



Kırsal ve Kentsel Bölgelerdeki Eğitsel Farklılıklar

Dr. Kübra Çelikdemir

1. Kırsal ve kentsel bölgeler arasındaki farklılıklar.....	2
2. Öğrenci düzeyindeki farklılıklar.....	4
3. Okul düzeyindeki farklılıklar	5
4. Değerlendirme ve öneriler	11
Kaynakça	13



Nitelikli eğitime erişim okul çağında bulunan her çocuğun yasal hakkı olmasına rağmen pek çok çocuk bu haktan farklı sebeplerle yıllarca mahrum kalmıştır. Sosyo-ekonomik düzeyle de oldukça ilgili olan öğrencinin yaşadığı ve/veya okulların bulunduğu bölgenin koşulları bu sebeplerden biridir. Kırsal bölgelerdeki öğrenciler okula erişim ve kariyer planlama; bu bölgelerdeki okullar ise eğitim personeli ve kaynak yetersizliği gibi pek çok zorluk yaşamaktadır. Eğitime yapılan yatırımlar aracılığı ile okulların fiziki şartlarında iyileşme, eğitim personeli sayısında artış yaşanmış olsa dahi kırsal bölgelerdeki öğrenci ve okullar hâlâ pek çok açıdan dezavantajlı konumdadır. Bu dezavantajların belirlenmesi bu okullardaki öğrencilerin nitelikli eğitime erişimi için yapılması gerekenlerin planlanmasında yol gösterici olacaktır.

Bu değerlendirme yazısında, öncelikle kırsal bölge ve bu bölgelerde yaşayan toplulukların kentsel bölgelere kıyasla ayırt edici özellikleri tanımlanmıştır. Ardından OECD tarafından yürütülen uluslararası çalışmaların (PISA 2015 ve TALIS 2018) bulgularına dayalı olarak kırsal ve kentsel bölgeler arasındaki öğrenci ve okul düzeyindeki farklılıklara yer verilmiştir. Değerlendirme yazısının son bölümünde ise öğrenci ve okul düzeyinde dezavantaj oluşturan farklılıkların giderilmesi ve nitelikli eğitime erişimde eşitliğin sağlanması için politika önerileri sunulmuştur.

1. Kırsal ve kentsel bölgeler arasındaki farklılıklar

Yerleşim yerlerinin kırsal ve kentsel bölgeler olarak sınıflandırılmasında nüfus miktarı, nüfus yoğunluğu, ekonomik faaliyetler gibi bazı kriterler temel alınmaktadır (Echazarra ve Radinger, 2019). Nüfus miktarının temel alındığı OECD sınıflandırmasında, nüfusu 3.000'inin altında olan yerleşim yerleri kırsal bölge, 3.000 ile 100.000 arasında olanlar kasaba, 100.000'in üstünde olanlar ise kentsel bölge olarak nitelendirilmektedir. Bu değerlendirme yazısında, yapılan karşılaştırmalar nüfusu 3.000'inin altında ve 100.000'in üstünde olan bölgelerdeki okul ve öğrencileri kapsamaktadır.

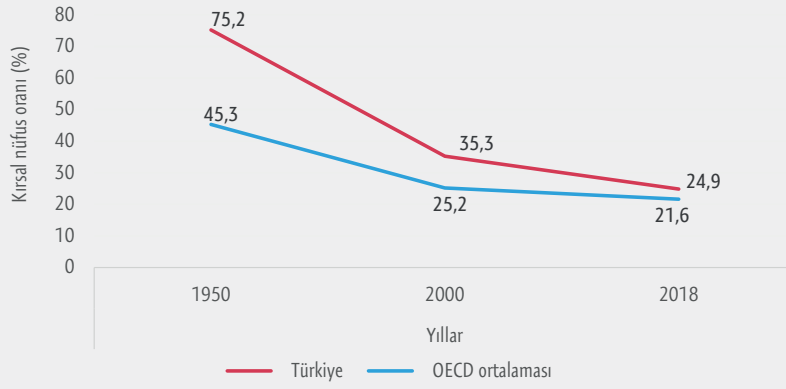
OECD ülkeleri genelinde kırsal bölgelerin coğrafi konum, toplam nüfus miktarı ve sosyo-ekonomik düzey gibi bazı temel özellikleri bulunmaktadır (Echazarra ve Radinger, 2019). Bu özellikler aşağıda tanımlanmıştır:

Coğrafi konum: Kırsal bölgeler çoğunlukla kalabalık yerleşim yerlerinden uzakta bulunmaktadır. Bu uzaklık kırsal bölgelerde uzman kişilerin istihdam edilmesi, istihdamın sürekliliğin sağlanması ve mesleki gelişim desteğinin sunulması açısından engel teşkil etmektedir. Ayrıca, bu bölgelerde yaşayan bireylerin bölge dışından kişi ve topluluklarla iletişim kurma, sosyalleşme ve çalışma kapasitelerini de sınırlandırmaktadır.

Giderek azalan nüfus: Kırsal bölgelerin coğrafi konumları gereği genellikle ekonomik faaliyetlerden uzak kalması, tarımda yeni teknolojilerin kullanımı sonucunda insan gücüne olan ihtiyacın azalması ve doğum oranlarının düşmesi gibi faktörler kırsal bölgelerde yaşayan nüfus oranının giderek azalmasına neden olmuştur (OECD, 2013; UNESCO, 2019). Eğitim imkânlarına erişim için kırsaldan kentlere yapılan göçler de kırsal nüfus oranının düşmesindeki önemli sebeplerden biridir (UNESCO, 2019).

Birleşmiş Milletler Ekonomik ve Sosyal İşler Dairesi (UNDESA) tarafından 2018 yılında ülkelerin resmî sınıflandırmaları ve verileri kullanılarak yapılan nüfus projeksiyonuna göre OECD genelinde olduğu gibi Türkiye'de de son 70 yılda kırsal nüfusta ciddi bir azalma görülmüştür. 1950'de Türkiye nüfusunun yaklaşık dörtte üçü (%75,2) kırsal bölgelerde yaşarken, bu oran 2018'e gelindiğinde yaklaşık dörtte bire (24,9) düşmüştür (Grafik 1).

Grafik 1. Yıllara Göre Kırsal Nüfus Oranları (%)

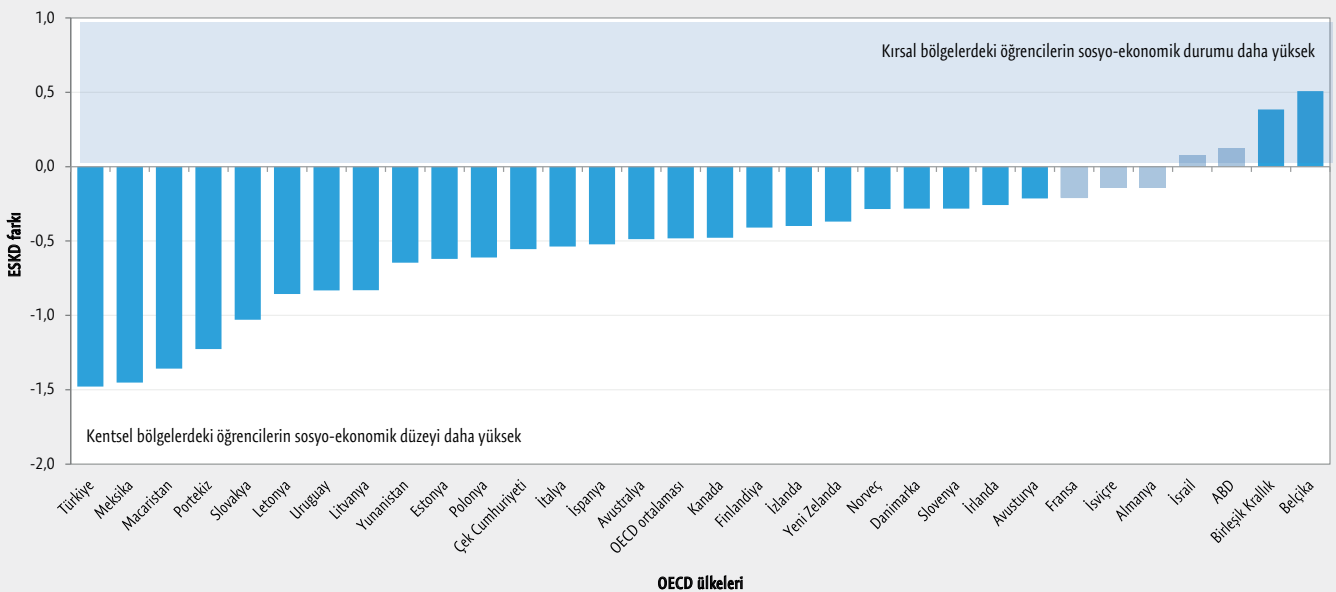


Kaynak: UNDESA, 2018.

