



“Yetişkin Yeterliklerinin Uluslararası Değerlendirilmesi Programı (PIAAC)” Sonuçları Bağlamında Türkiye’de Temel Eğitim Sorunlarını Yeniden Düşünmek

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Erken Görünüm Tarihi
Derleme Makalesi	15.01.2018	26.06.2018	29.06.2018

Ahmet Yıldız ¹ Hande Dindar ² Derya Ünlü ³
Ankara Üniversitesi

Nagihan Gökçe ⁴ Özben Kocakurt ⁵ Aysu Özüstün Kırıl ⁶
Kastamonu Üniversitesi Ankara Üniversitesi Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Öz

Yetişkin Yeterliklerinin Uluslararası Değerlendirilmesi Programı (PIAAC)’nın 28 Haziran 2016 tarihinde açıklanan sonuçları, 24 ülke arasında Türkiye’nin tüm beceri alanlarında düşük puanlarla son sıralarda yer aldığını göstermektedir. Bu çalışmada PIAAC sonuçlarını Türkiye’de temel eğitimin öne çıkan sorunları bağlamında analiz etmek amaçlanmıştır. Bu amaca uygun olarak alanyazın ve belge taraması yöntemleri uygulanarak veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler tanımlayıcı araştırma yöntemiyle analiz edilmiştir. Nitekim PIAAC’ın Türkiye sonuçları, temel eğitimde hâlâ sürmekte olan erişim, katılım, nitelik ve cinsiyet eşitsizliği sorunlarının izdüşümü olarak ortaya çıkmıştır. Öyle ki Türkiye hem zorunlu eğitim öncesinde hem de zorunlu eğitim süresince eğitime katılımı diğer ülkelerden oldukça geride kalmıştır. Dahası Türkiye’de hem yaygın hem de örgün eğitim açısından temel eğitim düzeyinde nitelik ile ilgili ciddi sorunlar bulunmaktadır. Eğitimin yukarıda anılan sorunlarının yanı sıra, toplumsal cinsiyet eşitliğiyle ilgili sorunları da PIAAC sonuçlarına yansımaktadır (örneğin, sözel okuryazarlık puanında kadın ve erkek arasındaki fark on bir puan, sayısal okuryazarlık sonuçlarında ise aradaki fark yirmi yedidir). PIAAC sonuçları ülkedeki örgün eğitim sisteminin -gerek eğitime erişimin sağlanması, gerekse sosyal eşitlik vb. diğer nitelikleri itibarıyla- yeniden ele alınması, mevcut eksikliklerin saptanması ve giderilmesi için bir zorunluluk olarak görülmelidir.

Anahtar sözcükler: PIAAC, temel eğitim, temel eğitime katılım, toplumsal cinsiyet, yetişkin eğitimi.

¹ Doç. Dr., Eğitim Bilimleri Fakültesi, Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı, E-posta: ahmety72@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0002-0158-6168>

² Sorumlu Yazar: Doktora Öğrencisi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı, E-posta: handedindar@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7077-8032>

³ Doktora Öğrencisi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı, E-posta: deryau01@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8401-0414>

⁴ Öğretim Görevlisi, Yabancı Diller Yüksekokulu, E-posta: nagisyasar@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5740-0668>

⁵ Özel Öğrenci, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı, E-posta: ozkoc2@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0003-1210-9292>

⁶ Öğretim Görevlisi, Yabancı Diller Yüksekokulu, E-posta: aysuozustunkiral@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3944-2098>

Yetişkin Yeterliklerinin Uluslararası Değerlendirilmesi Programı'nın (PIAAC) 28 Haziran 2016 tarihinde açıklanan sonuçları, 24 ülke arasında Türkiye'nin tüm beceri alanlarında düşük puanlarla son sıralarda yer aldığını göstermektedir. Ulusal eğitim sisteminin etkililiği açısından oldukça düşündürücü olan bu durum, özellikle temel eğitim düzeyinde yaşanan sorunların bir izdüşümü olarak değerlendirilebilir. Çünkü bu program 16-65 yaş aralığındaki yetişkinlerin sahip olması beklenen sözel, sayısal ve teknoloji yoğun ortamlarda problem çözme alanlarındaki çekirdek becerilere odaklanan, daha çok temel eğitimde edinilmesi gereken beceri alanlarını değerlendirmektedir.

Bu çalışmanın amacı, PIAAC'ın Türkiye sonuçlarını temel eğitimin süregelen erişim, devam, nitelik ve cinsiyet eşitsizliği sorunları bağlamında değerlendirmektir. Bu değerlendirmede PIAAC 2016 sonuçları, Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD), Avrupa İstatistik Ofisi (EUROSTAT) ve Türkiye İstatistik Kurumu'ndan (TÜİK) elde edilen veriler esas alınmıştır. Araştırma verileri, alanyazın taraması ve belge taraması yöntemleriyle elde edilmiştir. Elde edilen veriler tanımlayıcı araştırma yöntemine uygun olarak analiz edilmiştir.

PIAAC: Tarihsel Gelişim, İçerik ve Eleştiriler

Temel eğitim tartışmalarına girmeden önce PIAAC'ın temel özelliklerinin betimlenmesinde yarar olabilir. PIAAC; OECD tarafından 24 ülkede 16-65 yaş aralığındaki yetişkinlerle gerçekleştirilen ve yetişkin yeterliklerini, uluslararası düzeyde karşılaştırmaya olanak sağlayacak verileri toplamayı hedefleyen bir programdır. OECD, özellikle 1990'lı yıllardan itibaren eğitim konusunda bu tür araştırmalar yürütmekte ya da araştırmalara mali destek sağlamaktadır. Ayrıca bu kapsamda istatistikler oluşturmakta, oluşturduğu veri tabanı, analizleri ve çıkarımlarıyla, yasal bir bağlayıcılığı olmamasına karşın üye ülkelerin eğitim politikalarına yön vermektedir (Rinne, Kallo ve Hokka, 2004; Martens ve Wolf, 2009; Henry, Lingard, Rivzi ve Taylor, 2008).

OECD'nin yetişkin yeterliklerini uluslararası düzeyde ölçme ve değerlendirme çalışmaları ilk olarak 1994-1996'da uygulanan Uluslararası Yetişkin Okuryazarlığı Araştırması (The International Adult Literacy Survey- IALS) ile başlamış, 2002-2006'da Yetişkin Okuryazarlığı ve Yaşam Becerileri Araştırması (The Adult Literacy and Lifeskills Survey - ALL) ile devam etmiştir. 2008'den itibaren ise; bu araştırmalardan edinilen bilgi birikimi ile geliştirilen ve güncellenen PIAAC uygulanmaktadır. Tablo 1'de IALS, ALL ve PIAAC'a ilişkin temel bilgiler sunulmaktadır.

