

Çocuk Yoksulluğu Risklerini Engellemeye Yönelik Politika Olarak Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimde Fırsat Eşitliği

Öz

Çocuk yoksulluğunun yol açtığı beşeri sermaye eşitsizliği sosyal devlet müdahalesinin olmadığı koşullarda derinleşmekte ve yoksulluğu nesiller arasında kalıcı kılmaktadır. Bilişsel gelişime, okul ve iş başarısına olan etkisi sebebiyle erken çocukluk eğitimine yönelik politikalar çocuk yoksulluğunun olumsuz etkilerini azaltmada çok önemlidir.

Türkiye son yıllarda insani yoksulluk ve mutlak yoksullukta ciddi ilerlemeler, kaydetmesine rağmen yüksek göreceli yoksulluk oranı ve insani yoksulluğun eğitim boyutunda gerçekleşen düşük seviye nedeniyle eğitimde yüksek fırsat eşitsizliğine sahiptir. Yetersiz kamu harcamasından dolayı, OECD içinde hanelerin en fazla özel eğitim harcaması yapmak zorunda kalan ülkeler arasındadır.

Aile çevresi çocukların çoğunluğu için okul öncesi eğitimi gerekli kılsa da yoksul aileler çocuklarını okul öncesi eğitime gönderememektedir. Okul öncesi eğitime yönelik sosyal harcamalar olması gerekeninin çok altındadır. Ekonomik kalkınmada beşeri sermaye sorunu yaşayan bir ülke olarak Türkiye, okul öncesi eğitime ekonomik ve insani kalkınmanın bir unsuru olarak yaklaşmalı ve eğitim politikasının yanı sıra, ekonomi ve sosyal politika gereği olarak bu alanda fırsat eşitliğini sağlamak için ciddi yatırımlar yapmalıdır.

Anahtar Kelime: Çocuk yoksulluğu, okul öncesi eğitim, erken çocukluk gelişimi, fırsat eşitliği, sosyal yatırım

Equal Opportunity in Pre-School Education in Turkey As a Preventing Policy Against Risks of Child Poverty

Abstract

Human capital inequality caused by child poverty, is deepening in conditions without welfare state intervention, and perpetuating poverty across generations. Early childhood education yields affirmative effects in terms cognitive development as well as school and business success, so it is attributed to have an important role in reducing adverse effects of child poverty.

In Turkey, although significant improvements have happened in human poverty and absolute poverty rates in recent years, education has high inequality due to high relative poverty and low levels of educational dimension of human poverty. On the occasion of inadequate government spending, Turkey stays among the OECD countries in which households make the highest private spending on education

Although the pre-school education is a necessity for most of the children due to unfavorable family environments, poor families cannot have access to it because of economic incompetence. Also, public expenditures on pre-school education is far below than reasonable level. As a country suffering from human capital deficiency for economic development, Turkey should regard the pre-school education as a component of economic and human development and make significant investments in this area in order to ensure equal opportunity due to requisite of economic and social policy besides of education policy.

Keywords: Child poverty, pre-school education, early childhood development, equal opportunity, social investment

Şenol ÖZTÜRK¹

¹ Yrd. Doç. Dr., Kırklareli Üniversitesi, İİBF, ÇEEİ Bölümü, senolozturk@klu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-0124-3130

1. Giriş

Maddi ve manevi çok farklı boyutlara sahip olması nedeniyle farklı biçimlerde tanımlanabilen çocuk yoksulluğu, toplumsal sonuçları itibari ile günümüzde önemi artan bir olgu olarak gözlenmektedir.

İkinci dünya savaşından sonraki refah artışı ve sosyal refah politikaları ile gelişmiş ülkelerde azalan çocuk yoksulluğu, 1980’lerden itibaren birçok gelişmiş ülkede özellikle emek piyasasındaki bozulmalar ve aile yapısındaki değişiklikler sebebiyle yine artmaya başlamıştır.

1990’ların başındaki verilerle çoğunluğunu gelişmiş ülkelerin oluşturduğu 25 ülkeyi kapsayan bir çalışmada görece çocuk yoksulluğu oranlarının liberal ülkelerde %20’nin üstünde, İskandinav ülkelerinde %4 gibi düşük seviyede kaldığı görülmüştür.

2000’li yıllara gelindiğinde bu eğilim varlığını korumuş ve 2005 yılı itibari ile OECD’nin 24 üye ülkesinin 17’sinde çocuk yoksulluğu artış gösterirken, nisbi çocuk yoksulluğu yalnızca üç Kuzey Avrupa ülkesinde -Finlandiya, Norveç, İsveç- %5’in altında kalabilmiştir (Bradbury, Bruce and Jäntti, Markus, 1999: 2-18; Unicef, 2004: 27; Unicef Türkiye, 2006, 5). 1980’lerde %10,9 olan OECD ortalaması 2000’lerin başında %12,2’ye yükselmiştir (Whiteford ve Adema, 2007;13).

1980’lerin sonundan itibaren Avustralya, İngiltere, Almanya, İrlanda, Kanada, Yeni Zelanda, Yunanistan gibi bir çok OECD ülkesi çocuk yoksulluğunu azaltmak ve yok etmek için somut politikalar hayata geçirmektedir (Whiteford ve Adema, 2007;7).

Çocuk yoksulluğu nedenleri ve sonuçları yönünden yetişkin yoksulluğundan farklılaşmakta ve ayrı bir kategori olarak incelenmektedir. Şöyle ki, kısa süreli de olsa çocukluk dönemindeki yoksulluk yetişkinlerden farklı olarak çocuğun uzun dönemde gelişimi üzerinde kalıcı ve yıkıcı etkilere neden olabilmektedir (Minujin vd., 2006, 483).

Hane halkı yoksulluk oranı toplumdaki çocuk yoksulluğu oranını açıklamada yetersiz kalmaktadır. Çünkü yoksulluk hanehalkı sayısı kalabalık ailelerde daha yüksek ve bu ailelerdeki çocuk sayı-

sı daha fazla olduğundan, bireysel yoksulluk oranı ve bunun alt bir kategorisi olarak çocuk yoksulluk oranı daha yüksek olmaktadır.

Özellikle az gelişmiş ülkelerde genel nüfusa ait parasal-mutlak yoksulluk çocuğun yetişkinlerden farklı olan ihtiyaçlarını dikkate almada yetersiz kalmakta (Minujin vd., 2006, 483) ve çocukların maruz kaldığı yoksunluğu açıklayamamaktadır. Bu nedenlerle, çocuk yoksulluğunun ölçülmesinde 5 yaş altı ölümleri, hıfzıssıhha, gıda, temiz su, sağlık bakımı, aşılama, barınma, eğitim, elektrik kullanımı, bilgiye erişim ve çocuk işçiliği gibi unsurlardan oluşan insani yoksulluk yaklaşımı - insani gelişmişlik endeksleri kullanılmaktadır (Durgun, 2011:146-147; Unicef, 2004:21-22). Bununla birlikte Türkiye gibi gıda ve insani yoksulluk oranlarının çok düşük olduğu veya görülmediği ülkelerde ihtiyaç temelli mutlak veya nisbi yoksulluk şeklindeki parasal yoksulluk çocuk yoksulluğu için daha uygun bir göstergedir.

Çocuk yoksulluğu ile mücadele BM’nin çocuk hakları sözleşmesindeki haklar ve bu sözleşmede çocuklar için öngörülen koruyucu ortamın bir gereği olarak (Unicef, 2004:4-7) hükümetlerin mücadele etme zorunluluğu olan bir görevdir.

Hükümetler hem insani gelişmişliğin bir gereği hem de sosyo-ekonomik gelişme üzerine olan etkisinden dolayı çocuk yoksulluğu ile mücadele için sosyal yardım programları, kadın istihdamının artırılması, eğitim, sağlık ve çocuk bakım hizmetleri gibi araçları kullanmaktadırlar.

Avrupa ülkelerindeki durum değerlendirildiğinde erken çocukluk bakım ve eğitimine yönelik kamusal desteğin bireyin kendisine sağladığı faydaların yanı sıra toplum hayatında kadının istihdama katılmasını teşvik, doğurganlığın artırılması, özellikle tek ebeveynli ailelerde yoksulluğun azaltılması ve sosyal içerme gibi çok önemli katkıları olduğu görülmektedir (Aysan, Özdoğru, 2015:178-181).

Öte yandan gelir dağılımının düzelmesi için alt ve üst gelir grupları arasında oluşması gereken gelir hareketliliğinin eşitsizlikleri azaltabilmesi için eğitim en önemli faktör olarak görülmektedir. Yüksek eğitimlilerin düşük eğitimlilere göre daha hareketli olması sebebiyle, düşük gelirli ailelerin çocuklarının profesyonel, nitelikli ve iş güvencesine sahip mesleklerde çalışabilme imkânı yakala-

yabilmesi için eğitimin kalitesi ve eğitimde fırsat eşitliği sağlanması bu kesimin yukarı gelir gruplarına doğru hareketliliğinde büyük önem taşımaktadır (Güven vd, 2014; 5-22).

Eğitimde fırsat eşitliğine yönelik uygulamalar, çoğu zaman bireyi etkileyen okul dışı sosyo-ekonomik koşullar ve kişisel özellikler nedeniyle tam bir sonuç eşitliği doğurmadığından, eğitimde eşitliğin imkânsız bir amaç olduğu yönünde görüşler öne sürülmüştür (Tan; 1987: 249-258). Bununla birlikte eğitimde fırsat eşitliği toplumda nihai bir eşitlik sağlamasa bile, insan kaynağı verimliliği yoluyla sosyal refah artışına yol açarak bu yolla devletin yeniden dağıtım için kullanabileceği kaynakların artışı sağlayacak olması ve günümüz demokratik toplum değerlerinin bir gereği olarak kaçınılmaz bir politikadır.

Sahip olduğu yüksek katma değer sebebiyle okul öncesi eğitim ise gelişim sürecinde fırsat eşitliğinin sağlanması ve yoksunluğun çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerini gidermesi açısından farklı bir önem taşımaktadır. Okul öncesi eğitimin ilk ve orta öğretime alt yapı oluşturması ve eğitim süreci boyunca ve ardından iş hayatında kümülatif şekilde oluşacak olan sosyal eşitsizlikleri azaltıcı etkisi bulunmaktadır. Bu özelliği nedeniyle son 10 yıl içinde OECD ülkelerinin çoğunda ücretsiz ve herkesi kapsayıcı nitelikte ve okul öncesi eğitim ve bununla entegre edilmiş erken çocukluk eğitimi programları hayata geçirilerek bu alanda büyük ilerlemeler gerçekleştirildiği görülmektedir. (OECD, 2016: 298-99).

Bu giriş bağlamında çalışmada çocuk yoksulluğunun gelir eşitsizliği ve yoksulluğa olan etkisine ve okul öncesi eğitimin çocuğun gelişimine olan katkısına ilişkin literatürde yer alan bilgiler aktarıldıktan sonra Türkiye’de çocuk yoksulluğu ve ekonomik kalkınma açısından okul öncesi eğitimin mevcut durumu ele alınacaktır.

2. Çocuk Yoksulluğu ve Önemi

Unicef çocuk yoksulluğunu, çocukların yaşama, büyüme ve gelişme açısından gerekli olan maddi, manevi ve duygusal kaynaklardan yoksun olduğu, haklarından yararlanma nedeniyle potansiyellerini geliştiremediği ve topluma tam ve eşit üyeler olarak katılım sağlayamadığı (Unicef, 2004:18)

bir durum olarak tanımlamaktadır. Bu kaynaklarda yoksunluk ve topluma katılım ise genel olarak beslenme, sağlık ve eğitimle ilgili (Fatih ve Sallan Gül; 2015: 349) göstergelerden izlenmektedir.

Yapılan çalışmalara göre bir çocuğun doğumundan 7 yaşına kadar geçirdiği ve erken çocukluk dönemi olarak adlandırılan yaşam döneminde, çocuk hem bedensel olarak gelişir; hem de zekası, algısı, kişiliği, sosyal davranışları ve zihinsel yetenekleri ciddi oranda şekillenir ve bu dönemdeki kazanımlar çocuğun hayatı boyunca etkili olacak olan özelliklerinin temelini oluşturur. Öyle ki, çocuğun erken çocukluk döneminde bu gelişmeleri sağlamamasının bilişsel, duygusal ve sosyal açılarından kalıcı olumsuz etkileri olmaktadır. Bu dönemde elde edilen kazanımların seviyesini ise yetişilen aile ortamı, çevre ve verilen eğitimin belirlediği kabul edilmektedir (AÇEV – ERG, 2016: 7). Bu nedenle ilk çocukluk dönemi sosyo -ekonomik başarının önemli belirleyicisi olan bilişsel ve sosyoduygusal becerilerde avantajlı ve dezavantajlı bireysel arasındaki beceri uçurumun belirleyicisi olmaktadır (Heckman, 2008:49-50). Bu durum çocuk yoksulluğunun önemini ortaya koymaktadır.

Beslenme yetersizliği – doğum öncesi annenin ve sonrasında çocuğun- ve hijyen, ısınma, su ve sanitasyon gibi yönlerden elverişsiz konut ve çevre koşulları çocukların fiziksel, zihinsel ve ruhsal-duygusal sağlıklarını olumsuz etkileyerek algılama fonksiyonlarında ve öğrenme kapasitelerinde gerilemeye neden olmaktadır. Yoksul ailelerde annenin eğitimsizliği ve kitap, gazete, oyuncak gibi zihinsel uyarıcı materyallerin eksikliğinden dolayı çocukların zihinsel yönden yetersiz uyarılmaları söz konusudur. Tüm bu etkenler hep birlikte çocuğun akademik başarısını düşürmektedir (Şener ve Ocakçı, 2014:61-62; Hatun vd., 2003:253-258).

Yetersiz beslenme ve zihinsel uyarılma sebebiyle oluşan bilişsel gerilik, eğitim çağında yoksulluğun okul öncesi eğitime katılma, okula erişme, öğretim malzemesi temin etme ve uygun ders çalışma ortamına sahip olma olasılığını azaltması (Unicef, 2011:18) nedeniyle perçinleşmesine ve çocuğun ileri yaşlarda dezavantajlı bir birey olmasına neden olmaktadır.

Eğitim seviyesi ve başarısı gibi ölçülebilen yönleri ile formal eğitim fırsat eşitliği için avantaj olarak kabul edilmektedir. Ailenin ekonomik ve sosyal

özellikleri bu eğitime erişimi belirleyen koşullar olarak kabul edilmektedir (Ferreira, Gignoux, 2010:2).

Bugün gelinen noktada psikoloji, sosyoloji ve iktisat alanında yapılan çalışmalar çocukluk dönemindeki olumsuz ekonomik koşulların zihinsel, duygusal, davranışsal gelişim ve eğitim fırsatları üzerinden kişisel üretkenlik kapasitesini belirlediğini işaret etmektedir (Hill ve Sandfort, 1995:99). Buna göre ailenin sosyo-ekonomik koşullarından kaynaklanan beşeri sermaye yetersizliği ve eşitsizliği sosyal devlet müdahalesinin olmadığı piyasa koşullarında daha fazla derinleşmekte ve yoksulluğu nesiller arasında kalıcı kılmaktadır (Esping-Andersen, 1999:42). Nitekim ABD için yapılan bir araştırmada, yoksul ailelerin çocuklarının %42 olasılıkla yetişkin olduklarında da yoksul olacakları hesaplanmıştır (Esping-Andersen, 2011: 156).

