
Türkiye’de Devletin Eğitime Müdahalesinin Yeterli Gerekçesi Var mı?*

Murat Çokgezen^o
Nuray Terzi^{oo}

Giriş

Devletin ekonomiye müdahalesinin azaltılması gerek iktisatçılar gerekse politikacılar arasında yaygın kabul görmüş bir uygulama iken, eğitim hizmetleri hala tüm dünyada büyük ölçüde devlet tarafından finanse edilmekte, üretilmekte ve denetlenmektedir. Devletin demir çelik üretimi yapmasına, bu üretimi sübvanses etmesine ve denetlemesine büyük bir çoğunluk karşı çıkarken, söz konusu eğitim olunca bu defa aynı çoğunluk tam tersi görüşleri savunmaktadır. Eğitimin diğer birçok maldan farklı olarak eğitimi sadece alana değil toplumun diğer üyelerine de fayda sağlaması, bazı ekonomik ve sosyal politikaların uygulanmasına yardımcı olması, eğitimde devlet müdahalesini savunanların dayanaklarını oluşturmaktadır. Ancak son yıllarda devlet müdahalesinin gerekçeleri ve yöntemleri daha fazla sorgulanır olmuştur. Batıda bu konuda birçok akademik çalışma yapılmakta, yeni politikalar oluşturulmaktadır.

Batıdaki gelişmelere paralel olarak son yıllarda biraz gevşeme olsa da, Türkiye’de de devlet eğitime yoğun biçimde müdahale etmektedir. Bu müdahaleyi azaltmayı öneren politikalar yoğun bir tepki ile karşılaşmaktadır. Tepkilerin batıdakilerden farkı, somut gerekçelere değil, çoğunlukla sloganlara dayanıyor

* Hakem denetiminden geçmiştir.

^o Marmara Üniversitesi, İİBF, İktisat Bölümü, öğretim üyesi.

^{oo} Marmara Üniversitesi, İİBF, İktisat Bölümü, öğretim görevlisi.

olmasıdır. Farklı açıklamalar getirmek mümkün olsa da, eğitim alanındaki akademik çalışmaların son derece sınırlı olması bunun en önemli nedenlerinden biridir. Bu çalışma, Türkiye’de eğitime devletin müdahalesine destek sağlayacak ya da karşı çıkacak çalışmaları derleyerek sözkonusu açığı -kısmen de olsa- kapatmayı hedeflemektedir.

Bu amaçla takip eden bölümde eğitime devletin müdahalesinin teorik gerekçelerine, üçüncü bölümde literatürde bu gerekçeleri sınavan ampirik çalışmalara yer verilmiştir. Dördüncü bölüm Türkiye’de devletin eğitime ne ölçüde müdahale ettiğine ilişkin verileri içermektedir. Beşinci bölümde Türkiye için yapılmış ve eğitimde devletin yeri tartışmalarına destek sağlayacak ampirik çalışmalar ve anekdotlar yer almaktadır. Son bölümde ise Türkiye ile ilgili çalışmalardan çıkartılan sonuçlar üzerinde durulmaktadır.

1. Devletin Eğitime Müdahalesinin Gerekçesi Nedir?

Devlet, hemen hemen her ülkede eğitim hizmetleri piyasasında doğrudan ya da dolaylı olarak yer almaktadır. Eğitime devlet müdahalesinin en yaygın şekli eğitimin doğrudan kamu kurumları tarafından verilmesi iken, bazen devlet kendini sadece eğitimin finansmanı ya da düzenlemesi ile sınırlayabilmektedir. Dışsal etkiler eğitime devletin müdahalesinin temel gerekçesini oluşturmaktadır. Yani devlet müdahalesini savunanlar eğitimin, sadece eğitimi alan bireye değil onun içinde yaşadığı topluma da fayda sağlayacağını düşünmektedirler.

İktisat literatüründe eğitimin sosyal ve ekonomik olmak üzere iki tür dışsallığı üzerinde durulmaktadır. Sosyal dışsallık, kabaca ‘yurttaşlık bağının arttırılması’ olarak tanımlanabilir. Friedman’ın (1988) deyişiyle istikrarlı ve demokratik bir toplum, temel seviyede bilgi, vatandaşlık üzerine düşünce ve ortak değerler olmaksızın gelişemez. Eğitim bu iki duruma da katkı sağlar. Toplumsal değerler çocuklara okulda verilir. Örneğin, bir göçmen toplumu olan Amerika’da İngilizce gibi tek bir dilin kullanılmasının sağlanması, ‘Amerikalılık’ gibi vatandaşlık kavramının geliştirilmesi devlet okulları ile sağlanmaya çalışılmıştır. Benzer şekilde göçmenlerin ortak bir eğitim ile ortak bir kültür içine girmesi devlet eğitimi ile sağlanır. Böylece bir toplumu oluşturmak için gerekli olan ortak dil, ortak kültür gibi değerler devlet eğitimi ile verilmekte, bu da toplumun daha uyumlu ve istikrarlı olmasını beraberinde getirmektedir (Boissiere, 2004; Hall, 2006; Friedman, 1988).

Eğitimin ekonomik dışsallığı ise ‘beşeri sermaye’nin geliştirilmesi ile ilgilidir. Beşeri sermaye teorisi, eğitimin devlet tarafından finanse edilmesini verimlilik artışı ile ilişkilendirir. Buna göre, insan kaynağına yapılan yatırım hem eğitim alanların, hem de almayanların verimliliğinin artmasına katkıda bulunacaktır (Boissiere, 2004; Friedman, 1988).

Bireyler kendilerine ya da çocuklarına ilişkin eğitim kararlarını verirken eği

timin sağladığı pozitif dışsallıkları dikkate almayacakları için toplumsal olarak optimal seviyenin altında eğitim hizmeti alınacaktır (tahsis etkinsizliği-allocative inefficiency). Teorik analizlerde optimal seviyeyi belirlemek kolay olsa da pratik te optimal eğitim seviyesinin ne olduğunu bulmak neredeyse imkansızdır. Ancak, bugün genel kabul gören görüş, herkesin temel düzeyde eğitim almasıdır. Bu görüşün özellikle ilköğretim için tüm dünyada genel kabul gördüğü söylenebilir.

Herkesin eğitim alması hedef olunca, özellikle gelir seviyesi düşük grupların pahalı bir hizmet olan eğitimin bedelini nasıl ödeyecekleri temel sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Finans piyasasındaki aksaklıklar nedeniyle (Friedman, 1988; Taylor, 1999) anne-babaların çocukları için yapacakları eğitim yatırımını finanse etmeleri mümkün olmadığından, devletin müdahalesinin kaçınılmaz olduğu düşünülmektedir. Özellikle düşük gelir gruplarının eğitim hizmetine ulaşmalarının sağlanması, eğitimde devlet müdahalesinin ikinci önemli gerekçesini oluşturmaktadır.

Sonuç olarak, dışsallıkların ve gelir eşitsizliklerinin olumsuz etkilerinin giderilmesi, devletin eğitime müdahalesinin iki temel gerekçesini oluşturmaktadır. Bundan sonraki bölümde, ampirik çalışmaların bu gerekçeleri ne ölçüde desteklediği incelenecektir.