Uluslararası bağlamda gerçekleştirilen ilk yetişkin yeterlikleri araştırması olan IALS'ın öncesinde ABD'de ulusal düzeyde çeşitli araştırmaların yürütülmüş olduğunu belirtmek gerekir (IALS'a temel olan ulusal düzeydeki araştırmalar: ABD'de uygulanan Genç Yetişkin Okuryazarlığı Araştırması (YALS - The Young Adult Literacy Survey), İşyeri Okuryazarlığı Araştırması (Workplace Literacy Survey), Ulusal Yetişkin Okuryazarlığı Araştırması (NALS - The National Adult

Literacy Survey) ve Kanada’da uygulanan Kanadalıların Günlük Etkinliklerinde Kullandıkları Okuryazarlık Becerileri (LSUDA - The Literacy Used In Daily Activities). Özellikle son iki çalışmayla; psikometri, okuma kuramı ve geniş ölçekli değerlendirmenin anket yöntemiyle bir araya getirilebileceği görülmüştür. İngilizce ve Fransızca konuşan bir nüfusa sahip Kanada’da benzer bir anket çalışması yapılarak; birden fazla dilbilimsel duruma uyarlanabileceği ve okuryazarlık becerileriyle ilgili karşılaştırılabilir verilerin elde edilebileceği görülmüştür (Thorn, 2009). Ulusal ölçekte yapılan IALS öncesi araştırmalarda, nüfusun önemli bir bölümünün okuryazarlık düzeyinin şaşırtıcı oranda düşük çıkması, farklı ülkelerde de benzer eğitimsel sorunların olup olmadığı sorusunu gündeme getirmiştir. Bu bağlamda farklı ülkelerin okuryazarlık düzeylerinin ölçülmesi ve karşılaştırılması gereksinimi ortaya çıkmıştır. OECD, bu gereksinime yanıt olarak; EUROSTAT ve UNESCO, Statistics Canada, ABD Eğitim İstatistikleri Kurumu NCES ve ETS ile işbirliği içinde çalışarak IALS’ı geliştirmiştir (OECD ve Statistics Canada, 2011).

IALS’ta sözel beceri; düz yazı okuryazarlığı, belge okuryazarlığı ve niceliksel okuryazarlık olmak üzere üç ayrı alanda değerlendirilmiştir. Düz yazı okuryazarlığı cümle ve paragraf şeklindeki metinleri anlamak ve kullanmak için gerekli bilgi ve beceriler olarak tanımlanmıştır. Belge okuryazarlığı çeşitli belgelerde bulunan bilgileri işlemek için gereksinim duyulan bilgi ve beceriler olarak tanımlanmış ve tablolar, işaretler, dizinler, listeler, kuponlar, grafikler, haritalar ve formlar bu kapsama dahil edilmiştir. Niceliksel okuryazarlık ise basılı bir materyalde bulunan sayıları veya nicelikleri kullanarak tekli ya da karmaşık halde toplama, çıkarma, çarpma ya da bölme gibi aritmetik işlemlerin yapılması için gereken becerileri kapsamaktadır (Thorn, 2009).

IALS sonuçları, katılımcı bütün ülkelerde yetişkin nüfusun büyük bir bölümünün düşük okuryazarlık becerilerine sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır (OECD ve Statistics Canada, 2011). Bu sonuçlar uluslararası düzeyde ciddi tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Tartışmalar sonucunda bir yandan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment - PISA) ile örgün eğitime odaklanılması öngörülmüş diğer yandan da yetişkinlerin eğitim durumunu ele alan IALS gibi araştırmaların geliştirilmesi gündeme alınmıştır.

IALS ile devam etmek yerine iş piyasasının istemleri doğrultusunda yaşam becerilerinin de ölçüme dahil edildiği ALL araştırması ise 2002 yılında uygulanmaya başlanmıştır. ALL, IALS’tan farklı olarak problem çözme becerisini de içerecek şekilde geliştirilmiştir. Ayrıca IALS’taki niceliksel okuryazarlığın kapsamı ALL’da genişletilmiş ve sayısal beceri olarak tanımlanmıştır (Gal, Manly, Schmitt ve Tout, 2005).

PIAAC’ın ALL’dan farklılaştığı nokta ise, sözel becerilerin iki ayrı ölçekte değil, tek bir ölçekte değerlendirilmesidir. PIAAC’taki sözel beceri değerlendirmesi, IALS ve ALL’da kullanılan değerlendirme ile büyük oranda benzerlik taşımaktadır, ancak IALS ve ALL’ın kapsamındaki düzyazı ve belge metinlerine ek olarak dijital metinler de değerlendirmeye dahil edilmiştir. Dahası, sözel beceri değerlendirmesi,

“okuma bileşenleri”ni içerecek şekilde genişletilmiştir. Okuma bileşenleri alanı, sözel beceri yeterliği düşük olan bireyler için tasarlanmış ve metinlerin temel anlamını kavrayabilmek için gerekli olan temel becerilerin değerlendirilmesine odaklanmıştır. Değerlendirilen okuma bileşenleri becerileri; kelime bilgisini, cümle işlemeyi ve akıcı okumayı kapsamaktadır (Thorn, 2009)

Tablo 1.

OECD'nin Yetişkin Becerilerine İlişkin Uluslararası Araştırmaları

Araştırma	Uluslararası Yetişkin Okuryazarlığı Araştırması (IALS)	Yetişkin Okuryazarlığı ve Yaşam Becerileri Araştırması (ALL)	Yetişkin Becerileri Araştırması (PIAAC)
Bağışçı Örgütler	OECD, Eurostat ve UNESCO işbirliğiyle İstatistik Kanada, Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi (National Center for Education Statistics - NCES) ve Eğitimde Ölçme Hizmetleri (Educational Testing Service - ETS)	Kanada İstatistik, OECD, Mesleki ve Yetişkin Eğitimi Ofisi (Office of Vocational and Adult Education-OVAE), Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Institute of Education Sciences-IES), ABD Çalışma Bakanlığı (Department of Labor), WESTAT	OECD
Uygulandığı Ülkeler	<u>1994-1995:</u> Kanada (İngilizce ve Fransızca konuşan topluluk), Fransa, Almanya, İrlanda, Hollanda, Polonya, İsveç, İsviçre (Almanca ve Fransızca konuşan topluluk), ABD <u>1996:</u> Avustralya, Belçika (Flaman Topluluğu), Büyük Britanya, Yeni Zelanda, Kuzey İrlanda <u>1998:</u> Şili, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Finlandiya, Macaristan, İtalya, Norveç, İsviçre (İtalyanca konuşan topluluk), Portekiz, Slovenya	<u>2002-2003:</u> Bermuda, Kanada, İtalya, Norveç, Meksika (Nuevo Leon), İsviçre, ABD <u>2006-2008:</u> Avustralya, Macaristan, Yeni Zelanda, Hollanda, Kore	<u>2008-2013:</u> Avusturya, Avusturya, Kanada, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Birleşik Krallık (İngiltere ve Kuzey İrlanda), Estonya, Finlandiya, Belçika (Flaman Topluluğu), Fransa, Almanya, İrlanda, İtalya, Japonya, Kore, Hollanda, Norveç, Polonya, Rusya Federasyonu, Slovak Cumhuriyeti, İspanya, İsviçre, Amerika Birleşik Devletleri ve Kıbrıs <u>2012-2016:</u> İsrail, Şili, Yunanistan, Yeni Zelanda, Slovenya, Türkiye, Endonezya, Litvanya ve Singapur

(devam ediyor)

Tablo 1 (devam)

