

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİMDE ÖĞRENCİ BAŞARISINDA OKULLAR ARASI
EŞİTSİZLİKLERİN ANALİZİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Emine ÖNDER

Ankara
Temmuz, 2012

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİMDE ÖĞRENCİ BAŞARISINDA OKULLAR ARASI
EŞİTSİZLİKLERİN ANALİZİ

DOKTORA TEZİ

Emine ÖNDER

Danışman: Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ

Ankara
Temmuz, 2012

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
ANKARA

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Emine ÖNDER’e ait “İlköğretimde Öğrenci Başarısında Okullar Arası Eşitsizliklerin Analizi” adlı tez 02/07/2012 tarihinde, jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Başkan:	Prof Dr. Emin KARİP	
Üye (tez danışmanı):	Prof Dr. Nezahat GÜÇLÜ	
Üye:	Prof Dr. Yüksel KAVAK	
Üye:	Doç. Dr. Bekir BULUÇ	
Üye:	Doç. Dr. Feridun SEZGİN	

ÖN SÖZ

Eğitim sisteminde üretici bir alt sistem olan okulun, toplumun üyesi olan bireyin bütün yeteneklerinin geliştirilmesindeki başarısızlığı aile, ülke ve daha ötesi insanlık için büyük kayıptır. Bu açıdan her okulun daha iyi başarı çizgisine sahip olması bir seçenek değil, bir zorunluluktur. Bu zorunluluk bugün okullar arası başarı farklılığına neden olan sorunlarını çözmek için harekete geçmeyi gerektirmektedir. Bu bakımdan bu çalışma, okullar arası başarı farklılığındaki derin uçurumu azaltacak politikaları belirlenmek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada, anlık getiriler yerine uzun soluklu çözüm önerileri sunulmaya çalışılmıştır. Bu önerilerin Türk Eğitim Sisteminin geliştirilmesine yönelik çalışmalara katkı sağlamasını dilerim.

Tezin tüm aşamalarında, kısıtlı zamanına rağmen, ilgi ve desteğini esirgemeyerek, akademik gelişimime katkı sağladığını düşündüğüm danışmanım Sayın Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ'ye en içten teşekkürlerimi sunarım. Lisans öğrenimime başladığım günden bugüne kadar yöneticiliği, akademisyenliği ve öğretmenliği ile bana örnek olan, bilimsel düşünce yeteneğimin gelişmesine katkıda bulunan, görüşleri ile yolumu aydınlatan çok değerli hocam Prof. Dr. Emin KARİP'e, sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Bu süreçte beni yalnız bırakmayan ve ihtiyaç duyduğum her zaman bana yardımcı olan Sayın Doç. Dr. Bekir BULUÇ'a, Doç Dr. Naciye AKSOY'a, Doç Dr. Ali TAŞ'a ve bana kuruluşlarının kapısını açan tüm sivil toplum örgütü yetkililerine de çok teşekkür ederim. Araştırma süresince, her yolumu kaybettiğimde bana sabırla destek olan, motivasyonumu kaybettiğimde beni teşvik eden aileme, beni yetiştiren, sevgilerini, ilgilerini ve tabii ki dualarını hiçbir zaman bende esirgemeyen, anneme ve babama sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ankara, 02/07/2012

Emine ÖNDER

ÖZET

İLKÖĞRETİMDE ÖĞRENCİ BAŞARISINDA OKULLAR ARASI EŞİTSİZLİKLERİN ANALİZİ

ÖNDER, Emine

Doktora, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ

Temmuz-2012, 173 Sayfa

Araştırmada, akademik başarı yönünden ilköğretim okulları arasındaki eşitsizlik durumunu analiz etmek ve ülke düzeyinde okullar arası başarı farkını azaltacak düzenlemeleri belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında, 2010 SBS okul ortalamaları ve PISA çalışmalarının bulguları ile yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen veriler kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu AÇEV, EĞİTİM-SEN, EĞİTİM-BİR-SEN, ERG, EYEDDER, EYUDER, Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği, TED, TEGV, TEV, TÜRK-EĞİTİM-SEN ve TEMSEN temsilcileri oluşturmuştur.

Nicel ve nitel araştırma yaklaşımına göre tasarlanan araştırmada, iller ve okullar arası farklılığın incelenmesi için aritmetik ortalama, standart sapma, varyans analizi kullanılmıştır. Türkiye genelinde, okulların başarı dağılımında eşitsizliğin gösterilmesi için ise Lorenz eğrisi oluşturulmuş ve Gini katsayıları hesaplanmıştır. Okullar arası eşitsizliklerin azaltılmasına yönelik çözüm önerileri de betimsel analizle incelenmiştir.

Araştırma sonucunda, başarı dağılımında iller arası farklılıklar olmakla birlikte, iller içinde okullar arası başarı farklılığının iller arası farklılıktan çok daha geniş boyutta olduğu görülmüştür. Çalışma grubuna göre, ilköğretim basamağında okullar arası başarı farklılıklarını azaltabilmek için kamu kaynak dağılımı, öğretmen eğitimi, öğretmen değişim hızı, aile eğitimi, erken çocukluk eğitimi, okul-aile işbirliği, eğitim sistemi üzerindeki sınav baskısı, öğretim liderlerinin yetiştirilmesi, değerlendirme ve takip sistemi kurulması alanlarında düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Katılımcılar, anlık faydalar yerine uzun vadeli çözüm sunacağı gerekçesi ile bu düzenlemelerden öğretmen eğitimine, okul öncesi eğitime ve okulların özelliklerine göre kaynak dağılımına öncelik verilmesini önermektedirler.

Anahtar Kelimeler

İlköğretim, SBS, okullar arası başarı farklılıkları

ABSTRACT

ANALYSIS OF INEQUALITIES AMONG SCHOOLS IN THE PRIMARY STUDENT SUCCESS

ÖNDER, Emine

Doctoral Dissertation, Educational Administration and Supervision

Advisor: Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ

July -2012, 173 pages

The purpose of this study is to analyze inequality situation among the primary schools in terms of academic success and determine the regulations which will reduce the success difference among schools in the country. For this purpose, the school average of 2010 SBS, findings of PISA and data obtained from the semi-structured interview form were used. Study group consisted of leading NGO's including AÇEV, EĞİTİM-SEN, EĞİTİM-BİR-SEN, ERG, EYEDDER, EYUDER, Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği, TED, TEGV, TEV, TÜRK-EĞİTİM-SEN ve TEMSEN.

In this study, the data, which were qualitatively and quantitatively analyzed, were carried out with mixed model. Arithmetic average, standard deviation and one way ANOVA were used in order to examine the differences among the schools and cities. In order to examine the inequality in the success distribution of schools, Lorenz curve was created and Gini Index was calculated. The suggestions related to reducing inequalities among schools were examined by means of descriptive analysis.

The results revealed that success differences among schools in the counties were larger level than the success differences among the cities in addition to differences among cities in the success distribution. According to the study group, educational regulations in the distribution of public resources, teacher training, the rate of change of teachers, family training, early childhood training, school-family collaboration, exam pressure on the education system, training of academic leaders, evaluation and follow-up system should be made in order to be able to reduce success differences among schools at primary level. Participants suggested that it should be given priority to regulations such as teacher training, pre-school education and allocating resources to according to the characteristics of schools on the grounds permanent solutions instead of short benefits.

Key Words

Primary schools, SBS, success differences among schools.

İÇİNDEKİLER

JURİ ONAY SAYFASI.....	i
ÖN SÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
GRAFİKLER LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR LİSTESİ	x

GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Amaç	6
1.3 Önem.....	6
1.4 Varsayımlar	8
1.5 Sınırlılıklar	9
1.6 Tanımlar	9

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	10
2.1 Giriş	10
2.2 İlköğretim.....	11
2.3 Eğitim Kalitesi	12
2.3.1 Eğitim Kalitesi Göstergeleri	13
2.3.2 Eğitim Kalitesinin Temsilcisi Olarak Standart Testler	15
2.3 Okullar Arasında Başarı Farklılıklarının Nedenleri ve Türkiye’de Durum.....	19
2.3.1 Okulun İnsan Kaynakları	21
2.3.1.1 Öğrenci Özellikleri	21
2.3.1.1.1 Öğrencinin Sosyoekonomik Düzeyi	22

2.3.1.1.2 Türkiye’de İlköğretim Öğrencilerinin Sosyoekonomik Açısından Durumu Nedir?	24
2.3.1.1.3 Öğrencinin Erken Çocukluk Eğitimi Alma Düzeyi.....	26
2.3.1.1.4 Erken Çocukluk Eğitiminde Türkiye’deki Durum Nedir?	28
2.3.1.2 Öğretmen Özellikleri	29
2.3.1.3 Türkiye’deki Öğretmenlerin Durumu Nedir?	32
2.3.1.4 Yönetici Özellikleri.....	36
2.3.1.5 Eğitim Yöneticilerinde Türkiye’de Durumu Nedir?.....	37
2.3.2 Okulun Bulunduğu Çevrenin Özellikleri.....	38
2.3.3 Okulun Bulunduğu Çevre Açısından Türkiye’de Durum Nedir?	39
2.3.4 Okulun Fiziki-Teknik ve Mali Kaynak Özellikleri.....	41
2.3.4.1 Okulun Fiziki ve Teknik Donanım Özellikleri	41
2.3.4.2 Türkiye’deki Okulların Fiziki ve Teknik Donanım Açısından Durumu Nedir?.....	42
2.3.4.3 Okulun Finansal Kaynakları	45
2.3.4.4 Türkiye’de Eğitim Finansmanının Durumu Nedir?.....	46
2.3.5 Örgütsel Faktörler	49
2.3.6 Türkiye’de Örgütsel Faktörlerde Durum Nedir?	50
YÖNTEM	52
3.1 Araştırmanın Modeli.....	52
3.2 Çalışma Grubu	53
3.3 Görüşme Yapılan Sivil Toplum Örgütleri Temsilcilerinin Statüsü	55
3.4 Araştırma Verilerinin Toplanması	55
3.5 Verilerin Analizi	57
BULGULAR VE YORUM.....	61
4.1 Öğrenci Başarısı Açısından Okullar Arası Farklılıklar.....	61
4.2 Okullar Arası Eşitsizliklere İlişkin PISA Bulguları.....	73
4.3 Okullar Arası Başarı Farklılıkları Nasıl Azaltılabilir	78
4.4 Okullar Arası Başarı Farklılıklarını Azaltacak Düzenlemelerden Hangilerine Öncelik Verilmeli	128
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	132

5.1 Sonuçlar	132
5.1.1 Öğrenci Başarısı Yönünden Okullar Arası Farklılık İstatistikî Olarak Anlamli mıdır? Araştırma Sorusuna Yönelik Sonuçlar	132
5.1.2 PISA Raporlarına Göre, Türkiye’de Öğrenci Başarısı Açısından Okullar Arası Farklılık İstatistikî Olarak Anlamli mıdır? Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar	132
5.1.3 Okullar Arası Başarı Farklılıkları Nasıl Azaltılabilir? Araştırma Sorusuna Yönelik Sonuçlar	132
5.1.4 Okullar Arası Başarı Farklılıklarını Azaltacak Düzenlemelerden Hangilerine Öncelik Verilmelidir? Araştırma Sorusuna Yönelik Sonuçlar	139
5.2 Öneriler	140
KAYNAKÇA.....	144
EKLER	158
Ek 1. Görüşme Formu.....	158
Ek 2 İzin Belgesi.....	161

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1: Eğitim Göstergeleri.....	14
Tablo 2: Eğitim Fakültelerinde Öğretim Üyesi Başına Düşen Öğrenci Sayısı.....	34
Tablo3: 2010-2011 Öğretim Yılında Türkiye’de İlköğretim Okullarında Sınıf Büyüklüğü ve Okul Büyüklüğü Dağılımı.....	44
Tablo 4: 2009 ile 2011 Yılları Arası SBS Test İstatistikleri.....	63
Tablo 5: 2010 SBS Puanlarının İl Ortalamaları ve İller İçinde Puan Farkları.....	64
Tablo 6: 2010 SBS Anova Sonuçları.....	65
Tablo 7: PISA Test İstatistikleri.....	75
Tablo 8: Yeterlilik Düzeylerine Göre Öğrenci Dağılımı.....	76
Tablo 9: STÖ’lerin Kamu Kaynak Dağılımının Hangi Girdilere Göre Yapılmalı Gerekliğine İlişkin Görüşlerinde Vurguladıkları Noktalar.....	83
Tablo 10: STÖ’lerin Her Öğrencinin Kaliteli Öğretmene Kavuşması İçin Neler Yapılmasına İlişkin Görüşlerinde Vurguladıkları Noktalar	99
Tablo 11: STÖ’lerin Alt Sosyoekonomik Kesimden Ailelerin Çocuklarının Yoğun Olduğu Okullarda Öğretmen Değişim Hızını Azaltmak ve Kaliteli Öğretmenleri Bu Okullara Çekebilmek İçin Neler Yapılması Gerekliğine İlişkin Görüşlerinde Vurguladıkları Noktalar.....	105
Tablo 12: STÖ’lerin Okullar Arası Başarı Farklılıklarını Azaltabilmek İçin İlköğretime Başlarken Çocuğun Ailesinden ve Çevresinden Kaynaklanan Dezavantajları Nasıl Azaltılabileceğine İlişkin Görüşlerinde Vurguladıkları Noktalar.....	111
Tablo 13: STÖ’lerin Çevrenin Dezavantajlarının Okula Yansıtmamak İçin Neler Yapılabileceğine İlişkin Görüşlerinde Vurguladıkları Noktalar.....	115
Tablo 14: STÖ’lerin Aynı Okul İçinde Öğrencilerin Öğrenmelerindeki Farklılıkları Gidermek, yada Başarı Düzeyi Düşük Olan Öğrencilerin Öğrenmelerinin İyileştirilmesi İçin Neler Yapılabileceğine İlişkin Görüşlerinde Vurguladıkları Noktalar.....	120
Tablo 15: STÖ’lerin Okullar Arası Başarı Farklılıklarının Azaltmak Amacıyla Ne Tür Düzenlemelerin Yapılabileceğine İlişkin Görüşlerinde Vurguladıkları Noktalar.....	128
Tablo 16: STÖ’lerin Ülkemiz Kaynaklarını Göz Önünde Bulundurulduğunda Okullar Arası Başarı Farklılıklarını Azaltacak Düzenlemelerden Hangisine Öncelik Vereceklerine İlişkin Görüşlerinde Vurguladıkları Noktalar.....	132

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: UNESCO Eğitim Kalitesi Modeli.....	15
---	----

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1: 2010 SBS Puanlarının İl Ortalamaları ve İller İçinde Puan Farkları.....	66
Grafik 2: Testlerin Doğru Cevap Sayıları ile İl İçi ve İller Arası Okullar Arası Başarı Farklılıkları	70
Grafik 3: Öğrenci Başarısında Tüm Okullar Arası Eşitsizlikler 2010 Yılı SBS Puanlarının Konsantrasyon Dağılımı.....	72
Grafik 4: Öğrenci Başarısında Resmi Okullar Arası Eşitsizlikler: 2010 Yılı SBS Puanlarının Konsantrasyon Dağılımı.....	73
Grafik 5: Öğrenci Başarısında Özel Okullar Arası Eşitsizlikler: 2010 Yılı SBS Puanlarının Konsantrasyon Dağılımı.....	73
Grafik 6: Yeterlilik Düzeylerine Göre Türkiye Öğrenci Dağılımı.....	76

KISALTMALAR LİSTESİ

AÇEV	: Anne Çocuk Eğitim Vakfı
ÇEV	: Çağdaş Eğitim Vakfı
EĞİTİM SEN	: Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası
EĞİTİM-BİR SEN	: Eğitimciler Birliği Sendikası
ERG	: Eğitim Reformu Girişimi
EYEDDER	: Eğitim Yöneticileri ve Eğitim Deneticileri Derneği
EYUDER	: Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği
HGTHA	: Hanehalkı Gelir ve Tüketim Harcamaları Anketi
IEA	: Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu
KPSS	: Kamu Personeli Seçme Sınavı
LYS	: Lisans Yerleştirme Sınavı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEV	: Milli Eğitim Vakfı
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
ÖBBS	: Öğrenci Başarılarını Belirlenmesi Sınavı
PIRLS	: Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
SBS	: Seviye Belirleme Sınavı
SETA	: Siyaset Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı
STÖ	: Sivil Toplum Örgütü
TALIS	: Öğretme ve Öğrenme Uluslararası Anketi
TED	: Türk Eğitim Derneği
TEFBİS	: Türkiye’de Eğitimin Finansmanı Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sistemi
TEGV	: Türk Eğitim Gönüllüleri Vakfı
TEMSEN	: Tüm Eğitimciler ve Eğitim Müfettişleri Sendikası
TEV	: Türk Eğitim Vakfı
TIMMS	: Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Çalışması
TÜRK EĞİTİM-SEN	: Türkiye Eğitim Öğretim ve Bilim Hizmetleri Kolu Kamu Çalışanları Sendikası
YGS	: Yükseköğretime Geçiş Sınavı
YÖK	: Yükseköğretim Kurumu

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

İnsanlığın geride bıraktığı binyılın son 300 yılı, büyük çapta değişimlerin ve dönüşümlerin yaşandığı yıllar olmuştur. Bu yıllar tarım toplumlarını sanayi toplumlarına, sanayi toplumlarını da bilgi toplumlarına dönüştürmüş, dünyada sosyal, ekonomik, kültürel, siyasal, teknolojik alanlarda değişmelerin yaşanmasına yol açmıştır. Dünyada yaşanan bu çok boyutlu ve hızlı değişim, önce uzun yıllar sadece toplumun zengin ve soylu küçük azınlığının yararlandığı bir sistem olan eğitimin zorunlu ve parasız hale getirilmesine yol açmıştır. Böylece eğitim, özel ve ayrıcalıklı bir faaliyet alanı olmaktan çıkarak bir kamu hizmeti haline dönüştürülmüştür (Ankay, 1991). Takvimler yirminci yüzyılın ortalarını gösterdiğinde, gelişmiş ve gelişmekte olan birçok ülkenin çabalarıyla eğitim, uluslararası sözleşmelerde ve hemen hemen her ülkenin anayasa ve yasalarında kişinin temel haklarından biri olarak kabul edilmiştir (Gök, 2004).

Sisteme olan bu ilgi 1950'lili yıllarda okullaşma oranını artırma ve sistem de daha uzun süre kalmayı sağlama şeklinde olmuştur. Ancak zaman içinde yaşanan çok boyutlu ve hızlı değişime bağlı olarak toplumların ihtiyaç duyduğu insan profilinin değişmesiyle, yeni yüzyılın değişen şartlarına ayak uydurabilmek ve öne çıkardığı değerlere sahip çağdaş bir toplum olarak yaşayabilmek için, sadece okur-yazar olmak yeter sebep olmaktan çıkmıştır (Turgut, 2000). İçsel büyüme teorisyenlerince, insandan ziyade insan nitelikleri ekonomik kalkınmanın motoru olarak kabul edilmeye başlamıştır. Dünyadaki gelişme farklılıklarının artmasında, ülke ve bölgelerin sahip olduğu insanın niteliğinin önemli olduğuna işaret edilmiştir (Yapraklı, Öztürk ve Emsen, 2006).

Artık servetin görünmeyen kaynağının “bilgi” olduğu, bilginin niteliğini ve üretilmesini belirleyen nihai unsurun ise eğitim olduğu fark edilmiştir. Birçok eğitim iktisatçına göre, ekonomik kalkınmanın temel noktası eğitimidir. Bir ülkenin refah ve mutluluğu; o ülke insanların nitelikli ve sürekli eğitim almaları ve bununla kazandıkları bilgi, beceri ile ekonomik büyümeye yapabilecekleri katma değere bağlıdır. Bir diğer ifadeyle bireyin, aldığı eğitimin niteliği ve süresi ile kalkınmanın unsurları olan ekonomik büyüme, siyasal ve toplumsal gelişme arasında doğrusal bir ilişki bulunmaktadır (Kaya, 1989; Wolfe ve Haveman, 2002). Eğitimin niteliği arttıkça, bireysel olarak da, ulusal düzeyde de kalkınmak mümkün olmaktadır (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2010a; Özsoy, 2009; Program for International Student Assessment [PISA], 2009a).

Toplumun eğitim düzeyi ile niteliğinin, sürdürülebilir ekonomik kalkınmada en önemli itici güç olarak görülmesiyle eğitim sadece anayasal bir hak ve sosyal bir hukuk devletin bir görevi olarak değil, iktisadi açıdan da en verimli üretim alanlarından birisi olarak kabul görmeye başlamıştır. Bu algısal değişimle birlikte, eğitime alınan çocuğun sadece eğitime alınmış olması yeterli görülmeyerek, öğrencilerin aldığı eğitimin niteliği ve nitelikli eğitime ulaşmada eşitliği sorgulanmaya başlamıştır (Carnoy, 2002; Karip, 2005; Keeley, 2007; Machin ve Vignolles, 2005).

Eğitimde eşitliği kaliteden, kaliteyi erişimden bağımsız düşünmek mümkün değildir. Bu kavramların hepsi birbiriyle iç içe geçmiştir. Eğitim hizmetlerinin en önemli amaçlarından biri, toplumdaki eşitsizliklerin giderilmesine katkıda bulunmaktır. Bu amacın yerine getirilebilmesi için eğitimde eşitlik ilkesi gerek yasalarla gerek politikalarla savunulmakta ve uygulanmaya çalışılmaktadır. Ancak, eğitimde eşitlik adına ifade edilen pek çok ideal fikirlerin uygulanamadı görülmektedir. Aslında uygulanamamasının nedenlerinden biri eşitlik ilkesinin kendi doğasından kaynaklanmaktadır. Eşitlik kavramı karmaşık bir yapıdadır ve belirgin bir tanımı yapılamamaktadır (Turner, 1997). Eşitlik bireylerin seçimlerinin varlığıdır. Bir kişinin görece dezavantajlı olduğu yerdeki durumu kontrol dışı ise eşitsizlik olarak nitelendirilebilir. Eşitlik ele geçmeyen karakteristik bir özellik sergilemektedir. Bu nedenle, bir grup tarafından desteklenmekte iken diğer bir grup tarafından eşitsizliğin nedenleri olarak görüldüğünden eleştirilmektedir (Le Grand, 1991 den akt. Karip ve Apaydın, 2007). Turner (1997) eşitliğin dört türünden söz etmektedir. Bunlardan ilki

Tanrı karşısında varlıksal eşitlik ya da kişiler arası eşitliktir. Bir diğeri fırsat eşitliği, şartlarda eşitliktir. Fırsat eşitliği, şartlarda eşitlik düşüncesi genel eğitim sistemi aracılığıyla yetenek ve beceri edinmenin modern refah programlarının önemli bir özelliğini oluşturması durumunda, yurttaşlığın gelişmesine temel olmuştur. Son olarak en radikal eşitlik fikri sonuçlarda eşitliktir. Burada amaç başlama noktasına ve doğal yeteneğe bakmadan, yaşamayı ya da diğer siyasal araçları kullanarak sonuçlarda eşitliği sağlamaktır. Özet olarak sonuçlarda eşitlik, başlangıçtaki eşitsizlikleri bir netice olarak toplumsal eşitliklere dönüştürmeye çalışır. Anlamalı bir fırsat eşitliği yaratmak için şartlardaki önemli eşitsizlikleri gidermeyi amaçlar. Özerk (2008) de eşitliği beş kalemde sınıflandırmanın olanaklı olduğunu belirtmektedir. Birincisini resmi yani yasalar karşısında eşitlik olarak adlandıran Özerk, ikincisini katılım eşitliği olarak adlandırmıştır. Üçüncüsünü nitelikte eşitlik, dördüncüsünü fırsat eşitliği ve son olarak beşincisini de kazanımlarda eşitlik veya neticelerde eşitlik olarak ifade etmiştir. Yazarların eşitlik türleri hesaba katıldığında eşitliğin giderek belirsizleşmekte olduğu söylenebilir (Turner, 1997). Zaten karmaşık ve belirsizlikleri barındıran eşitlik olgusu, eğitim toplumun siyasal, ekonomik, toplumsal ve kültürel yapılarıyla etkileşim halinde olan bir sistem olmasından ötürü, eğitimsel eşitlik söz konusu olunca daha da artmaktadır.

Eğitimde eşitlik adına ifade edilen pek çok ideal fikirlerin uygulanamamasının ikinci nedeni ise, eğitimde eşitsizliğin, daha çok okullulaşma oranı, okula devam oranı, ortalama eğitim süresi gibi niceliksel değişkenler açısından değerlendirilmesi ve fırsat eşitliği boyutunda ele alınmasından kaynaklanmaktadır (ERG, 2009d; Karip, 2005; Kavak, 2007). Fırsat eşitliği sağlandığında ve her bireyin eğitim hizmetlerinden eşit ölçüde yararlanabileceği düşünülmesinden ortaya çıkmaktadır. Eğitimde eşitliğin sağlanması için öğrenme-öğretme süreçlerinde, eğitimin içeriğinde ve öğrenme ortamlarında kalite farklılıklarının ortadan kaldırılması ve temel eğitim süresinin artırılması gereklidir, ancak yetersizdir. Bu yetersizliğin ana nedeni, hizmet sağlayıcının, eşitliğin sağlanması konusunda eğitimin bileşenleri arasında yer alan ve en önemlisi sayılabilecek öğrenciyle ilgili sorumluluk kabul etmemesidir. Diğer bileşenlerin eşit biçimde sağlanmasıyla eşitliğin gerçekleşeceğinin savunulmasıdır. Oysa, öğrenciler arasındaki farklılıkların önemli bir bölümü, öğrencinin sosyoekonomik kökeninden, bulunduğu bölgeden ya da yerleşik toplumsal cinsiyet rollerinden kaynaklanabilir. Bu bakımdan eşitlikte eğitimin çıktıları temel ölçüt olarak alınmalı,

hizmet sağlayıcının öğrencilerin elde ettiği sonuçlar üzerinde de sorumluluğunun olduğu kabul edilmelidir (ERG,2009d).

Nitekim eğitsel araştırmalar, eğitim hakkından eşitçe yararlanabilme konusunda belli ölçüde başarı sağlanabilse bile, eğitsel kazanımlar ya da sonuçları eşitlemede yeterli olmadığını ortaya koymaktadır. Çünkü bir kimsenin kendisi için daha iyi ve daha çok şeyi elde edebilmek için başkalarıyla yarışmada eşit hak sahibi olması, yarışa başlama koşullarının birbirinden çok farklı olması nedeniyle, yeterli olmayacaktır. Bu bakımdan aynı eğitimi almış kişilerin cinsiyet, aile toplumsal statüsü gibi özellikleri eğitimsel sonuçların farklılaşmasına yol açabilmektedir. Ancak insanların içinde bulunduğu koşulların ve sahip oldukları olanakların eşitlenmesine karşın, yarışın sonunda vardıkları noktalar, yani elde ettikleri yarar ve ürünler hem nicel hem de nitel yönden farklı olabilmektedir (Ünal ve Özsoy, 1999).

Elbette belli ölçüde eşitsizlik kaçınılmazdır. Toplumbilimcilere göre de mutlak eşitliği sağlamak mümkün değildir. Zaten sorun eşitsizliğin varlığı yada yokluğu veya eşitsizliğin kaçınılmaz olması değil, asıl sorun eşitsizliğin derece ve ölçüsüyle ilgilidir. İnsanların yetenek ve becerileri aracılığıyla toplumsal yükselme, ilerleme ve hareketlilik fırsatlarının olması koşuluyla belli ölçüde eşitsizlik kabul edilebilir (Turner, 1997). Bazı araştırmalarda, bütün öğrenciler için okullaşma oranı ve eğitim sisteminde kalma süresi uzamasına rağmen, eğitim eşitsizliklerinin yukarı doğru tırmanmaya devam ettiği ve bazı ülkelerde en avantajlı ve en dezavantajlı gruplar arasındaki uçurumun büyüdüğü sonuçlarına ulaşmıştır (Zanten, 2005). Bu durumun toplumsal eşitsizliklerin eğitim yoluyla yeniden üretilmesi ve kemikleşmesi sonucunu doğurabileceği ve eğitimin toplumsal hareketliliğin en önemli aracı olabilecekken, eşitsizliklerin pekiştirilmesinin aracı haline gelebileceğine değinilmiştir (ERG, 2009d; Ünal, Özsoy, 1999). Bu nedenle, kamu politikaları, eğitime erişim ve eğitimde başarının, sosyoekonomik özellikler, coğrafi bölge ve cinsiyet gibi birey tarafından seçilemeyen etmenlerce belirlenme olasılığının en aza indirilmesine katkıda bulunacak şekilde geliştirilmeli ve yeni eşitsizliklere yol açmayacak şekilde uygulanmalıdır (ERG, 2009d).

Tüm eğitim kademelerinde, özellikle de ilköğretimde olmak üzere her öğrencinin nitelikli eğitime erişimi hususunda gerekli politik ve ekonomik tedbirler ve uygulamalar tasarlanmalı ve gerçekleştirilmelidir. Bilindiği gibi eğitim sisteminin

ilköğretim basamağında öğrenciler fiziksel ve duygusal beslenmeyi okullarda bulmaktadırlar. İlköğretimde birey planlı, programlı, amaçlı, destekli ve zorunlu bir öğretim süreci içine girmekte ve sürekli olarak yeni bilgi, beceri ve davranışlar kazanmaktadır. Bireyin kişiliğinin temelini atıldığı ve ileri dönemlerdeki eğitim hayatını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen ilköğretim kademesi, toplumu oluşturan bireylerin çevrelerini tanıyabilmeleri, geniş bir dünya görüşüne sahip olabilmeleri, içinde yaşadıkları topluma sağlıklı bir biçimde uyum sağlayabilmeleri, yurttaşlık haklarını kullanmak için gerekli bilgileri edinebilmeleri ve asgari düzeyde temel bilgi ve becerileri kazanmalarını hedefler. Onları hayata ve sonraki eğitim kurumlarına hazırlar (Karip, 2007). Bu yönüyle ilköğretim bireyin gelişiminde ve eğitiminde çok önemli ve kritik bir dönemi oluşturmaktadır (Gürkan ve Gökçe, 1999).

Hangi kademesi olursa olsun eğitim sisteminde üretim işlemi okulda yapılmaktadır. Okul bireyler üzerinde çalışan bir atölyedir (Türkmen, 2003). Bu atölye, ürün kavramıyla ifade edilen, yeni nesli toplum için yetiştirmekte ve hazırlamaktadır (Cafıoğlu, 1997). Bu nedenle okul, eğitim sisteminin kilit, stratejik ve vazgeçilmez ögesidir. Sistemde okul, temel sistemdir. Okulun üstündeki bütün üst sistemler, diğer eğitim örgütleri ve mekanizmalar okulun işlevini etkili bir şekilde yerine getirebilmesi için vardır. Bunlar okul için yol gösterici ve destek rolündedir (Aytaç, 2000; Şişman ve Turan, 2005). Bu durum göz önüne alındığında, eğitimin niteliği, çatısı altındaki okulların niteliğinden bağımsız olamayacaktır. Ülkelerin başarılı eğitim sistemlerine sahip olabilmesi başarılı okullara sahip olmalarını gerektirmektedir (Turan, Açıkalın ve Şişman, 2007). Dolayısıyla, her öğrencinin nitelikli eğitime erişimi eğitsel sonucu üreten okulların niteliği ölçüsünde olacağı aşikardır. Okulların toplumsal katmanlar arasında yukarı doğru hareketliliği mümkün kılmada diğer bütün toplumsal kurumlardan daha etkili olduğu söylenir (Temur, 2005). Bu durum eğitim sisteminin temel taşı olan okulların ve buralarda verilen eğitimin sorgulanmasını kaçınılmaz hale getirir. Bir okulu daha etkili yapan özelliklerin ortaya konulmasını zorunlu kılar. Bir okulu diğerine göre daha başarılı yapan nedir? Aynı ülke hatta aynı yerleşim yeri içinde olan okullar neden benzer başarı çizgisini yakalayamamaktadır? Okullar arasında yüksek düzeyde başarı farklılıklarını nasıl giderilebilir? gibi sorulara yanıt bulmayı gerekli kılmaktadır

Diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de devlet okullarının temel politikası her bireye nitelikli eğitimin eşit şekilde verilebilmesidir. Ancak Türkiye’de daha çok eğitim sistemine girişte, fırsat eşitliği göz önünde bulundurulmakta sonraki aşamalar ihmal edilmektedir (ERG, 2009d; Karip ve Apaydın, 2007; Kavak, 2007; Tunç, 1969) Halbuki, öğrencinin çoğunlukla ailesinin sosyoekonomik özelliklerinden, yaşadığı bölgenin farklılıklarından ve cinsiyete dayalı ayrıcalıktan kaynaklanabilecek eşitsizlikleri görmezden gelerek hukuki düzenlemelerle eğitimde eşitliğin sağlanması olası değildir (Tunç, 1969). Her ne kadar eğitimde eşitsizliklerin tamamen kaldırılması mümkün olmayan bir hedef gibi gözükse de, toplumsal eşitsizlikleri azaltmada eğitim sisteminin belirleyiciliği göz önüne alındığında ve bazı ülkelerde okullar arasındaki farkların sıfıra yakın olması çıkış noktasından yola çıkılarak bu çalışmada, ilköğretimde öğrenci başarısında okullar arası eşitsizlikler analiz edilmiş ve okullar arası başarı farklılığındaki uçurumu azaltacak uygulamaların belirlenmesi konu edinmiştir.

1.2 Amaç

Bu araştırmada, akademik başarı yönünden ilköğretim okulları arasındaki eşitsizlik durumunu analiz etmek ve okullar arası başarı farkını azaltacak uygulamaları belirlemek amaçlanmıştır.

Bu genel amaçla ilgili olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrenci başarısı yönünden okullar arası farklar istatistikî olarak anlamlı mıdır?
2. PISA raporlarına göre, Türkiye’de öğrenci başarısı açısından okullar arası farklar istatistikî olarak anlamlı mıdır?
3. Çalışma grubunun görüşlerine göre, okullar arası başarı farklılıkları nasıl azaltılabilir?
4. Çalışma grubunun görüşlerine göre, okullar arası başarı farklılıklarını azaltacak düzenlemelerden hangilerine öncelik verilmelidir?

1.3 Önem

Eğitim konusu, ilk çağlardan beri tüm toplumları ilgilendiren ve toplumsal yaşamda önemli rol oynayan bir süreçtir. Ancak bilginin güç olarak görüldüğü bilişim çağında, kalkınma çabalarında veya daha zengin ve müreffeh ülke olma hedefine

varmak için sürdürülen uğraşlarda, eğitim çok önemli ve işlevsel bir araç haline gelmiştir. Çünkü bir insanın, insan onuruna uygun asgari bir yaşam düzeyi içinde yaşayabilmesi için, asgari bir eğitim ve öğrenim sahibi olması gerekmektedir. Eğer bir şeyler üretebilmek isteniyor, yaşamaya dair değerler ortaya koyabilmek amaçlanıyor ve bireysel, toplumsal ve evrensel gelişim hedefleniyorsa, o zaman herkesin nitelikli bir eğitim alması zorunludur.

Eğitimde eşitsizlik, erişim ve eğitimin niteliği olmak üzere iki boyutta incelense de bu sistemde eşitsizlik, genellikle, okullaşma oranı, okula devam oranı, ortalama eğitim süresi gibi niceliksel değişkenler üzerinden ele alınmakta, nitelik boyutu ihmal edilmektedir. Eşitsizliğin yalnızca okula kayıt ve devam olarak algılanması sorunun tanımlanmasında yetersiz kaldığından araştırmada, eşitliğin eğitimin niteliği ile ilişkilendirilmesi ilköğretim okullarının nitelik yönünden var olan durumunun belirlemesi açısından önemlidir.

Toplumu oluşturan bireylerin çevrelerini tanıyabilmeleri, geniş bir dünya görüşüne sahip olabilmeleri, içinde yaşadıkları topluma sağlıklı bir biçimde uyum sağlayabilmeleri, yurttaşlık haklarını kullanmak için gerekli bilgileri edinebilmeleri açısından öğrencilerin ilköğretim kademesinde nitelikli bir eğitimle buluşması çok önemlidir. Özellikle pek çok öğrencinin ilköğretim diplomasıyla örgün eğitim hayatına son noktayı koyduğu Türkiye gibi ülkelerde nitelikli eğitime erişim noktasında eşitsizliklerin azaltılmasına yönelik girişimlerin temel eğitimden başlanması gerekir. Bu bakımdan araştırmanın, ilköğretim okulları arasında başarı farklarını gidermeye yönelik çözüm önerilerini sunacak olması, farklı nedenlerden dolayı oluşan eşitsizliği gidererek toplumsal eşitsizlikleri azaltmak ve daha sonraki öğrenme fırsatları için eşit erişebilirlik sağlamak adına oldukça önemli olarak görülmektedir.

Bilgi olmaksızın eğitim niteliğini artırmaya çalışmak adeta imkansızdır. Çünkü hangi alanlarda değişikliğe ihtiyaç olduğunu ve yapılan değişikliklerin etkilerini görmek imkansızlaşır. Bu bakımdan araştırma sonucunda ulaşılan bulguların özellikle Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından dikkate alınarak eğitim sistemindeki genel kalite ve eşitsizlik yönünden var olan makas açığını iyileştirmek için doğru adımlar atılabilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Dünyada genellikle eğitim sisteminin güçlü ve zayıf yönleri, eğitim politikaları, öğretim programları ve öğretmenlerin yeterlikleri gibi konuların izlenmesinde öğrenci başarısının tespitine yönelik yapılan standart testler işe koşulmaktadır. Bu bakımdan araştırma, daha sonraki zaman diliminde bu çalışmaya benzer araştırmalara karşılaştırma yapabilme imkanı sunması, Türk Eğitim Sistemi'nin gidişatı hakkında verilere ulaşılması ve eğitimde eşitsizliği azaltmaya dönük gerçekleştirilen politikaların değerlendirilmesi açısından da önemli katkı sağlayacaktır.

1.4 Varsayımlar

Araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir:

1. SBS bir sıralama sınavı olsa da bu sınavla, neredeyse evrenin tümüne ait veri toplanabildiğinden ve ülkemizde öğrenci başarısının sistematik olarak izlenmesini sağlayacak başka bir ölçme ve değerlendirme sistemi henüz oluşturulmadığından ve genellikle eğitimin niteliğine ilişkin değerlendirmelerde standart testler kullanıldığından öğrencilerinin sahip oldukları eğitimsel birikimin, SBS testleriyle doğru ve gerçeğe yakın bir oranda ölçüldüğü varsayılmaktadır.
2. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından 2000'den beri üç sene bir yapılan PISA ile 15 yaş grubundaki öğrencilerin zorunlu temel eğitimlerinde elde etmeleri beklenen okuma, matematik ve fen bilimleri alanlarındaki bilgi ve becerilerini gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri durumlara uygulayabilme düzeylerini saptamak amaçlanmaktadır. PISA öğrencilerin kümülatif öğrenme göstergesidir. Bu bakımdan bu çalışma sadece ortaöğretimi değil, aynı zamanda daha önceki eğitim yılları boyunca okuldan alınan eğitimi değerlendirme olanağı da sunmaktadır. Bu değerlendirme programı kapsamında öğrenci, ebeveyn ve okul yöneticilerine yönelik anketlerle öğrenme ortamı, süreci ve aile altyapısıyla ilgili ayrıntılı veri toplanmaktadır. Buna ek olarak, PISA'da Türkiye örnekleminde yer alan okullar, okul türleri ve resmi-özel olma durumlarına göre tabakalara ayrılarak 7 coğrafi bölgeden her bölgede bulunan okul sayısı ile orantılı olarak seçkisiz yöntemle belirlendiğinden ve belirlenen her okuldan sabit sayıda öğrenci yine seçkisiz yöntemle seçildiğinden PISA temsil yeteneği yüksek bir çalışmadır. Tüm bu sebeplerden dolayı

öğrencilerinin sahip oldukları eğitimsel birikimin PISA testleriyle doğru ve gerçeğe yakın bir oranda ölçüldüğü varsayılmaktadır.

1.5 Sınırlılıklar

1. Eğitimde eşitsizlik; eğitime erişim ve eğitimin kalitesi olmak üzere iki boyutta incelenemediğinden araştırmada eğitimde eşitsizlik, eğitim kalitesi ile sınırlıdır.
2. Derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla görüşme yapılacak sivil toplum örgütleri (STÖ) dört dernek, dört sendika ve dört vakıf ile sınırlı tutulmuştur.

1.6 Tanımlar

Bu bölümde araştırmada sıklıkla geçen bazı terimlerin tanımları verilmiştir. Verilen tanımlar, araştırmada bu terimlerin hangi anlamda kullanıldıklarına yöneliktir.

Eğitimde Eşitlik: Her bireyin, eğitim imkânlarından eşit nitelik ve nicelikte yararlanabilmeleri ve bu koşulların toplumda sağlanabilmiş olma durumunu,

Eğitim Kalitesi: Öğrencilerin öğrenme düzeyinin göstergesi olan eğitimsel sonuçları ortaya çıkaran öğrenci, ev, anne-baba özellikleri, okul kaynakları, öğretim süreçleri ve kurumsal çevre unsurlarının karmaşık ilişkilerinin ortak temsilcisini,

Eğitimsel Sonuç: SBS 2010 testlerinde öğrencilerin elde ettiği puanları

Öğrenci Başarısı: Öğrencilerin SBS'den almış oldukları puanları ifade eder.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu kısımda, araştırmanın kavramsal çerçevesine, temel kavram ve terimlerin açıklanmasına ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Bu amaçla, öncelikle konuya ilişkin genel bir giriş yapılmış, ardından araştırmayla ilgili temel kavram ve terimlerin açıklaması yapılarak, alanyazın taramasına bağlı olarak ilgili araştırmalara değinilmiştir.

2.1 Giriş

Bir toplumun gelişmesinde, bilimsel ve teknolojik gelişmelere ayak uydurabilmesinde eğitimin önemli rol oynadığı bir gerçektir. Ülkelerin geleceği, eğitim kurumlarının işlevlerini tam olarak yerine getirip getirmemelerine bağlıdır. Bundan dolayı günümüzde toplumlar okula kayıt ve devamın ötesinde her bir bireyi dikkate alan, daha iyi ve kaliteli bir eğitim-öğretim hizmeti sunmaya odaklanmışlardır (Kodrzycki, 2002).

Bu odaklanma ülkemizde de yankılarını göstermiştir. Türkiye’de Tanzimat döneminden itibaren kamusal bir görev olarak algılanan eğitim 1869 yılında, Maarif-i Umumiye Nizamnamesiyle her vatandaşa zorunlu ve parasız hale getirilmiştir. Cumhuriyeti’nin ilanından sonra da 1924 Anayasasıyla, ilköğretim bir hak olarak devletin sorumluluğunda her iki cinsiyet için zorunlu ve parasız olması tekrar hükme bağlanmıştır. Bireylerin öğrenim görme hakkı, 1961 Anayasası ile anayasal bir hak olarak güvence altına alınmış (Gök, 2004), 1982 Anayasası’nda kimsenin bu haktan yoksun bırakılamayacağına yer verilmiştir. Öğrenci daha uzun süre sistemde tutma çabaları 1946 yılında yapılan Üçüncü Milli Eğitim Şurasıyla başlamış, bu şurada zorunlu öğrenim süresinin sekiz yıla çıkarılması önerilmiştir. Uzun süre dikkate alınmayan bu öneri 1961 yılında 222 Sayılı Kanunda yer alsa da 1997 yılına kadar ülke çapında uygulamaya geçilememiştir. 18.08.1997 tarihinde 4306, 222 ve 1739 Sayılı

Kanun'larda yapılan değişiklikler ile 1997-1998 öğretim yılından itibaren sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretime geçiş sağlanmıştır. Ülkemizde eğitimde niteliğin ve verimliliğin artırılmasına ilişkin söylemler ise XII. Milli Eğitim Şurası'nda kendine yer bulmaya başlamıştır (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2011). Gösterilen bu çabalar sayesinde son yarım yüzyılda Türkiye'de eğitimden faydalanma süresi uzamış, ilköğretime tutunabilme ve tamamlama oranı giderek yükselmiştir.

2.2 İlköğretim

İlköğretim ülkemizde örgün eğitim çatısı altında yer alan eğitim kademelerindendir. Ancak bireyin kişiliğinin temelini atıldığı ve ileri dönemlerdeki eğitim hayatını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen ilköğretim kademesi bu çatının en önemli ayaklarından biridir (Buluç, 1997). Bugün itibariyle bu kademe de çağ nüfusunun 10.308.927 kadarı eğitim görmektedir. Bölgesel farklılıklar olsa da ülkemizde ilköğretimde okullaşma oranı % 98.4'ü göstermektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2010a).

6-14 yaş grubundaki öğrencileri kapsayan ilköğretimin bireylerin geleceğini etkileyen çok önemli işlevleri vardır. İlköğretim, toplumu oluşturan bireylerin çevrelerini tanıyabilmeleri, geniş bir dünya görüşüne sahip olabilmeleri, içinde yaşadıkları topluma sağlıklı bir biçimde uyum sağlayabilmeleri, yurttaşlık haklarını kullanmak için gerekli bilgileri edinebilmeleri ve asgari düzeyde temel bilgi ve becerileri kazanmalarını hedefler. Bir diğer ifadeyle temel eğitim olarak adlandırılan bu eğitim basamağı, çocuğun yetişkin yaşamında alacağı görevler için hazırlanmasında temel oluşturur; temel beceri kazandırarak onları hayata ve sonraki eğitim kurumlarına hazırlamaktadır. Çocuk için fırsat eşitliği sunan bu basamakta kazanılan bilgi ve beceriler, öğrencilerin daha sonraki öğrenim yaşantılarındaki başarılarını büyük ölçüde etkilemektedir. Çocuğa, toplumun amaçlarını, değerlerini kazandırarak onun genel bir değerler sistemi oluşturmalarını sağlamaktadır. Çocuğun kendini, birey olarak toplumun bir parçası biçiminde algılaması yine ilköğretimle gerçekleşmektedir (Karip, 2007).

Toplum kurallarını uygulamada temel yeterlik kazandırması yanında, onların ilgi, istidat ve yeteneklerinin ortaya çıkarılması ve sonraki öğretim kademesinde izleyecekleri programlar doğrultusunda yönlendirilmeleri açısından da ilköğretim eğitim

sistemi içerisinde önemli bir yere sahiptir. Aynı zamanda bu eğitim kademesinin ekonomik büyüme, kazanç, verimlilik, gelir dağılımı ve doğurganlık üzerinde doğrudan olumlu etkileri bulunmaktadır. Yine niteliksiz bir ilköğretimin, yani zayıf eğitimsel temelin, yetersiz fiziki alt yapı gibi bir ulusun kalkınma ümitlerini ciddi biçimde tehlikeye attığı bilinmektedir. Bu nedenle, ilköğretim kademesinde verilen kaliteli ve nitelikli eğitim kalkınmanın olmazsa olmaz ilkesidir. Bu açıdan ülkemizde ilköğretime erişim konusundaki sayısal sorun büyük ölçüde aşılmış olsa da ilköğretim alanındaki mücadele kaliteli eğitime erişim boyutunda devam etmektedir (Kavak, 2010).

2.3 Eğitim Kalitesi

Eğitim, birçok unsurun karşılıklı etkileşimine dayanan karmaşık bir süreç olduğundan eğitimin kalitesi; politika, eğitim sisteminin yapısı, eğitim yönetimi, öğretim süreçleri, araç ve gereçler, donanım, rehberlik, denetim gibi eğitimin tüm unsurlarının en uygun katkıyı yapmasına bağlıdır. Eğitim kalitesi, eğitimin farklı boyutlarının arzu edilen duruma sahip olma seviyesinden farklı değildir. Bu nedenle literatürde kaliteli eğitim; 1) öğrenmeye hazır, ailesi ve toplum tarafından öğrenmesi desteklenen sağlıklı ve iyi beslenen öğrenciler, 2) yeterli altyapı ve kaynaklarla donatılmış temiz, güvenli ve cinsiyete duyarlı bir çevre, 3) ihtiyaçlar doğrultusunda hazırlanmış bir müfredat, 4) temel becerilerin edinilmesini destekleyen materyaller, 5) iyi yönetilen okul ve nitelikli öğretmenler tarafından sunulan öğrenci merkezli öğretim süreçleri, 6) öğrenme engellerini azaltan öğrenmeyi kolaylaştıran ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile ulusal amaçlarla bağlantılı eğitimsel sonuçlar olarak tanımlanmaktadır (United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF], 2000). Eğitim kalitesi de öğrenenler, öğrenme ortamı, öğrenme içeriği, öğrenme öğretme süreci ve öğrenme kazanımları ile açıklanmaya çalışılmaktadır (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2002).

Tanımlamalardan anlaşılacağı üzere eğitim kalitesi, eğitim hizmetinin üretilmesini sağlayan unsurların ortak temsilcisi olarak kabul edilmektedir. Bu bakımdan eğitimin kalitesini, buna bağlı olarak da eğitimsel sonuçları etkilediği varsayılan ve eğitim sistemini bir bütünlük içinde ele alan, alanyazında kalite göstergeleri olarak bilinen bu unsurlardan her birinin kapsamlı bir şekilde ortaya

konulmasına ihtiyaç vardır (Karip, 2007; Mortimore, 1990; National Association of Elementary School Principals [NAESP], 1990; Scheerens, 1992).

2.3.1 Eğitim Kalitesi Göstergeleri

Eğitimde kalite, bir diğer ifadeyle eğitimsel sonuçların ortaya çıkmasında etki sahibi göstergeler, UNESCO, EC, OECD gibi uluslararası kuruluşlarca ve Windham ve Rissom gibi araştırmacılarca girdi, süreç ve çıktı kapsamında ele alınmıştır. Eğitim kalitesinin göstergelerinin belirlenmesi açısından oldukça faydalı olan bu modellerde eğitimin kalitesi öğrenci, fiziksel yapı ve tesisler, müfredat, öğrenme-öğretme süreci ve edinilen kazanımlar olarak boyutlandırılmıştır. Tablo 1’de sunulan modellerde çevre boyutu göz ardı edilmiş, boyutlar arasındaki etkileşime yer verilmemiştir.

Tablo 1

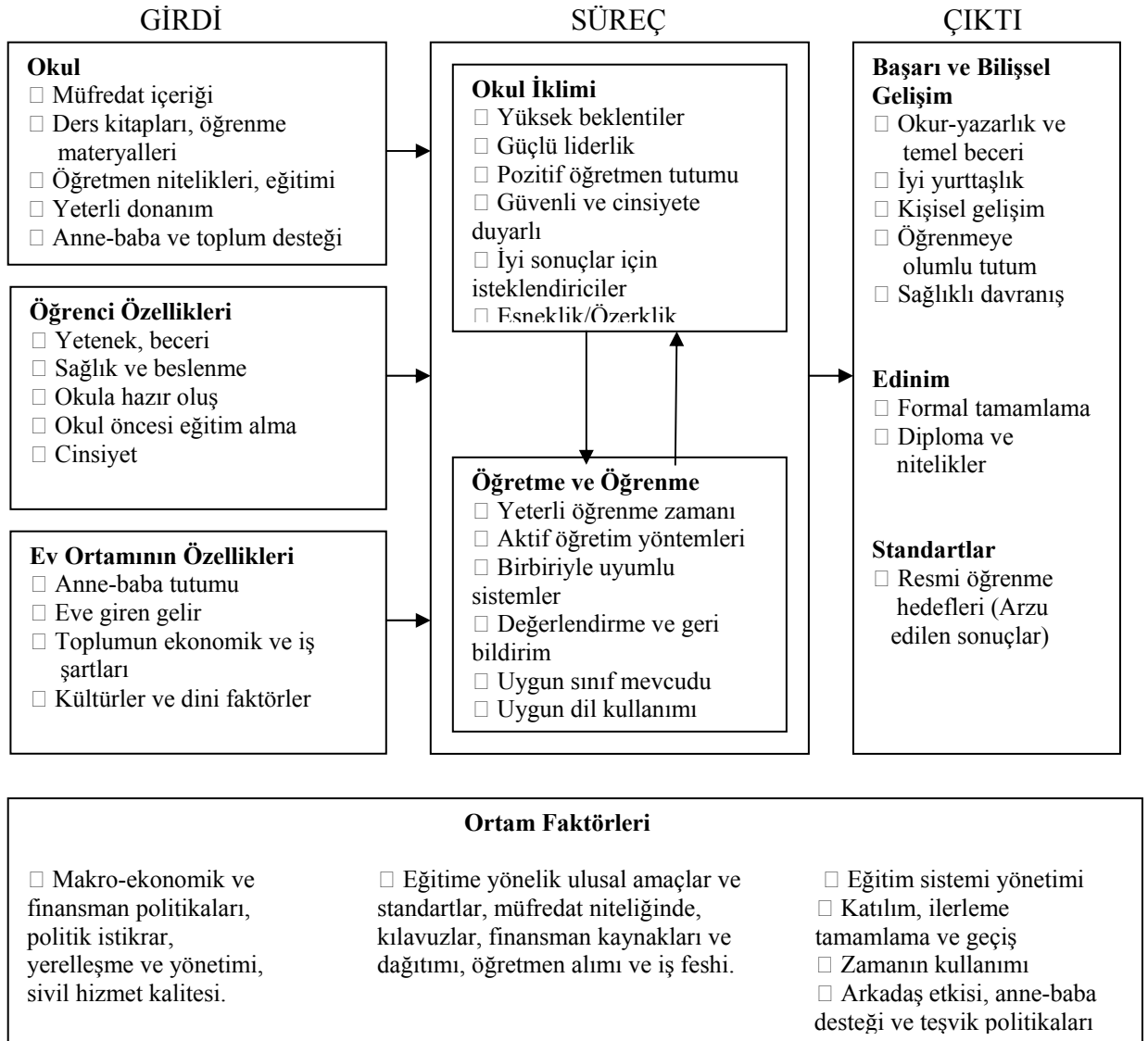
Eğitimde Kalite Göstergeleri

	Douglas M. Windham (1988)	European Commission (2000)	UNICEF (2005)
Girdi Boyutu	Öğretmen özellikleri Tesisler ve donanım Eğitim materyalleri Yönetsel kapasite	Okul öncesi eğitimde okullaşma oranı, Bilgisayar başına öğrenci, Öğrenci başına harcama Öğretmen eğitimi	Öğretim materyalleri, Fiziksel yapı ve tesis İnsan kaynakları: Öğretmen, yönetici, denetçi, Okul yönetimi Sınıf büyüklüğü
Süreç Boyutu	Yönetsel davranış Öğretmenin zaman kullanımı, Öğrencinin zaman kullanımı	Ölçme değerlendirme Anne-baba katılımı	Öğrenme süresi Öğretim yöntemleri Değerlendirme Dönüt ve teşvikler
Çıktı Boyutu	Akademik başarı sonuçları Öğrenilenlerin sonuçları Fırsat eşitliği ve adaleti sağlamaya yönelik önlemlerin sonuçları	Sözel ve sayısal okuryazarlık Öğrenmeyi öğrenme Yurttaşlık davranışları Teknoloji becerileri Terk oranları, Mezun oranları, Yükseköğretim oranı	Sözel okuryazarlık Sayısal okuryazarlık Yaşam becerileri Yaratıcılık becerileri Duyusal beceriler Değerler, Sosyal beceriler

(Karip, 2007).

Bu durumu eksiklik olarak değerlendiren UNESCO, geliştirdiği modele çevre boyutunu da dahil ederek eğitim kalitesinin değerlendirilmesinde eğitimin bütünlüğünü kavramaya yönelik bir bakış açısı geliştirmiştir (UNESCO, 2002). Şekil 1’de verilen UNESCO modelinde eğitim kalitesi göstergeleri, girdi-süreç-çevre-ç çıktı boyutlarında

ele alınmıştır. Girdi boyutunda okul, öğrenci ve ev ortamının özellikleri, süreç boyutunda okul iklimi ve öğretme-öğrenme alt boyutları, çıktı boyutunda ise öğrencinin edindiği beceri, tutum ve davranışlara yer verilmiştir. Bu modele göre girdiler, süreçten geçerken politik, sosyal, ekonomik ve kültürel unsurların bulunduğu ortam faktörleri zemininde işlenmekte ve değer katılarak ürüne dönüşmektedir (Karip, 2007).



(UNESCO, 2002 den akt. Karip, 2007).

Şekil 1. UNESCO Eğitim Kalitesi Modeli

Eğitim kalitesi modelleri birlikte değerlendirildiğinde ve çok genel bir ayrıma gidildiğinde eğitim kalitesine yönelik farklılıklarının; öğrenci, okul ve eğitimin kurumsal niteliklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Öğrenci nitelikleri başlığı altında

öğrencinin kendisiyle, ailesiyle ve ev ortamıyla ilgili özellikler verilebilir. Okul nitelikleri kendi içinde maddi ve teknik kaynaklar, öğretim süreçleri, insan kaynakları ve örgütsel faktörler gibi alt parçalara ayrılabilir. Eğitim faaliyetlerinin şekillendiği kurumsal zemin de; rekabet ortamı, eğitimin yönetimi, eğitim ve iş dünyası arasındaki etkileşim gibi bileşenlerle ele alınabilir (Ammermüller, Heijke ve Wößmann, 2005; Crossley, 2005; Rissom, 1992).

Kalite göstergelerinden anlaşılaacağı üzere günümüzde eğitim, sistem yaklaşımı çerçevesinde ele alınmakta ve eğitim sistemine sosyal sistem olarak bakılmaktadır. Sistem yaklaşımında girdi, süreç ve çevre unsurları sonucun ortak sorumluları olarak kabul edilir. Sonuçlar girdi ve süreç bağımsız değişkenlerinin etkileşiminin bir sonucudur. Sürece ilişkin ölçüleri yorumlayabilmek için çıktıya ilişkin ölçülere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durumda eğitim kalitesine; 1) girdi- süreç-çevre-çıkıtı bakış açısıyla yaklaşıldığında, 2) bu boyutların birbiriyle iç içe geçen kalite boyutları olduğu göz önüne alındığında ve 3) girdi ile süreç kalitesinin çıktı kalitesine yansıdığı düşünüldüğünde çıktıya ilişkin ölçümlerin onu ortaya çıkaran unsurların ortak bir ürünü olduğu söylenebilir (Scheerens, 1992).

Sonuç olarak eğitim kalitesine, eğitimsel sonucu üreten unsurların ortak temsilcisi olarak bakılmakta dolayısıyla eğitimsel sonuç da, eğitim kalitesinin bir göstergesi olarak işlev görmektedir. Elde edilen iyi sonuçlar, öğrencilerin almış olduğu iyi eğitim kalitesinin bir sonucu olarak kabul edilmektedir (PISA, 2009d; Scheerens, 1992). Bu bakımdan öğrenci başarısının tespitine yönelik standart testler eğitim kalitesinin temsilcisi olarak işe koşulmaktadır (Hanushek ve Wößmann, 2007; Munoz, 2000).

2.3.2 Eğitim Kalitesinin Temsilcisi Olarak Standart Testler

Bilişsel becerilere bağlı öğrenmenin test sonuçları, yaygın şekilde, eğitimsel sonuç göstergesi olarak kullanıldığından eğitim sisteminde süregelen değerlendirme çalışmalarını yapmak bir zorunluluk haline gelmiştir (Şahin, 2004). Bu bağlamda, gelişmiş ülkelerin % 81'i, gelişmekte olan ülkelerin % 50'si ve geçiş sürecindeki (Doğu Bloku) ülkelerin % 17'si en az bir olmak üzere ulusal düzeyde öğrenci başarısını değerlendirmeye yönelik çalışmalar yapmaktadır (UNESCO, 2007). Bu sayı her geçen gün

artmakta, giderek daha fazla sayıda ülke ulusal düzeyde değerlendirme düzeneğini eğitim sistemlerine yerleştirmektedir. Bunun yanı sıra birçok ülke uluslararası platformda yapılan değerlendirme çalışmalarına da katılmaktadır (Berberoğlu ve Kalender, 2005).

Bu amaçla Türkiye’de ulusal düzeyde Öğrenci Başarılarının Belirlenmesi Sınavı (ÖBBS) ve SBS gibi değerlendirme çalışmaları yapılmaktadır. Bunun yanı sıra Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Çalışması (TIMMS), Uluslararası Okur-yazarlık Gelişimi Çalışması (PIRLS) ve PISA gibi uluslararası düzeyde yapılan çalışmalar ile ülkemiz öğrencilerinin akademik başarıları ve eğitim sistemi değerlendirmektedir (Ceylan, 2009; Karip, 2007).

Değerlendirme çalışmalarından ÖBBS’de, öğrencilerimizin neler bildiklerinden çok, her sınıf düzeyinde öğrencilere kazandırılması öngörülen bilgi ve becerileri onların ne düzeyde kazandıklarını ve eksikliklerinin neler olduğunu belirlemek amaçlanılır. Bir durum belirleme çalışması olan bu sınav 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine yönelik yapılır. ÖBBS’de öğrencilere başarı testleriyle birlikte öğrenci ve öğretmen anketleri de uygulanmaktadır. Öğrenci anketiyle öğrencilerin; aileleri ve ev ortamları, tutumları, çalışma alışkanlıkları ve sınıf içi etkinliklerine dönük çeşitli bilgiler elde edilmekte, öğretmen anketiyle ise öğretim ortamı ve sürecine ilişkin bilgiler toplanmaktadır. Bu bakımdan ÖBBS’nin yapılış amacı; okulları, öğretmenleri ve öğrencileri sıralamak değil, öğrenci başarısını yükseltmek için gerekli önlemlerin alınmasını sağlamaktır (MEB, 2002).

Türk eğitim sisteminin niteliğinin değerlendirilmesinde kullanılan bir diğer çalışma ise SBS’dir. SBS¹, her yıl ilköğretimin 6, 7 ve 8. sınıflarındaki öğrencinin o yılın müfredatında belirtilen kazanımları elde etme seviyesinin ölçülmesi amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen merkezi sistem sınavıdır. Bu sınav bir sıralama sınavıdır ve ortaöğretime geçiş bu sınav ile yapılmaktadır (Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü [EGİTEK], 2011). Bunun yanı sıra SBS ile neredeyse evrenin tümüne ait veri toplanabildiğinden ve ülkemizde öğrenci başarısının sistematik olarak izlenmesini

¹ Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nde 10/07/2010 tarihli ve 27637 sayılı Resmî Gazete yapılan değişiklik ile SBS’nin 6 ve 7. sınıflara uygulanması yürürlükten kaldırılmıştır.

sağlayacak başka bir ölçme ve değerlendirme sistemi henüz oluşturulmadığından SBS², Türk Eğitim Sistemi'nin değerlendirilmesi açısından önemli bir gösterge niteliğindedir (Karip, 2007).

Uluslararası değerlendirme çalışmalarından olan TIMMS, Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (IEA)'nın dört yıl aralıklarla düzenlemiş olduğu bir tarama araştırmasıdır. Bu çalışmada, 4 ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin matematik ve fen bilimleri alanındaki kazandıkları bilgi ve becerilerin değerlendirilmesi amaçlanır. TIMMS, matematik ve fen alanına ilişkin başarı testleri yanında öğrenci başarısını etkileyen eğitsel ve sosyal ortamlar hakkında da bilgi toplayan anketlerden oluşmaktadır. Böylece bu çalışma ile öğrencilerin matematik ve fen bilimleri alanındaki performansları, eğitim sistemleri, öğretim programları, öğrenci özellikleri, öğretmen ve okulların karakteristik özellikleri hakkında bilgi toplanabilmektedir (MEB, 2011a).

Bu çalışmaların yanı sıra PIRLS de, okuma becerileri açısından öğrencilerin var olan durumlarını belirlemek, zaman içerisinde söz konusu becerilerde nasıl bir gelişme gösterdiklerini tespit etmek amacıyla yapılmaktadır. Bu çalışmada okuma testi ve öğrenci anketinin dışında öğrencilerin ailelerine, sınıf öğretmenlerine, okul müdürlerine de anketler uygulanmaktadır (MEB, 2011b).