Çalışmalar aile içinde ebeveynler ve çocuk arasındaki iletişim süreçlerinde oluşan enformel eğitimin niteliğinin de çocukların, zeka, dil becerisi, bilişsel gelişim ve akademik başarısını etkilediğini göstermektedir. Bununla birlikte düşük gelir ve eğitim seviyesine sahip aileler çocukları ile daha az iletişim kurduğu ve onları geliştirecek kitap okumalarını daha az yaptıkları için bu ailelerin çocuklarının gelişimi de o ölçüde geri kalmaktadır (Leseman, 2009:8). Dolayısı ile ailenin düşük sosyo-ekonomik durumu sadece formel eğitimde değil enformel eğitimde de bir dezavantajlık durumu oluşturmaktadır.

Her ne kadar bazı çalışmalarda kültürel sermaye olarak kabul edilen ailenin sosyo-kültürel özelliklerinin akademik başarının oluşumunda ailelerinden daha önemli olduğu sonucuna ulaşılmışsa da (Polat, 2009:53-57), gelir seviyesi ile kültürel sermaye arasındaki doğru orantı, yada düşük sosyo-ekonomik kesimde yüksek kültürel sermaye oranının çok fazla olmaması günlük yaşamın bir gerçeğidir. Bu durumu destekleyecek şekilde Türkiye’de yapılan bir çalışmada, eğitimciler akademik başarısızlığı, toplumsal eşitsizliklerle birlikte açıklamakta ve akademik başarıyı belirleyen en önemli etken olarak ailenin kültürel düzeyi ve gelir düzeyini birlikte vurgulamaktadır (Polat, 2009:56).

Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler için son yıllarda yapılan birçok çalışma gelir eşitsizliğinin

dolayısı ile yoksulluğun eğitim eşitsizliğinin belirleyicisi olduğu devamında ise eğitim eşitsizliğinin de gelir eşitsizliğini ve dolayısı ile yoksulluğu artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Buna karşılık öğrenci başına yüksek harcamaların özellikle az gelişmiş ülkelerdeki gelir eşitsizliğini azaltan önemli bir faktör olduğu görülmüştür (Palaz, Şenergin ve Öksüzler; 2013:121-123).

Eğitim süreci ilerledikçe ailede enformel eğitimle başlayan ve okulda formel eğitimle devam eden beşeri sermaye birikimi süreci boyunca dezavantajlı olan ve olmayan çocuklar arasındaki asimetri de artacaktır. Bu birikimin en düşük seviyede olduğu okul öncesi eğitimde fırsat eşitliği sağlanarak çocuklar arasındaki avantaj asimetrisi minimize edilebilir.

3. Çocuk Yoksulluğunun Belirleyenleri ve Engellenmesine Yönelik Politikalar

Unicef’e göre gelişmiş ülkelerde çocuk yoksulluğunun belirleyenleri olarak hanehalkı ve ebeveynlerin durumları – tek ebeveynlilik-, ekonomik yapı ve emek piyasası koşulları –işsizlik ve ücretler- ile sosyo-ekonomik kamusal politikalar – sosyal yardımlar- olmak üzere üç temel değişken grubu gösterilmektedir. Bununla birlikte bu faktörlere yönelik hükümet politikalarının ülkeler arasındaki çocuk yoksulluğu farklılaşmasında en fazla belirleyici etkiye sahip olduğu vurgulanmaktadır. Bir diğer ifade ile hükümetler sosyal harcama ve hizmet politikaları ile ebeveynlerden ve piyasadan kaynaklanan olumsuz koşulların etkisini azaltarak çocukların yoksullaşmasını önemli ölçüde engelleyebilmektedir (Unicef Türkiye, 2006, 5; Bradbury ve Markus,1999:2).

Buna göre yüksek sosyal transfer harcamasının olduğu ülkelerde, özellikle aile ve çocuklara yönelik harcamalar, çocuk yoksulluğu düşük olmaktadır (Bradbury ve Markus,1999:55-58). Sosyal harcama tutarının GSMH’nın %10’undan düşük olmayan ülkelerde çocuk yoksulluğu oranı %10 seviyesini geçmezken, sosyal harcamaların %5’ten düşük olduğu ülkelerde çocuk yoksulluğu oranı %15 ve üzerindedir (Unicef Türkiye, 2006, 7).

1990 yılında düzenlenen Dünya Çocuk Zirvesi’nde çocukların yoksulluktan olumsuz etkilenen yaşam kalitesini artırmak için ulaşılması gereken hedefler

belirlenmiş ve tüm ülkelerin bu alanlarda gerekli adımları atması istenmiştir. Bu tarihten itibaren çocuk yoksulluğu ile mücadele stratejisini temel olarak gebe, bebek ve çocuk ölümlerini azaltmak, çocukların yeterli beslenmesini sağlamak, temel eğitime, temiz suya ve sağlıklı bir çevreye erişimi sağlamak, erken çocukluk bakımı ve temel sağlık hizmetlerinin geliştirilmesi, tacizden ve suiistimalden koruma, çocuk işçiliğinin ve çocuklarda cinsiyete dayalı ayrımcılığın önlenmesi (Unicef, 2000: 8; Unicef, 2001: 12-19) başlıkları oluşturmaktadır.¹

Unicef'in odaklandığı insani yoksulluk göstergelerine yönelik çabaların yanısıra hükümetler ebeveynlerin istihdamlarını destekleyerek aile gelirini artırma ve sosyal yardım ve hizmetlerle parasal nisbi nitelikli çocuk yoksulluğunu giderme gibi iki temel stratejiyi kullanmaktadır (Whiteford ve Adema, 2007;8).

Bu stratejiler tasarlanırken hükümetlerin her şeyden önce ekonomik ve sosyal gelişmeyi bir bütün olarak kabul etmesi ve çocukların gelişimini destekleyecek sosyal hizmetlerin ve yardım programlarının hayata geçirilmesi gerekmektedir (Unicef, 2000: 30).

Zengin ve yoksul ülkelerde yapılan çalışmalarda aile gelirinde kadının payı ile çocukların tüketim seviyesi arasında pozitif bir korelasyon görülmüştür (Bradbury ve Markus,1999:9). Bu nedenle çocuk yoksulluğunun azaltılmasında kadın istihdamının artırılarak aile gelirinin artırılması en fazla uygulanmaya çalışılan bir yol olmaktadır. Ebeveyn özellikle de anne istihdamını desteklemeye yönelik uygulamalar genel olarak vergi yardımları, eğitim ve yetiştirme programlarını içeren aktif istihdam politikaları, işgücü piyasasında işgücü arz ve talebini eşleştirme programları, istihdam teşvikleri, çalışan ebeveynler için çocuk bakım hizmetlerinin sağlanması vb.'den oluşmaktadır (Metin, 2015:183).

Bununla birlikte sosyal yardım ve istihdam geliştirme stratejilerinin etkinliği ile ilgili olarak, ülke tecrübeleri her iki stratejinin de tek başına başarılı olamadığını göstermektedir. Bu nedenle çözümün

makro ve mikro politikalarından oluşan geniş bir strateji setini (Unicef, 2000: 19) içermesi gereken en uygun bileşeni oluşturabilmekten geçtiği vurgulanmaktadır (Whiteford ve Adema, 2007;8-36).

Yine istihdam yoksulluk sorununu önemli ölçüde azaltılsa bile çalışan yoksul gerçeği yüzünden tam olarak çözememektedir. 2000'lerin başındaki OECD verileri hiç çalışanın olmadığı hanelerdeki çocukların ortalama %41,5'inin yoksul iken tek çalışanın olduğu ailelerde ve iki çalışanın olduğu ailelerde bu oran sırasıyla ancak %13,3 ve %4,4 seviyelerine düştüğünü göstermektedir (Whiteford ve Adema, 2007;19-29). Bu nedenle çocuk yoksulluğunu hedefleyen spesifik kamu politikaları düşük gelirli aileler için hayati önemdedir.

Konu ile ilgili olarak aile geliri ve çocuk yoksulluğu ilişkisini inceleyen çoğunluğu ABD'de yapılmış çalışmaların ulaştığı ortak sonuçlara göre hane geliri faktörü düşük gelirli ailelerde daha belirleyici olmakta bununla birlikte ebeveynlerin eğitimi kaba gelir etkisini azaltıcı etkiye sahip olmaktadır. Yine gelir faktörü çocuğun gelişiminde davranış ve sağlık gelişimine göre zihinsel ve eğitim yönünden daha güçlü etkiye yol açmakta olup erken çocuklukta etkiler geç çocuklukta etkilerden daha büyük olmaktadır (OECD, 2009:168). Tüm bu ortak biçimde ulaşılan sonuçlar düşük sosyo-ekonomik yapıya sahip ailelerde çocuk yoksulluğunun etkisinin azaltılmasında okul öncesi eğitimin önemini ortaya koymaktadır.

Bu nedenle hükümetlerin uygulayacağı çocuk refahı politikalarının çocuğun bugün ve gelecekteki ihtiyaçlarını kapsayıcı nitelikte olması gerekmektedir. Erken çocukluk döneminin nesiller arası eşitsizlik üzerine olan etkisinden dolayı sosyal harcamaların gebelikten itibaren başlayıp zorunlu eğitim dönemi de dahil olmak üzere sistemli biçimde risk altındaki çocukların gelişimlerini destekleyecek ve bir önceki gelişim aşamasını tamamlayacak şekilde sürdürülmesi gerekmektedir (OECD, 2009:179). Yapılan çalışmalar erken dönem çocukluk müdahalelerinin ilerleyen yaşlarda yüksek kalitede öğrenme süreçleri ile desteklendiğinde elde edilecek olan avantajların süreklilik kazanacağını göstermektedir (Heckman, 2008:52). Yine temel eğitime erişim sağlanırken çocukların zihinsel ve psikososyal gelişimlerini dikkate alan kaliteli ve güvenli bir öğrenme çevresinin evrensel olarak sunulmasına dikkat çekilmektedir (Unicef,

¹ Detaylı bilgi için bkz. <http://www.unicef.org/wsc/goals.htm>

2000: 20).

Son olarak 1990’lı yıllarla birlikte gelir eşitsizliği alanında hakim olan ve sonuç-fayda odaklı anlayış yerine eşitsiz sonucu üreten süreç içindeki daha önceki alanlarda mevcut eşitsizlikleri hedefleyen ve genel olarak avantajlar-koşullarda fırsat eşitliği-eşitsizliğine vurgu yapan sosyal politika anlayışının kabul görmeye başlaması da (Ferreira, Gignoux, 2010:1) okul öncesi eğitim stratejisi ile uyumludur. Çünkü sosyal yatırım olarak tanımlanan bu sosyal politika anlayışı bilgi ekonomisine uyumlu beşeri sermaye oluşturmaya ve bu alanda fırsat eşitliğini sağlayacak politikalara vurgu yapmakta ve yoksulluğun yeni bir formda oluştuğu günümüzde, yoksulluğu ortadan kaldırmanın en etkili yolunun çocuklara yatırım yapmaktan geçtiğini savunmaktadır (Öztürk, 2011; 120-123).

4. Okul Öncesi Eğitimin Çocuk Yoksulluğu Risklerini Önlemedeki Rolü

Bilişsel ve sosyo-duygusal becerilerin en önemli belirleyeni erken çocukluk çocuk dönemindeki aile çevresi olmakla birlikte bugün zamanında yapılan toplumsal müdahalelerle ailedeki yoksulluklar telafi edilerek dezavantajlı çocukların bilişsel, sosyo-duygusal becerilerinin geliştirilebildiği bilinmektedir. Yapılan çalışmalar yüksek kalitede erken çocukluk dönemi müdahalelerinin hem beceri oluşumunu hızlandırarak, beşeri sermaye potansiyelini artırdığı ve bireyleri güçlendirerek eşitsizliğin kaynağını yok ettiğini hem de ekonomik verimliliği artırdığını göstermektedir (Heckman, 2008:50-51).

Konu ile ilgili olarak gelişmekte olan ülkelerde çocuk gelişimi üzerine yapılan bir proje çalışmasında çocukların gelişimine yönelik zenginleştirilmiş bir öğrenme ortamında verilen kaliteli okul öncesi eğitimin çocukların gelişimine olumlu katkısı olduğu, uyarıcı nitelikte eğitime gereken önemin verildiği programların ise çocukların dil ve bilişsel gelişimini hızlandırabildiği belirtilmektedir (Rao vd, 2014:29-31).

Yine ABD’de 1972 ve 1977 yılları arasında düşük gelirli ailelerin çocuklarına yönelik beslenme unsurunu da içeren Abecedarian isimli bir başka çalışmanın okul öncesi eğitimin önemini ortaya koymaktadır. Yüksek kaliteli eğitim programla-

rına katılımın bilişsel, okuma ve matematik test sonuçlarında dramatik bir fark oluşturduğunu ve erken çocukluk dönemindeki yüksek uyarıcı çevresel ortamın bilişsel gelişimi ve sonuç olarak okul başarısını güçlendirdiğini göstermektedir. Yine erken dönem eğitim alan çocukların üniversite seviyesine kadar okudukları ve düşük yoksulluk riskine maruz kaldıkları görülmüştür (Campbell, vd., 2002:52-53).

2012 yılına ait PISA sonuçlarına göre en az bir yıl ilköğretim öncesi eğitime devam etmiş olan öğrencilerin performansı almayanlara göre ailelerin sosyo-ekonomik koşulları dikkate alındığında bile ülkelerin çoğu için geçerli olacak şekilde daha iyidir. Bu ilişki özellikle okul öncesinde eğitim süresi uzadıkça, okullardaki öğretmen başına öğrenci sayısı azaldıkça ve öğrenci başına kamu harcaması arttıkça daha güçlü olmaktadır (OECD, 2013a, 18; OECD, 2016: 300). Yine aynı sonuçlara göre, bir yıldan fazla okul öncesi eğitim alan öğrencilerin matematik puanı hiç okul öncesi eğitim almayanlardan 53 puan daha yüksektir. Öğrenciler arasındaki sosyoekonomik farkların etkisi analize yansıtılmadığında ise bu fark 31 puan olmakta ve bu sonuç okul öncesi eğitimin ailenin gelir durumundan bağımsız olarak her çocuğun akademik başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (AÇEV – ERG, 2016:8).

Yine Türkiye, Arjantin, Brezilya, Kolombiya ve Peru gibi gelişmekte olan ülkelerde yapılan çalışmalar erken çocukluk gelişimine yönelik programlara katılan çocukların katılmayanlara göre ilerleyen dönemlerde okul ve işte daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır (DB, 2010: 17).

