

TÜRKİYE'DE İKTİSADİ KALKINMAYI TEHDİT EDEN SORUN: EĞİTİM

Selçuk CİNGİ

(Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Maliye Bölümü, 06532, ANKARA)

M. Cahit GÜRAN

(Dr., Hacettepe Üniversitesi, Maliye Bölümü, 06532, ANKARA)

guran@hacettepe.edu.tr

Özet:

Ülkelerin İktisadi gelişmeleri üzerinde; fiziki faktör donanımlarının büyüklüğü kadar beşeri sermaye faktörünün niteliğinin de çok büyük bir etkisi vardır. Beşeri sermayenin niteliğini belirleyen değişkenlerden birisi de eğitimidir. Eğitim, ülkelerin sahip oldukları beşeri sermayenin kalitesini yükselterek, iktisadi büyüme-kalkınma üzerinde güçlü katkılar sağlamaktadır. Türk eğitim sistemi, hem yükseköğretim öncesi eğitim düzeylerinde hem de yükseköğretim düzeyinde ciddi nicel ve nitel sorunlar taşımaktadır. Türkiye'nin kronikleşmiş eğitim sorunlarına akılcı çözümler üretilmeksizin, sürdürülebilir bir kalkınmayı gerçekleştirebilmesi mümkün gözükmemektedir.

Abstract:

Education: The Problem Threatening of Economic Development in Turkey

As well as the magnitude of the physical capital, the quality of the human capital has a significant effect on the economic development of countries. One of the most important factor that determines the quality of the human capital is education. Education contributes considerably to economic growth and development through high quality human capital. The Turkish educational system has qualitative and quantitative problems both at the higher education level and at pre-higher education levels. Unless rational solutions are generated to the chronic problems of the education, it doesn't seem possible to achieve a sustainable development in Turkey.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, iktisadi kalkınma, iktisadi büyüme, Türkiye.

Keywords: Education, economic development, economic growth, Turkey.

GİRİŞ

İktisatçıların en çok ilgilendiği konulardan bir tanesi, ülkelerin gelişme deneyimleri ve bu süreçte etkili olan faktörlerin analiz edilmesidir. Bu bakış çerçevesinde en çok gündeme gelen soru, benzer faktör donanımına sahip olan ülkelerin neden benzer iktisadi gelişme dinamiğine sahip olmadıklarıdır. Tarih boyunca ve günümüzde ülkelerin farklı gelişme hızlarına sahip olması, iktisatçıları bu olgunun nedenleri üzerinde araştırma yapmaya ve düşünmeye yöneltmektedir. 1960'lı yıllarda iktisaden gelişmemiş, düşük gelir düzeyine sahip ve toplumsal göstergeleri olumsuz olan bazı ülkeler, bugün bir çok ülkeyi gelişme düzeyi açısından geride bırakmış ve gelişmişlik sıralamasında sınıf atlayarak mucizevi bir başarıya imza atmışlardır. Japonya, Güney Kore, Tayvan, İspanya, İtalya ve İrlanda gibi ülkeler bu duruma ilişkin en güzel örnekleri oluşturmaktadır. Özellikle bu grup içerisinde “Asya Kaplanları” olarak isimlendirilen Hong Kong, Tayvan, Singapur ve Güney Kore, 1960'ların ortalarından bu yana yıllık ortalama %8-9 büyüyerek gelişmiş ülkelerle aralarındaki farkı kapatmışlardır (Krugman ve Obstfeld,1997: 266).

Hiç şüphesiz bu ülkelerin gelişme dinamikleri üzerinde en etkili faktörlerden birisi, insan kaynağının donanımını ve üretkenliğini artırmaya yönelik eğitim faaliyetleridir. İnsan varlığının eğitilmesi ile hem bir üretim faktörü olarak verimlilik düzeyinin artırılması sağlanabilmekte, hem de toplumsal olarak refah düzeyi ve insanca yaşama imkanları geliştirilebilmektedir.

Bu çalışmanın amacı; eğitimin ekonomik gelişme düzeyi üzerindeki etkilerini ele almak ve Türk eğitim sisteminin sorunlarını ortaya koyarak bunun iktisadi yansımalarını analiz etmektir. Bu çerçevede ilk olarak kısaca eğitimin toplumsal işlevleri üzerinde durulacak, daha sonra Türk eğitim sisteminin genel durumu ve sorunları ele alınarak, Türkiye'nin iktisadi gelişmesi üzerine etkileri tartışılacak ve çözüm modeli için bazı önemli ipuçları oluşturulacaktır.

1. GENEL OLARAK EĞİTİMİN İŞLEVLERİ

Toplumların ekonomik ve sosyal yapıları üzerinde eğitimin çok önemli bir yeri vardır. Eğitimin bu önemli yeri; hiç şüphesiz eğitimin toplumsal hayat içerisinde yüklenmiş olduğu işlevlerle çok yakından ilişkilidir. 2001 yılında 78 ülkeyi kapsayan bir araştırmada, eğitimin ekonomik ve sosyal faydaları üzerine dikkat çekilmiştir. Bunlar; kişi başına gelir düzeyinde artış, demokrasi kültürünün gelişmesi, politik istikrar, fakirliğin ve işsizliğin azalması, çevre sorunlarına karşı duyarlılığın artması, birey ve toplum sağlığının iyileşmesi, suç

oranının düşmesi olarak sayılabilir (OECD, 2001). Temel olarak eğitimin işlevlerini kültürel ve ekonomik olmak üzere iki şekilde ele almak mümkündür.

1.1. Eğitimin Kültürel İşlevi

Gintis'e göre eğitimin kültürel işlevi; toplumda yaşayan bireylerin kuşaklar arası bütünleşmesini sağlayan; egemen değer yargıları, töreler ve inançlar sistemini kurumsal hale getiren ve toplumun mevcut dengesini koruyan bir niteliğe sahiptir. Piaget'e göre ise eğitimin kültürel işlevi; yenilik yaratabilen, yaratıcı ve eleştirel açıdan konulara yaklaşan bireylerin oluşturulmasıdır (Balamir, 1982: 4). Bu iki bakış açısından ilkinde göre eğitim; mevcut kültürel yapının korunmasının ve devam ettirilmesinin bir aracı olarak görülmektedir. İkinci görüşe göre ise eğitim; mevcut kültürel yapının sorgulanması ve daha üst kültür yapılarına geçişin sağlanmasının bir aracıdır. Türk eğitim sisteminin temel özellikleri bu iki bakış açısına göre değerlendirilecek olursa, daha çok Gintis'in yapmış olduğu tanım çerçevesinde Türk eğitim sisteminin mevcut kültürel yapıyı sorgulamaktan çok, korumaya yönelik bir yapılanma içinde olduğu söylenebilir.

1.2. Eğitimin Ekonomik İşlevi

Eğitimin ikinci işlevi ise, ekonomik niteliktedir. Eğitim faktörü, ekonomik süreçler olan üretim ve bölüşüm sürecinde etkili bir faktör olarak ortaya çıkabilmekte ve hem üretim yapısını hem de kaynakların bölüşüm şeklini etkilemektedir.

Eğitimin ekonomik işlevlerine ilişkin değerlendirmeler çok eski dönemlere kadar gitmektedir. Adam Smith (1723-1790) eğitimi; bir bireyin şahsına bağlı olarak gerçekleşmiş sermaye şeklinde nitelmiştir. Bireyin kendi servetinin bir parçasını oluşturan eğitilmiş beşeri sermaye aynı zamanda, yaşadığı toplumun da servetini oluşturan unsurlardan birisidir. Klasik iktisatçılardan olan Robert Malthus (1766-1834) da eğitimi; insan hayatının kalitesinin yükseltilmesi için gerekli bir araç olarak görmektedir. Eğitim nüfus artışının kontrolünü sağlayabilir, işsiz sayısının artmasını önleyerek kişi başına gelirin artmasını, en azından azalmamasını mümkün kılar. Malthus eğitimi çok büyük pozitif dışsallığı olan ve bu nedenle en yüksek kamusal desteğe hak kazanan bir alan olarak görmektedir. Eğitim konusunda önemli değerlendirmeler yapan bir başka iktisatçı da Senior (1790-1864) dur. Senior eğitimi; Malthus'un ifade ettiği gibi nüfus artışının kontrolü amacıyla yönelik değil, gelecekte daha müreffeh şekilde yaşamak için tasarruf etmeyi öğreten bir araç olarak görmektedir. Eğitilmiş insanlar, gelecekteki tüketimin değerini kavrayarak ve çocuklarına daha mutlu bir gelecek sağlama arzusu ile tüketimden kaçınırlar. Aksine eğitilmemiş bireyler, çocuklarının ihtiyaçlarını

gerektiği şekilde değerlendiremezler ve çoğu zaman çocuk da ailenin ihtiyaçlarını karşılamada destek sağlaması gereken bir işgücü olarak görülür. Bu durum erken yaşta evlilik olgusu ile birlikte düşünüldüğünde; nüfus artışının ve fakirliğin en önemli dinamiği haline gelir. Bu nedenle eğitime devletin müdahalesi kaçınılmaz olmakta ve zorunlu eğitim gerekli görülmektedir. Eğitim meselesi ile ilgili olarak düşünülen iktisatçıların hepsi eğitimin pozitif yönü üzerinde durmamıştır. Mc Cullock (1789-1854) eğitimi, insan kaderciliğini ortadan kaldıran ve egemen kültür ve kurumlarla çatışma noktasına getiren bir araç olarak görmektedir. Halbuki cahil insanlar içinde buldukları sıkıntı ve yoksulluğu, kendi dışında ve kontrol edilemez şartlara bağlayarak şikayetsiz şekilde kabul ederler. Ayrıca Mc Cullock eğitimin çeşitlilik ve yaratıcı zeka üzerinde de olumsuz etkilerinin olduğunu düşünmektedir. Mc Cullock'a göre; Hollanda'nın Merkantilizm döneminde ulaştığı iktisadi refahın kaynağı; kendileri ile birlikte büyük bir teknolojik hüner ve sermaye getiren çok sayıda yabancı göçmeni, hiç bir işleme ve asimilasyona tabi tutmaksızın kabul etmesidir. Bir diğer iktisatçı Marshall (1842-1924) eğitimi; bir sermaye yatırımı olarak niteleyerek, en değerli sermayenin insan varlığına yatırılmış olan sermaye olduğunu ifade etmiştir (Serin, 1972: 8-16).

Anlaşılabileceği gibi dönemler boyunca eğitimin ekonomik açıdan önemi üzerinde geniş ve yaygın değerlendirmeler ve teorik açıklamalar yapılmıştır. Ancak eğitimin ekonomik etkileri ve iktisadi büyüme-kalkınma üzerindeki etkilerini tesbit etmeye ve değerlendirmeye yönelik çalışmalar II. Dünya Savaşı sonrasında rastlar. II. Dünya Savaşı sonrasında sabit sermaye yatırımlarının, bu sermaye teçhizatını kullanmasını bilen, iyi yetişmiş-nitelikli işgücüne sahip ülkelerde (Japonya ve Batı Avrupa ülkeleri), mucizevi iktisadi büyüme sonuçları yaratmış olması iktisatçıların dikkatini çekmiştir. Daha önceleri, toplumların iktisadi büyümeleri mekanik bir şekilde sermaye miktarı ve işgücü sayısına bağlı olarak düşünülmüş, işgücünün bilgi, beceri ve/veya veriminde meydana gelebilecek artışlar dikkate alınmamıştır. Ancak II. Dünya Savaşı sonrasındaki çalışmalar; işgücünün verimliliğini artırmaya yönelik beşeri sermaye yatırımlarının, toplumların iktisadi büyüme performansı üzerinde en güçlü etkiye sahip faktörler olduğunu ortaya çıkarmıştır (Serin, 1972: 16,79).

