



# ÖĞRENCİLER VE EĞİTİME ERİŞİM

Arka Plan Raporu

EĞİTİM İZLEME  
RAPORU  
2015-2016

# ÖĞRENCİLER VE EĞİTİME ERİŞİM ARKA PLAN RAPORU

Yasemin Taşkın Alp

*Bu arka plan raporundaki ifadeler yazarın görüşüdür; ERG'nin kurumsal görüşünü yansıtmayabilir.*

Bu raporda çocukların eğitime erişimi konusu, eğitime kimin ne şekilde eriştiği ve nasıl bir eğitime erişebildiği yaklaşımı doğrultusunda ele alınacaktır. Farklı özelliklere sahip çocukların ve dezavantajlı/kırılgan grupların eğitime eşit bir şekilde erişebilmesi bakış açısı göz önünde bulundurulacaktır. Bu yüzden öncelikle Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri ve eğitime erişim konusunun nasıl bağdaştığı anlatılacaktır. Ardından, okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretimde eğitime katılım oranları sunulacaktır. Daha sonra bazı kırılgan grupların eğitime erişimi irdelenecektir. Sosyoekonomik eşitsizlikler bağlamında eğitime erişim, eğitimde özel öğretimin payı ve özel öğretime teşvik politikasıyla bir arada değerlendirilecektir. Olağanüstü şartlarda eğitime erişim konusuna değinilecektir. Son olarak, eşitsizlikleri önleme perspektifiyle eğitime erişimi artırmayı amaçlayan mevcut politikalar tartışılacaktır.

## EĞİTİME ERİŞİMDE EŞİTLİK VE FARKLILIK

Eğitime kimin erişebildiği, ne şekilde faydalandığı ve bunun toplumdaki eşitsizliklerle bağlantısı 18. yüzyıldan beri üzerinde düşünülen bir konudur.<sup>1</sup> Eğitime erişimin ücretsiz ve evrensel olması 200 yıl önce tartışılan bir konuyken, bugün büyük oranda gerçekleşmiş bir hedeftir. Günümüzde ise hem Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri ve Avrupa 2020 gibi uluslararası belgelerde, hem de Hükümet Programı, MEB Stratejik Planı gibi ulusal belgelerde gerçekleşmesi beklenen hedef, herkesin eşit bir şekilde kaliteli eğitime erişebilmesidir.

Eğitime erişim temelde farklı özelliklere ve gereksinimlere sahip bireylerin ayrımcılığa uğramadan eşit bir eğitime erişebilmesidir. Eğitime erişim konusundaki farklılıklar, çocuklar arası eşitsizliklerle doğrudan bağlantılıdır. Bebekler henüz anne karnındayken annenin beslenmesine bağlı olarak ileriki yıllarda öğrenme kapasitesilerini etkileyebilecek farklılıklar oluşmaya başlamaktadır.<sup>2</sup> Eğitime yönelik eşitsizlikler, çocuğun ailesinin sosyoekonomik durumuna göre de belirlenmektedir. Örneğin, bir çocuk büyürken aile içinde kullanılan kelime sayısı çocuğun öğrenme kapasitesini henüz okula başlamadan belirlemektedir.<sup>3</sup> Büyürken daha fazla kelime duyan çocuk, öğrenme konusunda daha avantajlı olmaktadır. Yoksul bir çocuk beslenmeye, sağlıklı büyüme imkanlarına ve öğrenme imkanlarına daha kısıtlı ulaşabilmektedir. Çocuklar arası eşitsizlikler örgün eğitime başlamadan önce eğitim ve öğrenme eşitsizliklerinde belirleyici olduğu için, örgün eğitimin çocuğun hayatı boyunca karşılaştığı

<sup>1</sup> Marshall, 1965. Wolstonecraft, 2004.

<sup>2</sup> Dünya Bankası, 2010.

<sup>3</sup> A.g.e.

eşitsizliklerle başa çıkabileceği, toplumsal eşitsizliklerin azaltılabileceği bir sosyal refah alanı olarak kurgulanması hayati önem taşımaktadır.

Eğitimin, her bir çocuğun farklı özellikleri ve farklı ihtiyaçları göz önünde bulundurularak tasarlanması ve erişilebilir olması gerekmektedir. Çocukların eğitime erişimi sağlandıktan sonra da eğitime erişim eşitsizlikleri devam edebilmektedir. Bu noktada, erişilen eğitimin farklı çocukların özelliklerini ne kadar gözettiği önem kazanmaktadır. Yani, toplumsal cinsiyet, sosyoekonomik sınıf, engellilik, etnisite, kültürel farklılıklar, yaşanılan yer gibi pek çok farklılık, bunları göz önünde bulunduran politikalar uygulanmadığında, pek çok çocuğun eğitime erişememesine sebep olmaktadır. Farklılıklara dikkat edilmediğinde, eğitime erişebilen çocuklar için eğitim toplumsal eşitsizliklerin tekrar pekiştirildiği ve yeniden üretildiği bir alana dönüşebilmektedir. Okulların çocuklar için bir sosyal refah alanı olarak düşünülmesi, çocukların o alanda topluma eşit olarak katılan bireyler olması anlamına gelir. Farklı kesimlerden çocukların bir araya geldiği bu ortamda dönüştürücü ve yeniden dağıtıcı politikaların uygulanmasıyla eşitsizliklerin giderilmesi mümkün olabilir. Çocuğun sadece potansiyel bir birey olarak yetiştirilen, gelecekte yetkin bir birey olması idealini gözeterek değil, çocuğun çocukluğunu yaşadığı sırada iyi olma halinin<sup>4</sup> önemszenmesiyle, çocukların okullarda geçirdiği süreyi refah içerisinde geçirmesi sağlanabilir.

25 Eylül 2015'te kabul edilen Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri'nin (SKH) bir maddesi tamamen eğitime yöneliktir ve bunun dışındaki pek çok hedef de eğitimin bir sosyal refah alanı olarak inşa edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. SKH'nin 4. Maddesi içerici ve kaliteli bir eğitimi herkese sağlamak ve yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmektedir. Bu madde, 57 milyon çocuğun okul dışında olduğunu vurgulamaktadır. Aynı zamanda, okul dışındaki çocukların %50'sinin çatışma olan yerlerde olduğunu ve halen okuma yazma bilmeyenlerin %60'ından fazlasının kadın olduğunu belirtmektedir.

SKH'nin 4. Maddesi, diğer SKH'lerle bir arada değerlendirilerek Türkiye'de eğitime erişimi eşit ve kaliteli hale getirebilme çerçevesinde ele alınabilir. Özellikle, şu maddeler kaliteli eğitime eşit erişim ilkesiyle bir arada düşünülebilir: Yoksulluğu ortadan kaldırmaya yönelik 1. Hedef; açlığı sıfıra indirmeyi amaçlayan 2. Hedef; her yaş grubu için sağlıklı yaşam ve refahı artırmaya yönelik 3. Hedef; cinsiyet eşitliğini temel alan 5. Hedef; ülke içerisinde ve ülkeler arasında eşitsizlikleri gidermeyi planlayan 10. Hedef; adil, barışçıl ve içerici toplumları desteklemeyi amaç edinen 16. Hedef; ve kalkınmakta olan ülkelerin istatistik tutma, yayınlama ve hesap verilebilir olma kapasitesini geliştirmeyi de kapsayan 17. Hedef. Dördüncü SKH ve bu diğer hedefler, Türkiye'de veri temelli,

---

<sup>4</sup>“Çocuğun iyi olma hali” yaklaşımı için: Ben Arieh, 2005. Ben Arieh ve Fronas, 2007. Uyan-Semerci vd., 2012.

şeffaf, sürdürülebilir ve dönüştürücü bir eğitim politikasıyla okulların sosyal refah alanı olarak kurgulanması bağlamında değerlendirilebilir. Tüm bu hedeflerin kapsamında özellikle çocuklar bulunduğu için, bu hedefleri başarmanın bir yolu da eğitime erişimi eşitlikçi bir bakış açısıyla ele alarak eğitim sistemini güçlendirmekten geçmektedir.

Türkiye’de, özellikle de geçtiğimiz 30 yılda, eğitime katılım hızla artmıştır. Bununla beraber ülkemizdeki nüfusun eğitim aldığı ortalama süre halen 8 yıldır ve insanların eğitim seviyeleri arasında ciddi farklılıklar bulunmaktadır.<sup>5</sup> Eğitime erişimi artırmak ve eşitsizlikleri gidermek için, SKH, MEB Strateji Planı ve 64. Hükümet Programı referans noktaları olarak kullanılabilirler. 64. Hükümet Programı sosyal politikaların tüm diğer politika alanları için “temel bir mihenk taşı” olduğunu belirtmektedir.<sup>6</sup> Aynı şekilde, MEB 2015-2019 Strateji Planı, dezavantajlı grupları içermeye yönelik bir yaklaşım benimsemektedir. Ayrıca, Hükümet Programı’nda “okul türleri ve bölgeler arası başarı farklılıklarını azaltarak eğitimde fırsat eşitliğine”<sup>7</sup> önem verileceği ifade edilmektedir. Sosyal içermeye yönelik bu yaklaşımın Türkiye’nin eğitim politikasında yer alması önemli bir gelişme ve üzerinde çalışılabilecek bir başlangıç noktasıdır.

Ancak burada önemsenmesi gereken ayrıştırarak veya belirli grupları yöneltilen eğitim yerine daha esnek ve seçim olasılığı veren bütüncül bir eğitim politikasıdır. Yoksulluk, Roman Sorunu, toplumsal cinsiyet sorunu, engellilik gibi ayrımlarla oluşturulmuş eğitim politikası yerine farklılıkları tanıyan ve genel olarak ele alabilen dönüştürücü politika yaklaşımının benimsenmesi gerekmektedir. Örneğin; yüksek gelir grubunun özel okullarda, engeli olan çocukların engelliler için olan okullarda, dezavantajlı grupların dezavantajlılar için olan kurumlarda eğitim görmesi gibi ayrıştırıcı politikalar yerine, bütünü hedefleyen ve farklı toplumsal grupları bir araya getiren eşitlikçi politikalar önemlidir. Yani, kişilerin içinde bulunduğu sosyal ve ekonomik bağlamı genel olarak dönüştürebilen uzun vadeli politikalar önem kazanmaktadır. Ayrıca, dönüştürücü politikaların bir grubu hedeflemek yerine geneli ele alması, damgalama ve dışlanma sorunlarını ortadan kaldıracaktır. Sosyal politika alanının önde gelen düşünürlerinden Titmuss’un ifade ettiği gibi sadece yoksulları hedefleyen bir hizmet yoksul/yoksun bir hizmet olacaktır. Eşitliği temel alan politikaların toplumun geneli için sunulan tüm hizmetlerin kalitesini artırdığı ve herkes için daha iyi sonuçlar yarattığı araştırmalarla kanıtlanmıştır.<sup>8</sup> Sistemi mümkün olduğunca bütüncül düşünerek eşit katılımı sağlayabilmek temel ilke olmalıdır.

---

<sup>5</sup>Buğra vd., 2016.

<sup>6</sup>64. Hükümet Programı, 2015, s. 39.

<sup>7</sup>A.g.e., s.40.

<sup>8</sup>Wilkinson ve Pickett, 2009.

Bu rapor boyunca tüm bölümler bu yaklaşım doğrultusunda ele alınacaktır. Bu bağlamda, raporda tüm başlıklarda öne çıkan konulardan biri özel öğretim konusudur. Hükümet Programında<sup>9</sup> ve Stratejik Plan, Kalkınma Planı gibi üst belgelerde eğitimde özel sektörün payının artırılmasına yönelik hedefler ve politikalar yer almaktadır. Bu politikalar eşitliği öne çıkaran yaklaşımla çelişmektedir. Özel öğretimi vurgulayan ve teşvik eden politikalar, bireylerin sosyoekonomik durumlarına göre değişen eğitime erişmesini öncelemektedir. Geliri belli bir düzeyin üstündeki kişilerin kendi ekonomik durumlarına uygun eğitime, bu gelirin altındaki kişilerin ücretsiz devlet eğitimine devam etmesi sorununu yaratmaktadır. Sosyal politika alanında orta sınıfın faydalanmayı bıraktığı “hizmetlerin” kalitesinin hızla düştüğü ve eşitsizliğin pekiştiği alanlara dönüştüğü uzun zamandır bilinen bir gerçek. Herkese sunulan, eşit bir şekilde erişilebilen hizmetler toplumunun geneli için refahı yükseltecektir. 10 Yani, sadece alt gelir grubuna hitap etmeye başlayan bir ulaşım, sağlık veya eğitim sistemi, herkese hitap eden bir sistem kadar yüksek standartta olamayabilir. Kısa vadede devlet harcamalarını kısma gayesi, uzun vadede hizmetlerde aksamayla sonuçlanabilir. Ayrıca IMF'nin 2016 yılındaki bir raporunda da belirttiği üzere bu tip özelleştirme politikalarının geçtiğimiz 20 yıldaki iktisat düşüncesi paradigmasının aksine sosyal yönden negatif sonuçlar doğurduğu ve eşitsizlikleri artırdığı bilinmektedir.<sup>11</sup> Eşitlikçi yaklaşımla çelişen özel öğretim teşvik politikasına rağmen, 2015-2016 yılındaki eğitim politikasında genel olarak dezavantajlı grupları içerme ve eğitime erişimdeki eşitsizlikleri ortadan kaldırma isteği açıkça görülüyor.

## OKULÖNCESİ EĞİTİME ERİŞİM

OECD ortalamasının altında olmasına rağmen Türkiye’de okulöncesi eğitime erişim son 10 yıldaki artışını sürdürmüştür. 2016 yılında okullulaşma oranları 3 yaş için %11,74; 4 yaş için %33,56; ve 5 yaş için %67,17’dir. 3-5 yaş okullulaşma oranı son 10 yılda neredeyse üç katına çıkarak % 13,6’dan % 33,3’e yükselmiştir. 4-5 yaş okullulaşma oranı da son 10 yılda % 20’den, % 43’e yükselmiştir. 5 yaş için okulöncesi eğitime katılım oranı ise özellikle de okula başlama yaşının düşmesinden sonra ve genel olarak son 6 yılda düşerek % 55,48 olmuştur.

<sup>9</sup>64. Hükümet Programı, 2015, s.45.

<sup>10</sup>Wilkinson ve Pickett, 2009.

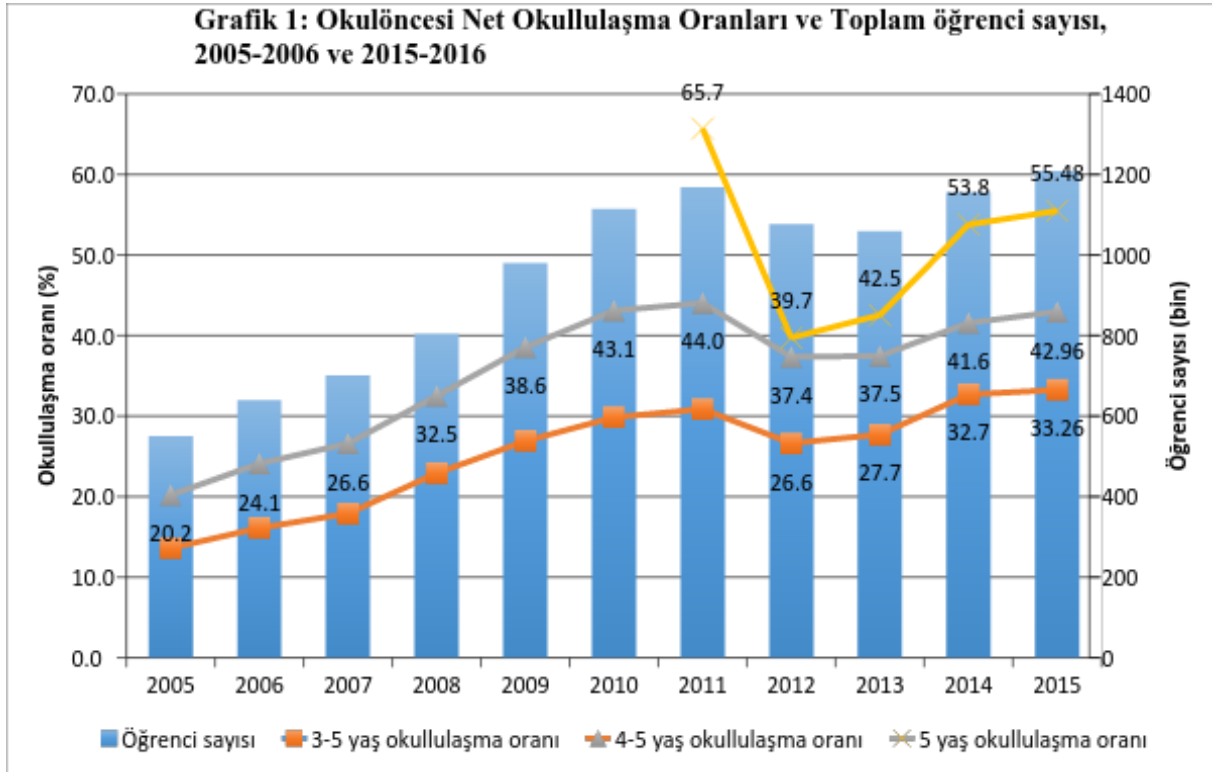
<sup>11</sup>Ostry, Loungani ve Furceri, 2016.

**Tablo 1: 3, 4 ve 5 Yaşındaki Çocuklar İçin Okullulaşma Oranları, 2016**

Net Okullulaşma Oranı	3 Yaş	4 Yaş	5 Yaş
2015-2016	11,74	33,56	67,17

Kaynak: MEB İstatistikleri 2015-2016.

Okulöncesi eğitime erişim son 10 yılda artmış olsa da iller ve bölgeler arası eşitsizlikler halen çok keskindir. Örneğin, Edirne’de 5 yaş için % 83 olan net okullulaşma oranı, Tokat’ta % 68, Ağrı’da % 34, Şırnak’ta % 27 kadar düşük bir değerde olabilmektedir. Bu oranlar 3-5 yaş grubu için Edirne’de % 48,62, Tokat’ta % 48,64, Ağrı’da % 25,30, Şırnak’ta ise % 24,58’dir. Beş yıl önce 2010-2011 öğretim yılında 3-5 yaş grubu net okullulaşma oranı tüm Türkiye’de % 26,92 iken Edirne’de %35,39, Tokat’ta % 28,90, Ağrı’da % 12,52, Şırnak’ta % 19,69’dur. Okulöncesi eğitimde net okullulaşma verilerini değerlendirirken hem yaş gruplarına göre farklılıklara hem de il ve bölgelere göre okulöncesi eğitime katılımdaki eşitsizliklere dikkat etmek gerekmektedir.



Kaynak: MEB İstatistikleri 2005-2016.

