

EĞİTİM EKONOMİSİ

Editörler

Prof. Dr. Filiz AKBAŞ-YEŞİLYURT

Prof. Dr. Hülya KABAKÇI-KARADENİZ



EĞİTİM EKONOMİSİ

Editörler

Prof. Dr. Filiz AKBAŞ-YEŞİLYURT

Prof. Dr. Hülya KABAKÇI-KARADENİZ

EĞİTİM EKONOMİSİ

Editörler: Prof. Dr. Filiz Akbaş-Yeşilyurt, Prof. Dr. Hülya Kabakçı-Karadeniz

Genel Yayın Yönetmeni: Yusuf Ziya Aydoğan (yza@egitimyayinevi.com)

Genel Yayın Koordinatörü: Yusuf Yavuz (yusufyavuz@egitimyayinevi.com)

Sayfa Tasarımı: Eğitim Yayinevi Grafik Birimi

Kapak Tasarımı: Eğitim Yayinevi Grafik Birimi

T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı

Yayıncı Sertifika No: 47830

E-ISBN: 978-625-6382-93-0

1. Baskı, Aralık 2022

Kütüphane Kimlik Kartı

EĞİTİM EKONOMİSİ

Editörler: Prof. Dr. Filiz Akbaş-Yeşilyurt, Prof. Dr. Hülya Kabakçı-Karadeniz

146 s., 165x240 mm

Kaynakça var, izin var.

E-ISBN: 978-625-6382-93-0

Copyright © Bu kitabın Türkiye'deki her türlü yayın hakkı Eğitim Yayinevi'ne aittir. Bütün hakları saklıdır. Kitabın tamamı veya bir kısmı 5846 sayılı yasanın hükümlerine göre kitabı yayımlayan firmanın ve yazarlarının önceden izni olmadan elektronik/mekanik yolla, fotokopi yoluyla ya da herhangi bir kayıt sistemi ile çoğaltılamaz, yayımlanamaz.

EĞİTİM

yayinevi

Yayınevi Türkiye Ofis: İstanbul: Eğitim Yayinevi Tic. Ltd. Şti., Atakent mah. Yasemen sok. No: 4/B, Ümraniye, İstanbul, Türkiye

Konya: Eğitim Yayinevi Tic. Ltd. Şti., Fevzi Çakmak Mah. 10721 Sok. B Blok, No: 16/B, Safakent, Karatay, Konya, Türkiye
+90 332 351 92 85, +90 533 151 50 42, 0 332 502 50 42
bilgi@egitimyayinevi.com

Yayınevi Amerika Ofis: New York: Eğitim Publishing Group, Inc.
P.O. Box 768/Armonk, New York, 10504-0768, United States of America
americaoffice@egitimyayinevi.com

Lojistik ve Sevkiyat Merkezi: Kitapmatik Lojistik ve Sevkiyat Merkezi, Fevzi Çakmak Mah. 10721 Sok. B Blok, No: 16/B, Safakent, Karatay, Konya, Türkiye
sevkiyat@egitimyayinevi.com

Kitabevi Şubesi: Eğitim Kitabevi, Şükran mah. Rampalı 121, Meram, Konya, Türkiye
+90 332 499 90 00
bilgi@egitimkitabevi.com

İnternet Satış: www.kitapmatik.com.tr
+90 537 512 43 00
bilgi@kitapmatik.com.tr

İÇİNDEKİLER

Birinci Bölüm

DÜNDEN BUGÜNE TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ	9
Vesile ALKAN	

İkinci Bölüm

TÜRKİYE'DE KALKINMA PLANLARI VE HÜKÜMET PROGRAMLARINDA EĞİTİM POLİTİKALARI	33
Hülya KABAKÇI-KARADENİZ	

Üçüncü Bölüm

ÇOCUK YOKSULLUĞUYLA MÜCADELEDE OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ DESTEKLEMeye YÖNELİK SOSYAL PROGRAM ÖNERİSİ.....	61
Hakkı Hakan YILMAZ	

Dördüncü Bölüm

EĞİTİM'DE ÖĞRENCİ BAŞARISI VE PISA TESTİ	73
Filiz AKBAŞ-YEŞİLYURT	

Beşinci Bölüm

TÜRKİYE'DE YÜKSEK ÖĞRETİM VE İŞGÜCÜ PİYASASI ÇIKTILARI.....	89
Oğuz KARADENİZ	

Altıncı Bölüm

GELENEKSEL VE GÜNCEL EĞİTİM GÖSTERGELERİ	103
Nurgül EVCİM, M. Ensar YEŞİLYURT	

EK.....143

Ek-1 İstatistikî Bölge Sınıflaması	143
Ek-2 Yıl ve İlçe Kırılımında Ortalama Okullaşma Yılıının Ayrıntılı Sunumu ve Hesaplaması.....	144

Önsöz

Türkiye nasıl bir eğitim politikası izledi? Neleri başardı? Neleri başaramadı? Birinci Kalkınma Planı'ndan yana (1963-1967) eğitimin kalkınmada en etkili araç olduğu vurgulanarak buna yönelik çabalar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Eğitim ülke içindeki ve ülkelerarasındaki başarı, gelir ve refah açığının azalmasını sağlayan ve eğitime yapılan yatırımlarla sadece bireyleri değil, ulusları da olumlu yönden etkileyen önemli bir çarpandır. Yaratılan etkilerin en önemlilerinden biri ekonomide istihdam, ücret ve verimlilik artışlarıdır. Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması 2021 sonuçlarından da eğitim seviyesi arttıkça bireylerin ortalama ücretlerinin hem kadında hem de erkekte arttığı görülebilir. Özellikle son yıllarda Covid ile birlikte ihtiyaç duyulan daha fazla donanıma sahip, teknik özellikleri yüksek bir emek profili gereksinimi ortaya çıkmıştır. Bu durum eğitimin ekonomi çerçevesinde giderek önemli bir bileşen olmasına neden olacaktır. Bu çalışma Türkiye'deki eğitim sisteminin nasıl bir yol izlediğini, nitelikli bir eğitim yapısının oluşturulması için kalkınma plan ve hükümet programlarındaki çabaları, eğitimdeki başarının en önemli ayağı olan erken dönem okullaşma oranını arttırmak için yapılması gerekenleri ve bunun bütçe üzerindeki yükünü, eğitimdeki performansın göstergesi olarak uluslararası sınav başarısını, elde edilen yüksek öğretimin işgücü piyasasındaki yansımalarını ve Türkiye'deki okullaşma oranının ilçe düzeyindeki görünümünün nasıl olduğu üzerine odaklanmıştır.

Kitap, Düünden Bugüne Türk Eğitim Sistemi 'nin yazarı Vesile ALKAN'ın bölümü ile başlıyor. Yazar, Türk eğitim sisteminin tarihsel gelişimini bilinen en eski Türk devletinden ele alarak günümüze kadar incelenmiştir. Türkiye'de 2012 yılında zorunlu hale getirilen 12 yıllık eğitimi OECD ülkeleri ile kıyaslamış ve eğitimin ekonomik gelişmişlik seviyeleri üzerinde durmuştur.

Türk eğitim sisteminin içeriği ve hedefleri birinci bölümde ortaya konulduktan sonra ikinci bölümde Türkiye'de oluşturulan eğitim politikaları 1963-2018 yılları arasında kalkınma planları ve hükümet programları kapsamında ele alınmıştır. Hülya KABAKÇI-KARADENİZ, Türkiye'de Kalkınma Planları ve Hükümet Programlarında Eğitim Politikaları başlığı altında oluşturulan programları içerik analizine tabi tutarak yeni ve tekrarlayan hedeflerle yorumlamıştır.

Okul öncesi eğitim ileriki okul yaşamında elde edilecek başarı üzerine en önemli faktörlerdendir. Dolayısıyla Türkiye'nin okul öncesi eğitimdeki yeri ve yoksun çocukların desteklenmesi için yapılacak bütçe analizleri önemlidir. Hakkı Hakan YILMAZ, Çocuk Yoksulluğuyla Mücadelede Okul Öncesi Eğitimi Desteklemeye Yönelik Sosyal Program Önerisi başlığı ile okul öncesi eğitim harcamalarının bütçe üzerindeki yükünü sorgulamıştır.

Eğitim çabalarının analizi, oluşturulan bu sistemdeki başarı ve başarısızlığı görmek adına oldukça önemlidir. Eğitim çıktılarının ortaya konulması literatürde öğrencilerin performansları üzerinden yapılmaktadır. 15 yaş grubundaki zorunlu

eğitimnin sonuna gelmiş oğrencilere uygulanan PISA testinin dzenli aralıklarla yapılması 6nemlidir. S6zkonusu test uluslararası karşılaştırmaya da olanak vermesi a4ısından T6rkiye'nin yerini g6rmeye yardımcı olmaktadır. D6rd6nc6 b6l6mde Filiz AKBAŞ-YEŞİLYURT Eğitimde 6đrenci Başarısı ve Pısa Testi başlıklı 4alışması ile T6rkiye'nin 6đrenci performansında nerede olduğunu, başarılı 6lkelerin arkasında ne gibi fakt6rlerin yeraldığını incelemiştir.

Zorunlu eğitimin ardından devam edilen y6ksek 6đretim; bir ekonomideki sosyal, k6lt6rel ve ekonomik koşulların iyileştirilmesinde en 6nemli kaynaklardandır. Beşinci b6l6mde Oğuz KARADENİZ T6rkiye'de Y6ksek 6đretim ve İşg6c6 Piyasası 4ıktıları başlığında son yıllarda sayıları artan bu okulların işg6c6 piyasası 6zerindeki etkisini incelemiştir. Mezun olunan b6l6m ile 4alışılan iş eşleşmelerinin ne kadar ger4ekleştiğini ve bunun 6cretler 6zerinde ne gibi etkiler doğurduğunu ele almıştır.

Eğitim ile bir 6lkenin gelişmesinin en 6nemli kaynağı olan beşeri sermaye artışı sağlanmaktadır. Altıncı b6l6mde beşeri sermayenin 6l6c6m6 i4in Nurg6l EVCİM ve Muhammet Ensar YEŞİLYURT Geleneksel ve G6ncel Eğitim G6stergeleri 'nde literat6rde kullanılan değişkenlerin neler olduğunu incelemiş ve bunları yıl ve il4e Kırılımlında hesaplamıştır.

Ek b6l6mde Nurg6l EVCİM ve M. Ensar YEŞİLYURT ortalama okullaşma oranı ve beklenen okullaşma oranını 2009-2019 arası yıllar i4in il4e d6zeyinde g6stermiştir.

Bu 4alışma i4in değerli katkılarını sunan yazarlarımıza teşekk6r ederiz. Kitapta T6rkiye'de eğitim sisteminin yapısının nasıl oluşturulduğu, okul 6ncesi eğitimden y6ksek 6đretime varolan 4ıktıları ile ortaya konulmaya 4alışılmıştır. Kitabımızın adı eğitim ekonomisi olmakla birlikte daha 4ok eğitimin varolan yapısı ve 4ıktılarına yoğunlaşmıştır. Bundan sonraki 4alışmalarda eğitim ekonomisi perspektifinden yaşanılan sorunların ve 46z6m 6nerilerinin analizi i4in katkı yapması dileğiyle.

Prof. Dr. Filiz AKBAŞ-YEŞİLYURT

Prof. Dr. H6lya KABAK4I-KARADENİZ

Denizli-2022

Kısaltmalar

AR-GE	Araştırma Geliştirme
BOY	Beklenen Okullaşma Yılı
BM	Birleşmiş Milletler
DPT	Devlet Planlama Teşkilatı
E	Erkek
EUROSTAT	Avrupa İstatistik Ofisi
G	Genel Toplam
GSMH	Gayri Safi Milli Hasıla
GSYİH	Gayri Safi Yurtiçi Hasıla
GYK	Gelir Yaşam Koşulları
HİİA	Hane Halkı İşgücü Anketi
IBBS	İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması
İGE	İnsani Gelişmişlik Endeksi
K	Kadın
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MEXT	Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı
MYO	Meslek Yüksekokulu
OECD	İktisadi İşbirliği Ve Kalkınma Teşkilatı
OOY	Ortalama Okullaşma Yılı
PISA	Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı
SKA	Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları
SKZ	Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları
ŞNY	Şartlı Nakit Yardımı
T	Genel Toplam
TBMM	Türkiye Büyük Millet Meclisi
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
UNDP	Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
UNESCO-UIS	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü İstatistik Enstitüsü

Birinci Bölüm

DÜNDEN BUGÜNE TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ

Vesile ALKAN¹

“Eğitimdir ki, bir milleti ya özgür, bağımsız, şanlı ve yüksek bir toplum halinde yaşatır ya da bir milleti köleliğe ve geri kalmışlığa terk eder.”

Mustafa Kemal Atatürk

Özet

Bireysel yaşamı iyileştiren ve toplumun sorunsuz olmasına yardımcı olan eğitim, dünyayı şekillendirmeye hatta değiştirmeye yarayan bir araçtır. Toplumun istenilen düzeyde ve şekilde eğitilmesi ülkelerin eğitim sistemleri sayesinde gerçekleşmektedir. Her ülkenin kendisine özgü eğitim sistemi ve milletinin uzun yıllar süresince oluşturduğu bir kültürü bulunmaktadır. Ülkeler eğitim sistemleri aracılığıyla bireylerin hem bilgi, beceri, tutumlarını geliştirmekte hem de kültürel kazanımları edinmelerini sağlamaktadır.

Günümüzdeki Türk Eğitim Sistemi, İslamiyet öncesi dönemlerde ilk yapılanmasını başlatmıştır. Kurumsal anlamda yapılanmanın olmadığı o dönemlerde bile kuşaktan kuşağa bilgi ve beceri aktarımı söz konusudur. İslamiyet sonrası kurulan medrese sistemi ile başlayan kurumsal yapılanma Osmanlı Devletinin yükseliş döneminde daha da gelişmiştir. Ancak Tanzimat Fermanı sonrasında gelişen fikirler ve Osmanlı Devletinin çöküş döneminde olması sonucunda ülkede farklı farklı sistemlerin uygulanmaya başladığı görülmüştür.

Cumhuriyetin ilanı ile birlikte eğitim sisteminin yapılanması yeniden gündeme gelmiş ve ciddi değişikliklere gidilmiştir. Fransız modeline uygun olarak Türk eğitim sistemi kademelere ayrılmıştır: Temel eğitim, Ortaöğretim, Yükseköğretim. Günümüzde gelişmeler ve değişimler ışığında ve gelişmiş ülkelerdeki uygulamalar çerçevesinde zorunlu eğitim süresi 12 yıla çıkarılmıştır.

Ülkenin kalkınması ile eğitim arasında var olan ilişki, Türk eğitim sisteminde de güncellemeler yapılmasına neden olmaktadır. Gerek OECD raporları gerekse

¹ Prof. Dr. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, temel Eğitim -Sınıf Eğitimi, vesile @pau.edu.tr, ORCID ID : <https://orcid.org/0000-0002-8630-3357>

İnsani Gelişme Endeksi sonuçları, Türkiye'nin eğitim alanında başarı kaydettiğini göstermektedir. Bu durum Türkiye'nin gelişmiş ülkeler arasına girme çabası açısından da önemlidir. Daha da önemlisi ülke nüfusunun çoğunun, okuryazar olması ve eğitim sonrası istihdamının sağlanması konusunda ilerleme kaydedileceğinin bir göstergesidir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Sistemi, Eğitim ve Kalkınma, Eğitime Yatırım

JEL Kodu: I20, I25, H52

It is education that either keeps a nation alive as a free, independent, glorious and high society or leaves a nation to slavery and backwardness.

Mustafa Kemal Atatürk

Abstract

Education, which improves individual life and helps society to live without problems, is a tool to shape and even change the world. The education of the society at the desired level and way is realized by the education systems of the countries. Each country has its own education system and a culture that its nation has created for many years. Countries both improve individuals' knowledge, skills and attitudes and enable them to acquire cultural gains through their education systems.

The design of present Turkish education system was started by the pre-Islamic periods. Even in those periods when there was no institutional structuring, still there was a transfer of knowledge and skills from generation to generation. The institutional structuring, which started with the madrasa system established after Islam, was further developed during the rise of the Ottoman Empire. However, as a result of the ideas that developed after the Tanzimat Edict and the collapse of the Ottoman Empire, it was seen that different systems began to be implemented in the country.

With the proclamation of the Republic, the structuring of the education system came to the agenda again and serious changes were made. In accordance with the French model, the Turkish education system is divided into stages. Today, in the light of developments and changes and within the framework of practices in developed countries, the period of compulsory education has been increased to 12 years.

The relationship between the development of the country and its education causes updates to be made in the Turkish education system. Both OECD reports and Human Development Index results show that Turkey has achieved success in the field of education. This situation is also important in terms of Turkey's effort in order to become one of the developed countries. Significantly, it is an indication that progress will be made in ensuring that most of the Turkish population is literate and find employment after completing their education.

Keywords: Education system, Education and development, Expenditure on education

JEL Code: I20, I25, H52

I. Giriş

Eğitim denilince akla ilk gelen kavram ya okuldur ya da sınıftır. Zihinlerde okul ve sınıf ortamıyla anlamlandırılan eğitim, aslında bu iki kavramdan daha fazlasını kapsamaktadır. Doğum anından ölüme kadar olan sürede bireyin planlayarak veya planlamadan edindikleri için geçirdiği süreç eğitimin kapsamındadır.

Antik Yunan felsefecilerinden günümüze kadar eğitimin işlevi ve önemi çok yönlü tanımlanmıştır. Örneğin; Sokrates, eğitimi “her insanın zihninde saklı olan evrensel geçerliliğe sahip fikirlerin ortaya çıkması” olarak tanımlarken Plato, “öğrencinin vücudunda ve ruhunda geliştirebileceği tüm güzellikleri ve mükemmelliği geliştirdiği doğru anda haz ve acıyı hissetme kapasitesi” olarak tanımlamıştır. Aristo’ya göre ise eğitim, sağlam bir zihnin yaratılmasını sağlamaktır.

İlkel toplumlardan günümüze kadar gerçekleşen eğitim (Şenel, 2008), bireylerin yaşantısında kasıtlı değişiklik sağlamaktadır (Varış, 1992; Ertürk, 1994; Demirel, 1999). Bireysel boyutta kişinin kendisi ve etrafı ile etkileşim içerisinde edinimlerinin sonucu olarak tanımlanabilen eğitim sosyolojik boyutta ise toplumsal yaşantıya uyum için bilgi ve beceri gelişimi ve bilinçli kültürlenme süreci olarak (Taymaz, 1992; Fidan ve Erden, 1998; Bayram ve Yılmaz, 2005) tanımlanmaktadır. Genel olarak eğitim, toplumsal yaşamın sürdürülebilirliği için bir bireyin gerekli olan bilgi, beceri ve uygulamaları edinmesi ve kişiliğinin gelişmesidir.

Eğitimin bireysel, toplumsal, ekonomik ve siyasal olmak üzere dört işlevi vardır. Bu işlevler Büyükkaragöz, Muşta, Yılmaz ve Pilten (1998) tarafından şu şekilde belirtilmiştir:

- Eğitimin bireysel işlevleri: Bireyin zihinsel, ruhsal ve bedensel yapısını geliştirmek,
- Eğitimin toplumsal işlevleri: Bireyin topluma uyumunu sağlamak, toplumsal kültürü aktarmak, kültüre dinamik öğeler katan ve araştıran bireyler yetiştirmek,
- Eğitimin ekonomik işlevleri: Bilinçli üreticiler ve bilinçli tüketiciler yetiştirmek,
- Eğitimin siyasal işlevleri: Lider özellikleri taşıyan, ülkenin anayasal yapısına uygun olan, bilinçli seçmen ve girişimciler yetiştirmek (s. 27).

Eğitimin işlevlerinden de anlaşıldığı gibi eğitim; bireysel gelişmeyi sağlarken sosyal gelişmeyi de gerçekleştirmektedir. Çünkü bireyin toplum içerisinde de rolleri vardır. Dolayısıyla birey geliştirilmeli ki toplum da gelişsin anlayışı söz konusudur. Bu bağlamda eğitim, bireye yapılan bir yatırım olarak nitelendirilebilmektedir.

Bireysel yaşamı iyileştiren ve toplumun sorunsuz olmasına yardımcı olan eğitim, dünyayı şekillendirmeye hatta değiştirmeye yarayan bir araçtır. Benjamin Franklin bir konuşmasında “Bilgiye yapılan yatırım en iyi faizi öder” sözünü

söylemiştir. Bu sözde de olduğu gibi eğitim ile geleceğe giriş bileti peşin peşin alınmaktadır. Diğer bir ifade ile geleceğe yön veren eğitim, garantili sonuçları olan bir yatırımdır. Ülkelerin toplumsal ve bireysel gelişimlerinin yanında ekonomik ve politik gelişimleri de eğitimle doğrudan ilgilidir.

Toplumların ekonomik kalkınmaları ve kültürel devamlılıkları, yeniliklere uyum ve öz değerlerine sahip çıkarak farklı kültürleri anlamaya çalışan bireyler yetiştirmek ile mümkündür. Bu yüzden yatırım yapılan bireylerin gelecekte üretim sürecinde yer alabilmesi için gerekli bireysel bilgi ve yetenekleri edinmeleri (Çelikten vd. 2005; Çelenk, 2008; Keleş, 2013) önemlidir. Çünkü toplumsal kalkınma, değişim ve dönüşüm, eğitim alanındaki gelişim ile paralellik göstermektedir. Toplumların ekonomik, sosyal ve politik gelişim kaderlerinde tayin edici role sahip olan eğitim, ekonomik, sosyal ve politik ihtiyaç ve amaçlar için de bir araç olarak görülmektedir (Beltekin, 2014).

Toplumların eğitim düzeyinin yüksek olması ile ekonomik kalkınma arasında doğrudan bir ilişki vardır ve bireyin aldığı eğitim ölçüsünde yaşadığı topluma bilgi ve yeteneklerini yansıtması söz konusudur (Çakmak, 2008). Akyüz'ün (2011) de belirttiği gibi az gelişmiş ülkelerin yoksulluğu o ülkelerin eğitim düzeyleri ile paralellik göstermektedir. Aynı şekilde kalkınmanın gelişmişliği ile eğitim düzeyinin yüksekliği arasında da doğrudan ilişki vardır. Sosyo-ekonomik olarak yüksek seviyede yer alan ülkelere bakıldığında bu ülkelerde eğitime önem verildiği ve eğitim düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, kalkınma sadece ekonomik anlamda büyüme ve gelişme olarak sınırlandırılmamalıdır, aynı zamanda “reel gelir artışı, sosyo-ekonomik yapıların değişimi, teknolojik gelişme, eğitim düzeyinin yükselmesi” (Altundemir, 2012: 94) olarak da değerlendirilmelidir.

Ülkelerin sosyo-ekonomik ihtiyaçlarının bir kısmını karşılamak adına oluşturulan eğitim sistemini oluşturan öğeler: eğitim programları, insan gücü (öğretmenler, yöneticiler, uzmanlar, vb.), finansal kaynaklar, fiziksel kaynaklar ve teknolojidir. Bu öğeler, tek başına her ne kadar sürdürülebilirliğini gösterse bile bir sistem içerisinde örgütlenerek ve yönetsel olarak bütünleşerek etkili üretimi gerçekleştirebilmektedirler.

Sistemler, doğal-yapay, açık-kapalı ve mekanik-biyolojik sistemler şeklinde sınıflandırılmaktadır (Başaran, 2006). Ayrıca, sistemler üst ve alt sistemler olarak da sınıflandırılmaktadır. Buna göre örneğin, okulu bir sistem olarak ele aldığımızda ilçe ve il örgütleri üst sistem olarak tanımlanmaktadır. Aynı şekilde eğitim, bir üst sistem iken öğeleri alt sistemdir.

Bu bölümde Türk eğitim sisteminin yapılanmasında geçmişten günümüze geçen süreci bu süreçte nelerin değişmiş ya da gelişmiş olduğunu resmetmek amaçlanmıştır. Türk eğitim sisteminin kalkınma ile ilişkisinin detaylandırılacağı bu bölümde öncelikle Cumhuriyetten önceki dönemde sistem nasıldı kısaca bahsedilecektir. Sonrasında ise Cumhuriyetten günümüze Türk eğitim sistemi ele alınacaktır.

II. Türk Eğitim Sisteminin Tarihsel Gelişimi

Her ülkenin kendisine özgü eğitim sistemi ve milletinin uzun yıllar içerisinde oluşturduğu bir kültürü bulunmaktadır. Ülkeler eğitim sistemleri aracılığıyla bireylerin bilgi, beceri, tutumlarını geliştirirken kültürel unsurlarını da kazandırmaktadır (Erdentuğ, 1981). Amaç bu sistem ve kültür doğrultusunda devletin ihtiyaçlarını karşılayacak insan tipini yetiştirmektir. Diğer bir ifade ile ülkeler, kültürel yapılarına uygun olarak ve kendi eğitim sistemleri yoluyla bireyleri yetiştirmektedir (Özyılmaz, 2013: 2).

Ülkelerin ilerlemesinde ve gelişmesinde eğitim sisteminin büyük rolü vardır. Bu yüzden eğitim sistemi, o ülkenin nasıl tanımlandığını ve ülkenin kendisine nasıl bir gelecek hazırladığının en önemli göstergesidir (Karaarslan 2005: 36). En ilkel dönemden günümüze var olan bilginin aktarımı için farklı farklı yollara başvurulduğu ve zamanla bu yolların sistematik hale getirildiği görülmektedir. Diğer bir ifade ile eski dönemlerde gerçekleştirilen bilgi ve görgü aktarımının şekli farklı iken günümüzde çağın ve teknolojik gelişimin getirisi olarak bu aktarımın daha bilinçli ve sistemli gerçekleştiği görülmektedir.

Örneğin, tarihimizde bilinen en eski Türk devleti Hun Devletinde toplum ve eğitimin merkezinde aile vardır. Özellikle baba, askerlik ve savaş konularında erkek evlatlarının eğitiminden ve toplum içinde belirli yetkinliklere sahip olmasından sorumludur (Balaban, 2006) ve bu bilgileri aktaran en önemli figürdür. Ata (2013), tıpkı Hun devletinde olduğu gibi Göktürk ve Uygur Devletlerinde eğitimin amacının toplumsal törelerin öğrenilmesini sağlamak, savaşçı ruha sahip, bağımsızlığın önemini bilen ve bağımsızlık için mücadele eden cesur alp tipinin yetiştirilmesi için eğitim sisteminin geliştirildiğini vurgulamıştır. Bu yüzden bu devletlerde amaçlarına ulaşmak için eğitim sistemi iki şekilde uygulanmıştır. Birincisi yazılı olmayan, sözlü kanallarla kültürel değerlerin kuşaktan kuşağa aktarılacak varlığı yaşatılmasıdır. Diğer ise yazıtlar yoluyla devletin yönetimine, toplumun yaşayışına ve uluslararası ilişkilere yönelik bilgilerin aktarılmasıdır (Baysal ve Ada, 2015).

İslamiyet'in kabulünden sonra ise günümüz ilk, orta ve yükseköğretim kurumlarını kapsayan medrese sistemi; planlı, düzenli ve güçlü bir örgün sistem olarak kurulmuştur. Türkiye Cumhuriyeti Devleti kurulana kadar bu sistemin uygulanmasına devam edilmiştir (Akyüz, 2019). Bu sistem içerisinde Tefsir, Fıkıh, Feraiz, Kelam, Hadis ve Usul-ü Hadis gibi dini bilgileri içeren dersleri kapsayan Ulum-u Nakliye ve Matematik, Astronomi, Tıp gibi dersleri kapsayan Ulum-u akliye dersleri öğrencilere kazandırılmıştır. Osmanlı devletinde ihtiyaç duyulan din adamı, müderris, kadı, devlet adamı ve farklı alanlardaki meslek adamları bu sistem sayesinde yetiştirilmiştir (Arslan, 2010; Başar, 2016).

Osmanlı Devleti'nin yükselme döneminde dünya bilimine yön verir nitelikte olan medrese sistemi, devletin çöküş dönemine doğru asıl amacından uzaklaşmaya başlamış ve toplumun gereksinimlerine karşılık veremez hale gelmiştir (İzgi,

1998). Dolayısıyla, 1773 yılında medrese sisteminin yanında Batıdaki özelliklere uygun bir eğitim sistemi kurulmaya çalışılmıştır (Okur, 2005). İkinci Meşrutiyet'in ilanından sonra eğitim ve sorunları daha da dikkate alınmıştır. Maarif Nezareti'nce yürütülen eğitim işlerine toplumun da ilgisinin artması bu durumu önemli kılmıştır. Bunun üzerine kızlar için bir yükseköğretim kurumu açılmış ve öğretmenlerin yetiştirilmesinde yeniliklere gidilmiştir (Akyüz, 2001).

Osmanlı Devleti'nin çöküş döneminde devleti güçlendirmek ve batı ile yarışabilecek konuma getirmek için çeşitli adımların atıldığı görülmektedir. Örneğin önceliği sanayinin, ticaretin ve ziraatın gelişmesi olan Meclis-i Umur-u Nafia kurulmuştur. Bu meclis eğitimin kalkınmada önemli payının olduğunu görerek eğitimde de atılımların yapılması gerektiğini vurgulamış ve bunun için çalışmıştır. Aynı şekilde kurulan Meclis-i Maarif-i Muvakkat ve Meclis-i Maarif-i Umumiye de eğitimde batılılaşma ve örgütsel yapıya ulaşma konusunda çalışmalar yapmıştır (Okur, 2005). Ancak bu çalışmalar, hedeflenen başarıya ulaşamamıştır.

1839 yılı ile birlikte başlayan Tanzimat dönemi ve sonrasındaki Islahat dönemi ile birlikte Osmanlı Devleti bünyesinde Batı modelini benimsemiş okullar açılmaya başlamıştır. Her ne kadar eğitim sisteminde yeni bir anlayışın temellerinin atıldığı sanılsa da bu sistem gerçek anlamda kurumsallaşamamıştır. Hatta Tanzimat ve Islahat dönemlerinin çıktısı olarak toplumda oluşan kültür ikiliği, eğitim alanına da yansımıştır (Kaynar, 1986). 19. yüzyılın ortalarından itibaren ülkede yabancı okullar kurulmuştur. Bu okullar da Osmanlı Devleti'nin yeni ve farklı bir gerçekle yüzleşmesine neden olmuştur. Doğramacı'nın (1985) belirttiği gibi bu dönemde oluşan iki farklı sistem yüzünden toplum içerisinde çelişen iki grup ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla oluşturulmaya çalışılan sistem de istenilen düzeye ulaşamamıştır.

Ancak bakıldığında; Tanzimat'tan II. Meşrutiyet yıllarına kadar öğretim programların Fransız eğitim sisteminden esinlenerek düzenlendiği görülmektedir. Diğer bir ifade ile Türk eğitim sisteminin genel yapısının, Fransız modelini temel alarak 1845 yılında şekillendiği söylenebilir. Fransız etkisinin Cumhuriyetin ilanından sonra da etkisini sürdürdüğü görülmektedir. I. Dünya Savaşı sırasında Osmanlı Devleti ile Almanya arasındaki ilişkiler sonrasında Alman eğitim sisteminin ülkemizde etkili olmaya başladığı görülmüştür (Ergün, 1990). Sonrasında II. Dünya savaşına kadar, İngilizlerin eğitim sisteminin de ülkemizde yansımaları görülmüştür. II. Dünya savaşıdan sonra ise Amerikan eğitim sisteminin etkisi eğitim sisteminde daha yoğun görülmüştür (Kaygısız, 1997).

Cumhuriyetin ilanı ile birlikte ülkemizde yalnızca siyasal ve yönetsel alanda değil eğitim alanında da değişiklikler gerçekleşmiştir. Cumhuriyet döneminde eğitim alanında gerçekleştirilen önemli değişikliklerin başında 3 Mart 1924 tarihinde Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun kabulü gelmektedir. Bu kanun sayesinde eğitim sistemi millileştirilmiş ve laik esaslar üzerine yapılandırılmıştır. Ayrıca kanun kapsamında bütün okullar, Maarif Vekâletine bağlanarak Tanzimat döneminden

itibaren oluşan ikili sistem dolayısıyla toplumda oluşan çelişkiler son bulmuştur.

Diğer yandan eğitimin günceli yakalamak ve kalkınmaya katkısını sağlamak amacıyla gelişmesi ve değişmesi amacıyla kurulan Heyet-i İlmîyeler de yeni eğitim sisteminin oluşmasına katkı sağlamıştır (Ada ve Baysal, 2009). Türk eğitim sistemini etkileyen diğer önemli bir adım da 1 Kasım 1928’de yeni Türk alfabesinin kabulüdür (Önsoy, 1991).

Cumhuriyet’in ilanından sonra eğitim alanında gelişim ve değişimi sistemli ve sürdürülebilir şekilde yapılandırmak için yurtdışında birçok uzman ülkemize gelmiştir. Bunlar; P. Monroe (1924), John Dewey (1924), Alfred Kühne (1925), G.Stiehler (1926), Omar Buyse (1927), Albert Malche (1932), Walker Hines grubu (1933-34), B. Parker (1934), C. Mackenzie (1950), W. Dickerman (1951), JJ. Rufi, E. Tompkins, L. Beals, K.V. Wafford (1952) gibi isimlerdi. Türk Eğitim sisteminin yapılandırılmasında bu isimlerin önerileri de gözetilmiştir.

Görüldüğü gibi, Osmanlı Devleti döneminde yapısına ilişkin ilk yasal düzenlemeleri yapılan Türk eğitim sistemi Cumhuriyetten sonra da geliştirilerek devam etmiştir. Türk eğitim sisteminin bugünkü halinin oluşturulmasında başlıca belirleyiciler şunlardır:

- Tevhid-i Tedrisat Kanunu,
- Anayasa,
- Hükümet programları,
- Kalkınma planları,
- Milli eğitim şuraları kararları. (Şişman, 2019)

Günümüzde Türk Eğitim Sistemi kamu birimi olarak Milli Eğitim Bakanlığı çatısı altında bir bütün oluşturmaktadır. İlk kez 1857 yılında Maarif-i Umumiye Nezareti adı altında kurulan Milli Eğitim Bakanlığı öğretim basamaklarına göre bölümlere ayrılmıştır (Gülşen ve Gökyer, 2012). Türk Eğitim Sistemi’nin yönetsel ve örgütsel yapısı; 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanunu ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununa dayalı olarak oluşturulmuştur. 1739 sayılı kanuna göre Türk Eğitim Sisteminin genel ve özel olmak üzere iki amacı vardır. Türk Eğitim Sisteminin genel amaçları Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 2.maddesinde yer almaktadır: Türk Milletinin bütün fertlerine,

1. Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek,
2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde

gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek,

3. İlgı, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak.

Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.

Türk Eğitim Sisteminin özel amaçları da Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 3. maddesinde şu şekilde yer almıştır: “Türk milli eğitim ve öğretim sistemi, bu genel amaçları gerçekleştirecek şekilde düzenlenir ve çeşitli derece ve türdeki eğitim kurumlarının özel amaçları, genel amaçlara ve aşağıda sıralanan temel ilkeler uygun olarak tespit edilir”.

III. Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri

Türk Eğitim Sisteminin temel ilkeleri, Milli Eğitim Temel Kanunu'nun ikinci bölümünde 4. ve 17. maddeleri arasında yer almaktadır. Bunlar:

1. Genellik ve Eşitlik
2. Ferdin ve Toplumun İhtiyaçları
3. Yöneltilme
4. Eğitim Hakkı
5. Fırsat ve İmkân Eşitliği
6. Süreklilik
7. Atatürk İnkılâp ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği
8. Demokrasi Eğitimi
9. Laiklik
10. Bilimsellik
11. Planlılık
12. Karma Eğitim
13. Eğitim Kampüsleri ve Okul ile Ailenin İş Birliği
14. Her Yerde Eğitim

Türk Eğitim Sistemindeki kademelendirme sistemi de Fransız sisteminden alınmıştır. Küçükler'e (2017) göre ülkemizde kademeli eğitim için üç farklı eğitim sistemi denenmiştir. Bunlardan ilki, 1923-1997 yılları arasında uygulanan 5+3+3

sistemi ve daha sonra yükseköğretim sistemidir. Bu sistem yapısında zorunlu eğitim ilk 5 yılı kapsamaktaydı (Akyüz, 2008). İkinci sistem, 1997-2012 yılları arasında uygulanan 8+3 sistemi ve sonrasında yükseköğretim sistemidir. Bu sistem 2005-2006 eğitim öğretim yılından sonra 8+4 ve yükseköğretim olarak değiştirilmiştir. Bu sistemde ise zorunlu eğitim ilk 8 yılı kapsamaktaydı. Üçüncü sistem ise 2012 yılında getirilen ve hali hazırda uygulanmakta olan 4+4+4 ve sonrasında yükseköğretim sistemidir. Bu sistemde zorunlu eğitimin 12 yılı kapsamaktadır.

IV. Türk Eğitim Sisteminde Öğretim Kademeleri

Eğitim sistemi açık ve sosyal bir sistemdir. Scott'a (2007) göre açık sistemler girdi, süreç, çıktı, geri bildirim ve çevre unsurlarından oluşmaktadır. Girdi; insan, finansal, fiziksel ve bilgi kaynaklarından oluşmaktadır. Süreç; teknik yeterliliklerden, çıktı ise ürünler, sonuçlar ve başarılarından oluşmaktadır. Bu sistemin çalışabilmesi için öğeleri arasında döngünün doğru ve etkili olması gerekmektedir. Aynı zamanda bu sistemin sosyal yapısını inşa edecek sistematik adımların atılması yerinde olacaktır.

Tüm açık sistemler, çevrelerinden etkilenir ve kendi dinamikleri ile yeniden sistemle bütünleşecek ürünler sunarak varlığını sürdürür. Ülkelerin eğitim sistemi kendi toplumsal-kültürel yapıları ve coğrafi konumlarına dayalı olarak gelişmektedir. Toplumun gelişimine ve değişimine katkı sağlayan eğitim sistemi, diğer ülkelerin sahip oldukları eğitim sistemlerine yönelik yapılan araştırmaların ve değerlendirmelerin sonuçları ile ülkenin kendi sistemine yönelik incelemeleri sonucunda gelişim ve değişim sürecine girmektedir. Elde edilen sonuçlardan hareketle bulunmaya çalışılan çözüm önerileri çerçevesinde eğitim sistemi güncellenmektedir (Yazıcı, 2009).

İnsan tarafından biçimlendirilip belirlenmiş işlevleri yerine getirmek üzere yapılandırılmış yapay bir sistem (Bayrak, 2008) olan eğitim sistemi, ülkede yaşayan herkesin eğitim hakkını gözeterek ihtiyaçlarını karşılayıp eğitimin olumlu çıktılarının yaşanması için devletin tarafından kurulan ve yayılan eğitim örgütleri ve okullardan oluşmaktadır (Başaran, 2008). Büyük toplumsal sistemlerin yapısını oluşturan sistem basamakları bulunmaktadır. Diğer bir ifade ile eğitim sistemi, en alt seviyeden en üst seviyeye kadar teker teker örgütlerden oluşmaktadır. Örgüt ve örgütsel yaşam, insanlar için vazgeçilmez, zorunlu bir gereksinimdir. Nasıl ki bir insan, yaşadığı zorluklardan başkaları ile işbirliği yaparak kurtulmayı düşünüyorsa, yani örgütleniyor ise eğitim sisteminde de bu örgütlenme söz konusudur. Çünkü örgütler, bireysel yetenekleri geliştirme ve bireysel amaçları gerçekleştirme aracıdır.

Daha önce de bahsedildiği gibi her devletin kendine has eğitim sistemi vardır. Ancak ülkelerin kuruluşundan itibaren geliştirdiği ve korumaya çalıştığı bir kültürü vardır. Bu bağlamda ülkeler hem kültürlerini hem de sistemin özelliğini dikkate alarak hedeflediği insan tipine ulaşmayı hedeflemektedir. Dolayısıyla, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, ilgili kanunlar ve yönetmelikler, milli eğitim şuraları,

kalkınma planları ve hükümet programları çerçevesinde yapılandırılan Türk Eğitim Sisteminde öğretim kademeleri örgütlenmiştir (Töremen, 2009).

Tablo 1. OECD Ülkelerinin Eğitim Sistemleri

<i>Avustralya</i>	6-15 yaş arası eğitim zorunludur. Eğitim sistemi eyalet ve bölgelere göre değişiklik göstermektedir.
<i>Avusturya</i>	9 yıl zorunlu eğitim mevcuttur. Eğitim sistemi 4+4+1 şeklinde yapılmaktadır.
<i>Belçika</i>	Eğitim 6 ile 18 yaşları arasında zorunludur. Eğitim işleri Fransız Toplum ve Flaman Toplum Hükümetleri tarafından yapılmaktadır.
<i>Kanada</i>	10 yıl zorunlu eğitim süresi vardır. Fakat eyaletler kendi eğitim sistemini belirlemektedirler. Eğitim ise Kanada Anayasası bünyesinde eyaletlerin sorumluluğundadır.
<i>Sili</i>	6 ile 18 yaşları arası eğitim zorunludur.
<i>Kolombiya</i>	Zorunlu eğitim 9 yıldır. Eğitim iki aşamalıdır.
<i>Çek Cumhuriyeti</i>	Zorunlu eğitim 6-15 yaşları arasında uygulanmaktadır.
<i>Danimarka</i>	6-16 yaşları arasında zorunlu eğitim uygulanmaktadır.
<i>Estonya</i>	7-17 yaşları arası zorunlu eğitimdir. Denetim organı Eğitim Bakanlığıdır.
<i>Finlandiya</i>	Zorunlu okula başlama yaşı 7'dir. Eğitimin finansmanının tümü devlet tarafından karşılanmaktadır.
<i>Fransa</i>	6-16 yaş arası zorunlu eğitim uygulanmaktadır. Eğitim sistemi, Milli Eğitim Bakanlığına bağlıdır.
<i>Almanya</i>	Zorunlu eğitim 6 yaşında başlayıp, 8-9 yıl sürmektedir. Eğitim sistemini, her eyaletin Eğitim Bakanlığı belirlemektedir.
<i>Yunanistan</i>	6-15 yaş arası zorunlu eğitim süresidir. Eğitim sistemi; Yunanistan Eğitim, Diyanet İşleri, Kültür ve Atletizm Bakanlığının denetimindedir.
<i>Macaristan</i>	6-16 yaşları arasında zorunlu eğitim uygulanmaktadır.
<i>İzlanda</i>	6-16 yaşları arasında zorunlu eğitim uygulanmaktadır. Eğitim sistemine Eğitim, Bilim ve Kültür Bakanlığı bakmaktadır.
<i>İrlanda</i>	Eğitim 4 ile 12 yaşları arasında 8 yıllık zorunlu eğitim mevcuttur. Eğitimden sorumlu olan organ Eğitim Bakanlığı'dır.
<i>İsrail</i>	6 ile 18 yaşları arası zorunlu eğitimdir. Eğitimden Milli Eğitim ve Yerel Makamlar sorumludur.
<i>İtalya</i>	6 ile 16 yaşları arasında eğitim zorunludur.
<i>Japonya</i>	Japonya'da 6+3+3+4 şeklinde tabir edilen eğitim sistemi kullanılmaktadır. Merkezi hükümet, il ve belediye yönetimlerince eğitimin finansmanı karşılanmaktadır.
<i>Kore</i>	6+3+3+4 eğitim sistemi vardır. 9 yıl zorunlu eğitim mevcuttur. Lise eğitimi zorunlu değildir. Eğitimden sorumlu olan kurum Milli Eğitim Bakanlığı'dır.
<i>Letonya</i>	Eğitime başlama yaşı 6-7'dir. 9 yıl eğitim zorunludur. Eğitime, Milli Eğitim Bakanlığı ve Yerel Yönetimler bakmaktadır.
<i>Litvanya</i>	7 ile 16 yaş arası eğitim zorunludur. Milli Eğitim Bakanlığı ilgilenebilir.
<i>Lüksemburg</i>	Zorunlu eğitime başlama yaşı 4'tür. Lüksemburg'da okul öncesi eğitim zorunlu eğitim içerisinde yer almaktadır.

Tablo 1.Devamı: OECD Ülkelerinin Eğitim Sistemleri

<i>Meksika</i>	12 yıl zorunlu eğitim mevcuttur. 3+6+3+3 şeklinde eğitim sistemi bulunmaktadır. Meksika'da 3 yıl okulöncesi eğitim zorunludur. 3 yıl olan lise eğitimi zorunlu değildir.
<i>Hollanda</i>	Okula başlama yaşı 5'tir. Zorunlu eğitim 12 yıldır. Eğitimden yerel yönetimve eğitim bakanlığı sorumludur.
<i>Yeni Zelanda</i>	Zorunlu eğitim 5 ile 16 yaşları arasında zorunludur. Eğitim hükümet tarafından desteklenmektedir.
<i>Norveç</i>	6 yaşını doldurduktan sonra okula başlanır ve 10 yıl zorunlu eğitim vardır. Eğitimden eğitim ve araştırma bakanlığı sorumludur.
<i>Polonya</i>	Okula başlama yaşı 6'dır. 18 yaşına kadar eğitim zorunludur. 6+3+3 şeklinde eğitim sistemi vardır. Eğitime desteği yerel yönetimler yapmaktadır.
<i>Portekiz</i>	Zorunlu eğitim 12 yıldır. 4+2+3+3 eğitim sistemi vardır. Eğitimden eğitimve bilim bakanlığı sorumludur.
<i>Slovak Cumhuriyeti</i>	10 yıllık zorunlu eğitim süresi mevcuttur.
<i>Slovenya</i>	6 ile 15 yaşları arası zorunludur.
<i>İspanya</i>	Zorunlu eğitim 10 yıldır. Sorumluluk eğitim ve bilim bakanlığına aittir.
<i>İsveç</i>	7 ile 16 yaşları arasında 9 yıllık zorunlu eğitim mevcuttur. Eğitim ve bilimbakanlığının sorumluluğundadır.
<i>İsviçre</i>	Eğitime 6 yaşında başlanır. Zorunlu eğitim 9 yıldır. İsviçre'de eğitim sistemikantonlara göre değişmektedir. Eğitime federal devlet kurallar koymaktadır.
<i>Türkiye</i>	12 yıllık zorunlu eğitim vardır.4+4+4 şeklinde eğitim sistemi bulunmaktadır.Okula başlama 72. aydan itibaren zorunludur. Eğitime Millî eğitim bakanlığı bakmaktadır.
<i>Birleşik Krallık</i>	6 ile 16 yaşları arası eğitim zorunludur. Eğitim; birleşik krallık eğitim departmanı ve iş, yenilikçilik ve beceri departmanı tarafından yönetilmektedir.
<i>ABD</i>	Eğitim süresi 12 yıldır. Merkezi eğitim sistemi yoktur.

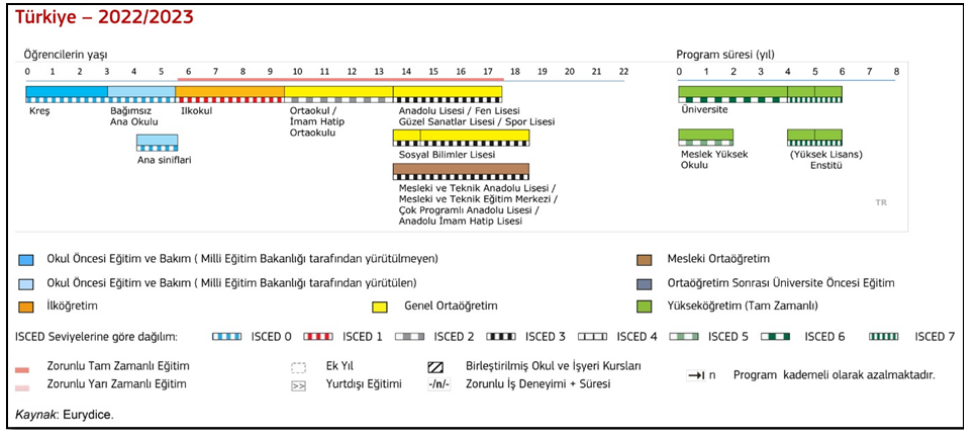
Kaynak:https://www.oecd-ilibrary.org/sites/3197152b-en/1/3/6/1/index.html?itemId=/content/publication/3197152ben&_

csp_=7702d7a2844b0c49180e6b095bf85459&itemIGO=oecd&itemContentType=book sitesinden derlenerek hazırlanmıştır.

V. Türk Eğitim Sisteminin Yapısı

Türk Eğitim Sistemi 'örgün' ve 'yaygın' eğitim olmak üzere iki ana bölümden oluşur. Sistem, bireylerin eğitim gereksinimlerini karşılayacak şekilde bölümlere ayrılmıştır ancak bütünlüğünü de korumaktadır. Örgün eğitim; belirli yaş grubundaki ve aynı seviyedeki kişilere belirlenmiş programlarla, kurum içerisinde düzenli olarak yapılan eğitimidir ve okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını kapsamaktadır. Yaygın eğitim; hayat boyu öğrenme olanakları sunmak amacıyla yapılandırılmıştır. Eğitimin sadece örgün eğitimle sınırlandırılmadığını gösteren bu sistem sayesinde örgün ve yaygın eğitim bütünleştirilmektedir. (DPT, 2001; MEB, 2018).

Şekil 1. Türk Eğitim Sistemi Yapısı



Kaynak: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/turkiye/turkiyesitesindenalinmistir>.

VI. Temel Eğitim

1. Okulöncesi Eğitim

1739 sayılı kanunun 21. maddesine göre, okul öncesi eğitim kurumları; bağımsız olan anaokulları olarak kurulabilmekte ve gerekli görüldüğünde ilköğretim okullarına bağlı olan anasınıfları şeklinde ya da ilgili olan diğer öğretim kurumlarına bağlı olarak uygulama sınıfları şeklinde de açılabilir. Zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsayan bu kademe isteğe bağlıdır. Korkmaz'ın (2005) da belirttiği gibi okul öncesi eğitim kurumları:

- 0-36 aylık çocuklara eğitim ve bakım veren kurumlar olan kreşler,
- 36-72 aylık çocuklara eğitim veren ve bağımsız okullar olan anaokulları,
- 60-72 aylık çocuklara eğitim veren ve örgün eğitim kurumları bünyesinde açılan ana sınıfları,
- 36-72 aylık çocuklara eğitim veren uygulama sınıfları,
- Yabancı öğrencilere hizmet veren özel yabancı anaokulları,
- Azınlık vatandaşların çocuklarına eğitim veren özel azınlık anaokulları şeklinde açılabilir (s. 40-41).

Okul öncesi eğitimin amaç ve görevleri, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 20. maddesinde belirtilmiştir. Buna göre milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak belirlenen okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri:

- Çocukların bedensel, zihinsel ve duygusal gelişimi yanı sıra iyi tutum ve alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
- Çocukları ilköğretim kademesine hazırlamak,
- Bütün çocukların ortak haklara sahip olduğunu gösterecek şekilde sosyo-ekonomik düzeyleri ne olursa olsun tüm çocuklara ortak bir öğrenme ortamı yaratmak,

- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (MEB, 2006; 2013; 2018)

2. İlkokul ve Ortaokul Eğitimi

1997 senesine kadar beş yıllık ilkokul kurumları ile üç yıllık ortaokul kurumlarından oluşan bir yapı söz konusu iken 1997 senesinde ilkokul ve ortaokul birleştirilerek sekiz yıllık kesintisiz (Yazıcı, 2009) ilköğretim kurumuna dönüştürülmüştür. Daha sonra yapılan sistem değişikliği ile birlikte 2012-2013 eğitim-öğretim yılı ile birlikte 4 yıl zorunlu ilkokul ile 4 yıl zorunlu farklı programlardan oluşan ortaokuldan oluşan temel eğitim kademesi oluşturulmuştur. Bu kademedeki amaç; her Türk çocuğunun iyi birer yurttaş olabilmesi için, gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlık kazanmasını, millî ahlak anlayışına uygun olarak yetişmesini, ilgi, yeti ve yetenekleri doğrultusunda hayata ve bir üst öğrenime hazırlanmasını sağlamaktır (MEB, 2006).

Bu kademenin amaç ve görevleri Milli Eğitim Temel Kanununun 23. maddesinde belirtilmiştir:

- Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu millî ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek,
- Her Türk çocuğuna ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır.
- (Ek: 16/8/1997 4306/4 md.) Temel eğitimin son ders yılının ikinci yarısında öğrencilere, ortaöğretimde devam edilebilecek okul ve programların hangi mesleklerin yolunu açabileceği ve bu mesleklerin kendilerine sağlayacağı yaşam standardı bilgileri verilmelidir.

3. Ortaöğretim

Ortaöğretim eğitimi; temel eğitime dayalı olmak üzere en az dört yıllık zorunlu, örgün veya yaygın öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsamaktadır. Bu öğretim düzeyini 14-18 yaş arası grup oluşturmaktadır. Ortaöğretim kademesi, bir toplumun ihtiyaç duyduğu yetenekli ve olgun bireylerin yetiştirilip toplumda yer edinmelerine yön verme konusunda önemli bir aşamadır.

Çünkü bu kademe sadece ülkenin kalkınmasına hizmet edecek bireylerin yetiştirilmesini değil yükseköğretimde yetiştirilecek öğrencilerin belirlenmesini sağlamaktadır. Aynı şekilde ortaöğretim kademesinde toplumun sosyal, siyasal ve ekonomik yaşantısında etkin rol üstlenebilecek yetenekli, çalışkan, yaratıcı (Kaya, 2015: 151-152), sorgulayan, düşünen, araştırabilen, problem çözme ve iletişim becerilerine sahip, öz güveni olan, üretken ve girişimci bireyler yetiştirilmesi (Özyılmaz, 2013: 193) hedeflenmektedir. 4+4+4 eğitim sistemi öncesinde ortaöğretim kademesindeki liseler; genel lise, fen lisesi, anadolu lisesi, çok programlı lise ve sosyal bilimler lisesi gibi farklı türlere ayrıştırılarak düzenlenmiş

iken sistemin uygulanmaya başlamasıyla lise türleri; anadolu, fen, sosyal bilimler, güzel sanatlar ve spor lisesi şeklinde 5'e ayrılmıştır.

Ortaöğretimin amaç ve görevleri Milli Eğitim Temel Kanununun 27. maddesinde şu şekilde belirtilmiştir:

- Bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür vermek suretiyle onlara kişi ve toplum sorunlarını tanıtmak, çözüm yolları aramak ve yurdun iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak bilincini ve gücünü kazandırmak,
- Öğrencileri, çeşitli program ve okullarla ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yükseköğretime veya hem mesleğe hem de yükseköğretime veya hayata ve iş alanlarına hazırlamaktır.

Bu görevler yerine getirilirken öğrencilerin istekleri ve kabiliyetleri ile toplum ihtiyaçları arasında denge sağlanması esastır (Şişman, 2019).

4. Yükseköğretim

Yükseköğretim kademesi, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 34. maddesi ile 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 3/a maddesinde, 'Milli eğitim sistemi içinde, ortaöğretime dayalı, en az dört yarıyılı (iki yılı) kapsayan her kademedeki eğitim öğretimin tümü' olarak tanımlanmıştır. Yükseköğretim kademesi kapsamında yer alan kurumlar, sadece bilgi aktaran görevinde değildirler. Bilimsel araştırmalar yapan ve ülkenin siyasal, ekonomik ve sosyal geleceğine yön veren rolleri de vardır (Kaya, 2015). Ortaöğretime dayalı olarak en az iki yıllık eğitim veren, topluma katkı sağlayacak bireylerin yetiştirildiği kurumları kapsayan (Gülşen ve Gökyer, 2016) yükseköğretim kademesinde amaç yüksek düzeyde bilgi üretmek ve yüksek düzeyde insan gücü yetiştirmektir (Başaran, 1993: 96).

Anayasa ve Milli Eğitim Temel Kanununun yanında Türk Yükseköğretim Sisteminin düzenlenmesinde 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ve 2914 sayılı Yükseköğretim Personel Kanunu etkilidir. Yükseköğretimin amaç ve görevleri, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak belirlenmiştir (MEB, 2006). Tüzel (2016) bu amaçları, bireylerin ilgi ve yetenekleri çerçevesinde ülkenin farklı alanlarında gereksinim duyulan insan gücünü yetiştirmek şeklinde yorumlamıştır. 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun 4. maddesine göre Yükseköğretimin amaç ve görevleri;

- Öğrencilerini;
 - Atatürk inkılapları ve ilkeleri doğrultusunda Atatürk milliyetçiliğine bağlı,
 - Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini taşıyan, Türk olmanın şeref ve mutluluğunu duyan,
 - Toplum yararını kişisel çıkarının üstünde tutan, aile, ülke ve millet sevgisi ile dolu,

- Türkiye Cumhuriyeti Devletine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getiren,
- Hür ve bilimsel düşünce gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı,
- Beden, zihin, ruh, ahlak ve duyu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş,
- İlgil ve yetenekleri yönünde yurt kalkınmasına ve ihtiyaçlarına cevap verecek, aynı zamanda kendi geçim ve mutluluğunu sağlayacak bir mesleğin bilgi, beceri, davranış ve genel kültürüne sahip, vatandaşlar olarak yetiştirmek,
- Türk Devletinin ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütün olarak, refah ve mutluluğunu arttırmak amacıyla; ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunacak ve hızlandıracak programlar uygulayarak, çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir ortağı haline gelmesini sağlamak,
- Yükseköğretim kurumları olarak yüksek düzeyde bilimsel çalışma ve araştırma yapmak, bilgi ve teknoloji üretmek, bilim verilerini yaymak, ulusal alanda gelişme ve kalkınmaya destek olmak, yurt içi ve yurt dışı kurumlarla işbirliği yapmak suretiyle bilim dünyasının seçkin bir üyesi haline gelmek, evrensel ve çağdaş gelişmeye katkıda bulunmaktadır.

şeklinde yer almaktadır.

Akyüz (2019) ve Şişman (2019) Yükseköğretim kurumlarının; Fakülteler, Enstitüler, Yüksek Okullar, Meslek Yüksek Okulları, Konservatuvarlar, Uygulama ve Araştırma Merkezleri, Yüksek Teknoloji Enstitüleri biçiminde sınıflandırıldığını belirtmişlerdir. Diğer yandan Üniversitelerde eğitim kademeleri; Ön Lisans Eğitimi: Ortaöğretime dayalı, en az dört yarıyıllık bir programı kapsar. Toplumun insan gücünü karşılamaktadır. Lisans Eğitimi: Ortaöğretime dayalı, en az sekiz yarıyıllık bir programı kapsamaktadır. Lisans Üstü Eğitim: Yüksek lisans, doktora, tıpta uzmanlık ve sanatta yeterlik eğitimini şeklinde dallara ayrılmaktadır.

