**Yetişkinlerin Temel Eğitim Sorunsalı**

PIAAC’nin Türkiye’ye ilişkin sonuçlarında araştırmaya katılan yetişkinlerin neredeyse yarısının sözel ve sayısal becerilerde (sözel beceriler alanında % 45,7; sayısal beceriler % 50,2) 1. düzey ve altında olması, teknoloji yoğun ortamlarda problem çözme becerilerine ilişkin ise Türkiye’de yetişkinlerin % 35,6’sının daha önce hiç bilgisayar kullanmamış olması, temel eğitimin süregelen sorunlarına işaret etmektedir. Bunlar üç başlık altında değerlendirilebilir: (1)Temel eğitime erişim ve devam, (2) temel eğitimin nitelik sorunu ve (3) eğitimde cinsiyet eşitsizliğidir.

**Temel Eğitime Erişim ve Devam Sorunsalı**

PIAAC’da Türkiye’nin almış olduğu düşük puanlar, en başta ülkedeki temel eğitime erişim ve devam sorunlarıyla ilgilidir. Nitekim Türkiye, PIAAC’da başarı gösteren ülkelerden Finlandiya, Hollanda ve Japonya’dan sadece bu araştırmada elde ettiği puanlarla geride kalmamaktadır. Bu ülkelerde öne çıkan ortak nokta, tüm çağ nüfuslarını yüksek oranda okullaştırmış olmalarıdır. Bu ülkeler göz önünde bulundurulduğunda, OECD “Education at a Glance” raporu 2015 verileri dikkat çekmektedir. Bu verilere göre; 5-14 yaş grubu çocukların net okullaşma oranı Hollanda’da % 100 oranında iken Türkiye’de bu oran % 96’dır. 3-4 yaş nüfusun net okullaşma oranı Türkiye için birincisinde % 9 ve ikincisinde % 32 iken 3 yaşındakiler için Finlandiya % 68, Japonya % 80 ve Hollanda % 83; 4 yaşındakiler Finlandiya % 74, Japonya % 94 ve Hollanda % 100 oranlarında katılım sağlamaktadır. OECD ortalaması ise % 39 ve %87’dir. (OECD, 2017). Açıkça görüldüğü gibi, Türkiye hem zorunlu eğitim öncesinde hem de zorunlu eğitim süresince eğitime katılımda bu ülkelerden oldukça geride kalmıştır.

25-64 yaş grubunun lise eğitimini tamamlama oranlarına bakıldığında ortalamalar; Finlandiya’da % 87, Japonya’da %94 ve Hollanda’da % 76’dır. Bu oran ise Türkiye’de yalnızca % 36’dır. Türkiye’de zorunlu temel eğitime katılım % 95 oranında iken, tamamlama oranının bu kadar düşük olması, ciddi bir okul terk sorunu olduğunu da göstermektedir (OECD, 2016). Nitekim EUROSTAT (2017) verilerine göre Türkiye için terk oranları % 36,4 gibi çok ciddi bir orana ulaşılmaktadır. Terk oranları kadın nüfusu için % 37,6 iken, erkek nüfusta % 35’tir.

TÜİK 2015 verilerine göre 18-65+ yaş grubunun eğitim durumuna bakıldığında (Tablo 3), eğitim durumundaki dengesiz dağılım daha açık bir şekilde görülmektedir.

Tablo 3

*18-65+ Yaş Grubu Yetişkin Nüfusun Eğitim Durumu*

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Eğitim Düzeyleri** | **Erkek** | **%** | **Kadın** | **%** | **Toplam** | **%** |
| Okuryazar Değil | 416.143 | 16,1 | 2.163.914 | 83,9 | 2.580.057 | 4,8 |
| Okuryazar Ancak Bir Okul Bitirmemiş | 965.303 | 28,8 | 2.391.496 | 71,2 | 3.356.799 | 6,2 |
| İlkokul Mezunu | 6.297.427 | 42,7 | 8.460.958 | 57,3 | 14.758.385 | 27,5 |
| İlköğretim Mezunu | 4.726.574 | 58,0 | 3.419.441 | 42,0 | 8.146.015 | 15,2 |
| Ortaokul veya Dengi Okul Mezunu | 2.331.260 | 61,1 | 1.482.141 | 38,9 | 3.813.401 | 7,1 |
| Lise veya Dengi Okul Mezunu | 6.477.205 | 57,0 | 4.893.689 | 43,0 | 11.370.894 | 21,2 |
| Yüksekokul veya Fakülte Mezunu | 4.606.778 | 55,2 | 3.733.362 | 44,8 | 8.340.140 | 15,5 |
| Yüksek Lisans Mezunu | 372.049 | 58,0 | 269.161 | 42,0 | 641.210 | 1,2 |
| Doktora Mezunu | 100.940 | 60,0 | 67.271 | 40,0 | 168.211 | 0,3 |
| Bilinmeyen | 270.316 | 49,7 | 273.367 | 50,3 | 543.683 | 1,0 |
| **Toplam** | **26.563.995** | **49,5** | **27.154.800** | **50,5** | **53.718.795** | **100,0** |

Kaynak: TÜİK 2015 yılına ait Ulusal Eğitim İstatistiklerinden elde edilmiştir ([http://www.tuik.gov.tr](http://www.tuik.gov.tr/)).

