

ERG RAPORLARI

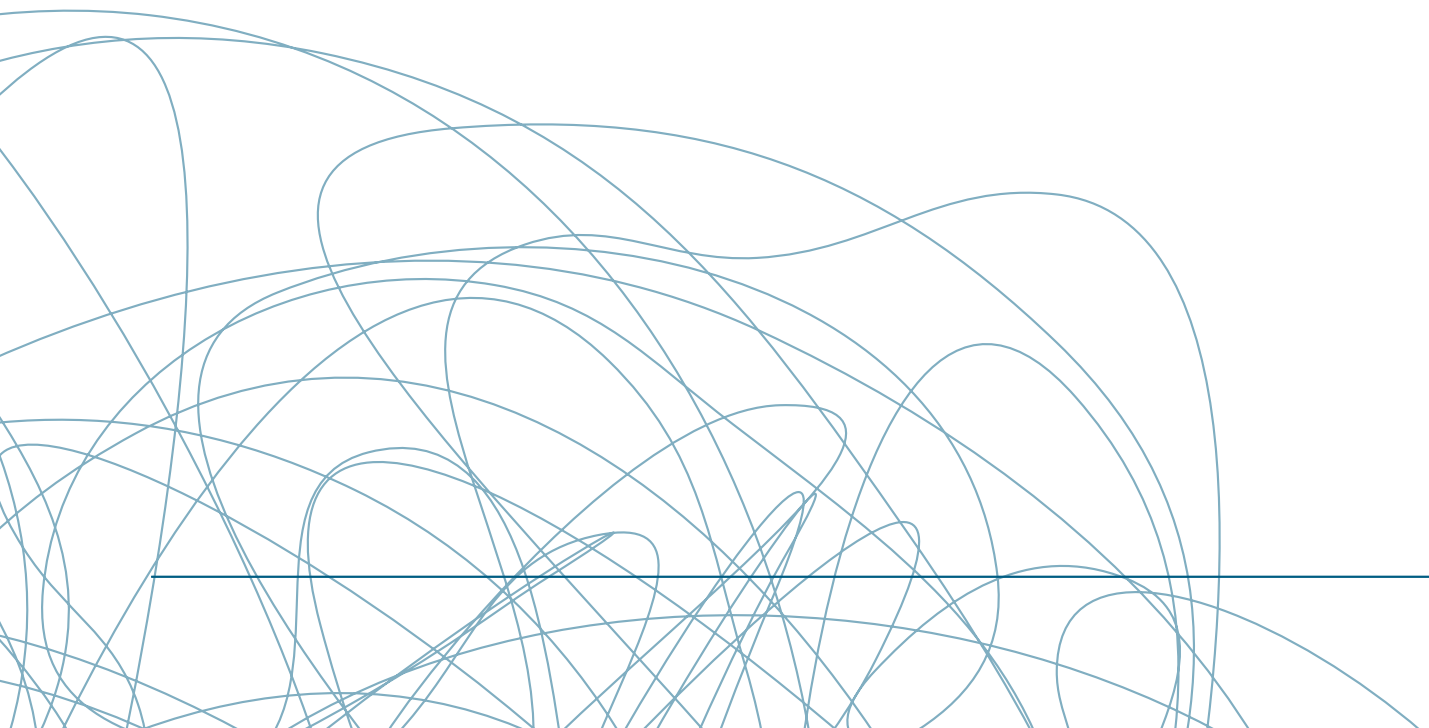
TÜRKİYE EĞİTİM SİSTEMİNDE EŞİTLİK VE AKADEMİK BAŞARI ARAŞTIRMA RAPORU VE ANALİZ



ERG

EĞİTİM
REFORMU
GİRİŞİMİ

TÜRKİYE EĞİTİM SİSTEMİNDE EŞİTLİK VE AKADEMİK BAŞARI ARAŞTIRMA RAPORU VE ANALİZ





ERG, Anne Çocuk Eğitim Vakfı, Aydın Doğan Vakfı, Bahçeşehir Üniversitesi, Borusan Kocabıyık Vakfı, Elginkan Vakfı, Enerji-Su, Enka Vakfı, İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul Kültür Üniversitesi, Kadir Has Vakfı, Mehmet Zorlu Vakfı, MV Holding, Nafi Güral Eğitim Vakfı, Sabancı Üniversitesi, The Marmara Collection, Tüm Özel Eğitim Kurumları Derneği, Türkiye Vodafone Vakfı, Vehbi Koç Vakfı ve Yapı Merkezi tarafından desteklenmektedir.

Bu rapor, Açık Toplum Vakfı'nın katkısıyla yaygınlaştırılmıştır.

Mayıs 2014

KURUMSAL DESTEKÇİLERİMİZ



Elginkan Vakfı



YAZARLAR HAKKINDA

IŐIL ORAL

IŐil Oral, 2006 yılında Sabancı Üniversitesi Sosyal ve Politik Bilimler Bölümü'nden mezun oldu. 2008 yılında Johns Hopkins Üniversitesi'nde Uluslararası Ekonomi dalında yüksek lisansını tamamladı. Bir süre Brookings Enstitüsü'nde araŐtırmacı olarak çalıştıktan sonra, 2008-2012 yılları arasında Dünya Bankası'nın Washington D.C. ofisinde önce danışman, daha sonra da Araştırma Analisti olarak eğitim ekonomisi ve istihdam politikaları üzerine çalıştı. IŐil Oral, Ağustos 2012'den bu yana Eğitim Reformu Girişimi'nde Politika Analisti olarak çalışmaktadır. Oral'ın ana araştırma konuları eğitimde kalite ve eşitlik ve eğitim-istihdam ilişkisidir.

EILEEN JOYCE MCGIVNEY

Eileen Joyce McGivney, 2007'de Illinois Urbana-Champaign Üniversitesi'nden mezun oldu. Massachusetts Public Interest Research Group ve Fund for Public Interest'te çalıştı. 2012 yılında Sabancı Üniversitesi'nde Kamu Politikaları alanında yüksek lisansını tamamladı. Ağustos 2013 – Nisan 2014 tarihleri arasında ERG'de Araştırma Asistanı olarak çalıştı.

İÇİNDEKİLER

YÖNETİCİ ÖZETİ	7
GİRİŞ	9
ALANYAZIN TARAMASI	10
YÖNTEM	14
TÜRKİYE'DE EĞİTİMİN ARKA PLANI	16
TÜRKİYE'DE EĞİTİMDE EŞİTLİĞİN BELİRLEYİCİLERİ	19
SOSYOEKONOMİK DURUMUN EĞİTİM HARCAMASI, OKULLULAŞMA VE AKADEMİK BAŞARI İLE İLİŞKİSİ	33
SONSÖZ	45
KAYNAKLAR	46

GRAFİKLER, TABLOLAR VE KUTULAR

Grafikler

Grafik 1:	Hükümetin harcama öncelikleri ne olmalıdır?	16
Grafik 2:	Türkiye'nin eğitim performansı (Daha İyi Yaşam Endeksi skoru, 2013)	17
Grafik 3:	OECD ülkelerinde Gini katsayısı (2000'lerin sonu)	18
Grafik 4:	Performans ve sosyoekonomik altyapı arasındaki ilişkinin kuvveti	19
Grafik 5:	İlköğretim ve ortaöğretimde okullulaşma eğilimleri	20
Grafik 6:	Bölgelere göre net okullulaşma oranları, 2012-13	21
Grafik 7:	Ortaöğretimde cinsiyete göre net okullulaşma oranı: 2012-13	22
Grafik 8:	2002-03 ve 2012-13 yılları arasında ilk ve ortaöğretimde kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrenci sayıları	23
Grafik 9:	Okul çağında olup herhangi bir okula kayıtlı olmayan bireyler (ilişkili çağ nüfusunun yüzdesi olarak)	24
Grafik 10:	İlköğretimde devamsızlık oranları, 2009-10	25
Grafik 11:	Ortaöğretimde devamsızlık oranları, 2012-13	26
Grafik 12:	Ortaöğretimde program türüne göre okulu terk etme oranları, 2009-10	26
Grafik 13:	Liseden mezun olmamış bireylerin ilişkili yaş grubuna oranı, 2011	27
Grafik 14:	Evde Türkçe konuşma durumuna göre TIMSS 8. sınıf matematik performansı	28
Grafik 15:	Bölgelere göre ortalama TIMSS matematik başarıları	29
Grafik 16:	Bölgelere göre yeterli düzeyleri, TIMSS 2011 matematik, 8. sınıf	30
Grafik 17:	Ortaöğretimde sosyoekonomik duruma göre program türlerine dağılım (15 yaş)	31
Grafik 18:	Program türüne göre PISA öğrenci performansı (2012)	32
Grafik 19:	İlköğretim çağında bireyi bulunan hanelerin eğitim harcamaları	36
Grafik 20:	Ortaöğretim çağında bireyi bulunan hanelerin eğitim harcamaları	37
Grafik 21:	Aile reisinin eğitim düzeyine göre aylık eğitim harcaması (toplam harcamanın yüzdesi olarak)	37
Grafik 22:	Aile reisinin çalıştığı sektöre göre aylık eğitim harcaması (toplam harcamanın yüzdesi olarak)	38
Grafik 23:	Yaşanan yerin büyüklüğüne göre aylık eğitim harcaması (toplam harcamanın yüzdesi olarak)	38
Grafik 24:	Hanedeki öğrenci sayısına göre aylık eğitim harcaması (toplam harcamanın yüzdesi olarak)	39
Grafik 25:	Türkiye'de 8. sınıf matematik skoru varyansı	41
Grafik 26:	15 yaş matematik skoru varyansı (OECD ve Türkiye)	41
Grafik 27:	Coğrafi bölgelere göre okuliçi ve okullararası varyans	42

Tablolar

Tablo 1:	Aile eğitim düzeyinin çocuğun okullulaşma olasılığı üzerindeki etkisi (OME)	34
Tablo 2:	Bir çocuğun okullulaşma olasılığı ile ilişkili etmenler (OME)	35
Tablo 3:	TIMSS 2011 regresyon analizi sonuçları	44

Kutular

Kutu 1:	Türkiye'de özel eğitim ve eşitlik	22
Kutu 2:	Türkiye'de anadili ve eğitim	28

KISALTMALAR

ADEY	Aşamalı Devamsızlık Yönetimi
ADNKS	Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi
BM	Birleşmiş Milletler
EBRD	<i>European Bank for Reconstruction and Development</i> (Avrupa İmar ve Kalkınma Bankası)
EEK	Evdeki Eğitim Kaynakları
ERG	Eğitim Reformu Girişimi
ESCS	<i>Economic, Social and Cultural Status</i> (Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Statü)
HBA	Hanehalkı Bütçe Araştırması
HİA	Hanehalkı İşgücü Araştırması
HLM	<i>Hierarchical Linear Modeling</i> (Hiyerarşik Doğrusal Modelleme)
IEA	<i>International Association for the Evaluation of Educational Achievement</i> (Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu)
LITS	<i>Life in Transition Survey</i> (Geçiş Ülkelerinde Yaşam Anketi)
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	<i>Organisation for Economic Co-operation and Development</i> (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)
OLS	<i>Ordinary Least Squares</i> (En Küçük Kareler Yöntemi)
OME	Ortalama Marjinal Etki
PISA	<i>Program for International Student Assessment</i> (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
SED	Sosyoekonomik Durum
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i> (Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi)
TIMSS	<i>Trends in International Mathematics and Science Study</i> (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması)
TIMSS IDB	<i>Trends in International Mathematics and Science Study International Database</i> (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması Uluslararası Veritabanı)
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu

YÖNETİCİ ÖZETİ

En yüksek performansı sergileyen eğitim sistemleri tüm bireylere kaliteli eğitim fırsatı sunabilen sistemlerdir. Dezavantajlı öğrencilere yatırım yapmak topluma daha yüksek öğrenci başarısı, yüksek istihdam ve sürdürülebilir büyüme olarak geri döner. Eşitlikçi bir eğitim sistemi, bir ülkenin insan kaynaklarını daha verimli hale getirmek için izlenecek en etkili yolların başında gelir. Bu nedenle, Türkiye’de eğitimde eşitlik ile ilişkili sorunların kapsamlı biçimde incelenmesi gerekmektedir.

Eğitim Reformu Girişimi’nin “Türkiye Eğitim Sisteminde Eşitlik ve Akademik Başarı” çalışması birkaç farklı eksende bu incelemeyi gerçekleştirmiştir. Çalışmada, çeşitli kaynaklardan toplanan veri kullanılarak sosyoekonomik durumun akademik başarı ile ilişkisi üzerine bir analiz yapılmıştır. Analizde cinsiyet, bölge, sosyoekonomik durum ayrımlarında net okullulaşma oranları ve akademik başarı incelenmiştir. Bunun sonucunda Türkiye’de hangi grupların dezavantajlı olduğu ve dezavantajın hangi boyutlarıyla öğrenciyi etkilediği ailenin eğitim harcamalarını da kapsayan değişkenler kullanılarak sorgulanmıştır.

Raporun önemli bulguları aşağıda özetlenmiştir:

- Türkiye’de akademik başarı ile sosyoekonomik durum arasında güçlü bir ilişki vardır.
- Okullulaşma verisi kırsal ve bölgeler ayrımında incelendiğinde, 2012-13 eğitim-öğretim yılı itibarıyla özellikle ortaöğretim çağında olan ve kırsal bölgede yaşayan gençlerin okullulaşma oranı kentte yaşayanlara oranla 15 yüzde puan daha düşüktür.
- Eğitime erişimde farklı coğrafi bölgeler arasında da farklar gözlemlenmektedir. Güneydoğu, Kuzeydoğu ve Ortadoğu Anadolu bölgelerinde erkek öğrencilerin okullulaşma oranları kız öğrencilerden ortalama olarak 7-8 yüzde puan daha yüksektir.
- 2012’de Türkiye genelinde zorunlu olan ilköğretim çağında (6-13 yaş) olup okula kaydı olmayan çocukların oranı % 6’dır. Türkiye’nin doğu bölgelerinde, bu oran daha yüksektir.
- İlköğretim düzeyinde kız çocuklarının okul dışında kalması olasılığı erkekler ile aynı iken ortaöğretime geçişte, özellikle de doğu bölgelerinde, kadınların daha çok okul dışında kaldığı gözlemlenmektedir.
- Ortaöğretimde devamsızlık ve okul terklerinin ciddi sorun alanları olarak öne çıkması, bu düzeydeki eğitimin kalitesi ve öğrencilerin okulda gerekli donanımı edinip edinmedikleri konusunda soru işaretleri ortaya çıkarmaktadır. Ortaöğretimde okulu terk etme oranları, tüm okul türlerinde erkek öğrenciler için daha yüksektir.
- Evlerinde Türkçe konuşulan çocuklar, konuşulmayan akranlarına oranla ortalama iki okul yılı ileride performans göstermektedir.
- Türkiye’de 8. sınıfa gelmiş öğrencilerin en iyi olasılıkla % 27’si (Ege), en kötü olasılıkla % 45’i (Güneydoğu Anadolu) matematikte temel yeterliklere sahip değildir.

- Türkiye’de 15 yaş grubundaki öğrencilerin en yüksek sosyoekonomik dilimden gelenleri ağırlıklı olarak fen liseleri ya da Anadolu liselerine gitmektedir. Diğer taraftan, meslek liselerindeki öğrencilerin % 23’ü en düşük % 20’lik sosyoekonomik dilimdedir.
- Ortaöğretimde ailenin eğitim düzeyinin okullulaşma üzerinde ciddi bir etkisi vardır. Bu yaş grubundaki bireylerin anneleri üniversite mezunu ise okullulaşma olasılıkları % 30; anneleri lise mezunu ise okullulaşma oranları % 24 artmaktadır. Babanın lise veya üniversite mezunu olması da % 20’nin üzerinde bir artış yaratmaktadır.
- Hanede çalışan yetişkinlerin kayıtlı işlerde çalışıyor olması çocuklarının ortaöğretime kayıtlı olma olasılığını % 3,5 oranında artırır. Hanede çalışanların tarım sektöründe çalışıyor olması, özellikle ortaöğretimde, okullulaşma olasılığını olumsuz etkiler.
- Buna ek olarak, öğrencinin kardeş sayısı arttıkça ortaöğretimde okullulaşma olasılığı % 2 civarında düşmektedir. Bu etki ilköğretimde gözlemlenmez.
- İlköğretim çağında olan çocuklar için, her bir yaş okula kayıtlı olma olasılığını % 3 oranında artırırken, ortaöğretim çağındaki çocuklarda yaşın artması okula kayıtlı olma olasılığını her yıl için % 7,5 oranında azaltmaktadır. İlköğretim düzeyinde bunun en önemli nedeni ailelerin çocuklarının okula hazır olmadıklarını düşünmesi ve onları ilköğretime geç göndermeyi tercih etmesidir. Ortaöğretim düzeyinde ise öğrencilerin yaşları arttıkça okula gitme olasılıklarının azalıyor olması, öğrencilerin okulu farklı nedenlerle terk ettikleri anlamına gelir.
- Diğer tüm faktörler sabit tutulduğunda, kadın olmak, ilköğretim ve ortaöğretimde okullulaşma olasılığını az da olsa artırıyor görünmektedir. Ancak, kadın olma durumu aynı hanedeki kardeş sayısı ile birlikte regresyona sokulduğunda, kalabalık ailelerden gelen kadınların ortaöğretime katılma olasılıklarının daha düşük olduğu bulunmaktadır.
- Aile reisinin eğitim düzeyi arttıkça, ilköğretim düzeyinde eğitim harcaması da artmaktadır. Üniversite mezunu olan aile reisleri, lise mezunu olanlara oranla çocuklarının eğitimine 3 kat fazla para harcamakta; lise mezunu olan aile reisleri ise ortaokul mezunu olanlara oranla çocuklarının eğitimine 2 kat fazla yatırım yapmaktadır.
- TIMSS 2011 8. sınıf (ilköğretim) matematik sonuçları açısından Türkiye’de okuluçi skor varyansı okullararası varyansa oranla çok daha yüksektir. Bu alandaki öğrenci skoru çeşitliliğinin % 65’i aynı okul içindeki farklı özelliklere sahip öğrenciler arasında görülürken, % 35’i farklı okullar arasında görülmektedir.
- İlköğretim düzeyinde öğrencinin performansını belirleyen en önemli değişken sosyoekonomik durum iken, bu durum ortaöğretimde program türleri özelinde bir ayrım yaratılmış olması nedeniyle sistem çapında bir eşitsizlik sorununa dönüşmüş görünmektedir.

Bu araştırmanın sonucunda ortaya çıkan tabloyu yorumlamak ve Türkiye’de eğitime erişimdeki eşitliği artırmak için öneriler üretmek, analizin kendisi kadar büyük önem taşır. Bu nedenle, bu araştırma ve analiz raporundan çıkan sonuçlar, raporla birlikte yayımlanan politika önerileri belgesinde özetlenecektir. Eğitim Reformu Girişimi olarak, kamuoyu ile paylaştığımız, veri analizine dayalı bu araştırma paketinin eğitimde eşitlik konusundaki tartışmalara katkı sağlayacağını ve politika yapıcılara yararlı olacağını umuyoruz.

GİRİŞ

Eğitim, bireyin nasıl bir yaşamı olacağını belirleyen etmenlerin başında gelir. Daha yüksek eğitim düzeyi, daha yüksek gelir ve daha sağlıklı bir yaşam için büyük önem taşır. Hem kişisel gelişim hem de toplumun yararı açısından, eğitimin temel amacı bireylerin gelişme potansiyellerini olabilecek en üst noktaya taşımak olmalıdır. Bir diğer deyişle eğitim sistemi, kişisel ve sosyo-kültürel özellikler, sosyoekonomik durum ve sağlık durumu gibi etmenlerden bağımsız olarak her bireye eşit başan ve gelecek fırsatı tanıyacak biçimde işlemelidir. Bunun en önemli nedenlerinden biri, okuldaki başarısızlığın yaşamı boyunca bireyi olumsuz yönde etkilemeye devam etmesidir. Eğitimini tamamlamadan veya ilgili becerileri kazanmadan eğitim sisteminden ayrılan kişilerin iş yaşamında üretken olma olasılığı azalmaktadır. Bu durumun en önemli birkaç dışavurumu düşük kazanç, hızla değişen bilgi temelli ekonomilerde profesyonel yaşama uyum konusunda yaşanan zorluklar ve yüksek işsizlik riski olarak düşünülebilir.

En yüksek performansını sergileyen eğitim sistemleri, kalite ile eşitliği birleştiren ve tüm çocuklara kaliteli eğitim fırsatı sunabilen sistemlerdir.

Dezavantajlı öğrencilere yatırım yapmak topluma daha yüksek öğrenci başarısı, yüksek istihdam ve sürdürülebilir büyüme olarak geri döner. Bu nedenle, eşitlikçi ve içermeci bir eğitim sistemi, toplumsal refahı sağlamak için izlenecek en etkili yolların başında gelir.

Türkiye’de okullulaşma oranları, özellikle kız çocukları açısından, yakın geçmişte önemli ölçüde artmıştır. Ancak sosyal hareketliliğin aynı oranda artmamış olması ve belli bölgelerde gelir eşitsizliğinin yüksek ve akademik performansın görece olarak düşük kalması, yalnızca erişimi artırmanın eğitimde eşitlik ve kalite konularında ilerleme sağlanmasını garanti etmediğini açıkça ortaya koyar.

Bu nedenle, eğitimde eşitsizlik sorununun kapsamlı biçimde incelenmesi gerekmektedir. Özellikle son dönemde eğitimde önemli reformların uygulamaya konulduğu Türkiye’de, meydana gelen değişikliklerin eşitsizlik sorununu azaltmaya yardımcı olup olmayacağını anlamak, ancak bu biçimde mümkün olacaktır.

Bu raporun bir sonraki bölümünde sosyoekonomik durumun eğitimde başan ile nasıl ilişkilendirilebileceğine ilişkin bir alanyazın taraması yapılacak; ardından veri analizinde kullanılan yöntem ayrıntılarıyla açıklanacak; daha sonra araştırmanın betimsel ve analitik bulguları sunulacak; son olarak da rapor sonuca bağlanacaktır.