Şubat 2016’da yayınlanan bir çalışma, Türkiye’de okulöncesi eğitime katılım konusunda bilincin yüksek olduğunu ancak ekonomik sıkıntılar ve okulun uzaklığı sebebiyle ailelerin çocuklarının

okulöncesi eğitime katılmasını sağlayamadığını ortaya koymaktadır.<sup>12</sup> Özellikle de bu kademedeki hem mesafe olarak hem ekonomik olarak ulaşılabilir seçeneklerin önemi ortaya çıkmaktadır. Halbuki MEB 2015-2019 Strateji Planı, 2014'te % 9,16 olan okulöncesi eğitimde özel öğretimin payını % 23'e yükseltmeyi hedeflemektedir. Okulöncesi eğitimde özel öğretim artışını öngören bu politikanın, erişimi kolaylaştıracağını söylemek pek mümkün değildir. Buna ek olarak, okulöncesi eğitimde bölgeler arası özel okulluşmada da farklılıklar söz konusudur. Özel öğretime dayanan okulöncesi eğitim sisteminin bu anlamda bölgesel farklılıkları da artıracak ve eşitsizlikleri pekiştireceği düşünülebilir.

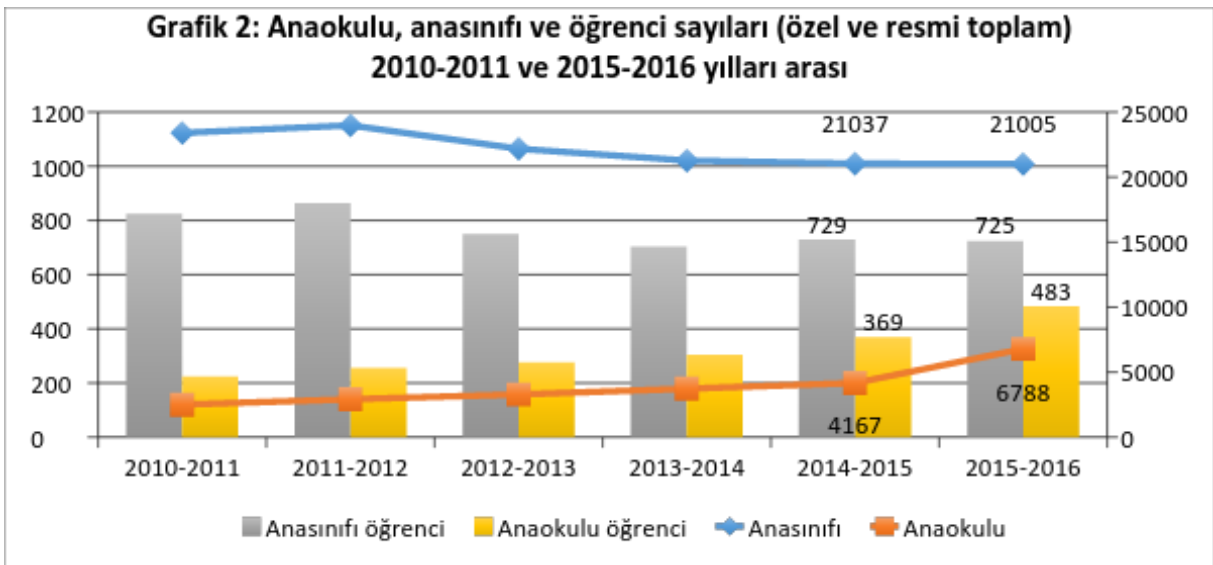
**Tablo 2: Okulöncesi eğitimde resmi ve özel ayrımında anaokulu ve anasınıfı sayıları, 2010-2016**

	Anasınıfı		Anaokulu	
	Resmi	Özel	Resmi	Özel
<b>2010-2011</b>	22813	584	1452	1054
<b>2011-2012</b>	23373	605	1669	1247
<b>2012-2013</b>	21551	628	1884	1403
<b>2013-2014</b>	20575	693	2087	1642
<b>2014-2015</b>	20220	817	2259	1908
<b>2015-2016</b>	20061	944	2326	2328

Kaynak: MEB İstatistikleri Tablo 2.1'den alınan veriler. 2010-2016

Sadece "anasınıfı" ve "anaokulu" başlıkları altında verilen rakamlar dahil edilmiştir.

2016 yılında anasınıfı sayısının ve anasınıfı öğrencilerinin azaldığı gözlenmektedir. Anaokulu sayısı ve anaokulu öğrencileri ise önceki yıllara kıyasla çok daha hızlı bir şekilde artmış durumdadır. Son beş yılda, resmi anasınıfları azalırken, özel anasınıflarının sayısı artmıştır. Özel anaokulları geçtiğimiz 5 yılda iki katından fazla artmış, resmi anaokulları da neredeyse bir kat artmıştır.



<sup>12</sup>ERG ve AÇEV, 2016.

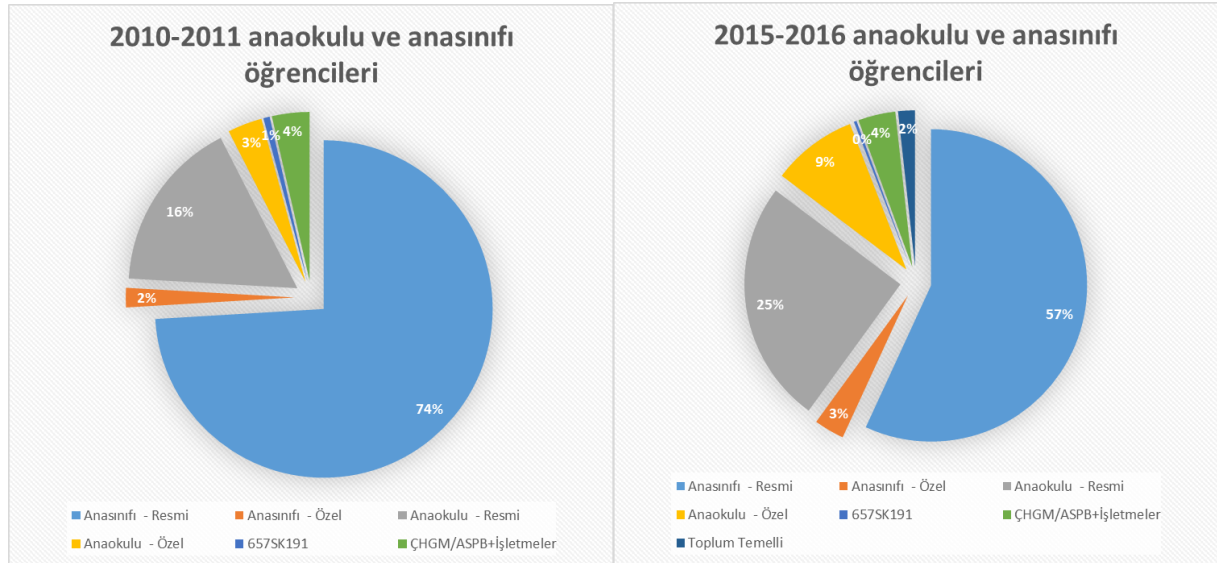


Kaynak: MEB İstatistikleri 2015-2016.

\*2015-2016 yılı verilerinde MEB İstatistikleri'nde yayınlandığı üzere anaokulu ve anasınıfı verilerine MEB'e bağlı olmayan özel ve resmi kurumlar da dahil edilmiştir. Önceki yıllardaki MEB İstatistikleri'nde anaokulu ve anasınıfı verileri bunları içermemektedir.

2010-2011 ve 2015-2016 eğitim ve öğretim yılları arasında öğrenci sayılarının yüzdesel dağılımına bakıldığında, 2011'de öğrencilerin % 74'ü resmi anasınıfına devam ederken, 2016'da % 57'sinin resmi anasınıfına devam ettiği görülmektedir. Yani, anasınıfı sayısının azalmasının, ana sınıfına devam eden öğrencilerin de azalmasıyla paralel gittiği söylenebilir. Bunun aksine, resmi ve özel anaokullarındaki öğrencilerin oranı artmıştır. Resmi anaokuluna devam eden öğrencilerin toplam içindeki oranı 2010'da % 16 iken, 2016'da % 25'e çıkmış, özel anaokuluna devam eden öğrencilerin toplam içindeki oranı % 3'ten % 9'a çıkmıştır. Bu sene, istatistiklerde, belediyeler, çeşitli dernekler ve Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından açılan toplum temelli kurumlara ilk defa yer verilmiştir. Küçük bir yüzde de olsa, % 2'lik oranla 2016 yılında bu kapsamda 692 kurum olduğu görünmektedir. Bu sırada 657 No'lu Kanun kapsamında açılan okullar 121'den 56'ya düşmüştür.

Grafik 3: Anaokulu ve Anasınıfı Öğrencileri



Kaynak: MEB İstatistikleri 2010-2016.

Okulöncesi eğitimde okullulaşma oranları halen Avrupa 2020 hedefi olan 4-5 yaş arası çocukların % 95'inin okul öncesi eğitime katılımının sağlanması hedefinin çok altındadır.<sup>13</sup> MEB 2015-2019 Stratejik Planı, 2014'te % 56,03 olan 1. sınıf öğrencilerinden en az bir yıl okulöncesi eğitim almış olanların oranını, 2019'da % 92'ye çıkarmayı hedeflemektedir.

<sup>13</sup>T.C. Başbakanlık Avrupa Birliği Sekreterliği Sosyal, Bölgesel ve Yenilikçi Politikalar Başkanlığı, 2010. T.C. Başbakanlık Avrupa Birliği Sekreterliği Sosyal, Bölgesel ve Yenilikçi Politikalar Başkanlığı, 2014.

Benzer bir şekilde, bu plan, okulöncesi eğitime katılımında 2014'te % 37,46 olan oranı, 2019'da % 70 yapmayı amaçlamaktadır.<sup>14</sup> Bunun için özellikle hangi kurumlarda yatırıma gidileceğini bilmiyoruz, ancak henüz oransal olarak okulöncesi eğitimin küçük bir kısmı olsa da, Hükümet Programı, Kalkınma Planı ve MEB Strateji belgelerinde şu an gündemde olan bir konu da “toplum temelli” yaklaşım ve “toplum temelli kurumlar” olarak belirtilmektedir. 2013 yılında MEB'in yararlanıcısı olduğu UNICEF tarafından yayınlanan Toplum Temelli Erken Çocukluk Eğitimi Kılavuzu, toplum temelli hizmetleri “yerel düzeyde faaliyet gösteren kurumların işbirlikleri ile çok-sektörlü bir yapı temellinde oluşturulan ve merkezi hükümet tarafından desteklenebilen esnek ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte hizmetler” olarak tanımlıyor.<sup>15</sup> 2012 yılında MEB'in toplum temelli okul öncesi eğitim üzerine yayınladığı raporunda ise “mevcut kurum temelli modelleri destekleyici, farklı bölgesel ihtiyaçlar çerçevesinde şekillendirilebilme esnekliğine sahip, yerel finans kaynaklarının harekete geçirilmesiyle maliyet etkin stratejilerin benimsendiği, çok sektörlü işbirliklerine açık modeller” olarak tanımlanmaktadır.<sup>16</sup>

**Tablo 3: Okulöncesi Kurumlar**

	Kurum sayısı	%	Öğrenci Sayısı	%
MEB'e bağlı kurumlar (resmi)	22387	80,5	992937	82,1
Okulöncesi eğitim (özel)	4658	33,4	191670	15,9
MEB'e bağlı olmayan, 657-191	56	0,2	3479	0,3
MEB'e bağlı olmayan toplum temelli kurumlar*	692	2,5	21020	1,7
Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı bakım ve kreş evleri (özelin altında)	1385	5,0	46757	3,9
Toplam	27793	100	1209106	100

\* MEB Örgün İstatistikleri 2015-2016'daki ifadeye göre: Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı 4-6 yaş kurslar, belediyelerce açılan kreşler, derneklerce açılan kreşler

**Kaynak: MEB İstatistikleri 2015-2016.**

Onuncu Kalkınma Planı 2016 Yılı Programı'nda “Toplum Temelli Erken Çocukluk Eğitimi Merkezleri kademeli olarak yaygınlaştırılacaktır” ifadesinden yola çıkarak, bu merkezlerin önümüzdeki dönemlerde artacağını düşünmek mümkün.<sup>17</sup> MEB 2015 İdari Faaliyet Raporu'nda bahsedilen “Can Suyu Projesi” de okul öncesi eğitimin “toplum temelli” olarak geliştirileceğini belirtmektedir.<sup>18</sup> Bu proje kapsamında MEB, “Dezavantajlı ortamlarda bulunan çocukların okul öncesi eğitimden

<sup>14</sup>MEB SGB, 2015.

<sup>15</sup>UNICEF, 2013.

<sup>16</sup> Meb, 2012.

<sup>17</sup>Kalkınma Bakanlığı, 2016.

<sup>18</sup>MEB, 2015, s. 87.

faydalanmalarını sağlamak amacıyla kurum temelli modellerin yanı sıra toplum temelli erken çocukluk eğitimi modellerinin yapımı sürdürülmüştür” ifadesine yer vermektedir. MEB Örgün İstatistikleri’ndeki ifadeye göre bu kurumlar MEB’e bağlı değildir ve Diyanet İşleri Başkanlığı’na bağlı 4-6 yaş kurslar, belediyelerce açılan kreşler ve derneklerce açılan kreşleri kapsamaktadır. Bu istatistiklerde belirtilmemiş olsa da toplum temelli kurumlar ayrıca Halk Eğitim’e bağlı oyun odalarını içermektedir. Toplum temelli merkezlerin farklı kurumlara ayrıntılı dağılımına yönelik bir veri bulunmamaktadır. Bu kurumlar esnek zamanlı ve ücretsizdir, ve 692 kurumda 21020 öğrenci öğrenim görmektedir. Bu okullar içerisinde Diyanet İşleri Başkanlığı’na bağlı olanlarda din temelli okulöncesi eğitim yapılmaktadır.<sup>19</sup> Daha önceki yıllardaki Örgün İstatistiklerde toplum temelli merkezlere yer verilmemiş ancak 2015 yılında 29 yerde erken çocukluk eğitimi merkezi yapıldığı rapor edilmektedir.<sup>20</sup> Okulöncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi de toplum temelli modellerin yaygınlaştırılmasını öngörmektedir. Ancak, toplum temelli denildiğinde tam olarak ne anlaşıldığının, Diyanet İşleri Bakanlığı’nın açtığı kursların da yer almasından dolayı farklı inançlardan çocukların eğitime erişimini ne şekilde etkileyeceğinin tartışılması önemlidir.

Okulöncesi eğitimde önemli bir mesele de kayıt dışı okullardır. Okulöncesi eğitimde Milli Eğitim’e bağlı olmayan, medyada “sıbyan mektepleri” olarak yer alan, bunun dışında da kendilerini çocuk kulübü, oyun odası, çocuk atölyesi gibi isimlerle adlandıran kayıt dışı okulların sayıca ne kadar olduğuna yönelik yayınlanmış bir veri veya araştırma bulunmamaktadır. Okulöncesi eğitimdeki en önemli zorluklar maliyeti ve uzaklığı olarak ortaya konurken<sup>21</sup> kayıt dışı okullar tartışıldığı kadar yaygınlsa, bu okulların bu iki zorluğa ne şekilde veya neden bir çözüm sunduğunu anlamak önemlidir. Ayrıca, bu okulların çocuk gelişimi yaklaşımlarının MEB’in okulöncesi eğitim yaklaşımı açısından da bir sorun teşkil edip etmediğinin tartışılması gerekir. Medyada yer aldığı gibi<sup>22</sup> bu okullarda Sünni-İslami ağırlıklı bir eğitim veriliyorsa ve eğitim politikalarının öngördüğü dezavantajlı gruplara yönelik sunulan “toplum temelli” eğitimin Sünni-İslami bir modeli de içermesi planlanıyorsa, bu okullara yakın ikamet eden aileler arasında inanç ayrımcılığı yapmadan toplumun tamamına yönelik hak temelli bir okulöncesi erişim politikasının oluşturulması önem kazanmaktadır.

İGEDER’in Mart 2016’da düzenlediği ve MEB’in de desteklediği Erken Çocukluk Kongresi’nde Diyanet İşleri Başkanlığı’nın sağladığı okul öncesi eğitim ve diğer dini temel alan okul öncesi eğitim

<sup>19</sup>Diyanet İşleri Başkanlığı’nın kullandığı materyaller için: <http://kurs.diyanet.gov.tr/>  
Hürriyet, (2013, Kasım 27)

<sup>20</sup>MEB, 2015, s. 87.

<sup>21</sup>ERG ve AÇEV, 2016.

<sup>22</sup>Birgün (2016, Mayıs 14). Diken (2016, Mayıs 30)

modelleri tartışılmıştır.<sup>23</sup> Örgün istatistiklere bakıldığında, okulöncesi eğitim personelinin ilahiyatçılardan da oluşacağı bir eğitim modelinin, uygulanmadan önce tartışılmaya ihtiyacı olduğu açıktır. Ancak, MEB Örgün İstatistikler’de Diyanet İşleri Başkanlığı’na bağlı okulların zaten uygulama dahilinde olduğuna ve okul öncesi eğitim olarak sayıldığına işaret edilmektedir. Bu anlamda, MEB’in 2015-2019 Strateji Planı’ndaki şu ifadesiyle hangi politika önerilerini kastettiğini anlamak önemlidir: “Okul öncesi eğitime katılımı artıracak hizmet sunum modelleri çeşitlendirilecek ve okul öncesi eğitim imkânları kısıtlı hane ve bölgelerin erişimini destekleyecek şekilde yaygınlaştırılacaktır.”<sup>24</sup> MEB’in kayıt dışı okulöncesi okullar problemini çözmek istediği bir dönemde, bu çözümün haklar ve eşitlik bağlamında oluşturulması gerekmektedir.