Türkiye’de zorunlu temel eğitim 12 yıl olmasına rağmen, bu 12 yılın tamamlanamadığı, ortalama eğitim alma süresiyle ilgili bu konuda ciddi sorunlar olduğu, Tablo3’te de açıkça görülmektedir. Öyle ki, çizelgede okuryazar olmayan (% 4,8), okuryazar ancak bir okul bitirmemiş (% 6,2), ilkokul mezunu (% 27,5), ilköğretim mezunu (% 15,2) ve ortaokul veya dengi okul mezunu (% 7,1) oranları toplandığında, ülke nüfusunun % 60’ının temel eğitimi tamamlayamadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 3’e göre ülke nüfusu ağırlıklı olarak ilkokul mezunlarından (% 27,5) oluşmaktadır. Bu oranı lise veya dengi okul mezunu olan yetişkin nüfus (% 21,2) izlemektedir. Yüksekokul veya fakülte mezunu olan yetişkin nüfus oranının yalnızca % 15,5 olması, eğitim düzeyi yükseldikçe oranın hızla düştüğünü göstermektedir. Ayrıca 2015 TÜİK verilerine göre, Türkiye’de hâlâ toplam nüfusun % 5’ine yakını okuryazar olmadığı ve % 6,2’sinin de okuma yazmayı öğrendikten sonra eğitimini tamamlayamadığı yani herhangi bir eğitim düzeyinden mezun olamadığı belirlenmiştir. Dahası, Türkiye’de temel eğitimini tamamlayamayan yetişkinlerin telafi ve tamamlama programlarına katılımları da oldukça sınırlı düzeydedir. Nitekim bu yetişkinler örgün eğitime % 2,3 oranında ve yaygın eğitime % 12 oranında katılım göstermektedirler (EUROSTAT, 2011).

**Temel Eğitimin Niteliğiyle İlgili Sorunlar**

Erişim ve devam sorunları yanında, temel eğitimin niteliği ile ilgili sorunlar da ülkenin bu başarısız sonuçlarında pay sahibidir. Nitekim Öyle ki Türkiye’de örgün eğitimde okullaşma ve yetişkinlerin eğitime katılma oranlarında göstergeler olumlu yönde ilerlese de kimi uluslararası araştırma bulgularının da gösterdiği gibi temel eğitim sürecinde hâlâ ciddi nitelik sorunu bulunmaktadır. Nitekim 2015 PISA araştırması sonuçlarının da PIAAC sonuçlarıyla tutarlılık taşıdığı görülmektedir: PISA araştırmasına katılan 70 ülke arasında Türkiye’nin fen okuryazarlığında 52., matematik okuryazarlığında 49. ve okuma becerilerinde 50. sırada yer alması, yetişkinlerin dâhil oldukları eğitim kademelerinde temel bilgi ve beceriyi kazanamama sorununun günümüz temel eğitiminde de devam ettiğini göstermektedir. Dünya Bankası’nın 2011’de yaptığı bir araştırmada vurgulandığı gibi, eğitim oranlarındaki artışa  karşın verilen eğitimin niteliği düşüktür (Dünya Bankası, 2011).

Temel eğitimin yanı sıra Türkiye’de yetişkinlere yönelik okuma-yazma kurslarının da ciddi nitelik sorunlarının olduğu Yıldız’ın (2011) araştırmasında kanıtlanmıştır. Yıldız (2011), bu kurslara katılanların % 85’inin istenen okuma düzeyine ulaşamadığını bulgulamıştır. Yine bu araştırmaya göre yetişkinlerin okuma-yazma kurslarını terk oranlarının yüksek olduğu ve daha önceden bu kurslara katılmış olanların ya öğrenemedikleri ya da unuttukları için yeniden aynı kursa katılma gereksinimi duyduğu görülmüştür (Yıldız, 2011). Kısacası, Türkiye’de hem yaygın hem de örgün eğitim açısından temel eğitim düzeyinde nitelikle ilgili ciddi sorunların olduğu çeşitli araştırmalarla da saptanmıştır.

Eğitim kademelerinin beceri kazandıramaması sorununu daha ayrıntılı ele almak için, Tablo 4’te lise ve öncesi eğitim düzeylerine göre Türkiye’nin sözel ve sayısal becerilerde yetişkin nüfusunun aldığı puanlar verilmiştir.

Tablo 4.

*Sözel ve Sayısal Becerilerde Ülkelerin Liseden Daha Düşük Eğitim Düzeyine Sahip Olan ve Lise Mezunu Yetişkinlerin Puanlar*

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Sözel** | | | **Sayısal** | | |
|  | **Lise Öncesi**  **Eğitim Düzeyi** | **Lise Mezunu** |  | **Lise Öncesi Eğitim Düzeyi** | **Lise Mezunu** |
| Japonya | 260,1 | 286,7 | Japonya | 247,1 | 280,5 |
| Finlandiya | 244,9 | 276,1 | Finlandiya | 243,9 | 270,8 |
| Hollanda | 246,1 | 283,1 | Hollanda | 242,7 | 280,7 |
| Türkiye | 210,3 | 244,6 | Türkiye | 196,3 | 243,6 |
| Şili | 176,9 | 219,0 | Şili | 154,1 | 206,0 |
| Endonezya | 168,8 | 205,5 | Endonezya | 175,5 | 214,5 |
| **OECD Ortalaması** | **231,1** | **264,2** | **OECD Ortalaması** | **221,3** | **260,7** |

Kaynak: OECD, 2016.