Yenilenebilir enerji ve kırsal turizm gibi yeni ekonomik faaliyetler, doğal ürünlere olan talep ve kentlerdeki geçim zorluğu gibi nedenler ile kırsal bölgelerde yapılması planlanan ekonomik faaliyetler için verilen teşvikler pek çok ülkede kırsaldan kentlere olan göçü tersine çevirmektedir (Echazarra ve Radinger, 2019). Bu sebeple bazı ülkelerde kırsal nüfusun azalması durmuş hatta ters yönlü bir ivme kazanmıştır. Ancak yapılan projeksiyonlara göre Türkiye, Japonya, Hollanda ve Portekiz'de kırsal nüfusun giderek azalması beklenmektedir (UNDESA, 2018). Buna göre, Türkiye'de kırsal nüfusun 2050 yılında %14'e kadar gerileyeceği tahmin edilmektedir.

Sosyo-ekonomik düzey: Kırsal bölgeleri kentsel bölgelerden ayıran temel özelliklerden birisi bölge halkının sosyo-ekonomik düzeyidir. Pek çok ülkede, özellikle de gelişmekte olan ülkelerde, kentlerde yaşayan ailelere kıyasla kırsal bölgelerde yaşayan ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi daha düşüktür (Echazarra ve Radinger, 2019). PISA 2015 sonuçları da bu durumu doğrulamaktadır. PISA 2015'te öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi; anne-babanın eğitim düzeyi ve mesleği, evdeki eğitsel kaynaklar ve evde bulunan çeşitli araç gereçler gibi değişkenler dikkate alınarak hesaplanan ekonomik, sosyal ve kültürel düzey endeksi (ESKD) değerine göre belirlenmektedir. OECD ülkeleri arasında kırsal ve kentsel bölgelerdeki öğrenciler arasında ESKD farkının en yüksek olduğu ülke Türkiye'dir (Grafik 2). Buna göre, Türkiye'de kentsel bölgelerde okuyan öğrenciler kırsal bölgelerde okuyan akranlarına kıyasla sosyo-ekonomik olarak daha avantajlıdır.

Grafik 2. Kırsal ve Kentsel Bölgelerde Okuyan Öğrenciler Arasındaki Sosyo-Ekonomik Düzey Farkı (ESKD endeksi)



Not: İstatistiksel olarak anlamlı farklar koyu tonda gösterilmiştir.
Kaynak: Echazarra ve Radinger, 2019.

Bu başlık altında bahsedilen bölgesel farklılıklar öğrenci çıktıkları ve okulların imkânları açısından da farklılıklara sebep olmaktadır. Bu farklılıklar alanyazın ve uluslararası çalışmaların bulguları derlenerek ilgili alt bölümlerde sentezlenmiştir.

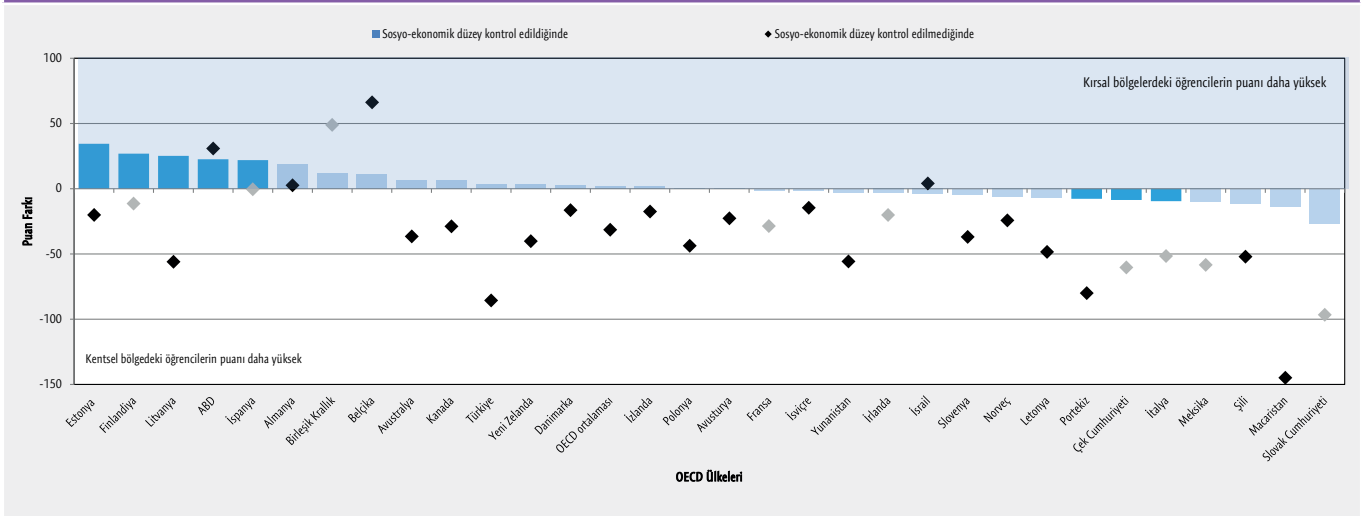
2. Öğrenci düzeyindeki farklılıklar

PISA 2015 sonuçlarına göre, öğrencilerin *fen okuryazarlığı, yükseköğretimi tamamlama beklentileri, akademik yılmazlık, sınıf tekrarı ve bulunması gereken öğrenim düzeyinden daha alt düzeyde öğrenim görme oranlarında* bölgeler arası (kentsel-kırsal) farklılıklar vardır. Söz konusu farklılıklar bu başlık altında incelenmiştir.

OECD ortalamasında, kentsel bölgelerdeki akranlarına kıyasla kırsal bölgelerdeki öğrencilerin PISA 2015 fen puanı yaklaşık 31 puan daha düşüktür. PISA performansında 40 puanlık farkın yaklaşık bir yıllık öğrenme süresine karşılık geldiği göz önünde bulundurulduğunda, bu fark yaklaşık olarak bir okul yılı öğrenme farkına denk gelmektedir (Echazarra ve Radinger, 2019). Türkiye’de ise bu fark kentsel bölgelerde okuyan öğrencilerin lehine yaklaşık 86 puandır ve yaklaşık iki yıllık öğrenme süresine denk gelmektedir (Grafik 3).

Öğrencilerin ve okulların sosyo-ekonomik düzeyinin etkisi kontrol edildiğinde ise, OECD ortalamasında kırsal ve kentsel bölgelerdeki öğrenciler arasındaki başarı farkı ortadan kalkmaktadır (Grafik 3). Hatta Estonya, Finlandiya ve Litvanya’da kırsal bölgelerde okuyan öğrencilerin kentsel bölgelerde okuyan öğrenciler ile aynı sosyo-ekonomik düzeye sahip olması durumunda kentsel bölgelerdeki öğrencilerden anlamlı derecede daha iyi performans sergileyebileceği sonucuna varılmıştır.

Grafik 3. Kırsal ve Kentsel Bölgelerde Okuyan Öğrenciler Arasındaki Puan Farkı (PISA 2015, Fen Puanları)



Not: İstatistiksel olarak anlamlı farklar koyu tonda gösterilmiştir.
Kaynak: Echazarra ve Radinger, 2019.