1.2.1. Beşeri Sermayenin Bir Bileşeni Olarak Eğitim ve İktisadi Büyüme

Son yıllarda özellikle içsel büyüme teorileri alanında yapılan uygulamalı çalışmalarda insan varlığının niteliğini arttırmaya yönelik eğitim harcamalarının, başka bir deyişle beşeri sermaye yatırımlarının ülkelerin büyüme performansları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu tesbit edilmiştir. İçsel Büyüme Teorisi geçmişini Adam Smith'e kadar dayandırabileceğimiz, ancak özellikle Paul Romer(1986: 1002-1037)'in çalışması ile hız kazanan bir

teoridir. İçsel Büyüme Teorisi (Endogenous Growth Theory), büyümeyi sadece sermaye ve emek faktörlerine dayandıran Neo-klasik Büyüme Teorileri'nin ülkeler arasındaki büyüme farklarını açıklama yetersizliklerini gidermeye yönelik olarak ortaya çıkmıştır. İçsel Büyüme Teorisi, ülkelerin büyüme hızlarındaki farklılıkların sermaye ve emek faktörlerinden daha çok, devletin politikaları, beşeri sermaye birikimi, doğurganlık tercihi ve teknolojinin yayılması tarafından belirlendiği fikrine dayanmaktadır (Barro 1996: 145). Romer çalışmasında bilgiyi (teknolojiyi), üretken bir üretim faktörü olarak almış ve bir model kurmuştur. Romer'in temel tezi, bilginin, sermayenin ve emeğin üretkenliğini artıran ölçüde besleyebileceğine yöneliktir.¹ Romer özellikle bilginin, üretim sürecinde artan getirilerin çalışmasını sağlayarak üretkenlik artışı elde edilmesine yol açacağını ifade etmektedir. Benzer şekilde Lucas (1988: 3-42) da beşeri sermayenin fiziksel sermayeye oranındaki artışın, sermayenin getirisini artıracaklarını vurgulamıştır. İçsel Büyüme Teorisi ile ilgilenen iktisatçıların temel bulguları, yüksek büyüme oranlarının özel yatırımların düzeyiyle, uluslararası ticaret ve finans piyasalarına açıklıkla, nüfusun eğitim düzeyiyle, kanun hakimiyeti, politik istikrar ve mülkiyet haklarının korunmasıyla pozitif olarak ilişkili olduğu şeklindedir (Johnson, Holmes ve Kirkpatrick, 1999: 7-8). Ayrıca beşeri sermayenin, devletin sabit sermaye yatırımlarının ve dışa dönük ticaret politikalarının ekonomik büyümeyi desteklediğine yönelik tesbitler vardır (Knight ve Loayza ve Villanueva, 1993: 535-536). Bu konuda yapılan başka çalışmalarda da eğitim ile ilgili olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır (Baro, 1991: 437; Barro ve Sala-i Martin, 1995: 455-456):

i) Başlangıç beşeri sermaye (ortalama ömür ve okullaşma oranı ile ölçülen) düzeyinin büyüme üzerindeki pozitif etkisi, başlangıç kişi başına GSMH düzeyinin pozitif etkisinden nisbi olarak daha önemlidir. Ayrıca başlangıç beşeri sermaye düzeyinin yüksek olduğu ülkelerde, diğer ülkelere oranla daha yüksek bir büyüme hızına ulaşıldığı tesbit edilmiştir.

ii) Daha yüksek beşeri sermayeye sahip ülkeler, aynı zamanda daha düşük doğurganlık oranına ve daha yüksek fiziki yatırım oranına sahiptir.

iii) Bu ülkelerdeki büyüme hızı ve yatırım oranındaki artış, politik istikrar ve piyasa çarpıklıklarının düzeyini gösteren ölçütler ile negatif ilişkili çıkmıştır.²

iv) Devletin kanun hakimiyetini daha etkili şekilde sağlaması halinde, büyümenin bundan olumlu şekilde etkilendiği tesbit edilmiştir.³

Dolayısıyla yapılan çalışmaların bizi götürdüğü nokta, ülkelerin sahip oldukları farklı beşeri sermaye donanımlarının, ekonomik büyüme üzerinde fiziki sermaye donanımından daha etkili olduğu şeklindedir. O halde günümüz

dünyasında bir birimlik sabit sermaye yatırımı yerine, bir birimlik beşeri sermaye yatırımının, iktisaden daha rasyonel kabul edilecek bir tercih olduğu söylenebilir.

1.2.2. Beşeri Sermayenin Bir Bileşeni Olarak Eğitim ve İktisadi Kalkınma

İktisadi kalkınma, bir toplumdaki ekonomik refah artarken, toplumun temel yapısal özelliklerinin de olumlu bir dönüşüm geçirmesini ifade eder. Bu anlamda toplumda yaşayan bireylerin ekonomik ve sosyal yaşam koşullarının gelişmesi, şehirleşmenin artması, alt yapı sorunlarının çözülmesi, eğitim ve sağlık hizmetlerinin kaliteli bir şekilde yaygınlaşması, tarımın ekonomi üzerindeki baskın karakterinin sanayi ve hizmetler sektörü lehinde değişmesi, toplumun her kesiminde var olan kalite, verimlilik ve yolsuzluk sorunlarının azalması yoluyla değişmesi gerekmektedir. Dolayısıyla iktisadi kalkınma, çoğu zaman iktisadi büyüme kavramını da kapsayan daha geniş ve toplumların refah düzeylerini daha iyi temsil eden bir içeriğe sahiptir.

Geçmiş dönemlerde ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ile ilgili sıralamalar ve değerlendirmeler; ilk olarak kişi başına GSMH rakamları kullanılarak yapılmış, daha sonra ülkeler arasındaki satınalma gücü farklarını da dikkate almak için, 1996 Dünya Kalkınma Raporu'nda satınalma gücü paritesine göre kişi başına GSMH rakamları ile de ülkeler arası sıralama yapılmaya başlanmıştır (World Bank, 1997: 21). Ancak yukarıda yapmış olduğumuz iktisadi kalkınma tanımı hatırlanacak olursa, bu göstergeler sadece ülkeler içindeki refahın nicel tarafını temsil etmektedir. Halbuki iktisadi kalkınma, bu bakış açısını aşan ve ülke içindeki refahın nitel tarafını da kapsayan bir özelliğe sahiptir. Dolayısıyla bir ülkenin kalkınmış bir ülke olarak değerlendirilebilmesi için, o ülkedeki hayat kalitesini temsil eden göstergeler gözlemlenmelidir. Bu göstergeler genel bir ifade ile insan hayatının daha kaliteli hale gelmesi için gerekli olan her şeydir. Örneğin; temiz suya ulaşım oranı, bebek ölüm oranı, anne ölüm oranı, aşılanma oranı, ulaşım imkanları ve kalitesi, ortalama ömür, okur-yazar oranı, okullaşma oranı, patent sayısı, kişi başına elektrik tüketimi, 1000 kişiye düşen telefon hattı sayısı, 1000 kişiye düşen otomobil sayısı, karbondioksit emisyonu, tahrip edilen orman alanı miktarı, atık su miktarı, kişi başına gazete-kitap tüketimi, kadın-erkek eşitliği, kırsal kesimde yaşayanların oranı gibi bir çok göstergenin sayılabilmesi mümkündür.

Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) ülkelerdeki kalkınma farklarını hesaplamak ve buna göre ülkeleri sıralamak amacıyla, 1990 yılından beri, ülkelerin gelişmişlik düzeyini İnsani Gelişim Endeksi-İGE (Human Development Index-HDI) adında yeni bir yöntemle ölçmeye başlamıştır. Bu yöntem dikkatleri, ülkeler içindeki hayat kalitesine ve her ülke içerisindeki

bireyler arasında refahın dağılımına yönelmiştir. Aslında yöntemi geliştirenlerin ifade ettiği gibi, çok sayıda göstergeye bağlı olarak bu değerlendirmeyi yapmak arzu edilmektedir. Ancak ülkeler açısından karşılaştırılabilir, sağlıklı ve tüm ülkeler için düzenli olarak hazırlanan sınırlı sayıda veri bulunduğundan, sadece üç husus üzerinde durulmuştur. İGE'nin bu üç bileşeni sırasıyla; (ortalama ömür ile ölçülen) *yaşam beklentisi*, (yetişkin okuma yazma oranı ve ilk, orta, lise düzeyinde okullaşma oranı ile ölçülen) *eğitime katılım* ve satın alma gücü paritesine göre hesaplanan *düzeltilmiş gelir* olarak tesbit edilmiştir (UNDP, 1990).

Yukarıda sayılan ve İGE'de kullanılan göstergelerden bir kısmının eğitimle ilgili olduğunu ve okur yazar oranı ve okullaşma oranı, patent sayısı ve kişi başına gazete-kitap tüketimi gibi bazı göstergelerin kalkınmışlık düzeyinin göstergesi olarak alındığını görmekteyiz. Bu göstergelerden ilk ikisi, toplumda eğitime verilen önemin göstergesi olması açısından yararlıdır. Ancak bunların tek başına eğitim düzeyi ve beşeri sermayenin kalitesi açısından yeterli olduğunu söylemek mümkün değildir. Bu göstergeleri tamamlayıcı olarak; patent sayısı, kişi başına gazete-kitap tüketimi gibi eğitim hizmetleri sonucunda ulaşılan noktaların da dikkate alınması gerekmektedir.

Sonuç olarak çağımızda bir ülkenin iktisaden kalkınmış olarak görülebilmesi açısından; tümüyle iyi eğitilmiş, okuyan, düşünen, fikir üreten, bilimsel yenilik geliştiren, entellektüel olarak dünyayla rekabet edebilen, bilgi teknolojilerinden yararlanan ve bu teknolojiyi geliştirebilen bir insan malzemesine sahip olması gerekmektedir. Dolayısıyla bu sonuca ancak eğitim alanında atılacak doğru adımlarla ulaşmak mümkündür. Bundan sonraki başlık altında Türk eğitim sisteminin genel yapısı ele alınacak ve buradan hareketle eğitimin ekonomik işlevlerini gerçekleştirip gerçekleştirmediği hususu değerlendirilecektir.

2. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ

2.1. Genel Olarak

1982 Anayasası'nın 10, 24, 42, 62, 130, 131, ve 132. maddeleri devletin eğitim alanındaki görev ve sorumluluklarını düzenlemektedir. Bu maddelerde sırası ile; kanun önünde eşitlik, din hürriyeti, eğitim-öğretim hakkı ve ödevi, yabancı ülkelerdeki Türk vatandaşlarına yönelik eğitim hizmetleri ve yükseköğretim kurumları düzenlenmektedir. Bunun dışında 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasası, Türk eğitim sistemini şekillendiren hukuki metin olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türk eğitim sisteminin temel hedefleri de şu şekilde ifade edilmektedir (MEB, 2001: 51):

i) Eğitim sisteminin her kademesinde her yurttaşın ve her öğrencinin, ilgi istek ve yetenekleri doğrultusunda eğitim hizmetinden, sosyal adalet ilkesine uygun olarak fırsat ve olanak eşitliği içinde yararlanmasını sağlamak.

ii) Okul öncesi eğitimi yaygınlaştırarak, okullaşma oranını AB ve OECD ülkeleri düzeyine çıkarmak ve her çocuğun okul öncesi eğitimi almış olarak zorunlu eğitime devamını sağlamak.

iii) Nüfus artışında beklenen dengelenmeye bağlı olarak tüm çağ nüfusunu okullandırmak. Sınıf mevcutlarında, AB standartlarına uygun olarak denge sağlamak, zorunlu eğitim süresini 12 yıla çıkarmak.

iv) Eğitim sistemini, eğitim-insan gücü-istihdam ilişkisini dikkate alan bir sistem bütünlüğü içerisinde yeniden yapılandırmak. İstihdam ihtiyacı ile üniversitelerde eğitime alınacak öğrenci sayısı arasında denge oluşturmak. Mesleki teknik öğretim yoluyla ara insan gücü yetiştirmek.

v) Yaygın eğitim hizmetlerini, meslek edinmek, mesleğinde gelişmek, meslek değiştirmek isteyen herkese, yaşam boyu eğitim olanağı sunacak şekilde yapılandırmak. Uzaktan eğitim örgün eğitim-halk eğitimi arasında işlevsel bağı kurmak. Sürekli eğitimde, hedef kitleyi toplumun tümünü kapsayacak şekilde genişletmek.