Erken dönemde beceri kazanımındaki başarı ya da başarısızlık, daha sonraki yıllarda okul başarısının ve nihayetinde iş ve yaşam başarısının temellerini attığından, çocukların bu dönemde yaşadığı fırsat eşitsizlikleri onların geleceklerini belirleyecektir. Yapılan çalışmaların okul öncesi eğitimin ilerleyen dönemlerdeki akademik başarıya ve iş yaşamına olan olumlu etkisini ortaya koymasından hareketle, toplumun dezavantajlı nüfusunu hedef alan erken dönem çocuk eğitimine yönelik kamusal politikalar toplumsal eşitsizlikleri ve özellikle eşitsizliklerin nesiller arası geçişini azaltmada önemli rol oynayacaktır (AÇEV – ERG, 2016: 7).

Beşeri sermaye oluşumuna etkisi nedeni ile erken

dönem çocukluk eğitimi bir toplumda fırsat eşitliğini sağlamanın en önemli sosyal politika araçlarından biri olarak görülmelidir. Dolayısıyla, toplumun en yoksul ve en az eğitilmiş kesimlerinden çocukların ilköğretim öncesi eğitime katılımının sağlanması çocuk yoksulluğunun etkisini azaltmada ve gelecek kuşaklarda gelir dağılımını düzeltmede önem arz etmektedir (Unicef, 2011:45).

Çalışmalar düşük gelir grubuna ait çocuklara yönelik hazırlanan okul öncesi eğitim programlarının bu çocukların eğitim alanında sahip oldukları dezavantajların üstesinden gelmede büyük oranda etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Hatta farklı gelir seviyelerinden ailelerin çocuklarının birarada olduğu okul öncesi eğitim programlarının dezavantajlı çocuklar için daha yararlı olduğuna dikkat çekilmektedir (Leseman, 2009:19-20).

Okul öncesi eğitimi önemli kılan en önemli durum aslında yaşam süresi içinde bu aşamada yapılan eğitim yatırımlarının beklenen getirisinin eşsizliğidir. Dezavantajlı çocuklar için yapılan erken çocukluk dönemindeki beşeri sermaye yatırımlarının ekonomik getiri oranı, ilerleyen yaşlardakilerden çok daha fazla olmaktadır. Öyle ki, ilk üç yaşta en yüksek seviyede olan marjinal getiri oranı yaş ilerledikçe azalmakta ve zamanında yapılmayan müdahaleler sonraki yıllarda telafi edilememektedir (Heckman, 2008:50).

Bununla birlikte bazı çalışmalar, özellikle dezavantajlı toplum kesimlerinde düşük kaliteli okul öncesi eğitim hizmetlerinin çocuğu olumlu yönde geliştirmede gibi olumsuz etkiye de sahip olabileceğini göstermektedir. Dolayısı ile okul öncesi eğitim hizmetlerine erişimde fırsat eşitliği yanında kaliteli eğitimin yaygınlaştırılması da çok önemlidir (AÇEV – ERG, 2016:14).

PISA test sonuçlarından hareketle, bazı çalışmalarda mevcut eğitim sisteminin, aile altyapısından kaynaklanan dezavantajları ortadan kaldıramadığı bu nedenle eğitimde eşitsizliğin giderilmesinin okul kaynaklarının artırılması yerine haneye ait sosyoekonomik ve okula ait akademik altyapıların kuvvetlendirilmesi ile mümkün olacağı vurgulanmakla birlikte aynı çalışmada öğrencinin geçmiş akademik birikiminin ailesine ait değişkenlerin başarıya olan olumsuz etkisini azalttığı sonucuna ulaşılmıştır (Dinçer ve Kolaşın; 2009:13-25). Bu çakarsama aslında ilköğretim özellikle okul öncesi

eğitimde fırsat eşitliğinin önemini ortaya koymaktadır. Çünkü ailelerin sosyoekonomik altyapısını kısa, orta ve uzun dönemde dönüştürmenin mümkün olmaması gerçeği karşısında henüz akademik birikimin en düşük seviyede olduğu okul öncesi eğitim aşamasında fırsat eşitliğinin sağlanması akademik birikimin sağlıklı biçimde başlamasını ve bu birikimin ilerleyen yıllarda ailenin sahip olduğu sosyoekonomik dezavantajları da bir ölçüde telafisini mümkün kılacaktır.

Yukarıda bahsedilen çalışmaların vurguladığı üzere, kapsamlı bir stratejinin bir unsuru olarak okul öncesi eğitim yoksulluğu önlemeye yönelik en önemli ekonomi ve sosyal politika araçlarından biri olarak görülmelidir.

5. Türkiye’de Çocuk Yoksulluğu ve Çocuk Yoksulluğuna Yönelik Politikalar

Türkiye’de son yıllarda insani yoksulluk yönünden bölgesel farklılıklara rağmen genel olarak önemli iyileşmeler olsa da nisbi-parasal yoksulluk şeklinde çocuk yoksulluğu ciddiyetini korumaktadır.

Türkiye’de çocuk nüfusun – 0-17 yaş- toplam nüfus içindeki oranı, 2014 yılında %29,4 olup nüfus artış hızındaki düşmeden dolayı çocuk nüfus oranının 2023 yılında %25,7, 2050 yılında %19,1 ve 2075 yılında %17,6’ya düşeceği tahmin edilmektedir (TÜİK, 2015:1). Şu an için yüksek bir çocuk nüfusu ile birlikte bu nüfus kesiminin azalma eğilimine girmesi çocuk yoksulluğu ile mücadeleyi önemli ve acil kılmaktadır.

2002-07 dönemindeki güçlü ekonomik büyüme, yoksulluk oranlarını biraz düşürse de, çocuk yoksulluğu bu durumdan fazla etkilenmemiştir. Türkiye’de yaş gruplarına göre nispi yoksulluk riskini ölçen bir çalışmada 2003 – 2006 yılları arasında genel yoksulluk düzeyinin düşmesine rağmen çocuk yoksulluk oranının ciddi biçimde arttığı ve gelecek yıllarda yoksulluk artışından %32 ile en fazla çocukların etkileneceği hesaplanmıştır (UNICEF, 2011:16; DB, 2010: 13).

Yine Türkiye’de 15-19 yaş arasındaki çocuk nüfus için gelire bağlı yoksulluk oranlarının incelendiği bir çalışmada 2002-2008 yıllarında çocukların medyan gelirlerinin yetişkinlere göre yaklaşık % 5 ile %10 arasında daha düşük olduğu ve yine

çocuklar arasındaki yoksulluğun toplam nüfusa göre daha kötüye gittiğini görülmüştür (Gürler, 2011:103).

2013 yılı hanehalkı bütçe anketi sonuçlarına göre Türkiye’de başka kişi (komşu, akraba, vb), kurum veya kuruluşlardan (sosyal yardım vakıfları vb.) geçimine etki edecek düzeyde yardım alan hane oranı %20,7 iken 0-17 yaş çocuk bulunan bu tür hanelerin oranı ise %12,6’dır.

Yine 2013 yılı için hane halkı medyan gelirinin %60’nın altında gelire sahip ailelerdeki 0-5 yaş arasında yoksul çocukların oranı %30,1 iken, 6-13 yaş grubu için bu oran %33,9 ve 13-17 yaş grubu için ise %33,6’dır. Yoksul çocukların yoksul fertler içindeki oranı en düşük olarak %30,4 ile batı Marmara bölgesinde iken, en yüksek oran olarak %54,3 ile Kuzeydoğu Anadolu ve %55,6 ile Güneydoğu Anadolu bölgesindedir. 0-5 yaş grubu çocuk yoksulluğunun en düşük olduğu bölge %16,6 ile Doğu Karadeniz bölgesi iken en yüksek oran %29,1 ile Batı Anadolu’da bulunmaktadır. Doğu bölgeleri ise yine yoksulluk oranı %20’nin üzerindedir. Yoksulluk oranlarındaki bölgeler arasındaki farklılaşma yaş gruplarına göre değişmektedir (TÜİK, 2015:102).

Her ne kadar parasal yoksulluk oranlarında son yıllarda olumlu gelişmeler olsa da, yoksulluk çocukların önemli bir kısmının asgari ihtiyaçlarını karşılamalarının önünde engel oluşturmaya devam etmektedir. 2013 yılı için 7 - 8 yaşındaki çocukların %8,3’ü sebze, %23,1 tam yağlı süt, %5,1 kırmızı et ve tavuk, %19,7’si balığı besin olarak hiç tüketmemektedir (TÜİK, 2015:51).

TÜİK’in 2014 Gelir ve Yaşam Koşulları Anketi mikro veri seti kullanılarak yapılan bir rapora göre, Türkiye’de 0-15 yaş aralığındaki 20 milyon çocuğun %36’sı şiddetli maddi yoksunluk² çekmek-

tedir. Bu oran AB 28 ortalaması olan %10,3’ün çok üzerindedir. Beslenme ve ısınma gibi temel ihtiyaçlarda yoksunluk çeken çocukların oranı ise sırasıyla %39,2 ve %19’dur. Şiddetli yoksunluk çeken çocukların oranı Batı Marmara bölgesinde %17,2 iken, bu oran Akdeniz bölgesinde %42,2, Orta Doğu Anadolu’da %48,5, Kuzey Doğu Anadolu’da %52,9 ve Güneydoğu Anadolu’da %55,1’e çıkmaktadır (Göksel, Uysal ve Köksal, 2016:2-5).

Genellikle yetersiz beslenmenin sonucu olarak yaşa göre boyun kısa olması olan bodurluk oranı beş yaşından küçük çocuklarda 2003’te %12,2’den 2008’de %10,3’e düşerken, bu oranın %3,2’si için ileri derecede bodurluk söz konusudur. 2008 yılı için bodurluk oranı Doğu’da %20,9’a çıkmakta Batı’da ise %7,6’ya düşmektedir (Şener ve Ocakçı, 2014: 61; UNICEF, 2012;27-28). 2013 yılı için 7-8 yaş çocukların %2,3’ü bodur %0,1’i ise ciddi bodurdur (TÜİK, 2015:50).

Türkiye’de küçük çocukların yaklaşık %15’inin engellilik olarak kabul edilecek olan zihinsel ve fiziksel organlarda işlev yetersizliğine sebep olan gelişim güçlükleri yaşadığı varsayılmaktadır (UNICEF, 2012;105). Her ne kadar gelişim bozukluğunun nedenleri arasında kalıtım bozukluğu önemli bir yer tutsa da, gelişim bozukluğu oranlarının gelişmiş ülkelerde daha düşük olması bu duruma büyük ölçüde yetersiz beslenme veya tedaviden kaynaklanan sebeplerin yol açtığını göstermektedir.

İnsani yoksulluğun bir göstergesi olan bebek ve çocuk ölümlerini azaltmak için 2003 ten bu yana aşılamanın kapsamını oldukça geliştirilmiştir. 2013 yılı itibariyle beşli karma aşılama oranı %98 diğer aşılarda ise en düşük oran %97 olmuştur (TÜİK, 2015:48).

Bin canlı doğum başına düşen bebek ölümü sayısı olarak ifade edilen bebek ölüm hızı 2009 yılında %13,9 iken 2013 yılında %10,8’e düşmüştür. Beş yaş altı ölüm hızı ise 2008 yılında %24 iken %20’ye düşmüş (TÜİK, 2015:58) olsa da bu oranlar Avrupa standartlarına göre hala çok yüksektir (Unicef, 2011:34).

2 Avrupa Birliği İstatistik Ofisi’ne göre düzgün bir yaşam sürebilmek için gerekli aşağıdaki kriterlerden dördünü karşılamayan hanelerde yaşayan bireyler şiddetli maddi yoksunluk içerisinde kabul edilmektedir. Bunlar; (1) kira ve faturaların ödenmesi, (2) evin ısınma ihtiyacının karşılanması, (3) beklenmedik harcamaların karşılanması, (4) her iki günde bir et, balık ya da eşdeğer proteinli gıda tüketilmesi, (5) evden uzakta bir haftalık tatil masrafının karşılanması, (6) bir arabaya, (7) bir çamaşır makinesine, (8) bir renkli televizyona ve (9) bir telefona

(cep telefonu da olabilir) sahip olunmasıdır (Göksel, Uysal ve Köksal, 2016:1).

Çocuk yoksulluğunun bir önemli göstergesi de bebek ölümü riski taşıyan düşük kilolu- 2,5 kg'dan daha az ağırlık- olarak dünyaya gelme oranıdır. 2013 yılı nüfus araştırmasına göre doğum kilosu belirtilen çocuklardan yüzde 10,4'ü düşük doğum ağırlıklıdır. Bölgesel olarak en yüksek düşük doğum oranları %17,7 ile Kuzeydoğu Anadolu ve %16 ile Ortadoğu Anadolu bölgesinde görülmekte Batı Anadolu'da ise bu oran %7,6'ya düşmektedir. Düşük doğum ağırlığı %19,7 ile özellikle hanehalkı refah düzeyi en düşük kadınlar arasında yaygındır (HÜNEE, 2014: 173).

OECD'nin 2009 yılı verilerine göre Türkiye çocuk refahının belirleyicisi olarak kabul edilen maddi boyut, eğitimsel boyutta maalesef 30 ülke içinde son sırada yer almıştır (OECD, 2009,23). Türkiye'de çocuklar arasındaki göreceli yoksulluk oranı ise OECD ortalamasının iki katı olup OECD ülkeleri arasındaki en yüksek orandır (UNICEF, 2011:16).

2004 yılı Nüfus ve Sağlık Araştırması verileri ile yapılan bir hesaplamada doğum yerinin kırsal ve kentsel bölge olarak farklılaşması ile anne ve babanın eğitim seviyeleri Türkiye'de varlık dağılımının en önemli belirleyicileri olarak görülmüştür (DB, 2010: 7). Dolayısı ile doğum yerinin sahip olduğu sosyoekonomik koşulların ortaya çıkardığı insani yoksulluk ile anne babanın eğitim seviyesinin yol açtığı parasal yoksulluk fırsat eşitsizliğinin en önemli belirleyicisi olmaktadır.

Türkiye insani yoksulluğa ilişkin en önemli gösterge olan UNDP'nin insani gelişme endeksi sıralamasında 2000 sonrası dönemde bütün boyutlarda olmasa da önemli ilerlemeler göstermiştir. Buna göre Türkiye 2000 yılında 0,645 İGE puanı ile 152 ülke içinde 79. sırada iken, 2014 yılında 0,761 puanla 178 ülke içinde 72. sıraya yükselmiştir (Doğan ve Tath, 2014:128; UNDP, 2015).

Yine 2004 yılı Nüfus ve Sağlık Araştırması verileri ile yapılan bir çalışmada benzer büyüklükte düşük ve yüksek fırsatlara sahip iki karşılaştırma grubu oluşturulmuş ve bu iki grubun nesiller arası fırsat eşitsizliği ve yoksulluk transferinin olup olmadığı incelenmiştir. Buna göre, anneleri doğuda kırsal alanda doğan ve hem anneannesi hem de dedesi ilkokulu tamamlamamış çocuklar Nesiller arası düşük fırsat grubunu oluştururken, anneleri batı veya iç bölgelerin kentsel alanlarında doğmuş,

anneannesi ve dedesi en az ilkokul mezunu olan çocuklar nesiller arası Yüksek Fırsat Grubunu olarak tanımlanmıştır. Sonuç olarak NADFG'ndaki çocukların %78'i yoksul iken NAYFG'ndaki çocukların sadece %4,4'ünün yoksul olduğu görülmüştür. NADFG'ndaki çocukların çocuk yoksulluğu ve büyüme geriliği ile karşılaşma riski ortalamaya göre sırası ile 1,7 ve 1,5 kat daha fazla iken, bu oranlar NAYFG'ndaki çocuklar için -0,8 ve -0,7 gibi yüksek avantajlı çıkmaktadır (DB, 2010:10-11).