PISA 2015 sonuçlarına göre, kırsal ve kentsel bölgelerdeki öğrenciler arasında farklılıkta gözlemlenen bir başka durum ise öğrencilerin yükseköğretimi tamamlama beklentileri ile ilgilidir. OECD ortalamasında kırsal bölgelerde okuyan öğrencilerin %30'u, kentsel bölgelerde okuyan öğrencilerin ise yaklaşık yarısı yükseköğretimi tamamlayacağına dair bir beklentisi olduğunu belirtmiştir (Echazarra ve Radinger, 2019). Kırsal ve kentsel bölgelerdeki öğrencilerin yükseköğretimi tamamlama beklentileri arasındaki farkın en fazla olduğu OECD ülkeleri Macaristan, Türkiye, İtalya ve Portekiz'dir. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyinin etkisi kontrol edildiğinde ise bu fark azalmaktadır. Ancak Türkiye dâhil pek çok ülkede sosyo-ekonomik düzey kontrol edildiğinde dahi kırsal bölgelerdeki öğrencilerin yükseköğretimi tamamlamaya dair beklentileri daha düşüktür (Echazarra ve Radinger, 2019). Bir başka deyişle yükseköğretimi tamamlamaya yönelik beklentileri sadece öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi ile açıklamak mümkün görünmemektedir.

Kırsal ve kentsel bölgeler arasında sosyo-ekonomik düzey ile açıklanamayan bir diğer farklılık ise bu bölgelerdeki akademik yılmazlık gösteren öğrenci¹ oranlarıdır. PISA 2015 sonuçlarına göre Finlandiya hariç tüm OECD ülkelerinde akademik yılmazlık gösteren öğrenci oranı kentsel bölgelerde daha yüksektir. OECD ortalamasında kentsel bölgelerde okuyan dezavantajlı öğrencilerin yaklaşık %29,3'ü akademik yılmazlık gösterirken, kırsal bölgelerde okuyan dezavantajlı öğrenciler için bu oran %25,3'tür (Tablo 1). Türkiye'de ise bu oranlar kentsel bölgelerdeki öğrenciler için %23,2 iken, kırsal bölgelerdeki öğrenciler için sadece %8,0'dır. Türkiye bu farkın en yüksek olduğu OECD ülkelerinden biridir. Bu fark, Türkiye'de sosyo-ekonomik olarak benzer koşullara sahip dezavantajlı öğrencilerin kırsal bölgelerdeki okullar yerine kentsel bölgelerdeki okullara gittiklerinde akademik olarak başarılı olma olasılığının arttığını göstermektedir.

Tablo 1. Çeşitli Göstergeler Açısından Kırsal ve Kentsel Bölgelerdeki Öğrenci Oranları (%)

	Türkiye			OECD ortalaması		
	Kırsal	Kentsel	Kentsel-Kırsal	Kırsal	Kentsel	Kentsel-Kırsal
Akademik yılmazlık	8,0	23,2	15,1*	25,3	29,3	4,4*
Sınıf tekrarı	42,7	10,4	-32,2*	17,4	9,6	-8,5*
Bulunması gereken sınıf düzeyinden daha alt düzeyde öğrenim görme	75,6	23,3	-52,3*	28,6	15,5	-13,1*

*İstatistiksel olarak anlamlı fark, $p < 0.05$.

Kaynak: Echazarra ve Radinger, 2019; OECD, 2016.

Kentsel bölgelere kıyasla sınıf tekrarı yapan öğrenci oranları ile bulunması gereken sınıf düzeyinden daha alt düzeyde öğrenim gören öğrenci oranları kırsal bölgelerde daha yüksektir (Tablo 1). OECD ortalamasında, sınıf tekrarı yapan öğrenci oranı kırsal bölgelerde kentsel bölgelerdekini yaklaşık iki katı iken, Türkiye'de yaklaşık dört katıdır. Ayrıca Türkiye'de 15 yaş itibarıyla bulunması gereken sınıf düzeyinden² daha alt düzeydeki bir sınıfta öğrenim gören öğrenci oranı kırsal bölgelerde kentsel bölgelere kıyasla çok daha yüksektir.

3. Okul düzeyindeki farklılıklar

Kırsal bölgelerdeki okulların altyapı ve eğitim öğretim olanaklarının yetersizliği, nitelikli öğretmen ihtiyacı gibi eğitim öğretimin niteliğini etkileyebilecek pek çok zorlukla karşı karşıya olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte, kırsal bölgelerdeki okullarda öğretmen başına düşen öğrenci sayısının az olması, bu bölgelerde sosyal sermayenin güçlü olması gibi olgular bu bölgelerdeki okullar için avantaj yaratma potansiyeline sahiptir (Echazarra ve Radinger, 2019). Kırsal ve kentsel bölgelerdeki okulların farklılıkların karşılaştırılması, kırsal bölgelerdeki okulların avantajlarının ve dezavantajlarının net olarak anlaşılması için önem taşımaktadır. Bu başlık altında bölgeler arasındaki okul düzeyindeki farklılıklar *öğrenci sayıları*, *eğitim materyalleri*, *ders dışı etkinlikler*, *insan kaynağı* ve *okul ile aileler arası iletişim* alt başlıklarında incelenmiştir.

Öğrenci sayıları

Kırsal bölgelerin nüfus miktarları gereği bu bölgelerde yer alan okulların öğrenci sayıları daha azdır (Tablo 2). OECD ortalamasında, kentsel bölgelerdeki okullara kıyasla kırsal bölgelerdeki okulların ortalama sınıf mevcudu beş öğrenci daha azdır. Ortalama okul mevcudu ise kentsel bölgelerdeki okulların yarısından azdır (kırsal bölgeler: 369; kentsel bölgeler: 890). Türkiye'de ise kentsel bölgelerdeki okulların ortalama toplam öğrenci sayısı kırsal bölgelerdekilerin neredeyse beş katı büyüklüğündedir. Ayrıca Türkiye'de kentsel bölgelerdeki okulların ortalama sınıf mevcudunun 16 öğrenci fazla olması, kırsal ve kentsel bölgelerdeki okullar arasında sınıf mevcudu açısından, kentsel bölgeler aleyhine çok büyük bir farkın olduğunu göstermektedir.

¹ Sosyo-ekonomik olarak en alt çeyreklik dilimde bulunmasına rağmen, fen puanında en üst çeyreklik dilimde bulunan öğrenci.

² Türkiye'de 15 yaşındaki öğrencilerin 10. sınıfta öğrenim görmesi beklenmektedir (OECD, 2016).

Tablo 2. Kırsal ve Kentsel Bölgelerdeki Okulların Ortalama Öğrenci Sayılarına Yönelik Veriler

	Türkiye			OECD ortalaması		
	Kırsal	Kentsel	Kentsel-Kırsal farkı	Kırsal	Kentsel	Kentsel-Kırsal farkı
Okul mevcudu	213	988	775*	369	890	501*
Sınıf mevcudu	31	47	16*	22	27	5*

*İstatistiksel olarak anlamlı fark, $p < 0.05$.
Kaynak: OECD, 2016.

Sınıf mevcudu ve akademik başarı arasındaki ilişki her zaman doğrusal olmasa da toplam öğrenci sayısı ve sınıf mevcudlarının düşük olmasının eğitim öğretim ortamını çeşitli açılardan pozitif yönde etkilediğini belirten pek çok araştırma bulunmaktadır. Örneğin, sınıf mevcudunun daha az olduğu sınıflarda akademik başarının daha yüksek olduğu bulunmuş ve bu durum öğretmenlerin öğrencilerinin akademik başarılarını daha iyi analiz edebilmesi ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre derslerini düzenleyebilmesi ile ilişkilendirilmiştir (Konstantopoulos ve Chung, 2009). Ayrıca, kentsel bölgelerdeki büyük okullara kıyasla kırsal bölgelerdeki küçük okulların daha iyi bir disiplin ortamına sahip olduğu düşünülmektedir (Provasnik, KewalRamani, Coleman, Gilbertson, Herring ve Xie, 2007). Okul mevcudu büyüdükçe disiplini sağlamanın güçleştiği algısından hareketle, küçük okullara yönelik pozitif algının öğretmenleri kırsal bölgelerde okullarda çalışmaya teşvik edebileceği yorumu yapılmaktadır (Echazarra ve Radinger, 2019).

