

Keyifli Okumalar Dileriz

Binlerce kategoride milyonlarca PDF e-kitap, ders kitapları, dergiler ve romanlara platformumuz üzerinden ücretsiz ulaşabilirsiniz.

RESMİ WEB SİTEMİZ

<https://rantey.org>

Yedek ve Duyuru Kanallarımız

Sitemize erişim engeli gelmesi veya adres değişikliği durumunda aşağıdaki kanallardan güncel giriş adresine erişebilirsiniz:

- Telegram: <https://t.me/birkitapbir>
- WhatsApp Kanalımız : <https://whatsapp.com/channel/0029VbDHv8uE50Us4lvMoc0Y>

EĞİTİMDE EŞİTLİK POLİTİKA ANALİZİ VE ÖNERİLER

ERG RAPORLARI



EĞİTİMDE EŞİTLİK POLİTİKA ANALİZİ VE ÖNERİLER



Eğitim Reformu Girişimi (ERG) iki önemli gereksinimin karşılanmasına katkıda bulunuyor: bireylerin potansiyellerini gerçekleştirmelerini ve Türkiye'nin toplumsal ve ekonomik gelişmesini sağlayacak eğitim reformu ve bu yolda farklı paydaşları bir araya getiren katılımcı bir fikir üretim süreci.

Sabancı Üniversitesi İstanbul Politikalar Merkezi bünyesinde 2003 yılında hayata geçen ERG, araştırma, savunu ve izleme çalışmaları ile pilot uygulamalarını "herkes için kaliteli eğitim" hedefi doğrultusunda sürdürüyor.

ERG, Anne Çocuk Eğitim Vakfı, Aydın Doğan Vakfı, Bahçeşehir Üniversitesi, Enka Vakfı, Hedef Alliance, Kadir Has Vakfı, Sabancı Üniversitesi, TAV Havalimanları, Vehbi Koç Vakfı ve Yapı Merkezi tarafından desteklenmektedir.

Şubat 2009

İPM | IPC İSTANBUL POLİTİKALAR MERKEZİ
SABANCI ÜNİVERSİTESİ KAMPUSU
İSTANBUL POLICY CENTER
AT SABANCI UNIVERSITY

ACEV
NNE ÇOCUK EĞİTİM VAKFI

Doğan
AYDIN DOĞAN
VAKFI

BAHÇEŞEHİR
ÜNİVERSİTESİ

ENKA
VAKFI

ASY
HEDEF ALLIANCE

KADİR HAS
VAKFI

Sabancı
Üniversitesi

TAV
Havalimanları

Vehbi Koç Vakfı

yapı
merkezi

Açık Toplum Enstitüsü

Bu rapor, Açık Toplum Enstitüsü tarafından desteklenen "Türkiye'de Eğitimde Eşitliğin Geliştirilmesi İçin Verilere Dayalı Savunu" projesi kapsamında yayımlanmaktadır.

Bu raporun tüm hakları Sabancı Üniversitesi'ne aittir.

ÖNSÖZ

Eğitim Reformu Girişimi’ni 2003 yılında hayata geçirirken vizyonumuz, herkese kaliteli eğitimin sağlanmasıydı.

Temel bir insan hakkı olarak kaliteli eğitim, bireylerin hak ve özgürlüklerini en üst düzeyde kullanmalarını kolaylaştırır, bireysel potansiyellerini gerçekleştirmelerinin yolunu açar, toplum içinde yapıcı roller üstlenmelerine katkıda bulunur. Bu hak, herkese sağlanmalıdır.

Kaliteli eğitim, temel bir insan hakkı olmanın yanında toplumsal eşitsizliklerin azaltılmasında da çok büyük bir potansiyele sahiptir. Toplumsal eşitsizliklerin yoğun biçimde yaşandığı ülkemizde bu potansiyel en üst düzeyde kullanılmalıdır. OECD ülkeleri arasında en derin gelir eşitsizliği Meksika’yla birlikte ülkemizde yaşanmaktadır. İnsani gelişmişlik açısından değerlendirildiğinde coğrafi bölgelerimiz arasında bir uçurumdan bahsedilebilir: Türkiye’nin kuzeybatısında bulunan illerin insani gelişmişlik değerleri Orta ve Güney Avrupa ülkelerine ait değerlere yakın durumdayken, Güneydoğu Anadolu’daki bazı illerin insani gelişmişlik değerleri Gana ve Kamboçya gibi ülkelerinkiyle başa baş durumdadır. Eğitim sisteminin en önde gelen hedeflerinden biri, bu derin toplumsal eşitsizliklerin giderilmesine katkıda bulunmak olmalıdır.

Bireylere ve topluma sağladığı yararların en üst düzeyde tutulabilmesi için, eğitimin en önde gelen ilkelerinden biri “eşitlik” olmalıdır.

Elinizdeki rapor, öncelikle eğitimde eşitliğin değerlendirilmesini sağlayacak çerçeveyi çizmektedir. Eğitim sistemimizde uygulanmakta olan politikalar bu çerçevede kapsamlı bir değerlendirmeye tabi tutulmakta ve eğitimde eşitliğin geliştirilmesi için uygulanabilecek politikalar önerilmektedir.

Bu rapor Açık Toplum Vakfı’nın desteklediği “Türkiye’de Eğitimde Eşitliğin Geliştirilmesi İçin Verilere Dayalı Savunu” projesi kapsamında ortaya çıktı. ERG ile bir süre önce çalışmış olan Özsel Beleli, projenin alınmasında önemli rol oynadı ve başlangıç aşamasında çok önemli katkılar yaptı. ERG, diğer çalışmalarında olduğu gibi bu projede de, farklı kesimlerden paydaşların görüşlerine başvurdu, farklı akademik alanlardaki uzmanlıklardan yararlandı. Bahçeşehir Üniversitesi Ekonomik ve Toplumsal Araştırmalar Merkezi ve Galatasaray Üniversitesi İktisadi Araştırmalar Merkezi tarafından yapılan araştırmalar raporun omurgasını oluşturdu. Çeşitli üniversitelerden akademisyenler ile kamu sektöründen ve uluslararası kuruluşlardan uzmanlar, rapora farklı aşamalarda görüşleriyle katkıda bulundu. Rapora katkıda bulunan herkese ERG’ye gösterdikleri güven için teşekkür ederim.

Eğitimde Eşitlik raporuyla Türkiye’de eğitimde eşitsizliğin boyutlarını ve olası etkilerini gözler önüne sererek, eğitim politikalarının oluşturulması sürecinde zaman zaman geri plana düşen eşitlik ilkesinin gündeme gelmesini umuyoruz.

Saygılarımızla,

PROF. DR. ÜSTÜN ERGÜDER
DİREKTÖR
EĞİTİM REFORMU GİRİŞİMİ

GİRİŞ

Eğitim, bireyin yaşamını nasıl değerlendireceğini belirleyen en önemli etmenlerden biridir. Daha uzun süre ve daha kaliteli eğitim alan bireylerin, daha iyi sağlık koşullarına ve daha uzun bir ömür beklentisine sahip oldukları ve daha fazla kazanç elde ettikleri kabul edilmektedir.¹

Bireyin yaşamında bu denli etkili olan eğitim hizmetlerinden herkesin eşitçe yararlanabilmesi esastır. Bir diğer deyişle eşitlik, eğitim hizmetlerinin sunumunda en öncelikli ilkelere biri olmalıdır. Bu, eğitim hizmetlerinin herkesin bireysel potansiyelini gerçekleştirebilmesi ve toplumsal hayatta yapıcı roller üstlenebilmesini sağlamak amacıyla sunulması için vazgeçilmez bir şarttır.

Ancak ülkemizde,

- 15–19 yaş arası gençlerin % 15'i ilköğretim diploması sahibi değildir. İlköğretimi tamamlayamamış her 10 gencin yedisi kızdır. Zorunlu ilköğretimin toplumsal hayata katılım için asgari bilgi ve becerileri kazandırmayı amaçladığı düşünüldüğünde, bu durumun çok önemli bir sorun olduğu görülecektir.²
- Bölgeler arası eşitsizliklerin derin olduğu görülmektedir. 7–17 yaş arasında olup eğitim sisteminin dışında olanların oranı Batı Marmara'da % 8, Batı Karadeniz'de % 15, Kuzeydoğu Anadolu'da % 16, Güneydoğu Anadolu'da % 21'dir. Bir diğer deyişle, aynı yaş grubunda Kuzeydoğu Anadolu'da eğitimde olmayanların oranı Batı Marmara'daki oranın 2 katıdır, Güneydoğu Anadolu'da eğitimde olmayanların oranı da Batı Marmara'daki oranın 3 katına yakındır.³
- Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı'ndan (PISA) elde edilen bulgulara göre, okullar arası farklar OECD ortalamasından yüksektir.⁴

Bu veriler, ilk bakışta ülkemizde eğitimde eşitlik ilkesinin hayata geçirilmesinde önemli sorunlarla karşılaşıldığını göstermektedir. Eğitim Reformu Girişimi (ERG) tarafından Açık Toplum Enstitüsü desteğiyle gerçekleştirilen "Türkiye'de Eğitimde Eşitliğin Geliştirilmesi İçin Verilere Dayalı Savunu" projesi, söz konusu sorunların daha iyi anlaşılmasını, ortadan kaldırılmaları için öneriler geliştirmeyi ve eğitimde eşitliğin kamu yönetimi ve politikaları açısından öncelikli bir ilke haline gelmesine katkıda bulunmayı hedeflemektedir. Bu hedefler doğrultusunda, iki kapsamlı regresyon analiziyle eğitime erişim ve eğitimde başarının belirleyicileri saptanmış ve elde bulunan diğer veriler eşitlik ilkesi ışığında değerlendirilmiştir.

Bu değerlendirmelerin sonucunda ortaya çıkan elinizdeki rapor, 3 ana bölümden oluşmaktadır:

- İlk bölümde, eğitimde eşitlik ilkesinden ne anlaşılması gerektiği gerekçeleriyle paylaşılmaktadır.

1 OECD, 2008a; Tansel, 2004.

2 2006 Hanehalkı İşgücü Anketi verilerinden hesaplayan Dinçer ve Kolaşın, 2008.

3 2003 Hanehalkı Bütçe Anketi verilerinden hesaplayan Bakış ve ark., 2009.

4 OECD, 2007a.

-
- İkinci bölümde, önceki bölümde çizilen çerçeve izlenerek veriler değerlendirilmekte ve eğitimde eşitsizliğin boyutları ortaya konmaktadır.
 - Üçüncü bölümde, eğitim sisteminin tamamını ele alan bütüncül bir değerlendirme yer almakta, ardından eşitlik ilkesinin hayata geçirilmesine katkıda bulunacak politika önerileri sunulmaktadır.

I. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, raporun eğitimde eşitlik anlayışı ve bu anlayışın gerekçeleri, diğer eğitimde eşitlik anlayışlarıyla karşılaştırılarak açıklanacaktır.

“Eğitimde eşitlik” dendiğinde akla gelebilecek anlayışlardan ilki, biçimsel eşitliğin (*formal equality*) sağlanmasıdır. Bu anlayışa göre, eğitimden yararlanan bireylerin başarı düzeyleri arasındaki farklar, tamamen yetenekleri ya da yatkınlıkları arasındaki “doğal” farklılıklardan kaynaklanır. Bu farkların, öğrencilerin sosyoekonomik özellikleriyle, bölgesel farklılıklarla ya da toplumsal cinsiyet rolleriyle ilişkili olabileceği göz ardı edilir. Doğal kabul edilen yetenek ve yatkınlıklar, bireyin elde etmeyi umacağı üst eşiği belirler. Bu anlayışa göre, eğitim sistemi, tüm bireylere eşit mesafede durmalı, uygun bilimsel ölçme-değerlendirme yöntemleriyle daha yetenekli bireylerin seçilerek daha üst eğitim kademelerine ulaştırılması amaçlanmalıdır. Böylelikle, toplumsal faydanın en üst düzeye çıkarılması sağlanacaktır.

Bu anlayış, eğitimde eşitliğin sağlanması için öğrenme-öğretme süreçlerinde, eğitimin içeriğinde ve öğrenme ortamlarında kalite farklılıklarının ortadan kaldırılmasını ve temel eğitim süresinin artırılmasını önerir. Böylelikle herkese “fırsat eşitliği”nin sağlandığı ve her bireyin eğitim hizmetlerinden eşit ölçüde yararlanabileceği varsayılır.

Bu raporda benimsenen anlayışa göre, yukarıda tarif edilen yaklaşım gerekli ancak yetersizdir. Bu yetersizliğin ana nedeni, bu yaklaşımda hizmet sağlayıcının, eşitliğin sağlanması konusunda eğitimin bileşenleri⁵ arasında öğrenme-öğretme süreçleri, eğitimin içeriği ve öğrenme ortamlarıyla birlikte yer alan ve en önemlisi sayılabilecek “öğrenci”yle ilgili sorumluluk kabul etmemesi, diğer bileşenlerin eşit biçimde sağlanmasıyla eşitliğin gerçekleşeceğinin savunulmasıdır. Oysa, öğrenciler arasındaki farklılıkların önemli bir bölümü, öğrencinin sosyoekonomik kökeninden, bulunduğu bölgeden ya da yerleşik toplumsal cinsiyet rollerinden kaynaklanabilir. **Öğrencinin, çoğunlukla ailesinden kaynaklanan sosyoekonomik özelliklerinden, yaşadığı bölgenin farklılıklarından ve cinsiyete dayalı ayrımcılıktan kaynaklanabilecek eşitsizlikleri görmezden gelecek eğitimde eşitliğin sağlanması olası değildir.**

Bu yaklaşımdan yola çıkarak, raporda kullanılan eğitimde eşitlik anlayışının iki unsuru şöyle özetlenebilir:

- **Herkes hayatta, daha üst eğitim kademelerinde ve işgücü piyasalarında gereksinim duyacağı temel beceri ve yetkinlikleri edinebilmelidir.**
- **Kamu politikaları, eğitime erişim ve eğitimde başarının, sosyoekonomik özellikler, coğrafi bölge ve cinsiyet gibi birey tarafından seçilemeyen etmenlerce belirlenme olasılığının en aza indirilmesine katkıda bulunacak şekilde geliştirilmeli ve yeni eşitsizliklere yol açmayacak şekilde uygulanmalıdır.**

Rapor, ancak bu şartlar altında eğitim sisteminde eşitlik ilkesinin hayata geçebileceğini savunmaktadır. Herkes temel beceri ve yetkinlikleri edinebilmelidir, çünkü temel beceri ve yetkinlikleri edinmeyen bireyler gittikçe karmaşılaşan toplumsal yaşam içinde hayatlarına yön verme olanaklarından yoksun kalabilir, ilköğretim sonrası örgün veya yaygın eğitim olanaklarından yararlanamayabilir ve işgücü piyasalarına girmek ve orada kalmakta zorlanabilir. Ayrıca bu bireyler, sosyal dışlanma riskini en yoğun yaşayan kesimler arasında

⁵ Eğitimin bileşenleri yaklaşımının daha ayrıntılı bir açıklaması için bkz. ERG, 2008a.

olabilir. Temel becerilerden yoksun bireylerin işgücüne katılımları ve verimlilikleri de sınırlı olacak, bu nedenle ekonomik gelişime katkı sağlayabilecek insan kaynakları da israf edilmiş olacaktır.