ALANYAZIN TARAMASI

Öğrencinin sosyoekonomik durumu (SED) ile eğitim düzeyi ve akademik başarı arasındaki ilişki, fırsat eşitliğinin ölçülmesi ve eğitim kalitesinin gelişmesi için politika tasarlanması adına uzun süredir araştırılmaktadır. Ancak, var olan çoğu araştırma bu ilişkiyi gelişmiş ülkeler üzerinden incelemiştir. Endüstrileşmiş toplum ve ekonomilerle, gelişmekte olanlar arasında önemli farklar vardır ve tahmin edilebileceği gibi, gelişmekte olan ülkeler üzerinde gerçekleştirilmiş araştırmaların sonuçları farklılık göstermektedir. Bu nedenle bu alanyazın taraması sosyoekonomik durumun akademik başarı üzerindeki etkisini, gelişmekte olan ülkelerde ve özel olarak Türkiye’de yapılmış araştırmalardan derlemiştir. Taramanın önemli bir kısmı da SED ölçümleri ve farklılıklarının etkilerini değerlendiren yöntemlere ayrılmış, böylece farklı araştırmalarda kullanılan ölçüm çeşitleri karşılaştırılarak incelenmiştir.

GELİŞMEKTE OLAN ÜLKELERDE SOSYOEKONOMİK DURUM VE AKADEMİK BAŞARI

Eğitimde eşitlik üzerine yapılan ilk çalışmalardan birinde, James S. Coleman, Amerika’da öğrencinin aile özelliklerinin, okul kaynaklarına oranla akademik başarı üzerinde çok daha fazla etkisi olduğunu gösterdi. Coleman Raporu, yayımlanmasının ardından pek çok eğitim programının çıkış kaynağı oldu.¹ Ayrıca çalışmanın, okul kaynaklarının akademik başarı üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu bulgulamış olması, hangi girişimin her çocuğa eşit eğitim ve kariyer fırsatı tanıyacağına ilişkin yeni bir araştırma alanı açmıştır.

Coleman Raporu’nu takiben, Heyneman ve Loxley, benzer bir araştırmayı 29 yüksek ve düşük gelirli ülkeyi kapsayarak yürüttü ve düşük gelirli ülkelerde okul kaynaklarının, bireysel özelliklerden çok daha fazla etkisi olduğu ve eğitimin gelir düzeyine istikrarlı bir biçimde bağlı olduğunu öne sürdü.² Buna göre, ülkenin gelir düzeyi düştükçe okul kaynaklarının akademik başarı üzerindeki etkisi artmaktaydı. Yazarlara göre bunun nedeni, gelişmekte olan ülkelerde eğitim olanaklarının kısıtlı olması ve okullar arasında büyük farklar görülmesiydi. “Heyneman-Loxley etkisi” olarak isimlendirilen bu durum, konu üzerine yapılan araştırmaların önemli bir parçası haline geldi ve gelişmekte olan ülkelerde okul girdilerine yapılan yatırımın gerekçelendirilmesine yardımcı oldu. Heyneman-Loxley etkisi aynı zamanda, endüstrileşmiş ve gelişmekte olan ülkeler arasındaki ayrımın fark edilmesini de sağladı. Böylece Amerika’da yapılan çalışmalarda elde edilen araştırma sonuçlarının evrensel düzeyde geçerli olmadığı görüldü.

Heyneman-Loxley çalışmasını izleyen araştırmalar akademik başarıda aile özelliklerinin etkisinin gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler arasında farklı sonuçlar verdiğini doğruladı. Fuller, SED’in sabit tutulduğu pek çok araştırmasında eğitim girdilerinin, özellikle okul kitaplarının, akademik başarıdaki etkisini gösterdi.³ Ancak Fuller’in çıkarımlarında, gelişmekte olan ülkelerdeki aile yapısı farklarını ölçümlerken, gelişmiş ülkeler için kullanılan sistemlerin uygulanmasının yetersiz

1 Coleman, 1966.

2 Heyneman ve Loxley, 1983.

3 Fuller, 1987.

kalabileceğine dikkat çekildi. Fuller, gelişmiş ülkelerde kullanılan SED göstergelerinin gelişmekte olan ülkelere uygulanması durumunda, okullulaşma oranlarında yıllar arasındaki çeşitliliğin gözden kaçabileceğini öne sürüyordu. Ayrıca, aile yapısının öğrenci performansı üzerindeki etkisinin birbirinin zıttı sonuçlar verebileceği görüldü. Örneğin, ailede birden çok kardeş olması veya hane reisinin kadın olması, gelişmekte olan ülkelerde öğrenci başarısında olumlu etki gösterirken, Amerika’da yapılmış çalışmalarda negatif etki göstermiştir.⁴

Gelişmekte olan ülkelerde aile altyapısının akademik başarı üzerindeki etkisini sorgulayan daha yakın tarihli araştırmalarda, Heyneman-Loxley etkisinin tersine dönmüş olabileceği gösterildi. Uluslararası karşılaştırmalar kullanan ülke temelli çalışmalarda aile altyapısının akademik başarıda gözlenen varyansı (çeşitliliği) açıkladığı bulundu.⁵ Akran-grubu meta-analizinde ise, gelişmişlik düzeyine bakmaksızın tüm ülkelerde SED’in benzer etkisi olduğunun altı çizildi.⁶ Benzer biçimde, Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) analizlerinde de akademik başarı ve sosyoekonomik durumun etkileşimi, gelişmekte olan ve gelişmiş ülkeleri arasında keskin bir çizgiyle ayırlamayacak biçimde karşık görünmektedir.⁷

Bununla birlikte asıl dikkat çekici nokta, aile altyapısının gelişmekte olan ülkelerdeki öğrencinin akademik başarısına olan etkisinin artmakta olduğu gerçeğidir. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı’nda (PISA) daha düşük performans gösteren ülkelerde, öğrencinin akademik başarı, ailesinin sosyoekonomik durumu ile yakından ilişkilidir. Bu endişe verici durum, Türkiye’de de göze çarpmaktadır. PISA sonuçları üzerine yazılan raporlarda, eğitimde akademik başarı ve değişik sosyoekonomik konumlardaki öğrencilerin sahip oldukları fırsatlar arasındaki uçuruma dikkat çekilmiştir.⁸ Türkiye genelinde hem sosyoekonomik açıdan hem de akademik başarı düzeyinde, okullar farklılık göstermeye devam etmektedir.⁹ Bir başka güncel Dünya Bankası raporunda ise, PISA performansında görülen varyasyonun üçte bire yakınının, aile altyapısına bağlı fırsat eşitsizliğinden kaynaklandığı bulunmuştur.¹⁰

GELİŞMEKTE OLAN ÜLKELERDE SOSYOEKONOMİK DURUM, EĞİTİME ERİŞİM VE ÖĞRENME

Eğitime erişim ve öğrenme öğrenci başarısını etkilemekte ve aynı zamanda sosyoekonomik etmenlerden etkilenmektedir. Eğitime erişim ve okullulaşmanın artırılması, dünya genelinde gelişmekte olan ülkelerin önceliği olmuştur. 2015 yılına kadar ilköğretime katılımın evrensel düzeyde sağlanması Birleşmiş Milletler (BM) Binyıl Kalkınma Hedefleri arasında yer almıştır. Bu hedef dahilinde, gelişmekte olan ülkelerde kız erkek fark etmeden tüm çocukların ilköğretimi tamamlamak ve temel düzeyde yeterlikler edinmek için eşit fırsata sahip olması desteklenmektedir. 2000-2011 yılları arasında gelişmekte olan ülkelerdeki ilköğretim okullulaşma oranı % 87’den % 90’a yükselmiş, okula kayıt olmamış çocuk sayısı neredeyse yarıya inmiştir.¹¹

Okullulaşmadaki bu olumlu artış bitirilen eğitim düzeyine ilişkin kimi zorlukların gözden kaçmasına neden olabilir. Örneğin, sosyoekonomik durum hala eğitim düzeyiyle doğrudan ilintilidir. BM’nin bulgularına göre, hanehalkı yoksulluğu çocukları okuldan uzak tutan en önemli

4 Buchmann ve Hannum, 2001.

5 Baker, Goesling ve LeTendre, 2002.

6 Van Ewijk ve Slegers, 2010.

7 Schutz, Ursprung ve Wossman, 2008.

8 Oral ve McGivney, 2013; Dünya Bankası, 2013; OECD, 2012a.

9 OECD, 2012a.

10 Dünya Bankası, 2010.

11 Birleşmiş Milletler, 2013.

etmemidir. Gelişmekte olan ülkelerde, en yoksul ailelerden gelen çocukların okula devam etmeme olasılıkları, en zengin ailelerin çocuklarının üç katıdır. Benzer olarak, gelişmekte olan 35 ülkenin verisine dayanan bir araştırmada, bir ülkedeki gelir uçurumu ile en zengin ve en fakir çocukların okula katılımlarındaki fark arasında güçlü bir ilişki olduğu bulunmuştur.¹² Bu araştırmada, düşük gelir düzeyine sahip ailelerden gelen çocukların okula kayıt olma olasılıklarının daha düşük; kayıt olanların da okulu bırakma olasılıklarının genele göre daha yüksek olduğunun altı çizilmiştir. Birleşmiş Milletler Binyıl Kalkınma Hedefleri'ni uygulamaya koymuş ülkelerde ilköğretim düzeyinde okullulaşmadaki önemli artışa karşın, ortalama okulu bırakma oranı hala % 25'tir.¹³ Gelişmekte olan ülkelerdeki çocukların % 23'ünün 5. sınıfı tamamlamadığını ve bu grubun % 55'inin bir noktada okula gitmiş olan öğrencilerden oluştuğunu gösteren bir çalışma da bulunmaktadır.¹⁴ Filmer ve Pritchett bu eğilimi göz önünde bulundurarak, okullulaşmayı teşvik için okula kayıt yaptırmış çocukların devamlılığının sağlanmasının, okula erişim olanaklarının artırılmasından daha etkili olacağını ileri sürmektedir.

Türkiye'de ilköğretime kayıt oranları sabit olarak artış göstermiş olsa da bölgeler arasında eğitime erişimde sosyoekonomik durumun hala önemli rol oynadığı görülmektedir. BM'ye göre, bölgeler arasındaki eğitimsel eşitsizlikleri engelleyememe ve sosyoekonomik durumun hem eğitime erişimi hem de temel düzeyde yeterlik kazanımını etkilemesi önemli sorundur.¹⁵ Ek olarak, Filmer ve Pritchett göstermiştir ki, zorunlu olan ilköğretim düzeyindeki okullulaşma görece yüksekken, ortaöğretime geçişte gelir uçurumunun etkisi artmakta ve öğrenciler okulu bırakmaktadır.

Türkiye'de yapılan bazı araştırmalar, çocukların eğitime erişim olasılıklarını etkileyen etmenlerin tanımlanması için hanehalkı verilerinden yararlanmışlardır.¹⁶ Tansel'e göre, sosyoekonomik durumun göstergeleri olan hane geliri ve ailenin eğitim düzeyi akademik performansı belirleyen iki etmendir. Bakış'ın çalışmasında ise kız çocukları için ailenin eğitim düzeyinin düşük olması, Güneydoğu'da yaşıyor olmak ve hane gelirinin tarımla sağlanıyor olması durumlarında eğitime erişim olasılığı azalmaktadır. Erkek çocukları içinse ailenin sosyal güvenlik kurumuna bağlı olmasının okula kayıt olma olasılığını artırdığı bulunmuştur.

Sosyoekonomik durumun öğrenmeye de etkisi vardır. Yoksul çocukların ev kaynaklarındaki eksiklik ve yetersiz beslenme çocuğun öğrenmesini kısıtlayarak daha iyi durumda yaşamakta olan yaşlılarına göre daha yavaş öğrenmesine yol açmaktadır.¹⁷ Araştırmalara göre, düşük sosyoekonomik durumdaki çocuklarda akademik gelişim yavaş seyretmekte¹⁸ ve bu çocuklarda davranışsal problemler görülme olasılığı yükselmektedir.¹⁹ Tüm bunlar düşük gelir düzeyinden gelen öğrenciler için öğrenmeyi daha zor hale getirmiştir. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde, çocukların erken zihinsel gelişim potansiyellerine ulaşamamaları ve eğitimlerini tamamlayamamaları yoksulluk döngüsünün devam etmesine katkı yapmaktadır.²⁰ Düşük gelir düzeyinden gelen çocuklar okula kayıt olsalar dahi, okula devam edebilmek için daha fazla çaba sarf etmek durumunda kalmaktadırlar.

¹² Filmer ve Pritchett, 1999.

¹³ Birleşmiş Milletler, 2013.

¹⁴ Orazem, Glewwe ve Patrinos, 2007.

¹⁵ Birleşmiş Milletler, 2010.

¹⁶ Tansel, 2002; Bakış ve ark., 2009.

¹⁷ Van der Berg, 2010.

¹⁸ Aikens ve Barbarin, 2008.

¹⁹ Morgan, Farkas, Hillemeier ve Maczuga, 2009.

²⁰ Grantham-McGregor, Cheung, Cueto, Glewwe, Richter ve Strupp, 2007.

SED ÖLÇÜMÜ, AKADEMİK BAŞARI TANIMI VE YÖNTEM

Tüm alanyazında kapsamlı olarak tartışılan nokta SED'in akademik başarı üzerindeki etkisini görmek adına kullanılan ölçüm ve yöntemlerdir. Yapılan meta-analizlerde²¹ bir öğrencinin sosyoekonomik düzeyini belirleyen etmenler şöyle sıralanmıştır: ailenin eğitim düzeyi, anne-baba mesleği, aile geliri, evdeki ders çalışma kaynakları ve yaşanan yerin özellikleri. Araştırmaların çoğunda bu etmenlerden oluşturulan bir endeks kullanılması tercih edilmektedir. Örneğin OECD çalışmalarında öğrenci anketlerine verilen yanıtları kullanarak aile eğitimi, mesleği, geliri ve eğitim kaynaklarından oluşan ESCS (ekonomik, sosyal ve kültürel statü) endeksi kullanılmaktadır.

Fuller tarafından da belirtildiği gibi, bir değişken, kayda değer bir varyans göstermediği takdirde SED için uygun bir gösterge olamaz. Bu nedenle, araştırmacıların kullanacakları ölçekleri seçerken, bu ölçeklerin kültürel olarak anlamlı olmasına da özen göstermesi gerekmektedir. Şirin de araştırmalarında, sonuçlara etki eden sorunlu alanları belirlemiştir. Örneğin, devamlı SED ölçümlerinde kullanılan değişkenler kategorilere ayrıldığında veya ailenin sağladığı veri yerine öğrencinin sağladığı veri kullanıldığında, korelasyonun zayıfladığı görülmüştür. Şirin, aynı zamanda, yaşanan semt bilgisine dayanarak öğrenci bazında çıkarımlar yapılmamasının önemini vurgulamış ve okulun konumu ve azınlık durumunun büyük fark yaratabileceğinin altını çizmiştir.

SED ölçümünde kullanılan modelin seçimi, sonuçlar üzerinde, kullanılan değişkenlerin seçiminden daha büyük etki yapabilmektedir. Kimi araştırmalar, Heyneman ve Loxley ve Coleman Raporu'ndan çıkan etkilerin çoklu-düzyen analizi eksikliğinden kaynaklanmış olabileceğini iddia etmektedir. Borman ve Dowling, bunu kanıtlamak için Coleman Raporu verilerini kullanarak rapordan farklı olarak hiyerarşik doğrusal model uygulamıştır.²² Bu modele göre, akademik başarıdaki farklılıkların % 40'ı okul kaynakları ve kalitesiyle açıklanırken, Coleman modelinde bu oran % 8.5 - % 18 civarında kalmıştır. Benzer olarak, gelişmekte olan ülkeler üzerinde çoklu-düzyen analizi teknikleri kullanılarak yapılan çalışmalarda, aile etkisinin Heyneman ve Loxley tarafından bulunana göre çok daha yüksek olduğu saptanmıştır.²³

Gelişmekte olan ülkelerde akademik başarı ve aile arka planı arasında güçlü bir bağlantı bulunmaktadır. Diğer taraftan, okul kalitesi ve kaynakları ile öğrenci başarısı arasındaki bağlantı araştırmalarda kullanılan yöntem ve incelenen coğrafyaya göre farklılaşmaktadır.

SED'in ölçülmesinde, Türkiye'ye özel, uygulanabilir göstergeler seçilmesi önemlidir. Ayrıca, tanımlama, tahmin ve ölçmede karşılaşılabilecek zorluklara uygun olan tekniklerin seçilmesi de önem taşımaktadır.

²¹ Şirin, 2005; Van Ewijk ve Slegers, 2010.

²² Borman ve Dowling, 2012.

²³ Buchmann ve Hannum, 2001.

YÖNTEM

Bu araştırma raporunda, çeşitli kaynaklardan toplanan veri kullanılarak sosyoekonomik durumun akademik başarı ile ilişkisi konusunda istatistiksel bir analiz yapılacaktır. Daha ayrıntılı açıklamak gerekirse, analizde cinsiyet, bölge, sosyoekonomik durum ayrımlarında net okullulaşma oranları ve akademik başarı incelenecektir. Bunun sonucunda Türkiye’de hangi grupların dezavantajlı olduğu ve akademik başarı anlamında dezavantajın hangi koşullar altında ve hangi boyutlarıyla öğrenciyi etkilediği sorgulanacaktır.

Sosyoekonomik özelliklerin eğitim fırsatlarına erişim ile nasıl bir ilişkisi olduğu hanehalkı işgücü araştırmalarındaki okullulaşma verisi ve hanehalkı bütçe araştırmalarındaki harcama verisi kullanılarak analiz edilecektir. Bir çocuğun okula kayıtlı olup olmama olasılığı üzerinde etkili olabilecek göstergeler ve özellikler aşağıdaki lojistik regresyon modeli ile değerlendirilecektir:

$$P(Y=1) = \beta_0 + \beta_1 x_1 + \dots + \beta_n x_n + \varepsilon$$

Bu modelde okula kayıtlı olma olasılığı ($Y=1$) ailenin eğitim düzeyi, hanehalkındaki bireylerin çalışma durumu, yaş, kadın olma durumu, kardeş sayısı ve yaşanılan yerin büyüklüğü/ hangi bölgede olduğu gibi çeşitli sosyoekonomik ve kişisel özellikler ile ilgili göstergeler (x_n) kullanılarak tahmin edilecektir. Katsayılar (β_n), (x_n)’deki bir birimlik değişimin, eğitime katılımı nasıl değiştirdiğini (marjinal etki) gösterir. Hanehalkı eğitim harcamalarına ilişkin hesaplamalar ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki bireyler bulunduran haneler için ayrı ayrı yapılacaktır.

Bununla birlikte, sosyoekonomik düzey ve öğrenci performansı arasındaki ilişki de TIMSS 2011 değerlendirmesindeki 8. sınıf matematik sonuçları kullanılarak incelenecektir. Bunun için, regresyon modelinde Sıradan En Küçük Kareler Yöntemi (Ordinary Least Squares - OLS) uygulanacaktır:²⁴

$$Y = \beta_0 + \beta_1 x_1 + \dots + \beta_n x_n + \varepsilon$$

Bu modele göre, sosyoekonomik durumun (x_n) öğrenci performansı (Y) ile ilişkisi (β_n), sosyoekonomik durumun belirleyicileri olarak kullanılan “evdeki eğitim kaynakları” ve yaş, cinsiyet, bölge, öğretmen ve okul özellikleri kontrolleri ile ölçülecektir. Buna ek olarak, test skorunun ne kadarının öğrenci ne kadarının okulla ilişkili özelliklerden kaynaklandığı ölçülürken, okul düzeyindeki etmenleri gözden kaçırmamak için Okul Sabit Etki Modeli de kullanılacaktır. Bunun anlamı her okul için bir gölge/kukla değişken oluşturulması ve böylelikle aynı okul içindeki farklı özelliklere sahip öğrencilerin karşılaştırılabilir hale getirilmesidir.

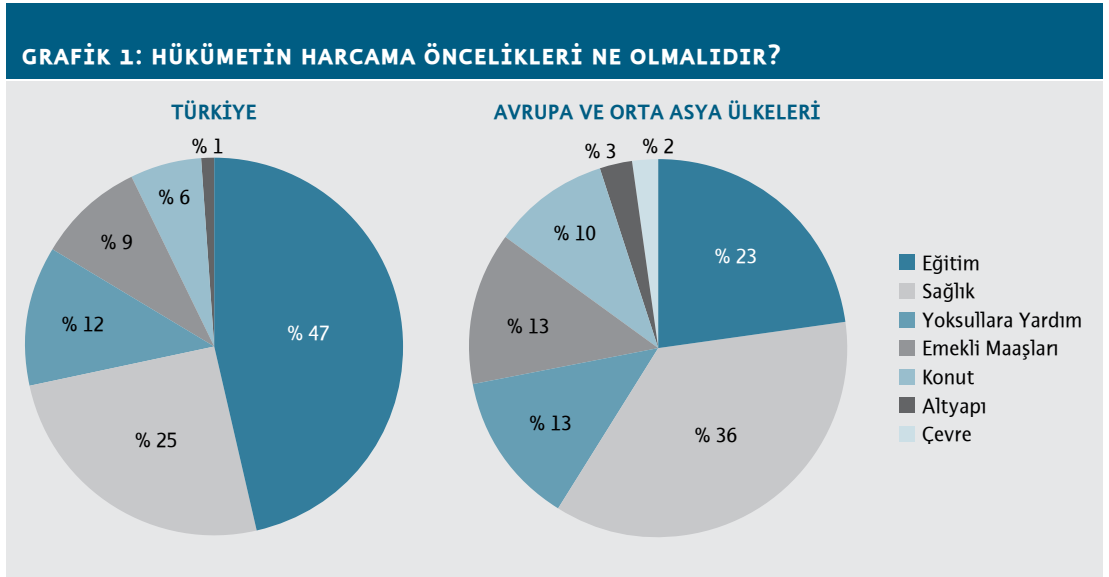
²⁴ Araştırmanın tasarımı aşamasında OLS yerine Hiyerarşik Doğrusal Modelleme (HLM) gibi çok katmanlı bir hiyerarşik model de tercih edilebilirdi. Bu tür bir model, öğrencilerin akademik başarısının ne kadarının okullararası ne kadarının aynı okul içinde bulunan öğrenciler arasındaki farklılıktan kaynaklandığını bulmak için kullanışlı bir modeldir. Bu nedenle, OLS modelinin sağlamlığını test etmek için HLM modeliyle de regresyon analizi yapılmıştır. Ancak Okul Sabit Etkiler modelinin sonuçlarının, özellikle okullarda SED’in etkisi yüksek olduğundan, eldeki veri için daha uygun olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, uygulanan Hausman Testi de HLM modelinin bu araştırmada kullanılan veri seti için uygun olduğundan reddetmiştir.

Bu analizi gerçekleştirmek için kullanılan ana veri kaynakları 2011 Hanehalkı Bütçe Araştırması (HBA), 2012 Hanehalkı İşgücü Araştırması (HİA), Türkiye Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi (ADNKS) verisi, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından her yıl yayımlanan Örgün Milli Eğitim İstatistikleri, TIMSS 2011 ve PISA 2012'dir. Çapraz tablo, korelasyon ve regresyon analizi için TIMSS verisinde SPSS ve TIMSS IDB programları; HBA ve HİA mikro verisinde de STATA programı kullanılmıştır. ADNKS ve idari veri de erişim, okullulaşma ve harcama konularında betimsel analiz yapmayı olası kılmıştır.