Araştırma	Uluslararası Yetişkin Okuryazarlığı Araştırması (IALS)	Yetişkin Okuryazarlığı ve Yaşam Becerileri Araştırması (ALL)	Yetişkin Becerileri Araştırması (PIAAC)
Hedef Kitle	16-65 yaş	16-65 yaş	16-65 yaş
Uygulanan Kişi Sayısı	174.923	Veri yok	165.599
Ölçülen Beceri Alanları	Düzyazı Okuryazarlığı (Prose Literacy) Belge Okuryazarlığı (Document Literacy) Sayısal Beceri (Quantitative Literacy)	Düzyazı Okuryazarlığı (Prose Literacy) Belge Okuryazarlığı (Document Literacy) Sayısal Beceri (Numeracy) Analitik Düşünce/ Problem Çözme (Analytical Reasoning/Problem solving)	Sözel Beceriler (Literacy) Sayısal Beceriler (Numeracy) Teknoloji Yoğun Ortamlarda Problem Çözme Becerisi (Problem Solving in Technology Rich Environments)

PIAAC'ta Ölçülen Beceri Alanları

PIAAC'ta sözel beceri bireyin topluma katılması, amaçlarına ulaşması, bilgisini ve potansiyelini geliştirmesi için yazılı metinleri anlama, değerlendirme, kullanma ve metinlerle iş görme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2012). Sayısal beceri ise yetişkinin yaşamındaki çeşitli durumların gerektirdiği matematiksel istemlerle ilgilenme, bu istemleri yönetme amacıyla matematiksel bilgi ve düşüncelere erişerek bunları kullanma, yorumlama ve iletme becerisi olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2012). Uluslararası bir araştırmada ilk kez PIAAC ile ölçülen teknoloji yoğun ortamlarda problem çözme becerisi ise bilgileri değerlendirerek başkalarıyla iletişim kurmak için dijital teknoloji, iletişim araçları ve ağları kullanmak olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2012).

PIAAC değerlendirmesinde söz konusu beceri alanlarındaki yeterlikler 500 puan üzerinden ölçülmektedir. Bireylerin aldığı puanların anlamlı olabilmesi için araştırma tasarımında her beceri alanında yeterlik düzeyleri ve bu yeterlik düzeylerini gösteren puan aralıkları belirlenmiştir. Sözel ve sayısal beceri için 5, teknoloji yoğun ortamlarda problem çözme becerisi için 4 yeterlik düzeyi saptanmıştır (Düzeyler hakkında ayrıntılı bilgi için bakınız: TEDMEM, 2016). Söz konusu beceri alanlarındaki yeterlikleri belirlemeye yönelik testlerin yanı sıra, PIAAC'ta arka plan anketi (background questionnaire) de kullanılmıştır. Bu ankette katılımcılara eğitim düzeyi, eğitim ve öğretim etkinliklerine katılım, istihdam durumu, iş geçmişi, iş özellikleri, işyerinde ve günlük yaşamda becerilerin kullanımı, göçmenlik geçmişi ve

çalışma alanı ile beceriler arasındaki uyum/uyumsuzluk ve ekonomik olmayan göstergeleri saptamak için çeşitli sorular yöneltilmiştir (Francesco, 2015).

PIAAC'ta Okuryazarlık Anlayışı ve PIAAC'a Yönelik Eleştiriler

OECD'nin yetişkinlere yönelik yürüttüğü ve okuryazarlığın temel alındığı PIAAC ve benzeri araştırmalarda, okuryazarlığın daha çok teknik bir beceriye indirgenmesi temel eleştirilerden biri olagelmıştır. Örneğin; Hamilton ve Barton (2000), bu türden araştırmalarda ülkeler arasında karşılaştırmayı mümkün kılacak nesnel verilere ulaşmak adına, kültürel öğelerin dışlanarak günlük uygulamaların soru maddeleri olarak kullanılmasının, sosyal yaşamın artık olmazsa olmazlarından sayılan okuryazarlığı bağlamından kopardığını vurgulamaktadır. Oysa okuryazarlık bireyin yaşadığı toplumsal alandan yalıtılamaz (Barton ve Hamilton, 1998; Freire, 1995; Freire ve Mecado, 1998; Heath, 1986; Sanders, 2013; Scribner ve Cole, 1981; Street, 1989; Yıldız, 2010, 2011).

1980 sonrası gelişen “Yeni Okuryazarlık Araştırmaları”nda (New Literacy Studies- NLS) okuryazarlığın okullarda öğretilen teknik bir beceri olmanın ötesinde sosyal bir olgu olduğu, bireyin içinde yetiştiği toplumda ve kültürde biçimlendiği ve birbirinden farklı okuryazarlıkların olduğu konusunda ortak vurgular söz konusudur (Barton ve Hamilton, 1998; Heath, 1986; Scribner ve Cole, 1981; Street, 1989). NLS araştırmacılarının da belirttiği gibi, okuduğunu anlamaya dayalı okuryazarlık, okuryazarlığın sadece bir türüdür, kendisi değildir (Hamilton ve Barton, 2000). Ancak OECD gibi uluslararası kuruluşların yanı sıra, kilise, okul, işyeri, devlet daireleri, ticaret ve sağlık kurumlarında kullanılan ‘baskın okuryazarlıklar’ (dominant literacies) ‘gündelik kullanılan/yerel dil okuryazarlıklarından’ (vernacular literacies) daha güçlüdür. Gündelik okuryazarlıklar, eğitim kurumlarında veya resmi kurumlarda kullanılmasına karşın, söz edilen yaklaşımlar nedeniyle ‘gerçek’ okuryazarlık olarak görülmemektedir (Hamilton, 2001). Kısacası Hamilton ve Barton’ın (1998) da belirttiği gibi; OECD, PIAAC gibi uluslararası araştırmalarda, okuma-yazma uygulamalarını teknik beceri ile sınırlandırmakta ve böylelikle okuryazarlığın diğer boyutları değer kaybına uğratılmaktadır.

Okuryazarlık anlayışına yapılan bu eleştirilerin yanı sıra, PIAAC ve benzeri araştırmaların yöntemine ve genel olarak yetişkin becerilerini uluslararası ölçekte değerlendirme ve karşılaştırma fikrine ilişkin de çeşitli eleştiriler yöneltilmiştir. Özellikle araştırmaların geçerliğine ilişkin tartışmalar, yöntemsel eleştirilerin ana eksenini oluşturmaktadır. Clair’in (2012) de belirttiği gibi bu araştırmalarda yer alan sorular bağlam temellidir ve bu bağlam, tüm örnekleme genişletilemez çünkü bu durum geçerliğe ilişkin sorunların ortaya çıkmasını kaçınılmaz duruma getirmektedir. Tighe (2014) ise geçerlik sorununun yanı sıra örneklem bağlamında PIAAC araştırmasının temsil gücünü tartışmaktadır. Ona göre PIAAC, özellikle arka plan anketinde toplanan demografik veriler üzerinden pek çok azınlık grubu tanımlamasına karşın, örneklem bu grupların tümünü kapsayacak şekilde oluşturulmamaktadır.

Eleştirilen konulardan bir diğeri de araştırmanın tek bir dilde geliştirilip uygulama yapılacak ülke dillerine daha sonra çevrilmesidir. Bu durum olası çeviri hatalarının yanında dillerin kendine özgü özelliklerinin çeviride yer almamasına neden olmakta, bu da sonuçları farklı biçimlerde etkileyebildiği gibi, bu etki ve hataların sağlıklı biçimde kontrol edilebilmesini de olanaksız duruma getirmektedir (Bonnet, 2002; Clair, 2012).