Uluslararası düzeyde yapılan değerlendirme çalışmalarından en bilineni PISA'dır. PISA, OECD tarafından üç yıllık aralıklarla düzenlenir. Her dönem farklı ağırlıklarda olmak üzere okuma becerileri, matematik ve fen okuryazarlığına yönelik ölçümler yapılır. Zorunlu eğitimin sonuna yaklaşan 15 yaşındaki öğrencilerin üzerinde yapılan bu çalışma, bu alanlarda öğrenimlerine devam edebilmeleri ve öğrencilerin topluma aktif katılımları için gerekli olan bazı temel bilgi ve becerileri ne derecede edindikleri ölçülmeye çalışır. Bu çalışmada, öğrencilerin okulda neyi öğrendiklerinden çok okulda öğrendiklerini kullanarak günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri problemleri nasıl çözdükleri üzerinde durulmaktadır. PISA'da diğer bazı çalışmalarda da olduğu gibi öğrenci performansı ile ilişkili olabileceği düşünülen sosyal, kültürel, ekonomik ve

² Ortaöğretime Geçiş Sistemi kapsamında uygulanan SBS'nin bir amacı da, eğitimin çıktılarına yönelik bilgi edinmektir. (Bkz. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan "SBS Sonuçlarının Değerlendirilmesi" hakkında genelge, no: 2008/77, tarih: 12.11.2008)

eğitsel göstergeler hakkında bilgi toplamak amacıyla öğrenci ve okul anketleri de uygulanmaktadır (MEB, 2007).

Bu sınavlarda temsil yeteneği yüksek örneklem alındığından öğrencilerin bireysel yeteneklerinden kaynaklı farklılıklar kontrol edilebilmektedir. Öğrencilerin akademik başarı durumları değerlendirip; öğretim programları, öğretmen ve okulların özellikleri ve eğitim sistemi hakkında bilgi sahibi olunmaktadır. Mevcut eğitim sisteminin güçlü ve zayıf yönleri, eğitim politikaları, öğretim programları, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretmenlerin yeterlikleri gibi konular gözden geçirilebilmektedir (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011). Yine bu çalışmalarla öğrenci performansı, başka öğrencilerinki ile karşılaştırılabilir hale getirilmektedir. Yalnızca öğrencinin aldığı puan değil aynı zamanda bir sınıfın veya bir okulun başarısı da ülke ortalamasına göre karşılaştırılabilmektedir. Böylece öğrenci, öğretmen, müdür ve okul performanslarının basit bir yolla izlenmesi sağlanmaktadır (Wößmann, 2000).

Bu bakımdan ister ulusal isterse uluslararası boyutta olsun değerlendirme çalışmaları, eğitim sisteminin bir bütün olarak değerlendirilmesinin yanı sıra okul ve öğrenci düzeyinde de değerlendirmelerin yapılması ve eksikliklerin belirlenmesi açısından önemli bir role sahiptir. Nitekim uluslararası düzeyde karşılaştırma yapma imkânı veren 2000 yılı PISA çalışmasında, çalışmaya katılan 30 ülke dikkate alındığında, öğrenci başarısının farklılaşmasında ortalama %19 payın, okullar arası farklılıklardan kaynaklandığı belirtilmektedir. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde dahi okullar arası farklılığın öğrenci başarısı üzerindeki oranının % 8 olduğu bildirilmektedir (Lorna, 2001; Marks, Cresswell ve Ainley, 2006; Tajalli ve Opheim, 2004). Yine uluslararası değerlendirme çalışmalarına göre, gelişmiş ya da gelişmekte olan birçok ülkede, farklı boyutlarda, okullar arasında başarı farklılıklarının olduğu hemen göze çarpmaktadır. Üstelik bu sadece geri kalmış ve gelişmekte olan ülkelerin bir sorunu gibi de durmamaktadır. 2009 PISA raporu verileri incelendiğinde, dünyanın süper devi olan Amerika'da bile okullar arasında benzer eşitsizliklerin olduğu, ülkemizde ki okullar arası başarı farklılığında makas açığının oldukça büyük olduğu görülebilir.

Araştırmanın önceki bölümlerinde de belirtildiği gibi, bileşik kaplara benzeyen eğitim sisteminin başarısı sistemin çatısı altındaki okulların başarısından ibarettir.

Ülkelerin başarılı eğitim sistemlerine sahip olabilmesi başarılı okullara sahip olmasını gerektirir. Bu durum da eğitim sisteminin temel taşı olan okulların ve buralarda verilen eğitimin sorgulanmasını kaçınılmaz hale getirir (Turan, Açıklın ve Şişman, 2007). Bir okulu daha etkili yapan özelliklerin ortaya konulmasını zorunlu kılar. Bir okulu diğerine göre daha başarılı yapan nedir? Aynı ülke hatta aynı yerleşim yeri içinde olan okullar neden benzer başarı çizgisini yakalayamamaktadır? Okullar arasında yüksek düzeyde başarı farklılıklarının nedenleri nelerdir? gibi sorulara yanıt bulmayı gerekli kılmaktadır.

2.3 Okullar Arasında Başarı Farklılıklarının Nedenleri ve Türkiye’de Durum

Okullar arası başarı farklılıklarının nedenlerini ortaya koyabilmek, eğitimsel sonuçlar üzerinde etkili olan unsurları ve bu unsurların etki düzeylerini nesnel bir şekilde ortaya koymayı gerekli kılmaktadır. PISA raporlarına göre okullar arasındaki performans farklılıkları, öğrencinin ve okulun bulunduğu çevrenin sosyokültürel arka planındaki, okulun fiziki tesis ve donanımındaki, insani kaynaklarındaki eşitsizliklerden kaynaklanmaktadır. Bunların dışında bu raporda, eğitimin verilme ve organize edilme şeklinin de okulların performans farklılıkları üzerinde etkili olabileceğine yer verilmektedir (PISA, 2009a). Benzer şekilde Karip’in “İlköğretimde Kalite” başlıklı çalışmasında, öğrenci başarısında okullar arası eşitsizliklerin; kaynak, öğretmen, fiziki tesis ve donanım, öğretim süreçleri ve materyalleri bakımından fırsat ve olanak eşitliğini sağlayacak bir dağılımın devlet eliyle sağlanamamış olmasından kaynaklanabileceğine dikkat çekilmektedir (Karip, 2007). Bir başka araştırmada da okullar arası başarı farklılıklarının okul büyüklüğü, sınıf büyüklüğü, okul kültürü, ebeveyn ilgisi, öğretmen niteliği ve örgütsel uygulamalar olmak üzere beş kritik faktörden beslendiğine vurgu yapılmaktadır (Lubienski, Lubienski ve Crawford, 2008). Resmi ve özel ilköğretim okulu beşinci sınıf öğrencileri arasında, fen bilgisi dersi bilişsel hedeflerine ulaşma düzeyleri açısından bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla Bay ve Tuğluk (2004) tarafından yapılan çalışmada ise, okul performans farklılıklarının okulun; a) öğrenci özelliklerindeki, b) öğretmen özelliklerindeki, c) fiziksel özellikleri ve imkanlarındaki, d) okul-aile işbirliğindeki farklılıklardan kaynaklanabileceği belirtilmektedir. Eğitim ekonomisi literatüründeki genel görüşe göre ise, eğitiminin niteliği, bir diğer ifadeyle okulların performansı öğrenci, aile ve okul girdilerine göre değişebilmektedir. Bu görüşe göre öğrencinin yeteneği ve

motivasyonunu öğrenci girdileri, sınıfın büyüklüğü, öğretmenin tecrübesi, öğrenci başına yapılan harcamalar ve öğretmen-öğrenci zamanı okul girdileri olarak değerlendirilmektedir. Ailenin eğitim seviyesine, gelirine, sosyal sınıfına da aile girdilerinde yer verilmektedir (Sevim, 2001).

Okullar arasında başarı farklılığının nedenleri farklı perspektiflerle ele alındığında öğrenme çıktılarındaki eşitliğin, okul ve öğrenciler arasındaki kaynak dağılımının eşitliğine dayandığı dikkati çekmektedir (PISA 2009b). Araştırmacılarca okullar arasında yüksek düzeyde başarı farklılığının nedenleri, eğitimin niteliğindeki eşitsizliklerin bir yansıması olarak değerlendirilmektedir. Bu durum her çocuğun daha nitelikli bir eğitime daha eşitlikçi bir sistem içinde erişiminin sağlanamamasının bir sonucu olarak gösterilmektedir (Karip, 2007). Eğitim olanaklarının eşit koşullarda sağlanmadığına bağlanmakta (Dünya Bankası, 2011; ERG, 2009d; Kavak, 2010), kaynak eşitliği söz konusu olsa bile kaynak yeterliğinde eşitliğin sağlanamamasına dayandırılmaktadır. Öyleyse bir okul diğerine göre hangi açılardan eşit olmayabilir?

Bu soruya yanıt aranırken öncelikle araştırmanın amacının okullar arasında karşılaştırma yapmak olduğu göz önünde bulundurulmuştur. Bu durumda alanyazın taraması ile belirlenen göstergelerden bazılarının ülkemizde okullar arasındaki performans farklılıklarını açıklamaya elverişli olmadığı anlaşılmış ve bu göstergeler dikkate alınmamıştır. Çünkü Türkiye’de ders kitaplarının temini, kent ve kırsal kesim öğrenci dağılımı, ulusal düzeyde öğrenci değerlendirme sınavlarının yapılması, okula devam etme süresi, öğretmenin yıllık çalışma süresi, öğrenci başına kamu eğitim harcaması miktarı, kamu kesimi eğitim yönetiminde merkezi idare-taşra ve okul yönetimi arasında yetki ve sorumluluk dağılımı, personelin ücretlendirilmesi, birlik ve sendikaların eğitim yönetimine katılımı ülke çapında standart uygulamalara sahiptir. Ülkemizde ilköğretim okullarına öğrenci kabulü adrese dayalı nüfus kayıt sistemi dikkate alınarak yapılmaktadır. Bu nedenle bu okulların öğrenci cinsiyet dağılımı yerleşim yerinin okul çağı nüfusunun cinsiyetine bağlı olarak değişiklik gösterse de okulların öğrenci cinsiyet oranı üç aşağı beş yukarı aynıdır. Türkiye’de ilköğretim zorunlu eğitim kapsamında olduğundan bu kademedeki her okul benzer öğrenci yaş ortalamasına sahiptir. Türkiye’de merkezi yönetim tarafından geliştirilen müfredatlar ülke çapında uygulanmaktadır. Öğretmen, müfredatları bulunduğu koşullara uyarlayabilme olanağına sahip olmasına karşın okul düzeyinde müfredatı belirleyebilme

olanağına sahip değildir. Dolayısıyla ülkemizde müfredat üzerinde öğretmenlerin belirleme gücü okullar arasında farklılık göstermemektedir.

Ardından alanyazın taraması sonucu konuyla ilgili yapılan araştırmalarca okullar arası performans farklılıkları üzerinde etkili olabileceğini vurgulanan durumların ortak noktaları göz önünde bulundurularak çok genel bir ayrıma gidilmiştir. Böylece okullar arası performans farklılıklarına;

- 1) Okulların insan kaynakları açısından (öğrenci, öğretmen ve yönetici),
- 2) Okulların bulundukları yerleşim yerinin sosyoekonomik özellikleri açısından
- 3) Okulların fiziki, teknik ve mali kaynakları açısından
- 4) Okulların örgütsel faktörleri açısından sahip oldukları eşitsizliklerin yol açtığı söylenebilir.

2.3.1 Okulun İnsan Kaynakları

Araştırmalar genellikle öğrenci performansı arasındaki varyasyon farkının insan kaynaklarının kalitesi ile açıklandığını ortaya koymaktadır (PISA, 2009d). Genellenerek bir okulun insan kaynaklarının yönetici, öğretmen ve öğrencilerden oluştuğu düşünüldüğünde öğrenci öğretmen ve yönetici özelliklerindeki eşitsizliklerin okulların performanslarında farklılıklara neden olacağı söylenebilir.

2.3.1.1 Öğrenci Özellikleri

Öğrenci eğitim sistemlerinin en temel girdilerindendir. Öğrenciler eğitimsel kazanımların ediniminde çok önemli bir arz kaynağıdır. Bu nedenle okulların başarısı öğrenci popülasyonunun sosyal kompozisyonuna göre değişebilmekte (Merrett, 2006), diğer bir ifadeyle, bir okulun öğrenci profili onun başarısının önemli bir bölümünü açıklamaktadır. Örneğin dezavantajlı öğrenci profiline sahip okulların başarısı diğer okulların başarı ortalamasından oldukça düşüktür (Konstantopoulos, 2006). Birçok sosyal bilimciye göre öğrenci çıktısı olarak adlandırılan akademik başarı ile öğrenci özellikleri, arasında sıkı bir ilişki söz konusudur (Konstantopoulos, 2006; Merrett, 2006). Nitekim yönetici, öğretmen ve velilere okulunun başarısının temel sebebinin ne olduğu ve başarıyı yakalamak için özel olarak neler yapıldığının sorulduğu bir

araştırmada, öğretmenler ve veliler “malzeme çok iyi” diyerek okulun başarısının temel sebebini öncelikle okula gelen öğrencilere bağlamışlardır (Negiş Işık, 2010).

Ancak her okula gelen öğrenci benzer özelliklere sahip değildir. Okulların öğrenci profilinin öğrenci ailelerinin sosyoekonomik düzeylerine, alım güçlerine ve harcamalarına, sosyal çevrelerine, eğitim düzeylerine, oturdukları evin özelliklerine ve birey sayılarına göre farklılaşabileceği söylenmektedir (Gelbal, 2008; Konstantopoulos, 2006). Bunların yanı sıra erken çocukluk eğitimi de öğrenci özellikleri arasında sıralanmaktadır.

2.3.1.1.1 Öğrencinin Sosyoekonomik Düzeyi

Öğrenci özellikleri ile ailenin sosyoekonomik düzeyi arasında kuvvetli bir bağ vardır. Bölgeler, okullar ve programlar arasındaki başarı farklılıklarının büyük bölümü öğrencilerin sosyoekonomik özellikleriyle ilişkilidir (Chevalier ve Lanot, 2002; Lupton, 2005; Marks, 2006; UNESCO, 2007). Öğrencinin sosyoekonomik durumunun eğitim başarısını etkilediği ve eğitimin etkisini güçlendirdiği belirtilmektedir (Davis-Kean, 2005; ERG, 2009a; Gelbal, 2008; Konstantopoulos, 2006; Köse, 2007; PISA 2009b). Konuyla ilgili yapılan çalışmaların birinde, 8-12 yaş arasındaki çocukların akademik başarılarında sosyoekonomik faktörlerin etkili olduğu ortaya konulmuştur (Davis-Kean, 2005). İlköğretim ile ortaöğretim düzeylerinde yapılan 187 çalışmayı incelen Hanushek, ailenin sosyoekonomik kökeninin başarı farklılıklarını açıklamada çok önemli olduğunu belirtmiştir (Hanushek, 1995). Köse’ye (2007) göre başarı farkları öğrencilerin içinde yetiştikleri sosyoekonomik ortamdan etkilenmektedir. Konstantopoulos (2006) tarafından ailenin sosyoekonomik düzeyi ile öğrenci başarısı arasında yüksek düzeyde pozitif anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. PISA raporlarına göre öğrenci ailesinin sosyoekonomik durumu ile eğitim sonuçları ilişkilidir. Ailelerinin sosyoekonomik durumları yükseldikçe öğrencilerin testlerdeki başarısının yükseldiği görülmektedir (ERG, 2009a; PISA, 2009b). Üstelik bazı ülkelerde ailenin sosyoekonomik yapısı, eğitimde başarı düzeyi ile ilgili fırsat eşitsizliğinin başat kaynağı olarak öne çıkmaktadır (Ferreira ve Gignoux, 2010).

Birçok araştırmanın gösterdiği gibi, öğrenci ailesinin sosyoekonomik özellikleri onun başarısında etkili olmaktadır. O halde ailenin sosyoekonomik düzeyinin

göstergelerinden olan gelir üzerine yapılan çalışmalarda durum nasıldır? Bu araştırmaların birinde, eğitim-öğretimi etkileyen en önemli belirleyicinin ailenin geliri olduğuna, fakir ailelerden gelen çocukların daha düşük başarı gösterdiklerine, okul başarısındaki büyük farklılıkların ailenin ekonomik durumundan kaynaklandığına dikkat çekilmektedir (Acemoğlu ve Pischke, 2001; Chevalier ve Lanot, 2002;). Bir diğerinde, ailede kişi başına düşen harcama miktarının okul başarısı üzerinde pozitif etkiye sahip olduğu ve aile gelirindeki artışın her eğitim kademesinde okul başarısını arttırdığı tespit edilmiştir (Tansel, 2002). Bir başkasında ise aileleri orta ya da üst gelir diliminde bulunan öğrencilerin okul başarı düzeylerinin, aileleri alt gelir diliminde bulunan öğrencilerin okul başarı düzeylerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üyesi oldukları ailelerin gelir düzeyi ve eğitim düzeyinin çocuklarının okuldaki başarı düzeylerini belirgin bir biçimde etkilediği ileri sürülmüştür (ERG, 2009a; Twilley, Legum ve Norton, 2007).

Gelirin yanı sıra ailenin eğitim düzeyi de öğrenci performansı üzerinde etkilidir (Chevalier ve Lanot, 2002; MEB, 2005, 2007; Gelbal, 2008; Yayan ve Berberoğlu, 2004; Yenilmez ve Duman 2008). Çünkü bireylerin eğitim düzeyleri arttıkça toplumdaki sosyal statülerinde ve buna paralel ekonomik düzeylerinde bir yükseliş olması beklenir. Bu durum da ailelerin, okulda çocuklarının başarısına katkıda bulunacak ekonomik ve sosyal kaynakları hem daha kolay hem de daha fazla sağlayabilmelerinin yolunu açar (Gelbay, 2008; Mcneal, 1999; Yayan ve Berberoğlu, 2004). Daha kaliteli akademik destekte bulunmalarına olanak verir (Gelbay, 2008; Schiller, Khmelkov ve Wang, 2002). Bunun yanı sıra iyi eğitim görmüş anne ve babalar çocukları ile iyi ilişkiler kurabilir, çocuklarının eğitim sorunları ile yakından ilgilenerek zamanında çözebilir ve onların başarı güdüsünü artırabilir (Gelbay, 2008; Yenilmez ve Duman 2008). Nitekim PISA 2003 sonuçlarına göre, anne babası en üst çeyrek içinde yer alan statüdeki işlerde çalışan öğrencilerin puanları ile anne babası en alt çeyrek içinde yer alan statülerde çalışan öğrenciler arasında ortalama 93 puanlık bir fark bulunmaktadır (MEB, 2005).

Çocuğun başarısında hem annenin hem de babanın eğitim düzeyinin olumlu etkisinin olduğuna yönelik çeşitli araştırmalar bulunmasına rağmen bazılarında babanın eğitim düzeyinin (Demir, 2009), bazılarında da annenin eğitim düzeyinin akademik başarı üzerinde önemli etkisinin olduğu belirtilmektedir (Gelbay, 2008; MEB, 2005).

Anne ve babanın eğitim düzeyinden hangisinin daha etkili olduğuna yönelik MEB EARGED tarafından yapılan araştırmada ise annenin eğitimi daha öne çıkmaktadır. PISA 2003 sonuçlarına göre, annesi lise ve dengi okul bitirmiş olanlar, annesi daha az öğrenim görmüş olanlardan ortalama 50 puan yukarıdadır. Annesi yüksek öğrenim görenlerle lise ve dengi okul bitirmiş olanlar arasındaki fark 24 puana inmiştir (MEB, 2005).

Sosyoekonomik durum göstergeleri arasında sayılan aile büyüklüğü, kardeş sayısı, çocuğun ailenin kaçınıcı çocuğu olduğu gibi demografik faktörler de okul başarısını etkilemektedir. Aile fert sayısı arttıkça öğrenciye sunulan ev olanakları azalacağından çocukların düşük eğitsel başarı ve yüksek davranış problemleri göstermesi beklenebilir (Demir, 2009; Gelbay, 2008). Chiu'ya (2007).göre büyükanne ve büyükbabalarıyla yaşayan çocuklar, onlarla yaşamayanlara göre 14 puan, daha çok kardeşi olan çocuklar ise ortalama 4 puan daha düşük fen puanı almışlardır. Aile büyüklüğüyle ilgili olarak yapılan bir diğer araştırmada, kardeş sayısı arttıkça akademik başarının düştüğü, en yüksek başarıya bir kardeşi olan öğrencilerin, en düşük başarıya ise yedi ve daha fazla kardeşi olan öğrencilerin sahip oldukları, en yüksek ile en düşük başarı arasında yaklaşık 14 puanlık bir farkın olduğu tespit edilmiştir (Gelbal, 2008).

2.3.1.1.2 Türkiye’de İlköğretim Öğrencilerinin Sosyoekonomik Açından Durumu Nedir?

Sosyoekonomik yönden farklı boyutlarda bulunan öğrencilerin nasıl bir başarı çizgisine sahip oldukları değişik zaman diliminde yapılan araştırmalarla tüm çıplaklığıyla ortaya konulmuştur. Bu iki değişken arasında kuvvetli bir ilişki söz konusudur. 2009 PISA raporu da bilinen gerçeği bir kez daha gündeme taşımıştır. Bu rapor, öğrenciler arasındaki sosyoekonomik farklılıkların okullar arası başarı uçurumunun en temel nedenlerinden biri olduğuna dikkat çekmiştir. Rapora göre ülkemizde durum biraz daha ağırdır. Çünkü 2010 Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçlarına göre, Türkiye’de öğrenci ebeveynlerinin, diğer bir ifadeyle 25 yaş ve üzeri yetişkinlerin % 8.8’i okuma yazma bilmemekte, 5.7’si okuma yazma bilmekte ancak bir okul bitirmemiştir. %34.7’si ilkokul mezunu, %16.2’si ilköğretim mezunu, %18.0’i lise mezunu, %11.3’ü ise yükseköğretim mezunudur. %5.3’ünün eğitimi hakkında bilgi bulunmamaktadır (TÜİK, 2010). Okur-yazar olmayan veya bir okul bitirmeyenlerde %

29,84 olan yoksulluk oranı, ilkokul mezunlarında % 15,34, lise ve dengi meslek okulları mezunlarında % 5,34, yüksekokul, fakülte ve üstü mezuniyete sahip fertlerde % 0,71 olmuştur (TUİK, 2011). Bu durumda öğrenci ailelerinin önemli bir oranı hem yoksul hem de eğitimsiz ya da düşük eğitim seviyesine sahiptir.

Türkiye’de nüfusun %23.7’si köy ve belde de, %76.3’ü il ilçe merkezinde yaşamaktadır (TUİK, 2010). Kırsal yerlerde yaşayanların yoksulluk riski kentsel yerlerde yaşayanlardan fazladır. Kırsal yerleşim yerlerinde yaşayanlarda 2008 yılında % 34,62 olan yoksulluk oranı 2009 yılında % 38,69’a yükselirken, kentsel yerlerde yaşayanların yoksulluk oranı % 9,38’den % 8,86’ya düşmüştür (TUİK, 2011). Bu verilere göre, gelir dağılımı yerleşim yerine göre büyük farklılık göstermektedir. Kırsal yerleşim yerlerinde yaşamak yoksulluk riskini artırmaktadır.

Ülke genelindeki hanelerin %6’sı tek kişilik, %80.7’si çekirdek aile, %13’ü geniş aile, %0.3’ü diğer hane halklarından oluşmaktadır (TUİK, 2006). Hane halkı büyüklüğü 3 veya 4 kişi olan hanelerde bulunan fertlerin yoksulluk oranı % 9,65 olurken, 7 ve daha fazla olan hanelerde fertlerin yoksulluk oranı % 40,05’lara ulaşmaktadır. 7 ve daha fazla kişiden oluşan hanelerden kentsel yerlerde oturanların yoksulluk riski % 25,21 iken kırsal yerlerde bu oran % 54,06’ya yükselmiştir. Kentsel yerlerde çocuklu çekirdek ailede yaşayan fertlerin yoksulluk riski % 8,47 iken kırsal yerlerde bu oran % 39,71’dir. Ataerkil veya geniş ailelerdeki fertler için yoksulluk oranı ise % 24,48 olarak tahmin edilmiştir (TUİK, 2011).

Sonuç olarak, öğrenci ailelerinin neredeyse yarısına yakınının (%49.2) ilköğretim mezunu bile olmadığı, ilköğretime başlamamış olan 6 yaşından küçük çocukların yoksulluk riskinin % 24,04 olduğu, kırsal yerlerde yaşayanların yoksulluk riskinin kentsel yerlerde yaşayanlardan daha fazla olduğu, en yoksul refah düzeyindeki hanelerde yer alan erkeklerin yüzde 35’inin, kadınların ise yüzde 60’ının ya hiç eğitim almamış ya da ilkokulu bitirmemiş olduğu (TUİK, 2011), eğitim düzeyinin hane halkı refah düzeyine paralel olarak artmakta olduğu, hane halkı büyüdükçe refah düzeyinin düştüğü düşünüldüğünde, Türkiye’de önemli oranda ilköğretim öğrencinin sosyoekonomik açıdan bir çok olumsuzluk ile karşı karşıya olduğu ve ilköğretim öğrencileri arasında sosyoekonomik yönden derin uçurumların olduğu söylenebilir. Nitekim son PISA raporuna göre, Türkiye’de ekonomik sosyokültürel statü endeksinin

en alt çeyreğinde bulunan öğrenciler ile en üst çeyreğinde bulunan öğrenciler arasındaki başarı uçurumu OECD ülkelerinden daha derindir. OECD’de başarı uçurumu ortalama 88 puanken Türkiye’de 92 puandır. Üstelik bu durum Türkiye’de puanlar arasındaki farklılaşma OECD ortalamasından az olmasına rağmen ortaya çıkmaktadır. Diğer bir deyişle, Türkiye’de öğrenciler arasındaki puan farklılaşması daha az olmasına rağmen bu farklılaşmanın sosyoekonomik kökenle bağlantısının daha güçlüdür (ERG, 2010a).

Türkiye’de öğrenci başarısındaki farklılaşmanın % 19’u doğrudan öğrenciler arasındaki ekonomik sosyokültürel statü farklarıyla açıklanmaktadır. Bu, Macaristan ve Belçika’dan sonra OECD ülkeleri arasındaki en yüksek değerdir. Ayrıca bu değer 2006’da % 13,1 iken 2009’da 6 puan yükselmiştir. Sosyoekonomik kökenin öğrenci başarısı üzerindeki tüm etkisini silmek kısa vadede olası gözükme de, Türkiye’de eğitim sisteminin bu etkiyi hafifletmeyi başaramadığı ortaya çıkmaktadır (ERG, 2010a).

2.3.1.1.3 Öğrencinin Erken Çocukluk Eğitimi Alma Düzeyi

Erken çocukluk eğitimi, ilkokul başlangıcından önceki 0-6 yaş grubundaki çocukların bilişsel, motor ve sosyo-duygusal gelişimleri için yapılan müdahaleleri kapsar (Dünya Bankası, 2011). Bu yaş grubu çocuğun öğrenmeye en açık olduğu dönemdir. Montessori özellikle doğumu ile 6 yaş arasında bir süngere benzetilen çocuğun zihninin, en üst düzeyde her şeyi hemen kaptığını savunmuş ve uygulamaları da bu durumu kanıtlamıştır. Bu bakımdan yedi yaş eğitime başlamak için çok geçtir (Summak ve Summak, 2005). Çünkü erken çocukluk eğitimi, hayatın ileri safhaları için bir ön hazırlıktır ve farklı nedenlerden dolayı oluşan eşitsizliği gidererek daha sonraki öğrenme fırsatları için eşit erişebilirlik sağlamaktadır. Elverişsiz şartlarda ve çevrelerde yaşayan çocukları, ailenin ve içinde bulunduğu toplumun sosyoekonomik eğitsel durumundan mümkün olduğu kadar bağımsız kılarak onların eğitim hayatına eşit noktalardan başlamalarına imkan sunmaktadır. Sözün kısası bu dönemde verilen eğitim, çocukların ailelerinden ya da çevrelerinden kaynaklanan dezavantajları azaltıp öğrenme engellerini ortadan kaldırarak ilköğretime başlarken fırsat eşitliğinin yaratılmasını sağlamaktadır (ERG, 2009c; Siyaset Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı [SETA] Raporu, 2009).

Bu konuda yapılan çalışmalara göre, erken çocukluk eğitim programları, çocukların daha mutlu olmalarına, hayat boyu öğrenme için bir temel oluşturmalarına öğrenme çıktılarının daha eşitlikçi olmasına, yoksulluğun azalmasına ve nesiller arasında sosyal hareketliliğin artmasına yardımcı olmaktadır (MEB, 2010b). Bunun yanı sıra, okulun başarısında erken çocukluk eğitimi alan öğrenci oranının önemli bir faktör olduğu vurgulanmaktadır (Konstantopoulos, 2006). PISA sonuçlarına göre, en iyi başarı gösteren ve tüm öğrenciler için eşit öğrenme imkanı sağlayan okul sistemleri aynı zamanda erken çocukluk eğitimine daha etkin katılım sağlayan sistemlerdir. (MEB, 2010b). Nitekim 2009 PISA’da, neredeyse bütün OECD ülkelerinde erken çocukluk eğitimi almış 15 yaş grubu öğrenciler, bu eğitimi almayanlardan daha başarılı olmuştur. PISA okuma becerileri alanında bir yıldan daha fazla erken çocukluk eğitimi alan öğrencilerle hiç eğitim almayan öğrenciler arasındaki puan farkı 54’dür. Bu fark, bir eğitim öğretim yılına karşılık gelen 39 puandan daha fazladır. Aynı sosyoekonomik alt yapıya sahip olan öğrenciler, erken çocukluk eğitimi durumlarına göre karşılaştırıldığında da başarı puanları arasında fark görülmeye devam etmektedir. Ancak eşdeğer sosyoekonomik kökene sahip öğrencilerde bu fark, 33 puana gerilemektedir (ERG, 2010a).

Finlandiya, gibi bazı ülkelerde dezavantajlı öğrencilerin erken çocukluk eğitimi alma durumları ile gelişmiş okuma becerileri arasındaki ilişki diğer öğrencilere göre daha güçlüdür. Bu yüzden dezavantajlı öğrencilerin bu eğitimden daha fazla fayda sağlamaları muhtemeldir. Yine bu rapora göre, erken çocukluk eğitimi almak ile daha iyi başarı elde etmek arasındaki ilişkinin en güçlü olduğu sistemlerde; a) öğrenci nüfusunun büyük bir kısmı erken çocukluk eğitimi almakta, b) bu eğitime bir yıldan daha uzun süre devam edilmekte, c) erken çocukluk eğitiminde öğrenci-öğretmen oranları düşük tutulmakta, d) bu eğitim düzeyinde öğrenci başına daha fazla yatırım yapılmaktadır (MEB, 2010b).

Bu nedenle; OECD ülkelerinin birçoğunda 4-5 yaşında okula başlamak neredeyse bir norm haline gelmiştir. Bu topluluk ülkelerinin çoğunda 5-6 yaşlarındaki çocukların hemen hemen tamamı, 3-4 yaşlarındakilerin ise %70’ten fazlası okula başlamaktadır. Küresel gelişme ve eğilimler incelendiğinde, okul öncesi eğitimde dünya ortalamasının %41, gelişmiş ülkeler ortalamasının %79 ve gelişmekte olan ülkeler

ortalamasının %36 olduğu gör÷lmektedir (Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2009).

2.3.1.1.4 Erken Çocukluk Eğitiminde Türkiye’deki Durum Nedir?

Erken çocukluk eğitimi, ÷lkemizde zorunlu eğitim kapsamında değildir. Ancak birkaç yıl önce 5 yaş gurubu (60-72) çocukların tamamının erken çocukluk eğitimi alması yolunda önemli adımlar atılmıştır. 2014-2015 eğitim öğretim yılı başı itibariyle a) 60-72 aylık çocukların anaokuluna kayıt oranının yüzde 100’e ulaşmasını sağlamak ve b) 36-72 aylık yaş dilimini kapsayan okul öncesi eğitime toplam yüzde 50 katılımı gerçekleştirmek için bir program başlatılmıştır. Zorunlu pilot okul öncesi eğitim uygulaması adındaki bu programa yeni öğrencilere hizmet verebilmek için yeni bir alt yapıya gerek duyulmayan illerde başlanmıştır. 2009-2010 eğitim öğretim yılında 32 ilde uygulanmaya başlanan programa 2010-2011 eğitim-öğretim yılında 25, 2011-2012 eğitim öğretim yılında 14 il daha eklenmiştir. Son 10 ilde de pilot uygulamaya başlanması yönünde hazırlık çalışmaları devam etmektedir (ERG, 2011b).

Türkiye’de 2010-2011 döneminde 48-72 aylık 2 464 298 çağ nüfusundan 1 115 818 öğrenciye eğitim verilmiştir. Böylece okullulaşma oranı, 48-72 ay yaş grubunda % 39’dan % 43.10’a yükselmiştir (MEB, 2010a). 2010-2014 dönemi Stratejik Plan’da, plan döneminin sonuna kadar okul öncesi eğitimde net okullaşma oranının % 70’in üstüne çıkarılması hedeflemektedir (MEB, 2009a). Türkiye’de erken çocukluk eğitimine erişim konusunda önemli aşama kaydedilmesine rağmen katılım hala düşük, aynı zamanda dağılım da dengesizdir. Zengin ailelerden ortalama 4 tane daha fazla çocuğa sahip olan yoksul ailelerin en az bir çocuğunu anaokuluna kaydettirme ihtimali birinci gruptan 60 kat azdır. Diğer bir deyişle, erken çocukluk eğitimi kurumlarına kayıt olan çocukların çoğu, erken eğitimden özellikle yararlanabilecek yüksek risk grubundan gelmemektedir. Sonuç olarak dezavantajlı arda sahip olan çocuklar ilkokula herhangi bir hazırlığa sahip olmaksızın ÷lkenin daha fazla gelişmiş bölgelerindeki daha iyi durumda olan akranlarına göre bir adım geriden başlamaktadırlar (Dünya Bankası, 2011).

Türkiye’de çok sınırlı üstelik eşit dağılım göstermeyen erken çocukluk eğitiminin yanı sıra bu eğitim seviyesindeki eğitim kalitesi de oldukça düşüktür.

Türkiye, UNICEF tarafından erken çocukluk gelişimi kalite ve erişim standartlarının kıyaslanması için on kalemde verilen göstergelerden sadece üçünü karşılayabilmiş ve OECD ülkeleri içinde en alt sıralarda yer almıştır (Dünya Bankası, 2011).

Bu eğitim seviyesinin kalitesi çeşitli değişkenlere bağlı olsa da Türkiye’de erken çocukluk eğitiminin kalitesi büyük ölçüde okulların alt yapısı ve programda ders veren öğretmenlerin diploması ile ölçülmektedir (Dünya Bankası, 2011). Türkiye’de 2010-2011 öğretim yılı itibarıyla okul öncesi eğitim kademesinde 15814’ü sözleşmeli olmak üzere 42716 öğretmen görev almaktadır (MEB, 2010a). Bu bir önceki seneye göre % 113’lük bir artışa karşılık gelmektedir. Bakanlığın öğretmen alımlarında okul öncesi eğitime öncelik tanıdığı gözlemlenmesine rağmen halen Türk Milli Eğitiminde en çok öğretmen ihtiyacı bulunan ilk 20 alandan ikincisi okul öncesi öğretmenliğidir (Dinçer, 2011). Türkiye’de, bu eğitim seviyesinde 23 öğrenciye bir öğretmen düşmektedir (ERG, 2011b). Bu oran tavsiye edilen minimum orandan (15:1) oldukça yüksektir. Bunun yanı sıra ülkemizde küçük çocukları hedef alan programlara tahsis edilen kaynaklar belgelerde ifade edilen beklentileri henüz karşılamamaktadır.

2.3.1.2 Öğretmen Özellikleri

Her ne kadar 21.yy eğitim öğretim anlayışında öğretmenin rolü klasik anlayışa göre zayıflamış görünse de öğretmen, eğitim öğretim sürecinde hala başarının anahtarını elinde taşıyan ve kilitli kapıları aralayan kişidir. Eğitimde kalitenin ön koşulu nitelikli öğretmenlerdir (Buchberger, Campos, Kallos ve Stephenson, 2000; Sağlam ve Kürüm, 2005). Eğitimin hedefleri, eğitim-öğretim programları, kullanılan araç ve gereçler ne kadar iyi saptanırsa saptansın, eğitim öğretim programları ne kadar bireysel ve toplumsal gereksinimleri karşılamaya dönük olursa olsun, fiziksel mekanlar, kullanılan araç gereç ve yöntemler günün koşullarına ne kadar uygun hale gelirse gelsin, bunları en iyi şekilde kullanacak nitelikli öğretmen olmazsa nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi mümkün olmaz. Bu açıdan The Economist dergisinde (2006), Fin eğitim sistemini bu kadar başarılı kılan nedir? Sorusuna, Finli bir yetkilinin “öğretmenler, öğretmenler, öğretmenler” diye cevap vermiş olması şaşırtıcı değildir (Frassinelli, 2006).

Nitekim konuyla ilgili yapılan araştırmalarda da, öğretmennin öğrencinin başarısı üzerinde bir farklılık getirdiği (McCoy, 2005; Tatar, 2004), okuldaki eğitimin niteliğini belirleyen ana faktörün öğretmen olduğu kabul edilmektedir (Balcı, 1991; Harris ve Sass, 2008; OECD, 2004; Stiefel, Schwartz ve Iatarola, 2001; UNESCO, 2007). Okul başarı farklılıklarında öğretmen etkisinin önemli olduğuna vurgu yapılmaktadır. Öğretmenin okul başarısında kayda değer öneme sahip olduğuna, özellikle matematik ve fen dallarında heterojen öğretmen yapısının okulların heterojenik özelliğinden daha çok etkili olduğuna vurgu yapılmaktadır (Konstantopoulos, 2006). Etkili öğretmenler sayesinde, düşük gelirli ve yüksek gelirli öğrenciler arasındaki başarı açığıının büyük ölçüde kapandığı ve düşük performans gösteren öğrencilerin etkili öğretmenlerden daha fazla yararlandığıının altı çizilmektedir (Dünya Bankası, 2011).

Öğrenci performansını etkileyen faktörler konusunda yapılan 500.000'in üzerinde çalışmayı inceleyen Hattie (2003), öğretmenlerin okul sisteminin kontrolündeki en önemli faktör olduğunu ve öğrenci performanslarında görülen çeşitliliğin yüzde 25'inin öğretmenlerin kalitesindeki farklılıklardan kaynaklandığını ortaya koymuştur (Kurul Tural, 2002). Bir öğretmen grubunu 10 yılı aşkın süre boyunca izleyen Rockoff'da (2004) benzer bir sonuca ulaşmıştır. Bu çalışmaya göre de, öğrenci başarısındaki farklılıkların yüzde 23'ünün kaynağı yine öğretmenlerdir (Kurul Tural, 2002). Stern'in (1989) yaptığı araştırmada da öğretmenlerin kıdemi ve eğitimi indeksi ile başarı arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Kurul Tural, 2002). Öğretmen bilgi ve becerilerinin öğrenci başarısını etkileyen en önemli faktör olduğu ileri sürülmektedir. Bunu destekleyen bir başka araştırma Darling ve Hammond tarafından yapılmıştır. Alabama'da son yıllarda yapılan bir çalışmada, test puanlarının öğretmen deneyimindeki artışa bağlı olarak 0.18, öğretmen eğitimindeki artışa bağlı olarak 0.22 arttığı gözlenmiştir. Greenwald, Hedges ve Laine'in çalışmalarında ise öğretmen eğitiminin, öğretmen deneyiminin ve öğretmen ücretlerindeki artışın, öğrenci başarısı üzerinde sınıf sayısını küçültmekten daha etkili olduğu gözlenmiştir. Texas'ta yaptığı araştırmasında Ferguson, öğrencinin rengi ve sosyoekonomik statü kontrol edildiğinde bile, öğretmenlerin eğitiminin, başarı üzerindeki etkisinin büyük olduğunu gözlemlemiştir. Buna koşut olarak Matematik test puanlarını etkileyen faktörler arasında değişkenliğin % 43'ü öğretmen nitelikleriyle açıklanmaktadır. Oysa aynı çalışmada küçük sınıfların ve okulların etkisi, kazanımın % 8'ini, ev ve aile ile ilgili faktörlerde etkisi varyansın kalan % 49'unu açıklanmaktadır

(Odden, Picus, 2000). Yönettiği okuldaki öğretmenlerin kalitesinin eğitimin kalitesini engellediğini düşünen müdürlerin oranı da göz ardı edilmeyecek boyutlardadır. OECD tarafından 24 ülkede gerçekleştirilen Uluslararası Öğrenme-Öğretme Süreçleri Anketi'ne (TALIS) göre bu oran TALIS ülkelerinde % 38 iken Türkiye'de % 78'lere tırmanmaktadır (ERG, 2010b).

PISA 2009'da eğitim sisteminin kalitesinin öğretmen kalitesini geçemeyeceğinin altı çizilmiştir. Bu nedenle eğitim harcamalarının büyük çoğunluğunun daha nitelik öğretmenleri istihdam etmek (hizmet öncesi eğitim) ve mevcut öğretmenlerin etkililiği artırmak için mesleki eğitim (hizmetiçi eğitim) sağlamak amacıyla kullanılması gerektiğini belirtilmektedir (PISA, 2009d). Çünkü bir öğretmenin niteliği onun yetiştirilme sürecinin niteliğinden bağımsız değildir (Demokratik ve Eğitim Kurultayı, 2004; Dünya Bankası, 2011). Yetiştirme süreci, öğretmen adayının eğitim fakültesine girmesi ile öğretmenin görevden ayrılmasına kadar devam eden uzun süreyi kapsar. Dolayısıyla öğretmenin niteliği hizmet öncesi eğitim ile hizmetiçi eğitim süreçlerinin bütünleşmesi ile sağlanır. Çünkü öğretmenlere verilen hizmet öncesi eğitim, bir binanın iskeletini ve kullanılabilir hale gelmesini, hizmetiçi eğitim ise, bu binanın dış ve iç etkenlere bağlı olarak zamana karşı yıpranmadan durmasını sağlayan donanımlardır.

Bu bakımdan birçok ülkede eğitimcilerin eğitimine öğretmen olarak yetiştirileceklerin seçiminden başlanmaktadır. Sonrasında hizmet öncesi eğitim, öğretmenlerin işe alımı ve atanmasıyla eğitim niteliğini zedelemeyecek şekilde işe devam edilmektedir. Bu ülkelerde mesleki gelişim ve hizmetiçi eğitimle de eğitimcilerin eğitimi taçlandırılmaktadır (OECD, 2004). Çünkü eğitim sisteminin başarısı daha çok onu yürütecek olan öğretmenlerin yeterliklerine bağlıdır. Bu yeterlikler de öğretmen yetiştirme programı sürecinde kuramsal ve uygulamalı çalışmalar aracılığıyla öğretmen adaylarına kazandırılabilir. Ancak yeterliklerin kazandırılma düzeyi diğer bir ifadeyle öğretmen eğitiminin kalitesi, girdinin yeterliliği ile paralellik gösterir (Genç, 2000).

Nitekim, PISA şampiyonu Finlandiya'da, eğitimin kalitesinde fark yaratan faktörler arasında, öğretmen yetiştirme programları için en yetenekli öğretmen adaylarının seçimi ve uygulamada da öğretmenlerden en iyiyi elde etme anlayışı sıralanmaktadır (Bassett, 2008). Bangladesh, Botswana, Guatemala, Namibia ve Pakistan'da yürütülen araştırmalarda da, öğretmenliğin başlangıç yıllarında verilen

mesleki hizmetiçi eğitimlerin öğrenme ve okula devam üzerinde anlamlı ve pozitif bir etki yaptığı ortaya konulmuştur (Hanushek, 2005; Craig vd., 1998'den akt. UNICEF, 2000).

2.3.1.3 Türkiye'deki Öğretmenlerin Durumu Nedir?

Türkiye'de öğretmen eğitimi ve yetiştirilmesinden sorumlu kurumlar Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ile Milli Eğitim Bakanlığı'dır (MEB). YÖK hizmet öncesi eğitim ve öğretimden, MEB ise öğrencilerin Eğitim Fakültelerinden mezun olup mesleklerine başlamalarını izleyen hizmetiçi eğitim sürecinden sorumludur. Orta öğretimlerini tamamladıktan sonra üniversitede öğretmenlik eğitimi alacak tüm öğrenciler, çoktan seçmeli üniversite giriş sınavı (YGS ve LYS) olarak adlandırılan merkezi sınav sonuçlarına göre seçilirler. Yalnızca bilgi hatırlama becerisini ölçebilen bu sınavlarla, öğretmenlik gibi zorluklarla dolu bir meslek için gerekli becerilerin adaylarda bulunup bulunmadığı ölçülememektedir.

Türkiye'de bu şekilde öğretmenlik eğitimi almak için eğitim fakültelerine gelen öğrencilerin, hizmet verecekleri eğitim kademelerine göre ya lisans düzeyinde dört veya beş yıllık eğitim almaları, ya da 4 yıllık lisans programını eğitim fakültesi haricindeki bir fakültede tamamlamışlarsa, bir eğitim fakültesinde yüksek lisans yapmaları gerekmektedir. Öğretmenlik diploması sadece Eğitim Fakültelerinde verilmemektedir. Lisans eğitimini aldıktan sonra, bir Lisansüstü Eğitim Sertifikası kapsamında pedagoji dersi yükümlülüklerini tamamlayan Fen Edebiyat Fakültesi mezunları da öğretmen olmak için başvuru yapabilmektedir (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü [OYEGM], 2011).

Ülkemizde öğretmen eğitimi 74 Eğitim Fakültesi, 1 Eğitim Bilimleri Fakültesi olmak üzere 75 fakültede verilmektedir (Öğrenci Seçme Yerleştirme Merkezi [ÖSYM], 2011). Bu fakültelerin çoğu artan talebi karşılayabilmek için çok yakın zaman önce açılmıştır. Dolayısıyla mevcut fakülteler kalite olarak değişik seviyelerdedir. Bazı Fakülteler, niteliği bir yana bırakın sayısal olarak bile yeterli öğretim elemanına sahip değildir. Öyle ki kimi eğitim fakültelerinde bin öğrenciye bir profesör, ya da bir doçent düşmektedir. Türkiye genelinde 11 eğitim fakültesinde hiç doçent, 15 eğitim fakültesinde hiç profesör yoktur. Tablo 2'de görüldüğü gibi, Türkiye'de ortalama 44

eğitim fakültesi öğrencisine bir öğretim elemanı düşmektedir (OSYM 2011). Halbuki bu oran Almanya’da 8, Japonya’da 10, İspanya’da 17, Fransa’da 25’dir (Pehlivanoğlu, 2005).

Tablo 2

Eğitim Fakültelerinde Öğretim Üyesi Başına Düşen Öğrenci Sayısı

Eğitim Fakülteleri	Profesör	Doçent	Yrd. Doçent	Diğer	Toplam
Öğretim Elemanı Sayısı	531	414	2126	2795	5866
Öğrenci Sayısı	257738	257738	257738	257738	257738
Öğretim elemanı/Öğrenci Oranı	485	623	121	92	44

(OSYM, 2011).

Ülkemizde öğretim elemanına düşen öğrenci sayısındaki fazlalık, birçok Eğitim Fakültesindeki öğretim elemanlarının, hem alanı dışındaki derslere girmesine hem de ders yüklerinin artmasına, öğretim elemanlarının haftada 30-40 saat derse girmek zorunda kalmasına neden olmaktadır. Örneğin Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi’nde bir öğretim elemanı 55, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde ise 50 saat derse girmektedir. Bu durum, niteliksiz öğretim elemanı alımını hızlandırdığı gibi gerekli yeterliliğe sahip olanların da etkililiğini azaltmaktadır. Bunun yanı sıra eğitim fakültelerimizin yaklaşık % 90’ında tepegöz, projektör, radyo, teyp, video gibi eğitim araçlar yeterli ya da kısmen yeterli düzeydedir. 22 Eğitim Fakültesinde fizik laboratuvarı, 20’sinde kimya laboratuvarı, 19’unda biyoloji laboratuvarı, 34’ünde yabancı dil laboratuvarı bulunmamaktadır. Bu donanımlara sahip olanların yeterliliği ise tartışılır. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde 659 öğrenciye bir bilgisayar düşerken Dokuz Eylül Üniversitesi’nde 215 öğrenciye bir bilgisayar düşmektedir. Bu oran Gaziantep Üniversitesi’nde 5’tir. İnternet bağlantılı bilgisayar başına düşen öğrenci sayıları incelendiğinde; Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde 659, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde 173; Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde 15 öğrenciye internet bağlantılı bilgisayarın düştüğü görülmektedir. Ayrıca, derslik başına düşen öğrenci sayıları da fakültelere göre farklılıklar göstermektedir. Örneğin, bu oran Kafkas Üniversitesinde 190, Atatürk Üniversitesinde 186 iken Gaziantep Üniversitesinde 24, Boğaziçi Üniversitesinde 15’tir (Kavak, Aydın ve Akbaba-Altun, 2007).

Bu bakımdan çoğu üniversitenin eğitim fakültesinin, öğretmenlerin öğrencilerle cazip, dönüştürücü bir ortamda çalışabilmeleri için gerekli becerileri geliştirmelerini sağlamak amacıyla tasarlanmış, dinamik programlar sunduğunu söylemek pek mümkün değildir. Nitekim bu şartlar altında eğitim alan ve mesleklerin ilk üç yılında olan öğretmenler, öğretmenin yetkinliği için eğitim fakültelerinde verilen eğitimin niteliğinin yetersizliklerinden bahsetmektedir. Eğitim fakültelerinde uygulama ile teorik arasında bağlantı kurma zayıflığının söz konusu olduğunu, eğitim süresince verilen bilgilerin uygulamadan kopuk olduğunu, dolayısıyla havada kaldığını, bilginin öğrenciye nasıl aktarılacağına öğretildiğini, sınıfta nasıl davranılması gerektiği hakkında gerekli bilgi ve becerilerin kendilerine kazandırılmadığını düşünmektedirler (Özdemir, 2005).

Ülkemizde bu şartlar altında eğitilen öğretmen adayların ataması da, tıpkı öğretmen olarak yetiştirileceklerin seçiminde olduğu gibi, Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) olarak adlandırılan merkezi sınav ile yapılmaktadır. Çoktan seçmeli soru yöntemine dayan bu sınav ile mesleğe başlayan adaylar bir yıl aday öğretmen olarak görev yapmaktadır. Bu süre zarfında aday öğretmenler en az 160 saatlik bir eğitimden geçmektedirler. Adaylık eğitimi olarak adlandırılan bu eğitim temel, hazırlayıcı ve uygulamalı eğitim devrelerini kapsar. Bu eğitim, adayların işgal ettikleri kadroyla ilgili görevleri yürütebilmeleri için gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarını, görevlerine uyum sağlamalarını ve devlet memurlarının ortak özellik ve nitelikleriyle ilgili konularda temel bilgiyi edinmelerini hedeflenmektedir (MEB, 1995).

Adaylığı kalkan öğretmenlerin, merkezi yönetim tarafından şekillendirilen ve seminer yöntemine dayanan hizmetiçi eğitim programları ile kendini yenilemesine imkan verilmektedir. Bu anlamda 2010 yılında 957'si merkezi olmak üzere toplamda 19511 hizmetiçi eğitim faaliyeti düzenlenmiştir. Merkezi hizmetiçi faaliyetlerden 48.629 eğitim çalışanı, mahalli hizmetiçi faaliyetlerden 396.063 eğitim çalışanı faydalanmıştır. 2011 yılında ise 21128 eğitim faaliyetine 479.436 katılım olmuştur (HEDB, 2011). 2011 yılında meslekte olan öğretmenlerin yetiştirilmesi amacıyla Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı'na 12.470.900 TL ödenek ayrılmıştır (MEB, 2009b). Bu meblağın 717588³ öğretmen için ayrıldığı düşünüldüğünde kişi başına

³Toplam öğrenme sayısı, 2010-2011 Örgün Eğitim İstatistik Kitabında verilen resmi öğretmen sayıları (okulöncesi 38.208, ilköğretim 473.904 ve ortaöğretim 205476) dikkate alınarak hesaplanmıştır.

ortalama düşen ödenek 17,37 TL'dir. Türkiye'de genellikle, öğretmenlerin belirli merkezde toplanarak hizmetiçi eğitim verilmesi esas alındığından, öğretmen yetiştirmeye ayrılan kaynakların büyük bir kısmı yolluk ve yevmiye için kullanılmakta, dolayısı ile her yıl eğitim verilebilecek öğretmen sayısı ve verilen eğitimin maliyet/etkililik oranı düşük kalmaktadır.

OECD tarafından yürütülen ve öğretmenlerin niteliğiyle ilgili önemli veriler sunan TALIS'e göre; Türkiye'deki öğretmenler hem TALIS ortalamasına göre daha az hizmetiçi eğitim almakta, hem de hizmetiçi eğitime daha az gereksinim duyduklarını düşünmektedirler. Yine bu çalışmaya göre öğretmenlerimiz, hizmetiçi eğitimden ziyade meslektaşlarıyla gerçekleştirdikleri paylaşımları en yararlı mesleki gelişim fırsatlarından biri olarak değerlendirmektedirler (ERG, 2010b).

Ülkemiz öğretmelerinin niteliği bu kombinasyona bağlıdır. Nitelik olarak bu durumda bulunan öğretmenlerin sayısal anlamda yeterli olduğunu söylemek de mümkün değildir. Cumhuriyetin kuruluşundan bugüne kadar yaklaşık 90 yıldır öğretmen sayısındaki yetersizlik sorunu çözülememiştir. 2010-2011 öğretim yılı verilerine göre Türkiye'de 31898 resmi ilköğretim okulunda, 10 308 927 öğrenci öğrenim görmektedir ve 473 904 öğretmen görev yapmaktadır (MEB, 2010a). İlköğretim öğrenci sayısının onbir milyona yaklaştığı ülkemizde bu kadar büyük bir öğrenci kitlesine öğretmen bulma baskısı genellikle daha genç, daha deneyimsiz ve daha az etkili, ortalama kalitenin altındaki öğretmenlerin istihdam edilmesine neden olmuştur. TALIS 2009 sonuçlarına göre, Türkiye'deki öğretmenlerin yüzde 50'sine yakını 30 yaşın altındadır. OECD ülkelerinde bu oran yüzde 15'ten fazla değildir. Ayrıca, Türkiye'deki öğretmenlerin neredeyse yüzde 70'i 10 yıldan az deneyime sahipken, bu oran OECD-benzeri ülkede yüzde 37,5'tir. Türkiye'deki öğretmenlerin sadece yüzde 5,8'i yüksek lisans ya da doktora yapmıştır. Büyük çoğunluğu lisans mezunudur. Hâlbuki TALIS araştırması kapsamındaki ülkelere lisansüstü eğitimi yapmış öğretmenlerin ortalama oranı yüzde 31,6'dır (Dünya Bankası, 2011).

Daha genç, daha deneyimsiz ve daha az etkili eğitim ordusuna sahip olmanın yanında Türkiye'deki düşük öğretmen kalitesi, hizmet öncesi eğitimin yetersiz olması, öğretim sırasında öğrenim kaynaklarına erişimin olmaması ve öğretmenlere, etkileşim yoluyla öğretme becerilerinin kalitesini arttırmaya yönelik mesleki gelişim fırsatlarının

sunulmamasının ortak sonucu olarak değerlendirilmektedir. Bu durum, öğretmenlik kariyerine yönelik güçlü bir profesyonel yaklaşımın olmaması ile de ilişkilendirilmektedir. Ayrıca, Türkiye’de öğretmenlik mesleğine yönelik güçlü bir mesleki anlayışın bulunmaması, yüksek kaliteli öğretmen gücünü istihdam etmeyi, elde tutmayı, geliştirmeyi ve sürekli kılmayı güçleştirdiğinin altı çizilmektedir. Bazı kaynaklara göre Türkiye’deki öğretmenlerin kalite düşüklüğü aldıkları ücretlerle de ilgilidir. İster mutlak verilere göre, isterse gerçek temas (öğretme) saati başına göre bir değerlendirme yapıldığında, Türkiye’deki öğretmen, OECD ülkesindeki meslektaşına göre kabaca yüzde 50 daha az ücret almaktadır. Öğretmen deneyim kazandıkça sorun daha da büyümektedir. 15 yıllık deneyimden sonra, Türkiye’deki ortalama bir öğretmen OECD ülkesindeki, aynı çalışma süresine sahip meslektaşına göre 3 kat daha az ücret almaktadır. Ancak bazı göstergelere göre hesaplama yapıldığında, örneğin öğretmen maaşları kişi başına düşen GSYİH oranına göre değerlendirildiğinde, Türkiye’deki öğretmen maaşları OECD ortalamasına benzerdir. Maaşlar, ortalama bir vatandaşın gelir seviyesine göre ölçüldüğünde, Türkiye’de 15 yıllık deneyime sahip, bir ilköğretim öğretmenin maaşı OECD ülkesindeki meslektaşınınkinden ortalama yüzde 3 daha fazladır (Dünya Bankası, 2011).

2.3.1.4 Yönetici Özellikleri

Bir örgütün etkili olmasında temel etken örgütün etkili yönetilmesidir. Bir işin yapımında araçlar ne denli iyi olursa olsun bu araçları kullanacak olan usta yetersiz olduğunda o işin başarıyla tamamlanması mümkün değildir. İyi ustanın elinde hem kötü araçlar iyileşir, hem de işin yapımındaki başarı düzeyi artar. Okullarda da aynı duruma rastlanır. Okullar ne denli iyi donanıma, yetkin öğretmenlere sahip olursa olsun işi bilen yöneticiler müdür olarak görevlendirilmediğinde bu kurumlar yetersizleşmeye başlarlar (Başaran, 1996). Bu bakımdan müdür, etkili bir okulun yaratılmasında anahtar rolü oynayan öğelerden biri olarak görülür. Bir okulun etkililiği ve başarısı, büyük ölçüde o okulun yöneticisinin yetkinliği ve niteliği ile ilişkilendirilir. Eğitimde kalitenin geliştirilmesinde en önemli rol okul yöneticilerindir (Karip, 2004). Zaman zaman “okul, müdürü kadar okuldur” (Açıkalın, 1998) söylemleriyle karşılaşılır. Çünkü okuldaki öğrenme iklimini, profesyonellik düzeyini, öğretmen bağlılığını, öğrenci başarısını ve öğretmenlerin moralini etkileyen onun liderliğidir (Anderson, 1991).

Her ne kadar yeter sayıda araştırma olmadığı için eğitim liderliğinin okul ve öğrenci başarısı üzerine etkisinin tartışmalı olduğunu vurgulansa da yapılan etkili okul araştırmaları, okullarda öğrenci başarısının arttırılmasında, öğrencinin kişisel özellikleri ve öğrenme ortamının fiziksel niteliklerinin yanında, okul yöneticilerinin de etkili bir öğretim lideri olması gerektiğini ortaya koymuştur (Balcı, 2007; Özdemir ve Sezgin, 2002). Güçlü bir liderliğin okulun etkiliği ile bağlantılı olduğu görülmüştür. Nitelikli okul müdürlerinin eğitim adına yapabilecekleri çok şeyin olduğuna vurgu yapılmıştır.

Ancak etkili liderliğin okul sürecini etkilediği yönünde kavramlar üretilse de araştırmacılar, etkili liderlikte öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin bir sebep sonuç ilişkisi mi yoksa tesadüf mü olduğu konusunda emin değillerdir. Bu karmaşayı sonlandırmak için, Witziers, Bokser ve Krüger (2003), 1986- 1996 yılları arasında farklı ülkelerde eğitimsel liderliğin okul başarısı üzerine etkisini inceleyen çalışmalar üzerinde yapılan meta analizi sonucunda, ilköğretimde görevli eğitim liderlerinin akademik başarı üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bu nedenle hangi yolla yönetici olursa olsun okul müdürlerinin yönetsel etkililiğe sahip olması beklenir. Yönetsel etkililik ise yönetim kuram ve kavramlarında yönetim teknolojisinde, alan bilgisinde ve insan ilişkilerinde bilgili becerili olmayı ve olumlu tutum göstermeyi gerektirir (Başaran, 1998). Bu bakımdan okul yöneticilerinin etkili olabilmesi için insancıl ve teknik yeterliliğe sahip olması yeterli değildir. Aynı zamanda yönetim kavram ve kuramlarına yani kavramsal yeterliliğe de sahip olmaları beklenir (Taş ve Önder, 2010; Töremen ve Kolay, 2003).

2.3.1.5 Eğitim Yöneticilerinde Türkiye’de Durumu Nedir?

Okulların kalitesinin, okul yöneticilerinin kalitesi ile eşdeğer kabul edildiği günümüzde, Türkiye’de, okul yöneticiliğini, rastlantısal bir görev olmaktan çıkarılabilmek, nitelikli yöneticileri doğru yöntemlerle seçip, stratejik alanlarda görevlendirmek amacıyla eğitim yöneticisi yetiştirme çalışmaları zaman zaman masaya yatırılmıştır. Mevzuat bekçiliğini ve rutin işler dönemini geride bırakmak, okul yöneticisine yeni bir soluk kazandırmak, yeni bir elbise giydirmek amacıyla konuyla ilgili pek çok yönetmelik çıkarılmıştır. Bugün geline nokta, yönetici yetiştirmenin deneyim boyutuna yeni bir uygulama getirilse de eğitim boyutunda hala boşluklar bulunmaktadır. Günümüzde belirli bir süre öğretmenlik yapmış olmak ve yüksek

öğrenim görmüş olmak yöneticiliğe başvurabilmenin temel şartlarından biri olarak kabul edilmektedir. Atamalar, değerlendirme sınavı sonucunda puan esasına göre yapılmaktadır. Etkili liderlikte deneyim kadar eğitime de gereksinim olduğu göz ardı edilmekte adayların etkili liderlik özelliğine sahip olup olmadığı dikkate alınmadan atamalar yapılabilmektedir. Bu durum da, uygulamada birçok problemle karşılaşılmasına neden olmaktadır (Taş ve Önder, 2010).

Çalışmanın bu bölümüne kadar okulun insan kaynakları özelliklerine bağlı olarak başarısının farklılık gösterebileceği ve okullarımızın insan kaynakları yönünden nasıl özelliklere sahip oldukları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ancak insan kaynaklarının özellikleri dışında okulun bulunduğu çevrenin özellikleri de onun verdiği eğitimin kalitesinde diğer bir ifadeyle başarısında etkili olabilmektedir.

2.3.2 Okulun Bulunduğu Çevrenin Özellikleri

Okulların başarı farklılıkları insan kaynakları, öğretim yöntemleri ve eğitimde yararlanılan kaynaklar gibi sadece okulla ilgili etkenlere bağlı değildir. Bu farklar okulun bulunduğu yerleşim yerinin özelliklerinden de etkilenir (MEB, 2005; Toprakçı, 2006). Okulun bulunduğu çevre okulun sunduğu eğitim kalitesinin önemli belirleyicilerinden biridir (MEB Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü [MEBDİGM], 2007; UNICEF, 2000). Araştırmalara göre, okulun başarısı bulunduğu çevreye göre farklılık gösterebilmektedir (Konstantopoulos, 2006). Bazı okulların eşit öğretim fırsatı sunamamasının temel nedenleri arasında, bulunduğu çevrenin düşük sosyoekonomik varlığa sahip olması gösterilmektedir (Chevalier ve Lanot; 2002; Garner, 2004; Lupton, 2005; Konstantopoulos, 2006; Marks, 2006; UNESCO, 2007).