## İLKOKUL, ORTAOKUL VE ORTAÖĞRETİME ERİŞİM

İlkokula erişim verilerinde geçen seneki gibi düşüş görülmektedir. İlkokulda net okullulaşma oranı 2015’te % 96,30’dan 2016’da % 94,87’ye düşmüştür. Bu oran, 2016 yılında oğlan çocukları için % 94,54 iken, kız çocukları için % 95,22’dir. Geçtiğimiz yıl ise oğlan çocuklarının katılımı % 96,04, kız çocuklarının katılımı % 96,57’dir. Yaş gruplarına göre net okullulaşma oranlarına bakıldığında 6-9 yaş grubu çocuklar için net okullulaşma oranı %98,91’dir. Bu oran kız çocukları için %98,90 iken, oğlan çocukları için %98,72’dir. MEB, okullulaşma oranlarının yaş grupları ve farklı eğitim seviyeleri arasındaki farklılığının bir sebebinin ilkokul çağındaki 167.543 çocuğun okul öncesi eğitime devam etmesi olarak açıklamaktadır.<sup>25</sup>

Ortaokul ve ortaöğretim içinse okullulaşma oranları son yıllardaki artışını sürdürmektedir. 2016 yılında ortaokulda net okullulaşma oranı % 94,39 olmuştur. Kız çocuklarının % 94,43’ü, oğlan çocuklarının da % 94,36’sı ortaokula erişebilmektedir. Ancak ortaokul düzeyinde eğitime devam eden 10-13 yaş grubu çocuklar için okullulaşma oranı %99,05’tir. Ortaöğretim yaş grubu olan 14-17 yaş için okullulaşma oranı %85.31 iken, ortaöğretimde net okullulaşma oranı % 76,79’dur. Ortaöğretimde kız çocukların okullulaşma oranı % 80,24, oğlan çocuklarının okullulaşma oranı % 79,36’dır. Ortaokulda ve ortaöğretimde kız çocuklarının okullaşması, oğlan çocuklarının okullulaşmasının biraz üzerindedir. Yaş gruplarına göre baktığımızda, 14-17 yaş grubu için kız çocuklarında % 85,49, oğlan çocuklarında % 85,14 net okullulaşma söz konusudur. Ancak, 2015 yılında ufak farklarla da olsa, oğlan çocuklarının ortaöğretim net okullulaşma oranları daha yüksektir. 2015 yılında ortaokulda ve ortaöğretimde oğlan

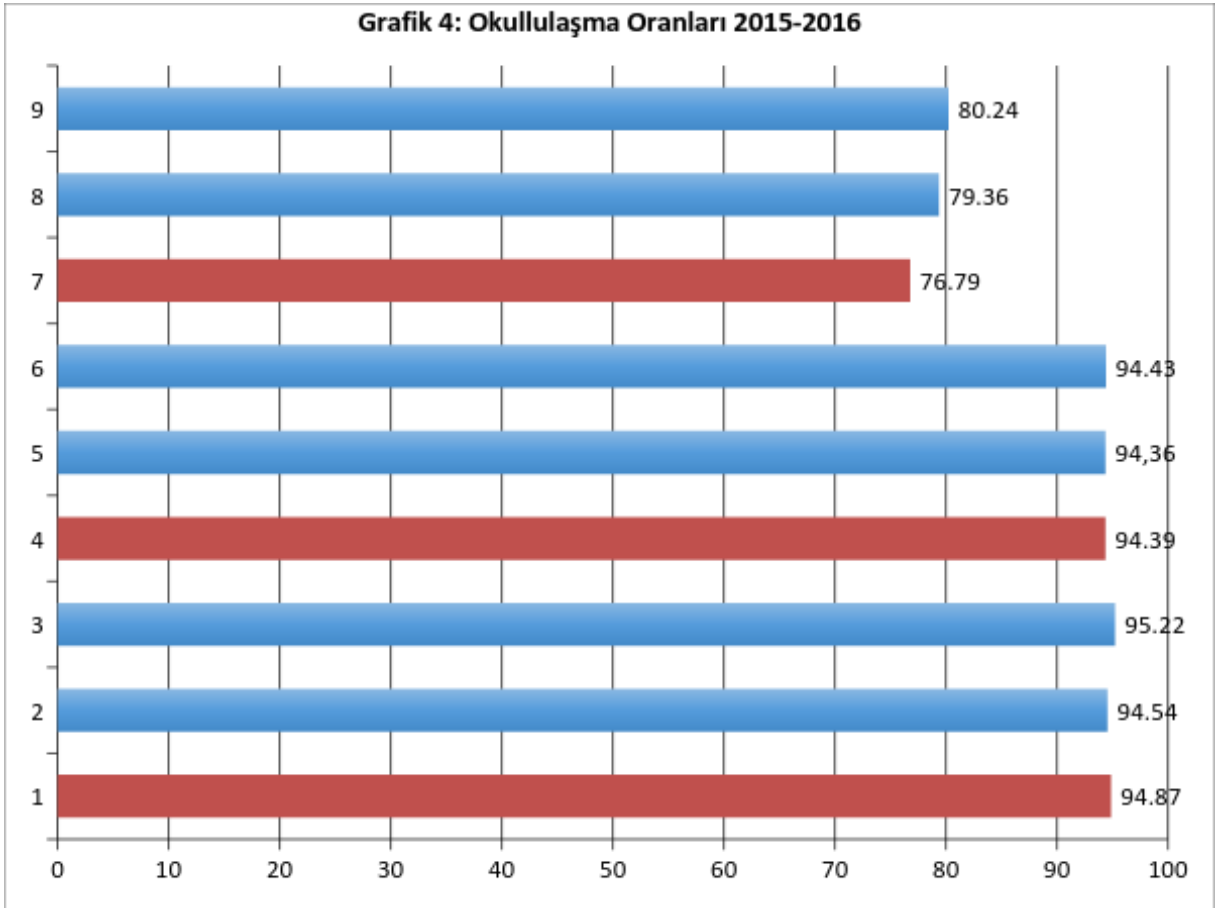
<sup>23</sup>IGEDER Erken Çocukluk Kongresi, Mart 2016. <http://www.erkencocuklukkongresi.org/>. IGEDER, 2016.

<sup>24</sup>MEB SGB, 2015, s. 75, Stratejik Hedef No 1.

<sup>25</sup>Bu veri ERG ile MEB TEGM tarafından Haziran 2016’da paylaşılmıştır.

çocuklarının okullulaşması sırasıyla % 94,39 ve % 79,46'dır. 2015 yılında kız çocukları için bu oranlar ise sırasıyla % 94,30 ve % 79,26'dır. Yaş grupları ve eğitim kademeleri arasındaki net okullulaşma oranlarındaki farklılıkların ne kadarının yaş gruplarının farklı zamanlarda kayıt olmasından, ne kadarının çeşitli yaş gruplarının eğitime erişimde karşılına çıkan engellerden kaynaklandığının araştırılması hem verilerdeki bu farklılığı anlayabilmek hem de eğitime erişimi artırabilmek için önemlidir.

Bu verilerde dikkat edilmesi gereken, MEB İstatistikleri'nde yer aldığı üzere ortaöğretim okullulaşma oranlarının açık öğretimi de kapsamıdır. Ortaokul verisinde net değerde açık öğretim dahil edilmezken, ortaöğretim seviyesindeki hesaplamalarda açık öğretim lisesi tamamen dahil edilmiştir. MEB İstatistikleri'ndeki açıklamaya göre ilkokul okullulaşma oranlarındaki düşüşün sebebi de bu hesaplama yöntemiyle bağlantılıdır. MEB'e göre, ilkokul verilerindeki düşüşün sebebi pasif öğrencilerin artık dahil edilmiyor oluşudur.<sup>26</sup>



Kaynak: MEB İstatistikleri 2015-2016.

<sup>26</sup>MEB, 2015, s. XVI.

Cinsiyetler arasında okullulaşma farklılıklarına ek olarak, bölgesel farklılıklar da söz konusudur. Özellikle sırasıyla Güneydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu ve Kuzeydoğu Anadolu'da genel olarak daha düşük olan okullulaşma oranları, Türkiye'deki 0-19 yaş grubu nüfusunun çoğunun bu bölgelerde yoğunlaşmış olması sebebiyle daha çarpıcı bir hale gelmektedir. Yani, eğitime erişime en çok ihtiyacı olan nüfusun olduğu bölgelerde eğitime erişim daha düşük durumdadır. Yine aynı şekilde, EİR 2014 ve EİR 2015'te göstergeler kısmında sunulan HİA verileri, kırsalda, çok çocuklu ailelerden ve eğitim seviyesi düşük ailelerden gelen çocukların okullulaşma oranlarının düştüğünü göstermektedir.

Yüksek düzeydeki okullulaşma oranlarına rağmen devamsızlık verileri de yüksek düzeyde devamsızlık olduğunu ortaya koyuyor. Türkiye'de devamsızlık verileri 2013'ten 2014'e ortaokullar ve ortaöğretim için düzelirken, ilkokullar için küçük bir oranda artmaktadır. Bu konudaki verilerin yetersizliği bu alanda analiz yapmayı ve dolayısıyla etkili politika üretmeyi imkansızlaştırmaktadır. Bu da eğitime erişim konusunda net bir çıkarım yapmaya engeldir. Ayrıca, MEB Strateji Belgesi 2015-2019'daki veriler, EİR 2015'te, MEB'in bir toplantısında paylaştığını belirterek yayınladığı veriden katbekat fazladır. Strateji belgesindeki 2014 verisine göre, her üç öğrenciden biri ortaokul ve lisede devamsızlık yapmakta ve yine her üç öğrenciden biri ortaokul ve lisede eğitimden erken ayrılmaktadır. Eğer devamsızlık yapan öğrenciler ve erken ayrılan öğrenciler arasında ciddi bir kesişim yoksa eğitim sistemdekilerin neredeyse yarısı örgün eğitime devam etmiyor denebilir. Eğer devamsızlık yapan ve eğitimden ayrılan öğrenciler arasında ciddi bir kesişim varsa bile % 35 civarındaki devamsızlık veya ayrılma oranı eğitimden ayrılanlarla beraber yine de ortaokul ve ortaöğretimdeki öğrencilerin % 50'sine yaklaşan büyük bir paydır. Ortaöğretim kurumları yönetmeliğinde 2015 yılında yapılan değişiklik devamsızlık süresini 45 günden 30 güne indirirken, ikinci bir 30 gün devamsızlık durumunda okulla ilişkin kesilmesi ve açık öğretime devam edilmesi kuralını getirmektedir.<sup>27</sup> Bu durumda, bir önlem alınmaması durumunda devamsızlıkların ve örgün eğitim dışına çıkma oranının daha yüksek olacağı beklenebilir.

---

<sup>27</sup>TEDMEM, 2015, s. 133.

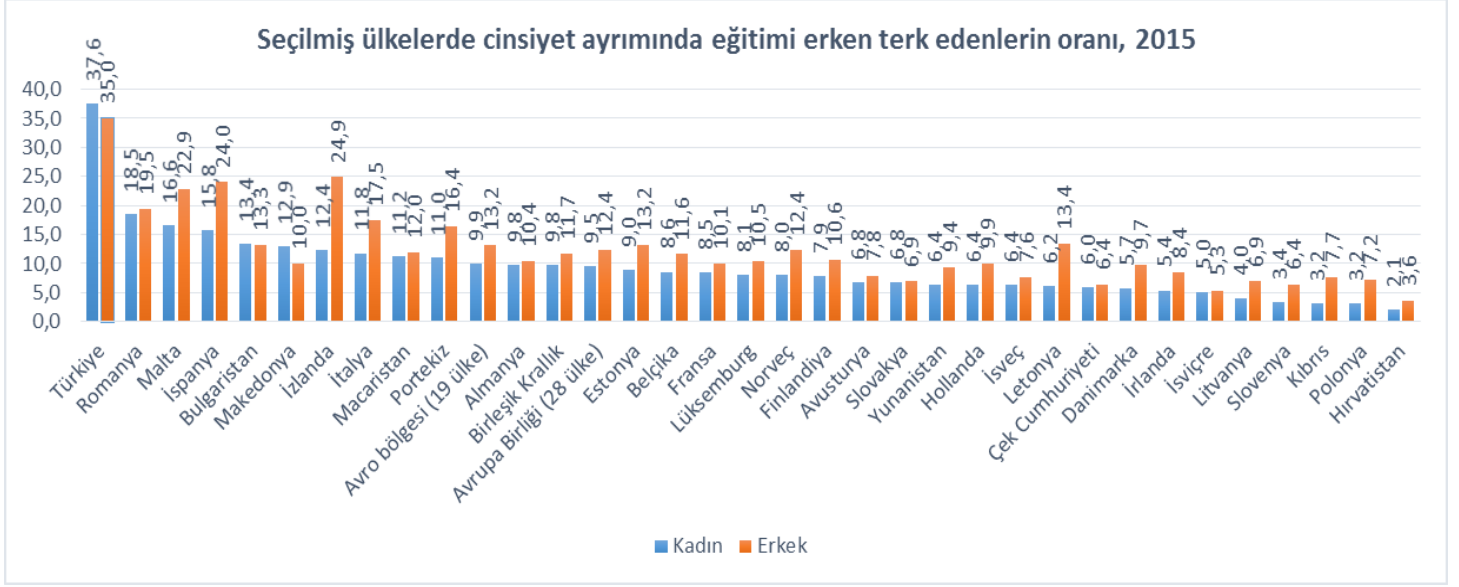
**Tablo 4: Devamsızlık ve Terk**

	2012	2013	2014	
Örgün eğitimde 20 gün ve üzeri devamsız öğrenci oranı (%)	İlkokul	25,3	14,6	14,8
	Ortaokul	25,3	38,4	35
	Ortaöğretim	38,9	40,8	34,8
Eğitim ve öğretimden erken ayrılma oranı (%)	39,6	37,5	38,2	
Ortaöğretimde örgün eğitim dışına çıkan öğrenci oranı (%)	7,29	7,97	6,17	

**Kaynak: MEB Strateji Belgesi 2015-2019**

OECD ülkeleri arasında en yüksek devamsızlık oranı Türkiye'dedir ve bu alandaki 18-24 yaş grubunda eğitimden erken ayrılma verileriyle de benzerlik göstermektedir. EUROSTAT 2016 verilerine göre eğitimden erken ayrılanlar veritabanındaki ülkeler arasında Türkiye % 36 oranıyla, 18-24 yaş arasında eğitimi terk edenlerin en yüksek olduğu ülkedir. Türkiye'de, kendisinden sonra en yüksek orana sahip ikinci ülkenin iki katı, üçüncü ülkenin üç katı eğitimi terk eden öğrenci bulunmaktadır. Son 10 yılda bu oran % 50'lerden bu civara düzelmış olsa da halen AB ortalamasının üzerindedir. Bu veriyi cinsiyet ayrımında incelediğimizde özellikle de eğitimi erken terk eden kadınların oranının yüksek olduğunu görüyoruz. Türkiye'de 18-24 yaş arasındaki kadınların % 37,6'sı eğitimi erken terk ederken, erkeklerin % 35'i eğitimi erken terk ediyor. EUROSTAT 2015 istatistiklerine göre, Türkiye, AB'de kadınların eğitimi erken terk etme oranı olan % 9,5'in yaklaşık olarak dört katı eğitimine devam etmeyen kadın nüfusa sahiptir. Türkiye'de erkeklerin eğitimi terk etme oranı da yine Avrupa Birliği ortalaması olan %12,4'ün yaklaşık olarak üç katıdır.

Grafik 5: Eğitimden erken ayrılma



Kaynak: EUROSTAT 2015 İstatistikleri kullanılarak hazırlanmıştır. Erişim tarihi 22.05.2016.

Ortaöğretimde sınıf tekrarı konusunda performansın düzeldiği görülmektedir. Ancak, özellikle ortaokuldan liseye geçişte yaşanan sınıf tekrarları düşündürücüdür. Bu anlamda, MEB'in uyguladığı ortaokula uyum programı önemli bir müdahaledir. Ancak MEB Strateji Planı 2015-2019'da da belirtildiği üzere<sup>28</sup>, sınıf tekrarının sebepleri üzerine yapılacak bir araştırma bu tekrarın sebeplerinin ne kadarının akademik, ne kadarının sosyoekonomik meselelerden veya bir kırılğan gruba dahil olmaktan kaynaklandığı hakkında ışık tutabilir. Bu sayede eğitime erişim konusundaki engeller tespit edilerek, politikaya ona göre yön verilebilir.

Tablo 5: Ortaöğretimde sınıf tekrar oranı (%)

	2012	2013	2014
9. Sınıf	33,90	30,10	17,06
10. Sınıf	9,38	10,04	4,39
11. Sınıf	3,25	3,14	2,50
12. Sınıf	2,25	1,40	0,45

Kaynak: MEB Strateji Belgesi 2015-2019, s.41

Örgün eğitimin dışına çıkanların bir kısmı açık liseye devam etmektedir. Açık öğretim lisesine devam edenler ortaöğretim okullulaşma verilerinin hesaplanmasında dahil edildiği için bu konuda ayrıntılı veri etkili bir eğitim politikası için yol gösterici olacaktır. Açık öğretim ortaokulunda 2015 yılında 315.143 kişi gözükürken, 2016 yılında 338.075 kişi kayıtlıdır. Açık öğretim lisesi ve açık öğretim meslek lisesinde 2015 yılında 1.470.434 kişi varken, 2016 yılında 1.536.135 kişi öğrenim görmektedir. Ancak bu öğrencilerin ne kadarının bu eğitim çağındaki öğrencilerden oluştuğu bilinmemektedir.

<sup>28</sup>MEB SGM (2015), s.36.



Nisan 2016’da bir soru önergesine verilen cevaba göre açık liseye devam eden öğrencilerin Eylül 2012 itibariyle 1.345.066’dır ve 149.048’i işçi olarak çalışmaktadır.<sup>29</sup> Bu bireyler arasında takip edebildiğimiz bir diğer kesim de temel liselere geçenlerdir. Bu öğrenciler az sayıda olsa da, daha öncesinde neden örgün eğitim içerisinde yer almadıkları önemlidir. Nisan 2016’daki bir başka soru önergesinin cevabına göre, “Açık öğretim lisesi ve mesleki açık öğretim liselerinin herhangi bir sınıfında okuyup temel liselere kayıt yaptıran 9.sınıfta 318, 10.sınıfta 101, 11.sınıfta 86 ve 12.sınıfta 258 olmak üzere toplamda 763 öğrenci bulunmaktadır”.<sup>30</sup> Okullulaşma oranlarının açık öğretimi içerdiği durumda yaş grubunu, engellilik durumunu, istihdama katılma durumu gibi ayrıntılı verileri bilmemiz ortaöğretim seviyesi için yapılacak tespitleri ve önerileri etkili kılacaktır. Ayrıca, açık öğretime devam eden öğrencilerin ne kadarının başka derneklerde, kurslarda faaliyet gösterdiğini bilmek de önemlidir. Tüm OECD ülkelerinde çalışmayan ve eğitime katılmayan 15-29 yaşındaki insanların toplam yaş grubuna oranının en yüksek olduğu ülke Türkiye’dir. Çalışmayan veya bir eğitime katılmayan kadınların oranının en yüksek olduğu ülke de Türkiye’dir. Bu yüzden açık öğretime katılan yaş grubunu bilmek ve bu grubun özelliklerini öğrenmek sadece eğitime erişime yönelik politikalar açısından değil, örneğin sağlıklı bir istihdam politikası için de önem teşkil etmektedir.

Eğitime erişimdeki durum, raporun başında da belirtildiği gibi toplumsal tüm eşitsizliklerle karşılıklı ilişki halindedir. Okulu terk, devamsızlık, açık öğretime geçiş gibi pek çok durum istihdam, sosyoekonomik durum, toplumsal cinsiyet ve diğer dezavantajlılığı belirleyen faktörlerle ilgilidir. Toplumsal cinsiyet ayrımında öne çıkan bir konu da zaman kullanımıdır. TÜİK Zaman Kullanım Araştırması’na göre Avrupa’daki kadınlar arasında Türkiye’deki kadınlar ev işlerine en çok zaman ayırırken, Türkiye’deki erkekler en az zaman ayıran gruptur. Zaman kullanımı yaş gruplarına, gelir durumuna, eğitim seviyesine göre de değişmektedir. 2016 yılında, 10-14 yaş grubunun zaman kullanımına baktığımızda, kız çocuklarının hanedeki işlerle erkeklerin üç katı kadar daha fazla zaman harcadığı görülmektedir. Yine aynı şekilde kız çocukları daha az oynamakta ve daha az spor yapmaktadır. Devamsızlık verilerinin cinsiyetler arası zaman kullanım farklarıyla bir arada değerlendirilebilir ve buna göre dönüştürücü politika uygulanabilir. Kız çocuklarının ev işi yükünü ortaya koyan bu anket, toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin küçük yaşlarda da söz konusu olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitime eşit erişim politikalarının eşit olmayan cinsiyetler arası rol dağılımını da göz önünde bulundurması gerekmektedir.

---

<sup>29</sup>TBMM, 2016a.

<sup>30</sup>TBMM, 2016b.