Bir başka eleştiri de PIAAC türü uluslararası araştırmaların politik etkilerine ilişkindir. Örneğin Ahmed’e (2011) göre; araştırma süreci ve sonrası basit, tarafsız bir eylem değil, tersine politik bir teknolojinin işe koşulmasıdır. Çünkü araştırmaların yöntemine ve uygulanmasına yönelik açıklamalar, ayrıntılı bilgilendirmeler ve teknik raporlar, bir tür uzmanlık ve mükemmellik izlenimi vermekte, bu durum bir hegemonya yaratmaktadır. Böylece araştırmanın kendisi ve sonuçları sorgulanamaz duruma gelirken, uluslarüstü özneler, eğitim politikalarına müdahale için büyük bir meşruiyet kazandırılmakta, ulus devletler ise süreçten dışlanmaktadır (Goldstein, 1998; Kirsch, 2001). Başka bir ifadeyle, PIAAC ve benzeri araştırmalar, oluşturulma süreci, sürece katılan özneler, araştırmaların kimler tarafından maddi açıdan desteklendiği, sonuçların nasıl değerlendirildiği ve duyurulduğu gibi konular üzerinden ele alındığında, çoğunluğunu merkez kapitalist ülkelerin oluşturduğu bir ekonomi örgütünün, devletlerin eğitim politikalarına yön vermek üzere bu çalışmalarını araçsallaştırdığı ileri sürülebilir. Bu bağlamda politik eleştirinin temelini, araştırmaların bir müdahale aracı olarak işlev görmesi oluşturmaktadır (Grek, 2013; Ahmed, 2011; Goldstein, 1998; Kirsch, 2001).

PIAAC Türkiye Sonuçları

Araştırmanın Türkiye sonuçlarının ortaya konduğu bu kısımda, ilk olarak beceri alanlarına göre Türkiye’nin sıralamadaki yeri ele alınmaktadır. Tablo 2’de araştırmaya katılan ülkelerdeki 16-65 yaş arası yetişkinlerin sözel ve sayısal beceri ortalamaları ve teknoloji yoğun ortamlarda problem çözme becerisi alanında 2. ve 3. düzeyde bulunan yetişkin oranları verilmektedir.

Tablo 2’de görüldüğü üzere PIAAC 2016 sonuçlarına göre, Türkiye’de yetişkinler sözel becerilerde ortalama 227 puan elde ederek 268 puan olan OECD ortalamasının oldukça altında kalmıştır.

Öyle ki, Türkiye sözel becerilerde elde ettiği bu puan ile araştırmaya katılan ülkeler arasında en düşük puana sahip üç ülkeden biri olmuştur. Sadece Şili (220) ve Endonezya/Jakarta (Endonezya araştırmaya sadece başkenti olan Jakarta ile katılmıştır) (200) Türkiye’den daha düşük puana sahiptir. Sayısal beceriler açısından incelendiğinde ise sadece Jakarta (Endonezya) (210) ve Şili’nin (206) hemen üstünde yer alan Türkiye 219 puanla, 263 olan ortalamanın yine oldukça altındadır. Bu sonuçlar Türkiye’nin sözel becerilerde 41, sayısal becerilerde 44 puan gibi ciddi bir farkla uluslararası ortalamanın altında olduğunu göstermektedir. Dahası, sayısal ve sözel becerilerde ortalamanın oldukça üstünde yer alarak dikkat çeken ilk üç ülkenin puanlarıyla Türkiye’nin puanları arasında derin bir uçurum vardır: Hem sayısal hem

sözel becerilerde Türkiye'nin Japonya'yla 69, Finlandiya'yla 62 ve Hollanda'yla 59 puan farkı göze çarpmaktadır. Türkiye'nin son sırada yer aldığı teknoloji yoğun ortamlarda problem çözme becerisi alanında, İsveç (% 44), Yeni Zelanda (% 44), Finlandiya (% 42) ve Hollanda (% 42) öne çıkmaktadır. Bu ülkelerde yetişkinlerin yaklaşık olarak yarısı 2. ve 3. düzeyde performans gösterirken, Türkiye'de yetişkinlerin sadece % 8'i bu düzeydedir.

Tablo 2.

16-65 Yaş Arası Yetişkinlerin Sözel ve Sayısal Beceri Ortalamaları ve Teknoloji Yoğun Ortamlarda Problem Çözme Becerisi Alanında 2. ve 3. Düzeyde Bulunan Yetişkin Oranı

Ülkeler	Sözel beceri alanında ortalama puan	Ülkeler	Sayısal beceri alanında ortalama puan	Ülkeler	Teknoloji yoğun ortamlarda problem çözme becerisi alanında 2. ve 3. düzeyde bulunan yetişkin yüzdesi
Şili	220	Şili	206	Türkiye	8
Türkiye	227	Türkiye	219	Yunanistan	14
İtalya	250	İspanya	246	Şili	15
İspanya	252	İtalya	247	Polonya	19
Yunanistan	254	İsrail	251	İrlanda	25
İsrail	255	Yunanistan	252	Slovenya	25
Slovenya	256	Fransa	254	Slovak Cum.	26
Fransa	262	İrlanda	256	İsrail	27
İrlanda	267	Slovenya	258	Estonya	28
Polonya	267	Kuzey İrlanda	259	Kuzey İrlanda	29
Avusturya	269	Polonya	260	Kore	30
Kuzey İrlanda	269	İngiltere	262	A.B.D.	31
Almanya	270	Kore	263	Avusturya	32
A.B.D.	270	Kanada	265	Çek Cum.	33
Danimarka	271	Avusturalya	268	İngiltere	35
Kanada	273	Yeni Zelanda	271	Belçika/Flaman	35
İngiltere	273	Almanya	272	Japonya	35
Kore	273	Estonya	273	Almanya	36
Çek Cum.	274	Avusturya	275	Kanada	37
Slovak Cum.	274	Çek Cum.	276	Avusturalya	38
Belçika/Flaman	275	Slovak Cum.	276	Danimarka	39
Estonya	276	Danimarka	278	Norveç	41

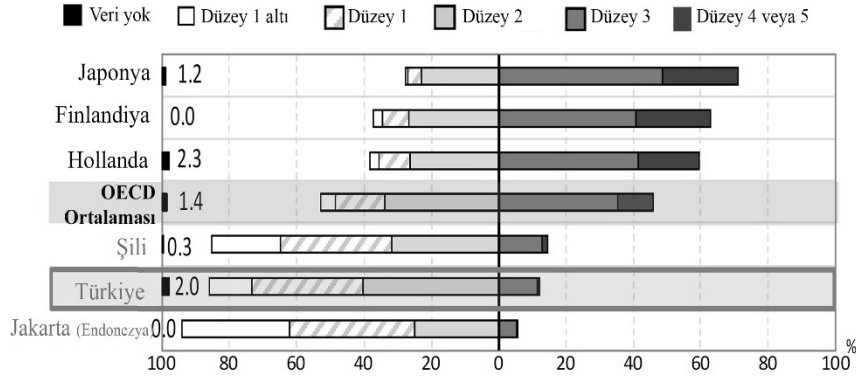
(devam ediyor)

Tablo 2 (devam)

Ülkeler	Sözel beceri alanında ortalama puan	Ülkeler	Sayısal beceri alanında ortalama puan	Ülkeler	Teknoloji yoğun ortamlarda problem çözme becerisi alanında 2. ve 3. düzeyde bulunan yetişkin yüzdesi
Norveç	278	Norveç	278	Finlandiya	42
İsveç	279	İsveç	279	Hollanda	42
Avusturya	280	Belçika/Flaman	280	Yeni Zelanda	44
Yeni Zelanda	281	Hollanda	280	İsveç	44
Hollanda	284	Finlandiya	282	Fransa	Veri yok
Finlandiya	288	Japonya	288	İtalya	Veri yok
Japonya	296	A.B.D.	253	İspanya	Veri yok
OECD Ortalaması	268		263		31
Ortak Ülkeler					
Güney Kıbrıs	269	Güney Kıbrıs	265	Güney Kıbrıs	Veri yok
Jakarta (Endonezya)	200	Jakarta (Endonezya)	210	Jakarta (Endonezya)	Veri yok
Singapur	258	Singapur	257	Litvanya	18
Litvanya	267	Litvanya	267	Rusya Fed.	26
Rusya Fed.	275	Rusya Fed.	270	Singapur	37

Kaynak: TEDMEM, 2016: 3.