Yine eğitimsel yoksunlukla ilgili olarak 2006 yılı PISA sınavı sonuçlarından hareketle 15 yaşındaki 1000 çocuktan 136'sı çalışma masası, çalışma mekânı, bilgisayar, eğitim yazılımı, internet erişimi, hesap makinesi, sözlük ve ders kitabı gibi eğitim araçlarından en fazla dördüne sahip olduklarını ifade etmişlerdir (OECD, 2009,36).

PISA 2015 sonuçlarına göre Türkiye anne-babanın mesleği ve eğitim düzeyi, öğrencinin evde sahip olduğu eğitim ile ilgili kaynaklar ve ailenin evindeki bir takım araç gereçler değişkenleri dikkate alınarak hesaplanan sosyo-ekonomik ve kültürel durum indeksinde en kötü seviyededir. OECD ortalaması olarak dezavantajlı öğrenci oranı yaklaşık %17 iken, Türkiye'de indeks değeri -1 ve altında olan sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin oranı yaklaşık %64'tür (MEB, 2016b:39).

Çocuk yoksulluğunun bir diğer göstergesi de çocukları ailelerine destek olmak için çalışmak zorunda kalmasıdır. Yukarıda bahsedilen çalışmada yoksullukla ilişkili olarak 2002-2008 döneminde 15-19 yaş arası çocuklar içinde okumayıp çalışan ve hem okuyup çalışanların oranında bir artış olduğu ortaya konmuştur (Gürler, 2011:133).

2012 yılı verilerine göre Türkiye'de 6-17 yaş aralığındaki 15,247 milyon çocuğun %5,9'u ekonomik nitelikli işlerde çalışırken, %49,2'si ev işlerinde çalıştırılmaktadır. Ekonomik nitelikli faaliyetlerde istihdam edilen 893 bin çocuğun ise %50,12'si okula devam etmemektedir. Ev işlerinde çalıştırılan 7,503 milyon çocuğun ise %6,7'si okula devam etmemektedir. Yine ekonomik işlerde istihdam edilen çocukların çalışma gereçleri %41,4 oranında hane gelirine katkıda bulunmak iken %6,8 ile kendi ihtiyaçlarını karşılamak olarak belirtilmiştir. Bu oranlar kent nüfusunda sırası ile %45,5 ve %11 olarak daha yüksektir. Dolayısı

ile Türkiye’de ekonomik işlerde çalışan çocukların genel olarak %48,2’si, kentte ise %56,5’i yoksulluktan dolayı çalışmak zorunda kalmakta olduğu görülmektedir (TÜİK, 2015, 95-101). Yine çocukların ekonomik yetersizlik nedeniyle ev işlerinde çalıştırılması gerçeğinden hareketle, 1,297 bin³ çocuğun büyük çoğunluğunun %73,3, ekonomik nedenle eğitim alamadıkları kabul edilmelidir.

Ebeveynlerin eğitim düzeyinin aynı zamanda çocuğun gelişiminin önemli bir belirleyicisi olmasına rağmen Türkiye’de, ebeveynlerin önemli bir kısmının çocukların bilişsel gelişimini yeterince destekleyecek özelliklere sahip olmadığı görülmektedir (UNICEF, 2012;32). Buna göre Türkiye’deki 15-49 yaş grubu kadınlar arasında yalnızca % 30’luk bir bölüm 5 yıldan daha uzun süre eğitim görmüş olup % 18’inin eğitimi ise 5 yıldan kısadır. Doğuda ve kırsal bölgelerde ise bu oranlar daha düşüktür (HÜNEE, 2009: 44-46). Yine yapılan araştırmalar düşük eğitim seviyesine sahip ailelerin erken çocukluk döneminde çocuklarının bilişsel uyarılmasını sağlayacak aktiviteleri gerçekleştirmediklerini göstermektedir (Unicef, 2011:42).

Konu ile ilgili olarak Türkiye’nin 2012 PISA sınavlarına katılan öğrencilerin sosyo-ekonomik ve kültürel statülerini gösteren endeks ortalaması olan -1,46 OECD ülkeleri içinde en düşük, 65 ülke içinde ise sondan üçüncü sıradadır. Bu duruma ebeveynlerin eğitim düzeyinin 8,7 yıllık ortalama eğitim süresi ile tüm ülkeler içinde en düşük değere sahip olması neden olmuştur (Polat, 2014: 37). Yine 2013 yılı nüfus araştırması verilerine göre 15-45 yaş arasındaki tüm kadınların %12’si, evlenmiş olanların ise %15’i ya hiç eğitim almamış veya ilkokulu dahi bitirmemiştir. En düşük gelir seviyesindeki kadınlarda ise bu oran %33,4’e çıkmaktadır (HÜNEE, 2014: 44-45).

Çocukların genellikle anneleri tarafından bakıldığı ve toplumun alt sosyoekonomik kesimindeki kadınların çoğunluğunun düşük eğitim seviyesine sahip olduğu hatta okuryazar olmayanların da bulunduğu dikkate alındığında⁴ özellikle aile ve çev-

resel insani gelişmişlik altyapısı yönünden dezavantajlı durumdaki çocukların okul öncesi eğitim uygulamalarına dahil edilmesi çok büyük önem ve aciliyet arz etmektedir (DB, 2010: 27).

6. Türkiye’de Eğitimde Fırsat Eşitliği

Son yıllarda meydana gelen gelişmelere rağmen yapılan çalışmalarda Türkiye eğitimde büyük bir eşitsizliğin devam ettiği bir ülke olarak görülmekte olup, fırsat eşitsizliğine sebep olan faktörler olarak ailenin sosyo-ekonomik koşulları, okullar arasındaki kalite farkı, okulun eğitim sistemi, öğretmen kalitesi, yaşanan bölgenin sosyal, kültürel ve ekonomik koşulları öne çıkmaktadır (Çelebi vd., 2014: 36-39).

PISA sonuçlarına göre Türkiye’nin OECD ülkelere göre okullar arasında yüksek eşitsizliğe, okul içi başarıda ise ortalamanın altında bir eşitsizlik oranına sahip (Dinçer ve Kolaşın; 2009:3) olması eğitimde sosyo-ekonomik faktörlerin etkisini göstermektedir.

PISA 2015’te fen, okuma ve matematik alanlarında okul türleri arasındaki yüksek puan farkı devam etmiştir. PISA 2015 fen okuryazarlığı puanlarındaki farklılaşmaya okullar arasındaki farklılık %70 etki ederken, OECD ülkelerinde etki %30,5 olarak hesaplanmıştır (MEB, 2016b:16-35).

PISA sınavlarında ortaöğretimde okul türleri arasında sınavla öğrenci alan okulların yüksek puan alması, ortaöğretim sisteminin hiyerarşik bir yapıda olduğunu göstermektedir (Polat, 2014: 33).

Birçok çalışmada, Türkiye’de eğitim kalitesinin bir göstergesi olarak okullar arasındaki akademik başarının bölgeler arası ve bölge içinde çok büyük oranda farklılaştığı ve sınırlı sayıdaki kaliteli okulla erişimin ise sosyo-ekonomik koşullar tarafından belirlendiği ifade edilmektedir (Önder ve Güçlü, 2014:111).

önemi daha belirgin hale gelmektedir. Şöyle ki, 3 yaş ile zorunlu eğitim yaşı arasında bakım ve eğitimin 30 saat ve üzerinde ailede enformel biçimde yapılması İskandinav ve Kıta Avrupası ülkelerinde hemen hemen hiç görülmezken, özellikle Portekiz ve Yunanistan gibi Güney Avrupa ülkelerinde sırasıyla en fazla %8 ve %12 gibi çok düşük bir orandadır (Aysan, Özdoğru, 2015:176).

3 2006 yılında 2,314 bin olan bu rakamda ciddi bir düşüş gözlemlendiği de dikkate alınmalıdır (TÜİK, 2015, 97).

4 Gelişmiş ülkelerde okul öncesi çağıdaki çocukların formel olarak eğitim alma oranları incelendiğinde Türkiye için konunun

PISA 2015 sonuçları eğitimde fırsat eşitliğinde bölgeler arası farklılaşma önemli bir sorun olarak devam ettiğini göstermektedir. Buna göre fen okuryazarlığı, okuma becerileri ve matematik okuryazarlığı alanlarının tamamında batı bölgeleri en yüksek puana sahipken, Ortadoğu ve Güneydoğu Anadolu bölgeleri en düşük puana sahiptir. Bütün alanlarda Türkiye'nin en yüksek ve düşük puanlı bölgeleri arasındaki ortalama 70 puanlık fark, Türkiye'nin OECD ortalamasına olan uzaklığı ile aynıdır (MEB, 2016b:15-43).

PISA 2012 araştırmasına göre avantajlı okullardaki öğretmen başına öğrenci sayısı 14,2 iken bu oran, dezavantajlı okullarda 20,7'dir (Polat, 2014: 42).

Özel okullar kapsam dışı tutulsa dahi ilk ve orta-öğretimde daha kaliteli okullara çoğunlukla orta-üst gelir grubundan çocuklar gitmekte ve sosyo-ekonomik faktörler sebebiyle oluşan bu eşitsizlik eğitim seviyeleri boyunca artmaktadır. Öyle ki, gelir eşitsizliği sebebiyle oluşan bu farklar yine kuşaklar arası gelir eşitsizliğinin en önemli belirleyicisi olmaktadır. Yapılan bir çalışmada 2008 yılı için Türkiye'de gelir eşitsizlikleri toplam gelir eşitsizliğinin %80'ini oluşturmaktadır (Kalkan, 2014:81).

Son 20 yıllık süreçte ortaöğretimde liselerin süreklilikli olarak sınavla öğrenci alması ve sistemin hiyerarşik bir niteliğe bürünmesinden dolayı, öğrenciler arasındaki rekabet ve aileler tarafından yapılan okul dışı eğitim harcamaları artmıştır (Gür vd., 2013:8). Kaliteli olarak tanımlanan okullarda öğrenci başına harcamanın yüksek olması mevcut eşitsizlikleri eğitim süreci boyunca daha da artırmakta (Polat, 2014: 35) ve kalıcı kılmaktadır.

2003,2004 yıllarına ait hane halkı verileri ve 2006 yılına ait PISA verileri üzerinden yapılan bir çalışmada, Türkiye'de ailenin sosyo-ekonomik özelliklerinin – ebeveynlerin eğitimi, hane geliri- eğitim süresi ve eğitim başarısı üzerine belirleyici etkisinin olduğu görülmektedir (Ferreira, Gignoux, 2010:4- 8).

Yine 2006 yılı PISA verileri ile yapılan bir analizde eğitimde fırsat eşitsizliğinin dörtte üçü ile beşte dördü arasındaki oranının öğrencilerin anne-baba eğitimi, mülkiyet sahipliği ve babanın mesleği gibi değişkenler tarafından belirlendiği vurgulan-

maktadır. Doğum yerinin ve yaşanılan mekâna ait sosyoekonomik koşulların ise fırsat eşitsizliği oranının beşte birini açıkladığı ifade edilmektedir (DB, 2010: 8).

Bununla birlikte PISA sonuçlarında Türkiye'de öğrencilerin başarı farklılıklarının sosyo-ekonomik koşullarla açıklanan oranı yıllar içinde azalma göstermektedir. Daha önceki yıllarda sosyo-ekonomik koşulların Türkiye'deki etkisi OECD ortalamasının üzerinde iken, 2012 yılında OECD ortalaması ile hemen hemen aynı olan bu oran (%14,8) 2015 uygulamasında %9'a düşerek OECD ortalamasının (%13) altına inmiştir (OECD, 2013b, 5-6; MEB, 2016b:40; Polat, 2014: 31).

Fakat 2012 sonuçlarına göre evdeki eğitim imkânlarının matematik başarısına etkisi 9,6 katsayısı ile OECD ortalama katsayısı olan 6,4'ün üzerindedir. Diğer yandan Türkiye'de sosyo-ekonomik koşullar okul seçimini belirlemede, okuldaki matematik kazanımları ve eğitim kaynakları itibarıyla okullar arasındaki farklılıklar da OECD'ye göre daha fazla eşitsizliğe yol açmaktadır. Yukarıda vurgulandığı şekliyle yüksek başarı ortalamasına sahip okullar yine yine refah seviyesi yüksek öğrencilerin çoğunlukta olduğu okullar olmaktadır (Polat, 2014: 41-46).

Türkiye'de 2015 yılı için ebeveynlerin eğitim durumunun çocukların üniversite eğitimine erişimini belirleyici etkisi OECD ortalamasının çok üzerindedir. Buna göre 25-44 yaş aralığında öğrenci olmayan yetişkinlerden hem annesi hem babası liseden daha düşük bir eğitim alanların yaklaşık %10'u üniversite eğitimine erişmişken OECD ortalaması olarak bu oran %20'dir. Yine hem annesi hem babası iki yıllık bir üniversite eğitimi olan çocukların üniversite eğitimine erişim oranı %70 iken OECD ortalaması olarak bu oran %40'dir (OECD, 2016: 80).

Devlet Planlama Teşkilatı'nın 2002 yılında Dünya Bankasına yaptırdığı bir çalışmada, eğitim için kullanılan kaynakların % 35-37'sini haneler tarafından yapılan özel harcamaların oluşturduğunu bu rakamın OECD ortalaması %12 olduğunu göstermektedir (Unicef, 2011:50). İlköğretimdeki ücretsiz kitap uygulaması bu durumu biraz iyileştirmiş olsa da, zorunlu olarak yapılması gereken özel harcamaları azaltacak başka bir uygulama olmadığından bu oranın bugün de geçerli olduğu kabul edilebilir.

Türkiye’de 2005 yılında eğitim için yapılan harcamaların toplamı GSMH’nin %7’sini oluşturmakla birlikte, kamu tarafından yapılan harcamalar bunun sadece %62’sini oluşturmaktadır. Devletin yetersiz harcamasından dolayı, Türkiye’de haneler Kore ve ABD dışındaki OECD ülkeleri içinde en fazla özel eğitim harcaması yapmak durumunda kalmaktadır (Unicef Türkiye, 2006, 18).

PISA 2015 sonuçları üzerinden yapılan analizler OECD üyesi ülkelerde 6 yaşından 15 yaşına kadar öğrenci başına yapılan toplam harcama miktarı ile ülkelerin ortalama puanları arasında doğrusal bir ilişki olduğunu ve OECD ülkelerinin fen, matematik ve okuma becerileri ortalama puanlarındaki değişimin sırasıyla %35’inin, %40’ının ve %39’unun öğrenci başına yapılan toplam harcama miktarı ile açıklanabildiğini ortaya koymaktadır. Buna karşılık Türkiye PISA’ya katılan OECD üyesi ülkeler içinde Meksika’dan sonra 6 yaşından 15 yaşına kadar öğrenci başına en az toplam harcama yapan ülkedir (MEB, 2016b:38).