VII. Ekonomik Büyüme ve Kalkınmada Eğitimin Rolü

Teknolojik gelişmeler, ülkelerin ekonomik ve sosyal yapısında değişimin hızlı ve hatta aniden olmasına neden olmaktadır. Toplumun ekonomik ve sosyal açıdan ilerlemesinde etkin olan eğitim alanında bu değişimler çok yaşanmaktadır. Bireysel ve toplumsal gelişimi destekleyen ve toplumun refah seviyesini yükselten eğitim sosyal bir süreçtir. Yirminci yüzyılda, eğitimin demokrasiye ve sosyal adalete katkısının tartışıldığı sıralarda toplumun eğitilmesi ile ilgili birçok tartışma yapılmıştır. John Dewey (1916/1997) gibi filozoflardan Paulo Freire'ye (1970/2000) ve daha yakın zamandaki eleştirel pedagoğlara kadar, çok sayıda eğitim bilimci, eğitimin toplumsal değerini tartışmışlardır. Zaman içerisinde toplumun eğitiminin

teşvik edilmesi için iki temel itici güç olduğu sonucuna varılmıştır: birincisi, beşeri sermayeye ve dolayısıyla ekonomik ilerlemeye katkısı ve ikincisi, demokrasiye, eşitsizliğin azalmasına ve dolayısıyla sosyal ilerlemeye katkısı. Eğitimin bu iki katkısı, küresel bir değer olarak eğitimin uluslararası ölçekte BM ve Dünya Bankası gibi uluslararası kuruluşlar tarafından kabul görmesine yol açmıştır (Chabbot, 1998; 2003; Mundy, 2007; 2009; UNESCO, 2009).

Daha önce de bahsedildiği gibi ‘geleceğe yapılan yatırım’ olarak kabul edilen eğitim, toplumun ilerlemesi ve gelişmesi için büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle ki eğitim, o ülkenin nasıl tanımlandığını ve ülkenin kendisine nasıl bir gelecek hazırladığının en önemli göstergesidir (Karaarslan 2005: 36). Diğer bir ifade ile toplumsal değişim ve gelişimin kilidi eğitimdir. Gerek OECD Raporlarındaki tanımlamalar gerekse dünyadaki önemli ekonomi kurumlarının raporlardaki ifadeler, ülkeleri gelişmiş, gelişmekte olan ve gelişmemiş şeklinde sınıflamaktadır. Bu sınıflamaları da yaparken hem ülkelerin ekonomik düzeyleri hem eğitim düzeyleri hem de kalkınmayı sağlamak amacıyla eğitime yapılan harcamalar gözetilmektedir. Alataş (2014), gelişmişlik düzeylerine göre az gelişmiş ülkelerin eğitim düzeyinin düşük olduğunu belirtmiştir.

Dünya genelinde gelişmiş ülkelerin zorunlu eğitim süreleri incelendiğinde; sosyal, kültürel ve ekonomik açıdan güçlü olan bu ülkelerde zorunlu eğitim süresinin uzun olduğu görülmektedir. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri’nin, Norveç’in, İngiltere’nin ve Almanya’nın zorunlu eğitim süreleri uzun bir süredir 12 yıl üzerinde olacak şekilde yapılandırılmıştır. Türk Eğitim Sistemine bakıldığında 2012 yılına kadar 8 yıllık zorunlu eğitim yapısına sahip iken 2012 yılından sonra 4 (ilkokul) + 4 (ortaokul) + 4 (lise) olmak üzere 12 yıllık zorunlu kademeli sistem yapısına geçilmiştir. Hatta 18. Milli Eğitim Şurasında eğitim süreleri ile ilgili “1 yıl okul öncesi eğitim, 4 yıl temel eğitim, 4 yıl yönlendirme ve ortaöğretime hazırlık eğitimi ve 4 yıl ortaöğretim olmak üzere öğrencilere farklı ortamlarda eğitim almaya fırsat verecek şekilde 13 yıl olarak düzenlenmelidir” kararı alınmıştır (Bozdemir ve Çoruk, 2016; MEB, 2010).

VIII. Eğitim ile ekonomi arasındaki ilişki:

- Hem eğitim hizmetinin yürütülmesinde hem de eğitim hizmetinin yararlanılmasında bir maliyet unsuru vardır.
- Eğitim, ekonomide ihtiyaç duyulan nitelikli insan gücü yetiştirir.
- Eğitim için belli bir harcama yapılır.
- Eğitim hem bireysel hem de toplumsal olarak gelir yaratma etkisi vardır.
- Eğitime olan talep ekonomiyle doğrudan ilişkilidir.
- Eğitim arzı ekonomik bir unsurdur.
- Eğitim verimlilik ile ilişkisi mevcuttur.

- Eğitim hizmeti bir mal ve hizmet özelliği taşır.

şeklinde özetlenebilir (Korkmaz, 2006: 96-97).

Kalkınma denildiğine ilk akla sanayileşme gelmektedir. Ancak kalkınmanın ana unsuru olarak görülen sanayileşmede önemli faktör eğitimidir. Çünkü eğitim sayesinde gelişen nitelikli insan gücü yani iş gücü sağlanmaktadır (Emsen, Öztürk ve Yapraklı, 2006). Nitelikli insan gücü ile üretim artar, teknoloji gelişir, doğal kaynaklar ve sermaye en etkin ve verimli bir şekilde kullanılır. Adem (2005)'e göre kalkınma, "bireylerin refah düzeylerini artırmak amacı ile siyasal iktidarın belli ekonomik politikaları izleyerek, toplumun yapısını değiştirme girişimidir". Diğer bir ifade ile kalkınma ile ekonomi ve eğitim arasında doğrudan ilişki vardır.

Eğitimin kalkınmaya katkıları:

- Gelir dağılımında eşitsizliğin ve yoksulluğun azalması,
- Ekonomik gelişimi engelleyen değerlerin yeniden gözden geçirilmesi,
- Demokratik tutumun gelişmesine destek olma,
- Suç oranlarının azalması,
- Tarihsel ve doğal değerlere sahip çıkılması,
- Eğitim finansmanının sürekliliği için çalışma

şeklinde özetlenebilir (Erdoğan, 2004).

Ulusal ve uluslararası çalışma sonuçları (Miller, 1967; Miller, 2007; Çakmak, 2008; Özsoy, 2009; Ak ve Ak Bingül, 2010; OECD, 2001; UNDP, 2013; Kim ve Lin, 2017) ekonomik gelişme ve kalkınmada eğitimin rolünün yadsınamaz düzeyde olduğunu göstermektedir. Ekonomik kalkınma ile eğitim arasındaki bu pozitif ilişki bireysel boyutta düşünüldüğünde kişisel gelirin artması olarak değerlendirilir. Toplumsal boyutta ise eğitilmiş bireylerin sayısının artması, özel ve kamusal sektörde ihtiyaç duyulan istihdamın gerçekleştirilmesi ve sonucunda ekonomik döngünün istenilen düzeyde sağlanması olarak ifade edilebilir.

Kalkınmada sürdürülebilirlik olması için eğitimde de sürdürülebilirliğin olması tercih edilendir. Çünkü kalkınmanın devamlılığının sadece bir fikir olarak kalmaması ve gerçekleştirilmesi için bu fikri benimsemiş ve sürdürülebilir yaşam inancına sahip bireylerin yetişmesi ile mümkündür (Yapıcı, 2003).

2015 yılının Eylül ayında New York'ta düzenlenen BM Sürdürülebilir Gelişme Zirvesi'nde 2015 sonrası dönem için küresel hedefler tartışılmıştır. Aynı zamanda bu zirvede 2030 gündemi tespit edilmiştir. 2030 yılına kadar gerçekleştirilmesi beklenen Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları 17 amaç ve 169 alt amaç olarak özetlenmiştir (Bknz Şekil 2). 2019 yılında yine New York'ta yapılan ara değerlendirme toplantısında; birçok ülkenin başarı sağlayamadığı hatta bazı ülkelerin amaçların birçoğunda ilerlemek için hiç adım atmadıkları tespit edilmiştir. Görüleceği üzere amaçlar arasında 'nitelikli eğitim' yer almaktadır. Nitelikli eğitimin amacı; herkes

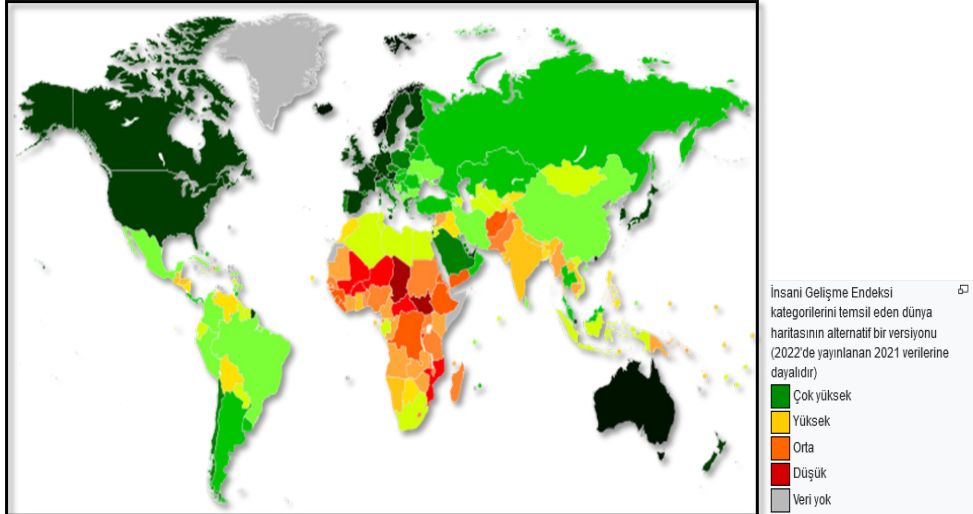
için kapsayıcı ve hakkaniyete dayanan nitelikli eğitimi sağlamak ve herkes için yaşam boyu öğrenim fırsatlarını teşvik etmek olarak ifade edilmektedir (SBB, 2015). Eğitimde fırsat eşitliğini önceliğine alan bu amacın alt amaçları incelendiğinde; aslında diğer amaçların gerçekleşmesi ile doğrudan ilişkisinin olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile nitelikli insan eğitiminin sürdürülebilir kalkınmada ciddi katkısı olduğu öngörülmüştür.

Şekil 2. Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları



Kaynak: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/turkiye/turkiye> sitesinden alınmıştır.

Şekil 3. İnsani Gelişme Endeksi



Kaynak: https://tr.wikipedia.org/wiki/%C4%B0nsani_Geli%C5%9Fme_Endeksi%27ne_g%C3%B6re_%C3%BClkeler_listesi sitesinden alınmıştır.

Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP), yıllık İnsani Gelişme Raporunda 191 ülkenin İnsani Gelişmişlik Endeksini (İGE) derlemektedir. Endeks, belirli bir ülkenin sağlık, eğitim ve gelir konularında diğer ülkeler arasında ve belirli bir süreç

içerisinde karşılaştırılabileceği bir insani gelişme ölçüsü oluşturmaktadır. Şekil 3'te görüldüğü gibi Endeks içerisinde yer alan 191 ülkenin çoğunluğu yüksek ve çok yüksek gelişme endeksine sahiptir. Bu durum, bir yandan ülkelerin gelişmişlik düzeylerini ortaya koyarken diğer yandan ekonomik büyümeyi ve bu büyümenin toplumdaki bireylere fırsat ve olanak olarak yansımaları göstermektedir. Bilindiği gibi İnsani Gelişme, ülkenin milli gelirinin göstergesi değildir. Milli gelir ile eğitim, sağlık ve iyi yaşam standartlarının gelişmesi, yani bireyin hayatının zenginleşmesi, insani gelişme olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda yukarıdaki şekilde de görüldüğü gibi çoğu ülkede bireylerin kendilerine ve sahip oldukları olanaklara odaklanabildiği, tercih ettikleri eğitimi alabildikleri, aldıkları eğitimin topluma yansıtılabildiği ve istedikleri hayatı yaşayabildikleri görülmektedir.

Endeks, insani gelişmenin üç boyutunu içermektedir: uzun ve sağlıklı bir yaşam, bilgi ve insana yakışır düzgün yaşam standartları (Bknz. Şekil 4). Gelişim endeksi incelendiğinde en önemli ayağını eğitim endeksinin oluşturduğu görülmektedir. Hanushek ve Woessmann (2020) de eğitim kalitesi ile ekonomik performans arasındaki ilişkinin her zaman en üst düzeyde öneme sahip olduğunu vurgulamışlardır.

İnsani gelişme, bireylerin yaşamdaki seçeneklerini artırma süreci olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir ifade ile uzun ve sağlıklı bir yaşamı, bilgi edinmeyi ve iyi bir yaşam standardı için gerekli koşulların sağlanmasını kapsamaktadır. Bir ülkenin Gayri safi milli hasılasının (GSMH) fazla olması o ülkenin kalkınmış olduğunu göstermez. Ama eğitimdeki durumu da GSMH'ye paralel olarak yükselir ise o zaman kalkınmış bir ülkeden bahsedilir.

Hansen ve Lonstrup (2011), yaşam beklentisi arttıkça insanların daha fazla eğitim alma eğiliminde olduğunu ortaya koymuşlardır. Bireylerin yaşam beklentisini üç döneme ayıran Hansen ve Lonstrup (age), ilk dönemi, kazançları düşük olan bireylerin daha fazla tüketme eğiliminde olduğu dönem olarak sınıflamışlardır. Aynı şekilde ikinci dönemde kazanılan ücretlerin artmasına ve kazanç yüksekliğine rağmen tüketimin düştüğü belirtilmiştir. Yaşam beklentisi yüksekse çoğu insanın hayatta kalma ve üçüncü döneme ulaşma şansı vardır. Bu yüzden üçüncü dönemde kullanmak için ikinci dönemde tüketimin düşürülmesi gerekmektedir. Yaşamlarının ilk döneminde eğitim yıllarını artırma eğiliminde olan bireylerin üçüncü dönemde tüketimi azaltmak için çalışma saatlerini de azaltabilecekleri belirtilmiştir.

Şekil 4. İnsani Gelişme Endeksi Boyut ve Göstergeleri



Kaynak: <https://insanigelisme.wordpress.com/nasil-olculur/> sitesinden alınmıştır.

2021'deki verilere göre elde edilen sonuçların 2022'de yayınlandığı İnsani Gelişme Endeksi'nde; 1'den 66'ya kadar olan ülkeler 'çok yüksek', 67 ile 115 arasındakiler 'yüksek', 116 ile 159 arasındakiler 'orta' ve 160 ile 191 arasındakiler 'düşük' endekse sahip olarak belirlenmiştir. Buna göre 48. sırada yer alan Türkiye 'çok yüksek' endeksli ülkeler arasında yer almıştır. Bu durum, Türkiye'de eğitim ile kalkınma arasında dengenin sağlanabildiğinin bir göstergesi olabilmektedir.

Şekil 5. İnsani Gelişmişlik Endeksi Dağılımı

Sıralama		Ulus	İGE	
2021 verileri (2022 raporu)	2015'ten bu yana değişiklik		2021 verileri (2022 raporu)	Ortalama yıllık büyüme (2010–2021)
1	—	İsviçre	0.962	▲ 0.19%
2	—	Norveç	0.961	▲ 0.19%
3	—	İzlanda	0.959	▲ 0.56%
4	▲ (3)	Hong Kong	0.952	▲ 0.44%
5	▲ (3)	Avustralya	0.951	▲ 0.27%
6	—	Danimarka	0.948	▲ 0.34%
7	▼ (2)	İsveç	0.947	▲ 0.36%
8	▲ (6)	İrlanda	0.945	▲ 0.40%
9	▼ (5)	Almanya	0.942	▲ 0.16%
10	▼ (1)	Hollanda	0.941	▲ 0.24%
11	—	Finlandiya	0.940	▲ 0.29%
12	▼ (1)	Singapur	0.939	▲ 0.29%
13	▲ (2)	Belçika	0.937	▲ 0.25%
13	▼ (3)	Yeni Zelanda	0.937	▲ 0.15%
15	▼ (2)	Kanada	0.936	▲ 0.25%
16	▼ (1)	Lihtenştayn	0.935	▲ 0.22%
17	▲ (3)	Lüksemburg	0.930	▲ 0.18%
18	▼ (3)	Birleşik Krallık	0.929	▲ 0.17%
19	—	Japonya	0.925	▲ 0.27%
19	▲ (3)	Güney Kore	0.925	▲ 0.35%
21	▼ (3)	ABD	0.921	▲ 0.10%
22	—	İsrail	0.919	▲ 0.25%
23	▲ (4)	Malta	0.918	▲ 0.58%
23	▲ (1)	Slovenya	0.918	▲ 0.28%
25	▼ (4)	Avusturya	0.916	▲ 0.14%
26	▲ (9)	Birleşik Arap Emirlikleri	0.911	▲ 0.80%
27	—	İspanya	0.905	▲ 0.38%
28	▼ (3)	Fransa	0.903	▲ 0.27%
29	▲ (3)	Kıbrıs Cumhuriyeti	0.896	▲ 0.41%
30	▼ (1)	İtalya	0.895	▲ 0.13%
31	▼ (2)	Estonya	0.890	▲ 0.30%
32	▼ (6)	Çek Cumhuriyeti	0.889	▲ 0.20%
33	▼ (2)	Yunanistan	0.887	▲ 0.19%
34	▼ (1)	Polonya	0.876	▲ 0.37%
35	▲ (3)	Bahreyn	0.875	▲ 0.73%
35	▲ (1)	Litvanya	0.875	▲ 0.35%
35	▲ (2)	Suudi Arabistan	0.875	▲ 0.64%
38	▲ (2)	Portekiz	0.866	▲ 0.40%
39	▲ (1)	Letonya	0.863	▲ 0.42%
40	▼ (6)	Andorra	0.858	▲ 0.11%
40	▲ (5)	Hırvatistan	0.858	▲ 0.40%
42	▲ (1)	Şili	0.855	▲ 0.46%
42	▲ (1)	Katar	0.855	▲ 0.23%
44	NA ^[a]	San Marino	0.853	NA
45	▼ (5)	Slovakya	0.848	▲ 0.09%
46	▲ (1)	Macaristan	0.846	▲ 0.20%
47	▼ (4)	Arjantin	0.842	▲ 0.09%
48	▲ (6)	Türkiye	0.838	▲ 1.03%

Kaynak: https://tr.wikipedia.org/wiki/%C4%B0nsani_Geli%C5%9Fme_Endeksi%27ne_g%C3%B6re_%C3%BClkeler_listesi sitesinden alınmıştır.

Kaynakça

- Ada, S., ve Baysal, Z. N. (2009). Eğitim Yapıları ve Yönetimleri Açısından Çeşitli Ülkelere Bir Bakış. Türk Eğitim Sistemi içinde (37-92). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Adem, M. (2005). Ulusal Eğitim Politikamız ve Finansmanı, Ankara Üniversitesi: Ankara
- Akyüz, Y. (2004). Türk Eğitim Tarihi M.Ö.1000-M.S. 2004. Pegem A Yayıncılık: Ankara.
- Akyüz, Y. (2008). Türk Eğitim Tarihi M.Ö 1000-MS 2007. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyüz, Y. (2011). Türk Eğitim Tarihi. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyüz, Y. (2019). Türk Eğitim Tarihi. Ankara: Pegem Akademi.
- Arslan, H. (2010). Eğitim Bilimine Giriş. Cevat Celep (Ed.), Eğitimin Tarihsel Temelleri, (s. 25-44). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ata, B. (2013). Eğitim Bilimine Giriş. Emin Karip (Ed.), Eğitimin Tarihsel Temelleri (s. 53-82). Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başar, E. (2016). Eğitim Bilimine Giriş. Ö. Demirel ve Z. Kaya (Ed.), Türkiye'deki Eğitimin Tarihsel Gelişimi (s. 23-66). Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1993). Türkiye Eğitim Sistemi. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başaran, İ. E. (1996). Türkiye eğitim sistemi. Ankara: Yargıcı Yayınları
- Başaran, İ. E. (2006). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Ankara: Ekinoks.
- Başaran, İ. E. (2008). Örgütsel Davranış, İnsanın Üretim Gücü. Ankara, Siyasal Basın Yayın Dağıtım. Bayrak, 2008)
- Baysal, Z. N. ve Ada, S. (2015). Dünden Bugüne Türk Eğitim Sistemi ve Yapısı. Ankara: Pegem Akademi.
- Beltekin, N. (2014). İşgücü Talebi ve Eğitim İlişkisi Üzerine Bir Analiz (İş İlanları Örneği). Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 13(51), ss. 226-240.
- Bozdemir E., Çoruk A. (2016). "12 Yıllık Zorunlu Eğitimin Mesleki Eğitimin Niteliğine Etkileri Üzerine Paydaş Görüşleri", International Symposium On Post-Secondary Vocational Education and Training, (12-15 Ekim 2016), Çorum, Türkiye, ss.128-128
- Büyükkaragöz, S. S., Muşta, M., C., Yılmaz, H., Pilten, Ö. (1998). Öğretmenlik Mesleğine Giriş (Eğitimin Temelleri), Konya: Mikro Yayınları., Konya, 1998.
- Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin Ekonomiye ve Kalkınmaya Etkisi. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 11.
- Çelenk, S. (2008). Türk Eğitim Tarihinde Lâikleşme Süreci. İlköğretim Online, 7(2), 368-375.
- Demirel Ö. (1999). Plandan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Doğramacı İ. (1985) Atatürk ve Eğitim. Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, 1(3). Ss. 653-669.
- DPT. (2001). Hayat Boyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Raporu. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı. http://www.eduser.com.tr/upload/dosya/34_dpt8_kalkinmaplanihayatbo.pdf .
- Emsen, Ö. S., Öztürk, L. ve Yapraklı, S. (2006). Eğitimin Başarısında Kalkınmışlığın Etkisi: 1990-2000 yılları ÖSS Başarı Oranları Üzerine Bir Uygulama. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(1), ss. 357-366.
- Erdentuğ, N. (1981). Türkiye'de Çağdaşlaşma Eğitim ve Kültür Münasebetleri. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Erdoğan, M. M. (2004). Eğitimin Yol Açtığı Pozitif Dışsallıklar ve İktisadi Kalkınma Üzerindeki Etkileri. Ekonomi ve Yönetim Bilimleri Dergisi, II (2), ss. 27-57.
- Ergün, M. (1990). Türk Eğitiminin Batılılaşmasını Belirleyen Dinamikler. Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, ss. 453-457.
- Ertürk, S. (1994). Eğitimde program geliştirme. Ankara: Meteksan Yayınları.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1998). Eğitime Giriş. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Gülşen, C. & Gökyer, N. (2016). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Hansen, C. W. & Lønstrup, L.(2011). "Life expectancy and income: The Ben-Porath mechanism revisited", Discussion Papers on Economics 3/2011, University of Southern Denmark, Department of Economics.

- Hanushek, E.A. ve Woessmann, L. (2020). Education, knowledge capital, and economic growth. The Economics of Education (içinde); Bradley, S., Green, C., Eds.; London, UK: Academic Press, ss. 171-182
- <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/turkiye/turkiye>
- https://tr.wikipedia.org/wiki/%C4%B0nsani_Geli%C5%9Fme_Endeksi%27ne_g%C3%B6re_%C3%BClkeler_listesi
- <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/turkiye/turkiye>
- <https://insanigelisme.wordpress.com/nasil-olculur/>
- https://tr.wikipedia.org/wiki/%C4%B0nsani_Geli%C5%9Fme_Endeksi%27ne_g%C3%B6re_%C3%BClkeler_listesi
- İzgi, Ö. (1998). “Atatürk’ün Eğitim Politikası ve Yabancı Okullar Sorunu”, Üçüncü Uluslararası Atatürk Sempozyumu I, Ankara.
- Karaarslan, E. (2005). Kamu kesimi eğitim harcamalarının analizi. Maliye Dergisi, 149(42), 36-73.
- Kaya, M. (2015). Lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel ve travmatik sorunlar: velilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin gözünden. Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi.
- Kaygısız, İ. (1997). Eğitim Felsefesi ve Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri. Eğitim ve Yaşam , 5-15
- Kaynar, R. (1986). Atatürk ve Milli Birlik. Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, 3(7), ss.1-4.
- Keleş, Murat, Eleştirel Pedagoji Bağlamında Medya Okuryazarlığı Dersinin İşleniş Biçiminin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, 2013.
- Korkmaz, İ. (2005). İlköğretim okullarının karşılaştıkları finansman sorunları. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (14), 429-434
- Korkmaz, A. (2006). Eğitimin ve Ekonomi Arasındaki İlişkiler, L. Küçükahmet (Ed.) Eğitim Bilimine Giriş, Nobel Yayınevi. ss. 96-97, Ankara.
- Küçükler, E. (2017). Türkiye’de kademeler arası geçi ve öğrenci akı nın geli imi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 50(1), 43-97.
- MEB. (2006). T.C Milli Eğitim Bakanlığı Türk Milli Eğitim Sistemi. http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2006/takvim/egitim_sistemi.html
- MEB. (2010). 18. millî eğitim ürası kararları. Eri im tarihi 19.02.2019. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf.
- MEB, (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara.
- MEB. 2018. Türkiye’de meslekî ve teknik eğitimin görünümü. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, No:1, 22-27
- Miller, W. L. (1967). Education as a Source of Economic Growth. Journal of Ec nomic Issues. Journal of Economic Issues, 1(4), 280-296i
- Miller, R. (2007). Education and economic growth: From the 19th to the 21st century. Cisco Systems.
- Mundy, K. (2007). Global governance, educational change. Comparative Education, 43(3), ss. 339-357.
- OECD (2001). The well-being of nations: The role of human and social capital. <http://www.oecd.org/site/worldforum/33703702.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Okur, M. (2005). Millî mücadele ve Cumhuriyet’in ilk yıllarında millî ve modern bir eğitim sistemi oluşturma çabaları, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(1), 199-217.
- Önsoy, R. (1991). Cumhuriyetten bugüne ilk ve ortaöğretimimiz ve bazı meseleleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6, ss. 1-23.
- Özsoy, C. (2009). Türkiye’de eğitim ve iktisadi büyüme arasındaki ilişkinin var modeli ile analizi. The Journal of Knowledge Economy & Knowledge Management, 4, ss.71-83.
- Özyılmaz, Ö. (2013). Türk millî eğitim sisteminin sorunları ve çözüm arayışları. Ankara: Pegem Akademi.
- Scott, R.W. (2007). Organizations and Organizing: Rational, Natural and Open Systems Perspectives. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hal

- Şişman, N. (2019). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Ankara: Pegem Akademi
- Taymaz, Haydar, Hizmet İçi Eğitim, Pegem Yayınları, No: 3, Ankara, 1992.
- Töremen, F. (2009). Türk eğitim sisteminin amaçları, temel ilkeleri ve genel yapısı. V. Çelik (Ed.), Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (içinde ss. 1-16). Ankara: Pegem Akademi.
- Tüzel, E. (2016). Eğitim Bilimine Giriş. Abdulkadir Uzunöz (Ed.), Eğitimin Temel Kavramları (s. 1-20). Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- UNDP (United Nations Development Programme), (2013). Human Development Report.
- United Nations Development Programme: Human Development Report 2021-22: Uncertain Times, Unsettled Lives: Shaping our Future in a Transforming World. (2022). Human Development Reports.
- Varış, F. (Ed.) (1992). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Yapıcı, M. (2006). Eğitim politikaları ve etkileri. Üniversite ve Toplum Dergisi,6 (2).
- Yazıcı, İ. (2009). Türk ve Kanada eğitim sistemlerinin karşılaştırılması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

İKİNCİ BÖLÜM

TÜRKİYE'DE KALKINMA PLANLARI VE HÜKÜMET PROGRAMLARINDA EĞİTİM POLİTİKALARI

Hülya KABAKÇI-KARADENİZ¹

Özet

Çalışma Türkiye’de eğitim politikalarını kalkınma planları ve hükümet programları kapsamında ele almıştır. Bu bölümde birinci beş yıllık kalkınma planının başladığı 1963 yılından günümüze kadar planların eğitim politikaları analiz edilmiştir. 1963-2018 yılları arasında yer alan 28. Hükümetten 65. Hükümete kadar tüm hükümetlerin programlarında yer alan eğitim politikaları da değerlendirilmiştir. Çalışmada gerek kalkınma planları gerekse hükümet programları içerik analizine tabi tutulmuştur. Hükümet Programlarının eğitim politikaları da kalkınma planları ile benzerlik taşımaktadır. Programlarda okullaşma yılı arttıkça önem verilen daha alt eğitim seviyelerine daha az vurgu yapıldığı görülmektedir. Eğitimde nicelik ve nitelik artmasına karşın temel sorunların çözülemediği söylenebilir. Çalışmada plan ve programların büyük çoğunluğunda, okul öncesi eğitimin artırılması, okullaşma oranının artırılması, eğitimin hem nitelik hem de nicelik olarak artırılması, eğitimde fırsat eşitliğinin gerçekleşmesi hedefleri sıkça tekrarlanmaktadır. Söz konusu plan ve programlarda benzer hedeflerin her seferinde tekrarlanması, hedeflere tam olarak ulaşamadığı ve plan ve programlarda yeniden yer aldığı anlamını taşıyabilir.

Jel Kodu: I 28

Anahtar Kelimeler: Beş Yıllık Kalkınma Planları, Eğitim Politikaları, Hükümet Programları

Education In Development Plans and Government Programs

Abstract

The study deals with education policies in Turkey within the scope of development plans and government programs. In this section, the education policies of the plans from 1963, when the first five-year development plan began, to the present, have

¹ Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Hukuk Fakültesi, Kamu Hukuku Bölümü, hulyak@pau.edu.tr, ORCID ID : <https://orcid.org/0000-0003-3321-4905>

been analyzed. Educational policies in the programs of all governments from the 28th Government to the 65th Government between 1963 and 2018 were also evaluated. In the study, both development plans and government programs were subjected to content analysis. Educational policies of Government Programs are also similar to development plans. It is seen that as the years of schooling increase in the programs, less emphasis is placed on the lower education levels that are given importance. It can be said that despite the increase in quantity and quality in education, basic problems cannot be solved. In the majority of the plans and programs in the study, the goals of increasing pre-school education, increasing the rate of schooling, increasing education both in quality and quantity, and realizing equal opportunities in education are frequently repeated. The repetition of similar targets in the plans and programs in question may mean that the targets are not fully achieved and are included in the plans and programs again.

Keywords: Five-Year Development Plans, Educational Policies, Government Programs

I. Giriş

Türkiye'nin kalkınma sürecinde eğitim en önemli politika araçlarından birisi olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte uzun yıllar eğitime yeterli kaynağın ayrılamaması ve eğitimle ilgili sık değişen politikaların, eğitimin kalkınmaya etkisini sınırladığı söylenebilir. Türkiye yarım asrı geçkin dönemde nasıl bir eğitim politikası izledi? Neleri başardı? Neleri başaramadı? Çalışmada söz konusu soruların yanıtları kalkınma planlarında ve hükümet programlarında aranmıştır. Çalışmada nitel bir veri toplama yöntemi olan doküman incelemesi ile söz konusu plan ve programlar içerik analizine tutulmuştur. Araştırmanın veri kaynakları ise kalkınma planları ve aynı dönemlere ait hükümet programlarından oluşan yazılı belgelerdir.

Beş Yıllık Kalkınma Planları Türkiye'nin geleceğine yönelik planlanan politikaları içermektedir. Bu politikaların ve özellikle de eğitim politikalarının uygulaması ülkenin geleceği açısından önem arz etmektedir (Akça vd. 2017:401). Kalkınma Planları ve hükümet programları çerçevesinde eğitim politikaları izlenirken her biri iki kalkınma planı içeren onar yıllık dönemlere ayrılmıştır. Bu dönemler kalkınma planlarının yıllarına göre ayrılmış ve bu kalkınma planlarına denk gelen hükümet programları bu sınıflandırmaya eklenmiştir. Türkiye'de Birinci Kalkınma Planı 1963 yılında başlamıştır. Bu nedenle çalışmada Hükümet programları da 1963 yılından itibaren başlatılmıştır. Tablo 2'de dönem ve yıllara göre kalkınma planları ve hükümet sayıları verilmiştir.

Tablo 2. Dönem ve Yıllara Göre Kalkınma Planları ve Hükümet Sayıları

Dönem	Kalkınma Planları	Dönem	Hükümet Sayısı
1. Dönem	I -II. Beş Yıllık Kalkınma Planları Dönemi	1963-1972	8
2. Dönem	III-IV. Beş Yıllık Kalkınma Planları Dönemi	1973-1983	8
3. Dönem	V-VI. Beş Yıllık Kalkınma Planları Dönemi	1983-1995	8
4. Dönem	VII-VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planları Dönemi	1996-2005	7
5. Dönem	IX-X. Beş Yıllık Kalkınma Planları Dönemi	2007-2018	6
6. Dönem	XI.Beş Yıllık Kalkınma Planı 2019-2023	2019-2023	1

Kaynak: T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı, T.C. Kalkınma Bakanlığı, T.C. Başbakanlık, Hükümet Programları, Türkiye Büyük Millet Meclisi, Hükümetler Programları ve Genel Kurul Görüşmelerinden oluşturulmuştur.

II. Kalkınma Planlarında ve Hükümet Programlarında Eğitim

1. Dönemler İtibariyle Eğitim Politikaları

Çalışmada iki kalkınma planının yer aldığı 10'ar yıllık dönemler ve bu dönemlere isabet eden hükümetlerin programları itibariyle eğitim politikaları incelenmiştir. 1963 yılından 2023 yılına kadar altı dönem yer almaktadır. Çalışmamızda Hükümet programlarındaki eğitim politikaları Kalkınma Programlarının başladığı yıllarla incelemeye alınmıştır. Bu nedenle 1963 yılındaki 28. Hükümet programı incelenen ilk programdır. Som incelenen program ise, 2016-2018 dönemini içeren 65. Hükümet Programıdır.

A. Birinci Dönem; Birinci ve İkinci Kalkınma Planları ve 28-35 Hükümet Programlarında Yer Alan Eğitim Politikaları

Birinci Kalkınma Planı'nda (1963-1967) eğitimin kalkınmada en etkili araç olduğu vurgulanmıştır. Hem nitelik hem de nicelik olarak eğitilmiş insanların sayısının artması amaçlanmıştır. Toplumun eğitim seviyesiyle yaratıcı gücünün birlikte olacağı ve bunun sonucunda verimlilik, sosyal adalet ve eşitlik, refah ve mutluluğun artacağı yer almıştır. Tüm bu unsurları dikkate alan kalkınma planında, toplumun eğitim seviyesinin yükseltilmesine büyük öncelik verilmiştir. Birinci Kalkınma Planı'nda eğitim, istihdamla aynı başlık altında bir arada ve birbirine bağlı olarak incelenmiştir. Çeşitli sektörlerde çalışacak olan işgücünün hangi nitelikte olması gerektiği, eğitim kurumlarının nitelik ve nicelik olarak yetiştireceği kişi sayıları ile ilgili hedefler tespit edilmiştir. Eğitim sisteminin vatandaşların yeteneklerine göre eğitim almasını sağlayacak şekilde düzenlenmesindeki gereklilik ifade edilmiştir. Ayrıca okuma fırsatındaki şanslarına bakılmaksızın kapasiteli olan öğrencilerin tüm

eğitim imkânlarından yararlandırılması hedeflenmiştir. Söz konusu duruma yönelik gelir seviyesi düşük olan öğrencilere burs sisteminin kurulması planlanmıştır (DPT,1963:442).

Birinci Kalkınma Planı'nda belli bir meslek insanı yetiştirmeye yönelik okullardan üst okullara geçişin mümkün kılınması, ayrıca eğitimde yatay ve dikey geçişlere imkân veren bir sistemin sağlanması amaçlanmıştır. Eğitim planında teknik öğretime önem verilmesi gerekliliği ve Türk toplumunun ihtiyaçları doğrultusunda eğitim esaslarının dikkate alınacağı belirtilmiştir. İleriki 15 yıl içinde okul çağındaki nüfusun tamamına ilköğretim imkânı sağlanması hedeflenmiştir. Öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda okullara yönlendirilmesi ve maddi yeterliliği olmayan kabiliyetli öğrencilere yönelik geniş bir burs sistemi önerilmiştir (DPT,1963:443). Eğitimle ilgili planlama yapan kurumlar arasında sıkı bir iş birliğinin sağlanması gerekliliği ifade edilmiştir. Toplumun en yetenekli vatandaşlarına eğitimin her kademesinin açık tutulması için yeterlilik esasına göre seçme yöntemi ile öğrenci alınması ve farklı eğitim imkânlarının eşit hale getirilmeye çalışılması planlanmıştır (DPT,1963:448-9). 29. Hükümet (Ürgüplü Hükümeti) programında (20.02.1965-27.10.1965) ise kalkınma planı ile aynı amaç güdülmüş ve vatandaşların, yetenekleri doğrultusunda ve eşit imkânlardan yararlanmalarının sağlanması hedeflenmiştir. Eğitim imkanlarının fırsat eşitliğini gözetmesi gerekliliği ikinci kalkınma planında da yer almaktadır. Ülkenin ekonomik ve sınai kalkınması için mesleki ve teknik eğitime önem verileceği vurgulanmıştır. Ayrıca kaliteli sporcu yetiştirmeyi ve okul dışında da spor faaliyetlerde bulunulmasını sağlayacak mevzuatların yapılacağı belirtilmiştir (TBMM,1965/2). Birinci Kalkınma Planını yıllarını kapsayan 30. Hükümet (I. Demirel Hükümeti) programında (27.10.1965-3.11.1969) milli eğitim politikasının ülkenin kalkınmasının temeli olduğu vurgulanmıştır. Okur-yazar oranını yükseltmek, orta öğretim, teknik öğretim ve yükseköğretim faaliyetlerini geliştirmek, yetişkinlerin de eğitimlerini teşvik etmek gerekliliği belirtilmiştir. Ayrıca bütün köylerin okula kavuşturulması ve ilköğretimin ihtiyacını giderecek sayıda öğretmen yetiştirilmesi gerekliliği ifade edilmiştir. Yetenekli köy çocuklarının öğretime devam edebilmesi için parasız yatılı öğrenci sayısının artması hedeflenmiştir. Üniversiteye devam etmeyip mesleki ve teknik alanlara gitmek isteyen gençler için teknik öğretim kurumlarının artırılması, sanayi ve iş hayatıyla mesleki ve teknik öğretimin işbirliğini sağlanması amaçlanmıştır. Üniversite öğrencilerinin refahını arttırmak için sağlıklı ve ekonomik öğrenci yurtlarının yapılması, kütüphane eksikliklerinin giderilmesi, ihtiyacı olan öğrencilere burs imkânlarının tanınmasının gerekliliği belirtilmiştir (TBMM,1969/1).

İkinci Kalkınma Planı'nda (1968-1972) eğitim, Birinci Kalkınma Planı'nda olduğu gibi istihdamla birlikte değil, tek ana başlıkta ve daha ayrıntılı bir şekilde yer almaktadır. Ana başlığın altında; ilkeler, durum, sağlanacak gelişme ve uygulanacak politikalar adlı alt başlıklar mevcuttur.

1966-1967 ders yılı eğitimin genel görünüşüne göre, Birinci Kalkınma Planı'nda eğitimle ilgili yer alan hedeflere pek ulaşamamış, eğitim hizmeti ağırlıklı kalmış, çevre ve iş hayatıyla bağlantı kurulamamıştır. Yetenekli öğrencilere yönelik burs ve yatılı okuma imkânları yetersiz kalmış, erkek ve kız teknik öğretimde fonksiyonel eğitim sağlanamamıştır. Yine Birinci Kalkınma Planı'nda hedeflerde yer almasına rağmen üst okullara geçişler düzenli işlememiş ve özellikle mesleki ve teknik öğretim mezunları üst okullara geçememiştir (DPT,1968:159). Birinci Kalkınma Planıyla aynı yıllardaki 28.Hükümet programında (25.12.1963-20.02.1965), kültürel ve sosyal kalkınmanın gerçekleşmesi için eğitime öncelik verilmesi gerekliliği ve eğitimde hem nitelik hem de nicelik olarak gelişme sağlamak için gereken emeklerin verileceği belirtilmiştir. Eğitimde nitelik ve nicelik olarak gelişmesi birinci ve ikinci kalkınma planlarında ve söz konusu hükümet programında yer almaktadır. Ayrıca gereken sayı ve kalitede personelin yetiştirilmesi, yüksek eğitimin gelişmesi amaç edinilmiştir (TBMM,1965/1). İkinci Kalkınma Planı'nda da birinci plana benzer eğitim hedefleri konulmuştur. Bunlar; eğitim yoluyla vatandaşların toplumda çalışma hayatında kabiliyetlerine yönelik istihdam edilmelerini sağlayacak ve refah seviyelerini yükseltecek politikalar. Eğitimin hem nitelik hem de nicelik bakımından artırılması, ilköğretimin okul çağındaki tüm nüfusu kapsamı ve sınırlı ilköğretim üstü eğitim imkânlarından kapasiteli olan öğrencilerin yararlandırılması gerekliliği ifade edilmiştir (DPT,1968:158).

Örgün eğitim yanında yaygın eğitim çalışmalarına da ağırlık verilmesi, tüm eğitim kademelerinde öğretim programlarının istihdama yönelik hazırlanacak yeterli beden ve sanat eğitimi ile desteklenmesi ve tüm eğitim kurumlarının Milli Eğitim Bakanlığı içinde toplanması planlanmıştır (DPT,1968:159).

İkinci Kalkınma Planı'nda, hizmet içi eğitime yönelik hedefler belirlenmiştir. Zaman ve eğitim maliyetlerinden tasarruf edebilmek için sektörlerin ihtiyaç duyulan alanlarında hizmet içi eğitim ile vasıflı işgücü yetiştirmesi amaç edinilmiştir (DPT,1968:181). Sanayide hizmet içi eğitimin, çırak, işçi ve ustabaşı ile sınırlı kalmadan istihdamın tüm bölümlerini kapsam içine alması amaçlanmıştır (DPT,1968:186). 31. Hükümet (II. Demirel Hükümeti) programında (3.11.1969-6.3.1970) İkinci Kalkınma Planı'ndaki hedeflere uygun politikaların izlenmesinin gerekliliği ifade edilmiştir. Yükseköğretim gençliğinin içinde bulunduğu sosyal ve ekonomik şartların acilen iyileştirilmesi ve yatılı ve burslu öğrenci sayısının artırılması hedeflenmiştir. Ortaokulların en küçük kasabalara kadar götürülmesi, kız teknik öğretim kurumlarının özellikle gezici kadın kurslarının yurdun her köşesine ulaştırılması, ilköğretimden üniversiteye kadar bütün öğretim kurumlarının çağın yeniliklerine ayak uydurması amaç edinilmiştir. Öğretmenlik mesleğinin tercih edilebilir hale getirilmesi, yeni yüksekokullar ve üniversitelerin açılması ve mevcutların geliştirilmesi politikasına devam edileceği belirtilmiştir. Mektupla öğretim yöntemiyle okullar arası seviye farklılığının giderilmeye çalışılması

istenmiştir. Meslek okullarında orta öğretimlerini tamamlayanların yetenekleri doğrultusunda üniversite ve yüksekokullara devam edebilmeleri ve özellikle fırsat eşitliği sağlayacak sistemin oluşturulması hedeflenmiştir. Doğu Bölgelerine eğitim politikaları bakımından önem verilmiştir. Söz konusu politikalarda, yatılı bölge okulları başta olmak üzere tüm okul sayılarının artırılması istenmiştir. Ayrıca tarım, hayvancılık ve orman okulları ile bölgede yeniden teknik okullar ve yüksek teknik okullarının açılmasının gerekliliği ifade edilmiştir (TBMM,1969/2).

32. Hükümet (III. Demirel Hükümeti) programında (6.3.1970-26.3.1971) önceki hükümet programları ile örtüşen eğitim politikaları bulunmaktadır. Bu programda da eğitimin yaygınlaştırılması, fırsat eşitliğinin sağlanması önemle üzerinde durulan konulardandır. Eğitim kurumlarında istihdam ihtiyaçlarına göre insan gücünün yetiştirilmesi, okul içi ve okul dışı eğitim programlarıyla, spor ve kültür faaliyetlerinin artırılmasının gerekliliği belirtilmiştir (TBMM,1970). 12 Mart Muhtırası nedeniyle 32. Hükümet istifa etmiş, 33. Hükümet (I. Erim Hükümeti) (26.3.1971-11.12.1971) hükümeti kurulmuştur (TBMM,1971). 34. Hükümetin (II. Erim Hükümeti) programında (11.12.1971-22.5.1972) bir dizi reform konuları içerisinde eğitim de yer almaktadır. Eğitimle ilgili reformlarda; ilköğretimden üniversiteye kadar her öğretim düzeyindeki kuruluşları ve eğitimi kapsayan diğer kanunların en kısa zamanda hazırlanması yer almaktadır. Ancak detaylı eğitim politikaları mevcut değildir (TBMM,1972/1). 35. Hükümet (MeLen Hükümeti) programında (22.5.1972-15.4.1973) önceki hükümet programında yer alan başta eğitim konusu olmak üzere diğer reform konuları da yer almaktadır. Türk toplumunun ekonomik ve sosyal kalkınmasını sağlamak amacıyla çağın gereklerine uygun eğitim sistemi için gereken reformların yapılmasının gerektiği ifade edilmiştir. Milli Eğitim Kanunu tasarısının hazırlıklarının yapılması hedeflenmiştir. Eğitim sisteminin ilköğretimden yükseköğretime kadar bütünlük oluşturulması ve ilkokulların sekiz yıla çıkarılması çalışmalarına devam edileceği belirtilmiştir. Ayrıca radyo ve televizyon programlarının eğitici ve öğretici olması gerekliliği ifade edilmiştir (TBMM,1972/2).

Birinci ve ikinci kalkınma planlarını ve bu yıllardaki hükümet programları doğal olarak büyük benzerlik taşımaktadır. 1963-1972 yılları arasındaki on yıllık dönem özetlendiğinde eğitim politikalarına önem verildiği anlaşılmaktadır. Eğitimde gerek nitelik gerekse nicelik olarak iyileşme hedeflenirken öğrencilerin yeteneklerine göre eğitim almaları öne çıkmaktadır. İlköğretimin okul çağındaki tüm nüfusu kapsamayı, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, başarılı öğrencilerin eğitimlerine devam etmesi amaçlanmıştır.

B. İkinci Dönem; Üçüncü ve Dördüncü Kalkınma Planları ve 36-44 Hükümet Programlarında Yer Alan Eğitim Politikaları

Üçüncü Kalkınma Planı'nda (1973-1977) acil olarak tarım, toprak, hukuk, vergi ve maliye, petrol ve maden ile eğitim reformlarının yapılması öngörülmüştür

(DPT,1973:V). Sanayi tesisleri üretim merkezleri olduğu kadar eğitim ve öğretim kurumları olarak da kullanılması için okullar ile sanayi tesislerinin birbirini tamamlaması istenmektedir (DPT,1973:VI). Birinci ve ikinci plandaki hedeflere rağmen, eğitim sistemi nitelik ve nicelik olarak öğrenci sayısını arttıramamış ve eğitimde fırsat eşitliği yaratamamıştır (DPT,1973:109). Toplumdan bağımsız olarak düşünülmemesi gereken eğitim sistemi, diğer ekonomik ve sosyal sistemlerle bağdaştırılamamıştır. Milli Eğitim Bakanlığınca başlatılan eğitim reformu çalışmaları, genel kalkınma planı ile ilişkilendirilmediği için başarılı olamamıştır (DPT,1973:715). Üçüncü Kalkınma Planı'nda 1995 yılına kadar zamanı kapsayan eğitim politikası için uzun dönemli hedeflerden oluşan bir sistem kurgulanmıştır. Bu sistemde okul öncesi eğitim için, MEB ile ilgili diğer kuruluşların çalışmalarının artması ve özel sektörün teşvik edilmesi öngörülmüştür. 7-14 yaş gurubunu kapsayan temel eğitimin ilk beş yılının nüfusun %100'ünü, ikinci kısmının ise nüfusun %75'ini kapsayacak şekilde düzenlenmesi ve öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda üst eğitim kurumlarına geçişinin sağlanması istenmiştir. Orta öğretim; genel, teknik ve meslek liselerinden oluşması ve öğrencilerin yetenekleriyle bağlantılı bölümlerde okutulması, orta ve yükseköğretim arasında öncelikli meslek dallarına ait yetiştirilmesi, gereken insan gücü için çeşitli kursların düzenlenmesi amaçlanmıştır (DPT,1973:722). Yükseköğretimde 1-2 yıllık eğitim ile mesleklere uygulayıcı eleman yetiştirilmesi, 4 yıllık eğitim ile uygulayıcı eğitim ve lisansüstü eğitim ile tasarımcı eğitim sisteminin getirilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, örgün eğitim dışı kalmış kişiler için yaygın eğitim uygulanması ve bu eğitim dışı kalmış kişilere işgücü imkânı sağlayacak beceri kazandırıcı imkânların sunulması hedeflenmiştir (DPT,1973:723). Bu dönemde eğitimle ilgili politika önerilerinin ilk iki planla da benzerlik gösterdiği ancak hedeflerin tam olarak gerçekleştirilemediği anlaşılmaktadır. Belirtilen dönemde hedeflerin ancak daha uzun dönemli olarak belirlendiği söylenebilir. 36. Hükümet (Talu Hükümeti) (15.4.1973-26.1.1974) kurulamamıştır (TBMM,1973/1). 37. Hükümet (I. Ecevit Hükümeti) programında (26.1.1974-17.11.1974) eğitimle ilgili olarak çırak, kalfa ve ustalar kanunu çıkarılması amaçlanmıştır. Kalkınma planının hedefleriyle örtüşen eğitilmiş insan gücüne ulaşabilmek amacıyla orta eğitimde özellikle teknik konulara yönelmeyi hızlandıracak tedbirlerin uygulanacağı ifade edilmiştir (TBMM,1973/2). 38. Hükümet (Irmak Hükümeti) programında (17.11.1974-31.3.1975) eğitim sisteminin ve yapısının çağdaş bilim ve teknolojinin gereklerine uygun olarak geliştirileceği ve öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre yetiştirilmesi için tüm tedbirlerin alınacağı ifade edilmiştir. Öğretmenlerin maddi ve manevi sorunlarının çözülmesi, meslek içinde yetişmelerini ve ilerlemelerini sağlayacak koşulların yaratılması hedeflenmiştir. İlköğretimde, okullaşmayı yüzde yüze çıkarmak için gerekli yatırımlara devam edilmesi ve bu amaçla yeni yatılı bölge okullarının açılması planlanmıştır. Ortaöğretimde araç ve laboratuvar ihtiyacının karşılanması, öğretmen açığının kapatılması ve üniversiteye yerleştirilmesi mümkün olamayan öğrencilerin "Mektupla Öğretim" programına

geçmesi amaçlanmıştır. Diğer hükümet programlarında da yer alan öğretimin her kademesinde fırsat eşitliğinin sağlanmasının önemi ifade edilmiştir (TBMM,1974). 39. Hükümet (IV. Demirel Hükümeti) programında (31.3.1975-21.6.1977) önceki programlardaki hedeflere ek olarak sanayide yetişmiş personel ihtiyacını karşılamak üzere meslek okulları, çıraklık-kalfalık eğitimi, iş başında eğitim ve teknik eğitimin yanı sıra, kuvvetli bir iş ahlakını sağlayacak temel ahlak eğitiminin de verileceği ifade edilmiştir (TBMM,1975). 40. Hükümet (II. Ecevit Hükümeti) programındaki (21.6.1977-21.7.1977) eğitim politikaları, örgün eğitim ve işbaşında eğitim yoluyla sanayiye teknik eleman yetiştirilmesine büyük önem vermiştir. Ayrıca önceki programlardan farklı olarak engellilerin istihdamlarını arttırmak, meslek ve sanat eğitimi almalarını sağlamak için devletin büyük özen göstereceği belirtilmiştir.

40. hükümet, eğitimde dönemin verdiği tehditlere karşı can güvenliğini ve öğrenim özgürlüğünü sağlamayı hedeflemektedir. Hak kaybına uğrayan, okula gidemeyen öğrencilere, devamsız oldukları ders yılının hızlandırılmış programlarla geri kazandırılacağı taahhüdünde bulunulmuştur. Yine diğer hükümet programları ve kalkınma planlarında olduğu gibi meslek öğretimi ve teknik öğretim olanaklarının hızla geliştirilerek köylere kadar yaygınlaştırılması hedeflenmiştir (TBMM,1977/1). 41. Hükümet (V. Demirel Hükümeti) programında (21.7.1977-5.1.1978) TRT'ye haber hizmetinin yanında eğitim hizmeti görevi de yüklenmiştir. Eğitim kurumlarında öğretim ve öğrenim özgürlüğünün ve güvenliğinin sağlanması için tedbirlerin alınacağı belirtilmiştir. Program, eğitimde imkan ve fırsat eşitliğine önem vermeyi ve öğretmenlerin konut, emeklilik, ücret konuları başta olmak üzere tüm ihtiyaçlarını ve sorunlarını gidermeyi hedeflemiştir (TBMM,1977/2).

Dördüncü Kalkınma Planı (1979-1983) döneminde eğitimin her düzeyde ve ülkenin her yerinde yaygınlaştırılması hedefi büyük önem taşımaktadır (DPT,1979:4). Üçüncü plan döneminde eğitime ayrılan kaynakların yetersizliği ve bu kaynakların fırsat eşitsizliğini giderecek şekilde kullanılamaması, eğitimin tüm bireylere dengeli ve verimli biçimde ulaşmasını engellemiştir. Fiziki kapasite ve mahalli binalardaki yetersiz koşullarda açılan okullar, artan öğrenci sayısını karşılayamamıştır (DPT,1979:433). Her planda bahsedilen eğitimin nitelik ve nicelik olarak artırılması hedefi fiziki şartlar ve izlenen eğitim politikaları sebebiyle gerçekleştirilememiştir.

Öğretmenlerin çalışma koşulları, ekonomik, sosyal ve politik güvence eksiklikleri niteliklerini azaltmıştır. Nicelik olarak yetersiz olan öğretmenlerin kırsal-kent arasındaki dengesiz dağılımı eğitimde fırsat eşitsizliğini arttırmıştır. İlk kademedeki başlayan zayıf eğitim sistemi, yükseköğretimde de aynı yetersizliklerle devam etmiştir (DPT,1979:433).

Okul öncesi eğitim, ilk üç plan döneminde kaynak yetersizliği ve gereken önemin gösterilmemesi sonucu yeterli düzeye erişememiştir. İlköğretimde okullaşma oranı ikinci plan sonunda %100 olması öngörülürken, bu hedefe üçüncü dönemin sonunda

bile ulaşılamamıştır. Doğu ve Güneydoğu bölgelerinde köylerin dağınık yapılanması ve kırsal kesimde altyapı tesislerinin yetersizliği okullaşma oranında beklenen artışı sağlayamamıştır (DPT,1979:434-5). Aynı şekilde ortaokul okullaşma oranları da dengesiz ve düzensiz okul açma politikası sonucu üçüncü plan döneminde beklenen hedeflerin gerisinde kalmıştır. Ayrıca ortaokullarda öğretmen sorunu hem nitel olarak hem de nicel olarak çözülememiş, okulların fiziki kapasiteleri de yetersiz kalmıştır. İlköğretimde görülen bölgelerarası ve aynı bölge içerisinde kır-kent arasındaki farklılaşma sorunu ortaöğretimde de geçerliliğini korumuştur (DPT:1979:437).

Üçüncü Kalkınma Planı döneminde de kalabalık sınıflarda eğitim sebebiyle eğitimde nitelik olarak düşme yaşanmıştır. Üçüncü plan döneminde birinci plan döneminin başına göre genel, mesleki ve teknik ortaöğretimde okuyan öğrenci yüzdelerinde değişiklik yaşanmamıştır. Üçüncü planın sonunda mesleki ve teknik liselerde öğrenci artışı beklenirken bu artış gerçekleşmemiş tam tersi genel liselerde artış yaşanmıştır. Bunun sebebi fakülte ve yüksekokullara kabulde genel lise öğrencilerinin daha avantajlı olmasıdır. Ayrıca lise eğitiminde de öğrenciler arasında fırsat eşitsizliği gerek cinsiyet bakımından, gerek bölge bakımından gerekse gelir düzeyi ve aile mesleği bakımından artış göstermiştir (DPT,1979:438).

Üçüncü plan döneminde yükseköğretime olan talepte büyük artış yaşanmış ancak yükseköğretim kurumların söz konusu talebi karşılamada yetersiz kalması üniversite öncesi aşamada aşırı yığılmalara sebep olmuştur (DPT,1979:449). Ayrıca yeni açılan fakülte, akademi ve yüksekokullarda öğretim üyesi yetersizliği de önemli boyutlara ulaşmıştır (DPT,1979:452).

Dördüncü kalkınma Planı döneminde mesleki ve teknik eğitime ağırlık verilmesi hedeflenmiştir. Eğitim sisteminin ülkedeki diğer sistemlerle uyum gösterecek ekonomik yapıya uygun kurumsal yapıya kavuşturulması amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak örgün ve yaygın eğitimin birbirini tamamlaması, kişilere eğitimde fırsat eşitliğinin yaratılması, kır-kent arasındaki dengesizliğin giderilmesi temel ilke edinilmiştir (DPT,1979:455).