2001 Ekim ayı itibariyle eğitim sistemindeki çeşitli düzeylerde öğrenci, öğretmen ve öğretmen başına düşen öğrenci sayıları da Tablo 1.'de görülmektedir (MEB, 2001: 124).

Tablo 1. 2001-2002 Öğretim Yılında Eğitim Kademelerine Göre Sayısal Durum

| Eğitim Kademeleri | Okul/Sınıf/ Kurum Sayısı | Öğrenci Sayısı | Öğretmen Sayısı | Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı |
|---------------------------|--------------------------|-----------------------|---------------------|--------------------------------------|
| Okul Öncesi Eğitim | 10554 | 256392 | 14520 | 17.7 |
| Resmi | 9755 (%92) | 238240 (%93) | 12698 (%87) | 18.8 |
| Özel | 799 (%8) | 18152 (%7) | 1822 (%13) | 10.0 |
| İlköğretim | 34993 | 10310844 | 375511 | 27.5 |
| Resmi | 34351 (%98) | 10139221 (%98) | 360700 (%96) | 28.1 |
| Özel | 642 (%2) | 171623 (%2) | 14811 (%4) | 11.6 |
| Ortaöğretim | 6065 | 2312271 | 138785 | 16.7 |
| Resmi | 5578 (%92) | 2239135 (%97) | 130556 (%94) | 17.2 |
| Özel | 487 (%8) | 73136 (%3) | 8229 (%6) | 8.9 |
| Örgün Eğitim | 51612 | 12879507 | 528816 | 24.4 |
| Resmi | 49684 (%96) | 12616596 (%98) | 503954 (%95) | 25.0 |
| Özel | 1928 (%4) | 262911 (%2) | 24862 (%5) | 10.6 |
| Yaygın Eğitim | 7261 | 3211278 | 49989 | 64.2 |
| Resmi | 1934 (%27) | 1644431 (%51) | 11979 (%24) | 137.3 |
| Özel | 5327 (%73) | 1566847 (%49) | 38010 (%76) | 41.2 |
| Toplam | 58873 | 16090785 | 578805 | 27.8 |
| Resmi | 51618 (%88) | 14261027 (%89) | 515933 (%89) | 27.6 |
| Özel | 7255 (%12) | 1829758 (%11) | 62872 (%11) | 29.1 |

2.2. Eğitim Sorunları

Türkiye'nin eğitim sorunlarını üç bakış açısı ile inceleyebiliriz. Bunlardan birincisi toplum olarak eğitim düzeyini gösteren ve genellikle uluslararası karşılaştırmalarda kullanılan okuma yazma oranı ve okullaşma oranları ile ilgili yetersizlikleri incelemek. Diğer ikisi ise; üniversite öncesi ve yükseköğretime ilişkin olarak karşılaşılan sorunların incelenmesi.

2.2.1. Genel Olarak

Genel olarak Türk toplumunun genel eğitim düzeyinin yeterli olduğunu söylemek mümkün değildir. Nitekim Türkiyede 2001 yılı itibariyle yetişkin nüfusun okur-yazarlık oranı erkeklerde %94.6, kadınlarda %78.6 ve genel olarak da %86.6 dır (DİE, 2002). Yani Türkiye'de her 8-9 yetişkin bireyden biri okur-yazar değildir. Gelişmiş ülkelerde ve bazı gelişmekte olan ülkelerde bu oranın %100 olduğu düşünülürse sorunun ciddiyeti kolayca anlaşılır. 1999-2000

öğretim yılında Türkiye'deki okullaşma oranları, okul öncesi eğitimde %9.8, ilköğretimde %97.6, ortaöğretimde %59.4 ve yükseköğretim de ise %27.8⁴ şeklindedir (DİE, 2002). Benzer şekilde gelişmiş ve bazı gelişmekte olan ülkelerin okullaşma oranları incelendiğinde; 1996 yılı için okul öncesi eğitimde Fransa'da %85, İspanya'da %71, Portekiz'de %59, İtalya'da %96 ve Jameyka'da %83 okullaşma oranına, yine 1996 yılı için ilköğretimde Fransa'da % 100, İspanya'da %100, Tunus'da %97.6 ve İtalya'da %100 okullaşma oranına ulaşıldığı görülmektedir. (World Bank, 1999).

2.2.2. Üniversite Öncesi Eğitim Kademelerinin Sorunları ve Çözüm Önerileri

2.2.2.1. Üniversite Öncesi Eğitim Kademelerinin Sorunları

Üniversite eğitimi öncesinde verilen eğitimin sorunları şu şekilde tasnif edilebilir (Baloğlu, 1990: 69-88):

a) İkili Öğretim Sorunu: İkili öğretim uygulaması, aynı okul bünyesinde sabah ve öğleden sonra olmak üzere iki eğitim programının yürütülmesidir. Dolayısıyla bu uygulama, çalışmanın çok erken ve geç saatlere sıkıştırılması, eğitim kalitesinin düşmesi gibi sorunlar doğurmaktadır. Halen ilköğretim okullarının %27'sinde ikili öğretime devam edildiği görülmektedir (Baykul ve diğerleri 2002: 158).

b) Kalabalık Sınıflar Sorunu: Sınıf mevcutlarının kalabalık olması (özellikle öğrenci ile yakından ilgilenmenin gerektiği ilköğretim düzeyinde) eğitim kalitesinin düşmesine yol açmakta, sınıf içinde ve dışında öğretmenin öğrencisini etkili şekilde takip etme imkanını ortadan kaldırmaktadır.

c) Bina ve Donanım Sorunu: Okullar çağdaş ihtiyaçlara cevap verebilecek fiziki yapıdan yoksun ve kalitesizdir. Çoğu okul binasında laboratuvar, spor salonu, bilgisayar odası ve kütüphane imkanı yoktur. Yapılan bir araştırmada ele alınan 219 ilköğretim okulunun % 26'sında kütüphane, %52'sinde çok amaçlı salon ve %86'ında spor salonu bulunmamaktadır (Baykul ve diğerleri 2002: 163). Özellikle son dönemde yaşanan depremlerle birlikte yaygın şekilde gündemde olan konu; olası bir deprem durumunda okulların ayakta kalıp kalamayacağı ve binaların depreme karşı nasıl güçlendirilebileceği meselesidir. Son Bingöl depreminde Çeltiksuyu Yatılı İlköğretim Bölge Okulu'nda 84 öğrencinin ölmesi bu konudaki endişeleri daha güçlü ve haklı hale getirmiştir.

d) Öğretim Programları ve Ders Kitapları Sorunu: Öğretim programları ve ders kitapları öğrencileri ilgi ve yetenekleri ölçüsünde ve doğrultusunda yetiştirecek, onlara ezber yerine öğrenmeyi öğretecek, temel kavramları anlama, yorumlama ve uygulama imkanı verebilecek, problem

çözme yetenek ve davranışları ile bilimsel düşünme alışkanlığı kazandıracak yönde oluşturulamamıştır.⁵

e) Verimlilik Sorunu: Eğitim sistemi içinde yıl kaybetme oranı diğer Avrupa ülkeleri ile karşılaştırıldığında çok yüksektir. 1988-1989 öğretim yılı için başarısızlık oranı ortalama olarak %13,6 dır. Halbuki Avrupa ülkelerinde öğrenciler genellikle yıl kaybetmeksizin, yetenekleri ölçüsünde yetiştirilmektedir. Bu durumun yarattığı verimsizlik ve kaynak israfı ciddi boyutlara ulaşmaktadır. 1987-1988 öğretim yılında yıl tekrarının yaratmış olduğu kayıp toplam 874 milyar TL'sına, 1983-1987 dönemi için ise yaklaşık 4,1 trilyon TL'ye ulaşmıştır. Bu tutar dolar cinsinden ele alındığında, yaklaşık 7-8 milyar dolarlık bir ekonomik değeri ifade etmektedir.

f) Ders Araç ve Gereçleri Sorunu: Eğitim sürecinde kalıplaşmış geleneksel öğretim programları ile yetersiz eğitim araçları yıllardan beri önemli bir değişikliğe uğramadan kullanılmaya devam etmektedir. Eğitim sürecinde çağdaş eğitim araçları olan bilgisayar ve internet kullanılmamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde 16 Mart 2002 tarihi itibariyle bulunan 154759 bilgisayardan sadece 15174 adedi, yani %9,8'i 10 Gigabyte'ın üzerinde bir sabit disk büyüklüğüne sahiptir⁶. Ayrıca bakanlık bünyesindeki 157235 bilgisayardan sadece 6825 adedi yani %4,3'ü internete bağlıdır (MEB, 2002: 194,203). Bu araçlar gelişmiş ülkelerin üniversite öncesi eğitim sürecinde yaygın şekilde kullanılmaktadır. ABD'de 15 bin öğretmen üzerinde yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin %97'sinin evinde ya da işyerinde mesleği ile ilgili olarak bilgisayar kullandığı, %53'ünün bilgisayar yazılımlarını sınıfta öğretim amacıyla kullandığı ve %61'inin interneti öğretim amacıyla kullandığı tesbit edilmiştir (Aşkar, 1999: 395).

g) Öğretmen Sorunu: Türkiye'de 2001-2002 öğretim yılında öğretmen başına düşen öğrenci sayıları Tablo 1.'de görülebilmektedir. Buna göre; okul öncesi eğitiminde 17.7, ilköğretimde 27.5, ortaöğretimde 16.7 ve genel olarak örgün öğretimde de 24.4 olduğu görülmektedir⁷ (MEB, 2001:124). Zaman içinde bu konuda yaşanan iyileşmeye rağmen Avrupa ülkeleri ile karşılaştırıldığında, Türkiye'de bu konuda hala katedilmesi gereken bir mesafe olduğu görülmektedir. Avrupa ülkelerinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısının ortalama olarak, 15-20 arasında değişmekte olduğu söylenebilir (Baloğlu, 1990: 79). Ayrıca bu sonuçlar, özellikle öğrenci ile yakından ilgilenilmesi gereken ilköğretim düzeyinde yeterli seviyeye ulaşamadığını göstermektedir. İlköğretimde öğretmen başına 27.5 öğrenci düşerken, bu sayı ortaöğretimde öğretmen başına 16.7 dir. Bu durum hem eğitim bilimi açısından, hem de temel eğitimin pozitif dışsallığının daha fazla olduğu düşünüldüğünde, iktisat bilimi açısından yanlış bir tahsisi sergilemektedir. Bunun dışında öğretmenlerin nitelikleri ile ilgili olarak da ciddi sorunlar vardır. Herşeyden önce öğretmenlik, cazibesini yitirmiş bir meslek konumundadır. Bunun sonucu olarak üniversiteye geçiş sürecinde hem genel olarak hem de başarılı öğrenciler arasında öğretmenlik mesleğinin tercih edilme oranı düşmektedir. Buna bağlı