Eğitim materyalleri

Yukarıda belirtilen pozitif bulgulara rağmen, kırsal bölgelerdeki okul mevcudlarının görece daha az olması kişi başına düşen eğitim maliyetini artırmaktadır (Echazarra ve Radinger, 2019). Ayrıca okullar toplam öğrenci sayısı referans alınarak finanse edildiğinde kırsal bölgelerdeki okullar dezavantajlı duruma düşmektedir (OECD, 2017). Bu durum, kırsal bölgelerdeki okulların eğitim materyalleri açısından daha yetersiz olduğuna yönelik bir algı oluşturmaktadır. Okulların eğitim materyallerine yönelik kaynaklarının farklı göstergeler üzerinden incelendiği PISA 2015 çalışmasının bulguları da bu algıyı büyük ölçüde destekler niteliktedir (Tablo 3).

Tablo 3. Kırsal ve Kentsel Bölgelerdeki Okulların Eğitim Materyallerine Yönelik Veriler

	Türkiye			OECD ortalaması		
	Kırsal	Kentsel	Kentsel-Kırsal	Kırsal	Kentsel	Kentsel-Kırsal
Eğitim materyali eksiklik endeksi değeri	0,69	0,05	-0,64	0,09	-0,02	-0,14*
Fene yönelik eğitim materyali endeksi değeri	3,51	2,65	-0,87	4,09	4,70	0,60*
Öğrenci başına düşen bilgisayar sayısı	0,34	0,13	-0,21	0,99	0,71	-0,26*

*İstatistiksel olarak anlamlı fark, $p < 0.05$.
Kaynak: OECD, 2016.

Eğitim materyali eksiklik endeksi okulların eğitim materyali kaynağına yönelik göstergelerden biridir. PISA 2015 okul anketinde okul yöneticilerine öğretim materyali (ders kitabı, bilgi teknolojileri araçları, laboratuvar ve kütüphane malzemeleri) ve okulun fiziksel altyapı (bina, zemin, ısıtma/soğutma, aydınlatma ve akustik sistemler) eksikliği veya nitelik olarak yetersizliğinin okulların öğretim yapma kapasitesini ne derece engellediği sorulmuştur. OECD ortalaması sıfır olacak şekilde eğitim materyali eksiklik endeksi değeri oluşturulmuştur. Pozitif endeksi değeri, OECD ortalamasına kıyasla daha fazla okul yöneticisinin eğitim materyali kaynağının okullarının öğretim yapma kapasitesini engellediğini belirttiği anlamına gelmektedir. Pek çok OECD ülkesinde olduğu gibi Türkiye’de de eğitim materyali eksikliğine yönelik endeksi değeri kırsal bölgelerde kentsel bölgelere kıyasla daha yüksektir (Tablo 3). Ancak Türkiye’de bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmaması, eğitim materyali eksikliğinin veya yetersizliğinin okullarının öğretim yapma kapasitesini engellemesi açısından hem kırsal hem de kentsel bölgelerdeki okul müdürlerinin benzer kaygı düzeylerinde olduğunu göstermektedir.

Fene yönelik eğitim materyali endeksi ise okulların eğitim materyaline yönelik bir diğer gösterge olup, öğrencilerin fen puanları ile pozitif ilişkisi bulunmaktadır. Bu endeks değerinin hesaplanmasında okul müdürlerinin okullarındaki fen eğitimine yönelik materyallere ilişkin verilen sekiz ifadenin kendi okulları için doğru olup olmadığı sorusuna “doğru” olarak cevap verdiği toplam ifade sayısı dikkate alınmıştır. Buna göre, OECD genelinde eğitim materyali endeksinde olduğu gibi fene yönelik eğitim materyali endeksinde de kentsel bölgelerin lehine bir durum söz konusudur. OECD genelinin aksine Türkiye’de fene yönelik eğitim materyali açısından kırsal bölgelerdeki okullar daha donanımlı gibi gözükse de sonucun istatistiksel olarak anlamlı olmaması okullar arası kayda değer bir farklılığın olmadığını göstermektedir (Tablo 3).

Okulların eğitim materyallerine yönelik göstergelerden biri de öğrenci başına düşen bilgisayar sayısıdır. PISA 2015 verilerine göre OECD ortalamasında kırsal bölgelerde neredeyse her öğrenciye bir bilgisayar düşerken (0,99), kentsel bölgelerde bu oran 0,71’dir (Tablo 3). Türkiye’de de benzer şekilde öğrenci başına düşen bilgisayar sayısında kırsal ve kentsel bölgeler arasında kırsal bölgelerin lehine bir durum söz konusudur. Buna göre, Türkiye’de öğrenci başına düşen bilgisayar sayısı kırsal bölgelerde 0,34; kentsel bölgelerde ise 0,13’tür. Ancak diğer göstergelerde olduğu gibi, öğrenci başına düşen bilgisayar sayısı açısından da kırsal ve kentsel bölgeler arasında gözlemlenen fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Ders dışı etkinlikler

Kırsal bölgelerdeki okullarda öğrenci sayılarının daha az olmasının öğrencilere ders dışı etkinliklere katılım konusunda avantaj sağladığını belirten çalışmalar bulunmaktadır (Leithwood ve Jantzi, 2009; Slate ve Jones, 2005). Bu çalışmaların temel argümanı kırsal bölgelerdeki okulların aksine kalabalık okullarda öğrencilerin ders dışı etkinliklerden istediklerine katılım şanslarının daha düşük olmasıdır. Bu yargı ancak ders dışı etkinliklerin okulun imkân ve şartlarından bağımsız olması ve tüm okullarda aynı etkinliklerin bulunması durumunda geçerli olabilir. Ancak, kırsal ve kentsel bölgelerdeki öğrenciler aynı ders dışı etkinlik fırsatlarına sahip değildir (Echazarra ve Radinger, 2019). PISA 2015 bulguları bu fırsatların kentsel bölgelerde okuyan öğrenciler lehine olduğunu göstermektedir (Tablo 4). Örneğin, okul yöneticilerinin kültür, bilim, sanat ve sporla ilgili listelenen 10 etkinlik³ arasından okullarında hangi etkinliklerin yer aldığına yönelik verdiği yanıtlar kentsel bölgelerdeki okullarda öğrencilere daha fazla sayıda etkinlik sunulduğunu göstermektedir. Türkiye, öğrencilere sunulan okul dışı etkinlikler bakımından kırsal ve kentsel bölgeler arasındaki farkın en yüksek olduğu ülkelerden biridir.

Tablo 4. Kırsal ve Kentsel Bölgelerdeki Okullar Tarafından Sunulan Ders Dışı Etkinliklere Yönelik Veriler

	Türkiye			OECD ortalaması		
	Kırsal	Kentsel	Kentsel - Kırsal	Kırsal	Kentsel	Kentsel - Kırsal
Öğretim programı dışında yer alan etkinlik sayısı (0-10)	3,3	6,1	2,8*	4,7	5,8	1,1*
Fen kulübü** (%)	48,8	43,8	-5,0	28,8	41,5	11,6*
Fen yarışmaları (%)	26,2	60,2	34,0*	54,9	68,4	14,5*

* İstatistiksel olarak anlamlı fark, p<0.05.

** Fen Kulüpleri Millî Eğitim Bakanlığı Sosyal Etkinlikler Yönetmeliğince Önerilen Öğrenci Kulüpleri Çizelgesinde Bilim-Fen ve Teknoloji Kulübü olarak isimlendirilmiştir.

Kaynak: Echazarra ve Radinger, 2019; OECD, 2016.

Listelenen 10 etkinlikten ikisi (fen kulübü ve fen yarışmaları), öğrencilerin fen performanslarının incelendiği PISA 2015’te ayrı bir öneme sahiptir. OECD ortalamasında hem fen kulübü hem de fen yarışmaları açısından kentsel bölgelerdeki okulların lehine bir durum söz konusudur. Türkiye’de ise fen kulübünden yararlanan öğrenci oranlarında kırsal ve kentsel bölgeler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Bunun temel sebebi, Türkiye’de okulun koşullarından bağımsız olarak kulüplere yönelik uygulamaların zorunlu olması ile ilişkili olabilir. Ancak Türkiye’de okulunda fen yarışmaları düzenlenen öğrenci oranında kırsal ve kentsel

³ Orkestra veya koro; tiyatro veya müzikal; okul gazetesi veya dergisi; gönüllülük faaliyetleri; fen kulübü; fen yarışmaları; satranç kulübü; bilgi ve iletişim teknolojileri kulübü (BİT); sanat kulübü/aktiviteleri ve spor takımı/faaliyetleri.

bölgeler arasında önemli bir fark vardır. Kentsel bölgelerdeki öğrencilerin %60,2'sinin okulunda fen yarışmaları düzenlenirken bu oran kırsal bölgelerdeki öğrenciler için yalnızca %26,2'dir.