Kentleşmiş yöreler başta olmak üzere özellikle işçi çocuklarını ve gecekondu bölgelerindeki çocukları kapsayacak okul öncesi eğitimin pilot uygulamaları hayata geçirilmek istenmiştir. İlköğretim çağındaki her çocuğu kapsamaya planlanan eğitimde, kır-kent eşitsizliği, cinsiyet ve bölgeler arası fırsat eşitsizliğini giderecek yapıya kavuşturma planlanmıştır. Ayrıca eğitim görenlerin nitel ve nicel olarak artışını sağlayacak derslik, öğretmen, araç-gereç yetersizliklerinin giderilmesi ve okulsuz köylerin okula kavuşması için önlemlerin alınması hedeflenmiştir. Ortaöğretimde okullaşma oranının %60 olması, okulların fiziki kapasitelerinin ve eğitim işlerliğinin artışının sağlanması ve mesleki ve teknik öğretime ağırlık verilmesi öncelikli hedefler arasında yer almıştır. Teknik liselerde yapılan değişiklikle orta düzey işgücü gereksinimini karşılayacak, endüstrinin istediği alanlardaki programları içeren öğrencilerin yetiştirilmesi istenmiştir (DPT,1979:457). Bölümlerinin

yeniden düzenlenmesi istenen üniversitelerde, yeterli öğretim koşulları ve öğretim elemanları sağlanmadan yeni yükseköğretim kurumlarının açılmayacağı ifade edilmiştir (DPT:1979:459). 42. Hükümet (III. Ecevit Hükümeti) programında (5.1.1978-12.11.1979) öğrencilerin can güvenliği ve öğrenim özgürlüğü önemle üzerinde durulan hedef olmuştur. Maddi duruma bakılmaksızın tüm çocukların geliştirilmesi, kimsesiz çocukların bakımının ve eğitiminin devletçe sağlanması amaç edinilmiştir. Hemen hemen tüm hükümet programları ve kalkınma planlarında yer alan diğer bir hedef ise eğitimde fırsat eşitsizliğinin giderilmesi olmuştur. Bunun için özellikle dar gelirli aile çocuklarının yatılı, kredili ve burslu öğrenim olanaklarının genişletileceği ifade edilmiştir. 42. programda, üniversitelerin yurdun her bölgesinde yaygınlaştırılıp geliştirilmesi ve yazışmalı yükseköğretimle örgün yükseköğretimin arasında eşitliğin sağlanması hedeflenmiştir (TBMM,1978). 43. Hükümet (VI. Demirel Hükümeti) programında (12.11.1979-12.9.1980) özellikle, eğitimin millileştirilmesinin gerekliliği ifade edilmiştir (TBMM,1979). 44. Hükümet (Ulus Hükümeti) programında (21.9.1980-13.12.1983) tarım eğitiminde teknik öğretime ağırlık verileceği belirtilmiştir. Ayrıca program; ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınma hedefleri önemli görülerek “eğitim – insan gücü - istihdam” ilişkileriyle eğitim sistemini, mesleki ve teknik öğretimi yeniden planlamayı hedeflemiştir. Programda, Milli Eğitim Kanunu ve Üniversiteler Kanunu üzerinde düzenlemelerin yapılmasının gerekliliği ifade edilmiştir (TBMM,1980).

1973-1983 yıllarını kapsayan on yıllık bu dönem önceki dönemden farklı olarak televizyonun eğitim aracı olarak da kullanılması kararlaştırılmıştır. Engellilerin eğitimi için politikalar ilk kez gündeme gelmiştir. Bu dönemde yine önceki dönem ile benzer hedefler yer almaktadır. Çünkü önceki planlarda yer alan hedeflere ulaşılamamış ve aynı planlar tekrarlanmıştır. Bunlardan bazıları, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, ilköğretim çağındaki çocukların tamamının okullaşması, teknik ve mesleki eğitimin öneminin artması, eğitimin hem nitelik hem de nicelik olarak gelişmesidir.

C. Üçüncü Dönem; Beşinci ve Altıncı Kalkınma Planları Ve 45-52 Hükümet Programlarında Yer Alan Eğitim Politikaları

Beşinci Kalkınma Planındaki (1985-1989), hedefler de kendisinden önceki dört plandaki hedeflerle benzerlik göstermektedir. Bütün eğitim kurumlarında niteliğin artırılması ve bu kurumlarda edinilecek bilgi ve becerilerin hayata dönük olması amaçlanmıştır. Örgün eğitimde belli kademedeki ileriye gitmeyecek olan bireylere meslek kazandırma uygulamasının başlatılması, mesleki ve teknik alanda tüm işyerlerinde verimliliği artırıcı hizmet-içi ve iş-öncesi eğitim programlarının yaygınlaştırılmasının teşvik edilmesi planlarda yer almıştır (DPT,1984:140).

Diğer kalkınma planlarına ek olarak, eğitimin her kademesinde yabancı dile ağırlık verilmesi, beşikten mezara kadar eğitim anlayışı kazandırılması yer almıştır. Ailenin eğitimi ile çocukların üzerinde sorumluluklarının artması ve toplumun

kazançlı çıkması istenmiştir. Yine diğer planlardan farklı olarak radyo ve televizyon hizmetlerinin de kalitesinin artırılarak eğitim ve milli kültüre katkısı olan programların nitelik ve nicelik olarak artırılması hedeflenmiştir. Öğretmenlerin eğitimi için de televizyondan faydalanılması önerilmiştir (DPT,1984:141).

Beşinci plan dönemi sonunda 5-6 yaş gurubundaki okul öncesi eğitim alanların okullaşma oranının %10'a çıkartılması öngörülmüştür. Yine diğer planlarda yer almayan hedeflerden biri, üstün ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle, işitme, konuşma ve ortopedik engellilere ve sürekli hastalığı olan öğrencilere yönelik eğitime gereken önemin verilmiş olmasıdır. Ortaokullarda mesleğe yönelme ve geçerli beceriler edindirme uygulamasına başlanması, kalkınmanın gerektiği nitelik ve nicelikte ara eleman yetiştirecek liselerin olması hedeflenmiştir. Ayrıca üniversite önünde bekleyen nüfusu azaltacak, hayata kısa yoldan atılmayı sağlayacak mesleki ve teknik liselerin tercih edilebilirliğini arttıracak, genel liselerin tercih edilebilirliğini azaltacak programların izlenmesi önerilmiştir. Bunun için nitelikli işçi, usta ve teknisyen yetiştiren okulların kalitesinin artırılması, endüstri meslek liselerinde gereken düzenlemelerin yapılması amaçlanmıştır. 12-25 yaş grubunda olup herhangi eğitim kurumunda olmayan gençlerin 150 bini endüstri ile ilgili dallarda olmak üzere 650 binine iş bulma imkânını arttıracak meslek kazandırılması hedeflenmiştir. Özel okulların teşvik edilmesi, eğitim hizmetlerine katılım uygulamasının başlatılması, tarımda gizli işsiz olanların yaşadıkları çevre değişmeden bu kişilere buldukları yerde kısa süreli kurslar yoluyla geçerli mesleki bilgi ve beceri kazandırılarak iş imkânı sağlanması planda yer almıştır (DPT,1984:142-3).

Beşinci Kalkınma Planı döneminde, yükseköğretime geçişte fırsat eşitliği sağlanması ve %12 okullaşma oranına ulaşılması hedef alınmıştır. Yine bu dönemde üniversiteler ile ilgili hedefler arasında üniversitelerin yalnızca örgün öğretimin değil yaygın ve sürekli eğitimin de merkezi durumuna getirilmesi yer almıştır. Ayrıca üniversiteler arasında rekabetin arttırılması, yabancı dille eğitimin teşvik edilmesi amaçlanmıştır (DPT,1984:146).

45. Hükümet (I. Özal Hükümeti) programında (13.12.1983-21.12.1987) eğitim ve öğretime büyük önem verilmiş ve insanın yetiştirilmesi için yapılan harcamalar en verimli yatırım sayılmıştır. Önceki hükümet programlarında yer alan tüm vatandaşlara eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması bu programda da yer almıştır. Söz konusu programda, sanayi, tarım ve hizmet sektörlerinde teorik ve uygulamalı kursların açılacağı ifade edilmiştir. Ayrıca dış ticaret ve uluslararası ilişkilerin gelişmesi ve yabancı dil eğitimine önem verilmesi, orta ve yükseköğretimdeki öğrencilerin en az bir yabancı dili iyi derecede öğrenebilmeleri için gerekli bütün tedbirlerin alınmasının önemi ifade edilmiştir (TBMM,1983).

46. Hükümet (II. Özal Hükümeti) programında (21.12.1987-9.11.1989), 45. Hükümet programında yer alan ayrıntılı eğitim planları mevcut değildir. 46. Hükümet programında eğitimle ilgili olarak mesleki eğitime ağırlık verileceği,

öğrencilerin okul dışında da kültür, sanat ve sporla ilgilenmelerini sağlayacak tesislerin kurulmasının gerekliliği ve eğitim öğretimde fırsat eşitliğinin yaratılması ifade edilmiştir (TBMM,1987).

Altıncı kalkınma Planı'nda (1990-1994) da önceki planlara benzer hedefler konulmuştur. Eğitimin her aşamasında imkân ve fırsat eşitliğinin sağlanması, kalitenin yükseltilmesi ve müfredatların günün koşullarına göre değişmesi amaç edinilmiştir (DPT,1989:293). Altıncı plan dönemi sonunda okul öncesi eğitimde okullaşma oranının % 11,5'e çıkarılması, ilkokullarda niteliğin artması, ortaokullarda okullaşma oranının yüzde 80'e çıkarılması, orta öğretimde okullaşma oranının % 45,2'ye çıkarılması hedeflenmiştir. Mesleki ve teknik eğitimde kız meslek liseleri fonksiyonel hale getirilerek endüstri meslek liseleri ile turizm meslek liselerine ağırlık verilmesi amaçlanmıştır (DPT,1989:290-1-2). Yüksek öğretimde okullaşma oranı açık öğretim dahil yüzde 15 olarak belirlenirken 12 bin kişinin öğretim üyesi ihtiyacına yönelik doktora öğrenimi tamamlanması beklenmiştir. Yaygın eğitim bu dönemde daha çok önem kazanmış ve bu eğitime ayrılan kaynakların artırılması amaç edilmiştir.

Teknolojinin gelişmesiyle kalkınma planlarına yeni politikalar eklenmiştir. Bunlar; görsel ve işitsel araçların, bilgisayar destekli eğitim teknolojilerinin kullanılmasıdır. Bu plana kadar tüm planlarda eğitimin hem nitelik hem nicelik olarak iyileştirilmesi hedeflenmiştir. Bu planda diğerlerinden farklı olarak sınıf mevcutlarında azami sınırlar getirilmesi, nicelik kadar niteliğin de önemli olduğunun göstergesi olarak görülmüştür (DPT,1989:293).

Altıncı Kalkınma Planı'nda, ilköğretim bölge okullarının kapasiteleri artırılarak nüfusun dağılık olduğu yerlere hizmet vermesi hedeflenmiştir. Genel liselerde eğitimin kalitesinin artırılması, öğrencilerin yeteneklerine uygun alanlara yönlendirilmesi için rehberlik sistemi oluşturulması amaçlanmıştır. Mesleki ve teknik eğitime öncelik verilerek ekonominin ihtiyaç duyduğu nitelikli ara eleman yetiştirilmesi ilke edinilmiştir. Yükseköğretimde sosyal talebi dikkate alan kapasite artırımı yapılması ve üniversite bünyesinde girişimcilik beceresini artırıcı uygulamalı eğitim planlarının konulması gerekliliği ifade edilmiştir. Yaygın eğitimde iş imkânı yaratacak eğitimlerin teşvik edilmesi amaçlanmıştır (DPT,1989:295-6).

İlk kez Altıncı Plan'da boş zamanların değerlendirilmesine yönelik politikardan söz edilmiştir. Spor tesisleri, çocuk oyun alanları, amatör ve profesyonelliğe yönlendiren çalışmalar özendirilerek sağlıklı nesiller yetiştirmek ve spor istatistiklerinin uluslararası standartlara uygun olması hedeflenmiştir (DPT,1989:298).

47. Hükümet (Akbulut Hükümeti) programında (9.11.1989-23.6.1991) eğitim ve öğretimin en fazla önem verilecek konuların başında geleceği belirtilmiştir. Önceki programlarda da yer alan eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğinin sağlanması, öğretmenlik mesleğinin cazip hale getirilmesi için gereken tedbirlerin alınması

politikaları bu hükümet programında da yer almıştır. Türkçe'nin iyi kullanılması, herkesin bir yabancı dil öğrenmesi, televizyon programlarıyla eğitimin desteklenmesi hükümetin diğer hedefleri arasındadır (TBMM,1989). 48. (Yılmaz Hükümeti) programının (23.6.1991-20.11.1991) eğitim politikası büyük yer kaplamaktadır. Bu program ile 2000'li yılların eşiğinde, Milli Eğitim sisteminde yeni bir yapılanma anlayışına girilmiştir. Cumhuriyet dönemi bütçeleri içinde en yüksek paylar son iki yılda Milli Eğitime ayrılmıştır. Zorunlu eğitimin 2000 yılına kadar 8 yıl; 2000 yılından sonra 10 yıl olması için yasal düzenleme yapılacağı ifade edilmiştir. Milli Eğitim Akademisinin kuruluşunun tamamlanması, 180 bin olan çırak öğrenci sayısının 1992 yılı sonunda 300 bine çıkarılması ve özellikle örgün eğitim ve ilişkilerin düzenlenmesi hedeflenmiştir. Ayrıca 1990-1991 eğitim öğretim yılında başlatılmış bulunan ve 109 bin gencin eğitim gördüğü Lise Mezunlarına Meslek Edindirme Projesi'nin kurumlaştırılarak devam ettirileceği ve mezunlara, kendi işyerlerini kurmaları halinde maddi destekte bulunulacağı belirtilmiştir.

48. Hükümet programında okullaşma oranlarının okul öncesi eğitimde yüzde 11.5'e; ilk ve ortaokulda yüzde 100'e; orta öğretimde mesleki ve teknik öğretim ağırlıklı olmak üzere yüzde 45'e ve yükseköğretimde (Açık Öğretim dahil) yüzde 20'ye ulaşması yönünde çalışmaların devam edeceği, yetenekli çocukların özel olarak yetiştirilmelerinin gerekliliği ifade edilmiştir.

Özel eğitime muhtaç çocuklar ve gençlerin yüzde 3 olan okullaşma oranının artırılması ve eğitim imkânlarının genişletilmesi, iyileştirilmesi hedeflenmiştir. Okullaşmanın nicelik olarak gelişmesi yanında, eğitimde nitelik ve kalitenin de yükseltilmesi programın temel hedeflerinden olmuştur. Ayrıca eğitimde bilgisayar, TV, video gibi teknolojilerin kullanımını yaygınlaştırılacak tedbirlerin alınması amaçlanmıştır. Üniversitelerin öğrenim elemanı ve finansman ihtiyacını karşılayacak 2010 yılına kadar geçerli bir "master planı" hazırlaması ve uygulamaya koyması istenmiştir. Yükseköğretimdeki gençlere yurtlarda barınma imkânının sağlanacağı da ifade edilmiştir (TBMM,1991/1).

49. Hükümet (VII. Demirel Hükümeti) programında (20.11.1991-16.5.1993) doğumundan başlayarak her Türk yurttaşının öğrenim ve eğitiminin devletin yükümlülüğünde olacağı ve parasız eğitimin esas alınacağı, zorunlu eğitimin en az 8 yıl olacağı belirtilmiştir. Bu programda eğitim ile ilgili önceki programdaki gibi ayrıntılı ve geniş politikalar yer almamaktadır (TBMM,1991/2). 50. Hükümet (I. Çiller Hükümeti) programında (25.6.1993-5.10.1995) eğitimle ilgili sadece, 8 yıllık zorunlu temel eğitimin hızla yaygınlaştırılması, eğitime bütçeden ayrılan payın artırılması, eğitim sektörüne özel yatırım yapılmasının özendirilmesi ve eğitim personelinin maddi olanaklarının iyileştirilmesi ifade edilmiştir (TBMM,1993). 51. Hükümet (II. Çiller Hükümeti) (5.10.1995-30.10.1995) güvenoyu alamamıştır (TBMM,1995/1). 52. Hükümet (III. Çiller Hükümeti) programında (30.10.1995-6.3.1996) eğitim politikalarına yer verilmemiştir. Sadece Güneydoğu'da eğitim,

sağlık ve tarım hizmetlerinin yaygınlaştırılmasına büyük önem verileceği belirtilmiştir (TBMM,1995/2).

1983-1995 yıllarını kapsayan 5 ve 6. Kalkınma planlarından ve o yıllardaki hükümet programları analiz edildiğinde önceki plan ve programlardaki hedeflerin gerçekleşmediği anlaşılmaktadır. Bu nedenle benzer hedefler her kalkınma planında tekrarlanmaktadır. Ancak bu dönemde diğer politikalarından farklı olarak eğitimin niteliksel olarak artırılmasına yönelik, sınıf öğrenci mevcutlarının azaltılması vurgulanmıştır. Ayrıca yabancı dil eğitiminin önemi ve gelişen teknolojiye ayak uyduracak programların uygulanması amaçlanmıştır.

D. Dördüncü Dönem; Yedinci ve Sekizinci Kalkınma Planları ve 53-59 Hükümet Programlarında Yer Alan Eğitim Politikaları

Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000) raporuna göre ilk altı kalkınma planları hedeflerine rağmen eğitimdeki durum şöyle özetlenebilir: Nüfusun eğitim düzeyinin düşüklüğü devam etmiştir. 1990 yılı itibariyle 6 yaş üstü nüfusta kadınların %28'i, erkeklerin %11,2'si okur-yazar değildir. Ortaokul ve dengi okul mezunu olanların oranı kadınlarda %7,6 ve erkeklerde %10,8'dir. Okuryazar nüfus içinde lise ve dengi okul mezunu olanların oranı kadınlarda %8,3 ve erkeklerde %10,7'dir. Yükseköğretim mezunu olanların oranı ise kadınlarda %2,6 ve erkeklerde %4,7'dir (DPT,1995: 23). Bu göstergeler önceki kalkınma planları hedeflerine ulaşamadığını göstermektedir. Bu duruma başka bir örnek; okullaşma oranları 1994-1995 öğretim yılında okulöncesi eğitimde %5,1, ilkokullarda %100, ortaokullarda %65,6, liselerde %53, yükseköğretimde %12,5'i örgün eğitim olmak üzere %26,7'ye yükselmiştir (DPT,1995: 23).

Avrupa Birliği üyesi ülkelerde zorunlu temel eğitim 9-12 yıl arasında iken Türkiye'de öncelikli durum olmasına rağmen söz konusu eğitim 8 yıla çıkarılamamıştır. Eğitiminde gerçekleşen sayısal gelişmelere rağmen, iç göç ve nüfus artışının sebep olduğu kentlerde kalabalık sınıflardaki eğitim, eğitime ayrılan kaynakların yetersizliğine sebep olmuştur. Öğretim elemanı ve öğretmen sayıları yetersiz kalmıştır. Yeni meslek türlerine yönelik çalışmalar yapılmamıştır. Hedefler arasında, piyasanın talebine yönelik işgücü yetiştirmek için ortaöğretimde etkin bir ölçme değerlendirme ve yönlendirme sistemi oluşturulmak istenmiştir. Ayrıca okul öncesi eğitim yaygınlaşacak ve Avrupa Birliği ülkelerinde asgari norm olan 9 yıllık zorunlu eğitim gibi Türkiye'de de 8 yıllık zorunlu temel eğitime geçilmesi, diğer yandan ortaöğretimde yeni bir yapılanmaya gidilerek yükseköğretime girişteki yığılmanın önlenmesi hedeflenmiştir (DPT,1995:29).

53. Hükümet (II. Yılmaz Hükümeti) programında (6.3.1996-28.6.1996), 52. Hükümet programının aksine eğitim politikaları yer almaktadır. Bunlar; kamu yatırımları içinde eğitimin payının yüzde 12'ye yükseltileceği ve zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılacağıdır. Öğrencilerin yeteneklerine göre meslek alanlarında eğitim görebilmelerini sağlamak için ilköğretimin ikinci kademesinde ve ortaöğretimde

yeni düzenlemelere yoğunlaşmaktadır. Hükümet Programının Kalkınma planlarında da yer alan hedeflerle uyumlu olduğu gözlemlenmektedir. Yükseköğretime geçişte yığılmaların önlenmesi için orta öğretimin yeniden yapılandırılması, Türkiye'nin ihtiyaç duyduğu ara insan gücünü yetiştirmek için eğitim kurumlarının tekrar düzenlenmesi, istihdama yönelik meslek kazandırıcı ve mesleki gelişmeyi sağlayıcı çıraklık ve mesleki teknik eğitime önem verilmesi hedefler arasında yer almıştır. Ayrıca yükseköğretimin yeniden düzenlenmesi, vakıf üniversitelerinin kurulmasına teşvik edilmesinin gerekliliği ifade edilmiştir.

53. hükümet programında yaygın eğitim ile kadınlar başta olmak üzere bireylerin meslek edinmeleri ve el becerilerini geliştirerek üretime yönelmelerinin yeniden düzenlenmesi hedeflenmiştir (TBMM,1996/1).

54. Hükümet (Erbakan Hükümeti) programında (28.6.1996-30.6.1997) tüm politikalar kısa ve ayrıntısız olarak yer almaktadır. Eğitim ile ilgili politikalar ise önceki programları tekrar etmiştir. Bunlar, zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılması, öğrencilerin yeteneklerine göre çeşitli meslek alanlarında eğitim görebilmeleri için ilköğretimin ikinci kademesinde yönlendirme sistemine işlerlik kazandırılması ve YÖK'ün yeniden yapılandırılması, özel üniversitelerin kurulması için gerekli yasal düzenlemelerin yapılması olarak ifade edilmiştir (TBMM,1996/2).

55. Hükümet (III. Yılmaz Hükümeti) programında (30.6.1997-11.1.1999) eğitimle ilgili birçok politika yer almıştır. Bunlar şöyle özetlenebilir: Güneydoğu Bölgesinde kapatılmış okulların öğrencilerine eğitimde fırsat eşitliğini sağlayabilmek için yatılı bölge okullarının kapasitelerinin geliştirilmesi, mesleki ve teknik eğitim olanaklarından da güneydoğu bölgesinin daha fazla yararlanması, Türkiye'deki gençler için eğitimde sadece fırsat eşitliği değil olanak eşitliğinin de sağlanması, sekiz yıllık zorunlu ve kesintisiz ilköğretimin uygulamaya konulması, sekiz yıllık temel eğitime geçilirken mesleki ve teknik liseler bünyesindeki ortaokullara devam etmekte olan çocuklarla çıraklık eğitimi gören çocukların kazanılmış haklarının korunması ve orta öğretimde mesleki teknik ve beceri kazandıran öğretime önem verilmesi, okulların çağdaş eğitim araçları ile donatılması ve bilgisayar destekli eğitimin yaygınlaştırılmasıdır.

55. Hükümet programında gençler ve kadınlar başta olmak üzere kişilerin meslek edinmeleri ile el becerilerini geliştirerek üretime yönelmelerini sağlayacak düzenlemelerin yapılacağı belirtilmiştir. Okuma-yazma bilmeyenlere eğitim imkânlarının sağlanması, engellilerin eğitim ve öğrenim imkânlarının çağdaş ülkeler düzeyine çıkarılması hedeflenmiştir. Bunun için engellilere yönelik ilgili yasaların uygulanmasını ve engellilere mesleki eğitim verecek merkezlerin kurulmasını sağlamak amaçlanmıştır. Böylece engellilerin yaşamlarının kolaylaştırılmasına, günlük ekonomik ve sosyal yaşama aktif katılımlarının sağlanmasına zemin hazırlanmış olacaktır. Öğretmen açığının kapatılması ve öğretmenlik mesleğinin özendirilmesi için önlemlerin alınması ve üniversitelerde öğretim kalitesinin

uluslararası standarda ulaştırılması, öğretim üyesi açıklarının kapatılması ve üniversitelerin kaynak ihtiyaçlarının karşılanması için gerekli önlemlerin alınması ifade edilmiştir. Üniversiteler ile sanayi iş birliğinin geliştirilmesine ve eğitimin her kademesinde yurt olanaklarının artırılmasına özen gösterileceği belirtilmiştir (TBMM,1997).

56. Hükümet (IV. Ecevit Hükümeti) (11.1.1999-28.5.1999) programında diğer hükümet programlarına göre oldukça az hedefin olduğu görülmektedir. Eğitim politikaları da az ve özet şeklindedir. Bunlar; eğitim yatırımlarının halk katkılarıyla hızlandırılması, sekiz yıllık kesintisiz ve zorunlu ilköğretimin uygulanması, yatılı ilköğretim bölge okullarının artması, dar gelirli aile çocuklarının eğitim giderlerine devlet katkısının sağlanması olarak ifade edilmiştir (TBMM,1999/1).

Sekizinci Kalkınma Planı'nda, tüm kalkınma planlarının üzerinde önemle durduğu okullaşma oranlarını arttırmaya yönelik eğitim hedeflerinde, tam olarak beklentiyi karşılamasa da, önemli gelişmeler gerçekleşmiştir. 1999 yılı itibariyle, 12 ve üstü yaş gurubunda okuma yazma oranı %85,7'ye (kadınlarda %77,4, erkeklerde %94,2) yükselmiştir. 1999-2000 öğretim yılında; okul öncesi öğrenci sayısı 59.374, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında öğrenci sayısı 12.7 milyonu bulmuştur. Çıraklık ve yaygın eğitim kurumlarında 3 milyon kişiye eğitim hizmeti sağlanmıştır. Yedinci plan döneminde 15 vakıf üniversitesi daha kurularak 21'i vakıf olmak üzere üniversite sayısı 74'e yükselmiştir (DPT,2000: 80).

1999-2000 öğretim yılında okullaşma oranları; okul öncesi eğitimde %9,8'e, ilköğretimde %97,6'ya, ortaöğretimde (mesleki teknik eğitim %22,8, genel lise %36,6) %59,4'e, yükseköğretimde ise (%18,7'si örgün öğretim) %27,8'e ulaşmıştır. Ancak kırsalda birleştirilmiş sınıflarda eğitim, kentlerde kalabalık sınıflarda ve ikili öğretim uygulaması, artan nicelik kadar niteliğin artmasını engellemiştir. Eğitimin tüm kademelerinde hem fiziki yapı yetersizlikleri hem de insan gücü eksiklikleri olmasına rağmen toplumun eğitim seviyesini arttırmak için 1997 yılında zorunlu temel eğitim süresi 8 yıla çıkarılmıştır (DPT,2000: 81). Sekizinci Kalkınma Planı'nda uzun vadede zorunlu temel eğitimin 12 yıla çıkması için gerekli altyapı çalışmaları hazırlanması ve eğitimin yaygınlaştırılmasında merkezi idareye ek olarak mahalli idareler, gönüllü kuruluşlar ve özel sektör katkısı sağlanması planlanmıştır (DPT,2000: 83).

57. Hükümet (V. Ecevit Hükümeti) programında (28.5.1999-19.11.2002) eğitim konularının üzerinde önemle durulmuştur. Bu eğitim konularında, doğu ve güneydoğu bölgelerindeki çocuklara fırsat ve olanak eşitliğinin sunulması, eğitim kalitesinin yükseltilmesi için yatılı okulların yapımının hızlandırılması yer almıştır. Ayrıca sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasına devam edilmesi, üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocukların erken belirlenmesi ve özel eğitilmeleri, okul öncesi eğitim olanaklarından tüm çocukların faydalanması hedeflenmiştir. Ayrıca engelli çocukların kaynaştırılmalı eğitimden yararlanacakları okul sayısının artırılması,

engelli gençlere sağlanan mesleki-teknik eğitim olanaklarıyla engelli gençlerin beceri kazanmalarının sağlanması engellilere dönük düzenlemeler arasında yer almıştır.

Meslekî ve teknik eğitimin özendirilmesi ve lise düzeyinde meslekî-teknik eğitim öğrencilerinin kendi branşlarında üniversite ön lisans programlarına sınavsız girebilmeleri hedeflenmiştir. Öğretim üyesi açığı kapatılarak üniversite sınavlarının tümüyle kaldırılabilmesi için çalışmaların sürdürüleceği belirtilmiştir (TBMM,1999/2).

58. Hükümet (Gül Hükümeti) (19.11.2002-12.3.2003) programında, diğer hükümet programlarında yer alan politikalar yer almaktadır. Bunlar; eğitimde fırsat eşitliğini sağlanması, özellikle yoksulluk sınırı altında olan ailelerin çocuklarına eğitim ve sağlık yardımlarının yapılması, mesleki ve teknik eğitime ağırlık verilmesidir. Programda eğitim sisteminin; özgür düşünen, yeniliklere açık, kendine güvenen, geleceğe umutla bakan, iletişim becerileri gelişmiş, problem çözme yeteneği edinen, bilim ve teknoloji üreten gençler yetiştirmesi gerektiği vurgulanmıştır. Aynı programda üniversitelerin bölgelerindeki potansiyellere göre uzmanlaşmaları ve meslek yüksekokullarının meslek standartlarına uyumlu niteliklere sahip ara insan gücü yetiştirecek bir şekilde yeniden ele alınması gerektiği belirtilmiştir (TBMM,2002).

59. Hükümet (Erdoğan Hükümeti) (14.3.2003-29.8.2007) programında kalkınmanın en önemli unsurunun eğitim olduğu ifade edilmiştir. İzlenecek eğitim politikaları önceki hükümet programlarıyla aynıdır. Bu politikalar, eğitimde kalitenin artırılması, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, öğretmenlerin niteliklerinin yükseltilmesi ve çalışma şartlarının iyileştirilmesi, mesleki ve teknik eğitime gereken önemin verilmesidir. Bu hedefleri gerçekleştirmek için eğitim alanında köklü bir reform hareketine girişileceği ifade edilmiştir (TBMM,2003).

Yedi ve sekizinci kalkınma planlarını kapsayan 1996-2005 yıllarını kapsayan on yıllık bu dönemde önceki planlarda yer alan ve gerçekleşemeyen hedefler tekrarlanmıştır. Ayrıca ara eleman yetiştirecek okulların artması, eğitim olanaklarının artırılması bakımından eğitime devlet katkısının sağlanması, engellilerin eğitim olanaklarının çağdaş ülkelerdeki uygulamaları örnek alması, üniversite eğitiminin artması için üniversite sayısının artması, ikili öğretimin yaygınlaşması ve bu nicelik artışının nitelik olarak da artması hedeflenmiştir.

E. Beşinci Dönem; Dokuzuncu ve Onuncu Kalkınma Planları ve 60-65 Hükümet Programlarında Yer Alan Eğitim Politikaları

Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı (2007-2013), 60-61. Hükümet dönemini kapsamaktadır. Önceki kalkınma planlarındaki hedefler doğrultusunda Türkiye nüfusunda eğitime erişimde önemli gelişmeler sağlanmıştır. Sekiz yıla çıkan zorunlu temel eğitim ile öğrenci sayıları artmıştır. Artan öğrencilerin doğurduğu fiziki ihtiyaçlar giderilirken eğitim sisteminde nitelik arka planda kalmıştır. Ayrıca

eğitim sistemimizin sınav odaklı olması, eğitime harcanan kaynakların verimli kullanılmasını gerektirirken sınav hazırlıklarına aktarılmasına sebep olmuştur (DPT,2006:41).

Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı'ndaki hedefler kendinden önceki planlarla benzerlik taşımaktadır. Bu benzerlikler; yaşam boyu eğitimin desteklenmesi gerekliliği, eğitimde kalitenin artması, kalabalık sınıfların mevcutlarının düşürülmesi, ders içeriklerin çağımıza uygun olarak yenilenmesi, yabancı dil eğitimine önem verilmesi, eğitim imkânlarından yararlanamayanların beceri kazandırma ve meslek edindirme kurslarıyla desteklenmesi olmuştur. Ayrıca özel eğitim gereken öğrencilere kaynaştırma yöntemi başta olmak üzere diğer yöntemlerle eğitimlerini sağlamak, eğitime ayrılan kaynakların verimli kullanılması ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması amaçlanmıştır. Diğer kalkınma planlarından farklı olarak Dokuzuncu Kalkınma Planı'nda kaliteli eğitimi yaygınlaştırmak amacıyla eğitim kurumlarında kalite güvence sisteminin kurulmasının destekleneceği belirtilmiştir (DPT,2006: 86-87).

60. Hükümet (II. Erdoğan Hükümeti) (29.8.2007-6.7.2011) programındaki eğitim politikaları, bir önceki birinci Erdoğan Hükümetine göre geniş yer kaplamaktadır. Bu politikaların ana başlıkları şöyle sıralanabilir: Eğitimde altyapı, kalite ve erişim sorunlarının çözülmesi, Millî Eğitim Bakanlığı bütçesinin artırılarak kamu harcamalarında en büyük payın eğitime ayrılması, yedi yaş eğitime başlamak için geç bir yaş olduğundan erkene alınması, okul öncesi eğitimdeki okullaşma oranının yüzde 25'ten yüzde 50'ye çıkarılması, yeni dersliklerin yapılması, okullarda bilgisayar donanımının sağlanması.

60. hükümetin hedefi, kalkınma planlarıyla da benzerlik göstermiştir. Bu hedefler; okullaşma oranını ilköğretimde yüzde 100'e, ortaöğretimde yüzde 90'a çıkarmak, sınıflarda en fazla 30 öğrenci ile eğitimi sürdürmek, bilgi ve iletişim teknolojilerini eğitimde yaygın olarak kullanmak, ortaöğretimdeki öğrencilerin yüzde 50'sini meslek okullarına kaydettirmektir. Planda, üniversitelerde kaliteli insan gücünün yetiştirilmesi için bilgi ekonomisi ve sosyal yapının güçlendirilmesi, yurt imkânlarının genişletilmesi hedefleri yer almıştır (TBMM,2007).

61. Hükümet (III. Erdoğan Hükümeti) (6.7.2011-29.8.2014) programında eğitimde dünya ile rekabet edebilecek standartlara ulaşmak için kaliteye önem verileceği ifade edilmiştir. Bu çerçevede, derslik, altyapı, donanım ve öğretmen açıklarının kapanması ve 2023 yılında dünyanın ilk 10 ekonomisinin içinde yer almak için okul öncesi eğitimden başlayarak çocukların iyi bir şekilde yetiştirilmesi amaçlanmıştır.

Okul öncesinden üniversiteye uzanan eğitim kademelerinde milli değerler ve uluslararası standartlar esasında eğitim sisteminin yeniden yapılandırılmasının gerekliliği vurgulanmıştır. FATİH Projesi ile eğitim ve öğretimde çağın getirdiği

eğitim anlayışının yakalanması ve okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasının gerekliliği ifade edilmiştir (TBMM,2011).

Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Planında (2014-2018) eğitimde fırsat eşitliğini arttırmak için bazı yöntemler uygulanmıştır. Bunlar; ücretsiz ders kitabı dağıtımı, taşınabilir eğitim ve şartlı yardım uygulamasıdır. Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi başlatılmış, müfredat yenilenerek 12 yıllık kademeli zorunlu eğitim sistemine geçiş başlatılmıştır. Başta kız çocuklarının okullaşması olmak üzere okullaşma oranı artmış ve eğitimin beşeri ve fiziki alt yapısı iyileştirilmiştir. 2006-2007 eğitim öğretim istatistikleri ile 2013-2014 eğitim öğretim yılı istatistikleri karşılaştırıldığında okullaşma oranlarının arttığı görülmüştür. Bu oranlar; okul öncesi eğitimde %24'den %44'e, ilköğretimde %96,3'den %107,6'ya, ortaöğretimde %86,6'dan %96,8'e yükselmiştir (DPT,2013: 30).

Her kalkınma planında eğitimde nitel ve nicel iyileşme hedeflenmiştir. Nicel artışlar çok rahat gözlenirken eğitim çıktıları ve sistem performansı değerlendirmesi yapıldığında, uluslararası araştırmalara göre nitelik bakımından kısmi iyileşme sağlanmıştır (DPT,2013: 31). Ayrıca nüfusun eğitim düzeyi yükselmesine rağmen AB ve OECD ortalamalarına göre düşük kalmıştır. Diğer yandan eğitim sistemi çıktıları ile işgücü piyasasının istekleri uyum gösterememiş, genç işsizlik artmıştır.

Onuncu kalkınma planı, düşünme ve problem çözme yeteneği güçlü, çağın gerektirdiği bilgi ve donanımına sahip, üretken ve mutlu bireylerin yetişmesini sağlayacak eğitim sistemi kurmayı amaç edinmiştir (DPT,2013: 31). Söz konusu amaçlara ulaşmak için ise bireylerin yeteneklerini geliştirebileceği, fırsat eşitliğine dayalı ve kalite odaklı, iş piyasasının taleplerini karşılayan bir eğitim sistemi sürdürülmesi amaçlanmıştır. Başta engelliler ve kız çocukları olmak üzere tüm çocukların eğitime erişiminin sağlanması, yabancı dil eğitimine erken yaşlarda başlanması, dezavantajlı bölgelerde tecrübeli öğretmenlerin çalışmasının özendirilmesi hedeflenmiştir.

62. Hükümet (I. Davutoğlu Hükümeti) (29.8.2014-28.8.2015) programında da diğer programlarda olduğu gibi eğitim sisteminin, okul öncesinden yükseköğretime her aşamasında nitelik ve nicelik olarak iyileştirileceği ifade edilmiştir (TBMM,2014).

2002 yılından itibaren kurulan hükümetler, dünyadaki gençler ile rekabet edebilecek nesiller yetiştirmek için öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda eğitim göreceği demokratik bir eğitim sistemi kuracaklarını belirtmiştir. Programlarda eğitim alanında özel sektörün büyümesini sağlamak ve ortalama eğitim süresini yükseltmek için kapsamlı bir eğitim reformuna dönük çalışmaların yürütüleceği yer almaktadır.

2002 yılından itibaren hükümetlerin eğitim politikalarına öncelik verdiği yazılmıştır. Bunun en açık örneğinin bütçeden eğitime ayrılan payın büyüklüğü olduğu görülmektedir. 2002 yılında yaklaşık 10 milyar TL olan bu pay, 2014 yılında

yüzde 626'lık bir artışla 72,6 milyar TL'ye yükselmiştir. Eğitim reformlarında bütçeden eğitime ayrılan payın artırılması kadar, daha demokratik ve özgürlükçü bir eğitim yapısının inşa amacı vurgulanmaktadır.

Programda eğitim alanında yapılan önemli reformlar arasında öğretmenlerin başörtüsü yasağının kalkması, 28 Şubat döneminde mağdur edilen öğretmenlerin mesleklerine geri dönmeleri, eğitim müfredatının demokratikleşmesi, farklı dil ve lehçelerde eğitimin olması için yapılan düzenlemeler, gösterilmektedir.

Programda, 12 yıla çıkan ve 4+4+4 olarak da bilinen ve zorunlu eğitimi içeren eğitim reformunun yine aynı parti hükümetlerince yapıldığı belirtilmiştir. Ayrıca reformlar ile Türkiye'de eğitimin her kademesinde okullaşma oranlarında yüksek seviyelere ulaşıldığı yer almaktadır. İnsani Gelişme Endeksi Raporu'ndaki verilere göre Türkiye'de ortalama eğitim süresinin 2000'li yılların başında 5,5 yıl iken 2013 yılında 7,6 yıla yükseldiği ifade edilmiştir. Bu gelişmenin nedeni olarak eğitim kurumlarının sayı ve kapasitesindeki artışlar gösterilmiştir.

Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve hizmet sunumunun iyileştirilmesi hedefler arasında yer almıştır. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için 2002 yılından itibaren çocuklara ücretsiz ders kitabı temin edilmiştir. Eğitimde taşınmalı eğitim yöntemi uygulanmış ve FATİH Projesi başlatılmıştır. Bu proje ile bilgi ve iletişim teknolojisi imkânlarından tüm çocukların yararlanması hedeflenmiştir.

Programda engelli ve özel yetenekli çocukların eğitimlerine öncelik verilmesi amaçlanmış ve 1311 engelli öğretmen bakanlık bünyesinde istihdam edilmiştir. Aynı iktidar döneminde toplam 417.725 öğretmen göreve başlamıştır. Özel dershaneler özel okula dönüştürülmüş ve bu kapsamda özel okulların kurulmasını teşvik amacıyla çeşitli kolaylıklar öngörülmüştür. Bu tedbirlerden bazıları arazi ve okul tahsisi, vergi istisnaları, öğrenci başına teşvik uygulamasıdır. 250.000 öğrenci için yıllık 2500 ile 3500 TL arasında eğitim öğretim desteği uygulaması başlatılmıştır. Programda mesleki eğitimin nitelik ve nicelik olarak geliştirilmesi hedeflenmiştir. Okul öncesi eğitimin teşvik edilmesi, kız çocukları başta olmak üzere okullaşma oranının artırılması, halk eğitim merkezleri vasıtasıyla yaygın eğitimin geliştirilmesi her kalkınma planı ve hemen hemen tüm hükümet programlarında olduğu gibi 62. Hükümet programında da yer almaktadır. Programda okul kitaplarının dijital ortama aktarılması planı çerçevesinde tablet dağıtımlarının tamamlanacağı ifade edilmiştir.

63. Hükümet (II. Davutoğlu Hükümeti) (25.8.2015-24.11.2015) 64. Hükümet (III.Davutoğlu Hükümeti) (25.11.2015-24.5.2016) programında nitelikli eğitimin öncelik konusu olacağı belirtilmiştir. Bu programda, okul türü ve bölge farklılıklarını gidererek eğitimde fırsat eşitliği yaratmak, öğretmen akademisi sistemi kurularak öğretmenlerin bilgi ve becerilerini güncel tutmak, okul müfredatlarını teknolojik gelişmeye uydurmak, oyun tabanlı öğrenimi uygulamak amaç edinilmiştir (TBMM,2015).

Diğer hükümet programlarında olduğu gibi 63 Hükümet Programında da eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için FATİH Projesinin kullanılacağı belirtilmiştir. “Öğretmen Akademisi” sistemi ile öğretmenlerin bilgi ve becerilerini güncellemek hükümetin hedefleri arasındadır. Ayrıca oyun tabanlı öğrenme, mobil öğrenme sisteminin geliştirileceği ifade edilmiştir.

Tüm okullarda tam gün eğitim-öğretime geçilmesi için derslik sayılarının artırılması hedeflenmiştir. Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması, ortaöğretimde okullar arasında kalite farklılıklarının giderilmesi ve ortaöğretimde öğrencilerin ikametlerine göre öğrenim görmesinin alt yapısının oluşturulacağı ifade edilmiştir.

64. hükümet programında “Yükseköğretim Planlama Kurulu” oluşturularak yükseköğretime geçiş sınavlarının yılda birden çok yapılmasının planlanması, üniversitelerin ihtisaslaşmasının sağlanması, özel üniversitelerin kurulmasına imkân tanınması yer almaktadır. Yükseköğretim öğrencileri için yeterli kapasitede yurt yapımına devam edilmesi, özel sektörün yurt yapımı için teşvik edilmesi, mevcut yurtların kalitesinin artırılması ifade edilmiştir. Ayrıca “Temel ve Mesleki Becerileri Geliştirme Öncelikli Dönüşüm Programı”yla eğitim ile istihdam ilişkisinin güçlendirilmesi amaçlanmıştır (TBMM,2015).

65. Hükümet (Yıldırım Hükümeti) (25.5.2016-9.7.2018) programında eğitim sisteminin okul öncesinden yükseköğretime her aşamasında nitelik ve nicelik olarak iyileşme sağlanacağı ifade edilmiştir. (TBMM,2016). 65. Hükümet programında, özgürlükçü, üretken ve rekabetçi bir eğitim sisteminin oluşturulması amaç edinilmiştir. Bunun için müfredatın geliştirilmesi, öğretmenlerin yetiştirilmesi ve eğitim tesislerinin yeterli hale getirilmesi hedeflenmiştir. Eğitim kalitesinin yükseltileceği yeni dönemde Milli Eğitim Bakanlığı'nın kurumsal yapısının örgütleneceği ifade edilmiştir. “Eğitimde Kalite Seferberliği”ni başlatmak için “Eğitim Kalite Endeksi”nin hazırlanacağı, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanacağı, eğitim fakültelerinin müfredatlarının yenileneceği uygulanacak politikalar arasında yer almaktadır.

Sosyal medyanın öğrenme aracı olarak kullanılması, oyun tabanlı öğrenmenin etkin hale getirilmesi, mobil öğrenme sistemlerinin geliştirilmesi, öğrencilerin yabancı dil öğretimine öncelik verilmesi, FATİH Projesi aracılığıyla tüm öğrencilere eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, eğitim-istihdam bağlantısının kurulması, mesleki eğitimin kalitesinin artırılması, tüm okullarda tam gün eğitim öğretime geçilmesi için yeter sayıda dersliklerin yapılması, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması hükümetin eğitim programları arasındadır. Mesleki ve teknik liselerinin istihdam artışı sağlanarak özendirilmesi, meslek liselerinin Organize Sanayi Bölgelerinde kurulmasının sağlanması hedefler arasındadır.

Dokuzuncu ve onuncu kalkınma planları ve 2007-2018 yıllarındaki hükümet programları incelendiğinde Türkiye’de eğitim ile ilgili yıllardan beri uygulanan

politikaların bir kısmının başarılı olduğu bir kısmının da hala üzerinde çalışılması gerektiği kanısına varılabilir. Eğitimde nitelik arka planda kalsa da nicelik olarak okullaşma oranı artmıştır. Yabancı dil eğitimi için daha erken sınıflarda dersler konulmuş ama günümüzde öğrencilerin yabancı dil yeterliliklerinin tartışılmasını engelleyememiştir. Derslik sayılarının artırılması, tam gün eğitime geçiş ve ikametgaha göre eğitim uygulanmaya çalışılmıştır. Ayrıca her planda eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması amaçlanmış, eğitim fakültelerinin müfredatlarının yenileneceği uygulanacak politikalar arasında sayılmıştır.

F. Altıncı Dönem; Onbirinci Kalkınma Planı ve 66. Hükümet Programında Yer Alan Eğitim Politikaları

Onbirinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 2019-2023 yıllarını kapsamaktadır. Söz konusu dönemde 2018 yılında kurulan 66. Hükümet (IV. Erdoğan Hükümeti), Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi'ndeki ilk hükümettir.

Daha önceki planlarda da görüldüğü üzere genel olarak eğitim sistemimizle ilgili geçmişten beri süregelen eksikliklerin giderilmesine yönelik atılmak istenen adımların istikrarlı bir şekilde bu planda da yer almaktadır (Topal,2021.194). Onbirinci Kalkınma Planında eğitim ile ilgili temel amaç; bireylerin tümünü kapsayan nitelikli bir eğitim sağlamaktır. Aynı zamanda problem çözmeye yönelik, teknolojik gelişmeyi takip edebilecek, özgüvenli, girişimcilik ve yenilikçilik özelliklere sahip mutlu bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır.

Uygulanması planlanan politikaların bir kısmının diğer on kalkınma planındaki politikaların tekrarı olduğu söylenebilir. Bu politikalarından bazıları; eğitimde fırsat eşitliği sağlamak, zorunlu eğitim kapsamına beş yaşı dahil etmek, ihtiyacı karşılayacak derslik sayısını arttırmak, tekli eğitime geçmek, eğitim ortamları çocukların gelişimine ve teknolojinin gereklerine yönelik düzenlemek, yabancı dil eğitimlerinde yeni sistem geliştirmek, özel eğitim ve rehberlik hizmetlerini arttırmak, öğretmenlik meslek kanunu çıkarmak, hizmet içi eğitimlerle öğretmen ve yöneticileri eğitime tabi tutmak, hayat boyu öğrenme anlayışını benimsemek olarak sıralayabiliriz (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji Ve Bütçe Başkanlığı,11.K.P.135-137).

2. Kalkınma Planlarında Eğitimle İlgili Kelimelerin Tekrar Sıklığına Göre Hedeflenen Politikalar

Çalışmanın bu kısmında kalkınma planlarında yer alan eğitim politikaları ile ilgili bazı ifadelerin kullanım sıklığı analiz edilmiştir. Amaç, Tablo 3'de yer alan ifadeler ışığı altında eğitim politikalarının hangi yıllarda hangi konulara ağırlık verdiğini tahmin edebilmektir.

Tablo 3. Kalkınma Planlarında Eğitim ile ilgili Tekrar Eden İfadelerin Sayıları

Tekrar Eden İfadeler	Kalkınma Planları										
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI
Eğitim	244	589	835	348	205	199	300	363	143	203	292
Mesleki Eğitim	6	15	3	2	0	8	3	6	14	2	15
Teknik Eğitim/Öğretim	15	4	37		11	6	13	17	4	3	19
Mesleki ve Teknik	8	3	21	14	13	4	14	11	4	2	22
Kız Teknik/Meslek	7	9	1	6	0	1	0	0	0	0	0
Kız Çocukları	0	0	0	0	0	0	2	0	1	3	4
Eğitim İmkanları	5	5	1	21	1	2	1	5	5	1	1
Fırsat Eşitliği	7	19	14	3	4	5	6	9	3	9	8
Burs	7	9	14	1	0	1	3	0	1	0	5
Öğretmen	33	0	0	90	21	14	12	0	5	9	15
Okul Öncesi/Ana Okul	0	2	6	14	8	5	7	1	4	7	3
İlkokul/İlköğretim	9	52	32	32	21	9	5	4	7	3	3
Ortaokul/Orta Eğitim	2	26	11	56	16	17	3	1	0	2	10
Lise	24	30	5	98	42	24	7	8	2	4	12
Yüksek Öğretim/Üniversite	15	0	0	97	28	27	47	0	38	63	97
Kurs	28	26	17	4	1	0	0	9	1	1	8
Yabancı Dil	0	4	2	2	3	2	1	2	2	5	7

Kaynak: Beş Yıllık Kalkınma Planları Metinlerinden Oluşturulmuştur.

“Eğitim” kelimesi en fazla üçüncü kalkınma planında en çok tekrarlanmıştır. Mesleki ve teknik eğitimin, ülke ekonomisi ve sürdürülebilir büyüme üzerinde etkisinin önemi kalkınma planları ve hükümet programlarında yer alsın da (Canbal ve ark,2020:17) kalkınma planlarında mesleki ve teknik eğitim kelimesi oldukça az tekrarlanmıştır. “Mesleki eğitim”, “teknik eğitim”, “mesleki ve teknik”, 3,8 ve 9. Kalkınma Planında daha fazla kullanılmıştır.

Kız çocuklarının okullaşması ile ilgili politikalar sadece 7-9-10 ve 11. Kalkınma Planlarında yer almış ve adı geçen planlarda “kız çocukları” ifadesi birkaç kez tekrarlanmıştır. “Kız teknik/meslek” ifadeleri de sadece ilk dört ve 6. Kalkınma planlarında yer almıştır.

Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması hedefinin her planda yinelenildiği çalışmanın diğer kısımlarında vurgulanmıştır. Bu vurgulamayı kanıtlar bir şekilde farklı tekrar sayıları ile birlikte her kalkınma planında “fırsat eşitliği” ifadesi yer almıştır. “Burs” kelimesinin tekrarından sadece ilk üç kalkınma planında ağırlıkla üzerinde durulduğu söylenebilir.

“Öğretmen” kelimesi kalkınma planlarında farklı bir şekilde tekrarlanmıştır. Örneğin öğretmen kelimesi 4. Kalkınma planında 90 kez kullanılırken, 2., 3. ve 8. Kalkınma Planlarında hiç yer almamıştır. Bu durum bazı yıllarda öğretmen ile ilgili yeni düzenlemelerin yapıldığını bazı yıllarda öğretmenlik ile ilgili politikaların yoğunluğu olarak açıklanabilir.

Kullanım sıklıkları farklı olmakla birlikte “okul öncesi” ifadesi ikinci plandan itibaren her plan metninde yer almıştır. Bu durum konunun önemini ve her planda hedeflerin olduğunu ya da hedeflerin tam gerçekleşemediğini bu nedenle tekrar edildiğini gösterebilir.

“İlk okul ve ilköğretim” ifadelerinin 2., 3., 4., ve 5.kalkınma planlarında 20 ila 50 arasında tekrarken yıllar geçtikçe söz konusu kavramlara daha az yer verilmiştir. Bu noktadan hareketle ilkokul ile ve okullaşma ile ilgili hedeflerin gerçekleştiği sonucuna varılabilir. Yine aynı şekilde; “orta okul” sözcüğünün sıklığının günümüze yaklaştıkça azalması benzer sonuca işaret edebilir.

“Lise” kelimesi 4., 5. ve 6. Kalkınma planlarında çok sıklıkla kullanılmış, 9. Kalkınma planında hiç kullanılmamıştır. 11. Kalkınma planında önceki yıllara oranla lise kelimesinin kullanım sıklığı artmıştır. Bu durum lise eğitiminin öneminin artması olarak yorumlanabilir.

Üniversite eğitimi ile ilgili olarak 4. Kalkınma planından itibaren “üniversite” ve “yükseköğrenim” kelimelerinin tekrarı artmıştır. Söz konusu durum üniversite eğitiminin yıllar geçtikçe öneminin ve büyüklüğünün artması olarak değerlendirilebilir.

II. Sonuç

Kalkınmada en önemli araçlardan bir tanesi olan eğitim ile ilgili politikalar büyük ölçüde kalkınma planlarıyla belirlenmektedir. Kalkınma planları, Türkiye’de ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarda, beşer yıllık dönemde gerçekleştireceği büyümeyi ortaya koyan makro plan olarak temel politika dokümanlarıdır (Külahoğlu ve Küçüksüleymanoğlu, 2021:173; Topal, 2021:157). Çalışmada gerek kalkınma planları gerekse hükümet programları içerik analizine tabi tutulmuştur. 1963 yılından günümüze kadar kurulan hükümetlerin Hükümet Programlarının eğitim politikaları da kalkınma planları ile benzerlik taşımaktadır. Hükümet Programlarında okullaşma yılı arttıkça önem verilen daha alt eğitim seviyelerine daha az vurgu yapıldığı görülmektedir. Örneğin ilk okul seviyesinde okullaşma oranı arttıkça, planlarda söz konusu eğitim seviyesi ile ilgili ifadeye daha az yer verilmiştir. Ancak okul öncesi gibi ilerleyen eğitim aşamalarında öğrencinin başarısını ve eğitimin kalitesini arttıracak eğitim seviyesinin sıklık derecesi diğer eğitim seviyelerine göre oldukça düşüktür.

Her ne kadar atmış yıllık dönemde eğitim yapıları anlayışında dönemselsel olarak nicel ve nitel değişimler olduğu düşünülse de (Aslan ve Yılmaz,2021:114) kalkınma planlarında yıllarca eğitim anlayışında önemli bir gelişme olmadığı hedeflerin tekrarlanmasından çıkarılabilir (Küçük,2012:9). Kalkınma planları eğitim ile ilgili yapılması gerekenleri çok iyi tespit etmesine rağmen bu sorunları çözmemiştir (Taş ve Yenilmez,2008:182). Daha çok tekrarlanan hedefler her kalkınma planındaki politikaların tam olarak uygulanmadığını ve bu hedeflerin, “dilek ve temenniler” düzeyinde kaldığını göstermektedir (Gönülaçar,2014:37). Diğer bir anlatımla

kalkınma planlarında yer alan eğitimle ilgili hedeflerin ve sorunların, her kalkınma planlarında tekrarlanması, hedeflerin gerçekleşmediğini ve aynı zamanda sorunların da giderilmediği anlamını taşıyabilir. (Altundemir,2012:103).

Hem kalkınma planları hem de hükümet programlarında geçmişten günümüze kadar değişmeyen eğitim politikaları mevcuttur. Bunlar; okul öncesi eğitimin artırılması, okullaşma oranının artırılması/nüfusun tamamına ilköğretim imkanı sağlanması, kız çocuklarının okullaşma oranının artırılması, eğitimin hem nitelik hem de nicelik olarak artırılması, eğitimde fırsat eşitliğinin gerçekleşmesi, burs sisteminin kurulması, eğitim sisteminin çağın gereklerine göre yeniden düzenlenmesi, dershanelerin özel okullara dönüştürülmesi, özel okulda okuyan öğrencilerin eğitim harcamalarının bir kısmının sübvansede edilmesi, özel okulların teşvik edilmesi olarak sıralanabilir.