olarak öğretmenlik mesleği sevgi ve arzuyu yürütülen bir meslek olmaktan çıkmıştır. Eğitim Fakültesi öğrencileri arasında yapılan bir araştırmada; öğretmenlik mesleğini seçenlerin büyük bir oranda kırsal kökenli olduğu, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ailelerden geldikleri, genellikle işçi, çiftçi, küçük esnaf ve memur çocukları oldukları, üniversite sınavlarında bu mesleği genellikle son sıralarda ve isteksiz olarak tercih ettikleri, örnekleme giren birinci sınıf eğitim fakültesi öğrencilerinin %63'ünün üniversite sınavına kesin olarak tekrar gireceklerini ifade ettikleri tesbit edilmiştir (Merter 1996: 397-407). Bunun dışında mevcut eğitim kadrosunun niteliklerinin geliştirilerek hayat boyu öğrenme dinamiğine kavuşturulamadıkları, bu amaçla düzenlenen hizmet içi eğitim programlarının hem sayı hem de içerik yönünden yetersiz olduğu söylenebilir.⁸

h) Eğitimde Bölgeler Arası Dengesizlik: 1965 ile 1976 yılları arasında üniversite seçme sınavındaki başarı durumunu ele alan bir çalışmada, bölgeler itibariyle üniversite sınavlarında başarı durumunun farklılaştığı ve farklılığın korunduğu görülmektedir. Çalışmada Doğu ve Güney Doğu Anadolu bölgelerinden sınava katılan öğrencilerin diğer bölgelerle kıyaslandığında başarı düzeyinin düşük kaldığı tesbit edilmiştir (Mıhcıoğlu, 1980: 34-35). Bugün geldiğimiz noktada benzer bir sonuca, bölgeler itibariyle öğretmen başına düşen öğrenci sayılarını inceleyerek ulaşmak mümkündür. 2001-2002 öğretim yılında ilköğretimde Ege Bölgesi'nde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 23.4 iken, bu sayı Doğu Anadolu Bölgesi'nde 29.2 ve Güney Doğu Anadolu Bölgesi'nde 37.7 dir. Genel ortaöğretimde ise bu oranlar sırasıyla 18.2, 20.5 ve 27.4 dır (MEB, 2001: 134, 139). Dolayısıyla eğitim hizmetlerinde sayısal olarak dahi bölgeler itibariyle standart bir uygulama sağlanamamıştır.

i) Kaynak Yetersizliği Sorunu: Türkiye'de eğitim ile ilgili olarak sorun diye nitelenen hususların hemen hemen tamamının ortak noktası; kaynak yetersizliği sorununa dayanmasıdır. Son 10-15 yılda eğitim hizmetine ayrılan kaynağın bütçe ve GSMH rakamları ile kıyaslanmasından, bu konudaki gelişmeler ve Türkiye'nin konumu ortaya konabilir.

Tablo 2. Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı Bütçesinin Nispi Büyüklükleri

| Yıl | MEB Bütçesinin GSMH'ya Oranı | MEB Bütçesinin Konsolide Bütçeye Oranı | Konsolide Bütçenin GSMH'ya Oranı |
|------------------|------------------------------|--|----------------------------------|
| 1990 | 2.14 | 13.21 | 16.2 |
| 1995 | 1.73 | 10.17 | 17.1 |
| 2000 | 2.65 | 7.17 | 37.1 |
| 2002 | 2.65 | 7.60 | 34.9 |
| 1990-2002 | 2.4 | 10.19 | 24.3 |

Kaynak: MEB, 2002 Yılı Başında Milli Eğitim, s. 332'den yararlanılarak hazırlanmıştır.

Türkiye’de devletin Milli Eğitim Bakanlığı bütçesi olarak ayırdığı pay, dönem boyunca GSMH’ye oranı itibariyle hemen hemen aynı kalırken, konsolide bütçeden ayrılan pay yaklaşık yarıya düşmüştür. Başka bir tesbit olarak, konsolide bütçenin GSMH’ya oranı ile MEB bütçesinin GSMH’ye oranı arasında yapılabilecek bir karşılaştırmadan yararlanmak mümkündür. 1990-2002 döneminde konsolide bütçenin GSMH’ye oranı yaklaşık iki katına çıkmıştır.⁹ Halbuki aynı dönemde MEB bütçesinin GSMH’ye oranında benzer bir artışın olduğunu söylememiz mümkün değildir. Oysa dünyanın gelişmiş ve bazı gelişmekte olan ülkelerinde ise eğitim harcamalarının GSMH’ye oranının, %3-7 arasında (1995 yılı için G.Afrika’da %6.8, Fransa 6.1, Brezilya ve Portekiz’de %5.5, ABD’de %5.4, İspanya’da %4.9, Almanya’da %4.8, Arjantin’de %3.3 ve Türkiye’de %2.2¹⁰) seyretmekte olduğunu görmekteyiz (World Bank, 1999). Bu oran Avrupa Birliği ortalaması olarak %5.3 dür. Üstelik AB ülkelerinde 0-14 yaş nüfusun toplam nüfusa oranı yaklaşık %17-18 dir. Türkiye’de ise bu oran %31’dir. Dolayısıyla Türkiye, eğitilmesi gereken nüfusunun büyüklüğü diğer ülkelerle kıyaslandığında daha yüksek olmasına rağmen, eğitime nispi olarak daha az kaynak ayırmaktadır (Güran, 2001: 211-212). Türkiye’nin eğitim alanındaki kaynak yetersizliği sorununu aşabilmesi için, eğitime ayrılan kaynağın reel olarak büyüme hızının üstünde gerçekleşmesi gerekmektedir (Cingi, 1991: 29).

Eğitimde kaynak yetersizliği meselesini öğrenci başına harcama düzeylerinden de tesbit etmek mümkündür. Tablo-3’de bazı ülkelerde eğitim düzeylerine göre öğrenci başına harcama miktarları yer almaktadır:

Tablo 3. Ülkelere Göre Farklı Eğitim Kademelerinde Öğrenci Başına Harcama (1993)¹¹

| Ülke | İlköğretim (Dolar) | Ortaöğretim (Dolar) | Üniversite (Dolar) | Kişi Başına Milli Gelir (Dolar)* | | | |
|----------------|--------------------|---------------------|--------------------|----------------------------------|-------|-------|--------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 1/4 | 2/4 | 3/4 |
| İsviçre | 5835 | 7024 | 1573 | 45713 | 12,76 | 15,37 | 3,44 |
| ABD | 5492 | 6541 | 14607 | 25779 | 21,30 | 25,37 | 56,66 |
| İtalya | 4107 | 5235 | 5169 | 17820 | 23,05 | 29,38 | 29,01 |
| Almanya | 2815 | 6481 | 7902 | 28492 | 9,88 | 22,75 | 27,73 |
| İngiltere | 3295 | 4494 | 8241 | 17678 | 18,64 | 25,42 | 46,62 |
| İrlanda | 1882 | 3031 | 7076 | 13265 | 14,19 | 22,85 | 53,34 |
| İspanya | 2293 | 3033 | 3835 | 13515 | 16,97 | 22,44 | 28,38 |
| Meksika | 741 | 1477 | 4265 | 3225 | 22,98 | 45,80 | 132,25 |
| Portekiz | 2581 | 2491 | 5667 | 10072 | 25,63 | 24,73 | 56,26 |
| Türkiye | 832 | 587 | 2696 | 2846 | 29,23 | 20,63 | 94,73 |

* 1995 sabit fiyatlarıyla

Kaynak: TİSK, Türkiye’de ve Dünya’da Mesleki Eğitim, s. 34’den yararlanılarak hazırlanmıştır.

Tablo 3.'den anlaşılacağı gibi kaynak yetersizliği öğretimin her kademesinde öğrenci başına düşen harcamaların miktarının düşük kalmasına yol açmakta ve daha önce ele aldığımız sorunların doğmasına zemin hazırlamaktadır. Ancak Türkiye'nin eğitim için ayırdığı kaynak, ulaşılmış olduğu kişi başına gelir düzeyi ile kıyaslandığında hiç de azımsanmayacak düzeydedir. Çünkü Türkiye ilköğretimde kişi başına gelirin yaklaşık yüzde 29'unu, ortaöğretimde yaklaşık yüzde 20'sini ve yükseköğretimde de yaklaşık yüzde 95'ini öğrenci başına harcama olarak gerçekleştirmektedir. Bu rakamlar, diğer ülkelerin öğrenci başına harcama/kişi başına gelir oranıyla kıyaslandığında oldukça yüksek değerleri ifade etmektedir.¹²

Ayrıca bu rakamlar içinde ailelerin ortaöğretim kurumları ve yükseköğretime hazırlık kursları (gölge eğitim) için yapmış olduğu harcamalar yer almamaktadır. Yapılan bir çalışmaya göre 1997 yılı itibarıyla üniversitelerde eğitim gören öğrencilerin yaklaşık %78'i üniversiteye hazırlık kurslarına devam etmiş ve ortalama olarak 148 milyon TL (1997 haziran döviz kurlarına göre yaklaşık 1000 dolar) harcama yapmıştır (www.yok.gov.tr/egitim/raporlar/ailegel.html).¹³ Bu rakam üniversitemizdeki öğrenci sayıları ile birlikte düşünüldüğünde yaklaşık 1 milyar dolarlık bir toplamı ifade etmektedir. Öğrenci başına bin dolarlık harcama, Türkiye'nin ortaöğretimde ve ilköğretimdeki öğrenci başına harcama rakamları dikkate alındığında da çok ciddi boyuttadır. Dolayısıyla ülkede genel olarak eğitim alanına tahsis edilen özel ve kamusal kaynaklar hiç de azımsanmayacak düzeydedir. Ancak bu kaynağın, ülkenin ihtiyaç duyduğu nitelikteki beşeri kaynak donanımını sağlayacak şekilde kullanıldığını söylemek mümkün değildir.

j) Yanlış Dizayn Edilmiş Eğitim Sistemi: Türk eğitim sisteminin içinde barındırdığı tekil kurumsal özellikler biraraya geldiğinde, sistematik bir sorunlar demeti haline gelmektedir. Sistematik sorunlar haline gelen temel kurumsal düzenlemeler şu şekilde sayılabilir:

- Mesleki eğitim yaygınlaştırılamamıştır. 2001-2002 öğretim yılında ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin sadece %35,1'i mesleki ve teknik eğitim okullarında okumaktadır (MEB 2001; www.meb.gov.tr/stats/Apk2002/63.htm#6b33). Dolayısıyla genel ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrenci sayısı yaklaşık 1.5 milyondur. Bunların her yıl yaklaşık %25'inin üniversite kapılarına geldiği düşünüldüğünde, mesleki ve teknik liselerden sınava girenler, iki ve daha fazla kez sınava girenler dahil edilmeden dahi, mevcut hali ile yükseköğretim sisteminin bu talebe cevap vermesinin mümkün olamayacağı anlaşılacaktır.

- Genel ve mesleki-teknik ortaöğretim kurumlarından mezun olanların hemen hemen tümü, gerek kendilerini yeterli donanımda hissetmedikleri için,

gerek toplumsal baskılar, gerekse ekonomik nedenlerle yükseköğretime yönelmekte ve bu durum üniversite kapılarında yığılma olgusunu doğurmaktadır. Bu süreç hem meslek liselerinin işlevini yerine getirememesi hem de işgücü kaybı anlamına gelmektedir.