2. Ampirik Çalışmalar Bu Gerekçeler İle Uyumlu mu ?

Eğitimin yarattığı ekonomik dışsallıklar üzerine zengin bir literatür bulunmaktadır. Ampirik çalışmaların bir kısmı eğitimin ekonomik dışsallığı savını desteklerken, tam tersi sonuçları gösterenler de vardır. Boissiere (2004)’nin özellikle Angus Maddison’un büyüme çalışmalarına dayanarak hazırladığı Tablo 1, 19. yüzyıl başlarından günümüze Avrupa’da kişi başına düşen gelir ve büyüme oranının okullaşma süresi ile paralel geliştiğini göstermektedir. Tabloda görüldüğü gibi, okullaşma süresinin ortalama 2 yıl olduğu 19. yüzyıl başı Avrupa’sında kişi başına düşen gayri safi yurtiçi hasıla (KBGSYİH) 1990 fiyatlarıyla 1.232 dolar iken, okullaşma süresi 1913 yılında 6-7 yıla çıktığında KBGSYİH da 3.473 dolara yükselmiştir. 2000 yılına gelindiğinde ise okullaşma süresi 10 yıla, KBGSYİH 27.770 dolara çıkmıştır. Ayrıca çalışmada, Dünya Bankasının 2002 verilerine dayanılarak eğitim-büyüme-gelir düzeyi ilişkisinin düşük gelirli ülkeler için de geçerli olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmanın gösterdiği bir başka sonuç ise, eğitimin büyüme üzerinde geçmiş döneme oranla giderek artan etkisidir. On dokuzuncu yüzyıl Avrupa’sında dört yıl eğitim alanların büyüme üzerindeki etkisi 0.95 iken, 2000 yılı itibariyle düşük gelirli ülkelerde ortalama 4.4 yıl eğitim alanların büyüme üzerindeki etkisi 1.7’dir.

Tablo 1. Eğitim ve Büyüme Arasındaki İlişki

Avrupa (19 yy.)	Okullaşma Yılı	KBGSYİH (P\$1990)	Büyüme KBGSYİH
1820	2	1.232 \$	-
1870	4	1.974 \$	0,95 (1820-1870)
1913	6-7	3.473 \$	1,32 (1870-1913)
2000	10	27.770 \$	2,3 (1980-2000)
Düşük Gelirli Ülkeler			
2000	4.4	1.980 \$ (P\$2000)	1,7 (1980-2000)

Kaynak: Boisiere (2004).

Boisiere (2004) ilköğretime yapılan kamu yatırımının, özellikle pozitif ekonomik dışsallıklar yarattığına ilişkin birçok çalışmaya referans vermektedir. Krueger ve Lindahl (2001), düşük eğitim seviyesine sahip ülkelerde temel eğitim düzeyinin bir gelişmeye yol açtığı konusunda pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulurlar. Self ve Grabowski (2004), Hindistan üzerine yaptıkları çalışmada ilköğretimin büyüme üzerinde etkisi güçlüyken orta öğretimde zayıf olduğu, yüksek öğretimde ise hiçbir etkisinin bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bazı çalışmalarda da pozitif dışsallığın tek kaynağının sadece okuryazarlık olduğu iddia edilmektedir (Hall, 2006).

Eğitim ile büyüme arasındaki ilişkinin güçlü olmadığına ilişkin çalışmalar da mevcuttur. Harmon (2000) ve Venniker (2001) eğitimin pozitif dışsallık yarattığına ilişkin bir bağ bulsalar da, bu ilişki yeterince güçlü değildir. Pritchett (2001) tarafından yapılan bir çalışmaya göre de eğitimin ekonomik gelişmeye katkısı istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Eğitimin kimin tarafından finanse edileceği literatürün tartışmalı konularından biridir. Bir mal veya hizmetin tüketiminin kime yada kimlere fayda sağladığı, o mal veya hizmetin kimler tarafından finanse edilmesi gerektiği sorusunun da cevabını verir. Eğitimin getirisinin büyük bir kısmı topluma ise eğitimin büyük ölçüde devlet tarafından finanse edilmesi gerekir. Ancak, Psacharopoulos ve Patrinos (2002), eğitimin özel ve sosyal getiri oranlarını tahmin etmeye yönelik çalışmalarında, pek çok ülke grubunda, tüm eğitim düzeylerinde eğitimin özel getirisinin, sosyal getirisinden daha fazla olduğunu hesaplamışlardır. Sadece, Orta Doğu ve Kuzey Afrika bölgesinde ilkokul düzeyinde eğitimin sosyal getirisinin özel getirisinden fazla olduğu bulunmuştur (TABLO. 2).

Tablo 2. Eğitim Düzeyine ve Bölgelere Göre Getiri Oranı

Bölgeler	Sosyal			Özel		
	İlkokul	Ortaokul	Lise	İlkokul	Ortaokul	Lise
Asya	16,2	11,1	11,0	20,0	15,8	18,2
Orta Doğu ve Kuzey Afrika	15,6	9,7	9,9	13,8	13,6	18,8
Latin Amerika ve Karayipler	17,4	12,9	9,9	26,6	13,6	18,8
Afrika	25,4	18,4	11,3	37,6	24,6	27,8
OECD	8,5	9,4	8,5	13,4	11,3	11,6
Dünya	18,9	13,1	10,8	26,6	17,0	19,0

Kaynak: Psacharopoulos ve Patrinos (2002).

Eğitimin sosyal ve siyasal dışsallıklarına yönelik iddialar -ölçme zorlukları nedeniyle- ekonomik dışsallıklar kadar olmasa da test edilmiştir. Yapılan çalışmalar, eğitimin oy vermeye katılımı artırdığını göstermiştir (Milligan vd. 2004; Dee, 2004). McMahan (1999) kurduğu yapısal modelinde ekonomi, eğitim, sosyal ve politik değişkenler arasındaki ilişkiyi eş zamanlı olarak ölçmeye çalışmıştır. Yaptığı çalışmaların sonuçlarına göre temel eğitim, özellikle de orta dereceli eğitim, çalışan ve politik elitlerin hükmetme çabalarına karşı direnebilen bir orta sınıf yaratmaktadır. McMahan’un regresyon sonuçları temel eğitimin politik istikrar üzerinde, orta dereceli eğitimin de demokratikleşme üzerinde önemli ve pozitif bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Eğitimin bir ülkede istikrara katkı sağlıyor olması, o ülkede demokrasiye de katkı yapacağı anlamına gelmez. Politikacılar mevcut rejim içinde politik rakipleri karşısında güçlerini arttırmaya çalışırlar. Bunun bir yolu da vatandaşları politik istikrarın sürmesi gereğine ikna etmeleridir. Eğitim yoluyla hem mevcut düzenin devamı çok düşük maliyetle gerçekleştirilir hem de rejim değişikliği pahasına istikrarın artması sağlanır. Lott (1987)’un totaliter ülkelerin eğitime en fazla harcamayı yaptığını gösteren çalışması, bu görüşü destekler niteliktedir.

Kamunun sağladığı eğitimin suç oranlarını azaltacağına dair hipotez de ciddi biçimde sorgulanmaktadır. Devlet okullarına giden öğrenci sayısındaki artış ile suç artışının paralel gittiğine, özel okulların suçun azaltılmasında devlet okulları na göre daha etkili olacağına ilişkin çalışmalar mevcuttur (Lott, 1987).

Eğitimin toplumsal birliği sağlayacağına, toplumdaki çatışmayı önleyeceği ne ilişkin görüşler de tartışmalıdır. Hallak(1999), Güney Afrika’da da tarih ve coğrafya kitaplarının ırk ayrımcılığını ortadan kaldıran değerleri, İsrail’deki ders kitaplarının da İsraililerle Filistinliler arasında duygusal bağı teşvik ettiğini belirtmiştir. Pek çok kişi de bu tür bir gelişimin gerçekleşeceğini ummaktadır. Ancak, bugüne kadarki değerlendirme sonuçları önemli bir sosyal değişim olduğunu göstermemektedir. Elbette bu konudaki en çarpıcı örnek eski sosyalist ülkelerdir. Bu ülkeler, vatandaşlarına hayat boyu süren doktriner bir eğitim vermelerine rağmen sistemi ayakta tutmayı başaramamışlardır.