Kaynakça

- Altundemir, M. E. (2012). Kalkınma Planlarından Eğitime Bakış: Kamusal Mallar Teorisi Perspektifinden. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 7(1), 94-105.
- Akça, Y., Şahan, G., & Tural, A. (2017). Türkiye'nin kalkınma planlarında eğitim politikalarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, 3(Special Issue 2), 394-403.
- Aslan, O., ve Yılmaz, M. Türkiye Cumhuriyeti Kalkınma Planları Kapsamında Eğitim Yapılarının Analizi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 114-132.
- Canbal, M. S., Kerkez, B., Eren, Suna., Numanoğlu, K. V., ve Mahmut, Özer (2020). Mesleki ve teknik ortaöğretimde paradigma değişimi için yeni bir adım: Eğitim programlarının güncellenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(21), 1-26.
- Gönülaçar, Ş. (2014). Kalkınma planları ve eğitim. Erişim: https://www.academia.edu/8310870/Kalk%C4%B1nma_Planlar%C4%B1_ve_E%C4%9Fitim, Erişim Tarihi, 20, 2019.
- Küçükler, E. (2012). Türkiye'de kalkınma planları kapsamında yapılan eğitim planlarının analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 9-26.
- Külahoğlu, Ş., ve Küçüksüleymanoğlu, R. (2021). Okul PDR Hizmetleri Yönetmeliklerinin Beş Yıllık Kalkınma Planları ve MEB Şûra Kararlarına Uyumunun İncelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 173-191.
- Taş, U., Yenilmez. (2008). Türkiye'de Eğitimin Kalkınma Üzerindeki Rolü Ve Eğitim Yatırımlarının Geri Dönüş Oranı. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 155-186.
- Topal, M. (2021). 2023 Eğitim Vizyonu Belgesiyle 11. Kalkınma Planı'nda Eğitimle İlgili Hedeflerin Karşılaştırılarak Değerlendirilmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 156-195.
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı (1963). Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1963-1967), Ankara: Başbakanlık Devlet Matbaası. <https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/> (Erişim Tarihi:23.09.2021)
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı (1968). İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1968-1972), Ankara: Başbakanlık Devlet Matbaası. <https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/> (Erişim Tarihi:23.09.2021)
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı (1972). Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1973-1977), Ankara: DPT Yayın No: 1272. <https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/> (Erişim Tarihi:23.09.2021)
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı (1978). Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1979-1983), Ankara: DPT Yayın No: 1664. <https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/> (Erişim Tarihi:23.09.2021)
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı (1984). Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985-1989), Ankara: DPT Yayın No:1974. <https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/> (Erişim Tarihi:23.09.2021)
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı (1989). Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı (1990-1994), Ankara: DPT Yayın No: 2174. <https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/> (Erişim Tarihi:23.09.2021)
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı (1995). Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000), Ankara: 25 Temmuz 1995 Sayılı Resmi Gazete No: 22554. <https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/> (Erişim Tarihi:23.09.2021)
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı (2000). Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005), Ankara: DPT Yayınları. <https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/> (Erişim Tarihi:23.09.2021)
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı (2006). Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013), Ankara: DPT Yayınları <https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/> (Erişim Tarihi:23.09.2021)
- T.C. Kalkınma Bakanlığı (2013). Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018), Ankara. <https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/> (Erişim Tarihi:23.09.2021)
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023). Karar No. 1225 Karar Tarihi: 18.07.2019. <https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/> (Erişim Tarihi:23.09.2021)

- Türkiye Büyük Millet Meclisi, Hükümetler-Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri, Cilt 1 (24 Nisan 1920 – 22 Mayıs 1950). https://www5.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler_cilt_1.pdf (Erişim Tarihi 22.11.2021)
- Türkiye Büyük Millet Meclisi, Hükümetler-Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri, Cilt 2 (22 Nisan 1950 – 20 Kasım 1961). https://www5.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler_cilt_2.pdf, (Erişim Tarihi 22.11.2021)
- Türkiye Büyük Millet Meclisi, Hükümetler-Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri, Cilt 3 (20 Kasım 1961-27 Ekim 1965) .https://www5.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler_cilt_3.pdf (Erişim Tarihi 22.11.2021)
- Türkiye Büyük Millet Meclisi, Hükümetler-Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri, Cilt 4 (27 Ekim 1965-26 Mart 1971). https://www5.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler_cilt_4.pdf, pdf (Erişim Tarihi 22.11.2021)
- Türkiye Büyük Millet Meclisi, Hükümetler-Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri, Cilt 5 (26 Mart 1971-17 Kasım 1974). https://www5.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler_cilt_5.pdf, (Erişim Tarihi 22.11.2021)
- Türkiye Büyük Millet Meclisi, Hükümetler-Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri, Cilt 6 (17 Kasım 1974-12 Kasım 1979). https://www5.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler_cilt_6.pdf, (Erişim Tarihi 22.11.2021)
- Türkiye Büyük Millet Meclisi, Hükümetler-Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri, Cilt 7 (12 Kasım 1979-9 Kasım 1989). https://www5.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler_cilt_7.pdf, , (Erişim Tarihi 22.11.2021)
- Türkiye Büyük Millet Meclisi, Hükümetler-Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri, Cilt 8 (9 Kasım 1989 - 30 Ekim 1995). https://www5.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler_cilt_8.pdf, (Erişim Tarihi 22.11.2021)
- Türkiye Büyük Millet Meclisi, Hükümetler-Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri, Cilt 9(30 Ekim 1995 - 11 Ocak 1999). https://www5.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler_cilt_9.pdf, (Erişim Tarihi 22.11.2021)
- Türkiye Büyük Millet Meclisi, Hükümetler-Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri, Cilt 10 (11 Ocak 1999 -). https://www5.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler_cilt_10.pdf, (Erişim Tarihi 22.11.2021)
- T.C. Başbakanlık,62. Hükümet Programı hprogram.pdf (Erişim Tarihi 22.11.2021)
- T.C. Başbakanlık,64. Hükümet Programı 64.hukümet_programi.pdf (Erişim Tarihi 22.11.2021)
- T.C. Başbakanlık,64. Hükümet Programı,65-hukümet-programi-20180125142728.pdf (Erişim Tarihi 22.11.2021)

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ÇOCUK YOKSULLUĞUYLA MÜCADELEDE OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ DESTEKLEMeye YÖNELİK SOSYAL PROGRAM ÖNERİSİ

Hakkı Hakan YILMAZ¹

Özet

Çalışma Türkiye’de pozitif dışsallığı yüksek olan okul öncesi eğitimi desteklemeye yönelik iki temel sosyal program önerisini ele almıştır. Şartlı nakit yardımı ile okul öncesi okul ücretlerinin yoksul hanelere yönelik sosyal destek olarak verilmesi durumunda ne kadar çocuğun bu yardımdan yararlanacağı ve bu amaçla 2023-25 döneminde ne seviyede bir program maliyeti olacağı hesaplanmış ve bütçenin finansal sürdürülebilirliği açısından da bir değerlendirmede bulunulmuştur. Çalışma yoksullukla mücadelede yoksul hanelerde yaşayan çocukların okul öncesi eğitime erişim konusunda programlanacak sosyal desteklerin okullaşma oranları üzerindeki etkisini analiz etmiştir. Bu kapsamda sosyal yardım programı ve sosyal transfer olarak finanse edilecek tutarın bütçe üzerinde önemli bir mali baskı yaratmayacağı da ortaya konmuştur. Bununla birlikte, okul öncesi eğitimin belli bir kalitede sürdürülmesine yönelik MEB odaklı programların yatırım ve operasyonel maliyetleri konusunda siyasal süreçte bir politika kararına ihtiyaç duyulduğu da değerlendirilmiştir.

Jel Kodu: E 62, I 24, H 52

Anahtar kelimeler: Çocuk Yoksulluğu, Okul Öncesi Eğitim, Sosyal Yardımlar ve Finansal Sürdürülebilirlik

RECOMMENDATIONS FOR SOCIAL PROGRAM TO SUPPORT PRESCHOOL EDUCATION IN COMBATING CHILD POVERTY

Abstract

Within the scope of the study, two basic social programs were recommended to support preschool education with a high positive externality in Turkey. It was calculated how many children will benefit and what level of program cost will be

¹ Prof. Dr., Atılım Üniversitesi, İşletme Fakültesi, Maliye Bölümü, hakan.yilmaz@atilim.edu.tr, ORCID No: 0000-0003-3046-3236, e-posta;

in the 2023-25 period if preschool school fees are given as social support for poor households with conditional cash transfers, and an evaluation was made in terms of the financial sustainability of the budget. The study analyzed the impact of the social supports to be programmed on the schooling rates of children living in poor households to access pre-school education and to combat against child poverty. In this context, it is revealed that the amount to be financed as a social assistance program and social transfer will not create a significant financial pressure on the budget. However, it was also evaluated that a policy decision is needed in the political process regarding the investment and operational costs of MEB-oriented programs aimed at maintaining a certain quality of pre-school education.

Jel Codes: E 62, I 24, H 52

Keywords: Child Poverty, Preprimary Education, Social Transfers and Financial Sustainability

I. Giriş

Eğitim sektörü özellikle eşitsizliğe yönelik kamusal nitelikli politika müdahaleleri alanında önemli bir yere sahiptir. Eşitsizlik döngüsünün kırılması birçok çalışmada eğitimle ilişkilendirilerek gerçekleştirilmeye çalışmaktadır. Okul öncesi eğitim özellikle çocuğun eğitim başarısı ve topluma uyumu açısından oldukça önemli görülmektedir. Okul öncesi eğitimin orta ve uzun vadede topluma geri dönüşü pozitif dışsallığından ve erdemli mal ve hizmet olmasından kaynaklanmaktadır.

Çalışma yoksul hanelerde bulunan okul öncesi eğitim çağındaki çocukların okul öncesi eğitime erişiminin artırılmasına yönelik sosyal destek program önerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda şartlı nakit yardımı ve okul öncesi okul ücretlerinin sosyal destek olarak verilmesi durumunda ne kadar çocuğun bu yardımlardan yararlanacağı ve 2023-25 döneminde ne seviyede bir program maliyeti ile kaşı karşıya kalınacağı hesaplanmıştır. Bu şekilde yoksullukla mücadeleye yönelik programların okul öncesine erişimi artırmadaki rolü de ele alınmıştır. Ayrıca, ortaya çıkan maliyetin bütçenin finansal sürdürülebilirliği açısından da bir değerlendirilmesi yapılmıştır.

Çalışma giriş ve sonuç bölümleri yanında iki ana bölümden oluşmaktadır. İlk ana bölümde eğitime kamu müdahalesinden başlayıp, okul öncesi eğitime yönelik tartışmalar ele alınmıştır. Yine bu bölümde 2021 yılında uygulamasına geçilen program bütçeyle önerilen programlarında ilişkisi anlatılmıştır. Çalışmanın ikinci ana bölümünde ise okul öncesi eğitimde çocuk yoksulluğu temelinde eşitsizlik değerlendirilmiştir. Bu kapsamda okul öncesi eğitimden yola çıkarak çocuk yoksulluğuna 5 yaş grubu çerçevesinde bakılmış ve sosyal destekler ile karşılanabilir okul öncesi eğitimi güçlendirmeye yönelik öneriler geliştirilmiştir.

II. Eğitime Kamu Müdahalesi, Okul Öncesi Eğitim Tartışmaları ve Türkiye’de Program Bütçe Uygulamasına Geçiş

Sosyal faydasının sosyal maliyetinden yüksek olması ve beşeri sermayeyi geliştirerek ekonomide verimliliği artırması kamu harcamaları içinde eğitim harcamalarını diğer sektör harcamalarından ayırmaktadır. Eğitim harcamalarının önemli bir kısmının fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik sosyal adalet niteliğindeki harcamalar içinde görülmesi, pozitif dışsallığının yüksek olması ve özellikle ilköğretimin erdemli hizmetler arasında sayılması nedenleriyle kamu bu sektöre müdahale etmektedir (Yılmaz, 2007).

Eğitim tam bir kamu malı değildir. İlave bir öğrencinin eğitiminin marjinal maliyeti sıfırdan farklıdır. Marjinal maliyet ile ortalama maliyet hemen hemen eşit çıkmaktadır. Bu nedenle, eğitim hizmetinden faydalanan bir kişi için yararlandığı hizmetin maliyetini hesaplamak mümkün olmaktadır (Stiglitz, 1988:372). Devletin eğitime kamu müdahalesini açıklayan temel yaklaşımı literatürde fırsat eşitliği tartışmaları başlığı altında karşımıza çıkmaktadır. Özellikle temel eğitim ile orta eğitime yönelik olarak “eşitlik” kavramı kamunun bu sektörde varlığını açıklamak için kullanılan temel gerekçe olmaktadır. Fırsat eşitliği sosyal adalet kavramı ile ilgili bir öge olarak kabul edilmekte ve sosyal adaletin varlığının bir ölçüsü olarak kullanılmaktadır (Barr, 1993:250 akt Yılmaz, 2007).

Eğitim hizmeti faydası bölünebilir, fiyatlandırılabilir ve her kademesinde kamu sektörü ve özel sektörün sunduğu bir hizmet olmakla birlikte, sosyal faydasının yüksek olması nedeni ile birincil refah teoremi açısından da kamu müdahalesi alanı içinde yer almaktadır. Eğitim genel kabul olarak, yarattığı dışsallıklar nedeni ile yarı kamusal nitelikte hizmetler arasında değerlendirilmektedir. Bu çerçevede başta temel eğitim olmak üzere eğitim hizmetlerinin sunumunun kamu tarafından sağlanması yaygın olarak kabul görmektedir.

Eğitimde fırsat eşitliği, temel olarak her çocuğa yeteneklerini geliştirmek için eşit fırsatların verilmesi ile ilgilidir. Bu açıdan içinde doğdukları koşulların yaratacağı eşitsizliklerin en az seviyeye indirilmesi fırsat eşitliğinin sağlanmasının koşuludur. Fırsat eşitliğini engelleyen etkenler ise, ekonomik, coğrafi ve sosyal etmenler başlıkları altında incelenebilir. Ekonomik etkenler ailenin gelir ve mesleği, devletin politikalarını yürütebilmek için sahip olduğu gelir gücü ile belirlenmektedir. Coğrafi etmenler ise, kırsal-kent ayrımı gibi yerleşim yeri farklılıkları ve ülke içerisinde bölgesel farklılaşmalardan kaynaklanmaktadır. Toplumsal etmenler altında cinsiyet, ırki dil, din farklılıklarından doğan eşitsizliklerin yol açtığı etkiler yer almaktadır. Bunun dışında politika tercihleri de fırsat eşitliğini etkilemektedir. Eğitim olanakları eşit olsa dahi zeka ve yeteneklerin farklı dağılışıyla oluşan işlevsel eşitsizlik ise diğer koşulların eşitsizlik yaratmaması halinde bile başlangıçta sahip olunan özelliklerin eşitsizlik doğurmasına yol açmaktadır (Tezcan, 1995: 108-117).

Eğitimde fırsat eşitliğinin ölçümüne dair yapılan ilk çalışmalardan olan Coleman'ın çalışması (1966), okul kaynaklarının öğrenci başarısı üzerinde etkisinin sınırlı olduğu, kritik etkinin sosyo-ekonomik altyapı olduğudur. Daha sonra yapılan bazı çalışmalar da benzer tespitlere ulaşılmıştır (Gamoran 2006).

Okul öncesi eğitim erdemli mal ve hizmetler içinde yer almaktadır. Erdemli mal ve hizmet tanımı Musgrave tarafından teorik tartışmalar içinde ele alınmıştır. Musgrave (1984) esas olarak toplumun refahı açısından gerekli olan ama piyasa koşullarında başta bilgilenme eksikliği ve yeterli satın alma gücü olmadığı için toplumsal talebin yetersiz kaldığı mal veya hizmetler olarak tanımlamıştır. Temel eğitim, koruyucu sağlık hizmetleri, sosyal konutlar, aşılama ve tarama programları, yaşlı bakım evleri, okul öncesi bakım ve eğitimi gibi mal ve hizmetler verilecek iyi örneklerdir. Okul öncesi eğitim özellikle dışsallık özelliğiyle hem vergi ile kamusal maliyetini karşılanması hem de çeşitli teşvik politikaları ile talebin ve arzın desteklendiği erdemli mal ve hizmetler arasında yer almaktadır. Okul öncesi eğitimin topluma olan geri dönüşünü ifade eden dışsal faydası özel maliyetle sosyal fayda arasındaki farkı ortaya koymaktadır.

Erken çocukluk gelişiminin desteklenmesi, toplumun dezavantajlı kesimlerine yönelik olarak yarattığı etki ile fırsat eşitliğini desteklemektedir. Vegas ve Sentibanez, (2010: 43-52) tarafından yapılan çalışmada, erken çocukluk gelişimine yönelik programların, bireylerin ileride okulda geçirdikleri süreler, okul başarıları, okul bitirmeleri, suç oranlarını görece az olması gibi etkileri ortaya konmaktadır. Schuetz vd. (2005) ise çalışmalarında uzun dönemli okul öncesi eğitimin fırsat eşitliğini olumlu etkilediğini ortaya koymuştur. Fırsat eşitliği üzerinde en önemli etken olduğu belirlenen ailenin sosyo-ekonomik altyapısının, kısa okul öncesi eğitim veren ülkelerde fırsat eşitsizliği üzerinde daha etkin olduğu; ayrıca okul öncesinin yüksek düzey eğitimde okullaşma oranları üzerinde olumlu etkisi bulunmuştur. (Sara, 2012).

Kamusal müdahale alanı olarak yoksulluk; en genel geçer tanımı ile 1987 yılında Hintli iktisatçı Amartya Sen tarafından refah iktisadı literatürüne kazandırılmış olan yapabilirlik (capability) kavramı doğrultusunda bireyin temel imkânlarla sahip olamaması biçiminde ifade edilir (Yılmaz ve diğerleri, 2011, s. 6). Bu tanımlamanın yanında; insanların toplumsal ilişki ve geleneklerinde, gerekli yaşam koşullarını elde etmek için ihtiyaç duydukları gelirden ve diğer kaynaklardan (yemek kültürü, maddi mallar, olanaklar, standartlar ve hizmetler) yoksun olduklarında yoksulluk içinde oldukları söylenebilir (Townsend, 2006, s. 5-6 akt Tekdemir, Yılmaz, 2020).

Genel olarak yoksulluğun veya çocuk yoksulluğunun spesifik olarak evrensel bir yorumu yoktur. Ancak kısaca, gelir bakımından yoksulluk ve en temel ihtiyaçlar özelinde yoksunluk içinde yaşayan çocukların durumuna karşılık gelen çocuk yoksulluğu kavramsallaştırması; yaşadıkları ülkenin kabul edilebilir en düşük standartlarına erişemeyen çocukları ifade etmektedir (Tekdemir, 2019).

Parasal ölçüm yöntemlerine göre bakıldığında ise çocuk yoksulluğu harcanabilir medyan gelirin belirli bir oranının altında kalan çocuklara karşılık gelmektedir. Bu oran genel olarak OECD ülkeleri için eşdeğer fert ölçeğine göre hanenin harcanabilir medyan gelirinin %50'sinin altı olarak kabul edilirken, AB ülkelerinde eşdeğer fert ölçeğine göre hanenin harcanabilir medyan gelirinin %60'nın altında gelire sahip olan çocuklar yoksul olarak kabul edilmektedir (Tekdemir, 2019).

Yoksul çocukların belirlenmesine dair oluşturulan bu standartlar gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler için farklılaşabilmektedir. Çocuklarda çok boyutlu yoksunluklar kümesi olarak düşünülebilecek olan yoksulluk; yeterli eğitim ve sağlık hizmetlerine erişememe, kötü konut ve çevre koşulları, kötü muamele (fiziksel duygusal ve cinsel istismar, ihmal, zorbalık) gibi çok farklı şekillerde ortaya çıkabilmektedir (The Canadian Poverty Institute, 2017, s. 9-10 akt Tekdemir, Yılmaz, 2020).

Türkiye'de bütçe yoluyla kamu kaynaklarının öncelikler çerçevesinde etkin tahsis ve kullanımında 2021 yılından itibaren uzun yıllar boyunca ertelenen Program Bütçe uygulamasına geçmiştir. Modern anlamda program bütçe uygulamasına geçişi önemli kamu reform alanlarından bir tanesi olarak görmek gerekmektedir. Program bütçe; harcamaların program sınıflandırmasına göre tasnif edildiği, harcama önceliği geliştirme konusunda karar alıcılara kamu hizmet sunumu performansına ilişkin bilgilerin sağlandığı ve bu bilgilerin kaynak tahsisi sürecinde sistematik olarak kullanıldığı bir bütçeleme sistemidir.

Mali Yönetim ve Kontrol Kanununda 16/10/2020 tarihli ve 7254 sayılı Kanun ile yapılan değişiklik ile tüm kamu idareleri bütçelerinde performans esaslı program bütçe sistemine geçilmesi öngörülmüştür. Değişiklik ile program bütçe anlayışının performans esaslı bütçe sistemine dahil edilmesi ve bütçe sisteminin daha etkin bir yapıya kavuşturulması amaçlanmıştır.

Program bütçeleme yaklaşımının uygulanmasına merkezi yönetim kapsamındaki kamu idarelerinde başlanmıştır. 2021 yılı Merkezi Yönetim Bütçesi Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığının (SBB) koordinasyonunda program bütçeye uygun olarak hazırlanmıştır. Bu süreçte, program hiyerarşisine uygun olarak kamu hizmetleri; programlar, alt programlar ve faaliyetler sistematikinde merkezi düzeyde belirlenmiştir. Mevcut program kapsamında program bütçe rehberinde bir tanesi yönetim ve destek programı olmak üzere toplam 67 program, 269 alt program ve 836 faaliyet bulunmaktadır. Program mantığına uygun bir şekilde izleyen dönemin öncelikli alanları içinde modern dünyada yer alan Çocuk Programı da program ve alt programların içinde yer almıştır. Dolayısı ile diğer programlarla birlikte düşünüldüğünde (eğitim, sağlık, aile gibi) çocuğa yönelik program, alt program ve faaliyet seviyesinde bütünsel bilgiye faaliyetler seviyesinde ulaşmak mümkündür.

Çocukların Korunması ve Gelişiminin Sağlanması Programı kapsamında yer alan alt program ve faaliyetler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4. Merkezi Yönetim Program Bütçe Sistematığında Çocukla Doğrudan İlgili Program

5-0-0	ÇOCUKLARIN KORUNMASI VE GELİŞİMİNİN SAĞLANMASI
5-19-0	ÇOCUKLARIN KORUNMASI
5-19-56	Bakıma İhtiyacı Olan Çocuklar İçin Kurumsal Bakım Hizmetleri
5-19-57	Bakıma İhtiyacı Olan Çocuklar İçin Ev Tipi Kuruluşlarda Bakım Hizmetleri
5-19-58	Bakım İhtiyacı Olan Çocuklara Aileleri Yanında Bakım Desteği
5-19-59	Bakım İhtiyacı Olan Çocukların Koruyucu Aile Yanında Bakımı
5-19-60	Çocuk İşçiliği ile Mücadeleye Yönelik Faaliyetler
5-20-0	ÇOCUKLARIN GELİŞİMİ
5-20-61	Çocuklara Yönelik Koruyucu, Önleyici ve Güçlendirici Hizmetlerin Plan. ve Koord.

Kaynak: Merkezi Yönetim Program Bütçe Sistematığında Çocukla Doğrudan İlgili Program

III. Okul Öncesi Eğitim ve Eşitsizlikle Mücadeleye Yönelik Sosyal Programların Analizi ve Öneriler

1. Okul Öncesi Eğitime Temel Yaklaşım

Günümüzde ekonomilerin kapsayıcı büyüme tartışmaları içinde eğitime erişim önemli başlıklardan bir tanesi haline gelmiştir. Yine Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (SKA) içinde “Nitelikli Eğitim” başlığı altında “tüm erkek ve kız çocuklarının, ilkokula hazır olmaları için kaliteli erken çocukluk gelişimi, bakımı ve okul öncesi eğitime erişimi olması” gerektiği ifade edilmektedir. Bu çerçevede “Tüm kız ve erkek çocuklarının beş yaşına geldiklerinde “gelişimsel olarak beklenen düzeyde” olmasını sağlamak” ve en az bir yıllık okul öncesi eğitimi güvence altına almak” şeklinde iki temel gösterge alanı ilgili SKA içinde geliştirilmiştir. Bu bağlamda tüm çocukların özellikle kırılgan hanelerde bulunan çocukların okul öncesi eğitime erişiminin sağlanması gelecekteki başarıları açısından kritik önemde görülmektedir.

Bireylere yeteneklerini geliştirmek ve içinde doğdukları koşulların ötesinde bir gelecek sağlamak için eğitim hizmeti fırsat eşitliği açısından önemli bir politika aracıdır. Eğitimde fırsat eşitliğinin güçlendirilmesi bu nedenle de önemlidir.

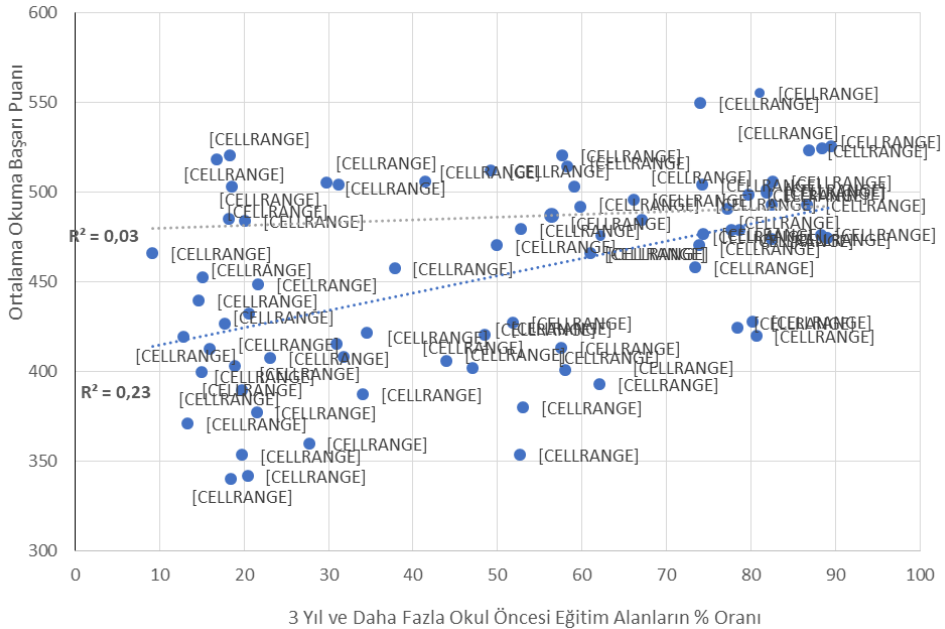
Okul öncesi eğitim, temel eğitim öncesinde çocukları formel eğitime hazırlamak amacıyla verilen bir eğitim olmasının yanında, beyin gelişiminin yüksek olduğu doğumdan 8 yaşına kadar olan süreyi kapsayan erken çocukluk gelişiminin de önemli bir bileşenidir.

Erken çocukluk döneminde çocuklara yatırım yapmak bir ülkenin beşeri sermayesinin gelişimi ve potansiyelinin kullanımı açısından yapabileceği en önemli yatırım alanları içinde yer almaktadır. Bu dönemde devletin yapacağı yatırımlar, toplumu oluşturan bireylerin sonraki yaşamında karışılacağı eşitsizliklerin bertaraf edilmesinde ve yoksulluk zincirinin kırılmasında oldukça etkili olmaktadır. Son dönemde yapılan çalışmalar, çocukların fiziksel ve entelektüel durumlarının onların sosyal ve bilişsel gelişimleri ile yakından ilgili olduğunu göstermiştir. Bu

da programların geliştirilmesinde bütüncül bir yaklaşımın gerekli olduğunu bize göstermektedir. Erken çocukluk dönemi sonunda bir çocuğun, sağlıklı ve iyi beslenmiş durumda olması, ebeveynle ya da bakım verenle güvenli bir bağının olması, aile üyeleriyle, öğretmenlerle ve akranlarla iyi iletişim kurabilmesi, ana diliyle iletişim kurabilecek seviyede olması ve ilkokula gidecek düzeyde olması gerekmektedir (Yılmaz, Uslu, 2020; Denboba, A. D., Sayre, R. K., Wodon, Q. T., Elder, L. K., Rawlings, L. B., & Lombardi, J. 2014).

Okul öncesi eğitimin, okul hayatındaki etkileriyle ilgili olmak üzere PISA sonuçları da önemli tespitleri ortaya koymaktadır. PISA 2018 sonuçlarına göre (önceki PISA sonuçlarını da destekler şekildedir), OECD ortalamasında okul öncesi eğitim gördüğünü belirten öğrenciler ile görmeyenler arasında iki yıllık okul öncesi eğitim alanlarda okuma testinde 47 puan farklılık olmaktadır. Bu fark öğrencilerin sosyo-ekonomik altyapıları dikkate alındığında ise 22 puana düşmektedir. Yine PISA sonuçlarına göre en az bir sene okul öncesi eğitim alan öğrenciler almanlara göre daha başarılı olmaktadır. Bununla birlikte izleyen grafikten görüleceği üzere ülkeler ve ülke grupları arasında da ele alınması gereken bazı temel farklılıklar söz konusudur.

Şekil 6. Okul Öncesi Eğitim Öğrenci Performansı



Kaynak: OECD, 2018 PISA Sonuçları, 2020

Okul öncesi eğitime erişimin artırılması eğitimin sonraki kademelerinde eğitim başarısını olumlu etkilemekte, okula olan devamı dolayısı ile okul terklerini bu çerçevede azaltmaktadır. Bu ise eğitimden beklenen fırsat eşitliğini sağlamaya

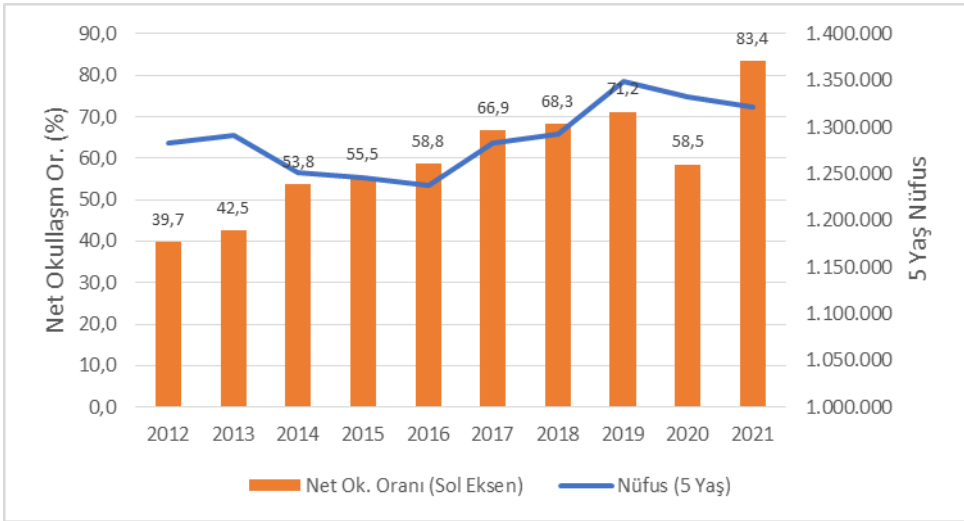
yönelik amacı desteklemesi yanında kişisel gelirlerin artması, kadınların işgücüne katılımı ve istihdamının artırılması açısından da önem taşımaktadır.

2. Ülkemizde Okul Öncesi Eğitim ve Okullaşma Oranları

Türkiye’de okul öncesi eğitim ve sorunlu nitelikte olmayıp 5 yaş grubunu kapsamaktadır. Türkiye’de doğum sayısı azalan bir eğilim içinde olup son üç yıl ortalamasında her yıl yaklaşık 1,1 milyon çocuk doğmaktadır. Beş yaşında ise çocuk sayısı ise yine son üç yıl ortalamasında 1,33 milyon seviyesindedir. Bunun anlamı toplam Türkiye nüfusunun 2021 yılında % 1,56’sı bu çağ grubundadır.

Özellikle son 10 yıllık dönemde okul öncesinde okullaşma oranlarında belirgin bir iyileşme görülmektedir. 2012 yılında %40’lar seviyesinde olan oran uygulanan programların etkisiyle 2019 yılında % 71’lere çıkmış, Covid döneminde % 58’lere düşmekle birlikte 2021 yılında tekrar artarak %83’ler seviyesinde gerçekleşmiştir. Başta Kalkınma Planı, MEB strateji dokümanları olmak üzere politika belgeleri bu oranın %90’lar seviyesinin üstüne çıkmasının programlandığını bize göstermektedir.

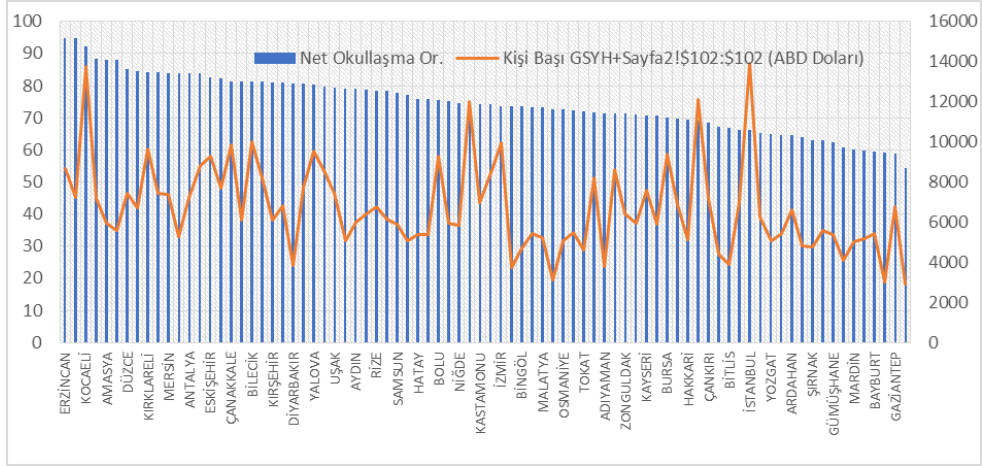
Şekil 7. Okul Öncesi Eğitimde Net Okullaşma Oranı ve Çağ Nüfusunun Gelişimi (% , 5 Yaş)



Kaynak: MEB Veri Seti, TÜİK Nüfus İstatistikleri (Erişim Tarihleri 18 Kasım 2022)

Okul öncesi eğitimde okullaşma oranları bölgesel seviyede bakıldığında önemli farklılıklar göstermektedir. Erzincan, Burdur, Kocaeli’nde bu oran %90’ı geçerken, Erzurum, Bayburt, Ağrı, Gaziantep ve Şanlıurfa’da ise %60’ın altında kalmaktadır. İllerin ekonomik gelişmişliği ile okul öncesi eğitim kurumları arasında pozitif bir ilişki çıkmakla birlikte ($R=0,3721$), güçlü ve diğer belirleyici faktörlerle desteklenen bir ilişki görülmemektedir. Bu durum ise bölgesel bir politika alanı olarak da okul öncesi eğitimin ele alınması gerektiğinin altını çizmektedir.

Şekil 8. İller Arasında Net Okullaşma Oranı (2019-2020)



Kaynak: MEB Veri Seti ve TÜİK Ulusal Hesaplar Veri Seti (Erişim Tarihi Kasım 2022)

3. Okul Öncesi Eğitimi Güçlendirmeye Yönelik Sosyal Destek Programları ve Analizi

Bu alt bölümde 5 yaş okul öncesi eğitim programlarına yönelik geliştirilecek sosyal yardımların analizi gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında okullaşma oranının %90 seviyesine çıkarılması üst sınır olarak alınmış ve bu kapsamda başta kırılğan gruplar olmak üzere yoksul hanelere okul öncesi eğitim için verilecek olan Şartlı Nakit Yardımı (ŞTY) önerisi ile yoksul öğrencilerin okul ücretlerinin karşılanması üzerinden bir analiz yapılmıştır.

Türkiye’de okul öncesi eğitime yönelik özellikle fiziki kapasite ve operasyonel etkinlik altında önemli yatırımlar yapılmakla birlikte sosyal yardımlar açısından bakıldığında bu eğitim seviyesine yönelik çalışmaların aynı seviyede olduğunu söylemek pek mümkün değildir. Aslında diğer eğitim seviyelerine verilen başta ŞNY olmak üzere okul odaklı sosyal destek programlarının etkisi azalmaya başlamıştır. Bu azalmada temel belirleyici etken aktarılan aylık tutarların reel olarak oldukça düşük seviyede kalmasıdır. Yılmaz, Akbulut (2022) çalışmasında 2022 yılında örneğin orta öğretim için kız çocuklarına 90, erkek çocuklara 70 TL olarak verilen tutarların 2002 yılındaki seviyelerine gelmesi için sırasıyla 341 TL ve 244 TL olması gerekmektedir. Mevcut yapıda okul öncesi eğitim için ŞNY uygulaması yapılmamaktadır.

Okul öncesi eğitime yönelik sosyal yardım başlığı altında 2022 yılında uygulamasına geçilen 3294 Sayılı Kanunu ile sosyal yardım yararlanıcısı olan hanelerin, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi Anaokuluna/Anasınıfına devam eden 3-5 yaş aralığında çocuklara yönelik okul ücretlerinin karşılanması amacıyla bir sosyal yardım programı başlatılmıştır. Sosyal yardım yararlanıcılarından, çocuğunu Bakanlığa bağlı resmi Anaokuluna/Anasınıfına kaydettiren son bir

yıl içerisinde sosyal yardımlardan yararlanmış olanlar (Pandemi, doğal afet vb. yardımlar hariç) bu kapsam içinde değerlendirilmektedir. Ödeme doğrudan sosyal yardım alan çocuğun adına hizmeti veren okula aktarılmaktadır. Yeni başlayan bu sosyal yardım programının ne seviyede yaygınlaşacağını uygulama gösterecektir.

Okul öncesi eğitimde okullaşma oranlarını özellikle kırılğan gruplara yönelik desteklemek için öncelikle 5 yaş çağındaki toplam nüfus içinde eşdeğer fert gelirine göre medyanın %60 alınarak hesaplanan göreceli yoksulluk üzerinden yoksul sayıları belirlenmiştir. Yoksul sayılarının belirlenmesinde TÜİK ve EUROSTAT verileri kullanılmış ve bu şekilde iki senaryo üzerinden hesaplamalar gerçekleştirilmiştir.

Türkiye’de 5 yaş yoksulluk oranı 2021 yılında TÜİK verilerinde % 29,5 seviyesinde, EUROSTAT verilerinde ise % 40,3 seviyesinde belirlenmiştir. İki veri arasında kapsam ve metodolojiden kaynaklı olmak üzere bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu iki tahmine göre 2021 yılını baz yıl olarak aldığımızda yoksul çocuk sayısı 390.075-532.754 arasında değişmektedir.

Tablo 5. Beş Yaş Yoksulluk Oran ve Sayıları (2016-2022)

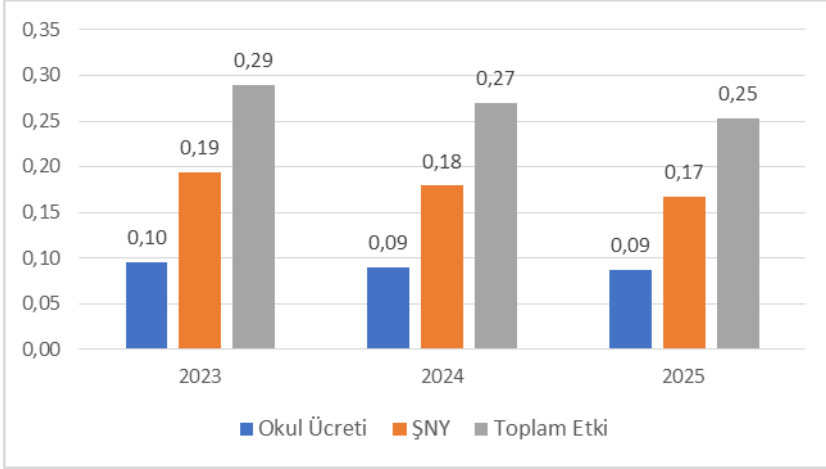
	Nüfus (5)	0-5 Yaş Yoksulluk Oranı (%)		5 Yaş Yoksul Sayısı	
		TÜİK	EUROSTAT	TÜİK	EUROSTAT
2016	1.237.092	28,8	32,6	356.282	403.292
2017	1.283.268	27,5	38,6	352.899	495.341
2018	1.292.329	29,7	39,3	383.822	507.885
2019	1.349.589	30,9	41,2	417.023	556.031
2020	1.333.047	29,8	40,7	397.248	542.550
2021*	1.322.199	29,5	40,3	390.075	532.754

Kaynak: TÜİK GYK Veri Seti, EUROSTAT Persons at risk of poverty or social exclusion Dataset (Erişim Tarihi 18 Kasım 2022)

*EUROSTAT için Kendi tahminimiz

İkinci aşamada 3 yıl içinde net okullaşma oranının % 90’a çıkacağı ve kapsam içindeki tüm yoksul çocukların okul öncesi eğitime erişeceği varsayımında 2023-2025 döneminde GSYİH’ya oran olarak sosyal destek programının maliyeti hesaplanmıştır. Bu hesaplamada aylık okul ücretleri yıl içinde farklı illerde açıklanan tutarın eğitim öğretim dönemi boyunca Türkiye ortalaması olarak alınmıştır. Ortalama okul ücretleri ile birlikte ŞNY’de hedef enflasyon seviyesinde 2023-25 yılları için artırılarak kullanılmıştır.

Hesaplama sonuçlarına göre sınırın altında kalan hanelerden gelen çocuklara yönelik olarak uygulanan ŞNY ve okul ücreti desteğinin toplam maliyet yıllık ortalama GSYİH oran olarak onbinde 27 seviyesinde tahmin edilmiştir. Bu mali yük EUROSTAT yoksulluk oranlarında onbinde 37’ye çıkmaktadır. Bu tutarlar diğer öğrencilere de farklı seviyelerde yansıtıldığında maliyet artacaktır.

Şekil 9. Okul Öncesine Yönelik ŞNY ve Okul Ücretleri Desteğinin Bütçe Maliyeti

Kaynak: Kendi hesaplamamız.

IV. Sonuç

Okul öncesi eğitim bir toplumda çocuğun eğitim başarısı, sosyal uyumu açısından kritik önemde görülmektedir. Pozitif dışsallığı yüksek erdemli bir hizmet olan okul öncesi eğitime yatırım orta ve uzun vadede toplumsal açıdan önemli bir ekonomik geri dönüşe sahiptir. Burada kritik olan hizmetin uluslararası standartlara uygun ve kaliteli bir şekilde sunulmasıdır.

Okul öncesine yönelik sosyal programların maliyeti ŞNY ve okul ücreti şeklinde yoksulluk sınırının altındaki hanelerdeki çocuklara sağlandığında öngörülen bütçe büyüklüğünün önemli bir mali baskı yaratmadığı hesaplanmıştır (GSYİH'ya oran olarak onbinde 27). Bu anlamda ilave kaynağın borçlanmayla sağlanması durumunda borçların sürdürülebilirliği üzerindeki etkisi oldukça sınırlı görülmektedir. Bununla birlikte, okul öncesi eğitimin kalitesini artırmaya yönelik kamusal ve özel harcamalarla birlikte düşünüldüğünde bu alan sürdürülebilirlik açısından önemli bir politika kararının alınmasını gerektirmektedir. Bu anlamda sosyal yardımlar ile birlikte Milli Eğitim Bakanlığının mevcut bütçe limitlerinin okullaşma oranlarının %90'a çıkarılması ve kalite standartlarına yönelik iyileştirilmesi durumunda toplamda kamu kaynağı kullanımı açısından önemli bir büyüklüğe ulaşılabilecektir. Bu anlamda geniş anlamda programın finansmanı başka programların bütçe tutarlarının azaltılması veya vergi artışı ile mümkün görülmektedir.

Türkiye'de 2021 yılından itibaren merkezi devlet kapsamında program bütçe uygulamasına geçilmiştir. Program bütçe uygulaması içinde okul öncesi alana ilişkin yatırım harcamaları ile birlikte operasyonel harcamaların çıktı ve sonuçlar üzerinde etkisinin ölçülmesine yönelik bir kurumsal kapasitenin geliştirilmesine yönelik samimi çabalarda kritik önemde görülmektedir.

Kaynakça

- BARR, Nicholas, David WHYNES (1993), "Current Issues in the Economics of Welfare", McMillan
- Cohen, Daniel, M. Soto (2007), "Growth And Human Capital: Good Data, Good Results", J Ec. Growth (2007)12:51–76, DOI 10.1007/s10887-007-9011-5
- Coleman, James S. (1966) "Equality Of Educational Opportunity Study (Eeos)", [Computer file]. 2nd ICPSR version. Washington, DC: U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education/National Center for Education Statistics [producer], 1999. Ann Arbor, MI: Inter-university Consortium for Political and Social Research [distributor], 2000.
- Denboba, A. D., Sayre, R. K., Wodon, Q. T., Elder, L. K., Rawlings, L. B., & Lombardi, J. (2014). Stepping Up Early Childhood Development: Investing in Young Children for High Returns. World Bank
- EUROSTAT, Persons at risk of poverty or social exclusion by age and sex database, Sept. 2022
- Gamoran, A., ve Long, D. A. (2006), "Equality of Educational Opportunity: A 40-year retrospective", (WCER Working Paper No. 2006-9). Madison: University of Wisconsin–Madison, Wisconsin Center for Education Research. Retrieved
- Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim İstatistikleri, Kasım 2022
- Musgrave R.A., P.B. MUSGRAVE (1984), "Public Finance in Theory and Practice", Newyork, Mac Graw Hill
- OECD (2020), PISA 2018 Results (Volume V), Effective Policies, Successful Schools Volume
- Saral, A. Ceren (2012), Sosyal Harcamaların Değerlendirilmesinde Mali Alan Yaklaşımı: Türkiye Örneği, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2012, Ankara
- Tekdemir, Nazmiye (2019), *Türkiye’de Çocuk Yoksulluğu ve Çocuk Yoksulluğunun Belirleyicilerinin AB Ülkeleriyle Karşılaştırmalı Analizi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi
- Tekdemir, Nazmiye, H. Hakan Yılmaz (2020), *Türkiye ve Avrupa Ülkelerinde Çocuk Yoksulluğunun Belirleyicileri Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Yıl: 2020, Cilt: 53, Sayı: 3, 1075-1104
- Tezcan, Mahmut (1985), *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi yayınları no:150, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara sf.108-117
- TUİK, Nüfus İstatistikleri, 2022
- TUİK, Çocuk İstatistikleri, 2021
- Vegas, Emiliana, L. Santibanez (2010), *Early Development in Latin America and Caribbean*, Washington D.C. : The World Bank , 2010, s. 43-52
- Yılmaz, H. Hakan (2007), *İstikrar Programlarında Mali Uyumda Kalite Sorunu:2000 Sonrası Dönem Türkiye Deneyimi*, Yayınlanmış Doktora Tezi, Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı, Nisan 2007
- Yılmaz, H. Hakan, İtibar Uslu, (2020), *National Early Childhood Development Policies Project "Social Policies" Group Status Analysis (Annex 6)*, National Early Childhood Policies Current Situation Analysis Report (Unpublished Study)
- Yılmaz, H. Hakan, Hoşgör, Ş., Peker, M., Emil, F., Pınar, A., Karadeniz, O., & Tunca, D. (2011). Yoksulluk ve Çocuk Yoksulluğu Raporu. UNICEF (yayınlanmamış çalışma).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

EĞİTİM'DE ÖĞRENCİ BAŞARISI VE PISA TESTİ

Filiz AKBAŞ-YEŞİLYURT¹

Özet

Eğitimin getirisinin yüksek olması eğitim seviyesinin artırılması için önemli bir motivasyon olmaktadır. Ülkede eğitimin nerede olduğunun belirlenip, buna yönelik politikaların geliştirilmesi için eğitimdeki öğrencilerin performansının ölçülmesi önemli bir bilgi seti sunacaktır. Bu amaçla iktisadi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) tarafından yapılan Uluslararası sınavlardan olan Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı (PISA) testi en sık kullanılan değerlendirme yöntemlerinin başında gelmektedir. PISA testiyle 15 yaş grubundaki öğrencilerin her üç yılda bir okuma, matematik ve fen bilgilerini analitik olarak kullanma becerileri ölçülmektedir. Türkiye'nin ilk defa 2003 yılında katıldığı sınavda öğrenci performansı OECD ülkelerinin ve sınava katılan tüm ülkelerin altında kalmıştır. 2018 yılında yapılan sınavda ise puanını tüm alanlarda arttıran ülke konumuna getirmiştir. Türkiye'de öğrencilerin başarısızlıkların arkasında literatürde görülen sosyo-ekonomik ve kültürel farklılıklar yanında okuldan kaynaklı öğrenme ve öğretme teknikleri farklılıkları ve okullar arası başarı açığınının yüksek olması önemli bir engel olarak karşımıza çıkmaktadır. Bütüncül bir yaklaşımla Milli Eğitim Bakanlığının Eğitim 2023 vizyonunda her öğrencinin farklı olduğu belirtilerek başarısını arttırmak için öğrenci özelinde bireysel farklılıkları göz önüne alan bir yapı amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: PISA Testi, OECD, Öğrenci Başarısı:

Jel Kodu: I21, I25

Abstract:

The high return on education is an important motivation for increasing the quality in education. Measuring the performance of students in education will provide an important set of information in order to determine where education stands in the

¹ Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi, İ.İ.B.F., Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Bölümü, afiliz@pau.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1629-4747

country and to develop policies for this. For this purpose, the International Student Achievement Assessment Program (PISA) test, which is one of the international exams conducted by the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), is one of the most frequently used assessment methods. The PISA test measures the ability of students in the age group of 15 to use their literacy in reading, mathematics and science analytically every three years. In the exam, which Turkey took for the first time in 2003, student performance was below OECD countries and all countries participating in the exam. In PISA 2018, Turkey increased its score in all areas. Behind the failures of students in Turkey, socio-economic and cultural differences seen in the literature, as well as differences in learning and teaching techniques originating from school and the high gap in achievement between schools appear as an important obstacle. With a holistic approach, in the Education 2023 vision of the Ministry of National Education, a structure that takes into account individual differences in order to increase the success of each student is aimed.

Keywords: PISA Testi, OECD, Student Achievement

JEL Classifications: I21, I25

I. Giriş

Eğitim sistemi içinde bulunulan kültürden etkilenir ve eğitimin amacı her dönem için gerekli donanıma sahip öğrenciler yetiştirmektir ki bu açıdan eğitimdeki başarıyı sadece öğrenci, okul çerçevesinde ele almak bazı eksiklikleri beraberinde getirecektir. Eğitime ekonomi üzerinden baktığımızda eğitim ekonomik büyüme için en önemli bileşen olan bilkeşeri sermayenin oluşturulmasında elzem faktörlerdendir. Beşeri sermaye, eğitim ve sağlık arasındaki ilişkinin kurulmasında da önemli bir faktördür. Yapılan çalışmalar düşük eğitimli bireylerin ileri yaşta hastalık ve ölüm oranlarının eğitimlilere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. (Dupre, 2007). Eğitim ekonomisinde başarıyı etkileyen faktörler üzerine yapılan çalışmalar, sürdürülebilir ekonomik büyüme’de ülkelerarası farklılıkları açıklamada beşeri sermayenin önemi üzerine durmakta, beşeri sermaye’nin nasıl ölçülmesi gerektiği ile ilgili tartışmaları yapmaktadır. Beşeri sermaye’nin okullaşma yılı ile temsil edildiği çalışmalarda, tüm ülkelerde aynı bilgi ve becerinin yaratıldığı varsayımı bulunmaktadır (Hanushek ve Woessmann, 2012) ancak sadece bu değişken farklılıkları açıklamakta yeterli olmamakta bunun yanı sıra okul ve öğrenciye dair diğer aktörlerin de analizi üzerine çalışmalar yapılmaktadır. (Oketch,2006). Bu amaçla konu sosyo ekonomik faktörler üzerinden analiz edilerek öğrenme çıktıları sıklıkla PISA testi ile ortaya konulmaktadır. Sosyo ekonomik faktör tanımı (Bkz: Bornstein& Bradley, 2003) ve sonuçları üzerinde tam olarak bir fikir birliği bulunmamasına karşın eğitimdeki çıktıları analiz ederken sosyo ekonomik faktörlerin dolaylı ya da doğrudan öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu (Strenze,2007, Sirin,2005) bulunmuştur.

Eğitim sisteminden elde edilen çıktının ortaya konulabilmesi için yapılan testler önemli bilgiler sunmaktadır. Uluslararası test sonuçları eğitimdeki başarının

ölçülmesi için önemli kaynaklardan biri olmuştur. PISA, TIMSS, PIRLS bu amaçla kullanılan sınavlardandır. Bu çalışmada testlerin en popülerleri olan PISA (Program for International Student Assessment, Uluslararası Öğrenci değerlendirme sınavı) testi aracılığıyla ülkelerarası ve ülke içi eğitimde varolan eğitim sisteminin kalitesi, okullar ve öğrenciler arasındaki eşitlik ve farklılıklar ortaya konulacaktır. PISA testi sonuçlarından yararlanılarak yapılan çalışmalarda öğrenci başarısı, ülkeler arası farklılıkların nedenlerini ve bunu gidermek için yapılan politika önerilerini ortaya koymaktadır.

II. PISA Testi Nedir?

PISA testi, her üç yılda bir tekrarlanan, ilk defa 2000 yılında 32 ülke ile başlayan ve son olarak 79 ülkenin katılımının olduğu uluslararası bir sınavdır. Ülkelerde eğitim gibi önemli bir alanda karşılaştırmalı sonuçları görebilmek ve eğitim sistemlerinde iyileştirmeler sağlayabilmek için testin sonuçları dikkatlice izlenmektedir. Yapılan çalışmalarda PISA testinin sonuçları başarı ve başarısızlığın neden kaynaklandığı, ülkelerarası ve ülke içindeki performansların yıllar içindeki değişimi konu alınmaktadır.

Öğrenme çıktılarının sonuçları ve bu çıktıların uluslararası ve ulusal düzeyde değerlendirilmesi için kullanılan PISA testi, ülke içinde okullar arasındaki başarı farklarının karşılaştırılmasında da önemli bir araç olmaktadır. (Suna ve Özer, 2021) PISA testi ile 15 yaş öğrencilerinin her üç yılda bir okuma, matematik ve fen bilgilerini analitik olarak kullanma becerileri ölçülmektedir. PISA testi, rassal olarak 15 yaşındaki öğrencilerin (15 yaş üç ay ve 16 yaş iki ay arası) kayıtlı oldukları tüm okullarda iki saatlik bir sürede yapılmaktadır. Burada önemli olan nokta 15 yaşındaki öğrencilerin yarı zamanlı veya tam zamanlı olarak bir okula kayıtlı olmasıdır. Yani PISA testinin örnekleminde 15 yaşında olup herhangi bir eğitim kurumunda kaydı bulunmayan nüfus yer almamaktadır. Diğer sınavlardan farklı olarak yaş grubunun hedef alınmasıyla zorunlu eğitimin sonuna gelmiş o yaş grubundaki öğrencilerin gelişimi ile ilgili ilerleme takip edilebilmektedir. Sınavda üç öğrenciden fazlasına aynı kitapçık gelmeyecek şekilde oturum gerçekleştirilir. Test 13 adet kitapçık, 1 adet öğrenci anketi ve 1 adet okul yönetici anketi ile sınav yapılmaktadır.

III. PISA Testi Neyi Hedeflemekte ve Nasıl Hazırlanmaktadır?

Her üç yılda bir tekrarlanan PISA Testinde öğrenciler Okuma, Matematik ve Fen okuryazarlığını ile ilgili soruların yanısıra kendileri ile ilgili sorulara da cevap vermektedir. Ayrıca okul yöneticilerinden de bilgi alınarak eğitim sistemine sadece müfredata dayalı sistem üzerinden değil, öğrencilerin ileri dönemlerde bu bilgileri ne ölçüde kullanabilecekleri üzerinden bakılmaktadır. Her sınav döneminde ağırlıklı bir alan bulunmaktadır. Tablo 6'da her bir sınav dönemine ilişkin ağırlıklı alan ile ilgili bilgi verilmiştir. Sınav süresinin yarısına yakın bir sürede öğrenciler bu ağırlıklı alana cevap vermektedir. OECD'nin tüm raporlarında yeralan ağırlıklı alan tanımlarına baktığımızda sınavda sadece ders bilgisinin ölçülmediği görülmektedir.

OECD tanımlamalarında Okuma becerisi, öğrencilerin bilgisini ve potansiyelini geliştirmek, ortaya konan metinleri anlama, kullanma, değerlendirme ve etkileşim kurma kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. Matematik okuryazarlığı, öğrencilerin matematiği çeşitli açılardan ele alarak ortaya koyma, kullanma ve yorumlama kapasitesiyken, Fen okuryazarlığı bilimle ilgili konularda bilimsel araştırmayı değerlendirme, bilimsel olayları ve verileri bilim ve teknoloji çerçevesinde ortaya koyma becerisidir (Bkz OECD, 2019b). Bunun yanı sıra öğrenciler otuz, otuz beş dakikalık bir öğrenci anketi cevaplamaktadırlar. Öğrencilere yönelik ankette öğrenciler, kendileri, evleri, okul ve öğrenme süreçleriyle ilgili bilgi verirler. Okul yöneticileri ise okulda uygulanan sistem ve okuldaki öğrenme biçimleriyle ilgili soruları cevaplandırır. Bazı ülkelerde ise ailelere de bir anket uygulanmaktadır. Aileler burada öğrencinin öğrenme süreciyle, evdeki buna yönelik ortamla ve son olarak kendilerinin öğrenme sürecine etki yaratabileceği konularla ilgili sorulara cevap verirler. 2018 yılında ise bu anketlere ilave olarak ilk defa öğrencilerin yaşam memnuniyeti ile ilgili ankette sunulmuştur (OECD, 2019a, Sayfa 12-13). Örneklem PISA testi, kağıt kalem testi ile uygulanıyorsa her okuldan en azından 35 öğrenci, bilgisayar tabanlı uygulanıyorsa 42 öğrenciyle yapılmaktadır.

PISA Testinin uygulanış biçimine baktığımızda 2000 yılında kağıt üstünde ve 2015 yılında çoğu ülkede bilgisayar tabanlı olarak uygulanmıştır. Öğrenciler üç alanda çoktan seçmeli, açık uçlu soruları cevaplandırmaktadır. Öğrenciler bir saatin sonunda beş dakikalık bir ara verebilmektedir. Sınava ek olarak düzenlenen öğrencilere ve okul yöneticilerine yönelik anketlerde çocuğun ve ailenin sosyal ve kültürel altyapısı ve içinde bulunulan ortam, öğrencinin öğrenmeye yönelik yaklaşımı ve alışkanlıkları, okulun sahip olduğu fiziksel, beşeri sermaye, okulun aldığı destekler, okulun aldığı kararlarda özerklik gibi konularda bilgi elde edilmeye çalışılır.

Tablo 6. PISA'da Yıllara Göre Ağırlıklı Alan

YIL	2003	2006	2009	2012	2015	2018
AĞIRLIKLILAN	Matematik Okuryazarlığı	Fen Okuryazarlığı	Okuma Becerileri	Matematik Okuryazarlığı	Fen Okuryazarlığı	Okuma Becerileri

Kaynak: OECD raporlarından yazar tarafından derlenmiştir

Yapılan okuma, matematik ve fen testleri sadece bilgi düzeyinde değil okuryazarlık düzeyinde yapılmaktadır. Okuryazarlık ise bilgiden nasıl yararlandığı, günlük yaşamda nasıl kullanıldığı ile ilgili daha geniş bir tanımı içermektedir. Her bir alan farklı düzeylere bölünerek sınava giren öğrencilerin yeterlilik düzeyleri belirlenmektedir. Örneğin 2018 yılında yapılan okuma becerilerinin ağırlıklı alan olarak belirlendiği sınavda Düzey 1a, 1b, 1c, 2, 3, 4, 5, 6 olan sınavda 1. ve 2. düzeydeki öğrenciler sorulan sorularda daha çok basit, anlaşılır soruların cevaplarını verebilmekte iken, 6. Düzeydeki öğrenciler daha karmaşık metinler içinden konuları değerlendirebilmekte ve çıkarımlar yapabilmektedir (Bkz. Tablo 7). Değerlendirmede çoktan seçmeli ve öğrencilerin durumu ile ilgili daha kişisel

sonuçlara ulaşabilmek için cevapların yarısına yakınına yanıt oluşturması istenir. Öğrenciler, üç alanın dışında kendileri, aileleri ve öğrenme sürecini etki eden faktörler ile ilgili sorulara cevap vermektedirler. Değerlendirme araçları İngilizce ve Fransızca olarak hazırlanır ve sınava giren diğer ülkelerin dillerine iki çeviri ile tercüme edilerek dilsel bütünlük içinde birleştirilir.

Tablo 7. Yeterlilik Düzeyi Puan Aralıkları

YETERLİLİK DÜZEYİ	OKUMA BECERİLERİ	FEN	MATEMATİK
Düzy 1-1c	189.33 - 262.04		357.77 - 420.07
1b	262.04 - 334.75	260.54 - 334.94	
1a	334.75 - 407.47	334.94 - 409.54	
Düzy 2	407.47 - 480.18	409.54 - 484.14	420.07 - 482.38
Düzy 3	480.18 - 552.89	484.14 - 558.73	482.38 - 544.68
Düzy 4	552.89 - 625.61	558.73 - 633.33	544.68 - 606.99
Düzy 5	625.61 - 698.32	633.33 - 707.93	606.99 - 669.30
Düzy 6	698.32 - 1000	707.93 - 1000	669.30 - 1000

Not: Okuma becerileri Düzy 1 üç kategori, Fen iki kategori ve Matematik bir kategori olarak yer almaktadır.

