

İSTANBUL TEKNİK ÜNİVERSİTESİ ★ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TÜRKİYE'DE EĞİTİM VE TOPLUMSAL KATMANLAŞMA İLİŞKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Seda YILDIZ

İktisat Anabilim Dalı

İktisat Programı

MAYIS 2015

İSTANBUL TEKNİK ÜNİVERSİTESİ ★ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TÜRKİYE'DE EĞİTİM VE TOPLUMSAL KATMANLAŞMA İLİŞKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Seda YILDIZ

412121022

İktisat Anabilim Dalı

İktisat Programı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Derya GÜLTEKİN-KARAKAŞ

MAYIS 2015

İTÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün 412121022 numaralı Yüksek Lisans / Doktora Öğrencisi **Seda YILDIZ**, ilgili yönetmeliklerin belirlediği gerekli tüm şartları yerine getirdikten sonra hazırladığı “**TÜRKİYE’DE EĞİTİM VE TOPLUMSAL KATMANLAŞMA İLİŞKİSİ**” başlıklı tezini aşağıda imzaları olan jüri önünde başarı ile sunmuştur.

Tez Danışmanı : **Doç. Dr. Derya GÜLTEKİN-KARAKAŞ**
İstanbul Teknik Üniversitesi

Jüri Üyeleri : **Prof. Dr. Fuat ERCAN**
Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. İpek İLKKARACAN AJAS
İstanbul Teknik Üniversitesi

Teslim Tarihi : **4 Mayıs 2015**

Savunma Tarihi : **28 Mayıs 2015**

İÇİNDEKİLER

Sayfa

İÇİNDEKİLER	v
KISALTMALAR	vi
TABLO LİSTESİ	ix
ŞEKİL LİSTESİ	xi
ÖZET	xiii
SUMMARY	xv
1. GİRİŞ	1
2. LİTERATÜRDE EĞİTİM- TOPLUMSAL KATMANLAŞMA İLİŞİSİ	3
2.1 Uluslararası Literatürde Eğitim - Toplumsal Katmanlaşma İlişkisi	3
2.1.1 Toplumsal Katmanlaşmayı Güçlendiren Bir Etken Olarak Eğitim.....	3
2.1.2 Sosyal Refah Sağlayan Bir Etken Olarak Eğitim.....	15
2.2 Türkiye Literatüründe Eğitim - Toplumsal Katmanlaşma İlişkisi.....	18
3. TÜRKİYE’DE EĞİTİM POLİTİKALARININ DÖNÜŞÜMÜ	25
3.1 1923-1960 Dönemi: Ulus-Devletleşme Sürecinde Eğitim Atılımları	25
3.2 1960 -1980 Dönemi: Artan Sanayileşme ve Üretken Sermaye Birikimini Destekleyici Eğitim Atılımları.....	27
3.3 1980 Sonrası Dönem: Uluslararası Sermaye Birikimine Artan Entegrasyon Sürecinde Emek Verimliliğine Yönelik Eğitim Politikalarının Öne Çıkması..	29
4. TÜRKİYE’DE EĞİTİMDE EŞİTLİĞE İLİŞKİN DURUMUN ANALİZİ ..	37
4.1 Yöntem	37
4.2 Veri seti.....	42
4.3 Analiz.....	43
4.3.1 Türkiye’de eğitim eşitsizliği ve eğitim Lorenz eğrileri.....	43
4.3.2 Eğitim eşitsizliğinin cinsiyetler içi ve cinsiyetler arası durumu	45
4.3.3 Eğitim eşitsizliğinin bölgeler arası durumu	48
4.3.4 Eğitimde Kuznets Eğrisi.....	51
4.3.5 Eğitim Gini İndeksi ve eğitim harcamaları	53
4.3.6 Eğitim Gini İndeksi ve Gelir Gini İndeksi	57
4.3.7 Eğitimde eşitsizlik ve eğitim niteliği.....	58
5. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME	77
KAYNAKLAR	81

KISALTMALAR

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
BYKP	: Beş Yıllık Kalkınma Planı
DB	: Dünya Bankası
DPT	: Devlet Planlama Teşkilatı
EGİ	: Eğitim Gini İndeksi
ERG	: Eğitim Reformu Girişimi
GATS	: Hizmet Ticareti Genel Antlaşması
GGİ	: Gelir Gini İndeksi
GSMH	: Gayri Safi Milli Hasıla
GSYİH	: Gayri Safi Yurt İçi Hasıla
ILO	: Uluslararası Çalışma Örgütü
IMF	: Uluslararası Para Fonu
İBBS	: İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması
KOBİ	: Küçük ve Orta Büyüklükteki İşletmeler
LYS	: Lisans Yerleştirme Sınavı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MÜSİAD	: Müstakil Sanayici ve İşadamları Derneği
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
OÖS	: Ortalama Öğrenim Süresi
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
TEOG	: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş
TEPAV	: Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı
TIMMS	: Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması
TOBB	: Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği
TTK	: Tevhid-i Tedrisat Kanunu
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
TÜSİAD	: Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği
WTO	: Dünya Ticaret Örgütü
YGS	: Yükseköğretime Geçiş Sınavı
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1: Eğitim yapısının toplumsal tabakalaşmayı arttırıcı yönünü inceleyen uluslararası çalışmalar	13
Tablo 2.2: Eğitim yapısının toplumsal refahı arttırıcı yönünü inceleyen uluslararası çalışmalar	18
Tablo 2.3: Eğitim yapısını Türkiye için inceleyen çalışmalar.....	22
Tablo 3.1: Yıllara göre mesleki ve teknik okul sayısı ve genel lise sayısı, 1960-1980	28
Tablo 3.2: Türkiye’de yıllara göre toplam üniversite sayısı, 2004-2014	34
Tablo 3.3: Ortaöğretim toplam öğrenci ve öğretmen sayıları, 1999-2013	35
Tablo 4.1: Bitirilen eğitim düzeyine göre nüfusun dağılımı (%)	45
Tablo 4.2: Bölgeler bazında EGİ ve GGİ korelasyon katsayıları	49
Tablo 4.3: %20’lik gelir gruplarına göre hanehalkı eğitim harcamalarının toplam tüketim harcamalarındaki payı (%), 2008-2013.....	55
Tablo 4.4: Hanehalkı eğitim harcamaları ve kamu harcamaları (bin TL), 2008-2013	55
Tablo 4.5: Eğitim harcamalarının %20’lik gelir grupları arasındaki yüzdellik yatay dağılımı, 2008-2013.....	57
Tablo 4.6: Türkiye gelir gini indeksi ve eğitim gini indeksi, 2008-2013.....	57
Tablo 4.7: Finansman kaynaklarına göre Türkiye eğitim harcamaları dağılımı	60
Tablo 4.8: Türkiye’de eğitim seviyelerine göre öğrenci başına kamu-özel eğitim harcamaları dağılımı, 2002.....	61
Tablo 4.9: Yükseköğretime geçiş sınavlarında test türlerine göre dört ve altında doğru soru çözen öğrenci sayısı, 2010-2012.....	63
Tablo 4.10: Türkiye’de 15-19 yaş grubu bireylerin kendi nüfusuna oranla işgücüne katılım oranı (%)	64
Tablo 4.11: Yıllara göre kamu eğitim harcamalarının dağılımı (% GSYİH), 2000-2011.....	66
Tablo 4.12: OECD ülkelerinde okul dışı haftalık özel eğitim süreleri (saat), 2013 ...	75

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1: OECD ülkelerinde ailenin aldığı eğitime göre öğrencilerin yükseköğrenime katılım oranı, 2012.....	12
Şekil 3.1: Yıllara göre eğitime dahil olan nüfusun ülke nüfusuna oranı (%), 1935-1960.....	26
Şekil 4.1: Gelir gini indeksi için Lorenz eğrisi.....	39
Şekil 4.2: 2008 ve 2013 yılları 6 yaş üstü eğitim Lorenz eğrileri.....	43
Şekil 4.3: 2008-2013 yılları arası OÖS ve EGİ karşılaştırılması.....	44
Şekil 4.4a: 2008 ve 2013 yılları 25-29 yaş aralığı için Eğitim Lorenz eğrileri (erkek-e).....	46
Şekil 4.4b: 2008 ve 2013 yılları 25-29 yaş aralığı için Eğitim Lorenz eğrileri (kadın-k).....	46
Şekil 4.5: Cinsiyete göre OÖS ve EGİ karşılaştırması, 2008-2013.....	47
Şekil 4.6: 2008 ve 2013 yılları için İstanbul ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde toplam nüfusun eğitim Lorenz Eğrileri.....	48
Şekil 4.7: Eğitim durumlarına göre bölgelerin nüfus dağılımı (%), 2008.....	50
Şekil 4.8: Eğitim durumlarına göre bölgelerin nüfus dağılımı (%), 2013.....	50
Şekil 4.9: Yıllara göre okullaşmanın standart sapma değerleri, 2008-2013.....	52
Şekil 4.10: Türkiye’de bölgelere göre eğitim Kuznets eğrisi, 2013.....	53
Şekil 4.11: EGİ ve eğitime ayrılan konsolide bütçe payı ilişkisi, 2008-2013.....	54
Şekil 4.12: EGİ ve hanehalkı eğitim harcamalarının toplam harcamalardaki payı arasındaki ilişki, 2008-2013.....	56
Şekil 4.13: Türkiye’nin EGİ ve GGİ arasındaki ilişki, 2008-2013.....	58
Şekil 4.14: Türkiye ve OECD’de nüfusa göre lise ve yükseköğrenime katılım oranları (25–64 yaş aralığı).....	66
Şekil 4.15: OECD ülkelerinin PISA ortalamaları ve Gini katsayısı karşılaştırması, 2012.....	68
Şekil 4.16: OECD ülkeleri için son üç ayda matematik öğretmenlerinin mesleki gelişim eğitimlerine katılım oranları, 2013.....	72
Şekil 4.17: OECD ülkelerine göre öğrenci-öğretmen oranları, 2013.....	72
Şekil 4.18: Sosyoekonomik olarak dezavantajlı okulların OECD ülkelerine göre ortalama indeksleri, 2013.....	74

TÜRKİYE’DE EĞİTİM VE TOPLUMSAL KATMANLAŞMA İLİŞKİSİ

ÖZET

Eğitim yoluyla Türkiye’nin sosyo-ekonomik yapısında gerçekleştirilen değişimler, ülkede sermaye birikim sürecinin eriştiği aşamanın gereksinimleri doğrultusunda şekillendirilmektedir. Bu bağlamda, eğitim sistemi ve politikaları, toplumun sosyal, kültürel ve ekonomik yönünün tayininde belirleyici bir etken olarak kurgulanmaktadır. Eğitim ve toplumsal değişim arasındaki ilişki konusu, eğitim sisteminin toplumda var olan tabakalaşmaya etkilerinin de incelenmesini gerektirmektedir. Türkiye’de eğitim sistemindeki değişimlerin sermaye birikim sürecine özgü dinamikler paralelinde gerçekleşmesi, eğitime erişim ve daha da önemlisi eğitimin eşitlikçi ilkeyle dağılımı konularının sorgulanmasını ihtiyaç haline getirmektedir. Ülkede, 1950 sonrası hızlanan sanayileşme ve üretken sermaye birikiminde sağlanan ilerleme, eğitim politikalarının da ihtiyaç duyulan emek gücünün teminini karşılayan bir eksende kurgulanmasını beraberinde getirmiştir. Türkiye, 1980 sonrası uluslararası kapitalizmle artan ihracat yoluyla entegrasyon sağlayan üretken sermayelerin taleplerine uygun bir emek gücünün yaratılması için eğitim politikaları belirlemiş ve bu durum 2000’li yıllarda yüksek katma değerli üretime geçiş sürecinde özellikle nitelikli emek gücünün sağlanması ihtiyacı doğrultusunda sürdürülmüştür. Kapitalist düzene içkin toplumsal tabakaların uygulanan eğitim politikalarıyla derinleşip derinleşmediği sorusu bu bağlamda yanıtlanması gereken bir soru olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu çalışmada, eğitim politikalarının Türkiye tarihi içindeki dönüşümü incelenerek, günümüzde eğitim-toplumsal katmanlaşma ilişkisi eğitim kazanımları ve eğitime erişim olanakları merkeze alınarak analiz edilmektedir. Analizde, eğitim gini indeksi 2008-2013 yılları arası ülke, bölge ve cinsiyet grupları bazında hesaplanmakta ve eğitime toplumun farklı kesimlerinin erişiminin ne ölçüde eşitlikçi olduğu sorgulanmaktadır. Bu kapsamda, eğitim kazanımı temelinde eğitim eşitsizliğinin ülke genelinde düştüğü, fakat veriler yaş, toplumsal cinsiyet ve bölge ve değişkenlerine göre inceltildiğinde, bahsedilen gruplar arasında farklılıkların sürdüğü görülmektedir. Bölgeler arası eğitim kazanımları bölgelerin gelişmişlik seviyeleri ile paralellik göstermekte ve eğitim eşitliğinde erkeklerin kadınlara oranla daha yüksek seviyede olduğu ortaya çıkmaktadır. Niceliksel değerlendirmeler temelinde yapılan analiz, eğitimde kalite düzeyinin ölçülmesine yönelik niteliksel değerlendirmelerle tamamlandığında, sadece toplumun daha geniş kesimlerinin eğitim sistemine içerilmesinin ve ortalama eğitim sürelerinin artmasının yeterli olmadığı, bu durumun eğitim kalitesinde bir artışa karşılık gelmediği görülmektedir. Nitekim Türkiye, eğitimin kalitesinin ölçülmesine yönelik göstergelerde uluslararası düzeyin altında kalmaktadır. Bu kapsamda, eğitime yapılan kamu ve hanehalkı harcamalarının da mercek altına alındığı çalışmada, eğitim harcama paylarının kamudan hanehalklarına doğru hareket ettiği görülmektedir. Özellikle en yüksek %20’lik gelir grubunun ilk dört %20’lik gelir gruplarının toplamına ve ilk %20’lik gelir grubuna göre eğitime

yaptıkları harcama paylarının yıldan yıla artışı ve eğitimde özelleştirmeye yönelik izlenen politikaların varlığı, toplumun farklı gelir kesimleri arasındaki eğitim erişim olanaklarının giderek daha fazla eşitsizliği arttıracak şekilde farklılaşacağı sonucunu doğurmaktadır. Bu bağlamda, Türkiye’de toplumsal tabakalar arasındaki geçişkenliğin sağlanması ve eğitimde daha eşitlikçi bir yapıya geçilebilmesi için eğitimde özelleştirme ve bu alanın piyasa ilişkileri içine çekilmesi yönündeki mevcut diğer uygulamaların sona erdirilmesi gereklidir.

THE RELATIONSHIP BETWEEN EDUCATION AND SOCIAL STRATIFICATION IN TURKEY

SUMMARY

The changes in the socio-economic structure of Turkey that take place through education are shaped in line with the requirements of the stage reached in capital accumulation process in the country. In this context, education system and policies are designed as a decisive factor in determining social, cultural and economic aspects of the society. The issue of the relationship between education and social changes requires to examine also the impact of the education system on the stratification that exists in the society. The fact that changes in the Turkish education system take place in parallel with the dynamics specific to the process of capital accumulation requires to question the issues of the access to education and, more importantly an egalitarian distribution of education. The progress achieved in industrialization and productive capital accumulation after 1950 has revealed the need for an education system that meets the supply of needed labor force. Turkey, after 1980, set the education system for the creation of an appropriate labor force in line with the demands of productive capital that integrated to international capitalism through increased export. This situation continued in the 2000s particularly to provide the qualified labor force that has been needed in the transition to high value-added production in this context, the question of whether education policies have deepened the social strata inherent to the capitalist structure emerges as a question to be answered.

In this study, examining the transformation of education policies in Turkey's history, the relationship between education and social stratification is analyzed based on educational attainment and access to education. In the analysis, education gini index is calculated for the years 2008-2013 at the levels of country, region and gender groups and to what extent the access to education is equitable by different sections of the society is questioned. In this context, the study results show that the educational inequality on the basis of educational attainment has fallen across the country, but when the data is analyzed at a finer level such as age, gender and region, significant differences continue to exist between different groups. Inter-regional achievements in education are in line with the development levels of the regions and men are in a more advantageous position than women in terms of education equality. When the quantitative analysis is completed with a qualitative analysis considering education quality, it is seen that the inclusion of a larger portion of the population to the education system and an increase in the average education duration do not necessarily mean an increase in education quality per se. That is why Turkey continues to remain below international standards regarding the indicators measuring education quality. On this basis, when public and private spending on education is scrutinized, it is seen that education spending moves more from the public to the households in Turkey. In particular, the increase in the share of the highest 20% income group in total education expenditures in comparison to the remaining 80%

income group and particularly to the lowest 20% income group is striking. This fact together with the presence of policies pursued towards privatization in education signals that the access to education between different income segments of society, will differentiate further over time, by increasing inequality. Therefore, in order to ensure the transitivity between the social strata and move to a more egalitarian education system, privatization and other current practices towards enhancing market relations in the area of education need to be ended.

1. GİRİŞ

Birey ile toplum arasında bir köprü işlevi gören eğitim alanındaki politikalar, toplumu oluşturan bireylerin nitelik ve donanımlarının inşasında birincil düzeyde etkili olmakta ve dolayısıyla toplumsal dönüşüm ve gelişimde yaşamsal bir rol oynamaktadır. Özellikle bilgi-iletişim teknolojilerinin toplumsal yaşamın tüm alanları üzerinde dönüştürücü etkisinin yoğunluk kazandığı günümüzde eğitim politikaları toplumlar arasında iktisadi gelişim düzeyi farklılaşmalarında açıklayıcı değişkenlerden biri olmaktadır. Daha da önemlisi, eğitimin toplumsal sürdürülebilirliği, bir diğer deyişle toplumu oluşturan bireylerin ahenk ve huzur içinde birlikte yaşayabilmelerinin teminindeki rolü ve bununla da ilişkili olarak sosyal refah için belirlenen hedeflere ulaşma, kaliteli bir yaşam düzeyi sağlama gücü de yadsınamaz bir önem teşkil etmektedir. Bu sebeple belli bir sistem içinde kurgulanan eğitimin, toplumun tüm kesimlerinin erişimine açık olması gereklidir.

Ancak, eğitim sistemi ve politikalarının kurgulanış şekli her zaman eşitlikçi ve hak-merkezli olmayabilmekte ve dolayısıyla eğitime erişim, bir diğer deyişle de eğitimin toplumun farklı kesimlerine dağılım sorunsalı ortaya çıkmaktadır. Bu tür durumlarda, eğitim sisteminin toplum içinde ayrışma ve katmanlaşma yaratıp yaratmadığı bir tartışma konusu olarak öne çıkmaktadır. Bu noktada da eğitimin toplumun yeniden üretiminde ideolojik bir araç oluşu, iktidar ilişkilerinin yeniden üretimini sağlayıcı işlevi görünür olmaktadır.

Eğitim sistemi ile toplumsal katmanlaşma arasındaki ilişkinin incelenmesi, eğitim sistemi ve politikalarına sosyal eşitlik hedefine ulaşma yolunda nasıl bir şekil verileceğinin belirlenmesi açısından yaşamsaldır. Her ne kadar kapitalist bir toplumda eğitim politikaları sınıfsal yapıyı ortadan kaldıracak bir rol oynayamazsa da, sınıflar arasındaki uçurumları azaltıcı ve farklı gelir düzeylerine sahip toplumsal kesimler arasında geçişkenliği arttırıcı bir rol oynayabilir.

Türkiye’de 1980 sonrasında toplumsal yaşamın tüm alanlarını piyasa ilkeleri doğrultusunda yeniden yapılandıran toplumsal ve iktisadi politikaların hayata

geçirildiği bir süreç başlamıştır. Devlet-piyasa ikilemi ekseninde, sosyal refah devleti uygulamalarının adım adım tasfiye edilerek, sağlık, sosyal güvenlik vb. alanların piyasa ilişkileri içine çekildiği bir süreçte, eğitim alanında da artan ticarileşme ve metalaşma süreçlerinin önü açılmıştır. Özellikle uluslararası kurumların örneğin Dünya Bankası'nın eğitim raporları ve raporların yanı sıra politika önerileri, ulus içi sermaye örgütlerinin (TÜSİAD, TOBB gibi) yaptıkları eğitim politika önerileri ve son dönemlerde Kalkınma Bakanlığı öncülüğünde hazırlanan kalkınma planlarının (9. ve 10. Kalkınma planları) incelendiğinde, Türkiye'de kamusal bir hizmet olan eğitim anlayışından uzaklaşıldığı ve kapitalist sürece uyumlaştırılmış eğitim anlayışının son yıllarda daha da hızlandığı görülmektedir. Söz konusu durum, ülkede eğitim alanında yaşanan dönüşümün toplumsal etkilerinin tartışılmasını ivedi kılmaktadır. Bu bağlamda, çalışmada öncelikle uluslararası ve Türkiye literatürlerinde eğitim sistemi ve politikalarının toplumda tabakalaşma ve eşitsizlikleri ne yönde etkilediğine ilişkin bulgulara işaret edilecektir. Üçüncü Bölüm'de, inceleme alanını oluşturan Türkiye'de eğitim sisteminin dönüşümü, toplumsal eşitlik hedefi merceğinden bakılarak tartışılacaktır. Dördüncü Bölüm'de Türkiye'de eğitimde eşitliğe ilişkin durumunun analizi yapılarak, kapitalist üretim biçimine içkin olan sınıfsal yapıyı ve bu arada alt-sınıf kesimlerini yeniden üreten ve sürekli kılan eğitim sisteminin, Türkiye'de toplumsal kesimler arasındaki tabakalaşmayı azaltıcı mı yoksa arttırıcı mı bir rol oynadığı ortaya koyulmaya çalışılacaktır. Bu amaçla, Türkiye'de eğitim yapısının eşitlik açısından durumu incelenirken eğitim kazanımı, ortalama öğrenim süresi ve okullaşmanın standart sapma değerleri göz önüne alınarak eğitimde eşitsizliğin durumunu ölçen eğitim Lorenz eğrilerinin yıllara göre (2008-2013) durumu ve eğitimde Kuznets eğrisinin geçerli olup olmadığı incelenecektir. Bu kapsamda, Türkiye'de eğitim ve toplumsal katmanlar arasındaki ilişki değerlendirilirken, bölgesel, toplumsal cinsiyet, gelir ve yaş gruplarına bakılarak eğitimde eşitsizliğin farklı cephelerine ışık tutulacaktır. Analizde, eğitim eşitsizliğinin gruplar arasındaki karşılaştırması yapılarak toplum kesimlerinin eğitim durumunun zaman içinde değişiminin yanı sıra eğitim harcamaları ve gelir eşitsizliği ile eğitim kazanımları arasındaki ilişkiler gözlemlenmeye çalışılacak, elde edilen verilerle Türkiye'de eğitim niteliğine dair uluslararası karşılaştırmalara da yer verilecektir. Sonuç ve Değerlendirme Bölümü'nde, analiz bulgularının tartışılmasından yola çıkılarak, Türkiye'de eğitim sistemi ve politikalarının geleceğine ilişkin öneriler yer alacaktır.

2. LİTERATÜRDE EĞİTİM- TOPLUMSAL KATMANLAŞMA İLİŞİSİ

Eğitim-toplumsal katmanlaşma ilişkisi, özellikle uluslararası literatürde yoğun bir ilgi konusu olmuştur. Uluslararası literatürdeki çalışmaların başlıca iki grupta toplandığı görülmektedir. İlk grup çalışmalar, eğitimin toplumda sosyo-ekonomik ayrışmaları arttıran bir etki yarattığını iddia etmektedir. Diğer bir grup araştırmacı ise eğitimin toplum refahını olumlu yönde etkilediğini ve eğitime yapılan yatırımların refah artışının ön koşullarından biri olduğunu savunmaktadır. Aşağıda ilk olarak uluslararası literatürde eğitimin toplumsal katmanlaşmayı güçlendirdiğini iddia eden çalışmaların bulgularına, ardından da eğitimin sosyal refahı artırıcı bir rolü olduğunu savunan tartışmalara yer verilecektir. Bir sonraki alt-başlıkta ise, eğitimin toplumsal katmanlaşmayla olan ilişkisini Türkiye özelinde ele alan çalışmaların bulguları değerlendirilecektir.

2.1 Uluslararası Literatürde Eğitim - Toplumsal Katmanlaşma İlişkisi

2.1.1 Toplumsal Katmanlaşmayı Güçlendiren Bir Etken Olarak Eğitim

İllich (1971), eğitimin toplumsal katmanlaşmayı derinleştirdiğini öne sürdüğü 'Okulsuz Toplum' adlı eserinde eğitimin okul sistemi aracılığıyla verilmesini eleştirmiştir. Yazara göre, eğitimin kurumsallaştırıldığı sözkonusu yapıyla insanın kendi yetilerine olan inancı zayıflamakta, okulların toplumun her kesiminde yayılmış halde var olması, toplumu sosyo-ekonomik parçalara ayırmaktadır. Bu saptamayı yazar şu şekilde açıklamaktadır: Eğitim temel bir gereksinimdir ve kurumsal karşılığı bulunan her gereksinim gibi eğitim de talep edilen bir mal haline geldiğinde, artık o malı alma durumunda olan yoksul, orta sınıf ve üst sınıf tüketiciler ortaya çıkmaktadır. Bu durumda eğitim sistemi, toplumda alt sınıfların oluşmasına, yani yeni bir yoksul sınıfın inşasına ön ayak olmaktadır. Yoksul sınıf her zaman zayıf ve güçsüz duruma düşmeye müsaittir, çünkü İllich (1971)'e göre eğitim sayesinde yaratılan her yeni alt sınıf kesimi, zamanla diğer sınıflar tarafından benimsenmiş kurumlara daha çok bağımlı hale gelmektedir. Güç sahipleri iktidarlarının

devamlılığı için, istedikleri zaman kontrol edebildikleri ve belli standartlara uydurabildikleri alt sınıflara ihtiyaç duymaktadır. Okul tam da bu amaca hizmet eden, toplumu eşitsizliğe sürükleyen bir rol oynamaktadır. 1965-1968 yılları arasında ABD’de eğitime yapılan 3 milyar dolarlık ‘Title One’ adlı yatırım projesini inceleyen İlich (1971), bu yatırımın eğitim alanındaki ayrışmaları gidermek şöyle dursun, orta gelirli kesimin durumunu daha da geriye çektiğini, üstelik bu program sürecinde 10 milyon çocuk emekçinin daha ortaya çıktığını saptamaktadır.¹ Eğitime sosyo-ekonomik bir mercekten bakan İlich, aynı yaşta aynı okullara gitseler bile yoksul sınıfa mensup çocukların, bir üst sınıfa mensup çocukların sahip olduğu eğitim ve sosyal avantajlardan mahrum olmalarından dolayı her zaman geride kalacağını belirtmektedir. Evin içindeki konuşmaların niteliğinden, sahip olunan kitaplar ve çocuğun ufkunu açan sosyal faaliyetlere kadar birçok avantaja sahip orta ve üst sınıflara mensup çocukların, okulda ve okul dışında hayata tutunma şansları daha fazladır. Buna karşılık eğitimle geçirilen ek bir yıl maddi anlamda ailenin yükünü arttırdığından, bu zorluğu aşamayan alt sınıf kesimleri eğitimden umudunu kesmektedir. Yükseköğrenim liseye kıyasla daha fazla yatırım ve çaba gerektirdiğinden, orta ve yüksek gelirli ailelerin çocukları okul sistemi içinde daha uzun süre kalabilmektedir. Bu sebeple, kapitalist toplumda kasıtlı şekilde oluşturulan alt sınıf kesimlerinin, okul aracılığıyla kabullenilmiş eksikliklerinin sertifikalandırılmasına değil, öğrenmeye olanak sağlayan yollara ihtiyaçları vardır. Buna göre, eğitimin okul kurumsallaşması yoluyla karşılanması, toplumsal katmanlaşmayı besleyen, yeniden üreten bir etken olduğundan, eğitimin kurumsallaşmadan uzak bir şekilde verilmesi sözkonusu katmanlaşmayı önleyici bir müdahale olacaktır. Sorun eğitimin kendisinde değil, ona nasıl bir yapı ve süreç içerisinde ulaşılabildiği ile ilgilidir (Erdoğan, 2014). Willis (1977) de, mülkiyet ilişkilerinden arınmamış eğitimin kalıplaşmış ve tek tip bir işçi sınıfı oluşturduğunu ve kayıtsız ve şartsız kabulü benimseyen bağımsız hareket veya farklılaşmayı ön göremeyen neslin ortaya çıkışına sebep olduğunu belirtmektedir.

Bazı yazarlara göre, eğitim sisteminde yapılan açılımlarla sınıflar arası geçişkenliği arttırmak ve sınıflar arasındaki eşitsizlikleri azaltmak amaç edinilse bile, sözkonusu eşitsizliklerin tamamen ortadan kalkması mümkün değildir. Raftery ve Hout (1993),

¹ Program kapsamında harcanan paranın etkin olmayan kullanımına; dezavantajlı çocuklara destekten ziyade, daha çok okulun fiziksel yapısına, öğretmen maaşlarına ve yönetici pozisyonlarının geliştirilmesine ayrılması örnek gösterilmektedir (İlich, 1971, s. 5).

1967'de İrlanda'da lise eğitim sistemine uygulanan eşitlikçi reformların yansımalarını incelemiş ve toplumsal katmanlar arasındaki uçurum daralsa da katmanlar arası engellerin ortadan kalkmadığını gözlemlemiştir. Buna göre her toplumsal tabakanın çocuklarını eğitebilmesinin, en üst seviyede süren sosyal eşitsizliği ortadan kaldırmaya bir yararı olmamaktadır. Eşitsizliği azaltması planlanan reformlar, düşük gelirli aile çocuklarının meslek liselerine veya yarı zamanlı çalışabilecekleri akşam okullarına katılımını arttırmakta ve yüksek statülü meslek edinmenin en önemli ayağı olan yükseköğretime geçişi zorlaştırmaktadır. Bunun sonucunda yoksul aileler her zaman yükseköğrenime ödeyeceği bedeli ve bunun kendilerine sağlayacağı yararı tartmak zorunda olduğundan, 'rasyonel' bir seçim yaparak, çocuklarının eğitimlerine yatırım yapmaya devam etmemektedirler. Okulda kalarak kaybedilecek gelir, eğitim maliyeti (seyahat zorunluluğu, donanım masrafları, harç ücretleri vb.) ve eğitimin kültürel getirilerinin ne kadar yarar sağlayacağı, bu rasyonel seçim kararı alınırken göz önüne alınan değişkenler olarak işaret edilmektedir. Yüksek eğitime devam etmeyen düşük gelirli kesimin çocukları, ailelerin yaptıkları rasyonel seçim sonucu toplumca değer görmeyen ve düşük ücrete tabi olan meslekleri edinmek zorunda kalmaktadırlar. Üst sınıfa mensup aileler için eğitime yatırım, alt sınıflara mensup ailelerde görülen bir tercih durumu gerektirmeden devam etmekte, sonuç olarak da nesilden nesile kültürün devamlılığı gibi, eğitime verilen önem ve bunun sonucu edinilen itibarlı meslekler de sınıfsal yapı içinde korunmaktadır. Bu durum, toplumsal katmanlaşmanın süregelenleşmesine yol açmaktadır. Nitekim Boran (1939) da, 1910 ve 1930 yılları arasında ABD'de toplumsal sınıflar arasındaki geçişleri meslekler bazında inceleyen çalışmasında, üst ve alt sınıflar arasındaki geçişkenliğin azlığını kanıtlamaktadır. Üst sınıflardaki hiyerarşik üstünlük, alt sınıfların dâhil olmasına mani olmakta ve hiyerarşi kendini korur nitelikte direnç göstermektedir.