Eğitimde eşitliğin sağlanması için sosyoekonomik gruplar, bölgeler ve cinsiyetler arasında eğitime erişim ve başarı açısından farklar mümkün olduğu kadar az olmalıdır. Bu tür farklılıklar, bu gruplar arasındaki gelir ve yaşam kalitesine ilişkin eşitsizliklerin eğitim yoluyla yeniden yaratılması riskini doğurabilir.⁶ Oysa eğitim toplumsal hareketliliğin en önemli aracıdır. Eğitimin toplumsal eşitsizlikleri azaltıcı potansiyeli en üst düzeyde kullanılmalıdır. Bu, demokratik ve çoğulcu bir toplum düzeninin de önemli bir gereğidir.

Raporda kullanılacak kavramsal çerçeve ile diğer yaklaşım arasındaki temel farklılık, raporun eğitimin çıktılarını temel ölçüt olarak almasıdır. Böylelikle, hizmet sağlayıcının öğrencilerin elde ettiği sonuçlar üzerinde de sorumluluğu bulunduğu kabul edilmektedir. Diğer yaklaşımda ise hizmet sağlayıcının eğitimde eşitlik alanındaki sorumluluğu, eğitimin girdilerinin sağlanması ya da bu girdiler arasında kalite farklılıklarının giderilmesiyle sınırlı kalmıştır.

Kavramsal çerçeve ile ilgili olarak vurgulanması gereken bir diğer nokta, buradaki eğitimde eşitlik anlayışının çıktılarda mutlak eşitliği savunmadığıdır. Eğitim çıktılarındaki farklılıklar, zeka ve bireysel çaba gibi farklı etmenlerden de kaynaklanabilir. Bireylerin elde ettikleri sonuçları en üst düzeye çıkarmada rekabetin rolü göz önünde bulundurulduğunda, çıktılarda farklılıklar olmasının yararlı olduğu da savunulabilir. Ancak raporda savunulan çerçeveye göre, bu farklılıklar, sosyoekonomik özellikler, bölgeler ve cinsiyete dayalı olarak ortaya çıkmamalı, bunu önlemeye yönelik politikalar ve uygulamalar tasarlanmalı ve gerçekleştirilmelidir.

Raporda eşitliğe ilişkin tüm değerlendirmeler, yukarıda gerekçelendirilen ve kapsamı belirlenen anlayış çerçevesinde yapılacaktır. Eşitlik ve fırsat eşitliği kavramları arasında bir ayrım yapılmamakta ve eşitlik, kapsayıcı bir kavram olarak tercih edilmektedir.

⁶ Eğitim hizmetlerinin toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretilmesine katkıda bulunduğu dair kuram, 1970’lerde Pierre Bourdieu tarafından etkin bir biçimde savunulmaya başlanmıştır. Bourdieu’nün eğitimle ilgili savlarının yetkin bir tartışması için bkz. İdemen, 2008.

II. EĞİTİMDE EŞİTSİZLİĞİN BOYUTLARI

Raporun bu bölümünde eğitimde eşitsizliğin boyutlarının ortaya koyulabilmesi için, eğitimde eşitliğin kavramsal çerçevede ele anılan iki unsuru ışığında veriler sunulmaktadır. Ancak öncelikle raporda kullanılan verilerin nasıl elde edildiğine ilişkin açıklamalar yapılacaktır.

RAPORDA KULLANILAN VERİLER

Bu rapor, öğrencilerin ailelerinin sosyoekonomik özellikleri, yaşadıkları coğrafi bölge ve cinsiyet gibi özelliklerinin eğitime erişim ve eğitimde başarı üzerindeki belirleyiciliklerini temelde iki ampirik çalışmaya bağlı olarak değerlendirmektedir. Ampirik çalışmalar, ERG'nin sürdürdüğü "Türkiye Eğitim Sisteminde Eşitliğin Geliştirilmesi İçin Verilere Dayalı Savunu" projesi kapsamında gerçekleştirilmiştir.

Çalışmalardan birincisi, ilköğretim ve ortaöğretimde eğitime katılımın belirleyicilerini saptamak amacıyla Galatasaray Üniversitesi İktisadi Araştırmalar Merkezi'nde Dr. Ozan Bakış, Doç. Dr. Haluk Levent, Prof. Dr. Ahmet İnsel ve Dr. Sezgin Polat tarafından gerçekleştirilmiştir (Bakış ve ark., 2009). TÜİK tarafından sağlanan 2003 Hanehalkı Bütçe Anketi (HBA) verilerinde bulunan hanelerin yaşam standartları ve harcama kalıplarına ilişkin ayrıntılı bilgiler, belirleyicilerin tespiti için çok değişkenli regresyon analizi yapılmasına olanak sağlamıştır. Bu çalışmada bağımlı değişken kategorik olduğundan lojistik regresyon analizi⁷ yöntemi uygulanmıştır. 26.500 hane ve yaklaşık 107.000 kişiyle yapılan görüşmelerden üretilen HBA verilerinin Türkiye'yi temsil kabiliyetinin bulunduğu varsayılmaktadır.

İkinci çalışma, eğitimin bilişsel çıktıları arasındaki eşitsizliklerin belirleyicilerini tespit etmek üzere Bahçeşehir Üniversitesi Ekonomik ve Toplumsal Araştırmalar Merkezi'nde (BETAM) Mehmet Alper Dinçer ve Yard. Doç. Dr. Gökçe Uysal Kolaşın tarafından gerçekleştirilmiştir (Dinçer ve Kolaşın, 2009). Bu çalışmada, tüm OECD ülkelerinde 15 yaşını sürdürmekte olan öğrencilere uygulanan Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı'nın (PISA) 2006 sonuçları değerlendirilmiştir. Program çerçevesinde öğrencilere testler uygulanmakta ve öğrenciler, ebeveynler ve okul yöneticilerinin yanıtladığı anketlerle aile altyapısı ve öğrenme ortamı hakkında ayrıntılı veri toplanmaktadır. Dinçer ve Kolaşın'ın çalışmasında bu veriler bağımsız değişken, PISA testlerinde alınan puanlar ise bağımlı değişken olarak değerlendirilmiş ve çok değişkenli doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır.

Çalışmalarda regresyon analizinin tercih edilmesinin amacı, pek çok değişkenden hangisinin belirleyici olduğunu tespit etmek ve belirleyici değişkenlerin etkilerini ortaya koyabilmektir. Bu yöntem, aynı anda pek çok değişkeni test ettiğinden, aritmetik ortalamaların basit karşılaştırmasına göre çok daha sağlıklı sonuçlar verir. Bu yöntemle, eşitsizliklerin temel belirleyicileri daha iyi görülebilecek, müdahale noktaları ortaya çıkarılabilecek, daha sağlıklı politika önerilerinde bulunulabilmektedir.

Bu proje için özel olarak gerçekleştirilen bu değerlendirmelerin yanı sıra, elde bulunan diğer araştırma ve veriler de eşitlik perspektifinden değerlendirilerek raporda yer almıştır. Bu çalışmalar arasında, ERG'nin katkıda bulunduğu *Türkiye Eğitim Sektörü Çalışması*

7 Lojistik regresyon, bağımlı değişken ikili ya da kategorik olduğunda tercih edilen regresyon analizi yöntemidir. Bu çalışmada da bağımlı değişken (eğitime katılım) kategorik olduğundan (1: eğitime katılıyor, 0: eğitime katılmıyor) lojistik regresyon yöntemi tercih edilmiştir. İleriki bölümlerde bu çalışmanın sonuçları sunulurken, bağımsız değişkenin eğitime katılım "olasılık oranını" (odds) nasıl etkilediği üzerinde durulacaktır. Olasılık oranı, aralarındaki yakın ilişkiye rağmen olasılıkla aynı şey değildir. Olasılık oranı, bir olgunun gerçekleşme olasılığının gerçekleşmeme olasılığına bölünmesiyle bulunur. Lojistik regresyon, belirleyici bağımsız değişkenleri ortaya çıkarmanın yanında, ancak böyle bir yoruma elvermektedir. Lojistik regresyon sonuçlarının nasıl yorumlanacağıyla ilgili daha fazla bilgi için bkz. Bakış ve ark., 2009: Ek 2.

(Dünya Bankası, 2005), PISA 2006 ile ilgili uluslararası karşılaştırmaların yer aldığı *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World* (OECD, 2007a), ERG, AÇEV ve KA.DER tarafından yayımlanan *Türkiye’de İlköğretim Okullarında Okulu Terk ve İzlenmesi ile Önlenmesine Yönelik Politikalar* (Gökşen ve ark., 2008), ERG’nin TÜRKNFED işbirliğiyle yayımladığı *Beceriler, Yeterlilikler ve Meslek Eğitimi* raporları (Aydagül, 2006; Yılmaz, 2007) sayılabilir. Böylelikle, eğitimde eşitsizliklerle ilgili daha kapsamlı bir tablo ortaya konması amaçlanmaktadır.

HERKES TEMEL BECERİ VE YETKİNLİKLERİ EDİNEBİLMELİDİR

Eğitimde eşitlik ilkesinin ilk unsuru, herkesin temel beceri ve yetkinlikleri edinmesinin garanti altına alınmasıdır. Türkiye’nin eğitim vizyonunda ortaöğretim çağındaki tüm yurttaşların temel beceri ve yetkinliklere sahip olması hedefi mutlaka yer almalıdır. Kamu iradesi ve kaynakları bu hedefin gerçekleştirilmesi için harekete geçirilmelidir. Kamu politikaları, bu hedefin önünde yer alan, toplumsal cinsiyet eşitsizliği ile sosyoekonomik ve bölgesel farklılıklardan kaynaklanabilecek tüm engelleri kaldırmayı amaçlamalıdır. Kavramsal çerçevede de belirtildiği gibi, temel beceri ve yetkinliklere sahip olmayan bireylerin potansiyellerini gerçekleştirmeleri ve toplumsal hayatta aktif ve yapıcı roller edinmeleri beklenemez.

Herkes İçin Eğitim Dünya Bildirgesi temel öğrenme ihtiyaçlarını şu şekilde tanımlar: “Okuma yazma, sözel ifade, hesap ve problem çözme gibi aslı öğrenme ihtiyaçları ile insanoğlunun hayatta kalmak, kapasitesini tam anlamıyla geliştirebilmek, haysiyetli bir biçimde yaşayabilmek ve çalışabilmek, gelişime ve kalkınmaya tam anlamıyla katılabilmek, yaşamının kalitesini artırabilmek, bilinçli karar alabilmek ve öğrenmeye devam edebilmek için ihtiyaç duyulan bilgi, beceriler, tutumlar ve değerler.”⁸

İlköğretimin temel eğitimde tarif edilen bilgi ve becerilerin kazanılmasında çok önemli olduğu kabul edilmektedir. *Herkes İçin Eğitim Dünya Bildirgesi*, çocukların aile dışında temel eğitimlerini sağlayan ana sistemin ilköğretim olduğunu belirtir. Nitekim, 1997 yılında gerçekleştirilen Temel Eğitim Reformu ile ülkemizde zorunlu olan ilköğretimin 8 yıla çıkarılmış olması, eğitimde eşitsizliklerin azaltılmasına katkıda bulunmuştur. Ancak bu reformun hedeflerine tam olarak ulaşması ilköğretimde % 100 erişim ve mezuniyetin sağlanmasıyla gerçekleşecektir.

İLKÖĞRETİME ERİŞİM ÖNÜNDEKİ ENGELLER

Türkiye’de 1997-2008 arası okullulaşma oranları incelendiğinde, Temel Eğitim Reformu’ndan bu yana hayata geçirilen politika ve uygulamalarla ilköğretime erişim oranının yükseltilmesinde kayda değer bir ilerleme sağlandığı gözlemlenmektedir: 1997-98 öğretim yılında % 84,7 olan net okullulaşma oranı, 2007-08 öğretim yılında % 95,7’ye kadar yükseltilebilmiştir.⁹ Net okullulaşma oranlarında gerçekleştirilen bu iyileşmeye karşın, ilköğretime erişimin hala % 100’e ulaştırılamamış olması kaygı vericidir. 2007-2008 verilerine göre, **ilköğretim çağındaki 442.625 çocuk, diğer bir deyişle her 100 çocuktan 4’ü eğitim sistemine kayıtlı değildir.**

⁸ 1990 Herkes İçin Eğitim Konferansı’nda 155 hükümet delegasyonu tarafından kabul edilen Herkes İçin Eğitim Dünya Bildirgesi’nden alıntılan ESKHK, E/C.12/1999/10, paragraf 9.

⁹ 1997-98 verileri için MEB, 2008a. 2007-2008 verileri için e-okul verileri.

Bakış ve ark.'ın (2009) ulaştığı sonuçlar, ilköğretime erişim önündeki engelleri ortaya koymaktadır:

- İlköğretime katılımda toplumsal cinsiyet eşitliği halen sağlanamamıştır: **Kız çocuklarının eğitime katılım olasılığı oranı, erkek çocuklarının eğitime katılım olasılığı oranından % 21 daha düşüktür.**¹⁰ Buna paralel olarak, ilköğretimde kızların eğitimi önünde engel oluşturan birçok faktör, erkek çocuklarının eğitimi üzerinde belirleyici değildir. Örneğin, Güneydoğu Anadolu'da bulunma ya da annenin hanede tek ebeveyn olması gibi kızların eğitime katılım olasılığını olumsuz biçimde etkileyen faktörler, erkeklerin katılımı üzerinde belirleyici değildir. Bu da eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanamadığı yönündeki birçok bulguyu pekiştirmektedir (Kutu 1).
- Ebeveynlerin eğitimsiz olması, kız çocuklarının eğitimi önündeki en büyük engellerden biri olarak ortaya çıkmaktadır. **Babasının ya da annesinin eğitim düzeyi 1 yıl daha fazla olan kız çocuklarının eğitime katılım olasılığı oranı % 3 daha yüksektir** (Tablo 1). Ebeveynlerin eğitimi, erkek çocuklarının eğitime katılım olasılığı üzerinde belirleyici değildir. Ebeveynlerin eğitimsizliğinin kız çocuklarının eğitime erişimi önünde engel oluşturması, eşitsizliklerin yeniden üretilmemesi için kamunun müdahalesini zorunlu kılar.
- **Annenin tek ebeveyn olduğu hanelerde, kız çocuklarının eğitime katılım olasılığı oranı % 38 daha düşüktür.** Annenin evde tek ebeveyn olması, eşin ölümü veya aylık sonucunda ortaya çıkan ve yoksulluk riskini artıran bir olgudur. Yoksulluk riskinin yanında, kız çocuklarının ev işlerinde yardımcı olmak üzere evde tutulması ve

KUTU 1: TOPLUMSAL CİNSİYET EŞİTLİĞİNİN SAĞLANMASINA DAİR ULUSLARARASI HEDEFLERE ULAŞILAMAMAKTADIR

2003 Hanehalkı Bütçe Anketi verilerine göre, Türkiye'de 23 yaş üstü nüfusun eğitim durumu incelendiğinde, cinsiyetler arasında kadınların aleyhine bir durum olduğu görülmektedir. Erkeklerin % 19,8'i liseden, % 9,4'ü yüksekokul ve üstü okullardan mezunken, kadınlarda bu oranlar sırasıyla % 11,9 ve % 5,5'e düşmektedir (Bakış ve ark., 2009).