Öğretmen

PISA 2015 ve TALIS 2018 çalışmalarında kırsal ve kentsel bölgelerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin farklılıkları çeşitli göstergeler üzerinden incelenmiştir (Tablo 5). Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ve tam zamanlı çalışan öğretmen oranı okulların öğretmen niceliğine yönelik göstergelerden biridir. Buna göre, Türkiye'de öğretmen başına düşen öğrenci sayısında ve tam zamanlı çalışan öğretmen oranında kırsal ve kentsel bölgelerdeki okullar arasında anlamlı bir fark yoktur (Tablo 5).

Tablo 5. Kırsal ve Kentsel Bölgelerdeki Okullarda Görev Yapan Öğretmenlere Yönelik Veriler

	Türkiye			OECD ortalaması		
	Kırsal	Kentsel	Kentsel - Kırsal	Kırsal	Kentsel	Kentsel - Kırsal
Okul genelinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı	15,9	15,3	-0,6	11,3	13,6	2,2*
Tam zamanlı çalışan öğretmen oranı (%)	96,8	96,7	-0,1	78,4	79,0	1,5
Öğretmenlik diplomasına/sertifikasına sahip öğretmen oranı (%)	83,0	91,7	8,8	85,0	83,9	-1,4
Öğretmenlik diplomasına/sertifikasına sahip fen bilimleri öğretmeni oranı (%)	25,8	52,1	26,2	82,5	84,2	1,2
Mesleki deneyimi beş yıl veya daha az olan öğretmen oranı (%)	50,4	22,0	-28,4*	21,2	20,1	-1,4
Mesleki gelişim etkinliklerine katılan öğretmen oranı (%)	13,8	25,2	11,5*	49,1	51,2	1,7

*İstatistiksel olarak anlamlı fark, p<0.05.
Kaynak: OECD, 2016; 2019.

OECD ortalamasında kırsal ve kentsel bölgeler arasında anlamlı farkın olmadığı bir diğer gösterge ise öğretmenlik diplomasına sahip olan öğretmen oranlarıdır. Türkiye başta olmak üzere PISA 2015'e katılan 13 ülkede öğretmenlik diplomasına sahip olan öğretmen oranı kırsal bölgelerde daha düşüktür; ancak bu fark Türkiye için istatistiksel olarak anlamlı değildir (Tablo 5). Türkiye'de kentsel bölgelerde görev yapan öğretmenlerin %91,7'si öğretmenlik diplomasına sahipken, kırsal bölgelerdeki öğretmenlerde bu oran yalnızca %83,0'tür. Bu durum Türkiye'de kırsal bölgelerde görev yapan neredeyse her beş öğretmenden birinin öğretmenlik diplomasına sahip olmadan görev yaptığını göstermektedir. Fen bilimleri öğretmenleri özelinde ise bu fark daha da açılmaktadır.

Öğretimin niteliği ile ilişkili olan bir diğer gösterge ise öğretmenlerin mesleki deneyim süreleridir. TALIS 2018 verileri Türkiye'nin de aralarında bulunduğu pek çok ülke için okulun bulunduğu bölge ile öğretmenlerin mesleki deneyimleri arasında bir ilişki olduğunu doğrulamaktadır. Buna göre, OECD genelinde mesleki deneyimi beş yıl veya daha az olan öğretmenler daha çok kırsal bölgelerdeki okullarda görev yapmaktadır. Türkiye'de mesleki deneyimi beş yıl veya daha az olan öğretmenlerin %50,4'ü kırsal, %22,0'si ise kentsel bölgelerde görev yapmaktadır. Türkiye TALIS 2018'e katılan 48 ülke arasında bu farkın en yüksek olduğu ülkedir (Tablo 5).

Öte yandan, kırsal bölgelerdeki okullarda deneyimli öğretmenlerin görev yapması sağlansa bile, okulun ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun öğretimin verilebilmesi için okul temelli mesleki gelişim faaliyetlerine ihtiyaç vardır (Echazarra ve Radinger, 2019; OECD, 2016). Pek çok ülkede öğretmen eğitimi programlarında kırsal bölgelerdeki okul ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun bir eğitim verilmemesi, bu yönde bir mesleki gelişim ihtiyacının ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Ares Abelde, 2014; Yarrow, Ballantyne, Hansford, Herschell ve Millwater, 1999). Dolayısıyla, okul temelli mesleki gelişim etkinlikleri özellikle kırsal bölgelerdeki okullarda

görev yapan öğretmenlerin desteklenmesi adına önemli görülmektedir. Ancak PISA 2015 sonuçları Türkiye dâhil OECD genelinde okul temelli mesleki gelişim etkinliklerinin kentsel bölgelerdeki okullara kıyasla kırsal bölgelerdeki okullarda daha az düzenlendiğini göstermektedir (Tablo 5).

Okul yöneticileri

Okul yöneticileri, sadece idari yönetimden sorumlu olmayıp aynı zamanda okul kültürünü şekillendirmede kilit bir role sahiptir. Okulun hedeflerini belirleyen, hedefler etrafında fikir birliği oluşturan, öğretim programı ve öğretim uygulamalarının bu hedeflerle uyumlu olmasını sağlayan, okulda sağlıklı sosyal ilişkiler kurulmasını teşvik eden ve okul yönetiminde öğretmenlere katılımcı roller veren okul yöneticileri okul kültürünü şekillendiren eğitim liderleri olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2016). Başarılı eğitim liderliği tüm bu sorumlulukları okulun bulunduğu ortam ve koşullar dâhilinde gerçekleştirebilmeyi gerektirmektedir (Echazarra ve Radinger, 2019).

PISA 2015'te okul yöneticilerinin eğitim liderliği vasıfları 13 farklı eylem üzerinden incelenmiştir. Okul yöneticilerinden son akademik yıl boyunca söz konusu eylemleri ne sıklıkta (hiç, yılda 1-2 kez, yılda 3-4 kez, ayda bir kez veya haftada bir kez) gerçekleştirdiklerini belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen cevaplara göre eğitim liderliği endeksi ile dört alt endeks oluşturulmuştur. Bu alt endeksler, okul yöneticilerinin *öğretim programlarına, öğretimin düzenlenmesine, öğretmenlerin mesleki gelişimine ve öğretmenlerin okul idaresine katılımına* yönelik eğitim liderliği vasıflarını ifade etmektedir (OECD, 2016). Endeks değerlerinin büyüklüğü, ilgili eylemlerin daha sık gerçekleştirildiğini göstermektedir. Buna göre, OECD ortalamasında hem alt endeks değerleri hem de hepsini kapsayan eğitim liderliği endeksi değeri kentsel bölgelerde görev yapan okul müdürleri için daha yüksektir (Tablo 6). Bir başka deyişle, kırsal bölgelerdeki okullara kıyasla kentsel bölgelerdeki okulların yöneticileri eğitim liderliğine yönelik eylemleri daha sık gerçekleştirdiklerini belirtmiştir. OECD ortalamasından farklı olarak, Türkiye'de kırsal ve kentsel bölgeler arasında okul yöneticilerinin eğitim liderliği endeksleri açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 6. Kırsal ve Kentsel Bölgelerdeki Okullarda Görev Yapan Okul Yöneticilerine Yönelik Veriler

	Türkiye			OECD ortalaması		
	Kırsal	Kentsel	Kentsel - Kırsal	Kırsal	Kentsel	Kentsel - Kırsal
Eğitim liderliği (toplam endeks değeri)	0,96	0,88	-0,08	0,02	0,05	0,09*
Öğretim programlarına yönelik eğitim liderliği endeksi	0,55	0,49	-0,07	0,01	0,08	0,13*
Öğretimin düzenlenmesine yönelik eğitim liderliği endeksi	0,69	0,73	0,03	-0,04	0,06	0,16*
Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik eğitim liderliği endeksi	0,79	0,82	0,03	0,01	0,02	0,05
Öğretmenlerin okul idaresine katılımına yönelik eğitim liderliği endeksi	1,34	0,94	-0,40	0,15	0,01	-0,10*

*İstatistiksel olarak anlamlı fark, $p < 0.05$.
Kaynak: OECD, 2016.