TÜRKİYE'DE EĞİTİMİN ARKA PLANI

Eğitim, Türkiye’de halkın ilgilendiği ve yoğun olarak üzerinde durduğu bir sosyal politika önceliğidir.

2011’de Avrupa İmar ve Kalkınma Bankası’nın (EBRD) gerçekleştirdiği ve amacı insanların piyasa ve politikaya ilişkin davranış ve algılarının, bireysel ve aile nitelikleriyle ne derece ilgili olduğunu araştırmak olan Geçiş Ülkelerinde Yaşam Anketi (Life in Transition Survey-LITS) araştırması yayımlandı.²⁵ 29 Avrupa ve Orta Asya ülkesini kapsayan araştırmada, diğer Avrupa ve Orta Asya ülkeleri fazladan hükümet harcamalarının sağlık sektörüne odaklanmasını isterken (% 36), Türkiye örneklerinin yarısına yakını (% 47) hükümetin harcama önceliğinin eğitim olması gerektiğini belirtmiştir (Grafik 1).

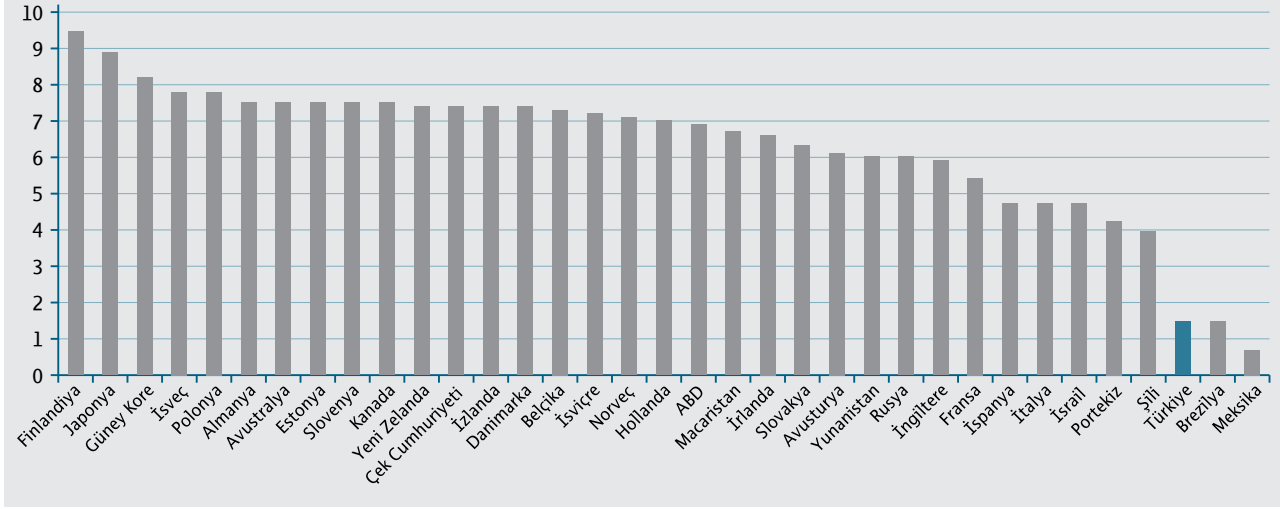


Kaynak: Avrupa İmar ve Kalkınma Bankası, 2011.

Buna karşın, Türkiye’nin genel eğitim performansı OECD ülkeleri arasında son sıralarda yer alıyor. OECD’nin yayımladığı ve eğitimde geçirilen toplam süre, öğrenci becerileri ve bitirilen eğitim düzeyi ölçütlerinden oluşan Daha İyi Yaşam Endeksi’ne (2013) göre, Türkiye eğitim performansı açısından Meksika’dan sonra en düşük skoru alan ülke olmuştur (Grafik 2). Bu durum, Türkiye’de kamuoyunun eğitime verdiği önem ile örtüşmemekte ve önemli bir politika eksikliği olarak öne çıkmaktadır.

²⁵ Zaidi, Alam, Metra ve Sundaram, 2009.

GRAFİK 2: TÜRKİYE'NİN EĞİTİM PERFORMANSI (DAHA İYİ YAŞAM ENDEKSİ SKORU, 2013)



Kaynak: OECD, 2013a.

Bununla birlikte Türkiye, geri kalan OECD ülkeleriyle karşılaştırıldığında, Meksika'dan sonra gelir eşitsizliğinin en yüksek olduğu ülkedir (Grafik 3). Gelir eşitsizliği sosyal hareketlilik, yaşam kalitesi, topluma katılım, sağlık durumu, sosyal uyum, suç oranı ve istihdam fırsatları gibi birçok kritik konu ile bağlantılıdır. Bu bağlamda, bireylerin almak istedikleri ve alabildikleri eğitim de aile geliri ile yakından ilişkilidir.²⁶ Türkiye gibi, gelir grupları arasında önemli farklar olan ülkelerde kaliteli eğitime erişim konusunda sorunların yaşanma olasılığı yüksektir. Bu sorunlar da hem bireysel hem toplumsal anlamda ciddi riskler barındırır.

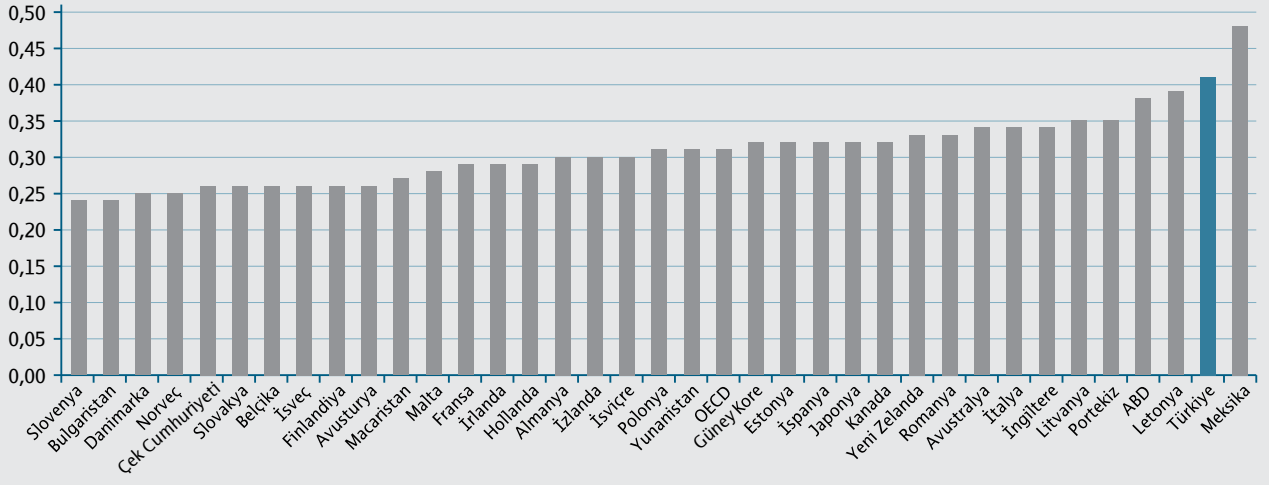
Düşük gelirli aileler eğitim için yatırım yapmayı, çocuklarının aldıkları eğitimin algılanan getirisinin görece olarak düşük olması nedeniyle tercih etmeyebilir.²⁷ Buna ek olarak, gelişmekte olan ülkelerde, bankalardan kredi alma olanaklarının düşük gelirli aileler için son derece sınırlı olması da eğitime yatırım yapılmasının önünde bir engel oluşturabilir. Bir toplumda, bireylerin ve toplumsal grupların bir statüden daha yukarıdaki diğer bir statüye doğru hareket etmesi de böylece sekteye uğramış olur.

Düşük gelirli ailelerden gelen gençler, gereksinimlerini karşılayacak bir eğitim görememenin sonucunda, daha düşük gelirli işlerde çalışırlar ve gelir eşitsizliği bir sonraki nesile aktarılır. Bu durum, toplumsal eşitsizliklerin kırılmadığı bir döngüye dönüşebilir.

²⁶ Ayrıntılı bilgi için bkz. Alanyazın Taraması.

²⁷ Acemoğlu ve Pischke, 2000.

GRAFİK 3: OECD ÜLKELERİNDE GİNİ KATSAYISI (2000'LERİN SONU)



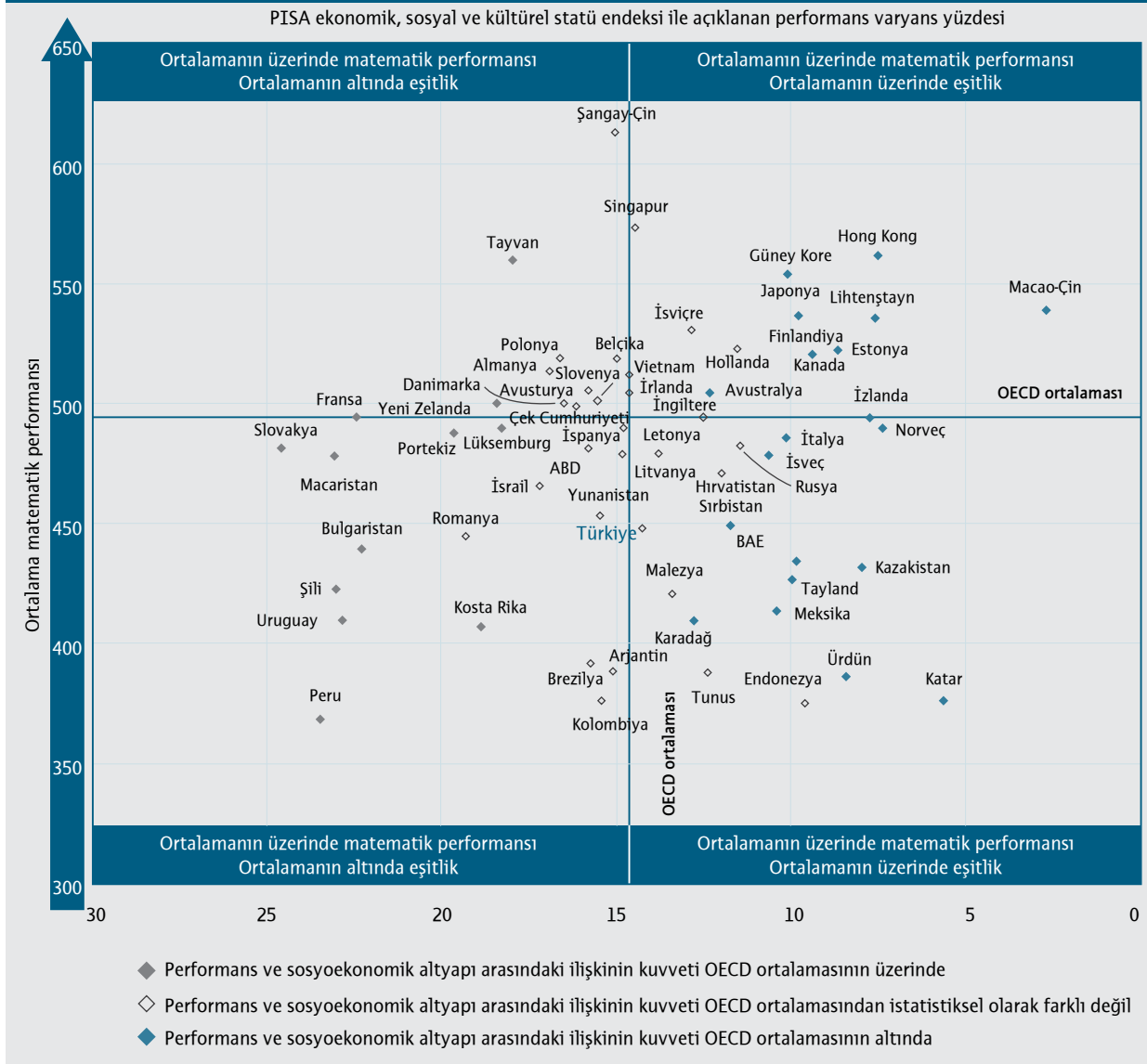
Kaynak: OECD İstatistikleri, 2013.

Not: "Gini Katsayısı," yaygın olarak gelir ve varlık eşitsizliğinin bir ölçüsü olarak kullanılır ve bir frekans dağılımının değerleri (gelir düzeyi) arasındaki eşitsizliği ölçer. Gini katsayısının "0" değerini taşıması, mükemmel eşitliği ifade eder (bir ülkede herkesin tam olarak eşit gelire sahip olması durumu); Gini katsayısı "1"e yaklaştıkça ölçülen değerler arasındaki eşitsizlik artar.

TÜRKİYE'DE EĞİTİMDE EŞİTLİĞİN BELİRLEYİCİLERİ

Eğitimin beklenen getirisi ve eğitime yapılan yatırım, sosyoekonomik durum ve akademik performans arasındaki ilişki ile doğrudan bağlantılıdır. Alanyazında da sıkça üzerinde durulduğu gibi, gelir düzeyinden bağımsız olarak toplumdaki tüm bireylere eşit eğitim fırsatları sunan eğitim sistemlerinin daha etkili ve verimli olduğu bulunmuştur. Grafik 4, bu bulguya göre, hangi eğitim sistemlerinin daha verimli olabileceğini araştırır. Grafiğin y eksenini ortalama matematik

GRAFİK 4: PERFORMANS VE SOSYOEKONOMİK ALTYAPI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN KUVVETİ



Kaynak: OECD, 2013b.

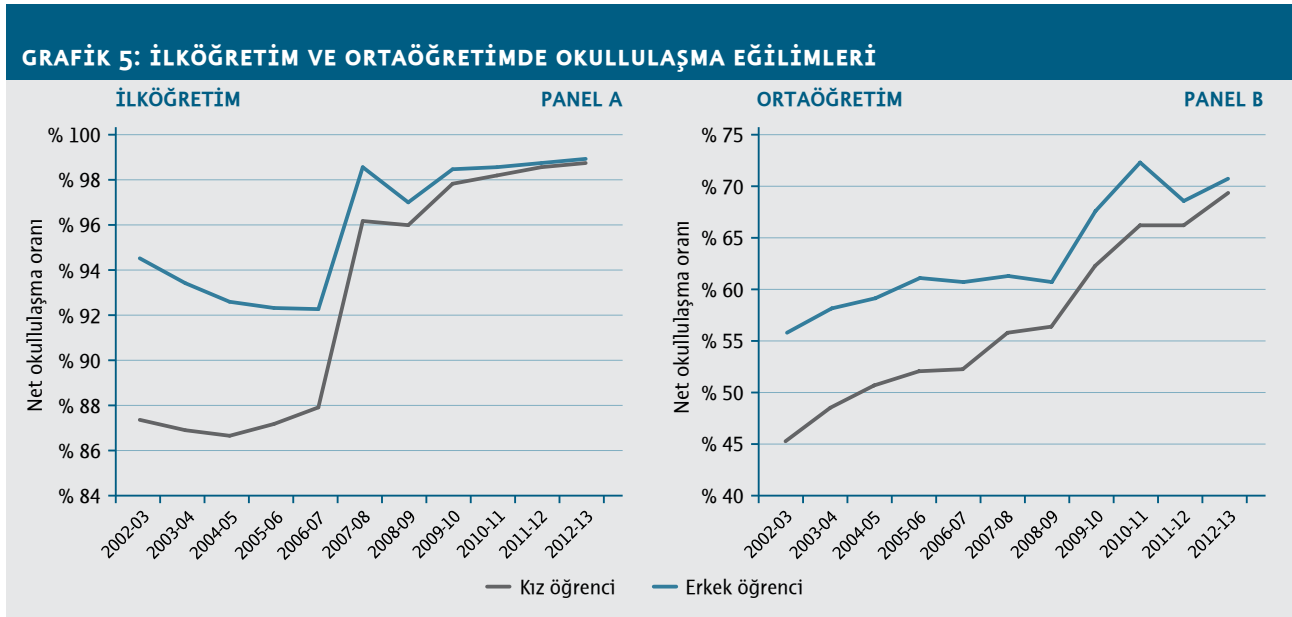
Not: PISA 2012 değerlendirmesinin odak konusu Matematik olduğundan, ölçüt olarak Matematik skorları kullanılmıştır.

performansını, x eksenini de öğrencilerin sosyoekonomik durumlarının açıkladığı performans varyansını gösterir. Grafiğin sağ tarafında kalan ülkelerde sosyoekonomik altyapının akademik başarı üzerine etkisi OECD ortalamasının altındadır. Grafiğin üst tarafındaki ülkelerde de öğrencilerin ortalama matematik başarıları OECD ortalamasının üzerindedir.

Bu bağlamda, her ne kadar geçen yıllara oranla azalmış olsa da, Türkiye’de öğrenci performansının sosyoekonomik etmenlerden hala etkilendiği ve akademik performansın ortalama olarak düşük olduğu görülebilir.

Bir diğer deyişle, akademik performansın görece olarak düşük olduğu bir eğitim sisteminde, sosyoekonomik eşitsizlik de öğrenci başarısını olumsuz etkileyen fazladan bir etmen olarak öne çıkabilir. Bu da, yukarı doğru sosyal hareketliliği sektöre uğratabilecek bir durumdur. Türkiye, bir önceki PISA değerlendirmesine oranla bu alanda ilerleme kaydetmiş olsa da, bu alanın gelişime açık olduğunun altı çizilmelidir.

Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ile ilişkili bir analiz yapılırken, eğitimin erişim ayağına bakmak önemlidir. Uzun yıllar boyunca, Türkiye’de okullulaşma oranları, özellikle kız öğrenciler için, istenen düzeyin oldukça altında seyretmiştir. Bu nedenle, okullulaşma oranını artırmak politika yapıcılar tarafından somut bir öncelik olarak belirlenmiştir. Eğitime erişimi tüm bireyler için eşit düzeye getirme, eğitimde sistematik anlamda eşitliği sağlamak için kritik bir adımdır. Bu bağlamda Türkiye, son 10 yılda temel eğitime erişimde kayda değer bir gelişme ortaya koymuştur. Okulöncesi eğitimde (36-69 ay yaş grubu) 10 yıl önce % 8 olan okullulaşma oranı, 2012’de % 31’e kadar çıkmıştır. İlköğretim düzeyinde net okullulaşma 2002-03’te erkek öğrenciler için % 95, kız öğrenciler için ise % 87 iken, 2012-13 eğitim-öğretim yılı itibarıyla bu oranlar hem kız hem erkek öğrenciler için % 100’e yaklaşmıştır (Grafik 5- Panel A). İlköğretime oranla daha sorunlu seyretmiş olan ortaöğretimde net okullulaşma oranı da benzer biçimde, 2002-03’te erkek öğrenciler için % 56, kız öğrenciler için ise % 45 civarında iken, 2012-13 eğitim-öğretim yılında bu oranlar kız ve erkek öğrenciler için % 70’e kadar yükselmiştir (Grafik 5- Panel B).

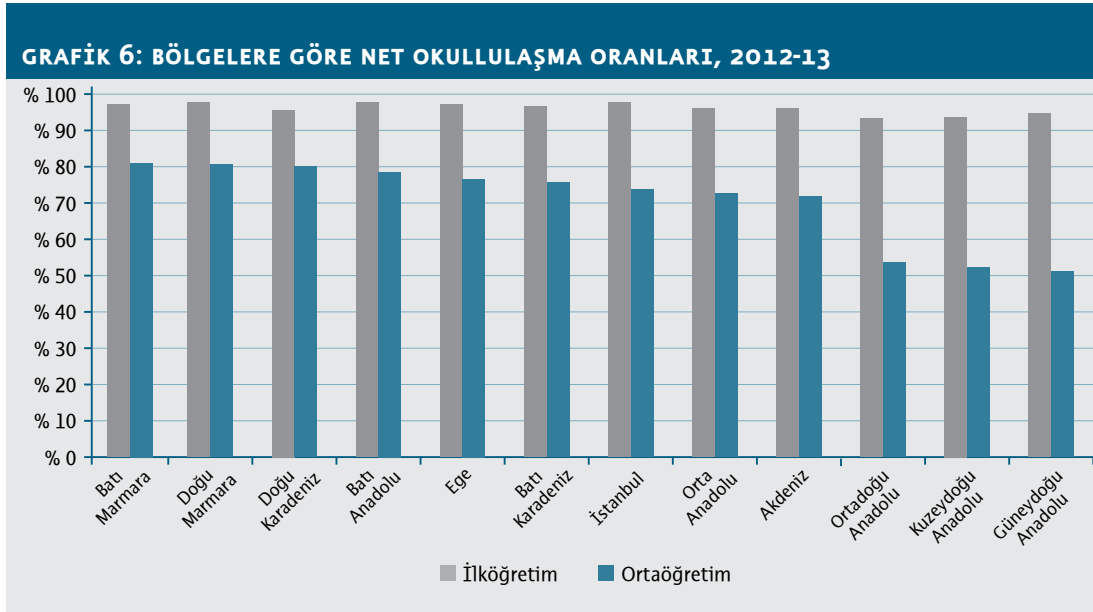


Kız ve erkek öğrenciler arasındaki farkların her iki eğitim düzeyinde de son 10 yıl içinde kapanmış olması, eğitime erişimde cinsiyet eşitliği açısından kayda değer bir gelişmedir.

Özellikle ilköğretim düzeyinde evrensel okullulaşma sağlama amacıyla yürütülen programların erişimi artırma anlamında başarıya ulaştığı iddia edilebilir. Ancak okullulaşma verisi kır-kent ve bölgeler ayrımında incelendiğinde, okula erişim konusunda hala ciddi sorunlar yaşandığı görülmektedir. 2012-13 eğitim-öğretim yılı itibarıyla özellikle ortaöğretim çağındaki olan ve kırsal bölgede yaşayan gençlerin okullulaşma oranı kentte yaşayanlara oranla 15 yüzde puan daha düşüktür.

Coğrafi bölgeler arasında da eğitime erişimde önemli farklar görülmektedir. İlköğretimde okullulaşma Ortadoğu Anadolu bölgesinde % 93'e kadar düşmekte, ortaöğretimde ise doğu bölgeleri ile diğer bölgeler arasındaki net okullulaşma farkı 30 yüzde puana kadar çıkmaktadır (Grafik 6).

Önemli kazanımların sağlandığı ve yükseköğretime ya da iş yaşamına geçişte kritik önem taşıyan ortaöğretim düzeyinde görülen bu fark, Türkiye genelinde eğitime erişimde kayda değer sorunlar olduğunun göstergesidir. Okullulaşmaya ilişkin sorunların hem nedeni hem de sonucu olabilecek bu eşitsizlikler irdelenmesi gereken bir politika önceliği olarak öne çıkmaktadır.