Bu sorunun bundan sonraki kuşaklara aktarılıp aktarılmadığını görmek için günümüzde eğitimde cinsiyet eşitliğiyle ilgili verileri değerlendirmek gerekir. Eğitimde cinsiyet eşitliğinin sağlanması, uluslararası düzeyde de öncelikli hedeflerden biridir. *Herkes İçin Eğitim* (EFA) eylem planından hareketle *Binyıl Kalkınma Hedefleri* arasında da yer alan hedefe göre 2005 yılına kadar ilköğretim ve ortaöğretime erişimde cinsiyete dayalı eşitsizliklerin ortadan kaldırılması gerekmektedir. 2007-2008'e ait veriler, 2005'te ulaşılmış olması gereken bu hedefe, ilköğretimde son yıllarda önemli iyileşmeler sağlanmış olmasına karşın ulaşılamadığını göstermektedir. Daha vahimi, ortaöğretimde yeni kayıtlarda kız/erkek oranı mevcut öğrencideki kız/erkek oranına göre daha düşüktür. Bu, cinsiyetler arası eşitliğin sağlanmasında uluslararası hedeflerin gerçekleştirilmesinden uzaklaşmakta olduğumuz göstergesi olarak değerlendirilebilir.

KIZ/ERKEK ORANI		
	2007-2008 YENİ KAYIT	2007-2008 TÜM ÖĞRENCİ
İLKÖĞRETİM	0,93	0,91
ORTAÖĞRETİM	0,79	0,81
GENEL ORTAÖĞRETİM	0,89	0,90
MESLEKİ ORTAÖĞRETİM	0,68	0,70

Kaynak: MEB, 2008a.

10 Lojistik regresyon analizi sonuçlarının yorumlanması için bkz. dipnot 9.

hanede baba olmamasını neden göstererek annenin kız çocuğunu okula göndermekten çekinmesi de katılım olasılığını azaltan etmenlerdir.

- **Gelirinin yarısından fazlası tarımdan gelen hanelerde, kız çocuklarının eğitime katılım olasılığı oranı % 19 daha düşüktür.** Kırsal kesimde bulunan bu hanelerin çoğu için eğitim kurumlarına ulaşmak önemli bir sorun teşkil etmektedir. Bu faktörün yalnızca kız çocuklarında belirleyici olması ise, erkek çocukları için bir ölçüde aşılabilen sorunların kız çocukları için aşılmadığını, böylelikle toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin eğitim yoluyla yeniden üretildiğini göstermektedir. Bu sonuçlar, kırsal alana yönelik olarak gerçekleştirilen taşınabilir eğitim ve yatılı ilköğretim bölge okulu uygulamalarında toplumsal cinsiyet eşitliğinin göz önünde bulundurulması gereğini bir kez daha ortaya koyar.¹¹

TABLO 1: İLKÖĞRETİMDE EĞİTİME KATILIM OLASILIĞINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER (7-13 YAŞ GRUBU)

BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLER	ERKEK			KIZ		
	KATSAYI	OLASILIK ORANINA ETKİ	ANLAMLILIK DÜZEYİ (P)	KATSAYI	OLASILIK ORANINA ETKİ	ANLAMLILIK DÜZEYİ (P)
BABANIN EĞİTİMİNDE 1 YILLIK ARTIŞ	-	-	-	0,03	3%	<0,001
ANNENİN EĞİTİMİNDE 1 YILLIK ARTIŞ	-	-	-	0,03	3%	<0,001
ANNENİN HANEDEKİ TEK EBEVEYN OLMASI	-	-	-	- 0,48	- 38%	<0,001
HANEDE SOSYAL GÜVENLİK KURUMUNA ÜYELİK	0,18	20%	<0,01	-	-	-
HANENİN BAŞLICA GELİR KAYNAĞININ TARIM OLMASI	-	-	-	- 0,21	- 19%	<0,001
GÜNEYDOĞU ANADOLU'DA BULUNMA	-	-	-	- 0,70	- 50%	<0,01

Kaynak: Bakış ve ark., 2009 (TÜİK 2003 HBA verilerinden hesaplanmıştır).

Not: Tabloda yalnızca istatistikî olarak p<0,01 düzeyinde anlamlı bulunan sonuçlara yer verilmiştir. Regresyon sonuç tablosunun tamamı için bkz. Bakış ve ark., 2009.

- **Güneydoğu Anadolu'da yaşayan kızların eğitime katılım olasılığı oranı, İstanbul'da yaşayan kızlarınkine göre % 50 daha düşüktür.** Bu, regresyon analizindeki diğer sosyoekonomik değişkenlerle kontrol edilemeyen birçok faktörün Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde kızların eğitime katılımını olumsuz etkilediğini göstermektedir. Olası faktörler arasında, geleneksel değer yargıları, yerinden edilmiş olma deneyiminin yarattığı sorunlar ve evde konuşulan dil ile okulda kullanılan dil arasındaki farktan bahsedilebilir. Bu etmenin yarattığı etki, bu konuda ciddi, kapsamlı ve ayrıntılı çalışmaların ivedilikle yapılmasını zorunlu kılmaktadır.
- Regresyon analizinde ele alınan faktörlerden yalnızca sosyal güvenlik kurumuna üyeliğin erkek çocuklarının eğitime katılımına etki yaptığı gözlemlenmiştir. Bir diğer deyişle, **hanede diğer bireyleri kapsayacak bir sosyal güvenlik şemsiyesi yaratan bir birey olduğunda, erkek çocuklarının eğitime katılım olasılığı % 20 oranında artmaktadır** (Tablo 1).

Bakış ve ark. ilköğretim seviyesinde gelirin katılımı belirleyici bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak, yukarıda belirtildiği gibi, annenin tek ebeveyn olması ve tarımın ana

¹¹ ERG, 2008a.

geçim faaliyeti olması gibi etmenlerin anlamlı etkiler yaratması, yoksulluğun eğitime katılımı engelleyen faktörlerden biri olabileceğini düşündürmektedir. Bu alanda yapılan güncel bir nitel araştırma da,¹² eğitime erişimle gelir arasında bir ilişki olabileceğini belirtmektedir.

İLKÖĞRETİMDEN MEZUNİYET

Herkesin temel beceri ve yetkinlikleri edinebilmesi için net okullulaşma oranlarının gösterdiği “okula kaydolmuş olmak” yeterli değildir, herkesin ilköğretimi başarıyla tamamlaması gerekir.

Veriler, ilköğretimden % 100 mezuniyetin sağlanamadığını göstermektedir: Hanehalkı İşgücü Anketlerinden (2006) sağlanan veriler kullanarak yapılmış güncel bir araştırmaya göre, **Türkiye’de yaşayan 15-19 yaşlarındaki 6,3 milyon gencin 940 bini, diğer bir deyişle yaklaşık % 15’i ilköğretim diploması sahibi değildir. 15-19 yaş arasında, ilköğretim diploması sahibi olmayan her 10 gençten yedisi kızdır.**¹³ 2006’da 19 yaşında olan gençlerin, 1997’de 10 yaşında oldukları, yani 8 yıllık zorunlu eğitime tabi oldukları da hesaba katıldığında, ilköğretimde erişimi artırmak için 1997’den bu yana gerçekleştirilen uygulamaların her çocuğun ilköğretimden mezun olması için yeterli olmadığı açıkça görülmektedir.

Yapılan araştırmalar, ilköğretimden diplomasız ayrılmanın çoğunun, çocuğun bireysel seçimine bağlı olmayan sosyoekonomik ve kültürel nedenlerden kaynaklandığını ortaya koymuştur. Evde konuşulan dilin Türkçe ve annenin okuryazar olmasının, okulu terk davranışında azaltıcı etkileri olduğu gözlenmiştir. Hanede fert başına düşen gelirin artması, oturulan evin kira olmaması da belirleyici etki yapan ekonomik etmenler olarak öne çıkmaktadır. Çocuğun bir işte çalışması da okulu terk olasılığını artırmaktadır.¹⁴ Bir diğer deyişle, ilköğretimin başarıyla bitirilmesinin önünde de sosyoekonomik özelliklerden kaynaklanan engeller bulunmaktadır.

TEMEL BECERİLERİN EDİNİLMESİ

İlköğretime erişim ve ilköğretimden mezuniyet de, herkesin temel beceri ve yetkinlikleri edindiğini kesin biçimde göstermez. Bunun için temel beceri ve yetkinliklerin tanımlanması ve ilköğretimi bitiren öğrencilerin yüzde kaçının bu beceri ve yetkinlikleri kazandığını saptanması gerekir.

PISA 2006 verileri, Türkiye’de 15 yaşında olan ve çoğunluğu liseye devam eden (% 95) öğrencilerin çok önemli bir kısmının temel beceri ve yetkinlikleri kazanamadığını açık biçimde göstermektedir. 2006’da okuma, fen ve matematik dallarında yapılan PISA testlerinin her birinde “Düzy 2”, toplumsal hayata aktif katılımı sağlayacak asgari becerilerin kazanılmış olduğunu gösteren düzey olarak belirlenmektedir. Öğrencilerin okudukları bir parçada açıkça ifade edilen cümleleri anlamaları ve düşük seviyede çıkarımlar yapabilmeleri, bilim ve teknolojiyle ilgili hayatlarında karşılarına çıkabilecek durumlarla baş edebilmeleri ve açıkça ifade edilmiş matematiksel problemleri çözebilmeleri için okuma, fen ve matematik testlerinde “Düzy 2”ye erişebilmiş olmaları gerekmektedir.¹⁵ Oysa PISA 2006 sonuçlarına göre, **Türkiye’de 15 yaşında eğitime devam eden gençlerden okuma testinde % 32,2’si, fen testinde % 46,6’sı, matematik testinde ise % 52,1’i temel yeterlilik düzeylerine ulaşamamıştır.**¹⁶ Ülkemizde temel yeterlilik düzeyinin altında kalan öğrencilerin oranı her testte OECD geneline göre çok yüksektir. Fen ve matematik testlerinde Türkiye’de Düzy 2’nin altında kalan öğrencilerin oranı, OECD’deki oranların iki katıdır (Grafik 1).

¹² Keyder ve Üstündağ, 2006.

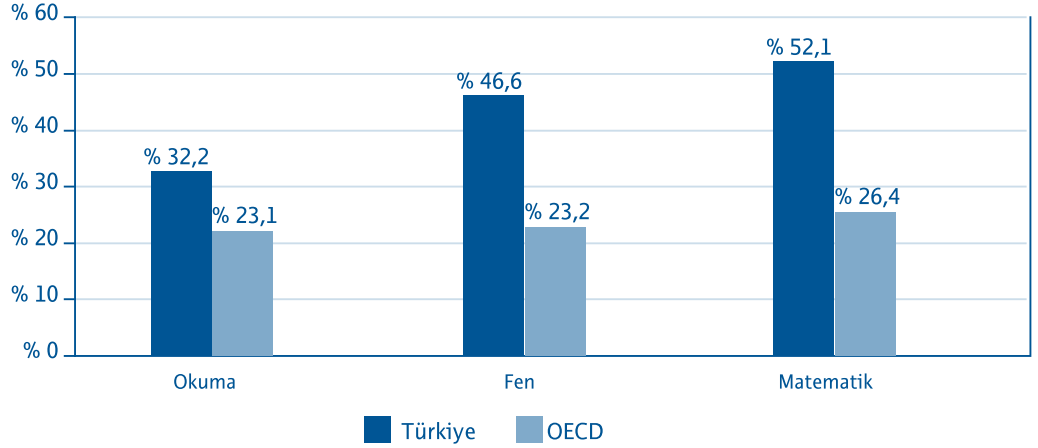
¹³ Dinçer ve Kolaşın, 2008.

¹⁴ Göksen ve ark., 2008.

¹⁵ OECD, 2007a.

¹⁶ MEB EARGED, 2007.

GRAFİK 1: PISA 2006 SONUÇLARINA GÖRE TEMEL YETERLİLİK DÜZEYİNİN ALTINDAKİ ÖĞRENCİLER



Kaynak: MEB EARGED, 2007.

PISA sonuçlarına ilişkin veriler değerlendirilirken, ilköğretime erişemeyen, ilköğretimden mezun olamayan ya da olsa bile ortaöğretime devam etmeyen birçok gencin bu resmin dışında kaldığı unutulmamalıdır. Dolayısıyla, temel beceri ve yetkinliklere sahip olamayan bireylerin oranının PISA sonuçlarında görüldenden çok daha yüksek olduğu söylenebilir.

EĞİTİMDE EŞİTLİĞİN SAĞLANMASI İÇİN ERİŞİM VE BAŞARI; SOSYO EKONOMİK DURUM, BÖLGE VE CİNSİYET TARAFINDAN BELİRLENMEMELİDİR

Cinsiyet, sosyoekonomik durum ve bölgenin eğitime erişim ve eğitimde başarı üzerinde olumsuz etkisi olduğunda, risk altında yaşayan gruplardan gelen bireylerin potansiyellerini gerçekleştirme şansları azalır. Eğitim, bu bireyler için toplumsal hareketliliğin aracı olma niteliğini kaybeder. Bu da toplumsal eşitsizliklerin eğitim yoluyla yeniden üretilmesi ve gitgide kemikleşmesi sonucunu doğurabilir. Bir diğer deyişle, eğitim toplumsal hareketliliğin aracı olabileceken, eşitsizliklerin pekiştirilmesinin aracı haline de gelebilir.

ORTAÖĞRETİME ERİŞİMDE SOSYO EKONOMİK ÖZELLİKLERİN VE CİNSİYETİN ROLÜ

Bakış ve ark. (2009) tarafından ortaöğretim düzeyinde eğitime katılıma ilişkin regresyon analizinin sonuçları, sosyoekonomik özellikler ve cinsiyetin belirleyici olduğunu göstermiştir. Regresyon analizinde bu etmenlerin istatistiki olarak anlamlı düzeylerde belirleyici çıkması, eğitimde eşitliğin sağlanamadığına işaret eder.

Regresyon analizinin sonuçları Tablo 2’de özetlenmiştir. Bu tablodaki sonuçlarla ilgili aşağıdaki genel çıkarımlar yapılabilir:

- İlköğretimle karşılaştırıldığında daha çok sosyoekonomik özelliğin ortaöğretime katılım üzerinde belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Zorunlu ilköğretimle isteğe bağlı ortaöğretim arasındaki bu fark normal gözükse de, bireyden kaynaklanmayan faktörlerin ortaöğretime katılımı belirlemesi, eğitimde eşitlik perspektifinden değerlendirildiğinde büyük bir sorun teşkil etmektedir.
- İlköğretim düzeyinde olduğu gibi, erkeklerin katılımı üzerinde belirleyici olmayan birçok faktör, kızların katılımı üzerinde belirleyicidir.

- İlköğretim düzeyinden farklı olarak, ortaöğretimde bölgelerin anlamlı ve tutarlı belirleyiciliği bulunamamıştır. Bu da, ortaöğretim düzeyinde katılımın diğer değişkenlerle büyük ölçüde açıklanabildiğini, herhangi bir bölgede bulunmanın bağımsız bir etki yaratmadığını düşündürmektedir.

Hanenin geliri, lise düzeyinde kızların eğitime katılımı için belirleyicidir. **Geliri düşük ailelerde kızların ortaöğretime devam olasılığı daha azdır.** Geliri kısıtlı hanelerin erkek çocuğun eğitime devam etmesinden yana tercih kullanarak, toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin yeniden üretilmesine neden oldukları söylenebilir. Bu noktada da eşitliğin sağlanabilmesi için kamu müdahalesi gereklidir.