Okul ile aileler arası iletişim

Kırsal bölgelerde yaşayan nüfusun birbirini tanıması, nispeten homojen bir yapıda olması ve topluluk bilincinin daha güçlü olması dolayısıyla bu bölgelerde bulunan okullar ile aileler arası iletişim çoğunlukla daha kolay olmaktadır (Echazarra ve Radinger, 2019). Bu bölgelerdeki öğrencilerin kültürel olarak daha homojen bir yapıda olması öğretmenler, öğrenciler ve aileleri arasında bilgi paylaşımı, güven ve işbirliğini destekleme potansiyeline sahiptir (McPherson, Smith-Lovin and Cook, 2001). Bazı araştırmalar bu varsayımları destekleyerek kırsal bölgelerdeki ailelerin okulun etkinliklerine daha fazla katıldığını ve bu yönde daha gönüllü olduklarını göstermektedir (Provasnik vd., 2007). Ancak bu bulgular evrensel değildir. Nitekim Semke ve Sheridan (2012)

tarafından yapılan alanyazın taraması sonucunda okul aile iletişimine yönelik kırsal ve kentsel bölgeler arasında farklılıklar olduğuna dair kesin bir yargıya varılamamıştır.

PISA 2015 kapsamında ebeveyn anketi uygulayan ülkelerde okul ve aileler arası iletişimin göstergesi olabilecek veriler toplanmıştır. Buna göre, ebeveyn anketini uygulayan dokuz OECD ülkesi ortalamasında kırsal bölgelerdeki aileler çocukların gelişim durumunu tartışmak, okul etkinliklerinin gelişimi için gönüllü olmak ve okul yönetimine katılmak gibi etkinliklere kentsel bölgelerdeki ailelere kıyasla daha fazla katılmaktadır (Tablo 7). Buna göre, kentsel bölgelerdeki ailelerin %40,5'i, kırsal bölgelerdeki ailelerin ise yaklaşık yarısı (%49,9) okuldaki bir öğretmenin isteği ile çocuklarının gelişim durumunu tartıştığını bildirmiştir. Benzer şekilde, kentsel bölgelerdeki ailelerin %15,2'si okul yönetimine katılırken, kırsal bölgelerdeki aileler için bu oran %24,0'tür.

Tablo 7. Son Akademik Yılda Çeşitli Okul Etkinliklerine Katıldığı Belirten Kırsal ve Kentsel Bölgelerdeki Ailelerin Oranı (%)

Aile katılımına yönelik okul etkinlikleri	Katılım oranı (%)	
	Kırsal	Kentsel
Veli toplantısına katıldım	80,6	79,1
Çocuğumun öğrenmesini ve ödevlerini nasıl destekleyebileceğimi öğretmeni ile konuştuk	61,9	54,7
Kendi isteğim sonucunda öğretmeni ile çocuğumun gelişimini tartıştık	58,4	53,1
Kendi isteğim sonucunda öğretmeni ile çocuğumun davranışlarını tartıştık	56,5	51,0
Öğretmenin isteği ile çocuğumun gelişimini tartıştık	49,9	40,5
Öğretmenin isteği ile çocuğumun davranışlarını tartıştık	44,6	37,3
Öğretmenleri ile çocuk gelişimi, ebeveynlik ve aile desteği üzerine fikir alış veriş yaptık	40,2	36,4
Okul yönetimine katıldım	24,0	15,2
Ders dışı veya fiziksel etkinliklerde gönüllü oldum	13,8	10,3
Okul etkinliklerini desteklemek için gönüllü oldum	11,7	7,8

Kaynak: Echazarra ve Radinger, 2019.

PISA 2015 dâhilinde ebeveyn anketine katılım zorunlu olmayıp ülkelerin tercihinin bırakılmıştır. Türkiye bu anketi uygulamayan pek çok ülkeden biridir. Buna rağmen, PISA'ya katılan tüm ülkelerin uyguladığı okul anketinden elde edilen bazı veriler okulların aileler ile iletişimi hakkında fikir vermektedir. Bunlardan biri Türkiye dâhil pek çok ülkede fen performansı ile pozitif yönde ilişkili olan aile katılımı desteği endeks değeridir (OECD, 2016). Buna göre, okullar tarafından aile katılımının desteklenmesi arttıkça öğrencilerin fen performansları da artma eğilimi göstermektedir. Okul anketinde aile katılımına yönelik dört soru yer almaktadır. Okul yöneticilerinin şu ifadeleri evet veya hayır şeklinde yanıtlaması beklenmiştir: “Okulumuz aile katılımı için sıcak bir atmosfer sunar”, “Okulumuz çocukların gelişimine yönelik okul ve aile arasında etkili bir iletişim sağlar”, “Okulumuz ailelerin karar süreçlerine katılımını sağlar” ve “Okulumuz aileleri çocuklara ödevler, diğer öğretim aktiviteleri, karar ve planlarla ilişkili olarak evde nasıl yardımcı olabilecekleri hakkında bilgilendirir”.

Aile katılımına yönelik destek endeks değeri ise okul yöneticilerinin bu sorulara verdikleri yanıtlar (evet veya hayır) birleştirilerek oluşturulmuştur. Okul yöneticileri dört soruya da hayır yanıtı verdiyse endeks değeri sıfır, evet yanıtı verdiyse bu değer 100'dür. Buna göre, hem OECD ortalamasında hem de Türkiye'de okulların yüksek endeks değerlerine sahip olması okulların aile katılımını büyük ölçüde desteklediğini göstermektedir. Bölgeler bazında küçük farklılıklar olsa da bu farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı değildir (Tablo 8). Bir başka deyişle, aile katılımına yönelik okulların verdikleri destek ile okulun bulunduğu bölge arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Tablo 8. Kırsal ve Kentsel Bölgelerdeki Okullar ile Aileler Arası İletişime Yönelik Veriler

	Türkiye			OECD ortalaması		
	Kırsal	Kentsel	Kentsel-Kırsal	Kırsal	Kentsel	Kentsel-Kırsal
Aile katılımı desteği endeksi değeri	89,5	92,7	3,2	89,4	87,6	-0,6
Notları aileler ile paylaşan okul oranı (%)	21,5	86,6	65,1*	83,8	84,1	0,0

*İstatistiksel olarak anlamlı fark, $p < 0.05$.

Kaynak: OECD, 2016.

Öğrenci notlarının aileler ile paylaşılması okul ve aileler arasındaki iletişime yönelik gösterge niteliği taşımaktadır. PISA 2015 verilerine göre, OECD ortalamasında notları aileleri ile paylaşılan öğrenci yüzdesi okulun bulunduğu bölgeye bağlı olarak değişmemektedir (Tablo 7). Ancak Türkiye’de kırsal ve kentsel bölgeler arasındaki fark oldukça yüksektir. Buna göre, kentsel bölgelerdeki öğrencilerin %86,6’sının notları aileleri ile paylaşılırken, kırsal bölgelerde bu oran yalnızca %21,5’tir.

4. Değerlendirme ve öneriler

Kırsal bölgeler ile kentsel bölgeler arasında hem öğrenci düzeyinde hem de okul düzeyinde pek çok farklılık bulunmaktadır. Kırsal bölgelerde öğrenci sayısının az olması en yaygın farklılıklardan biridir (OECD, 2016). Bu farklılık alanyazında kırsal bölgelerdeki okullarda disiplinin daha kolay sağlandığı, daha pozitif bir okul ikliminin bulunduğu, öğrenci başına düşen eğitim materyali (bilgisayar, fen bilimleri materyalleri vb.) sayısının daha fazla olduğu ve öğrencilerin istedikleri ders dışı etkinliklere katılma şanslarının daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Konstantopoulos ve Chung, 2009; Leithwood ve Jantzi, 2009; Provasnik vd., 2007; Slate ve Jones, 2005). Ancak belirtilen bu avantajlar, öğrenci başarısının artması ve/veya tutumlarının değişmesi için yeterli olmadığı gibi, öğretmen ve okul yöneticilerinin kırsal bölgelerde uzun süreli çalışması için de teşvik işlevi görmemektedir. Bu sebeple, öğrenci ve okul düzeyinde kırsal bölgeler için dezavantaj oluşturan farklılıkların neler olduğunu anlamak, farklılıkların giderilmesi ve kırsal bölgelerdeki öğrencilerin nitelikli eğitime erişiminin sağlanması için oldukça önemlidir.