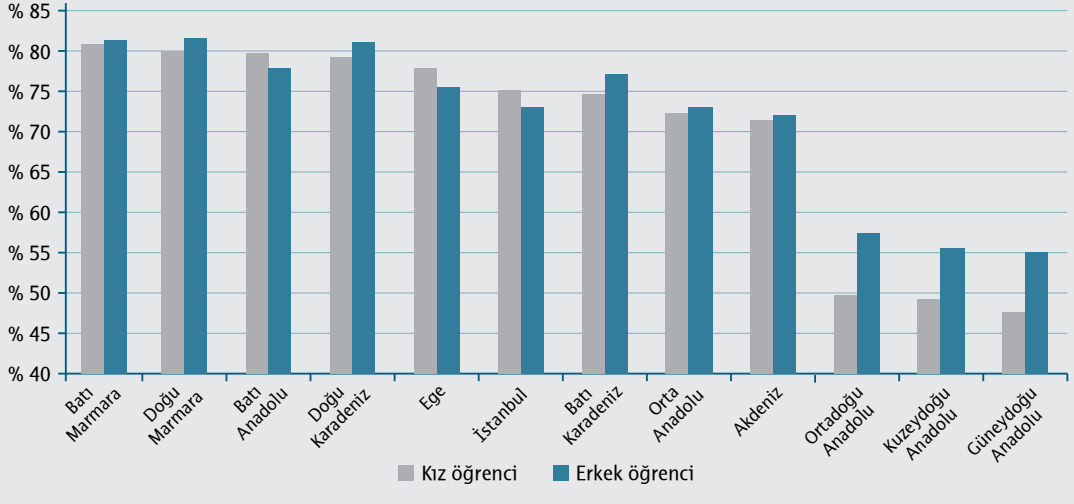


Kaynak: ERG (TÜİK, 2012 kullanarak).

Altı çizilmesi gereken bir diğer bulgu kız ve erkek öğrencilerin okullulaşma oranlarının bölgeler arasında önemli ölçüde farklılaşmasıdır.

2012-13 eğitim-öğretim yılında, özellikle ortaöğretim düzeyinde, cinsiyetler arasındaki okullulaşma farkları çoğu bölgede 3-4 yüzde puanı aşmazken, Güneydoğu, Kuzeydoğu ve Ortadoğu Anadolu bölgelerinde erkek öğrencilerin okullulaşma oranları kız öğrencilere oranla ortalama olarak 7-8 yüzde puan daha yüksektir (Grafik 7). Bu durum, halihazırda düşük okullulaşma oranlarına sahip bu bölgelerde kız öğrencilerin eğitime erişimde oldukça geride kaldığını gösterir.

GRAFİK 7: ORTAÖĞRETİMDE CİNSİYETE GÖRE NET OKULLULAŞMA ORANI: 2012-13



Kaynak: ERG (TÜİK, 2012 kullanılarak).

KUTU 1: TÜRKİYE'DE ÖZEL EĞİTİM VE EŞİTLİK

Türkiye'de nüfusun % 12,29'unu oluşturan engelli bireyler,²⁸ hakları olan kaliteli eğitime erişimde zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Engellilerin eğitime erişiminin, eğitim kademesi yükseldikçe daha da sınırlı hale geldiği gözlemlenmektedir. Ulusal Özürlüler Veri Tabanı'na kayıtlı 280.014 bireyin % 22'si ilköğretim ve yalnızca % 7'si lise ve üzeri kurumlardan mezundur.

2012-13 eğitim-öğretim yılı itibarıyla, Türkiye'de özel eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrenci sayısı 255.025'e ulaşmıştır. Bu sayının önceki yıllara göre artışı önemli bir gelişmedir, ancak engelli bireylerin birçoğu hala gereksinim duydukları özel eğitim hizmetlerine erişememektedirler. Türkiye'de bu alanda ayrıntılı güncel veri bulunmamakla birlikte, mevcut verilerden bazı çıkarımlarda bulunmak mümkün olabilir.

Türkiye Özürlüler Araştırması 2002'ye göre, 5-19 yaşları arasında 378.743 özel gereksinimli birey vardır.²⁹ Araştırmada kullanılan yaş aralıkları, eğitim kademeleri ile örtüşmediği için birebir karşılaştırma yapmak mümkün olmasa da, Türkiye'deki özel gereksinimli nüfusa ilişkin veriler sınırlı olduğundan bu veriler kullanılmıştır. 2012-13 itibarıyla bu yaş grubundaki bireylerin üçte birinin gereksinim duyduğu eğitim hizmetlerinden yararlanamadığı düşünülebilir.

Yalnızca okulöncesi eğitime bakılacak olursa, Türkiye'de 5 yaş grubunda 20 binden fazla çocuğun bir veya daha fazla engeli olduğu tahmin edilmektedir.³⁰ Okulöncesi eğitim engelli bireyler için zorunlu eğitim kapsamında olmasına karşın, 2011 yılı itibarıyla yalnızca 1.315 öğrenci okulöncesi düzeyinde özel eğitim hizmetlerinden yararlanmıştır. Bu durum, özel gereksinimli bireylerin kaliteli eğitime erişimde akranlarına kıyasla daha büyük engellerle karşılaştıklarına işaret etmektedir.

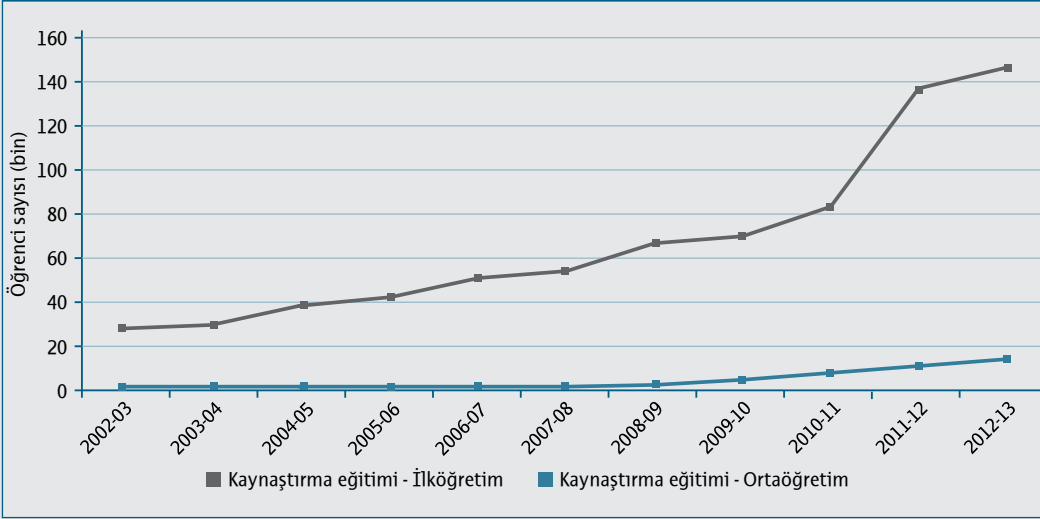
²⁸ TÜİK, 2009.

²⁹ Tufan ve Arun, 2006.

³⁰ Beleli, 2011.

Türkiye’de özel gereksinimli öğrenciler özel eğitim okullarında, genel eğitim okullarında özel eğitim sınıflarında veya genel eğitim sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olarak eğitim almaktadır. Engelli bireylerin eğitiminde öğrencilere “en az kısıtlayıcı” eğitim ortamını sunan, gelişimlerini ve toplumla bütünleşmelerini en üst düzeyde sağlayan kaynaştırma eğitimi tercih edilir. Kaynaştırma uygulamaları kapsamında özel gereksinimli öğrenciler, tam veya yarı zamanlı olarak akranlarıyla birlikte genel eğitim sınıflarında eğitim alırlar. Türkiye’de son on yılda kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrenci sayısı ilköğretim ve ortaöğretimde düzenli olarak artış göstermiştir (Grafik 8).

GRAFİK 8: 2002-03 VE 2012-13 YILLARI ARASINDA İLK VE ORTAÖĞRETİMDE KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNDEN YARARLANAN ÖĞRENCİ SAYILARI



Kaynak: ERG (MEB, 2013a kullanılarak).

Son yıllarda, özellikle ilköğretimde kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrenci sayısında önemli bir artış gözlemlenmektedir. Ortaöğretimde kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrenci sayısı da artış göstermekte, ancak bu artış ilköğretime oranla daha yavaş bir seyir izlemektedir. Ek olarak, ilköğretim ve ortaöğretimde kaynaştırma eğitimi gören öğrenci sayıları karşılaştırıldığında, ortaöğretimdeki sayının çarpıcı biçimde daha düşük olduğu görülür. Ortaöğretime geçişte bu boyutta öğrenci kaybı yaşanıyor olması, özel gereksinimli bireylerin ortaöğretime geçişte sorunlar yaşadığına işaret etmektedir.

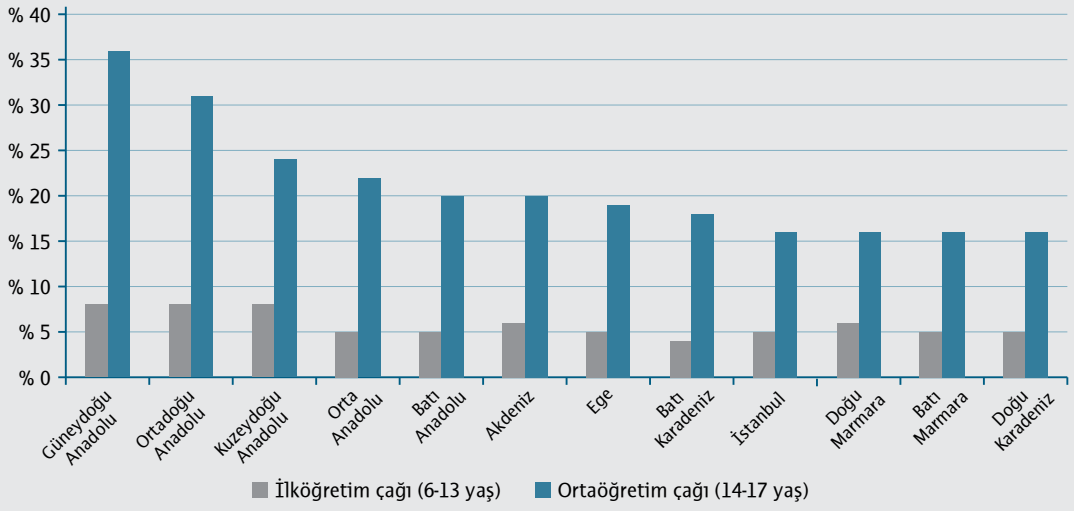
Engelli bireylerin eğitim düzeyleri cinsiyet ayrımına göre incelendiğinde, erkeklerin eğitim durumunun kadınlara göre daha yüksek olduğu görülür. Örneğin, okuryazar olmayanların oranı erkeklerde % 32, kadınlarda % 55'tir. İlköğretim veya ortaokul ve dengi mezunların oranı, erkeklerde % 12, kadınlarda % 7'dir. Lise ve daha üstü mezunların oranı, erkeklerde % 10, kadınlarda ise % 5'tir.³¹ Kaynaştırma eğitiminde de benzer bir tablo söz konusudur. Kız/erkek öğrenci oranının ilköğretim genelinde 0,95 ve ortaöğretim genelinde 0,89 olmasına karşın, kaynaştırma eğitiminde ilköğretimde 0,64 ve ortaöğretimde 0,62 olması, engelli kadınların özel eğitim hizmetlerine erişimde daha dezavantajlı bir konumda olabileceğini düşündürmektedir.

31 TÜİK, 2010.

Okullulaşma eğilimleri, kaliteli eğitime eşit erişim tartışmasının yalnızca başlangıç boyutunu oluşturur. Eğitime erişimi sağlanmış öğrencilerin, eğitim sistemi içinde ne kadar kaldıkları, mezuniyet oranları ve okulda akademik başarı sağlayıp sağlayamadıkları eğitimde kalite ve eşitlik tartışmasının temelidir. Bu konuda bütüncül bir analiz yapmak okula kaydı olmayanlar ile ilk ve ortaöğretimde devamsızlık ve okul terk oranları incelenerek mümkün olabilir. Bu verinin sağlayacağı bilgi, eğitime katılımın hangi ölçüde sürdürülebilir olduğu ve akademik başarıyı ne derece sağladığına ışık tutabilir.

2012 yılı itibarıyla Türkiye genelinde ilköğretim çağında (6-13 yaş) olup okula kaydı olmayan çocukların oranı % 6'dır. Bölgeler arasında ise farklar göze çarpmaktadır. Türkiye'nin doğu bölgelerinde, okul çağında olup okula kaydı olmayan çocukların oranı daha yüksektir. İlköğretim düzeyinde 2-3 yüzde puan civarında seyreden bölgeler arası fark, ortaöğretim çağına (14-17 yaş) gelindiğinde 20 yüzde puana kadar çıkmaktadır. Doğu Karadeniz'de 14-17 yaş grubunun yalnızca % 16'sı okula kayıtlı değilken; bu oran Ortadoğu Anadolu'da % 33, Güneydoğu Anadolu'da ise % 36'dır (Grafik 9).

GRAFİK 9: OKUL ÇAĞINDA OLUP HERHANGİ BİR OKULA KAYDI OLMAYAN BİREYLER (İLİŞKİLİ ÇAĞ NÜFUSUNUN YÜZDESİ OLARAK)



Kaynak: ERG (TÜİK, 2012 kullanarak).

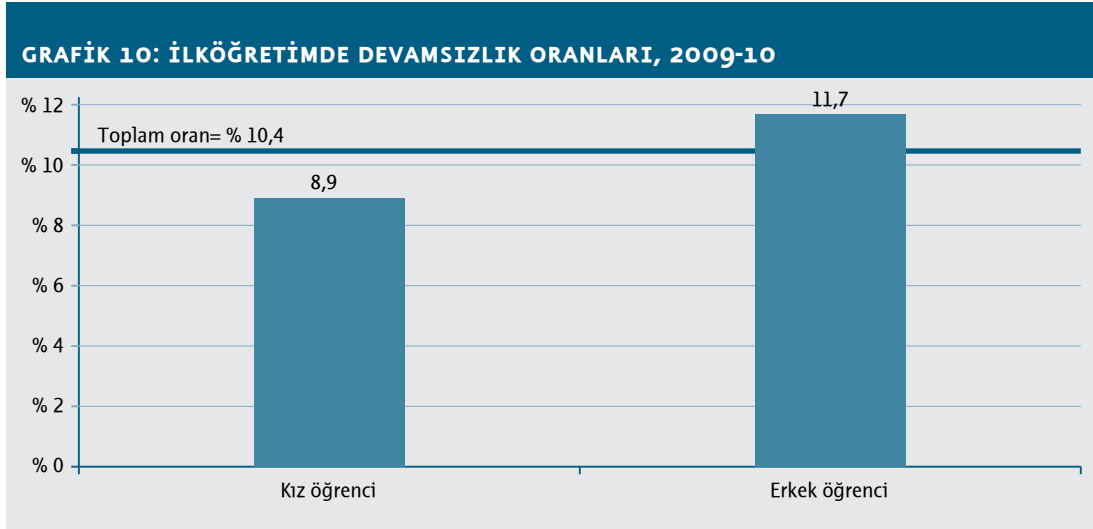
Burada üzerinde düşünülmesi gereken iki önemli sorun alanı görülebilir:

İlköğretim, 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 yapıların, 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.

Ortaöğretim, bireylerin gelecekte yapacakları için önemli bir basamaktır. Bu düzeyde birçok gencin okul dışında kalması Türkiye'nin insan kaynağının verimli biçimde gelişmemesine yol açarak, toplumdaki dezavantajlı grupların geride kalmasına neden olan yoksulluk döngüsünü pekiştirebilir. Tüm bu nedenlerle, okul dışında kalan öğrenci nüfusu verisi, politika yapıcılara hangi gruplar hedef alınarak nasıl politika müdahaleleri geliştirilmesine gereksinim olduğuna ilişkin ipucu verir.

Okul dışında kalan çocuklar ile ilişkili verinin tamamlayıcısı olarak değerlendirilebilecek diğer iki oran devamsızlık ve okulu terk oranlarıdır. Milli Eğitim Bakanlığı, 2010-11 eğitim-öğretim yılına kadar ilköğretimde devamsızlık ve okulu terk etme oranı verisini kamuoyu ile paylaşmaktaydı. Son üç yıldır ise bu konularda veri yayımlanmamıştır. Verinin paylaşıldığı son yıla göre, 2009-10 eğitim-öğretim yılında, ilköğretimde toplam devamsızlık oranı % 10,4'tü. Kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla daha az devamsızlık yapıyordu. Zorunlu olan bu eğitim aşamasında 20 günden fazla yapılan devamsızlığın % 10 civarında olması önemli bir sorun olduğunun göstergesiydi (Grafik 10). Devamsızlık oranlarının, bu eğitim-öğretim yılı sonrasında nasıl değiştiğine ilişkin bilgi olmasa da, Aşamalı Devamsızlık Yönetimi (ADEY) dışında devamsızlığın azalması için atılmış olan ve devamsızlık oranlarını aşağıya çekme potansiyeli taşıyan yeni politikalar geliştirildiğini söylemek zordur.³² Bu nedenle, ilköğretimde devamsızlığın devam eden bir sorun olma olasılığı yüksektir.



Kaynak: MEB, 2011.

Not: 2009-10 eğitim-öğretim yılı içinde 20 günden fazla devamsızlık yapmış olan öğrencilerin tüm öğrencilere oranıdır.

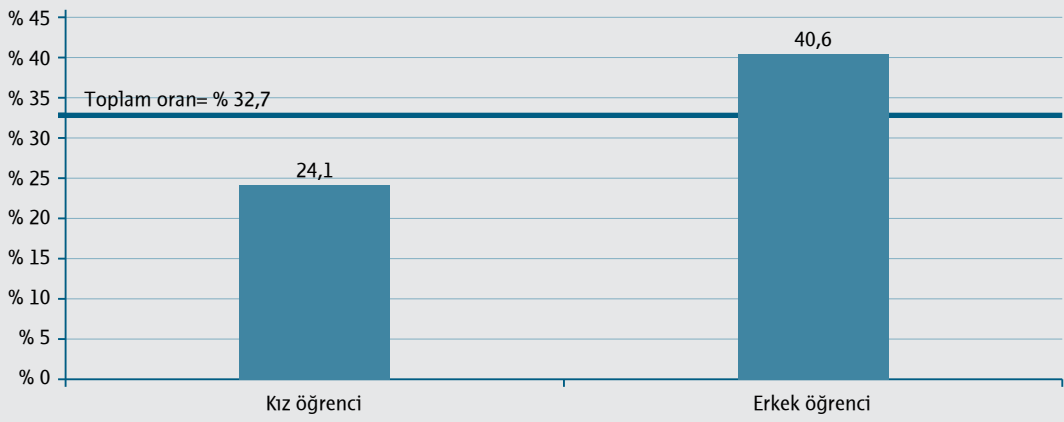
Ortaöğretim düzeyinde ise MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı 2012-13 eğitim-öğretim yılına ilişkin veri yayımlamıştır. 10 günden fazla yapılan devamsızlığı gösteren bu veriye göre, Türkiye genelinde ortaöğretim düzeyinde devamsızlık sorunu önemli boyuttadır. Genel ortaöğretimde % 27,4 olan devamsızlık oranı mesleki ve teknik ortaöğretimde % 39,1'dir. Ortaöğretimde erkeklerin devamsızlık yapma oranı kadınlara göre çok daha yüksektir (Grafik 11). Buna ek olarak, devamsızlık coğrafi bölgelere ve illere göre önemli farklılıklar gösterir. En az devamsızlık yapılan bölge İstanbul (% 27,9) iken en fazla devamsızlık yapılan bölge Ege'dir (% 37,1).

³² İlköğretimde devamsızlığı takip etmek ve okulların devamsızlık yapan çocuklara yönelik yapabileceklerini standart bir uygulama haline getirmek amacıyla başlatılan ADEY (Aşamalı Devamsızlık Yönetimi) Projesi'nin uygulaması da hukuki sorunlar nedeniyle 2013 yılı itibarıyla durmuştur.

Okullulaşma konusunda sıkıntıların yaşanmakta olduğu ortaöğretimde devamsızlığın da ciddi bir sorun olarak öne çıkması, bu düzeydeki eğitimin kalitesi ve öğrencilerin okuldan gerekli donanımı alıp almadıkları konusunda soru işaretleri doğuruyor.

Geçtiğimiz üç okul yılı süresinde ortaöğretim düzeyinde devamsızlık sorununun nasıl değiştiği konusunda bilgi olmadan analiz yapmak ve bu alanda nasıl değişiklikler olduğunu görmek olası değildir. Ancak, yükseköğretime veya iş yaşamına geçişte kilit öneme sahip olan bu eğitim düzeyinde görülen sorunların incelenmesi ve politika yapıcılar ile paylaşılması, eğitim politikası yapım süreçleri açısından son derece yararlı olacaktır.

GRAFİK 11: ORTAÖĞRETİMDE DEVAMSIZLIK ORANLARI, 2012-13

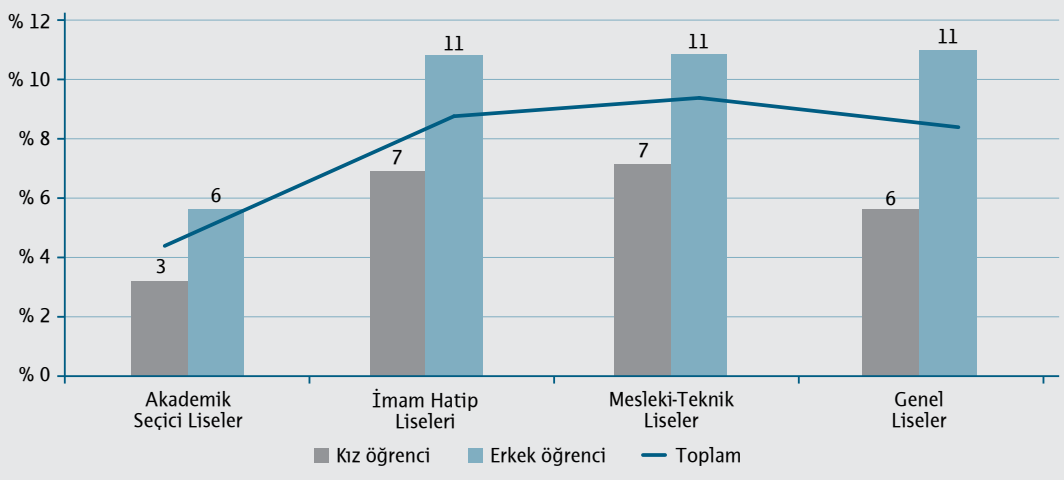


Kaynak: ERG (MEB, 2013b kullanılarak).