Eğitimin bireye dönüşü, sosyal ve kültürel birikimin yanı sıra sahip olunan meslekle ekonomik olarak da olur. Ancak, eğitime bakış ve meslek edinim isteği, toplumsal sınıflar arasında farklılıklar göstermektedir. Mali kısıtların varlığı veya finansman rahatlığı, eğitim ve meslek seçimi konusunda önemli bir belirleyici olmaktadır. Orta ve yüksek sosyo-ekonomik statüye sahip öğrenciler eğitim hayatlarına devam etmeye ve bunun sonucunda toplumda yüksek getirili meslekler edinmeye daha heveslidir. Düşük sosyo-ekonomik grup ise, finansal güçlüğü yanı sıra ailenin eğitim

anlayışından doğan ihmalkârlık yüzünden yüksek getirili meslekler düzeyine ulaşamamaktadır (Osa-Edoh ve Alutu, 2011). Dolayısıyla her bir toplumsal tabaka, sosyo-ekonomik statülerinin elverdiği kadarıyla eğitim hayatında tutunabilmektedir. Yoksul kesim için kısa dönemli ihtiyaçların karşılanması öncelikli olduğundan, uzun dönemli ihtiyaçlardan biri olan eğitime verilen değer düşük seviyelerde kalmakta, orta ve üst gelir kesimlerinde ise eğitime gerekli finansal destek, iyi bir çevre ve motivasyonla yatırım yapılmaktadır. Dolayısıyla, alınan eğitimin bir sonucu olarak belirlenen meslek seçimi için her genç bireyin yönlendirilmeye ve kendisine en uygun olanın saptanmasına ihtiyaç duyduğu açık bir şekilde görülmektedir. Aile bu süreçte büyük pay sahibidir (Bergen, 2006). Başarı güdüsü ve meslek seçiminde aile büyüklerinin sahip olduğu mesleklere duyulan sempati veya antipati de önemli bir yönlendiricidir (Parsons, 1909). Birey eğitimde izleyeceği yolu ve edineceği meslek fikrini, bulunduğu sosyo-ekonomik statü ve ailesinden etkilenerek oluşturur. Örneğin, yüksek gelirli ailelerin çocukları gidecekleri üniversiteyi seçerken okulun yeri ve sosyal etkinlik çeşitliliğini göz önünde bulundururken, düşük gelirli ailelerin çocukları okula kayıtlı olduğu sürece ödeyeceği ücrete ve okulun sağladığı staj olanaklarına önem verir. Diğer bir ifadeyle, üst tabakaya mensupların eğitime bakış açısı sosyal hayat açısından sağlanacak fayda boyutunu da içermekteyken, alt tabaka mensupları eğitim hayatına gelecekteki meslek ve kariyerine sağlayacağı olanakları düşünerek adım atar (Delaney, 1999). Anne, baba veya yakın çevresindeki kişilerin meslekleri, yaşam şartları ve sahip oldukları ayrıcalıklar, bireyin gelecekteki yaşamına nasıl devam edeceği konusundaki sorulara cevap oluşturur niteliktedir. Eğitim hayatına bu örnekleri göz önüne alarak devam eden birey, üniversite tercih süreci, yüksek eğitim sonunda yaptığı iş seçimi gibi, hayatında dönüm noktası olabilecek zamanlarda, birincil olarak ihtiyaç duyduğu kazanımı sağlamayı önceler. Buna göre, yüksek gelirli ailelerin çocukları sosyal ve kültürel doyumlarını düşünüp okul seçimlerini yapmakta, akademik katkıları ise ikinci planda göz önüne alabilmektedir. Diğer gruptaki öğrenciler ise, ilk etapta kendilerini maddi açıdan yukarıya taşıyacak üniversite tercihi ve iş seçimi yapmaktadırlar. Ancak bu durum daha yüksek bir gelire erişim sağlasa bile toplumsal katmanlaşmayı ortadan kaldırmada yeterli olmamaktadır. Yaşantıları boyunca maruz kaldıkları ekonomik baskı ve zorluk sebebiyle, düşük sosyo-ekonomik statüye mensup bireyler, eğitim sürecinde sağlanabilecek sosyal ve kültürel birikimlerini oluşturamadan, meslek yaşantısına atılmaktadırlar. Sonuç olarak, kısa bir dönem için içinden çıktıkları sınıfa

kıyasla daha iyi yaşam koşullarına sahip olsalar dahi, bu durum bir sonraki nesilleri için pozitif bir ayrıcalık veya bir üst tabakaya geçiş kapısı sağlamamaktadır.

Bu noktada, sosyo-ekonomik katmanlaşmanın oluşması ve derinleşmesi ile ilişkili bir durum olarak kendine güven duygusunun ne ölçüde kazanılabildiği öne çıkmaktadır. Başlangıçta bireyin doğduğu ortamın katkıları ve sonrasında sistemin sağladığı eğitimle gelişen kişisel entelektüel derinlik, kendine güven ve sahip olunan mesleğe hâkimiyet, daha alt toplumsal tabaka mensupları ile aradaki farklılaşmayı arttırıcı rol oynamaktadır. Çünkü kazanılan entelektüel derinlik ve mesleki donanımla insan, görev bilinci ve kendini bir adım yukarı taşıma olanağı kazanmış olur; öğrenilen her bilgi, kişiye kazanım olarak geri döner. Ayrıca, düşük gelirli ailelerin statülerinden kaynaklanan bir durum olarak bilgi edinmenin zorluğuna dair oluşturdukları önyargı, çocuklarına da yansımaktadır. Bu nedenle, önyargılı olarak hareket eden çocuklar arzu edilen mesleği kazanırken, eğitim sürecinde yeterli kabiliyet ve yeteneğe sahip olsalar bile, meslek yaşamındaki zor ve rekabetli ortama ayak uyduramayacaklarına inanmaktadırlar. Buna bağlı olarak da, geri bir sosyo-ekonomik çevrede yetişmiş birey, eğitimin kendisini bir üst konuma taşımayacağını düşünerek eğitim hayatında ilerlememekte, eğitim sisteminden daha üst düzeyde bir talepte bulunmadan, belli bir dereceye kadar yararlanmaktadır. Nitekim yükseköğrenimin sonunda aynı kalitede okullar bitirilse dahi, yüksek gelirli ailelerin statüleri gereği sahip oldukları saygınlık ve mesleki çevre, seçkin sınıf çocuklarının daha rahat iş bulması ve mesleki kariyer basamaklarını daha hızlı adımlarla çıkması konularında avantaj sağlamaktadır (Mirowsky ve Ross, 2003). Sonuç olarak, üst sınıfları besleyen, alt sınıfları ise ihmal eden bu tür bir eğitim sistemi yapılanması, toplumsal tabakaların devamlılığı ve kararlılığı için üstü örtük bir bağlantı noktası işlevi görmektedir.

Yukarıda ele alınan değerlendirmeleri tamamlar şekilde Bourdieu (1973), toplumsal katmanlar arası geçişkenliğin neden zor olduğunu, katmanlara özgü farklı ekonomik ve kültürel sermaye düzeyleri üzerinden açıklamaktadır. Bourdieu'ya göre, ekonomik ve kültürel sermaye, birbirleriyle bağlantılı ve varlıklarını sürdürebilmek için birbirlerine muhtaç iki sermaye türüdür. Örneğin, kültürel sermayenin gelişimi ekonomik sermaye oluşumunu da ivmelendirir. Buna göre, her toplumsal tabaka kendine özgü bir kültürel ve sosyal damak tadına sahiptir. Bu damak tadı, mensubu olunan sosyal grup, edinilen meslek, dinlenen müzik, okunan edebi eserler vb. sosyal yaşam kalitesini gösteren belirleyicilerden oluşur. Yazara göre bu tür bir kültürel

farklılaşmanın toplum tarafından meşrulaştırılması, sosyal ayrımcılığa ve eşitsizliklere sebep olmaktadır. Sözkonusu farklılaşmanın kabulünün doğallaşması düşük statüdeki bireylerin zararınadır. Bunun nedeni, belirtilen şekilde ayrıştırılan her sınıfın kendi statüsü gereği işaretlenmiş olmasıdır; bir başka statüye geçiş, toplum içinde doğal olmayan ve kabul edilemez bir durumdur. Yazara göre, toplumsal katmanlar arasında sıçrayış için alt katmanlarda zaten isteklilik yoktur. Bir kuşaktan diğerine aktarılan genetik özellikler gibi, sınıflar da kendilerine ait ekonomik ve kültürel sermayeyi devam ettirmek için alanlar yaratır; eğitim bu alanlarda başrolüdür. Eğitim sistemi, seçkin sınıfı ‘başarılı’, alt sınıfları ‘başarılı olmaya inançlı’ hale getirir. Yerleşmiş bir düzene benzeyen sınıflar arasında artık hareket edebilirlikler ve değişimler zaman içinde azalır. Toplum içinde oluşan bu egemen anlayış, doğal kabullenişleri de beraberinde getirir. Eğitim sistemi alt kesime daha düşük seviyede meslek ve gelir sağlayan bir yol çizerken, üst sınıf kendini geliştirebileceği ve her tür sermayesini koruyabileceği bir eğitimden geçer. Artık her sınıf kendi sınıfının yeniden üreticisi olur, katmanlar belirginleşir, geçirgenliği zayıflar (Bourdieu ve Passeron,1990).

Toplumsal tabakalaşma ve eğitim arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar, eğitimin erişilebilirliği ve bu konuda devletlerin uygulayabilecekleri politikaları da ele almaktadır. Bu temelde dikkat çekilen olgu, gelir eşitsizliğinin başlangıç durumudur. Gelir eşitsizliği eğitime erişimi etkilemekte ve dolayısıyla gelecekteki gelir dağılımını da bozmaktadır. Bazı yazarlarca gelir eşitsizliğinin önüne geçmek için uygulanması gereken eğitim politikaları; eğitimin millileştirilmesi, eğitime yüksek oranlı kamu bütçesinin ayrılması, özel okulların kurulmasına izin verilmesi ve öğrenci takip sisteminin geliştirilmesi gibi uygulamaları içermektedir (Hanushek ve Wössmann, 2007; Friedman ve Friedman, 1979). Ne var ki, Checchi (2005) 108 ülke için 1960–1995 dönemini kapsayan çalışmasında eğitimde eşitsizliği önlemeye yönelik politikaların bu yönde sonuçlar üretmediğini bulmuştur. Yazar, eğitime ayrılan yüksek kamu bütçe payı uygulamasını, daha fazla okul yapmak ya da daha fazla öğretmen istihdam etmek olarak düşünen politika uygulayıcılarının yeniden dağılımcı politikaları göz ardı ederek hatalı sonuçlar elde ettiklerini belirtmektedir. Bu noktada, özel okulların eğitim sistemine dahil olmasının toplumsal katmanlaşmayı arttırıcı etkisi öne çıkmaktadır. Her aile, çocuğunun bütün olanaklara, ortalamanın üstünde bir öğrenci profiline ve uygun çevre koşullarına sahip okullara

gitmesini ister. Sosyo-ekonomik düzeyi yeterli bireyler fırsat verildiğinde bunun için ücret ödemeye hazırdır. Ancak eğitimin bu doğrultuda yapılandırılması, başka bir ifadeyle eğitim sisteminin özel kurumları da içermesi, okullar arası kalite farklılıklarına yol açmaktadır. Özel kurumlar devletin amaç edindiği gibi sosyal refahı düşünerek değil, kâr amacı güderek hareket edip, eğitimi pazarlama unsuruna dönüştürmektedir. Bu sebeple özel okullar devlet okullarına oranla eğitimin içeriğine ve altyapısına daha fazla yatırım yapmaktadır; okulun büyüklüğü, sosyal aktivite sıklığı, okul içinde her öğrenciye düşen teknolojik araçlar, uygulama dersleri için sağlanan spor tesisleri ve laboratuvarlar gibi devlet okulunda sadece bir kaçının sağlanabileceği olanaklar, bu yatırımlara örnek teşkil etmektedir. Eğitimde özel okulların varlığı, yüksek gelirli ailelerin çocuklarının en iyi okulları seçmelerine olanak tanımakta, düşük sosyo-ekonomik tabakaya mensup çocukları ise özel okullarla rekabet edemeyen devlet okullarına gitmeye mecbur bırakmaktadır. Eğitimde devamlılığın, eşitliğin ve kalitenin belirleyicisi olan ve izleme-değerlendirme düzenini sağlayan öğrenci takip sisteminin zayıflamasına da neden olan bu durumda, eğitim devamlılığı zayıf ve bilişsel becerileri yetersiz çocukların açığını, aileleri kendi ekonomik olanaklarıyla sağladıkları eğitim harcamalarıyla kapatabilmektedirler.² Ancak bu ayrıcalıklı eğitimden faydalanamayan düşük gelirli kesimin yüksek kabiliyetli çocuklarının ise öğrenme eğilimlerinin zayıfladığı gözlenmekte ve sonuç olarak da, sözkonusu yetenekli çocuklar eğitimlerine yeteneklerinin altındaki koşullarda devam etmektedirler. Bu nedenle, yüksek gelirli ailelerin çocukları, eğitim sistemine ayırıcı ve koruyucu bir yapı içerisinde giriş yaparak bir sonraki eğitim sürecinde ve gelecekteki meslek seçiminde diğer gruba mensup çocuklara göre bir adım önde başlamaktadır. Bu çerçevede, ailenin finansal sorunlarından kaynaklanan daha yüksek seviyede eğitime erişimsizlik ise, yoksulluk tuzağına yol açmaktadır. Bu tuzak, ailenin çocuğunun eğitimine yatırım yapamamasına, ilerleyen zamanlarda bir sonraki neslin de kendi çocuğuna eğitim sağlayamamasına sebep olmaktadır (Loury, 1981).

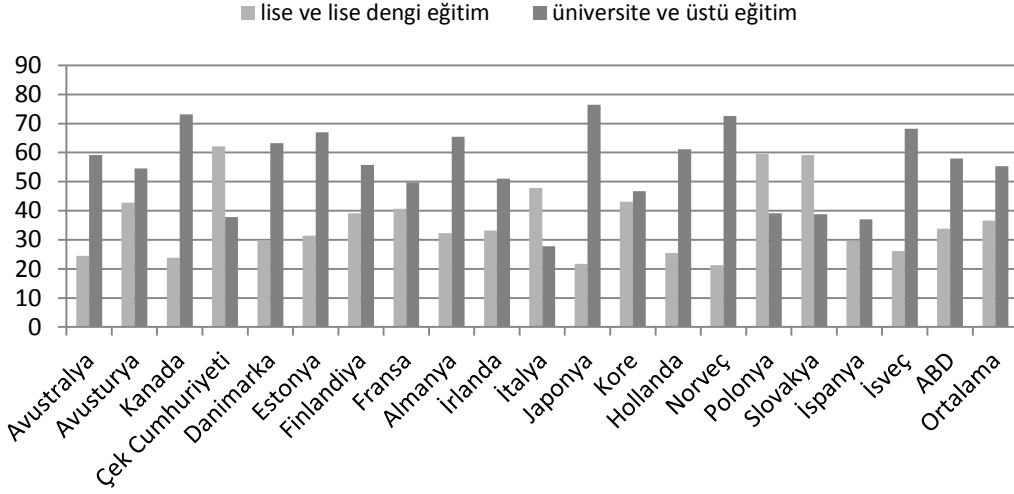
Bu durumda eğitime erişim, politika uygulayıcıları tarafından göz önüne alınmakta ve toplumun her kesimine hitap etmeye yönelik politikalar izlenmeye çalışılmaktadır. Yukarıda eleştirilen özel okul uygulaması dışında, eğitimin devlet tekeline alınması

² Öğrencinin gelişim sürecini ve yeteneklerini erken dönemde tespit edip alacağı eğitime ulaşmasını sağlayan öğrenci takip sisteminin yerel organizasyonlar ya da devlet tarafından yapılmaması eğitim zayıflığına sebep olmaktadır (Checchi, 2005, s. 106;135).

ve vakıf okullarının sayısının devlet desteğiyle arttırılması da eşitsizliği azaltmaya yönelik politikalar arasında sayılmaktadır. Ancak, 1967–1969 dönemi için ABD’de yapılan bir çalışma, bu uygulamaların hatalı yapılandırılmasının toplumsal tabakalaşmanın oluşumunu daha da pekiştirdiğini kanıtlar niteliktedir (Rist, 1970). Sözkonusu çalışma, eğitim sistemi her kesimden çocuğa eşit seviyede eğitim sunduğunda dahi, sektör çalışanlarının (öğretmen, okul yöneticisi vb.) düşük gelirli aile çocuklarına karşı alt seviyede beklentilere sahip olduğunu göstermiştir. Bu durumda, karşılıklı beklentisizlik sonucu alt sınıfın bir üst sınıfın yaşam kalitesine geçme olanağı engellenmiş olmaktadır. Bu endüstrisi oluşturulmuş yapı, ayrımcılığa ve eşitsizliğin devamına yol açmaktadır. Okul sisteminin millileştirilmesinin avantajı aynı düzeyde eğitimi ülke genelinde verebilmek iken, ulusal okul sisteminin dezavantajları ise, eğitim sağlayıcılarının önyargılarının yanı sıra kent ve küçük yerleşim alanlarına yapılan yatırımlar arasında eşitsizlik ortaya çıkmasıdır. Büyük kentlerde çok fazla sayıda okulun olması, küçük yerleşim birimlerine de okulların dağılmasının önüne geçmektedir. Sonuç olarak, yoksulluk statüsü, eğitim politikalarında iyileştirmeler yapılmasına rağmen, yoksul sınıfın üstüne adeta yapışmış bir halde bulunmaktadır. Çocuklar yetersiz kazanımlar ve entelektüel olarak yeri doldurulamayan boşluklarla eğitim hayatlarını tamamlamaktadırlar. Bu doğrultuda, ideolojik olarak kasıtlı şekilde güdülen devlet politikası sınıf engellerinin sağlanmasına neden olmakta ve böylece gelir eşitsizliğinin giderilmesinde çıkmaz yol oluşturmaktadır (Rist, 2000). Çin’de yapılan bir başka çalışma (Lam, 2014), akademik başarı düzeyi ve sosyo-ekonomik sınıflaşma arasında güçlü bir bağ olduğunu göstermiştir. Bu çalışmaya göre, ailenin eğitime verdiği önem ve beklentiler, sınıflar arasında değişim göstermektedir. Düşük sosyo-ekonomik statüye sahip aileler çocuklarından yüksek bir akademik başarı beklememekte ve sözkonusu ailelerin çocukları da bu fikirle okul hayatlarını sürdürmektedir. Eğitimde motivasyon eksikliği, öğrenme yeteneklerini köreltmekte ve öğretmenler de bu düşünceyi pekiştirerek hareket etmektedir. Orta ve üst sınıf ailelerin çocukları, lehlerine olan eğitim sistemi sayesinde bilişsel yeteneklerini iyi derecede kullanan birer lidere dönüşebilirken, eğitici ve yöneticiler tarafından ayrıştırlarak kurban edilen yoksul aile çocukları eğitim yaşamları boyunca arka planda çekingen ve cesaretsiz bırakılmaktadır. Eğitim hayatının başında bu tür bir durumla karşı karşıya kalınması, bireyde geri döndürülemez şekillenmelere yol açarak, sosyal, akademik ve mesleki hayatta başarısızlıklara kaynak teşkil etmektedir.

Eğitime erişimin temel okul eğitimine kadar sağlandığı bir toplumda (ilkokul, ortaokul ve lise eğitiminin zorunlu hale getirilmesi gibi), daha yüksek düzeyde eğitime devamlılığının sağlanması konusunda sorunlarla karşılaşılmaktadır. Liseden mezun olan düşük gelirli aile çocukları, yükseköğretime geçişte dezavantajlı konumdadır. Genel toplum yapısı içinde eğitim hayatından dışlanma ve sınıfsal aidiyetlerinin kabulü, üniversite ve dolayısıyla meslek seğıimlerini olumsuz yönde etkilemektedir. İş hayatında çok fazla yer edinemeyen ve getirisi diğerlerine göre düşük seviyede olan meslek gruplarını edinmek zorunda kalan bireyler, toplumda sınıf temelli uyumlarını sürdürerek, yedek işsiz ordusunu oluşturmaktadır (Alon, 2010).

Yukarıda ele alınan çerçevede, eğitim, fırsatları eşitilemekten ziyade, sosyal seğıiciliğin güçlü bir sürdürücüsü durumunda olmakta ve ailenin eğitim ve gelir düzeyleri toplumsal ayrışmaları besleyen kaynaklar olarak karşımıza çıkmaktadır. Böylece, eğitimin bireye geri dönüşleri arttırılmaya çalışılırken, toplumda yoksulluk ve gelir eşitisizliği süreklilik kazanmaktadır. OECD ülkelerine bakıldığında da, eğitimin sosyal ayrışmalara sebep olduğu kanallar arasında aile büyüklerinin sahip olduğu eğitim düzeyi etkili faktörler arasında sayılmaktadır. 1994 ve 1995 yılları için OECD ülkelerinde 18–24 yaş aralığındaki öğrencilerin ailelerinin akademik seviyesine bakıldığında, anne ve babanın üniversite mezunu olmasının çocuğunun da üniversite okuma oranını arttırdığı gözlemlenmiştir (Machin, 2006). Sözkonusu durumun OECD (2014)'ün 20-34 yaş aralığı için yaptığı çalışmasına bakıldığında; aileleri lise ve dengi eğitim alan öğrencilerin, aileleri üniversite ve üstü eğitim alan öğrencilerinkine kıyasla yükseköğrenime katılım oranı düşük kalmaktadır; nitekim ülkelere göre durumların yer aldığı Şekil 2.1'den bir örnek olarak, Avustralya'da aileleri en fazla lise ve dengi eğitim almış çocukların üniversiteye katılım oranı %20'ler seviyesindeyken, aileleri üniversite eğitimi almış çocukların üniversiteye katılım oranı oranı %60'lara kadar çıkmaktadır. Şekil 2.1'den görülebileceği gibi, aileleri yüksek öğrenim almış öğrencilerin üniversite eğitimine katılma oranları, Çek Cumhuriyeti, Polonya, Slovakya ve İtalya hariç, ele alınan diğer tüm OECD ülkelerinde daha yüksektir. Ayrıca, yüksek gelir eşitisizliğine sahip ülkelerde mesleğe atılan çocuğun geliri babanın geliriyle benzer düzeyde olmakta, kuşaklar arası gelir dağılımını nesilden nesile devam etmektedir (OECD, 2008; Doob, 2013).



Veri kaynağı: OECD (2014).

Şekil 2.1: OECD ülkelerinde ailenin aldığı eğitime göre öğrencilerin yükseköğrenime katılım oranı, 2012.

Eğitim yapısının toplumsal tabakalaşmayı artırıcı özelliğine dikkat çeken uluslararası çalışmalar ve bu çalışmaların kullandıkları yöntem ile ulaştıkları bulgular Tablo 2.1’de verilmektedir.

Tablo 2.1: Eğitim yapısının toplumsal tabakalaşmayı arttırıcı yönünü inceleyen uluslararası çalışmalar.

Yazar	Yöntem	Temel Bulgular
Boran (1939)	Sosyal hareketliliğin meslek değişkeniyle incelenmesi (ABD).	1. Üst sınıflardaki hiyerarşik üstünlük sosyal hareketliliği azaltmaktadır. 2. Mesleki bazda incelendiğinde, sosyal sınıf kavramı meslekler üzerinden yükselmektedir.
Rist (1970)	Öğretmenlerin sosyal statü farklarına göre öğrencilere karşı tutumunu inceleyen (1967-1969) boylamsal bir analiz (ABD).	1. Öğretmenler orta ve yüksek sosyal statüye mensup öğrencileri eğitim sisteminde tutmaya çalışmaktadır. 2. Yoksul kesimin çocukları öğretmen ve okul yöneticileri tarafından ayrımcılığa uğramaktadır.
İllich (1971)	Okul faktörünün eğitimsel gelişmedeki etkisinin tarihsel verilerle olan analizi (ABD ve Latin Amerika Ülkeleri).	1. Eğitimin okullar aracılığıyla verilmesi dezavantajlar doğurmaktadır. 2. Okulların yaygınlaşması sosyal eşitliği düşüren, eğitim sanayileşmesini sağlayan bir durumdur. 3. Yüksek gelirli kesim eğitim yaşamını okulların varlığıyla düşük gelirli kesime göre daha çok sürdürmektedir.
Bourdieu (1973)	Toplumsal tabakalaşmayı sosyal, kültürel ve ekonomik değişkenlerle inceleyen boylamsal bir çalışma (1963-1967).	1. Toplumda sosyal, kültürel ve iktisadi sınıflar oluşmuş, sınıflar arası kendi statüsünü benimseme eğilimi gelişmiştir (Taste theory). 2. Tabakalarda sırayı değiştirme fikri bulunmamaktadır.
Bourdieu ve Passeron (1990)	Eğitim politikalarının sosyal tabakalaşma üzerine etkisini inceleyen tarihsel bir araştırma (Fransa).	1. Okul sistemi, düşük statüye sahip öğrencilerin başarısızlığına ve az kazançlı mesleklerin edinimine sebep olmaktadır. 2. İzlenen sosyal politikaların eğitim ayağı, toplumun kendini yeniden üretmesine ve dolayısıyla statüler arasındaki geçirgenliğin azalmasına neden olmaktadır.
Raftery ve Hout (1993)	Eğitimde transfer olasılığının kuşak, sosyal köken ve eğitimdeki seviye değişkenleriyle tahmini (İrlanda).	1. Eğitimde transfer sorunu sınıfsal bariyerlerin devamlılığına neden olmaktadır. 2. Eğitimin sınıfsal değişikliğe ön ayak olmaması, düşük statülü bireyler için eğitimde devamlılığı rasyonel seçim olmaktan çıkarmaktadır.
Delaney (1999)	Üniversite seçimi ve gelir etkisi arasındaki korelasyon analizi (ABD).	Yüksek gelirli aileye mensup çocuklar üniversite seçerken çevre faktörüne önem verirken, düşük gelirli ailelerin çocukları ücret, staj olanakları ve akademik programın içeriği kısıtlarını ön plana almaktadır.
Rist (2000)	Sosyal statü farklarının tarihsel süreç içerisindeki değişim yönünü inceleyen bir araştırma (ABD).	1. Alt sınıfların ayrımı önceki çalışmaya göre daha da derinleşmiş ve daimileşmiştir. 2. Yönetimin işleyiş anlayışı ideolojik olarak eşitsizliği ve sınıf bariyerlerini güçlendirici etkisini içermektedir.

Tablo 2.1: Eğitim yapısının toplumsal tabakalaşmayı artırıcı yönünü inceleyen uluslararası çalışmalar (devam).

Yazar	Yöntem	Temel Bulgular
Schnabel ve diğerleri (2002)	Eğitimdeki başarı ve akademik kariyerin ailenin sosyoekonomik durumuyla olan ilişkisini ABD ve Almanya karşılaştırmasıyla inceleyen bir çalışma.	1. Her iki ülkede de anne ve babanın eğitim durumu sınavlardaki başarıyı dolayısıyla gelecekteki meslek seçimini etkilemektedir. 2. Analiz aynı zamanda öğrencinin akademik seçimlerinin ailenin etkisine açık olduğunu ve eğitim sisteminin bu etkiye izin verdiğini kanıtlamaktadır.
Checchi (2005)	Eğitim ve gelir arasındaki korelasyonu ve uluslararası karşılaştırma yapan bir analiz (İtalya).	Gelir eşitsizliğinin başlangıç durumu, eğitime erişimsizliğin ve dolayısıyla gelecekteki gelir eşitsizliğinin sağlayıcısı pozisyonundadır.
Bergen (2006)	Aile çevre skalası ve ilişki kalite envanteri kullanılarak bireyin mesleki uyum ve olgunluk indeks tahmininde hiyerarşik çoklu regresyon analizi (ABD).	Kariyer gelişimi sürecinde ailenin ilişkisi birçok kanalla ortaya çıkmaktadır.
Machin (2006)	Öğrenme sürecinin sosyal ve ekonomik durum baz alınarak ilerleme modeli (OECD ülkeleri ve partnerleri).	1. Eğitim, eşitlik fırsatlarını yaratma gücünün ötesinde sosyal seleksiyonlara sebep olmaktadır. 2. Eğitimin geri kazanımlarının artışı nesiller arası yoksulluğun yapışkanlığını ve fırsat eşitsizliğini perçinlemektedir.
OECD (2008)	Gelir eşitsizliğinin bağlayıcı faktörlerini inceleyen uluslararası karşılaştırmalı analiz (OECD ülkeleri ve partnerleri).	1. Gelir eşitsizliğinin yüksek olduğu ülkelerde toplumsal katmanlar arasındaki geçişkenlik de zayıf kalmaktadır. 2. Bireyin kişisel kazancı aile büyüğünün kazancına yakın şekilde olmaktadır. 3. Türkiye'deki yoksul kesimin %10'luk temsiliyle zengin kesimin %10'luk temsili arasındaki kazanç 17 kat olarak hesaplanmıştır.
Alon (2010)	Sosyal sınıf, bölge, cinsiyet ve okul türü (özel-devlet) kontrol değişkenleriyle eğitim seviyesini ölçen karşılaştırmalı bir analiz (1972, 1982, 1992) (ABD).	1. Eğitimin bir seviyesinden diğerine geçişte dezavantajlı sınıf zorlanmaktadır. 2. Eğitimde geçiş problemi, fırsat eşitsizliğinin ortadan kalkmasını zorlaştırmakta, bu karmaşık yapı meslek seçiminde de eşitsizliklerin sebeplerinden biri olmaktadır.
Osa-Edoh ve Alutu (2011)	Meslek seçiminin sosyal statülere göre t test analizi (Nijerya).	1. Orta ve yüksek sosyoekonomik kesimdeki öğrenciler prestijli meslekler için daha isteklidirler ve eğitimlerini bu yönde ilerletmektedirler. 2. İhmalkârlık ve finansal sıkıntılar göz önünde bulundurularak, düşük gelirli ailelerin öğrencileri eğitim ve meslek edinim sürecinde isteksizdir.
OECD (2013)	Sosyo-ekonomik düzeylere göre sınıfı tekrar etme ve okullaşma oranlarının ülkelerle karşılaştırma analizi (OECD Ülkeleri).	1. Öğrencilerin sınıf tekrar etme oranları sosyoekonomik durumun alt katmalarına doğru artmaktadır. 2. Ülkelerin okul başarı oranları eğitim sistemindeki eşitsizlikle negatif korelasyon içindedir.
Lam (2014)	Akademik başarı ve sosyoekonomik statü arasındaki ilişkiyi inceleyen bir analiz (Çin).	1. Motivasyon eksikliği, yoksulluk ve öğrenilmiş çaresizliğe sahip aileler çocuklarına karşı beklentilerini düşük tutmaktadır. 2. Eğitim sistemi beklentisizliği süregelenleştirici rol oynamaktadır.

2.1.2 Sosyal Refah Sağlayan Bir Etken Olarak Eğitim

Uluslararası literatürde ikinci bir grup çalışma ise, eğitim ve sosyal refah arasındaki pozitif ilişkiye vurgu yapmaktadır. Buna göre eğitim düzeyi arttıkça, kişinin gelir ve refah düzeyi de artmakta, gelir eşitsizliklerinin azaltılması mümkün olmaktadır. Her ne kadar bu gruptaki çalışmalar toplumsal katmanlaşma sorunsalına özel bir vurgu yapmamış olsalar bile, gelir dağılımı eşitsizliklerinin eğitim yoluyla azaltılmasının, toplumsal katmanlaşmayı da azaltacağı yönünde üstü örtük bir çıkarımın var olduğu ileri sürülebilir. Bu temelde bazı yazarlar, eğitimin beşeri sermayeyi arttırmasının, refah artışı yaratıcı etkisine vurgu yapmaktadır. Buna göre eğitim düzeyi arttıkça gelir eşitsizliği azalacaktır.

Bir ülkenin kendi iç piyasasının ihtiyaçlarını karşılama yeterliliğinde ve diğer ülkelerle girdiği kalkınma rekabetinde, ekonomik büyüme ve sosyal refah artışı elini güçlendiren bir rol oynamaktadır. Endojen (içsel) büyüme teorilerinin de vurguladığı gibi, iktisadi büyümenin sağlanmasında fiziki sermaye yatırımlarının yanı sıra insana, yani beşeri sermayeye yapılan yatırımlar da göz ardı edilemez. Beşeri sermaye yatırımını, bireyin gelişimini sağlayan kaynakların ilerde elde edeceği geliri etkileyen aktivitelerle bütünleşmesi olarak tanımlayan Becker'e göre (1962), bireyler aynı koşullarda benzer özellikte olmalarına rağmen farklı gelirler elde etmelerini aldıkları eğitimin farklı olmasından kaynaklandığını belirtmektedir. Bu görüşe göre, insanın bireysel kazançlarının topluma genellenerek sosyal refahı getiren yapıya dönüştüğünü üretim üzerinden açıklamaktadır; beşeri sermayeye yapılan her yatırım daha fazla üretkenliği, üretkenlikle elde edilen kazanım da daha fazla refahı getirmektedir. Aynı doğrultuda, beşeri sermaye getirilerinin bireysel ve toplumsal etkilerini inceleyen Schultz (1961)'a göre, birey eğitimle kendine yatırım yapar; sözkonusu yatırımla ileride elde edeceği fırsatlar aralığını genişleterek sosyal refaha giden yolu seçmiş olur. Eğitimde geçirilen fazladan her yıl, bireyin gelecekteki kazancı üzerinde pozitif bir etki yapar. Gelişmekte olan ve gelişmiş ülkeler arasında farklılık gösteren bu etki, gelişmiş ülkelerde kendini daha rahat gösterirken, gelişmekte olan ülkeler için aynı varsayım, pozitif etki bulunmamakla birlikte negatif bir etki de olmadığı söylenerek doğrulanmaktadır. Gelişmekte olan ülkelerde eğitime yapılan yatırım sonucunda ekonomik geri dönüşlerin yanı sıra, sosyal geri dönüşler de daha çabuk ve yükselen seyirde olmaktadır (Krueger ve Lindahl, 2001). Diğer taraftan, beşeri sermayeye yapılan yatırımlarda sadece yatırım yapılan insana değil,

aynı zamanda bireyin sosyal geçmişine de odaklanmak gerekir. Ailenin aldığı eğitimin de dahil edildiği tahmini çalışmalarda, ailenin yüksek eğitim düzeyi avantajıyla bireyin aldığı eğitim, kazandığı maaşı %5 ile %12 arasında değişen oranlarda pozitif yönde etkilemekte ve gelirindeki bu artış, ülkenin sosyal refahına bir katkı olarak yansımaktadır (Barro ve Lee, 2010). Dolayısıyla toplumda eğitim düzeyi devletin aktif politikaları ile arttıkça, birikimli olarak (aileler daha iyi eğitimle donatılmış olacağından) toplumda eğitim ve gelir düzeyi yükselecektir. Bu görüş çerçevesinde doğru kurgulanmış ve bütün çıktıları planlanmış bir eğitim yapılanmasının, kısa dönem yerine uzun döneme yayılan etkilerinin olması sayesinde, toplumda statü farklarını kapatacağı ve eğitimde devamlılık ve yaygınlık ilkeleriyle de birlikte hareket edilmesi sonucu, toplumsal katmanlaşmanın önüne geçileceği ileri sürülmektedir.