Tablo 4’te Sözel ve sayısal becerilerde liseden daha düşük eğitim düzeyine sahip olan ve lise mezunu yetişkinlerin aldıkları puan sıralamasında en yüksek ve en düşük puan alan üç ülke ile birlikte OECD ortalaması görülmektedir. Buna göre, Türkiye’de sözel beceride “lise mezunu yetişkinlerin” aldığı puan (244,6) Finlandiya (244,9) ve Hollanda (246,1) gibi ülkelerdeki “lise öncesi eğitim düzeyindeki yetişkinlerin” aldığı puandan bile daha düşüktür.

Tablo 5’te ise sözel ve sayısal becerilerde düşük düzeylerde liseden öncesi eğitim düzeyine sahip olan ve lise mezunu yetişkin nüfus oranları en yüksek ve en düşük puan alan üç ülke ile birlikte OECD ortalaması görülmektedir.

Tablo 5.

*Sözel ve Sayısal Becerilerde Düşük Düzeylerde Ülkelerin Liseden Öncesi Eğitim Düzeyine Sahip Olan ve Lise Mezunu Yetişkin Nüfus Oranları*

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Lise Öncesi Eğitim Düzeyi | | | Lise Mezunu | | |  | Lise Öncesi Eğitim Düzeyi | | | Lise Mezunu | | |
| Sözel | 1. Düzey Altı | 1.Düzey | 2. Düzey | 1. Düzey Altı | 1. Düzey | 2. Düzey | Sayısal | 1. Düzey Altı | 1. Düzey | 2. Düzey | 1. Düzey Altı | 1. Düzey | 2. Düzey |
| Japonya | 4,1 | 15,8 | 42,0 | 0,3 | 5,4 | 30,1 | Japonya | 6,8 | 23,4 | 42,4 | 0,9 | 7,7 | 34,0 |
| Finlandiya | 9,1 | 21,6 | 41,2 | 2,8 | 10,5 | 33,8 | Finlandiya | 9,3 | 22,4 | 41,3 | 3,5 | 12,9 | 35,7 |
| Hollanda | 8,1 | 23,7 | 39,6 | 1,4 | 7,4 | 30,9 | Hollanda | 11,0 | 22,8 | 38,1 | 2,0 | 8,5 | 32,3 |
| Türkiye | 20,8 | 40,9 | 33,4 | 3,7 | 24,9 | 52,0 | Türkiye | 32,5 | 35,8 | 26,4 | 5,4 | 27,0 | 45,5 |
| Şili | 48,9 | 37,8 | 12,6 | 15,4 | 40,8 | 35,1 | Şili | 66,9 | 27,3 | 5,6 | 26,0 | 41,0 | 26,2 |
| Endonezya | 56,6 | 32,7 | 9,8 | 24,9 | 42,7 | 27,7 | Endonezya | 50,7 | 34,0 | 13,7 | 19,6 | 40,0 | 32,2 |
| OECD Ortalaması | 13,7 | 28,7 | 38,9 | 3,2 | 15,1 | 40,0 | OECD Ortalaması | 19,8 | 29,6 | 34,7 | 4,8 | 17,1 | 38,6 |

Kaynak: OECD, 2016.

Buna göre, Türkiye’de lise öncesi eğitim düzeyindeki nüfusun % 95,1’i, lise mezunu nüfusun ise % 80’i okuduğu metinleri değerlendirme, yorumlama ve metinden edindiği bilgiyi kullanma becerilerinden yoksundur. Gelişmiş ülkelerde ise bu oranlar lise öncesi eğitim düzeyi için ortalama % 50 ve lise mezunu nüfus için % 70’tir. Buna ek olarak, Türkiye’de lise öncesi eğitim düzeyinde olan yetişkin nüfusun yalnızca % 4,9’unun, lise mezunlarının ise % 20’sinin sözel beceri değerlendirmesiyle ilgili daha üst düzeylerde (Düzey 3, 4 ya da 5) beceri sahibi oldukları belirlenmiştir.

Sözel becerilerdeki sonuçlar, sayısal becerilerdeki sonuçlarla paralellik göstermektedir. Sayısal beceride eğitim düzeylerine bakıldığında, en düşük düzeylerde (Düzey 1 ve 2) lise öncesi eğitim düzeyindeki yetişkin nüfus oranı % 94,7, lise mezunu yetişkin nüfus oranı ise % 77,9’dur. Gelişmiş ülkelerdeki oranlar ise, lise öncesi eğitim düzeyi için ortalama % 50 iken lise mezunlarında ortalama % 60’tır. Türkiye’de lise öncesi eğitim düzeyinde olan yetişkin nüfusunun yalnızca % 5,3’ünün, lise mezunlarının ise % 22,1’inin daha üst düzeylerde (Düzey 3 ve Düzey 4 ya da 5) beceri sahibi oldukları belirlenmiştir (Tablo 5).