Not: 2012-13 eğitim-öğretim yılının I. döneminde 10 günden fazla devamsızlık yapmış olan öğrencilerin tüm öğrencilere oranıdır.

Ortaöğretimde görülen diğer ciddi sorun ise okulu terk oranlarının yüksek olmasıdır. Devamsızlık verisine benzer olarak, MEB'in 2011 yılında konuyla ilgili açıkladığı son veri incelenmiştir. Grafik 12'de görüldüğü gibi, ortaöğretimde okul terk oranları cinsiyete ve program türüne göre farklılık göstermektedir.

GRAFİK 12: ORTAÖĞRETİMDE PROGRAM TÜRÜNE GÖRE OKULU TERK ETME ORANLARI, 2009-10

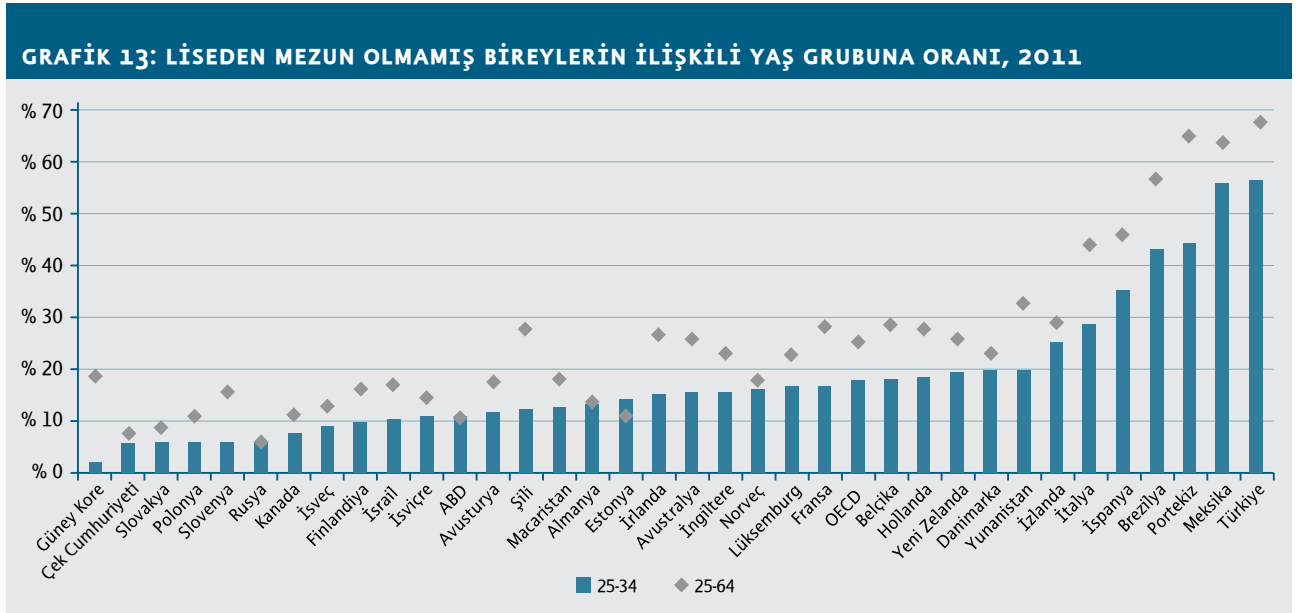


Kaynak: MEB, 2011.

Okulu terk etme oranları, tüm okul türlerinde erkek öğrenciler için daha yüksektir. Genel olarak, akademik seçici liseler dışındaki tüm program türlerinde, ortalama olarak okulu terk oranlarının % 10 olması önemli bir soruna işaret etmektedir. Okula kaydı olmayanlar, devamsızlık ve okulu terk bulgularına ek olarak, ortaöğretimden mezun olamama oranlarına göz atmak da öğrencilerin örgün eğitimden ne kadar yarar sağladığına ve nasıl sonuçlar elde ettiklerine ilişkin önemli ipuçları sağlayabilir. Bu bağlamda, Türkiye genelinde ortaöğretimden mezun olmuş olması beklenen iki yaş grubunun - genç yetişkinler ve çalışma yaşındaki tüm yetişkinler - verisine uluslararası bir karşılaştırma ile bakmak, Türkiye ile ilişkili çarpıcı sonuçlar vermektedir.

Grafik 13, OECD ülkelerinde liseden mezun olmamış olan 25-34 yaş ve 25-64 yaş arasındaki bireylerin o yaş grubunun tamamına oranını gösterir. Buna göre, hemen hemen tüm ülkelerde daha genç yaş grubuna dahil olan bireylerin lise mezuniyet oranları, daha yaşlı bireyleri de kapsayan yaş grubuna oranla yüksektir. OECD ülkelerinde gelişen ekonomi ile eğitim düzeyinin tutarlı olarak artıyor olduğu düşünülürse, bu bulgu şaşırtıcı değildir. Türkiye, tüm OECD ülkeleri arasında, her iki yaş grubunda da en yüksek mezun olamama oranına sahiptir. Nesiller arasında 10 yüzde puanlık bir iyileşme görülse de, ortaöğretimden mezun olamamış bireylerin oranının genç kuşakta dahi % 50'nin üzerinde olması çok ciddi bir sorundur. Bu durum, okula erişimin artırılmasının eğitimde kazanım ve sonuç edinilmesi için tek başına yeterli olmadığını kanıtlar.

Örgün eğitimin tüm düzeylerinde kazanımların artırılması için bütüncül bir politika izlenerek, devamsızlık, okula kayıt olmama ve okulu terk gibi sorunların önüne geçilmesi en az erişimin artırılması kadar kritiktir.



Kaynak: ERG (OECD, 2012b kullanılarak).

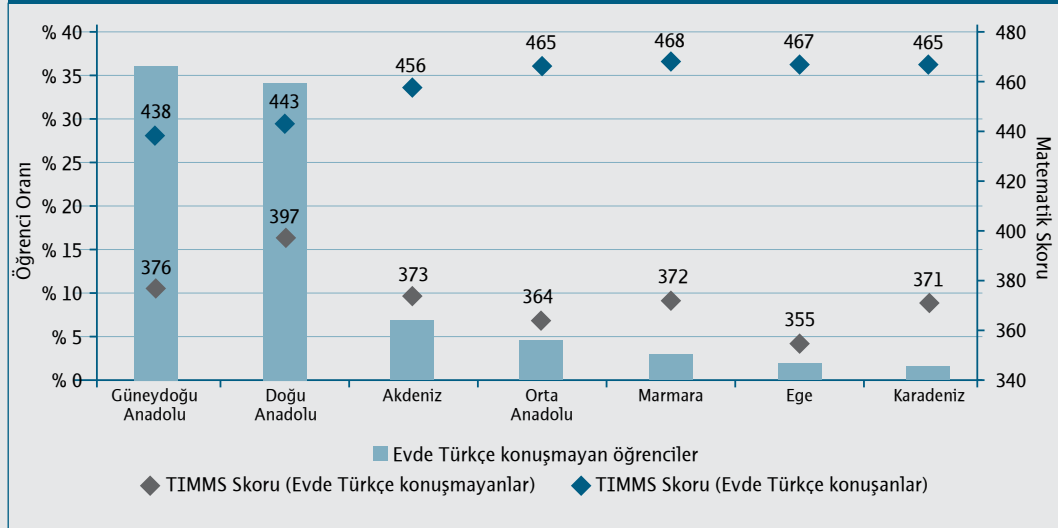
KUTU 2: TÜRKİYE'DE ANADİLİ VE EĞİTİM

Türkiye'de eğitim konuları tartışılırken sıkça gündeme gelen bir konu evde konuşulan dil ve bunun eğitim çıktıları ile ilişkisidir. Anadili Türkçe olmayan çocukların okulda öğrenme zorluğu yaşaması ve aldıkları sonuçların genel anlamda anadili Türkçe olan çocuklara oranla daha düşük olması beklenebilir. Bu konuda yapılan çalışmalardan bazıları Demografi ve Sağlık Anketi'ni kullanarak anadili Türkçe olmayan kadınların daha yüksek doğurganlık oranları ile birlikte daha düşük düzeyde okuryazarlık ve eğitime sahip olduklarını bulgulamıştır.³³

Bu çalışmanın amaçlarına uygun olarak, evde Türkçe konuşuluyor olmasının öğrenci performansı üzerindeki etkisini görebilmek için TIMSS 2011 değerlendirmesinin sonuçları incelenmiştir. Grafik 14, bu konu ile ilgili önemli bulgular sunmaktadır. Evlerinde Türkçe konuşulmayan öğrenciler evlerinde her zaman Türkçe konuşulan akranlarına oranla ciddi ölçüde daha düşük performans göstermektedir. Örneğin, Ege bölgesinde bu iki grubun matematik skorları arasındaki fark 100 puanın üzerine kadar çıkmıştır – bu fark ortalama iki okul yılına denk gelmektedir. Bir diğer deyişle, evlerinde Türkçe konuşulan çocuklar, konuşulmayan akranlarına oranla iki okul yılı ileride performans göstermektedir.

Bununla birlikte, evlerinde Türkçe dışında bir dil konuşulan öğrencilerin yoğun olduğu doğu ve güney bölgelerinde, evde Türkçe konuşmayan öğrenciler diğer bölgelere oranla daha yüksek başarı düzeyleri yakalamaktadır. Bu durum, doğu ve güney bölgelerindeki okulların farklı öğretim teknikleri kullanması ya da bu bölgelerdeki öğrencilerin kendilerini akranları arasında daha az dışlanmış hissetmesi gibi birçok etmen ile açıklanabilir. Önemli olan, anadili Türkçe olmayan çocukların başarı düzeylerinin, evde Türkçe konuşan akranlarına yaklaşması için atılması gereken adımların belirlenmesi ve bu konuda ortaya çıkan eşitsizliğin önüne geçilmeye çalışılmasıdır.

GRAFİK 14: EVDE TÜRKÇE KONUŞMA DURUMUNA GÖRE TIMSS 8. SINIF MATEMATİK PERFORMANSI



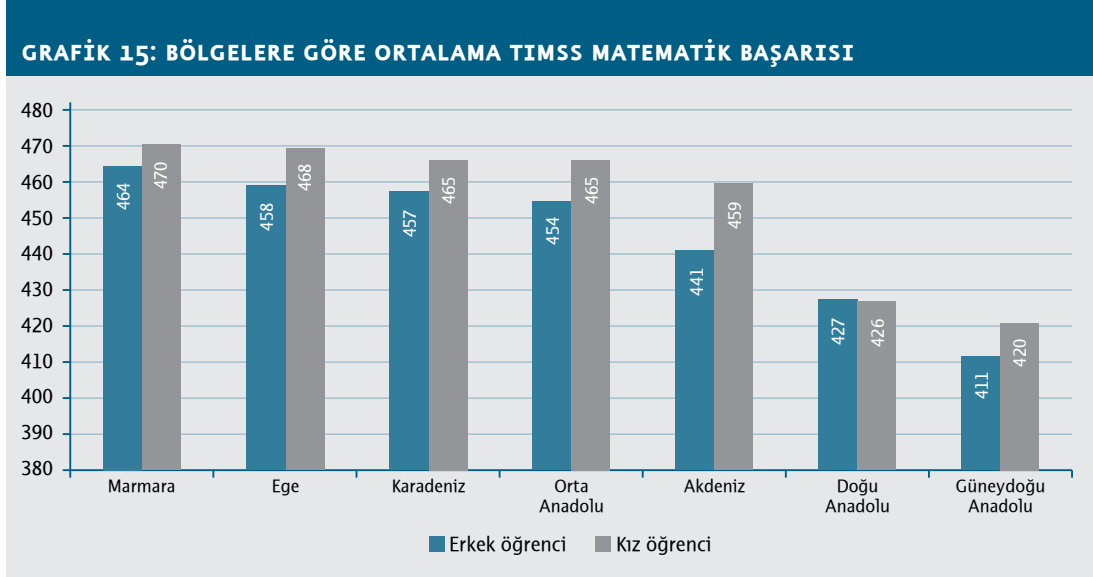
Kaynak: ERG (IEA, 2011 kullanarak).

³³ Koç ve ark., 2008; Smits ve Gündüz-Hoşgör, 2003.

Yukarıda bahsi geçen tüm etmenler öğrenme ve genel eğitim çıktıları ile ilişkilidir. Bu nedenle, PISA ve TIMSS gibi çalışmaların sonuçlarını takip etmek ve incelemek, bir ülkenin eğitim çıktılarını hem kendi içinde hem de diğer ülkelere kıyasla değerlendirmek için uygun bir altyapı yaratır. Puan ve sıralamanın yanında yeterlik düzeyi ve öğrenim alanı performansı gibi içeriğe yönelik konularda önemli bulgular barındıran bu çalışmalar, katılımcı diğer tüm ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de eğitim politikasında tasarlanacak yeniliklere yol gösterici olabilir.

2011 yılında ulusal bir örneklem aracılığıyla verisi toplanan TIMSS değerlendirmesi sonuçları, Türkiye özelinde ayrıntılı olarak incelenmiştir.³⁴ Eğitimde eşitlik konusundaki tartışma da bu bulgulardan yarar sağlayabilir. Örneğin, Türkiye’nin farklı bölgelerindeki öğrenci başarısı, daha önce üzerinde durulan okullulaşma, devamsızlık ve sosyoekonomik etmen tartışmaları bağlamında dikkat çekici sonuçlar vermiştir. Türkiye’de 8. sınıf düzeyinde bölgelere göre ortalama TIMSS matematik başarısında kayda değer varyans gözlemlenmektedir (Grafik 15).

Grafikte gözlemlenenlerden biri kız öğrencilerin Doğu Anadolu dışındaki tüm bölgelerde daha yüksek puan almış olduğudur. Bunun yanında, özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu’da ortalama matematik puanlarının tüm öğrenciler için ciddi oranda düşük olduğu göze çarpmaktadır. En yüksek ortalama puanların kaydedildiği Marmara bölgesinde erkek öğrencilerin ortalama matematik puanı (464) ile en düşük puanların kaydedildiği Güneydoğu Anadolu bölgesindeki erkek öğrencilerin puanı arasında 53 puan (ortalama 1 okul yılını aşkın) fark vardır. Aynı şekilde, kız öğrencilerde de bu puan farkı 49’dur. Doğu illerinde hem sosyoekonomik durum hem de hanede kullanılan dil gibi sosyo-kültürel etmenlerin yol açmış olabileceği bu olumsuz durum, eşitsizliğin ciddi bir göstergesi olabilir. Bunun ardındaki nedenleri araştırmak, eşitlikçi bir eğitim politikası geliştirilmesi açısından elzemdir.



Kaynak: ERG (IEA, 2011 kullanılarak).

TIMSS 2011 değerlendirmesinden çıkarılan bir başka bulgu da öğrencilerin yeterlik düzeyi performansı ile ilişkilidir. 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin matematik alanı yeterliklerine bölgesel olarak bakıldığında, temel yeterlik düzeyinin dahi altında kalan öğrenci oranının ülke genelinde oldukça yüksek olduğu görülebilir.³⁵ Özellikle doğu bölgelerindeki öğrencilerin çok ciddi bir

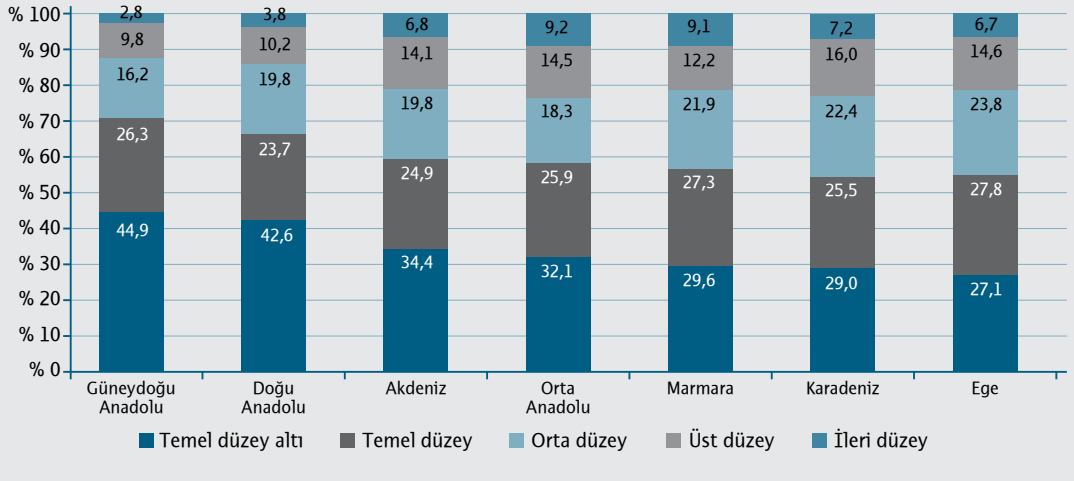
34 Oral ve McGivney, 2013.

35 Temel düzey yeterliklere sahip olmak, öğrencinin tam sayılar, ondalık sayılar, işlemler ve temel grafiklere ilişkin bazı bilgilere sahip olduğu anlamına gelir.

bölümünün temel yeterliklerde sıkıntı yaşadığı söylenebilir (Grafik 16). 8. sınıfa gelmiş öğrencilerin en iyi ihtimalle % 27'si (Ege bölgesi), en kötü ihtimalle % 45'i (Güneydoğu Anadolu bölgesi) matematikte temel yeterliklere sahip değildir. Bununla birlikte, Türkiye'deki öğrencilerin % 7'si ileri düzey yeterliklere ulaşmıştır ve bu oran tüm ülkeler ortalaması olan % 3'ün oldukça üzerindedir. Bu bulgular ışığında, Türkiye'nin ileri düzey yeterlik ve temel düzey altı yeterlik varyans yüzdeleri arasında çarpık bir dağılım olduğunun altını çizmek gerekir. İleri düzey yeterliklerde tüm ülkeler ortalaması ya da üzerinde performans görülürken, temel düzey altında kalan öğrenci yüzdesi tüm ülkeler ortalamasının oldukça üzerindedir. Bir başka deyişle, Türkiye'de öğrenciler ya çok yüksek düzeyde ya da çok düşük düzeyde performans gösterme eğilimindedir.

Yeterlik dağılımının iki uç arasında böyle dağılmış olması, Türkiye'de eğitim sisteminde eşitsizliğin önemli bir sorun olduğuna işaret eder.

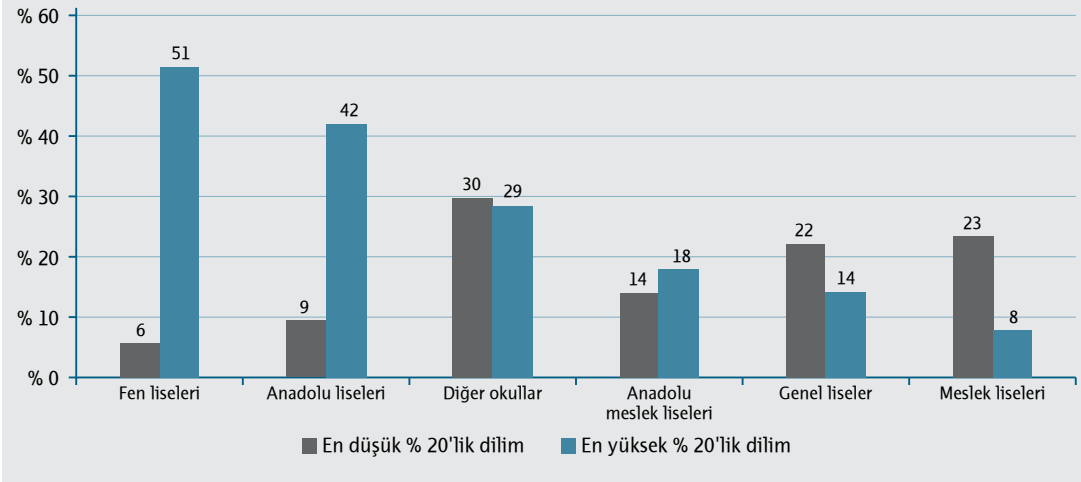
GRAFİK 16: BÖLGELERE GÖRE YETERLİK DÜZEYLERİ, TIMSS 2011 MATEMATİK, 8. SINIF



Kaynak: ERG (IEA, 2011 kullanarak).

2012 yılında OECD'nin uygulamış olduğu PISA değerlendirmesi üzerine yapılan ve sosyoekonomik durum ile program türü gibi etmenlerin dağılım ve akademik başarı ile olan ilişkisini gösteren veriler de daha önceki bulgular ile tutarlıdır ve eşitsizliklerin hangi durumlarda ortaya çıkabileceğini göstermektedir. Örneğin, Türkiye'de 15 yaş grubundaki öğrencilerin sosyoekonomik dilimlere göre programlara dağılımına bakıldığında, en yüksek sosyoekonomik dilimden (5. % 20'lik dilim) gelenlerin ağırlıklı olarak fen liseleri ya da Anadolu liselerine gitmekte olduğu gözlemlenmektedir (Grafik 17).

GRAFİK 17 - ORTAÖĞRETİMDE SOSYOEKONOMİK DURUMA GÖRE PROGRAM TÜRLERİNE DAĞILIM (15 YAŞ)



Kaynak: ERG (OECD, 2013c kullanarak).

Not: Diğer okullar kategorisi sosyal bilimler liseleri, Anadolu öğretmen liseleri, çok programlı liseler, Anadolu teknik liseleri ve polis liselerinden oluşur.