Bir önceki bölümde belirtildiği gibi, eğitime devlet müdahalesinin en önemli gerekçelerinden biri gelir dağılımını iyileştirmek, diğeri ise ekonomide ortaya çıkması muhtemel etkinsizlikleri önlemektir. Devlet müdahalesinin gerçekte amaçlandığı gibi, gelir dağılımındaki adaletsizlikleri düzeltmeye ve etkinsizlikleri ortadan kaldırmaya etkisi var mıdır?

Lott (1987), daha çok düşük gelirli kesimleri kollamayı hedefleyen eğitimde devlet müdahalesi politikasının sonuçta orta ve üst sınıflara kaynak transferine dönüştüğüne ilişkin birçok kanıt sunmaktadır. Kamu üniversitelerinin ekonomik ve sosyal eşitlik üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalarında Rozada ve Menendez (2002), Arjantin’de üniversiteye giden bireylerin, gelir diliminin en üst kısmında yer alan, yüksek eğitilmiş ailelerden geldiklerini tespit etmişlerdir. Ücretsiz eğitimin verildiği kamu üniversitelerine giden öğrencilerin yüzde 90’ı, kişi başına düşen aile gelirleri ortalamasının da üstünde olanlardır ve hemen hemen yüzde 50’si özel liselerde eğitim almışlardır. Arjantin’de özel ya da kamu üniversitelerine giden öğrencilerin yüzde 12’sinden daha azı gelir skalasının en alt dilimlerinde yer almaktadır (Tablo 3). Çalışma, kamu üniversitelerine giden öğrencilerin önemli bir bölümünün özel üniversitelere giden öğrencilerin ödediği eğitim ücretini ödeyeebileceklerini göstermiştir. Ayrıca, düşük gelirli öğrenciler, lise eğitiminin dışında kalmakta ve desteklenmemektedirler. Sonuç olarak, Arjantin’de kamu üniversitelerinin ücretsiz olması düşük gelirlilere değil daha yüksek gelirlilere yararlanmaktadır.

Tablo 3. Arjantin’de Gelir Dilimine Göre Özel-Kamu Üniversitelerine Giden Öğrencilerin Dağılımı

Kişi Başına Gelir Dilimi	Kamu (%)	Özel (%)
1	1,47	1,06
2	0,88	0,00
3	1,47	2,13
4	2,94	4,26
5	4,41	3,19
6	11,76	3,19
7	11,47	7,45
8	18,53	10,64
9	26,18	25,53
10	20,88	42,55

Kaynak: Rozada ve Menendez (2002).

Zorunlu olarak bunu gerektirmemesine rağmen, devletin eğitime müdahalesine ilişkin argümanlar genellikle devletin eğitim hizmetlerini bizzat üretmesi olarak algılanmış ve tüm dünyada eğitim hizmetleri büyük ölçüde devlet tarafından verilir olmuştur. Eğitim hizmetinin devlet tarafından üretilmesi, diğer alanlarda olduğu gibi, okullarda da maliyetlerin yükselmesine ve kalitenin düşmesine neden olmuştur. Eğitimin serbest piyasada özel girişimciler tarafından verilme

si durumunda özel okullar daha fazla öğrenci çekebilmek ve rakiplerine karşı avantaj sağlayabilmek için eğitim kalitesini arttırmaya, maliyetlerini düşürmeye çalışacaklardır. Devlet okulları sistemi ise, okulları ve eğitimcileri bu tip bir rekabetten korumaktadır. Çünkü hem ödemeler doğrudan hizmeti alan öğrenciler tarafından yapılmamakta hem de devlet memurları kötü hizmetin sonuçlarından sorumlu tutulmamaktadırlar. Bu nedenle devlet okullarında ne kaliteyi arttırma ya ne de maliyetleri düşürmeye yönelik bir teşvik mevcuttur.

Lott (1987), kişi başına düşen maliyetin özel okullara oranla devlet okullarında daha yüksek olduğunu iddia etmektedir. ABD’de kişi başına düşen maliyetler devlet okullarında özel okullara göre iki kat daha fazladır (Tablo 4). Özel okulların düşük maliyetli olmaları, bu okulların 3/4’ünün kiliseye bağlı olması ile ilişkilendirilebilir. Kiliseye bağlı okullarda hizmet veren din adamları piyasa fiyatlarının altında ücretlerle çalışmaktadırlar. Dini okullardaki düşük ücretlerin etkisini ortadan kaldırsak bile sonuç değişmemektedir. Eğitim harcamalarının yüzde 11’inin bu okullarda eğitim veren din adamlarının maaşları olduğu ve bu kişilere ödenen paranın normal eğitimcilere ödenenin yarısı kadar olduğu varsayılabilir (Tablo 4. Uyarlanmış değerler), kamu okullarının maliyetinin özel okullara göre en az 1.83 kat daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 4. ABD’nde Devlet ve Özel Okullarda Öğrenci Başına Düşen Ortalama Harcamalar

Okul Yılı	Öğrenci Başına Harcama (\$)				Uyarlanmış*	
	Ortalama	Kamu	Özel	Kamu/Özel	Özel	Kamu/Özel
1976-1977	1.353	1.544	760	2,03	844	1,83
1977-1978	1.512	1.736	819	2,12	909	1,91

* Din adamlarının düşük maaşlarının etkileri giderilmesi ile elde edilmiştir, Kaynak: Lott (1987).

Devlet okulları kalite açısından da özel okulların gerisinde kalmaktadır. Coleman (1982) 59 bin lise öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada özel okullarda eğitim gören öğrencilerin daha hızlı öğrendikleri sonucuna ulaşmıştır. Cox ve Jimenez (1987) de Tanzanya ve Kolombiya’da standartlaştırılmış başarı testini uygulamış ve sonuçta özel okulların performansının devlet okullarına göre daha iyi olduğunu bulmuşlardır.

Sonuç olarak, eğitime devlet müdahalesinin temel gerekçesi olan dışsallık savı ampirik çalışmalarla kesin olarak desteklenememektedir. Destekleyen çalışmaların önemli bir kısmı ise ilköğretim hatta okuma-yazma düzeyindeki eğitimin önemi üzerinde durmaktadır. Devletin eğitime müdahalesinin gereğini kabul etmiş olsak bile birçok çalışma bu müdahalenin kaynak dağılımının bozulması, yüksek maliyetler, düşük kalite gibi başka olumsuz sonuçlar doğuracağına işaret etmektedir.

3. Türk Eğitim Sisteminde Devletin Yeri

Türkiye’de eğitim sisteminin yasal dayanağı anayasanın 42. maddesi ile belirlenmiştir: “Eğitim ve Öğretim, Atatürk ve İnkılapları doğrultusunda çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, devletin gözetim ve denetimi altında yapılır... Özel ilk ve orta dereceli okulların bağlı olduğu esaslar, devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak kanunla düzenlenir....” Görüldüğü gibi anayasa eğitim sistemini hem çağdaş bilginin hem de devlet ideolojisinin (Atatürkçülük) aktarılmasının bir yolu olarak görmekte ve devlete eğitim hizmetini gözetleme ve denetleme görevini vermektedir. Bu görev, en üst düzeyde Milli Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı tarafından yerine getirilmektedir.