Tablo 4 ve 5’deki verilerden de anlaşıldığı üzere, Türkiye’deki yetişkinlerin liseden mezun olsalar dahi, sözel ve sayısal becerilerle ilgili yeterli bilgi ve beceriyi kazanamamış olmaları, sorunun temel eğitimin niteliğiyle ilişkili olduğu saptamasını desteklemektedir.

Teknoloji yoğun ortamlarda problem çözme becerisinde düzey 2 ve düzey 3’ten daha düşük düzeylerde ülkelerin sahip olduğu en yüksek ve en düşük yetişkin nüfus oranı Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

*Teknoloji Yoğun Ortamlarda Problem Çözme Becerisinin Düzey 2 ve Düzey 3’ten Daha Düşük Düzeylerinde Ülkelerin Sahip Olduğu Yetişkin Nüfus Oranı*

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Lise Öncesi Eğitim Düzeyi** | | |  | **Lise Mezunu** | | |
| **Hiç Tecrübesi Yok/Temel Beceri Testinden Başarısız Olmuş** | **1. Düzey Altı** | **1. Düzey** | **Hiç Tecrübesi Yok/Temel Beceri Testinden Başarısız Olmuş** | **1. Düzey Altı** | **1. Düzey** |
| Yeni Zelanda | 13,2 | 29,8 | 30,7 | Yeni Zelanda | 5,3 | 16,1 | 34,0 |
| İsveç | 18,2 | 30,5 | 27,1 | İsveç | 5,3 | 14,1 | 36,7 |
| Finlandiya | 29,2 | 18,9 | 21,0 | Finlandiya | 10,1 | 15,6 | 30,3 |
| Hollanda | 18,3 | 25,2 | 33,8 | Hollanda | 4,5 | 13,9 | 39,9 |
| Şili | 62,4 | 21,0 | 4,6 | Şili | 22,4 | 35,5 | 25,0 |
| Yunanistan | 48,4 | 18,4 | 8,4 | Yunanistan | 15,2 | 24,6 | 29,0 |
| Türkiye | 63,1 | 11,0 | 7,8 | Türkiye | 17,3 | 23,6 | 27,6 |
| **OECD Ortalaması** | **41,3** | **18,7** | **17,1** | **OECD Ortalaması** | **14,5** | **18,1** | **31,5** |

Kaynak: OECD, 2016.

Tablo 6’da lise mezunu ve lise öncesi eğitim düzeylerinde teknoloji yoğun ortamlarda problem çözme becerilerine sahip yetişkin nüfus oranı en yüksek ve en düşük ülkeler ile birlikte OECD ortalaması incelendiğinde; Türkiye’deki lise öncesi eğitim düzeyine sahip yetişkin nüfusun % 63,1’i, lise mezunlarının ise % 17,3’ü bilgisayar ile ilgili hiç bir deneyimleri olmadığını ifade etmiş ve temel beceri testinden başarısız olmuştur. Düzey 1 ve altında ise, lise öncesi eğitim düzeyine sahip nüfus oranı % 18,8 iken, lise mezunlarında bu oran % 51,2’ye yükselmektedir.

Türkiye’nin bu alanda öne çıkan ülkelerin oldukça gerisinde olduğu görülmektedir. Türkiye’nin bu beceri değerlendirmesi sonuçlarına göre en sorunlu alanı düzey 2 ve 3’tür. Çünkü lise öncesi eğitim düzeyine sahip yetişkin nüfus oranı bu düzeylerde % 1,8, lise mezunlarının oranı ise % 9,4’tür. Bu oranlardan, Türkiye’de lise öncesi eğitim düzeyindeki nüfusun teknolojiye erişimden, lise mezunu yetişkin nüfusun ise teknolojiyle, özellikle de bilgisayarla ilgili beceri kazanabilecekleri fırsatlardan mahrum kaldıkları çıkartılabilir.

**Temel Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Sorunsalı**

Kadın ve erkek puanları arasındaki farklara üç beceri alanı üzerinden bakıldığında, OECD ortalamasında kayda değer bir fark görülmezken, Türkiye’de erkeklerin aldığı puanların kadınların puanlarına oranla oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bu da Türkiye’de eğitimin yukarıda anılan sorunlarının yanı sıra, toplumsal cinsiyet eşitliğiyle ilgili sorunlarının da PIAAC sonuçlarına yansıdığını göstermektedir. Tablo 7’de Türkiye açısından ilk üçte ve son üçte yer alan ülkeler ve OECD ortalamasına göre sözel ve sayısal beceri alanlarındaki kadın-erkek dağılımı incelenmiştir.

Tablo 7.