Nitekim yerleşim yerinin başarı üzerine etkisini araştıran Tansel (1998), dezavantajlı yerde ikamet etmenin okul becerilerini azalttığını ve bu durumun erkeklere oranla kızları daha fazla etkilediğini ortaya koymuştur. Beatrice Webb de çalışmasında benzer bir sonuca ulaşmış ve başarılı okulların belirlenmesinde sosyal karışımın önemli olduğu vurgusunda bulunmuştur (Gewirtz, 1998). Sosyoekonomik yönden farklı üç çevrede hizmet veren okulların ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin başarıları arasında farklılık olup olmadığını inceleyen Güven, üst sosyoekonomik çevre okullarında eğitim alan öğrencilerin, orta ve alt sosyoekonomik çevre okullarındaki öğrencilerden daha

başarılı olduklarını tespit etmiştir. Zelanda’da farklı sosyoekonomik çevrede hizmet veren okullar üzerinde Thrupp (1998) tarafından yapılan bir diğer araştırmada, sosyoekonomik yönden düşük çevre okullarında örgütsel ve yönetim süreçlerinin oldukça kısıtlamalar gösterdiği, bu duruma bağlı olarak da okulun başarısının değiştiği ortaya konulmuştur. Buna sebep olarak da; a) düşük sosyoekonomik çevre okullarındaki veli ve öğrenci baskısının az olması, b) düşük sosyoekonomik çevre okullarındaki öğretmenler ile müdürlerin eğitim öğretime harcamaları gereken zamanın ve enerjinin büyük bir kısmını, orta sınıf okullarındakine benzer akademik programlar sunmak için pastoral ve öğrenme sorunları ile boğulmuş olmaları gösterilmektedir. 2009 PISA raporuna göre de, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı çevreye sahip okullar genellikle, uygun öğrenci ve öğretmenden ve temel kaynaklardan yoksun olabildiklerinden ya da kaynaklar açısından sayısal yeterlilik söz konusu olsa bile daha nitelikli öğretmenleri çatısı altına çekme konusunda büyük zorluklar yaşadıklarından bulunduğu çevrenin okulun başarısı üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir (MEB, 2005; PISA 2009b). Bir diğer araştırmaya göre ise okulun kırsal alanda olması değerlendirme test puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Nüfusu 15.000 ve daha düşük yerleşim yerlerinde bulunan okullar, test sonuçlarında önemli ölçüde geride kalmaktadırlar. Özellikle matematik test puanında önemli farklılığa neden olan kırsal alan faktörü, okuma ve fen testi sonuçlarında da matematik testi anlamlılık eşiğine yakın etkiye sahiptir (ERG, 2009a).

2.3.3 Okulun Bulunduğu Çevre Açısından Türkiye’de Durum Nedir?

Dünyanın her yerinde olduğu gibi Türkiye’de de sosyoekonomik düzeye bağlı olarak ailenin yerleşim yeri değişmektedir. Düşük sosyoekonomik düzeydeki aileler genellikle kenar mahallelerde diğer bir ifadeyle daha dezavantajlı yerleşim alanlarında ikamet etmektedir. Dolayısıyla Türkiye’de ilköğretim okullarına kayıtta ikametinin esas alınması, sosyoekonomik düzey farklılıklarının aynı ölçüde okullara yansıtılmasının yanında sosyoekonomik köken ile başarı açısından birbirine yakın durumda olan öğrencilerin aynı okullarda buluşturulmasına yol açmaktadır (Karip, 2007; Marks, 2006; PISA 2009b).

PISA 2009’dan elde edilen veriler kullanılarak yapılan bir değerlendirmede, her ülkedeki okullar, öğrencilerinin ortalama ekonomik, sosyal ve kültürel statü değerlerine

göre avantajlı, dezavantajlı ve karışık okullar olarak üçe ayrılmıştır. Bu rapora göre, Türkiye'deki öğrencilerin % 31'i avantajlı, % 34'ü karışık, % 35'i de dezavantajlı okullara gitmektedir. Ancak ekonomik, sosyal ve kültürel statü endeksine göre en alt çeyrekte bulunan öğrencilerin % 64'ü dezavantajlı okullara giderken, sadece % 7'si avantajlı okullara gidebilmektedir. Yine bu endekste en üst çeyrekte bulunan öğrencilerin % 64'ü avantajlı okullara giderken, yalnız % 8'i dezavantajlı okullara gitmektedir. Ayrıca Türkiye karışık okulların sistem içindeki ağırlığı en az olan dört OECD ülkesinden biridir (ERG, 2009c).

Türkiye'de okulların sosyoekonomik kökene göre bu kadar ayrılmış olmasının nedenlerinin başında, okulların kalite farkları ve ikamete göre kayıt almaları gelmektedir. Bazı okullara olan kayıt baskısını azaltmak amacıyla yapılan bu uygulamayla, zaten dezavantajlı bir arka plana sahip olan öğrenciler yetersiz veya düşük kaliteli kaynaklara sahip (dezavantajlı) okullarda eğitim almaya mahkum edilmekte ve çifte olumsuzluk ile yüz yüze getirilmektedir (PISA, 2009b). Böylece bu iki durum karşılıklı olarak birbirini beslemekte ve okullar arasındaki sosyal eşitsizlikler, öğrenci başarılarını ve kalite farklılıklarını yoğunlaştırmaktadır. Okullar arası başarı farklarını derinleştirmektedir (Karip, 2007; Marks, 2006; PISA 2009b). Diğer bir ifadeyle normal şartlarda bireyler arasındaki eşitsizliği azaltması beklenen eğitim sistemi ülkemizde eşitsizliği kuvvetlendirmekte ve okul başarı farklılıkları üzerindeki sosyoekonomik kökenin belirleyiciliğini artırmaktadır. Nitekim diğer koşullar kontrol edildiğinde dahi, Türkiye'de okulların mekansal değişiklikleri eğitimde başarıya ilişkin toplam eşitsizliğin dörtte birinden daha fazlasını açıklamaktadır (Ferreira ve Gignoux, 2010). Çünkü dezavantajlı çevre okulları öğretmenler tarafından geçiş bölgesi olarak kullanılmaktadır. Bu nedenle bu çevrelerde ikamet eden okullarda öğretmen değişim sirkülasyonu fazladır, nitelikli öğretmenleri uzun süre buralarda tutmak zordur. Öğretmen atamaları puan esasına göre yapıldığından bu okullarda eğitim öğretim hizmeti ağırlıklı olarak deneyimsiz öğretmenlerce sürdürülür. Böylece zaten değişik açılardan dezavantajlı olan öğrenciler bu okullarda eğitim alarak başka dezavantajlarla karşı karşıya getirilir.

Öğrencilerin doğuştan sahip oldukları potansiyelleri en üst noktaya çıkarabilmeleri sadece okulun bulunduğu yerleşim yerinin özelliklerine değil, okulun fiziki, teknik ve finansal niteliklerine bağlı olarak değişebilir. Ancak okulun fiziki,

teknik ve finansal niteliği genellikle yerleşim bölgesine göre olumlu ya da olumsuz anlamda farklılaşabilir.

2.3.4 Okulun Fiziki-Teknik ve Mali Kaynak Özellikleri

Öğrenci, evde geçirdiği zaman dışında geriye kalan zamanın büyük bölümünü okulda geçirmektedir. Bu bakımdan okul ortamı, öğrencinin okulda geçirdiği zamanı sağlıklı ve güven içinde geçirebileceği, eğitime ve okula ilişkin olumlu tutumlar kazanabileceği, bir yer olmak zorundadır. Bu da onun fiziki-teknik donanımına ve mali kaynaklarına bağlı olarak değişebilmektedir.

2.3.4.1 Okulun Fiziki ve Teknik Donanım Özellikleri

İyi öğrenme sonuçları, okul temelli kaynakların varlığı, kullanımı ve yönetimine bağlı olarak değişebilmektedir (UNESCO, 2007). Latin Amerika’da 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin başarı sebepleri üzerine yapılan araştırmanın yanı sıra Botswana, Yeni Gine ve Nijerya’da konuyla ilgili yapılan araştırmalar okul kaynaklarının öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır (UNICEF, 2000). Ancak sanılanın aksine okulun fiziki ve teknik donanımı, öğretimin niteliği üzerinde doğrudan değil dolaylı bir etkiye sahiptir, yani bu faktörlerin başarı üzerindeki etkisi ikinci derecedendir (Psacharopoulos, 1990; Yenilmez ve Duman, 2008). Diğer bir ifadeyle fiziksel alt yapının kalitesi ve eğitime ayrılan kaynaklar, eğitimde başarıyı garantileyemez; ama bu öğelerin yeterli olması etkili öğrenme için gerekli bir koşuldur (MEB, 2005).

Okulların fiziki ve teknik donanları öğrenci başarısı üzerinde gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde farklı etki düzeyine sahip olabilmektedir (Hanushek ve Wößmann, 2007). Birçok gelişmekte olan ülkede, okulların bu konudaki yetersizlikleri, öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilemekte, hatta öğretim materyalleri ve bilgisayarlar gibi eğitsel kaynaklar söz konusu olduğunda bu etki biraz daha güçlü hale gelmektedir (Kurul Tural, 2002; UNESCO, 2002). PISA raporuna göre, bazı katılımcı ülkelerde okulun fiziksel altyapısına ait güçlükler onun öğretim kapasitesi üzerinde çok az sınırlayıcı etkiye sahipken, bazılarında bu değişkenler arasında ilişkiye rastlanmamıştır. Buna karşın Yunanistan, Norveç ve Türkiye gibi katılımcı ülkelerde bu

tür eksikliklerin okulun öğretim kapasitesi üzerindeki sınırlayıcı etkisinin beklenilenin üstünde olduğu ortaya çıkmıştır (MEB, 2005).

Ülkelerin gelişmişlik durumuna göre farklılık gösterse de okulun ve sınıfın büyüklüğü ile fiziki tesis ve donanımı eğitim kalitesini olumsuz yönde etkileyen ve okullar arası performans farklılıklarına neden olan göstergeler arasında sıralanmaktadır. Batılı eğitimcilere göre, öğrencinin okula karşı tutumunu, toplumsal davranışlarını, ders dışı etkinliklere katılımını, devamlılık oranını, ait olma duygusunu ve benlik algısını olumsuz yönde etkilediğinden ve bunlara bağlı olarak da öğrenci başarısı değişebileceğinden bir okulun öğrenci sayısının 400-500'ü aşmaması gerekmektedir (Cotton, 1996 akt. Karip, 2007). Benzer şekilde, 25-30 öğrencisi olan sınıflar büyük sınıf olarak nitelendirilmekte ve ilköğretim sınıflarında öğrenci sayısının 20'den fazla olmamasının altı çizilmektedir. Küçük sınıflar bireysel öğretimi olanaklı kıldığı, öğretmenlerin moralini yükselttiği, öğretim programlarını geliştirmek üzere öğretmenlere daha fazla fırsat verdiği gerekçesiyle kalabalık sınıflarda eğitimin amacına ulaşmayacağına vurgu yapılmaktadır. Öğretmene erişimleri hızlandığından daha küçük sınıflardaki öğrencilerin daha kolay öğrendikleri (Odden ve Picus, 2000) ve başarılarının daha yüksek olduğunu yönünde araştırma bulguları mevcuttur. (ERG, 2009a; Konstantopoulos, 2006; Uludağ ve Odacı, 2002; Yenilmez ve Duman, 2008). Özellikle ilköğretim basamağındaki okuma ve matematik derslerinin başarısında bu durumun daha da etkili olduğuna yönelik sonuçlara ulaşılmıştır (Yenilmez ve Duman, 2008). Bu bakımdan küçük sınıflarda öğretim yapmanın, etkili performans geliştirme stratejisi olduğu yönünde yaygın bir kanı vardır. Aynı zamanda küçük sınıfların okul terk oranlarını düşürdüğü noktasında da önemli kanıtlar bulunmaktadır (Konstantopoulos, 2006).

2.3.4.2 Türkiye'deki Okulların Fiziki ve Teknik Donanım Açısından Durumu Nedir?

Türkiye'de ilköğretim basamağında aktif olarak eğitim öğretim hizmeti verilmekte olan okulların sınıf büyüklüğü ve okul büyüklüğü Tablo 3'de verilmiştir⁴.

⁴ Tablo 10'daki veriler 01/10/2010 itibariyle aktif olarak eğitim öğretim yapılan ilköğretim okulları dikkate alınarak oluşturulmuştur.

Tablo 3’deki verilere göre, bu okulların 2622’sinin öğrenci sayısı 1000’in üzerindedir 12797’sinin öğrenci sayısı literatürde önerilen azami okul büyüklüğü sınırı olan 500’ün üzerindedir. Sınıf büyüklüğü açısından da ülkemizde benzer sıkıntıların olduğunu söylemek mümkündür. Tablo 3’de görüldüğü gibi, ilköğretim kademesinde 2419 öğrenci en az 60 kişilik sınıflarda, 116595 öğrenci 50-59 kişilik sınıflarda, 912746 öğrenci 40-49 kişilik sınıflarda ve 4175843 öğrenci ise 30-39 kişilik sınıflarda eğitim görmektedir. Diğer bir ifade ile toplam öğrenci sayısının yaklaşık % 38.03’ü 30 ya da daha fazla öğrenci bulunan dersliklerde eğitim öğretime devam etmektedir. 2010 yılında 10.098’i ilköğretime olmak üzere ülkemizde 17.317 yeni derslik yapılmasına karşın Türkiye’de ilköğretim kademesinde derslik başına 31 öğrenci düşmektedir (MEB, 2010a). OECD’nin 2010 Eğitim Raporu’na göre, OECD ülkelerinde ilköğretimde derslik başına düşen öğrenci sayısı 21.6’dır. OECD ortalaması ve ilköğretim resmi öğrenci sayıları kıyaslandığında ilköğretimde derslik açığının olduğu ve Türkiye’nin OECD standartlarını yakalayabilmesi için 156 bin 72 dersliğe daha ihtiyacı olduğu söylenebilir⁵

Tablo 3

2010-2011 Öğretim Yılında Türkiye’de İlköğretim Okullarında Sınıf Büyüklüğü ve Okul Büyüklüğü Dağılımı

Sınıf büyüklüğü	Okul sayısı	Öğrenci sayısı	Toplam öğrenci sayısına oranı %	Bir okulda ortalama öğrenci sayısı
70 ve üzeri	2	1140	0,01	570
60-69	1	1279	0,01	1279
50-59	60	114176	1,04	1903
40-49	483	796151	7,25	1648
30-39	2970	3263097	29,72	1099
20-29	9281	4660597	42,44	502
10-19	7390	1161591	10,58	157
10’dan az	10743	290735	2,65	27

Sınıf mevcudunun 40’ın üzerinde, özellikle 50 ve üzeri, olması durumunda öğrenci başarısını olumsuz etkilediği tartışma götürmez bir olgudur. Bu sebepten dolayı Türkiye’de, öğrenci sayısının çok, derslik sayısının az olduğu yani okul büyüklüğü fazla olan okullarda zorunluluk olarak ikili öğretim uygulaması yapılmaktadır. 2010-2011

⁵ İlköğretimde ihtiyaç duyulan derslik sayısı, ilköğretim resmi öğrenci sayısının OECD’nin sınıf başına düşen öğrenci sayısına oranlanmasıyla ulaşılan sayısının mevcut derslik sayısından farkı alınarak belirlenmiştir.

eğitim öğretim yılında 7153 ilköğretim okulunda ikili öğretime devam edilirken, öğrenci azlığından ya da okulu olmadığından dolayı 23.548 okuldaki 687.056 öğrenci 5.852 okula taşınarak eğitimine devam etmektedir (MEB, 2010a).

Ayrıca, 40'ın üzerinde öğrencisi olan sınıflarda ders gören öğrencilerin bulunduğu okulların ortalama öğrenci sayısının da en az 1672 olduğu görülmektedir. Türkiye'de 1000'in üzerinde öğrenciye eğitim veren ilköğretim okul sayısı ise 2622 ulaşmış durumdadır. Bu da beraberinde, bu okullarda eğitimle ilgili sorunların ötesinde, bambaşka sorunların yaşanmasına sebep olmaktadır.

Nitekim TED'in gerçekleştirdiği alan araştırmasında, öğrencilerin yaklaşık %46'sı sınıfların kalabalık olması nedeniyle çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Yine bu araştırmada elde edilen veriler, okul ortamının yaşam alanı olma özelliğini oraya koymak adına oldukça önemli bulgular sunmaktadır. Araştırma verilerine göre, öğrencilerin %26'sı sınıfın ısı durumunun ve %17'si ışık durumunun iyi olmadığını belirtmektedir. Öğrencilerin %44'ü okulda güvenlik yönünden endişe duymaktadır. Öğretmenlerin ise %58,6'sı sınıf mevcudunun kalabalık olması nedeniyle sorunlar yaşadığını belirtmektedir (Karip, 2007).

Türk Eğitim Derneğinin 2006 yılında yaptığı bir diğer saha araştırmasında, öğrenci ve öğretmenlerin önemli bölümü okullarının ısıtma ve aydınlatmasının yetersiz olduğunu ifade etmektedir. Araştırmada, öğrencilerin okullarının en beğenmedikleri özellikleri arasında %13 oranı ile temizlik sorununu ilk sırayı almaktadır (Karip, 2007). Devletin; ısıtma, aydınlatma ve temizlik sarf malzemeleri için okullara yeterli ödenek tahsis etmediği ve temizlik için gerekli personel istihdamını gerçekleştirmediği bilinen bir gerçektir. Bu sorunların çözümünün çoğunlukla veli katkılarına terk edildiği, ancak özellikle yoksul bölgelerde faaliyet gösteren okullarda, yeterli düzeyde veli katkısının sağlanamadığı göz önüne alındığında araştırmanın sonucunun bu yönde çıkmasının şaşırtıcı olmadığı söylenebilir.

İlköğretim okullarının fiziki ve çevresel ortamı yanında, doğrudan eğitim faaliyetleriyle ilgili laboratuvar, bilgisayar, televizyon, sıra, masa, kitap vb gibi eğitim araç-gereçleri, kütüphane ve internet erişim imkanları eğitim öğretim faaliyetinin ne kadarının ve nasıl gerçekleştirileceğinin sınırlarını çizer. Eğitim kurumlarının,

kütüphane, laboratuvar, konferans salonu ve spor salonu gibi mekanlara sahip olması ve bunları etkili ve verimli bir biçimde kullanabilmesi, öğrencilerin eğitim sistemi içindeki deneyimlerini belirleyen önemli bileşenlerdendir (ERG, 2010b).

TED'in saha araştırmasından, eğitim için zorunlu unsurlar arasına girmiş bulunan donanımların maalesef her okulda henüz istenilen noktaya ulaşmadığı anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %39'u, ile öğretmenlerin %43'üne göre okulların kütüphane hizmetleri kötüdür. Hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin %42'si okullarındaki laboratuvar imkanlarının kötü olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin %54'ü ile öğretmenlerin %60'ı okullarında fen laboratuvarı bulunduğunu ve kullandıklarını buna karşın, ilginçtir ki, öğrencilerin %27'si, öğretmenlerin %16'sı okullarında laboratuvar bulunduğunu ama kullanamadıklarını ifade etmişlerdir. Ne yazık ki araştırmaya katılan öğrencilerin %17'si ile öğretmenlerin %12'si okullarında kullanabilecekleri bir fen laboratuvarının bulunmadığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğrenci ve öğretmenlerin beyanlarına göre, ilköğretim okullarının %90'ında yabancı dil laboratuvarı bulunmamaktadır (Karip, 2007).

2.3.4.3 Okulun Finansal Kaynakları

Eğitime ayrılan finansal kaynakların, eğitimsel sonuçlar olarak adlandırılan öğrenci başarısı üzerine etkisi konusunda tam bir görüş birliği bulunmamaktadır (Chevalier ve Lanot, 2002). Bir yandan maliyet ve kalite arasında bir ilişkinin olmadığı, çok fazla kaynak kullanımının öğrenci başarısı üzerinde arzu edilen olumlu değişimi sağlamaya yetmediği iddia edilirken, bir yandan da kaynakların etkili kullanılması durumunda harcanan paranın, öğrenci başarısı üzerinde doğrudan olmasa da dolaylı olarak etkili olduğu bildirilmektedir (Hanushek ve Wößmann, 2007). Ancak bu pozitif yönlü ilişki tahmin edildiği kadar güçlü değildir. Ülkeler arası performans farklılıklarının sadece yüzde 15'i eğitime ayrılan kaynak farklılığı ile açıklanmaktadır (Dünya Bankası, 2011). Elde edilen bu oranda, ülkelerin eğitim finansmanının verimliliği ve eşitliği, yani paranın nasıl dağıtıldığı ve kaynakların sektörde ne kadar etkili kullanıldığı önemlidir (Dünya Bankası, 2011; Hanushek ve Wößmann, 2007).

2.3.4.4 Türkiye’de Eğitim Finansmanının Durumu Nedir?

Gerek bireysel gerekse toplumsal açıdan, eğitimin en karlı yatırımlardan biri olması eğitime ayrılan parasal kaynaklarının sürekli artmasını, beraberinde de harcama kalemlerine olan mali dağılımın farklılık göstermesini gündeme getirmiştir. Türkiye’de eğitimin başlıca finansal kaynakları: a) merkezi yönetim bütçesinden ayrılan pay, b) il özel idareleri bütçesinden ayrılan kaynaklar, eğitime katkı payı gelirleri (bütçelendirilen gelirler), c) dış ülke ve kuruluşlardan sağlanan dış krediler, burslar ve bağışlar, d) halkın kişi ve kuruluşlar olarak eğitime katkıları, bağışları, e) okul aile birliği gelirleri olarak sıralanmaktadır (MEB, 2009b).

Türkiye’de eğitim harcamalarını karşılayabilmek için çeşitli kaynaklardan finansman sağlansa da eğitimin ana finansörü devlettir. Devlet bütçesinden eğitime ayrılan pay son zamanlarda hızla artmakta ve kişi başına düşen GSYİH’de ki büyümeyi geride bırakmaktadır. 2000 yılında eğitime GSYİH’nin yüzde 2,6’ı ayrılırken bu oran yaklaşık yüzde 46 oranında artarak 2011’de yüzde 3,8’e yükselmiştir (MEB, 2010a). Ancak, bu harcama oranı, genel olarak GSYİH’sinin yüzde 6’sını eğitime ayıran ortalama bir OECD ülkesine göre hala çok düşüktür (Dünya Bankası, 2011). Özellikle okul çağındaki nüfusun büyüklüğü dikkate alındığında Türkiye, eğitime ayrılan kamu kaynaklarının GSYH’ye oranı açısından küresel alanda rekabet ettiği ülkelerin oldukça gerisindedir (ERG, 2010b).

2011 yılında merkezi yönetim bütçesinden Milli Eğitim Bakanlığı için 34.112.163.000 TL ödenek ayrılmıştır. MEB Bütçesi ekonomik sınıflamaya göre birimlere dağılımında 19.766.031.100 TL ile en büyük pay ilköğretim okullarının olmuştur (MEB, 2009b). İlköğretim okullarına ayrılan bu kaynak sınıf, öğrenci ve öğretmen sayısı gibi az sayıdaki girdiye göre okul başına tahsis edilmektedir. Okul yaşı nüfusundaki büyüme gibi talep faktörleri ya da dezavantajlı gruplardan gelen öğrenciler için daha yüksek kişi başı maliyeti gibi eşitlik amaçlı faktörler belirlemede hesaba katılmamaktadır (Dünya Bankası, 2011). Öğrenci sayısına göre basit bir hesaplama yapıldığında ve 2010-2011 eğitim öğretim yılında ilköğretimde resmi okullarda 10.308.927 öğrenci kayıtlı olduğundan (MEB, 2010a), 2011 yılında öğrenci başına 1917,37 TL ödeneğin düştüğü görülebilir. Bu miktarın içinde diğer kaynaklardan yapılan harcamalar yoktur. Eğitime diğer finansal kaynaklardan ne kadar kaynak

aktarıldığını tespit edebilmek şuan itibariyle mümkün değildir. Bu nedenle devlet okulları için en önemli dış kaynak olan okul aile birlikleri katkıları gibi devlet okullarına sağlanan her türlü özel finansal kaynağı tespit edebilmek amacıyla 2006 yılında Türkiye’de Eğitim Finansmanı ve Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sistemi (TEFBİS) kurulmuştur. 2011 yılından itibaren tüm eğitim sisteminde uygulanmaya başlamıştır (MEB, 2009c).

Türkiye’de bazı eğitim finansal kaynaklarından eğitime aktarılan pay bilinmediği gibi, hane halklarından ayrılan kaynağa dair de güncel veri bulunmamaktadır. 1994 yılında yapılan Hanehalkı Gelir ve Tüketim Harcamaları Anketi’nin (HGTHA) hesaplamaları üzerinde yapılan araştırmaya göre, Türkiye’deki eğitime ayrılan toplam finansal kaynakların yaklaşık yüzde 36’sı özel finansal kaynaklarca karşılanmaktadır (Chawla vd., 2005 den akt. Dünya Bankası, 2011). Ne yazık ki, ülkemizde hane halklarının eğitime ayırdığı kaynakları toplu bir biçimde görmeyi sağlayacak veriler kamuoyuyla paylaşılmadığından eğitim hizmetlerinin karşılanmasını sağlayan kaynakların kamu kesimiyle hane halkları arasında nasıl bölüştüğüyle ve öğrenci başına düşen toplam harcamanın ne kadar olduğuna yönelik güncel bir değerlendirme yapmak mümkün değildir. Bu nedenle 2006 yılında bu oranın bu tarihe kadar fazla değişmediği varsayılarak diğer ülkeler ile karşılaştırması yapılmıştır. Karşılaştırmada, eğitime özel finansman sağlamada GSYİH baz alındığında Türkiye, tüm OECD ülkeleri içinde Kore, ABD, Kanada ve Japonya’nın ardından beşinci sıraya yerleşmiştir. Bu oran ailelerin gelirleriyle kıyaslandığında, Türkiye’deki ailelerin çocuklarının eğitimi için, ortalama bir OECD ailesinden iki kat daha fazla para harcadığı ve harcanan paranın yaklaşık 2/3’ünün ilk ve orta öğretime gittiği anlaşılmıştır. Daha yakın tarihli bir araştırmaya göre, Türkiye’de aileler gelirlerinin yüzde 1’i ile yüzde 15’i arasında bir oranı eğitime ayırmaktadır (Tansel ve Bircan, 2006). Eğitim harcamalarının değişik gelir seviyelerine dağılımı yüksek derecede eşitsizlik göstermektedir. Örneğin Duygan ve Güner’e (2006) göre, çocuk başı eğitim harcamaları, gelir dağılımındaki en düşük ilk iki beşte birlik kesimde benzerdir. Üçüncü beşte birlik kesime gelindiğinde 3 kat daha fazlalaşmakta, ikinci en yüksek beşte birlik kesimde 4,2 kata yükselmektedir. Gelir dağılımının en yüksek olduğu beşte birlik kesimde ise 14 kata ulaşmaktadır (Dünya Bankası, 2011).

Türkiye’de hane halklarınca yapılan eğitim harcamaların büyük kısmı özel derslere ve derslane ayrılmaktadır (Yücel, 2006). Bazı kaynaklara göre, her yıl yaklaşık 10 milyar dolarlık bir kaynak, ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sınavlarına hazırlık kapsamında bu kuruluşlara yatırılmaktadır. Bugün yaklaşık bir milyonun üzerinde öğrenciye hizmet veren derslane endüstrisi MEB’in yanında “paralel eğitim sistemi” haline gelmiştir. Paralel eğitim sistemi, öğrenci başına yıllık 400-10.000 dolar arasında masraf getirmektedir. Ancak, iyi bir liseye veya iyi bir üniversiteye yerleşme şansı genellikle yüksek meblağlar isteyen dershanelere gitmeyi gerektirmektedir (Dünya Bankası, 2011).

Gelirlerinin yüzdesi olarak hane halkları tarafından eğitime aktarılan ciddi kaynak aktarımı da hesaba katıldığında, Türkiye’nin toplam eğitim harcamalarındaki verimliliği sorgulanır hale gelmektedir. Son PISA raporunda, Türkiye’nin ulusal gelirinin gerektirdiği ölçüde başarılı bir sonuç alamadığı, aldığı sonucun ulusal gelire göre alınması gerekenin oldukça altında olduğu rapor edilmiştir (ERG, 2010a). Örneğin Türkiye ve Macaristan’da ortaöğretimde kişi başına aynı miktarda toplam harcama yapılmasına rağmen Türkiye’deki 15 yaşındaki öğrencilerin matematik becerileri Macaristan’daki akranlarından iki okul yılı geridedir (Dünya Bankası, 2011). Bu durum, öğrenci başarısı üzerinde arzu edilen olumlu değişimin çok fazla kaynak ayırarak değil, ayrılan kaynakların yerinde ses getirecek alanlara yönlendirilmesi ile olabileceği söylemlerini haklı çıkarmaktadır (Dünya Bankası, 2011; Türk Eğitim Derneği [TED], 2008).

Sonuç olarak, Türkiye’de kamu kaynak dağılımının sınıf, öğrenci ve öğretmen sayısı gibi az sayıdaki girdiye göre yapılması, kaliteli eğitime erişim ile öğrencinin ailesinin sosyoekonomik statüsü arasındaki oldukça yakın ilişki (Dünya Bankası, 2011) ve eğitime hane halkları tarafından sağlanan finansmandaki dengesizlik bölgesel farklılıkları azaltmamakta, tam tersine büyütmektedir. Türkiye’de eşitlik önünde ciddi engeller oluşturmaktadır (ERG, 2009c; 2009d). Sadece eğitimdeki eşitsizliği arttırmakla kalmamakta, ortalama eğitim performansını da düşürmekte ve gelir dağılımındaki mevcut eşitsizlikleri devam ettirmektedir (Hanushek ve Wößmann, 2006).

2.3.5 Örgütsel Faktörler

Eğitim araştırmaları öğrencilerin okuldaki akademik başarılarına etki eden faktörler arasında örgütsel faktörleri de sıralanmaktadır. Örgütsel faktörler denilince, okulların eğitim yönetimdeki rolü, bir okulu diğerinden ayıran onun yazılı olmayan beklentilerinden oluşan kültürü ve o kültüre bağlı olarak şekillenen okul aile işbirliği, veli katılımı gibi pek çok durum akla gelir.

Okul kültürü, örgüte kimliğini veren ve o örgütün üyelerinden beklenen davranışları belirten ortak normları, değerleri, inançları, gelenekleri, mitleri içeren anlam örüntüleri ve yazılı olmayan kurallar bütünü olarak tanımlanabilir (Çelik, 2000). Bu bakımdan okul kültürü okulun ruhudur ve bütün okul üyelerinin okulu sevip ona bağlanmalarını sağlayan en önemli unsurdur. Bunun yanı sıra çalışanlar için sağlıklı bir çalışma ortamı oluşmasını sağlayan kültür, öğrenciler için iyi bir öğrenme ortamı oluşturulmasının da ön şartıdır (Stolp ve Smith, 1995). Okul kültürü tek başına tüm sorunları yok eden sihirli bir değnek olmasa da eğitim kurumlarındaki kalitenin belirleyicilerindendir (Ölçüm, 1996). Yapılan araştırmalarda OECD ülkelerinde öğrenci performansı yönünden okullar arası varyasyon farkının % 13'ünün okul ikliminden kaynaklandığı ortaya çıkmıştır (PISA, 2009d). Brookover ve diğerleri okul ikliminin başarı üzerinde sosyoekonomik değişkenlerden daha güçlü etkiye sahip olduğunu, Rutter ve diğerleri de, okul iklimindeki farklılıkların öğrenci başarısındaki farklılıklarda önemli paya sahip olduğunu ve okul sürecindeki değişkenlerin toplam etkisinin bireyin kendi sürecindeki değişkenlerden çok daha güçlü olduğunu saptamışlardır (Stolp ve Smith, 1995). Çünkü okul kültürü eğitim kurumlarının başarısında kritik öneme sahip uygulamalara yön verir. Bunlardan biri okul veli işbirliği ve veli katılımıdır.

Okul veli işbirliği ve veli katılımı öğrencilerin akademik başarısını gerçekleştirebilmek için okuldaki öğrenimi tamamlayıcı ve destekleyici bir faktör olarak karşımıza çıkar. Çocuklarının eğitimi ile ilgilenen anne-babalar, daha çok okul çabalarını destekler ve okul etkinliklerine katılır. Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin olarak okul başarısını artıran faktörler üzerine yapılan araştırmalar, okul başarısı üzerinde okul-aile işbirliğinin önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Çelenk, 2003; Kolay, 2004; Silver, 2004). Bu araştırmalarda, öğrenci başarısının, okulların yapısı ve sosyo-ekonomik koşullarından ziyade, okul-aile işbirliği, yani ailenin de

katılımı ile arttığı ortaya konmakta (Kolay, 2004), ailelerin okula katkıda bulunması ile nitelikli bir eğitim-öğretim arasında doğrudan bir ilişki kurulmaktadır (Aslanargun, 2007). Okul aile işbirliğinin, özellikle, farklı düzeydeki öğrencilerin başarısının artmasında temel unsurlardan biri olduğuna vurgu yapılmaktadır. Veli katılımının ya da okul aile işbirliğinin, başarıyı yükseltme yönü olduğu gibi okula maddi ve okulun toplum tarafından benimsenmesi, eğitim merkezi olarak değerlendirilmesi anlamında toplumsal yönü de bulunmaktadır. Bu bakımdan birçok ülke, eğitim sistemlerinde aile katılımına daha fazla önem verme yönünde önemli adımlar atmaktadır (Silver, 2004).

Okul kültürüne bağlı olarak okuldan okula değişen diğer bir uygulamada okuldaki öğrencilerin sınıflara tasnifidir. Yapılan çalışmalara göre, öğrencilerin farklı hedefleri olduğunu varsayan ve onları beklenti ve tutumlarına göre sınıflara ayıran okul sistemlerinde eğitim kalitesi bakımından genellikle daha az adil sonuçlar ortaya çıkar. Küçük yaşlarda yapılan bu ayırım, okulların genel başarısını düşürdüğü gibi bazı bakımlardan da ortalamanın altında kalmasına yol açar (PISA, 2009d).

2.3.6 Türkiye’de Örgütsel Faktörlerde Durum Nedir?

Türk eğitim sisteminde yönetsel erk ve karar verme yetkisi merkezin elindedir. Eğitimle ilgili önemli politik, sosyal ve ekonomik kararlar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından alınır. Bakanlığın bu kararları, il ve ilçede örgütlenmiş bulunan milli eğitim müdürlükleri tarafından yürütülür. Okulların yönetimle ilgili yapabilecekleri standarttır ve bunun üzerinde okulların değişiklik yapma inisiyatifi yoktur. Bu nedenle Türkiye’deki okullar arası başarı farklılıklarında okuldan okula farklılık gösterebilecek kültürün ve buna bağlı olarak şekillenecek okul uygulamaların etkili olabileceği varsayılmaktadır. Bunlardan biri okul aile işbirliğidir.

Türk milli eğitim sisteminde okul-aile ilişkilerinin geliştirilmesi konusuna cumhuriyetin ilk yıllarından beri önem verilmiştir. İlk Milli Eğitim Bakanlarından Vasıf Çınar’ın ve İstanbul Üniversitesi hocalarından İsmail Hakkı Baltacıoğlu’nun konuşmalarında, okul başarısında aile ilişkilerinin ve terbiyesinin önemini vurguladıkları ve okul-aile işbirliğinin güçlendirilmesi yönünde çalışma yapılması gerekliliğinden bahsettikleri görülmektedir (Binbaşoğlu, 1995; Celkan, 2004). Milli Eğitim Şuralarında da okul-aile işbirliğinin geliştirilmesine değinilmiştir. 1948

ilköğretim ve 1949 ortaokul programlarında “okul ile aile arasında sıkı bir işbirliği sağlanması” yeni bir ilke olarak yer almıştır (MEB, 1973). Milli Eğitim Temel Kanununun 14 temel ilkesinden biri de, okul ile ailenin işbirliği üzerinedir (MEB, 1974). Son yıllarda yayımlanan Rehberlik ve Teftiş Yönerge’lerinde okul-çevre ilişkilerinden daha sık bahsedildiği görülmektedir (Yalçınkaya, 2003).

Buna karşın Türkiye’de uygulamaya dönük yeterli kararlılığın gösterilememesi, velileri işleyişe dahil edecek güçlü okul kültürünün oluşturulamaması gibi sebepler okullarımız ile veliler arasında nitelikli işbirliğinin oluşmasını engellemiştir. 1990’dan sonra yapılan araştırmalara göre bu duruma velilerin okulun çözüm üretmeyip yine sadece çocuğun çıkardığı sorunlardan bahsedeceği algısı, gerek öğrenci iken gerekse veli olduktan sonra velilerin okulda yaşadıkları tecrübeler katkıda bulunmaktadır. Genellikle okulların parasal konularda veliyle işbirliğine gitme eğilimleri velileri okullardan uzaklaştırmaktadır. Esnek görüşme saatlerinin sunulmaması, toplantıların sıklıkla mesai saatleri içinde yapılması okulla işbirliğini azaltmaktadır (Aslanargun, 2007; Başaran ve Koç, 2001). Okul yöneticilerinin okul aile iletişimi konusunda ilgisiz ve isteksiz davranmaları ve yeterli bilgiye sahip olmamaları (Doğan, 1995), öğretmenlerin okul-aile işbirliği konusundaki yetersizlikleri eğitimin önemli iki saçağının işbirliğini azaltmaktadır (Kaşıkçı, 1996).

Araştırmanın bu bölümüne kadar verilen bilgiler, ekonomik kalkınma alanında uzun vadeli kazanımlar elde etmek için eğitimsel kazanımı geliştirmenin tek başına yeterli olmadığını, gerekli olanın sistemin sunduğu eğitimin kalitesi olduğunu göstermektedir. İçinde birçok bileşeni bulunduran bu sistemin kalitesi birçok unsurun karşılıklı etkileşimine dayanan karmaşık bir sürece bağlıdır. Okul ve öğrenci performansları arasındaki farklılıklara birçok etken neden olmaktadır. Bu etkenlerden en önemlisi, bireylerin sosyoekonomik durumları ve aile zeminleri arasındaki farklılıklardır. Gidilen okulun kendine özgü sistemi de öğrencilerin performansları arasındaki farklarla yakından ilgilidir. Bu nedenle; eğitim sisteminin temel taşı olan okullarda verilen eğitim sorgulanmalı, okullar arası başarı farklılıkları analiz edilmeli ve okullar arası başarı farklılığındaki derin uçurumu azaltmak için yapılması gerekenler ortaya konulmalıdır. Ancak öğrencinin ilk yıllarda alacağı kaliteli eğitimin ilerdeki yıllarda çok etkili olacağı bilindiğinden, Türkiye’de bu sorunun çözümüne temel eğitimden başlanmalıdır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Yöntem bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı, verilerin analizinde kullanılan tekniklerle ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Betimsel nitelikte olan bu araştırma, hem nicel hem de nitel araştırma yaklaşımına göre tasarlanmış karma bir çalışmadır (Mixed metod). Araştırmanın nicel ve nitel araştırma yöntemine uygun olarak yapılandırılmasındaki amaç, nitel ve nicel araştırmaların avantajlarını artırıp dezavantajlarını azaltmaktır. Geniş bir örneklem grubuna ulaşılmasına olanak tanıyan nicel araştırma, araştırmanın hipotezlere dayandırılması, bu hipotezlerin test edilmesi ve elde edilen bulguların sayısal değerlerle ifade edilmesine ve ölçülmesine imkan verir (Ekiz, 2003). Sistemli ve karşılaştırılabilir ölçümleri ile durumların veya olguların betimlemesine olanak tanır. Ayrıca, araştırmacıya standartlaştırılmış değişkenler arasında karşılaştırma yapma imkânı sağlayarak araştırmaya nesnellik kazandırır. Nitel araştırma ise; sosyal ve insan kaynaklı problemleri keşfetmeye, açıklamaya çalışır. Algı, düşünce gibi doğal olgulardan yola çıkarak araştırmacının problemi kendi perspektifi doğrultusunda değerlendirmesini sağlar. Araştırmaya katılan kişilerin bakış açıları ve davranışlarının nedenleri derinlemesine irdelenir. Bu bağlamda araştırmacı ortamdaki karmaşık olaylardan ve olgulardan bütüncül bir resim oluşturmaya çalışır (Creswell, 1998).

Bu nedenle araştırmada akademik başarı yönünden ilköğretim okulları arasındaki farklılıklar nicel çalışma geleneği ile analiz edilmiştir. Nicel modelde MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nden temin edilen 2010 SBS verileri kullanılmıştır. Okullar arası başarı farklılıklarını azaltacak düzenlemeler ise nitel çalışma geleneğine göre belirlenmiştir. Nitel modelde ise sivil toplum örgütleriyle yarı

yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve bu yolla toplanan verilerin betimsel analizine gidilmiştir.

Araştırma, aşağıdaki işlemler aracılığıyla gerçekleştirilmiştir:

1. Alanyazın ve önceki araştırmalar temel alınarak okullar arası başarı farklılıklarını etkileyen faktörler tespit edilmiştir.
2. 2010 SBS verileri kullanılarak ilköğretimde okullar arası başarı farklılıkları tanımlayıcı istatistikler (ortalama, standart sapma ve varyans analizi) aracılığıyla incelenmiştir.
3. 2010 SBS verileri kullanılarak okullar arası başarı dağılımındaki eşitsizlik Gini katsayısı ile incelenmiştir.
4. SBS verilerine ek olarak eşitsizliğin değerlendirilmesinde, PISA araştırmasından elde edilen veriler ve bulgular da kullanılmıştır.
5. İlköğretim kademesinde okullar arası başarı farklılıklarını azaltacak öneriler nitel araştırma yöntemlerinden görüşme aracılığı ile ortaya konulmuştur.

3.2 Çalışma Grubu

İki farklı ayağı olan araştırmanın Türkiye’de okullar arası eşitsizliğin başarı dağılımı, 2010 SBS sınavına katılan 18138 ilköğretim okulu dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Bu kısımda analiz birimi olarak okul düzeyi alınmıştır. Araştırmanın ikinci ayağını oluşturan öğrenci başarısında okullar arası eşitsizliklerin azaltılmasına yönelik çözüm önerileri bölümünde ise çalışma grubu, olasılık temelli olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Yargısal örnekleme de denilen bu örneklemede araştırmacı kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanır ve araştırmanın amacına uygun olanları örnekleme dahil eder. Bu örneklemenin temeli, araştırmanın amaçları doğrultusunda bir evrenin temsilci bir örneği yerine, amaçlı olarak bir ya da birkaç alt kesimini örnek olarak almaktır. Başka bir deyişle amaçlı örnekleme, evrenin soruna en uygun bir kesimini gözlem konusu yapmak demektir (Balcı, 2006; Sencer, 1989). En uygun kesim farklı amaçlı örnekleme yöntemleri ile belirlenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi tercih edilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde temel amaç, görel olarak

küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örneklemde çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Genelleme yapmak değil, aksine çeşitlilik arz eden durumlar arasında ortak ya da paylaşılan durumlar olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır. Böylece araştırma sonucunda ortaya çıkabilecek bulgular ve sonuçlar bir başka yöntemle ulaşılabilecek sonuçlara oranla daha zengin olabilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğü, araştırmanın yapılaş amacına ve araştırmaya katılanlardan toplanacak verinin derinliği ve genişliğine göre değişmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Nitel araştırmalarda:

“Örnekleme dahil edilecek birey ya da bireylerden elde edilmesi planlanan verinin derinliği örneklem büyüklüğü ile genellikle ters orantılıdır. Yani araştırmaya katılanlardan toplanacak verinin miktarı artıka örneklem dahil edilmesi gereken bireyin sayısı azalmaktadır. Örneğin bir araştırmada örneklem 20 kişi dahil edilebilir. Bir başka araştırmada bir birey ile farklı zamanlarda onlarca derinlemesine görüşme yapılabilir. Bireyin bulunduğu ortamlar defalarca gözlenebilir ve bireyle ilgili çok sayıda dokümanın veri kaynağı olarak kullanılması gerekebilir. Bu durumda araştırma örneklemini tek bir bireyden oluşabilir. Bazen tek bir bireyle yapılan bir araştırmanın verileri, bir başka araştırmada 20 kişiden toplanan verilerden çok daha fazla olabilir” (s. 115).

Buradan hareketle, derinlemesine veri toplamak ve probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak amacıyla, eğitim alanında çalışan, kamuoyunda çalışmaları ile tanınan ve öne çıkan sivil toplum örgütlerinden dört dernek, dört sendika ve dört vakıf gönüllülük esasına göre çalışma grubuna dahil edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu olarak; Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV), Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası (EĞİTİM SEN), Eğitimciler Birliği Sendikası (EĞİTİM-BİR SEN), Eğitim Reformu Girişimi Vakfı (ERG), Eğitim Yöneticileri ve Eğitim Deneticileri Derneği (EYEDDER), Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği (EYUDER), Özel Okullar Birliği Derneği, Türk Eğitim Derneği (TED), Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGV), Türk Eğitim Vakfı (TEV), Türkiye Eğitim Öğretim ve Bilim Hizmetleri Kolu Kamu Çalışanları Sendikası (TÜRK EĞİTİM-SEN) ve Tüm Eğitimciler ve Eğitim Müfettişleri Sendikası (TEMSSEN) belirlenmiştir. Ancak girişimlerde bulunulmuş olmasına rağmen Türk Eğitim Vakfı (TEV) ile araştırmacıdan kaynaklanmayan nedenlerden dolayı görüşme sağlanamamıştır. Araştırmada sivil toplum örgütlerinin isimleri belirtilmeyip, aslı araştırmacıda saklı tutularak kodlamaya

gidilmiştir. Katılımcıların görüşlerinden birebir alıntılar yapılırken şu kodlama sistemi kullanılmıştır. “STÖ”, sivil toplum örgütünü ifade etmektedir. Daha sonrada, 1’den başlanarak 11’e kadar sayısal göstergeler ile her bir sivil toplum örgütünün adı STÖ1, STÖ2,...STÖ11 şeklinde kodlanmıştır.

3.3 Görüşme Yapılan Sivil Toplum Örgütleri Temsilcilerinin Statüsü

Çalışma kapsamında görüşülen STÖ temsilcilerinin; ikisi genel başkan (EYEDDER, Özel Okullar Birliği Derneği), ikisi genel başkan yardımcısı (EĞİTİM-BİR-SEN, EYUDER), ikisi genel sekreter (EĞİTİM-SEN, TEMSEN), biri genel müdür (TED), biri koordinatör (ERG), biri genel müdür yardımcısı (ACEV), biri departman yöneticisi (TEGV) ve biri şube müdürüdür (TÜRK EĞİTİM-SEN). Bu pozisyonlardaki kişiler ile görüşme, doğrudan araştırmacının isteği ile ilişkili değildir. Bir başka ifadeyle araştırmacı bir pozisyon ismi vererek randevu talebinde bulunmamıştır. Araştırmacı STÖ’lerin yönetim kurulları ya da yetkili yöneticilerin araştırma konusu kapsamında önereceği en yetkili-donanımlı ve sivil toplum örgütünü bu konuda en iyi temsil edebilecek yöneticiler ile görüşme istediğini bildirmiştir. Bu anlamda çalışma kapsamına yönelik olarak katılımcıların en yetkili kişilerden oluştuğu söylenebilir.

3.4 Araştırma Verilerinin Toplanması

Araştırmada iki farklı veri kullanılmıştır. İlk veri türü, 2010 yılı SBS verileri ile PISA bulgularından oluşmaktadır. SBS verileri MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü’nden temin edilmiştir (EK-2). Türkiye’nin de üyesi olduğu OECD tarafından 3 yılda bir yapılan PISA bulgularına ise OECD’nin ve MEB’in web sayfasından ulaşılmıştır. Bu veriler a) ihtiyaç duyulan değişkenleri içerdiğinden, güvenilirliğinden ve ülke geneline ait çok sayıda veriyi ekonomik yoldan elde etme olanağı verdiğinden, b) tüm dünyada eğitime ilişkin sorgulama işlemi daha çok standart testler aracılığı ile yapıldığından, c) standart test sonuçları kendi içinde bir değerlendirme sunmakla birlikte eğitimin kalitesi⁶, performansı ve performans

⁶ Ortaöğretime Geçiş Sistemi kapsamında uygulanan Seviye Belirleme Sınavları’nın (SBS) bir amacı da, Bakanlık merkez teşkilatının eğitimin çıktılarını izlemesini sağlamaktır. (Bkz. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan “SBS Sonuçlarının Değerlendirilmesi” hakkında genelge, no: 2008/77, tarih: 12.11.2008)

farklılıklarına ilişkin önemli veriler sağladığından ve d) temel eğitimi bitirmiş ya da bitirmek üzere olan öğrencilerin geleceğe ne kadar iyi hazırlandığını belirleme fırsatı sunduğundan araştırmada kullanılmak için tercih edilmiştir.

PISA değerlendirme çalışması 15 yaşındaki öğrenciler üzerinde yapıldığı ve Türkiye’de 15 yaşındaki öğrenciler normal şartlarda zorunlu eğitim kapsamında olmadığı için PISA verilerinin ilköğretimi değerlendirmek amacıyla kullanılmasının uygun olmayacağı düşünülebilir. Ancak unutulmamalı ki PISA, öğrencinin kümülatif öğrenmesinin bir göstergesidir. Dolayısıyla sadece ortaöğretimi değil, daha önceki eğitim yılları boyunca okuldan alınan eğitimi değerlendirme olanağı da sunar. Bu nedenle araştırmada, ilköğretimde akademik başarı yönünden okullar arası eşitsizlik durumu SBS ve PISA verileri kullanılarak analiz edilmiştir. Ancak PISA sonuçları, herhangi bir analiz yapılmadan PISA raporlarında geçtiği şekliyle SBS sonuçlarına bağlı olarak ortaya konulan durumu desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan verilerden ikincisi ise, görüşme tekniği ile çalışma grubundan elde edilmiştir. Görüşme araştırmacıya, katılımcıların kendi bakış açılarını yansıtan, onların kendi cümlelerinden oluşan verileri toplamasına imkân verir. Araştırmalarda yapılandırılmış, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere farklı tekniklerle kullanılır. Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacıya hem yapılandırılmış görüşmenin sabit cevaplama avantajını hem de yapılandırılmamış görüşmenin ilgili alanda derinlemesine gidebilme esnekliğini bir arada kullanabilme imkânı verdiğiinden tercih edilmiştir (Bilgin, 2006).

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular hazırlanırken ilk aşamada gerekli literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması sonrasında ülkemiz şartları dikkate alındığında okullar arasındaki yüksek düzeyde başarı farklılıklarının, her çocuğun daha nitelikli bir eğitime daha eşitlikçi bir sistem içinde erişiminin sağlanamamasından kaynaklanabileceğine dair genel görüşün hakim olduğu görülmüştür. Bu nedenle veri toplama aracındaki sorular bu alanlardaki eşitsizlikleri azaltmaya, dolayısıyla, ilköğretim okulları arasındaki başarı farklarını azaltmak için nelerin yapılması gerektiğini belirlemeye yönelik olacak şekilde oluşturulmuştur. Görüşme formunda temel maddelerin yanı sıra, sonda tipi sorulara da yer verilmiştir.

Sondalar, görüşülen bireyin soruyu anlamasına yardımcı olmak, fikirlerini daha organize biçimde verebilmesini kolaylaştırmak ve veri zenginliği sağlamak, amacıyla kullanılmıştır. Oluşturulan maddeler eğitim bilimleri alan uzmanları ve ölçme değerlendirme uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Görüşler doğrultusunda maddelerden bir kısmı elenmiş, bazılarında ise ifade ve anlatım bakımından gerekli düzeltmeler yapılarak görüşme formuna son hali verilmiştir (EK-1).

Görüşmeler öncesinde çalışma grubunu oluşturan sivil toplum örgütleri ile e-posta ve telefon aracılığıyla irtibata geçilerek konuyla ilgili bilgi verilmiş ve yönetim kurullarının uygun göreceği araştırma konusunda yetkinliğe sahip olduğu düşünülen yetkili bir yönetici ile görüşme isteğinde bulunulmuştur. İlgili STÖ temsilcileriyle görüşme günü ve saati belirlenmiştir. Görüşmeler belirtilen gün ve saatte sivil toplum örgütü temsilcilerinin ofislerinde yapılmıştır. 27 Nisan ile 8 Mayıs 2012 tarihleri arasında gerçekleştirilen görüşmelerde sivil toplum örgüt temsilcilerine EK-1’de yer alan sorular yöneltilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 45 dakikada tamamlanmıştır. Yapılan görüşmeler sırasında veri ve zaman kaybına neden olmamak için katılımcıların izniyle ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Ses kayıtları, herhangi bir ifadeyi ya da kelimeyi tekrar dinlemede ve alıntı yapmada oldukça kullanışlı olduğundan ve betimsel analizde kategorilerin tanımlanmasına ve değişik biçimlerinin oluşturulmasına yardımcı olduğundan tercih edilmiştir.

3.5 Verilerin Analizi

Araştırmada, Türkiye’de okullar arası başarı farklılıkları hakkında genel bir görüş elde etmek için 2010 SBS puanları SPSS 11.5 paket programı yardımıyla çözümlenmiştir. Öncelikle 2010 SBS puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. İstatistiksel analizlerde dağılım ölçütü olarak en çok kullanılan standart sapma, terimlerin aritmetik ortalamadan farklarının kareleri ortalamasını ifade etmektedir. Standart sapma gruplar arasındaki farklılıkları ortaya koymak için kullanılabilen bir testtir ve bu test kabaca eşitsizliğin bir göstergesi olarak kabul edilebilmektedir. Daha sonra öğrenci başarı düzeylerine göre okullar arası performans eşitsizliklerini belirlemek amacıyla varyans analizi (One Way ANNOVA) yapılmıştır. Varyans kavramı, dağılıma ait her bir değer dağılımın ortalamasından ne kadar uzak olduğuyla ilgilidir. Varyans söz konusu sapmaların ortalama değerini ölçmektedir.

Ortalamalar arası farkın test edilmesinde kullanılan varyans analizi grupların birbirinden farklı olup olmadığını gösterir. Ancak farklılıkların hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin bilgi içermez. Araştırmada karşılaştırmalarda anlamlılık testleri 0.05 düzeyine göre yapılmıştır.

Varyans Analizinin yanı sıra gruplar arası eşitsizliklerin incelenmesinde kullanılan Gini katsayısı ile başarı dağılımında okullar arası eşitsizlikler ortaya konulmaya çalışılmıştır. SBS puanı bazında başarı dağılımında eşitsizliğin gösterilmesi için Wessa (2006) tarafından sağlanan online istatistik programı kullanılarak Lorenz eğrileri oluşturulmuş ve Gini katsayısı hesaplanmıştır. İtalyan istatistikçi Corrado Gini tarafından geliştirilen Gini katsayısı eşit olmayan dağılımı ortaya çıkarmak için kullanılmaktadır. Tekbiçim bir dağılımla kaynakların gerçek dağılımı arasındaki farkı gösteren eşitsizliğin sayısal bir ölçüsüdür. Genellikle gelir dağılımı dengesizliklerini ifade etmek için kullanılan Gini katsayısının değeri gelir düzeyinin büyüklüğüne değil, farklı gelir düzeyleri arasında kalan kimselerin sayısına bağlı bulunmaktadır (Öztürk ve Göktolga, 2010).

Gini katsayısı farklı şekillerde tanımlanabilse de görsel ve kolay anlaşılır bir şekilde Lorenz eğrisi gösteriminde eş bölüşüm doğrusu ve Lorenz eğrisi arasında kalan alanın, eş bölüşüm doğrusu altında kalan üçgenin alanına oranı olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir ifade ile Gini katsayısı, Lorenz eğrisi ile eşit dağılım doğrusu arasındaki alanın 45 derecelik eğri altında kalan üçgen alanına oranıdır. Gini katsayısı sıfır ile bir arasında değer almakta olup, sıfır mükemmel eşitliği, bir ise bunun tersini göstermektedir. Diğer bir ifadeyle eşitsizlik azaldıkça katsayının değeri sıfıra, arttıkça bire yaklaşmaktadır (Türkiye Sanayi ve İş Adamları Deneği [TÜSİAD], 2000).

Son olarak, araştırmaya katılan sivil toplum örgütü temsilcilerinin öğrenci başarıları açısından okullar arası eşitsizlikleri azaltabilmek amacıyla yapılması gerekenlere ilişkin önerileri betimsel analiz yoluyla incelenmiştir. Bu amaçla öncelikle ses kayıt cihazında yer alan görüşmeler ses dosyası olarak bilgisayara aktarılmış, ardından yazıya geçirilmiştir. Böylece görüşmelere ilişkin hem ses dosyası hem de bunların deşifresi olan elektronik metin dosyası oluşturulmuştur. Deşifrelerin tam ve doğru olup olmadığını teyit etmek varsa eksiklikleri gidermek, yanlışlıkları düzeltmek amacıyla ses kayıtları ile yazılı dokümanlar eşleştirilerek kontrol edilmiştir. Böylece

metin dosyasının doğru ve eksiksiz olması sağlanmıştır. Metin dosyalarının doğru ve eksiksiz olması sağlandıktan sonra, araştırma etiği ve çalışma kapsamında görüşülen sivil toplum örgütlerinin toplumsal imaj ve ciddiyeti çerçevesindeki nedenlerden dolayı, oluşturulan görüşme metin dosyası ilgili katılımcıya e-posta yolu ile gönderilmiştir. Katılımcılara gönderilen metin dosyalarının kendilerine ulaşp ulaşmadığı hem telefon hem de e-posta aracılığıyla teyit edilmiştir. Kendilerinden yapılan görüşme deşifresini dikkatlice okumaları ve gerekli gördükleri yanıtlar üzerinde kısmi değişiklikleri farklı bir renk ile yapmaları ve dokümanı tekrar araştırmacıya göndermeleri istenmiştir. Ancak sadece EĞİTİM SEN, EĞİTİM BİR-SEN, Özel Okullar Birliği Derneği, TEGV ve TÜRK EĞİTİM-SEN'den düzeltilmiş metinler araştırmacıya geri gönderilmiştir. Katılımcı teyidi olarak bilinen bu süreç, araştırmacının elde ettiği bulguların daha tutarlı ve doğru olmasını, araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle olabildiğince yansız gözlemesini sağlar. Diğer bir ifadeyle araştırmanın geçerliğini artırır (Ekiz, 2003).

Katılımcılar tarafından teyit edilen görüşme metinleri ile araştırmacının gönderdiği metinler karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonunda katılımcıların yanıtlarında anlam açısından bir değişiklik yapmadıkları, konuşma sırasında tekrarladıkları sözcük ya da cümleleri sildikleri gözlenmiştir. Diğer bir ifade ile bazı katılımcıların konuşma dili ile yazma dilinin doğasından kaynaklanan farklılıklardan dolayı görüşme deşifrelerindeki bazı ifadelerini anlam bütünlüğünü bozmayacak biçimde Türkçe yazım kurallarına uydurmaya çalıştıkları gözlenmiştir. Ayrıntılı olarak ifade edilen bu süreçlerin sonunda elde edilen metinler araştırmacı tarafından araştırmanın amacı kapsamında korunmuş ve kullanılmıştır. Görüşme deşifrelerinin çözümlenmesi alanyazın bilgileri göz önüne alınarak dikkatle okunmuş, alanyazın ile örtüşen ve ters düşen katılımcı ifadeleri metin içinden aslı korunarak çıkartılmıştır. Katılımcının sorulara verdiği bazı uzun yanıtlar, yanıtın ana tema ve vurgusunu etkilemeden yine katılımcının ifadeleri korunarak araştırmacı tarafından kısaltılmıştır. Çalışmanın, Bulgular ve Yorumlar bölümünde katılımcıların her bir soruya verdikleri yanıtlar belirtilen ölçüler içerisinde aynen kullanılmıştır. Katılımcıların verdikleri yanıtlarda özellikle vurguladıkları noktalar anlamı ve karşılaştırmayı kolaylaştırmak amacıyla tablolaştırılmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla, araştırmanın temel aşamaları, araştırma sürecinde araştırmacının konumu ve yaklaşımı hakkında ayrıntılı ve açık bilgi verilmiştir. Bununla birlikte, araştırma konusu hakkında ve nitel araştırma yöntemleri konusunda bilgiye sahip bir uzmandan yapılan araştırmayı çeşitli boyutlarıyla incelemesi istenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, öncelikle araştırma soruları dikkate alınarak öğrenci başarısında okullar arası eşitsizlikler analiz edilmiştir. Ardından eşitsizlikleri azaltmaya yönelik çözüm önerileri çözümlenerek elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Çözümlemede, her bir araştırma sorusu bir alt başlık şeklinde ele alınmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, yerli ve yabancı alanyazındaki araştırma sonuçlarıyla ilişkilendirilerek yorumlanmış ve tartışılmıştır.

4.1 Öğrenci Başarısı Açısından Okullar Arası Farklılıklar

Araştırmanın birinci sorusu, “Öğrenci başarısı yönünden okullar arası farklar istatistikî olarak anlamlı mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu sorunun çözümüne yönelik olarak, öncelikle ülke geneline ait son üç yılın SBS ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4’te sunulan son üç yılın SBS doğru cevap ortalamalarına bakıldığında en düşük başarının matematik testinde olduğu görülmektedir. Başarının oldukça düşük olduğu bu testin doğru cevap sayısı 6 ile 2.35 arasında değişmektedir. Matematik testine ait üç yılın doğru cevap ortalaması 3.84’dür. Matematik testinden sonra en düşük başarı dil testinindir. Doğru cevap sayısı 5.23 ile 5.84 arasında değişen bu testin üç yılın doğru cevap ortalaması 5.57’dir. Fen testi 6.38 doğru cevap ortalamasıyla başarısı en düşük üçüncü test olmuştur. Bu testin doğru cevap sayısı 5.25 ile 7.13 arasında değişmektedir. Başarı sıralamasında en iyi ikinci test olan ve doğru cevap sayısı 9.67 - 9.31 aralığında değişen sosyal testinin üç yılın doğru cevap ortalaması 9.49’dür. Tüm testler içinde en yüksek başarı Türkçe testine aittir. En yüksek başarıya sahip olan bu testinin doğru cevap sayısı 13.01 ile 9.44 arasında değişmekte olup üç yılın doğru cevap ortalaması 11.01 olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 4
2009 ile 2011 Yılları Arası SBS Test İstatistikleri

Sınav Yılı	Test Bilgileri	Türkçe Testi	Matematik Testi	Fen Bilgisi Testi	Sosyal Bilgiler Testi	İngilizce Testi
2011	Test Soru Sayıları	23	20	20	20	17
	Test Ortalamaları	10.6	3.19	7.13	9.31	5.23
	Test Standart Sapmaları	6.6524	6.1122	5.6639	6.7512	5.55
2010	Test Soru Sayıları	23	20	20	20	17
	Test Ortalamaları	13.01	6	6.76	9.67	5.84
	Test Standart Sapmaları	6.5621	5.628	5.8319	6.8981	5.4462
2009	Test Soru Sayıları	23	20	20	20	17
	Test Ortalamaları	9.44	2.35	5.25	9.51	5.65
	Test Standart Sapmaları	6.3746	4.754	5.6253	6.7802	4.3989

(EGİTEK, 2011).

Türkiye’de okullar arası başarı farklılıklarına ilişkin durumu daha açık ortaya koyabilmek amacıyla 2010 SBS sınavlarına ait sayısal veriler ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bu yılın SBS sonuçlarından elde edilen bulgulara göre, Türkiye genelinde tüm iller için SBS puan ortalaması 295.81, standart sapması 41.86 olarak hesaplanmıştır. Test bazında bakıldığında Türkçe testi puan ortalamasının 13.01, standart sapmasının 6.56, matematik testi puan ortalamasının 6, standart sapmasının 5.62, fen testi puan ortalamasının 6.76, standart sapmasının 5.83, sosyal testi puan ortalamasının 9.67, standart sapmasının 6.89, dil testi puan ortalamasının 5.84, standart sapmasının 5.44 olduğu görülmüştür.