Veriler, devletin sadece denetim ve gözetim fonksiyonu ile yetinmediğini, özellikle eğitimin ilk aşamalarında (ilk ve orta öğretim) ağırlıklı olarak eğitim hizmetini tedarik ettiğini de göstermektedir. Tablo 5’e göre, 2006-2007 eğitim-öğretim yılı itibariyle Türkiye’de mevcut 63.340 okulun 60.599’u (yüzde 96) kamuya aittir¹. Aynı dönemde Türkiye’de eğitim gören toplam 16.385.361 öğrencinin 15.950.245’ü (yüzde 97) kamu okullarında okumakta ve aynı dönemde görev yapan toplam 697.519 eğitimcinin 651.558’u (yüzde 93) kamu okullarında görev yapmaktadır.

Tablo 5. Türkiye’de Okul, Öğrenci ve Eğitimci Sayıları, 2006-2007

Kamu Okulları			
Okul Türü	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Eğitimci Sayısı
Okul öncesi	19.431	604.449	21.146
İlkokul	33.898	10.633.859	381.354
Ortaöğretim	7.217	3.300.259	174.748
Üniversite	53	1.411.678	74.310
Kamu Toplam	60.599	15.950.245	651.558
Özel Okullar			
Okul Türü	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Eğitimci Sayısı
Okul öncesi	1.244	36.400	3.629
İlkokul	757	213.071	21.475
Ortaöğretim	717	86.458	12.917
Üniversite	23	99.187	7.940
Özel Toplam	2.741	435.116	45.961
Genel Toplam	63.340	16.385.361	697.519

Kaynak: MEB, Milli Eğitim İstatistikleri (2007), DPT, Ekonomik ve Sosyal Göstergeler (1950-2006)

Not: Üniversite için veriler 2005-2006 okul yılı içindir.

Devlet Türkiye’de eğitim hizmetlerinin düzenlenmesi ve üretilmesinin yanında büyük ölçüde finansmanını da üstlenmektedir. Türkiye’de GSYİH’den eğitime ayrılan pay yüzde 7 gibi önemli bir orandır. Bu harcamanın yüzde 62’si

¹ Üniversiteler için 2005-2006 yılı sayıları alınmıştır.

kamu tarafından yapılmaktadır. Tablo 6’de görüldüğü gibi, kamu harcamalarının GSYİH’ya oranı tabloda yer alan OECD ülkeleri ve gelişen piyasa ekonomileri ne yakındır. Özel harcamalar ise Kore hariç tabloda yer alan ülkelerin hepsinden yüksektir.

Tablo 6. Bütün Eğitim Seviyeleri İçin Kamu ve Özel Kesimin Eğitim Harcamaları (GSYİH’nın Yüzdesi olarak)

Ülkeler	Kamu	Özel	Toplam
Malezya	7,2	-	-
Kore	4,8	3,4	8,2
Amerika	5,1	2,3	7,3
Türkiye	4,34	2,46	6,97
Fransa	5,6	0,4	6,0
Polonya	5,6	-	-
Meksika	5,1	0,8	5,9
Finlandiya	5,7	0,1	5,8
İngiltere	4,7	0,8	5,5
Almanya	4,3	1,0	5,3
İspanya	4,3	0,6	4,9
Çek Cumhuriyeti	4,2	0,4	4,6
Brezilya	4,1	-	-
Hindistan	4,0	0,2	4,2
Slovak Cumhuriyeti	4,0	0,1	4,1

Kaynak : WorldBank (2005b)

Türkiye’de kamu eğitim harcamalarının önemli bir bölümü Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu bakanlığı, üniversiteler ve diğer kamu kurumları izlemektedir. Son yıllarda (1996-2000) kamunun eğitim harcamaları hem mutlak hem de Gayri Safi Milli Hasıla’nın bir oranı olarak artmıştır (Tablo 7-8).

Tablo 7. Kamunun Eğitim Harcamaları (Milyar TL)

	1996	1997	1998	1999	2000
Eğitim Bakanlığı	313.798	733.686	1.556.964	2.577.398	3.611.756
Üniversiteler	117.183	258.637	466.569	785.409	967.376
Diğer Kurumlar	34.067	93.858	161.623	245.914	438.711
Toplam Eğitim	465.049	1.086.181	2.185.156	3.608.721	5.017.843

Kaynak: World Bank (2005a)

Tablo 8: Kamunun Eğitim Harcamaları (GSMH’nın Yüzdesi Olarak)

	1996	1997	1998	1999	2000
Eğitim Bakanlığı	2,10	2,50	2,91	3,29	2,90
Üniversiteler	0,78	0,88	0,87	1,00	0,78
Diğer Kurumlar	0,23	0,32	0,30	0,31	0,35
Toplam Eğitim	3,10	3,70	4,08	4,61	4,03

Kaynak: World Bank (2005a)

Toplam eğitim harcamalarının yüzde 89.5'i (17.320 Trilyon TL) kamu okul ve üniversitelerine giderken, yüzde 10.5'i (2.033 Trilyon TL) özel okul ve üniversitelere gitmektedir. Kamu harcamalarının yüzde 49'unun üstünde bir kısmı kamu ilkokullarına giderken, bunun yüzde 29'u kamu üniversitelerine, yüzde 11'i meslek ve teknik liselere, yüzde 9'u da genel liselere gitmektedir (World Bank, 2005a).

5. Ampirik Çalışmalar Türkiye'de Devletin Eğitime Müdahalesi Görüşünü Destekliyor mu?

Bir önceki bölümün de işaret ettiği gibi, Türkiye'de eğitim hizmetlerini devlet düzenlemekte, üretmekte ve finanse etmektedir. Yani eğitimin büyük ölçüde ikinci bölümde belirtilen tarzda dışsallık yarattığı düşünülmekte ve devlet bu dışsallıkların yarattığı etkinsizlikleri gidermek üzere eğitim hizmetinin verilmesine müdahale etmektedir. Peki, bu gerekçelerin maddi bir temeli var mıdır?

Maalesef, bu bağlamda Türkiye için yapılan çalışmaların sayısı çok sınırlıdır. Yapılan literatür taramasında, Türkiye'deki eğitimin ekonomik dışsallıklarına ilişkin sadece birkaç çalışmaya rastlanmıştır. Bunlardan ilki olan Sarı ve Soytaş (2006)'ın çalışması, eğitim ile büyüme arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu savını Türkiye için desteklemektedir. Çalışmanın sonuçları, devletin özellikle ilk ve orta öğretimde (ve yüksek öğretimde) yapacağı yatırımların büyümeyi olumlu etkileyeceğini göstermektedir. Saygılı, Cihan ve Yavan (2005) ise farklı gelişmişlik seviyelerine sahip 50 ülke üzerine yaptıkları araştırmada, diğer ülkeler için eğitimin verimlilik artışını pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşırken, Türkiye için bu ilişkinin geçerli olmadığı sonucuna varmışlardır.

Tansel (2000), Türkiye ve seçilmiş bazı ülkelerde eğitimin getirilerinin incelendiği çalışmaları değerlendirdiği makalesinde özellikle gelişmekte olan ülkelerde; eğitim düzeyi yükseldikçe hem sosyal hem de özel getirilerin azaldığını, Türkiye'de ise özel getirilerin arttığını ifade etmektedir.

Türkiye'de eğitimin sosyal dışsallıklarını inceleyen çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Eğitimin sağladığı sosyal getirilerden biri de siyasi katılımın artmasıdır. Eğitim ve oy verme ilişkisini karşılaştırmamızı sağlayan aşağıdaki tablolar, eğitim ile birlikte oy vermenin aynı yönde gelişmediğini göstermektedir. Tablo 9'da 1990 ve 2000 yıllarında nüfusun eğitim durumundaki gelişmeler yer almaktadır. Sonuçlar, söz konusu on yıl içinde Türkiye'de hem kadınların hem de erkeklerin eğitim düzeyinin arttığını göstermektedir. Oy verme oranlarını gösteren Tablo 10 ise 1987 yılından 2002 yılına kadar genel seçimlere katılma oranının yüzde 93,3'ten, yüzde 79,1'e düştüğünü ortaya koymaktadır.