Öğrenci düzeyindeki farklılıkların başında kırsal bölgelerdeki öğrencilerin akademik başarılarının çok daha düşük olması gelmektedir. PISA 2015 fen puanlarına göre, OECD genelinde kırsal bölgelerde okullarda okuyan öğrenciler kentsel bölgelerdeki öğrencilerin yaklaşık bir okul yılı, Türkiye’de ise yaklaşık iki okul yılı gerisinde kalmaktadır (OECD, 2016). Sosyo-ekonomik düzey kontrol edildiğinde bu farkın kapanıyor olması öğrenci potansiyellerinin değil, bölgeler arasında gelir adaletsizliğinin bir yansımasıdır (Echazarra ve Radinger, 2019). Kırsal bölgelerin sosyo-ekonomik düzeyinin çok daha düşük olması ise kırsal bölgelerin coğrafi konumları gereği ekonomik faaliyetlerden uzakta kalmasıyla ve kırsal bölgelerde tarım ve hayvancılık gibi ekonomik faaliyetlere olan talebin azalmasıyla ilişkilidir. Ancak sosyo-ekonomik düzeydeki bu adaletsizlik bölgesel farklılıklara özgü olmayıp kentsel bölgelerin kendi içinde de gözlemlenmektedir. Aynı il veya ilçedeki okulların sosyo-ekonomik düzeyleri arasında farklılıklar oldukça fazla olabilmektedir. Dolayısıyla gelir adaletsizliğinin eğitim üzerindeki yansımalarına yönelik iyileştirmeler bölgesel farklılıklardan ziyade uzun vadeli bir dönüşüm gerektirmektedir.

Sosyo-ekonomik düzey farklılığı ile açıklanamayan ve kırsal bölgelerdeki öğrenciler için dezavantaj oluşturan başka farklılıklar da bulunmaktadır. Örneğin, okulun ve öğrencinin sosyo-ekonomik düzeyi kontrol edildiğinde dahi, kırsal bölgelerdeki öğrencilerin yüksek öğrenimi tamamlama beklentileri kentsel bölgelerdeki öğrencilerden daha düşüktür (Echazarra ve Radinger, 2019). Bu durum, kırsal bölgelerde yüksek beceri gerektiren işlere ihtiyaç duyulmaması, kırsal bölgelerde okuyan öğrencilerin yüksek öğretime ulaşmada coğrafi engelleri olması ve çevrelerinde kariyer modeli olabilecek kişilerin olmaması gibi faktörlerle ilişkilendirilmektedir (Alpe, 2012; Bauch, 2001; Griffin, Hutchins ve Meece, 2011). Bu sebeple, kırsal bölgelerdeki öğrencilerin içinde buldukları finansal, lojistik ve duygusal engeller göz önünde bulundurularak bu öğrencilere kariyer rehberliği, burs, barınma ile sosyal-duygusal destek gibi hizmetlerin sunulması gerekmektedir.

Sosyo-ekonomik düzey farklılığı ile açıklanamayan bir diğer farklılık ise akademik yılmazlık gösteren öğrenci oranlarıdır. Kırsal bölgelerde akademik yılmazlık gösteren öğrenci oranı kentsel bölgelerden çok daha düşüktür. Bir başka deyişle, sosyo-ekonomik dezavantajlarının üstesinden gelerek akademik olarak başarı gösteren öğrenci oranı kentsel bölgelerde çok daha yüksektir. Bu durum, okulun imkân ve şartlarının öğrenci başarısında etkin rol oynadığını göstermektedir. Bununla birlikte, sınıf tekrarı yapan ve yaşı gereği bulunması gereken sınıf düzeyinden daha alt düzeydeki bir sınıfta öğrenim gören öğrenci oranı kırsal bölgeler için çok daha yüksektir. Tüm bunlar, öğrencilerin kentsel bölgelerdeki okullarda eğitim aldıklarında başarılı olma olasılıklarının arttığını ve kariyer planlarının değişebileceğini göstermektedir.

Okul düzeyindeki farklılıklar ise çoğunlukla okulların öğrenci sayısı temel alınarak daha dar bir kapsamda yorumlanıyor olsa da kırsal bölgelerdeki okullar için dezavantaj oluşturan farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıkların başında ise öğretmen profilindeki farklılıklar gelmektedir. Yüksek performans gösteren ülkelerde öğretmenlere yapılan yatırım sınıf büyüklüğünden daha önceliklidir (Schleicher, 2018). Bu sebeple, kırsal bölgelerdeki öğretmen profiline yönelik farklılıklar ve bu farklılıkların azaltılması için atılacak adımlar çok daha önemlidir. PISA 2015 sonuçlarına göre, kırsal bölgelerde öğretmenlik diplomasına sahip öğretmen oranları (genel ve fen bilimleri alanı için) kentsel bölgelerdekinden çok daha düşüktür. Bu durumun öğretmenlik diplomasının şart olmadığı ücretli öğretmenlik uygulamasından ve ücretli öğretmenliğin kırsal bölgelerdeki okullarda daha yaygın olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitekim Türk Eğitim-Sen tarafından 2018 yılı içinde yapılan araştırma sonuçları 64 ilde ücretli öğretmen olarak görev yapan 76.605 öğretmenin yalnızca %39'unun (29.782) eğitim fakültesi mezunu olduğunu göstermektedir. Öğretmenlik diplomasına sahip olmaksızın öğretmen olarak görev yapmak okullarda verilen öğretimin niteliğini doğrudan etkileyecek bir sorun olduğundan kabul edilebilir değildir. Yine de net bir yargıya varmak için kırsal ve kentsel bölgelerdeki normun ne kadarının ücretli öğretmenlik ile karşılandığının ve ücretli öğretmen olarak görevlendirilen bireylerin mezuniyet bilgilerinin kamuoyu ile paylaşılması gerekir.

Kırsal bölgelerdeki öğretmenlerin niteliğine yönelik bir diğer gösterge ise öğretmenlerin mesleki deneyimleridir. Türkiye meslekte yeni olan öğretmenlerin kırsal bölgelerde çalışma oranında %50,4 ile en yüksek orana sahip ülke konumundadır (OECD, 2019). Kentsel bölgelerdeki yaklaşık beşte birlik orana kıyasla kırsal bölgelerde her iki öğretmenden birinin mesleki deneyimi beş yıl veya daha azdır. Kırsal bölgelerde çoğunlukla deneyimsiz öğretmenlerin görev yapması, bu bölgelerdeki görev devamlılığının sağlanmasında zorluklar yaşandığını ve deneyimli öğretmenleri bu bölgelere çeken teşvik mekanizmalarının olmadığını veya çalışmadığını göstermektedir. Öte yandan, sosyo-ekonomik düzeyden bağımsız olarak öğretmenlerin mesleki deneyim süreleri ile öğrencilerin okul başarıları arasında pozitif bir ilişki söz konusudur (OECD, 2018). Bu sebeple, Türkiye için kırsal bölgelerdeki okullarda öğretmenlerin sürekliliğini sağlamak ve deneyimli öğretmenleri bu okullarda çalışmaya teşvik etmek öncelikli politika alanlarından biri olmalıdır (TEDMEM, 2019). Mali teşvik bu yönde etkili bir yöntem olarak nitelendirilmektedir (Dal Bó, Finan ve Rossi, 2013, OECD, 2019).

Öğretmenlerin kırsal bölgelerde yaşamaya ve görev yapmaya yönelik hazırbulunuşluğu da sürekliliğin sağlanmasında ön koşul olarak görülmektedir. Sürekliliğin sağlanması için bazı ülkelerde kırsal bölgelerdeki okullarda görev yapacak öğretmenler o bölge insanlarından veya kırsal bölgelerdeki öğretmen eğitimi programlarından mezun olanlardan seçilmektedir. Öğretmen seçiminin bölge bazında yapılamadığı durumlarda ise kırsal bölgelere atanan öğretmenlere verilecek mentorluk ve uyum süreci desteği oldukça önemlidir. Ancak kırsal bölgelerdeki pek çok okul mentorluk yapabilecek deneyimli öğretmen bulmakta zorluk yaşamaktadır (Echazarra ve Radinger, 2019). Bunun için kırsal bölgelerde görev yapmış veya yapan deneyimli öğretmenler belirlenerek, bu öğretmenlerin mentorluk yapması için ders yüklerinin azaltılması, belirli bir ücret sunulması veya mentorluk sisteminin kariyer ilerleme basamağı olarak yapılandırılması gibi teşvik mekanizmalarının oluşturulması oldukça önemlidir (TEDMEM, 2019).