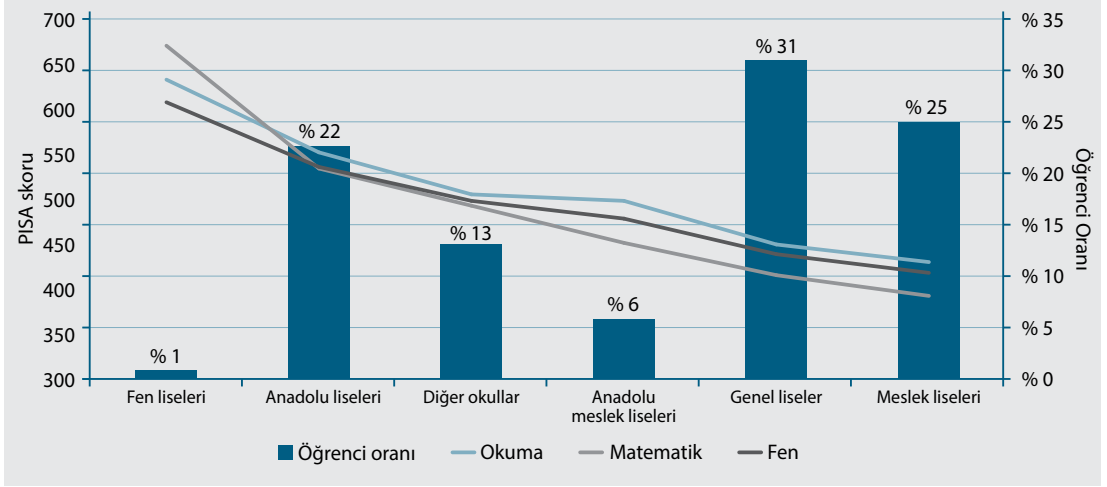
Bu iki program türü, Türkiye’de sınavla öğrenci alan ve en yüksek kalitede eğitim verdiği kabul edilen programlardır. Fen liselerindeki öğrencilerin % 51’i, Anadolu liselerindeki öğrencilerin de % 42’si sosyoekonomik düzeyi en yüksek ailelerden gelmektedir. Diğer taraftan, meslek liselerindeki öğrencilerin % 23’ü, diğer ortaöğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin de % 30’u sosyoekonomik olarak en düşük % 20’lik dilimindedir. Bu tablodan çıkarılacak en önemli ve çarpıcı sonuç, dezavantajlı ailelerden gelen öğrencilerin, performans ve kalite anlamında düşük düzeyde kabul edilen okullara girmesidir. Böylelikle, toplumda eşitsizlik ve yoksulluk döngüsünün kınalamama riskinin yükseldiği söylenebilir.

Program türleri akademik performans açısından incelendiğinde de yukarıda sözü geçen performans ve kalite düşüklüğünün hangi ortaöğretim programlarında yoğunlaştığı görülebilir. Grafik 18’de, ortaöğretimdeki öğrenci nüfusunun % 56’sının genel liselere ya da meslek liselerine gitmekte olduğu ve meslek liselerinde fen, matematik ve okuma alanlarındaki performansın tüm program türleri arasında en düşük düzeyde olduğu dikkat çekmektedir.

En yüksek performansı gösteren fen liselerine öğrenci nüfusunun yalnızca % 1’i, Anadolu liselerine ise % 22’si giderken, Grafik 17’de de görüldüğü gibi bu % 23’lük kesim sosyoekonomik olarak en yüksek dilimdeki ailelerden gelmektedir. Türkiye’de fen liseleri ve Anadolu liseleri gibi sıralama sınavları ile rekabetçi biçimde öğrenci seçen okullara girebilmek de örgün eğitim sistemi dışında başvurulan dersane ve özel ders desteği gibi pahalı yollardan geçmektedir. Ortaöğretime yüksek rekabetin olduğu sınavlarla girilen eğitim sistemlerinde, yüksek kalitede eğitim sunan okul sayısının az olması, bir ülkenin ortalama eğitim performansında düşüşe neden olduğu gibi, eğitimde eşitsizliği artırır.³⁶

36 Hanushek ve Wößmann, 2006.

GRAFİK 18: PROGRAM TÜRÜNE GÖRE PISA ÖĞRENCİ PERFORMANSI (2012)



Kaynak: ERG (OECD, 2013c kullanarak).

Not: Diğer okullar kategorisi sosyal bilimler liseleri, Anadolu öğretmen liseleri, çok programlı liseler, Anadolu teknik liseleri ve polis liselerinden oluşur.

Eğitim, Türkiye’de önem verilen ve çok tartışılan bir konudur. Milli Eğitim Bakanlığı ve konuyla ilişkili diğer kurumların işbirliği ve strateji bütünlüğü içinde gerçekleştirdiği şartlı eğitim yardımları, kamuoyunu bilgilendirme kampanyaları ve hedefli müdahaleler sonucu son 20 yılda Türkiye’de ilköğretimde okullulaşma oranları özellikle kız öğrenciler için önemli ölçüde artmıştır. Bununla birlikte sosyoekonomik durumun akademik başarıyla ilişkisinin kuvveti de azalmıştır. Bu olumlu gelişmelere karşın, özellikle ortaöğretimde okullulaşma, devamsızlık, okulu terk etme oranları, mezun olamama gibi önemli sorunlar devam etmektedir.

2012-13 eğitim-öğretim yılı itibarıyla zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmasıyla artan öğrenci nüfusunun gereksinimlerini karşılayacak sürdürülebilir politikalar üretilmesi sosyoekonomik durum, coğrafi bölge, cinsiyet ve program türü ayrımlarında gözlemlenen kaliteli eğitime erişim ve eğitimde kazanım konularındaki eşitsizlikleri azaltmada önemli rol oynayacaktır. Bunun için de öncelikle veriye dayalı ve akılcı analizler yapılması ve sorun alanlarının ayrıntılı biçimde belirlenmesi gerekmektedir. Bu araştırma raporunun bir sonraki bölümü, bu noktaya kadar yapılmış olan betimleyici mevcut durum analizini bir adım ileriye götürerek, eğitimde eşitliği etkileme olasılığı olan öğrenci, aile ve okul etmenlerini incelemektedir.

SOSYOEKONOMİK DURUMUN EĞİTİM HARCAMASI, OKULLULAŞMA VE AKADEMİK BAŞARI İLE İLİŞKİSİ

OKULLULAŞMA VE EĞİTİM HARCAMASI

Bir önceki bölümde de altı çizildiği gibi, eğitime erişimi olası kılan etmenler eşitliğin önemli bir ölçütüdür. Buna ek olarak, hanehalklarının farklı özelliklerine göre eğitime ayrılan kaynakların nasıl değiştiği de eğitimde eşitlik tartışmasını zenginleştirecek bulgular içerir. MEB tarafından tüm devlet okullarına gönderilen okul bütçeleri aynı olsa bile, ailelerin yaptıkları fazladan harcama farklı sosyoekonomik gruplar arasında halihazırda var olan eşitsizlikleri pekiştirebilir.

Bu bölümde, sosyoekonomik durum (SED) ve eğitim fırsatlarına erişim arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılabilmesi için okullulaşma ve eğitim harcaması verisi analiz edilecektir. Okullulaşma analizinde kişisel ve ailevi özelliklerin bir çocuğun okula gitme olasılığını nasıl etkilediği, 2012 Hanehalkı İşgücü Araştırmaları'ndaki mikro veri kullanılarak uygulanacak lojistik regresyon aracılığıyla araştırılacaktır.³⁷ Eğitim harcaması analizinde ise Hanehalkı Bütçe Araştırması (2011) kullanılarak hanelerin aylık eğitim harcamaları ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde incelenecektir.

Hanelerin eğitime ayırdıkları kaynakların eğitimde fırsat eşitliğine nasıl etkisi olabileceğini anlamak için öncelikle sosyoekonomik değişkenler ve okullulaşma arasındaki etkileşime bakmak yararlı olacaktır. Önemli bir gösterge ailenin eğitim durumudur.

Genel olarak, ailesinin eğitim düzeyi yüksek olan çocukların okullulaşma olasılıkları daha yüksektir.

Ailesinin eğitim düzeyi düşük olan çocukların eğitime kayıtlı olma olasılıkları azalmaktadır. Tablo 1, okullulaşma olasılığı üzerine yapılan lojistik regresyon sonuçlarını, anne-babası hiçbir eğitim düzeyini bitirmemiş çocuklara kıyasla Ortalama Marjinal Etki (OME) katsayıları üzerinden vermektedir. Tabloda, özellikle ortaöğretim düzeyinde (14-17 yaş grubu), ailenin eğitim düzeyinin okullulaşma üzerinde ciddi bir etkisi olduğu gözlemlenmektedir. Bu yaş grubundaki bireylerin, annelerinin üniversite mezunu olması durumunda okullulaşma olasılıkları % 30; anneleri lise mezunu ise % 24 artmaktadır. Babanın lise veya üniversite mezunu olması da % 20'nin üzerinde bir etki yaratmasına karşın, annenin eğitim düzeyinin okullulaşma olasılığı üzerinde daha kuvvetli bir etkisi olduğu söylenebilir.

³⁷ Regresyon örneklemini 6-13 yaş grubundan 70.037, 14-17 yaş grubundan 37.661 kişiden oluşur. Bağımlı değişken her bireye an itibarıyla okula gidip gitmediğinin sorulduğu maddedir. Bağımsız değişkenler de kadın olma, kentte yaşama, sosyal güvenlik sistemine kayıt durumu ve tarım sektöründe çalışma durumuna ilişkin gölge değişkenler; aile eğitim düzeyi ve bölgelere ilişkin kategorik değişkenler ile yaş ve kardeş sayısına ilişkin sürekli değişkenlerdir. Olasılık ağırlıklı ve değişkenlerin olasılıklar üzerindeki etkisinin daha açık yorumlanması adına Ortalama Marjinal Etki'nin tahminleri kullanılmıştır.

İlköğretim düzeyindeki öğrencilerin okullulaşma olasılıkları açısından bakıldığında ise, anne babanın eğitim durumunun etkisi daha düşüktür. Annesi üniversite mezunu olan çocukların okullulaşma olasılığı yalnızca % 1, annesi lise mezunu olan çocukların okullulaşma olasılığı ise % 1,8 artmaktadır. İlköğretimde okullulaşma için, anneden farklı olarak babanın eğitim düzeyinin daha yüksek okullulaşma olasılığı ile ilişkili olması ilginç bir bulgudur. Ancak babanın üniversite, ilköğretim veya liseden mezun olmuş olması sırasıyla % 3,1, % 2,6 ve % 2,4 gibi daha küçük oranlarda artışlar ile ilişkilidir.

TABLO 1: AİLE EĞİTİM DÜZEYİNİN ÇOCUĞUN OKULLULAŞMA OLASILIĞI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ (OME)

İLKÖĞRETİM ÇAĞINDAKİ ÇOCUKLAR		ORTAÖĞRETİM ÇAĞINDAKİ ÇOCUKLAR	
AİLENİN EĞİTİM DÜZEYİ	OME	AİLENİN EĞİTİM DÜZEYİ	OME
BABA: ÜNİVERSİTE	0.031***	ANNE: ÜNİVERSİTE	0.295***
BABA: İLKÖĞRETİM	0.026***	ANNE: LİSE	0.241***
BABA: LİSE	0.024***	BABA: ÜNİVERSİTE	0.238***
ANNE: İLKÖĞRETİM	0.021***	BABA: LİSE	0.205***
ANNE: LİSE	0.018***	ANNE: İLKÖĞRETİM	0.110***
ANNE: ÜNİVERSİTE	0.011***	BABA: İLKÖĞRETİM	0.065***

Kaynak: ERG (TÜİK, 2012 kullanarak).

Not: Tüm OME değerleri ailesi hiç eğitim almamış çocuklarla karşılaştırmalı olarak hesaplanmıştır. İlköğretim çağı 6-13 yaş, ortaöğretim çağı 14-17 yaş arasıdır. % 1 düzeyinde istatistiksel anlam *** ile belirtilmiştir.

Bu tablodan çıkan sonuç, ortaöğretimde okullulaşma olasılığı ile SED arasında yadsınamaz bir ilişki olduğudur. Buna karşın, ailenin eğitim düzeyinin ilköğretimde okullulaşma üzerinde çok daha az bir etki yaratıyor olması, ilköğretime erişimin SED düzeyine daha az duyarlı olduğunu gösterir. Bu bulgu, Hanehalkı İşgücü Araştırması'nın uygulandığı 2012 yılı itibarıyla ilköğretimin zorunlu ve ücretsiz olması, ortaöğretimin ise zorunlu eğitim kapsamında olmaması nedeniyle çok şaşırtıcı değildir.³⁸ Türkiye'de geçtiğimiz 10 yıl içinde başarıyla uygulanan "Haydi Kızlar Okula" kampanyası ve Yetiştirici Sınıf Öğretim Programı gibi projelerin de dezavantajlı ve okul dışında kalmış çocukların ilköğretime kazandırılmasındaki olumlu etkisi de ilköğretimin SED'e daha az bağlı olmasını açıklayan bir etmendir.

Öte yandan, ortaöğretime erişimde eşitsizlikler daha fazladır çünkü bu düzeydeki okullulaşma SED ile daha yakından ilişkili görünmektedir.

Lise eğitiminin zorunlu eğitim kapsamına alınmasıyla birlikte ortaöğretimde de sosyoekonomik gruplar arasındaki okullulaşma farklarının orta ve uzun vadede azalması beklenebilir. Bu alanda da ilköğretimde olduğu gibi belli özelliklere sahip farklı grupları (cinsiyet, aile geliri, yaşanılan yer ve evde kullanılan dil vb. ile ayrılan) hedef alan ve ortaöğretime kazandırmaya çalışan projeler yararlı olacaktır.

³⁸ 2012-13 eğitim-öğretim yılının başında, Türkiye'de zorunlu eğitim 12 yıla çıkartılmış; ortaöğretim de böylece zorunlu eğitim kapsamına alınmıştır.

Lojistik regresyon ile analiz edilen farklı kişisel özellikler ve hanehalkı özelliklerinin okullulaşma ile ilişkilerinden de önemli bulgular elde edilebilir. Tablo 2’de bir önceki tablodakine benzer olarak ortaöğretimde okullulaşmanın ilköğretime oranla farklı özelliklere daha duyarlı olduğu gözlemlenebilir. Örneğin, 20.000’den fazla nüfusu olan yerleşim yerlerinde yaşama durumu ortaöğretimde okullulaşma olasılığını % 5 oranında artırırken, ilköğretimde yaşanan yerin büyüklüğü ile okullulaşma arasında herhangi bir ilişki görülmemektedir. Hanede çalışan yetişkinlerin kayıtlı işlerde çalışıyor olması çocuklarının ortaöğretime kayıtlı olma olasılığını % 3,5 oranında artırırken, ilköğretim düzeyinde görülen etki daha düşük ve istatistiksel olarak daha az anlamlıdır. Hem ilköğretim hem de ortaöğretimde hanede çalışanların tarım sektöründe çalışıyor olması okullulaşma olasılığını olumsuz etkilerken, bu olumsuz etki ortaöğretimde çok daha yüksektir. Buna ek olarak, öğrencinin kardeş sayısı arttıkça ortaöğretimde okullulaşma olasılığı % 2 civarında düşmektedir. Bu etki ilköğretimde gözlemlenmemektedir.³⁹

Yaş değişkeninin de hem ilköğretim hem de ortaöğretimde okullulaşma üzerinde büyük ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır; ancak bu etki iki eğitim düzeyi için ters yönerdedir (Tablo 2). İlköğretim çağındaki çocuklar için, her bir yaş okula kayıtlı olma olasılığını % 3 oranında artırırken, ortaöğretim çağındaki çocuklarda yaşın artması okula kayıtlı olma olasılığını her yıl için % 7,5 oranında azaltmaktadır.

İlköğretim düzeyinde bunun en önemli nedeni ailelerin çocuklarının okula hazır olmadıklarını düşünmesi ve onları ilköğretime geç göndermeyi tercih etmesidir. Ortaöğretim düzeyinde ise öğrencilerin yaşları arttıkça okula gitme olasılıklarının azalıyor olması, öğrencilerin okulu farklı nedenlerle terk ettikleri anlamına gelir. Bu raporun ilk bölümünde de üzerinde durulduğu gibi, öğrencinin ilköğretimden ortaöğretime geçişinde yalnızca okula kaydını değil, okula devamını sağlamak eğitim politikasının önceliklerinden olmalıdır.

TABLO 2: BİR ÇOCUĞUN OKULLULAŞMA OLASILIĞI İLE İLİŞKİLİ ETMENLER (OME)			
İLKÖĞRETİM ÇAĞINDAKİ ÇOCUKLAR		ORTAÖĞRETİM ÇAĞINDAKİ ÇOCUKLAR	
ÖZELLİK	OME	ÖZELLİK	OME
YAŞ	0.030***	NÜFUSU 20.000’DEN BÜYÜK YERLEŞİM YERİ	0.050***
KADIN	0.013***	HANEDE KAYITLI İSTİHDAM	0.035***
HANEDE KAYITLI İSTİHDAM	0.006**	KADIN	0.012*
KARDEŞ SAYISI	0.002**	ETKİLEŞİM DEĞİŞKENİ (KADIN VE KARDEŞ SAYISI)	-0.015***
NÜFUSU 20.000’DEN BÜYÜK YERLEŞİM YERİ	0	KARDEŞ SAYISI	-0.018***
ETKİLEŞİM DEĞİŞKENİ (KADIN VE KARDEŞ SAYISI)	-0.007***	HANEDE TARIM SEKTÖRÜNDE İSTİHDAM	-0.050***
HANEDE TARIM SEKTÖRÜNDE İSTİHDAM	-0.008***	YAŞ	-0.075***

Kaynak: ERG (TÜİK, 2012 kullanılarak).

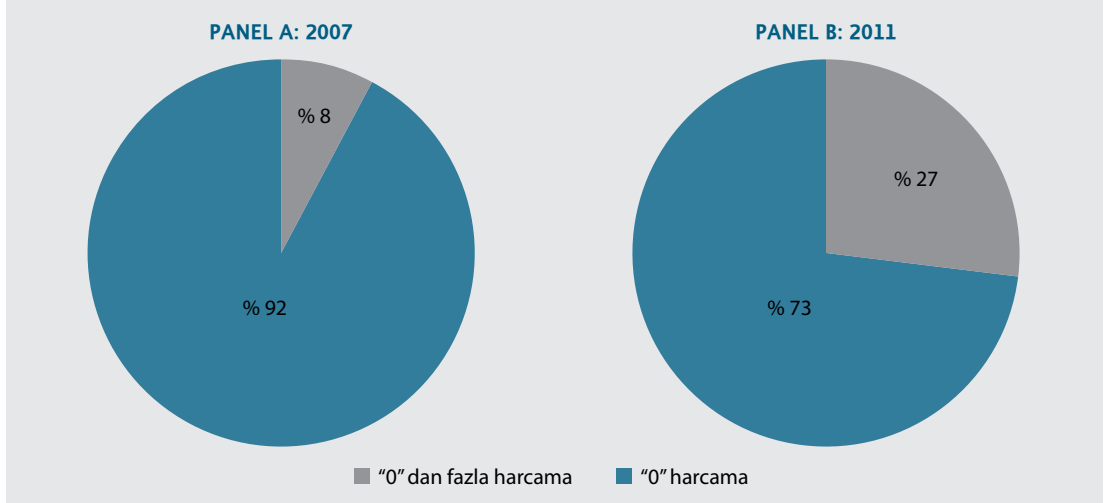
Not: İlköğretim çağı 6-13 yaş, ortaöğretim çağı 14-17 yaş arasıdır. % 1, % 5 ve % 10 düzeylerinde istatistiksel anlam sırasıyla ***, **, ve * ile belirtilmiştir.

39 Lojistik regresyon uygulanırken bir kontrol değişkeni olarak kullanılan coğrafi bölgelerin okullulaşma olasılığı üzerinde kuvvetli bir etkisi bulunmamıştır. Betimsel analizde başarı ve erişim açısından belirgin farklılıklara yol açtığı görülen bölgelerin, regresyon analizindeki istatistiksel etkisinin küçük olmasının açıklamalarından biri bölgelerin SED anlamında kendi içlerinde ayrılmış olması olabilir. Dolayısıyla, farklı SED göstergeleri regresyona kontrol değişkenleri olarak eklendiğinde, çocuğun yaşadığı bölgenin okullulaşma olasılığı üzerindeki etkisi azalır.

Hanehalkı özelliklerine ek olarak, öğrencilerin bireysel özelliklerine göre eğitimde eşitliğe bakmak hangi grupların eğitim hakkından yararlanmadığını anlamak için önemlidir. Bir örnek olarak, Türkiye’de kadınların okullulaşma oranları genel anlamda erkeklere oranla daha düşük olma eğilimindedir ve bunun sonucu Türkiye’de birçok kadın eğitim fırsatlarından mahrum kalmıştır. Buna karşın, bu çalışmada kullandığımız regresyon sonuçları bu konuda kritik adımlar atıldığını ve olumlu yönde değişikliklerin yaşandığını doğrular niteliktedir. Diğer tüm etmenler sabit tutulduğunda, yalnız başına kadın olma durumu, ilköğretim ve ortaöğretimde okullulaşma olasılığını az da olsa artırıyor görünmektedir. Kadın olma durumu aynı hanedeki kardeş sayısı ile birlikte regresyona alındığında ise, örneğin ortaöğretim düzeyinde, 1 kardeşi olan kadınlar için kadın olma durumunun okullulaşma olasılığını azalttığı görülebilir ($0,012 - 0,015 = -0,003 < 0$). Bu durum, dezavantajlı ve çok çocuklu ailelerin kaynakları kısıtlı olduğu için kızları yerine oğullarını okula gönderme eğiliminde oldukları anlamına gelebilir.

Eğitime ayrılan kaynaklar analiz edildiğinde de aşağıdaki grafiklerde görülebileceği gibi, son 4 yılda çocuklarının eğitimine fazladan harcama yapan hanelerin sayısında bir artış söz konusudur. Okullara başış, destekleyici kitaplar ve farklı materyaller, özel dersler ve özel okulöncesi eğitim gibi servisler için yapılan bu ek harcamalar oldukça yüksek miktarlara ulaşabilmektedir. Devlet eğitimi ücretsiz olduğundan, ilköğretim çağında çocukları olan ailelerin büyük çoğunluğu eğitime “0” kaynak ayırmaktadır (Grafik 19). Ancak, son 4 yıl içinde (2007-11 arası) ilköğretim düzeyinde yapılan ek harcamalar % 8’den % 27’ye yükselmiştir. Bir diğer deyişle, 2011 itibarıyla ilköğretim çağında çocuğu bulunan ailelerin dörtte birinden fazlası eğitime ek kaynak ayırmaktadır.