Başarı farklılıklarına ilişkin durum il düzeyinde incelendiğinde, illerin Türkiye SBS puan ortalamalarından farklarının -46.42 ile +23.77 arasında değiştiği anlaşılmaktadır (Tablo 5). Özellikle Hakkâri, Şanlıurfa, Şırnak, Siirt, Mardin, Ağrı, Iğdır, Van, Diyarbakır, Muş, Kars, Batman ve Ardahan illerinde ortalama puanın Türkiye ortalamasına göre en az 20 puan daha düşük olduğu görülmektedir. Buna karşın Afyon, Amasya, Ankara, Bayburt, Burdur, Eskişehir, Giresun, Gümüşhane, Karabük, Kütahya, İstanbul, Nevşehir, Rize ve Tunceli illerinde ortalama puanın Türkiye ortalamasından en az 10 puan daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Görüldüğü üzere Türkiye ortalamasından en az 20 puan düşük illerle hemen hemen aynı coğrafik alanda

Tablo 5

2010 SBS Puanlarının İl Ortalamaları ve İller İçinde Puan Farkları

İl Adı	Okul Sayısı	En Yüksek Okul Ort.	En Düşük Okul Ort.	En yüksek - En Düşük Okul Ort. (Fark)	İl Ort.	Farkın İl Ort. Oranı (%)	Standart Sapma	İl Ort. - Türkiye Ort.
Adana	426	442.19	175.22	266.97	287.75	92.78	39.33	-8.06
Adıyaman	216	428	202.23	225.77	284.26	79.42	30.51	-11.55
Afyon	302	445.11	234.47	210.64	307.7	68.46	35.95	11.89
Ağrı	165	498.41	195.25	303.16	264.1	114.79	33.72	-31.71
Amasya	111	451.2	236.16	215.04	308.58	69.69	36.91	12.77
Ankara	794	455.52	194.14	261.38	311.48	83.92	46.22	15.67
Antalya	432	438.83	188.28	250.55	305.84	81.92	38.89	10.03
Artvin	69	375.13	226.73	148.4	299.51	49.55	31.49	3.70
Aydın	272	469.06	191.21	277.85	298.43	93.10	42.10	2.62
Balıkesir	327	431.43	178.2	253.23	298.02	84.97	38.82	2.21
Bilecik	61	454.09	146.21	307.88	296.13	103.97	43.61	0.32
Bingöl	75	442.5	223.26	219.24	277.75	78.93	31.03	-18.06
Bitlis	124	405.71	194.38	211.33	280.09	75.45	32.50	-15.72
Bolu	71	451.86	241.27	210.59	300.08	70.18	35.71	4.27
Burdur	96	423.71	236.13	187.58	319.58	58.70	34.10	23.77
Bursa	474	489.67	201.45	288.22	305.62	94.31	41.65	9.81
Çanakkale	140	441.71	216.43	225.28	312.87	72.00	38.11	17.06
Çankırı	52	431.07	228.96	202.11	297.89	67.85	36.10	2.08
Çorum	180	419.11	234.88	184.23	302.95	60.81	31.53	7.14
Denizli	286	441.7	195.37	246.33	304.62	80.86	35.75	8.81
Diyarbakır	356	447.03	186.37	260.66	268.36	97.13	38.58	-27.45
Edirne	120	435.08	172.18	262.9	305.8	85.97	43.00	9.99
Elazığ	147	456.85	222.11	234.74	297.59	78.88	34.00	1.78
Erzincan	85	424.35	220.69	203.66	305.61	66.64	35.09	9.80
Erzurum	337	442.52	157.74	284.78	283.58	100.42	42.93	-12.23
Eskişehir	168	456.72	217.46	239.26	308.99	77.43	42.73	13.18
Gaziantep	328	449.92	204.29	245.63	282.32	87.00	39.79	-13.49
Giresun	133	435.5	216.52	218.98	306.29	71.49	30.69	10.48
Gümüşhane	52	376.86	266.53	110.33	314.36	35.10	29.53	18.55
Hakkâri	62	412.8	205.19	207.61	249.39	83.25	32.23	-46.42
Hatay	475	432.71	195.37	237.34	281.01	84.46	37.36	-14.80
Isparta	151	445.38	200.33	245.05	305.19	80.29	39.27	9.38
Mersin	408	458.33	148.72	309.61	295.74	104.69	44.20	-0.07
İstanbul	1527	487.92	170.54	317.38	307.3	103.28	48.30	11.49
İzmir	702	468.59	195.73	272.86	300.21	90.89	45.20	4.40
Kars	145	456.11	200.71	255.4	269.98	94.60	41.59	-25.83
Kastamonu	123	432.76	165.86	266.9	303.75	87.87	33.23	7.94
Kayseri	356	457.36	196.16	261.2	300.56	86.90	40.05	4.75
Kırklareli	101	466.44	202.69	263.75	302.94	87.06	40.88	7.13
Kırşehir	97	427.92	225.96	201.96	305.23	66.17	30.91	9.42
Kocaeli	349	480.92	146.15	334.77	300.03	111.58	39.43	4.22

Tablo 5 (Devamı)

Konya	681	451.72	158.5	293.22	295.96	99.07	39.73	0.15
Kütahya	194	451.18	231.06	220.12	310.75	70.84	39.80	14.94
Malatya	234	478.73	195	283.73	299.48	94.74	37.79	3.67
Manisa	367	455.12	188.68	266.44	304.5	87.50	39.34	8.69
Kahramanmaraş	336	492.88	229.29	263.59	298.42	88.33	39.32	2.61
Mardin	238	394.01	177.35	216.66	262.95	82.40	29.30	-32.86
Muğla	230	451.22	218.2	233.02	305	76.40	38.73	9.19
Muş	153	414.74	196.09	218.65	269.61	81.10	31.59	-26.20
Nevşehir	127	441.97	162.43	279.54	313.54	89.16	35.42	17.73
Niğde	157	449.54	193.46	256.08	302.1	84.77	35.97	6.29
Ordu	218	452.24	215.69	236.55	304.07	77.79	32.94	8.26
Rize	112	412.56	230.45	182.11	309.18	58.90	32.61	13.37
Sakarya	253	464.86	160.16	304.7	292.71	104.10	39.46	-3.10
Samsun	316	477.93	187.47	290.46	304.65	95.34	33.94	8.84
Siirt	118	396.13	186.3	209.83	262.16	80.04	38.94	-33.65
Sinop	66	419.27	235.31	183.96	297.51	61.83	33.50	1.70
Sivas	262	471.39	207.35	264.04	297.8	88.66	34.85	1.99
Tekirdağ	186	476.74	195.02	281.72	304.55	92.50	46.23	8.74
Tokat	231	435.82	195.29	240.53	293.47	81.96	33.69	-2.34
Trabzon	248	438.82	215.99	222.83	305.66	72.90	34.00	9.85
Tunceli	33	435.51	251.34	184.17	317.18	58.06	40.81	21.37
Şanlıurfa	376	416.46	150.91	265.55	255.98	103.74	33.14	-39.83
Uşak	117	429.47	199.41	230.06	297.48	77.34	38.16	1.67
Van	255	426.86	199.75	227.11	266.3	85.28	34.79	-29.51
Yozgat	227	433.5	157.5	276	299.16	92.26	32.15	3.35
Zonguldak	181	448.03	155.21	292.82	301.35	97.17	40.37	5.54
Aksaray	163	443.68	200.53	243.15	285.51	85.16	36.59	-10.30
Bayburt	38	353.5	275.24	78.26	313.26	24.98	22.51	17.45
Karaman	83	454.76	213.9	240.86	305.24	78.91	43.19	9.43
Kırıkkale	91	438.29	225.47	212.82	300.51	70.82	36.29	4.70
Batman	154	420.98	175	245.98	270.78	90.84	35.61	-25.03
Şırnak	185	389.86	166.94	222.92	260.05	85.72	29.87	-35.76
Bartın	71	443.53	230.2	213.33	292.88	72.84	39.55	-2.93
Ardahan	51	350.2	227.53	122.67	272.7	44.98	23.78	-23.11
Iğdır	76	333.11	182.58	150.53	265.26	56.75	28.25	-30.55
Yalova	56	443.68	234.72	208.96	305.11	68.49	44.04	9.30
Karabük	68	451.54	208.46	243.08	307.07	79.16	41.24	11.26
Kilis	44	425.41	224.34	201.07	284.64	70.64	39.19	-11.17
Osmaniye	131	447.81	226.22	221.59	296.21	74.81	40.63	0.40
Düzce	117	433.6	203.49	230.11	302.89	75.97	34.25	7.08
Türkiye	18139	498.41	146.15	352.26	295.81	119.08	41.86	0.00

bulunmasına rağmen Tunceli, Gümüşhane ve Bayburt gibi illerin ortalama puanı Türkiye ortalamasından yüksektir. Hatta Tunceli, Türkiye ortalamasından 21.37 puan daha yüksek il ortalaması ile Burdur'dan sonra en yüksek ortalamaya sahip il pozisyonundadır.

İller arası varyasyon incelendiğinde, Tablo 6'daki verilerden anlaşılacağı üzere, SBS puanına yönelik iller arası farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{(80: 18058)} = 31.50$; $p=0.000$; $\eta^2 = 0.13$). Etki büyüklüğünün %13 olması, iller arası farklılığın etkisinin azımsanamayacak boyutta olduğunu göstermektedir. ANOVA sonuçları ile her bir ilin ortalama puanının Türkiye ortalamasından farkı hesaba katıldığında, iller arasında farkın olduğu görülmektedir.

Tablo 6
2010 SBS Anova Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
SBS	Gruplar Arası	3891444.86	80	48643.06	31.50	0.00	0.12
	Grup İçi	27883880.84	18058	1544.13			
	Toplam	31775325.70	18138				
TÜRKÇE TESTİ	Gruplar Arası	24495.28	80	306.19	40.10	0.00	0.15
	Grup İçi	137890.69	18058	7.64			
	Toplam	162385.96	18138				
MATEMATİK TESTİ	Gruplar Arası	9735.92	80	121.70	20.08	0.00	0.08
	Grup İçi	109443.12	18058	6.06			
	Toplam	119179.05	18138				
FEN TESTİ	Gruplar Arası	14814.49	80	185.18	29.17	0.00	0.11
	Grup İçi	114656.79	18058	6.35			
	Toplam	129471.28	18138				
SOSYAL TESTİ	Gruplar Arası	16410.23	80	205.13	25.62	0.00	0.10
	Grup İçi	144572.43	18058	8.01			
	Toplam	160982.66	18138				
İNGİLİZCE TESTİ	Gruplar Arası	18795.73	80	234.95	35.62	0.00	0.14
	Grup İçi	119115.93	18058	6.60			
	Toplam	137911.65	18138				

⁷ Eta-kare (η^2) Anova deseninde değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü karşılaştırmada kullanılan korelasyon katsayısıdır. Etki büyüklüğü olarak da isimlendirilen eta-kare, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu gösterir. Bağımsız değişkenin bağımlı değişkendeki toplam varyansının ne kadarını açıkladığını gösterir ve 0.00 ile +1.00 arasında değişen bir değer alır. 0.01, 0.06 ve 0.14 düzeyindeki η^2 değerleri, aynı sırayla küçük, orta ve geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanır.

Başarı farklılıklarına ilişkin durum il içinde incelendiğinde, Tablo 5'in 5. sütunundan anlaşıldığı gibi, iller içinde en düşük okul ortalaması ile en yüksek okul ortalaması arasındaki farkın 334.77 ile 78.26 puan arasında değiştiği anlaşılmaktadır. İller içinden en yüksek okul ortalaması ile en düşük okul ortalaması 1.3 kat ile 3.3 kat arasında bir seyir izlemektedir. Bayburt, Gümüşhane, Ardahan, Artvin, Iğdır, Rize, Sinop, Tunceli, Çorum, Burdur dışında diğer illerde en düşük okul ortalaması ile en yüksek okul ortalaması arasındaki fark 200 puandan yüksektir. Ağrı, Kocaeli, Mersin, Sakarya, Bilecik, Şanlıurfa ve Erzurum illerinde en düşük okul ortalaması ile en yüksek okul ortalaması arasındaki farkın, il ortalamasından daha yüksek olduğunu görülmüştür.

İl içi farklılıkların, Türkiye ortalamasından daha yüksek SBS ortalamasına sahip olan illerde de Türkiye ortalamasından daha düşük ortalamaya sahip illerden farklı olmadığı tespit edilmiştir. Örneğin Türkiye ortalaması üzerinde SBS ortalamasına sahip olmasına rağmen on dokuz ilde en yüksek okul ortalaması ile en düşük okul ortalaması arasındaki fark 250 puanın üstündedir. Bu bağlamda Kocaeli 334.77, İstanbul 317.38, Bilecik 307.88, Zonguldak 292.82 ve Samsun 290.46 puan ile ilk beş sırada yer alan illerdendir. Bu verilerden anlaşıldığı gibi, 200 puanın altında 400 puanın üstünde okullar aynı yerleşim yeri içinde bulunabilmektedir.

Yine Tablo 5'deki verilerine göre, illerin kendi içindeki puan farklarının il puanı ortalamasına oranı %114.79 ile %24.98 arasında değişmektedir. Ağrı (-39.06), Kocaeli (-34.74), Mersin (-13.87), Sakarya (-11.99), Bilecik (-11.75), Şanlıurfa (-9.57), Erzurum (-1.2) illerinde en düşük okul SBS puan ortalaması ile en yüksek okul SBS puan ortalaması arasındaki farkın, il SBS puan ortalamasından daha yüksek olduğunu görülmektedir. İl standart sapmalarının 22.51–48.30 aralığında seyrettiği ve İstanbul, Tekirdağ, Ankara, İzmir, Mersin, Yalova illerine ait standart sapma puanlarının oldukça yüksek olduğu, Bilecik, Karaman, Edirne, Erzurum, Eskişehir ve Aydın illerinin standart sapma puanları, yukarıda sıralanan iller kadar olmasa da, Türkiye standart sapmasından yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Erzurum dışında bu illerin SBS puan ortalamalarının Türkiye ortalamasından yüksek hesaba katıldığında bahsi geçen illerde okullar arası başarı farklarının büyük olduğu söylenebilir. Başarı ortalaması artmasına rağmen bu illerde ortalamadan sapmaların, yani uç değerler arasındaki farkların arttığı düşünülmektedir.

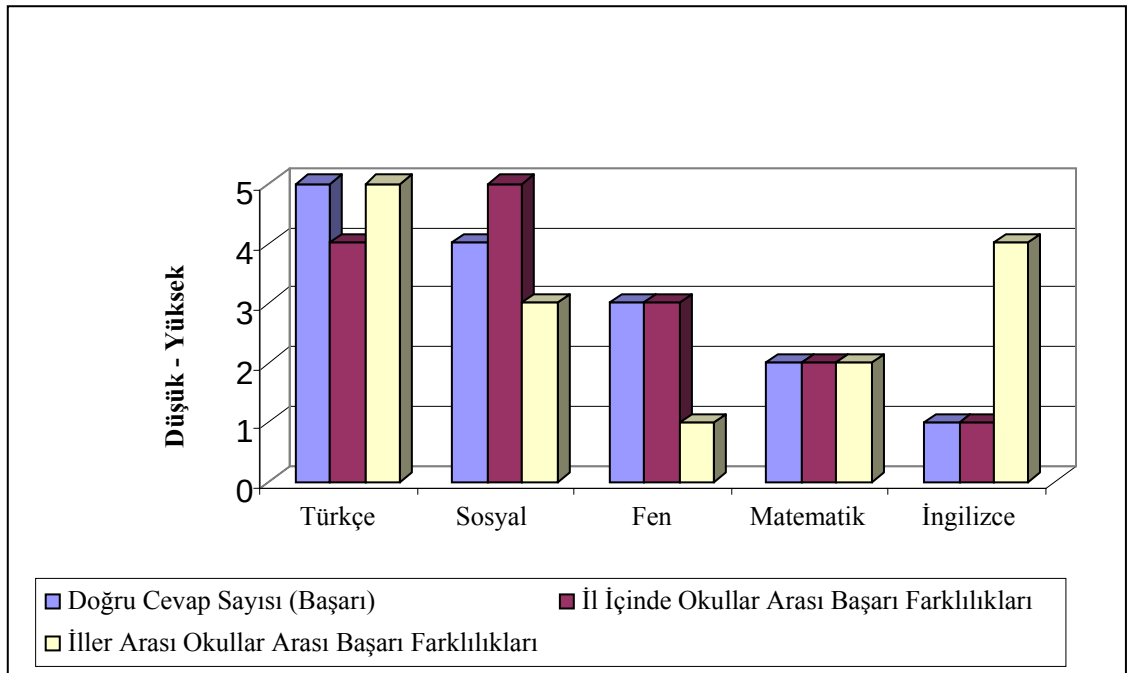
En yüksek puanın 500, en düşük puanın 100 olduğu bir puanlama sisteminde, aynı yerleşim yerinde okul ortalamalarında bir okuldan diğerine 200 puanın üstünde yer yer 300'lere ulaşan farkların görülmesi ve il standart sapmalarının çok yüksek olması göz önünde bulundurulduğunda, SBS puanlarına göre iller içinde okullar arası başarı farklılığının, iller arası farklılıktan çok daha geniş boyutta olduğu söylenebilir.

Tablo 6 verilerine göre, SBS puanlarının yanı sıra her bir testte de başarı bakımından okullar arasında büyük farklılıklar söz konusudur. Türkçe testi puanı ($F_{(80: 18058)} = 40.10$; $p=0.000$; $\eta^2 = 0.15$), matematik testi puanı ($F_{(80: 18058)} = 20.08$; $p=0.000$; $\eta^2 = 0.08$), fen testi puanı ($F_{(80: 18058)} = 29.17$; $p=0.000$; $\eta^2 = 0.11$), sosyal testi puanı ($F_{(80: 18058)} = 25.62$; $p=0.000$; $\eta^2 = 0.10$), İngilizce testi puanı ($F_{(80: 18058)} = 35.62$; $p=0.000$; $\eta^2 = 0.14$) okullara göre anlamlı farklılık göstermektedir. Etki büyüklüğünün %8 ile 15 arasında olması testlere yönelik iller arası farklılığın etkisinin azımsanamayacak, bazı testlerde oldukça yüksek boyutta olduğunu göstermektedir.

Tablo 6'daki kareler ortalaması dikkate alındığında, test bazında il içinde okullar arasında başarı farkı (yüksekten düşüğe doğru) sosyal, Türkçe, fen, matematik ve İngilizce şeklinde sıralanırken iller arasında Türkçe, İngilizce, sosyal, fen ve matematik olarak sıralanmaktadır. İl içi ve iller arası farklılıklar, testlerin doğru cevap ortalamaları ile karşılaştırıldığında, bu iki durumun bir biri ile birebir örtüşmediği görülmektedir. Tablo 4 ve 6 birlikte değerlendirildiğinde ortaya çıkan durum Grafik 2'de verilmiştir.

Grafik 2 incelendiğinde, il içinde okullar arası başarı farkının, başarısı yüksek testlerde daha fazla olduğu gözlenmiştir. Diğer bir ifadeyle, başarı ortalaması yüksek testler, aynı zamanda iller içinde okullar arası başarı farkı en yüksek testlerdir. İller arasında da, İngilizce ve Fen testleri dışında, okullar arası başarı farkının il içinekinden benzer bir tablo sergilediği söylenebilir. Bu durumda, ülke genelinde en yüksek başarı ortalamasına sahip Türkçe testi il içinde ikinci, iller arasında ilk sırada okullar arası başarı farkı olan testtir. En yüksek ikinci başarı ortalamasına sahip olan sosyal testi, il içinde birinci iller arasında üçüncü sıradadır. En yüksek üçüncü başarı ortalamasına sahip olan fen testi, il içinde üçüncü olurken iller arasında başarı farkı en düşük test olmuştur. Matematik her üç durumda da tablodaki basamak sırasını korumuştur. Bir başka ifadeyle başarı sıralaması bakımından sondan ikinci olan Matematik testi, hem il

içinde hem de iller arasında okullar arası başarı farkı en düşük ikinci test olmuştur. Başarı sıralamasında sonuncu olan İngilizce testinde ise durum şöyledir. En düşük başarıya sahip olan bu test, il içinde başarı farkı en düşük olan testtir. Buna karşın iller arasında ikinci sıraya yerleşmiştir. Özetlemek gerekirse Grafik 2'deki verilere dayanarak, ülke genelinde başarı ortalaması yüksek testlerde okullar arası başarı uçurumunun daha yüksek olduğu ve öğrencilerin sayısal okur-yazarlık düzeylerinin oldukça düşük olduğu söylenebilir.



Grafik 2. Testlerinin Doğru Cevap Sayıları ile İl İçi ve İller Arasında Okullar Arası Başarı Farklılıkları

Böyle bir fotoğrafla karşılaşılmasına;

1. İngilizce öğretmen açığının il düzeyinde değişiklik göstermesinin ve bu branştaki öğretmen açığının ücretli öğretmenler ile kapatılmaya çalışılmasının,
2. Okul öncesi eğitimden faydalanan öğrenci oranının ilden ile farklılık göstermesinin,
3. Ülke genelinde öğrencilerin sayısal okur-yazarlık düzeylerinin oldukça düşük olmasının
4. Türkçe her ne kadar resmi dil olsa da onun bazı yerleşim alanlarında konuşma dili olarak kullanılmamasının sebebiyet verdiği düşünülmektedir.

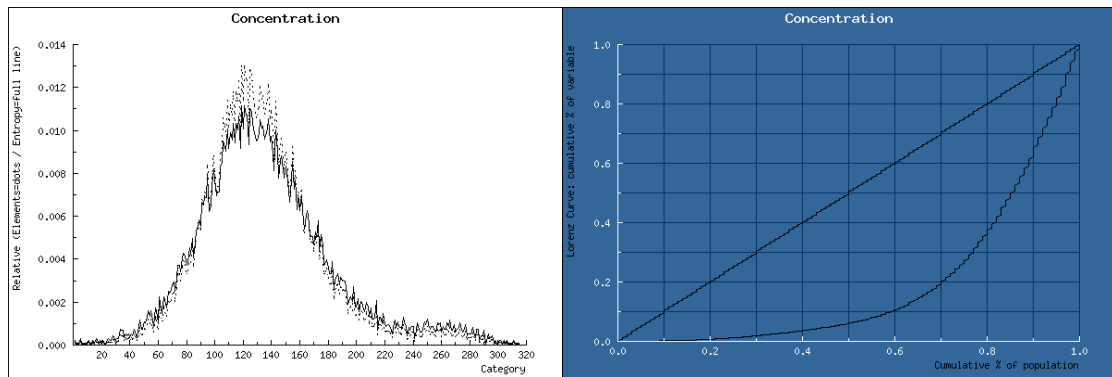
Alanyazında, birden fazla dilin konuşulduğu ülkelerde eğitim dili olarak kullanılan resmi dilin dışındaki dili konuşanlar için eğitimde eşitsizliklerin olduğu belirtilmektedir (Zoraloğlu, 1998). KONDA Araştırma ve Danışmanlık tarafından 2006 yılında yapılan “Biz Kimiz” adlı toplumsal yapı araştırmasına göre; Türkiye’de % 84.54 oranında Türkçe, % 11.97 oranında Kürtçe/Kurmanci, % 1.38 oranında Arapça, % 1.01 oranında Zazaca, % 0.12 oranında Lazca, % 0.11 oranında Çerkezce, % 0.07 oranında Ermenice, % 0.06 oranında Rumca, % 0.01 oranında İbranice, % 0.01 oranında Kiptice konuşulmaktadır. Okul öncesi eğitime olan gereksinimi belirlemek amacıyla Aksu-Koç, Erguvanlı-Taylan ve Bekman’ın (2002) yaptığı alan araştırması da, illere göre değişiklik gösterse de, Türkiye’de okula başlayan çocukların önemli bir kısmının Türkçeden başka diller bilerek eğitime başladıklarını göstermektedir. Konuyu değerlendiren araştırmacılara göre, öğrenci başarıları açısından büyük farkların olması nedenlerinin arasında öğrencilerin evlerinde Türkçeden başka dilleri konuşuyor olması da sayılabilir (ERG, 2009e).

2010 SBS verileri üzerinde yapılan farklı analiz bulguları özetlendiğinde, ilköğretimde okul başarısının ülke içinde homojen bir dağılım göstermediği söylenebilir. İlköğretim okulları arasında buna benzer tespitlere 2005 OKSTM ve OKSMF verileri kullanılarak yapılan çalışmada da rastlanmaktadır. Karip ve Apaydın (2007) tarafından yapılan bu çalışmada Türkiye genelinde tüm iller için OKSTM puan ortalaması 277.64, standart sapması 37.50, OKSMF puan ortalaması 275.17, standart sapması 36.49 bulunmuştur. İllerin Türkiye OKSTM puanı farklarının -40.65 ile +15.60 arasında değiştiği görülmüştür. İller içinde en düşük OKSTM puanı okul ortalaması ile en yüksek OKSTM puanı okul ortalaması arasındaki farkın 357 puan ile 95 puan arasında değiştiği tespit edilmiştir. İllerin kendi içinde puan farklarının il puanı ortalamasına oranının %128 ile %33 arasında olduğu anlaşılmıştır. (Karip, 2007). Çalışmada iller arası farklılıklar olmakla birlikte illerin kendi içinde okullar arasında eşitsizliklerin daha büyük boyutta olduğu saptanmıştır.

Karip ve Apaydın (2007) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ile bu araştırmanın bulguları benzerlik göstermesine rağmen Türkiye genelinde tüm iller için 2010 SBS puan ortalamasının 295.81, standart sapmasının 41.86 olarak saptanması başarı ortalamasının artmasına rağmen ortalamadan sapmaların, yani uç değerler arasındaki farkların arttığını göstermektedir. Ancak araştırmacıların okullar arası başarı

farklılıklarını OKSTM puanlarını dikkate alınarak analiz etmesi ve ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavında ve değerlendirmesinde değişikliğe gidilmesi bulguların bu yönde çıkmasında etkili olabilir.

Ortalama, standart sapma ve varyans analizi testlerinin yanı sıra ilköğretimde okullar arası başarı farklılıkları hakkında genel bir görüş elde etmek için, eşitsizliğin bir göstergesi olarak kabul edilen Gini katsayısı hesaplanmış ve Lorenz eğrileri oluşturulmuştur. 2010 yılı SBS puanlarına dayalı olarak okullar arası eşitsizlikleri gösteren Lorenz eğrisi ve Gini katsayıları aşağıda verilmiştir. Gini katsayısı için 0.30'un üzerinde bir değer önemli derecede eşitsizlik göstergesi olduğu kabul edilmektedir (Soares, 2006 den akt. Karip ve Apaydın, 2007). Grafik 3'te verilen Lorenz eğrisi ve Gini katsayısında görüldüğü gibi Türkiye genelinde tüm ilköğretim okulların başarı ortalaması için Gini katsayısı 0.62 olarak hesaplanmıştır. Bu durumda analiz bulgularına göre, ilköğretimde okullar arasında başarı dağılımında önemli ölçüde eşitsizliğin olduğu söylenebilir.

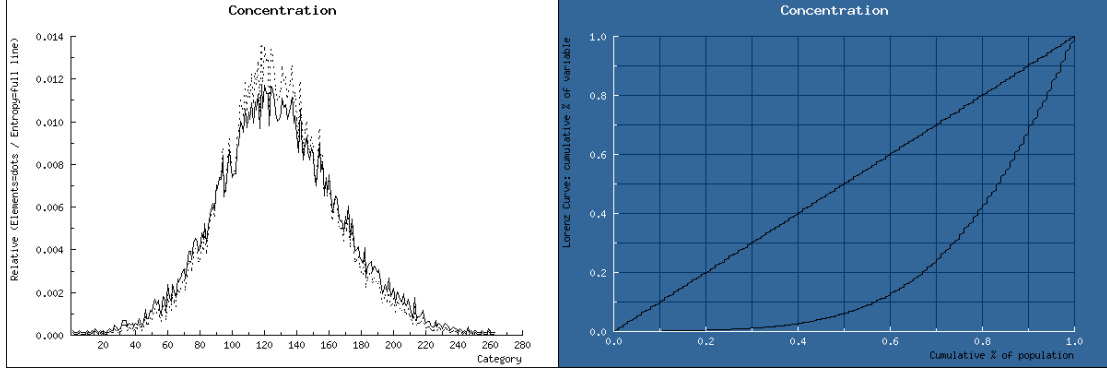


Gini Katsayısı=0,62

Grafik 3 Öğrenci Başarısında Tüm Okullar Arası Eşitsizlikler: 2010 Yılı SBS Puanlarının Konsantrasyon Dağılımı

İlköğretim okulları arasındaki eşitsizlikler resmi ve özel okul bazında incelendiğinde, Türkiye genelinde resmi okulların başarı ortalaması için Gini katsayısının 0.59 olduğu görülmektedir. Grafik 4'te verilen Lorenz eğrisi ve Gini katsayılarından resmi okulların da kendi içinde homojen olmadığı ve resmi okullar

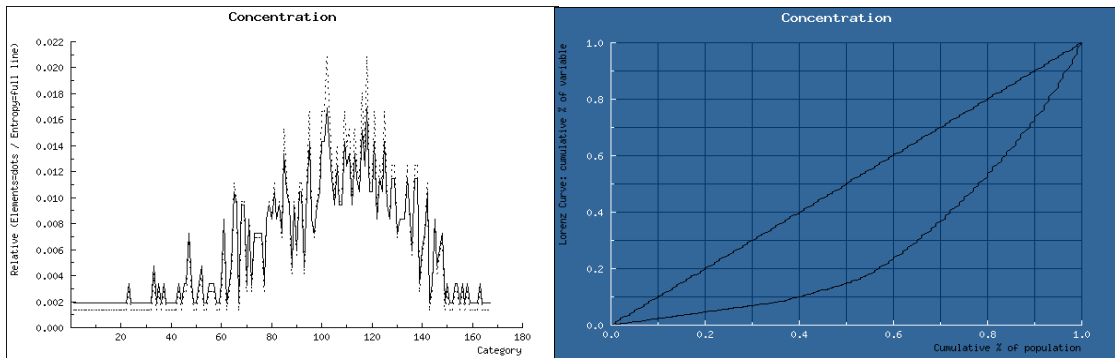
arasında başarı dağılımında oldukça yüksek düzeyde eşitsizliğin bulunduğu anlaşılmaktadır.



Gini Katsatısı=0,59

Grafik 4. Öğrenci Başarısında Resmi Okullar Arası Eşitsizlikler: 2010 Yılı SBS Puanlarının Konsantrasyon Dağılımı

Resmi okullarda olduğu gibi Türkiye’de özel okulların da kendi için homojen olmadığı ve özel okullar arasında başarı dağılımında oldukça yüksek düzeyde bir eşitsizlik bulunduğu Grafik 5’te verilen Lorenz eğrisi ve Gini katsayılarından anlaşılmaktadır. Türkiye genelinde özel okulların başarı ortalaması için Gini katsayısı 0.45 olarak hesaplanmıştır.



Gini Katsatısı=0,45

Grafik 5. Öğrenci Başarısında Özel Okullar Arası Eşitsizlikler: 2010 Yılı SBS Puanlarının Konsantrasyon Dağılımı

Resmi ve özel okulların Gini katsayıları karşılaştırıldığında, başarı ile sosyoekonomik düzey arasında yüksek düzeyde bir ilişki kanıtlanmış olsa da, özel okullar arasındaki eşitsizlik bu ilişkinin yordayıcı nitelikte olmadığını göstermektedir. Sonuçlar bu yönüyle Karip ve Apaydın'ın (2007) araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Karip ve Apaydın tarafından 2005 OKSTM ve MF verileri kullanılarak yapılan araştırmada da okulların OKS puan ortalamalarının dağılımında Türkiye genelinde tüm okulların başarı ortalaması için Gini katsayısı 0.65, resmi okullar için Gini katsayısı 0.64, özel okullar için Gini katsayısı 0.52 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın bulguları Karip ve Apaydın'ın (2007) bulguları ile karşılaştırıldığında, Gini katsayısındaki düşüşün Karip ve Apaydın'ın çalışmasının yüzdelik dilimlerine ulaşamadığından hangi gruptaki iyileşmeden dolayı olduğu belirtilememiştir. Ayrıca araştırmacıların okullar arası başarı farklılıklarını OKSTM puanlarını dikkate alınarak analiz etmesi ve ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavında ve değerlendirmesinde değişikliğe gidilmesi bulguların bu yönde çıkmasında etkili olabilir.

4.2 Okullar Arası Eşitsizliklere İlişkin PISA Bulguları

Araştırmanın ikinci sorusu, “PISA raporlarına göre, Türkiye’de öğrenci başarısı açısından okullar arası farklar istatistikî olarak anlamlı mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu araştırma sorusunun çözümüne yönelik olarak PISA raporlarından derlenen veriler Tablo 7 ve 8’de verilmiştir.

Tablo 7’e göre, Türkiye’de öğrenciler temel beceri kazanma düzeyleri bakımından uluslararası ortalamaların çok altında kalmaktadır. AB ve OECD ülkeleri ile karşılaştırıldığında Türkiye, özellikle matematik olmak üzere fen bilimleri ve okuduğunu anlama alanlarındaki başarısı ile son sıralarda yer almaktadır. Diğer bir ifadeyle 15 yaş grubu öğrencilerimizin büyük bir çoğunluğunun temel sayısal ve sözel okur-yazarlık düzeyleri oldukça düşüktür. Ülkemiz öğrencilerinin ortalama performansı ikinci yeterlik düzeyindedir. Hâlbuki OECD ülkeleri ortalama performans yönünden üçüncü ve dördüncü düzeyde yer almaktadır (PISA 2009a).

Tablo 7
PISA Test İstatistikleri

		Türkiye'nin bulunduğu Düzey	Türkiye'nin Ortalama Puan	OECD Ortalaması	Katılımcı OECD Ülkesi	OECD içinde Türkiye'nin Başarı Sırası
2009	Okuma Becerileri	2	464	492	34	32
	Matematik Okuryazarlığı	2	445	496	34	32
	Fen Okuryazarlığı	2	454	501	34	33
2006	Okuma Becerileri	2	447	492	30	28
	Matematik Okuryazarlığı	2	424	498	30	29
	Fen Okuryazarlığı	2	424	500	30	29
2003	Okuma Becerileri	2	441	494	30	28
	Matematik Okuryazarlığı	2	423	500	30	28
	Fen Okuryazarlığı	2	434	500	30	28

(OECD, 2011).

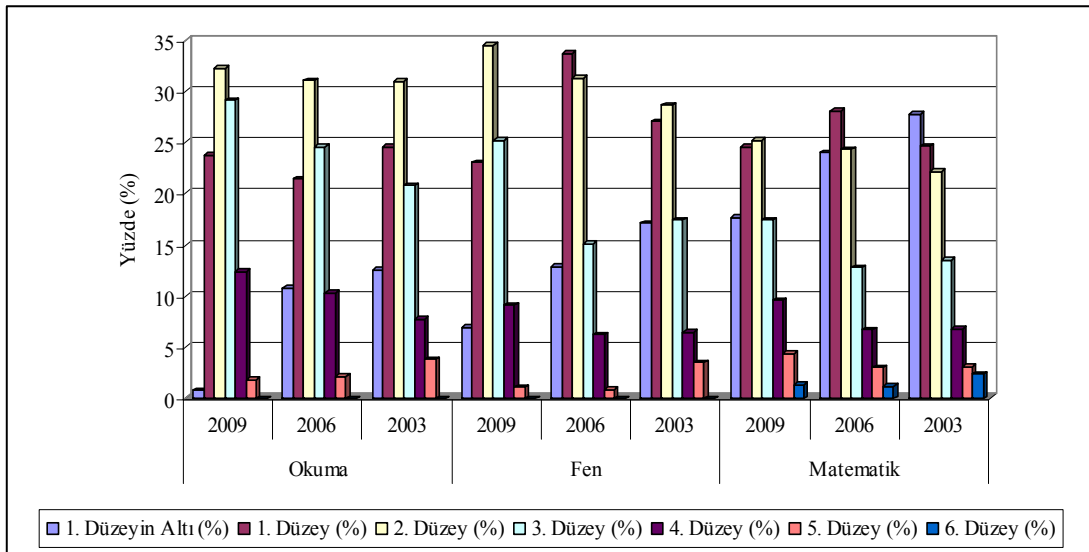
Tablo 8'deki ve Grafik 6'daki dağılımlara bakıldığında ise hemen hemen tüm PISA çalışmalarında Türkiye'de öğrencilerin yarısından fazlasının yeterli bakımından ikinci ve daha aşağı düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Son çalışma olması bakımından 2009 yılı ayrıntılı incelendiğinde, tüm testlerde temel yeterlik düzeyinin altında kalan çocukların payı azalmış ve 3. düzeydeki öğrencilerin payında kayda değer artışlar yakalanmış olsa da hala öğrencilerimizin çoğunlukla birinci ve ikinci yeterlik düzeyinde bulunduğu söylenebilir. Özellikle matematik ve fen testlerinde halen en alt yeterlilik seviyesindeki becerileri bile gösteremeyen öğrenci oranı hiçte hafife alınamayacak boyuttadır. Bununla birlikte ülkemizde 4, 5 ve 6. düzeye erişebilen, diğer bir deyişle üst düzey öğrenme becerilerine erişebilen öğrenci sayısı OECD ülkeleriyle karşılaştırıldığında çok azdır. Hatta bazı testlerde en üst yeterlilik düzeyine ulaşan öğrenci bulunmamaktadır.

PISA uygulamalarında ikinci düzey, temel yeterlik düzeyi olarak tanımlanmakta ve bu düzeyin altındaki öğrencilerin toplumsal yaşama aktif katılım için gerekli becerileri kazanmamış oldukları belirtilmektedir. PISA'da üstün performans olarak adlandırılan 5 ve 6. düzeylerde yer alan öğrencilerin üst düzey ve eleştirel düşünme

Tablo 8
Yeterlilik Düzeylerine Göre Öğrenci Dağılımı

Sınav Yılı			1. Düzeyin Altı (%)	1. Düzey (%)		2. Düzey (%)	3. Düzey (%)	4. Düzey (%)	5. Düzey (%)	6. Düzey (%)
				1b	1a					
2009	Okuma	Türkiye	0.8	5.6	18.1	32.2	29.1	12.4	1.8	0,0
		OECD	1.1	4.6	13.1	24.0	28.9	20.7	6.8	0,8
	Fen	Türkiye	6.9		23.0	34.5	25.2	9.1	1.1	0.0
		OECD	5.0		13.0	24.4	28.6	20.6	7.4	1.1
	Matematik	Türkiye	17.7		24.5	25.2	17.4	9.6	4.4	1.3
		OECD	8.0		14.0	22.0	24.3	18.9	9.6	3.1
2006	Okuma	Türkiye	10.8		21.4	31.0	24.5	10.3	2.1	---
		OECD	7.4		12.7	22.7	27.8	20.7	8.6	---
	Fen	Türkiye	12.9		33.7	31.3	15.1	6.2	0.9	0.0
		OECD	5.2		14.1	24.0	27.4	20.3	7.7	1.3
	Matematik	Türkiye	24.0		28.1	24.3	12.8	6.7	3.0	1.2
		OECD	7.7		13.6	21.9	24.3	19.1	10.0	3.3
2003	Okuma	Türkiye	12.5		24.5	30.9	20.8	7.7	3.8	---
		OECD	6.7		12.4	22.8	28.7	21.3	8.3	---
	Fen	Türkiye	17.1		27.0	28.6	17.4	6.5	3.5	---
		OECD	9.2		15.0	24.3	27.3	18.1	6.1	---
	Matematik	Türkiye	27.7		24.6	22.1	13.5	6.8	3.1	2.4
		OECD	8.2		13.2	21.1	23.7	19.1	10.6	4.0

(OECD, 2011).



Grafik 6. Yeterlilik Düzeylerine Göre Türkiye Öğrenci Dağılımı

becerilerini içselleştirmiş oldukları belirtilmekte ve bu düzeylere erişebilmiş öğrencilerin gelecekte yeni bilgi ve teknoloji üretiminde yol oynayabilecek kadar beceri edindikleri varsayılmaktadır (PISA, 2009a).

Türkiye 15 yaş öğrencilerinin yeterlik düzeylerine dağılışı ile alt ve üst yeterlik düzeyin ne anlam ifade ettiği göz önünde bulundurulduğunda, Türkiye’de öğrenci performansının ülke içinde homojen bir dağılım göstermediği söylenebilir. Daha çok farklılaşmış öğrencilere sahip olduğu belirtilebilir. Nitekim PISA 2003 raporuna göre, öğrenci başarısında Türkiye genelinde gözlemlenen varyansın %54,9’u okullar arası farklılıklarla açıklanmaktadır (Karip ve Apaydın, 2007). Türkiye’de okullar arası farkla ilgili değişkenlik, OECD ülkelerinde görülen ortalama okullar arası değişkenliğin iki katından daha büyüktür. Ülkemizde okullar arası farklar o denli büyüktür ki başarılı okullar uluslararası ortalamanın yaklaşık bir standart sapma üzerinde bir performans gösterirken diğerleri uluslararası ortalamanın bir standart sapma altında kalmıştır. Bu iki grup okul arasında yaklaşık olarak iki standart sapmalı bir fark ortaya çıkmaktadır. Bu yılın ana alanı olan matematik okuryazarlığında, Türkiye okullar arası eşitsizlik bakımından OECD ülkeleri arasında birinci sırada yer almaktadır (MEB, 2005). 2006 yılında da bu tablo çok değişmemiştir. Bu yılın raporunda, ülkemizde öğrenci performansları arasındaki farklılığın üçte birinin okullar arasındaki farklılıklardan kaynaklandığına yer verilmiştir (MEB, 2007). Bu raporda Türkiye, ana alan olan fen okuryazarlığında okullar arası eşitsizlik açısından 30 OECD ülkesi arasında 11. sıraya, toplam 57 ülke arasında 19. sıraya yerleşmiştir (OECD, 2007).

2009 PISA’da okuma becerileri testinde 17, matematik okuryazarlığı testinde 21, fen okuryazarlığı testinde 30 puanlık artışlar yakalayan Türkiye, tüm testlerde ortalama puanlarını 440’ın üzerine çıkarmıştır. Üstelik fen okuryazarlığı testinde en yüksek puan artışı gösteren OECD ülkesi olmuştur. Bu gelişmeye rağmen, ülkeler arasındaki sıralamalarda kayda değer iyileşme olmamış, 34 OECD ülkesi içinden okuma becerileri ve matematik okuryazarlığı testlerinde 32’nci sıraya oturan ülkemiz, fen okuryazarlığı testinde bir adım gerileyerek 33’üncü sıraya yerleşmiştir. Son PISA raporuna göre, okullarımız arasındaki derin uçurumun daha da açılmış ve bu yılın ana alanı olan okuma becerilerinde açıklık %71’lere ulaşmıştır (PISA, 2009).

Bu bulguların yanı sıra PISA raporlarında eğitimde ileri sınıflara doğru giderken öğrenciler arasındaki farklılaşmanın daha da arttığı, okullar, daha doğrusu, okul türleri arasında yaratılan farkların büyük olması bir tarafa ülkemizin aynı tür okulları arasında bile büyük farkların olduğuna işaret edilmektedir. Yine bu raporlarda, ülkemizde okul içi başarıda öğrenciler arası eşitsizliğin OECD ortalamasının üstünde olduğuna, ancak okul içi eşitsizliğin okullar arası eşitsizliğe kıyasla nispeten daha düşük olduğuna vurgu yapılmaktadır (MEB, 2005). Türkiye'nin ulusal gelirinin gerektirdiği ölçüde başarılı bir sonuç alamadığı, aldığı sonucun ulusal gelire göre alınması gereken sonuçları gösteren çizginin oldukça altında olduğu rapor edilmiştir (ERG, 2010a). Zaten dezavantajlı arka plana sahip olan öğrencilerin yetersiz veya düşük kaliteli kaynaklara sahip (dezavantajlı) okullarda eğitim almaya mahkum edildiği ve çifte olumsuzluk ile yüz yüze getirildiği bildirilmiştir (PISA, 2009b). Bu iki durumun da karşılıklı olarak birbirini beslediğine ve okullar arasındaki sosyal eşitsizlikleri, öğrenci başarılarını ve kalite farklılıklarını yoğunlaştırdığına, okullar arası başarı farklarını derinleştirdiğine (Karip, 2007; Marks, 2006; PISA 2009b) yer verilmiştir. Bu durum, Türkiye'de eğitim kalitesinin ulusal gelirine göre bile düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir (ERG, 2010a). Normal şartlarda bireyler arasındaki eşitsizliği azaltması beklenen eğitim sisteminin Türkiye'de eşitsizliği kuvvetlendirmekte ve okul başarı farklılıkları üzerindeki sosyoekonomik kökenin belirleyiciliğini artırmakta olduğu söylenebilir.

Öğrenci başarısını değerlendirmeye yönelik uluslararası çalışmalardan olan PISA sonuçlarına göre bir değerlendirme yapıldığında da, SBS sonuçlarına dayalı olarak ortaya konulan okullar arası başarı farklılıklarının PISA bulgularınca desteklendiği anlaşılmaktadır. SBS ve PISA sonuçları eğitim niteliğinin bir göstergesi olarak değerlendirildiğinde Türkiye'nin uluslararası düzeyde kabul edilen standartlar açısından bir eğitim kalitesi sorunu olduğu ortaya çıkmakta ve Türkiye'de başarı dağılımının ülke içinde homojen bir dağılım göstermediği anlaşılmaktadır. Okullar arasında geniş ölçekli kalite ya da performans farklılıkları bulunmakta, aynı bölgede, aynı ilde hatta aynı ilçenin içinde bile çok yüksek ve çok düşük ortalamaya sahip okullar ile karşılaşılabilir.

Konuya bu açıdan yaklaşıldığında sorun, Türkiye'de bazı okulların diğerlerinden iyi olması değildir. Sorun, Türkiye'de okullar arasındaki makas açıklığı oranının çok yüksek olması, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde kaliteli eğitim veren okul sayısının

çok sınırlı olması, toplumsal eşitsizliklerin bu okullara erişim üzerinde belirleyici olması ve birçok yönden dezavantajlı olan öğrencilerin çok kalitesiz bir eğitim almaya mahkum bırakılmalarıdır (ERG, 2009b). Türkiye’de eğitim sisteminin öğrenmede adalet yerine adaletsizliği körükleyen bir güç olarak karşımıza çıkmasıdır (TED, 2008). Bu durum konunun incelenmesini zorunlu kılmaktadır. Kısa sürede bu farklılıkların tamamen ortadan kaldırılması mümkün görünmese bile farklılıkları en aza çekmek amacıyla nelerin yapılması gerektiğinin araştırılması önemlidir.

4.3 Okullar Arası Başarı Farklılıkları Nasıl Azaltılabilir

Araştırmanın üçüncü sorusu, “Okullar arası başarı farklılıkları nasıl azaltılabilir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruya yanıt bulabilmek amacıyla katılımcılara yedi soru yöneltilmiştir. İlki “Her çocuğun daha nitelikli bir eğitime daha eşitlikçi bir sistem içinde erişimini sağlamak için kamu kaynak dağılımı hangi girdilere göre yapılmalıdır? Neden?” şeklindedir. Araştırmacı bu soru ile sivil toplum örgütlerinin okullar arası başarı farklılıklarını azaltacağını düşündükleri kaynak dağılımını nasıl tanımladıklarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Sivil toplum örgütlerinin bu soruya verdikleri yanıtlar inceleme sonrasında süzülerek aşağıda verilmiş, ardından yanıtların analizi yapılarak bulgular tartışılmıştır.

STÖ 1: “(...) Kamu kaynak dağılımında tek kriter olmamalı birkaç kritere göre dağılım yapılmalı. (...) tabii ki okulların büyüklükleri önemli yani bir köy okuluna yapacağınızla (...) şehir merkezinde 2000 veya 4000 kişilik bir okula kaynak dağılımı farklı olacaktır. (...) büyüklük önemli ama yeterli değil. Bölgenin bulunduğu şartlar, sosyoekonomik kültürel şartlarda göz önüne alınarak işte çok göç alan bir bölge olabilir. (...) göçün de aslında hangi aşamasında bir bölge olduğu bile çok fark edebilir. (...) bu risk faktörlerine göre dağılım bence çok önemli. Risk faktörlerini öngörerek bazı kriterlerin oluşturulması gerekebilir.”

STÖ 2: “ (...) eşitlik adına her tarafa sabit ücret dağılımına gidildiğinde ihtiyaç olmayan bir yerde hormonal büyümeyi sağlarsınız. Diğer tarafta da gönderdiğiniz yetmiyordur. Devlet burada kaynakları öncelikle okulların fiziki koşullarını dikkate alarak dağıtmalı. (...) Diğer bir konu ise, kaynak dağılımında, okulun öğrenci profilinin sosyoekonomik durumu dikkate alınmalı (...) okulun kamu kaynaklarının dışındaki geliri son derece önemli. Okulların bazılarının imkanları yüksek. Okul aile birliğinin kendine ait bütçesi var. Bazı okullar kendi yağıyla kavrulabilmektedir. Hatta bazılarının bütçesi kenardaki 3-5 okulu birkaç yıl idare edebilecek büyüklüktedir. Dolayısıyla dağılım yaparken aile birliklerinin işlemediği, velilerin çok fazla ilgi göstermediği, bütün yükün eğitim yöneticilerinin sırtına kaldığı okullara bir nevi daha öncelik gösterilmeli. (...)”

STÖ 3: “(...) ilköğretim okullarında merkezi bütçeden direk kaynak aktarımı yapılmıyor. O ilin eğitim giderleri olarak ayrılıyor. (...) O da daha çok yakıt ve benzeri şeyler karşılamayacak düzeyde oluyor. (...) eğitim programları merkezi hükümet tarafından hazırlanabilir. Ancak bütçelerinin yerel yönetimlere devredilmesinin faydalı olacağını düşünüyoruz. (...) okullara kaynak aktarımı yapılırken okulların öğrenci mevcutları, öğrenci sayısı, derslik sayısı önemli,

okulun fiziki sosyal tesis ve benzeri şeyleri üzerinden bir planlama yapılmalı. (...) merkezi okullarla, kenar semtteki okullar arasındaki bütçe dengesizliği de gözetildiğinde okullar arasında bütçe dengesizliği kapatılmış olacak. (...) bunun denetiminin yapılması da yani takibinin de gerekli olduğu düşüncesindeyiz.”

STÖ 4: “(...) bütün okullarda ana kalemlerin (...) asgari düzeyde devlet tarafından sağlanması gerekir. (...) Her okula yapılacak minimum önemli ve bu minimum belki illerin sosyoekonomik düzeyine göre değişebilir. Kaynak dağılımında il bazında satın alma gücü paritesi referans olarak alınabilir. (...) ikinci perspektif olarak da öğrenci profilinin sosyoekonomik düzeyi olabilir. (...) Türkiye’de okul temelli bir planlama yapılmıyor. Halbuki kesinlikle öğrencilerin dezavantajlılık durumu tanımlanmalı bu durumla ters orantılı olarak yani dezavantajlı öğrenci profiline sahip okula daha fazla kaynak aktarımını sağlayacak bir yol benimsenmeli. Çünkü bu öğrencilerin gittikleri okulların okul aile birliği yoluyla kaynak toplaması çok daha zor. (...) Dezavantajlılığı belirlerken okulların hizmet puanları kullanılabilir. (...) Dolayısı ile kaynak dağılımında genel eşitlik ilkesini bir yana bırakarak pozitif ayrımcılığa gidilmesinin gerektiği söylenebilir. (...) Dünyanın her yerinde de zaten böyle bir şey var. Mesela İngiltere’de öğrenci o okulda bedava yemeğe tabiyse okula kaynak ayrılırken o çocukların sayısı iki ile çarpılır. (...)”

STÖ 5: “(...) Dünyada bir kural vardır (...) Para öğrenciyi takip eder. Öğrenci bir okulda toplanmışsa devletin o okula daha çok imkan vermesi lazım. Bizdeki politikalar genel eşitlik ilkesine göre dağıtılır. Ders kitaplarında görüyorsunuz. Öğrencinin sosyoekonomik düzeylerine göre ayırım yapmadan herkese verilir. Bence kaynak dağılımında sosyoekonomik düzey ayırımı yapılabilir. Öğrencilerin geldiği toplumsal sınıfı göz önünde bulundurulmalıdır. (...)”

STÖ 6: “(...) Şuan öğrenci başına harcaması topu topu 15-16 lira olan bir okulun su ve elektrik parasını da, (...) öğrenci başına 400-500 lira harcama yapan okulun bu gibi rutin harcamalarını da devlet veriyor. (...) eşit ama adil olmayan bir kullanım örneği görüyoruz. (...) Halbuki okulların stratejik planlarına ve öğrenci başına harcamasına göre kamu kaynakları planlanabilir. (...) zaruri gider harcamaları karşılanacak okulların bir listesi çıkarılmalı, diğerlerine bu para verilmemeli. (...) Bunun yanı sıra bizim okula da para verilmeli. Bunun için benim stratejik planım istenmeli. (...) Eğer stratejik planımdaki göstergeleri ben rutin okulumda yaratabileceğim bir kaynakla yapabileceksem hayır denilmeli. Ama stratejik planımda öyle bir iş var ki bunu yaptığımda Ankara’nın eğitim birikimine, Ankara’nın kültürüne, Ankara’nın yaşantısına zenginlik katacağım ve bunu ben yapmasam kimse yapmayacaksa bu girişim için bana da kaynak verilmeli. (...) Ama öbür tarafta kamu kaynağı dışında yeterli geliri olmayan okul ben şu şu temel ihtiyaçlarımı karşılayamıyorum dediğinde o okula kaynak aktarılmalı. (...)”

STÖ 7: “Bir defa okullara kaynak dağılımı çocukların sosyoekonomik düzeyine göre olmalı. Okulun hangi kesimden ne kadar öğrencisi var o doğrultuda bir kaynak aktarımına gidilebilir. (...) Yani kaynak dağılımında pozitif ayrımcılığa gidilebilir. (...) Okulun büyüklüğü de kaynak aktarımında göz önünde bulundurulması gereken bir durum tabii ki. (...) Okulun kamu kaynakları dışındaki geliri de çok önemli. (...) Bir okul yeteri kadar bağış toplayabiliyorsa ve zorla alınmıyorsa aldığı bağış kadar kaynağı azaltılabilir. (...) Bir mahalle camisine sahip çıktığı kadar okuluna da sahip çıkabilmeli. (...) böylece devlette kendi kaynağını tüm Türkiye çapında adaleti sağlayacak bir şekilde ihtiyacı olan yere daha çok aktarabilir. (...) Okulun fiziki koşulları ve olanakları da bu kapsamda dikkate alınmalıdır. Önce ihtiyacını normal şartlara taşıyamayan okullara kaynak ayırmak uygun olur. (...)”

STÖ 8: “(...) eşitlikçi bir sistem içinde erişim sağlamak diyoruz ya orada eşitlikten beraber adaletli bir dağılımı da göze almamız lazım. Çünkü her zaman eşit olamayabilirsin. Bazı yerlerde daha adaletli davranman gerekebilir. Örneğin dezavantajlı bölgeler var. Şimdi ben tüm okullara beş lira yardım yapacağım. Ama bir okul için o beş liranın hiç gereği yoktur. Ama bir okulun yirmi beş liraya ihtiyacı vardır. Önemli olan adaletli bir dağılım yapmak. Bunu da bana göre Milli Eğitim Müdürlükleri kendi illerindeki ilçelere kadar inerek okulların ihtiyaçlarını tespit etmeli. Ama Türkiye’de okul bütçesi diye bir şey yoktur biliyorsunuz. Oysa doğru olan okul bütçesidir. (...)”

STÖ 9: “İlköğretim bazında düşünüldüğünde her okula kaynak ayırıyoruz. Yani ihtiyacı olan okula da ihtiyacı olmayan okula da belli bir para gidiyor. (...) okulların sosyoekonomik kültür çevresine bakılarak kaynak aktarımı yapılmalı. Diyelim ki okulun genellikle sosyoekonomik

durumu çok iyi velileri varsa buna daha az bir ödenek verirken böyle şansa sahip olmayan okullara daha fazla ödenek sağlanması gerekir diye düşünüyorum.”

STÖ 10: “(...) okullar sahip olduğu koşullar, başarı düzeyi gibi kriterler dikkate alınarak 3 veya 4 düzeye ayrılmalı. Kaynaklar okulların düzeylerine göre aktarılmalı. Koşulları çok iyi olan, kaynakları çok iyi olan okullara diğerleriyle aynı kaynağı aktarmak çok eşitlikçi bir yaklaşım değil. (...) çok kaynak aktarılan okulların da başarısı etkin şekilde takip edilmelidir. (...)Yani öğretmen gönderdim, bilgisayar gönderdim, çocuğu da var, kaynakta aktarıyorum, kömürü de var. O zaman hepside aynı düzeyde başarılı olsun demek çok sağlıklı bir yaklaşım değil. Öğrenme çıktılarını da takip etmek gerekir. (...) Girdileri eşitleyip çıktıları takip etmemek kaynakları sürekli çarçur etmekten başka bir şey değildir. Türk eğitim sisteminin hastalığı bu. (...)”

STÖ 11: “Kaynak dağılımı, okulun öğrenci profilinin sosyoekonomik düzeyi dikkate alınarak yapılmalıdır. Çünkü her okulda öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi aynı değil. Örneğin il merkezinin gelişmiş bir semtinde bulunan okul ile daha az gelişmiş semtindeki hatta kırsal alandaki okulların sosyoekonomik yönden öğrenci profili farklılık gösterir. Ancak bu kriter tek başına kaynak dağılımında yeterli olmaz. Bunun yanı sıra okulun mevcut fiziki koşulları ve olanakları ile öğrenci ve öğretmen büyüklüğüne de bakılmalıdır. Yine okulun kamu kaynakları dışındaki geliri de göz önünde bulundurulmalıdır. (...)”

Verilen yanıtlar incelendiğinde, kriterler farklılık gösterse de sivil toplum örgütlerinin, kamu kaynak dağılımının tek bir kriter yerine çoklu kritere göre yapılması noktasında birleştikleri görülmektedir. Tablo 9’da özetlendiği gibi STÖ’ler, genel eşitlik ilkesine göre her okula rutin kaynak sağlamayı bir yana bırakarak okulların sahip oldukları koşullara göre kaynak aktarımına gidilmesinin daha adil olacağı görüşündeler.

Tüm yanıtlar incelendiğinde kamu kaynak dağılımına ilişkin olarak sivil toplum örgütlerinin “pozitif ayrımcılığa gitme” ile ilgili örnekler verdikleri görülmektedir. Örneklerin yanı sıra STÖ 4 “(...) genel eşitlik ilkesini bir yana bırakarak pozitif ayrımcılığa gidilmeli (...)”, STÖ 7 “(...) kaynak dağılımında pozitif ayrımcılığa gidilebilir (...)” şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır. STÖ 10, “(...) okullar sahip olduğu koşullar, başarı düzeyi dikkate alınarak 3 veya 4 düzeye ayrılmalı. Kaynaklar okulların düzeylerine göre aktarılmalı. (...)” diyerek kaynak dağılımında pozitif ayrımcılığa gidilebileceğini vurguda bulunmuştur. STÖ 8 “(...) okulların özellikleri dikkate alınarak eşit değil adaletli bir dağılım yapmak (...)”, STÖ 6 “(...) rutin kaynak sağlamak yerine okulların değişen koşullarına göre (...)” kaynak aktarılmalı, STÖ 5 “(...) Genel eşitlik ilkesinden vazgeçilmeli (...)” diyerek, diğer katılımcılar da okulların öğrenci mevcutlarına, derslik sayısına, bulunduğu çevreye ve fiziki sosyal tesis ve benzeri durumlarına, yani okulun özelliklerine göre kaynak dağılımının yapılabileceğini belirterek aslında pozitif ayrımcılığa gidilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Türkiye’de eğitim harcamalarının yapısı incelendiğinde, mevcut eğitim finansmanın eşitsizliklere yol açma riski taşıdığı söylenebilir. Türkiye’de eğitimin ana finansörü devlet olsa da hane halklarından eğitime kaynak ayrılmaktadır. Türkiye’de toplam eğitim harcamalarının %37 gibi çok önemli bir kısmının özel kuruluşlar ve haneler tarafından gerçekleştirildiği görülürken, OECD de bu oran yalnızca %12’dir. Oysa Türkiye’de kamu tarafından yapılan eğitim harcamaları OECD ortalamasından düşüktür. Türkiye’de özel eğitim harcamalarının toplam eğitim harcaması içindeki payının yüksek olması ve bu harcamaların payının gelir grupları arasında büyük ölçüde farklılaşması eğitimde eşitsizliğin başlıca nedenidir. En zengin %20’lik kesim gelirin %8’ini harcarken, en yoksul %20’lik kesim gelirin %3’ünü bu amaç için kullanmaktadır. En zengin %20’lik kesim, en yoksul %20’lik kesimin 21 katından daha fazla eğitim harcaması yaptığı ve en zengin kesimin toplam gelirin en yoksul kesimin gelirinden 10 kat fazla olduğu hesaba katıldığında, bu farkın eğitim harcamalarında daha da artması, eşitsizliklerin yeniden yaratılması olasılığını güçlendirmektedir (ERG, 2009d).

Bu bakımdan, okul yaşı nüfusundaki büyüme gibi talep faktörleri ile dezavantajlı gruplardan gelen öğrenciler için daha yüksek kişi başı maliyeti gibi eşitlik-amaçlı faktörleri hesaba katmadan doğrudan, sınıf, öğrenci ve öğretmen sayısı gibi az sayıdaki girdiye göre belirlenen, tamamen norm-temelli kaynak dağılımı farklılıkları azaltmamakta, tam tersine büyötmektedir. STÖ 5’in belirttiğı “para öğrenciyi izler” yani “para kullanıcıyı izler” ilkesi eşitlik sağlama kaygısına doğrudan hitap eder. Bu finansman yaklaşımında, kaynak öğrenci sayısına göre belirlenir ve öğrencilerin eğitim giderlerinin farklılaşmasına neden olan özellikleri hesaba katılır. Ancak reformun tam anlamıyla etkisini gösterebilmesi için önce kaynakların yerel yönetimlere, oradan da okullara kaydırılmasını gerektirir. Böylece okul müdürleri, bütçeleri, yönetimin belirlediğı normlar doğrultusunda kullanmak yerine okul bütçesinden tamamen sorumlu olacaklardır (Dünya Bankası, 2011). Nitekim bazı sivil toplum örgütleri bu doğrultuda ifadeler kullanmıştır. Örneğın STÖ 3 “(...) Bütçe dağıtımını yerel yönetimler tarafından yapılmalı (...)”, STÖ 8 “(...) Okul bütçesi olmalı. (...)”, STÖ 4 “(...) okul temelli bir planlama yapılmalı (...)” gibi ifadelerle okul temelli planlamanın yapılmasını vurgulamışlardır.