2012 yılında aileler tarafından yapılan toplam eğitim harcamalarının gelir gruplarına göre dağılımına bakıldığında en alt gelir grubundaki ailelerin harcamaların sadece %2.3’ünü, 2. gelir grubundakilerin %5.6’sını, 3. gelir grubundakilerin %9’unu, 4. gelir grubundakilerin %16.3’ünü ve en üst gelir grubundaki ailelerin ise %66.8’ini yaptığı görülmektedir (Gürel ve Kartal, 2015: 605).

TÜİK’in 2014 yaşam memnuniyeti araştırması sonuçlarına göre devlete ait okul öncesi, ilk ve ortaöğretimde ailelerin %38,9’u eğitim masraflarını, %32,4’ü eğitim araçlarının niteliği ve sayısını, %28,6’sı ise eğitimin kalitesini kendileri için sorun olarak belirtmişlerdir (TÜİK, 2015:76).

Eğitim Reformu Girişimi tarafından 2014 yılında hazırlanan raporda Türkiye’de çocukların yetersiz beslenme, kötü ev koşulları gibi nedenlerle daha geç öğrenebildikleri, akademik gelişmelerinin yavaş seyrettiği ve eğitim hayatına devam edebilmek için daha fazla çaba harcamaları gerektiği ifade edilmektedir. Rapora göre ailelerinin gelir eşitsizliğiyle eğitim hayatında yeniden üretilen eşitsizlik birleşerek ergen yaştaki gençler diğer akranlarına göre daha düşük gelirli işlerde iş hayatına başlamakta ve eşitsizlik bir sonraki kuşağa aktarılmaktadır (Kaya, 2015:62).

Benzer biçimde Türkiye de erken çocukluk gelişimi ekolojileri üzerine yapılan bir çalışmada, düşük orta ve yüksek sosyoekonomik altyapıya sahip hanelerdeki çocukların bilişsel gelişimlerini etkileyen unsurlara sahipliğin ve bilişsel gelişimin sosyoekonomik duruma göre çok ciddi biçimde farklılaştığı ortaya konmuştur. Özellikle öğrenme materyallerine sahiplikte ve kısa süreli hafıza puanında alt ve üst gelir grubunda ciddi bir uçurum söz konusudur (DB, 2010: 14).

Konu ile ilgili olarak evde basılı medya araçlarının bulunmasının ev ortamının bilişsel uyarıcılığına işaret edebileceği dikkate alınarak bu alandaki istatistiklere bakıldığında; 2013 yılı verilerine göre 0-17 yaşta en az bir çocuk bulunan hanelerin ancak %4,1’inin günlük gazete aldığı, %2,5’inin aylık/haftalık dergi veya mecmua satın alma alışkanlığı bulunduğu görülmektedir (TÜİK, 2015: 81).

Yine Türkiye’de toplumsal tabakalaşma ve eğitimde eşitsizlik arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çok çalışmada genel olarak ailenin eğitim ve gelir düzeyi gibi sosyo-ekonomik durumunun yükselmesinin öğrencilerin başarı durumlarını artırdığı, üst sosyo-ekonomik statüye sahip ailelerin çocuklarının lise ve üniversite seviyesinde daha iyi ve prestijli okullarda ve bölümlerde okuyabildikleri sonuç olarak ortaya konmaktadır (Kılıç, 2014:246-248).

Türkiye İstatistik Kurumu’nun 2006 Yılı Hanehalkı Bütçe Anketi verilerine dayalı olarak yapılan bir çalışmada, Türkiye’de eğitime erişimde gelir dağılımının da önemli bir etken olduğu gösterilmektedir. Buna göre eğitim süresi ile hane geliri arasında genel olarak doğrusal bir ilişki söz konusu olup, eğitim kademelerinde ilerledikçe yüksek eğitim kademelerine çoğunlukla üst gelir grubunda yer alan çocukların ulaşabildiği görülmektedir (Kılıç, 255-258).

Yine TNSA 2004 verileri incelenerek NADFG ve NAYFG dahil olan çocukların okullaşma oranları arasında da ciddi bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Buna göre 7-15 yaş aralığında yüksek fırsat grubunda okullaşma oranı genel olarak %100 iken, düşük fırsat grubunda okullaşma 7 yaşında %70’lerde başlayıp 9 yaşında en yüksek oran olan %90 seviyelerine ulaşmış, 15 yaşına kadar sürekli biçimde azalarak %35’e düşmektedir (DB, 2010: 15).

2015 PISA sonuçlarına göre Türkiye'nin mevcut bütün yapısı aynı kalırken ekonomik sosyal ve kültürel durum indeksinin OECD ortalaması ile aynı olması durumuna göre fen okuryazarlığı, okuma becerileri ve matematik okuryazarlığı ortalama puanları tekrar hesaplandığında ortalama puanların yaklaşık 30 puan artacağı tahmin edilmektedir (MEB, 2016b:41). Bu durum devletin eşitsizlikleri azaltmaya yönelik yatırımlarının etkisini ve önemini göstermektedir.

7. Türkiye'de Çocuk Refahını Artırmaya Yönelik Uygulamalar

Türkiye'de son yıllarda çocuk yoksulluğunu önlemeye yönelik birtakım önemli adımlar atılsa da bu uygulamalar yoksul çocuk nüfusun tamamını kapsamaktan ve bunların ihtiyaçlarını tam olarak karşılamaktan uzaktır. Alınan tedbirleri genel olarak dört gruba yönelik olarak sınıflandırabiliriz.

İlk grubu tazminat nitelikli bir destek olarak sınırlı bir kesimi oluşturan şehit ve gazi çocuklarına yönelik yapılan eğitim ve nakit yardımları oluşturmaktadır.

İkinci grubu ise ebeveyni olmayan ya da tek ebeveynli özel olarak korunması gereken çocuklara yönelik Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Müdürlüğü bünyesindeki çocuk yuvası, yetiştirme yurdu, sevgi evleri, çocuk evleri gibi kuruluşlarda verilen bakım ile ailesi veya koruyucu aile yanında bakım için verilen destek hizmetleri oluşturmaktadır.

Üçüncü grubu ise ilk ve orta öğretimde okuyan en yoksul %6'lık kesimi hedefleyen şartlı eğitim ve sağlık yardımları oluşturmaktadır. Yine 18 yaşından küçük muhtaç asker çocuklarına ve öksüz veya yetim çocuklara verilen aylık nakdi yardım da bu grupta değerlendirilebilir.

Dördüncü grubu ise genel sağlık sigortası kapsamında sağlık sigortası ya da bakmakla yükümlü kişiye sahip olmayan 18 yaş altı bütün çocuklara devlet tarafından ücretsiz karşılanan sağlık bakımı oluşturmakta olup, bu grup yoksul nüfusa yönelik en kapsamlı programdır. Yine ikinci çocukta sonra miktarı artan tek seferlik doğum yardımı da bu grupta değerlendirilebilir (Tiyek, 2016: 112-121; CHGM, 2016:1)

Bu kapsamda 1996 yılında Bursa'da pilot uygulama şeklinde gebelikten itibaren anne ve çocukun takip edilmesi uygulaması, 2010 yılında aile hekimliğinin tüm illere yayılması ile tüm nüfusu kapsayacak şekilde yaygınlaştırılmış ve çocukların sağlıklı gelişimi koruma altına alınmıştır (DB, 2010: 19). Yine birinci basamak sağlık kurumlarında gebelik ve 0-6 yaş döneminde çocukların gelişimini ve sağlığını bedensel, ruhsal ve sosyal boyutları ile bütün olarak takip etmek ve erken tedbir almak amacıyla 2005 yılından itibaren başlatılan ve hâlihazırda bütün illerde uygulanmakta olan 0-6 Yaş Çocuğun Psikososyal Gelişimini Destekleme Programı (İHSM, 2016) ile çocuk sağlığı alanında daha ileri bir aşamaya geçilmiştir.

Özellikle sağlık ve tek ebeveynli korunması gereken çocukların bakımı alanında ciddi ilerlemeler gerçekleştirmiş olmakla birlikte yoksul çocuk nüfusun geneline yönelik parasal yoksulluğu ve bunun yol açtığı maddi yoksunluğu ve eğitim alanındaki eşitsizliği gidermede Türkiye'nin henüz yolun başındadır. Bununla birlikte aileler tarafından yapılması gereken özel eğitim harcamalarına nispeten yapılan sosyal yardım miktarının çok düşük olduğu ve mevcut şartlı nakit yardım sisteminin ise çocuk yoksulluğu ile mücadele konusunda yetersiz kaldığı görülmektedir (AK, 2014, 56).

8. Orta Gelir Tuzağı ve Türkiye İçin Okul Öncesi Eğitimin Önemi

Türkiye ekonomisinin, 45-50 yıllık düşük orta gelir seviyesi döneminin ardından 2004 yılından itibaren kişi başına milli gelirin 5.000 doların üstüne çıkması ve ekonomideki temel sektörlerin düzgün işlemeye başlaması, risklerin ölçülebilir, öngörülebilir ve yönetilebilir hale gelmesi sonucunda, çalışan bir piyasa ekonomisi niteliği kazandığı ve üst orta gelir seviyesine çıktığı⁵ kabul edilmekte-

5 Dünya Bankası kişi başına düşen milli gelir seviyesine göre ülkeleri; 1035 dolar ve altında olanları düşük gelirlili, 1.036 – 4.085 dolar arasındakileri düşük orta gelirlili, 4.086 – 12.615 dolar arasındakileri yüksek orta gelirlili ve 12.616 dolar ve üzerindeki ise yüksek gelirlili ülkeler olarak sınıflandırmaktadır (Ercan ve Gezer, 2014:128). Literatürde orta gelir eşliğini ABD'nin milli gelirinin bir oranı olarak belirleyen çok farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Buna göre orta gelir eşliğinin ABD'nin milli gelirinin % 8-36, %20-55 gibi oranlara göre belirlenmesi gerektiği de literatürde ifade edilmekte ve bugün için bu eşik

dir (MÜSİAD, 2012:99; Yıldız, 2015:157; Öz ve Göde, 2015:82).

Bununla birlikte birtakım yapısal sorunlar ekonomik gelişmenin orta gelir aşamasında takılıp kalması tehlikesini işaret etmektedir. Bunlar genel olarak; sanayide düşük-orta teknolojilere sahip geleneksel sektörlerin ağırlıklı olması, sadece düşük maliyetler ve emek yoğun sektörler avantajına dayalı bir rekabet gücüne sahip olması, dünya rekabet gücü sıralamasında düşük seviyelerde olması, ekonomideki yüksek büyümenin hız kesmesi ve yapısal olarak çözülmesi gereken cari açık probleminin varlığıdır (MÜSİAD, 2012: 100).

Türkiye’nin, kişi başı milli gelirden, 53 OECD ülkesi içinde en alt sıralarda, dünya rekabet endeksinde 132 ülke arasında 62. sırada ve Birleşmiş Milletler’in beşeri kalkınma endeksinde 82. sırada yer alıyor olması da, Türkiye’nin orta gelir aşamasında takılıp kalmaması ve ekonomik kalkınmasını sürdürebilmesi için üretken yatırımlarını hızlandırması gerektiğini göstermektedir (MÜSİAD, 2012: 100).

Orta gelir seviyesine ulaşan ülkeleri bekleyen en büyük tehlike ise bir üst aşamaya geçememek ve hem emek hem de sermaye yoğun sektörlerde rekabet gücünü koruyamamaktır. Bu aşamada takılıp kalan ülkelerin en kritik özellikleri olarak beşeri sermaye yetersizliğine bağlı olarak zamanla ülkelerin yenilik oluşturma kabiliyetlerini geliştirmemesi ve ihracatta yüksek teknolojili ürünlerin payının artırılmaması gösterilmektedir (Bozkurt vd., 2014:26).

Yapılan çalışmalarda (diğer makro ekonomik, politik ve kurumsal değişkenlerle birlikte) ar-ge’de çalışan araştırmacı sayısının, ileri teknoloji ihra-

catının milli gelir içindeki payının, beşeri sermaye değişkeni olarak ortaöğretime kayıt oranının kişi başı GSYİH’yı ve orta gelir tuzağından çıkış olasılığını artırdığı görülmüştür (Dalgıç, İyidoğan ve Bakılçioğlu, 2014:123).

Türkiye’nin 1990 yılında Ar-Ge faaliyetlerine ayırmış olduğu bütçenin milli gelire oranı % 0,2 iken bu oran 2013 yılına gelindiğinde ancak %0,95 düzeyine gelebilmiştir. Fakat bu artışa rağmen gelinen seviye hala ulaşılmaması gereken hedefin çok altındadır, öyle ki, Türkiye’nin şu an geldiği seviye Güney Kore’nin 1990 başındaki oranının yarısı kadardır. Türkiye tarafından elde edilen üçlü patent sahipliği⁶ de Ar-ge harcamaları ile orantılı olarak sınırlı bir artış gösterse de diğer gelişmiş ülkelere göre hala çok düşük seviyededir (Öz ve Göde, 2015:85).

Türkiye’nin toplam ihracatı içinde ileri teknoloji ürünlerinin payının 2013 yılı rakamlarına göre sadece %1,8 olması ve bu durumun 1990’ların başından itibaren neredeyse hiç değişmemiş olması (Öz ve Göde, 2015:87) durumun vahametini göstermektedir.

Yine 2015 yılı verilerine göre Türkiye’de toplam istihdam içinde bilgi yoğun nitelikli istihdamın oranı PISA skorları ve ar-ge harcama oranlarına uygun biçimde ancak %19 olup gelişmiş ülkelere göre oldukça düşüktür (Uyanık, 2015: 178).

Bu nedenle dışa açık bir ekonomide ihracata dayalı büyüme modelini benimsemiş bir ülke olarak Türkiye’nin ekonomik büyümesini sürdürmek için rekabet gücü yüksek sektörlerde payını artırmak için öncelikle araştırma geliştirme (Ar-Ge) yatırımlarını ve inovasyon kapasitesini artırması gerekmektedir. Fakat fiziksel ar-ge yatırımlarının sonuç doğurabilmesi için bu yatırımların yaratıcılık, üretkenlik ve verimlilik kapasitesi yüksek insan kaynağı oluşturmaya yönelik sağlık, eğitim ve beşeri sermaye yatırımları ile desteklenmesi gerekmektedir (Yıldız, 2015: 166-167; Dalgıç, İyidoğan ve Bakılçioğlu, 2014:123).