GRAFİK 19: İLKÖĞRETİM ÇAĞINDA BİREYİ BULUNAN HANELERİN EĞİTİM HARCAMALARI

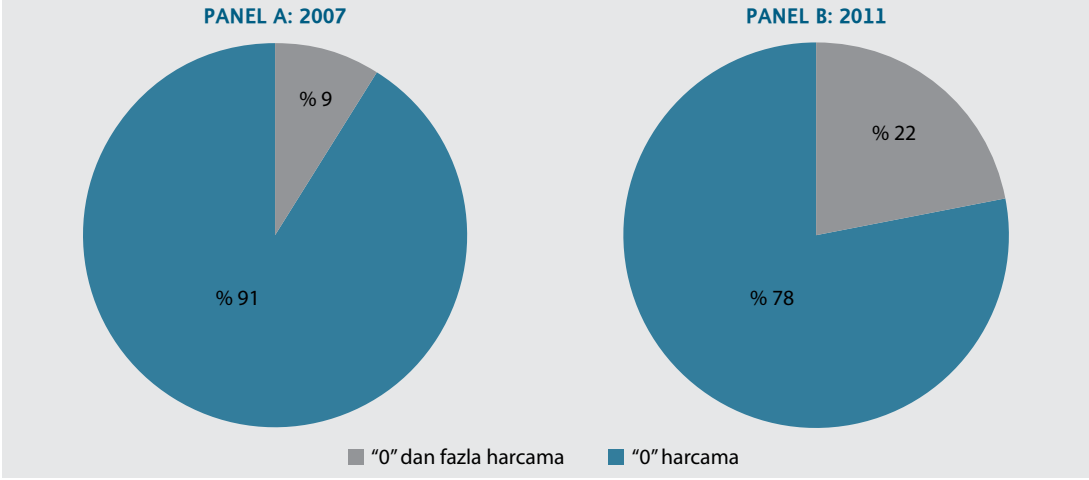


Kaynak: ERG (TÜİK 2007 ve TÜİK 2011 kullanarak).

Not: Ankette yalnızca yaş grupları verildiğinden, 2007 için ilköğretim çağı 6-14 yaş grubu, 2011 için ise 6-13 yaş grubu olarak tanımlanmıştır.

Benzer biçimde, ortaöğretim çağında çocukları bulunan ailelerin yaptığı eğitim harcamaları da 2007 ve 2011 yılları arasında önemli oranda artmış; % 9’dan % 22’ye yükselmiştir (Grafik 20). Eğitime fazladan kaynak ayırabilmek de, ya ailelerin sosyoekonomik durumunun görece olarak iyi olmasından ya da durumları iyi olmasa bile bazı ailelerin çocuklarının daha iyi bir eğitim alması için finansal fedakarlıklar yapmasından kaynaklanıyor olabilir.

GRAFİK 20: ORTAÖĞRETİM ÇAĞINDA BİREYİ BULUNAN HANELERİN EĞİTİM HARCAMALARI

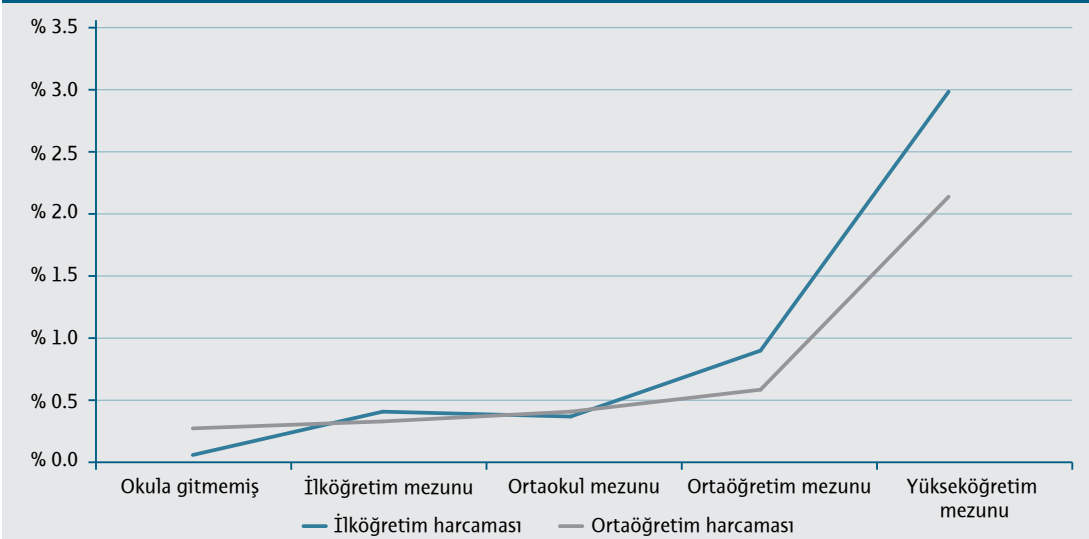


Kaynak: ERG (TÜİK 2007 ve TÜİK 2011 kullanarak).

Farklı eğitim düzeyine sahip hanelerin eğitim harcaması düzeyleri de eğitimde eşitliğin farklı bir yönünü açığa çıkarır. Grafik 21, aile reisinin eğitim düzeyine göre hanelerin aylık eğitim harcamalarını gösterir. Burada ortaya çıkan tablo, okullulaşma olasılığı hesaplamalarından farklıdır. Aile reisinin eğitim düzeyi arttıkça, ilköğretim düzeyinde eğitim harcaması da büyük ölçüde artmaktadır. Üniversite mezunu olan aile reisleri lise mezunu olanlara oranla çocuklarının eğitimine 3 kat fazla para harcamakta; lise mezunu olan aile reisleri ise ortaokul mezunu olanlara oranla çocuklarının eğitimine 2 kat fazla yatırım yapmaktadır.

Bir diğer deyişle, sosyoekonomik durum özellikle ilköğretim düzeyinde okullulaşma açısından büyük farklılıklara yol açmazken; eğitim harcamaları açısından önemli farklar yaratabilir. Bu da daha avantajlı ailelerden gelen öğrencilerin eğitimine daha fazla kaynak ayrılıyor olması anlamına gelir ve böylece eğitimde eşitsizlikleri artıran bir etmen olabilir.

GRAFİK 21: AİLE REİSİNİN EĞİTİM DÜZEYİNE GÖRE AYLIK EĞİTİM HARCAMASI (TOPLAM HARCAMANIN YÜZDESİ OLARAK)

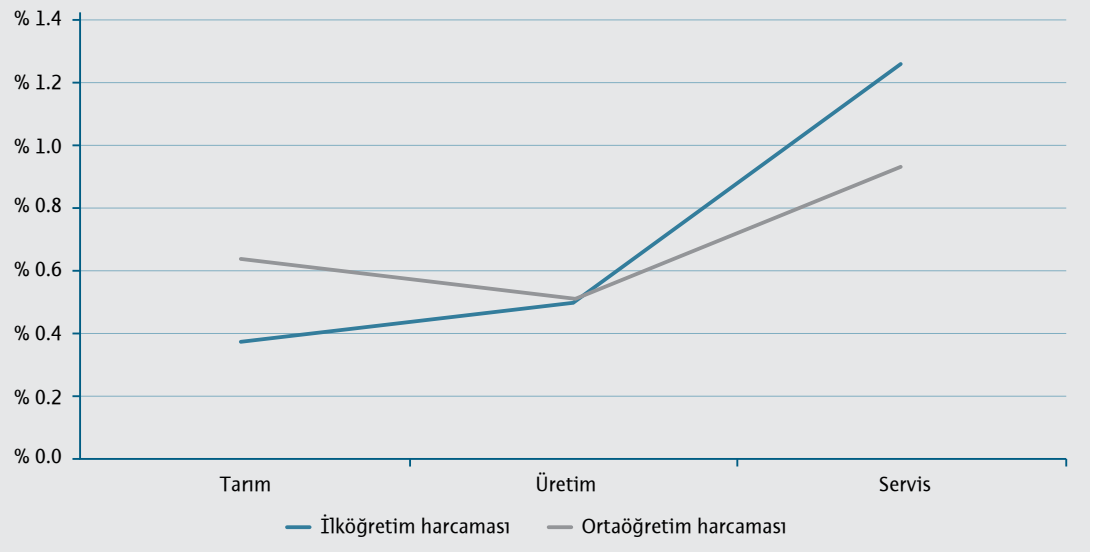


Kaynak: ERG (TÜİK, 2011 kullanarak).

Not: İçinde en az bir ilköğretim (6-13 yaş) ya da ortaöğretim (14-17 yaş) öğrencisi bulunan haneler.

Aynı çıkarıma sosyoekonomik durumun farklı değişkenleri kullanılarak da ulaşılabilir. Örneğin, aile reisinin çalıştığı sektöre göre eğitim harcamaları farklılık gösterir (Grafik 22). Aile reisinin servis sektöründe çalışıyor olması ortaöğretim ve özellikle de ilköğretim düzeyinde eğitime daha fazla ek kaynak ayrılması anlamına gelir. Hane reisinin tarım sektöründe çalışıyor olması ilköğretim düzeyinde en düşük düzeyde eğitim harcaması ile ilişkiliyken, ortaöğretim düzeyinde imalat sektöründe çalışan hane reislerinin eğitime daha az kaynak ayırdığı gözlemlenmektedir. Aile reislerinin üretim sektöründe çalıştığı hanelerde eğitime yapılan ek harcamalar ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde farklılık göstermez.

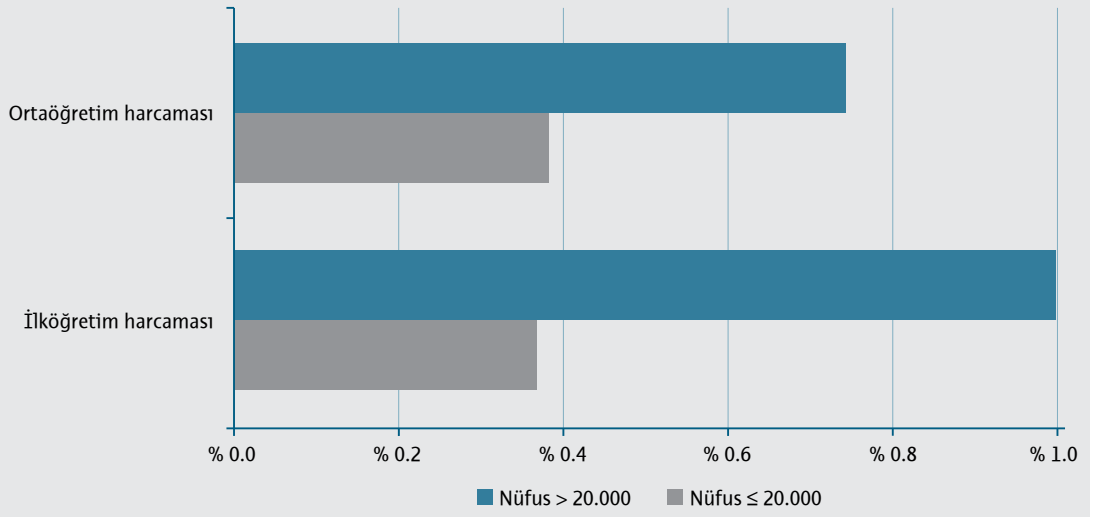
GRAFİK 22: AİLE REİSİNİN ÇALIŞTIĞI SEKTÖRE GÖRE AYLIK EĞİTİM HARCAMASI (TOPLAM HARCAMANIN YÜZDESİ OLARAK)



Kaynak: ERG (TÜİK, 2011 kullanarak).

Eğitim harcamaları yaşanan yerin büyüklüğüne göre de ciddi farklılıklar gösterir. Daha kalabalık yerlerde yaşayan haneler daha küçük yerleşim yerlerinde yaşayanlara oranla ilköğretim düzeyinde eğitime 3 kat daha fazla kaynak ayırmaktadır (Grafik 23). Ortaöğretimde de benzer biçimde daha

GRAFİK 23: YAŞANAN YERİN BÜYÜKLÜĞÜNE GÖRE AYLIK EĞİTİM HARCAMASI (TOPLAM HARCAMANIN YÜZDESİ OLARAK)

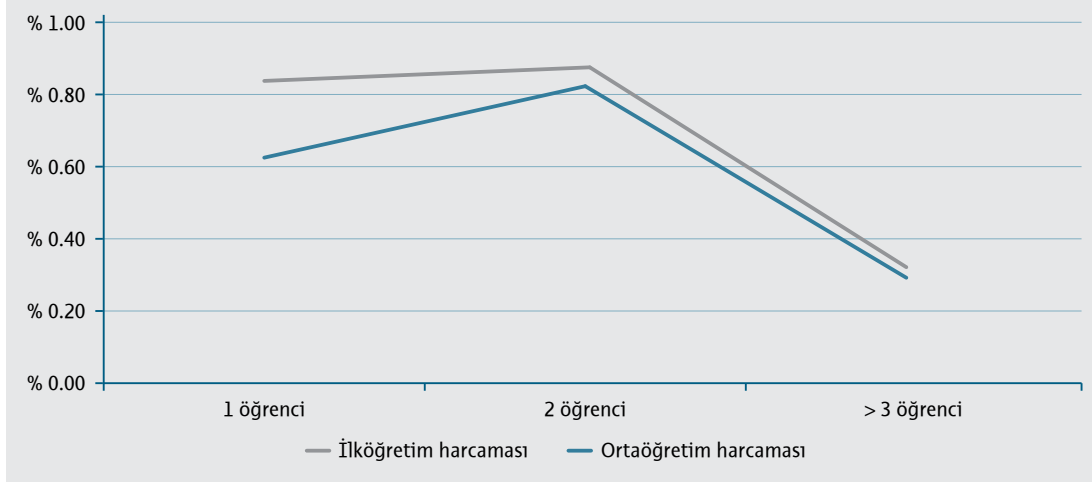


Kaynak: ERG (TÜİK, 2011 kullanarak).

büyük yerleşim yerlerinde eğitime daha fazla kaynak ayrıldığı görülebilir. Özetle, daha büyük yerlerde yaşayan ailelerin hem çocuklarını ortaöğretime yazdırma olasılıkları hem de eğitime harcadıkları para, nüfusu 20.000'den az olan yerlerde yaşayanlara oranla daha fazladır. İlköğretim düzeyinde ise okula erişim ortaöğretime oranla daha eşitlikçi olmakla birlikte, eğitime ayrılan kaynaklar, ortaöğretimde olduğu gibi, büyük yerleşim yerlerinde daha fazladır.

Grafik 24, bu bulguyu harcama verisi üzerinden irdelemektedir. Bir hanede iki ilköğretim öğrencisi olması durumunda ailenin eğitim harcaması, bir ilköğretim öğrenci olması durumuna oranla fazla değişiklik göstermez. Ancak aynı ailede iki ortaöğretim öğrencisi bulunması durumunda eğitim harcamaları artmaktadır. Bunun nedeni, ortaöğretimin materyal ve eğitim desteği açısından daha fazla kaynak gerektirmesidir. Hem ilköğretim hem de ortaöğretim düzeyinde ailede üç öğrenci olması durumu çok daha düşük eğitim harcamasıyla ilişkilidir. Bu da aile büyüdükçe, ailelerin, çocuklarının eğitimine kaynak ayırma konusunda daha çok zorluk yaşaması anlamına gelebilir.

GRAFİK 24: HANEDEKİ ÖĞRENCİ SAYISINA GÖRE AYLIK EĞİTİM HARCAMASI (TOPLAM HARCAMANIN YÜZDESİ OLARAK)



Kaynak: ERG (TÜİK, 2011 kullanılarak).

SED VE AKADEMİK BAŞARI: TIMSS ANALİZİ

Öğrencinin sosyoekonomik durumunun akademik başarısı üzerinde ne ölçüde etkili olduğu kritik bir sorudur. Sosyoekonomik göstergelerin öğrenci performansını tahmin etmek konusunda etkili olduğu eğitim sistemleri, düşük SED grubuna ait öğrencilerin daha avantajlı ailelerden gelen akranları ile eşit eğitim fırsatlarına sahip olmaması anlamına gelir. Eğitimde eşitlik raporunun tamamlayıcı son bölümü de, bu nedenle, son TIMSS değerlendirmesinin (2011) akademik sonuçlarının kişisel ve sosyoekonomik özellikler ile ilişkisine ayrılacaktır. Bu analizi bir adım daha ileri taşımak adına okuluçi (öğrenci özelliklerine bağlı) ve okullararası (gidilen okula bağlı) akademik başarı varyansı de incelenecektir.

Bu amaç doğrultusunda, TIMSS akademik sonuçları ile ilişkisi araştırılacak ve öğrencinin SED'ini temsil etmek üzere oluşturulan birincil değişken "Evdeki Eğitim Kaynakları (EEK)" endeksidir.⁴⁰

⁴⁰ EEK endeksi aile eğitimi ve evdeki kaynaklar (internet, kitap sayısı ve öğrencinin kendi odası olması) üzerinden şöyle oluşturulmuştur: "Birçok kaynak" kategorisi öğrencinin en az bir ebeveyninin en az lise mezunu olması, hem internetinin hem de kendi odasının olması ve evinde 100'den fazla kitap olması durumudur. Karşılaştırma grubu olan "Az kaynak" ise öğrencinin en az bir ebeveyninin lise altı eğitimi olması, ne internetinin ne de kendi odasının olması ve evinde 25'ten az kitap bulunması durumudur. Arada kalan tüm öğrenciler "Bazı kaynaklar" kategorisindedir. Öğrencilerin % 8'i "Birçok kaynak", % 68'i "Bazı kaynaklar", % 24'ü ise "Az kaynak" kategorisindedir.

Bu endeksin performans üzerindeki etkisi eşitsizliğin boyutunu göstermek açısından yararlı bir araç olacaktır. Regresyonda kullanılacak diğer değişkenler okulun SED sınıflandırması gibi okul düzeyindeki değişkenler ve evde konuşulan dilin Türkçe olup olmadığıdır. Yaşanılan bölgenin ve gidilen okulun sosyoekonomik durumu ile öğrencinin evde konuştuğu dil, eğitimde eşitsizliklerin araştırılmasında büyük önem taşımaktadır. Öğrencinin kişisel özelliklerinin mi okul özelliklerinin mi eşitsizliği tahmin etmekte daha etkili olduğu sorusunun yanıtı da bu yöntemle verilmeye çalışılacaktır.

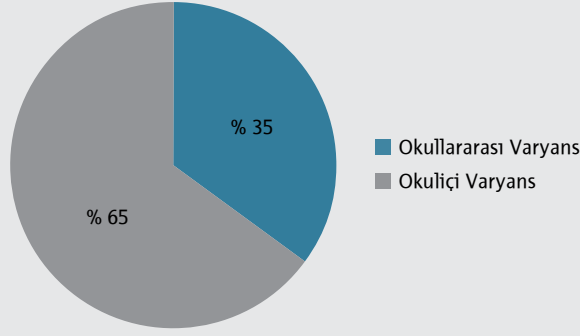
Tablo 3, TIMSS 8. sınıf matematik sonuçları ve yukarıda ayrıntılandırılan değişkenler kullanılarak yapılan analizin sonuçlarını özetlemektedir. Tabloda da görüldüğü gibi, başka kontrollerin kullanılmadığı Model 1’de SED’in öğrencinin akademik başarıları üzerinde büyük ve önemli bir etkisi vardır. Birçok eğitim kaynağına erişimi olan öğrenciler, az kaynağa sahip öğrencilerden 179 puan daha yüksek performans gösterme olasılığına sahiptir.

Model 2 ise bir Sabit Okul Etkisi modeli üzerinden tüm okul düzeyi etmenleri için kontroller uygular. Bu model aynı bölge ve okuldaki farklı öğrencileri karşılaştırır ve öğrencilerin kişisel özelliklerinin akademik başarıları üzerindeki etkisini ölçer. Bu koşullar altında SED’in akademik başarıları üzerindeki etkisi Model 1’e oranla azalmış görünmekle birlikte (86 puan), daha yüksek SED düzeyi hala bir yeterlik düzeyinden de fazla avantaj yaratıyor görünmektedir. Evde Türkçe konuşuluyor olması da akademik başarıları olumlu etkilemektedir. Model 2 verideki varyansı Model 1’in iki katından fazlası ölçüsünde açıklar ve böylelikle okul özelliklerinin başarılarıdaki farkları açıklamakta etkili olduğunu kanıtlar.

Regresyonda denenen Model 3 bu raporun Yöntem bölümünde de üzerinde durulan ve yalnızca öğrenci özelliklerini temel alan Hiyerarşik Doğrusal Model’dir (HLM). Bu model, öğrenciler arasındaki farkların Sabit Okul Etkisi modelinin açıklayamadığı yanlarını kontrol etmek ve OLS modelinin sağlamlığını test etmek için uygulanmıştır. Ancak Okul Sabit Etkiler modelinin sonuçlarının, özellikle okullarda SED’in etkisi yüksek olduğundan, eldeki veri için daha uygun olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, uygulanan Hausman testi de HLM modelini bu araştırmada kullanılan veri seti için uygun olmadığından reddetmiştir. Bu durum şöyle yorumlanabilir: Model 2’de olduğu gibi okul etmenleri kontrol edildiğinde, hem SED’in akademik başarıları üzerinde etkisi azalmakta hem de (düzeltilmiş R² ile ölçülen) modelin sağlamlığı artmaktadır. Yalnızca öğrenci özellikleri için uygulanan Model 3 de Model 2’ye benzer sonuçlar verse de, okullar ve SED arasındaki olası korelasyonu göz ardı etme olasılığı yüksek olduğundan kaynaklarla ilgili değişkenlerin etkisini yukarı doğru taraflı biçimde tahmin etmektedir (over-estimation). Bu nedenle, Model 2 eldeki veri seti için uygulanabilecek en doğru modeldir.

TIMSS 2011 8. sınıf (ilköğretim) matematik sonuçları açısından Türkiye’de okuliçi varyans okullararası varyansa oranla çok daha yüksektir (Grafik 25). Bu alandaki öğrenci skorlarındaki varyansın % 65’i aynı okul içindeki farklı özelliklere sahip öğrenciler arasında görülürken, % 35’i farklı okullar arasında görülmektedir. İlköğretimde öğrencilerin adrese bağlı olarak okullara kaydedilmesi farklı SED gruplarından öğrencilerin aynı okullarda okumasına ve farklı okullar arasında değil, aynı okulun içindeki farklı öğrenciler arasında skor varyansının görülmesine yol açmaktadır.

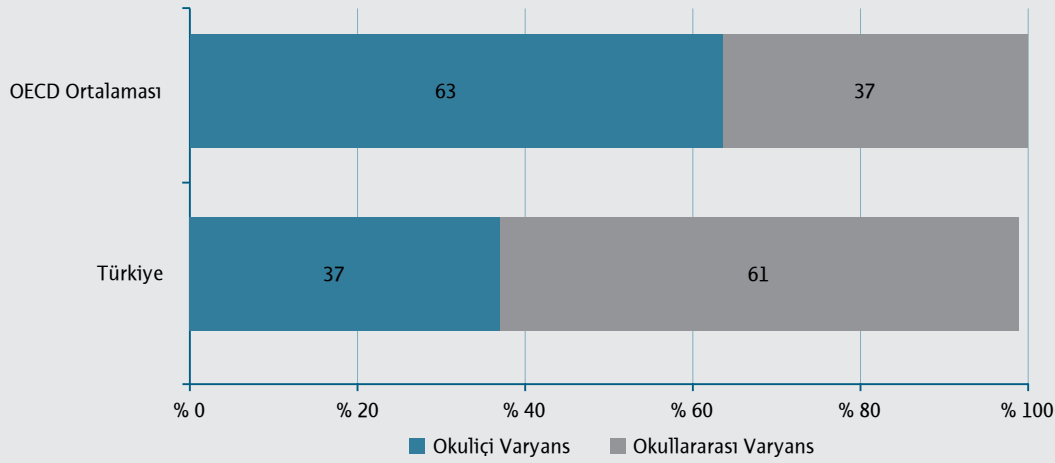
GRAFİK 25: TÜRKİYE'DE 8. SINIF MATEMATİK SKORU VARYANSI



Kaynak: ERG (IEA, 2011 kullanarak).