Tablo 9. Türkiye’de Nüfusun Eğitim Durumu

	25 Yaş ve Üstü (%)				6 Yaş ve Üstü (%)	
	1990		2000		2000	
	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın
Okuma yazma bilmeyen	13	40	7	27	7,02	27,39
Okuma yazma bilen fakat bir okul bitirmeyen	5	5	5	8	5,26	7,52
İlkokul	55	42	50	45	50,29	45,27
Ortaokul	8	3	11	5	11,19	5,31
Lise	11	6	16	9	16,01	9,12
Yüksek Öğretim	7	3	10	5	10,23	5,39
Bilinmeyen	1	1	1	1	-	-

Kaynak: DİE (2005)

Tablo 10. Genel Seçimlere Katılma Oranları

	1987	1991	1995	1999	2002
Seçime Katılma Oranı	93,3	83,9	85,2	87,1	79,1

Kaynak: DİE (2005)

Türkiye’de gençliğin siyasal katılım eğilimlerini ölçen bir başka çalışmaya (Erdoğan, 2003) göre de, 1999 yılından 2003 yılına kadar geçen süre içinde gençlerin oy verme eğilimlerinde bir azalma olmuştur. Söz konusu çalışmada oy verme, siyasi parti içersinde yer alma gibi konvansiyonel olan siyasal katılımı eğitimin etkisi anlamlı bulunmazken, boykot, grev, işgal ve protesto gibi konvansiyonel olmayan katılımı eğitim, en önemli belirleyicilerden biri olarak tespit edilmiştir.

Türkiye’de eğitim sistemi önemli ölçüde milli birliği güçlendirecek değerlerin aşılması amacıyla kullanılmaktadır. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi derslerinin üniversitelere kadar zorunlu ders olarak okutuluyor olması, ilkököl öğrencilerinin her sabah ‘Öğrenci Andı’ okuyup sınıflarına girmeleri, müfredanın milli ideolojinin değerlerini aşılacak şekilde oluşturuluyor olması bunun önemli göstergelerindedir. Diğer taraftan yine bir devlet okulu olan, hatta bir zamanlar sol ideolojiye alternatif olarak gençliğe dini değerleri aşılması amacıyla sayıları hızla arttırılan İmam Hatip Liseleri, son yıllarda milli ideolojinin düşmanı olarak görülmeye başlanmış, İmam Hatip Okulu mezunlarının önlerinin kapatılmasına yönelik bazı düzenlemeler yapılmıştır. Aynı şekilde tüm özel okullar Milli Eğitim Bakanlığının denetimine tabi olmasına rağmen, bazı özel okullar dini gruplarla bağlantıları nedeniyle, benzer biçimde resmi ideoloji taraftarlarının yoğun eleştirilerine maruz kalmaktadır.

Görüldüğü gibi, devletin eğitime müdahalesinin temel gerekçesi olan dışsal lıklar argümanı Türkiye’de de diğer ülkelerde olduğu gibi çelişkili sonuçlar vermektedir. Acaba devletin düşük gelir grupları lehine müdahale etmesi, hedefine ulaşabilmiş midir?

Bu soruya da olumlu cevap vermek mümkün değildir. Eğitim hizmeti Türkiye’de büyük ölçüde devlet tarafından finanse edilmekte ve sunulmaktadır. Devlet tarafından üretilen eğitim hizmetinin fiyatının piyasa değerinin altında (çoğu zaman bedava) belirleniyor olması, doğal olarak, kaliteli okullar ve yüksek öğretim alanında talep fazlasına yol açmakta, kısıtlı olan arz, talep edenler arasında da merkezi sınavlarla dağıtılmaktadır. Buna paralel olarak, öğrencileri bu sınavlara hazırlayan büyük bir özel dersane ve özel ders piyasası ortaya çıkmıştır. 2002 yılında dersanelere harcanan para 813 trilyon TL olup, bu rakam toplam eğitim harcamalarının yüzde 4.2’sine eşittir (World Bank, 2005a). Bu hizmetlerden de çoğunlukla parası olanlar yararlanabilmekte, özellikle eğitim sisteminin ilerleyen seviyelerinde, düşük gelirli öğrenciler yarıştan kopmaktadırlar. Bu yüzden üniversitede –özellikle de iyi üniversitelerde- okumak nispeten daha yüksek gelirli ailelerin çocuklarına ait bir ayrıcalığa dönüşmektedir. Örneğin, Türkiye’nin en iyi üniversitelerinden biri olan Orta Doğu Teknik Üniversitesi İktisat Bölümü öğrencileri arasında yapılan bir ankette (Şenses, 2005), öğrencilerin yüzde 50’den fazlasının orta ve orta-üstü gelire sahip ailelerden geldiği, yüzde 67’sinin ailesine ait bir evi, yüzde 64’ünün ailesine ait bir arabası olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin yüzde 94’ü üniversite sınavı öncesi dershaneye gitmiştir. Hatta yüzde 83’ü iki veya daha fazla dönem dershaneye devam etmişlerdir.² Yükseköğretim Kurulu (Yükseköğretim Kurulu, Tarihsiz) tarafından 1997 yılında yaptırılan bir anketin sonuçları da Türkiye’nin en iyi üniversitelerinde okuyan öğrencilerin çoğunlukla yüksek gelirli ailelerden geldiğini göstermektedir.

Mevcut eğitim sistemi hâlihazırda bölgesel eşitliği sağlamak için de etkin bir şekilde kullanılamamaktadır. Öğrenci başına en düşük harcamaya sahip on ilden dokuzu Türkiye’nin en az gelişmiş bölgeleri olan Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindedir. Örneğin, Türkiye’de ortalama eğitim harcaması bir öğrenci için 1,250 YTL (925 \$) iken, bazı illerde (Ağrı, Batman, Diyarbakır, Gaziantep, İstanbul, Mardin, Şanlıurfa, Siirt, Şırnak, ve Van) bu rakam yarıya düşmektedir. Bu illerde öğrenci başına ortalama harcama 614 YTL ile 813 YTL arasında değişmektedir (World Bank, 2005b). Ayrıca bu bölgeler en düşük öğrenci performansının görüldüğü yerlerdir (Berberoğlu, 2005).

Görüldüğü gibi, Türkiye üzerinde yapılmış ampirik çalışmalar ve uygulama sonuçları eğitime devlet müdahalesinin temel gerekçelerini teşkil eden dışsallıklar ve gelir dağılımının düzeltilmesi argümanlarını destekler nitelikte değildir. Buna rağmen Türkiye’de devlet yoğun olarak eğitime müdahale etmekte hatta eğitim hizmetinin büyük kısmını kendisi üretmektedir. Yukarıda devletin eğitim hizmetlerini vermesinin eğitimin maliyetini ve kalitesini olumsuz etkilediğine

² Özel dersanelere birkaç dönem para vermektan çekinmeyen bu öğrencilerin yüzde 65’i, çoğu dershanenin ücretinden daha düşük olan eğitim harçlarını yüksek bulmakta, yüzde 44’ü öğrencilerden hiçbir şekilde harç alınmamasını savunmaktadır.

değnilmişti. Acaba eğitim hizmetinin devlet tarafından üretilmesi Türkiye’deki eğitimin maliyetlerini ve kalitesini nasıl etkilemektedir?