Babanın eğitim süresinin uzaması, hem erkeklerde hem de kızlarda ortaöğretime katılım olasılığını artmasıyla ilişkili bulunmaktadır. **Babası bir yıl daha fazla eğitilmiş erkek çocuklarının ortaöğretimde eğitime katılım olasılık oranı % 15, kızları % 10 daha yüksektir.** Bir diğer deyişle, babanın eğitiminin artmasının kız çocuklarının eğitime katılım olasılığı üzerindeki olumlu etkisi, erkeklerinkine göre daha azdır. **Babanın eğitiminin kız çocukları üzerinde daha az etkili olması, Türkiye’de toplumsal cinsiyet ayrımcılığıyla ilgili davranış biçimlerinin eğitim yoluyla giderilmesi konusunda da eksiklikler olduğunu göstermektedir.**¹⁷

TABLO 2: ORTAÖĞRETİMDE EĞİTİME KATILIM OLASILIĞINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER (15-17 YAŞ GRUBU)

BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLER	ERKEK			KIZ		
	KATSAYI	OLASILIK ORANINA ETKİ	ANLAMLILIK DÜZEYİ (P)	KATSAYI	OLASILIK ORANINA ETKİ	ANLAMLILIK DÜZEYİ (P)
LOGARİTMİK GELİR	-	-	-	0,23	26%	<0,01
BABANIN EĞİTİMİNDE 1 YILLIK ARTIŞ	0,14	15%	<0,001	0,10	10%	<0,001
ANNENİN EĞİTİMİNDE 1 YILLIK ARTIŞ	-	-	-	0,07	8%	<0,001
ANNENİN HANEDEKİ TEK EBEVEYN OLMASI	-	-	-	- 1,16	- 69%	<0,001
KARDEŞ SAYISI	-	-	-	- 0,16	- 15%	<0,001
HANEDE SOSYAL GÜVENLİK KURUMUNA ÜYELİK	0,34	40%	<0,01			
HANENİN BAŞLICA GELİR KAYNAĞININ TARIM OLMASI	- 0,76	- 53%	<0,001	- 0,99	- 63%	<0,001
HANEDE GAZETE OKUMA ALIŞKANLIĞI	-	-	-	0,44	55%	<0,01

Kaynak: Bakış ve ark., 2009 (TÜİK 2003 HBA verilerinden hesaplanmıştır).

Not: Tabloda yalnızca istatistiki olarak p<0,01 düzeyinde anlamlı bulunan sonuçlara yer verilmiştir. Regresyon sonuç tablosunun tamamı için bkz. Bakış ve ark., 2009.

Annenin eğitiminin, yalnızca kız çocuklarının eğitime katılımıyla ilişkili olduğu saptanmıştır. Annenin hanede tek ebeveyn olması da yine sadece kız çocuklarının eğitime katılımıyla ilişkilidir. **Annenin tek ebeveyn olduğu hanelerde, kız çocuklarının ortaöğretime katılım olasılığı oranı % 69 daha düşüktür.** Regresyon analizinde hem gelirin hem de bu değişkenin belirleyici çıkması, bu hanelerde yaşayan kız çocuklarının eğitime

17 ERG, 2008b.

katılmamasının yalnızca ekonomik sebeplerle açıklanamayacağını göstermektedir. Kaldı ki, bu değişken erkek çocukları üzerinde belirleyici değildir. **Hanede baba olmamasının anne ve kız çocuğu üzerinde yarattığı çekingenlik ve kız çocuğunun ev işlerini ve kardeşlerinin bakımını üstlenmesi muhtemel sebepler olarak öne çıkmaktadır.** Yine regresyon analizinde gözlemlenen, kardeş sayısının bir kişi artmasının kız çocuklarının ortaöğretime katılım olasılık oranını % 15 azaltması da, bu tezi destekler.

Hanenin başlıca gelir kaynağının tarım olması, ortaöğretim düzeyinde her iki cinsiyetin de eğitime katılımıyla ilişkilidir. Ancak bu faktörün olumsuz etkisi kız çocuklarında daha yüksektir.

EĞİTİMDE BAŞARIDA SOSYOEKONOMİK DURUMUN, BÖLGENİN VE CİNSİYETİN ROLÜ

Sosyoekonomik durum, ortaöğretim düzeyinde yalnızca eğitime erişim üzerinde değil, eğitimde başarı üzerinde de belirleyici etkiler yaratmaktadır. Eğitimde başarıya ilişkin bulgular PISA 2006 sonuçları üzerinde yapılan regresyon analizlerine dayandırılmaktadır. Analizin sonuçlarının değerlendirilmesini kolaylaştırmak için, Türkiye'nin her testten aldığı sonuçların OECD ortalamalarıyla karşılaştırması Tablo 3'te sunulmuştur.

TABLO 3: TÜRKİYE'NİN PISA 2006 TEST SONUÇLARI ORTALAMALARI VE OECD ORTALAMALARIYLA KARŞILAŞTIRILMASI

		ORTALAMA	STANDART SAPMA	ALINAN PUANLARIN %90'ININ BULUNDUĞU ARALIK	EN DÜŞÜK DÜZEYDEKİ ÖĞRENCİLER (%)	EN YÜKSEK DÜZEYDEKİ ÖĞRENCİLER (%)
OKUMA	TÜRKİYE	446	92	291-594	10,8	2,1
	OECD ORTALAMA	500	100	317-642	7,4	8,6
FEN	TÜRKİYE	423	82	301-575	12,9	0,0
	OECD ORTALAMA	500	100	340-652	5,2	1,3
MATEMATİK	TÜRKİYE	422	91	297-575	24,0	1,2
	OECD ORTALAMA	500	100	346-645	7,7	3,3

Kaynaklar: MEB EARGED, 2007; Dinçer ve Kolaşın, 2009.

PISA 2006 sonuçları üzerinde Dinçer ve Kolaşın (2009) tarafından gerçekleştirilen regresyon analizleri ebeveynlerin eğitim ve istihdam durumunun PISA kapsamında gerçekleştirilen okuma, fen ve matematik testleri sonuçları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Babası en az lise mezunu olan çocukların, PISA sonuçları 6 ila 13 puan daha yüksektir. Annenin eğitimi ise, regresyon testlerinde belirleyici çıkmamıştır. Ebeveynlerin istihdam durumunun, çocuğun başarısında ebeveynlerin eğitim durumuna göre daha büyük etki yarattığı söylenebilir. **Babası çalışmakta olan çocuklar, 10 ila 14 puan daha fazla almaktadır.** Annenin eğitim durumu anlamlı etki yaratmasa da istihdam durumu, en az babanın istihdam durumu kadar etkili olabilmektedir. İstihdamın eğitimden daha etkili olması, hane gelirinin önemli bir belirleyici olduğunu düşündürmektedir.

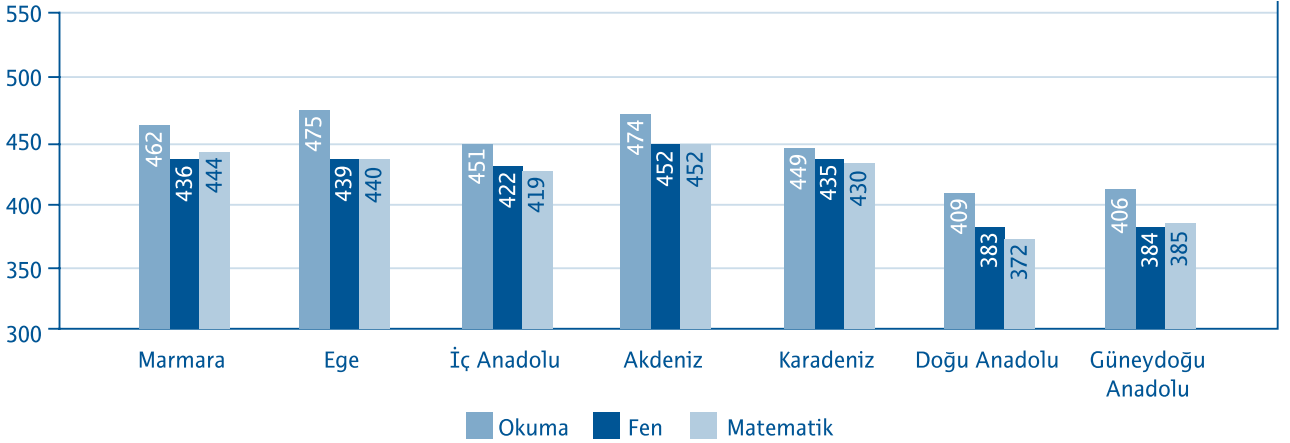
Hanelerde bilgisayar bulunması, eğitimde başarıyla ilişkili bulunmuştur. **Hanesinde bilgisayar olan çocukların test sonuçları 11 ila 17 puan daha yüksek çıkmaktadır.** Hanede bilgisayar bulundurmanın önemli bir etkiye sahip olması, eğitimde başarda sosyoekonomik durumun belirleyiciliğini göstermekte ve eşitlik açısından kaygı yaratmaktadır.

Türkiye’de cinsiyetin test sonuçları üzerindeki etkisi, dünyayla önemli ölçüde paralel sayılabilir. Kız çocukları okuma testinde OECD ülkelerinde ortalama 38, Türkiye’de 44 puan daha fazla almıştır. Matematik testinde de erkek çocukları OECD ülkelerinde 11, Türkiye’de 6 puan fazla almaktadır. Fen testinde tutarlı bir etkiden bahsedilememektedir.¹⁸ **Puan farklarının Türkiye’de OECD ortalamalarına göre kız çocukları lehine daha açık olması, Türkiye’de daha başarısız olması muhtemel birçok kız öğrencinin ortaöğretime katılamıyor olmasıyla açıklanabilir.**

PISA testi sonuçlarında bölgeler arası farklarla ilgili grafik incelendiğinde Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi’ndeki öğrencilerin diğer bölgelerden ayrıldığı gözlemlenmektedir (Grafik 2). **Regresyon analizlerinde de Güneydoğu Anadolu’da bulunan bir öğrencinin Marmara’da bulunan bir öğrenciye göre 26 ila 33 puan düşük aldığı gözlemlenmektedir.** Doğu Anadolu’da bulunma regresyon analizlerinde belirleyici çıkmamıştır, bir diğer deyişle Doğu Anadolu’da öğrencilerin daha az puan alması diğer sosyoekonomik faktörlerle kısmen açıklanabilmektedir. Oysa, Güneydoğu Anadolu’da bulunma eğitimde başarı üzerinde ilköğretime katılımda olduğu gibi belirleyici etki yaratmaktadır. Bu durumun nedenlerinin ivedilikle araştırılması ve ortadan kaldırılabilmesi için önlemlerin alınması gerekmektedir.

18 MEB EARGED, 2007.

GRAFİK 2: PISA 2006’DA BÖLGELERİN ORTALAMA PUANLARI



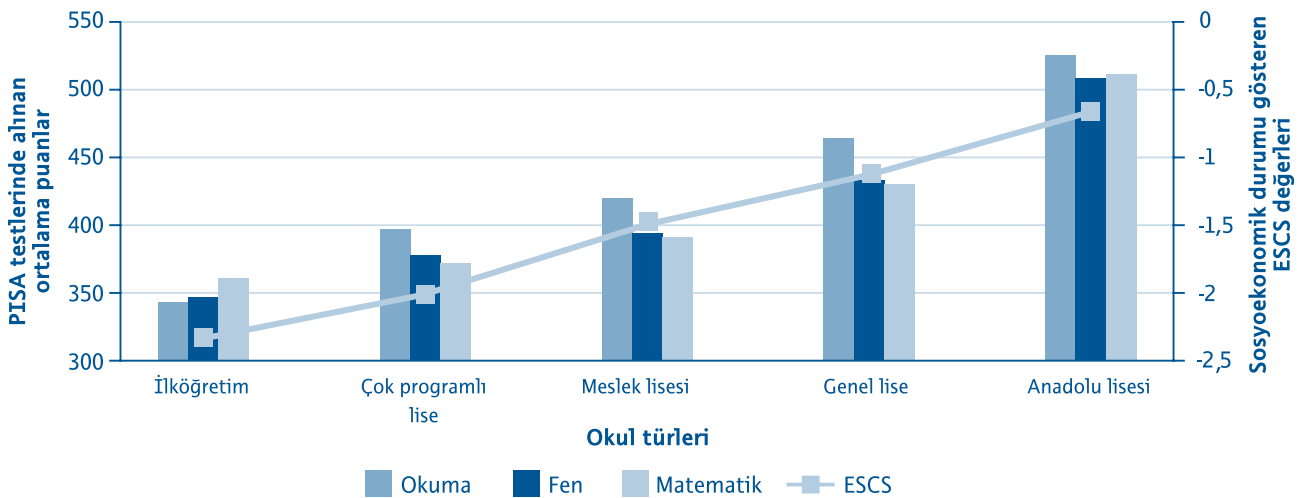
Kaynak: PISA 2006 sonuçlarından Dinçer ve Kolaşın tarafından hesaplanmıştır.

ORTAÖĞRETİMDE OKUL TÜRLERİ ARASI FARKLAR

PISA'dan alınan puanların Türkiye'de en çok okul türleri arasında farklılaştığı gözlemlenmektedir. Dinçer ve Kolaşın (2009) tarafından yapılan analizde Türkiye'de akademik seçicilik uygulayan tüm liseler (Anadolu liseleri, fen liseleri, yabancı dil ağırlıklı (süper) liseler, Anadolu meslek liseleri) Anadolu lisesi olarak yeniden kodlanmış ve bu şekilde değerlendirilmiştir. Diğer lise türleri ise genel liseler, meslek liseleri ve çok programlı liselerdir. Regresyon analizlerinde, **Anadolu lisesinde okuyan bir öğrencinin (akademik seçicilik uygulamasının etkisiyle birleştirildiğinde) genel lisede okuyan bir öğrenciden 66 ila 79 puan, genel lisede okuyan bir öğrencinin ise meslek lisesinde okuyan bir öğrenciden 22 ila 27 puan daha yüksek aldığı tahmin edilmektedir.**

PISA uygulamalarının sağladığı önemli verilerden biri "ESCS" olarak adlandırılan ve çocuğun sosyoekonomik ve kültürel durumunu bir bütün olarak yansıtmaya çalışan göstergedir. ESCS, ebeveynlerin meslek özelliklerinden, aldıkları eğitimin süresinden ve evde bulunan eşyalardan oluşan bileşik bir endekstir.¹⁹ ESCS, -4,5 ile +2,5 arasında bir değer alabilmektedir. Türkiye'de öğrencilerin ESCS değerleri -2 ile -1 arasında yoğunlaşmaktadır. PISA sonuçları yorumlanırken ve ülkelerde eğitimde eşitlik değerlendirilirken OECD tarafından da sıklıkla kullanılan bir göstergedir. Grafik 3, okul türlerinin ortalama puanlarıyla o okullarda okuyan öğrencilerin ortalama ESCS değerlerini bir araya getirmektedir.

GRAFİK 3: PISA 2006'DA OKUL TÜRLERİNİN ORTALAMA PUANLARI VE ORTALAMA SOSYOEKONOMİK DURUM DEĞERLERİ



Kaynak: PISA 2006 sonuçlarından Dinçer ve Kolaşın tarafından hesaplanmıştır.