*Sözel ve Sayısal Beceri Alanlarındaki Kadın-Erkek Dağılımı*

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Sözel Beceriler** | | | **Sayısal Beceriler** | | |
| **Erkek** | **Kadın** | **Fark** | **Erkek** | **Kadın** | **Fark** |
| Japonya | 298 | 295 | **3** | 294 | 282 | **12** |
| Finlandiya | 286 | 289 | **3** | 287 | 277 | **10** |
| Hollanda | 287 | 281 | **6** | 289 | 272 | **17** |
| Türkiye | 232 | 221 | **11** | 233 | 206 | **27** |
| Jakarta (Endonezya) | - | - | **14** | - | - | **8** |
| Şili | 224 | 216 | **8** | 217 | 196 | **21** |
| **OECD Ortalaması** | **269** | **267** | **2** | **269** | **257** | **12** |

Kaynak: OECD, 2016.

OECD ortalamasıyla karşılaştırıldığında sözel becerilerde Türkiye’de erkek katılımcılar 44, kadın katılımcılar ise 46 puan geridedir. Sözel becerilerde görülen erkek üstünlüğünün Türkiye’den fazla olduğu tek ülke Endonezya/Jakarta’dır (14) (Çizelge 7). Sayısal beceriler alanında kadın ve erkek puanları arasındaki en yüksek puan farkı Türkiye’ye (27) ait iken bu beceri alanında 20 puan üzerinde farka sahip diğer tek ülke Şili’dir (21). Bu bağlamda Türkiye’deki erkeklerin sayısal becerilerdeki puanı OECD ortalamasının 37 puan gerisindeyken, kadınların 51 puan geride kaldığı görülmektedir

Türkiye’nin hem sözel hem de sayısal becerilerde kadın ve erkek puanları arasındaki farkı, OECD ortalamasıyla birlikte değerlendirildiğinde daha açık bir şekilde görülmektedir. OECD ortalamasında sözel becerilerdeki puan farkı 2, sayısal becerilerdeki puan farkı 12 iken; sözelde 11, sayısalda 27 puan farka sahip Türkiye, ortalamadan sözelde nerdeyse 6, sayısalda ise 3 kat puan farkıyla uzaklaşmaktadır.

Tablo 8’de Türkiye, ilk üçte ve son üçte yer alan ülkeler ve OECD ortalamasına göre teknoloji yoğun ortamlarda problem çözme becerisi 2. ve 3. düzeyde performans gösterebilen yetişkinlerin yüzdesi kadın-erkek dağılımı açısından incelenmiştir.

Tablo 8.

*Teknoloji Yoğun Ortamlarda Problem Çözme Becerisi 2. ve 3. Düzeyde Performans Gösterebilen Yetişkinlerin Yüzdesi*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | **Teknoloji yoğun ortamlarda problem çözme becerisi**  **2. ve 3. düzeyde performans gösterebilen yetişkinlerin yüzdesi (%)** | | |
| **Erkek** | **Kadın** | **Fark** |
| Yeni Zelanda | 43,7 | 44,7 | **1,0** |
| İsveç | 45,9 | 42 | **3,9** |
| Finlandiya | 42,7 | 40,4 | **2,3** |
| Hollanda | 45,4 | 37,6 | **7,8** |
| Şili | 16,7 | 12,4 | **4,3** |
| Yunanistan | 14,8 | 13,2 | **1,6** |
| Türkiye | 9,3 | 6,2 | **3,1** |
| **OECD Ortalaması** | **33,2** | **28,9** | **4,3** |

Kaynak: OECD, 2016.

Buna göre teknoloji yoğun ortamlarda problem çözme becerisi alanında 2. ve 3. düzeyde performans gösterenlerin OECD ortalamasının % 28,9’unu kadınlar, % 33,2’sini ise erkekler oluşturmaktadır. Türkiye oranlarının bu değerlerin çok altında olduğu görülmektedir; kadınların % 6,2’si, erkeklerin de % 9,3’ü 2. ve 3. düzeyde performans göstermiştir.

OECD ortalamasında bu beceri alanındaki kadın ve erkek yüzdeleri farkına bakıldığında (Tablo 8), düzey 2 ve 3’te bulunan yetişkinlerin oranlarında % 4,3 farkla yine erkeklerin önde olduğu göze çarpmaktadır. Bu beceri bakımından Türkiye, kadın ve erkek arasındaki farkın en yüksek olduğu ülkeler arasında yer almamaktadır. Hatta erkek ve kadın puan farkı OECD’nin ortalama puan farkına da yakındır. Ama Türkiye’de bilgisayar deneyimi olmayan ya da temel testi geçemeyen erkek oranının % 29, kadın oranının ise % 47 olduğu göz ardı edilmemelidir (TEDMEM, 2016). Bu sonuçlar nedeniyle kadınların neredeyse yarısının bilgisayara erişiminin olmayışı, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinde Türkiye’nin bulunduğu noktayı bir kez daha gözler önüne sermektedir.