Bu noktada genç nüfusunu teknoloji üretebilir

10.000 – 16.000 dolar seviyesinde olduğu kabul edilmektedir (Bal vd., 2016: 404). Bu çalışmanın amacına uygun olarak eşik tartışmalarına girmeksizin, orta gelir tuzağı ile işgücünün aşamalı olarak düşük verimliliğe sahip tarım sektöründen, inovasyon destekli katma değeri daha yüksek olan imalat sektörüne kaymaması sebebiyle rekabet gücü düşen ve mevcut gelir grubunda kalma durumu kastedilmekte (Bal vd., 2016: 404) ve literatürdeki genel yargıya uygun olarak Türkiye’nin söz konusu eşik değerinden bağımsız bu anlamda orta gelir tuzağı ile karşılaşma riski olduğu (Koçak ve Bulut, 2014: 12) kabul edilmektedir.

6 Bir buluşun aynı başvuru sahibi tarafından Amerika Patent ve Marka Ofisi, Avrupa Patent Ofisi ve Japonya Patent Ofisine başvurularak tescil ettirilmesidir (Öz ve Göde, 2015:86).

yenilikçi bireyler olarak yetiştirecek kapsayıcı bir eğitim ve öğretim sistemini tesis etmesi büyük önem arz etmektedir (Uyanık, 2015: 185). Türkiye'nin OECD tarafından yapılan PISA test sonuçları ise eğitim ve beşeri sermaye oluşturma politikası oluşturmada kalkış noktası için veri alınabilecek en önemli referans kaynaklarından biridir⁷. Bu sonuçlara göre Türkiye beşeri sermaye oluşturmada hızlı ve kesin bir sonuç elde etmek istiyorsa işe nitelikli okul öncesi eğitim sistemini tüm nüfusu kapsayacak şekilde tesis etmekle başlamalıdır.

Türkiye 2003'den 2012 yılına kadar PISA sınavlarında matematikte, fen bilimleri ve okuma becerilerinde puan artış göstermesine rağmen, ülke sıralamasında yine en sonlarda yer almaya devam etmiştir. 2015 yılındaki PISA uygulamasında ise Türkiye'nin performansı tekrardan çok ciddi biçimde düşmüştür. Buna göre Türkiye tüm alanlarda ortalama 420 - 428 puan aralığı ile 490-493 puan aralığındaki OECD ortalamasının altında ve OECD ülkeleri içinde Meksika'dan sonra en düşük sırada yer almaktadır.

2012 yılında tüm 65 ülke içinde tüm alanlarda 40'lı sıralarda, OECD üyesi 34 ülke içinde ise 30'lu sıralarda yer almakta iken 2015 yılındaki değerlendirmede 72 ülke içinde 50'li sıralara 35 OECD ülkesi içinde ise 34. sıraya gerilemiştir (OECD, 2016:6). Özellikle temel beceri düzeyi olarak tanımlanan ikinci seviyenin altında bulunan öğrenci oranının yüksek buna karşılık yaratıcılık kapasitesi yüksek insan kaynağına işaret eden beşinci ve altıncı seviyelerde çok düşük oranlara sahip olmak Türkiye'nin gelecekte rekabet gücü için nitelikli insan kaynağı açığı ile karşılaşacağı şeklinde yorumlanmaktadır (Polat, 2014: 29).

Son yapılan PISA 2015 değerlendirme sonuçları incelendiğinde Türkiye'nin matematik, okuma ve

fen becerisi alanlarında genel olarak birinci seviyenin altına ait oranlarında ciddi düşüş gösterse de ikinci seviye ve altında bir yoğunluğa sahip olmaya devam ettiği görülmektedir. İkinci seviyeye kadar OECD ortalamasının üstünde kalan başarı oranı, üçüncü seviyeden sonra OECD ortalamasının oldukça altına inmektedir. Beşinci beceri seviyesinde başarı oranı matematik alanında %1, fen alanında %0,3 ve okuma alanında ancak %4,1 iken altıncı seviyede hiçbir alanda başarılı öğrenci yoktur (MEB, 2016b:14-33).

Daha önceki paragraflarda vurgulandığı gibi PISA başarısı ile okul öncesi eğitim arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu kabul edilmektedir. Nitekim PISA'da mucize gerçekleştiren ülkeler olan Güney Kore, Singapur, Çin, Hong Kong ve Polonya'nın ortak biçimde okul öncesi eğitimde gösterdikleri başarı ile PISA sonuçlarındaki benzerlik bunu doğrular niteliktedir (Şirin ve Vatanartıran, 2014:32).

2012 PISA sonuçlarına göre Türkiye'de okul öncesi eğitim alan öğrencilerin PISA puanları almayanlara göre ortalama olarak 60 puanlık daha yüksektir. Bu durum OECD ortalamasının üzerinde olup bir yıllık bir eğitime tekabül etmektedir. 60 puanlık farkın 40 puanı ailelerin sosyoekonomik kökeninden kaynaklansa da bu faktör hesaba katılmadığında dahi fark 20 puan olmaktadır.

Okul öncesi eğitim almanın 2012 PISA başarısına etkisi Türkiye için OECD ortalamasına göre daha az olmakla birlikte bu durum Türkiye'nin başarı oranının düşük olması ile açıklanmaktadır. Yine Türkiye'de okul öncesi eğitime katılmayan çocukların alt düzey başarı grubunda olma ihtimali, okul öncesi eğitim alan akranlarına göre 2,1 kat daha fazladır. OECD genelinde ise bu oran 1,8 kat civarındadır (Polat, 2014: 43).

2015 yılı fen puanlarında okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrenciler arasındaki farka bakıldığında; OECD ve Türkiye'de 1 yıldan az sürede okul öncesi eğitim alan öğrenciler, almayan öğrencilerden daha düşük performans sergilemişlerdir. Bu fark OECD için istatistiksel olarak anlamlıyken, Türkiye için anlamlı değildir. Fakat Türkiye'de 1-2 yıl arasında okul öncesi eğitim alan öğrenciler, almayanlardan daha yüksek performans sergilemişlerdir ve bu öğrenciler arasındaki 17 puanlık fark anlamlıdır (MEB, 2016b:45).

⁷ Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı olan PISA, işgücü piyasasına katılımı ve ekonomik üretkenliği doğrudan belirleyen fen, matematik, okuma, eleştirel düşünce, analiz, muhakeme, sentez ve yaratıcılık gibi becerileri ölçmesi nedeniyle dünyadaki en kapsamlı bilgi ve beceri ölçme değerlendirme sistemlerinden birisi olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle de sonuçları gelecekteki ekonomik ve sosyal refah göstergeleri için önemli bir işaret olarak görülmektedir (Şirin ve Vatanartıran, 2014:15).

Bu sonuçlardan yola çıkarak Türkiye’nin kısa vadede ilkökul öncesinde bir yıl okul öncesi eğitim zorunlu hale getirmesi ve bu eğitimin kademeli olarak daha erken yaşlara çekilmesi acil ve zorunlu bir politika olarak önerilmektedir (Şirin ve Vatanartiran, 2014:55).

9. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Uygulamaları

Türkiye’de okul öncesi eğitimin geçmişi Osmanlı Devleti dönemine kadar gidecek kadar eski olmakla birlikte, okul sayısı ve kapsanan nüfus bakımından gelişimi maalesef çok sınırlı ve yavaş olmuş ve gelişmiş ülkelerin gerisinde kalmıştır (Çelik ve Gündoğdu, 2007, 182). Okullaşma oranlarında ciddi artış 2000’lerin başlarından itibaren gerçekleşmiştir (Derman ve Başal, 2010, 565).

Şöyle ki, 2003 yılında Türkiye’nin 5-6 yaş grubundaki okullaşma oranı %15 ile o yıllardaki düşük gelirli ülke ortalaması olan %24’ün çok altında (Derman ve Başal, 2010, 563) iken 2008 yılında ancak %30 seviyesine çıkabilmiştir (DB, 2010: 21).

Türkiye’de ilk okul öncesi eğitim henüz yaygınlaşma sürecinde olduğu için çocuklar genellikle eğitime geç yaşta ilk okul ile başlamakta bu durum da çocukları okul öncesi eğitimden yararlanmış az sayıdaki avantajlı çocuğa kıyasla duygusal, bilişsel ve dilsel açılarından dezavantajlı bir konuma düşürmektedir (Unicef, 2011:44).

OECD verilerinden hareketle yapılan bir hesaplama göre 2012 yılı itibarıyla Türkiye’de 15 yaşındaki öğrencilerin % 70,3’ü hiç okul öncesi eğitim almamış olup ve bu oran PISA’ya katılan 65 ülke arasındaki en düşük orandır ve OECD ortalaması olan %7,1’in on katıdır. Yine aynı hesaplama göre okul öncesi eğitime iki yıldan fazla katılanların oranı Türkiye’de %8,7 iken OECD ortalaması %74,1’dir (AÇEV – ERG, 2016: 9).

PISA 2015’de ise okul öncesi eğitim almadıklarını ifade öğrencilerin oranı %46,3’e düşmekle birlikte, OECD ortalaması %4,5’e düştüğünden (MEB, 2016b:44) Türkiye’nin göreceli durumu değişmiştir.

2015-16 öğretim yılı için 3-5 yaş aralığı için net okullaşma oranı %33,26, 4-5 yaş aralığı için 42,96

ve 5 yaş için 55,48 olarak gerçekleşmiştir. Batı bölgelerinde bu oran %70’in üzerine çıkarken, doğu bölgelerinde %30 seviyelerine inmektedir (MEB,2016, 1-5). Milli Eğitim Bakanlığı’nın stratejik planında 2014 yılı için ilkökul birinci sınıf öğrencilerinden en az bir yıl okul öncesi eğitim almış olanların oranı olan % 56,03’ün 2019 yılında %92’ye; 4-5 yaş grubu için net okullaşma oranının ise 2019 yılında %70’e çıkartılması hedeflenmiştir (MEB, 2015, 34).

Gelişmiş ülkelerde erken çocukluk ve okul öncesi eğitimde okullaşma oranları dikkate alındığında Türkiye’nin bu alandaki durumunun dramatikliği bariz hale gelmektedir. Şöyle ki, OECD ülkelerinin çoğunda eğitim 5 yaşından çok önce başlatılmaktadır ve bu ülkelerde çocukların ortalama %71’i 3 yaşında erken çocukluk eğitimine başlamaktadır, AB üyesi olan ülkelerde bu oran %77’ye çıkmaktadır (OECD, 2016: 298). Yine OECD ülkelerinde, 4 yaşında olan çocukların ortalama %82’si, AB üyesi OECD ülkelerinde ise %86’sı erken dönem çocukluk eğitimine kayıtlıdır (OECD, 2013a, 18).

2014 yılında OECD genelinde 5 yaşındaki çocukların ortalama olarak %81’i okul öncesi eğitime katılırken, Türkiye için bu oran %43’te kalmıştır. AB22 için ise bu oran %85 gibi daha yüksektir. OECD ve AB22 ye ait 0-2 yaş aralığı için erken çocukluk eğitimi alan çocukların oranları %34 ve %31 ile Türkiye’nin 4 yaş okul öncesi katılım oranı ile aynıdır (OECD, 2016: 308).

Türkiye’de okul öncesi eğitim almada hem haneler arasında hem de bölgeler arasında ciddi bir eşitsizlik söz konusudur. Sosyoekonomik duruma göre ailelerin okul öncesi eğitim kurumuna erişim imkânları bakımında ciddi biçimde farklılaştığı görülmektedir. 2008 yılı verilerine göre düşük sosyo-ekonomik grupta yer alan ailelerin ancak %18,8’inin yakın çevresinde anaokulu veya kreş bulunurken, bu oran orta sosyoekonomik grupta %34,7’ye üst grupta ise %54’e çıkmaktadır. (DB, 2010: 21). Gelir ile ulaşım imkânları arasındaki ters ilişki göz önüne alındığında bu kurumların daha çok düşük gelir seviyesine sahip bölgelere yapılması gerekirken tam tersine yüksek gelir seviyesine sahip bölgelere yatırımların yapıldığı görülmektedir.

Okul öncesi eğitim önündeki engeller arasında özellikle anneleri çalışmayan veya çok düşük üc-

retlerle çalışan çocuklar için alınan ücretler ve diğer malzeme, giyim, faaliyetler için harcama gibi masraflar sayılabilir. Bu maddi engeller sebebiyle özellikle en yoksul ailelerin yüksek gelir seviyesindeki ailelere göre daha fazla çocuk sahibi olduğu – +4 çocuk – göz önüne alındığında varlıklı ailelerin en azından bir çocuğunun anaokuluna gitme şansı diğerlerine göre 60 kat daha fazla olduğu hesaplanmaktadır (UNICEF, 2012;34-35).

Türkiye’de okul öncesi eğitim algısına yönelik 2015 yılında yapılan bir anket çalışmasında bölgeler arasında farklar olmakla beraber, her şartta tüm bölgelerde okul öncesi eğitimi “önemli” ve “çok önemli” bulanların oranı % 90 gibi yüksek çıkmıştır. Yaş gruplarına göre verilen cevaplardan çocukları okul öncesi eğitime gönderme eğiliminin giderek arttığı görülmekle birlikte ailelerin sosyoekonomik koşullarının zayıflamasının okul öncesi eğitimden yararlanmayı ciddi olarak azalttığı görülmüştür. Çocuklarını okul öncesi eğitime hiç göndermeyenlerin oranı en alt sosyoekonomik grupta % 56 iken bu oran en üst grupta % 44’tür. Çocukların okul öncesi eğitime göndermemesi nedeni olarak % 48 ile “gönderilecek okul olmaması/ uzak olması” ve % 23 ile “okul ücretinin yüksekliği” belirtilmiştir. Okul öncesi çağda çocuğu olanların ise % 35’i çocuklarının okul öncesi eğitime devam etmediğini ve bunun en önemli sebepleri olarak % 39 ile “gönderilecek okul olmaması/ uzak olması” ve % 41 ile “okul ücretinin yüksekliğini” belirtmişlerdir (AÇEV – ERG, 2016: 12).

Milli Eğitim Bakanlığı için UNICEF tarafından yapılan başka bir araştırmada da, kimi ailelerin çocuklarını okul öncesi eğitime göndermemeleri bilgi eksikliğinden kaynaklansa da, bir çok ailenin çocuklarını okula göndermemesi sebebi sadece ekonomik yetersizlik olarak ifade edilmiştir (Unicef, 2011:46).

Türkiye’de okul öncesi eğitimde okullaşma oranlarında bölgesel farklılaşma geçmiş yıllara göre azalma gösterse de hala yüksek seviyededir. Okul öncesi eğitimde net okullaşma oranları Trabzon, Amasya, Edirne ve Giresun gibi şehirlerde % 55-60 seviyelerinde iken, Şırnak, Ağrı, Batman, Şanlıurfa ve Gümüşhane gibi şehirlerde %31-36 gibi oldukça düşük seviyelerdedir (MEB, 2016: 2-5).

2000’lerin başında okul öncesi eğitimde öğrenci başına düşen eğitim harcamasında Türkiye, dünya

genelinde çok gerilerde yer almaktadır. Aynı yıllarda OECD ortalaması 4.000 \$ seviyesinde iken Türkiye’de bu rakam yalnızca 171 \$ seviyesindeydi (Derman ve Başal, 2010, 562).