Grafik 3'ten çıkarılabilecek üç sonuç şu şekilde özetlenebilir:

1. Okul türlerinin ortalama puanları arasında anlamlı farklar vardır. Anadolu liseleriyle genel liseler arasındaki fark tüm testlerde bir standart sapmaya yakındır.
2. Okul türleri arasında sosyoekonomik ve kültürel durum endeksi ESCS açısından da anlamlı farklar vardır.
3. Okul türleri arasındaki ortalama puan farklarıyla ESCS farkları önemli bir paralellik göstermektedir. Diğer bir deyişle, iki okul türü arasındaki ESCS farkı ne kadar fazlaysa, puan farkları da o kadar fazla olmaktadır. Dinçer ve Kolaşın'ın (2009) elde ettiği bulgular da okulların ortalama sosyoekonomik ve kültürel durumuyla öğrencilerin

¹⁹ a.g.e.

testlerdeki başarısının ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu analize göre, **okulların ortalama ESCS değeri 1 puan arttığında testlerden alınan puanlar 64 ila 77 puan artmaktadır.**

Bu sonuçlar, Türkiye’de okul türleri arası farklılaşmanın yoğun olarak yaşandığını ve bu farklılaşmanın sosyoekonomik ve kültürel durumla önemli ölçüde paralellik taşıdığını göstermektedir. OECD tarafından yapılan karşılaştırmalı değerlendirmeler de bu bulguları destekler niteliktedir: Fen okuryazarlığı testi sonuçlarına göre, **Türkiye’de okullar arası farklılaşma OECD ortalamasının üstünde, okul içi farklılaşma da OECD ortalamasının altındadır.** Üstelik, okullar arası farklılaşmanın önemli bir bölümü sosyoekonomik ve kültürel durum farklılaşmasıyla açıklanabilirken, okul içi farklılaşma bu endekse açıklanamamaktadır. **Bu veriler, Türkiye’de öğrencilerin okullara önemli ölçüde sosyoekonomik ve kültürel durumlarına göre ayrıştırıldığını, böylelikle benzer ESCS ve başarı değerlerine sahip öğrencilerin bir araya getirildiğini göstermektedir.** Bu, toplumsal eşitsizliklerin eğitim yoluyla derinleştirildiği anlamına gelir.

Dinçer ve Kolaşın (2009) dışında yapılan çalışmalar da bu tezleri destekleyici sonuçlara ulaşmaktadır. Çalışkan (2008), fen okuryazarlığı testi ile okul ve öğrenci özelliklerini kapsamlı bir değerlendirmeye tabi tuttuğu çalışmasında aşağıdaki bulgulara ulaşmıştır:

- Akademik seçicilik uygulayan liselerde okuyan öğrenciler daha yüksek puan almaktadır. Ancak, bu liselerde öğrenim gören öğrenciler ile diğer liselerde öğrenim gören öğrenciler arasında, fen derslerine duyulan ilgi arasında anlamlı bir fark yoktur.
- Okulların ortalama ve öğrencilerin kendi sosyoekonomik ve kültürel durum değerleri, fen testinde aldıkları puanlar üzerinde olumlu etki yapmaktadır.
- Okullarda uygulanan aktivitelerin, okulların eğitimle ilgili kaynaklarının ve eğitimin içeriğinde etkileşime ve deneye dayalı metotların kullanılmasının fen testinde alınan sonuçlar üzerinde anlamlı bir etkisi bulunamamıştır.
- Öğrencilerin fen bilgisine duydukları ilgiyle aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğrenci özelliklerinden “kendine güven” alınan puanlar üzerinde en etkili etmen olarak öne çıkmaktadır.

Okul türleri ve okullar arası farklılaşmayla ilgili yukarıda sunulan bulgu ve değerlendirmeler ortaöğretim sisteminde eşitlik açısından çok ciddi sorunların bulunduğu fikrini pekiştirmektedir. Okul türleri arasında öğrencilerin sosyoekonomik ve kültürel durumları açısından büyük farklar gözlemlenmektedir. **Öğrenci başarısı üzerinde öğrencinin derse duyduğu ilgi ya da okulun kaynakları, aktiviteleri ve ders içi öğrenme metotları değil, sosyoekonomik ve kültürel durum ve kendine güven belirleyici olmaktadır.** Sosyoekonomik özelliklerin eğitim sisteminde böylesine belirleyici olması ve öğrenme-öğretme süreçleri ve içerik gibi bileşenlerin bu belirleyiciliği azaltamaması, toplumsal eşitsizliklerin eğitim yoluyla ortadan kaldırılması olasılığını azaltmaktadır.

III. DEĞERLENDİRMELER VE POLİTİKA ÖNERİLERİ

Araştırmalar, Türkiye’de eğitimde erişim ve kalite açısından eşitsizlikleri ortaya koymaktadır. Benzer eşitsizlikler gelişmiş ya da gelişmekte olan birçok ülkede ve farklı boyutlarda görülmektedir, bu açıdan ülkemiz bir istisna değildir. Bu durum karşısında devletlerden beklenen, bir yandan kaliteli eğitimi mümkün olduğunca yaygınlaştırırken, diğer yandan bireylerin kaliteli eğitime erişimi önündeki sosyoekonomik durum, toplumsal cinsiyet ayrımcılığı ya da bölgesel farklılıklardan kaynaklanan engelleri sosyal politika araçlarını kullanarak ortadan kaldırmalarıdır. Eğitimde eşitsizliklerin tamamen kaldırılması, gerçekleştirilmesi mümkün olmayan bir hedef gibi gözükse de Finlandiya’da okullar arasındaki farkların ve bu farklar üzerinde öğrencilerin sosyoekonomik durumunun etkisinin sıfıra yakın olması diğer ülkeler için cesaret verici ve yol gösterici olmalıdır.

Bugün Türkiye’de eğitimde eşitsizlikler “eğitimin bireylere sosyal hareketlilik sağlama potansiyelini” çok olumsuz bir biçimde etkilemektedir. Ülkemizde eğitim, mevcut toplumsal eşitsizlikleri güçlendirmektedir. Bu, Türkiye için çok ciddi sosyal ve ekonomik riskler oluşturmaktadır. Raporun bu bölümünde önce, ortaya koyulan araştırma verilerinin eğitim sisteminin geneli için ne ifade ettiği ve eşitsizliklerin toplumsal hareketliliği nasıl etkilediği irdelenecektir. Ardından, eğitim sisteminde eşitlik ilkesinin hayata geçirilmesini sağlamaya yönelik politika önerilerine yer verilecektir.

TÜRKİYE EĞİTİM SİSTEMİ VE TOPLUMSAL HAREKETLİLİK

Eğitimin bireylere ekonomik geri dönüşünü inceleyen araştırmalar yükseköğretimin getirisinin ortaöğretimin iki katı olduğunu, ortaöğretim ile ilköğretim arasında ise getiri açısından önemli bir fark olmadığını göstermektedir.²⁰ Meslek yüksekokullarında alınan eğitimin de getirisi pozitiftir.²¹ Ancak, son yıllarda genç nüfus arasında üniversite mezunları ile meslek yüksekokulu ve ortaöğretim mezunları arasındaki gelir farkı açılmaktadır ve bu fark daha yaşlı nüfustaki benzer farklılıklardan fazladır. Bu, Türkiye’de nitelikli işgücü talebinin artarken arzın sınırlı kalmasının bir sonucudur.²² **Yükseköğretime erişim daha fazla gelir kazanmak yönünde önemli bir adımdır ve yükseköğretimle diğer kademelerin ekonomik geri dönüşü arasındaki makas giderek açılmaktadır.**

Üniversite mezunları uzun vadede işgücüne katılım, işgücünde kalma, işsizlikten veya kayıtdışı sektörlerden kayıtlı sektörlerde istihdama geri dönme açılarından da daha avantajlıdır.²³ **Yükseköğretime erişim istihdama katılmak ve tutunmak açısından kritik öneme sahiptir.**

Yükseköğretim düzeyinde Türkiye’de halen önemli bir arz-talep dengesizliği vardır.

Yeni açılan üniversitelere rağmen bu arz ile talebin sadece arzı artırarak dengelenmesi mümkün ve gerçekçi değildir. Öte yandan üniversite eğitiminin ekonomik geri dönüşünün bu kadar yüksek olması ve ortaöğretim sonrası alternatif öğrenme fırsatlarının bulunmayışı, bu dengesizliğin düzelmesinin önünde en büyük engeldir.²⁴

Yükseköğretimdeki arz-talep dengesizliği nedeniyle ortaöğretimden yükseköğretime geçiş çok rekabetçi hale gelmiştir. Bu rekabetçi ortamda başarmak isteyen bireyler

²⁰ Tansel, 2004.

²¹ TEPAV, 2007.

²² Dünya Bankası, 2008.

²³ a.g.e.

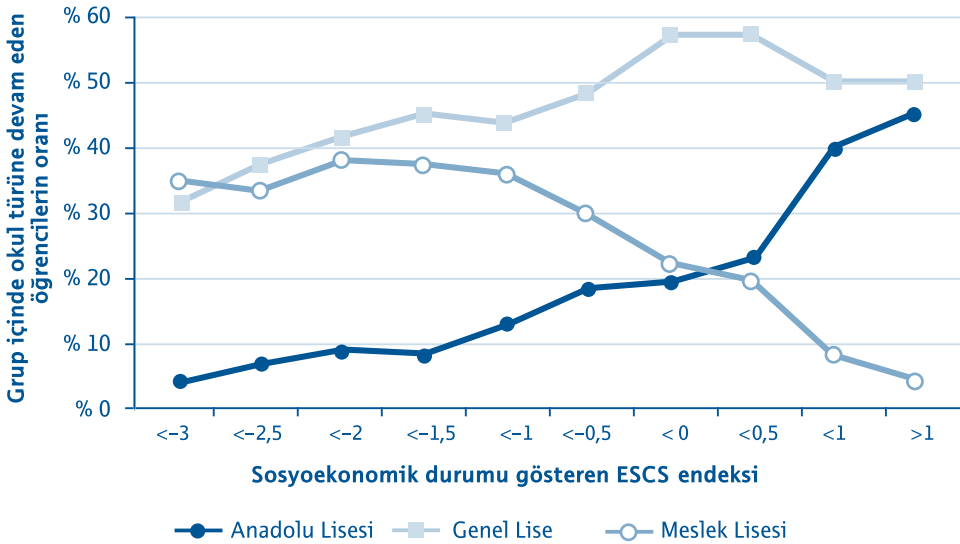
²⁴ Aydagül, 2006.

ortaöğretimde aldıkları eğitimle yetinmemekte ve üniversite sınavlarındaki başarılarını artırmak amacıyla dersanelere gitmekte ya da özel derslere başvurmaktadır. Bu, hem ortaöğretim düzeyinde öğrenmenin odağını öğretim programları ve temel yetkinliklerden üniversite sınavlarına kaydırmakta hem de dersanelere talebi artırmaktadır. Üniversite eğitimi toplumsal hareketlilik açısından bu kadar belirleyici olduğu ve erişim bu kadar rekabetçi olduğu sürece, ailenin geliri yükseköğretime erişim için belirleyici olmaya devam edecek, bu da eğitimde eşitsizliklerin ortadan kaldırılmasını engelleyecektir.

Ortaöğretimden yükseköğretime geçiş verileri, ortaöğretimde okul türünün çok belirleyici olduğunu göstermektedir. 2007 yılında üniversite sınavına giren son sınıf öğrencileri arasında bir lisans programına girme olasılığı en yüksek olan grup Anadolu liseleri ve fen liselerinde okuyan öğrencilerdir. 2007 ÖSYS sonuçlarına göre, son sınıfta okuyan Anadolu lisesi öğrencilerinin % 43'ü bir lisans programına yerleştirilirken, bu oran genel liselerde % 2,5'e, meslek liselerinde % 1,7'ye kadar düşmektedir.²⁵ **İlköğretimi bitiren bir bireyin hangi ortaöğretim okulunda okuyacağı üniversiteye girme şansını ve dolayısıyla yaşamdaki gelir kazanma potansiyelini belirlemektedir.**

PISA 2006 sonuçlarını değerlendirerek yapılan araştırmalar “başarılı okul türleri” ile “bireyin sosyoekonomik durumu” arasında yakın bir ilişki olduğunu göstermektedir. Sosyoekonomik olarak daha avantajlı çocuklar Anadolu liselerine, çağ nüfusunun çoğunluğu genel liselere ve en dezavantajlı çocuklar meslek liselerine devam etmekte, çağ nüfusu içinde önemli bir yüzde de ortaöğretime hiç erişmemektedir. **Bireyin sosyoekonomik durumu hangi ortaöğretim okuluna gideceğini belirleyen bir faktördür ve dolayısıyla üniversiteye girme şansını ve yaşamdaki gelir kazanma potansiyelini de etkilemektedir.**

GRAFİK 4: SOSYOEKONOMİK DURUMLA OKUL TÜRÜ ARASINDAKİ İLİŞKİ



Kaynak: PISA 2006 verilerinden Dinçer ve Kolaşın tarafından hesaplanmıştır.

Yükseköğretime geçişte yaşanan arz-talep dengesizliği, ortaöğretime geçişte de yaşanmaktadır. Çağ nüfusunun kaliteli ortaöğretim talebi karşısında buna cevap verebilecek “iyi” okul sayısı sınırlıdır. Bu “elit” sayılabilecek ortaöğretim okullarına nispeten şanslı sayılabilecek küçük bir grup girebilmektedir. Ortaöğretimde okullar arasında başarı ile sosyoekonomik durum arasındaki doğrusal ilişki, ilköğretimden ortaöğretime geçişte

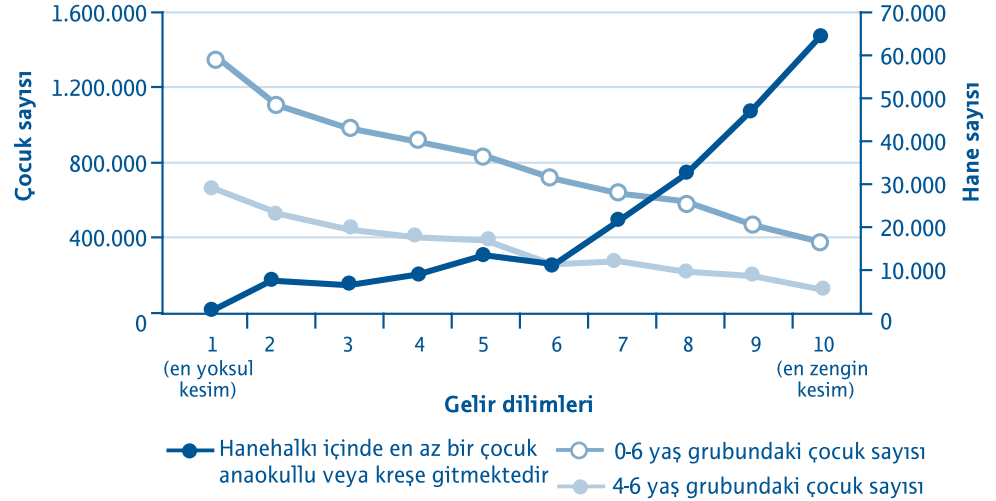
25 MEB, 2008a.