Maliyet etkinliği açısından bir değerlendirme yapıldığında, devlet okulların da öğrenci başına maliyetin özel okullara göre daha düşük olduğu görülmektedir. Dünya Bankasının Türkiye’deki eğitimin finansmanına ilişkin yaptığı çalışmaya göre, 2002 yılında kamu ilkokullarında öğrenci başına düşen eğitim harcaması 516 \$ iken, özel okullarda öğrenci başına düşen harcama 1.524 \$’dır. Benzer şekilde kamu liselerinde öğrenci başına düşen harcama 876 dolar iken, özel okullar da 1.587 \$’dır (World Bank, 2005a). Ancak bu göstergeler tek başına yanıltıcıdır. Maliyet etkinliği karşılaştırması yaparken kaliteleri aynı olan ürünlerin birim maliyetlerinin karşılaştırılması gerekir. Devlet okulları ile özel okullar arasında eğitimin kalitesinin karşılaştırılmasına ilişkin çalışmalar çoğunlukla özel okullar lehine sonuçlara işaret etmektedir.

Son uluslararası değerlendirmeler, Türkiye’de yetişen öğrencilerin öğrenme başarısında pek çok Avrupa ülkesinin gerisinde kaldığını göstermektedir (Şahin, 2005). Bu değerlendirmelerde devlet okulu öğrencileri özel okul öğrencileri ne göre daha kötü bir performans sergilemektedirler. OECD’nin Uluslararası Öğrenci Başarısını Belirleme Programı (PISA)³ 2003 yılı sonuçları (Tablo. 11) Türkiye’de özel ve devlet okullarında okuyan öğrencilerin başarısı için bir karşılaştırma sağlamaktadır. PISA 2003 sonuçlarında, Türkiye’deki özel okulların performansının kamu okullarından dört alanda da daha yüksek çıktığı görülmüştür. Hatta özel okulların performansı OECD ülkelerindeki hem kamu hem özel okulların performansından da yüksek bulunmuştur.

Tablo 11 . PISA 2003 Kamu ve Özel Okul Performansı

	Okul Tipi	Okuma	Matematik	Fen	Problem Çözme
Türkiye	Kamu	437	418	430	403
OECD	Kamu	488	493	494	493
Türkiye	Özel	557	569	563	536
OECD	Özel	517	526	521	524

Kaynak: Akşit (2007)

Ulusal sınavlarda da benzer bir eğilim söz konusudur. İlköğretimi bitiren öğrencilerin, kaliteleri nispeten daha yüksek olan Anadolu Liseleri ve Özel Liseleri kazanmak için girdikleri Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS)⁴’nda da öğrencilerin performansı çok düşük çıkmıştır (Şahin, 2005).⁵

³ PISA: Program for International Student Assessment. Uluslararası Öğrenci Başarısını Belirleme Programı PISA, Avrupa’da eğitimi denetlemekte kullanılan temel ölçümlerden biridir. Lisbon Avrupa Konseyi tarafından oluşturulmuş ve 2002’de Barselona Avrupa Konseyi tarafından geliştirilmiştir. Türkiye, PISA projesine 2000-2003 yılları itibarıyla katılmıştır. PISA projesi, matematik, fen bilimleri ve okuma becerileri alanlarını kapsamaktadır.

⁴ Daha önceki adı Lise Giriş Sınavı (LGS).

⁵ 2003 yılında bu sınava giren öğrencilerin yaklaşık yüzde 4’ü, 2004’te girenlerin yüzde 10’u

OKS sınavındaki başarının özel ve kamu okulları arasında nasıl dağıldığına dair toplu veriler yayınlanmamaktadır. Ancak basında özel okulların –en azından en üst başarı diliminde- kamu okullarına göre daha başarılı olduğuna dair haberler yer almaktadır. Örneğin, 2005 yılında yapılan OKS’de en başarılı ilk 50 okul için de sadece tek bir devlet lisesi bulunmaktadır (Sabah, 07.06.2006)⁶. 2007 yılında yapılan sınavda da farklı puan türlerine göre yapılan sıralamalarda ilk üç sırada çoğunlukla yine özel okul öğrencileri yer almaktadırlar (CNN, 09.07.2007).

Dünyanın önde gelen ölçme ve değerlendirme kurumlarından biri olan CITO’nun Türkiye biriminin geliştirdiği Öğrenci İzleme Sistemi (ÖİS) uygulama sonuçları da özel ve devlet okullarının eğitim kalitelerinin karşılaştırılması açısından dikkate değerdir. ÖİS, temel eğitim düzeyinde farklı ders alanlarında öğrencilerin öğretim programlarında ele alınan kazanımlar açısından değerlendirilmesini ve yıllar içinde gelişimlerinin takip edilmesini amaçlamaktadır. CITO Türkiye Öğrenci İzleme Sistemi, toplam 57 okul ve 11.575 (7164 devlet, 4411 özel okul) öğrenciden toplanan verilerle ilköğretim 1. ve 2. Sınıf düzeyinde yeni öğretim programlarının sonuçlarına ışık tutacak nitelikte bulgular ortaya koymaktadır. CITO’nun Eylül 2007 sonuçlarına göre, özel ve devlet okulları arasında da çeşitli kriterlere göre özel okul lehine önemli farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Bu sonuçlardan bazıları aşağıdaki Tablo 12’de verilmiştir. Örneğin, birinci sınıfta dinlediğini anlama boyutundaki becerilere; devlet okulunda yüzde 24’lük, özel okulda ise yüzde 68’lik bir öğrenci grubu ulaşabilmektedir. Bu oranlar ikinci sınıf düzeyinde devlet okullarında yüzde 64, özel okulda yüzde 96 olmaktadır. Benzer sonuçlar, hem birinci sınıf hem de ikinci sınıf düzeyinde sayılar, ölçme ve geometri alt boyutunda da görülmektedir. Devlet okulları, birinci sınıf düzeyinde okuduğunu anlama bakımından özel okullara göre daha başarılı olsa da, ikinci sınıf düzeyinde yine özel okullar daha başarılı bulunmuştur.

Tablo 12 . CITO Öğrenci İzleme Sistemi Özet Sonuçları, 2007*

	ÖZEL		DEVLET	
	Birinci Sınıf	İkinci Sınıf	Birinci Sınıf	İkinci Sınıf
Dinlediğini Anlama	68	96	24	64
Okuduğunu Anlama	61	80	68	62
Sayılar	47	77	13	43
Ölçme	60	76	25	41
Geometri	73	86	36	44

Kaynak: CITO Türkiye, “Öğrenci İzleme Sistemi Birinci Konferansı Basın Bülteni”, Eylül 2007.

*Tabloda araştırma sonuçlarının bir kısmı yer almaktadır.

sıfır puan almıştır. 2004 yılında yapılan sınavda sınava katılan öğrenciler 25 soru üzerinden Fen Bilgisi’nden 4.7, Matematik’ten 1.15, Türkçe’den net doğru cevap yapabilmişlerdir (Şahin, 2005).

⁶ Bir günlük gazetenin iddiasına göre, bu başarısızlık nedeniyle Milli Eğitim Bakanlığı bu listeyi yaklaşık bir yıl gizlemiştir (Sabah, 07.06.2006).

Mevcut bilginin ölçülmesine yarayan teknikler dışında eğitimi verenler ve alanlar arasında yapılan değerlendirmelerde de özel okullar daha başarılı bulunmuştur. Türk Eğitim-Sen’in 2007 yılında yayınladığı bir başka çalışmada (Akın vd. 2007), toplumsal aktörler açısından eğitimin sorunları bir anket çalışması ile ortaya konmuştur. Devlet okullarında uygulanan ankette 1061 öğretmen ve 612 velinin, “hangi okullar daha başarılı?” sorusuna verdikleri yanıtın sonuçları, özel okul ve devlet okulları arasındaki farkı görebilmek açısından çarpıcıdır. Buna göre devlet okullarını akademik açıdan başarılı gören öğretmenlerin oranı yüzde 41,6 iken, özel okulları başarılı bulan öğretmenlerin oranı yüzde 58,4’tür. Yine özel okulları daha başarılı bulan velilerin oranı yüzde 64,7 iken, devlet okullarını başarılı bulan velilerin oranı yüzde 35,3 olarak tespit edilmiştir (Tablo. 13).