Bireyin eğitim hayatında kaldığı süreyle sosyal refah arasındaki pozitif yönlü ilişkinin gelir eşitsizliğini azaltan bir etki yarattığı iddiasının yanı sıra, eğitim kalitesinin de önemli bir etken olduğunu söylemek gerekir. Bu doğrultuda yapılan bir çalışma (DB, 2007), eğitim kalitesini arttırmaya yönelik politikaların gelir dağılımını pozitif yönde etkilediğini iddia etmektedir. Beşeri sermayeyi etkileyen eğitim kalitesi politikaları dikkate alındığında, ülkelerarası ekonomik gelişme farklılıkları ön plana çıkmaktadır. Gelişmekte olan ülkelerde eğitimin niteliğini yükseltmeye yönelik çalışmaların, gelişmiş ülkelere göre daha büyük geri dönüşler gösterdiği belirtilmektedir.³

Tartışmanın bu noktasında, piyasa yanlısı yazarlar eğitim sistemi yapılanmasına ilişkin önerilerini sunmaktadır. Öncelikle, eğitime ayrılan bütçenin büyük olması, eğitim sisteminin düzgün işlemesini ve niteliğini garanti etmemekte, özel eğitim kurumlarının varlığıyla rekabet ortamının sağlanması ve okullara özerklik verilmesi gibi yapılanmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Hanushek ve Wössmann, 2007). Eğitim sisteminin özel eğitim kurumlarını da içinde barındırması görüşü erken dönem çalışmalarda da kendini göstermiştir. J.S. Mill (1859) eğitimin tekel olarak devlete bırakmanın toplumsal huzurun ve bireysel mutluluğun önüne geçeceğini belirterek voucher (ödeme) sisteminin var olması gerektiğini savunmuştur; Mill'e göre devlet vatandaşlarına iyi bir eğitim sağlamak istiyorsa bunu eğitimin sağlayıcısı olarak değil

³ Bu durum, gelişmekte olan ülkelerde eğitim kalitesinin gelişmiş ülkelere göre daha düşük seviyede bulunması ve dolayısıyla bu alanda yapılacak iyileştirmelerin refah artışına katkısının daha çok olmasıyla açıklanabilir (Schultz,1968; Becker, 1993).

ailelerin desteklediği bir eğitim sistemi kurgulayarak elde edebileceğini belirtmektedir. Böylece yoksul kesim çocuklarının okul masrafları da ücret ödeyebilen kesimler tarafından karşılanacağı için eğitim kendi yapısı içinde tutarlı ve gelişip çeşitlenen bir duruma kavuşmuş olacaktır. Aynı zamanda eğitimin devlet temelli yapılandırılması ve eğitimin merkezi devlet anlayışıyla sürdürülmesi bürokratik ve yanlı duruşlara sebebiyet vermekte, devletin eline bırakılmış eğitim metropol kentlerden kırsal bölgelere doğru ilerledikçe değişikliğe uğramaktadır: kent içinde eğitimin amacı gerçekten eğitmek iken, kırsal ve düşük gelirli bölgelerde çocukları disipline etmek veya suçtan uzak durma anlayışını kazandırmak olmakta ve eğitim amacının önüne geçmektedir (Friedman ve Friedman, 1979). Bu durumda, piyasa yanlısı yazarlara göre, eğitim alanının devlet tarafından kısıtlanmaması, özel kurumlara açılması ve rekabete izin verilmesi, eğitim kalitesini arttıracak ve bu sayede işlevselliğini yitirmiş bulunan eğitim yapısının pazar koşullarına uygun olarak ekonomik getirileri artacaktır.

Tablo 2.2'de eğitim ve toplumsal refah arasındaki pozitif ilişkiye dikkat çeken uluslararası çalışmalar ve bu çalışmaların yöntem ve bulguları yer almaktadır.

Tablo 2.2: Eğitim yapısının toplumsal refahı arttırıcı yönünü vurgulayan uluslararası çalışmalar.

Yazar	Yöntem	Temel Bulgular
Schultz (1961)	Eğitime yapılan yatırımların üretime, tüketime ve yatırıma olan etkisini inceleyen bir modelleme.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Eğitime yapılan harcama ve yatırımlar beşeri sermayeye pozitif etkiyle dönmemektedir. 2. Milli gelirdeki artışı, eğitimin yarattığı üretim ve tüketim kaynakları da etkilemekte, üretimdeki verimliliğin yükselişinin eğitim yoluyla olduğu göz ardı edilmektedir. 3. Eğitim beşeri sermayeyle, beşeri sermaye de kişisel kazançla pozitif olarak ilişkilidir.
Becker (1962,1993)	Beşeri sermayeye yapılan yatırım değişkeni (örgün eğitim ve iş başında eğitim)bireysel kazançla olan etkisini ölçen matematiksel bir model (ABD).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Eğitime yapılan yatırım üretimi, üretim de daha fazla bireysel kazancı getirir. 2. Ailenin eğitim seviyesi ile bireyin aldığı eğitim seviyesi arasındaki ilişki, ailenin kazancı ile bireyin kazancındaki ilişkiden daha güçlüdür. 3. Eğitim ne kadar genelleştirilirse toplumsal refah o kadar fazla olur.
M.Friedman ve R. Friedman (1979)	Eğitimin getirilerinin devlet eli altında ve 'ödemeli ve isteğe bağlı' sistemle karşılaştırması (ABD).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Devlet merkezli eğitim sistemi bürokratik gecikmelere sebep olmaktadır. 2. 'Ödemeli ve isteğe bağlı' (eğitimin seçimini aileye bırakan) sistemle vergilerin daha etkili kullanımı ve daha eşitlikçi yapıda yüksek standartlar kazanmış eğitim yapısı kazanılmaktadır.
Krueger ve Lindahl (2001)	Beşeri sermayeye yatırımın mikro seviyede incelenmesi, bireysel dönüşleri ölçmek üzere eğitimin başlangıç durumu, eğitimde geçirilen zaman değişkenleriyle ülkeler arası ekonomik büyümenin hareket yönü (ABD).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Eğitimde geçirilen ek bir yıl bireysel kazançta % 10 a yakın artış sağlamaktadır. 2. Eğitimin başlangıç durumu ekonomik büyümeyle pozitif ilişkilidir (Çalışmanın genellemeleri gelişen ülkeler için yapılmıştır). 3. Bireysel dönüşler göz önüne alınmakta, topluma yönelik bir çıkarım yapılmamaktadır
Hanushek ve Wössmann (2007)	Eğitim kalitesinin bireysel kazanç ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi inceleyen karşılaştırmalı bir analiz.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Eğitim kalitesindeki bir artış gelişmiş ülkelere göre gelişmekte ülkelerde daha etkili olmaktadır(gelir dağılımının eşitlikçi yapıya yakınsadığını savunarak). 2. Gelişmekte ve gelişmiş olan ülkelerin çoğunda eğitimde özelleşme ve bunun getirdiği rekabet eğitim kalitesinde pozitif etki yaratmakta, bu yüzden okulların özerkleşmesi sosyal refaha katkı olarak dönüş yapmaktadır.
Barro ve Lee (2010)	Okullaşma oranı ve çalışanların eğitim seviyesine göre durumları bağımsız değişken, ailenin eğitim hali de araç değişkeni olarak kullanılarak beşeri sermaye çıktılarının hesaplanması (1950-2010) (146 ülke).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Çalışanların eğitim seviyesi ailenin 10 yıllık geriye dönük eğitim durumu ile incelendiğinde, okullaşma beşeri sermaye çıktısında pozitif etki yaratmaktadır. 2. Ailenin eğitimiyle gelen etki tahmini dönüşlerde %5 ve % 12 arasında artış göstermektedir. 3. İşçi eğitildikçe kazancında anlamlı seviyede pozitif etkiler görülmektedir.

2.2 Türkiye Literatüründe Eğitim - Toplumsal Katmanlaşma İlişkisi

Türkiye’de eğitim ve toplumsal katmanlaşma arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların, uluslararası literatürde olduğu gibi iki kutupta toplandığı görülmektedir: bir grup çalışma, mevcut eğitim sistemini toplumsal katmanlaşmanın bir nedeni olarak işaret etmekte, diğer bir grup çalışma ise katmanlaşmayı önleyici ve sosyal refahı arttırıcı rolüyle eğitimi ele almaktadır. Genel olarak, Türkiye üzerine görgül çalışmaların çok kısıtlı olduğu görülmektedir.

Farklı toplumsal sınıf aidiyetlerinin eğitime erişimde eşitsizlik yarattığına dikkat çeken Tezcan (1985), sınıf farklılıklarının eğitimin tipini ve süresini tayin ettiğini söylemektedir. Bu saptamayı ayrıntılandıran yazara göre, ailenin sosyo-ekonomik durumu ve büyüklüğü ile annenin çalışma durumu ve baba mesleği, çocuğun eğitiminde ve ileride seçeceği mesleğe karar vermede rol oynamaktadır. Tezcan, toplum ne kadar gelişmiş olursa olsun eğitimin toplumsal eşitsizlikleri ortadan kaldıramadığını ve üst gelir kesiminin eğitim alanında ayrıcalıklı kalmaya devam ettiğini belirtmektedir. Bu durumun ülkemizdeki yansımaları incelemek amacıyla, Ankara Üniversitesi öğrencileri arasında yaptığı anket çalışmasında yazar, öğrencilerin %75'e yakınının üst ve orta gelirli aile çocukları olduğunu bulgulamıştır. Bu bulgu, düşük gelirli aile çocuklarının en iyi olasılıkla mesleki ve teknik okulları tercih edip, bu yönde meslek edinmeye razı olduklarını göstermektedir. Ancak yazar, eğitime yapılan yatırımla eğitime erişimin kolaylaşacağını ve bu sayede toplumsal sınıf farklılıklarının azalacağını ve sınıflar arası eğitim düzeylerinin birbirlerine yakınsayacağını belirtmektedir. Ancak yine de yazar, bireyin eğitimde geçirdiği süre, kişisel yeteneklerince belirlenmek yerine sosyo-ekonomik statüsünün belirleyiciliğinden kurtulmadığı sürece, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasının sözkonusu olmayacağını altını çizmektedir. Ayrıca Tezcan (1993), anne ve baba mesleklerinin itibarının yanı sıra yükseköğretime devam etmede yardımcı olan okul dışı etmenlerden de söz etmektedir. Okul dışı etmenlerin özel ders, kurs vb. şeklinde olduğu düşünüldüğünde, çocuğun mensubu olduğu ailenin gelir düzeyi, eğitime devam etmenin bir belirleyicisi olmaktadır.

Uluslararası literatür bölümünde ele alındığı gibi, beşeri sermayeye yapılan eğitim yatırımlarının uzun dönemde sosyal refaha pozitif yönde katkıda bulunmakta ve fiziki yatırımların getirilerinin de önüne geçtiği öne sürülmektedir (Öztürk, 2005). Fakat 1960-2002 dönemi için yapılan ekonometrik analiz göstermiştir ki, Türkiye'de insana yapılan yatırımın getirileri, fiziki girdilere yapılan yatırımların getirilerine oranla daha düşüktür (Çakmak ve Gümüş, 2005). Bu durumun ortaya çıkmasındaki başlıca nedenler arasında beşeri sermayeye yapılan yatırımın etkili kullanılamaması gelmektedir. Nitelikli ve etkin çıktılar vereceği düşünülen eğitim politikaları, istenilen kaliteyi ve eşitlikçi dağılımı sağlayamamaktadır (Çakmak ve Gümüş, 2005). Bu saptamayı destekler şekilde, Sönmez (1990), eğitime harcama yapılarak kaliteli eğitim koşullarının olgunlaştırılmasının, sadece sermaye kesimine kalifiye emek

gücü yetiştirmeye yönelik olduğunu belirtmektedir. Ayrıca yazara göre, alt sınıflara mensup çocukların eğitimin en üst basamaklarına kadar çıkamaması ve eğitim harcamalarından varlıklı kesimin çocuklarının daha çok yararlanması, eğitim harcamalarının ne derece dengeli dağıtıldığını da tartışma konusu yapmaktadır.

Eğitimin fiziki temelini oluşturan okullaşma, istihdam, kaynak vb. etmenlerin yönetimi için uygulanan politikaların yanı sıra eğitimin içeriğine müdahaleler de politika uygulayıcıları tarafından sık sık dile getirilmekte, en verimli ve kaliteli eğitim koşullarının oluşması için değişim ve reformlara gerek duyulduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda, eğitim içeriğinin ve yıllık öğretim programlarının ne olacağını ve nasıl işleneceğini belirleyen en önemli unsur müfredattır. İnal (2006), ilköğretim müfredatındaki değişimlerin toplumda ne tür etkiler yarattığını tartıştığı çalışmasında, toplum içinde bireyin hangi rolü alacağını, hangi bilgilerle donanıp ve eğitim sonucu edindiği vasıflarını mevcut ekonomik yapıya göre hangi tarafa yönlendireceğini belirleyen ölçüt olarak eğitim ve öğretim müfredatını işaret etmektedir. Buna göre, eğitim vasıtasıyla toplumdaki sınıfsal yapının süreklilik kazanması ve bir bakıma toplumsal sınıflaşmanın kaçınılmaz bir durum alması sözkonusu olmaktadır. Bunun yanı sıra toplumun şekillenmesinde büyük rol oynayan eğitim müfredatının gizli yanının varlığı, ideolojik düşünceyle beliren toplumsal yeniden üretimin tetikleyici pozisyonundadır. İnal'ın da belirttiği gibi, gizli müfredatta geçerli değer ve yargılar doğru kabul edilmekte, üstü örtük, yazılı olmayan bu müfredat; itaat, kolay yönetilebilirlik ve sınıfsal yapıya uyumu kolaylaştıran ve amaç edinilen iktisadi yönetim şekline uygun (kapitalist ussallık sağlayıcı, neoliberal sistemde yükselme isteği gibi) bir yapıda düzenlenmektedir. Diğer bir ifadeyle, kapitalist sistemin mantık ve çerçevesiyle donatılmış ve eğitim sistemi içindeki eğitimciler ve yöneticiler tarafından içselleştirilmiş gizli müfredat varlığını göstermektedir. Bu nedenle, iktisadi gereksinimlerle sistemi oturtulmaya çalışılan eğitimde, bir sosyo-ekonomik sınıftan diğerine farklılık gösteren eğitim türleri ortaya çıkmaktadır; sosyo-ekonomik sınıfların türlerine göre uygulanan öğretim programları belirlenmekte ve iş dünyasının ilişkilerine göre şekillenen sosyal ilişki ve ideolojilerin aktarımı sağlanmaktadır. Müfredatın ve eğitim içeriklerinin öğrenci merkezli ve performansa dayalı modellemesi, Türkiye gibi eğitim altyapısını oluşturmadan sistem değiştirmeyi alışkanlık hale getiren ülkeler için sakıncalı durumlar yaratmaktadır. Rehberlik ve danışma hizmetlerinin eğitim kademeleri

arasında uygun dağılımının yapılamaması, eğitimin içeriğindeki değişiklikleri etkisiz bırakmaktadır. Bu duruma ek olarak, öğrenci ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin eleme ve sınav sistemi olması, öğrencinin bilgi ve becerilerini ortaya çıkaran yapıdan daha çok, okul dışı etmenlere göre (piyasanın istekleri gibi) uyumlaştırılması sorununu ortaya çıkarmaktadır. Sonuç olarak, eğitim sistemindeki öğrenci, geleceğin yurttaşı olma yolunda kendine yön belirleyen değil, ‘girişimci’ ve ‘iş hayatına uygun’ birer birey olarak eğitimine devam etmektedir. Uluslararası rekabetin gereklerini karşılama çabası ile yerel ve kültürel değerleri koruma çabası arasındaki çakışmanın da üzerinde büyük rol oynadığı eğitim müfredatı, rasyonellikten uzak ve insani boyutlardan arınmış halde öğrenciyi pazar koşullarında mücadele etmeye hazır ve bireysel vitrinlerini kendi istek ve yeteneklerinin dışında meziyetlerle bezenmiş hale getirmektedir. Mevcut iktidarın, eğitim kurumunu simgesel eksenlere ayırarak yeniden yapılandırma çabası, güçlünün ayakta kaldığı ve zayıfın elendiği eğitim koşullarının ortaya çıkmasına sebep olmaktadır (İnal, 2009).

Eğitim alanındaki eşitsizlikleri aşmak üzere bazı politikaların da önerildiği görülmektedir. Eğitim hayatına devamlılıkta bireyin kentte yaşaması, eğitime erişimi arttırarak pozitif yönde etki yapmaktadır. Buna göre, okul sayısının kır ve kent arasındaki dengesiz dağılımının giderilmesi, toplumsal cinsiyet ayrımcılığının önlenmesi ve ailenin ekonomik seviyesinin eğitime erişimi belirlemesinin önüne geçecek politikaların uygulanması, toplumsal refahı arttıracaktır (Gürler, Turgutlu, Kırıcı ve Üçdoğruk, 2007).

Tablo 2.3, Türkiye’de eğitim, toplumsal tabakalaşma ve refah ilişkisi konularında yapılmış çalışmaların yöntem ve bulgularını özetlemektedir.

Tablo 2.3: Eğitim yapısını Türkiye için inceleyen çalışmalar.

Yazar	Yöntem	Temel Bulgular
Tezcan(1985)	Aile büyüklerinin sahip olduğu meslek ve gelirlerine göre bireyler eğitim türünün seçimini inceleyen anket çalışması.	Aile büyüklüğü, annenin çalışma durumu, ailede iç huzur çocuğun eğitimi ile doğrudan ilişkilidir. Meslek seçiminde aile büyüğünün mesleği (baba mesleği) seçimlerde göz önündedir. Diğer yandan eğitime yapılan yatırımla eşitsizliğin azalacağını belirtmiştir.
Çakmak ve Gümüş (2005)	Eğitim seviyesindeki artış, GSMH, fiziki sermaye ve eğitimle ilgili değişkenlerle beşeri sermaye indeksinin kurulması ve ekonomik büyüme ile ilişkisinin incelenmesi.	Beşeri sermaye ve ekonomik büyüme arasında uzun dönemli pozitif ilişki vardır. Fakat Türkiye' de beşeri sermayenin ekonomik büyümeye katkısı fiziki sermayeye göre daha düşük orandadır.
Gürler, Turgutlu, Kırıcı, Üçdoğruk (2007)	Hane halkının geliri, girdi fiyatları ve aile karakteristiği değişken olarak eğitim yılı tahmini.	Bireyin eğitim düzeyi üzerinde babanın eğitim düzeyinin, annenin eğitim düzeyinden daha fazla etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bireyin kentte yaşaması ve hanenin geliri, eğitim düzeyi üzerinde pozitif etkiye sahiptir.
Özsoy (2009)	Eğitim ve iktisadi büyüme arasındaki nedensellik analizi (1923-2005).	1. Eğitim ve İktisadi büyüme arasında uzun dönemde istikrarlı bir ilişki bulunmaktadır. 2. Bir sonraki eğitim seviyesi çıktısı iktisadi büyümeye etkisi azalmaktadır.
Ferreira ve Gignoux (2010)	Ebeveynlerin eğitim durumu, baba mesleği ve kültürel varlıklar değişkenleriyle eğitimde fırsat eşitsizliğinin tahmini.	1. Eğitime devamlılık, eğitim kalitesine kıyasla, gerekli olsa da yeter koşul olmadığı belirtilse de, devamlılık için gelirin aktif rol oynadığı kanıtlanmaktadır. 2. Ailenin ekonomik ve kültürel altyapısı eğitimin erişimi konusunda önemini sürdürmektedir.
Tomul (2011)	Ortalama öğrenim süresi ile eğitimde Gini indeksinin hesaplanması. (1975-2000)	Öğrenim süresi arttıkça Gini indeksinin 0'a doğru yakınsadığı kanıtlanmaktadır.
Karataş ve Çankaya (2011)	Beşeri sermaye (Eğitim harcamasının GSMH' ya oranı, sağlık harcamalarının GSMH' ya oranı ve yükseköğretim okullaşma oranı) ve fiziki sermaye (sabit sermaye yatırımı/GSMH)'nin iktisadi büyümeye olan etkisinin tahmini.	Fiziki sermaye yatırımları beşeri sermayeye oranla iktisadi büyümede daha etkin rol oynamaktadır.

Yukarıda tartışılan Türkiye bağlamında ve uluslararası alanda yapılan çalışmalara göre, uygulanan eğitim politikaları eğitim çıktılarını pozitif yönde etkileyebilmekle birlikte, toplumsal kesimler arasında eşitsizliğin de kaynağı olmakta ve eşitsizliği süregelenleştirmektedir. Bu noktada, eğitim politikalarının düzgün işlemlerini sağlayacak birçok görüş ortaya atılmaktadır. Fakat araştırmacılar tarafından önerilen politikalara göre her topluma tam uyum sağlayabilecek tek bir eğitim politikası belirlemek çok zordur. Ele alınan çalışmalarda ortak politika önerilerinin yanı sıra ülkeden ülkeye değişim gösteren politika bileşenlerine de yer verilmektedir. Merkezi yapıdan daha çok yerel yönetimlere izin verilmesi ve eğitime her seviyede tam erişim için bölgeler ve sınıflar arası homojen dağılımın sağlanması bu öneriler arasında başı çekmektedir. Ancak politika çözümlerine ilişkin sözkonusu görüş farklılıklarının öncesinde, daha temelde yatan bir görüş farklılığı dikkat çekmektedir. Bazı yazarlar eğitim politikalarını kapitalist toplumdaki eşitsizlikçi yapıyı yeniden üreten bir

kaynak olarak işaret ederken, diğere bazı yazarlar eğitime yapılacak yatırımları toplumsal refahı arttırarak, var olan eşitsizlikleri zamanla ortadan kaldıracabilecek bir araç olarak değerlendirmektedir.

Bu çalışmanın analiz kısmında eğitim kazanımı, ortalama öğrenim süresi ve okullaşmanın sapma değerleri üzerinde durularak, eğitim yapılanmasının, dolayısıyla eğitime yapılan yatırım ve izlenen politikaların Türkiye’de sosyal katmanlaşma ve gelir eşitsizliğine ne yönde etki ettiğini bulmak amacıyla eğitim eşitsizliği için bir indeks uygulaması yapılacaktır. Sözkonusu indeks çalışması üzerinden toplumda genel olarak eğitime ne ölçüde eşit bir erişimin olduğunun değerlendirilmesinin ardından, bölgesel, toplumsal cinsiyet, yaş grupları ve gelir düzeyleri yönlerinden eğitim eşitsizliğinin nasıl bir seyir izlediği gözlemlenecektir. Ayrıca, sözkonusu eğitim eşitsizliğinin kamu ve hanehalkı eğitim harcamalarının seyri ile ilişkisi ele alınacak, ilaveten eğitim eşitsizliği-gelir eşitsizliği ilişkisinin Türkiye’deki durumu incelenecektir.

Analiz kısmına geçmeden önce, izleyen bölümde Türkiye’de eğitim politikalarının dönüşümü ülkede üretken sermaye birikiminin çeşitli aşamaları temelinde ele alınacak ve özellikle 2000’li yıllarda eğitimde eşitlik konusunda ulaşılan durum veriler ışığında değerlendirilecektir.

3. TÜRKİYE’DE EĞİTİM POLİTİKALARININ DÖNÜŞÜMÜ

Türkiye’de eğitim politikaları, kapitalist sanayileşme sürecinin gerekleri ile bağlantılı olarak dönüşmüştür. Bu bölümde eğitim sistemi ve politikalarındaki dönüşüm, ülkede üretken sermaye birikim sürecinin alt dönemleri bazında tartışılacak ve bu şekilde, dönemin iktisadi gereksinimleri ile uyumlu bir işgücünün yaratılması için ne tür kurumsal düzenleme ve uygulamaların hayata geçirildiği izlenebilecektir. Söz konusu analiz eksenini, eğitim yapısının ülkede toplumsal sınıf ayrışmaları üzerindeki etkisini değerlendirme olanağı sağlayacaktır. Buna göre, Türkiye’de kapitalist sanayileşme süreci ve ilintili eğitim politikaları aşağıda belirtilen alt-dönemler için tartışılacaktır.⁴

1. 1923 -1960 dönemi: Türkiye’nin kapitalizme uyum sürecinde eğitim adımları
2. 1960 -1980 dönemi: Artan sanayileşme ve üretken sermaye birikimini destekleyici eğitim atılımları
3. 1980 sonrası: Uluslararası sermaye birikim süreci ile artan entegrasyon ve emek verimliliğine yönelik eğitim politikalarının öne çıkması

3.1 1923-1960 Dönemi: Ulus-Devletleşme Sürecinde Eğitim Atılımları

Cumhuriyet’in kuruluşuyla birlikte dönemin gereksinimlerine göre eğitimi yeniden şekillendirmek üzere bir dizi adım atılmıştır. Eğitimi millileştirme yönünde yapılan birçok müdahalenin yanı sıra temel eğitim yeniden yapılandırılmıştır. Öncelikli olarak eğitimin kurumsal yapılanmasını farklı bir yöne çeviren ve 1924 yılında kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu (TTK), eğitim sisteminde bütünlük sağlayarak reforma açık uygulamaların da alt yapısını oluşturmuştur. 1928 yılında çıkarılan yasa ile Latin alfabeye geçiş (harf devrimi) ve bir uyum sürecinden sonra 1932 yılında yapılan dil devrimi, eğitimde millileştirme ve modernleştirme yönünde köklü değişikliklerin yapılmasına ön ayak olmuş, ülke nüfusunun temel eğitim ve yükseköğretime katılım oranları bu dönemde hızla artış göstermeye başlamıştır (Bkz.

⁴ Dönemlendirme için bkz. Ercan ve diğ. (2008).

Şekil 3.1). Sözkonusu dönemde ulus-devletin “vatandaş” yetiştirme politikalarının eğitim ile olan ilişkisi, ulus devletin/modernleşmenin talep ettiği artan eğitim sistemine katılım ve öğrenim sürelerinde kendini göstermektedir.



Veri kaynağı: TÜİK (2013).

Şekil 3.1: Yıllara göre eğitime dahil olan nüfusun ülke nüfusuna oranı (%), 1935-1960.

Yeni kurulan Cumhuriyet’te toplumun modernleşmesi ve iktisadi gelişimi kaygıları temelinde, 1950’lere kadar eğitim yapısında ‘millileştirme’ ve ‘hümanistleştirme’ yönünde bir dönüşüm gözetilmiştir. Bu duruma örnek olarak köy enstitülerinin durumu verilebilir: 1940’larda kurulan ve çok kısa sürede eğitim, sanat ve ziraat alanlarında büyük başarılar sağlayan köy enstitülerinin eğitim sisteminde ‘Amerikanlaştırma’ dönemine girilmesiyle kapanması, Türk eğitim tarihinde çizilen rotaların ne kadar müdahaleye açık hale geldiğinin bir göstergesi olarak yorumlanmaktadır (Bkz. Güler (2004)’den aktaran Hesapçıoğlu, 2009). Aslında sözkonusu durum, Türkiye’nin II. Dünya Savaşı’nın ardından ABD’nin liderliğindeki uluslararası kapitalist sisteme entegre olması ile ekonomi politikalarında yaşanan dönüşümle ilişkilidir. Ülkede kapitalist sanayileşmenin gerçekleşmesi için gerekli olan tarımsal üretim ve değişim ilişkilerinin piyasaya açılması ve bu amaçla, tarımsal üretimde Marshall Yardımları ile finanse edilen artan makineleşme ve verimlilik artışları, ülkede sanayileşmenin gerektirdiği tarımsal girdi ve ürün artışını sağlıyordu. Uluslararası Para Fonu (IMF) ve Dünya Bankası (DB)’nin da gözetimi altında ülkede kapitalizmin inşası tamamlanıp, sanayileşmenin altyapısı hazırlanırken, köy enstitülerinin işleyiş ve yönetim yapısının Amerikan yönetim doktrinlerinden tamamen uzak oluşu, uluslararası kapitalist sisteme entegrasyonun gerekleriyle çelişmiş ve sonuç olarak eğitimde Amerikan davranışçılığının ortaya çıkmasını getirmiştir. Köy enstitüleriyle öğrenci merkezli ve demokratik bir anlayışla

yerelleşmeyi yakalamış olan Türk eğitim yapısı, öğrenci edilgenliği ve topluma dönük bir anlayışı (Durkheim'ın eğitim felsefesi ile) içselleştirilerek, bu çizgideki gelişimini 2000'li yıllara dek sürdürmüştür.⁵

3.2 1960 -1980 Dönemi: Artan Sanayileşme ve Üretken Sermaye Birikimini Destekleyici Eğitim Atılımları

Cumhuriyet kurulduktan sonra ticari sermaye temelinde birikim sağlamış kimi sermayelerin, 1950'lerle birlikte ticari sermayeden üretken sermayeye dönüşme çabası gösterdiği görülmüştür. 1950'li yıllarda döviz darboğazının da getirdiği kısıt altında, ülkede bazı tüketim malları ve ara malların yerli üretiminde artış söz konusu olmuştur (Ercan ve diğ. , 2008). Ancak, iç pazara dayanan sınai üretimin planlar dahilinde hayata geçirilmesi 1960'lı yıllarda gerçekleşmiş, bu amaçla Devlet Planlama Teşkilatı (DPT)'nin de kurulduğu görülmüştür.

1960 sonrası kalkınma planları kapsamında eğitim politikaları ile ilişkili olarak, iktisadi gelişim sürecinde sanayi kesimindeki ihtiyaçların karşılanamadığı ve istihdam dengesizliklerinin bulunduğu belirtilerek, Mesleki Eğitim Merkezleri'nin kurulması amaç edinilmiştir. Tarımsal üretim ağırlıklı bir yapıdan üretken sermaye birikimine geçişte 1963- 1967 dönemini kapsayan 1. Beş Yıllık Kalkınma Planı (BYKP), eğitimde köklü değişikliklere gitmeyi hedeflemiştir. Gizli işsizliğin ortadan kaldırılmasını ve eğitimin gelir artırıcı rolünün yaygınlaştırılmasını amaç edinen 2. BYKP (1968- 1972), bölgeler arası gelir eşitsizliğini azaltmak için gerekli adımlara vurgu yapmıştır. Tarımsal birikimden sınai birikime geçişin belirginlik kazandığı 1960'lı yıllarda, eğitim alanının bu duruma uygun şekilde düzenlenmesi gerektiği görülmüştür. Alınacak kararların tespiti ve uygulanması için sanayinin eğitimle ilgilenen kurumlarıyla işbirliği yapılması ve nitelikli işçi yetiştirilmesi için yaygın eğitime daha çok önem verileceği vurgusu bu düzenlemelere örnek teşkil etmektedir. Bir sonraki dönem planlanmasında da (3.BYKP, 1973- 1977), Türkiye'nin artık Avrupa ile sanayide yarışma koşullarını sağladığı varsayılarak, Avrupa Ekonomi Topluluğu'na üye olma sürecine girip gümrük anlaşmaları yapması ve 22 yıllık bir 'ayak uydurma' sürecinin ardından ara malları ve yatırım mallarının sağlayıcısı olması hedeflenmiştir. Bu sebeple, 3. Plan'da ilkokuldan sonra işe yönelen işçi

⁵ Durkheim'a göre eğitim yoluyla toplumu korumak ve geliştirmek için, bireyin yetenek ve potansiyelleri buldukları çevreye göre hazırlanmalı ve toplumun gereksinim duyduğu kapasiteye ulaştırılmalıdır (İnal, t.y, s.513).

kesiminin eğitilmesi ve ortaöğretimde meslek edindiği halde istenen istihdam kanalına yönelemeyen kesimin gerekli alanlara yönlendirilmesi vurgusu öne çıkmıştır. Ayrıca yine 3.Plan'da yükseköğretimde 'sosyal bilimler' ve 'edebiyat' gibi bölümlerin üretim sürecine katkılarının sınırlı olmasından dolayı, daha çok teknoloji üreten ve uygulayan öğretim sistemlerinin desteklenmesi gerektiği savunulmuştur. İç pazara yönelik sanayi gelişiminin (ithal ikameci sanayileşmenin ara ve yatırım mallarına doğru derinleştirilmesinin) ve böylece artı-değer üretimini ve sermaye birikimini hızlandırmanın yolunu arayan devlet, eğitim alanında da bu yönde adımlar atmaya başlamıştır. Tablo 3.1'de, 1960-1980 döneminde mesleki ve teknik okulların sayısının genel liselere oranla daha hızlı artması, ülkede ara eleman ihtiyacını ve sanayinin emek talebini karşılayan bir eğitimin sistemine yönlendiğinin göstergesidir.