Nitekim Dünya Ekonomi Forumu’nun (World Economic Forum- WEF) hazırladığı 2016 yılı Küresel Cinsiyet Uçurumu Raporunda (Global Gender Gap Report 2016) Türkiye, 144 ülke arasında kadın-erkek eşitliği açısından 109. sıradadır. Yine bu raporda okuryazarlık oranlarına göre Türkiye kadın-erkek eşitliğinde 101., ilk öğretime kayıtta 95., orta öğretim kademesine kayıtta 114. ve yüksek öğretime kayıtta 105. sırada yer almaktadır. TÜİK verileri de Türkiye’de yetişkin kadın nüfusun erkek nüfusa göre eğitime katılımda daha yoksun bir konumda olduğunu kanıtlamaktadır: Okuryazar olmayan % 5’lik nüfusun % 83,9’unun ve okuryazar ancak bir okul bitirmemiş olan % 6,2’lik nüfusun % 71’inin kadın olması, Türkiye’de kadınların eğitimlerini tamamlayamadıklarını göstermektedir (TÜİK, 2015).

Yetişkinlerde temel eğitim alanında toplumsal cinsiyet eşitsizliğini ortaya koyan bu tablo, kadınların bu anlamda yoksun konumda olduğunu göstermektedir. İlgili alınyazında da; kadınların temel eğitime katılmamasının, katılsa bile terk oranlarının yüksek olmasının altındaki en temel neden olarak ataerkil/patriarkal yapının ve dini inançların kadına biçtiği toplumsal cinsiyet rolü olduğu vurgulanmaktadır (Arıkan, 1988; Arat, 1996; UNICEF, 2003; Sayılan, 2008; Sayılan ve Yıldız, 2009; Özbaş, 2010; Sayılan, 2012; Özbaş, 2012; Aktaş, 2013; Sayılan, 2014; Kandiyoti, 2015; Köse, 2016; Gökçe, 2016).

Bu karamsar tabloya karşın, PIAAC araştırmasında üç beceri alanında daha genç nüfusta kadın-erkek puanları farkının azalması, toplumsal cinsiyet eşitliği açısından gelecek açısından umut vericidir; örneğin sayısal beceriler alanında 45-65 yaş aralığında 42 puan olan erkek kadın arasındaki puan farkı, 16-24 yaş aralığında 11’e inmektedir (TEDMEM, 2016).

Türkiye’de tarihsel olarak örgün eğitime ilişkin uygulanan politikalar incelendiğinde iki öncelik dikkat çekmektedir: (1) Çağ nüfusunun tamamının okullulaştırılması ve (2) zorunlu eğitim süresinin arttırılması. İlk önceliğe ilişkin olarak son dönemde (1997 de 8 yıllık-2012 de 12 yıllık) 8 yıllık eğitim ve ardından 12 yıllık zorunlu eğitime geçilmesi ve tüm çağ nüfusunu okullulaştırma yönünde -Tablo 9’da da görüleceği üzere- özellikle derslik sayısının artırılması yönünde ciddi adımlar atılmıştır.

Tablo 9

*Yıllara göre derslik sayıları*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **2012-2013** | **2015-2016** |
| İlkokul | 234920 | 246090 |
| Ortaokul | 124584 | 164943 |
| Lise | 129566 | 182530 |

Kaynak: MEB Eğitim İstatistiklerinden elde edilmiştir.

Bu iki öncelik alanına ilişkin atılan adımlar, tüm nüfusun temel eğitime erişiminin sağlanması konusunda ciddi bir aşama kaydedildiğini göstermektedir; ancak bu girişimlerin temel eğitime devam ve eğitimin niteliği sorununa çok fazla katkı sunduğu söylenemez. Hatta aksine, son dönemde, Türkiye’de farklı bölgeler ya da yerleşim yerleri arasında ve hatta aynı düzeydeki eğitim kurumları arasında eğitim niteliği açısından giderek artan bir uçurum oluştuğu bile söylenebilir. Nitekim son çeyrek yüzyılda özel okulların sayısı giderek artmış, çocuklarının eğitim giderlerini karşılayamayanlara hizmet verecek devlet okulları ile özel okullar arasındaki ayrışma daha da belirgin duruma gelmiştir. Ayrışma yalnızca özel okullar ve devlet okulları arasında değil, okul giderlerinden ailelerin sorumlu tutulması nedeniyle, okulların kaynak yaratma kapasitesine bağlı olarak devlet okullarının kendi aralarında da meydana gelmiştir (Uysal ve Yıldız, 2014). Bu durum da geniş toplum kesimlerinin nitelikli kamusal eğitime erişim fırsatlarını kısıtlamıştır. Nitekim PISA raporları OECD ülkeleri arasında Türkiye’de toplumsal sınıf ve eğitim başarısı arasındaki bağın en güçlü olduğunu ortaya koymakta, okulda düşük başarı gösteren öğrencilerin hemen hemen % 70’nin toplumun sosyoekonomik olarak alt kesimlerinden gelen öğrencilerden oluştuğunu göstermektedir (Çelik, 2016).