Tablo 9

STÖ'lerin Kamu Kaynak Dağılımının Hangi Girdilere Göre Yapılması Gerekliğine İlişkin Görüşlerinde Vurguladıkları Noktalar

STÖ	VURGULANAN NOKTALAR
STÖ 1	☞ Birçok kritere göre kaynak dağılımı yapılmalı ☞ Okulların büyüklüklerine göre ☞ Okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik kültürel şartlarına göre
STÖ 2	☞ Her okula yönelik sabit bir ücret dağılımına gidilmemeli ☞ Okulların fiziki koşullarına göre ☞ Okulun öğrenci profilinin sosyoekonomik durumuna göre ☞ Okulun kamu kaynakları dışındaki gelirlerine göre
STÖ 3	☞ Bütçe dağıtımı yerel yönetimler tarafından yapılmalı ☞ Okulların öğrenci mevcutlarına göre ☞ Okulların derslik sayısına göre ☞ Okulun fiziki, sosyal tesis ve benzeri durumlarına göre ☞ Okulun bulunduğu çevreye göre
STÖ 4	☞ Bütün okullarda ana kalemlerin karşılanması ☞ İllerin sosyoekonomik düzeyine göre ☞ Öğrenci profilinin sosyoekonomik düzeyine göre ☞ Genel eşitlik ilkesini bir yana bırakarak pozitif ayrımcılığa gidilmeli ☞ Okul temelli bir planlama yapılmıyor.
STÖ 5	☞ Para öğrenciyi takip eder ☞ Genel eşitlik ilkesinden vazgeçilmeli ☞ Öğrencinin sosyoekonomik düzeyine göre
STÖ 6	☞ Rutin kaynak sağlamak yerine okulların değişen koşullarına göre ☞ Okulun kamu kaynakları dışındaki gelirlerine göre ☞ Okulların stratejik planlarına göre
STÖ 7	☞ İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerince okulların ihtiyaçları belirlenmeli ☞ Kaynak dağılımında pozitif ayrımcılığa gidilebilir ☞ Çocukların sosyoekonomik düzeyine göre ☞ Okulun büyüklüğüne göre ☞ Okulun kamu kaynakları dışındaki gelirine göre ☞ Okulun fiziki koşulları ve olanaklarına göre
STÖ 8	☞ İlçe milli eğitim müdürlüklerince okulların ihtiyaçları belirlenmeli ☞ Okulların özellikleri dikkate alınarak eşit değil, adaletli bir dağılım yapılmalı ☞ Okul bütçesi olmalı.
STÖ 9	☞ Okulların sosyoekonomik kültür çevresine bakılarak ☞ İhtiyacı olan okula kaynak aktarılmalı
STÖ 10	☞ Okullar sahip olduğu koşullara göre düzeylere ayrılmalı ve kaynaklar okulların düzeylerine göre aktarılmalı ☞ Kaynak aktarılan okulların da başarısı etkin şekilde takip edilmeli
STÖ 11	☞ Okulun öğrenci profilinin sosyoekonomik düzeyi dikkate alınmalı ☞ Okulun mevcut fiziki koşulları ve olanaklarına göre ☞ Öğrenci ve öğretmen büyüklüğüne göre ☞ Okulun kamu kaynakları dışındaki gelirine göre

Katılımcıların ön plana çıkardığı gibi kamu kaynaklarının öncelikli olarak en fazla gereksinimi olan gruplara yönlendirmek, harcama başına getiriye azami seviyeye çıkarır ve tüm ülkede eğitimde fırsat eşitliği sağlar (Patrinos, 2008 den akt. Dünya Bankası, 2011). Dolayısıyla, kamu kaynaklarını özellikle dezavantajlı gruplara yönlendirmek sınırlı kaynak kullanımından daha çok verim alınmasını sağlayacaktır. Bu

nedenle Türkiye gibi, öğrencinin sosyoekonomik durumunun performansını büyük ölçüde etkilediği ülkelerde Alacacı ve Erbaş'ın (2010) belirttiği gibi, öğrenme çıktılarının okullar arasındaki dağılımında görülen büyük farklılıkları azaltmak üzere, “okullarda sosyal sermayedeki eksiklikleri” tazmin edecek tedbirleri almayı gerektirir. Bu bakımdan Türkiye’de, Hindistan’da olduğu gibi, her bölgedeki gerçek harcama ihtiyaçları ile bu bölgelere yıllık olarak tahsis edilen kaynakları birbiriyle uyumlu hale getirecek şekilde kaynak yönlendirmesi yapılmasına başlanabilir (Jhingran ve Sankar, 2009 akt: Dünya Bankası, 2011). Ya da kaynak yönlendirmesini iyileştirmede bir diğer yol olan finansal kaynaklarda en düşük seviyelere öncelik tanıyacak şekilde değişiklik yapılabilir. Böylece çocukların sisteme girerken sahip oldukları ciddi sosyoekonomik farklılıklarını telafi edecek, eşitlik odaklı bir yaklaşım kurulabilir (Dünya Bankası, 2011).

Bunun yanı sıra STÖ 10, kamu kaynaklarının okulların sahip olduğu özelliklere göre yapılmasını vurgularken, aynı zamanda okul izleme sistemleri oluşturularak kaynak aktarılan okulların da başarısının etkin şekilde takip edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Diğer türlü, girdileri eşitleyip çıktıları takip etmediğimizde kaynakları sürekli çarçur etmekten başka bir işe yaramayacaktır. Eğitim finansmanının verimliliği ve eşitliği, paranın nasıl dağıtıldığı ve kaynakların sektörde ne kadar etkili kullanıldığı ile ilintilidir (Dünya Bankası, 2011; Hanushek ve Wößmann, 2007).

Araştırmanın okullar arası başarı farklılıkları nasıl azaltılabilir? sorusuna yönelik olarak katılımcılara yöneltilen ikinci soru “Her öğrencinin kaliteli öğretmene kavuşması için neler yapılmalıdır?” şeklindedir. Bu soru ile araştırmacı sivil toplum örgütlerinin kaliteli öğretmeni betimlenmesini amaçlamıştır. Katılımcıların soruya verdikleri yanıtlar analiz edilerek çıkarılmıştır.

STÖ 1: “(...) Hiç bir şeye giremiyorsam ya da hiçbir şey yapamıyorsam öğretmen oluyum mantığı ile sisteme girdiği zaman öğrenci, siz ona üniversitede ne verirsiniz verin onun bakış açısını değiştirmek çok zordur. O nedenle öğretmenlik mesleğinin imkanlarını, haklarını, prestijini artırabiliyor olmak çok önemli. (...) sosyal olarak da zihinsel olarak da daha başarılı çocukların, daha hedefi olan çocukların girdiği bölümler haline gelirse öğretmenlik bölümleri (...) kalite kendiliğinden belli bir noktaya gelecektir. (...) tabii ki eğitim fakültelerinde okutulan müfredat falan da çok önemli. (...) Eskiden stajyerliğin kaldırılabilmesi için çok ciddi bir eğitimden geçilirmiş ve stajyerler çok ciddi bir usta çırak ilişkisi şeklinde bazı geribildirimler alırlarmış. (...) şimdi 4 yıllık eğitimin sonunda pat diye hiç saha tecrübeleri olmadan, en sorunlu, en sıkıntılı yerlere gidip çok iyi performans göstermeleri bekleniyor. (...) Ama yaptığının üzerine birde bunu şöyle yapsaydın hani şöyle sonucu olacaktı gibi ona yollar gösterebilen bir usta çırak ilişkisiyle (...) alanda tecrübe sahibi olmalarını üniversiteden mezun olmadan evvel

sağlamak çok önemli (...) Mevcut öğretmenlerimizin de niteliği artırmak önemli. Ancak genelde sistematik olarak hizmetiçi eğitimlerde birisi çıkıyor, en iyi olasılıkla bir sunum hazırlanmış oluyor, birbirbir bir şeyler anlatılıyor. Hatta bazen konuşmuyorlar bile bir CD koyuyorlar (...) Hizmetiçi eğitim dediğimiz zaman katılanların bir kere katkısının olması, o süreç içerisinde bir deneyim elde etmesi çok çok önemli. Hizmetiçi eğitimlerin içeriğinin çok ciddi dönüşüyor olması gerek. (...) Çok ciddi sorgulanması gerekiyor. (...) O nedenle hizmetiçi eğitimin nasıl yapıldığı, (...) Oraya ne güce ne kalitede insanların geldiği çok çok önemli. (...)”

STÖ 2: “(...) fakülteye, daha başarılı öğrencilerin geliyor olmasını ortaya çıkarabilecek argümanları oluşturmak son derece önemli. (...) Üniversiteye girdikten sonraki eğitimi, yetiştirilmesi de önemli. Yani öğretmen adayı nitelikli bir eğitim alarak (...) pratikle örtüşen bir eğitim alarak mezun oluyorsa alanda zorlanmayacaktır. Eğer öyle olmazsa ve (...) eğitimini aldıktan sonra KPSS gibi genel sorularla, üniversiteye seçildiği gibi, genel kültür sorularıyla seçilip öğretmenliğe gelecek ve acemiliğini okulda atacak, belki 3-5 yıl sonra öğretmen hürriyetini kazanacaktır. (...) mesleki olgunluğu sağlayana kadarki dönem içerisindeki öğrencileri de talihsiz öğrenciler olacaktır. (...) Bu nedenle mesleğe başladığı zamanda çok fazla zorlanmayan nitelikli bir öğretmeni ortaya çıkarmak için eğitimin alanla pratikle iç içe olmasını sağlamak lazım, (...) Okula başladığı zamanda normal adaylık eğitimi diye verdiğimiz temel hazırlayıcı eğitimi (...) sadece mevzuat olarak resmi dili öğreten bir süreç olmaktan çıkarmak, gerçekten deneyimli öğretmenin rehberliğinde gitmesini sağlamak. Akabinde de asla ve asla birinci sınıf gibi çok zor ve en kabiliyet gerektirdiği bir sınıfa öğretmen adayını vermemektir. (...) Siz üniversitede ne kadar öğretmenliğin A’sını B’sini öğretirseniz öğretiniz öğretmeni esas mesleğin içerisinde yapacağınız mesleki yetiştirmelerle olgunlaştırabilirsiniz (...) Bu eğitimde öğretmenler arasında çok iyi yöntemleri uygulayan ve çok başarılı olan öğretmenleri tespit edip bu yöntemleri diğer öğretmenlere anlatabilecekleri, paylaşabilecekleri ortamları, gerekirse interaktif ortamları kurarak (...) bunlar diğer öğretmenlere duyurulabilir. Bir portal üzerinden örnek uygulamalar aktarıldığı zaman öğretmen kendi işine yarayan ve uygulayabileceklerini seçebilir. (...) Ayrıca öğretmende, haftalık mübadeleyle yılda bir defa bu okulun öğretmenlerini şu okula, o okulun öğretmenlerini bu okulun eş değer sınıflarına alarak bir farkındalık oluşturulabilir. (...)”

STÖ 3: “ (...) nitelikli bir öğretmen yetiştirmek için ilköğretimden başlamak üzere, (...) öğrencilerin ilgi ve yetenekleri göz önünde bulundurularak yönlendirilmelerinin yapılması gerektiğini düşünüyorum. (...) Şuan öğretmen adayının eğitim fakültelerine seçimi daha çok boşta kalmayayım, bir üniversiteyi okuyayım mantığı içerisinde kurgulanmıştır. Kendi isteği ile mesleğe yönlendirildiğinde zaten öğretmenin sistem içerisinde nitelikli olarak yetişecektir. (...) Yine üniversitelerdeki eğitim fakültelerinin müfredatlarının entelektüel öğretmeni yetiştirecek şekilde yeniden düzenlenmesi gerekiyor. (...) staj ve benzeri şeylere de öğrencilik süreci içerisinde daha fazla zaman ayrılmalı (...) hizmet öncesi eğitimde hizmet boyunca karşılaşabileceği özelliklere uygun eğitim verilmesi gerekir. (...) Hizmetiçi eğitimlerde (...) öğretmenlerinde görüş ve önerileri alınarak, bilimsel araştırma yapılarak, gelişmeler gözetilerek ihtiyaçlar neler, (...) bu doğrultuda eğitim programları oluşturulmalı, (...) ve doğru bir yönlendirmeye öğretmenler bu programa dahil edilmeli (...) programlar da daha çok öğretmenlerin çalıştığı günler içinde (...) Haftalık, aylık, gerekirse iki aylık 3 aylık şeklinde yürütülmeli (...) Bu eğitimlerin sınırlı sayıda öğretmene ulaşmaması için hizmetiçi eğitimler, Bakanlık tarafından hazırlanabilir. Ancak bunların uygulanma yetkisi yerellere verilebilir. (...) Kimler hizmetiçi eğitim alacak, nasıl alacak, hangi aralıkta yapılacak, bu aralıkta hizmetiçi eğitime katılanların yeri nasıl doldurulacak bunların tümünün yoğun bir planlama ile yürütülmesi gerekiyor. (...)”

STÖ 4: “(...) mevcut öğretmen rakamları, öğretmen ortalama yaşının genç oluşu (...) sisteme ilerleyen yıllarda çok yeni öğretmen eklenmeyeceği göz önünde bulundurulduğunda öncelik mevcut öğretmenlerin yetiştirilmesine verilmelidir. (...) Bu anlamda, öğretmenlerin kendi aralarında meslektaşlar olarak öğrenebilecekleri akran dayanışmasını sağlayabilecekleri uygulamalar geliştirilip kullanılabilir. (...) Örneğin Şili’de daha iyi bir okulla daha gelişmeye açık bir okul eşleştiriliyor. Önce gelişmeye açık okulun öğretmeni bir haftalığına kalkıp diğer okula gidiyor. Gözlem yapıyor. Öğretmen orada nasıl daha iyi ders yapıyor diye. Sonra tersi oluyor. Gelişmiş okulun öğretmenleri, öğretmenleri izliyorlar, onlara geri dönüş veriyorlar. Farklı şekillerde paylaşımlarda bulunuyorlar. (...) Bunun yanı sıra örneğin 5 günlük eğitim yapılacaksa ilk iki gün arka arkaya diğer iki günde birer haftalık aralıklarla yapılabilir. İki günde

öğrendiğini daha sonra sınıfta uygulasin diye. O deneyimle bir hafta sonra bir gün daha eğitim verilebilir. (...) seminer tarzı yerine, yaparak öğrendikleri deneyimlerini katabildikleri, aldıkları becerileri uygulamaya döndürebildikleri bir şey kurmak lazım (...) Yada kamu kendi kaynaklarıyla sivil toplum kuruluşlarının bu bağlamda düzenledikleri programların daha geniş kitlelere ulaşmasına katkıda bulunabilir. (...) Ayrıca bu eğitimlerin il bazında, ilçe bazında örgütlenmesi çok önemli. İlla her şey Ankara'dan aşağıya planlanmamalı. (...) Hizmetiçi eğitimler daha bütüncül ve kapsamlı bir çerçevede ele alınmalı. Sadece öğretmenlerin pedagojik becerilerini değil, entelektüel kapasitelerini güçlendirilmeli, genel kültürlerini desteklemeli, sanat kültür aktiviteleriyle bir araya gelmelerini kolaylaştırmalı. (...) Öğretmene öğrenmesi için teşvik yaratmadan, onu özendirmeden bu olmaya bilir. Bu nedenle nasıl bir özendirme politikasının, nasıl bir hesap verilebilirlik politikasının sürdürüleceği açıkça ortaya konulmalı. (...) Mevcut öğretmenler eğitilirken bir taraftan da üniversite öğretmen eğitimine yönelik eğitim fakültelerinde girişimlerde bulunmak lazım. (...)”

STÖ 5: “ Mesleğe öğretmenleri seçerken, genel kültür ve öğretmenlik bilgisini yokluyoruz, alan bilgisini yoklamıyoruz. Mesleğe aldıktan sonra ise ömür boyu iş garantisi veriyoruz. (...) Şimdi MEB’te adaylık eğitimi var. (...) Hiçte tatmin edici bir eğitim değil. Bu eğitimde bir şube müdürü (...) kanun, yönerge, yönetmelik, genelge maddesi okur. Öğretmenlerimiz hizmetiçi eğitime ilgi göstermiyor. Bunda geleneksel öğretmen tutum ve rollerinin de etkisi var. Ben öğretmenim öğrenecek neyim var ki diyor. (...) Bu açıdan bakılınca eğitime ilişkin sosyal bakış açısında sorun var. (...) Tarafların bakış açısını anlayışını değiştirmek gerekiyor. (...) Yetiştirmede teorik bilgiler verilmeye çalışılıyor. Birbiri ile bağlantısız. Uygulama yok. Uygulamayı önemsemiyoruz. Bunu ne bakanlık, ne buradaki hocalar önemsiyor. (...) hoca sayısı oldukça az (...) yani öğretmen yetiştirme programlarını yeni baştan düzenlemek ve uygulamaya ağırlık vermek, yetişmiş öğretmenlerin nezaretinde yeni rol ve beklentileri çocuklara aktarmak lazım. (...) kıdeme dayalı merkezde toplanma fikri sosyal örgüt açısından çok tehlikeli. Merkezdeki okullara bakıyorsun hepsi yaşlı, kırsaldaki okula bakıyorsun hepsi genç. Bunun ikisi de doğru değil. Onun için herkesi her yerde çalıştırmak esas olmalı ve okullar doğal bir görünüm arz etmeli. Öğretmen alırken diyeceksin ki arkadaş herkes iki yıl köyde çalışacak, bunun zamanına sen karar ver (...) Yeni bir değerlendirme sistemi kurmak. (...) Hizmetiçi eğitim ihtiyaca yönelik olmalı, uzman kişiler tarafından verilmeli. Bu eğitimde üniversitelerin deneyimlerinden faydalanılmalı. (...)”

STÖ 6: “(...) Öğretmen seçiminde kullandığımız yöntemler bu çağa ait yöntemler değil. Bir kişinin performans göstergesini doğrudan yordayamayan kriterlerle öğretmen seçiyoruz. (...) Ama bu kadar başvurunun olduğu yerlerde (...) objektif bir kriterle yaslanırsınız. Objektif bir kriter de çoğu zaman detaylı bir incelemeyi imkansız kılar. (...) Öğretmenin yetişeceği yer okuldur. Okullara gönderilen stajyer öğretmenlerin yönetmelik hükümleri gereği bir sene derse girmemeleri öğretmenin mesleğe doğru başlamasını sağlayabilir. (...) Mevcut öğretmenlerin eğitimini merkezden sağlamamak yerine okul müdürlerini sorumlu kılmak lazım. Bu sene 40 saat eğitim zorunluluğu geldi Bu güzel bir adım, ama eksik. (...) Burada yapması gereken şudur. Öğretmen eğitimi konusunda Bakanlığın ve ilin şöyle şöyle imkanları var. Okullar bunları kullanabilir. Ama bunlardan daha iyisini yaratacağım diyorsan (...) öğretmen eğitimine stratejik planında yer verebilir. Yer verildiğinde okul aile bütçesinden harcama yapılabilir, hizmetiçi eğitim kapsamında çağırılan hocaya ek ders ücreti verilebilir. Bu uygulamayla hizmetiçi eğitimin 2/3’ünü düşürürsün. Bu vereceğin eğitimin kalitesinin artacağı anlamına gelir. (...) O zamanda piyasa ilişkilerine teslim edemeyeceğin fakir okulları desteklemiş, piyasa ilişkileriyle kendini var edecek okulların da önünü açmış olursun. (...) Ayrıca öğretmenin kendini yetiştirmesini sağlamak amacıyla öğretmen lisansüstü eğitim yapmışsa mesela maaşı 3 yıl boyunca 100 lira farklı olabilir. (...) verilen ücretler bir süreyle sınırlı tutulmalıdır. (...) Burada amaç öğretmeni yeni bir şeyler yapmaya sevk etmektir. İşte kitap yazarsan iki sene, uluslararası düzeyde makalen yayınlanırsa 4 yıl daha gibi. Böylece 45 50 yaşında lisansüstü eğitim yapan, makale, kitap yazan seminer veren yönetici ve öğretmenleri bulmak mümkün olacaktır.”

STÖ 7: “(...) İyi öğretmenin yetişmesi için YÖK ve MEB bir masaya oturmalı. (...) iyi planlamayla ihtiyaçlar doğrultusunda, piyasanın istekleri dikkate alınarak, öğrencinin ihtiyacı ve dünyadaki değişim ve gelişmeler doğrultusunda öğretmen iyi yetişmeli. (...) Sonra doğru kişi öğretmen olarak seçilmeli. Doğru öğretmenin seçilmesi demiyorum, doğru kişinin öğretmen olarak seçilmesi. Bunlar çok farklı. Kişi öğretmen okulu mezunu olmayabilir ama kendini öyle bir yetiştirmiştir ki dünyada ondan daha iyi bir öğretmen bulamazsın. Anlatırken öğretiyor,

sınıfın lideri olabiliyor ve bütün sınıfı dörtlüyle koşturabiliyordur. (...) Gerekli işlemleri tamamladıktan sonra öğretmen olabilecekse bu insanlara kapılar kapatılmamalı. (...) Üniversiteden yetiştirip birine diploma verdiğiniz zaman bu yetkin demektir. Yani doktora tıbbi müdahaleyi yapabilir, öğretmense de eğitebilir demektir. KPSS sınavından birileri de 30-40'lar alıyorsa verilen eğitime bir bakmak lazım. (...) Göreve başladıktan sonra da hizmetiçi eğitimle öğretmenler güncel hale getirilmelidir. Bu eğitimler itici gelmemeli, görevmiş gibi gidilip kaytarılacak bir iş olmamalıdır. Öğretmenin bir defa inanarak gitmesi ve ihtiyaç duyduğu eğitimin doğru kişi tarafından verilmesi gerekir. Eğitim hedefe ulaşmalı. (...) Ya da öğretmen kendisi böyle bir çalışma var bu programa katılmak istiyorum da diyebilmeli. (...)”

STÖ 8: “(...) ihtiyaç fazlası öğretmen yetiştireceğime ihtiyacım olan öğretmene daha çok zaman, daha çok olanak vererek daha iyi yetiştiririm (...) Fazla eğitim fakültelerini kapatır onları farklı şekilde kullanırım. (...) Fakültelerde uygulamanın yetersizliği bir kere kabul edildi. Eğitim Fakülteleri daha çok uygulamaya dönmeli. Son derece tecrübesiz bir öğretmeni bir yere gönderiyorsun ve sadece öğrencilerle baş etmesini değil, okulda olası bir kriz yönetimi yapmasını da istiyorsun. (...) Onun için eğitim fakültelerinde iş bitiyor. Fakültelerin yeniden yapılandırılmalı, fakülteler sorgulanmalı. Ben öğretmenin mezuniyet yerine sen bu adayı nasıl yetiştirdin derim. Özelse parasını aldın, devletse sana kaynak ayırdım. Hesabı oradan sormaya başlarım. (...) MEB bir bilişim projesini hayata geçiriyor, ama fakülteden bu sene mezun olacak çocuklardan hangileri acaba bir bilişim pedagojisi aldı. (...) Herkes öğretmen olacak, bütün mezunları devlet istihdam edecek diye bir kural yok. İyi olanlar seçilir. Ama KPSS gerçekten iyileri mi seçiyor? Hayır. (...) Görüyorum mesleki bilgi kağıt üzerinde yüz, ama mülakata geldiğinde neredeyse yarıya düşüyor. Çünkü öğretmenlik sadece mesleki bilgi yeterliliği ile sınırlandırılabilir bir iş değildir. Genel görüntüsü, diksiyonu, öğrenciye yapacağı rehberlik önemli. (...) Bu bakımda sadece zihinsel melekelerle bakılarak öğretmen olur denilmemeli. Farklı değerlendirme sistemleri de getirilmeli. (...) Kariyer basamaklarında ilerlemede sınavla değil, öğretmenin görev yaptığı yerde eğitim kalitesinin nereye çıktığına bakılmalı. Sınavla ilişkili olunca öğretmen çocukları bir tarafa bırakıyor, devletin yapacağı sınava hazırlanıyor, sınavı geçiyor. (...) Mevcut öğretmenlerin de hizmetiçi eğitimlerle meslekte yetiştirilmesi gerekir. (...) Bu anlamda devlet yenileceğim, iyileştireceğim yerine sen kendin gayret et kendini yenile felsefesini takip edebilir. (...) Örneğin Amerika’da öğretmenlere bir geçerlilik süresi veriliyor. O süre sonunda öğretmenler hem mesleki yeterliliği hem öğretmenlik becerilerini ölçen merkezi sınava giriyor. Sınavı geçerse öğretmenlik belgesi yenileniyor. Geçemezse bir yıl maaşını alarak bir eğitim fakültesinde yeniden eğitim alıyor. İkincide de geçemezse öğretmen olamazsın deniliyor. (...)”

STÖ 9: “Öğretmenin niteliği o işi severek yapıp yapmadığına göre değişiklik gösterebilir. Öğretmenin işini severek yapması için bu mesleği gerçekten özümseyerek, isteyerek girmesi gerekir. (...) Bu işi yapabilir mi yapamaz mı diye testler yapılabilir. Üniversitede eğitim esnasında öğretmenin hangi dersleri görmesi gerektiği gözden geçirilmeli, (...) Akademik eğitimin yanın da uygulamanın oldukça iyi olması lazım. (...) öğretmen nerede eğitim verecekse önce eğitim esnasında öğretmeni ona hazırlamak lazım. (...) mevzuata baktığında uygulama düzgün, ama uygulamada stajyer öğretmen derse giriyor. (...) Öğretmene diyorsun ki al bura senin. Artı buranın sadece öğretmeni değil, müdürüsün de yazısından, çizisinden, badanasından, boyasından, kapısından, bacasına kadar her şeyden sen sorumlusun. Ama öğrenci buna göre eğitim almıyor. Eğitim esnasında staj görüyor ama kaç öğretmen adayı stajında bu durumlar ile karşı karşıya kalıyor. Aday bunu içselleştiremiyor. (...) Bu nedenle atamadan önce bu şartlara hazırlayıcı unsurlar devreye sokulabilir. (...) Ayrıca öğretmen hizmet esnasında da yetiştirilmeli. (...) Öğretmenler akran öğrenme, sayesinde okul çatısı altında kendileri için gerekli bilgi donanımına sahip olabilirler. Bunun yanı sıra üniversiteler ile işbirliği yapılabilir. (...) Eğitim, gönüllülük esasına göre yapılmalı ve ihtiyacın hangi alanda olduğu iyi tespit edilmeli. Artı alanın uzmanları getirilerek, seminer yerine yaparak yaşayarak, uygulamalarla bu eğitimler çekici hale getirilmeli. (...) öz denetim ile bu iş yapılacaktır. (...)”

STÖ 10: “(...) En büyük problem maalesef entelektüel öğretmenlerimiz yok. (...) birkaç fakülte dışında eğitim fakültelerinin durumu çok kötü. Bir kere çok ciddi bir şekilde eğitim fakültelerinin programlarının kapasitelerinin geliştirilmesi gerekiyor. Fakültelerinin klasik alan bilgisi, pedagojik formasyon bilgisi yaklaşımından vazgeçip, daha interdisipliner olması gerekir. İkincisi fakültelerin insan kaynağının çok ciddi şekilde geliştirilmesi gerekir. (...) Bu kadar fakülte ve bu kadar bölüm gerekli mi? açıkçası sorgulanması gerekir. (...) Öğretmenin mesleğe

başladıktan sonra eğitiminin devam edebilmesi için etkili bir hizmetiçi eğitim yapmak gerekiyor. (...) Polonya’da bölgesel hizmetiçi eğitim enstitüleri var. Ama onlar merkezden yönlendirilmiyorlar. Akademi tarzında örgütlemişler. Her hizmetiçi eğitim merkezinin kendi fiziksel alt yapısı, misafirhanesi, derslikleri, parttime-fulltime öğretmenleri, yayınları var. Bölgenin öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyaç analizlerinin yapılması, onların eğitimlerinin planlanması, programlanması, verilmesi, ölçme değerlendirme çalışmalarının yapılması hep o akademiler tarafından yapılıyor. (...) Bakanlığın Yalova’da, Mersin’de, Rize’de buna ilişkin bir alt yapısı var aslında. Bunların sayıları artırılabilir ve onlar bu şekilde örgütlenebilirler. (...) Bu merkezlere de üniversitelerle işbirliği yapılarak parttime ya da fulltime nitelikli öğretim elemanları tahsis edilebilir. Öğretmenlerin uygun dönemlerinde gidip oralarda kısa veya daha uzun dönemler şeklinde eğitim hizmetlerine katılmaları sağlanabilir. Bunun yanı sıra okul bazında da bu eğitimler yapılabilir. Hatta öğretmenlere yurt içi ve yurt dışında bireysel olarak kendileri yetiştirmeleri için her eğitim öğretim başında eğitim öğretim gideri gibi ödenek de ayrılabilir. Bu ödenekle öğretmenlerin kriterleri belirlenen eğitimleri akredite edilmiş ya da edilmemiş kurumlardan (üniversite, özel kuruluşlar olabilir) almaları ve bunu da belgelendirmeleri istenebilir. (...)”

STÖ 11: “(...) Öğretmen iyi yetiştirilmeli, istihdam edilirken de ona göre istihdam edilmelidir. (...) pedagojik formasyona şuna buna tabi tutmadan farklı alan mezunlarını öğretmen olarak atamak elbette kaliteyi düşürür. (...) öğretmen yetiştirmenin ve yerleştirmenin bir politikası olmalı. (...) Öğretmeni seçerken işini severek yapacak kişiler seçilmelidir. Öğretmenlik mesleğinin kariyer olarak konumu yükseltilmeli. (...) meslek eskiden olduğu gibi muteber bir meslek haline getirilmeli (...) Eğitim fakültelerinin açılması, buralarda ki öğretim elemanlarının ve eğitimin sorgulanması gerekir. (...) öğrendiklerimizle uygulamadaki şeyler çok farklı. (...) öğretmenliği meslek hayatına atılınca öğrenmeye başladık. Öğretmen yetiştirilirken staja çıkılıyor ama yeterli değil. Yani yeterli uygulama yapılmalı ve staja çıktığınız okul ve çevresi ile atandığınız bölge ve okul birçok yönüyle farklılık gösterdiği için bir şeyler öğrenerek mezun olsak da çoğu durum yabancı geliyor. (...) bu sebepten atandığımda kendimi ilk zamanlar bir hiç gibi hissettim (...) Uzun süre öğretmen aynı okulda veya aynı bölgede çakılıp kalmamalı. Bu durum belli bir süre sonra öğretmende motivasyon eksikliğine neden olur. (...) Askeriyede olduğu gibi mesela öğretmenlerin üç kez doğuda, üç kez batıda görev yapması istenebilir. (...) Öncelikle mevcut öğretmenleri kaliteli hale getirmek için etkin hizmetiçi eğitim programları düzenlenmeli. (...) hizmetiçi eğitim programlarının neyi kapsadığı neyi içerdiği açık ulaşmadı mı takip edilmeli. Amacına ulaşmadıysa neden ulaşmadı sorgulanmalıdır. Hizmetiçi eğitim planlamalarında da öncelik dezavantajlı bölgelerdeki öğretmenlere verilmelidir. (...)”

Her ne kadar 21.yy eğitim öğretim anlayışında öğretmenin rolü klasik anlayışa göre zayıflamış görünse de öğretmen, eğitim öğretim sürecinde hala başarının anahtarını elinde taşıyan ve kilitli kapıları aralayan kişidir. Eğitimde kalitenin ön koşulu nitelikli öğretmenlerdir (Buchberger, Campos, Kallos ve Stephenson, 2000; Sağlam ve Kürüm, 2005). Nitekim konuyla ilgili yapılan araştırmalarda da, öğretmenin öğrencinin başarısı üzerinde bir farklılık getirdiği (McCoy ve Leah, 2005; Tatar, 2004), okuldaki eğitimin niteliğini belirleyen ana faktörün öğretmen olduğu kabul edilmektedir (Balcı, 1991; Harris ve Sass, 2008; OECD, 2004; Stiefel, Schwartz ve Iatarola, 2001; UNESCO, 2007). Okul başarı farklılıklarında öğretmen etkisinin önemli olduğuna vurgu yapılmaktadır (Konstantopoulos, 2006).

Öğretmenin niteliği onun yetiştirilme sürecinin niteliğinden bağımsız değildir (Demokratik ve Eğitim Kurultayı, 2004; Dünya Bankası, 2011). Yetiştirme süreci,

öğretmen adayının eğitim fakültesine girmesi ile öğretmenin görevden ayrılmasına kadar devam eden uzun süreyi kapsar. Verilen yanıtlar incelendiğinde, sivil toplum örgütlerinin öğretmen kalitesinde etkili olacağı ön görülen tüm sürece değindikleri görülmektedir. Tablo 10’da özetlendiği gibi bulgular eğitim politikamız, öğretmen adayın seçimi, eğitimi, atanması ve meslekte yetiştirilmesi temel kategorilerinde değerlendirilebilir.

Eğitim politikasına ilişkin olarak katılımcılardan STÖ 7, yanıtını kurgularken YÖK’ün ve MEB’in masaya oturup piyasanın istekleri ve dünyadaki değişim ve gelişmeler hesaba katılarak, ihtiyaçlar doğrultusunda, öğretmen yetiştirme yoluna gidilmesine vurgu yapmıştır. STÖ 8 “(...) *ihtiyaç fazlası öğretmen yetiştireceğime ihtiyacım olan öğretmene daha çok zaman, daha çok olanak vererek daha iyi yetiştiririm (...) Fazla eğitim fakültelerini kapatır onları farklı şekilde kullanırım. (...)*” ifadesi ile STÖ 7 gibi ihtiyaç doğrultusunda öğretmen yetiştirmenin sisteme katkılarına yer vermiştir. STÖ 10 da “(...) *bu kadar fakülte ve bu kadar bölüm gerekli mi? Açıkçası sorgulanması gerekir. (...)*” ifadesiyle, STÖ 11 “(...) *Eğitim fakültelerinin açılması, (...) sorgulanması gerekir. (...)*” ifadesiyle aynı noktaya temas etmiştir. Konuyla ilgili raporlarda da, her yıl mezun olan öğrenci sayısı ile öğretmen ihtiyacının sürekli olarak izlenmesi ve bu ihtiyacın bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gerektiğine vurgu yapılmaktadır (ERG, 2011a). Katılımcıların belirttiği gibi iyi bir planlamayla hem kaynaklarımız etkin kullanılacak, bu fakültelerdeki ve programlardaki kaynaklar diğer taraflara aktarılacağı için öğretmen eğitiminin kalitesi artacak, ya da bu kaynaklar farklı amaçla kullanılabilir. Örneğin kapatılan programların öğretim elemanları, öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerinde, bunun dışında başarısı düşük okulları takip etmek için geliştirilen okul geliştirme programlarında etkin şekilde kullanılabilir.

Öğretmen olarak yetiştirileceklerin seçimine yönelik olarak STÖ 9 “(...) *Öğretmenin niteliği o işi severek yapıp yapmadığına göre değişiklik gösterebilir. Öğretmenin işini severek yapması için bu mesleği gerçekten özümseyerek isteyerek girmesi gerekir. (...) bu işi yapabilir mi yapamaz mı diye testler yapılabilir.*” ifadesinde, STÖ 6 “(...) *Öğretmen seçiminde kullandığımız yöntemler bu çağa ait yöntemler değil. Bir kişinin performans göstergesini doğrudan yordayamayan kriterlerle öğretmen seçiyoruz.(...)*” ifadesinde bulunmaktadır. Bilindiği gibi yetkin adayları öğretmenlik mesleğine çekmek öğretmenin niteliği açısından çok önemlidir. Nitekim PISA

şampiyonu Finlandiya’da eğitimin kalitesinin göstergeleri arasında, öğretmen yetiştirme programları için en yetenekli öğretmen adaylarının seçimi gösterilmektedir (Bassett, 2008). Türkiye’de öğretmen olarak yetiştirilecekler, diğer bir deyişle eğitim fakültelerine girecek kişiler, merkezi ve çoktan seçmeli bir sınavla belirlenmekte, kişilerin mesleğe uyum gösterip gösteremeyeceklerini değerlendirmeyi amaçlayan çeşitli yöntemler kullanılmamaktadır. Ancak STÖ 6’nın belirttiği gibi “(...) *bu kadar başvurunun olduğu yerlerde (...) objektif bir kritere yaslanırsınız. Objektif bir kriter de çoğu zaman detaylı bir incelemeyi imkansız kılar. (...)*” yoğun başvuru olduğundan zihinsel melekeleri test eden değerlendirme sistemlerinin dışında farklı yöntemler seçme sürecine dahil edilemiyor olabilir.

STÖ 11 “(...) *Pedagojik formasyona şuna buna tabi tutmadan farklı alan mezunlarını öğretmen olarak atamak elbette kaliteyi düşürür. (...)*” ifadesinde bulunurken bir başka katılımcının konuyla ilgili çarpıcı ifadeleri bulunmaktadır. STÖ 7 “(...) *Kişi öğretmen okulu mezunu olmayabilir ama kendini öyle bir yetiştirmiştir ki dünyada ondan daha iyi bir öğretmen bulamazsın. Anlatırken öğretiyor, sınıfın lideri olabiliyor ve bütün sınıfı dörtnala koşturabiliyordur. Gerekli işlemleri tamamladıktan sonra öğretmen olabilecekse bu insanlara da kapıları kapatmamak lazım. (...)*” biçiminde görüş bildirmektedir. İki STÖ’nün birbiriyle çelişik ifadeleri dikkat çekicidir. STÖ 3, erken yaşta yönlendirmenin önemine dikkat çekmektedir. “(...) *Nitelikli bir öğretmen yetiştirmek için ilköğretimden başlamak üzere, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri göz önünde bulundurularak yönlendirilmeleri gerektiğini düşünüyorum. (...)*” Yönlendirmenin ne kadar önemli olabileceği başka katılımcıların cevaplarından da anlaşılmaktadır. Katılımcıların çoğuna göre (STÖ 1, STÖ 2, STÖ 3, STÖ 9, STÖ 11), öğretmenlik bölümleri daha çok boşta kalmayayım bir üniversite okuyayım mantığı içerisinde tercih edilmektedir. Eğer meslek eskiden olduğu gibi muteber bir meslek haline getirilir, imkanları ve hakları artırabilirse bu algının ortadan kalkacağı ve öğretmen kalitesinin kendiliğinden belli bir noktaya geleceği vurgulanmaktadır. Konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde, Türkiye’de öğretmenlik mesleğine yönelik güçlü bir mesleki anlayışın olmamasının yüksek kaliteli öğretmen gücünü istihdam etmeyi, elde tutmayı, geliştirmeyi ve sürekli kılmayı güçleştirdiğine vurgu yapıldığı görülmektedir (Dünya Bankası, 2011).

Çalışmaya katılan hemen tüm sivil toplum örgütlerinin değişik cümlelerle öğretmenin niteliğinde hizmet öncesi eğitimin önemli olduğuna vurgu yaptıkları, görülmektedir. Bazı sivil toplum örgütleri öğretmen eğitiminde uygulama boyutunun eksik kaldığına değinmektedir. STÖ 1 “(...) Alanda tecrübe sahibi olmalarını üniversiteden mezun olmadan evvel sağlamak” (...), STÖ 2 “(...) pratikle örtüşen bir eğitim alarak mezun oluyorsa alanda zorlanmayacaktır. (...)”, STÖ 3 “(...) staj ve benzeri şeylere de öğrencilik süreci içerisinde daha fazla zaman ayrılmalı (...)”, STÖ 5: “(...) yetiştirmede teorik bilgiler verilmeye çalışılıyor. Birbiri ile bağlantısız. Uygulama yok. Uygulamayı önemsemiyoruz.”, STÖ 8 “(...) fakültelerde uygulamanın yetersizliği bir kere kabul edildi. Eğitim fakülteleri daha çok uygulamaya dönmeli (...)”, STÖ 9 “(...) akademik eğitimin yanında uygulamanın oldukça iyi olması lazım (...)”, STÖ 11 “(...) öğrendiklerimizle uygulamadaki şeyler çok farklı. Öğretmenliği meslek hayatına atılınca öğrenmeye başladık. Öğretmen yetiştirilirken staja çıkılıyor ama yeterli değil. Yani yeterli uygulama yapılmalı (...)” gibi cümlelerle hizmet öncesi eğitimde uygulamanın ne kadar önemli olduğuna ve şuan ki haliyle yeterli olmadığına dikkat çekmişlerdir. Katılımcılara göre, Türkiye’de öğretmenlerin, genellikle akademi geleneği içerisinde, alan bilgisine yoğunlaşarak ve okul deneyimi kısıtlı bir biçimde yetiştirildiği söylenebilir. Mesleğin ilk üç yılında olan öğretmenler de eğitim fakültelerinde uygulama ile teorik arasında bağlantı kurma zayıflığının söz konusu olduğunu, eğitim süresince verilen bilgilerin uygulamadan kopuk olduğunu, dolayısıyla havada kaldığını, bilginin öğrenciye nasıl aktarılacağına öğretildiğini, sınıfta nasıl davranılması gerektiği hakkında gerekli bilgi ve becerilerin kendilerine kazandırılmadığını düşünmektedirler (Özdemir, 2005). Konuyla ilgili raporlara göre de öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine başlamadan önce yaşadıkları kısıtlı sınıf deneyimleri öğretmenlik bilgisini önemli ölçüde sınırlandırmaktadır (ERG, 2011a).

STÖ 9 “(...) Öğretmen nerede eğitim verecekse önce eğitim esnasında öğretmeni ona hazırlamak lazım (...)”, STÖ 11 “(...) Staja çıktığınız okul ve çevresi ile atandığınız bölge ve okul birçok yönüyle farklılık gösterdiği için bir şeyler öğrenerek mezun olsak da çoğu durum yabancı geliyor. Bu sebepten atandığımda kendimi ilk zamanlar bir hiç gibi hissettim. (...)”, STÖ 3 “(...) Hizmet öncesi eğitimde hizmet boyunca karşılaşılabileceği özelliklere uygun eğitim verilmesi gerekir. (...)” ifadesinde bulunarak aslında uygulamanın artırılmasının sadece yeterli olmadığını, uygulamanın adayın hizmet vereceği okulların ve bölgenin özelliklerine hitap edebilecek içerikte olmasının

da hesaba katılması gereği üzerinde durmuşlardır. Ayrıca müfredatın MEB'in müfredatı ile ilintili olarak yenilenmesinin bu konuda ve diğer konularda YÖK ile MEB'in sıkı işbirliği içinde olmasının önemini STÖ 8, “(...) *MEB bir bilişim projesini hayata geçiriyor, ama fakülteden bu sene mezun olacak çocuklardan hangileri acaba bir bilişim pedagojisi aldı. (...)*” cümleleriyle anlatmaya çalışmaktadır. STÖ 10 da eğitim fakültelerinin müfredatının, entelektüel birikime, tecrübeye ve deneyime ve pratiğe sahip olacak şekilde yeniden yapılandırılmasının kaçınılmaz olduğuna vurgu yapmıştır. STÖ 10 “(...) *Fakültelerinin klasik alan bilgisi, pedagojik formasyon bilgisi yaklaşımından vazgeçip, daha interdisipliner olması gerekir. (...)*” cümlesiyle çağımızda sadece alan ve pedagojik bilgisi ile öğretmenliğin yürütülemeyeceğini ve entelektüel öğretmene olan özlemini dile getirmiştir.

STÖ 5 “(...) *hoca sayısı oldukça az (...)*” cümlesiyle, STÖ 10 “(...) *fakültelerinin insan kaynağının çok ciddi şekilde geliştirilmesi gerekir. (...) Bu kadar fakülte ve bu fakülteler bünyesinde bu kadar bölüm gerekli mi açıkçası sorgulanması gerekir. (...)*” cümleleriyle, STÖ 11 “(...) *Eğitim fakültelerinin açılması, buralarda ki öğretim elemanlarının ve eğitimin sorgulanması gerekir. (...)*” cümleleriyle öğretmen eğitiminin kalitesinde belirleyici bir diğer unsurun eğitim fakültelerinin öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı olduğunu belirtmektedirler. Diğer fakültelerde daha düşük olan öğretim elemanı başına düşen ortalama öğrenci sayısının eğitim fakültelerinde 44'e çıktığı görülmektedir (ÖSYM, 2011). Bununla birlikte üniversiteler arası farklılıklar da dikkati çekmektedir. Eğitim fakültelerinde karşılaşılan sınıf mevcudu, bilişim altyapısı eksikliği, laboratuvar eksiklikleri gibi altyapı sorunları da göz önüne alındığında özellikle uygulama düzeyinde eğitim fakültelerinin derslerinin içeriğinin çok yetersiz kaldığı gözlemlenmektedir (Kavak, Aydın ve Akbaba-Altun, 2007).

STÖ 11, öğretmen eğitiminde fakültelerin sorgulanması gerektiğinden söz ederek öğretmen eğitiminde çıktının değil, sürecin kontrol edilmesini belirtmiştir. STÖ 8 temsilcisi de “(...) *fakülteler sorgulanmalı. Ben öğretmenin mezuniyet yerine sen bu adayı nasıl yetiştirdin derim. Özelse parasını aldın, devletse sana kaynak ayırdım. Hesabı oradan sormaya başlarım. (...)*” konuya ilişkin görüşünü bu ifadelerle açıklamıştır.

Öğretmenin eğitimi ile ilgili önerilerini böyle dile getiren sivil toplum örgütleri öğretmenin atanmasına ilişkin benzer önerilerde bulunmuşlardır. STÖ 5 “(...) *Biz mesleğe öğretmenleri seçerken, genel kültür ve öğretmenlik bilgisini yokluyoruz, alan bilgisini yoklamıyoruz. (...)*”, STÖ 8 “(...) *KPSS gerçekten iyileri mi seçiyor? Hayır. (...) Görüyorum mesleki bilgi kağıt üzerinde yüz, ama mülakata geldiğinde neredeyse yarıya düşüyor. (...)*” cümleleriyle atamada esas olan kriterlerin öğretmenin niteliği konusunda yansıtıcı olmadığını ifade etmektedirler. STÖ 9 “(...) *Bu işi yapabilir mi yapamaz mı diye testler yapılabilir. (...)*” diyerek öğretmen atamalarında mülakat gibi farklı değerlendirme yöntemlerinin sisteme dahil edilmesinin yararlı olacağını belirtmektedirler. STÖ 2 “(...) *Üniversiteye seçildiği gibi, genel kültür sorularıyla seçilip öğretmenliğe gelecek ve acemiliğini okulda atacak, belki 3-5 yıl sonra öğretmen hürriyetini kazanacaktır. Mesleki olgunluğu sağlayana kadarki dönem içerisindeki öğrencileri de talihsiz öğrenciler olacaktır. (...)*” ifadesiyle kayıp nesillere sahip olabileceğimizi yansıtmaktadır.

Sınırlı sayıda katılımcı cevaplarında öğretmenin istihdamı konusuna değinmiştir. STÖ 8 “(...) *Son derece tecrübesiz bir öğretmeni bir yere gönderiyorsun ve sadece öğrencilerle baş etmesini değil, okulda olası bir kriz yönetimi yapmasını da istiyorsun. (...)*” ifadesiyle bölgenin gereksinimleri dikkate alınmadan kura yöntemiyle atanması, öğretmenlerin nitelik sorununu derinleştirdiğine vurgu yapmaktadır. STÖ 5 ve STÖ 6 da öğretmenlerin sözleşmeli olarak istihdam edilmesi gerektiğini düşünmektedir. Sadece iki sivil toplum örgütü temsilcimiz yanıtlarında adaylık eğitimi konusuna yer vermiştir. STÖ 2 ve STÖ 5 adaylık eğitiminin tatmin edici bir eğitim olmadığını, mevzuat olarak resmi dili öğreten bir süreçten öteye gidemediğine dikkat çekmiştir. Sivil toplum örgütleri (STÖ 2, STÖ 6 ve STÖ 9) mesleğin stajyerlik olarak bilinen ilk yılında Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik hükümlerini doğrultusunda stajyer öğretmenlerin bir sene derse girmemelerinin yanı sıra mesleğin ilk yıllarında çok zor ve öğretmenliğin en kabiliyet gerektirdiği birinci sınıfa verilmemelerinin altını çizmektedirler. STÖ 1 de, “(...) *Eskiden stajyerliğin kaldırılabilmesi için çok ciddi bir eğitimden geçirmiş ve stajyerler çok ciddi bir usta çırak ilişkisi şeklinde bazı geribildirimler alırlarmış. (...) şimdi 4 yıllık eğitimin sonunda pat diye hiç saha tecrübeleri olmadan, en sorunlu, en sıkıntılı yerlere gidip çok iyi performans göstermeleri bekleniyor. (...)*” ifadesiyle yeni öğretmenlerin en azından stajyerlik olarak adlandırılan dönemde desteklenmesine vurgu yapmaktadır. STÖ 1’in

ifadesinin alan yazın ile örtüştüğü görülmektedir. Dünya Bankası raporunda yeni öğretmenlerin mesleğin ilk birkaç yılında sınıf yönetimini sağlama, öğrencileri değerlendirme, öğrencileri öğrenmeye motive etme ve meslektaşları ile etkileşim gibi alanlarda desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Dünya Bankası, 2011).

Sosyal örgüt açısından okulda her yaştan öğretmenin olmasının ve okulların doğal bir görünüm arz etmesinin önemli olduğuna vurgu yapan STÖ 5, “(...) *kıdeme dayalı merkezde toplanma fikri sosyal örgüt açısından çok tehlikeli. Merkezdeki okullara bakıyorsun hepsi yaşlı, kırsaldaki okula bakıyorsun hepsi genç. Onun için herkesi her yerde çalıştırmak esas olmalı (...) Öğretmen alırken diyeceksin ki arkadaş herkes iki yıl köyde çalışacak, bunun zamanına sen karar ver (...)*” diyerek çalışma yılını öğretmenin belirlemesine izin verecek şekilde, her öğretmenin her yerde (köyde, merkezde, kenar mahallede) çalışmasının yolunun açılması vurgusunda bulunmuştur. STÖ 11’de motivasyon düşüklüğüne neden olacağı için uzun süre öğretmenin aynı okulda veya aynı bölgede çakılıp kalmaması gerektiğini, örneğin askeriyede olduğu gibi öğretmenlerin üç kez doğuda, üç kez batıda görev yapmasının istenebileceğini belirtmiştir.

Öğretmenliğin meslekte yetiştirilmesine kadar ki bölümüne ilişkin uygulamalara yönelik önerilerini bu cümlelerle ifade eden sivil toplum örgütleri, öğretmenin hizmette yetiştirilmesi ile ilgili olarak ayrıntılı yanıtlar vermişlerdir. Katılımcıların verdikleri yanıtlar incelendiğinde, mevcut öğretmen sayımızın fazlalığı, öğretmen yaş ortalamamızın çok genç olması ve bu iki duruma bağlı olarak ilerleyen yıllarda çok yeni öğretmenin eklenmeyeceği hesaba katıldığında önceliğin sistemin içindeki öğretmenlerin yetiştirilmesine verilmesi gerektiği belirtilmişlerdir. TALIS raporuna göre Türkiye, TALIS ülkeleri arasında en genç öğretmen nüfusuna sahip ülkedir. Ayrıca öğretmenlerin yaklaşık % 90’ı bulunduğu okulda 10 yıl veya daha az zamandır çalışmaktadır (ERG, 2011a). Yine aynı raporda genç ve daha az deneyimli öğretmenlerin olduğu ülkelerde hizmetiçi eğitim programlarının eğitimin kalitesinin daha da önemli olduğu bildirilmektedir.

Katılımcılarımızdan STÖ 2, “(...) *Siz üniversitede ne kadar öğretmenliğin A’sını B’sini öğretirseniz öğretiniz öğretmenlik esas mesleğin içerisinde yapacağınız mesleki yetiştirmelerle, hizmetiçi eğitimlerle olgunlaştırabileceğiniz bir dönem. (...)*” diyerek

hizmetiçi eğitimin önemini vurgulamaktadır. Tabii ki öğretmenin niteliği hizmet öncesi eğitim ile hizmetiçi eğitim süreçlerinin bütünleşmesi ile sağlanır. Çünkü öğretmenlere verilen hizmet öncesi eğitim, bir binanın iskeletini ve kullanılabilir hale gelmesini, hizmetiçi eğitim ise, bu binanın dış ve iç etkenlere bağlı olarak zamana karşı yıpranmadan durmasını sağlayan donanımlardır. PISA 2009’da eğitim sisteminin kalitesinin öğretmen kalitesini geçemeyeceğinin altı çizilmiştir. Bu nedenle eğitim harcamalarının büyük çoğunluğunun daha nitelikli öğretmenleri istihdam etmek (hizmet öncesi eğitim) ve mevcut öğretmenlerin etkililiği artırmak için mesleki eğitim (hizmetiçi eğitim) sağlamak amacıyla kullanılması gerektiğini belirtilmektedir (PISA, 2009d).

Sivil toplum örgütlerinin öğretmenlerin hizmetiçi eğitimine yönelik görüşleri incelendiğinde, STÖ 5’in, “(...) Öğretmenlerimiz hizmetiçi eğitime ilgi göstermiyor. Bunda geleneksel öğretmen tutum ve rollerinin de etkisi var. Ben öğretmenim öğrenecek neyim var ki diyor. (...)” cümleleriyle öğretmenlerin hizmetiçi eğitime karşı bakış açılarının değiştirilmesinin önemine vurgu yaptığı anlaşılmaktadır. STÖ 7 de “(...) İtici gelmemeli, görevmiş gibi gidilip kaytarılacak bir iş olmamalıdır. Doğru kişi tarafından verilmesi lazım. (...)” ifadesi ile aynı noktaya temas etmiştir. Katılımcıların yorumları alanyazın ile uyumluluk göstermektedir. OECD tarafından yürütülen ve öğretmenlerin niteliğiyle ilgili önemli veriler sunan TALIS’e göre; Türkiye’deki öğretmenler hizmetiçi eğitime daha az gereksinim duyduklarını düşünmektedirler. Yine bu çalışmaya göre öğretmenlerimiz, hizmetiçi eğitimden ziyade meslektaşlarıyla gerçekleştirdikleri paylaşımları en yararlı mesleki gelişim fırsatlarından biri olarak değerlendirmektedirler (ERG, 2010b).

STÖ 3, STÖ 5, STÖ 7 ve STÖ 9’un bu eğitimlerin ihtiyaçlar doğrultusunda planlanmasına vurgu yaptıkları anlaşılmaktadır. İhtiyaçların da öğretmenlerinde görüş ve önerilerine başvurularak ya da bilimsel bir araştırma yapılarak, gelişmeler gözetilerek belirlenebileceğini belirtmektedirler. STÖ 4 de bu eğitimin, sadece öğretmenlerin pedagojik becerilerini değil, entelektüel kapasitesini güçlendirecek, genel kültürünü destekleyecek, sanat-kültür aktivitelerle bir araya gelmelerini kolaylaştıracak içerikte biçimlendirilmesinin faydalı olacağı düşüncesindedir. Yani bu eğitimlere daha bütüncül ve kapsamlı bir çerçevede yaklaşılmasının gerekli olduğuna değinmektedir.

Hizmetiçi eğitimin uygulanış şekline ilişkin olarak STÖ 1 ve STÖ 9 bir şey hazırlayıp da ezbere sunmak yerine katılımcıların aktif katılımını sağlayacak uygulamalara yer verilebileceğini belirtmektedirler. Buna ilave olarak STÖ 9, akran öğrenmenin bu amaçla kullanılabileceğini vurgulamış ve öğretmenlerin okul çatısı altında kendileri için gerekli bilgi donanımına sahip olabileceklerine değinmiştir. STÖ 2 de aynı bakış açısıyla yaklaşarak hizmetiçi eğitimde sınıfta, okulda ve okul dışında öğrenmeyi ve öğrenme süreçlerini zenginleştirmek ve farklılaştırmak, daha etkili öğrenme süreçleri oluşmasına katkıda bulunmak amacıyla yapılan Eğitimde İyi Örnekler Konferanslarının tertiplenebileceğini bildirmektedir. Aynı katılımcı bir diğer önerisinde de okullar arası öğretmen mübadelelerinin hizmetiçi eğitim amacıyla kullanılabileceğine değinmektedir. “(...) Ayrıca öğretmende haftalık mübadeleyle yılda bir defa bu okulun öğretmenlerini şu okula, o okulun öğretmenlerini bu okulun eş değer sınıflarına alarak bir farkındalık oluşturulabilir. (...)” Her iki önerinde de katılımcı aslında bu bağlamda akran eğitiminin önemli olduğuna vurgu yapmaktadır. STÖ 4’ün de konuya yönelik önerisi, öğretmenlerin kendi aralarında akran dayanışmasının sağlanabileceği doğrultusundadır. STÖ 4, “(...) Şili’de daha iyi bir okulla daha gelişmeye açık bir okul eşleştiriliyor. Önce gelişmeye açık okulun öğretmeni bir haftalığına kalkıp diğer okula gidiyor. Gözlem yapılıyor. Öğretmen orada nasıl daha iyi ders yapıyor diye. Sonra tersi oluyor. Gelişmiş okulun öğretmenleri, öğretmenleri izliyorlar, onlara geri dönüş veriyorlar. Farklı şekillerde paylaşımlarda bulunuyorlar. (...)”, akran eğitimi yoluyla öğretmenlerin meslekte yetiştirilebileceğini bildirmektedir. Nitekim OECD tarafından yürütülen ve öğretmenlerin niteliğiyle ilgili önemli veriler sunan TALIS’e göre; öğretmenlerimiz, hizmetiçi eğitimden ziyade meslektaşlarıyla gerçekleştirdikleri paylaşımları en yararlı mesleki gelişim fırsatlarından biri olarak değerlendirmektedirler (ERG, 2010b). Bu önerisine ilave olarak sivil toplum örgütü bu anlamda, kamu özel ortaklıklarının yapılabileceğine, kamu desteği ile sivil toplum örgütlerinin programlarının daha geniş kitlelere ulaşmasının sağlanabileceğine yer vermiştir. Yine STÖ 4, öğretmen hizmetiçi eğitimlerinde kendilerinin bu amaçla kullandıklarına benzer bir yöntemin de kullanılabileceğine değinmiştir. “(...) 5 günlük eğitim yapılacaksa ilk iki gün arka arkaya, diğer iki günde birer haftalık aralıklarla yapılabilir. İki günde öğrendiğini daha sonra sınıfta uygulasin diye. O deneyimle bir hafta sonra bir gün daha eğitim verilebilir. (...)”.

STÖ 6, okullara inisiyatif kullanma hakkı tanınarak bu eğitimin okulda verilebileceğinin altını çizmiştir. “(...) Okullara bu sene 40 saat eğitim zorunluluğu geldi. Bu güzel bir adım, ama eksik (...)” ifadesinde bulunan sivil toplum örgütü temsilcisi eğitim imkan ile birlikte okullara eğitimi vermede alternatif geliştirebilme imkanının da verilmesinin gerekliliği hususunda görüş bildirmiştir. “(...) Öğretmen eğitimi konusunda Bakanlığın ve ilin şöyle şöyle imkanları var. Okullar bunları kullanabilir. Ama bunlardan daha iyisini yaratacağım diyorsan (...) öğretmen eğitime stratejik planında yer verebilir. Yer verildiğinde okul aile bütçesinden harcama yapılabilir, hizmetiçi eğitim kapsamında çağırılan hocaya ek ders ücreti verilebilir. (...)”. Bu anlamda yerele yetki devri yapılması gerektiğini vurgulayan aynı STÖ’nün konuyla ilgili bir başka önerisi de şu doğrultudadır. Öğretmen, kendini yetiştirmesi için güdülenebilir “(...) öğretmen lisansüstü eğitim yapmışsa mesela maaşı 3 yıl boyunca 100 lira farklı olabilir. (...) verilen ücretler bir süreyle sınırlı tutulmalıdır. (...) Burada amaç öğretmeni yeni bir şeyler yapmaya sevk etmektir. İşte kitap yazarsan iki sene, uluslararası düzeyde makalen yayınlanırsa 4 yıl daha gibi. (...)” diyen katılımcı böylece ileri yaşlarda bile lisansüstü eğitim yapan, makale, kitap yazan seminer veren yöneticileri ve öğretmenleri bulmanın mümkün olabileceğine vurgu yapmaktadır. STÖ 8 de özdenetimle bu eğitimin yapılmasının faydalı olacağı düşüncesindedir. “(...) devlet yenileceğim, iyileştireceğim yerine sen kendin gayret et kendini yenile felsefesini takip edebilir. (...)”. Bu doğrultuda uygulamaların farklı ülkelerde yapıldığını ifade eden katılımcı cevabında Amerika’daki uygulamaya yer vermiştir. “(...) Amerika’da öğretmenlere bir geçerlilik süresi veriliyor. O süre sonunda öğretmenler hem mesleki yeterliliği hem öğretmenlik becerilerini ölçen merkezi sınava giriyor. Sınavı geçerse öğretmenlik belgesi yenileniyor. Geçemezse bir yıl maaşını alarak bir eğitim fakültesinde yeniden eğitim alıyor. İkincide de geçemezse öğretmen olamazsın deniliyor. (...)”. Böylece bir yıllık bir programa alınan öğretmenin eğitim sonunda yazılı ve sözlü sınava tabi tutulduğunu, sınavı verirse belirli süreyle sınırlı öğretmenlik yapmaya hak kazandığını, eğer ikinci kez de geçemezse yeterlik belgesi alamadığına değinmektedir. STÖ 9 da bu eğitimin özdenetim ile yapılmasından yana olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenlerin kendi öz değerlendirmelerini yapmalarının ve sürekli gelişmeye teşvik edilmelerinin öğretmenlik mesleğinin kalitesine olan katkısı yadsınamaz. Öğretmenlerin işe alındıktan sonra, özellikle de öğretmen değerlendirmesi ve hesap verebilirlik mekanizmaları sınırlı ise, becerilerini gözden geçirmeleri ve geliştirmeleri

için yeterince teşvik edilmedikleri gözlemlenmektedir. Bu bağlamda OECD'nin getirdiği önerilerden biri, öğretmenlerin her beş-yedi senede bir öğretmenlik sertifikalarını yenilemeleri yönündedir (ERG, 2011a). Türkiye'de öğretmenlerin kadrolu olma durumu ve öğretmen sayısı dikkate alındığında OECD'nin önerisinin ülkemiz için uygun olabileceği düşünülmektedir.

Bir diğer katılımcımız (STÖ 10) da bu konuya ilişkin görüşünü başka bir ülkedeki uygulamaya atıfta bulunarak yanıtlamayı yeğlemiştir. “(...) *Polonya’da bölgesel hizmetiçi eğitim enstitüleri var. Merkezden yönlendirilmiyorlardı. Akademi tarzında örgütlemişlerdi. Her hizmetiçi eğitim merkezinin kendi fiziksel alt yapısı, misafırhanesi, derslikleri, parttime-fulltime eğitmenleri, yayınları var. Bölgenin öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyaç analizlerinin yapılması, onların eğitimlerinin planlanması, programlanması, verilmesi, ölçme değerlendirme çalışmalarının yapılması hep o akademiler tarafından yapılıyor. (...)*”. Bakanlıkta da buna benzer bir alt yapının olduğunu vurgulayan katılımcı Yalova, Mersin, Rize’de bulunan böyle bölgesel merkezlerin sayıları çoğaltılarak ve bu şekilde örgütlenmeleri sağlanabilir. Yani bunlar birer hizmetiçi eğitim akademileri haline getirilebilir. Bu merkezlere de, üniversitelerle işbirliği yapılarak partime ya da fulltime nitelikli öğretim elemanlarının tahsis edilebileceğine değinmektedir. Öğretmenlerin de uygun dönemlerde gidip oralarda kısa veya daha uzun dönemler şeklinde eğitim hizmetlerine katılabileceklerine vurgu yapmaktadır. Bunun yanı sıra okul bazında da bu anlamda eğitimlerin yapılabileceğini belirtmektedir. Hatta öğretmenlere yurt içi ve yurt dışında bireysel olarak kendileri yetiştirmeleri için her eğitim öğretim başında eğitim öğretim gideri gibi ödenek ayrılabilceğini bildiren temsilci, öğretmenlerin kriterleri önceden belirlenen eğitimleri, akredite edilmiş ya da edilmemiş kurumlardan, (üniversiteler, özel kuruluşlar) alabilmelerinin yolunun açılabilceği ve bunları belgelendirmelerinin istenebileceği önerisinde bulunmaktadır. Bir başka katılımcımızda, (STÖ 7) “(...) *Öğretmenin kendisi böyle bir çalışma var çok beğendim bu programa katılmak istiyorum (...)*”, öğretmenin talebi doğrultusunda bu eğitimlerin verilebileceğine değinmiştir.

Doğru bir yönlendirmeyeyle öğretmenlerin bu programlara yönlendirilmesini öneren STÖ 3 hizmetiçi eğitimin yerel yönetimler tarafından planlanabileceğini belirtmiştir. “(...) *Bu eğitimlerin sınırlı sayıda öğretmene ulaşmaması için hizmetiçi*

eğitimler, Bakanlık tarafından hazırlanabilir. Ancak bunların uygulanma yetkisi yerellere verilebilir. (...)”. Bu eğitimin yerel yönetimler tarafından verilmesini vurgulayan bir diğer katılımcı, hizmetiçi eğitimlerde teknolojiye faydalanılabileceğini ama teknolojinin tek yol olarak düşünülmemesi gerektiğini bildirmektedir (STÖ 4).

