



**T.C.  
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EYTEPE-YL-2014-0004**

# **EĞİTİM EKONOMİ İLİŞKİSİNE ELEŞTİREL BİR YAKLAŞIM**

**HAZIRLAYAN**

**Tahir YILMAZ**

**TEZ DANIŞMANI**

**Prof. Dr. Ruhi SARPKAYA**

**AYDIN- 2014**

**T.C.  
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EYTEPE-YL-2014-0004**

**EĞİTİM EKONOMİ İLİŞKİSİNE ELEŞTİREL BİR  
YAKLAŞIM**

**HAZIRLAYAN**

**Tahir YILMAZ**




**TEZ DANIŞMANI**

**Prof. Dr. Ruhi SARPKAYA**

**AYDIN- 2014**

**T.C.**  
**ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**  
**AYDIN**

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Tahir YILMAZ tarafından hazırlanan Eğitim Ekonomi İlişkisine Eleştirel Bir Yaklaşım başlıklı tez, 02.07.2014 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

<u>Unvanı, Adı ve Soyadı</u> :	<u>Kurumu</u> :	<u>İmzası:</u>
(Başkan)Prof. Dr. Ahmet DUMAN	MSKÜ/Eğitim Fakültesi	
Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA	ADÜ/Eğitim Fakültesi	
Yrd. Doç. Dr. Erkan KIRAL	ADÜ/Eğitim Fakültesi	

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu Yüksek Lisans tezi, Enstitü Yönetim Kurulunun .....sayılı kararıyla .....(Tarih) tarihinde onaylanmıştır.

Doç. Dr. Fatma Neval GENÇ  
Enstitü Müdürü

Bu tezde görsel, işitsel ve yazılı biçimde sunulan tüm bilgi ve sonuçların akademik ve etik kurallara uyularak tarafımdan elde edildiğini, tez içinde yer alan ancak bu çalışmaya özgü olmayan tüm sonuç ve bilgileri tezde kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

Adı Soyadı : Tahir YILMAZ

İmza :



**YAZAR:** Tahir YILMAZ

**BAŞLIK:** EĞİTİM EKONOMİ İLİŞKİSİNE ELEŞTİREL BİR YAKLAŞIM

## ÖZET

Eğitim temel olarak bireyde istenilen davranış değişikliğinin oluşturulması süreci olarak görünse de aslında var olan siyasal, ekonomik ve toplumsal sistemin devamlılığını sağlayan ideolojik de bir süreçtir. Eğitim, hem toplumsal sistemin devamlılığını sağlaması hem de üretilen yeni bilgi ve bireye kazandırılan bilgi, beceri, tutum ve değerler aracılığıyla bireyin gelişimini ve toplumunun kalkınmasını sağlaması açısından önemle üzerinde durulması gereken bir olgudur.

Eğitimin diyalektik olarak ilişki içerisinde olduğu alanlardan birisi de ekonomidir. Eğitim, bilginin üretimi, yeni bilginin kullanılması ve yayılımı konusunda ekonomik üretim sürecine katkıda bulunmakta bunun yanında bir üst yapı kurumu olarak var olan ekonomik sistemin dinamiklerinden de etkilenmektedir.

Özellikle bugün kapitalizmin ağırlaşan koşullarında bir üst yapı kurumu olarak eğitim, kapitalizmin toplumsal sistem üzerindeki etkilerini derin olarak yaşamakta ve özellikle toplumsal sınıf eşitsizliğinin yeniden üretilmesi konusunda üst sınıfın yararına hizmet etmektedir.

Bu çalışmanın amacı, ekonomi ve eğitim arasındaki diyalektik ilişkiyi insan sermayesi kuramı, eşitsizlikler, eğitim arzı, eğitim talebi ve eğitim finansmanı boyutları ile incelemektir. Çalışma kuramsal bir çalışmadır ve alanyazın taraması şeklinde yürütülmüştür. Bu çerçevede eğitim ve ekonomi ilişkisini ele alan makale, kitap, yayınlanmış ulusal ve uluslararası raporlar incelenmiş ve belirtilen alt boyutlar çerçevesinde çözümlenmeler yapılmıştır.

Çalışmanın sonuçlarına göre ekonominin bir alt yapı kurumu olarak eğitim sistemi üzerinde, var olan eşitsizliklerin her geçen gün yeniden üretilmesini sağlayıcı bir etki yarattığı görülmektedir. Bireylerin kamusal bir hak olan eğitime erişimleri uygulanan politikalar doğrultusunda günden güne azalmakta ve eğitim ortamları toplumun üst sınıfından gelen öğrenciler için her geçen gün daha avantajlı hale gelmektedir.

Varılan sonuçlara göre getirilebilecek öncelikli öneri, toplumda var olan gelir adaletsizliğinin giderilmesidir. Bunun yanı sıra özellikle alt sınıftan gelen dezavantajlı öğrencilere eğitime girişte ve eğitim sürecinde daha fazla destek sağlanması gerekmektedir. Eğitimin kamusal bir hak olduğu gerçeği düşünüldüğünde eğitime yönelik piyasalaşmanın önüne geçilmesi ve devlet desteğinin artırılarak eğitim ortamlarının daha eşit ve etkili kılınması gerekmektedir.

**Anahtar sözcükler:** Ekonomi, eğitim, eğitim ekonomisi, insan sermayesi kuramı, altyapı ve üstyapı kuramı, eşitsizlik, eğitim talebi, eğitim arzı, eğitim finansmanı, neoliberalizm

**Name:** Tahir YILMAZ

**Title:** A CRITICAL APPROACH TO THE RELATIONSHIP BETWEEN EDUCATION AND ECONOMICS

### **ABSTRACT**

Although education basically seems as the process of desired behavioral change, it is also an ideological process for the sake of the continuity of existing political, economic and the societal system. Education is an important issue as it both provides the continuity of the societal system and personal development and social development by the way of production of new information and knowledge, skills, attitude and values gained by the individuals.

One of the areas that education has a dialectical relationship with is economy. Education contributes to the economic production process by the production of new knowledge, using of the knowledge and spreading of it. On the other hand, education is affected by the dynamics of economics as a superstructure side.

Today, especially under the deteriorating conditions of capitalism, education has been experiencing the effects of capitalism on societal system and serves for the sake of wealthy people in the subject of reproduction of the existing societal inequalities.

The aim of this study is to analyze the dialectical relationship between education and economy under the dimensions of human capital, inequalities, demand for education, supply for education and education finance. This is a theoretical study and literature review was used for the study. Within this frame articles, books and national and international reports were analyzed and analysis were made within those sub-dimensions.

According to the results of the study, it is seen that as a base structure, economy creates a sustaining effect on education in terms of reproduction of the existing inequalities day by day. Enrollment of the individuals in education, which is a public right, has been decreasing day by day and educational settings has been getting more advantageous for the students coming from wealthy families.

In terms of the results, primary suggestion of the study is the removal of income inequality in Turkey. Moreover, more financial support has to be provided especially for the students coming from poor families at the level of entrance and in the process of education. When education is considered as a public right, marketization of education must be prevented and public subsidies for education must be increased and educational system must be made more equal and effective.

**Keywords:** Economy, education, economics of education, human capital theory, base and substructure theory, inequality, educational demand, educational supply, education finance, neoliberalism

## ÖNSÖZ

Öncelikle Bu uzun ve zorlu süreçte çalışmalarımın her anında yanımda olan danışmanın Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA'ya bütün destek ve emeklerinden dolayı teşekkür ediyorum. Aydın'a geldiğim ilk günden beri her zaman yanımda oldu ve hem akademik hem de mesleki anlamda bana karşılığı ödenemeyecek katkılarda bulundu.

Yine aynı Anabilim Dalında birlikte çalıştığım hocalarım ve mesai arkadaşlarım Yrd. Doç. Dr. Pınar YENGİN SARP KAYA'ya, Yrd. Doç. Dr. Erkan KIRAL'a, Öğr. Gör. Sadi YILMAZ'a ve Arş. Gör. Burcu ALTUN'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez jürimde bulunan ve özellikle tezimin teorik boyutundaki önerileri ile tezimi geliştirmemde yardımcı olan Prof. Dr. Ahmet DUMAN'a yardımlarından dolayı teşekkür ediyorum.

Özellikle tezim üzerine çalıştığım uzun gecelerde uzakta da olsa internet aracılığı ile beni hiç yalnız bırakmayan çocukluk arkadaşım Cem ÖZ'e, yine Aydın'a geldiğim ilk günden beri her anımda yanımda olan hemşerim, candan öte dostum Sanem UÇA'ya da büyük bir teşekkür borçluyum. Onların hayatımda yeri hep ayrı olarak kalacak.

Bugünün bütün zor koşulları altında çocuklarının eğitimi için çaba harcayan tüm emekçi aileler gelecekte güzel günler göreceklerdir. Var olan sistem içerisinde her gün artan eşitsizliklere rağmen, gelecekte çocukların daha adil, daha özgür, daha eşit ve daha güzel günler yaşaması dileğiyle.

Aydın, 2014

Tahir YILMAZ

## İÇİNDEKİLER

<b>ÖZET</b> .....	i
<b>ABSTRACT</b> .....	ii
<b>ÖNSÖZ</b> .....	iii
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	iv
<b>ÇİZELGELER LİSTESİ</b> .....	vi
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	vii
<b>EKLER LİSTESİ</b> .....	viii
<b>GİRİŞ</b> .....	1
Problem Cümlesi.....	10
Alt Problemler.....	10
Araştırmanın Önemi.....	10
<b>BİRİNCİ BÖLÜM</b>	
<b>YÖNTEM</b> .....	11
<b>İKİNCİ BÖLÜM</b>	
<b>İNSAN SERMAYESİ KURAMI VE EĞİTİM</b> .....	13
2.1.Giriş.....	13
2.2. Toplumdaki Üretim İlişkileri, Toplumsal Yapı ve Emek Gücünün Yeniden Üretimi.....	13
2.3. İnsan Sermayesi Kuramı.....	15
2.4. İnsan Sermayesi Kuramı ve Eğitim İlişkisi.....	24
2.5. Sonuç.....	33
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM</b>	
<b>EŞİTSİZLİK VE EĞİTİM</b> .....	34
3.1. Giriş.....	34
3.2. Eşitsizliklerin Oluşumu ve Yeniden Üretim Mekanizması.....	34
3.3. Gelir Eşitsizliği.....	35
3.4. Gelir Eşitsizliğinin Eğitim Üzerindeki Etkileri.....	38
3.5. Türkiye’de Eşitsizlik ve Eğitim.....	43
3.6. Sonuç.....	50



## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

<b>EĞİTİM TALEBİ</b> .....	52
4.1. Giriş .....	52
4.2. Ekonomide Talep .....	52
4.3. Eğitim Talebi .....	53
4.4. Eğitim Talebini Belirleyen Unsurlar .....	55
4.5. Sonuç .....	61

## **BEŞİNCİ BÖLÜM**

<b>EĞİTİM ARZI</b> .....	63
5.1. Giriş .....	63
5.2. Ekonomide Arz.....	63
5.3. Eğitim Arzı .....	64
5.4. Eğitim Arzının Belirleyicileri.....	65
5.4.1. Öğretmen Arzı .....	66
5.4.2. Öğrenci Arzı .....	71
5.4.3. Kaynak Arzı .....	74
5.5. Eğitimin Üretim Fonksiyonu.....	80
5.6. Sonuç .....	82

## **ALTINCI BÖLÜM**

<b>EĞİTİM FİNANSMANI</b> .....	84
6.1. Giriş .....	84
6.2. Eğitimin Maliyeti .....	84
6.3. Eğitim Finansmanı .....	89
6.4. Türkiye’de Eğitim Finansmanı.....	93
6.5. Sonuç .....	97

<b>SONUÇ VE ÖNERİLER</b> .....	98
--------------------------------	----

<b>KAYNAKÇA</b> .....	108
-----------------------	-----

<b>EKLER</b> .....	125
--------------------	-----

<b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....	126
-----------------------	-----

## ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 2.1: İnsan Sermayesi Yatırımlarının Maliyetleri ve Getirileri.....	20
Çizelge 2.2: Kullanılabilir Gelire Göre Sıralı %20'lik Gruplar Ayrımında Tüketim Harcaması Türleri.....	29
Çizelge 3.1: Eşdeğer Hanehalkı Kullanılabilir Gelire Göre Sıralı Yüzde 20'lik Gruplar İtibariyle Yıllık Eşdeğer Hanehalkı Kullanılabilir Gelirin Dağılımı.....	44
Çizelge 3.2: Eşdeğer Hanehalkı Kullanılabilir Gelire Göre GINI Katsayısı.....	45
Çizelge 3.3: Bazı Ülkelerin Gini Katsayıları (2000-2010) .....	46
Çizelge 3.4: 15-19 Yaş Arası Okula Devam Eden Öğrencilerin Aynı Yaştaki Toplam Kişiye Oranı (%) (OECD, 2013).....	48
Çizelge 3.5: Yıllara Göre Milli Eğitim Bakanlığı Bütçesinin GSYH (Gayrisafi Yurt İçi Hasıla) İçindeki Oranı.....	50
Çizelge 4.1: Bazı OECD Ülkelerinde Zorunlu Eğitime Başlama, Bitirme Yaşı ve Toplam Zorunlu Eğitim Yılı (2011).....	59
Çizelge 4.2: Bazı OECD Ülkeleri ve Türkiye'de Ortaöğretimde Öğrenci Başına Harcama Miktarları.....	60
Çizelge 5.1. Bazı OECD Ülkelerinde İlköğretim Düzeyinde Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayıları (2011).....	68
Çizelge 5.2. Türkiye ve Bazı OECD Ülkelerinde İşe Yeni Başlayan ve 15 Yılıını Doldurmuş Bir Öğretmenin Aldığı Yıllık Maaş (2011).....	70
Çizelge 5.3: Eğitim Kademelerine Göre Okul, Öğrenci ve Derslik Sayıları.....	77
Çizelge 5.4: 2014 Yılı Millî Eğitim Bakanlığı Bütçesinin Ekonomik Sınıflandırmaya Göre Dağılımı.....	78
Çizelge 6.1: Eğitimde Kişisel ve Toplumsal Maliyetlerin Doğrudan ve Dolaylı Maliyetler Ayrımında İncelenmesi.....	85
Çizelge 6.2: Bazı OECD Ülkeleri ve Türkiye'de Kademelere Göre Öğrenci Başına Yapılan Harcamalar (2010)(\$).....	88
Çizelge 6.3: Eğitimde Finansman Yaklaşımlarının Temel Gerekçeleri ve Sınırlılıkları.....	90

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Yaş-Eğitim-Kazanç Profili.....	17
Şekil 2.2: İnsan Sermayesine Yatırımın Türleri.....	20
Şekil 2.3: Eğitimin Fonksiyonu Olarak Ödenen Ücretler.....	23
Şekil 2.4: Harcama türlerine göre hanehalkı tüketim harcamalarının dağılımı.....	27
Şekil 3.1: 1990-2007 dönemi dünya nüfusunun %20'lik gruplara ayrılmış haliyle küresel gelir dağılımı.....	36
Şekil 3.2: Lorenz Eğrisi.....	37
Şekil 3.3: Gelir ve Okul Öncesi Eğitime Erişim Arasındaki İlişki.....	47
Şekil 4.1: Talep Eğrisi.....	53
Şekil 5.1: Öğretmen Talebi ve Arzı.....	66
Şekil 5.2: MEB Bütçesi İçinde Yatırıma Ayrılan Pay.....	78

**EKLER LİSTESİ**

Ek1. Bazı OECD ülkelerinin Toplam Kamu Harcamaları İçinde Eğitime Ayırdıkları Paylar.....	125
---	-----

## GİRİŞ

Dünya üzerinde geniş kitlelerin ekonomik olarak yoksulluğu her geçen gün artarak devam etmekte, buna bağlı olarak da bireylerin eğitimden faydalanmalarındaki eşitsizlikler de derinleşmektedir. Özellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemleri çağın gerekliliklerine ayak uyduramamakta, uluslararası anlamda eğitimde var olan eşitsizlikler artmaktadır. Eğitimdeki bu eşitsizlikler de doğal olarak insanların yaşamlarının her alanına etki etmekte ve olumsuz sonuçlara yol açmaktadır.

Ülkelerin insani gelişmişlik düzeyleri, nüfus projeksiyonları, yatırımları, sağlık durumları, ortalama yaşam süreleri, hane halkı giderleri, ulusal kaynakların bireylerarası dağılımı, eğitime ayrılan kaynak miktarı ve bu miktarın diğer kaynaklara oranı, eğitim kalitesi gibi konular da yine az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde beklentileri karşılama konusunda yetersizlik göstermektedir. Bütün bunların yanı sıra plansızlık ve özellikle uygulanan neoliberal politikalar ile eğitimde geline ve olması gereken noktalar arasındaki farkın açılması da kaçınılmaz olmaktadır.

Yapılan araştırmalar (Adem, 1968; Mincer, 1995; Kar ve Taban, 2003; Bredt ve Sycz, 2007; Miller, 2007; Çakmak, 2008; Özsoy, 2009; Ak ve Ak Bingül, 2010), yayınlanan uluslararası raporlar (OECD, 2001; UNDP, 2013) eğitim ile ekonomik gelişme arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu durum hem bireysel hem de toplumsal olarak düşünülebilir. Yani bireylerin eğitim düzeyindeki artışa bağlı olarak gelirlerinde de önemli artışlar gözlenebilmektedir. Nitekim ilkokul mezunu birinin bulabileceği işlere paralel olarak eline geçecek olan gelir ile yükseköğretim mezunu birinin bulabileceği işten sağlayacağı gelir farklı olmaktadır.

Bir ülkenin kalkınması için sermaye ve teknoloji transferi yanında, öncelikle yeterli sayıda iyi yetişmiş insan gücüne ihtiyaç vardır. Bu nedenle ekonomistler, eğitime daha fazla kaynak ayrılmasının zorunluluğuna dikkat çekmişler ve bu konudaki girişimleri desteklemişlerdir. Eğitimle sağlanan birçok bilgi ve becerinin, toplumun kalkınmasına etki edebileceği gibi, bireyin eğitim düzeyinin düşüklüğünden kaynaklanan bazı olumsuzlukları da azaltabilecektir (Çakmak, 2008).

Hanushek ve Wößmann'a (2010) göre eğitim 3 şekilde kalkınmayı etkilemektedir. İlk olarak eğitim; işgücündeki insan sermayesinin özelliklerini artırır. Bu da işgücü üretkenliği ve gelir seviyesinde daha yüksek bir dengeye doğru geçişli bir

büyümeye neden olur. İkinci olarak ekonominin yenilikçi kapasitesini arttırır. Bu yeni teknolojiye bağlı olarak elde edilen yeni bilgiler, ürünler ve süreçler de büyümeyi sağlar. Son olarak eğitim, yeni bilgiyi anlamak ve işlemek için ihtiyaç duyulan ve bunları yeni teknolojilere uygulamayı sağlayan, bu yolla da ekonomik gelişmeyi arttıran bilginin dağılımını ve yaygınlaşmasını sağlar. Görüldüğü gibi ülkelerin ekonomik anlamda büyümesi ile eğitim arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

Nitekim; dünyanın 25 ülkesinde eğitim ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi inceleyen R. A. Easterlin, modern teknolojiye dayalı bir ekonomik büyümenin sağlanmasının örgün eğitimdeki gelişmenin ortaya çıkardığı motivasyon ve öğrenme potansiyeline bağlı olduğunu, eğitime yapılan yatırımın ekonomik kalkınmayı hızlandırdığını ileri sürmektedir (Akt. Öztürk, 2005:10).

Yine Stevens ve Weale'a (2003) göre, eğitim ve ekonomi arasında iki türlü bağlantı kurmak mümkündür. Birincisi genel olarak 1800'den beri ve özellikle geçtiğimiz yüzyılda yaşam standartları eğitim sayesinde değişmiştir. Son iki yüzyıldır Avrupa'da bu değişim olumlu şekilde yaşanırken, dünya ekonomisine aşamalı olarak dahil olan cahil toplumlarda bu olgu gözlenememiştir. En sıradan gözlemcilerle bile bilimsel gelişme ve bilginin gelişmesini hızlandıran eğitim arasında bir bağ vardır. İkinci olarak –daha özel düzeyde- birçok ekonometri araştırması göstermektedir ki bireylerin gelirleri onların eğitim düzeylerine bağlıdır.

Ospina'ya (2000) göre eğitim, tüm seviyelerde sürdürülebilir kalkınma için gereklidir. Özellikle ilköğretim birçok açıdan yoksullukla mücadeleye, çevrenin tahribatı ve beslenmenin gelişiminde yaşanan problemlerle mücadeleye pozitif katkı sağlamaktadır. Nitekim gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler, bu nedenle temel eğitimi tüm vatandaşlarına zorunlu kılmışlardır.

Kaya (1998), okuryazarlık düzeyinin artmasının toplumsal ve siyasal anlamda gelişmelerin yanı sıra ekonomik olarak da gelişmeye katkı sağladığını belirtmiştir. Ayrıca okuryazarlık oranı yükseldikçe, bir ülkenin toplumsal ve ekonomik göstergelerinin de yükseldiğini, fakat bunun da sadece okuryazarlık oranını yükseltmekle mümkün olmadığını belirtmiştir.

Eğitim yatırımları, istihdam üzerinde de oldukça büyük çapta bir etkiye sahiptir. Yeni iş olanakları, günümüz sanayisinin ve diğer kurumların halihazırdaki yetişmiş ve eğitilmiş insanlara olan ihtiyaçları, var olan kaynak ve işkollarının doğru kullanımı, kısacası ekonomik alandaki gelişmelerin sağlanması eğitimle olanaklı kılınabilir. Aynı

zamanda eğitim, üretim ve verimliliği de arttırmaktadır. Benzer şekilde eğitimin gelir dağılımına olan olumlu etkisi hem fırsat eşitliğine hem de var olan potansiyelin maksimum verimlilikle ortaya çıkarılmasına zemin hazırlamaktadır.

Bredt ve Sycz (2007) bilgi çağında ekonomik başarıda işgücünün eğitsel niteliğinin her şeyden daha önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Üniversite mezunu yüzdesi fazla olan bir ülke, genellikle daha yüksek bir yenilik potansiyeline ve daha yüksek katma değerli sektörlere dâhil olmak için gerekli yeteneklere, görece az üniversite mezunu olan ülkelere göre, daha fazla sahiptir.

Yapılan araştırmalardan elde edilen bu bulgular, okullaşma oranının ekonomi üzerindeki olumlu etkisini göstermektedir. Fakat bu olumlu etkiyi sadece okullaşma oranı ile açıklamak mümkün değildir. Okullarda verilen eğitimin kalitesinin özellikle son yıllarda okullaşmadan daha fazla etki ettiği söylenebilir. Hanushek ve Wößmann (2010) bu durumu şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Büyüme analizlerinde resmi okullaşma baz alınır. Fakat Gana ve Peru’daki öğrenciler ile Finlandiya ya da Kore’deki öğrencilerin aldığı eğitim miktarı, ortalama öğrenci sayıları eşit olsa da aynı değildir. Formal eğitim, insan sermayesinin ve tüm yeteneklerin gelişimini sağlar, fakat okul dışı faktörler –aile, arkadaş ve diğerleri- bunda direk bir etkiye sahiptir. Bunu göz ardı etmek büyüme analizlerinin hatalı olmasına neden olur.”

Görüldüğü gibi kaliteli eğitimde sadece okul değil, kişinin içinde bulunduğu çevre de etkili olmaktadır.

Son yıllarda yapılmış araştırmalar, alınan eğitimin kalitesinin bireysel, toplumsal ve ekonomik gelişme üzerinde, okullaşma oranından daha fazla etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Stevens ve Weale, 2003; Coulombe ve Tremblay, 2006; Jamison, Jamison ve Hanushek, 2007; Hanushek ve Wößmann, 2007 ve Psacharopoulos ve Patrinos, 2008). Bu bağlamda düşünüldüğünde fiziki olarak okulları iyileştirmek, daha fazla öğrenciyi okullara almak gibi niceliksel değişimlerin niteliksel değişimlerle birleştirilmemesi durumunda bireysel, toplumsal ve ekonomik gelişme üzerinde eğitim, beklenen katkıyı yaratamayacaktır.

Eğitimin ekonomiye olan katkısını açıklamak için özellikle 1950 sonrası alanyazında İnsan Sermayesi kavramı büyük yer edinmiş olup, yapılan çalışmalar bu kavram üzerine yoğunlaşmıştır. Schultz (1961) insan kaynaklarının hem nicelik hem de nitelik boyutları olduğunu; insan sayısının, bir işte çalışanların oranının, çalışma saatlerinin niceliksel; bireylerin yetenek, bilgi ve üretime dayalı iş yapabilmesine

yönelik özel insani yeterliliklerini etkileyen unsurların ise niteliksel boyut olduğunu ifade etmiştir. Öyle ki bu niteliksel yeterliliklerin gelişimine yapılacak yatırımlar, insan emeğinin değerini yükselterek pozitif getirileri artıracaktır. Buradan da anlaşılacağı üzere, bireylerin eğitim seviyeleri ve ileriye dönük olarak gelirleri arasında pozitif bir ilişki söz edilebilir. Nitekim Öztürk (2005) eğitim düzeyindeki yükselmeye paralel olarak eğitim ve gelir ilişkisine ilişkin; Okuryazar olmanın gelir düzeyinde %8-16, Lise mezunu olmanın %24, Yüksekokul mezunu olmanın %47 ve üniversite mezunu olmanın da %89'luk bir gelir artışı sağladığını belirtmiştir. Bu durum düşünüldüğünde, üniversite eğitimi almış bir bireyin gelir düzeyindeki artış, sadece okuryazar olan bir bireye göre 10 kat daha fazla olabilmektedir. Bununla birlikte bireylerin niteliksel yeterliliklerinin artırılması konusunda eğitimin tek başına yeterli olmayacağı söylenebilir.

Becker (1993) okullaşma, işbaşında eğitim, tıbbi bakım, göç ve fiyat-gelir araştırmalarının da bireylerin niteliklerini geliştirici yatırımlar olduğunu belirtmiştir. Bu yatırımların kazanç ve tüketim, yatırım yapılan miktar, geri dönüş oranındaki büyüklük ve yatırım ile geri dönüş arasında algılanan bağlantı kadar farklılaşacağını fakat tüm bu yatırımların yetenek, bilgi ya da sağlığı ve bu yolla da maddi ya da fiziksel getirileri artıracığını ifade etmiştir.

Ayrıca, bireysel getirilerin yanı sıra bilgiye yapılan yatırımın ulusal olarak da sürdürülebilir kalkınmaya katkısı olduğunu; Amerika, Japonya ve çoğu Avrupa ülkesinde kişi başına düşen gelirin arttığını; bunun nedeninin emeğin ve diğer girdilerin üretkenliğini arttıran bilimsel bilginin yaygınlaştırılmasından kaynaklandığını ileri sürmüştür. Bilimsel bilginin sistematik uygulanışı ve bilgedeki gelişmenin kişilerde - bilim adamları, teknisyenler, yöneticiler ve çıktılara katkı sağlayan diğer kişiler- somutlaşması; eğitimin, mesleki okullaşmanın ve işbaşında eğitimin/yetişmenin değerini büyük ölçüde arttırmıştır.

Eğitim bireylere sadece yeni şeyler ürettirerek ekonomiye katkıda bulunmaz. Tasarruf da eğitim aracılığıyla bireylere kazandırılacak bir davranıştır. Bu bağlamda var olan kıt kaynakların kontrollü kullanımı da iktisadi gelişmeye önemli katkılar sunmaktadır. Eğitim, ekonomik olarak “Bilinçli üretici ve bilinçli tüketici yetiştirmeyi” amaçlamaktadır (Üstün, 2005). Nitekim eğitimin en önemli işlevlerinden birisi olan ekonomik işlevi, kişinin iyi bir tüketici olmasının yanında kendi yeterliliğine paralel meslek seçimine de yardımcı olarak iyi bir üretici olmasına da katkı sağlamaktadır.



Bu çerçevede diyalektik açıdan bakıldığında, eğitimin ekonomiye etkisinin yanında ekonominin eğitime etkisi de belirtilmelidir. Ekonomik olarak ülkelerin eğitime yaptıkları yatırımların toplam kamu harcamalarına oranı, ailelerin ekonomik durumları, eğitimin finansmanı, eğitimde özelleştirme gibi olgular eğitime doğrudan etki yapmakta ve eğitimin kalitesi, bireylerin eğitimden faydalanma durumları, emeğin potansiyelinin eğitim yolu ile artışı ya da düşüşü ve buna benzer konularda büyük etkilere neden olmaktadır.

İlk olarak ülkelerin kamusal harcamalar içerisinde eğitime ayırdıkları pay, ulusal olarak eğitime doğrudan etki etmektedir. Ek 1’de, OECD ülkelerinin toplam kamusal harcamalar içerisinde eğitime ayırdıkları paylar gösterilmektedir.

Ek 1’deki veriler ışığında, OECD ülkelerinin toplam kamu harcamaları içinde eğitime ayırdıkları payın ortalama olarak %13 seviyesinde olduğu görülmektedir. Ülkelerin yaptıkları bu yatırımlar eğitimin kalitesi, eğitime erişim, eğitim finansmanı, eğitimde eşitlik gibi konular üzerinde önemli sonuçlara neden olmaktadır. Burada belirtilmesi gereken önemli bir nokta da ülkelerin ayırmış oldukları bu payların ne kadarının AR-GE ve niteliği geliştirmeye yönelik çalışmalara, ne kadarının fiziki altyapı vb. çalışmalara ayrıldığına incelenmesi gerektiğidir. OECD ülkelerine bakıldığında altyapı yatırımları yeterli düzeydedir. Dolayısıyla eğitime ayrılan pay niteliği geliştirmeye yönelik olarak harcanmaktadır. Ancak Türkiye’ye bakıldığında bu pay niteliği arttırmak yerine daha çok altyapı yatırımları olarak kullanılmaktadır. Fiziki yapılanma, öğretmen maaşları gibi giderler gerekli olmakla birlikte eğitimde kaliteyi arttırmak konusunda yeterli olmamaktadır. Türkiye’de eğitime aktarılan kaynakların büyük bir kısmı personel gideri olarak kullanılmaktadır (MEB, 2014). TEPAV (2012) tarafından yayınlanan Mali İzleme Raporu’nda eğitime ayrılan paydaki artışların kaliteyi artırma konusunda yetersiz kaldığı vurgulanmaktadır.

Ailelerin ekonomik durumları da yine çocuklarına yönelik eğitim faaliyetleri üzerinde yadsınmayacak bir etkiye sahiptir. Becker (1993), ailenin insan sermayesi üzerindeki etkisine değinmiş ve Amerika’da ortalama geliri kendi yaşlılarından %20 daha fazla olan ailelerin çocuklarının ilerideki gelirlerinin kendi yaşlılarına göre %6’dan az olmak üzere daha fazla olduğunu ifade etmiştir. Varlıklı aileler çocuklarının eğitimine daha fazla kaynak ayırmakta, fakir ailelerin çocukları ise çeşitli nedenlerle (fiziksel, psikolojik vb.) genelde evlerinden uzak yaşadıkları için ailelerin yaptıkları yatırımlara aynı ölçüde cevap verememektedirler.

Yine Yolcu (2011), hanehalkı eğitim harcamaları üzerine yapmış olduğu çalışmada, varlıklı ailelerin çocuklarının gittikleri okulun nitelikleri konusunda seçme şansı olmasına rağmen, varsıl olmayan ailelerin böyle bir şansının olmadığını ifade etmiştir. Ayrıca, ailelerin eğitime yönelik olarak daha fazla maliyet yüklenmelerinin alt sınıf aileler için eğitimi bir toplumsal hareketlilik aracı olmaktan çıkardığını ifade etmiştir.

Okulların finansmanı konusu da yine eğitim üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Özellikle son yıllarda kapitalist ekonomi eksenli özelleştirme uygulamaları çerçevesinde eğitimdeki özelleştirme olgusu okulları da doğrudan etkilemekte ve bu özelleştirmelerin eğitim sistemine yayılımını destekleyen araştırmalar yapılmaktadır. Örneğin, Mehnatfar ve Rahi (2012) ülkelerin eğitim sisteminin finansmanını tam karşılayamadığını, yüksek gelirli ailelerin çocuklarının eğitim masraflarını yüklediklerini fakat düşük gelirli ailelere bu konuda destekler sağlanması gerektiğini ve bu konuda özellikle yükseköğretimde özel sektörden yardım alınması gerektiğini ve nihai olarak da artan öğrenci sayıları, fiziksel alanlar sorunu, çalışan sayılarının artışı gibi sorunlara yönelik ülkelerin eğitim sistemlerini özelleştirmeye yönlendirmeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

Yine Türkiye'nin de dahil olduğu GATS (General Agreement on Trade in Services) anlaşması kapsamında kamu hizmetlerinin özelleştirmeye açılması ileride olası eğitim hizmetlerinin özelleştirilmesi uygulamasına olanak sağlamakta, bu sayede özel sektöre yönelik özelleştirmelerin eğitimde belirleyici olacağı ifade edilmektedir (Erol, 2002).