- Özellikle ortaöğretimde eğitim kalitesinin standartlaştırılmaması en azından zeki ve çalışkan öğrencilerin iyi bir eğitim alması kaygısı ile, farklı kalitede eğitim veren eğitim kurumlarının doğmasına (Fen Liseleri ve Anadolu Liseleri gibi) yol açmıştır. Bu yapı daha sonra eşit koşullarda bir seçme sınavına girecek öğrenciler arasında, sınava hazırlık aşamasında eşitsizlik doğmasına yol açmaktadır.¹⁴ Bu durum beraberinde, dersane kültürünün ve kurumlarının da yaygınlaşmasına zemin hazırlamaktadır. Bu sonuç bir yandan kaynak israfı bir yandan da fırsat eşitliğinin bozulması anlamına gelmektedir. Bu niteliği ile eğitim sistemi, kırsal bölgelerde yaşayan öğrenciler açısından bir kısır döngü olarak nitelenebilir. İyi ve yeterli bir okul öncesi ve ilköğretim eğitimi alamadığı ve dershaneye gidemediği için, Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı'nda başarısız olan ve bu nedenle Fen Lisesi veya Anadolu Lisesi'ne gidemeyen, ardından da ekonomik veya bölgesel şartlar yüzünden dersane eğitimi alamayanların öğrenci seçme sınavında (ÖSS) başarısız olması kaçınılmaz gözükmektedir. Bu haliyle eğitim sistemi hem etkin hem de fırsat eşitliğini sağlayacak sonuçlar yaratamamaktadır.

k) Eğitimde Kalite Sorunu: Üniversite öncesi eğitimin kalitesi çok düşüktür. Bu konuda en çarpıcı sonuçlar, öğrenci seçme sınavı (ÖSS) sonuçlarında gözükmektedir. 2002 yılı ÖSS sonuçları incelendiğinde; Türkiye genelinde ortaöğretim okulları birincisi olan 6236 okul birincisinden, sadece 3477 adedi lisans programlarına, 708 adedi açıköğretim ve önlisans programlarına kaydolabilmiştir. Geriye kalan 2051 ortaöğretim okulu birincisi, herhangi bir yükseköğretim programına kayıt yaptıramamıştır (ÖSYM 2003a). Dolayısıyla lise birincilerinin dahi ÖSS'de başarısız olması, üniversite öncesi eğitimin kalitesi ile ilgili olarak soru işaretleri doğurmakta ve verilen diplomaların denkliği ve geçerliliği hususunda şüpheler uyandırmaktadır. Benzer bir değerlendirmeye sınava giren öğrencilerin sorulara verdikleri doğru cevap sayısının incelenmesi ile ulaşılabılır. 2002 ÖSS istatistiklerine göre, matematik sorusu cevaplayan öğrencilerden %38'i, Türkçe sorusu cevaplayan öğrencilerden %7'si, fizik sorusu cevaplayan öğrencilerden %65'i bu testlerden sıfır ve sıfırın altında puan almıştır (ÖSYM 2003a). Bu sonuçlar, bu öğrencilere hiç ortaöğretim eğitimi verilmemiş olsaydı ulaşılabilecek sonuçlardan farksızdır. Eğitimdeki kalite sorununu gösteren bir başka kanıt, 2003 ortaöğretim seçme sınavı sonuçlarıdır. Bu sınava ait istatistiklere göre; sınava giren öğrencilerin %6,8'i yani 40586 aday sıfır ve sıfırın altında puan almıştır (<http://www.hurriyetim.com.tr/genc/03/53egit.asp>). Bu sonuçlar üniversite öncesi eğitimde kalite ve kaynak israfı sorununun ciddi boyutta varlığını göstermektedir.

2.2.2.2. Çözüm Önerileri

Türkiye'nin üniversite öncesi eğitim alanıyla ilgili olarak içinde bulunduğu sorunlar; kaynak yetersizliği ve kalite sorunu olmak üzere iki kümede toplanabilir. Zira yukarıda ifade edilen sorunlar tek tek ele alındığında, hemen hemen tamamının bu iki kategori içinde kendine bir yer bulduğu söylenebilir. O halde bu iki temel sorunun aşılabilmesi için üretilebilecek her türlü politika önerisi, çözüm sürecine katkı getirecektir.

Bugün Türkiye'nin içinde bulunduğu ekonomik ve sosyal şartlar dikkate alındığında, devletin böylesine kapsamlı bir hizmetin yürütülmesinde aciz kaldığı yadsınamaz. Bu durum, özellikle ortaöğretim alanında özel sektörün katkısının acilen harekete geçirilmesi gerektiğini düşündürmektedir.

Özel sektörün katkısının artırılması, maddi açıdan eğitimini finanse etme imkanı olan bireylerin bu hizmeti parayla satın alabildiği, maddi açıdan yetersiz ancak başarılı öğrencilerin burslar aracılığıyla eğitimini sürdürebildiği ve maddi açıdan yetersiz, eğitim performansı açısından başarısız, ancak istekli olan öğrencilerin ise kredi kurumları aracılığıyla eğitim alabildikleri bir yapı içerisinde hem etkin hem de adaletli sonuçlar yaratabilir. Böyle bir yapıyla eğitim sürecinde, eğitim kurumları ve öğrenciler arasında yapıcı bir rekabet oluşacak ve eğitim kalitesi yükselecektir.

Eğitimdeki kalite sorunu ile ilgili olarak da, ilköğretim ve ortaöğretimin tamamlanmasını müteakip, bir ortak-genel yeterlilik sınavı uygulaması önerilebilir. Böylece diplomalarda gerekli denklik sağlanabilir. Mevcut haliyle eğitim sistemimizden edinilen diplomalar, standart ölçme ve değerlendirme belgeleri olmaktan uzaktır.

2.2.3. Yükseköğretimde Sorunlar ve Çözüm Önerileri

2.2.3.1. Yükseköğretimde Sorunlar

Yukarıda ifade ettiğimiz sorunların, farklı nitelik ve derecede yükseköğretim için de geçerli olduğu bilinmektedir. Türkiye'de 1999-2000 öğretim yılında yükseköğretimde brüt okullaşma oranı yüzde 28 düzeyindedir. Bu oran dünyadaki bir çok ülkenin okullaşma oranı ile kıyaslandığında oldukça düşüktür. Yükseköğretimde okullaşma oranı, ABD'de yüzde 81, Kanada'da yüzde 88, Japonya'da yüzde 41, Yunanistan ve İtalya'da yüzde 47, Güney Kore'de yüzde 68, Portekiz'de yüzde 39 ve 1997'de gelişmiş ülkeler ortalaması olarak yüzde 57.4 dür (UNESCO, 1999; World Bank, 2000).

Türkiye’de halen 74 üniversite ve 2 yüksek teknoloji enstitüsü bulunmakta olup, bu üniversitelerin bir kısmına ilişkin değerlendirme yapmamıza imkan verebilecek bir tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 4. Üniversitelerimiz İtibariyle Bazı Sayısal Büyüklükler (1998)

| Üniversite Adı | Öğretim Üyesi Başına Düşen Öğrenci Sayısı | Öğrenci Başına Düşen Kapalı Alan (m ²) | Öğrenci Başına Düşen Kitap Sayısı |
|---------------------------------|---|--|-----------------------------------|
| Abant İzzet Baysal Üniversitesi | 70,6 | 17,58 | 3 |
| Adnan Menderes Üniversitesi | 24,5 | 5,05 | 2,2 |
| Afyon Kocatepe Üniversitesi | 159 | 12,74 | 0,5 |
| Akdeniz Üniversitesi | 30 | 16,12 | 2,9 |
| Anadolu Üniversitesi | 41,6 | 12,71 | 8 |
| Ankara Üniversitesi | 22,7 | 80,08 | 17,9 |
| Atatürk Üniversitesi | 43,3 | 18,07 | 7,6 |
| Balıkesir Üniversitesi | 85,5 | 5,07 | 0,3 |
| Boğaziçi Üniversitesi | 30,1 | 16,27 | 34 |
| Çanakkale Üniversitesi | 92,4 | 7,53 | 1,5 |
| Celal Bayar Üniversitesi | 41,4 | 9,25 | 3,1 |
| Cumhuriyet Üniversitesi | 42 | 3,37 | 1,95 |
| Çukurova Üniversitesi | 31,3 | 21,06 | 5,5 |
| Dicle Üniversitesi | 38 | 23,67 | 5,4 |
| Dokuz Eylül Üniversitesi | 47,5 | 11,28 | 6,2 |
| Dumlupınar Üniversitesi | 230 | 3,18 | 2 |
| Ege Üniversitesi | 28 | 18,41 | 0,7 |
| Erciyes Üniversitesi | 53,6 | 16,13 | 3,1 |
| Fırat Üniversitesi | 35,7 | 13,97 | 7,3 |
| Galatasaray Üniversitesi | 30,8 | 15,03 | 11,4 |
| Gazi Üniversitesi | 41,6 | 10,78 | 2,7 |
| Gaziantep Üniversitesi | 39,5 | 40,34 | 11,3 |
| Gaziosmanpaşa Üniversitesi | 72,8 | 18,5 | 3,8 |
| Gebze Yüksek Teknoloji Enst. | 11,2 | 19,96 | 3,8 |
| Hacettepe Üniversitesi | 21 | 15,62 | 11,5 |
| Harran Üniversitesi | 60,7 | 9,56 | 1,5 |
| İnönü Üniversitesi | 70,2 | 6,23 | 2 |
| İstanbul Üniversitesi | 35,5 | 11,54 | 5,7 |
| İstanbul Teknik Üniversitesi | 25,5 | 24,53 | 11,7 |
| İzmir Yüksek Teknoloji Enst. | 7,7 | 26,15 | 22 |
| Kafkas Üniversitesi | 44 | 12,34 | 2,2 |
| K. Maraş Sütçü İmam Üniver. | 55 | 7,63 | 2,6 |
| Karadeniz Teknik Üniversitesi | 67,3 | 5,52 | 2,8 |
| Kırıkkale Üniversitesi | 40,6 | 7,32 | 4,7 |
| Kocaeli Üniversitesi | 56,3 | 3,1 | 2,4 |
| Marmara Üniversitesi | 46,8 | 5,1 | 3,1 |

Tablo 4'ün Devamı:

| | | | |
|-------------------------------|--------------|--------------|-------------|
| Mersin Üniversitesi | 53,2 | 10,3 | 1,85 |
| Mimar Sinan Üniversitesi | 24 | 10,6 | 7,8* |
| Muğla Üniversitesi | 69,7 | 13,81 | 3,4 |
| Mustafa Kemal Üniversitesi | 87,8 | 5,3 | 3,4 |
| Niğde Üniversitesi | 172,7 | 3,5 | 0,6 |
| Ondokuz Mayıs Üniversitesi | 62 | 10,39 | 5,5 |
| Orta Doğu Teknik Üniversitesi | 26,3 | 24,87 | 16,5 |
| Osman Gazi Üniversitesi | 23,2 | 30,11 | 8,2 |
| Pamukkale Üniversitesi | 47 | 4,5 | 2,03 |
| Sakarya Üniversitesi | 68 | 3,05 | 1,4 |
| Selçuk Üniversitesi | 72,2 | 5,21 | 4 |
| Süleyman Demirel Üniversitesi | 67 | 6,63 | 1,16 |
| Trakya Üniversitesi | 59,3 | 7,08 | 0,65 |
| Uludağ Üniversitesi | 62,9 | 10,13 | 3,5 |
| Yıldız Teknik Üniversitesi | 43,6 | 5,4 | 3,2 |
| Yüzüncü Yıl Üniversitesi | 32,3 | 14,9 | 2,9 |
| Zonguldak Karaelmas Üniver.. | 53,6 | 15,46 | 5,2 |
| Atılım Üniversitesi | 26 | 19 | 12,7 |
| Başkent Üniversitesi | 23,5 | 18,44 | 6,9 |
| Beykent Üniversitesi | 20,1 | 28,68 | 13,4 |
| Bilkent Üniversitesi | 66,7 | 38,98 | 27,5 |
| Çağ Üniversitesi | 56 | 4,46 | 3,35 |
| Çankaya Üniversitesi | 38,2 | 7,27 | 1,45 |
| Doğuş Üniversitesi | 50 | 15,96 | 11,3 |
| Fatih Üniversitesi | 55,4 | 12,97 | 3,8 |
| Haliç Üniversitesi | 21,4 | 12,5 | 10 |
| Işık Üniversitesi | 86,3 | 7,33 | 5,1 |
| İstanbul Bilgi Üniversitesi | 43,8 | 6,17 | 1,3 |
| İstanbul Kültür Üniversitesi | 16,3 | 18,62 | 3,4 |
| Koç Üniversitesi | 19,6 | 10,35 | 68,9 |
| Maltepe Üniversitesi | 16 | 11,29 | 27,2 |
| Yeditepe Üniversitesi | 34,7 | 10,69 | 2,67 |
| Ortalama | 51,06 | 14,04 | 7,07 |

* Materyel sayısı

Kaynak: Millî Eğitim Bakanlığı, Cumhuriyetin 75. Yılında Yükseköğretim, adlı çalışmadan faydalanılarak tarafımızdan oluşturulmuştur.