Tablo 10

STÖ’lerin Her Öğrencinin Kaliteli Öğretmene Kavuşması İçin Neler Yapılmasına İlişkin Görüşlerinde Vurguladıkları Noktalar

STÖ	VURGULANAN NOKTALAR
STÖ 1	- Hiç bir şeye giremiyorsam öğretmen oluyum mantığı değiştirilmeli - Öğretmenlik mesleğinin prestiji artırılmalı - Eğitim fakültelerinin müfredatı yeniden gözden geçirilmeli - Hizmet öncesi eğitimde alanda tecrübe sahibi olmalarını sağlanmalı - Hizmetiçi eğitim (Katılımcılara ve eğitim verenlere sorumluluk verilmeli, hizmetiçi eğitim programları sorgulanmalı,)
STÖ 2	- Daha başarılı öğrencilerin öğretmen olabilmesi için gerekli argümanlar oluşturulmalı - Alanla, pratikle iç içe olan bir eğitim - Temel hazırlayıcı eğitim sadece resmi dili öğreten bir süreç olmaktan çıkarılmalı - Birinci sınıf gibi çok zor ve öğretmenliğin en kabiliyet gerektirdiği bir sınıfa aday öğretmen verilmemeli - Nitelikli hizmetiçi eğitim (iyi örnekler ön plana çıkarılabilir, okullar arasında haftalık öğretmen mübadelesi yapılabilir)
STÖ 3	- Öğrenciler ilgi ve yetenekleri göz önünde bulundurularak yönlendirilmeli - Boşta kalmayayım bir üniversiteyi okuyayım mantığı - Eğitim fakültelerinin müfredatının entelektüel öğretmeni yetiştirme ve uygulamaya ağırlık verecek şekilde düzenlenmesi - Eğitim hizmet boyunca öğretmenin karşılaşılabileceği özelliklere uygun olmalı - Hizmetiçi eğitim (ihtiyaç analizi yapılmalı, doğru yönlendirme, bakanlık tarafından hazırlanabilir. Ancak uygulanma yetkisi yerellere verilebilir.)
STÖ 4	- Sistemdeki öğretmenlerin eğitimine öncelik verilmeli - Hizmetiçi eğitim (entelektüel öğretmeni yetiştirecek şekilde kurgulanmalı, okullar arasında haftalık öğretmen mübadelesi, hizmetiçi eğitim tek kür şeklinde değil, öğretmene kazandığını uygulayabilme şansı tanıyacak şekilde aşamalandırılmalı, sivil toplum kuruluşlarının programlarının daha geniş kitlelere ulaşmasına katkı verme)
STÖ 5	- Hizmet öncesi eğitimde uygulamaya ağırlık vermek, - Öğretim elemanı sayısı yetersiz - Ömür boyu iş garantisi veriyoruz. - Tatmin edici adaylık eğitimi - Okulda her yaşta öğretmenin bulunması sağlanmalı (öğretmeni her yerde çalıştırmak esas olmalı) - Hizmetiçi eğitim (öğretmen algısı değiştirilmeli, ihtiyaç analizleri yapılmalı, üniversitelerin deneyimlerinden faydalanılmalı)
STÖ 6	- Objektif kriterler detaylı incelemeyi imkansız kılar - Stajyer öğretmenler yönetmelik hükümleri gereği bir sene derse girmemeli - Hizmetiçi eğitim (merkezden sağlamamak yerine okulları sorumlu kılmak ve bu konuda okullara inisiyatif tanımak, özdenetim sağlamak)
STÖ 7	- İhtiyaç doğrultusunda öğretmen yetiştirme - Doğru öğretmenin seçilmesi değil, doğru kişinin öğretmen olarak seçilmesi - Fakültede verilen eğitimin sorgulanması - Alan mezunu olmasa da öğretmenlik yeteneği olan kişilerin önünün açılması - Hizmetiçi eğitim (öğretmen algısı değiştirilmeli, okullar arası işbirliği, doğru kişi tarafından verilmeli)

Tablo 10 (Devamı)

STÖ 8	☞ İhtiyaç doğrultusunda öğretmen yetiştirme
	☞ Eğitim fakülteleri daha çok uygulamaya dönmeli
	☞ Eğitim fakülteleri müfredatının MEB programları ile örtüşmesi
	☞ Eğitim fakültelerinde verilen eğitimin sorgulanması
	☞ Öğretmen eğitiminde çıktının değil, sürecin kontrol edilmesi
	☞ Her mezun olanı devlet atayacak algısı değişmeli
	☞ Belli süre ile sınırlı öğretmenlik geçerlilik belgesi verilmesi
	☞ Stajyerliğin kaldırılabilmesi için çok ciddi bir eğitimden geçirme geri bildirim verme
	☞ Öğretmen seçiminde farklı değerlendirme sistemlerinin kullanılması (mülakat gibi)
	☞ Kariyer basamakları sınavlara değil, performansa dayalı olmalı
STÖ 9	☞ Mesleğe özümseyerek, isteyerek girme
	☞ Bu işi yapabilir mi yapamaz mı diye testlerin yapılması
	☞ Hizmet öncesinde akademik eğitimin yanın da uygulamanın da oldukça iyi olması
	☞ Hizmet öncesinde meslekte karşılaşılabilecek özelliklere uygun eğitim verilmesi
	☞ Stajyer öğretmenler yönetmelik hükümleri gereği bir sene derse girmemesi
STÖ 10	☞ Hizmetiçi eğitim (akran öğrenme, ihtiyaç analizi yapılmalı, alanın uzmanları tarafından verilmeli, seminer yerine farklı uygulamalara yer verilmeli, bu iş öz denetim ile yapılmalı.)
	☞ Eğitim fakültelerinin müfredatının entelektüel öğretmeni yetiştirecek şekilde düzenlenmesi
	☞ Eğitim fakülteleri ve bölümler gerekli mi sorgulanmalı
STÖ 11	☞ Hizmetiçi eğitim (bölgesel hizmetiçi eğitim enstitüleri kurulabilir, öğretmenlerin kendi kendini yetiştirmesinin önü açılabilir)
	☞ İşini severek yapacak kişiler seçilmeli
	☞ Öğretmenliği eskiden olduğu gibi muteber bir meslek haline getirilmeli
	☞ Eğitim fakültelerinin açılması ve verdiği eğitim sorgulanmalı
	☞ Yeterli uygulama yapılmasına ağırlık verilmeli
	☞ Hizmet öncesinde meslekte karşılaşılabilecek özelliklere uygun eğitim verilmesi
	☞ Uzun süre öğretmen aynı okulda veya aynı bölgede çakılıp kalmamalı. (Askeriyede olduğu gibi mesela öğretmenlerin üç kez doğuda, üç kez batıda görev yapması)
STÖ 11	☞ Hizmetiçi eğitim (eğitim programlarının kapsamı ve içeriği açıkça belirtilmeli, öncelik dezavantajlı bölgelerdeki öğretmenlere verilmeli, verilen eğitim sorgulanmalı)

Ancak hangi işlem olursa olsun sonucu değerlendirilmediğinde yapılan uygulamanın etkisi hakkında fikir bildirmek mümkün olmadığından STÖ 4 ve STÖ 11 hizmetiçi eğitim sürecinin verenden alana kadar sorgulanmasının gerektiğini vurgulamaktadır. STÖ 11 “(...) Yapılan kursun sonucu değerlendirilmeli. Amacına ulaştı mı ulaşmadı mı takip edilmeli. Amacına ulaşmadıysa neden ulaşmadı sorgulanmalıdır.” ifadesiyle, STÖ 4 de “nasıl bir hesap verilebilirlik politikasının sürdürüleceğinin açıkça ortaya konulması gerekir. (...)” ifadesiyle bu noktaya temas etmiştir. STÖ 11 eğer hizmetiçi eğitimden tüm öğretmenlerimizin faydalanmasına imkan yoksa hizmetiçi eğitim planlamalarında önceliğin dezavantajlı bölgelerdeki öğretmenlere verilmelisinden yana olduğunu belirtmektedir.

Araştırmanın okullar arası başarı farklılıkları nasıl azaltılabilir? Araştırma sorusuna yönelik olarak katılımcılara yöneltilen üçüncü soru “Alt sosyoekonomik kesimden ailelerin çocuklarının yoğun olduğu okullarda öğretmen değişim hızını azaltmak ve kaliteli öğretmenleri bu okullara çekebilmek için neler yapılmalıdır?” şeklindedir. Sivil toplum örgütlerinin bu soruya verdikleri yanıtlar incelemenin ardından süzülerek aşağıda verilmiş daha sonra da yanıtların analizi yapılarak bulgular tartışılmıştır.

STÖ 1: “(...) Bu bölgelerde bir miktar maddi farklılıklar yaratılabilir. Belki bir puan sistemi, kıdemin dışında bir şey (...) Yıpranma payı adı altında mı olur başka bir şey mi olur, illa parasal olmayabilir ama kendi kariyer süreçlerinde onları farklı bir yere getirecek bir artışının olmasında çok çok fayda var.”

STÖ 2: “(...) Burada yapılması gereken şey iki yönlüdür. Bir mesleğin hakikaten önemli olduğunu hissettirecek ve itibarını yukarı çıkaracak yaklaşımlar sergilemek. Diğeri de dezavantajlı ve istihdam güçlü çekilen bölgelerde orda kalmayı cazip kılacak şartları oluşturmaktır. Bazı noktalarda özel hizmet tazminatları uygulanabilir. (...) dezavantajlı çevre okulunda tutup öğretmen yok diye siz ücretli öğretmenlerle bu okulu ayakta tutmaya, hizmeti sunmaya çalışırsanız bu size ileride çok büyük sorun olarak dönecektir. (...) unutulmamalı ki yarım doktor candan, yarım hoca dinden, yarım öğretmen de gelecekten, hayattan eder. O yüzden devlet olarak ihtiyaç nerdeyse, yeterli talepte var, doldurmak lazım.”

STÖ 3: “(...) sosyoekonomik düzeyi geri olan okullarının fiziki yapısı ve yaşam olanaklarının merkezi yerlerle eşitlenmesi gerekir diye düşünüyoruz. (...) Hizmet öncesi eğitiminde hizmet boyunca karşılaşılabileceği özelliklere uygun eğitim verilmesi öğretmenin bu okullarda tutunmasını kolaylaştıracaktır. (...) Birde o tür yerlerde çalışan öğretmenlerin tabii ki teşvik edilmesi gerekiyor. Bunlar ek hizmet puanı olabilir, ücretleri farklı olabilir, kalma sürelerinin uzunluğuna bağlı teşvikler olabilir. sosyal anlamda teşvik edici şeyler verilebilir. (...)”

STÖ 4: “ İlk akla ödüllendirme gelebilir. (...) aynı bölgeden insanları o bölgeye öğretmen atamak çözüm olabilir. (...) Bunun yanı sıra öğretmenleri neden o okullarda tutamadığımız araştırılmalı. Örneğin aldıkları paramı az geliyor, güvenlik nedeniyle mi uzaklaşıyorlar, okuldaki ortamı mı sevmiyorlar, memleketine mi gelmek istiyorlar (...)”

STÖ 5: “(...) Okulların durumunu bilmek lazım. E okul verilerini daha etkili olarak kullanmak lazım. Her okula özgü gelişim planları yapmak lazım. Buradaki temel değişkenleri belirleyerek bu değişkenlerin iyileştirilmesine çalışılmalı (...) dezavantajlı bölgeye bakıyorsun hepsi acemi öğretmenler. (...) bunun yanında nitelikli öğretmenin orada tutmayı sağlayacak teşvik unsurları düşünülebilir. Örneğin farklı ücret verebilirsin, hizmetiçi eğitim, kursa gönderirsin, takdir edersin illeri bu yönde teşvik edersin. (...)”

STÖ 6: “(...) Okullar dezavantajlılık düzeylerine göre kategorize edilmeli (...) bu okulların çifte olumsuzluk ile karşı karşıya kalmaması için dezavantajlı çevreye sahip okullara stajyer öğretmenler gönderilmemeli. (...) bu okullarda çalışan öğretmenlere daha fazla maaş, lojman imkanı, çocuklarının eğitime destek verilebilir. (...) Kariyer sistemi bu şekilde dönüştürülebilir. Ya da farklı tamamlayıcı sistemler devreye sokulabilir. (...) Ancak motive edici unsurlar amaç odaklı olmalı. Uygun motive edici unsur, uygun öğretmenle buluşturulmalı. (...)”

STÖ 7: “(...) Birincisi toplumsal, etik değerleri hiç bıkmadan usanmadan belli bir devlet planlaması ve belli bir sosyal konsensüs dahilinde hayata tekrar geçirmek gerekir (...) Öğretmene tekrar ahlaki ve etik değerleri kazandırmamız lazım. (...) Öğretmen aynı maaşı alacak olsa bile kolayı değil, zoru seçmeli. (...) oraya giden bir öğretmen oradaki birkaç çocuğu hayata kazandırabiliyorsa bundan zevk duymalı. (...) O okullara giden öğretmenlere teşvikler getirilebilir. (...) Mesele vergisinin veya sigorta kesintisinin %10'u alınmayabilir. Kıdem

yükseltme olabilir. Öğretmenin alacağı ek ders ücreti farklılık gösterebilir. Çok basit artılar bile sağlayabilirsiniz. (...) Ama buda bir takiple olmalı. (...)”

STÖ 8: “(...) öncelikle okul haritaları çıkarılmalı. (...) dezavantajlı dediğimiz bir okulda (...) görev yapan öğretmeni (...) Zorla çalıştırmak da doğru değil. (...) Mecburi hizmet gibi bir şey yaptırmak da doğru değil. Mecburi hizmet yaptığında da oradaki süreyi doldurmaya bakıyor öğretmen. (...) Öğretmenin yer değiştirmesinde kriterleri değiştirilebilir. (...) Bu okullarda çalışan öğretmene (...) şehir merkezinde çalışandan daha fazla maaş verirsın ki onunda emeğine değsin. Maddi kaynakların dışında (...) Onun yaşamasıyla ilgili bir takım şartları sağlamak, hayatını kolaylaştırmak, efendim ona eğitim öğretim aracıyla ilgili desteklerde bulunmak yani orada bulunmanın bir farkı olmalı. (...)”

STÖ 9: “(...) Şuan ki uygulamayla bu okullardaki çocuklar kobay olarak kullanılıyor. Çünkü öğretmen tecrübesini deneyimini zaten birçok sıkıntıyla yüz yüze olan bu çocuklar üzerinde kazanıyor. Kim ne derse desin. Uygulamanın içinden gelmiş biri olarak öğretmen okuma yazmanın nasıl öğretildiğini bilemiyor yapboz tahtası gibi o çocuklar üzerinde deneme yanılma yoluyla öğreniyor. (...) aday öğretmenlerin biraz daha piştikten sonra bu bölgelere gönderilmesinin yolu açılabilir. (...) bu okullarda öğretmen birçok yıldırıcı şartlarla karşı karşıya kalıyor, öğretmenin mücadele alanı çok daha geniş oluyor. Sistem diyor ki: “yan gelip yatan da bir çamura batan da bir.” Bu nedenle bu okular da çalışan öğretmenlere uğraş vermeye devam edebilsin diye teşvikler verilebilir. Öğretmenlere eğer bu okullarda başarılı olursan uzman öğretmen, başöğretmen veya ilçe milli eğitim müdürü olarak atanmada öncelikli olacaksın. Ya da seni bundan sonraki atamanda şartları çok iyi olan bir A okulunda görevlendireceğim, maaşın bu okulda hizmet verdiğin sürece artacak gibi.”

STÖ 10: “(...) şehir merkezinde çok güzel bir okuldaki öğretmene de, şartları daha zor olan bir okul öğretmenine de aynı maaşı veriyorsunuz, (...) öğretmenleri orda tutabilecek bazı ödüller, teşvikler vermek gerekir. (...) Öğretmenlerin orada kalıcı olması için imkanlarını biraz iyileştirmek (...) en azından semtten ve semtin çevresinden bağımsız olarak okulun içine girdiğinizde öğretmene eğlenceli, orda bulunmaktan, çalışmaktan zevk alabilecek, çalışma kültürü, çalışma ortamı sağlanabilirse kalmak çekici hale gelebilir. (...) Bizde herkes aynı sisteme dahil olduğu ve aynı şartlara tabi olduğu için onları oralarda tutmak zor oluyor. (...)”

STÖ 11: “(...) Bu bölgelerdeki öğretmen sirkülasyonunu azaltmak zor. Çünkü genellikle buralara atanan öğretmenlerin çoğu yenidir, gençtir ve bekardır. (...) buralardaki sirkülasyonu azaltmak öğretmen motivasyonu ile mümkündür. Zorunlu hizmet yani dayatma ile bir yere varılamaz. Bu sefer öğretmen başka bir yol bulur ya da bulmaya çalışır. (...) bu durumdaki okullar tespit edilerek oralarda çalışanlara fazla ücret ödenebilir. Bunun yanı sıra fazladan derece, kademe verilebilir. Hizmetiçi eğitim programlarına katılmada öncelik verilebilir. Bir şekilde bu okullarda çalışmanın bir farkı olması sağlanabilir.”

Bu soruya ilişkin sivil toplum örgütlerinin verdikleri yanıtlar incelendiğinde, alt sosyoekonomik kesimden ailelerin çocuklarının yoğun olduğu okullarda öğretmen değişim hızını azaltmaya ve kaliteli öğretmenleri bu okullara çekebilmeye yönelik önerilerinin üç farklı boyutta bağlı olarak şekillendiği görülmektedir. Tablo 11’de özetlendiği gibi bu boyutlar, çalışma koşulları iyileştirmek ve teşvik unsurlarını devreye sokmak ve atamaların sadece öğretmen açığını giderme temeline dayanmaması başlıkları altında verilebilir.

Bazı sivil toplum örgütleri (STÖ 8, STÖ 11) bu okullarda dayatmayla yani zorunlu hizmetle öğretmeni çalıştırmanın doğru olmadığını düşünmekteler. Nitekim

Öğretmenler için Başvuru ve Atama Kılavuzu'nda belirtildiği gibi, “Öğretmen olarak atananlar, atandıkları yerde adaylık süresi dâhil en az dört yıl çalıştıktan sonra yer değiştirme isteğinde bulunabileceklerdir.”, ilk atandığı yerde öğretmenin 4 yıl çalışma zorunluluğu olmasına rağmen öğretmenler değişik özür durumlarından faydalanarak farklı okullara tayin isteyebilmektedirler. Bu bakımdan bazı sivil toplum örgütleri (STÖ 3, STÖ 4, STÖ 5, STÖ 6, STÖ 8, STÖ 10) öğretmenleri neden o okullarda tutamadığımızın araştırılmasını ve okul haritaları çıkarılarak okulların temel değişkenlerini belirlenip bu değişkenlerin iyileştirilmesini, yani her okula özgü gelişim planlarının hazırlanmasını önermektedirler. Katılımcılara göre, elde edilen veriler doğrultusunda okullarının fiziki yapısı ve yaşam olanaklarını eğer merkezi okullarla eşitlenebilirse öğretmen sirkülasyonunun azalabileceğini düşünmektedirler. STÖ 5, bu verilerin E-Okul Veritabanı aracılığı ile elde edilebileceğini belirtmektedir. Ancak veritabanının mevcut haliyle okul haritalarını oluşturacak değişkenlere ulaşıp ulaşılamayacağı hususunun değerlendirilmesi gerekir. Değerlendirme çerçevesinde verilerin kapsamının, kalitesinin ve elde edilebilirliğinin geliştirilmesi amacıyla gerekirse E-Okul Veritabanına yeni modüller eklenebilir.

Tüm sivil toplum örgütleri, bu okullarda görev yapan öğretmenlere bazı artıların verilmesinin buralardaki öğretmen sirkülasyonunu azaltma konusunda olumlu yansımalarının olabileceği düşünülmektedir. Maddi farklılıklar yaratan, kariyer süreçlerinde farklı bir yere taşıyan, bazı faaliyetlerden yaralanmalarına öncelik tanıyan, sosyal kültürel anlamda destekleyen teşvik edici unsurların devreye sokulabileceği anlaşılmaktadır.

Bazı sivil toplum örgütlerinin bu soruya yönelik çok çarpıcı açıklamaları dikkat çekmektedir. STÖ 9 “(...) Şuan ki uygulamayla bu okullardaki çocuklar kobay olarak kullanılıyor. Çünkü öğretmen tecrübesini deneyimini zaten birçok sıkıntıyla yüz yüze olan bu çocuklar üzerinde kazanıyor. (...) öğretmen okuma yazmanın nasıl öğretildiğini bilemiyor, yapboz tahtası gibi o çocuklar üzerinde deneme yanılma yoluyla öğreniyor. (...) aday öğretmenlerin biraz daha piştikten sonra bu bölgelere gönderilmesinin yolu açılabilir (...)” cümleleriyle, STÖ 5 “(...) dezavantajlı bölgeye bakıyorsun hepsi acemi öğretmenler.(...)” cümlesiyle dezavantajlı okulların çifte olumsuzluk ile karşı karşıya getirildiğine vurgu yapmaktadır. Çocukların en azından okula geldiğinde dezavantajlarını minimuma indirecek müdahalelerde bulunarak kaliteli eğitim

alabilmelerinin yolunun açılması adına STÖ 6, dezavantajlı çevre okullarına stajyer öğretmenlerin gönderilmemesini savunmaktadır. Çünkü bu iki durum karşılıklı olarak birbirini beslemekte ve okullar arası başarı farklarını derinleştirmektedir (Karip, 2007; Marks, 2006; PISA 2009b: 101). Nitekim diğer koşullar kontrol edildiğinde dahi, Türkiye’de okulların mekansal değişiklikleri eğitimde başarıya ilişkin toplam eşitsizliğin dörtte birinden daha fazlasını açıklamaktadır (Ferreira ve Gignoux, 2010).

Temelde öğretmen açığını gidermek için yapılan atamalar öğretmenlerin kalıcılığı sağlanamadığından dolayı (MEB, 2010b) bu okullar öğretmenler tarafından geçiş noktaları olarak kullanılmaktadır. Bu nedenle dezavantajlı çevre okullarında öğretmen değişim sirkülasyonu fazladır, nitelikli öğretmenleri uzun süre buralarda tutmak zordur. Sayısal açığı kapatmak adına bu okullarda ücretli öğretmenler ile iş götürülmeye çalışılmaktadır. STÖ 2’nin bu noktaya temas ettiği görülmektedir. “(...) *dezavantajlı çevre okulunda tutup öğretmen yok diye siz ücretli öğretmenlerle bu okulu ayakta tutmaya, hizmeti sunmaya çalışırsanız bu size ileride çok büyük sorun olarak dönecektir. (...) unutulmamalı ki yarım doktor candan, yarım hoca dinden, yarım öğretmen de gelecekte, hayattan eder. (...)*” Böylece zaten değişik açılardan dezavantajlı olan öğrenciler bu okullarda eğitim alarak başka dezavantajlarla karşı karşıya getirilmektedir. Bu bakımdan öğretmen alımı, işe yeni başlayan öğretmenlerin zorlukların en yoğun yaşandığı okullara gönderilmesini engellemek üzere yeniden düzenlenmelidir.

Bu konuya ilişkin öneriler ağırlıklı olarak bu doğrultuda olsa da bazı katılımcılarımızın bunlara ilave olarak farklı fikir ve saptamalarının olduğu gözlenmiştir. Örneğin STÖ 3 hizmet öncesinde öğretmenlere meslekte karşılaşılabilecekleri en zor şartlara uygun eğitim verilmesinin, STÖ 4 aynı bölge insanının bu okullara atanmasının, STÖ 7 öğretmenlere kolayı değil, zoru seçecek ahlaki ve etik değerlerin kazandırılmasının bu okullara nitelikli öğretmeni çekme ve buralardaki öğretmen sirkülasyonunu azaltma da faydalı olabileceğini düşünmektedirler.

Tablo 11

STÖ'lerin Alt Sosyoekonomik Kesimden Ailelerin Çocuklarının Yoğun Olduğu Okullarda Öğretmen Değişim Hızını Azaltmak ve Kaliteli Öğretmenleri Bu Okullara Çekebilmek İçin Neler Yapılması Gerektiğine İlişkin Görüşlerinde Vurguladıkları Noktalar

STÖ	VURGULANAN NOKTALAR
STÖ 1	☞ Özendirici unsurlar devreye sokulabilir (maddi farklılıklar yaratılabilir, kariyer süreçlerinde onları farklı bir yere getirilebilir)
STÖ 2	☞ Dezavantajlı ve istihdam güçlü çekilen bölgelerde orda kalmayı cazip kılacak şartları oluşturulabilir. ☞ Ücretli öğretmenlerle bu okulları ayakta tutmaya çalışılmamalı
STÖ 3	☞ Sosyoekonomik düzeyi geri olan okullarının fiziki yapısı ve yaşam olanaklarının merkezi yerlerle eşitlenmesi ☞ Öğretmenlerimizin hizmet öncesinde, hizmet boyunca bu karşılaşılabilecekleri özelliklere uygun eğitim verilmesi ☞ Teşvik unsurları devreye sokulabilir
STÖ 4	☞ Ödüllendirme ☞ Aynı bölgeden insanları o bölgeye öğretmen olarak atamak ☞ Öğretmenlerin neden o okullarda kalmak istemediği araştırılmalı
STÖ 5	☞ E okul verilerini daha etkili kullanarak her okula özgü gelişim planları yapmak ☞ Dezavantajlı bölgede öğretmenlerin hepsi acemi ☞ Okulların temel değişkenlerini belirleyerek bu değişkenleri iyileştirilebilir ☞ Teşvik unsurları devreye sokulabilir
STÖ 6	☞ Okullar dezavantajlılık düzeylerine göre kategorize edilmeli ☞ Dezavantajlı okullara stajyer öğretmenler gönderilmemeli. ☞ Amaç odaklı teşvik unsurları devreye sokulabilir ☞ Uygun motive edici unsur, uygun öğretmenle buluşturulmalı
STÖ 7	☞ Kolayı değil, zoru seçen öğretmenler yetiştirilmeli ☞ Teşvik unsurları devreye sokulabilir
STÖ 8	☞ Okul haritaları çıkarılarak okulların temel değişkenlerini belirleyip bu değişkenler iyileştirilebilir ☞ Öğretmen yer değiştirme sirkülasyonu mecburi hizmet ile çözülmez ☞ Öğretmenin hayatını kolaylaştıracak bir takım şartlar oluşturulabilir.
STÖ 9	☞ Öğretmenin hayatını kolaylaştıracak bir takım şartlar oluşturulabilir. ☞ Kariyer basamaklarında bu okullarda görev yapanlara öncelik verilebilir ☞ Ücret farklılığı gibi motive edici unsurlar devreye dahil edilebilir. ☞ Aday öğretmenlerin biraz daha piştikten sonra bu bölgelere gönderilmesi
STÖ 10	☞ Çalışma koşulları iyileştirilebilir ☞ Motive edici unsurlar devreye sokulabilir
STÖ 11	☞ Motive edici unsurlar devreye sokulabilir (farklı ücret verebilirsin, derece kademe ilerlemesi yapılabilir, hizmetiçi eğitim programlarına katılmada öncelik verilebilir)

Araştırmanın okullar arası başarı farklılıkları nasıl azaltılabilir? sorusuna yönelik olarak katılımcılara yöneltilen dördüncü soru “Okullar arası başarı farklılıklarını azaltabilmek için ilköğretime başlarken çocuğun ailesinden ve çevresinden kaynaklanan dezavantajları nasıl azaltılabilir?” biçiminde ifade edilmiştir. Sivil toplum örgütlerinin bu soruya verdikleri yanıtlar incelemenin ardından süzülerek aşağıda verilmiş daha sonra da yanıtların analizi yapılarak bulgular tartışılmıştır.

STÖ 1: “(...) ailede yaşanan ortam çocuğun okuldaki yapısını bir şekilde desteklemiyorsa farklılıklar açılarak giden bir makas haline geliyor. O makasın en kapatılabilir noktası okul öncesi eğitim. (...) en azından bir yıllık okul öncesi eğitim zorunlu olması çok önemli. (...) aslında hamilelik döneminden itibaren başlıyor çocuğun gelişimi. O nedenle aile çok uzun vadeli katkı yapabileceğiniz bir alan. (...) ya biri, ya biri değil, okul öncesine ve aile eğitimine yönelik, top yekün bir şeyden bahsediyoruz. (...) Mümkün olduğu kadarıyla aile eğitimleri okullar tarafından sunulmalı. (...) Bu amaç için bazı sivil toplum örgütlerinin bütün Türkiye’de geçerli olan aile eğitim programlarını yaygınlaştırmak da faydalı olabilir. (...) Ayrıca okula eğer sosyoekonomik olarak çok daha düşük düzeyde çocuklar giriyorsa, okul her şeyiyle buna hazır olmak durumda. (...) ilköğretimin ilk yıllarının çok yumuşak, çok itinalı yapılması gerekir. Çünkü ders çalışma alışkanlıkları, okula yaklaşım bütün bunlar oralarda başlıyor ve oturuyor. Ayrıca okula her gelen öğrenci belli bir hazır bulunuşluğa sahip olarak gelmiyor. (...)”

STÖ 2: “(...) okul öncesi eğitim son derece önemli. (...) okul öncesi eğitime öğrenciyi belli giderleri olacak şekilde çağırıyorsunuz. Bunu veremeyecek aileler var. (...) devletin sosyal yardımlaşma diye Başbakanlığa bağlı ekonomik yönden dezavantajlı ailelere destek sağlayacak kurumları var (...) bu farkındalığı bütün yöneticilere fark ettirebilmek ve okula bu vesileyle gelmiş olan her çocuğu geri döndürmeden kabul edebilecek bir ortamı sağlamak lazım. (...) Gerekirse devlet bütçesini zorlayarak veliden ekstra bir talepte bulunmaksızın vermek, isteyenden gönüllü alarak, okul öncesi eğitimden her çocuğun faydalanması sağlanmalıdır. Şuanda okulların fiziki yapısı, okul öncesi eğitim için ayrılan derslik alanları bütün çocukları karşılayabilecek ölçüde değil. (...) Bu bakımdan okul öncesi eğitim için anaokulları şirin butik yapılar oluşturulmalı. (...) Çocuk veliye rağmen çok fazla mesafe alamaz bir miktar sonra bedeni yorgun düşer. Dolayısıyla okul öncesi eğitimin yanı sıra velinin geliştirilmesinin yolu açılabilir. (...)”

STÖ 3: “(...) okul öncesi eğitim hem araç gereç, hem de anaokulları aidatları ve benzeri şeyler açısından veliye ek bir eğitim maliyeti getirmekte. Gerçekten dezavantajlı kesimin okul öncesi eğitimden faydalanabilmesi için bu eğitimin zorunlu tutulması gerekir. (...) okul öncesi eğitiminin ve okula başlama yaşının, okullaşmanın önemi de veliye anlatılırsa okula başlamada okullar arasındaki öğrenci farklılıkları azaltılabilir.”

STÖ 4: “(...) Bunun bir numaralı çözümü veliyi de eğiten erken çocukluk eğitimidir. (...) erken çocukluk eğitimine ne kadar erken başlanırsa o kadar iyi. En azından zorunlu eğitime başlamadan önce tüm çocukların bir yılı okul öncesi eğitim alması dezavantajları azaltmada faydalı olacaktır. (...) ama oradaki genel kalite unsurlarının işte müfredat, eğitmen, eğitim ortamı, anne baba etkileşimi gibi bunları yüksek tutmamız lazım. (...) her çocuğa örgün eğitimle ulaşamayacağımızı bildiğimiz için alternatif metotların, toplum temelli uygulamaların yaygınlaşması önemli. Okula almaktan ziyade annesini eğiterseniz de çok fayda sağlayabilirsiniz. (...) bazı ülkelerde bütüncül çocuk politikaları var (...) MEB ile Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı arasında ciddi bir koordinasyon ile birey doğduğundan itibaren önce biri sonra diğeri tarafından izlenmeli. (...) Geçişlerin yumuşak olması adına 3-4-5 yaş eğitimiyle ilköğretimin ilk kademesinin bütünleşik bir eğitim felsefesinin olması gerekir. Yani okul öncesi müfredatı ile ilköğretim müfredatı birbiriyle konuşmalı ki öğrenci geçişi yumuşak yaşasın. (...)”

STÖ 5: “(...) ailenin sosyal ve ekonomik durumu çocuğun eğitim yarışına katılmamasını ve okuldaki başarısını engellememeli. (...) ailenin harcadığı maliyetleri alt sosyoekonomik gruplarda minimize etmek gerekir. (...) Dezavantajlı çevrelerde çocukların eğitim masrafinin tamamını devlet karşılamalı. (...) Yine Mersin’de gördüm okul müdürü aileler için kurslar açmıştı. İlkokul çocuklarının yanında ailelerde geliyordu ve oldukça da başarılı sonuçlara ulaşılmıştı. (...)”

STÖ 6: “(...) her okulda ilköğretime başlayan öğrencilerinin ne kadarının okul öncesi eğitim almış olarak geldiği ve okulda kaç öğrenciye okul öncesi eğitim verildiği belirlenmeli (...) kayıtlı öğrencilerin okul öncesi eğitim alma oranı yüksekse ve eğitim verilen çocuk sayısı düşükse bu okullarda bu eğitim için kaynak ayrılmasına gerek yok. Bunun yerine bölgede 1-2 tane daha anaokulu yapılmalı buradaki öğretmenlerin hepsi çekilmeli. Devletin elindeki okul öncesi ile ilgili kaynaklar ve öğretmenler tamamen bu eğitimi devletin desteği olmadan alamayacak ya da kendi imkanı ile bu eğitime sahip olamayan bölgelere kaydırılmalı. (...)”

STÖ 7: “(...) öğrenciler arasındaki makas açığını azaltabilmek için okul öncesi eğitim zorunlu ve parasız hale gelmeli. (...) Böylece anadil, resmi dil derdi kalmaz, öğrenciler eşit seviyeye gelir. Öğrenciler bilişsel yapıdan, sosyal yönden, vücut gelişim açısından birbirine yakın halde yarışa başlar. (...) Bakın artık okul öncesi eğitim almış çocuklar emniyet şeridine girmiyor, emniyet kemerini takıyor, sokağa tükürmüyor. En ufak olayda kavga çıkarmıyor. Ama bizler şu saydıklarımızın hepsini yapıyoruz. (...)”

STÖ 8: “(...) okul öncesi eğitim almaları sağlanabilir. (...) Ancak çok ciddi bir aile yapısı sorunu var Türkiye’de. (...) her şeyi okulda yapamazsınız ki. Aileyle yapmamız lazım. (...) Sen okutmak için çocuklara para veriyorum dediğinde nitekim o para onun okuması için kullanılmıyor.(...)”

STÖ 9: “(...) Okul öncesi kurumların bunda çok faydalı olacağını düşünüyorum. Bunun yanı sıra aile eğitimi de çok önemli. Aslında her okulda aile eğitimi de var, olması da gerekir. (...) Çoğu yerde gençlik lokalleri var, aile eğitimi lokalleri var, oralardan destek alınabilir. Veya okul sistemimizi ona göre kurarsak çocuk okula geldiğinde okul öncesi eğitim almamış ve dezavantajlı bir durumda ise bunu da okulda dönüştürebilmeliyiz. (...)”

STÖ 10: “(...) bütün araştırmalar gösteriyor ki çocuğun ailesinin eğitim durumu, sosyoekonomik durumu eğitim başarısını çok ciddi şekilde etkiliyor.(...) Bu bakımdan okul öncesi eğitime biran önce erişim, herkese yaygınlaştırmak için çok ciddi kaynak aktarılmalı. (...) Bakanlığın çok iyi bağımsız anaokulları var. Sayıları çok fazla değil aslında takip etse, yaygınlaştırsa. (...) mevcut halde çocukların en azından okula geldiğinde dezavantajlarını minimuma indirebilirsek (...) kaliteli bir eğitim alabilmesi için (...) okula geldiğinde en azından eşitsizlikleri azaltabilirsek, öğle yemeği verebilirsek, sağlıklı bir öğrenme kültürü, iyi bir öğretmen, iyi bir alt yapı bütün bunları okulda sağlayabilirsek o zaman işte o meritokrasiden bahsedebiliriz.”

STÖ 11: “(...) okul öncesi eğitimin bu durumda faydalı olabileceğini söyleyebilirim. (...) özellikle dezavantajlı çocukların bu eğitimden faydalanması sağlanmalıdır. Çünkü velide onu yetiştirecek bilgi birikim ve bilinç yoktur. (...) Nitekim 70 ilde okul öncesi eğitim için pilot uygulama başlatıldı. Ancak bu eğitimden gerçek ihtiyacı olan çocuklar mı faydalandı? (...) velilerin eğitilmesi, bilinçlendirilmesi gerekir. (...) Bu bölgelerde hizmet veren okullara öğrencilerinin dezavantajlarını azaltabilecek şekilde kaynak aktarımına gidilebilir. (...) O yüzden böyle bir ortamda devletin daha çok sahip çıkması lazım ve buralarda okul öncesi eğitime daha fazla ağırlık verilmesi gerekir.”

Verilen yanıtlar incelendiğinde sivil toplum örgütlerinin bu konuya ilişkin önerilerinin üç ana ekseninde toplandığı görülmektedir. Tablo 12’de özetlendiği gibi sivil toplum örgütleri, her çocuğunun okul öncesi eğitim alabilmesinin yolu açılması, etkili aile eğitimlerinin yapılması yanında ilköğretim okulları öğrencinin dezavantajlılığını azaltacak şekilde kurgulandığında çocuğun ailesinden ve çevresinden kaynaklanan dezavantajlarının azalabileceğini düşünmektedirler.

Uluslararası araştırmalara göre özellikle düşük gelirli ülkelerde yoksulluğun nesilden nesile geçmesini engellemenin en iyi araçlarından biri erken çocukluk eğitimidir (Dünya Bankası, 2011). Sivil toplum örgütlerinin bu soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde görüşlerinin alan yazınla uyumlu olduğu gözlenmiştir. Çalışma kapsamındaki tüm sivil toplum örgütlerinin çocuğun ailesinden ve çevresinden

kaynaklanan dezavantajlarının azaltılmasında okul öncesi eğitimin son derece önemli olduğunu vurguladıkları görülmektedir. Ancak öğrenciyi belli giderleri olacak şekilde okula çağırdığımızdan bu eğitime daha fazla ihtiyacı olan kesimin ulaşamadığını belirtmektedirler. Bu bakımdan STÖ 5'in *"Ailenin harcadığı maliyetleri alt sosyoekonomik gruplarda minimize etmek gerekir. Dezavantajlı çevrelerde çocukların eğitim masrafinin tamamını devlet karşılamalı."*, STÖ 3'ün *"Okul öncesi eğitimin zorunlu tutulması, ücretsiz olması gerekiyor."* ifadeleri dikkate değer önemli bir tanımlama olarak düşünülebilir. STÖ 2 aslında Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakıflarının bu anlamda destekler verdiğini ve bu farkındalığın yaratılmasının faydalı olabileceğini vurgulamaktadır. Ya da veliden ekstra bir talepte bulunmaksızın devletin bütçesini zorlayarak her çocuğun bu eğitimden faydalanmasının sağlanmasını önermektedir.

STÖ 1 ve STÖ 4 bu eğitime ne kadar erken başlanırsa o kadar iyi sonuçlar alınabileceğini belirtmektedir. Kalite unsurları da önemli olmakla birlikte en azından zorunlu eğitime başlamadan önce tüm çocukların bir yılı okul öncesi eğitim almasının dezavantajlılığı azaltmada faydalı olacağını savunmaktadırlar. Araştırmalar çocuğun gelişimi için yapılması gerekenler geciktirildikçe, çocuğu normal gelişim sürecinde olması gerektiği yere getirme çabalarının da o denli yoğun, masraflı ve zor olacağını vurgulamaktadır. Erken çocukluk eğitimi programlarının, bireylerin daha ileri yaşamlarında, aynı maliyetiyle gerçekleştirilen müdahalelere göre daha fazla geri dönüş sağladığını göstermektedir. Dezavantajlı gruplar hedeflendiğinde ise azami yarar sağladığı görülmektedir. Kayta (2005) tarafından yapılan araştırmaya göre, Türkiye'deki okul öncesi eğitim müdahaleleri, yatırımda kullanılan her dolar için en kötü senaryoya göre 2.1, en iyi senaryoya göre 6.3 dolar kar getirmektedir. Daha da önemlisi, ebeveynlere de destek veren, çocuklara yönelik okul öncesi eğitim programları yüzde 30 daha etkin maliyetli olabilmektedir (Dünya Bankası, 2011).

Erken çocukluk eğitiminin etkileri bireysel kazanımlarla sınırlı değildir ve orta ve uzun vadede önemli toplumsal ve ekonomik getiriler söz konusudur. Bunlar arasında, toplumun eğitim ve sağlık düzeyinin gelişmesi ve buna bağlı refah artışı, başkalarına saygılı, kendine güvenen, öğrenme isteği yüksek bireylerin yapacağı katkı ve fırsat eşitliğinin geliştirilmesi olarak sıralanabilir. STÖ 7 erken çocukluk eğitiminin bu faydalarına *"(...) Öğrenciler bilişsel yapıdan, sosyal yönden, vücut gelişim açısından*

birbirine yakın halde yarışa başlar. (...) Bakın artık okul öncesi eğitim almış çocuklar emniyet şeridinde girmiyor, emniyet kemerini takıyor, sokağa tükürmüyor. En ufak olayda kavga çıkarmıyor. Ama bizler şu saydıklarımızın hepsini yapıyoruz. (...)” cümleleriyle ifadesinde yer vermiştir.

Ancak unutulmamalıdır ki okul öncesi eğitimin amacına ulaşabilmesi için diğer eğitim kademelerinde olduğu gibi uygun ortamın sağlanması çok önemlidir. Anasınıfı öğrencilerinin yetişkin çocuklarla aynı ortamı paylaşması, uygun tuvaletlerin olmaması, zeminin ve sınıf düzeninin çocuk gelişimi özellikleriyle uyuşmaması, sınıflarda eğitimi sağlayacak araç ve donanımın olmaması sorunlara neden olacaktır. Yeterli sayıda kadrolu öğretmen alımı olmadan okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması, sınıfların gerekli eğitimi almamış usta öğretici, vekil öğretmen, ücret karşılığı öğretmen gibi unvanlara sahip kişilerle doldurulması ile sonuçlanacaktır. Kısacası gerekli şartlar sağlanmadan, alt yapı hazırlıkları tamamlanmadan veya gerekli bütçe ayrılmadan okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmak eşitsizliği okul öncesi çağa çekmenin dışında başka bir işe yaramayacaktır (Demokratik ve Eğitim Kurultayı, 2004; TTKB, 2011). Bazı sivil toplum örgütleri (STÖ 2, STÖ 7 ve STÖ 10) okul öncesi eğitim için yeterli dersliğin olmadığı, bunun için şirin butik yapıların ve bağımsız anaokullarının oluşturulması için bütçede öncelik verilmeli derken, STÖ 4 de, “(...) tüm çocukların bir yılı okul öncesi eğitim alması dezavantajları azaltmada faydalı olacaktır. (...) ama oradaki genel kalite unsurlarının (...) İşte müfredat, eğitmen, eğitim ortamı, anne baba etkileşimi gibi bunları yüksek tutmamız lazım.(...)”, eğitim kalitesine vurgu yapmaktadır. STÖ 10’un “(...) Çocukların en azından okula geldiğinde dezavantajları minimuma indirebilirsek (...)” biçimindeki ifadeleri de Dünya Bankası’nın (2011) erken çocukluk eğitiminin azami etkiye sahip olabilmesi için çocuğun ve ailesinin eğitilmesinin, en dezavantajlı grupların hedeflenmesinin yanında bu programların yeterli süre yoğunluk ve kalitede olması ve eğitim hizmetleri, aile desteği, sağlık ve beslenme bileşenlerini bünyesinde barındırması hayati önem taşımaktadır biçimindeki yorum ile örtüşmektedir.

Sivil toplum örgütlerinden STÖ 8 dezavantajlıların okul öncesi eğitime erişimini sağlamak için ailelere nakit transferine dayanan bir sistemin geliştirilmesinin faydalı olmayacağı görüşündedir. “(...) Sen okutmak için çocuklara para veriyorum dediğinde nitekim o para onun okuması için kullanılmıyor. (...)” Alanyazına göre de doğrudan

nakit transferleri, eğitimde eşitlik sağlama konusunda olumlu, fakat sınırlı etkisi olan bir uygulamadır (ERG, 2009d).

Katılımcıların yanıtlarında Kaytaz'ın (2005) bulgularına paralel ifadelerin yer aldığı görülmektedir. STÖ 1, “(...) *Ya biri, ya biri değil, top yekun bir şeyden bahsediyoruz. (...)*” ifadesiyle bu noktada okul öncesi ve aile eğitimin en temel iki unsur olduğunu belirtmekle kalmayıp veli eğitiminin uzun vadeli katkı yapabileceğini düşündüklerini dile getirmektedir. STÖ 2, STÖ 8 ve STÖ 9’da velinin desteği olmadan çocuğun çok fazla mesafe alamayacağını, bu nedenle okul öncesi eğitimin yanı sıra veli eğitimlerinin de yapılmasının önemini vurgulamıştır. STÖ 4, ise Thomas Gordon’un “*Öğrencilerin ilk ve en etkili öğretmenleri anne ve babalarıdır.*” dediği gibi ilk öğretmenlerin önemli olduğunu düşünmüş olmalı ki, çok küçük yaşlarda bu eğitimin zorunlu olmasının ters tepebileceğini belirterek okula almaktan ziyade anneyi eğitmenin çok daha faydalı olabileceğine değinmiştir.

STÖ 1, STÖ 5 ve STÖ 9 aile eğitimlerinin okullar tarafından sunulabileceğini belirtmiştir. STÖ 9 bu amaçla okulların, çoğu yerde kurulan gençlik lokalleri ve aile eğitimi lokallerinden destek alınabileceğini düşünmektedir. STÖ 5’in “(...) *Mersin’de gördüm okul müdürü aileler için kurslar açmıştı. İlkokul çocuklarının yanında ailelerde geliyordu ve oldukça başarılı sonuçlara ulaşılmıştı. (...)*” yanıtı anlamlı ifadeler olarak değerlendirilmektedir. STÖ 1, “(...) *Mümkün olduğu kadarıyla aile eğitimleri okullar tarafından sunulmalı. (...)*”, aile eğitimlerinin okullar tarafından verilebileceğine değinen bir başka katılımcıdır. Aynı sivil toplum örgütü, zaten şu anda bazı sivil toplum örgütlerince bütün Türkiye’de geçerli olan aile eğitim programlarının yaygınlaştırılmasının daha geniş kitlelere ulaşmasını sağlamak bakımından anlamlı olacağını düşünmektedir.

STÖ 1 “(...) *okula eğer sosyoekonomik olarak çok daha düşük düzeyde çocuklar giriyorsa, okul her şeyiyle buna hazır olmak durumda. (...)*” ifadesiyle, STÖ 9 “(...) *çocuk okula geldiğinde okul öncesi eğitim almamış ve dezavantajlı bir durumda ise bunu da okulda dönüştürebilmeliyiz. (...)*” ifadesiyle öğrenci nasıl gelirse gelsin okullarca dönüşümün yapılabilmesi gerektiğine değinmektedir. İlköğretimin başlangıcında sağlanan koşulların çocukların eğitim yaşamlarının devamında da belirleyici role sahip olduğu bildirilmektedir. Anasınıfları ile geçiş sürecini

kolaylaştırmak adına 2007’de başlatılan, ilköğretim birinci sınıflarında eğitimin bir hafta erken başlaması uygulaması bu alanda atılmış önemli adımlardır (ERG, 2011a).

Tablo 12

STÖ’lerin Okullar Arası Başarı Farklılıklarını Azaltabilmek İçin İlköğretime Başlarken Çocuğun Ailesinden ve Çevresinden Kaynaklanan Dezavantajları Nasıl Azaltılabileceğine İlişkin Görüşlerinde Vurguladıkları Noktalar

STÖ	VURGULANAN NOKTALAR
STÖ 1	☞ En azından bir yıl okul öncesi eğitimin zorunlu olması ☞ Aile eğitimleri okullar tarafından verilebilir ☞ STÖ tarafından veliye yönelik yapılan eğitimlerin yaygınlaştırılması ☞ İlköğretimin ilk yıllarının çok yumuşak, çok itinalı yapılması
STÖ 2	☞ Devlet kendisi bütçesini zorlayarak veliden ekstra bir talepte bulunmaksızın okul öncesi eğitimden her çocuğun faydalanmasını sağlamalı ☞ Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakıflarının faaliyetleri ile ilgili farkındalık artırılmalı ☞ Veli eğitimi
STÖ 3	☞ Okul öncesi eğitim zorunlu ve ücretsiz olmalı ☞ Veli eğitimi
STÖ 4	☞ En azından bir yıl okul öncesi eğitimin zorunlu olması ☞ Bu eğitimin genel kalite unsurları çerçevesinde verilmesi ☞ Veli eğitimi özellikle anne eğitimi ☞ Bütüncül çocuk politikalarının uygulanması ☞ Okul öncesi müfredatı ile ilköğretim müfredatı birbiriyle konuşmalı
STÖ 5	☞ Ailenin sosyoekonomik durumu çocuğun eğitim yarışına katılmamasını engellememeli ☞ Ailenin eğitim harcamasını alt sosyoekonomik gruplarda minimize edilmeli ☞ Okullar tarafından aile eğitimlerinin verilmesi ☞ Okul öncesi müfredatı ile ilköğretim müfredatının birbiriyle konuşması
STÖ 6	☞ Kendi imkanı ile okul öncesi eğitime sahip olamayan bölgelere imkanların kaydırılması ☞ Bağımsız anaokullarının yapılması
STÖ 7	☞ Okul öncesi eğitimin zorunlu ve parasız olması ☞ Böylece anadil, resmi dil derdi kalmaz, öğrenciler eşit seviyeye gelir
STÖ 8	☞ Okul öncesi eğitim almaları sağlanmalı ☞ Okutmak için verdiği para çocuğun okuması için kullanılmıyor. ☞ Aile eğitimi
STÖ 9	☞ Okul öncesi eğitim ☞ Okullar tarafından aile eğitimlerinin verilmesi ☞ Gençlik lokalleri ve aile eğitimi lokallerinden destek alınabilir ☞ İlköğretimde öğrencinin dezavantajlığının dönüştürülebilmesi
STÖ 10	☞ Okul öncesi eğitimin herkese yaygınlaştırmak için çok ciddi kaynak aktarılması ☞ Bağımsız anaokullarının yapılması ☞ En azından ilköğretimde çocukların dezavantajları minimuma indirilmeli
STÖ 11	☞ Dezavantajlı bölgelerde okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ☞ Bu bölgelerde hizmet veren okullara öğrencilerinin dezavantajlarını azaltabilecek şekilde kaynak aktarımına gidilebilir. ☞ Aile eğitimi

Ancak ilköğretime geçiş süreci konusunda daha kapsamlı bir bakış açısına ve mevcut uygulamaların etkisinin değerlendirilmesine gereksinim vardır. STÖ 1, hem öğrencinin ders çalışma alışkanlığının ve okula yaklaşımının ilköğretimin ilk yıllarında yerleştiği hem de her okula gelen öğrencilerin belli bir hazır bulunuşluğa sahip olamayacağı göz önünde bulundurulduğunda ilköğretimin kademesinin ilk yıllarının çok yumuşak, çok itinalı yapılmasının önemli olduğunu belirtmiştir. STÖ 4 de “(...) geçişlerin yumuşak olması adına 3-4-5 yaş eğitimiyle ilköğretimin ilk kademesinin bütünleşik bir eğitim felsefesinin olması gerekir. Yani okul öncesi müfredatı ile ilköğretim müfredatı birbiriyle konuşmalı ki öğrenci geçişi yumuşak yaşasın. (...)” cümleleriyle aynı noktaya vurgu yaparak müfredata dair değişiklikler yapılarak geçiş sürecinin kolaylaştırılabileceğini önermektedir Böylece her çocuğun okul öncesi eğitimden faydalanamadı Türkiye’de, ilköğretimin ilk yıllarında öğrenci girdilerindeki mevcut eşitsizlikleri azaltma adına önemli adımlar atılmış olacaktır.

Araştırmanın okullar arası başarı farklılıkları nasıl azaltılabilir? biçiminde ifade edilen araştırma sorusuna yönelik katılımcılara beşinci olarak “Çevrenin dezavantajlarının okula yansıtmamak için neler yapılabilir?” sorusu yöneltilmiştir. Sivil toplum örgütlerinin bu soruya verdikleri yanıtlar incelemenin ardından süzülerek aşağıda verilmiş daha sonra da yanıtların analizi yapılarak bulgular tartışılmıştır.

STÖ 1: “(...) Aynı ilçenin köylerinden bahsediyoruz, birinde okulda çocuğu olmayan köylü bile okul iyi olsun diye bağış yapıyor. Öbür tarafta okulla çevre tamamen zıtlamışlar. (...) Bu bakımdan çevrenin dezavantajlarını avantaj haline getirebilmek için önce bölgenin özelliklerini bileceğiz ve bu doğrultuda bir yaklaşımla oradakilerin de insan olduğu unutulmadan empati yapacağız. (...) Bütün karşınızdakinin olumsuz davranışına rağmen yönlendirecek, destekleyecek, yol göstereceksiniz.. O olumsuz davranış bir ihtiyaçtan bir varsayımdan, daha önce yaşanmışlıktan geliyor muhtemelen. Onları yok etmek senin elinde. Yani psikolojik ve zihinsel dönüşüm çok önemli. Öğretmenlerin de okul yöneticilerinin de böyle bir noktadan bakabiliyor olması lazım. Baktıkları bir sürü yerde zaten çok başarılı oluyorlar.(...)”

STÖ 2: “(...) Burada en önemli şey okul aile işbirliğidir. (...) Velinin okulla ilgili algısını değiştirmek lazım. Veli algısını değiştirebilmek için burada yapılacak şeylerden birisi seminerdir. Şuan da seminer yapsanız bile veliler okullara gelmiyorlar. Okulların finansman sorunu çözülemediğinden, her toplantının para istemek için yapıldığı düşüncesiyle veli okula gelmiyor. (...) Veliyi bu algıdan kurtarmak gerekir. Bunun yolu okulların maddi finansmanının devletin çözmesinden geçer. (...) Ayrıca esnafından, abiye, ablaya, anneye babaya varana kadar okulun etrafında ki bütün yetişkinlerin çocuğun eğitiminden sorumlu olduğu aksettirilmeli. Kızılderele bir çocuğun eğitiminden bütün kasaba sorumludur derler. Dolayısıyla herkesin bir öğretmen refleksiyle davranabileceği bir psikolojiyi insanlarda oluşturabilmek için ne gerekiyorsa yapılmalı. (...)”

STÖ 3: “(...) Okul çevresinden ne kadar yalıtılabilir. Sonuçta okul çevresiyle var olan bir kurumdur. Bu bakımdan çevreden kaynaklanan dezavantajlı durumu ortadan kaldırmak için devletin eğitime ayırdığı payın yükselmesi gerekir ki her okula aynı olanaklar sağlanabilsin.

Bugün eğitimin (...) birçok yönü zaten velinin sırtına yüklenmiş durumda. (...) Bu sistemin değiştirilmesi gerekir. (...)"

STÖ 4: "(...) Burada sosyal politikalara başvurmak gerekiyor. Önce ciddi bir izleme lazım. (...) erken tespit ederek onlara yönelik müdahaleler geliştirmeye yönelik sistem olmalı. (...)"

STÖ 5: "(...) eğitimin bir yatırım olduğu ailenin de gündemine girmeli. (...) Kimisi otomobilini değiştirmek için para buluyor ama çocuklarının eğitimini değiştirmek için para bulamıyor. (...) kendini üsten görme, gelenleri küçümseme, bürokratik bakış tarzımız, velileri okuldan soğutuyor. (...) Hiçbir anne baba çocuğunun eğitimine ilgisiz kalmaz. Okulun bu konuda yeni politikalar stratejiler geliştirilmesi lazım. Reklamcılar nasıl ki firmanın ürününü satmak için piar çalışması yapıyorsa okulda diyeceği çevreyle ilişki kurmak benim en önemli stratejilerimden biridir. (...) Okul aile birliği benim için değerlidir diyecek (...) Çevrenin özelliklerine göre farklı planlar ve stratejiler uygulayacak. (...)"

STÖ 6: "(...) Dar çevrelerdeki okulların biraz daha desteklenmesi durumunda okul mahalle gerçeğinden sıyrılabilecektir. (...)"

STÖ 7: "(...) Eskiden bir bölgeye ordu gittiği zaman o bölge kalkınırdı. (...) Şimdilerde bir şehre üniversite gitmişse o şehrin gelişmişliği değişmeye başladı. Bir mahallenin okulu da o mahallenin topluca yükselmesine sebep olabilmeli. Kendisi bölgesiyle entegre olmalı. Hem onları geliştirmeli hem kendisi gelişmeli. (...) okul müdürü bölgesinde o mahallenin muhtarı, imamı, bölgenin jandarma komutanı, ya da karakol amiri ile oturup bölgeyi nasıl geliştireceğini, eğitime nasıl katkı sağlayabileceğini konuşmalı, oturup düşünmeli. (...)"

STÖ 8: "(...) Okulların ihtiyaçları doğrultuda iyileştirmeler yapılırsa bu durumun okula etkisi azaltılabilir."

STÖ 9: "(...) Bütün okulların kalitesini aynı noktaya getirmemiz lazım esasen. Sorun orada çözülecek. Çevrenin dezavantajlarının okula yansması belki geçmişteki uygulama hatalarımızdan da kaynaklanıyor. Veli toplantılarımızda tutum davranışlarımızda buna katkı yapmış olabilir. (...) Biz hep suçlu arayan konumdayız ve suçlu da veli. (...) veliyi okula çekmek (...) öncelikle felsefeyi değiştirmek, iletişim tarzımızı değiştirmek, daha farklı yaklaşımlar içinde olmak gereklidir diye düşünüyorum. (...)"

STÖ 10: "(...) devlet okulların özelliklerine göre sınıflayıp, kaynaklarını ona göre aktaracak. (...) daha düşük seviyelerdeki okullara ona göre kaynak ya da destek sağlayacak."

STÖ 11: "(...) çocuğun okuduğu çevre ile sosyoekonomik düzeyi uyumlu olmalı. Öğrenci nerede oturuyorsa oradaki okula gitmeli. Ancak buralardaki okulların ihtiyaçları iyi analiz edilmeli ve bu doğrultuda iyileştirmeler yapılmalı ki veliler okul arayışına girmesin."

Okul ve toplum, karşılıklı konulmuş iki ayna gibidir. Birbirlerini yansıtır. Bu bakımdan salt okulda verilen bilgileri temel alıp, çocukların ailelerini ve yetiştikleri çevreyi bu sürecin dışında tutarak hedefe ulaşmak olanaklı değildir. Okullar, hedeflerini çevresi ile paylaştığı ve bu hedefler konusunda yakın çevresini bilgilendirdiği sürece, çevre örgütlerden gerekli desteği alabilecek ve çıktılarında hedef aldığı niteliği elde edebilecektir.

Tüm yanıtlar incelendiğinde Tablo 13'te özetlendiği gibi, çalışmaya katılan tüm sivil toplum örgütlerinin çevrenin dezavantajlarının okula yansıtılmaması ile ilgili

önerilerinin, nitelikli okul-aile-çevre işbirliği, okulların ihtiyaçları doğrultuda iyileştirmelerin yapılması yönünde olduğu anlaşılmaktadır.

Eğitimde kalite göstergelerinden biri de veli katılımı olmasına rağmen, araştırmalara göre velilerin yalnızca %28'i okul-aile birliği çalışmalarına katılmakta, %71'i ise katılmamaktadır. Velilerin %66'sı okula bir şekilde bağış yapmış olmasına karşın, okul-aile birliği çalışmalarına katılımları son derece düşüktür. Bu durum da Türkiye'de veliler arasında gönüllü katılımın düşük olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir (Karip, 2007). STÖ 1, STÖ 2, STÖ 5, STÖ 7 ve STÖ 9 veli algısının değiştirilmesinin bu bağlamda olumlu katkılarının olacağını düşünmektedirler ve bu algının geçmişteki hatalardan kaynaklanmış olabileceğine vurgu yapmaktadırlar. STÖ 9 “(...) *Veli toplantılarımızda tutum, davranışlarımız buna katkı yapmış olabilir. (...) Biz hep suçlu arayan konumdayız ve suçlu da veli (...)*” ifadesi ile konuya yönelik görüşünü ortaya koyarken STÖ 5 “(...) *Her veli çocuğunun okulu ile ilgilenir. (...) kendini üstün görme, gelenleri küçümseme, bürokratik bakış tarzımız veliyi okuldan soğutuyor. (...)*” demektedir. STÖ 2'ye göre velide oluşan algının sebebi okulların finansman sorunun çözilememesidir. Aynı katılımcıya göre veliyi bu algıdan kurtarabilmenin yolu, okulların finansman sorununu devlet tarafından çözülmesinden geçmektedir. STÖ 9 ise ön yargı haline gelen bu algının yıkılmasında, okulun veliye yönelik iletişim tarzını değiştirmenin olumlu dönütleri olacağını düşünmektedir. Araştırmalarda genel anlamda, ailelerin okula yönelik ilgi yetersizliğinin temelinde, okul yönetimi ve öğretmenlerle iletişimsizlikten kaynaklanan yanlış anlamaların ve şüphelerin bulunduğu ortaya çıkmaktadır. İlişkileri düzeltme yolunda okullara hâkim olan resmi havanın, öğrenci velileriyle yapılan görüşmelere yansımaması için özel çaba gösterilmesinin, okula gelen velilerle öğretmenlerin rahat görüşebilecekleri uygun okul-aile birliği odası oluşturulmasının ve öğrenci velilerine değer verildiğinin hissettirilmesinin yararlı olabileceği önerilmektedir (Aslanargun, 2007).

Okullar, sadece öğrencilerine bilgi sunan yerler değil, aynı zamanda yakın çevresinin kültürel gelişimine katkı yapma ve toplumun gereksinimleri doğrultusunda nitelikli insan gücü yetiştirme gibi önemli görevleri olan eğitim kurumlarıdır. Dolayısıyla okulun sadece öğrenciler için değil, öğrenciler, veliler ve toplumun diğer bireyleri için de eğitim merkezi olduğu göz önünde bulundurulmalı ve bu doğrultuda

gerekli rehberlik ve sosyal çalışmalar okul tarafından yapılmalıdır (Yiğit ve Bayrakdar, 2006)

Tablo 13

STÖ'lerin Çevrenin Dezavantajlarının Okula Yansıtılmaması İçin Neler Yapılabileceğine İlişkin Görüşlerinde Vurguladıkları Noktalar

STÖ	VURGULANAN NOKTALAR
STÖ 1	☞ Okulun veliye yönelik tutumunu değiştirme
STÖ 2	☞ Okul aile işbirliğini sağlama ☞ Velinin okula yönelik algısını olumlu anlamda değiştirme ☞ Okulların finansman sorununun çözülmesi
STÖ 3	☞ Koşullar eşitlenene kadar dezavantajlı çevre okullarına pozitif ayrımcılık
STÖ 4	☞ Sosyal politikalara başvurma ☞ Ciddi bir izleme sistemi ve bunun verilerine yönelik müdahaleler geliştirme
STÖ 5	☞ Eğitimin yatırım olduğu ailenin gündemine girmeli. ☞ Okulun veliye yönelik tutumunu değiştirmek ☞ Okul aile işbirliği
STÖ 6	☞ Dezavantajlı çevre okulların biraz daha desteklenmesi
STÖ 7	☞ Okul müdürü bölgeyi geliştirme ve eğitime katkı yapmalarını sağlama adına muhtar, imam, jandarma komutanı, ya da karakol amiri ile işbirliği yapılmalı
STÖ 8	☞ Okulların ihtiyaçları doğrultusunda iyileştirilmesi
STÖ 9	☞ Velinin okul algısını olumlu anlamda değiştirmek ☞ Okullar kalite açısından aynı noktaya getirilmeli
STÖ 10	☞ Okullar özelliklerine göre sınıflanmalı, kaynak atarımı bu sınıflamaya göre yapılmalı
STÖ 11	☞ Öğrenci nerede oturuyorsa oradaki okula gitmeli. ☞ Okulların ihtiyaçları analiz edilmeli ve bu doğrultuda iyileştirmeler yapılmalı

Katılımcılardan STÖ 7, çevrenin dezavantajlarının okula yansıtılmamasında okul yöneticisine önemli görevlerin düştüğünü belirtmektedir. STÖ 7 “(...) Okul müdürü bölgesinde o mahallenin muhtarı, imamı, bölgenin jandarma komutanı, ya da karakol amiri ile oturup bölgeyi nasıl geliştireceğini, eğitime nasıl katkı sağlayabileceğini konuşmalı, oturup düşünmeli. (...)” ifadesiyle, STÖ 2 “(...) Kızıldere’liler bir çocuğun eğitiminden bütün kasaba sorumludur derler. Dolayısıyla herkesin bir öğretmen refleksiyle davranabileceği bir psikolojiyi insanlarda oluşturabilmek için ne gerekiyorsa yapılmalı (...)” ifadesiyle algısal dönüşüm için uğraş verilmesi gereğini ortaya koymaktadır. STÖ 4 bu anlamda sosyal politikalara başvurulabileceğini belirtmektedir. STÖ 5 ise eğitimin bir yatırım olduğunun ailenin gündemine girmesine dikkat çekmektedir. “(...) Kimisi otomobilini değiştirmek için para buluyor ama çocuklarının eğitimini değiştirmek için para bulamıyor. (...)” Diğer

tarafından, STÖ 3, STÖ 6, STÖ 8, STÖ 9, STÖ 10 ve STÖ 11 okullarının ihtiyaçları doğrultusunda iyileştirmeler yapılırsa çevrenin dezavantajlarının okul üzerindeki etkisinin azaltılabileceğini düşünmektedir.

