
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

TÜRKİYE'DE EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ VE GELİŞTİRİLMESİNE İLİŞKİN POLİTİKA ÖNERİLERİ

Hasan TABAK

DOKTORA TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ARALIK, 2017

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren otuzaltı (36) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Hasan
Soyadı : TABAK
Bölümü : Eğitim Bilimleri
İmza :
Teslim tarihi : …./12/2017

TEZİN

Türkçe Adı : Türkiye'de Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesine İlişkin Politika Önerileri

İngilizce Adı : Policy Recommendations For Evaluation and Development of Equal Opportunity in Education in Turkey

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Hasan TABAK

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Hasan TABAK tarafından hazırlanan "Türkiye'de Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesine İlişkin Politika Önerileri " adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Temel ÇALIK
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı
Gazi Üniversitesi ……

Başkan: Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı
Başkent Üniversitesi ……

Üye: Prof. Dr. Bekir BULUÇ
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
Gazi Üniversitesi ……

Üye: Prof. Dr. Ali TAŞ
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı
Kırıkkale Üniversitesi ……

Üye: Prof. Dr. Şeref TAN
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı
Gazi Üniversitesi ……

Tez Savunma Tarihi: 19/12/2017

Bu tezin Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……

TEŞEKKÜR

Bu araştırmada Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliğinin temel göstergeler bazında mevcut durum incelenerek, gelecekte olası durumlarının tahmini ve fırsat eşitliğinin sağlanabilmesine yönelik politika önerilerinde bulunmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen bulgu ve sonuçların eğitim sisteminin karar alıcılarına, paydaşlarına ve ilgili taraflarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışma sürecinde destek ve yönlendirmelerinden dolayı başta danışmanım Prof. Dr. Temel ÇALIK ve Tez İzleme Komite Üyelerim Prof. Dr. Bekir BULUÇ ve Prof. Dr. Ali TAŞ'a teşekkür ederim. Diğer taraftan tez çalışmama önemli katkıları olan Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR ve Doç. Dr. Şeref TAN'a teşekkürü borç bilirim. Ayrıca gerek lisansüstü eğitimim boyunca bilgi ve tecrübelerini paylaşan gerekse çalışmanın tamamlanmasında destek veren Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı'nın saygıdeğer öğretim üye ve elemanlarına, Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün akademik ve idari personeline ve destek veren arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, desteklerini her zaman hissettiğim bütün aile fertlerime ve tüm dostlarıma teşekkürlerimi yürekten sunarım.

Hasan TABAK

Aralık, 2017
ANKARA

TÜRKİYE'DE EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ ve GELİŞTİRİLMESİNE İLİŞKİN POLİTİKA ÖNERİLERİ

(Doktora Tezi)

Hasan TABAK
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Aralık 2017

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de oniki yıllık zorunlu eğitime geçildikten sonra eğitimde fırsat eşitliğinin temel göstergeler bazında mevcut durum incelenerek, gelecekte olası durumlarının tahmini ve fırsat eşitliğinin sağlanabilmesine yönelik politika önerilerinde bulunmaktır. Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında Milli Eğitim Bakanlığı bütçesinde ayrılan kalemlerin 12 yıllık eğitime geçilen süreden günümüze eğitim kademelerine göre yıllar bazında dağılımı; kendi bütçesi ve Gayrisafi yurt içi hasıla (GSYİH) içerisinde farklılığını Millî Eğitim Bakanlığı panel verilerine göre ve fen, okuma ve matematik okur yazarlıkta öğrenci başarısı düzeyinin bazı değişkenleri PISA 2012 ve 2015 panel verilerine göre etkisinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışma ilişkisel tarama modeli niteliğindedir. Araştırma örneklemi MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı tarafından sunulan raporlardan alınan (1) Personel Giderleri, (2) Sosyal Güvenlik Kurumu Devlet Prim Giderleri, (3) Mal ve Hizmet Alım Giderleri, (4) Cari Transferler ve (5) Sermaye Gider değişkenleri ve PISA 2012 ve 2015 datalarının (1) anne eğitim, (2) baba eğitim, (3) öğrenci cinsiyet, (4) ev imkanları değişkenleri İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflaması (İBBS) Düzey 1'e göre PISA 2012 verileri için 12 bölgeyi temsil eden 57 il ve 170 okuldan toplam 4848 öğrenci ve PISA 2015 verileri için 12 bölgeyi temsil eden 61 ilden 187 okul ve 5895 öğrenci dâhil edilmiştir. Verilerin analizinde, Milli Eğitim Bakanlığı bütçe kalemlerinin 12 yıllık

eğitime geçilen süreden günümüze yıllar bazında eğitim kademelerine göre dağılımı betimsel istatistiklerle incelenerek grafikleştirilmiş, Milli Eğitim Bakanlığı bütçe kalemlerinin 12 yıllık eğitime geçilen süreden günümüze yıllar bazında ve eğitim kademelerine göre farklılığı iki yönlü Kruskal-Wallis H ve farklılık var ise tespiti Mann-Whitney U testi ve son olarak ise Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında öğrenci başarısı okuryazarlık düzeyinin bazı değişkenlerle modelinin etkililiği analizi çoklu regresyon analizi ile gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak, Personel Giderleri, 2013-2014 eğitim öğretim yılında ortaöğretim ve 2016-2017 eğitim öğretim yılında okulöncesi eğitim kademelerinde azalma; Sosyal Güvenlik Kurumu Devlet Prim Giderleri, ilköğretimde genel olarak öncelikle azalışların sonunda bir artışın olduğu; Mal ve Hizmet Alım Giderleri, 2013-2014 eğitim öğretim yılında okulöncesi ve 2014-2015 eğitim öğretim yılında ortaöğretim eğitim kademelerinde azalma; Cari Transferler, 2014-2015 eğitim öğretim yılında ilköğretim ve 2015-2016 eğitim öğretim yılında okulöncesi ve ilköğretim eğitim kademelerinde azalma; Sermaye Giderleri öncelikle eğitim kademeleri bazında ve toplamda genel olarak doğrusal olarak bir artıştan bahsedilebilir. Ancak, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Okulöncesi ve İlköğretim ve 2015-2016 eğitim öğretim yılında Ortaöğretim kademelerinde sermaye giderlerindeki azalış dikkati çekmektedir. Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında öğrenci başarısı okuryazarlık düzeyinin 2012 yılı için cinsiyet, anne - baba eğitim ve ev imkanları değişkenleri fen okuryazarlık düzeyinin %14'ünü, okuma beceri düzeyinin %23'ünü matematik okuryazarlık düzeyinin %18'ini açıklamaktadır. 2015 yılı için cinsiyet, anne - baba eğitim ve ev imkanları değişkenleri fen okuryazarlık düzeyinin %11'ini, okuma beceri düzeyinin %14'ünü, matematik okuryazarlık düzeyinin %11'ini açıklamaktadır. Bu bağlamda, öncelikle eğitim-öğretim ortamlarına sonrasında eğitimden her anlamda sorumlu anne-babalara; özel finansmana olan bağlılığın azaltılması veya bu fonların, kalite artırımı faaliyetleri için kamusal sisteme yeniden yatırılması ve eğitimde fırsat eşitliğinin temel değişkenleri dikkate alınarak, karşılaşılan sorunlara bölgesel ekonomik indeks oluşturma veya bölgesel eğitim indeksi oluşturularak MEB bütçelerinin kalemlerinin arttırılması ve dolayısıyla eğitime ayrılan payın arttırılması ve ailelere ise okul çağ nüfusunun faydalanabileceği yardım planı, aile ekonomik refahının arttırılmasına yönelik yerel desteklemede niteliksel gelişmelerin olabileceği genel olarak ise eşitliğin sağlanmasında kurumsal dağıtım sistem ve yöntemlerini barındıran uygulama ve politika önerileri ilgili taraf ve paydaşlara sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Eğitimde Fırsat Eşitliği, Eğitim Ekonomisi, Eğitim Politikası
Sayfa Sayısı :210
Danışman : Prof. Dr. Temel ÇALIK

POLICY RECOMMENDATIONS for EVALUATION and DEVELOPMENT of EQUAL OPPORTUNITY in EDUCATION in TURKEY

(Ph.D. Thesis)

Hasan TABAK

GAZI UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

December 2017

ABSTRACT

The purpose of this research is to predict further possible situations of equality of opportunity and make policy suggestions for ensuring equality of opportunity by examining the current situation on the basis of basic indicators after twelve years of compulsory education in Turkey. This study, which aims to examine the distribution of the items in the budget of the Ministry of National Education based on yearly basis according to the gradual education stages after the transition to 12-year education, their differences within their own budget and Gross Domestic Product (GDP) according to panel data of the Ministry of National Education, and determine the effect of some variables on student achievement level in science, reading and mathematics literacy in PISA 2012 and 2015 panel data in ensuring equality of opportunity in education in Turkey, adopts the relational scanning model. The sample of the research consisted of (1) Personnel Expenses, (2) Social Security Institution State Premium Expenses, (3) Goods and Service Purchase Expenses, (4) Current Transfers and (5) Capital Expenditure variables, which were taken from the reports submitted by the Ministry of National Education Strategy Development Directorate, (1) parents education, (2) father education, (3) student sex, (4) home resources variables in PISA 2012 and 2015 data, 4848 students from 57 provinces and 170 schools Representing 12 regions for the data of PISA 2012 and 187 schools and 5895 students from 61 provinces representing 12 regions for the data of PISA 2015 according to Classification of Statistical Region Units

(NUTS) Level 1. In the analysis of the data, distribution of budget items of the Ministry of National Education according to years and education levels after the transition to 12-year education was analyzed and graphed via descriptive statistics, differences in the budget items of the Ministry of National Education after the transition to 12-year education was examined via Kruskal-Wallis H analysis based on years and education levels and Mann-Whitney U signed rank test was used for significant differences and finally, the analysis of the multiple regression student success and literacy level with some variables in ensuring equality of opportunity in education in Turkey was analyzed based on establishing a multiple regression. As a result, it can be said that there is a decrease in Personnel Expenses for secondary education in 2013-2014 and preschool education in the 2016-2017 academic year; an increase in general at the end of the decline in Social Security Institution State Premium Expenditures for primary education, a decrease in the Goods and Services Purchase Expenditures for preschool education in 2013-2014 and secondary education in 2014-2015 academic year; a decrease in Current Transfers for primary education in the 2014-2015 and preschool and primary education in 2015-2016 academic year, and a linear increase in Capital Expenditures both on the basis of education levels and in total. However, the decrease in the capital expenditures in the pre-primary and primary education in 2014-2015 and in secondary education in 2015-2016 academic year attracted attention. In ensuring equality of opportunity in education in Turkey, variables of gender, parent education and home resources accounted for 14% of the science literacy level, 23% of the reading skill level and 18% of the mathematics literacy level for 2012. For 2015, variables of gender, parental education and home resources accounted for 11% of the science literacy level, 14% of the reading skill level, and 11% of the mathematical literacy level. In this context, practice and policy recommendations, which may allow for reducing the commitment to private financing including primarily educational environments and parents who are responsible for education in every sense or re-investment of these funds in the public system for quality improvement activities and increasing MoNE budget items by creating a regional economic index or regional education index on the problems encountered by considering the basic variables of the equality of opportunity in education and thus increasing the share of education allocated and qualitative improvements in helping families to benefit directly from the education age population and local support for increasing family economic well-being and that involve institutional distribution systems and methods for ensuring equality in general, were presented to related parties and stakeholders.

Keywords : Equality of Opportunity İn Education, Education Economy, Education Policy
Page Number : 210
Supervisor : Prof. Dr. Temel ÇALIK

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR iv

ÖZ v

ABSTRACT vii

İÇİNDEKİLER ix

TABLOLAR LİSTESİ xii

ŞEKİLLER LİSTESİ xvi

KISALTMALAR LİSTESİ xviii

BÖLÜM I

GİRİŞ 1

1.1. Problem Durumu 1

1.2. Araştırmanın Amacı 7

1.3. Araştırmanın Önemi 8

1.4. Sayıltılar 9

1.5. Sınırlılıklar 9

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE 11

2.1. Eşitlik ve Fırsat Eşitliği 11

2.1.1. Eşitlik Nedir? 11

2.1.2. Eşitliğin Kapsam ve Sınırı 12

2.1.3. Fırsat Eşitliği Nedir? 14

2.1.4. Fırsat Eşitliğin Çeşitli Disiplinlerde Kapsam ve Sınırı 15

***2.1.4.1. Fırsat Eşitliğin Ekonomik Kapsam ve Sınırı*..... 17**

2.1.5. Eşitlik ve Fırsat Eşitliğinin Teorik İlişkisi 21

2.2. Eğitimde Fırsat Eşitliği 22

2.2.1. Eğitimde Fırsat Eşitliği Nedir? 22

2.2.2. Eğitim Sisteminin Bütünlüğü İçerisinde Eğitimde Fırsat Eşitliğinin İrdelenmesi 29

2.2.3. Eğitimde Fırsat Eşitliğini Etkileyen Faktörler 39

2.3. Eşitliğin Sağlanmasında Kurumsal Dağıtım Sistem ve Yöntemleri 43

2.3.1. Eşitliğin Sağlanmasında Eğitim Sistemi İçerisinde Roller ve Sorumluluklar..... 62

2.4. Eğitimde Eşitliği Belirleyen Yasal İlkeler 70

2.4.1. Uluslararası Yasal Dayanak..... 70

***2.4.1.1. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi*..... 70**

***2.4.1.2. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*..... 71**

2.4.2. Ulusal Yasal Dayanak 72

***2.4.2.1. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası* 72**

***2.4.2.2. Milli Eğitim Temel Kanunu* 73**

***2.4.2.3. Zorunlu Eğitim Sürelerini Belirleyen Kanunlar*..... 75**

2.5. Türk Eğitim Sisteminde Eğitim Kademelerine Göre Sunulan Fırsatların Eşitlik Bağlamında Değerlendirilmesi ve İlgili Araştırmalar 76

BÖLÜM III

YÖNTEM **93**

3.1. Araştırma Modeli **93**

3.2. Evren ve Örneklem **94**

3.3. Verilen Toplanması **97**

3.4. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması **98**

BÖLÜM IV

BULGULAR **103**

4.1. Milli Eğitim Bakanlığı Bütçe Giderlerinin Eğitim Kademesi ve Yıllara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular **103**

4.2. Milli Eğitim Bakanlığı Bütçe Giderleri ve Gayrisafi Yurt İçi Hasılaya Oranlarının Farklılaşmaya İlişkin Bulguları **110**

4.3. Türkiye'de Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Sağlanmasında Öğrenci Başarısı Okuryazarlık Düzeyi ile Sosyo-ekonomik Değişkenlerinin Yıllar Bazında Mikro Açıdan Modelle Etki Analizine İlişkin Bulgular **129**

4.3.1. PISA 2012 Türkiye Örneklemine İlişkin Ölçme Modellerine Ait Bulgular **130**

4.3.2. PISA 2015 Türkiye Örneklemine İlişkin Ölçme Modellerine Ait Bulgular **142**

BÖLÜM V

SONUÇ VE TARTIŞMA **157**

5.1. Sonuç ve Tartışma **157**

5.2. Öneriler **166**

KAYNAKLAR **169**

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Ülkelerin TIMMS matematik ve fen başarılarının bazı değişkenlerde 1970 ve 1990'larda Heyneman-Loxley Etkileri*.....28
Tablo 2. *Öğrenci başarısı ve sosyo-ekonomik durum ile bazı okul faktörleri aralarındaki ilişki*.....30
Tablo 3. *Öğrenci başarısı ile ilişkisi olmayan değişkenler (6 ve 9. Sınıf)*.....31
Tablo 4. *Mal ve hizmetlerin sınıflandırılması ve temel özellikleri*.....53
Tablo 5. *Eğitim ve bilgi hizmetlerinde fayda ve maliyetler piyasası ve kamu kesimi*.....55
Tablo 6. *Eğitim Harcamaları Göstergeleri (2011-2016 yılları arası)*.....60
Tablo 7. *Türkiye'de Politika Seçenekleri ve Kalite ile Eşitlik Üzerinde Beklenen Etkileri* 68
Tablo 8. *İnsan hakları bünyesinde eğitimin yasal çerçevesinin tarihsel gelişimi*.....70
Tablo 9. *Zorunlu eğitim süresinin değiştirildiği yasal süreç*.....76
Tablo 10. *Zorunlu Eğitim Süresi 5 Yıllık Olan Öğretim Yılında Eğitim Kademelerine Göre Okullaşma Oranları*.....78
Tablo 11. *Zorunlu Eğitim Süresi 8 Yıllık Olan Öğretim Yılında Eğitim Kademelerine Göre Okullaşma Oranları*.....79
Tablo 12. *Zorunlu Eğitim Süresi 12 Yıllık Olan Öğretim Yılında Eğitim Kademelerine Göre Okullaşma Oranları*.....80
Tablo 13. *Zorunlu Eğitim Süresi 8 Yıllık Olan Öğretim Yılında Eğitim Kademelerine Göre Okul, Öğretmen, Öğrenci, Derslik, Şube Sayıları*.....81
Tablo 14. *Zorunlu Eğitim Süresi 12 Yıllık Olan Öğretim Yılında Eğitim Kademelerine Göre Okul, Öğretmen, Öğrenci, Derslik, Şube Sayıları*.....82
Tablo 15. *Araştırma örnekleminde yer alan öğrencilerin demografik özellikleri*.....96
Tablo 16. *Çoklu Regresyon Analizinin Aşamaları*.....100
Tablo 17. *Öğrencilerin PISA 2012 ve PISA 2015 Verilerine Ait Matematik, Fen, Okuma Becerisi Değişkenlerine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri*.....101

Tablo 18. *Eğitim Kademelerine Göre Personel Giderleri Bütçeleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları* 111
Tablo 19. *Personel Giderleri Bütçelerindeki Anlamlı Farklılığa İlişkin Eğitim Kademelerine Göre İkili Karşılaştırmalara Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları* 112
Tablo 20. *Eğitim Kademelerine Göre Personel Giderleri Bütçelerinin GSYİH Oranları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlar* 113
Tablo 21. *Personel Giderleri Bütçelerinin GSYİH Oranları Arasında Anlamlı Farklılığa İlişkin Eğitim Kademelerine Göre İkili Karşılaştırmalara Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları* 114
Tablo 22. *Eğitim Kademelerine Göre Sosyal Güvenlik Kurum Devlet Primi Gider Bütçeleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlar* 115
Tablo 23. *Sosyal Güvenlik Kurum Devlet Primi Gider Bütçelerindeki Anlamlı Farklılığa İlişkin Eğitim Kademelerine Göre İkili Karşılaştırmalara Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları* 116
Tablo 24. *Eğitim Kademelerine Göre Sosyal Güvenlik Kurum Devlet Primi Gider Bütçelerine Ait GSYİH Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlar* 117
Tablo 25. *Sosyal Güvenlik Kurum Devlet Primi Gider Bütçelerinin GSYİH Oranları Arasında Anlamlı Farklılığa İlişkin Eğitim Kademelerine Göre İkili Karşılaştırmalara Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları* 118
Tablo 26. *Eğitim Kademelerine Göre Mal ve Hizmet Alım Gider Bütçeleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlar* 119
Tablo 27. *Mal ve Hizmet Alım Gider Bütçelerindeki Anlamlı Farklılığa İlişkin Eğitim Kademelerine Göre İkili Karşılaştırmalara Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları* 120
Tablo 28. *Eğitim Kademelerine Göre Mal ve Hizmet Alım Gider Bütçelerine Ait GSYİH Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlar* 121
Tablo 29. *Mal ve Hizmet Alım Gider Bütçelerinin GSYİH Oranları Arasında Anlamlı Farklılığa İlişkin Eğitim Kademelerine Göre İkili Karşılaştırmalara Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları* 122
Tablo 30. *Eğitim Kademelerine Göre Cari Transfer Gider Bütçeleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlar* 123

Tablo 31. *Cari Transfer Gider Bütçelerindeki Anlamlı Farklılığa İlişkin Eğitim Kademelerine Göre İkili Karşılaştırmalara Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları* 124
Tablo 32. *Eğitim Kademelerine Göre Cari Transfer Gider Bütçelerine Ait GSYİH Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlar* 125
Tablo 33. *Cari Transfer Gider Bütçelerinin GSYİH Oranları Arasında Anlamlı Farklılığa İlişkin Eğitim Kademelerine Göre İkili Karşılaştırmalara Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları* 126
Tablo 34. *Eğitim Kademelerine Göre Sermaye Gider Bütçeleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlar* 127
Tablo 35. *Sermaye Gider Bütçelerinin Eğitim Kademelerine Göre İkili Karşılaştırmalara Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları* 128
Tablo 36. *Eğitim Kademelerine Göre Sermaye Gider Bütçelerine Ait GSYİH Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlar* 129
Tablo 37. *PISA 2012 Türkiye Verisi Ev İmkanları Değişkenine Ait Ölçme Modeline İlişkin Uyum İndeks Değerleri* 130
Tablo 38. *Ev İmkanlarına İlişkin Ölçme Modelindeki Maddelerin R^2 Değerleri* 131
Tablo 39. *PISA 2012 Türkiye Verisi Matematik Okuryazarlığına Ait Ölçme Modelline İlişkin Uyum İndeks Değerleri* 132
Tablo 40. *Matematik Okuryazarlığını Oluşturan Puanların Birbirleri İle İlişkisini İfade Eden Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları* 134
Tablo 41. *PISA 2012 Türkiye Verisi Okuma Becerilerine Ait Ölçme Modelline İlişkin Uyum İndeks Değerleri* 134
Tablo 42. *Okuma Okuryazarlığını Oluşturan Puanların Birbirleri İle İlişkisini İfade Eden Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları* 136
Tablo 43. *PISA 2012 Türkiye Verisi Fen Okuryazarlığına Ait Ölçme Modelline İlişkin Uyum İndeks Değerleri* 136
Tablo 44. *Fen Okuryazarlığını Oluşturan Puanların Birbirleri İle İlişkisini İfade Eden Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları* 138
Tablo 45. *Öğrencilerin Cinsiyet, Anne Eğitim, Baba Eğitim ve Ev İmkanları Değişkenlerinin Matematik Okuryazarlık Puanı Üzerindeki Etkisine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları* 139

Tablo 46. *Öğrencilerin Cinsiyet, Anne Eğitim, Baba Eğitim ve Ev İmkanları Değişkenlerinin Okuma Becerileri Puanı Üzerindeki Etkisine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*.....140
Tablo 47. *Öğrencilerin Cinsiyet, Anne Eğitim, Baba Eğitim ve Ev İmkanları Değişkenlerinin Fen Okuryazarlık Puanı Üzerindeki Etkisine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*.....141
Tablo 48. *PISA 2015 Türkiye Verisi Ev İmkanları İmkanları Aracına Ait Ölçme Modelline İlişkin Ait Uyum İndeks Değerleri* 143
Tablo 49. *Ev İmkanlarına İlişkin Ölçme Modelindeki Maddelerin R^2 Değerleri*.....144
Tablo 50. *PISA 2015 Türkiye Verisi Matematik Okuryazarlığına Ait Ölçme Modelline İlişkin Uyum İndeks Değerleri*.....145
Tablo 51. *Matematik Okuryazarlığını Oluşturan Puanların Birbirleri İle İlişkisini İfade Eden Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları* 147
Tablo 52. *PISA 2015 Türkiye Verisi Okuma Becerilerine Ait Ölçme Modelline İlişkin Uyum İndeks Değerleri*.....147
Tablo 53. *Okuma Okuryazarlığını Oluşturan Puanların Birbirleri İle İlişkisini İfade Eden Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları*.....149
Tablo 54. *PISA 2015 Türkiye Verisi Fen Okuryazarlığına Ait Ölçme Modelline İlişkin Uyum İndeks Değerleri*.....150
Tablo 55. *Fen Okuryazarlığını Oluşturan Puanların Birbirleri İle İlişkisini İfade Eden Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları*.....151
Tablo 56. *Öğrencilerin Cinsiyet, Baba Eğitim ve Ev İmkanları Değişkenlerinin Matematik Okuryazarlık Puanı Üzerindeki Etkisine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*.....152
Tablo 57. *Öğrencilerin Cinsiyet, Baba Eğitim ve Ev İmkanları Değişkenlerinin Okuma Becerileri Puanı Üzerindeki Etkisine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları* 153
Tablo 58. *Öğrencilerin Anne Eğitim, Baba Eğitim ve Ev İmkanları Değişkenlerinin Fen Okuryazarlık Puanı Üzerindeki Etkisine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*.....155

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Ekonomik eşitlik göstergeleri. 18
Şekil 2. Eşitlik sağlamaya örnek iki olası dağılımı. 19
Şekil 3. İki tip fırsat eşitliği hedef değeri. 20
Şekil 4. Fırsat eşitsizliği eğrisi 21
Şekil 5. Standartlaştırılmış ve tabakalı eğitim sistemlerinin yatay ve dikey kariyer hareketliliğe etkileri 33
Şekil 6. Okul başarısızlığına neden olan değişkenler 36
Şekil 7. Eşitsizliğe neden olan faktörlerin eğitim sistemi bağlamı 39
Şekil 8. Okulların sosyal bütünlüğe katkıları 48
Şekil 9. Eşitlik ve Kalite Bağıntısı 51
Şekil 10. İhtiyaçların giderilmesi süreci 56
Şekil 11. OECD ülkelerinde İlköğretim ve ortaöğretim eğitim kademelerine göre öğrenci başına harcamalar 59
Şekil 12. Eğitim yatırımlarının kademelere göre getiri eğrisi 61
Şekil 13. Eğitimde fırsatı sağlama politika uygulamalarının çıktıları bağlamında etkisini değerlendirme çerçevesi 77
Şekil 14. Milli Eğitim Bakanlığı Personel Giderlerinin Değişimi 104
Şekil 15. Milli Eğitim Bakanlığı Sosyal Güvenlik Kurumu Devlet Prim Giderlerinin Değişimi 105
Şekil 16. Milli Eğitim Bakanlığı Mal ve Hizmet Alım Giderlerinin Değişimi 107
Şekil 17. Milli Eğitim Bakanlığı Cari Transfer Giderlerinin Değişimi 108
Şekil 18. Milli Eğitim Bakanlığı Sermaye Giderlerinin Değişimi 109
Şekil 19. PISA 2012 Ev İmkânlarına İlişkin 1. Düzey Tek Faktörlü Ölçme Modeli 131
Şekil 20. PISA 2012 Matematik Okuryazarlığına İlişkin 1. Düzey Tek Faktörlü Ölçme Modeli 133
Şekil 21. PISA 2012 Okuma Becerilerine İlişkin 1. Düzey Tek Faktörlü Ölçme Modeli 135

Şekil 22. PISA 2012 Fen Okuryazarlığına İlişkin 1. Düzey Tek Faktörlü Ölçme Modeli 137
Şekil 23. PISA 2015 Ev İmkânlarına İlişkin 1. Düzey Tek Faktörlü Ölçme Modeli.....144
Şekil 24. PISA 2015 Matematik Okuryazarlığına İlişkin 1. Düzey Tek Faktörlü Ölçme Modeli.....146
Şekil 25. PISA 2015 Okuma Becerilerine İlişkin 1. Düzey Tek Faktörlü Ölçme Modeli .148
Şekil 26. PISA 2015 Fen Okuryazarlığına İlişkin 1. Düzey Tek Faktörlü Ölçme Modeli 151

KISALTMALAR LİSTESİ

AB	Avrupa Birliği
ASPB	Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı
GSYİH	Gayrisafi Yurt İçi Hasıla
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
ŞNT	Şartlı Nakit Transferi
OECD	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu tanımlanarak, ilgili alan yazın gözden geçirilmiş, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıltıları ve sınırlılıkları sunulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Giderek küçülen dünyada, toplumların varlıklarını devam ettirebilmeleri, uluslararası alanda rekabetçi olmayı ve toplumu oluşturan bireylerin küresel değerleri göze alarak hareket etmelerini gerekli kılmaktadır. Ulusal ve uluslararası düzeyde, toplumların varlıklarını söz sahibi olarak sürdürebilmeleri, küresel dünyanın gerekliliklerini kazandırabilecek etkili eğitim sistemleri sayesinde olacaktır (Çalık & Sezgin, 2005). Eğitimin ülke genelinde ve bölgeler arasında, köy-kent ve kadın-erkek tüm nüfusa eşit bir şekilde sunumu oldukça önemli bir konudur. Ülke geneline dengeli bir şekilde sunulan eğitim imkânları, dolayısıyla ülke kalkınmasını da hızlandırmış olacaktır. Çünkü eğitim düzeyinin yüksekliği, kalkınmayı etkileyen önemli bir faktördür (Buluç, 1997).

Ekonominin ihtiyaçlarına duyarlı, ilgili tarafların birbiri ile etkileşim içerisinde olan, ürettiği bilgiyi ürüne dönüştürebilme hedefinin gerçekleşme düzeyi toplumların eğitim sistemlerinden geçmektedir (Mingat, Tan & Sosale, 2003). Eğitime erişim başta olmak üzere kaydedilen iyileşmelere rağmen, eğitim kalitesinin yükseltilmesi, bölgeler ve okul türleri arasındaki başarı düzeyi farklılıklarının azaltılması ihtiyacı önemini korumaktadır (Hansen, Chalk & Ladd, 1999; Hutmacher, Cochrane, & Bottani, 2001; Wiseman, 2010). Bu kapsamda, zorunlu eğitim süresinin artarak devam edebilmesinin yanında okullaşma oranları, fiziki kapasitenin arttırılması, teknolojik alt yapının güçlendirilmesi gibi

değişkenler (Devlet Planlama Teşkilatı [DPT], 2010; Kalkınma Bakanlığı [KB], 2013) bağlamında öğrenme ortamlarının niteliğinin eşitlik ilkesine uygun geliştirilerek eğitimde fırsat eşitliğinin mümkün olduğunca sağlanması bahsi geçen önemin değişkenleri olarak söylenebilir.

Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına yönelik uygulamalar, öncelikle yasal düzenlemelerin eğitim sistemini bütüncül dikkate alarak, eşitliğinin önündeki engellerin tespiti ile mümkün olabilir. Yasaların rasyonelliği çerçevesinde uygulamaların şekillendirilmesi, geçmiş verilerden hareketle geleceğe ilişkin planlama ve politikaların yapılandırılma düşüncesi bir başlangıç noktası olabilir.

Yasal bir gereklilik olan fırsat eşitliğinin sağlanmasında izlenen politikaları ve bu politikalar doğrultusunda eğitime yapılan yatırımların incelenmesinin fırsat eşitliğini iyileştirmek için olanaklar sağlayabileceği düşünülmektedir. Yasal ilkelerin ideal amacı mümkün olduğunca geniş fırsatlar sağlamaktır ancak burada eşitliği sağlayacak eğitim politikalarının uygulanabilirliği ve özellikle eğitim sistemi açısından yatırıma ayrılan bütçe kalemlerinin eğitim kademeleri ve yıllara göre mevcut bir durum analizinin yapılması sistemin sürdürülebilirliği için önemli görülmektedir. Nitekim tüm yasa ve uygulamalara rağmen eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında birtakım zorluklarla karşılaşılabilmekte uygulama noktasında ve çıktılarda bazı iyileştirmelere gereksinim duyulabilmektedir. Diğer taraftan eğitimde fırsat eşitliği açısından düşünülebilecek en temel çıktılardan biri olan öğrenci başarısı, eğitime yapılan yatırımlar ve belirlenen politikalarla ilgili sistematik bir görüntü sunmaktadır. Uluslararası ve ulusal sınavlarda Türkiye'nin farklı bölgeleri arasındaki başarı farkı eğitimde fırsat eşitsizliği konusuna dikkat çekmektedir. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması var olan kaynakların dağıtımında bölgelerarası farkın kapatılmasına olanak sağlayabilir. Aynı zamanda yeni kaynak ve yardımların planlanmasında da kalitenin sağlanması açısından önemli görülmektedir. Bu açıdan ampirik verilerle mevcut durum analizinin yapılması, uygulamalarda hassasiyetle davranılması gerekmektedir. Sonraki süreçlerde ise izleme ve karşılaştırmaların yapılması tamamlayıcı olacaktır.

Sistemdeki öğrencilerin başarıya ulaşmaları süreç içinde sağlanan fırsat ve imkânlarla ilgilidir. Fırsat, içinde bulunulan ortamda var olana alternatif bir seçeneğin olmaması ya da seçeneklere ulaşma olanaklarının bulunmaması durumunda başka taraflarca ortama koyulması veya kişinin elde edebileceği imkânların ortama dâhil edilmesi olarak düşünülmektedir. Diğer bir ifadeyle kişinin kendisi tarafından düzenlenemeyecek

durumların oluşturulması, engellerin azaltılması olarak ifade edilebilir (Green, 1988). Bireyler ve içinde bulunulan ortamlar arasında hâlihazırda birtakım farklılıklar bulunmakta, bu farklılıkların da bazı engelleri oluşturduğu söyelenebilir. Öğrencilerin eğitim sürecinden önce sahip oldukları bireysel özellikler, içinde bulundukları aile ve toplumsal çevresinde bulunan nitelikler üzerinde eğitim sisteminin kontrolü olamamaktadır. Fakat eğitim sistemi ve okuldaki süreçlerin başlangıçtaki özelliklerden de kaynaklanan olumsuzlukları azaltmaya ve fırsat eşitliği sağlamaya yönelik önlemler almaları, bireysel ve toplumsal eşitsizliklerin etkilerini azaltabilir. Var olan farklılıkların üzerine sunulan fırsatların etkisi güçlü olmakta, durumu iyileştirmekte ya da daha da kötüleştirebilmektedir. Burada önemli nokta herkese sunulan fırsatların aynı olmasından daha ziyade her bireyin ihtiyaç duyacağı potansiyele erişmesini sağlayacak nitelikte fırstaların sunulmasıdır. Var olan eşitsizliklerin giderilmesi, tüm bireylere eşit şart değil eşit başarı şansı tanınması için elde olan kaynaklar, saygı ve tanınma, sevgi, güç ve çalışma öğrenme gibi boyutların önemi ifade edilmektedir (Lynch & Baker, 2005). Yine bir durumda eşit fırsatların bulunması için öngörülen standartların geliştirilmesi, karşılaştırılması ve geçerliliğinin olması gerekmektedir (Westen, 1985).

Bir toplumda sosyo-kültürel gelişmenin ekonomik gelişmeyi beraberinde getirdiği, yine ekonomik gelişmenin de sosyokültürel gelişmeyi etkilediği söylenebilir. Özellikle eğitim alanında yapılacak yatırımlara ülkelerin ekonomik kalkınma süreçlerinde önemli roller üstlenmektedir. Eğitim yatırımlarının getirileri kişisel ve sosyal fayda olarak iki şekilde düşünüldüğünde sosyal faydanın topluma getirisi olan birçok etkisi olacaktır. Gelir farkına işaret eden kişisel faydanın ise rakamlarla ifade edilmesi daha mümkün görünmektedir. Bununla birlikte eğitim genel olarak toplumsal bir yatırım olarak görülürken etkililiğinin belirlenmesi sürecinde ekonomik yatırım olarak değerlendirilebilir. Diğer taraftan eğitimin getirileri yatırımın yapıldığı grupla da ilgilidir ki fırsat eşitliğinin gündem oluşturduğu nokta burasıdır. Özellikle dezavantajlı çocukların olduğu yerlerde kamu kaynaklarının aktarımlarla yapılan yatırımların dönüşü, hem kişisel hem de toplumsal faydaya yönelik olacaktır. Eğitimin bir yandan insan sermayesini diğer yandan da fiziksel ve sosyal kapasiteyi geliştirerek, eşitsizliği azaltmakta ekonomik gelişmeyi teşvik ettiği ifade edilmektedir (Gylfason & Zoega, 2003).

Eğitimde fırsat eşitliğinin anlaşılmasında da sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel birçok unsur bulunmaktadır. Bunlardan biri ailenin özellikleridir. Ailede anne babanın kişisel ve sosyal özellikleri, eğitim durumları, evin gelir durumu gibi özellikler bir sonraki nesillere

aktarılacağından, toplum içerisinde bu yönlerden daha dezavantajlı ailelerin çocuklarının durumu diğerlerine göre eşitsizliği barındıran durumların olacağı dikkate alınmalıdır (Blum, 1988). Diğer bir unsur ekonomik unsurlardır. Elde edilen kaynakların eşitliği sağlamada kullanılarak faydayı arttırmaya çalışmak bireylerin tüm eğitim süreci için kullanılabilecek bir argümandır. Ancak fırsat eşitliği sağlamak için eğitim yatırımlarının yapılmasında kaynakların eşit dağıtımı standardı bulunmamaktadır. Bazı durumlarda birey ya da bölgesel özellikler gözönüne alınarak eğitim yatırımlarının planlanması düşünülmesi gerekmektedir. Başlangıç noktası, yani var olan maddi manevi tüm imkanları, farklı olan faydalanıcılar için yatırım ödeneklerinin sadece sayısal ifadelerle ortaya konulması ve aynı oranda fayda beklenilmesinin var olan eşitsizliği azaltmayacağı aksine arttıracağı düşünülmektedir. İşte bu bağlamda eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında eğitimde yatırım ödeneklerinin incelenerek ampirik bir değerlendirme yapılması, var olan durumu belirlemenin yanısıra geleceğe yönelik politika önerileri geliştirme sürecine katkı sağlayacaktır. Yine de tüm bunlar kapsamında eğitim ölçümlenmesi zor olan bir disiplin alanıdır. Sonuçları ile ilgili hem nicel hem de nitel olarak kısa ve uzun dönemli birçok göstergesi bulunmaktadır. Bu nedenle bu araştırmada öncelikle nicelik yani eğitim kademelerine göre ayrılan yatırım ödenekleri okullaşma oranları gibi sayısal verilerle ayrılan bütçe kalemleri incelenmiştir. Sonrasında ise eğitim sisteminin önemli bir çıktısı olan niteliği yani öğrenci başarısı incelenmiştir.

Bu bağlamda öğrenci başarısı çerçevesinde eğitim sistemlerinin niteliğine ilişkin olarak veriye dayalı kanıtlar ortaya koyabilmektir. Diğer taraftan uluslararası sınavlar diğer ülkelerle karşılaştırmaların yapılmasına olanak sağlamaktadır. Bu çalışmada faydalanılan Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından yürütülen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) verileri, ülkelerin bir taraftan yıllar içinde izleme fırsatı sunmaktadır. PISA araştırmaları kapsamında, öğrencilerin PISA temel alanları olan matematik okuryazarlığı, fen okuryazarlığı ve okuma becerileri performansları eğititm sisteminin niteliğine ilişkin ayrıntılı yorumlar ve projeksiyonlar yapılabilmektedir. Diğer taraftan PISA süreci, anne eğitim, baba eğitim, cinsiyet, ev ve okul imkânları gibi öğrencilerin kendileri ve aileleri hakkındaki bilgileri de değerlendirilmektedir. Bunların yanısıra öğrencilerin öğrenmeye karşı motivasyonları, kullandıkları öğrenme stratejileri hakkındaki düşünceleri gibi konuları içeren eğitim çıktılarından hareketle niteliğie ilişkin yordamalar yapmaya olanak vermektedir. 2000 yılından itibaren yapılmakta olan PISA'ya Türkiye 2003 yılından beri katılmaktadır. Bu sınavlardan elde edilen sonuçların eğitim

reform ve yatırımları için önemli bir kaynak olduğu belirtilmektedir. Çünkü eğitim sistemindeki performans ve niteliğe ilişkin değerlendirmeler yapılabilmektedir. Bu sınavlarla ilgili genel olarak temel alanlardaki başarı puanları açısından Türkiye OECD ortalamalarının altında bir ortalamaya sahiptir. OECD ülkelerinin ortalama puanları ile öğrenci başına yapılan harcama miktarı arasında bir ilişki olduğu görülmektedir (OECD., 2012a; OECD., 2015). Bu da eğitim kurumlarındaki harcama ile ülkelerin ortalama puanlarının ilişkili olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. PISA değerlendirmesine katılan tüm ülke okullarının gelirlerinin dağılımına bakıldığında kamusal finansmanın tercih ediliyor olması da başka bir bulgudur. Uluslararası sınavlardaki ülkelerin sosyo-ekonomik yapıları incelendiğinde yüksek ekonomik duruma sahip çocukların hem başarılarının yüksek hem de beceri düzeylerinin yüksek olduğu, sosyo-ekonomik eşitliğin sağlanmasının uzun vadede eğitim yatırımları dolayısıyla eğitim fırsatları bakımından bir denge sağlamaya yardımcı olabileceği ifade edilmektedir (Pfeffer, 2012). Eğitim yatırımları farklı yönlerden incelenebilecek kapsamı geniş bir alan olarak düşünülmelidir. Öğrenci başına yapılan harcamaların yanısıra Türkiye'deki uygulamalara bakıldığında yapılan harcamalar kadar harcamaların nasıl yapıldığı da önemli hale gelmektedir. Eğitime ayrılan kaynakların hem miktarı hem de harcanma amacı da eğitimde fırsat eşitliği açısından önem taşımaktadır. Eğitim kaynaklarını değerlendirmenin bir yolu da bütçe dağılımlarını incelemektir. Milli Eğitim Bakanlığı bütçesinde altı ayrı gider kalemi (personel giderleri, sosyal güvenlik kurumuna ödenen devlet primi giderleri, mal ve hizmet alımı giderleri, cari transferler, sermaye giderleri, sermaye transferleri) bulunmaktadır.

Tüm dünyada eğitime yapılan yatırımlar artmaktadır. Türkiye'de eğitime yapılan harcamaların hem kamu hem de özel kaynaklar açısından değerlendirilmesi gerekmektedir. Ailelerin gelirlerinden eğitime ayırdıkları payların fırsat eşitliğini etkilediği gibi devletin eğitim hizmetleri için ayırdıkları pay da eğitimde fırsat eşitliğini etkilemektedir. Türkiye'de eğitime yapılan kamu harcamalarının görece olarak verimli olduğu ancak özel kaynakların öğrenci başına yapılan harcamayı arttırmasıyla bölgesel farklılıkların arttığı vurgulanmaktadır. Eğitime ilişkin kararlarının alınmasında ailenin ekonomik geliri (gelir esnekliği) önemli bir belirleyicidir. Bu eşitsizliği dengelemek için kamu erkinin dengeleyici kamusal politikaları önemli hale gelmektedir. Devlet tarafından yapılan harcamalar, ekonomik olarak fırsat eşitliğinin sağlanması için devletin uygulayacağı gerek merkezi gerekse yerel yönetimler tarafından izlenen sosyal politikaların yanında, toplumsal olarak bilinçlenmeyi sağlayacak eğitim politikalarının geliştirilmesi gerekmektedir.

Eğitim yatırımlarının geri dönüşü hesaplamalarında yapılan harcamaların faydası kişisel ve sosyal fayda olmak üzere iki açıdan ele alınmaktadır. Kişisel fayda, bireyin aldığı eğitimin daha düşük eğitim seviyesindeki bir bireyin kazandığı gelirden farkıdır. Sosyal fayda ise, eğitimin Gayrisafi yurt içi hasıla'ya (GSYİH) ve topluma kazandırdığı olumlu etkileridir. Sosyal faydanın rakamlarla ifade edilmesi daha güçtür. Çünkü bir toplumda bireylerin eğitim seviyelerinin yükselmesi, toplumda suç oranlarının azalması, nüfus planlamasına verilen önemin artması, çocukların daha iyi bir aile eğitimi alması, sosyal ve kültürel açıdan daha bilinçli bir yaşam gibi rakamsal olarak hesaplanması güç, topluma getirisi olan birçok etkisi olacaktır (Taş & Yenilmez, 2008, s.173).

Eğitim yatırımlarının ekonomik olarak etkililiğinin konuşulmasının yanında yapılan yatırımın geri dönüşü yaklaşık çeyrek asırı bulabilmektedir. Bu anlamda eğitim, ticari bir eylem değil insan ve toplumsal bir yatırım olarak görülmektedir. İrdelenmesi gereken bir diğer unsur, eğitim yatırımının yapıldığı gruptur. Dezavantajlı çocuklara yapılan yatırımın getirisi yüksek oranda gerçekleşirken, sosyo ekonomik düzeyi daha yüksek olan çocuklara yapılan yatırımın getirisi düşük oranda geçekleşmektedir

Eğitim, refah düzeyinin arttırılması için bir yatırım aracıdır. Eğitim yatırımlarını eşit duruma getirmek için okullaşma politikaları oluşturulmaktadır. Ancak yapılan ve yapılacak eğitim yatırımları var olan eşitliklerin görmezden gelinmesi anlamına gelmemektedir. Yapılan planlar eşitsizliklerin etkilerini azaltabilir (Brighouse, Ladd, Loeb ve Swift, 2015). Türkiye'de 1997-1998 öğretim yılından itibaren 8 yıllık kesintisiz eğitime geçilmiştir. 11/04/2012 tarihli ve 28261 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren 30/3/2012 tarihli ve 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanunla zorunlu eğitim süresi 2012-2013 yılından itibaren 8 yıldan 12 yıla çıkarılmıştır. Eğitim kademeleri ise birinci kademe 4 yıl süreli ilkokul, ikinci kademe 4 yıl süreli ortaokul ve üçüncü kademe 4 yıl süreli lise olmak üzere belirlenmiştir. 12 yıllık zorunlu eğitim süresine geçilmeden önceki zaman diliminde özellikle okul öncesi eğitimin artması ile birlikte ilköğretimde ve dolayısıyla ortaöğretimdeki okullaşma oranlarında artış gerçekleşmiştir. Benzer artış yükseköğretim kademesinde de gerçekleştiği görülmektedir. Eğitim sistemin zorunlu eğitim süresi ile bütünleştirilme çabaları okullaşma oranlarını arttırmasına bağlı olarak kademeler arası geçişi de kolaylaştırdığı söylenebilir. 12 yıllık zorunlu eğitime geçişin gerçekleşmesinin ardından da okullaşma oranlarının değiştiği gözlemlenebilir. Yapılan değişikliklerle aynı anda hem eğitimin süresi uzamış hem de eğitim kademeleri yeniden düzenlenmiştir. Bu nedenle eğitim istatistikleri de

farklılaşmıştır. Devletin sunduğu imkânlar genel olarak değerlendirilirse sunduğu imkânlardan zorunlu eğitim süresinde okullaşma oranları, okul, öğretmen, öğrenci, derslik, şube sayıları gibi bazı değişkenler dikkat çekmektedir. Ancak uzun vadede düşünülecek olursa fırsat eşitliği ya da fırsat eşitsizliği anlamında eğitimde başarının sağlanmasında okullaşma oranları başarıyı sağlamada tek değişken olmamaktadır. Eğitim kademelerine ayrılan kaynaklar ve dağılımı ile öğrenci başarısı arasındaki karşılıklı ilişki incelenerek daha kapsamlı politikalar geliştirilmesi gerekmektedir.

Eğitimde fırsat eşitliği olgusu bölgesel özellikler, öğrenci özellikleri, ailenin sosyo-ekonomik durumu, öğrenci başarısı, okul etkisi değişkenleri bağlamında tartışılagelmiştir. 1960'lı yıllardan itibaren aileler ve şartları arasındaki farklılıklara dikkat çekilmiştir. Günümüzde hala önemini korumaktadır ve dezavantajlı grup içerisinde yer alan öğrencilerin tespiti ve neler yapılabileceği ile dezavantajlı grup öğrencilerinin okul seçimi olanağı tanınarak, akran ve sosyal ortam etkisi ile gelişimlerinin sağlanması için politikalar geliştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Gamoran & Long, 2007).

Eğitimin finansmanının niteliğinin genellikle iki alana ilişkin değerlendirilebileceği belirtilmektedir. İlki eğitime yapılan yatırımların verimini analiz etmek, ikincisi ise eğitime ayrılan mali kaynakların ne oranda eşit dağıtıldığının değerlendirmektir. Sistemin girdileri ile çıktıları arasında yapılan karşılaştırmaları içermektedir. Harcama kalemleri ile öğrenci başarısı değerlendirilmektedir (World Bank, 2011). Türkiye'de özellikle son yıllarda eğitime yapılan harcamaların artmakta, milli gelir içinde eğitime daha büyük oranda bütçe ayırmaktadır. Bu durum eğitimde kalite, nitelik ve öğrenci başarısı açısından önemli görülmektedir. Fırsat eşitliği bağlamında eğitim kademeleri açısından bütçenin incelenmesi ihtiyaç görülmektedir. Bu nedenle çalışmada öncelikle fırsat eşitliği bağlamında milli eğitim bakanlığı bütçesinin eğitim kademelerine göre dağılımı istatiksel olarak değerlendirilmiştir. 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren 12 yıllık zorunlu eğitime geçişle istatistikî verilerin farklılaşması nedeniyle söz konusu yıldan sonrası değerlendirmeye alınmıştır. Sonrasında ise PISA 2012 ve 2015 verileri fırsat eşitliği kapsamında incelenmiş bütüncül bir değerlendirme yapılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, temel göstergeler bazında Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliğinin mevcut durumu incelenerek, gelecekte olası durumlarının tahmini ve fırsat eşitliğinin

sağlanabilmesine yönelik politika önerilerinde bulunmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında zorunlu eğitime geçildikten sonra yıllar bazında ve eğitim kademelerine göre (okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim) 1) Personel Giderleri (2) Sosyal Güvenlik Kurumu Devlet Primi Giderleri (3) Mal ve Hizmet Alım Giderleri (4) Cari Transferler (5) Sermaye Giderlerinin makro açıdan dağılımı nasıldır?
2. Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında zorunlu eğitime geçildikten sonra yıllar bazında ve eğitim kademelerine göre (okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim) 1) Personel Giderleri (2) Sosyal Güvenlik Kurumu Devlet Primi Giderleri (3) Mal ve Hizmet Alım Giderleri (4) Cari Transferler (5) Sermaye Giderleri makro açıdan kendi bütçesi ve Gayrisafi yurt içi hasıla (GSYİH) içerisinde anlamlı bir farklılaşma bulunmakta mıdır?
3. Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında öğrencilerin fen okur yazarlık, matematik okur yazarlık ve okuma beceri düzeyinin mikro açıdan (1) anne eğitim, (2) baba eğitim, (3) öğrenci cinsiyet, (4) ev imkanları değişkenleri PISA 2012 ve 2015 verilerine göre anlamlı birer yordayıcısı mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitimde fırsat eşitliği 1960'lı yıllardan itibaren araştırmalara konu olan günümüzde de önemini koruyan bir konu olarak bulunmaktadır. Araştırmaların nedenleri, kaynağı ve değişkenleri farklılık gösterse de fırsat eşitliği eğitim sisteminin nicelik ve niteliğini etkileyen bir unsurdur. Araştırmalara konu olduğu gibi ulusal ve uluslararası eğitim platformlarında tartışılmakta, yasal dayanakları eskilere kadar uzanmaktadır. Hem anlamı hem de kapsamı itibariyle eğitimin hem girdileri hem çıktıları hem de eğitim süreçleri açısından incelenmeye değer bulunmaktadır. Başka bir açıdan ise eğitimin bireysel, toplumsal ve kültürel bir olgu olması nedeniyle sadece eğitim alanını ve eğitimle uğraşanları değil birçok alan ve kişinin ilgisini çeken bir konu haline gelmektedir. Bu bağlamda her alanda fırsat eşitliği ile ilgili planlama ve uygulamalar yapılmakta, etkin politikalar belirlenmeye çalışılmaktadır. Birçok konuyla çok yakından ilişkili olması nedeniyle yapılan araştırmalarda bir sınırı belirlenmektedir. Bu araştırma fırsat eşitliğinin bazı ekonomik göstergeler ile öğrenci başarısı ile ilişkilendirildiği bir çalışma olarak yapılandırılmıştır. Bu araştırma, Türkiye'de fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik

uygulamalar, eşitliğin önündeki değişkenlerin önündeki engellerin, mevcut durum tespiti ile geleceğe yönelik durum tahmini ve tahmine dayalı eğitimde politika önerilerinin bulunduğu sistematik analizi bakımından önemli bulunmaktadır. Özellikle Türkiye'deki alanyazın incelendiğinde karar vericilerin veriye dayalı araştırmalar ekseninde sonuç ve önerileri referans alan kısa ve orta vadede karar almalarının ve bu kararları uygulamaya geçirdiklerine ilişkin verilere sıkça rastlanmadığı söylenebilir. Diğer taraftan, alanyazın incelendiğinde konu ile ilgili belirli düzeyde kalan neden-sonuç araştırmalarından farklı olarak birim-zaman etkisinin dikkate alındığı, panel veri setlerinde tek yönlü, iki ya da çoklu etkiler panel veri model ve tahmin yöntemleri, konu ile ilgili yeni çalışmalara kaynaklık etmesi ve elde edilecek sonuçlardan hareketle, planlama ve politika önerilerinin dayanağını arttırarak katkı sağlayacağı umulmaktadır. Fırsat eşitliğini kapsayan değişkenlerin gerek mevcut durumu, gerekse değişkenler arası nedensellik araştırmasını kapsayan çalışmanın ulusal ve uluslararası düzeyde panel veri setlerinden elde edilerek karşılaştırmalı olarak analizi, araştırma bulgularından elde edilecek sonuçların güvenirliğini arttıracaktır. Bu çalışma ile karar alıcılara yukarıda ifade edilen veriye dayalı kanıtlar sunarak politika öneirlerinde bulunulması bu çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

1.4. Sayıltılar

Bu araştırmanın temel sayıltısı, araştırmanın iki ana değişkeni olan (1) MEB bütçe kalemleri ve (2) aile ekonomisini ortaya koymak için kullanılan panel verilerin, MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı ve OECD'nin 3 yılda bir gerçekleştirdiği Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nın (PISA) geçerli ve güvenilir olduğudur.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma bulgu ve sonuçları, MEB bütçesinin (1) Personel Giderleri (2) Sos. Güv. Kur. Devlet Primi Gid. (3) Mal ve Hizmet Alım Giderleri (4) Cari Transferler (5) Sermaye Giderleri bütçe kalemleri ve 12 yıllık eğitime geçilen süreden 4 eğitim-öğretim yılı (2012-2013 / 2013-2014 / 2014-2015 / 2015-2016) zaman aralığında kendi bütçesi ve Gayrisafi yurt içi hasıla (GSYİH) rakamları ile sınırlıdır. Ailenin sosyo-ekonomik durumunu gösteren (1) anne eğitim, (2) baba eğitim, (3) öğrenci cinsiyet, (4) ev imkânları değişkenleri ise PISA 2012 ve 2015 kısmı verileri ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırma konusu ile ilgili olarak kuramsal bilgilere ve konu ile ilgili olan araştırmalara yer verilmektedir. Araştırmanın amacı doğrultusunda öncelikle eşitlik, fırsat eşitliği ve eğitimde fırsat eşitliği kavramları tanımlanmıştır. Kavramların kapsam ve sınırları belirlenmeye çalışılarak teorik ilişkisi ile çeşitli disiplinlerle ilişkisi incelenmiştir. Eşitliğin sağlanmasında kurumsal dağıtım sistemleri ele alınarak Türk Eğitim Sisteminde eğitim kademelerine göre eğitimde fırsat eşitliği irdelenmeye çalışılmıştır.

2.1. Eşitlik ve Fırsat Eşitliği

2.1.1. Eşitlik Nedir?

Eşitlik tartışmalarının, yoğun olarak farklı eğitim kademelerinde farklı sosyal grupların eğitime erişimi ve katılımı üzerinde yoğunlaştığını belirten Lynch (2000) eşitlik konusunun daha bütüncül ele alınması gerektiğini belirtmektedir. Eşitlik kavramı, fırsat ve imkân eşitliği olarak ele alınmaktadır. Fırsat eşitliği birçok ülkede yaygın olarak kabul edilen bir ilkedir. Bu ilkenin hayata geçirilmesinde eğitim sistemi önemli bir rol oynamaktadır. Eğitimde fırsat eşitliği tüm bireylere eşit eğitim kaynaklarının ulaşması ya da bireylerin eğitimsel kazanımlarının eşitlenmesi ile sağlanmaktadır (Peragine & Serlenga, 2008).

Eşitlik kavramı tartışmaları içerisinde yeni söylemlerden önce, eşitçilik (egalitarianizm) olgusunun irdelenmesi gerekmektedir. Eşitlik prensiplerinde, mantıksal çözümleme açısından egalitaryan olgusunun ve teorisinin önemli bir yeri vardır. Eşitlikçilik siyaset felsefesi düşüncesinin bir eğilimidir. Eşitlikçi doktrinler tüm insanların temel değerlerinin

ya da ahlaki durumunun eşit olduğunu savunmaktadır. Toplumsal bakış açılarına bakıldığında Batı Avrupa ve Anglo-Amerikan felsefi geleneği bu düşüncenin kaynağının Tanrıdan geldiğini savunmaktadır. Modern demokratik toplumlarda ise terim, "eşitlikçi" olarak anılmakta aynı zamanda kişiler arasında gelir ve servet eşitliği vurgusunun yapılmasını da beraberinde getirmektedir (Raz, 1978).

Eşitlik; istek, mutluluk, tercih ve insan bağlamında değerlerle ilgili bir durumdur (Frankfurt, 1987). Bir durumun eşitlikçi olma kapasitesinden bahsetmek mümkündür. Eşitliği; koşulların, seçeneklerin ve bilginin oluşturduğu güven ortamının kişiye sağladığı kısıtlı yetenek olarak tanımlamak mümkündür. Bahsi geçen değişkenler haricinde kişisel iç kapasitelerin ve sosyal durumların insanın yetenekleri sayesinde kaynakları dönüştürme gücü olarak da tanımlamak mümkündür (Carter, 2011).

2.1.2. Eşitliğin Kapsam ve Sınırı

Eşitlik, John Roemer'in eşitlik teorisinde özgür irade ile yapılan seçimler ile açıklanmaktadır. Önemli olan nokta farklılıkların nasıl bağdaştırıldığıdır. Teorinin merkezini bu düşünce oluşturmaktadır. Roemer'in düşüncesi, fırsat uygulamalarını yapısal tutarsızlıkla eleştirmektedir. Çağdaş eşitlikçi anlayışın iki önemli sorunla mücadele ettiğini savunan teorisyen, ilk olarak uygulayıcıların bireylere eşit davranmak için ikna edilmesinin zorluğuna ikinci olarak ise değerlerin uygulanış biçimine vurgu yapmaktadır. İlk sorunda uzlaşmacı iletişime odaklanırken seçim ve sorumluluk önem kazanmaktadır. Roemer'in teorisine ait algoritmanın temel fikri, eşitlemek istediğiniz durumlar konusunda objektif olunması gerektiği şeklinde özetlenebilir. Ayrıca "seçimler" ve "koşullar" arasındaki dengenin “adil olmak”la sağlanabileceğinin önemi vurgulanmaktadır (Risse, 2002).

Eşitlik çerçevesinin çizilmesi ve teorik tanımlamasının yapılması zor bir kavramdır. Klasik politik-ekonomik araştırmaları yapan John Stuart Mill ve Adam Smith’in aksine Peart ve Levy eşitlik kavramını “analitik eşitçilik” altında yeniden yapılandırmaya çalışmaktadır. Bu doğrultuda analitik eşitliği: (1) kapasite ve beceri eşitliği, (2) cinsiyet eşitliği, (3) pazar eşitliği, (4) fırsat eşitliği, (5) materyal durum eşitliği, (6) memnuniyet eşitliği, (7) adalet eşitliği, (8) siyasi eşitlik değişkenleri kapsamında incelemenin doğru olacağını savunmaktadırlar. İdeal olan fırsat eşitliği kavramını tanımlamadan önce doğasında var olan bazı sorunların gözden geçirilmesi gerekmektedir. Sorunlar irdelenirken bazı eşitlik sınıflamalarından bahsetmek, sorunların çözümünü kolaylaştırabilir. (1) resmi eşitlik: Aristo’ya göre adaletsizlikle eşit muamele edildiğinde durumlar eşittir. (2) temel eşitlik:

dünya üzerindeki insanların tümü doğuştan eşittir. Bazı devredilemez haklara sahip olması; tüm insanlığın ortak hakları paylaştığı ve nihai anlamda eşit değerde olduğu söylemini beraberinde getirmektedir. (3) dağıtıcı eşitlik: pratik açıdan adil bir toplum içinde olunması gerektiğini savunur. Güçlü bir anlayışı, maddi faydaları ve güçlükleriyle daha eşit dağılımdan bahsetmektedir. Bu anlayış sosyal devlet anlayışını beraberinde getirmektedir (Frankel, 1971).

Demokratik bir toplumda eşitliğin sağlanması, vatandaşın sorumluluklarına ve bu sorumlulukların nedensel çıkarımının yapılabilmesine bağlıdır. İhtiyaç duyulan etmenlerden bazıları: (a) sorunların çözümünde tam farkındalık için gereken bilgi, (b) bilgiye sahip olan birincil kişilerin tutumu, (c) ahlaki yeterliğe sahip üçüncü kişilerin yöneticilere karşı isteklerini yapma biçimi, (d) yüzeysel akademik bilgi ve bilinçli ahlaki ilkelere uymama, (e) bakış açılarının iletişimsel yeterlilik gerektirmesi ve kişisel bilgiyi oluşturmak için gerekli sosyal ve kültürel sermayenin oluşum süreci olarak sıralanabilir (Anderson, 2007).

Beşeri sermaye teorileri incelendiğinde temel unsurun insan olduğu dikkat çekmektedir. Bu sermayenin oluşumunda kişisel bilgi ve beceri potansiyelinin eğitim ortamlarında desteklenerek geliştirilmesi ve oluşan sermayenin iş ortamlarında verimli biçimde değerlendirilmesi etkili olmaktadır. İnsan sermayesini değerlendirmek isteyen iş ortamları, birden fazla becerinin tek kişide olmasının ekonomik verimliliği arttıracağını düşünmektedir. İktisadi olarak kazanç elde etme amacı güden ve ekonomik verimliliği esas alan insan sermayesi teorisi, potansiyele sahip kişilere yatırım yapılmasını amaçlamaktadır. İnsan sermayesi teorisinin aşırı ekonomist olan amacı eğitimde var olan kültürel faktörleri göz ardı etmektedir. Bu doğrultuda son zamanlara kadar, ekonomi veya iktisat teorileri insanın doğumundan ölümüne sosyal, kültürel, psikolojik bir varlık olduğunu göz ardı etmektedir. Dolayısıyla insan eğitimi düşünüldüğünde insanların eşit şart ve durumlardan gelmediği bunun yanı sıra fırsatlardan eşit olanaklarda faydalanamadığı görülmektedir (Robeyns, 2006).

Kazanç elde etmek için çeşitli meslekler yapılmaktadır. Kazanç ve gelir eşitsizliğinin ortaya çıkmasındaki nedenler arasında; yapılan meslekler arasındaki farklar, meslekler sayesinde elde edilen gelir veya ödenmek zorunda olunan vergi türleri gösterilebilir. Nedenlerin sınıflanması adına kazanç ve gelir eşitsizliğini üç düzeyde düşünmek yararlı olacaktır: (1) ödeme eşitsizliği veya ücret eşitsizliği: bireyler arasındaki kazancın farklı olması, (2) gelir eşitsizliği veya piyasa gelir eşitsizliği: vergi ödemelerinden önce resmi

olarak beyan edilen veya ortaya çıkan gelir durumu, (3) harcanabilir gelir eşitsizliği: devlete yapılan çeşitli ödemelerin içerisinde vergi yüklerinin farklılıkları ile ilgili eşit olunmayan durum (Kenworthy, 2008).

2.1.3. Fırsat Eşitliği Nedir?

Fırsat eşitsizliği konusunda doğal yeteneklerin kalıtımı ve ailenin avantajlı durumu diğer konulara göre eşitlik konusunu daha açık bir biçimde açıklamaktadır. Fırsatların eşitsizliğini ortaya çıkaran şey nedir? Doğum öncesi nedenler fırsat eşitsizliği konusunda etkili midir? veya daha iyi geçirilmiş çocuk sağlığı, iyi organize edilmiş başarı ortamı, eğitim kazanımı, aile danışmanlığı, işe yerleşme ve fiziksel kalıtım faydalı mıdır? (Okun, 1975). Sorularının cevaplanması eşitlik, fırsat eşitliği, durum eşitliği gibi kavramların açıklanmasına başlamak için yeterli olabilir.

Fırsat eşitliğinin tanımlanmasında rekabetçi eşitlik kavramı, öncelikle tanımlanması gereken bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Rekabetçi eşitlik, doğada bir var oluşun ve var olanın hayatta kalabilme çabasında rekabet içerisinde olduklarını savunmaktadır. Rekabet ortamında eşit şartların oluşturulabilmesi ve eşit olmayan her durum için fırsat eşitliği sağlanması en azından ilkesel olarak kabul edilmelidir. Yaşamdan örnek vermek gerekirse meslek grupları içerisinde bir pozisyonu olan grup (doktor, yönetici gibi) yine meslek grupları içerisindeki bir diğer grubun (kâtip, makine operatörü gibi) hiyerarşik pozisyon bakımından üstünde yer alabilir. Bu rekabetçi ortamda örneği verilen meslek gruplarının birbirleriyle mücadelesinde eşit şansa sahip olmaları gerekmektedir. Ancak gelecek nesil için oluşturulabilecek fırsat eşitliği, durumsal bakımdan eşitsizliği barındıran (dil, din, ırk, cinsiyet aile yapısı gibi) değişkenler içermektedir. Ebeveynlerin durumları gelecek nesillere aktarılacağı için eşitsizlik barındıran değişkenlerin, başarılı aile çocuklarının başarısız aile çocukları üzerinde rekabet üstünlüğüne neden olacağı göz ardı edilmemelidir (Blum, 1988).

Fırsat kelimesinin özgürlük ile eşanlamlı olmadığı görülmektedir. Ancak kişinin seçimlerini yapabilme özgürlüğü bakımından diğer kişilerce eşit olduğu varsayımı da dikkatten kaçmamalıdır. Bahsi geçen bu varsayımda imkân sunucunun fırsatları ortaya koyması gerekmektedir. Fırsat eşitliğinin; (a) söz konusu durumda bulunan kişilerin dağılımı, (b) daha iyi olacağına inanılan amaç için değiştirilen uygulamaların tek odaklı olmanın aksine alternatif uygulamaların tasarlandığı ve uzun vadeli birikimli eylemleri gerektirmesi, (c) var olan eşitsizliğin analizi ile ortaya koyulacak uygulamaların çeşitliliği

ile fırsat hedeflerinin amaca ulaşması, gibi nitelikleri barındırması bir gerekliliktir. Bir yarış içerisinde olunduğu düşünülürse tüm yarışmacıların aynı çizgide başlaması, yarış içerisinde aynı durumları yaşaması, aynı engelleri aşması ve yarışın aynı uzunlukta olması için yukarıdaki soruların sorulması gerekmektedir. Eğitimde fırsat eşitliği, öğretim programlarının tüm çocuklara aynı veya eşdeğer alternatifler sunulması ve aynı yollarla performanslarının ölçülmesi ile sağlanacaktır (Campbell, 1974 - 1975).