Tablo 4.'ün incelenmesinden çok çarpıcı sonuçların çıktığını söyleyebiliriz. Kimi üniversitelerimizde bir öğretim üyesi başına yaklaşık 150-250 öğrenci düşmektedir. Bu öğretim üyelerinin profesör, doçent ve yardımcı doçent ünvanlarından oluştuğu ve özellikle gelişmekte olan üniversitelerde bu sayı içerisindeki profesör sayısının yaklaşık %10-20 oranında olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerin bırakın derste koridorlar ya da kampüs içinde dahi, üniversitenin havasını şahsında hissedeceği bir profesörle karşılaşması imkansız hale gelmektedir. Benzer şekilde kapalı alan imkanları açısından da

çok ciddi yetersizliklerin olduğunu ve bazı üniversitelerde, öğrenci başına düşen kapalı mekan miktarının üç metrekareye kadar düştüğü görülmektedir. Bu alanın bir kısmının koridor, öğretim üyesi ve öğretim yardımcılarının odası, kafeterya, spor salonu ve benzeri mekanlar olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerin eğitim amacıyla kullanmış olduğu alanın ne kadar sınırlı olduğu anlaşılacaktır. Üniversitelerimizde öğrenci başına kitap sayısında da çok ciddi yetersizlikler söz konusudur. Bazı üniversitelerde öğrenci başına düşen kitap sayısının birin altına düştüğü görülmektedir. Bu durum oldukça düşündürücüdür. Herşeyden önce bu yetersizlikler yeni kurulan üniversitelerin hazır olmadan öğrenci kabul ettiğini ve kitlesel eğitim yaptığını göstermektedir. Okuma alışkanlığının yeterince gelişmemiş olduğu ülkemizde, üniversitelerimizin çoğunda da aynı zafiyetin görüldüğü anlaşılmaktadır.

Tablo 4.'ün incelenmesinden ortaya çıkan bir sonuç da, üniversitelerin dual yapıya sahip olduğudur. Bir yanda evrensel normlara uyum gösterebilen Boğaziçi, ODTÜ ve Koç Üniversiteleri gibi üniversiteler varken, diğer yanda iyi örgütlenmiş ve kaliteli eğitim veren bir ortaöğretim okulunun dahi standartlarının altında öğretim yapan üniversitelerimiz bulunmaktadır.

Tablonun son satırında yer alan ortalama rakamlar da düşündürücüdür. Ortalama olarak bakıldığında Türk Yükseköğretim kurumlarında öğretim üyesi başına 51 öğrenci, öğrenci başına 7 kitap ve 14 metrekare düşmektedir. Bu sonuçlar evrensel standartlara göre çok yetersiz kalmaktadır. Örneğin uluslararası standartlara göre; yükseköğretimde öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı 15-20 olarak kabul edilmektedir (World Bank, 2000; DPT, 2000: 19).

1996 yılında Cumhurbaşkanlığı tarafından yayınlanan “Üniversitelerin Temel Sorunları Çağdaş Eğitim-Çağdaş Üniversite-Üniversitelerimizin Gelişmişlik Durumu” adlı bir raporda, toplam 56 üniversiteden gelen rektör görüşleri çerçevesinde, üniversitelerimizin sorunları aşağıdaki gibi sıralanabilir. Her bir sorunun yanında yer alan rakamlar, bu sorunun 56 rektörden kaç tarafından dile getirildiğini göstermektedir.¹⁵

| | |
|---|----|
| - Akademik Personel Sorunu (sayı, nitelik, maaş ¹⁶ , kadro, idealizm ¹⁷ , üniversitelerarası dengeli dağılım, yurtdışı imkanı, meslek cazibesi) | 49 |
| - Kaynak Yetersizliği Sorunu | 46 |
| - Fiziki İmkanlar (Bina, laboratuvar, makina-ekipman, donanım ¹⁸ , alt yapı) | 34 |
| - Mali Özerklik | 24 |
| - Çağdaş Norm ve Standartların Uygulanmaması (kuruluş esnasında, akademik yükseltmelerde, öğretim sırasında) | 17 |
| - Yönetim ve Organizasyon (Merkeziyetçi, bürokratik, antidemokratik, özerk değil, eğitim politikası yok) | 14 |
| - Ortaöğretimden Kalitesiz Öğrenci Gelmesi (bilgi düzeyi düşük, ilgisiz, standart değil, okuma-araştırma-düşünme alışkanlığı yok) | 13 |
| - Eğitim Programları (kalite, güncelleme, öğrenci-istihdam ilişkisinin kurulmamış olması) | 13 |
| - Yurt, Burs ve Sosyal İmkanların Yetersizliği | 12 |
| - Bürokrasinin Yaygın ve Etkili Olması (devletin adli ve idari birimlerinin sürece dahil olması) | 11 |
| - Kontenjanların Yüksek Olması (öğrenci sayısının fazlalığı) | 11 |
| - Taşra Üniversiteleri (alt yapı sorunları aşılmadan kuruluyor) | 10 |
| - Akademik Çalışma Ortam ve İmkanlarının Olmaması (öğretim programlarının çok yüklü olması ¹⁹ , araştırma fonlarının yetersizliği, bilimsel kongrelere katılımın desteklenememesi) | 8 |
| - Ürün Kalitesinin Düşüklüğü (mezunların ²⁰ , yayınların, araştırmaların) | 8 |
| - Kütüphane İmkanlarının Yetersizliği (fiziki mekan, kitap, personel) | 8 |
| - İdari Personel Yetersizliği | 8 |
| - Bireysel Müşevviklerin Bulunmaması (maaş-performans ilişkisinin kurulmamış olması, kadro sorunları) | 8 |
| - Tasarruf Tedbirleri | 8 |
| - Politik Etkiler (kuruluş sırasında) | 5 |
| - Üniversite-sanayi İşbirliğinin Kurulamaması | 5 |
| - Uluslararası Bağlantıların Kurulmamış Olması | 5 |
| - Rekabet Eksikliği (üniversiteler arası, çalışanlar arası) | 4 |
| - Kurumsal Müşevviklerin Bulunmaması | 3 |
| - Ortaöğretim-Yükseköğretim Entegrasyonunun Bulunmaması | 3 |
| - Kurumsal Geçmiş Bulunmaması | 2 |
| - Üniversiteye Giriş Sistemi (tercihelerin tutarsızlığı) | 2 |
| - Üniversitelerin Bulunduğu Şehirlerin Sosyo-Kültürel Açından Yetersiz Olması | 2 |
| - Af Uygulamaları | 2 |
| - Üniversiteler Arası İşbirliğinin Olmaması | 2 |
| - Öğretim Dili | 2 |
| - Üniversitelerin Tek Tip Olması | 1 |

Görüldüğü gibi temel olarak üniversitelerin sorunları; personel, kaynak ve kalite konularında odaklanmaktadır.

2.2.3.2. Çözüm Önerileri

Türk yükseköğretiminin sorunlarını aşmak üzere önerilenler aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (MEB, 1998: 372-373):

- Bilimsel, yönetsel ve mali açıdan tam özerklik verilmesi,
- YÖK'ün sadece üniversiteler arasında koordinasyon sağlamakla görevli ve yetkili kılınması,
- Kalite düzeyinin belirlenebilmesi için, akademik değerlendirme kurulu oluşturulması,
- Üniversitelere tüm olanakları kullanarak kaynak yaratmada serbestlik verilmesi,²¹
- Üniversitelerin yıllık bütçelerini kendilerinin hazırlamasına izin verilmesi,
- Sözleşmeli akademik personel istihdam edilmesi,
- Yönetimde yetki ve sorumluluğun paylaşılması ve katılımcılığın sağlanması,
- Öğrenci katkı paylarının gerçekçi bir düzeye çıkarılması, başarılı öğrencilere burs imkanlarının sağlanması,
- Üniversitelerin evrensel kalite düzeyine ulaşabilmesi için, sistemde rekabet ortamının tesis edilmesi,
- Üniversite-sanayi ilişkilerinin en üst düzeye çıkarılması ve öğretim üyelerinin, sanayinin ar-ge çalışmalarına etkin katılımının sağlanması gerekmektedir.

Bu öneriler, mevcut sistem içinde yükseköğretimin daha iyi hale getirilmesi için yapılması gerekenler olarak ifade edilmektedir. Hem yukarıda dile getirilen sorunlar hem de üniversitelerimizin içinde bulunduğu sorunlardan kurtulması için önerilenler incelendiğinde, sorunların esas olarak üniversitelerin kamu sektörü içinde organize edilmesinden kaynaklandığını söyleyebiliriz. Marjinal özel faydası marjinal sosyal faydasından daha fazla olan yükseköğretim alanında, özel üniversitelerin yaygınlaştırılması ve YÖK'ün gerçek bir koordinasyon ve tescil kurulu haline getirilmesiyle, bu sorunların bir çoğunun sorun olmaktan çıkacağı açıktır.

GENEL DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

Toplumların ekonomik kalkınması üzerinde eğitilmiş insan faktörünün önemi çok açıktır. Dünyada ekonomik olarak kalkınmış hiçbir ülke yoktur ki, insan varlığını eğitmeksizin bunu başarabilmiş olsun. Hiç şüphesiz eğitim, işgücü başına yaratılan katma değerini artırılmasını mümkün kılan ve ekonomik büyüme olgusunu sürekli hale getirerek, ülkelerin orta ve uzun dönemde kalkınma sürecini gerçekleştirebilmesini sağlayan bir olgudur. Dolayısıyla ülkelerin ekonomik olarak kalkınmasında kritik bir unsur olan eğitim meselesi, Türkiye gibi kalkınma çabası içinde olan bir ülke açısından da büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle Türk eğitim sisteminin taşımış olduğu sorunların ele alınarak, ülkenin sahip olduğu sınırlı kaynakların daha etkin şekilde kullanılmasını ve eğitim faaliyetleri ile ulaşılmak istenen amaçlara daha etkili şekilde ulaşılmasını sağlayacak çözümlerin üretilmesi gerekmektedir.