Kapitalist ekonomi kapsamında değerlendirilebilecek ve finansmana yönelik bu özelleştirmelerin eğitimde kalite, eğitimde eşitlik, piyasalaşan eğitim konularında ülkeler, bölgeler, şehirler ve bireyler arasında farklılıkların oluşmasına yol açtığı ve artan bir şekilde açmaya da devam edeceği söylenebilir (Tanilli, 2009; McLaren, 2011).

Toplumların gelişmesi göz önüne alındığında bu gelişme ekonomik temelli olarak ortaya çıkmaktadır. Yani toplumların gelişimi insanlar arasındaki üretim ve tüketim ilişkileri, dağılım ve değişim ilişkileri tarafından belirlenmektedir (Nikitin, 1974). Ekonomi politik çerçevesinde düşünüldüğünde, toplumsal kurumların yapısı, alt yapı olan üretim ilişkilerinin diğer üst yapı kurumlarını (hukuk, eğitim, sağlık, vb.) belirlemesi dâhilinde gerçekleşmektedir.

Toplumsal yapının bu şekilde ekonomi ile karşılıklı bağımlılığını ekonomi politik bilimi açıklamaktadır. Ekonomi politik, “sosyal üretim ilişkilerinin gelişmesini, yani insanlar arasındaki ekonomik gelişmeleri inceleyen bilimdir ve insan toplumunun gelişmesinin çeşitli safhalarında üretimi ve maddi servetlerin dağılımını düzenleyen kanunları ortaya koyar.” (Nikitin, 1974: 16).

Boguslavski, Karpuşin, Rakitov, Çertekin ve Ezrin (1994: 246) ekonomi politik çerçevesinde “Toplumsal-ekonomik biçimleniş” olgusunu şu şekilde ifade etmektedir:

“Her biçimlenişin iskeleti ya da ekonomik temeli, içinde egemen halde bulunan üretim ilişkilerinden oluşur. Bunlar, belki bir biçimlenişte, onun uzun dönemde toplumsal sistemini, fikirlerini, kurumlarını belirleyerek, ortak olan ekonomik eğilimleri ile sınıf niteliklerini belirlerler.”

Ekonomi politik çerçevesinde eğitim olgusu düşünüldüğünde, bugünkü kapitalist ekonomi dahilinde, işgücünün bir meta olarak yeniden ve yeniden üretilmesi sürecinde eğitim, bireylerin yetenek ve üretim kapasitelerini arttırarak meta olarak kabul edilen işgücünün niteliğini geliştirmekte ve bu sayede işgücünün belirlenmesinde bir önkoşul olarak karşımıza çıkmaktadır (Nikitin, 1974).

Özellikle sanayide daha önceleri işçilerden sadece kol emeği ve okuyup yazabilme yeteneği beklenirken, modern makinaların kullanımı ile birlikte işçilerden modern makinaların kullanımına ilişkin olarak yeni yeterlilikler beklenmeye başlamıştır. Bu da sermaye sahiplerinin eğitime yönelik bakış açısının değişmesine neden olmuştur (Gauzner, 1977). Bu beklenti de zamanla eğitimde uzmanlaşmayı beraberinde getirmiş ve işgücünün yeni nitelikler kazanması gelir artışı ile doğrudan ilişkili bir hale gelmiştir. Bu açıdan sermaye sahipleri eğitim üzerinde önemle durmuş ve durmaya da devam etmektedirler.

Eğitim ekonomi ilişkisinin bir diğer boyutunu da karşılıklı bağımlılık çerçevesinde eğitim aracılığı ile var olan toplumsal sistemin yeniden üretimi oluşturmaktadır. Okullar somut gerçekliklerdir. Yani var olan sömürü ve iktidar ilişkilerinin yeniden üretildiği yerlerdir. Okullar eleştiriye ve düşünmeyi ortadan kaldırarak daha duyarsız bireyler yetiştirmekte ve toplumsal yaşamdaki güç ilişkilerini sürdürücü bir işlev görmektedir (Freire, 2005). Yine Apple (1990), okulların örtük olarak kültürel ve ekonomik eşitsizlikleri yeniden ürettiğini ifade etmiştir. Burada dikkat çekilmesi gereken konulardan bir tanesi okulların bilgiyi üretmenin yanında

örtük olarak toplumda ekonomik ve sosyal olarak var olan eşitsizlikleri yeniden üretici bir işlev görmesidir.

Althusser'e (2006) göre devletin baskıcı ve ideolojik aygıtları vardır. Polis, hükümet, ordu ve mahkemeler devletin baskıcı aygıtlarıdır. Öte yandan din, aile, hukuk ve eğitim gibi aygıtlar da devletin ideolojik aygıtlarıdır. Egemen sınıfın ideolojisinin topluma aktarılmasının en etkili yollarından birisi de devletin ideolojik aygıtlarının ta kendisidir. Devletin baskıcı ve ideolojik aygıtlarının bir arada uygulanması da var olan üretim ilişkilerinin yeniden üretilmesini sağlamaktadır. Baskı aygıtları baskıya ağırlık verirken ideolojik aygıtlar ideoloji ağırlıklıdır. Eğitim de bu ideolojinin aktarıcılarında bir tanesidir. Buradan anlaşıldığı üzere eğitimin üzerindeki neoliberal politikaların, var olan kapitalist sistemin devamı açısından ideolojik boyutta toplumu şekillendirdiği ifade edilebilir.

Swingewood (2009: 222), Gramsci'nin hegemonya kavramına atıf yaptığı çalışmasında "Yükselen sınıf" ın gerek "ekonomik, askeri ve politik güçle"; gerekse de "entelektüel ve ahlaki önderlik" ile diğer toplumsal kesimler üzerinde egemenlik kurduğunu ifade etmiştir. Burada özellikle entelektüel ve ahlaki önderlik konusunda eğitimin rolü önemlidir. Bu durumda var olan eğitim sistemi özellikle üst sınıf yararına dizayn edilerek toplumdaki alt sınıftan gelen insanların var olan sömürü ve tahakküm ilişkileri çerçevesinde kalmalarını sağlayıcı bir işlev görmektedir.

Eğitim ideolojik boyutu ile hem var olan sistem yararına üretim ilişkilerini yeniden üretmekte hem de toplumsal sınıflar arasındaki eşitsizliğin devamlılığını sağlamaktadır. Gramsci'nin İtalya'daki eğitim sistemi üzerine yaptığı değerlendirmeye göre "Devletin güdümünde olan ve dolayısıyla devlet gelirleriyle, yani proleteryanın ödediği dolaysız vergilerle finanse edilen ortaokullar ve liselere ancak burjuvazinin çocukları gidebilmektedir, çünkü kesintisiz öğrenim için gerek duyulan ekonomik bağımsızlığa bir tek onlar sahiptir." (Forgacs, 2010: 78). Burada da görüldüğü üzere Gramsci'nin İtalya üzerine yapmış olduğu çözümleme bugün tüm dünya için değerlendirildiğinde var olan toplumsal eşitsizliklerin eğitim aracılığı ile yeniden üretildiği ifade edilebilir.

Nihai olarak bakıldığında eğitim ve ekonomi arasında karşılıklı bir bağımlılık bulunmaktadır. Fakat bu bağımlılığın sonuçlarını salt ekonomi ya da salt eğitim açısından değerlendirmek olanaksızdır. Ayrıca eğitimin diğer toplumsal olgulardan bağımsız olarak düşünülmemeyeceği de bugün gelinen noktada açıkça görülmektedir. Bu

konuda önemli olan eğitim ve ekonomi arasındaki ilişkinin nasıl şekillendirildiği ve eğitim sisteminin bir toplumsal üst yapı kurumu olarak hedeflenen ve gerçekleşen amaçlar bakımından nasıl işe koşulduğudur. Burada eğitimin somut bir gerçeklik olarak toplumda var olan yapıyı sürdürücü ve yeniden üretimini sağlayıcı özelliği ile ekonomik belirlenim arasındaki ilişkinin de ortaya konması gerekmektedir. Öyle ki, eğitim bir üst yapı kurumu olarak sosyal olgulardan bağımsız düşünülemede ve kapitalist ekonomik alt yapı temelinde toplumsal sınıf ayrımının yeniden üretilmesi sürecinde aktif rol oynamaktadır. Bu çalışmanın da temel konusu, eğitim kurumunun, talebi, sunumu, finansmanı, içerisinde var olan eşitsizlikler bağlamında kapitalist alt yapı tarafından nasıl belirlendiğinin ortaya konulmasıdır.

Çalışma kapsamında ikinci bölümde özellikle 1950 sonrası eğitim ekonomisi alanında önemle üzerinde durulmuş olan İnsan Sermayesi Kuramı ele alınmıştır. Bu çerçevede insan sermayesi kapsamında tüm dünyada ve Türkiye’de eğitime yönelik yürütülen politikaların nasıl sermaye yararına işlediği ve insan sermayesi kuramının var olan eşitsizlikleri nasıl derinleştirdiği konusu değerlendirilmiştir.

Üçüncü bölümde tüm dünyada ve Türkiye’de var olan ekonomik eşitsizliklerin eğitim sistemindeki neoliberal politikalar ile nasıl yeniden üretildiği üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda öncelikle ekonomik eşitsizlikler daha sonra da dünyada ve Türkiye’de gelir dağılımında yaşanan adaletsizliğin eğitime girişte, eğitim sürecinde ve eğitim sonrasındaki olanaklarda nasıl yeniden üretildiği açıklanmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın dördüncü bölümünde eğitim talebi konusu ele alınmış ve bireylerin ve toplumun eğitim talebinin belirleyicileri üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda yine var olan ekonomik eşitsizliklerin toplumdaki bireysel ve toplam eğitim talebini nasıl belirlediği ortaya konmaya çalışılmıştır.

Eğitim arzının değerlendirildiği beşinci bölümde özellikle öğretmen arzı, öğrenci arzı ve kaynak arzı üzerinde durulmuştur. Bu üç başlık altında eğitim hizmetinin sunumu çerçevesinde uygulanan neoliberal politikaların eşitsizliği nasıl yeniden ürettiği ele alınmıştır.

Son olarak altıncı bölümde eğitim finansmanı konusu ele alınmıştır. Bu bölümde eğitimin finansman boyutunda temel olarak üç yaklaşımdan bahsedilmiş ve kamusal finansman, özel finansman ve karma finansman konuları ele alınmaya çalışılmıştır. Özellikle neoliberal politikalar doğrultusunda ağırlık kazanmaya başlayan özel

finansmanın toplumsal sınıf farklılıklarını nasıl yeniden ürettiği açıklanmaya çalışılmıştır.

### **Problem Cümlesi**

Eğitim ve ekonomi arasındaki ilişkiler nasıldır?

### **Alt Problemler**

1. İnsan Sermayesi Kuramı ve eğitim arasında nasıl bir ilişki vardır?
2. Küresel olarak ve Türkiye bazında var olan ekonomik eşitsizlikler ile eğitim arasında nasıl bir ilişki vardır?
3. Eğitim talebi boyutunda ekonomi ile eğitim arasında nasıl bir ilişki vardır?
4. Eğitim arzı boyutunda ekonomi ve eğitim arasında nasıl bir ilişki vardır?
5. Eğitim finansmanı boyutunda eğitim ve ekonomi ilişkisi nasıldır?

### **Araştırmanın Önemi**

Kapitalist sistem düşünüldüğünde, bir üst yapı kurumu olan eğitim kurumu, kapitalist toplumlarda özelleştirme, rekabetçi yapı, sermayenin gerektirdiği insan gücünün yetiştirilmesi, sosyal sınıflar arasında artan eşitsizlikler ve bu olguların yeniden üretiminde bir araç işlevi görmektedir. Bu nedenle eğitim ve ekonomi ilişkilerinin eleştirel açıdan ele alınması, bugün var olan kapitalist sistemin toplumu şekillendirmesinin tahlilinin yapılması açısından büyük önem taşımaktadır.

Yine alt yapı kurumu olan ekonominin, bir üst yapı kurumu olan eğitimi nasıl şekillendirdiğini ortaya koyması, bu çalışmanın bir başka önemli boyutudur. Burada ekonominin dünyada ve Türkiye’de eğitim politikaları üzerinde belirleyici bir etkisi olduğundan bahsedilebilir. Bir bütün olarak düşünüldüğünde, bugünkü eğitim sisteminin ekonomik yapı temelinde bütün dünyada ve 1980 sonrası Türkiye’inde nasıl kapitalizme göre şekillendirildiğinin ortaya konması gerekmektedir. Bunun yapılması hem dünü anlamak, hem bugünü açıklamak hem de geleceğe ilişkin öngörülede bulunmak açısından önemlidir. Bundan dolayı bu çalışmanın var olan durumu hem tarihsel açıdan analiz etmek hem de geleceğe ilişkin olası durumu ortaya koymak açısından alana katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Ayrıca bu çalışmanın Türkiye’de eğitim ve ekonomi ilişkisi üzerine, eğitim ekonomisi alanyazınına katkı sağlayacak bir çalışma olacağı düşünülmektedir.

## BİRİNCİ BÖLÜM

### YÖNTEM

Eğitim ve ekonomi arasındaki ilişkileri inceleyen bu çalışma, kuramsal bir çalışmadır. Çalışmada yöntem olarak alanyazın taraması kullanılmıştır. Bu bağlamda, eğitim ve ekonomi ilişkisi alanyazını üzerine yazılmış olan kitap, makale vb. gibi kaynaklar incelenmiştir. Ayrıca TÜİK, MEB, OECD, UNICEF, ERG gibi kurumların yayınlamış oldukları raporlardan elde edilen veriler çalışmanın bütünlüğü içerisinde sunulmuştur.

Alanyazın taraması bağlamında incelenen kaynaklar aracılığıyla, çalışmanın temel çıkış noktası olan ekonomik altyapının, bir üst yapı kurumu olan eğitimi günümüz kapitalist koşullarında nasıl şekillendirdiğinin ortaya konması amaçlanmıştır. Bu bağlamda, eğitim sistemine yönelik olarak yapılan uygulamaların toplumsal eşitsizlikleri nasıl derinleştirdiği göz önünde bulundurularak konular bütünlük içerisinde verilmeye çalışılmıştır.

Bu çerçevede elde edilen veriler, toplumsal sınıf eşitsizlikleri bağlamında ortaya konmuş ve araştırmanın her alt bölümünde ilgili literatür taraması ile birlikte var olan durumun ortaya konması amaçlanmıştır.

Eğitim ve ekonomi arasındaki ilişkinin diyalektik olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Çünkü diyalektik yöntem göstermektedir ki olgular karşılıklı etkileşim içerisindedir (Poltzer, 2012). Yani eğitim, ekonomiden; ekonomi de eğitimden ayrı olarak düşünülmemelidir. Yine Ollman (2011: 40), toplumların geleceği üzerine yapılacak çalışmalarda Marx'ın diyalektik yöntemini referans olarak göstermiştir. Ollman, geçmiş, bugün ve gelecek arasında bağ kurmak için Marx'ın çözümlemesindeki gibi öncelikle bugünkü koşulların temellerinin belirlenmesi, daha sonra bu koşulların geçmişteki ön koşullarının saptanması ve bu iki çelişkinin sonunda varılacak olan gelecekteki koşulların ortaya konması gerekliliğini ifade etmiştir.

Çalışmada eğitim ve ekonomi arasındaki ilişki sosyal çatışma yaklaşımı açısından da değerlendirilmiştir. Macionis'e (2012) göre bu yaklaşım toplumu çatışma ve değişim yaratan bir eşitsizlik arenası olarak görmektedir. Özellikle bu yaklaşımda var olan ırk, sosyal sınıf, etnik köken, toplumsal cinsiyet gibi etkenlerin toplumdaki para, eğitim, güç ve sosyal prestijin adaletsiz dağılımı ile ilişkisi araştırılmaktadır. Bu

çerçevede eğitimin de toplumsal olarak var olan ekonomik eşitsizlikler ile ilişkisini ortaya koymak açısından bu yaklaşım da çalışmanın bir yönünü ortaya koymaktadır.

Bu çatışma yaklaşımı içerisinde ekonomik eşitsizlikler ve eğitim arasındaki ilişkinin ortaya konmasının gerekliliği, ekonomi ve eğitim arasında diyalektik bağlamda karşılıklı ilişki olmasından ileri gelmektedir. Politzer (2012), diyalektik ilişkilerin süreklilik arz ettiğini ve tez-antitez-sentez bağlamında toplumsal süreçlerin evrildiğini ifade etmiştir. Bu durum da göz önünde bulundurulduğunda toplumsal süreçleri analiz edilmesi, “bugünü yeniden inşa etme, bu yeniden inşa edilmiş bugünün geçmişteki önkoşullarını bulma, daha sonra bunlara dayanarak bugünün muhtemel geleceğini öngörme...” (Ollman, 2011: 41), bağlamında geçmişten geleceğe uzanan bütünlük içerisinde çözümlemeyi olası kılmaktadır.

Sonuç olarak bu çalışmada, eğitim ve ekonomi arasındaki ilişki, alanyazındaki çalışmalar ve veriler ışığında bugünkü koşullar, bu koşulların geçmişteki ön koşulları ve gelecekteki sonuçları ortaya konarak ve karşılıklı etkileşim çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu inceleme yapılırken aynı zamanda, alt-yapı ve üst yapı kuramı dahilinde ekonominin bir alt-yapı kurumu olarak toplumsal yapı üzerindeki belirleyiciliği üzerinde durulmuştur. Osipov’a (1977: 21) göre: “İnsanın ekonomik ilişkileri, esas olarak, toplumsal gelişmeyi belirler ve diğer tüm toplumsal sistemlerin işleyişlerinin yönünü, karakterini ve içeriğini saptar”. Bugünkü kapitalist ekonomik sistem düşünüldüğünde toplumsal olarak eğitim, hukuk, sağlık vb. kurumların da kapitalist ekonomi çerçevesinde belirlendiği görülmektedir.

Bu durumda özellikle neoliberal politikaların giderek acımasızlaştığı günümüzde, eğitim üzerine yapılan uygulamaların toplumsal sınıf ayrımını derinleştirici etkiye sahip olduğu görülmektedir. Eğitimin kapitalizm tarafından kendi yararına kullanıldığı da göz önünde bulundurulduğunda, eldeki çalışmanın bu süreci diyalektik olarak ortaya koymayı amaçladığı ifade edilebilir.



## İKİNCİ BÖLÜM

### İNSAN SERMAYESİ KURAMI VE EĞİTİM

#### 2.1. Giriş

Toplumdaki üretim ilişkileri, toplumsal sistemin temelini oluşturmakta ve var olan sistem eğitim aracılığı ile yeniden üretilmektedir. Bu yeniden üretim sürecinde ekonomik sistemin üst yapı üzerindeki belirleyiciliği eğitimin amacı, içeriği ve çıktıları üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Özellikle II. Dünya Savaşı sonrasında tüm dünyada eğitimin insan sermayesinin gelişimi için bir ön koşul olarak görülmesi sonucunda, eğitime bir yatırım alanı olarak bakılmıştır. Fakat özellikle günümüze gelindiğinde İnsan Sermayesi Kuramı'nın sermayenin kendi kârını çoklaştırdığı bir sistemin temel savunusu olduğu görülmektedir. Bu bölümde İnsan Sermayesi Kuramı incelenmiş ve alanyazındaki çalışmalar ve veriler ışığında İnsan Sermayesi Kuramı ile eğitim arasındaki ilişki ortaya konmaya çalışılmıştır.

#### 2.2. Toplumdaki Üretim İlişkileri, Toplumsal Yapı ve Emek Gücünün Yeniden Üretimi

Bugün dünya üzerinde var olan toplumsal sınıflar, ekonomik çerçevede düşünüldüğünde, giderek kapitalistleşen koşullar içerisinde her gün yeniden ve yeniden üretilmektedir. Bu bağlamda eğitim, bu yeniden üretimin öncül sağlayıcılarından biridir. Eğitim, kapitalizm tarafından biçimlendirilmekte ve sınıfsal eşitsizlikler üzerine kurulu bir dünya düzeninin devamının sağlanması için yine kapitalizm tarafından kendi yararına kullanılmaktadır.

Toplumdaki sosyal ilişkilerin belirleyicisi, insanlar arasındaki üretim ilişkileridir. Üretim ilişkileri, öncelikle üretim güçleriyle birleşerek üretim biçimini ve bu üretim biçimi de bir alt yapı kurumu olarak, üst yapıda var olan siyasal, sosyo-kültürel kurumlar aracılığıyla toplumsal sistemi oluşturmaktadır (Boratav, 2010: 177). Burada eğitim, üretim ilişkileri temelinde oluşmuş olan toplumsal sistemin hem devamını hem de yeniden üretimini sağlama işlevini yerine getirmektedir. Eğitimin bu işlevi gerçekleştirmesinin bir yolu onun değer yaratma özelliğidir.

İnsanlar ihtiyaçlarını gidermek için mal veya hizmetleri tüketmek durumundadırlar. Burada bir malın (metanın) iki türlü değeri karşımıza çıkmaktadır. Bunlar *kullanım değeri* ve *değişim değeri*dir. Bir malın kullanım değeri, onun bir insanın ihtiyaçlarını bir şekilde gidermesi özelliğidir; değişim değeri ise mallar arasındaki kullanım değerlerinin birbiri ile değiştirilmesinden ileri gelir (Nikitin, 1974: 44). Örneğin bir kilo çayın bir kişi tarafından tüketilmesi çayın kullanım değerini, bu bir kilo çayın yarım kilo pirinçle değiştirilmesi bu iki malın değişim değerini ortaya koymaktadır. Peki bu iki malın miktarları arasındaki fark nereden gelmektedir? İşte burada bir malın değerinin nasıl belirlendiğini ortaya koymak gerekmektedir. Bu iki malın değerini ortaya koyan bu malların üretimi sürecinde tüketilen üretim araçlarının değeri, malları üreten işçinin değeri ve mal sahibinin eline geçirdiği artık değerdir (Denis, 1975: 49). Nihai olarak bu üçlü değer üretim mekanizması kapitalizmin temelini oluşturmaktadır.

Bir malın kullanım ve değişim değeri, somut ve soyut emek aracılığı ile belirlenmektedir. Somut emek, bir malın kullanım değerini yaratır. Bu kapsamda düşünüldüğünde, somut emek, malın üretimi için harcanmış insan emeğidir. Bir diğer deyişle somut emek, insan ihtiyaçlarını giderecek ürünleri yaratan emek olarak kullanılan etkinliklerdir (Rubin, 1978).

Öte yandan malın değişim değerinin üretilmesinde insanın fiziksel, sinirsel ve entelektüel açıdan sarfettiği emek ise soyut emektir (Kuzinen, 1976: 21). Kişinin sarfedeceği bu soyut emek, onun zihinsel yetisi, uzmanlaşma becerisi ve uzmanlaşması sürecindeki eğitimle belirlenmektedir. Eğitimin buradaki rolü kişinin mesleğinde uzmanlaşmasını sağlayacak öğretim faaliyetlerini kapsamaktadır (Nikitin, 1974). Bu yolla da bireylerin eğitim sayesinde hem artı değer üretecek kapasitelerinin gelişimi hem de var olan ekonomik sistemin devamlılığı sağlanmaktadır. Althusser'e (2006) göre emek gücü okullarda yeniden üretilmektedir. Althusser bu durumu, öğretilen becerilerin yanında var olan sömürü düzeni içerisinde hakim ideolojiye boyun eğmenin de öğretildiği şeklinde ifade etmiştir.

Eğitim ile uzmanlaşan ve yeni beceriler elde eden kişi üretim sürecinde daha fazla artık değer yaratmakta bu da üretilen maldan elde edilen kârın arttırılmasında etkili olmaktadır. Kapitalist sistemde; değer, artık değer, sermaye ve kâr oluşturabilecek bir malın üretimi sürecinde eğitim ve yetiştirmenin önemli bir etkisi vardır (Rikowski, 2006). Burada da insanın özellikle soyut emeğine yapılacak yatırımların elde edilecek

artık değer üzerinde önemli bir payı vardır. Yapılacak olan bu yatırımlar da var olan kapitalist sistemde insan sermayesi yatırımları kapsamında değerlendirilmektedir. Bu çerçevede kapitalist sistemde insan sermayesinin ne anlama geldiği ve hangi amaçlar için kullanıldığının irdelenmesi gerekmektedir.

### 2.3. İnsan Sermayesi Kuramı

Eğitim ekonomisi alanında özellikle 1950 sonrası alanyazında vurgu yapılan konu insan sermayesi olgusudur. Genel olarak insan sermayesi kuramı, bireylerin gelecekteki gelirlerini ve genel olarak refahlarını arttırmak için kendilerine yatırım yapmaları olgusundan hareket etmektedir (Eide ve Showalter, 2010: 27). Bir başka deyişle insan sermayesi, kişilerin aldıkları eğitim yoluyla onlarda potansiyel olarak oluşan kapasite ve yine kişilerde var olan yetenek ve kapasitenin birleşimi olarak görülebilir (OECD, 2007).

Keskin (2011), insan sermayesinin toplumdaki bireylerin, üretim süreciyle ilgili olarak, bir taraftan sahip olduğu bilgi, beceri ve tecrübelerinin ulaştığı düzeyi; diğer yandan da bedensel ve zihinsel zindeliği ifade eden bir kavram olduğunu ileri sürmüştür. Temel olarak insan sermayesi kuramı, insanların eğitim, yetiştirme veya diğer etkinlikler aracılığıyla kendilerine yatırım yapmaları ve böylece yaşam boyu kazançlarını arttırarak gelecekteki gelirlerini yükseltme gerçeğine dayanır (Tezcan, 1996). Örneğin, eğitim seviyesi daha yüksek olan bir çiftçi, öğretim seviyesi daha düşük olan bir çiftçiye göre üretimden daha fazla verim elde edebilir. İnsan sermayesi kuramına göre bir ekonomide belli bir dönemde üretilen mal ve hizmet miktarı, bireysel kazançlar ve bireylere yapılan yatırımlar arasında doğrusal bir ilişki mevcuttur.

İnsan sermayesi kuramında genel olarak iki tür getiriden bahsedilebilir. İlki yatırımı yapan kişi tarafından yüklenilen ve gerçekleştirilen eğitim maliyetleri ya da getirilerini ortaya koyan *özel getiriler*; ikincisi ise ülkenin bir bütün olarak ya da toplumsal olarak yüklenilecek maliyet ve getirileri ortaya koyan *toplumsal getiriler*'dir. Toplumsal getiriler, farklı seviye ve türlerdeki eğitimin yaygınlaşması ya da daralmasını kapsayan eğitsel politikaları belirlemek için kullanılırken; özel getiriler, farklı seviye ve türde eğitim arayışında olan bireylerin davranışını açıklamak için kullanılır (Checci, 2005).

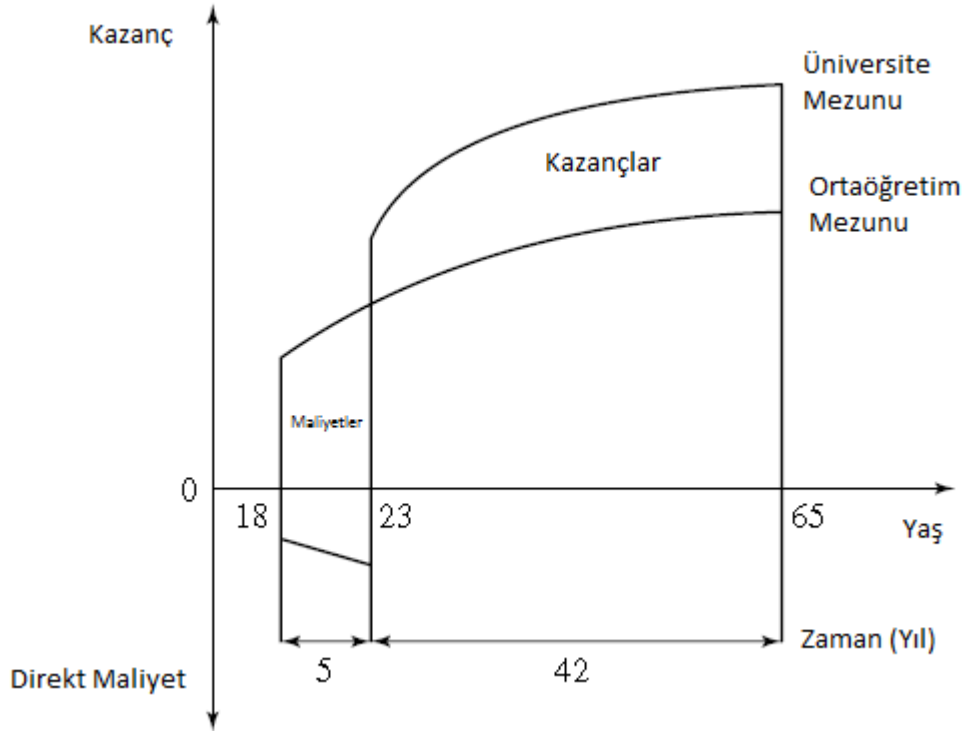
Genel olarak eğitim seviyesinde olacak bir yıllık artış, gelecekteki ücretleri %5 ile %15 arasında arttırır (Lindahl ve Canton, 2007). Yine Chevalier, Harmon, Walker ve Zhu'ya (2004) göre bu oran, yaklaşık %10'dur. Bunun yanı sıra insan sermayesi, ekonomik olan ve olmayan çok çeşitli yararlar sağlar. Gerçekte, en büyük yararlarından bazıları ekonomik olmayabilir de, örneğin daha yüksek insan sermayesi birikimi, daha iyi sağlık, daha uzun ömür ve toplum yaşamına daha çok katılım olanağı sunabilmektedir (OECD, 2007).

İnsan sermayesi kuramına göre, eğitim bir yatırım olarak değerlendirilir, çünkü potansiyel olarak özel ve sosyal yararlar sağlayabileceğine inanılır. İnsan sermayesi sosyal olarak daha yüksek gelir vergisi oranı (daha fazla eğitim almış insanların yüksek gelirlerinden dolayı), sağlık açısından daha düşük sigara içme oranı ile farkındalığın artması (artan eğitimle birlikte); topluluk içinde güven oranının artması (eğitim seviyesi yüksek insanlar daha güvenilir kabul edilir) gibi yararlar sağlar. Ekonomik olarak bakıldığında ise insan sermayesinin özel getirileri kazançlar üzerine yoğunlaşmaktadır. İnsan sermayesi kuramcıları, eğitim ve kâr etme kapasitesinin ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Böylece teorik olarak bir kişi ne kadar çok eğitim alırsa o kadar çok kazanabilir ve eğitimin sağladığı beceri, bilgi ve yetenekler üretkenlik açısından iş yaşamına kolayca aktarılabilir (Jamil, 2004).

İnsan sermayesinin bu bireysel getirilerinin yanında ülke bazında da getirileri vardır. Vinod ve Kaushik'e (2007) göre insan sermayesi, büyük ölçekli gelişmekte olan ülkelerde (large scale developing countries) ekonomik büyüme üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahiptir. Eğitim, emek üretkenliğini arttırdığı ve teknolojik değişmeye (yeni teknolojilere) daha hızlı adaptasyonu sağladığı için modern bilgi ekonomisi gelişiminin bir elementidir. Temel yatırım alanı insan sermayesi olan bir ülkede gayrisafi milli hasıla yoğunluğu yükselir (Giziene, Simanaviciene ve Palekiene, 2012). Asteriou ve Agiomirgianakis'e (2001) göre gayrisafi milli hasıla, tüm eğitim değişkenleri ile eşbütünleşiktir ve uzun süreli pozitif ilişki gösterir. Eğitimli insanların sayısı ne kadar çok olursa, kalkınma o kadar hızlı olur.

İnsan sermayesinin bu getirilerinin daha net ifade edilmesi amacı ile insan sermayesinin değerinin ortaya konması gerekmektedir. İnsan sermayesi yatırımlarının kişilere yönelik getirisini belirlemek amacı ile İnsan Sermayesi Kuramcıları yaş-eğitim-gelir profilini ortaya koymuşlardır. Bu konuda bugün bile tartışmalar mevcuttur. Bir kesim klasik insan sermayesi kuramcıları, ortaya koydukları yaş-eğitim-kazanç profili

aracılığıyla insan sermayesinin değerini tanımlamaya çalışmışken, diğer modern kuramcılar da bu verilerin yeterli olmadığı, insan sermayesinin getirilerinin sadece yaş ve eğitimle açıklanamayacağı iddiasından hareket etmektedir (Jamil, 2004).