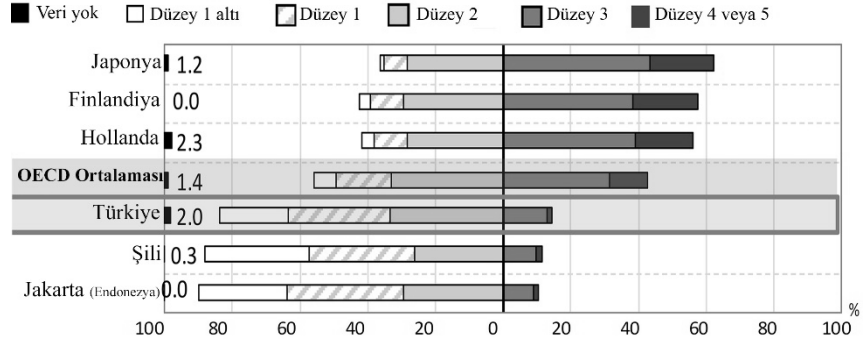
Şekil 1’de ilk üçte ve son üçte yer alan ülkeler ve OECD ortalaması incelendiğinde, sözel becerilerde ileri düzeyde (4. ve 5. düzeyde) bulunan yetişkinlerin OECD ortalaması % 10,6 iken Türkiye’de yetişkinlerin sadece % 0,5’inin bu düzeyde olduğu görülmektedir. Bir alt düzeyde ise OECD ortalaması % 35,4 iken Türkiye’deki yetişkinlerin yalnızca % 11,5’lik kısmı bu düzeyde bulunmaktadır.



Şekil 1. 16-65 yaş aralığındaki nüfusun sözel yeterlik düzeylerine göre dağılımı
Kaynak: TEDMEM, 2016:5.

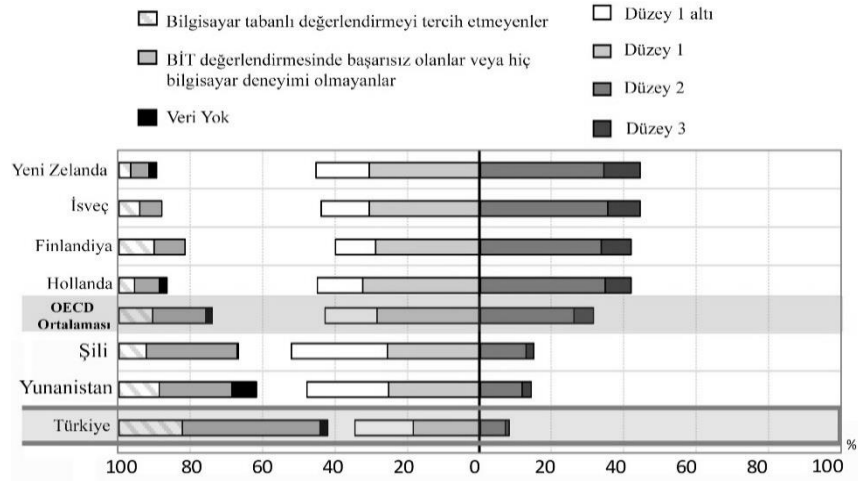
Buna ek olarak, Türkiye'deki yetişkinlerin önemli bir bölümünün yazılı sözcükleri tanıyabilme, bir cümleyi ve kısa bir metni anlama gibi düşük bir yeterliğe karşılık gelen 1. düzeyde oldukları görülmektedir (% 33,1). Dahası, yetişkinlerin % 12,7'sinin performansı, 1. düzeyin de altındadır. Görüldüğü üzere Türkiye'den araştırmaya katılan yetişkinlerin neredeyse yarısı (% 45,7) sözel becerilerde 1. düzey ve 1. düzeyin altındadır (TEDMEM, 2016). Bu sonuçlar, Türkiye'deki yetişkinlerin yaklaşık yarısının yazılı sözcükleri tanıyamadığını, bir cümle veya kısa bir metni anlayamadığını göstermektedir.

Şekil 2'de PIAAC sonuçlarına göre ilk üçte ve son üçte yer alan ülkeler ve OECD ortalaması incelendiğinde sayısal becerilerde de Türkiye % 1,5'lik oranla, 4. ve 5. düzeyde % 11,2 olan OECD ortalamasının oldukça altında kalmıştır. Sayı ve boyut algılarıyla ilgili olan; sözel veya sayısal biçimde ifade edilen matematiksel ilişkileri, örüntü ve oranları tanımayı ve kullanmayı içeren; metinler, tablolar ve grafiklerdeki verileri ve istatistikleri yorumlamayı ve bunlara ilişkin temel analizleri gerçekleştirmeyi gerektiren 3. düzeyde OECD ortalaması % 31,8 iken, Türkiye'deki yetişkinlerin yalnızca % 13,0'ı bu düzeydedir. Sayısal becerilerde de Türkiye'deki yetişkinlerin yarısı (% 50,2) 1. düzey ve altındadır. Öyle ki, Türkiye'de yetişkin nüfusun % 20,2'si 1. düzeyin altında, % 30,0'ı ise 1. düzeydedir. Bu sonuçlar da Türkiye'de her beş yetişkinden birinin tam sayılarla veya para ile sayma işlemlerini ya da basit matematiksel işlemleri yapacak düzeyde sayısal beceriye sahip olmadığını göstermektedir (TEDMEM, 2016).



Şekil 2. 16-65 yaş aralığındaki nüfusun sayısal yeterlik düzeylerine göre dağılımı. Kaynak: TEDMEM, 2016: 6.

Teknoloji yoğun ortamlarda problem çözme becerilerine ilişkin veriler Türkiye açısından ilk üçte ve son üçte yer alan ülkeler ve OECD ortalamasına göre incelendiğinde, Türkiye’de yetişkinlerin % 35,6’sının daha önce hiç bilgisayar kullanmadığını ifade ettiği, % 2,4’ünün temel bilgisayar becerilerine ilişkin testi tamamlayamadığı, % 17,7’sinin ise bilgisayar ortamında test almadığı görülür (Şekil 3).



Şekil 3. 16-65 yaş aralığındaki nüfusun teknoloji yoğun ortamlarda problem çözme yeterlik düzeylerine göre dağılımı. Kaynak: TEDMEM, 2016: 8.