Kaynak: OECD (2019a), PISA 2018 Insights and interpretations, , OECD Publishing, Paris.

PISA testinin diğer yapılan uluslararası testlerden daha fazla çalışmaya konu olmasının en önemli nedeni bu sınavın sadece okul müfredatının sonuçlarıyla değil öğrencinin öğrenme sürecinin okul ve okul dışı faktörlerinin gerçek yaşamda kullanım bilgilerini de sunmasıdır.

Örneğin TIMSS dördüncü ve sekizinci düzeyde yeralan öğrencilerin matematik ve fen alanındaki başarı sonuçları ile ilgilenirken, PISA herhangi bir düzey belirlemeden 15 yaşındaki öğrencilere odaklanmaktadır.

Günümüz koşullarının bir uzantısı olarak PISA değerlendirme yöntemi 2015 yılından itibaren bilgisayar tabanlı olarak katılımcı ülkelerde uygulanmıştır. 2015 yılından itibaren farklı örneklem özelliklerinden dolayı ortaya çıkan hatayı minimize etmek için ise değerlendirme yönteminde aşamalı uyarlanabilir test (multi-stage adaptive testing) yapılmaya başlanmıştır. Bu testte öğrenciler 2 saat içinde fen, matematik ve okuma becerileri alanındaki sorulara cevap verirken, 30 dakikalık bölümde de kendileri, aileleri, evleri ve okulları konusundaki sorulara cevap vermektedir. Sonuçlar alınan yeterlilik düzeyine göre yorumlanmaktadır. Elde edilen sonuçlar aracılığı ile ülkeler arasında öğrenciler düzeyindeki farklılıklar, okul düzeyindeki farklılıklar ortaya konulurken, ailelerin ve okul yöneticilerinin bu farklılıkları gidermedeki rolü de ortaya konulabilmektedir. Diğer yandan PISA ile sadece ülkelerarası karşılaştırma değil, ülke içinde ortaya çıkan öğrenci ve okul bazlı karşılaştırmalar da yapılabilmektedir. PISA anketleri aracılığıyla öğrenciye ve yöneticiye sunulan sorulardan alınan cevaplara göre öğrencilerin yanıtlarıyla bilgi ve beceri düzeyleri üzerinden önemli bir veri seti elde edilirken, öğrenme

çıktılarının öğrencinin bulunduğu sosyoekonomik, demografik değişkenlerden ne yönde etkilendiği ve bunlar arasındaki ilişkinin okul, aile ve öğrenci üçgeni içinde değerlendirilmesine olanak sağlar. Böylece ülkenin eğitim sistemindeki güçlü ve zayıf yönler ortaya konulabilir.

IV. Türkiye'nin PISA Testi

Türkiye testi, ilk defa testin ikinci dönemi olan 2003 yılında 4855 öğrenciyle yedi coğrafi bölgede uygulanmıştır. PISA testinin ilk döneminde Türkiye'nin sınavda yer almama nedeni olarak TIMMS-R ve PIRLS projelerini uygulaması olduğu belirtilmiştir. (PISA 2003,Ulusal Rapor) Bu sınav ile ağırlıklı alan olan matematik becerileri üzerine önemli bilgiler elde edilmiştir. Altı düzey üzerinden değerlendirilen matematik becerilerinde Türkiye'deki öğrencilerin yüzde 75'i ikinci beceri düzeyinde ve altında yer almıştır. (PISA 2003 Ulusal nihai raporu). Bu alanda en yüksek puan alan ülke Hong Kong- Çin'dir (ortalama 550 puan). Yedi coğrafi bölgeden en başarılı bölge İç Anadolu iken, en başarısız bölge Doğu Anadolu olmuştur. Okul türlerine göre en başarılı okullar Fen liseleri iken en başarısız okullar ilköğretim okullarıdır. 2003 yılındaki ulusal raporda öğrenme üzerinde olumsuz durumların devamsızlık, sınıftaki disipsizlik, gürültü ve derse girmeyen öğretmenlerden kaynaklı olduğu belirtilmiştir. Öğrenci başarısında sadece sosyo-ekonomik ve okula ilişkin faktörlerin tek başına etkili olmadığı bulunmuştur. Raporda öne çıkan önemli faktörlerden biri okul öncesi eğitim almış olan öğrencilerin 15 yaşına geldiklerinde de başarılarında okul öncesinin devam ettiğidir. Türkiye, öğrenci başarısı arasındaki farklılaşmada hem okul içi hem de okullar arasında farklılaşmanın en yüksek olan ülkedir. Fiziksel altyapı yetersizliği konusunda da en dezavantajlı ülke konumundadır. Temel alanın matematik olduğu 2003 testinde kız öğrencilerin ortalama puanı 415 iken, kız ve erkekler arasındaki fark erkekler lehine 15 puan daha fazladır.

2006 yılında 4942 öğrencinin katıldığı sınavda ağırlıklı olarak fen yeterlilikleri incelenmiştir. Türkiye'de fen okuryazarlığında ikinci düzeyin altında veya aşağısında yer alan öğrenciler %77.9'dur. Finlandiya en yüksek puan almış ülkedir. (ortalama 563). Yedi coğrafi bölge dağılımına baktığımızda Güneydoğu Anadolu 377 puanla ve Doğu Anadolu 381 puanla en başarısız, Akdeniz bölgesi 453 puanla en başarılı bölgedir. Kızlar (431 puan) erkeklerden (419 puan) başarılı olarak görülmektedir. Okul türleri açısından bakıldığında en başarılı okul fen liseleri (598 puan), en başarısız ise ilköğretim okullarıdır (349 puan). Türkiye'de başarısızlığın nedeni 2006 ulusal nihai raporunda sosyo ekonomik durum ile ilişkilendirilmiştir. Öğrencilere yapılan anketlerde fene yönelik öğrencilerin motivasyonunun yüksek olmasına rağmen elde edilen sonuçlar bu motivasyonu karşılamamaktadır. 2006 ulusal nihai raporunda ekonomik, sosyal, kültürel statü endeksi ile PISA fen puanı üzerinden önemli bilgiler elde edilmiştir. Bu indeks ilgili 2006 yılındaki ortalama puan için negatif değeri göstermektedir. Bunun yanı sıra kişi başına gelir düzeyinde

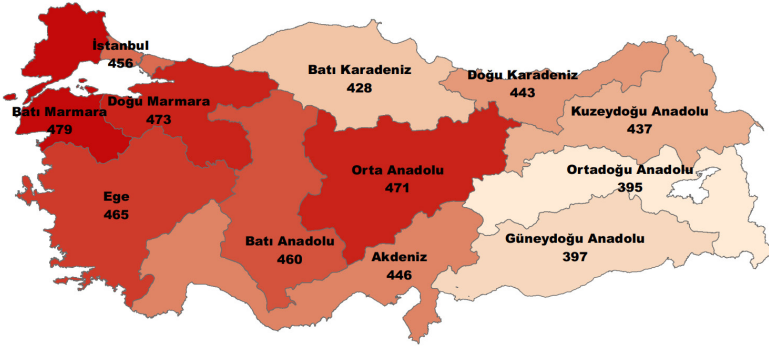
hem Türkiye’de hem de dünya da fen başarısı ile güçlü bir ilişki de olduğu ortaya konmuştur. Diğer yandan başarısızlığın bir nedeni olarak fen öğrenme ve öğretme yöntemlerinden kaynaklandığı gösterilmiştir.

2009 yılında 4996 öğrencinin 12 istatistiki bölge biriminde gerçekleştirilen testte ağırlıklı alan Okuma Becerileridir. Türkiye’de bu dönemde bir önceki döneme göre okuma becerilerinde daha fazla başarı elde edilmesine karşın üstün okuma becerilerini oluşturan 6. Düzeyde hiç bir öğrenci yer almamıştır. Bu dönemde 2. düzey ve altında başarı gösteren öğrencilerin oranı %56.7’dir. En yüksek puan alan ülke 556 puanla Şanghay-Çin’dir. Türkiye’nin puanı ise 464’tür. Güneydoğu Anadolu en düşük ortalama puana sahip olan bölge (421 Puan) iken, Batı anadolu bölgesi (481 puan) en yüksek puana sahip bölgedir. Okul türlerine göre baktığımızda en yüksek puana sahip olan okullar Fen liseleri (571 puan) ve anadolu öğretmen liseleri (569 puan) iken , en düşük puana sahip okullar ilköğretim okullarıdır (336 puan). Okuma becerileri alanında kızlar (486 puan) erkeklerden (443 puan) daha başarılıdır. Okuma becerilerinden alınan puanlarda okuldışı yapılan okumaların çeşitliliğinin önemli bir avantaj oluşturduğu görülmüştür. 2009 Raporlarında yine sosyo ekonomik açıdan dezavantajlı olan öğrencilerin başarısızlıkta önemli bir açıklayıcı olduğu görülmektedir. Ancak burada önemli bir nokta Türkiye gibi ülkelerde dezavantajlı yüksek başarılı öğrencilerin oranı çok yüksektir. Bu da sosyo ekonomik açıdan kötü durumda olan öğrencilerin motivasyonları ve okul gibi faktörlerle önemli başarılar elde ettiği yönündedir.

2012 yılında Türkiye toplam 4848 öğrenci ile 12 istatistiki bölgede bu teste katılmıştır. 2.düzye ve altında başarı gösteren öğrencilerin oranı ise % 67.14’tür. Matematik okuryazarlığının ağırlıklı olduğu sınavda en başarılı olan ülke 613 puanla Şangay-Çin’dir. Türkiye’nin ortalama puanı 448’dir. En düşük puana sahip olan bölgeler Güneydoğu Anadolu (397 puan)ve Orta Doğu Anadolu (395 puan) iken, en yüksek puana sahip bölge Batı Marmara’dır (479 puan). Şekil 4.1’de bölgelerde yer alan öğrencilerin ortalama puanı yer almaktadır. Okul türlerine baktığımızda düşük puana sahip okul türü İlköğretim (371) ve Meslek lisesi (391) iken en yüksek puana sahip okul türü ise Fen liseleridir (668 puan) . Matematik okuryazarlığında erkek öğrenciler (452 puan) kız öğrencilere (444 puan) göre daha başarılıdır. 2012 yılındaki sınavda, ağırlıklı alanın matematik olduğu teste 2003 yılındaki matematik puanına göre 25 puan artış yaşanmıştır. 2012 ulusal nihai raporunda matematik başarısında öğrenci başarısını belirleyen en önemli faktörün sosyo ekonomik faktörler olduğu belirtilmiştir. Örneğin evde kendilerine ait bir odaya sahip olmanın, bilgisayar sahibi olmanın önemli olduğu ortaya konmuştur. Diğer yandan anketlerden elde edilen sonuçlara göre matematikle ilgili olarak öğrenciler matematikten başarısız olacağına yönelik yüksek kaygı taşıma larıdır. Aynı raporda anne babanın eğitim düzeyinin ortalama 8.75 yıl olduğu belirtilmiştir. Bu da bu yönde yapılacak iyileştirmelerin öğrencilerin başarıları üzerinde etkili

olacağını göstermektedir. Raporda ilginç bir bulguda zayıf da olsa okula yapılan devamsızlıkların sınav başarısı üzerinde olumlu etki yaratıyor olmasıdır.

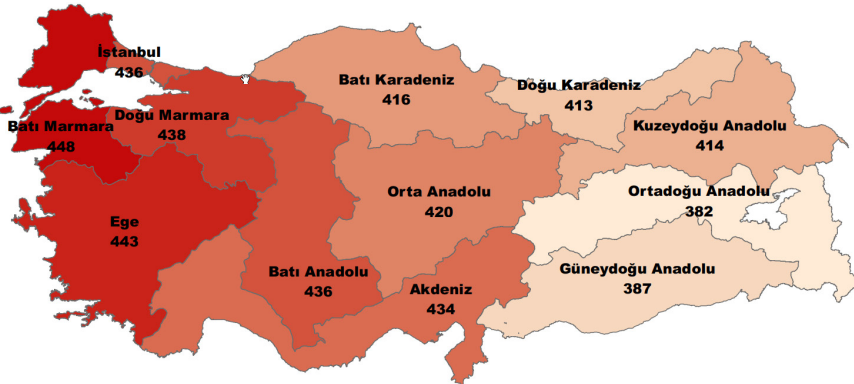
Şekil 10. 2012 Yılında Matematik Alanında İBBS 1 Düzeyinde PISA Puanları



Kaynak: PISA 2012 Ulusal Ön Raporundan yazar tarafından oluşturulmuştur.

2015 yılında düzenlenen PISA testi İBBS 1 düzeyinde 12 bölge için 5895 öğrenciye uygulanmıştır. Fen okuryazarlığının temel alan olduğu bu dönemde 2.düzye ve altında başarı gösteren öğrencilerin oranı ise % 74.6'tır. Türkiye'nin ortalama puanı 425'tir. Türkiye'nin ağırlıklı alanın fen okuryazarlığı olduğu 2006 yılındaki ortalama fen puanı 424 puan iken, 2012'de 463 puandır. Kız öğrencilerin puanının (429 puan) erkek öğrencilerin puanından (422 puan) fazla olduğu sınavda en başarısız olan bölgeler Ortadoğu Anadolu (382 puan)ve Güneydoğu Anadolu (387 puan) bölgeleri iken, en başarılı olan bölge Batı Marmaradır (448 puan). Okul türlerine göre incelendiğinde en başarısız okul ortaokullar (338 puan), en başarılı okul Fen liseleridir (534 puan). Türkiye'nin elde ettiği sonuçlar diğer testlerde olduğu gibi benzer faktörlerden etkilenmiştir. 2015 yılı ulusal raporda düşük gelirin, öğrencilerin elde ettiği test puanını olumsuz etkilediği, personelin değişime direnmesinin öğrenme üzerinde negatif etkiler tırettiği belirtilmiştir. Ortalama puanlar tüm bölgelerde Şekil 11'den de görülmektedir.

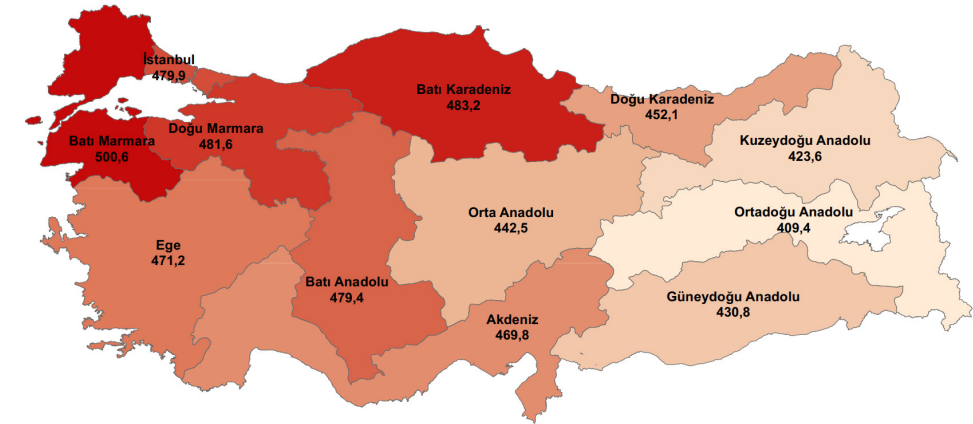
Şekil 11. 2015 Yılında Fen İBBS 1 Düzeyinde PISA Puanları



Kaynak: PISA 2015 Ulusal Ön Raporundan yazar tarafından oluşturulmuştur.

Okuma Becerilerinin ağırlıklı alan olduğu 2018 yılında IBBS Düzey 1'e göre 12 bölgeden 6890 öğrenci sınava girmiş ve Türkiye ortalama puanı 466'dır. Daha önce 2009 yılında okuma becerilerinin ağırlıklı olduğu sınavda puan 464'dir. Bu alanda en yüksek puanı alan ülke B-S-J-Z (Çin) (555 puan)'dir. Türkiye'de ikinci düzey ve altında olan öğrencilerin yüzdesi %56.3'tür. Altıncı düzey de yeralan öğrencilerin yüzdesi % 0.2'dir. 2009 yılı ile bu durumu kıyasladığımızda 2018 yılında yüksek performans gösteren öğrencilerin bulunmasıdır, 2009 yılında ise altıncı düzeye çıkan öğrenci bulunmamaktadır. PISA 2018 diğer yıllara göre tüm alanlarda puanların önemli derecede arttığı yıl olmuştur. Bölge düzeyinde baktığımızda Şekil 12'de görüldüğü gibi en başarısız bölge Ortadoğu Anadolu (409.4 puan), en başarılı olan bölge ise Batı Marmara'dır (500.6). En başarısız okul türü çok programlı Anadolu liselerinde (392.9) iken, en başarılı okul türü Fen liseleridir (583.4). Kızlar (478 puan) erkeklere (453 Puan) göre daha başarılı görünmektedir. PISA 2018 yılında Türkiye puanlarını bir önceki yıla göre en fazla arttıran ülkelerden biridir. Türkiye PISA 2018 önraporunda öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinin etkisinin kısıtlı olduğu vurgulanmıştır.

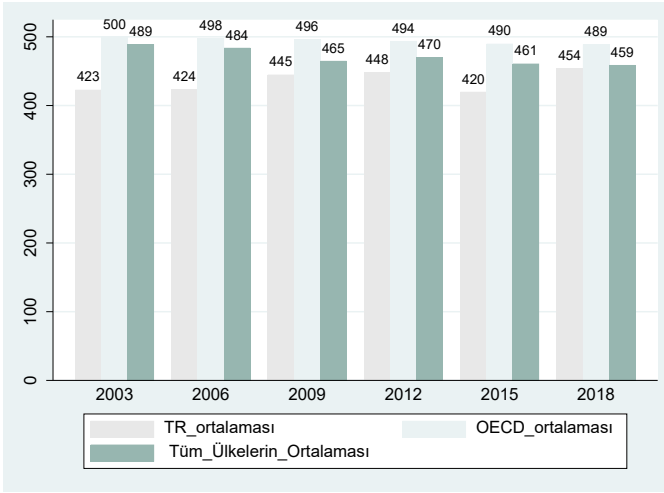
Şekil 12. 2018 Yılında Okuma Becerileri İBBS 1 Düzeyinde PISA Puanları



Kaynak: PISA 2012 Ulusal Ön Raporundan yazar tarafından oluşturulmuştur.

Türkiye'nin yıllar itibariyle tüm alanlarda puanlarını arttırdığı görülmektedir. İlk defa matematik okuryazarlığının ağırlıklı alan olduğu 2003 yılı sınavında Türkiye sınava katılan tüm kırk bir ülkeye ve otuz OECD ülkesine göre oldukça düşük bir performans göstermiştir. Şekil 13'de de görüldüğü gibi yıllar itibariyle matematik okuryazarlığında iyileşme görülse de OECD ülke ortalamalarının altında kalmıştır. Ancak tüm alanlar gibi matematik alanında da alt düzeyde yeralan öğrencilerin yüzdesinde azalış eğilimi bulunmaktadır. Örneğin 2003 yılında Düzey 1'de yeralan öğrenciler %27.7'den 2018'de % 13.8'e düşmüştür. Ancak en karmaşık problemleri anlama becerisini içeren altıncı düzey için aynı durum görülmemektedir.

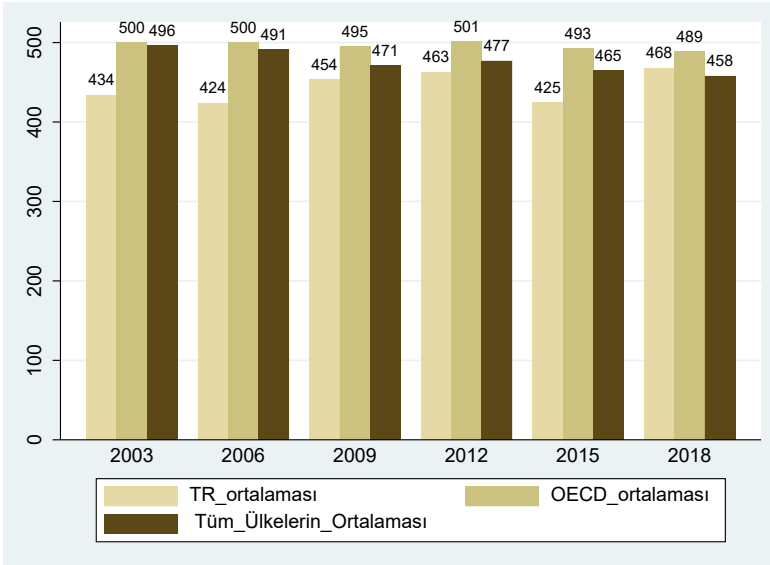
Şekil 13. Yıllar İtibariyle Matematik Puanları



Kaynak: OECD raporlarından yazar tarafından derlenmiştir

Şekil 14, yıllar itibariyle fen okuryazarlık ortalama puanları sınava katılan Türkiye, OECD ve tüm ülkeler için gösterilmektedir. Türkiye 2003 yılından 2018 yılına geldiğinde puanını önemli ölçüde arttırmıştır. Anketlerden elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin Fen'e yönelik motivasyonları bulunmasına rağmen sıralamada yetmiş dokuz ülkeden otuz dokuzuncu olmuştur. OECD raporlarında öğrenme ve öğretme yöntemlerinin bu konuda etkili olduğu görülmektedir.

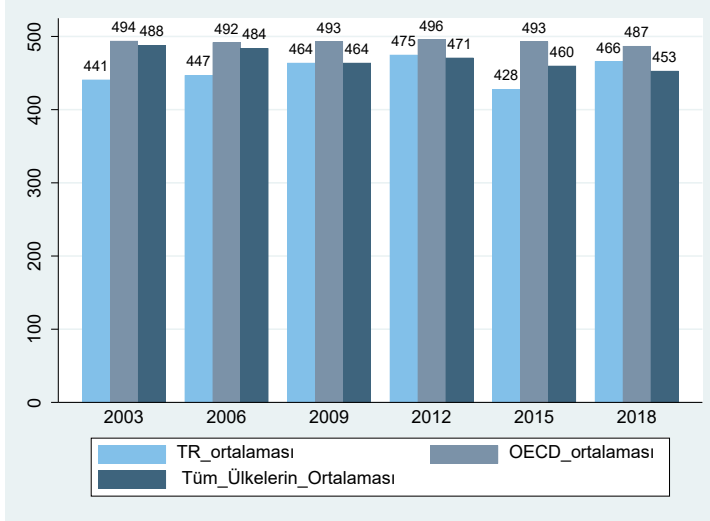
Şekil 14. Yıllar İtibariyle Fen Puanları



Kaynak: OECD raporlarından yazar tarafından derlenmiştir

Okuma becerilerinin yıllar itibariyle gösterildiği Şekil 15’de okuma becerilerinde de tüm ülke gruplarında ve Türkiye’de ortalama puanlar artmıştır. 2003 yılında toplam kırkbir ülke içinde, otuzbeşinci sırada yer alırken, 2018 yılında yetmiş dokuz ülkeden kırkbirinci sırada yer almıştır. Burada da birinci ve altındaki öğrencilerin düzeyindeki azalma dikkat çekicidir. (2003’de %37’den 2018’de %26.1’e düşmüştür.

Şekil 15. Yıllar İtibariyle Okuma Beceri Puanları



Kaynak: OECD raporlarından yazar tarafından derlenmiştir

V. Neden Bazı Ülkeler Daha Başarılı?

OECD’nin öncülüğünde 1997’de düzenlenen PISA testi ülkelerin eğitim durumunu ülkeler arasında ve içinde değerlendirmesine olanak sağlamaktadır. İlk defa düzenlendiği 2000 yılından beri ülkeler sınavdaki sıralamaların sonuçlarını tartışmaktadır. Bu sınav ülkelerin kendi içinde yıllar içindeki sıralamasının ne ölçüde değiştiğini ve bu alanda yapılması gerekenlerle ilgili araştırmalara konu olmaktadır.

Yüksek başarı gösteren Asya ülkelerinin grafiklerinin hep üst sıralarda yer alması diğer ülkelerinde bu başarının arkasında nasıl bir formül olduğunu araştırmasına sebep olmuştur. Asya ülkeleri için aşağıda yer alan faktörler dışında kültürel özelliklerin de bu başarıda önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Bu ülkelerde kültürel olarak eğitim çok önemlidir. Bunun yanı sıra eğitim sosyal statü elde etmek için önemli bir yoldur. (OECD, 2011),

Yapılan çalışmalarda öne çıkan faktörlere baktığımızda, öğretmenin ve okul idarecilerinin kalitesi (Darling-Hammond and Rothman: 2011, Marzano et al., 2005), öğretmenliğin toplum içinde saygın bir meslek olarak yer alması, öğretmen maaşlarının yüksek olması üst düzeyde bir öğrenci grubunun öğretmenliği meslek olarak seçmesine neden olmaktadır. Böylece yüksek kapasiteye sahip öğretmenler iyi bir eğitim alarak öğrencileri yetiştirmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin başarabileceğine yönelik inandırılmışlıkları ve eğitim alanında yapılan reformlar

da öne çıkan faktörlerdendir. Hem aileler hem de öğretmenleri öğrencileri yeterince çalışır ve tekrar ederlerse başarabileceklerine inandırmaktadır. Başarı sıralamasında öne çıkmış ülkeler için önemli bir faktörde en alt sıradaki ve en üst sıradaki öğrenciler arasında başarı farklılığının çok olmamasıdır. (Darling-Hammond and Rothman: 2011).

Ülke düzeyinde baktığımızda PISA testinin yapıldığı ilk yıllardan itibaren ilk on ülke arasında olan Finlandiya’da zorunlu eğitim 10 yıldır. Altı yaşında okul öncesi eğitim alır ve kapsamlı eğitim olarak adlandırılan eğitimle süreç yedi yaşında başlayıp on altı yaşında biter. Bu eğitim ücretsiz olarak verilmektedir. Kapsamlı eğitim herhangi bir seçme sistemine bağlı olmadan uygulanır. Böylece herhangi gelir veya sosyal statüye bağlı olmadan öğrenciler eğitim alabilmektedir. Bu sistemde lise döneminde yapılan yeterlilik sınavı hariç bir test sınavı yoktur. Öğretmen olabilmek için ise yüksek lisansa sahip olmak gereklidir. Bu faktörlerin hepsi başarının diğer ülkeler için de dikkate alınmasına sebep olmuştur. Gözlenen önemli bir durum başarı sıralamasında en alta yeralan öğrencilerin sayısındaki azalıştır. Bu da başarılı ve başarısız öğrenciler arasından farkın en az olduğu Finlandiyada başarı açığının giderek azalmasına neden olmaktadır. Son yıllarda ise yaşanan başarısızlığın önemli bir nedeni olarak eğitimdeki merkezileşmeden ademi merkezizetçiliğe kayış olarak görülmektedir (Sahlgren, 2015).

Son yıllarda başarı sıralamasında ilk beş ülke arasında yeralan Estonya’da eğitim sistemi Finlandiya’dan etkilenmiştir. Temel eğitim olarak nitelenen zorunlu eğitim yedi yaşından başlayıp on altı yaşında bitmektedir. Başarı nedenleri Finlandiya ile paralellik göstermektedir. Eğitim ücretsiz olarak verilmekte, hangi sosyal sınıftan geldiği, okulun nerede olduğundan farksız aynı müfredat ile öğretim yapılarak aynı çıktı beklenmektedir. Eğitim sisteminde 2014 yılındaki reform ile öğrenci temelli yaklaşım benimsenmiştir. Bu yaklaşım ile en başarılı öğrencilerin oranı arttırılmıştır. Ayrıca eğitim sadece teorik olarak kalmamış, günlük hayat için de hazırlayan formda gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler iyi eğitim almış ve öğretim tekniğini kendisi öğrenciye en uygun olacak şekilde özgürce belirleyebilmektedir. Öğrenci başına yapılan harcamalar OECD ortalamasına göre daha düşük olmasına karşın Avrupa ülkeleri arasında en başarılı ülkedir. Yukarıda sayılan faktörler dışında teknoloji altyapısını geliştirip bunu tüm öğrencilere eşitlikçi bir anlayışla sunarak başarıya ulaşmışlardır.

Singapur, PISA testinde ilk beş ülkeden biri olmuştur. Singapur’da 2000 yılındaki Zorunlu Eğitim Yasası ile 1996 yılından sonra doğan Singapur vatandaşı çocukların temel eğitim almaları zorunlu hale getirilmiştir. Heterojen bir nüfusa sahip ülkede Çince, Malayaca, Hintçe ve bazı avrupa dilleri konuşulmaktadır. Diğer ülkelerden farklı olarak anadil zorunluluğu ile eğitim verilmektedir. Eğitim sektörüne yatırım yapılarak öğretmenlerin iyi eğitim almaları önemli bir öncelik olmuştur.

Japonya’da eğitime verdiği önem ile PISA testinde üst sıralarda yer almaktadır. Japonya’da zorunlu eğitim dokuz yıldır ve eğitime katılım tüm yaşlarda yüksektir. Japonya’nın eğitim sistemi her sosyal sınıftan öğrenciye eşitlikçi yaklaşım sergilemesinin dışında sınıf büyüklüklerinin 35 kişi olması, ödev fazlalığı, katı öğretim teknikleri ile dikkati çekmektedir. MEXT (Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı) yaptığı reformlarla eğitim sistemini yüksek standartlarda belirlemeye çalışmaktadır.

VI. Öğrenci Başarısını Arttırmak İçin Gerekli Politikalar

Öğrencilerin başarı düzeylerini anlamak için literatürde çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar başarı düzeylerini anlamak ve ölçebilmek için uluslararası testlerden yararlanmaktadır. Bunlardan sıklıkla kullanılan PISA testi sonuçları ülkelerin kendi içindeki ve uluslararası düzeydeki başarıları anlama konusunda yardımcı olmaktadır. Yapılan çalışmalar daha çok başarının, aile, okul faktörlerinin sosyo-kültürel etkileri üzerine yoğunlaşmıştır.

PISA testinde başarılı olan ülkelere baktığımızda her ülkenin kendine özgü özelliklerinin öne çıktığı görülürken, ortak özellik olarak kaliteli eğitime yapılan yatırımların yanısıra öğrenci, öğretmen ve okul işbirliğinin önemli olduğu görülmektedir. Colemann Raporu (1966) okulun öğrenci başarısı ile ilişkisinin zayıf olduğunu söylemesine karşın, başarılı olan ülkelerde okulların müfredatları ve yönetimleri konusunda daha esnek bir yapıda olmalarının önemli olduğu görülmektedir. Diğer ortak özellik başarılı olan ülkelerin okul öncesi okullaşma oranlarının çok yüksek olmasıdır. Okula yönelik faktörlerin ortaya koymasında önemli çalışmalardan biri olan Barra ve Boccia (2019), OECD ülkeler için kamu kaynaklarının, kız çocuklarının varlığının, bilgisayara sahip olmanın ve annenin eğitiminin önemli olduğunu bulurken, OECD üyesi olmayan ülkelere kız öğrencilerin varlığının ve ailenin eğitim düzeyinin önemli olduğu bulunmuştur. Tüm başarılı olan ülkelere yera alan ortak özellik öğrencilerin hangi sosyal statüden olursa olsun başarabileceklerine dair inancın yaratılıyor olmasıdır. Böylece yüksek standartlar belirlenerek okul ve öğretmen aracılığıyla öğrenciler başarılı olabilmek için yüksek motivasyona sahiptir. Diğer yandan öğretmenlere iyi eğitim verilerek yüksek donanıma sahip öğretmenler performansı yüksek öğrenci yetiştirilmesini sağlanmaktadır. Diğer yanda öğretmenlere ödenen yüksek ücretlerin ve çalışma hayatları boyunca onlara verilen ilave eğitimlerin de önemli olduğu görülmektedir.

Sonuç

Öğrencinin performansının değerlendirilmesi eğitimden elde edilen çıktının yorumlanması açısından oldukça önemlidir. Her türlü bilgi ve donanıma sahip bireylerin günümüz koşullarınca yetiştirilmesinin amaçlandığı bir ortamda eğitimden en fazla verimin alınabilmesi için yapılacak sınavlardan elde edilecek bilgiler eğitimde atılması gereken adımlar konusunda önemli bilgiler verecektir. Bu amaçla en sık kullanılan OECD’nin yaptığı PISA testi 15 yaşındaki öğrencileri

kapsayan bir değerlendirme sınavıdır. Eğitimin çıktılarının hem ülke içinde hem de ülkeler arasında karşılaştırılmasını yapmak için kullanılan PISA testi sonuçları her dönem de önemli bilgiler vermiştir. Özellikle sadece bilgiyi kullanma becerisi değil aynı zaman da sınava ek olarak verilen anketlerle de var olan durumun anlaşılması için okul, öğrenci, aile kaynaklı nedenleri anlamayı kolaylaştırmaktadır.

Türkiye'nin ilk defa 2003 yılında katıldığı bu sınavda elde edilen sonuçlar Türkiye'de özellikle öğrencilerin en alt düzeyde yığılı olduğunu göstermektedir. Basit ve temel bilgileri kullanma becerisi olarak tanımlanabilecek olan birinci düzey ve altı için zamanla bir azalma görülsede Türkiye'de asıl önemli sorun kısaca karmaşık bilgileri kullanma becerisini içeren altıncı düzey için yeterli ve hızlı bir öğrenci artışı sağlanamamasıdır. Başarılı olan ülkelere baktığımızda ise tam tersi bir durum görülmektedir. Diğer önemli bir nokta ise Türkiye'de okullar arasında önemli farkların ortaya çıkmasıdır. Başarılı ülkelere baktığımızda ise bu farklılıkların oldukça küçük olduğu görülmektedir. Raporlarda elde edilen sonuçların altında yatan ortak faktörler, öğrenme ve öğretme teknikleri, sosyo ekonomik faktörler, öğretmenin derse devamı ve öğretmene yapılan yatırım, ailenin eğitim düzeyi öne çıkmaktadır. Aile gelirin ve öğrencinin ev de sahip olduğu olanakların başarı için önemli katkılar yaptığı belirtilmektedir. Ailenin eğitim düzeyinin artırılmasının öğrenci performansı üzerine etkisi dikkat çekicidir (Vázquez-Cano vd., 2020). Ancak diğer yandan öğrencilerin yaşanan olumsuzluklara karşı önemli bir esnekliği de vardır. Türkiye'de dezavantajlı yüksek başarılı öğrenciler tüm yaşanan sosyo ekonomik problemlere karşı sınavda dezavantajlı öğrencilerin gösterdiği başarıyı elde edebilmektedir.

Türkiye'nin bölgeleri arasında önemli gelir farklılıkları vardır. PISA testinde literatürde belirtildiği gibi düşük gelir önemli bir dezavantaj yaratmaktadır. Türkiye'de doğu ve batı arasındaki makasın tüm ağırlıklı alanlarda olduğu görülmektedir. Yayılma etkisi ile gelirin düşük olduğu bölgelerin çevrelerinde gelir düşük buna paralel olarak ortalama puanda düşük olarak yer almaktadır. Bu amaçla geliri iyileştirecek politikalar beraberinde öğrencilerin performansını da arttıracaktır.

Başarı koşulları her ülkenin içinde bulunduğu kültürel yapıdan etkilenmektedir. Asya ülkeleri başarıyı daha uzun saatler süren disiplinli bir çalışma ile elde ederken, Kuzey ülkelerinde başarı daha çok eğitim koşullarının herkese eşit dağıtılması ve öğrenci temelli bir yaklaşımla sağlanmaktadır. Bunlar da eğitim de başarı için tek bir formülün olmadığını ancak eğitime yapılacak yatırımların, öğretmeni iyi eğitmenin öğrenci üzerinde de olumlu etkiler yaratacağını göstermektedir. Milli Eğitim Bakanlığının 2023 Vizyon raporunda öğrenci temelli eğitim yaklaşım başarının artacağı öngörülebilir.

Kaynakça

- Barra, Cristian & Boccia, Marinella, 2019. The determinants of students' achievement: a difference between OECD and not OECD countries, MPRA Paper 92561, University Library of Munich, Germany.
- Bornstein, M. C., & Bradley, R. H. (Eds.). (2003). Socioeconomic status, parenting, and child development. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). Equality of educational opportunity. US Office of Education.
- Darling-Hammond, L., & Rothman, R. (Eds.) (2011). Teacher Leader Effectiveness in High Performing Education Systems. Washington, DC: Alliance for Excellent Education and Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education
- Dupre ME. (2007). Educational Differences in Age-Related Patterns of Disease: Reconsidering the Cumulative Disadvantage and Age-As-Leveler Hypotheses. *J Health Soc Behav.*;48:1–15
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2012). Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation. *Journal of Economic Growth*, 17:267–321.
- Marzano, R.J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). School leadership that works: From research to results. ASCD.
- MEB, (2003). PISA 2003 Türkiye Ulusal Nihai Raporu. Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- MEB, (2006). PISA 2006 Türkiye Ulusal Nihai Raporu. Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- MEB, (2010). PISA 2009 Ulusal Ön Raporu. Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- MEB, (2013). PISA 2012 Ulusal Ön Raporu, Millî Eğitim Bakanlığı, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB, (2015). PISA 2015 Ulusal Nihai Raporu. Millî Eğitim Bakanlığı, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB, (2019). PISA 2018 Ulusal Ön Raporu, Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, Ankara.
- OECD. (2003). The PISA 2003 Assessment Framework – Mathematics, Reading, Science And Problem Solving Knowledge And Skills.
- OECD (2011). “Shanghai and Hong Kong: Two Distinct Examples of Education Reform in China”, in *Lessons from PISA for the United States*, OECD Publishing, Paris.
- OECD. (2016). PISA 2015 results (Volume II) policies and practices for successful schools. PISA, OECD publishing, Paris
- OECD (2019a), PISA 2018 Insights and interpretations, , OECD Publishing, Paris.
- OECD (2019b). PISA 2018 results volume I: What students know and can do. Paris: OECD Publishing.
- Oketch, M.O. (2006), Determinants of human capital formation and economic growth of African countries. *Economics of Education Review*, 25(5), 554-564
- Sahlgren, G. H. (2015). Real Finnish lesson. The true story of an education superpower. London: Centre for policy studies.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.
- Strenze, T. (2007) Intelligence and Socioeconomic Success: A Meta-Analytic Review of Longitudinal Research. *Intelligence*, 35, 401-426
- Suna H. E., M. Özer (2021). Türkiye’de Sosyoekonomik Düzey ve Okullar Arası Başarı Farklarının Akademik Başarı ile İlişkisi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 12(1); 54-70
- Vázquez-Cano, E., A.M.De la Calle-Cabrera, C. Hervás-Gómez, , & E. López-Meneses (2020). Socio-family context and its influence on students' PISA reading performance scores: Evidence from three countries in three continents. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(2), 50 - 62

BEŞİNCİ BÖLÜM

TÜRKİYE'DE YÜKSEK ÖĞRETİM VE İŞGÜCÜ PİYASASI ÇIKTILARI

Oğuz Karadeniz¹

Özet

Türkiye’de son çeyrek yüzyılda tüm eğitim seviyelerinde okullaşma oranı hızla artmıştır. Yüksek öğretime olan talep artışı, yeni üniversitelerin kurulması aynı zamanda fakülte, yüksekokul ve yeni bölümlerin açılması ile sonuçlanmıştır. Çalışmada Türkiye’de yükseköğretimin işgücü piyasası çıktıları açısından genel değerlendirmesi yapılmaya çalışılmıştır. Üniversite eğitimi genel olarak istihdam oranlarını ve ücretleri arttırmaktadır. Bununla beraber son yıllarda Covid 19 küresel salgınının ve ekonomideki yavaşlamanın üniversite mezunlarının istihdam oranlarında azalmalara neden olduğu söylenebilir. Üniversite mezunlarının bir bölümü, mezun oldukları bölüm ile uyumlu eşleşmeyen özel sektördeki işlerde çalışmaktadır. Ayrıca özel sektörde çalışan üniversite mezunlarının ücretleri giderek asgari ücrete yakınsamaktadır. Üniversitelerde açılan bölümler genellikle sosyal bölümlerdir. Söz konusu bölümler ile ekonomide istihdam yaratan yeni sektörler arasında ise tam anlamıyla uyumlu bir eşleşme olduğu söylenemez. Yüksek öğretimin işgücü piyasası anlamında çıktılarını idari kayıtlar ve Hane Halkı İşgücü Anketleri üstünden ölçecek daha fazla çabaya ihtiyaç bulunmaktadır. Yükseköğretimin kalitesinin artması ve özel sektörün ihtiyacına uygun eğitim verilmesi işletmelerde verimliliğin artmasına katkı sağlayabilecektir.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, İşgücü Piyasası, İstihdam, Ücret

Jel Kodu: I23, I28, J31, J40

Higher Education in Turkey and Labour Market Outcomes

Abstract

In the last quarter century in Turkey, the schooling rate has increased rapidly at all education levels. The high demand for higher education has resulted in the establishment of new universities and new departments such as faculties, colleges

¹ Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi, İİBF, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Bölümü, oguzk@pau.edu.tr, ORCID:0000-0003-1823-0528

and departments. In the study, it has been tried to make a general evaluation of higher education in Turkey in terms of labour market outcomes. University education generally increases employment rates and wages. However, it can be said that the Covid 19 global epidemic and the slowdown in the economy in recent years have caused a decrease in the employment rates of university graduates. Some of the university graduates work in the private sector in jobs that do not match the department they graduated from. The wages of university graduates working in the private sector are gradually converging to the minimum wage. Especially departments opened in universities are generally social departments. It cannot be said that there is a fully compatible match between the said departments and the new sectors that create employment in the economy. Further efforts are needed to measure the labour market outcomes of higher education through administrative registers and Household Labour Force Surveys. Increasing the quality of higher education and providing education in accordance with the needs of the private sector will contribute to the increase of productivity in enterprises.

Keywords: Higher Education, Labour Market, Employment, Wage

Jel Code: I11, I28, J31, J40

I. Giriş

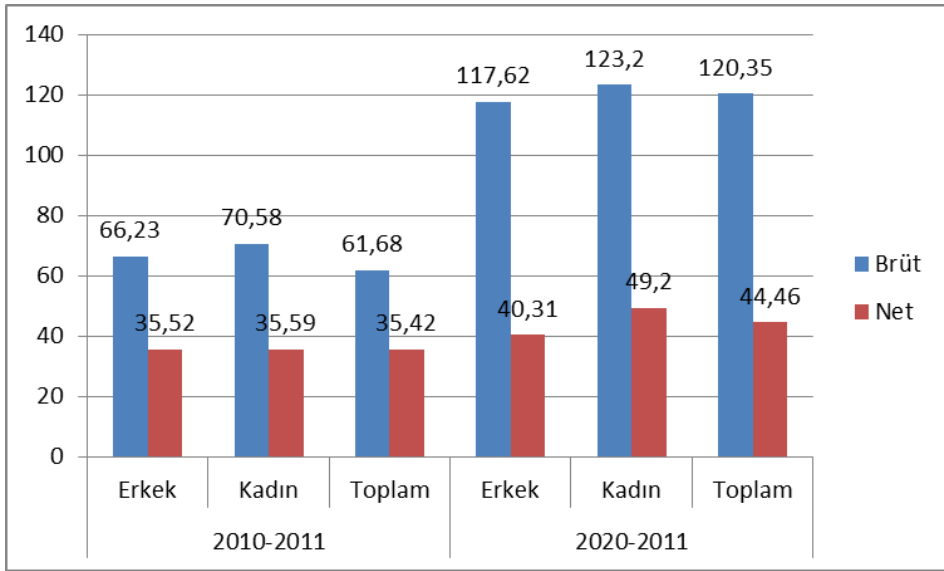
Eğitim, ailelerin çocuklarının geleceği için yaptıkları temel yatırımlardan belki de en önemlisidir. Aileler eğitim yoluyla çocuklarının gelecekte daha nitelikli ve iyi işlerde çalışmalarını, daha yüksek gelirler elde etmesini hedeflemektedir. Belirtilen nedenle kamu yanında hanelerin de eğitim harcamaları artmaktadır. Bu noktada devletin yükseköğretim alanında yaptığı harcamaları arttırması, yeni üniversite ve bölümlerin açılması, özellikle yüksek öğretime olan talebin bir sonucu olarak görülebilir. Diğer yandan dünyada yüksek öğretim kurumları ekonomik kalkınmanın sürdürülebilirliğine katkı sağlayacak istihdam edilebilirliği yüksek mezunları yetiştirme baskısı ile karşı kaşıya kaldığı ifade edilmektedir (Small ve ark., 2018). Benzer durumun Türkiye için de geçerli olduğu söylenebilir. Öğrencilerin üniversite ve bölüm seçiminde üniversitelerin ve bölümlerin istihdam olanakları en önemli rolü oynamaktadır. Sonuçta yükseköğretimin finansmanı büyük ölçüde devlet tarafından finanse edilmektedir. Bu durumda eğitime yapılan kamu harcamaları hangi ölçüde işgücü piyasasında karşılık bulmaktadır? Özellikle yüksek öğretimdeki bireylerin gelirlerini hangi ölçüde arttırmaktadır? Üniversite mezunlarının yaptıkları işler ile aldıkları eğitim arasında ne ölçüde bir bağlantı bulunmaktadır? Çalışmada söz konusu sorulara cevap aranmaktadır. Çalışmada ilk olarak Türkiye’de eğitim istihdam bağlantısı eğitim durumuna göre, istihdam, işsizlik oranları bağlamında incelenmiştir. Yükseköğretimden mezun olunan bölüme göre istihdam ve işsizlik oranlarına da yer verilmiştir. Ardından eğitimin işgücü piyasasına geçişi üzerine etkisi ele alınmış ve üniversite mezunlarının çalıştıkları meslekler ile aldıkları eğitim arasındaki ilişki ortaya konmaya çalışılmıştır. Ayrıca özel sektörde eğitim

durumuna göre ücret düzeylerinin asgari ücrete oranı hesaplanmıştır. Çalışmada eğitimin işgücü piyasası çıktıları hesaplayabilmek için TÜİK, HHİA bültenleri ve mikro veri setlerinden yararlanılmıştır.

II. Yüksek Öğretimde Artan Okullaşma Oranları ve Eğitim Seviyesine ve Cinsiyete Göre, İşgücüne Katılım ve İşsizlik Oranları

Türkiye genç bir nüfusa sahiptir. Eğitim, özellikle yüksek öğretim, neredeyse tüm gelir grupları için insan onuruna yaraşır bir yaşam için temel araç olma önemini korumaktadır. Artan ilk ve ortaöğretim okullaşma oranları, yüksek öğretimde talep artışına sebep olmuştur. Hükümetler söz konusu talebe duyarsız kalmamış son otuz yılda açılan yeni üniversitelerle yüksek öğretimde okullaşma oranları hızla artmıştır. Son on yılda eğitim kadınların yüksek öğretim net okullaşma oranları yaklaşık 14 puan artarak erkekleri geçmiştir.

Şekil 16. Yüksek Öğretimde Brüt ve Net Okullaşma Oranları (2010-2011-2020-2021)



Kaynak: MEB; (2022)

İstihdamın eğitimle yüksek oranda bağlantılı olması eğitimin çıktısının kriterlerinden biri sayılabilir. Bireyin yetkinliklerinin farkında olarak seçtiği meslek grubunda çalışabilmesi eğitimin getirisini arttırmaktadır. Aksi durum, bireyin eğitimle kazancını arttıramaması anlamına gelmektedir. Aynı zamanda eğitimin milli gelir artışına sağladığı katkı da sınırlı olacaktır.

Tablo 8. Eğitim Durumuna ve Cinsiyete Göre İşgücüne Katılım Oranı (%)

	2010			2021		
	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın
Okur-yazar olmayanlar	19,8	36,8	16,3	15,6	29,6	12,8
Lise altı eğitimliler	46,8	69,9	23,8	45,5	65,3	25,3
Lise	51,4	68,1	30,4	52	68,9	32,5
Mesleki veya teknik lise	65,8	81,2	39,8	63,9	80,1	38,5
Yüksek öğretim	78,8	84,3	71	76,5	84,6	67,6

Kaynak: TÜİK HHİA 2010-2021 sonuçları <https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=Istihdam,-Issizlik-ve-Ucret-108> (Erişim Tarihi.21.11.2022)

Tablo 8 'e göre eğitim seviyesi yükseldikçe işgücüne katılım oranları artmaktadır. Bununla birlikte, ilköğretim mezunları ile lise, lise mezunları ile meslek lisesi mezunları arasında işgücüne katılım oranları arasında çok önemli farklılıklar bulunmamaktadır. Belirtilen durum özellikle meslek lisesinde verilen eğitimin istihdama etkisinin sınırlı olduğunu gösterebilir. Meslek lisesi ve üniversite mezunu kadınların işgücüne katılım oranı erkeklere göre halen düşüktür. Diğer yandan üniversite mezunu kadınların işgücüne katılım oranında 2010 yılına göre yaklaşık 3,6 puanlık bir gerileme görülmektedir. Belirtilen durum 2020 yılında başlayan ve etkilerini 2021 'de devam ettiren Covid 19 küresel salgınından kaynaklanabilir.

Tablo 9. Eğitim Durumuna Göre İşsizlik Katılım Oranı (%)

	2010			2021		
	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın
Okur-yazar olmayanlar	6	13,7	2,4	14,5	14,5	5,3
Lise altı eğitimliler	11,6	12,1	10,3	11,1	11,1	11,2
Lise	15,9	12,6	24,9	11,7	11,7	19,9
Mesleki veya teknik lise	13,2	10,5	22,5	10,2	10,2	21,8
Yüksek öğretim	11	8	15,9	9,3	9,3	16,8

Kaynak: TÜİK HHİA 2010-2021 sonuçları <https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=Istihdam,-Issizlik-ve-Ucret-108> (Erişim Tarihi.21.11.2022)

Lise üstü eğitim seviyesinde kadınların işsizlik oranları aynı eğitim seviyesindeki erkeklerin neredeyse iki katı kadardır. Son on bir yılda söz konusu rakamlarda bir değişiklik olmadığı söylenebilir. Belirtilen durumun ortaya çıkmasında işgücü piyasasında kadınlara dönük görünmeyen engeller ve ön yargılar, kadınların meslek lisesi ve üniversitelerde okudukları bölümlerin genellikle geleneksel cinsiyete dayalı iş bölümü içinde kadınlara özgü mesleklerden oluşması, kadınların işsizlik oranlarının yükselmesine neden olabilir. Türkiye'de üniversite mezunu kadınların %70'ine yakını sosyal bölümlerden mezundur. Eğitim ve sağlık alanlarında üniversite mezunlarındaki oran kadınlarda erkeklere oranla yüksektir. Söz konusu durum öğretmenlik, doktorluk, hemşirelik gibi mesleklerin kadınlara uygun meslekler olarak algılanmasından kaynaklanabilir. Mühendislik alanında ise kadınların oranı

erkeklerin neredeyse beşte biri kadardır. Bu durumun nedenleri farklı olabilir. Örneğin İtalya’da kadınların ağırlıklı olarak beşeri ve sosyal bilimleri seçmelerinin, mühendislik ve bilgisayar bilimlerine ilgi göstermemelerinin bir nedeninin de öğrencileri bu bölümlerine yönlendiren lise düzeyinde müfredat seçimi olduğu ifade edilmektedir (Barone ve Assirelli, 2020).

Tablo 10. Üniversite Mezunlarının Bitirdikleri Bölüm ve Cinsiyete Göre Dağılımı (2021)

Mezun Olunan Bölüm	Erkek		Kadın	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Eğitim	780196	12,4	1087119	19,1
Sanat	149036	2,4	234726	4,1
Beşeri bilimler	220952	3,5	274461	4,8
Diller	93051	1,5	161628	2,8
Sosyal bilimler ve davranış bilimleri	504837	8,1	444809	7,8
Gazetecilik ve enformasyon	26390	0,4	23030	0,4
İş ve yönetim	1764951	28,2	1547070	27,2
Hukuk	160386	2,6	162526	2,9
Biyoloji, çevre ve ilgili birimler	31478	0,5	65904	1,2
Fiziki bilimler	114033	1,8	96028	1,7
Matematik ve istatistik	53405	0,9	55321	1
Bilişim ve iletişim teknolojileri	101711	1,6	62291	1,1
Mühendislik ve mühendislik işleri	993418	15,8	212311	3,7
İmalat ve işleme	97725	1,6	125169	2,2
Mimarlık ve inşaat	303630	4,8	144189	2,5
Tarım, ormancılık ve balıkçılık	137350	2,2	78847	1,4
Veterinerlik	39862	0,6	33869	0,6
Sağlık	310726	5	581169	10,2
Refah -Sosyal hizmetler	28978	0,5	99766	1,8
Kişisel hizmetler	149938	2,4	134650	2,4
İş sağlığı ve ulaştırma hizmetleri	59203	0,9	35861	0,6
Güvenlik hizmetleri	148332	2,4	19961	0,4
Toplam	6269590	100	5680707	100

Kaynak: TÜİK HHİA 2021 Veri setinden yazar tarafından hesaplanmıştır.

III. Eğitimin İstihdama Geçiş Katkısı

Eğitimin, kişilerin girdikleri iş üzerindeki katkısı nedir? Tablo 11’den de anlaşılacağı üzere, 15-34 yaş grubunda mesleki veya teknik liseden mezun olanların neredeyse yarısı aldıkları mesleki eğitimin iş bulmada hiçbir katkısı olmadığını ifade etmektedir. Meslek yüksekokulu mezunlarında, aldığı eğitimin iş bulmasına büyük ölçüde katkısı olduğunu ifade edenlerin oranı sadece %43’tür.

Tablo 11. En Az Bir Okul Bitiren ve İstihdamda Olanların Eğitim Durumuna Göre Aldığı Eğitimin İşe Katkısı (15-34 Yaş), II. Çeyrek: Nisan-Haziran, 2016, (%)

	Büyük ölçüde katkıları oldu	Biraz katkıları oldu	Çok az katkıları oldu	Hiç katkıları olmadı
Toplam	24	13	10	53
Lise altı	6	9	11	74
Genel lise	10	17	13	60
Mesleki veya teknik lise	24	17	12	47
2 veya 3 yıllık yüksekokul	43	19	8	30
4 yıllık yükseköğretim ve üzeri	64	13	6	17
Erkek	19	13	11	57
Lise altı	5	9	12	75
Genel lise	10	16	14	61
Mesleki veya teknik lise	22	17	13	49
2 veya 3 yıllık yüksekokul	44	19	8	29
4 yıllık yükseköğretim ve üzeri	58	14	6	21
Kadın	33	12	9	46
Lise altı	8	8	10	74
Genel lise	10	20	12	58
Mesleki veya teknik lise	30	17	10	43
2 veya 3 yıllık yüksekokul	43	19	7	31
4 yıllık yükseköğretim ve üzeri	71	11	6	12

Kaynak: TÜİK, (2016) Gençlerin İşgücü Piyasasına Geçiş Araştırma So, 2016, <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Genclerin-Isgucu-Piyasasına-Gecisi-Arastirma-Sonuclari-II.-Ceyrek:-Nisan---Haziran,-2016-21865> (Erişim Tarihi:12.12.2022)

Mesleki yüksek öğretim, genellikle işverenlerin istedikleri nitelikte çalışan yetiştirmekten oldukça uzaktır. MYO mezunlarının işsizlik oranının yüksekliği söz konusu okulların tercih edilmemesinin de bir nedeni olarak görülebilir (İslamoğlu, Alp, 2019: 119). Bu okullarda staj ve işyeri eğitimi programları yetersizdir. Bazı meslek yüksekokulu ve fakültelerdeki laboratuvarlar oldukça teknolojik gelişmelere ayak uyduramamıştır. İşverenler stajyer çalıştırmak konusunda isteksiz iken staj programları da çoğu zaman müfredat çerçevesinde yapılmamaktadır. Mesleki yüksek öğretim staj yapılabilecek işyeri sayısı yetersizdir (Kabakçı Karadeniz, Karadeniz, 2016). Stajyerlere meslekleri ile ilgili işler dışında işler yaptırılmakta ve stajyerler meslekleri ile ilgili olmayan işlerde çalıştırılmakta, ücret ve diğer çalışma koşulları yönüyle emek sömürsüne de maruz kalabilmektedir (Demir, 2019:88-96). Bununla beraber 3+1 olarak da adlandırılan üç dönem teorik bir dönem, işyerinde pratik eğitimi içeren süresi uzatılmış staj programları olan işyeri eğitimlerinin, meslek yüksekokulu öğrencilerinin işgücü piyasasına geçişini kolaylaştırdığı ve ücretler üzerine olumlu etki yaptığı görülmektedir. 3+1 programı uygulayan ve uygulamayan iki meslek yüksek okulu mezunlarının karşılaştırıldığı bir çalışmada 3+1 programına katılan öğrencilerin kontrol grubuna göre daha kısa

sürede iş bulabildikleri ve daha yüksek ücretlerle çalıştıkları tespit edilmiştir (Alp ve ark., 2022).

Eğitim programları artarken hangi sektörlerde istihdam artışı olduğuna dikkat edilmekte midir? Meslek liselerinde ve üniversitelerde program açarken, sektörel gelişmelerin dikkate alındığı söylenemez. Meslek liselerinde açılan programlarla ilgili İİ İstihdam ve Mesleki Eğitim Kurulu'nun görüşü alınmaktadır. Bununla beraber alınan görüşler genellikle uzun vadeli bir analize dayanmamaktadır. Üniversitelerde açılan programlarda da benzer bir durumun olduğu söylenebilir. Açılan programlar genellikle üniversite adaylarının taleplerinin yüksek olduğu alanlarda açılmaktadır. Üniversitelerde açılan program ve bölümlerde ise genellikle laboratuvar ve yüksek harcama gerektirmeyen, iktisat, işletme bölümü gibi programların üniversitelerce tercih edildiği görülmektedir.