**Şekil 2.1. Yaş-Eğitim-Kazanç Profili**

**Kaynak:** Psacharopoulos ve Patrinos, 2007.

Şekil 2.1 incelendiğinde, ortalama olarak bir kişinin 18 ile 65 yaş arasında iş hayatında olduğu düşünülmektedir. On sekiz yaşında ortaöğretim mezunu olarak çalışmaya başlayan bir kişi ile yirmi üç yaşında çalışmaya başlayan üniversite mezunu bir kişinin gelirleri farklı olmaktadır. Bu durumda üniversite mezunu olan kişi 18-23 yaş arasında kazanabilecek olduğu gelirden vazgeçmiştir. Bunu 23 yaşına geldiğinde elde edeceği yüksek gelir nedeniyle yapmıştır. Ortalama olarak kırk iki yıl süren iş yaşamı boyunca üniversite mezunu bir bireyin ortaöğretim mezunu bir bireye göre daha yüksek getiri sağladığı görülmektedir. Bunun nedeni, eğitimin bireyin potansiyelinde yarattığı olumlu değişimdir (Psacharopoulos ve Patrinos, 2007).

Ancak bu tek başına yeterli değildir. Anderson ve Keys'e (2007) göre kişilerin gelirlerindeki farklılıklar eğitime katılımın derecesine bağlıdır. Fakat doğuştan gelen yetenekler, sosyo-ekonomik durum ve diğer bazı değişkenler de bu farklılığa etki eder.

Gelecekteki işçilerin yetiştirilme, onların yeteneklerini geliştirme, sağlıklarını koruma ve ilerleyen yaşlarda bunu devam ettirme maliyetleri insan sermayesi üretiminin maliyetlerine dahil edilebilir (Folbre, 2012) ve bunlar da insan sermayesinin değerinin belirlenmesinde kullanılabilir.

Şekil 2.1.'deki bir başka önemli nokta ise *vazgeçme maliyeti* ya da *fırsat maliyeti* olarak tanımlanan, bireyin eğitim aldığı sürece olası kazançlarından vazgeçmesidir. Örneğin A kişisi ve B kişisi olmak üzere lise mezunu birey düşünüldüğünde, bu iki kişinin önünde iki alternatif vardır. Bunlardan bir tanesi yükseköğretime devam etmek, diğeri de iş hayatına atılmaktır. Bu kişilerden ilki (A) iş hayatına atılıp kazanç elde etmeye başlarken diğerin (B) yükseköğretime başladığını ve en az dört yıllık eğitim alacağını varsayalım. Bu durumda bu dört yıl boyunca B kişisi A'nın elde edeceği kazançtan yoksun kalmayı göze almaktadır. İşte bu vazgeçilen kazanç *vazgeçme maliyeti* denmektedir ve kısaca, reddedilen alternatif ya da fırsatların değeri (Buchanan, 2008) olarak tanımlanabilir. Kişiler bu maliyetten gelecekte daha fazla gelir elde edebilmek adına vazgeçmektedir. Bu durum değerlendirildiğinde bireyler, kendilerine gelecekte daha fazla gelir getirmesi bakımından yükseköğretime devam etme eğilimindedirler (Jamil, 2004). İşte bu tercihe de *rasyonel tüketici davranışı* denmektedir (Gümüş ve Şişman, 2012: 45).

Şüphesiz, eğitimin sürdürülebilir kalkınma için kaçınılmaz bir araç olarak ekonomik büyüme üzerinde pozitif bir etkisi vardır. İyi bir eğitim olmadan ekonomik kalkınma mümkün değildir. Özellikle düşük seviyede insan sermayesine sahip olan gelişmekte olan ülkelerde ekonomik sürdürülebilir büyümede patlama ancak eğitime büyük yatırımlar ve daha eğitilmiş insanları gerektiren yeni teknolojilerin adaptasyonu aracılığıyla gerçekleştirilebilir (Chiriac, 2012).

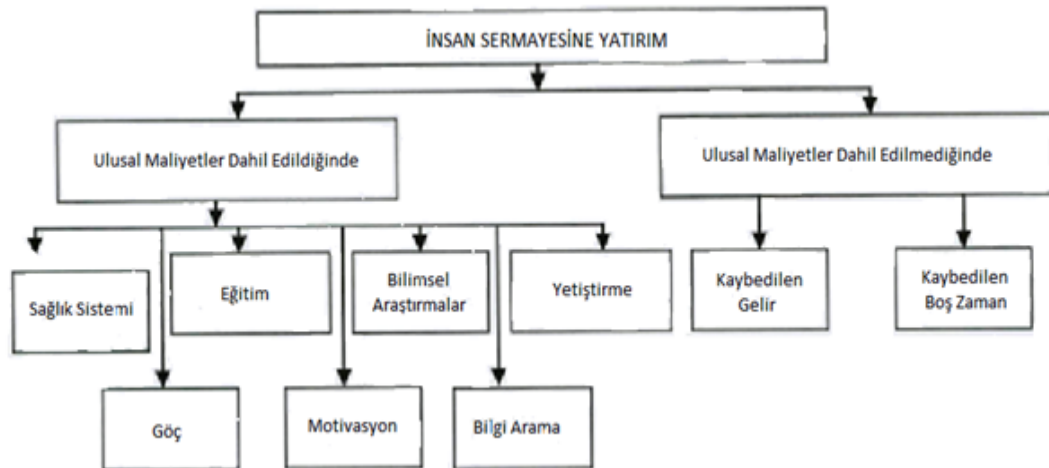
Bir ülkenin kişi başına gayrisafi milli hasılası (GSMH) aracılığıyla ifade edilen ekonomik kalkınması ile eğitime dahil olma (dolayısıyla eğitime yatırım) arasında yüksek düzeyde bir korelasyon ve tahmini bir nedensellik ilişkisi vardır. İnsan kaynaklarının gelişimine öncelikli olarak ağırlık vermek, bir ülkenin sürdürülebilir büyümesi için gereklidir. Gelişmiş ülkeler, yoksul ülkelere göre eğitime daha fazla yatırım yapabilir ve gelişmiş ülke vatandaşları da daha fazla talepte bulunup daha fazla yarar elde eder (Harbison ve Myers, 1964: 185-186). Bu durumda, ülkelerin ekonomik kalkınması açısından insan sermayesi ve fiziki sermaye arasında bir ayırım yapılması gerekmektedir. İnsan sermayesine yapılan yatırımların fiziki sermayeden farklı olarak

sosyal yönü de bulunduğundan, salt bireysel değil, toplumsal olarak da sosyal yapının korunmasını ve gelişmesine olanak sağlamaktadır (Karagül, 2002: 29-30). Şüphesiz bu getirilerin salt insan sermayesine yatırımla elde edilemeyeceği açıktır. Harbison ve Meyers (1964: 14) bu durumu aşağıdaki şekilde ifade etmektedir:

“İnsan kaynaklarının gelişimi, modernleşme ya da kalkınmanın diğer herhangi bir ölçümden daha gerçekçi ve güvenilir bir göstergesi olabilir. İnsan kaynaklarının gelişimi sosyal, politik, kültürel ya da ekonomik olmak üzere her türlü büyümenin gerekli bir koşuludur. Fakat şüphesiz bu her şeyi açıklamaz. Örneğin; bir ülke gelişmiş insan kaynağına sahip olabilir, fakat o ülkenin büyümesi ilerlemeci bir toplumu karakterize eden örgütler ya da kurumların geliştirilmesindeki başarısızlık nedeniyle geri kalabilir. Bireylere yatırım yapmak üretime yardımcı fiziksel sermayeye yatırımla birleştirilmedikçe sürekli ekonomik gelişme sağlanamaz. Irak ve Sudi Arabistan gibi ülkeler daha az gelişmiş insan kaynaklarına sahiptir. Bu ülkeler doğal kaynaklarını geliştirmek için hem madde hem de insan sermayesi ithal edebilir. Mısır gibi daha gelişmiş insan gücüne sahip ülkeler, öncelikli olarak yeterli doğal kaynaklara sahip olmadıkları için yoksuldurlar. Bir ülkenin ticari açıdan fiziksel konumu ve diğer ülkelerle olan politik ilişkileri o ülkenin ekonomik gelişimini etkilemektedir”

Görüldüğü gibi insan sermayesi birikimi ülkeler arasında farklılık göstermektedir. Gundlach’a (1997) göre yoksul ülkeler yoksul kalmaktadır. Çünkü yoksul ülkeler zengin ülkelere göre kişi başına daha az sermayeye sahiptir. Yine Checci’ye (2005) göre eğitim aynı lüks şeyler gibi oransal olarak değil, optimal tüketim açısından gelirden etkilenir. Bu da zengin ülkelerde eğitime dahil olma oranlarının neden yüksek olduğunun anlaşılmasını sağlar.

İnsan sermayesinin öncelikli önemi sadece devlet örgütleri değil, aynı zamanda özel şirketler için de söz konusudur. Bu şirketlerin rolleri çeşitli şekillerde kabul edilebilir. En popüler olanları, yetiştirme kursları ve işyerindeki hizmetiçi eğitimlerdir. Şirketler ekonomik çıkarları için çalışan yetiştirmeyle ilgilenirler. Şirketler, çalışanlarının insan sermayesi seviyelerini yükseltmenin yararlı olacağını düşünür. Çünkü, bu artışlar gelecekte üretim miktarını arttıracaktır. Kârı çoğaltmanın yollarını aramak amacıyla şirketler, hizmetiçi eğitimler organize ederler (Giziene, Simanaviciene ve Palekiene, 2012). Bu bağlamda ister devlet, ister kişiler ve ister özel kurumlar olsun insan sermayesine yatırımın farklı türleri olduğu görülmektedir.



**Şekil 2.2: İnsan Sermayesine Yatırımın Türleri**

**Kaynak:** Bogdanavicius (2009); Akt. Giziene, Simanaviciene, ve Palekiene (2012)

Şekil 2.2’de görüldüğü gibi Giziene, Simanaviciene ve Palekiene’ye (2012) göre insan sermayesine yatırım temelde devlet yatırımları ve bireysel yatırımlar olarak ikiye ayrılabilir. Devlet yatırımları sağlık sistemine, eğitime, bilimsel araştırmalara, mesleki yetiştirmeye, moral-motivasyona, bilgi aramaya ve göç politikalarına yapılan yatırımlar gibi daha makro düzeyde yatırımları içermektedir. Kişisel olarak bakıldığında ise, kişinin seçimlerinden dolayı ortaya çıkan vazgeçme maliyetleri görülmektedir.

Yine OECD (1998) tarafından yayınlanan *İnsan Sermayesi Yatırımları* isimli raporda insan sermayesinin bireysel ve toplumsal olarak maliyet ve getirileri aşağıda Çizelge 2.1’deki gibi ifade edilmiştir:

**Çizelge 2.1: İnsan Sermayesi Yatırımlarının Maliyetleri ve Getirileri**

	Maliyetler	Getiriler
<b>Toplumsal</b>	Eğitime Kamu Sektörü Yatırımı	Eğitim aracılığı ile gelirleri arttırmak amacıyla insanlar tarafından ödenen ekstra gelir vergisi ve daha düşük sosyal transfer
<b>Kişisel</b>	Eğitime yönelik özel maliyetler (beklenen maliyetler dahil)	Daha fazla eğitimle ilişkilendirilen daha yüksek gelir
		Daha iyi sağlık, düşük suç oranı, ekonomik büyüme ve sosyal dayanışma
		Parasal olmayan getiriler (Daha fazla kişisel memnuniyet ve daha iyi sağlık)

**Kaynak:** OECD (1998)



Bütün ülkelerin gelişmişlik seviyelerine göre insan sermayesi gelişiminde karşılaştıkları kritik seçenekler şu şekilde sıralanabilir: (1) tüm eğitim seviyelerinde odağın nicelik ya da nitelik olması; (2) orta ve yükseköğretimde ağırlığın fen ve teknoloji ya da hukuk, sanat ya da insan bilimleri olması; (3) beceri gelişiminin iş öncesi formal yetiştirme ya da hizmetiçi yetiştirmeye dayalı olması; (4) teşviklerin belirlenmesinde ücret ve maaş sisteminin bilinçli kullanımı ya da piyasa güçlerine bağımlılık; ve (5) insan kaynakları gelişiminde bireylerin istek ve ihtiyaçlarının ya da devletin istek ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması (Harbison ve Myers, 1964: 173-174). İnsan sermayesine yatırımların da bu seçeneklere göre şekillendiği ifade edilebilir.

Mincer'a (1989) göre insan yeterlilikleri büyük oranda evde ve okulda; emek piyasası içinde de yetiştirme, deneyim ve hareketlilik aracılığıyla formal ve informal eğitim yoluyla edinilir ve geliştirilir. Becker (1993) da insan sermayesi kuramına göre bireylerin gelirlerine katkı sağlayacak yatırımları eğitim açısından işbaşında eğitim, okulda eğitim ve informal eğitim olmak üzere 3'e ayırmaktadır ve bireylerce alınan eğitimin onların gelecekteki kazançlarına katkı sağladığını belirtmektedir.

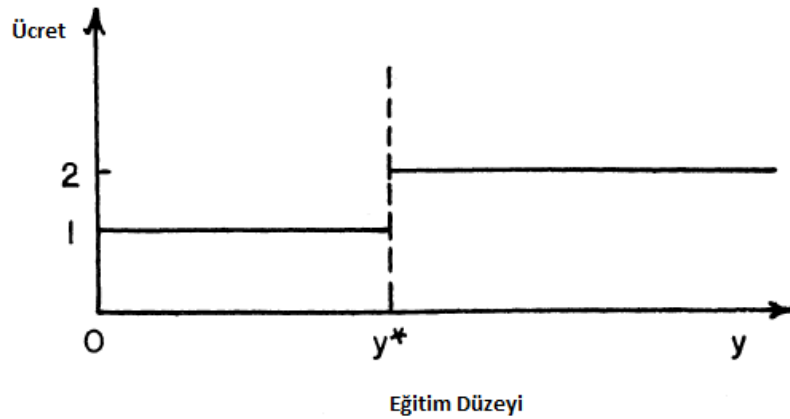
İnsanların sağlık ve güvenliğini sağlamanın yanı sıra onları yetiştirmek ve eğitmek için kullanılan paralar, sadece harcama olmaktan öte sermaye yatırımlarıdır. Bu durum fiziksel emekten bilgi ekonomisine geçiş sebebiyle gittikçe önemli hale gelmektedir. Günümüzde bilgi ekonomisi bilgiye en az fiziksel ve finansal sermaye kadar değer vermektedir (Rouse, 2010). Kaliteli eğitime erişimi arttırarak, var olan eğitim programlarını sürdürülebilir kalkınma çerçevesinde yeniden düzenlemek; bireysel, toplumsal ve küresel ölçekte herkesin aldığı risklere dikkat çekmek için tasarlanmış herkese açık (public) bilgi sağlamak; bunu formal ya da informal olarak sürdürülebilir topluma dayalı ilkeler ve değerleri vurgulayan eğitimin tüm seviyelerinde ilerletmek; “yaşamboyu öğrenme” yi teşvik etmek vb. yollarla bugünün vazgeçililerinin geleceğin kazançları olması için yeni nesillerin bireysel ve sosyal yapısında devamlı değişimler yapılabilir (Chiriac, 2012).

İnsan sermayesine yatırım yapmanın bir yolu da duygusal ve fiziksel sağlığı güçlendirmektir. Bugün kimi yerlerde fiziksel gücün kazanç üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu kabul edilse de özellikle Batı ülkelerinde kazançlar güçten çok bilgiye odaklıdır. Dahası duygusal sağlığın, kazançlar üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu tüm dünyada düşünülmektedir. Bilgi gibi sağlık da çeşitli yollarla geliştirilebilir.

Çalışma yaşlarındaki ölüm oranlarındaki düşme, kazanç elde edilen sürenin arttırılması yoluyla kazanç beklentisini arttırabilir. Daha iyi beslenme koşulları güç ve dayanıklılığı, bu yolla da kazanç kapasitesini arttırır; ya da çalışma koşullarındaki iyileştirmeler –daha fazla ücret, kahve molaları vb.- morali ve üretkenliği olumlu yönde etkileyebilir (Becker, 1993: 54-55).

Görüldüğü gibi özellikle İnsan sermayesi kuramcıları insana yapılan yatırımın gelecekte daha yüksek gelir getireceğini vurgulamışlardır. Fakat daha sonra çeşitli araştırmalarda (Bowles ve Gintis, 1975; Blaug, 1985; Akt. Cohn ve Geske, 1990) kişilerin gelirlerinin salt onlara yapılacak yatırımlarla ortaya konamayacağı vurgulanmıştır. Çok farklı değişkenlerin hesaba katıldığı yeni araştırmalar sonucunda (Spence, 1973; Stiglitz, 1975), eğitim ekonomisi alanında yeni yönelimler açısından İnsan Sermayesi kuramı merkezi önemini yitirmeye başlamıştır.

İnsan sermayesi kuramına karşılık olarak ortaya atılan yaklaşımlardan birisi “*Sinyal Verme*” (*Signalling*) yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma göre eğitim sadece doğuştan gelen yeteneklere bağlı olarak insan sermayesini yansıtır. Üretimi arttıran ve daha fazla gelir getiren –eğitimin kendisinden ziyade- var olan bu insan sermayesidir (Kjelland, 2008). Yani eğitim aslında bireyin kapasitesinden ziyade onun üzerinde bir etiket etkisi yaratmaktadır. Bir başka deyişle aslında işverenler çalıştıracakları kişilerin potansiyelleri hakkında detaylı bilgiye sahip olmadıklarından özellikle işe almalarında o kişinin sahip olduğu diplomaya göre öncelik vermektedirler (Clark, 2000). Çünkü yüksek eğitim düzeyine sahip olmanın bilişsel olmayan becerilerin bir yansıması olduğuna inanmaktadırlar (Checchi, 2005). Bu durumda aynı işe başvuran iki kişi düşünüldüğünde diploması daha üst derecede olan kişi diğerine göre öncelikli olarak ve daha yüksek gelirle işe alınma onlanağına sahiptir. Spence (1973) bu durumu Şekil 2.3’deki gibi ifade etmiştir:



**Şekil 2.3: Eğitimin Fonksiyonu Olarak Ödenen Ücretler**

**Kaynak:** Spence, M. (1973). Job Market Signalling. *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 87, No. 3, 355-374.

Şekil 2.3'de görüldüğü gibi işveren tarafından  $y^*$  herhangi bir eğitim seviyesi olarak kabul edilmektedir. Bu durumda  $y < y^*$  ise o kişinin üretkenliği 1;  $y \geq y^*$  ise o kişinin muhtemel üretkenliği 2 olarak kabul edilmektedir. Bu durumda da kişilere ödenecek ücretler de aldıkları eğitim seviyelerine göre farklılaşmaktadır.

Woodhall (1997: 222), insan sermayesi kuramına yönelik yapılan eleştirilerin, eğitimin üretkenliği arttırmadığı, buna karşın bir yansıtma fonksiyonu üstlendiği düşüncesi üzerine kurulu olduğunu belirtmiştir. Bu yansıtma işlevi çerçevesinde eğitim, işverenlerin kişileri doğuştan yeteneklere ya da otoriteye uyma, dakiklik ya da motivasyon gibi karakter özelliklerine sahip olarak tanımlamalarına ve bu gibi şeyler nedeniyle onlara daha yüksek ücretler ödemelerini sağlamaktadır.

Hämäläinen ve Uusitalo (2007), Finlandiya'da Politeknik Okullar üzerine yaptıkları çalışma sonucunda, politeknik okullardan mezun olan kişilerin diğer meslek liselerinden mezun olanlara göre daha iyi koşullarda işe başladığını ifade etmişlerdir. Ayrıca *sinyal verme* modeline göre işverenler, politeknik derecesini, yetenekli işçileri havuzdan seçmek için bir sinyal olarak kabul etmektedirler.

Weiss'e (1995) göre 11 ve 12 yıl eğitim almış iki kişi düşünüldüğünde aradaki bir yıllık eğitim farkı, kişinin üretim kapasitesindeki artış üzerindeki etkisini ölçmemektedir. Fakat bir yıllık bu ekstra eğitim ve 12 yıllık eğitim almış olarak tanımlanmanın birleşmiş etkisi bu artışı örtük olarak yordayabilir.

Aynı şekilde bu yaklaşım, çalışanlar açısından da düşünülmektedir. Çalışanların doğuştan gelen yetenekleri hakkında az şey bilinen bir emek piyasası düşünüldüğünde

belli koşullar altında kimi işçiler potansiyel işverenlere bir şekilde yeteneklerini yansıtmak istemektedirler. Bunun için de kendilerini düşük yetenekli işçilerden ayırmak için daha üst düzey eğitim almayı seçmektedirler (Spence, 1973; Brown ve Sessions, 2004: 58; Hörner, 2008).

İnsan sermayesi kuramı bağlamında kapitalist ekonomi çerçevesinde yaratılan insan sermayesinin nasıl değerlendirildiği konusunun üzerinde durulması gerekmektedir. Toplumsal hayatta var olan eşitsizliklerin insan sermayesi yatırımları ve eğitim sistemi aracılığı ile nasıl yeniden üretildiğini açıklamak için İnsan Sermayesi Kuramı ve eğitim arasındaki karşılıklı ilişkinin açıklanması gerekmektedir.

#### **2.4. İnsan Sermayesi Kuramı ve Eğitim İlişkisi**

İnsan sermayesi kuramına çalışanlar açısından da bu sermayeyi kullanan ülke ya da sermaye sahipleri açısından da bakıldığında, karşımıza bu insan sermayesinin değerlendirilmesi olgusu çıkmaktadır. Daha önce bahsedildiği gibi kişinin özel getirileri kişilere yönelik kazanç farklılıklarını sağlamaktadır. Fakat insan sermayesinin niteliklerinin artırılması, kişilerin artı değer üretme kapasitelerinin artırılarak bu kapasitenin sermaye sahipleri tarafından kendi yararlarına olacak şekilde kullanılmasını sağlamaktadır.

Öncelikli olarak Sylwester'a (2000) göre insan sermayesi seviyesindeki artış büyüme üzerinde ani ve olumlu bir etki yapmayabilir. Yüksek insan sermayesi stoğundan kaynaklanabilecek bir çok yarara rağmen, artan insan sermayesine bağlı maliyetler vardır ve gelir eşitsizliğinin büyümeyi düşürmesi ile bu konu ilişkilidir. Artan insan sermayesi karşısında istihdam piyasalarında dengenin kurulamaması sonucunda, kişilerin istihdam sürecinde *aşırı eğitilmiş (overeducated)* bireyler olarak bulunmaları gelecekte oluşabilecek maliyetlerin artmasına neden olmaktadır. İstihdam piyasalarının belli bir noktada doyuma ulaşması, yüksek kapasiteli bireylerin düşük koşullar altında istihdam edilmesine ve eğitimleri süresince onlara yapılmış olan yatırımların birer masrafa dönüşmesine de neden olabilir. Bu durumda neoliberal politikalar hem gelir eşitliği hem de insan sermayesi birikiminin getirileri üzerinde olumsuz etki yaratmaktadır. Böyle bir durumda insan sermayesi birikiminin fazla olması, ulusal anlamda büyümeyi sağlamaktan ziyade, neoliberal istihdam koşullarında ucuz işgücü stoğunu arttırmakta ve bu da kapitalist sistem yararına eşitsizliği sürdürücü bir etki

yapmaktadır. Örneğin Türkiye’de ziraat, jeoloji, inşaat, öğretmenlik gibi alanlarda ihtiyacı çok fazla mezun verilmesi bu alanlardan mezun olan kişilerin işsiz kalmalarına ya da mesleklerine uygun işlerde çalışmamlarına (bir mühendisin ya da öğretmenin sekreterlik, gardiyanlık gibi işler yapması vb.) ve sonuç olarak ucuz işgücü olarak kapının önünde beklemelerine neden olmaktadır.

İnsan sermayesi kuramı, emek piyasası olgusunu açıklamada sınıf ve sınıf mücadelesini dışarda tutar (Bowles ve Gintis, 1975). Tarihsel açıdan bakıldığında toplumsal sınıf mücadeleleri bugün var olan koşulları doğurmuştur. Bugünkü kapitalist ekonomi düşünüldüğünde insan sermayesi, başka bir deyişle insanın sahip olduğu üretim kapasitesi ve emek, var olan sermaye sınıfları tarafından kendi yararına kullanılarak toplumsal sistemin devamlılığı sağlanmaktadır.

Üretimde fiziksel sermaye ve insan sermayesinin bütünleşikliğinden dolayı kapitalistler, büyük yığınların insan sermayesi birikiminden öncelikli olarak yararlananların başında gelmektedir (Galor ve Moav, 2006). Bu durum, kapitalistlerin yani toplumdaki sermaye sahiplerinin eğitime yönelik hedeflerini gerçekleştirme konusundaki girişimlerini açıklamaktadır. Bireyin almış olduğu eğitim sonucunda artı değer yaratma kapasitelerinin gelişimini, sermaye girdilerinin maliyetlerinin azaltılmasıyla birleştiren kapitalistler, kârlarını çoğaltarak sürekli olarak daha fazla kazanmanın peşindedirler.

Burada bir diğer önemli konu, öğretim kademelerinin yükselmesiyle insan sermayesine yapılan yatırımların azalmasıdır. Bowles (1970: 22) bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

“Ortaöğretimdeki başarı direk olarak üretime katkı sağlamaz; fakat, işçinin yetiştirilebilirliğini artırır ve dolayısıyla ortaöğretim sonrası insan sermayesi birikimi maliyetini azaltır.”

Bu durumda kapitalist sınıftaki sermaye sahiplerinin özellikle ortaöğretime daha fazla yoğunlaşmaları, onların ileriye dönük üretime yapacakları yatırımları azaltırken buna karşın kazançlarında bir artış sağlayacaktır.

Galor ve Moav’a (2006) göre kapitalistlerin daha seçici olan endüstriyel eğitimden ziyade, uluslararası düzeyde kamusal eğitime destek sağlamalarının nedeni, insan sermayesi ve fiziksel sermaye arasındaki birbirini tamamlayıcılıktan kaynaklı iki

duruma bağlıdır. Birincisi, Endüstriyel devrimin ikinci safhasında temel evrensel düzeyde temel eğitimle ilişkilendirilen okuryazarlıktaki artış, emek üretkenliğini arttırmaktadır. İkincisi, evrensel olarak birinci kademe eğitim, ileri endüstriyel ve yönetsel meslekler için daha geniş bir yetenek havuzu oluşturmaktadır.

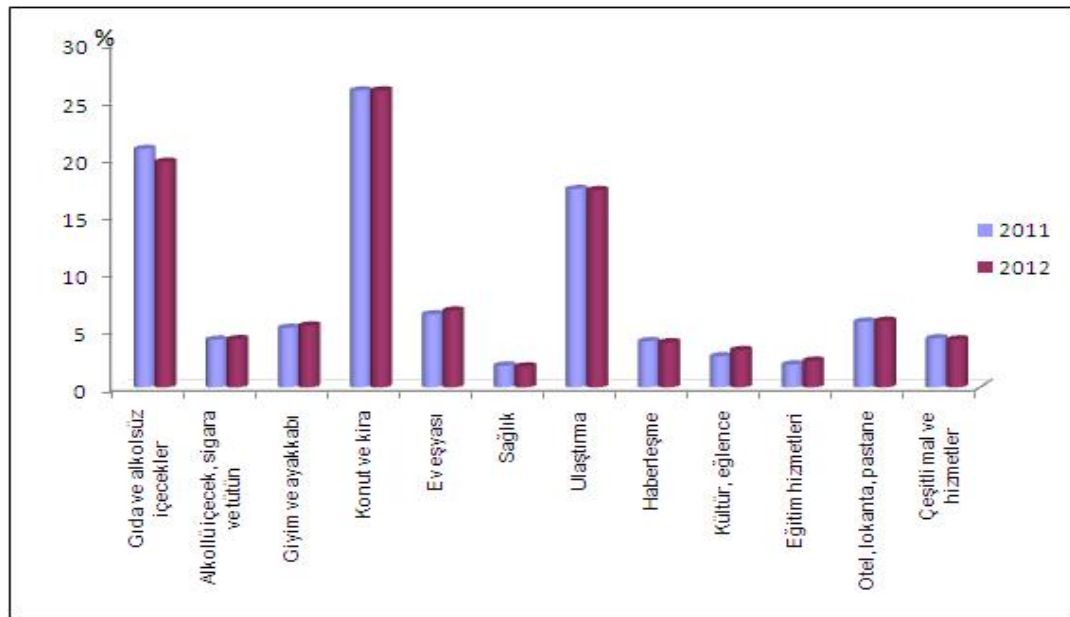
Bu durumdan dolayıdır ki bugün özellikle temel eğitim kademesinde işlenen dersler, onların içerikleri, hatta materyaller (Apple, 2006) kapitalist sistemin yararına olacak şekilde düzenlenmekte ve öğrencilere sunulmaktadır. Bunun sonucunda da var olan sistemin devamlılığını sağlayan, özellikle toplumun alt kesiminde bulunan işçilerin emeğinden giderek daha fazla yararlanan kapitalist sınıfın günden güne güçlendiği bir ekonomik sistem ortaya çıkmaktadır.

Bowles ve Gintis'e (1975) göre insan sermayesi kuramı, tam değil, kısmi bir üretim teorisi sunar. Bu kuram, üretimdeki sosyal ilişkileri soyutlayarak teknik ilişkileri ön plana çıkarır. Üretim süreci salt olarak bireyin emek kapasitesine bağlı değildir. Üretim sürecini etkileyen ve açıklayan çok farklı değişkenler vardır. Çalışma saatleri, sendikalaşma, işçiler arasındaki iletişim, çalışma koşulları, sağlık, toplumsal adalet ve buna benzer daha bir çok olgu bireylerin üretim kapasitesi üzerinde etkilidir ve salt eğitimle açıklanamayacak kadar geniştir. Eğitim bu durumda bireylerin üretim kapasiteleri üzerinde öncelikli bir etkiye sahip olmakla birlikte, eğitim sonucu üretim kapasitesinde artış olan bireylerin emekleri ve diğer sosyal olgular bir arada kullanıldığı zaman, sermaye sahiplerinin kârı çoğaltılmakta ve yine aynı yolla var olan sistem devam ettirilmektedir.

Kapitalistler, imkanları ölçüsünde, işçi masraflarını kısarak kârlarını maksimize etme çabası içindedirler (Cole, 2008). Diğer yandan da işçilerin artı değer üretme sürecinde en üst seviyede emek harcamalarını beklerler. Bu noktada kapitalistler kârlarını daha da çoğaltmak için var olan insan sermayesini minimum yatırımla maksimum kazanç elde edecek şekilde düzenlerler.

İnsan Sermayesi kuramı, kişilerin almış oldukları eğitimin onların ilerideki gelirlerinde belirleyici olduğunu savunmaktadır. Oysa Folbre'ye (2012) göre emek gücünün değeri, biyolojik olarak belirlenmez sosyal olarak belirlenir. Birçok ülkedeki işçiler kendi varlıklarını devam ettirmek için bir ücret (belli ya da farklı şekillerde) talep ederler. Yani bireylerin aldıkları eğitimden ziyade, asıl belirleyici olan, iş piyasasındaki denge, sermaye sahiplerinin kârlarını çoğaltmak adına işyerlerinde yaptıkları kesintiler ve sosyal süreçlerdir.

İnsan sermayesi kuramının bir diğer boyutu ise sosyal sınıf farklılaşmasında ortaya çıkmaktadır. Öyle ki maddi durumu iyi olan üst sınıftaki kişiler, çocuklarının eğitimine daha fazla yatırım yapmakta, fakat alt sınıftaki aileler, çocukları için aynı ölçüde yatırım yapamamaktadırlar. Bu iki sınıf arasındaki gelir ve eğitim düzeyi farklılıkları da göz önüne alındığında, üst kesimdeki ailelerin öncelikleri, çocuklarının daha iyi eğitim almalarını sağlayarak, onları daha nitelikli insanlar kılma noktasında birleşir. Alt sınıf ailelerde ise öncelik, fiziksel ihtiyaçların karşılanmasıdır. Bu bağlamda özellikle yaşam koşulları göz önünde tutulduğunda, bir çok fırsattan yararlanamayan, önceliği temel gereksinimlerini gidermek olan ve özellikle de toplumdaki vasıfsız işlerin birer işçisi olacak çocuklar ile karşılaşmaktadır. Bénabou'ya (1996) göre eğitim teknolojilerinde, tercihlerinde ya da refah noktasındaki küçük değişimler, yüksek düzeyde toplumsal tabakalaşmaya neden olmaktadır. Ayrıca bu tabakalaşma, eğitimde ve gelirden nesiller boyunca eşitsizliği tutarlı kılmaktadır. İnsan Sermayesine yatırımlar da göz önüne alındığında, bugünkü ekonomik çerçevede özellikle toplumsal sınıflar arasındaki fark, artarak devam etmektedir. Türkiye özelinde düşünüldüğünde, hanehalkı harcamalarının dağılımı, bu konuda önemli bir veri sunmaktadır (TÜİK, 2013):



**Şekil 2.4: Harcama türlerine göre hanehalkı tüketim harcamalarının dağılımı**

**Kaynak:** TÜİK (2013)

Şekil 2.4'e göre, 2012 yılında konut ve kira giderleri, hanehalkı harcamaları içerisinde ilk sırada gelmektedir. Bunu gıda ve alkolsüz içecekler ile ulaşım harcamaları izlemektedir. Eğitim harcamaları ise sağlıkla birlikte en son sıralarda gelmektedir.