Tablo 13. Hangi okullar akademik açıdan daha başarılı ?

Temel Aktörler	Devlet Okulları (%)	Özel Okullar (%)
Öğretmen	41,6	58,4
Veli	35,3	64,7

Kaynak: Akın vd. (2007)

Türkiye Kalite Derneği (Kal-Der) ve KA Araştırma Limited Ortak Girişimi tarafından üç ayda bir yapılmaya başlanılan Türkiye Müşteri Memnuniyeti Endeksi (TMME)nin sonuçları da özel okul ile kamu okul farkının değerlendirilmesi açısından önem taşır. TMME, müşteri memnuniyetinin zaman içindeki eğilimlerinin izlenmesi, müşteri bağlılığı, buna bağlı olarak kârlılık ve rekabet edebilirlik hakkında önemli bilgiler vermektedir. TMME’nin 2006 ve 2007 yıllarına ait eğitim hizmetlerine ilişkin sonuçları Tablo 14’te yer almaktadır. Sonuçlar, özel okullar için memnuniyet seviyesinin, devlet okullarına göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Özel okullar için memnuniyet endeksi 2006 yılında 75 iken, 2007 yılında 80’e çıkmıştır. Devlet okullarında ise memnuniyet endeksinde 2006 yılına göre düşüş olmuş, 2007 yılında 68 olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 14. TMME 2006-2007 1. Çeyrek Sonuçları

	TMME 2006	TMME 2007
Özel Okullar	75	80
Devlet Okulları	69	68

Kaynak: TMME Basın Bülteni 2007, <http://www.tmme.org.tr>

Özel ve devlet okulu öğrencilerinin okul yaşamlarının niteliğine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bir çalışmada (Yılmaz, 2005) da özel okul öğrencilerinin okul yaşamlarının niteliğine ilişkin görüşleri devlet okulu öğrencilerine göre daha olumlu bulunmuştur. Bir başka ifade ile özel ilköğretim okullarında öğrencilerin memnuniyetine devlet okullarından daha fazla önem verilmektedir.

Yapılan değerlendirmeler devlet okullarındaki eğitimcilerin performansının da dūşük olduğunu göstermektedir. Akın vd. (2007) tarafından hazırlanan rapor da, devlet okulu öğrencileri dersane öğretmenlerini okuldaki öğretmenlerine göre 'daha aktif ve özverili' olarak değerlendirmişlerdir. Bu 'aktif ve özverili' çalışmanın arkasında özel sektörün çalışma anlayışının, teşvik sisteminin olduğunu düşünmek yanlış olmaz. Nitekim aynı raporda devlet okulunda çalışan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (yüzde 63.5) öğretmenlerin devlet okulunda 'az' dershanede 'çok' çalıştığını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin öğretmen performanslarını değerlendirmelerine ilişkin bir çalışma da Altundeppe (1999) tarafından yapılmıştır. Araştırma bir özel lise, bir devlet lisesinde okuyan üçüncü sınıf öğrencileri ile mezun olup dershaneye giden öğrencilerden oluşan toplam 90 öğrenciyi içermektedir. Araştırma sonuçlarına göre, özel okul öğrencileri öğretmenlerinin performanslarını daha yüksek bulurken, devlet okulu ve dersane öğrencileri öğretmenlerin performansını daha düşük bulmuştur.

Devlet okullarında çalışan eğitimciler sadece öğretim alanında değil araştırma alanında da daha düşük performans göstermektedirler. Çokgezen (2006) üniversitelerin iktisat bölümlerinde çalışan öğretim üyelerinin yayın performanslarını değerlendirdiği çalışmasında özel üniversitelerde çalışan öğretim üyelerinin daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Çeşitli kriterlere göre yapılan değerlendirmelerde en iyi performansı gösteren on öğretim üyesi içinde bir tek kamu üniversitesi mensubu yer almamıştır. Bu çalışmanın 2007 yılında yapılan güncel lemesinde de aynı sonuçlara ulaşılmıştır (Çokgezen, 2007).

5. Sonuç

Günümüzde dünyanın hemen her yerinde devlet eğitime yoğun olarak müdahale etmektedir. Ancak, gerek eğitim sistemindeki başarısızlıkların gerekse ampirik çalışmaların devletin eğitime müdahale etmesi gerektiği iddiasını desteklemiyor olması, dünyada devletin eğitimdeki rolünün giderek artan bir biçimde sorgulanmasına yol açmıştır.

Türkiye'de eğitim hizmeti önemli ölçüde devlet tarafından verilmekte, finans edilmekte ve denetlenmektedir. Türkiye için devletin eğitime müdahalesinin meşruluğunu destekleyecek çalışmaların sayısı sınırlıdır. Mevcut çalışmalar, eğitimin ekonomik ve sosyal dışsallıkları argümanına ilişkin çelişkili sonuçlar vermektedir. Gelir dağılımında adalet sağlamaya ilişkin bulgular ise beklenenin tersine sonuçları işaret etmektedir. Konuya maliyetler açısından bakıldığında, devlet okullarının maliyeti daha düşük bulunmakla birlikte devlet okullarının (bu okullarda okuyan öğrencilerin ve eğitimcilerin) performansının özel okullara göre daha düşüktür. Devlet okullarının ve eğitimcilerinin düşük performansı dershaneler, kurslar, özel dersler gibi özel eğitim kurumları aracılığıyla kapatılmaya çalışılmaktadır.

Sonuç olarak, mevcut (en azından bu satırların yazarlarının ulaşabildikleri) çalışmaların –en iyimser bakış açısıyla- devletin eğitim hizmetlerine müdahalesinin gerekliliği argümanını kayıtsız şartsız desteklemeye olanak vermediği açıkça görülebilir. Dolayısıyla, Türkiye’de eğitimin kalitesinin artırılması, kaynakların daha etkin kullanılması için mevcut politikaların gözden geçirilmesi, yeni politikaların üretilmesi kaçınılmaz hale gelmiştir. Bu çalışma sonuçları, devletin eğitimdeki yerinin, ideolojik tartışmalardan kurtulup bilimsel değerlendirmelere dayalı olarak, yeniden değerlendirilmesi gereğine dikkat çekmektedir.

Kaynaklar

Akın, F., Şimşek, O., & Erdem, T. (2007). *Türkiye’de eğitim sorunu: toplumsal aktörlerine göre eğitim sorunlarına bakış*. Ankara: Türk Eğitim-Sen.

Akşit, N. (2007). “Educational reform in Turkey”. *International Journal of Educational Development*, 27, 129-137.

Altundeppe, Ö. (1999). Ortaöğretim kurumlarında öğretmen performansının değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1).

Berberoğlu, G. (2005). *Student achievement in the Turkish education system, Turkey-education sector study: sustainable pathways to an effective, equitable, and efficient education system for preschool through secondary school education*, report no. 32450-TU, Washington DC.: The World Bank içinde, 120-131

Boissiere, M. (2004). *Rationale for public investments in primary education in developing countries*. Washington D.C.: The World Bank.

CNN. (2007). OKS birincisi İstanbul’dan. http://www.cnnturk.com/TURKIYE/haber_detay.asp?PID=318&haberID=373493. erişim tarihi, 23.09.2007

Coleman, J., Thomas, S., & Kilgore, S. (1982). *High school achievement: public, catholic, and private schools compared*. New York : Basic Books.