Araştırmanın okullar arası başarı farklılıkları nasıl azaltılabilir? araştırma sorusuna yönelik olarak katılımcılara yöneltilen altıncı soru “Aynı okul içinde öğrencilerin öğrenmelerindeki farklılıkları gidermek, ya da başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin öğrenmelerinin iyileştirilmesi için neler yapılabilir?” şeklindedir. Sivil toplum örgütlerinin bu soruya verdikleri yanıtlar incelemenin ardından süzülerek aşağıda verilmiş daha sonra da yanıtların analizi yapılarak bulgular tartışılmıştır.

STÖ 1: “(...) Ben idareci olsam ve böyle bir durumla karşı karşıya kalsam rehberlik hizmetleriyle, rehber ve danışmanlarla hatta belki de ilçemden, ilden, beklide RAM’den okuluma, belli süreliğine yardım edebilecek insan talebinde bulunur, bu özellikle başarı seviyesi düşük öğrenciler üzerinde bir analiz yaptırırdım. Bu çocuklar neden başarısız, neye ihtiyaçları var, biz bu çocukları nasıl geliştiririz üzerinden (...) Ayrıca okul ortamı çok önemli, okulun içinde oluşturulacak atmosfer veya kültür ne kadar kabul edici, ne kadar pozitif desteklerle sistemin içinde tutucu (...) bir öğretmen ya da müdür zaten sınıfa şunlar şunlar iyidir, bunlar bunlarda kötüdür, bunlardan bir şey olmaz derse aynı okul içinde bile farklar giderek açılır. (...)”

STÖ 2: “(...) Bu zümre çalışmalarıyla giderilebilecek bir konu. (...) bir de ortak ölçümler yaparak sınıflar arasındaki düşüş ve çıkış belirlenmeli. (...) kurul toplantısında, bireysel görüşmelerle, eğitimdeki diğer iyi örnekler sunularak öğretmenin kendini yenileyebileceği fırsatlar tanınmalı (...)”

STÖ 3: “(...) Sınava dayalı, elemeye dayalı bir sistem zaten kendi içerisinde doğal olarak başarı, başarısızlık açısından birçok sonuç ortaya çıkaracaktır. (...) Bunun önüne geçmek için sınıfları oluştururken başarılı öğrencileri bir tarafa ayırarak sınıf sistemi oluşturulmamalı. (...) Karma sınıflar oluşturulmalıdır. (...) okul içinde belli statülere göre sınıf oluşturarak öğrenciler arasında dezavantajı siz yaratmış olacaksınız. Avantajlı grubu daha avantajlı hale getirmiş olacaksınız. (...) Karma sınıfların oluşturulması öğrenciler arasındaki sosyal kaynaşma sağlanmış olacak, bir ötekileşme ortadan kalkacaktır. Bunun yanı sıra başarı düzeyi düşük olan öğrenciler ek programlarla desteklenebilir. (...) Rehber öğretmenler, psikolojik danışmanların görüşleri alınarak bu desteklerin planlanması faydalı olabilir.”

STÖ 4: “(...) Okullarda öğrenciler yetenek gruplarına bölünüyor. Sınıflar arasında öğrenciler ayrıştırılıyor. (...) Daha heterojen sınıflar oluşturulmalıdır. Çünkü ayırmak beklentileri çok etkiliyor. Çocukların kendilerine yönelik beklentilerinde de etkili oluyor. Okul iklimini bozuyor. (...) Her çocuk aynı hızla öğrenmez. Bazı çocukların ekstra desteğe ihtiyacı olabilir. (...) Önce çocuğun becerileri kazanmada nerede olduğunu tespit edelim. Sonra hakikaten ekstra destekler sağlayalım (...) İşte bu çocuklar için bir saat daha fazla ders, öğretmenin sunduğu birebir destekler olabilir, ücretsiz tabii ki. Farklı eğitim materyalleri kullanılmalı, farklı materyalleri kullanabilmemiz için daha fazla zaman ve eğitim anlayışı değişimi. Öğretmenlerin öğretme hızını öğrencilerin durumuna göre ayarlaması, (...) bunun içinde okulların bunu sağlayacak maddi desteklere, ödeneklere sahip olması lazım. (...) Ölçme değerlendirme faaliyetlerini buna göre değiştirmek gerekebilir. Eğitim sistemini bir nebze de merkezi sınavların baskısından kurtarmak lazım. Çünkü herkes kendini ona göre kurguluyor (...)”

STÖ 5: “(...) okul müdürünün oturup bir strateji geliştirmesi lazım. (...) Eğer müdür bir öğretim lideriyse öğrenci çıktıları eline alır ve öğrenim çıktılarına göre oturur durumu değerlendirip ben bunu nasıl farklılaştırırım, nasıl iyileştirebilirim konusunda bir strateji belirlemeli ve onu uygulamalı. (...) Yani her okula özgü plan olmalıdır. Bir numara herkese

uymaz. (...) Bu durumda kesinlikle müdürlere çok görev düşüyor. Bu bakımdan müdürlerin lider olması lazım. (...)”

STÖ 6: “(...) Okullarda öğrenciler yetenek gruplarına bölünüyor. Sınıflar arasında öğrenciler ayrıştırılıyor. (...) Oysaki biz eğitimde homojen dağılımı sevmeyiz. En az başarıdan en yüksek başarıya kadar bir dağılım gösterdiğinde gruptaki öğrenmeler tetiklenir. Lider öğrencilerin liderliği pekiştirilir, geri kalan öğrenciler akranlarından öğrenme gibi çok geçerli bir öğrenme yönteminden mahrum kalmaz. Bu nedenle daha heterojen sınıflar oluşturulmalıdır.”

STÖ 7: “(...) bu farklılıkları okullar kendi içinde homojen sınıflar oluşturmaya çalışarak yapıyor. (...) Dünyadaki bütün araştırmalar heterojen sınıfların daha iyi sonuçlar verdiğini gösteriyor öğrenci başarısı açısından. Eğer çocukları zeki daha az zeki diye ayırırsanız onların geleceklere çizgi atmış oluyorsunuz. (...) okul içinde bireye inmek lazım (...) Herkesin öğrenme yolu farklı, herkese ulaşma yolu farklı, sihirbaz olmak gerekiyorsa da sihirbaz olunacak. (...) her çocuğun mümkün olan optimum noktayı yakalaması için ne yapılabilir. (...) Çok öndeki çocuklara yaratıcılık, proje ve fikir üzerine bir şeyler verebilirsiniz. Diğerlerinin de eksikleri tamamlaması sağlanabilir. Sınıf içinde dahi olabilir. Avrupa’da hatta Uzakdoğu da öyle yapılıyor. Bir kısmı bir şeyler yaparken başka bir kısmı başka bir şeyler yapabiliyor.”

STÖ 8: “(...) Bazen okullarda sınıfları daha homojen hale getirmek için öğrenciler düzeylerine göre ayrılıyor. Bu da okul içi farklılıkları tetikliyor.(...) Bir kere öğretmenlerin şöyle bir eksiği var. (...) Sınıfın iyileriyle işi götürüyor. Diğerine yeterince zaman ayırmıyor. (...) Bir öğrenci çok kısa sürede öğreniyor. Diğerinin de aynı sürede öğrenmesini bekliyor. (...) Bireysel ihtiyaçlar ve farklılıklar göz önüne alınmalı.”

STÖ 9: “(...) Diğer sınıflar daha başarıyla neden bu sınıf daha başarısız. Burada problem ne? (...) Süreci gözlemleyip rehber öğretmenden destek alınabilir. (...) İşte yine burada öğretmene büyük iş düşüyor. Eğer sen bilen çocuğa göre anlattırsan dersi diğeri zayıf olacaktır. Bilmeyene göre anlattığında da o zaman bilen zayıf olacaktır. Öğretmen, öğretme hızını öğrencilerin durumuna göre ayarlamalı. (...) sınıfı gruplara ayırabilir ve her gruba farklı etkinlik yaptırır ve zayıf olan çocuğa destekleyici yaklaşabilir (...)”

STÖ 10: “(...) Birçok okulumuzda çocukları seviyelerine, başarılarına göre ayırıyoruz. (...) Çocukları etiketliyoruz. Sen çok başarılı olursun, senden bir numara olmaz (...) Kesinlikle çocukları düzeylere ayırıp, düzeylerine göre sınıflara koymak bertaraf edilmesi gereken bir durum. Bu herhangi birinin inisiyatifine bırakılacak bir şey değil. Bir kere her okulun her öğrencisini hemen hemen aynı başarı çitasına çıkarmak gibi bir misyonu olmalı. (...) Bunun için birincisi test ve sınav odaklı bir eğitim sisteminde siz ne yaparsanız yapın, ne kadar öğrenmede çocuğun çok boyutlu gelişimine dikkat ederseniz edin sınavlar odağın saptırılmasına neden oluyor. (...) Bu bakımdan en azından ortaöğretimi bitirene kadar bu çocukları sınav belasından, kaygısından kurtarabiliriz. Ve okulların sınav kaygısıyla yaptıkları bu tür uygulamaları ortadan kaldırabiliriz. İkincisi de (...) bunun sakıncalarını idarecilere öğretmenlere çok güçlü bir şekilde anlatmak lazım.”

STÖ 11: “(...) okullarda özel sınıflar oluşturuluyor. Öyle olunca sınıflar arasındaki eşitsizliği elimizle bizler oluşturuyoruz. Halbuki başarı düzeyi karışık öğrencilerden oluşan bir sınıfta başarılı öğrenciler diğer öğrencileri motive eder. (...) öğretmenden de kaynaklanabilir. Bu nedenle okullarda aynı dersi veren veya aynı sınıfa giren öğretmenlerin işbirliği yapılması sağlanmalı. Birde, okul bazında aynı dersler için ortak sınavlar yapılabilir. O zaman öğretmenin hangi alanda eksik olduğu ortaya çıkar. Öğretmenlerde en iyi sınıfın kendisinininki olması için motive edilir. Daha iyiyi yapmaya sevk edilir. (...)”

Veriler incelendiğinde, Tablo 14’te özetlendiği gibi, katılımcıların okullarda heterojen sınıfların oluşturulması, öğretmenin öğretme faaliyetini, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak yürütmesi ve başarısı düşük öğrencilere destek programlarının düzenlenmesi yönünde önerilerde bulunduğu görülmektedir. Bazı sivil toplum örgütleri

(STÖ 2, STÖ 5 ve STÖ 9 hariç) öğrencileri başarı düzeylerine göre sınıflara ayırarak aynı okul içindeki başarı farklılıklarının kendi ellerimizle oluşturulduğunu düşünmektedirler. Sınav kazanmaya odaklı eğitim sistemi içerisinde, önceleri dershanelerde yapılan öğrencileri seviyelerine göre sınıflara ayırma uygulamaları, resmi olarak ifade edilmemekle birlikte zamanla birçok okulda yaygın bir şekilde uygulanmaktadır

Akademik başarı kaygısıyla okullarda seviye sınıflarının oluşturulması STÖ 3'e göre avantajlı olan grubu daha da avantajlı hale getirilmiş olacaktır. Alanyazın incelendiğinde, bu uygulamanın özellikle üst düzey kümelerindeki öğrencilerin başarısını arttırdığı, alt seviye gruplarındaki öğrencilere zarar verdiğine ilişkin bulgulara rastlanmaktadır. Seviye gruplarına göre sınıf oluşturma özelliği düşük seviyeli öğrencilerin öğrenmelerini sınırlayan ayrımcı bir uygulama olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü düşük seviyedeki öğrencilere daha sınırlı bilgi sunulmaktadır. Kimi durumlarda öğretmenler arasında da bir sınıflamaya gidilmekte ve bu sınıflarda sıralamanın alt basamağından öğretmenler görevlendirilmektedir. Sınıfta öğrenciler için olumlu rol model bulunmazken, düşük beklentili öğretmenler ile öğrenme düzeyi de azalmaktadır (Yılmaz, Çengel, Akar-Vural ve Gömleksiz, 2009).

STÖ 4'e göre ise bu durum çocukların kendilerine yönelik beklentilerini etkilemekte ve okul ikliminin bozulmasına neden olmaktadır. STÖ 7 “(...) Eğer çocukları zeki, daha az zeki diye ayırırsanız onların geleceklerine çizgi atmış oluyorsunuz.”, STÖ 8 “Bu da okul içi farklılıkları tetikliyor (...)”, STÖ 10 “(...) Çocukları etiketliyoruz. Sen çok başarılı olursun, senden bir numara olmaz (...)”. ifadeleri ile okullarda homojen olmayan sınıfların oluşturulmasını savunmaktadırlar. Sınıflar normal dağılım gösterdiğinde gruptaki öğrenmelerin tetikleneceği, lider öğrencilerin liderliğinin pekişeceği, geri kalan öğrencilerin akranlarından öğrenme gibi çok geçerli bir öğrenme yönteminden mahrum kalmayacağı vurgulamaktadır. Alanyazında da öğrenciler, seviye sınıfları oluşturulduğunda zorlandıkları bir konuda yardım isteyecek birinin olmamasının akademik başarılarını olumsuz etkilediğini belirtilmektedir (Yılmaz vd., 2009).

Homojen sınıf uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları yanında duyuşsal özellikleri üzerindeki etkilerine de yer verilmektedir. Bilindiği gibi beklentiler

öğrencilerin başarısını etkilemektedir. Öğrencinin eğitim hayatının başında bir seviye grubuna yerleştirilmesiyle tüm öğrencilik hayatı bu düzeye göre şekillendirilmektedir. Değerlendirmeler bu düzeye ilişkin ölçütlerle yapılmaktadır. Dolayısıyla ilköğretimde oluşturulan seviye gruplarıyla öğrencinin tüm geleceği etkilenmektedir. Nitekim Oakes ve Guiton (1995) göre, alt seviye sınıflarındaki öğrenciler üniversiteye hazırlık programına katılmak için daha az istekliler. Üniversiteye ilişkin beklentileri de, üst seviye gruplarındaki öğrencilere oranla çok düşük. Üniversiteyi hedefleyenler de daha çok iki yıllık yüksekokulları tercih etme eğilimindedir. Ayrıca bu uygulamalar, öğrencileri aynı seviyede olmamaları gerekçesiyle en yakın arkadaşlarından ayırmanın yanında alt seviye sınıfının tembeller sınıfı olarak anılması ve tembeller sınıfı ile konuşulmaması, onlarla arkadaşlık edilmemesine kadar varan etiketlemeleri de beraberinde getirmesine neden olabilmektedir (Yılmaz vd., 2009).

STÖ 3 sınava dayalı bir sistemde başarı, başarısız gruplamaların, sadece test için öğrenme dediğimiz durumun ortaya çıkabileceğini bildirmektedir. Bu durumu ortadan kaldırmak için STÖ 4, eğitim sisteminin bir nebze de olsa merkezi sınavların baskısından kurtarmak gerektiğini belirtmektedir. STÖ 10'da okulların sınav kaygısıyla yaptıkları bu tür uygulamaları ortadan kaldırabilmek için en azından ortaöğretim bitene kadar merkezi sınav yapılmamasını vurgulamaktadır. Ancak alanyazında SBS'nin kaldırılmasının tek başına hiçbir şekilde çözüm olmayacağı belirtilmektedir. Bu baskıdan kurtulmanın yolunun, sınavın kaldırılması ve ortaöğretimin yeniden yapılandırılmasının birlikte ele alınmasından geçtiğinin altı çizilmektedir (Karip, 2007).

STÖ 10'a göre, sistemi sınav baskısından kurtarmanın yanında homojen sınıf uygulamasının sakıncaları idarecilere ve öğretmenlere çok güçlü bir şekilde anlatılmalıdır. Öğrencileri düzeylerine göre sınıflara ayırmanın birilerin inisiyatifine bırakılacak bir durum olmadığına değinen katılımcı, bu gibi uygulamaların kesinlikle yasaklanması gerektiğini vurgulamaktadır. 1995 programında Matematik, Türkçe gibi derslerde seviye gruplarından yararlanılmasının önerilmesi ile meşruluk ve yaygınlık kazanan bu uygulama, daha sora programlardan çıkartılmış olmasına rağmen okulların başarıları, sınavı kazanan öğrenci sayısı ile ölçüldüğünden günümüzde hala birçok okulda resmi olarak ifade edilmemekle birlikte yaygın bir şekilde uygulanmaktadır.

Tablo 14

STÖ'lerin Aynı Okul İçinde Öğrencilerin Öğrenmelerindeki Farklılıkları Gidermek, ya da Başarı Düzeyi Düşük Olan Öğrencilerin Öğrenmelerinin İyileştirilmesi İçin Neler Yapılabileceğine İlişkin Görüşlerinde Vurguladıkları Noktalar

STÖ	VURGULANAN NOKTALAR
STÖ 1	- Farklılıkların nedenini ortaya koymak - Okulun içinde oluşturulacak atmosfer ve okul kültürü - Öğrencilerin veya sınıfların başarılı, başarısız olarak etiketlenmesi
STÖ 2	- Zümre çalışmaları yapılması - Okul bazında aynı dersler için ortak sınavların yapılması - Öğretmenin kendini yenilemesine ilişkin imkanlar sunulması
STÖ 3	- Heterojen sınıfların oluşturulması - Rehber öğretmenler görüşleri doğrultusunda desteklerin planlanması
STÖ 4	- Sınıflar arasında öğrenciler başarı seviyelerine göre ayrıştırılıyor. - Heterojen sınıflar oluşturulmalı - Eğitimde bireysel ihtiyaçlar ve farklılıklar göz önüne alınmalı. - Bazı öğrencilere ekstra destek verilmeli - Eğitim sistemini merkezi sınavların baskısından kurtarılmalı
STÖ 5	- Okul müdürünün okula özgü plan yapması, strateji belirlemesi - Müdürlerin lider olması
STÖ 6	- Sınıflar arasında öğrencileri düzeylerine göre ayrıştırma - Heterojen dağılımı sınıflarda öğrenmeler tetiklenir.
STÖ 7	- Okullar kendi içinde homojen sınıflar oluşturma çabası - Öğrenci başarısı açısından heterojen sınıflar oluşturulmalı - Eğitimde bireysel ihtiyaçlar ve farklılıklar göz önüne alınmalı. - Öğrencilerinin seviyelerine göre farklı etkinlik verilmeli
STÖ 8	- Sınıfları homojen hale getirmek için öğrencileri düzeylerine göre ayırma - Bireysel ihtiyaçlar ve farklılıklar göz önüne alınmalı.
STÖ 9	- Başarı farklarının nedeninin araştırılması - Rehber öğretmenden destek alma - Öğretmenin öğretme hızını öğrencilerin durumuna göre ayarlaması, - Öğrencilerinin seviyelerine göre farklı etkinlik verilmesi
STÖ 10	- Öğrencileri başarı seviyelerine göre ayırmanın kesinlikle yasaklanması - Eğitim sisteminde en azından ortaöğretim bitimini kadar test ve sınav odaklılıktan uzak durmak
STÖ 11	- Başarı düzeyi karışık sınıfların oluşturulması - Öğretmenden kaynaklanabilir - Aynı dersi veren, aynı sınıfa giren öğretmenler arasında işbirliği - Okul bazında aynı dersler için ortak sınavlar yapılması

Sınıf ortamı, farklı özelliklere sahip bireylerden oluşan sosyal bir ortam olduğundan öğrencilerin bireysel farklılıklarına bağlı olarak eğitim-öğretim süreci içerisinde her öğrenci için farklı bir öğrenme meydana gelmektedir. Bu bakımdan bazı katılımcılar (STÖ 4, STÖ 7, STÖ 8, STÖ 9 ve STÖ 11) aynı okul içinde öğrencilerin öğrenmelerindeki farklılıkların öğretmenden de kaynaklanabileceğini belirtmektedirler. STÖ 8 “(...) Bir kere öğretmenlerin şöyle bir eksiği var. (...) Sınıfın iyileriyle işi götürüyor. (...) diğerine yeterince zaman ayırmıyor. (...) Bir öğrenci çok kısa sürede öğreniyor. Diğerinin de aynı sürede öğrenmesini bekliyor. (...)”diyerek, STÖ 7 “(...)

Herkesin öğrenme yolu farklı, herkese ulaşma yolu farklı, sihirbaz olmak gerekiyorsa da sihirbaz olunacak. (...)” diyerek her çocuğun öğrenme hızının aynı olmadığını, bazı çocuklara ekstra destek verilebileceğini vurgulamaktadırlar.

Bu bakımdan öğrencilerin öğrenmelerindeki farklılıkları azaltabilme yönünde bazı katılımcıların (STÖ 4, STÖ 7 ve STÖ 9) öğretmenin, öğrencilerin öğrenme hızlarını hesaba katarak eğitim öğretim faaliyetlerini yürütmesi gerektiğini vurguladıkları görülmektedir. Öğrencilere birebir desteklerin verilmesini, ihtiyaca göre farklı öğrencilere farklı etkinlikler yaptırılmasını, eğitim öğretim faaliyetlerinde zengin materyal kullanıma gidilmesini önermektedirler. STÖ 2 ve STÖ 11 ise okullarda aynı dersi veren veya aynı sınıfa giren öğretmenlerin işbirliği yapmasının, aynı dersler için ortak sınavlar yapılmasının bu anlamda faydalı olacağını vurgulamaktadır. STÖ 5 “(...) *Bir numara herkese uymaz. (...) okul müdürünün nasıl iyileştirebilirim konusunda bir strateji belirlemesi ve onu uygulaması lazım. (...)”* diyerek uygulanacak stratejilerin okullara göre değişebileceğini belirtmektedir.

Araştırmanın okullar arası başarı farklılıkları nasıl azaltılabilir? araştırma sorusuna yönelik olarak katılımcılara yöneltilen son soru “İlköğretim kademesinde okullar arası başarı farklılıkları bunların dışında hangi düzenlemeler ile azaltılabilir?” şeklindedir. Araştırmacı bu soru ile katılımcıların bu soruya kadar verdikleri yanıtları gözden geçirmelerinin yanında okullar arası başarı farklılıklarını azaltacak çözüm önerilerinin sınırlarının katılımcılar tarafından belirlenmesini amaçlanmıştır. Sivil toplum örgütlerinin bu soruya verdikleri yanıtlar incelemenin ardından süzülerek aşağıda verilmiş daha sonra da yanıtların analizi yapılarak bulgular tartışılmıştır.

STÖ 1: “(...) Bir okulun kültürü onu farklı noktalara taşıyabilir. Kurum kültürü genelde idareciler tarafından şekillenir. Bu bakımdan aynı bölgede bulunan birbiri ile benzer özelliklere sahip okullarda farklı başarılar ile karşılaşılabilir. (...) Okul müdürü sistemin içinden gelmeli (...) 5 ila 10 yıl arasında bir öğretmenlik tecrübesinin olması çok önemli. Öğretmenler içinden seçilirken nasıl ticari işlere girerken mesleki ve kişilik envanterleri çıkarılıyorsa atamada bu tür şeyler yapılmalı. Müdür olabilmek için bir kere kişinin iletişim ve insani ilişkilerinin çok iyi olması gerekir. Hedef odaklı, hatta çok iyi analist ve planlamacı olması lazım. (...) Kısacası bu özellikleri içinde barındırabilecek insanların aşama aşama müdürlüğe doğru hazırlanmaları gerekiyor. Bunun bir sınav meselesi olduğunu düşünüyorum. Başka kriterler konmalı. Mesela dış proje yapmış mı? Okula kaynak getirebilmiş mi? okulundaki öğretmen devamsızlığı nedir? gibi bir sürü şey olabilir. Bankaların MT’leri vardır. Bankalar onları alırlar ve özel eğitimden geçirirler ama bankanın bütün süreçlerini de yaşarlar. Bunlar genellikle belli bir süre sonra bankaların iyi bir yerlerinde yönetici olurlar. Müdürler de onlar gibi seçilmeli. (...)”

STÖ 2: “(...) Birincisi bütün öğrencileri sosyal çalışma, bir sanat çalışmasına yönlendiren eğitim sistemini kurgulamak lazım. (...) sosyal faaliyeti özendirirsiniz, çünkü çocuğun okulu

benimsemesi artacak. Bununla beraber öğrencinin başarısının da arttığını göreceksiniz. (...) Fakat toplam ders sayısının %5'i oranında ders dışı egzersiz yapılabilir. Bu tip sınırlamalar kaldırılmalı. (...) İkincisi her okul yöneticisi kadardır. Bu nedenle okullar arası başarı farklılıklarının azaltılmasında okul idareciliğinin de önemli rol oynayabileceğini düşünüyorum. Yönetici arkadaşımız çok nitelikli, çok kalifiye ise okulu ve öğretmenleri çok iyi noktalara taşıyabilir. (...) Dolayısıyla yöneticilerin eğitimi son derece önemli. (...) Yöneticilerin en azından eğitim yönetimi ve denetimi alanında yüksek lisans yapması ve farklı bakış açılarını, akademik ölçme değerlendirmeleri öğrenebileceği bir sürece dahil etmek lazım. (...) müdürde belli bir süre sonra meta yorgunluğu, mesleki körelme olabileceği için idarecilerde uygulanan rotasyon sistemi devam etmeli. (...) Sonra öğretmenlikte olduğu gibi, iyi yönetim, iyi okul örneklerini bulup, bunlar eğitim, yetiştirme ve motivasyon kaynağı olarak kullanılabilir.”

STÖ 3: “(...) Okulun öğrenci profili, sosyoekonomik yapısı bilimsel bir araştırmayla ortaya çıkarılmalı ve ortaya çıkan sonuç üzerinden her okula yönelik ayrı bir program yürütülebilir. (...) Okul çevreyle, veliyle, halkla demokratik bir platformda buluştuğunda ve demokratik katılımcı bir okul modeli oluşturulduğunda pek çok sorunun kendiliğinden çözülecektir. Bunları gerçekleştirebilecek müdürleri eğitim çatısında toplayabilmek için bir eğitim yöneticisi programı uygulanabilir. (...) Müdür okulun tüm çalışanları tarafından seçilebilir. (...) Böyle olunca okulun tüm paydaşlarının idare üstünde bir denetimi olacak (...) ve statik, otoriter yönetim anlayışı, (...) Ben yaptım, ben doğru bilirim anlayışı ortadan kalkacaktır. (...) müdürün görevini etkin bir şekilde yerine getirmediğinin düşünülmesi durumunda belli bir süre sonra görevden alınması sağlanabilir. (...)”

STÖ 4: “(...) Okullar arası başarı farklılıklarının azaltılmasında yönetişimde etkili olur. Merkezin bunları daha da pekiştirecek uygulamalardan kaçınması lazım. (...) Hesap verilebilirlik sistemleri kurulmalı. (...)”

STÖ 5: “(...) Verilerle okulların durumu net bir şekilde ortaya çıkarılmalı. Fiziki kapasitesi, insan kapasitesi, iletişim kapasitesi nedir? Bu kapasiteleri nasıl geliştirilebilir. Farkı nerde yapmak gerekiyor. (...) Eğitim süreçlerinin iyileşmesi anlamında üniversitelere sorumluluk verilmeli. (...) Her üniversite 10 dezavantajlı okulu alıp başarı yönünden farklılaştırabilir. (...) STÖ'nün desteği alınabilir. (...) Karar veren, sorgulayabilen, duruma göre değiştirebilen, programı etkin şekilde uygulayan ve programa katkılar sağlayan yönetici ve öğretmenlere ihtiyaç var. (...) başta okul yöneticileri adım atmasını bilecek. Bakanlığın görevi de politikalarla, uygulamalarla onları desteklemek ve yol gösterici olmaktır. (...)”

STÖ 6: “(...) Okulların girdi kriterlerini tanımlamak ve bunlar üzerinde neler yaptıklarına bakmak lazım. (...) sonra okulların girdi kriterlerini değiştirecek müdahalelerde bulunulmalı. (...) okullar yerel koşulların durumuna göre desteklenmeli. Kimi okullarda rehberlik hizmetlerini sıfıra kadar çekerken, bazı yerlerde çok artmalı. Bazı yerlere öyle öğretmenler gönderilmeli ders dışı eğitim çalışmaları dershanelerle yarışabilecek pozisyona getirilmeli. (...) Bunun dışında öğretmen ve idarecilerde sözleşmeli çalışma sistemine geçilmeli. Mevcutların iş garantisi korunmalı, (...) Sözleşmesi yenilenmeyen öğretmen veya müdür ekstraları olmayan (ek ders, eğitim öğretim ücreti vb.) standart maaşı alabilmeli. (...) okul müdürlerine de istediğin öğretmenle sözleşme yapıp devam edebilirsin ve yenilediğin öğretmenin yaptığı çalışmaya göre (işte veli eğitimi, ders dışı faaliyeti, girdiği ders sayısı, kol faaliyetleri, yaptığı gezi çalışması, veli görüşmesi) ücret ödeyebilirsin yetkisi verilmeli. (...) müdürlüğü açık olan okullar ilan edilmeli müdür adayları bir proje ile il milli eğitim müdürlüğüne başvurmalı il milli eğitim müdürlüğünde oluşturulacak olan bir komisyon projeyi incelemeli (...) Sunulan projenin içeriğine ve uygulanabilirliğine göre atama yapılmalı. Atandıktan sonra da takip edilmeli ve atama süresi sonunda (...) okulu nereden nereye taşıyabilmiş buna bakılmalı. (...) O zaman siz proje yapmayı bilmeyen, insanlarla etkili iletişime giremeyen, kendini yetiştirmeyen idareciyle, rotasyonla hiç uğraşmazsınız. Bunları yapamayacaklar otomatik olarak gider. (...) müdürlüğü tercih eden insanların profili belli olur. (...) İlçe ve il milli eğitim müdürlüklerine de bu şekilde atamalar yapılacak (...) Hepsini yerelde düşünüp merkezdeki kaynakları yerel projelerle eşleştirdiğinizde birçok şeyi bir kez konuşacaksınız. (...)”

STÖ 7: “(...) İngiltere’de bir yöntem uygulanıyor. Bakıyorlar okulun performansı çok düşükse o şehirdeki bir üniversiteyi görevlendiriyorlar. Bu okulun performansından sen sorumlusun. Okul istenilen seviyeye gelince üniversiteye performansı en sona düşen başka bir okul veriliyor.

(...) Bunun dışında idealist ve iyi yöneticilere ihtiyaç var. (...) bizim sadece öğretmeni değil iyi eğitim yöneticilerini de yetiştirmemiz gerekir. (...) Bizim ciddi problemlerimizden biri de okulları öğretmenlere, hastaneleri doktorlara yönettiriyor olmamız. (...) İyi yöneticiler yetiştirmek için önce MEB ve YÖK oturup onun standartlarını çıkarmalı. (...) İdareci muavin olarak başlayacak ve işletme, kamu yönetimi, insan kaynakları, pazarlama bilmeli (...) belki biraz reklam tanıtım, belki biraz finans okumalı. (...) Bireye, birime ve bölgeye inmek gerekli. Tabii ki merkezden idare etmeye çalıştığımız için yerele çok fazla inemiyoruz. Niye? Bu sevk ve idareyi yapabilecek tarzda yetişmiş yöneticiler yok. Neden yok? Çünkü ilçe ve, il milli eğitim müdürlüğünde bütün kadrolar öğretmenlerden oluşuyor. (...) Yerelde, sevk ve idarede merkez kadar yetkin olabilecek teşkilatlar kurulmalı. (...) Türkiye’de eğitim fakültesi veya öğretmenlikle ilgili bir yerden mezun olduğum zaman öğretmenlik işimin hazır olması lazım anlayışının değiştirilmesi gerekir. (...) Eğer bu vaat verilecekse YÖK’ün planlamayı iyi yapması, ihtiyaç kadar öğretmen yetiştirmesi gerekir. (...) Öğrencilerin hepsinin önüne aynı müfredatı koymak yerine müfredatta esneklik sağlanabilir. Şırnak’taki de 6 saat Türkçe okuyor, İstanbul’daki de 6 saat Türkçe okuyor.”

STÖ 8: “(...) sivil toplum örgütleri ile işbirliği yapılabilir. Örneğin biz iki tane devlet okulunu bir proje kapsamında aldık. Bu iki okulda merkezi sınavlarında en sonda yer alan iki okuldu. Onlar farklı noktalara geldiler. (...) Bir okul yöneticiye bağlı olarak da başarılı ya da başarısız olabiliyor. Bu bakımdan okul liderlerini çok önemsiyorum. (...) Ama bizim okul liderlerimiz maalesef ki doğru seçilmiyor. (...) kitaplar arasından bulacağın cevaplarla yapacağın sınavla müdür atanmamalı. (...) Müdür için de bir yeterlilik kriteri konmalı. Müdür olarak görev yaptığın sürede öğrencileri nereden aldın, nereye getirdin? Kaç öğretmen kaybettin? Öğretmen sirkülasyonunu nasıl? Okul içinde makas açıklığı ne kadar? (...) bu sorgulama ilçe ve il milli eğitim müdürlüğüne kadar gitmeli. (...) Öğrencilerin yeteneklerini küçük yaşlarda tespit ederek bu doğrultuda yönlendirmeler yapılmalı Herkese yabancı dil öğrenecek diye uğraşmak yerine üzüm üretecekse en kaliteli üzümü üretmeyi, (...) çiçek satacaksa, çiçeğin sapını nasıl keseceğini, suyunu ne zaman vereceği üzerinde durulmalı. (...) Dünyanın hiçbir yerinde herkes üniversite mezunu değildir. İyi birer iş sahibidir. Bizde bunu yapabilseydik o zaman bunları konuşuyor olmayacaktık. (...)”

STÖ 9: “(...) Bir okulun başarısı okul kültürüne bağlı olarak farklılık gösterebilir. Eğer bir okul kendine göre hedefler belirliyor ve bu hedeflere ulaşmak için neleri yapmamız lazım doğrultuda analiz yapıyor, bu yerine getirmek için uğraş veriyor ve öğretmeninden hizmetlisine, idarecisine kadar bu sürece herkesi dahil edebiliyorsa başarısını daha yukarılara taşıyabilecektir. Okulda bunun yolu açacak olan kişi elbette müdürdür. Müdür okulun başarısından ve başarısızlığından dolayı sorumlu tutulabilmeli. (...) Girdilerine göre okullara çıta konulmalı, yakananmadıysa müdüründen öğretmenine kadar yaptırım uygulanmalı. (...) İdare de benim buraya gelebilmem için okuluma laboratuvar yap, ben laboratuvarı yapacağım. Ama ben bu imkanı sana sağladım sen bu imkanları etkin ve verimli kullanabildin mi? Nitekim okullarımızda laboratuvar var, teknoloji öğretmeni gidip orada ders yapmıyor. (...) Herkesin hakları olduğu gibi sorumlulukları da olacak. Hak tanınacak ama o hak kullanılmadıysa bunun müyediyesi de olmalı. (...)”

STÖ 10: “(...) Eğitim sistemimizin bir diğer eksiği bütün bu süreçleri organize edecek lider yöneticilerin olmaması. (...) okul müdürlerini sağlıklı seçme, seçtikten sonra yetiştirme de yok. onlara inisiyatif de tanımlıyoruz. (...) Her şey merkezden dikte ettiriliyor. Öğretmeni merkezden atıyorsun, kaynağını, eğitim programını merkezden gönderiyorsun. Dolayısıyla orada nitelikli bir yönetici olsa bile inisiyatif kullanabileceği alan dar. İnisiyatif alanını açacaksınız, sağlıklı bir seçimle nitelikli yöneticiler seçeceksiniz. (...) Sadece yazılı sınavla değil. Müdüre bütün bu süreçleri rahatlıkla koordine edebileceği bir hareket alanı ve kaynak vereceksiniz. Ve en önemlisi eğiteceksiniz, gelişimini sürekli sağlayacaksınız. İmkanlar açısından çok kötü okullarımızda bile mucizeler yaratan müdürlerimiz var. Bunlara da sahip çıkılması bilinecek. (...) Müfredatımızda, programlarımızda vazgeçemediğimiz alışkanlıklarımız var. (...) hala içerik mantığı ile baktığımız bir program yapımız var. İçerik odaklı bir bakış yerine daha beceriler, tutumlar, değerleri öne alan bir yaklaşım içinde olunmalı. (...) Ders kitaplarının tekrar gözden geçirilmesi, öğretmenlere bu yenilikçi yaklaşımları kullanabilecekleri materyal, etkinlik desteği sağlanmalı, (...) bir izleme takip sistemi kurulmalı, (...) programlar ne kadar etkin uygulanıyor, öğrenci başarısına nasıl bir katkısı oldu. (...)”

STÖ 11: “(...) Öncelikle farklılıkların nedeni belirlenmelidir. (...) Daha sonra da bu tespiti yönelik uygulamalara yer verilmelidir. (...) Öğrencilerin sosyal kültürel faaliyetlere katılımının sağlanması gerekebilir. (...) Okulun başarısı okulu yöneten idareciye bağlı olarak da değişiklik gösterebilir. (...) okul çalışanı (öğretmeninden hademesine kadar) belli süreli olarak kendi müdürünü kendi seçebilir. Bu durum düşünüldüğü gibi müdürün otoritesinin sarsılmasına neden olmaz. (...) okul yöneticisi mutlaka öğretmenlik mesleğinden gelmeli. (...) Bu durum Bakan atamalarına kadar uzanan tüm yönetim kademelerinde göz önünde bulundurulmalıdır. (...)”

Eğitim, birçok unsurun karşılıklı etkileşimine dayanan karmaşık bir süreç olduğundan başarı farklılıklarını azaltmaya yönelik önerilerinin çeşitlilik gösterdiği gözlemlenmiştir. Tablo 15’te özetlendiği gibi STÖ 1, STÖ 2, STÖ 3, STÖ 5, STÖ 7, STÖ 8, STÖ 9, STÖ 10 ve STÖ 11 güçlü bir okul yönetiminin bu bağlamda olumlu katkıları olacağını düşünmektedirler

STÖ1 ve STÖ 9 bir okulun başarısının okul kültürüne bağlı olarak değişebileceğini düşünmektedir. STÖ 9 “(...) Bir okulun başarısı okul kültürüne bağlı olarak farklılık gösterebilir. Eğer bir okul kendine göre hedefler belirliyor ve bu hedeflere ulaşmak için neleri yapmamız lazım doğrultuda analiz yapıyor, bu yerine getirmek için uğraş veriyor ve öğretmeninden hizmetlisine, idarecisine kadar bu sürece herkesi dahil edebiliyorsa başarısını daha yukarılara taşıyabilecektir. (...)” diyerek okullarda bunun yolu açacak kişilerin idareciler olduğunu vurgulamaktadır. Katılımcı, müdürün okulun başarısından ve başarısızlığından dolayı sorumlu tutulmasının bu süreçte faydalı olacağını düşünmektedir. STÖ 1, okul yöneticiliğini, rastlantısal bir görev olmaktan çıkarılabilmek, nitelikli yöneticileri doğru yöntemlerle seçip, stratejik alanlarda görevlendirmek amacıyla atamalarda uzmanlığa ve deneyime önem verilmesinin altını çizmiştir. “(...) 5 ila 10 yıl arasında bir öğretmenlik tecrübesinin olması çok önemli. Öğretmenler içinden seçilirken nasıl ticari işlere girerken mesleki ve kişilik envanterleri çıkarılıyorsa atamada bu tür şeyler yapılmalı. Müdür olabilmek için bir kere kişinin iletişim ve insani ilişkilerinin çok iyi olması gerekir. Hedef odaklı, hatta çok iyi analist ve planlamacı olması lazım. (...)” ifadesiyle katılımcı, deneyim önemli, ancak müdür atamalarında mesleki ve kişilik envanterlerinin de dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir. Hatta bankalarda MT’ler yetiştirilirken bütün süreçleri yaşamaları ve özel eğitimlerden geçirilmeleri sağlanıyorsa müdürlerin de böyle bir süreçten sonra atanması görüşündedir.

STÖ 2 de okullar arası başarı farklılıklarının azaltılmasında okul idarecilerine önemli rollerin düştüğünü düşünmektedir. “(...) yöneticilerin eğitimi son derece önemli. (...) Yöneticilerin en azından eğitim yönetimi ve denetimi alanında yüksek lisans yapması ve farklı bakış açılarını, akademik ölçme değerlendirmeleri öğrenebileceği bir sürece dahil edilmesi lazım. (...)” ifadesiyle STÖ 2 çıraklık modeli rafa kaldırılarak yöneticiliğin meslekleşmesi ve başarılı adayların seçilip yetiştirilmesinin önü açılmasını savunmaktadır. İdarecide belli bir süre sonra oluşabilecek meta yorgunluğu, mesleki körelmeyi azaltmak adına rotasyon uygulamasının devam etmesinden yana olan katılımcı yetiştirme ve motivasyon kaynağı olarak iyi yönetim, iyi okul örneklerinin kullanılabilirliğini düşünmektedir. “(...) Karar veren sorgulayabilen duruma göre değiştirebilen, programı etkin şekilde uygulayan programa katkılar sağlayan yönetici ve öğretmenlere ihtiyaç var. (...) başta okul yöneticileri adım atmasını bilecek. (...)” cümleleri STÖ 5’in de, okul yönetiminin okulların başarılarının şekillenmesinde etkili olduğunu düşündüğünü ortaya koymaktadır.

Diğer sivil toplum örgütlerinde olduğu gibi STÖ 7 de okul müdürlerin bu anlamda rolünün küçümsenemeyeceğini dile getirmekte ve “(...) idealist ve iyi yöneticilere ihtiyaç var. (...) bizim sadece öğretmeni değil iyi eğitim yöneticilerini de yetiştirmemiz gerekir. (...) Bizim ciddi problemlerimizden biri de okulları öğretmenlere, hastaneleri doktorlara yönettiriyor olmamız. (...)” diyerek okul yöneticiliğinin, öğretmenlik mesleğine dayalı olmasının bazı sorunları beraberinde getirdiğini savunmaktadır. Ancak STÖ 1 ve STÖ 11 okul müdürünün iyi performans gösterebilmesi için sistemin içinden gelmesinin yani belli bir süre öğretmenlik tecrübesinin olmasının çok önemli olduğunu savunmaktadır. Genelde okul yöneticiliği, öğretmenlik mesleğine dayalı ve meslekte belli bir kıdem sonrasında elde edilen bir pozisyon olma özelliğini taşımaktadır. Bugün dünyanın pek çok ülkesinde okul yöneticisi olmak için öğretmen olmak yeterli görülmektedir (Karip, 2004).

STÖ 1 “(...) Bunun bir sınav meselesi olduğunu düşünmüyorum. Başka kriterler konmalı.(...)”, STÖ 2 “yöneticilerin eğitimi son derece önemli”, STÖ 7 “(...) İyi yöneticiler yetiştirmek için önce MEB ve YÖK oturup onun standartlarını çıkarmalı. (...) İdareci muavin olarak başlayacak ve işletme, kamu yönetimi, insan kaynakları, pazarlama bilmeli (...) belki biraz reklam tanıtım, belki biraz finans okumalı. (...)”, STÖ 8 “(...) kitaplar arasından bulacağın cevaplarla yapacağın sınavla müdür

atanmamalı. (...)”, STÖ 10 “(...) okul müdürlerini sağlıklı seçme işlemi yok. (...) seçtikten sonra yetiştirme de yok. (...)” ifadesiyle müdürlerin salt sınav puanlarına göre atanmasının yeterli olmadığını, yöneticiliğin okulu yoktur, yöneticilik usta-çırak ilişkisiyle öğrenilir, Hele bir atansın, çalışarak öğrenir (Acar, 2002) yaygın anlayışı ile hareket etmenin sıkıntılar yaratacağını, bu nedenle o makamın getirileri doğrultusunda farklı alanlara yönelik eğitilmesi gereğinin altını çizmişlerdir. Nitekim alanyazında, yöneticilerin; (1) görev ve sorumluluk, (2) yönetim becerileri, (3) yönetim süreçleri (4) alan uygulaması boyutunda yetiştirilmesi gerektiği belirtilmiştir (Balcı ve Çınkır, 2002).

Okul yönetiminin başarı farklılıklarına yol açabileceğini düşünen bir başka sivil toplum örgütü temsilcisi (STÖ 3), demokratik katılımcı bir okul modeli oluşturulduğunda pek çok sorunun kendiliğinden çözüleceğini düşünmekte ve STÖ 11 gibi müdürlerin okul çalışanlarınca seçilebileceğini bildirmektedir. STÖ 6 öğretmen ve idarecilerde sözleşmeli çalışma sistemine geçilmesinin faydalı olabileceğini savunmaktadır. Müdür atamalarının adayın sunduğu projeye bağlı olarak yapılmasının ve müdürün düşündüklerini gerçekleştirebilmelerine imkan tanıyacak şekilde yetkilerin genişletilmesinin gerekliliğine değinmektedir. Atama süresi sonunda müdürün okulu nereden nereye taşıyabildiğine bakılmasının ve gösterdiği performansa dayalı olarak ve ileri dönemde yapmak istediklerine bakılarak göreve devam edip edemeyeceğine karar verilmesin gerekliliğini savunmaktadır. Bu yöntemin il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerine kadar uygulanabileceğini ifade etmektedir. Böylece adayların yetiştirilmesi, kendini yenilemesi, atanmasında kriterler getirilmesine gerek kalmayacağını bildirmektedir. “(...) proje yapmayı bilmeyen, insanlarla etkili iletişime giremeyen, kendini yetiştirmeyen idareciyle, rotasyonla hiç uğraşmazsınız. Bunları yapamayacaklar otomatik olarak gider. (...) müdürlüğü tercih eden insanların profili belli olur. (...)”.

STÖ 7 de yerele inilmesi gerektiğini ancak yerelde sevk ve idareyi yapabilecek tarzda yetişmiş yöneticiler olmadığından yerele inilemediğini vurgulamaktadır. İl ve ilçe milli eğimin müdürlüklerinde daha yetkin teşkilatların kurulmasının ve bazı yetkilerin yerele aktarılmasının gereğine değinmektedir. “(...) Bireye, birime ve bölgeye inmek gerekli. Tabii ki merkezden idare etmeye çalıştığımız için. Yerele çok fazla inemiyoruz. Niye? Bu sevk ve idareyi yapabilecek tarzda yetişmiş yöneticiler yok. (...)”.

Yanıtlar incelendiğinde bazı sivil toplum örgütlerinin direk ifadeleri bulunmasa da cevaplarının satır aralarında yerele yetki devri yapılması yönünde imalarda bulundukları görülmektedir. STÖ 3'ün “(...) Okulda işleyiş açısından demokratik bir yönetimin oluşturulması gerekiyor. (...)”, STÖ 5'in “(...) başta okul yöneticileri adım atmasını bilecek. Bakanlığın görevi de politikalarla, uygulamalarla onları desteklemek ve yol göstermek olmalıdır. (...)”, STÖ 6'nın “(...) okul müdürlerine de istediğin öğretmenle sözleşme yapıp devam edebilirsin ve yenilediğin öğretmenin yaptığı çalışmaya göre (...) ücret de ödeyebilirsin yetkisi verilmeli. (...)”, STÖ 10'un “(...) Her şey merkezden dikte ettiriliyor. Öğretmeni merkezden atıyorsun, kaynağını, eğitim programını merkezden gönderiyorsun. Dolayısıyla orada nitelikli bir yönetici olsa bile inisiyatif kullanabileceği alan dar. İnisiyatif alanını açacaksınız, (...)”, STÖ 11'in “(...) okul çalışanı (...) kendi müdürünü kendi seçebilir.(...)” ifadeleri bu algıya ilişkin örnek cümlelerdir.

Alanyazında, Milli Eğitim Bakanlığı'nın merkezde ve yerelde şu anki yapılanmasının hizmetlerin verimliliği ve etkililiği açısından birçok sıkıntı doğurduğu yönünde uzlaşa olduğundan bahsedilebilir. Eğitim hizmetlerinin sunumunda, çocuğun gereksinimlerinin karşılanması belirleyici temel ilkedir. Bu bakımdan eğitim hizmetini doğrudan sunan kurum olarak okulun güçlendirilmesini ve okul odaklı bir yönetim anlayışını kurulması gerekebilir. Çocuğun gereksinimlerini etkili ve verimli bir biçimde karşılayacak yapı ve süreçlerin oluşmasını sağlayacak bir yerelleştirmeye kimsenin diyeceği bir şey olamaz. Ancak hangi yerel teşkilata ne kadar yetki devredileceği, ayrıntılı bir çalışma ve politika oluşturma süreci gerektirmektedir. Çünkü yetkilerin daha alt birimlere devredildiği yönetim yapılarının temel dezavantajlarından biri ülke içindeki eşitsizliklerin derinleşmesidir. Türkiye gibi sosyoekonomik ve bölgesel eşitsizliklerin derin olduğu bir ülkede, bir yönetim modeli oluşturulurken göz önünde bulundurulması gereken temel önceliklerden biri eşitliğin sağlanması ve eşitsizliklerin ortadan kaldırılması olmalıdır (ERG, 2010b).

STÖ 7, bunlara ilave olarak, okullar arası başarı farklılıklarını azaltmak amacıyla müfredatta dair değişikliklerin yapılmasını öngörmektedir. Sivil toplum örgütü “(...) Hepsinin de önüne aynı müfredatı koymak yerine müfredatta esneklik sağlanabilir. Şırnak'taki de 6 saat Türkçe okuyor, İstanbul'daki de 6 saat Türkçe okuyor. (...)”

Tablo 15

STÖ'lerin Okullar Arası Başarı Farklılıklarının Azaltmak Amacıyla Ne Tür Düzenlemelerin Yapılabileceğine İlişkin Görüşlerinde Vurguladıkları Noktalar

STÖ	VURGULANAN NOKTALAR
STÖ 1	☞ Kurum kültürü genelde idareciler tarafından şekillenir. ☞ Yönetici sistemin içinden gelmeli ☞ Yönetici sınavla değil, mesleki ve kişilik envanterlerine göre atanmalı ve özel eğitim almalı
STÖ 2	☞ Sosyal faaliyeti özendirme ☞ Çok nitelikli, çok kalifiye yönetici okulu ve öğretmenleri çok çok iyi noktalara taşıyabilir ☞ Yöneticilerin eğitimi son derece önemli (En az eğitimi yönetimi ve denetimi alanında yüksek lisans yapmış olmak) ☞ Yöneticilerde rotasyona devam edilmeli ☞ İyi yönetim, iyi okul örnekleri eğitim, yetiştirme ve motivasyon kaynağı olarak kullanılabilir
STÖ 3	☞ Okulun özellikleri üzerinden bir program yürütülebilir. ☞ Demokratik katılımcı bir okul modeli oluşturulmalı ☞ Eğitim yöneticisi eğitimi programı uygulanabilir ☞ Müdür okulun tüm çalışanları tarafından seçilebilir.
STÖ 4	☞ Başarı farklılıklarının azaltılmasında yönetim etkili ☞ Hesap verilebilirlik sisteminin kurulması takip ve değerlendirme sistemlerinin kurulması
STÖ 5	☞ Eğitim süreçlerinin iyileşmesi anlamında üniversitelere sorumluluk verilmeli ☞ Sivil toplum örgütlerinden destek alınmalı ☞ Karar veren sorgulayabilen duruma göre değiştirebilen, programı etkin şekilde uygulayan programa katkılar sağlayan yönetici ve öğretmenlere ihtiyaç var. ☞ Yerele yetki aktarımı
STÖ 6	☞ Okulların girdi kriterlerini değiştirecek müdahalelerde bulunma ☞ Ders dışı eğitim faaliyetleri düzenlenmeli ☞ Öğretmen ve idarecilerde sözleşmeli çalışma sistemine geçilmesi ☞ Okul temelli yönetim ve yönetim faaliyetlerinin sorgulanması
STÖ 7	☞ Eğitim süreçlerinin iyileşmesi anlamında üniversitelerle işbirliği yapılması ☞ Okulları öğretmenlere yönettirme sorunu ☞ İyi yöneticiler yetiştirme ☞ Yerel yönetimlere sevk ve idarede merkez kadar yetkin olabilecek teşkilatlar kurma ☞ YÖK'ün planlamayı iyi yapması, ihtiyaç kadar öğretmen yetiştirmesi ☞ Esnek müfredat
STÖ 8	☞ Eğitim süreçlerinin iyileşmesi anlamında sivil toplum örgütleri ile işbirliği ☞ Okul liderliği ☞ Okul yöneticiliğinde yetkinliği belirleyici seçme işlemi ☞ Yönetim faaliyetlerini sorgulama ☞ Erken yönlendirme sistemi
STÖ 9	☞ Kurum kültürü genelde idareciler tarafından şekillenir. ☞ Okul izleme sistemi ☞ Yetki ile orantılı sorumluluk verilmesi
STÖ 10	☞ Lider okul yöneticileri ☞ Okul yöneticiliğinde yetkinliği belirleyici seçme işlemi ☞ Yöneticilerin yetiştirilmesi ☞ Müdür okulun başarısından sorumlu tutulmalı ☞ Beceriler, tutumlar, değerleri öne alan müfredatın oluşturulması ☞ Etkin izleme takip sisteminin kurulması
STÖ 11	☞ Okulun başarı düzeyinin neden düşük olduğu belirlenmeli ve tespate yönelik uygulamalara yer verilmeli ☞ Etkili okul yönetimi ☞ Yönetici atamalarında öğretmenlik mesleğinin esas alınması ☞ Yöneticinin okul çalışanları tarafından seçilmesi

diyerek müfredatta esneklik tanınabileceğini vurgulamaktadır. Bu noktaya STÖ 10 da temas etmiştir. STÖ 10, müfredatımızda içerik odaklı bir bakış yerine, daha becerileri, tutumları ve değerleri öne alan bir yaklaşım içinde olunması gerektiğini belirtmektedir. STÖ 2 de, çocuğun okulu benimsemesine bağlı olarak öğrencinin başarısının arttığı bilindiğinden, müfredatta sosyal faaliyetleri özendirme ve ders dışı egzersiz yapılabilme oranının %5'ten yukarılara çekilmesinin fayda sağlayacağını belirtmektedir. STÖ 9 ve STÖ 10'da etkin izleme takip sisteminin kurulmasının faydalı olacağını düşünmektedirler.

STÖ 5 ilave olarak eğitim süreçlerinin iyileşmesi anlamında üniversitelere sorumluluk verilebileceğine ve sivil toplum örgütlerinden destek alınabileceğine değinmekte ve konuyla ilgili görüşlerini şu cümlelerle belirtmektedir. “(...) *her üniversite 10 dezavantajlı okulu alıp başarı yönünden farklılaştırabilir. (...) STÖ'nün desteğini alabilirsin (...)*”. Katılımcının okullar arası başarı farklılıklarını azaltmaya yönelik bu önerisi STÖ 8 tarafında da kabul gördüğü, “(...) *sivil toplum örgütleri ile işbirliği yapılabilir. Örneğin biz iki tane devlet okulunu bir proje kapsamında aldık. Bu iki okulda merkezi sınavlarında en sonda yer alan iki okuldu. Onlar farklı noktalara geldiler. (...)*” ifadesinden anlaşılmaktadır. STÖ 3 ve STÖ 6 okulların girdi kriterlerini değiştirecek müdahalelerde bulunulabilecek bir program yürütülebileceğini vurgularken STÖ 8, yetenekleri doğrultusunda öğrencilerin küçük yaşlarda yönlendirilmenin faydalı olabileceğine değinmektedir.

4.4 Okullar Arası Başarı Farklılıklarını Azaltacak Düzenlemelerden Hangilerine Öncelik Verilmeli

Son araştırma sorusu “Çalışma grubunun görüşlerine göre, okullar arası başarı farklılıklarını azaltacak düzenlemelerden hangilerine öncelik verilmelidir?” biçiminde ifade edilmiştir. Bu soruya yanıt bulmak için katılımcılara “Yetkiniz dahilinde olsaydı, ülkemiz kaynaklarını göz önünde bulundurduğunuzda okullar arası başarı farklılıklarını azaltacak düzenlemelerden hangisine öncelik verirdiniz neden?” sorusu yöneltmiştir. Bu araştırma sorusu ile araştırmacı, hem ülkemizin sınırlı kaynaklarının yerinde kullanılmasını hem de okullar arası başarı farklılıklarını azaltmada anlık değil uzun soluklu faydalar sağlayacak uygulamalar dizilişini belirlemeyi amaçlamaktadır. Sivil

toplum örgütlerinin bu soruya verdikleri yanıtlar incelemenin ardından süzülerek aşağıda verilmiş daha sonra da yanıtların analizi yapılarak bulgular tartışılmıştır.

STÖ 1: “Öncelikle daha uzun köklü değişimler olabilmesi için kaliteli bir okul öncesi eğitiminin yaygınlaştırılması için ciddi kaynak ayırdım. (...)”

STÖ 2: “(...) okullardaki farklılıkları ortadan kaldıracak olan kaynak aktarımına birinci önceliği verirdim. Çünkü çok iyi bir yönetici, çok iyi bir öğretmenle okulda iş bitmez. (...) Diğer imkanlar açısından da okulların eşit hale gelebilmesi için okulların bu açıklarını kapatabilecek bir formülasyonu bulurdum. (...)”

STÖ 3: “(...) Bir kere bu okullardaki bu öğretmen durumunu çözmek gerekiyor. Sonuçta öğretmen ihtiyacı açısından en merkezinden en sosyoekonomik durumu çok geri olan köylere kadar tüm okullarda çalışan öğretmenlerin işte branşlarına vb. şeylere göre eşitlenmesi gerekiyor. (...) Bu bakımdan öğretmen açıklarını kapatmayla iş başlardım.”

STÖ 4: “(...) eğitim öyle bir şey ki bir şeyi düzelttiğiniz zaman orası otomatikman düzelmiyor. (...) bu nedenle bütüncül resimde neler yapılması gerektiğini bir defa yazıya dökerek bir strateji ortaya koyarak başlardım. Şimdi öğretmen için bunu yapacağız, okul finansmanı için bunu yapacağız, eğitim yönetişimin de bunları yapacağız, öğretim programlarında bunu yapacağız gibi. Birkaç koldan aynı anda ne yapılacağını ortaya koyardım. Çünkü aksi takdirde bakın eğitim öğretim programları reformu 8 yıl önce yapıldı ama bu yapılırken öğretmen eğitimi planlamadığı için bu eksik kaldığı ve eğitim öğretim programlarının etkisi çok daha geç yansıdı.”

STÖ 5: “(...) Bu amaçlı yapacağım düzenlemelerde öğretmen dağılımını ve öğretmenlerin yetiştirilmesine öncelik verirdim. Diğer değişkenler bana göre önemli değil. Eğitimin birçok bileşeni olsa da (...) eğitimin en önemli değişkeni öğretmendir. Öğretmeni iyileştirirseniz diğer değişkenler buna bağlı olarak değişir.”

STÖ 6: “Ben iki faktörü çok önemserdim. Birincisi koşullara bağlı dengeleyici bir kaynak dağıtımını sağlayarak okulların imkanlarını eşitlemeye çalışırdım. Öğretmen kaynak dağılımında da aynı adaleti göz önünde bulundururdum. Öğretmen çalışma disiplini koruyarak öğretmen olurken ya da yapılacak küçük bir değişiklikte öğretmen olduğunda hareket kabiliyetini azaltacak, (yer değiştirme) öğretmenliğin hayat üzerinde bir değişken olduğunu ifade edecek uygulamalar yapardım. (...) Bu ikisiyle okullarda birçok şey dönüştürebilir hale gelirdi.(...)”

STÖ 7: “ (...) okul haritaları çıkartırdım. (...) kamu kaynaklarını okul haritalarına göre yapardım. (...) böylece fiziki şartları eşitlemesem bile birbirine yakın duruma getiririm.”

STÖ 8: “(...) Okullarla ilgili verileri toplardım. Eşit ödenek değil ihtiyacı göz önünde bulundururdum. Okul yöneticilerini para düşünmeden kurtarırdım. Bu sayede fiziksel ortamlarını okulların eşitlemeye çalışırdım. ”

STÖ 9: “(...) önce bütçeyi iki katına çıkarmaya çalışırdım. Diğer bakanlıklardan kesilsin, hatta ek vergiler konulsun ama bunun ne derece önemli olduğu 10 yıl sonra nerelere varabileceğimizi anlatırım ve bütçe iki katına çıkarmaya çalışırdım.”

STÖ 10: “(...) Bir kere okul öncesi eğitime öncelik veririm. (...) okul öncesi eğitime herkesin ulaşabilmesi için çok ciddi kaynak aktarırdım. (...)”

STÖ 11: “(...) Önceliği öğretmene verirdim. Öğretmenliği en yüksek maaş alan meslek haline getirirdim. (...) Öğretmeni dersim bir an önce bitse de ben başka şey yapmaya gitsem düşüncesinden yani ekonomik kaygılardan uzaklaştırmaya çalışırdım. (...)”

Verilen yanıtlar incelendiğinde okullar arası başarı farklılıklarını azaltmak amacıyla hangi düzenlemelere öncelik verilmesi ve nasıl bir yol takip edilmesi gerektiği

hususunda sivil toplum örgütlerinin farklı fikir ve saptamaları olduğu gözlenmiştir. Sivil toplum örgütlerinin bu soruya ilişkin görüşleri Tablo 16’da özetlenmiştir.

STÖ 1, çocuklar arasında sonradan oluşabilecek farklılıkları en aza indirmenin yolu okul öncesi eğitiminden geçtiğinden fırsat eşitliğinin sağlanması kolaylaştırmak adına önceliği okul öncesi eğitime vereceğini bildirmektedir. STÖ 10 da erken çocukluk eğitimi ilköğretime başlamadan önce, çocukların bilişsel, motor ve toplumsal-duygusal becerilerini geliştirmek için yapılacak en ideal müdahale olduğu gerekçesiyle önceliği okul öncesi eğitime vereceğini bildirmektedir.

STÖ 2, STÖ 6, STÖ 7 ve STÖ 8’nin önceliği, okulların özelliklerini dikkate alan kaynak aktarımı yönünde olmuştur. STÖ 2’nin “(...) *okullardaki farklılıkları ortadan kaldıracak olan kaynak aktarımına birinci önceliği verirdim. (...)*” ifadesi net olarak bunu ortaya koymaktadır. STÖ 6 önceliğini, dengeleyici kaynak dağılımını sağlayacak düzenlemeleri yapma ve adaletli göz önünde bulundurarak öğretmen dağılımını şekillendirme, küçük bir mevzuat değişikliği ile öğretmenin hareket kabiliyetini sınırlandırma yönünde kullanacağını belirtmektedir. STÖ 8’in okulların özelliklerine göre okul haritaları oluşturarak bu haritalar doğrultusunda okulların ihtiyaçları ile ilintili kaynak tahsisine öncelik vereceği anlaşılmaktadır.