Tablo 3.1: Yıllara göre mesleki ve teknik okul sayısı ve genel lise sayısı, 1960-1980.

	Mesleki ve teknik okul sayısı	Genel lise sayısı
1960	503	190
1965	777	223
1970	887	448
1975	1078	768
1980	1719	1108

Veri kaynağı: TÜİK (2013).

Bir yandan eğitim yoluyla nitelikli emek gücü kapasitesini yükselten, diğer yandan köylerden kentlere göç yoluyla açığa çıkan emek gücü arzını üretim sürecine sokan sınai yatırımları destekleyen politikalar, uluslararası sermaye kesimine de hitap etmeye başlamıştır. Uluslararası üretken sermaye, Türkiye gibi ithal ikameci sanayileşme modeli uygulayan geç kapitalistleşen ülkelerdeki sınai yatırımlarıyla, korunan iç pazar ortamında yüksek karlılık oranları yakalayarak sermaye birikimlerini genişletme olanağı yakalamışlardır. Sermaye birikiminin hızlandığı toplumda, sınıfların daha kristalize hale geldiği görülmektedir. Ülkede üretken sermayenin hakim sermaye kesimi haline gelişine, sınai üretime bir girdi olarak emek gücü arz eden işçi sınıfının da genişlemesi eşlik etmiştir.

3.3 1980 Sonrası Dönem: Uluslararası Sermaye Birikimine Artan Entegrasyon Sürecinde Emek Verimliliğine Yönelik Eğitim Politikalarının Öne Çıkması

Türkiye’de iç pazara dayalı sanayileşme ile sağlanan sermaye birikimi temelinde, 1980 sonrasında uluslararası üretken, para, ve ticari sermaye döngülerine entegrasyonu arttırarak kapitalist birikimi hızlandırma çabası öne çıkmıştır. İlk olarak 1980’li yıllarda uluslararası pazarlara yönlendirilen Türk sanayisi, ihracatı arttırma gereği ve serbestleşen ithalat karşısında artan bir dış rekabet baskısı altında kalmıştır. 1990’lı yıllarda ise ülkeye sıcak para olarak adlandırılan portföy yatırımları vb. kısa vadeli sermaye akımları çekilerek döviz kısıtı aşılmaya çalışılmış, bu süreçte rol oynayan devletin banka sahibi” holdingler ve diğer büyük ölçekli sermayeler başta olmak üzere para sermaye aktarımında bir araç olarak kullandığı iç borçlanmasının sürdürülemez boyutlara ulaştığı görülmüştür. Bu durum, Türkiye’de belirli sermaye kesimleri için devletin borçlanma kâğıtlarını satın alarak yüksek getirilerle karlılığı destekleme yerine, üretkenlik artışı temelinde rekabet gücü sağlamaya geçişin gerekliliğine işaret etmiştir. 2000’li yıllar, bu nedenle önceki dönemlerden bir kırılma göstermiştir. Öyle ki 1990’lı yılların ortalarından itibaren başlayan bir eğilimin, 2000’li yıllarda Türkiye kapitalizminde iyice belirginleştiği görülmektedir: Türkiye imalat sanayi üretim, ihracat ve yatırımları hızlı bir artış göstermekle kalmayıp, üretim ve ihracatın bileşimi giderek düşük-teknolojili sektörlerden, daha yüksek teknolojiye doğru kaymaya başlamıştır. Ayrıca, bir yandan Türkiye’ye giren doğrudan yabancı yatırımlarda sağlanan artış, diğer yandan özel sektörün giderek yükselen bir eğilimle dış borç temini yoluyla yatırımlarını finanse etmesi 2000’li yılların göze çarpan diğer olgularıdır. Bu süreçte, Türkiye’den firmaların da giderek daha fazla yurtdışında yatırıma yöneldiği görülmektedir. Yine bu dönemde, gerek büyük ölçekli sanayi firmaları gerekse Küçük ve Orta Büyüklükteki İşletmelerin (KOBİ) küresel üretim ağlarına alt-sözleşme ilişkileri kurarak entegre olma süreçleri artarak devam etmiştir.

1980 sonrasında Türkiye’de üretken sermaye birikiminin ilerletilmesi sürecinde 2000’lerde ulaşılan aşamada, sermaye kesimi daha yüksek bir makineleşme ve emek verimliliğine ulaşma ihtiyacı duymaktadır. Çünkü küresel rekabet ortamında ayakta kalmak, daha yüksek bir artı değer üretimi ve kârlılık gerektirmekte, bu da daha yüksek bir emek verimliliğini zorunlu kılmaktadır. Eğitim politikaları da işte bu gereksinime cevap verecek şekilde bir dönüşüm sürecine sokulmuştur. Nitekim gerek

uluslararası kuruluşların ve sermaye örgütlerinin taleplerine ve gerekse resmi belgelerin içeriklerine bakıldığında, bu yönde bir saptamanın yapıldığı ve sözkonusu sınai dönüşümün bir bileşeni olabilecek nitelikli emek gücünü sağlayacak politikaların gereğine işaret edildiği görülmektedir. Böylece eğitim alanı bir yandan yerli ve yabancı sermayeler için bir yeniden değerlendirme alanı (özel okullar vb.) olarak öne çıkarken, diğer yandan sermaye birikiminin günümüzde ulaştığı aşamada ihtiyaç duyulan nitelikli emek gücünü üretmesi beklenmektedir.

Ülkede çeşitli sermaye kesimlerinin örgütlendiği kuruluşlar, eğitim yapısının sınai dönüşümün gerektirdiği niteliklere sahip işgücünü sağlayacak şekilde düzenlenmesi çağrısında bulunmaktadır. Büyük ölçekli ve uluslararası bağlantıları güçlü sermaye kesimlerinin temsilcisi bir işadamı örgütü olarak Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği (TÜSİAD) (2010)'un Türkiye'de eğitim sorunsalına ilişkin raporunda, eğitim politikalarına ilişkin aşağıdaki önerilere yer vermektedir:

- Eğitime ayrılan bütçe kapsamının genişletilmesi,
- Dezavantajlı çocuklara eğitim desteği sağlanması,
- Kısa ve orta vadede öğrencilere yurt ve yaşam giderleri için destek ve olanakların sağlanması,
- Özel öğretim kurumlarının devletin teşvik araçlarıyla (eğitime kısmi devlet katkısı, arsa desteği, işletme giderlerine vergi indirimi veya muafiyeti gibi) geliştirilmesi.

Bu önerilere ek olarak, ilköğretim ve ortaöğretimde olduğu gibi yükseköğretimde de özel eğitim kurumlarının (vakıf ve özel üniversitelerin) kurulması gerektiği dile getirilmektedir. Bu sayede Türkiye'nin piyasa koşullarına uygun şekilde küresel ekonomiyle yarışabilir hale gelebileceği belirtilmektedir. TÜSİAD, örgün öğretimin dışında kalan toplum kesimi için de yaygın eğitimin 'yaşam boyu öğrenme' anlayışıyla genişletilmesi gerektiğini savunmaktadır.

TÜSİAD'ın sözkonusu vurguları ilk bakışta eğitimin yaygınlaşması ve eğitimde kalitenin artmasını amaçlar gibi görünse de, eğitimin bir kamusal hizmet olmaktan çıkarılıp, sermaye için bir birikim alanı haline gelişini destekleyen talepler olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca, eğitimin metalaştırılarak özel kurumlar çatısı altında verilmesiyle, doğrudan sermaye birikim sürecinin özgül gereksinimlerine karşılık verecek bir içerik ile hayata geçirilmesi, yani piyasa gereklilikleriyle bağdaştırılması

mümkün olacaktır. Böylece Türkiye’de eğitim, uluslararası sermaye birikim sürecine entegrasyonu sağlayan neoliberal kalkınma politikalarının bir bileşeni haline getirilmektedir. 1980 sonrası dönemde, eğitim üzerindeki kontrol yetkisinin açıkça devletten sermaye kesimine kaydığı söylenemese de, ülkenin neoliberal iktisadi politika dönüşümünün eğitim alanındaki etkilerinin hazırlayıcısı ve uygulayıcısı devletin kendisi olmaya başlamıştır (Ercan, 1998). Bireyin eğitiminin kendisine ileride piyasa koşullarında yarar sağlayacak bir araca dönüştürülmesi ile eğitim giderek daha fazla neoliberal ilkeler çerçevesinde şekillendirilmektedir. 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’na ilişkin düzenlemelerle özel okullara destek arttırılmakta, temel eğitimden yükseköğretime kadar birçok eğitim kademesinde ‘vakıf’ okullarının açılmasına ön ayak olunmaktadır.⁶ Eğitimin alt kademelerindeki çarpık yapı, diğer bir ifadeyle devlet-özel kıskacında kalan eğitim, erişim ve kalite farklılaşmalarının varlığıyla beraber eğitimin üst basamağını oluşturan yükseköğrenime de sıçramakta ve toplumun geleceği üzerinde önemli bir belirleyici olan üniversiteler de bu durumdan etkilenmektedir. Üniversitelere bir eğitim kurumundan ziyade birer işletme gözüyle bakılmakta ve üniversitelere ilişkin yasa değişikliği tasarılarında, bir işletmenin sahip olması gereken ölçütler ön plana çıkmaktadır (Günlü, 2006). İktisadi kalkınma yolunda üniversitelerin yadsınamaz rolü belirtilerek üretimi sağlayan, pazarlayan ve eğitimin son ürünü olarak emeğin verimliliğini arttıran fikir ve projelere üniversite bünyesinde daha fazla yer verilmesi gerektiği, gerek ilgili bakanlıklarca yayınlanan resmi raporlar gerekse özel kurum ve kuruluşların yaptığı çalışmalarda üstü örtük bir ifadeyle belirtilmektedir.

Ağırlıklı olarak küçük ve orta ölçekli sermayelerin tepe örgütü olan Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği (TOBB)’un öncülüğünde kurulan araştırma kuruluşu Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV) (2007) sözkonusu durumu destekler nitelikte üniversite yönetimlerinde işletmeci bir anlayışı savunarak, Türkiye’nin mevcut eğitim sisteminin en üst basamağı olan üniversitelerle sanayi arasındaki işbirliğinin yetersizliği ve hatta bazı durumlarda işbirliğinden çok çatışmalı bir ilişkinin varlığına vurgu yaparak, bu durumun teknolojik atılımların ve inovasyonun önünü tıkadığını belirtmektedir.

⁶ İlgili kanunun kabulüyle (Ek Madde 18 – (Değişik: 26/6/2001 - 4689/3 mad.), vakıf yükseköğretim kurumlarına ilişkin hükümlerine tabi olmak üzere birçok vakıf üniversitesi kurulmaya başlanmıştır.

Vakıf, mesleki eğitimle yaratılabilecek işbirliği fırsatlarının bu tür engellere takılmasının ekonomi ve sanayinin gelişimine zarar verdiğini vurgulamaktadır. Türkiye’de eğitimin sanayinin gelişimi üzerindeki rolüne yaptığı vurgunun yanı sıra, bir başka çalışmada TEPAV (2013) eğitim kanalı üzerinden toplumsal tabakalar arası hareketliliği incelemekte ve OECD ülkeleriyle kıyaslandığında ‘düşük kalite, yüksek eşitsizlik’ tuzağına düştüğünü belirtmektedir. Buna göre, 2023 hedefleri arasında ‘ARGE’de birinci lige yükselme’ ve ‘bilim ve teknoloji ihraç etme’ bulunan Türkiye için, insan kaynaklarının kullanımındaki hatalar amaçlanan nihai hedeflere ulaşmada sorun teşkil etmektedir. Bir başka ifadeyle eğitimin içeriğinin yanında kalitesinin de artırılmasıyla nitelikli ve verimliliği yüksek bireylerin topluma kazandırılması ve bu sayede gelir dağılımının daha eşitlikçe seviyeye gelmesinin gelişme için yaşamsal olduğu ifade edilmektedir. Ancak, gelişen teknolojiyle uyumlu olarak emeğin niteliğinin artırılmasının zorunlu olduğu algısı, emek arzında toplumun hangi kesiminin nitel vasfıyla hangi kesiminin nicel vasfıyla var olduğu sorusunun cevabını içinde barındırmamaktadır. Bu sebeple toplumsal standartları yükseltme isteği ve gayreti, endüstrileşen eğitim kanalının piyasalaşmasına ve bir bakıma yatırım aracı olarak görülmesine ön ayak olmaktadır (Alçın, 2008).

Türkiye’de tarihsel olarak sermaye birikimine daha erken başlamış, yurtdışında sermaye birikim süreci üzerinde hegemonyası yüksek ve yüksek yurtdışı bağlantıları ile uluslararası sermaye fraksiyonunun bir parçası durumundaki büyük sermayeler karşısında daha çok İslami sermaye tanımlaması ile anılan sermayeleri çatısı altında bir araya getiren Müstakil Sanayici ve İşadamları Derneği (MÜSİAD)’ın eğitime dair söylemlerinde de yine piyasanın gereksinimlerine karşılık veren bir eğitim talebi öne çıkmaktadır. Böylece MÜSİAD, ağırlıklı olarak yerel yönelimli olan, ancak giderek uluslararası alanda genişlemeye yönelik sermayelerin eğitime dair beklentilerini ortaya koymaktadır. MÜSİAD (2008), ortaöğretimde mesleki ve teknik eğitim çerçevesinin yeniden yapılanmasına ve TÜSİAD’ın raporlarında sıkça belirtilen yaygın eğitim modeline destek vermektedir. Nitekim yaygın eğitimin dezavantajlı gruplara çözüm yolu sunan bir kapı oluşturacağını ve bu bağlamda örgün eğitimini tamamlayamayan, çalışma potansiyeline sahip fakat işgücü vasfı kazanamayan ve üniversite eğitimi sonunda edindiği mesleklerini beğenmeyen bireylere yönelik düzenlemelerin uygulanması gerektiğini belirtmektedir. Bu çerçevede MÜSİAD (2008) aşağıda sıralanan önerileri sunmaktadır:

- Yaşam boyu öğrenme modelinin içselleştirilmesi,
- Proje üretme kapasitesinin artırılması,
- E- öğrenme programlarının çoğaltılıp, yaygınlaştırılması,
- Özel meslek kurslarının artırılması,
- Yaygın eğitimin yerel idarelere bırakılması,
- Yaygın eğitimde profesyonel kurumların gelişmesine izin verilmesi,
- Yaygın eğitim sonucu edinilen mesleklerde istihdamın sağlanması.

Ayrıca mesleki eğitimin ortaöğretimin de öncesinde, diğer bir ifadeyle ilköğretim kademesinde belirlenmesi ve ortaöğretimde mesleki eğitimin içeriğinin oluşturulmasında iş dünyasına öncelik sağlanması ek öneriler olarak sunulmaktadır. Eğitimin üst kademeleri için ise, yükseköğretimde staj olanaklarının artırılması, üniversite-iş dünyası bağlantılarının güçlendirilmesi ve üniversitelerde mesleki yeterlilik kazandıran içeriklerin geliştirilmesi önerilmektedir.

Yukarıda belirtilen eğitime dair bütün taleplerin, sermayenin içeriğini belirlemede daha fazla söz sahibi olduğu, eğitimin çıktısı olarak insanın sermayenin gereksindiği emek gücü vasıflarını taşımasının istendiği, kısacası kapitalist gelişmeye bir bileşen konumuna indirgenen bir eğitim yapılandırmasına karşılık geldiği görülmektedir. Arzulanan böyle bir zeminin de, eğitimin sınıfsal yapı içerisinde vücut bulan toplumsal tabakalar arasındaki eşitsizliği törpüleyen, geçişkenliği sağlayan bir işlev taşımasına elverişli olmadığı açıktır. Farklı sermaye kesimlerini eğitime dair taleplerde benzer bir noktaya getiren ise, mevcut haliyle Türkiye’de eğitim sistemini kendi beklentileri açısından tatmin edici bulmamalarıdır. Nitekim sermaye kesimlerinin sıklıkla şikayet ettiği gibi, eğitimde iktisadi yapıdaki dönüşümün gerektirdiği çıktılar sağlanamamakta ve eğitim daha geniş bir kesime yayılıyor olmakla birlikte, bu durum nitelikten çok niceliği arttıran bir yapıda sürdürülmektedir.

Türkiye’de üniversite sayısındaki hızlı artış eğitimde niceliğe yönelik politikaların desteklendiğinin bir göstergesidir. Tablo 3.2’den de anlaşıldığı üzere, 2004 yılında hali hazırda var olan üniversite sayısı 83 iken bu sayı 2015 yılında 193’ü bulmuştur. Üniversite sayısındaki sözkonusu artışın büyük bir kısmını ‘vakıf’ üniversiteleri oluşturmaktadır; 2006 yılında 24 vakıf üniversitesi bulunurken 2015 yılında bu sayı

84'e ulaşmıştır. Sermaye kesimlerini temsil eden kuruluşlar, sürekli olarak eğitim sisteminin nitelikli vasıflara sahip ve kendini makineleşen üretim ağına göre geliştirebilen bir neslin yetiştiricisi olması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Ancak bir yandan 'düşük kaliteli eğitim' anlayışını eleştiren, diğer yandan eğitimi sermaye için bir değerlendirme alanı olarak gören ve eğitimde özelleştirmenin yarar getireceğini savunan yukarıdaki görüşlerin, eğitimde kalite konusundan anladıklarının, sermaye kesimlerinin eğitim sisteminden istediklerini, yine sermaye kesimlerinin sundukları bir eğitim yapılanmasıdır. Bu tür bir yaklaşımın, eşitlikçi, hak temelli, bireyin yetenek ve kapasitesini bilim ışığında ve özgürce geliştirebileceği bir eğitim sistemiyle ilişkisi yoktur.

Tablo 3.2: Türkiye'de toplam üniversite sayısı, 2004-2014.

Yıl	2004	2006	2008	2010	2012	2014	2015
Üniversite sayısı	83	93	135	158	167	181	193

Veri kaynağı: YÖK (2014).

Eğitimin mevcut iktisadi düzenden bağımsız değerlendirilemeyeceği gerçeğiyle Aydoğanolu (2007), bireyin en temel hakkı olan 'parasız eğitim' yerine eğitimin piyasaya açılmasına bir eleştiri sunmaktadır. Eğitimin bir 'meta' olarak meşrulaştırılması, eğitimin kâr amacı güdülerek pazarlanmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda, devletin özel okullardan daha iyi bir eğitim sunmasının ancak bir bedel karşılığında gerçekleşebileceği düşüncesi öne çıkarılmakta ve bu düşünceyle uyumlu reform ve yeni yapılandırma çalışmalarına girilmektedir. Nitekim Türkiye'nin eğitimde geldiği noktayı belirlemek amacıyla okullaşma oranları ve öğretmen istihdam durumu incelendiğinde, öncelikle okullaşma oranlarında iyileşme olmasına rağmen istenen seviyeye gelinemediği, bunun sebebi olarak da piyasa ilişkileri içine çekilen eğitime erişimin köy ya da kentte yaşamaya ve ailenin sosyo-ekonomik yapısına bağlı olduğu görülmektedir. Ayrıca, her geçen yıl artan öğrenci sayısına karşılık öğretmen sayısının düşüklüğü de dikkat çeken bir diğer etkidir. Emekli olan öğretmenlerin ardından, öğrenci nüfusuna göre öğretmen atamalarının az olması ve bunun yerine mutlaka eğitimci niteliği taşıması da gerekmeyen, aynı zamanda güvencesiz koşullarda çalışmak zorunda bırakılan ücretli veya sözleşmeli öğretmen istihdamının yaygınlaştırılması, eğitimde kalite ve verimliliği hedefleyen ülkemiz

için sorun teşkil etmektedir. Tablo 3.3’de de görüldüğü gibi, 1999-2013 yılları arasında, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı artış eğilimindedir

Tablo 3.3: Ortaöğretim toplam öğrenci ve öğretmen sayıları, 1999-2013.

Yıllar	Öğretmen sayısı	Öğrenci sayısı	Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı
1999	145,903	2,280,676	16
2001	140,969	2,362,653	17
2003	137,956	3,023,602	22
2005	167,614	3,039,449	18
2007	187,665	3,386,717	18
2009	196,713	3,837,164	20
2011	222,705	4,748,610	21
2013	254,895	4,995,623	20

Türk Eğitim-Sen’in (2015) yaptığı bir çalışma, öğretmen emeğinin güvencesiz koşullarda, esnek istihdam biçimleri altında çalıştırılmasına ilişkin gerçekliği gün yüzüne çıkarmaktadır. 69 ilde ücretli öğretmen sayısının 71.000’in üzerinde olması ve norm kadroya atamaların yapılmaması, bir diğer ifadeyle, iktisadi ve sosyal yapıyı şekillendirme de önemli bir rolü olan eğitim sisteminin esnek istihdam modeliyle yürütülmesi, kaliteli eğitim çıktılarının gerçekleşmesinde engel oluşturmaktadır. Eğitime bütçeden ayrılan düşük payın devletin mali kısıtı dolayısıyla olduğunun topluma kabullendirilmesi siyasi olarak kasıtlı bir şekilde yapılmaktadır. Diğer bir ifadeyle neo-liberal politikalarla gelen özelleştirme ve ticarileşme/metalaşma süreçlerinin eğitime yansımaları olarak bu tür politikaların uygulandığı görülmektedir. Devletin kaynaklarını sosyal harcamalardan ziyade sermaye birikimini hızlandıracak yatırım teşvikleri ve borç faiz ödemelerine hasretmesi, sermaye kesimlerini daha az vergilendirmesi ve özelleştirme ile gelir kaynaklarını kaybetmesi sonucu karşılaştığı mali kısıt altında, eğitimin finansmanının hane halklarına veya tüzel kişi ve kurumlara aktarılması gibi kaçınılmaz bir durum ortaya çıkmaktadır. Ancak öte yandan, eğitim piyasasının oluşumu da yine devletin kanatları altında sağlanmaktadır. Dolayısıyla, özel okulları destekleyici teşviklerin devlet tarafından bir politika aracı olarak kullanılması, diğer tarafta kaynak kıtlığı sorunuyla uğraşan bir devlet sorunsalıyla çelişmektedir. Devletin özel sektöre eğitim alanında verdiği destekler, mali kısıt altındaki devlet için eğitim alanının uzun vadede giderek artan oranda özel kesime bırakılarak, sonuçta halkın satın alması gereken bir metaya dönüştürülmesi yolunda gerek duyulan politika müdahaleleri olarak değerlendirilebilir.

Ercan (1997), yukarıda belirtilen savları destekler bir şekilde, eğitimin metalaştırılıp, küresel iktisadi düzene uyum süreci neden gösterilerek topluma pazarlanmasına bir eleştiri sunmaktadır. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde eğitimin sosyal ve ekonomik gelişim için can alıcı rolde bulunmasından dolayı, eğitimin ‘sermayeleştirilmesi’ çabası hali hazırda var olan eşitsizliği pekiştirmektedir. Eğitimin özelleştirilip piyasaya açılması DB, IMF ve OECD gibi uluslararası kuruluşlar tarafından da gündeme getirilip desteklenmekte ve bu durum sosyal bir hak olan eğitimi çıkmaz yola sokmaktadır. Eğitimin ‘kâr’ amaçlı bir yatırım aracına dönüştürüldüğü bu süreçte, devlet politikalarının desteğiyle temel eğitimden sonra yükseköğrenimde de özel okul mantığı normalleştirilmektedir. Artan genç nüfusa gerekli eğitim olanaklarının kamu kanalı ile sağlanmaması, seçkin ve fırsat eşitliğini bozan bir yapı doğurmaktadır (Gök, 2009). Okullar, ‘eğitimde eşitlik’ ilkesini göz önünde bulundurmayan ve iktisadi politikaların şekillendirilmesinde aktif rol oynayan sermaye kesimlerinin ve onların temsilcisi kuruluşların öncülüğünde özelleştirilmektedir. Böylece sermaye hem kamu üniversitelerinden hem de özel/vakıf üniversitelerinden piyasa gereklilikleriyle giderek daha fazla uyumlu proje ve teknoloji-tabanlı çalışmalar talep ederek, sermaye birikimi ve emek verimliliğini arttıran bir eğitim sistemi yapılanmasını geniş toplum kesimlerine dayatmaktadır. Üniversitelerin evrensel bilgi üretim ve aktarma kabiliyetlerinin önüne set çekilip, sanayi sektörünün isteklerine göre araştırma ve geliştirme birimlerindeki çalışmaları hızlandırmaya yönlendirilmeleri, ülkenin eğitim politikalarını ve dolayısıyla gelecek neslin mesleki niteliklerini şekillendirmektedir. Bu durumda bireylerin ileride kazanmaya çalışacağı statülerinin piyasalaşmış üniversiteler tarafından verilen ‘diploma’larla elde edilmesi, sözkonusu türde bir eğitim sistemini hayata geçiren politikaların sosyal eşitsizlikleri derinleştiren bir etken olduğu gerçeğiyle bizi karşı karşıya bırakmaktadır. Bahsedilen uygulamalar eğitimin bireysel ve toplumsal yarar ilkesi temelinde örgütlenmek yerine, sınırlı bilimsel gelişimle sermaye kesimlerinin çıkarlarına hizmet eden bir konuma geldiğini göstermektedir.

Türkiye’de eğitim sisteminin mevcut durumunun değerlendirilmesine, 4.Bölüm’deki analiz kısmında elde edilen sonuçlar ışığında, 4.3.7 no.lu alt-başlıkta devam edilecektir.

4. TÜRKİYE’DE EĞİTİMDE EŞİTLİĞE İLİŞKİN DURUMUN ANALİZİ

4.1 Yöntem

Uluslararası literatürde işaret edilen, eğitimin ülkede refah düzeyini arttıracığı ve böylece eşitsizlikleri azaltacağı çerçevesinde kurgulanan görüşler ile paralel olarak, eğitim alanını nicelleştirerek analiz etme yönünde çabaların ortaya çıktığı görülmüştür. Uluslararası literatürde de bahsi geçen Friedman ve Schultz’un beşeri sermaye kuramının bileşenlerinden olan eğitimin bireye ve topluma katkıları olduğunu belirterek teorik temelini attığı bu alanda, ampirik çalışmalar da ortaya konmuştur. Örneğin Becker, eğitimi bir yatırım aracı olarak varsayarak ve eğitimin fayda-maliyet durumunu inceleyerek, eğitim alanını mikroekonomi modellemesiyle yorumlamıştır. Burada eğitim sadece ekonomi temelinde analiz edilmenin ötesinde, diğer toplumsal ve demografik faktörler de içerilerek incelenmiştir. Ancak, eğitimin ekonomik büyümeyi sağlaması ve bu yolla uzun vadede gelir eşitsizliğini azaltması varsayımlarının yanı sıra sosyal getirilerinin de⁷ oluşu ve dolayısıyla etken-edilgen dönüşümünün sürekliliği, eğitimin etkinliğinin doğrudan niceliksel verilerle ölçümünü zorlaştırmaktadır (Psacharopoulos ve Patrinos, 2004).

Bu kısıtlarla, eğitimde eşitsizlik ölçülürken verilerin dışsallıklardan arındırılabilirdiği eğitimin farklı değişkenlerinin etrafında yoğunlaşarak (eğitime devamlılık, harcama ve dağılımı gibi) eğitim çıktılarına dair bir çok ampirik sonuç elde edilebilmektedir. Swanson (2004), eğitimdeki nüfusu kullanıp yıllara göre başarı ve mezuniyet oranlarını hesaplayarak, ağırlıklandırılmış eğitime katılım indeksi (Cumulative Promotion Index-CPI) oluşturmuştur. CPI ile eğitim devamlılığına dair ulusal ve bölgesel düzeylerde bilgi edinilmekte, ancak yıllara göre devamlılık değişimlerinin eğitime katılım üzerinden değerlendirilmesi, her ne kadar ortalama öğrenim süresi ve genel eğitim kazanımına dair çıktılar sunsa da, eğitim nüfusunun içinde olan

⁷ Sosyal getiri ya da sosyal kazanım; suç oranlarında düşüş, demokrasi etkinliğinin artışı (oy kullanma, siyasi katılım gibi), toplum bilincinin gelişimi olarak örneklendirilebilir.

bireylerin sadece kendi eğitim seviyeleri içinde karşılaştırılması eğitimin o dönemdeki başarısını verdiğinden eğitim dağılımı için güçlü kanıtlar sunmamaktadır. Diğer yandan, eğitimde dağılım sorunsalını eğitim harcamaları ekseninde inceleyen Chambers (1980), eğitim yapılanmasını bölgesel ya da yerel yönetimler üzerinden sağlayan ülkeler için eğitim harcama indeksi (Education Cost Index-ECI) kullanarak, her bir bölge ya da yerel yönetimin politika belirlerken ECI'nin önemli bir değişken olabileceğini dile getirmektedir. Sözü edilen çalışmaya göre, eğitim harcamalarının eğitim seviyesi düşük bölgelere aktarımı için ECI'nin güçlü bir gösterge olması, eğitimde eşitsizliğin azaltılmasına ön ayak olmaktadır. Türkiye'de eğitim sisteminin merkeziyetçi bir yapı göstermesi, indekste kullanılan değişkenlerin bölgesel düzeyde verilerinin mevcut bulunmaması ve her bir bölgenin kendine has dinamikleri nedeniyle indeks değerlerinin karşılaştırılmasının yanlı sonuçlara yol açacak olması dolayısıyla, sözkonusu indeksin Türkiye için uyarlamasının, ancak daha derinlikli veri bulunan değişkenlerin bulunması durumunda bahis konusu olabileceği görülmektedir.

Eğitim ve toplumsal katmanlaşma arasındaki ilişkinin analizinde, gelir dağılımının göstergesi olan Gelir Gini İndeksi için kullanılan metodoloji, eğitim alanındaki eşitsizliğin ölçümüne de uyarlanabilmektedir. Thomas, Wang ve Fan (2001), bireylerin eğitim kazanımlarından hareketle gini indeksinin eğitim alanına uyarlanarak hesaplanmasında, doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki yönteme dikkat çekmektedir. Doğrudan yöntem, 4.1 no.lu denklemi kullanarak gini indeksini hesaplamaktadır:

$$GINI = \frac{1}{\alpha N(N-1)} \sum_{i>j} \sum_j |y_i - y_j| \quad (4.1)$$

Burada;

GINI: Gini indeksini,

α : Değişkenin ortalama değerini,

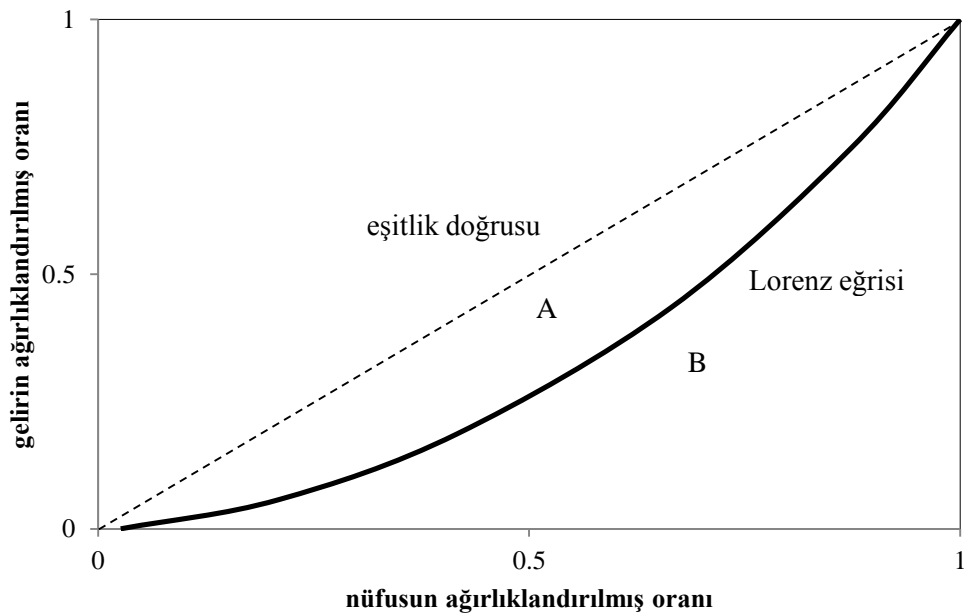
N: Toplam gözlem sayısını,

y_i vey; Bireylerin gelirlerinin dolar bazında değerlerini (gelir gini için); bireylerin okul kazanımlarının yıl bazında değerlerini (eğitim gini için) belirtmektedir.