**Tablo 6: Zaman kullanımı 10-14 yaş, 2015**

10-14			
Faaliyet Adı	Toplam	Erkek	Kadın
<b>Toplam</b>	<b>24:00</b>	<b>24:00</b>	<b>24:00</b>
Yemek ve diğer kişisel bakım	02:35	02:32	02:37
İstihdam	00:08	00:13	00:03
Eğitim	03:51	03:46	03:57
Hanehalkı ve aile bakımı	01:00	00:37	01:25
Gönüllü işler ve toplantılar	00:14	00:13	00:16
Sosyal yaşam ve eğlence	01:14	01:12	01:17
Spor ve doğa sporları	00:29	00:45	00:12
Hobiler ve oyunlar	00:59	01:09	00:48
TV izleme, radyo ve müzik dinleme, vb.	02:41	02:39	02:44
Ulaşım ve belirlenmemiş zaman kullanımı	00:55	00:59	00:51
Uyku	09:48	09:51	09:45

Kaynak: TÜİK, Zaman Kullanım Araştırması, 2014-2015

## ÖZEL EĞİTİME ERİŞİM

Türkiye’de özel eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrenci sayısında artış olduğu görülmektedir. 2014-2015 akademik yılında özel eğitim kapsamında 257.266 öğrenci varken, 2015-2016 akademik yılında 285,172 öğrenci bu eğitimden faydalıyor. Ancak, oransal olarak toplam örgün eğitim kurumlarına kayıtlı öğrencinin %1,64’ü özel eğitimden faydalanmaktadır. İlkokul öğrencilerinde kaynaştırma eğitimi alanların sayısı da artmış durumdadır, ancak oransal olarak geçen seneye aynıdır (%74). Benzer şekilde, kaynaştırma alanların toplam sayısı geçen seneden bu yana artmış olsa da, oransal olarak %71’den %70’e küçük bir düşüşle aynı oranda kaldığı görülmektedir. Özel eğitim sınıfı ve özel eğitim okulu için de oranların aynı kaldığı veya %0.05’lik oranda düştüğü söylenebilir. Yani, artan öğrenci sayısı ile beraber daha fazla çocuk bu hizmetlerden faydalıyor gibi görünse de, oransal olarak hem özel eğitim hizmetlerinden yararlanan toplam öğrencilerin yüzdesinde hem de yararlanma biçimlerinde geçtiğimiz yıla kıyasla bir farklılık görünmemektedir. 2016 yılı için yaş grubuna göre ayrılmış engeli olan birey sayısını bilmediğimiz için özel eğitime erişimi ortaya koyan net bir oran belirtmek mümkün değildir. İlkokulda ve ortaokulda daha fazla öğrencinin özel eğitim hizmetlerinden faydalandığı, ortaöğretimdeyse bu sayının yarı yarıya azaldığı görülmektedir. Bu düşüşün sebeplerinin araştırılması ve buna yönelik politika geliştirilmesi gerekir. Aynı şekilde, özel eğitim anaokulları hakkında da bilgi paylaşılması ve sayılarının artırılması gerekmektedir.

**Tablo 7: Örgün İlköğretimde Özel Eğitim Hizmetlerinden Yararlanan Öğrenci Sayısı, 2015-2016**

	Kaynaştırma	Özel Eğitim Sınıfı	Özel Eğitim Okulu	Toplam
İlkokul	81380	17849	10213	109442
Erkek	50922	11183	6372	68477
Kadın	30458	6666	3841	40965
Ortaokul	92032	18893	11133	122058
Erkek	56446	11592	7101	75139
Kadın	35586	7301	4032	46919
Ortaöğretim	27730	*	25942	53672
Erkek	17144	*	16764	33908
Kadın	10586	*	9277	19863
Toplam	201142	36742	47288	285172

Kaynak: MEB İstatistikleri 2015-2016.

\*Ortaöğretimde özel eğitim sınıfı verileri MEB Örgün İstatistikler 2015-2016'da paylaşılmamıştır.

Bu eğitimlerin yanı sıra, engeli olan çocukların eğitime erişimi için okul ve kurumların onların kullanımına uygun olması gerekmektedir. MEB 2019 yılında %100 oranında engelli dostu okullara ulaşmayı hedeflerken, 2014 yılı için engellilerin kullanımına yönelik düzenleme yapılmış okul ve kurumların oranı %42,47'dir.<sup>31</sup> Özel eğitim ihtiyacı bulunan öğrenciler eğitime erişim konusunda kademeler arası geçişte de dezavantajlı durumdadır. Örneğin, ÖSYM, disleksi öğrencilere okutman yardımını kaldırdığı ve sadece tekli sınav ve işaretleyici yardımcı sunduğu için Denizli Disleksi Derneği tarafından dava edilmiştir.<sup>32</sup> Türkiye'deki eğitim sisteminin ölçme ve değerlendirme odaklı kademeli yapısının da engelli dostu olması önemlidir. TEOG kapsamında özel gereksinimi olan öğrenciler için farklı tedbirler alınmaktadır. Mevcut sistemin yeterli olup olmadığına yönelik verilerin paylaşılması ve analiz edilmesi gerekir.

Türkiye'de kaynaştırma yoluyla eğitim ve mevzuatın engeli olan çocukları içermeye yönelik bir yaklaşımda olması olumludur. Ancak uygulamada bazı aksaklıklar olduğu görülmektedir. ERG'nin 2016 yılında yaptığı bir saha araştırmasına göre çocukların velilerinin bir kısmının devletin sağladığı hak ve hizmetlerden tam olarak haberdar olmadığı ortaya çıkmıştır.<sup>33</sup> Sınıf ve okul yetersizliği sebebiyle okullara kayıta problemler<sup>34</sup> ve fiziksel erişilebilirliğinin yanı sıra bilginin erişilebilirliğine yönelik sorunlar görülmüştür.<sup>35</sup> Özellikle de, engeli olan öğrencilerin okul müdürleri<sup>36</sup> ve öğretmenler

<sup>31</sup>MEB SGB, 2015, s.57.

<sup>32</sup>TEDMEM, 2015, s. 170.

<sup>33</sup>ERG ve AÇEV, 2016, s. 27.

<sup>34</sup>A.g.e., s. 35.

<sup>35</sup>A.g.e., s. 29.

tarafından kabul edilmek istenmemesi ve ayrımcılığa uğraması problemleri mevcuttur.<sup>37</sup> Benzer bir şekilde, hem kademeler arası geçişte özellikle kaynaştırma eğitiminde öğrencinin takibine yönelik problemler ortaya çıkmakta,<sup>38</sup> hem de TEOG’da istediği okula yerleşen öğrenciler de istedikleri okula kabul edilmeyebilmekte ve fiilen açık liseye yönlendirilmiş olmak gibi sıkıntılarla karşılaşmaktadır.<sup>39</sup>

## SOSYOEKONOMİK DURUM VE EĞİTİME ERİŞİM

Eğitime erişimi güçlendirmek için sosyoekonomik eşitsizliklerin etkisini azaltmak gerekir. Örneğin, ERG’nin 2016’daki araştırmasına göre engelli öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi eğitime erişim konusunda ciddi bir belirleyici role sahiptir.<sup>40</sup> Eğitime *kimin* erişebiliyor ve *neye* erişebiliyor olduğunu anlayabilmek için, Türkiye’de hane halkının bütçesinden yaptığı eğitim harcamaları, kamu harcamaları ve özel harcamalarla beraber analiz edilebilir. Yönetişim ve Finansman Arka Plan Raporu’nda tartışılan eğitim harcamalarının miktarı, farklı sosyoekonomik grupların eğitime erişimini anlayabilmek için de yön göstericidir.

Türkiye’de eğitim harcamaları verileri, resmi kurumlar üzerindeki harcamaların özel kurumlar dahil edildiğinde dahi OECD ülkelerinden az olduğunu göstermektedir. Üstelik Türkiye OECD ülkeleri arasında özel kurumlar üzerine yaptığı harcamaların GSMH’ye oranına bakıldığında üst sıralarda yer almaktadır. Ayrıca öğrenci başı harcamalar da Türkiye’nin öğrenci başı kamu harcamasının OECD ülkelerinden az olduğunu göstermektedir. Bunlara ek olarak, hane halkının bütçesinden yaptığı eğitim harcamalarının hanenin toplam bütçesine oranı da, OECD ülkelerinin çoğundan yüksektir. Yani, Türkiye’de hem devlet yatırımı ortalamasının altında, hem özel öğretim harcamaları ortalamasının üzerinde, hem de hane halkı harcamaları pek çok gelişmiş ülkenin üzerindedir. Bu durumda, eğitimin şu an ne derece bir sosyal refah alanı olduğunu sorgulamak gerekir. Eşit ve kaliteli bir eğitim için kamunun eğitim harcamalarının artırılması gerektiği açıktır.

---

<sup>36</sup>A.g.e., s. 36.

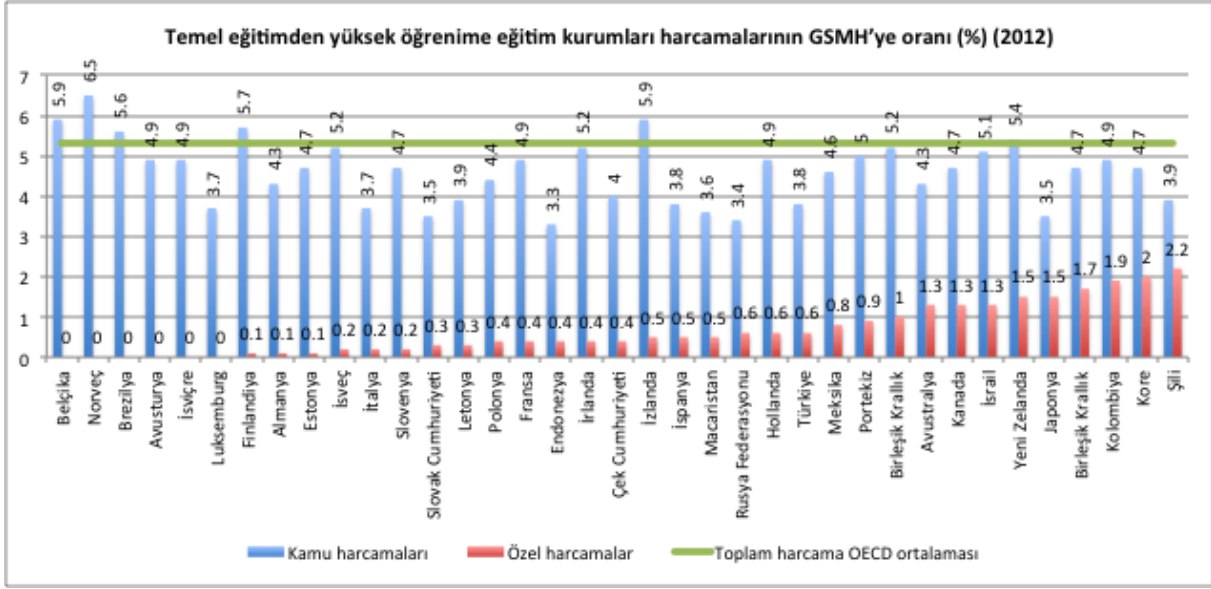
<sup>37</sup>A.g.e., s. 30.

<sup>38</sup>A.g.e., s. 37.

<sup>39</sup>A.g.e., s. 36.

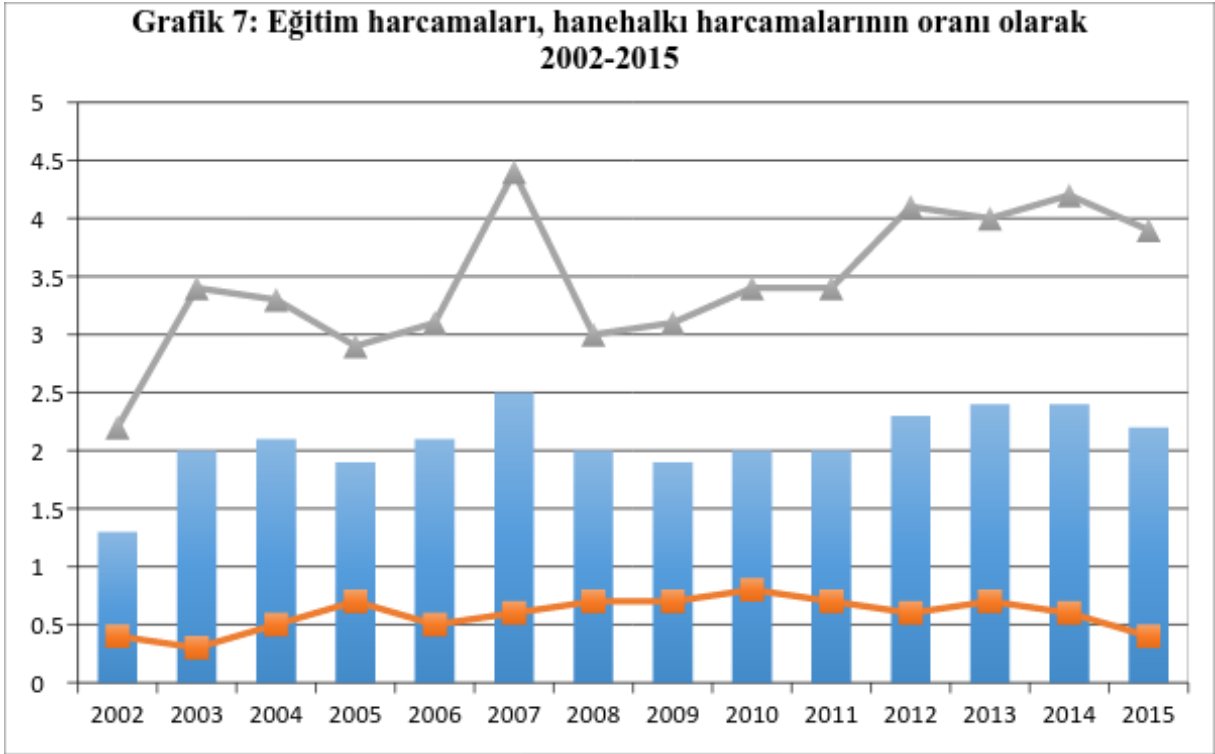
<sup>40</sup>A.g.e., s. 49.

Grafik 6: Eğitim kurumları harcamaları



Kaynak: OECD (2015), Graph B2.1. Expenditure on primary to tertiary education institutions as a percentage of GDP (2012) verileri kullanılarak hazırlanmıştır. (From public and private sources, including undistributed programmes, in Education at a Glance 2015) OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-graph125-en>

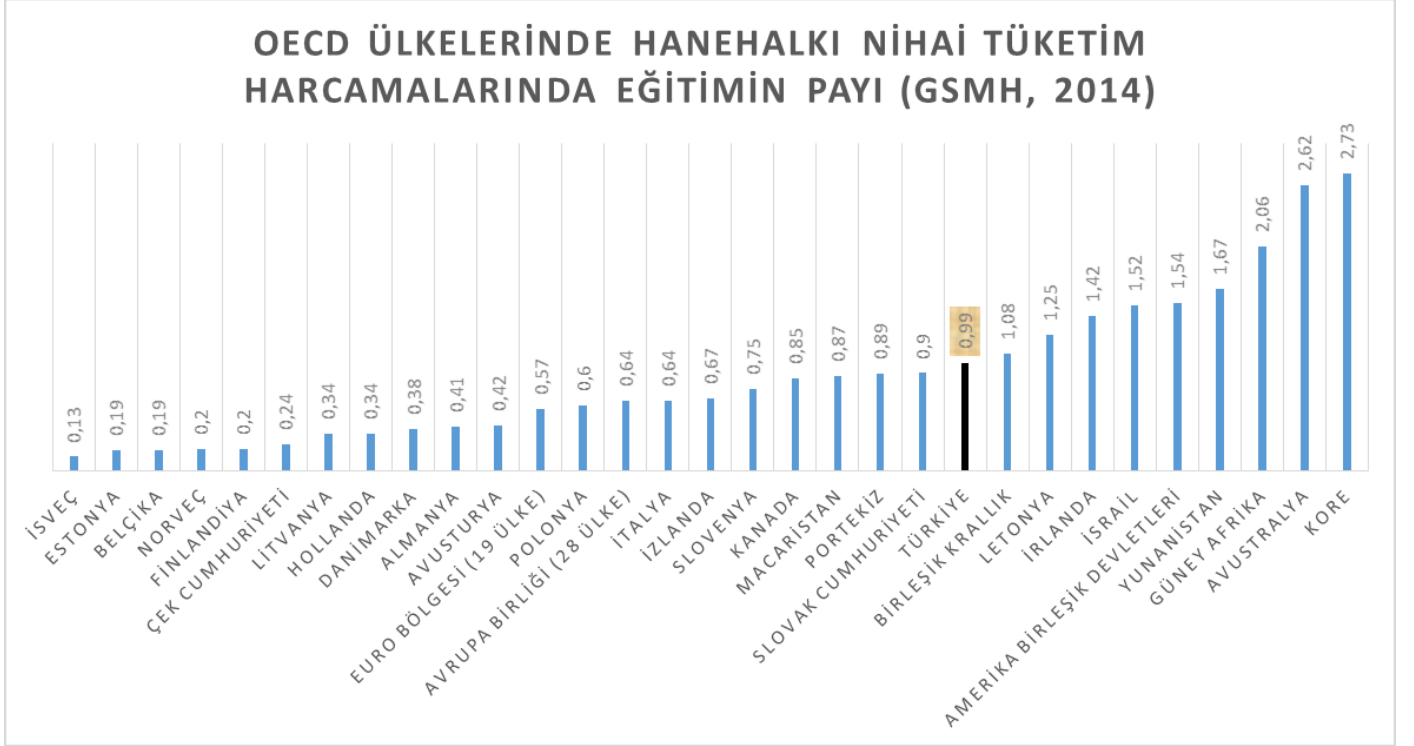
Hane halkı harcamalarına yönelik istatistikler 2015'te Türkiye'de eğitim harcamalarının çoğunluğunu, yani % 68,9'unu en üst %20'lik gelir grubunun yaptığını göstermektedir. Bu oran 2014'te % 64,7'dir. Buna karşılık en düşük gelir grubunun toplam eğitim harcamalarındaki payı ise sadece % 1,6'dır. Bu oran önceki yıl %2.2'dir. Burada, aynı zamanda yıllar içerisinde en üst gelir grubunun harcamalarının ve en düşük gelir grubunun harcamalarının yaklaşık olarak sabit kaldığına dikkat etmek gerekir. En yüksek gelir grubunda 2008 kriz döneminde bir süreliğine eğitim harcamaları oranında düşüş görülsede bu oran 2007 ve 2014'te ve 2002 ve 2015'te aynıdır. Aynı şekilde, en düşük gelir grubunun kriz döneminde dahi harcamalarında bir düşüş olmadığını, "zaruri eğitim" harcaması oranınının 0.8 civarında olduğunu söylemek mümkündür. Bu düşük gibi görünen yüzde ne yazık ki OECD ülkeleriyle kıyaslandığında yüksek bir orandır.