Temel eğitim düzeyinde eğitime erişim, toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve eğitimin niteliğiyle ilgili yukarıda anılan sorunların etkin ve kapsayıcı bir yaygın eğitim/halk eğitimi sistemi ile bir ölçüde giderilmesiyle olanaklıdır. Ne var ki yine PIAAC’nin ortaya koyduğu sonuçlar, Türkiye’de bunun da gerçekleştirilememiş olduğunu kanıtlamaktadır. Türkiye’de kamusal bir sorumluluk temelinde demografik yapının işaret ettiği eğitim eksikliklerine gereksinimlerine yönelen, yani yetişkin eğitiminin tamamlayıcı/telafi edici işlevini öne çıkaran eşitlikçi yaklaşım ve uygulamalar değil; küresel eğilimlerin etkisiyle piyasanın gereksinimleri doğrultusunda bir yetişkin eğitimi yaklaşımı başat duruma gelmiştir. Buna göre yetişkin eğitimi, ağırlıklı olarak piyasa ideolojisi bağlamında değerlendirilerek hemen tüm belgelerde “bireylerin istihdam becerilerini geliştirmek” bağlamında tanımlanmaktadır. Dahası yetişkin eğitimi etkinliklerini “piyasaya açmak” ve “bu alanda özel sektörü desteklemek” gibi ifadeler temel vurgulardan birini oluşturmaktadır (Yıldız, 2013). Oysa yetişkin eğitiminde kamunun sorumluluğundan çok bireyin, özel sektörün ve sivil toplum örgütlerinin rolünü öne çıkaran eğilimin devam etmesi, kamunun yükümlülüğünün sıfırlanıp sorununun tamamen sivil topluma ya da özel sektöre havale edilmesine yol açabilir. Bu tehlikenin sinyalleri ise açıkça verilmektedir. Öyle ki, eğitim alanında yaşanan sıkıntıların özel kurumlar, sivil toplum kuruluşları ve Milli Eğitim Bakanlığı ile birlikte hareket ederek oluşturacakları eğitim projeleri yoluyla çözüleceği reçete olarak sıklıkla önerilmektedir (Yıldız, 2013).

**Kaynakça**

Ahmed, M. (2011). Defining and measuring literacy: Facing the reality. *International Review of Education*, *57*(1-2), 179-195.

Aktaş, G. (2013). Feminist Söylemler Bağlamında Kadın Kimliği: Erkek Egemen Bir Toplumda Kadın Olmak. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, *30*(1).

Arat, N. (1996). *Turkiye’de Kadın Olmak.* İstanbul: Say Yayınları

Arıkan, G. (1988). Kırsal Kesimde Kadın Olmak. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi,*  5 (2), 1-16.

Barton, D. and Hamilton, M. (1998). *Local literacies reading and writing in one comunity.* London: Routledge

Clair, R. S. (2012). The limits of levels: Understanding the international adult literacy surveys (IALS), *International Review of Education,* 58, 759-776.

Dünya Bankası (2011). *Türkiye’de Temel Eğitimde Kalite ve Eşitliğin Geliştirilmesi Zorluklar ve Seçenekler.* [Online]: <http://siteresources.worldbank.org/TURKEYINTURKISHEXTN/Resources/455687-1326904565778/EducationQualityReport2011-tr.pdf> adresinden 18 Aralık 2016 tarihinde indirilmiştir.

EUROSTAT (2017). <http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Early_leavers_from_education_and_training>

EUROSTAT (2011).   ["http://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/database?p\_p\_id=NavTreeportletprod\_WAR\_NavTreeportletprod\_INSTANCE\_LUWsdX8ute5m&p\_p\_lifecycle=0&p\_p\_state=normal&p\_p\_mode=view&p\_p\_col\_id=column-2&p\_p\_col\_count=1"p\_p\_col\_count=1](../Downloads/%22http:/ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/database?p_p_id=NavTreeportletprod_WAR_NavTreeportletprod_INSTANCE_LUWsdX8ute5m&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_count=1%22p_p_col_count=1)

Francesco, F. (2015). The relationship between competencies and non-cognitive dimensions. The experience of the “PIAAC Italy Survey”. *Ossevatorio Isfol,* 3, 123-144.

Freire, P. (1995). *Ezilenlerin Pedagojisi*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları

Freire, P. ve Macedo, D. (1998). *Okuryazarlık: Sözcükleri ve Dünyayı Okuma*. Ankara: İmge Yayınları

Gal, I., M. van Groenestijn, M. Manly, M.J. Schmitt and D. Tout (2005). Adult numeracy and its assessment in the ALL survey: A conceptual framework and pilot results. In S. Murray, Y. Clermont, and M. Binkley (Eds.), *Measuring adult literacy and life skills: new frameworks for assessment*, Statistics Canada, Ottawa, Catalogue 89-552-MIE, No. 13.

Gökçe, N. (2016). “Kadınların Okuma-Yazma Kurslarına Katılmama Nedenleri ve Karşılaştıkları Güçlüklerle Baş Etme Stratejileri.” Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Goldstein, H. (1998). *Models for reality: New approaches to the understanding of educational processes*. University of London, Institute of Education. Professorial lecture given at the Institute of Education, July 1, in London, UK. [Online] Retrieved on 23-May-2017, at URL: <http://www.bristol.ac.uk/cmm/team/hg/models-for-reality.pdf>

Grek, S. (2013). Expert moves: international comparative testing and the rise of expertocracy. *Journal of Education Policy,* 28 (5), 695-709.