Fırsat eşitliğinden ziyade fırsat haklarına eşit saygı duyulduğu durumların konuşulması daha iyi bir başlangıç olabilir. Herkes eşit fırsata sahip olmalı normatif prensibinin ötesinde diğer kişilerin eşit fırsata bakışı ve buna karşı yorumunun bir bütünlük sağlaması gerekmektedir. Bir toplum, fırsat eşitliğinin sağlanmasında ortaya koyulan eylemlerin meşruluğunu önemli görmektedir. Örneğin bir toplumda kadınların yönetici olamayacağına dair çıkarılan bir yasal kuralda toplumun bu kurala verdiği tepki önemlidir (Levin, 1981).

Geçmişle bugünün fırsat eşitliği uygulamaları karşılaştırıldığında bir ya da iki yüzyıl önceki toplumsal tabakalar, eşit olunmadığının bir göstergesidir. Günümüzde ise meritokrasi kavramı gündeme gelmiştir. Meritokrasi, toplumsal hiyerarşide ancak liyakata sahip olanların yani kendisine iş verilmeye uygunluğu kanıtlanmış insanların yükseleceklerini, toplumsal kaynakların, mükâfatların dağılımının kişinin yeteneğine ve bilgisine göre gerçekleşeceğini ifade etmektedir. Geçmişte kullanılan kavramlar ile günümüzde kullanılan kavramların günlük hayattaki kullanımının değiştiği ancak ana fikrinin değişmediği söylenebilir (Mason, 2001).

2.1.4. Fırsat Eşitliğin Çeşitli Disiplinlerde Kapsam ve Sınırı

Fırsat eşitliğinin toplumda genel geçer kabul görmesi için ahlaki tabanı olan makul iki neden bulunmaktadır: (*i*) hak ve haklılık (*ii*) devletin meşru ahlaki memnuniyet isteği düşünülmesi gereken bir diğer nokta ise rekabet eşitliğidir. Ahlaki boyuta yapılan vurgu rekabetin nasıl olabileceğini anlatmak adına yapılmıştır. Çünkü "rekabet", fırsat eşitliği denildiğinde irdelenmesi gereken bir diğer kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Thomas, 1977). Küresel fırsat eşitliğinin sağlanması için aşağıda belirtilen argümanlara dikkat edilmesi gerekir:

1. İş birliğine dayalı ve makul hesapverebilir bir sistem tabanı üzerine inşa edilmesinin sağlanması
2. Fırsat eşitliği ilkelerinin belirlenmesi ve sadece bu sistemler içinde geçerli olduğunun gösterilmesi
3. Küresel bir sisteminin olamayacağını savunanlar ile ilgili ilkelerin belirlenmesi
4. Sistem içerisinde dağıtıcı adaletin olacağının ve bu sayede fırsat eşitliğinin gerçekleştirilebileceğin teminatının verilmesi

Sözü edilen argümanların tamamının sağlanması zor olabilir ancak en azından 1 veya 3. ya da 1 veya 4. maddelerin sağlanmış olmasına özen gösterilmelidir. Diğer taraftan, yukarıdaki argümanların gerçekleştirilebilmesi için (*a*) politik faktörler: devletlerin arasında tüm alanları kapsayan iş birliğinin sağlanması, (*b*) psikolojik faktörler: bireylerin sunulacak fırsatların adil olacağına motive edilmesi, (*c*) ekonomik faktörler: yerel düzeydeki ekonomik girişimlerin niteliksel olarak farklılığına duyarlılık, (*d*) kültürel faktörler: bir devletin diğer üye devletlerle ortak kültürel değerler bütünlüğünün kurulması ve kültür paylaşımının sağlanması gibi değişkenlerinin dikkate alınması gerekmektedir (Caney, 2001).

Fırsat eşitliği tartışması yapılmadan önce "fırsat nedir?" sorusunun cevaplanması gerekmektedir. Fırsat, bir seçeneğin olmaması veya seçeneklerin elde edilme olanaklarının bulunmaması durumunda başka taraflarca ortama koyulması veya kişinin elde edebileceği imkânların ortama dâhil edilmesi olarak düşünülebilir. Kişinin yeteneğince kendi eylemleriyle ortaya çıkardığı mümkün olmayan durumu oluşturması olarak da düşünülebilir. Kişilerin fırsat oluşturmak adına yapacağı eylem veya eylemlerin bütünlüğünde kararlı ve net olmak gerekmektedir. Ortada var olan engellerin ya da sınırların varlığı fırsatın doğması için bir neden veya araçtır. Durumun üstesinden gelindiğinde ise bireysel özgürlük sonucunda ortaya bir fırsat çıkarılmıştır.

Fırsatları arttırmak için ise engellerin etkisini azaltmak gerekmektedir. Fırsatı oluşturmanın doğasında; engelleyici bir durum, kişisel özgür irade, yetenek değişkenlerinin varlığından söz etmek mümkündür (Green, 1988).İnsan hakları bağlamında fırsat eşitliği irdelendiğinde hukuk yapıcının oluşturduğu kanunlarla insanların eşit olduğunun savunulamadığı örnek olaylar emsal teşkil etmekte veya doktrin oluşturmaktadır.

Değişen toplumların küresel gelişmelere uyum sağlama sürecinde sorun yaşadıkları alanlar arasında ekonomi, hukuk ve eğitim yer almaktadır. Bu bağlamda, kamu kurumlarının kurumlararası koordinasyonu çerçevesinde kanunları dikkate alarak kamu tedbirlerini eşgüdüm içerisinde yapması gerekmektedir (MacKay, 1967). Güç ve statü isteği toplumların tercihlerini etkilemektedir. Sosyal sınıf içerisinde statü, sosyal hiyerarşi içinde kişilerin derecelendirilmesi işlemi olup hiyerarşik bir özelliğe sahiptir. Bu özellikten dolayı da aynı sınıftaki üyeler hemen hemen aynı statüye sahip olurken diğer sınıfın üyeleri ya daha fazla ya da daha az statüye sahip olmaktadır. Statünün doğal bir çıktısı ise güçtür. Gücü elde etmede salt olarak statü sahibi olmak yetmemektedir. Bireylerin sadece iyi bir

geliri olması onun üst sınıfta yer almasına imkân vermemektedir. İyi bir gelir yanında iyi bir eğitim, yaşanılan evin yeri vb. önem kazanmaktadır.

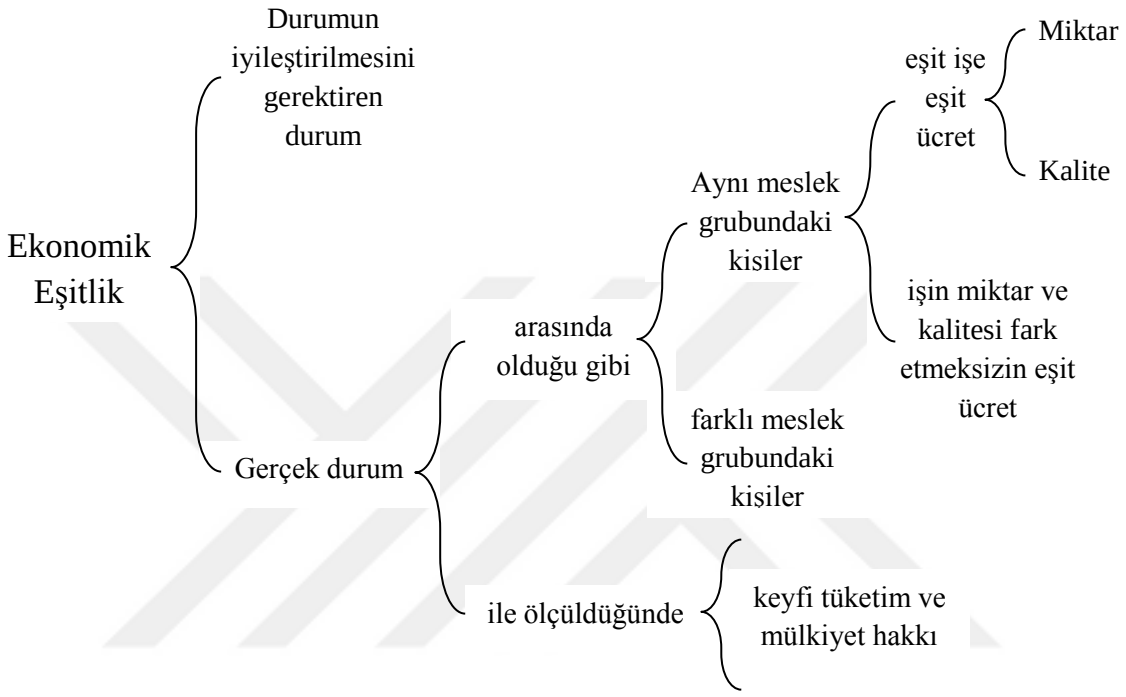
Diğer taraftan günümüzde statünün, gücün ve sosyal sınıfın haricinde bazı değerler de önem kazanmaya başlamıştır. Sayılan değişkenlerin haricinde birey ve toplumların yaşayış biçimleri de güç kaynağı olarak kültürel bir özellik göstermektedir (Myles & Sørensen, 1975). Sosyal adalet kavramı iktisat ile benzerlik göstermekte ve toplum içerisinde var olan olumlu veya olumsuz her türlü şeyin adil bir şekilde dağılımının sağlanmasıdır. Sosyal adalet kavramının tamamlanması için gerekli olan kavram ise eşitliktir. Yasalar önünde herkesin eşit olması, adaletli bir toplumsal düzenin inşa edilmesi bakımından oldukça önemlidir. Bireylerin doğumundan ölümüne kadar yaşam kalitelerinin veya refahlarının ne olacağının kestirimini önceden yapabilmeleri mümkün değildir. Dolayısıyla devletlerin sosyal adalet kamu uygulamaları ile fırsatların eşitliğini sağlamada bir araç olarak kullanılacağını söylemek mümkündür (Neilson, 1950).

Karar almada fırsat eşitliği ilkesinin düşünülmesi katılımın rasyonalitesi ile ilgilidir. Yönetim kademesi vatandaşların istek, beklenti ve arzuları ile ilgili bilgi alma araçlarını kurmalı, arttırmalı ve zaman zaman doğruluğunu değerlendirmelidir. Çünkü vatandaşın isteklerine göre şekillenecek olan eşitlik uygulamaları, fırsatı ortaya çıkaracak ve dolayısıyla bu uygulamalara vatandaşın katılımını, yönetimin almış olduğu kararların rasyonalitesini ya da doğruluğunu desteklemiş olacaktır. Fırsat eşitliği ilkesinde, toplumsal refah ortamının sağlanmasındaki önemli ölçütlerden biri faydalarının ölçümüdür. Aynı zamanda uygulamanın doğruluğu kadar "iyi" olması da sosyal katılımı arttırır. Ancak uygulamada vatandaşın katılımı ile ilgili maliyetlerin faydalarının sosyal olarak ölçülmesi de dikkat edilmesi gereken bir diğer unsurdur. Genel olarak vatandaşın katılımı diğer topluluk ve toplumların da katılımını kolaylaştıracaktır (Kafoglis, 1970).

2.1.4.1. Fırsat Eşitliğin Ekonomik Kapsam ve Sınırı

İki şeyi birbiriyle karşılaştırırken genişlik, kalınlık, kübik içeriği ya da kilo gibi birimlerden faydalanmak mümkündür. Benzer şekilde insanların eşit olması, bu haliyle bir şey ifade etmemektedir. Karşılaştırma yaparken mutabık olunan bir dizi göstergelerden bahsedilebilir. Ekonomik olarak örneklendirmek gerekirse para gelirine göre insanların eşitliği sorgulanabilir. Diğer bir seçenek ise çalıştıkları mesleklerin dikkate alınmasıdır. Salt olarak meslek grupları değil mesleğin niteliği, edindirdiği kazanım, sosyal statüsü ve

sağladığı gelir de kendi içerisinde bakılan değişkenler arasındadır. Bu sayede ekonomik olarak yapılan karşılaştırmada eşit, eşit değil veya benzer karşılaştırmaları yapılabilir.

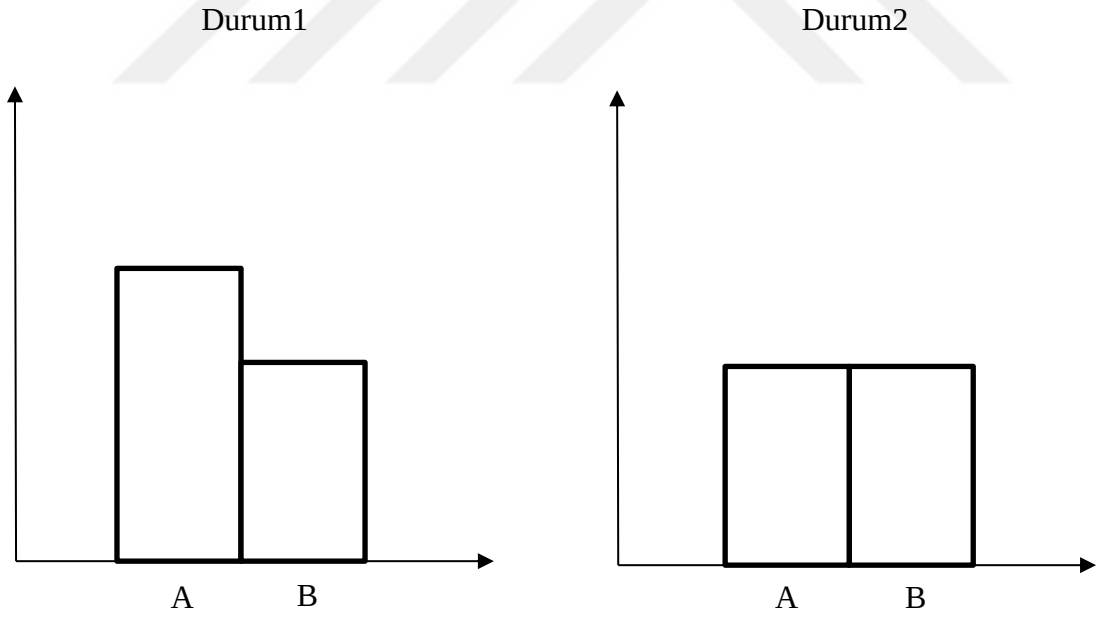


Şekil 1. Ekonomik eşitlik göstergeleri Carver, T. N. (1925). The Meaning of Economic Equality. The Quarterly Journal of Economics, 39(3), 473-475.

Bireyler arasında doğuştan gelen bazı farklılıklar olabilmektedir. Bu durum beklentilerin tatminini etkilemektedir. Ortaya çıkan sonuç, düşük düzeyde beklenirken var olan farkın üzerine sunulan fırsatın etkisi ile fark büyüyebilmektedir. Bazı kurumların politikalarını yapılandırmak ve özellikle eğitim alanında yetenekli öğrencilerin başarılarını desteklemek var olan güç denge merkezini değiştirilebilir. Bu güç dengesinin ebeveynler üzerinden ekonomik olarak yapılabilmesinin üç yolu bulunmaktadır. İlk olarak ebeveynlerin özellikle okul veya kolejlere erişimi sosyal bağlantılar üzerinden sağlanabilir. İkinci olarak ebeveynlerin doğuştan iş gücü piyasasında iyi kazanç elde edebileceği yönde yeteneklerinin geliştirilmesine fırsat tanıyacak politikaların tasarlanması ile gelecek nesillerin de genetik iletim yoluyla yaşam kalitesinin artması sağlanabilir. Üçüncü olarak ise aile kültürü ve becerileri, eğilimleri, inançları, davranışları ve maddi olan ya da

olmayan yatırımları ile aileden olacak çocukların yaşam kalitesinin arttırılması sağlanabilir.

Yüksek gelirli ülkelere bakıldığında gelirin yüksek olmasının altında demografik çeşitlilik yatmaktadır. Demografik çeşitlilik ise nesiller arasındaki geçişgenlik kalitesinin arttırılması ile sağlanabilir (Corak, 2013). Sosyal refah bağlamında eşitlikçi komu politikaları irdelendiğinde öncelikle hukuk kurallarının etkinliğinin tartışılması gerekmektedir. Demokratik tutum içerisinde vatandaşların haklarını eşit mesafede dengeleyici rol üstlenen devletin; eğitim, sağlık ve güvenlik haklarını sunabilmesi doğrultusunda sosyal refah ortamı sağlanabilir. Devamında ise yapılan yatırımının gerek niceliksel gerekse niteliksel olarak dönütünün belli bir zaman sonra irdelenmesi gerekir. Devletin ideolojik süreçlerini işlettiği öğretim programlarının yapısı, okullaşma oranları ve öğretmen niteliği, sosyal refahın -şu anda olmasa dahi- geleceği ile ilgili kestirim yapma imkânı verebilir (Florig, 1986).

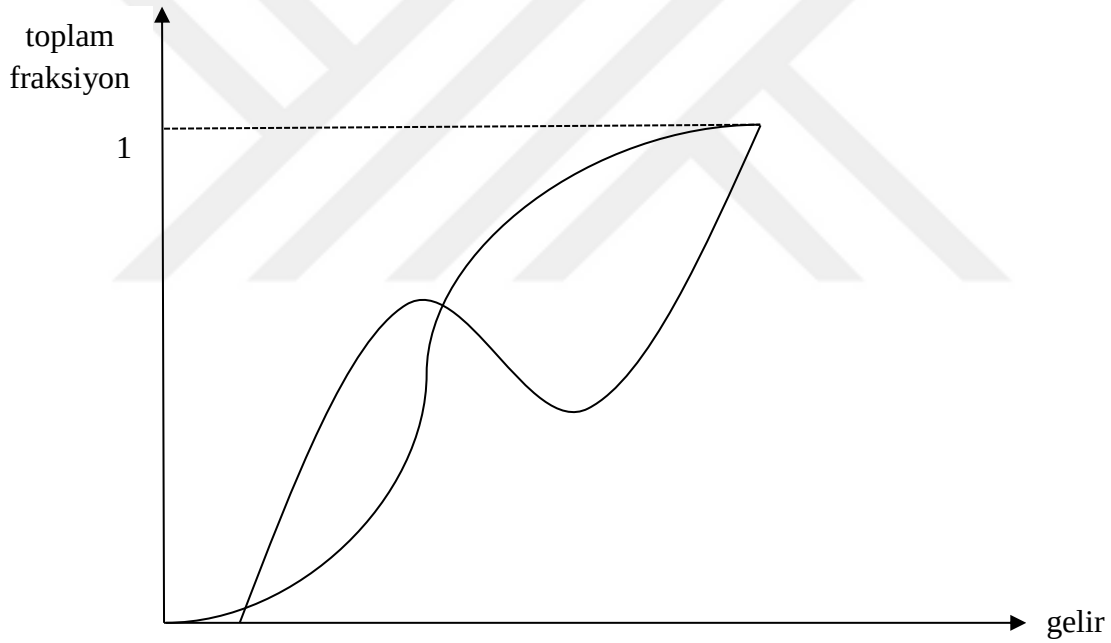


Şekil 2. Eşitlik sağlamaya örnek iki olası dağılımı Sachs, B. (2012). The limits of fair equality of opportunity. Philosophical Studies: An International Journal for Philosophy in the AnalyticTradition, 160(2), 323-343.

Durum bir için fırsatları eşitlemek söz konusu değilken durum iki için var olan eşitliği korumak gerekmektedir. Teorik düzeyde sayılan eşitlik ilkeleri sosyal politikalarla

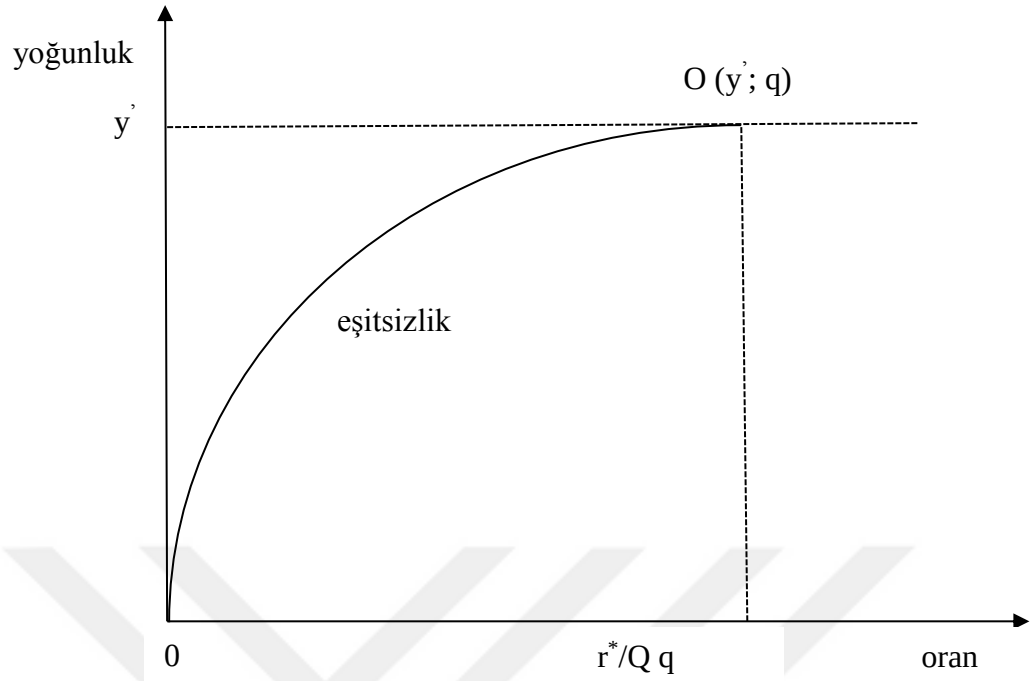
sağlanabilir (Sachs, 2012). Ekonomik eşitsizlik, bir toplumdaki veya gruptaki bireylerin, topluluğun veya ülkelerin arasındaki ekonomik refah seviyelerindeki farklılıkları ifade etmektedir. Ekonomik eşitsizlik; zenginlik boşluğu, gelir eşitsizliği veya servet eşitsizliği olarak da ifade edilebilir.

Ekonomik eşitsizliği ölçen birçok sayısal endeks vardır. En yaygın olarak kullanılan ise Gini katsayısıdır. Gini katsayısı 0 ile 1 arasında değer alan ve 1'e yaklaşıldıkça eşitsizliğin fazla 0'a yaklaşıldıkça eşitsizliğin az olduğunu gösteren katsayıdır. Toplumun refah düzeyi ekonomik bir göstergedir. Refah düzeyi, servet ya da mal varlığı dağılımının ekonomik eşitsizlikliği ile yakından ilişkilidir. Eşitsizlik denildiğinde sıralanan başlıca kriterlerden biri sosyo-ekonomik durum olduğu için bu değişkenin ekonomik göstergelerle açıklanması daha doğru olacaktır (O'Neill, 2008).



Şekil 3. İki tip fırsat eşitliği hedef değeri Roemer, J. E. (2002). Equality of opportunity: A progress report. Social Choice and Welfare, 19(2), 455-471.

Sosyo-ekonomik durum ile cinsiyetin fırsat bağlamında gelire göre eşitlenmesi (Şekil 3) zaman yatay düzeyinde birbirinin aksine dalgalanmalar gösterebilir. Fakat en uygun zaman aralığından sonra eşitlenmesi mümkündür. Zaman aralığında cinsiyet ve sosyo-ekonomik durumlarda meydana gelen dalgalanmaları ekonomik ve kamu fırsat eşitliği politikaları ile en aza indirmek amaçlanmaktadır (Roemer, 2002).



Şekil 4. Fırsat eşitsizliği eğrisi Rodríguez, J. G. (2008). Partial equality-of-opportunity orderings. Social Choice and Welfare, 31(3), 435-456.

Zayıf monotonluk aksiyomuna göre gelir etkisi, fırsat eşitsizliği eğrisine göre incelendiğinde eşitsizlik ile son dilimi ve kökeni sabit bir değerde sıfır alabilir. Yani eşit olma durumu başlar. Genel olarak fonksiyon yapısına bakıldığında sürekli artan ve iç bükey yapıya sahiptir. Gelir etkisinin tam olarak doğrusal denilmese de belli bir tepe noktası bulunmaktadır. Ancak diğer hesaplanamayan değişkenlere bağlı olarak dönüşüme uğrayıp bir eğri çizdiği ve doğrusal ilerlemeyi doyum noktasına ulaştırdığı görülmektedir.

2.1.5. Eşitlik ve Fırsat Eşitliğinin Teorik İlişkisi

Eşitlik ile ilgili araştırmalar incelendiğinde aşağıdaki soru ve başlıkların öne çıktığı görülmektedir (Joseph, 1980, s.397):

> Eşitsizlik ile başa çıkılacak iki yol vardır. Hangisi tercih edilmelidir?
>
> Fırsat eşitliği: iyi bir eğitim için her kişiye eşit şans vermek ve onun yeteneğini geliştirmek.
>
> Sonuçların eşitliği: ne olursa olsun eğitim her kişiye verilmeli ve statü nispeten eşit paylaştırılması gereken bir unsur olmalı

Yukarıdaki normatif prensipten hareketle, toplumsal eşitlik konusunda "fırsat eşitliği"nin yanında "sonuçların eşitliği" kavramlarının birbirleriyle ilişkisi konuya farklı bir bakış sunmaktadır. Sadece var olan sınırlılık durumunun ortadan kaldırılmasını değil ortadan kaldırıldıktan sonraki sonucunun da eşit olacağının en azından planlanmasını gerekli kılar.

Bir durumun eşit fırsatlara sahip olduğunu söyleyebilmek için : (1) kendi içerisinde her fırsatı ölçmek için öngörülen standartların geliştirilmesi, (2) ölçülen fırsatların birbirleriyle karşılaştırılması, (3) aynı standartlar üzerinden karşılaştırılan fırsatların aynı zamanda geçerli olması gibi bazı özellikleri taşıması gerekmektedir (Westen, 1985).

Genel olarak değerlendirildiğinde fırsat eşitliğinin tanımlanması ve kapsamının çizilmesinde eşitlik kavramlarına ve teorilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla çeşitli disiplinlerde eşitlik ve fırsat eşitliği kavramı ele alınmakta ve birbirlerini tamamlar nitelik taşımaktadır. Burada bahsi geçen teorik ilişki çerçevesinde eşitliği ve fırsat eşitliğini kendi içerisinde tanımlar ve incelerken aynı zamanda bütünlük içerisinde ele alınmasının zaruri görüldüğü söylenebilir.

2.2. Eğitimde Fırsat Eşitliği

Bu bölümde eğitimde fırsat eşitliği kavramı açıklanmaktadır. Eğitim sisteminin bütünlüğü içerisinde eğitimde fırsat eşitliğine temel oluşturan ilgili kuramsal bilgi ve araştırmalar yer almaktadır.

2.2.1. Eğitimde Fırsat Eşitliği Nedir?

Eğitimde bilginin sınıflandırılması, bilginin sınırlarının çizilmesi, eğitim konusuyla ilgili bilginin çerçevesinin oluşturulması ve bileşenlerin tespit edilmesi insan bilimleri kapsamında güç görünmektedir. Eğitim, bilginin yapılandırılması üzerine doğrudan odaklanmaktadır. Eğitim alanında bilginin özellikleri, dayanağı ve objektifliği konuları değeriyle yakından ilişkilidir. Öncelikle argüman geliştirilmeli ve doğruluğunun ampirik dayanaklarla yoklanması gerekmektedir. Diğer taraftan bu yoklama teorik olarak da doğrulanmalıdır. Argüman oluşturulma aşamasında teorik dayanağın, eğitim ile ilgili bilginin daha objektif olması varsayımı, etkililiği arttıracağı düşünülebilir (Bernstein, 1971). Bu doğrultuda, sanayi devrimi, üretim etkinliğini aileden fabrikaya aktarırken ailenin bir üretim birimi olma özelliğine son vermektedir. Böylece, çocukların aile dışına mesleksel göçü hızlanmaktadır. Ayrıca işe ve mesleğe hazırlanmalarının zorlaşmasının yanı sıra çalışamayacak duruma düştüklerinde bakım ve gözetimleri de artık toplumsal sorumluluk konusu haline gelmektedir. Bu sorumluluk çocukları aile dışında, ticari ve uzman meslekler doğrultusunda yetiştirmek için zorunluluk haline gelmiştir. Ancak toplumsal kaynaklarla tüm çocuklara düzenli eğitim fırsatı sağlama düşüncesinin doğuşu on dokuzuncu yüzyıla rastlamaktadır (Tan, 1987).

Eşitlik kavramı ve adalet kavramlarının anlamında ikilem yaşanmaktadır. Eğitim bağlamında bu iki kavramın çözümlemesinin yapılabilmesi için eşitlik kavramının pragmatiğine göre irdelenmesi gerekmektedir (Espinoza, 2007):

> (*1*) Erişimde eşitlik: farklı sosyal gruplardaki çocukların eğitime erişimi ve kaliteli eğitime erişimi farklı olabilir.
>
> (*2*) Hayatta kalma mücadelesinde eşitlik: çeşitli sosyal gruplardaki çocukların bazı tanımlı oldukları ilköğretim, ortaöğretim veya yükseköğretim gibi okul seviyeleri döngü içerisinde kendini tamamlamaktadır.
>
> (*3*) Sistem çıktısı olarak eşitlik: çeşitli sosyal gruplardaki çocukların toplumsal sistemde yer aldıkları yer ile diğer sistemlerdeki yerler arasında benzerlik olabilir.
>
> (*4*) Sonuçta eşitlik: farklı sosyal gruplardaki çocuklar aldıkları eğitim, gelir veya yaşam kalitesi bakımından ailelerine benzer veya biraz daha üstünde hayat yaşayacaklardır.

Eğitimde eşitlik ve fırsat eşitliğinin devamındaki aşama olan eğitimde kalite, toplumsal argüman olan sosyal adalet yaklaşımının düşünülmesinde yeni bir yol açabilir. Bu yaklaşım insan sermayesi ve haklarını da kapsamaktadır. Bu sayede kaliteli eğitimin tanımının yeniden yapılabilmesinin yanında eğitimde sunulan fırsatların değerlendirilebilmesine de olanak tanımaktadır. Sosyal adalet, insan sermayesi ve haklarını içinde barındıran kaliteli eğitim anlayışı, kültürel yaşantı, norm ve değerleri barındırması ulusal düzeyde düşünülmesini destekler nitelik taşımaktadır. Eğitimde sunulan fırsatların değerlendirilmesi bağlamında eğitimde kalite unsurunun ortaya çıkması bakımından küresel düzeyde ise *ne*, *kim* ve *nasıl* olacağının sınırlarını çizebilmek ayrı bir önem konusudur (Tikly ve Barrett, 2011).

Eğitim hizmetlerinin sunulmasında, fırsat eşitliğinin temel alınması gerektiği belirtilmektedir. Çünkü eşitlik kavramı ile ifade edilmek istenen, herkese aynı eğitim hizmetinin sunulmasından ziyade her bireye, istediği yaşam koşullarını elde edebileceği gelişim potansiyeline erişmesini sağlayacak nitelikte eğitim hizmeti sunulmasıdır (Aristoteles, 2013, s. 165). Benzer şekilde Kant'a (2009, s. 21) göre her birey birçok farklı yeteneğe sahiptir. Bireylerin yeteneklerini birbirlerine göre uygun oranlarda geliştirmelerini ve isteklerini gerçekleştirmelerini sağlamada eğitimin rolü büyüktür. Eğitimde eşitlik ve kalite tartışmalarına bakıldığında eğitim sistemin en küçük birimi olan okulların gelişimine önem verilmesi gerektiği görülmektedir.

Okul gelişiminin girdi, süreç ve çıktılarının (örneğin okulun yıl içindeki akademik, sosyal ve kültürel başarısı, hedeflerine ulaşıp ulaşmama durumu) izlenmesi, eğitimde fırsatların ne derece sunulduğunu ve eğitimde kalitenin ölçülmesini sağlayabilir.

Okul gelişim modeli, okulların ve Milli Eğitim Müdürlüklerinin eğitim-öğretim ve yönetim süreçlerinin, geliştirilmesini, eğitim çıktılarının değerlendirilmesini, mevcut durumlarının veriye dayanarak sergilenmesini ve bu verileri kullanarak varmak istedikleri noktanın belirlenmesini sağlayan bir değerlendirme mekanizmasıdır. Okullara verilen karneler (*i*) Okulun performansını yansıtması, (*ii*) Okulun hangi alanlarda iyi olduğunun anlaşılmasına yardımcı olması, (*iii*) Okul personelinin geliştirilmesine yol göstermesi, (*iv*) Okulun gelişmeye ihtiyacı olması bakımından birçok yönden önem taşımaktadır (TEDMEM, 2013b, s.15).

Okul düzeyinde yerleştirme politikaları ile ilgili yetenekleri sıralama, yerleştirmeyi izleme, eşitlik ve verimlilik tartışmaları devam etmektedir. Ana argümanlardan biri homojen sınıflara odaklanmış öğretim programına göre oluşturulmuş yerleştirme biçimidir. Böyle bir durumda öğretmenin, hızlı öğrenenler için sıkıcı olma ya da yavaş öğrenenleri kaybetme endişesi yaşamasına gerek yoktur. Ancak bu argüman bireysel farklılıklardan dolayı eleştirilmektedir. Çünkü sınıf ortamında dezavantajlı gruba giren öğrencilerin yavaş öğrenmeleri ortalamanın altında kalacağı için sistematik bir biçimde öğrenme ortamında verim düşecektir. Sonuç olarak sosyo-ekonomik düzeyi düşük dezavantajlı öğrencilere karşı ön yargı devam edecektir. Bunun yerine heterojen sınıf ortamının oluşturulabileceği yerleştirme şekli uygun olabilir. Böylece akran etkisi (motivasyon, tartışma ortamı vb.) etkileşim yoluyla oluşabilir (Hanushek & Wößmann, 2006). Okulda edindirilen becerileri test etmek için öncelikle hayatta bir karşılığının aranması gerekmektedir. Bu karşılığın aranmasının yanında kaliteli bir okul ortamı oluşturma ve eğitim çıktılarının niteliğinin istenilen biçimde olması için eğitimin ve öğretmenin öğrenciye katkısı nedir? Katkısı konusunda tarafların görüşü nedir? Bu konuda öğretmenin düşünemedikleri neler olabilir? Öğretmen işini daha iyi yapabilir mi ve bu konuda neler yapabilir? Sorularının bireysel olarak sorulması en azından farkındalığın bir göstergesi olabilir. Bu sayede eğitim kalitesine katkı en mikro düzeyde başlayabilir (Glasser, 1992). Mesleki gelişim anlayışının yerleşik olduğu okullar, öğrenmede fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla öğretmenlerin profesyonel gelişimine odaklanmaktadır.

Okullar arası iş birliği ortamı oluşturularak mesleki gelişimin sağlanmasına, öğrenme ya da mesleki gelişim için şartların oluşturulmasına, sosyo-ekonomik düzeyin düşük olduğu bölgelerde çalışmaların yoğun olmasına dikkat edilerek eşitsizliğin önüne geçebilmek için öğretmenlerin topluluk oluşumu da bulunmaktadır (Valli, Cooper & Frankes, 1997). Ganzeboom, Graaf ve Treiman'ın 1992 yılında mesleki durumların uluslararası standart

düzeyinde sosyoekonomik indeks oluşturmasını sağlamaya çalıştıkları araştırmalarında, (*a*) yaş, (*b*) eğitim surumu, (*c*) gelir düzeyi, (*d*) meslek değişkenlerinin birbirleriyle ilişkilerinin model yoluyla analizi yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre 4 değişkenin kendi aralarında orta düzeyde ilişkisine ulaşılmıştır. Diğer taraftan geldikleri ailelerin gelir ve meslek değişkenlerine göre araştırıldığında meslek edinme durumunu açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır (Ganzeboom, Graaf & Treiman, 1992). Araştırma bulgularının meta-analiz sonuçlarına bakıldığında sosyo-ekonomik durumun bir takım değişkenlerle ilişkisinden bahsetmek mümkündür. Var olan ilişkinin yanında değişkenler arasında ilişkinin gücüne veya boyutuna bakılmaktadır. Genel olarak (*a*) akademik başarı ilişkisinin kuvvetine, (*b*) akademik başarı ile sosyo-ekonomik düzey arasındaki ilişkiyi değiştiren süreç etkisine, (*c*) ve bununla ilgili öneriler noktasına odaklanılmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre akademik başarı ile sosyo-ekonomik düzey arasında pozitif ilişkiden bahsedilebilir. Yüksek düzeyde bulunan ilişkinin genel etki büyüklüğü orta ile yüksek düzey arasında (.67-.73) yer almaktadır (White, 1982). Eğitimde fırsat eşitliği olgusunu kırk yıl öncesine kadar izlediğimizde bölgesel özellikler, öğrenci ve ailesinin sosyo-ekonomik durumu, öğrenci başarısı, okul etkisi değişkenlerinin araştırıldığı dikkati çekmektedir. Coleman 1960'lı yıllarda eğitimde eşitliğin ne düzeyde olduğunu bulmayı amaçlayan araştırmasında "eğitimde veya öğrenciler arasında farklılığın bulunmadığı aileler ve şartları arasında farklılıkların olduğu" dikkat çekmiştir. Günümüzde eğitimde çağdaş politikalar geliştirmek iki şekilde gerçekleşebilir. Birincisi, dezavantajlı grup içerisinde yer alan öğrencilerin tespit edilmesi ve bu konuda neler yapılabileceğinin muhakemesinin yapılmasıdır. İkincisi ise dezavantajlı grup öğrencilere okul seçimi olanağı tanınarak akran ve sosyal ortam etkisi ile gelişimlerinin sağlanmasıdır (Gamoran & Long, 2007). Yoksulluğun tanımı yapılırken özelliklerinin de ortaya koyulması gerekmektedir. Yoksulluk ya da mahrumiyeti ölçmek için çeşitli göstergelerden yola çıkılarak boyutların belirlenmesi bakımından: (*a*) çoklu göstergeler: gelir durumuna göre ihtiyaçların eksiklik durumunu belirleme şeklidir (Gelir yoksulluğu sadece bir gösterge, maddi kazanç, kullanılarak belirlenir.). Tek bir gösterge kullanılarak özetleme şeklidir. (*b*) tek ölçüm içerisinde farklı boyutlar: sayısal ölçekle her bir iş kalemi (genellikle sıfır ya da gösterge değişkenleri olarak kaydedilen) ile ilgili eksikliklerin belirlenmesinde veri oluşturulma sürecidir (Basit veya ağırlıklı toplamı) (Cappellari & Jenkins, 2007).

Başka bir fırsat sunulacak grup olan engelli çocukların temelde yaşamlarını sürdürmeleri için gerekenlerin sağlanması özelde ise eğitim alabilecekleri ortamın, imkânların ve

fırsatların sunulması gerekmektedir. Bu durum çocuk dostu okulların geliştirilmesini zaruri kılmaktadır. Bu durum çocukların eğitim haklarını gerçekleştirmeye yardımcı olabilir. Sadece akademik başarı anlamında etkili değil aynı zamanda sağlıklı tüm çocukları koruyucu, cinsiyete duyarlı ve öğrencilerin aile ve topluma birey olarak katılımı konusunda da etkilidir. Ayrıca sunulan imkân ve fırsatların öğretmen ve okula yakın topluluklar tarafından desteklenmesi önem taşımaktadır. Kaliteli ve kapsayıcı eğitim, gelecekte genç ve yetişkinler arasındaki farklılıklara duyarlı bireylerin yetiştirilmesine yardımcı olabilir (UNESCO, 2009).

Eğitimde cinsiyet, bölgesel, akademik başarı ve bireysel farklılık tartışmalarının açıklanmasında rasyonel seçim teorileri kullanılabilir. Bu farklılıklar tipik eğitimin hatta toplumsal farklıkların bir getirisidir. Sosyalleşme, rasyonel seçim içerisinde eğitimin yaygınlaştırılması ve kalitesinin arttırılmasında hayata geçirilebilecek bir diğer kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin erkek ve kızların eğitime başlaması, devam ettirilmesi ve sonlandırılmasının arkasında gömülü tercih nedenleri bulunur ve ona göre davranılmalıdır. Öğretim programlarında cinsiyet sosyalleşmesi, cinsiyet rolleri ve liyakat normlarının eğitim ortamlarında işlenmesi sorununa çözüm olabilir (Gabay-Egozi, Shavit & Yaish, 2015).

Sosyo-ekonomik düzey araştırmaları incelendiğinde akademik başarı ile okulun kültürel kompozisyonunu irdeleyen araştırmaların da yer aldığı görülmektedir. Örneğin Agirdag, Van Houtte ve Van Avermaet, 2012 yılında öğrencilerin sosyo-ekonomik kompozisyonları, anlam verme duygusu ile okulların yararlı olma kültürünün matematik başarısına etkisinin çok düzeyli araştırılmasını amaçladıkları çalışmalarında, sosyo-ekononomik düzey matematik başarısını doğrudan etkilemektedir ve matematik başarısının yüksek olma durumlarında okulun faydasının artacağı ve faydalı birey olunacağı inancı artmaktadır. Diğer taraftan başarı üzerine okul kültürü oluşturma yönünde öneri geliştirilmiştir (Agirdag, Van Houtte & Van Avermaet, 2012).

Dünya üzerinde eğitim sistemlerinin standardize olup olmamasına göre bir sınıflama mevcuttur. Örneğin, standart sisteme sahip olan ülkeler arasında Finlandiya ulusal bir eğitim programına sahiptir. Diğer taraftan Kanada'da standart olmayan eğitim sistemi içerisinde bölgesel eğitim programı mevcuttur. Bu sistemlerin içerisinde veli ile öğrenci iletişiminin eğitime etkileri dünya üzerinde araştırılıp karşılaştırmalı analizin yapıldığı bir alan da vardır. Ülkeler, ebeveyn-çocuk iletişiminin olmaması, çocuğun akademik başarısını

olumsuz etkilediği için bu alanda çeşitli yatırımlar yapmaya önem vermektedir. Standardize olmuş ve merkezi eğilimi olan eğitim sistemlerinde, düşük sosyo-ekonomik duruma sahip öğrencilerin okul ile ilgili sorunlarında ebeveynlerden annelerle iletişim içerisinde olduğu görülmektedir. Ancak anne ile olan bu iletişimin sayısı oldukça düşüktür. Standardize olmayan ve şeffaf eğitim sistemlerinde alt sosyo-ekonomik duruma sahip öğrencilerin ebeveynleriyle iletişimlerinde anne ve baba etkindir. Ayrıca gerek okul ile ilgili gerekse entelektüel iletişimin, konuşma ve tartışmaların verimli olduğu söylenebilir (Park, 2008).

Eğitim olanakları ve kurumların rollerini ülkelerarası karşılaştırmayla araştırmayı amaçlayan Ammermuller'in 2005 yılında gerçekleştirdiği araştırmada, teorik bakış açısından (*a*) sosyal deneyim, (*b*) öğrenci karakteristiği, (*c*) Okulun bulunduğu yer ve velilerin durumu değişkenlerine odaklanılmıştır. Dünya üzerinde genel olarak doğu ülkelerine doğru akademik başarının düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Ancak kuzey, batı ve kısmen güney ülkelerinde başarının yüksek olduğundan bahsedilebilir. Araştırma bulgularına göre ise akademik başarının yüksek olduğu ülkelerde evde bulunan kitap sayısı ile anlamlı bir ilişkisi bulunmuştur. Diğer taraftan sınıf büyüklüğü ile ilişkisinin olmamasının yanında okulun bulunduğu bölge ve aile eğitim ve gelir durumu ile yüksek düzeyde ilişkisi bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ammermuller, 2005).

Tablo 1.

Ülkelerin TIMMS matematik ve fen başarılarının bazı değişkenlerde 1970 ve 1990'larda Heyneman-Loxley Etkileri

	1970ler	1994	
Korelasyon (Gayri Safi Yurtiçi Hasıla Kişi Başına):	Heyneman and Loxley (1983)*	TIMMS Matematik Başarısı	TIMMS Fen Başarısı
Okul etkisi	-.40	.33	.31
Oransal okul etkileri	-.72	.21	.10
Aile etkileri	.66	.01	.19
Başarı puan ortalamaları	.55	.16	.15
N (katılan ülke)	29	36	36

*Stephen P. Heyneman and William A. Loxley, "The Effect of Primary-School Quality on Academic Achievement across Twenty-Nine High- and Low-Income Countries," American Journal of Sociology 88, no. 6 (1983): 1162–94. Note.— ülkelerin detaylı bilgileri için ilgili makaleye bakınız.

**$p \leq .001$. Baker, D. P., Goesling, B., & Letendre, G. K. (2002). Socioeconomic status, school quality, and national economic development: a cross-national analysis of the "Heyneman-Loxley Effect" on mathematics and science achievement. Comparative Education Review, 46(3), 291–312.

36 ülkenin verilerinin yer aldığı matematik ve fen başarı puanları ile okul etkisi ve ailenin sosyo-ekonomik durumu arasındaki ilişki karşılaştırılmıştır. Araştırmada, okulun etkisinin negatif düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.Diğer bir ifadeyle gayri safi yurtiçi hâsıla içerisinde okulun etkisi ve ailenin ekonomik durumunun etkisi artarken ülkesel karşılaştırmada öğrenci başarısı ile olumlu ilişkinin olduğu görülmektedir. (tablo1). Uluslararası başarı sınavları (PISA, TIMSS) ile okul ve öğretmen özerkliği ilişkisi incelendiğinde biribirlerini tamamlayıcı oldukları görülmektedir. Öğretmen maaşları, ders içeriklerinin belirlenmesi, bütçeleme, ders kitapları seçme gibi karar verme alanlarında öğretmen özerkliğine sahip ülkelerin öğrenci başarısının daha yüksek olduğu görülmektedir (Wößmann, 2005). Diğer taraftan okullaşma ile birlikte okula devam ve okul terkinin de sosyoekonomik durum ile ilişkisi önemlidir. Başka etmenlerin yanı sıra ailenin ekonomik durumu, çocuk sayısı, ailede eğitime atfedilen önem de devamsızlık ile yakından ilişkilidir. Yoksulluğun devamsızlık ve okul terki üzerindeki etkisi, okul

masraflarının karşılanmasındaki güçlüklerin yanı sıra, çocukların evde veya ev dışında bir işte çalışmaları ile de ilişkilidir (ERG, 2016a, s.38).

2.2.2. Eğitim Sisteminin Bütünlüğü İçerisinde Eğitimde Fırsat Eşitliğinin İrdelenmesi

Eğitim sisteminin bir çıktı göstergesi olarak öğrenci başarısını etkileyen, öğrenci arka planında önemli görülen değişkenler vardır. Bunlardan biri ailenin sahip olduğu özelliklerdir. Küresel karşılaştırma yapıldığında Batı Avrupa ülkelerinde eğitim sisteminin tasarımı aile özellikleri dikkate alınarak yapılmaktadır. Bu tasarıma göre öğrenci başarısı daha az değişkenlik göstererek olumlu yönde hareket etmektedir. Ayrıca bahsi geçen tasarım ile öğrencilere adil ortamlar sunularak eşit fırsatlar tanınmaktadır (Ammermüller, Heijke & Wößmann, 2005). Eğitim kararlarının alınmasında ailenin ekonomik geliri (gelir esnekliği) önemli bir parametredir. Makroekonomi boyutunda ailelerin temel eğitimini tamamlama isteği ve üniversiteye kayıt yaptırma ihtimali aile bütçesinin bağlı olarak beklenen okullaşma oranlarının getiri artışı ile artacağı tahmininde bulunulabilir. Örneğin Acemoğlu ve Pischke 2001 yılında yaptıkları araştırmada aile gelir durumlarının zamana dayalı olarak değişikliklerini izlemiş ve gelir durumu ile üniversiteye kayıt oranlarındaki artışı incelemiştir. Aile gelir durum esnekliği yirmi yıllık bir zaman periyodunda yüzde on (%10) artış göstermiştir. Bu artışın üniversiteye devam etme oranını yüzde kırk (%40) arttırdığı kestirimi sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç kendi içerisinde sosyo-ekonomik düzeyin farklı olduğu bölgeler bazında da değişkenlik göstermiştir (Acemoglu & Pischke, 2001). Son yirmi yılda eşitlik tartışmaları bilgi düzeyinde kalmıştır. Eğitimde fırsat eşitliği sağlama politikası "yeterli" şartların oluşturulması gündemini oluşturmaktadır. Bu düşünceden hareketle, kaynakların tüm çocuklara ulaştırılma çabası olarak tanımlamak mümkündür. Ancak pragmatik olarak düşünmek gerekirse öğrencilerin ihtiyaçları karşılanırken sosyo-ekonomik veya sosyo-kültürel özelliklerine bakılmaksızın, bazı toplumsal gerekçelerle "eğitimde fırsat eşitliği" hatta "eğitim yeterlikleri" çerçevesinde bilim dünyası, mahkeme ve siyasiler tarafından bu sürecin ele alınması gerekmektedir (Koski & Reich, 2006).

Eğitimde eşitlik, "şartların eşitliği" bakımında (equality of condition) ele alınmaktadır. Şartların eşitliği "İnsanların eğitim sürecinde temel şartlarının mümkün olduğunca eşit olması inancı" olarak belirtilmektedir. Burada konu mevcut eşitsizlikleri adil hale getirmeye çalışmak veya bireylere eşit fırsatlar sunmak değildir. Konu, iyi bir yaşam için

herkese eşit başarı şansı tanımaktır. Şartların eşitlenmesinde beş boyut önemli görülmektedir. Bunlar (1) Kaynaklar, (2) Saygı ve tanınma, (3) Sevgi, bakım ve dayanışma, (4) Güç, (5) Çalışma ve öğrenme olarak sıralanabilir (Lynch & Baker, 2005).

Tablo 2.

Öğrenci başarısı ve sosyo-ekonomik durum ile bazı okul faktörleri aralarındaki ilişki[a]

Değişken	7. sınıf öğrenci başarısı ile korelasyonu	
	Korelasyon	kısmi korelasyon
Öğretmen deneyimi	.56	.37
Öğrenci başına harcama	.51	.31
1000 öğrenci başına yardımcı öğretim elemanı	.24	.12
Sınıf atmosferi[b]	.24	.23
Ebeveyn sosyoekonomik durumu	.61	-

[a] Goodman ve diğerlerinin araştırmasından uyarlanmıştır.
[b] Mort ve diğerlerinin araştırmasında yer alan değişken kullanılmıştır
Dyer, H. S. (1968). School Factors and Equal Educational Opportunity. Harvard Educational Review, 38(1), 38-56.

Eğitimde fırsat eşitliği tartışmaları; eşit başlangıç, eşit oyun kuralları ve sonuçların dengeli olması şeklinde üç ana argümanla sonuçlanmaktadır. Eşit başlangıç koşullarına karşı argüman toplumların yapısı meritokratikdir. Her ne kadar öğrenciler hem bireysel (zihinsel gelişim, düşünme becerisi vb.) hem de sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel açıdan eşit olmasa da eğitim kademesi bakımından düşünüldüğünde okul öncesi eğitim veya ilköğretim kademesinde bu tür farklılıkların bir takım uygulamalarla sağlanması gerekmektedir. Ancak zorunlu eğitimin bir diğer kademesi olan ortaöğretimde, politika yapıcı ve karar alıcıların belirli bir süre eğitimin ardından eşit şartlarda eğitim ortamını sunabilmeleri gerekmektedir. Ortaöğretim kademesinde koşul ve fırsatların dengelenmesi ve eşit şartlarda eğitime devem edilmesi gerekliliği, eğitimde fırsat eşitliğine farklı bir uygulama boyutu kazandırmaktadır (Dunne, 2010).

Tablo 3.

Öğrenci başarısı ile ilişkisi olmayan değişkenler (6 ve 9. Sınıf)

Öğrenci karakteristiği
12. sınıf (lise 3) öğrenci sayısı
Öğrenci hareketliliği (okullar arası geçiş ve okuldan ayrılma)
Öğrencilerin ödeve ayırdıkları vakit
Bir önceki yaz tatilinde 16 kitabın üzerinde okuma oranı
Öğrencinin fiziksel durumu konusundaki öğretmen algısı
Öğrencilerin annelerinden beklentileri
Öğretmen karakteristiği
Öğretmenin sosyoekonomik durumu
Öğretmenin deneyimi
Öğretmenin yerelliği
Öğretmen lisans eğitim mezuniyet başarısı
Öğretmenin derse devamsızlığı
Öğretmen değişim oranı
Rehber öğretmen kullanılma oranı
Öğrenci-öğretmen oranı
Öğretim programı, fiziki kapasite ve diğer
Özel ders alma veya verme
İzleme
Hızlandırılmış öğretim programı
Yavaş öğrencileri teşvik politikası
Yabancı dille öğretim
Yılda yapılan eğitim gün sayısı
Bir günde yapılan ders sayısı
Fen laboratuvarı sayısı
Okul kütüphanesinde öğrenci başına düşen kitap
Okulun bulunduğu bölge (kır ya da kent)
Okulun kalitesi konusunda öğretmen algısı

Dyer, H. S. (1968). School Factors and Equal Educational Opportunity. Harvard Educational Review, 38(1), 38-56.

Gelişmekte olan ülkeler ile gelişmiş ülkelerin öğrenci başarıları arasında bazı farklar bulunmaktadır. Eğitici ortam, zengin olan veya gelişmiş ülkelerde kaynak kıtlığının daha az olmasından dolayı öğrencilerin akademik başarılarına katkı sağlamaktadır. Ancak eğitime yapılan yatırımlar düşünüldüğünde birime düşen fayda (marjinal fayda) ortalama değer yönünde azalma göstermektedir. Birime düşen fayda düşünüldüğünde kaynakların eşit dağıtılması ilkesi genel olarak öğrencinin öğrenmesini geliştirecektir. Ayrıca ülkeler

arası yapılan karşılaştırmada ailelerin sosyo-ekonomik durumunun da başarıyı etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ailenin maddi geliri arttıkça başarı da artmaktadır. Farklı bir sonuç olarak okul kaynaklarının (sınıfta geçirilen zaman, materyal, teknoloji, matematik öğretmenlerinin niteliği vb.) hem sayı olarak hem de kalite olarak başarıyı yüksek düzeyde olumlu yönde arttırmaktadır. Fiziksel aile kaynakları olarak değerlendirilebilecek kitapların, evdeki bilgisayar sayısının, internet erişiminin öğrencilerin akademik başarılarını yüksek düzeyde etkilediği görülmüştür. Gelişmiş ülkelerin maddi olmayan süreçleri (kültürel iletişim, öğretmen-öğrenci ilişkileri, zengin aile yapısı ve yaşantısı vb.) yeteri düzeydedir. Bu sonuç öğrencinin akademik başarısını olumlu yönde arttırdığını göstermiştir. Bu sonuç daha fazla kullanılabilirlik hipotezini desteklemektedir. Kamu fiziksel kaynakların tamamlayıcı niteliği taşıyan maddi olmayan süreçler, genel anlamda değer yükseltmektedir (Chiu, 2010). Eşit başlanan şartlarda eğitim ortamında teknoloji faktörünün olmadığı bir ortama göre başarıyı arttırıcı bir etkisi bulunmaktadır. Geleceğe baktığımızda, öğrencilerin becerilerini nasıl geliştireceğimizi değerlendirmek, teknolojiyi sadece tüketen bir kullanıcıdan öte derin düşünebilen bir araştırıcı olarak kullanmalarını hedeflemek çağa uygun bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin anne-babaları veya öğretmenlerinin motivasyonu ile değil, kendileri arzuladıkları için öğrenmeyi seçmeleri içsel motivasyonun bir göstergesi olabilir. Oysa öğrencilerin öğrenmelerinin sorumluluğunu aldıkları, eleştirel düşünebildikleri, meraklarını doyurabilecekleri bir ortamda teknoloji, başarıyı arttırıcı bir araç niteliği taşıyabilir (TEDMEM., 2013a).

Kültürel birikimin arttırılması çoğunlukla zamanın geçirildiği okullarda ve eğitim yoluyla erken yaşlarda başlamaktadır. Farklı sosyal gruplara mensup ailelerin okullarla ilişkisi ve eğitsel faaliyetlere bakışının irdelenmesi gerekmektedir. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin -çocuğun eğitim ihtiyaçlarını tam olarak karşılayamasalar da- eğitime bakışı olumlu olduğu söylenebilir. Diğer taraftan sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ailelerin eğitim kurumlarından ve eğitimden doğrudan akademik başarı beklentisi vardır ve bunun olmaması durumunda bu kurumların sorgulanması gerektiğini düşünmüşlerdir ve daha mekanik bakış açılarına sahiplerdir. Ekonomik durumun düşük ve yüksek olduğu okulların öğrencileriyle evde okuma saati altında yapılan bir uygulamada düşük ailelerin olduğu evlerde 180 günde 16 kitap okunurken yüksek ailelerin olduğu evlerde bu sayı 9 olarak tespit edilmiştir. Eğitime verilen önem ve bakış aynı zamanda çocuğa model olma düzeyi ekonomik düzeyin artmasıyla ters orantı göstermektedir (Lareau, 1987).

Öğrenmek için sosyal ilişkilerde öğretmen-öğrenci, öğrenci-okul personeli, öğrenci-okul yönetimi ilişkilerin düzenlenmesi gerekmektedir. Sosyal ortamlarda veya sınıfta öğrencilere bazı sorumluluk alıcı faaliyetlerin düzenlenmesine hatta tüm okul paydaşlarının bu tür organizasyonlarda bir arada olmasına dikkat edilebilir. Bu ortamların oluşturulmasında öğretmenlere hayata hazırlamak için gerçeğe yakın ortamların ve yaşantıların zenginliğine önem verilmesi görevi düşer. Gelecekte ise sınıf ortamını zenginleştirici ampirik ve etnografik çalışmaların düzenlenmesi bu konuya destek sağlayabilir. Sonuç olarak çocuklarla paylaşılan bu tür ortamların, okulların toplumsal değişim için bir mekanizma olarak işlev görebilmesine katkı sağlayacağı beklenmektedir. (McDermott, 1977).

Kariyer yapma isteği; eğitim olanakları, eğitim sisteminin yapısı ve iş gücü piyasasının hareketliliği gibi değişkenlere bağlı olarak sosyal hareketliliğin bir fırsat sunduğu söylenebilir. Bu değişkenler genel olarak eğitimde fırsatların sunulması ve eğitim hayatının bitiminde meslek hayatı ile yakından ilişkilidir. İş gücü piyasası ile eğitim sistemi arasındaki uyumu sağlamak açısından *standart* ve *tabaka* kavramlarının irdelenmesi gerekmektedir. Eğitim sistemleri işverenin beklentisini karşılamak amacıyla *standardize* edilmiş davranış biçimlerini benimsemek yerine eğitsel ve mesleki sektörler arasında yumuşak geçişi sağlayacak düşünce biçimlerini edindirmeye çalışmaktadır. Diğer taraftan eğitim ve sosyal yapı arasındaki *toplumsal tabaka*ların eşleşme etkilerini hem eğitim hem de iş hayatında devam etmektedir (şekil 5).

		Tabakalaşma		
		Yüksek	Düşük	
Standart	Yüksek	-	+	eğitim düzeyi ile işgücü piyasası sonuçları arasında sıkı bağlantı
	Düşük	--	++	eğitim düzeyi ile işgücü piyasası sonuçları arasında gevşek bağlantı

Şekil 5. Standartlaştırılmış ve tabakalı eğitim sistemlerinin yatay ve dikey kariyer hareketliliğe etkileri Allmendinger, J. (1989). Educational systems and labor market outcomes. European Sociological Review, 5(3), 231–250.

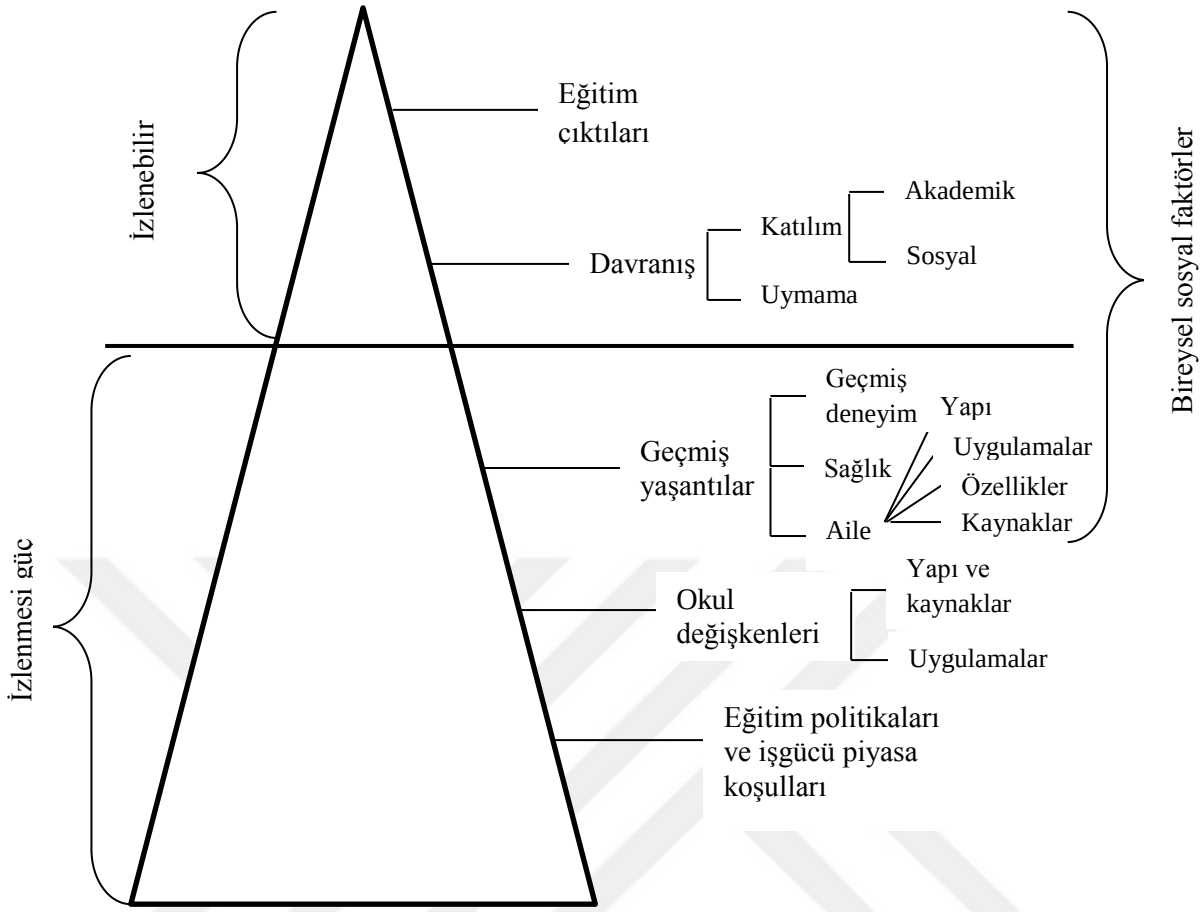
Eğitim kalitesi ve eğitimde fırsatların eşitliği ekonomik ve sosyal eşitsizliğin makro yapısal özelliklerinin eğitim alanındaki özellikleriyle ilgilidir. Eğitimde uluslararası sınavların bir

değişkeni olan okuma başarısının toplumun sosyal ve ekonomik yapısından farklı ve izole olduğunu söylemek güçtür. Uluslararası sınavlardaki okuma başarısı ile ülkelerin sosyo-ekonomik yapıları incelendiğinde yüksek ekonomik duruma sahip çocukların hem başarılarının yüksek hem de beceri düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varılmaktadır. Sosyo-ekonomik eşitlik *uzun vade*de eğitim yatırımları ve eğitim fırsatları bakımından bir denkleştirmeye yardımcı olabilir. Ülkelerarası kalite ve eşitlik araştırmaları analitik yaklaşımla irdelendiğinde zaman içerisinde meydana gelen gelişimler bazı eşitlik teorilerini ekonomik açıdan doğrulayabilir. Ulusal eğitim sistemleri bireylerin topluma uyumu ve sosyal hareketlilik için fırsatların sağlanmasını sağlayacak becerileri kazandırmayı hedeflemektedir. Eğitim politika yapıcıları eğitimde reform hareketine başlatmadan önce iki sonuca odaklanmaktadır. Birincisi ulusal eğitim sisteminin yapılacak olan değişime uygun olup olmadığı, bir diğeri ise eğitimin değişkenleri, okulun yapısı ve öğrenci seçimi konularında amaca ulaşılıp ulaşılmayacağıdır. Ayrıca akademik başarının düşük olduğu ülkelerde, kurumsal özellikler ve makroekonomik yapı özelliklerinin rolü göz önüne alınarak ortaöğretim düzeyinde eğitim ve öğrenme fırsatlarının olumsuz yönde farklılaştığı görülmektedir (Pfeffer, 2012).

Öğrenme fırsatı sunabilme; sosyal durum, vergi oranları, iş ve yaşam dengesi, bireylerin sağlıklı yaşamı ve çocuk yetiştirme ve gelişiminin desteklenmesi konularına bağlıdır. Ancak bu durumun eğitim sitemi içerisinde, öncelikle kaliteli erken çocukluk eğitimine bağlı olduğunu belirtmek gerekmektedir. Özellikle dezavantajlı çocukların olduğu bölgelerde yapılan erken çocukluk eğitiminden başlanarak eğitime yapılan yatırımların dönüşü, suçluluk oranlarında azalma, eğitimli bireyin artması, meslek sahibi olabilme gibi çıktılarla sağlanabilir (Wilkinson & Pickett, 2009). Sosyolojik bağlamda bakıldığında eğitim çıktıları ile eşitlik kaygılarından olan: güç, statü, zenginlik ve sosyal tabakada yer edinme çabası arasında bir ilişkiden söz edilebilir. Dezavantajlı gruplar toplumsal eşitsizliği gidermede bir araç olarak kaynak ve ödüllerin dağılımında adil olma argümanını savunmaktadır. Eğitim sosyologlarının eğitim girdilerinin eşitsizliği varsayımından yola çıkarak sordukları önemli sorularından bir tanesi: eğitim çıktıları olarak akademik başarı ve eğitime isteğin uzun vadede nasıl arttırılabileceğidir. Son yıllarda eğitimde fırsat eşitliğinin durumu, nedenleri veya geliştirilmesine yönelik model bulmayı amaçlayan eğitim sosyoloji araştırmaları, (*a*) Eğitim fırsat eşitliği ulaşma modellerinin etkililiği, (*b*) eğitimde fırsat eşitliğinin okulun geleneksel statüsüne etkileri, (*c*) okul ve sınıf

organizasyonu araştırmaları, (*d*) okul ve sınıftaki eylem süreç araştırmaları, ampirik bulguya dayalı olarak dört kategoriden oluşmaktadır (Hallinan, 1988).