TÜİK (2013) tarafından bu göstergenin yayınlanmış olduğu dönemde hanehalkı başına aylık ortalama tüketim harcaması 2,366 TL'dir. Bunun içerisinde eğitimin payı da göz önüne alındığında eğitime yapılan %2,3'lük harcama yaklaşık 55 TL'ye karşılık gelmektedir. Oysa konut ve kira giderlerine bakıldığında bu rakam 610 TL civarındadır. 2012 yılının ikinci altı aylık döneminde asgari ücret rakamlarına bakıldığında, asgari ücretin 940,50 TL olduğu görülmektedir. Yukarıda Şekil 2.4'teki oranlar, asgari ücrete uyarlandığında, asgari ücretle geçinen bir ailenin konut ve kiraya yapmış olduğu harcama yaklaşık 242 TL iken; eğitim harcamaları ise yaklaşık 21 TL'ye denk gelmektedir.

Bu koşullarda durum şu şekilde özetlenebilir: Türkiye'de insanların fiziksel ihtiyaçları (konut ve kira giderleri, gıda, ulaşım vb.) onların entelektüel ihtiyaçlarından (eğitim, sanat, tiyatro, kitap okuma vb.) daha önce gelmektedir. Bunun yanı sıra, özellikle toplumsal olarak alt sınıfta yer alan ailelerin gelirleri de göz önünde bulundurulduğunda, bu gereksinimlerin giderilmesine yönelik olarak yapılacak harcamalar da gelire göre azalmaktadır. Bu konuda eğitim harcamalarının da payı düşünüldüğünde özellikle Türkiye'de var olan gelire dayalı eşitsizlik ve buna bağlı olarak oluşan sınıfsal farklılaşma sabit kalmakta hatta giderek daha da artmaktadır. Kaliteli eğitim için ekstra kaynaklara (dershaneler, özel dersler, eğitim teknolojileri, fiziksel olarak iyi durumdaki okullar vb.) ulaşmak bir yana; aileler, çocuklarının eğitime erişimlerini sağlamakta zorlanmaktadır. Bu durumda da sınıfsal olarak Bénabou'nun (1996) görüşleri doğrultusunda bir sonuç ortaya çıkmaktadır. Maddi bakımdan toplumda üst sınıfta yer alan ailelerin çocuklarının eğitime yönelik olarak yaptıkları harcama, alt sınıftaki ailelerin harcamalarına göre daha yüksek miktarda olmaktadır. Bu da üst sınıftaki ailelerin çocuklarının daha kaliteli eğitime erişmelerine olanak sağlamaktadır. Nihai olarak İnsan Sermayesi kuramı açısından da düşünüldüğünde, bireylerin eğitime yapılacak yatırımlardaki oranların farklı olması, onların gelecekteki pozisyonlarını belirlemekle kalmayıp, aynı zamanda toplumda var olan eşitsizliklerin yeniden üretimini sağlamaktadır.

Tüketim harcamaları açısından bakıldığında ise durum yine çok değişmemektedir. Aşağıda Çizelge 2.2'de nüfusun gelir dağılımına göre %20'lik gruplar halinde harcama türlerine göre tüketim harcamaları verilmiştir:



**Çizelge 2.2: Kullanılabilir gelire göre sıralı %20 lik gruplar ayrımında tüketim harcaması türleri**

	Birinci %20	İkinci %20	Üçüncü %20	Dördüncü %20	Beşinci %20	Toplam
Konut, Su, Elektrik, Gaz ve Diğer Yakıtlar	1.382.917.277 %11	1.955.482.006 %16	2.355.605.805 %19	2.658.578.070 %22	3.889.257.232 %32	12.241.840.390 %100
Gıda ve Alkolsüz İçecekler	1.199.087.280 %13	1.569.219.054 %17	1.853.418.097 %20	2.098.846.324 %23	2.578.136.846 %28	9.298.707.601 %100
Ulaştırma	374.502.451 %5	822.320.752 %10	1.224.448.689 %15	1.813.551.211 %22	3.902.253.939 %48	8.137.077.042 %100
Mobilya, Ev Aletleri ve Ev Bakımı	236.051.778 %7	368.436.240 %12	549.470.159 %17	705.251.537 %22	1.304.088.648 %41	3.163.298.362 %100
Lokantalar, Yemek Hizmetleri ve Oteller	146.201.610 %5	298.367.597 %11	441.165.325 %16	616.517.442 %22	1.238.278.444 %45	2.740.530.418 %100
Giyim ve Ayakkabı	178.346.014 %7	281.684.563 %11	447.762.723 %18	587.201.951 %23	1.051.631.845 %41	2.546.627.095 %100
Alkollü İçecekler ve Tütün	204.478.272 %10	328.702.137 %17	422.795.370 %21	461.277.077 %23	563.837.390 %28	1.981.090.245 %100
Çeşitli Mal ve Hizmetler	129.379.160 %7	246.125.521 %12	334.646.836 %17	431.456.448 %22	830.070.847 %42	1.971.678.812 %100
Haberleşme	124.059.490 %7	234.831.015 %13	334.562.861 %18	459.436.869 %25	708.740.340 %38	1.861.630.575 %100
Eğlence ve Kültür	64.289.553 %4	133.245.195 %9	230.154.550 %15	335.267.858 %22	775.531.639 %50	1.538.488.794 %100
Eğitim Hizmetleri	25.582.883 %2	60.803.976 %6	98.952.020 %9	178.327.297 %16	731.544.961 %67	1.095.211.137 %100
Sağlık	76.917.546 %9	109.972.131 %13	139.911.078 %16	178.660.567 %21	351.176.537 %41	856.637.860 %100
Toplam	4.141.813.315 %9	6.409.190.188 %14	8.432.893.512 %18	10.524.372.650 %22	17.924.548.667 %38	47.432.818.332 %100

**Kaynak:** TÜİK (2012)

Çizelge 2.2’de görüldüğü gibi tüm %20’lik gelir gruplarında tüketim harcamaları içerisinde Konut, Su, Elektrik, Gaz ve Diğer Yakıtlar, Gıda ve Alkolsüz İçecekler ve Ulaştırma harcamaları ilk üç sırayı almaktadır. Birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü %20’lik gruplarda Sağlık, Eğlence ve Kültür ve Eğitim Hizmetleri harcamaları son üç sırada iken; beşinci %20’lik grupta son üç sırayı Haberleşme, Alkollü İçecekler ve Tütün ve Sağlık harcamaları almaktadır. Harcama tercihlerinde ilk %20’lik grupta eğitim son yani on ikinci sırada gelirken nüfusun en yüksek gelirli %20lik grubu olan beşinci %20’lik grupta eğitim dokuzuncu sırada gelmektedir. Bu durumda gelir seviyesi yüksek olan ailelerin eğitime daha fazla önem verdikleri söylenebilir.

Ayrıca yapılan harcama miktarları göz önünde bulundurulduğunda, nüfusun en düşük gelirli %20’si ile en yüksek gelirli %20’si arasında büyük bir fark bulunmaktadır.

Yüksek gelirli aileler ortalama olarak eğitim için 731.544.961 TL’lik bir harcama yaparken, en fakir kesimde bulunan aileler ortalama olarak 25.582.883 TL’lik harcama yapmaktadır. Bu bağlamda bu yatırımların üst sınıf çocuklarına toplumsal gelir dağılımı eşitsizliği temelli olarak, ileride daha fazla getirisi olacağı söylenebilir.

Buradaki bir diğer önemli konu ise, düşük gelir grubundaki ailelerin devlet okullarına olan mecburiyetleridir. Mesleki ortaöğretim kurumlarının yapılandırılması, öğrencilerinin yoksul ailelerden gelmesi, hem bölgesel hem de niteliksel olarak okulların özelliklerindeki ve niteliklerindeki farklılıklar düşük gelir grubunda bulunan öğrenci ve ailelerin aleyhine olmaktadır (Aksoy, Aras, Çankaya ve Kayahan Karakul, 2011). İnsan Sermayesi kuramı açısından düşünüldüğünde bu gruptaki aileler ve öğrenciler, eğitimleri süresince ve sonrasında kendi toplumsal sınıfları içerisinde kalmaya mahkum bırakılmaktadır. Çünkü zaten temel düzeyde yapılabilen eğitim yatırımları, özellikle Bölünmüş İşgücü Piyasası Kuramında yer alan birincil işgücü piyasasında gerekli nitelikleri kazanmaya yetmemekte ve öğrenciler vasıfsız işçiler olarak sermayenin önüne bırakılmaktadır. Diğer yandan yüksek gelir düzeyinde ise öğrencilerin eğitimlerine yapılacak olan ekstra yatırımlar, özel okullar, farklı kurslar vb. harcamalar, onların ileriki hayatlarında hem akademik hem de sosyal bakımdan başarılı olup toplumda daha yüksek statülü işlerde çalışmalarına olanak sağlamaktadır. Bu da ailelerinin bulunduğu sosyal sınıflara aidiyetin devam etmesine ve dolayısıyla üst ve alt sınıf arasındaki eşitsizliklerin yeniden ve yeniden üretilmesine yol açmaktadır.

Yine gelirde ortaya çıkan bu farklılaşmalar sonucunda, eğitim bir sosyal yatırım olmaktan ziyade, bireysel ağırlıklı bir yatırıma dönüşmektedir. Aynı zamanda eğitim, ayrıcalıklı zenginlerin iktidarı ele geçirmeleri ve kendi sorunlarını halletmeleri için bir araç haline almakta ve alt sınıftaki insanlar için de sosyal bir kısıtlamaya dönüşmektedir (Giroux, 2007). Temelde gelire bağlı olarak yaşanan bu farklılaşmalar, sosyal sınıflar içerisinde eğitime yapılan yatırımlarda farklılaşmanın öncül nedenlerindedir. Bu durum da daha önce belirtildiği gibi nesiller arasında süregiden bir sosyal tabakalaşmaya neden olmaktadır.

Bowles ve Gintis’e (1975) göre, kapitalizm, üretim araçlarının küçük bir azınlık tarafından sahiplenildiği bir sistemdir. Çoğunluk, üretken kaynakların kontrolünden uzaktır ve var olmak için emek güçlerini satmaya zorlanırlar. Okullar, iş eğitimleri, çocuk yetiştirme ve sağlık eğitimleri ikili bir ekonomik işlev görür: (1) Üretimde dolaylı olarak gerekli bir rolü vardır ve (2) Bütün ekonomik ve sosyal düzenin devamı için

gereklidir. Kişilerin emeklerinin birer meta olarak görüldüğü bir sistemde, onlara yapılacak insan sermayesi yatırımları da gelecekte kapitalistlerin elde edecekleri kârı çoklaştırma için yaptıkları yatırımlar olarak görülebilir. Bu yolla insanların sosyal ve insani yönleri bir kenara bırakılarak, onların tamamen ekonomik çıkarlar doğrultusunda kullanılacak bir meta olarak eğitildiği bir eğitim sistemi kapitalizm tarafından yaratılmakta ve sürdürülmektedir.

Anyon (2011) kapitalizmin var olan sosyal koşulları nasıl belirlediğini şöyle ifade etmiştir:

“Kapitalizm, üretim araçlarının özel mülkiyetine dayalı bir ekonomik sistemdir. Fabrikalar, işletmeler, hammadde –her türlü ticari şirket- gibi araçlar, işçiler ve sahiplerin ortak kullandığı değil, satışlardan kâr elde eden sahiplerin elinde bulunmaktadır... (s. 7)”

“Kapitalizmde ekonomik sınıf ilişkileri, insanların içinde yaşadıkları ailesel ve sivil hayatı etkileyerek işyeri dışındaki sosyal statüyü güçlü şekilde etkilemektedir. Yani, bir kişinin mesleği ve ekonomik sınıfı, o kişinin yaşam şartları, gideceği okul, dahil olduğu ya da mahrum kaldığı ekonomik ve sosyal fırsatlar ve yine kişinin politik ve diğer düşünce ve görüşleri gibi hayatının birçok kısmında güçlü bir etkiye sahiptir (s. 9)”

Buradan hareketle kapitalist koşulların kişilerin yaşamlarının her alanında belirleyici şartlar oluşturduğu söylenebilir. Kişilerin sosyal hayattaki konumları, ideolojileri bunlardan bir kaçıdır. Özellikle eğitimle ilgili alınacak kararların belirlenmesinde de bugün kapitalist sistemin büyük bir etkisinin olduğu göz ardı edilemez.

Modern kapitalist toplumda, eğitim ve yetiştirme emek gücünün sosyal üretiminde önemli bir yere sahiptir ki bu sosyal üretim, sermaye birikimini ve kapitalist toplum biçiminin devamını sağlamaktadır (Rikowski, 2007). Yine, insan emeğinin, metalaşma sürecinde ideolojik olarak da var olan sistem yararına üretildiğini söylemek mümkündür. Althusser (2006: 76-77) devletin ideolojik aygıtlarından (DİA) biri olarak gördüğü eğitim aracılığı ile hem metalaşan hem de ideolojik olarak kapitalizm koşullarına göre eğitilen insan emeği üzerine aşağıdaki gibi bir değerlendirme yapmıştır:

“Okul, tüm toplumsal sınıfların çocuklarını ana-okulundan başlayarak alır ve de ana-okulundan başlayarak yeni ya da eski yöntemlerle, yıllar boyunca, çocuğun “etkiye en açık” olduğu çağda, aile DİA’sı ve öğrenimsel DİA arasında sıkıştığı yıllar boyunca, egemen

ideolojiyle kaplanmış “beceriler”! (Fransızca, aritmetik, doğa tarihi, fen bilgisi, edebiyat) ya da sadece katıksız egemen ideolojiyi (ahlak, felsefe, yurttaşlık eğitimi) çocukların kafasına yerleştirir. On altı yaşına doğru bir yerlerde, dev bir çocuk kütlesi “üretim içine düşer”: Bunlar işçiler ya da küçük köylülerdir. Öğrenim görebilecek gençliğin bir başka bölümü yoluna devam eder ve zar zor kısa bir yol daha aldıktan sonra, bir kıyıya yığılıp kalır ve küçük ve orta kadroları, beyaz yakalı işçileri, küçük ve orta devlet memurlarını, her türlü küçük-burjuva tabakaları oluşturur. Son bir bölümü zirveye ulaşır, ya aydınlara özgü yarı-işsizliğe düşmek ya da “kollektif emekçinin aydınları” dışında, sömürü görevlileri (kapitalistler, yöneticiler), baskı görevlileri (askerler, polisler, siyaset adamları, idareciler, vb.) ve profesyonel ideologlar (çoğu “laik” kişiler olan her türlü papaz) olup çıkarlar...”

Buradan hareketle eğitimin üretim ilişkilerinin üretiminde kapitalizm yararına kullanılan bir ideolojik aygıt olduğu görülmektedir. Eğitim sistemi, programlar, yasal uygulamalar vb. aracılığı ile öylesine organize edilmektedir ki, bir yandan kapitalist üretim ilişkilerinin sürdürülmesine, diğer yandan da yenidenüretilmesine hizmet etmektedir. Eğitimin bu işlevi de insan sermayesi kavramı ile üzeri örtülü olarak sağlanmaktadır.

Bu bakımdan düşünüldüğünde insan sermayesi kuramının kapsamını, eğitime yönelik bireysel, toplumsal ve sermaye tarafından yapılan yatırımları oluşturur. Ancak, kuramın emeğin sosyal yönünü dışarıda bırakan, eğitimin bireysel ve toplumsal getirilerinin kimin yararına kullanıldığı konusunda net veriler getirmeyen bir kuram olduğu söylenebilir. İnsan sermayesine yönelik yatırımların uzun dönemli olarak getirilerinin olduğu açıktır. Fakat bu getiriler salt maddi olmakla ya da salt eğitim kaynaklı olmakla açıklanamamaktadır. İnsan sermayesi kuramı açısından eğitimin hem bireysel hem de toplumsal olarak maddi olmayan (sağlık, demokratik yaşam, sosyal hayata katılım, daha uzun yaşam vb.) getirileri mevcuttur. Fakat bu getirilerin toplumsal sistem içerisinde kimin yararına olacağı konusu üzerine düşünmek önemli bir eleştiri alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, daha fazla yaşamak beraberinde daha geç emeklilik yaşamını getirmektedir. Dolayısıyla bu durum kapitalistlere daha çok hizmet etmek anlamına gelmektedir. Oysa daha uzun yaşam, bireyin kendini gerçekleştirmesine de yarayabilir.

Yine eğitime yönelik yatırımlar düşünüldüğünde bu yatırımların hem kişisel hem de ülkeler boyutunda ele alınması sonucunda, özellikle gelir dağılımı boyutundaki farklılıklar, insan sermayesi açısından önemle üzerinde durulması gereken

konulardandır. Bu bağlamda yatırımlarda hem bireysel hem de devlet eliyle oluşturulabilecek farklılıklar eşitsizliğin azalmasından ziyade, artmasını sağlayacak ve özellikle alt gelir grubundaki insanların aleyhine olan toplumsal sistemdeki sınıfsal ayrılıklar artarak devam edecektir.

## **2.5. Sonuç**

Sonuç olarak bir üst yapı kurumu olan eğitimin, eşitsizlikleri çoğaltan alt yapı kurumu olan ekonomi aracılığı ile şekillendirildiği görülmektedir. Bu çerçevede eğitimin, var olan toplumsal sistemin devamlılığını sağlayıcı bir işlev üstlendiği söylenebilir. Özellikle artı değerın soyut emek ile sağlanması bireylerin eğitime yönelik olarak toplumdaki egemen sosyal sınıfın eğitim üzerine daha dikkatli bir şekilde odaklanmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda insan sermayesine yönelik yatırımlar, emeğin ve üretim sürecinin toplumsal yapısına değil, sermayenin daha çok kâr etmesine odaklanmaktadır.

Yapılan yatırımlar çerçevesinde toplumdaki sınıf farklılıkları da eğitim aracılığı ile yeniden üretilmektedir. Öyle ki toplumun üst sınıfında yer alan bireyler alt sınıftakilere göre eğitime daha fazla harcama yapabilmektedir. Bu da daha iyi eğitimin ekonomik üretim sürecinde daha fazla gelirle doğru orantılı olduğunun düşünüldüğü insan sermayesi kuramı dahilinde toplumun üst sınıfında yer alan bireylerin her zaman daha iyi olanaklara sahip olduğunu göstermektedir. Böyle bir durumda da toplumda var olan eşitsizlikler yeniden üretilmekte ve sürecin devamlılığı sağlanmaktadır. Bu durumun daha da iyi anlaşılabilmesi için eşitsizlikler ve eğitim arasındaki ilişkinin daha net bir şekilde ortaya konması gerekmektedir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### EŞİTSİZLİK VE EĞİTİM

#### 3.1. Giriş

Tarihsel koşullar incelendiğinde özellikle ilkel toplum sonrasında gelen köleci toplumdaki itibaren toplumsal sistem içerisinde sınıf ayrılıklarının oluştuğu görülmektedir. Bu sınıf farklılıklarının yöneten-yönetilen çatışması olmasının yanında, özel mülkiyetin ortaya çıkışından, kapitalizmin bugününe dek olan süreci incelendiğinde üretim araçlarına sahip olanlar ile artı değer üreten alt sınıf arasında bir sınıf farklılaşması olduğundan bahsedilebilir.

Bu sınıf farklılaşması, toplumsal alanda farklı şekillerde yeniden üretilmektedir. Bu yeniden üretim sürecinin araçlarından bir tanesi de eğitimidir. Bu bölümde dünyada ve Türkiye’de var olan ekonomik eşitsizliklerin eğitim üzerindeki etkileri ortaya konmaya çalışılmıştır.

#### 3.2. Eşitsizliklerin Oluşumu ve Yeniden Üretim Mekanizması

Eşitsizliklerin somut olarak yaşandığı alanlardan bir tanesi toplumsal sınıf farklılıklarıdır. Sınıflar arasındaki eşitsizliğin kaynağı da sınıfların üretim araçlarına konumlanışından ileri gelmektedir. Kelle ve Kovalson (1978: 188), sınıflar arasındaki farklılığı aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Sınıflar, toplumsal üretim sistemi içindeki yerlerine göre farklılık gösterir. Bunların bazıları egemendir, bazıları da baskı altındadır. Sınıflara ilişkin bu koşul, onların üretim araçları karşısındaki farklı durumlarından doğar. Bu, sınıf farklarını, her sınıfın çıkarlarını ve etkinliğini ve belli bir toplumda öteki sınıflarla olan ilişkilerini belirleyen çok önemli bir özelliktir. Üretim araçları üzerindeki özel mülkiyet, toplumun sınıflara bölünmesinin ekonomik temelidir. Ayrıca emekçi sınıfların üretim araçlarına sahip olanlarca sömürülmesinin ve sınıflar arasındaki toplumsal uzlaşmazlığın temelidir.”

Görüldüğü gibi üretim ilişkileri temelinde oluşturulmuş olan sınıfların, üretim sistemindeki yerleri, onların özelliklerini ortaya koymaktadır. Ekonominin bir alt yapı kurumu olarak toplumsal sistem üzerindeki belirleyiciliği nedeniyle var olan bu eşitsizlikler ve sınıf farklılıkları toplumsal hayatın her aşamasında görülmektedir.

Toplumdaki gelirin büyük bölümünü ve üretim araçlarını elinde tutan üst sınıf, var olan sistemin devamını sağlamak için her türlü aracı kullanmaktadır. Özellikle günümüzde uygulanmakta olan neoliberal politikalar, toplumsal hayatın her anında alt sınıftaki bireylerin zararına olacak şekilde düzenlenmektedir. Eğitim de var olan siyasal, sosyal ve ekonomik yapının sürmesini sağlayan bir kurum olarak neoliberal politikaların hedefinde olmuştur ve daima yapılan düzenlemelerde bu gerçek göz önünde tutulmuştur.

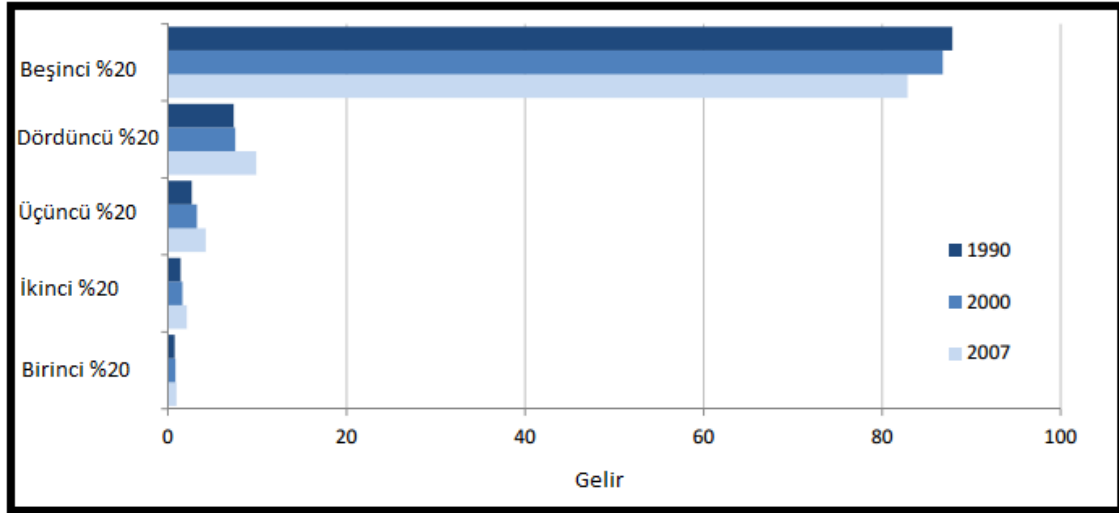
Giddens'a (2012: 377) göre insanların kimlikleri bakımından sınıfsal farklılıklar, modern toplumlarda ekonomik eşitsizliklerden kaynaklanmaktadır. Özellikle kapitalist sistemin eşitsizlikçi yapısı da bireylerin içerisinde bulunduğu sosyal sınıfın standartlarına göre bir yaşam sürmesine neden olmaktadır.

Bu çerçevede ekonomik eşitsizliklerin incelenmesi, özellikle toplumda var olan alt ve üst sınıfların da eğitim aracılığı ile nasıl yeniden üretildiğinin ortaya konması açısından yararlı olacaktır. Çünkü toplumsal hayatın ideolojik (Althusser, 2006) araçlarından biri olan eğitim aracılığıyla yaratılan her eşitsizlik, ekonomik alt yapının oluşturduğu toplumsal tabakalaşmayı sürdürücü bir etkiye sahip olmaktadır. Ekonomik eşitsizliğin de özellikle gelir eşitsizliği bağlamında değerlendirilmesi, konunun daha net olarak ortaya konması açısından önemlidir.

### **3.3. Gelir Eşitsizliği**

Gelir eşitsizliği, özellikle ekonomi alanında, uzun yıllardır önemli bir araştırma konusu olarak güncelliğini korumaktadır. Bunun farklı nedenlerinden bahsetmek mümkündür. Ancak küresel olarak düşünüldüğünde, gelir dağılımındaki dengesizlik, bu konunun sadece ekonomi değil, özellikle diğer tüm sosyal bilimler açısından da dikkatle incelenmesine neden olmaktadır.

Günümüzde küresel olarak bakıldığında gelir dağılımı aşağıdaki gibidir (UNICEF, 2011):



**Şekil 3.1: 1990-2007 dönemi dünya nüfusunun %20'lik gruplara ayrılmış haliyle küresel gelir dağılımı**

Not: Birinci %20 Dünya nüfusunun en fakir %20'lik kesimini, Beşinci %20 ise dünya nüfusunun en yüksek %20'lik kesimini temsil etmektedir.

**Kaynak:** UNICEF (2011)

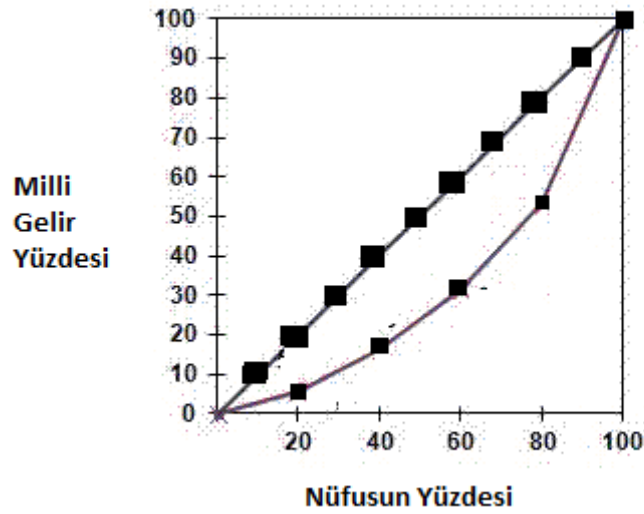
Şekil 3.1'de görüldüğü üzere bugün küresel olarak bakıldığında gelirin %82,8'ini dünyadaki en varlıklı %20'lik kesim almaktadır. En fakir %20'lik kesim ise toplam gelirin %1'ini almaktadır. Bu durumda dünyanın en zengin %20'lik kesimi ile en yoksul %20'lik kesimi arasında çok büyük bir farklılık bulunduğu açıktır. Özellikle 1990-2007 yılları arasındaki farka bakıldığında aradaki farkın kısmen azaldığı görülse de gelir dağılımı eşitsizliği çok yüksektir.

Dünya nüfusunun en yüksek gelirlili %20'lik kesimi, toplam dünya nüfusunun %22'sini kapsamaktadır. Bu kesim, ileri teknolojiye dayalı yüksek bir yaşam standardına sahiptir. Bu kesimin bulunduğu ülkeler arasında Amerika, Kanada, Meksika, Arjantin, Batı Avrupa ülkeleri, Suudi Arabistan, İsrail, Rusya Federasyonu gibi ülkeler bulunmaktadır. Diğer yandan dünya nüfusunun en düşük gelirlili %20'lik kesimi dünya nüfusunun %19'unu oluşturmaktadır. Sınırlı endüstriyel teknolojiye ve düşük bir yaşam standardına sahiptir. Bu kesimin bulunduğu ülkeler arasında Demokratik Kongo Cumhuriyeti, Etiyopya, Bangladeş ve Pakistan gibi ülkeler bulunmaktadır (Macionis, 2012).

Gelir dağılımındaki eşitsizlik uluslararası olarak ekonomide *Gini Katsayısı (GINI Coefficient)* ve *Lorenz Eğrisi* aracılığı ile ifade edilmektedir (Çepni, 2012: 239). Şekil



3.2’de görüldüğü gibi Gini Katsayısı 1’e ne kadar yakınsa gelir dağılımı o kadar adaletsiz, 0’a ne kadar yakınsa gelir dağılımı o kadar eşittir.



Şekil 3.2: Lorenz Eğrisi

**Kaynak:** Çepni (2012: 239)

Bugün dünyada Gini Katsayısının geldiği nokta düşünüldüğünde dünyada 1970-2006 yılları arasında %0,68’den %0,61’e bir düşüş olmuştur. Farklı hesaplamalar ve kaynaklar farklı sonuçlar verse de ortada bir gerçek vardır: Dünya nüfusu içerisindeki gelir dağılımı eşitsizliği çok yüksektir (UNDP, 2010).

Özellikle ekonominin bir altyapı kurumu olarak toplumsal yapı içerisinde bulunan eğitim, aile, hukuk, sağlık, siyaset gibi kurumları biçimlendirdiği düşünüldüğünde var olan kapitalist sistemde üst kurumların bütününde giderek daha da keskinleşen eşitsizliklerin varlığı kaçınılmazdır. Gelir dağılımında yaşanan bu eşitsizlik, hayatın her alanında alt kesimde yaşayan insanlar için aleyhte işlemekte ve özellikle temel yaşam gereksinimlerini karşılamada bile bu insanlar için büyük bir engel oluşturmaktadır.

Alt sınıfta yaşayan insanlar bütün dünya nüfusunun genelini kapsamaktadır. Buna paralel olarak özellikle var olan sistemin devamlılığı konusunda da özellikle üst sınıfın varlığını devam ettirmesi var olan eşitsizlikler çerçevesinde, üst sınıfın alt sınıfı sömürüsü üzerine kuruludur. Küresel olarak bakıldığında da Az Gelişmiş Ülkeler’de gelir dağılımı daha eşitsizdir ve yoksulluğa dayalı yoksunluk da daha yoğundur (Gönel, 2010: 31).

Küresel olarak gelir dağılımındaki bu eşitsizlik, toplumsal yapının şekillenmesinde de acımasız olarak kendini göstermektedir. “Piyasa toplumlarında (...)

iktisadi faaliyet sadece sosyal yaşamın diğer bütün yönlerinden farklı olmakla kalmaz, koşulları belirler ve bazen bütün toplumu egemenliği altına alır.” (Gray, 2002; Akt. Eagleton, 2011: 126). Aslında bu durum sadece bugünkü kapitalist sistem için değil, tarihsel açıdan bakıldığında da özel mülkiyete dayalı artı değerın elde edildiği her dönemde geçerlidir. Toplumsal olarak artı değerın nasıl kontrol edildiği, ekonomik, toplumsal ve ideolojik yapıların etkileşimi üzerinde etkilidir (Şenel, 2001: 307).

Galbraith'e (2002) göre, ulusal devletlerin yıkılmaya başlaması ve 1980 başlarındaki küresel borç krizi sonucu Keynesian politikaların bitişi ile neoliberal ideolojinin yükselişi sonucunda dünya çapında var olan eşitsizlik daha da artmıştır. Bugün de sağlık, çocuk bakımı, kamusal yardım, eğitim ve ulaşım gibi konular neoliberal koşullara göre yeniden belirlenmektedir (Giroux, 2007: 17). Belirtilen üst yapıdaki tüm hizmetler, üst sınıfın yararına olacak şekilde organize edilmekte ve karşılıklı olarak da alt yapıda var olan ekonomik sistemin sürmesine ve yeniden üretilmesine hizmet etmektedir.

Özellikle küresel olarak uygulanan neoliberal politikalar sonucunda kamu harcamalarını azaltmak ve eleştirel eğitim, kamusal pazarlık, kolektif katılım gibi konular için havuz niteliğindeki kamusal oluşumlar etkisizleştirilmektedir (Giroux, 2007: 16-17). Bunun için de var olan üst yapı kurumlarının neoliberal politikalar kapsamında dizayn edilmesi, sistemin devamlılığını sağlamaktadır.