Kaynak: TÜİK, Hanehalkı Bütçe Araştırması kullanılarak hazırlanmıştır, Yayın Tarihi: 01.08.2016. Erişim: 03.08.2016

Türkiye’de ailelerin eğitim harcamalarının GSMH’ye oranı AB ülkelerinde ailelerin yaptığı harcamadan çok daha fazladır. Türkiye’de ortalama bir hane halkının bütçesinden eğitime ayırdığı oran OECD ülkelerinde hane halkı harcamalarından eğitime en az pay ayıran ülke olan İsveç’ten (0.13) katbekat fazladır. Türkiye 2014 yılında verileri paylaşılan ülkeler arasında daha yüksek harcama yapan ülkeler arasındadır. Türkiye’de hane halkı nihai tüketim harcamalarında eğitimin payı 0,99 iken, AB ülkelerinde 0,64’tür.

Grafik 8: Hanehalkı nihai tüketim harcamalarında eğitimin payı



Kaynak: OECD National Account Statistics, Detailed Tables and Simplified Accounts, Final consumption expenditure of households verileri kullanılarak hazırlanmıştır. Erişim tarihi: 02.05.2016.

Hane halkı harcamaları böyle yüksek bir orandayken, kamu kurumları için olan harcamalara (% 3,8) özel öğretim harcamaları (% 0,6) dahil edildiğinde de Türkiye’de resmi ve özel kurumlar için yapılan harcamaların toplamı (% 4,4), OECD ortalamasından (% 5,3) aşağıda kalmaktadır. Bu durumda, Türkiye’de, GSMH’ye oranla OECD ortalamasının altında harcama yapılmış kurumlarda, hane halkları çocuklarının eğitim görmesi için OECD ortalamasının üstünde harcamalar yapıyor. Yani, karşılaştırmalı olarak baktığımızda Türkiye’de kamunun yatırımı yetersiz ve ailelerin üzerinde ciddi bir yük vardır. Ayrıca, OECD ülkelerinde özel öğretim kurumlarına yapılan harcamalara baktığımızda, Türkiye’nin AB ülkelerinin çoğundan daha fazla özel öğretim harcaması yaptığı gözlemlenmektedir.

Özel öğretim sistemini teşvik eden bir eğitim politikası, gelir grupları arasındaki bu farklılıkları vurgulayarak sosyoekonomik eşitsizlikleri güçlendirebilir. Ailelerin ne kadar harcama yaptığının önemli olmasını sadece özel öğretim kurumları için yapılan masraflar üzerinden değil, devlet okulları açısından da düşünmek önemlidir. Bir çalışmanın ortaya koyduğu üzere, okullardaki katkı payı ve velilerin yaptığı harcamalar bir okulda hangi sosyoekonomik gruptan öğrencilerin çoğunlukta olduğuna göre değişebilmektedir.<sup>41</sup> Katkı paylarının eğitime erişimi nasıl etkilediği üzerine daha çok araştırma gerekmektedir. Temel liselere dönüşüm sonrası okullarda verilen takviye kursları ve

<sup>41</sup>Candaş vd. 2011.

bunların veliler tarafından karşılanıyor olması<sup>42</sup>, okullarda bu kurslara hangi öğrencilerin katılıp hangilerinin katılmadığına dair verinin bulunmaması da sosyoekonomik duruma göre eğitime erişimin nasıl değiştiğini analiz etmeyi zorlaştırmaktadır.

TEDMEM 2016 raporuna göre, dershanelerin temel liselere dönüşme sürecinde resmi okulların da dershaneleşmeye başladığı görülmektedir. Ortaöğretimde okulların kendi bünyesinde sunduğu takviye kurslarında bütçesinden veya okul aile birliği fonundan dershane öğretmenleri ve yayınevleriyle anlaşma sağladığı belirtilmektedir.<sup>43</sup>Ders dışı faaliyetler ve kulüpler için para toplanması mevzuata uygundur. Ancak bu faaliyetin ders yapmak yani aslında eğitime erişim olması durumunda ücretsiz eğitim hakkı tartışmalı hale gelmektedir. Takviye kurslarından öğrencilerin ne kadarının faydalanabildiği, bunların ücretleri, öğrenciler arasındaki ortamı farklı eğitimlere verdiği ücrete göre erişebilmenin resmi öğretimde nasıl bir etkisi olduğunu anlamak da önemlidir. Medyadaki haberlere göre<sup>44</sup> bazı aileler bu uygulamalardan memnundur. Ancak, bu konuda da daha çok veri ve araştırma gerekmektedir. Aynı okulun içinde takviye dersi alan ve almayan öğrenciler farklı bir eğitime erişiyor olacakları için, okullar içi sosyoekonomik eşitsizlikler ve eğitime erişimin de incelenmesi gerekmektedir.

Aynı şekilde, okullar arasındaki kalite farkları alt gelir grubunun nasıl bir eğitime eriştiğini daha da sorgulanabilir kılmaktadır. Üst politika belgeleri de okullar arası farklılıkların altını çizmekte ve buna yönelik hedefler geliştirmektedir. 64. Hükümet programı, “Ortaöğretimde okullar arasında kalite farklılıklarını asgari seviyeye indirecek tedbirler” alınacağını belirtilmektedir.<sup>45</sup> 2016 Kalkınma planı da bu durumu vurgulamaktadır: “Okullar arasındaki imkân farklılıklarının azaltılması için okulların toplam bütçelerinin öğrenci sayısı ve merkezi yönetim bütçesi dışındaki gelirler de dikkate alınarak yeniden düzenlenmesi sağlanacaktır”. Daha ayrıntılı verilerle ve araştırmalarla bu konuda detaylı bir yol çizmek mümkün. Ancak, mevcut verilere bakıldığında, eğitime erişimde eşitliği

---

<sup>42</sup>Mevzuata göre takviye kursları okul kulüpleri çerçevesinde açılabilir. Bu kulüpler için öğrencilerden para toplanabilmektedir.

<sup>43</sup>TEDMEM, 2015 s. 222’de şuna yer verilmiş: “Temel liseler kamuoyu tarafından yeni dershane modeli olarak algılanmış ve alternatif bir okul modeli olarak sağlıklı bir yapıda ilerlemeye başlamıştır. Köklü devlet liselerinde okuyan öğrenciler dahi sınavlara hazırlanma ihtiyaçlarını karşılayabilmek için temel liselerin sunduğu takviye kurslardan faydalanmaktadır. Dershaneleşme süreci resmi okulları da etkilemiş, resmi öğretim programlarının yanı sıra takviye kurslarının da okullar içinde oluşturulması söz konusu olmuştur. Bakanlığın güdümünde yürütülen hafta sonu takviye kursları, resmi okulların kendi bünyesinde dershane benzeri bir hizmeti vermesi anlamına gelmektedir. Okullarda verilecek takviye kursları için devlet okullarının başvurduğu çözüm yolları eğitim sistemine başka sorunlar olarak geri dönmektedir. Bu çözüm yollarının arasında dershane öğretmenleri ve yayınevleriyle anlaşmak, öğretmenleri takviye kursu vermeleri yönünde ikna etmek için okul aile birliğinden bütçe ayırmak, öğretmenlerin ders saati ücretini artırmak gibi önlemler yer almaktadır.”

<sup>44</sup>Hürriyet, 2016 (Mart 05).

<sup>45</sup>64. Hükümet Programı, 2015, s. 43.



sağlamak için eğitim için yapılan kamu harcamalarının artırılması gerektiği açıkça ortaya çıkmaktadır.

Gelir grubu dışında, ailelerin kaç çocuklu olduğu, eğitim durumu, yaşadığı yer, meslek grubu gibi verilere baktığımızda çocukların eğitime katılımının farklı olduğunu görmekteyiz. EİR 2014'teki HİA istatistiklerine göre en az 4 çocuğu olan ailelerde kız ve erkek öğrencilerin yaklaşık olarak yarısı ortaöğretimde değildir. Ailelerin yaşadığı yerin öğrencilerin eğitime katkısını nasıl etkilediğine bakarak eğitime erişimi iyileştirmek için farklı yerlerde farklı politikaları uygulamak önemlidir. EİR 2014'e göre, kırsalda yaşayan ailelerde kız çocuklarının yarısı ortaöğretimde değildir. Aynı şekilde ailelerin tarımla uğraşması da eğitime erişimi belirlemektedir.

Farklı eğitim seviyesindeki ailelerden çocukların ortaöğretime katılımı da farklı. Türkiye'deki nüfusun ortalama eğitim yılı 7,6'dır ve geçtiğimiz 10 sene boyunca ortalama olarak toplumun sadece %49,4'ü en az lise mezunudur.<sup>46</sup> Yani, EİR 2014 verilerine göre, toplumun çoğunluğu için ailelerin eğitim seviyesi çocukların özellikle de ortaöğretime katılımını düşürmektedir. Rakamlar üzerinden bakıldığında, ailenin sosyoekonomik geçmişi ve eğitime erişimdeki farklılıklar çok daha çarpıcıdır. Okur yazarlık oranı %94,9 olsa da, geriye kalan %5'in kesimin, yani 4 milyon kişiye tekabül eden bu nüfusun çocuklarının çoğunluğu ortaöğretime kayıtlı değildir. Bu oranların tamamının ilköğretim seviyesinde genel ortalamalardan daha düşük, ama ortaöğretime kıyasla daha yüksek olması (%80-87 civarlarında ) ilköğretime erişimde çok daha fazla yol kat edildiğini göstermektedir. Ama bu durum halen ortaöğretim için geçerli değildir. Ailenin sosyoekonomik geçmişinin ilköğretim düzeyinde eğitime katılımında çok daha az etkili olduğunu gösteren veriler aynı zamanda umut vericidir ve devlet politikasıyla bu oranları artırmanın mümkün olduğunu ortaya koymaktadır. Dezavantajlılık döngüsünün önüne geçebilmek için eğitime erişim politikasının bu eşitsizlikleri kırmaya yönelik kurgulanması gerekmektedir.

---

<sup>46</sup>Buğra vd., 2016.

## ÖZEL ÖĞRETİM

Tüm üst belgelerde, kalkınma programları ve hükümet programında özel öğretim temel politikalardan biri olarak belirlenmiştir.<sup>47</sup>Yukarıda sunulan veriler göz önünde bulundurulduğunda, şu anda özel öğretim için verilen teşvikler, eğitim sisteminde eşitsizlikleri artırabilecek ciddi bir dönüşümün olduğuna işaret etmektedir. Eğitim harcamalarında durum buyken, özel öğretimi öncelikli bir alan olarak belirlemek, temel eğitimin bir sosyal hak olmasıyla çelişmektedir. Orta sınıfın da resmi eğitimden uzaklaştırılması ve resmi eğitimin sadece alt sınıfı hedeflemesinin ülkedeki eşitsizlikleri daha da pekiştireceği beklenebilir. Ayrıca daha çok küçük yaştan itibaren toplumun farklı kesimlerinin birbirlerinden ayrıştırılmış olmasına sebep olacağı ve toplumsal karşılaşmaların azalacağı düşünülebilir.

Özel öğretim gören öğrencilerin oranı özellikle de genel ortaöğretimde son 10 yılda 10 katına çıkmış durumdadır. Son 3 yıldaki artış %30 civarında ve üstelik 2015-2019 Stratejik Planı'na göre 2014 yılında % 9,16 olan okul öncesinde özel öğretimin payı, 2019'da %23'e çıkarılacaktır., ilkokulda 2014 yılında %3,31 olan özel öğretimin payı 2019'da %6'ya çıkarılacaktır. Özel öğretim oranının ortaokul seviyesinde % 3,51'den %7'ye ve ortaöğretimde %4,78'den, 2019'da %12'ye çıkması planlanmaktadır.

**Tablo 8: Özel Öğretimin Payı ve 2019 Hedefi**

		Önceki Yıllar			Hedef
		2012	2013	2014	2019
Özel Öğretimin Payı (%)	Okul Öncesi	6,18	7,81	9,16	23
	İlkokul	2,77	2,99	3,31	6
	Ortaokul	2,77	3,16	3,51	7
	Ortaöğretim	3,62	3,34	4,78	12

Kaynak: MEB Strateji Planı 2015-2019, s. 34.

Bu dönüşümün veri temelli yapılmasının öngörüldüğü söylenebilir. 2015 faaliyet raporunda “dünyada özel okulların resmî statüleri, faaliyet türleri, öğrenci alımları, eğitim sistemlerindeki yerleri, finansman modelleri ve teşvik mekanizmaları konusunda bir araştırma projesi yürütül[düğünden]” bahsedilmektedir.<sup>48</sup> Özel öğretimin artması ve özel sektörün finansmanda yer almasının temel hedeflerden birisi olduğu ve bu açıdan ilerleme kaydedildiği görülmektedir. 2015 yılının sonunda özel

<sup>47</sup>MEB SGB, 2015'te s.50'de stratejiler arasında da özel sektör ve eğitim yer alıyor. Bu belgede sayfa 76'daki Stratejik Hedef No: 16'ya göre “Özel sektörün eğitim ve öğretimdeki payını artırmak amacıyla teşvik uygulamaları geliştirilecektir. Geliştirilen teşvik ve finansman uygulamalarının izlenmesi ve değerlendirilmesi güçlendirilecektir”.

<sup>48</sup>MEB 2015b, s. 46.

okul sayılarının %11,38 arttığı, öğrenci sayısının %17,82 arttığından bahsedilmiştir.<sup>49</sup> Sadece sayıların değil oranların da arttığını söylemek mümkündür. OECD verilerinde Türkiye’de öğrenci başına devletin yaptığı harcamaya baktığımızda, verilen teşvik kamunun öğrenci başı harcamasına tekabül etmektedir. 2016 yılı için 230.000 öğrenciye 2.680 ile 3.220 TL arasındaki teşviklerin verilmesi planlanmıştır.<sup>50</sup> Şu ana kadar verilen desteğin miktarına bakıldığında hedeflenen sayılara ulaşılmıştır.<sup>51</sup>

Kamunun ailelerle eğitim masraflarını paylaştığı bu modelde, eğitimin kârlı bir müesseseye dönüşmesi onaylanmış olmaktadır. Tüm bunların eğitime erişim açısından önemi, erişilen eğitimdeki farklılıkların artması ve sosyoekonomik eşitsizliklerin nasıl bir eğitime erişildiğini belirlemesidir. Ayrıca, özel öğretimi teşvik politikası, bu raporun başlangıcında bahsedilen bütüncül, ayrıştırmayan ve dönüştürücü eğitim politikasının aksine, farklı grupları birbirinden ayrıştırmaya yönelik bir politikadır. Yani, gelir grubu uygun olanların farklı bir eğitim alması öngörülmüş olmaktadır. Bunun yanı sıra, özel okulların resmi kurumların bazı problemlerle de olsa uyguladığı “engelli dostu” politikalara ve engelliler için özel öğretim kurallarına ne şekilde uyacağı da merak konusudur. MEB’in özel okullara engelli öğrencilerin kaydının alınması konusunda uyarılarda bulunduğu ama etkili olamadığı durumlar olduğu görülmektedir.<sup>52</sup>

Temel liselere dönüşüm hem resmi okullarda takviye dersleri açısından hem de özel öğretim süreci için önemlidir. 20.04.2016 tarihinde bir soru önermesine verilen cevaba göre şu an temel liselerin 9. Sınıflarına ilk defa kayıt yaptıran 28.020 öğrenci, sınıf tekrarından dolayı temel liseye başlayan 3021 öğrenci bulunmaktadır. Ayrıca 10. Sınıfa 14.459 öğrenci, 11. Sınıfa 30369, 12. Sınıfa 106.318 öğrenci nakil yaptırmıştır.<sup>53</sup> Bu durumda üniversite sınavı sürecinde öğrencilerin resmi eğitim sistemini terk ederek tamamen dersanelere devam etmesinin yolunun açıldığı söylenebilir.

---

<sup>49</sup>A.g.e., s. 46.

<sup>50</sup>A.g.e., s. 48.

<sup>51</sup>A.g.e., s. 48.

<sup>52</sup>MEB, 2016 (Nisan 8).

<sup>53</sup>TBMM, 2016b.

## OLAĞANÜSTÜ ŞARTLARDA EĞİTİME ERİŞİM

### Eğitimde Kesinti

SKH'de 16. Hedef'te adil, barışçıl ve içerici toplumların desteklenmesi amaçlanırken, "çatışma koşullarının olduğu yerlerde çocukların %50'sinin okulu bıraktığı[ndan]" bahsedilmekte ve "istikrarsız ortamların, 2030 hedeflerinden biri olan eğitime erişime de engel olduğu" vurgulanmaktadır.<sup>54</sup>2015-2016 akademik yılında Türkiye'de eğitime erişime yönelik en önemli meselelerden birisi eğitimde kesintinin olduğu il ve ilçeler. Eğitime erişimin sağlanması için maddi ve manevi pek çok yatırım gerekeceği görülmektedir.

Eğitimin kesintiye uğradığı,<sup>55</sup> öğretmenlerin çatışma bölgesinden uzaklaştığı,<sup>56</sup> okul binalarının ve pansiyonların zarar gördüğü ve öğrencilerin madden ve manen zarar gördüğü MEB tarafından ifade edilmiş<sup>57</sup>ve basına yansımıştır. MEB, bu sırada, özellikle TEOG ve üniversite sınavlarına girecek öğrencilere telafi eğitimleri vererek eğitime erişimi sürdürmeye çalışmıştır.<sup>58</sup>Bütçe komisyonu tutanağına göre<sup>59</sup> MEB eğitime erişimi sürdürebilmek için telafi eğitimi ve para desteği yapmıştır. Özellikle 8. ve 12. Sınıf öğrencilerine odaklanıldığı görülmektedir. Bu yüzden eğitimi kesintiye uğrayan öğrencilerin Sur, Dil, Silopi, Cizre, Dargeçit ve Nusaybin'de 19.404 olduğu belirtilmektedir. Birinci dönem bittikten sonra telafi uygulamalarına 12.524 öğrencinin katıldığı ifade edilmektedir. Bu telafi programları Diyarbakır, Batman ve Mardin il merkezlerinde uygulanmıştır. İkinci dönemde "Dargeçit, Nusaybin, Silopi ilçelerinde bütün öğrencileri kapsamakla birlikte sekizinci ve on ikinci sınıf öğrencilerini merkeze alan telafi eğitimleri hafta içi ve hafta sonu programları olarak hayata geçirilmiştir. Ek olarak, 10 Şubat 2016 tarihinde 7.514 öğrenci de programa katılacaklarını bildirmiştir. Sömestr tatilinde ise öğrenci başına 250 lira para yardımı yapılmıştır."<sup>60</sup> Bakan Nabi Avcı'nın Şubat 2016'daki açıklamasına göre Şırnak'ta Cizre, İdil ve Silopi'de, merkezde, Diyarbakır'da

---

<sup>54</sup>BM SKH, 2016.

<sup>55</sup>Radikal, 2016, (Şubat 8). Hürriyet, 2016 (Ocak 25). Radikal'deki haberde şu ifade yer alıyor:

"İlçe merkezi ve köylerdeki bin 200 öğretmenin İdil'de bulunmaması nedeniyle yaklaşık 25 bin öğrenci bugün eğitime başlayamadı. İlçe merkeziyle birlikte köylerde de sınıflar boş kaldı. İlçe merkezinden Mardin'in Midyat ilçesine 15 günlük telafi eğitimine giden 12 ve 8'inci sınıfa giden yaklaşık 500 öğrenci, dün akşam ilçeye döndü. Bu öğrencilerin yaklaşan YGS ve TEOG sınavına bundan sonraki süreçte nasıl hazırlanacakları ise belli olmadı. İlçe merkezi ve bağlı köylerde YGS'ye hazırlanan 12'nci sınıftaki yaklaşık bin 500 öğrenci ile TEOG sınavına hazırlanan 8'inci sınıftaki yaklaşık 2 bin 500 öğrenci bulunuyor."