Birçok araştırma sosyolojik bulgularla dayalı olarak eğitimde fırsat eşitliğinde rol oynayan etmenleri açıklarken eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesinde okulun girdileri ve okullaşma oranları kadar, okullaşmanın kalitesinin de faydalı olacağı söylenebilir. Diğer taraftan eşitsizliğin nedenlerinin başında öğrenci ve ailesinin ekonomik durumu gelmektedir. Bunun yanı sıra sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olsa bile *ö*ğrenci ve ailelerin yaşantı deneyiminin eğitim ortamına uyumu ve birbirini besleyici özellikte olması beklenmektedir. Okulun başarısı salt olarak eğitim uygulamaları veya politikaları ile değil, eğitim sisteminden çıkıp çalışma ortamına girdi olacak insan kaynağının çalışma koşulları ve buradaki başarısı ile de ilişkildir. (şekil 6). Maddi geliri ülke ortalamasının altında olan öğrenciler okul dışında yarı zamanlı çalışmakta veya eğitime ara vererek iş arama çabasına girmektedir. Bu durum ailenin gelir durumunu arttırmaktadır ancak eğitim çağındaki çocuğun okul ortamında öğreneceği veya geliştireceği becerilerden yoksun kalmasının hesaplanması, zor olan eğitimin dışsallıkları başlığı altında irdelenmesi gerekmektedir (Solmon, 1970).



Şekil 6. Okul başarısızlığına neden olan değişkenler OECD (2012), Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools, OECD Publishing

Sosyal bilimler ve hukuk literatürüne bakıldığında eğitim programlarının fırsat eşitliği bağlamında değerlendirilmesi için çeşitli yaklaşım ve değişkenler olduğu görülür. Eğitimin ideolojik hedeflerinin yanında orta ve kısa vadeli bazı somut göstergeleri izlemek gerekmektedir. Alanyazınında bu somut kaynaklar (örneğin: öğrenci başına eğitim harcaması, okul sayısı) ve eğitim sürecinde önemli olduğu düşünülen maddi olmayan faktörlerin (örneğin öğrenci motivasyonu ve öğretmenin ahlaki gelişimi) birbirlerinden ayırt edilerek belirlenmesinin zorluğu tartışılmaktadır. Bu zorluğun yanında sistem açısından düşünüldüğünde hangi değişkenin girdi hangi değişkenin çıktı olacağı da ayrı bir tartışma konusu olagelmektedir. Bu doğrultuda eğitimde fırsat eşitliğinin farklı birey ya da gruplar için belirlenen hedeflere ulaşmada eğitim kaynaklarının göreli etkililiği ölçülebilir. Bireysel eğitim planlamasının belirlenen değişkenlere göre yapılmasının yanında yapılan uygulamaların iktisadi olarak etkililiğine göre ortak bir uygulama düşüncesi de göz ardı edilmemelidir (Serow & Davies, 1982).

Eğitimde eşitlik çalışmalarının kronolojisi incelendiğinde (Turney, 1931; Kirkland, 1971) eğitimin izlenmesi lehine argümanlar üretildiği görülmektedir. Bu argümanlar, (1) kişiselleştirilmiş eğitim anlayışının sağlanması, (2) sınıf düzeyine göre eğitim öğretim tekniklerinin uygulanması ve pedagojik bilgisinin arttırılması, (3) öğrenim güçlüğü yaşayan öğrenciler için öğrenim süresinin yavaşlatılması ve tekrarların yapıldığı ortamın sağlanabilmesi, (4) öğrenci grubunda daha yetenekli akranların gölgesinde kalmanın önüne geçmesi ve öğrenci katılımını istemeyen öğrencilerin teşvik edilmesi biçiminde sıralanmıştır. Özetle, yapılan araştırmalarda sınıf ortamında yer alan çeşitliliğin öğretmen deneyimi ile azaltılması savunulmaktadır. Diğer taraftan araştırmacılar eğitimde eşitsizliğin oluşmasında beceri ve yetenek farklılıklarından oluştuğunu ve buna müdahale etmenin neredeyse imkânsızlığına vurgu yapmaktadır. Bir başka bakış açısı ise beceri ve yetenek farklılıklarından oluşan eşitsizliklerin sınıf büyüklüğü, öğretmen, öğretim programı gibi ortam değişkenleri ile giderilebileceğinden bahsetmektedir (Ansalone, 2009). 1960'lı yıllardan bu yana eğitimde fırsat eşitliği araştırmaları zaman periyodlarında değişkenlik göstermiştir. Araştırmalar öncelikle eğitimde fırsat eşitliğinin etkililiğini, akabinde eğitim ekonomisine etkisini ve son zamanlarda toplumsal faydasını derinlemesine araştırmayı hedeflemiştir. Boyutsal olarak ise eğitim kademeleri bazında zamana göre ise etkisine bakılmıştır (Kearney & Chen, 1990).

Fırsat eşitliği ile ilgili Rawls ilkelerinin gözden geçirilmesi gerekmektedir. Rawls fırsat eşitliğinin sağlanabilmesinde (*a*) durum analizi ve (*b*) hassasiyet: en az avantajlı grubun payının arttırılması, ihtiyaç durumuna göre dağılımın sağlanabilmesinden bahsetmektedir. Mevcut diğer ilke argümanları, daha çok uygulamaların adil olması söylerken Rawls ise adil uygulamanın nasıl olacağı ile ilgili ampirik verinin öne sürülmesinin gerekliliğini vurgulamıştır. Örneğin okullaşma oranlarının dağılımına bölgesel olarak dikkat edilerek yeni yapılacak okul kararlarının bu dağılımdan yola çıkılarak alınması gerekmektedir. Dolayısıyla her uygulama kendi içerisinde bir bütün olarak teori bağlamında anlaşılmalıdır. Diğer ilkelerin zayıflığının azaltılması ve uygulamaların mümkün olduğunca hassasiyet içerisinde izlenmesi ve sonuç değerlendirilmesinin yapılması gerekmektedir. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında kuşkusuz bireysel farklılıklar bulunmaktadır. Ancak, iyi motive ve yetenekli dezavantajlı grup içerisinde yer alan bireylerin toplumsal düzen içerisinde ekonomik eşitsizliklerinin fırsat eşitliği ile tutarlığı sağlanarak yeni nesil eğitiminin daha adil olabileceği söylenebilir (Brighouse, 1998).

Eğitimde fırsat eşitliğinde açık hale getirilmesi gereken bazı alanlar bulunmaktadır. Bireylerin başarıları bakımından eşit ya da daha doğrusu eşit olma durumlarının ilkesi olarak düşünülebilir. Örtülü veya baskın grupların başarısından çok söz edilemez. Toplumsal tabakalar düşünüldüğünde işçi sınıfında yer alan ailelerin çocuklarının daha başarılı olabildiği görülmüştür. Ortaya çıkan sonucun daha çok beceri ve yeteneklerle ilişkili olduğu ve başarı oranlarının bu sayede elde edildiği savını doğrulamaktadır (Evetts, 1970).

Eğitimde fırsat eşitliğinin özel bir anlamı bulunmaktadır. Bu anlam aşağıdaki unsurları içermektedir (Coleman, 1968) :

1. Bir seviyeye kadar eğitim ücret eğitim verilerek iş gücüne girişin sağlanması.
2. Ne olursa olsun tüm çocuklar için ortak noktaları olan bir müfredatın sağlanması.
3. Dezavantajlı gruba giren ve düşük nüfus yoğunluğuna sahip farklı kökenlerden gelen çocukların aynı okula gitmesinin sağlanması,
4. Yerel yönetimlerin, belirli ilkeler çerçevesinde eşitliğin sağlanması için okullara kaynak sağlaması.

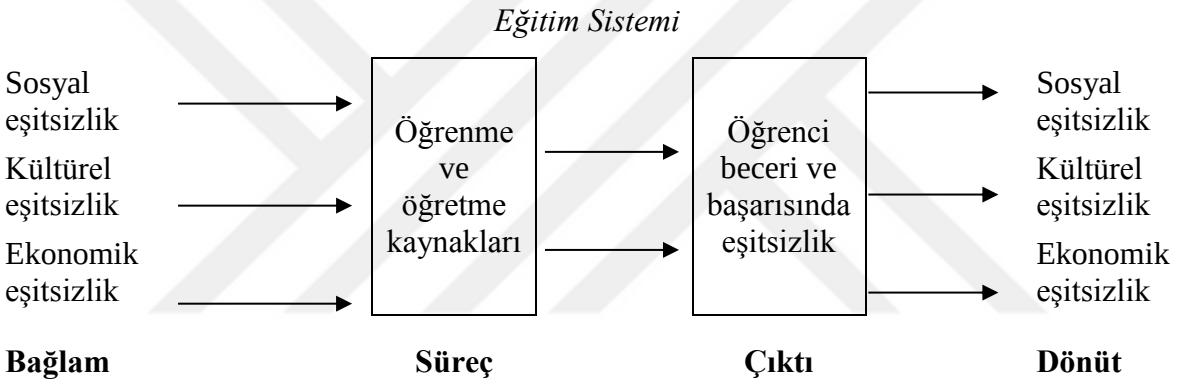
Eğitimde fırsat eşitliği sağlayan diğer unsurların okul yönetimi (bina, öğretim programı, öğretmenler vb.), öğrencilerin eğitim geçmişi, ahlaki yapı, okullaşma oranlarının olduğu söylenebilir (Coleman, 1968). Öğretmen öğrenci ilişkileri bakımından ideal öğrencinin nasıl olacağını bulmayı amaçlayan Becker'in 1952 yılında gerçekleştirdiği araştırmada öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimin öğrencinin başarısıyla doğrudan ilgili olduğu sonrasında ise öğrencinin sosyal statüsünün geldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca idealist öğretmen tutumunun, toplum içerisinde eşit olmayan birey şartlarına eşit eğitim-öğretim uygulama alanı sunmak olduğu da belirtilmiştir (Becker, 1952).

Sistem bağlamında sunulan fırsatların değerlendirilmesi öncelikle girdi ve çıktıların karşılaştırılması ile gerçekleştirilebilir. Ortaya çıkan sonuç verimliliğin hesaplanması ve aradaki ilişkiyle ilgili sayısal veri sunacaktır. İnsan kaynağı bakımından bulunan rezerv aynı zamanda sosyal verimliliğin bir kısmını açıklayacaktır. Verimliliğin eğitim ile ilişkisini; eğitim durumu, öğrencilerin eğitim sistemine giriş sayısı (okullaşma) ve yükseköğretimden mezuniyet sayısı (mezuniyet), aile eğitim durumu ve mesleğe giriş sayıları, bireysel kazanç değişkenleri ortaya koymaktadır (Chalam, 1990). Geçmişte yapılan araştırmalar yükseköğretim kademesine öncelikle akran etkisininin devamında ise öğretmen kalitesinin etkilerinin olduğunu ortaya koymuştur. Ek olarak okul seçimi öğrencilerin yetenekleri açısından belirsizliği azaltabilir. Yükseköğretime geçişte ele alınması gerek bir diğer husus erken izleme sisteminin geliştirilmesidir. Öncesinde zorunlu

eğitim süreci ve birden fazla eğitim kademesinden geçildiği için, bireylerin yeteneklerine uygun yönlenmelerini sağlayacak bütüncül bir sistemin oluşturulabilir. Uzmanlık alanlarında var olan eksiklere teşvik edici yöneltme teşvik politikaları da hem yükseköğretime geçişi arttırıp hem de eksik uzmanlık alanlarını tamamlayıcı olabilir (Elk, Steeg & Webbink, 2009).

Yükseköğretime başvuruda ve adayların değerlendirilmesinde fırsat eşitliğinin sağlanması gerekmektedir. Toplumsal koşullar içerisinde sosyo-ekonomik durumların yetersizliği, bireylerin yüksek düzeyde akademik başarı faktörü sayesinde eğitimin seviyesi ve toplumun refahı arttırabilir (şekil 7). Bu sayede daha avantajlı sosyal pozisyon yakalanabilir (Mason, 2004).



Şekil 7. Eşitsizliğe neden olan faktörlerin eğitim sistemi bağlamı Hutmacher, W. (2001). Introduction. In Hutmacher, W., Cochrane, D., Bottani, N. (Eds.), *Pursuit of Equity in Education Using International Indicators to Compare Equity Policies* (pp. 1-22). US: Kluwer Academic.

Eğitimde eşitlik, herkesin aynı okullara gitmesinin sağlanması değil, her öğrencinin kendi yetenekleri doğrultusunda geliştirilmesine ve başarılı olmasına benzer katkıda bulunmaktır (Demirbolat, 1999). Eğitim, eşitsizliği azaltarak -bir yandan beşeri sermayeyi diğer yandan da fiziksel ve sosyal kapasiteyi arttırarak ve geliştirerek- ekonomik gelişmeyi teşvik etmektedir (Gylfason & Zoega, 2003).

2.2.3. Eğitimde Fırsat Eşitliğini Etkileyen Faktörler

Sınıf ortamında öğrencilere fırsatların sunulmasında, (1) Demokratik eşitlik: geçmişteki tecrübelerinden çıkarım yaparak kim olduğuna bakılmaksızın eğitim vermek için eşit zaman ve önemi vermek, (2) Ahlaki adalet: erdemin ödüllendirilmesi, ne olursa olsun

öğrenmek için en çok çaba yapanların ödüllendirilmesi, (3) Zayıf insani adalet: bir öğretmen olarak adaletli olamama, (4) Güçlü insani adalet: bir öğretmen olarak adil davranıp en azından hataların telafi edilebilmesi, (5) Faydacılık: Eğitimde eşit olmayan durumların elde edilecek ödül niteliğinde uygulamaların yapılması, kaynakların yetenek ve kişilerin bireysel üstünlüğüne yani liyakata dayalı (meritokratik) biçimde dağılması eğitimde fırsat eşitliğinin temel bazı ilkeleri olarak sıralanabilir (Jencks, 1988).

Eğitimde fırsat eşitliği kalite kapsamında irdelenebilir. Birçok araştırmacı eğitimde fırsat eşitliğindeki farklılıkların açıklanmasında eğitim harcamaları, sınıf büyüklüğü ya da öğretmen-öğrenci sayıları gibi daha ilkel değişkenleri kullanmaktadır. Bunların yerine doğrudan izlenebilir öğretmen nitelik ve beceri farklılıklarına ilişkin ayrıntılı araştırma yapmak mümkündür. Eğitimin en küçük yapı birimi okulun ve okul politikalarının analizlerini yapmak daha doğru bir bakış açısı olacaktır. Ayrıca eğitim ekonomisi ile yapılacak ampirik araştırmalara, kavramsal bir modele dayalı olarak başlamak gerekir. Doğal bir başlangıç noktası olarak üretim teorisi ve kurum davranışlarını ilişkilendiren ekonomik modellere eğitim araştırmalarının formülasyonu sağlanabilir. Nitekim politika amaçlarının ölçüm sorunları ile karşılaşmaması için standart bir çerçeve olan ekonomik modellerin eğitim alanında oluşturulması da katkı sağlayacaktır (Hanushek, 1986).

Eşitlik uygulamalarında hak temelli yaklaşımın uygulanmasında verimliliğinin sağlanması, çocuğun katılımını arttıracaktır. Eğitimde fırsat eşitliği uygulamalarının gerek verimliliğin sağlanması gerekse maliyetin uygun olması açısından Birleşmiş Milletler uygulama standartları geliştirmiştir. Bu standartla özetle: tüm çocukların eşit katılımı için sistemlerin geliştirilmesi, geliştirilen sistemlerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek kadar esnek olması, yaş aralığı, cinsiyet ve çocukların yetenekleri gibi değişkenleri göz önünde bulundurularak kapsayıcı özellikte olması, akranların arasında fırsatlardan faydalanma şeklinin demokratik tutum olması ve çocuklara yerleştirilmesi, yetişkin-aile ve toplum desteğinin kazanılacağı ortamların oluşturulması biçimindedir (UNICEF., & UNESCO., 2007).

Demokratik bakış açıları eğitimde fırsat eşitliği anlayışı, resmi engellerin yanı sıra ahlaki bir yoksunluğun da varlığını kabul eder. Resmi prosedürde atılan adımların, dezavantajlılıkla ilgili durumların kaldırılmasında yeterli olmayacağını kabul eder. Demokratik eğitim anlayışı içerisinde, demokratik kavramsal eğitim uygulamaları ve öğretim programının ideolojik hedeflerle bağlantılı olacak olarak fırsat eşitliğini sağlayacak biçimde olması gerekmektedir. Ayrıca buna uygun olarak okul seçimi ve okul

değiştirme isteklerinin öğrencilerin tercihlerine açık olabilmesi de düşünülebilir (Howe, 1994).

Özellikle okulun eğlenceli bir yer olması talebi arttırmaktadır. Aksi halde eğitimde fırsat eşitliğinin sunulacağı ortamda öğrencilerin bulunma ihtimali daha azalacaktır. Bu düşünce, eğitim finansmanının da mutluluk üretmek gibi bir fonksiyonun olduğunu da savunur. Bu aynı zamanda memnuniyet maksimizasyonu sağlayacaktır. Memnuniyetin olmadığı bir eğitim kurumunda ise içsel motivasyon sağlanamaz ve bu da bir değer haline gelemez. Bu durumda ise eğitimin faydasının en aza ineceği düşüncesi eğitimin değerini düşürecektir (Joseph, 1977).

Okullaşma politikaları, eğitim yatırımlarını eşit hale getirmek için ne yapılabileceği düşüncesiyle oluşturulmaktadır. Eğitim, refah düzeyinin arttırılması için bir yatırım aracıdır. Ancak kamunun yapacağı eğitim yatırımları arka planda bulunan eşitsizliklerin var olduğu gerçeğini değiştirmez. Bu eşitsizliklerin giderilmesi için yapılan kapsamlı planlar da var olan eşitsizliğin etkilerini azaltabilir (Brighouse, Ladd, Loeb & Swift, 2015).

Mikro düzeyde okulların sosyal sınıf iklimi ile yapılan araştırmalarda, okulun çevresi ile entegrasyonu dikkat çekmektedir. Bu uyumun sağlanabilmesi için öncelikle doğal şartların sağlanmasını gerektiği vurgulanmaktadır. Devamında ise sınıfın dinamikleri dikkate alınarak sosyal bir değerlendirme yapılması uyumun sürecini kontrol etmeye faydası olacaktır. Öğrenci ailelerinin statüsü ve farklılıkların yönetilebilmesi ortaya çıkacak sorunların yönetilebilmesi için öneri olarak söylenebilir (Pettigrew, 1968).

Okul içerisinde öğretmenlerin mikropolitik güçlerinin öğretmenlik deneyimleriyle pozitif bir ilişkisi bulunmaktadır. Büyük olasılıkla okul liderleri ve diğer aktörlerin örgütsel süreçler bakımından eşitsizlikleri gidermeye yönelik uygulamaları mevcuttur. Sosyal ve örgütsel sermayenin çeşitli yollarının sistem içerisinde ilişkilerin yönetilerek çözümü bölgesel boyutta kendini göstermektedir (Grissom, Kalogrides & Loeb, 2015). Toplumun eğitimde fırsat eşitliği uygulamalarının kolaylaştırılması bakımından mikro düzeyde öğretmenlere düşen bazı sorumluluklar bulunmaktadır. Görüş ayrılıklarını hoşgörü çerçevesinde çözmek amacıyla öğretmenlere sunulan şu öneriler dikkate alınmalıdır (Grambs, 1951, s.202):

1. Öğretmen ortaya çıkan eşit olmayan problemleri öğrencilerin grup ilişkilerini tamamlayacak biçimde çözmenin farkında olmalıdır.
2. Öğretmen yerel özellikleri dikkate alarak öğretim programını işe bu özelliklerle koşmalıdır.

3. Öğretmen içinde bulunduğu toplumda yaşamanın (konut, istihdam, tutum) nasıl olduğunu bilmelidir.
4. Öğretmen grup üyelerinin ilişkilerinde sıcaklığı geliştirmeye çalışmalıdır.
5. Öğretmen toplumun her kesiminin öncülüğünü yapmak için çevresiyle ilgili yeteri düzeyde bilgiye sahip olmalıdır.
6. Öğretmen eşitlik ilkelerine uymak için toplumun her kesimini ayağa kaldırıcı birliktelikler kurmada öncü eğitimci modeli sergilemelidir.
7. Öğretmenin azınlıkta kalan grup üyelerinin nasıl düşündüğünü anlamalı ve çoğunluğun ön yargılarını yönetme becerisine sahip olmalıdır.

Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamada öğretmen, okul müdürü gibi aktörlerin geleneksel veya modern yaklaşım tutumları birbirleriyle farklılık göstermektedir. Fırsat eşitliği politika uygulamaları yapılırken dikkat edilecek aşamalar bulunmaktadır: (1) fırsat eşitliğinin sağlanmasında kültürel boyutun dikkate alınması, (2) öğrencilerin akademik becerilerinin göz önünde bulundurulması, (3) öğrencilerin sosyo-ekonomik ve beceri düzeyleri farklılıklarına uygun ortam sağlama çabası, (4) rastgele seçime dayalı demokratik ortam oluşturma (Richards, 1997).

Eğitimde eşitlik, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, bulunulan bölge gibi faktörlerden bağımsız olarak eğitim potansiyellerine ulaşılmasında bireysel ve sosyal koşulların sağlanması oldukça önemlidir. Bu eğitim sistemlerinde tüm bireyler iyi bir öğrenim görme ve temel becerilere sahip olma fırsatına sahiptir (OECD, 2012). Eşitlik tüm bireylerin yüksek düzeyde başarı göstermesinden ziyade öğrencilerin bu başarıya ulaşmaları sürecinde sağlanan fırsat ve imkânlarla ilgilidir. Eğitim sistemlerinde eşitliğin önemli ölçütleri olarak akademik başarı, sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet ve eğitime erişim değişkenleri söylenebilir. Nitekim bu faktörlerin akademik başarıyla doğrudan ilişkisi olduğu vurgulanmaktadır. Öğrencinin sosyo-ekonomik düzeyini belirleyen etmenler; ailenin eğitim düzeyi, anne-baba mesleği, aile geliri, evdeki ders çalışma kaynakları ve yaşanan yerin özellikleri olarak sıralanmaktadır (White, 1982).

Eğitimde fırsat eşitliği nasıl fark edilir? Bu sorunun en önemli cevaplarından biri ekonomik sistem içerisinde yer almaktadır. Ekonomik nedenlerin aşılması ise fonksiyonel demokratik kültürün araçları ile çözülebilir. Örneğin eğitim olanaklarının olmadığı ya da az olduğu bölgelere devlet yardımı ile eğitim kurumları ve barınma olanaklarının kurulması fırsat eşitsizliğini azaltır. Mali kaynak ise vatandaşın desteği veya vergi sisteminin yeniden yapılandırılması yoluyla sağlanabilir. Belirli hizmetler için özel vergilendirme yolu izlenebilir. Vergi yoluyla elde edilen kaynağın dağıtımı ve vatandaşa yüklenecek vergi yükünün de adil dağılımı sağlanmalıdır. Elde edilen kaynaklar ile eğitimde eşitliğin sağlanması adına okul, eğitim materyali, mobil araçlar, kütüphane gibi eğitim

hizmetlerinden edinilecek birime düşen faydayı arttırarak gerek örgün gerekse hayat boyu eğitim için ilerleme kaydedilecektir (Morris, 1954).

Ayrılacak ödeneklerle toplumun genel refahı arttırılarak eğitim imkânlarının arttırılması ve eşitsizliklerin azaltılmasına yönelik okullar çapında uygulamalar yapılabilecektir (Myers, 1942, s.11):

1. Devletlerarasında ve devletin kendi içinde ilk ve orta dereceli okulların sunduğu fırsatların eşitlenmesi,
2. Dil, din, ırk gözetmeksizin bir anayasal zorunluluk olarak eğitim hakkının devletin ideolojisine uygun biçimde ve mali desteklerinin güçlendirilmesi,
3. Okulun fiziki kapasiteleri arttırılarak uygulama alanlarının genişletilmesi ve uygulama alanlarına göre gerek kurum ve kuruluşlarla ortaklıkların mali olarak sağlanması,
4. Mevsimlik işler gibi işlerde çalışan eğitim çağı çocuklarının tespit edilerek gerekli mali yardımının yapılması biçiminde sıralanabilir.

Eğitimin mali destek ile eşitlenmesi için aşağıdaki argümanlar kullanılabilir (Myers, 1942, s.12-13):

1. Toplumun sosyal ihtiyaçları kapsamında mali uygulamaların iktisadı boyutu düşünülmelidir.
2. Küresel bir birliktelik içerisinde bölgesel olarak birkaç merkezin olacağı ekonomik birlikteliklerin kurulmasını sağlanmalıdır.
3. Toplum içerisindeki toplulukların sivil topum kuruluşlarınca desteklenmesinin sağlanmasıdır.
4. Öğretim maliyetinin yerel boyutu düşünülerek yetki devrinin yanında ekonomik kullanımının da sorumluluğu yerelleştirilmesidir.

Eğitimde eşitliğin sağlanabilmesi için yapılabilecekler: (*a*) eğitime merkezi ve yerel boyutta doğrudan destek sağlamak, (*b*) ulusal eğitim programını destekleyici ve tamamlayıcı halk eğitimini sağlanmak, (*c*) eğitim maliyetini karşılayıcı önlemler alınmak (*d*) uluslararası boyutta eğitime destekleyici etkinlerler tasarlamak, (*e*) temel düzeyde okuryazarlık oranlarını arttırıcı ve okulu destekleyici ilişkiler kurmak biçiminde sayılabilir (Edwards, 1946).

2.3. Eşitliğin Sağlanmasında Kurumsal Dağıtım Sistem ve Yöntemleri

Ekonomistler okulların kendine has özellikleri olduğunu ve üretim fonksiyon çıktılarının toplumsal olumlu getirilerinin olduğunu savunmaktadır. Bir firmanın çalışıp kar elde etmek için nasıl bir sistemi varsa okulların da benzer şekilde sistemleri vardır. Firma örneği düşünüldüğünde ekonomik faaliyet yapmanın bir gerekliliği olarak ihtiyaçları, girdi ve çıktıları bulunmaktadır. Okulların da benzer şekilde sistem modeli bulunmaktadır. Ancak ticari faaliyet yapan kurumlardan farklı olarak yarı açık sistemleri mevcuttur (Teese, Lamb, & Duru-Bellat, 2007). Kamu harcamaları hükümetler tarafından yapılmaktadır. Eğitimde yer alan eşitsizlikleri aşmada vergileri yükselterek bireylere

verilen eğitimi daha az maliyetli yapabilmenin yanında eğitim dışsallıkları için geleceğe yapılan yatırımlar da göz ardı edilmemelidir. Bunun yanı sıra hükümetler, ailelerin eğitime yatırım yapmalarını kolaylaştırmak için kredi ya da yardım verebilir ve bunlara katılımı zorunlu kılabileceği sistem tasarımları yapabilirler (Ladd & Loeb, 2013). Erken çocukluk ve temel eğitime öncelik verilirse eğitim sisteminin temel yapısı oluşturulabilir ve güçlü eğitimin başlangıcı sağlanabilir. Çocukların yaşamlarını iyileştirmek için kamu politikası önlemleriyle erken çocukluk eğitimi ve çocuk bakımı, eşitlik önceliği taşımaktadır. Erken çocukluk eğitimi ve bakımı için ücret uygulamasında ücret talep edilmemesi daha iyi olacaktır ancak en azından sosyo-ekonomik duruma göre bu hizmetten faydalanmanın ücretlendirilmesi daha doğru olabilir. Ayrıca öğrenme güçlüğü olan çocukların performanslarını sürdürmek için ayrıca önlem alınması yerinde olacaktır. Yükseköğretimdeki bütçe sorunlarının giderilerek erken çocukluk ve temel eğitimini güçlü aldıktan sonra yükseköğretim kademesinde kalitenin yakalanması için ülkelerin politikalarını gözden geçirmesi yerinde olabilir. Okul çağındaki çocukların ailelerine sağlanan teşvik ve hibe programlarının artırılması, okulu terk etmenin önüne geçmesinde bir rol oynayabilir (Schleicher, 2009). Avrupa ülkelerinin eğitim sitemleri üzerine yapılan ampirik araştırmalarda erken çocukluk eğitimine önem verildiği görülmektedir. Avrupa ülkeleri içerisinde yükseköğretime erişim ve devam ile ilgili sorunların olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bulgulara göre, Avrupa ülkelerinin birçoğunda yükseköğretim ücretli olduğu için eşitlik, dezavantajlı öğrencilerin erişimi ve devamının olmadığı görülmektedir. Eğitime yapılan yatırımların uzun vadeli getirisi düşünüldüğünde yükseköğretime erişimin devamında mesleki eğitim ve hayat boyu öğrenmeye dair politikaların geliştirilmesi gelecekteki ekonomik ve sosyal refah hedeflerine ulaşmada bir yol olabilir (Wößmann, 2008). Kamu politikalarının refah geliştirme bakımından ortaya attığı argümanlardan biri fırsat eşitliği sunmadır. Ancak toplumun seçimlerinin ve kişiliklerinin önemine vurgu yapılmaktadır. Kamu politikaları refahı sağlamada pahalı seçimlerin, kişilik özelliklerine bağlı olduğunu söylemektedir. Kişinin mahrum kalacağı fırsatın, daha maliyetli bir fırsatın oluşumunu beraberinde getirdiğini ve telafisinin yapılmadığında giderek büyüyen bir özelliğinin olduğu savunulmaktadır (Williams, 2002). Dezavantajlı grupların eğitimleri, kamu kaynaklarının aktarımı konusunda politika uygulamalarının durumlara göre adil hale getirilmesi bakımından önemli olduğu söylenebilir. Bu sayede devlet, kaynaklarını herkesin eğitimi için eşit kullanarak yatırımını yapabilir.

Öğrencileri bilişsel yeteneklerine göre okul/sınıf/program türü gibi gruplara ayıran eğitim sistemlerinin (tracked educational systems) fırsat eşitsizliğine etkisini ve öğrenci başarısını merkezi sınav uygulamalarına göre inceledikleri araştırmalarında Bol, Witschge, Van de Werfhorst ve Dronkers (2014) iki ana mekanizma olduğunu ifade etmektedir. İlk mekanizma sosyal seçim mekanizmasıdır. Bu mekanizmada öğrencileri özellikle genç yaşlarda farklı gruplara ayırmada sosyo-ekonomik geçmiş önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin sosyoekonomik durumuna bağlı olarak başarısı etkilendiği için farklı gruplar oluşmaktadır. İkinci mekanizmaya göre ise öğrencilerin farklı gruplara ayrılması eşitsizliği etkilemektedir. Buradan yola çıkarak PISA 2009 verileri ile yapılan araştırmaya göre merkezi sınav uygulamasının olmaması halinde ailenin sosyoekonomik durumunun öğrenci başarısına etkisi, merkezi sınav olması haline göre daha fazladır. Diğer bir ifadeyle öğrenciyi gruplara ayıran izleme eğitim sistemlerinde merkezi sınavlar ailenin sosyoekonomik durumunun güçlü etkisini hafifletmektedir.

Eğitimin, bireylerin yaşamını etkileme ve kalitesini artırma etkisi bulunmaktadır. Eğitimde eşitlik ve verimlilik arasında da bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca eğitimin öz kaynakları sosyal eşitliği destekler altyapıya sahiptir. Bu sosyal eşitliğin sağlanamadığı durumların maliyetinin ödenmesi güç durumlar ortaya çıkarabilmektedir. Sosyal eşitlik kamu harcamaları ile sağlanabilir (Field, Kuczera & Pont, 2007). Eğitim yatırımlarının yapılmasında dikkat edilmesi gereken unsurların bazı özellikleri bulunmaktadır. İlk özellik olarak kaynakların eşit dağıtımı için şartların uygun ve standart olmadığı belirtilmektedir. Bazı durumlarda dezavantajlı veya özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların bulunduğu bölgelere daha fazla eğitsel kaynakla yatırım yapılması gerekmektedir. İkinci olarak dezavantajlı çocukların bulunduğu bölgelerde ailelerinin kamu fonu uygulaması amacıyla dolaylı yatırım şeklinde vergilendirilmesinin düşürülmesi gösterilebilir. Üçüncü olarak itiraz hakkı düşünüldüğünde eğitim finansmanı konusundaki uygulamaların adaletli olması koşulu aranması gerekir (Anderson, 2007). Diğer taraftan fırsat eşitliği düşüncesi ahlaki bir kaygının ifadesidir. Bu nedenle fırsat eşitliğinin nasıl oluşturulacağına ilişkin düşünceler ve yorumlama çabaları politikaların oluşturulmasında ahlaki yargıyı barındırmaktadır. Bu doğrultuda söylem, uygulama ve geleceğe ilişkin planlamalar, etik ilkeler çerçevesinde ele alınarak oluşturulacaktır (Richards, 1997).

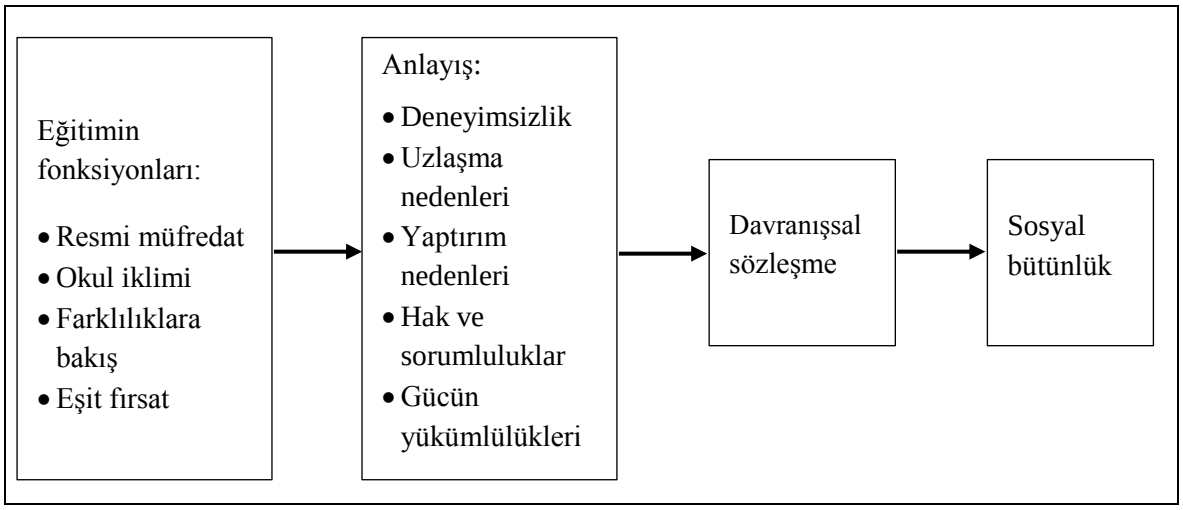
Okul bazında yapılacak değerlendirmeler neticesinde eğitimde fırsat eşitliğini iyileştirmek için politikalarını tasarlarken düşük başarıya sahip okulların öğrenci özelliklerinin veya öğrenci bazında izleme ve değerlendirme yaparak öğrenci sosyo-ekonomik düzeyinin

iyileştirilmesi eşitliği sağlayabilir. Farklı bir öğretim programı yoluyla dezavantajlı çocuklara ek eğitim kaynakları veya bu öğrenciler için ekonomik yardım düşünülebilir. Tüm öğrenciler için evrensel politikalar uygulanarak standartların yükseltilmesi amaçlanabilir. Öğrenciler arası farklılıkların azaltılması amacıyla kapsayıcı eğitim anlayışı eğitim sistemine dahil edilebilir (OECD, 2013).

Fırsat eşitliğinin tatmininin yeterli olmaması, bireysel refah değişkeni kapsamında küresel adalet sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sorun merkezi politika geliştirilmesi değil aynı zamanda yerel sorunlarının ele alınmasıyla çözülmektedir. Ayrıca yerel uygulamaların ödüllendirilmesi gerekli ancak yeterli değildir. Çünkü ortaya çıkan bir sorunun çözümünde düzgün yerel çabaların muhasebesi yapılırken birbirinden farklı iki bireyin politika uygulama sonucunda aynı derecede gelmeleri beklenmektedir. Bu politikalar tasarlanırken ortaya koyulan çabanın veya olumlu davranışın ödüllendirilme sistemi düşünülmelidir. Bunun analizi veya nasıl olacağının kararı ve uygulaması zor olabilir. Çünkü gözlenemeyen davranışların ayrımını yapabilecek tekniklerin ortaya koyulmasını gerektirebilir. Yapılan araştırmalara göre politika yapıcıların ödüllerin sınırlarını nasıl analiz edeceğinin tasarlanması yol gösterici olabilir (Calsamiglia, 2009). Fırsat eşitliği geniş bir kavramdır. Bir toplumun önemli kurumlarının tüm alanları kapsaması eğitimde fırsat eşitliği sağlanarak farklı düzeylerde eğitimin kalitesinin arttırılması anlamına gelebilir. Kalitenin arttırılması devlet eli aracılığıyla *yardım plan*ları ile gerçekleşebilir. Eğitimde eşit fırsatlar sunulmasına yardımcı olacak bir diğer önemli politika, okullarda asgari kalite standardını sağlamaktır. Bunun için çeşitli maddi teşvikler işe yarayabilir. Halen, okulların çoğunun ihtiyaçlarını zamanında karşılayacak bir bütçeleri bulunmamaktadır. Belli kalemler için Milli Eğitim Bakanlığından hizmet ve fon talep etmeleri gerekmektedir. Birçok okul yönetimi fiziksel yapılarını iyileştirebilmek ve sosyal etkinlikler düzenleyebilmek için velilerden "bağış" toplamak zorunda kalmaktadır. Eğer Milli Eğitim Bakanlığı bütçesinin bir kısmını yerelleştirerek her okula asgari standart sağlamak üzere doğrudan fon aktarırsa bu hem eğitim kalitesini arttırmaya hem de değişik okullar arasındaki eğitim düzeyi farkını azaltmaya katkıda bulunur. Eğitim sektöründeki devlet yatırımlarının daha eşit dağıtılmasını sağlayan diğer bir mali politika da E-yatırım sistemidir. Eğitim yatırımlarının formüle dayalı bir karar alma sistemi kullanılarak politik dinamiklerden ayrılması sağlanabilir ve yatırım kararları dezavantajlı bölgelerde okulların fiziksel yapılarının ve öğrenci-sınıf ortamının iyileştirilmesine yardımcı olabilir (UNDP, 2008, s.36).

Eğitimde fırsat eşitliği iki nedenle önemli görülmektedir. Birinci husus, eğitim oranının arttırılması hedef değişkeni bağlamında fırsat eşitliğinin sağlanması bölgeler arsındaki farkı kapatarak eğitimde kalite anlayışını geliştirebilir. İkinci nokta ise olası devlet yardımlarının karşılaştırma yapmayı kolaylaştırmasıdır. Bu sayede, yardım planı kalite farklılıkları daraltmış ve fırsat eşitliğini sağlamaya teşvik etmiş olur (Brown, 1971). Kamu kurumlarının vatandaşa eğitim hakkını sunabilmesi kanuni bir zorunluluktur. Bu doğrultuda eğitimde fırsat eşitliği uygulamalarında sorulması gereken bir takım sorular vardır. Birinci soru kimler arasında fırsat eşitliği olmalıdır? Diğer bir soru ise uygulanacak eğitimde fırsat eşitliği uygulamalarının kontrolü, değerlendirilmesi ve ödüllendirilmesi nasıl olabilir? Birinci soru başlangıç için diğer soru ise sürecin işlerliği ve kontrolü bakımından önemlidir (Rogoff, 1960).

Öğrenmede fırsat eşitsizliklerine, öğrenci ve okullar arasında kaynakların dağıtımı neden olmaktadır. Eğitim kaynakları, geliştirilecek olan okul sisteminin altındaki okullar arasında bölgenin sosyo-ekonomik durumuna göre dağıtılmalıdır. Ancak dağıtılacak kaynakların arasında ciddi farklılıkların olmaması durumun eşit olmasını da sağlayabilir. Eğitim öz kaynaklarının dağıtımında ve harcama yetkileri bakımından yerelleşme eğilimi de etkililik sağlayabilir (OECD, 2010). Hem merkezi hem de yerel düzeyde, kamu ve özel sektördeki tüm mali kaynakların, Türkiye'nin eğitim hedeflerine ulaşabilmesi amacıyla verimli kullanılmasını sağlamak için etkili ve modern yönetim düzenlemeleri ve teşvik yapı politikaları izlemeleri gerekebilir. Bu doğrultuda, (*1*) mesleki gelişim için öğretmen eğitimi ve atamasının entegre bir program geliştirmek, (*2*) Öğretmen seçimi, atama ve destek için etkili bir politika uygulamalarının izlemek yerinde olabilir (World Bank, 2005).



Şekil 8. Okulların sosyal bütünlüğe katkıları Heyneman, S. P. (2008). Education, social cohesion and ideology. In E. Karip (Ed.), Right to education policies and perspectives (pp. 89-104). Ankara: TED.

Eğitim sistemlerinin alt birimi olarak okullar sosyal bütünlüğü: (*i*) resmi müfredat yoluyla sosyal normların hayata geçirilmesi, (*ii*) bu normlarla bağıntılı yaşantılarla oluşan okul iklimi, (*iii*) farklı sosyal gruplara neyi ve nasıl öğreteceğinin kararına varmak ve (*iv*) kamuya çocuklara sunduğu fırsatların eşit olduğuna ikna etme biçiminde dört mekanizma yoluyla gerçekleştirmektedir (şekil 8).

Okul eğitim sisteminin bir üretim iktisadi kurumu, beşeri sermaye yatırımının yapıldığı ekonomik bir kurum olarak düşünülebilir. Okullarda bireylere birtakım becerilerin kazandırıldığı düşünüldüğünde bu kazandırma ve geliştirme süreci uzmanlık ve deneyim gerektirmektedir. Ancak okulları ticari kurum ve kuruluşlardan, vardiya sisteminin olmaması, üretim hatasının telafi edilmemesi ve teori-pratik sentezinin deneme yanılma yoluyla edinilememesi gibi ayıran özellikleri bulunmaktadır. Dolayısıyla eğitim tüm kademelerinde uzmanlık ve deneyim gerektirmektedir. Bu durum okullaşmanın sayısının önemi kadar niteliğini de ön plana çıkartmaktadır (Becker, 1993).

Kamu politikasının alt bileşeni olarak fırsat eşitliğinin sağlanması yasal zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Mevzuatın ana amacı mümkün olan en geniş fırsatı sağlayabilmektir. Kamu politika ve bütçelerinde eşitliği saylayacak kalemlerin maksimizasyonu esastır. Ancak eğitim kurumlarında ve okullarda sosyal yapıların özellikleri neticesinde eşit olmayan durumlar ve uygulamalar sonucunda durumların

eşitlenememesi sonucu görülmektedir. Sonuç olarak eğitim politikası yapımı bilindiği üzere zor bir uğraşı olarak karşımıza çıkmaktadır (Schaefer, 1990).

Kurumsal otorite sistemlerinin bir parçası olarak okulların bazı noktalarının açıklanması gerekmektedir. Okul kurumları sosyal kontrole açık birimlerdir. Okullarda çalışanların da birbirlerini (yönetici-öğretmen, öğretmen-veli vb.) kontrol edebilmesi mümkündür. Kontrol edebilmenin yanında birbirlerinin davranışlarını etkileme gücüne de sahiptir. Bu her bir birey için davranış sınırlarının bilindiği istikrarlı çalışma ortamı oluşturmaya yardımcı olabilmektedir. Örneğin veliler öğretmenlerin üzerinde meşru bir otorite kurabilirler, öğretmen bu durumdan etkilenerek okul yöneticisinin üzerinde otorite kurabilir. Etki düzeyi üst yöneticiye kadar ulaşabilir. Dolayısıyla eğitim ortamlarında toplumsal sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik durumların düzenlenmesi için okul yöneticisi-öğretmen ve veli arasında olumlu yönde düzenleyici bir bağ kurulabilir (Becker, 1953). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının dağılımında eşitlik standardına geçiş son yapılan çalışmalarda dikkat çekmektedir. Eşitlik standardının ölçüsü "yeterli" olmasından geçmektedir. Yeterli olmanın ölçütü ise kişilerin genel dağılımı ile alakalıdır. Ancak buradaki yeterlilik ölçütü daha az avantaja sahip öğrenciler için avantajlı uygulamaları barındırma özelliğine sahiptir (Satz, 2008; Strayer, 1930). Tüm çocukların vatandaşlık hakları kapsamında bir ayrıcalığının olduğunu bilmek gerekmektedir. Bu ayrıcalığa göre yetenek ve becerilerini geliştirmeye yönelik geleceğe ilişkin uygulamaları barındıran eğitimde fırsat eşitliği politika uygulamalarının aşağıda yer alan kriterlere göre yapılması önerilebilir (Satz, 2008, s.441):

1. Güvenli bir toplumun inşası için değişen ihtiyaçları karşılayan becerilere sahip nesil yetiştirilmeli ve aynı zamanda bu becerilerini işe koşacak ve üretecek alanlar oluşturulmalıdır. Eğitim ve istihdam ilişkisi bu doğrultuda kurulmalıdır.
2. Toplumun içerisinde yer alan sosyal grupların hiç biri bir diğerine üstün tutulmadan, adil fırsatların sunulduğu okul ve işe erişim pozisyonları oluşturulmalıdır.
3. Kişisel ve grup arasında liderlik becerilerin gösteren çeşitli bireylere fırsat sunulmalıdır.
4. Birey ve grupların aralarındaki iş birliği etkileşimini arttıracak gerekli yeteneklerin geliştirilmesini sağlamak gerekmektedir. Bu yeteneklerin, güven, hoşgörü, karşılıklı saygı ve anlayış değerleriyle destekleneceği ortam ve farkındalık oluşturulmalıdır.

Eşitsizlikten ortaya çıkan sorunlar araştırıldığında benzer özelliklere sahip öğrenci gruplarının olduğu sonucuna varılmaktadır. Bu sorunları hemen çözmenin mümkün olmamasının yanı sıra kaotik özellik taşıdığı da söylenebilir. Bu doğrultuda benzer özelliklere sahip öğrencilerin bulunması bölgesel düzeyde bir sorun olduğunun da bir göstergesidir. Eğitimde fırsat eşitliğinin temel değişkenleri dikkate alınarak karşılaşılan

sorunlara *bölgesel ekonomik indeks* oluşturma veya *bölgesel eğitim indeksi* oluşturmak çözüm bulmaya yardımcı olabilir (Sunderman & Hinely, 1979).

Sosyal devlet, ülkesinde yaşayan bireyin ve ailenin bugün ve yarın kaygısı duymadan yaşamasını öngören, gerçekleşmesini sağlayan bunun araçlarını yeterlice geliştiren devlettir. İnsanın bugünü ve yarını ile ilgili kaygıları olacaktır. İşsizlik, işten ayrılma, işten atılma, hastalık, sakat kalma, yalnız kalma gibi kaygıların yanı sıra, evlenme, boşanma doğum, çocukların ölümü, çocukların eğitimi, çocukların evlendirilmeleri, ölüm gibi her insanın yaşamının bir döneminde karşılaştığı ya da karşılaşacağı durumlarda ekonomik, sosyal ve psikolojik destek arayışı olabilir. Bu destekleri devlet 3 boyutta sunabilir (Güçlü, 2007, s.82-83):

> *Primli sistem*. Hastalık, sakatlık, ölüm gibi durumlarda çalışılan süre içinde karşılık olarak toplanan primlerin değerlendirilmesiyle hak sahiplerine sağlanan güvence bir nevi sosyal sigorta olarak düşünülebilir.
>
> *Karşılıksız sistem*. Ekonomik, sosyal ve psikolojik bakımdan çaresiz ve tam desteksiz kalma durumunda devletçe ve devlete destek olma amaçlı kurulan sivil toplum kurumlarınca veya devlet eliyle karşılıksız sağlanan güvence bir nevi sosyal yardım olarak düşünülebilir.
>
> *Kurumsal sistem*. Ekonomik güç oranında ödemeli, ekonomik gücün olmadığı zamanlarda karşılıksız olarak verilen bakım, sağaltım ve rehabilitasyon hizmetleri ile sağlanan kurumsal güvence bir nevi sosyal hizmetler olarak düşünülebilir.

Kurumsal sistemde kurum etkin olarak koruma ve bakımdan başlayarak sağlık, eğitim, adalet, çalışma ve sosyal güvenlik gibi çeşitli "sosyal" hizmetleri yürütür. Sosyal bir devlet olmanın bir takım yükümlülüklerinden bahsetmek mümkündür. Bu yükümlülükleri: (*a*) planlama-planlı kalkınma, (*b*) bütçe, (*c*) devletleştirme-kamulaştırma, (*ç*) sosyal adalet, (*d*) eşitlik, (*e*) vergi yükünün adaletli ve dengeli dağılımı, (*f*) tarım reformu, (*g*) gelir dağılımındaki adaletsizliği gidermek, (*h*) nüfusu dengelemek, (*i*) bilim ve teknolojiden yararlanmak olarak sıralamak mümkündür (Duman, 1997).

Eğitim hizmetlerinin kamu tarafından verilmesinin temel nedeni bu hizmetlerin sahip oldukları olumlu dışsallıklardır. Ayrıca bireylerin tamamının eğitim hizmetlerinin önemini yeterince kavrayamayacağı gerçeğinden dolayı, devlet özellikle de ilk eğitim hizmetlerini karşılıksız olarak sunmaktadır. Öyle ki yoksul öğrenciler ve aileleri açısından okumanın alternatif maliyeti çok yüksektir ve eğitim kredileri türünden krediler sadece gelişmekte olan ülkelerde dahi kolay elde edilememektedir. Çünkü bu krediler bankalar açısından riskli kredilerdir. Bu nedenle de özellikle de temel – ilk eğitim hem zorunludur hem de kamuca ve karşılıksız olarak verilir. Büyük miktarda olumlu dışsallıkları olan eğitim hizmetleri özel sektöre bırakıldığında eksik üretim ve eksik tüketim gibi piyasa

başarısızlığına neden olmaktadır. Gelişmiş ülkelerde bu tür yatırımlar ya kamu tarafından yapılmakta ya da bu yatırımları yapanlar çeşitli yollarla teşvik edilmektedir (Durmuş, 2008).

	Kalite	
Eşitlik	Düşük	Yüksek
Yüksek	**III**	**IV**
Düşük	**I**	**II**

Şekil 9. Eşitlik ve Kalite Bağıntısı

Gelişmiş ülkelerde kamu tarafından yapılan yatırımlar ya da çeşitli teşvik yollar eğitimin niteliğine ve kalitesine ilişkin olarak kamusal alanlar bağlamında yeni tartışmalara olanak vermektedir. Kamusal alanda ise nitelik tartışmaları kalite ve eşitlik kavramları ile müzakere edilebilmektedir. Kalite ve eşitlik arasında eklektik bir bağlantı bulunmaktadır. Bu durumun kamu politika uygulamalarında dikkate alınması salt eşit ya da adil uygulamalarla eşitliğin sağlanmasının yanında uygulamalarda niteliğin arttırılması bakımından eğitimde kalite sorununa da dikkati çekmektedir. Tip I ve II, çocukların sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel özelliklerinden dolayı farklılıklarının bulunduğu ve fırsat eşitliği sağlanması gereken kamu politikalarının geliştirileceği okul çağı nüfusunu göstermektedir. Tip III ve IV'de ise sosyo-ekonomik durum bakımından olumlu eşit şartlar gösterilmektedir. Burada kalite sorunu daha ön plana çıkmaktadır. Eşitlik ve kalite bağıntısı kapsamında Tip I'in bulunduğu okul çağı nüfusunun temel ihtiyaçların giderilmesinden başlanarak çocukların ailelerine eğitim masrafları başta olmak üzere teşvik sisteminin oluşturulacağı fon sistemi ile yatırımların sağlanması gerekmektedir. Tip IV'te ise kaliteli eşit şartlara sahip okul çağı yer aldığı için Tip Ive III'ün bulunduğu kesime kaynak aktarımının sağlanacağı yardımlaşma fonlarına yönlendirilecek politikalar tasarlanabilir (şekil 9).

Diğer taraftan kamusal malların birtakım özellikleri bulunmaktadır. Bir kamusal malda özelliklerin tümü bulunabileceği gibi bir tanesi de bulunabilir. Kamusal mallar kendi içerisinde pür kamusal mallar ve pür olmayan kamusal mallar olarak ikiye ayrılır (bkz. Tablo 4). Pür mallar da kendi içerisinde pür kamusal mallar ve pür özel mallar olmak üzere

ikiye ayrılır. Bölünmezlik ve dışlanmazlık özelliğine sahip mallara tam kamusal mal adı verilmektedir. Bölünebilir ve pazarlanabilir mallara ise tam özel mallar adı verilir (Aktan, Dileyici & Vural, 2006).

Fırsat eşitliği, milli gelirden pay almada, yeni gelir dağılımında; üretime katılan bireyler arasında dürüst bir rekabetin var olmasının sağlanması anlamındadır. Devletin yürüttüğü fırsat eşitliği ya da gelir dağılımına müdahale politikaları şu dört başlık altında toplanmaktadır (Akalın, 2000, s.222):

1. Sosyal refah devleti servisleri ile tüm vatandaşlar için bir minimum beşeri sermaye birikiminin sağlanması, konut ve beslenme gibi temel ihtiyaçların güvence altına alınması ve herkesi kapsayan bir sosyal güvenlik sisteminin kurulmasıdır.
2. Bu sosyal refah devletinin servislerinin (eğitim + sağlık + konut) artan oranlı vergilerle ödeme gücü olanlara finanse ettirilmesidir. Bir başka deyişle sosyal refah devleti servisleri ve bunları finanse eden artan oranlı vergi sistemi ikilisi ile zenginlerden yoksullara gelir transferinin gerçekleştirilmesidir.
3. Dengeleyiciler ile yani yasal kurallarla piyasalar düzenlenerek yoksulların himayesidir. Örneğin asgari eğitim süresinin belirlenmesi (12 yıl), haftalık çalışma saatlerinin tespiti (40 saat), işverenlerin kreş açmaya zorunlu tutulması gibi.
4. Girdiler ile fiyat politikası, örneğin taban fiyatları, asgari ücret ve istihdam politikaları, halk ekmek, üniversite harçları vb.

Tablo 4.

Mal ve hizmetlerin sınıflandırılması ve temel özellikleri

Mal ve Hizmet Türleri **Mal ve Hizmetlerin Özellikleri**	1. Pür kamusal mallar (Savunma, adalet ve diplomasi vb.)	2. Pür özel mallar (ayakkabı, ekmek, otomobil vb.)	3. Yarı kamusal mallar (eğitim, sağlık vb.)	4. Doğal tekel (elektrik, su üretimi ve dağıtımı, karayoları vb.)	5. Ortak avuz malları (okyonusta ki mevcut madenler, balıklar vb.)	6. Merit-demerit malları (ilköğretim, huzurevi vb.)
Bölünebilirlik/bölünemezlik	Bölünemez	Bölünebilir	Kısmen Bölünebilir	Kısmen Bölünebilir	Bölünebilir	Bölünebilir
Dışlanabilirlik/dışlanamazlık	Dışlanma mümkün değil	Dışlanma mümkün	Dışlanma mümkün	Dışlanma mümkün	Dışlama çok zor	Dışlama mümkün
Kişisel tüketim/ortak tüketim	Ortak tüketim	Kişisel tüketim	Kişisel ve ortak tüketim birlikte sözkonusu	Kişisel ve ortak tüketim birlikte sözkonusu	Kişisel tüketim	Kişisel tüketim
Dışsal ekonomiler	Dışsal ekonomiler sözkonusu	Pozitif dışsal ekonomiler söz konusu değil	Dışsal ekonomiler bu mallerın temel özelliği	Dışsal ekonomiler söz konusu olabilir	Dışsal ekonomiler sözkonusu olabilir	Merit mallar dışsal ekonomiler, demerit mallar ise dışsal eksi ekonomiler yayar
İçsel ekonomiler	İçsel ekonomiler söz konusu	İçsel ekonomiler söz konusu olabilir	İçsel ekonomiler söz konusu olabilir	İçsel ekonomiler bu malların temel özelliği	İçsel ekonomiler sözkonusu olabilir	İçsel ekonomiler önemsiz
Bedavacılık	Bedavacılık var, bireyler tercihlerini açıklamaksızın hizmetten yararlanır	Bedavacılık yok	Bedavacılık yok	Bedavacılık yok	Bedavacılık söz konusu olabilir	Bedavacılık söz konusu olabilir
Talebin zorunlu olması	Söz konusu olabilir, örneğin zorunlu askerlik, nüfus cüzdanı alınması gibi vb.	Talep zorunlu değil, tüketiciler özgür	Bireyler hizmete talepte zorunlu tutulabilir, örneğin bulaşıcı hastalıklarda aşı kullanımı	Talepte zorlama sözkonusu değil	Talep zorunlu değil	Zorunlu eğitim süresinin tamamlanması zorunlu olabilir

Aktan, Ç. C., Dileyici, D., & Vural, İ. Y. (2006). *Kamu Ekonomisi ve Kamu Politikası*. İstanbul: Seçkin

Az gelişmiş ülkelerde eğitim hizmetlerinin tüm toplum kesimlerine ulaşılacak şekilde yaygınlaştırılamaması, yetenekli bireylere yükseköğretim ve mesleki eğitim olanaklarının sunulamaması sonuçta nitelikli iş gücü yetersizliğine neden olmaktadır. İş gücünün niteliksiz oluşu ise geri kalmışlığın bir diğer nedenini oluşturmaktadır. Bu bağlamda ekonomik kalkınmanın gerçekleştirilmesinde ne kadar nitelikli iş gücüne gereksinim duyulduğunun belirlenmesi ve kullanılacak olan üretim teknolojisine uygun nitelikte iş gücü sağlayabilmesi için gerekli mesleki eğitim sisteminin kurulması büyük önem taşımaktadır. Az gelişmiş ülkelerde ulusal eğitim harcamalarına devlet olanakları yetmemekte, yoksul halk yeterli bilinç düzeyine ulaşamadığından eğitim için gerekli olan fonların bütçe dışından sağlanması söz konusu olamamaktadır. Eğitim olanağından yoksun çocuklar çok küçük yaşlarda çalışmaya başlamaktadır. Az gelişmiş ülkelerde eğitim ile ilgili önemli sorunlardan biri de eğitimdeki cinsiyet ayrımıdır. Genel olarak az gelişmiş ülkelerde erkek çocuklarına kız çocuklarından daha fazla şans tanınmakta, kadınlar toplum içerisinde ikinci planda kalmaktadır. Eğitim olanaklarından yararlanmada hem cinsiyet hem de kırsal ve kentsel yerleşim alanları açısından önemli farklılıklar söz konusudur (Öztürk, 2011). Yetenekli fakat ailesi eğitim maliyetini karşılayacak gelirden yoksun öğrencilerin, ileride eğitim sayesinde elde edecekleri gelir ve refah seviyesini hesaplamak güçtür. Ancak arttıracakları eğitim maliyetinin özel ve kamu kurumları bazında bireysel ve toplumsal getirilerinin nasıl olacağı tahmin edilebilir (bkz. Tablo 5).

Tablo 5.

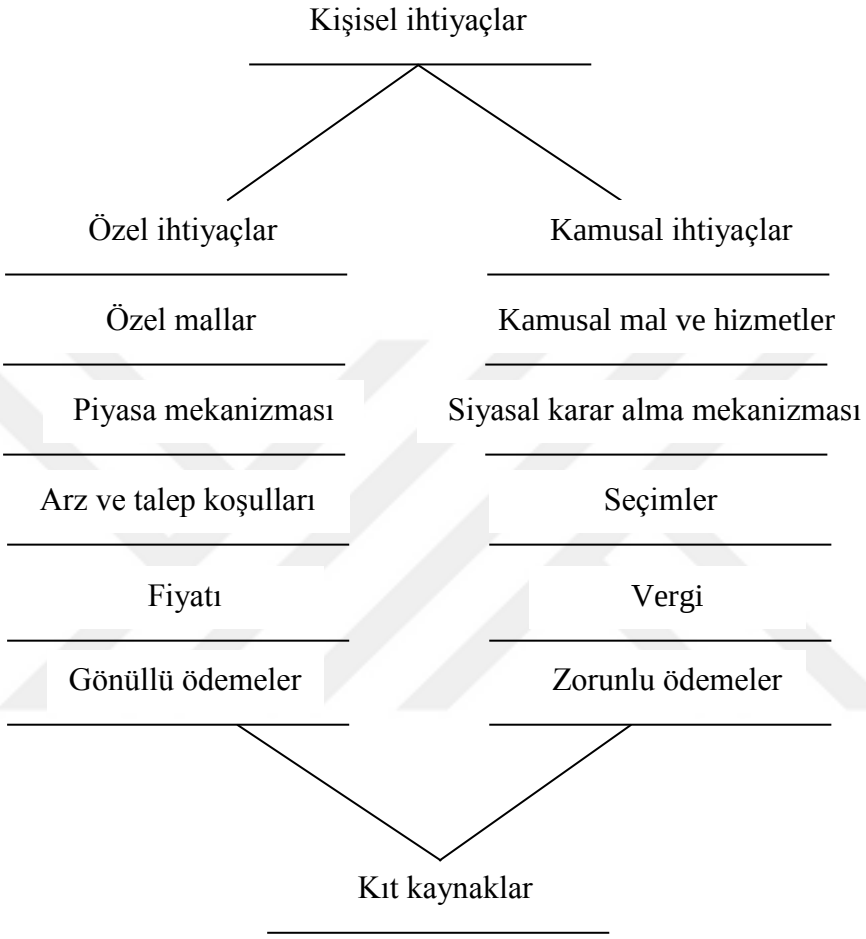
Eğitim ve bilgi hizmetlerinde fayda ve maliyetler piyasası ve kamu kesimi

Sunan Kesimler Faydalar	Piyasa firmaları, Özel Kişiler	Kamu kurumları
Temel eğitim:	- ödetilir	- zorunlu ve bedelsiz
- kişisel fayda	- tamamlayıcı fayda	- büyük
- toplumsal fayda	- az	- büyük
Meslek eğitimi:	- ödetilir	- bedelsiz
- kişisel fayda	- toplumsal fayda	- az
- büyük	- yok	- orta
İşyerinde eğitim:	- işçi öder	- vergi teşviki, burs
- kişisel fayda	- az	- tüm fayda
- toplumsal	- az	- büyük
Bilgi üretimi:	- patent koruması ile	- araştırma, proje, burs
- kişisel fayda	- toplumsal fayda	- patent geliri
- ödemeler kadar	- orta	- büyük
Bilgi yayma:	- bedel ödeterek	- devlet; bedelsiz
- kişisel fayda	- ödeme kadar	- az
- toplumsal fayda	- yok	- büyük

Bulutoğlu, K. (2008). *Kamu Ekonomisine Giriş –Demokraside Devletin Ekonomik Kuramı-*. Ankara: Maliye ve Hukuk.

Kamu ekonomisi temel olarak kişilerin kamusal ihtiyaçlarından etkin bir biçimde giderilmesi konusuyla uğraşır. Ayrıca devletin bazı düzenleyici etkinlikleri de (ekonomik istikrarı sağlamak ve adil gelir dağılımını gerçekleştirmek gibi) kamu ekonomisi tarafından ele alınmaktadır. Kamu ekonomisinin kamusal ihtiyaçların giderilmesine ilişkin sorunları, kaynak ayrımı fonksiyonu tarafından çözüme kavuşturulur. Böylece, geniş anlamda kamu ekonomisinin çözüme kavuşturduğu sorunlar ve konular arasına, piyasa tarafından giderilen ihtiyaçlar da (şekil 10) dolaylı bir biçimde girmektedir. Çünkü kamu ekonomisi alanında etkinlik sağlanmadan piyasa ekonomisi alanında etkinliğin sağlanması olanağı yoktur. Kamusal ihtiyaçlar iç ve dış güvenlik, *genel eğitim*, genel sağlık, sosyal güvenlik ve toplu taşımacılık türündeki hizmetlerde giderilmekte olup kişilerin dışsal ve içsel türde fayda elde etmelerini sağlarlar.

Kamu ekonomisinin istikrarın sağlanması fonksiyonundan, devletin tam istihdam ve fiyat istikrarını sağlaması ile makul bir büyüme hızını gerçekleştirilmesi anlaşılmaktadır (Şener, 2014).



Şekil 10. İhtiyaçların giderilmesi süreci Şener, O. (2014). *Kamu Ekonomisi*. İstanbul: Beta.

Tüketimlerinde rekabet olmaması ve tüketimlerinden kimsenin dışlanamaz oluşu kamusal malların en önemli özellikleridir. Fakat bu gruptaki malların çok azı her iki özelliği tam olarak barındırır. Bu özelliklerden birini taşımayan ya da taşımakla beraber özelliklerde aşınma olan mallara yarı kamusal mallar denilmektedir. Eğitim yarı kamusal mal özelliği taşımaktadır. Diğer taraftan kamusal malların (*i*) sunumu özel sektör tarafından gerçekleştirilemez, devletin rol üstlenmesi gerekmektedir; (*ii*) sunumu devlet üstlendiğinde ise fiyat mekanizması çalışmadığından bu malların etkin üretim düzeyini belirlemekte güçlükler olur. Yarı kamusal malların özelliklerine bakıldığında malların büyük bir çoğunluğu özel maldır. Kamusal malların çoğunda kullanıcı sayısı belli sayıya ulaşınca

tüketiminde rekabet ortaya çıkar. Bazı kamusal malların kullanıcılarına sağladığı bireysel fayda kullanıcı sayısı arttıkça azalır. Bazı mallarda dışlanamazlık özelliği olmasına rağmen yeni teknolojik gelişmeler dışlanabilirliği sağlayabilir (Savaşan, 2014).

Normatif ekonominin değer yargılarından hareket etmesi onun pozitif ekonomiyle iç içe geçmiş olması gerçeğini ortadan kaldırmayacaktır. Bu konuda verilebilecek en somut örnek refah iktisadı kavramının normatif ekonomi içerisinde yer alması değildir. Çünkü daha başlangıç aşamasında ekonomide politikalar (amaç) belirlenirken normatif ekonomi yani değer yargılarının şekillendirdiği bir yapı ortaya çıkmaktadır. Şöyle ki demokratik rejimlerde hükümet yetkisini ele geçirenler vaatle hepsini olmasa bile bir kısmını gerçekleştirmek zaruriyetindedirler. Politikaların oluşum süreci değerlendirildiğinde ise siyasi erki elinde bulunduran yürütme yani hükümet, sonra yasama organını oluşturan tüm fertlerin temelde yaşama tarzı, inanç tarzı gibi değer yargılarının biçimlendirdiği *hedef-amaç* ile bu amaçların yürürlüğe konulduğu uygulamalardan oluştuğu açıkça görülebilmektedir.