### **3.4. Gelir Eşitsizliğinin Eğitim Üzerindeki Etkileri**

Ekonomik temelli olarak düşünüldüğünde var olan eşitsizliklerin toplumsal sistem üzerindeki etkilerinin görüldüğü en önemli alanlardan birisi de eğitimidir. Dupriez ve Dumay'ın (2006) Shavit ve Blossfeld (1993) ve Benadusi (2001)'den aktardığına göre eğitimde başarı konusunda fırsat ve imkan eşitliği, öğrencilerin akademik başarıları ve onların sosyal orijinleri (aile geliri, ana-babanın eğitim düzeyi, mesleki durum vb) arasında herhangi bir istatistiki ilişkinin bulunmamasıdır. Ancak evrensel olarak zorunlu okullaşmaya önem verilmesine rağmen finansal kaynaklar halen eğitime erişim konusunda bir avantaj olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla var olan eğitim sistemi içerisinde öğrencilerin sosyal kökenleri başarı üzerinde etkili olmaktadır. Bu durum da eşitsizliğin ortadan kalktığına bir göstergesidir. Daha genel olarak düşünüldüğünde bugün tüm dünyada ve özellikle kapitalizmin yoğun olarak yaşandığı ülkelerde eğitim

sistemleri, derslerin müfredatları, okula yönelik finansman hizmetleri kapitalizmin yararına olacak şekilde şekillenmektedir.

Gutiérrez ve Tanaka (2008), eşitsizliğin eğitim üzerindeki etkilerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“Eşitsizliğin eğitim çıktılarına etkileyebileceği pek çok alan vardır. Eşitsizlik, kamusal eğitimin finansmanı konusunda istekliliğe karar vererek, iş piyasasından uzaklaşarak okula katılabilecek fakir insanların sayısına karar vererek, ya da özel eğitimin yararına olacak şekilde kamusal eğitimden vazgeçecek zenginlerin sayısını belirleyerek eğitim çıktılarına etkileyebilir. Okula dahil olma ve harcamaları etkileyerek, eşitsizlik, öğrenci başına harcamanın miktarını ve bu yolla da kamusal eğitimin kalitesini belirleyecektir. Eşitsizlik ve eğitim çıktıları arasındaki bu ilişki gelişmekte olan ülkelerdeki eğitim politikalarının dizayn edilmesi ile özellikle ilişkilidir (relevant). Öncelikle, tüm yüksek gelirli ülkelerde eğitim zorunlu ve bir hak iken; ortaöğretimin genellikle zorunlu olmadığı, olduğu zamanlarda bile uygulamanın yeterince zayıf olduğu ve bu yüzden eğitime katılımın %90’ların çok altında kaldığı gelişmekte olan ülkelerde durum böyle değildir. Bunun yanı sıra gelişmekte olan ekonomilerde, eğitime katılım hanehalkı için hem ev işleri hem de çocuk emeği geliri bakımından önemli bir vazgeçme maliyetidir. Ayrıca gelişmekte olan ülkelerde özel okula katılım, genellikle yüksek gelirli ülkelere göre daha fazladır ve yüksek gelirli ülkelerin çoğunda özel eğitim kısmi olarak kamu fonuyla finanse edilirken; düşük gelirli ülkelerde bu durum çok nadirdir.”

Bu açıdan bakıldığında özellikle tüm dünyada eğitime yönelik uygulanan özelleştirme politikalarının makro düzeyde ülkelerin ekonomilerinde eşitsizliğin artmasını sağladığı söylenebilir. Ayrıca bu eşitsizlik durumu, var olan sistemin sürmesini ve eğitimden yararlanacak olan kişilerin kararlarını ve olanaklarını etkileyerek eşitsizliğin dolaylı olarak yeniden üretilmesini sağlamaktadır. Yine farklı bir açıdan bakıldığında ise küresel olarak gelişmiş ülkeler ile az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler arasındaki eşitsizliklerin de eğitim bakımından sürdürüldüğü söylenebilir.

Güven’e (2013) göre Dünya Bankası, OECD ya da Avrupa Birliği gibi kurumların reform adı altında verdikleri kredilerle birlikte gelişmekte olan ülkelere eğitim alanında istedikleri gibi yaptırımlar uyguladıkları görülmektedir. Özellikle gelişmekte olan ülkelere verilen krediler karşılığında eğitimi kimlerin vereceğine, kullanılacak materyallere vb. kadar detaylı olarak karar vermeleri bu kurumların tarafsızlığını ve bağımsızlığını tartışılır hale getirmektedir. Bu durum gelişmiş olan ülkelerin az gelişmiş

ve gelişmekte olan ülkeleri hem borçlandırma hem de eğitim sistemlerini kontrol altına alma yoluyla var olan sömürü düzeninin devam ettirildiğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Sylwester (2000)'a göre yüksek düzeyde gelir eşitsizliğı olan ülkelerde Gayrisafi Milli Hasılaya oranla, kamusal eğitime daha fazla destek harcamaları yapılmaktadır. Bu harcamalar, eşzamanlı büyüme üzerinde negatif etki yaratır, ancak önceki harcamalar olumlu etki yaratır. Gelir eşitsizliğinin yüksek olduğı gelişmekte olan ve az gelişmiş ülkelerde özellikle eğitime ayrılan kaynak miktarının azlığı, bireyleri eğitime daha fazla harcama yapmaya yöneltir. Neoliberal politikalar çerçevesinde düşünöldüğünde, bireyler eğitime daha fazla harcama yapmakta, fakat bu harcamaların getirileri aynı oranda olmamaktadır. Ayrıca kamusal eğitim anlayışının giderek terkedilerek eğitimde özelleştirmenin uygulanmaya başlaması, bu destek harcamalarının özellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde daha da artmasına neden olmaktadır.

Gutiérrez ve Tanaka'nın (2008) belirttiğine göre aileler, çocuklarını çalışmaya ya da özel okullara gönderebildiklerinde gelir dağılımının bir sonucu olarak, yüksek düzeyde eşitsizlik kamusal eğitimden ayrılmaya neden olur. Bu durumda yüksek düzeyde eşitsizlik, kamusal eğitimin desteklenmesini azaltarak daha az vergi oranı ve öğrenci başına harcamaya neden olur. Kamusal eğitimden ayrılma, yüksek düzeyde çocuk işçiliğine ve özel okula dahil olan öğrencilerin oranının daha fazla artmasına neden olur. Aslında burada bir eşik<sup>1</sup> vardır ve artık kamusal eğitime destek yoktur. Temel olarak bakıldığında, çocuk işçiliğinin yaygın olduğı alt sınıftaki aileler ile özel okullara erişimin yaygın olduğı yüksek gelirli aileler arasındaki eşitsizlik eğitimin finansmanı konusunda büyük bir etki oluşturmaktadır. Gutiérrez ve Tanaka'nın (2008) belirtmiş olduğı bu eşik aşıldığında aileler tamamen kendi imkanlarına bırakılmakta, bu da eşitsizliğin normal bir olgu halinde sürmesine olanak sağlamaktadır.

Fares ve Raju'nun (2007) ifade ettiğı gibi ülkeler arasında çocukların ekonomik aktivitelere katılımında önemli çeşitlilikler olmasına rağmen, kabaca 5 çocuktan 1'i çalışmaktadır. Diğer çoğı bölgeyle karşılaştırıldığında 3 çocuktan 1'inin çalıştığı Afrika en yüksek çocuk işçi oranına sahiptir. Erkek çocuklar, kız çocuklara göre daha fazla çalışmaktadır. Çalışan çocuklar ise okula gitmemektedir. Bu durumda özellikle çalışan ve okula gitmeyen çocuk işçiler hem erken yaşlarda neoliberal politikalar sonucu ucuz

---

<sup>1</sup> Bu eşik, kamusal olarak yapılan harcamaların üzerine ailenin kendi çocuklarının eğitimine yönelik olarak harcama yapmaya başladığı anı ifade etmektedir.

işgücü oluşturmakta hem de eğitim dışında kalarak içinde buldukları sınıfsal ayrışmanın devamını sağlamaktadırlar. Çalışan çocuklar konusunda toplumsal olarak sınıf farklılıkları da göz önünde bulundurulduğunda ayrışmanın bu yolla derinleşmesi kaçınılmazdır.

Varlıklı ailelerin özel okula kayıt yaptırma ya da özel alanlarda eğitim aldırma gibi yollarla çocukları için daha iyi okullara gücü yetebilmektedir (Sullivan ve Whitty, 2007). Bugün gelinen noktada siyahlar ve beyazların, zenginler ve fakirlerin, iyi eğitim almış aileler ve almamış olanların çocuklarının eğitime erişim, akademik başarı, sosyalleşme, eğitim sonrası iş imkanları konusunda eşit olmadığı görülmektedir. Yani aslında eğitimde başarının üzerinde çocukların sosyal kökenlerinin etkisi olduğunu söylemek mümkündür. Bu durumda eğitimde fırsat ve imkan eşitliği olgusunun uygulanan politikalar doğrultusunda nasıl eşitsizliğe doğru yöneldiği açıktır.

Hanushek ve Luque'nin (2003) TIMSS sonuçlarını baz alarak yaptıkları araştırmaya göre, dezavantajlı ailelerden gelen ya da ailesinin eğitim seviyesi düşük olan (birinci kademe eğitimden daha az) çocuklar, sistematik olarak okulda daha başarısızdır. Bu bulgu da yine küresel anlamda var olan gelir eşitsizliğinin çocukların eğitiminde nasıl somutlaştığı ve sürdürüldüğünün bir göstergesidir.

Eğitime erişim ailenin geçmişiyle alakalıdır ve farklı demosekil gruplara mensup kişiler farklı eğitim alır (Blenden ve Machin, 2010). Bu noktada ailenin sosyo-ekonomik geçmişi çocuğun eğitimi üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu durum hem eğitime erişimde hem de eğitim hizmetlerinden yararlanma konusunda farklı şekillerde karşımıza çıkabilmektedir. Ailelerin çocuklarının eğitimine yaptıkları destekler bu eşitsizliğin yarattığı olumsuz sonuçların belirlenmesinde önemli bir noktadır.

Tanaka'ya (2003) göre kamusal eğitim fakir hanehalkları tarafından maddi olarak ekstra harcamalarla desteklenemeyebilir. Çünkü (1) insanlar çocuklarını okula göndererek gelirlerinin önemli bir kısmını kaybederler ve (2) kamusal eğitimin maliyeti hanehalkı giderleri üzerinde vergi yükü oluşturur. Genel olarak bakıldığında ailelerin hanehalkı harcamaları içerisinde birincil ihtiyaçların ağırlığı düşünüldüğünde eğitime yapılacak ekstra harcamalar aile bütçesi üzerinde önemli bir yüküdür. Örneğin, bu durum, bir ailenin çocuğunu, daha ucuz bir okula transfer etmesine ya da ulaşım masraflarından kısmak için eve yakın bir okula çocuğunu kaydettirmesine neden olabilir (Chakrabarti ve Roy, 2010). Bu nedenle var olan neoliberal politikalar düşünüldüğünde, çocuklarının

eğitimi için ailelerin harcamalarından kısımlarına ya da eğitime yönelik harcamalardan vazgeemelerine neden olur.

Eğitimde neoliberal politikalara bağlı olarak ortaya çıkan toplumsal eğitsizlikler, özellikle yüksek gelirli ailelerin eğitim olanaklarından daha fazla yararlanmalarına neden olmaktadır. Eğer eğitim kısmi olarak desteklenirse kredilere muhtaç olan fakir bireyler, eğitim elde etmekte maddi olarak kısıtlanırlar ve dolayısıyla bu sübvansiyonlardan yararlanamazlar. Ayrıca daha yüksek gelirli bireyler eğitimin maliyetlerinin artmasından yararlanır. Çünkü bu yolla diğerlerini sistemin dışında tutarlar ve kaynakları onların elinden alırlar (Fernandez ve Rogerson, 1995).

Rikowski (2006), İngiltere’deki okullar üzerine yaptığı çalışmasında 1944 Eğitim Kanunu’nun İngiltere’deki okullarda zorla para toplamayı yasa dışı kabul etmesine rağmen ailelerin okul gezileri, çeşitli ekstra ücretler (müzik dersi harcı vb.) gibi demeler yaptıklarını ifade etmiştir. Bu durum eğitimdeki sınıf farklılıklarının somutlaştığının bir göstergesidir ve ailelerin yaptığı demeler konusunda var olan sınıfsal farklılıklar, eğitim hakkının kullanılmasını olumsuz yönde etkilemektedir. Özellikle küresel anlamda yaşanan eğitsizlikler, okul özelinde kendini buna benzer şekillerde göstermektedir.

Var olan bu eğitsizlikler, okul çatısı altında somutlaştırılmaktadır. Apple’a (2006) göre okullarda üst sınıf ve alt sınıftan gelen çocuklar arasındaki ayrımcılık krklenmektedir. Bu durumda özellikle başarısızlık, eğitim sisteminin yapısından ziyade çocuklardaki eksiklikler ile açıklanarak başarısız çocuklar sistem içerisinde birer *sapma* olarak değerlendirilirler. Ve özellikle de alt gelir grubundan gelen çocuklar sistem içerisinde birer sapma olarak düşünülür ve örtük olarak bu durum çocuklara kabul ettirilir. Bu durum okul sonrasında çocukların ait olacakları toplumsal sınıfı da bir şekilde belirlemiş olur.

Yine Fontana (2011), Gramsci’yi referans gösterdiği çalışmasında toplumdaki sınıflar arası hegemonya kavramına vurgu yapmış ve bir grubun toplumdaki diğer gruplar üzerinde “entelektüel ve ahlaki bir önderlik” oluşturduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda özellikle entelektüel anlamda eğitimin nasıl şekillendirildiğini ve yine bu şekillendirilen eğitimin toplumdaki sınıfsal farklılıkları yeniden ürettiğini ifade etmiştir. Bu durumda da toplumda hakim olan egemen grubun eğitim sistemi içerisinde alt sınıfa göre daha avantajlı ve baskıcı konumda olduğu ifade edilebilir. Eğitimdeki ideolojik ve

neoliberal politikalar da göz önünde bulundurulduğunda sistemin egemen sınıf yararına işlediği söylenebilir.

Nihai olarak bakıldığında, eğitimdeki neoliberal proje, temel bir neoliberal stratejidir. Çünkü eğitim, piyasa ilkelerini haklı gösteren ve bu ilkeleri yeniden üreten bir kurumdur. Eğitim sistemindeki piyasalaşma, özelleştirme ve düzensizleştirme tamamen ekonomik etkililiği ve rekabet edilebilirliği arttırmak amacı ile ortaya çıkmıştır. Bunun yanında işbirliği ve birliktelik gibi sosyal ilkeler gözardı edilmektedir. Sonuç olarak neoliberal proje, toplumun ekonomik olarak tek-amaçlı (economically single-minded) olmasını sağlar. Böyle bir toplumda yaratıcı ve eleştirel düşünmeye ihtiyaç yoktur. Yani neoliberalizm bozucu sosyal bir ideolojidir (Jo, 2005).

### **3.5. Türkiye’de Eşitsizlik ve Eğitim**

Dünya üzerinde ekonomik olarak gelir dağılımına dayalı eşitsizliklerin eğitime ilişkin sonuçları yukarıda belirtildiği gibidir. Özellikle 1980 sonrasında Türkiye’de kapitalizmin tam olarak hakim olmaya başlaması, mikro düzeyde düşünüldüğünde benzer etkilerin Türkiye’de de yaşanmasına neden olmuştur ve olmaktadır.

Türkiye ve diğer az gelişmiş ülkelerde uygulanan neo-liberal politikalar, güçlü elitlere ve uluslararası sermayeye hizmet etmiştir. Ekonomik ve politik koşullandırmalar, 1980’den beri gelişimsel özelliklerini yıkararak, Türkiye devletini yeniden şekillendirmiştir. Dahası, soyut demokratik haklar ve usül demokrasisi, ekonomik büyüme, eşitlik ve sosyal refahı sağlamak adına insanların ekonomik kararlarını etkileyecek platformlar oluşturmaktan uzak kalmıştır (Aydın, 2005: 249).

20 Ocak 1980 kararları doğrultusunda neoliberal politikalara dayalı olarak ekonomide serbestleşme ve özellikle IMF ve Dünya Bankası başta olmak üzere dışarıdan dayatılan politikalar, ülkede kapitalizmin daha derin yaşanmasına ortam hazırlamıştır (Uçkaç, 2010). Bu bağlamda eğitim de giderek piyasalaşan ve ticari bir etkinlik olarak karşımıza çıkan bir faaliyet alanı olmaya başlamıştır (Ünal, 2005). Yine Demirel’e (2012) göre son 20-30 yıl içinde Türkiye’de eğitimden sağlığa, su kaynaklarından sosyal güvenliğe kadar kamusal hizmet olarak değerlendirilen alanlar, özel yatırım ve özel harcamalar kapsamına alınmıştır.

Gök (2004), 1980 sonrası gelir dağılımının eşitsiz paylaşımı ve sermaye emek dengesinin sermaye lehine bozulmasının eğitim sisteminde çok önemli değişikliklere

yol açtığını ve neo-liberal politikaların uygulandığı bu dönemin eğitimde fırsat ve imkan eşitliğinde ciddi gerilemelere yol açtığını belirtmiştir. Devlet bütçesinden eğitime ayrılan kaynağın düşmesi ve öğrenci başına yapılan harcamanın düşmesi bu olumsuz sonuçlardan birkaçıdır.

Dündar'a (2010) göre 1980 sonrasında uygulanan neo-liberal politikalar, eğitimde fırsat eşitliğini daha da geriletmiş, yoksulluğun artması ve eğitim sistemindeki yetersizlik eğitim hakkından yararlanamayan kişilerin sayısının artmasına neden olmuştur.

Kavak (2010: 138) TÜSİAD adına yapmış olduğu çalışmasında Türkiye'de eğitimde yaşanan güçlüklerin fiziksel kapasite yetersizliği, eğitime katılımdaki yetersizlikler, cinsiyet eşitsizliği, kalite sorunu ve eğitim olanaklarından yararlanma konularındaki eşitsizlikler olduğunu belirtmiştir. Burada da görülmektedir ki eşitsizlik sorunu yıllardır Türkiye'nin eğitim açısından en büyük problemlerinden birini teşkil etmektedir.

Bireylerin temel hakkı olan eğitimin devlet aracılığı ile sürdürülmesi, neoliberal anlayışa ters olduğu için, bu alanda başarının sağlanmasının ve kârın artmasının eğitimin özelleştirilmesi aracılığı ile sağlanacağı düşünülmektedir (Dikkaya ve Özyakışır, 2006).

Türkiye'de özellikle 1980 sonrası dönemde uygulanan neo-liberal politikaların eğitime etkileri bugün artarak devam etmektedir. Ülke genelinde var olan gelir adaletsizliği temelinde bakıldığında, var olan eşitsizliklerin eğitim ortamlarında somutlaştığını söylemek mümkündür. Türkiye'de bugün gelir dağılımında gelinen nokta aşağıda Çizelge 3.1'de verilmiştir:

**Çizelge 3.1. Eşdeğer hanehalkı kullanılabilir gelire göre sıralı yüzde 20'lik gruplar itibarıyla yıllık**

**eşdeğer hanehalkı kullanılabilir gelirin dağılımı**

<b>YIL</b>	<b>Birinci %20</b>	<b>İkinci %20</b>	<b>Üçüncü %20</b>	<b>Dördüncü %20</b>	<b>Beşinci %20</b>
<b>2006</b>	5.1	9.9	14.8	21.9	48.4
<b>2007</b>	5.8	10.6	15.2	21.5	46.9
<b>2008</b>	5.8	10.4	15.2	21.9	46.7
<b>2009</b>	5.6	10.3	15.1	21.5	47.6
<b>2010</b>	5.8	10.6	15.3	21.9	46.4
<b>2011</b>	5.8	10.6	15.2	21.7	46.7
<b>2012</b>	5.9	10.6	15.3	21.7	46.6

**Kaynak:** TÜİK (2014)



Türkiye’de 2006-2012 yılları arasında nüfusun %20’lik gelir gruplarına bölünmüş haliyle var olan gelir dağılımına bakıldığında ilk %20’lik (nüfusun en düşük gelirli kesimi) kesimin toplam gelirin %5,9’unu aldığı; Beşinci %20’lik (Nüfusun en yüksek gelirli %20’lik kesimi) kesimin ise gelirin %46,6’sını aldığı görülmektedir. 2006-2012 yılları arasındaki 6 yıllık dönemde ilk %20’nin gelirinde %0,8’lik bir artış varken; Beşinci %20’lik kesimin gelirlerinde %1,8’lik bir azalma söz konusudur. Burada 6 yıl içerisinde eşitsizlik konusunda düşük bir miktarda iyileşme olduğu söylene bile gelir dağılımındaki eşitsizlik halen çok büyüktür. Toplumun en fakir kesimi ile en zengin kesimi arasında yaklaşık 7,9 kat fark vardır.

Aşağıda Çizelge 3.2’de TÜİK (2014) tarafından yayınlanan eşdeğer hanehalkı kullanılabilir gelire göre GINI katsayısı verilmiştir:

**Çizelge 3.2: Eşdeğer hanehalkı kullanılabilir gelire göre GINI Katsayısı**

YIL	GINI Katsayısı
2006	0,428
2007	0,406
2008	0,405
2009	0,415
2010	0,402
2011	0,404
2012	0,402

**Kaynak:** (TÜİK, 2014)

Çizelge 3.2’de 2006-2012 yılları arasında Türkiye’de gelir dağılımını gösteren GINI Katsayısı verilmiştir. Bu Çizelgeye bakıldığında Türkiye’deki GINI Katsayısının 6 yıllık periyotta 0,026’lık bir azalma gösterdiği ve gelir dağılımı eşitsizliğinin azaldığı görülmektedir. Ancak daha önce de belirtildiği gibi gelir dağılımı eşitsizliği yine de yüksek oranlardadır.

Yine UNDP (2013) tarafından yayınlanan *Dünya Kalkınmışlık Raporu 2013*’de bazı ülkelerin 2000-2010 yılları arasındaki GINI Katsayıları aşağıdaki gibi verilmiştir:

**Çizelge 3.3: Bazı Ülkelerin Gini Katsayıları (2000-2010)**

Ülke	Gini Katsayısı
Norveç	0,26
Almanya	0,28
Avusturya	0,29
İspanya	0,35
Türkiye	0,39
Amerika	0,41
Çin	0,46
El Salvador	0,48
Ekvator	0,49
Brezilya	0,55

**Kaynak:** UNDP, 2013

Çizelge 3.3'te görüldüğü gibi, özellikle ülkelerin gelişmişlik seviyelerine bakıldığında gelişmiş ülkelere oranla gelişmekte olan ülkelerde GINI Katsayısının yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda küresel gelir eşitsizliğinin özellikle gelişmekte olan ülkelerde daha fazla hissedildiği ifade edilebilir.

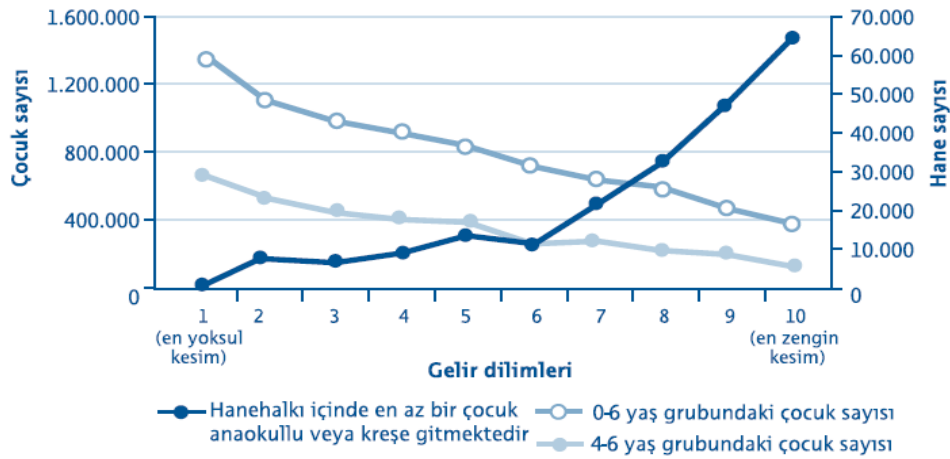
Çizelge 3.1, Çizelge 3.2 ve Çizelge 3.3 göz önünde bulundurulduğunda, küresel anlamda var olan gelir eşitsizliğinin Türkiye'de de varlığını devam ettirdiğini söylemek mümkündür. Toplumsal anlamda da düşünüldüğünde bu gelir dağılımı eşitsizliği tüm kamusal alanlarda kendini göstermektedir. Bu alanların en önemlilerinden birisi de eğitimidir. Ünal ve Özsoy (1999), eğitim ve gelir dağılımı ilişkisini aşağıdaki gibi belirtmişlerdir:

“Bilindiği gibi, eğitim olanaklarından yararlanmak, bireysel düzeyde birtakım harcamalar gerektirir. “Zorunlu ve parasız” olduğu yasalarda belirtilen ilköğretime devam edebilmek için bile, bireyin, ulaşım, kitap, önlük vb. için harcama yapması gerekir. Bu, eğitim hizmetinden yararlanmanın, öğrencinin ailesinin gelir düzeyiyle ilişkili olduğunu göstermektedir.”

Bu açıdan bakıldığında eğitim, ulusal ve uluslararası yasalarla korunan bir hak olmasına rağmen, uygulamada var olan gelir adaletsizliğinin, bu hakkı kullanmaktan öte, bu hakka erişim konusunda bile, toplumun alt gelir grubuna mensup bireylerin aleyhine bir sonuç oluşturmaktadır. Özellikle son yıllarda parası olanlar, yani toplumda üst gelir grubuna mensup ailelerin çocukları, akranlarından daha az yetenekli olmalarına

rağmen, eğitsel hizmetlerden yararlanma çerçevesinde alt gelir grubuna mensup çocukların önüne geçmektedir (Sarpkaya, 2013). Gelir eşitsizliğinin eğitim üzerinde yol açtığı bu soruna bölgesel eşitsizlikler, cinsiyet eşitsizlikleri gibi durumlar da dahil edildiğinde daha da kötü bir Çizelge ile karşılaşmaktadır.

Ailelerin gelir düzeylerinin eğitimi nasıl etkilediğine yönelik bir başka örnek gelir ve okulöncesi eğitim arasındaki ilişkidir. Aşağıda Şekil 3.3'te ailelerin gelirleri ve çocuklarının okulöncesi eğitime erişimi arasındaki ilişki verilmiştir:



**Şekil 3.3: Gelir ve Okul Öncesi Eğitime Erişim Arasındaki İlişki**

**Kaynak:** (ERG, 2009: 22)

Yukarıda Şekil 3.3'te görüldüğü üzere ailenin geliri arttıkça çocukların okulöncesi eğitim alma durumları yükselmektedir. Okulöncesi eğitim alan bireylerin, akademik ve sosyal anlamda almayanlara göre daha başarılı olduğu düşünüldüğünde, ailelerin farklılaşan gelirlerine bağlı olarak, okulöncesi eğitim alabilen çocuklar ve almayan çocuklar arasında eğitimleri boyunca bir farklılığın olacağından bahsedilebilir. Aynı şekilde ailenin gelirinin düşmesi ile okulöncesi eğitimden yararlanamama arasında da doğrusal bir ilişki mevcuttur. Daha okulöncesi çağdan itibaren var olan sosyo-ekonomik etkenler toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretilmesini sağlamaktadır.

Okulöncesi eğitimde başlayan bu tabakalaşma yükseköğretimde de kendini göstermektedir. Buyruk'a (2008) göre bireylerin eğitim hakkından yararlanma durumları, onların içinde bulunduğu sosyo-ekonomik durumlara göre belirlenmektedir. Orta ve üst gelir grubuna mensup ailelerin çocukları büyük oranda yüksek puanla öğrenci alan okullarda eğitimlerine devam etmektedir.

Eşitsizliğin bir başka boyutu ise okul terkleridir. Özellikle düşük gelir grubunda bulunan ailelerin çocukları farklı nedenlerden dolayı eğitimlerine devam etmemekte ya da edememektedirler. Özellikle yoksulluk riski yüksek, düşük gelirli ailelerin çocukları işgücü piyasalarına girmek ya da aile içinde eve gelir sağlama sorumluluğunu almak gibi nedenlerle eğitimlerine devam edememektedir (ERG, 2009). Özellikle kısmen yeni olan 4+4+4 uygulaması ile öğrencilerin ortaöğretime açık liseden devam edebilmesinin, okuldan ayrılarak işgücü piyasalarına dahil olma konusunda özellikle düşük gelir grubuna mensup ailelerin aleyhine bir durum oluşturacağı düşünülebilir.

Aşağıda Çizelge 3.4'te 15-19 yaş arası okula devam eden öğrencilerin aynı yaştaki toplam nüfusa oranı verilmiştir:

**Çizelge 3.4: 15-19 Yaş Arası Okula Devam Eden Öğrencilerin Aynı Yaştaki Toplam Kişiye Oranı (%) (OECD, 2013)**

ÜLKE	ÖĞRENCİ ORANI (%)
HOLLANDA	93
ALMANYA	92
FİNLANDİYA	87
NORVEÇ	86
KORE	86
AVUSTURALYA	84
FRANSA	84
OECD	84
KANADA	81
ABD	80
RUSYA	78
ŞİLİ	76
TÜRKİYE	64

**Kaynak:** (Sarpkaya ve Yılmaz, 2013)

Çizelge 3.4'te görüldüğü gibi, özellikle eğitimde 4+4+4 eğitim sisteminin uygulanmaya başlanması ile öğrencilere ortaöğretim kademesinde açık liseye devam etme olanağı sağlanmıştır. OECD ülkeleri içerisinde 15-19 yaş arası okula devam eden öğrencilerin oranı Türkiye'de %64'tür. Bugün bile ortaöğretimde okula devam konusunda OECD ülkelerinin gerisinde olan Türkiye'de uygulanan 4+4+4 sisteminin bu oranı, daha da yükselteceği ifade edilebilir. Özellikle düşük gelirli ailelerin çocuklarının ailenin geçimine destek amaçlı olarak eğitimden uzaklaşarak iş piyasalarında ya da

farklı iş alanlarında çalışmasının var olan eşitsizlikleri derinleştirici sonuçlar doğuracağı söylenebilir.

Candaş, Yılmaz, Günseli ve Çakar'a (2010) göre düşük gelir grubuna mensup ailelerin çocuklarının özellikle zorunlu eğitim sonrasında eğitim sisteminin dışına çıkma zorunluluğu, onların yükseköğretime devam ederek mezun olduklarında daha iyi istihdam edilme koşullarını ortadan kaldırmaktadır. Bu da sosyal hareketlilik ihtimalinin dar olduğunu ortaya koymaktadır. Nihai olarak bakıldığında da var olan gelir eşitsizliği, eğitim sisteminden ayrılan düşük gelirli ailelerin çocuklarının ileriki hayatlarında ailelerinin bulunduğu toplumsal sınıfta hayatlarına devam etmelerine neden olmaktadır. Öte yandan, yüksek gelirli ailelerin daha iyi eğitim olanaklarından yararlanan çocukları da aynı şekilde ailelerinin ait olduğu sosyal sınıfta hayatlarına devam edebilmektedir. Tanilli (2009: 24) bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

“Gerçekten kapitalist toplumda eğitim, pek doğal olarak, egemen sınıf olan burjuvazinin ihtiyaçlarına göre düzenlenmiştir. O sınıf için amaç, sermaye düzeninin yaşaması ve sermaye sahibinin güçlenmesidir; eğitim de aslında bu amaca yöneliktir... Öte yandan, her zaman iki farklı eğitimden söz edilebilir o düzende: biri işçi, köylü, sıradan ve dar gelirli aydın ve küçük memurların çocukları için eğitim; öteki de, yönetici egemen sınıfların çocukları için eğitim...”

Buradan da anlaşılacağı üzere aslında çocuklar, özellikle ortaöğretim ya da yükseköğretimde eğitimden ayrılmasalar bile, var olan eğitim sistemi eğitimde tabakalaştırıcı ve sınıfsal ayrımcı bir yapı oluşturmaktadır.

Ülke bazında düşünüldüğünde, eğitime yapılacak olan kamusal yatırımlar, eğitimin bir hak olması temelinde fırsat eşitsizliğini azaltmalıdır. Kamusal eğitimin amacı fırsat eşitliği sağlamaktır ve bu yolla eğitime erişimdeki eşitsizliği ortadan kaldırması beklenir. Bu savın altında yatan temel fikir, kamusal eğitime eşit erişim sağlandığında bütün çocukların öğretim teknolojilerine erişimi eşitlenir. Böylece gelirlerinin birbirine yaklaşacağı sonucuna varılır (Cons, vd. Akt. Gloom ve Ravikumar, 2003). Bugün gelinen noktada giderek neo-liberalleşen eğitim politikaları ise bu fırsat ve imkan eşitliğini sağlamaktan ziyade, eşitsizliği derinleştirici bir etki yaratmaktadır.