Gini indeksi kullanımında doğrudan yöntemle sayısal veriler elde edilerek, eşitsizliğe ilişkin birtakım çıkarımlara ulaşılabilmektedir. Dolaylı yöntemle ise, eğitim Lorenz eğrileri çizilerek, eşitsizliğin gelişim seyri gözlemlenebilmektedir. Bu bölümdeki analizde, Türkiye’de farklı kesimlere ait eğitim eşitsizliği katsayısının yıllara göre ve gruplar arasındaki farklılıklarının daha iyi gözlemlenebilmesi amacıyla, dolaylı yöntem kullanılacaktır.

Dolaylı yöntem, Şekil 4.1’de görüldüğü gibi, yatay eksene nüfusun ağırlıklandırılmış oranını, dikey eksene gelir gini için gelirin, eğitim gini için okul kazanımının ağırlıklandırılmış oranını alan ve 4.2 no.lu formüle göre gini indeks değerini hesaplayan bir yöntemdir. Buna göre gini indeks değeri, eşitlik doğrusunu belirten 45 derecelik doğru ile belirlenen Lorenz eğrisi arasında kalan alanın (Şekil 4.1’de A ile gösterilen), hipotenüsü eşitlik doğrusu kabul eden birim dik üçgenin alanına (Şekil 4.1’de A ve B alanlarının toplamı) oranlanmasıyla bulunur. Gelir gini indeksini hesaplamada kullanılan 4.2 no.lu formül aşağıda yer almaktadır:

$$GINI = \frac{A' \text{nin alanı (eşitlik doğrusu ve Lorenz eğrisi arasında)}}{(A+B)' \text{nin alanı (eşitlik doğrusuyla sınırlı birim dik üçgen)}} \quad (4.2)$$



Şekil 4.1: Gelir gini indeksi için Lorenz eğrisi.

Gelir gini indeksinin hesaplanmasında kullanılan dolaylı yöntem her ne kadar eğitim için uygulanabilir olsa da, bu yöntemin eğitim gini indeksine (EGİ) uyarlamasında bazı kısıtlar barındırmaktadır. Bu kısıtlar, ülke hanehalkı istatistiklerinin eğitim kazanımları için yeterli düzeyde veriye sahip olmayabilmesi; eğitim kazanımı değişkeninin gelir değişkeni aksine sürekli bir değişken olmaması ve ülkenin okuma yazma bilmeyen nüfusunun payının büyüklüğüne bağlı olarak Lorenz eğrisinin yatay eksen üzerinde daha geç bir noktadan başlamasıdır.⁸ Bu kısıtlar göz önüne alınarak eğitim için gini indeksi takip eden formülle hesaplanmaktadır:

$$E_L = \frac{1}{\mu} \sum_{i=2}^n \sum_{j=1}^{i-1} p_i |y_i - y_j| p_j \quad (4.3)$$

Denklemden;

E_L = Eğitim kazanımına göre gini indeksi,

μ = Ortalama öğrenim süresi (OÖS),

p_i ve p_j = Belirli öğrenim seviyesinden mezun olmuş nüfusun ülke nüfusuna oranı,

y_i ve y_j = Farklı öğrenim seviyelerindeki eğitim yılları,

n = Eğitim seviyelerinin kategori sayısını ifade etmektedir.

EGİ için kullanılan eğitim kategorileri 7 gruba ayrılmakta ve bu kategoriler, EGİ hesabında kullanılan 4.3 no.lu denklemin bütün ülkelere genellemesi açısından kapsayıcı ve özelleştirilmiş kabul edilmektedir (Barro ve Lee, 1991).⁹ Diğer yandan,

⁸ Eğitim kazanımının devamlılığının olmaması, diğer bir ifadeyle ilkokul mezunu, lise mezunu v.b. düzeyleri barındırması ve belirli bir yaştan sonra sona ermesi, gelir gini hesaplamasından farklı olarak, sürekliliği olmayan bir Lorenz eğrisinin ortaya çıkmasına sebebiyet vermektedir. Fakat sözkonusu sürekliliğin bozulması durumu, eğitim için gini indeksinin hesaplanmasında sorun yaratmamaktadır (Thomas ve diğ., 2001).

⁹ Barro ve Lee (1999) ülkelerarası eğitim verilerini incelerken, eğitim dönemlerini “no-schooling (illiterate), partial primary, complete primary, partial secondary, complete secondary, partial tertiary, and complete tertiary” olarak ayırmaktadır.

ülkeden ülkeye eğitim süreleri ve kategori farklılıkları ortaya çıkmakta olup, bu sebeple Türkiye için bu çalışmada denklem kurulurken eğitim düzeyleri arasında sınıflandırmada ülkeye özel kategori ve indis kullanılmaktadır. Söz konusu EĞİ denkleminin Türkiye'deki eğitim seviyelerine ve yıllarına göre uyarlaması yapıldığında, öğrenim sürelerinin farkları Thomas ve diğerlerinin (2001) çalışmasına sadık kalınarak hesaplanmış, fakat 7 olan kategori sayısı 6 olarak alınmıştır. Bu tercihin sebebi olarak, Türkiye'de eğitim seviyeleri ve her bir seviyede alınan eğitim yılı kazanımlarının diğer ülkelere göre farklı olması gösterilebilir. Bu değişikliklerle denklem kurulduğunda ve açılımı yapıldığında, 4.4 no.lu denklem elde edilmektedir:

$$E_L = \frac{1}{\mu} (p_2(y_2 - y_1)p_1 + p_3(y_3 - y_1)p_1 + p_3(y_3 - y_2)p_2 + \dots + p_6(y_6 - y_1)p_1 + \dots + p_6(y_6 - y_5)p_5) \quad (4.4)$$

4.4 no.lu denklemde:

p_1 = okuma yazma bilmeyen nüfusun 6 yaş üstü nüfusa oranı

p_2 = okuma yazma bilen fakat bir okul bitirmeyen nüfusun 6 yaş üstü nüfusa oranı

p_3 = ilkokul mezunu nüfusun 6 yaş üstü nüfusa oranı

p_4 = ilköğretim mezunu nüfusun 6 yaş üstü nüfusa oranı

p_5 = Lise mezunu nüfusun 6 yaş üstü nüfusa oranı

p_6 = Yüksekokul ve fakülte mezunu nüfusun 6 yaş üstü nüfusa oranını göstermektedir.¹⁰

Öğrenim süreleri ise:

Okuma-yazma bilmeyen: $y_1 = 0$,

¹⁰ Analizde, yüksek lisans mezunlarını en az 2 yıl, doktora mezunları ise en az 4 yıl daha eğitim aldıklarından; eğitimi bilinmeyen nüfusun ise öğrenim süreleri tahmin edilemediğinden sözkonusu kesimler analizde kullanılan 6 kategorinin dışında tutularak hesaplamaya dahil edilmemiştir.

Okuma yazma bilen fakat okul bitirmeyen: $y_2= 2,5$ (ilkokul öğrenim süresinin yarısı alınmıştır),

İlkokul mezunu: $y_3= 5$,

İlköğretim mezunu: $y_4= 8$,

Lise mezunu: $y_5= 12$,

Yüksekokul ve üniversite mezunu: $y_6=16$ ve yıl bazında alınarak Türkiye'deki öğrenim sürelerine göre uyarlanmaktadır.¹¹

EGİ için kullanılan ortalama öğrenim süresi ise 4.5 no.lu denklemlerle elde edilmektedir:

$$\mu= OÖS= \sum_{i=1}^6 p_i y_i \quad (4.5)$$

Analizin dayandığı EGİ kapsamında eğitim kategorilerine göre nüfus gruplarının ayrı ayrı incelenmesi, toplumun farklı kesimleri için eğitime erişimin nasıl gerçekleştiği hakkında sonuçlara ulaşmaya olanak vermektedir. EGİ aynı zamanda ülkeler arası karşılaştırmaya izin vermesinin yanı sıra, ülkenin yıllar içinde eğitim eşitliği konusunda ne yönde bir performans gösterdiğine dair çıkarımlar yapılmasını da mümkün kılmaktadır. Ayrıca, gelir dağılımının hesaplanmasında olduğu gibi, eğitimde eşitliğin ölçülmesinde de daha inceltirilmiş düzeylerde sonuçların elde edilebilmesi için, çalışmada eğitim gini indeksi cinsiyet ve bölgelere göre de ayrı ayrı hesaplanmaktadır.

4.2 Veri seti

Bu çalışmada, Thomas ve diğ. (2001)'in geliştirdiği yöntem baz alınarak Türkiye için EGİ hesaplanmaktadır. Bu kapsamda, önce eğitim seviyelerine göre tespit edilen indeks değerleri, ardından cinsiyet ve bölgelere göre daha ayrıntılandırılmış

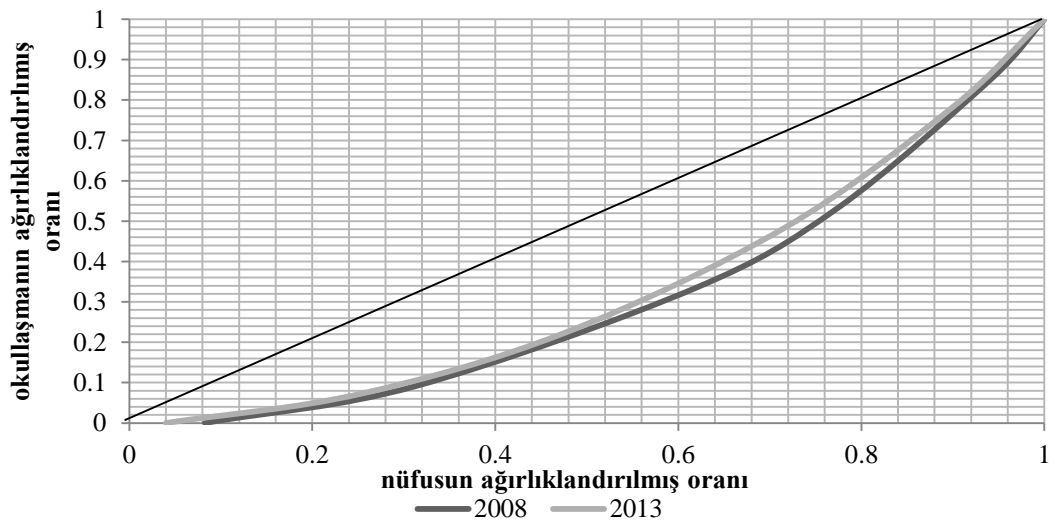
¹¹ 2012-2013 eğitim döneminden itibaren başlayan 4+4+4 kesintili eğitime geçiş, analizde kullanılan öğrenim sürelerini etkilememektedir.

düzeylelerde hesaplanmaktadır. Ayrıca analizde okullaşmanın standart sapma değeri ve ortalama öğrenim süreleri üzerinden eğitimde Kuznets eğrisinin oluşup oluşmadığı da incelenmektedir. Son olarak, hesaplanan EĞİ verileriyle ülkede eğitime yapılan harcamalar arasındaki ilişkiye ve ardından da EĞİ değerlerinin gelir dağılımı ile olan ilişkisine bakılmaktadır. Analizde, Türkiye İstatistik Enstitüsü (TÜİK)'in Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi (ADNKS)'den alınan 2008-2013 yılları arasındaki eğitim verileri kullanılmış ve ayrıca, TÜİK elektronik veri tabanından yararlanılmıştır. EĞİ'nin hesaplanmasında herhangi bir paket program kullanılmamıştır.

4.3 Analiz

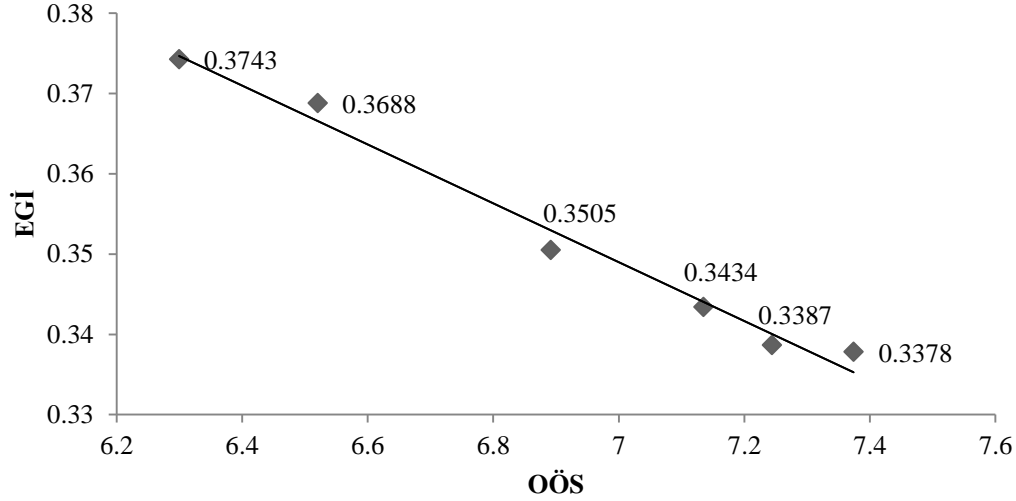
4.3.1 Türkiye'de eğitim eşitsizliği ve eğitim Lorenz eğrileri

Çalışmada ilk olarak ülke geneli için eğitimde eşitsizliği ölçmek amacıyla, Thomas ve diğerlerinin (2001) kullandığı eğitimde gini indeksinin ülkeye uyarlanan (4.4) numaralı denklemi hesaplanmış ve genel resmin görülebilmesi amacıyla 2008 ve 2013 yılları için 6 yaş üstü eğitim Lorenz eğrileri çizilmiştir. Şekil 4.2'de görülebildiği gibi, ülkede 2008 yılından 2013 yılına kadar geçen sürede eğitim Lorenz eğrisi eşitlik doğrusuna yakınlaşmıştır. Bu saptama, Türkiye'de okullaşma konusunda eşitsizliğin azalma gösterdiği, okullaşmanın nüfusun geneline yayılma eğiliminde olduğuna işaret etmektedir.



Şekil 4.2: 2008 ve 2013 yılları 6 yaş üstü eğitim Lorenz eğrileri.

Eğitimde eşitsizliğin bir ölçütü olarak kullanılan EĞİ'nin OÖS ile ilişkisine bakıldığında ise beklenildiği gibi iki değişken arasında negatif bir ilişki ortaya çıkmaktadır. Diğer bir ifadeyle, ortalama öğrenim süresi arttıkça, eğitimde eşitsizlik azalan bir seyir izlemektedir (Bkz. Şekil 4.3).



Şekil 4.3: 2008-2013 yılları arası OÖS ve EĞİ karşılaştırması.

Ayrıca ülke nüfusunun eğitim düzeyleri arasındaki dağılımını daha iyi görebilmek amacıyla, 2008-2013 dönemi için her bir eğitim düzeyine sahip nüfusun oranı Tablo 4.1'de verilmiştir. Sözkonusu veriler, okuma-yazma bilmeyen nüfusun oranının (p1) 2008'den 2013'e önemli bir düşüş (%8,3'den %4'e) sergilediğini, diğer yandan okuma yazma bilen fakat bir okul bitirmeyen nüfusun oranının (p2), %20'nin üstünde kalmaya devam ettiğini göstermektedir. İlkokul mezunu nüfusun oranı yıllar içinde azalma gösterirken, zorunlu eğitim süresinin uzamasının da katkısıyla, ilköğretim, lise ve bu arada yükseköğretim mezunu nüfusun 6 yaş üstü nüfusa oranları artış göstermektedir.

Genel olarak elde edilen sonuçlar, ülkede okullaşmanın artışı konusunda bir iyileşmeye işaret etmekle birlikte, ele alınan tüm yıllar için eğitim kazanımı lise düzeyinin altında olan nüfusun hala %70'in üzerinde kalan yüksek oranı dikkat çekicidir. Ayrıca okullaşmanın artışı, niceliksel bir değişime karşılık gelirken, bu durumun eğitimde niteliksel bir gelişimi de beraberinde getirmiş olması şart değildir. Gerek eğitimin ileri kademelerine erişen nüfus oranının görece azlığı ve gerekse eğitimde kalite düşüklüğü konusunda Türkiye'nin durumuna bu bölümün sonunda ayrıntılı olarak değinilecektir.

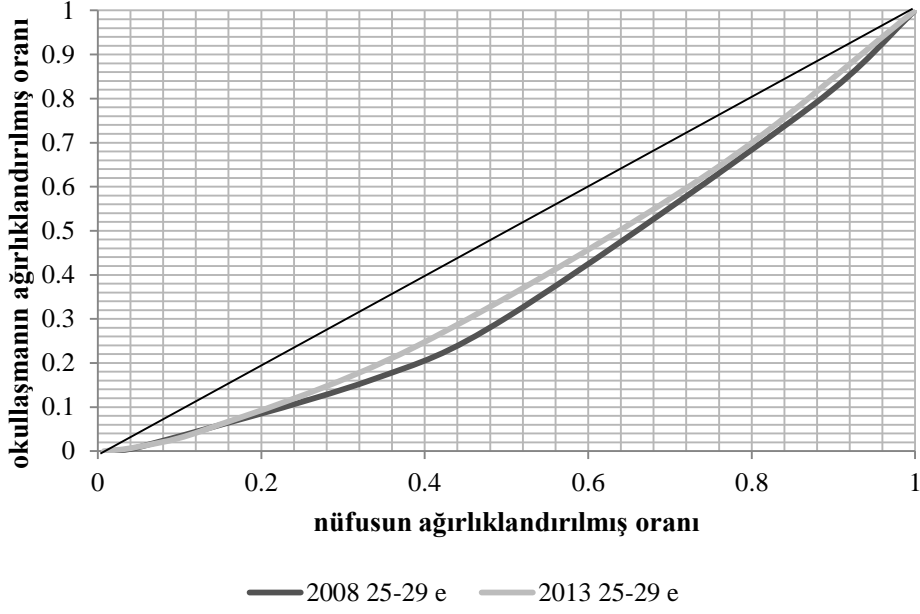
Tablo 4.1: Bitirilen eğitim düzeyine göre nüfusun dağılımı (%).

	Okuma yazma bilmeyen	Okuma yazma bilen fakat bir okuldan bitirmeyen	İlkokul	İlköğretim	Lise	Üniversite	Toplam
2008	8,3	23,1	30,3	15,8	16,7	5,9	100
2009	7,6	21,9	30,1	16,6	16,8	7,0	100
2010	6,1	21,4	25,0	22,2	18,1	7,3	100
2011	4,9	21,4	23,8	23,0	18,4	8,5	100
2012	4,3	21,4	23,2	23,7	18,4	9,0	100
2013	4,0	21,2	22,6	23,9	18,2	10,1	100

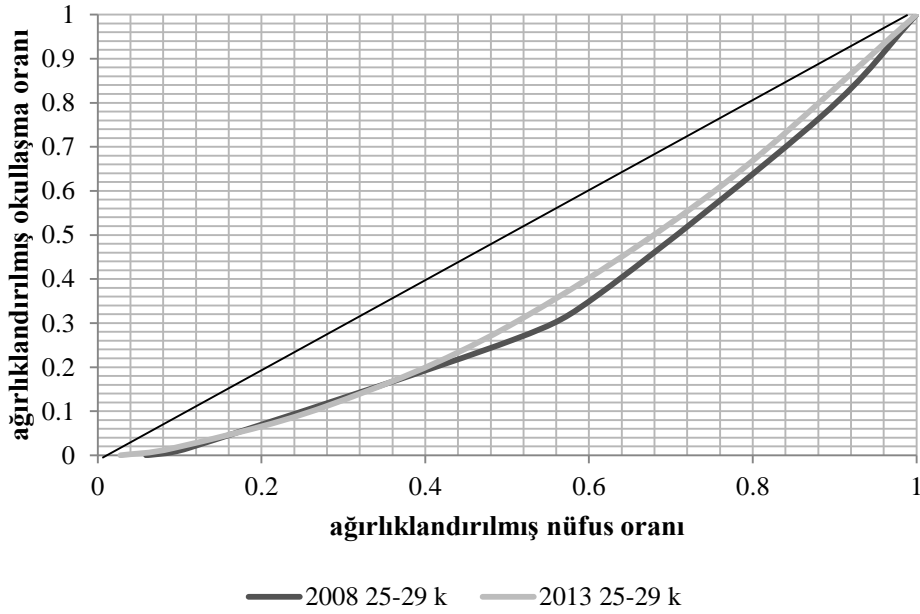
4.3.2 Eğitim eşitsizliğinin cinsiyetler içi ve cinsiyetler arası durumu

EGİ eğitimde eşitsizliği ölçerken, çeşitli gruplar arasındaki farklılıkların gözlemlenmesine de olanak vermektedir. Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin var olup olmadığı bu sayede ölçülebilmektedir. 25-29 yaş¹² aralığı için kadın ve erkek nüfus ayrı ayrı incelendiğinde, 2008'den 2013 yılına her iki cinsiyet için de Lorenz eğrilerinin eşitlik doğrusuna yakınlaştığı söylenebilmektedir (Bkz. Şekil 4.4). Ele alınan dönemde EGİ kadınlarda 0,31'den 0,27'ye, erkeklerde ise 0,24'den 0,20'ye düşmüştür. Bu veriler ışığında, gelinen aşamada erkeklerde eğrinin eşitlik doğrusuna yakınlığının, kadınlarınkine oranla daha fazla olduğu ve her iki cinsiyetin yıllara göre EGİ değişimlerinin oransal olarak farklılıklar içerdiği görülmektedir. Dolayısıyla cinsiyet bazında çizilen Lorenz eğrileri, cinsiyetler arası eğitim kazanımında bir farklılaşmaya işaret etmekte, ele alınan yaş aralığında kadınlar aleyhine bir eşitsizliğin süregeldiğini göstermektedir.

¹² Çalışmada cinsiyetler arası eşitsizliğin 25-29 yaş grubu için karşılaştırılmasının nedeni, sözkonusu yaş aralığının eğitimin son düzeyine kadar erişimi olan ilk yaş aralığı olmasından kaynaklanmaktadır.



Şekil 4.4a: 2008 ve 2013 yılları ve 25-29 yaş aralığı için Eğitim Lorenz eğrileri (erkek-e).

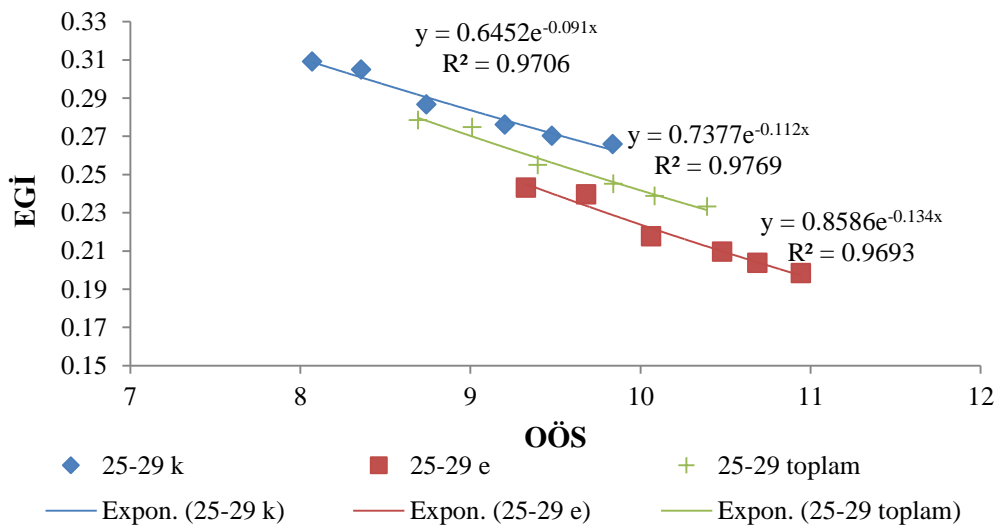


Şekil 4.4b: 2008 ve 2013 yılları ve 25-29 yaş aralığı için Eğitim Lorenz eğrileri (kadın-k).

Sözkonusu eğitim eşitsizliğinin cinsiyetlerin kendi içindeki yansımalarına bakıldığında ise eğitim kazanımlarının farklılık gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Örneğin, kadınların eğitim Lorenz eğrilerinin değişim hareketleri incelendiğinde, eğride eğitim kazanımı öğrenim süresine göre %20 ve üstünde olan kesimin alanı daralttığı gözlemlenmektedir. Bu durum, kadınlar arası eğitim paylaşımında belli bir

eğitimi aldıktan sonra eşitlikçi yapıyla sürdürülebildiğine dikkat çekmektedir. Hatta eğitim kazanımı %20'nin altında olan kadınların eğitim paylaşımları 2008 ve 2013 yılları için incelendiğinde, 2013 eşitsizlik eğrisinin 2008 eğrisine göre geriye düştüğü, yani bu gruptaki kadınlar için eşitsizliğin arttığı gözlenmektedir. Diğer yandan yukarda sözü edilen Lorenz eğrisinin eşitlikçi yapıya doğru daralmasının erkekler için daha erken kazanımlarda (%15) başladığı görülmektedir. Bir diğer ifadeyle, kadınlar arasındaki eğitim eşitsizlik oranları erkekler arasındaki eşitsizlik oranlarına göre daha yüksek seyirde ilerlemektedir. Böylece, kadın nüfus içindeki eşitsizlik, erkek nüfus içindeki eşitsizlikten daha yüksek olmaktadır.

2008-2013 yılları arasında 25-29 yaş aralığında, her iki cinsiyet için de ortalama öğrenim süresi arttıka, EĞİ azalan bir seyir izlemektedir (Bkz. şekil 4.5). Bu saptama, Thomas ve diğer. (2001)'in 1960-1990 döneminde 85 ülke için yaptıkları analizle uyumlu bir bulgudur. Karşılaştırma sonucu elde edilen bir diğer sonuç ise, 25-29 yaş aralığında eğitim kazanımlarının erkeklerde kadınlara göre daha yüksek olmasıdır. Bu duruma ek olarak, aynı yaş grubunda EĞİ ve OÖS'nin yıllara göre trendi incelendiğinde, erkeklerin OÖS puanlarındaki 1 birimlik değişimle EĞİ'ye verdikleri tepki (% 2,8), kadınlardaki sözkonusu duruma göre (% 2,6) daha güçlü olmaktadır. Sonuç olarak, ortalama öğrenim süresinin artışı eğitimde eşitsizliği hem kadınlar hem erkekler için azaltmakla birlikte, olumlu etkilerin erkeklerde kadınlardan daha yüksek olduğu görülmektedir.



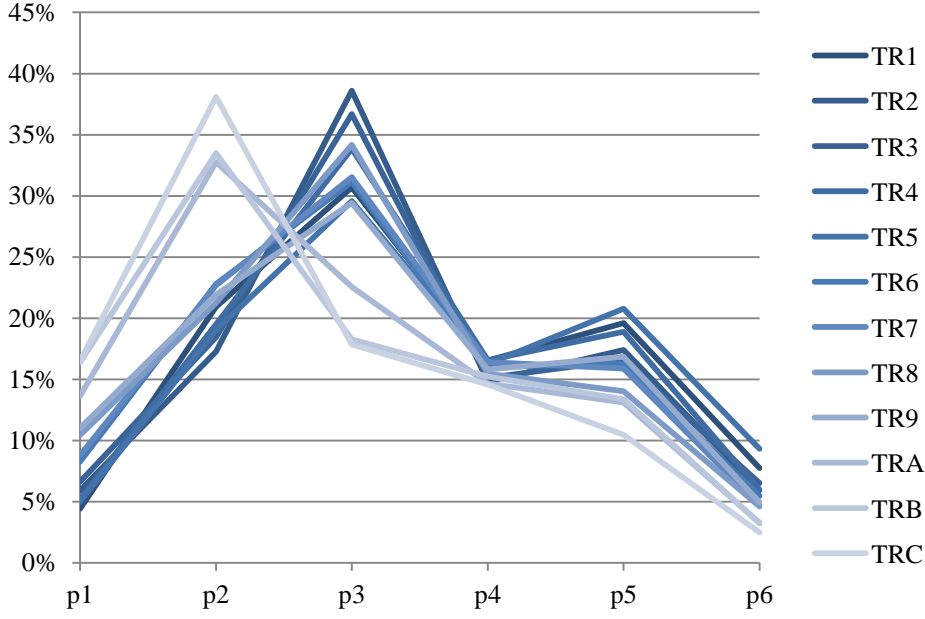
şekil 4.5: Cinsiyete göre OÖS ve EĞİ karşılaştırması, 2008-2013.

Marmara’da ise zayıf negatif yönde kendini gösterirken, diğer bölgelerde ve Türkiye genelinde güçlü pozitif bir yön göstermektedir. Burada sadece Ege ve Orta Anadolu’da zayıf pozitif bir ilişki söz konusudur. Şekil 4.6’da da görüldüğü üzere, İstanbul bölgesinde EGİ 2008’den 2013 yılına azalmış bulunduğundan, bu bölgede GGI’nin arttığı yönünde bir çıkarım yapılabilmektedir. İstanbul bölgesinde güçlü negatif yönlü ilişkinin ortaya çıkmasında, bir diğer deyişle gelir eşitsizliği azalırken eğitim eşitsizliğinin artmasında, diğer bölgelere kıyasla yüksek bir nüfus yoğunluğunu barındırması ve aşırı göç alması neden olarak gösterilebilir.

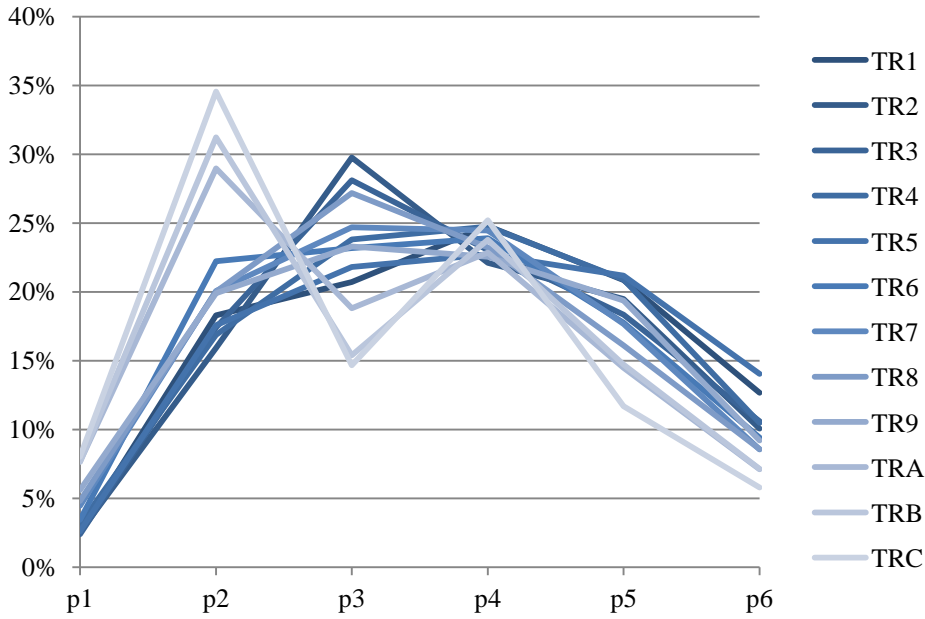
Tablo 4.2: Bölgeler bazında EGİ ve GGI korelasyon katsayıları.

İBBS Düzey 1	EGİ-GGI korelasyon katsayıları
TR1 İstanbul	-0,84919
TR2 Batı Marmara	-0,21594
TR3 Ege	0,177519
TR4 Doğu Marmara	0,542802
TR5 Batı Anadolu	0,658146
TR6 Akdeniz	-0,6152
TR7 Orta Anadolu	0,215131
TR8 Batı Karadeniz	0,907209
TR9 Doğu Karadeniz	0,976989
TRA Kuzeydoğu Anadolu	0,859005
TRB Ortadoğu Anadolu	0,397511
TRC Güneydoğu Anadolu	0,660234
Türkiye	0,696355

Eğitim eşitsizliğini ölçerken kullanılan eğitim seviyelerine göre nüfus oranlarına bölgesel bazda bakıldığında ise bölgelerin eğitime erişimde ulaştığı mevcut durum gözlemlenebilmektedir. Şekil 4.7 ve Şekil 4.8’deki sırasıyla 2008 ve 2013 yılları için verilen eğitim seviyelerine göre nüfus oranları da göstermektedir ki, genel olarak tüm bölgelerde nüfusun eğitim düzeyi yükselmiştir; ancak, bazı bölgeler eğitim seviyesini daha fazla yukarı çekebilirken, diğer bölgeler aynı hıza ulaşamamıştır. Örneğin, TR6, TR7 ve TR9 bölgeleri 2008’den 2013’e eğitim kazanımını normal dağılıma yakın seyirde ve yüksek kazanıma doğru hareket ettirirken, TRA, TRB ve TRC bölgelerinin eğitim kazanımları aynı yıllar için seviyesel farklılıklar içermeye devam etmiştir.



Şekil 4.7: Eğitim durumlarına göre bölgelerin nüfus dağılımı (%), 2008.



Şekil 4.8: Eğitim durumlarına göre bölgelerin nüfus dağılımı (%), 2013.