<sup>56</sup>A.g.e.

<sup>57</sup>MEB, 2016 (Nisan 4).

<sup>58</sup>TBMM Tutanak Hizmetleri Başkanlığı, 2016. Ayrıca, Hürriyet, 2016 (Ocak 22). "12'nci sınıf çünkü bu çocuklarımız mart ve nisan ayında sınava girecekler, önceliğimiz sömestr tatilinde onlardır. Ara sınıflarımız da dönem içerisinde döneme yayıp hafta içi ve hafta sonları telafi eğitimlerimizi sürdüreceğiz."

<sup>59</sup>TBMM Tutanak Hizmetleri Başkanlığı, 2016.

<sup>60</sup>A.g.e.

Sur'da, Mardin'de Nusaybin'de sorunlar vardır.<sup>61</sup> Medyada yer alan haberlere göre, ilk dönem bittiğinde Şırnak "Silopi'de 68 okulda eğitim alan 39 bin 128 öğrenciye," "sokağa çıkma yasağının sürdüğü Cizre İlçesi'nde ise 104 okulda toplam 41 bin 127 öğrenci[ye]" karneleri verilememiştir.<sup>62</sup> İkinci dönemde İdil'de eğitime Şubat ayında başlanamadığı ifade edilmektedir.<sup>63</sup>Nisan 2016 tarihindeki MEB verilerine göre ilk dönemde ara tatilde 12.524 öğrenciye telafi eğitimi sağlandı. 115.422 öğrenciye nakil olmuştur. İkinci dönemde toplamda 109.654 öğrenci telafi eğitimi almıştır.<sup>64</sup>

### Suriyelilerin Eğitime Erişimi

2015-2016 eğitim ve öğretim yılının önemli sorunlarından biri de mülteci krizi sonrasında eğitime erişemeyen çok sayıdaki Suriyeli çocuk. Bu konuda pek çok gelişme sağlanmış olsa da, Türkiye'deki geçici koruma kapsamındaki Suriyelilerin büyük bir kısmı eğitime erişememektedir. Türkiye'de toplam 2.731.447 geçici koruma kapsamında Suriyelilerin<sup>65</sup> 257.080'i geçici barınma merkezlerinde ikamet etmektedir. Toplam Suriyeli sığınmacının %50'sini 19 yaş altı çocuklardan oluşuyor ve 0-14 yaş aralığındaki toplam çocuk sayısı 1.035.601'dir. UNICEF'in Şubat 2016'da çıkan bilgi notuna göre, Türkiye'de kayıtlı bulunan 1.938.999 geçici koruma kapsamındaki Suriyeli arasında çocuk nüfusunun oranı %54'tü. Bu çocukların 663.138'i okul çağındayken, 391.207's, okula gitmemektedir.<sup>66</sup> UNICEF'in 2015 yılında yayınladığı Türkiye'deki Suriyeli Çocuklar bilgi notuna göre ise Türkiye'de okula gitmeyen 400 bin kadar okul çağında çocuk bulunmaktadır.

Eğitime erişen Suriyeli sığınmacı çocuklar çeşitli kurumlar aracılığıyla eğitim alabilmektedir. Şubat 2016'dan itibaren 310.000 öğrenci geçici barınma merkezlerindeki okullarda, MEB'e bağlı okullarda sabahçı/öğlenci olarak, Suriyeliler için prefabrik okullarda, bazı STK'ların açtığı okullarda ve belediyelerin açtığı okullarda eğitim görmektedir.<sup>67</sup>Suriyeli mültecilerin eğitimi Suriyelilere yönelik tüm diğer faaliyet, yardım ve hizmetlerde olduğu gibi AFAD tarafından da gerçekleştiriliyor. Suriyeli sığınmacı çocuklara sağlanan eğitim yeni başlayanlar için Türkçe, belli bir yaşta olanlar içinse Arapça gerçekleştirilmektedir.<sup>68</sup> Sığınmacı çocukların eğitime erişimini sağlayan farklı statüdeki kurumlarda birbirinden farklı müfredatlarla eğitim yapılmaktadır.<sup>69</sup>

Suriyeli sığınmacı çocukların eğitime erişimini artırmak için ulusal ve uluslararası STK'lar ve devlet kurumları faaliyetler yürütmektedir. Örneğin, MEB Faaliyet Raporu 2015'te belirtildiği üzere

---

<sup>61</sup>MEB, 2016 (Şubat 11).

<sup>62</sup>Hürriyet, 2016 (Ocak 22).

<sup>63</sup>Radikal, 2016 (Şubat 8).

<sup>64</sup>MEB, 2016 (Nisan 4).

<sup>65</sup>TC İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Geçici Koruma İstatistikleri, Temmuz 2016.

<sup>66</sup>UNICEF (Şubat 2016).

<sup>67</sup>MEB, 2016 (Şubat 11).

<sup>68</sup>AFAD yetkililerinin açıklamaları. Eğitime Haklar Çalıştayı, Mayıs 2016, Ankara.

<sup>69</sup>SETA, 2016.

Suriyelilerin eğitim hizmetlerinin desteklenmesi projesi kapsamında AB'den 9.875.000 Avro bütçeli 3 yıllık bir proje başlatılmıştır. Bu projenin MEB ve Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği ortaklığında yürütüldüğü ifade edilmektedir.<sup>70</sup>UNICEF ve MEB İl Eylem Planları hazırlamış ve Suriyeli öğrencilerin takibinin yapılabilmesi için Yabancı Öğrenci Bilgi İşletim Sistemi'ni (YÖBİS) geliştirmiştir. 2015 yılında on üçü kamplarda bulunan otuz bir Geçici Eğitim Merkezi inşa edilmiş ve bunun dışında on dört okul güçlendirilmiştir. Öğretmenlere teşvik sağlanması, kırtasiye ihtiyaçlarının sağlanması, psiko-sosyal destek eğitimleri gibi pek çok faaliyet gerçekleştirilmiştir.<sup>71</sup>Tüm bu çabalara rağmen sığınmacı çocukların eğitime erişiminin kısıtlı olduğu gözlenmektedir. Erişilen eğitimin içeriğinin farklılık göstermesinin yanı sıra, çocuk işçilik sorunu<sup>72</sup>, gelir durumu sebebiyle erken yaşta evlendirilme<sup>73</sup>, sunulan eğitimin kalitesiyle ilgili endişe edilmekte ve konuya ilişkin daha fazla araştırma gerekmektedir. Yarısı çocuklardan oluşan Suriyeli sığınmacıların eğitime erişimi için acil müdahale gerektiği de ortadadır.

## EĞİTİME ERİŞİMDE DÖNÜŞTÜRÜCÜ POLİTİKALAR

Türkiye'de sınırlılıkları olsa ve uygulamada sorunlar oluşsa da, eğitime erişimi güçlendirmek gidermek üzere bazı dönüştürücü eğitim politikaları mevcuttur. Örneğin, MEB'in 2015-2019 yılı için oluşturduğu Stratejik Plan'da hem özel eğitime ihtiyacı olan bireylere hem de özel politika ve uygulama gerektiren gruplara dezavantajlılık vurgusu yapılarak yer verilmiştir.<sup>74</sup>Aynı şekilde, özellikle de, devamsızlığı düşürmeye ve toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik projeler öne çıkıyor. Belli bir süresi olan ve kapsamı sınırlı projelerden farklı olarak, tüm eksiklerine rağmen, engelli bireyleri içermeye yönelik sürekliliği olan bir politikadan bahsetmek mümkün. Şartlı nakit transferi politikasının da devamlığı olan kalıcı bir politikaya dönüşmeye başladığından bahsetmek mümkün. Coğrafi konumdan kaynaklanan eşitsizlikleri gidermeye yönelik yatılı bölge ortaokulları, taşınabilir eğitim ve pansiyon hizmetleri de kalıcı politikalar arasında. Ancak, eğitime erişimdeki eşitsizlikleri gidermeye yönelik tüm projelerin ve sınırlı süreyi kapsayan müdahalelerin sürekli olması, kalıcı politikalar olarak uygulanması, çocukların farklılıklarını tüm boyutlarıyla göz önünde bulundurarak dönüştürücü olması önemlidir.

---

<sup>70</sup>MEB, 2015b, s. 81.

<sup>71</sup>UNICEF (Şubat 2016).

<sup>72</sup>Kalkınma Atölyesi, 2016.

<sup>73</sup>SETA, 2016.

<sup>74</sup>MEB SGB, 2015.

Türkiye'deki eğitim politikalarında dezavantajlı gruplara yönelik özel bir yaklaşımın mevcut olması ve çaba gösterilen bir alan olması önemli bir başlangıç noktasıdır. Eğitime erişimde eşitliğin sağlanabilmesi, dezavantajlı grupların içerilebilmesi için sosyal politika alanında önemli olan iki yaklaşımın benimsenmesi gerekmektedir: politikaların mevcut kaynakları gruplar arasında eşitliği sağlayacak şekilde dağıtabiliyor olması ve mevcut eşitsiz durumu dönüştürebiliyor olmasıdır. Her bir dezavantajlı grubu birbirinden ayırmadan bütüncül olarak ele almak özellikle önem kazanmaktadır. Örneğin SKH'de 2030'a kadar uygun sosyal koruma mekanizmalarıyla yoksul ve kırılgan grupları içermek (Hedef 1) gerektiğinden, 66 milyon çocuğun dünyanın dört bir yanında derslere aç bir şekilde girdiği, 5 yaşından önce çocukların yarısına yakınının beslenme yetersizliğinden öldüğü, bu yüzden yoksul ve kırılgan grupların ve çocukların yeterli beslenmeye kavuşturulmasından (Hedef 2) bahsedilmektedir. Bu bakış açısıyla, eğitime erişim sağlanırken, okullar yeterli beslenmenin sağlanabileceği ve beslenmeden kaynaklanan öğrenme eşitsizliklerin giderilebileceği, ayrıca nakit transferi örneğinde olduğu gibi yoksullukla mücadele edilen bir yer olarak kurgulanabilir.

Tansel'in (2015) Türkiye'de nesiller arası sosyal hareketliliği sayısal verilere dayanarak ekonometrik bir analizle incelediği çalışması dönüştürücü politikaların önemini ortaya koymaktadır.<sup>75</sup> Genel olarak Türkiye, eşitsizlik açısından kendi insani gelişmişlik seviyesinin altında bir performans gösterse de,<sup>76</sup> Tansel'in çalışmasına göre geçtiğimiz yıllarda nesiller arası sosyal hareketlilik artmıştır. Yani, artık şu an doğan bir çocuğun eğitim aldığı ailesinden daha iyi bir sosyoekonomik duruma gelmesi geçmişe oranla çok daha olası. Tansel'e göre politika yapıcılar özellikle velisi az eğitim almış öğrencilere ve kız öğrencilere odaklanarak sosyal mobilitayı sağlayabilir. Bu çalışmada toplumsal cinsiyet ve sosyoekonomik statü dışında dezavantajlı gruplara odaklanılmamıştır. Ancak, dezavantajlılığı dönüştürmeye yönelik politikaların olumlu sonuçlanacağına yönelik bir ipucu sunuyor. Türkiye'nin eğitim politikasının sosyoekonomik eşitsizliklere yönelik bu çıktığı elde edebilmesi, eşitsizlikleri gidermeye yönelik politikalara devam edilmesi ve güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bu anlamda hem eşitsizliklerle ilgili verilerin ölçülmesi hem de eğitime eşit erişime yönelik politikaların izlenmesi, ölçülmesi ve değerlendirilmesi önem kazanmaktadır. SKH Hedef 16 da 2030 yılında istatistiksel verinin gelir, cinsiyet, yaş, ırk, etnisite, göçmenlik durumu, engellilik, coğrafi konum gibi özelliklerle geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir.<sup>77</sup> Türkiye'de MEB'in her sene paylaştığı Örgün İstatistikler henüz bu kapsamda bir veri sunmamaktadır. Ayrıca, projelerin ve politikaların

---

<sup>75</sup>Tansel, 2015.

<sup>76</sup>Buğra vd., 2016.

<sup>77</sup>BM SKH, 2016.

işleyişini uzun vadede izlemek gerekmektedir. Bir politikanın etkili olabildiğini ölçmek için devamlılığının olması gerekmektedir. Bu anlamda da, örneğin kapsamı dar ve birbirinden bağımsız kısa süreli hibe projelerinin etkiliklerini ölçmenin daha zor olacağını söylemek mümkün. Bu durumda hangi politikanın daha etkili bir sonuç yaratacağını öngörmek ve etkili politika üretmek zorlaşacaktır. Farklı projelerin devamlılığı olan bir politika başlığı altında sürdürülmesi etkili müdahaleleri uygulayabilmek için önemlidir.

MEB'in 2015-2019 yılları için hazırladığı strateji belgesinde "bilim temelli karar vermek" hedefler arasındadır. Bu yüzden mevcut durumla ilgili sayısal verilerin kaydedilmesi, izlenmesi, bilimsel yöntemlerle analiz edilmesi gerekiyor ve politika kararlarında etkili olarak kullanılması gerekmektedir. Fakat buna ek olarak artık sadece sayısal araştırmaların etkili eğitim politikası üretmede yetersiz olduğu eğitim araştırmaları alanında öne çıkan bir konudur.<sup>78</sup> Bu yüzden politikalar üzerine analizlerin nitel çalışmaları (örn. saha araştırmaları) da kapsamı ve etkili politika kararlarının bu analizleri de göz önünde bulundurması gerekmektedir. Mesleki ve teknik eğitimde geçmişte bazı izleme belgeleri üretilmiş ve kamuya paylaşılmış durumdadır.<sup>79</sup> Özellikle mezunları izlemeye yönelik, iş gücü piyasasına uyumlarını anlamaya yönelik bu tip belgelerin geliştirilerek eğitime erişime yönelik uygulanan her bir politika değişikliği için de üretilmesi, bu analizler bağlamında karar verilmesi hem kamuya karşı hesap verilebilir politikalar uygulanmasını hem de daha işler bir eğitim politikasına sahip olmamızı sağlayacaktır.

### Proje ve Politikalar

MEB'in 2016 İş Takvimi incelendiğinde içeriğinin dönüştürücülük ve yeniden dağıtıcılık bakımından incelenmesi gereken bazı projeler mevcuttur.<sup>80</sup> Yaklaşımlar, projeler ve politikalardan bazı örnekler yukarıda analizi yapılan eğitime erişim verileri, sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve sosyal politika bakış açısıyla değerlendirilmeye çalışılacaktır.<sup>81</sup>

Örneğin, Eğitime erişimde çok yönlü bir proje olarak İlköğretim Kurumlarına Devam Oranlarının Artırılması Projesi öne çıkmaktadır. Bu proje kapsamında 12 ilde (Ağrı, Van, Muş, Diyarbakır, Bitlis, Bingöl, Batman, Şanlıurfa, Şırnak, Hakkari, Mardin, Siirt) 120 pilot okulda risk grupları ve devamsızlık

<sup>78</sup>Washington Post, 2016 (Mayıs 09).

<sup>79</sup>Örneğin, MEB (1995). *T.C. METARGEM Ticaret Eğitimi Araştırması*, Ankara. MEB (2003). *T.C. METARGEM Ticaret Eğitimi Araştırması*, Ankara. MEB (2006). *EARGED Mesleki ve teknik eğitim merkezi olarak yapılandırılan ortaöğretim kurumlarının değerlendirilmesi araştırması*, Ankara.

<sup>80</sup>2016 İş takvimine göre Temel Eğitim Genel Müdürlüğü altındaki projelerden sayfa 125'te sıralananların bazıları şunlar.: Geleceğimi koruyorum projesi, Ceza Tutukevi projesi, , Cansuyu Kampanyası, , Şimdi Düşünme Zamanı, Can Dostlar Hareketi Projesi, Çık Dışarı Oynayalım, Enerji Çocuk Projesi, 3 Kumbara Projesi, Erken Çocukluk Eğitimine Destek Kampanyası.

<sup>81</sup>Bu raporda kırılğan gruplara ve eşitsizliklere yönelik politikaların tamamına değinilmemiştir. Örneğin, çalışan çocuklar konusuna ilişkin daha fazla veri için *Eğitim İzleme Raporu 2014-2015'e* bakınız.



nedenleri belirlenmiştir. Bu araştırmaya bağlı olarak müdahale modelleri belirlenmiştir. İlkokula başlarken Türkçe dil becerileri farklı olan çocukları kapsamaya yönelik materyaller ve öğretim metotları geliştirilmiş, ilköğretimde devamı artırmak için öğretmenlerin becerileri geliştirilmeye çalışılmış, politika ve mevzuatta kalıcı değişiklikler yapılmaya ve Öğrenci İzleme ve Destek Sistemi geliştirilmeye çalışıldığı belirtilmiştir.<sup>82</sup> Bunun dışında, sınıf tekrarı ve terke yönelik olarak UNICEF’le beraber müdahale modeli ve ortaöğretime uyum programı oluşturulmuştur. Ancak sınırlı süreli bu projenin kalıcı bir politika olup olmadığının irdelenmesi gerekmektedir.

### Aynı ve Nakdi Transferler

MEB ve Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı arasındaki protokolle okulöncesi eğitimde, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretimde şartlı eğitim yardımı uygulanmaktadır. İhtiyaca dayanan bu uygulama çocukların eğitime katılımını artırmayı amaçlamaktadır. Aralık 2015 tarihli bir soru önergesinin cevabına göre, ASPB’nin *Şartlı Eğitim Yardım Programı*’ndan 2014 yılında 2.359.843 kişi yararlanmaktayken küçük bir düşüşle 2015 Eylül’den itibaren 2.044.533 kişi yararlanmaktadır. Plan ve Bütçe Komisyonu tutanağına göre 230 bin öğrenciye şu şekilde destek sağlanmaktadır: İlköğretime devam eden erkek öğrencilere 35 TL, kız öğrencilere 40 TL, ortaöğretime devam eden erkek öğrencilere 50TL, kız öğrencilere 60 TL destek verilmektedir. Kız çocuklarına ve ortaöğretime devam eden öğrencilere daha yüksek yardım verildiği görülmektedir.<sup>83</sup> Şartlı nakit transferi kapsamında psikososyal müdahale hizmetlerinin de öngörüldüğü görülmektedir.<sup>84</sup> 2016 iş takvimine göre okulöncesi eğitim için olan nakit transferi aylık 25 TL’dir. Bunlara ek olarak, ASPB’ye bağlı kuruluşlarda koruma altındaki çocuk sayıları ise ilkokulda 2659, ortaokulda 4004 ve lisede 3471’dir.<sup>85</sup> Ayrıca, MEB Bütçe Komisyon Tutanağı’nda Bakan Nabi Avcı’nın açıklamasına göre, 2003’te 101.382 öğrenci burs alırken, 2015 Aralık itibariyle 243.542 öğrenci bursludur. Bunlara ek olarak, ücretsiz ders kitaplarının 2015-2016 eğitim öğretim yılında da temin edilmeye devam edilmesi de önemli bir aynı transferdir. Bu tip sosyal transferlerin sürekliliğinin yasal olarak sağlanması önemlidir.