Türkiye’de eğitimin bir “sistem” olarak tanımlanabilecek yapıya kavuşturulmadığı anlaşılmaktadır. Zira sistemin varlığından söz edebilmek için belirli bir amaç, girdi-çıkıtı, içsel tutarlılık, parça bütün ilişkileri, alt ve üst sistem etkileşimi ile geri bildirim gibi öğelerin bulunması kaçınılmazdır. Ülkemizdeki durum ise adeta bir “kargaşa” tablosunu andırmaktadır. Hükümetler hızlı nüfus artışı ile giderek büyüyen bir kitleye (18 milyonu aşan öğrenci), çağdaş ölçülerde eğitimi sağlama konusunda acze düşmüş, çaresizlik içinde çeşitli arayışlarla, eğitimdeki düzeni bir tür yaz-boz tahtası haline dönüştürmüş ve maalesef çoğu kez populist uygulamalarla da (öğrenci afları, şartsız kurul, tek ders hakları vb. otomatik sınıf geçme mekanizmaları) kalite kaygusundan uzak, bireylerin diploma taleplerini karşılama amacıyla sınırlı bir oluşumu yaratmışlardır. Artan eğitim ihtiyacının diploma arzıyla karşılanması, eğitimin yozlaşmasına, eğiticilerin ve eğitilenlerin tatminsizliğine neden olduğu gibi, önemli maliyetler yükleyen bir olgunun da kaynağı olmuştur. Bu nedenlerle, Türkiye’de eğitimin kültürel ve ekonomik işlevlerinin gereği gibi yerine getirilmesi de kısıtlanmıştır.

Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar geçen seksen yıllık dönemde Türkiye ekonomisindeki istihdamı sağlayan başlıca sektör kamu olmuş, güvenceli ve itibarlı kabul edilen kamu görevlerine (subay, memur, öğretmen vb.) diplomalı eğitilmiş kişiler atanmışlardır. Diploma devlet kapısına girmek için başlıca belirleyici olmuş, bu olgu da kişilerin öncelikli talebinin bilgidan diplomaya kaymasına yol açmıştır. Oysa günümüzde populist uygulamalarla standart-dışı kalitelerde bollaşan diplomalar, sadece personel seçimi için düzenlenen sınavlara giriş belgesi olmaya yetmektedir. Dünya’daki eğilimler ve Türkiye ekonomisindeki yeniden yapılanma girişimleri çerçevesinde kamu sektörü genişlemesinin frenlenmesi ve özel sektörün

büyütülmesi tercihi, kişiler bilinçlendikçe seçimlerinin diplomadan bilgi ve beceri edinimine doğru kaymasına yol açacaktır. Ancak hala böyle bir bilinçlenme gerçekleşmediğinden, sırf “yüksek tahsil diploması” edinmek amacıyla pek çok bölüm ya da anabilim dalında yapay talepler gözlenmektedir. Örneğin astronomi, sinoloji veya psikoloji okuyup da bankacı olmayı hedefleyen kişilere rastlamak mümkündür. 2000’li yıllarda yaşanan ekonomik krizler nedeniyle daralan istihdam sonucunda MEB’in açtığı ilköğretim sınıf öğretmenliği sınavına katılan çok sayıda mühendis, matematikçi, sosyolog olmuştur. Bu durum da eğitim sektörü için bir başka sorun kaynağı olmuştur.

Türkiye’de eğitim sektöründe bir sistemin varlığından söz edilemeyeceğinin önemli bir kanıtı olarak, öğretmen yetiştirme, seçme ve atama konusu gösterilebilir. Hızlı büyüme gösteren eğitim ihtiyacını acilen karşılamak üzere akla gelebilecek rasyonel ya da irrasyonel her türlü karar alınabilmektedir. Örneğin İngilizce öğretmenliği için öğretim dili İngilizce olan herhangi bir üniversitenin herhangi bir anabilim dalı ya da bölümünden mezun bir kişi, eğitim fakültelerinden 5-6 aylık bir program sonrasında edindiği sertifika ile başvurabildiği gibi, eğitim fakültelerinin İngilizce Öğretmenliği Bölümü mezunu ya da Almanca Bölümü mezunu olup da lisans öğreniminde belli sayıda İngilizce dersi almış olanlar da başvurabilmektedirler. Bu da eğitimcilerin eğitimi konusunda henüz geçerli ve tutarlı ölçütler oluşturulamadığını göstermektedir.

Türkiye’de eğitim için ayrılan kamusal fonların yetersiz olduğu, tam ve etkin kullanılmadığı bilinmektedir. Kaynakların reel anlamda arttırılamaması, hızlı artan nüfus karşısında kamunun üstlendiği sorumlulukları yerine getirmesini engellemektedir. Türkiye’de eğitim için yapılan harcamaların gerçek tutarı kamu harcamaları yanında vakıfların, hanehalkı ve sivil toplum örgütlerinin vb. yaptığı harcamaları da içermektedir. Bu tutarı hesaplamak oldukça güç olmakla birlikte, en basitinden üniversiteye hazırlık programları için yapılan harcamaların incelenmesi, bu tutarın oldukça önemli olduğunu göstermektedir.

Türkiye için öğrenci başına düşen harcamaların, kişi başına milli gelire oranı gelişmiş ülkelerle kıyaslandığında, yükseköğretim alanında Türkiye’de toplumun yüklediği yükün önemli bir düzeyde olduğu görülmektedir. Türkiye’de eğitim yükünün, eğitimden yararlandıran çok vergi yükümlülerinin üzerinde olduğu söylenebilir. Öğrenci katkı payları ile öğrenci maliyetleri incelendiğinde bu durum çok açık biçimde görülebilir. Alt-gelir gruplarının eğitim olanaklarından yararlanabilmeleri amacıyla devlet üniversitelerinde düşük saptanan öğrenci katkı payları, üst-gelir gruplarına büyük rant sağlamaktadır. Nitekim ortaöğretimde özel okulların, yükseköğretimde de vakıf üniversitelerinin ücretleri, devlet okullarında üst-gelir grupları lehine yaratılan rantın ölçüğü hakkında önemli bir göstergedir.

Kronikleşmiş ve kalkınmayı tehdit eder konuma gelmiş olan Türkiye'deki eğitim sorununun, radikal yaklaşımlarla çözümlenebileceği görüşü ile aşağıdaki noktalara dikkat çekmek istemekteyiz:

1. Öncelikle Türk eğitimi bir sisteme kavuşturulmalıdır. Eğitimin her kademesini kapsayan bu sistemde amaç, çağdaş dünyanın değerleri ile donanmış, özgür düşünceli, bilimsel bilgiye ulaşmayı bilen ve ulaştığı bilgilerden özgün bilgi üretebilen sorun çözücü rasyonel "bireyler" yetiştirmek olmalıdır.

2. İlke olarak her kademedeki eğitim, eğitimden yararlananların parasal katkılarıyla gerçekleştirilmelidir.

3. Eğitim karma malının planlaması, düzenlenmesi, üretimi, denetimi ve değerlendirilmesi konularında kamunun rolü yeniden belirlenirken ilke olarak,

a. Kamu üretim alanından çekilerek bu alanı özel sektöre bırakmalıdır. (Kamunun bu alandaki faaliyeti gerice yörelerdeki okullarla, başarılı az sayıdaki -anaokulu, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim- kurumları ile sınırlı tutulmalıdır.)

b. Kamunun eğitimde esas ağırlıkla düzenleme, denetleme ve değerlendirme konularında aktif rol alması sağlanmalıdır.(Bu rol; müfredatların programlanması, araştırma-geliştirme, öğretmen ataması, okulların teftişi, merkezi sınavlarla performans ölçümü vb. görevleri öncelikle içermelidir.)

c. Eğitimin her kademesindeki yoksul ve başarılı öğrencilere dönük burs ve kredileme programlarının geliştirilmesi görevi kamu öncülüğünde, örneğin Kredi ve Yurtlar Kurumu, Öğrenci Destek Kurumu'na dönüştürülerek, kamunun ve diğer kişi ve kuruluşların katkılarıyla gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır. ÖSYM tarafından gerçekleştirilen seçme ve yerleştirme sınav sonuçlarından yararlanarak belirlenen kontenjan dahilinde yurt, burs ve kredi tahsisi sağlanmalıdır.

d. Eğitimin dileyen herkese ulaştırılabilmesi için e-eğitim uygulamalarında kamu aktif rol almalıdır. Açık lise, Açıköğretim Fakültesi vb. uygulamalar geliştirilmeli ve teşvik edilmelidir. Öğretim teknolojisinde internet ve televizyon vb. kullanımının yaygınlaştırılmasına çalışılmalıdır.

e. Yükseköğretimde ikinci öğretim olarak anılan örgün eğitim sonrasında yürütülen paralı eğitim uygulaması, kurulu kapasiteden daha üst düzeyde yararlanma ve gündüz çalışan kişilere de öğrenim fırsatı sağlanması bakımından özendirilmeli ve yaygınlaştırılmalıdır.

4. Ortaöğretimde genel lise-teknik lise dağılımının teknik ve meslek liseleri lehine değiştirilmesi sağlanmalıdır.

5. Ortaöğretimde mezuniyet için Kamu tarafından gerçekleştirilecek bir merkezi sınavda başarılı olma koşulu getirilerek, diplomalarda standart sağlanmalıdır.

Değişime açık yaklaşımla, çağdaş normlarda, tutarlı, etkin işleyen bir sistemle eğitimin iktisadi ve kültürel işlevlerinin yerine getirildiği bir yapının oluşturulabilmesi elbette çok kapsamlı modellemenin yapılmasını gerektirir. Burada not edilen öneriler sadece alarm veren Türk eğitiminin yeniden yapılanmasında köklü değişikliklere işaret etmeyi ve kronikleşmiş eğitim sorununun kalkınmayla tehdit eder konumuna dikkat çekmeyi amaçlamaktadır.

Unutulmamalıdır ki, demokrasilerde radikal kararların alınabilmesi iyi eğitilmiş seçmen kitlesinin varlığını gerektirir. Yeterince eğitilmemiş seçmenler ise populist politikalara geçit verirler ve topluma maliyet yüklediklerinin farkına varamazlar. Dolayısıyla bir ulusun geleceğini oluşturmak demek olan eğitimin günlük politikalara ve populizme kurban edilmemesi gerektiği açıktır.

NOTLAR:

¹ Tıpkı Adam Smith'in iş bölümü ve uzmanlaşmanın, işgücünün üretkenliğini artıracığı fikri gibi.

² Politik istikrar üzerinde, demokrasi geleneğini oluşturan ve topluma uyumu kolaylaştıran eğitimin etkileri düşünüldüğünde, eğitimin değeri daha iyi ortaya çıkmaktadır.

³ Benzer şekilde eğitilmiş bir toplumda hukuka bağlılık ve yasal düzenlemelere bireylerin göstereceği uyum, kanun hakimiyetinin sağlanmasının bir garantisi olarak görülebilir.

⁴ Bu oran, açıköğretim çıkarıldığında %18.7 olarak gerçekleşmektedir.

⁵ Bu konudaki çabaların Cumhuriyetin kuruluşunu izleyen yıllardan beri sürdürüldüğü bilinmektedir. Örneğin bu konu ile ilgili olarak Öymen (2002: 53)'e bakılabilir.

⁶ Şu anda piyasada satılan bilgisayarların hemen hemen tamamına yakını, 20-30 Gigabyte'ın üzerinde olup bunun altında saklama kapasitesi olan bilgisayarlar demode olarak nitelendirilmekte ve yeni geliştirilmiş bir çok paket program da kullanılamamaktadır.

⁷ Bu rakamlar 1989-1990 öğretim yılında ise sırası ile 16, 32, 23 ve 28 olarak gerçekleşmiştir (Baloğlu, 1990: 78).

⁸ Son yıllarda yaşanan ekonomik kriz nedeniyle daralan istihdam nitelikli işgücünün bir bölümünü eğitim sektöründe görev almaya yöneltmiştir. Bu durum da öğretmen yetiştirme politikasının gözden geçirilmesi gerektiğini ortaya koyan bir olgudur.