Cox, D. & Jimenez, E. (1987). *Private-public differences in secondary school performance: the role of selection effects in columbia and tanzania*. Working Paper. St. Louis : Washington University.

Çokgezen, M. (2007). *Türkiye iktisatçıları sıralaması 1999-2005*. TUBITAK Proje Raporu, SOBAG-106K223.

Çokgezen, M. (2006). *Publication performance of economists and economics departments in Turkey*. *Bulletin of Economic Research*, 58(3), 253-265.

Dee, T. (2004). “Are there civic returns to education?”. *Journal of Public Economics* 88, 1697-1720.

DİE. (2005). *İstatistik Yılı 2005*. Ankara: DİE.

DPT. (2007). *Ekonomik ve Sosyal Göstergeler (1950-2006)*, <http://ekutup.dpt.gov.tr/ekonomi/Gosterge/tr/1950-06/esg.htm>, erişim tarihi, 23.09.2007

Erdoğan, E. (2003). *ARI hareketi-strateji/GfK*, http://www.urbanhobbit.net/PDF/tyyp_turkish, erişim tarihi, 23.09.2007

Friedman, M. (1988). *Kapitalizm ve özgürlük*. Bilimsel Sorunlar Dizisi, Çev. D. Erberk & N. Himmetoğlu. İstanbul: Altın Kitaplar.

Hall, Joshua C. (2006). "Positive externalities and government involvement in education". *Journal of Private Enterprise*, 21 (2), 165-175.

Hallak, J. (1999). *Globalization, human rights and education*. International Institute for Educational Planning. France: UNESCO.

Harmon, C., Oosterbeek, H., & Walker, I. (2000). The returns to education: a review of evidence, issues and deficiencies in the literature. London School of Economics and Political Science: Center for the Economics of Education.

Kruguer, A. & Lindahl, M. (2001). "Education for growth : why and for whom?." *Journal of Economic Literature*, 39, 1101-1136.

Lott, J. R. (1987). "Why is education publicly provided? A critical survey". *Cato Journal*, 7(2): 475-501.

McMahon, W. (1999). *Education and development: measuring the social benefits*. United Kingdom: Oxford University Press.

MEB. (2007). *Milli Eğitim İstatistikleri 2006-2007*. Ankara : MEB.

Milligan, K., Moretti, E. & Oreopoulos, P. (2004). "Does education improve citizenship ? evidence from the United States and the United Kingdom." *Journal of Public Economics*, 88, 1667-1695.

Pritchett, L. (2001). "Where has all the education gone ?" *World Bank Economic Review*, 15(3), 367-391.

Psacharopoulos, G. & Patrinos, H. (2002). *Returns to investment in education: a further update*. Working Paper 2881, World Bank Policy Research.

Rozada, M. G. & Menendez, A. (2002). "Public university in Argentina: subsidizing the rich ?", *Economic of Education Review*, 21, 341-351.

Sabah Gazetesi. (2006). *320 gündür gizlenen liste*. 07.06.2006.

Sarı, R. & Soytaş, U. (2006). "Income and education in Turkey: a multivariate analysis." *Education Economics* 14(2), 181-196.

Saygılı, Ş. Cihan, C. & Yavan, Z.A. (2005). "Human capital and productivity growth: a comparative analysis of Turkey." *Middle East Technical University Studies in Development*. 32(2), 489-516.

Self, S. & Grabowski, R. (2004). “Does education at all levels cause growth? India, a case study.” *Economics of Education Review*, 23, 47-55.

Şahin, A. (2005) “Qualitative assessment of Turkish elementary school quality, Turkey-education sector study: sustainable pathways to an effective, equitable, and efficient education system for preschool through secondary school education”, report no. 32450-TU, Washington DC.: The World Bank içinde, 116-120

Şenses, F. (2005). “ODTÜ iktisat bölümü öğrenci profili-yeniden.” *ODTÜ Gelişme Dergisi*, 32(6), 185-198.

Tansel, A. (2000). *Türkiye’de ve seçilmiş ülkelerde eğitimin getirisi*, ERC Working Paper, 00/09.

Taylor, L. (1999). “Government’s role in primary and secondary education.” *Economic Review*, First Quarter: 15-24.

Venniker, R. (2001). *Social returns to education: a survey of recent literature on human capital externalities*. CPB Report 00/1. Netherlands: Central Bureau of Planning.

World Bank. (2002). Turkey. *Public Expenditure and Institutions Review, Report No. 22530 Reforming Budgetary Institutions for Effective Government*. Washington, D.C.: World Bank.

World Bank. (2005a). *How much does Turkey spend on education*, Washington, D.C.: World Bank.

World Bank. (2005b). *Turkey-Education Sector Study: Sustainable Pathways to an Effective, Equitable, and Efficient Education System for Preschool through Secondary School Education*, Report No. 32450-TU, Washington, D.C.: World Bank.

Yılmaz, K. (2005). *İlköğretim okulu öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin görüşleri*. Eğitim Fakültesi Dergisi, 17, Pamukkale Üniversitesi.

Yükseköğretim Kurulu (Tarihsiz), *Üniversite Öğrencileri Aile Gelirleri, Eğitim Harcamaları, Mali Yardım ve İş Beklentileri Araştırması*, Yayınlanmamış Rapor, <http://www.yok.gov.tr/egitim/raporlar/ailegel.html>, erişim tarihi, 25.11.2007

Liberal Düşünce Topluluğu - Eğitim Politikaları Araştırma Merkezi (EPAM)

Amacı: EPAM, 2006 yılında LDT bünyesinde kurulmuş olup, psikoloji, sosyoloji, tarih, iktisat ve siyaset bilimi gibi bir çok alandaki uzmanla birlikte çalışarak eğitim alanına katkılar yapmayı amaçlamaktadır. Merkezin temel amaçları şöyle sıralanabilir:

- fikri, felsefi, ve empirik kaynakların oluşumuna katkıda bulunmak,
- eğitim sistemine yeni öneriler getirmek,
- çağdaş uygulamaların ülkemize aktarılmasına katkıda bulunmak,
- ulusal ve uluslararası kuruluşlarla iletişim kurarak onlarla ortak çalışmalarda yer almak,
- var olan problemleri tespit edip, onlara çözümler üretmek.

Çalışma Alanları: Merkezin temel çalışma alanları şöyle sıralanabilir:

- Genel eğitim politikaları,
- Okulların yeniden yapılandırılması,
- Müfredat ve öğretim programları,
- Devlet / İdeoloji ve eğitim ilişkisi,
- Ekonomi ve eğitim ilişkisi,
- İnsan hakları ve eğitim ilişkisi,
- Teknoloji ve eğitim ilişkisi.

Planlanan Faaliyetler: EPAM belirlemiş olduğu çalışma alanlarında amaçlarını gerçekleştirebilmek için şu faaliyetleri planlamaktadır:

- Kitap çalışmaları,
- Çeviri çalışmaları,
- Dergi (makale) çalışmaları,
- Online kütüphane,
- Online dergi,
- Anketler düzenleme,
- Disiplinler arası çalışma grupları oluşturma,
- Çalışma toplantıları, sempozyum ve kongreler düzenleme.

Bu konularla ilgilenen ve katkıda bulunabilecek arkadaşların “epam@liberal.org.tr” e-posta adresinden bizimle irtibata geçmesini rica ediyoruz.

Adres:

Liberal Düşünce Topluluğu - Eğitim Politikaları Araştırma Merkezi (EPAM)
GMK Bulvarı, No: 108-17 Maltepe, 06570, Ankara Tel:312-2308703 Faks:312-2308003

E.posta: epam@liberal.org.tr