IV. Üniversiteden Mezun Olunan Bölüme Göre İstihdam Oranları ve Yapılan Meslek ile Alınan Eğitim Arasındaki Bağını

Yüksekokul ve fakülte mezunlarında hemen hemen tüm bölümlerde istihdam oranlarında bir gerileme görülmektedir. İstihdamdaki gerilemenin nedenleri arasında; Covid 19 küresel salgını ve ekonomideki durgunluk yer alabilir. Ancak gazetecilik ve enformasyon matematik ve istatistik, hukuk dışındaki diğer bölümlerde istihdam oranlarında bir gerileme söz konusudur. Bir başka anlatımla üniversite eğitiminin, istihdam oranı noktasında, getirisinde gerileme görülmektedir. Yunanistan' da Hane Halkı İşgücü Anketi verileri kullanılarak yapılan bir çalışmada politeknik ve bilgisayar bilimleri gibi yüksek düzeyde özel sektör istihdamına sahip bölümlerden mezun olanların genel olarak Yunan işgücü piyasasında daha iyi durumda olduğunu göstermiştir. Aynı çalışma, sosyal ve diğer bilimler gibi kamu sektörünün ihtiyaçlarıyla ilgili olan bölümlerden mezun olanların, kötü istihdam beklentileri ile karşı karşıya olduğunu tespit etmiştir (Livanos, 2010). AB üyesi 15 ülkenin HHİA veri setleri üstünden yapılan bir çalışmada, sağlık ve sosyal yardım, eğitim ve mühendislik gibi yüksek öğretim programlarının işsizliği azaltmada etkili olduğu, sağlık ve refah bölümlerinin ise ortalamanın üstünde istihdam edilebilirlik sunduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan aynı çalışmada beşeri bilimler ve sanat derecesinin, istihdamı güvence altına alma konusunda referans kategorisine göre daha az etkili olduğu bulgulanmıştır (Nunez, Livanos, 2010).

Tablo 12. Üniversiteden mezun Olunan Bölüme Göre İstihdam Oranları (%), (2021)

	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Yüksekokul veya fakülte mezunu	70,7	71,0	70,1	70,1	69,6	68,4	65,4	67
Eğitim	67,8	68,3	68,8	68,6	68,2	66,6	63,5	64
Sanat	61,5	62,5	62,3	63,0	59,8	59,5	57,4	58,4
Beşeri Bilimler	70,2	69,5	69,0	66,3	63,4	61,8	57,0	57,6
Diller	66,2	63,2	60,1	63,0	62,3	63,4	59,0	59
Sosyal bilimler ve davranış bilimleri	69,6	69,3	65,4	65,9	66,0	64,4	60,7	63,1
Gazetecilik ve enformasyon	51,5	61,3	60,0	54,6	56,4	57,9	56,5	63,7
İş ve yönetim	68,6	70,1	69,5	70,3	69,6	68,6	66,6	68,2
Hukuk	70,6	74,9	76,6	72,4	74,4	75,5	70,3	74
Biyoloji, çevre ve ilgili birimler	68,1	67,0	72,3	69,1	69,5	70,9	67,6	65,7
Fiziki bilimler	69,5	69,5	71,2	70,2	67,5	68,3	67,5	69,6
Matematik ve istatistik	72,9	70,6	66,9	68,8	69,5	71,1	70,8	76,6
Bilişim ve iletişim teknolojileri	68,8	68,0	67,4	68,6	70,2	69,7	65,3	64
Mühendislik ve işleri	79,7	80,0	79,3	79,4	79,0	76,8	74,7	77,6
İmalat ve işleme	66,7	69,2	63,8	64,3	68,1	65,6	62,0	64,2
Mimarlık ve inşaat	72,7	73,8	71,3	70,7	69,5	66,1	63,1	66
Tarım, ormancılık ve balıkçılık	71,3	69,3	71,3	69,8	71,8	68,7	69,4	71,6
Veterinerlik	84,0	81,8	82,3	78,0	80,1	72,3	75,3	68,7
Sağlık	83,1	80,5	77,8	75,9	75,4	73,8	69,8	71,2
Refah (Sosyal hizmetler)	52,5	54,2	51,4	53,1	52,7	56,8	46,6	47,6
Kişisel hizmetler	65,1	61,4	65,7	66,5	64,9	66,7	56,0	59,1
İş sağlığı ve ulaştırma hizmetleri	73,7	65,0	54,2	66,3	69,6	73,5	67,1	70,3
Güvenlik hizmetleri	79,5	78,7	75,9	74,1	69,1	69,4	67,2	67

Kaynak: TÜİK HHİA 2014-2020 sonuçları <https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=Istihdam,-Issizlik-ve-Ucret-108> (Erişim Tarihi:21.11.2022)

Üniversite mezunlarının yaptıkları meslek ile mezun oldukları bölüm arasındaki uyumlu eşleşme oranı da eğitimin ekonomik anlamda getirisinin değerlendirilmesine yardımcı olabilir.

Üniversite mezunlarının mezun oldukları alan ile yaptıkları iş arasındaki bağıntı nedir? Tablo 13’de görüldüğü üzere üniversite mezunu olmak her zaman mezun olunan bölüm ile yapılan iş arasında bağıntısı olması anlamına gelmemektedir. Ancak, mezun olunan bölüm ile yapılan iş arasında bağıntının yüksek olmaması, eğitimin niteliği ve piyasada iş olanakları noktasında yetersizlik ve nitelik yönü ile uyumsuz eşleşme noktalarında bazı sorunları ortaya koymaktadır. Örneğin Eğitim Fakültesi (öğretmenlik) mezunlarının %16,3’ünün hizmet ve satış elemanı, %7,2’sinin nitelikli tarım, hayvancılık, avcılık, ormancılık ve su ürünleri çalışanları,

beşeri bilimler mezunlarının %8,7'sinin nitelik gerektirmeyen mesleklerde çalışması, işgücü piyasasında nitelik yönü ile uyumsuz eşleşmeye işaret etmektedir.

Tablo 13. Özel Sektörde Üniversite Mezunlarının En Son Mezun Oldukları Bölümlere Göre Mesleklere Göre Dağılımı (%) (2021)

Mezun Olunan Bölüm/Meslek	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Eğitim	9,4	42,7	7,1	8,0	16,3	7,2	3,4	2,0	4,0
Sanat	9,4	39,6	8,7	13,9	17,5	1,1	6,4	1,5	2,1
Beşeri Bilimler	9,4	27,7	8,1	9,9	21,6	6,1	6,4	2,1	8,7
Diller	12,8	38,2	6,4	10,9	23,8	2,0	0,8	1,0	4,2
Sosyal Bilimler Ve Davranış Bilimleri	19,1	24,7	11,7	19,4	14,4	3,5	3,2	2,0	1,9
Gazetecilik Ve Enformasyon	9,4	29,7	12,2	10,6	17,3	4,6	5,4	5,4	5,3
İş Ve Yönetim	15,5	16,1	12,6	23,5	18,3	2,6	3,8	3,3	4,2
Hukuk	2,8	77,5	4,6	4,3	5,7	0,8	1,7	0,5	2,0
Biyoloji, Çevre Ve İlgili Birimler	20,6	41,6	11,7	10,0	7,9	4,2	3,1	0,2	0,5
Fiziki Bilimler	21,3	34,5	16,2	8,5	10,8	0,7	2,6	1,8	3,6
Matematik Ve İstatistik	13,9	59,8	4,9	9,8	8,7	1,0	0,8	0,3	0,8
Bilişim Ve İletişim Teknolojileri	7,2	25,5	11,3	16,2	16,4	2,3	7,6	4,4	9,1
Mühendislik Ve İşleri	14,5	33,0	17,7	5,3	8,7	1,5	11,0	4,7	3,6
İmalat Ve İşleme	13,2	24,3	13,8	7,6	17,3	2,5	11,4	3,6	6,3
Mimarlık Ve İnşaat	11,1	44,5	18,2	5,0	11,5	1,9	4,3	1,1	2,4
Tarım, Ormancılık Ve Balıkçılık	0,0	25,3	10,3	8,3	20,5	9,9	4,3	3,0	4,4
Veterinerlik	4,8	52,9	7,2	4,4	12,9	7,6	2,9	0,0	7,4
Sağlık	2,5	54,7	17,5	5,0	11,9	1,9	1,7	1,5	3,4
Refah (Sosyal Hizmetler)	8,5	11,0	5,6	18,7	36,1	6,6	4,3	0,4	8,8
Kişisel Hizmetler	14,9	6,4	11,9	19,2	30,6	4,3	3,6	3,0	6,0
İş Sağlığı Ve Ulaştırma Hizmetleri	5,0	29,0	15,7	15,4	17,3	1,4	4,8	5,0	6,5
Güvenlik Hizmetleri	10,4	2,2	10,2	6,9	38,0	13,2	2,8	3,4	13,0
Toplam	13,0	30,2	12,7	13,8	15,5	3,0	5,0	2,8	4,0

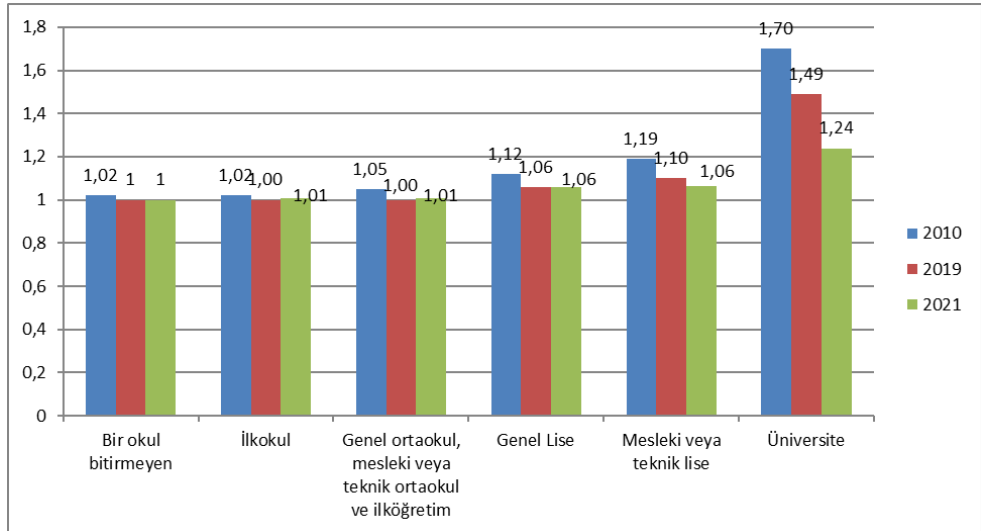
Kaynak: TÜİK HHİA Mikro Veri Setinden (2021) hesaplanmıştır.

Üniversitelerde öğrenci sayısının yüksekliği dikkate alınırken öğrenimin niteliğini artırma konusunda çalışmalar oldukça yavaş ilerlemektedir. Eğitim ve öğretimin okul ve bölüme göre çıktısı büyük ölçüde mezun istihdam anketleri ile

ölçülebilir. Mezunların istihdam, işsizlik oranları, aldıkları ücret, aldıkları eğitim ile yaptıkları iş arasındaki bağıntı, mezun istihdam anketleri ile saptanabilir. Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisi tarafından geliştirilen UNİ-VERİ Projesi ile SGK verilerinden 2014-2019 yılları arasında 4 yıllık bir programdan mezun olanların başlangıç ücreti, iş bulma süresi, nitelik uyumsuzluğu, kamu istihdamı, sektör ve firma büyüklüğü dağılımı bölüm bazında analiz edilip yayınlanmaya başlamıştır.²

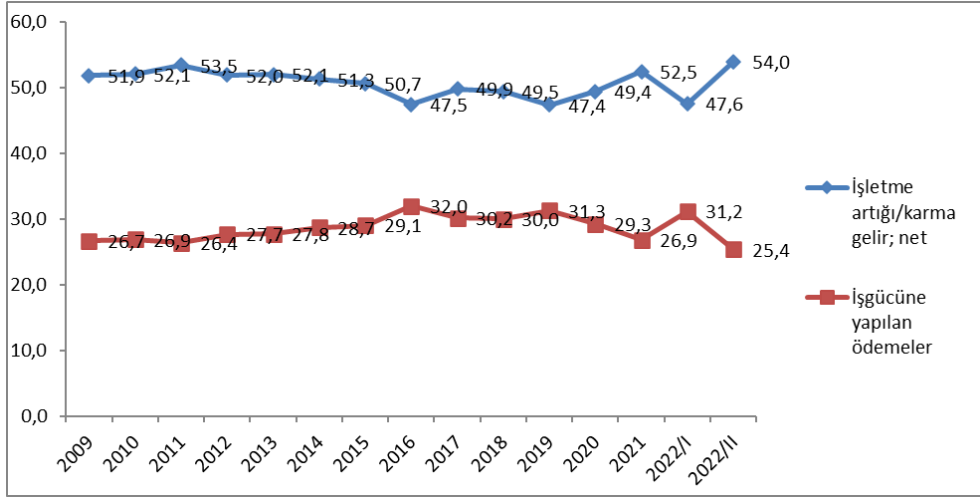
Eğitim durumu ücreti nasıl etkilemektedir? Eğitime yapılan yatırım karşılığını nasıl vermektedir? Yavuz (2022), TÜİK HHİA 2010-2020 Gelir Yaşam Koşulları mikro veri setleri ile yaptığı araştırmada lisans ve lisansüstü mezunlarının medyan gelirlerinin asgari ücrete oranının son on yılda azaldığını bulgulamıştır. Şekil 17’ den de anlaşılacağı üzere genel lise ve meslek lisesi mezunlarında 2010’a göre medyan ücret asgari ücrete yakınsamıştır. Üniversite mezunlarında ise 2010 yılında medyan ücret asgari ücretin %70 fazlası iken, bu oran 2021’de %23’e düşmüştür. İşletmelerin verimliliğini arttırmada en önemli kaynaklardan biri olan beşerî sermayenin getirisi azalmaktadır. Söz konusu durum işletmelerin verimliliği arttırmak için yeni bir ücret politikasına ihtiyaç bulunduğuna işaret edebilir. Nitekim son altı yılda, emeğin işletmenin yarattığı gayri safi katma değer içindeki payının yaklaşık 7 puan azalırken, sermayenin payının da aynı oranda arttığı görülmektedir.

Şekil 17. Özel Sektörde Eğitim Durumuna Göre Net Medyan Ücretin Net Asgari Ücrete Oranı (2020, 2019, 2021)



Kaynak: TÜİK HHİA (2010, 2019 ve 2021) Mikro Veri Setinden Hesaplanmıştır.

Şekil 18. İşgücüne Yapılan Ödemeler/Gayri Safi Katma Değer İşletme Artığı-Karma Gelir/ Gayri Safi Katma Değer (%) (2009-2022)



Kaynak: TÜİK GSYİH İstatistiklerinden (2009-2022) Hesaplanmıştır.

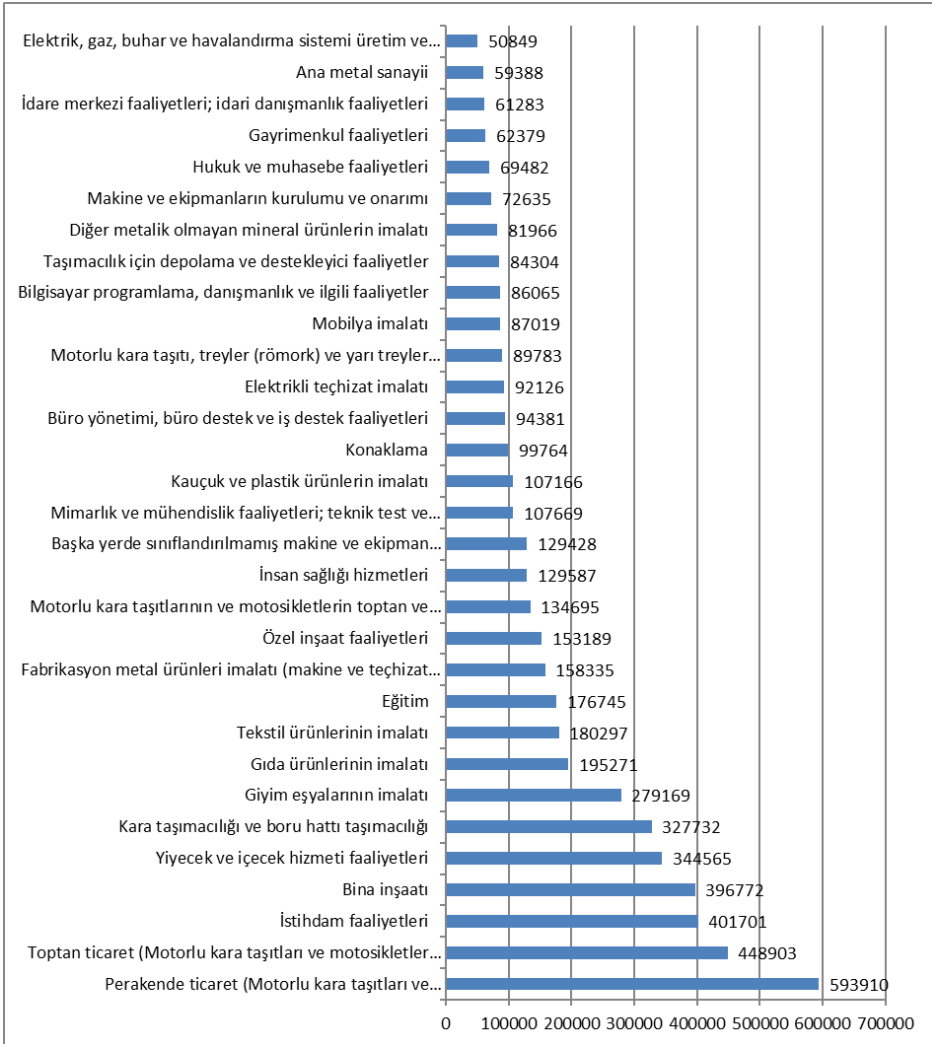
(İşletme Artığı; işgücü ödemeleri, vergiler ve sübvansiyonlar çıkarıldıktan sonra işletmeye kalan pay)

Eğitimin kendisinden beklenen çıktıları ülke kalkınmasına sunabilmesi, ilgili alanda sermaye yatırımlarının da yapılmasına bağlıdır. Türkiye’de 2021 yılı itibariyle imalat sanayiindeki girişimlerin %61,4’ü düşük teknoloji, %27’si düşük orta teknoloji kullanmaktadır. Düşük ve düşük orta teknoloji faaliyetlerinde girişimler, istihdamın %78,7’sini, cironun ise %70’ini yaratmaktadır (TÜİK, 2022). Düşük ve orta teknoloji kullanan KOBİ’lerin ağırlıklı olduğu ekonomi düşük katma değerli işler yaratmaktadır. İhracatın içinde ileri teknoloji ürünlerin miktarı oldukça düşüktür. Son yıllarda AR-GE alanında verilen teşvikler, üniversitelerde açılan teknoparklar ile yüksek teknolojiye yatırım yapılması önemli bir gelişmedir. Bununla birlikte, yüksek teknoloji ürünlerin sayısı oldukça azdır. Yüksek katma değer yaratamayan ihracata dayalı sektörlerdeki işletmeler, düşük ücretler, uzun çalışma süreleri ile nitelikli ve iyi işler yaratmaktan oldukça uzaktır. Kumaş ve Çağlar (2017)’ın yaptığı bir çalışma, işgücü piyasasındaki işlerin bir yaklaşıma göre %10,5, bir diğer yaklaşıma göre %23,6 oranında iyi iş çerçevesinde değerlendirilebileceği sonucuna ulaşmıştır.

Sanayi ve hizmet sektörlerine nitelikli ara eleman yetiştirme fonksiyonu olan meslek yüksek okullarına devam eden öğrencilerin %65’inin sosyal bilimler alanlarında kayıtlıdır. Örneğin 2014 yılı itibariyle Türkiye’de meslek yüksekokulu öğrencilerinin %41,6’sının sosyal bilimler, işletme ve hukuk alanlarında, %15,6’sının mühendislik, imalat ve inşaat alanlarında, %12,1’inin ise sağlık ve refah alanlarında kayıtlı olduğu görülmektedir. Teknik programlar ve sağlık programlarındaki öğrenci sayısı ise OECD ülkelerine göre düşüktür (Karadeniz, Kabakçı Karadeniz 2017). Belirtilen durumun bir ölçüde ekonominin yapısı ve iş yaratılan sektörler ile ilgili olduğu düşünülebilir.

Türkiye’de sektörlere göre son yıllarda hangi alanlarda istihdam artmıştır? Tablo 14’ den anlaşılacağı üzere, 2010-2021 yılları arasında özel sektörde yaratılan 6.034,665 kişilik istihdamın üçte birini imalat ve inşaat sektörleridir. Meslek yüksekokullarına kayıtlı öğrencilerin seçimleri ile istihdam yaratan ve nitelikli ara eleman ihtiyacı olan sektörler arasında tam anlamıyla bir bağıntı olduğu söylenemez. Diğer yandan fiziki sermayeyi geliştirmeden, eğitilmiş nüfusun çalışacağı alanları hazırlamadan eğitim harcamaları sosyal getirisine karşın aynı oranda ekonomik getiriye sağlayamayacaktır (Karadeniz, 2007:157)

Tablo 14. Türkiye’de Sektörlere Göre 2021 Yılında 2010 Yılına Göre Çalışan Sayısı Artışı



Kaynak: TÜİK Sanayi ve Hizmet İstatistikleri 2010-2021

İşverenler işyerlerinde genellikle nitelikli ara eleman sorunundan yakınmaktadır. Sanayi ve ticaret odaları ile sendikalar, mesleki eğitim konusunda yeterli kaynaklara

sahip olmalarına karşın söz konusu kaynakları mesleki eğitime yönlendirmede isteksiz davranmaktadır. Dünya Bankası ve Avrupa Birliği destekli projeler dışında mesleki eğitimin müfredat ve teknolojik alt yapı olarak geliştirilmesine düşük çalışma sayısı oldukça sınırlıdır.

Türkiye planlı dönemde eğitimi nicelik olarak artırmaya odaklanmıştır. Eğitimin çıktıları, ücret, yapılan iş ile arasındaki bağıntı, eğitimin kalitesini ilgilendiren konular genellikle arka planda kalmıştır.

V. Sonuç

Türkiye’de yüksek öğretimde okullaşma oranları son çeyrek yüzyılda hızla artmıştır. Yüksek öğretimden mezuniyette kadın ve erkekler göre bir tabakalaşmanın olduğu söylenebilir. Kadınlar genellikle öğretmenlik, hemşirelik, doktorluk gibi toplumsal cinsiyet içinde kadınlara özgü mesleklerde çalışmayı tercih edebilmektedir. Kadınların neredeyse %70’i sosyal bölüm mezunudur. Yükseköğretim mezunu kadınların ise işsizlik oranı erkeklerin neredeyse iki katıdır. Yine de yüksek öğretim kadınların istihdamına başat neden olmayı sürdürülmektedir. Özel sektörde yaratılan işler ile açılan bölümler arasında tam anlamıyla bir eşleşmenin olduğundan söz edilemez. Üniversite mezunlarının bir kısmı özel sektörde mezun oldukları bölümlerle bağlantısız işlerde çalışabilmektedir. Bu anlamda iş gücü piyasasında nitelik yönüyle uyumsuz eşleşmenin varlığından söz edilebilir. Yükseköğretimin özel sektörde ücret anlamında getirisi son yıllarda azalmaktadır. Son yirmi yılda asgari ücretin enflasyonun üstünde reel olarak artması yetersiz eğitim seviyesine sahip çalışanların refahını arttırmış görünmektedir. Ancak yüksek öğretim mezunlarının ücretlerinin gerilediği ve asgari ücrete yakınsadığı söylenebilir. Söz konusu durumun bir nedeni işletmelerin ücret politikaları bir diğer nedeni ise katma değeri düşük ürün ve hizmetler yaratması olabilir. Türkiye’de istihdamdaki artışın özel sektörde emek yoğun ve düşük katma değerli işlerden oluşması, üniversite eğitimi alan mezunların niteliklerine uygun iş ve koşullarda iş bulmasına engelleyebilir. Yüksek öğretimin yüksek istihdam ve nitelik yönüyle uyumlu eşleşme oranları, yüksek ücret düzeyleri gibi işgücü çıktıları, nitelikli işler yaratan teknoloji ve sermaye yoğun yatırımların artması ile yakından ilgilidir. Bu noktada üniversite-sanayi işbirliğinin geliştirilmesi noktasında daha fazla çabaya ihtiyaç bulunmaktadır.

Kaynakça

- Alp, E., Karadeniz, O., Çağlar, A., & İslamoğlu, E. (2022). Does extending the internship period in vocational schools of higher education lead to better employment results?: the case of Turkey. *Education+ Training*, (ahead-of-print).
- Barone, C., & Assirelli, G. (2020). Gender segregation in higher education: an empirical test of seven explanations. *Higher Education*, 79(1), 55-78.
- Demir, D. (2019) Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Güvenliği: Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri, Pamukkale Üniversitesi SBE Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Bölümü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Danışman: Oğuz Karadeniz Denizli
- İslamoğlu, E. & Alp, E. (2019). Türkiye’de Okuldan İşe Geçiş: TÜİK’in Gençlerin İşgücü Piyasasına Geçiş Araştırma Sonuçları Üzerine Bir Değerlendirme . *SGD-Sosyal Güvenlik Dergisi* , 9 (1) , 103-121 . DOI: 10.32331/sgd.582512
- Karadeniz, (2007), AB İstihdam Stratejisi ve Eğitim Politikası Çerçevesinde Türkiye’de Beşeri Sermayenin Geliştirilmesine ve Etkin Kullanımına Yönelik Öneriler, içinde Avrupa Birliği Yolunda Türkiye’de Eğitim ve Beşeri Sermaye, Gazi Kitabevi, Editör: Oğuz Karadeniz, ss. 157-181
- Karadeniz, K. H., Karadeniz, O. (2016). Türkiye’de Mesleki Yükseköğretimde Staj Konusunda Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri, Uluslararası Yükseköğretimde Mesleki Eğitim Ve Öğretim Sempozyumu Bildiriler, Çorum, 795-801.
- Karadeniz, O., Kabakçı Karadeniz, H.,(2017), Dünya’da ve Türkiye’de Mesleki Yüksek Öğretim Genel Görünümü, 2. Uluslararası Yükseköğretimde Mesleki Eğitim Ve Öğretim Sempozyumu Özet Bildiriler Kitabı, Ankara.
- Kumaş, H., Çağlar, A. (2017), Tabakalı İşgücü Piyasası Teorisine Göre Türkiye’de Özel-Hizmet Sektöründe İstihdamın Kalitesi, Is, Güc: Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 19(1), 53-86.
- Livanos, I. (2010). The relationship between higher education and labour market in Greece: the weakest link?. *Higher Education*, 60(5), 473-489.
- Núñez, I., & Livanos, I. (2010). Higher education and unemployment in Europe: an analysis of the academic subject and national effects. *Higher Education*, 59(4), 475-487.
- MEB, (2022) 2021-2022 Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_organ_egitim_2021_2022.pdf (Erişim Tarihi:12/12/2022)
- TÜİK, (2016) Gençlerin İşgücü Piyasasına Geçiş Araştırma So, 2016, <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Genclerin-Isgucu-Piyasasına-Gecisi-Arastirma-Sonuclari-II.-Ceyrek:-Nisan---Haziran,-2016-21865> (Erişim Tarihi.12.12.2022)
- TÜİK (2010)) HHİA, Mikro Veri Seti.
- TÜİK, (2019)) HHİA, Mikro Veri Seti.
- TÜİK, (2021) HHİA, Mikro Veri Seti.
- TÜİK, (2022), Yıllık Sanayi ve Hizmet İstatistikleri, 2021, <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Yillik-Sanayi-ve-Hizmet-Istatistikleri-2021-45836> (Erişim Tarihi:13/12/2022)
- TÜİK Sanayi ve Hizmet İstatistikleri 2010-2021 <https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=Sanayi-114> (Erişim Tarihi:01/11/2022)
- TÜİK, 2009-2022 GSYİH İstatistikleri <https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=Ulusal-Hesaplar-113> (Erişim Tarihi:01/11/2022)
- TÜİK HHİA 2010-2021 sonuçları <https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=Istihdam,-Issizlik-ve-Ucret-108> (Erişim Tarihi.21.11.2022)
- Small, L., Shacklock, K., & Marchant, T. (2018). Employability: A contemporary review for higher education stakeholders. *Journal of Vocational Education & Training*, 70(1), 148-166.
- Yavuz H. V. (2022) Beşeri Sermaye Teorisinin Türkiye İşgücü Piyasasında Geçerliliği: Bütüncül Bir Yaklaşım Pamukkale Üniversitesi SBE Çalışma Eko-nomisi ve Endüstri İlişkileri Bölümü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Danışman: Handan KUMAŞ Denizli <https://www.cbiko.gov.tr/uploads/16-12-2022uni-veriyontem.pdf> (Erişim Tarihi:01/11/2022)

ALTINCI BÖLÜM

GELENEKSEL VE GÜNCEL EĞİTİM GÖSTERGELERİ

Nurgül Evcim¹, M. Ensar Yeşilyurt²

Özet

Çalışmada Türkiye’de milli eğitim sistemi gözden geçirilmiş, yaygın kullanılan eğitim göstergeleri tanımlanmıştır. Daha sonra yıllar itibariyle okullaşma oranlarındaki gelişmeler ve bununla birlikte Ortalama Okullaşma Yılı ve Beklenen Okullaşma Yılı göstergeleri değerlendirilmiştir. Ulaşılabilen veriler kapsamında İBBS Düzey 1, Düzey 2 ve Düzey 3 (İl) ile ilçe kırılımında hesaplamalar sunulmuş ve tartışılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre her bir kırılım özelinde büyük heterojenlik ve yıllar içerisinde de büyük gelişmeler gözlenmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Okullaşma Oranı, Ortalama Okullaşma Yılı, Beklenen Okullaşma Yılı*

Jel Kodu: I20, I21

Abstract

In the study, the national education system in Turkey was reviewed, commonly used education indicators were defined. Then, the developments in the schooling rates over the years as well as the Mean Years of Schooling and the Expected Year of Schooling indicators were reviewed. Within the scope of the available data, calculations for IBBS Level 1, Level 2 and Level 3 (Province) and towns breakdown are presented and discussed. According to the results obtained, great heterogeneity in each breakdown and great developments over the years are observed.

Keywords: *Enrollment Rate, Average Years of Schooling, Expected Years of Schooling*

JEL Classifications: I20, I21

1 Doktora öğrencisi, Pamukkale Üniversitesi İktisat Bölümü, nrgl_evcm@hotmail.com, orcid.org/0000-0002-7584-7316
2 Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi, İİBF, İktisat Bölümü, meyyurt@pau.edu.tr, orcid.org/0000-0001-5610-3146

I. Giriş

Eğitim, bireyin bilgi, beceri ve tutumlarında değişikliğe yol açan istenlik değişim sürecidir (Ertürk, 1977). Eğitim kelimesi genel kazanımlar ile resmi olan ya da olmayan yapılardan elde edilen ve kültürel kodlardaki etkileşimin sonuçlarını da kapsar. Bu kavram geçen yüzyılın başlarından itibaren maarif, tedrisat, talim ve terbiye gibi sözcüklere karşılık gelecek şekilde de kullanılmaktadır (Başaran, 1984). Başka bir deyişle maarif ve tedrisat boyutuyla öğretim ve bilgilendirme; talim boyutu ile öğrenilenlerin hayata geçirilmesi, terbiye boyutu ile bakma, besleme, büyütme, ilim, edep öğretme, alıştırma, yetiştirme, edep öğrenmesine vesile olacak tarzda hafif surette ceza verme gibi anlamlar yerine kullanılmıştır (Doğan, 1996).

Eğitim, ileri ve geri bağlantıların en güçlü olduğu göstergelerden birisidir. Eğitimi merkeze alan ve önemseyen ülkelerin ekonomik ve refah göstergelerindeki seviye bu ilişkinin en önemli kanıtlarından birisidir. Bu durumu az gelişmiş ülkelerde de rahatlıkla görebiliriz. Çünkü az gelişmiş ülkeler çoğu zaman yaşamsal gereksinimlere odaklanıp eğitime gereken önemi verememektedir. Böylelikle eğitim ile refah parametreleri arasındaki zayıflık açık bir şekilde kendisini göstermektedir. Bunun yanında eğitim-büyüme etkileşimine ait temel varsayımlar da oldukça nettir: Eğitimin üretim faktörü olarak emeğin kapasitesini geliştirmesi yanında toplumdaki bütün bireylerin vizyonunu ve algısını da geliştirmektedir (Nelson ve Phelps, 1966; Benhabib ve Spiegel, 1994). Ayrıca eğitim çalışanların yapabilme/geliştirebilme kapasitelerini arttırdığı ve yeni teknolojilerle daha uyumlu hale getirdiği için istihdam edilme olanaklarını arttırmaktadır (McIntosh, 2008). Eğitim, artan bilginin bir ürünü olan yenilikler aracılığıyla emek ve diğer faktörlerin verimliliğini arttırırken artan kapasite ve birikimin sonraki nesillere aktarılması da sağlanmaktadır. Böylelikle eğitim, toplum için var olma ve diğer bireylere göre üstün olma mücadelesinin en önemli faktörlerden birisidir (Say, 2015).

Beşerî sermaye göstergelerinin önemi ve anahtar göstergeler (büyüme, refah, kalkınma, vb.) üzerindeki etkileri ile ilgili araştırma ve tartışmalar oldukça eskiye dayanmaktadır. Örneğin ABD'deki eğitim sistemi ve sonuçlarına odaklanan Coleman raporu 1966 yılında hazırlanmıştır. Coleman raporundan sonra bazı araştırmacılar (Bourdieu, 1977; Heyns, 1978; Cookson ve Persell, 1985; Kozol, 1992; Entwisle ve Alexander, 1992; Downey vd. 2004) rapor ile benzer kanıtlara ulaşmıştır. Downey ve Condron (2016) gibi araştırmacılar ise okulların veya çevrenin (öğrencilere ve eşitsizliğe katkılarını) etkilerini tam olarak ölçmediği için Coleman raporunu eleştirmişlerdir.

Alınan eğitimin süresi önemlidir. Her ilave yıl nitelik açısından beşerî sermayeyi arttırmaktadır. Bunun yanında alınan eğitimin kalitesi de toplumların sahip oldukları kapasitenin boyutlarını anlamak açısından önemlidir. Örneğin yüksek niteliklere sahip ülkelerle nitelik bakımından düşük ülkelerde verilen eğitimin kalitesi ve içeriğinin aynı olduğu söylenemez (Hanushek ve Woessmann, 2007). Lee ve Lee

(1995), Hanushek ve Kim (1995), Hanushek ve Kimko (2000) eğitimin kalitesi ile büyüme arasında doğrusal bir ilişki olduğunu vurgularken Barro (2001), Bosworth ve Collins (2003), Coulombe vd. (2004), Ciccone ve Papaioannou (2005) ve Coulombe ve Tremblay (2006) eğitim kalitesinin süresinden daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Eğitimin “beşeri sermaye” olma özelliği anahtar göstergeler ile olan etkileşimin temelinde yer almaktadır. Bu ilişkinin net bir şekilde ortaya koyulabilmesinde, beşeri sermayenin nasıl tanımlandığı da önemli bir yer tutmaktadır. Literatürde farklı şekillerde tanımlanmış eğitim göstergeleri bulunduğu ilişkileri izlemek her zaman kolay olmamaktadır (Azariadis ve Drazen, 1990; Romer, 1990b; Barro, 1991; Mankiw vd., 1992; Levine ve Renelt, 1992; Lau vd., 1991; Barro ve Lee, 1993; Nehru vd., 1995; Topel, 1999; Barro ve Lee, 2001; Lindahl ve Krueger, 2001; Cohen ve Soto, 2001; Temple, 2002; Sianesi ve Van Reenen, 2003). Beşerî sermayeyi temsil eden göstergeler farklı şekillerde ifade edilse de beşerî sermayenin tanımı genellikle üretim faktörü olarak emeğin niteliğine işaret etmektedir. Acemoğlu (2002)’na göre beşerî sermaye, çalışanların doğuştan sahip oldukları veya sonradan kazandıkları, çalışanların verimliliğine katkı yapan bilgi ve karakteristikler birikimine karşılık gelmektedir. Beşerî sermayenin buradaki gibi geniş bir çerçevede tanımlanması bazı olumlu ve olumsuz yanları da beraberinde getirmektedir. Olumlu tarafı, bu kavramın sadece okullaşma yılını ve benzeri göstergeleri değil okul dışında kazanılan beceri ve birikimi de temsil etmesidir. Olumsuz tarafı ise gözlenemeyen ve/veya ölçülemeyen bir olguyu içermesidir. Benhabib ve Spiegel (1994), Losada (1998), Barro ve Sala-i-Martin (1999) ile Fisher (2005) ise bu etkileşimin daha zayıf ve bazı koşullara bağlı olduğunu düşünmektedir.

Literatürden görüldüğü ve tecrübelerden/verilerden anlaşılacağı gibi eğitimin toplumlar üzerindeki etkileri tartışmaya çok açık gözükmemektedir. Ancak eğitim göstergelerinin hangisinin beşerî sermayeyi en iyi şekilde temsil edeceği konusunda giderek çeşitlenen bir literatür ve birbirleri yerine ikame edilebilen göstergeler demeti bulunmaktadır. Bu konu ile ilgili çalışmalarda eğitim ve beşerî sermayeyi tanımlamak için okullaşma oranı, okuma yazma oranı vb. değişkenler yaygın olarak kullanılmaktadır. Öte yandan uzunca sayılabilecek bir dönemdir Ortalama Okullaşma Yılı (OOY) ve Beklenen Okullaşma Yılı (BOY) gibi daha kapsayıcı ve temel olarak eğitimdeki niceliği ölçen göstergelerde kullanılmaktadır. Çünkü Benaabdelaali vd. (2012) tarafından da vurgulandığı gibi yetişkin okuryazarlık oranları, beşerî sermaye birikiminin yalnızca ilk aşamalarını temsil ettiği ve temel seviyelerin ötesinde kazanılan bilgi ve becerileri görmezden geldiği için OOY kullanımı popülerlik kazanmıştır. Bu durum ülkelerdeki eğitim dönemlerindeki farklılıklarla açıklanabilir. Örneğin ülkelerde ilköğretim süreleri farklı olabilir veya bir ülkede ilköğretim daha uzun diğer bir ülkede ortaöğretim daha uzun olabilir. Bu ise yine okullaşma oranı gibi göstergelerin beşerî sermayeyi tam olarak temsil etmesinin

ve karşılaştırmaların önünde bir engel olabilir. Bunun yanında beşerî sermayeye yapılan yatırım seviyeleri ise kayıt oranları (school enrolment) veya okuryazarlık oranları ile temsil edilmektedir. Ancak okuryazarlık bir stok değişkendir ve ülkeler arasındaki ölçüm farklılıkları, kentsel alanlara yönelik örnekleme çarpıklığının getirdiği önyargıları ve gelişmiş ülkelerin tipik olarak bire yakın okuma yazma oranlarına sahip olduğu gibi sorunları içerir (Benhabib and Spiegel, 1994:144). Sonuç olarak brüt ilköğretim, ortaöğretim veya yükseköğretime kayıt oranları, gelecekteki ekonomik eşitsizliği belirleyen beşerî sermaye bilgi akışını gösterirken, OOO kısmen mevcut beşerî sermayenin mevcut durumunu yansıtmaktadır (Mughal ve Diawara, 2011).

Bir ülke içinde il veya ilçelerin karşılaştırılması yapılırken elbette yukarıdaki ülkeler arası çekinceler geçerli olmayabilir. Çünkü bir ülkedeki eğitim seviyeleri, bütün il ve ilçelerde aynı sayısal niteliklere sahiptir. Örneğin bir ülkede ilköğretim 8 yıl ise bütün il ve ilçelerde 8 yıldır veya eğitim seviyeleri ve mezuniyet sayıları karşılaştırılabilir nitelikte olabilir. Ancak özellikle Türkiye gibi geniş ve bölgesel olarak farklı özelliklere sahip bir ülkede ihtiyaç duyulan eğitim algısı farklı olabilir. Bunun yanında, farklı eğitim seviyeleri arasındaki farklılıklar da beşerî sermayeyi temsil etme açısından sorun yaratabilir. Örneğin bir il veya ilçede yaşayanlar ilköğretimde daha yüksek bir okullaşmaya sahip iken ortaöğretimde daha düşük bir okullaşmaya sahip olabilir. Öte yandan bir diğer il veya ilçe ilköğretimde daha düşük ve ortaöğretimde daha yüksek bir okullaşma oranına sahip ise bu il veya ilçeleri karşılaştırmak zor olabilir. Dolayısıyla 1990'lerden itibaren bütün bu çekince ve kısıtları ortadan kaldıran OOO ve BOY gibi göstergelerin kullanımı yaygınlaşmıştır. Buna rağmen OOO gibi göstergeler, OOO'nin zımnen eğitim sisteminden bağımsız olarak bir yıllık eğitimin aynı bilgi ve beceriyi ifade ettiğini varsayması açısından eleştirilmektedir (Hanushek ve Woessmann, 2012: 269).

Bütün bunlar dikkate alındığında bu çalışmada Türkiye'de yıllar itibarıyla İstatistik Bölge Birimleri Sınıflandırmasına (İBBS) dayalı olarak Düzey 1, Düzey 2 ve Düzey 3 için okullaşma oranlarındaki gelişmeler yanında OOO ve BOY göstergeleri değerlendirilmiş ve ilk defa 2009-2020 yılları arasında ilçelere göre OOO göstergesi ayrıntılı olarak incelenmiştir. İlçe ve yıl kırılımında tüm veri setleri ise bir anlama rehberiyle birlikte Ek-2'de verilmiştir.

Çalışmanın bundan sonraki kısımlarında öncelikle OOO ve BOY hesaplamaları yapan ve kullanan araştırmalardan oluşan literatüre yer verilmiştir. Daha sonra çalışmanın kısıtları, yaygın kullanılan eğitim gösterge tanımları, veri seti ve yöntemi, Türkiye'de milli eğitim sistemindeki yapı ve seçilmiş eğitim/beşerî sermaye göstergeleri tartışılmıştır.

Çalışmanın bundan sonraki kısımlarında okullaşma oranı, OOO ve BOY ile ilgili literatür analiz edilmiş, Türkiye'deki milli eğitim sistemi gözden geçirilmiş, yaygın kullanılan eğitim göstergeleri tanımlanmış ve çalışmanın kısıtları verilmiştir. Daha sonra okullaşma yılı, OOO ve BOY hesaplamalarına ilişkin sonuçlar sunulmuştur.

II. Literatür

Eğitim konusu, literatürde geniş bir yer tutmaktadır. Ancak bu çalışma okullaşma yılına odaklandığı için bu kısımda okullaşma oranı, OOO ve BOY hesaplama yöntemleri üzerinde duran veya hesaplayan ve başka değişkenleri açıklama amacıyla kullanan çalışmalara yer verilmiştir. Eğitime odaklanan ilk evre çalışmalar muhtemelen veri teminindeki güçlükler nedeniyle genellikle okuma yazma oranı, okullaşma oranı veya çeşitli seviyelerdeki mezuniyetlere odaklanmıştır (Barro, 1991; Barro ve Lee, 1993). Bu açıdan Ünal (2008), Türkiye’de İnsani Gelişme Endeksinin (İGE) bölgesel farklılıklarını belirleyebilmek, Özdemir ve Altıparmak (2005) ise Türkiye’de illerin (81 il ve 2000 yılı itibarıyla) sosyoekonomik yapısını faktör analizi ile tahmin etmek için ilk ve orta öğretim okullaşma oranlarını kullanmıştır.

OOO’yi hesaplamaya ilişkin ilk girişimlerden birisi Psacharopoulos ve Arriagada (1986) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada altı eğitim düzeyi (eğitimsiz, tamamlanmamış ilk, tamamlanmış ilk, tamamlanmamış orta, tamamlanmış orta ve daha yüksek) için ulusal nüfus sayımı yayınlarından alınan işgücünün eğitim kompozisyonu bilgileri kullanılarak OOO hesaplanmıştır. Yazarlar 1960 yılından 1980 yılına kadar 99 ülke, 25 yaş ve üzeri işgücü için okullaşma yıllarını hesaplamışlardır. Kyriacou (1991) ise UNESCO verilerini ve gecikmeli kayıt oranlarını kullanarak 111 ülkede, 1965-1985 dönemi için beşer yıllık işgücüne ait OOO’leri tahmin etmiştir. Okulu bırakma ve ölüm oranlarına göre ayarlanmış sürekli envanter yöntemini kullanan Nehru vd. (1995) 1960-1987 dönemi ve 85 ülke için 15 ile 64 yaş arasındaki nüfusun OOO’sini hesaplamıştır. Tansel ve Güngör (1997, 2013) Türkiye’de eğitimin cinsiyet kırımlı ekonomik kalkınma etkisini incelemişler, 1975-2000 dönemine ait il kırımlı OOO’yi beşerî sermayeyi temsil etmek için kullanmışlardır. Özpinar ve Koyuncu (2016), Gülel vd. (2017) 2013 yılı, Tunç ve Ertuna (2015) ve Meydan ve Sarı (2018) 2014 yılı ve Hassan Gafow (2019) ise 2017 için Türkiye il kırımlı verileri kullanarak Eğitim endeksi ve İGE değerlerini hesaplamışlardır. Benzer şekilde Yiğitli ve Şanlı (2020) 2009-2018 dönemi ve Gülel vd. (2021) 2009-2019 dönemi için Türkiye il kırımlı verileri kullanarak Eğitim endeksi ve İGE değerlerini, Çağlar vd. (2017) ise aynı göstergeleri cinsiyet kırımına göre hesaplamıştır. Ergen (2009) Türkiye için BOY ile ilgili hesaplamalar yapmıştır. Öte yandan Aktaş ve Karagöz (2015) Avrupa Birliğine üye ülkeler ve 1980-2013 yılları için OOO ve BOY göstergelerini elde ederek İGE ve eğitim endeksini, Larasati vd. (2019) ise Endonezya’nın Maluku ilinde OOO hem de BOY göstergelerini hesaplamış ve bunların bölgesel kalkınma önceliğini analitik hiyerarşi ile incelemiştir.

Barro ve Lee (1993, 1996, 2001, 2010, 2013), De la Fuente ve Domenech (2000, 2002, 2006, 2013), Lutz vd. (2007), Cohen ve Soto (2007), Lutz vd. (2007), Potancokova vd. (2014), Yeşilyurt vd. (2016), Çağlar vd. (2017) eğitim araştırmaları için okullaşma kalitesi veya düzeyini ölçmüşlerdir. Bu çalışmalardan

Barro ve Lee (2013) onar yıllık dönemlerde (1950-2010) ve 146 ülkede beşer yıllık yaş ve cinsiyet kırılımında (15 yaş ve 25 yaş üzeri nüfus için) eğitime katılımı hesaplamışlardır. Lutz vd. (2007) ise benzer hesaplamayı 1970-2000 dönemi ve 120 ülke için beşer yıllık yaş ve cinsiyet kırılımında 15 yaş üzeri yaş grupları için yapmıştır. De la Fuente ve Domenech (2000) 1960-1990 dönemi için 21 yüksek gelirli OECD ülkesinin 25 yaş ve üzeri nüfusunu kullanarak OÖY hesaplamaları yapmıştır. Daha sonra kendi hesapladıkları OÖY ile Barro ve Lee (1996) tarafından hesaplanan OÖY arasındaki ilişkiyi analiz etmişlerdir. Lutz vd. (2007) Dünya Nüfus Programı doğrultusunda 1970-2000 dönemi için 120 ülkede eğitim kazanımını temsil eden bir veri seti geliştirmiş ve buna göre dört eğitim düzeyinde (eğitimsiz, ilk, orta ve yükseköğretim) 15/25 yaş ve üzeri nüfusun tamamlanmış eğitimine göre OÖY'yi elde etmişlerdir. Cohen ve Soto (2007) ise beşerî sermaye ve büyüme ilişkisine odaklanarak onar yıllık kırılımlarda (1960-2010 dönemi) ve 95 ülke için beşer yıllık yaş gruplarında OÖY değerlerini elde etmiştir. Bu amaçla yazarlar OECD ülkeleri için OECD kaynaklarını, OECD ülkeleri dışındaki ülkeler için de UNESCO kaynaklarını kullanmışlardır. Potancokova vd. (2014) ise UIS-UNESCO Institution for Statistic (2013), Barro ve Lee (2013) ve WIC (Wittgenstein Centre) veri setinlerini kullanarak 171 ülke için cinsiyet ve beşer yıllık yaş kırılımında 25 yaş ve üzeri nüfusun OÖY'sini hesaplamışlardır.

Öte yandan ekonomik büyüme ve beşerî sermaye arasında ilişkiye odaklanan pek çok çalışma, beşerî sermaye faktörü yerine okullaşma yılı, eğitime katılım oranı, OÖY, eğitime katılım düzeyleri vb. göstergeler kullanmışlardır (Barro, 1991; Mankiw et al., 1992; Barro, 1997; Topel, 1999; Krueger and Lindahl, 2001; Pritchett, 2006; Hanushek and Woessmann, 2008). Lau vd. (1991) ekonomik büyümeyi incelediği çalışmasında 58 gelişmekte olan ülke ve onar yıllık dönemler (1965-1985), 15-64 yaş aralığındaki bireyler için OÖY, Benhabib ve Spiegel (1994) ise beşerî sermayenin ekonomik kalkınmadaki payını incelediği çalışmasında işgücü için OÖY'yi hesaplamıştır. Güngör (2010) ise 1980-2000 dönemi için Türkiye verilerini kullanarak beşerî sermayenin büyüme üzerindeki etkilerini incelemiş ve beşerî sermaye değişkeni olarak 6 eğitim düzeyine göre hesapladığı OÖY'yi kullanmıştır.

Bazı araştırmalar ise eğitim eşitsizliğini hesaplamak için OÖY'yi yaygın olarak kullanılmaktadır. Örneğin Thomas vd. (2001) 85 ülke ve 1960-1990 dönemi için OÖY ve Eğitim Gini Endeksini, Benaabdelaali vd. (2012) ise 1950-2010 dönemi ve 146 ülke için OÖY yanında ilk defa cinsiyet kırılımlı Eğitim Gini endeksini hesaplamışlardır. Tomul (2009) OÖY'nin, eğitimdeki gelişimsel farklılıkların önemli bir ayırt edici göstergesi olduğunu vurgulayarak eğitim eşitsizliğini Türkiye'nin coğrafi bölgeleri (26 il ve 1975-2000 dönemi için) ve cinsiyet kırılımında karşılaştırmış, OÖY ve buna bağlı olarak Eğitim Gini Endeksini hesaplamıştır.

III. Türkiye Milli Eğitim Sistemindeki Yapı

Türkiye Milli Eğitim Sistemi, Örgün ve Yaygın Eğitimden oluşmaktadır. Örgün Eğitim Okul Öncesi, İlköğretim, Ortaöğretim ve Yükseköğretimi kapsamaktadır. Bu genel çatı altında açık eğitim kurumları, gezici sınıflar, genel ve mesleki okullar yer almaktadır. Bu kapsamda yaygın eğitim de örgün eğitim dışındaki eğitim faaliyetlerinin tümü, Halk Eğitim Merkezleri ve farklı eğitim kurumlarının faaliyetlerini kapsamaktadır.

Türkiye’de eğitim sistemi 1997-1998 ve 2012-2013 Eğitim-Öğretim yıllarında önemli değişiklikler geçirmiştir. 1997-1998 yılı öncesinde sırasıyla 5, 3 ve 3 yıl olan İlkokul, Ortaokul ve Lise eğitimi, 1997-1998 Eğitim-Öğretim yılından itibaren 8 yıllık kesintisiz İlköğretim (İlkokul + Ortaokul) ve 3 yıllık Lise eğitimi hayata geçirilmiştir. 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren ise 8 yıllık kesintisiz İlköğretim yerine 4+4 yıllık İlköğretim ve 4 yıllık ortaöğretim (önceki lise dengi) eğitimine geçilmiştir.

Niceliksel olarak bakıldığında 1997-1998 eğitim öğretim yılı öncesi ve sonrası üniversiteye kadar 11 yıl olan eğitim kompozisyonu farklılaşarak 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren 12 yıla çıkmıştır. Ayrıca 2019-2020 eğitim döneminde 31 Aralık’tan itibaren ilkokula başlama yaşı 6’ya çekilmiş ve okul öncesi eğitim daha yaygın bir şekilde uygulanmaya başlamıştır. Okul öncesi eğitim; isteğe bağlı olarak zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş 3-5 yaş grubundaki çocukların eğitimini kapsamaktadır. Okul öncesi eğitim kurumları bağımsız anaokulları olarak kurulabildikleri gibi, gerekli görülen yerlerde ilköğretim okullarına bağlı ana sınıfları halinde veya ilgili diğer öğretim kurumlarına bağlı uygulama sınıfları olarak da açılmaktadır. Okul öncesi eğitimin amacı; çocukların bedensel, zihinsel, duygusal gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını, onların ilköğretime hazırlanmasını, koşulları elverişsiz çevrelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratılmasını, Türkçenin doğru ve güzel konuşulmasını sağlamaktır. Okul öncesi eğitimde anaokulu, ana sınıfı ve uygulama sınıflarına, eylül ayı sonu itibarıyla 57-68 aylık çocukların kaydı yapılmaktadır. Fiziki imkânları yeterli olan anaokulu ve uygulama sınıflarına 3 yaşındaki (Eylül ayının sonu itibarı ile 36 ayını dolduran) çocuklar ile 4 yaşındaki çocuklar, ana sınıflarına ise 4 yaşındaki çocuklar da kaydedilebilmektedir (MEB İstatistikleri).

IV. Yaygın Kullanılan Eğitim Göstergeleri

Farklı eğitim değişkenleri hem eğitim ile ilgili analizlerde hem de beşerî sermaye ile ilgili analizlerde kullanılmaktadır. Sadece eğitimde niceliksel gelişmeleri izlemek için kullanılan onlarca değişken bulunmaktadır. Ayrıca bu değişkenler hem eğitim hem de beşerî sermayenin seviyesini anlamak için de kullanılmaktadır. Bu amaçlarla kullanılan değişkenlerden makul koşullarda ulaşılabilir veya hesaplanabilir olanlar aşağıda açıklanmaktadır UNESCO-UIS (2009).

Okuma Yazma Bilme/Bilmeme Oranı: Günlük hayatta ihtiyaç duyulan kısa ve basit ifadeleri anlayarak okuyup yazabilen 15 yaş ve üzerindeki nüfusun oranı olup basit düzeyde aritmetik hesaplama yapabilmeyi de kapsamaktadır. Buna karşılık okuma yazma bilmeme oranı ise günlük hayatta ihtiyaç duyulan kısa ve basit ifadeleri anlayarak okuyup yazamayan, 15 yaş ve üzerindeki nüfusun oranıdır. Bu değişkenin tanımı ülkeler veya nüfus sayımları arasında farklılaşabilmektedir.

Genç Okuma Yazma Oranı: Günlük hayatta ihtiyaç duyulan kısa ve basit ifadeleri anlayarak okuyup yazabilen 15-24 yaş arasındaki nüfusun, aynı yaş grubundaki toplam nüfusa oranıdır. Ayrıca okuma yazma basit düzeyde aritmetik hesaplamaları yapabilmeyi de kapsar.

Okuma Yazma Bilmeyen Yetişkinlerin Sayısı: Günlük hayatta ihtiyaç duyulan kısa ve basit ifadeleri anlayarak okuyup yazamayan 15 yaş ve üzerindeki nüfusun sayısıdır.

İlkokul Birinci Sınıfa Brüt Giriş Oranı: Hangi yaşta olurlarsa olsunlar resmi olarak ilkokula başlayanların nüfusa oranıdır.

İlkokul Birinci Sınıfa Net Giriş Oranı: Kanunlara göre ilkokul birinci sınıfa başlaması gerekenler içinde ilkokul birinci sınıfa başlayanların nüfusa oranıdır.

Yüksek Öğretime Geçiş Oranı: Belirli bir yılda yükseköğretime giren öğrenci sayısının bir önceki eğitim seviyesi olan lise son sınıfta kayıtlı olan öğrencilere oranıdır.

Brüt Kayıt Oranı: Hangi yaşta olurlarsa olsunlar belirli bir okula (ilkokul veya ortaokul gibi) kayıt yaptıran öğrencilerin ilgili okula başlama yaşındaki nüfusa oranıdır.

Net Kayıt Oranı: Kanunlara göre belirli bir okula (ilkokul veya ortaokul gibi) girmeye hakkı olan öğrencilerden kayıt yaptıranların aynı gruba mensup öğrencilere oranıdır.

Yaş Özel Kayıt Oranı: Belirli bir yaş özelinde herhangi bir eğitim seviyesinde kayıtlı olan öğrencilerin aynı yaş grubundaki nüfusa oranıdır.

İlkokuldan Mezunların Brüt Oranı: Hangi yaşta olurlarsa olsunlar ilkokuldan mezun olanların teorik okul yaşında olanlara oranıdır.

İlkokuldan Mezunların Net Oranı: Kanunlara göre ilkokuldan mezun olabilecek yaşta olanlar arasında ilkokuldan mezun olanların teorik okul yaşında olanlara oranıdır.

Eğitim Sistemi Dışında Kalanların Sayısı: Kanunlara göre eğitim sisteminde olması gereken çocuklardan ilkokul veya ortaokula kaydolmayanların sayısıdır.

Okulu Bırakma Oranı: Belirli bir eğitim yılında okulu bırakan öğrencilerin, kayıtlı olan öğrencilere oranıdır.

Bunlar dışında eğitim sistemi ile ilgili daha spesifik, politika yapımında kullanılan değişkenler ise şu şekilde sıralanabilir: Tekrarlama Oranı, Etkinlik Katsayısı, Kamu

Eğitim Harcamalarının GSYİH'ye Oranı, Eğitim Düzeylerine Yapılan Harcamanın Dağılımının Oranı, Öğrenci Başına Kamu Eğitim Harcaması, Öğrenci Öğretmen Oranı, Kadın Öğretmenlerin Oranı, Kız Öğrencilerin Oranı, Özel Okul Öğrencilerini Oranı, Özel Okullardaki Öğretmenlerin Oranı, 25 Yaş ve Üzeri Nüfusun Eğitime Erişim Oranı, Yüksek Öğretimdeki Öğrencilerin 100 000 kişiye oranı, Eğitimdeki Personel Harcamalarının Toplam Kamu Eğitim Harcamalarına Oranı.

Bütün bunlar veri iken geleneksel olarak en yaygın şekilde kullanılmış olan ancak kullanımı giderek azalan değişkenler çeşitli seviyelerde okullaşma oranlarıdır. Giderek kullanım alanının azalmasının temel nedeni ise bütün dünyada okullaşmanın giderek artmasına bağlı olarak ayırt edici özelliğinin azalması ve bunların genel olarak tek bir okullaşma seviyesine göre hesaplanmasıdır.