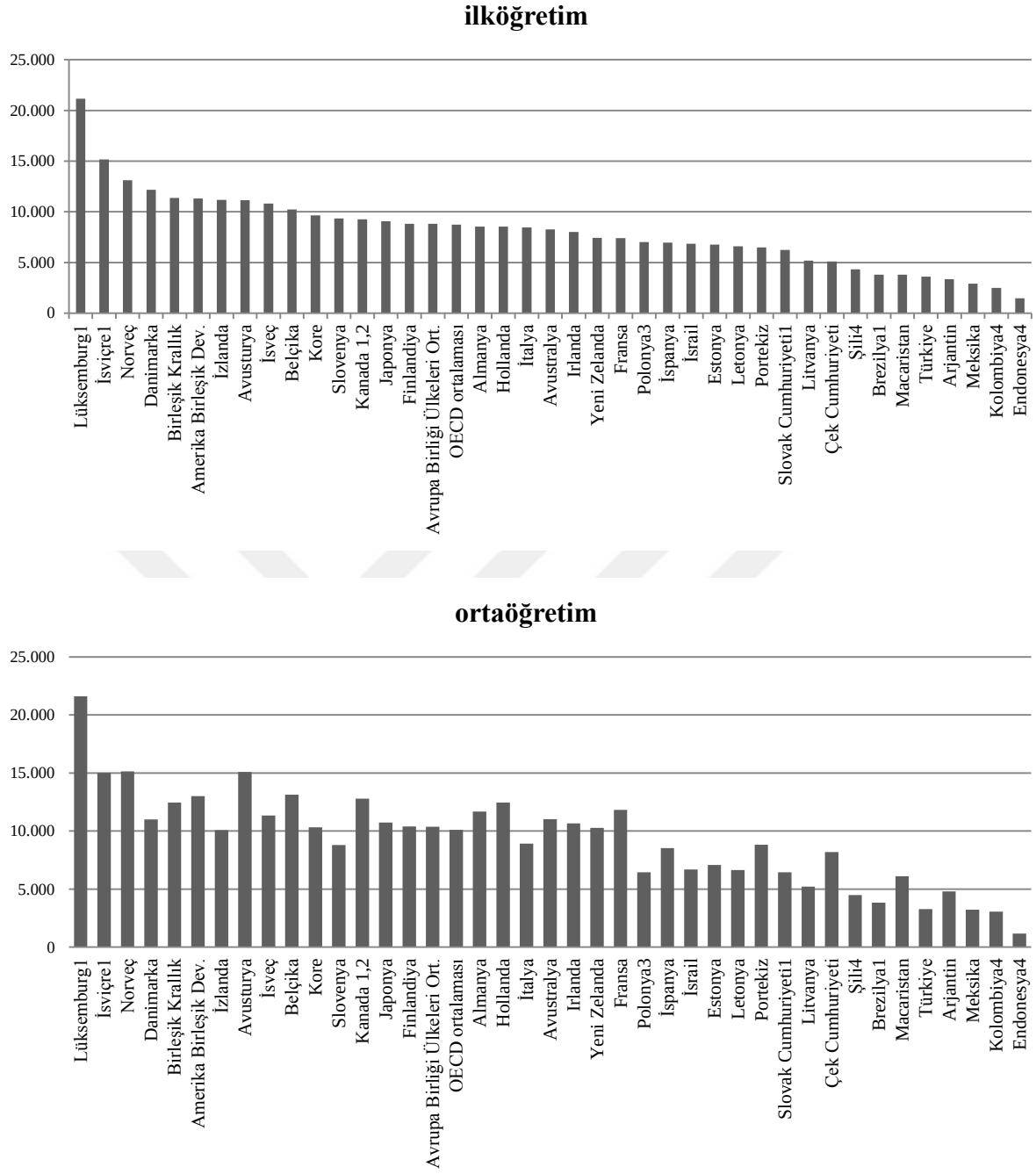
Diğer taraftan bu uygulamalar vatandaş ile devlet arasında (*i*) binlerce insandan oluşan toplumların, gücü tek elde toplamak istemeleri ve iç ve dış anlaşmazlıkların çözümü için merkezi otoriteyi geliştirebildikleri takdirde ayakta kalabilecekleri, (*ii*) kararların etkili olması isteniyorsa toplumun yapılandırılması ve merkezileşmesi gereği, (*iii*) ekonomik kaygılarla alakalı olarak malların aktarımı daha önce değiş tokuş mekanizmasına dayanırken büyük hacimli toplumlarda "*yeniden dağıtım ekonomisine*" sahip olunarak ekonomik işlevlerin gerektiği gibi yerine getirebileceği sınırlarla yer almaktadır (Nar, 2013).

Ekonomik kalkınmanın bazı ön şartlarından söz edilebilir. Her şeyden önce bu şartların yerine getirilmesi gerekir, halkın ekonomik kalkınmayı arzulaması, istemesi gerekir. Bu arzunun gerçekleşebilmesi için de bu ekonomide sosyal, ekonomik, politik ve kültürel müesseselerin ekonomik kalkınmaya mani olmamaları gerekir. Eğer bu faktörler ekonomik kalkınmaya engel teşkil edecek bir özellik taşıyorlarsa halk iktisaden kalkınmanın imkansız olduğunu bilir, çalışmalarıyla tabiata hâkim olamayacağını anlar. Yalnız, bu müesseselerin kalkınmaya mani olmamaları da yetmez. Kalkınabilmek için halkın sosyal kurumların baskısından kendini kurtarabilmesi değer yargıları sistemini tamamen değiştirebilmesi icap eder. Çünkü az gelişmiş ekonomiler uzun süre durgun ekonomiler halinde kalmışlardır. Bu nedenle, bu ekonomilerin halkı son derece muhafazakârdır.

Halkın kültürü, geleneksel bilgi ve görgüye dayanır. Bilimsel ve teknik tecrübeye yabancıdır. Halk, sosyal refah seviyesini yükseltmek için mücadele etmez. Zira böyle bir mücadelenin gerekli olduğuna inancı yoktur. Bu tür ekonomilerde insanları cezbeden yegâne özellik servet biriktirmek belli sosyal ve psikolojik prestiji sağlamaktır (Özbilen, 2010).

Özünde insana yapılan yatırımları ifade eden ve genellikle eğitim ve sağlık ekseninde analizlere konu olan beşeri sermaye olgusu, ekonomik kalkınmanın önemli bir itici gücünü temsil etmektedir. İyi eğitilmiş, yetiştirilmiş ve sağlıklı bireylerden oluşan toplumlarda sosyo-kültürel gelişmenin ekonomik gelişmeyi beraberinde getirdiği, ekonomik gelişmenin de sarmal şeklinde tekrar sosyokültürel gelişmeye yol açtığını söylemek mümkündür. Beşeri sermayenin elbette ki bu gelişmelerden farklı sonuçları da bulunmaktadır. Özellikle eğitim alanında yapılacak yatırımlara bağlı olarak verimliliğin arttırılması uluslararası rekabette üstünlük sağlamanın yanı sıra maliyetleri de önemli ölçüde düşürmeye yardımcı olacaktır. Ülke içindeki gelir dağılımını da etkileyen beşeri sermaye yatırımları (özellikle eğitim alanında) ülkelerin ekonomik kalkınma süreçlerinde önemli roller üstlenmektedir (Özyakışır, 2011, s.64).

Eğitim yatırımlarının geri dönüşü hesaplamalarında yapılan harcamaların faydası kişisel ve sosyal fayda olmak üzere iki açıdan ele alınmaktadır. Kişisel fayda, bireyin aldığı eğitimin daha düşük eğitim seviyesindeki bir bireyin kazandığı gelirden farkıdır. Sosyal fayda ise eğitimin GSMH'ya ve topluma kazandırdığı olumlu etkileridir. Sosyal faydanın rakamlarla ifade edilmesi daha güçtür. Çünkü bir toplumda bireylerin eğitim seviyelerinin yükselmesi, toplumda suç oranlarının azalması, nüfus planlamasına verilen önemin artması, çocukların daha iyi bir aile eğitimi alması, sosyal ve kültürel açıdan daha bilinçli bir yaşam gibi rakamsal olarak hesaplanması güç, topluma getirisi olan birçok etkisi olacaktır (Taş ve Yenilmez, 2008, s.173).



Not: PPP ve USD sırasıyla satın alma gücü paritesi ve ABD dolarıdır.
1. Sadece kamu kurumları (İtalya için, ilk ve orta dereceli eğitim için; Kanada ve Lüksemburg için, üçüncü basamak eğitim için ve birincil ve
tersiyer; Slovak Cumhuriyeti için, lisans, yüksek lisans ve doktora dereceleri için).
2. İlköğretim, ilköğretim öncesi ve alt orta öğretim verilerini içerir.
3. Ortaöğretim üstü orta öğretimde mesleki programlardan elde edilen bilgileri içerir.
4. Referans yılı 2015.

Şekil 11. OECD ülkelerinde İlköğretim ve ortaöğretim eğitim kademelerine göre öğrenci başına harcamalar

Eğitim kurumları tarafından öğrenci başına harcamaların hemen hemen tüm ülkelerde eğitim seviyesi ile arttığı ancak farklılıkların boyutunun ülkeler arasında belirgin bir şekilde değişmektedir. Öğrenci başına harcamaların benzer olduğu ülkelerde bile, çeşitli eğitim seviyelerine kaynak tahsisi büyük ölçüde değişebilir. 2014 yılında ilköğretimde öğrenci başına eğitim kurumları tarafından harcanan OECD ortalama tutarı 8 733 ABD dolarıdır, ancak Endonezya'daki öğrenci başına 1.500 ABD Dolarından az, Lüksemburg'da 21.000 ABD Doları civarındadır. Türkiye'ye bakıldığında ise 3.589 ABD dolarıdır (Tablo 6). Ortaöğretimde öğrenci başına eğitim kurumları tarafından harcanan OECD ortalama tutarı 10.106 ABD dolarıdır, bununla birlikte Endonezya'daki öğrenci başına 1.175 ABD doları, Lüksemburg'da 21.500 ABD Dolarından fazladır. Türkiye'de ise 3.268 ABD dolarıdır. Ortalama olarak, orta öğretime yapılan harcamalar ilköğretim harcamasından 1.2 kat daha fazladır. Bu oran Çek Cumhuriyeti, Fransa, Macaristan ve Hollanda'da 1.5'e kadar çıkabiliyorken Türkiye'de 1'den düşük olduğu görülmektedir (OECD, 2017). Her bir eğitim düzeyinde öğrenci başına eğitim kurumlarının yıllık harcamalarındaki bu farklılıklar, öğrenci başına kümülatif harcamalara yansıdığında daha büyük farklılıklar olabilecektir.

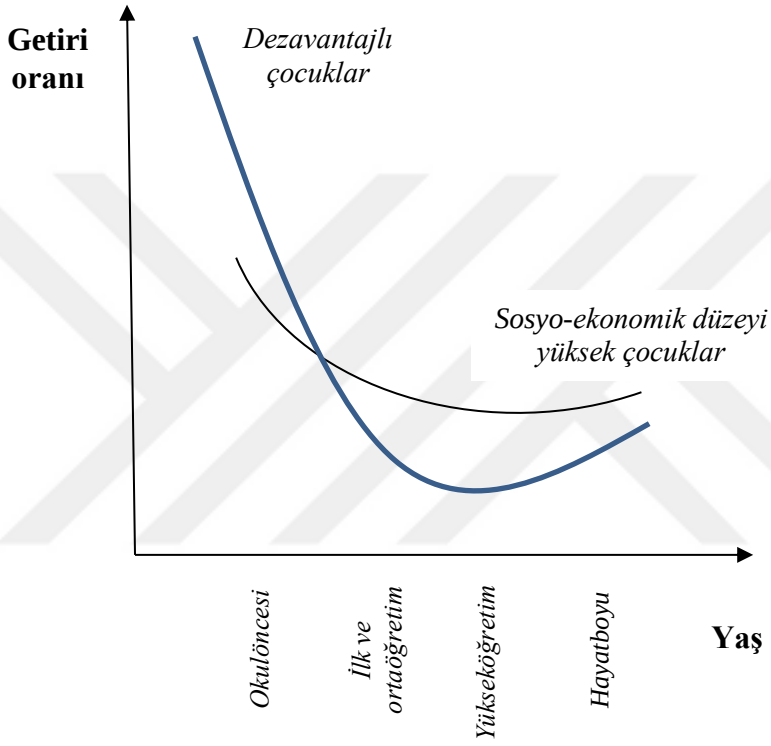
Tablo 6.

Eğitim Harcamaları Göstergeleri (2011-2016 yılları arası)

	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Toplam eğitim harcaması (milyon tl)	79.059	94.141	106.029	120.305	135.310	160.873
Öğrenci başına eğitim harcaması (tl)	4.103	4.718	5.191	5.778	6.382	7.449
Eğitim harcamasının gayrisafi yurtiçi hasıla içindeki payı (%)	5.7	6.0	5.9	5.9	5.8	6.2
Öğrenci başına eğitim harcaması ($)	2.445	2.620	2.725	2.636	2.342	2.461
Toplam eğitim harcaması ($)	47.112	52.269	55.646	54.889	49.657	53.151

Öğrenci başına yapılan eğitim harcamalarının 2011-2016 yılları arasında arttığı görülmektedir. Öğrenci başına toplam eğitim harcaması bir önceki yıla göre %16,7 arttı. Eğitim harcamalarının 2016 yılında 2015 yılına göre en fazla artış gösterdiği eğitim düzeyi

ise %30,7 ile ortaöğretim oldu. Bunu %20,2 ile ilkokul takip etti. 2016 yılı TÜİK eğitim harcamaları istatistiklerine göre Türkiye'de eğitim harcamaları 2016 yılında 2015 yılına göre %18,9 artarak 160 milyar 873 milyon TL oldu. 2016 yılında bir önceki yıla göre eğitim harcamalarının en çok arttığı eğitim düzeyleri; %31,6 ile ortaöğretim, %20,3 ile yükseköğretim oldu (TÜİK, 2017).



Şekil 12. Eğitim yatırımlarının kademelere göre getiri eğrisi Cunha, F., Heckman, J. J., Lochner, L., & Masterov, D. V. (2006). Interpreting the evidence on life cycle skill formation. In E. A. Hanushek & F. Welch (Eds.), Handbook of the economics of education (pp. 697–812). Amsterdam: North-Holland.

Eğitim yatırımlarının ekonomik olarak etkililiğinin konuşulmasının yanında yapılan yatırımın geri dönüşü yaklaşık çeyrek asırı bulabilmektedir. Bu anlamda ticari bir eylem değil insan ve toplumsal bir yatırım olarak görülmesinde fayda bulunmaktadır. İrdelenmesi gereken bir diğer unsur, eğitim yatırımının yapıldığı gruptur. Dezavantajlı çocuklara yapılan yatırımın getirisi yüksek oranda gerçekleşirken sosyo ekonomik düzeyi daha yüksek olan çocuklara yapılan yatırımın getirisi nispeten daha düşük oranda geçekleşmektedir. Ancak her iki grupta da getiri farklı oranlarda da olsa gerçekleşmektedir

(şekil 12). Önemli konulardan biri dengeleme olarak karşımıza çıkmaktadır. İlk olarak bu konuda farklı tarafların çıkarları düşünülmelidir. Örneğin, belirli mevsimlerde ihtiyaç duyulan iş gücüne işveren tüm mevsimler boyunca iş veremeyecek olup ihtiyaç duyduğu aylarda istihdam sağlayabilecektir. Dezavantajlı grup üyesi birey ise var olan maddi ihtiyaçtan dolayı tüm aylarda iş sahibi olmak isteyecek ve belirli dönemlerde işveren işleri göz ardı edecektir. Ayrıca belirli bir eğitimle gelinen dönemsel işlerde ise işveren öncelikle eğitime sahip insan sermayesi arayışı içerisinde olacak olup eğitim maliyetini kendisi karşılama yoluna gitmeyecektir. Bu durum da insan gücü sayısını azaltacak bir kriterdir. Bu kriterler düşünüldüğünde eğitim sisteminin yükseköğretimden sonra devam eden yaşam boyu öğrenme stratejisi akla gelmektedir. Sistem bütünlüğünün tam olarak düşünülmesi, işverenin ve iş arayanın dezavantajlı grup üyelerinin vazgeçme maliyetlerini en aza indirebilir. Ayrıca dengeleme yapılırken yerel gereksinimlerin dikkate alınması bölgesel farklılıkları en aza indirebilir (Brandsma, 2002).

Sonuç olarak içsel büyüme teorisi kamu politikalarına büyüme alanında önemli görevler yüklemektedir. Bu gereklilik üretim ve yatırımların taşıdığı pozitif dışsallıktan, beşeri sermayenin üretimdeki öneminden, altyapı ve istikrar gibi kamu politikalarının doğrudan sonuçlarından kaynaklanmaktadır. İçsel büyüme teorisinin gelişmekte olan ülkelere önerisi, teşvik politikalarının gelecekte öneminin artması beklenen ve teknolojik olarak gelişme potansiyeline sahip alanlarda yoğunlaştırılması şeklindedir. Diğer bir anlatımla, gelişmekte olan ülkeler, Ar-Ge, eğitim, finansal kalkınma, dış ticaretin arttırılması, verimli kamu harcamaları politikalarına önem vererek ekonomik büyümelerini hızlandırabilirler. Eğitim harcamalarının, bireylerin verimliliğini artırarak ve yaratıcılığını harekete geçirerek ekonomik büyümeyi hızlandırması beklenmektedir. Çünkü eğitimli bir kişi, olayları kolayca kavrayarak geliştirilmesine ve çalışma arkadaşları ile birlikte bir bilgi birikiminin oluşmasına katkıda bulunabilir. Eğitim harcamaları, içsel büyüme modellerinde sıkça vurgulanan beşeri sermaye oluşumuna yol açmaktadır. Eğitim alanındaki kamu harcamaları, öğretmenlere, müdürlere, okul binalarına, bilgisayarlara, yemek ve kitaplara yapılan ödemeleri kapsamaktadır (Kar & Taban, 2003).

2.3.1. Eşitliğin Sağlanmasında Eğitim Sistemi İçerisinde Roller ve Sorumluluklar

Eşitsizliği "pedagojik yöntem/yol" olarak ifade edilmiş düzenleyici bir süreçle açıklayan Au (2008), öğrencinin geleceğini belirlemeye yönelik, sonucu öğrenciler için önemli olan

standart testlerin sosyo-ekonomik ilişkiler ve sınıftaki pedagojik uygulamalar arasındaki durumu nasıl etkilediği ve dolayısıyla sosyal ve eğitsel eşitsizliği nasıl yeniden ürettiğine dair teorik bir açıklama getirmektedir. Buradaki yöntem, sınıf içindeki eğitim süreçlerini düzenleyen okul iletişim ve bilgi kazanımına ilişkin bir dizi kuralların bulunduğu süreçtir. Bu kurallarla standart testlerin bilginin içeriği, bilgi şekilleri ve pedagojilerini kabul edilebilir koşulları belirleyerek kontrol altına aldığını belirtmektedir. Böylelikle sistem öğrencilerin kimliklerini seçmekte ve düzenlemekte, öğrencinin eğitimsel başarısını belirlemekte eşitsizliği yeniden üretmektedir. Bu teorik çıkarımlara paralel olarak Dinçer ve Uysal (2010) Türkiye'de öğrenci başarısına ilişkin çalışmalarında PISA 2006 Fen testinde öğrenci başarısındaki önemli belirleyicilerin eğitim görülen program türü ve sosyo-ekonomik durum olduğunu belirtmektedir. Öğrenci başarısında program türünün en belirleyici faktör olduğu, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumunun ikinci faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı sosyoekonomik duruma sahip öğrenciler benzer okullara gitmektedir. Diğer bir ifade ile benzer başarıdaki öğrenciler belirli okullarda kümelenmektedirler. Okullarda öğrenci başarıları da benzer hale gelmekte ve bu aynı durum kendini sürekli yenilemektedir. Bu durumda eğitim sisteminin sosyo-ekonomik durumdan kaynaklanan var olan dezavantajlı durumları kaldırmak yerine yeniden ürettiğine vurgu yapılmaktadır.

Türkiye'de eğitim kademeleri arası geçiş sınavlarında öğrenci başarısını etkileyen iki faktör bulunmaktadır. İlki, öğrenci ailesinin temel özellikleri ve yaşama dair sosyal beceri ve başarıya karşı algıları ikincisi ise öğrencinin zihninde konuları yapılandırması ve not ortalamalarına göre tanımlanan akademik başarı gibi okul ile ilgili faktörlerdir. Diğer taraftan okul derslerinde akademik başarının arttırılması ve kademeler arası geçiş sınavlarında elde edilen başarıya özel ders etki göstermektedir (Berberoğlu & Tansel, 2014).

O'Dwyer, Aksit ve Sands'ın 2010 yılında Türkiye'den bir kesit alarak Erzurum ilinde yaptıkları Doğu Türkiye'de eğitim erişimin genişletilmesi dair araştırmalarında, akademik başarıdan önce eğitime erişime sağlanmasına vurgu yapmışlardır. Araştırmada eğitime erişimi cinsiyet, sosyo-ekonomik yapı ve eğitimin kazandırmayı hedeflediği beceriler bağlamında kurgulayan yazarlar rastgele seçtikleri 84 öğrencinin aile yapılarını incelemişlerdir. Sonuçlar incelendiğinde ise 45 öğrencinin annesinin çalışmadığı ortaya çıkmıştır. 39 öğrencinin annesi ise 21'i memur, 6'sı emekli, 5'i okutman, 3'ü öğretmen, 2'si mühendis, 1'i ticaret yaparken 1'i ise banka çalışanı ve 1 öğrenci babasının ise

çalışmadığı dağılımını göstermektedir (O'Dwyer, Aksit ve Sands, 2010). Sosyo-ekonomik durumun ve gelir durumunun göstergesi olarak iş hayatında bulunma bakımından ailelerin yarısından fazlasında sadece erkeklerin çalıştığı görülmektedir. Bu aynı zamanda ailenin sosyal süreç ve yaşam zenginliğinin de düşük düzeyde olabileceğinin bir göstergesi olabilir.

Engin-Demir'in 2009 yılında Türkiye'de il merkezinde yaşayıp gelir durumu düşük öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen unsurları araştırmayı amaçladığı çalışmasında kurmuş olduğu regresyon modeli değişkenlerinin akademik başarıyı etkileme derecesi yaklaşık ¼ 'ü kadar çıkmıştır. Bu durum akademik başarıyı başka değişkenlerin de etkilediğini göstermektedir. Başarı düzeylerini etkileyen değişkenler arasında benlik saygısı gibi kişisel, çevre veya aile-çocuk etkileşimi gibi aile özellikleri derinlemesine irdelenebilir. Diğer taraftan okul özellikleri arasında sayılabilir sınıf süreçleri, okul iklimi, öğretmen motivasyonu gibi değişkenler de dikkate alınarak kapsamlı bir araştırma süreci önerilebilir (Engin-Demir, 2009).

Gelbal'ın 2008 yılında Türkiye'de bulunan sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarısı üzerinde etkisini araştırmayı amaçladığı çalışmasında, araştırma örneklemindeki öğrencilerin evlerinde bulunan olanaklara, cinsiyetlerine, annelerinin eğitim düzeylerine ve kardeş sayılarına göre Türkçe testindeki başarı düzeyleri incelenmektedir. Öğrencilerin Türkçe testindeki ortalama başarı düzeyleri 57,6'dır. Değişkenlik ölçüsü ise ortalama başarının yarısından biraz daha düşüktür (23,7). Bu durum öğrencilerin başarı dağılımlarının hetorojen olduğunu göstermektedir. Ele alınan değişkenlere göre betimsel istatistiklerde farklılaşmalar görülmektedir. Evdeki olanaklar arttığında, ortalama başarıda artış görülmektedir. Cinsiyete göre, kızlar erkelere göre daha başarılıdır. Annelerinin eğitim düzeylerinin artmasıyla da başarıda artış gözlenmektedir. Kardeş sayısının artmasıyla başarıda düşüş görülmektedir. Anne eğitim düzeyi ailelerin sosyoekonomik düzeylerinin bir göstergesi olarak adlandırılabilir. Bireylerin eğitim düzeyleri arttıkça toplumdaki sosyal statüsünde bir artış ve bununla paralel olarak ekonomik düzeylerinde de bir yükseliş olur. Ekonomik açıdan iyi durumda olan aileler, çocuklarının eğitim ortamlarını düzenleyebilmekte ve onlara değişik olanaklar sağlayabilmektedirler. Ayrıca çocuklarının eğitim sorunları ile yakından ilgilenerek bu sorunlarını zamanında çözebilmeleri ve onlara her türlü akademik destek verebilme güçleri, çocuklarının akademik başarılarına olumlu etki sağlamış olabileceği sonucuna ulaşmıştır (Gelbal, 2008, s.8-9).

Eğitimde sosyoekonomik eşitsizlikleri açıklamak için maddi, sosyal, kültürel kaynakları ve okulların önemini belirlemek için, 2000 yılı PISA verileriyle ülkeler arası bir karşılaştırma yapıldığında Marks, Cresswell ve Ainley (2006) genellikle kültürel faktörlerin, çoğu ülkede daha önemli bir rol oynamasına rağmen bazı ülkelerde maddi kaynakların azımsanmayacak bir öneme sahip olduğunu ifade etmektedir. Sosyal faktörlerin ise daha az bir etkisi bulunmaktadır. Birçok ülkede okul ve program türü gibi eğitimsel farklılaşmalar sosyoekonomik durum ve akademik başarı arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir. Öğrencileri bilişsel yeteneklerine göre okul/sınıf/program türü gibi gruplara ayıran eğitim sistemlerinde bu ilişki daha da güçlüdür. Sosyoekonomik durumun başarı üzerindeki etkisinin %60'ının söz konusu faktörler tarafından açıklandığı ifade edilmektedir

Türkiye'de zorunlu eğitim sürelerinde meydana gelen değişmeler sonucunda, 1997 yılından sonra, eğitimsel kazanımlar (1) farklılıkların tamamlanması, (2) bölgesel ve cinsiyet farklılıkları, (3) eğitim düzeyi ve çocuk işçiliği başlıkları altında incelenmelidir. Genel olarak bakıldığında ise farklılıkların tamamlanmasın ilköğretimin zorunlu hale getirilmesinin akabindeki 8 yıl içerisinde nispeten tamamlandığı görülmektedir. Farklılık değişkenleri içerisinde fiziki kapasite, öğretmen sayısı, sınıf başına düşen öğrenci sayıları gelmektedir. Bölgesel farklılıklara, cinsiyet farklılıklarına, eğitim düzeyine ve çocuk işçiliği durumlarına bakıldığında ise Türkiye'de okullaşma oranları, kızların okula kaydı ve devam etme oranları bölgelere göre değişkenlik göstermektedir. Ancak yapılan eğitim süresi değişikliği olumlu yönde artış sağlamıştır (Akkoyunlu-Wigley ve Wigley, 2008).

Kapsayıcı eğitim sistemleri nasıl kurgulanmalı? sorusuna cevap olarak uluslararası örneklerin de öngördüğü eğitim sisteminde durumun fırsata çevrilmesi için atılması gereken önemli adımlar şöyle sıralanabilir (ERG., 2016b, s.5):

- Kapsayıcı eğitimin tanımı ve önemi konusunda toplumsal fikir birliği sağlanması,
- Uluslararası standartlar temel alınarak insan ve çocuk haklarının gereği olan kapsayıcı eğitim alanında eksik olan mevzuatın belirlenip hukuki reformların kabul edilmesi,
- Yerel ve ulusal düzeylerde kapasite artırma çalışmalarının hızlandırılması;
    - Yerel düzeyde kapsayıcı eğitimin durumunun analiz edilmesi ve kaynakların gözden geçirilmesi,
    - Herhangi bir nedenle okul dışında kalmış olan çocuk ve gençlerin belirlenmesi ve okula geri dönmelerinin ve okulda kalmalarının desteklenmesi,
- Öğretmenlere bu konudaki kritik rolleri konusunda bilgi ve destek sunulması; sınıf içindeki farklılıkların tüm öğretmenler tarafından bir engel değil bir fırsat olarak görülmesinin sağlanması ve farkındalığın arttırılması.

Türkiye'deki eğitim sisteminin yapısı incelendiğinde merkezi bir yapıda olduğu görülmektedir. Merkezi yapılarda yerelleşme eğilimi genel tartışma konusudur. Diğer taraftan eğitim sisteminin verimliliği konuşulurken demokratik tutum içerisinde etkililiğin sağlanması geliştirilmiş eşitliğin yerel düzeye yansıtılma derecesine bağlı olmasına bağlıdır. Telafi mekanizmalarının yokluğunda ekonomik verimsizlik başlayabilir. Eğitim sistemlerinin etkili ve verimli olabilmesi için aşağıdaki faktörlere dikkat edilmesi gerekmektedir. (Gershberg, 2005, s.2) :

1. Sistemlerin birbiriyle uyumu,
2. Bürokrasi ve bürokratik işlemlerin azaltılması,
3. Kaynakların başka bir hizmet alanına transferinin azaltılması; yerel koşullara uyumlu hükümet programları
4. Hükümet programları ile ilgili konularda yoksul ve kırsal nüfus ile iletişim
5. Maliyetin azaltılması ve düşürülmesi
6. Yerel düzeyde kendi kendine yetebilecek kaynakların oluşturulması ve oluşturulan kaynakların hibe programları ile desteklenmesi
7. Kaynakların arttırılması ve paydaşların daha etkin çalışması
8. Daha iyi hesap verebilir ve iş birliklerin kurulması
9. Eylemlerin etkililiğini ölçerek merkezi değerlendirmenin oluşturulması

Türkiye'de ortaöğretime geçişte sınav sistemi, okul türü ve sayıların çokluğu nitelik sorununu beraberinde getirmektedir. Ayrıca mesleki lise sayıları azaltılarak seçme sınavlarının sonucunda yerleşemeyenlerin tercih ettikleri okul olmaktan çıkarılması fayda sağlayabilir. Diğer taraftan Türkiye'de cinsiyet eşitsizliği ve sosyo-ekonomik durumun eğitime erişimde yol açtığı eşitsizlikler geçmişe oranla azalmıştır. Ancak bölgesel bakımdan ortaya çıkan eşitsizlikleri öğretim programların yapısı esnetilerek aşmak mümkün olabilir. Bölgesel farklılıkları öğretmen niteliği kapsamında alınacak önlemler de azaltabilir (World Bank, 2013).

Türkiye'nin ulusal politikaları incelendiğinde yeniden ele alınarak geliştirilmesi gereken altı ana tema bulunmaktadır: (1) Sosyal içerik: Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, ekonomik, sağlık ve diğer girişimlerin temel unsuru olarak eğitim reform ihtiyacı, küresel bilgi tabanlı ekonomilerle rekabette refahın artırmasını amaçlamaktadır. (2) Eşitlik: Türkiye bölgeler arasında bulunan kent ve kırsal alanlar arasındaki farklılıkların daraltılması, eğitime erişim ve fırsatların sağlanması, kız ve erkek arasındaki eşitsizlikleri ortadan kaldırmak toplumsal farkındalığın geliştirilmesi. (3) Kalite ve hesap verebilirlik: Müfredat reformunun ana unsurları, öğretmen ve yönetici niteliğinin geliştirilmesi, öğretim materyallerinin çeşitlendirilmesi, izleme ve değerlendirme kalitesinin ulusal hedef ve standartları ile

uyumlu olması gerekir. (4) İnsan kaynakları: gerçekleştirilen eğitim reformlarının merkez yönetiminden il-ilçe yönetimine kadar farkında olunması ve öğretmen sayıları kadar öğretmen kalitesine önem verilmesi. (5) Finansman ve kaynakların etkin kullanımı: Türkiye, özellikle ortaöğretim seviyesinde eğitim için bütçe desteğinin artırılması, bütçe ve kaynak tahsisi yöntemlerinin yeniden ele alınması gerekir. (6) Liderlik, organizasyon yapısı ve yönetim: Türkiye illerine ve okullarına kaynakların kaliteli ve verimli kullanılması için daha fazla sorumluluk verilerek Milli Eğitim Bakanlığı fonksiyonlarını yerelleşmesi gerekir (OECD., 2007).

Tablo 7.

Türkiye'de Politika Seçenekleri ve Kalite ile Eşitlik Üzerinde Beklenen Etkileri

Politika Alanı	Politika Seçenekleri	Beklenen Etki
Okul Öncesi Eğitim	• 2014-15'e kadar Türkiye'de anaokuluna kayıt oranının yüzde 100'e ulaşmasını sağlamak için Milli Eğitim Bakanlığı'nın erken çocukluk eğitiminin genişletilmesiyle ilgili halka açılmasının sonraki aşamalarının düzenlenmesi.	• Ülke çapında 5 yaşındaki çocukların okula kayıt oranının ve en dezavantajlı illerde eğitime geri dönüş oranının artması.
	• Kamu ve özel sektör tarafından sağlanan erken çocukluk eğitimi için bir kalite güvence çerçevesi oluşturulması	• Öğretmen-öğrenci oranları için daha açık hedefler, erken çocukluk dönemi eğitmenleri için yeni koşullar ve yeni bir kalite derecelendirme sisteminin oluşturulması.
	• Erken çocukluk eğitimin önemini vurgulayan bilgilendirme kampanyalarının yaygınlaştırılması	• Çocuklarının okula daha erken başlaması yönünde ebeveynlerin isteklerinin artması.
Öğretmenler	• Yeni öğretmenlerin, öğrenimin ilk birkaç yılında desteklenmesi ve onlara sorumluluk verilmesi.	• Öğretmenlik mesleğinin bütünü için daha iyi bir ortam.
	• Yüksek kaliteli öğretmenleri çekmek ve işte kalmalarını sağlamak için parasal ya da parasal olmayan yeni teşviklerin yaratılması.	• Daha yüksek maaş alan, motivasyonu daha yüksek ve daha becerikli öğretmen kadroları.
	• Öğretmen eğitimini iyileştirme, hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimin uyumlu hale getirilmesi ve okula dayalı öğretmen eğitimi stratejilerinin oluşturulması	• Daha iyi eğitilmiş öğretmenler ve öğretmen gücü genelinde becerilerin dağılımında daha az eşitsizlik, öğretmenler genelinde arttırılmış işbirliği ve öğretmenler arası daha geniş etkileşim.
Finansman	• Kişi başı ilkesine dayalı, fon formüllü düzenlemelerle • halk eğitimini finanse edecek yeni bir sistemin getirilmesi	• En dezavantajlı okulların kalitesini arttırmak için daha yüksek düzeyde girdi.
	• Kamu kaynaklarının en fazla gereksinimi ve en yüksek geri dönüşü olan gruplara yönelik olarak hedeflenmesi	• Bu gruplara yapılan yatırımdan eğitime daha yüksek geri dönüş oranları (örneğin; daha düşük düzeylerde eğitim, en dezavantajlı bölgeler ve kızlar).
	• Orta ve yüksek öğretime giriş sınavlarının gözden geçirilmesi	• Özel finansmana olan bağlılığın azaltılması veya bu fonların, kalite artırımı faaliyetleri için kamusal sisteme yeniden yatırılması.
Bilgi	• Türkiye'deki temel eğitimin durumu ile ilgili yıllık rapor hazırlanarak, eğitim konusundaki kamusal tartışmanın teşvik edilmesi	• Eğitim sistemi performansının daha iyi tanınması ve anlaşılması; eğitim reformu için daha fazla tartışma ve destek.
	• Her okul için, girdi ve çıktıları içeren okul karnelerinin oluşturulmasıyla tek tek okullar ile ilgili bilgilerin geniş halk kitleleri için erişilir hale getirilmesi	• Okul düzeyinde geliştirilmiş şeffaflık ve sorumluluk; güç kazanmış ebeveynler ve öğrenciler.
	• E-Okul veritabanında yapılacak iyileştirmelerle, eğitimle ilgili verilerin kapsamının, kalitesinin ve elde edilebilirliğinin arttırılması	• Eğitimde politika oluşturma ve ebeveynlerin, öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin karar vermeleri için daha iyi veri.

World Bank. (2011). Türkiye'de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi zorluklar ve seçenekler. Washington: The World Bank.

Türkiye'de özel ihtiyacı olan çocuklara ve eğitime erişimde cinsiyet değişkeni kapsamında farklı projeler gerçekleştirilmiştir. Bu projelerin temelinde eğitime ebeveyn katılımını artırmak bulunmaktadır. Bu sayede eğitimde eşitsizlik ve eğitime erişim konusunun ana nedeni olan aile faktörünün desteklenmesi amaçlanmıştır. Bu projeler çerçevesinde okul temelli sosyal yardım programları tasarlanmıştır. Programlar, ihtiyaç sahibi öğrencilere okul üniforması, yemek gibi temel ihtiyaçların karşılanmasına yardımcı olmaktadır ve okul-aile birliği ile halktan aktif bağış yoluyla desteklenen bir sisteme sahiptir (Güven, 2007).

Genel olarak ailenin gelir durumu çocukların eğitim yatırımı yapma veya derecesini etkilemektedir. Bunu etkileyen bir diğer faktör kardeş sayısıdır. Bu durum kaynakların daha fazla çocuk üzerinde paylaştırılması anlamını taşımaktadır. Dolayısıyla düşük gelirli ailelerin çocukları doğal olarak mali kısıtlamayla karşılaşmaktadır. Türkiye'deki mevcut durum irdelendiğinde bölgesel olarak eğitime karşı tutum değişmekle birlikte zorunlu eğitimin alınmasından vazgeçilen ilk grup kız çocukları olmaktadır. Mali durumun bu durumu ortaya çıkarmasının yanında annenin maddi ve cinsiyet rolü tutum ve eğitim üzerine kızların katılımını etkilemektedir. Diğer bir ifadeyle Türkiye'de eğitimde cinsiyet rolünü kültürel ve ekonomik nedenler etkilemektedir (Smits & Gündüz Hoşgör, 2006).

2.4. Eğitimde Eşitliği Belirleyen Yasal İlkeler

2.4.1. Uluslararası Yasal Dayanak

Tablo 8.

İnsan hakları bünyesinde eğitimin yasal çerçevesinin tarihsel gelişimi

Yıl	*Eylem*
1948	• İnsan Hakları Evrensel Bildirisi *Tüm çocuklar için ücretsiz ve zorunlu ilköğretimin sağlanması*
1989	• Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi *Herhangi bir ayırım yapılmaksızın tüm çocuklara eğitimin sağlanması*
1990	• Herkes için Eğitim Dünya Bildirgesi (Education for all/EFA) (Jomtien Bildirgesi)
1993	• Birleşmiş Milletler Engelliler için Fırsat Eşitliği Standartları (*kural 6*) *Engellilerin eğitim hakkını diğer tüm çocuk, genç ve yetişkinlerle birlikte okul ortamına entegre ve genel okul ortamında sağlanması*
1994	• Salamanca bildirisi ve Özel eğitim ihtiyaçları için eylem çerçevesi *"... ne olursa olsun, fiziksel, zihinsel, sosyal, duygusal, dilsel veya diğer koşulların tümü okul ortamlarında eşit olması."* *"Göçebe nüfus, dezavantajlı gruplar, dilsel, etnik veya kültürel farklılıkları olan çocuklar, üstün yetenekli veya zihinsel engelli çocuklar, sokak veya çalışan çocukların eğitim hakkının yerine getirilmesinin sağlanması." (Paragraf 3).*
2000	• Dakar Eylem Planları (EFA amaçları) + Binyıl Kalkınma hedefleri çerçevesinde Dünya Eğitim Forumu *2015 yılına kadar tüm ocuklar ve kızların zorunlu eğitim süresi olan ilköğretim eğitimini tamamlamasına olanak sağlanması*
2001	• Engelliler için Eğitim Hakkının Herkes için Eğitim (EFA) içeriğinin baş kuralı olarak belirlenmesi
2005	• Birleşmiş Milletler Engellilik Sözleşmesi *Engelli ve kaynaştırma kişilerin haklarını geliştirme ve uygulanmasına teşvikin sağlanması*

UNESCO., (2005). Guidelines for ınclusion: ensuring access to Education for All. Fontenoy: UNESCO. s.14'den uyarlanmıştır.

2.4.1.1. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nun 10 Aralık 1948 tarihinde İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ilan edilmiştir. Türkiye'de ise 27 Mayıs 1949 tarihinde Bakanlar Kurulu

Kararı ile kabul edilmiş ve aynı yıl 7217 Sayılı Resmî Gazetede yayımlanmıştır (Resmî Gazete, 1949).

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu; Eğitim ve öğretim yoluyla hak ve özgürlüklere saygıyı geliştirmek, giderek artan ulusal ve uluslararası önlemlerle üye devletlerin halklarının dünyaca etkin olarak tanınmasını ve uygulanmasını sağlamak tüm halklar ve uluslar için ortak ideal ölçüleri belirlemek için bu insan Hakları Evrensel Bildirgesini ilan eder (TBMM, ?).

Uluslararası bir geçerliği olarak Türkiye'de kabul edilen ve Türk eğitim sistemini uygulamada etkileyen beyanname maddelerinden bazıları "*Bütün insanlar özgür, onur ve haklar bakımından eşit doğarlar. Akıl ve vicdana sahiptirler, birbirlerine karşı kardeşlik anlayışıyla davranmalıdırlar.*", "*Herkes yasa önünde eşittir ve ayrım gözetilmeksizin yasanın korunmasından eşit olarak yararlanma hakkına sahiptir. Herkesin bu Bildirgeye aykırı her türlü ayrım gözetici işleme karşı ve böyle işlemler için yapılacak her türlü kışkırtmaya karşı eşit korunma hakkı vardır.*", "*Herkesin ülkesinin kamu hizmetlerinden eşit olarak yararlanma hakkı vardır.*", demokrasi bağlamında ise "*Halkın iradesi hükümet otoritesinin temelidir. Bu irade, gizli veya serbestliği sağlayacak benzeri bir yöntemle genel ve eşit oy verme yoluyla yapılacak ve belirli aralıklarla tekrarlanacak dürüst seçimlerle belirlenir.*", eğitim hakkı ve eşitliği bağlamında ise "*Herkes eğitim hakkına sahiptir. Eğitim, en azından ilk ve temel eğitim aşamasında parasızdır. İlköğretim zorunludur. Teknik ve mesleksel eğitim herkese açıktır. Yükseköğretim, yeteneklerine göre herkese tam bir eşitlikle açık olmalıdır.*" biçiminde sıralanmaktadır (Resmî Gazete, 1949).

2.4.1.2. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme

1924 tarihli, Cenevre Çocuk Hakları Bildirisinde ve 20 Kasım 1959 tarihinde Birleşmiş Milletler Teşkilatı Genel Kurulunca kabul edilen Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi Türkiye'de 27 0cak 1995 tarihli ve 22184 sayılı Resmî Gazete ile yürürlüğe girilmiştir. (Resmî Gazete, 1995). Bahsi geçen Çocuk Haklarına Dair Sözleşmenin, eğitimin bir hak ve bazı hukuki ilkeler çerçevesinde yapılacağını teminat altına alan maddeler "*Taraf Devletler, çocuğun eğitim hakkını kabul ederler ve bu hakkın fırsat eşitliği temeli üzerinde tedricen gerçekleştirilmesi görüşüyle özellikle: a) İlköğretimi herkes için zorunlu ve parasız hale getirirler; b) Orta öğretim sistemlerinin genel olduğu kadar mesleki nitelikte de olmak üzere çe¬şitli biçimlerde örgütlenmesini teşvik ederler ve bunların tüm çocuklara açık olmasını sağlarlar ve gerekli durumlarda mali yardım yapılması ve*

öğretimi parasız kılmak gibi uygun önlemleri alırlar; c) Uygun bütün araçları kullanarak, yükseköğretimi yetenekleri doğrultusunda herkese açık hale getirirler; d) Eğitim ve meslek seçimine ilişkin bilgi ve rehberliği bütün çocuklar için elde edilir hale getirirler; e) Okullarda düzenli biçimde devamın sağlanması ve okulu terk etme oranlarının düşürülmesi için önlem alırlar.", "Çocuğun, anlayışı, barış, hoşgörü, cinsler arası eşitlik ve ister etnik, ister ulusal, ister dini gruplardan, isterse yerli halktan olsun, tüm insanlar arasında dostluk ruhuyla, özgür bir toplumda, yaşantıyı, sorumlulukla üstlenecek şekilde hazırlanması" ve "*Taraf Devletler, çocuğun kültürel ve sanatsal yaşama tam olarak katılma hakkını saygı duyarak tanırlar ve özendirirler ve çocuklar için, boş zamanı değerlendirmeye, dinlenmeye, sanata ve kültüre ilişkin (etkinlikler) konusunda uygun ve eşit fırsatların sağlanmasını teşvik ederler.*" şeklinde belirtilmiştir.

2.4.2. Ulusal Yasal Dayanak

2.4.2.1. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası

Türkiye Cumhuriyeti Anayasasısı, 18/10/1982 tarih ve 2709 sayılı kanun ile kabul edilmiştir. Günümüzde de kullanılan anayasanın, ikinci bölümü olan Kişinin Hakları ve Ödevleri ve üçüncü bölümü olan Sosyal ve Ekonomik Haklar ve Ödevler başlıkları altında 24 ve 42. maddelerinde eğitim ile doğrudan ilgili kanun metinlerine aşağıda yer verilmiştir (Resmî Gazete, 1982). Din ve vicdan hürriyeti bağlamında 24. madde "*Herkes, vicdan, dinî inanç ve kanaat hürriyetine sahiptir. 14 üncü madde hükümlerine aykırı olmamak şartıyla ibadet, dinî âyin ve törenler serbesttir. Kimse, ibadete, dinî âyin ve törenlere katılmaya, dinî inanç ve kanaatlerini açıklamaya zorlanamaz; dinî inanç ve kanaatlerinden dolayı kınanamaz ve suçlanamaz. Din ve ahlâk eğitim ve öğretimi Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlâk öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak, kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanunî temsilcisinin talebine bağlıdır. Kimse, Devletin sosyal, ekonomik, siyasî veya hukukî temel düzenini kısmen de olsa, din kurallarına dayandırma veya siyasî veya kişisel çıkar yahut nüfuz sağlama amacıyla her ne suretle olursa olsun, dini veya din duygularını yahut dince kutsal sayılan şeyleri istismar edemez ve kötüye kullanamaz.*" ve Eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi bağlamında 42. maddenin bir bölümü ise *"... İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır. Özel ilk ve orta dereceli okulların bağlı olduğu esaslar, Devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak, kanunla düzenlenir. Devlet, maddî imkânlardan*

yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır. Eğitim ve öğretim kurumlarında sadece eğitim, öğretim, araştırma ve inceleme ile ilgili faaliyetler yürütülür. Bu faaliyetler her ne suretle olursa olsun engellenemez. Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez. Eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tabi olacağı esaslar kanunla düzenlenir. Milletlerarası andlaşma hükümleri saklıdır."

2.4.2.2. Milli Eğitim Temel Kanunu

Türk Milli Eğitiminin amaçları ile temel ilkelerini 14 Haziran 1973'te kabul edilen 1739 Sayılı "Milli Eğitim Temel Kanunu" Türk Milli Eğitiminin düzenlenmesinde esas olan amaç ve ilkeler, eğitim sisteminin genel yapısı, öğretmenlik mesleği, okul bina ve tesisleri, eğitim araç ve gereçleri ve devletin eğitim ve öğretim alanındaki görev ve sorumluluğu ile ilgili temel hükümleri bir sistem bütünlüğü içinde kapsamaktadır. Zaman içerisinde bakıldığında 16/6/1983 tarih ve 2842 sayılı Kanun ve 16/8/1997 tarih ve 4306 sayılı Kanunla bahsi geçen kanunun bazı maddelerinde değişikliğe gidildiği görülmektedir.

Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri ise Milli Eğitim Temel Yasası'nda 14 maddede ele alınmıştır. Bunlar, Türk eğitim sisteminin genel ve özel amaçlarının uygulamada genel çerçevesini oluşturan ilkeler olup sırası ile aşağıdaki şekilde geçmektedir (Resmî Gazete, 1973):

1. Genellik ve eşitlik: Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz.
2. Ferdin ve toplumun ihtiyaçları: Milli eğitim hizmeti, Türk vatandaşlarının istek ve kabiliyetleri ile Türk toplumunun ihtiyaçlarına göre düzenlenir.
3. Yöneltme: Fertler, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilirler. Yöneltmede ve başarının ölçülmesinde rehberlik hizmetlerinden ve objektif ölçme ve değerlendirme metotlarından yararlanılır.
4. Eğitim hakkı: İlköğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır. İlköğretim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanırlar.
5. Fırsat ve imkan eşitliği: Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkan eşitliği sağlanır. Maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyle parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır. Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.
6. Süreklilik: Fertlerin genel ve mesleki eğitimlerinin hayat boyunca devam etmesi esastır. Gençlerin eğitimi yanında, hayata ve iş alanlarına olumlu bir şekilde uymalarına

yardımcı olmak üzere, yetişkinlerin sürekli eğitimini sağlamak için gerekli tedbirleri almak da bir eğitim görevidir.

7. Atatürk İnkılap ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği: Eğitim sistemimizin her derece ve türü ile ilgili ders programlarının hazırlanıp uygulanmasında ve her türlü eğitim faaliyetlerinde Atatürk inkılap ve ilkeleri ve Anayasada ifadesini bulmuş olan Atatürk milliyetçiliği temel olarak alınır. Milli ahlak ve milli kültürün bozulup yozlaşmadan kendimize has şekli ile evrensel kültür içinde korunup geliştirilmesine ve öğretilmesine önem verilir. Milli birlik ve bütünlüğün temel unsurlarından biri olarak Türk dilinin, eğitimin her kademesinde, özellikleri bozulmadan ve aşırılığa kaçılmadan öğretilmesine önem verilir; çağdaş eğitim ve bilim dili halinde zenginleşmesine çalışılır ve bu maksatla Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu ile işbirliği yapılarak Mili Eğitim Bakanlığınca gereken tedbirler alınır.
8. Demokrasi eğitimi: Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır; ancak, eğitim kurumlarında Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasi ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasi olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez.
9. Laiklik : Türk milli eğitiminde laiklik esastır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilköğretim okulları ile lise ve dengi okullarda okutulan zorunlu dersler arasında yer alır.
10. Bilimsellik: Her derece ve türdeki ders programları ve eğitim metotlarıyle ders araç ve gereçleri, bilimsel ve teknolojik esaslara ve yeniliklere, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli olarak geliştirilir. Eğitimde verimliliğin artırılması ve sürekli olarak gelişme ve yenileşmenin sağlanması bilimsel araştırma ve değerlendirmelere dayalı olarak yapılır. Bilgi ve teknoloji üretmek ve kültürümüzü geliştirmekle görevli eğitim kurumları gereğince donatılıp güçlendirilir; bu yöndeki çalışmalar maddi ve manevi bakımından teşvik edilir ve desteklenir.
11. Planlılık : Milli eğitimin gelişmesi iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınma hedeflerine uygun olarak eğitim - insangücü - istihdam ilişkileri dikkate alınmak suretiyle, sanayileşme ve tarımda modernleşmede gerekli teknolojik gelişmeyi sağlayacak mesleki ve teknik eğitime ağırlık verecek biçimde planlanır ve gerçekleştirilir. Mesleklerin kademeleri ve her kademenin unvan, yetki ve sorumlulukları kanunla tespit edilir ve her derece ve türdeki örgün ve yaygın mesleki eğitim kurumlarının kuruluş ve programları bu kademelere uygun olarak düzenlenir. Eğitim kurumlarının yer, personel, bina, tesis ve ekleri, donatım, araç, gereç ve kapasiteleri ile ilgili standartlar önceden tespit edilir ve kurumların bu standartlara göre optimal büyüklükte kurulması ve verimli olarak işletilmesi sağlanır.
12. Karma eğitim: Okullarda kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır. Ancak eğitimin türüne, imkan ve zorunluluklara göre bazı okullar yalnızca kız veya yalnızca erkek öğrencilere ayrılabilir.
13. Eğitim kampüsleri ve okul ile ailenin işbirliği: Aynı alan içinde birden fazla örgün ve/veya yaygın eğitim kurumunun bir arada bulunması halinde eğitim kampüsü kurulabilir ve bunların ortak ihtiyaçlarını karşılamak üzere eğitim kampüsü yönetimi oluşturulabilir. Eğitim kampüsü bünyesindeki ortak açık alan, kantin, salon ve benzeri yerlerin işlettirilmesi veya işletilmesi kampüs yönetimince yerine getirilir. Bu şekilde elde edilen gelirler, kampüsün ortak giderlerinde kullanılır. Eğitim kampüslerinin kuruluşu, yönetiminin oluşumu, gelirlerinin harcanması ve denetlenmesi ile bu fıkrada belirtilen diğer hususlar Maliye Bakanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığınca müştereken hazırlanan yönetmelikle düzenlenir. Eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak için okul ile aile arasında işbirliği sağlanır. Bu amaçla okullarda okul-aile birlikleri kurulur. Okul-aile birlikleri, okulların eğitim ve öğretim hizmetlerine etkinlik ve verimlilik kazandırmak, okulların ve maddi imkânlardan yoksun öğrencilerin zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak üzere; aynî ve nakdî bağışları kabul edebilir, maddi katkı sağlamak amacıyla sosyal ve kültürel etkinlikler ve kampanyalar düzenleyebilir, okulların bünyesinde bulunan açık alan, kantin, salon ve benzeri yerleri işlettirebilir veya işletebilirler. Öğrenci velileri hiçbir surette bağış yapmaya zorlanamaz. Okul-aile birliklerinin kuruluş ve işleyişi, birlik organlarının oluşturulması ve seçim şekilleri, sosyal ve kültürel etkinliklerden sağlanan maddi katkılar, bağışların kabulü, harcanması ve denetlenmesi ile açık alan, kantin, salon ve

benzeri yerlerin işlettirilmesi veya işletilmesinden sağlanan gelirlerin dağıtım yerleri ve oranları, harcanması ve denetlenmesine dair usul ve esaslar, Maliye Bakanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığınca müştereken hazırlanan yönetmelikle düzenlenir. Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenecek usul ve esaslar çerçevesinde, gerekli görülen hallerde il milli eğitim müdürlükleri; il sınırları içerisinde bulunan bir veya birden fazla eğitim kampüsü yönetiminin veya okul-aile birliğinin işlettirebileceği veya işletebileceği yerlere ilişkin ihaleleri bunlar adına yapmaya yetkilidir. Eğitim kampüsleri ve okul-aile birliklerinin gelirleri, genel bütçe gelirleri ile ilişkilendirilmeksizin eğitim kampüsü yönetimi ve okul-aile birliği adına bankalarda açılan özel hesaplarda tutulur. Eğitim kampüsü yönetimleri ve okul-aile birlikleri, bu madde kapsamında yapacakları işlemler ve düzenlenen kâğıtlar yönünden damga vergisi ve harçlardan muaf; bunlara ve bunlar tarafından yapılan bağış ve yardımlar ise veraset ve intikal vergisinden müstesnadır.

14. Her yerde eğitim: Milli eğitimin amaçları yalnız resmi ve özel eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda evde, çevrede, işyerlerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılır. Resmi, özel ve gönüllü her kuruluşun eğitimle ilgili faaliyetleri, Milli Eğitim amaçlarına uygunluğu bakımından Milli Eğitim Bakanlığının denetimine tabidir.

2.4.2.3. Zorunlu Eğitim Sürelerini Belirleyen Kanunlar

Zorunlu eğitim süresinin belirlendiği yasal değişiklikler incelendiğinde 1961 yılında çıkarılan 222 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda zorunlu eğitim süresi 5 yıl ile sınırlandırılmış ancak sonrasında yapılan değişikliklerle zorunlu eğitim süresi değiştirilmese de 8 yıllık zorunlu eğitim süresine geçileceği anlaşılmaktadır. Nitekim 16.8.1997 tarihli 4306 sayılı kanunla zorunlu eğitim süresine geçilmiştir. 30.3.2012 tarihli ve 6287 sayılı kanun ile de 12 yıllık kademeli zorunlu eğitime geçilmiştir. Bu değişiklikle birlikte, 12 yıllık zorunlu kademeli eğitime geçilerek eğitim üç kademede gerçekleştirilmiştir. Birinci kademe 4 yıl süreli ilkokul (4. sınıfa kadar), ikinci kademe 4 yıl süreli ortaokul (8. sınıfa kadar) ve üçüncü kademe 4 yıl süreli lise (12. sınıfa kadar) olacak biçimde ilköğretim ve ortaöğretim kademeleri tasarlanmıştır.

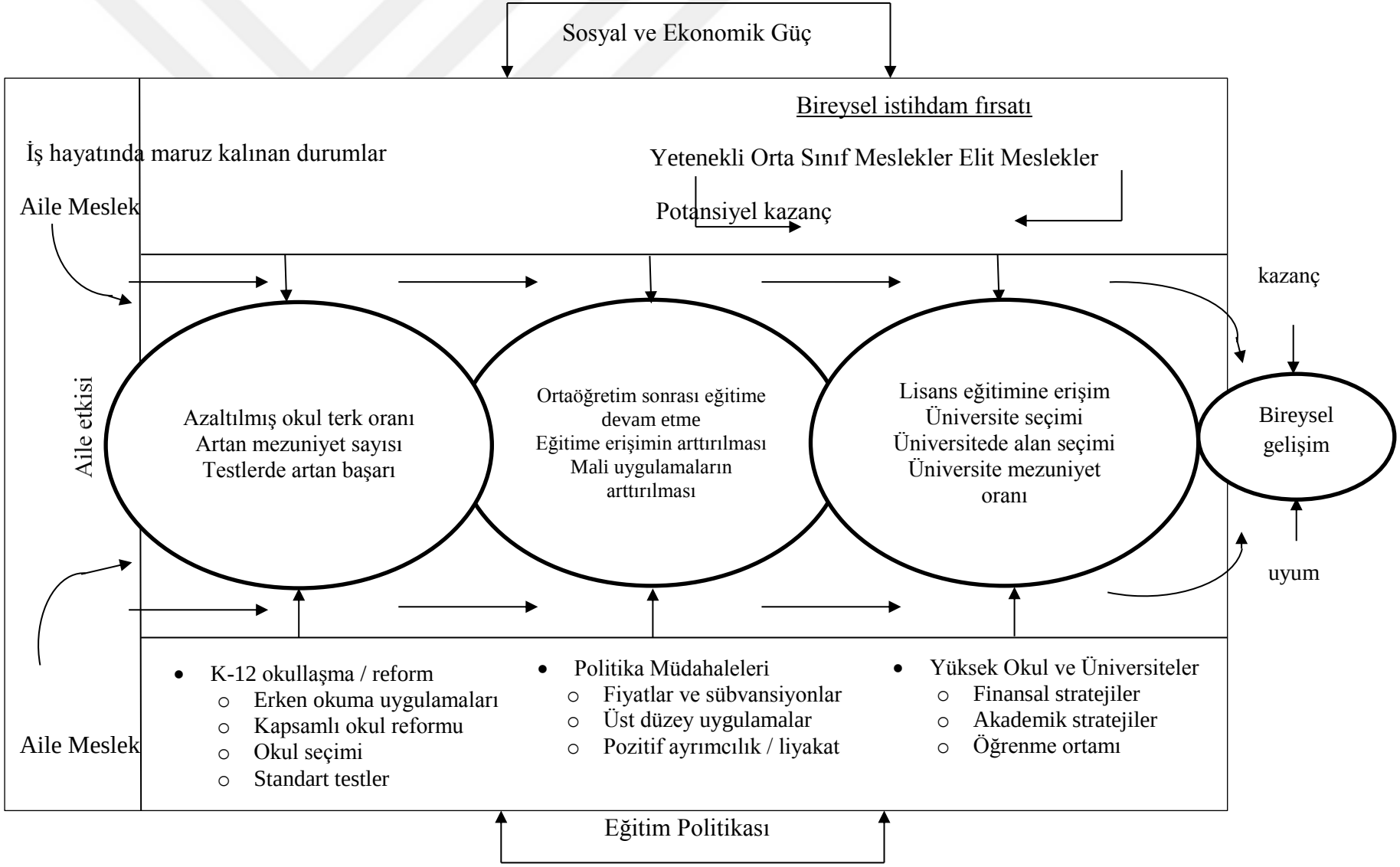
Tablo 9.

Zorunlu eğitim süresinin değiştirildiği yasal süreç

	Değişikliğin yapıldığı tarih ve kanun sayısı	Yapılan değişiklik
8 yıllık zorunlu eğitime geçiş	16/8/1997 tarihli 4306 sayılı	5.1.1961 tarihli ve 222 sayılı, 14.6.1973 tarihli ve 1739 sayılı, 5.6.1986 tarihli ve 3308 sayılı kanunlarda birlikte veya ayrı ayrı geçen "ilkokul“ ile "ortaokul“ ibareleri "ilköğretim okulu "olarak değiştirilerek zorunlu eğitim süresi ilköğretim kurumları bazında 8 yıla çıkarılmıştır.
12 yıllık zorunlu eğitime geçiş	30/3/2012 tarihli ve 6287 sayılı	“sekiz yıllık kesintisiz ilköğretim” ibaresi sayılı kanunun 13 üncü maddesi ile “ilköğretim ve ortaöğretim" ibaresi şeklinde değiştirilerek zorunlu eğitim süresi ilköğretim kurumları bazında 12 yıla çıkarılmıştır. Madde metnindeki "sekiz yıllık kesintisiz" ibareleri metinden çıkarılmıştır.

2.5. Türk Eğitim Sisteminde Eğitim Kademelerine Göre Sunulan Fırsatların Eşitlik Bağlamında Değerlendirilmesi ve İlgili Araştırmalar

Eğitim sistemi incelendiğinde fırsat eşitliğinin, yasal dayanaklar ve devletin sosyal sorumluluğu kapsamında sağlanmasının bir zorunluluk olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununa bakıldığında 8. maddenin fırsat ve imkân eşitliğinden bahsettiği görülmektedir. Bahsi geçen ilkede en genel anlamda eğitimde cinsiyet ayrımı yapılmaksızın, maddi imkânlardan yoksun öğrencilere gerekli yardımların uygun yollarla yapılması ve tedbirlerin alınmasından bahsedilmektedir.



Şekil 13. Eğitimde fırsatı sağlama politika uygulamalarının çıktıları bağlamında etkisini değerlendirme çerçevesi (John, 2013)

Dolayısıyla devletin sunduğu imkânların genel olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Diğer taraftan politika ve eğitim politikası araştırmacılarının birden fazla bakış açısına sahip olarak kritik okumalarla araştırmalarını yapılandırmaları gerekmektedir. Araştırmaların belirli argümanları test etmek için inşa edilmesi ve bu konuda dürüst davranılması gerektiği söylenebilir. Eğitim politikası araştırmaları bir bütünlük içerisinde dengelilik esası doğrultusunda yapılması ve argümanların belirli dayanak ve gerekçelere dayandırılması gerekmektedir. Elde edilen bulguların teorik geçerliğinin de yoklanması gerekir (John, 2006). Bu doğrultuda, en başta devletin sunduğu imkânlardan zorunlu eğitim süresinde okullaşma oranları, okul, öğretmen, öğrenci, derslik, şube sayıları gibi bazı değişkenlerin irdelenmesi gerekmektedir.

Zorunlu eğitim süresi 5 yıllık olan 1994-1997 yılları arasında ilkokuldaki okullaşma oranları ortaokul, lise ve yükseköğretimde arasında ~ % 30 dolaylarında bir fark dikkat çekmektedir (tablo 10). Oluşan farkın çağ nüfusu ile kademeler arası geçişin zorunlu eğitim süresinin daha düşük olması ile ilişkisi olmasının yanında sosyo-ekonomik düzeyin düşüklüğü gibi nedenlerle de ilişkisinin olduğu düşünülebilir.

Tablo 10.

Zorunlu Eğitim Süresi 5 Yıllık Olan Öğretim Yılında Eğitim Kademelerine Göre Okullaşma Oranları

Öğretim yılı	İlkokul	Ortaokul	Lise	Yükseköğretim
1994-1995	97,02	65,85	40,15	17,76
1995-1996	96,47	65,14	42,90	18,46
1996-1997	96,68	64,73	43,19	19,25

Zorunlu eğitim süreleri dikkate alınarak yapılan değerlendirmede, 18/08/1997 tarihli ve 4306 sayılı Kanun ile 1997-1998 öğretim yılından itibaren 8 yıllık kesintisiz eğitime geçilmiştir. Bu doğrultuda, ilk zaman diliminde okullaşma oranlarında ilköğretimde bir düşüş ve ortaöğretimde artış dikkati çekmektedir. Ancak benzer artış yükseköğretimde gerçekleşmemektedir. Diğer taraftan 12 yıllık zorunlu eğitim süresine geçilmeden önceki zaman diliminde özellikle okul öncesi eğitimin artması ile birlikte ilköğretimde ve dolayısıyla ortaöğretimdeki okullaşma oranlarında artış gerçekleşmiştir. Benzer artışın yükseköğretim kademesinde de gerçekleştiği görülmektedir.

Eğitim sisteminin zorunlu eğitim süresi ile bütünleştirilme çabalarının okullaşma oranlarının arttırılmasına bağlı olarak kademeler arası geçişi kolaylaştırdığı söylenebilir (tablo 11).

Tablo 11.