Eğitime yönelik kamu harcamaları kapsamında eşitsizliklerin nasıl sürdürüldüğünün bir göstergesi de gayrisafi yurt içi hasıla içerisinde Milli Eğitim

Bakanlığı'na ayrılan bütçenin oranıdır. Aşağıda Çizelge 3.5'te yıllara göre Milli Eğitim Bakanlığı bütçesinin GSYH içindeki oranı verilmiştir:

**Çizelge 3.5: Yıllara Göre Milli Eğitim Bakanlığı Bütçesinin GSYH (Gayrisafi Yurt İçi Hasıla) İçindeki Oranı**

YIL	GSYH (Gayri Safi Yurt İçi Hasıla (TL))	MEB Bütçesi (TL)	MEB Bütçesinin GSYH'ye Oranı (%)
1997	29 393 262 000	510 063 600	1,74
2000	166 658 021 000	3 350 330 000	2,01
2005	648 931 712 000	14 853 422 184	2,29
2010	1 098 799 348 000	28 237 412 000	2,57
2014	1 718 818 000 000	55 704 817 610	3,24

**Kaynak:** MEB, 2014: 224

Yukarıda Çizelge 3.5'de yıllara göre Milli Eğitim Bakanlığı bütçesinin Gayri Safi Yurt İçi Hasıla'ya oranı verilmiştir. Çizelgede görülmektedir ki 1997'den 2014 yılına dek GSYH'dan Milli Eğitim Bakanlığı'na ayrılan payda %1,5'lik bir artış söz konusudur. Fakat bu artış çağın gerekliliklerinin çok gerisinde kalmış, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak yerine eşitsizliklerin devamını sağlamaktadır. Eğitime ayrılan kaynaktaki bu yetersizlik, okul kalitesi, eğitim niteliği, insanların eğitime ulaşmaları gibi konularda toplumsal olarak ayrımcı bir yapının sürmesine izin vermektedir.

EĞİTİM SEN (2007) tarafından hazırlanan raporda, eğitimde finansman kaynakları noktasında halkın payının arttığı, her geçen gün velilere daha çok yüklenildiği ve velilerin eğitime yaptıkları harcamaların diğer ülkelere göre çok yüksek olduğu belirtilmiştir. Finansman boyutundaki bu temel sorun, velileri çocuklarının eğitiminde daha fazla maddi sorumluluklar almaya yöneltmekte ve özellikle üst ve alt gelir grubunda bulunan ailelerin eğitimsel anlamda aralarında bulunan eşitsizlikler yeniden üretilmektedir.

### 3.6. Sonuç

Nihai olarak bakıldığında hem küresel anlamda hem de Türkiye'de eğitim hizmetlerinden yararlanma, eğitim süreci içerisinde, eğitim sonrası süreçlerde özellikle gelir dağılımı temelli olarak eşitsizlikler giderek daha büyük sorunlara neden olmaktadır. Gelir dağılımındaki eşitsizlikler, çocukların daha ilk kademedan itibaren

eğitim sisteminden ayrılıncaya kadar geçen sürede, her ortamda eğitsiz bir eğitim almasına neden olmaktadır. Kalite sorunu, finansman yetersizlikleri, bölgeler arası eğitsizlikler, eğitimde giderek neoliberalleşen koşullar gibi etkenler de göz önüne alındığında eğitim, temel bir hak olmaktan ziyade, toplumsal eğitsizliğin yeniden üretildiği bir kurum olmaktadır.

Eğitimin piyasalaştırılmasının önündeki engellerin her geçen gün kaldırılması, özelleştirmeye yönelik sürekli eğilimler ve eğitimin satın alınabilecek bir meta olarak görülmesi, toplumda özellikle alt gelir grubuna mensup aile ve çocukların eğitim hizmetlerinden yararlanamamalarına ya da eğitim sistemini terk etmeye kadar giden sıkıntılıların yaşanmasına neden olmaktadır.

Her şeyden önce temel bir insan hakkı olan eğitimin, yukarıda belirtilen piyasa koşullarına tamamen terkedilmemesi gerekmektedir. Eğitim hizmetinin kamusal bir anlayışla yürütülerek toplumun tüm kesimlerinin eğit olarak faydalanacağı bir alan olmasının sağlanması gerekmektedir. Zaten eğit olmayan bir dünyada doğan çocukların eğitim ortamlarında da geçmişten getirdikleri eğitsizliklere terk edilmemesi gerekliliği açık bir şekilde görülmektedir.

Var olan bu eğitsizliklerin eğitim süreci ve ıktıları bağlamında toplumsal sınıf farklılıklarının yeniden üretilmesine hizmet ettiği açıktır. Eğitsizliklerin en büyük etkilerinden bir tanesi de eğitime girişte yaşanan eğitsizliklerdir. Eğitime girişte yaşanan eğitsizlikler, hem süreç hem de çıktılar üzerinde belirleyici bir role sahiptir. Bu nedenle eğitime girişte yaşanan eğitsizlikleri eğitime yönelik talep boyutu ile incelemek gerekmektedir.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### EĞİTİM TALEBİ

#### 4.1. Giriş

İnsanlar farklı nedenlerden dolayı eğitime dahil olurlar. Gelecekte elde edilecek kişisel geliri arttırmak, mesleki kaygılar, yaşam standartlarını üst noktaya çekmek, entelektüel gelişim, toplumsal olarak üst sınıfa yükselmek bu nedenler arasında sayılabilir. Aynı zamanda, ülke bazında düşünüldüğünde de bireylerin eğitime katılması farklı nedenlere bağlanabilir. Bunların başında insani gelişmişliği yükseltmek, toplumda var olan insan sermayesi potansiyelini arttırmak, ülkedeki üretim kapasitesini arttırmak, daha sağlıklı ve demokratik bir toplumsal hayat ve sürdürülebilir bir kalkınmanın sağlanması gibi nedenler sayılabilir.

Bugün gelinen noktada bilginin, bireysel ve toplumsal bir güç olarak kabul edilmesi bireylerin tercihen ya da zorunlu olarak eğitime dahil olması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Dünya üzerindeki gelişmiş ülkelere bakıldığında, eğitilmiş insan gücünün fazlalığı, nitelikli eğitime bağlı olarak üretim kapasitesindeki artış, yaşam uzunluğu, daha demokratik yaşam koşulları gibi etkenlerin etkili ve verimli bir eğitim sistemi ile oluşturulduğu görülmektedir. Bu durumda bireysel ve toplumsal olarak eğitime yönelik talebin belirlenmesi, karşılanması ve planlanması hem bireysel hem de ülkeler bazında büyük önem taşımaktadır.

Bu bölümde ekonomide talep konusu ve eğitim talebinin ekonomik talepten farkı ele alınmıştır. Ayrıca, eğitim talebinin belirleyicileri var olan sınıfsal eşitsizlikler bağlamında değerlendirilmeye çalışılmıştır.

#### 4.2. Ekonomide Talep

Ekonomik olarak bakıldığında talep, bir mala karşı satın alma gücüyle desteklenmiş satın alma isteğidir (Pekin, 2010: 40). Burada önemli olan nokta, talep edilen malı satın alabilme durumudur. Fakat talep kendi başına bireylerin satın alma gücüyle ifade edilemez. Bu bağlamda talebi belirleyen başka unsurlar da vardır.



Bunlardan en önemlisi bir malın fiyatıdır. Aşağıda Şekil 4.1’de fiyat ve talep arasındaki ilişkiyi gösteren talep eğrisi verilmiştir.



Şekil 4.1: Talep Eğrisi

**Kaynak:** Pekin, 2010: 42

Şekil 4.1’deki talep eğrisi değerlendirildiğinde talep ve fiyat arasında ters bir orantı olduğu görülmektedir. Fiyat arttıkça talep edilen miktar düşeceği, fiyat azaldıkça da talep edilen miktar artacağından fiyat ve talep arasında negatif bir ilişki vardır. Bu durum da *talep yasası* olarak tanımlanmaktadır. Diğer koşulların eşit olması durumunda bir malın fiyatı artarsa, malın talep miktarı düşer (Mankiw, 2010).

Bir mala yönelik talebin belirlenmesi, sadece o malın fiyatı ile açıklanamamaktadır. Diğer malların fiyatları da o mala yönelik talebi etkilemektedir. Yani aynı ihtiyaca yönelik iki maldan birinin fiyatının artması, diğerine yönelik talebin artmasına neden olabilir. Bunun yanında bireylerin gelirlerinde olabilecek değişimler de yine bir mala yönelik olabilecek talebi etkilemektedir (Gümüş ve Şişman, 2012: 12).

### 4.3. Eğitim Talebi

Ekonomi biliminde talep kavramı yukarıda belirtildiği gibidir. Eğitim talebi ise, kişinin, belli bir konu ile ilgili olarak, belli bir seviyede, belli bir eğitim kurumuna devam edebilme imkanı (Correa, 1967; Akt. Serin, 1979: 17) şeklinde ifade edilebilir. Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere eğitim talebi, *ekonomi bilimindeki talep ile eş anlamlı kullanılamamaktadır*.

Serin’e (1979: 17-18) göre bunun nedenleri şunlardır:

- Eğitimin hizmet niteliği taşıması, eğitimin birincil ihtiyaçlara nazaran vazgeçilebilir oluşu, eğitimin artarak biriken bir yapıda olmasıdır. Eğitim

beslenme, barınma gibi temel ihtiyaçlardan birisi değildir ve daha çok bir hizmet özelliği taşımaktadır. Bu nedenle beslenme, barınma gibi ihtiyaçları gideren mallarla aynı özellikleri göstermez.

- Diğer mallar bireylerin ihtiyaçlarını aynı şekilde karşılarlar. Fakat eğitim herkesin ihtiyacını aynı şekilde karşılamamaktadır. Yine eğitimin ikincil ihtiyaç olması dolayısıyla bireylerin eğitim talebini karşılayamadıklarında ya da önceliği birincil ihtiyaçlarından yana kullandıklarında eğitim harcamalarında kesintiye gitme ya da vazgeçme yoluna gidebilmeleri söz konusudur.
- Son olarak da eğitim alındığı anda, bireyin ihtiyaçlarını gideren bir mal olarak değerlendirilemez. Eğitim yaşamboyu süren bir süreçtir ve etkisi yine yaşam boyunca devam eder.

Eğitim talebi iki bileşenden oluşur: *Erişim talebi* ve *devam talebi* (Bergman, 1996). Eğitime erişim talebi, okula dahil olma kapsamında değerlendirilebilir. Devam talebi ise, ailelerin çocuklarını eğitim sistemi içerisinde tutma isteği ya da eğitim alan kişilerin eğitim sistemi içerisinde kalma, yani eğitime devam etme talebidir. Bu bağlamda düşünüldüğünde eğitime dahil olma, devam etme, okul terkleri gibi konular eğitim talebi dahilinde değerlendirilebilir.

Bireyler ya da toplumların eğitime yönelik talepleri *bireysel talep* ve *toplumsal talep* bağlamında incelenebilir. Bireysel eğitim talebi, bireyin örgün ya da yaygın belli eğitim ya da öğretim programlarına devam edebilme olanağıdır. Toplumsal eğitim talebi ise bireysel eğitim taleplerinin toplamıdır (Serin, 1979; Tural, 1994; Ünal, 1996; Sarpkaya, 2010). Bireysel talep, kişilerin belli dönemlerdeki eğitim ve öğretim programlarına katılmak için aldığı kararlardan oluşur (Tural, 1994). Toplumsal talep ise daha sosyolojik bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Toplumsal talep hem din, etnik temel, dil hem de işveren örgütleri, sendikalar ya da siyasi partiler gibi özel ilgi ve gruplar tarafından belirlenebilir (OECD, 2006: 24). Ancak nihai olarak toplumsal eğitim talebi, bireysel eğitim taleplerinin toplamından oluşmaktadır ve çağ nüfusunun tahmini, eğitimin bireysel talebini etkileyen etmenlerin belirlenmesi, eğitim kademeleri içerisindeki öğrencilerin yükselmesiyle oluşan öğrenci akışının belirlenmesi yoluyla tahmin edilebilir (Ünal, 1996: 137).

#### 4.4. Eğitim Talebini Belirleyen Unsurlar

Eğitime yönelik yukarıda belirtilen bireysel talebin belirlenmesine yönelik farklı sınıflamalar mevcuttur.

Serin (1979: 24-38), eğitim talebinin belirleyicilerini (1) Makro Ekonomik Unsurlar ve (2) Mikroekonomik unsurlar (Tüketici tercihi, Gelir seviyesi, Fiyat) olmak üzere iki temel gruba ayırmıştır.

Ünal'ın (1996: 140), Hornqvist (1978)'den aktardığına göre bireylerin eğitim ile ilgili seçimlerini etkileyen talepler iki farklı grupta incelenebilir: (1) Bireysel etkenler (Öğrenci özellikleri, Kişisel çevre) ve (2) Kurumsal etkenler (Eğitim sistemi, Eğitim sisteminin dışındaki toplum). Bu iki grup da yine kendi içinde farklı değişkenlerle incelenebilmektedir.

Bergmann'a (1996) göre bu etkenler: (1) Dışsal verim (eğitimin sonunda bireylerin ne elde edeceği) ve (2) Kalitedir. Burada kalitenin eğitim talebi üzerinde çok büyük etkisinin olduğundan bahsedilmiştir. Fakat bu ikisi arasındaki ilişki, farklı durumlarda değişebilmektedir. Bazen kalite ön plana çıkarken, bazen de eğitimin dışsal verimliliği ön planda tutulabilmektedir.

Yine Jimenez ve Velasco'ya (2000) göre bu nedenler (1) Akademik yetenek, (2) Öğrencinin içerisinde büyüdüğü sosyal çevre, (3) Ailenin geliri, (4) Eğitime yönelik toplam harcama, (5) Tercihler ya da kişisel zevkler, (6) İş bulma olasılığı ve (7) Gelecekteki gelir şeklinde incelenebilir. Bu sınıflama içerisinde farklı önceliklendirmeler yapmak mümkündür. Örneğin, ekonomistlere göre maddi etkenler ön planda iken, psikologlara göre bireysel etkenler ön plandadır. Sosyolojik açıdan bakıldığında ise ailenin durumu, sosyal çevre gibi etkenler eğitim talebi üzerinde belirleyicidir.

Yukarıda belirtilen bu dört sınıflama da dikkate alındığında eğitime yönelik talebin bireyin kendisiyle ilgili boyutu, bireyin çevresiyle ilgili boyutu ve bireyin içinde bulunduğu toplumun yapısı ile ilgili bir boyutu olduğunu söylemek mümkündür.

Öğrenci özellikleri, eğitime yönelik talebi belirleyen unsurlardan ilkidir. Tao'ya (2006) göre akademik anlamda daha başarılı olan öğrenciler eğitime devam ederken başarısız olan öğrenciler ise iş piyasalarına yönelmektedir. Yine McIntosh (2001) zorunlu eğitime devam konusundaki anahtar belirleyicinin akademik başarı olduğunu belirtmiştir. Serin (1979) ve Checci'ye (2005: 23) göre kişinin entelektüel kapasitesi

eğitim talebi konusunda belirleyicidir. Entelektüel kapasitesi yüksek ve yetenekli insanlar, daha fazla eğitim talep etmektedirler. Bunun yanı sıra, kişinin cinsiyeti de eğitim talebinde belirleyici olmaktadır. Bu bağlamda *toplumsal cinsiyet* önemli bir konudur. Ünal'a (1996: 141) göre kız ve erkek çocuklar ya da gençler kendilerine yönelik toplumsal cinsiyet bağlamında tanınmış rollere göre seçim yapmaktadırlar. Eğitim Reformu Girişimi (ERG, 2009) tarafından yayınlanan raporda, kız çocuklarının erkek çocuklarına oranla eğitime katılma konusunda dezavantajlı olduğu belirtilmiş ve bunun nedenlerinden birinin de toplumsal cinsiyet eşitsizliği olduğu ortaya konmuştur.

Eğitim talebinin belirleyicilerinden ikincisi, *bireylerin içerisinde büyüdüğu sosyal çevre ve aile faktörüdür* (Serin, 1979, Ünal, 1997; Beneito, Ferri, Moltó ve Uriel, 2001; Johnson, 2002; Checci, 2005; Iwahashi, 2007). Sarpkaya (2010)'ya göre özellikle çocukların annelerinin çalışıyor olması, onların eğitim talepleri üzerinde anlamlı bir etkisi vardır. Yine aynı araştırmada babanın eğitim durumunun bireyin eğitim istemi üzerinde etkili olduğu vurgulanmıştır. Özellikle ailenin geliri burada önemli bir belirleyicidir. Kodde ve Ritzen (1985)'e göre eğitime yönelik talep, direk maliyetler ve beklenen gelirden etkilenmektedir. Eğitime yönelik direk maliyetler, eğitim talebinde azalmaya neden olmaktadır. Ailelerin gelir durumuna bağlı olarak çocuklarına sunabilecekleri eğitim imkanları farklıdır. Yüksek gelir grubundan gelen ailelerin çocukları daha iyi eğitim imkanlarından yararlanabilmektedir. Düşük gelirli ailelerde ise çocuklar ailenin gelirine katkıda bulunmak amacıyla çalışmaya yönelebilmekte ya da eğitime yapılacak temel harcamalardan dahi mahrum kalabilmektedirler. Yine çocuk işçiliği bağlamında düşünöldüğünde, çocukların gelir elde etmek amacıyla eğitimin herhangi bir kademesinden ayrılması ya da eğitime dahil olmaması eğitim talebini belirleyen bir etkidir.

Sabırlı'ya (2013) göre ekonomik olarak iyi olanaklara sahip ya da bu olanakları yaratabilecek sermayeye sahip olan aileler, çocuklarının sınıfsal geleceklerini riske atmamak adına onlara yönelik her türlü kaynağı kullanmaktadırlar. Bu da eğitime talep çerçevesinde özel okullara yönelik talebi arttıran unsurlardan birisidir. Diğer taraftan bakıldığında ise, alt sınıftan gelen aileler, çocukların eğitimi için benzer şekilde kaynak ayıramamakta ve öğrenciler eğitim sistemine dahil olamamakta ya da herhangi bir basamakta sistemden ayrılmak zorunda kalabilmektedir.

Ailenin gelir durumunun yanında bulunulan sosyal çevrenin özellikleri, inançlar gibi konular da eğitim talebi üzerinde belirleyici bir role sahiptir. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın, Türkiye'de Kadının Durumu (2012: 14) çalışmasında özellikle kırsal kesimde çocukların eğitime erişimindeki sorunların okullaşmayı olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Yine aynı raporda, özellikle okul terklerinin kızlarda erkeklere nazaran daha yüksek olduğu ve yine okul terklerinin beşinci ve altıncı sınıflarda daha yoğun yaşandığı belirtilmiştir.

Alanyazında Coleman Raporu olarak bilinen ve Amerika'da yayınlanan Equality of Educational Opportunity (1996) isimli çalışmada öğrencilerin toplumsal olarak geldikleri çevrenin eğitim üzerinde etkisinin büyük olduğu belirtilmektedir. Buradan da anlaşılacağı üzere sosyal olarak toplumda belirlenen ve algılanan roller ya da sınıfsal özellikler eğitim talebi üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilmektedir.

Eğitime yönelik talebin belirleyicileri ekonomik bağlamda düşünüldüğünde, eğitim maliyeti önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Checci (2005: 22) eğitime yönelik maliyetleri (1) Direk parasal maliyetler (kitap parası, harçlar vb.), (2) Dolaylı parasal maliyetler (Vazgeçme maliyeti) ve (3) Parasal olmayan maliyetler olmak üzere üç grupta incelemiştir. Yine Cohn ve Geske (1990: 70) eğitime yönelik maliyetleri, (1) Direk Maliyetler, (2) Direk Olmayan Maliyetler ve (3) Harici maliyetler olmak üzere 3 gruba ayırmıştır.

Türkiye açısından bakıldığında bugün anayasada temel eğitimin parasız olduğu belirtilmektedir. Fakat uygulamada parasız bir eğitim anlayışının gerçeklikten uzak olduğu görülmektedir. Eğitim Sen (2012) tarafından hazırlanan raporda, ailelerin bir çocuğa eğitim öğretim yaşamı boyunca yaptığı harcamanın yaklaşık 60000 TL civarında olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte eğitim, toplumdaki herkesin kamusal bir hak olarak yararlanmasından ziyade, son yıllarda bu durumun ekonomik gücü olanlar için bir fırsat haline geldiği ifade edilmiştir.

Eğitime yönelik talebi belirleyen unsurlardan üçüncüsü, *bireyin içinde bulunduğu toplum yapısı, ülkenin ekonomik koşulları* gibi etkenlerdir. Bu çerçevede eğitime yönelik talebin belirlenmesindeki önemli konulardan biri de meslek seçimidir (Ünal, 1996: 146). Bireyler gelecekte dahil olmak istedikleri meslek grubuna göre de eğitime girişte ya da devam etme konusunda bir talep oluşturabilmektedir. Meslek seçimi aynı zamanda bireyin gelir seviyesini de belirleyeceğinden, özellikle yüksek gelirli mesleklerin seçimine yönelik eğitim talebinde bir yoğunluk olduğu görülmektedir.

Duchesne ve Nonneman (1998), gelir ve gelecekte beklenen gelirlerin eğitim talebi üzerinde önemli bir etkisi olduğunu vurgulamıştır. Yine Yolcu (2011)'nin kız meslek liselerindeki öğrenciler üzerine yaptığı çalışmaya göre, kız öğrencilerin meslek liselerine yönelik eğitim talebini belirleyen unsurların bu okulu bitirdiklerinde meslek sahibi olacak olmaları, yine bu okullardan mezun olmanın onlara yarar sağlayacağı düşüncesi ve bu okulların aynı zamanda hem çalışma hem de eğitim alma olanağı sağlıyor olması olduğu ifade edilmiştir. Sarpkaya (2010) da araştırmasında üniversite öğrencilerinin üniversiteye girişte ileride geçimini sağlayacağı ve doyum alabileceği bir mesleğe yönelmek amacıyla eğitim taleplerini şekillendirdiklerini ifade etmiştir.

Türkiye’de ortaöğretimde 2013-2014 eğitim-öğretim yılı itibariyle okullaşma oranı genel liselerde %55,37, mesleki ve teknik liselerde ise %47,89’dur (MEB, 2014). Özellikle son yıllarda mesleki ve teknik ortaöğretimde okullaşmada bir artış görülmektedir. Fakat burada dikkat edilmesi gereken konu ortaöğretimdeki öğrenci talebidir. Bugün Türkiye’de ortaöğretim kurumları içerisinde genel ortaöğretim kurumlarının oranı yaklaşık %34’tür. Mesleki ve teknik liselerin oranı ise yaklaşık %66’dır. Genel ortaöğretime devam eden öğrenci sayısı 2 906 291, mesleki ve teknik ortaöğretime devam eden öğrenci sayısı ise 2 039 791’dir. Bu durumda Türkiye’de öğrenciler ve aileler hala gelecekte daha yüksek getirili ve statülü işlere erişimi sağlamak için üniversite eğitimini bir araç olarak görmekte ve bu nedenle genel liselerin tercih oranı daha yüksek olmaktadır.

Eğitim talebinin belirleyicileri olarak bireye bağlı olmayan, yani birey dışındaki belirleyicilerden bir tanesi de bireyin yaşadığı ülkenin eğitim sistemidir. Eğitimin zorunlu olması eğitime talebi etkileyen unsurlardandır. Aşağıda Çizelge 4.1’de OECD ülkelerinde zorunlu eğitime başlama, bitirme yaşı ve toplam zorunlu eğitim süresi verilmiştir:

**Çizelge 4.1: Bazı OECD Ülkelerinde Zorunlu Eğitime Başlama, Bitirme Yaşı ve Toplam Zorunlu Eğitim Yılı (2011)**

Ülke	Zorunlu Eğitime Başlama Yaşı	Zorunlu Eğitimi Bitirme Yaşı	Toplam Zorunlu Eğitim Yılı	Ülke	Zorunlu Eğitime Başlama Yaşı	Zorunlu Eğitimi Bitirme Yaşı	Toplam Zorunlu Eğitim Yılı
Macaristan	5	18	13	İtalya	6	16	10
Hollanda	5	18	13	Norveç	6	16	10
Belçika	6	18	12	Slovakya	6	16	10
Şili	6	18	12	İspanya	6	16	10
Almanya	6	18	12	Rusya	7	17	10
Portekiz	6	18	12	Avusturya	6	15	9
Arjantin	5	17	12	Çek Cumh.	6	15	9
Avusturalya	6	17	11	Estonya	7	16	9
İsrail	6	17	11	Finlandiya	7	16	9
Lüksemburg	4	15	11	Japonya	6	15	9
Meksika	4	15	11	İsveç	7	16	9
Y. Zelanda	5	16	11	Kore	6	14	8
Polonya	5	16	11	Slovenya	6	14	8
Brezilya	6	17	11	Türkiye	6	14	8
Danimarka	6	16	10	G. Afrika	7	15	8
Fransa	6	16	10	Arabistan	6	11	5
İzlanda	6	16	10	OECD Ort.	6	16	10
İrlanda	6	16	10				

**Kaynak:** OECD, 2013

Çizelge 4.1’de bazı OECD ülkelerinde zorunlu eğitime başlama ve bitiş yaşları ile toplam zorunlu eğitim yılları verilmiştir. 11 Nisan 2012 tarihli İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun gereğince Türkiye’de zorunlu ilköğretim çağı 6-13 yaş grubundaki çocukları kapsamaktadır. Yine ortaöğretim, ilköğretime dayalı dört yıllık zorunlu, örgün veya yaygın öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsamaktadır. Çizelge 1 incelendiğinde Türkiye’de zorunlu eğitim süresi OECD ülkelerinin ortalamasının gerisinde kalmaktadır.

Kamuoyunda 4+4+4 yasası olarak bilinen yasa ile zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarıldığı ifade edilmiştir. Fakat yasada ortaöğretim kurumları için “*ilköğretime dayalı dört yıllık zorunlu, örgün veya yaygın öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumları*” ibaresi Türkiye’de açık lise uygulamasını hayata geçirmiştir. Bu durumda zorunlu eğitimin 12 yıl olması kağıt üzerinde kalmaktadır. Açık lise uygulaması ile kesintili eğitim uygulaması fiilen hayata geçirilmiştir. Zorunlu eğitim, bireylerin eğitim talebinin satın alabilme gücü ile desteklenmesi gerekliliğini ortadan kaldırmaktadır. Bu bağlamda zorunlu eğitime dahil edilen bireylerin eğitim taleplerinin kamusal olarak karşılanması gerekmektedir. Ayrıca Temel eğitim sonrası ortaöğretimde açık lise

uygulamasını, bireylerin eğitim talebini etkilemektedir. Eğitimin giderek piyasalaşan bir yapıya bürünmesi ve bireylerin eğitim harcamaları ortaöğretimde açık lise seçeneğinin tercih edilmesinin bir nedeni olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kamusal eğitim açısından düşünüldüğünde Gayri Safi Milli Hasıla içinde eğitime ayrılan pay her ne kadar artmakta ise de öğrenci başına yapılan harcamalar bu noktada daha doğru veriler sunmaktadır. 2010 yılı verilerine göre bazı OECD ülkeleri ve Türkiye’de ortaöğretimdeki bir öğrenciye yapılan harcamalar Çizelge 4.2’de verilmiştir:

**Çizelge 4.2: Bazı OECD Ülkeleri ve Türkiye’de Ortaöğretimde Öğrenci Başına Harcama Miktarları**

Ülke	Harcama Miktarı
İsviçre	14.972 \$
Norveç	13.852 \$
Hollanda	11.838 \$
Belçika	11.004 \$
Finlandiya	9.162 \$
Türkiye	2.470 \$

**Kaynak:** OECD, 2013

Öğrenci başına yapılan harcamada Türkiye’nin gelişmiş ülkeler seviyesinden uzak kalması Türkiye’de özellikle ekonomik faaliyete başlangıç açısından eğitim talebini olumsuz etkilemektedir. Yapılan harcamaların az olması, bireylerin eğitim alma konusunda daha fazla maliyet yüklenmelerine neden olmakta, eğitim almak yerine daha erken yaşlarda ekonomik faaliyetlere katılmalarına neden olmaktadır. Bu durum özellikle bireylerin küçük yaşta sermayenin yararına çalışacak ucuz işgücünün artması, bireylerin vasıfsız işlerde çalıştırılması sonucunu doğurmaktadır.

Diğer bir yandan genel ortaöğretime yönelik talepteki yoğunluk da öğrenci başına yapılan harcamaların etkililiğini daha da azaltmakta ve daha önce de belirtildiği gibi, bireylerin eğitim konusunda daha fazla direk maliyetler üstlenmesine neden olmaktadır. Genel ortaöğretim sonrası üniversiteye girişte kontenjanlı toplumsal talep uygulamasının varlığı ve merkezi sınavlar nedeniyle bireylerin harcamaları özel dersaneler çerçevesinde sürekli olarak katlanmaktadır. Aynı şekilde üniversite eğitimi



sonrası iş piyasalarındaki dengenin henüz kurulamamış olması artık insanların eğitim taleplerinin yüksek lisans ve doktora alanlarına kaymasına neden olmaktadır. Ancak ülkede var olan işsizlik ve istihdam-eğitim dengesinin kurulamaması bu durumun da çözüm olamayacağını göstermektedir.

Bir ülkede var olan emek piyasası da bireylerin eğitime yönelik taleplerinin belirlenmesinde belirleyici olabilmektedir. Geçmişe kıyasla günümüzde işçilerin farklı yetenekleri ve eğitim düzeylerinin modern emek piyasasında ödüllendirilmelerinde önemli değişimler olmuştur. Aslında, bugün daha yüksek düzeyde yetenek ve eğitime daha fazla para verilmektedir. Günümüzde işverenler, gittikçe gerekli niteliklere daha fazla sahip olan işçileri talep etmektedir ve iş alanlarında yayılan yeni teknolojileri kullanabilen nitelikli işçilere yönelmektedir (Machin, 2004). Bu durum düşünüldüğünde bireylerin daha üst kademedeki eğitim kurumlarına taleplerinin artacağı düşünülebilir. Sonuç olarak bakıldığında bir ülkedeki tarım, sanayi ve hizmet sektöründeki piyasa koşulları değerlendirildiğinde, bu koşullar da bireylerin eğitime taleplerini ve eğitimden beklentilerini ortaya koymaktadır.

Gökçe'ye (2007: 115) göre eğitim, hem sistemin kendini yeniden üretmesinin bir aracıdır hem de gelir arttırıcı özelliği ile alt-sosyoekonomik grupları sistemin yeniden üretilmesinde harekete geçirici bir etkinliktir. Bu durum düşünüldüğünde, bireylerin eğitim talepleri de var olan sistem çerçevesinde şekillenmektedir. Kapitalist bir ekonomik sistem içerisinde, bireylerin eğitim talepleri, ailelerinin ait olduğu toplumsal sınıf, cinsiyet, iş piyasasının ihtiyaçları, bireylerin nitelikten ziyade nicelik olarak daha fazla gelir getiren işlere odaklanmaktadır. Bu bağlamda eğitim talebi, küresel olarak ticareti ve sermaye dolaşımını elinde bulunduran şirketlerin taleplerine uygun eğitim alma isteği doğrultusunda belirlenmektedir.

#### **4.5. Sonuç**

Bir ülkede bireylerin eğitim talebi farklı değişkenlere göre belirlenmektedir. Genel olarak Türkiye'de özellikle genç nüfusun fazlalığı eğitime yönelik talebin yüksek olmasına neden olmaktadır. Bunun yanı sıra özellikle bugün toplumda var olan istihdam politikaları da bireylerin eğitim talepleri üzerinde belirleyici bir role sahiptir. Bugün giderek neoliberalleşen kapitalist ekonomik yapı içerisinde bireyler sürekli olarak

eğitimden daha fazla yararlanmayı talep etmektedir. Ancak eğitim ve istihdam arasındaki dengenin halen kurulamamış olması, işsizlik oranlarının ylık dzeyleerde olması, ozellikle univerte mezunu işsizlerin durumları g6z 6nune alındığında T6rkiye’de eğitim talebinin karşılanamadığı ve bireylerin kişisel gelişimden çok iyi bir meslek bulma ve daha 6st toplumsal sınıfta yer alma amacı ile eğitime y6nelik talep oluşturduğu s6ylenbilir.