Buna göre Türkiye’de araştırmaya katılan yetişkinlerin yarısından fazlası (% 55,6) bu beceri alanındaki teste dahil edilmemiştir. En yüksek düzey olan 3. düzeyde, Türkiye’de yetişkinlerin yalnızca % 0,9’u bulunurken, 2. düzeyde de sadece % 6,9’u yer almaktadır. Görüldüğü üzere Türkiye’de yetişkinlerin % 34,6’sı 1. düzey ve altında performans ortaya koymuştur. 1. düzeyde yetişkinlerin e-posta, web tarayıcısı gibi teknolojik uygulamaları kullanarak küçük aşamalı problemleri çözebilmeleri, basit çıkarımlar yapmaları ve bu uygulamalarda çok az da olsa gezinebilmeleri beklenmektedir. Sonuç olarak Türkiye’de yetişkinlerin sadece % 8’i teknolojiyi etkin bir şekilde kullanırken, geri kalanı bir e-posta dahi yazamamakta veya internet sayfalarındaki uygulamaları kullanamamaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma: PIAAC Türkiye Sonuçları ve Temel Eğitim Sorunsalı

PIAAC’ın 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’ta Türkiye’nin almış olduğu düşük puanlar, en başta ülkedeki temel eğitime erişim ve devam sorunlarıyla ilgilidir. Nitekim Türkiye, PIAAC’ta 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 okullandırmış 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 iken Türkiye’de bu oran % 96’dır. 3 ve 4 yaş nüfusun net okullaşma oranı Türkiye için birincisinde % 9 ve ikincisinde % 32 iken 3 yaşındakiler için Finlandiya’da % 68, Japonya’da % 80 ve Hollanda’da % 83; 4 yaşındakiler için ise Finlandiya’da % 74, Japonya’da % 94 ve Hollanda’da % 100’dür. Bu yaş gruplarında OECD ortalaması ise sırasıyla % 39 ve % 87’dir (OECD, 2017). Açıkça görüldüğü gibi, Türkiye hem zorunlu eğitim öncesinde hem de zorunlu eğitim süresince eğitime katılımında bu ülkelerden oldukça geride kalmaktadır.

25-64 yaş grubunun lise eğitimini tamamlama oranlarına bakıldığında ortalamalar; Finlandiya’da % 87, Japonya’da % 94 ve Hollanda’da % 76 iken bu oran 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 ulaşmıştır. Terk oranları kadın nüfusu için % 37,6 iken; erkek nüfusta % 35’tir.

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.

TÜİK 2015 verilerine göre 18-65+ yaş grubunun eğitim durumuna bakıldığında (Tablo 3), eğitim durumundaki dengesiz dağılım daha açık bir şekilde görülmektedir. Türkiye’de zorunlu temel eğitim 12 yıl olmasına karşın, bu konuda ciddi sorunlar olduğu, Tablo 3’te de açıkça görülmektedir. Öyle ki, tabloda 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 % 60,0’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 TÜİK 2015 verilerine göre, Türkiye’de hâlâ toplam nüfusun yaklaşık % 5,0’ının okuryazar olmadığı ve % 6,2’sinin de okuma yazmayı öğrendikten sonra eğitimini tamamlayamadığı yani herhangi bir eğitim düzeyinden mezun olamadığı görülmektedir. 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. 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 dahil oldukları eğitim kademelerinde temel bilgi ve beceriyi kazanamama sorununun günümüz temel eğitiminde de devam ettiğini göstermektedir. Dünya Bankası'nın 2011'de yaptığı bir araştırmada vurguladığı 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, 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. 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 kazandırılmaması 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 Puanları

	Sözel beceri alanı		Sayısal beceri alanı		
	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 lise 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. 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 değerlendirilmesiyle ilgili daha üst düzeylerde (Düzy 3, 4 ya da 5) beceri sahibi oldukları belirlenmiştir.

Sözel becerilerdeki sonuçlar, sayısal becerilerdeki sonuçlarla tutarlık göstermektedir. Sayısal beceride eğitim düzeylerine bakıldığında, en düşük düzeylerde (Düzy 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 (Düzy 3 ve Düzy 4 ya da 5) beceri sahibi oldukları belirlenmiştir (Tablo 5).

Tablo 5.

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

	Sözel beceri alanı					
	Lise Öncesi Eğitim Seviyesi			Lise Mezunu		
	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
Finlandiya	9,1	21,6	41,2	2,8	10,5	33,8
Hollanda	8,1	23,7	39,6	1,4	7,4	30,9
Türkiye	20,8	40,9	33,4	3,7	24,9	52,0
Şili	48,9	37,8	12,6	15,4	40,8	35,1
Endonezya	56,6	32,7	9,8	24,9	42,7	27,7
OECD Ortalaması	13,7	28,7	38,9	3,2	15,1	40,0

(devam ediyor)

Tablo 5 (devam)

	Sayısal beceri alanı					
	Lise Öncesi Eğitim Seviyesi			Lise Mezunu		
	1. Düzey Altı	1. Düzey	2. Düzey	1. Düzey Altı	1. Düzey	2. Düzey
Japonya	6,8	23,4	42,4	0,9	7,7	34,0
Finlandiya	9,3	22,4	41,3	3,5	12,9	35,7
Hollanda	11,0	22,8	38,1	2,0	8,5	32,3
Türkiye	32,5	35,8	26,4	5,4	27,0	45,5
Şili	66,9	27,3	5,6	26,0	41,0	26,2
Endonezya	50,7	34,0	13,7	19,6	40,0	32,2
OECD Ortalaması	19,8	29,6	34,7	4,8	17,1	38,6

Kaynak: OECD, 2016.

Tablo 4 ve 5'teki 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 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 testinde başarısız oldukları görülmüştür. Düzey 1 ve altında ise, lise öncesi eğitim düzeyine sahip nüfus oranı % 18,8 iken, lise mezunlarında bu oran % 51,2'ye yükselmektedir.

Tablo 6.

Teknoloji Yoğun Ortamlarda Problem Çözme Becerisinin Düzey 2 ve Düzey 3'ten Daha Düşük Düzeylerdeki Ülkelerin Sahip Olduğu Yetişkin Nüfus Oranı

	Lise Öncesi Eğitim Seviyesi		
	Hiç Tecrübesi Yok/ Temel Beceri Testinden Başarısız Olmuş	1. Düzey Altı	1. Düzey
Yeni Zelanda	13,2	29,8	30,7
İsveç	18,2	30,5	27,1
Finlandiya	29,2	18,9	21,0
Hollanda	18,3	25,2	33,8
Şili	62,4	21,0	4,6
Yunanistan	48,4	18,4	8,4
Türkiye	63,1	11,0	7,8
OECD Ortalaması	41,3	18,7	17,1

(devam ediyor)

Tablo 6 (devam)

Lise Mezunu			
Hiç Tecrübesi Yok/ Temel Beceri Testinden Başarısız Olmuş			
		1. Düzey Altı	1. Düzey
Yeni Zelanda	5,3	16,1	34,0
İsveç	5,3	14,1	36,7
Finlandiya	10,1	15,6	30,3
Hollanda	4,5	13,9	39,9
Şili	22,4	35,5	25,0
Yunanistan	15,2	24,6	29,0
Türkiye	17,3	23,6	27,6
OECD Ortalaması	14,5	18,1	31,5

Kaynak: OECD, 2016.

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 araştırmaya katılan erkeklerin kadınlardan çok daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir. Bu da Türkiye'de eğitimin yukarıda anılan sorunlarının yanı sıra, toplumsal cinsiyet eşitliğiyle ilgili sorunlarının da PIAAC sonuçlarına yansımaları göstermektedir. Tablo 7'de ilk üçte ve son üçte yer alan ülkeler ve OECD ortalamasına göre sözel ve sayısal beceri alanlarındaki kadın-erkek dağılımı verilmiştir.