Zorunlu Eğitim Süresi 8 Yıllık Olan Öğretim Yılında Eğitim Kademelerine Göre Okullaşma Oranları

Öğretim yılı	Okul öncesi	İlköğretim	Ortaöğretim	Yükseköğretim
1997-1998		85,63	74,70	19,52
1998-1999		86,97	75,50	21,67
1999-2000		88,54	74,74	21,05
2000-2001		89,64	74,41	22,25
2001-2002		90,71	75,87	23,37
2002-2003		91,10	72,32	27,12
2003-2004	-	91,86	78,01	28,15
2004-2005		92,33	78,72	30,61
2005-2006		93,33	78,76	34,46
2006-2007		94,11	79,65	36,59
2007-2008		96,39	85,81	38,19
2008-2009		97,91	88,99	44,27
2009-2010	3-5 yaş 26,92 4-5 yaş 38,55	98,91	88,59	53,43
2010-2011	3-5 yaş 29,85 4-5 yaş 43,1	100,42	89,74	58,45
2011-2012	3-5 yaş 30,87 4-5 yaş 44,04 5 yaş 65,69	100,41	93,29	66,23

30/03/2012 tarihli ve 6287 sayılı Kanun ile 2012-2013 öğretim yılından itibaren de 12 yıllık kademeli zorunlu eğitime geçilmiştir. 2012 yılından 2015 yılına kadar net okullaşma oranlarına bakıldığında ilköğretim kademesinde ilkokul ve ortaokul % 90ların üzerinde, ortaöğretimin ise % 75 dolaylarında olduğu görülmektedir. Ancak okul öncesinde bu oranların 2010'lu yıllara göre bir değişkenlik göstermediği dikkat çekmektedir. Zorunlu eğitim süresi arttırıldıkça zorunlu hale getirilen eğitim kademelerinin okullaşma oranlarının arttığı görülmektedir (tablo 12). Burada okul öncesindeki okullaşma oranlarının beklenen artışı gösterememesinin fiziki kapasite, derslik, öğretmen veya çağ nüfusunun gerekli dönemin ihtiyaçlarını karşılayamaması ile ilgili olduğu düşünülebilir. Bu doğrultuda, ilgili değişkenlerin sayısal verilerinin incelenmesi gerekmektedir.

Tablo 12.

Zorunlu Eğitim Süresi 12 Yıllık Olan Öğretim Yılında Eğitim Kademelerine Göre Okullaşma Oranları

Öğretim yılı		Okul Öncesi			İlkokul			Ortaokul			Ortaöğretim			Yükseköğretim		
	Yaş	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın
2012-2013	**Brüt** 3-5 Yaş	30,93	31,42	30,41	107,52	107,21	107,84	107,64	106,12	109,24	96,77	99,60	93,77	74,86	79,51	70,01
	Net 3-5 Yaş	26,63	26,94	26,31	98,86	98,81	98,92	93,09	93,19	92,98	70,06	70,77	69,31	38,5	38,4	38,61
	Brüt 4-5 Yaş	44,04	44,86	43,18												
	Net 4-5 Yaş	37,36	37,88	36,80												
	Brüt 5 Yaş	55,35	57,34	53,24												
	Net 5 Yaş	39,72	41,03	38,33												
2013-2014	**Brüt** 3-5 Yaş	28,03	28,61	27,42	111,94	111,49	112,41	108,80	106,89	110,83	103,26	106,05	100,32	81,7	86,24	76,96
	Net 3-5 Yaş	27,71	28,23	27,15	99,57	99,53	99,61	94,52	94,57	94,47	76,65	77,22	76,05	39,89	38,9	40,93
	Brüt 4-5 Yaş	37,94	38,84	36,98												
	Net 4-5 Yaş	37,46	38,28	36,58												
	Brüt 5 Yaş	43,49	45,38	41,49												
	Net 5 Yaş	42,54	44,27	40,72												
2014-2015	**Brüt** 3-5 Yaş	37,12	37,96	36,24	101,10	100,82	101,39	107,12	105,52	108,80	107,36	109,82	104,77	88,94	93,44	84,24
	Net 3-5 Yaş	32,68	33,11	32,22	96,30	96,04	96,57	94,35	94,39	94,30	79,37	79,46	79,26	39,49	37,95	41,10
	Brüt 4-5 Yaş	46,83	47,88	45,72												
	Net 4-5 Yaş	41,57	42,23	40,87												
	Brüt 5 Yaş	66,02	68,42	63,48												
	Net 5 Yaş	53,78	55,27	52,21												

Tablo 13.

Zorunlu Eğitim Süresi 8 Yıllık Olan Öğretim Yılında Eğitim Kademelerine Göre Okul, Öğretmen, Öğrenci, Derslik, Şube Sayıları

	İlköğretim									*Ortaöğretim*								
Öğretim yılı	Net okullaşma oranı (%)	Okul sayısı	Öğretmen sayısı	Öğrenci sayısı	Derslik sayısı	Şube sayısı	Okul başına düşen öğrenci sayısı	Şube başına düşen öğrenci sayısı	Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı	Net okullaşma oranı (%)	Okul sayısı	Öğretmen sayısı	Öğrenci sayısı	Derslik sayısı	Şube sayısı	Okul başına düşen öğrenci sayısı	Şube başına düşen öğrenci sayısı	Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı
1997-1998	84,74	47365	302254	9084635	-	317718	192	29	30	37,87	5624	140619	2129969	-	59929	361	34	14
1998-1999	89,26	45102	317790	9609050	-	311871	213	31	30	38,87	5963	145903	2280676	-	65426	344	31	14
1999-2000	93,54	33317	325140	10028979	-	321828	297	31	30	40,38	6000	143379	2316350	-	67710	344	30	14
2000-2001	95,28	36072	345015	10480721	-	348135	286	30	30	43,95	6291	140969	2362653	-	71920	345	30	15
2001-2002	92,40	35052	372687	10477616	-	370739	299	28	28	48,11	6367	144884	2579747	-	80528	405	32	18
2002-2003	90,98	35133	373303	10331645	-	377609	294	27	28	50,57	6210	137956	3023602	-	86701	399	29	18
2003-2004	90,21	36114	384170	10479538	-	386879	285	27	27	53,37	6941	147776	3014392	-	92238	389	29	18
2004-2005	89,66	35611	401288	10565389	-	380126	290	27	26	54,87	6816	167614	3039449	-	96212	379	28	16
2005-2006	89,77	34990	389859	10673935	297000	382061	297	27	27	56,63	7435	185317	3258254	93488	100169	394	29	16
2006-2007	90,13	34656	402829	10846930	307511	387351	305	27	26	56,51	7934	187665	3386717	98748	105697	382	29	16
2007-2008	97,37	34093	445452	10870570	315887	392521	310	27	24	58,56	8280	191041	3245322	100853	105606	352	28	15
2008-2009	96,49	33769	453318	10709920	320393	408221	307	25	23	58,52	8675	196713	3837164	109042	123930	384	27	17
2009-2010	98,17	33310	485677	10916643	332902	416930	316	25	22	64,95	8913	206862	4240139	110310	139420	408	26	18
2010-2011	98,41	32797	503328	10981100	339653	418334	322	25	21	66,07	9281	222705	4748610	117760	146814	428	27	18
2011-2012	98,67	32108	515852	10979301	344710	422751	323	25	20	67,37	9672	235814	4756286	121914	148703	395	26	16

Tablo 14.

Zorunlu Eğitim Süresi 12 Yıllık Olan Öğretim Yılında Eğitim Kademelerine Göre Okul, Öğretmen, Öğrenci, Derslik, Şube Sayıları

Öğretim yılı	*İlkokul*								*Ortaokul*								*Ortaöğretim*							
	Net okullaşma oranı (%)	Okul sayısı	Öğretmen sayısı	Öğrenci sayısı	Derslik sayısı	Şube sayısı	Okul başına düşen öğrenci sayısı	Şube başına düşen öğrenci sayısı	Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı	Net okullaşma oranı (%)	Okul sayısı	Öğretmen sayısı	Öğrenci sayısı	Derslik sayısı	Şube sayısı	Okul başına düşen öğrenci sayısı	Şube başına düşen öğrenci sayısı	Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı	Net okullaşma oranı (%)	Okul sayısı	Öğretmen sayısı	Öğrenci sayısı	Derslik sayısı	Şube sayısı	Okul başına düşen öğrenci sayısı	Şube başına düşen öğrenci sayısı	Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı
2012-2013	98,86	29169	282043	5593910	234920	251027	192	22	20	93,09	16987	269759	5566986	124584	193079	306	27	19	70,06	10418	254895	4995623	129566	170184	382	23	16
2013-2014	99,57	28532	288444	5574916	243305	251801	195	22	19	94,52	17019	280804	5478399	128551	195273	304	27	18	76,65	10955	278641	5420178	140560	177774	375	23	15
2014-2015	96,30	27544	295252	5434150	237760	255451	197	21	18	94,35	16969	296065	5278107	147693	201220	292	25	17	79,37	9061	298378	5691071	151661	200339	466	21	14

Eğitim kademelerine göre zorunlu eğitim süresi 8 yıldan 12 yıllık zorunlu eğitim süresine geçtiği sürede ortalama değerlere bakıldığında ilköğretim düzeyinde okul sayısının % 25, öğretmen sayısının 2 kat, öğrenci sayısının % 65 ve şube sayısının 7 kat arttığı görülmektedir. Ortaöğretim düzeyinde ise okul sayısının % 75, öğretmen sayısının % 60, öğrenci sayısının % 10 ve şube sayısının 2 kat arttığı görülmektedir. Elde edilen sayısal veriler incelendiğinde zorunlu eğitim süresinde görülen artış fiziksel ve insan kaynağı kapasitesi bakımından da artışı beraberinde getirmiştir. Ancak artışlarda ilk sırayı öğrenci oranlarındaki artış almaktadır. Diğer taraftan okul, öğretmen ve şube sayılarındaki artışın, öğrenci sayılarındaki artışla doğrusal olması beklenmektedir. Ancak bu artışların genel olarak istatistiki anlamlılığın ve etkililiğin hesaplanması ve zaman bakımından irdelenmesi gerekmektedir.

Başka bir tartışma konusu ise sınıf büyüklüğüdür. Öğülmüş ve Özdemir (1995) yaptıkları araştırmada bunun önemini sonuç bölümünde vurgulamışlardır. Araştırmaya göre okul büyüklüğünün öğrencilerin deneyimlerini ve bunun sonucu olarak da gelişimlerini etkileyen bir faktör olduğunu göstermektedir. Araştırmalara göre küçük okuldaki öğrenciler daha fazla davranış alanına girmekte ve ders dışı etkinliğe katılmaktadır. Davranış alanında daha fazla sorumluluk gerektiren işler yüklenmekte ve alanın işleyişine daha fazla katkıda bulunmaktadır. Etkinliklere katılmaya yönelik baskı hissetmektedir. Bunun sonucu olarak kendisini vazgeçilmez bir kişi olarak görmekte ve daha değerli bulmaktadır. Davranış alanlarında elde ettiği doyum daha yüksektir. Kişi sayısı az olduğu için, bireysel ayrılıklara daha az duyarlı olmakta ve beraber çalıştığı kişileri daha kolay kabullenmektedir. Sınıf büyüklüğü özelinde yer alan araştırmada Türkiye'deki mevcut durum irdelenirken aslında temelinde eğitimde fırsat eşitliğinde işlevselliğin sınıf büyüklüğüne dayalı olarak arttığı ortaya koyulmuştur.

1960 yılların başında Türkiye'de okul çağı nüfusunda yer alan 15 yaş altı okula gitmeyen nüfusta 2000'li yılların başlarına kadar bir düşüş olduğu görülmektedir. 1960'lı yıllarda ilgili yaş grubunda okula devam etmeyenler %80 dolaylarında iken 1985 yılında %50, 2000 yılında ise %30 seviyelerine düşmüştür. Ancak Avrupa ve Güney Amerika ülkeleri ile karşılaştırıldığında oranların ortalama değerlerin üzerinde izlediği görülmektedir. Türkiye'de hem genel hem de coğrafi bölgeler bazında, okuma yazma oranlarının giderek arttığı ve genç nüfus ölüm oranlarının giderek azaldığı sonucuna da varılmaktadır. Sonuç

olarak Türkiye'de coğrafi bölgeler bazında yapılan analizlerin sonucunda gelir artışının eğitim değerini desteklemektedir (Akkoyunlu-Wigley & Wigley, 2009).

Öğretim programlarında meydana gelen 2004-2005 yıllarında reform hareketleri ile Milli Eğitim Bakanlığının ana hedeflerini (Akşit, 2007, s.133-134):

- İçerik yoğunluğu ve kavram sayısını azaltmak
- Programlar arasında tematik bağlantının sağlanması
- Programların temel yetkinliğini geliştirmek
- Öğrenci merkezli yapılandırmacı model ve öğretmen için didaktik modeli sağlamak
- Bilgi iletişim teknolojilerini programlara uyumlu hale getirmek
- Değerlendirme sistemi ile öğrencilerin izlenmesini sağlamak
- Hatırlamaya dayalı değerlendirmeden otantik değerlendirmenin sağlanması
- Vatandaşlık eğitiminin sağlanması
- İlköğretim kademesinde ikinci yabancı dilin öğretilmesi
- Din eğitiminin kapsamını genişletmek
- Toplumsal faaliyetler sisteminin kurulması ve öğrencilerin toplum çalışmalarında rol almasının sağlanması
- Zorunlu eğitim süresinin sekiz yıldan on iki yıla çıkartılmasının sağlanması olarak sıralamak mümkündür.

Üniversiteye girme sonuçlarına bakıldığında mezuniyet durumu, bölgeler ve cinsiyet ekseninde farklılaşmalar, aile ve gelirin rolü, geri planda tutum ve değerler tablosunu, özellikle lise okul türü ayrışması temel alınarak yapılan araştırmada (Alkan, Çarkoğlu, Filiztekin, & İnceoğlu, 2008, s.151-152):

1. Başvuranların üçte ikisi eski mezun öğrencilerdir. En üst sıralarda yer alan öğrenciler dışında, orta ve altlara indikçe ve özellikle Meslek Yüksek ile Açıköğretime yerleşenler arasında, eski mezunlar son sınıf öğrencilerin önüne geçmektedir.
2. Batı bölgeleri daha başarılı, Doğu bölgeleri geridedir. Eski mezunların oranı ise Doğu bölgelerinde daha yüksektir. Yükseköğretime talebin ve girme çabasının, göreli olarak Doğu bölgelerinde daha güçlü olduğu ve farklılığın azalmakta olduğu söylenebilir.
3. Kızlar erkeklerden, tüm nüfus ortalamasında sınavlarda daha başarılı, yerleşmeye bakıldığında yine de erkekler çoğunluktadır. Üst kesimde ise özellikle sayısal alanda, kızların üstünlüğü yoktur. Bölgesel farklılaşma bakımından ise Batıdan Doğuya gidildikçe erkeklere oranla kızların katılımı azalmaktadır.
4. Son sınıfta olup üniversite tercihi yapmayan öğrenci oranı, üniversiteye kayıtlı olmayan eski mezunlara göre, çok yüksektir.
5. Yükseköğretimde kayıtlı olup sınava tekrar başvuran öğrenciler arasında yerleşebilenlerin büyük çoğunluğu Açıköğretim ve Meslek Yüksek birimlerine girenlerden oluşmaktadır.
6. Okul türleri, gerek yerleşme oranları gerek yükseköğretime geçişte yapılan sınav sıralamalarında, oldukça keskin bir tabakalaşma gösteriyor.
7. Öğrencilerin gerek gelir gerek anne baba eğitim düzeyleri ile okul türleri ve okul türlerinin başarı sıralaması arasında oldukça belirgin ilişki vardır.
8. Son sınıf öğrencilerin okul dışında özel eğitime ayırdıkları zaman ile hem gelir düzeyleri hem sınav başarıları arasında ilişki vardır. Orta ve alt gelirlilerin de imkânlarına göre, yüksek düzeyde okul dışında eğitim harcaması yaptıkları gözükmektedir.

9. Dışa açıklık olarak nitelendirilebilecek tutum ve değerler ile okul türleri, anne baba eğitimi ve diğer aile özellikleri arasında anlamlı ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Okul türleri bakımından incelendiğinde meslek liseleri grubunun düz lise türlerinin çok altında kaldığı görülmektedir. Bunun yanında, meslek liseleri grubu da kendi içinde farklılıklar göstermektedir. Bu okulların yıllara göre başarı yüzdeleri izlendiğinde pek çok meslek lisesi türünde düşüş eğilimi olduğu görülmüştür. Coğrafi bölgeler bazında yapılan karşılaştırma hem ÖSS hem de PISA sonuçlarında okul türlerinde görüldüğü ölçüde farkların olmadığına dikkat çekmektedir. Göreceli olarak Doğu ve Güneydoğu Anadolu ile Karadeniz bölgesi daha düşük sonuçlar göstermektedir. Ayrıca, yıllar içinde herhangi bir iyileşme eğilimine rastlanmamış olması, bu düşük düzeylerin daha geniş yıl aralıklarına genellenebilir olduğuna işaret etmektedir. Elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir (Berberoğlu & Kalender, 2005, s.32-33):

1. Öğrenciler gerek temel becerilerde gerekse temel becerileri günlük yaşamda kullanmaya yönelik süreçlerde yardıma ihtiyaç duymaktadırlar,
2. Okul türleri arasında öğrenme çıktıları açısından çok büyük farklar yaratılmıştır. Bu farklar tüm OECD ülkeleri içerisinde en çok Türkiye'de gözlenmektedir. Sınavlarla seçilen öğrencilerden oluşturulan okul türleri bu farkların daha da büyümesine neden olmuştur. Okullar arası öğrenme farklılıklarının bu derece büyük olması eğitim olanaklarının eşit dağıtılması ve her bireyin bu olanaklardan aynı ölçüde yararlanması ilkesine ters düşmektedir.
3. Sosyal bir ülkede okullar arası öğrenme farklılıklarının mümkün olduğunca azaltılması, herkesin eşit öğrenme koşullarından yararlanması için gereklidir. Ancak ülkemiz koşullarında bu gerçekleşmemiştir.
4. Bölgesel farklar beklendiği oranda çok değildir. Ancak bölge ne olursa olsun öğrencilerin öğrenme ve öğrendikleri bilgileri kullanma düzeyleri düşüktür.
5. Her ne kadar testlerin paralelliği tam olarak sağlanmamış olsa da ÖSS sonuçlarına göre yapılan izleme çalışması yıllar içerisinde öğrenme düzeyleri açısından anlamlı bir gelişmenin olmadığını göstermektedir. Bazı okullarda -meslek liseleri ve Anadolu liseleri - başarı düzeyleri düşme eğilimi göstermektedir.

Türkiye'de okulu bırakan öğrencilerin ailelerinin sosyal sermaye bakımından risk faktörlerini barındırma durumları incelendiğinde annenin; okuryazar olma durumu erkek öğrencilerde %74, kız öğrencilerde %62, hiçbir sosyal güvencesinin olmaması erkek öğrencilerde %67, kız öğrencilerde %52; babanın; sürekli bir iş sahibi olamama durumu erkek öğrencilerde %73, kız öğrencilerde %58; erkek öğrencilerin okul zamanlarında çalışma durumu erkek öğrencilerde %94, kız öğrencilerin ise %84; okul çağında göç etmek zorunda kalarak okulu bırakma durumu erkek öğrencilerde %86, kız öğrencilerde ise %75; bahsi geçen beş risk faktörünün bulundurma durumu erkek öğrencilerde %99, kız öğrencilerde ise %96 olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Cemalcilar & Gökşen, 2012; Ferreira & Gignoux, 2010; World Bank, 2010). Genel olarak bakıldığında okul çağındaki nüfusun

aileye bağlı olarak okula devam etmeme nedenlerinin başında sosyo-ekonomik düzey ve gelir durumunun düşüklüğü gelmektedir.

Bir kamu projesi olarak Eğitimde Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi olarak bilinen FATİH projesi 2011'den bu yana 63.000'den fazla tablet bilgisayar dağıtmıştır ve 84.000 sınıf etkileşimli tahtalarla (ET) donatılmıştır. Bilgisayar girmemiş evler düşünüldüğünde önümüzdeki süreçte zaman içinde teknolojiye erişim konusunda yapılan yatırımlar eşitlik ve erişim meselesini de ele alacak ve büyük olasılıkla, kaynak sıkıntısı yaşayan okullar için kritik olan kapasite eşiklerini daha iyi anlamaya yardımcı olacaktır. Her durumda, MEB'in, fırsat eşitliğine yapılan vurguda ekonomik yönden dezavantajlı bölgelerdeki uygulama düzeylerine de dikkat edilmesini sağlayacak bir strateji geliştirmesi gerekebilir. Sosyoekonomik yönden dezavantajlı okulların gereksinimlerini dikkate alma odaklı destekler sağlanması gerekebilir (ERG, & RTI, 2014).

Eğitimde fırsat eşitliği bağlamında Türkiye'de, Dünya'nın birçok ülkesinde uygulanmakta olan, yoksullukla mücadele amacıyla bir sosyal politika aracı olarak Şartlı Nakit Transferi programı başlatılmıştır. 2003 yılında uygulanmaya başlanılan bu sosyal yardım programının sağlık, eğitim ve gebelik yardımı olmak üzere üç bileşeni bulunmaktadır. Yoksulların eğitim ve sağlık hizmetlerine taleplerini teşvik etmek ve davranışlarını olumlu hale getirmek için nakit yardım yapılmaktadır Eğitim bileşeni kapsamında program ile nüfusun en yoksul kesiminde yer alan, maddi imkansızlıklar nedeniyle çocuklarını okula gönderemeyen ailelere çocukların okula devam etmeleri şartıyla, "Şartlı Eğitim Yardımı" yapılmaktadır. Şartlı eğitim yardımlarından, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin aileleri yararlanmaktadır. Şartlı Eğitim Yardımı (ŞEY) kapsamında nüfusun en yoksul %6'lık diliminde yer alan ailelerin yardımlardan yararlanılabilmeleri için eğitim çağındaki çocuklarını okullara kaydettirmeleri, eğitimine devam eden ilk ve ortaöğretim çağındaki (1-12. sınıflar) çocuklarının ise en az %80 devam oranıyla eğitimlerini sürdürmeleri şartıyla düzenli nakdi yardımlar şeklinde yapılmaktadır. Program, 2003 yılında 6 ilde pilot olarak uygulanmaya başlanmış; 2004 yılı başından itibaren kademeli olarak yaygınlaştırılmıştır. Şartlı nakit transferi kapsamında verilen eğitim yardımı miktarları 2004 yılı sonuna kadar ailedeki çocuk sayısına göre belirlenirken, 2005 yılından itibaren ise yardım miktarı çocuk cinsiyetine ve eğitim seviyesine göre belirlenmesi uygulamasına geçilmiştir. Bu uygulamada ortaöğretime devam eden öğrencilere ilköğretime devam eden öğrencilerden daha fazla ay yardım

yapılmaktadır. Cinsiyet durumu için ise kız çocukları için erkek çocuklarından daha fazla aylık yardım yapılmaktadır. Bu şartlar sonucunda hem çocukların eğitime kesintisiz olarak devam etmesi sağlanmakta, hem de ailelerine destek olunmaktadır. Özellikle kız çocukları için yapılan yardımların ilk ve orta öğretimde okullaşma oranlarını artırdığı belirtilmektedir. ŞNT kapsamındaki bütün uygulamalar, Sosyal Yardımlar Genel Müdürlüğü (SYGM) bünyesinde devam etmektedir (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2012). Şartlı Nakit Transferi programının sağlık ve eğitim sonuçlarını olumlu yönde etkilediği, aynı zamanda kadınların güçlendirilmesine katkıda bulunduğunu ve faydalanıcı çocukların benlik saygısını ve kendine güvenini geliştirdiklerini göstermektedir (Yıldırım, Özdemir ve Sezgin, 2014).

Özel eğitim harcamaları ve yükseköğretime erişim arasındaki yakın ilişkiyi gösteren kamu harcamalarının dezavantajlı grupların yükseköğretime erişimini sağlamakta etkisiz kaldığını ortaya koymaktadır. Türkiye'nin ekonomik kalkınmasını engelleyici unsurlardan biri bilindiği üzere, kentli kadınların işgücüne katılımının yetersizliğidir. Dolayısıyla kız çocuklarının yükseköğretime erişimi konusu üzerinde durulması gerekebilir. Araştırmaların gösterdiği gibi erkeklerin ilk ve ortaöğretime katılımı üzerinde toplumsal eşitsizliklerin etkisi göreceli olarak düşük, kızların katılımı üzerinde ise oldukça yüksektir. Sosyoekonomik ve bölgesel eşitsizliklerin etkisini erkek çocuklara oranla kız çocukları yaşamaktadır. Sonuç olarak Türkiye'de eğitimin mevcut yapısı sosyoekonomik ve toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini güçlendirmektedir. Gelir açısından en önemli farkı yaratan yükseköğretime çoğunlukla sosyoekonomik olarak daha avantajlı ailelerin çocukları erişebilmektedir. Genel bir sonuç değerlendirilmesi yapmak gerekirse bahsi geçen nedenlerden dolayı Türkiye'de temel becerileri kazandırmada eşit olunamaması ve yaşıtlarına göre geride kalma durumu, gelir eşitsizliğinin ortaya koyduğu durum, kalite farklılıkları gibi bir dizi eşitsizliklerin yeniden ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (ERG., 2009, s.23).

İlköğretim 2011 yılı verilerin göre, Türkiye genelinde zorunlu olan bir eğitim düzeyi olmasına karşın, ilköğretim çağındaki kız ve erkek çocuklarının % 6'sının okula kaydı yoktur. Uygulama ve teşvik ile ilgili yapılanların, bazı ailelerin çocuklarını okula göndermeleri için yeterli olmadığı görülmektedir. En az bu durum kadar endişe verici olan bir diğer sorun da ortaöğretim çağında olup okula gitmeyen öğrencilerin oranının yüksek olmasıdır. Buna ek olarak kadınların okula kayıtlı olmama olasılığı da erkeklere oranla

daha yüksektir. Bir diğer deyişle, ilköğretim düzeyinde kız çocuklarının okul dışında kalma olasılığı erkekler ile aynı iken ortaöğretime geçişte, özellikle de doğu bölgelerinde 7-8 yüzde puanı bulan farklarla, kadınların daha çok okul dışında kaldığı gözlemlenmektedir (ERG., 2014, s.24).

Gökşen, Cemalcılar ve Gürlesel'in 2008 yılında sekiz yıllık zorunlu eğitimi tamamlamadan ölüm ya da sağlık sorunu dışında bir nedenle okuldan ayrılmış ve başka bir eğitim kurumuna devam etmeyen çocukları okulu terk etmiş olarak tanımladığı saha araştırması, İstanbul, Diyarbakır, Şanlıurfa, Mardin, Erzurum ve Konya illerinde yapılmış ve iki farklı aşamada nitel ve nicel yöntemler kullanarak 200 kişiden nitel veri toplanmıştır. Nicel çalışmada 6 ilde toplam 2356 kişiden veri toplanmıştır (705 okulu terk etmiş çocuk ve annesi, 352 okula devam eden çocuk ve annesi, 241 öğretmen). Araştırma bulgularına göre, okulu terke yol açan nedenler, (*i*) eğitim sistemi ve okul koşulları, (*ii*) sosyo-kültürel ve ekonomik koşullar öncelikleri ve ağırlıkları bölgeler itibariyle farklılıklar göstermektedir. Araştırmaya katılan çocuklar için okulun terk edildiği sınıf 4,43; terk yaşı ise 11,61'dir. Kız çocukları için bu sayılar 4,32 ve 11,47'ye düşmektedir. Okulu terkin sosyal, kültürel ve ailevi koşullardan kaynaklanan nedenleri incelendiğinde en önemli etkenlerden birinin annenin okuryazarlık durumu olduğu görülmektedir. Okulu terk eden çocukların % 83,5'inin annesi eğitimsizdir. Ev dışında çalışma zorunluluğu erkek çocukların okulu terk durumunu etkileyen en önemli değişkendir. Okulu terk etmiş erkek çocukların % 51,8'i para getirecek bir işte çalışmaktadır. Kız çocuklarda bu oran %17'dir. Kız çocuklarının % 49'u, erkek çocukların % 73'ü okulu terk kararını kendisi aldığını belirtmiş; annelerin yanıtları da bu saptamayı desteklemiştir. Ancak, çocukların okulu neden bıraktıkları sorusuna verdikleri yanıt, kararı kimin verdiği konusunda şüphe uyandırmaktadır. Çocukların % 30'u çalışmak zorunda olduğu için, % 23'ü de ailesi istemediği için okulu bıraktığını ifade etmiştir. Buna bir de çocukların % 43,7'sinin ailesine okula gitmek istediğini ve % 36,2'sinin okuldan ayrıldığı için ağladığını söylediği eklendiğinde okulu terk kararının salt çocukların kararı olmadığı ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler de büyük bir oranla (% 71,5) okulu bırakma kararının babalar tarafından verildiğini ifade etmişlerdir (Gökşen, Cemalcılar & Gürlesel, 2008, s. 9-10).

Türkiye'de gelir dağılımının zaman içerisinde daha eşit dağılıma doğru gittiğini göstermektedir. 1960'lı yıllarda en zengin yüzde 20'lik nüfusun toplam gelirden aldığı pay, en yoksul yüzde 20'lik nüfusun toplam gelirden aldığı paydan 15 kat daha fazla iken bu

oranın 2000'li yılların başında 10-11 kata; günümüzde ise 8 kata düştüğü görülmektedir. Türkiye'deki gelir dağılımındaki kısmi iyileşmeyi Gini Katsayısı değerleri de teyit etmektedir. 1960'lı yıllarda 0,55 değerini alan Gini Katsayısı, gelir dağılımındaki kısmi iyileşmelerin bir sonucu olarak 0,41 seviyesine gerilemiştir. Ancak günümüzde en yoksul yüzde 20'lik nüfusun toplam gelirden aldığı pay yüzde 6 seviyelerindedir. Her ne kadar Gini Katsayısı olumlu bir sonuç göstermiş olsa da gelir dağılımının ortalama değerlere göre dengeli olmadığı sonucuna varılabilir (Koç, Eryurt, Adalı & Seçkiner, 2008).

Mohammadi, Akkoyunlu ve Şeker'in 2011 yılında yaptıkları Türkiye'de ortaöğretim kurumlarının eğitim kurumu kaynak, aile özellik ve öğrenci başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan araştırmalarında 3 temel sonuç ortaya çıkmıştır: (*1*) öğrencilerin bireysel özellikleri başarıyı önemli ölçüde etkilemektedir, (*2*) annenin eğitim düzeyi öğrencinin akademik başarısını eğitimli olma durumuna göre olumlu etkilemektedir, (*3*) ebeveynlerin entelektüel yönü (evdeki kitap sayısı, uğraşılan sosyal aktivite sayısı, hafta sonunda yapılan faaliyetler ve sayısı vb.) öğrenciler üzerinde olumlu ve önemli bir etkiye sahiptir. Diğer sonuçlar irdelendiğinde özel ve devlet okulu karşılaştırmasında sınıf büyüklüğünün öneminin bulunmadığı ancak bazı özel okullarda sınıf büyüklüğünün etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci başarısı için okul içi faaliyet alanları (laboratuvar ve spor tesisleri vb.) mevcudiyeti olumlu katkıda bunmuştur. Ebeveynlerin entelektüel yönü öğrencinin çocukluk zamanlarındaki potansiyeli ortaya çıkarttığı için fırsat maliyetini düşürdüğü gibi başarıyı da olumlu etkilemektedir (Mohammadi, Akkoyunlu ve Şeker, 2011).

Şahin ve Gülmez'in 2000 yılında Türkiye'de gerçekleştirdikleri eğitimin sosyal kaynaklarını bölgesel olarak analiz etmeyi amaçladıkları araştırmalarında, bölgeler bazında öğretmen başına sayıları Akdeniz 27, Ege 22, Doğu ve Güneydoğu Anadolu 33, İç Anadolu 26 , Karadeniz 24 ve Marmara 29 öğrenci düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir bulgu olarak bölgeler bazında nüfusun Akdeniz %57, Ege %56, Doğu ve Güneydoğu Anadolu %48, İç Anadolu %64, Karadeniz %40 ve Marmara %40 kentlerde yaşadığı görülmektedir. Başka bir bulgu olarak ise, Türkiye nüfusunun % 46'sı hizmet sektörü, % 31'i endüstri (üretim) ve % 18'i tarım sektöründe çalışmaktadır. Bu sektörlerdeki 1970-1990 yılları arsı üretim artış oranlarının bölgesel artışları Ege ve Marmara'da %2.9, Akdeniz'de %1.3, İç Anadolu'da %2.5, Karadeniz'de %0.5 ve Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde %0.6 olarak tespit edilmiştir. Sonuç olarak nüfusun yoğunluğu,

eğitim olanakları, kent veya kırda yaşama durumu ve üretim kapasitesi oranları bölgesel olarak karşılaştırıldığında farklılıkların olduğu görülmektedir. Bu oranlar aynı zamanda bölgelerin kültürel yaşantıları ve sosyal kaynakların unsurlarına bakış açısı ile ilgili fikir sunmaktadır (Şahin & Gülmez, 2000).

Şahin, Özdemir ve Selvi'nin 2012 yılında Türkiye'de gerçekleştirdiği yükseköğretime geçişte okul türü ve coğrafi bölge değişkenlerinin etkisini araştırmayı amaçlayan çalışmalarında eğitim sosyolojisi alanında yapılan pek çok araştırmada sosyal ve bölgesel farklılıkların başarı üzerindeki etkisinin altı çizilmiştir. İlk ve ortaöğretim ölçeğinde ve yükseköğretime geçişte öğrenci başarılarının bölgesel olarak farklılaştığı görülmektedir. Bu başarıların açıklayıcı analiz sonuçları, bölge ve okul türü gibi faktörlerin diğer faktörlere oranla öğrenci başarısını daha iyi açıkladığı ve daha etkili olduğunu göstermektedir. (Şahin, Özdemir & Selvi, 2012).

Sarıer'in 2010 yılında Ortaöğretime giriş sınavları (OKS/SBS) ve PISA sonuçlarının eğitimde fırsat eşitliği bağlamında değerlendirilmesini amaçlayan araştırmasında Türkiye'de okuma ve fen bilgisi alanlarında kız öğrencilerin puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak matematik alanında erkeklerin puanların kızlarınkinden 2003 yılında 15, 2006 yılında ise 6 puan yüksektir. OKS sonuçlarına paralel olarak Marmara ve Ege en başarılı iki bölge olurken Güneydoğu Anadolu ve Doğu Anadolu bölgeleri en düşük düzeyde başarılı iki bölge olarak gözlenmektedir. Gelir gruplarına göre eğitim harcama oranlarına bakıldığında 5. gelir grubundaki ailelerin (maddi açıdan gelişmiş) eğitim harcamaları, 1. gelir grubundaki ailelerin harcamalarının 2002 yılında 13,63 katına, 2006 yılında 21,37 katına çıktığı görülmektedir. Bu bulgu Türkiye'deki gelir dengesizliğinin artarak devam ettiğini göstermektedir. Sosyo-ekonomik şartlar, gelir, altyapı yetersizliği bir taraftan bazı öğrencilerin okula devam etmesini engellerken diğer taraftan eğitimine devam eden öğrenciler arasında okul başarısı açısından büyük bir farklılık yaratmaktadır. Nitekim OKS-SBS ve PISA sonuçları da Türkiye'de öğrenci performansının cinsiyet, okul ve bölgeler arasında önemli farklılıklar gösterdiğini ifade etmektedir (Sarıer, 2010, s.123-124).

Rankin ve Aytaç'ın 2006 yılında Türkiye'de gerçekleştirdiği, okullaşma oranlarında cinsiyet eşitsizliğinin nedenlerinin araştırıldığı çalışmasında, genel olarak makro yapısal ve kültürel faktörlerin okullaşma oranlarında, cinsiyet değişkenine göre farklılık olduğu

doğrulanmaktadır. İlköğretim düzeyinde cinsiyet farklılıklarına bakıldığında kız ve erkek okullaşma oranlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ancak ortama değerlere bakıldığında kızların erkeklere oranla düşük olduğu sonucu görülmektedir. Bu sonuca 1997 yılında çıkarılan sekiz yıllık zorunlu eğitime geçişin etkisinin olduğu düşünülebilir. Makro yapısal düzeyde cinsiyet farklılıklarını açıklayan nedenlerden biri kentleşme veya şehirleşme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kızlar için kentsel alanda yaşamak, zorunlu eğitim süresince eğitimini tamamlayacağı olasılığını arttırmaktadır. Şehir merkezinde yaşayan kızların iş bulma olanağı ve iş gücü piyasasında yer alması daha mümkün görünmektedir. Araştırmanın makro yapısal değişkenlerinden farklı olarak aile yapı-kaynakları ve kültürel inanç-uygulamaları ana değişkenleri yer almaktadır (Rankin & Aytaç, 2006).

Türkiye'de yükseköğretime geçiş sınavlarına hazırlanmak amacıyla özel derse talep yaygın olarak artmaktadır. Hane halkı gelirlerinin % 1'i ile % 15'i arasında özel derse ödedikleri tahmin edilmektedir. Anne veya babanın eğitim durumu arttıkça özel ders için yapılan harcamalar da artmaktadır. Buradan çıkan doğal bir sonuç anne ve baba eğitim düzeyi arttıkça çocukların eğitim düzeyinin artacağıdır. Özel ders harcamaları kent veya kırsal alanda yaşamaya göre istatistiki olarak değişmemektedir ancak sosyo-ekonomik durum özel derse olan talebi pozitif yönde etkilemektedir. Diğer taraftan hanede bulunan çocuk sayısına göre özel derse duyulan talep azalmaktadır (Tansel & Bircan, 2006).

Türkiye'de 1994 ile 2002 yılları arasında erkeklerin gelir karşılaştırılması yapıldığında eşitsizlik eşiğinin yüksek olduğu söylenebilir. Bu yıllar arasındaki diğer bir sonuç ise eğitim kademeleri bazında gelir karşılaştırılması yapıldığında da eşitsizlik eşiğinin yüksek olduğu bulgusudur. Diğer taraftan okullaşma oranları ile gelir durumu ve dağılımı arasındaki farklar incelendiğinde okullaşma oranının artmasına rağmen gelir eşitsizliği aynı oranda azalmamıştır. Bunun bir nedeninin ise ülkenin 2001 yılında yaşamış olduğu ekonomik kriz ve küresel teknolojik gelişmeler olduğu tartışılmaktadır (Tansel & Bircan Bodur, 2012).

Tomul ve Savaşçı'nın 2012 yılında Türkiye'de yedinci sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeyi ile başarıları arasındaki ilişki ve etkiyi araştırmayı amaçlayan çalışmalarında, kız öğrencileri erkek öğrencilere göre daha başarılı buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Ancak sosyo-ekonomik değişkenler erkek öğrencilerin başarısını %48.5 açıklarken, kız öğrencilerin başarısını %35.2 açıklamaktadır (Tomul & Savasci, 2012).

Yine Tomul ve Çelik'in 2009 yılında Türkiye'de sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeyi ile başarıları arasındaki ilişki ve etkiyi bölgesel analizini araştırmayı amaçlayan çalışmalarında, Ege Bölgesinde yaşama durumunun öğrenci başarısını (r^2 =, 257) en çok etkilerken Güney Doğu Bölgesinde yaşama durumu ise en az etkiye (r^2 =, 024) sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Tomul & Çelik, 2009).

Tomul'un 2011 yılında Türkiye'de gerçekleştirdiği Türkiye'de 1975 ile 2000 yılları arasındaki eğitim eşitsizliğinin gini indeksine göre değerlendirmesini amaçlayan araştırmasında, Türkiye'nin tüm bölgelerinde 1975 yılı 2000 yılları arasında halkın eğitim düzeyinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bölgeler arasındaki okullaşma oranları karşılaştırıldığında büyüme etkisinin Türkiye'nin doğusuna doğru azaldığı görülmektedir (Tomul, 2011).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örneklemi, kullanılan veri toplama araçları, veri toplama aracının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, veri toplama aracının uygulanması, elde edilen verilerin analizi, çözümlenmesi ve yorumlaması hakkında bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında bütçede ayrılan kalemlerin 12 yıllık eğitime geçilen zaman başlangıç olarak ele alınarak eğitim kademelerine göre yıllar bazında makro açıdan dağılımı; kendi bütçesi ve Gayrisafi yurt içi hasıla (GSYİH) içerisinde farklılığını Millî Eğitim Bakanlığı panel verilerine göre ve öğrenci başarısı okur yazarlık düzeyinin mikro açıdan (1) anne eğitim, (2) baba eğitim, (3) öğrenci cinsiyet, (4) ev imkanları değişkenleri PISA 2012 ve 2015 panel verilerine göre etkiyi belirlemeyi amaçlayan bu çalışma tarama modeli niteliğindedir. Tarama modeli, var olan durumu olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçlamaktadır. Tarama modeli, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2005, s.77).

Bir kimsenin tanık olduğu bir olayı anlatırken gereksiz ayrıntılara girmeden onu araştırmanın amaca en uygun ve pratikte karşılığını bulabilecek bulma eyleminin nasıl olacağına araştırmanın modeli denilmektedir. Araştırma modelleri koşulların düzenlenmesinde bir zihinsel araç olduğunu söylemek mümkündür. Aynı zamanda

araştırmanın tasarlanmasının akademik olarak alt yapısını ve tasarısını oluşturmaktadır. Alan yazın incelendiğinde araştırma modellerinden (yaklaşım) bir tanesi tarama modelidir. Tarama modeli, geçmişte ya da o anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimleme ve tanımlamayı amaçlayan araştırma türüdür. Bu modelde araştırmaya konu olan her neyse onları değiştirme ve etkileme çabası yoktur. Amaç, asıl amacı değiştirmeye çalışmadan, o şeyi doğru bir şekilde gözlemleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2005). Tarama araştırmalarının temel amacı herhangi bir şeyin özelliklerini ortaya koyarak tanımlayabilmektir. Özünde araştırmacıların öğrenmek istedikleri durum bir grup veya nüfus üyelerinin yaş, cinsiyet, din tercihi, okula yönelik tutum gibi bir veya birden fazla özelliklerinin belirlenerek bu değişkenler arasında ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır (Fraenkel & Wallen, 2009). Diğer taraftan Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel'e (2009) göre bir grubun özelliklerini belirlemek amacıyla verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalar tarama modeli ile yapılabilmektedir. Tarama türü araştırmalar büyük gruplar üzerinde çalışma olanağı sağlar. Sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılır bir model olan tarama türü araştırma modellerinde avantajlarının başında, var olan durumu tespit ederek bu durumu betimleme olanağı sağlamasıdır (Balcı, 2009). Bu bilgiler araştırmacının bizzat hazırlayacağı bir araçtan veya kurumların sunduğu bilgi bankalarından alma şeklinde de olabilir. Kurumların verdiği farklı zaman dilimlerine ait büyük data türlerine panel veri denilmektedir. Panel veri üzerinde yapılan tarama çalışmalarında, araştırmacı araştırmanın problem durumuna göre farklı zamanlarda aynı sayıda dataya ulaşabilmektedir. Çünkü araştırmacı aynı kişileri, durumları veya değişkenleri inceleyebilme fırsatını bulmaktadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmada, Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında MEB bütçesinde ayrılan kalemlerin 12 yıllık eğitime geçilen (2012 yılı) zaman başlangıcında, eğitim kademelerine göre yıllar bazında makro açıdan dağılımı; kendi bütçesi ve Gayrisafi yurt içi hasıla (GSYİH) içerisinde farklılığını belirlemek üzere temel kaynak olarak değerlendirilen; MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı tarafından sunulan raporlardan alınmıştır. Araştırmada 12 yıllık zorunlu eğitime geçildikten sonra makro ve mikro ekonomik etkililik analizlerin yapılması amaçlandığı için 2012 yılından sonrası alınmıştır. Araştırmada, (1) Personel Giderleri, (2) Sosyal Güvenlik Kurumu Devlet Prim Giderleri, (3) Mal ve Hizmet Alım Giderleri, (4) Cari Transferler ve (5) Sermaye Giderleri MEB bütçe kalemleri

kullanılmıştır. Bu kalemler analitik bütçe sınıflandırması esas alınarak ayrıntılı bütçe giderlerini göstermektedir. Bütçe kalemlerinin analitik özelliği genel olarak dağılımda bilgi vermesinin yanında yapılan analizler neticesinde değerlendirme olanağı da sağlamaktadır (MEB., 2012a; MEB., 2012b; MEB., 2013a; MEB., 2013b; MEB., 2014a; MEB., 2014b; MEB., 2015; MEB., (2016a; MEB., 2016b; MEB., 2017).

Diğer taraftan Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında öğrenci başarısı okur yazarlık düzeyinin mikro açıdan (1) anne eğitim, (2) baba eğitim, (3) öğrenci cinsiyet, (4) ev imkanları değişkenleri PISA 2012 ve 2015 Türkiye verileri kullanılmıştır. PISA 2012 ve 2015 Türkiye örneklem seçme yöntemi olarak eğitim türü, okul türü, okulların bulundukları yer ve okulların idari biçimleri tabakaları kullanılarak okullar tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir, ikinci aşamada ise bu okullarda uygulamaya katılacak olan öğrenciler seçkisiz yöntemle belirlenmiştir. Örneklemin seçkisiz olması temel alınan birimlerin olasılıklara dayalı olarak eşit olması özelliğini taşımaktadır. Bu durum aynı zamanda rastgele seçimle gerçekleştirilmektedir. Tabakalı olması ise seçkisiz örneklem almanın bir alt bileşenidir. Tabakalı örneklem, Evrendeki alt grupların evrendeki ağırlıkları oranında örneklemde temsil edilmelerini hedeflemektedir. Birim seçme işlemi yansız yine rastgele gerçekleştirilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2009).

PISA 2012 uygulamasına, 65 ülkeden 15 yaş grubunda yaklaşık 28 milyon öğrenciyi temsilen 510 bin civarında öğrenci katılmıştır. PISA 2012 Türkiye uygulamasında 15 yaş grubu öğrenci evreni 1.266.638 öğrenci, uygulamaya katılabilecek ulaşılabilir Türkiye evreni ise 955.349 öğrenci olarak belirlenmiştir. Ayrıca İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflaması (İBBS) Düzey 1'e göre 12 bölgeyi temsil eden 57 il ve 170 okuldan toplam 4848 öğrenci katılmıştır (MEB/ÖDSGM., 2015; OECD., 2012a; 2014). PISA 2015 Türkiye uygulamasında ise 15 yaş grubu öğrenci evreni 1.324.089 öğrenci, uygulamaya katılabilecek ulaşılabilir Türkiye evreni ise 925.366 öğrenci olarak belirlenmiştir. PISA araştırmasında okul örneklemi, tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmektedir. PISA 2015 uygulaması için ilk aşamada İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflaması (İBBS) Düzey 1, PISA 2015 uygulamasına Türkiye'de İBBS Düzey 1'e göre 12 bölgeyi temsil eden 61 ilden 187 okul ve 5895 öğrenci katılmıştır. (MEB/ÖDSGM., 2016; OECD., 2015; 2016). Araştırmada kullanılan verilerin öğrencilere ait demografik özellikleri Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. *Araştırma örnekleminde yer alan öğrencilerin demografik özellikleri*

PISA 2012					PISA 2015				
Değişken			*f*	%	Değişken			*f*	%
Cinsiyet	Kız		2370	48,9	Cinsiyet	Kız		2938	49,8
	Erkek		2478	51,1		Erkek		2957	50,2
Eğitim Durumu*	Anne	Yükseköğretim [d, e, f, g]	772	16,7	Eğitim Durumu*	Anne	Yükseköğretim [d, e, f, g]	836	14,4
		Ortaöğretim [c]	108	2,3			Ortaöğretim [c]	846	14,5
		Ortaokul [b]	837	18,1			Ortaokul [b]	1158	19,9
		İlkokul [a]	2214	47,9			İlkokul [a]	2182	37,5
		Eğitim süresini tamamlamamış	688	14,9			Eğitim süresini tamamlamamış	796	13,7
	Baba	Yükseköğretim [d, e, f, g]	1362	29,3		Baba	Yükseköğretim [d, e, f, g]	913	15,7
		Ortaöğretim [c]	238	5,1			Ortaöğretim [c]	1108	19,0
		Ortaokul [b]	1164	25,0			Ortaokul [b]	1612	27,7
		İlkokul [a]	1614	34,7			İlkokul [a]	1840	31,6
		Eğitim süresini tamamlamamış	275	5,9			Eğitim süresini tamamlamamış	349	6,0
Ev imkânı	Kendine ait bir masa bulunma durumu	Evet	4052	85,2	Ev imkânı	Kendine ait bir masa bulunma durumu	Evet	4919	84,8
		Hayır	704	14,8			Hayır	884	15,2
	Kendine ait bir oda bulunma durumu	Evet	3259	68,8		Kendine ait bir oda bulunma durumu	Evet	4108	71,1
		Hayır	1476	31,2			Hayır	1673	28,9
	Kendine ait bir çalışma alanı durumu	Evet	3929	82,8		Kendine ait bir çalışma alanı durumu	Evet	4807	83,3
		Hayır	815	17,2			Hayır	965	16,7
	Kendine ait bir bilgisayar olma durumu	Evet	3208	67,8		Kendine ait bir bilgisayar olma durumu	Evet	3882	67,4
		Hayır	1521	32,2			Hayır	1880	32,6
	Kendine ait bir yazılım olma durumu	Evet	1558	34,8		Kendine ait bir yazılım olma durumu	Evet	2344	41,9
		Hayır	2921	65,2			Hayır	3244	58,1
	İnternetin olma durumu	Evet	2684	56,9		İnternetin olma durumu	Evet	3635	63,0
		Hayır	2031	43,1			Hayır	2137	37,0

* Uluslararası Eğitim Kademelerinin Sınıflaması: International Standard Classification of Education – ISCED 2011

[a] ISCED 1: ilköğretim/ilkokul
[b] ISCED 2: ilköğretim/ortaokul
[c] ISCED 3: ortaöğretim
[d] ISCED 5: yükseköğretim/yüksekokul
[e] ISCED 6: yükseköğretim/lisans
[f] ISCED 7: yükseköğretim/y.lisans
[g] ISCED 8: yükseköğretim/doktora

(OECD., European Union., & UNESCO Institute for Statistics. (2015). ISCED 2011 Operational Manual Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications yayınından uyarlanarak sınıflandırılmıştır.)

3.3. Verilen Toplanması

MEB Bütçe verileri. Ekonomik göstergeler genel olarak ülkelerin ekonomik durumları hakkında bilgi vermektedir. Ekonominin makro etkileri verimlilik, büyüme, konjonktürel dalgalanmalar, istihdam, ülkelerarası gelir dağılımı gibi etkileri bulunmaktadır. Dolayısıyla araştırmada 12 yıllık zorunlu eğitime geçilen yıl olan 2012 yılında günümüze MEB bütçesi analitik sınıflama değişkenleri http://sgb.meb.gov.tr/www/dokumanlar/icerik/30 adresinden Performans Raporları ve Bütçe Sunuş raporları ayrı ayrı incelenerek araştırma değişkenlerine giren verileri Microsoft Excel program formatında alınmıştır.

PISA verileri. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment / PISA) sınavı 15 yaşındaki öğrencilerin matematik, fen ve okuma becerileri üzerine uluslararası değerlendirme yapan bir sınavdır. Çeşitli ülkelerdeki öğrencilerin bilgi ve becerileri ile her ülkenin farklı demografik özelliklerini barındıran gruplarındaki öğrencilerin izlenmesi için oluşturulmuş bir programdır. PISA'nın yapmış olduğu değerlendirme: (1) Öğrencilerin bilgi ve becerilerinin bulunduğu temel göstergeler, (2) Öğrenci becerilerinin önemli demografik, sosyal, ekonomik ve eğitsel değişkenlerle nasıl ilişkili olduğunu gösteren bağlamsal göstergeler ve (3) ortaya çıkan sonuçlar ışığında öğrenci düzeyi ile okul düzeyinde arka plan değişkenleri ve sonuçların bağlantısının kurulabileceği göstergeler olmak üzere üç ana temel üzerine kurulu olduğundan bahsedilebilir (OECD., 2012b; 2015).

PISA çalışmalarında, öğrenci performansları ile ilişkili olan özellikler hakkında veri toplamak amacıyla kullanılan ölçme araçlarından öğrenci anketi, matematik okuryazarlığı performansını açıklayan önemli öğrenci özellikleri hakkında bilgi sağlamaktadır. Öğrenci anketinde yer alan tematik madde grupları içerisinde alt boyutlara yönelik olarak seksenin üzerinde indeks, standart toplam puan ve değişken tanımlanmıştır. (MEB/ÖDSGM., 2015, s. 127; MEB/ÖDSGM., 2016) PISA'nın sonuçları, üç alanın tamamında ortalama 500 ve standart sapması 100 olarak hesaplanmıştır (OECD., 2012a; 2015). PISA 2012 ve 2015 araştırması, okuma becerileri ve fen okuryazarlığı alanlarını da kapsamakla birlikte ağırlıklı olarak matematik okuryazarlığına odaklı olarak, öğrencilerin akademik performanslarını ölçmeyi amaçlayan bilişsel testler ile öğrenciyi bir bütün olarak değerlendirmek amacıyla hazırlanmış öğrenci ve okul anketlerini içermektedir (MEB/ÖDSGM., 2015, s. 14).

PISA 2012'de Öğrenci anketi (form A, B, C ve UH), Okul anketi, Ana-baba anketi, Bilgi İletişim Teknolojisi (BİT) anketi, Eğitim Kariyer anketi yer alırken PISA 2015'te ise Öğrenci anketi, Okul anketi, ülkeler için isteğe bağlı olarak: Öğrenciler için eğitim kariyeri anketi, Öğrenciler için BİT aşinalıkları anketi, Ana-baba anketi, Öğretmen anketi adı altında veri toplama araçları yer almaktadır. Genel olarak PISA'da alınan tüm anketlerden (OECD., 2012b; 2015):

- Ekonomik, sosyal ve kültürel ana değişkenlerinde öğrenci ve aile bilgileri,
- Öğrencilerin başarılarına yön verebilecek Öğrenme tutumları, okul alışkanlık ve yaşamları değişkenlerini içeren bilgiler,
- Okulların insan ve materyal kaynaklarının kalitesi, kamu ve özel yönetim ve finansman, karar verme süreçleri, personel uygulamaları ve okulun müfredat ağırlıklı ve müfredat dışı etkinlik bilgileri,
- Kurumsal yapılar ve türleri, sınıf büyüklüğü, okul ve sınıf ortamı, sınıfta okuma faaliyetleri de dahil olmak üzere öğretim içerik bilgileri,
- Öğrencilerin ilgi, motivasyon ve katılımını içeren okuma öğrenme ve öğretme bilgilerini edinme olanağı bulunmaktadır.

Öğrencilerin matematik, fen ve okuma becerini ölçmeyi amaçlayan PISA 2012 ve 2015 sonuçlarından araştırma değişkenleri ile ilgili elde edilen veriler http://www.oecd.org/pisa/data/ adresinde çeşitli program formatlarında sunulmaktadır. Araştırmada kullanılmak üzere ilgili sayfada sunulan SPPS kullanımına uygun panel veriler indirilerek analize hazır hale getirilmiştir.

3.4. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında bütçe değişkenlerinin yıllar bazında makro açıdan dağılım analizi. Milli Eğitim Bakanlığı bütçe kalemlerinin 12 yıllık eğitime geçişten günümüze makro açıdan yıllar bazında eğitim kademelerine göre dağılımının analizinde elde edilen veriler Microsoft Excel programına aktarılmıştır. Program aracılığıyla eğitim kademelerine göre yıllar bazında değişimi grafikleştirilerek incelenmiştir. MEB strateji geliştirme başkanlığından alınan veriler 2012 yılı % 6.16, 2013 yılı % 7.40, 2014 yılı % 8.17, 2015 yılı % 8.81, 2016 yılı % 8.53 yılları ve oranlarına göre Tüketici Fiyatları Endeksine (TÜFE) göre hesaplanarak enflasyon oranları miktarlardan düşürülmüştür.

Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında bütçe değişkenlerinin yıllar bazında makro açıdan eğitim kademelerine göre farklılaşma analizi. Milli Eğitim Bakanlığı bütçe kalemlerinin 12 yıllık eğitime geçilen süreden günümüze makro açıdan yıllar bazında eğitim kademelerine göre farklılığı iki yönlü Kruskal-Wallis H ve farklılık var ise tespiti Mann-Whitney U işaretli sıralar testi SPSS paket programı kullanılarak analizi yapılmıştır. Kruskal-Wallis H testi tekrarı olan değerlerin çift yönlü yapılabilmesine olanak sağlamaktadır. Ancak veri seti normal dağılım göstermediğinde diğer bir ifadeyle parametrik olmadığında kullanılan analiz testidir (Kalaycı, 2010). Gamgam ve Altunkaynak (2013) normallik sağlanmamasını homojen varyans varsayımı gerektirmeyerek sıra sayılarına şartı aranması şeklinde ifade etmiştir. İki yönlü Kruskal-Wallis H testi ikiden fazla üç ve daha fazla gözlem sayısına sahip bağımlı değişkenin karşılaştırmasına olanak sağlamaktadır. Bu analizin diğer bir kolaylık sadece normal dağılım göstermemesi değil aynı zamanda verilerin analiz için sıra sayı uygunluğu bulunması halinde de kullanılabilmesidir. Araştırma veri hücresi aynı yolla oluşturulmuş formülzasyona sahip değişkenleri birleştirme olanağı sağlamaktadır (Şenol, 2004). Kruskal-Wallis H testinin varsayımları (Canküyer ve Aşan, 2005): (1) veriler her biri birbirlerinden bağımsız hücrelerden oluşmalıdır, (2) her bir hücrede elde edilen ölçümler en azında sıralayıcı özellik barındırmalıdır, (3) sürekli değişkene sahip olmalıdır., (4) araştırma hücrelerin arasında analizi saptırıcı bir etkileşim olmaması biçiminde sıralanmaktadır.

Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında öğrenci başarısı okuryazarlık düzeyinin yıllar bazında mikro açıdan modelle etki analizi. PISA 2012 ve 2015 sınavlarından elde edilen verilerin analizi çoklu regresyon analizi SPSS 15 paket programı ile yapılmıştır. Bu doğrultuda çoklu regresyon analizinin aşamaları izlenmiştir. Tek bir değişkenin çok hassas bir yordama yapabileceği konusunda pek çok problem vardır. Başka bir ifade ile eğer bir kimse amaca uygun ek bilgileri de hesaba katar ise yordamanın geliştirilebileceği sonucu ortaya çıkacaktır (Freund, 1979). Araştırma ve çalışmaların çoğu çeşitli faktörlere bağlı olarak meydana gelmektedir. Regresyon analizleri bir bağımlı değişken ve birkaç bağımsız değişken arasındaki ilişkiyi tayin etmeyi olanaklı kılan istatistiksel tekniklerdir. Basit regresyonda analizinde bir olayı etkileyen sadece bir faktöre yer verilir. Oysa gerek sosyal, gerek ekonomik, gerek psikolojik v.b. olaylar çok sayıda faktöre bağlı olan olaylarla birlikte değişim göstermektedirler. Bu nedenle basit regresyon

yetersiz kalmaktadır. Örneğin; yaş gibi bir takım bağımsız değişkenlerle ilişkilidir. Regresyon analizi genellikle amaç yordama olduğunda, korelasyon analizi ise, amaç yalnızca bağımlı değişkenle bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin tayin edilmesinde kullanılır (Tabachnick ve Fidell, 2007).

Tablo 16.

Çoklu Regresyon Analizinin Aşamaları

1. Veri setinin hazırlanması
2. Regresyon analizi için teorik çerçeve
3. Regresyon varsayımları doğrulaması ve analizi
4. Değişkenlerin ilişkisiz olanlarının çıkarılması
5. Raporlama

Sharma, S. S. (1996). *Applied multivariate techiques*. NY: John Wiley & Sons.

Çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmadan önce temel varsayımların sağlamış olma şartı aranmaktadır. Bu varsayımların incelenmesi gerekirse (Büyüköztürk, 2007; Kalaycı, 2010; Tarling, 2009): (1) Normallik ve Doğrusallık Varsayımları: Yordayıcı değişkenler ile yordanan değişken arasında doğrusala yakın ilişki olması istenirken, yordayıcı değişkenler arasında doğrusal ilişki istenmeyen bir durumdur. Aralarında doğrusal ilişki bulunan değişkenler için regresyon katsayıları aynı olur, hangi değişkenin önemli olduğunu söylemek mümkün olmaz. (2) Çoklu doğrusal regresyon analizi, en az aralık ölçeğinde ölçülen sürekli değişkenleri gerektirir. Ancak nitel değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkileri araştırılacaksa, bu tür değişkenler kukla değişken olarak tanımlandıktan sonra analize alınabilirler. (3) Otokorelasyon Olmaması Varsayımı: Otokorelasyon, hata teriminin birbirini izleyen değerleri arasında ilişki bulunması halidir. Bu varsayım SPSS ile regresyon analizinde "Durbin-Watson" değerine bakılarak test edilebilir. Bu değer 1.5 – 2.5 arasında olduğunda modelde otokorelasyon olmadığı anlamına gelir. (4) Başka birçoklu regresyon varsayımı da hata (e) varyanslarının yordayıcı değişkenlerin (X) her bir değeri için aynı olmasıdır. Bu varsayım sabit varyans varsayımı olarak da adlandırılır. (5) çoklu regresyonun temelini teşkil eden en önemli varsayımlardan biri hata terimiyle ilgili olanıdır. Bu varsayım, yordayıcı değişkenler (X) ile hatanın (e) ilişkisiz olmasını gerektirir. Aksi durumda hesaplanan katsayıların yanlılık (sapma) göstermesi muhtemeldir.

Tablo 17.

Öğrencilerin PISA 2012 ve PISA 2015 Verilerine Ait Matematik, Fen, Okuma Becerisi Değişkenlerine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	PISA 2012		PISA 2015	
	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık
Matematik	,50	-,22	,24	-,28
Okuma	,01	-,24	-,03	-,23
Fen	,22	-,44	,27	-,43

Çoklu regresyon analizi aşamasında uç değerlerin kontrol edilmesi sürecinde PISA 2012 ve PISA 2015 verilerine ilişkin Matematik Okuryazarlığı, Fen okuryazarlığı ve okuma becerileri puanlarına ait mahalanobis değerleri incelenmiştir. PISA 2012 verilerine ait mahalonobis değerlerinin ki-kare dağılımındaki olasılık değerleri incelendiğinde üç başarı puanına ait değerlerin 0,001'den küçük olan 9'ar tane veri; PISA 2015 verilerinde ise üç başarı puanına ait 5'er tane veri olduğu tespit edilmiş ve bu değerler çıkarılarak çoklu regresyon denklemi kurulmuştur. Çoklu regresyon analizi varsayımlarından çoklu bağlantılık durumu ile ilgili analizlerde, bir bağımsız değişkenle ilgili olarak diğer bağımsız değişkenlerin açıklayamadıkları varyans oranı olan tolerans değerinin ($1\text{-}R^2$) .20'den daha düşük ve varyans büyütme faktörü değerinin 10'dan yüksek çıkması durumunda bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı olduğu anlaşılır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu kriterler göz önünde bulundurularak Tolerans ve VIF değeleri yorumlanmıştır. Çoklu regresyon analizinin varsayımlarından olan verilerin normal dağılıp dağılmadığının test edilmesi gereklidir. Bunu yapmanın birkaç yöntemi vardır. Verilerin normal dağılıp dağılmadığının sınanmasında çarpıklık ve basıklık gibi verinin kendisini direk olarak yansıtan istatistikleri dikkate almak gerekir. Normallik varsayımının bir ölçüsü olarak çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 aralığında olmasının kabul edilebileceği ifade edilmektedir (Morgan, Leech, Gloeckner & Barrett, 2004, s.50). Bu araştırmada değişkenlere ait verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları -1 ile +1 arasında olduğu için verilerin örneklem grubunda normal dağıldığı kabul edilmiştir. Yapılan regresyon analizi sonucunda değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal olduğu ve bu ilişki düzeyinin yüksek olmadığı, .70'in altında ilişki düzeylerinin bulunduğu görülmüştür.

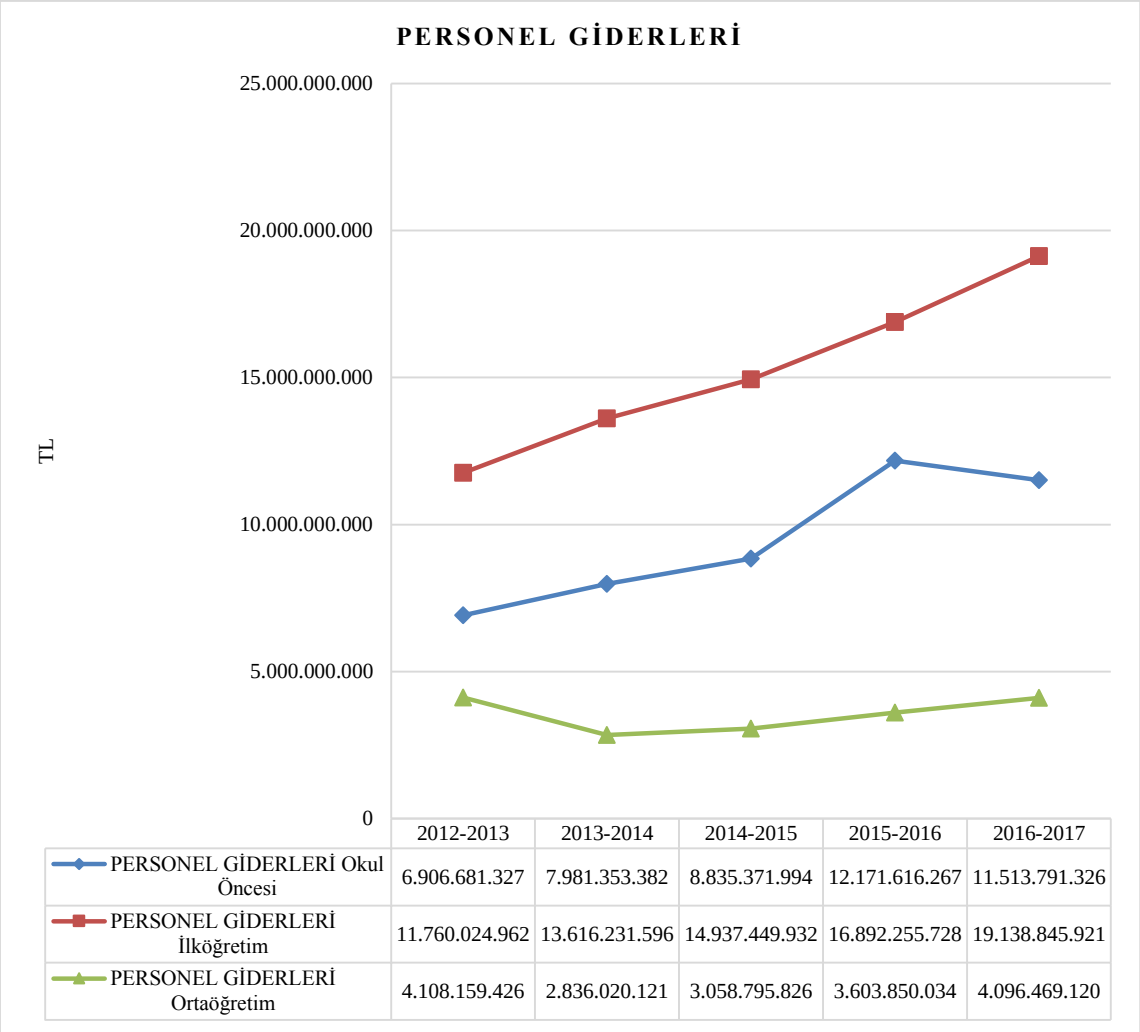
BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulara ve bu bulgulara ait yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Milli Eğitim Bakanlığı Bütçe Giderlerinin Eğitim Kademesi ve Yıllara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında 12 yıllık eğitime geçilen süreden günümüze eğitim kademelerine göre yıllar bazında makro açıdan bütçe giderlerinin dağılımı nasıldır? sorusuna yönelik betimsel verilerinin dağılımı (1) Personel Giderleri, (2) Sosyal Güvenlik Kurumu Devlet Prim Giderleri, (3) Mal Ve Hizmet Alım Giderleri, (4) Cari Transferler ve (5) Sermaye Giderleri bütçe kalemlerine göre grafikleştirilerek sunulmuştur.