Eğitimin talep boyutu ozellikle eğitime girişteki eşitsizlikler kapsamında değerlendirildiğinde, toplumdaki eşitsizliklerden etkilenmektedir. Bu da ilerleyen yıllarda hem eğitim ortamları içerisinde hem de eğitim s6reci sonundaki kazanımlar 6zerinde etkili olmaktadır. Bu bağlamda, var olan eşitsizliklerin eğitim ortamlarında nasıl devam ettirildikleri arz boyutu ile de incelenmelidir. Nitekim eğitim hizmetlerinin arzının niteliği, hem eğitime y6nelik talebi hem de eğitim s6recindeki eşitsizlikleri doğrudan etkilemektedir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### EĞİTİM ARZI

#### 5.1. Giriş

Eğitim, kamusal bir hak olarak tanımlanmaktadır. Bu da eğitimin özellikle devlet kurumlarında ve parasız olarak sunulması gerekliliğini doğurmaktadır. Özellikle kapitalist ekonominin ve piyasalaşmanın kamusal hizmet kurumlarında da baş göstermesi, eğitim arzının yukarıda belirtilen hak olma bağlamından çıkarılması yönünde farklı uygulamalara maruz kaldığı görülmektedir.

Eğitim arzına yönelik var olan bu durumlar, ülkenin hem eğitim ve toplumsal hayat gibi üst yapı kurumları hem de ekonomi alt yapı kurumundaki değişimleri etkilemekte ve buralarda yaşanan değişimlerden etkilenmektedir. Eğitim arzı ekonomideki arzdan farklı olmakla birlikte bugün özellikle kapitalist ekonomik sistemin de etkisiyle gittikçe piyasalaşan koşullar içerisinde bir ekonomik arz alanı olmaya başlamıştır.

Bu bölümde ekonomi bilimindeki arz ve eğitim arzı ele alınmış ve bunlar arasındaki farklılığa değinilmiştir. Bu değerlendirme yapılırken temel olarak Öğretmen Arzı, Öğrenci Arzı ve Kaynak Arzı üzerinde durulmuş ve Türkiye’de bu üç arz alanındaki uygulamalar değerlendirilmeye çalışılmıştır.

#### 5.2. Ekonomide Arz

Ekonomi biliminde arz, belli bir dönemde satışa arz edilen mal ve hizmet miktarı olarak tanımlanabilir (Pekin, 2010: 47). Bu noktada ayırt edilmesi gereken eldeki tüm malın arz kategorisine sokulup sokulmayacağıdır. Eğer bir mal satıcının satma isteği ile piyasaya sunulmuşsa arz özelliği kazanır. Bir marketin deposunda herhangi bir nedenle bekletilen bir malı arzdan saymak olası değildir.

Fiyat arttıkça arz edilen miktar arttığı, fiyat düştükçe arz edilen miktar azaldığı için arz miktarının malın fiyatıyla olumlu bir ilişki içinde olduğu söylenebilir. Bu duruma *arz yasası* adı verilir ve diğer şartların eşitliği durumunda bir malın fiyatının artması halinde arz miktarının da artması olarak tanımlanabilir (Mankiw, 2010: 73). Bunun durumu bir malı arz eden üreticinin daha fazla kâr elde etme isteğidir. Aynı

şekilde bir malın fiyatının azalması da o malın arzının azalması sonucunu doğurmaktadır.

### 5.3. Eğitim Arzı

Eğitime, kamusal olarak sunulması gereken bir hizmet olması nedeniyle ekonomi bilimindeki arzdan farklı olarak değerlendirilir. Eğitim arzı, eğitim kurumlarının eğitim hizmeti görmek için harcadıkları zamandır (Serin, 1979: 41). Bu bağlamda eğitim hizmeti için sağlanan okullar, öğretmenler, yardımcı personel, laboratuvarlar eğitim arzı kapsamında değerlendirilebilir.

Yukarıda da belirtildiği gibi eğitim arzını ekonomi bilimindeki arzdan farklı kılan bazı özellikler mevcuttur. Serin'e (1979: 41-43) göre bu özellikler şu şekildedir:

- Eğitim hizmeti arzı zaman bakımından eğitim talebine öncelik göstermektedir. Yani eğitim hizmetleri eğitim talebi oluşmadan önce yapılmaktadır.
- Bir eğitim kademesinde yapılan eğitim arzının diğer kademelerde de yapılması gerekmektedir. Örneğin temel eğitim düzeyinde okullaşmanın artırılması, ortaöğretim ve yükseköğretimde de aynı düzeyde artışı sağlamayı gerektirir.
- Arz edilen unsurlar birbirini tamamlayıcı niteliktedir. Yani okullaşmanın artırılması öğretmen sayısının, sağlanan fiziki imkanların, araştırma-geliştirme olanaklarının, labortatuar, kütüphane gibi olanakların arttırılmasını beraberinde getirir.
- Eğitim arzı ile fiyatlar arasındaki ilişki piyasadaki normal mallar ile fiyat arasındaki ilişkiden farklıdır. Bu durum eğitim arzının maliyeti ile ilgilidir.

Bu özellikler düşünüldüğünde eğitim arzının kendi doğasından kaynaklı olarak ekonomideki arz olgusundan farklı olduğu görülmektedir. Eğitimin kamusal bir hizmet oluşu, talep oluşmadan önce sunulmasını ve aynı zamanda talep oluştuğunda, bu talebi karşılama gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Yine eğitim hizmeti arzının bütünlük içermesi de her kademedeki arzın birbiriyle dengeli olması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Özellikle eğitimin kendi içerisindeki dinamiklerinin karşılıklı bağımlılığı ekonomik temelli olarak eğitim arzı konusunda da kendini göstermektedir. Nicel olarak eğitim arzı konusunda ihtiyacı karşılayabilmek tek başına yeterli olmamaktadır. Aynı

arzu kalite olarak da sağlayabilmek gerekmektedir. Yine piyasa ilişkilerinde olan fiyat ve arz dengesi, eğitim konusunda aynı özelliği göstermemektedir. Bunun nedeni, piyasada olan mallara yönelik fiyat politikalarının kâr odaklı oluşu, buna karşın eğitimin kamusal bir hizmet alanı olmasıdır.

Bugün eğitim, neoliberal politikalar doğrultusunda gittikçe kamusal bir hizmet olmaktan çıkarılmaya başlansa da hala büyük oranda kamusal hizmet özelliğini korumakta ve dünya genelinde eğitim hizmetlerinin arzı büyük oranda devletler tarafından karşılanmaktadır.

Eğitim arzı konusunda tüketici tercihleri önemli rol oynamaktadır. Sunulan arz gelebilecek talepleri aşabilir, bu talepleri karşılayabilir veya bu taleplerin çok altında kalabilir. Bu nedenle eğitim hizmetlerinden faydalananların davranışlarını önceden tahmin etmek önemlidir. Wahlberg ve Bast (2003), eğitimcilerin ve tüketicilerin kısıtlı bütçe koşullarında seçimler yaptıklarını; diğer bir deyişle ekonomik bir etkinlikte bulduklarını ifade etmiş ve eğitim sağlayıcılarının “Sınıf büyüklükleri, arz için bütçeleme, ne kadar öğretmen alınacağı, ne tarz öğrencilerin kabul edileceği, eğitimcilerin maaşlarının ne kadar olacağı vb.” tüketicilerin ise “öğrencilerin okula ulaşım imkanları, okula ne kadar katkı sağlayacakları, yaz okulları vb.” konularında sürekli bir ekonomik tercih içinde olduklarını belirtmişlerdir. İşte eğitim hizmeti faydalanıcılarının bu davranışları eğitim arzının yönünü ortaya koymaktadır.

#### **5.4. Eğitim Arzının Belirleyicileri**

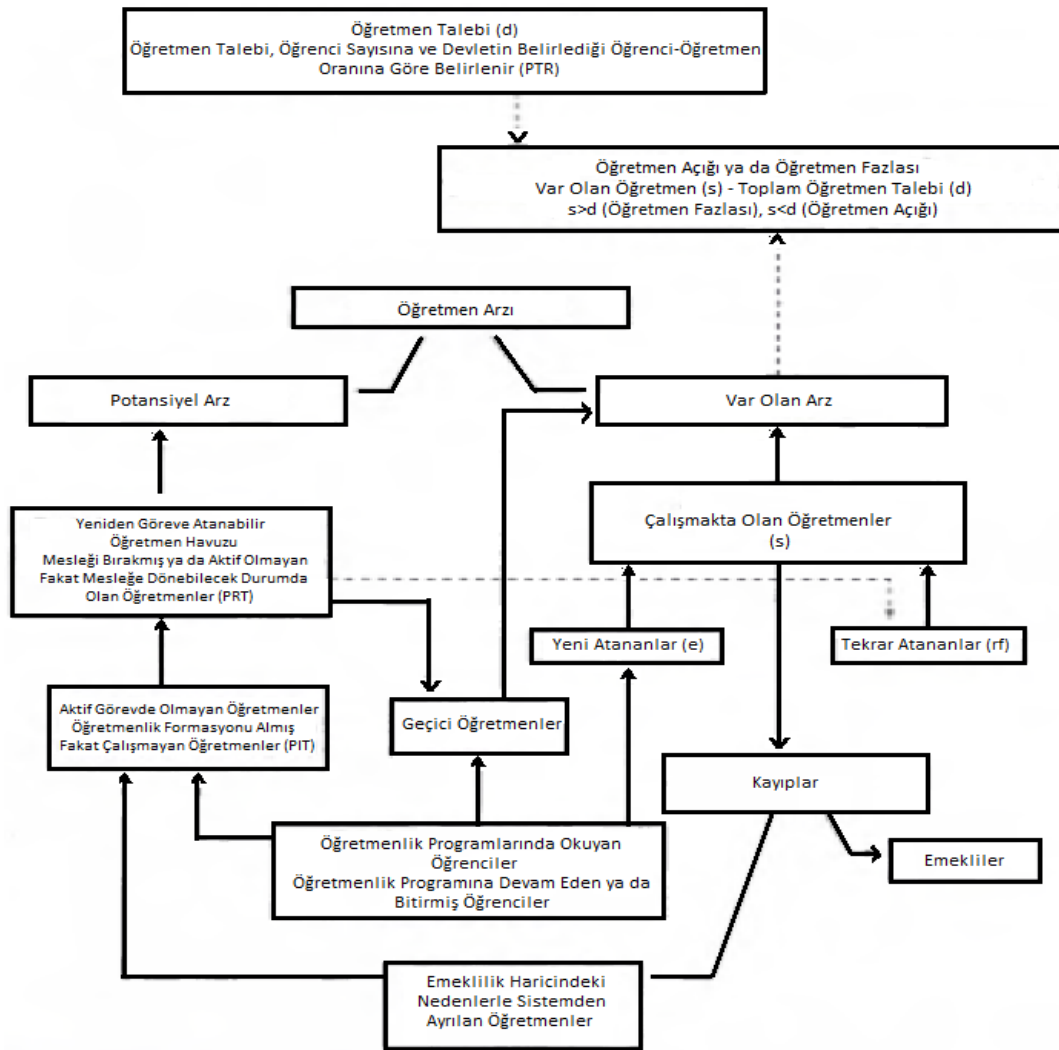
Eğitim bir üretim sürecidir. Bu süreçte öğretmenler, binalar, yöneticiler, eğitim teknolojilerinin yanı sıra öğrenciler de bir girdi olarak değerlendirilebilir. Süreç sonunda öğrencilerde oluşan davranış değişikliği, yeni bilginin oluşumu çıktılar olarak kabul edilebilir. İşte bu çerçevede eğitime ilişkin girdiler eğitim arzı bağlamında önemli belirleyiciler olmaktadır.

Eğitim arzı çerçevesinde bu girdilerin miktarı, kalitesi ve etkililiği gibi etkenler çıktılar üzerinde oldukça büyük öneme sahiptir. Eğitimin bir üretim süreci olduğu düşünüldüğünde, bu girdilerin bir bütün olarak uyum içerisinde olması süreç sonucunda elde edilecek çıktılarda niteliği üzerinde belirleyici olacaktır (Ünal, 1996: 222) bu uyumun sağlanması temel hedef olarak düşünülmelidir.

Eğitim arzı konusu temel olarak öğretmen arzı, öğrenci arzı ve kaynak arzı kapsamında değerlendirilebilir.

#### 5.4.1. Öğretmen Arzı

Eğitim hizmetlerinin arzı çerçevesinde sürecin üretim faktörlerinin en önemlilerinden bir tanesi öğretmenlerdir. Hanushek (2011) ile Loeb ve Myung'a (2010) göre, başarılı ve kaliteli öğretmenler öğrencilerin eğitimi üzerinde etkilidir. Bu nedenle sistemde arz edilecek öğretmenlerin niteliklerinin ve sayısının üzerinde önemle durulması gerekmektedir (Ünal, 1997). Bu noktada öncelikle genel olarak öğretmen arzı sürecinin incelenmesi gerekmektedir. Dolton'a (2010) göre, öğretmen talebi ve arzı arasındaki ilişki aşağıda Şekil 5.1'de göstermiştir:



Şekil 5.1: Öğretmen Talebi ve Arzı

**Kaynak:** Dolton, P. (2010). Teacher Supply. In Brewer, D. J., and McEwan, P. J. (Eds.). *Economics of education* (pp. 251-259). San Diego: Elsevier Ltd.

Dolton'a (2010) göre Çizelge 5.1'de görüldüğü üzere öğretmenlere yönelik talep, potansiyel öğrenci sayısı ve devletçe belirlenen öğrenci-öğretmen oranına göre belirlenmektedir. Fazla öğrenci talebi ya da öğrenci-öğretmen oranında düşük bir sayının belirlenmesi sisteme daha fazla öğretmen arzı ile sonuçlanmaktadır. Öğretmen arzı ise 2 boyutta incelenebilir. Bunlar: Potansiyel Arz ve Var Olan Arzdır. Öğretmen arzı sistem içerisinde çalışmakta olan öğretmenler (s), yeni atanan öğretmenler (e) ve tekrar atanan öğretmenleri (rf) kapsamaktadır. Yeni atanan öğretmenler ilk defa atananları kapsarken tekrar atananlar geçmişte öğretmenlik deneyimi olan fakat zamanla öğretmenlikten ayrılmış ve tekrar öğretmenliğe dönenleri kapsamaktadır. Kayıplar ise öğretmen arzının talebi aşması durumunda ortaya çıkan öğretmenleri kapsamaktadır. Bu kayıplar da yine emekli olanlar ya da emeklilik haricindeki nedenlerle sistemin dışına çıkan öğretmenleri içine almaktadır. Mesleği bırakan öğretmenler, aktif görevde olmayan öğretmenler grubuna girmekte ve bu da onları potansiyel öğretmen havuzuna dahil etmektedir. Ayrıca potansiyel öğretmen havuzu, mezun olmuş, fakat sisteme henüz atanmamış öğretmenleri de kapsamaktadır. Potansiyel öğretmen havuzundaki bir diğer grup ise sistemden ayrılmış fakat tekrar sisteme girebilecek konumda olan öğretmenlerdir.

Bu çerçevede sistem içerisinde arz edilecek öğretmenlerin kaynakları, sayıları, öğrenci sayıları ve öğrenci-öğretmen oranları üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Sisteme talepten fazla öğretmen atanması ya da öğretmen arzının talebi karşılayamaması bağlamında bugün özellikle Türkiye'de bazı sorunların olduğu görülmektedir. Özellikle Eğitim fakültelerinin kimi bölümlerinde talebe oranla çok fazla öğretmen yetiştirilirken; bazı bölümlerden yetiştirilen öğretmenler de var olan talebi karşılayamamaktadır. Bunun yanı sıra Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerine yönelik olarak verilen Öğretmenlik Pedagojik Formasyon programı uygulaması da sistem içerisinde zaten arz fazlası olan öğretmenlere her yıl yenisini eklemektedir.

Öğretmen atamaları sürecinde de benzer plansızlık uygulamaları görülmektedir. Özellikle 06.05.2010 tarihinde yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği (Resmi Gazete, 2010) ile öğretmenlere kendi alanlarının dışındaki alanlara geçişi sağlayan bir uygulama başlatılmıştır. Bu uygulama çerçevesinde öğretmenler, kendi alanları dışındaki alanlara değişiklik yoluyla atanmış, yer değiştirme suretiyle yeterli uzmanlığı olmadıkları alanlarda öğretmenlik yapmaya başlamıştır. Bu süreçte sınıf öğretmenleri özel eğitim öğretmenliğine, İngilizce

öğretmenliğine ve bunun gibi farklı branşlara atanmıştır. Bu durum da hem eğitimde kalitenin düşmesine hem de bakanlığın öğretmen arzı politikalarının sekteye uğramasına neden olmuş; çok sayıda öğretmen fazlası oluşmuş ve bazı alanlarda da yüksek düzeyde öğretmen arzı açığı ortaya çıkmıştır.

Öğretmen arzının belirlenmesindeki bir diğer öncül etken de devlet tarafından yürütülen öğrenci-öğretmen sayılarının oranıdır. Bu noktada özellikle OECD ülkelerinde birinci kademedeki ortalama olarak öğretmen başına yaklaşık 15 öğrencinin düştüğü görülmektedir (OECD, 2013). Çizelge 5.1’de Türkiye’de ve bazı OECD ülkelerinde 2011 yılı itibariyle öğretmen başına düşen öğrenci sayıları verilmiştir.

**Çizelge 5.1. Bazı OECD Ülkelerinde İlköğretim Düzeyinde Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayıları (2011)**

Ülke	Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı
Norveç	10,4
Polonya	11
İtalya	11,7
Danimarka	11,8
İspanya	13,2
Finlandiya	13,7
Amerika	15,3
Avusturalya	15,6
OECD Ortalaması	15,6
Kanada	16,1
Almanya	16,3
Slovakya	16,9
Japonya	18,1
Fransa	18,4
İngiltere	20,6
Türkiye	21
Şili	23,1
Meksika	28,1

**Kaynak:** OECD, 2013

Çizelge 5.1. incelendiğinde ilköğretim kademesinde OECD ortalamasına bakıldığında öğretmen başına yaklaşık 16 öğrenci düşmektedir. Aynı oran Türkiye için 21’dir. Buradan hareketle ilköğretim kademesinde Türkiye, eldeki veriler ışığında OECD ortalamasının gerisinde kalmaktadır. 2013-2014 eğitim-öğretim yılında bu oran ilköğretim ve ortaokul düzeyinde yaklaşık 19 öğrenciye düşmüştür (MEB, 2014). Özellikle OECD (2013) raporundaki diğer ülkelerle kıyaslandığında Türkiye’de öğretmen başına düşen öğrenci sayısı fazladır. Yine Türkiye’de genel ortaöğretimde öğretmen başına yaklaşık 24 öğrenci, mesleki ve teknik ortaöğretimde 15 öğrenci ve fakülte veya



yüksekokul düzeyinde de 35 öğrenci düşmektedir (MEB, 2014). Öte yandan verilen rakam genel ortalamayı yansıttığından yanıltıcı olabilmektedir. Özelde bakıldığında kent merkezlerinde bu rakam 40-50'ye çıkabiliyorken, kırsal ya da varoş olarak tabir edilen bölgelerde 10-15'e düşebilmektedir.

Öğretmen arzının bir başka boyutu ise öğretmen kalitesidir. Fakat öğretmen kalitesinin değerlendirilmesi konusunda belli zorluklar yaşandığı görülmektedir. Hanushek'e (2011) göre öğretmen kalitesinin arz fonksiyonunu etkili bir şekilde değerlendirme konusunda yetersizlik bulunmaktadır. Bu konudaki bilgi eksikliği ücret deneyleri ile giderilebilir. Maalesef, şu an var olan ödeme alternatifleri bu konuda yeterli bilgi sağlamamaktadır, çünkü maaşlar etkililiğe göre ödenmemektedir. Yine Dolton'a (2010) göre öğretmen kalitesini değerlendirmek çok güçtür. Bir öğretmeni iyi öğretmen kılan özellikler kolay ölçülebilir değildir. Ülkemizde de öğretmenlerin denetlenmesi konusunda Milli Eğitim Bakanlığı'nca çeşitli çalışmalar yapılmış ve yapılmaktadır. Fakat bu konuda farklı problemler yaşandığı görülmektedir. Öğretmenlerin denetimi 2011 yılında yayınlanan Öğretmen Denetim Rehberi'nde bulunan "Öğretmen Değerlendirme Formu" dahilinde müfettişlerce yapılmaktaydı (MEB, 2011). Bu formda öğretmenlere ilişkin; Planlamalar (sene başı), Değerlendirme, Eğitim çalışmaları, Öğretmenin diğer çalışmaları, Dersi planlama, Öğretme/öğrenme ortam, araç ve teknolojileri, Öğrenciye değer verme ve rehberlikte bulunma, Özel alan program/içerik bilgisi, Öğretim durumu ve Bireysel özellikler gibi değerlendirme alanları bulunmaktaydı. Fakat 2014 yılında yürürlüğe giren "Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" a göre öğretmenlerin denetimi konusu okul müdürlerine devredilmiştir (MEB, 2014). Bu durumun zaten problemleri olan öğretmenlerin değerlendirilmesinin okul müdürlerine bırakılarak daha da etkisizleştirilmesi sonucunu doğuracağı düşünülebilir. Öğretmenler ve okul müdürleri arasındaki informal ilişkiler, okul müdürlerinin denetim yeterlilikleri gibi konular, denetim sürecinde etkili olabilecektir. Öğretmen kalitesi konusunda dönütlerin alınması zor olduğundan bu konu üzerinde daha kapsamlı çalışmalar yapılmalıdır.

Sisteme yönelik öğretmen arzı konusundaki bir başka önemli husus ise, öğretmen maaşlarıdır. Serin'e (1979) göre, öğretmenlere yönelik harcamalar da eğitimin girdileri kapsamında değerlendirilebilir. Rogers ve Vegas'a (2010) göre genel olarak bireylerin eğitim sistemi içerisinde kalmalarında maaşın ne kadar önemli olduğu net olarak ortaya

konmasa da genel olarak kabul gören düşünce, öğretmenlerin maaş seviyelerinin bireylerin öğretmenlik mesleğinde ne kadar kalacakları üzerinde etkili olduğudur. Bunun yanısıra Hanushek ve Rivkin (2006) tarafından yüksek maaş ve kaliteli öğretmen arasında doğru bir orantı olmadığı ifade edilmiştir. Ayrıca, yine yüksek öğretmen maaşının da öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkisinin çok belirgin olmadığı unutulmamalıdır. Çizelge 5.2’te Türkiye ve bazı OECD ülkelerinde işe yeni başlayan bir öğretmenin aldığı maaş verilmiştir:

**Çizelge 5.2. Türkiye ve Bazı OECD Ülkelerinde İşe Yeni Başlayan ve 15 Yılıını Doldurmuş Bir Öğretmenin Aldığı Yıllık Maaş (2011)**

Ülke	İşe Yeni Başlayan Öğretmen Maaşı (\$)	15 Yılıını Doldurmuş Öğretmen Maaşı
Almanya	47,488	58,662
ABD	37,595	46,130
Hollanda	36,626	52,292
Avustralya	36,610	48,522
Kanada	35,534	56,349
Norveç	33,350	37,585
Finlandiya	30,587	37,886
OECD Ortalaması	28,584	38,136
Kore	27,581	48,251
Japonya	26,031	45,741
Fransa	25,646	33,152
Türkiye	23,494	25,189
Şili	17,385	23,623

Not: İşe Yeni Başlayan Öğretmen Maaşlarına Göre Sıralanmıştır.

**Kaynak:** OECD, 2013

Çizelge 5.2 incelendiğinde Türkiye’de işe yeni başlayan bir öğretmenin aldığı yıllık maaş, 23 bin dolar civarındadır. Bu oran OECD ortalamasının altında kalmaktadır. Ayrıca gelişmiş ülkelerle kıyaslandığında Türkiye’de öğretmenlere ödenen maaşların yine yetersiz olduğu görülmektedir.

Loeb ve Myung’a (2010) göre öğretmenlerin sistem içerisinde kalmasını veya sisteme girmesini etkileyen faktörler şu şekilde sıralanabilir:

- Maaşlar
- Çalışma koşulları
- Öğretmen açısından fayda ve maliyetler
- Çalışılan okulun bulunduğu coğrafi bölge
- Mesleğe girişteki engeller

Bu faktörler değerlendirildiğinde ve özellikle maaşlar göz önüne alındığında, Türkiye’de öğretmenlere ödenen maaşların gelişmiş ülkelerdeki maaşların uzağında kaldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlik genel olarak alt ve orta sınıf ailelerden gelen öğrencilerin bir geçim kaynağı olarak gördüğü bir meslektir. Yani öğretmenlik profesyonel olarak değil, hayatın sürdürülebilmesi için bir gelir kapısı olarak değerlendirilmektedir. Bu durum da hem öğretmenlik mesleğinin profesyonel anlamda geliştirilmesi hem de öğretmenliğe yönelik talep bağlamında sorunlara yol açmaktadır. Ayrıca Türkiye’de öğretmenliğe giriş sürecinde adayların KPSS gibi bir sınavla karşı karşıya olması da öğretmenliğin tercih edilebilirliğini azaltmaktadır. Yine özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerine yapılan atamalarda özellikle zorunlu hizmet yılını tamamlayan öğretmenler, gittikleri bölgede kalmaktan ziyade daha batıda yer alan bölgelere atanmak için başvuruda bulunmaktadır. Bu da söz konusu bölgelerde sürekli bir öğretmen arzı açığının oluşmasını sağlamaktadır. Bunlara özellikle öğretmenliğin toplumsal statüsünün de günden güne düştüğü gerçeği eklendiğinde, Türkiye’de öğretmenlik profesyonel bir meslek dalı olmaktan ziyade, plansızca işletilen, sürdürülebilirliğin sağlanamadığı bir meslek dalı haline gelmesine yol açmaktadır.

Eğitim sistemi içerisindeki öğretmen arzı yukarıdaki bileşenlerden oluşmaktadır. Özellikle eğitim, kamusal ve temel bir hak olarak düşünüldüğünde, öğretmen arzı, sistemin etkili ve verimli ilerleyişi açısından büyük önem taşımaktadır.

#### **5.4.2. Öğrenci Arzı**

Eğitim arzının bir diğer ve en önemli boyutu da öğrencilerdir. Checci’ye (2005: 85-) göre eğitimin üretim sürecindeki en önemli girdilerden bir tanesi öğrencilerdir. Bu çerçevede öğrencilerin bireysel yetenekleri ve grup halindeki becerilerinin değerlendirilmesi gerekliliği önem arz etmektedir. Öğretmenler açısından başarılı öğrenciler ile çalışmak çok daha kolaydır, çünkü bu öğrenciler çok daha rahat ve hızlı

anlama becerisine sahiptir. Diğer yandan öğretmenler daha kaliteli ve motive olmuş ise de öğrenciler daha zeki olabilmektedir. Ancak burada önemli olan konu öğrencilerin ailelerinden getirdikleri gözlenemeyen becerileridir. Genel olarak en zeki öğrenciler, eğitilmiş ailelerden gelmektedir ve bu aileler daha iyi okulları tercih etmektedirler. Sonuç olarak öğrencilerin birer girdi olarak değerlendirilmesi okullarda var olan kendiliğinden sıralanma (self-sorting) ile yakından ilişkilidir.

Yine Rothstein'e (2010) göre, çocukların ait oldukları toplumsal sınıflar, onların başarılarını etkilemektedir. Eğitilmiş ve yüksek gelirli ailelerin çocukları, daha yüksek düzeyde akademik beceriye sahiptir. Yine alt sınıftaki ailelerin çocukları, sağlık açısından da daha kötü durumdadır. Bunlar ve bunlar gibi diğer sosyal sınıf farklılıkları birbirinden ayrı düşünülmemelidir. Hepsi bir arada değerlendirildiğinde görülmektedir ki, en kaliteli eğitim verilen okullarda bile bu gibi durumlar alt sınıftan gelen ailelerin çocukları için bir dezavantaj oluşturmaktadır.

Sullivan ve Whitty (2007) İngiltere üzerine yaptıkları araştırmada özellikle dezavantajlı bölgelerdeki okullarda yaşanan bazı sorunlara dikkat çekmişlerdir. Bu sorunlar: (1) Okula erişimde yetersizlik, (2) Öğrencilerin daha avantajlı ailelerin çocuklarının sahip olduğu olanaklara sahip olmaması, (3) Arkadaş çevresinin öğrenmeyi destekleyici etkiden uzak olması ve okul dışındaki çevrenin de öğrenmeyi destekleyici sosyal sermayeden uzak oluşudur. Bu durumlar problemleri davranışa neden olabilmektedir. (4) Dezavantajlı bölgelerdeki okullar genellikle kaliteli öğretmenlerden yoksundur.

Bu gibi değişkenler dikkate alındığında, öğrencilerin sisteme arzı konusunda özellikle ailelerinin ait oldukları toplumsal sınıf farklılıklarının iyi değerlendirilmesi gerekmektedir. Lareau'ya (1997) göre ailelerin ait olduğu toplumsal sınıflar, okula ilişkin etkinlikler üzerinde etkilidir. Öyle ki orta ve alt sınıftaki aileler, çocuklarının başarıları konusunda aynı şekilde yüksek beklentiye sahip olsalar da buldukları sosyal konum onların okula ilişkin davranışlarını etkilemektedir. Orta sınıftaki ailelerin okuldaki eğitimi destekleyici etkinlikleri onların çocuklarının alt sınıftaki ailelerin çocuklarından daha avantajlı konuma gelmesine neden olmaktadır.

Yine Apple'a (2001) göre orta sınıf aileler, genel olarak eğitimdeki piyasa mekanizmasını kendi yararına kullanabilmek ve kendi sosyal, ekonomik ve kültürel sermayelerinin bunun üzerinde etkili kılmak konusunda daha başarılıdır. Orta sınıf aileler, giderek karmaşıklaşan ve düzensizleşen çocuklarının seçilmesi ve işe

yerleştirilmesi sistemini çözmek ve manipüle etmek konusunda gerekli bilgi, beceri ve ilişkilere daha fazla sahiptir.

Yukarıdaki bilgiler değerlendirildiğinde aslında sisteme yönelik öğrenci arzı, devlet tarafından yürütülen politikaların yanında öğrencilerin geldikleri toplumsal sınıfın özelliklerini taşımaktadır. Bu bağlamda düşünüldüğünde, öğrencilerin akademik, sosyal ve psiko-motor becerilerinin ait oldukları toplumsal sınıftan direk ve dolaylı olarak etkilendikleri ifade edilebilir. Yine özellikle alt sınıftan gelen ailelerin çocuklarının sisteme girişte, sistem içerisinde ve üretim sürecinin sonunda orta ve üst sınıf ailelerin çocuklarından daha dezavantajlı konumda olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin sistem içerisindeki arzını belirleyen bir diğer önemli unsur ise istihdam durumudur. Öğrencilerin ülkede var olan koşullar içerisinde ileride yapacakları mesleklere yönelik talepleri, öğrenci arzının bileşenlerinden bir tanesidir. Yine devlet ya da özel sektör tarafından bireylere yönelik sağlanacak meslekler de öğrenci arzının genel lise ya da mesleki ve teknik liselere yönelmesinde etkili olmaktadır.

Green'e (1993) göre mezuniyet sonrası etkinliklere olan talep, arz ile dengeli olmalıdır. Mezuniyet sonrası en azından belli işlerde ve belli koşullar altında çalışmayı seçen öğrenciler, her zaman istediklerini elde edemeyebilirler. Burada piyasa koşulları önemli bir etkidir. Özellikle ortaöğretim ve yükseköğretim sonrası ekonomik etkinliklerin yoğun olduğu yaşlarda, ülkede var olan istihdam durumu bireyler tarafından göz önünde bulundurulmakta ve öğrenci arzı buna göre yönelmektedir. Fakat, eğitim süreci sonunda bireylerin talebi karşılanamayabilmektedir. Bu da var olan istihdam piyasasının etkisinden kaynaklanmaktadır.

Bir başka önemli konu ise öğrenci arzının yönlendirilmesidir. Ülkede var olan istihdam koşulları göz önüne alınarak öğrenciler genel ya da mesleki ve teknik liselere yönlendirilmelidirler. Eğer bu yönlendirme doğru yapılmazsa, öğrencilerin özellikle genel liselere ve daha sonrasında da yükseköğretim kurumlarına devam etmeleri halinde mezuniyet sonrasında hem büyük bir işsizlik sorunu hem de *aşırı eğitim* (overeducation) almış bireylerin daha büyük sıkıntılarla karşılaşması sorunu doğacaktır. Özellikle yükseköğretim göz önüne alındığında öğrenci arzı ve eğitime yönelik katlanılabilecek vazgeçme maliyetleri öğrenci arzını doğrudan etkilemektedir.