öğrencilerin aslında sınıfsal olarak da ayrıldıklarını göstermektedir. **Genel liseye ve meslek lisesine giden çocuklar çoğunlukla “sınıf atlama” fırsatına sahip olamamaktadır.**

Sorun, bazı ortaöğretim okullarımızın diğerlerinden iyi olması değildir. Sorun, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde kaliteli eğitim veren okulların sayısının çok sınırlı olması, toplumsal eşitsizliklerin bu okullara erişim üzerinde belirleyici olması ve diğer öğrencilerin çok kalitesiz bir eğitim almaya mahkum bırakılmalarıdır. PISA sonuçlarına göre, Türkiye’de 15 yaşında eğitim sisteminin içinde bulunan çocukların yaklaşık % 40’ı okuduğunu anlama ve basit problemleri çözme gibi hayatlarında kullanacakları temel becerileri edinememiştir.²⁶ Bu bireyler ortaöğretimde çoğunlukla devam ettikleri genel liselerde veya meslek liselerinde de kendilerini geliştirme fırsatından yoksun kalmaktadır. **Dolayısıyla, ilköğretim önemli sayıda çocuğumuza temel becerileri kazandıramamakta, ortaöğretim de bunu telafi edememektedir.**

Okul öncesi eğitime erişimde de, toplumsal eşitsizliklerin belirleyici olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitime genellikle geliri yüksek olan çocuklar erişebilmektedir. Oysa, okul öncesi eğitim öğrenciler arasındaki bilişsel ve psikomotor gelişim farklılıklarının giderilmesinin en önemli aracıdır. PISA 2003 verileri üzerinden yapılan bir analiz Türkiye’de bir yıl okul öncesi eğitimin 15 yaşında matematik testinde alınan sonuçlar üzerinde iki yıllık eğitime denk olumlu bir katkı yaptığını göstermiştir.²⁷ Yani bir yıl okul öncesine gidebilen bir çocuk 15 yaşına geldiğinde okul öncesi eğitim almamış bir akranından akademik olarak iki yıl ileride olma olasılığına sahiptir. Aynı fark, daha kaliteli ortaöğretime ve yükseköğretime erişimi ve daha yüksek gelir elde edebilme olasılıklarını etkileyebilir. **Ülkemizde okul öncesi eğitimle gelir arasında bulunan doğrusal ilişki, okul öncesi eğitimin mevcut haliyle toplumsal eşitsizlikleri derinleştirici etki yaptığını göstermektedir.**

GRAFİK 5: GELİRLE OKUL ÖNCESİ EĞİTİME ERİŞİM ARASINDAKİ İLİŞKİ



Kaynak: Aran, 2008 (TÜİK HBA 2003 verilerinden hesaplanmıştır).

Tüm eğitim kademelerinde okullar ve okul türleri arasındaki farkların böylesine derin olması ve yükseköğretime geçişteki arz-talep dengesizliği, özel eğitim harcamalarının artmasına yol açmaktadır. Türkiye’de özel eğitim harcamaları, kamunun yaptığı eğitim harcamalarının yarısından fazladır ve GSYİH’in % 2,5’ine denk gelmektedir. Oysa, OECD ülkelerinde özel eğitim harcamaları GSYİH’in yalnızca % 0,7’sidir.²⁸ En zengin % 20’lik kesimin yaptığı eğitim harcamaları, en yoksul % 20’lik kesimin eğitim harcamalarının 21 katından fazladır.²⁹

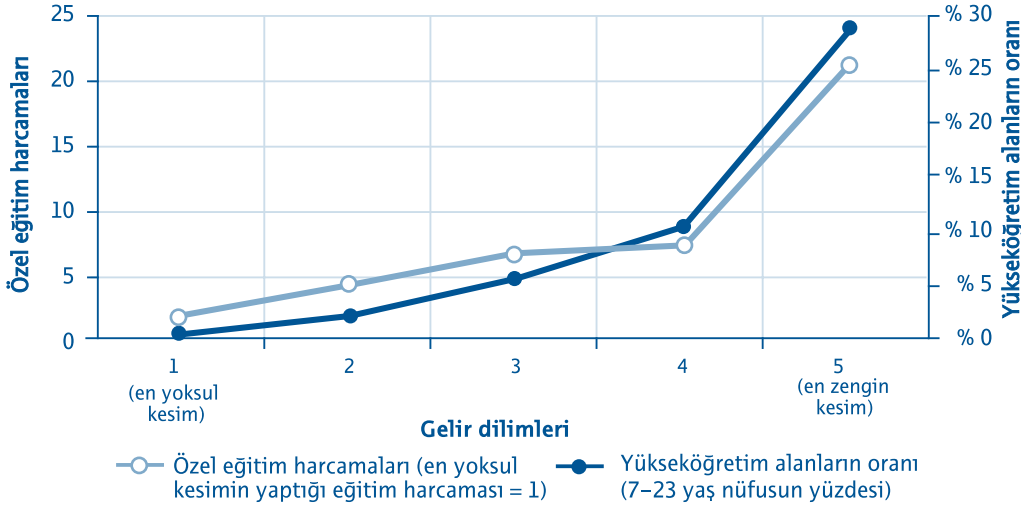
²⁶ MEB EARGED, 2007.

²⁷ Schleicher, 2004.

²⁸ Dünya Bankası, 2005; Yılmaz, 2007.

²⁹ Bakış ve ark., 2009.

GRAFİK 6: ÖZEL EĞİTİM HARCAMALARI VE YÜKSEKÖĞRETİME ERİŞİM ARASINDAKİ İLİŞKİ



Kaynak: Bakış ve ark., 2009 (HBA 2003 ve HBA 2006 verilerinden derlenmiştir).

Özel eğitim harcamalarının hacmi ve gelir grupları arasındaki eşitsiz dağılımı, eğitimde eşitsizlikleri pekiştirmektedir. Özel eğitim harcamaları ve yükseköğretime erişim arasındaki yakın ilişkiyi gösteren Grafik 6, kamu harcamalarının dezavantajlı grupların yükseköğretime erişimini sağlamakta etkisiz kaldığını da ortaya koyar.

Daha önceki bölümlerde paylaşılan araştırma sonuçları bu büyük resim bağlamında ele alındığında kızlarla ilgili tablonun ne kadar ağır olduğu bütün acımasızlığıyla ortaya çıkmaktadır. Türkiye'nin ekonomik kalkınmasının önündeki en önemli engellerden biri, bilindiği üzere, kentli kadınları işgücüne katılımının yetersizliğidir. Kadınların işgücüne etkin katılımı için ise üniversite eğitime erişimleri belirleyici durumdadır. Yani, kız çocuklarının yükseköğretime erişimi ülkemiz için kritik önemdedir.

Araştırmaların gösterdiği gibi erkeklerin ilk ve ortaöğretime katılımı üzerinde toplumsal eşitsizliklerin etkisi göreceli olarak düşük, kızların katılımı üzerinde ise oldukça yüksektir. Dolayısıyla, **bu rapor boyunca ele alınan eşitsizliklerin yükünü en ağır şekilde yaşayan grup kız çocuklarıdır. Sosyoekonomik ve bölgesel eşitsizliklerin faturasını en çok kız çocuklarımıza ödetiyoruz.**

Sonuç olarak, Türkiye'de eğitimin mevcut yapısı sosyoekonomik ve toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri güçlendirmektedir. Gelir açısından en önemli farkı yaratan yükseköğretime çoğunlukla sosyoekonomik olarak daha avantajlı ailelerin çocukları erişebilmektedir. Kamu, okul öncesi, ilk ve ortaöğretimde sosyoekonomik kökenden kaynaklanan eşitsizlikleri telafi edebilecek nitelikte kaliteli eğitimi yaygınlaştıramamıştır. Bu durumun sonuçlarını, raporun savunduğu eğitimde eşitlik ilkesinin unsurları açısından değerlendirmek gerekirse:

- Birincisi, tüm yurttaşların ilköğretim sonunda temel becerilere sahip olamaması dolayısıyla bireyler, hayata "geriden" başlamakta ve sosyal dışlanma riskiyle karşı karşıya kalmaktadır.
- İkincisi, üst eğitim kademelerindeki kalite farklılıkları ve arz-talep dengesizliği içinde, sosyoekonomik durumları daha iyi olan çocuklar özel okullara giderek, dersane veya özel derslerden yararlanarak bu olanaklara sahip olmayan yaşlılarının önüne geçmektedir. Bu da, toplumda gelir dahil birçok eşitsizliğin yeniden üretilmesine ve kemikleşmesine yol açmaktadır.

POLİTİKA ÖNERİLERİ

Ülkemizde nitelikli işgücü ihtiyacının artmasıyla eğitimin ekonomik getirisinin özellikle genç nüfus için hızla artması kaliteli eğitime erişimi toplumsal hareketlilik açısından çok kritik hale getirmiştir. Ancak, mevcut toplumsal eşitsizliklerin ilk ve ortaöğretime erişim ve başarı üzerindeki etkisi, söz konusu toplumsal hareketlilik fırsatlarını sınırlamaktadır. Ayrıca, toplumsal cinsiyet eşitliği açısından çok olumsuz bir tablo ortaya çıkmaktadır. Kız çocuklarımız eğitime erişim açısından hala çok dezavantajlı durumdadır. Örneğin, Güneydoğu Bölgesi'nde kırsalda yaşayan, ailesinin yıllık geliri 5000 TL olan, babası ilkokul mezunu, annesi okuma-yazma bilmeyen bir kız çocuğunun ortaöğretime gitme olasılığı yaklaşık % 1 olarak hesaplanmaktadır.³⁰ Bu, Avrupa Birliği'ne üyelik müzakerelerini sürdüren, OECD üyesi olan, dünyanın 17. büyük ekonomisi olmaktan gurur duyan Türkiye Cumhuriyeti devleti için kabul edilemez bir durum olmalıdır.

Türkiye'deki kamu kurumları toplumsal eşitsizliklerle elbette mücadele etmektedir. Son yıllarda bu mücadelenin örnekleri arasında şarhı nakit transferleri ya da Haydi Kızlar Okula kampanyası sayılabilir. Özel sektör ve sivil toplum da özellikle burs imkanları yaratarak bu alanda katkılarını yapmaktadır. Ancak veriler, tüm iyi niyetli gayretlerin eşitsizliklerin eğitim üzerindeki etkisini azaltma yönünde yetersiz olduğuna işaret etmektedir. Raporun bu bölümünde de yapılan çalışmalardan ziyade yapılması gerekenlere dikkat çekilecek ve özellikle kamuya yönelik öneriler sunulacaktır.

Aşağıda paylaşılabacak öneriler ağırlıklı olarak kamu anlayışı, yönetimi ve politikalarına odaklanmaktadır. Öneriler, kamunun, özellikle Milli Eğitim Bakanlığı'nın "eşitlik" perspektifine sahip olmasına ve mevcut toplumsal eşitsizliklerin eğitim üzerindeki etkisini artırma riski taşıyan politika ve uygulamaları değiştirmesine yöneliktir.

Öte yandan diğer bazı önerilerin üzerinde daha fazla düşünülmesi, farklı sektörlerden kamu kuruluşları ve paydaşlar ile tartışılması ve ekonomik ve bürokratik açılardan uygulanabilirliklerinin değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu çalışmalar kendi başlarına çok daha uzun süreceğinden ve katılımcı süreçlerde yapılması gerektiğinden, bu aşamada rapora dahil edilmemiştir.

1. Eşitsizliklerle mücadele konusunda daha ciddi ve kararlı siyasi ve bürokratik irade gerekmektedir

Uluslararası raporlarda da sıkça ele alındığı üzere, eğitimde eşitliğin sağlanmasına yönelik adımların atılabilmesi için güçlü bir siyasi irade şarttır.³¹ Bu siyasi iradenin varlığının gösterilmesi ve diğer paydaşlar tarafından etkin bir şekilde izlenmesinin sağlanması için de eşitlikle ilgili açık hedeflerin konması, en uygun yol olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, **% 20'lik gelir dilimleri ve dezavantajlı gruplar temelinde eğitimde başarı, ortaöğretime ve yükseköğretime erişim ile ilgili açık hedefler konmalı, bu hedefler sürekli izlenmeli ve geliştirilmelidir.** Hedefler, farklı veri ve araştırmalar kullanılarak hem MEB planlama belgelerinde hem de sivil toplum örgütleri tarafından izlenebilir nitelikte olmalıdır.

Ancak temel planlama belgelerinde kamunun, eğitimde eşitliğin sağlanması için büyük önem atfedilen "eğitimin çıktılarına ilişkin hedefler konması ve izlenmesi" yaklaşımından uzakta olduğu fark edilmektedir.

³⁰ Bu raporun arkaplan çalışmaları olarak gerçekleştirilen regresyon analizleri, kurgusal karakterler oluşturarak bu karakterlerin eğitime katılım olasılığını ve PISA testlerinde alabilecekleri olası puanları hesaplamayı mümkün kılmaktadır. Bu sayıya da Bakış ve ark. (2009) tarafından elde edilen regresyon analizi sonuçlarında kız çocukları için anlamlı bulunan değişkenlere uygun değerler yerleştirilmesiyle ulaşılmıştır.

³¹ UNESCO, 2008.

2007-2013 yılları arasındaki kamu politikalarını yönlendirme amacını taşıyan *Dokuzuncu Kalkınma Planı*'nda eğitimde eşitliğe yönelik vurguların daha önceki kalkınma planlarına ve diğer planlama belgelerine göre daha yoğun olduğu göze çarpmaktadır. Plan, yoksulluk ve gelir dağılımındaki dengesizliğin kalıcı bir şekilde azaltılmasına yönelik politikalar arasında eğitim politikalarını da saymıştır. Planda ilköğretimde % 100 okullulaşmanın sağlanması için ilk kez grup odaklı bir hedef konmuş ve okulu terklerin azaltılması için başta kırsal kesime ve kız çocuklarına yönelik olmak üzere gerekli tedbirler alınması ve ortaöğretime geçiş oranlarının yükseltilmesi öngörülmüştür. Özel eğitim gerektiren bireyler için kaynaştırma eğitimine öncelik verilmesi ve engelliler ile düşük gelirli ailelerin çocuklarının eğitim ihtiyaçlarının karşılanması için maddi destek sağlanması da planda yer almaktadır.³²

Kalkınma planında yer alan bu güçlü vurgunun *Orta Vadeli Program (OVP)* ve *Hükümet Programı Eylem Planı* gibi daha kısa süreli belgelerde korunması ve somutlaştırılması beklenmektedir. Ancak, 2009-2011 yılları için düzenlenmiş OVP incelendiğinde kalkınma planında yer alan gelir dengesizliği ve yoksulluğun eğitim politikalarının yardımıyla ortadan kaldırılması, kırsal kesime yönelik uygulamalar, engelli bireylerin eğitime erişimini sağlamaya yönelik uygulamalar ve özel kaynakların fırsat eşitliğini sağlayacak şekilde yönlendirilmesi vurgularının kaybolduğu gözlemlenmektedir. OVP'de engellilerle ilgili olarak sadece "özürlülerin istihdamına yönelik mesleki ve özel eğitim imkanları"ndan bahsedilmiştir.³³

Hükümet Programı ve programdan hareketle hazırlanan *Eylem Planı*'nda da fırsat eşitliğine yönelik vurgunun kısıtlı olduğu gözlemlenmektedir. Gelir dengesizliği ve yoksulluğun eğitim yoluyla ortadan kaldırılmasına yönelik politikalar ya da özel kaynakların fırsat eşitliğinin sağlanmasına yönelik kullanımı, bu belgelerde de yer almamaktadır. Programda engellilerle ilgili özel bir bölüm olmasına rağmen, özel eğitime herhangi bir atıfta bulunulmamıştır.³⁴

2. Milli Eğitim Bakanlığı eşitsizlikleri artırma riski olan politika ve uygulamalardan kaçınmalıdır

2.1. Mevcut eğitim finansmanı eşitsizliklere yol açma riski taşımaktadır

Türkiye'de eğitim harcamalarının yapısı incelendiğinde, bu yapının eğitimde eşitsizlikleri güçlendirici nitelikte olduğu görülmektedir. Türkiye'de toplam eğitim harcamalarının % 37 gibi çok önemli bir kısmı özel sektör (özel kuruluşlar ve haneler) tarafından gerçekleştirilmektedir. Oysa OECD ortalamasında, toplam eğitim harcamalarının yalnızca % 12'si özel kaynaklar tarafından yapılmaktadır. Türkiye'de kamu tarafından yapılan eğitim harcamaları da OECD ortalamasından düşüktür.