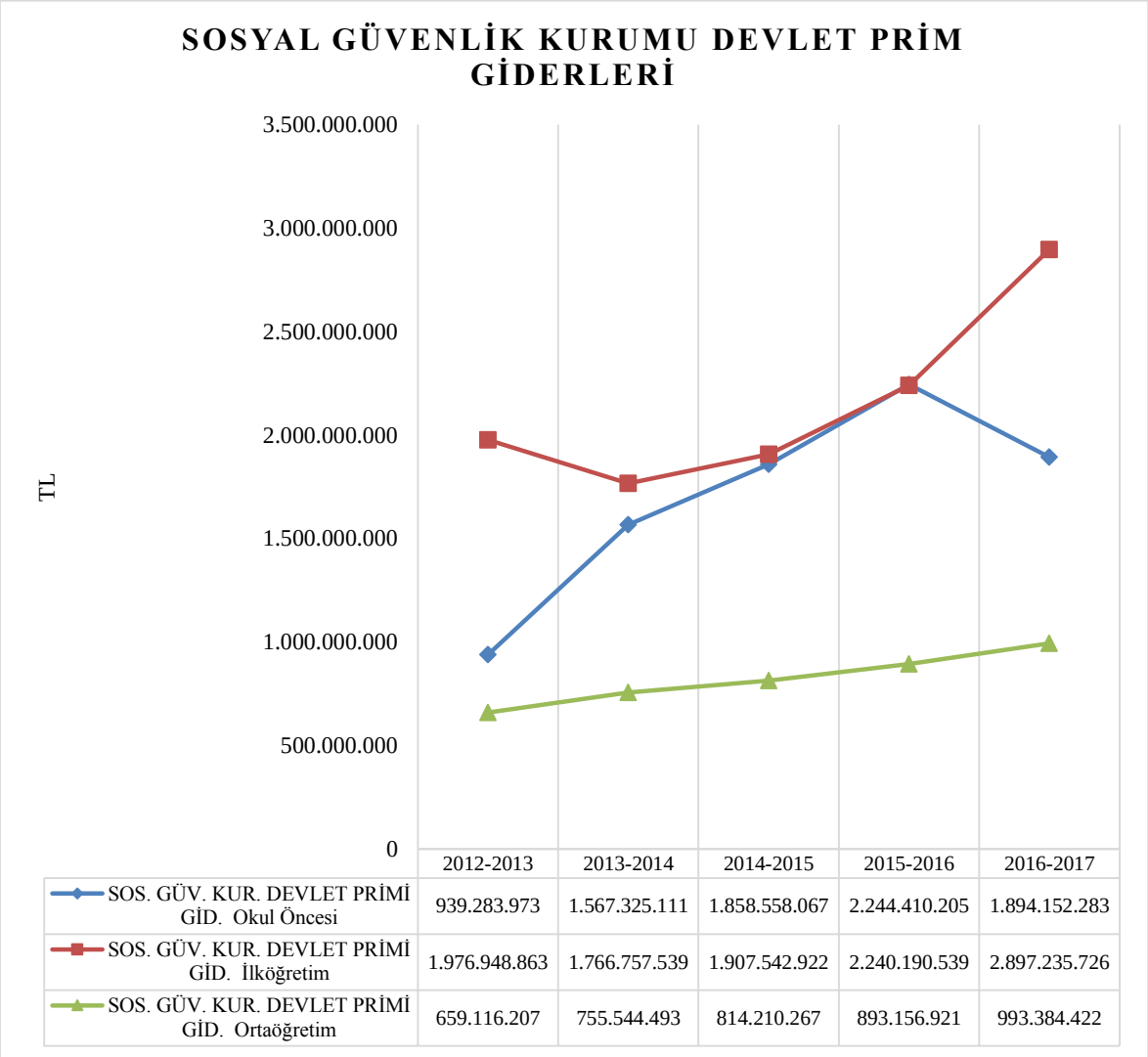


	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017
PERSONEL GİDERLERİ Okul Öncesi	6.906.681.327	7.981.353.382	8.835.371.994	12.171.616.267	11.513.791.326
PERSONEL GİDERLERİ İlköğretim	11.760.024.962	13.616.231.596	14.937.449.932	16.892.255.728	19.138.845.921
PERSONEL GİDERLERİ Ortaöğretim	4.108.159.426	2.836.020.121	3.058.795.826	3.603.850.034	4.096.469.120

Şekil 14. *Milli Eğitim Bakanlığı Personel Giderlerinin Değişimi*

Eğitim kademelerine göre bütçe kalemlerinden personel giderlerinin 2012-2013 eğitim öğretim yılından 2016-2017 eğitim öğretim yılına ne kadar olduğu şekil 14'te incelenmiştir. Bu doğrultuda, okul öncesinde yıllar içerisinde sırasıyla: 6.906.681.327 (oran: 0,221 / GSYİH oran: 0,00441); 7.981.353.382 (oran: 0,220 / GSYİH oran: 0,00457); 8.835.371.994 (oran: 0,220 / GSYİH oran: 0,00452); 12.171.616.267 (oran: 0,243 / GSYİH oran: 0,00567); 11.513.791.326 Türk Lirası (oran: 0,207 / GSYİH oran: 0,00479) olduğu görülmektedir. İlköğretim eğitim kademesinde ise yıllar içerisinde sırasıyla: 11.760.024.962 (oran: 0,376 / GSYİH oran: 0,00751); 13.616.231.596 (oran: 0,375 / GSYİH oran: 0,00779); 14.937.449.932 (oran: 0,373 / GSYİH oran: 0,00765); 16.892.255.728 (oran: 0,338 / GSYİH oran: 0,00786); 19.138.845.921 Türk Lirası (oran: 0,344 / GSYİH oran: 0,00796) olduğu görülmektedir. Son olarak ise Ortaöğretim eğitim

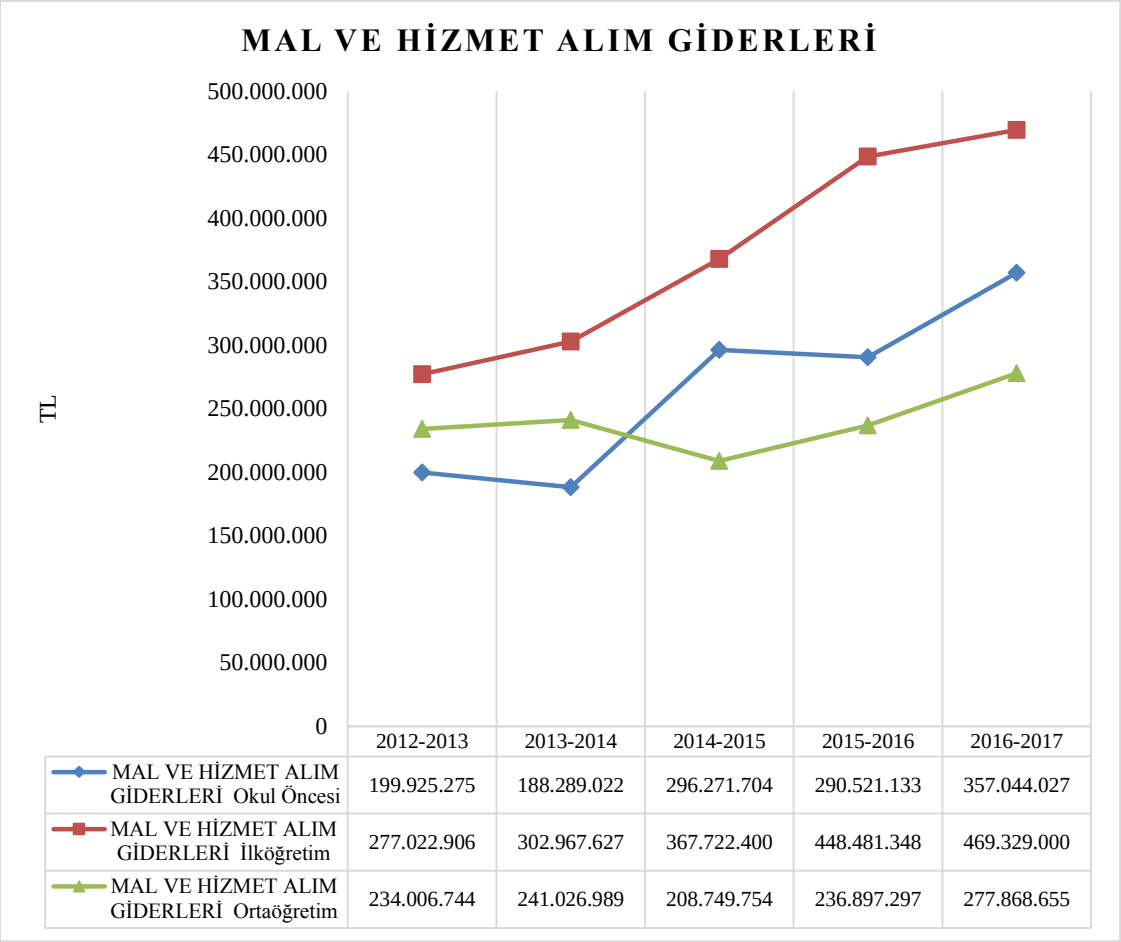
kademesinin yıllar içerisinde sırasıyla: 4.108.159.426 (oran: 0,131 / GSYİH oran: 0,00262); 2.836.020.121 (oran: 0,078 / GSYİH oran: 0,00162); 3.058.795.826 (oran: 0,076 / GSYİH oran: 0,00157); 3.603.850.034 (oran: 0,072 / GSYİH oran: 0,00168); 4.096.469.120 Türk Lirası (oran: 0,074 / GSYİH oran: 0,00170) olduğu görülmektedir. Yıllar içerisinde personel giderlerinin değişimine bakıldığında öncelikle eğitim kademeleri bazında ve toplamda doğrusal olarak bir artıştan bahsedilebilir. Ancak, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Ortaöğretim ve 2016-2017 eğitim öğretim yılında Okulöncesi eğitim kademelerinde azalmanın olduğu dikkati çekmektedir.



	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017
SOS. GÜV. KUR. DEVLET PRİMİ GİD. Okul Öncesi	939.283.973	1.567.325.111	1.858.558.067	2.244.410.205	1.894.152.283
SOS. GÜV. KUR. DEVLET PRİMİ GİD. İlköğretim	1.976.948.863	1.766.757.539	1.907.542.922	2.240.190.539	2.897.235.726
SOS. GÜV. KUR. DEVLET PRİMİ GİD. Ortaöğretim	659.116.207	755.544.493	814.210.267	893.156.921	993.384.422

Şekil 15. *Milli Eğitim Bakanlığı Sosyal Güvenlik Kurumu Devlet Prim Giderlerinin Değişimi*

Eğitim kademelerine göre bütçe kalemlerinden sosyal güvenlik kurumu devlet prim giderleri 2012-2013 eğitim öğretim yılından 2016-2017 eğitim öğretim yılına ne kadar olduğu şekil 15'te incelenmiştir. Bu doğrultuda, okul öncesinde yıllar içerisinde sırasıyla: 939.283.973 (oran: 0,194 / GSYİH oran: 0,00060); 1.567.325.111 (oran: 0,283 / GSYİH oran: 0,00090); 1.858.558.067 (oran: 0,302 / GSYİH oran: 0,00095); 2.244.410.205 (oran: 0,300 / GSYİH oran: 0,00104); 1.894.152.283 Türk Lirası (oran: 0,232 / GSYİH oran: 0,00079) olduğu görülmektedir. İlköğretim eğitim kademesinde ise yıllar içerisinde sırasıyla: 1.976.948.863 (oran: 0,408 / GSYİH oran: 0,00126); 1.766.757.539 (oran: 0,319 / GSYİH oran: 0,00101); 1.907.542.922 (oran: 0,310 / GSYİH oran: 0,0098); 2.240.190.539 (oran: 0,299 / GSYİH oran: 0,00104); 2.897.235.726 Türk Lirası (oran: 0,354 / GSYİH oran: 0,00121) olduğu görülmektedir. Son olarak ise Ortaöğretim eğitim kademesinin yıllar içerisinde sırasıyla: 659.116.207 (oran: 0,136 / GSYİH oran: 0,00042); 755.544.493 (oran: 0,137 / GSYİH oran: 0,00043); 814.210.267 (oran: 0,132 / GSYİH oran: 0,00042); 893.156.921 (oran: 0,119 / GSYİH oran: 0,00042); 993.384.422 Türk Lirası (oran: 0,122 / GSYİH oran: 0,00041) olduğu görülmektedir. Yıllar içerisinde sosyal güvenlik kurumu devlet prim giderlerinin değişimine bakıldığında öncelikle ilköğretim hariç diğer eğitim kademeleri bazında ve toplamda doğrusal olarak bir artıştan bahsedilebilir. İlköğretimde sosyal güvenlik kurumu devlet prim giderlerinde öncelikle azalışların sonunda bir artışın olduğu görülmektedir. Ancak, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Okulöncesi eğitim kademesinde azalmanın olduğu dikkati çekmektedir.

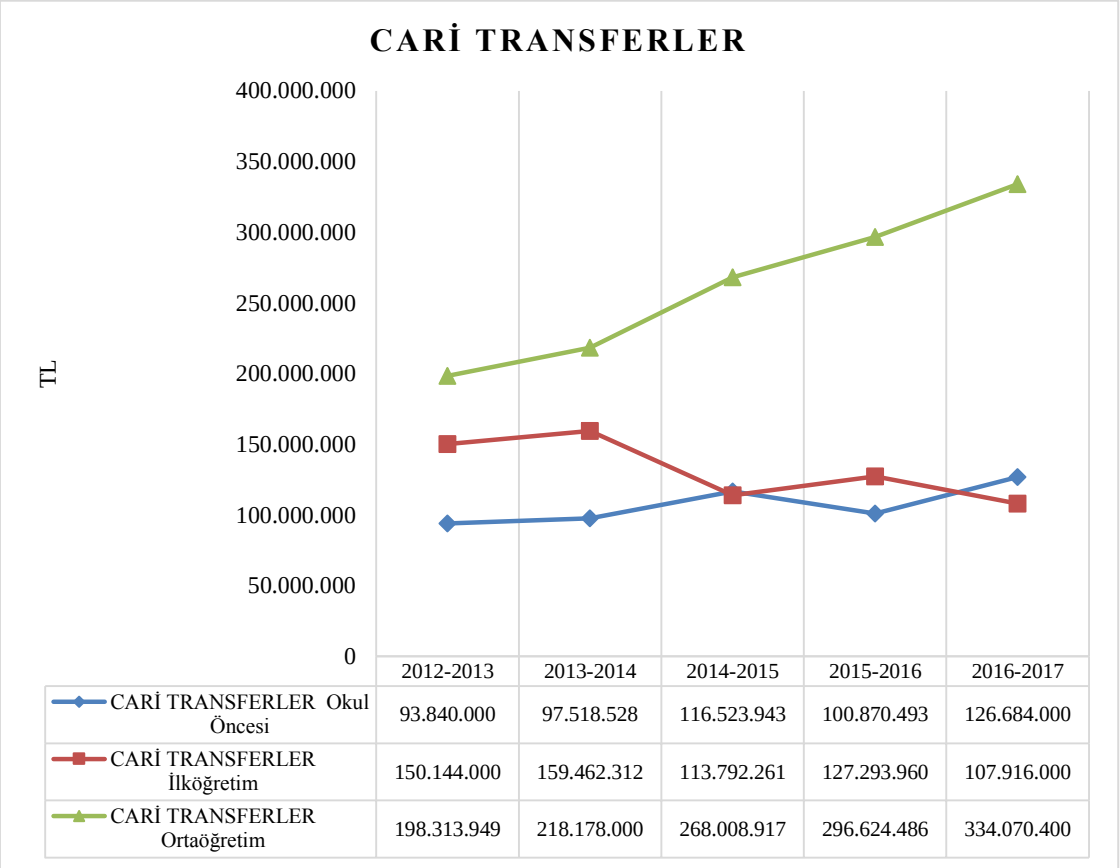


	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017
MAL VE HİZMET ALIM GİDERLERİ Okul Öncesi	199.925.275	188.289.022	296.271.704	290.521.133	357.044.027
MAL VE HİZMET ALIM GİDERLERİ İlköğretim	277.022.906	302.967.627	367.722.400	448.481.348	469.329.000
MAL VE HİZMET ALIM GİDERLERİ Ortaöğretim	234.006.744	241.026.989	208.749.754	236.897.297	277.868.655

Şekil 16. *Milli Eğitim Bakanlığı Mal ve Hizmet Alım Giderlerinin Değişimi*

Eğitim kademelerine göre bütçe kalemlerinden mal ve hizmet alım giderleri 2012-2013 eğitim öğretim yılından 2016-2017 eğitim öğretim yılına ne kadar olduğu şekil 16'da incelenmiştir. Bu doğrultuda, okul öncesinde yıllar içerisinde sırasıyla: 199.925.275 (oran: 0,054 / GSYİH oran: 0,00013); 188.289.022 (oran: 0,043 / GSYİH oran: 0,00011); 296.271.704 (oran: 0,054 / GSYİH oran: 0,00015); 290.521.133 (oran: 0,043 / GSYİH oran: 0,00014); 357.044.027 Türk Lirası (oran: 0,046 / GSYİH oran: 0,00015) olduğu görülmektedir. İlköğretim eğitim kademesinde ise yıllar içerisinde sırasıyla: 277.022.906 (oran: 0,075 / GSYİH oran: 0,00018); 302.967.627 (oran: 0,070 / GSYİH oran: 0,00017); 367.722.400 (oran: 0,067 / GSYİH oran: 0,00019); 448.481.348 (oran: 0,067 / GSYİH oran: 0,00021); 469.329.000 Türk Lirası (oran: 0,060 / GSYİH oran: 0,00020) olduğu görülmektedir. Son olarak ise Ortaöğretim eğitim kademesinin yıllar içerisinde sırasıyla: 234.006.744 (oran: 0,063 / GSYİH oran: 0,00015); 241.026.989 (oran: 0,055 / GSYİH oran: 0,00014); 208.749.754 (oran: 0,038 / GSYİH oran: 0,00011); 236.897.297 (oran:

0,035 / GSYİH oran: 0,00011); 277.868.655 Türk Lirası (oran: 0,036 / GSYİH oran: 0,00012) olduğu görülmektedir. Yıllar içerisinde mal ve hizmet alım giderlerindeki değişime bakıldığında öncelikle eğitim kademeleri bazında ve toplamda doğrusal olarak bir artıştan bahsedilebilir. Ancak özelde irdelendiğinde, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Okulöncesi ve 2014-2015 eğitim öğretim yılında Ortaöğretim eğitim kademelerinde dikkati çeken azalmanın olduğu söylenebilir.

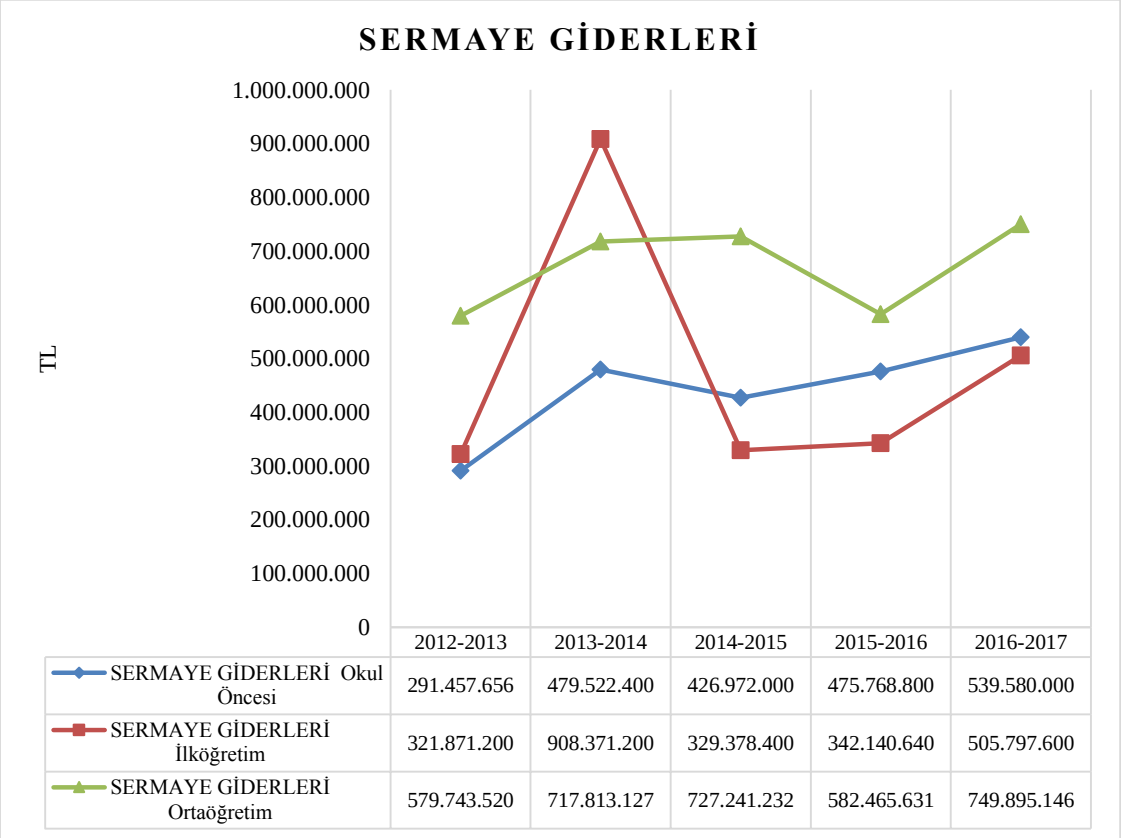


	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017
CARİ TRANSFERLER Okul Öncesi	93.840.000	97.518.528	116.523.943	100.870.493	126.684.000
CARİ TRANSFERLER İlköğretim	150.144.000	159.462.312	113.792.261	127.293.960	107.916.000
CARİ TRANSFERLER Ortaöğretim	198.313.949	218.178.000	268.008.917	296.624.486	334.070.400

Şekil 17. *Milli Eğitim Bakanlığı Cari Transfer Giderlerinin Değişimi*

Eğitim kademelerine göre bütçe kalemlerinden cari transfer giderleri 2012-2013 eğitim öğretim yılından 2016-2017 eğitim öğretim yılına ne kadar olduğu şekil 17'de incelenmiştir. Bu doğrultuda, okul öncesinde yıllar içerisinde sırasıyla: 93.840.000 (oran: 0,069 / GSYİH oran: 0,00006); 97.518.528 (oran: 0,058 / GSYİH oran: 0,00006); 116.523.943 (oran: 0,065 / GSYİH oran: 0,00006); 100.870.493 (oran: 0,049 / GSYİH oran: 0,00005); 126.684.000 Türk Lirası (oran: 0,058 / GSYİH oran: 0,00005) olduğu

görülmektedir. İlköğretim eğitim kademesinde ise yıllar içerisinde sırasıyla: 150.144.000 (oran: 0,110 / GSYİH oran: 0,00010); 159.462.312 (oran: 0,096 / GSYİH oran: 0,00009); 113.792.261 (oran: 0,063 / GSYİH oran: 0,00006); 127.293.960 (oran: 0,062 / GSYİH oran: 0,00006); 107.916.000 Türk Lirası (oran 0,049/ GSYİH oran: 0,00004) olduğu görülmektedir. Son olarak ise Ortaöğretim eğitim kademesinin yıllar içerisinde sırasıyla: 198.313.949 (oran: 0,146 / GSYİH oran: 0,00013); 218.178.000 (oran: 0,131 / GSYİH oran: 0,00012); 268.008.917 (oran: 0,149 / GSYİH oran: 0,00014); 296.624.486 (oran: 0,145 / GSYİH oran: 0,00014); 334.070.400 Türk Lirası (oran: 0,152 / GSYİH oran: 0,00014) olduğu görülmektedir. Yıllar içerisinde cari transfer giderlerindeki değişime bakıldığında öncelikle eğitim kademeleri bazında ve toplamda genel olarak doğrusal olarak bir artıştan bahsedilebilir. Ancak, 2014-2015 eğitim öğretim yılında İlköğretim ve 2015-2016 eğitim öğretim yılında Okulöncesi ve İlköğretim eğitim kademelerinde cari transfer giderlerinde ki azalış dikkati çekmektedir.



	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017
SERMAYE GİDERLERİ Okul Öncesi	291.457.656	479.522.400	426.972.000	475.768.800	539.580.000
SERMAYE GİDERLERİ İlköğretim	321.871.200	908.371.200	329.378.400	342.140.640	505.797.600
SERMAYE GİDERLERİ Ortaöğretim	579.743.520	717.813.127	727.241.232	582.465.631	749.895.146

Şekil 18. *Milli Eğitim Bakanlığı Sermaye Giderlerinin Değişimi*

Eğitim kademelerine göre bütçe kalemlerinden sermaye giderleri 2012-2013 eğitim öğretim yılından 2016-2017 eğitim öğretim yılına ne kadar olduğu şekil 18'te incelenmiştir. Bu doğrultuda, okul öncesinde yıllar içerisinde sırasıyla: 291.457.656 (oran: 0,074 / GSYİH oran: 0,00019); 479.522.400 (oran: 0,093 / GSYİH oran: 0,00027); 426.972.000 (oran: 0,078 / GSYİH oran: 0,00022); 475.768.800 (oran: 0,076 / GSYİH oran: 0,00022); 539.580.000 Türk Lirası (oran: 0,076 / GSYİH oran: 0,00022) olduğu görülmektedir. İlköğretim eğitim kademesinde ise yıllar içerisinde sırasıyla: 321.871.200 (oran: 0,082 / GSYİH oran: 0,00021); 908.371.200 (oran: 0,176 / GSYİH oran: 0,00052); 329.378.400 (oran: 0,060 / GSYİH oran: 0,00017); 342.140.640 (oran: 0,055 / GSYİH oran: 0,00016); 505.797.600 Türk Lirası (oran 0,072 / GSYİH oran: 0,00021) olduğu görülmektedir. Son olarak ise Ortaöğretim eğitim kademesinin yıllar içerisinde sırasıyla: 579.743.520 (oran: 0,148 / GSYİH oran: 0,00037); 717.813.127 (oran: 0,133 / GSYİH oran: 0,00037); 727.241.232 (oran: 0,133 / GSYİH oran: 0,00037); 582.465.631 (oran: 0,093 / GSYİH oran: 0,00027); 749.895.146 Türk Lirası (oran: 0,106 / GSYİH oran: 0,00031) olduğu görülmektedir. Yıllar içerisinde sermaye giderlerindeki değişime bakıldığında öncelikle eğitim kademeleri bazında ve toplamda genel olarak dalgalanmanın olduğundan bahsedilebilir. Ancak, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Okulöncesi ve İlköğretim ve 2015-2016 eğitim öğretim yılında Ortaöğretim kademelerinde sermaye giderlerinde ki azalış dikkati çekmektedir.

4.2. Milli Eğitim Bakanlığı Bütçe Giderleri ve Gayrisafi Yurt İçi Hasılaya Oranlarının Farklılaşmaya İlişkin Bulguları

Araştırmanın birinci alt problemi olan Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında 12 yıllık eğitime geçilen süreden günümüze yıllar bazında makro açıdan bütçe giderleri ve Gayrisafi yurt içi hasılaya (GSYİH) göre eğitim kademelerine içerisinde anlamlı bir farklılaşma bulunmakta mıdır? sorusuna yönelik dağılım oranları karşılaştırılıp farklılık test sonuçları tablolaştırılarak sunulmuştur. Genel araştırma sorusu için eğitim kademelerine göre 2013-2017 yıllarına ait personel giderlerine ayrılan bütçeler arasında Kruskal-Wallis H Testi sonuçları Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18.

Eğitim Kademelerine Göre Personel Giderleri Bütçeleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Bütçe					
	N	Ortalaması	Sıra Ortalaması	Sd	H	**p**
Okul öncesi	5	9.481.762.859	8,20			
İlköğretim	5	15.268.961.628	12,80	2	12,02	**,002***
Ortaöğretim	5	3.540.658.905	3,00			

Kategoriler: Okulöncesi=1; İlköğretim=2; Ortaöğretim=3

Eğitim kademelerine göre personel giderleri bütçeleri arasındaki farklılığın incelendiği görülmektedir. 2013-2017 yılları arasındaki personel giderlerine ait bütçe dağılımlarında eğitim kademeleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır (H=12,02, p=,002). Bütçelerin ortalama dağılımlarına bakıldığında personel giderleri bağlamında en çok bütçeye sahip olan eğitim kademesinin ilköğretim olduğu ve en az bütçeye sahip olan eğitim kademesinin ortaöğretim olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan anlamlı farklılığın kaynağını tespit etmek için personel giderleri bütçelerinde eğitim kademelerine ilişkin ikili karşılaştırma adına Mann-Whitney U Testi yapılarak anlamlı farklılıklara bakılmıştır. Mann-Whitney U Testine ait sonuçlar Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19.

Personel Giderleri Bütçelerindeki Anlamlı Farklılığa İlişkin Eğitim Kademelerine Göre İkili Karşılaştırmalara Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İlköğretim - okulöncesi	Okulöncesi	5	3,20	16,00	1,00	**,016***
	İlköğretim	5	7,80	39,00		
Ortaöğretim - okulöncesi	Okulöncesi	5	8,00	40,00	,00	**,009***
	Ortaöğretim	5	3,00	15,00		
Ortaöğretim – ilköğretim	İlköğretim	5	8,00	40,00	,00	**,009***
	Ortaöğretim	5	3,00	15,00		

Kategoriler: Okulöncesi=1; İlköğretim=2; Ortaöğretim=3

Personel giderleri bütçelerindeki farklılığın kaynağını araştırmak için eğitim kademeleri arasında ikili karşılaştırma sonuçları incelenmiştir. İlköğretim kademesine ait personel giderlerine ilişkin ortalama bütçeye ait sıra ortalaması ile okulöncesi kademesine ait personel giderlerine ilişkin ortalama bütçeye ait sıra ortalaması arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (U=1,00, p=,016). Bu anlamlı farklılık, ilköğretim kademesine ayrılan personel giderleri bütçe oranının, okulöncesi kademesine ayrılan personel giderleri bütçe oranından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Ortaöğretim kademesine ait personel giderlerine ilişkin ortalama bütçeye ait sıra ortalaması ile okulöncesi kademesine ait personel giderlerine ilişkin ortalama bütçeye ait sıra ortalaması arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (U=,00, p=,009). Bu anlamlı farklılık, ortaöğretim kademesine ayrılan personel giderleri bütçe oranının, okulöncesi kademesine ayrılan personel giderleri bütçe oranından daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

Ortaöğretim kademesine ait personel giderlerine ilişkin ortalama bütçeye ait sıra ortalaması ile ilköğretim kademesine ait personel giderlerine ilişkin ortalama bütçeye ait sıra ortalaması arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (U=,00, p=,009). Bu anlamlı farklılık, ortaöğretim kademesine ayrılan personel giderleri bütçe oranının, ilköğretim kademesine ayrılan personel giderleri bütçe oranından daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

Genel araştırma sorusu için eğitim kademelerine göre 2013-2017 yıllarına ait personel giderlerine ayrılan bütçelerin GSYİH oranlarının Kruskall-Wallis H Testi sonuçları Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20.

Eğitim Kademelerine Göre Personel Giderleri Bütçelerinin GSYİH Oranları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlar

	N	Bütçe	GSYİH Ortalama	Standart Sapma	Sıra Ortalaması	Sd	H	**p**
Okul öncesi	5	9.481.762.859	,005	,0005	8,00			
İlköğretim	5	15.268.961.628	,008	,0002	13,00	2	12,50	**,002***
Ortaöğretim	5	3.540.658.905	,002	,0004	3,00			

Kategoriler: Okulöncesi=1; İlköğretim=2; Ortaöğretim=3

Eğitim kademelerine göre personel giderleri bütçelerinin Gayrisafi yurt içi hasıla (GSYİH) içerisindeki oranlar arasındaki farklılığın incelendiği görülmektedir. 2013-2017 yılları arasındaki personel giderlerine ait bütçe dağılımlarında eğitim kademelerine arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır (H=12,50, p=,002). Bütçelerin GSYİH içerisindeki ortalama dağılımlarına bakıldığında personel giderleri bağlamında en çok bütçeye sahip olan eğitim kademesinin ilköğretim olduğu ve en az bütçeye sahip olan eğitim kademesinin ortaöğretim olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan anlamlı farklılık için personel giderleri bütçelerinde GSYİH içerisindeki oranların eğitim kademelerindeki farklılığın kaynağına ilişkin ikili karşılaştırma adına Mann-Whitney U Testi yapılarak anlamlı farklılıklara bakılmıştır. Mann-Whitney U İşaretli Sıralar Testine ait sonuçlar Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21.

Personel Giderleri Bütçelerinin GSYİH Oranları Arasında Anlamlı Farklılığa İlişkin Eğitim Kademelerine Göre İkili Karşılaştırmalara Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İlköğretim - okulöncesi	Okulöncesi	5	3,00	15,00	,00	**,009***
	İlköğretim	5	8,00	40,00		
Ortaöğretim - okulöncesi	Okulöncesi	5	8,00	40,00	,00	**,009***
	Ortaöğretim	5	3,00	15,00		
Ortaöğretim – ilköğretim	İlköğretim	5	8,00	40,00	,00	**,009***
	Ortaöğretim	5	3,00	15,00		

*p<,05 / Kategoriler: Okulöncesi=1; İlköğretim=2; Ortaöğretim=3

Personel giderleri bütçelerindeki Gayrisafi yurt içi hasıla (GSYİH) içerisindeki oranlar farklılığın kaynağını araştırmak için eğitim kademeleri arasında ikili karşılaştırma sonuçları incelenmiştir. İlköğretim kademesine ait personel giderlerine ilişkin ortalama bütçenin GSYİH içerisindeki oranlarına ait sıra ortalaması ile okulöncesi kademesine ait personel giderlerine ilişkin ortalama bütçenin GSYİH içerisindeki oranlarına ait sıra ortalaması arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (U= ,00, p=,009). Bu anlamlı farklılık, ilköğretim kademesine ayrılan personel giderleri bütçe oranının, okulöncesi kademesine ayrılan personel giderleri bütçe oranından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Ortaöğretim kademesine ait personel giderlerine ilişkin ortalama bütçeye ait sıra ortalaması ile okulöncesi kademesine ait personel giderlerine ilişkin ortalama bütçeye ait sıra ortalaması arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (U= ,00, p=,009). Bu anlamlı farklılık, ortaöğretim kademesine ayrılan personel giderleri bütçe oranının, okulöncesi kademesine ayrılan personel giderleri bütçe oranından daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

Ortaöğretim kademesine ait personel giderlerine ilişkin ortalama bütçeye ait sıra ortalaması ile ilköğretim kademesine ait personel giderlerine ilişkin ortalama bütçeye ait sıra ortalaması arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (U= ,00, p=,009). Bu anlamlı farklılık, ortaöğretim kademesine ayrılan personel giderleri bütçe oranının, ilköğretim

kademesine ayrılan personel giderleri bütçe oranından daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

Genel araştırma sorusu için eğitim kademelerine göre 2013-2017 yıllarına ait sosyal güvenlik kurum devlet primine ayrılan bütçelerin arasında yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonuçları Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22.

Eğitim Kademelerine Göre Sosyal Güvenlik Kurum Devlet Primi Gider Bütçeleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlar

	N	Bütçe	Sıra Ortalaması	sd	H	**p**
Okul öncesi	5	1.700.745.928	9,00			
İlköğretim	5	2.157.735.118	11,80	2	9,62	**,008***
Ortaöğretim	5	823.082.462	3,20			

Kategoriler: Okulöncesi=1; İlköğretim=2; Ortaöğretim=3

Eğitim kademelerine göre sosyal güvenlik kurum devlet prim gider bütçeleri arasındaki farklılığın incelendiği görülmektedir. 2013-2017 yılları arasındaki sosyal güvenlik prim giderlerine ait bütçe dağılımları ile eğitim kademeleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır(H=9,62, p=,008). Bütçelerin ortalama dağılımlarına bakıldığında sosyal güvenlik kurum devlet prim giderleri bağlamında en çok bütçeye sahip olan eğitim kademesinin ilköğretim olduğu ve en az bütçeye sahip olan eğitim kademesinin ortaöğretim olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan anlamlı farklılık için personel giderleri bütçelerinde eğitim kademelerindeki farklılığın kaynağına ilişkin ikili karşılaştırma adına Mann-Whitney U Testi yapılarak anlamlı farklılıklara bakılmıştır. Mann-Whitney U İşaretli Sıralar Testine ait sonuçlara Tablo 23'te yer verilmiştir.

Tablo 23.

Sosyal Güvenlik Kurum Devlet Primi Gider Bütçelerindeki Anlamlı Farklılığa İlişkin Eğitim Kademelerine Göre İkili Karşılaştırmalara Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	**p**
İlköğretim - okulöncesi	Okulöncesi	5	4,20	21,00	6,00	**,222**
	İlköğretim	5	6,80	34,00		
Ortaöğretim - okulöncesi	Okulöncesi	5	7,80	39,00	1,00	**,016***
	Ortaöğretim	5	3,20	16,00		
Ortaöğretim – ilköğretim	İlköğretim	5	8,00	40,00	,00	**,009***
	Ortaöğretim	5	3,00	15,00		

Kategoriler: Okulöncesi=1; İlköğretim=2; Ortaöğretim=3

Sosyal güvenlik prim gider bütçelerindeki farklılığın kaynağını araştırmak için eğitim kademeleri arasında ikili karşılaştırma sonuçları incelenmiştir. İlköğretim kademesine ait personel giderlerine ilişkin ortalama bütçeye ait sıra ortalaması ile okulöncesi kademesine ait personel giderlerine ilişkin ortalama bütçeye ait sıra ortalaması arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır (U= 6,00, p=,222). Bu anlamlı farklılık, ilköğretim kademesine ayrılan sosyal prim giderlerinin bütçeye oranının, okulöncesi kademesine ayrılan sosyal prim giderleri bütçe oranından her ne kadar fazla olduğu görülse de sonuç istatistiki olarak anlamlı çıkmamıştır.

Ortaöğretim kademesine ait sosyal prim giderlerine ilişkin ortalama bütçeye ait sıra ortalaması ile okulöncesi kademesine ait sosyal prim giderlerine ilişkin ortalama bütçeye ait sıra ortalaması arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (U= 1,00, p=,016). Bu anlamlı farklılık, ortaöğretim kademesine ayrılan sosyal prim giderleri bütçe oranının, okulöncesi kademesine ayrılan personel giderleri bütçe oranından daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

Ortaöğretim kademesine ait sosyal prim giderlerine ilişkin ortalama bütçeye ait sıra ortalaması ile ilköğretim kademesine ait sosyal prim giderlerine ilişkin ortalama bütçeye ait sıra ortalaması arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (U= ,00, p=,009). Bu anlamlı farklılık, ortaöğretim kademesine ayrılan sosyal prim giderleri bütçe oranının,

ilköğretim kademesine ayrılan sosyal prim giderleri bütçe oranından daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

Genel araştırma sorusu için eğitim kademelerine göre 2013-2017 yıllarına ait sosyal güvenlik kurum devlet primine ayrılan bütçelerin GSYİH oranlarının Kruskal-Wallis H Testi sonuçları Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24.

Eğitim Kademelerine Göre Sosyal Güvenlik Kurum Devlet Primi Gider Bütçelerine Ait GSYİH Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlar

	N	Bütçe	GSYİH Ortalama	Standart Sapma	Sıra Ortalaması	sd	U	**p**
Okul öncesi	5	1.700.745.928	,0009	,00015	2,00			
İlköğretim	5	2.157.735.118	,0011	,00011	3,00	2	11,48	**,003***
Ortaöğretim	5	823.082.462	,0004	,00001	1,00			

Kategoriler: Okulöncesi=1; İlköğretim=2; Ortaöğretim=3

Eğitim kademelerine göre sosyal güvenlik prim bütçelerinin Gayrisafi yurt içi hasıla (GSYİH) içerisindeki oranlar arasındaki farklılığın incelendiği görülmektedir. 2013-2017 yılları arasındaki sosyal güvenlik prim giderlerine ait bütçe dağılımlarında eğitim kademelerine arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır (U=11,48, p=,003). Bütçelerin GSYİH içerisindeki ortalama dağılımlarına bakıldığında sosyal güvenlik prim giderleri bağlamında en çok bütçeye sahip olan eğitim kademesinin ilköğretim olduğu ve en az bütçeye sahip olan eğitim kademesinin ortaöğretim olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan anlamlı farklılık için sosyal güvenlik prim giderleri bütçelerinde GSYİH içerisindeki oranların eğitim kademelerindeki farklılığın kaynağına ilişkin ikili karşılaştırma adına Mann-Whitney U Testi yapılarak anlamlı farklılıklara bakılmıştır. Mann-Whitney U İşaretli Sıralar Testine ait sonuçlar Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25.

Sosyal Güvenlik Kurum Devlet Primi Gider Bütçelerinin GSYİH Oranları Arasında Anlamlı Farklılığa İlişkin Eğitim Kademelerine Göre İkili Karşılaştırmalara Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	**p**
İlköğretim - okulöncesi	Okulöncesi	5	3,50	17,50	2,50	**,036***
	İlköğretim	5	7,50	37,50		
Ortaöğretim - okulöncesi	Okulöncesi	5	8,00	40,00	,00	**,008***
	Ortaöğretim	5	3,00	15,00		
Ortaöğretim – ilköğretim	İlköğretim	5	8,00	40,00	,00	**,008***
	Ortaöğretim	5	3,00	15,00		

Kategoriler: Okulöncesi=1; İlköğretim=2; Ortaöğretim=3

Sosyal güvenlik prim giderleri bütçelerindeki Gayrisafi yurt içi hasıla (GSYİH) içerisindeki oranlar farklılığın kaynağını araştırmak için eğitim kademeleri arasında ikili karşılaştırma sonuçları incelenmiştir. İlköğretim kademesine ait sosyal güvenlik prim giderlerine ilişkin ortalama bütçenin GSYİH içerisindeki oranlarına ait sıra ortalaması ile okulöncesi kademesine ait sosyal güvenlik prim giderlerine ilişkin ortalama bütçenin GSYİH içerisindeki oranlarına ait sıra ortalaması arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir (U= 2,50, p=,036).

Ortaöğretim kademesine ait sosyal güvenlik prim giderlerine ilişkin ortalama bütçeye ait sıra ortalaması ile okulöncesi kademesine ait sosyal güvenlik prim giderlerine ilişkin ortalama bütçeye ait sıra ortalaması arasında U= ,00, p=,008<,05'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, ortaöğretim kademesine ayrılan sosyal güvenlik prim giderleri bütçe oranının, okulöncesi kademesine ayrılan sosyal güvenlik prim giderleri bütçe oranından daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

Ortaöğretim kademesine ait sosyal güvenlik prim giderlerine ilişkin ortalama bütçeye ait sıra ortalaması ile ilköğretim kademesine ait sosyal güvenlik prim giderlerine ilişkin ortalama bütçeye ait sıra ortalaması arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (U= ,00, p=,008). Bu anlamlı farklılık, ortaöğretim kademesine ayrılan sosyal güvenlik prim

giderleri bütçe oranının, ilköğretim kademesine ayrılan sosyal güvenlik prim giderleri bütçe oranından daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

Genel araştırma sorusu için eğitim kademelerine göre 2013-2017 yıllarına ait mal ve hizmet alımına ayrılan bütçelerin arasında yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonuçları Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26.

Eğitim Kademelerine Göre Mal ve Hizmet Alım Gider Bütçeleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlar

	N	Bütçe	Sıra Ortalaması	sd	H	**p**
Okul öncesi	5	266.410.232	6,80			
İlköğretim	5	373.104.656	12,00	2	6,32	**,042***
Ortaöğretim	5	239.709.888	5,20			

Kategoriler: Okulöncesi=1; İlköğretim=2; Ortaöğretim=3

Eğitim kademelerine göre mal ve hizmet alım gider bütçeleri arasındaki farklılığın incelendiği görülmektedir. 2013-2017 yılları arasındaki mal ve hizmet alım giderlerine ait bütçe dağılımları ile eğitim kademeleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır (H=6,32, p=,042). Bütçelerin ortalama dağılımlarına bakıldığında mal ve hizmet alım giderleri bağlamında en çok bütçeye sahip olan eğitim kademesinin ilköğretim olduğu ve en az bütçeye sahip olan eğitim kademesinin ortaöğretim olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan anlamlı farklılık için mal ve hizmet alım giderleri bütçelerinde eğitim kademelerindeki farklılığın kaynağına ilişkin ikili karşılaştırma adına Mann-Whitney U Testi yapılarak anlamlı farklılıklara bakılmıştır. Mann-Whitney U İşaretli Sıralar Testine ait sonuçlara Tablo 27'de yer verilmiştir.

Tablo 27.

Mal ve Hizmet Alım Gider Bütçelerindeki Anlamlı Farklılığa İlişkin Eğitim Kademelerine Göre İkili Karşılaştırmalara Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	**p**
İlköğretim - okulöncesi	Okulöncesi	5	3,80	19,00	4,00	**,076**
	İlköğretim	5	7,20	36,00		
Ortaöğretim - okulöncesi	Okulöncesi	5	6,00	30,00	10,00	**,602**
	Ortaöğretim	5	5,00	25,00		
Ortaöğretim – ilköğretim	İlköğretim	5	7,80	39,00	1,00	**,016***
	Ortaöğretim	5	3,20	16,00		

Kategoriler: Okulöncesi=1; İlköğretim=2; Ortaöğretim=3

Mal ve hizmet alım gider bütçelerindeki farklılığın kaynağını araştırmak için eğitim kademeleri arasında ikili karşılaştırma sonuçları incelenmiştir. İlköğretim kademesine ait mal ve hizmet alım giderlerine ilişkin ortalama bütçeye ait sıra ortalaması ile okulöncesi kademesine ait personel giderlerine ilişkin ortalama bütçeye ait sıra ortalaması arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır (U=-4,00, p=,076). Bu anlamlı farklılık, ilköğretim kademesine ayrılan sosyal prim giderlerinin bütçeye oranının, okulöncesi kademesine ayrılan sosyal prim giderleri bütçe oranından her ne kadar fazla olduğu görülse de sonuç istatistiki olarak anlamlı çıkmamıştır.

Ortaöğretim kademesine ait mal ve hizmet alım giderlerine ilişkin ortalama bütçeye ait sıra ortalaması ile okulöncesi kademesine ait personel giderlerine ilişkin ortalama bütçeye ait sıra ortalaması arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır (U=10,00, p=,602). Bu anlamlı farklılık, ortaöğretim kademesine ayrılan mal ve hizmet alım giderlerinin bütçeye oranının, okulöncesi kademesine ayrılan sosyal prim giderleri bütçe oranından her ne kadar daha düşük olduğu görülse de sonuç istatistiki olarak anlamlı çıkmamıştır.

Ortaöğretim kademesine ait mal ve hizmet alım giderlerine ilişkin ortalama bütçeye ait sıra ortalaması ile ilköğretim kademesine ait sosyal prim giderlerine ilişkin ortalama bütçeye ait sıra ortalaması arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir(U=1,00, p=,016). Bu anlamlı farklılık, ortaöğretim kademesine ayrılan sosyal prim giderleri bütçe oranının,

ilköğretim kademesine ayrılan sosyal prim giderleri bütçe oranından daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

Genel araştırma sorusu için eğitim kademelerine göre 2013-2017 yıllarına ait mal ve hizmet alımına ayrılan bütçelerin GSYİH oranlarının Kruskal-Wallis H Testi sonuçları Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28.

Eğitim Kademelerine Göre Mal ve Hizmet Alım Gider Bütçelerine Ait GSYİH Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlar

	N	Bütçe	GSYİH Ortalama	Standart Sapma	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	**p**
Okul öncesi	5	266.410.232	,0001	,00002	6,30			
İlköğretim	5	373.104.656	,0002	,00001	13,00	2	9,85	**,007***
Ortaöğretim	5	239.709.888	,0001	,00002	4,70			

Kategoriler: Okulöncesi=1; İlköğretim=2; Ortaöğretim=3

Eğitim kademelerine göre mal ve hizmet alım bütçelerinin Gayrisafi yurt içi hasıla (GSYİH) içerisindeki oranlar arasındaki farklılığın incelendiği görülmektedir. 2013-2017 yılları arasındaki mal ve hizmet alım giderlerine ait bütçe dağılımlarında eğitim kademelerine arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır (H=9,85, p=,007). Bütçelerin GSYİH içerisindeki ortalama dağılımlarına bakıldığında mal ve hizmet alım giderleri bağlamında en çok bütçeye sahip olan eğitim kademesinin ilköğretim olduğu ve en az bütçeye sahip olan eğitim kademesinin ortaöğretim olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan anlamlı farklılık için mal ve hizmet alım giderleri bütçelerinde GSYİH içerisindeki oranların eğitim kademelerindeki farklılığın kaynağına ilişkin ikili karşılaştırma adına Mann-Whitney U Testi yapılarak anlamlı farklılıklara bakılmıştır. Mann-Whitney U İşaretli Sıralar Testine ait sonuçlar Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29.

Mal ve Hizmet Alım Gider Bütçelerinin GSYİH Oranları Arasında Anlamlı Farklılığa İlişkin Eğitim Kademelerine Göre İkili Karşılaştırmalara Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İlköğretim - okulöncesi	Okulöncesi	5	3,00	15,00	,00	**,008***
	İlköğretim	5	8,00	40,00		
Ortaöğretim - okulöncesi	Okulöncesi	5	6,30	31,50	8,50	**,390**
	Ortaöğretim	5	4,70	23,50		
Ortaöğretim – ilköğretim	İlköğretim	5	8,00	40,00	,00	**,009***
	Ortaöğretim	5	3,00	15,00		

Kategoriler: Okulöncesi=1; İlköğretim=2; Ortaöğretim=3

Mal ve hizmet alım giderleri bütçelerindeki Gayrisafi yurt içi hasıla (GSYİH) içerisindeki oranlar farklılığın kaynağını araştırmak için eğitim kademeleri arasında ikili karşılaştırma sonuçları incelenmiştir. İlköğretim kademesine ait mal ve hizmet alım giderlerine ilişkin ortalama bütçenin GSYİH içerisindeki oranlarına ait sıra ortalaması ile okulöncesi kademesine ait mal ve hizmet alım giderlerine ilişkin ortalama bütçenin GSYİH içerisindeki oranlarına ait sıra ortalaması arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (U=,00, p=,008). Bu anlamlı farklılık, ilköğretim kademesine ayrılan mal ve hizmet alım giderleri bütçe oranının, okulöncesi kademesine ayrılan mal ve hizmet alım giderleri bütçe oranından daha fazla olmasından kaynaklanmaktadır.

Ortaöğretim kademesine ait mal ve hizmet alım giderlerine ilişkin ortalama bütçeye ait sıra ortalaması ile okulöncesi kademesine ait mal ve hizmet alım giderlerine ilişkin ortalama bütçeye ait sıra ortalaması arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir (U=8,50, p=,390).

Ortaöğretim kademesine ait mal ve hizmet alım giderlerine ilişkin ortalama bütçeye ait sıra ortalaması ile ilköğretim kademesine ait mal ve hizmet alım giderlerine ilişkin ortalama bütçeye ait sıra ortalaması arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (U=,00, p=,009). Bu anlamlı farklılık, ortaöğretim kademesine ayrılan mal ve hizmet alım giderleri

bütçe oranının, ilköğretim kademesine ayrılan mal ve hizmet alım giderleri bütçe oranından daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

Genel araştırma sorusu için eğitim kademelerine göre 2013-2017 yıllarına ait cari transfere ayrılan bütçeler arasında yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonuçları Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30.

Eğitim Kademelerine Göre Cari Transfer Gider Bütçeleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlar

	N	Bütçe	Sıra Ortalaması	Sd	H	**p**
Okul öncesi	5	107.087.393	3,80			
İlköğretim	5	131.721.707	7,20	2	10,82	**,004***
Ortaöğretim	5	263.039.150	13,00			

Kategoriler: Okulöncesi=1; İlköğretim=2; Ortaöğretim=3

Eğitim kademelerine göre cari transfer gider bütçeleri arasındaki farklılığın incelendiği görülmektedir. 2013-2017 yılları arasındaki cari transfer giderlerine ait bütçe dağılımları ile eğitim kademeleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır (H=10,82, p=,004). Bütçelerin ortalama dağılımlarına bakıldığında cari transfer giderleri bağlamında en çok bütçeye sahip olan eğitim kademesinin ortaöğretim olduğu ve en az bütçeye sahip olan eğitim kademesinin okul öncesi olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan anlamlı farklılık için cari transfer giderleri bütçelerinde eğitim kademelerindeki farklılığın kaynağına ilişkin ikili karşılaştırma adına Mann-Whitney U Testi yapılarak anlamlı farklılıklara bakılmıştır. Mann-Whitney U İşaretli Sıralar Testine ait sonuçlara Tablo 31'de yer verilmiştir.

Tablo 31.

Cari Transfer Gider Bütçelerindeki Anlamlı Farklılığa İlişkin Eğitim Kademelerine Göre İkili Karşılaştırmalara Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	**p**
İlköğretim - okulöncesi	Okulöncesi	5	3,80	19,00	4,00	**,076**
	İlköğretim	5	7,20	36,00		
Ortaöğretim - okulöncesi	Okulöncesi	5	3,00	15,00	,00	**,009***
	Ortaöğretim	5	8,00	40,00		
Ortaöğretim – ilköğretim	İlköğretim	5	3,00	15,00	,00	**,009***
	Ortaöğretim	5	8,00	40,00		

Kategoriler: Okulöncesi=1; İlköğretim=2; Ortaöğretim=3

Cari transfer gider bütçelerindeki farklılığın kaynağını araştırmak için eğitim kademeleri arasında ikili karşılaştırma sonuçları incelenmiştir. İlköğretim kademesine ait cari transfer giderlerine ilişkin ortalama bütçeye ait sıra ortalaması ile okulöncesi kademesine ait cari transfer giderlerine ilişkin ortalama bütçeye ait sıra ortalaması arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır (U=4,00, p=,076). Bu anlamlı farklılık, ilköğretim kademesine ayrılan cari transfer giderlerinin bütçeye oranının, okulöncesi kademesine ayrılan cari transfer giderleri bütçe oranından her ne kadar fazla olduğu görülse de sonuç istatistiki olarak anlamlı çıkmamıştır.

Ortaöğretim kademesine ait cari transfer giderlerine ilişkin ortalama bütçeye ait sıra ortalaması ile okulöncesi kademesine ait cari transfer giderlerine ilişkin ortalama bütçeye ait sıra ortalaması arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (U= ,00, p=,009). Bu anlamlı farklılık, ortaöğretim kademesine ayrılan cari transfer giderleri bütçe oranının, okulöncesi kademesine ayrılan personel giderleri bütçe oranından daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

Ortaöğretim kademesine ait cari transfer giderlerine ilişkin ortalama bütçeye ait sıra ortalaması ile ilköğretim kademesine ait cari transfer giderlerine ilişkin ortalama bütçeye ait sıra ortalaması arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (U= ,00, p=,009). Bu anlamlı farklılık, ortaöğretim kademesine ayrılan cari transfer giderleri bütçe oranının,

ilköğretim kademesine ayrılan cari transfer giderleri bütçe oranından daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

Genel araştırma sorusu için eğitim kademelerine göre 2013-2017 yıllarına ait cari transfere ayrılan bütçelerin GSYİH oranlarının Kruskal-Wallis H Testi sonuçları Tablo 32'de sunulmuştur.

Tablo 32.

Eğitim Kademelerine Göre Cari Transfer Gider Bütçelerine Ait GSYİH Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlar

	N	Bütçe	GSYİH Ortalama	Standart Sapma	Sıra Ortalaması	sd	H	**p**
Okul öncesi	5	107.087.393	,00006	,000005	4,60			
İlköğretim	5	131.721.707	,00007	,000020	6,40	2	10,24	**,006***
Ortaöğretim	5	263.039.150	,00013	,000006	13,00			

Kategoriler: Okulöncesi=1; İlköğretim=2; Ortaöğretim=3

Eğitim kademelerine göre cari transfer bütçelerinin Gayrisafi yurt içi hasıla (GSYİH) içerisindeki oranlar arasındaki farklılığın incelendiği görülmektedir. 2013-2017 yılları arasındaki cari transfer giderlerine ait bütçe dağılımlarında eğitim kademelerine arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır (H=10,24, p=,006). Bütçelerin GSYİH içerisindeki ortalama dağılımlarına bakıldığında cari transfer giderleri bağlamında en çok bütçeye sahip olan eğitim kademesinin ilköğretim olduğu ve en az bütçeye sahip olan eğitim kademesinin ortaöğretim olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan anlamlı farklılık için cari transfer giderleri bütçelerinde GSYİH içerisindeki oranların eğitim kademelerindeki farklılığın kaynağına ilişkin ikili karşılaştırma adına Mann-Whitney U Testi yapılarak anlamlı farklılıklara bakılmıştır. Mann-Whitney U İşaretli Sıralar Testine ait sonuçlar Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33.

Cari Transfer Gider Bütçelerinin GSYİH Oranları Arasında Anlamlı Farklılığa İlişkin Eğitim Kademelerine Göre İkili Karşılaştırmalara Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	**p**
İlköğretim - okulöncesi	Okulöncesi	5	4,60	23,00	8,00	**,314**
	İlköğretim	5	6,40	32,00		
Ortaöğretim - okulöncesi	Okulöncesi	5	3,00	15,00	,00	**,007***
	Ortaöğretim	5	8,00	40,00		
Ortaöğretim – ilköğretim	İlköğretim	5	3,00	15,00	,00	**,008***
	Ortaöğretim	5	8,00	40,00		

Kategoriler: Okulöncesi=1; İlköğretim=2; Ortaöğretim=3

Cari transfer giderleri bütçelerindeki Gayrisafi yurt içi hasıla (GSYİH) içerisindeki oranlar farklılığın kaynağını araştırmak için eğitim kademeleri arasında ikili karşılaştırma sonuçları incelenmiştir. İlköğretim kademesine ait cari transfer giderlerine ilişkin ortalama bütçenin GSYİH içerisindeki oranlarına ait sıra ortalaması ile okulöncesi kademesine ait cari transfer giderlerine ilişkin ortalama bütçenin GSYİH içerisindeki oranlarına ait sıra ortalaması arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir (U=8,00, p=,314).

Ortaöğretim kademesine ait cari transfer giderlerine ilişkin ortalama bütçeye ait sıra ortalaması ile okulöncesi kademesine ait cari transfer giderlerine ilişkin ortalama bütçeye ait sıra ortalaması arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (U=,00, p=,007). Bu anlamlı farklılık, ortaöğretim kademesine ayrılan cari transfer giderleri bütçe oranının, okulöncesi kademesine ayrılan cari transfer giderleri bütçe oranından daha fazla olmasından kaynaklanmaktadır.

Ortaöğretim kademesine ait cari transfer giderlerine ilişkin ortalama bütçeye ait sıra ortalaması ile ilköğretim kademesine ait cari transfer giderlerine ilişkin ortalama bütçeye ait sıra ortalaması arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (U=,00, p=,008). Bu anlamlı farklılık, ortaöğretim kademesine ayrılan cari transfer giderleri bütçe oranının, ilköğretim kademesine ayrılan cari transfer giderleri bütçe oranından daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

Genel araştırma sorusu için eğitim kademelerine göre 2013-2017 yıllarına ait sermaye giderlerine ayrılan bütçeler arasında yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonuçları Tablo 34'te sunulmuştur.

Tablo 34.

Eğitim Kademelerine Göre Sermaye Gider Bütçeleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlar

	N	Bütçe	Sıra Ortalaması	sd	H	**p**
Okul öncesi	5	442.660.171	5,60			
İlköğretim	5	481.511.808	6,40	2	6,08	**,048***
Ortaöğretim	5	671.431.731	12,00			

Kategoriler: Okulöncesi=1; İlköğretim=2; Ortaöğretim=3

Eğitim kademelerine göre sermaye gider bütçeleri arasındaki farklılığın incelendiği görülmektedir. 2013-2017 yılları arasındaki cari transfer giderlerine ait bütçe dağılımları ile eğitim kademeleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır (H=6,08, p=,048). Bütçelerin ortalama dağılımlarına bakıldığında sermaye giderleri bağlamında en çok bütçeye sahip olan eğitim kademesinin ortaöğretim olduğu ve en az bütçeye sahip olan eğitim kademesinin okul öncesi olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan anlamlı farklılık için sermaye giderleri bütçelerinde eğitim kademelerindeki farklılığın kaynağına ilişkin ikili karşılaştırma adına Mann-Whitney U Testi yapılarak anlamlı farklılıklara bakılmıştır. Mann-Whitney U İşaretli Sıralar Testine ait sonuçlara Tablo 35'te yer verilmiştir.

Tablo 35.

Sermaye Gider Bütçelerinin Eğitim Kademelerine Göre İkili Karşılaştırmalara Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İlköğretim - okulöncesi	Okulöncesi	5	5,60	28,00	12,00	**,917**
	İlköğretim	5	5,40	27,00		
Ortaöğretim - okulöncesi	Okulöncesi	5	3,00	15,00	,00	**,009***
	Ortaöğretim	5	8,00	40,00		
Ortaöğretim – ilköğretim	İlköğretim	5	4,00	20,00	5,00	**,117**
	Ortaöğretim	5	7,00	35,00		

Kategoriler: Okulöncesi=1; İlköğretim=2; Ortaöğretim=3

Sermaye gider bütçelerindeki farklılığın kaynağını araştırmak için eğitim kademeleri arasında ikili karşılaştırma sonuçları incelenmiştir. İlköğretim kademesine ait sermaye giderlerine ilişkin ortalama bütçeye ait sıra ortalaması ile okulöncesi kademesine ait sermaye giderlerine ilişkin ortalama bütçeye ait sıra ortalaması arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır (U=12,00, p=,917). Bu anlamlı farklılık, ilköğretim kademesine ayrılan sermaye giderlerinin bütçeye oranının, okulöncesi kademesine ayrılan sermaye giderleri bütçe oranından her ne kadar fazla olduğu görülse de sonuç istatistiki olarak anlamlı çıkmamıştır.

Ortaöğretim kademesine ait sermaye giderlerine ilişkin ortalama bütçeye ait sıra ortalaması ile okulöncesi kademesine ait sermaye giderlerine ilişkin ortalama bütçeye ait sıra ortalaması arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (U= ,00, p=,009). Bu anlamlı farklılık, ortaöğretim kademesine ayrılan sermaye giderleri bütçe oranının, okulöncesi kademesine ayrılan sermaye giderleri bütçe oranından daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

Ortaöğretim kademesine ait sermaye giderlerine ilişkin ortalama bütçeye ait sıra ortalaması ile ilköğretim kademesine ait sermaye giderlerine ilişkin ortalama bütçeye ait sıra ortalaması arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (U= 5,00, p=,117). Bu anlamlı farklılık, ortaöğretim kademesine ayrılan sermaye giderleri bütçe oranının, ilköğretim

kademesine ayrılan sermaye giderleri bütçe oranından daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

Genel araştırma sorusu için eğitim kademelerine göre 2013-2017 yıllarına ait sermaye giderlerine ayrılan bütçelerin GSYİH oranlarının Kruskal-Wallis H Testi sonuçları Tablo 36'da sunulmuştur.

Tablo 36.

Eğitim Kademelerine Göre Sermaye Gider Bütçelerine Ait GSYİH Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlar

	N	Bütçe	GSYİH Ortalama	Standart Sapma	Sıra Ortalaması	Sd	H	**p**
Okul öncesi	5	442.660.171	,00023	,00003	6,70			
İlköğretim	5	481.511.808	,00025	,00013	5,40	2	6,00	**,052**
Ortaöğretim	5	671.431.731	,00035	,00005	11,90			

Kategoriler: Okulöncesi=1; İlköğretim=2; Ortaöğretim=3

Eğitim kademelerine göre sermaye gider bütçelerinin Gayrisafi yurt içi hasıla (GSYİH) içerisindeki oranlar arasındaki farklılığın incelendiği görülmektedir. 2013-2017 yılları arasındaki sermaye giderlerine ait bütçe dağılımlarında eğitim kademelerine arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır (H=6,00, p=,052). Bütçelerin ortalama dağılımları ve GSYİH içerisindeki oranlarına bakıldığında sermaye giderleri bağlamında en çok bütçe ve orana sahip olan eğitim kademesinin ortaöğretim olduğu ve en az bütçe ve orana sahip olan eğitim kademesinin ise okul öncesi olduğu görülmektedir. Her ne kadar eğitim kademelerine ayrılan bütçenin bu kaleminde farklılık olsa da bu farklılığın istatistiki olarak anlamlı bulunmamıştır.

4.3. Türkiye'de Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Sağlanmasında Öğrenci Başarısı Okuryazarlık Düzeyi ile Sosyo-ekonomik Değişkenlerinin Yıllar Bazında Mikro Açıdan Modelle Etki Analizine İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt problemi olan Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında öğrenci başarısı okuryazarlık düzeyinin mikro açıdan ilgili değişkenleri PISA 2012 ve

2015 verilerine göre anlamlı birer yordayıcısı mıdır? sorusuna yönelik çoklu regresyon model test sonuçları incelenmiştir. Bu doğrultuda (1) PISA 2012 Türkiye Örneklemine İlişkin Ölçme Modelleri ve (2) PISA 2015 Türkiye Örneklemine İlişkin Ölçme Modelleri başlıkları altında çoklu regresyon analiz sonuçları tablolaştırılarak sunulmuştur.