### Okul Sütü ve Beslenme

Okul sütü programı 2011 yılından itibaren uygulanmaktadır. Gıda Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı ve Sağlık Bakanlığı ortaklığında yürütülmektedir.<sup>86</sup> MEB’in 2015 yılı İdari Faaliyet Raporu’na göre, Okul Sütü Programı 2015-2016 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminden itibaren üç yıl boyunca devam edecektir. Bu program, anaokulu, anasınıfı ve ilkokul öğrencilerini kapsıyor. Yine bu

<sup>82</sup>MEB, 2015b, s. 86. MEB SGB, 2015b.

<sup>83</sup>TBMM Tutanak Hizmetleri Başkanlığı, 2016.

<sup>84</sup>MEB SGB, 2016, s.44. Özel eğitim ve rehberlik hizmetleri altında bahsediliyor.

<sup>85</sup>TBMM, 2015.

<sup>86</sup>Bu politikayla ilgili bilgilere şuradan edinilmiştir: <http://www.okulsutu.com/>

rapora göre, 25.12.2015 tarihinde Okul Sütü Modülü üzerinden alınan verilere göre bu programdan toplamda 6.121.476 öğrencinin faydalanması planlandı, 5.814.905 öğrenci için veli izinleri alınmıştır.<sup>87</sup> Benzer bir program olan ve 2014-2015 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında başlayan Okullara Kuru Üzüm Dağıtım Programı da iki yıldır uygulanmaktadır. Gıda, Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı, MEB ve Sağlık Bakanlığı ortaklığında yürütülen programda her öğrenciye 25 gramlık paketler halinde üzüm dağıtımı yapılmaktadır.

İlköğretimde okul sütü ve okulda kuru meyve dağıtım projeleri hem eğitimi erişimi artırmak hem öğrenme süreçlerini desteklemek için önemlidir. Türkiye'deki çocukların üçte biri yoksul ve bu tip aynı transferlerin eğitime erişimi artırdığı çalışmalarla kanıtlanmış durumdadır.<sup>88</sup> Beslenmenin öğrenmeyi her sosyoekonomik gruptan gelen çocuk için güçlendirmesi, yoksul çocukların okula gelmesini teşvik etmesi ve SKH Hedef 2'ye yönelik olması açısından okul sütü dağıtılması beslenmeye yönelik daha geniş kapsamlı bir politika için bir başlangıç olarak ele alınabilir.

Bu programın uygulanması olumlu bir gelişme ama beslenmenin öğle yemeği gibi kapsamlı bir politikaya dönüşmesi gerekmektedir. Ayrıca, devamlılığı, şeffaflığı ve beslenmeye yönelik politikaların tüm eğitim-öğretim sürecini kapsamaması gibi sorunları da barındırmaktadır. Şu an, Bakanlar Kurulu doğrultusunda bu projenin üç yıl daha sürdürüleceği belirtilmektedir. Bu durumda, özellikle yoksul çocukların öğrenme süreçlerini ve eğitimine katılımını pozitif yönde etkileyecek bu uygulamanın devamlılığı 2019 yılı sonrasındaki hükümete göre şekillenecektir. Ancak beslenme desteğinin kalıcı sonuçlara ulaşabilmesi için besin kapsamının genişletilmesi ve devam eden kalıcı bir politikaya dönüşmesi gerekmektedir. Bu yüzden, farklı hükümetlerin değişebilecek görüşlerine tabii olmak yerine, bir devlet politikası olarak sürdürülebilir ve şeffaf bir beslenme desteği olarak kurgulanması ve uygulanması çok önemlidir. Benzer şekilde, yoksulluk problemi ilkokul sonrasında çalışan çocuklar problemi olarak yeniden gündeme geliyor. İlkokul sonrasında da yoksul çocukların eğitime erişimini artırmak için kapsam alanının ve hatta sağlanan beslenme desteğinin kendisinin geliştirilmesi önem arz etmektedir. Geçtiğimiz yıllarda süttten zehirlenen çocukların olması ve bunun medyada geniş bir yer bulması, bu program için olumsuz bir imaj oluşturmuş olsa da,<sup>89</sup> laktoz intoleransı olan çocukların

---

<sup>87</sup>MEB, 2015, s. 87. Okul Sütü Programı. Bazı öğrencilerin laktoz intoleransı olabileceği ancak bundan haberdar olmadığı durumlara yönelik bir açıklama bulunmamaktadır. Ancak okullarda süt dağıtılması bu riski barındırmaktadır.

"Okul Sütü Programı, 10.07.2015 tarih ve 29412 sayılı Resmi Gazetede Yayımlanan 2015/7837 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı doğrultusunda 2015- 2016 eğitim öğretim yılı ikinci döneminden itibaren üç eğitim öğretim yılı süresince, Ülke genelinde bağımsız anaokulu, uygulama sınıfı, anasınıfı ve ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerine yönelik olarak uygulanacaktır."

<sup>88</sup>Candaş, Akkan, vd., 2011.

<sup>89</sup>NTV, 2012 (Mayıs 2)

MEB tarafından tespit edilmeye başlanmış olması olumlu bir gelişmedir. Buna ek olarak besinin kalitesini şeffaf süreçlerle denetlemek ve ihaleyi alan firmaları hesap verilebilir kılmak bu gibi sorunların önlenmesine katkıda bulunacaktır.<sup>90</sup>

Okul sütü projesine ek olarak, MEB projeleri arasında “Beyaz Bayrak” ve “Beslenme Dostu Sertifikası”na sahip okullardan bahsedilmektedir. 2016 İş Takvimi’ne göre Temel Öğretim Genel Müdürlüğü koordinesinde “Yemekte Denge” ve “Beslenme Eğitimi Programı” da mevcuttur. Söz konusu projelerle, öğrencilerin beslenme alışkanlıklarını değiştirerek, yeterli ve dengeli beslenme bilincinin yaşam tarzı olarak kazandırılması hedeflenmektedir. Okul çağındaki çocukların beslenme ve sağlıklı yaşam konularındaki bilinç düzeyini artırarak, fiziksel aktiviteyi teşvik etmek amaçlanmaktadır. Öğrencilerin sağlıklı beslenmeye erişimini gözetken politikaların, sağlıklı beslenme konusunda bilinçlendirmeye ek olarak, sağlıklı beslenme desteğiyle eğitime katılımı artıran bir bakış açısıyla gözden geçirilmesi eğitime erişimi artırmak ve okulları sosyal refah alanı haline getirebilmek için olumlu bir adım olacaktır.

## Sağlık

Çocukların eğitime erişimini etkileyen faktörlerden birisi de çocuklar arası eşitsizliklerden kaynaklanan sağlık problemleridir. BM SKH arasında da yer alan her çocuğun sağlıklı olması eğitime erişimi eşit bir şekilde sağlayabilmek için de önemlidir. MEB 2015-2019 Strateji Belgesi sağlık alanında çeşitli programlardan bahsetmektedir. Bu projelerin içerikleri hem eğitime devam eden öğrenci sayısını artırması hem de çocuklar arası eşitsizlikleri gidermesi ve eşit erişimi sağlaması açısından SKH Hedef 3’le beraber, yani her yaş grubuna sağlıklı yaşam ve iyi olma hali sağlamakla beraber düşünülmelidir. Bu projeler arasında şunlar belirtilmiş: “Ağız ve Diş Sağlığı Bilincinin Geliştirilmesi İş Birliği Protokolü, Okullarda Diyabet Eğitim Programı İş Birliği Protokolü, Beslenme Dostu Okullar Projesi İş Birliği Protokolü, Okul Sağlığı Hizmetleri İş Birliği Protokolleri imzalanmış, ayrıca Gençlerde Hijyen ve Cilt Sağlığı Bilincinin Geliştirilmesi Projesi, İlk Yardıma İlk Adım Projesi ve ERDEP Projesi ile birlikte 3 proje de hayata geçirilmiştir.”<sup>91</sup> Strateji Belgesinde sağlık alanındaki projelerin çocukların sağlık bilincini geliştirmeye yönelik olduğu görünüyor. Eğitimin bireylerin sağlığına olan olumlu etkisini artırmaya yönelik bu politikalar önemli.<sup>92</sup> Bu projelerin, çocukların sağlık durumundaki eşitsizlikleri ortadan kaldırarak eğitime erişimi artırmaya yönelik olup olmadığının da tartışılması ve bu amaçla politikalar geliştirilmesi gerekmektedir.

<sup>90</sup>Bu bağlamda, beslenme desteğinin sürekliliği için şeffaflık da önemli bir faktör ve SPF’nin 2012 yılında yaptığı araştırmada şeffaf süreçler oluşturmak yönündeki önerisi uygulanabilir Candaş vd., 2011.

<sup>91</sup>MEB SGB, 2015, s. 40.

<sup>92</sup>Eğitimin kişilerin sağlığını olumlu yönde etkilediğine yönelik çalışmalar için *Eğitim İzleme Raporu 2011* ve UNESCO 2014’e bakınız.

## Toplumsal Cinsiyet

MEB kız çocuklarının eğitime erişimindeki dezavantajlı durumunu önemseyen bir yaklaşımı benimsemekte ve bunu gidermeye yönelik projeler uygulamaktadır. Bu konuda öne çıkan projeler Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı *Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi Projesi* (ETCEP) ve Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı *Özellikle Kız Çocuklarının Okula Devam Oranlarının Artırılması Projesi-2* (KEP-2). Bu iki proje gibi geçici süreli projelerin tamamının cinsiyet eşitliği politikası altında sürekli politikalara dönüşmesi ve farklı projelerin sonuçlarının izlenmesi ve değerlendirilmesi önemlidir. Eğitime erişimde kız ve erkek öğrenciler arasındaki farklılıklara önem gösteren yaklaşımda olduğu gibi LGBTİ bireylerin eğitime erişimi konusunun araştırılması ve bunun ışığında politikalar geliştirilmesi gerekmektedir. 2014'te yapılan bir çalışma Türkiye'de LGBTİ bireylerin istihdam, sağlık ve barınmaya erişim konusunda yaşadığı sıkıntıları ele almaktadır. İstihdamda yaşanan sorunlar düşünüldüğünde, eğitim konusunun da verilere, araştırmaya ve bunları göz önünde bulunduran politikalara ihtiyaç duyulmaktadır.<sup>93</sup>

2015 yılı MEB Faaliyet Raporu'na göre, KEP-2 kapsamında ortaöğretimdeki kız öğrencilerin devam oranlarının artırılması amaçlanmaktadır. Bu projenin KEP-1'in devamlılığını sağlıyor olması önemlidir. ETCEP projesi de cinsiyet eşitliğini sağlamayı ve bu yaklaşımın eğitim sisteminin tamamına yerleşmesini öngörmektedir.<sup>94</sup> Özellikle mesleki ve teknik eğitimde ortaöğretimin kalitesini ve kapasitesini artırmanın yanı sıra, kız çocuklarının mesleki becerilerinin ve iş piyasasına erişimlerinin artırılması hedeflenmektedir.<sup>95</sup> KEP-2 kapsamında kırk üç ilde yerel kurum, kuruluş ve STK'ların bu konuya yönelik projelerine hibeler dağıtılmış ve 1 Kasım 2015 tarihinden itibaren 45 proje uygulanmaya başlamıştır.<sup>96</sup> MEB 2016 İş Takvimi'nde bu proje kapsamında hibe projelerinin izlenmesi yer almaktadır.<sup>97</sup> Bu projelerin izlenmesinin ne şekilde yapıldığı ve bunların paylaşılması etkili politikaların oluşturulması ve farklı projelerin aynı hedef doğrultusunda bir araya gelebilmesi için önemlidir. Bu şekilde, etkili olan projeler SKH Hedef 16'ya da uygun olarak gözlemlenebilir ve kalıcı politikalar oluşturulabilir. Yine KEP-2 kapsamında 8 pilot ilde (Batman, Bitlis, Erzurum, Hakkari, Mardin, Siirt, Şanlıurfa, Şırnak) yedi yatılı bölge ortaokulu pansiyonu, beş mesleki ve teknik eğitim kız pansiyonu, bir imam hatip lisesi pansiyonu için ekipman sağlanmış ve resmi olarak 2016 yılında açılacakları belirtilmiştir.<sup>98</sup>

---

<sup>93</sup>Yılmaz ve Göçmen, 2016.

<sup>94</sup>MEB, 2015, s. 84.

<sup>95</sup>A.g.e., s 82.

<sup>96</sup>A.g.e., s. 82.

<sup>97</sup>MEB SGB, 2016.

<sup>98</sup>MEB, 2015, s. 82.

2014 yılında başlayan ve 2017'ye kadar devam edecek olan *Ben de Varım Projesi* Genç Hayat Vakfı'yla imzalanan protokol çerçevesinde uygulanmaktadır. Bu projede Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerindeki kız öğrencilerin istihdama ve toplumsal hayata katılımlarını güçlendirmek amaçlanmaktadır. Projenin ilk yılında pilot iller olan İstanbul, Tekirdağ, İzmir, Bursa, Ankara, Adana, Konya, Samsun, Trabzon, Erzincan ve Malatya'da uygulandığı belirtilmektedir.<sup>99</sup> *Yurtta Genç Var Projesi* ise ortaöğretimde yurttan kalan erkek öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda farkındalık kazanmasını amaçlanmaktadır. Bu proje 3 yıl süreli olarak belirlenmiş ve 2016'da tamamlanması hedeflenmiştir. İlk yıl faaliyetleri pilot iller olan İstanbul, Tekirdağ, İzmir, Bursa, Ankara, Adana, Konya, Samsun, Trabzon, Erzincan, Malatya ve Gaziantep'te gerçekleştirilmiştir.<sup>100</sup> Bu projelerin tam olarak içerikleri, neler hedeflendiği, nelerin başarılabilirdiği ve uzun vadeli sonuçlarına yönelik verilere ulaşmak önemlidir.

Genel olarak "kısa vadeli" müdahaleleri öne çıkaran yaklaşım göze çarpmaktadır. Uzun süreli ve birbiriyle bağlantılı, süreklilik içeren politikaların gerçekleşmediği görülmektedir. Tüm bu projelerin genel bir "cinsiyet eşitliği politikası" altında toplanması, mevzuat ve sürekliliği olan bir bütçeyle desteklenmesi, sürdürülebilir, devamlılık arz eden, şeffaf, hesap verebilir olması önemlidir.

### Etnisite

Türkiye'de farklı etnik gruplardan çocukların eğitime erişimine yönelik bir politika örneği anadili Türkçe olmayan çocuklara ilkökula başlarken ve eğitimleri süresince ek destek sağlanmasıdır. İlköğretim Kurumlarına Devam Oranlarının Artırılması Projesi kapsamında *Türkçe Dil Planı ve Destek Materyallerin Geliştirilmesi* başlığı altında: Türkçe dil becerileri akranları ile aynı seviyede olmayan çocukların özellikle ilk okuma yazmaya geçiş sürecini desteklemek amacıyla çalışmalar gerçekleştirildiği ve özellikle ilkökulu birinci sınıf öğretmenleri ile birlikte çalışıldığı belirtilmektedir.

Ayrıca, 2016-2021 yılları için geçerli olan *Roman Vatandaşlara Yönelik Sosyal İçerme Ulusal Strateji Belgesi* eğitim başlığını ayrıca ele almaktadır. Bu belgede Roman çocuklarının eğitime erişiminin düşüklüğü, eğitimi erken terk ettikleri ve yüksek devamsızlık oranlarının altı çizilmektedir. Eğitim masraflarının karşılanamaması ve çalışmak zorunda olmaları sebebiyle Roman çocukların eğitime erişimde yaşadıkları sorunlar arasında gösterilmiştir. Okullardaki ayrımcılığın ve yoksulluk döngüsünün kırılması gerektiği belirtilmektedir. Bu belgede sosyal dışlanmanın önüne geçilebilmesi ve Roman çocukların eşit ve kaliteli eğitime erişebilmesi için üç temel amaç belirlenmiş durumdadır. Bu hedeflerin ilki, okulu erken terk ve devamsızlıkların engellenmesi ve eğitimi kesintiye uğramış olanların eğitime devamlarının sağlanmasıdır. İkinci hedef, aileleri bilinçlendirmek ve özellikle de sosyal

<sup>99</sup>A.g.e., s. 89.

<sup>100</sup>A.g.e., s. 89.

yardımlarla ilgili bilgilendirmektir. Üçüncüsü, Roman veli ve öğrencilerin okulla olan sosyal bağlarını iyileştirmeye yöneliktir. Bu tespit ve hedefler Roman çocukların yaşadığı tüm sorunları kapsamıyor olsa da,<sup>101</sup> Roman çocukların eğitime erişime konusundaki sorunlarını gidermeye yönelik çok önemli bir başlangıçtır. Bu hedeflerin ne tip politika önerileriyle gerçekleştirileceği önümüzdeki dönemde şekillenecektir. Eğitime eşit erişim için farklı etnik grupları kapsamaya yönelik politikaların ayrıştırıcı ve damgalayıcı olmaması önemlidir.

### Bölgesel Farklılıklar/ Kır-Kent

Bölgesel farklılıklardan kaynaklanan eşitsizliklere yönelik devlet okullarının pansiyonları, yatılı bölge ortaokulları ve taşınmalı eğitim hizmeti bulunmaktadır. MEB Bütçe Komisyonu Tutanağına göre, 2014-2015 “eğitim ve öğretim yılında toplam 1 milyon 330 bin 521 öğrencinin taşıma imkanından yararlandı”. Taşınmalı eğitim hizmeti aynı zamanda beslenme ve sosyal yardımı da kapsamaktadır. Örneğin, Şanlıurfa’da taşınmalı ilköğretim ve ortaöğretim kapsamındaki bir öğrenciye verilen öğlen yemeği bedeli ilkokul-ortaokul-imamhatip ortaokulu için 3,30 TL, ortaöğretim için 3,85 TL, meslek ve teknik ortaöğretim okulları için ise 3,24 TL’dir.<sup>102</sup>Farklı yerlerde yaşayan çocukların eğitime eşit bir şekilde erişimini sağlamak için geçmişteki önemli uygulamalardan biri YBO’lar. 2015 yılında YBO’ların bazılarının ortaokula dönüştüğü görülmektedir. 15 okulun da “öğrenci azlığı” veya taşınmalı eğitime geçilmesi sebebiyle kapatıldığı belirtilmektedir.<sup>103</sup> Pansiyon uygulamasının bölgesel eşitsizlikleri ne şekilde azalttığına ilişkin verilere ihtiyaç duyulmaktadır.

### Engellilik

Bakanlık içerisinde engellileri içermeye yönelik özel eğitim biriminin bulunması ve kaynaştırma eğitimi kalıcı bir politika örneğidir. Bu kalıcı politika, sınırlılığına, uygulamadaki sorunlara ve güçlendirilecek yönlerine rağmen diğer başlıklardaki projelerin devamlı ve sürdürülebilir politikalara dönüşebileceği konusunda örnek teşkil edebilir. Mevzuatta belirtilen ve sürekliliği olan engelli çocuklara yönelik yaklaşıma ek olarak 2015-2016 öğretim yılında bu konuda çeşitli çalıştaylar (Örn. Engelliler için Dijital Eğitim İmkanları Çalıştayı<sup>104</sup>, Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları ve Bu Kapsamda Okullarda Sunulan Destek Özel Eğitim Hizmetleri” çalıştayı<sup>105</sup>) ve projeler yapılmıştır. Örneğin, 2016 iş takvimine göre şu politika mevcuttur: Engeli olan çocuklar için Kapsayıcı Okul Öncesi Eğitimi Projesi. Bu çalıştayların politikayı ne şekilde etkilediğine yönelik daha çok bulgu sunulması

<sup>101</sup>Foggo, 2016. Bianet, 2016 (Mayıs 2).