Özel harcamaların toplam eğitim harcamaları içindeki payının yüksek olmasının eğitimde eşitlik açısından sorun yaratmasının bir başka nedeni, bu harcamaların payının ve miktarının gelir grupları arasında büyük ölçüde farklılaşmasıdır. En zengin % 20'lik kesim toplam gelirinin % 8'ini eğitim, sağlık ve kültür hizmetlerine harcarken, en yoksul % 20'lik kesim ancak % 3'ünü bu hizmetler için kullanabilmektedir. En zengin % 20'lik kesimin yaptığı eğitim harcamaları, en yoksul % 20'lik kesimin eğitim harcamalarının 21 katından fazladır (Tablo 4). En zengin dilimin toplam gelirinin en yoksul dilimin toplam gelirinin 10 katı olduğu hesaba katıldığında, bu farkın eğitim harcamalarında daha da artması eşitsizliklerin yeniden yaratılması olasılığını güçlendirmektedir.

³² DPT, 2006.

³³ Orta Vadeli Program 2009-2011, 2008.

³⁴ Başbakanlık, 2007; MEB, 2008b.

TABLO 4: YÜZDE YIRMİLİK GELİR GRUPLARINA GÖRE EĞİTİM HARCAMALARININ PAYI VE MİKTARI

GELİR GRUBU	EĞİTİM, SAĞLIK VE KÜLTÜR HİZMETLERİNE BÜTÇELERİNDEN AYIRDIKLARI PAY (%)	EĞİTİM HARCAMALARININ MİKTARI (1. % 20 = 1)
1. % 20	2,94	1,00
2. % 20	4,11	4,49
3. % 20	4,99	5,92
4. % 20	6,23	8,45
5. % 20	8,07	21,37

Kaynaklar: Bakış ve ark., 2009 (2006 HBA verilerinden hesaplanmıştır).

Eğitime erişim ve başarıda eşitliğin sağlanabilmesi için, kamu tarafından gerçekleştirilen kişi başı eğitim harcamalarının bölgeler arasında eşit dağılımı gerekmektedir. Elimizde bulunan veriler, kamu harcamalarının bölgeler arasında eşit biçimde dağılıp dağılmadığı hakkında kesin bir şey söylemeye izin vermemektedir. Bunda Türkiye’de kamu harcamaları analizi çalışmalarının henüz çok yeni olmasının yanında, eğitim harcamalarının bölgelere dağılımının hesaplanmasında ciddi engellerle karşılaşılması da rol oynamaktadır. Eğitim harcamalarının çok büyük bir kısmı merkezi ihale ile yapılarak, ödemeler de merkez saymanlıklar tarafından gerçekleştirildiğinden harcamaların çok büyük bir kısmı Ankara’ya yapılmış gibi görünmektedir.³⁵

2.2. Eğitim girdilerinde mevcut eşitsizlikler düzeltilmelidir

Rapor, eğitimde eşitliğin sağlanması için çıktılan temel ölçüt olarak alsa da, girdilerde eşitliğin sağlanmasının eğitimde eşitlik ilkesinin gerçekleşmesi için atılacak gerekli adımlardan biri olduğu unutulmamalıdır. Bu yönde adımların sağlıklı biçimde atılabilmesi için, öncelikle **kamunun eğitim harcamalarının bölge ve illere nasıl dağıldığını saptamayı sağlayacak kurumsal yapının oluşturulması gerekmektedir. Bu yapıdan sağlanacak bilgilere göre, eğitim harcamalarının eşitliği sağlayacak şekilde, dezavantajlı bölgelere öncelik verilerek kullanılması sağlanmalıdır.** Öğretmen başına öğrenci ve derslik başına öğrenci gibi göstergelere incelendiğinde, İstanbul ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinin diğer bölgelerden geride kaldığı ve bu bölgelere öncelik verilmesi gerektiği görülmektedir.³⁶

Ulusal planlama belgelerinde sık sık yer bulan özel öğretimin yaygınlaştırılması hedefinin eğitimde eşitlikle ilgili etkileri görmezden gelinmemelidir. Eğitim sisteminde “rekabet” ve “seçim şansı” gibi serbest piyasa düzeninin etkin biçimde işlemlerini sağlayacak şartların oluşmasına ciddi kısıtların olduğu gözden kaçırılmamalı, eğitim politikalarında öncelik eşitliğin sağlanmasına verilmelidir.³⁷

2.3. Okul öncesi eğitim iller temelinde değil, dezavantajlı çocuklar hedef alınarak ve önceliklendirilerek yaygınlaştırılmalıdır

Okul öncesi eğitim, eğitimde eşitliğin sağlanması için, tartışılmaz öneme sahiptir. Çocukların ilköğretime başladıkları anda bilişsel ve psikomotor becerilerinin mümkün olduğu kadar aileden ve içinde yaşadığı sosyoekonomik durumdan bağımsız kılınmasının sağlanmasında okul öncesi eğitim çok önemlidir. Bu bağlamda, son yıllarda okul öncesi

³⁵ Toksöz, 2008: 135.

³⁶ MEB, 2008.

³⁷ UNESCO, 2008; Oplatka, 2004.

eğitimde okullulaşma oranlarının artması ve Hükümet Programı'nda bu iyileşmenin sürdürülmesi için kararlılığın ortaya konması sevindiricidir.

Diğer yandan, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması sırasında da eğitimde eşitliğin önceliklendirilmesi gerekmektedir. Daha önce belirtildiği gibi, gelirle okul öncesi eğitime erişim arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişkinin kınılarak okul öncesi eğitim uygulamalarının eşitliğin sağlanmasına hizmet edebilmesi, MEB tarafından tasarlanacak ve uygulanacak kapsamlı politikalara bağlıdır.

Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması çalışmaları sırasında, okul öncesi eğitimin okullulaşma oranı en yüksek illerden başlayarak zorunlu hale getirilmesi planı gündeme gelmektedir. Milli Eğitim Bakanı Hüseyin Çelik, 2009 bütçe görüşmelerinde Plan Bütçe Komisyonu'nda yaptığı sunum sırasında, okullulaşma oranı % 60-70'in üzerine çıkan illerde, gelecek yıl okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesinin planlar dahilinde olduğunu belirtmiştir.³⁸ Ancak, ERG'nin derlediği bazı veriler, okul öncesi okullulaşma oranıyla illerin gelir düzeyi arasında da önemli sayılabilecek bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.³⁹ Gelir düzeyi en düşük 20 ilin 11'i, okul öncesi okullulaşma oranında en düşük 20 il arasında yer almaktadır. Okul öncesi eğitim oranlarında iyileştirme yapılacak illerin tamamının halihazırda bu oranın en yüksek olduğu iller arasından seçilmesi, eşitlik ilkesine aykırı sonuçlar doğurabilir. **Pilot uygulamanın gerçekleştirileceği illerin en azından bir kısmının okul öncesi okullulaşma ve gelir düzeyi düşük iller arasından seçilmesi, ilgili Bakanlık personelinin daha zor koşullar için de tecrübe kazanmasını ve uygun yöntemler geliştirmesini kolaylaştıracak, okul öncesi eğitimin ülkemizde eğitimde eşitliğin sağlanması yolundaki büyük potansiyelinin daha hızlı kullanılmasına yardımcı olacaktır.**

3. Eşitliğin önündeki engelleri kaldırmaya yönelik gayretler, sosyal politikalar ile desteklenmelidir

Eğitimde eşitlik çerçevesinde değerlendirildiğinde, son dönemde yoksul ve engelli çocukların ailelerine yönelik nakit transferlerinin aileden kaynaklanan dezavantajların giderilmesi ve eğitime erişimin sağlanması için önemli bir adım olduğu söylenebilir. Ancak aileler arasındaki sosyoekonomik eşitsizliklerin eğitime etkisini ortadan kaldıracak sosyal politikalar, nakit transferleriyle kısıtlı değildir. Nakit transferlerinin engelli öğrencilerin eğitime erişimi konusundaki iyileştirme kapasitesinin sınırlı olduğu düşünüldüğünde (Kutu 2), **sosyoekonomik eşitsizliklerin eğitime etkisinin ortadan kaldırılması için yalnızca ailelere sorumluluk yüklenmesinin yeterli olmadığı görülmektedir.**⁴⁰ Bu bağlamda, ailelere ve çocuklara yönelik yardım, yönlendirme ve rehberlik gibi sosyal hizmetlerin geliştirilmesi gerekmektedir. Eşitsizliklerin öğrenme süreçleri içinde telafi edilebilmesi için öğretmenlerin yetkinlikleri güçlendirilmeli ve eğitimin içeriği bu hedefe yönelik olarak geliştirilmelidir.

38 TBMM, 2008.

39 ERG, 2008a.

40 Yüksekler, yakında çıkacak.

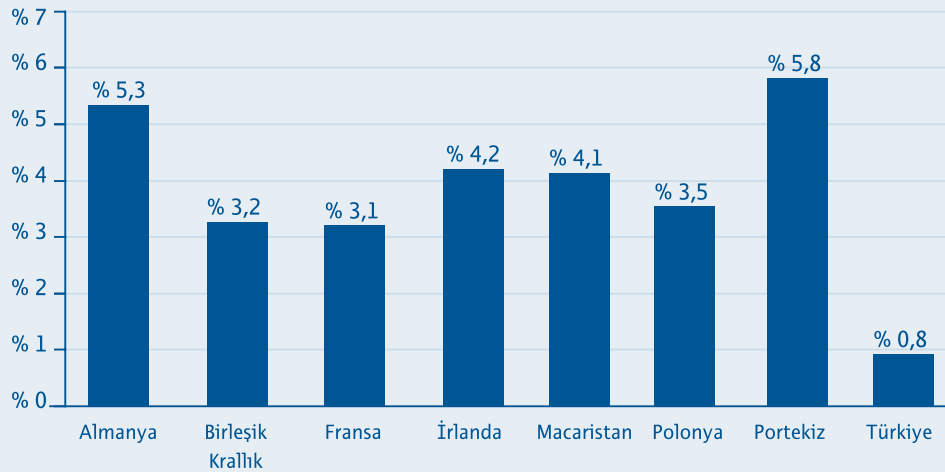
KUTU 2: AİLELERE DOĞRUDAN NAKİT TRANSFERİ, ENGELLİLERİN EĞİTİME ERİŞİMİNİ SAĞLAMADA TEK BAŞINA YETERLİ DEĞİLDİR

2005 yılında yapılan yasal bir düzenleme ile, son dönemde engellilerin eğitime erişimlerini sağlamak için ailelere nakit transferine dayanan bir sistem geliştirilmiştir. Özel eğitime ihtiyacı olanlara, velinin sosyal güvencesi olup olmadığına bakılmaksızın, eğitim ve rehabilitasyon yardımı verilmeye başlanmıştır. Ancak doğrudan nakit desteğine dayanan bu sistemin iyileştirme kapasitesinin sınırlı olduğu görülmektedir.

2007-2008 öğretim yılında, ilköğretimde özel eğitim sınıflarında 9.252, kaynaştırma eğitiminde 56.716, devlete ait özel eğitim okullarında 21.188 öğrenci, özel özel eğitim okullarında ise 4.138 kişi eğitim görmektedir. Toplamda, ilköğretimde özel eğitimden 91.294 öğrenci yararlanmaktadır. Sonuçta Türkiye’de ilköğretimde engelli öğrencilerin tüm öğrencilere oranı % 0,84 düzeyinde kalmaktadır. Oysa bu oran Birleşik Krallık’ta % 3,2, Macaristan’da % 4,1, Almanya’da % 5,3’tür.

Bu durum, ailelere doğrudan nakit transferinin eğitimde eşitlik sağlama konusundaki olumlu, fakat kısıtlı kapasitesinin kanıtı olarak görülebilir. Bu tür politikalar, eğitimin bileşenlerinde sağlanacak diğer iyileştirmelerle desteklenmelidir. Türkiye’de özel eğitim alanında öğretmen ve öğretmen yetiştiren kurum sayısının artırılması ve kaynaştırma eğitimiyle ilgili verilen hizmet içi eğitim desteğinin güçlendirilip yaygınlaştırılması gerekmektedir.

ÖZEL EĞİTİMDEN YARARLANAN ÖĞRENCİLERİN İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİ İÇİNDEKİ PAYI



Kaynaklar: Tohum Otizm Vakfı, 2007 (diğer ülkelerin verileri, 2000’li yılların başları); MEB ÖRGM, 2008 (Türkiye verisi, 2007-2008 öğretim yılı); MEB, 2008.

Regresyon analizleri, annenin tek ebeveyn olduğu hanelerin eğitime katılımı artırmak için önemli bir müdahale noktası olduğunu ortaya koymaktadır. Hem ilköğretim hem de ortaöğretim çağında, annenin tek ebeveyn olduğu hanelerde yaşayan kızlar eğitime katılımda büyük sorunlar yaşamaktadır. Daha önce belirtildiği gibi, bu sorun yoksulluk, baba yokluğundan dolayı kız çocuklarını okula göndermekten çekinme ve kızların ev işlerini üstlenmesi gibi birçok faktörün üst üste gelmesi sonucu ortaya çıkmaktadır. **Anneleri hanede tek ebeveyn olan kızların kardeşlerini okul öncesi eğitime yönlendirecek, anneleri ikna edecek ve hanelere gelir desteği sağlayacak kapsamlı bir kampanya**, bu gruptaki birçok kız çocuğunun eğitime katılımını sağlayabilir.

Özellikle ilköğretimde eğitime katılımı ve eğitimde başarıyı olumsuz etkileyen “Güneydoğu Anadolu’da bulunma” faktörünün etkilerinin daha derinlikli çalışmalarla araştırılması gerekmektedir.

4. Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı çerçevesinde eğitim politikalarında bütünlük sağlanmalıdır

Bu bölümün başında paylaştığımız gibi eğitim sistemimizdeki sorunlar birbirleriyle iç içe geçmiştir ve eşitliği kaliteden, kaliteyi erişimden bağımsız düşünmek mümkün değildir. Bu, bütün bir strateji çerçevesinde düşünülmüş, birbirlerini destekleyen ve tamamlayan politika önerilerini gerektirmektedir. **Bir diğer deyişle, ülkemizde “daha eşitlikçi” bir eğitim sisteminden söz etmek için bir uçta erken çocukluk eğitimini yaygınlaştırmaktan diğer uçta ortaöğretim sonrasında beceri edinmeye yönelik yaygın eğitim fırsatlarını geliştirmeye kadar geniş bir yelpazede politikaları eşzamanlı olarak düşünmek, oluşturmak ve uygulamak gerektirmektedir.**

Bunun için kritik bir başarı faktörü Milli Eğitim Bakanlığı’nın politika yapma kapasitesi ve kalitesi olacaktır. Araştırmalar Türkiye’de reform girişimlerinin en önemli eksikliğinin strateji odaklı ve bütüncül bir sektörel politika olduğunu göstermektedir. Bu konu, Dünya Bankası (2005), OECD (2007b) ve Avrupa Komisyonu Delegasyonu’nun (Wort, 2007) çalışmalarında da dile getirilmiştir.