Sonuç olarak, hem bölgeler bazında hem de ülke geneli açısından, nüfusun daha büyük bir kısmının daha yüksek eğitim düzeylerine eriştiği bir durum söz konusudur. Ancak, ülke düzeyinde belirli bir eğitim seviyesi genelleştirilebilmiş olmakla birlikte, bölgeler bazında farklılıklar hala mevcuttur. Bu noktada tekrar vurgulanması gereken nokta, EĞİ kapsamında yapılan tüm tartışmaların, sadece nicel değerlendirmelere işaret edebildiğidir. Toplumsal ilişkiler seti içerisinde tartışmalarda göz önünde bulundurulması gereken başka faktörler de vardır. Bir toplumda sadece eğitim

düzeşinin artması ve nüfusun daha büyük bir kesiminin okul sistemine içerilmesi, eğitimin bireşlerin kendi yetenekleri doğrultusunda potansiyellerini hayata geçirebildikleri, kaliteli bir eğitime erişebildikleri ve eğitimin toplumsal eşıtsizlikleri azaltacak bir işlev gördüğü yolunda bir değerlendirme için yetersiz kalmaktadır. Bu konuya aşığıda tekrar değinilecektir.

4.3.4 Eğitimde Kuznets Eğrisi

Gelir eşıtsizliği ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi inceleyen Kuznets eğrisi, ülkede kişı başına düşen gelir arttıkça gelir eşıtsizliğinin önce artacağı, ancak daha yüksek kişı başı gelir düzeylerinde gelir dağılımının eşıtliki bir yapıya yaklaşıcağı hipoteşini sunmaktadır. Kuznets eğrisi çiziminde, yatay eksen de kişı başına gelir, dikey eksen de ise GGİ yer almakta ve sözkonusu iki değişken arasında ‘ters u’ şeklinde bir ilişkinin oluşması öngörülmektedir.

Kuznets eğrisi eğitim eşıtliği konusuna uyarlanırken, dikey eksen de okullaşmanın standart sapma değerleri, yatay eksen de ise ortalama öğrenim süresi yer almaktadır. Böylece eşıtsizlik ölçü birimi olan EGI’nin yanı sıra eğitimde eşıtliğin zaman içinde arttığı mı yoksa azaldığı mı saptanırken okullaşmanın standart sapma değerleri ile ortalama öğrenim süresi arasındaki ilişkiye de bakılarak eğitimde eşıtlikle bağlantılı çıkarımlar yapılabilmektedir. Bir diğer deyişle, eğitim Kuznets eğrisi için sözkonusu sapma değerleri belirlenerek, eğrideki tepe ve çukur noktalarının konumu incelenmektedir (Ram, 1990). Okullaşmanın standart sapma değerleri, aşığıdaki denklemlerle hesaplanmaktadır:

$$\sigma = SS = \sqrt{\sum_{i=1}^6 p_i (y_i - \mu)^2} \quad (4.6)$$

4.6 no.lu denklemde;

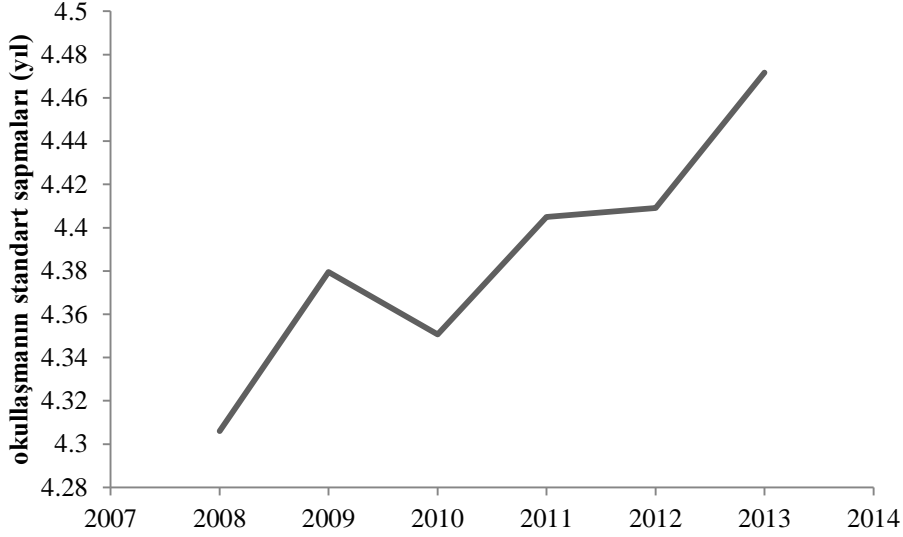
p_i = Belirli öğrenim seviyesinden mezun olmuş nüfusun ülke nüfusuna oranını,

y_i = Farklı öğrenim seviyelerindeki eğitim yıllarını,

μ = Ortalama öğrenim süresini (OÖS) temsil etmektedir.

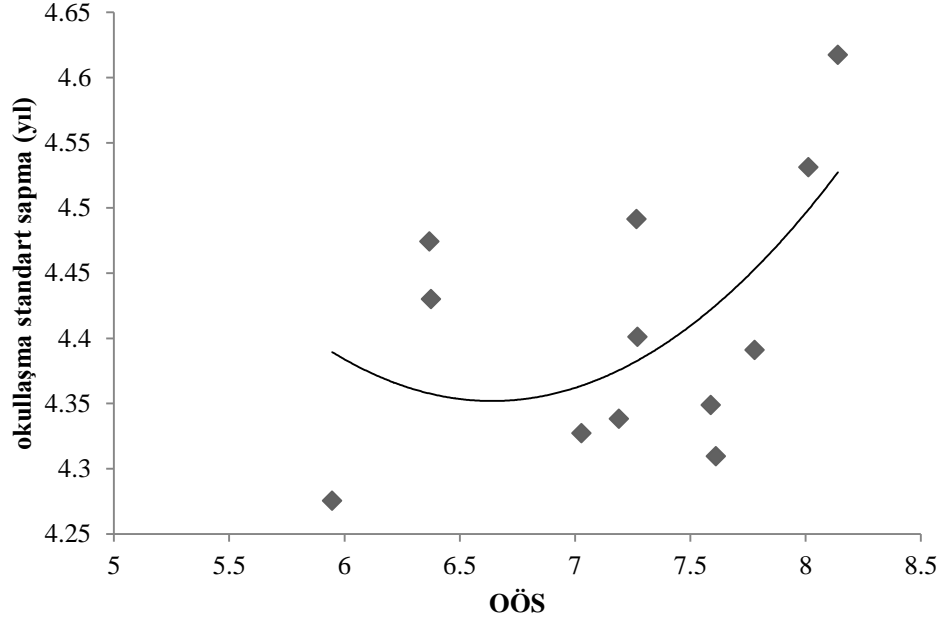
Eğitimde Kuznets eğrisini incelemeye geçmeden önce, Türkiye için okullaşmanın standart sapma değerleri 2008-2013 yılları arası için değerlendirildiğinde, bir artış

olduğu gözlemlenmektedir (Bkz. Şekil 4.9). Sözkonusu standart sapma değerleri eşitsizlik ölçümü temelinde, Türkiye'nin genel eğitim kazanımını artırırken, eğitimin toplumun farklı kesimlerine yayılımında eşit koşullar sağlayamadığı söylenebilmektedir.



Şekil 4.9: Yıllara göre okullaşmanın standart sapma değerleri, 2008-2013.

Kuznets eğrisi ülkenin yıllara göre ya da ülkedeki farklı toplum kesimlerine göre çizilebilmektedir. Analizde Türkiye'nin 2008-2013 yılları arasındaki çıktıları temsil eden Kuznets eğrisi veri aralığının darlığından dolayı tercih edilmemiş, bundan dolayı daha geniş bir veri aralığı içeren ve yukarıda bahsedilen (İBBS) düzey 1'e göre 2013 Kuznets eğrisi hesaplanmıştır. Ortalama öğrenim süresi ve okullaşma standart sapma değerleri arasındaki ilişki ölçülürken, Kuznets eğrisi için klasik ikinci dereceden regresyon fonksiyonu alınmıştır. 7 yıllık ortalama öğrenim süresinde çukur noktasının (dönüm noktası) oluşması Ram (1990)'ın çalışmalarıyla uyusmaktadır. Diğer yandan beklenen 'ters u' şekli; yani Kuznets eğrisi hipotezinin eğitim alanı için uyarlamasında ortalama öğrenim süresi arttıkça ilk önce okullaşma standart sapma değerlerinin artacağı tepe noktasına ulaştığında ise söz konusu değerlerin azalacağı beklenmektedir, Şekil 4.10'da oluşturulan 2013 yılı Türkiye bölgelere göre eğitim Kuznets eğrisiyle uyusmamaktadır. Bu durumda Türkiye'nin bölgeler bazında ortalama öğrenim süresi artarken, eğitim dağılımının eşitsizlik yönünde (standart sapma değerlerinin artışı gözlemlenerek) hareket ettiği söylenebilmektedir.



Şekil 4.10: Türkiye bölgelere göre eğitim Kuznets eğrisi, 2013.

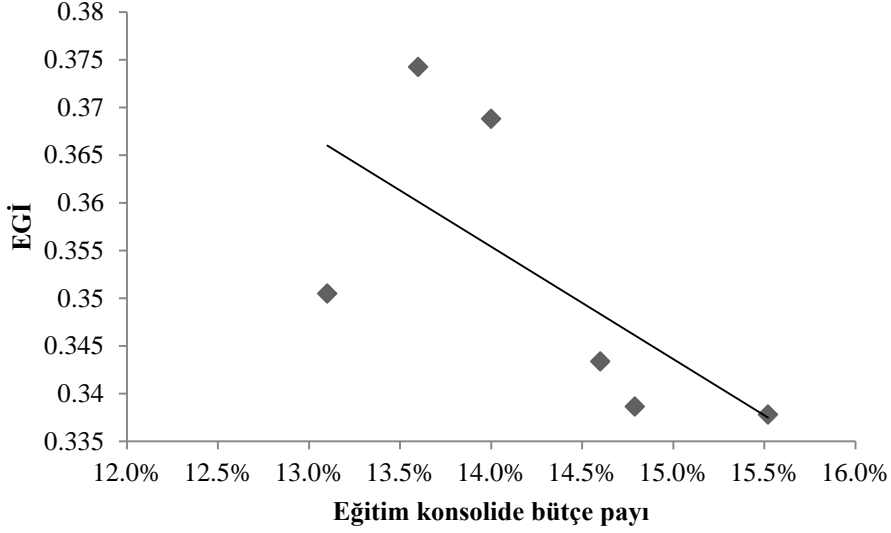
Fakat eğitim için Kuznets eğrisinin doğrulanması, yani ters-U şeklinde bir eğitim Kuznets eğrisi tespit edilerek, ortalama okullaşma yılı arttıkça standart sapmaların önce artması ve daha sonra azalması, eğitime erişimin eşitlikçi bir dağılım gösterip göstermediğine dair yine de yeterli bir kanıt olamamaktadır (Thomas ve diğ. , 2001). Bu durumun bir nedeni, okullaşmanın standart sapma değerlerinin ülkelerin gelişmişlik seviyelerine göre davranış değişikliği göstermesidir. Örneğin düşük gelişmişlik seviyesindeki bir ülke düşük eğitim kazanımlı nüfusa sahip olduğundan, bireylerinin daha fazla eğitime ulaşmasını sağladığında sözkonusu standart sapma değerleri genişlemektedir. Diğer yandan eğitimini belli bir seviyeye getirmiş olan ülkeler ise ortalama öğrenim süresini arttırmaya devam ederken, standart sapma değerlerinin düşük kalması beklenebilmektedir. Sonuç olarak, her iki durum da göz önüne alındığında EĞİ, Eğitim Kuznets eğrisine kıyasla daha güçlü bir gösterge olarak kendini göstermektedir (Thomas ve diğ., 2001).

4.3.5 Eğitim Gini İndeksi ve eğitim harcamaları

Ülkede eğitime yapılan harcamaların eğitim eşitsizliğini ne yönde etkilediğini görmek üzere, ilk olarak kamu eğitim harcamaları, ardından hanehalkı eğitim harcamaları ele alınacaktır.

Bölüm 4.3.1’de hesaplanan Türkiye 6 yaş üstü EĞİ’nin 2008-2013 döneminde eğitime yapılan konsolide bütçedeki harcama paylarıyla olan ilişkisi incelendiğinde,

iki değişken arasında negatif yönlü bir ilişki tespit edilmektedir (Şekil 4.11). Bir diğer ifadeyle, ülkede eğitime ayrılan bütçe payı artış gösterdikçe eğitimde eşitsizlik azalmaktadır.



Şekil 4.11: EGİ ve eğitime ayrılan konsolide bütçe payı ilişkisi, 2008-2013.

EGİ ve eğitime ayrılan konsolide bütçe payı arasındaki negatif ilişki, kamu politikalarının eğitime olan etkisi hakkında bilgi vermektedir. Konuya hanehalkı harcamaları açısından da bakmak, hem bu kesimin eğitim harcamalarının eğitim eşitsizliğine etkisini görmek hem de eğitim alanının esas olarak hangi kaynaktan finanse edildiğini tespit edebilmek açısından önemlidir. Hanehalklarının eğitim harcamalarına %20'lik gelir grupları bazında bakıldığında, eğitim harcaması-eğitim eşitsizliği ilişkisinin seyri değişmekte, farklı gelir dilimlerinin eğitim harcamalarındaki farklılaşmalar, eğitim eşitsizliğini besleyen bir kaynağa dönüşmektedir. Her bir gelir grubunun yıllara göre eğitim harcamalarının tüketim harcamalarındaki payında gruplar arasında farklılıklar gözlemlenmektedir; özellikle en yüksek gelir grubuna ait eğitim harcamalarının toplam tüketim harcamalarındaki payının artışı dikkat çekmektedir (bkz. Tablo 4.3). Bu durumda, yüksek gelirli kesimlerin çocukları daha iyi altyapı ve donanımına sahip okullarda ayrıcalıklı, daha sosyal olarak kendini ifade edip gösterebildikleri, daha yüksek statülü meslekleri hedefleyerek hayata hazırlanırken, birçok açıdan mahrum bırakılmış kamu okullarından mezun olan düşük gelirli kesimlerin çocukları hayata dezavantajlı başladığı sonucuna varılabilir.

Tablo 4.3: % 20'lik gelir gruplarına göre hanehalkı eğitim harcamalarının toplam tüketim harcamalarındaki payları (%), 2008-2013.

	1. % 20 (1)	2. % 20 (2)	3. % 20 (3)	4. % 20 (4)	5. % 20 (5)	Hanehalkı (1+2+3+4+5)
2008	0,7	0,93	1,55	1,68	3,02	1,96
2009	0,65	0,69	1,24	1,61	3,1	1,88
2010	0,75	0,92	1,24	1,71	3,4	2,04
2011	0,72	0,75	1,25	1,59	3,38	1,99
2012	0,62	0,95	1,17	1,69	4,08	2,31
2013	0,66	1,08	1,43	1,77	4,01	2,35

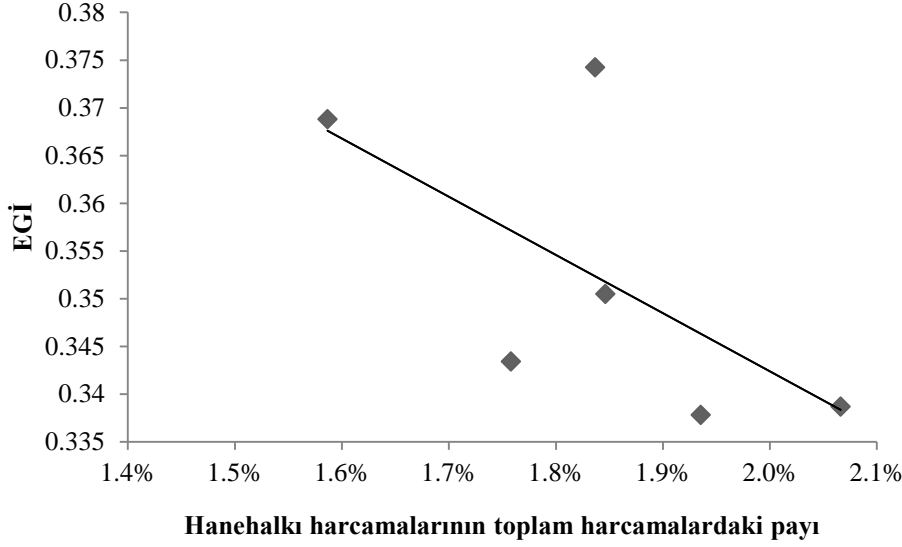
Veri kaynağı: TÜİK, hanehalkı harcaması veri tabanı.

Tablo 4.4'de gelir gruplarındaki ayrışmaya bakılmaksızın hanehalklarının eğitim harcamaları incelendiğinde ise, sözkonusu harcamaların toplam eğitim harcamalarındaki payı yıldan yıla artmaktadır. Diğer yandan eğitim eşitsizlik indeksi azalan bir seyir izlemektedir.

Tablo 4.4: Hanehalkı eğitim harcamaları ve kamu eğitim harcamaları (bin TL), 2008-2013.

Yıllar	Hanehalkı Harcaması	Kamu Harcaması	Hanehalkı/Kamu (%)
2008	565.665	30.233.850	1,87
2009	583.863	36.219.497	1,61
2010	707.085	37.592.870	1,88
2011	816.274	45.616.091	1,79
2012	1.095.211	51.912.982	2,11
2013	1.237.897	62.724.139	1,97

Bu noktada Türkiye'de eğitim giderlerinin yükünün giderek daha çok kamudan hanehalklarına aktarılmasının, eğitimde eşitlikçi yapıya erişimi yavaşlattığı düşünülebilir (Bkz. Şekil 4.12).



Şekil 4.12: EGİ ve hanehalkı eğitim harcamalarının toplam eğitim harcamalarındaki payı arasındaki ilişki, 2008-2013.

Nitekim toplam hanehalkı harcamaları ile EGİ arasında Şekil 4.12’de ortaya çıkan durum her bir gelir grubuna indirgenerek incelendiğinde, hanehalkı eğitim harcamalarının dağılımında farklı oranlar göze çarpmaktadır. Burada özellikle en yüksek gelire sahip %20’lik nüfus diliminin eğitim harcamalarındaki artış miktarı dikkat çekmektedir. Tablo 4.5’de yıllara göre eğitim harcama paylarının %20’lik gelir grupları arasındaki yatay dağılımları bu durumu kanıtlar niteliktedir. İlk dört gelir grubunun toplam eğitim harcama payı 2008 yılında %35’den 2013 yılında yaklaşık %30’a düşerken, en yüksek gelir dilimindeki grup aynı yıllar için eğitim harcamalarındaki payını %65’den yaklaşık %70’e yükseltmiştir. Benzer şekilde, ilk %20’lik gelir grubunun toplam eğitim harcama payı 2008 yılında %1,7’den 2013 yılında yaklaşık %1,3’e düşerken, en yüksek gelir dilimindeki grup aynı yıllar için eğitim harcamalarındaki payını %65’den yaklaşık %70’e yükseltmiştir. Bu durumda, hanehalklarının en düşük %20’lik gelir grubunu temsil eden nüfusun eğitime yaptıkları harcama paylarıyla en yüksek %20’lik gelir dilimindeki kesimin eğitim harcama paylarının arasındaki farkın yıllar içinde açıldığı gözlemlenmektedir. Sonuç olarak, hanehalkları arasında her bir gelir grubu eğitime artarak harcama yapmakta, fakat bu harcamaların giderek daha büyük bir oranını en üst gelir grubu gerçekleştirmektedir. Ülke genelinde hem kamu kaynaklı hem de hanehalkı kaynaklı eğitim harcamaları arttıkça bu alanda eşitsizlikte azalma ortaya çıkmasına rağmen, sözkonusu harcamalar gelir grupları bazında incelendiğinde gruplar arasındaki eğitim harcama uçurumlarının artarak devam ettiği söylenebilmektedir. Bu sebeple,

Türkiye’de ortalama öğrenim süresinin artışıyla birlikte eğitime erişimin arttığı gözlenmektedir. Fakat eğitime ulaşmak için hanehalkları yıldan yıla daha fazla harcama yapmak durumunda kalırken, bu harcamaların en üst gelir dilimindekilere giderek daha fazla yapılmakta oluşu, toplumun farklı kesimlerinin çocuklarının farklı koşullarda eğitim-öğretim olanaklarına kavuşabildiği anlamına gelmektedir.

Tablo 4.5: Eğitim harcamalarının %20’lik gelir grupları arasındaki yüzdelik yatay dağılımı, 2008-2013.

	1.%20	2.%20	3.%20	4.%20	5.%20
2008	1,7	4,7	9,0	19,2	65,5
2009	1,7	4,4	9,6	17,4	66,9
2010	1,5	5,4	9,6	18,1	65,4
2011	1,7	4,6	10,4	18,7	64,6
2012	1,3	4,2	8,5	16,7	69,3
2013	1,2	4,6	7,6	17,5	69,0

4.3.6 Eğitim Gini İndeksi ve Gelir Gini İndeksi

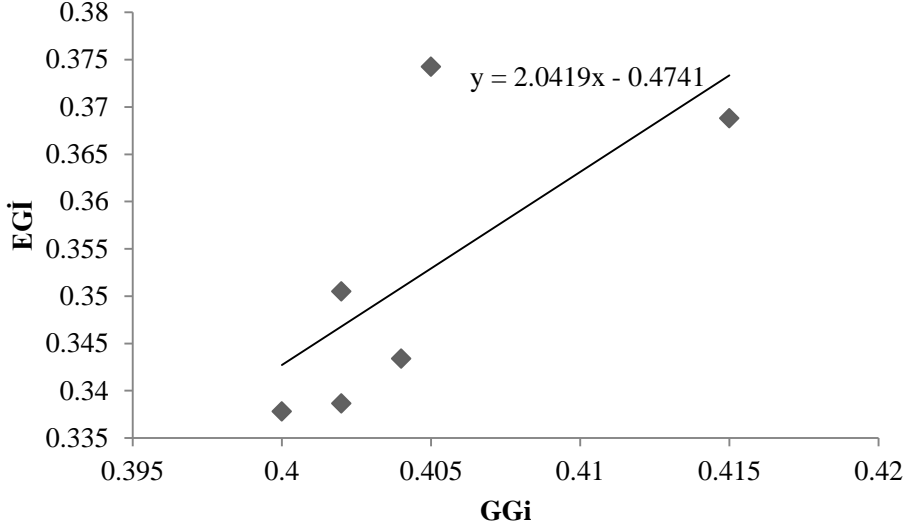
Eğitimde eşitsizlik ölççeği olarak kullanılan EGİ’nin hesaplanmasında temel alınan gelir gini indeksinin ve çalışmada hesaplanan eğitim gini indeksinin Türkiye için değerleri Tablo 4.6’da verilmiştir. Görüldüğü gibi, gelir eşitsizliği Türkiye’de yüksek bir düzeyde olup, ele alınan dönemde yatay bir seyir izlemiştir.

Tablo 4.6: Türkiye gelir gini indeksi ve eğitim gini indeksi, 2008-2013.

Yıllar	GGİ	EGİ
2008	0,405	0,374
2009	0,415	0,369
2010	0,402	0,351
2011	0,404	0,343
2012	0,402	0,339
2013	0,400	0,338

Veri kaynağı: TÜİK, Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması,2013.

Ülkedeki gelir dağılımının temsilcisi olan GGİ ile çalışmada hesaplanan ve eğitim eşitsizliğinin bir göstergesi olan EGİ arasındaki ilişki Şekil 4.13’de verilmiştir.



Şekil 4.13: Türkiye’de EGİ ve GGİ arasındaki ilişki, 2008-2013.

Şekil 4.13’de de görüldüğü gibi, sözkonusu değişkenlerin birbirleriyle pozitif yönde ilişkili olması beklenen bir durumdur; gelir dağılımı eşitliğe yakın sonuçlar verdiği eğitim dağılımı da aynı yönde hareket etmektedir. Ayrıca, ele alınan ikilinin şekil üzerinde de belirtilen basit regresyon ilişkisi incelendiğinde, bağımsız değişken gelir gini indeksinin 1 birimlik değişimi, eğitim gini indeksine aynı yönde 2 birimlik değişimle yansımaktadır; bu durumda gelirin eşit paylaşımı eğitimin eşit paylaşımında etkin bir role bürünmektedir.

4.3.7 Eğitimde eşitsizlik ve eğitim niteliği

Literatürde bir kısım yazar tarafından eğitimin toplumsal geri bildirimleri dolayısıyla sosyal refaha etkisinin pozitif ve karşılıklı etki barındırdığı belirtilmektedir. Sayılabilir ölçütlerle eğitimin çıktıları incelenirken dikkatlerin toplandığı bu nicel veriler (analiz bölümünde de gösterildiği gibi), ülkenin eğitim sorunsalına eğilirken uygulanması gereken politikalara yön vermekte, fakat sözkonusu verilerle sınırları çizilen politikalar eğitimin içeriğine etki edememektedir. Eğitimin nicel düzeyden daha çok niteliksel boyutuyla önem kazanmasının nedeni olarak toplumun bilgi toplumuna dönüşümü gösterilmektedir. Bu yüzden gelişmekte olan ülkelerde okullaşma oranları ya da okulda kalma süresinin bireyin ekonomik kazanımına etkisinin gelişmiş ülkelere göre daha düşük olmasının nedeni aslında tam da nitelik probleminde yatmaktadır (Glewwe ve Kremer, 2006; Hanushek ve Wössman, 2007). Gelişmekte olan ülkeler temel eğitim sorununu niceliğe verdiği önemle aşarken,

gelişmiş ülkeler (kapitalist ussallığı benimseyip gelişme zorunluluğu algısıyla) teknoloji ve inovasyon sağlayıcılığını arttırmak için eğitimin kalite boyutuna önem vermektedir. Bu durumda ülkeler arası eğitim kazanımı ve dolayısıyla toplumsal refah farklılıklarının, sadece okullaşma oranları, okul sayısı ya da mezun olanların sayısına bakılarak çözümlenmesi yeterli görülmemektedir. Genel olarak eğitim yazınında, nicel düzeyde elde edilen başarının (eğitime erişim ve ortalama öğrenim süresinin artışı da bu duruma dahildir), niteliğe yansımaları sağlanmadığı sürece, toplumsal refah ve gelir eşitliğinin sağlanmasının yavaş seyirde izleyeceği öngörülmektedir. Ne var ki, diğer pek çok gelişmekte olan ülkede olduğu gibi Türkiye’de de, eğitim kalitesi için gerekli temel gereksinimlerin (her kademedeki eğitime tam erişim, okul altyapılarının ve öğretmen sayısının yeterliliği gibi) henüz karşılanamamasının yanı sıra, toplum katmanları arasında eşit ve hak temelli eğitim dağılımı sorunsalı da devam etmektedir.

Eğitimde eşitsizlik olgusu, akademisyenler ve iş dünyasını temsil eden kurumlar tarafından incelendiğinde gerekli müdahalelerin acil bir şekilde devlet eliyle gerçekleştirilmesi yönünde genel bir yargı ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, eğitim için atılan adımlar ve benimsenen hedefler konularında önemli bir geri bildirim sağlayan DPT’nin 2000 sonrası BYKP’leri ve eğitim özel ihtisas komisyon raporları önemlidir. İlk olarak, 9. Kalkınma Planı’nın (2007–2013) eğitim bölümüne bir hazırlık niteliği taşıyan özel ihtisas komisyon raporu (DPT, 2009), Türk eğitim sistemine ilişkin aşağıdaki amaçların hedeflendiğini belirtmektedir:

- Türk eğitim sistemi ve yönetiminin, ülkenin insan kaynaklarının en etkin biçimde gelişimini destekleyecek yapı ve işleyişe kavuşturulması,
- Eğitim fırsat ve imkânlarının herkes için erişilebilir kılınması,
- Kaliteli eğitim fırsat ve imkânlarının yaygınlaştırılması,
- Eğitimde kalite güvence sisteminin oluşturulması.

İhtisas komisyon raporu, sözkonusu hedeflerin yanında, erişilebilirlik ve kalite için devletin düzenleyici ve yol gösterici bir konumda bulunurken, eğitimin devlet tekelinden (merkeziyetçi işleyişinden) sıyrılıp yerelleşmeye açık olması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Uluslararası raporlarla paralellik içinde, komisyon raporunda eğitim sistemine ilişkin zayıf yönler şu şekilde belirtilmektedir:

- politikalarda istikrarsızlık,

- etkinliği sürdürecek kararların alınamayışı,
- uygun alt yapı sağlanmadan mesleki ve akademik yöneltme ve yönelim,
- sınav odaklı sistemin kaliteyi önleyici etkisi,
- eğitim-istihdam dengesizliği ve
- eğitim kaynaklarındaki kıtlık.

Eğitim yapısındaki sözkonusu aksaklıkların zm için ilk etapta merkezi yapıdan uzaklaşarak yerelleşmesi (okulların bölgesel yönetimler tarafından idaresi, okul-aile birliğinin güçlendirilmesi vb.) nerilmektedir. Ancak, DPT ve TK işbirliğiyle hazırlanan ‘2002 Türkiye Eğitim Harcamaları’ (TK, 2006) verileri analiz edildiğinde, eğitim harcamalarının esas olarak merkezi bütçe ve hane halkları tarafından yapıldığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.7). Dolayısıyla, eğitimin idare ve finansmanı yerel yönetimlere bırakıldığında, merkezi devletten karşılanan eğitim harcama payının hangi finansman kaynağından karşılanacağı sorusu ortaya çıkmaktadır. Eğitim kalitesinin yükseltilmesi için pilot çalışma yapılmadan radikal bir adımla bölgesel eğitim yapılanmasına geçiş; bölgeler arası harcamalarda olduğu gibi kalitesinde de yüksek farkların var olduğu eğitim sisteminde eşitsizlikleri daha da derinleştirebilecektir.

Tablo 4.7: Finansman kaynaklarına göre Türkiye eğitim harcamaları dağılımı (%), 2002.

Finansman kaynakları	%
Merkezi devlet	64,81
Yerel idareler	0,7
Özel-tüzel kişi ve kuruluşlar	1,55
Hanehalkı	32,85
Uluslararası kaynaklar	0,09

Veri kaynağı: TK, Eğitim harcamaları araştırması (2006).

2009 yılı eğitim özel ihtisas komisyon raporunda dikkat çeken bir diğer ifade şu şekildedir:

OECD lkelerinde (ortalama) eğitime yapılan özel harcamaların GSMH içerisindeki payı %1,4’tür. Türkiye’de ise sözü edilen oran %2,66’dır. Bu

veriler, Türk vatandaşlarının eğitimin gelişmesine ve kalitesinin yükseltilmesine katkı sağlama eğiliminin güçlü olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (DPT, 2009, s. 59).

Öğrenci başına düşen yüksek özel harcamalar, öğrenci velilerinin eğitime katkı sağladığına dair bir gösterge niteliğindedir, fakat diğer yandan sözü edilen katkının eğitimin gelişimi için mi yoksa eğitime erişim için mi yapıldığı hakkında bir gösterge olmamaktadır. Nitekim toplumdaki gelir dağılımı eşitsizliği ile Tablo 4.8’de görüldüğü gibi, öğrenci başına özel eğitim harcamalarının (hanehalkı harcamalarının) yüksekliği bir arada düşünüldüğünde, özel harcamaların yüksekliği öğrenci başına düşen ortalama harcamaları yükseltirken, makro düzeyde eğitim kalitesine önem verildiğine dair bir yanılsama yaratmaktadır. Eğitimde kalitenin ülke genelinde sağlanamadığı bir durumda, özel eğitim harcamalarının yüksekliği sosyal devlet anlayışı çerçevesinden bakıldığında, ‘eğitime eşit erişebilirlik’ ilkesine aykırı bir durumu işaret etmektedir.

Tablo 4.8: Türkiye’de eğitim seviyelerine göre öğrenci başına kamu-özel eğitim harcamaları dağılımı, 2002.

	Ortalama harcama (\$)	Kamu Harcaması (\$)	Özel harcama (\$)
Okul öncesi eğitim	171	102	2363
İlköğretim	488	470	1639
Genel lise	962	940	1741
Mesleki-Teknik lise	1325	1324	2647

Veri kaynağı: TÜİK (2006); Rapordaki geçici sonuçlar TÜİK elektronik veri sisteminden yararlanılarak tarafımda güncellenmiştir.

Nitekim 10. Kalkınma Planı’nda (2014–2018) (Kalkınma Bakanlığı, 2014) bir önceki planda hedeflenen eğitimde kalite ve eşitlik amaçlarına ulaşamadığı belirtilmektedir. Sözü edilen çalışmada, verilen kararların süreklilik arz etmediği ve istikrarsızlığın devam ettiği ifade edilmektedir. Ayrıca, eğitimin fiziki bileşenlerindeki gelişimin (yüksek okullaşma oranları, öğretmen başına düşen öğrenci sayısında azalma, bilgi ve öğretim teknolojilerinin gelişimi vb.) kaliteye yansımadağı vurgulanmaktadır. Bu durumun uluslararası ölçekte yapılan sınavlarda kendini gösterdiği ve küresel gelişime ayak uydurmak için yeterli ve becerili insan gücü oluşturulamadığı da eklenmektedir. Raporda, dünya genelinde kabul edilen ‘öğrenci merkezli’ eğitim anlayışına bir eleştiri sunularak, bu tür bir eğitimin pozitif etkilerinin az olduğuna, hatta Türkiye için yapılan çalışmaları emsal göstererek negatif etkilerin ortaya çıktığına vurgu yapılmaktadır. Ayrıca 10.