Kırsal bölgelerdeki öğrenciler için dezavantaj olabilecek bir diğer okul düzeyindeki farklılık ders dışı etkinlikler ile ilgilidir. PISA 2015 sonuçları kırsal bölgelerdeki okullarda ankette listelenen 10 etkinlikten ortalama olarak üç tanesinin yer aldığını göstermektedir. Bu sayı kentsel bölgelerdeki okulların ortalama sayısının (altı) oldukça

gerisinde kalmaktadır. Ancak kırsal bölgelerdeki okullarda ders dışı etkinlik sayısını artırmak için okullara yapılacak finansal destek tek başına yeterli olmayacaktır. Okullarda bu etkinlikleri yürütebilecek öğretmenlerin de olması gereklidir. Bu durumda da kırsal bölgelerde bulunan birbirine yakın okullarda ortak ders dışı etkinlikler düzenleyerek, öğrencilerin bu etkinliklerden ortaklaşa yararlanması önerilmektedir (Echazarra ve Radinger, 2019).

Kırsal bölgelerdeki okullar arasında kurulacak işbirliği ders dışı etkinliklerin çeşitlenmesini sağlamanın yanı sıra, ortak eğitim programlarının oluşturulması ve mesleki gelişim için öğretmen ağının kurulması için de oldukça önemlidir. İspanya'da "okul koridorları köyler arasındaki yollardır" anlayışı benimseyerek kırsal bölgelerde birbirine yakın okullar tek bir idari yönetim çatısında toplanarak eğitim materyalleri ortaklaşa kullanılmakta ve öğretmenler birden fazla okulda görev yapmaktadır (Echazarra ve Radinger, 2019). Farklı köylerde bulunan ama tek yönetim altında toplanan bu okullardaki öğretmen ve öğrenciler düzenli aralıklarla bir araya getirilmektedir. Bu yapının sağlanamadığı veya çeşitli nedenlerle tercih edilmediği yerlerde ise okullar arası çevrimiçi ağlar oluşturulması önerilmektedir. Böylelikle, kırsal bölgelerdeki öğretmen ve öğrencilerin gelişimi için imkân ve koşullar genişleyecektir (Echazarra ve Radinger, 2019).

Son olarak, okullarda eğitim öğretimin niteliğini artırmaya yönelik elbette atılacak pek çok adım bulunmaktadır. Eğitim öğretim zamanını verimli bir şekilde kullanmak, pozitif bir öğrenme ortamı oluşturmak, çoklu değerlendirmeler kullanmak, öğretmen yeterliklerini ve işe bağlılığını artırmak gibi pek çok adım örnek verilebilir. Ancak bu adımlar kırsal bölgelerdeki okullara özgü değildir. Bunlara ek olarak sosyo-ekonomik düzey, coğrafi konum ve nüfus miktarı gibi faktörler dikkate alınarak, kırsal bölgelere özgü müdahaleler de gereklidir. Kırsal bölgelerdeki öğrencilere yönelik olarak bu değerlendirme kapsamında ele alınan verilerden hareketle, özetle şu önerilere yer verilmiştir:

- » Kariyer rehberliği hizmetlerinin genişletilmesi,
- » Öğrencilere ortaöğretim ve yükseköğretim süreçlerinde burs, barınma gibi konularda destek sunulması,
- » Kırsal bölgelerdeki okulların imkânlarını zenginleştirmek ve okullarda görev yapan öğretmenlerin yetkinliklerini artırmak için okullar ve öğretmenler arası ağlar oluşturulması,
- » Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin bölgenin koşulları dikkate alınarak çeşitlendirilmesi ve bunun için uzaktan eğitim ile teknolojiden yararlanılması,
- » Deneyimli öğretmen ve okul yöneticilerin kırsal bölgelerdeki okullarda çalışması için teşvik mekanizmalarının oluşturulması.

Kırsal bölgelerdeki öğrenci ve okullar için dezavantaj oluşturan farklılıklara yönelik sunulan bu öneriler uluslararası çalışmaların bulguları ile sınırlıdır. Verilerin zenginleştirilmesi için kırsal bölgelerdeki öğrenci, öğretmen ve okulların bulunduğu bağlama yönelik araştırmaların çeşitlendirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır. Böylelikle, bölgenin ihtiyaçlarına yönelik eğitim politikaları geliştirilebilir ve kırsal bölgelerdeki okullarda verilen eğitim öğretimin niteliği artırılabilir.

Kaynakça

- Ares Abalde, M. (2014). School size policies: A literature review. OECD Education Working Papers, No. 106. OECD Publishing: Paris. doi: 10.1787/5jxt472ddkjl-en
- Bjarnason, T. ve Thorarinsdottir, B. (2017). The effects of regional and distance education on the supply of qualified teachers in rural Iceland. *Sociologia Ruralis*, 58(4), 786-804. doi: 10.1111/soru.12185
- Dal Bó, E., Finan, F., ve Rossi, M. A. (2013). Strengthening state capabilities: The role of financial incentives in the call to public service. *The Quarterly Journal of Economics*, 128(3), 1169-1218.
- Echazarra, A., & Radinger, T. (2019). Learning in rural schools. OECD Education Working Papers, https://www.oecd-ilibrary.org/education/learning-in-rural-schools_8b1a5cb9-en adresinden erişildi.

- Gershenson, S., ve Langbein, L. (2015). The effect of primary school size on academic achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(1), 135-155. doi: 10.3102/0162373715576075
- Konstantopoulos, S., ve Chung, V. (2009). What are the long-term effects of small classes on the achievement gap? Evidence from the lasting benefits study. *American Journal of Education*, 116(1), 125-154. doi: 10.1086/605103
- Leithwood, K. ve D. Jantzi (2009). A review of empirical evidence about school size effects: A policy perspective. *Review of Educational Research*, 79(1), 464-490. doi: 10.3102/0034654308326158
- McPherson, M., Smith-Lovin, L. ve Cook, J. M. (2001). Birds of a feather: Homophily in social networks. *Annual review of sociology*, 27(1), 415-444. doi: 10.1146/annurev.soc.27.1.415
- OECD. (2016). PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools. OECD Publishing: Paris. doi: 10.1787/9789264267510-en
- OECD. (2017). The funding of school education: Connecting resources and learning. OECD Publishing: Paris. doi: 10.1787/9789264276147-en
- OECD. (2018). Effective Teacher Policies: Insights from PISA. OECD Publishing: Paris. doi: 10.1787/9789264301603-en
- OECD (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners, TALIS. OECD Publishing: Paris. doi: 10.1787/1d0bc92a-en
- Provasnik, S., KewalRamani, A., Coleman, M. M., Gilbertson, L., Herring, W. ve Xie, Q. (2007). Status of Education in Rural America. NCES 2007-040. National Center for Education Statistics.
- Schleicher, A. (2018). World class: How to build a 21st-century school system. OECD Publishing: Paris. doi: 10.1787/4789264300002-en
- Semke, C. ve Sheridan S. (2012). Family–school connections in rural educational settings: A systematic review of the empirical literature. *School Community Journal*, 22(1), 21-47.
- Slate, J. R. ve Jones, C. H. (2005). Effects of school size: A review of the literature with recommendations. *Essays in Education*, 13(1), 1-22.
- Türk Eğitim-Sen. (2018). Ücretli öğretmen araştırması. https://www.turkegitimsen.org.tr/icerik_goster.php?id=12955 adresinden erişildi.
- UNDESA. (2018). World urbanization prospects: The 2018 revision <https://population.un.org/wup/Country-Profiles/> adresinden erişildi.
- Yarrow, A., Ballantyne, R., Hansford, B., Herschell, P., ve Millwater, J. (1999). Teaching in rural and remote schools: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 15(1), 1-13.