Örneğin Wort (2007: 17), “müfredat reformunu, öğretmen ve yönetici yeterliliklerini, hizmet-içi ve hizmet-öncesi öğretmen eğitimlerini ve ölçme-değerlendirme sistemlerini aynı anda ele alan bütüncül bir strateji bulunmamaktır” der ve ekler: “Devam etmekte olan birçok reform, birbirinden bağımsız gerçekleşmekte ve birbirlerine yapacakları olası etkiler göz ardı edilmektedir.” OECD raporu da (2007b: 114) “parçalara bölünmüş, koordinasyonu eksik girişimlerden ve pilot programlardan uzaklaşılması, sistematik bir reforma doğru ilerlenmesi, reformun anahtar unsurlarının birbiriyle ve diğer ulusal hedef ve standartlarla uyumlu hale getirilmesi” gerekliliklerini ortaya koyar.

Bu yüzden, **MEB içinde yeni başlatılan stratejik planlama süreçlerinin zamanında ve etkili biçimde ilerlemesi kritik önemdedir.** *Eğitim Sektörü Çalışması* (Dünya Bankası, 2005: 36) ortaya çıkan stratejinin temellerini ortaya koyduğundan önemli bir başlangıç noktasıdır. Strateji odaklı bir eğitim sektörü politikası tüm reform sürecini yeniden hızlandırabilir, eşitlikle ilgili hedeflerin de bütüncül bir biçimde ele alınıp hayata geçirilmesini sağlayabilir.

5. Ortaöğretimde yeni bir paradigmaya ihtiyaç vardır

Ortaöğretim yalnızca bir ara kademe olarak ele alınmamalıdır. **Eğitimden işgücüne geçişte ve bilgi toplumunda gerekli yaşam beceri ve yetkinliklerinin kazanılmasında çok önemli olan ortaöğretim kademesi yeni bir paradigma ışığında değerlendirilmelidir.** Özellikle ortaöğretileri genel ve mesleki eğitim olarak kesin hatlarla ikiye ayıran anlayışın gözden geçirilmesi gerekmektedir.⁴¹ Ortaöğretimden ne beklendiği konusunda araştırmalarla desteklenen bir süreçte ulusal bir uzlaşa sağlanmadan okul türlerine odaklanmak ne öğrenme sonuçlarına ne de eşitsizliklerin azaltılmasına katkı yapabilir. Kamunun ortaöğretim kademesiyle ilgili klasik düşünce kalıplarını kıramaması, ülkemiz için çok ciddi ekonomik ve sosyal riskler doğurmaktadır.

Öncelikle, Türkiye’de ortaöğretileri bitiren her gencin sahip olması gereken beceri ve yetkinlikler belirlenmeli, daha sonra bu beceri ve yetkinlikleri kazandırabilecek program yapıları ve içerikler tasarlanmalıdır. Ortaöğretimde genel eğitim ve meslek eğitimi arasında geçiş olanakları artırılmalı ve öğrencilere farklı seçimler yapabilme fırsatları sunulmalıdır.

⁴¹ Aydagül, 2006; Dünya Bankası, 2008.

Halihazırda MEB bünyesinde ortaöğretimle ilgili sürdürülen kapsamlı reform çalışması da yukarıda çizilen anlayış çerçevesinde sürdürülmeli ve daha katılımcı bir süreçte ilerlemelidir.

Eşitlik perspektifinden bakıldığında, ortaöğretim reformunun odak noktası okul türleri arasında derin farklılıkların azaltılması olmalıdır. Bunun yolu eğitim kalitesi çok düşük olan genel liseler ve meslek liselerinde daha kaliteli bir eğitimin verilmesinin sağlanmasıdır. Türkiye bunu başarabilirse eğitimde kalite ve eşitlik açısından çok önemli bir adım atmış olacaktır.

6. İlköğretimde kalite odaklı değişim gayretlerine e-okul sisteminden de yararlanarak devam edilmelidir

Kısa bir süre önce hayata geçirilen e-okul sistemi, ilköğretim çağındaki okula erişim ve devamların sağlanması için önemli bir araç niteliğindedir. **E-okul sistemi sayesinde artık kolayca teşhis edilebilen kayıtsız öğrencilerin okula kaydının sağlanması için MEB merkez teşkilatıyla okullar arasında etkin işbirliğinin gerçekleştirilmesi şarttır.** Ayrıca, e-okul sistemi MEB'e zorunlu eğitim çağındaki öğrencileri izleme ve terke yol açabilecek nedene yönelik özel müdahaleler geliştirilmesi imkanını vermektedir. Ancak bu imkanın yetkin bir biçimde kullanılabilmesi için devamsızlık sebeplerinin ayrıntılı bir biçimde tanımlanması ve okulla ilgili olabilecek sebeplerin de olası sebepler arasında yer bulması gerekir. **Devamsızlık nedenlerinin etkin bir biçimde izlenebilmesi için sisteme veri girişi yapan okul yöneticilerinin etkin bir eğitim/yönlendirmeye desteklenmeleri şarttır.**

Yapılan çalışmalar, okulu terkin en büyük nedenlerinden biri olarak çocukların okula aidiyetlerinin sağlanamamış olmasını göstermektedir.⁴² Öğretmenlerle kurulan ilişkiler iyileştikçe ve okuldaki ders dışı faaliyetlerin çekiciliği arttıkça, okula aidiyet artmakta ve okulu terk olasılığı düşmektedir. **İlköğretimden % 100 mezuniyetin sağlanması için okula aidiyetin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılması gerekmektedir.**

İlköğretimde uygulanmakta olan ve bu yıl ilk mezunlarını verecek yeni müfredat, öğrenciyi merkeze alan bir eğitim öngördüğünden sosyoekonomik özelliklerin belirleyiciliğini artırma riski taşımaktadır. Bu riskin en aza indirilebilmesi için **öğrenme-öğretme süreçlerini düzenleyen ve yönlendiren öğretmenlerin kapsamlı eğitimlerle bilgilendirilmeleri, müfredatta kullanılması öngörülen çeşitli materyallerin hazırlanması konusunda desteklenmeleri, önerilen etkinliklerde kullanılacak araç-gereç ve materyaller için okullara gerekli desteklerin sağlanması gerekmektedir.**⁴³

Kırsal kesimde yaşamının eğitime katılımı ve başarıda dezavantaj yarattığı da regresyon analizlerinde görülmektedir. Kırsal kesimde yaşayanların özellikle kız çocuklarını uzak mesafede bulunan okullara göndermek istemediği anlaşılmaktadır. **Kırsal kesimde erişimi sağlamak için hayata geçirilen yatılı ve taşınmalı eğitimin değerlendirilmesinde temel ölçütlerden birinin toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması olduğu bir kez daha ortaya çıkmaktadır.** Ayrıca, geçmişteki dönemlerde başarıyla uygulanan ve kızların eğitime katılımında olumlu etki yaratabilecek **birleştirilmiş sınıf uygulamasının en azından bazı bölge ve köylerde tekrar uygulanması gündeme gelebilir.**⁴⁴

⁴² Gökşen ve ark., 2008.

⁴³ ERG, 2005.

⁴⁴ ERG, 2008a.

KAYNAKÇA

Aran, M. (2008). Inequality of Opportunities in Turkey and Early Childhood Education. Mimeo, Dünya Bankası.

Aydağül, B. (2006). *Beceriler, Yeterlilikler ve Meslek Eğitimi: Politika Analizi ve Öneriler*. İstanbul: TÜRKONFED ve ERG.

Bakış, O., Levent, H., İnşel, A. ve Polat, S. (2009). Türkiye’de Eğitime Erişimin Belirleyicileri. Türkiye’de Eğitimde Eşitliğin Geliştirilmesi İçin Verilere Dayalı Savunu projesi araştırma raporu. 24.02.2009, <http://www.erg.sabanciuniv.edu>.

Başbakanlık (2007). *Hükümet Programı*. Başbakan R. Tayyip Erdoğan tarafından TBMM’ye sunulan 60’ıncı Hükümet Programı. 24.02.2009, <http://www.basbakanlik.gov.tr/docs/hukümetprg.doc>.

Çalışkan, M. (2008). *The Impact of Student and School Related Factors on Scientific Literacy Skills in Programme for International Student Assessment-PISA 2006*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi.

Dinçer, A. ve Kolaşın, G. (2008). Türkiye Genç Neslini Kaybediyor. Bahçeşehir Üniversitesi Ekonomik ve Toplumsal Araştırmalar Merkezi Araştırma Notu #007. 24.02.2009, <http://betam.bahcesehir.edu.tr/>

Dinçer, A. ve Kolaşın, G. (2009). Türkiye’de Öğrenci Başarısında Eşitsizliğin Belirleyicileri. Türkiye’de Eğitimde Eşitliğin Geliştirilmesi İçin Verilere Dayalı Savunu projesi araştırma raporu. 24.02.2009, <http://www.erg.sabanciuniv.edu>.

DPT (Devlet Planlama Teşkilatı) (2006). *Dokuzuncu Kalkınma Planı 2007-2013*. Ankara: DPT.

Dünya Bankası (2005). *Turkey Education Sector Study*. Report No. 32450-TU. Washington, DC: The World Bank.

Dünya Bankası (2008). *Investing in Turkey’s Next Generation*. Report No: 44048-TU. Washington DC: The World Bank.

ERG (Eğitim Reformu Girişimi) (2005). *Öğretim Programları İnceleme ve Değerlendirme – I*. İstanbul: ERG.

ERG (Eğitim Reformu Girişimi) (2008a). *Eğitim İzleme Raporu 2007*. İstanbul: ERG

ERG (Eğitim Reformu Girişimi) (2008b). Eğitimde ve Eğitimle Toplumsal Cinsiyet Eşitliği. Bilgi Notu. 24.02.2009, <http://www.erg.sabanciuniv.edu>.

ESKHK (Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi), E/C.12/1999/10. *Genel Yorum 13: Eğitim Hakkı*. 24.02.2009, <http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/G99/462/16/PDF/G9946216.pdf?OpenElement> (İngilizce), www.ihop.org.tr/dosya/ESKHK/ESKHKG13.doc (Türkçe).

Gökşen, F., Cemalcılar, Z. ve Gürlesel, F. (2008). *Türkiye’de İlköğretim Okullarında Okulu Terk ve İzlenmesi ile Önlenmesine Yönelik Politikalar*. İstanbul: AÇEV, ERG, KA.DER.

İdemen, B. (2008). Sosyal Köken, Habitus ve Eğitim: Pierre Bourdieu’nün Yeniden-Üretim Kuramı. N. Yentürk, Y. Kurtaran ve G. Nemutlu (der.), *Türkiye’de Gençlik Çalışması ve Politikaları* içinde. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Keyder, Ç. ve Üstündağ, N. (2006). Doğu ve Güneydoğu Anadolu’nun Kalkınmasında Sosyal Politikalar. *Doğu ve Güneydoğu Anadolu’da Sosyal ve Ekonomik Öncelikler* içinde. İstanbul: TESEV ve UNDP.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2008a). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim, 2007-2008*. Ankara: MEB.

- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2008b). *60. Hükümet Programı Eylem Planı*. 24.02.2009, http://sgb.meb.gov.tr/str_yon_planlama_V2/Hukumet_Programi_eylem_plani.pdf.
- MEB EARGED (Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı) (2007). *PISA 2006 Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı Ulusal Ön Rapor*. Ankara: MEB EARGED.
- MEB ÖRGM (Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü) (2008). 2007-2008 yılı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü Kurum ve Öğrenci Sayıları. 24.02.2009, http://orgm.meb.gov.tr/Istatistikler/2007-2008_GENEL_SONUC.pdf.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2007a). *PISA 2006, Science Competencies for Tomorrow's World, Vol. 1*. Paris: OECD Publications.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2007b). *Reviews for National Policies for Education-Basic Education in Turkey*. Paris: OECD Publications.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2008a). Ten Steps to Equity in Education. Policy Brief. 24.02.2009, <http://www.oecd.org/dataoecd/21/45/39989494.pdf>.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2008b). *OECD Factbook 2008*. Paris: OECD Publications.
- Oplatka, I. (2004). The Characteristics of the School Organization and the Constraints on Market Ideology in Education and Institutional View. *Journal of Education Policy*, 19, 143-161.
- Orta Vadeli Program 2009-2011* (2008). 24.02.2009, <http://rega.basbakanlik.gov.tr/eskiler/2008/06/20080628-5.htm>.
- Schleicher, A. (2004). *What Makes School Systems Perform? Seeing School Systems Through the Prism of PISA*. Paris: OECD Publications.
- Tansel, A. (2004). Education and Labor Market Outcomes in Turkey. Background Study to Education Sector Study. 24.02.2009, http://siteresources.worldbank.org/INTTURKEY/Resources/361616-1142415001082/Education_Labor_by_Tansel.pdf.
- TBMM (Türkiye Büyük Millet Meclisi) (2008). 2009 Mali Yılı Merkezi Yönetim Bütçe Kanunu Tasarısı ile 2007 Mali Yılı Merkezi Yönetim Kesinhesap Kanunu Tasarısı'nın Plan ve Bütçe Komisyonu Görüşme Tutanakları, 07.11.2008. 24.02.2009, http://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/dosya_p.indir?pDosyaAdi=F1492407591_pbk07112008.htm.
- TEPAV (Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı) (2007). *Turkey Higher Education Policy Study: Higher Education and the Labor Market in Turkey*. Dünya Bankası işbirliğiyle hazırlanmış, yayımlanmamış rapor. Ankara: TEPAV.
- Tohum Otizm Vakfı (Türkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı) (2007). *Türkiye'de Gelişimsel Yetersizlik Alanı ve Özel Eğitim*. İstanbul: Tohum Otizm Vakfı.
- Toksöz, F. (2008). *İyi Yönetişim El Kitabı*. İstanbul: TESEV.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2008). *EFA Global Monitoring Report 2009, Overcoming Inequality: Why Governance Matters*. Oxford: Oxford University Press ve UNESCO.
- Wort, M. (2007). *Discussion Paper. Strategy White Paper*. Yayımlanmamış son taslak. Ankara: Temel Eğitime Destek Programı.
- Yılmaz, H. (2007). *Beceriler, Yeterlilikler ve Meslek Eğitimi: Finansman Yapısı ve Politika Önerileri*. İstanbul: TÜRKONFED ve ERG.
- Yükseker, D. (yakında çıkacak). Neoliberal Restructuring and Social Exclusion in Turkey. Z. Öniş ve F. Şenses (der.), *Turkish Economy in the Post-Crisis Era: The New Phase of Neoliberal Restructuring and Integration to the Global Economy* içinde. Londra: Routledge.

YAYINA HAZIRLAYANLAR **BATUHAN AYDAGÜL, AYTUĞ ŞAŞMAZ**
DÜZELTİ **AYŞE BERKTAY HACİMİRZAOĞLU**

YAPIM **MYRA**
KOORDİNASYON **RAUF KÖSEMEN, ENGİN DOĞAN**, YAYIN KİMLİĞİ TASARIMI **RAUF KÖSEMEN**, SAYFA TASARIMI **MYRA**,
BASKI ÖNCESİ HAZIRLIK KOORDİNASYONU **GÜLDEREN R. ERBAŞ, NERGİS KORKMAZ**

BASKI **YELKEN BASIM**

İSTANBUL, ŞUBAT 2009



EĞİTİM
REFORMU
GİRİŞİMİ

SABANCI ÜNİVERSİTESİ

Karaköy İletişim Merkezi
Bankalar Caddesi 2, Kat 5
Karaköy 34420 İstanbul

T +90 (212) 292 50 44
F +90 (212) 292 02 95

www.erg.sabanciuniv.edu

ISBN 978-975-8362-90-5