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) (Tablo 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 ülke ise Şili’dir (21). Bu bağlamda Türkiye’deki erkeklerin sayısal becerilerdeki puanı OECD ortalamasının 37 puan gerisindeyken, kadınların ortalamadan 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.

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			
Ülkeler	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.

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.

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 kayıta 95., orta öğretime kademesine kayıta 114. ve yükseköğretime kayıta 105. sırada yer almaktadır. TÜİK 2015 verileri de Türkiye’de yetişkin kadın nüfusun erkek nüfusa göre eğitime katılımında daha yoksun bir konumda olduğunu kanıtlamaktadır. Okuryazar olmayan yaklaşık % 5’lik nüfusun % 83,9’unu kadınlar oluşturmaktadır ve ayrıca 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 alanyazında 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 erkek kadın arasındaki puan farkı 42 iken, 16-24 yaş aralığında 11’e inmektedir (TEDMEM, 2016).

Sonuç

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

Tablo 9.

Derslik Sayıları (2012-2013 / 2015-2016)

	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. Aksine, son dönemde, Türkiye’de farklı bölgeler ya da yerleşim yerleri ve hatta aynı düzeydeki eğitim kurumları arasında eğitim niteliği açısından giderek artan bir uçurum olduğu 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’inin 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 giderilmesi olanaklıdır. Ne var ki, yine PIAAC’ın ortaya koyduğu sonuçlar, Türkiye’de bunun da gerçekleştirilememiş olduğunu kanıtlamaktadır. Türkiye’de kamusal bir sorumluluk temelinde demografik yapının işaret ettiği eğitim 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 tanımlanmakta, 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 sorunun tamamen sivil topluma ya da özel sektöre havale edilmesine yol açabilir. Bu tehlikenin sinyalleri ise açıkça verilmektedir. Yıldız’ın da belirttiği gibi 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.

Belirtmek gerekir ki yetişkin eğitiminin ticarileşmesi, özellikle Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde kurumsal eğitim olanağı bulamayan, temel eğitim hakkından tamamen ya da kısmen yoksun kalan nüfusun büyüklüğü nedeniyle ciddi sorunlara yol açmaktadır. Nitekim küresel bir eğilim olarak geleneksel okuryazarlık ile son dönemde artan teknoloji kullanımıyla gelişen dijital okuryazarlık arasında oluşan açının büyümesi ve bu durumun sonucu olarak temel eğitim eksikliği çeken kesimlerle uluslararası rekabete dayalı piyasalarda etkinlik gösteren nitelikli/eğitimli kesimler arasındaki ekonomik, toplumsal ve kültürel eşsizliklerin küresel düzeyde derinleşmesi (Lam, 2006; Hull, Zacher ve Hibbert, 2009) Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde daha ciddi sorunlara neden olmaktadır.

Sonuç olarak PIAAC sonuçları hem örgün eğitim hem de yaygın eğitim açısından ulusal düzeyde temel eğitim sorunlarını yeniden düşünmeyi gerektirmektedir. Bu düşünme süreci içinde, ülkenin uzun ve kapsamlı eğitim deneyimi ve birikimi esas alınarak temel eğitimin yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

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). *Türkiye’de Kadın Olmak*. İstanbul: Say Yayınları.
- Arıkan, G. (1988). Kırsal Kesimde Kadın Olmak. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 5(2), 1-16.
- Barton, D. ve Hamilton, M. (1998). *Local literacies reading and writing in one community*. 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 Zorlukları ve Seçenekler*.
<http://siteresources.worldbank.org/TURKEYINTURKISHEXTN/Resources/455687-1326904565778/EducationQualityReport2011-tr.pdf> adresinden erişilmiştir.
- EUROSTAT (2017). Early leavers from education and training.
http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Early_leavers_from_education_and_training adresinden erişilmiştir.
- EUROSTAT (2011). DATABASE. Education and Training.
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 adresinden erişilmiştir.
- 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 ve 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. Retrieved from <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. ve 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*. (pg. 15-26). London: Cambridge University Press.
- Henry, M., Lingard, B., Rizvi, F., ve Taylor, S. (2008). *The OECD, globalisation and education policy*. Australia: Emerald Publishers
- Kandiyoti, D. (2015). *Cariyeler, Bacılar, Yurttaşlar Kimlikler Ve Toplumsal Dönüşümler*. (Çev. A. Bora, F. Sayılan, Ş. Tekeli, H. Tapınç, F. Özbay). İstanbul: MetisYayımları.
- Kirsch, I. S. (2001). The international adult literacy survey (IALS): Understanding what was measured. *ETS Research Report Series*, 2001(2).
- Martens, K., ve Wolf, K. D. (2009). Boomerangs and trojan horses: The unintended consequences of internationalising education policy through the EU and the OECD. In *European Integration and the Governance of Higher Education and Research*.
- MEB (2016). *Milli Eğitim İstatistikleri 2015-2016*. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/30044345_meb_istatistikleri_organ_egitim_2015_2016.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEB (2013). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2012-2013*. https://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2012_2013.pdf adresinden erişilmiştir.

- 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 ve Statistics Canada, (2011). *Literacy for life: Further results from the adult literacy and life skills survey*. Paris: OECD Publishing.
- OECD ve Statistics Canada (2005). *Learning a living: First results of the adult literacy and life 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 sınırluluklar 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: Mülkiyeliler Birliği.
- Sayılan, 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 ve 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*. <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
adresinden 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, <http://reports.weforum.org/global-gender-gap-report-2016>
adresinden erişilmiştir.
- 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.



Reconsidering Basic Education Problems in Turkey Through The Result of Programme for International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Online First Date
Review Article	01.15.2018	06.25.2018	06.29.2018

Ahmet Yıldız ¹, Hande Dindar ² and Derya Ünlü ³
Ankara University

Nagihan Gökçe ⁴ Özben Kocakurt ⁵ Aysu Özüstün Kırıl ⁶
Kastamonu University Ankara University Karamanoğlu Mehmetbey University

Abstract

The Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) results announced in June 28th, 2016 shows that Turkey takes place near the bottom with its low points at all skills among 24 countries. In this article, it is aimed to analyse the PIAAC results in terms of the problems of basic education. With this aim, literature review and documentary research methods are used to obtain data. Obtained data have been analysed by descriptive analysis method. Thus, chronic problems of basic education such as access, participation, quality and gender inequality are evident in Turkey results. For instance, Turkey falls far behind the other countries in terms of participation to pre-basic and basic education. Moreover there are serious problems about quality in both formal and informal education at the level of basic education. Besides those problems, gender inequality problems also have reflections in the results (for instance, literacy: difference between men and women is eleven points, numeracy: difference between men and women is twenty seven points). Therefore, there is a necessity for reconsidering, identifying and recovering current deficiencies of formal education system in terms of sustaining access to education, gender inequality and participation, quality.

Keywords: PIAAC, basic education, access to basic education, gender, adult education.