4.3.1. PISA 2012 Türkiye Örneklemine İlişkin Ölçme Modellerine Ait Bulgular

Araştırmanın alt amaçlarını oluşturan değişkenleri çoklu regresyon analizi ile test edilmiştir. Ancak bu aşamada, çoklu regresyon analizi yapılmadan önce Ev imkânları, matematik okuryazarlığı, okuma becerileri ve fen okuryazarlığı değişkenlerine ilişkin Doğrulayıcı Faktör Analiz sonuçlarına bakılarak 1. düzey tek faktörlü kurulan modeller uyum indeks değerleri ile karşılaştırılarak incelenmiştir. Sonrasında çoklu regresyon analiz bulguları ortaya koyulmuştur.

- Ev İmkânları

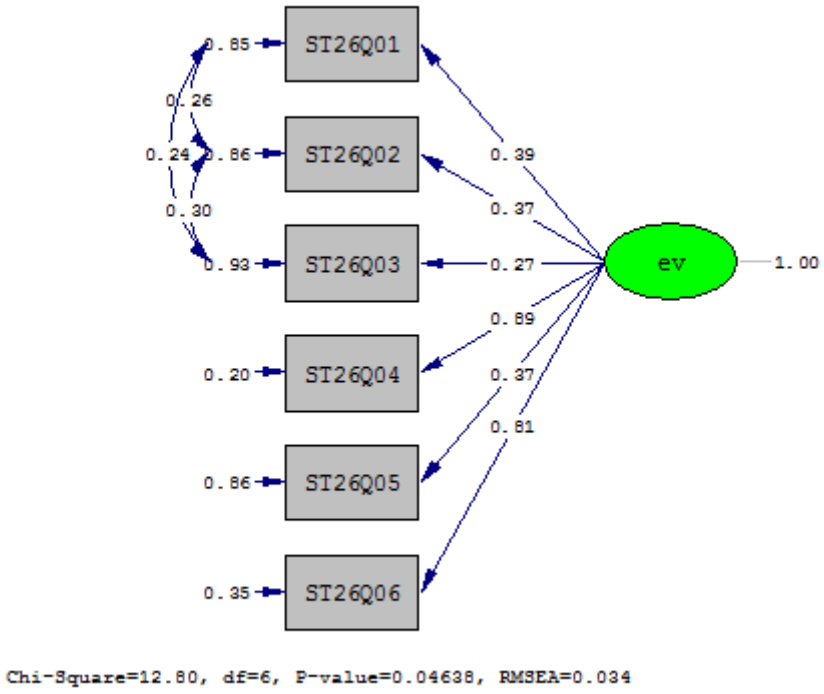
Tablo 37.

PISA 2012 Türkiye Verisi Ev İmkanları Değişkenine Ait Ölçme Modeline İlişkin Uyum İndeks Değerleri

Uyum İndeks Değerleri	**SBχ2/ (df)**	**RMSEA**	**GFI**	**AGFI**	**CFI**	**NNFI**	**NFI**	**Relative Multivariate Kurtosis**
Ev İmkanları	12.80/(6)=2.13	0.034	0.97	0.96	1.00	0.98	0.97	1.081

Tablo-37 incelendiğinde Ev imkânları aracında yer alan 6 madde ile kurulan 1. Düzey tek faktörlü ölçme modelinin uyum indeks değerleri yukarıdaki gibi verilmektedir. DFA yapılmadan önce çok değişkenli normallik varsayımının sağlanıp sağlanmadığına bakılmıştır. Relative Multivariate Kurtosis = 1.081>1.00 olduğundan dolayı çok değişkenli normallik varsayımını sağlamadığı görülmektedir. Ki-Kare değeri 2<χ2/(df)=2,13≤3 kritik değer aralığında olduğundan kabul edilebilir uyum sergilediği görülmektedir. RMSEA değerine bakıldığında 0.05 kritik değerinden küçük olması, mükemmel uyum indeksine sahip olduğunu gösterir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). GFI, AGFI, CFI, NFI ve NNFI değerleri kritik değerler ile karşılaştırıldığında mükemmel uyum indeksine sahip olduğu görülmektedir. Ev imkânlarını oluşturan 6 madde ile kurulan ölçme

modelinin doğrulandığı görülmektedir. Ev imkânlarına ilişkin ölçme modeli şekil-19'ta görülmektedir.



Şekil 19. PISA 2012 Ev İmkânlarına İlişkin 1. Düzey Tek Faktörlü Ölçme Modeli

Tablo 38.

Ev İmkanlarına İlişkin Ölçme Modelindeki Maddelerin R^2 Değerleri

Maddeler	R^2
Kendine ait bir masa bulunma durumu	0.15
Kendine ait bir oda bulunma durumu	0.14
Kendine ait bir çalışma alanı durumu	0.07
Kendine ait bir bilgisayar olma durumu	0.80
Kendine ait bir yazılım olma durumu	0.14
İnternetin olma durumu	0.65

Ev imkânlarına ilişkin kurulan ölçme modelini oluşturan maddeleri ev imkânlarına ait R^2 değerleri tablo 38'de incelenerek verilmiştir. Ev imkânları alt maddelerinden kendine ait bir bilgisayar olma durum etkisi R^2=0.80 olduğu görülmektedir. Yani öğrencilerin kendilerine ait bir bilgisayar olması ev imkanının %80'ini açıklayabilmektedir. Ev

imkânlarını oluşturan maddelerden internetin olma durum etkisi R^2=0.65 olduğu görülmektedir. Yani öğrencilerin evinde internetin olması ev imkanlarının %65'ini açıklayabilmektedir. Ev imkânlarını oluşturan maddelerden kendine ait bir masa bulunma durum etkisi R^2=0.15 olduğu görülmektedir. Yani öğrencilerin kendine ait bir masa bulunma durumu ev imkanlarının %15'ini açıklayabilmektedir. Ev imkânlarını oluşturan maddelerden kendine ait bir oda bulunma durum etkisi R^2=0.14 olduğu görülmektedir. Yani öğrencilerin kendine ait bir oda bulunma durumu ev imkanlarının %14'ünü açıklayabilmektedir. Ev imkânlarını oluşturan maddelerden kendine ait bir yazılım olma durum etkisi R^2=0.14 olduğu görülmektedir. Yani öğrencilerin kendine ait bir yazılım olma durumu ev imkanlarının %14'ünü açıklayabilmektedir. Ev imkânlarını oluşturan maddelerden kendine ait bir çalışma alanı bulunma durum etkisi R^2=0.07 olduğu görülmektedir. Yani öğrencilerin kendine ait bir çalışma alanı bulunma durumu ev imkanlarının %7'sini açıklayabilmektedir.

- Matematik Okuryazarlığı

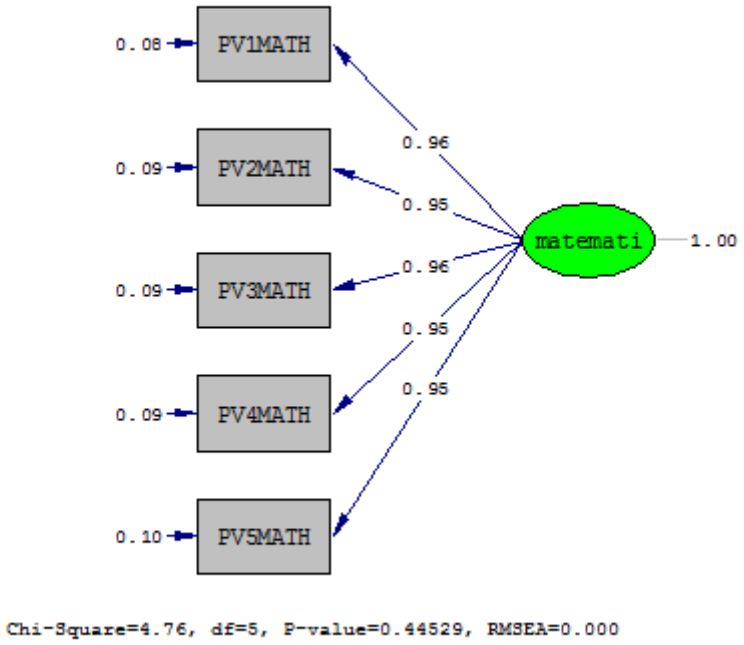
Tablo 39.

PISA 2012 Türkiye Verisi Matematik Okuryazarlığına Ait Ölçme Modelline İlişkin Uyum İndeks Değerleri

Uyum İndeks Değerleri	**SBχ2/ (df)**	**RMSEA**	**GFI**	**AGFI**	**CFI**	**NNFI**	**NFI**	**Relative Multivariate Kurtosis**
Matematik Okuryazarlığı	4.76/(5)=0.95	0.000	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.230

Tablo-39 incelendiğinde Matematik okuryazarlığı aracında yer alan 5 madde ile kurulan 1. Düzey tek faktörlü ölçme modelinin uyum indeks değerleri yukarıdaki gibi verilmektedir. DFA yapılmadan önce çok değişkenli normallik varsayımının sağlanıp sağlanmadığına bakılmıştır. Relative Multivariate Kurtosis = 1.230>1.00 olduğundan dolayı çok değişkenli normallik varsayımını sağlamadığı görülmektedir. Ki-Kare değeri 0≤χ2/(df)=0,95≤2 kritik değer aralığında olduğundan mükemmel uyum sergilediği görülmektedir. RMSEA değerine bakıldığında 0.05 kritik değerinden küçük olması, mükemmel uyum indeksine sahip olduğunu gösterir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). GFI, AGFI, CFI, NFI ve NNFI değerleri kritik değerler ile karşılaştırıldığında mükemmel uyum indeksine sahip olduğu görülmektedir. Ev imkânlarını oluşturan 5 madde ile kurulan ölçme

modelinin doğrulandığı görülmektedir. Ev imkânlarına ilişkin ölçme modeli şekil-20'de görülmektedir.



Şekil 20. PISA 2012 Matematik Okuryazarlığına İlişkin 1. Düzey Tek Faktörlü Ölçme Modeli

Matematik okuryazarlığını oluşturan maddelerin kendi içerisinde korelasyon katsayıları Tablo-40'da ifade edilmektedir.

Tablo 40.

Matematik Okuryazarlığını Oluşturan Puanların Birbirleri İle İlişkisini İfade Eden Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		PV1MATH	PV2MATH	PV3MATH	PV4MATH
PV2MATH	r	,93(**)	1		
	p	,000			
PV3MATH	r	,93(**)	,93(**)	1	
	p	,000	,000		
PV4MATH	r	,93(**)	,93(**)	,93(**)	1
	p	,000	,000	,000	
PV5MATH	r	,93(**)	,92(**)	,92(**)	,92(**)
	p	,000	,000	,000	,000

** p<,01

Tablo-40'e bakıldığında PISA 2012 Türkiye örnekleminde yer alan öğrencilerin matematik okuryazarlık düzeylerine ilişkin hesaplanan beş puanlama türüne ait korelasyon değerlerinin hesaplandığı görülmektedir. Puanlamalar arasındaki korelasyon değeri 0,90 üzerinde olduğundan matematik okuryazarlığını oluşturan 5 puanlama ile kurulan ölçme modelli uyum indeks değerlerinin mükemmel sonuç vermesi beklenmektedir. Puanlamalar arasında korelasyon değeri çok yüksek olmasından dolayı bu 5 puanlama ile kurulan ölçme modellenin tam doymuş modele yakın sonuç vermesi beklenilen bir durumdur.

- Okuma Becerileri

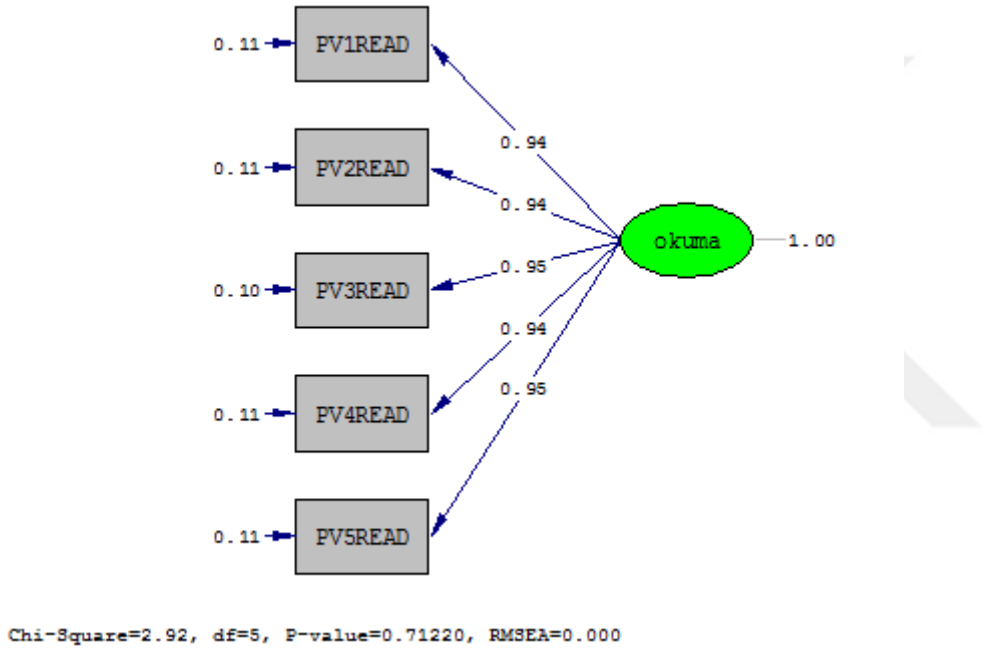
Tablo 41.

PISA 2012 Türkiye Verisi Okuma Becerilerine Ait Ölçme Modelline İlişkin Uyum İndeks Değerleri

Uyum İndeks Değerleri	**SBχ2/ (df)**	**RMSEA**	**GFI**	**AGFI**	**CFI**	**NNFI**	**NFI**	**Relative Multivariate Kurtosis**
Okuma Becerileri	2.92/(5)=0.58	0.000	1.00	0.99	1.00	1.00	1.00	1.092

Tablo-41 incelendiğinde Okuma becerileri aracında yer alan 5 madde ile kurulan 1. Düzey tek faktörlü ölçme modelinin uyum indeks değerleri yukarıdaki gibi verilmektedir. DFA yapılmadan önce çok değişkenli normallik varsayımının sağlanıp sağlanmadığına bakılmıştır. Relative Multivariate Kurtosis = 1.092>1.00 olduğundan dolayı çok değişkenli normallik varsayımını sağlamadığı görülmektedir. Ki-Kare değeri 0≤χ2/(df)=0,58≤2 kritik

değer aralığında olduğundan mükemmel uyum sergilediği görülmektedir. RMSEA değerine bakıldığında 0.05 kritik değerinden küçük olması, mükemmel uyum indeksine sahip olduğunu gösterir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). GFI, AGFI, CFI, NFI ve NNFI değerleri kritik değerler ile karşılaştırıldığında mükemmel uyum indeksine sahip olduğu görülmektedir. Ev imkânlarını oluşturan 5 madde ile kurulan ölçme modelinin doğrulandığı görülmektedir. Ev imkânlarına ilişkin ölçme modeli şekil-21'de görülmektedir.



Şekil 21. PISA 2012 Okuma Becerilerine İlişkin 1. Düzey Tek Faktörlü Ölçme Modeli

Tablo 42.

Okuma Okuryazarlığını Oluşturan Puanların Birbirleri İle İlişkisini İfade Eden Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		PV1READ	PV2READ	PV3READ	PV4READ
PV2READ	r	,89(**)	1		
	p	,000			
PV3READ	r	,89(**)	,90(**)	1	
	p	,000	,000		
PV4READ	r	,89(**)	,89(**)	,90(**)	1
	p	,000	,000	,000	
PV5READ	r	,89(**)	,90(**)	,90(**)	,89(**)
	p	,000	,000	,000	,000

** p<,01

Tablo-42'ye bakıldığında PISA 2012 Türkiye örnekleminde yer alan öğrencilerin okuma okuryazarlık düzeylerine ilişkin hesaplanan beş puanlama türüne ait korelasyon değerlerinin hesaplandığı görülmektedir. Puanlamalar arasındaki korelasyon değeri 0,89 üzerinde (yüksek düzeyde) olduğundan okuma okuryazarlığını oluşturan 5 puanlama ile kurulan ölçme modeli uyum indeks değerlerinin mükemmel sonuç vermesi beklenmektedir. Puanlamalar arasında korelasyon değeri çok yüksek olmasından dolayı bu 5 puanlama ile kurulan ölçme modellenin tam doymuş modele yakın sonuç vermesi beklenilen bir durumdur.

- Fen Okuryazarlığı

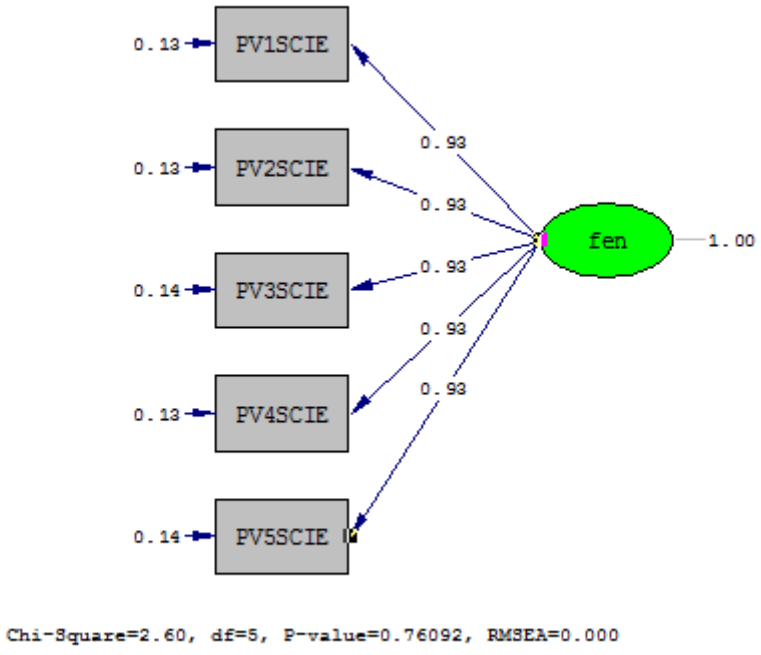
Tablo 43.

PISA 2012 Türkiye Verisi Fen Okuryazarlığına Ait Ölçme Modelline İlişkin Uyum İndeks Değerleri

Uyum İndeks Değerleri	**SBχ2/ (df)**	**RMSEA**	**GFI**	**AGFI**	**CFI**	**NNFI**	**NFI**	**Relative Multivariate Kurtosis**
Fen Okuryazarlığı	2.60/(5)=0.52	0.000	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.127

Tablo-43 incelendiğinde Fen okuryazarlığı aracında yer alan 5 madde ile kurulan 1. Düzey tek faktörlü ölçme modelinin uyum indeks değerleri yukarıdaki gibi verilmektedir. DFA yapılmadan önce çok değişkenli normallik varsayımının sağlanıp sağlanmadığına

bakılmıştır. Relative Multivariate Kurtosis = 1.127>1.00 olduğundan dolayı çok değişkenli normallik varsayımını sağlamadığı görülmektedir. Ki-Kare değeri 0≤χ2/(df)=0,52≤2 kritik değer aralığında olduğundan mükemmel uyum sergilediği görülmektedir. RMSEA değerine bakıldığında 0.05 kritik değerinden küçük olması, mükemmel uyum indeksine sahip olduğunu gösterir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). GFI, AGFI, CFI, NFI ve NNFI değerleri kritik değerler ile karşılaştırıldığında mükemmel uyum indeksine sahip olduğu görülmektedir. Ev imkânlarını oluşturan 5 madde ile kurulan ölçme modelinin doğrulandığı görülmektedir. Ev imkânlarına ilişkin ölçme modeli şekil-22'de görülmektedir.



Şekil 22. PISA 2012 Fen Okuryazarlığına İlişkin 1. Düzey Tek Faktörlü Ölçme Modeli

Tablo 44.

Fen Okuryazarlığını Oluşturan Puanların Birbirleri İle İlişkisini İfade Eden Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		PV1SCIE	PV2SCIE	PV3SCIE	PV4SCIE
PV2SCIE	r	,88(**)	1		
	p	,000			
PV3SCIE	r	,87(**)	,87(**)	1	
	p	,000	,000		
PV4SCIE	r	,88(**)	,87(**)	,87(**)	1
	p	,000	,000	,000	
PV5SCIE	r	,87(**)	,87(**)	,87(**)	,88(**)
	p	,000	,000	,000	,000

** p<,01

Tablo-44'te bakıldığında PISA 2012 Türkiye örnekleminde yer alan öğrencilerin fen okuryazarlık düzeylerine ilişkin hesaplanan beş puanlama türüne ait korelasyon değerlerinin hesaplandığı görülmektedir. Puanlamalar arasındaki korelasyon değeri 0,87 üzerinde (yüksek düzeyde) olduğundan fen okuryazarlığını oluşturan 5 puanlama ile kurulan ölçme modeli uyum indeks değerlerinin mükemmel sonuç vermesi beklenmektedir. Puanlamalar arasında korelasyon değeri çok yüksek olmasından dolayı bu 5 puanlama ile kurulan ölçme modellenin tam doymuş modele yakın sonuç vermesi beklenilen bir durumdur.

- PISA 2012 Türkiye Öğrencileri Değişkenleri ile Kurulan Çoklu Regresyon Analizleri

Öğrencilerin cinsiyet, anne eğitim, baba eğitim, ev imkanları değişkenlerinin matematik okuryazarlığı puanlarını yordama düzeyi aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 45.

Öğrencilerin Cinsiyet, Anne Eğitim, Baba Eğitim ve Ev İmkanları Değişkenlerinin Matematik Okuryazarlık Puanı Üzerindeki Etkisine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata $_B$	β	t	p	İkili r	Kısmi R	Tolerance	VIF
Sabit	1773,91	19,45		91,21	,000				
Cinsiyet	-69,42	12,11	-,08	-5,74	,000*	-,08	-,09	1,00	1,00
Anne Eğitim	45,30	5,92	,13	7,66	,000*	,31	,11	,66	1,51
Baba Eğitim	64,46	5,534	,19	11,65	,000*	,34	,17	,67	1,49
Ev İmkanı	51,51	3,95	,20	13,03	,000*	,32	,19	,80	1,25
R= 0,42	R^2=0,18								
F= 237,89	p = ,000*								
Matematik Okuryazarlığı=1773,91-69,42*cinsiyet+45,30*anne eğitim+64,46*baba eğitim+51,51*ev imkanı puanı									

*p<,05

Tablo-45'e bakıldığında değişkenler arasında çoklu bağlantı olma durumunun test edilmesinde bakılan bir bağımsız değişkenlere ilişkin Tolerance değerleri incelendiğinde 0,20'den daha düşük olan bir değişken olmadığı görülmektedir. Aynı zamanda çoklu bağlantı olma durumunun diğer göstergesi olan varyans büyütme faktörü VIF değerleri incelendiğinde her bir değişken için 10'dan büyük olmadığı görülmektedir. Bu iki değer incelendiğinde matematik okuryazarlığı üzerinde etkisi test edilen değişkenlere ait çoklu bağlantı probleminin olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin cinsiyet, anne eğitim, baba eğitim ve ev imkanları toplam puanının matematik okuryazarlığı üzerindeki etkisi test edilen çoklu regresyon analizi denklemi incelendiğinde bağımsız değişkenlerin matematik okuryazarlığını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($F_{(4-4494)}$=237,89, p=,00). Bağımsız değişkenler (cinsiyet, anne eğitim, baba eğitim, ev imkanı puanı) matematik okuryazarlığı puanının %18'ini açıkladığı görülmektedir (R^2=0,18).

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin matematik okuryazarlığı üzerindeki göreli önem sırası; ev imkanı puanı, baba eğitim, anne eğitim ve cinsiyet olarak belirlenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde ev imkanı puanı matematik okuryazarlığı puanının daha önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken ile ikili korelasyonları incelendiğinde cinsiyet değişkenin

korelasyon değerinin çok düşük olduğu ve diğer değişkenlerin ise düşük düzeyin biraz üzerinde olduğu görülmektedir. Kısmi korelasyon analizleri incelendiğinde cinsiyet değişkenin matematik okuryazarlığı ile olan ilişkisi biraz artarken diğer değişkenlerin korelasyon değerlerinin ikiliye göre düştüğü görülmektedir.

Öğrencilerin cinsiyet, anne eğitim, baba eğitim, ev imkanları değişkenlerinin okuma becerisi puanlarını yordama düzeyi aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 46.

Öğrencilerin Cinsiyet, Anne Eğitim, Baba Eğitim ve Ev İmkanları Değişkenlerinin Okuma Becerileri Puanı Üzerindeki Etkisine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata $_B$	β	t	p	İkili r	Kısmi R	Tolerance	VIF
Sabit	1816,53	16,99		106,90	,000*				
Cinsiyet	208,89	10,58	,26	19,75	,000*	,253	,283	1,00	1,00
Anne Eğitim	48,34	5,17	,15	9,35	,000*	,317	,138	,66	1,51
Baba Eğitim	52,58	4,84	,17	10,87	,000*	,327	,160	,67	1,49
Ev İmkanı	47,02	3,45	,20	13,62	,000*	,327	,199	,80	1,25
R= 0,48	R^2=0,23								
F= 343,92	p=,000*								
Okuma Becerileri=1816,53+208,89*cinsiyet+48,34*anne eğitim+52,58*baba eğitim+47,02*ev imkanı puanı									

*p<,05

Tablo-46'ya bakıldığında değişkenler arasında çoklu bağlantı olma durumunun test edilmesinde bakılan bir bağımsız değişkenlere ilişkin Tolerance değerleri incelendiğinde 0,20'den daha düşük olan bir değişken olmadığı görülmektedir. Aynı zamanda çoklu bağlantı olma durumunun diğer göstergesi olan varyans büyütme faktörü VIF değerleri incelendiğinde her bir değişken için 10'dan büyük olmadığı görülmektedir. Bu iki değer incelendiğinde okuma becerisi üzerinde etkisi test edilen değişkenlere ait çoklu bağlantı probleminin olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin cinsiyet, anne eğitim, baba eğitim ve ev imkanları toplam puanının okuma becerisi üzerindeki etkisi test edilen çoklu regresyon analizi denklemi incelendiğinde bağımsız değişkenlerin okuma becerisini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($F_{(4-4494)}$= 343,92, p=,00). Bağımsız değişkenler (cinsiyet, anne eğitim, baba eğitim, ev imkanı puanı) okuma beceri puanının %23'ünü açıkladığı görülmektedir (R^2=0,23).

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin okuma becerisi üzerindeki göreli önem sırası; cinsiyet, ev imkanı puanı, baba eğitim ve anne eğitim olarak belirlenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde öğrenci cinsiyetinin okuma beceri puanının daha önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken ile ikili korelasyonları incelendiğinde anne eğitim değişkenin korelasyon değerinin düşük olduğu ve diğer değişkenlerin ise düşük düzeyin biraz üzerinde olduğu görülmektedir. Kısmi korelasyon analizleri incelendiğinde anne eğitim değişkeninin okuma becerisi ile olan ilişkisi biraz artarken diğer değişkenlerin korelasyon değerlerinin ikiliye göre düştüğü görülmektedir.

Öğrencilerin cinsiyet, anne eğitim, baba eğitim, ev imkanları değişkenlerinin fen okuryazarlığı puanlarını yordama düzeyi aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 47.

Öğrencilerin Cinsiyet, Anne Eğitim, Baba Eğitim ve Ev İmkanları Değişkenlerinin Fen Okuryazarlık Puanı Üzerindeki Etkisine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata $_B$	β	t	p	İkili r	Kısmi R	Tolerance	VIF
Sabit	1920,16	16,81		114,26	,000*				
Cinsiyet	33,21	10,46	,044	3,18	,002*	,040	,047	1,00	1,00
Anne Eğitim	38,68	5,11	,129	7,57	,000*	,284	,112	,66	1,51
Baba Eğitim	41,36	4,78	,146	8,65	,000*	,289	,128	,67	1,49
Ev İmkanı	42,55	3,42	,193	12,46	,000*	,300	,183	,80	1,25
R= 0,37	R^2=0,14								
F= 180,60	p=,000*								
Fen Okuryazarlığı=1920,16+33,21*cinsiyet+38,68*anne eğitim+41,36*baba eğitim+42,55*ev imkanı puanı									

*p<,05

Tablo-47'ye bakıldığında değişkenler arasında çoklu bağlantı olma durumunun test edilmesinde bakılan bir bağımsız değişkenlere ilişkin Tolerance değerleri incelendiğinde 0,20'den daha düşük olan bir değişken olmadığı görülmektedir. Aynı zamanda çoklu bağlantı olma durumunun diğer göstergesi olan varyans büyütme faktörü VIF değerleri incelendiğinde her bir değişken için 10'dan büyük olmadığı görülmektedir. Bu iki değer incelendiğinde fen okuryazarlığı üzerinde etkisi test edilen değişkenlere ait çoklu bağlantı probleminin olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin cinsiyet, anne eğitim, baba eğitim ve ev

imkanları toplam puanının fen okuryazarlığı üzerindeki etkisi test edilen çoklu regresyon analizi denklemi incelendiğinde bağımsız değişkenlerin okuma becerisini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($F_{(4-4494)}$= 180,60, p=,00). Bağımsız değişkenler (cinsiyet, anne eğitim, baba eğitim, ev imkanı puanı) okuma beceri puanının %14'ünü açıkladığı görülmektedir (R^2=0,14).

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin okuma becerisi üzerindeki göreli önem sırası; ev imkanı puanı, baba eğitim, anne eğitim ve cinsiyet olarak belirlenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin ev imkanı fen okuryazarlığı puanının daha önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken ile ikili korelasyonları incelendiğinde cinsiyet değişkenin korelasyon değerinin düşük olduğu ve diğer değişkenlerin ise düşük düzeyin biraz üzerinde olduğu görülmektedir. Kısmi korelasyon analizleri incelendiğinde cinsiyet değişkeninin fen okuryazarlığı ile olan ilişkisi biraz artarken diğer değişkenlerin korelasyon değerlerinin ikiliye göre düştüğü görülmektedir.

4.3.2. PISA 2015 Türkiye Örneklemine İlişkin Ölçme Modellerine Ait Bulgular

Araştırmanın alt amaçlarını oluşturan değişkenleri çoklu regresyon analizi ile test edilmiştir. Ancak bu aşamada, çoklu regresyon analizi yapılmadan önce Ev imkânları, matematik okuryazarlığı, okuma becerileri ve fen okuryazarlığı değişkenlerine ilişkin Doğrulayıcı Faktör Analiz sonuçlarına bakılarak 1. düzey tek faktörlü kurulan modeller uyum indeks değerleri ile karşılaştırılarak incelenmiştir. Sonrasında çoklu regresyon analiz bulguları ortaya koyulmuştur.

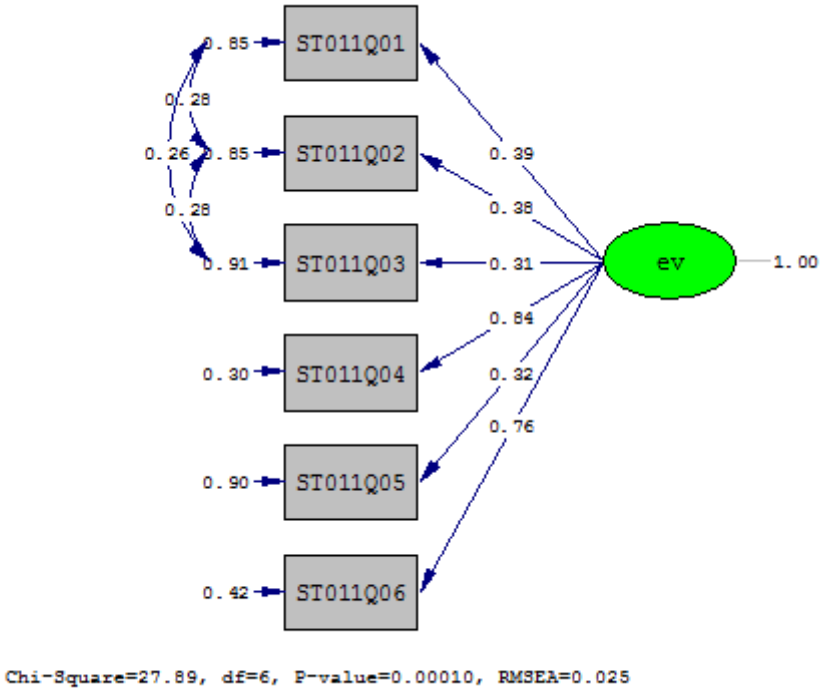
- Ev İmkânları

Tablo 48.

PISA 2015 Türkiye Verisi Ev İmkanları İmkanları Aracına Ait Ölçme Modelline İlişkin Ait Uyum İndeks Değerleri

Uyum İndeks Değerleri	**SBχ2/ (df)**	**RMSEA**	**GFI**	**AGFI**	**CFI**	**NNFI**	**NFI**	**Relative Multivariate Kurtosis**
Ev İmkanları	27.89/(6)=4.65	0.025	0.95	0.93	0.98	0.99	0.97	1.134

Tablo-48 incelendiğinde Ev imkânları aracında yer alan 6 madde ile kurulan 1. Düzey tek faktörlü ölçme modelinin uyum indeks değerleri yukarıdaki gibi verilmektedir. DFA yapılmadan önce çok değişkenli normallik varsayımının sağlanıp sağlanmadığına bakılmıştır. Relative Multivariate Kurtosis = 1.134>1.00 olduğundan dolayı çok değişkenli normallik varsayımını sağlamadığı görülmektedir. Ki-Kare değeri 3<χ2/(df)=4.65 kritik değer aralığında olmadığından örneklem büyüklüğünden etkilenmiştir. Modelin doğrulanması için ki-kare değerlerinin dışında diğer uyum indeks değerlerinin incelenmesi daha doğru olacaktır. RMSEA değerine bakıldığında 0.05 kritik değerinden küçük olması, mükemmel uyum indeksine sahip olduğunu gösterir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). GFI, AGFI, CFI, NFI ve NNFI değerleri kritik değerler ile karşılaştırıldığında mükemmel uyum indeksine sahip olduğu görülmektedir. Ev imkânlarını oluşturan 6 madde ile kurulan ölçme modelinin doğrulandığı görülmektedir. Ev imkânlarına ilişkin ölçme modeli şekil-23'te görülmektedir.



Şekil 23. PISA 2015 Ev İmkânlarına İlişkin 1. Düzey Tek Faktörlü Ölçme Modeli

Tablo 49.

Ev İmkanlarına İlişkin Ölçme Modelindeki Maddelerin R^2 Değerleri

Maddeler	R^2
Kendine ait bir masa bulunma durumu	0.15
Kendine ait bir oda bulunma durumu	0.15
Kendine ait bir çalışma alanı durumu	0.09
Kendine ait bir bilgisayar olma durumu	0.70
Kendine ait bir yazılım olma durumu	0.10
İnternetin olma durumu	0.58

Ev imkânlarına ilişkin kurulan ölçme modelini oluşturan maddeleri ev imkânlarının alt maddelerine ilişkin R^2 değerleri tablo 49'da incelenerek verilmiştir. Ev imkânlarını oluşturan maddelerden kendine ait bir bilgisayar olma durum etkisi R^2=0.70 olduğu görülmektedir. Yani öğrencilerin kendilerine ait bir bilgisayar olması ev imkanlarının %70'ini açıklayabilmektedir. Ev imkânlarını oluşturan maddelerden internetin olma durum etkisi R^2=0.58 olduğu görülmektedir. Yani öğrencilerin evinde internetin olması ev imkanlarının %58'ini açıklayabilmektedir. Ev imkânlarını oluşturan maddelerden kendine

ait bir masa bulunma durum etkisi R^2=0.15 olduğu görülmektedir. Yani öğrencilerin kendine ait bir masa bulunma durumu ev imkanlarının %15'ini açıklayabilmektedir. Ev imkânlarını oluşturan maddelerden kendine ait bir oda bulunma durum etkisi R^2=0.15 olduğu görülmektedir. Yani öğrencilerin kendine ait bir oda bulunma durumu ev imkanlarının %15'ini açıklayabilmektedir. Ev imkânlarını oluşturan maddelerden kendine ait bir yazılım olma durum etkisi R^2=0.10 olduğu görülmektedir. Yani öğrencilerin kendine ait bir yazılım olma durumu ev imkanlarının %10'unu açıklayabilmektedir. Ev imkânlarını oluşturan maddelerden kendine ait bir çalışma alanı bulunma durum etkisi R^2=0.09 olduğu görülmektedir. Yani öğrencilerin kendine ait bir çalışma alanı bulunma durumu ev imkanlarının %9'unu açıklayabilmektedir.

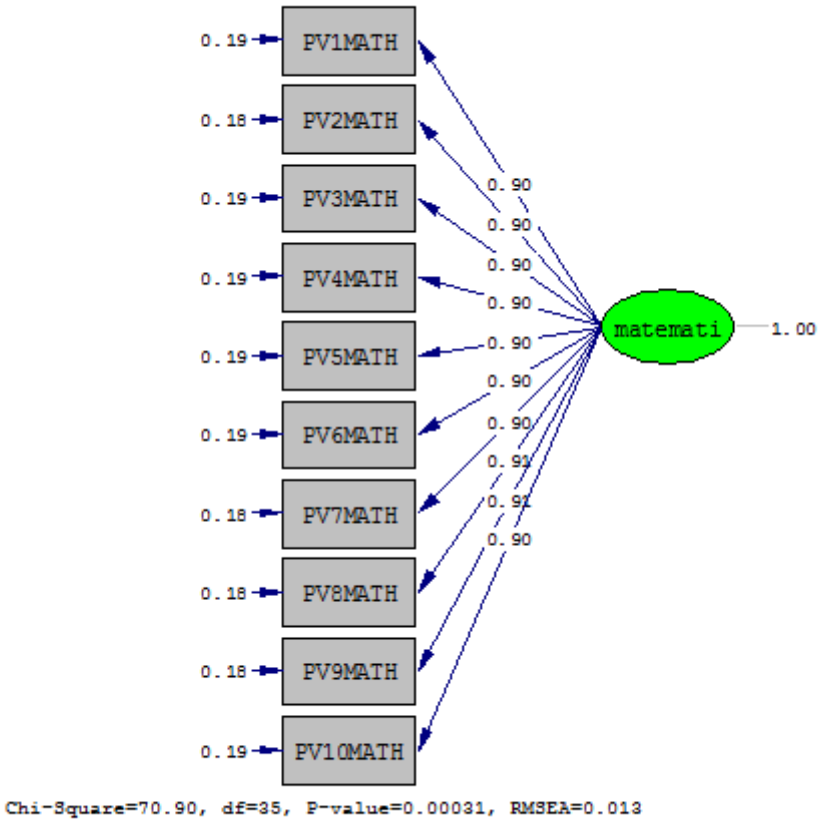
- Matematik Okuryazarlığı

Tablo 50.

PISA 2015 Türkiye Verisi Matematik Okuryazarlığına Ait Ölçme Modelline İlişkin Uyum İndeks Değerleri

Uyum İndeks Değerleri	**SBχ2/ (df)**	**RMSEA**	**GFI**	**AGFI**	**CFI**	**NNFI**	**NFI**	**Relative Multivariate Kurtosis**
Matematik Okuryazarlığı	70.90/(35)= 2.03	0.013	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.068

Tablo-50 incelendiğinde Matematik okuryazarlığında yer alan 10 madde ile kurulan 1. Düzey tek faktörlü ölçme modelinin uyum indeks değerleri yukarıdaki gibi verilmektedir. DFA yapılmadan önce çok değişkenli normallik varsayımının sağlanıp sağlanmadığına bakılmıştır. Relative Multivariate Kurtosis = 1.068>1.00 olduğundan dolayı çok değişkenli normallik varsayımını sağlamadığı görülmektedir. Ki-Kare değeri 2<χ2/(df)=2,03≤3 kritik değer aralığında olduğundan kabul edilebilir uyum sergilediği görülmektedir. RMSEA değerine bakıldığında 0.05 kritik değerinden küçük olması, mükemmel uyum indeksine sahip olduğunu gösterir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). GFI, AGFI, CFI, NFI ve NNFI değerleri kritik değerler ile karşılaştırıldığında mükemmel uyum indeksine sahip olduğu görülmektedir. Matematik okuryazarlığını oluşturan 10 madde ile kurulan ölçme modelinin doğrulandığı görülmektedir. Matematik okuryazarlığına ilişkin ölçme modeli şekil-24'te görülmektedir.



Şekil 24. PISA 2015 Matematik Okuryazarlığına İlişkin 1. Düzey Tek Faktörlü Ölçme Modeli

Tablo 51.

Matematik Okuryazarlığını Oluşturan Puanların Birbirleri İle İlişkisini İfade Eden Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		PV1MATH	PV2MATH	PV3MATH	PV4MATH	PV5MATH	PV6MATH	PV7MATH	PV8MATH	PV9MATH
PV2MATH	r	,81(**)	1							
	p	,000								
PV3MATH	r	,81(**)	,81(**)	1						
	p	,000	,000							
PV4MATH	r	,81(**)	,81(**)	,81(**)	1					
	p	,000	,000	,000						
PV5MATH	r	,81(**)	,81(**)	,81(**)	,81(**)	1				
	p	,000	,000	,000	,000					
PV6MATH	r	,82(**)	,82(**)	,81(**)	,81(**)	,81(**)	1			
	p	,000	,000	,000	,000	,000				
PV7MATH	r	,82(**)	,82(**)	,82(**)	,81(**)	,81(**)	,81(**)	1		
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000			
PV8MATH	r	,82(**)	,82(**)	,81(**)	,82(**)	,82(**)	,82(**)	,82(**)	1	
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		
PV9MATH	r	,82(**)	,82(**)	,82(**)	,82(**)	,81(**)	,82(**)	,82(**)	,83(**)	1
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
PV10MATH	r	,81(**)	,82(**)	,81(**)	,81(**)	,81(**)	,82(**)	,81(**)	,82(**)	,82(**)
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

** p<,01

Tablo-51'e bakıldığında PISA 2015 Türkiye örnekleminde yer alan öğrencilerin matematik okuryazarlık düzeylerine ilişkin hesaplanan beş puanlama türüne ait korelasyon değerlerinin hesaplandığı görülmektedir. Puanlamalar arasındaki korelasyon değeri 0,81 üzerinde (yüksek düzeyde) olduğundan matematik okuryazarlığını oluşturan 10 puanlama ile kurulan ölçme modeli uyum indeks değerlerinin mükemmel sonuç vermesi beklenmektedir. Puanlamalar arasında korelasyon değeri çok yüksek olmasından dolayı bu 5 puanlama ile kurulan ölçme modellenin tam doymuş modele yakın sonuç vermesi beklenilen bir durumdur.

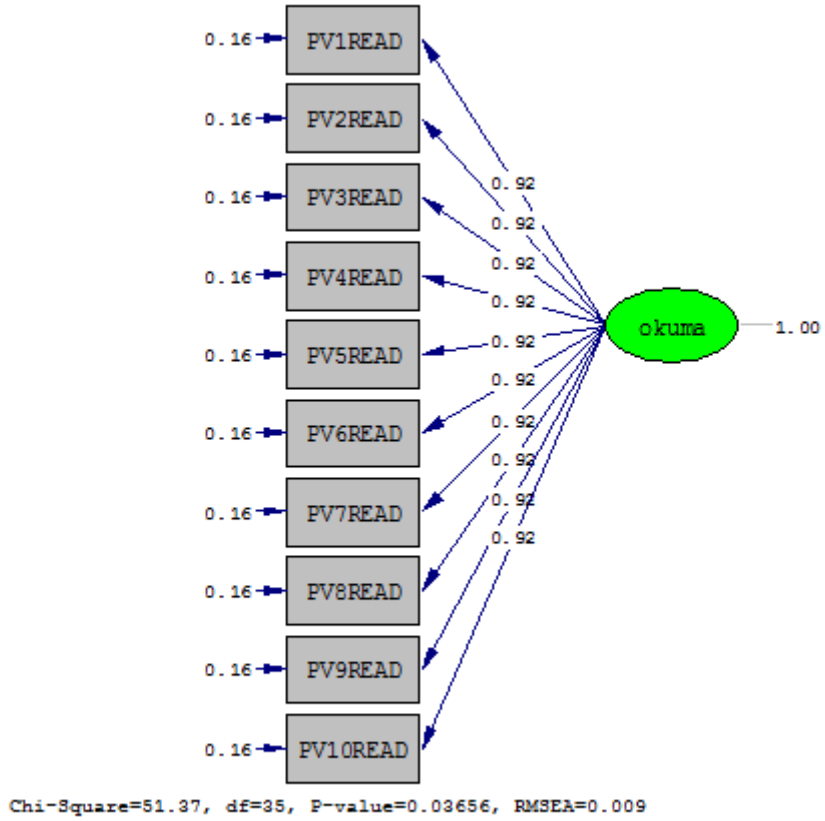
- Okuma Becerileri

Tablo 52.

PISA 2015 Türkiye Verisi Okuma Becerilerine Ait Ölçme Modelline İlişkin Uyum İndeks Değerleri

Uyum İndeks Değerleri	**SBχ2/ (df)**	**RMSEA**	**GFI**	**AGFI**	**CFI**	**NNFI**	**NFI**	**Relative Multivariate Kurtosis**
Okuma Becerileri	51.37/(35)= 1.47	0.009	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.102

Tablo-52 incelendiğinde Okuma becerilerinde yer alan 10 madde ile kurulan 1. Düzey tek faktörlü ölçme modelinin uyum indeks değerleri yukarıdaki gibi verilmektedir. DFA yapılmadan önce çok değişkenli normallik varsayımının sağlanıp sağlanmadığına bakılmıştır. Relative Multivariate Kurtosis = 1.102>1.00 olduğundan dolayı çok değişkenli normallik varsayımını sağlamadığı görülmektedir. Ki-Kare değeri $0 \leq \chi 2/(df)=1,47 \leq 3$ kritik değer aralığında olduğundan mükemmel uyum sergilediği görülmektedir. RMSEA değerine bakıldığında 0.05 kritik değerinden küçük olması, mükemmel uyum indeksine sahip olduğunu gösterir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). GFI, AGFI, CFI, NFI ve NNFI değerleri kritik değerler ile karşılaştırıldığında mükemmel uyum indeksine sahip olduğu görülmektedir. Okuma becerilerini oluşturan 10 madde ile kurulan ölçme modelinin doğrulandığı görülmektedir. Okuma becerilerine ilişkin ölçme modeli şekil-25'te görülmektedir.



Şekil 25. PISA 2015 Okuma Becerilerine İlişkin 1. Düzey Tek Faktörlü Ölçme Modeli

Tablo 53.

Okuma Okuryazarlığını Oluşturan Puanların Birbirleri İle İlişkisini İfade Eden Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		PV1READ	PV2READ	PV3READ	PV4READ	PV5READ	PV6READ	PV7READ	PV8READ	PV9READ
PV2READ	r	,84(**)	1							
	p	,000								
PV3READ	r	,84(**)	,84(**)	1						
	p	,000	,000							
PV4READ	r	,84(**)	,84(**)	,85(**)	1					
	p	,000	,000	,000						
PV5READ	r	,84(**)	,84(**)	,84(**)	,84(**)	1				
	p	,000	,000	,000	,000					
PV6READ	r	,85(**)	,84(**)	,84(**)	,84(**)	,84(**)	1			
	p	,000	,000	,000	,000	,000				
PV7READ	r	,84(**)	,84(**)	,84(**)	,85(**)	,85(**)	,84(**)	1		
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000			
PV8READ	r	,84(**)	,84(**)	,84(**)	,84(**)	,84(**)	,84(**)	,84(**)	1	
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		
PV9READ	r	,84(**)	,84(**)	,85(**)	,84(**)	,84(**)	,84(**)	,85(**)	,84(**)	1
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
PV10READ	r	,84(**)	,84(**)	,85(**)	,84(**)	,84(**)	,84(**)	,84(**)	,84(**)	,84(**)
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

** p<,01

Tablo-53'e bakıldığında PISA 2015 Türkiye örnekleminde yer alan öğrencilerin okuma okuryazarlık düzeylerine ilişkin hesaplanan beş puanlama türüne ait korelasyon değerlerinin hesaplandığı görülmektedir. Puanlamalar arasındaki korelasyon değeri 0,84 üzerinde (yüksek düzeyde) olduğundan okuma okuryazarlığını oluşturan 10 puanlama ile kurulan ölçme modeli uyum indeks değerlerinin mükemmel sonuç vermesi beklenmektedir. Puanlamalar arasında korelasyon değeri çok yüksek olmasından dolayı bu 5 puanlama ile kurulan ölçme modellenin tam doymuş modele yakın sonuç vermesi beklenilen bir durumdur.

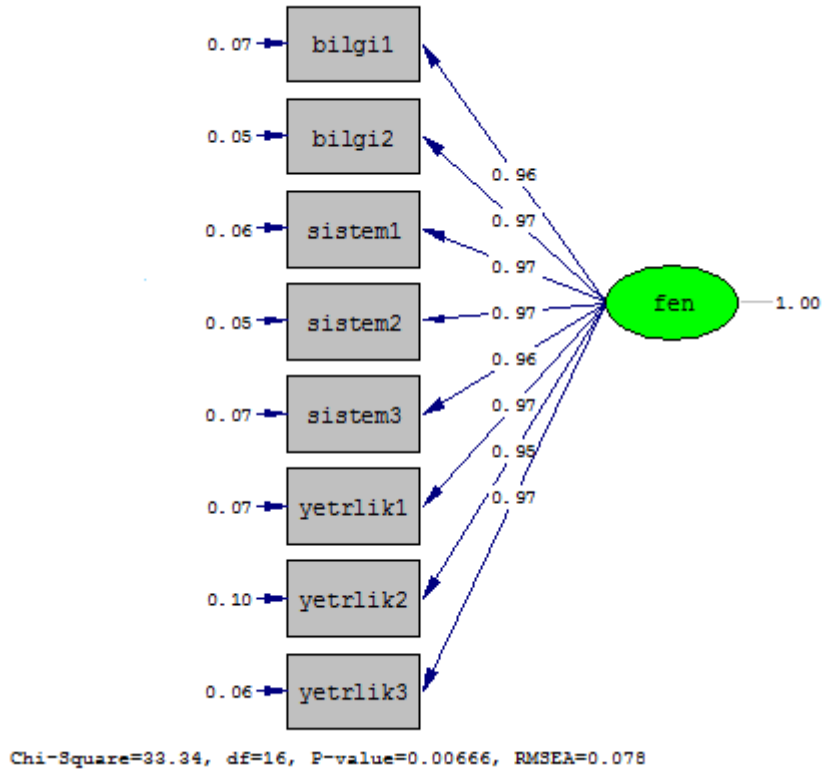
- Fen Okuryazarlığı

Tablo 54.

PISA 2015 Türkiye Verisi Fen Okuryazarlığına Ait Ölçme Modelline İlişkin Uyum İndeks Değerleri

Uyum İndeks Değerleri	SBχ2/ (df)	RMSEA	GFI	AGFI	CFI	NNFI	NFI	Relative Multivariate Kurtosis
Fen Okuryazarlığı	33.34/(16)= 2.08	0.078	0.94	0.86	1.00	0.99	0.99	1.371

Tablo-54 incelendiğinde Fen okuryazarlığında yer alan 8 madde ile kurulan 1. Düzey tek faktörlü ölçme modelinin uyum indeks değerleri yukarıdaki gibi verilmektedir. DFA yapılmadan önce çok değişkenli normallik varsayımının sağlanıp sağlanmadığına bakılmıştır. Relative Multivariate Kurtosis = 1.371>1.00 olduğundan dolayı çok değişkenli normallik varsayımını sağlamadığı görülmektedir. Ki-Kare değeri $2<\chi 2/(df)=2.08\leq 3$ kritik değer aralığında olduğundan kabul edilebilir uyum sergilediği görülmektedir. RMSEA değerine bakıldığında 0.05 kritik değerinden küçük olması, mükemmel uyum indeksine sahip olduğunu gösterir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). GFI, AGFI, CFI, NFI ve NNFI değerleri kritik değerler ile karşılaştırıldığında kabul edilebilir uyum indeksine sahip olduğu görülmektedir. Fen okuryazarlığını oluşturan 8 madde ile kurulan ölçme modelinin doğrulandığı görülmektedir. Fen okuryazarlığına ilişkin ölçme modeli şekil-26'da görülmektedir.



Şekil 26. PISA 2015 Fen Okuryazarlığına İlişkin 1. Düzey Tek Faktörlü Ölçme Modeli

Tablo 55.

Fen Okuryazarlığını Oluşturan Puanların Birbirleri İle İlişkisini İfade Eden Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		bilgi2	sistem1	sistem2	sistem3	yetrlik1	yetrlik2	yetrlik3
bilgi2	r	,94(**)	1					
	p	,000						
sistem1	r	,95(**)	,95(**)	1				
	p	,000	,000					
sistem2	r	,95(**)	,96(**)	,95(**)	1			
	p	,000	,000	,000				
sistem3	r	,94(**)	,94(**)	,94(**)	,93(**)	1		
	p	,000	,000	,000	,000			
yetrlik1	r	,98(**)	,93(**)	,95(**)	,95(**)	,94(**)	1	
	p	,000	,000	,000	,000	,000		
yetrlik2	r	,91(**)	,96(**)	,93(**)	,94(**)	,92(**)	,92(**)	1
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
yetrlik3	r	,94(**)	,97(**)	,94(**)	,95(**)	,95(**)	,94(**)	,93(**)
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

** p<,01

Tablo-55'e bakıldığında PISA 2015 Türkiye örnekleminde yer alan öğrencilerin fen okuryazarlık düzeylerine ilişkin hesaplanan beş puanlama türüne ait korelasyon değerlerinin hesaplandığı görülmektedir. Puanlamalar arasındaki korelasyon değeri 0,84 üzerinde (yüksek düzeyde) olduğundan fen okuryazarlığını oluşturan 6 puanlama ile kurulan ölçme modeli uyum indeks değerlerinin mükemmel sonuç vermesi beklenmektedir. Puanlamalar arasında korelasyon değeri çok yüksek olmasından dolayı bu 5 puanlama ile kurulan ölçme modellenin tam doymuş modele yakın sonuç vermesi beklenilen bir durumdur.

- PISA 2015 Türkiye Öğrencileri Değişkenleri ile Kurulan Çoklu Regresyon Analizleri

Öğrencilerin cinsiyet, baba eğitim, ev imkanları değişkenlerinin matematik okuryazarlığı puanlarını yordama düzeyi aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 56.

Öğrencilerin Cinsiyet, Baba Eğitim ve Ev İmkanları Değişkenlerinin Matematik Okuryazarlık Puanı Üzerindeki Etkisine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata $_B$	β	t	p	İkili r	Kısmi R	Tolerance	VIF
Sabit	3472,68	30,98		112,08	,000*				
Cinsiyet	-97,97	18,17	-,07	-5,39	,000*	-,06	-,07	1,00	1,00
Baba Eğitim	109,55	8,11	,17	13,52	,000*	,24	,18	,92	1,09
Ev İmkanı	100,37	5,54	,23	18,12	,000*	,28	,23	,92	1,09
R= 0,33	R^2=0,11								
F= 244,01	p = ,000*								
Matematik Okuryazarlığı=3472,68-97,97*cinsiyet+109,55*baba eğitim+100,37*ev imkanı puanı									

*p<,05

Tablo-56'ya bakıldığında değişkenler arasında çoklu bağlantı olma durumunun test edilmesinde bakılan bir bağımsız değişkenlere ilişkin Tolerance değerleri incelendiğinde 0,20'den daha düşük olan bir değişken olmadığı görülmektedir. Aynı zamanda çoklu bağlantı olma durumunun diğer göstergesi olan varyans büyütme faktörü VIF değerleri incelendiğinde her bir değişken için 10'dan büyük olmadığı görülmektedir. Bu iki değer incelendiğinde matematik okuryazarlığı üzerinde etkisi test edilen değişkenlere ait çoklu

bağlantı probleminin olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin cinsiyet, baba eğitim ve ev imkanları toplam puanının matematik okuryazarlığı üzerindeki etkisi test edilen çoklu regresyon analizi denklemi incelendiğinde anne eğitim değişkenine ait standardize edilmiş regresyon katsayısının (β) 0,026 olduğu ve buna bağlı t istatistiğinin t=1,84, p=,066>,05'e göre anlamlı düzeyde yordamadığından dolayı çoklu regresyon analizi dekleminde çıkarılarak öğrencilerin cinsiyet, baba eğitim ve ev imkanı değişkenlerinin matematik okuryazarlığını, anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($F_{(3-5571)}$=244,01, p=,00). Bağımsız değişkenler (cinsiyet, baba eğitim, ev imkanı puanı) matemati okuryazarlığı puanının %11'ini açıkladığı görülmektedir (R^2=0,11).

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin matematik okuryazarlığı üzerindeki göreli önem sırası; ev imkanı puanı, baba eğitim ve cinsiyet olarak belirlenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde ev imkanı puanı matematik okuryazarlığı puanının daha önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken ile ikili korelasyonları incelendiğinde cinsiyet değişkenin korelasyon değerinin negatif düzeyde düşük olduğu ve diğer değişkenlerin ise düşük düzeyin biraz üzerinde olduğu görülmektedir. Kısmi korelasyon analizleri incelendiğinde cinsiyet değişkenin matematik okuryazarlığı ile olan ilişkisi biraz artarken diğer değişkenlerin korelasyon değerlerinin ikiliye göre düştüğü görülmektedir.

Öğrencilerin cinsiyet, baba eğitim, ev imkanları değişkenlerinin okuma becerisi puanlarını yordama düzeyi aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 57.

Öğrencilerin Cinsiyet, Baba Eğitim ve Ev İmkanları Değişkenlerinin Okuma Becerileri Puanı Üzerindeki Etkisine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata $_B$	β	t	p	İkili r	Kısmi R	Tolerance	VIF
Sabit	3381,51	30,90		109,43	,000*				
Cinsiyet	245,60	18,12	,17	13,55	,000*	,17	,18	1,00	1,00
Baba Eğitim	106,64	8,08	,17	13,19	,000*	,24	,17	,92	1,09
Ev İmkanı	106,04	5,52	,24	19,20	,000*	,30	,24	,92	1,09
R= 0,38	R^2=0,14								
F= 316,73	p=,000*								
Okuma Becerisi=3381,51+245,60*cinsiyet+106,64*baba eğitim+106,04*ev imkanı puanı									

*p<,05

Tablo-57'e bakıldığında değişkenler arasında çoklu bağlantı olma durumunun test edilmesinde bakılan bir bağımsız değişkenlere ilişkin Tolerance değerleri incelendiğinde 0,20'den daha düşük olan bir değişken olmadığı görülmektedir. Aynı zamanda çoklu bağlantı olma durumunun diğer göstergesi olan varyans büyütme faktörü VIF değerleri incelendiğinde her bir değişken için 10'dan büyük olmadığı görülmektedir. Bu iki değer incelendiğinde okuma becerisi üzerinde etkisi test edilen değişkenlere ait çoklu bağlantı probleminin olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin cinsiyet, baba eğitim ve ev imkanları toplam puanının okuma becerisi üzerindeki etkisi test edilen çoklu regresyon analizi denklemi incelendiğinde anne eğitim değişkenine ait standardize edilmiş regresyon katsayısının (β) 0,019 olduğu ve buna bağlı t istatistiğinin t=1,33, p=,185>,05'e göre anlamlı düzeyde yordamadığından dolayı çoklu regresyon analizi dekleminde çıkarılarak öğrencilerin cinsiyet, baba eğitim ve ev imkanı değişkenlerinin okuma becerisini, anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($F_{(3\text{-}5571)}$=316,73, p=,00). Bağımsız değişkenler (cinsiyet, baba eğitim, ev imkanı puanı) matemati okuryazarlığı puanının %14'ünü açıkladığı görülmektedir (R^2=0,14).

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin okuma becerisi üzerindeki göreli önem sırası; ev imkanı puanı, baba eğitim ve cinsiyet olarak belirlenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde ev imkanı puanı okuma becerisi puanının daha önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Diğer sonuçlardan farklı olarak baba eğitim ve cinsiyet değişkenleri eşit öneme sahiptir. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken ile ikili korelasyonları incelendiğinde cinsiyet değişkenin korelasyon değerinin negatif düzeyde düşük olduğu ve diğer değişkenlerin ise düşük düzeyin biraz üzerinde olduğu görülmektedir. Kısmi korelasyon analizleri incelendiğinde cinsiyet değişkenin okuma becerisi ile olan ilişkisi biraz artarken diğer değişkenlerin korelasyon değerlerinin ikiliye göre düştüğü görülmektedir.

Öğrencilerin anne eğitim, baba eğitim, ev imkanları değişkenlerinin matematik okuryazarlığı puanlarını yordama düzeyi aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 58.

Öğrencilerin Anne Eğitim, Baba Eğitim ve Ev İmkanları Değişkenlerinin Fen Okuryazarlık Puanı Üzerindeki Etkisine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata $_B$	β	t	p	İkili r	Kısmi R	Tolerance	VIF
Sabit	3473,441	30,665		113,272	,000				
Anne Eğitim	18,562	8,330	,032	2,228	,026	,174	,029	,746	1,340
Baba Eğitim	100,406	9,007	,160	11,148	,000	,241	,145	,745	1,342
Ev İmkanı	97,638	5,624	,228	17,362	,000	,283	,223	,891	1,122
R= 0,33 F= 235,33	R^2=0,11 p=,000*								
Fen Okuryazarlığı=3473,44+18,562*anne eğitim+100,406*baba eğitim+97,638*ev imkanı puanı									

*p<,05

Tablo-58'e bakıldığında değişkenler arasında çoklu bağlantı olma durumunun test edilmesinde bakılan bir bağımsız değişkenlere ilişkin Tolerance değerleri incelendiğinde 0,20'den daha düşük olan bir değişken olmadığı görülmektedir. Aynı zamanda çoklu bağlantı olma durumunun diğer göstergesi olan varyans büyütme faktörü VIF değerleri incelendiğinde her bir değişken için 10'dan büyük olmadığı görülmektedir. Bu iki değer incelendiğinde fen okuryazarlığı üzerinde etkisi test edilen değişkenlere ait çoklu bağlantı probleminin olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin cinsiyet, baba eğitim ve ev imkanları toplam puanının fen okuryazarlığı üzerindeki etkisi test edilen çoklu regresyon analizi denklemi incelendiğinde cinsiyet değişkenine ait standardize edilmiş regresyon katsayısının (β) 0,017 olduğu ve buna bağlı t istatistiğinin t=1,34, p=,180>,05'e göre anlamlı düzeyde yordamadığından dolayı çoklu regresyon analizi dekleminde çıkarılarak öğrencilerin anne eğitim, baba eğitim ve ev imkanı değişkenlerinin fen okuryazarlığı, anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($F_{(3\text{-}5571)}$=235,33, p=,00). Bağımsız değişkenler (anne eğitim, baba eğitim, ev imkanı puanı) matemati okuryazarlığı puanının %11'ini açıkladığı görülmektedir (R^2=0,11).

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin fen okuryazarlığı üzerindeki göreli önem sırası; ev imkanı puanı, baba eğitim ve anne eğitim olarak belirlenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde ev imkanı puanı fen okuryazarlığı puanının daha önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken ile ikili korelasyonları incelendiğinde anne eğitim değişkenin korelasyon değerinin düşük olduğu ve diğer değişkenlerin ise düşük düzeyin biraz üzerinde olduğu görülmektedir. Kısmi korelasyon analizleri incelendiğinde cinsiyet değişkenin fen okuryazarlığı ile olan ilişkisi biraz artarken diğer değişkenlerin korelasyon değerlerinin ikiliye göre düştüğü görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgu ve sonuçlara dayalı tartışmalar yer almaktadır. Uygulama dönük bir takım politika önerileri sunulmaktadır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmada eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında önemli bir göstergesi olan ekonomik durumun bir araya getirildiği Türkiye'de eğitimde MEB bütçe kalemleri ve ailenin sosyo-kültürek ve sosyo-ekonomik göstergeleri incelenmiştir. MEB bütçe kalemleri (1) Personel Giderleri (2) Sos. Güv. Kur. Devlet Primi Gid. (3) Mal Ve Hizmet Alım Giderleri (4) Cari Transferler (5) Sermaye Giderleri bütçe kalemlerinin 12 yıllık eğitime geçilme başlangıcında ve (4 eğitim-öğretim yılı: 2012-2013 / 2013-2014 / 2014-2015 / 2015-2016) okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim eğitim kademelerine göre ödeneklerinin kendi bütçesi ve Gayrisafi yurt içi hasıla (GSYİH) içinde oranları belirlenmiştir. Diğer bir değişken olan aile ile ilgili (1) anne eğitim, (2) baba eğitim, (3) öğrenci cinsiyet, (4) ev imkanı değişkenleri belirlenmiştir. Makro düzeyde MEB bütçesi mikro düzeyde ise aile ekonomisi eğitimde fırsat eşitlğinin ne derece sağlanabildiği ve sağlanması gerektiğine ilişkin veriye dayalı bir bakış açısı sağlamaktadır. Bu doğrultuda sistematik bütünlük içinde sunulan araştırma verileri diğer araştırmalarda ortaya çıkan sonuçlarla birlikte yorumlanarak tartışılmıştır. İlk olarak MEB bütçesi devamında ise aile ekonomisi ile ilgili sonuçlar değerlendirilmiştir.