BYKP’de, eğitimin nitelikli yapısının, öğretmen ve eğitimcilerin sahip olduğu yükseköğretim teknik ve yeteneklerine bağlı olduğu belirtilerek, eğitimin iyileştirilmesi için hizmet içi eğitimin önemli bir unsur olduğu dile getirilmektedir. Plan’a göre, bütün genel liselerin Anadolu veya Meslek liselerine dönüştürülmesi kararı, ortaöğretimde eğitim kalitesi farklılıklarını ortadan kaldırmaya yönelik bir adım olmasına rağmen, eğitimde sınav sisteminin varlığı, istenen durumun aksi yönünde sonuçların çıkmasına sebep olmaktadır. Ayrıca, eğitim çıktılarının uzun vadeli bir süreci kapsamamasından dolayı, Türk eğitim sisteminde yeni başlatılan projelerin (FATİH projesi, MEB’in yeniden yapılandırılması vb.) ne tür sonuçlar getireceğinin henüz bilinmediği belirtilmektedir. Bilgi toplumu olma yolunda kurgulanan ve eğitimde devrim olacağına inanılan FATİH projesi, eğitimde teknoloji kullanımını yaygınlaştırmayı amaç edinmektedir; çıktılarının hangi yönde olacağı henüz gözlenememiş olsa da, proje için hazırlanan altyapı ve giderlerin eğitim için hedeflenen nihai sonuca karşılık olup olamayacağı hala tartışılmaktadır.¹³ Eğitimde fiziki koşullar her geçen yıl iyileştirmelerle gelişim sağlamasına rağmen, eğitimin kısa vadeli çıktılarında (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG), Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS), Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) gibi) kalite düşüşü yönünde bir eğilim olduğu gözlenmektedir. Eğitim sisteminde yapılan değişiklikler ve yeni adımlarla niteliksel gelişime hemen ulaşılmaya çalışılmakta, öte yandan altyapı sorunlarını dikkate almadan atılan adımlar gittikçe artan eğitim zayıflığına sebep olmaktadır. Bir örnek olarak 2010-2012 yılları arasında yapılan YGS sınavının çıktılarının yer aldığı Tablo 4.9’a bakıldığında, 2010 yılında ‘0’ çeken öğrencilerin oranının %1 seviyesinden 2012 yılında % 2,7’ye çıkması, eğitimde son adım olarak kabul edilen üniversite giriş sınavlarının, öğrencilerin yetenek ve kariyer isteklerini ne derece ölçtüğü sorunu bir yana bırakılacak olursa, yıllara göre öğrenci profilinin ve buna bağlı olarak eğitim kalitesinin düşüşünü yansıtmaktadır. Sözkonusu tablodan hareketle eğitilen genç kesimin, sanayi ve teknoloji gelişiminin ana bileşenlerinden olan temel matematik ve fen bilimleri becerilerinin düşük olduğu ve her iki alanda da yetersiz akademik bilgiyle üniversite aşamasına yöneldiği görülmektedir.

¹³ Fatih Projesi ile eğitim ile teknolojinin bir araya getirilmesi; her öğrenciye tablet bilgisayar ve tüm dersliklere akıllı tahta ve projeksiyon cihazı konularak eğitim verimliliği artışı amaç edinilmektedir.

Tablo 4.9: YGS’de test türlerine göre dört ve altında doğru soru çözen öğrenci sayısı, 2010-2012.

Yıl	Türkçe (40 soru)	Sosyal Bilimler (40 soru)	Temel Matematik (40 soru)	Fen Bilimleri (40 soru)	Sınavı geçerli aday sayısı	Puanı hesaplanamayan aday sayısı (toplam neti 0,5’ten az olan)
2010	14.511	141.441	441.294	958.480	1.487.493	14.156
2011	15.099	197.703	700.800	1.134.899	1.648.240	38.269
2012	31.249	253.918	870.080	1.260.795	1.837.344	50.805

Kaynak: ÖSYM (2012a).

Türk Milli Eğitim yapısı, kapitalist ussallığın merkezine çekilmesiyle, uluslararası örgüt ve kurumlardan da politika önerileri almakta ve bu öneriler yasa çerçevesine oturtularak uygulamaya sokulmaktadır. IMF ve DB başta olmak üzere uluslararası kuruluşların gözetiminde iktisadi rotasını neoliberal politikalara döndüren Türkiye, ilk aşamada Amerika ve Avrupa ülkelerinin pazar ihtiyaçlarının karşılayıcısı olmuş, ithalatın artışıyla bu tip erken kapitalistleşmiş ülkelerin emek yoğun sanayi ve teknolojilerinin transferine açık hale gelmiştir. Kapitalist sanayileşme sürecinde kat edilen mesafe ile artık orta ve yüksek teknoloji malların üretimini arttırmak ve bu yolla artı-değer üretimini ve kâr oranlarını yükseltmek üzere ihtiyaç duyulan emek gücü, eğitim ile daha verimli hale getirilmeye çalışılmaktadır (Yarkın, 2010; Gültekin-Karakaş ve Ercan, 2014). Türkiye’de emek yoğun istihdamın varlığıyla, teknik lise mezunlarının genel lise mezunlarına göre %5 daha fazla kazanç elde ettiği ve maaşlı çalışan olmalarının genel lise mezunlarına göre %37 daha fazla olduğu düşünüldüğünde aileler çocuklarını mesleki ve teknik liselere yönlendirmektedir (Tansel ve Daoud, 2011). 2012–2013 eğitim yılında hayata geçirilen 4+4+4 eğitim sistemiyle okula başlama yaşının erkene çekilmesiyle, mesleki eğitimle erken yaşta tanışan çocuklar, piyasa ihtiyaçlarını karşılama uygulamalarının bir bileşenini oluşturmaktadır. 4 yıllık ilk eğitim kademesinden sonra çocukların mesleki eğitime yönlendirilmesi, bir yandan daha çocuk yaşta bireylerin yaşamlarına müdahale edip onları piyasanın gereksindiği zorunlu bir mesleğe mecbur bırakırken, diğer yandan eğitim hayatını sonlandırıp iş hayatına girmek zorunda kalan ve işçi sınıfının daha kırılgan kesimlerini oluşturacak genç yaşta işçilerin ortaya çıkmasına sebep

olabilecektir. Tablo 4.10'dan da görülebileceği gibi, Türkiye'de 15-19 yaş grubundaki çocukların yaklaşık dörtte biri işgücüne katılmaktadır. Sözkonusu veriler, 4+4+4 kesintili eğitim sisteminin uygulanmaya başlamasıyla çocukların eğitim hayatına son verip erken yaşta iş hayatına atılmasını devam ettiren ve pekiştiren bir sistem olabileceğini ortaya koymaktadır.

Tablo 4.10: Türkiye'de 15-19 yaş grubu bireylerin kendi nüfusuna oranla işgücüne katılım oranı (%), 2006-2013.

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
15-19 yaş	25,9	26,1	26,5	26,6	26	26,1	24,9	25,7

Veri kaynağı: ILO, İş gücü anketi (2013).

Özellikle mesleki eğitim kurumlarının sermaye kesimine bırakılması ve sanayi bölgelerinde eğitimin yaygınlaştırılması mesleki eğitim adı altında çocuk yaşta işçilerin arzını arttırmakta ve 'ucuz işçi' gereksinimini karşılayacak bu durumu meşrulaştırmaktadır (Müftüoğlu, 2013). Bir başka örnek olarak, Dünya Ticaret Örgütü (DTÖ) bünyesinde çok uluslu bir anlaşma olan Hizmet Ticareti Genel Anlaşması (GATS) çerçevesinde, hizmet üretiminin uluslararası serbestliği önündeki sınırlamalar kaldırılmakta, belli bir standartlaşma getirilmektedir. Kapsamındaki hizmetlere eğitim kolunu da dahil eden sözkonusu anlaşma, rekabet koşullarının baskısı altında kalan sermaye kesiminin düşen kârlılık oranlarını yükseltmek için, kârın kaynağı artı-değeri yaratan emek üretkenliğini arttırmak ve böylece emek gücü maliyetini en aza indirmek için, toplumun temel gereksinimlerinden olan eğitim hizmetlerini ticarileştirmeyi hedeflemektedir. Buna eğitim alanının sermayeye bir değerlendirme alanı olarak açılması amacını da eklemek gereklidir. Sonuç olarak da, eğitim ve okul sistemi kapitalizme üç aşamada uyarlanmaktadır:

1. İşgücünü eğitmek ve 'bilgi ekonomisi' olarak adlandırılan bilgi ve iletişim teknolojilerinin giderek daha yoğun kullanıldığı ekonomik faaliyetlere uyumlulaştırmak,
2. Tüketicileri eğitmek ve bilgiyi satın almaya teşvik etmek,
3. Sistemi piyasaların istilasına açmak (Hirtt (2005)'den aktaran Sayılan, 2006).

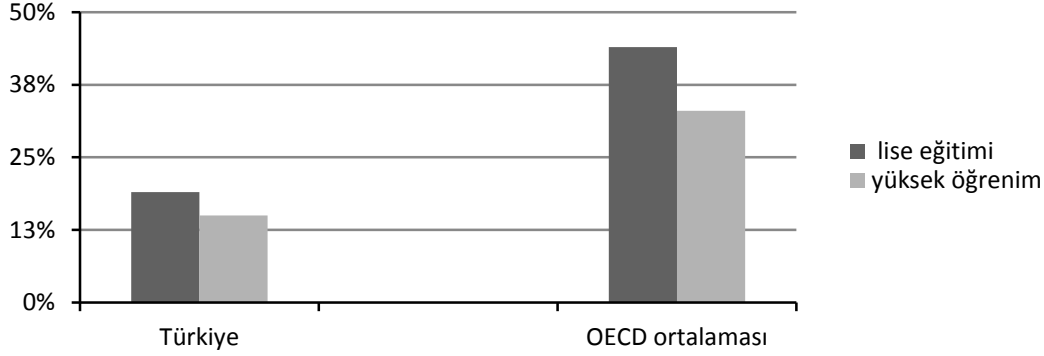
OECD (2007)'nin Türkiye'nin temel eğitimini inceleyen bir raporu, ülkenin eğitim konusunda sorun çözücü konuma henüz gelemediğini destekler niteliktedir. Rapor'a göre, Türkiye'de 1997 yılında Temel Eğitim Kanunu'ndaki değişikliklerden bu yana

eğitim süreci farklı bir yolda ilerlemeye başlamıştır.¹⁴ Eğitim sisteminde bu dönemde yapılan reformlar Türkiye’de okullaşma oranını arttırmakla birlikte, eğitim kalitesi yetersiz kalmaktadır. Öyle ki, Türkiye’de okul ve öğretmen sayılarındaki artış ülke çapında olumlu bir etki yanılması yaratsa da, eğitimin niteliği yönünden ilerleme kaydedilememiştir. Sözkonusu çalışmaya göre, eğitimin işleyiş modeli diğer bir ifadeyle merkeziyetçi yapısı ve lise ve üniversitelere sınav yoluyla geçişin benimsenmesi, eğitimde ileriye gidişin önüne geçmektedir. OECD’nin aynı raporunda, okul seçim sürecinde öğrencilerin hangi liseyi ya da üniversiteyi kazanacağını, ailenin gelir ve eğitim düzeylerine bağlı olduğu belirtilmektedir. Bu durum, ilköğretimden liseye geçiş sırasında öğrencilerin devamlılık oranını düşürmekte; kişilerin ailelerinden daha yüksek eğitim düzeylerine geçişlerini zorlaştırmaktadır. Ele alınan verilerin ışığında, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve eğitim performansının geliştirilmesi için öncelikli olarak sınav sisteminin değiştirilmesi önerilmektedir. Buna göre, özel kurs ve okul dışı eğitim programlarına katılımı yönlendirmek yerine, fakültelerin kontrolünde, standartlaştırılmış ve öğrencinin yeteneklerini belirleyen ölçüm ve seçim yöntemlerine geçişin sağlanması gerekmektedir. Ayrıca, eğitim yatırımlarını arttırmanın yanı sıra sözkonusu yatırımların eğitim seviyeleri arasındaki dağılımı da önem arz etmektedir. OECD’ye göre, Türkiye gibi temel eğitimdeki sorunlarını henüz çözememiş ülkelerin, eğitimin hangi seviyesine daha çok yatırım yapacağı, sistemli ve planlı şekilde uygulanan politikalarla belirlenip hayata geçirilebilir.

OECD (2014)’ün Türkiye için eğitim çıktılarını inceleyen çalışmasına bakıldığında ise, Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliğinden daha çok fırsat eşitsizliğine yol açan politikalar izlendiği gözlemlenmektedir. Eğitim ve sınav sisteminde sürekli değişikliklerle eğitimde devamlılığın önüne geçen politikalar, Türkiye’yi eğitimin her seviyesinde OECD ülkelerinin gerisinde bırakmaktadır. Şekil 4.14’de görüldüğu gibi, 25–64 yaş aralığında lise eğitimine sahip kişilerin nüfusa oranı OECD ülkelerinde ortalama %44 iken, Türkiye %19 gibi bir oranla OECD ülkeleri arasında sonuncu durumdadır. Buna ek olarak, Türkiye 25–34 yaş aralığında yükseköğrenime sahip kişilerin nüfusa oranında ve liseden mezun olanların nüfusa oranında OECD ülkeleri sıralamasında sonuncudur. Buna karşın, üniversite mezunu olup eğitim ve çalışma hayatlarına devam etmeyen kişilerin oranı ile sözkonusu durumun lise

¹⁴ Temel eğitimde 8 yıllık zorunlu ve kesintisiz eğitime geçiş, kanunun en önemli değişikliklerinden biridir.

mezunları için hesaplanan oranında ise OECD ülkeleri arasında birinci sırada yer almaktadır. Eğitime 2013 yılı itibariyle GSYİH'den % 4 pay ayıran Türkiye, bu alana en az yatırım yapan ülke konumundadır.



Veri kaynağı: OECD (2014).

Şekil 4.14: Türkiye ve OECD’de nüfusa göre lise ve yükseköğrenime katılım oranları (25–64 yaş aralığı), 2013.

Türkiye’nin yıllara göre eğitim harcamaları incelendiğinde, yükseköğrenim ve ortaöğretime ayrılan harcama payı artarken, ilköğretime yapılan harcamaların azaldığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.11). Temel eğitimin ilk basamağını oluşturan ilköğretime harcamanın azalan bir eğilime sahip olması, üst öğrenim düzeylerine daha fazla önem verildiğini ve uluslararası seviyede öğrenci yetiştirme ve eğitme kalitesine henüz ulaşamayan Türkiye’nin sorunun kaynağına çözüm bulmaktan uzak kaldığını göstermektedir. İlköğretimden ortaöğretime ve ortaöğretimden de yükseköğrenime geçiş sorunuyla karşı karşıya olan Türk eğitim sistemi, toplumda eğitimin belli bir eşiğini aşabilen kesimine, diğer bir ifadeyle orta ve yüksek gelir grubuna hitap eden eğitim seviyelerine yatırım yapmaya devam etmektedir. Bu duruma ek olarak, yükseköğrenime özel kesimin harcama ve yatırım yapması da toplumsal çelişkilerin artmasına, sosyal devlet anlayışıyla arz edilmesi gereken eğitim hizmetinin satın alınabilen bir meta haline dönüşmesine neden olmaktadır.

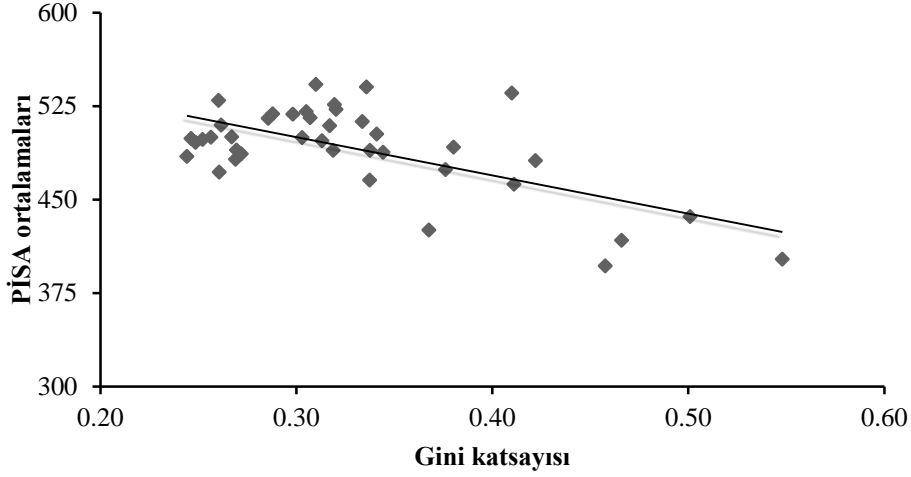
Tablo 4.11: Kamu eğitim harcamalarının dağılımı (% GSYİH), 2000-2011.

	2000	2001	2002	2003	2004	2006	2010	2011
İlköğretim	1,27	1,32	1,29	1,37	1,55	1,33	1,71	0,95
Ortaöğretim	0,52	0,52	0,58	0,63	0,68	0,62	0,82	1,41
Üniversite	0,8	0,87	0,95	0,96	0,87	0,91	:	1,54

Veri kaynağı: Eurostat (2014).

OECD raporlarına ek olarak, 2000 yılından beri OECD tarafından uygulanan uluslararası düzeydeki Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) eğitim verileri, ülkelerdeki eğitim sisteminin gidişatını, ülkeler arasında göreceli durumu ve uygulanan politikalarda ne derece başarı sağlandığını gösteren bir veri kaynağı durumundadır. PISA, her ülkeden seçilen 15 yaş grubu öğrenci örneklemelerini matematik, fen ve okuma alanlarında sınamaktadır. Bu sınavın 3 yılda bir uygulanmasının en iyi yanı, yetişkin becerilerinin değerlendirildiği uygulamalarla birleştirildiğinde anlamlı boylamsal çıktılar vermesidir. Uygulanmaya başlandığı yıldan beri OECD dışındaki ülkelerin de artan katılımı, çıktıların dünya geneline kapsama oranını yükseltmektedir.

Türkiye'nin 2003 yılından itibaren katıldığı PISA verilerine bakıldığında, 2006, 2009 ve 2012 yıllarındaki sınavlarda ülkenin her türde (matematik, fen ve okuma becerisi) bir önceki yıla göre puanı artmış olmasına rağmen, karşılaştırmalı veri incelemesinde Türkiye'nin sıralaması değişmemiştir. Verilere göre, Türkiye belli seviyede bir eğitimi genelleştirebilmiş, fakat küresel anlamda yarışabilecek eğitim kalitesini yakalayamamıştır. PISA'da başarılı olan Finlandiya, Polonya ve Çin gibi ülkelere bakıldığında, başarılarının kökeninin eğitimde eşitlikçi yapıya sahip olmalarına dayandığı görülmektedir. Bu ülkelerin öğretmen yetiştirmeye önem vermeleri ve ayrılan bütçeyi azami şekilde eğitim kalitesine yansıtabilmeleri, eğitim reform ve politikalarının temel özellikleridir. Türkiye'nin eğitimde karşılaştığı durumlar ise, sistemin yapısından çok içeriğine devamlı müdahale edilmesi, politikalarda süreksizlik ve eğitimin sosyo-ekonomik statü farkı kamburundan kurtulamamasıdır. Ekonomik gelişimde en iyi kanal olarak görülen genç nüfusa yatırım, uluslararası deneyimler ve veriler dikkate alınmadan uygulanmakta, gelir ve fırsat eşitsizliği gibi toplumsal sorunların önüne geçilememektedir. PISA'da son sıraları paylaşan ülkelerde gelir eşitsizliğinin de yüksek olması dikkat çekicidir (Bkz. Şekil 4.15). Sonuç olarak, eğitim politikalarını, uzun erimli toplumsal gereksinimlere göre değil, toplumların yönetilebilirliğini ve iktidarın devamlılığını sağlayan hükümet politikaları doğrultusunda belirlemek, o ülkeyi uluslararası düzeyde rekabet edebilirlikte değil gelir eşitsizliğinde en üst sıralara taşımaktadır. Böylece uygulanan eğitim politikalarıyla sermaye kesimlerince talep edilen nitelikli emek gücü de yetiştirilememekte, eğitim toplumsal eşitsizlikleri ve sorunları derinleştiren bir kanal olarak ortaya çıkmaktadır.



Veri kaynağı: OECD (2014), OECD (2012).

Şekil 4.15: OECD ülkelerinin PISA ortalamaları ve Gini katsayısı karşılaştırması, 2012.

Uluslararası bir diğer sınav olan Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması da (TIMMS) OECD'nin PISA raporlarıyla aynı doğrultuda sonuçlar vermektedir. ABD merkezli yapılan TIMMS, PISA'dan farklı olarak, 15 yaş grubu öğrencilere değil daha küçük yaştaki öğrencilere (4. sınıf ve 8. sınıf) uygulanan ve öğrencilerin başarı faktörlerini de araştıran bir sınavdır. Sonuncusu 2011'de yapılan sınav sonuçlarına göre, öğrencinin sınavdaki başarısı birçok etkenle ilişkilidir: anne ve babanın eğitim düzeyi, okulun bulunduğu bölgenin gelir düzeyi ve öğrencinin okula devam etme isteği öğrencinin sınav başarısını belirleyen etkenlerdendir (ERG, 2012). Sınavda düşük seviyede puan alanların % 50'sinden fazlası gelir düzeyi düşük ailelerin çocuklarıdır. Benzer şekilde, annesinin eğitimi ilköğretim ve altında olan öğrencilerin %70'e yakını sınavda düşük puan almıştır. Türkiye için babanın eğitim düzeyinin annenin eğitim düzeyi kadar etkili olmadığı gözlenen sınavda, babasının eğitimi ilköğretim veya daha alt seviyede olan çocukların %50'ye yakını, yine düşük puan alan öğrenciler arasındadır. Eğitimin kalitesini de ölçebilmek için sorular arasında seviyesel farklılıklar içeren sınavda, Türkiye'nin düşük düzey sorulara cevap veren öğrenci sayısının oransal büyüklüğü dikkat çekmektedir.

Yukarıda ulus içi ve uluslararası politika önerilerinin sunulduğu çalışmalarda dikkat çeken ilk unsur, eğitimin giderek daha çok piyasaya açılması ve özel okul ayağının güçlendirilmesi doğrultusunda talepler ve hedefler içerilmesidir. İkincil olarak, sermaye çevrelerinin üretim sürecinde ihtiyaç duyduğu tipte bir emek gücünü yetiştirmeye yönelik bir eğitim yapılanmasının hayata geçirilmesinin ortak gündem

maddesi oluşudur. Bu bağlamda hem eğitimin ülkede finansmanı, hem ortaöğretim ve yükseköğretimde piyasanın ihtiyaçlarına yönelik yeniden yapılanmalara gidilmesi ve bu durumla da bağlantılı olarak eğitimin içeriğinin sanayi ve diğer sektörlerdeki sermayelerin işgücü ihtiyacına göre biçimlendirilmesi girişimleri dikkat çeken olgulardır. Tüm bu gelişmelerin, eğitim olanak ve fırsatlarının toplumda daha eşitlikçi bir dağılımını sağlamaktan ziyade, var olan eşitsizlikleri daha da derinleştireceği beklenmelidir. Örneğin, düşük gelirli aile çocuklarının Meslek ve Teknik Liseler ile İmam Hatip Okullarına yönelmesi giderek hızlanacaktır. Bu durumun aksine, üst gelirli sınıflara mensup çocuk ve gençler, kendilerini ileride daha prestijli ve yüksek gelirli mesleklere taşıyacak üniversite eğitiminin kapısını açacak ortaöğretim kurumlarına girmeye devam edecektir. Aslında bahsedilen bu beklenti hâlihazırda gözlemlenmeye başlamış olup, toplumsal sınıflar arasındaki ayrışmaları keskinleştiren bir etki yaratmaktadır. Örneğin, dersanelerin 1 Eylül 2015 itibariyle kapanacak olması ve koşulları sağlayan dersanelerin örgün eğitim kurumlarına dönüşmesinin sözkonusu olduğu günümüzde, dersanelere kamu okullarından geçiş yapacak her öğrenci için devlet okul ücretinin %30'larına varan destek vermektedir. Sözkonusu durum, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında kamu okullarından özel okullara geçiş yapan öğrencilere de benzer bir teşvikin verilmesi durumuyla birlikte düşünüldüğünde, eğitimin özelleştirilmesinin hızlandırılmasının amaçlandığı sonucuna varılabilir.¹⁵ Nitekim mevcut düzenlemeyle birlikte, ülkede özel okul sayısının resmi okul sayısını geçeceği tahmin edilmektedir.

Eğitime her kesimin ulaşmasının sağlanmasına ek olarak, eğitim sonrası meslek ve iş kollarının istihdam ve tanımı da bu süreçte önemli bir yer tutmaktadır. Türkiye’de sayıları hızla artan üniversite ve fakültelerin bünyelerinde, mesleki ölçütleri belirlenmemiş bölümler bulunmakta ve bu tür programlardan mezun olan işgücü adayları mezun oldukları alanlarda iş piyasasında yer bulamadıkları için, ‘işsiz’ bireyler olarak farklı alanlara kayma telaşına düşmektedir. Türkiye’de meslek seçiminde öğretmenlik ve mühendislik alanlarına yönelim, en dikkat çeken mesleki yönelimler arasındadır. Ayrıca, yükseköğreminin sağlayıcısı üniversiteler bir yandan işsizliğin üreticisi olmakta, diğer yandan işsizliğe çözüm bulmaya çalışan ve bunun

¹⁵ 07.08.2014 tarih ve 29081 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan 2014-2015 Eğitim ve Öğretim Yılında Özel Okullarda Öğrenim Gören Öğrenciler İçin Eğitim ve Öğretim Desteği Verilmesine İlişkin Tebliğ ile eğitim desteği verilmeye başlanmıştır.

için sertifika programları açan bir yapıya dönüşmektedir. Yükseköğrenimin bu tür bir kısır döngü içinde olması eğitim politikalarının güvenilirliğini sorgulatmaktadır. Burada incelenmesi gereken bir diğer sorun da, yasa koyucuların eğitim çıktılarını gözlemleyip gözlemediğidir. Uluslararası eğitim çıktılarının ya da çözüm önerilerinin dikkate alınmaması ulusal değerlerin korunması adı altında ihmal edilmekte, ülke içi yapılan çalışmalar da (eğitim reformu araştırmaları, bakanlık nezdinde toplanan eğitim şuraları, fakülte düzeyinde hazırlanan ulusal eğitim raporları gibi) bu ihmalkârlıktan nasibini almaktadır. Sözkonusu uluslararası ve ulus içi raporlar doğrultusunda Türk eğitim sistemindeki güncel pek çok sorundan bazıları aşağıda sıralanmaktadır:

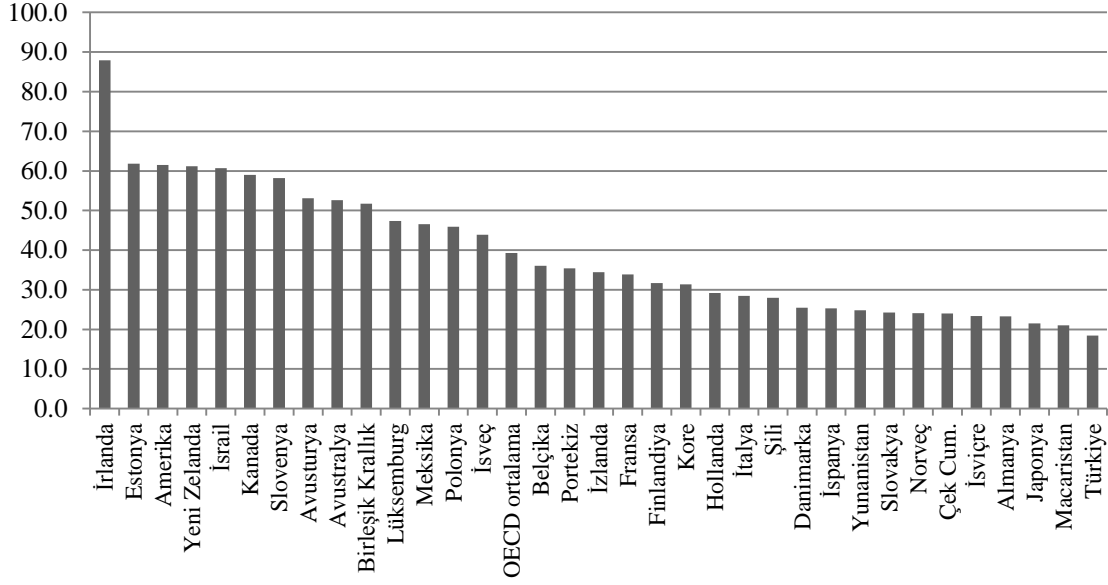
- Eğitim yaşının pilot çalışma yapılmadan 5 yaşına çekilmesi,
- İlköğretim ve ortaöğretim sisteminde 4+4+4 kesintili eğitim modeline geçilmesi,
- Liseye geçiş sınavlarında başarısızlık oranlarının yüksekliği ve bu sınavlara her yıl yeni bir modelin getirilmesi,
- Üniversite ve lise sınav sonuçlarının hesaplanmasında yapılan hatalar ve bu sebeple eğitim sisteminin toplum nezdinde güven kaybına uğraması,
- Üniversiteye giriş sınavlarının öğrencinin bilişsel yeteneklerini ve mesleki ilgilerini ölçmekten çok uzak olması,
- Lise düzeyinde çok iyi okullara gidilse dahi üniversiteyi kazanmak için dış kaynaklara başvurulma ihtiyacı hissedilmesi.

Türkiye’de eğitimin içeriğine yapılan müdahalelerin eğitimci ve toplum bilimcilerin görüş ve çalışmaları temelinde yapılmasının gereği yanı sıra, eğitimin işlevselliği ve yapısının sosyal ve ekonomik getirileri açısından incelenmesi de zorunlu bir hal almıştır. Yukarıda bahsi geçen çalışmalar göstermektedir ki eğitimin iktisadi geri dönüşlerinin yanı sıra, beşeri ve toplumsal boyutlarının da göz önünde bulundurulması ve izlenen politika ve reformlar sadece ekonomi temelli kurgulanmayıp, toplumu etkileyen diğer faktörleri de içerecek şekilde düşünülmelidir.

Sonuç olarak, mevcut politikalar, kamusal eğitimi öncelemek yerine, eğitimde artan metalaşmaya ve sermayeye genişleyen bir pazar açmaya öncelik vermektedir. Bu arada, kamu eğitim kurumlarında mevcut sorunlarla boğuşmaya mahkûm olan geniş

toplum kesimlerinden çocukların, eğitime erişim ve genel olarak yaşamda dezavantajlı bir konumda kalmaya devam edecekleri öngörülebilir. Dolayısıyla uygulanan politikalarla eğitimde nicel ve temel hamlelerini toplumun her kesimine arz edemedikçe eğitimde nitelik sorununun da çözülmesi gecikmektedir.