Türkiye OECD ülkeleri içinde öğrenci başına eğitim harcamalarında 2005-2013 yılları arasında %80 oranında artış kaydeden az sayıda ülkeden biri olsa da, hala en düşük seviyede harcama yapan ülkeler arasındadır (OECD, 2016: 189). OECD ülkelerinde 2013 yılı için genel olarak eğitim kurumlarına yıllık öğrenci başına yapılan harcama tutarı ortalama 10.000 \$ iken Türkiye’de 5.000 \$’ın altındadır (OECD, 2016: 180). İlkokul öncesi eğitim için öğrenci başına yapılan yıllık harcama rakamlarında ise fark daha fazladır. Şöyle ki, 2010 yılı için harcama tutarı Türkiye’de 2.490 \$ iken OECD ortalaması 6.762 \$’dır (OECD, 2013b, 17).

Harcama rakamlarına GSYİH oranı olarak bakıldığında ise 2011 yılı için OECD ülkeleri kendi gayrisafi yurtiçi hasıllarının ortalama % 6,3’ünü eğitim kurumlarına harcarken (OECD, 2013a, 48), Türkiye’de 2015 yılına gelindiğinde MEB bütçesinin tahmini GSYH içindeki oranı %3,46 iken, eğitim harcamalarına ayrılan payın oranı ise ancak %3,29 olabilmıştır (MEB,2016, 240).

Yine OECD ülkeleri ortalama olarak eğitim kurumlarına yapılan harcamaların yaklaşık %10’unu, GSYİH’nin %0,6’sı, okul öncesi eğitime ayırmakta iken Türkiye’de okul öncesi öğretim için yapılan harcamalar GSYİH’nin ancak %0,2’sini oluşturmaktadır (OECD, 2013a, 48).

Kamu kesimi eğitim harcamaları son yıllarda reel olarak artmış olsa da harcamaların GSYH’ye oranı, OECD ortalaması ve UNESCO’nun gelişmekte olan ülkelere yaptığı tavsiye oranla (yüzde 6) karşılaştırıldığında ve Türkiye’nin örgün eğitim çağındaki nüfusunun büyüklüğü dikkate alındığında, kamu eğitim harcamalarının olması gerekenin altında kaldığı görülmektedir (Unicef, 2011:50). İlkokul öncesi eğitim harcamalarının durumu ise Unicef’in Erken Çocuk Gelişimi programları için hükümetlerin sağlık hariç yapması gereken makul harcama seviyesi olan %1’e (DB, 2010: 22) göre çok daha düşüktür.

Yapılan bir hesaplama göre emeklilik aylığı, sosyal yardım gibi sosyal harcamalardan yaş grupları içinde en düşük seviyede yararlananlar %6,1

ile 0-6 yaş grubudur. Bu yaş grubuna yönelik harcamaların büyük çoğunluğunu sağlık harcamaları oluştururken, eğitim harcamaları çok küçük bir kısmını oluşturmaktadır (DB, 2010: 23).

2003 yılından itibaren hayata geçirilen kız çocukların eğitimi kampanyası (Haydi Kızlar Okula), çocuklarını ilkokula gönderen yoksul ailelere yönelik şartlı nakit transferi, ders kitaplarının ücretsiz dağıtılması, taşınmalı eğitimde okula ücretsiz ulaşım hizmeti ve okullarda ücretsiz yemek verilmesi gibi okullaşmayı artırmaya yönelik uygulamalarla (Unicef, 2011:55) ilköğretimde okullaşmada %100’e yaklaşılmasına rağmen Türkiye’de okul öncesi eğitimin kapsam ve nitelik yönünden geliştirilmesine yönelik çabaların yoğunlaştırılması henüz yeni bir süreçtir. Bu amaçla 2008-09 eğitim-öğretim yılı sonunda 32 pilot ilde, 60-72 ay yaş grubu için % 100 erişim uygulaması başlatıldı. Pilot uygulama kapsamındaki il sayısı 2010-11 döneminde 57’ye, 2011-12 döneminde 71’e çıkartıldı. Bu uygulamayı destekleyecek nitelikte 2010 yılında 10 pilot ilde Avrupa Birliği’nin mali ve UNICEF’in teknik desteğiyle dezavantajlı çocuklar ve aileleri için kaliteli gündüz çocuk bakım ve okul öncesi eğitim hizmetlerinin geliştirilmesi ve oluşturulması amacıyla Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi başlatıldı. Yine 2014-15 eğitim-öğretim yılından itibaren, ihtiyaç sahibi ailelerin okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocuklarına şartlı nakit yardımı yapılmaya başlandı (AÇEV – ERG, 2016: 10). Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı’nın 2014 yılında Milli Eğitim Bakanlığı’na yazı yazmasına rağmen hem ASPB’nin web sayfasında şartlı eğitim yardımı başlığı altında henüz ilkokul öncesi öğrencilere yönelik uygulamadan hem de konu ile ilgili resmi özel raporlarda da okul öncesi eğitim için şartlı nakit uygulamasından bahsedilmemektedir. Bu durum ise şartlı nakit uygulamasının henüz etkin seviyede uygulanmadığına göstermektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarını fiziksel donanım açısından inceleyen çalışmalar birçok kurumda temizlik, ses yalıtımı, güvenlik, bahçe ve oyun alanlarında önemli eksiklikler olduğu ve okul öncesi eğitimi için gerekli olan temel malzeme ve araçların yetersiz olduğu ortaya konmuştur. Yine sınıfların kalabalık olması ve eğitim-öğretimin kalitesinin yetersizliği bir diğer sorundur (AÇEV – ERG, 2016: 14).

2013 yılında Türkiye’deki okul öncesi eğitime yönelik “Öğrenme Ortamı” , “Eğitim Programı”, “Aile Katılımı”, “Çalışanların Niceliği, Niteliği ve Mesleki Gelişimi”, “Sağlık, Beslenme ve Güvenlik” ve “Yönetim ve Liderlik”olarak 6 alanda kalite standartları ve ölçme değerlendirme araçları geliştirilmiş fakat henüz uygulamaya geçirilmemiştir (AÇEV – ERG, 2016: 16).

Okul öncesi eğitime katılım, son on beş yılda beş kattan fazla artmış olmakla birlikte okul öncesi eğitimdeki çocukların %90’ı devlet okullarında olup bunların da %80’i ilkokullara bağlı okul öncesi sınıflara devam etmektedir (UNICEF, 2012;33). Sadece okul öncesi eğitim amaçlı müstakil okulların kapsam olarak az olması eğitimin niteliği açısından sorun olarak görülmelidir. Çünkü okul öncesi sınıfların personel, materyal, ve ortam yönünden müstakil okullara göre daha geride olduğu basit gündelik gözlemlerle bile görülen bir durumdur ve bazı çalışmalarda ilköğretim okulları bünyesinde açılan okul öncesi anasınıflarında nitelikli öğretmen sıkıntısı yaşanmakta olduğuna dikkat çekilmektedir (Derman ve Başal, 2010, 569).

Yine ilköğretim öncesi öğrenci – öğretmen oranı birçok OECD ülkesinde 10’dan az ve OECD ortalaması 14,2 iken Türkiye ise 20’den fazla olan ülkeler arasında yer almaktadır (OECD, 2013a, 18). Milli Eğitim Bakanlığının 2016 yılı raporuna göre ise kamuya ait okul öncesi eğitimde öğretmen başına 18,8 öğrenci düşerken bu sayı özel okullarda 10,6’ya düşmektedir (MEB,2016, 49). Yine son 2005-2014 yılları arasında Türkiye’nin ilköğretimde öğretmen başına düşen öğrenci sayısında OECD ortalamasının çok üzerinde olacak şekilde 15’den fazla bir azalma göstermesi önemli bir gelişme olarak görülmektedir (OECD, 2016, 397).

Okullardaki fiziki alanlar nitelik ve nicelik olarak yetersiz olup bu yetersizliklerin giderilmesine yönelik kaynak aktarımı sistemli biçimde yapılmadığından hedef nüfusun kapsama alınmasını geciktirmektedir (Derman ve Başal, 2010, 569).

Çocuklara ve özellikle okul öncesi çocuklu ailelere yönelik sosyal harcamalar, özellikle henüz okula gitmeyen çocuklar söz konusu olduğunda düşüktür. Sosyal yardım politikaları ve sosyal hizmetler yeniden düzenlenirken, bu dengesizliği gidermek için özel çabalar harcanması gerekmektedir (UNICEF, 2012;15).

10. Sonuç

Çocuk yoksulluğu için genel olarak sosyal yardım ve sosyal hizmet ile istihdam özellikle kadın istihdamı gibi iki temel strateji kullanılmakta, bunların içinde ise hanenin gelirini hızlı artırma amacıyla nakdi sosyal yardımlar ve istihdamın desteklenmesi öne çıkmaktadır. Bununla birlikte sadece aile gelirini artırmaya dayalı her iki stratejinin de sosyal hizmetlerle desteklenmesi gerekmektedir. Çünkü aileye nakit olarak yapılan yardımların eğer şartlı nakit değilse tamamının çocuğa harcanmaması, özel olarak da eğitime harcanmaması riski söz konusudur. Yine annenin çalışması ailenin refahını artırsa bile yeni sosyal risk olgusu bağlamında çalışan yoksul gerçeği ve homogami-eş statüdekilerin- evliliğinin hane geliri eşitsizliğini artırması neticesinde görelî yoksulluk varlığını devam ettirmektedir (Öztürk, 2012:73). Bu nedenlerle erken çocukluk ve ilköğretim öncesi eğitimin dezavantajlı aileler için kamu kaynakları ile desteklenmesi yoksulluğun çocuklar üzerindeki etkisini azaltmanın en etkili yolu olarak görülmelidir.

Türkiye için çocuk yoksulluğu ile mücadelede okul öncesi eğitimin geliştirilmesi hem bir sosyal politika zorunluluğu olduğu gibi ekonomik kalkınma için zorunlu bir beşeri sermaye yatırımı politikasıdır.

Çünkü önceki bölümlerde vurgulandığı üzere okul öncesi eğitim ile PISA başarısı arasında bir ilişki söz konusu edilmekte bununla birlikte Türkiye bu zamana kadar PISA puan sınıflandırmasında yaratıcılık kapasitesi yüksek insan kaynağına işaret eden üst seviyelerde çok düşük başarıya sahiptir. Her ne kadar okul öncesi eğitim almanın PISA başarısına etkisi Türkiye için OECD ortalamasına göre düşük olsa da bu durumun Türkiye'nin başarı oranının düşük olması ile açıklanmaktadır. (Polat, 2014: 29-43). Bu sebeple orta gelir seviyesinden çıkması gereken ve demografik fırsat penceresi süresi içinde genç nüfusun üretkenliğini en üst seviyede gerçekleştirmesi gereken bir ülke olarak en kısa süre içinde okul öncesi eğitimin olması gereken kapsam ve kalite seviyesine çıkartılması gerekmektedir.

AÇEV ve ERG tarafından yapılan bir çalışmada Türkiye'de en az bir yıl zorunlu, ücretsiz ve nitelikli okul öncesi eğitim yaşama geçirilmesi ve en kısa zamanda daha erken yaşlara da hizmet

sunacak modellerin en dezavantajlı kesimleri önceleyecek şekilde geliştirilmesi bir politika önerisi olarak ifade edilmiştir (AÇEV – ERG, 2016: 16).

Fakat dezavantajlı çocukların okul öncesi eğitime erişimi sağlanırken nitelik yönünden eşitsizliklerin de giderilmesi gerekmektedir. Aksi halde materyal temini, beslenme ihtiyacı ve yeterli sayıda nitelikli öğretmen, veli eğitimi gibi gerekli şartlar sağlanmadığında yapılacak olan şeyin eşitsizliğin okul öncesi kademeye kaydırılmasından öte anlamının olmayacağına dikkat çekilmektedir Okulların sahip olduğu koşullara göre kaynak aktarımında pozitif ayrımcılık yapılmalı ve dezavantajlı bölgelerin okullarına daha fazla kaynak tahsis edilmelidir (Önder ve Güçlü, 2014:122)

Yine Türkiye'de okul öncesi eğitimde okullaşma oranlarının çok düşük olması ve bu eğitimin dışında kalma sebebinin ağırlıklı olarak fiziksel yoksunluk ve maddi yetersizlik olması, bu alandaki eşitsizliğin ilköğretim seviyesine göre daha büyük olduğunu göstermektedir. İlk ve orta öğretimde uygulanan şartlı nakit yardımlarının çocuk yoksulluğunun etkilerini azaltmada yetersiz kaldığı (AK, 2014, 56) ve okul öncesi eğitimde haneler tarafından yapılması gereken özel harcamaların ilköğretime göre daha yüksek olduğu dikkate alındığında henüz hayata geçirilemeyen şartlı nakit uygulamasının okul öncesi eğitimde fırsat eşitliğini sağlamada tek başına yeterli olamayacağı öngörülebilir.

Millî Eğitim ve Kalkınma Bakanlıklarının stratejik plan belgeleri ile Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın şartlı nakit uygulamasını okul öncesi eğitime çekmesi ilgili kamu kurumlarının meseleye verdikleri önemi göstermektedir.

MEB'in 2015-2019 stratejik planında okul öncesi eğitim imkânlarının yaygınlık ve yeterliliği ile eğitim ve öğretime erişimde bölgesel farklılıklar Türkiye'deki eğitim sisteminin zayıf ve geliştirilmesi gereken boyutları olarak ifade edilmiştir (MEB, 2015, 21). Buna uygun olarak da 2015-2019 dönemi için iki strateji belirlenmiştir.

İlk strateji olarak okul öncesi eğitime katılımı artıracak hizmet sunum modelleri çeşitlendirilecek ve okul öncesi eğitim imkânları kısıtlı hane ve bölgelerin erişimini destekleyecek şekilde yaygınlaştırılacaktır. Yine ikinci strateji olarak okul öncesi eğitimde ailelere düşen maliyeti azaltacak düzenlemeler yapılacaktır (MEB, 2015, 35).

Onuncu Kalkınma Planında okul öncesi eğitimde okullaşma oranının istenilen düzeyde olmaması eğitim sisteminin zayıf tarafı olarak görülmekte ve okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması adına yürütülen çalışmaların artırılarak sürdürülmesi hedeflenmektedir (KB, 2014: 29-33).

Bununla birlikte mesele halen ağırlıklı olarak bir milli eğitim sorunu olarak görülmekte ve sorunun ekonomik kalkınma ve sosyal koruma boyutuna gereken önemin verilmediği görülmektedir. Erken çocukluk ve okul öncesi eğitimi sadece bir milli eğitim sorunu olarak değil, aynı zamanda bir sosyal politika ve kalkınma politikası olarak görülmesi ve bu alanla ilgili mali ve idari yükümlülükler ilgili bakanlıklar tarafından paylaşılmalı ve nicel ve nitel hedefler artırılarak süreç hızlandırılmalıdır.

Kaynakça

Avrupa Komisyonu (AK), (2014), *Türkiye 2014 Yılı İlerleme Raporu*, Brüksel.

Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) ve Eğitim Reformu Girişimi (ERG), 2016, *Her Çocuğa Eşit Fırsat: Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitiminin Durumu ve Öneriler*, İstanbul.