<sup>102</sup>TBMM, 2016c.

<sup>103</sup>MEB SGB, 2015b’e göre “2015 yılında (1 Ocak - 10 Temmuz 2015) 18 yatılı bölge ortaokulu, ortaokula dönüştürülmüştür. Öğrenci azlığı veya öğrencilerin taşınmalı eğitim kapsamına alınması gibi nedenlerden dolayı 15 yatılı bölge ortaokulu da kapatılmıştır..”

<sup>104</sup>TEDMEM, 2015, s.163.

<sup>105</sup>MEB SGB, 2015b.

gerekmektedir. Engellilere ayrıca nakit desteği ve taşınmalı eğitim desteği sağlanmaktadır. 1 Haziran 2006 tarihinde konulan ödenekten itibaren engelli bireylerin destek eğitimi giderleri bakanlığın bütçesinden sağlanıyor.<sup>106</sup>2015 yılında engelli bireylere özel eğitim okulları ve merkezlerinde bireysel eğitim için aylık 434 TL, grup eğitimi için 122 TL bütçeden karşılanmaktadır.<sup>107</sup>

## EŞİTSİZLİKLER VE EĞİTİME ERİŞİM

Türkiye'de eğitime katılımı artırmak için, eğitime katılımı hem eğitime erişebilmek hem de eğitime eriştikten sonra devam edebilmek olarak düşünmek gerekmektedir. Öğrencilerin eğitime katılımını etkileyen veya onları dezavantajlı konuma düşüren faktörleri bütüncül yöntemlerle ele almak önemlidir. Öğrencilerin sağlığı, sosyoekonomik durumu, engellilik durumu, cinsiyeti gibi pek çok faktör eğitime erişimlerini ve devamlarını etkilemektedir. Bu yüzden, eğitime erişime engel oluşturan eşitsizliklerin ortadan kaldırılması Milli Eğitim Bakanlığı'nın yanısıra diğer bakanlık ve birimlerin işbirliği içerisinde dönüştürücü politikalar geliştirmesiyle mümkün olabilecektir. Türkiye'de bu konuya yönelik yukarıda bahsedildiği gibi çeşitli politikalar ve projeler uygulanmaktadır. Bu politikaların başarılarının değerlendirilmesi ve gelecekteki politikalara yön vermesi için veri paylaşımı, sürdürülebilirlik ve şeffaflık önem arz etmektedir. Çocukların tamamını kapsayan ve onların içinde bulunduğu koşulları dönüştüren, çok yönlü ve kalıcı politikaların uygulanması ve bu politikaların bilimsel yöntemlerle değerlendirilmesi temel ilkeler olmalıdır.

---

<sup>106</sup>A.g.e., s. 48.

<sup>107</sup>A.g.e., s. 48.

## KAYNAKLAR

64. Hükümet Programı, 25 Kasım 2015. Mayıs 2016'da şuradan erişildi:  
[http://www.basbakanlik.gov.tr/docs/KurumsalHaberler/64.hukumet\\_programi.pdf](http://www.basbakanlik.gov.tr/docs/KurumsalHaberler/64.hukumet_programi.pdf)
- Ben-Arieh Asher ve Ivar Frønes. (2007) "Indicators of Children's Well being: What should be Measured and Why?" Soc Indic Res 84:249–250
- Ben-Arieh, Asher. (2005) "Where Are the Children? Children's Role in Measuring and Monitoring Their Well-Being" Social Indicators Research, Vol. 74, No. 3 (Dec., 2005), pp. 573-596.
- Bianet (2016, Mayıs 2) "Romanlar Strateji Belgesine Ne Dedi?" Mayıs 2016'da şuradan erişildi:  
<http://bianet.org/bianet/toplum/174391-romanlar-strateji-belgesine-ne-dedi>
- Birgün (2016, Mayıs 14) "Okul öncesi eğitime Osmanlı modeli: Sıbyan mektepleri." Mayıs 2016'da şuradan erişildi: <http://www.birgun.net/haber-detay/okul-oncesi-egitime-osmanli-modeli-sibyan-mektepleri-113296.html>
- Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri, (2016). Mayıs 2016'da şuradan erişildi:  
<http://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>
- Buğra, Ayşe ve Volkan Yılmaz, v.d. (2016) *Inequalities in Turkey: An Overview*. Bogazici University Social Policy Forum and UNDP Turkey.
- Candaş, Ayşen, Başak Akkan, Sevda Günseli and Mehmet Baki Deniz. *Devlet İlköğretim Okullarında Ücretsiz Öğle Yemeği Sağlamak Mümkün mü?* İstanbul: Açık Toplum Vakfı, 2011.
- Diken (2016, Mayıs 30) "Erken çocukluk dönemi din eğitiminde göz ardı edilen gerçekler" Mayıs 2016'da şuradan erişildi: <http://www.diken.com.tr/erken-cocukluk-doneminde-din-egitiminde-gozardi-edilen-gercekler/>
- Dünya Bankası (World Bank), (2010). Hentschel, Jesko; Aran, Meltem; Can, Raif; Ferreira, Francisco H. G.; Gignoux, Jeremie; Uraz, Arzu. *Life Chances in Turkey: Expanding Opportunities for the Next Generation*. Washington, D.C.: World Bank.
- ERG ve AÇEV (2016) *Türkiye'de erken çocukluk eğitiminin durumu ve öneriler*. İstanbul: ERG ve AÇEV.
- Foggo, Hacer (2016) "İlle de Roman Stratejisi Sürdürülebilir Olmalı." Mayıs 2016'da şuradan erişildi:  
<http://www.ortakhaber.com/ille-de-roman-stratejisi-surdurulebilir-olmali-1.html>
- Human Rights Watch, 'When I picture my future, I see nothing: Barriers to Education for Syrian Refugee Children in Turkey, 2015. <https://www.hrw.org/node/282910/>
- Hürriyet, (2013, Kasım 27). Kur'an kursu kreşlerinde oyun eşliğinde din eğitimi. *Hürriyet*. Nisan 2016'da şuradan erişildi: <http://www.hurriyet.com.tr/kuran-kursu-kreslerinde-oyun-esliginde-din-egitimi-25220395>
- Hürriyet, 2016 (Ocak 22) <http://www.hurriyet.com.tr/cizre-ve-silopide-80-bin-ogrenci-karne-alamadi-40043874>
- Hürriyet, 2016 (Ocak 25) <http://www.hurriyet.com.tr/guneydoguda-telafi-egitimleri-basladi-40044783>



Hürriyet, 2016 (Mart 05). <http://www.hurriyet.com.tr/ogrenciler-takviye-kursu-ve-kazanim-testlerinden-memnun-40064075>

İGEDER, (2016) *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Kongresi Özet Kitabı*. İstanbul: İGEDER ve İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür Daire Başkanlığı Kültürel Etkinlikler Müdürlüğü.

İGEDER Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Kongresi, Mart 2016.  
<http://www.erkencocuklukkongresi.org/>.

Kalkınma Atölyesi (2016) *Türkiye’de Mevsimlik Tarımsal Üretimde Yabancı Göçmen İşçiler Mevcut Durum Raporu: Yoksulluk Nöbetinden Yoksulların Rekabetine*. Haziran 2016’da şuradan erişildi:  
[http://www.kalkinmaatolyesi.org/v2/wp-content/uploads/2016/06/yoksullarin\\_rekabeti.pdf](http://www.kalkinmaatolyesi.org/v2/wp-content/uploads/2016/06/yoksullarin_rekabeti.pdf)

Kalkınma Bakanlığı (2016) *Onuncu Kalkınma Planı 2016 Yılı Programı*, Mayıs 2016’da şuradan erişildi:  
[http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Yaynlar/Attachments/680/2016\\_Program%C4%B1.pdf](http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Yaynlar/Attachments/680/2016_Program%C4%B1.pdf)

Marshall, T.H. (1965) “Citizenship and Social Class” *Class, Citizenship and Scial Development: Essays* içinde. Anchor Books, s. 71-134.

MEB (2012) *Okulöncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi, Toplum Temelli Okul Öncesi Eğitim: Türkiye’de Mevcut Durumun ve Seçilen Modellerin Gözden Geçirilmesi Raporu*.

MEB (2015). *Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2014-2015*. Ankara: MEB.

MEB (2015b). *İdari Faaliyet Raporu 2015*. Ankara: MEB.

MEB SGB (2015). *T.C. Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı*. Ankara: MEB.

MEB SGB (2015b) *2015 Yılı Kurumsal Mali Durum ve Beklentiler Raporu*. Ankara: MEB.

MEB SGB (2016) *2016 İş Takvimi*. Ankara: MEB.

MEB TEGM (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı*. Nisan 2016’da şuradan erişildi: <http://kres.dsi.gov.tr/docs/default-document-library/ooproram.pdf?sfvrsn=2>

MEB, 2016 (Nisan 4). “Terör eğitim faaliyetlerini durduramadı” Nisan 2016’da şuradan erişildi:<http://www.meb.gov.tr/teror-egitim-faaliyetlerini-durduramadi/haber/10787/tr>

MEB, 2016 (Nisan 8). “Özel okullara engelli öğrenci kaydı uyarısı” Nisan 2016’da şuradan erişildi:  
<http://www.meb.gov.tr/ozel-okullara-engelli-ogrenci-kaydi-uyarisi/haber/10826/tr>

MEB, 2016 (Şubat 11) “Bakan Avcı canlı yayın konuğu oldu” Nisan 2016’da şuradan erişildi:  
<http://www.meb.gov.tr/bakan-avci-tgrt-haberin-canli-yayin-konugu-oldu/haber/10413/tr>

NTV (2012) (Mayıs 8) 9 ilde yüzlerce öğrenci sütten zehirlendi. Mayıs 2016’da şuradan erişilmiştir.  
[http://www.ntv.com.tr/turkiye/9-ilde-yuzlerce-ogrenci-sutten-zehirlendi,An3\\_Xm8j90OpoA1R8PNjBg](http://www.ntv.com.tr/turkiye/9-ilde-yuzlerce-ogrenci-sutten-zehirlendi,An3_Xm8j90OpoA1R8PNjBg)

Okul Sütü Programı. Mayıs 2016’da şuradan erişilmiştir: <http://www.okulsutu.com/>

Ostry, Jonathan, Prakash Loungani ve Davide Furceri. “Neoliberalism Oversold?”. *Finance and Development*. Haziran 2016, Vol. 53, No.2 Haziran 2016’da şuradan erişildi:  
<http://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/2016/06/ostry.htm>

Radikal, 2016, (Şubat 8) Nisan 2016’da şuradan erişildi: <http://www.radikal.com.tr/turkiye/idilde-ogretmenler-gitti-ogrenciler-ders-basi-yapamadi->

1507336/?utm\_source=t.co&utm\_medium=post&utm\_term=post&utm\_content=idilde-ogretmenler-gitti-ogrenciler-ders-basi-yapamadi-1507336&utm\_campaign=turkiye

Radikal, 2016, (Şubat 8). [http://www.radikal.com.tr/turkiye/idilde-ogretmenler-gitti-ogrenciler-ders-basi-yapamadi-](http://www.radikal.com.tr/turkiye/idilde-ogretmenler-gitti-ogrenciler-ders-basi-yapamadi-1507336/?utm_source=t.co&utm_medium=post&utm_term=post&utm_content=idilde-ogretmenler-gitti-ogrenciler-ders-basi-yapamadi-1507336&utm_campaign=turkiye)

1507336/?utm\_source=t.co&utm\_medium=post&utm\_term=post&utm\_content=idilde-ogretmenler-gitti-ogrenciler-ders-basi-yapamadi-1507336&utm\_campaign=turkiye

SETA (2016) *Türkiye’de Suriyeli Çocukların Eğitimi: Temel Eğitim Politikaları*. İstanbul: SETA.

Tansel, Aysit. “Intergenerational Education Mobility in Turkey”. *ERF Working Paper Series*. (2015) No: 1528. [http://eaf.ku.edu.tr/sites/eaf.ku.edu.tr/files/erf\\_wp\\_1528.pdf](http://eaf.ku.edu.tr/sites/eaf.ku.edu.tr/files/erf_wp_1528.pdf) Accessed: 26.12.2015.

TBMM (2015). *Gaziantep Milletvekili Canan Candemir Çelik’in (6/1), (6/4), (6/5); İstanbul Milletvekili Tülay Kaynarca’nın (6/2), (6/3), (6/6) Ve (6/7); İstanbul Milletvekili Ravza Kavakçı Kan’ın, (6/8), (6/9) Ve (6/10); İstanbul Milletvekili Arzu Erdem’in (6/83) Ve Aydın Milletvekili Deniz Depboylu’nun (6/93) Sözlü Soru Önergelerini Cevaplandırması*, 15.12.2015. Mayıs 2016’da şuradan erişildi:

[https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/genel\\_kurul.cl\\_getir?pEid=42106](https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/genel_kurul.cl_getir?pEid=42106)

TBMM (2016a) *Manisa Milletvekili Mazlum Nurlu’nun 7/1884, Tokat Milletvekili Kadim Durmaz’ın 7/1885, Şırnak Milletvekili Ferhat Uncu’nun 7/1886, Ankara Milletvekili Zühal Topçu’nun 7/1888, 7/1889, 7/1892, 7/1893, 7/1894, 7/1895, 7/1896, 7/1897, 7/1901, 7/1902, 7/1903 ve İstanbul Milletvekili Mahmut Tanal’ın 7/1900 Esas Numaralı Soru Önergeleri Cevaplandırması*, 22.04.2016.

Mayıs 2016’da şuradan erişildi: <http://www2.tbmm.gov.tr/d26/7/7-1886sgc.pdf>

TBMM (2016b) *Mersin Milletvekili Ertuğrul Kürkçü’nün 7/1103, Ankara Milletvekili Ali Haydar Hakverdi’nin 7/1105, Diyarbakır Milletvekili Nursel Aydoğan’ın 7/1107, İstanbul Milletvekili Dursun Çiçek’in 7/1108, Ankara Milletvekili Zühal Topçu’nun 7/1110, 7/1111, 7/1112, 7/1113, 7/1114, 7/1115, 7/1116, 7/1117, 7/1118, 7/1119, 7/1120, 7/1123, 7/1124, 7/1126, 7/1127 Esas Numaralı Soru Önergeleri Cevaplandırması*, 20.04.2016. Mayıs 2016’da şuradan erişildi:

<http://www2.tbmm.gov.tr/d26/7/7-1113sgc.pdf>

TBMM (2016c). *Niğde Milletvekili Ömer Fethi Gürer’in 7/1023, İzmir Milletvekili Müslüm Doğan’ın 7/1025, Diyarbakır Milletvekili Sibel Yiğitalp’in 7/1026, Aydın Milletvekili Metin Lütfi Baydar’ın 7/1028, İstanbul Milletvekili Sibel Özdemir’in 7/1030, Şanlıurfa Milletvekili İbrahim Ayhan’ın 7/1031 Esas Numaralı Soru Önergeleri Cevaplandırması*, 22.04.2016. Mayıs 2016’da şuradan erişildi:

<http://www2.tbmm.gov.tr/d26/7/7-1031sgc.pdf>

TBMM Tutanak Hizmetleri Başkanlığı (2016) *Türkiye Büyük Millet Meclisi Komisyon Tutanakları 26. Dönem Plan ve Bütçe Komisyonu Tutanakları*. Mayıs 2016’da şuradan erişildi:

[https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/komisyon\\_tutanaklari.goruntule?pTutanakId=1475](https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/komisyon_tutanaklari.goruntule?pTutanakId=1475)

T.C. Başbakanlık Avrupa Birliği Sekreterliği Sosyal, Bölgesel ve Yenilikçi Politikalar Başkanlığı (2010). *Avrupa 2020 Stratejisi: Akıllı, Sürdürülebilir ve Kapsayıcı Büyüme için Avrupa Stratejisi*. Mayıs 2016’da şuradan erişildi:

[http://www.ab.gov.tr/files/SBYPB/Sosyal%20Politika%20ve%20C4%B0stihdam/avrupa\\_2020\\_strat\\_ejisi.pdf](http://www.ab.gov.tr/files/SBYPB/Sosyal%20Politika%20ve%20C4%B0stihdam/avrupa_2020_strat_ejisi.pdf)

T.C. Başbakanlık Avrupa Birliği Sekreterliği Sosyal, Bölgesel ve Yenilikçi Politikalar Başkanlığı (2014) *Eğitim ve Öğretim 2020 Bilgi Notu*. Mayıs 2016’da şuradan erişildi:

[http://www.ab.gov.tr/files/SBYPB/Egitim%20ve%20Kultur/web\\_egitim\\_ve\\_ogretim\\_2020\\_\\_3\\_.pdf](http://www.ab.gov.tr/files/SBYPB/Egitim%20ve%20Kultur/web_egitim_ve_ogretim_2020__3_.pdf)

T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Geçici Koruma İstatistikleri. Temmuz 2016'da şuradan erişildi:[http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma\\_363\\_378\\_4713\\_icerik](http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik)

TEDMEM (2015) *2015 Eğitim Değerlendirme Raporu*. Ankara: TEDMEM.

UNICEF (2013) *Toplum Temelli Erken Çocukluk Hizmetleri Sunumu Kılavuzu*. Ankara: UNICEF.

UNESCO (2014) *Sustainable Development Begins With Education*. Temmuz 2016'da şuradan erişildi. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230508e.pdf>

UNICEF (Şubat 2016). *Türkiye'deki Suriyeli Çocuklar*. Nisan 2016'da şuradan erişildi: [http://unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/T%C3%BCrkiyedeki%20Suriyeli%20%C3%87ocuklar\\_Bilgi%20Notu%20Subat%202016.pdf](http://unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/T%C3%BCrkiyedeki%20Suriyeli%20%C3%87ocuklar_Bilgi%20Notu%20Subat%202016.pdf)

Uyan-Semerci, Pınar, Serra Müderrisoğlu, Abdullah Karatay, Başak Ekim Akkan, Zeynep Kılıç, Burcu Oy ve Şaylan Uran. (2012) *Eşitsiz Bir Toplumda Çocukluk – Çocuğun İyi Olma Halini Anlamak*, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Washington Post, 2016 (Mayıs 09) Mayıs 2016'da şuradan erişildi:

<https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2016/05/09/big-data-was-supposed-to-fix-education-it-didnt-its-time-for-small-data/>

Wilkinson, R. ve K. Pickett (2009). *The Spirit Level: Why Is Equality Better for Everyone*, Penguin.

Wollstonecraft, Mary. (2004) *A Vindication of the Rights of Woman*. Ed. Miriam Brody Kramnick. Rev. ed. Harmondsworth: Penguin.

Yılmaz, Volkan and İ. Göçmen, (2016) "Denied Citizens of Turkey: Experiences of Discrimination Among LGBT Individuals in Employment, Housing and Health Care", *Gender, Work and Organization*, doi:10.1111/gwao: 12122