Türkiye’de ortaöğretim düzeyinde öğrencilerin program türlerine göre ayrıştırılmasına bağlı olarak, ortaöğretim düzeyinde okullararası varyans akademik başarıyı açıklamada çok daha önemli bir paya sahiptir. Bu fark OECD ortalaması ile karşılaştırıldığında da oldukça büyüktür (Grafik 26). 15 yaşındaki öğrencilerin matematik skorları arasındaki farkların % 61’ini okullararası varyans açıklarken, OECD ortalamasında bu oran % 37’dir.

GRAFİK 26: 15 YAŞ MATEMATİK SKORU VARYANSI (OECD VE TÜRKİYE)



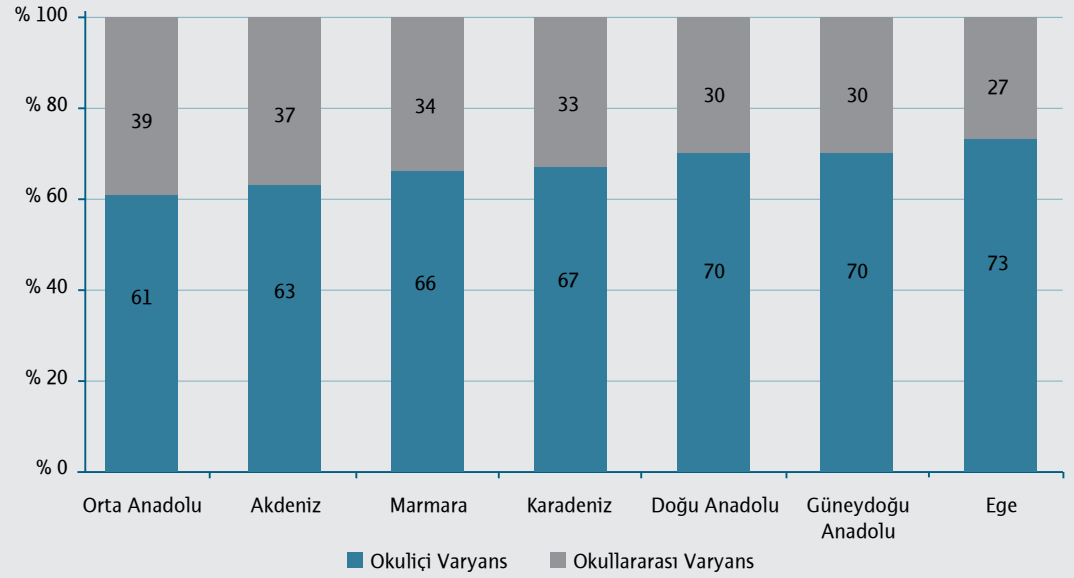
Kaynak: ERG (OECD, 2013c kullanarak).

Hatta, OECD ve Türkiye ortaöğretimdeki skor varyansını açıklayan nedenlerde birbirinin tam zıttı özellikler gösterir. Türkiye açısından bu bulgunun önemi şudur: ilköğretim düzeyinde öğrencinin performansını belirleyen en önemli değişken SED iken, bu durum ortaöğretimde program türleri özelinde bir ayrım yaratılmış olması nedeniyle sistem çapında bir eşitsizlik sorununa dönüşmüş görünmektedir. İlköğretim düzeyinde halihazırda daha avantajlı konumda olan öğrenciler, ortaöğretim düzeyinde çoğunlukla aynı SED’den farklı öğrencilerle gruplanmakta, bu da geriye kalan daha dezavantajlı akranlarının eğitim fırsatlarından aynı düzeyde yararlanamamasına yol açabilmektedir.

Buna ek olarak, ilköğretim düzeyinde okuliçi varyans öğrencinin hangi coğrafi bölgede yaşadığına bağlı olarak da farklılık gösterir. Türkiye'nin tüm bölgelerinde okuliçi varyans skordaki çeşitliliğin en az % 61'ini açıklar (Grafik 27). Ancak Ege, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde bu oran % 70'in de üzerindedir. Diğer taraftan, Orta Anadolu ve Akdeniz'de okullar arasındaki farklar öğrenci performansını açıklamakta daha etkilidir. Bu durum, bölgeler arasında akademik başarı eşitsizliğine yol açan etmenlerin farklı olduğunun ve eğitim politikası tasarlanırken bunun göz önünde bulundurulmasının önemini vurgular.

Tablo 3'te görülebileceği gibi regresyon analizinde bölgelerin performans üzerinde kendi başlarına önemli bir etkisi yoktur. Ancak, bazı bölgelerde okullar arasında göze çarpan skor farkları, dezavantajlı okullara daha fazla kaynak aktarımı yapılması gerektiği anlamına gelebilir. Benzer biçimde, okuliçi skor varyansının yoğun olduğu bölgelerde ise farklı politika müdahaleleri gerekebilir. Türkiye'de merkezi olarak yürütülen eğitim politikalarının yerelde yaratabileceği etki de buna benzer veri analizleri kullanılarak artırılabilir.

GRAFİK 27: COĞRAFİ BÖLGELERE GÖRE OKULİÇİ VE OKULLARARASI VARYANS



Kaynak: ERG (IEA, 2011 kullanarak).

Tablo 3'teki regresyon modellerine geri dönülecek olursa, Model 4, 5 ve 6'nın akademik başarıyı etkileyen etmenleri araştırmaya devam ettiği, ancak en büyük farkı hala kişisel özelliklerin yarattığı görülebilir. Model 4'te öğretmen deneyimi arttıkça akademik başarının az da olsa arttığı, ancak coğrafi bölge ve öğretmenin alanı gibi değişkenlerin önemli bir etkisi olmadığı bulgulanmıştır. Regresyona daha fazla okul etmeni ekleyen Model 5'te okul kompozisyonu ve sınıf büyüklüğü, Model 6'da ise diğer tüm okul özellikleri akademik başarı üzerinde ciddi ölçüde etkili görünmemektedir.

Açık olarak görülen sonuçlardan biri SED düzeyi yüksek öğrenci nüfusuna sahip okullardaki öğrencilerin başarı olasılıklarının kayda değer biçimde arttığıdır. Buna ek olarak, yüksek akademik performansa vurgu yapılan okullarda da öğrencilerin daha iyi performans gösterme olasılığının arttığı gözlemlenebilir.

Regresyonda kullanılan 'gözlemlenebilir özelliklerin' akademik başarı üzerindeki etkisi 'gözlemlenemeyen özellikler' kadar yüksek değildir. Bunun anlamı, akademik başarının artırılmasının daha çok okul kaynağı ya da daha fazla öğretmen deneyimi gibi tekil çözümlerle değil, birçok farklı müdahalenin birleşimi ile sağlanabileceğidir.

Altı çizilmesi gereken ve tüm modellerde öne çıkan bir bulgu, evde Türkçe konuşuluyor olmasının kuvvetli ve tutarlı olarak akademik başarıyı tahmin etmesidir. Raporun önceki bölümlerinde belirtildiği gibi, bu konuda yapılan çok fazla çalışma yoktur ve bunun bir gereksinim olduğu açıktır. Doğru grupları hedef alan eğitim politikalarının geliştirilmesi akademik başarı farklarının azaltılması ve zamanla ortadan kaldırılması için uygulanabilecek en akılcı yöntemdir.

TABLO 3: TIMSS 2011 REGRESYON ANALİZİ SONUÇLARI

	MODEL	MODEL 1 (YALNIZCA SED)	MODEL 2 (SABİT OKUL ETKİSİ)	MODEL 3 (YALNIZCA ÖĞRENCİ ÖZELLİKLERİ)	MODEL 4 (ÖĞRENCİ, ÖĞRETMEN ÖZELLİKLERİ)	MODEL 5 (ÖĞRENCİ, ÖĞRETMEN VE OKUL YAPISI)	MODEL 6 (ÖĞRENCİ, ÖĞRETMEN VE TÜM OKUL ÖZELLİKLERİ)
	DÜZELTİLMİŞ R ²	0.17	0.40	0.20	0.21	0.26	0.28
	SABİT DEĞER	394.20	201.21	-111.09	47.24	-24.81	84.29
	N	6915	6905	6905.00	6637	5798	5533
SOSYOEKONOMİK DURUM (SED) ÖLÇÜTÜ	BAZI KAYNAKLAR	63.38***	34.42***	52.64***	47.37***	43.11***	41.61***
	BİRÇOK KAYNAK	179.18***	86.11***	164.22***	158.42***	133.09***	122.81***
KİŞİSEL ÖZELLİKLER	TÜRKÇE		34.60***	44.15***	36.13***	35.99***	34.86***
	KADIN		2.89	2.84	3.44	4.71	3.72
	YAŞ		60.67	81.14	56.97	64.90	50.18
	YAŞ KARESİ		-2.61	-3.37**	-2.54	-2.71	-2.22
SABİT OKUL ETKİSİ		HAYIR	EVET	HAYIR	HAYIR	HAYIR	HAYIR
ÖĞRETMEN ÖZELLİKLERİ	ÖĞRETMEN DENEYİMİ				4.00*	3.45*	0.93
	ÖĞRETMEN DENEYİMİ (KARESİ)				-0.11*	-0.10	-0.03
	ÖĞRETMEN ALANI MAT.				-11.62	-7.79	-15.21
	ÖĞRETMEN ALANI MAT. VE EĞİTİM				-10.09	0.54	-2.36
	ÖĞRETMEN ALANI EĞİTİM				-20.53	-15.95	-15.70
OKUL STATÜSÜ (ÖĞRENCİ SED'İNE GÖRE)	ORTALAMA					7.87	3.13
	AVANTAJLI					56.46***	42.20***
OKUL ÖZELLİKLERİ	SINIF MEVCUDU					-0.71	-0.33
	YÜKSEK_AKADEMİK						28.42***
	ÇOK YÜKSEK_AKADEMİK						24.34
	BAZI EKSİKLİKLER						-12.58
	EKSİKLİK YOK						49.29
	DİSİPLİN_ORTA DÜZEY						14.72**
	DİSİPLİN_YÜKSEK DÜZEY						17.73
	3-5 ÖĞRENCİ BAŞINA BİLGİSAYAR						0.59
	6+ ÖĞRENCİ BAŞINA BİLGİSAYAR						-3.70
	0 ÖĞRENCİ BAŞINA BİLGİSAYAR						5.46
	DERS SAATLERİ						0.00
BÖLGESEL DEĞİŞKENLER	KENT				11.09	18.42**	19.83
	EGE				10.13	10.19	11.32
	KARADENİZ				22.51	21.00	10.55
	DOĞU ANADOLU				7.51	13.10	12.63
	ORTA ANADOLU				5.07	1.52	-0.43
	MARMARA				10.60	10.98	4.64
	AKDENİZ				9.82	0.30	2.75

Kaynak: ERG (IEA, 2011 kullanılarak).

Not: SED, kişisel özellikler ve okul kompozisyonu değişkenleri 8. sınıf öğrencilerinin matematik sonuçları ile regresyona sokulmuştur. Karşılaştırma kategorileri ilgili modellerde sırasıyla bazı kaynaklar, öğretmenin matematik veya eğitim alanları dışında bir eğitim almış olması, dezavantajlı okullar, okulun akademik başarıya orta düzeyde vurgu yapması, okulun matematik kaynağı eksikliklerinden çok etkileniyor olması, bazı disiplin sorunları, her 1-2 öğrencinin bilgisayar olması ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'dir. % 1 (***) ve 5% (**) istatistiksel anlam düzeyleri tabloda gösterilmiştir.

SONSÖZ

En yüksek performansı sergileyen eğitim sistemleri tüm sosyoekonomik gelir düzeyleri için yüksek başarıyı koruyan sistemlerdir. Sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen öğrencilere yatırım yapmak topluma sürdürülebilir büyüme olarak geri döner. Bu nedenle, eşitlikçi ve içermeci bir sistem, toplumu daha verimli hale getirmek için izlenecek en etkili yolların başında gelir. Bu bağlamda, Türkiye’de kaliteli eğitime erişimde ve eğitim kazanımlarında görülen eşitlik sorunlarını incelemek, bu içermeci ve eşitlikçi sistemi kurmakta ilk adımları atmak için elzemdir.

Eğitim Reformu Girişimi’nin *Türkiye Eğitim Sisteminde Eşitlik ve Akademik Başarı* çalışması birkaç farklı eksende bu incelemeyi gerçekleştirmiştir. Çalışmada, çeşitli kaynaklardan toplanan veri kullanılarak sosyoekonomik durumun akademik başarı ile ilişkisi konusunda istatistiksel bir analiz yapılmıştır. Analizde cinsiyet, bölge, sosyoekonomik durum ve program türü ayrımlarında net okullulaşma oranları ve akademik başarı incelenmiştir. Bunun sonucunda Türkiye’de hangi grupların dezavantajlı olduğu ve akademik başarı anlamında dezavantajın hangi koşullar altında ve hangi boyutlarıyla öğrenciyi etkilediği, ailenin eğitim harcamalarını da kapsayan değişkenler kullanılarak sorgulanmıştır.

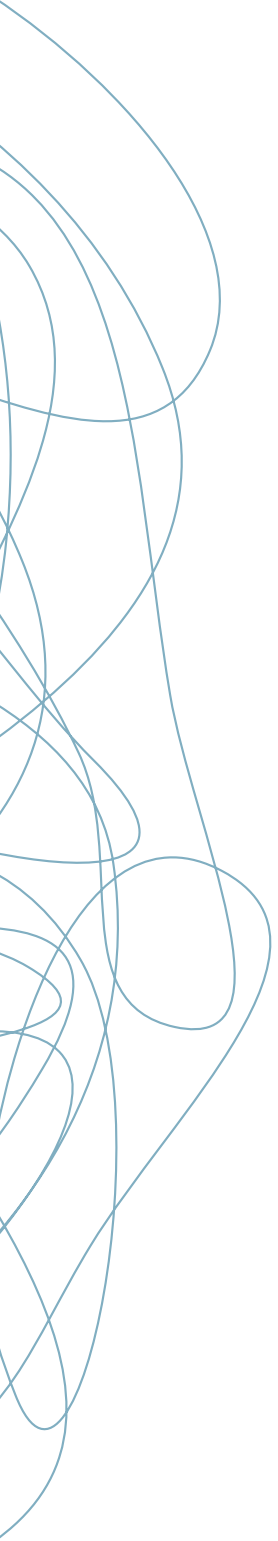
Bu çalışmamın sonucunda ortaya çıkan tabloyu yorumlamak ve Türkiye’de eğitimde eşitliği artırmak için öneriler üretmek, analizin kendisi kadar büyük önem taşır. Bu nedenle, bu araştırma ve analiz raporundan çıkan sonuçlar, raporla birlikte yayımlanan politika önerileri belgesinde özetlenecektir.

Eğitim Reformu Girişimi olarak, kamuoyu ile paylaştığımız veri analizine dayalı bu araştırma paketinin eğitimde eşitlik konusundaki tartışmalara katkı sağlayacağını ve politika yapıcılara yararlı olacağını umuyoruz.

KAYNAKLAR

- Acemoğlu, D. ve Pischke, J.S. (2000). Changes in the Wage Structure, Family Income, and Children's Education, NBER Working Papers 7986, *National Bureau of Economic Research*.
- Aikens, N., ve Barbarin, O. (2008). Socioeconomic Differences in Reading Trajectories: The Contribution of Family, Neighborhood and School Contexts, *Journal of Educational Psychology*; 100 (2): 235-251.
- Avrupa İmar ve Kalkınma Bankası (EBRD) (2011). *Life in Transition: After the Crisis*, London: EBRD.
- Baker, D., Goesling, B., ve LeTendre, G. (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.
- Bakış, O., Levent, H., İnsel, A., ve Polat, S. (2009). *Türkiye'de Eğitim Erişimin Belirleyicileri*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Beleli, Ö. (2011). *Okul Dışındaki Çocuklar: Türkiye Raporu*. <http://education-equity.org/wp-content/uploads/2014/02/%C3%B6LKE-RAPORU-Tr-14.1.2014.pdf>.
- Birleşmiş Milletler (BM) (2010). *Millenium Development Goals Turkey 2010*, New York: United Nations.
- BM (2013). *Millenium Development Goals Report 2013*. New York: United Nations.
- Borman, G., ve Dowling, N. (2012). Schools and Inequality: A multilevel analysis of Coleman's Equality of Educational Opportunity Data. *Teachers College Record*; (112): 1201-1246.
- Buchmann, C., ve Hannum, E. (2001). Education Stratification in Developing Countries: A Review of Theories and Research. *Annual Review of Sociology*; (27): 77-102.
- Coleman, J. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Department of Health, Education and Welfare.
- Dünya Bankası (2010). *Turkey: Expanding Opportunities for the Next Generation*. World Bank.
- Dünya Bankası (2013). *Promoting Excellence in Turkey's Schools*. World Bank.
- Filmer, D., ve Pritchett, L. (1999). The Effect of Household Wealth on Educational Attainment: Evidence from 35 Countries *Population and Development Review*; 25 (1): 85-120.
- Fuller, B. (1987). What School Factors Raise Achievement in the Third World? *Review of Educational Research*; 57 (3): 255-292.
- Grantham-McGregor, S., Cheung, Y. B., Cueto, S., Glewwe, P., Richter, L., ve Strupp, B. (2007). Developmental Potential in the First 5 Years for Children in Developing Countries. *Lancet*; 369 (9555): 60-70.
- Hanushek, E., ve Wößmann, L. (2006). Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence Across Countries, *Economic Journal*; 116 (510): C63-C76.
- Heyneman, S., ve Loxley, W. (1983). The Distribution of Primary School Quality within High- and Low-Income Countries. *Comparative Education Review*; 27 (1): 108-118.
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (2011). Trends in International Math and Science Study, <http://timss.bc.edu/timss2011/index.html> adresinden alınmıştır.
- Koç, I., Hacıoğlu, A. ve Cavlin, A. (2008). Demographic Differentials and Demographic Integration of Turkish and Kurdish Populations in Turkey, *Population Research and Policy Review*; 27 (4): 447-457.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2011) ERG ile paylaşılan veri.
- MEB (2013a). *Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2012-2013*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2013b). *Ortaöğretim İzleme ve Değerlendirme Raporu*. İzleme ve Değerlendirme Grup Başkanlığı, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü: Kasım 2013.

-
- Morgan, P., Farkas, G., Hillemeier, M., ve Maczuga, S. (2009). Risk Factors for Learning-Related Behavior Problems at 24 Months of Age: Population-Based Estimates *Journal of Abnormal Child Psychology*; (37): 401-413.
- OECD (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü) (2012a). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing.
- OECD (2012b). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. Paris: OECD.
- OECD (2013a). Better Life Index: Turkey, <http://www.oecdbetterlifeindex.org/countries/turkey/> adresinden alındı.
- OECD (2013b). *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed* (Volume II); Paris, 2013.
- OECD (2013c). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Mathematics, Reading and Science* (Volume I); Paris, 2013.
- Oral, I., ve McGivney, E. (2013). *Türkiye’de Matematik ve Fen Bilimleri Alanlarında Öğrenci Performansı ve Başarımın Belirleyicileri: TIMSS 2011 Analizi*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Orazem, P., Glewwe, P., ve Patrinos, H. (2007). Working Paper: The Benefits and Costs of Alternative Strategies to Improve Educational Outcomes. *Iowa State University Department of Economics Working Paper Series*.
- Schutz, G., Urspring, H., ve Wossman, L. (2008). Education Policy and Equity of Opportunity. *KYKLOS*; 61 (2): 279-308.
- Smits, J. ve Gündüz-Hoşgör, A. (2003). Linguistic Capital: Language as a socio-economic resource among Kurdish and Arabic women in Turkey. *Ethnic and Racial Studies*; 26(5): 829-853.
- Şirin, S. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *American Educational Research Association*; 75 (3): 417-453.
- Tansel, A. (2002). Determinants of School Attainment of Boys and Girls in Turkey: Individual, Household and Community Factors. *Economics of Education Review*; 21 (5): 455-470.
- Tufan ve Arun (2006). *Türkiye Özürlüler Araştırması 2002: İkincil Analizi*. Ankara: TÜBİTAK.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2007). *2007 Hanehalkı Bütçe Araştırması*. Ankara: TÜİK.
- TÜİK (2009). *Türkiye Özürlüler Araştırması 2002* (2. baskı). Ankara: TÜİK.
- TÜİK (2010). *Özürlülerin Sorun ve Beklentileri Araştırması*. Ankara: TÜİK.
- TÜİK (2011). *2011 Hanehalkı Bütçe Araştırması*. Ankara: TÜİK
- TÜİK (2012). *2012 Hanehalkı İşgücü Araştırması*. Ankara: TÜİK
- Van der Berg, S. (2010). *Poverty and Education*. UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Van Ewijk, R., ve Slegers, P. (2010). The Effect of Peer Socioeconomic Status on Student Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Research Review*; (5): 134-150.
- Zaidi, S., Alam, A., Metra, P., ve Sundaram, R. (2009). *Satisfaction with Life and Service Delivery in Eastern Europe and the Former Soviet Union: Some Insights from the 2006 Life in Transition Survey*. World Bank Publications.



YAYINA HAZIRLAYANLAR **İŐIL ORAL, EILEEN JOYCE MCGIVNEY, DENİZ AKSAY, AYŐEGÜL TAŐITMAN**

YAPIM **MYRA** KOORDİNASYON **ENGİN DOŐAN**, YAYIN KİMLİĞİ TASARIMI **RAUF KÖSEMEN**,
SAYFA TASARIMI **GÜLDEREN RENÇBER ERBAŐ**

BASKI İMAK OFSET

Atatürk Cad. Göl Sok. (İtfaiye karşı) No: 1

Yenibosna-Bahçelievler / İSTANBUL

T 0212 656 49 97 F 0212 656 29 26

ISBN **978-605-4348-78-7**

İSTANBUL, MAYIS 2014





ERG

EĞİTİM
REFORMU
GİRİŞİMİ

ERG RAPORLARI

Bankalar Caddesi
Minerva Han No 2 Kat 5
Karaköy 34420 İstanbul

T +90 (212) 292 05 42
F +90 (212) 292 02 95

erg.sabanciuniv.edu