1. Araştırmada 12 yıllık zorunlu eğitime geçilen süreden bu yana 4 eğitim-öğretim yılı (2012-2013 / 2013-2014 / 2014-2015 / 2015-2016) geçmiştir. Bu süre içerisinde MEB bütçelerinin (1) Personel Giderleri (2) Sos. Güv. Kur. Devlet Primi Gid. (3) Mal Ve Hizmet Alım Giderleri (4) Cari Transferler (5) Sermaye Giderleri bütçe kalemlerinden oluşmaktadır. Bahsi geçen bütçe kalemleri arasında en çok payın Personel Giderlerine ayrıldığı görülmekle birlikte sırası ile Sos. Güv. Kur. Devlet Primi Gid., Sermaye Giderleri, Mal Ve Hizmet Alım Giderleri ve son olarak Cari Transferlere pay ayrıldığı görülmektedir. Ayrıca, yıllar bazında düşünüldüğünde her bir bütçe kaleminin doğrusal olarak arttığı ulaşılan ayrı bir sonuçtur. Yıllar bazında bahsi geçen kalemler incelendiğinde eğitim kademelerine göre bazı azalışlar olduğu görülmektedir: (1) Personel Giderlerinde 2013-2014 eğitim öğretim yılında ortaöğretim ve 2016-2017 eğitim öğretim yılında okulöncesi eğitim kademelerinde azalmanın olduğu dikkati çekmektedir. (2) Sos. Güv. Kur. Devlet Primi Gid. 2016-2017 eğitim öğretim yılında okulöncesi eğitim kademesinde azalmanın olduğu dikkati çekmektedir. (3) Mal Ve Hizmet Alım Giderleri 2013-2014 eğitim öğretim yılında okulöncesi ve 2014-2015 eğitim öğretim yılında ortaöğretim eğitim kademelerinde dikkati çeken azalmanın olduğu söylenebilir. (4) Cari Transferler 2014-2015 eğitim öğretim yılında ilköğretim ve 2015-2016 eğitim öğretim yılında okulöncesi ve ilköğretim eğitim kademelerinde cari transfer giderlerinde ki azalış dikkati çekmektedir. (5) Sermaye Giderleri 2014-2015 eğitim öğretim yılında okulöncesi ve ilköğretim ve 2015-2016 eğitim öğretim yılında ortaöğretim kademelerinde sermaye giderlerinde ki azalış dikkati çekmektedir. Yıllara göre eğitim kademelerindeki bütçe paylarındaki farklılık sonuçları ve nedenleri alan yazında yer alan araştırmaların bulgularında benzer şekilde tartışılmıştır.
2. Araştırmada ikinci olarak MEB bütçe kalemlerinin kendi ve GSYİH içinde eğitim kademelerine göre farklılıklarının anlamlı farklılığı incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre (1) Personel Giderleri MEB bütçesinin kendin içinde 2012-2017 yılları arasındaki personel giderlerine ait bütçe dağılımlarında eğitim kademeleri arasında en çok bütçeye sahip olan eğitim kademesinin ilköğretim olduğu ve en az bütçeye sahip olan eğitim kademesinin ortaöğretim olduğu ve aynı sonuç GSYİH içinde de tekrarlamıştır. (2) Sos. Güv. Kur. Devlet Primi Gid. bütçe kaleminin MEB bütçesinin kendin içinde en çok bütçeye sahip olan eğitim kademesinin ilköğretim olduğu ve en az bütçeye sahip olan eğitim kademesinin ortaöğretim olduğu sonucu GSYİH içinde de benzer sonuca ulaşılmıştır. (3) Mal Ve Hizmet Alım Giderleri bütçe kaleminin en

çok bütçeye sahip olan eğitim kademesinin ilköğretim olduğu ve en az bütçeye sahip olan eğitim kademesinin ortaöğretim olduğu hem MEB bütçesinin kendin içinde hem de GSYİH içinde sonucuna ulaşılmıştır. (4) Cari Transferler bütçe kaleminde ise en çok bütçeye sahip olan eğitim kademesinin ortaöğretim olduğu ve en az bütçeye sahip olan eğitim kademesinin okul öncesi sonucu MEB bütçesinin kendi içinde ve GSYİH'da farklı olarak en çok bütçeye sahip olan eğitim kademesinin ilköğretim olduğu ve en az bütçeye sahip olan eğitim kademesinin ortaöğretim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak ise (5) Sermaye Giderleri bütçe kaleminde elde edilen bulgular eğitim kademeleri bazında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermese de MEB bütçe kendi ve GSYİH içerisinde en çok bütçeye sahip olan eğitim kademesinin ortaöğretim olduğu ve en az bütçeye sahip olan eğitim kademesinin ise okul öncesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En genel anlamda bütçelerin eğitim kademelerine göre ilköğretim ve ortaöğretim arasındaki farklılığın gözle görülür olduğu onun haricinde Cari Transferlerde ise ortaöğretim ve okul öncesi kademelerinde farklılık dikkati çeken bir sonuç olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçları alan yazında yer alan teorik araştırmalarla ayrılması gereken pay ve eğitimin önemi bakımından benzerlik göstermektedir. MEB bütçe kalemleri irdelendiğinde eğitime gereken payın verilmediği gibi en genel sonucuna ulaşmak mümkündür. Nitekim ekonomistler okulların kendine has özellikleri olan ve üretim fonksiyon çıktılarının toplumsal olumlu getirilerinin olduğunu savunmaktadır. (Teese, Lamb, & Duru-Bellat, 2007). Dolayısıyla eğitime ayrılan payın büyüklüğü veya fazlalığı öncelikle niceliksel gelişmeyi beraberinde getirerek toplumsal kalkınmanın bir başlangıcı niteliği taşıyabilecektir. Bu düşünce Taş ve Yenilmez'in (2008, s.173) çalışmalarında daha akademik ve nasıl olması gerektiği tartışmalarının da geçerliliğini ortaya koymaktadır. Eğitim yatırımlarının geri dönüşü hesaplamalarında yapılan harcamaların faydası kişisel ve sosyal fayda olmak üzere iki açıdan ele alınmaktadır. Kişisel fayda, bireyin aldığı eğitimin daha düşük eğitim seviyesindeki bir bireyin kazandığı gelirden farkıdır. Sosyal fayda ise, eğitimin GSMH'ya ve topluma kazandırdığı olumlu etkileridir. Sosyal faydanın rakamlarla ifade edilmesi daha güçtür. Çünkü bir toplumda bireylerin eğitim seviyelerinin yükselmesi, toplumda suç oranlarının azalması, nüfus planlamasına verilen önemin artması, çocukların daha iyi bir aile eğitimi alması, sosyal ve kültürel açıdan daha bilinçli bir yaşam gibi rakamsal olarak hesaplanması güç, topluma getirisi olan birçok etkisi olacağı söylenebilir.

Diğer taraftan Türkiye Büyük Millet Meclisi eğitim bütçe tartışma süreleri ve nitelik beklenti müzakerelerinin yoğunluğu ve uzunluğu eğitim konusunda hem devlet hem de kamunun gereken önemi verdiğini kanıtladığı biçiminde yorumlanabilir. Ancak eğitim kademelerine göre bütçe kalemleri incelendiğinde de bir takım eksiklik ve eğilim sorunları olduğu görülmektedir. Avrupa ülkelerinin eğitim sitemleri üzerine yapılan ampirik araştırmalarda erken çocukluk eğitimine önem verildiği görülmektedir. Avrupa ülkeleri içerisinde yükseköğretime erişim ve devam ile ilgili sorunların olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bulgulara göre, Avrupa ülkesinin birçoğunda yükseköğretim ücretli olduğu için eşitlik, dezavantajlı öğrencilerin erişimi ve devamının olmadığı görülmektedir. (Wößmann, 2008). Erken çocukluk eğitimine önem verilmesi teorik ve ampirik bulgularla kanıtlanmıştır ancak Türkiye'deki durumun bu açıdan erken çocukluk eğitimine verdiği pay ve okullaşma oranları ve okul öncesi eğitimin zorunlu olmayışı alan yazınla çelişir nitelik taşımaktadır. Erken çocukluk ve temel eğitime öncelik verilirse eğitim sisteminin temel yapısının oluşturulabilir ve güçlü eğitimin başlangıcı sağlanabilir. Çocukların yaşamlarının iyileştirmek için kamu politikası önlemleriyle erken çocukluk eğitimi ve çocuk bakımı eşitlik önceliği taşımaktadır. Erken çocukluk eğitimi ve bakımı için ücret uygulamasında ücret talep edilmemesi daha iyi olacaktır ancak en azından sosyo-ekonomik duruma göre bu hizmetten faydalanmanın ücretlendirilmesi daha doğru olabilir. (Schleicher, 2009). İlköğretim ve ortaöğretim eğitim kademelerine de gereken önemin verilmesi de zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim Satz ve Strayer (2008 ve 1930) çalışmalarında ayrı ayrı önemini vurgulamışlardır. İlköğretim ve ortaöğretim okullarının dağılımında eşitlik standardına geçiş son yapılan çalışmalarda dikkati çekmektedir. Eşitlik standardının ölçüsü "yeterli" olmasından geçmektedir. Yeterli olmanın ölçütü ise kişilerin genel dağılımı ile alakalıdır. Ancak buradaki yeterlilik ölçütü daha az avantaja sahip öğrenciler için avantajlı uygulamaları barındırma özelliğine sahip olmasıyla alakalı olduğudur. Burada önemli olan okul çağı nüfusunun devlet tarafından avantajları hazır edebilmesi ile yakından ilişkilidir.

Bütçede eğitime ayrılan payın çokluğu kadar hangi kaleme ne kadar ayrılacağı ve eşitliğin nasıl sağlanacağı alan yazın tarafından tartışılan başka bir konudur. Kamu harcamaları hükümetler tarafından yapılmaktadır. Hükümetler, ailelerin eğitime yatırım yapmalarını kolaylaştırmak için kredi ya da yardım verebilir ve bunlara katılımı zorunlu kılabileceği sistem tasarımları yapabilirler (Ladd ve Loeb, 2013). Kişinin mahrum kalacağı fırsatın,

daha maliyetli bir fırsatın oluşumunu beraberinde getirdiğini ve telafisinin yapılmadığında giderek büyüyen bir özelliğinin olduğu savunulmaktadır (Williams, 2002). Dezavantajlı grupların eğitimlerine kamu kaynaklarının aktarımı konusunda politika uygulamalarının durumlara göre adil hale getirilmesi bakımından önemli olduğu söylenebilir. Bu sayede devlet, kaynaklarını herkesin eğitimi için eşit kullanarak yatırımını yapabilir. Nitekim Duman'ın (1997) araştırmasında sosyal bir devlet olmanın bir takım yükümlülükleri: (*a*) planlama-planlı kalkınma, (*b*) bütçe, (*c*) devletleştirme-kamulaştırma, (*ç*) sosyal adalet, (*d*) eşitlik, (*e*) vergi yükünün adaletli ve dengeli dağılımı, (*f*) tarım reformu, (*g*) gelir dağılımındaki adaletsizliği gidermek, (*h*) nüfusu dengelemek, (*i*) bilim ve teknolojiden yararlanmak olarak sıralandığı ve eşitlik bunlarında arasında olduğu görülmektedir. Güçlü (2007, s.82-83) ise sosyal devlet anlayışı içerisinde eşitliği ülkesinde yaşayan bireyin ve ailenin bugün ve yarın kaygısı duymadan yaşamasını öngören, sağlayan ve bunun araçlarını yeterlice geliştiren devlet olarak betimlemektedir. Bireyin bugünü ve yarını ile ilgili kaygılarının olması insani bir duygu durumu olarak ele alınabilir. İşsizlik, işten ayrılma, işten atılma, hastalık, sakat kalma, yalnız kalma gibi kaygıların yanısıra, evlenme, boşanma doğum, çocukların ölümü, çocukların eğitimi, çocukların evlendirilmeleri, ölüm gibi her insanın yaşamının bir döneminde karşılaştığı ya da karşılaşacağı durumlarda ekonomik, sosyal ve psikolojik destek arayışına sevk edebilir.

Sonuç olarak; İçsel büyüme teorisi kamu politikalarına büyüme alanında önemli görevler yüklemektedir. Bu gereklilik üretim ve yatırımların taşıdığı pozitif dışsallıktan, beşeri sermayenin üretimdeki öneminden, alt yapı ve istikrar gibi kamu politikalarının doğrudan sonuçlarından kaynaklanmaktadır. İçsel büyüme teorisinin gelişmekte olan ülkelere önerisi, teşvik politikalarının gelecekte öneminin artması beklenen ve teknolojik olarak gelişme potansiyeline sahip alanlarda yoğunlaştırılması şeklindedir. Diğer bir anlatımla, gelişmekte olan ülkeler, Ar-Ge, eğitim, finansal kalkınma, dış ticaretin arttırılması, verimli kamu harcamaları politikalarına önem vererek ekonomik büyümelerini hızlandırabilirler. Eğitim harcamalarının, bireylerin verimliliğini artırarak ve yaratıcılığını harekete geçirerek ekonomik büyümeyi hızlandırması beklenmektedir. Çünkü eğitimli bir kişi, olayları kolayca kavrayarak, geliştirilmesine ve çalışma arkadaşları ile birlikte bir bilgi birikiminin oluşmasına katkıda bulunabilir. Eğitim harcamaları, içsel büyüme modellerinde sıkça vurgulanan beşeri sermaye oluşumuna yol açmaktadır. Eğitim alanındaki kamu

harcamaları, öğretmenlere, yöneticilere, okul binalarına, bilgisayarlara, yemek ve kitaplara vb. yapılan ödemeleri kapsamaktadır (Kar ve Taban, 2003).

3. Araştırma kapsamında PISA 2012 verilerine göre öğrenci başarısı bazında cinsiyet, anne-baba eğitim durumu ve ev imkânları incelenmiştir. Genel olarak öğrenci başarısını ev imkânlarından en fazla kendine ait bir bilgisayar olma durumu ve dolayısıyla ikinci sırada evde internet olma durumu açıklamıştır. Evde bulunan imkânlar, cinsiyet, anne ve baba eğitim değişkenlerinin bulunduğu çoklu regresyon analiz sonuçlarına göre okuma becerisini bu değişkenler en çok yordarken sırası ile matematik ve fen okuryazarlıklarını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan Matematik okuryazarlığını en fazla ev imkanı, okuma becerisini cinsiyet, fen okuryazarlığını ev imkanı yordadığı varılan sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.
4. Son olarak ise, araştırma kapsamında PISA 2015 verilerine göre öğrenci başarısı bazında cinsiyet, anne-baba eğitim durumu ve ev imkânları incelenmiştir. Genel olarak öğrenci başarısını ev imkânlarından en fazla kendine ait bir bilgisayar olma durumu ve dolayısıyla ikinci sırada evde internet olma durumu açıklamıştır. Evde bulunan imkânlar, cinsiyet, anne ve baba eğitim değişkenlerinin bulunduğu çoklu regresyon analiz sonuçlarına göre okuma becerisini anlamlı çıkan ev imkanı, cinsiyet ve baba eğitim değişkenleri en çok yordamaktadır. Matematik okuryazarlığını ev imkanı, cinsiyet ve baba eğitim değişkenleri en çok ve fen okuryazarlığını ev imkanı, anne ve baba eğitim değişkenleri yordamaktadır. Fen ve matematik okuryazarlık düzeyleri eşit yüzdede (%11) yordandığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan Matematik okuryazarlığını en fazla ev imkanı, okuma becerisini ev imkanı, fen okuryazarlığını ev imkanı yordadığı sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yönüyle PISA 2012 ve 2015, araştırma değişkenleri kapsamında büyük oranda benzer sonuçları ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar aynı zamanda alan yazında ailenin sosyo-kültürel ve ekonomisinin öğrenci başarısına etkisi ve düzeyi konusundaki sonuçların benzer olduğu söylenebilir.

Araştırma değişkenlerinden olan cinsiyet, ailenin sosyo-kültürel durum göstergesi anne-baba eğitim durumu ve ailenin sosyo-ekonomik durum göstergesi ev imkânları değişkenlerinin başarıyı açıklama sonuçları alan yazınla doğrudan benzerlik göstermektedir. Nitekim Dinçer ve Uysal (2010) Türkiye'de öğrenci başarısına ilişkin çalışmalarında PISA 2006 Fen testinde öğrenci başarısındaki önemli belirleyicilerin eğitim görülen program türü ve sosyo-ekonomik durum olduğunu belirtmektedir. Öğrenci

başarısında program türünün en belirleyici faktör, ardından öğrencilerin sosyo-ekonomik durumunun ikinci faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı sosyoekonomik duruma sahip öğrenciler benzer okullara gitmektedir. Diğer bir ifade ile benzer başarıdaki öğrenciler belirli okullarda kümelenmektedirler. Okullarda öğrenci başarıları da benzer hale gelmekte ve bu aynı durum kendini sürekli yenilemektedir. Bu durumda eğitim sisteminin sosyo-ekonomik durumdan kaynaklanan var olan dezavantajlı durumları kaldırmak yerine yeniden ürettiğine vurgu yapılmaktadır. Diğer taraftan Berberoğlu ve Tansel'in (2014) araştırmasında eğitim kademeleri arası geçiş sınavlarında öğrenci başarısını etkileyen iki faktör bulunmaktadır. İlki, öğrenci ailesinin temel özellikleri ve yaşama dair sosyal beceri ve başarıya karşı algıları öğrenci başarısının belirleyicileridir. İkincisi ise, öğrencinin zihninde konuları yapılandırması ve not ortalamalarına göre tanımlanan akademik başarı gibi okul ile ilgili faktörler olduğundan bahsedilmektedir.

Genel olarak, ailenin gelir durumu çocukların eğitim yatırımı yapma veya derecesini etkilemektedir. Türkiye'deki mevcut durum irdelendiğinde bölgesel olarak eğitime karşı tutum değişmekle birlikte zorunlu eğitimin alınmasından vazgeçilen ilk grup kız çocukları olmaktadır. Mali durum bu durumu ortaya çıkarmanın yanında annenin maddi ve cinsiyet rolü tutum ve eğitim üzerine kızların katılımını etkilemektedir. Diğer bir ifadeyle Türkiye'de eğitimde cinsiyet rolünü kültürel ve ekonomik nedenler etkilemektedir (Smits ve Gündüz Hoşgör, 2006). Mohammadi, Akkoyunlu ve Şeker'in 2011 yılında yaptıkları Türkiye'de ortaöğretim kurumlarının eğitim kurumu kaynak, aile özellik ve öğrenci başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan araştırmalarında 3 temel sonuç ortaya çıkmıştır: (*1*) öğrencilerin bireysel özellikleri başarıyı önemli ölüde etkilemektedir, (*2*) annenin eğitim düzeyi öğrencinin akademik başarını eğitimli olma durumuna göre olumlu etkilemektedir, (*3*) ebeveynlerin entelektüel yönü (evdeki kitap sayısı, uğraşılan sosyal aktivite sayısı, hafta sonunda yapılan faaliyetler ve sayısı vb.) öğrenciler üzerinde olumlu ve önemli bir etkiye sahiptir. Dolayısıyla araştırma değişkenleri genel sonuçlarla benzerlik göstermekte ve farklı değişkenlerle neden araştırmalarına vurgu yapılmaktadır.

Farklı sonuçlar olarak Türkiye'de Okulu bırakan öğrencilerin ailelerinin sosyal sermaye bakımından risk faktörlerini barındırma durumları incelendiğinde annenin; okuryazar olma durumu erkek öğrenciler %74, kız öğrencilerde %62, hiçbir sosyal güvencesinin olmaması erkek öğrenciler %67, kız öğrencilerde %52; babanın; sürekli bir iş sahibi olamama durumu erkek öğrenciler %73, kız öğrencilerde %58; erkek öğrencilerin okul zamanlarında

çalışma durumu %94, kız öğrencilerin ise %84; okul çağında göç etmek zorunda kalarak okulu bırakma durumu erkek öğrencilerde %86, kız öğrencilerde ise %75; bahsi geçen beş risk faktörünün bulundurma durumu erkek öğrencilerde %99, kız öğrenciler ise %96 olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Cemalcilar & Gökşen, 2012; Ferreira & Gignoux, 2010; World Bank, 2010). Genel olarak bakıldığında okul çağındaki nüfusun aileye bağlı olarak okula devam etmeme nedenlerinin başında sosyo-ekonomik düzey ve gelir durumunun düşüklüğü gelmektedir. Benzer şekilde Gökşen, Cemalcılar ve Gürlesel'in 2008 yılında sekiz yıllık zorunlu eğitimi tamamlamadan ölüm ya da sağlık sorunu dışında bir nedenle okuldan ayrılmış ve başka bir eğitim kurumuna devam etmeyen çocuklar okulu terk etmiş olarak tanımlanmış, saha araştırması İstanbul, Diyarbakır, Şanlıurfa, Mardin, Erzurum ve Konya illerinde yapılan araştırma bulgularına göre, okulu terke yol açan nedenler, (*i*) eğitim sistemi ve okul koşulları (*ii*) sosyo-kültürel ve ekonomik koşullardan da kaynaklanmakta, öncelikleri ve ağırlıkları bölgeler itibariyle farklılıklar gösterebildiği araştırma sonuçlarında görülmektedir.

Teorik olarak eğitim hizmetlerinin kamu tarafından verilmesinin temel nedeni bu hizmetlerin sahip oldukları olumlu dışsallıklardır. Ayrıca bireylerin tamamının eğitim hizmetlerinin önemini yeterince kavrayamayacağı gerçeğinden dolayı, devlet özelliklede ilk eğitim hizmetlerini karşılıksız olarak sunmaktadır. Öyle ki yoksul öğrenciler ve aileleri açısından okumanın alternatif maliyeti çok yüksektir ve eğitim kredileri türünden krediler sadece gelişmekte olan ülkelerde dahi kolay elde edilememektedir (Durmuş, 2008). Yapılan eğitim yatırımlarının ekonomik olarak etkililiğinin konuşulmasının yanında yapılan yatırımın geri dönüşü yaklaşık çeyrek aşırı bulabilmektedir. Dezavantajlı çocuklara yapılan yatırımın getirisi yüksek oranda gerçekleşirken, sosyo ekonomik düzeyi daha yüksek olan çocuklara yapılan yatırımın getirisi nispeten daha düşük oranda geçekleşmektedir (Brandsma, 2002). Kamu tarafından yapılan eğitim yatırımları tartışmalarının yanında eğitim maliyetinin aile tarafından karşılanan tarafı ailenin ekonomik durumu, eğitime bakış açısı ve sos-kültürel taraflarıyla da ilişkilidir. Bol, Witschge, Van de Werfhorst ve Dronkers (2014) araştırması bu düşünceyi destekler niteliktedir. Araştırmada iki ana mekanizma olduğunu ifade edilmektedir. İlk mekanizma sosyal seçim mekanizmasıdır. Bu mekanizmada öğrencileri özellikle genç yaşlarda farklı gruplara ayırmada sosyo-ekonomik geçmiş önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin sosyoekonomik durumuna bağlı olarak başarısı etkilendiği için farklı gruplar oluşmaktadır.

İkinci mekanizmaya göre ise öğrencilerin farklı gruplara ayrılması eşitsizliği etkilemektedir.

Türkiye'de 1994 ile 2002 yılları arasında erkeklerin gelir karşılaştırılması yapıldığında eşitsizlik eşiğinin yüksek olduğu söylenebilir. Bu yıllar arasında diğer bir sonuç ise eğitim kademeleri bazında gelir karşılaştırılması yapıldığında da eşitsizlik eşiğinin yüksek bulgusuna rastlanmıştır. Diğer taraftan okullaşma oranları ile gelir durumu ve dağılımı arasındaki farklar incelendiğinde okullaşma oranının artışına rağmen gelir eşitsizliği aynı oranda azalmamıştır. Bunun bir nedeni ise ülkenin 2001 yılında yaşamış olduğu ekonomik kriz ve küresel teknolojik gelişmeler olduğu tartışılmaktadır (Tansel ve Bircan Bodur, 2012). 2001 yılında yaşanan kriz neticesinde 2003 yılında uygulamaya başlatılan Şartlı Nakit Transferi Programı yararlanıcılarının perspektiflerini araştıran Yıldırım, Özdemir ve Sezgin (2014) programının sağlık ve eğitim sonuçlarını olumlu yönde etkilediği aynı zamanda yardımların doğrudan kadınlara yapılmasının kadınların güçlendirilmesine katkı sağladığını ve yardımlardan fayda sağlayan çocukların benlik saygısının ve kendine güvenlerinin geliştiği sonucuna ulaşmışlardır.

Tomul ve Savaşçı'nın 2012 yılında Türkiye'de yedinci sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeyi ile başarıları arasındaki ilişki ve etkiyi araştırmayı amaçlayan çalışmalarında, kız öğrencileri erkek öğrencilere göre daha başarılı buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Ancak sosyo-ekonomik değişkenler erkek öğrencilerin başarısını %48.5 açıklarken, kız öğrencilerin başarısını %35.2 açıklamaktadır (Tomul ve Savasci, 2012). Tomul'un 2011 yılında Türkiye'de gerçekleştirdiği Türkiye'de 1975 ile 2000 yılları arasındaki eğitim eşitsizliğinin gini indeksine göre değerlendirmesini amaçlayan araştırmasında, Türkiye'nin tüm bölgelerinde 1975 yılı 2000 yılları arasında halkın eğitim düzeyinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Tomul, 2011). Engin-Demir'in 2009 yılında Türkiye'de il merkezinde yaşayıp gelir durumu düşük öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen unsurları araştırmayı amaçladığı çalışmasında kurmuş olduğu regresyon modeli değişkenlerinin akademik başarıyı etkileme derecesi yaklaşık ¼ 'ü kadar çıkmıştır.

Eğitimde sosyoekonomik eşitsizlikleri açıklamak için maddi sosyal, kültürel kaynakları ve okulların önemini 2000 yılı PISA verileriyle ülkeler arası bir karşılaştırma yapıldığında Marks, Cresswell ve Ainley (2006) genellikle kültürel faktörlerin, çoğu ülkede daha önemli bir rol oynamasına rağmen bazı ülkelerde maddi kaynakların azımsanmayacak bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Sosyal faktörlerin ise daha az bir etkisi bulunmaktadır.

Birçok ülkede okul ve program türü gibi eğitimsel farklılaşmalar sosyoekonomik durum ve akademik başarı arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir. Öğrencileri bilişsel yeteneklerine göre olarak okul/sınıf/program türü gibi gruplara ayıran eğitim sistemlerinde bu ilişki daha da güçlüdür. Sosyoekonomik durumun başarı üzerindeki etkisinin %60'ını söz konusu faktörler tarafından açıklandığı ifade edilmektedir.

5.2. Öneriler

Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesine ilişkin olarak modelleme ve ampirik bulguların ortaya koyulduğu bu çalışmada elde edilen veriler ışığında kanıta dayalı bir taraftan araştırma diğer taraftan karar vericilere politika önerileri aşağıda sunulmuştur:

1. Eşitlik ve fırsat eşitliğinin teorik açıdan düşünüldüğünde eşitliğin, her bir noktada aynı uygulamalar olduğu fırsat eşitliğinin ise farklı durumlara sahip herhangi bir şeyin ihtiyaç duyulan kadarını ortaya koyarak koşulların eşit hale getirilmesi tanımlanması mümkündür. Dolayısıyla en genel anlamda bütçenin dağıtımı eşitlik ilkesine göre değil ihtiyaç analiziyle tespit edilen eksiklikler oranında adaletli bir biçimde dağıtılması önerilebilir.
2. Türkiye'de özel ihtiyacı olan çocuklara ve eğitime erişimde cinsiyet değişkeni kapsamında farklı projeler gerçekleştirilmiştir. Örneğin; Milli Eğitim Bakanlığının Haydi Kızlar Okula Projesi veya Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının yürütmüş olduğu Şartlı Nakit Programı söyelenbilir. Bu projelerin temelinde eğitime ebeveyn katılımını artırmak bulunmaktadır. Bu sayede eğitimde eşitsizlik ve eğitime erişim konusunda ana nedeni olan aile faktörünün desteklenmesi gerçekleşmesi amaçlanmıştır. Bu projeler çerçevesinde okul temelli sosyal yardım programları tasarlanmıştır. Bu programların öncelikle sayısının ve çeşitli coğrafi yöreleri kapsayacak biçimde olması dezavantajlı öğrencilere ulaşmasını kolaylaştırabilir. Sayısal artışın ise doğrudan eğitime aktarılmasını kolaylaştırıcı modellerin geliştirilebilir.
3. Eşitsizlikten ortaya çıkan sorunlar araştırıldığında benzer özelliklere sahip öğrenci gruplarının olduğu sonucuna varılmaktadır. Bu sorunları hemen çözmenin mümkün olmamasının yanı sıra kaotik özellik taşıdığı da söylenebilir. Bu doğrultuda benzer

özelliklere sahip öğrencilerin bulunması bölgesel düzeyde bir sorun olduğunun da bir göstergesidir. Eğitimde fırsat eşitliğinin temel değişkenleri dikkate alınarak, karşılaşılan sorunlara *bölgesel ekonomik indeks* oluşturma veya *bölgesel eğitim indeksi* oluşturmak çözüm bulmaya yardımcı olabilir.

4. Erken çocukluk ve temel eğitime öncelik verilirse eğitim sisteminin temel yapısının oluşturulabilir ve güçlü eğitimin başlangıcı sağlanabilir. Çocukların yaşamlarının iyileştirmek için kamu politikası önlemleriyle erken çocukluk eğitimi ve çocuk bakımı eşitlik önceliği taşımaktadır. Erken çocukluk eğitimi ve bakımı için ücret uygulamasında ücret talep edilmemesi daha iyi olacaktır ancak en azından sosyo-ekonomik duruma göre bu hizmetten faydalanmanın ücretlendirilmesi daha doğru olabilir. Ücretin dışında Türkiye'deki mevcut durum düşünüldüğünde erken çocukluk dönemi (okul öncesi) eğitiminin yasal olarak zorunlu hale getirilmesi önerilebilir.
5. Fırsat eşitliği geniş bir kavramdır. Bir toplumun önemli kurumlarının tüm alanları kapsaması eğitimde fırsat eşitliği sağlanarak farklı düzeylerde eğitimin kalitesinin arttırılması anlamına gelebilir. Kalitenin arttırılması devlet eli aracılığıyla *yardım plan*ları ile gerçekleşebilir. Eğitimde eşit fırsatlar sunulmasına yardımcı olacak bir diğer önemli politika, okullarda asgari kalite standardını sağlamaktır. Okul bazında yapılacak değerlendirmeler neticesinde eğitimde fırsat eşitliğini iyileştirmek için politikalarını tasarlarken, düşük başarıya sahip okulların öğrenci özelliklerinin veya öğrenci bazında izleme ve değerlendirme yaparak öğrenci sosyo-ekonomik düzeyinin iyileştirilmesi eşitliği sağlayabilir. Dolayısıyla eşitsizliklerin giderilmesi bireye hedef almalı ve başlangıç noktası okul tabanlı olması önerilebilir.
6. Okulların çoğunun ihtiyaçlarını zamanında karşılayacak bir bütçeleri bulunmamaktadır. Belli kalemler için Milli Eğitim Bakanlığı'ndan hizmet ve fon talep etmeleri gerekmektedir. Birçok okul yönetimi fiziksel yapılarını iyileştirebilmek ve sosyal etkinlikler düzenleyebilmek için velilerden "bağış" toplamak zorunda kalmaktadır. Dolayısıyla okulların doğrudan harcama yapabileceği sistem geliştirilmesi önerilebilir.
7. Ailenin gelir durumu çocukların eğitim yatırımı yapma veya derecesini etkilemektedir. Bunu etkileyen bir diğer faktör kardeş sayısı olabilir. Bu durum kaynakların daha fazla çocuk üzerinde paylaştırılması anlamını taşımaktadır. Dolayısıyla düşük gelirli ailelerin çocukları doğal olarak mali kısıtlamayla karşılaşmaktadır. Türkiye'deki mevcut durum irdelendiğinde bölgesel olarak eğitime karşı tutum değişmekle birlikte

zorunlu eğitimin alınmasından vazgeçilen ilk grup kız çocukları olmaktadır. Ekonomik durum, annenin maddi durumu ve cinsiyet rolüne gösterilen tutum, kızların eğitime katılımını etkilemektedir. Diğer bir ifadeyle Türkiye'de eğitimde cinsiyet rolünü kültürel ve ekonomik nedenler etkilediği düşünüldüğünde farkındalığın arttırılarak alınacak önlenmelerin başka bir soruna yol açmadan tasarlanması fayda sağlayabilir.

KAYNAKLAR

Acemoglu, D., & Pischke, J.-S. (2001). Changes in the wage structure, family income, and children's education. *European Economic Review, 45*, 890-904.

Agırdag, O., Van Houtte, M., & Van Avermaet P. (2012). Why Does the Ethnic and Socio-economic Composition of Schools Influence Math Achievement? The Role of Sense of Futility and Futility Culture. *European Sociological Review, 28*(3), 366–378.

Agirdag, O., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. (2012). Why does the ethnic and socio-economic composition of schools ınfluence math achievement? The role of sense of futility and futility culture. *European Sociological Review, 28*(3), 366–378. Doi:10.1093/esr/jcq070.

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Sosyal Yardımlar Genel Müdürlüğü [ASPB]., (2012) . *Türkiye'de Uygulanan Şartlı Nakit Transferi Programının Fayda Sahipleri Üzerindeki Etkisinin Nitel Ve Nicel Olarak Ölçülmesi Projesi Final Raporu*. Ankara. http://sosyalyardimlar.aile.gov.tr/data/5429198a369dc32358ee29b9/Turkiyede_Uygulanan_SNT_Programinin_Etkisinin_Olculmesi_Projesi_Final_Raporu_-_TR.pdf adresinden edinilmiştir.

Akalın, G. (2000). *Kamu Ekonomisi*. Ankara: Akçağ.

Akkoyunlu-Wigley, A., & Wigley, S. (2008). *Basic Education and Capability Development in Turkey*. http://wigley.bilkent.edu.tr/akkoyunluwigleyturkey educationcapabilities.pdf adresind en temin edilmiştir.

Akkoyunlu-Wigley, A., & Wigley, S. (2009). *A regional analysis of capabilities and education in Turkey*. http://www.decowe.org/static/uploaded/htmlarea/files

/A_Regional_Analysis _of_Capabilities_and_Education_in_Turkey.pdf adresinden temin edilmiştir.

Akşit, N. (2007). Educational reform in Turkey. *International Journal of Educational Development, 27*(2), 129–137.

Aktan, Ç. C., Dileyici, D., & Vural, İ. Y. (2006). *Kamu Ekonomisi ve Kamu Politikası*. İstanbul: Seçkin.

Alkan, A., Çarkoğlu, A., Filiztekin, A., & İnceoğlu, F. (2008). *Türkiye ortaöğretim sektöründe katma değer oluşumu: üniversiteye giriş yarışı*. TUBİTAK projesi (Proje No: SOBAG-104K092), Ankara. İstanbul. http://research.sabanciuniv.edu/11135/1/proje.pdf adresinden temin edilmiştir.

Allmendinger, J. (1989). Educational systems and labor market outcomes. *European Sociological Review, 5*(3), 231–250.

Ammermuller, A. (2005). *Educational Opportunities and the Role of Institutions* (No. 05-44). http://www.econstor.eu/bitstream/10419/24135/1/dp0544.pdf adresinden temin edilmiştir.

Ammermüller, A., Heijke, H., & Wößmann, L. (2005). Schooling quality in Eastern Europe: educational production during transition. *Economics of Education Review, 24*, 579–599.

Anderson, E. (2007). Fair Opportunity in Education: A Democratic Equality Perspective. *Ethics, 117,* 595-622.

Ansalone, G. (2009). Tracking, Schooling and the Equality of Educational Opportunity. *Race, Gender & Class, 16*(3/4), 174-184.

Aristoteles (2013). *"Poetika: Politika"*, B. Jowett (İngilizceye Çev.), İ.K. Özalp (Ed.), M.Temelli (İngilizceden Çev.), İstanbul: Özgür.

Au, W.W. (2008). Devising inequality: a Bernsteinian analysis of high-stakes testing and social reproduction in education. *British Journal of Sociology of Education, 29*(6), 639-651.

Baker, D. P., Goesling, B., & Letendre, G. K. (2002). Socioeconomic status, school quality, and national economic development: a cross-national analysis of the "Heyneman-Loxley Effect" on mathematics and science achievement. *Comparative Education Review*, *46*(3), 291–312.

Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem.

Becker, G. S. (1993). *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. NY: Columbia University.

Becker, H. S. (1952). Social-class variations in the teacher-pupil relationship. *Journal of Educational Sociology*, *25*, 451–466.

Becker, H. S. (1953). The teacher in the authority system of the public school. *Journal of Educational Sociology*, *27*, 128–141.

Berberoğlu, G., & Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, *4*(7), 21–35.

Berberoğlu, G., & Tansel, A. (2014). *Does private tutoring increase students' academic performance? Evidence from Turkey* (No. 8343). http://www.econstor.eu/bitstream /10419/101890/1/dp8343.pdf adresinden temin edilmiştir.

Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. In M. F. D. Young (Eds.), *Knowledge and control: new directions for the sociology of education* (ss. 47–69). London: Routledge.

Blum, L. A. (1988). Opportunity and Equality of Opportunity. *Public Affairs Quarterly*, *2*(4), 1-18.

Bol, T., Witschge, J., Van de Werfhorst, H. G., & Dronkers, J. (2014). Curricular tracking and central examinations: Counterbalancing the impact of social background on student achievement in 36 countries. *Social Forces*, *92*(4), 1545–1572.

Brandsma, J. (2002). *Education, equality and social exclusion. Final synthesis report. Brussels.* ftp://ftp.cordis.lu/pub/improving/docs/ser_clusters_education_social_ exclusion_synthesis.pdf adresinden edinilmiştir.

Brighouse, H. (1998). Why Should States Fund Schools? *British Journal of Educational Studies*, *46*(2), 138-152.

Brighouse, H., Ladd, H. F., Loeb, S., & Swift, A. (2016). Educational goods and values: A framework for decision makers. *Theory and Research in Education*, *14*(1), 3-25. doi: 10.1177/1477878515620887

Brown, B. W. (1971). State Aid And Equality of Opportunity in Education. *Review of Social Economy*, *29*(2), 218-226.

Buluç, B. (1997). İlköğretim ikinci kademe okullarda eğitimde fırsat ve imkan eşitliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. *3*(1), 11-21.

Bulutoğlu, K. (2008). *Kamu Ekonomisine Giriş –Demokraside Devletin Ekonomik Kuramı-*. Ankara: Maliye ve Hukuk.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., & Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Calsamiglia, C. (2009). Decentralizing equality of opportunity. *International Economic Review*, *50*(1), 273-290.

Campbell T. D. (1974 - 1975). Equality of Opportunity. *Proceedings of the Aristotelian Society, New Series*, *75*, 51-68.

Caney, S. (2001). Cosmopolitan Justice and Equalizing Opportunities. *Specıal Issue: Global Justice Metaphilosophy*, *32*(1/2), 113-134.

Canküyer, E., & Aşan, Z. (2005). *Parametrik olmayan istatistiksel teknikler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Fen Fakültesi.

Cappellari, L. & Jenkins, S. P. (2007). *Summarizing multiple deprivation indicators*. In S. P. Jenkins and J. Micklewright (Eds.), Inequality and Poverty Re-Examined (pp. 166-184). NY.: Oxford.

Carter, I. (2011). Respect and the Basis of Equality. *Ethics*, *121*(3), 538-571.

Carver, T. N. (1925). The Meaning of Economic Equality. *The Quarterly Journal of Economics, 39*(3), 473-475.

Cemalcilar, Z., & Gökşen, F. (2012). Inequality in social capital: social capital, social risk and drop-out in the Turkish education system. *British Journal of Sociology of Education, 35*(1), 1–21.

Chalam, K. S. (1990). Caste Reservations and Equality of Opportunity in Education. *Economic and Political Weekly*, *25*(41), 2333-2339.

Chiu, M. M. (2010). Effects of inequality, family and school on mathematics achievement: country and student differences. *Social Forces*, *88*(4), 1645–1676.

Coleman, J. (1968). The Concept of Equality of Educational Opportunity. *Harvard Educational Review, 38*(1), 7-22.

Corak, M. (2013). Income Inequality, Equality of Opportunity, and Intergenerational Mobility. *The Journal of Economic Perspectives*, *27*(3), 79-102.

Cunha, F., Heckman, J. J., Lochner, L., & Masterov, D. V. (2006). Interpreting the evidence on life cycle skill formation. In E. A. Hanushek & F. Welch (Eds.), *Handbook of the economics of education* (pp. 697–812). Amsterdam: North-Holland.

Çalık, T., & Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *13*(1), 55-66.

Demirbolat, A. O. (1999). Demokrasi ve demokratik eğitim. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi*, *5*(2), 229-244.

Devlet Planlama Teşkilatı [DPT], (2010). *Eğitimde Fırsat Eşitsizliği: Türkiye Örneği*. Türkiye Cumhuriyeti Devlet Planlama Teşkilatı ve Dünya Bankası Refah ve Sosyal Politika Analitik Çalışma Programı. http://abdigm.meb.gov.tr/ projeler/ois/egitim/006.pdf

Dincer, M. A. & Uysal, G. (2010). The determinants of student achievement in Turkey. *International Journal of Educational Development*, *30*(6), 592-598.

Duman İ. H. (1997). *Sosyal Devlet*. İstanbul: İnkılap.

Dunne, A. (2010). *Dividing lines: examining the relative importance of between- and within-school differentiation during lower secondary education* (Unpublished PhD Thesis). European University Institute. DOI: 10.2870/72986.

Durmuş, M. (2008). *Kamu Maliyesi (Kamu Harcamaları Ders Notları)*. Ankara: Gazi.

Dyer, H. S. (1968). School Factors and Equal Educational Opportunity. *Harvard Educational Review*, *38*(1), 38-56.

Edwards, N. (1946). Problems of Equality of Opportunity in Education. *Review of Educational Research, 16*(1), 46-49.

Elk, R. Van, Steeg, M. van der, & Webbink, D. (2009). *The effect of early tracking on participation in higher education* – No: 182. http://ideas.repec.org/p/cpb/docmnt/182.html adresinden temin edilmiştir.

Engin-Demir, C. (2009). Factors influencing the academic achievement of the Turkish urban poor. *International Journal of Educational Development*, *29*(1), 17–29.

ERG. (2009). *Eğitimde eşitlik: politika analizi ve öneriler*. İstanbul: ERG. http://www.egitimreformugirisimi.org/sites/www.egitimreformugirisimi.org/files/Egitimde_Esitlik_Politika_Analizi_ve_Oneriler_1.pdf adresinden edinilmiştir.

ERG. (2014). *Türkiye Eğitim Sisteminde Eşitlik ve Akademik Başarı: araştırma raporu ve analiz*. İstanbul: ERG. http://www.egitimreformugirisimi.org/sites/www.egitimreformugirisimi.org/files/ERGe%C5%9FitlikWEB.22.05.14.pdf

ERG., & RTI. (2014). *Fatih Projesi eğitimde dönüşüm için bir fırsat olabilir mi?* İstanbul: ERG. http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/ERG_FatihProjesi_0.pdf adresinden temin edilmiştir.

ERG., (2016a). *Türkiye'de Ortaöğretimde Kapsayıcı Eğitim Durum Analizi*. İstanbul: ERG. http://www.egitimreformugirisimi.org/sites/www.egitimreformugirisimi.org/files/ERG_KapsayiciEgitim_DurumAnalizi.pdf adresinden temin edilmiştir.

ERG., (2016b). Türkiye'de Kapsayıcı Eğitimi Yaygınlaştırmak İçin Politika Önerileri. İstanbul: ERG. http://www.egitimreformugirisimi.org/sites/www.egitimreformugirisimi.org/files/Uni cefPolitikaRaporuTR.pdf adresinden temin edilmiştir.

Espinoza, O. (2007). Solving the equity–equality conceptual dilemma: a new model for analysis of the educational process. *Educational Research, 49*(4), 343–363.

Evetts, J. (1970). Equality of Educational Opportunity: The Recent History of a Concept. *The British Journal of Sociology, 21*(4), 425-430.

Ferreira, F. H. G., & Gignoux, J. (2010). *Inequality of opportunity for education: the case of Turkey* (No. 4). Ankara: DPT & World Bank. http://siteresources.worldbank.org/INTTURKEY/147254-268836253913/22597335/InequalityOfOpportunityInEducation.pdf adresinden edinilmiştir.

Field, S., Kuczera , M., Pont, B. (2007). *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. Paris: OECD.

Florig, D. (1986). The Concept of Equal Opportunity in the Analysis of Social Welfare Policy. *Polity, 18*(3), 392-407.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. Boston: McGraw-Hill.

Frankel, C. (1971). Equality of Opportunity. *Ethics, 81*(3), 191-211.

Frankfurt, H. (1987). Equality as a Moral Ideal. *Ethics, 98*(1), 21-43.

Freund, E. J. (1979). *Modern Elemantary Statistics*. London: Prentice-Hall.

Gabay-Egozi, L., Shavit, Y., & Yaish, M. (2015). Gender Differences in Fields of Study: The Role of Significant Others and Rational Choice Motivations. *European Sociological Review, 31*(3), 284–297. doi:10.1093/esr/jcu090

Gamgam, H., & Altunkaynak, B. (2013). *Parametrik olmayan yöntemler*. Ankara: Seçkin.

Gamoran, A., & Long, D. A. (2007). *Equality of educational opportunity: a 40 year retrospective*. In M. Teese, Richard; Lamb, Stephen; Duru-Bellat (Eds.), International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy (pp. 23–47). Dordrecht: Springer.

Ganzeboom, H., Graaf, P. De, & Treiman, D. (1992). A standard international socioeconomic index of occupational status. *Social Science Research, 21*(1), 1–56.

Gary N. Marks, John Cresswell & John Ainley (2006). Explaining socioeconomic inequalities in student achievement: The role of home and school factors, *Educational Research and Evaluation*, *12*(2), 105-128.

Gelbal, S. (2008). Öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarısı üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim*, *33*(150), 1–13.

Gershberg, A. I. (2005). *Towards an education decentralization strategy for Turkey: guideposts from international experience. Policy Note for the Turkey Education Sector Study*. http://siteresources.worldbank.org/INTTURKEY/Resources/361616-1142415001082/Turkey _decentralization_strategy.pdf adresinden temin edilmiştir.

Glasser, W. (1992). The quality school curriculum. *The Phi Delta Kappan*, *73*(9), 690–694.

Gökşen, F., Cemalcılar, Z., & Gürlesel, C. F. (2008). *Türkiye'de ilköğretim okullarında okulu terk ve izlenmesi ile önlenmesine yönelik politikalar*. İstanbul: ACEV, ERG, KA-DER, AB.

Grambs, J. D. (1951). Equality of Educational Opportunity: The Teacher's Responsibility. *Democratic Education*, *29*(4), 201-203.

Green, S. J. D. (1988). Is Equality of Opportunity a False Ideal for Society?. *The British Journal of Sociology*, *39*(1), 1-27.

Grissom, J. A., Kalogrides, D., & Loeb, S. (2015). The Micropolitics of Educational Inequality: The Case of Teacher–Student Assignments. *Peabody Journal of Education*, *90*(5), 601-614.

Güçlü, F. (2007). *Vergi ve Sosyal Devlet*. Ankara: SABEV.

Güven, İ. (2007). Recent initiatives in school effectiveness and improvement: the case of Turkey. In T. Townsend (Ed.). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 363-378). Dordrecht: Springer.

Gylfason, T., & Zoega, G. (2003). Education, social equality and economic growth: a view of the landscape. *CESifo Economic Studies*, *49*(4), 557-579.

Hallinan, M. T. (1988). Equality of Educational Opportunity. *Annual Review of Sociology*, *14*, 249-268.

Hansen, J. S., Chalk, R., & Ladd, H. F. (1999). *Equity and Adequacy in Education Finance: Issues and Perspectives*. Washington: National Academies.

Hanushek, E. A. (1986). The Economics of Schooling: Production and Efficiency in Public Schools. *Journal of Economic Literature*, *24*(3), 1141-1177.

Hanushek, E. A., & Wößmann, L. (2006). Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries. *The Economic Journal*, *116*(510), 63–76.

Heyneman, S. P. (2008). Education, social cohesion and ideology. In E. Karip (Ed.), *Right to education policies and perspectives* (pp. 89-104). Ankara: TED. http://www.vanderbilt.edu/peabody/heyneman/PUBLICATIONS/Heyneman.2008.Cohesion.pdf adresinden edinilmiştir.

Howe, K. R. (1994). Standards, Assessment, and Equality of Educational Opportunity. *Educational Researcher*, 23(8), 27-33.

Hutmacher, W. (2001). Introduction. In Hutmacher, W., Cochrane, D., Bottani, N. (Eds.), *Pursuit of Equity in Education Using International Indicators to Compare Equity Policies* (pp. 1-22). US: Kluwer Academic.

Hutmacher, W., Cochrane, D., & Bottani, N. (2001). *In pursuit of equity in education: using international indicators to compare equity policies*. New York: Kluwer Academic.

Jencks, C. (1988). Whom Must We Treat Equally for Educational Opportunity to be Equal?. *Ethics*, *98*(3), 518-533.

John, E. P. (2003). *Refinancing the College Dream: Access, Equal Opportunity, and Justice for Taxpayers*, Baltimore: Hopkins University.

John, E. P. (2006). *Education and the Public Interest School Reform, Public Finance, and Access to Higher Education*. Dordrecht: Springer.

Joseph, L. B. (1977). Normative Assumptions in Educational Policy Research: The Case of Jencks's Inequality. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, *434*, 101-113.

Joseph, L. B. (1980). Some Ways of Thinking about Equality of Opportunity. *The Western Political Quarterly*, *33*(3), 393-400.

Jöreskog, K. G. (2002). Censored variables and censored regression. *Retrieved January*, *19*, 2007. https://pdfs.semanticscholar.org/1794/7fe87c7b89f07246e9d700f792db464c6fad.pdf adersinden edinilmiştir.

Kafoglis, M. L. (1970). Equality of Opportunity in Decision Making: Its Scope in Economic, Social and PoliticalProcesses. *The American Journal of Economics and Sociology*, *29*(1). 1-16.

Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Öz Baran.

Kalkınma Bakanlığı [KB], (2013). *Onuncu Kalkınma Planı* (2014-2018). T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Yükseköğretim Özel İhtisas Komisyonu Raporu. http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/12/Onuncu%20Kalk%C4%B1nma%20Plan%C4%B1.pdf adresinden erişilmiştir.

Kant, I. (1803/2009). *"Über Pädagogik": "Eğitim Üzerine"*, (Çev: Ahmet Aydoğan). İstanbul: Say.

Kar, M., & Taban, S. (2003). Kamu harcama çeşitlerinin ekonomik büyüme üzerine etkileri. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, *58*(3), 145-169.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*.Ankara: Nobel.

Kearney, P. & Chen, L.-J. (1990). Race and Equality of Opportunity: A School Finance Perspective. *Journal of Education Finance*, *15*(3), 333-350.

Kenworthy, L. (2008). *Jobs with equality*. NY: Oxford University.

Kline, R. B. (2010). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*, NY: Guilford.

Koç, İ., Eryurt, M. A., Adalı, T., & Seçkiner, P. (2008). *Türkiye'nin Demografik Dönüşümü- Doğurganlık, Aile Planlaması, Anne-Çocuk Sağlığı ve Beş Yaş Altı Ölümlerdeki Değişimler: 1968-2008*. Ankara: Hacettepe. http://www.hips.hacettepe.edu.tr/TurkiyeninDemografik Donusumu_220410.pdf adresinden edinilmiştir.

Koski, W. S., & Reich, R. (2006). When Adequate Isn't: The Retreat from Equity in Educational Law and Policy and Why It Matters. *Emory LJ*, *56*, 38-43.

Ladd, H., & Loeb, S. (2013). *The challenges of measuring school quality: Implications for educational equity*. In D. Allen, & R. Reich (Eds), *Education, Justice, and Democracy* (pp. 22-55). Chicago, IL: University of Chicago Press..

Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital. *Sociology of Education*, *60*(2), 73–85.

Levin, M. E. (1981). Equality of Opportunity. *The Philosophical Quarterly*, *31*(123), 110-125.

Lynch, K. (2000) Research and Theory on Equality in Education, in M.Hallinan, ed., *Handbook of Sociology of Education*, pp. 85-105., New York: Plenum.

Lynch, K., & Baker, J. (2005). Equality in education An equality of condition perspective. *Theory and Research in Education*, *3*(2), 131-164.

MacKay, W. A. (1967). Equality of Opportunity: Recent Developments in the Field of Human Rights in Nova Scotia. *The University of Toronto Law Journal*, *17*(4), 176-186.

Mason, A. (2001). Equality of Opportunity, Old and New. *Ethics*, *111*(4), 760-781.

Mason, A. (2004). Equality of Opportunity and Differences in Social Circumstances. *The Philosophical Quarterly*, *54*(216), 368-388.

McDermott, R. P. (1977). Social relations as contexts for learning. *Harvard Educational Review*, *47*(2), 198–213.

MEB., (2012a). *2012 Malî Yılı Performans Programı*. http://sgb.meb.gov.tr/Performans_GB/meb_2012_mali_yili_performans.pdf adresinden edinilmiştir.

MEB., (2012b). *2013 Yılı Bütçe Sunuşu TBMM Genel Kurulu*. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_12/25034222_2013_butce_sunusu.pdf adresinden edinilmiştir.

MEB., (2013a). *2013 Malî Yılı Performans Programı*. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_01/30032401_meb_2013.pdf adresinden edinilmiştir.

MEB., (2013b). *2014 Yılı Bütçe Sunuşu TBMM Genel Kurulu*. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_12/25103155_butce_sunusu_2014.pdf adresinden edinilmiştir.

MEB., (2014a). *2014 Malî Yılı Performans Programı*. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_01/24032751_performans_programi_2014.pdf adresinden edinilmiştir.

MEB., (2014b). *2015 Yılı Bütçe Sunuşu TBMM Genel Kurulu*. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_12/23031518_btesunuu.pdf adresinden edinilmiştir.

MEB., (2015). *2016 Yılı Bütçe Sunuşu TBMM Genel Kurulu*. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/25025608_2016yiligenelkurulsunu_25.03.2016.pdf adresinden edinilmiştir.

MEB., (2016a). *2016 Malî Yılı Performans Programı*. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_04/28051255_2016_performans_programi.pdf adresinden edinilmiştir.

MEB., (2016b). *2017 Yılı Bütçe Sunuşu TBMM Genel Kurulu*. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_12/13031405_2017_genel_kurul_matbaa_hali_09_12_2016.pdf adresinden edinilmiştir.

MEB., (2017). *2017 Malî Yılı Performans Programı*. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_01/30154029_2017_YYlY_Performans_ProgramY.pdf adresinden edinilmiştir.

MEB/ÖDSGM., (2015). *PISA 2012 Araştırması Ulusal Nihai Rapor*. Ankara: Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

MEB/ÖDSGM., (2016). *PISA 2015 Ulusal Raporu*. Ankara: Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Mingat, A., Tan, J. P., & Sosale, S. (2003). *Tools for education policy analysis*. Washington: World Bank.

Mohammadi, H., Akkoyunlu, P., & Şeker, M. (2011). School resources family characteristic and student performance: evidence from secondary school entrance exam in Turkey. *Eğitim ve Bilim*, *36*(159), 155–164.

Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W. ve Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use andinterpretation*. NY: Psychology Press.

Morris, J. R. (1954). The Equality of Educational Opportunity. *The Journal of Negro Education*, *23*(2), 190-192.

Myers, A. F. (1942). The Democratic Ideal of Equality of Education and Equality of Opportunity. *The Journal of Educational Sociology*, *16*(1), 3-14.

Myles J. F. & Sørensen, A. B. (1975). Elite and Status Attainment Models of Inequality of Opportunity. *The Canadian Journal of Sociology / Cahiers canadiens de sociologie*, *1*, 75-88.

Nar, M. (2013). *Kamu Ekonomisi Ekonomik Etkinlik ve Vergileme*. Ankara: Seçkin.

Neilson, F. (1950). What Is "Equality of Opportunity"?. *The American Journal of Economics and Sociology*, *9*(4), 385-394.

O'Dwyer, J., Aksit, N., Sands, M. (2010). Expanding educational access in Eastern Turkey: A new initiative. *International Journal of Educational Development*, *30*, 193–203.

OECD., (2007). *Reviews of National Policies for Education: Basic Education in Turkey 2007*. Paris: OECD. http://dx.doi.org/10.1787/104824407051 adresinden temin edilmiştir.

OECD., (2010). *PISA 2009 results: overcoming social background: equity in learning opportunities and outcomes (Vol. II)*. Paris: OECD. http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en adresinden edinilmiştir.

OECD., (2012a). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en

OECD., (2012b). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. Paris: OECD. http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en

OECD., (2013). *PISA 2012 results: excellence through equity giving every student the chance (Vol. II)*. Paris: OECD. http://dx.doi.org/10.1787/9789264201132-en adresinden edinilmiştir.

OECD., (2014). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science*, OECD. http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en

OECD., (2015). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*. Paris: OECD. http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en

OECD., (2016). *PISA 2015 Results: Excellence and Equity in Education*. Paris: OECD. http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/pisa-2015-results-volume-i_9789264266490-en#page4 adresinden edinilmiştir.

OECD., (2017). *Education at a glance: OECD indicators 2017*. Paris: OECD. http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm adresinden edinilmiştir.

OECD., European Union., & UNESCO Institute for Statistics. (2015). *ISCED 2011 Operational Manual Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications*. http://www.keepeek.com/Digital-Asset-

Management/oecd/education/isced-2011-operational-manual_9789264228368-en#page3 adresinden edinilmiştir.

Okun, A. (1975). *Equality and Efficiency: The Big Tradeoff (summary)*. Washington D.C.: Brookings Institution.

O'Neill, D. (2008). The Implications of Growth Regressions for Equality of Opportunity. *Oxford Economic Papers*, *60*(4), 731-742.

Öğülmüş, S., & Özdemir, S. (1995). Sınıf ve okul büyüklüğünün öğrenciler üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *1*(2), 261-273.

Özbilen, Ş. (2010). *Maliye Politikası*. Ankara: Gazi.

Öztürk, N. (2011). *Kamu Ekonomisi*. Bursa: Ekin.

Özyakışır, D. (2011). Beşeri sermayenin ekonomik kalkınma sürecindeki rolü: teorik bir değerlendirme. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, *6*(1), 46-71.

Park, H. (2008). The varied educational effects of parent-child communication: a comparative study of fourteen countries. *Comparative Education Review*, *52*(2), 219–243.

Peragine, V., & Serlenga, L. (2008). Higher education and equality of opportunity in Italy. *Research on Economic Inequality*, *16*, 67-97.

Persky, J. (2008). Classical Equality: on the Content of Analytical Egalitarianism. *The American Journal of Economics and Sociology*, *67*(3), 455-472.

Pettigrew, T. F. (1968). Race and Equal Educational Opportunity. *Harvard Educational Review*, *38*(1), 66-76.

Pfeffer, F. T. (2012). *Equality and quality in education. Population studies center research reports*. Michigan. http://www.psc.isr.umich.edu/pubs/pdf/rr12-774.pdf adresinden edinilmiştir.

Rankin, B. H., & Aytac, I. A. (2006). Gender inequality in schooling: the case of Turkey. *Sociology of Education*, *79*(1), 25–43.

Raz, J. (1978). Principles of Equality. *Mind*, *87*(347), 321-342.

Resmî Gazete, (1949). *İnsan Hakları Evrensel Beyanname*. http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/7217.pdf adresinden erişilmiştir.

Resmî Gazete, (1973). *Millî Eğitim Temel Kanunu. http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf* adresinden erişilmiştir.

Resmî Gazete, (1982). *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/17844.pdf* adresinden erişilmiştir.

Resmî Gazete, (1995). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/22184.pdf* adresinden erişilmiştir.

Richards, J. R. (1997). Equality of opportunity. *Ratio*, *10*(3), 253-279.

Risse, M. (2002). What Equality of Opportunity Could Not Be. *Ethics*, *112*(4), 720-747.

Robeyns, I. (2006). Three models of education: rights, capabilities and human capital. *Theory and Research in Education*, *4*(1), 69–84.

Rodríguez, J. G. (2008). Partial equality-of-opportunity orderings. *Social Choice and Welfare*, *31*(3), 435-456.

Roemer, J. E. (2002). Equality of opportunity: A progress report. *Social Choice and Welfare*, *19*(2), 455-471.

Rogoff, N. (1960). Public Schools and Equality of Opportunity. *The Journal of Educational Sociology*, *33*(6), 252-259.

Sachs, B. (2012). The limits of fair equality of opportunity. Philosophical Studies: An *International Journal for Philosophy in the AnalyticTradition*, *160*(2), 323-343.

Sahin, I., & Gülmez, Y. (2000). Social sources of failure in education: the case in east and southeast Turkey. *Social Indicators Research*, *49*, 83–113. doi:10.1023/A:1007058421749.

Sarıer, Y. (2010). Ortaöğretime giriş sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(3), 107–129.

Satz, D. (2008). Equality, Adequacy, and Educational Policy. *Education Finance and Policy*, *3*(4), 424-443.

Savaşan, F. (2014). *Kamu Ekonomisi*. Bursa: Dora.

Schaefer, T. E. (1990). One more time: How do you get both equality and excellence in education?. *The Journal of Educational Thought*, *24*(1), 39–51.

Schleicher, A. (2009). Securing quality and equity in education: lessons from PISA. *Prospects*, *39*(3), 251–263.

Serow, R. C., & Davies, J. J. (1982). Resources and Outcomes of Minimum Competency Testing as Measures of Equality ofEducational Opportunity. *American Educational Research Journal*, *19*(4), 529-539.

Sharma, S. S. (1996). *Applied multivariate techiques*. NY: John Wiley & Sons.

Smith, W. J., & Lusthaus, C. (1995). The nexus of equality and quality in education: a framework for debate. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de L'éducation*, *20*(3), 378–391.

Smits, J., & Gündüz Hoşgör, A. (2006). Effects of family background characteristics on educational participation in Turkey. *International Journal of Educational Development*, *26*(5), 545–560.

Solmon, L. C. (1970). A Note on Equality of Educational Opportunity. *The American Economic Review*, *60*(4), 768-771.

Strayer, G. D. (1930). Equality Redefined. *The Journal of Education*, *112*(2), 37.

Sunderman, H., & Hinely, R. (1979). Toward Equality of Educational Opportunity: A Case Study and Projection. *Journal of Education Finance*, *4*(4), 436-450.

Şahin, Y., Özdemir, C., & Selvi, O. (2012). Yükseköğretime geçişte okul türü ve coğrafi bölge değişkenlerinin etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *24*, 93-103.

Şener, O. (2014). *Kamu Ekonomisi*. İstanbul: Beta.

Şenol, Ş. (2004). *Parametrik olmayan istatistiksel yöntemler*, İzmir: Ege Üniversitesi Fen Fakültesi.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Allyn and Bacon.

Tan, M. (1987). Eğitsel fırsat eşitliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *20*(1), 245-259.

Tansel, A., & Bircan Bodur, F. (2012). Wage inequality and returns to education in Turkey: a quantile regression analysis. *Review of Development Economics*, *16*(1), 107–121.

Tansel, A., & Bircan, F. (2006). Demand for education in Turkey: A tobit analysis of private tutoring expenditures. *Economics of Education Review*, *25*(3), 303–313.

Tarling, R. (2009). *Statistical Modelling for Social Resaerchers*. London: Routlegde.

Taş, U., & Yenilmez, F. (2008) Türkiye'de eğitimin kalkınma üzerindeki rolü ve eğitim yatırımlarının geri dönüş oranı. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(1), 155-186.

TBMM., (?). *İnsan Hakları Evrensel Beyanname TBMM İnsan Haklarını İnceleme Komisyon Raporu.* https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/203-208.pdf adresinden erişilmiştir.

TEDMEM., (2013a). *Dijital eğitimde fırsatlar ve riskler: bir yol ayrımının tarihsel tanıklığı*. Ankara: TED. http://www.tedmem.org/mem-notlari/dijitalegitimde-firsatlar-ve-riskler adresinden edinilmiştir.

TEDMEM., (2013b). Ortaöğretimde dönüşüm: bir yol haritası önerisi. Ankara. http://portal.ted.org.tr/yayinlar/ortaogretimdedonusum_biryolharitasionerisi.pdf adresinden edinilmiştir.

Teese, R., Lamb, S., & Duru-Bellat, M. (2007). *International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy*. Dordrecht: Springer.

Thomas, D. A. L. (1977). Competitive Equality of Opportunity. *Mind, New Series*, *86*(343), 388-404.

Tikly, L., & Barrett, A. M. (2011). Social justice, capabilities and the quality of education in low income countries. *International Journal of Educational Development*, *31*(1), 3–14.

Tomul, E. (2011). Educational inequality in Turkey : an evaluation by Gini index. *Eğitim ve Bilim*, *36*(160), 949–952.

Tomul, E., & Çelik, K. (2009). The relationship between the students' academics achievement and their socioeconomic level: cross regional comparison. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *1*(1), 1199–1204.

Tomul, E., & Savasci, H. S. (2012). Socioeconomic determinants of academic achievement. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *24*(3), 175–187.

TÜİK. (2017). *Eğitim Harcamaları İstatistikleri*, 2016. http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24679 adresinden alınmıştır.

UN., (1948).*Universal Declaration of Human Rights.* http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/eng.pdf adresinden erişilmiştir.

UNDP., (2008). *İnsani Gelişme Raporu: Türkiye'de gençlik*. Ankara: Desen. http://www.tr.undp.org/content/turkey/tr/home/library/national-hdrs/2008-nhdr.html adresinden edinilmiştir.

UNESCO., (2005). *Guidelines for ınclusion: ensuring access to Education for All*. Fontenoy: UNESCO.

UNESCO., (2009). *Policy guidelines on ınclusion in education*. Fontenoy: UNESCO.

UNICEF., & UNESCO., (2007). *A human rights-based approach to Education for All-(A framework for the realization of children's right to education and rights within education)*. New york: UNICEF.

Valli, L., Cooper, D., & Frankes, L. (1997). Professional Development Schools and Equity: A Critical. *Review of Research in Education*, *22*, 251-304.

Westen, P. (1985). The Concept of Equal Opportunity. *Ethics, 95*(4), 837-850.

White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91(3), 461–481.

White, K. R. (1982). The Relation Between Socioeconomic Status and Academic Achievement. *Psychological Bulletin, 91*(3), 461-481.

Wilkinson, R., & Pickett, K. (2009). *The spirit level: Why equality is better for everyone*. London: Penguin.

Williams, A. (2002). Review: Equality for the Ambitious. *The Philosophical Quarterly*, *52*(208), 377-389.

Wiseman, A. W. (2010). *The impact of international achievement studies on national education policymaking*. Washington: Emerald Group.

World Bank. (2005). *Turkey — Education sector study. Sustainable pathways to an effective, equitable, and efficient education system for preschool through secondary school education*. Washington: World Bank.

World Bank. (2010). *Turkey: expanding opportunities for the next generation. A report on life chances*. Washington: World Bank.

World Bank. (2011). *Türkiye'de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi zorluklar ve seçenekler*. Washington: The World Bank.

World Bank. (2013). *Promoting excellence in Turkey's schools*. Washington: The World Bank. http://documents.worldbank.org/curated/en/2013/03/18023851/promoting excellence-turkeys-schools adresinden edinilmiştir.

Wößmann, L. (2005). The effect heterogeneity of central examinations: evidence from TIMSS, TIMSS-Repeat and PISA. *Education Economics*, *13*(2), 143–169.

Wößmann, L. (2008). Efficiency and equity of European education and training policies. *International Tax and Public Finance*, *15*(2), 199–230.

Yıldırım, J., Özdemir, S., & Sezgin, F. (2014). A Qualitative Evaluation of a Conditional Cash Transfer Program in Turkey: The Beneficiaries' and Key Informants' Perspectives. *Journal of Social Service Research, 40*(1), 62-79.



GAZİ GELECEKTİR...