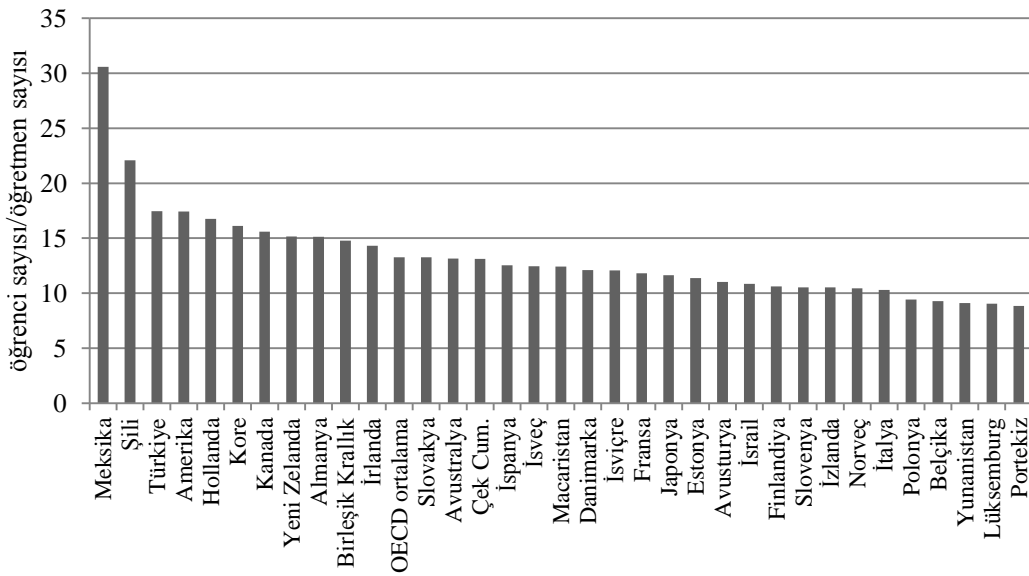
Yukarıda yapılan analizin çıktıları, eğitim kazanımları ve ortalama öğrenim süreleri üzerinden yorumlanarak eğitimin niceliğine ilişkin durumun gözler önüne serilmesine olanak sağlamaktadır. Analizde Türkiye'deki eğitim eşitsizliğinin azalarak toplumun her kesimine dağılımının sağlandığı fakat toplumun farklı kesimlerine göre değişiklikler barındırdığı sonucu ortaya çıksa da Türkiye'nin söz konusu durumunun ülkeler arası karşılaştırmasına bakılarak nicelikteki gelişimin niteliğe etkilerine dair çıkarımlarını yapmak mümkün görünmektedir. Bu sebeple, Türkiye'nin eğitimde niteliksel durumu mercek altına alındığında ve eğitimin kaliteli ve uluslararası eğitim düzeyleriyle yarışabilir duruma erişmesi için eğitimde nitelik yönüne ışık tutan veriler incelendiğinde Türkiye'nin eşitliğe doğru hareketinin genel eğitimin nitelik içerenleriyle uyummadığı gözlenmektedir. Örneğin Şekil 4.16'da 2013 yılına göre OECD ülkelerinin ortaöğretim düzeyinde görev alan matematik öğretmenlerinin mesleki gelişim eğitimlerine katılım yüzdeleri verilmiştir. Eğitimde nitelik kazanımlarının en önemli ayaklarından biri olan öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri göz önüne alındığında Türkiye'nin diğer OECD ülkelerine göre son sırada yer alması, doğru politikaların uygulanamaması, ücretli veya sözleşmeli öğretmenlerin istihdamı, hizmet içi eğitimlerde devamlılık sağlanamaması veya hizmet içi eğitimlerin önemli bir eğitim yatırımı olarak görülmemesi gibi durumlarla açıklanabilir.



Veri Kaynağı: OECD, 2013.

Şekil 4.16: OECD ülkeleri için son üç ayda matematik öğretmenlerinin mesleki gelişim eğitimlerine katılım oranları, 2013.

Okulda alınan eğitimin verimliliğini etkileyen faktörlerden biri de okulda öğretmen başına düşen öğrenci sayılarının durumudur. Sözkonusu verilerin diğer OECD ülkeleriyle karşılaştırılması yapıldığında ülke için durumun aslında iç açıcı olmadığı ortaya çıkmaktadır. Örneğin Şekil 4.17 incelendiğinde, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı OECD ortalamasına göre 13, Polonya, Portekiz ve Yunanistan'da 10'nun altında iken Türkiye'de aynı sayı 17'nin üzerinde seyrettiği görülmektedir.

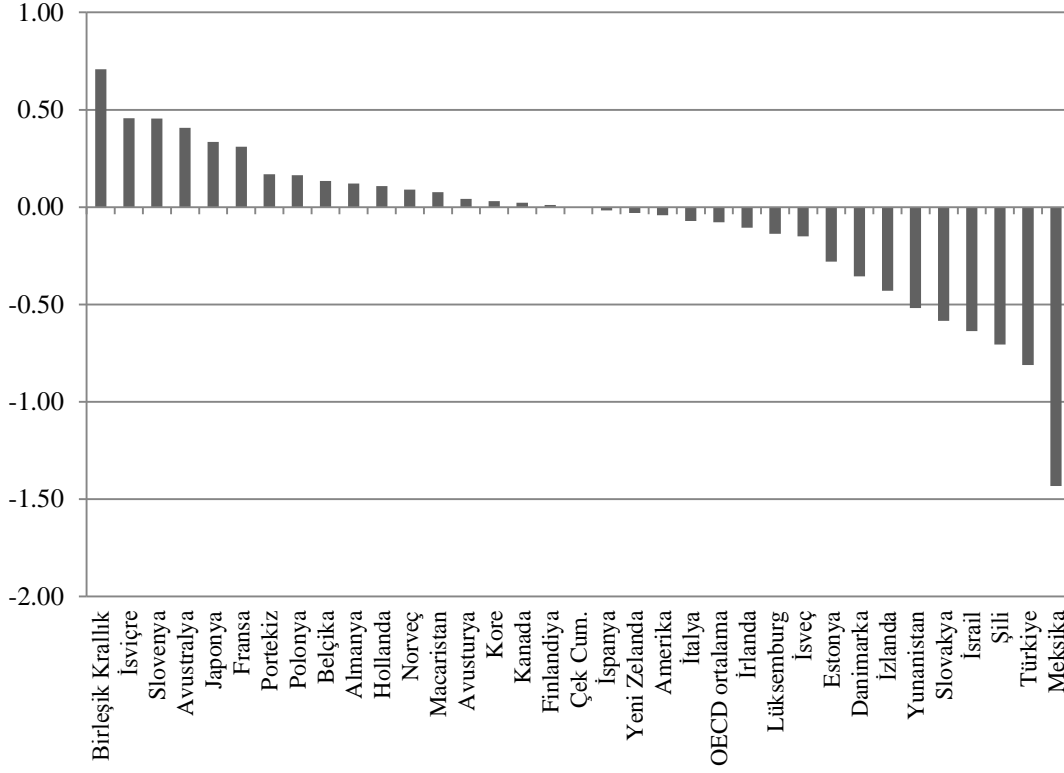


Şekil 4.17: OECD ülkelere göre öğrenci-öğretmen oranları, 2013.

Ülkede öğretmen başına düşen öğrenci sayısının diğer OECD ülkelerine göre yüksek olması ile eğitimde istenen çıktılarını alamamakta, en önemlisi nitelik sorunuyla karşı karşıya olan eğitim sistemi her ne kadar 'öğrenci merkezli' yapıda sürdürülüyor gözükse de 'öğretmen merkezli' yapıdan kurtulamadığı ortaya çıkmaktadır. Türkiye'de ortalama öğrenim süresi artmaktadır, fakat niceldeki bu artışın nitelikle beraber ilerlemediği, ülkemizdeki durum uluslararası eğitim verileriyle karşılaştırıldığında anlaşılabilir.

Söz konusu durum eğitim kurumlarının yani okulların sosyoekonomik yapıya bağlılığı çerçevesinde incelendiğinde, Türkiye'deki temel eğitim kurumlarının sosyoekonomik dezavantajlı çevreye göre şekillendiği ortaya çıkmaktadır. Şekil 4.18'de her bir ülkenin ortalamaya göre sosyoekonomik dezavantajlı okullarının eğitimsel kaynaklarının kalite indeksleri verilmiştir. Uluslararası standart kalite düzeylerini göz önüne alarak farklı durumlara göre sınıflandırılmış okulların kalite katsayılarını veren indeks¹⁶ ülkenin okullarının diğer ülkelerininkine göre ne durumda olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin, Meksika'nın sosyoekonomik olarak dezavantajlı okullarının eğitimsel kaynak kalitesinin indeksi -1,50 civarında gözlemlenmektedir, standart kalite puanının 0 olduğu düşünüldüğünde Meksika'nın söz konusu okullarının eğitim kaynaklarının kötü durumda olduğu söylenebilir; Türkiye'nin indeks katsayısı ise -0,81'dir. Türkiye'nin diğer okul tiplerine bakıldığında da (avantajlı ve ortalama) indeks değerleri, dezavantajlı okullar kadar olmasa da standardın altında gözlemlenmektedir. Burada sosyoekonomik açıdan dezavantajlı okulların, ülkenin ortalama sosyo ekonomik düzeyine göre daha düşük sosyoekonomik statüdeki öğrencilere sahip olduğu düşünüldüğünde; düşük gelir grubundaki aileler çocuklarını yine düşük eğitim kaynaklı okullara göndermekte, burada kazandıkları eğitimlerinin nitel yönden yetersiz olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır, böylece söz konusu toplumsal kesim kendi içinde devamlılığını okullarla da birlikte sürdürmektedir.

¹⁶ Okullar devlet, özel, sosyoekonomik avantajlı, sosyoekonomik dezavantajlı, lise, ilköğretim vb. şeklinde sınıflandırılarak ayrı ayrı kalite indekslerine tabi tutulmaktadır.



Veri Kaynağı: OECD, 2013

Şekil 4.18: Sosyoekonomik olarak dezavantajlı okulların OECD ülkelerine göre ortalama indeksleri,2013.

Bu sebeple, eğitim sistemi içindeki farklı yapıların varlığı öğrenciler arasında eğitim yönünden seviyesel farklılıkların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Bu bakımdan kapitalist yapı içerisinde toplumsal ilişkilerin yeniden üretiminde, okulların işleyişi ile ekonomik başarının yetenek ve uygun becerilere bağlılığının yanı sıra sosyoekonomik avantajın getirilerince de belirlendiği görülmektedir. Okul dışında ekonomik avantajların ön plana çıktığı kurumların sürdürülme politikaları, emek gücünü oluşturan öğrencileri ve onları yönetecek olan idari pozisyonlara geçecek öğrencileri yaratmaktadır (Bowles ve Gintis, 2002). Söz konusu okul dışı kurumların Türkiye'deki temsilcisi olan dersanelerin 2015-2016 öğretim yılı itibariyle kapatılması, fakat var olan dersanelerin özel okullara dönüştürülmesi eğitimin ücretsiz devlet okullarından bağımsızlaştırma sürecini hızlandırmakta ekonomik gücü yeten ailelerin dönüştürülen bu okullara yönleneceği düşüldüğünde, yukarıda bahsi geçen eğitim niteliği farklılıklarının toplumsal katmanlarla paralel olarak hareket edeceği tahmin edilmektedir. Nitekim Tablo 4.12'de de görüldüğü gibi okul dışı eğitime diğer OECD ülkelerine göre daha çok zaman ayıran Türkiye'de özel

okulların artışı, bahsi geçen yapıyı kurumsallaştırarak devamlılığını sağlamaya hizmet edecektir.

Tablo 4.12: OECD ülkelerinde okul dışı haftalık özel eğitim süreleri (saat), 2013.

Ülkeler	Okuldan sonra ücretli kursa haftalık katılım süresi (saat)	Ücretli ya da ücretsiz haftalık birebir yardım alma süresi (saat)
Kore	3,6	1,4
Türkiye	1,9	1,3
Meksika	0,7	1,1
Polonya	0,7	1,1
OECD ortalama	0,6	0,7
Almanya	0,6	0,5
Japonya	0,6	0,1
İtalya	0,5	1,0
Portekiz	0,4	1,1
Avustralya	0,4	0,5
Hollanda	0,3	0,4
Amerika	0,3	0,4
Birleşik Krallık	0,3	0,4
İsviçre	0,3	0,4
Fransa	0,2	0,4
Norveç	0,2	0,2
Finlandiya	0,1	0,1

5. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Bu çalışma, gelecek nesillerin yetenekleri doğrultusunda ve bilimin ışığında kendilerini geliştirebilmelerinin önünü açan bir eğitim yapılanmasının, toplumun refahı ve mutluluğu için taşıdığı yaşamsal rol dolayısıyla, Türkiye’de mevcut eğitim sisteminin ne ölçüde sözkonusu işlevini yerine getirebildiğini ortaya koyabilme kaygısıyla başlamıştır. Her ne kadar kapitalist bir toplumda eğitim sisteminin sınıf yapısını ortadan kaldırması sözkonusu olmasa da, en azından toplumsal tabakalaşmanın azaltılabilmesi, geçişkenliğin arttırılabilmesi mümkün olabilir. Böyle bir durum, emekçi kesimlerin çocuklarının da yeteneklerini geliştirip, potansiyellerini açığa çıkartabilmelerine ve yoksulluk döngüsünden çıkabilmelerine kapı açacaktır. Bu temelde çalışmada, ülkede eğitim sistemi ve politikalarının gelinen noktada ulaştığı durum incelenmiş ve eğitime erişimin ne ölçüde eşitlikçi bir özellik gösterdiği saptanmaya çalışılmıştır.

Kırdan kente göç ile birlikte okullaşma arttıkça, eğitime erişim de yükselmiştir. Ancak, toplumun daha büyük bir kesiminin eğitim sistemine içerilmesi ve daha yüksek bir ortalama eğitim düzeyine ulaşması, eğitim kalitesinin de aynı şekilde yükseldiği anlamına gelmemektedir. Eğitimin birey ve toplum arasında bir köprü işlevi görmesi, eğitimin toplumsal ilişkiler seti içinde merkezde yer alması dolayısıyla toplumsal düzeyde orta çıkan birçok sorunu bireysel düzeyde de gözlemleyebilmekteyiz. Eğitimin toplumsal değişkenleri içeren özelliği nedeniyle, teknik düzeyde yapılan analizlerde ancak belirli boyutlarına ışık tutmak olanaklı olmaktadır. Eğitime ilişkin nicel değerlendirmelerin ötesinde niteliksel boyutlar da dikkate alındığında, Türkiye’de eğitime erişimde eşitlik açısından yeterli düzeye ulaşamadığı görülmektedir. Analiz sonuçları her ne kadar ülke genelinde okullaşmanın artması ve azalan EĞİ değerleri sonucu eğitimde eşitsizliğin azaldığını gösterse de, toplumsal cinsiyet, bölge ve gelir grupları bazında bakıldığında, gerek EĞİ gerekse kullanılan diğer göstergeler, daha inceltmiş düzeylerde eşitsizliğin süregeldiğine işaret etmektedir.

Türkiye’de yıllara göre toplumsal cinsiyet gruplarının kendi içinde eğitime erişim alanında eşitsizlik azalmış, fakat kadın ve erkekler arasındaki kadınlar aleyhine olan eşitsizlik hala giderilememiştir. Analizde de ortaya çıktığı gibi, eğitimde eşitsizlik azalırken, izlediği seyir cinsiyet grupları için farklı şekillerde olmaktadır. Kadınlardaki eğitim eşitliği düzeyi, erkeklerdeki düzeyin altında kalmakta, eğitimde en temel değişken olan ortalama öğrenim süresi açısından eşitliğe ulaşamamaktadır. Cinsiyetler için geçerli olan sözkonusu durum, ülkenin bölgeleri bazında da çok da farklı sonuçlar vermemektedir. Bölgeler arasında gelir dağılımı farklılıkları, eğitime erişim dağılımı farklılıklarıyla paralellik göstermektedir. Türkiye’nin birkaç bölgesi dışında çoğu bölgesi için gelişmişlik seviyesi ne kadar düşükse, gelir dağılımı ve eğitim dağılımı açılarından da o kadar eşitsiz sonuçlar elde edilmektedir. Sözkonusu eşitsizliklerin derecesi üzerinde birçok başka faktörün yanı sıra, bölgelerin coğrafi konumları, coğrafi özellikleriyle de ilişkili olarak sanayinin gelişmişlik düzeyi, bölge sakinlerinin iş imkânları ve edindikleri iş kollarının içeriği ve niteliği, yaşam kalitesini yükselten sosyal olanakların varlığı belirleyici olmaktadır. Bu noktada bahsedilen tüm bu özellikleri etkileyen kamu politikalarının eşitsizliğin düzeyini belirlemede oynadığı rol açıktır.

Eğitim alanında ortaya çıkan eşitsizliklerin kaynağı, Türkiye’de eğitim sisteminin neoliberal anlayış doğrultusunda şekillendirilmeye devam ettiği gerçeği ile ilişkilidir. Genel olarak ülke nüfusunun eğitim kazanımları yıllar içinde artmasına rağmen, analiz toplumun farklı katmanlarına indirildiğinde eşitliğin arttığı şeklindeki bulgunun zayıfladığı, hatta tersine döndüğü görülmektedir. Ülkede eğitim harcamaları yükünün kamudan hanehalklarına aktarılması belirgin bir eğilim olarak karşımıza çıkmaktadır. Mevcut gelir dağılımı eşitsizliği de dikkate alındığında, toplumun üst gelir dilimleri eğitime daha fazla kaynak ayırabilirken, bu olanaktan yoksun olan düşük gelirli kesimlerin çocuklarının kaliteli bir eğitime erişim olanağından mahrum kalmalarının giderek daha belirgin bir hal aldığı söylenebilir.

Özellikle 2015 yılından itibaren Türkiye’de eğitimin özelleştirilmesini hızlandıran yeni yasa ve düzenlemeler ile birlikte, toplumun farklı kesimleri arasında eğitime erişimin daha da eşitsizlikçi bir yapıya evrileceği kestirilebilir. Eğitimin eşitlikçi ve hak temelli bir işleyiş yerine, endüstrileşen bir ekonominin ihtiyaçlarına göre şekillendirilerek, piyasa koşullarına ve rekabete uyum sağlaması ve böylece metalaştırılması, toplumda eğitim alanında var olan eşitsizlikleri daha da arttıracaktır.

Çünkü eğitim ancak ücretini ödeyenin ücretini ödeyebildiği kadarıyla edinebildiği bir erişime hapsedilmektedir. Örneğin, özel yüksek öğrenim sistemi ülkede genişleyip kamu üniversiteleri de giderek piyasa ilişkilerinin içine çekildikçe, eğitim sistemi eşitsizlikleri daha da keskinleştirici bir rol oynayacaktır. Özel üniversite piyasasında öğrenciler bir müşteri olarak, ancak ve ancak üniversite ücretlerini ödeyebilecek maddi duruma sahip iseler üniversite eğitimine erişebileceklerdir. Bu durumun doğal bir uzantısı olarak da, öğrenciler ve aileleri, bu ücretleri ödeyebilmek için daha fazla çalışarak (aile üyelerinden daha çok sayıda kişinin bu amaçla işe girmeleri ve/veya daha uzun-yoğun çalışmak durumunda kalmaları) ve/veya bankacılık sisteminden borçlanarak eğitim bedelini karşılamak durumunda kalacaklardır. Özel üniversite ücretlerini bir şekilde ödeyemeyenler ise sistem dışına itileceklerdir. Benzer bir yönelim, eğitimin diğer kademelerinde de gözlemlenmekte, yoksul kesimlerin çocukları giderek daha fazla imam hatip liseleri ve meslek/teknik liseleri düzeyinde bir eğitime yönlendirilmektedir.

Bu bağlamda, eğitiminin içeriğindeki sorunları uluslararası karşılaştırmalarda da ortaya çıkan Türkiye'nin, eğitimi daha eşitlikçi bir yapı içerisinde sağlayabilmesi için, öncelikle "eğitime erişim toplumdaki her bireyin hakkıdır" ilkesine göre hareket etmesi gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında, eğitimin finansmanının kamu yerine özel kaynaklardan karşılanma eğilimindeki belirginleşme, eğitimin evrensel bir insan hakkı olduğu gerçeğiyle çelişmektedir. Nitekim Türkiye'de hanehalklarının yıldan yıla eğitime daha fazla harcama yapması, kamu kaynaklarının özelleştirmeyi derinleştirmek amacıyla özel eğitim kurumlarını desteklemek üzere kullanılması ve ailelere özel okulları tercih edebilmeleri için burs ve teşvik ödemeleri sağlanması, devletin günümüzde izlediği eğitim politikalarının bileşenleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Burada 'meta' olarak satılmaya çalışılan eğitim ile daha kaliteli ya da sayısı yıldan yıla artan eğitilmiş nüfusun yaratılması amaç edinildiği yanılgısı yaratılmaktadır. Bu bir yanılsamadır, çünkü aslında sözkonusu olan eğitimin ticari kaygılarla kurgulanması ile birlikte, en temel insan haklarından biri olan eğitimin devamlı talep edilen ve elde edilmesi artık satın alma gücüne dayanan bir ürün gibi 'lüks' ihtiyaca dönüşmesidir. Eğitim sisteminin, ailelerin ekonomik gücünün yanı sıra yaşamlarını sürdürdükleri bölge ve öğrencilerin cinsiyeti faktörleri de göz önünde bulundurularak, toplumda herkesin kaliteli bir eğitime erişebileceği bir şekilde kurgulanması gereklidir. Bunun yerine kapitalist toplum yapısındaki

katmanlar arasındaki hareketliliği daha da kısıtlayan eğitim politikalarının sürdürülmesi, ülkede eğitimde niteliksel bir gelişmenin de önünü tıkamaktadır. Bu durumda mevcut eğitim politikaları, toplumsal katmanlar arasındaki engelleri zayıflatmak yerine, mevcut toplumsal katmanlaşmanın sürdürülmesini sağlamak üzere kullanılmaktadır.

Sonuç olarak, bireylerin yetenek ve potansiyellerini özgürce geliştirebilmeleri için, ülkede eğitim politikalarının, toplumsal refahın önemli bir dengeleyicisi olan eğitime sosyal statü, cinsiyet, yaşanan bölge ve aile gelir düzeyinden bağımsız olarak ulaşabilmesi için düzenlenmesi gerektiği açıktır.

KAYNAKLAR

- Acemoğlu, D., & Robinson, J.** (2004). *Ulusların Düşüşü*. eronus books.
- Alçın, S.** (2008). Emekte Nitelik Sorunu. *İktisat Dergisi*, (494), 40-46.
- Alon, S.** (2010). Racial differences in test preparation strategies: A commentary on shadow education, American style: Test preparation, the SAT and college enrollment. *Social forces*, 89(2), 463-474.
- Alpkaya, F., Demirer, T., Ercan, F., Mıhçı, H., Önder, İ., Özbudun, S., & Özüğurlu, M.** (1999). *Eğitim: Ne İçin? Üniversite: Nasıl? Yök: Nereye*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- Aydoğanoğlu, E.** (2007). AKP'nin Eğitim ve Yükseköğretim Politikası. *Almanak Analizleri 2007*. 217-234.
- Barro, R. J.** (2001). Education and economic growth. *The contribution of human and social capital to sustained economic growth and well-being*, 13-41.
- Becker, G. S.** (1962). Investment in human capital: A theoretical analysis. *The journal of political economy*, 9-49.
- Bergen, R. J. S.** (2006). Family influences on young adult career development and aspirations.
- Boran, B. S.** (1939). *A Study of Occupational Mobility: an Analysis of Age Distributions of Occupational Groupings in the United States, 1910-1930* (Doctoral dissertation, University of MICHIGAN.).
- Bourdieu, P.** (1973). Cultural reproduction and social reproduction.
- Bourdieu, P.** (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Harvard University Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C.** (1990). *Reproduction in education, society and culture* (Vol. 4). Sage.
- Bowles, S., & Gintis, H.** (2002). Schooling in capitalist America revisited. *Sociology of education*, 1-18.
- Çakmak, E.** (2005). Türkiye'de Beşeri Sermaya ve Ekonomik Büyüme: Ekonometrik Bir Analiz. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 60(01).
- Chambers, J. G.** (1980). The development of a cost of education index: some empirical estimates and policy issues. *Journal of Education Finance*, 262-281.
- Checchi, D.** (2006). *The economics of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dağdemir, Ö., & Acaroğlu, H.** (2011). Türkiye'de Bölgesel Gelir Dağılımının İller Düzeyinde Analizi: 1990-2006.

- Dayioğlu, M., Kirdar, M. G., & Tansel, A.** (2009). Impact of Sibship Size, Birth Order and Sex Composition on School Enrolment in Urban Turkey*. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 71(3), 399-426.
- Delaney, A. M.** (1999). Parental Income and Students College Choice Process: Research Findings to Guide Recruitment Strategies. *DOCUMENT RESUME*, 77.
- Doob, C.** (2013). *Social Inequality and Social Stratification* (ed.).
- DPT, & S. P. Ö. İ.** (2007). *Dokuzuncu Kalkınma Planı 2007-2013 Sanayi Politikaları Özel İhtisas Komisyonu raporu*. DPT.
- DPT.** (1962). Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı Yayınları, <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan1.pdf>.
- DPT.** (1967). İkinci beş yıllık kalkınma planı: 1968-1972. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı, 20, 2012.
- DPT.** (1973). Üçüncü beş yıllık kalkınma planı: 1973-1977. Ankara, DPT.
- DPT.** (1979). *Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı, 1979-1983*. TC, Başbakanlık, Devlet Planlama Teşkilatı.
- E. R.G.** (2013). Eğitim İzleme Raporu 2012. *Sabancı Üniversitesi. İstanbul: İmak Ofset*.
- Ercan, F., & Özar, Ş.** (2000). Emek piyasası teorileri ve Türkiye’de emek piyasası çalışmalarına eleştirel bir bakış. *Toplum ve Bilim*, 86(2), 22-71.
- Ercan, F., Gültekin-Karakaş, D., & Tanyılmaz, K.** (2008). Türkiye’de Sermaye Birikimi, Sanayileşme Politikaları ve Sektörel Değişimler. *Çeşitli Yönleriyle Cumhuriyetin*, 85, 213-252.
- Erdoğan, İ.** (2014). Eğitime Bilimine Giriş ders notları.
- Ferreira, F. H., & Gignoux, J.** (2010). Eğitimde fırsat eşitsizliği: Türkiye örneği. *TC Cumhuriyeti DPT ve Dünya Bankası Refah ve Sosyal Politika Analitik Çalışma Programı. Çalışma Raporu*, 4.
- Filiztekin, A.** (2008). Türkiye’de bölgesel farklar ve politikalar.
- Filiztekin, A.** (2009). Türkiye’de bölgesel farklar.
- Friedman, M., & Friedman, R. D.** (1980). *Free to choose: A personal statement*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Glewwe, P., & Kremer, M.** (2006). Schools, teachers, and education outcomes in developing countries. *Handbook of the Economics of Education*, 2, 945-1017.
- Gültekin-Karakaş, D., & Ercan, F.** (2008). Türkiye’de Uluslararasılaşma Sürecindeki Sermayenin Üretken ve Para Sermaye Arasındaki Zaman Yönelimli Stratejik Tercih. *İktisat, işletme ve Finans*, 262, 35-55.
- Günlü, R.** (2006). AKP ve Eğitimin Siyasal Sosyolojisi. *Mülkiye Dergisi*, 30(252), 237-257.
- Gürler E.K., Turgutlu T., Kırıcı N., & Üçdoğruk Ş.** (2007). Türkiye’de Eğitim Talebi Belirleyicileri. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 44 (512).

- Hanushek, E. A., & Woessmann, L.** (2007). The role of education quality for economic growth.
- Hesapçioğlu, M.** (2009). Tarihsel Bir Analiz: Eğitimde 1923'den Bugüne, Bugünden 2023'e Gelişmeler ve Öngörüler. *Türkiye'nin 2023 Eğitim Vizyonu: 30-31 Ocak 2009, Antalya*. Birliği, T. Ö. O. (Ed) Türkiye Özel Okullar Derneği Yayını (sf 127-139).
- Illich, I.** (1971). *Deschooling society*. New York: Harper & Row.
- İnal, K.** (2006). Neoliberal eğitim ve yeni ilköğretim müfredatının eleştirisi.
- İnal, K.** (2009). AKP'nin neoliberal ve muhafazakâr eğitim anlayışı. *Eleştirel Pedagoji, 1*, 37-50.
- Kalkınma Bakanlığı.** (2013). Onuncu Kalkınma Planı: 2014-2018. *Kalkınma Bakanlığı Yayını, Ankara*.
- Karataş, M., & Çankaya, E.** (2011). Türkiye'de Beşeri Sermaye ve Ekonomik Büyüme İlişisinin Analizi. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 18(1)*, 105-124.
- Kavak, Y.** (2010). *2050'ye doğru nüfusbilim ve yönetim: eğitim sistemine bakış*. TÜSİAD.
- Kırdar, M. G., Dayıoğlu, M., & Koç, İ.** (2013). DOES LONGER COMPULSORY EDUCATION EQUALIZE EDUCATIONAL ATTAINMENT? EVIDENCE FROM A MAJOR POLICY REFORM.
- Krueger, A. B., & Lindahl, M.** (2001). Education for Growth: Why and for Whom? *Economic Journal*.
- Lam, G.** (2014). Theoretical framework of the relation between socio economic status and academic achivement of students. *Education, 134(3)*. 326-331.
- Loury, G. C.** (1981). Intergenerational transfers and the distribution of earnings. *Econometrica: Journal of the Econometric Society*, 843-867.
- Machin, S.** (2006). Social disadvantage and education experiences.
- Mirowsky J., & Ross, C.E.** (2003). *Education social status and health*. New York: A. de Gruyter.
- Moogan, Y. J., Baron, S., & Harris, K.** (1999). Decision-making behaviour of potential higher education students. *Higher Education Quarterly, 53(3)*, 211-228.
- Müftüoğlu, Ö.** (2013). EMEK PİYASALARININ YENİDEN YAPILANMASI SÜRECİNDE 4+ 4+ 4 FORMÜLÜ. *Eğitim Bilim Toplum, 10(40)*, 25-33.
- Müftüoğlu, Ö., & Özgün, Y.** (2010). Sınıflar Arası Mücadelede Yeni Bir Dönemeç: Türkiye'de 2008 Krizi'.
- OECD.** (2007). *Education At a Glance 2007: Oecd Indicators*. OECD.
- OECD.** (2013). *What makes schools succesful? Resources, Policies and Practices (Vol.4)*. OECD Publishing.

- OECD.** (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>
- Osa-Edoh, G. I., & Alutu, A. N. G.** (2011). Parents' Socio-Economic Status and Its Effect in Students' Educational Values and Vocational Choices. *European Journal of Educational Studies*, 3(1), 11-21.
- Özsoy, C.** (2009). TÜRKİYE'DE EĞİTİM VE İKTİSADİ BÜYÜME ARASINDAKİ İLİŞKİNİN VAR MODELİ İLE ANALİZİ.
- Parsons, F.** (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Psacharopoulos, G.** (1977). Unequal access to education and income distribution. *De Economist*, 125(3), 383-392.
- Psacharopoulos, G., & Patrinos*, H. A.** (2004). Returns to investment in education: a further update. *Education economics*, 12(2), 111-134.
- Raftery, A. E., & Hout, M.** (1993). Maximally maintained inequality: Expansion, reform, and opportunity in Irish education, 1921-75. *Sociology of Education*, 41-62.
- Ram, R.** (1990). Educational expansion and schooling inequality: International evidence and some implications. *The Review of Economics and Statistics*, 266-274.
- Rist, R. C.** (1970). Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard educational review*, 40(3), 411-451.
- Rist, R. C.** (2000). HER Classic Reprint-Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-Fulfilling Prophecy in Ghetto Education. *Harvard Educational Review*, 70(3), 257-302.
- Sayılan, F.** (2006). Küresel Aktörler (DB ve GATS) ve Eğitimde Neo-Liberal Dönüşüm. *Global Actors (WB and GATS) and Neoliberal Transformation in Education*, *Jeoloji Mühendisleri Odası Haber Bülteni*, (4), 44-51.
- Schnabel, K. U., Alfeld, C., Eccles, J. S., Köller, O., & Baumert, J.** (2002). Parental Influence on Students' Educational Choices in the United States and Germany: Different Ramifications—Same Effect? *Journal of Vocational Behavior*. doi:10.1006/jvbe.2001.1863
- Schultz, T. W.** (1961). Investment in human capital. *The American economic review*, 1-17.
- Shim, J. H., & Chang, H.** (2012). Critical review on human capital theory and its applicability on vocational education.
- Sönmez, M.** (1990). *Türkiye'de gelir eşitsizliği* (Vol. 5). İletişim Yayınları.
- Staff, O. E. C. D.** (2009). *Growing Unequal?: Income Distribution and Poverty in OECD Countries*. Organization for Economic.
- Swanson, C. B.** (2004). Who graduates? Who doesn't?: A statistical portrait of public high school graduation, class of 2001.
- Takım, A.** (2011). 'Türkiye'de 1960-1980 Yılları Arasında Uygulanan Kalkınma Planlarında Maliye Politikaları'. *Maliye Dergisi*, (160), 154-176.

- Tansel, A., & Daoud, Y.** (2011). Comparative essay on returns to education in Palestine and Turkey. Available at SSRN 1904864.
- Tezcan, M.** (1985). AÜ Eğitim Bilimleri Fak. Yay., Ankara.
- Tezcan, M.** (1993). *Eğitim sosyolojisinde çağdaş kuramlar ve Türkiye*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Thomas, V., Wang, Y., & Fan, X.** (2001). *Measuring education inequality: Gini coefficients of education* (Vol. 2525). World Bank Publications.
- Tomul, E.** (2009). Measuring regional inequality of education in Turkey: an evaluation by Gini index. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 949-952.
- Türk Eğitim-SEN**, (2015). Basın Açıklaması.
- TÜSİAD, & TÖDER.** (t.y.). " PISA 2012 DEĞERLENDİRMESİ: TÜRKİYE İÇİN VERİYE DAYALI EĞİTİM REFORMU ÖNERİLERİ.
- Willis, P.** (1977). Learning to Labour (Farnborough, Saxon House). *Willis Learning to labour* 1977.
- Yarkın, G.** (2010). Türkiye'deki İç Dönük Sermaye Birikim Sürecinde Dünya Bankası'nın Rolü. *Praksis*, (23) , 139-172.