AYSAN, M.F. ve, A. A. ÖZDOĞRU, (2015). *Avrupa’da Erken Çocukluk Bakımı ve Eğitiminin Mukayeseli Analizi*, *Sosyoloji Dergisi*, 3. Dizi, 30. Sayı, 2015/1, 167-194.

BAL, Harun, Neşe ALGAN, Müge MANGA ve Esra BALLI, (2016), *Orta Gelir Tuzağının Belirleyenleri: Türkiye Örneği*, *INTERNATIONAL CONFERENCE ON EURASIAN ECONOMIES 2016*, <https://www.avekon.org/papers/1688.pdf>

BOZKURT, Eda, Serap BEDİR, Dilek ÖZDEMİR ve Erol ÇAKMAK, (2014), *Orta Gelir Tuzağı ve Türkiye Örneği*, *Maliye Dergisi*, S.167, ss.22-39.

BRADBURY, Bruce and Jäntti, MARKUS, (1999), ‘Child Poverty across Industrialized Nations’. *Innocenti Occasional Papers, Economic and Social Policy Series*, no. 71. Florence: UNICEF International Child Development Centre.

CAMPBELL, J., C. T. RAMEY, E PUNGELLO., P., J. SPARLING, & S. MILLER-JOHNSON, (2002), *Early Childhood Education: Young Adult Outcomes From the Abecedarian Project*, *Applied Developmental Science*, V.6, N.1, ss. 42-57.

ÇELEBİ, Nurhayat, Halim GÜNER, Gülşah Taşçı KAYA, Mithat KORUMAZ, (2014), *Neoliberal Eğitim Politikaları ve Eğitimde Fırsat Eşitliği Bağlamında Uluslararası Sınavların (PISA, TIMSS ve PIRLS) Analizi*, *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, V. 3, N. 3, ss. 33-75.

ÇELİK, Meryem ve Kerim GÜNDOĞDU, (2007), *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi*, *Atatürk Üniversitesi E-Dergileri*, KKEFD/JOKKEF, S.16, pp.172-190.

ÇHGM – Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü, (2016) 2016 Yılı Sonu Verileri, <http://cocukhizmetleri.aile.gov.tr/data/544e28993>

69dc318044059c3/2016.pdf

DALGIÇ, Başak, Pelin Varol İYİDOĞAN, Eda BALIKÇIOĞLU, (2014), *Orta Gelir Tuzağından Çıkışta Hangi Faktörler?*, *Maliye Dergisi*, S. 167, ss.116-125.

DERMAN, Meral Taner ve Handan Asude BAŞAL, (2010), *Cumhuriyetin İlanından Günümüze Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretimde Niceliksel ve Niteliksel Gelişmeler*, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, C. 3 / 11 Bahar, pp. 560-569.

DİNÇER, Mehmet Alper ve Gökçe Uysal KOLAŞIN, (2009), *Türkiye’de Öğrenci Başarısında Eşitsizliğin Belirleyicileri*, *Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi*, İstanbul.

DOĞAN, E. Muhsin ve Halim TATLI, (2014), *İnsani Gelişme ve İnsani Yoksulluk Bağlamında Türkiye’nin Dünyadaki Yeri*, *Atatürk Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi*, C. 28, S.1, ss. 99-124.

Dünya Bankası - DB, Avrupa ve Orta Asya Bölgesi Beşeri Kalkınma Bölümü, (2010), *Türkiye: Gelecek Nesiller İçin Fırsatların Çoğaltılması “Yaşam Fırsatları” Konulu Rapor*, Rapor No: 48627-TR.

DURGUN, Özlem, (2011), *Türkiye’de Yoksulluk Ve Çocuk Yoksulluğu Üzerine Bir İnceleme*, *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, Cilt:VI, Sayı: 1, ss. 143-154.

FERREIRA, Francisco H. G., Jérémie GIGNOUX, (2010), *Eğitimde Fırsat Eşitsizliği: Türkiye Örneği*, *Türkiye Cumhuriyeti Devlet Planlama Teşkilatı ve Dünya Bankası Refah ve Sosyal Politika Analitik Çalışma Programı*, Çalışma Raporu Sayı: 4, Ankara.

GÜR, Bekir S., Zafer ÇELİK ve İpek COŞKUN, (2013), *Türkiye’de Ortaöğretimin Geleceği: Hiyerarşi Mi, Eşitlik Mi?*, *Seta Analiz*, Sayı: 69.

GÜREL, Nurhayat ve Sadık KARTAL, (2015), *Türkiye’de Eğitime Erişimin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*, *İlköğretim Online*, 14(2), ss.593-608. <http://ilkogretim-online.org.tr>

GÜRLER, Özlem Kiren, (2011), *Türkiye’de Çocuk Yoksulluğu: Birleştirilmiş Yatay Kesit Verileriyle Tercih Modellerinin Uygulanması*, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ekonometri Anabilim Dalı Ekonometri Programı Yayınlanmamış Doktora Tezi*, <http://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/12345/12161/285814.pdf?sequence=1&isAllowed=y9>

GÜRSEL, Seyfettin, Gökçe UYSAL ve Selin KÖKSAL, (2016), *Her Üç Çocuktan Biri Maddi Yoksunluk İçinde*, *Bahçeşehir Üniversitesi Ekonomik ve Toplumsal Araştırmalar Merkezi, Araştırma Notu 16/193*, <http://Betam.bahcesehir.edu.tr/tag/cocuk-yoksullugu/>

GÜVEN, Aytekin, Başak DALGIÇ, Aysit TANSEL, (2014), *Gelir Hareketliliği Eşitsizlikleri Azaltabilir mi? Türkiye Örneği*, *ERC Working Papers in Economics 14/07, July*, <http://www.erc.metu.edu.tr/menu/series14/1407.pdf>,

HATUN, Şükrü, Nilay ETİLER, Erdem GÖNÜLLÜ, (2003), *Yoksulluk ve Çocuk Sağlığı Üzerine Etkileri*, *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, S. 46, ss.251-260.

HECKMAN, James J., (2008), "The Case for Investing in Disadvantaged Young Children", içinde *Big Ideas for Children: Investing in Our Nation's Future, First Focus*, Washington, ss.49-58. <https://firstfocus.org/wp-content/uploads/2014/06/Big-Ideas-2008.pdf>.

HILL, Martha, Jodi R. SANDFORT, (1995), *Effects of Childhood Poverty on Productivity Later in Life: Implications for Public Policy*, *Children and Youth Services Review*, V.17(1-2), ss.91-126.

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ NÜFUS ETÜTLERİ ENSTİTÜSÜ – HÜNEE, (2009), *Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması*, 2008, Ankara.

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ NÜFUS ETÜTLERİ ENSTİTÜSÜ – HÜNEE, (2014), "2013 Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması", Ankara.

İHSM – İzmir Halk Sağlığı Merkezi, (2016), *Çocuğun Psikososyal Gelişimini Destekleme Programı Eğitici Eğitimi*, <http://www.ihsm.gov.tr/haberdetay.aspx?haberno=1804>

KAHRAMAN, Fatih; Songül Sallan GÜL, (2015). *Türkiye'de Çocuk Yoksulluğu: Gaziantep Üzerine Bir Araştırma*, *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C.8, S.1, ss. 339-366.

KALKAN, Buğra, (2014), *Eğitim Kuponu: Eğitimde Fırsat Eşitliği İçin Bir Öneri*, *Liberal Düşünce*, Yıl.19, S.76, Güz, s. 63-100.

KAYA, Nurcan, (2015), *Türkiye Eğitim Sisteminde Renk, Etnik Köken, Dil, Din ve İnanç Temelli Ayrımcılık, Tarih Vakfı, Uluslararası Azınlık Hakları Grubu (MRG) İstanbul*.

KILIÇ, Yalın, (2014), *Türkiye'de Eğitimsel Eşitsizlik ve Toplumsal Tabakalaşma İlişkisine Dair Ampirik Bir Çalışma*, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, C.4, S.2, pp.243-263, <http://ebadjesr.com/>

KOÇAK, Emrah ve Ümit BULUT, (2014), *Orta Gelir Tuzağı: Teorik Çerçeve, Ampirik Yaklaşımlar ve Türkiye Üzerine Ekonometrik Bir Uygulama*, *Maliye Dergisi Sayı*. 167.

LESEMAN, Paul, P.M., (2009), "Yüksek Kaliteli Eğitim ve Bakımın Gelişime Etkisi", içinde, *Eurydice, Avrupa Eğitim ve Bilgi Ağı, Avrupa'da Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı: Sosyal ve Kültürel Eşitsizliklerle İlgilenmek*, Ankara, ss.7-25.

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/098TR.pdf,

Milli Eğitim Bakanlığı - MEB, (2016b), *PISA 2015 Ulusal Raporu*, Ankara

Milli Eğitim Bakanlığı - MEB, (2016), *Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2015/16*, Ankara

Milli Eğitim Bakanlığı - MEB, (2015), *Millî Eğitim Bakanlığı 2015–2019 Stratejik Planı*, Ankara.

METİN, Banu, (2015). *Gelecek Nesillerin Yaşam Fırsatları İçin Ciddi Bir Tehdit: Çocuk Yoksulluğu*, *Sosyal Güvenlik Dergisi*, C. 5, S. 2, pp.166-188.

MINUJIN, Alberto, Enrique DELAMONICA, Alejandra DAVID-ZIUK and Edward D GONZALEZ, (2006), *The Definition of Child Poverty: A Discussion of Concepts and Measurements*, *Environment & Urbanization*, V. 18(2), ss. 481–500.

Müstakil Sanayici ve İşadamları Derneği – MÜSİAD, (2012), *Ekonomi Raporu 2012 Kalkınma Yolunda Yeni Eşik: Orta Gelir Tuzağı*, *Araştırma Raporları*: 79, Mavi Ofset, İstanbul.

OECD 2016b, *PISA 2015 Results in Focus*, <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>.

OECD (2016), *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.

<http://dx.doi.org/10.187/eag-2016-en>

OECD (2013a), *Education at a Glance 2013- Highlights*, OECD Publishing (Türkçe Versiyon: Bir Bakışta Eğitim 2013 Öne Çıkan Konular), http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2013-en

OECD, (2013b), *Education Policy Outlook: Turkey*

OECD, (2009), *Doing Better For Children*

ÖNDER, Emine ve Nezahat GÜÇLÜ, (2014), *İlköğretimde Okullar Arası Başarı Farklılıklarını Azaltmaya Yönelik Çözüm Önerileri*, *Eğitim Bilimleri Dergisi*, S: 40, ss. 109-132.

ÖZ, Ersan ve Bilal GÖDE, (2015), *Orta Gelir Tuzağı ve Türkiye'nin Konumu*, *Maliye Araştırmaları Dergisi*, C.1, S.2, ss. 77-93.

ÖZTÜRK, Şenol, (2012), "Yeni Sosyal Riskler Karşısında Sosyal Koruma", *14. Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Kongresi*, İstanbul, 24-25 Mayıs.

ÖZTÜRK, Şenol, (2011), *Kapitalist Devlet İçin Post Modern Bir Orta Yol Önerisi: Sosyal Yatırım Devleti*, *İÜ. Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, S. 61, ss. 81–131.

PALAZ, Serap, Özgür ŞENERGİN ve Oktay ÖKSÜZLER, (2013), *Eğitim Düzeyi Farklılıklarının Gelir Dağılımına Etkisi: Türkiye Örneği*, *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, C.8, S.2, ss. 119-131.

POLAT, Serdar, (2014), *Türkiye'nin 2023 Vizyonu ve Eğitimde "Orta Kalite Tuzağı"*, *Seta Yayınları*, No:35, İstanbul.

POLAT, Selda, (2009), *Akademik Başarısızlığın Toplumsal Eşitsizlik Temelinde Çözümlemesi*, *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, C.7, S. 25, Kış:2008-2009, ss: 46-61.

RAO, Nirmala, Jin SUN, Jessie M.S. WONG, Brendan WEEKES, Patrick IP, Sheldon SHAEFFER, Mary YOUNG, Mark BRAY, Eva CHEN, Diana LEE, (2014), *Early Childhood Development and Cognitive Development in Developing Countries: A Rigorous Literature Review*, *Department for International Development*, Report No: 2208, <http://r4d.dfid.gov.uk/>

ŞENER, Konuk Dilek, Ayşe Ferda OCAKÇI, (2014), *Yoksulluğun Çocuk Sağlığı Üzerine Çok Boyutlu Etkileri*, *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi*, C.13, S.1.

ŞİRİN, Selçuk R., Sinem VATANARTIRAN, (2014), *PISA 2012 Değerlendirmesi: Türkiye İçin Veriye Dayalı Eğitim Reformu Önerileri*, TUSİAD, TÖDER, Yayın No: TUSİAD-T/2014-02/549, İstanbul.

TAN, Mine, (1987), *Eğitsel Fırsat Eşitliği*, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, C: 20, S:1, ss. 245-259.

T. C. Kalkınma Bakanlığı (KB), (2104), *Eğitim Sisteminin Kalitesinin Artırılması Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018) Özel İhtisas Komisyonu Raporu*, Ankara

TİYEK, Ramazan, (2016), *AB Uyum Sürecinde AK Parti Dönemi (2002-2015) Dezavantajlı Gruplara Yönelik Sosyal Politika Uygulamaları*, Dora Basım-Yayın Dağıtım, Bursa

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), (2015), *İstatistiklerle Çocuk 2014*, Ankara

Unicef Türkiye, (2006), *Çocuk Yoksulluğunun Önlenmesi*, Yorum Matbaa, Ankara.

UNICEF, (2011), *Türkiye’de Çocukların Durumu Raporu*, <http://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/032.pdf>

UNICEF, (2012), *Türkiye’de Çocuk ve Genç Nüfusun Durumunun Analizi 2012*, <http://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/033.pdf>,

UNICEF, (2004), *Dünya Çocuklarının Durumu 2005 Çocukluk Tehdit Altında*, Ankara.

http://www.unicef.org/turkey/pdf/_dcd05.pdf,

UNICEF, (2000), *Poverty Reduction Begins With Children*, New York.

UNICEF, (2001), *Poverty and Children: Lessons of The 90s for Least Developed Countries*, New York.

UNDP, (2015), *Özet 2015 İnsani Gelişme Raporu*, New York

UYANIK, C. Caner, (2015), *Orta Gelir Tuzağı ve Türkiye’nin Konumu Açısından Bir Değerlendirme*, *Sosyoekonomi*, V. 23(26), ss.175-186.

YAŞAR, Ercan ve Mesut Alper GEZER, (2014), *Türkiye’nin Orta Gelir Tuzağına Yakalanma Riski Ve Bu Riskten Kurtulma Önerileri*, *Maliye Dergisi*, S. 167, Ss.126-148.

YILDIZ, Abdunnur, (2015), *Orta Gelir Tuzağı ve Orta Gelir Tuzağından Çıkış Stratejileri*, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C. 25, S. 2, ss.155-170.

WHITEFORD, Peter and Willem ADEMA, (2007), *What Works Best In Reducing Child Poverty: A Benefit Or Work Strategy?*, *OECD SEM Working Papers* No. 51.