⁹ Buradaki artışın nedeni ne olursa olsun, devletin kullandığı kaynağın büyüklüğünü göstermektedir. Bu artış büyük bir ölçüde kamu hesaplarının muhasebeleştirilme tekniğindeki bir değişmeden kaynaklanmaktadır. Ancak aynı etki MEB hesapları ile ilgili olarak da geçerli olduğu için, ulaşacağımız sonuç açısından bir fark yaratmayacağı düşünülmektedir.

¹⁰ Bu oranın Tablo-2’de 1995 yılı için verilen rakamdan farklı olmasının nedeni; rakamın sadece MEB bütçesini değil, bunun yanında Yükseköğretim Kurulu (YÖK) bütçesini de kapsıyor olmasındandır.

¹¹ Tablodaki değerler satınalma gücü paritesine göre hesaplanmış değerlerdir.

¹² Bu hesaplamalar tarafımızdan yapılmıştır.

¹³ Aktüel bir değerlendirmeyi bu yılki dersane fiyatlarından hareketle yapabiliriz. 2003-2004 öğretim yılı için ortalama bir dersane fiyatı yaklaşık 2 milyar TL’yi bulmaktadır (<http://www.ozelokullardernegi.org.tr/haber086>. HTM). Yaklaşık öğrenci başına bu rakam 1000-1500 dolarlık bir rakamı ifade etmektedir.)

¹⁴ Bu sonucu doğrulayan bilimsel bir çalışma olarak Uluç (2003)’e bakınız.

¹⁵ Bu sıralama tamamıyla ayrı ayrı olarak hazırlanmış değerlendirmelerin kategorize edilmesi sonucunda, tarafımızdan oluşturulmuştur.

¹⁶ Türkiye’deki yardımcı docent, docent ve profesörlerin yıllık maaşları, (satınalma gücü paritesine göre hesaplanmış) dolar cinsinden sırasıyla 15740, 18644 ve 26187 dolar olarak tesbit edilirken, bu rakamlar sırasıyla ABD’de 41041, 49695, 67415; Singapur’da 53692, 84431, 120633 ve Güney Afrika’da 23641, 29909, 33918 dolar olarak tesbit edilmiştir (YÖK 2000).

¹⁷ Üniversite akademik personellerinden araştırma görevlilerinin, profesörlerle kıyaslandığında meslek heyecanı duyma derecelerinin daha düşük olduğu tesbit edilmiştir (Aytaç, Aytaç vd. 2001: 200-201). Dolayısıyla özellikle son 10-15 yıllık bir zaman sürecinde, akademisyenlik mesleğine yönelik idealizmin ciddi şekilde yok olduğunu söylemek mümkündür.

¹⁸ Üniversite öğretim elemanlarının bilimsel çalışmalarda internette neden yararlanmadıkları yönündeki bir soruya; bilgisayar olmadığı için (%38)ve internet bağlantısı olmadığı için (%19)şeklinde cevap verenlerin oranı %57 dir (Aytaç, Aytaç vd. 2001: 183). Bu tesbit üniversitemizdeki donanım eksikliğinin iyi bir göstergesidir.

¹⁹ Yapılan bir çalışmada öğretim elemanlarına maksimum haftalık ders yükünün ne kadar olması gerektiği sorulmuş ve “10 saatin altında” şeklinde cevap verenlerin oranı; %89.5 olarak tespit edilmiştir. Aynı gruba, fiili olarak haftalık girdikleri ders saati sorulduğunda ise; %61.6’sı 10 saatin üzerinde derse girdiklerini ifade etmişlerdir (Aytaç, Aytaç vd. 2001: 175-177). Dolayısıyla akademik çalışma yapmak için yeterli zaman bulunamaması gibi bir sorunla karşı karşıya kalınması kaçınılmaz görülmektedir.

²⁰ 2002 yılı Temmuz dönemi Kamu Personeli Seçme Sınavı’nda (KPSS) soru gruplarına göre verilen cevaplarda, sıfır ve sıfırın altında ham puan alanların dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmektedir (ÖSYM, 2003: 165-170):

| Yabancı Dil (%) | Genel Yetenek (%) | Genel Kültür (%) | Eğitim Bilimleri (%) | Hukuk (%) | İktisat (%) | İşletme (%) | Maliye (%) | Muhasebe (%) | Çalışma Ekonomisi (%) | Ekonometri (%) | İstatistik (%) | Kamu Yönetimi (%) | Uluslararası İlişkiler (%) |
|-----------------|-------------------|------------------|----------------------|-----------|-------------|-------------|------------|--------------|-----------------------|----------------|----------------|-------------------|----------------------------|
| 21,5 | 1,5 | 0,2 | 0,03 | 16,8 | 3,2 | 5 | 6 | 18,4 | 11,5 | 50 | 31 | 8,4 | 31 |

Tablodan anlaşılacağı gibi; sınava giren adayların soru grupları itibariyle başarı dereceleri değişmektedir. Sınava giren adaylar genel yetenek, genel kültür, eğitim bilimleri, iktisat, işletme, maliye, kamu yönetimi alanlarında oldukça başarılı sonuçlara ulaşırken, ekonometri, istatistik, uluslararası ilişkiler, muhasebe, hukuk, çalışma ekonomisi ve yabancı dil soru gruplarında başarısız olarak değerlendirilebilir. Bu sonuçlar yükseköğretimin kalitesi ile ilgili olarak kısmen sevindiricidir. Ancak diğer taraftan yabancı dil öğretiminin üniversite düzeyinde de yeterince sağlıklı şekilde verilemediğini ve özellikle ekonometri, istatistik, hukuk ve çalışma ekonomisi gibi bazı bölümlerin servis dersi niteliğini oluşturan ve bu nedenle gerekli özen ve derinlikte işlenemeyen dersler için ciddi sorunlar olduğunu göstermektedir.

²¹ Bu konuda, üniversitelerin kurulu kapasitesinden toplumsal olarak daha çok yararlanma imkanı veren ve ayrıca üniversitelerin kaynak problemine de katkı sağlayabilecek bir proje olarak, ikinci öğretim projesinden faydalanmak rasyonel gözükmektedir. Daha geniş bilgi için (Cingi, 1993)'e bakınız.

KAYNAKÇA

- Aşkar, P. (1999), "Eğitimde Teknoloji Kullanımı", *21.Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu* içinde, Öğretmen H. Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi Yayınları, No: 3, 391-396.
- Aytaç, M., S. Aytaç vd. (2001), *Akademisyenlerin Çalışma Yaşamı ve Kariyer Sorunları*, Bursa: Uludağ Üniversitesi Araştırma Fonu İşletme Müdürlüğü, Proje No: 99/29.
- Baloğlu, Z. (1990), *Türkiye'de Eğitim*, İstanbul: TÜSİAD.
- Balamir, N. (1982), *Kırsal Türkiye'de Eğitim ve Toplum Yapısı*, Ankara: ODTÜ Mimarlık Fakültesi Ara-Yayımları.
- Barro, R. (1991), "Economic Growth in a Cross Section of Countries", *Quarterly Journal of Economics*, 106: 407-443.
- Barro, R. (1996), "Institutions and Growth: An Introductory Essay", *Journal of Economic Growth*, 1: 145-148.
- Barro, R. ve X. Sala-i Martin (1995), *Economic Growth*, New York: Mc Graw-Hill Company.
- Baykul, Y., S. Sargut vd. (2002), *İlköğretim Okullarının Kurumsal Değerlendirme Araştırması*, Ankara: Başkent Üniversitesi Yayını.
- Cingi, S. (1991), "Eğitim Üzerine Düşünceler", *Ekonomide Ankara*, 37: 26-29.

- Cingi, S. (1993), "Yükseköğretimde Yeni Bir Umut: İkinci Öğretim", *Ekonomide Ankara*, 48: 7-9.
- Cumhurbaşkanlığı (1996), *Üniversitelerin Temel Sorunları Çağdaş Eğitim-Çağdaş Üniversite Üniversitelerimizin Gelişmişlik Durumu*, Ankara.
- DPT (2000), *Yükseköğretim Özel İhtisas Komisyonu Raporu*, Ankara: DPT Yayınları, No: 2534-ÖİK:550.
- Güran, M.C. (2001), "Etkin Devlet ve Türkiye", *Hacettepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 19: 199-218.
- Johnson B.T., K.R. Holmess ve M.Kirkpatric (1999), *1999 Index of Economic Freedom*, Washington: The Heritage Foundation.
- Knight M., N. Loayza ve D. Villanueva, (1993) "Testing the Neoclassical Theory of Economic Growth", *IMF Staff Papers*, No: 40, 3: 512-541.
- Krugman P. ve M. Obstfeld (1997), *International Economics Theory and Policy*, New York: Addison-Wesley.
- Lucas R. (1988), "On the Mechanics of Development Planning", *Journal of Monetary Economics*, 22: 3-42.
- Mertter F. (1996), "Öğretmenlik Mesleğinin Geleceği ve Statüsü: Eğitim Fakültesi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma", *Yeni Türkiye Dergisi*, 7: 396-407.
- Mıhcıoğlu, C. (1980), *Eğitimde Yörelerearası Dengesizlik*, Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, No: 439.
- T.C. Devlet İstatistik Enstitüsü (2002), *2002 Yılı Hanenalkı İşgücü Anketi Sonuçları*, Ankara: DİE Yayınları.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (1998), *Cumhuriyetin 75.Yılında Yükseköğretim*, Ankara: MEB Yükseköğrem Genel Müdürlüğü.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2001), *2002 Başında Milli Eğitim*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2002), *Eğitim Teknolojileri Etkinlikleri 2001*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojisi Genel Müdürlüğü Yayını.
- OECD (2001), *Education at a Glance*, Paris: OECD Publications.
- ÖSYM (2003a) *Ortaöğretim Kurumlarına Göre 2002 Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınav Sonuçları*, Ankara: ÖSYM Yayınları.

- ÖSYM (2003b), *Yükseköğretim Programlarına Göre Kamu Personeli Seçme Sınavı Sonuçları, Lisans Mezunları, (2002-KPSS Temmuz Dönemi, Ankara: ÖSYM Yayınları.*
- Öymen A. (2002), *Bir Dönem Bir Çocuk*, İstanbul: Doğan Yayıncılık.
- Romer P. (1986), "Increasing Returns and Long Run Growth", *Journal of Political Economy*, 94: 1002-1037.
- Serin N. (1972), *Eğitim Ekonomisi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını, No: 25.
- Serter N. (1990), *Üniversitemizde No-Show*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, No: 151.
- TİSK (1997), *Türkiye'de ve Dünya'da Mesleki Eğitim*, Ankara: TİSK.
- TÜBA (1997), *Üniversiteye Giriş*, Bilimsel Toplantılar Serileri: 6, Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.
- Uluç N.M. (2003), *Eğitim Karma Malı Üretiminde Göreli Etkinlik Analizi-Ankara İli Örneği*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Maliye Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- UNDP (1990), *Concept and Measurement of Human Development*, Human Development Report 1990, New York: Human Development Report CD-ROM 1999.
- UNESCO (1999), *Statistical Yearbook*, Paris: UNESCO
- YÖK (2000), *Mart 2000 Raporu*, Ankara:YÖK.
- YÖK (2003), *Üniversite Öğrencileri Aile Gelirleri, Eğitim Harcamaları, Mali Yardım ve İş Beklentileri Araştırması*, <http://www.yok.gov.tr/egitim/raporlar/ailegel.html>.
- World Bank (1997), *The State in a Changing World*, World Development Report 1997, New York: Oxford University Press.
- World Bank (1999), *World Development Indicators CD-ROM*.
- World Bank (2000), *Higher Education in Developing Countries Peril and Promise*, Washington: World Bank.