V. Çalışmanın Kısıtları

OOY ve BOY hesaplamalarında dikkat edilmesi gereken önemli konulardan bir diğeri hesaplamanın yapıldığı eğitim düzeyidir. Bazı çalışmalarda üniversite öncesine kadar olan eğitim dikkate alınırken bazılarında ise üniversiteyi kapsayan şekilde hesaplama yapılmaktadır. İl ve ilçelerle ilgili hesaplama yapılırken hesaplamanın bütün eğitimi kapsaması yanında üniversite öncesinin de ayrıca belirtilmesi (aşağıda belirtilen zorunluluk dışında) farklı politika sonuçları üretilmesine katkı sağlayabilir. Bunun nedenleri şu şekilde açıklanabilir:

Günümüzde Türkiye'nin bütün illerinde üniversite bulunmaktadır. Ancak bütün üniversitelerde öğrencilerin hepsine hitap eden bölümler bulunmadığı için öğrenciler yaşadıkları veya yaşamayı planladıkları il veya ilçe yerine ilgi alanlarına veya başarı durumlarına bağlı olarak seçtikleri/seçildikleri üniversitelerde okumaktadır. Eğer BOY, öğrencilerin mezun oldukları üniversitelerin bulunduğu iller baz alınarak hesaplanırsa yanıltıcı sonuçlar ortaya çıkabilir. Bu durumda okumak için bir ilde bulunan öğrenciler, mezun olduğu üniversitelerin bulunduğu illerde BOY'un daha yüksek çıkmasına neden olurken, yaşadıkları şehre dönen öğrenciler o ilin beşerî sermayesine katkı yapsa dahi o ilin BOY hesaplamalarında kapsam dışında kalmaktadır. Bu sorun temel olarak BOY hesaplaması için ihtiyaç duyulan verilerin, yaşanan yerdeki eğitim bilgilerini yayınlayan Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından değil eğitim alınan yere göre derlenen Yüksek Öğrenim İstatistiklerinden elde edilebilmesinden kaynaklanmaktadır.

Öte yandan ilçe kırılımında BOY hesaplaması için gerekli olan verilere ulaşmak mümkün olmamıştır. Bunun temel nedenlerinden birisi, tıpkı illerde BOY hesaplanırken üniversite mezunlarının ortaya çıkardığı sapmanın benzeri ilçelerde oluşmasıdır. BOY hesaplamasında Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) yayınladığı istatistiklerden yararlanılmaktadır. Ancak MEB, ilçeler için bu tür bir veri yayınlamamaktadır. Çünkü bazı ilçelerde taşınmalı eğitim yapılmış/yapılmaktadır. Bu durumda bir kısım öğrenci, bir ilçede yaşarken başka bir ilçede okula devam etmekte ve oradan mezun olmaktadır. Bunun sonucunda okullardan mezuniyet

dikkate alındığında, öğrenciler aslında yaşadıkları değil mezun oldukları okulların bulunduğu ilçelerin BOY'una katkı sağlamış olacaktır.

Bütün bu yapı çerçevesinde ilçe kırılımlı BOY hesaplanamamaktadır. Ayrıca istatistiki bölgeler düzeyinde OÖY ve BOY karşılaştırması yapılabileceği ve OÖY hesaplamaları, adrese dayalı nüfus kayıt sistemine göre yapıldığı için OÖY'nin hesaplamasında iki alternatif hesaplama yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bunlardan birincisi üniversite (ve üstü) mezuniyetinin dikkate alındığı diğeri ise üniversiteye kadar alınan eğitimin dikkate alındığı hesaplamalardır.

Ayrıca Okul Öncesi için Okullaşma Oranları kapsamamıştır. Bu oranların çalışmaya eklenmesi de çalışmanın takip eden baskısına bırakılmıştır.

VI. Veri seti ve Yöntem

Bu kısımda okullaşma oranları ve yıllarına ilişkin veri setleri ve hesaplama yöntemleri verilmiştir.

1. Okullaşma Oranı Veri Setleri ve Hesaplama Yöntemi³

Örgün Eğitim İstatistikleri MEB tarafından derlenmektedir. Bu amaç için oluşturulan Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS) kullanılmakta ve ilgili birimler verilerini bu sisteme girmektedir. Ayrıca okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretime ilişkin ilave bilgiler e-okul modülü aracılığıyla sağlanmaktadır. MEB ayrıca TÜİK ile iş birliği içerisinde veri formatlarında değişiklik yapabilmektedir. Derlenen bu veriler her yıl Millî Eğitim İstatistikleri başlıklı elektronik kitaplar şeklinde meb.gov.tr adresinde yayınlanmaktadır. Bu yayınlardan Düzey 1, Düzey 2 ve Düzey 3 (il)⁴ kırılımında sonuçlar elde etmek mümkündür. Bu çalışmada da 2008-2009/2019-2020 yılları için ilgili kitaplardan yararlanılmıştır.

Bu çalışmada Net Okullaşma Oranlarına odaklanıldığından buna ilişkin bilgi aşağıda yer almaktadır. Brüt ve Net olarak Okullaşma Oranlarının nasıl hesaplandığı Millî Eğitim İstatistikleri elektronik kitaplarında açıklanmış olup ilgili kitaplardaki Yöntem kısımlarından yararlanılabilir.

Net Okullaşma Oranı ilgili öğrenim türündeki teorik yaş grubunda bulunan öğrencilerin, ait olduğu öğrenim türündeki teorik yaş grubunda bulunan toplam nüfusa bölünmesi ile elde edilmektedir.

A: Teorik yaş grubundaki öğrenci sayısı ve B: Teorik yaş grubundaki toplam nüfus olmak üzere,

Net okullaşma oranı = $(A/B) \cdot 100$ formülü ile hesaplanmaktadır.

Bu hesaplama yapılırken öğrencilerin bitirdiği yaş temel alınarak; okul öncesi teorik yaş 3-5 (3 yaşın 1-9 ayları arası), ilkökulda teorik yaş 6-9, ortaokulda teorik

3 Bu çalışmada BOY için 2019, OÖY ve Okullaşma Oranları için 2019-2020 eğitim-öğretim dönemine ilişkin veriler ele alınmıştır. OÖY hesaplamaları için veriler TÜİK'ten sağlanmıştır ve TÜİK yıl sonu için verileri yayınlamakta, BOY ve Okullaşma Oranları için ise veriler Millî Eğitim Bakanlığında sağlanmaktadır. Dolayısıyla BOY ve Okullaşma Oranlarındaki yaşın OÖY'a ait yaş ile uyumlu olması açısından 2019-2020 eğitim öğretim yılına ait veriler kullanılmıştır (2020 yılı bitmediğinden).

4 İstatistiksel Bölge Sınıflandırmasına ilişkin tablo ekte yer almaktadır.

yaş 10-13, ortaöğretimde teorik yaş 14-17, yükseköğretimde teorik yaş 18-22 olarak kabul edilmektedir.

2. Düzey 1, Düzey 2, Düzey 3 (il) ve İlçe Kırılımında Ortalama Okullaşma Veri Setleri ve Hesaplama Yöntemi

OOY hesaplamalarında kullanılan formül ve yaklaşım, UNESCO-UIS (2016)'a dayalı olup tek yaşa veya yaş gruplarına göre hesaplanabilmektedir. Bilindiği kadarıyla OOOY'yi hesaplayabilmek için tek kaynak TÜİK'in Eğitim ve Nüfus İstatistikleridir. Bu çalışmada ilgili istatistikler kullanılarak yaş gruplarına dayalı olarak OOOY hesaplanmıştır. Çünkü TÜİK nüfus istatistiklerinde, belli yaş veya yaş grubunda kaç kişinin bulunduğu yer almaktadır. Yine TÜİK eğitim istatistiklerinde de her bir yaş grubunda kaç kişinin hangi okul tipinden mezun olduğu yer almaktadır. Bu iki veri grubundan yararlanılarak 25 yaş ve üzeri nüfusun eğitim seviyeleri, çeşitli okul tipleri temel alınarak hesaplanmıştır. Bu okul tipleri; Anaokulu, İlköğretim, İlkokul, Ortaokul ve Dengi Meslek Orta Okulu, Lise ve Dengi Okullar, Yüksekokul ve Fakülte ve Enstitülerdir.

Hesaplama yapılırken her bir yaş kategorisinde bulunan eğitim türlerinin teorik yıl değerleri kullanılmıştır. Ayrıca her bir yaş kategorisinde bulunan nüfus farklı olduğu için eğitim seviyeleri nüfusa oranlanarak düzeltme uygulanmıştır.

Bu çalışmada İstatistiksel Bölge sınıflamalarına göre hesaplama sonuçları 2009-2019 dönemi için yıl, Düzey 1 ve Düzey 2 kırılımında verilmişken Düzey 3 (İl) kırılımındaki sonuçlar, daha önce (Gülel vd. (2021) tarafından yayınlandığı için sadece özet sonuçlar verilerek okuyucular ilgili çalışmaya yönlendirilmiştir.

Ayrıca yıl ve ilçe kırılımında OOOY değerleri temel olarak iki ayrı şekilde analiz edilmiştir. Önce 2009-2019 dönemi için yıl ve ilçe kırılımında OOOY değerleri ele alınmıştır. İkinci olarak bu hesaplamalara dayalı olarak yaş gruplarına göre OOOY değerleri incelenmiştir. Böylece OOOY'ye ilişkin yapının daha ayrıntılı ifade edilmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

Çalışmaya konu olan OOOY değerlerine ilişkin yaş grup tanımları Tablo 15'de yer almaktadır.

Tablo 15. 25 Yaş ve Üzeri 5 Yıllık Yaş Grupları

İlçe sayısı	1041
Yaş grubu sayısı	27
Yaş grupları	Erkek ve 25-29 Erkek ve 30-34 Erkek ve 35-39 Erkek ve 40-44 Erkek ve 45-49 Erkek ve 50-54 Erkek ve 55-59 Erkek ve 60-64 Erkek ve +65 Kadın ve 25-29 Kadın ve 30-34 Kadın ve 35-39 Kadın ve 40-44 Kadın ve 45-49 Kadın ve 50-54 Kadın ve 55-59 Kadın ve 60-64 Kadın ve +65 Genel ve 25-29 Genel ve 30-34 Genel ve 35-39 Genel ve 40-44 Genel ve 45-49 Genel ve 50-54 Genel ve 55-59 Genel ve 60-64 Genel ve +65
Okul eğitim süreleri	Doktora 21 Yıl Yüksek Lisans (5 ve 6 yıllık fakülteler dahil) 17 Yıl Meslek Yüksek Okulu, Yüksek Okul ve Fakülte 14.19 Yıl Lise ve dengi Meslek Lisesi 11 Yıl Ortaokul ve dengi Meslek Lisesi 8 Yıl İlköğretim 8 Yıl İlkokul 5 Yıl

Kaynak: TÜİK Eğitim İstatistikleri kullanılarak yazarlar tarafından oluşturulmuştur.

Kadın, Erkek ve her ikisinin toplamından oluşan genel kategorilerinin hepsinde 25-29, 30-34, 35-39, 40-44, 45-49, 50-54, 55-59, 60-64 ve 65+ yaş grupları kullanılmıştır. Her bir yaş grubu için OÖY ve daha sonra bu gruplar için hesaplanan OÖY değerleri kullanılarak yerleşim birimi kırılımında OÖY değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca OÖY hesaplamasının yapılabilmesi için alınan eğitim düzeyleri için teorik yıllar tanımlanmıştır. Buna göre Doktora için 21, Yüksek Lisans (5 ve 6 yıllık fakülteler dahil) için 17, Meslek Yüksek Okulu, Yüksek Okul ve Fakülte için 14.19 (Yüksek Okul ve Fakülteler farklı süreleri içerdiğinden tarafımızdan ağırlıklı bir değer hesaplanmıştır) Lise ve dengi Meslek Lisesi için 11, Ortaokul ve dengi Meslek Lisesi için 8, İlköğretim için 8 ve İlkokul için 5 yıllık

süreler tanımlanmıştır (2012-2013 eğitim öğretim yılında zorunlu eğitim 12 yıla çıkmıştır. Ancak OÖY hesaplanırken 25 yaş üzeri nüfus dikkate alındığından ve ilgili çalışmanın kapsadığı zaman döneminde 25 yaş ve üzeri nüfus olmadığından teorik yıllar çalışma dönemi için yukarıdaki şekilde sabit tutulmuştur).

Alınan eğitimin süresi ve kalitesi birbirinden farklı olabilmektedir. Bu nedenle özel olarak kalitedeki gelişmeler bu kitabın 4. Bölümü'nde tartışılmıştır.

Tıpkı Yeşilyurt vd. (2016)'ndeki gibi bu çalışmada da her bir ilde yaş grupları ve okul tipine göre mezun oranları elde edilmiştir.

$$OOY = \frac{(\sum_{\alpha} \sum_l HS_{\alpha l} * YS_{\alpha l})}{9} \quad (1)$$

$$\alpha = 1, \dots, 9 \quad (1 = 25 - 29, 2 = 30 - 34, 3 = 35 - 39, \dots, 9 = 65 \text{ yaş ve üzeri})$$

$$l = 1, \dots, 7 \quad (1 = \text{İlköğretim}, 2 = \text{İlkokul}, 3 = \text{Ortaokul ve Dengi Meslek Orta Okulu}, 4 = \text{Lise ve Dengi Okullar}, 5 = \text{Yüksekokul ve Fakülte}, 6 = \text{Yüksek Lisans ve 7 = Doktora})$$

Bu formülde OÖY Ortalama Okullaşma Yılı, $HS_{\alpha l}$: l eğitim düzeyine göre α yaş grubundaki mezunların nüfusa oranı (net okullaşma oranı), $YS_{\alpha l}$: l eğitim düzeyinin teorik eğitim yılını ifade etmektedir.

Her bir okul tipinin yıl olarak teorik süresi yaş ve okul kırılımına göre oranlarla çarpılarak her bir yaş grubu için OÖY hesaplanmıştır. Son aşamada ise her bir yaş grubu için elde edilen değerlerin ortalaması alınarak genel ortalama okullaşma yılı hesaplanmıştır (UNESCO-UIS, 2016).

3. Düzey 1, Düzey 2, Düzey 3 (il) ve İlçe Kırılımında Beklenen Okullaşma Yılı Veri Setleri ve Hesaplama Yöntemi

BOY hesaplamaları için ihtiyaç duyulan veri setleri MEB tarafından meb.gov.tr adresinde yayınlanmaktadır. Bu veri setleri Düzey 1, Düzey 2 ve Düzey 3 (il) için aşağıda açıklanan şekilde hesaplanmıştır.

$$BOY = \sum_l n * OO_l \quad (2)$$

Burada $l=1, \dots, 4$ ($1=okul\öncesi$, $2=ilkokul$, $3=Ortaokul$, $4=Lise$), OO_l ; ilgili eğitim düzeyindeki okullaşma oranı, n ise ilgili eğitim düzeyinin kaç yıl sürdüğünü (okul öncesi için 1, ilkokul için 4, ortaokul için 4, ortaöğretim (lise) için 4 olmak üzere) göstermektedir (Kısıtlar kısmında bahsedilen nedenlerden dolayı liseden sonraki eğitim, BOY hesaplamalarında kapsam dışında bırakılmıştır).

VII. Seçilmiş Eğitim/Beşerî Sermaye Göstergeleri

Çalışmanın bu kısmında geleneksel olarak kullanılan Okullaşma Oranı verileri analiz edilecektir. Ardından daha bütüncül bir yaklaşım sağlayan OÖY ve BOY hesaplamasına ilişkin sonuçlar tartışılacaktır.

1. Okullaşma Oranı

Eğitim sistemindeki ve hayat şartlarındaki gelişmeler yanında teknolojik gelişmeler ve bilgi yapısının değişmesi nedeniyle zaman içerisinde okullaşma

oranında ilerleme olmuştur. Örneğin Türkiye genelinde 2008-2009 eğitim-öğretim yılında ilköğretim için Genel kategorinin net okullaşma oranı % 96.49, Erkek kategorisi için % 96.99 ve Kadın kategorisi için % 95.97 iken 2019-2020 eğitim-öğretim yılında bu oranlar sırasıyla % 97.69, % 97.6 ve % 97.79 olarak gerçekleşmiştir.

2008-2009 eğitim-öğretim yılında ortaöğretim seviyesinde Genel, Erkek ve Kadın kategorilerinin net okullaşma oranları sırasıyla % 58.52, % 60.63 ve % 56.3 iken bu oranlar 2019-2020 eğitim-öğretim yılında % 85.01, % 85.16 ve % 84.85 olarak gerçekleşmiştir. MEB, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında bu oranları Ortaöğretim için Genel ve Mesleki kırılimda yayınlamıştır. Buna göre Genel Ortaöğretim için net okullaşma oranı Genel, Erkek ve Kadın kategorilerinde sırasıyla % 48.73, % 44.88 ve % 52.79, iken Mesleki Ortaöğretim için % 36.28, % 40.28 ve % 32.06 düzeyindedir.

A. Okullaşma Oranlarındaki Bölgesel Gelişmeler

Düzy 1, Düzy 2 ve Düzy 3 kapsamındaki okullaşma oranlarındaki gelişmeler aşağıda değerlendirilmiştir. İlk olarak Düzy 3 (İl) kırılimına ait durum, daha sonra ise diğer iki sınıflamaya ilişkin durum gözden geçirilecektir.

a. Düzy 3 (İl) Kırılimındaki Gelişmeler

Bu kısımda *Düzy 3* kırılimında ulaşılan veri setlerinin başlangıç ve bitiş dönemlerini kapsayan *okullaşma oranı* için değerlendirmeler yapılmış olup diğer yıllar için okuyucular MEB'in sitesinde yayınlanan elektronik kitaplara yönlendirilmiştir.

a) 2008-2009 eğitim-öğretim yılı

• İlköğretim:

2008-2009 eğitim-öğretim yılında *okullaşma oranı İlköğretim Genel* kategoride 42 il Türkiye ortalamasının (% 96.49) üzerinde iken *Erkek* kategorisi için bu sayı 40 ve *Kadın* kategorisi için 47'dir. *Ortaöğretimde* ise *Genel* kategoride 50 il Türkiye ortalamasının (% 96.49) üzerinde iken *Erkek* kategorisi için bu sayı 52 ve *Kadın* kategorisi için 49'dur. 2008-2009 eğitim-öğretim yılında *İlköğretim Genel* kategoride okullaşma oranının en yüksek olduğu iller sırasıyla Ankara, İzmir, Mersin, Kocaeli ve Aydın (% 99.39 ile % 98.87 arasında), Erkek kategorisinde Ankara, Kocaeli, İzmir, Mersin ve Bartın (% 99.47 ile % 99 arasında), Kadın kategorisinde ise Ankara, İzmir, Mersin, Aydın ve Kocaeli'dir (% 99.31 ile % 98.79 arasında). Ayrıca en yüksek *okullaşma oranına* sahip il ile en düşük orana sahip il arasında *Genel* kategoride % 13.43, *Erkek* kategorisinde % 12.64 ve *Kadın* kategorisinde ise % 15.04 oranında fark bulunmaktadır.

• Ortaöğretim:

Ortaöğretimde okullaşma yılı Türkiye'nin *okullaşma oranından* (% 58.52) daha yüksek olan il sayısı *Genel* kategori için 50, *Erkek* kategorisi için 52 ve

Kadın kategorisi için ise 49'dur. *Ortaöğretimde* ise en yüksek *okullaşma oranına* sahip olan iller *Genel* kategorisinde sırasıyla Bolu, Bilecik, Eskişehir, Kırklareli ve Isparta (% 84.04 ile % 79.37 arasında), *Erkek* kategorisinde Bolu, Eskişehir, Bilecik, Erzincan ve Kırklareli (% 89.77 ile % 81.59 arasında), *Kadın* kategorisinde ise Bilecik, Isparta, Eskişehir, Kırklareli ve Bolu'dur (% 82.36 ile % 77.86 arasında). Öte yandan en yüksek *okullaşma oranına* sahip il ile en düşük olan il arasındaki fark *Genel* kategoride % 62.26, *Erkek* kategorisinde % 62.94 ve *Kadın* kategorisinde ise % 66.42 düzeyindedir.

b) 2019-2020 eğitim-öğretim yılı

• İlköğretim:

Çalışmada kapsanan en son dönem olan 2019-2020 eğitim-öğretim yılında *ilköğretim Genel* kategoride 40, *Erkek* kategorisinde 39 ve *Kadın* kategorisinde ise 40 il sırasıyla % 97.69, % 97.6 ve % 97.79 olan Türkiye ortalamalarının üzerindedir. Öte yandan *ilköğretimde* en yüksek ve en düşük *okullaşma oranına* sahip iller arasındaki farklar sırasıyla *Genel*, *Erkek* ve *Kadın* kategorileri için % 28.69, %29.19 ve % 28.69 düzeyindedir. *İlköğretimde* en yüksek *okullaşma oranına* sahip iller *Genel* kategoride sırasıyla Ardahan, Iğdır, Kars, Ağrı ve Van (% 98.87 ile % 98.55 arasında), *Erkek* kategorisinde sırasıyla Rize, Ardahan, Iğdır, Van ve Ağrı (% 99.23 ile %98.57 arasında), *Kadın* kategorisinde ise sırasıyla Iğdır, Kars, Ardahan, Malatya ve Bartın'dır (% 99.02 ile %98.64 arasında).

• Ortaöğretim:

Ortaöğretimde ise en yüksek *okullaşma oranına* sahip iller *Genel* kategoride Rize, Bolu, Karabük, Bartın ve Isparta (% 100 ile % 95.27 arasında), *Erkek* kategorisinde sırasıyla Bolu, Rize, Karabük, Amasya ve Bartın (% 100 ile % 95.31 arasında), *Kadın* kategorisinde ise sırasıyla Rize, Karabük, Bartın, Isparta ve Trabzon'dur (sırasıyla % 98.18 ile % 95.12 arasında). Ayrıca en yüksek ve en düşük *okullaşma oranına* sahip iller arasındaki farklar *Genel*, *Erkek* ve *Kadın* kategorileri için sırasıyla % 43.16, % 48.24 ve % 45.02'dir. *Ortaöğretimde Genel* kategoride 53, *Erkek* kategorisinde 52 ve *Kadın* kategorisinde 53 il sırasıyla % 85.01, % 85.16 ve % 84.85 olan Türkiye ortalamalarının üzerindedir.

b. Düzey 2 ve Düzey 1 Kırılımlarındaki gelişmeler

Türkiye'de *Düzey 2* kırılımında 26 bölge, *Düzey 1* kırılımında ise 12 bölge yer almaktadır. MEAB 2016-2017 eğitim-öğretim yılından itibaren İBBS *Düzey 1* ve *Düzey 2* kırılımlarında da istatistikler sunmaya başlamıştır⁵.

5 Bu çalışmada en son 2019-2020 eğitim-öğretim yılı kapsandığından bu kısa aralık için verilere dayalı etkin bir karşılaştırma olanağı olmayacağı düşüncesiyle Düzey 1 ve Düzey 2 için sadece 2019-2020 eğitim-öğretim yılına ilişkin durum değerlendirilmiştir.

a) Düzey 2 Kırılımı (2019-2020 eğitim-öğretim yılı)

• *İlköğretim*

Ortalamanın üzerinde 13 bölge vardır. Genel kategori için Düzey 2 bölgelerinin sıralaması Ağrı, Kars, Iğdır ve Ardahan (% 98.64), Şanlıurfa ve Diyarbakır (% 98.42), Zonguldak, Karabük ve Bartın (% 98.21), Mardin, Batman, Şırnak ve Siirt (% 98.19), İstanbul (% 98.12), Malatya, Elazığ, Bingöl ve Tunceli (% 98), Gaziantep, Adıyaman ve Kilis (% 97.97), Adana ve Mersin (% 97.94), Kocaeli, Sakarya, Düzce, Bolu ve Yalova (% 97.78), Tekirdağ, Edirne ve Kırklareli (% 97.78), Van, Bitlis, Muş ve Hakkâri (% 97.76), Ankara (97.73) ve Balıkesir ve Çanakkale (% 97.73) şeklindedir. *Erkek* kategorisi için bölgeler Zonguldak, Karabük ve Bartın (% 98.12), İstanbul (% 98.02), Van, Bitlis, Muş ve Hakkâri (% 97.88), Malatya, Elazığ, Bingöl ve Tunceli (% 97.87), Gaziantep, Adıyaman ve Kilis (%97.87), Adana ve Mersin (% 97.82), Kocaeli, Sakarya, Düzce, Bolu ve Yalova (% 97.69), Tekirdağ, Edirne ve Kırklareli (% 97.66) ve Balıkesir ve Çanakkale (% 97.61) şeklinde sıralanmıştır. *Kadın* kategorisi için ise bölgeler Ağrı, Kars, Iğdır ve Ardahan (% 98.68), Şanlıurfa ve Diyarbakır (% 98.43), Zonguldak, Karabük ve Bartın (% 98.3), Mardin, Batman, Şırnak ve Siirt (% 98.25), İstanbul (% 98.22), Malatya, Elazığ, Bingöl ve Tunceli (% 98.13), Adana ve Mersin (% 98.07), Gaziantep, Adıyaman ve Kilis (% 98.07), Tekirdağ, Edirne ve Kırklareli (% 97.9), Ankara (% 97.88), Kocaeli, Sakarya, Düzce, Bolu ve Yalova (% 97.87), Balıkesir ve Çanakkale (% 97.86) ve Manisa, Afyonkarahisar, Kütahya ve Uşak (% 97.79) şeklinde sıralanmıştır.

• *Ortaöğretim*

Düzey 2 bölgeleri içinde Ortaöğretim için Genel, Erkek ve Kadın kategorilerinin hepsinde Türkiye ortalamasının üzerinde olan 19'ar bölge bulunmaktadır.

Genel kategori için alt bölge sıralaması Zonguldak, Karabük ve Bartın (% 93.65) Ankara (% 93.58), Trabzon, Ordu, Giresun, Rize, Artvin ve Gümüşhane (% 92.47), Kocaeli, Sakarya, Düzce, Bolu ve Yalova (% 91.6), Samsun, Çorum, Tokat ve Amasya (% 90.5), Antalya, Isparta ve Burdur (% 90.46), Bursa, Eskişehir ve Bilecik (% 90.05), Balıkesir ve Çanakkale (% 89.52), Kayseri, Sivas ve Yozgat (% 89.39), İzmir (% 89.37), Malatya, Elazığ, Bingöl ve Tunceli (% 89.26), İstanbul (% 89.24), Aydın, Denizli ve Muğla (% 88.64), Kastamonu, Çankırı ve Sinop (% 87.81), Manisa, Afyonkarahisar, Kütahya ve Uşak (% 87.8), Konya ve Karaman (% 86.78), Tekirdağ, Edirne ve Kırklareli (% 85.82), Kırıkkale, Aksaray, Niğde, Nevşehir ve Kırşehir (% 85.64) ve Adana ve Mersin (% 85.1) şeklindedir.

Erkek kategorisi için sıralama Ankara (% 93.33), Zonguldak, Karabük ve Bartın (% 93.25), Trabzon, Ordu, Giresun, Rize, Artvin ve Gümüşhane (% 92.65), Kocaeli, Sakarya, Düzce, Bolu ve Yalova (% 91.55), Samsun, Çorum, Tokat ve Amasya (% 90.89), Bursa, Eskişehir ve Bilecik (% 89.99), Antalya, Isparta ve Burdur (% 89.97), Malatya, Elazığ, Bingöl ve Tunceli (% 89.45), Kayseri, Sivas ve Yozgat (% 89.35), Balıkesir ve Çanakkale (% 89.31), İstanbul (% 88.98), İzmir (% 88.9), Aydın,

Denizli ve Muğla (% 88.43), Kastamonu, Çankırı ve Sinop (% 87.91), Manisa, Afyonkarahisar, Kütahya ve Uşak (% 87.87), Konya ve Karaman (% 87.02), Tekirdağ, Edirne ve Kırklareli (% 85.67), Adana ve Mersin (% 85.64) şeklindedir.

Kadın kategorisi için ise sıralama Zonguldak, Karabük ve Bartın (% 94.08), Ankara (% 93.83), Trabzon, Ordu, Giresun, Rize, Artvin ve Gümüşhane (% 92.29), Kocaeli, Sakarya, Düzce, Bolu ve Yalova (% 91.64), Antalya, Isparta ve Burdur (% 90.98), Bursa, Eskişehir ve Bilecik (% 90.12), Samsun, Çorum, Tokat ve Amasya (% 90.1), İzmir (% 89.87), Balıkesir ve Çanakkale (% 89.74), İstanbul (% 89.51), Kayseri, Sivas ve Yozgat (% 89.42), Malatya, Elazığ, Bingöl ve Tunceli (% 89.05), Aydın, Denizli ve Muğla (% 88.86), Manisa, Afyonkarahisar, Kütahya ve Uşak (% 87.72), Kastamonu, Çankırı ve Sinop (% 87.7), Konya ve Karaman (% 86.53), Kırıkkale, Aksaray, Niğde, Nevşehir ve Kırşehir (% 86.39) ve Tekirdağ, Edirne ve Kırklareli (% 85.98) şeklindedir.

b) Düzey 1 kırılımı (2019-2020 eğitim-öğretim yılı)

• *İlköğretim*

Düzey 1'de İlköğretim için Genel, Erkek ve Kadın kategorilerinin hepsinde Türkiye ortalamasının üzerinde 5'er bölge bulunmaktadır: Genel kategorideki bölgeler Güneydoğu Anadolu (% 98.23), İstanbul (% 98.12), Kuzeydoğu Anadolu (% 98.11), Ortadoğu Anadolu (% 97.85) ve Batı Marmara (% 97.76); Erkek Kategorisi için Güneydoğu Anadolu (% 98.17), İstanbul (% 98.02), Kuzeydoğu Anadolu (% 97.98), Ortadoğu Anadolu (% 97.88) ve Batı Marmara (% 97.64); Kadın kategorisi için ise Güneydoğu Anadolu (% 98.28), Kuzeydoğu Anadolu (% 98.25), İstanbul (% 98.22), Batı Marmara (% 97.88) ve Ortadoğu Anadolu (% 97.76) şeklinde sıralanmıştır. Ayrıca Genel kategori için en yüksek okullaşma oranına sahip Güneydoğu Anadolu Bölgesi ile en düşük okullaşma oranına sahip Doğu Karadeniz Bölgesi arasındaki fark (% 98.23-% 95.92) % 2.31, Erkek kategorisi için en yüksek okullaşma oranına sahip Güneydoğu Anadolu Bölgesi ile en düşük okullaşma oranına sahip Kuzeydoğu Anadolu Bölgesi arasındaki fark (% 98.17-%96.07) % 2.1 ve Kadın kategorisi için en yüksek okullaşma oranına sahip Güneydoğu Anadolu Bölgesi ile en düşük Doğu Karadeniz Bölgesi arasındaki fark (% 98.28-%95.76) % 2.52'dir.

• *Ortaöğretim*

Düzey 1'de Ortaöğretimde okullaşma oranı Genel kategori için sırasıyla Doğu Karadeniz (% 92.47), Batı Anadolu (% 91.22), Doğu Marmara (% 90.82), Batı Karadeniz (% 90.76), İstanbul (%89.24), Ege (% 88.76), Orta Anadolu (% 87.96), Batı Marmara (% 87.58) ve Akdeniz (% 86.2); Erkek kategorisi için sırasıyla Doğu Karadeniz (% 92.65), Batı Anadolu (% 91.14), Batı Karadeniz (% 90.94), Doğu Marmara (% 90.77), İstanbul (%88.98), Ege (% 88.44), Orta Anadolu (% 87.67), Batı Marmara (% 87.39) ve Akdeniz (% 86.39) iken Kadın kategorisi için sırasıyla Doğu Karadeniz (% 92.49), Batı Anadolu (% 91.3), Doğu Marmara (% 90.88), Batı

Karadeniz (% 90.57), İstanbul (%89.51), Ege (% 88.9), Orta Anadolu (% 87.26), Batı Marmara (% 87.78) ve Akdeniz (% 85.99) şeklindedir. Öte yandan *Genel* kategoride en yüksek *okullaşma oranına* sahip olan Doğu Karadeniz Bölgesi ile en düşük *okullaşma oranına* sahip Güneydoğu Anadolu Bölgesi arasındaki fark (% 92.47-% 71.74) % 20.73, *Erkek* kategorisinde en yüksek okullaşma oranına sahip Doğu Karadeniz Bölgesi ile en düşük okullaşma oranına sahip Kuzeydoğu Anadolu Bölgesi arasındaki fark (% 92.65%-71.32) % 21.33 ve *Kadın* kategorisinde ise en yüksek okullaşma oranına sahip Doğu Karadeniz Bölgesi ile en düşük *okullaşma oranına* sahip Güneydoğu Anadolu Bölgesi arasındaki fark (% 92.29-% 70.25) % 22.04 ‘tür.

2. Eğitim/Beşerî Sermayeye İlişkin Güncel Değişkenler

Güncel değişkenler kapsamında OÖY ve BOY incelenecektir.

Tüm yıllar ve tüm ilçeler için üniversiteye kadar olan (Ortalama Okullaşma Yılı) OÖY ve tüm eğitimi kapsayan OÖY ile her ikisi arasındaki fark, üniversiteye kadar olan eğitim ve tüm eğitim çerçevesinde Erkek ve Kadın OÖY’leri arasındaki fark, Erkek, Kadın ve Genel kategoride yıllara göre değişim, çalışma dönemindeki oransal değişimler ve mutlak değişimler excel tablosu olarak Ek-2’de sunulmuştur.

A. Bölgesel Gelişmeler

Bu çerçevede önce İstatistik Bölge Düzey 1, Düzey 2 ve Düzey 3’te OÖY ve BOY göstergeleri analiz edilecektir. Düzey 3 ile ilgili sonuçlar ve veriler ayrıntılı bir şekilde tarafımızca yapılan önceki çalışmada (Gülel vd., 2021) yer aldığı için bunlara ilişkin daha kısıtlı değerlendirmeler yapılarak okuyucular önceki çalışmaya yönlendirilecektir. Aynı zamanda Türkiye için daha kısa dönemleri kapsayan Karadeniz vd. (2018) ve Evcim ve Yeşilyurt (2020) tarafından yapılan iki çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalarda da ilk defa ilçe kırılımında 2009-2019 sonuçları tartışılmaktadır. Bu çalışmada ise Düzey 1 ve Düzey 2 sonuçları detaylı bir şekilde verilecektir.

a. Düzey 3 (il) BOY

Düzey 3 için 2009-2010/2019-2020 eğitim-öğretim yıllarına ilişkin BOY hesaplamaları yapılmış ve sonuçları tarafımızca yapılan çalışmada tartışılmıştır (Gülel vd., 2021). Bu çalışmaya göre Türkiye’de 2009-2010 eğitim-öğretim yılında kadınlar için en düşük BOY Muş, Van, Bitlis, Ağrı ve Şırnak ilinde iken erkekler için en düşük BOY Ağrı, Muş, Van, Hakkâri ve Şırnak illerinde görülmektedir. Kadınlarda en yüksek BOY Amasya, Eskişehir, Isparta, Karabük ve Bilecik illerinde iken erkeklerde en yüksek BOY Karabük, Bilecik, Amasya, Rize ve Bolu illerinde görülmektedir. Genel kategoriye dikkate aldığımızda 2009-2010 eğitim-öğretim yılında erkeklerde Türkiye ortalamasının altında 31 il bulunurken kadınlarda 33 il bulunmaktadır. 2019-2020 eğitim-öğretim yılında ise kadınlarda Türkiye ortalamasının altında 29 il bulunurken erkeklerde 33 il bulunmaktadır. 2019-2020

eğitim -öğretim yılı için kadın kategorisinde Gümüşhane ve Şanlıurfa BOY'da en düşük BOY'a sahip iller olmuştur. En yüksek BOY sıralamasında ise Rize ilk beşin içinde yer almaktadır. Erkek kategorisinde de benzer değişimler gözlenmiştir. Gümüşhane en düşük BOY oranlarına sahip il iken Artvin en yüksek beş il listesine yükselmiştir.

b. Düzey 3 (İl) OOO

Bu kapsamda son olarak tarafımızdan yapılan çalışmada Türkiye için 2009-2019 yıllarını kapsayan il kırılımında OOO ve BOY göstergeleri hesaplanarak sonuçlar tartışılmıştır (Günel vd., 2021). Bahsedilen çalışmada OOO için 2009 yılında Türkiye ortalamasının üzerinde 48, 2010, 2011, 2012 ve 2013 yıllarında 45, 2014 yılında 44, 2015 yılında 42, 2016 yılında 44, 2017 ve 2018 yılında 41, 2019 yılında ise 42 il yer almaktadır. Öte yandan yıllar itibariyle OOO'de dikkate değer gelişmeler olmuştur ve 2009 yılında ilk beş sırada yer alan iller Ankara, Eskişehir, İzmir, İstanbul ve Kocaeli iken 2010 yılında İstanbul İzmir'in önüne geçmiştir. 2011 yılında İzmir tekrar OOO yükselmiş ve İstanbul'un önüne geçmiştir. 2012 ve 2013 yılında ilk beş sıralama değişmemiştir. 2014 yılında İstanbul OOO yükselmiş ve İzmir ile yer değiştirmiştir. 2015, 2016 ve 2017 yıllarında sıralama aynı kalmıştır. 2018 yılında İzmir ve Kocaeli'nin OOO yükselmiş ve İstanbul'un önüne geçmiştir. 2019 yılında da sıralama aynı kalmıştır.

BOY için ise 2009-2011 yıllarında Türkiye ortalamasının üzerinde 48, 2012-2013 yıllarında 50, 2014 yılında 51, 2015-2017 yıllarında 54, 2018 yılında 51 ve 2019 yılında 48 il yer almaktadır. Yıllar itibariyle BOY en yüksek beş il 2009 yılında Bilecik, Bolu, Rize, Amasya ve Karabük olmuştur. 2010 yılında Amasya, Bilecik, Rize, Karabük ve Bolu şekilde sıralama değişmiştir. İlk beşte yer alan il sıralaması 2011 yılında Rize, Bilecik, Karabük, Isparta ve Amasya, 2012 yılında Rize, Bilecik, Karabük, Isparta ve Amasya, 2013 yılında Rize, Bilecik, Bolu, Isparta ve Karabük, 2014 yılında Rize, Amasya, Bolu, Isparta ve Bilecik, 2015 yılında Rize, Amasya, Bartın, Trabzon ve Artvin şeklinde oluşmuştur. İller 2016 yılında Rize, Amasya, Artvin, Bolu ve Kırıkkale, 2017 yılında Rize, Amasya, Isparta, Karabük ve Kütahya, 2018 yılında Kocaeli, Bolu, Amasya, Rize ve Isparta, 2019 yılında ise Rize, Amasya, Bolu, Karabük ve Bartın şeklinde sıralanmıştır.

Ayrıntılı sonuçlara Günel vd. (2021)'in ekindeki tablolardan ulaşılabilir.

c. Düzey 2 OOO

Yıllar itibariyle Düzey 2 bölge kırılımında OOO hesaplamalarına göre 2009-2013 yılında Türkiye ortalamasının üzerinde 8, 2014-2017 yılında 7, 2018 yılında 8, 2019 yılında 7 alt bölge bulunmaktadır. Tüm yıllar dikkate alındığında en yüksek OOO'nin Ankara alt bölgesinde olduğu görülmektedir. 2009-2013 yıllarında Türkiye ortalamasının altında 18, 2014-2017 yıllarında 19, 2018 yılında 18 ve 2019 yılında ise 19 alt bölge bulunmaktadır. Tüm yıllar dikkate alındığında 2009-2018 yılları arasında en düşük OOO, Şanlıurfa alt bölgesinde bulunurken 2019 yılı en düşük

OOY ise Ağrı alt bölgesindedir. Cinsiyet kırımlı en yüksek OOO bölgesel olarak farklılaşmasa da en düşük OOO cinsiyet kırımlı olarak farklılıklar göstermektedir. 2009-2019 yıllarında erkeklerde en düşük OOO Ağrı alt bölgesindedir. Kadınlarda 2009 yılında en düşük OOO Mardin alt bölgesinde iken 2010-2019 yıllarında ise Şanlıurfa alt bölgesindedir. Yıllar itibariyle 2009-2011 yılları arasında ilk beşte Ankara, İzmir, İstanbul, Bursa ve Tekirdağ alt bölgeleri yer almıştır. 2012 yılında Kocaeli alt bölgesi Tekirdağ alt bölgesinin yerini almıştır. 2014 yılında İzmir ile İstanbul yer değiştirmiştir. 2018 ve 2019 yıllarında ise tekrar İzmir alt bölgesi İstanbul alt bölgesi ile yer değiştirmiştir. Ancak ilk beşte yer alan alt bölgelerde genel olarak fazla değişiklik gözlenmemiştir.

d. Düzey 1 OOO

Yıllar itibariyle Düzey 1 bölge kırımında OOO hesaplamalarına göre 2009-2014 yıllarında Türkiye ortalamasının üstünde 5, 2015-2016 yıllarında 4, 2017-2019 yıllarında 5 bölge bulunmaktadır. Tüm yıllar dikkate alındığında en yüksek OOO'nin Batı Anadolu bölgesinde olduğu görülmektedir. 2009-2014 yıllarında Türkiye ortalamasının altında 7, 2015-2016 yıllarında 8, 2017-2019 yıllarında ise 7 bölge bulunmaktadır. Tüm yıllar dikkate alındığında en düşük OOO'nin Güneydoğu Anadolu bölgesinde olduğu görülmektedir. Cinsiyet kırımında OOO, 2009-2019 yılları arasında ilk beşte yer alan bölge sıralaması değişmemiş olup sıralama Batı Anadolu, İstanbul, Doğu Marmara, Ege ve Batı Marmara şeklindedir. Ancak 2015-2016 yıllarında Batı Marmara bölgesi OOO Türkiye ortalamasının altına düşmüştür. Sonraki yıllarda ise tekrar Türkiye ortalamasının üzerine çıkmıştır.

B. İlçe Kırımında OOO

İlçe kırımında OOO'yi tartışmadan önce il olarak idari yapının değişmesi nedeniyle veri kayıpları ve sonuçları üzerinde durulacaktır. Türkiye'nin idari yapısında (ilçelerin birleşmesi veya yeniden organizasyon nedeniyle) oluşan farklılıklar nedeniyle 2009-2019 yılları arasında ilçe sayılarında değişiklik olması, bazı ilçelerde ise veri sorunu yaşanması nedeniyle bütün yıllarda mevcut ilçe sayısından daha az sayıda ilçe için hesaplama yapılmıştır. Sonuç olarak 2009-2012 yıllarında 1068 ilçeden 1037'si, 2013-2016 yılları arasında 1068 ilçeden 1053'ü, 2018 ve 2019 yıllarında ise 1068 ilçeden 1054'ü için OOO hesaplanmıştır. 2009 yılından sonra yapısı değişen ve hesaplanması 2009'dan sonraki herhangi bir yıldan sonra yapılamayan ilçeler Tablo 16'da yer almaktadır. Tablonun 1. sütununda ilgili iller, 2. sütununda ilgili ilçeler ve 3. sütununda ise ilgili ilçeler için hesaplamanın sadece hangi yıllar için yapıldığı yer almaktadır.

Tablo 16. İçerdiği Mahallelerin ve Alt Birimlerin Değiştiği İlçeler

İller	Merkez İlçeler	Verilere Ait Yıllar
Aydın	Merkez	2009-2012
	Efeler	2013-2015
	Altıeylül	2013-2015
Balıkesir	Merkez	2009-2012
	Karesi	2013-2015
Denizli	Merkez	2009-2012
	Pamukkale	2013-2015
	Merkezefendi	2013-2015
Hatay	İskenderun	2009-2015
	Merkez	2009-2012
	Arsuz	2013-2015
	Payas	2013-2015
	Defne	2013-2015
	Antakya	2013-2015
Kahramanmaraş	Merkez	2009-2012
	Dulkadiroğlu	2013-2015
	Onikişubat	2013-2015
Malatya	Merkez	2009-2012
	Battalgazi	2009-2015
	Yeşilyurt	2009-2015
Manisa	Merkez	2009-2012
	Şehzadeler	2013-2015
	Yunusemre	2013-2015
Mardin	Merkez	2009-2012
	Artuklu	2013-2015
Muğla	Merkez	2009-2012
	Menteşe	2013-2015
	Seydikemer	2013-2015
Ordu	Merkez	2009-2012
	Altınordu	2013-2015
Şanlıurfa	Merkez	2009-2012
	Haliliye	2013-2015
	Karaköprü	2013-2015
	Eyyübiye	2013-2015
Tekirdağ	Merkez	2009-2012
	Ergene	2013-2015
	Kapaklı	2013-2015
	Süleymanpaşa	2013-2015
Trabzon	Merkez	2009-2012
	Ortahisar	2013-2015

Tablo 16 Devamı. İçerdiği Mahallelerin ve Alt Birimlerin Değiştiği İlçeler

Van	Merkez	2009-2012
	İpekyolu	2013-2015
	Tuşba	2013-2015
Zonguldak	Merkez	2009-2015
	Kozlu	2013-2015
	Kilimli	2013-2015
	Kilimli	2013-2015

Kaynak: 6360 Sayılı, On Dört İlde Büyükşehir Belediyesi ve Yirmi Yedi İlçe Kurulması ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun.

a) Genel Olarak Türkiye OOO ve İlçeler:

İlk olarak yıllar itibariyle Türkiye genelindeki OOO değerleriyle bu değerlerin altında ve üzerinde kalan ilçe sayılarına bağlı olarak genel görünüm incelenecektir. Daha önceki kısımlarda da değinildiği ve Tablo 17’den de görüldüğü gibi yıllar içerisinde OOO’de önemli ilerlemeler olmuştur. 2009 yılında 6.01 olan Türkiye OOO 2019 yılında 8.28’e çıkmıştır. Her ne kadar bu artış arzulan değerlerin altında olsa da demografik bir değişken olan OOO’nin yıldan yıla artırılması kolay değildir. Erkek kategorisinde Türkiye genelindeki OOO’nin üzerinde olan ilçe sayısı artma eğilimindeyken Kadın ve Genel kategorilerinde daha dalgalı bir seyir izlemektedir. Bu durum doğal gözükmemektedir çünkü ortalama değerin altında ve üzerinde olan değerler olacaktır. Genel olarak OOO’nin yükselmesi daha önemli gözükmemektedir. Ancak kategoriler arası karşılaştırma için Tablo 6.3’ten ve Ek-2’de yer alan tablolardan kategorilerdeki sapmaların değerlendirilmesi açısından yararlanılabilir.

Tablo 17. Yıl ve Cinsiyet Kırılımında Türkiye Geneli İçin OOO

Kategori	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Erkek	6.01	6.54	6.9	7.03	7.17	7.42	7.6	7.78	7.91	8.14	8.28
	504/453	514/443	517/440	529/428	524/446	528/442	528/442	530/440	534/438	541/432	536/447
Kadın	4.01	4.42	4.71	4.83	4.97	5.16	5.32	5.51	5.66	5.92	6.15
	501/456	527/430	522/435	521/436	533/437	535/435	534/436	524/446	534/438	539/444	550/423
Genel	5	5.47	5.79	5.91	6.06	6.28	6.45	6.64	6.78	7.03	7.21
	500/457	522/435	523/434	525/432	532/438	542/428	542/428	538/432	541/431	550/423	544/429

Kaynak: TÜİK Eğitim İstatistikleri kullanılarak yazarlar tarafından hesaplanmıştır.

b) Erkek Kategorisindeki Gelişmeler

• Yıl ve OOO Kırılımında İlçe Sayıları (*Erkek*)

2009 yılında Erkek kategorisinde 2 yıldan düşük olan OOO’ye sahip ilçe bulunmamaktadır. 2010 yılında ise 1 adet ilçenin OOO 2-2.99 yıl arasındadır. 2010-2013 yılları arasında en düşük OOO 3-3.99 yıl arasında olup 2010 yılında bu grupta olan ilçe sayısı 2, 2011-2012 yıllarında ise 1’er adettir. 2014-2016 yılları arasında ise en düşük OOO 4-4.99 yılları arasında yer almaktadır. 2014-2016 yılları için

sırasıyla bu grupta yer alan ilçe sayısı 8, 5 ve 1'dir. 2017-2019 yıllarında ise en düşük OÖY bir üst grup olan 5-5.99 yıl aralığına yükselmiş olup, 2017 yılında 19, 2018 yılında 9 ve 2019 yılında 3 ilçe bu grupta yer almıştır (Tablo 18).

Tablo 18. Yıl ve OÖY Kırılımında İlçe Sayıları (Erkek)

OÖY grupları/ Yıl	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	
2-2.99	1	1										
3-3.99	31	7	2	1	1							
4-4.99	128	63	26	20	10	8	5	1				
5-5.99	350	234	170	141	119	88	56	30	19	9	3	
6-6.99	329	386	373	365	339	274	260	704	181	122	82	
7-7.99	145	234	287	308	345	363	354	389	372	338	323	
8-8.99	33	88	140	159	180	220	240	272	289	364	401	
9-9.99	7	17	30	32	45	75	105	122	153	175	192	
10-10.99	3	7	8	10	11	20	27	26	31	36	42	
11-11.99			1	1	1	3	3	6	6	8	9	
12-12.99							1	1	2	2	2	
Toplam	1037/1068				1051/1068				1053/1068		1054/1068	

Kaynak: TÜİK Eğitim İstatistikleri kullanılarak yazarlar tarafından hesaplanmıştır.

Ayrıca Tablo 18'e göre OÖY'nin 4 yıldan düşük ve 8 yıldan yüksek olduğu ilçe sayısı nispeten az olup, ilçelerin çoğunluğunda OÖY 4-8 yıl arasında toplanmıştır. Ancak yıllar itibariyle Türkiye genelinde Erkek kategorisi için OÖY değeri yükselmiştir. Buna göre ilçelerin büyük bir kısmı için OÖY 2010 yılında 5-7.99 yılları arasında (854 ilçe), 2011, 2012 ve 2013'te 5-8.99 yılları arasında (sırasıyla 970, 973, 983 ilçe), 2014 ve 2015'te 6-9.99 yılları arasında (sırasıyla 1020 ve 1015 ilçe) ve 2016, 2017, 2018 ve 2019'da ise 6-9.99 yılları arasındadır (sırasıyla 1487, 995, 999 ve 998 ilçe). Sonuç itibariyle Erkek kategorisinde yıllar itibariyle ilçe kırılımında en düşük OÖY belirgin bir şekilde yükselirken OÖY giderek daha yüksek gruplarda toplulaşmıştır.

- Üniversite Eğitiminin OÖY'ye Katkısı (*Erkek*)

Üniversite eğitiminin OÖY'ye katkısı da ilçelere göre farklılaşmakla birlikte genel itibariyle çok yüksek değildir. Her üç kategoride de ilçelerin büyük bir çoğunluğunda tüm eğitim için OÖY ile liseye kadar olan OÖY arasındaki fark 0.49 yıldan daha düşüktür. Erkek kategorisi için 2009 yılında bu gruba giren ilçe sayısı 944'tür ve 2019 yılına kadar istikrarlı bir şekilde azalarak bu gruptaki ilçe sayısı 535 olarak gerçekleşmiştir. 2009 yılında her iki OÖY arasındaki farkın 0.5-0.99 yıl arasında olduğu ilçe sayısı 82'den 2019 yılında 442'ye çıkmıştır. Bu kategoride 2013-2019 yılları arasında her iki OÖY arasındaki farkın 2 yıldan daha yüksek olduğu az sayıda ilçe yer almaktadır. Sonuç olarak zaman içerisinde üniversiteleşmede gelişme olduğu görülmektedir (Tablo 19).

Tablo 19. Üniversite Eğitiminin OOY'ye Katkısı (Erkek)

OOY/Yıl	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
0.05-0.49	944	917	866	847	798	747	691	654	601	557	535
0.50-0.99	82	107	154	172	226	267	313	346	390	424	442
1.00-1.49	8	10	13	14	23	33	38	42	49	59	63
1.50-1.99	3	3	4	4	2	1	6	6	10	11	11
2.00-2.99					2	3	3	3	3	3	3
3.00-3.99											
Toplam	1037/1068				1051/1068			1053/1068		1054/1068	

Kaynak: TÜİK Eğitim İstatistikleri kullanılarak yazarlar tarafından hesaplanmıştır.

- Yıllara Göre OOY'de Oransal Değişim (*Erkek*)

Genel olarak OOY değerleri yükseliyor olsa da bu tür bir gösterge ilçelerin bir kısmındaki bazı yıllarda gözlenen gerilemeyi gölgeleyebilir. Tablo 20'de de görüldüğü gibi Erkek kategorisinde 2009 yılında sadece 2 ilçenin OOY'sinde bir gerileme olmuşken ilerleyen yıllarda bu sayı zaman içerisinde artış göstererek 2018 yılında 113'e çıkmıştır. OOY'de ilerleme olan ilçelerden % 9.9'a kadar artış yaşayan ilçe sayısı 2009'da 735 iken en yüksek değere 2013 yılında ulaşmıştır. 2018 yılındaki ilçe sayısı ise 934'tür. %10-%19.9 arasında artış yaşayan ilçe sayısı ise 253 olup 2010 ve 2017 yılları dışında tek haneli rakamlara düşmüştür. Ayrıca % 20'nin üzerinde artış yaşayan ilçe sayısı yıllar itibariyle sınırlıdır. Elbette bu durum her yıl aynı ilçelerde azalış veya artış olduğu anlamına gelmemektedir ve OOY yükselirken bazı yıllarda teknik ve idari bazı aksaklıklardan dolayı düşük düzeylerde azalmalar gözlenmesi normal karşılanmalıdır.

Tablo 20. Yıl Kırılımında OOY'deki Değişim Oranına Göre İlçe Sayıları (Erkek)

Değişim/ yıl	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	
Gerileme	2	5	49	36	13	22	32	46	30	113	
%1.0-9.9	735	949	983	983	1030	1028	1015	1003	1007	934	
%10-19.9	253	78	5	3	8	1	4	2	15	6	
%20-29.9	39	4		1					2	1	
%30-39.9	8										
%40-49.9		1									
Toplam	1037/1068				1051/1068			1053/1068		1054/1068	

Kaynak: TÜİK Eğitim İstatistikleri kullanılarak yazarlar tarafından hesaplanmıştır.

- Yıllara Göre OOY'de Mutlak Değişim (*Erkek*)

Tablo 21'de ise yıl kırılımında OOY'deki mutlak değişimlere göre ilçe sayıları yer almaktadır. Genel olarak bakıldığında OOY azalan ilçelerde ve 0.49 yıla kadar artış yaşayan ilçelerde artış gözlenmektedir. Daha yüksek artışlar zaman içerisinde azalmıştır. OOY arttıkça artış oranlarında yavaşlama olması normaldir. Çünkü düşük seviyelerdeki OOY'lerde yüksek seviyelerdekilere göre daha yüksek artış

gözlenmesi beklenen bir durumdur. Fiziki olanaklar ve sosyal yapıdaki gelişmeler organik artışları sınırlayabilir. Buna göre 2 ilçede gerileme varken 0.49 yıla kadar artış olan ilçe sayısı 460, 0.50-0.99 yıl aralığında artış olan ilçe sayısı 548, 1.00-1.49 yıl aralığında artış olan ilçe sayısı 26 ve 1.50 yıl üzerinde artış olan ilçe sayısı ise 1'dir. 2018'de ise gerileme yaşayan ilçe sayısı 113, 0.00-0.49 yıl aralığında artış olan ilçe sayısı 898, daha yüksek düzeyde artış olanların sayısı ise 43'tür. Yıllar içerisindeki gelişim Tablo 21'den izlenebilir.

Tablo 21. Yıl Kırılımında OOOY'deki Mutlak Değişime Göre İlçe Sayıları (Erkek)

Değişim/ yıl	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Gerileme	2	5	49	36	13	22	32	46	30	113
0.00-0.49	460	886	976	976	1007	1025	1001	996	970	898
0.50-0.99	548	141	12	10	31	4	17	9	49	42
1.00-1.49	26	4					1		3	1
1.50-1.99	1	1		1					1	
Toplam	1037/1068				1051/1068				1053/1068	1054/1068

Kaynak: TÜİK Eğitim İstatistikleri kullanılarak yazarlar tarafından hesaplanmıştır.

2012 de bazı ilçeler birleşmiş o nedenle 2012 sonrası yoktur (Tekirdağ merkez gibi).

- 2009-2019 Dönemindeki OOOY'deki Oransal ve Mutlak Değişimler (*Erkek*)

2009-2019 aralığında genel olarak oransal olarak gerileme yaşayan ilçe gözlenmemiştir. Buna göre % 49.9 oranına kadar artış yaşayan ilçe sayısı 890, %50-99.9 oranında artış yaşayan ilçe sayısı 147, % 100-149 oranında artış yaşayan ilçe sayısı 16 olup daha yüksek oranda artış yaşayan ilçe sayısı ise 1'dir. Mutlak değişimler açısından bakıldığında ilgili dönemde artışın 0.99 yıl olduğu ilçe sayısı 20, 1-1.99 yıl arasında artışın olduğu ilçe 343, 2-2.99 yıl arasında artışın olduğu ilçe sayısı 583, 3-3.99 kategorisi için sırasıyla 94, 4-4.99 grubu için sırasıyla 13, 5 yıldan daha yüksek olan grup için 1'dir (Tablo 22).

Tablo 22. 2009-2019 Dönemi İçin OOOY'deki Oransal ve Mutlak Değişim (Erkek)

Oransal Değişim	İlçe sayısı	Mutlak değişim	İlçe sayısı
%1-%49.9	890	<1	20
%50-%99.9	147	1-2	343
%100-%149.9	16	2-3	583
%150-%199.9	1	3-4	94
%200-%249.9		4-5	13
%250-%299.9		>5	1

Kaynak: TÜİK Eğitim İstatistikleri kullanılarak yazarlar tarafından hesaplanmıştır.

c) Kadın Kategorisindeki Gelişmeler

- Yıl ve OOOY Kırılımında İlçe Sayıları (*Kadın*)

Kadın kategorisinde ise benzer bir eğilim gözlenmektedir. 2009 ve 2010

yıllarında 1'den küçük OOY'ye sahip ilçeler bulunmakta ise de (sırasıyla 4 ve 1) 2011 yılından itibaren 1'den küçük OOY değerine sahip ilçe gözlenmemiştir (Tablo 6.9). 2011-2018 yılları arasında ise en düşük OOY grubu 1-1.99 yılları arasında olup sırasıyla 18, 16, 11, 7, 4, 2, 1 ve 2'dir.