Hamilton, M. (2001). Privileged literacies: Policy, institutional process and the life of the IALS. *Language and Education* 15 (2&3), 178-194.

Hamilton, M. and Barton, D. (2000). The international adult literacy survey: What does it really measure? *International Review of Education,* 46(5), 377-389.

Heath, S.B. (1986). The functions and uses of literacy. In S. Castell, A. Luke and K, Egan (Eds.), *Literacy, society, and schooling*. (s. 15-26). London: Cambridge University Press.

Henry, M., Lingard, B., Rizvi, F.,and Taylor, S. (2008). *The OECD, globalisation and education policy*. Ausralia: Emerald Publishers

Kandiyoti, D. (2015). *Cariyeler, Bacılar, Yurttaşlar Kimlikler Ve Toplumsal Dönüşümler.* (Çev. A. Bora, F. Sayılan, Ş. Tekeli, H. Tapınç, F. Özbay). İstanbul: MetisYayınları.

Kirsch, I. S. (2001). The international adult literacy survey (IALS): Understanding what was measured. *ETS Research Report Series*, *2001*(2).

Martens, K., and Wolf, K. D. (2009). Boomerangs and trojan horses: The unintended consequences of ınternationalising education policy through the EU and the OECD. In *European Integration and the Governance of Higher Education and Research* (s. 81-107).

MEB (2016). *Milli Eğitim İstatistikleri 2015-2016.* [Online]: <http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/30044345_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2015_2016.pdf> adresinden 18 Aralık 2016 tarihinde indirilmiştir.

MEB (2013). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2012-2013.* [Online]: <https://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2012_2013.pdf> adresinden 18 Aralık 2016 tarihinde indirilmiştir.

OECD (2016). The survey of adult skills: Reader’s companion. In *OECD* *skills studies*, Paris: OECD Publishing,

OECD (2017). Education at a glance 2017: OECD indicators. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

OECD and Statistics Canada, (2011). *Literacy for life: Further results from the adult literacy* *and life skills survey*. Paris: OECD Publishing.

OECD and Statistics Canada (2005). *Learning a living: First results of the adult literacy and iıfe skills survey.*Paris: OECD Publishing*.*

Rinne, R., Kallo, J., and Hokka, S. (2004). Too eager to comply? OECD education policies and the Finnish response. *European Educational Research Journal,* 3(2), 454-485.

Sanders, B. (2013). *Öküzün A’sı.* İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Sayılan, F. (2012). Toplumsal Cinsiyet ve Yetişkin Okuma Yazma Eğitimi: Ders Kitaplarının Eleştirel Analizi. *Toplumsal cinsiyet ve eğitim olanaklar ve sınırlılıklar* içinde (Der. F. Sayılan) Ankara: Dipnot Yayınları.

Sayılan, F. (2008). Gender and education in Turkey. In A. M. Nohl, A. A. Wigley and S. Wigley (Eds.), *Education in Turkey*, (pp. 247-270). Münster: Waxmann Verlag GmbH

Sayılan, F. (2001). Küreselleşme ve Yaşam Boyu Eğitim. Prof. Dr. Cevat Geray'a armağan (s. 609-624). içinde Ankara: Mülkiyeciler Birliği.

Sayilan, F. ve Yıldız, A. (2009). The historical and political context of adult literacy in Turkey. *International Journal of Lifelong Education*, *28*(6), 735-749.

Scribner, S and Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press

Street, B.V. (1989). *Literacy in theory and practice*. New York, Port Chester, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press.

TEDMEM (2016). *OECD Yetişkin Becerileri Araştırması: Türkiye İle İlgili Sonuçlar.* Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Thorn, W. (2009). International adult literacy and basic skills surveys in the OECD region.  In *OECD Working Paper No. 26*.

Tighe, E. L. (2014). Broadening our perspectives on adult literacy, numeracy, and problem-solving skills with PIAAC data: A commentary on the centre for literacy's 2014 summer institute. *Journal of Research and Practice for Adult Literacy, Secondary, and Basic* *Education*, 3(3), 63-69.

TUİK (2015). *Ulusal Eğitim İstatistikleri.* [Online]: [https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=130 HYPERLINK "https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=130&locale=tr"& HYPERLINK "https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=130&locale=tr"locale=tr](https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=130&locale=tr) adresinden 18 Aralık 2016 tarihinde erişilmiştir.

Uysal, M. ve Yıldız, A. (2014).  Önsöz. *Eleştirel Eğitim Yazıları* içinde (Editörler: Ahmet Yıldız-Meral Uysal). Ankara: Siyasal Yayınevi

World Economic Forum (2016). The global gender report 2016. [Online] Retrieved on 4-February-2017, at URL: <http://reports.weforum.org/global-gender-gap-report-2016/>

Yıldız, A. (2011). Okuma-Yazma Kurslarında Okuma-Yazma Öğreniliyor mu? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri.* 11(1), 403-421.

Yıldız, A. (2010). Birinci Kademe Okuma-Yazma Kurslarına Katılan Yetişkinlerin Matematik Becerileri Üzerine Bir Araştırma. *Eğitim ve Bilim.* 35 (158), 28-43.