¹ Assoc. Prof. Dr., Faculty of Educational Sciences, Department of Lifelong Learning and Adult Education, E-mail: ahmety72@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0002-0158-6168>

² *Corresponding Author:* PhD Student, Faculty of Educational Sciences, Department of Lifelong Learning and Adult Education, E-mail: handedindar@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7077-8032>

³ PhD student, Faculty of Educational Sciences, Department of Lifelong Learning and Adult Education, E-mail: deryau01@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8401-0414>

⁴ Instructor, Foreign Language High School, E-mail: nagisyasar@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5740-0668>

⁵ Special student, Faculty of Educational Sciences, Department of Lifelong Learning and Adult Education, E-mail: ozkoc2@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0003-1210-9292>

⁶ Instructor, Foreign Language High School, E-mail: aysuozustunkiral@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3944-2098>

Purpose and Significance

The Programme For International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) is a research carried out with adults in 24 countries and its latest results were announced on June 28th, 2018. The PIAAC results are significant as it shows participated countries' educational situations of adults and the results enable to compare countries in terms of adult education. Although there are some suspicious aspects in PIAAC and it is done by economy-based organisation (Organisation for Economic Co-operation and Development- OECD), it gives an opportunity to evaluate the basic educational situation domestically. In PIAAC, three core skills are assessed. These are literacy skill, numeracy skill and problem solving skill in technology-rich environments. In fact, these skills are equivalent to skills which are supposed to be acquired in basic education. Therefore, the results of the PIAAC research give away important educational outputs to be considered (especially about basic education) and these outputs are significant for identifying and interpreting problems of basic education in Turkey. In the light of this information, the aim of this study is to evaluate the PIAAC results of Turkey in the context of basic education problems. And this kind of analysis is significant to enrich literature about adult basic education, to understand the basic educational problems (both formal and informal) better and to propose certain solutions.

Method

In this study, methods of documentary research and literature review have been used. Documentary research is the examination of selected documents for a specific purpose. Data collected by literature review and documentary research have been analyzed by descriptive analysis method. In the study, two basic lines have been used to achieve the mentioned aim. Firstly, the PIAAC results have been analyzed in the context of basic education in Turkey. From this analysis, significant problematic issues of basic education are determined. These issues have been stated as chronic problems of basic education in Turkey: access to basic education, participation in basic education, quality and gender inequality in basic education. Secondly, to illuminate these problematic issues; literature review has been done and statistical data from OECD, EUROSTAT and Turkish Statistical Institute (TUIK) have been used. Finally, all obtained data have been discussed in relation to the PIAAC results.

Results

According to the PIAAC results, almost half of the adults in Turkey attain Level 1 and below Level 1 in literacy skill (45,7%) and numeracy skill (50%). When we look at the results of problem solving skill in technology-rich environments; it is found that 35,6 percent of the adults in Turkey has no prior experience with computers. Compared with adults in the other participating OECD countries, adults in Turkey show below-average proficiency in all three domains assessed – literacy, numeracy and problem solving in technology-rich environments (OECD, 2016). If it is need to take three domains one by one: The first of the domains assessed in the research is

literacy skills. OECD average score is 268 in literacy skills and Turkey average score is 227. Turkey is 41 points below OECD average and 69 points below the first country (Japan- 296 points). Turkey has the third lowest average score among the countries and economies participated in the research. The second domain assessed is numeracy skills. In numeracy, OECD average score is 263 whereas Turkey average score is 219. The difference between OECD average score and Turkey score is 44 points. And Turkey is again 69 points below the first country (Japan- 288). Once more, Turkey has the third lowest average score among the countries and economies participated in the research. The third domain assessed in the research is problem solving in technology-rich environments. Here, results are given not in a score form, but in percentage form. Problem solving in technology-rich environments average percent of OECD is 31 and Turkey average percent is only 8. The difference between OECD average percentage and Turkey average percentage is 23. And the difference between the first countries in this skill (New Zealand and Sweden – both countries' average percentage is 44) is 36. This time, Turkey has the lowest average percent among the countries and economies participated in the research.

As it is obviously seen from the results, Turkey is one of the three countries at the bottom (the other two are Jakarta and Chile) in all three domains assessed in the PIAAC research. And as these three skills assessed are the skills that are supposed to be acquired in basic education, those results indicate that there are problematic issues in basic education. When we analyse those problematic issues, three points become prominent: (1) access and participation in basic education, (2) quality of basic education, (3) inequality of genders in basic education.

Like most country, participation in basic education is compulsory in Turkey. The duration of compulsory basic education has been twelve years since 2012. Although it is compulsory, access to basic education is not still a hundred percent. As well as participation in primary education is not a hundred percent, participation rates go down while basic education grade levels go up gradually. Therefore, this situation indicates that there is not only a participation problem but also a continuation problem in terms of basic education.

The other outstanding problem is about the quality of basic education. Turkey's being at the bottom in all three domains is the most concrete indicator of this situation. Because the results of the PIAAC research indicate that basic education in Turkey is not efficient for people to acquire target skills. And PISA results correspond to the PIAAC research (In PISA, Turkey shows below-average proficiency in science, mathematics and reading). Both the PIAAC results and the PISA results show that Turkey younger and adult generation have difficulty in understanding what they read. And one of the important outputs about this situation in PIAAC is that the quality problem is clear when we look at the scores of high-school graduates in Turkey. The scores of high- school graduated adults of Turkey are below the scores of adults with no high-school graduation from top countries in the PIAAC research.

The third problem is about gender inequality. In literacy skill, men's score is 232; women's score is 221 and the difference between them is 11 points. This difference is only 2 in OECD average score and 3 in the top country average score (Japan). In numeracy skill, men's score is 233; women's score is 206 and the difference is 27 points. Here, the difference is 12 in OECD average score and 12 in the top country average score (Japan). When we look at the problem solving in technology-rich environments percentage, men's percentage is 9,3%; women's percentage is 6,2% and the difference between them is 3,1%. The difference in OECD average percentage is 4,3% (But it should be kept in mind that very few adults took part in this domain in Turkey). The difference is only 1,0% in the top country (New Zealand). Considering all three domains assessed, not only in Turkey but also in other countries, men's having higher points than women draws attention. But the gap is higher in Turkey than many countries and economies participated in the PIAAC research. Also TUIK 2015 data show that higher proportions of the illiterate population and of literate population without graduation are women.

Discussion and Conclusion

The results of PIAAC research make it necessary to reconsider about both formal and informal basic education. Analysing the policies of education in Turkey historically, two points outstand: (1) schooling all of the current population and (2) extending the time of compulsory education. In fact, in recent years, lots of serious attempts have been done with the focus on extending compulsory education from eight years (1997) to twelve years (2012) and providing more classes for the current population to make them fully schooled. However, those attempts do not bring quality to education. This situation makes it easier to increase the numbers of private schools so that differentiation between public schools which are preferred just because of the financial problems and private schools become more and more evident.

It is possible to remedy deficiencies of formal education through effective and inclusionary informal/ public education. However considering the results of this research, Turkey could not achieve that, either. In the last 20- 25 years, most of the activities of informal/ public education are undertaken by civil society and voluntary organizations within lifelong learning policies and European Union harmonization strategies. Therefore public education is equalized to vocational education. By this way adult education practices receive less money from public fund than formal education and it is degraded to personal development and workforce training and thus, its socialist content is ignored (Sayılan, 2001).

As a consequence basic education is the key problem area in both formal and informal education in the agenda of Turkey. It is not possible to have positive results from this kind of research or other international researches with current perspective and system in education. Radical and structural transformations must be done in the areas of content of education and access to education is significant to be successful.