Tablo 23. Yıl ve OOY Kırılımında İlçe Sayıları (Kadın)

OOY	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
<1	4	1									
1-1.99	75	35	18	16	11	7	4	2	1	2	
2-2.99	141	95	84	68	59	55	46	37	27	17	5
3-3.99	300	268	210	195	171	143	126	101	90	55	31
4-4.99	280	306	318	319	316	298	289	256	239	196	174
5-5.99	156	195	213	218	247	255	250	281	284	309	300
6-6.99	56	100	129	143	156	166	183	186	194	224	251
7-7.99	15	25	46	55	66	86	99	122	142	156	184
8-8.99	6	8	13	17	17	29	39	47	52	66	78
9-9.99	4	3	5	5	6	9	11	14	19	22	21
10-10.99		1	1	1	2	3	4	5	4	4	7
11-11.99									1	3	3
Toplam	1037/1068				1051/1068				1053/1068	1054/1068	

Kaynak: TÜİK Eğitim İstatistikleri kullanılarak yazarlar tarafından hesaplanmıştır.

2009 yılında OOY geniş bir dağılıma sahip olup ilçelerin çoğunluğu 1-6.99, 2010 ve 2011'de ise 2-6.99 yılları arasındadır (sırasıyla 964 ve 954 ilçe). 2012, 2013 ve 2014'te ilçelerin çoğunluğu 2-7.99 yıl aralığına yığılmıştır. Başka bir deyişle aralık yukarıya doğru genişlemiştir (sırasıyla 998, 1015 ve 1003 ilçe). 2015 ve 2016 yıllarında ilçelerin çoğunun yer aldığı OOY aralığı 3-7.99 (sırasıyla 947 ve 946 ilçe), 2017 ve 2018 yıllarında 3-8.99 (sırasıyla 1001 ve 951 ilçe), 2019 yılında ise 987 ilçe ile 4-8.99 aralığında yer almıştır (Tablo 23).

- Üniversite Eğitiminin OOY'ye Katkısı (*Kadın*)

İlgili dönemde Kadın kategorisi için üniversitelileşmenin OOY'ye katkısının 0.05-0.49 arasında olduğu ilçe sayısı Erkek kategorisinin sahip olduğundan daha fazladır. Ayrıca 2 yılın üzerinde farklar sadece 2017, 2018 ve 2019 yıllarında olup sırasıyla 1, 2 ve 2 ilçede görülmüştür. 2009 yılı için ilk kategoriye giren ilçe sayısı 1009 iken 2019 yılına kadar azalarak 799'e ulaşmıştır. Aksine 0.5-0.99 aralığını temsil eden ikinci gruptaki ilçe sayısı giderek artmış ve 2019 yılında 221'e ulaşmıştır (Tablo 24). Kadın kategorisinde de zaman içerisinde üniversitelileşmenin arttığı gözlenmiştir.

Tablo 24. Üniversite Eğitiminin OOY'ye Katkısı (Kadın)

TOOY- LOOY/ Yıllar	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
0.05-0.49	1009	1000	990	982	968	944	919	890	856	827	799
0.50-0.99	24	33	40	47	74	92	112	138	169	196	221
1.00-1.49	4	4	6	6	7	12	17	20	24	26	27
1.50-1.99			1	2	2	3	3	3	3	3	5
2.00-2.99									1	2	2
Toplam	1037/1068				1051/1068				1053/1068	1054/1068	

Kaynak: TÜİK Eğitim İstatistikleri kullanılarak yazarlar tarafından hesaplanmıştır.

- Yıllara göre OOY'de Oransal Değişim (*Kadın*)

Tablo 25'de ise Kadın kategorisinde yıllar itibariyle gerçekleşen değişimler verilmiştir. 2009 yılında sadece 8 ilçede OOY gerilemiş, daha sonraki yıllarda dalgalı bir seyir izleyerek 2018 yılında 91'e yükselmiştir. % 9.9'a kadar değişim yaşayan ilçe sayısı 2009'da 56 iken 2014 yılında 1023 ilçe ile en yüksek değere ulaşmış ve 2018 yılında 855 ilçe olarak gerçekleşmiştir. 2009 yılında % 10-19.9 oranları arasında artış olan ilçe sayısı 332, 2014 yılında 7'dir. 2018 yılında % 10-19.9 oranları arasında artış gözlenen ilçe sayısı 19'dur. Ekstrem bir durum olarak 2018 yılında 1 ilçede % 170-179 oranında artış yaşanmıştır.

Tablo 25. Yıl Kırılımında OOY'deki Değişim Oranına Göre İlçe Sayıları (Kadın)

Oransal değişim/ Yıllar	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	
Gerileme	8	11	41	41	35	21	12	38	11	91	
%1.00-%9.9	561	843	972	962	993	1023	1011	1001	930	855	
%10-%19.9	332	163	22	17	23	7	25	9	94	57	
%20-%29.9	64	19	2	2			3	2	15	19	
%30-%39.9	45							1	3	17	
%40-%49.9	22	1								7	
%50-%59.9	3			1						4	
%60-%69.9	1										
%70-%79.9	1									3	
%80-%89.9											
% 170-										1	
Toplam	1037/1068				1051/1068				1053/1068	1054/1068	

Kaynak: TÜİK Eğitim İstatistikleri kullanılarak yazarlar tarafından hesaplanmıştır.

- Yıllara göre OOY'de Mutlak Değişim (*Kadın*)

Tablo 26'da ise OOY'deki mutlak değişimler yıl kırılımında verilmiştir. Buna göre ilçelerin OOY artış sıklığının en fazla olduğu yıl aralığı 0.00-0.49'dur. OOY'de mutlak olarak gerileme yaşayan ilçe sayısında yıllar içerisinde artmıştır.

Yıllar içerisinde daha yüksek mutlak artışlar azalma eğiliminde olsa da 2017 ve 2018 yıllarında sıçrama gözlenmiştir.

Tablo 26. Yıl Kırılımında OOY'deki Mutlak Değişime Göre İlçe Sayıları (Kadın)

Değişim/ Yıl	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Gerileme	8	11	41	41	35	21	12	38	11	91
0.00-0.49	777	979	991	975	1002	1028	1025	1006	965	866
0.50-0.99	250	47	5	6	14	2	12	6	66	57
1.00-1.49	2						2	1	11	24
1.50-1.99										10
2.00-2.49				1						4
2.50-2.99										1
3.00-3.49										1
Toplam	1037/1068				1051/1068				1053/1068	1054/1068

Kaynak: TÜİK Eğitim İstatistikleri kullanılarak yazarlar tarafından hesaplanmıştır.

- 2009-2019 Dönemindeki OOY'deki Oransal ve Mutlak Değişimler (*Kadın*)

2009-2019 döneminde % 49.9 oranına kadar artış yaşayan ilçe sayısı 550, %50-99.9 ve %100-149 oranlarında artış yaşayan ilçe sayıları sırasıyla 381 ve 51'dir. Daha yüksek oranda artış yaşayan ilçe sayısı 33 olup oransal kırılımlarda sonuçlar Tablo 27'den izlenebilir.

Öte yandan 2009-2019 dönemindeki artışın 0.99 yıla kadar olduğu ilçe sayısı 15, 1-1.99 yıl arasında artışın olduğu ilçe sayısı ise 45'dir. 2-2.99 yıl arasında artışın olduğu ilçe sayısı bir önceki gruba göre daha yüksek olup 500, 3-3.99 grubu için 60, 4-4.99 grubu için 18, 5 yıldan daha yüksek olan grup için 3'tür.

Tablo 27. 2009-2019 Dönemi İçin OOY'deki Oransal ve Mutlak Değişim (Kadın)

%1-%49.9	550	<1	15
%50-%99.9	381	1-2	458
%100-%149.9	51	2-3	500
%150-%199.9	39	3-4	60
%200-%249.9	16	4-5	18
%250-%299.9	9	>5	3
%300-%349.9	5		
%350-%399.9	1		
%400-%449.9	1		
%450-%556	1		

Kaynak: TÜİK Eğitim İstatistikleri kullanılarak yazarlar tarafından hesaplanmıştır.

d) Genel Kategorideki Gelişmeler

- Yıl ve OOY Kırılımında İlçe Sayıları (*Genel*)

Erkek kategorisinde OOY eğilimi, Kadın kategorisinden daha yüksek olduğu için ikisinin de etkisini içeren Genel kategorisinde doğal olarak her ikisi arasında bir eğilim gözlenmektedir (Tablo 28). 2009'da OOY'nin 2-6.99 yılları arasında

olduğu ilçe sayısı 879 olup zaman içerisinde ilçelerin toplulaştığı yıl aralıkları yükselmektedir. Örneğin OOY 2010'da 998 ilçe 3-7.99 yılları arasında 2011 ve 2012'de 939 adet ilçe 4-7.99 yıl aralığında yer almıştır. 2013, 2014, 2015, 2016 ve 2017'de ise OOY ilçelerin büyük bir çoğunluğunda 4-8.99 yıl aralığında (sırasıyla 996, 1000, 996 ve 994 ilçe), 2018 ve 2019'da ise çoğu ilçe 5-8.99 aralığında yer almıştır (1009-1023).

Tablo 28. Yıl ve OOY Kırılımında İlçe Sayıları (Genel)

OOY/ Yıllar	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
1-1.99	2	1									
2-2.99	51	13	4	1	1	1	1				
3-3.99	129	88	48	43	40	27	15	11	4	3	
4-4.99	339	254	206	170	139	109	94	73	55	29	13
5-5.99	309	349	363	366	356	323	275	246	218	144	121
6-6.99	51	208	238	259	276	288	333	336	346	367	334
7-7.99	39	99	132	144	169	195	191	213	231	277	312
8-8.99	12	15	34	38	54	81	107	128	144	168	193
9-9.99	3	8	9	13	12	19	25	32	41	53	63
10-10.99	2	2	3	3	4	7	7	9	11	12	15
11-11.99						1	3		3	3	3
Toplam	1037/1068				1051/1068				1053/1068	1054/1068	

Kaynak: TÜİK Eğitim İstatistikleri kullanılarak yazarlar tarafından hesaplanmıştır.

- Üniversite Eğitiminin OOY'ye Katkısı (*Genel*)

Genel kategoride tüm eğitimin OOY ile liseye kadar olan OOY arasındaki farkın 0.05-0.49 yıl aralığında olduğu ilçe sayısı 990 iken zaman içerisinde azalarak 2019 yılında 691 olarak gerçekleşmiştir. Üniversitelileşmenin artmasıyla ikinci grup ve takip eden gruplarda da iyileşme gözlenmiştir. 2 yılın üzerinde farkın olduğu ilçe sayısı 2014 yılında 1 iken 2015 ve 2016 yıllarında 2, 2017-2019 yıllarında ise 3'tür (Tablo 29).

Tablo 29. Üniversite Eğitiminin OOY'ye Katkısı (Genel)

Katkı	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
0.05-0.49	990	978	943	936	905	865	820	791	754	718	691
0.5-0.99	41	51	83	89	132	165	201	226	261	293	314
1-1.49	4	6	8	9	11	18	26	30	31	36	40
1.5-1.99	2	2	3	3	3	2	2	2	4	4	6
2<						1	2	2	3	3	3
Toplam	1037/1068				1051/1068				1053/1068	1054/1068	

Kaynak: TÜİK Eğitim İstatistikleri kullanılarak yazarlar tarafından hesaplanmıştır.

- Yıllara Göre OOY'de Oransal Değişim (*Genel*)

Genel kategorisindeki eğilim erkek ve kadın kategorilerine paralel seyretmektedir. 2009 yılında gerileme yaşayan ilçe sayısı 2 iken 2018 yılında 93 ilçeye çıkmıştır.

% 9.9'a kadar değişim yaşayan ilçe sayısı ise 669'dan 896'ya çıkmıştır. % 10-19.9 oranında artış yaşayan ilçe sayısı 2009 yılında 292 iken 2014 yılında 1 ve 2018 yılında 53 olarak gerçekleşmiştir. Daha yüksek oranlarda artış yaşayan ilçeler yıllar itibarıyla değişkenlik göstermiş olup Tablo 30'dan izlenebilir.

Tablo 30. Yıl Kırılımında OOY'deki Değişim Oranına Göre İlçe Sayıları (Genel)

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Gerileme	2	5	29	31	20	20	13	27	17	93
%1-%9.9	669	925	995	983	1020	1030	1028	1021	999	896
%10-%19.9	292	100	13	8	11	1	10	3	34	53
%20-%29.9	61	6							3	9
%30-%39.9	13			1						2
%40-%49.9		1								1
Toplam	1037/1068				1051/1068			1053/1068		1054/1068

Kaynak: TÜİK Eğitim İstatistikleri kullanılarak yazarlar tarafından hesaplanmıştır.

- Yıllara Göre OOY'de Mutlak Değişim (*Genel*)

Yıl kırılımında OOY'deki mutlak değişimler Tablo 31'de yer almaktadır. Buna göre takip eden yıllarda olduğu gibi 2009'da da en büyük sıklığın bulunduğu grup 0.00-0.49 yıl aralığıdır. Gerileme yaşayan ilçe sayısı 2009'da 2 olup yıllar içerisinde artmıştır. 2018 yılında 1 yıl üzerinde artış yaşayan ilçe sayısı 17'dir. Kadın ve Erkek kategorilerinde olduğu gibi Genel kategoride de 2018 yılında gözle görülür bir sıçrama yaşanmış olup diğer yıllardaki gelişmeler Tablo 31'den izlenebilir.

Tablo 31. Yıl Kırılımında OOY'deki Mutlak Değişime Göre İlçe Sayıları (Genel)

Değişim/ yıl	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Gerileme	2	5	29	31	20	20	13	27	17	93
0.00-0.49	627	936	1000	981	1010	1027	1026	1020	961	882
0.50-0.99	399	94	8	10	21	4	11	4	67	61
1.00-1.49	9	2					1		8	13
1.50-1.99				1						4
2.00-2.49										1
Toplam	1037/1068				1051/1068			1053/1068		1054/1068

Kaynak: TÜİK Eğitim İstatistikleri kullanılarak yazarlar tarafından hesaplanmıştır.

2012 de bazı ilçeler birleşmiş o nedenle eksik 2012 sonrası yok Tekirdağ merkez gibi

- 2009-2019 Dönemindeki OOY'deki Oransal ve Mutlak Değişimler (*Genel*)

Bu kategoride 2009-2019 döneminde % 49.9 oranına kadar artış yaşayan ilçe sayısı 757, %50-99.9 oranında artış yaşayan ilçe sayısı 232, %100-149 oranında artış yaşayan ilçe sayısı 58, daha yüksek oanda artış yaşayan ilçe sayısı 7'dir. Mutlak değerler cinsinden ise gerileme yaşayan ilçe sayısı 12, 1-2 yıl aralığında

artış yaşayan ilçe sayısı 394, 2-3 yıl aralığında artış yaşayan ilçe sayısı 556, 3-4 yıl aralığında artış yaşayan ilçe sayısı 77, daha büyük değişim yaşayan ilçe sayısı ise 15'tir (Tablo 32).

Tablo 32. 2009-2019 Dönemi İçin OOO'deki Oransal ve Mutlak Değişim (Genel)

%1-%49.9	757	<1	12
%50-%99.9	232	1-2	394
%100-%149.9	58	2-3	556
%150-%199.9	5	3-4	77
%200-%249.9	2	4-5	14
%250-%299.9		>5	1

Kaynak: TÜİK Eğitim İstatistikleri kullanılarak yazarlar tarafından hesaplanmıştır.

e) Erkek ve Kadın OOO Arasındaki Fark

Bütün eğitim kapsandığında Erkek OOO ile Kadın OOO arasındaki fark eğitimde cinsiyet kırılımındaki resmi görmeye yardımcı olabilir. Bütün yıllarda 0.99 yıla kadar farkın olduğu ilçe sayısı hep 35'in altında olmuştur. Farkın 1-1.99 yıllar arasında olduğu ilçe sayısı 2009 yılında 493 iken zaman içerisinde dalgalı bir seyir izleyerek 2019 yılında 432'ye düşmüştür. Farkın 2-2.99 yıllar arasında olduğu ilçe sayısı ise genel olarak yükselen bir trende sahiptir (2009 yılında 467, 2019 yılında 484 ilçe). Daha üst gruplarda da benzer eğilim bulunmakta olup Tablo 33'den izlenebilir.

Tablo 33. Erkek ve Kadın OOO Arasındaki Farka Ait İlçe Sayıları

OOO- KOOO/ Yıllar	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
0.05-0.49											
0.50-0.99	27	19	19	15	18	15	15	17	18	23	35
1.00-1.99	493	403	375	381	386	368	365	380	393	415	432
2.00-2.99	467	541	536	523	525	517	516	495	494	473	484
3.00-3.99	46	69	98	107	110	138	135	139	128	122	99
4.00-4.99	4	5	8	10	11	12	19	19	20	21	4
5.00-			1	1	1	1	1	1			
Toplam	1037/1068			1051/1068			1053/1068		1054/1068		

Kaynak: TÜİK Eğitim İstatistikleri kullanılarak yazarlar tarafından hesaplanmıştır.

VIII. Sonuç

Türkiye'de eğitim tartışmaları, Türkiye ile başka ülkeleri karşılaştırma perspektifi yanında il kırılımı perspektifinde de devam etmektedir. İl kırılımında tartışma ve hesaplamalar önce okullaşma oranları çerçevesinde yapılmış ardından daha bütüncül bilgi sunan OOO ve BOO kapsamında genişlemiştir. Sınırlı sayıda çalışma ise ilçe kırılımında OOO'yi tartışmıştır.

Bu çalışmada ulaşılabilen veriler kapsamında İBS Düzey 1, Düzey 2 ve Düzey 3 (İl) ile ilçe kırılımında hesaplamalar sunulmuş ve tartışılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre her bir kırılım özelinde büyük heterojenlik gözlenmektedir. Yıllar içerisinde de büyük gelişmeler olmuştur. Örneğin ilçe kırılımında 2009 yılında Erkek kategorisinde 1 yılın altında OOO'ye sahip ilçe yokken iken Kadın kategorisinde 4 ilçe bulunmaktadır. Erkek kategorisinde en düşük OOO 2 yıldır. 2010 yılından sonra kadın kategorisinde 1 yılın altında OOO'ye sahip ilçe kalmamıştır. Ancak çalışmada kullanılan verilerin en son yılı olan 2019'da bahsedilen şekilde ilçe kalmamış olup en düşük OOO'ye sahip ilçeler Erkek kategorisinde (5 yıl) 3 iken Kadın kategorisinde (2 yıl) ise 5'tir.

Ayrıca kamuoyunda tartışılanın aksine üniversiteleşmenin OOO ve BOY'a katkısı çok yüksek değildir. Bu kapsamda mesleki eğitimi ihmal etmeden üniversiteleşmenin genel olarak arttırılmasından ziyade üniversiteleşmenin geleceğe yönelik planlamalar ve beklentiler çerçevesinde organize edilmesinin çıktılarını daha fazla olacaktır.

İlçe kırılımında yaş gruplarına göre sunumların da olduğu daha ayrıntılı veri tabloları excel olarak Ek-2'de yer almaktadır.

Daha sonraki çalışmaların OOO ve BOY'un daha ayrıntılı ve spesifik tartışmalara odaklanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Acemoğlu, D. (2002), Technical Change, Inequality, and the Labor Market, *Journal of Economic Literature*, 40(1): 7-72.
- Aktaş, S., ve Karagöz, D. (2015), Trends in Human Development Index of European Union, *Tojsat*, 5(4): 68-79.
- Azariadis C. ve Drazen, A. (1990), Threshold Externalities in Economic Development, *The Quarterly Journal of Economics*, 105(2): 501-526.
- Barro, R. J ve Lee, J. W. (2001), International Data on Educational Attainment: Updates and Implications, *Oxford Economic Papers* 53(3).
- Barro, R. J. (2001) Human Capital and Growth, *The American Economic Review*, 91(2): 12-17.
- Barro, R. J. and Lee. J. W. (1993), International Comparisons of Educational Attainment, *Journal of Monetary Economics*, 32: 363-94.
- Barro, R. J. ve Sala-i-Martin, X. (1999), *Economic Growth*, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge.
- Barro, R. J., (1991), Economic Growth in a Cross Section of Countries, *The Quarterly Journal of Economics*, 106(2): 407-443.
- Barro, R. ve Lee, J. W. (2013), A New Data Set of Educational Attainment in the World, 1950-2010, *Journal of Development Economics*, 104: 184-198.
- Başaran İ. E., (1984), *Eğitime Giriş*, Sevinç Matbaası, Ankara.
- Benaabdelaali, W., Hanchane, S. And Kamal, A. (2012), "Chapter 13 Educational Inequality in the World, 1950–2010: Estimates from a New Dataset", Bishop, J.A. and Salas, R. (Ed.) *Inequality, Mobility and Segregation: Essays in Honor of Jacques Silber* (Research on Economic Inequality, Vol. 20), Emerald Group Publishing Limited, Bingley, pp. 337-366. [https://doi.org/10.1108/S1049-2585\(2012\)0000020016](https://doi.org/10.1108/S1049-2585(2012)0000020016).
- Benhabib, J. ve Spiegel, M. M. (1994), The role of human capital in economic development evidence from aggregate cross-country data, *Journal of Monetary Economics*, Elsevier, 34(2): 143-173.
- Bosworth, B. P. ve Collins, S. M. (2003), *The Empirics of Growth: An Update*, Brookings Papers on Economic Activity, 2: 113-206.
- Bourdieu, P., (1977), Cultural Reproduction and Social Reproduction, Pp. 487–511 in *Power and Ideology in Education*, edited by J. Karabel and A. H. Halsey. New York: Oxford University Press.
- Ciccone, A. ve Papaioannou, E. (2005), Human capital, the structure of production and growth, *Economics Working Papers 902*, Department of Economics and Business, Universitat Pompeu Fabra.
- Cohen, D. ve Soto, M. (2001), *Growth and Human Capital: Good Data, Good Results*, CEPR Working Paper, No. 3100, Centre for Economic Policy Research, London.
- Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, F., Mood, A.M., Weinfeld, G.D., ve York. R.L. (1966), *Equality of Educational Opportunity*, Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Cookson, Peter W. Jr., ve Persell C. H., (1985), *Preparing for Power: America's Elite Boarding Schools*, New York: Basic Books, Inc.
- Coulombe, S. ve Tremblay, J. F. (2006), Literacy and Growth, *The B. E. Journal of Macroeconomics*, 6(2): 1-34.
- Coulombe, S., J.-F. Tremblay ve S. Marchand (2004), Literacy scores, human capital and growth across fourteen OECD countries, *Statistics Canada*, Ottawa.
- Çağlar, A., Gülel, F. E., Yesilyurt, M. E., Yesilyurt, F. & Karadeniz, O. (2017). Türkiye'de İl, Yıl ve Cinsiyet Kırılımlı Ortalama ve Beklenen Okullaşma Yılı, *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 15 (30): 619–641.
- De la Fuente, A. ve Doménech, R. (2000), Human Capital in Growth Regressions: How Much Difference Does Data Quality Make?, *OECD Working Paper*, 262.
- De la Fuente, A., ve Doménech, R. (2002), Educational Attainment in the OECD, 1960-95, *CEPR Discussion Papers 3390*, C.E.P.R. Discussion Papers.

- De la Fuente, A., ve Doménech, R. (2006), Human capital in growth regressions: how much difference does data quality make? Journal of the European Economic Association 4(1): 1-36.
- De la Fuente, A., ve Doménech, R. (2013), Cross-Country Data on the Quantity of Schooling: a Selective Survey and Some Quality Measures, Working Papers 720, Barcelona School of Economics.
- Doğan, M. (1996), Büyük Türkçe Sözlük, İz Yayıncılık, İstanbul.
- Downey, D. B ve Condron, D. J (2016), Fifty Years since the Coleman Report: Rethinking the Relationship between Schools and Inequality, Sociology of Education, 89(3): 207-220.
- Downey, D. B., Von Hippel, P. T., ve Broh, B. A. (2004), Are schools the great equalizer? Cognitive inequality during the summer months and the school year, American Sociological Review, 69(5): 613-635.
- Entwisle, D. R., ve Karl L. A., (1992), Summer Setback: Race, Poverty, School Composition, and Mathematics Achievement in the First Two Years of School, American Sociological Review 57(1):72-84.
- Ergen, H. (2009), 2008 Yılı Beklenen Eğitim Süresi, Yayınlanmamış Çalışma.
- Ertürk S. (1977), Eğitimde Program Geliştirme, Ankara, Yelkenetepe.
- Evcim, N. Ve Yeşilyurt, M. E. (2020), Bir Beşeri Sermaye Göstergesi Olarak (İlçelere Göre) Ortalama Okullaşma Yılı, İktisat ve Toplum Dergisi, 116, 77-85.
- Fisher, K. (2005), Research into Identifying Effective Learning Environments, Evaluating Quality in Educational Facilities, OECD.
- Gülel, F. E., Çağlar, A., Kangallı-Uyar, S.G., Karadeniz, O. ve Yeşilyurt, M. E. (2017), Türkiye’de İllere Göre İnsani Gelişme Endeksi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 27: 208-217.
- Gülel, F. E., Evcim, N., ve Yeşilyurt, M. E. (2021), Türkiye’de İl, Yıl ve Cinsiyet Kırılımlı Ortalama ve Beklenen Okullaşma Yılı ve İl Kırılımlı İnsani Gelişme Endeksi (2009-2019), Pamukkale Journal of Eurasian Socioeconomic Studies, 8(2): 70-104.
- Güngör, N. D. (2010), Education, Human Capital Inequality and Economic Growth: Evidence from Turkey, Regional and Sectoral Economic Studies. 10 (2): 53-71.
- Hanushek, E. A. ve Kimko, D. D. (2000), Schooling, Labor-Force Quality, and the Growth of Nations, Labor-Force Quality and Growth, 90(5): 1184-1208.
- Hanushek, E. A. ve Woessmann, L. (2007), The Role of Education Quality for Economic Growth, World Bank Policy Research Working Paper No. 4122.
- Hanushek, Eric A. ve Kim, D. (1995), Schooling, Labor Force Quality, and Economic Growth, National Bureau of Economic Research (Cambridge, MA) Working Paper No. 5399.
- Hassan Gafow, S. M. (2019), Türkiye’deki illerin insani gelişme endeksi performansına göre kümelmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) . Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Heyns, B. L., (1978), Summer Learning and the Effects of Schooling, New York: Academic Press.
- Karadeniz, O., Köse, S., Durusoy, S. (2007), Türkiye’de Eğitimin Getirileri ve Finansmanı, içinde Türkiye’de Eğitim ve Beşeri Sermaye, Ed:Oğuz Karadeniz, Gazi Kitabevi, Ankara: 79-122.
- Karadeniz, O., Yeşilyurt, F. Yeşilyurt, M. E., Kabakçı-Karadeniz, H. Çağlar, A. ve Gülel, F. E. (2018), Türkiye ve Dünya Karşılaştırmasıyla İlçelere Göre Ortalama Okullaşma Yılı (2009-2015), 19. Uluslararası Eyi Sempozyumu Tam Metin Bildiri Kitabı (17-20 Ekim 2018) 1370.
- Kozol, f. (1992), Savage inequalities : Children in America’s schools. New York: Harper Perennial.
- Kruger, A. B., ve Lindahl, M. (2001), Education for Growth: Why and for Whom?, Journal of Economic Literature, 39(4): 1101-1136.
- Kyriacou, G. A. (1991), Level and Growth Effects of Human Capital: A Cross-Country Study of the Convergence Hypothesis, Working Papers 91-26 C.V. Starr Center for Applied Economics New York University.
- Larasati, L. A., Khoiriluswati, N. M., Aliyya, R. R., Widyanarko, U., ve Putri, R. F. (2019), Analytical Hierarchy Process for Regional Development Priority in Maluku Province, Indonesia, Asean Journal on Science & Technology for Development, 36(2).

- Lau, B.H.S., Yamasaki, T. ve Gridley, D. S. (1991), Garlic compounds modulate macrophage and T-lymphocyte functions, *Molecular Biotherapy*, 3(2): 103-107.
- Lee, Doo Won, ve Tong Hun Lee. (1995), Human capital and economic growth: Tests based on the international evaluation of educational achievement, *Economics Letters* 47, no. 2: 219-225.
- Lee, J. W. ve Barro, R. J. (2001), Schooling Quality in a Cross-Section of Countries, *Economica*, 68(272): 465-488.
- Levine, R. ve Renelt, D. (1992), A Sensitivity Analysis of Cross-Country Growth Regressions, *American Economic Review*, American Economic Association, 82(4): 942-963.
- Lindahl, M. ve Krueger, A. B. (2001), Education for Growth: Why and for Whom?, *Journal of Economic Literature*, American Economic Association, 39(4), 1101-1136.
- Losada, F. S. (1998), On the Relationship Between Education and Growth, UFAE and IAE Working Papers 408.98.
- Lutz, W., Goujon, A., Samir, K.C., ve Sanderson, W. (2007), Reconstruction of populations by age, sex and level of educational attainment for 120 countries for 1970-2000, *Vienna Yearbook of Population Research* 2007, 193-235.
- Mankiw, N. G., Romer, D. ve Weil, D. N. (1992), A Contribution to the Empirics of Economic Growth, *The Quarterly Journal of Economics*, 107/2, 407-437.
- McIntosh, J.E. (2008), Special Issue: Including Children In Family Law Proceedings – International Perspectives, Introduction By Special Guest Editor, *Family Court Review*, 46(1): 37-38.
- Mughal, M., ve Diawara, B. (2011), Human Capital and the Adoption of Information and Communications Technologies: Evidence from Investment Climate Survey of Pakistan, *Economics Discussion Paper Kiel Institute for the World Economy*.
- Nehru, V., Swanson, E. ve Dubey, A. (1995), A New Database on Human Capital Stocks in Developing and Industrial Countries: Sources, Methodology and Results, *Journal of Development Economics*, 46, 379-401.
- Nelson, R. R. ve Phelps, E. (1966), Investment in Humans, Technology Diffusion and Economic Growth, *American Economic Review* 56(2): 69-75.
- Özdemir, A. İ., ve Altıparmak, A. (2005), Sosyo-Ekonomik Göstergeler Açısından İllerin Gelişmişlik Düzeyinin Karşılaştırmalı Analizi, *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24: 97-110.
- Özpinar, E., ve Koyuncu, E. (2016), Türkiye’de İnsani Gelişmişlik İller Arasında Nasıl Farklılaşıyor? 81 İl İçin İnsani Gelişmişlik Endeksi, <http://www.tepav.org.tr/tr/haberler/s/4074>.
- Palaz, S. ve Karagöl, E. (2008), The Role of Education at All Levels in Economic Growth: An Empirical Study of Turkish Case, *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 10: 63-71.
- Potancokova, M., K.C. Samir, ve Goujon, A. (2014), Global Estimates of Mean Years of Schooling: A New Methodology, *International Institute for Applied Systems Analysis (IASA)*.
- Pritchett, L. (2006), Does Learning to Add up Add up? The Returns to Schooling in Aggregate Data, *Handbook of the Economics of Education*, 1: 635-695.
- Psacharopoulos, G. ve Arriagada, A. M. (1986a), The educational composition of the labour force: An international comparison, *International Labour Review*, 125 (5): 561-574.
- Psacharopoulos, G. ve Arriagada, A. M. (1986b), The educational composition of the labour force: An international update, *Journal of Educational Planning and Administration*, 6 (2): 141-159.
- Romer, P. (1989), Human Capital and Growth: Theory and Evidence, *NBER Working Paper No. 3173*.
- Romer, P. M (1990), Endogenous Technological Change, *Journal of Political Economy*, 98(5): 71-102.
- Romer, P. M. (1986), Increasing Returns and Long-Run Growth, *Journal of Political Economy*, 1002-1037.
- Sarı, V. İ., ve Meydan, M. C. (2018), İnsani Gelişme Endeksi ve Alt Endekslerinin Türkiye’deki İller İçin Ölçülmesi ve Analizi, *İdealkent*, 9(24): 387-429.
- Say, D. (2015), Liselerde sınav performansı ve belirleyicileri Denizli’de bir uygulama, *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Sianesi, B. ve Van Reenen, J. (2003), The Returns to Education: Macroeconomics, *Journal of Economic*

- Surveys, 17(2): 157-200.
- Tansel, A. ve Güngör, N. D. (1997), The Educational Attainment of Turkey's Labor Force: A Comparison Across Provinces and Over Time, METU Studies in Development, 24(4): 531-547.
- Tansel, A. ve Güngör, N.D. (2013), Gender Effects of Education on Economic Development in Turkey, Journal of Economic Studies, 40(6): 794-821.
- Temple, J. (2002), Growth Effect of Education and Social Capital in the OECD Countries, OECD Economic Studies, 33: 57-101.
- Thomas, V., Wang, Y., ve Fan, X. (2001), Measuring Education Inequality: Gini Coefficients of Education, Policy Research Working Paper 2525.
- Tomul, E. (2009). "Measuring Regional Inequality Of Education İn Turkey: An Evaluation By Gini Index". Procedia-Social and Behavioral Sciences, 1(1): 949-952.
- Topel, R. (1999), Labor Markets and Economic Growth, Handbook of Labor Economics, 3: 2943-2984.
- Tunç, O., ve Ertuna, O. (2015), İnsani Gelişme Endeksi Türkiye Simülasyonu ve Seçilmiş Ülkelerle Karşılaştırması, Journal of Management, Marketing and Logistics, 2(2): 132-157.
- UNDP (2016), Human Development Report 2016, UNDP, <http://hdr.undp.org>.
- UNESCO-UIS, (2009), Education Indicators. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-indicators-technical-guidelines-en_0.pdf (Erişim Tarihi, 14.04.2022)
- UNESCO-UIS, (2016), Online Education Glossary. <http://www.uis.unesco.org/glossary/index.aspx?list=all&lang=en> (Erişim tarihi: 11.02.2016).
- Ünal, Ç. (2008), İnsani gelişmişlik endeksine göre Türkiye'nin bölgesel farklılıkları. Coğrafi Bilimler Dergisi, 6(2), 89-113.
- Wigley, A. A. ve Akkoyunlu, B. (2011), Türkiye'de Eğitimin Değerinin Ölçülmesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40: 375-385.
- Yeşilyurt, M. E., Karadeniz, O., Gülel, F. E., Çağlar, A. ve Kangallı-Uyar, S. G. (2016), Türkiye'de İllere Göre Ortalama ve Beklenen Okullaşma Yılı, Pamukkale Avrasya Sosyoekonomik Çalışmalar Dergisi, 3 (1): 1-7.
- Yığıteli, N., ve Şanlı, D. (2020). Türkiye'de İllere Göre İnsani Gelişme Endekslerinin Hesaplanması: 2009-2018 Kapsamlı Bir Panel Veri Seti. Journal of Economy Culture and Society, 61(1).

EDİTÖRLERDEN NOTLAR: SONUÇ ve DEĞERLENDİRME

Eğitim, hem birey düzeyinde hem de ülke düzeyinde ortaya çıkardığı sonuçlar nedeniyle toplumsal hayatın önemli bir bileşenidir. Bu kitap eğitimin Türkiye’de ortaya çıkardığı sonuçlara yoğunlaşmıştır. Eğitimin hayat boyu ortaya çıkardığı dışsallıklar çerçevesinde Türkiye’deki eğitim sistemi ortaya konulmuştur. Eğitimin birey düzeyinde sağladığı en önemli fayda hangi sosyal statüden gelirse gelsin her çocuğa eğitim imkanlarının eşit şekilde sağlanarak ileriki yaşam için donanımlı bireyler yaratmasıdır. Toplum düzeyinde ise beşeri sermayenin en önemli katkı yapıcısıdır. Zorunlu eğitim ile ilgili ilk çabalar II. Mahmut’un Talim-i Sıbyan ile başlar. Bu kitapta Türkiye’nin bu alandaki yol haritası eğitim sisteminin yapısı ile analiz edilip, yazarların tespitleri ile sunulacaktır.

Ortaya çıkardığı bireysel ve toplumsal faydalar nedeniyle eğitim her dönem için ilgi odağı olmuştur. Eğitim sadece okul içindeki başarı ve başarısızlık olarak kalmamakta, bireylerin olayları ve dünyayı anlama kapasitesini, daha iyi yaşam imkanlarını ve ülkelerarasındaki farklılığı ortaya çıkarması yönüyle de eğitime geniş bir çerçeveden bakılmasını sağlamaktadır. Benjamin Franklinin belirttiği gibi “Bilgiye yapılan yatırım en iyi faizi öder” bu amaçla özellikle ülkeler arası sınırların kalktığı günümüzde bireylerin eğitimi birinci öncelik haline gelmiştir. Bu nedenle tüm ülkelerce ele alınan eğitim düzenlemesi zorunlu eğitimin süresiyle başlamaktadır. Bu alanda 1847’de ilk adımlar atılmış ve eğitim altı yıl olmuştur. Daha sonraki yıllarda ise eğitim süresi artırılıp azaltılarak bugünkü halini almıştır. Türkiye zorunlu eğitime rağmen okullaşma oranı en az olan ülkelerden biridir. OECD ülkelerinin 2018 okullaşma oranı 15-19 arasında %85 iken bu oran Türkiye’de %71’dir (OECD,2018). 2020 yılında ise sözkonusu oran OECD ülkeleri için aynı kalırken Türkiye’de %69 olarak gerçekleşmiştir(OECD,2022). Bu oranın artırılması hem sosyal, hem kültürel hem de ekonomik gelişme üzerinde önemli olacaktır.

Bu açıdan kamunun yürüttüğü eğitim politikaları oldukça önemlidir. 1963 yılından itibaren devlet tarafından hazırlanan beş yıllık kalkınma planlarında ülkedeki geleceğe yönelik; eğitim, ekonomi, sağlık, sosyal güvenlik, temel hak ve özgürlükler, sosyal koruma gibi konularda iyileşme ve kalkınmayı amaçlayan kamu politikaları oluşturulmuştur. Şüphesiz eğitim kalkınmada önemli rol oynamaktadır ve

ülkede uygulanan eğitim politikaları sadece uygulandığı yılları değil uygulandıktan sonraki yılları da etkilemektedir. Türkiye’de hükümet programlarındaki eğitim politikaları, kalkınma planlarıyla paralellik taşımaktadır. Kitabın ikinci bölümünde yer alan çalışma hem kalkınma planlarını hem de hükümet programlarını içerik analizine tabi tutmuştur. 1963 yılını başlangıç alan çalışmaya göre yıllar ilerledikçe eğitim seviyesi artmış ve politikalar ilerlemiştir. İlk yıllarda okur-yazar oranının artması ve ilk okul seviyesinde okullaşma oranının artması hedeflenirken ilerleyen yıllarda orta okul, lise ve yükseköğretim seviyesinde eğitim önem kazanmıştır. Okulöncesi eğitimin önemi ve dolayısıyla gerekliliği son kalkınma planlarının politikaları arasında yer almaktadır. Eğitim politikaları; eğitimin hem nitelik hem de nicelik olarak gelişmesi gerektiği yönündedir. Ancak bir planda tekrar eden nitel ve nicel iyileşme hedefleri sonraki planlarda da yinelenmiştir. Sorunların tespiti konusunda kalkınma planları ve hükümet programları isabetli olsa da ülkede eğitim ile ilgili sorunlar çözülememiştir. Bu nedenle her beş yıllık kalkınma planlarındaki hedefler tekrarlanmıştır. Gerek kalkınma planları gerekse hükümet programlarında geçmişten günümüze kadar değişmeyen eğitim politikaları mevcuttur. Bunlar; hem okul öncesi eğitimin , hem okullaşma oranının , hem de kız çocuklarının okullaşma oranının artırılması ve bunların nitelik ve nicelik olarak iyileştirilmesi, nüfusun tamamına ilköğretim imkanı sağlanması, eğitimde fırsat eşitliğinin gerçekleşmesi, burs sisteminin kurulması, eğitim sisteminin çağın gereklerine göre yeniden düzenlenmesi, dershanelerin özel okullara dönüştürülmesi, özel okulda okuyan öğrencilerin eğitim harcamalarının bir kısmının sübvansede edilmesi, özel okulların teşvik edilmesi, olarak sıralanabilir.

Okul öncesi eğitim, ilköğretim öncesi sosyal, fiziksel ve davranışsal açıdan çocukları hazır duruma getiren belki de eğitimin en önemli aşamasıdır. Yapılan çalışmalar okul öncesi eğitimin sadece o yaş grubunda değil daha sonraki eğitim ve öğretim yaşamında da çocukları etkilediğini bulmuştur. Okul öncesi eğitime ulaşılabilirliğin artırılması hedefi özellikle son kalkınma planlarında da vurgulanmaktadır. Çocuğun bugünkü ve gelecekteki başarısı nedeniyle okul öncesi eğitime yatırım orta ve uzun vadede toplumsal açıdan önemli bir ekonomik geri dönüşe sahiptir. Burada önemli olan husus okul öncesi eğitimi nicelik ve nitelik olarak arttırmaktır. Bu hizmetler uluslararası standartlara uygun ve kaliteli bir şekilde sunulmalıdır. Gelir düzeyi ve eğitim arasında yüksek bir ilişki ortadayken, toplumun dezavantajlı kısmını bu eğitime yönlerecek çözümlerin ortaya konması gerekmektedir. Bu amaçla okul öncesine yönelik sosyal programların maliyeti hesaplandığında bütçe büyüklüğü üzerinde önemli bir mali baskı yaratmamaktadır. Üçüncü bölümde, sosyal yardım programı ve sosyal transfer olarak finanse edilecek okul öncesi eğitim ile ilgili tutarın bütçe üzerinde önemli bir mali baskı yaratmayacağı ortaya konmuştur.

İyileştirilmeye çalışılan niteliksel ve niceliksel çabaların ne kadar başarılı olduğunun tespiti, eğitimdeki performansın ölçülmesini gerekli kılmaktadır.

Yapılacak sınavın ulusal ve uluslararası düzeyde karşılaştırmaya olanak vermesi açısından PISA testi önemli bilgiler sunar. Zorunlu eğitimdeki öğrencileri hedefleyen uluslararası sınav PISA testi sadece müfredata yönelik bilgiyi değil, hayat boyu öğrenme becerileri üzerine önemli bilgiler vermektedir. 1963 yılından itibaren plan ve programlarda eğitim hedeflerinde yeterli başarının gösterilememesi elde edilen sınav puanları aracılığıyla PISA testinde de görülmektedir. PISA testinin ortaya koyduğu önemli bir sonuç Türkiye'deki öğrencilerin en üst başarı diliminde yeterli ölçüde yer almamasıdır. Başarılı ülkelere baktığımızda ise bu farklılıkların oldukça küçük olduğu görülmektedir. Bunun yanısıra okuldan kaynaklı faktörlerde önemini korumaktadır. Özellikle öğrenme ve öğretme teknikleri, öğretmen derse devamı ve öğretmene yapılan yatırım, okulun özerkliği öne çıkmaktadır. Bu olumsuzluklara karşın Türkiye'de dezavantajlı yüksek başarılı öğrenciler avantajlı öğrencilerin gösterdiği başarıyı elde edebilmektedir. Bunun yanısıra PISA testinin öğrencilere uygulanan kısmında öğrencilerin derslere yönelik motivasyonlarının ve kaygılarının yüksek olduğu görülmektedir. Tüm bunlar çerçevesinde ev, okul ve gelir düzeyinde yaratılacak iyileştirmeler plan ve programlarda hedeflenen çıktılara ulaşılmasını kolaylaştıracak ve donanımı yüksek çocukların ve bireylerin yetişmesini sağlayacaktır.

Türkiyede, TÜİK 2020-2021 verilerine göre yükseköğretim okullaşma oranı %45 'e yakındır. Literatürden de bilinmektedir ki yüksek öğretimin işgücüne geçişi kolaylaştırması, bireylerin nitelikli işlerde çalışmasını sağlaması ve yüksek ücret yaratması açısından önemi oldukça yüksektir. Türkiye son yirmi beş yılda yüksek öğretimde okullaşma oranlarını hızla arttırmıştır. Her yıl bir önceki yıla göre artmasının yanında erkek ve kadınlar düzeyinde de kayda değer bir değişime uğramıştır. Yükseköğretimde son on yılda kadınların okullaşma oranlarının erkekleri geçtiği görülmektedir. Ancak işgücü piyasası çıktıları (istihdam, işsizlik oranları, ücretler) açısından konu incelendiğinde yüksek öğretimin getirisinin istenenden daha az gerçekleştiği görülmektedir. Yükseköğretim mezunu kadınların işsizlik oranı erkeklerin iki katı civarındadır. Kadınlar yüksek öğrenimlerini genellikle eğitim, sağlık, sosyal bilimler alanlarında tamamlamışlardır. Ülkenin kalkınmasında en önemli mesleklerden bir tanesi olan mühendislik alanında ise kadınların oranı erkeklerin beşte biri civarındadır. Kadınların sosyal bilimlere, erkeklerin fen bilimlerine yönelmeleri sadece bizim coğrafyamızın değil, tüm ülkelerin karşılaştığı önemli bir sosyal sorun olmasının yanında buna yönelik algının değiştirilmesinin ülkemiz açısından nitelikli beşeri sermaye artışına katkı yapacağı açıktır. Yüksek öğretimde karşımıza çıkan önemli bir diğer sorun mezunların aldıkları eğitim ile yaptıkları meslekler arasında uyumsuz eşleşmenin varlığı ve yükseköğretim mezunlarının özel sektörde aldıkları ücretlerin son on yılda reel olarak bir düşüş yaşamasıdır. Yüksek öğretim mezunlarında ücretler asgari ücrete doğru bir

yakınsama içindedir. Bunun bir nedeni emeğin üretimden aldığı payın gerilemesi ve Türkiye’de işletmelerin düşük ve orta teknoloji kullanması nedeniyle yeterince katma değer yaratmaması olabilir. Son on yılda özel sektörde en fazla iş yaratan sektörlerin tekstil, giyim eşyaları imalatı, toptan ve perakende gibi yeterli katma değer üretemeyen emek yoğun sektörlerden oluşması bunun en açık örneğidir. Yükseköğretimden işgücü piyasası anlamında yeterli çıktının sağlanması fiziki sermaye ve teknolojideki ilerlemeler çerçevesinde sermaye yoğun işlerde üretimin yoğunlaşması, üniversite sanayi iş birliğinin artırılması yoluyla sağlanabilir.

Beşeri sermaye, ekonomik ve sosyal gelişmişlik birbirinden ayrılmaz parçalardır. Beşeri sermayenin niteliğinin ölçülmesi ekonomik gelişmenin ve eğitimin kalitesinin ortaya konulması açısından da önemlidir. Bu nedenle çeşitli kuruluşlar ve araştırmacılar bunun en iyi ölçümünü yapmak adına yöntemler geliştirmektedir. Bunlardan en önemli çaba belki de varolan durumu ortaya koymaya yarayan okullaşma oranıdır. Son bölümde yer verilen ilçe ve yıl düzeyinde ortalama ve beklenen okullaşma oranı sonuçları da bize önemli bilgiler sunmaktadır. Öncelikle ilçe ve yıllar düzeyinde büyük farklılıklar görülmektedir. Türkiye’de 2009 yılında erkekler ve kadınlarda 1 yılın altında ortalama okullaşma oranına sahip ilçeler bulunmaktadır. Çalışma verilerinin en son yılı olan 2019’da ortalama okullaşma oranı erkeklerde 5 yıla, kadınlarda 2 yıla çıkmıştır. Mikro düzeyde incelenen ortalama okullaşma oranları bize bu konuda çok ciddi ve ivedi aksiyon alınması gerektiği ortadadır. Özellikle Covid ile birlikte dönüşen eğitim sistemi yüksek donanımlı bireylerin ancak rekabette yerini alabileceğini göstermektedir.

Bu kitabın tüm bölümlerinin ortak özelliği başarı ve başarısızlığın nedenlerinin sadece genel çerçevede alınmasının sorunu çözmediğidir. Yapılan değerlendirmeler ve çözüm önerileri bu açıdan yeterli olmamaktadır. Eğitimde yaşanan sorunlara büyüteç ile bakılan son bölümde, ülkemizde zorunlu eğitim 12 yıl olmasına rağmen, ilçe düzeyinde okullaşma oranının çok düşük olduğu gösterilmiştir. Bu açıdan önerilecek ve oluşturulacak politikalar her bölgeye ve okula özel olmalıdır. Batı eğitim sisteminde okullara verilen özerklik bu konuda başarı artışının sağlanabileceğini göstermektedir. En iyi yatırım olan eğitim harcamaları pozitif dışsallığın en güzel örneği olacaktır. Eğitime yapılan yatırımlar sadece eğitim alan kişilere özel fayda sağlamakla kalmayacak daha önemlisi sosyal fayda sağlayacaktır. Ayrıca kamu maliyesinde eğitim harcamaları hem cari hem de yatırım harcamaları özelliğini taşımaktadır. Çünkü eğitim harcamalarının faydası sadece harcamanın yapıldığı yıla bağlı kalmayacak, uzun dönemli fayda da yaratacaktır. OECD 2022 verilerine göre Türkiye’de ilköğretim düzeyinde öğrenci başına eğitim kurumlarına yapılan eğitim harcaması OECD ortalamasının oldukça altındadır. Bu nedenle eğitimdeki yatırım harcamaları beşeri sermayeyi geliştirerek gelir ve istihdam artışına ve yoksulluk azalışına neden olacaktır.

EK

Ek-1 İstatistiki Bölge Sınıflaması

Açıklama

Explanation

İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflaması (İBBS)- Statistical Regions (SR)

1. Düzey Level 1	2. Düzey Level 2	3. Düzey Level 3	1. Düzey Level 1	2. Düzey Level 2	3. Düzey Level 3
TR Türkiye - Turkey					
TR1	İstanbul	TR10 İstanbul		(Zonguldak,	TR811 Zonguldak
		TR211 Tekirdağ		TR812 Karabük	TR812 Karabük
	Batı	TR212 Edirne		TR813 Bartın	TR813 Bartın
TR2	Marmara	TR213 Kırklareli	TR8	TR821 Kastamonu	TR821 Kastamonu
	West	TR221 Balıkesir	Karadeniz	TR822 Çankırı	TR822 Çankırı
	Marmara	TR222 Çanakkale	West Black	TR823 Sinop	TR823 Sinop
			Sea	TR831 Samsun	TR831 Samsun
TR3	Ege	TR31 İzmir		TR832 Tokat	TR832 Tokat
	Aegean	TR321 Aydın		TR833 Çorum	TR833 Çorum
		TR322 Denizli		TR834 Amasya	TR834 Amasya
		TR323 Muğla			
		TR331 Manisa	TR9	TR901 Trabzon	TR901 Trabzon
		TR332 Afyonkarahisar	Doğu	TR902 Ordu	TR902 Ordu
		TR333 Kütahya	Karadeniz	TR903 Giresun	TR903 Giresun
		TR334 Uşak	East Black	TR904 Rize	TR904 Rize
			Sea	TR905 Artvin	TR905 Artvin
				TR906 Gümüşhane	TR906 Gümüşhane
TR4	Doğu	TR411 Bursa			
	Marmara	TR412 Eskişehir		TR907 Erzurum	TR907 Erzurum
	East	TR413 Bilecik		TR908 Erzincan	TR908 Erzincan
	Marmara	TR421 Kocaeli	TRA	TR909 Bayburt	TR909 Bayburt
		TR422 Sakarya	Kuzeydoğu	TR910 Ağrı	TR910 Ağrı
		TR423 Düzce	Anadolu	TR911 Kars	TR911 Kars
		TR424 Bolu	Northeast	TR912 Iğdır	TR912 Iğdır
		TR425 Yalova	Anatolia	TR913 Ardahan	TR913 Ardahan
TR5	Batı	TR510 Ankara			
	Anadolu	TR521 Konya		TR914 Malatya	TR914 Malatya
	West	TR522 Karaman		TR915 Elazığ	TR915 Elazığ
	Anatolia			TR916 Bingöl	TR916 Bingöl
TR6	Akdeniz	TR611 Antalya	TRB	TR917 Tunceli	TR917 Tunceli
	Mediterranean	TR612 Isparta	Ortadoğu	TR918 Van	TR918 Van
		TR613 Burdur	Anadolu	TR919 Muş	TR919 Muş
		TR621 Adana	Centraleast	TR920 Bitlis	TR920 Bitlis
		TR622 Mersin	Anatolia	TR921 Hakkari	TR921 Hakkari
		TR631 Hatay			
		TR632 Kahramanmaraş		TRC11 Gaziantep	TRC11 Gaziantep
		TR633 Osmaniye		TRC12 Adıyaman	TRC12 Adıyaman
TR7	Orta	TR711 Kırıkkale	TRC	TRC13 Kilis	TRC13 Kilis
	Anadolu	TR712 Aksaray	Güneydoğu	TRC21 Şanlıurfa	TRC21 Şanlıurfa
	Central	TR713 Niğde	Anadolu	TRC22 Diyarbakır	TRC22 Diyarbakır
	Anatolia	TR714 Nevşehir	Southeast	TRC31 Mardin	TRC31 Mardin
		TR715 Kirsehir	Anatolia	TRC32 Batman	TRC32 Batman
		TR721 Kayseri		TRC33 Şırnak	TRC33 Şırnak
		TR722 Sivas		TRC34 Siirt	TRC34 Siirt
		TR723 Yozgat			
Toplam Total			12	26	81

Ek-2 Yıl ve İlçe Kırılımında Ortalama Okullaşma Yılıının Ayrıntılı Sunumu Ve Hesaplaması

Bu bölümde bütün yıllar ve bütün ilçeler için üniversiteye kadar olan OOY ve tüm eğitimi kapsayan OOY ile her ikisi arasındaki fark, üniversiteye kadar olan eğitim ve tüm eğitim çerçevesinde Erkek ve Kadın OOY'ları arasındaki fark, Erkek, Kadın ve Genel kategoride yıllara göre değişim, çalışma dönemindeki oransal değişimler ve mutlak değişimler excel tablosu olarak sunulmuştur:

Excel tablosuna aşağıdaki linkten ulaşılabilir:

<https://disk.yandex.com.tr/i/GogFU8YhZYOGMw>



Bölüm 6'da bahsedildiği gibi ilçelerin yapısının değişmesi nedeniyle bazı ilçelerde bazı yıllarda boşluklar bulunmaktadır.

Verilerin Tanıtılması:

Üni: Üniversite eğitiminin de dahil edildiği tüm eğitim hesaplamalarını içermektedir.

Lise: Sadece liseye kadar alınan eğitimin dahil edildiği hesaplamaları içermektedir.

E: Erkek

K: Kadın

T: Genel Toplam

OOY: Ortalama Okullaşma Yılı

OOY, 2009-2019 yılları için TÜİK tarafından yayınlanan bitirilen eğitim düzeyi ve nüfus verileri kullanılarak hesaplanmıştır.

BOY, MEB tarafından yayınlanan 2008-2009/2019-2020 yıllarına ait Milli Eğitim İstatistikleri kullanılarak hesaplanmıştır.

OOY verileri MEB tarafından yayınlanan 2008-2009/2019-2020 yıllarına ait Milli Eğitim İstatistiklerinden elde edilmiştir.

Kavramlar Dizini

2023 Vizyon raporu 86

A

Altıncı kalkınma Planı 44
asgari ücret 98

B

Beklenen Okullaşma Yılı 103, 105
Beşeri sermaye 24, 63, 74, 76, 105, 141,
143, 144
Beşeri sermaye 104, 106, 108
Beşinci Kalkınma Planı 43
Birinci Kalkınma Planı 35, 36
Burs 55
büyüme 104

C

Colemann Raporu 85

Ç

çocuk yoksulluğu 62, 64, 65

D

Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı 49,
50
Dördüncü Kalkınma Planı 40, 41
Düzey 1 81, 103, 106, 113, 116, 117, 134
Düzey 2 103, 106, 113, 116, 117, 121, 134
Düzey 3 103, 106, 113, 116, 120, 134

E

Eğitim 55
eğitime erişim 51
Eğitim Fakültesi (öğretmenlik) mezunları
96
Eğitim İmkanları 55
ekonomik büyüme 27, 74, 108
Engelli 42, 52
erkek öğrenci 80

F

Fen okuryazarlığı 75, 76, 78, 80
fırsat eşitliği 26, 33, 36, 38, 40, 41, 42, 44,
47, 50, 51, 55, 57, 63, 66

G

Gelir Yaşam Koşulları 98
görelî yoksulluk 70
GSMH 27
GSYİH 70, 71, 111

I

IBBS 1 80

İ

İkinci Kalkınma Planı 36, 37
ilçe kırılımlı 103, 112
ilkokul 21
İlkokul/İlköğretim 55
ilköğretim 39, 78, 106, 109, 112, 116, 117,
118, 119
imalat sanayi 99
İnsani Gelişmişlik Endeksi 29, 107
istihdam 95, 98
istihdam oranları 95
işgücüne katılım oranları 92
işgücü piyasası 89
işsizlik oranı 101
işsizlik oranları 92, 98
iyi iş 99

K

Kalkınma 10, 25, 104
Kız Çocukları 55, 85
Kız öğrenci 80
Kız Teknik/Meslek 55
Kurs 55

L

Lise 45, 55

M

Matematik okuryazarlığı 76, 79, 81
 Mesleki Eğitim 53, 55, 95, 101
 Mesleki ve Teknik 55
 Meslekî ve teknik eğitim 49
 Mesleki ve teknik lise 53
 Mesleki yüksek öğretim 94
 meslek yüksek okulları 99
 Milli Eğitim Bakanlığı 15, 53
 MYO 94

O

OECD 73, 75, 81, 83, 84, 85, 108, 141
 okullaşma oranı 70, 107, 112, 115, 117,
 120
 Okullaşma Yılı 107, 120
 okul öncesi 112
 Okul Öncesi/Ana Okul 55
 Okul öncesi eğitim 40, 57, 62, 64, 69, 71,
 142
 Okuma Becerileri 76, 79, 83
 okuma yazma oranı 107
 Okur-yazar oran 36
 Onbirinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 54
 Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı 51
 Ortalama Okullaşma Yılı 103, 105
 ortaokul 21
 Ortaokul/Orta Eğitim 55
 ortaöğretim 45, 39, 91, 106, 109, 112, 116,
 118, 119

Ö

Öğretmen 55, 84
 öğretmenler 85
 Örgün eğitim 19

P

PISA 67
 PISA testi 74, 84, 85
 Program Bütçe 65

S

Sekizinci Kalkınma Planı 48
 staj programları 94

T

Teknik Eğitim/Öğretim 55
 teknik öğretim 45
 Türk eğitim sistemi 9, 12, 14, 15, 16, 18

U

ulusal nihai rapor 78, 79
 uyumlu eşleşme oranı 96

Ü

ücret 89, 98, 101
 Üçüncü Kalkınma Planı 38, 39, 41

Y

Yabancı Dil 55
 yaygın eğitim 19, 37, 39, 41
 Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 46
 yoksul haneler 62
 yoksulluk 64
 Yükseköğretim 22, 44, 46, 89, 94, 101, 106
 yüksek öğretim net okullaşma oranları 91
 Yüksek Öğretim/Üniversite 55

Z

Zorunlu eğitim 18, 45, 46, 85, 115