STÖ 3 öğretmen açıklarını kapatmakla işe başlayacağını belirtmektedir. STÖ 5 de eğitimin birçok bileşeni olsa da en önemli değişkeni öğretmen olduğundan okullar arası başarı farklılıklarını azaltmak adına yapılacak düzenlemelerde öğretmen dağılımına ve öğretmenlerin yetiştirilmesine öncelik vereceğini bildirmektedir. “(...) *eğitimin en önemli değişkeni öğretmendir. Öğretmeni iyileştirirseniz diğer değişkenler buna bağlı olarak değişir. (...)*” STÖ 11’in, önceliği de öğretmen olmuştur. Sivil toplum örgütü öğretmeni ekonomik kaygılardan uzaklaştırarak dersim bitse de gitsem algısından kurtarmaya çalışacağı bildirmektedir.

Bu soruda STÖ 4 daha bütüncül bir yaklaşım sergileyerek yanıt vermiştir. Eğitimin büyük bir resim olduğunu vurgulayarak evvela neler yapılması gerektiğini bütüncül olarak ortaya koyacağını beliren STÖ 4, eğitimin tüm bileşenleri üzerinde adım adım yol alacağını ifade etmektedir. Sivil toplum örgütü temsilcisi gerekçesini de şu cümlelerle ortaya koymaktadır. “(...) *eğitim öğretim programları reformu 8 yıl önce*

yapıldı ama bu yapılırken öğretmen eğitimi planlamadığı için bu eksik kaldığı ve eğitim öğretim programlarının etkisi çok daha geç yansıdı. (...)”

Diğer sivil toplum örgütlerinden farklı bir yaklaşım izleyen STÖ 9, önceliği eğitime ayrılan bütçeyi artırma çalışmalarına vereceğini aşağıdaki cümlelerle ifade etmektedir. “(...) önce bütçeyi iki katına çıkarmaya çalıştım. Diğer bakanlıklardan kesilsin, hatta ek vergiler konulsun ama bunun ne derece önemli olduğu 10 yıl sonra nerelere varabileceğimizi anlatırım ve bütçe iki katına çıkarmaya çalıştım. (...)”

Tablo 16

STÖ’lerin Ülkemiz Kaynaklarını Göz Önünde Bulundurulduğunda Okullar Arası Başarı Farklılıklarını Azaltacak Düzenlemelerden Hangisine Öncelik Vereceklerine İlişkin Görüşlerinde Vurguladıkları Noktalar

STÖ	VURGULANAN NOKTALAR
STÖ 1	☞ Okul öncesi eğitim
STÖ 2	☞ Okulların özelliklerine göre kaynak aktarımı
STÖ 3	☞ Öğretmen açıklarının kapatılması
STÖ 4	☞ Bütüncül olarak neler yapılması gerektiğini ortaya koymak ve eğitim tüm bileşenleri üzerinde adım adım yol almak
STÖ 5	☞ Öğretmen dağılımı ve öğretmenlerin yetiştirilmesi
STÖ 6	☞ Dengeleyici kaynak dağılımını ve adaletli öğretmen dağılımı
STÖ 7	☞ Okulların özelliklerine göre kaynak aktarımı
STÖ 8	☞ Okulların özelliklerine göre kaynak aktarımı
STÖ 9	☞ Eğitime ayrılan bütçeyi artırma
STÖ 10	☞ Okul öncesi eğitime
STÖ 11	☞ Öğretmeni ekonomik kaygıdan kurtarma

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1 Sonuçlar

5.1.1 Öğrenci Başarısı Yönünden Okullar Arası Farklılık İstatistikî Olarak Anlamli mıdır? Araştırma Sorusuna Yönelik Sonuçlar

SBS puanlarına göre, ilköğretimde öğrenci başarısı açısından iller arası farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu, iller içinde okullar arası başarı farklılığının, iller arası farklılıktan çok daha geniş boyutta olduğu ve okullar arasında başarı dağılımında oldukça yüksek düzeyde bir eşitsizliğin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2 PISA Raporlarına Göre, Türkiye’de Öğrenci Başarısı Açısından Okullar Arası Farklılık İstatistikî Olarak Anlamli mıdır? Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar

PISA raporlarına göre, Türkiye’nin uluslararası düzeyde kabul edilen standartlar açısından bir eğitim kalitesi sorunu olduğu gibi, başarının ülke içinde homojen bir dağılım göstermediği, diğer bir ifadeyle aynı bölgede aynı ilde hatta aynı ilçenin içinde bile çok yüksek ve çok düşük ortalamaya sahip okulların bulunduğu sonucuna varılmıştır.

5.1.3 Okullar Arası Başarı Farklılıkları Nasıl Azaltılabilir? Araştırma Sorusuna Yönelik Sonuçlar

Okullar arası başarı farklılıklarının nasıl azaltılabileceğine ilişkin sivil toplum örgütlerinin farklı görüşlerinin olduğu görülmüş olup, bu görüşler aşağıda sıralanmıştır.

1. Çalışmaya katılan tüm sivil toplum örgütlerinin, kamu kaynak dağılımında genel eşitlik ilkesine göre her okula rutin kaynak sağlamayı bir yana bırakarak okulların sahip oldukları koşullara göre (personel, öğrenci, bölge, bina ve finansman) kaynak aktarımına gidilmesi hususunda birleştikleri anlaşılmıştır. Bununla birlikte STÖ 10'un okul izleme sistemleri oluşturularak kaynak aktarılan okulların başarısının takip edilmesi gerektiği, diğer türlü girdileri eşitleyip çıktılar takip edilmediğinde, kaynaklarının çarçur edileceğini düşündüğü sonucuna ulaşılmıştır.
2. Okullar arası başarı farklılıklarını azaltmak amacıyla her öğrencinin kaliteli öğretmene kavuşmasını sağlamaya yönelik sivil toplum örgütlerinin önerileri çeşitlilik göstermektedir. Her katılımcı öğretmen kalitesinde etkili olacağı ön görülen sürecin tüm noktalarına ayrı ayrı temas etmemiş olsa da bu bağlamda, öğretmen adayının seçimi, eğitimi, atanması ve meslekte yetiştirilmesi temel kategorilere yönelik önerilerde bulundukları saptanmıştır.
 - a. STÖ 1, STÖ 2, STÖ 3, STÖ 9 ve STÖ 11'in öğretmenlik mesleğine yönelik güçlü bir meslek anlayışının oluşturulması ve kalifiye öğrencilerin mesleğini tercih etmelerinin yolunun açılması için mesleğin sosyoekonomik statüsünün yükseltilmesinin gerektiği konusunda birleştikleri saptanmıştır.
 - b. STÖ 7, STÖ 8, STÖ 10 ve STÖ 11'in MEB ve YÖK arasında işbirliği yapılarak gerçekçi bir insangücü-eğitim-ihtiyaç ilişkisi kurularak ihtiyaç doğrultusunda öğretmen yetiştirme yoluna gidilmesi konusunda görüş belirttikleri anlaşılmıştır.
 - c. STÖ 11'ün pedagojik formasyona tabi tutulmadan farklı alan mezunlarının öğretmen olarak atanmasının öğretmen kalitesini düşüreceğini, STÖ 7'nin öğretmenlik mesleği anlamında çok yetenekli kişilerin gerekli işlemleri tamamladıktan sonra öğretmen olabilmesine imkan verilmesini ön plana çıkardıkları belirlenmiştir.

- d. STÖ 3'ün, nitelikli öğretmeni yetiştirmede ilgi ve yetenekleri doğrultusunda öğrencilerin sistem içinde yönlendirilmesinin önemli olduğuna vurgu yaptığı görülmüştür.
- e. STÖ 1, STÖ 2, STÖ 3, STÖ 5, STÖ 8, STÖ 9 ve STÖ 11'in öğretmenin hizmet öncesi eğitiminde uygulamanın yetersizliği noktasında birleştikleri ve akademik eğitimin yanında hem süre hem de nitelik bakımından tatminkar düzeyde uygulamaya yer verilmesi noktasında birleştikleri anlaşılmıştır. Bununla birlikte STÖ 3, STÖ 9 ve STÖ 11'in sadece uygulamanın müfredattaki payını artırmanın yeterli olmadığı, uygulamanın adayın hizmet vereceği okulların ve bölgelerin özelliklerine hitap edebilecek içerikte olmasının da gerektiği üzerinde durdukları görülmektedir. Bu bakımdan sivil toplum örgütlerinin hizmet öncesi eğitimde, alanla örtüşen, daha zor koşullar için de öğretmenin tecrübe kazanmasını ve uygun yöntemler geliştirmesini sağlayacak uygulamalara yer veren pratik ağırlıklı müfredatın düzenlenmesi önerisinde bulundukları saptanmıştır. STÖ 10'un müfredatın teorik boyutunun alan ve pedagojik formasyon yaklaşımından vazgeçilerek entelektüel öğretmeni yetiştirecek biçimde yoğunlaşması önerisinde bulunduğu, STÖ 8'in eğitim fakültesi müfredatının MEB'in müfredatı ile ilintili olarak yenilenmesini önerdiği anlaşılmıştır.
- f. STÖ 2, STÖ 5, STÖ 8 ve STÖ 9 öğretmen atamasında esas alınan kriterlerin alan bilgisini hiç ölçmediği, ayrıca öğretmenin niteliğini yansıtmada yetersiz kaldığı için farklı değerlendirme yöntemlerinin sisteme dahil edilmesi noktasında birleştikleri saptanmıştır.
- g. STÖ 5, STÖ 6 ve STÖ 8'in öğretmenin sözleşmeli olarak istihdam edilmesi hususunda görüş birliğinde oldukları görülmüştür.
- h. STÖ 2 ve STÖ 5'in adaylık eğitiminin sadece resmi dili öğreten süreç olmaktan çıkarılması noktasında, STÖ 2, STÖ 6 ve STÖ 9'un Millî Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik hükümleri işletilerek aday öğretmenin bir yıl derse girmemesi ve

mesleğin ilk yıllarında öğretmenlerin çok zor ve öğretmenliğin en kabiliyet gerektirdiği birinci sınıfa verilmemesi noktalarında birleştikleri tespit edilmiştir.

- i. STÖ 5'in, çalışma yılını öğretmenin belirlemesine izin verecek şekilde her öğretmenin her yerde (köyde, merkezde, kenar mahallede) çalışmasının yolunun açılmasını önerdiği, STÖ 11'in, aynı yerde uzun süre kalmak öğretmende motivasyon düşüklüğüne neden olacağından, askeriyede olduğu gibi öğretmenlerin üç kez doğuda, üç kez batıda görev yapabileceğini önerdiği sonucuna varılmıştır.
- j. Tüm sivil toplum örgütlerinin öğretmenlerin hizmet öncesi gördükleri eğitim ne kadar nitelikli olursa olsun öğretmenlerin mesleklerini etkin bir şekilde sürdürebilmesi için nitelikli hizmetiçi eğitimlere ihtiyaç olduğu konusunda hem fikir oldukları anlaşılmaktadır. Ancak bu eğitimin verilebilirliği hususunda farklı öneriler sundukları görülmüştür. STÖ 5 ve STÖ 7 öğretmenlerin hizmetiçi eğitime karşı bakış açılarının değiştirilmesi, STÖ 3, STÖ 4, STÖ 5, STÖ 7 ve STÖ 9'un hizmetiçi eğitimin, öğretmenlerin ihtiyaçları ve çağın getirileri dikkate alınarak belirlenmesi, STÖ 1 ve STÖ 9'un bir şey hazırlayıp da ezbere sunmak yerine katılımcıların aktif katılımını sağlayacak uygulamalara yer verilebileceği notasında birleştikleri anlaşılmaktadır. STÖ 2'nin öğretmenlik uygulamaları açısından iyi örneklerin sunulacağı konferansların düzenlenebileceği ya da iyi örneklerin bir portal üzerinden tüm öğretmenlere ulaşmasının sağlanabileceğine vurgu yaptığı belirlenmiştir. STÖ 4'ün daha iyi bir okulla gelişmeye açık bir okul arasında bir haftalık öğretmen mübadelesi yapılabileceği, bunun yanı sıra eğitimin aynı eğitim öğretim yılı içinde öğretmene, öğrendiğini uygulama ve geri dönüşte buluna bilme şansı verecek şekilde belirli periyotlarla düzenlenebilecek tekniklerin kullanılabileceğini önerdiği anlaşılmıştır. STÖ 6'nın okulların stratejik planlarında hizmetiçi eğitime yer verilmesini ve bu bağlamda okul tarafından harcama yapma yetkisinin okullara bırakılmasını düşündüğü, diğer bir ifadeyle okula dayalı öğretmen eğitimi stratejilerinin yerleştirilebileceğini düşündüğü

sonucuna ulaşılmıştır. STÖ 3'ün bu eğitimin bakanlık tarafından planlanıp uygulama yetkisinin yerellere devredilmesini önerdiği saptanmıştır. STÖ 6, STÖ 7, STÖ 8 ve STÖ 9'un öğretmenlerin kendini yenileme ihtiyacını hissettirecek düzenlemelerin yapılmasını önerdikleri tespit edilmiştir. STÖ 10'un bağımsız hizmetiçi eğitim akademileri kurularak bu eğitimin yapılabilmesi ya da eğitim öğretim ödeneği gibi bir ücret verilerek kriterleri önceden belirlenen eğitimleri, öğretmenlerin akredite edilmiş ya da edilmemiş kurumlardan alabilmelerinin sağlanabileceği, STÖ 4 ve STÖ 11'in eğitim nasıl yapılırsa yapılsın sonucunun mutlaka değerlendirilmesi gerektiği konusunda öneriler sundukları saptanmıştır.

3. Dezavantajlı çevrelerdeki öğretmen değişim hızını düşürmek ve nitelikli öğretmenleri burada tutabilme noktasında sivil toplum örgütlerinin “çalışma koşullarını iyileştirmek”, “teşvik unsurlarını devreye sokmak” ve “atamaların sadece öğretmen açığını giderme temeline dayanmaması” başlıkları altında öneriler sundukları sonucuna ulaşılmıştır. STÖ 3, STÖ 4, STÖ 5, STÖ 6, STÖ 8 ve STÖ 10'un öğretmenlerin neden o okullarda tutulamadığının araştırılması ve okul haritaları çıkarılarak okulların temel değişkenlerinin belirlenmesi ve bu değişkenlerin iyileştirilmesi noktasında birleştikleri anlaşılmaktadır. Diğer bir ifadeyle bu sivil toplum örgütlerinin her okula özgü gelişim planlarının hazırlanmasını önerdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Tüm sivil toplum örgütlerinin bu okullarda görev yapan öğretmenlere parasal ve parasal olmayan teşvikler sağlanması durumunda öğretmen değişim hızının düşürülebileceğinin ve nitelikli öğretmenleri buralarda tutmanın mümkün olabileceği noktasında birleştikleri anlaşılmıştır. STÖ 3 öğretmenlere hizmet öncesinde, hizmet boyunca karşılaşılabilecekleri özelliklere uygun eğitim verilmesinin, STÖ 1'in istihdam güçlü çekilen çevre okullarına memleketi orası olan öğretmenlerin atanmasının, STÖ 7 öğretmenin kolayı değil, zoru seçmesini sağlayacak ahlaki ve etik değerleri kazandırmanın bu anlamda faydalı olacağını düşündükleri saptanmıştır. STÖ 2, STÖ 5, STÖ 6 ve STÖ 9'un öğretmen atamaların, sadece açığını giderme temeline dayandırılmadan, zaten değişik açılardan dezavantajlı öğrenciler ile acemi öğretmenlerin buluşmasını engelleyici mekanizmaların sisteme dahil edilmesini önerdikleri anlaşılmıştır.

4. İlköğretime gelen çocuğun ailesinden ve çevresinden kaynaklanan dezavantajlarını azaltabilme konusunda sivil toplum örgütlerinin “okul öncesi eğitim”, “aile eğitimi” ve “ilköğretim okullarının öğrencinin dezavantajlılığını azaltacak şekilde kurgulanması” kavramlarını öne çıkardıkları ve bu başlıklar altında öneriler sundukları anlaşılmaktadır. Tüm sivil toplum örgütleri, toplumsal eşitsizlikleri azaltabilmek adına her çocuğun okul öncesi eğitimden faydalanmasının sağlanması noktasında birleştikleri görülmektedir. STÖ 1, STÖ 3, STÖ 4 ve STÖ 7’nin okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasını, STÖ 2, STÖ 5, STÖ 6, STÖ 8, STÖ 10 ve STÖ 11’nin, bunun yapılması mümkün değilse en azından okul öncesi eğitimin dezavantajlı çocuklar hedef alınarak yaygınlaştırılmasını önerdikleri anlaşılmaktadır. STÖ 1 ve STÖ 4’ün, okul öncesi müfredatı ile ilköğretimin ilk yılları müfredatının birbiriyle uyumlu olması ve ilköğretimin kademesinin ilk yıllarının çok yumuşak, çok itinalı yapılması sağlandığında okul öncesi eğitimden faydalanamadan ilköğretime başlayan ve değişik açılardan dezavantajlı öğrencilere açıkları kapatabilme imkanı tanınmış olacağını düşündükleri saptanmıştır. STÖ 8’in, okul öncesi eğitime erişimde nakit transferine dayanan uygulamaların tek başına etkili olmayacağını öngördüğü tespit edilmiştir. STÖ 6, STÖ 7 ve STÖ 10 dışındaki diğer sivil toplum örgütlerinin aile eğitimleri ile öğrencinin dezavantajlılık durumunun azaltılabileceğini ve bu eğitimlerin okullarda verilebileceği gibi, bu anlamda bazı sivil toplum örgütlerince uygulanan programların daha geniş kitlelere ulaşmasının sağlanabileceğini önerdikleri, STÖ 1 ve STÖ 9’un öğrenci nasıl gelirse gelsin okulların dezavantajlılık durumlarını azaltacak şekilde kurgulanması noktasında görüş bildirdikleri görülmüştür.
5. Çevrenin dezavantajlarının okula yansıtılması konusunda sivil toplum örgütlerinin “nitelikli okul-aile-çevre işbirliği” ve “okulların ihtiyaçları doğrultusunda iyileştirmelerin yapılması” yönünde öneriler sundukları görülmüştür. STÖ 1, STÖ 2, STÖ 5, STÖ 7 ve STÖ 9’un, velinin okula yönelik algısını değiştirme ve ilişkileri düzeltme yolunda okullarda hâkim olan resmi havanın, öğrenci velileriyle yapılan görüşmelere yansımaması, öğrenci velilerine değer verildiğinin hissettirilmesi ve okulların finansman sorunun çözülmesinin

gerektiğini düşündükleri anlaşılmıştır. STÖ 4'ün dezavantajlı çevreden dolayı okullun önündeki engelleri kaldırmaya yönelik gayretlerde sosyal politikalara başvurulabileceğini, STÖ 5'in eğitimin bir yatırım olarak ailenin gündemine girmesinin sağlanabileceğini önerdiği saptanmıştır. STÖ 3, STÖ 6, STÖ 8, STÖ 9, STÖ 10 ve STÖ 11'in, okulların ihtiyaçları doğrultuda iyileştirmeler yapılırsa çevrenin dezavantajlarının okul ve çıktı üzerinde etkisinin azaltılabileceğini düşündükleri sonucuna varılmıştır.

6. Aynı okul içinde öğrencilerin öğrenmelerindeki farklılıkları giderme konusunda sivil toplum örgütlerinin “okullarda heterojen sınıfların oluşturulması”, “eğitim öğretim faaliyetlerinin bireysel farklılıklar dikkate alınarak yürütülmesi” ve “başarısı düşük öğrencilere destek programlarının düzenlenmesi” yönünde önerilerde bulundukları görülmüştür. STÖ 3 STÖ 4, STÖ 7, STÖ 8 ve STÖ 10'un normal dağılım gösteren (heterojen) sınıfların oluşturulmasını, STÖ 4 ve STÖ 10'un okulların sınav kaygısıyla yaptıkları bu tür uygulamaları ortadan kaldırabilmek için en azından ortaöğretimin sonuna kadar merkezi sınav yapılmamasını önerdikleri anlaşılmaktadır. STÖ 4, STÖ 7, STÖ 8, STÖ 9 ve STÖ 11'in, eğitim öğretim faaliyetlerinin bireysel farklılıklar dikkate alınarak yürütülmesini, her çocuğun öğrenme hızı aynı olmadığından bazı çocuklara destekler verilebileceğini, zengin materyal kullanımına gidilmesini önerdikleri, STÖ 11'in ise aynı dersi veren veya aynı sınıfa giren öğretmenlerin işbirliği yapmalarının, aynı dersler için ortak sınavlar yapılmasının bu anlamda faydalı olacağını düşündükleri sonucuna ulaşmıştır.
7. STÖ 4 ve STÖ 6 dışında tüm sivil toplum örgütlerinin güçlü okul yönetimleri ile okullar arası başarı farklılıklarının azaltılabileceğini öngördükleri sonucuna ulaşmıştır. STÖ 1 ve STÖ 9'un bir okulun başarısının okul kültürüne bağlı olarak değişebileceğini ve bunun yolunun da güçlü idareci ile mümkün olduğunu vurguladığı saptanmıştır. Bu bakımdan STÖ 1, STÖ 2, STÖ 3, STÖ 7, STÖ 8 ve STÖ 10'un okul yöneticiliğinin, rastlantısal bir görev olmaktan çıkarılması için yöneticileri doğru yöntemlerle seçip, o makamın getirileri doğrultusunda farklı alanlara yönelik eğitilmesini önerdikleri anlaşılmıştır. STÖ 6'ın müdür atamalarının adayın sunduğu projeye bağlı olarak yapılmasını önerdiği tespit edilmiştir. Böyle bir atama yapılması durumunda sivil toplum

örgütü temsilcisi, idarecinin profilinin kendiliğinden değişeceği, yetiştirilmesi, kendini yenilemesi, gibi sorunlarla devletin uğraşmayacağını, bunları yapamayacak olanların sistem tarafından otomatik olarak eleneceğini belirttiği sonucuna ulaşmıştır.

8. STÖ 3, STÖ 5, STÖ 6, STÖ 7' STÖ 10 ve STÖ 11'in yanıtlarının satır aralarında yerele yetki devri yapılması ile ilgili ifadelerin olduğu görülmüştür.
9. STÖ 7 ve STÖ 10'un, okullar arası başarı farklılıklarını azaltmada içerik odaklı bir bakış yerine daha becerileri, tutumları, değerleri öne alan esnek bir müfredatın faydalı olacağı vurgusunda bulundukları anlaşılmıştır. STÖ 2'nin de çocuğun okulu benimsemesine bağlı olarak öğrencinin başarısının arttığı bilindiğinden sosyal faaliyetlerin özendirilmesi ve müfredatta ders dışı egzersiz yapılabilme oranının %5'ten yukarılara çekilmesini önerdiği anlaşılmıştır.
10. STÖ 9 ve STÖ 10'un etkin izleme takip sistemi kurulmasını önerdiği görülmektedir.
11. STÖ 5 ve STÖ 8'in başarısı düşük okulların eğitim süreçlerinin iyileşmesi anlamında üniversitelere sorumluluk verilmesini ve sivil toplum örgütlerinden destek alınmasını önerdikleri saptanmıştır .

5.1.4 Okullar Arası Başarı Farklılıklarını Azaltacak Düzenlemelerden Hangilerine Öncelik Verilmelidir? Araştırma Sorusuna Yönelik Sonuçlar

Sivil toplum örgütlerinin okullar arası başarı farklılıklarını azaltacak düzenlemelerden hangisine neden öncelik verilmesine yönelik görüşlerinin farklı olduğu görülmüştür. STÖ 1 ve STÖ 10, çocuklar arasında sonradan oluşabilecek farklılıkları en aza indirmenin yolu okul öncesi eğitiminden geçtiğinden fırsat eşitliğinin sağlanmasını kolaylaştırmak adına önceliği okul öncesi eğitime vereceği anlaşılmıştır. STÖ 2, STÖ 6, STÖ 7 ve STÖ 8'in okulların özelliklerine göre kaynak aktarımına, STÖ 3, STÖ 5 ve STÖ 11'in eğitimin birçok bileşeni olsa da en önemli değişkeni öğretmen olduğundan okullar arası başarı farklılıklarını azaltma adına yapılacak düzenlemelerde öğretmen ayağına öncelik verecekleri görülmüştür. STÖ 4'ün

ise bir uçtan diğer uca kadar eğitim bileşenlerine yönelik geniş bir yelpazede politikaları eş zamanlı olarak düşünmek, oluşturmak ve uygulamak gerektiğinden bir önceliğinin olmadığını ve bütüncül bir strateji çerçevesinde düşünüp, birbirlerini destekleyen ve tamamlayan adımlar atacağı sonucuna ulaşılmıştır.

5.2 Öneriler

Eğitimde eşitsizliklerin tamamen kaldırılması mümkün olmayan bir hedef gibi gözükse de bazı ülkelerde okullar arasındaki farkların ve bu farklar üzerinde öğrencilerin sosyoekonomik durumunun etkisinin sıfıra yakın olması çıkış noktasından yola çıkılarak ülkemizdeki eşitsizlikleri azaltmak adına ulaşılan sonuçlar çerçevesinde öneriler aşağıda belirtilmiştir:

1. Bilgi olmaksızın eğitimin kalitesini arttırmaya çalışmak adeta imkansızdır. Çünkü hangi belirgin alanların değişikliğe ihtiyacı olduğu ve yapılan değişikliklerin etkilerini görmek imkansızlaşır. Bu bakımdan eğitimle ilgili verilerin kapsamının, kalitesinin ve elde edilebilirliğinin geliştirilmesi amacıyla E-Okul ve Türkiye’de Eğitim Finansmanı ve Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sistemi (TEFBİS) veritabanlarının kalitesi ve kapsamı artırılıp, boşlukları doldurulmalıdır.
2. Okulu seçme hakkına sahip olmayan bir öğrenciyi farklı dezavantajlarla karşı karşıya getirmemek için parasal ve parasal olmayan kaynaklar, dezavantajların çıktı üzerine etkisini azaltacak şekilde, bir diğer ifadeyle, okulların kurumsal kapasitelerini geliştirecek şekilde dağıtılmalıdır.
3. Temelde öğretmen açığını gidermek amacıyla yapılan ücretli öğretmen uygulaması ve bölgenin gereksinimleri dikkate alınmadan kura yöntemiyle öğretmenin atanması, zaten dezavantajlı olan okullarda daha genç ve az deneyimli öğretmenlerin görev yapmasının yolunu açmaktadır. Bu okullarda öğretmen değişim sirkülasyonu artırmakta ve nitelikli öğretmenleri uzun süre tutmayı zorlaştırmaktadır. Bu bakımdan öğretmen atamaları, işe yeni başlayan öğretmenlerin, zorlukların en yoğun yaşandığı okullara gönderilmesini engelleyecek ya da okulların ve bulundukları bölgelerin gereksinimleri ile

öğretmenlerin sahip oldukları beceri setlerini örtüştürecektir şekilde yapılmalıdır. Daha sonra da bu öğretmenlerin buralarda kalıcılığını artırmak için öğretmenlere parasal ve parasal olmayan teşvikleri sunulacak düzenlemeler yapılmalıdır.

4. Erken çocukluk eğitimi, düşük gelirli ülkelerde sosyoekonomik kökenin eğitim üzerindeki belirleyiciliğinin üstesinden gelmenin en etkili yoludur ve bireylerin daha ileri yaşamlarında aynı maliyetiyle gerçekleştirilen müdahalelere göre daha fazla geri dönüş sağlar. Bu nedenle, okul öncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamına alınmalı ve daha alt yaş grubunda erken çocukluk eğitiminde okullulaşma oranı yükseltilmelidir. Ancak gerekli şartlar sağlanmadan, alt yapı hazırlıkları tamamlanmadan veya gerekli bütçe ayrılmadan okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmak eşitsizliği daha aşağı çağa çekmenin dışında başka bir işe yaramayacaktır. Bu bakımdan en azından asgari koşullar sağlanana kadar okul öncesi eğitim il temeli değil, dezavantajlı çocukları önceliklendirecek şekilde yaygınlaştırılmalıdır.
5. Öğrencinin ailesinin sosyoekonomik özelliklerinden, yaşadığı bölgenin farklılıklarından ve cinsiyete dayalı ayrıcalıktan kaynaklanabilecek eşitsizlikleri görmezden gelerek sadece hukuki düzenlemelerle eğitimde eşitliğin sağlanması olası değildir. Bu bakımdan sistemdeki eşitsizlikleri azaltmak adına, nakit transferleriyle kısıtlı olmayan sosyoekonomik eşitsizliklerin eğitime etkisini ortadan kaldıracabilecek ailelere ve çocuklara yönelik yardım, yönlendirme ve rehberlik gibi sosyal politikalar geliştirilmelidir.
6. Türkiye’de birçok alanda öğretmen arzı fazlalığı bulunduğu ve her eğitim fakültesinin yeterli alt yapı, teknik donanım ve yeterli öğretim elemanına sahip olmadığı hesaba katıldığında öğretmen kalitesinin artırılması için ne kadar öğretmen yetiştirilmeliden işe başlanmalıdır. MEB ve YÖK arasında işbirliği yapılarak gerçekçi bir insangücü-eğitim-ihtiyaç ilişkisi kurularak eğitim fakültelerinin durumları gözden geçirilmelidir. Dinamik programlar sunan eğitim fakültelerinin dışındakiler lağvedilmeli, kaynakları diğer fakültelere aktarılmalı ya da öğretmenlerin hizmetiçi eğitimi için kullanılmalıdır. Bu anlamda eğitim fakültelerinin öğretmen eğitimine desteğinin sağlanması hem öğretim elemanlarının uygulamadan ve sahadan kopmasının önüne geçmede

hem de etkin ve sürdürülebilir bir hizmetiçi yetiştirme sistemi oluşturulmasında faydalı olabilir.

7. Yasal bir dayanağı olmamasına rağmen Türkiye’de seviye gruplarına göre sınıfların oluşturulması, sınav kazanmaya odaklı eğitim sistemi içerisinde akademik başarı kaygısıyla birçok okulda yaygın bir şekilde uygulanmaktadır. Bu uygulama, toplumsal veya sınıfsal ayrıma benzer bir duygunun ilköğretim çağındaki çocuğa hissettirilmesinin yanında alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin bir araya toplanması ve yetersiz eğitim almasına aracılık ettiğinden önlenmelidir. Okullarda sınav baskısı nedeniyle oluşturulan bu sınıfların uygulamadan kaldırılabilmesi için SBS. sınavının kaldırılması ile eş zamanlı ortaöğretimde okul türlerinin birbirinden bu kadar keskin biçimde ayırmayacak yeni bir model oluşturulmalıdır.
8. Eğitimin niteliği okul içi etkenler kadar öğrencinin toplumsal çevresi ve aile ortamı ile de ilişkili olduğundan ailenin desteği olmadan çocuğun çok fazla mesafe alamayacağı beklenen bir durumdur. Bu bakımdan öğrencilerin ilk ve en etkili öğretmenleri yani anne ve babaları eğitilmelidir. Bu anlamda okulların eğitim merkezi olabilmesin yolu açılmalıdır. Bu maksatlı programlar düzenleyen sivil toplum örgütlerine destek verilmeli, sosyal sorumluluk projeleri düzenlenmelidir.
9. Okul sayısındaki yükseklik ve ülkenin dört bir yanına yayılışı hesaba katıldığında Ankara’dan her okulun öğrencilerine yüksek kaliteli eğitim deneyimleri ile iyi sonuçlar sunmanın garanti edilemeyeceği açıktır. Bu sebepten öncelikle yerel teşkilatların güçlendirilmesi ve öğretim liderlerinin yetiştirilmesi için gerekli adımlar atılmalıdır. Daha sonra da çocuğun gereksinimlerini etkili ve verimli bir şekilde karşılayacak yapı ve süreçler oluştururken hangi yerel teşkilata ne kadar yetki devredeceği ayrıntılı olarak ortaya konulmalıdır.
10. Eğitimde eşitlik için ilk müdahale düzeyi sınıftır. Bu bakımdan eğitimde geri kalan öğrencileri tekrar başarılı kılmak üzere öğrenme süreçleri üzerindeki eşitsizlikleri telafi edilebilmek adına eğitimin içeriği her öğrenciyi kucaklayacak şekilde düzenlenmelidir. Özellikle başarı düzeyi düşük öğrencilerin

öğrenmelerini destekleyecek nitelikte içerik ve öğretim materyallerinin oluşturulmalı, eğitimde geri kalan öğrenciler için destek programları geliştirilmelidir.

11. Takip etmemek kaynakları sürekli çarçur etmekten başka bir şey değildir. Bugün elimizde kazanımların hangi okulda ne ölçüde gerçekleştiğine dair veriler bulunmamaktadır. Bu bakımdan ilköğretim kurumlarının işleyişini, öğrenci kazanımlarını ve başarısını sistematik olarak izleyecek bir yapı oluşturmalı ve belirlenecek standartların altında kalan okullara yönelik önlem almasını sağlamada sağlam veriler sunacak değerlendirme ve izleme sistemi oluşturmalıdır.

KAYNAKÇA

- Acar, H. (2002, 16-17 Mayıs). Eğitim yöneticileri nasıl yetiştirilmeli?. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:191.
- Acemoğlu, D. and Pischke, S. (2001). Changes in the wage structure, family income, and children's education. *European Economic Review Papers and Proceedings*, (45), 890-904.
- Açıkalın, A. (1998). *Toplumsal kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ammermüller, A., Heijke, H. and Wößmann, L. (2005). Schooling quality in eastern Europe: Educational production during transition. *Economics of Education Review*, (24), 579-99.
- Anderson, M. E. (1991). *Principals: How to train, recruit, select, induct and evaluate leaders for America's schools*. Eric Clearinghouse on Educational Management, College of Education. University of Oregon,
- Ankay, A. (1991). *Hukuk ve eğitim*. Ankara: GÜTEF Yayınları.
- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (18), 119-135.
- Aytaç, T. (2000). *Eğitim yönetiminde yeni paradigmlar: Okul merkezli yönetim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, A. (1991, 25-27 Kasım). *Etkili okula ulaşmada ilk adım: Etkili yönetici*. Buca Eğitim Fakültesi I. Eğitim Kongresinde sunuldu, İzmir.
- Balcı, A. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Balcı, A. (2007). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Balcı, A. ve Çinkır, Ş. (2002, 16-17 Mayıs). Türkiye'de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:191, 2002.
- Bassett, P. F. (2008). What the finns know shouldn't suprise us (But it does). *İnternational Educator*, 27(24), 28-29.
<http://www.nais.org/about/article.cfm?ItemNumber=150627> adresinden 08 Ocak 2011 tarihinde alınmıştır.

- Başaran, İ. E. (1996). *Türkiye eğitim sistemi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başaran, İ. E. (1998). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Aydan Web Tesisleri.
- Başaran, S. ve Koç, F. (2001). *Ailenin çocuğun okuldaki eğitimine katılım sorunları ve katılımın sağlanabilmesi için alternatif bir model*. Ankara: EARGED.
- Bay, E. ve Tuğluk, M. N. (2004). Özel ilköğretim okulları öğrenci başarılarının karşılaştırılması. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2).
<http://e-dergi.atauni.edu.tr/index.php/SBED/article/viewArticle/112> adresinden 18 Temmuz 2011 tarihinde alınmıştır.
- Berberoğlu, G. ve Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısını yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 22(4), 21-35.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi: Teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Türkiye’de eğitim bilimleri tarihi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Buchberger, F., Campos, B.P., Kallos, D. and Stephenson, J. (Ed.) (2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe*. Avrupa Birliği Raporu.
- Buluç, B. (1997). İlköğretim ikinci kademe okullarda eğitimde fırsat ve imkan eşitliği. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(1), 10-21.
- Cafoğlu, Z. (1997). Toplam kalite liderliği ve eğitim örgütleri. *Verimlilik Dergisi*, (4), 163-168.
- Carnoy, M. (2002). What does globalization mean for educational change? *Comparative Education Review*, 46(1), 1–9.
- Celkan, H. Y. (2004). Çağdaş eğitimin amaçlarına ilişkin mukayeseli bir araştırma. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*, 1, (425-433). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Ceylan, E. (2009). PISA 2006 sonuçlarına göre Türkiye’de fen okuryazarlığında düşük ve yüksek performans gösteren okullar arasındaki farklar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 55-75. <http://efdergi.yyu.edu.tr> adresinden 13 Temmuz 2011 tarihinde alınmıştır.
- Chevalier, A. and Lanot, G. (2002). The relative effect of family characteristics and financial situation on educational achievement. *Education Economics*, 10(2), 165-181.

- Chiu, M. M. (2007). Families, economies, cultures and science achievement in 41 countries: Country school and student-level analyses. *Journal of Family Psychology*, 21(3), 510–519.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative and inquiry and research design choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Crossley, M. (2005). Comparative perspectives on the quality of education. *Comparative Education*, 41(4), 385–387.
- Çelen, F. K., Çelik, A. ve Seferoğlu, S. S. (2011, 2-4 Şubat). Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları. Akademik Bilişim Konferansında sunuldu, Malatya.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim-Online*, 2(2), 28-34. <http://www.ilkogretim-online.org.tr> adresinden 13 Temmuz 2011 tarihinde alınmıştır.
- Çelik, V. (2000). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectation and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294-304.
- Demir, C. E. (2009). Factors influencing the academic achievement of the Turkish urban poor. *International Journal of Educational Development*, (29), 17–29.
- Demokratik ve Eğitim Kurultayı (2005). *Eğitim hakkı*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Dinçer, Ö. (2011, 25 Temmuz). Bakan Dinçer en çok öğretmen ihtiyacı bulunan ilk 20 alanı açıkladı. http://www.memurlar.net/haber/201204_25_Temmuz_2011_12:42
- Doğan, E. (1995). *Ankara merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında okul-aile iletişiminin engelleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Duygan, B. ve Güner, N. (2006). Income and consumption inequality in Turkey: What role does education play? In S. Altuğ & A. Filiztekin (Eds.). *The Turkish economy: The real economy, corporate governance and reform* (pp. 61-91). Londra ve New York: Routledge.
- Dünya Bankası (2011). *Türkiye’de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi: Zorluklar ve seçenekler*. (Rapor No. 54131-TR). <http://siteresources.worldbank.org/TURKEYINURKISHEXTN/Resources/455687-1326904565778/EducationQualityReport2011-tr.pdf>

- EGİTEK (2011). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü web sitesi <http://oges.meb.gov.tr/>
- ERG (2009a). *Türkiye’de öğrenci başarısında eşitsizliğin belirleyicileri*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- ERG (2009b). *Türkiye’de eğitime erişimin belirleyicileri*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- ERG (2009c). *Eğitimde izleme raporu 2008*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- ERG (2009d). *Eğitimde eşitlik: Politika analizi ve öneriler*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- ERG (2009e). *Çiftkillilik ve eğitim*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- ERG (2010a). *PISA 2009 sonuçlarına ilişkin değerlendirme*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- ERG (2010b). *Eğitim izleme raporu 2009*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- ERG (2011a). *Eğitim izleme raporu 2010*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- ERG (2011b). *81 ilde temel eğitim göstergeleri*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ferreira, F. H. and Gignoux, J. (2010). *Eğitimde fırsat eşitsizliği: Türkiye örneği*. Türkiye Cumhuriyeti Devlet Planlama Teşkilatı ve Dünya Bankası Refah ve Sosyal Politika Analitik Çalışma Programı Çalışma Raporu Sayı: 4.
- Frassinelli, L. (2006). Educational reform in Finland. <http://www.msu.edu/user/frassine/EAD845%20%20Educational%20Reform%20in%20Finland.pdf>. adresinden 10 Ağustos 2011 tarihinde alınmıştır.
- Garner, W. (2004). *Education finance for school leaders, strategic planning and administration*. New Jersey: Pearson Printice Hall.
- Gelbal, S. (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarıları üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 1-13.
- Genç, S. Z. (2000). Bilgi toplumunda öğretmen eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(23), 375-386.

- Gewirtz, S. (1998). Can all schools be successful? An exploration of the determinants of school success. *Oxford Review of Education*, 24(4), 439-457.
- Gök, F. (2004, 6-9 Temmuz). *Eğitim hakkı: Türkiye gerçeği*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunuldu, Malatya.
- Gürkan, T. ve Gökçe, E. (1999). *Türkiye’de ve çeşitli ülkelerde ilköğretim*. Ankara: Siyasal.
- Hanushek, E. A. (1995). Interpreting recent research on schooling in developing countries. *World Bank Research Observer*, 10(2), 227-246.
- Hanushek, E. A. (2005). The economics of school quality. *German Economic Review*, 6(3), 269-286.
- Hanushek, E. A. and Wößmann, L. (2007). *The role of education quality in economic growth*. World Bank Policy Research Working Paper. 4122.
- Hariss, D. N. and Sass, T. R. (2008). *Teacher training, teacher quality and student achievement*. National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research. http://www.caldercenter.org/PDF/1001059_Teacher_Training.pdf adresinden 8 Eylül 2011 tarihinde alınmıştır.
- HEDB. (2011). Milli Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı web sitesi. <http://hedb.meb.gov.tr>
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Dağıtım.
- Karip, E. (2004, 25-27 Ocak). *Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ile ilgili politikalar ve uygulamalar*. Özel Okullar ve Eğitim Yönetimi Sempozyumunda sunuldu, Antalya.
- Karip, E. (2005). Küreselleşme ve Lizbon eğitim 2010 hedefleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (42), 195–209.
- Karip, E. (2007). İlköğretimde kalite: Avrupa Birliği kalite göstergeleri çerçevesinde kalitenin değerlendirilmesi. İçinde S. Özdemir, H. Bacanlı ve M. Sözer (Editörler). *Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri* (s. 211-268). Ankara: TED Yayınları.
- Karip, E. ve Apaydın, Ç. (2007, 15–17 Kasım). İlköğretimde erişim ve eşitlik. I. İlköğretim Kongresinde sunuldu, Ankara.
- Kaşıkçı, M. (1996). *İlköğretimde velilerle işbirliği kurmada öğretmenlerin kendi yeterlikleriyle ilgili görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Kavak, Y. (2007). Dünyada ilköğretimin genel görünüşü. İçinde S. Özdemir, H. Bacanlı ve M. Sözer (Editörler). *Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri*. (s. 62-71) Ankara: Adım Ajans.
- Kavak, Y. (2010). *2050'ye doğru nüfusbilim ve yönetim: Eğitim sistemine bakış*. İstanbul: TÜSİAT Yayınları.
- Kavak, Y., Aydın, A. ve Akbaba Altun, S. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri raporu*. Ankara: YÖK Yayınları.
- Kaya, Y. K. (1989, 15-17 Haziran). *Kalkınmada eğitimin rolü*. Eğitim Bilimleri Sempozyumunda sunuldu, Malatya.
- Keeley, B. (2007). *Human capital*. Paris: OECD Publishing.
- Kodrzycki, Y. (2002). *Social and nonmarket benefits from education in an advanced economy*. Conference Series 47 Education in the 21st Century: Meeting the Challenges of a Changing World. Federal Reserve Bank of Boston Publishing. Boston.
- Kolay, Y. (2004). Okul-aile-çevre işbirliğinin eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164.
- Konstantopoulos, S. (2006). Trends of school effects on student achievement: Evidence from NLS:72, HSB:82 and NELS:92. *Teachers College Record*, 108(12), 2550–2581
- Köse, R. M. (2007). Aile sosyoekonomik ve demografik özellikleri ile okul ve özel dershanenin liselere giriş sınavına katılan öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkileri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 17(5), 46-77.
- Kurul Tural, N. (2002). Öğrenci başarısında etkili okul değişkenleri ve eğitimde verimlilik. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2).
- Lorna, J. (2001, 10-14 April). *The great balancing act: Financial equity and local control*. Paper Presented Annual Meeting of The American Educational Research Association. Seattle. 455 584 ERIC.
- Lubienski, S. T., Lubienski, C. and Crawford, C. C. (2008). Achievement differences and school type: The role of school climate, teacher certification and instruction. *American Journal of Education*, November, 97-138.
- Lupton, R. (2005). Social justice and school improvement: Improving the quality of schooling in the poorest neighbourhoods. *British Educational Research Journal*, 31(5), 589–604.

- Machin, S. and Vignolles, A. (2005). *The economics of education in UK*. Princeton: Princeton University Press. (Book Reviewed by N. Adnett <http://www.sciencedirect.com/science>. adresinden 25 Temmuz 2011 tarihinde alınmıştır.
- Marks, G. N. (2006). Are between-and within-school differences in student performance largely due to socio-economic background? Evidence from 30 countries. *Educational Research*, 48(1), 21-40.
- Marks, G. N., Cresswell, J. and Ainley, J. (2006). Explaining socioeconomic inequalities in student achievement: The role of home and school factors. *Educational Research and Evaluation*, 12(2), 105–128.
- McCoy, L. P. (2005). Effect of demographic and personal variables on achievement in eighth-grade algebra. *Journal of Education Research*, 98(3), 131-135.
- Mcneal, R. B. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy and dropping out. *Social Forces Abstracts*, 78(1), 117–144.
- Merrett, G. (2006). Higher standards, better schools for all a critique: Can market forces close the social and achievement gap?. *Improving Schools*, 9(2), 93–97.
- MEBDİGM (2007, 22–24 Mayıs). Quality and relevance of education. *G8 Eğitim Bakanları Toplantısı Sonuç Raporu*. Sharm El-Sheikh.
- MEB (1973). *Cumhuriyetin 50. yılında milli eğitimimiz*. İstanbul: MEB.
- MEB (1974). 9. milli eğitim şurasınca kabul edilen kararlar Türk eğitim sistemini düzenleyen genel esaslar. *Mesleki ve Teknik Öğretim*, 260, 40-44.
- MEB (1995a). Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik. *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, Ocak, 1995 sayı 2423. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/42.html>
- MEB (2002). *İlköğretim öğrencilerinin başarılarının belirlenmesi durum belirleme raporu*. Ankara: EARGED
- MEB (2005). *PISA 2003 ulusal nihai rapor*. Ankara: EARGED.
- MEB (2007). *PISA 2006 uluslararası öğrenci değerlendirme programı ulusal ön rapor*. Ankara: EARGED.
- MEB (2009a). *Milli Eğitim Bakanlığı 2010-2014 stratejik planı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- MEB (2009b). *Milli Eğitim Bakanlığı 2011 yılı bütçe raporu* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2009c). *Türkiye’de eğitimin finansmanı ve eğitim harcamaları bilgi yönetim sistemi*. <http://tefbis.com/hakkinda> adresinden 10 Şubat 2012 tarihinde alınmıştır.
- MEB (2010a). *2010-2011 örgün eğitim istatistikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2010b) *PISA bülteni II*. Ankara: EARGED http://earged.meb.gov.tr/dosyalar/pisa/pisa_bulten2.pdf adresinden 10 Kasım 2011 tarihinde alınmıştır.
- MEB (2011a). *TIMSS 2011 tanıtım kitapçığı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları http://earged.meb.gov.tr/pdf/TIMSS_2011_kitapcigi.pdf adresinden 17 Temmuz 2011 tarihinde alınmıştır.
- MEB (2011b). *PIRLS 2001 ulusal raporu*. http://earged.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararası/pirls2001_ulusal_raporu.pdf. adresinden 17 Temmuz 2011 tarihinde alınmıştır.
- Mortimore, P. (1990). Measuring educational quality. *British Journal of Educational Studies*, 39(1), 69-82.
- Munoz, M. A. (2000). *School district equity and accountability: Towards a comprehensive model*. Research Reports. ED 467 036 ERIC.
- NAESP (1990). *Standards for quality elementary & middle schools* Revised Edition. <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?acno=ED322639> adresinden 17 Temmuz 2011 tarihinde alınmıştır.
- Negiş Işık, A. (2010). *Başarılı bir ilköğretim okulunda örgüt kültürü: Etnografik bir durum çalışması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Odden, A. R. and Lawrence, O. P. (2000). *School finance. a policy perspectives*. (Second Edition). Boston: McGraw-Hill.
- OECD (2004). *Herkes için eğitimin kalitesinin artırılması*. Dublin.
- OECD (2007). *Science competencies for tomorrow’s world - volume 1: Analysis*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2009). *Early childhood education and care, education today*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.

- OECD (2011). *PISA raporları*. http://www.pisa.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_46584327_1_1_1_1_1,00.html adresinden 17 Temmuz 2011 tarihinde alınmıştır.
- OSYM (2011). *2010-2011 öğretim yılı yükseköğretim istatistikleri* <http://www.osym.gov.tr/belge/1-12654/2010-2011-ogretim-yili-yuksekogretim-istatistikleri.html> adresinden 12 Eylül 2011 tarihinde alınmıştır.
- OYEGM (2011). Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü web sitesi <http://oyegm.meb.gov.tr/bilgilendirme/ogretmen-yetistirme-sistemi.htm>
- Ölçüm, M. (1996). Örgüt kültürü. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8, 179-194.
- Özdemir, A. (2005, 22-23-24 Eylül). *Öğretmen yetkinliğinde hizmet içi eğitim*. Eğitim Fakültelerini Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumunda sunuldu, Ankara.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (3), 266-282.
- Özerk, K. (2008). Eğitimde eşitlik ve eşdeğerlik türleri, boyutları ve gerektirdikleri. İçinde (Editör: TED). *80. yıl uluslararası eğitim forumu: Eğitim hakkı ve gelecek perspektifleri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*. Ankara: Siyaset Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Özsoy, C. (2009). Türkiye’de eğitim ve iktisadi büyüme arasındaki ilişkinin VAR modeli ile analizi. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, (4), 71-83.
- Öztürk, N. ve Göktolga, Z. G. (2010). Yoksulluk ve gelir bölüşümünü belirlemede kullanılan ölçütler. *Bütçe Dünyası Dergisi*, 34(2).
- Pehlivanoğlu, S. (2005, 22-23-24 Eylül). *Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması sürecinde öğretmen yetiştirme*. Eğitim Fakültelerini Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumunda sunuldu, Ankara.
- PISA (2009a). *PISA 2009 results: What students know and can do – student performance in reading, mathematics and science (Volume I)*. http://www.oecd.org/document/53/0,3746,en_32252351_46584327_46584821_1_1_1_1,00.html adresinden 11 Haziran 2011’de alınmıştır.

- PISA (2009b). *PISA 2009 results: Overcoming social background equity in learning opportunities and outcomes* (Volume II). http://www.oecd.org/document/24/0,3746,en_32252351_46584327_46609752_1_1_1_1,00.html adresinden 11 Haziran 2011’de alınmıştır.
- PISA (2009d). *Results: What makes a school successful? Resources, policies and practices* (Volume IV). <http://www.oecd.org/dataoecd/11/16/48852721.pdf> adresinden 11 Haziran 2011’de alınmıştır.
- Psacharopoulos, G. (1990). *Why educational policies can fail: An overview of selected African experiences*. Discussion Paper No. 82. World Bank.
- Rissom, H. W. (1992). The search for quality in education: Some comments on the international dimension. In Vedder. P. (Ed.) *Measuring the quality of education* Amsterdam: Swet&Zeitlinger Inc.
- Sağlam, M. ve Kürüm, D. (2005). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve öğretmen adaylarının seçimi. *Milli Eğitim Dergisi*, (167), 53-69.
- Scheerens, J. (1992). Evaluating non-cognitive aspects of education. In Vedder. P. (Ed.) *Measuring the quality of education*. Amsterdam: Swet&Zeitlinger Inc.
- Schiller, K. S., Khmelkov, V. T. and Wang, X. Q. (2002). Economic development and the effects of family characteristics on mathematics achievement. *Journal of Marriage and Family*, (64), 730–742.
- Sencer, M. (1989). *Toplumbilimlerinde yöntem*. İstanbul: Beta Basım.
- SETA (2009). *Türkiye’de milli eğitim sistemi yapısal sorunlar ve öneriler*. <http://www.setav.org/public/HaberDetay.aspx?Dil=tr&hid=27373&q=turkiye-de-mill%Ee-egitim-sistemi-yapisal-sorunlar-ve-oneriler> adresinden 8 Temmuz 2011 tarihinde alınmıştır.
- Sevim, C. (2001). Eğitimin üretim fonksiyonu. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, (11) 2.
- Silver, M. (2004). Trends in school reform. New Horizons for Learning www.newhorizons.org/trans/silver2.htm adresinden 05 Ekim 2011 tarihinde alınmıştır.
- Siva, L. (2008). *Okul öncesi eğitimin ilkökul başarısına etkisi ve bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.

- Stiefel, L., Schwartz, A. E. and Iatarola P. (2001). *Determinants of school performance in New York elementary schools: Results and implications for resource use*. New York University.
- Stolp, S. and Smith, S. (1995). *Transforming school culture: Stories, symbol, values and the leaders role*. Oregon: University of Oregon.
- Summak, M. S. ve Summak. A. E. (2005). *Akıllı bebekler akademisi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Şahin, A. E. (2004). *A qualitative assessment of the quality of Turkish elementary schools*. ERIC Database.
- Şişman, M. ve Turan. S. (2005). Eğitim ve okul yönetimi. İçinde Y. Özden (Editör) *Eğitim ve okul yöneticiliği*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tajalli, H. and Opheim. C. (2004). Strategies for closing the gap: Predicting student performance economically disadvantaged schools. *Educational Research Quarterly*, 28(4), 44–54.
- Tansel, A. (1998). *Determinants of school attainment of boys and girls in Turkey*. (Center Discussion Paper. 789). Yale University, Economic Growth Center.
- Tansel, A. (2002). Determinants of school attainment of boys and girls in Turkey: Individual, household and community factors. *Economics of Education Review*, 21, 455-470.
- Tansel, A. and Bircan, F. (2006). Demand for education in Turkey: A tobit analysis of private tutoring expenditures. *Economics of Education Review*, 25(3), 303-313.
- Taş, A. ve Önder, E. (2010). 2004 yılı ve sonrasında yayınlanan eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirmelerine ilişkin yönetmeliklerin karşılaştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(12), 171-185.
- Tatar, M. (2004). Etkili öğretmen. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (II). <http://efdergi.yyu.edu.tr>
- TED (2008). *Ortaöğretime geçiş sistemi sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Temur, S. (2005). *Ankara ili Altındağ ilçesindeki endüstri meslek liseleri öğrencilerinin toplumsal yaşam ve yüksek öğretime ilişkin görüş ve beklentilerinin eğitimde eşitlik ilkesi açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Thrupp, M. (1998). The are of the possible: Organising and managing high and low socio economic school. *Journal of Education Policy*, 13(2), 197-219.
- Toprakçı, E. (2006). *Türkiye’de ilköğretim okulları ve zorunlu eğitim*. <http://public.cumhuriyet.edu.tr/etoprakci/turkishweb/webpup/ijer-turkce.pdf> adresinden 10 Ağustos 2011 tarihinde alınmıştır.
- Töremen, F. ve Kolay. Y. (2003). İlköğretim okulu yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlilikler. *Milli Eğitim Dergisi*, 160 (Güz).
- TTKB (2011). *XII. milli eğitim şurası* (18-22 Haziran 1988). Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı web sitesi http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/12_sura.pdf
- TUİK (2006). *Aile yapısı araştırması*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası.
- TUİK (2010). *Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi sonuçları*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası.
- TUİK (2011). *Haber bülteni*. (06 Ocak 2011 Sayı: 3).
- Tunç, S. (1969). *Türkiye’de eğitim eşitliğini engelleyen etkenler*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Turan, S., Açıklın. A. ve Şişman. M. (2007). *Bir insan olarak müdür*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Turgut, B. (2000). Eğitimin önemi artarak sürecektir. *Milli Eğitim Dergisi*, 145 (1).
- Turner, B. (1997). *Eşitlik*. (Çev. Bahadır Sina Şener). Ankara: Dost Kitapevi Yayınları.
- TÜSİAD (2000). *Türkiye’de bireysel gelir dağılımı ve yoksulluk Avrupa Birliği ile karşılaştırma*. İstanbul: TÜSİAD Yayın No:295.
- Türkmen, Ş. (2003). *Okullarda yönetim etkinlikleri*. Ankara: Alp Yayınevi.
- Twilley, R., Legum, H. and Norton, F. (2007). *Parental and community involvement in schools: Does socio-economic status matter?* Retrieved from ERIC database. (ED 496815).
- UNESCO (2002). *Global monitoring report, education for all*. New York: Oxford Press.
- UNESCO (2007). *Global monitoring report, education for all 2008*. New York: Oxford Press..

- UNICEF (2000). *Defining quality in education*. a paper presented by UNICEF at the meeting of the International Working Group on Education. Florence. Italy.
- Uludağ, Z. ve Odacı, H. (2002). Eğitim faaliyetlerinde mekan. *Milli Eğitim Dergisi*, (153-154).
- Ünal, L. I. ve Özsoy, S. (1998). Modern Türkiye'nin Sisypheos miti: Eğitimde fırsat eşitliği. İçinde F. Gök (Editör), 75. *Yılda Eğitim* (s. 39-72). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Wessa, P. (2012). Free Statistics Software, Office for Research Development and Education, version 1.1.23-r7, URL <http://www.wessa.net/varia.wasp> (03.06.2012).
- Wößmann, L. (2000). *Schooling resource, educational institutions and student performance: The international evidence*. Kiel Institute of World Economics Working Paper No. 983.
- Wolfe, B. and Haveman, R. (2002). Social and nonmarket benefits from education in an advanced economy. In Y. Kodrzycki (Edt). *Conference series 47 education in the 21st century: Meeting the challenges of a changing world*. Boston: Federal Reserve Bank of Boston Publishing.
- Yalçınkaya, M. (2003). İlköğretimde yeni denetim esasları. *Milli Eğitim*, 160, 351-360.
- Yapraklı, S., Öztürk, L. ve Emsen, Ö. S. (2006). Eğitimin başarısında kalkınmışlığın etkisi:1990-2000 yılları arasındaki ÖSS başarı oranları üzerine bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 357-366.
- Yayan, B. ve Berberoğlu, G. (2004). Are-analysis of the TIMSS 1999 mathematics assessment data of the Turkish students. *Studies in Educational Evaluation*, 30, 87-104.
- Yenilmez, K. ve Duman, A. (2008). İlköğretimde matematik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin öğrenci görüşleri. *Sosyal Bilgiler Dergisi*, (19), 251-268.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, S., Çengel, M., Akar-Vural, R. ve Gömleksiz, M. (2009). Düzey derslikleri: İlköğretim 7-8. sınıf öğrencileri üzerine bir durum çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 194-219. <http://efdergi.yyu.edu.tr>

- Yiğit, B. ve Bayrakdar, M. (2006). *Okul-çevre ilişkileri*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Yücel, F. H. (2006). *İlköğretim okulu öğrencilerinin ailelerinin yaptıkları harcamaların belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Zanten, A. V. (2005). New modes of reproducing social inequality in education: The changing role of parents, teachers, schools and educational policies. *European Educational Research Journal*, 4(3), 155-169.
- Zoraloğlu, Y. (1998). Eğitimde fırsat eşitliği ve üniversite giriş sınavları. *Eğitim ve Yaşam*, 64-69. e-kutuphane.egitimsen.org.tr/pdf/193.pdf adresinden 02 Haziran 2012 tarihinde alınmıştır.

EKLER

Ek 1. Görüşme Formu

Sayın Sivil Toplum Örgütü Yetkilisi;

Bu araştırma, akademik başarı yönünden ilköğretim okulları arasındaki eşitsizlik durumunu analiz etmek ve ülke düzeyinde okullar arası başarı farkını azaltacak politikaları belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Görüşmemiz yaklaşık 40 dakika sürecektir. . Görüşme esnasında veri ve zaman kaybına neden olmamak amacıyla ses kayıt cihazı kullanmak istiyorum. Kayıt yoluyla elde edilen veriler yalnızca bu araştırma için kullanılacaktır.

Katılımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Doktora Öğrencisi Emine ÖNDER

Görüşme tarihi: / / 2012 Saati (Başlangıç/Bitiş): / Yeri:

Kişisel Sorular

Ne kadar süredir bu sivil toplum örgütüne üyesiniz/görevlisiniz:

Sivil Toplum Örgütündeki Göreviniz:

Ne kadar süredir bu pozisyonda hizmet veriyorsunuz?.....

Mesleğiniz:

Ek 1. (Devam)

Diğer Sorular

1. Her çocuğun daha nitelikli bir eğitime daha eşitlikçi bir sistem içinde erişimini sağlamak için kamu kaynak dağılımı hangi girdilere göre yapılmalıdır? Neden?
 - i. Okul yaşı nüfusundaki büyüme.
 - ii. Okulun büyüklüğü (öğrenci, sınıf, öğretmen).
 - iii. Kamu kaynakları dışındaki geliri.
 - iv. Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi.
 - v. Okulun mevcut fiziki koşulları ve olanakları kamu kaynak dağılımında hangi açılardan değerlendirilmelidir?
2. Her öğrencinin kaliteli öğretmene kavuşması için neler yapılmalıdır?
 - i. Öğretmen adaylarının seçiminde.
 - ii. Öğretmen adaylarının eğitiminde.
 - iii. Öğretmen atamalarında.
 - iv. Öğretmenin meslekte yetiştirilmesinde nasıl bir yol izlenmelidir?
3. Alt sosyoekonomik kesimden ailelerin çocuklarının yoğun olduğu okullarda öğretmen değişim hızını azaltmak ve kaliteli öğretmenleri bu okullara çekebilmek için neler yapılmalıdır?
 - i. Öğretmenin yer değiştirmesinde nasıl bir yol izlenmelidir?
 - ii. Bu okulları tercih etmeleri için öğretmenleri motive etmeye yönelik neler yapılabilir?
4. Okullar arası başarı farklılıklarını azaltabilmek için ilköğretime başlarken çocuğun ailesinden ve çevresinden kaynaklanan dezavantajları nasıl azaltılabilir?
5. Çevrenin dezavantajlarının okula yansıtmamak için neler yapılabilir?
 - i. Okula öğrenci kabulü ne şekilde olabilir?
 - ii. Veli algısını değiştirmeye ilgi olarak neler düşünüyorsunuz?
 - iii. Okul aile işbirliği adı altında neler yapılabilir?

6. Aynı okul içinde öğrencilerin öğrenmelerindeki farklılıkları gidermek, ya da başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin öğrenmelerinin iyileştirilmesi için neler yapılabilir?
7. İlköğretim kademesinde okullar arası başarı farklılıkları bunların dışında hangi düzenlemeler ile azaltılabilir?
8. Yetkiniz dahilinde olsaydı, ülkemiz kaynaklarını göz önünde bulundurduğunuzda okullar arası başarı farklılıklarını azaltacak düzenlemelerden hangisine öncelik verirdiniz neden?

Ek 2 İzin Belgesi

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü



Sayı : B.08.0.ETG.0.06.04.00-408.01/ 11466

29.6.2011

Konu : (SBS İstatistik Bilgiler)

Sayın :Emine ÖNDER
Mohaç Sok.
Yasin Apt. No:30/3
Yenimahalle /ANKARA

İlgi :17.06.2011 tarihli dilekçeniz.

İlgi dilekçeniz gereği, 2010 yılında yapılan 8. Sınıf Seviye Belirleme Sınavı'na katılan adayların öğrenci bazında her bir teste ait doğru cevap sayıları ve SBS puanları, yalnızca Türkiye genelinde okullar arası başarı farklılıklarını gösteren gini katsayısı ve varyans analizi sonuçlarının tez çalışmanızda rapor edilmesi dışında hiçbir amaçla kullanılmaması şartıyla CD ortamında yazımız ekinde gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mustafa Nadir ÇALIŞ
Bakan a.
Daire Başkanı Y.

EKLER

1- CD (1 Adet)



Ayrıntılı bilgi için : Nilgün KAPUDAN
Tel : (0 312) 497 40 86
Faks : (0 312) 499 40 63
E-posta : etg_ds_itiraz@meh.gov.tr
İnt.adresi : http://egitek.meb.gov.tr
Eğitim Portali : http://www.egitim.gov.tr
06500 Teknikokullar – ANKARA