Paulsen'e (2001: 88) göre bireyin akademik becerisi, sosyo-ekonomik ve ailevi kökeni, okulöncesi ve okul dönemindeki okullaşmanın kalitesi ve bireysel deneyim gibi talep faktörleri ve öğrencinin ailesinin geliri, finansal desteğe ulaşabilirliği, finansal

destek hakkında bilgi sahibi olma ve ona nasıl ulaşabileceğini bilme gibi arz faktörleri arasındaki farklılıklar bir öğrencinin yükseköğretime yapacağı yatırımın miktarını etkileyebilir. Bu durum göz önüne alındığında, özellikle öğrenci arzı bağlamında daha sürdürülebilir politikalar ve uygulamalar gerekmektedir.

Eğitime yönelik öğrenci arzı incelendiğinde özellikle bireylerin sosyo-ekonomik durumu ve ileriye yönelik mesleki beklentileri, önemli bileşenler olarak görünmektedir. Bu çerçevede bakıldığında özellikle dünya üzerinde kapitalizmin yarattığı kâra dayalı piyasa mekanizması, bireylerin daha ilköğretim düzeyinde tabakalaşarak ayrılması sonucunu doğurmaktadır. Bu nedenle öğrenci arzı konusunda özellikle okulların heterojenliğinin sağlanması, öğrenci arzının hem bireysel özellikler hem de ülkedeki var olan istihdam koşulları göz önüne alınarak doğru şekilde yönlendirilmesi, toplumsal sınıf ayrımının yeniden üretilmemesi için gereklidir.

### **5.4.3. Kaynak Arzı**

Eğitim sürecinin önemli girdilerinden bir tanesi de fiziki kaynaklardır. Binalar, ders materyalleri, teknolojik imkanlar ve eğitim programı gibi öğeler sürecin fiziki kaynakları arasında yer almaktadır. Bunlara yönelik olarak yapılacak harcamalar eğitimin girdileri kapsamında değerlendirilebilir. Cohn ve Geske'ye (1990: 161) göre fiziki kaynaklar; yapısal özellikler (öğretim ve okul-çevre iletişimde kullanılan teknolojinin dizaynı, tesislerin genel durumu vb.), donanımların miktarı ve kalitesi, mesleki eğitim ve öğretim araçları (görsel-işitsel ekipmanlar, bilgisayarlar vb.) ve diğer destekleyici fiziksel donanım olarak değerlendirilebilir.

Glewwe ve Lambert'e (2010) göre çoğu ülkede eğitim politikaları talebi değil, arzı arttıracak şekilde organize edilmektedir. Eğitim arzı politikalarının çoğu iki şekilde gerçekleşmektedir: (1) Okul hizmetlerinin miktarını arttırmak (yeni okullar açmak, ve/veya var olan okulların kapasitesini arttırmak), (2) Okul hizmetlerinin kalitesini arttırmak. Hizmet miktarının artışı yeni okullar açmak bireylerin eğitime erişimleri üzerinde olumlu etki yapabilir. Fakat nicelik olarak değişimlerin nitelikle de desteklenmesi gerekmektedir. Eğitim hizmetlerinin kalitesini arttırmak da bu nedenle önemlidir. Daha fazla öğretmen ataması, destekleyici materyallerinin arzı gibi kaynakların sisteme girdisinin sağlanması kalite için önemlidir fakat tek başına yeterli değildir. Niteliğin öneminin de gözden kaçırılmaması gerekmektedir.

Bu girdiler içerisinde özellikle son yıllarda gelişen teknolojinin eğitime dahil edilmesi, kaynak arzı çerçevesinde önemli bir yer teşkil etmektedir. Teknoloji, eğitim sürecinde hem çıktıları hem de süreç ve ürünün kalitesi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Ünal, 1996: 227). Özellikle öğretim teknolojilerine yönelik olan son yıllardaki gelişmeler, öğretme-öğrenme süreci etkililiği üzerinde giderek artan bir öneme sahip olmaktadır.

Bu noktada önemle üzerinde durulması gereken ise teknolojinin eğitime nasıl dahil edileceğidir. Özellikle teknolojinin eğitime dahil edilmesi birtakım fiziki yeterlilikleri gerektirmektedir. Aynı zamanda eğitime dahil edilen teknolojinin ne denli etkili kullanıldığı da kaynakların etkili kullanımı açısından önemlidir. Yine eğitim sistemini aşırı derecede teknolojiye boğmanın, söz konusu kaynak arzının araçtan çok amaca dönüşmesi gibi olumsuzluklar ortaya çıkarabileceği unutulmamalıdır.

Bu kapsamda Türkiye’de özellikle son yıllarda en çok göze çarpan uygulama *Eğitimde Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesidir*. Söz konusu projenin amacı, “*e-Dönüşüm Türkiye kapsamında üretilen ve Ülkemizin bilgi toplumu olma sürecindeki eylemleri tanımlayan Bilgi Toplumu Stratejisi Belgesi, Kalkınma Planları, Bakanlığımız Stratejik Planı ve BT Politika Raporunda yer alan hedefler doğrultusunda 2013 yılı sonuna kadar dersliklere BT araçları sağlanarak, BT destekli öğretimin gerçekleştirilmesi...*” şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2012). Proje kapsamında yapılacak uygulamalar projenin internet sitesinde aşağıdaki gibi ifade edilmiştir (MEB, 2012):

*“Eğitimde Fatih Projesi, eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullarımızdaki teknolojiyi iyileştirmek amacıyla Bilişim Teknolojileri araçlarının öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla duyu organına hitap edilecek şekilde, derslerde etkin kullanımı için; okulöncesi, ilköğretim ile ortaöğretim düzeyindeki tüm okullarımızın 570.000 dersliğine LCD Panel Etkileşimli Tahta ve internet ağ altyapısı sağlanacaktır. Aynı zamanda her öğretmenimize ve her öğrencimize tablet bilgisayar verilecektir. Dersliklere kurulan BT donanımının öğrenme-öğretme sürecinde etkin kullanımını sağlamak amacıyla öğretmenlere hizmetiçi eğitimler verilecektir. Bu süreçte öğretim programları BT destekli öğretime uyumlu hale getirilerek eğitsel e-İçerikler oluşturulacaktır.”*

Proje başlangıçta bilgi toplumu olma yolunda çok önemli bir adım olarak görülse de zamanla uygulama yönünde kimi problemler ortaya çıkmıştır. Eğitim Reformu Girişimi (ERG) (2012) yayınlamış olduğu *2012 Eğitim İzleme Raporu*'nda FATİH projesi kapsamındaki görüşünü aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

*“MEB tarafından Ocak 2013'te kamuoyuna yapılan açıklamada FATİH Projesi'nin 2013 yılı bütçesinin 1,4 milyar TL olarak planlandığı belirtilmiştir. Bu bütçe, MEB'in 2013 yılı genel bütçesinin % 3'üne denk gelmektedir. Bu denli yüksek tutardaki kamu kaynağının proje içerisinde hangi bileşene nasıl ayrıldığına ilişkin bilgi kamuoyu ile henüz paylaşılmamıştır. Her ne kadar projenin bileşenleri, MEB'in daha önce yürüttüğü eğitim teknolojileri yatırımlarından farklı olarak sadece donanım altyapısına değil, aynı zamanda içeriğe ve öğretmen eğitimine vurgu yapıldığını ortaya koysa da uygulamada bileşenler arasındaki bütçe dağılımının bilinmemesi bu vurgunun uygulamada nasıl gerçekleşeceğini belirsiz kılmaktadır.”*

Eğitim Reformu Girişimi tarafından yayınlanan rapordaki söz konusu bölümde eğitime yönelik kaynak arzı konusunda Türkiye'deki FATİH projesi çerçevesinde yaşanması muhtemel sorunlar ifade edilmiştir. Söz konusu raporun yanında yine Eğitim Reformu Girişimi tarafından 2013 yılında yayınlanan *Fatih Projesi Eğitimde Dönüşüm İçin Bir Fırsat Olabilir Mi? Politika Analizi ve Önerileri* isimli raporda da proje ile ilgili aşağıdaki değerlendirmelere yer verilmiştir (ERG, 2013):

*“Her çocuğa bir tablet sağlanmasını öngören FATİH çerçevesinde, diğer ülkelerin projelerin uzun sürede fakına vardıkları şu gerçek dikkate alınmıştır: Çocuk başına düşen bilgisayar oranı, çocukların teknolojiyi düzenli olarak kullanmasını teşvik eden belirleyici etkenlerdendir. Öte yandan, ideal koşullarda teşvik edilmeye çalışılan teknoloji kullanımı modelinin, donanım ve yazılıma ilişkin yapılacak tercihleri yönlendirmesi beklenir. Daha önce de ifade edildiği gibi, FATİH'te tercih edilen ET ve her çocuğa bir tablet uygulamasının, teknolojinin öğrenme süreçlerini nasıl etkilediğine ilişkin beklentiler temelinde belirlendiğini gösterir kanıt yoktur. Böyle bir temel olmaksızın, tercih edilen modelin eğitimde dönüşüme önayak olmasını beklemek gerçekçi olmayabilir. Buna karşın, her iki aygıtın da kendine özgü özellikleriyle öğrenme süreçlerini önemli ölçüde değiştirme ve iyileştirme potansiyeli olduğu görülmektedir.”*



İlgili bölümde teknolojinin öğrenme-öğretme süreci üzerindeki etkililiği üzerine dikkat çekilmiş fakat buna dair kanıtların yetersiz olduğu ifade edilmiştir. Bu durumda da eğitime yönelik teknoloji arzının araçtan ziyade bir amaç olarak ortaya çıkacağı düşünülebilir. Bunun yanı sıra yine altyapı sorunları ile ilgili de belli sorunların yaşanacağı ifade edilmiştir.

Buradan da anlaşılacağı üzere kaynakların arzına yönelik olacak harcamaların arttırılması etkililik için bir ön koşuldur. Asıl olması gereken niceliksel yatırımların nitelikle de desteklenerek eşit, bilimsel ve etkili bir öğrenme ortamının sağlanması gerekliliğidir.

Kaynak arzının bir diğer boyutu ise okul binaları, eğitim-öğretim materyalleri ve diğer fiziksel yatırımları kapsamaktadır. Aşağıda Çizelge 5.3'te eğitim kademelerine göre okul, öğrenci ve derslik sayıları verilmiştir.

**Çizelge 5.3: Eğitim Kademelerine Göre Okul, Öğrenci ve Derslik Sayıları**

Eğitim kademesi	Okul/ Kurum	Öğrenci Sayısı	Derslik	Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı
Okul öncesi eğitim	5 430	1 059 495	50 466	21
İlkokul	28 532	5 574 916	243 305	23
Ortaokul	17 019	5 478 399	128 551	43
Ortaöğretim (Genel+Mesleki Ortaöğretim)	10 955	5 420 178	140 560	39
Örgün eğitim toplamı	61 936	17 532 988	562 882	31
Yaygın eğitim toplamı	13 920	8 491 953	86 587	98
Genel toplam	75 856	26 024 941	649 469	40

**Kaynak:** MEB, 2014

Eğitime yönelik kaynak arzı kapsamında okulların sahip olduğu kaynakların en önemlilerinden bir tanesi derslik sayılarıdır. Çizelge 5.3 incelendiğinde ortalama olarak Türkiye’de derslik başına okulöncesinde 21, ilkokulda 23, ortaokulda 43, ortaöğretimde 39 öğrenci düşmektedir. Bunun yanı sıra genel ortalamalar üzerinden bakıldığında verilen sayılar yanıltıcı olabilmektedir. Çünkü bölgesel farklılıklar, kırsal-kent ayrımı, nüfus yoğunluğu gibi etkenler de düşünüldüğünde bazı sınıflarda öğrenci yoğunluğu ortalamasının üzerinde iken, özellikle kırsal kesimlere gidildikçe sınıflardaki yoğunluk ortalamasının altına düşmektedir.

Kaynak arzına yönelik belirleyicilerden birisi eğitime ayrılan bütçenin ödenek türlerine göre dağılımıdır. Aşağıda Çizelge 5.4’te Milli Eğitim Bakanlığı 2014 yılı bütçesi içerisinde ödenek türüne göre ayrılan miktarlar verilmiştir:

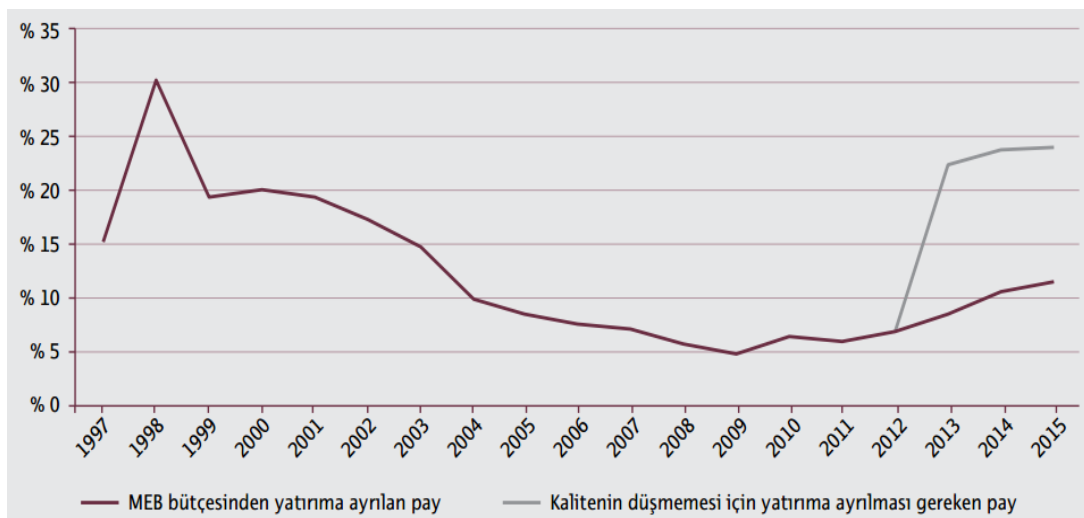
**Çizelge 5.4: 2014 Yılı Millî Eğitim Bakanlığı bütçesinin ekonomik sınıflandırmaya göre dağılımı**

Ödenek Türü	2014 Yılı Bütçesi
Personel giderleri	38 261 980 610
Sos.Güv.Kur.Dev.Pir.giderleri	5 940 776 000
Sermaye Giderleri	5 192 300 000
Mal ve Hiz.Alım giderleri	4 599 639 000
Cari transferler	1 677 322 000
Sermaye transferler	32 800 000
Toplam	55 704 817 610

**Kaynak:** MEB, 2014

Çizelge 5.4 incelendiğinde Milli Eğitim Bakanlığı bütçesi içerisinde en büyük payı personel giderlerinin aldığı görülmektedir. Yine ikinci sırada Sosyal Güvenlik Kurumlarına Yapılan Ödemeler, üçüncü sırayı Sermaye Giderleri, dördüncü sırayı ise Mal ve Hizmet Alım Giderleri oluşturmaktadır. Cari ve Sosyal Sermaye Transferleri ise son iki sırada yer almaktadır. Bu durumda bakanlık içerisinde kaynak arzı konusundaki harcamalar personel giderleri ve sosyal güvenlik kurumlarına yapılan ödemelerin gerisinde kalmaktadır.

Şekil 5.2’de Eğitim Reformu Girişimi tarafından yayınlanan “Eğitim İzleme Raporu” (2012)’nda yer alan MEB bütçesi içerisinde yatırıma ayrılan pay gösterilmiştir.



**Şekil 5.2: MEB Bütçesi İçinde Yatırıma Ayrılan Pay**

**Kaynak:** ERG, 2012

Şekil 5.2 incelendiğinde özellikle 2000’li yıllarda azalan yatırım bütçesinin 2011 yılından itibaren bir artış gösterdiği görülmektedir. Bu artış yaklaşık %5 civarında seyretmiştir. ERG (2012) tarafından raporda ifade edilen kalitenin düşmemesi için yatırıma ayrılması gereken paya bakıldığında ise oran %22 civarındadır. Var olan yatırımın payı ile kalitenin düşmemesi için yatırıma ayrılması gereken pay arasındaki yaklaşık %10’luk fark eğitime yönelik kaynak arzı konusunda bütçenin ne kadar dar olduğunu göstermektedir. Özellikle son yıllarda kamusal eğitime yönelik yürütülen özelleştirme politikaları çerçevesinde yatırıma yönelik oranlardaki bu azlık giderek özelleştirme ve/veya aile katkısı gibi dışsal desteklerle kapatılmaya çalışılmaktadır.

Eğitime yönelik kaynak arzı yukarıdaki bileşenler çerçevesinde düşünüldüğünde Türkiye’de son yıllarda eğitime yönelik ayrılan bütçenin artışına karşın harcama kalemlerindeki sınıflamanın oranının çok değişmediği görülmektedir. Özellikle Mal ve Hizmet Alım Giderleri ile Sermaye Giderlerindeki artışların da şu an yürütülmekte olan FATİH projesinden kaynaklandığı ifade edilebilir (ERG, 2012). Ancak yatırıma yönelik harcamaların olması gereken oranın gerisinde kalması eğitimi özel sektöre ve/veya aile katkısına açık duruma getirmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde de gelecekte özellikle piyasalaşan eğitim sektörünün toplumdaki sınıf farklılıklarını yeniden üreteceği söylenebilir.

Reisz, ve Stock’a (2012) göre bir ülke ne kadar yoksulsa, o kadar az kamusal eğitim sağlar bu da daha fazla özel alternatifleri doğurur. Bulgular göstermektedir ki, zengin ülkelerde, özel yükseköğretim kurumlarına dahil olma, fakir ülkelere oranla daha azdır ve bu ekonomik büyüme ile nedensel olarak ilişkili değildir. Düşük düzeyde ekonomik gelişme olan ülkelerde özel eğitim artmaktadır. Çünkü, kamusal eğitimdeki arz esnekliği özel sektöre kar sağlamaktadır. Bu açıdan düşünüldüğünde de özellikle geri kalmış ülkelerde kamusal eğitim içerisinde kaynak arzına yönelik yapılan yatırımların olması gerekenin altında kalması eğitimin piyasalaşması açısından her zaman açık bir kapı bırakmaktadır.

Eğitim arzı konusunda özellikle Eğitim Ekonomisi alanında üzerinde durulan bir diğer konu ise sisteme yönelik arz edilen girdilerin çıktılara ne kadar dönüştüğüdür. Yani eğitimin üretim sürecindeki getirilerinin ne olduğu sorunudur. Bu konuda özellikle Eğitimin Üretim Fonksiyonu, kaynakların sisteme arzı ve süreç sonundaki getirilerin değerlendirilmesi konusunda önemlidir.

## 5.5. Eğitimin Üretim Fonksiyonu

Üretim fonksiyonu, üretim sürecinde kullanılan girdiler ve süreç sonucundaki çıktılar arasındaki ilişkiyi gösteren bir fonksiyondur (Ünal, 1996: 232). Bu açıdan bakıldığında üretim sürecine dahil olan girdiler, çıktılar üzerinde etkilidir. Eğitim için üretim fonksiyonu ise eğitsel girdiler ve çıktılar (özellikle öğrenci başarısı) arasındaki ilişkiyi vermektedir (Harris, 2010; Cohn ve Geske, 1990: 159). Burada özellikle son yıllarda çeşitli eğitim girdilerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri hesaplanmaya çalışılmaktadır.

Eğitim sürecinin diğer üretim süreci faktörlerinden ayrı olması sebebiyle eğitimin üretim fonksiyonu hesaplamalarında farklı değişkenlerin fonksiyona dahil edilmesi gerekmektedir. Eğitimin temel girdisinin insan olgusu olduğu düşünülürse ölçülebilen çıktılar yanında ölçülemeyen çıktılar da bulunmaktadır. Yine eğitsel üretim sürecinde çevre, sosyo-ekonomik durum gibi faktörler de devreye girebilmektedir (Gümüş ve Şişman, 2012: 136). Buradan da anlaşılacağı üzere ekonomideki üretim fonksiyonunun eğitime uygulanması konusunda farklı yaklaşımlar mevcuttur. Çünkü eğitim sürecinde maddi olmayan girdi ve çıktılar da mevcuttur (McMahon, 2002: 24; Glewwe ve Lambert, 2010; Schuller, 2004).

Hanushek'e (2010) göre okul kaynakları ve öğrenci başarısı arasında çok net ve sistematik bir ilişki yoktur. Betts'e (2010) göre de okul kaynakları ve öğrenci başarısı arasında ilişki bulunmamaktadır ya da çok düşük düzeylerle ilişki vardır. Bunların nedenlerinden bir tanesi veri elde etme konusundaki sıkıntılardır. Okul bazında elde edilecek veriler, örnekleme küçük olacağından istatistiksel olarak çok anlamlı değildir.

Bu konuda okula dahil olma oranları ve bitirilen eğitim düzeyi üzerine de yapılmış araştırmalar mevcuttur (Hanushek, 2010). Yine Harris'e (2010) göre eğitimin çıktıları üzerindeki ölçmeler standart test sonuçlarına göre yapılabilir. Wößmann'ın (2004) TIMMS sınavı sonuçları üzerinden yaptığı araştırmaya göre öğrencilerin başarısı üzerindeki en önemli etken ailenin sosyo-ekonomik durumudur. Bunun yanı sıra sınıf büyüklüğü faktörünün öğrenci başarısı üzerinde çok önemli bir katkısının olup olmadığıyla ilgili kanıt bulunmamaktadır.

Lazear'a (2001) göre sınıfları öğrenci başarısına göre sınıflandırmak toplam eğitim çıktıları üzerinde önemli getirilere sahiptir. Özellikle iyi öğrenciler özel okullara

gitmektedirler. Bu durumda da özel eğitim kurumlarının çıktı olarak getirileri daha yüksek olmaktadır.

Eğitimin üretim fonksiyonuna yönelik hesaplar farklı girdi ve çıktılar üzerinden yapılabilir. Ancak burada gözden kaçırılmaması gereken nokta toplumsal olarak var olan sınıfsal ilişkilerin eğitim çıktıları üzerindeki etkisidir. Değerlendirme sürecinde de bu etkilerin iyi değerlendirilerek ortaya konması gerekmektedir.

Apple (2006: 39), okulların özellikle müfredat ve ulusal çaptaki sınavlarla devletin eğitimin amaçları üzerinde kontrol sağladığını aynı zamanda bu olguların da toplumdaki dezavantajlı grupların zararına olduğunu ifade etmiştir.

Yine Anyon'a (2011: 66) göre standardize edilmiş testlerin artması özellikle kentlerdeki düşük gelirli ailelerin çocuklarının okul terklerinin artmasına neden olmaktadır. Ladson-Billings'e (2009) göre günümüzde okul reformu çabaları hesap verilebilirliği vurgulamaktadır ve hesap verilebilirliğin en sık kullanılan formu da standart testlerdir. Okullarda değerlendirme tüm süreçleri baskı altına almaktadır. Öğrenciler yüksek test sonuçlarına bağlı olarak teşvik edilir. Bütün sınıf içi etkinlikler uygulama hazırlanma ve "test olma" üzerine kurulmuştur. Reynolds'a (2007) göre standart test sonuçlarına odaklı bir müfredat öğrencilerin gerçek ihtiyaç ve kazanımlarının göz ardı edilmesine yol açmaktadır.

Bu açılardan bakıldığında eğitimin çıktılarına yönelik olarak yapılacak değerlendirmenin amacı ve şekli çok önemlidir. Değerlendirmenin salt standartlaştırılmış amaçlar ile yapılarak girdiler üzerindeki kontrolün bu sonuçlarla sağlanması, değerlendirmenin amacının sapmasına neden olmaktadır. Yine bir başka boyuttan bakıldığında değerlendirmenin amacının ne olduğunun da iyi belirlenmesi gerekmektedir. Değerlendirmenin amacının özellikle alt sınıftan gelen başarısız (ya da eğitim sistemi içinde başarısızlaştırılmış) çocukların birer sapma (Apple, 2006) olarak nitelendirilerek sistemden çıkarılması mı, yoksa başarısızlığın alt sınıftan gelen çocukların genel karakteri olduğunun meşrulaştırılması mı olduğu iyi irdelenmelidir.

Eğitim sürecinin girdileri, eğitim sürecinin sonucundaki çıktılar üzerinde önemli etkilere sahiptir. Bu konuda bir başka önemli husus ise değerlendirmenin kimin adına yapıldığıdır. Rikowski'nin (2007) Callinicos'tan (2006) aktardığına göre, öğrencilerin becerilerinin başarılı şekilde kullanılması, dünya piyasasının isteklerini karşılayabilecek bireyler, firmalar ve ülke çapında bir arz sağlar. Yani aslında değerlendirmenin piyasa beklentilerine yönelik olarak kullanılması mı öncelikli olmalıdır? Yoksa kamusal bir

anlayışla bireyin almış olduğu eğitim sonundaki değerlendirilmesinde, onun salt üretim gücü ile sınırlı kalınmayarak, sosyal ve akademik yönden gelişimi de mi ölçülmelidir? gibi sorular üzerine iyi düşünmek gerektiği ifade edilebilir.

## 5.6. Sonuç

Sonuç olarak, aslında sisteme yönelik talebin yönlendirilmesi, eğitim sistemine yönelik arz politikaları ve girdi-çıkıtı ilişkisini açıklayan üretim fonksiyonları çerçevesinde, toplumsal sistem içerisinde var olan piyasacı ve ayrıştırıcı yapının göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Öğretmen arzı boyutunda halen öğretmen-öğrenci sayısını arasındaki dengenin kurulamamış olması, öğretmen maaşlarının düşüklüğü ve öğretmenlerin değerlendirilmesinin objektif kriterlere göre yapılamayışı bu konuda yaşanan sıkıntıların başında gelmektedir. Bu durum eğitim ortamlarının etkililiği ve verimliliğini düşürmektedir.

Öğrenci arzı konusunda bireylerin ait oldukları sınıfların onların eğitim hayatlarında ve eğitim sonunda içinde bulunacakları sosyal sınıflar üzerinde belirleyici olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Her ne kadar devletin öğrenci arzına yönelik politikaları bu konuda büyük bir etkiye sahip olsa da özellikle ailelerin çocuklarından beklentileri ve onlara sağladıkları olanaklar öğrenci arzını önemli derecede etkilemektedir. Ülkedeki istihdam koşulları ve eğitim arasındaki dengesizlik öğrencilerin beklentilerinde farklılaşmaya neden olmaktadır.

Kaynak arzı konusunda Türkiye’de halen yeterli yatırımların yapılmadığı görülmektedir. Özellikle bölgeler arası farklılıklar bu konuda önemli bir sorun teşkil etmektedir. Kaynak arzının yeterli miktarda yapılmaması, ailelerin eğitime daha fazla katkı sağlamasına neden olmaktadır. Bu da toplumda var olan sınıfsal eşitsizliklerin yeniden üretilmesine neden olmaktadır. Ayrıca kaynak arzındaki yetersizlik eğitim ortamlarının kalitesinde de gözle görülür bir düşüşe neden olmaktadır. Diğer bir yandan eğitime teknolojinin dahil edilmesi araçtan çok bir araç olarak değerlendirilmekte ve bu yolla da kaynaklarının etkili ve verimli kullanımı konusunda sorunlar yaşanmasına neden olmaktadır.

Daha önce de belirtildiği üzere eğitim sürecindeki girdi-çıkıtı işleyişi, ekonomideki üretim teorisinden farklı işlemektedir. Bu da süreç içerisinde salt teknik girdilerin veya çıktıların değil; sosyal, bireysel, ekonomik, politik girdiler ve çıktıların da değerlendirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu konuda özellikle Türkiye’de ve dünyada standartlaştırılmış testler aracılığı ile yapılan değerlendirmeler eğitimin sosyal yönünü dışarıda bırakarak salt teknik çıktılar üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu durum da kişinin hayatında bilginin öneminin yerini test sonuçlarının öneminin almasına, bu da psikolojik ve maddi yönden olumsuz ve sınıfsal eşitsizliği arttırıcı bir etkiye neden olmaktadır.

## **ALTINCI BÖLÜM**

### **EĞİTİM FİNANSMANI**

#### **6.1. Giriş**

Kamusal bir hak olan eğitimin finansmanı bütün dünyada genellikle hem kamusal hem de özel olarak finanse dilmektedir. Bireysel getirilerin yanı sıra toplumsal getiriler de söz konusu olduğundan ve devletin toplumsal ortak ihtiyaçları karşılayacak şekilde bir kamusal özelliğe sahip olmasından dolayı (Serin, 1979: 89) eğitim bugün büyük oranda devlet tarafından finanse edilmektedir.

Eğitimin finansmanı çerçevesinde bugün farklı ülkelerde devletin ve özel yatırımların payları değişmekle birlikte, giderek piyasalaşan bir sektör haline gelen eğitim hizmetinin finansmanı, devletler ve özel sermaye tarafından önemle ele alınmaktadır.

Bu bölümde öncelikle eğitimin bireysel ve toplumsal anlamda maliyeti üzerinde durulmuştur. Daha sonra eğitim finansmanı konusu ele alınarak temel finansman türleri üzerine bilgiler verilmiştir. Son olarak Türkiye’de eğitim finansmanının bugünkü durumu veriler ışığında değerlendirilmeye çalışılmıştır.

#### **6.2. Eğitimin Maliyeti**

Tural’a (2002: 112) göre eğitim maliyeti, eğitim hizmetini gerçekleştirmek üzere kullanılan girdilerin ekonomik değeridir. Eğitimin girdilerinin ve çıktılarının salt parasal değerlerle ölçülememesi, eğitimin maliyetinin de aynı şekilde parasal olarak net bir şekilde ifade edilememesi sonucunu doğurmaktadır.

Eğitimde maliyet, sadece harcamalar değil, vazgeçme maliyeti gibi kaybedilen kazançları da içermektedir. Eğitimde maliyet, kişilerin ve kurumların eğitimin üretimi ve tüketimi için yapılan harcamalar (Ünal, 1996: 237) şeklinde tanımlanabilir. Buradan da anlaşılacağı üzere, eğitimin maliyeti, salt eğitime yönelik harcanan maliyetleri değil, aynı zamanda bireylerin eğitime dahil olmamaları halinde, iş piyasalarında elde edebilecekleri gelirden vazgeçmelerini niteleyen vazgeçme maliyetini de kapsamaktadır.



Ekinci'ye (2009) göre eğitime yönelik maliyetler çerçevesinde üç tür maliyetten bahsedilebilir: (1) kişisel maliyet, (2) kamusal maliyet ve (3) her ikisinin toplamı olan toplam maliyet.

Yine Cohn ve Geske'ye (1990: 71-16) göre eğitim maliyetleri, direk olarak sürece dahil olan parasal maliyetler gibi direk maliyetlerden ve vazgeçme maliyeti ve zaman gibi dolaylı maliyetlerden oluşmaktadır. Eğitimin çıktılarının salt para ile ölçülebilir olmaması sebebiyle bireyler tarafından yüklenen bireysel maliyetler ve devlet ya da özel yatırımlar tarafından yüklenen toplumsal maliyetler, eğitim maliyetinin kapsamını oluşturmaktadır. Aşağıda Çizelge 6.1'de eğitim maliyetlerinin bireysel ve toplumsal/doğrudan ya da direk maliyetler boyutunda bir incelemesi verilmiştir:

**Çizelge 6.1: Eğitimde Kişisel ve Toplumsal Maliyetlerin Doğrudan ve Dolaylı Maliyetler Ayrımında İncelenmesi**

	<b>Kişisel Maliyetler</b>	<b>Toplumsal Maliyetler</b>
<b>Doğrudan Maliyetler</b>	<b>Öğrenci ya da ailesince yapılan maliyetler</b>	<b>Eğitsel niteliklerin üretiminde kullanılan tüm kaynaklar</b>
	Ailenin ödediği harçlar	• Öğretmenler ve diğer okul personelinin zamanı (maaş ve yan ödemelerle ölçülür)
	Ulaşım harcamaları	• Değişken girdilerin maliyeti (ısıtma, aydınlanma, kitap-defter ve diğer malzemeler)
	Kitap, kırtasiye ve okul giysisi için yapılan harcamalar	• Diğer değişken maliyetler (okul giysisi, ulaşım, yemek) Bunlar kimi zaman ailelerce karşılanır.
		• Yatırım maliyeti (Bina ve donanım, değeri kira bedeli ile ölçülür)
<b>Dolaylı Maliyetler</b>	<b>Aile ya da öğrencinin vazgeçtiği, vergi düştükten sonraki gelir</b> (eş deyişle, öğrenci zamanının en iyi alması için değer)	<b>Vazgeçilen vergi dahil gelirler</b>
	Vazgeçilen kazanç	• Toplumsal dolaylı maliyetler, kişisel dolaylı maliyetlerden vazgeçilen vergi tutarı kadar yüksektir
	Aile işinde / çiftliğinde vazgeçilen üretimin değeri	

**Kaynak:** Moock, Saavedra, Murnane, 2001; Akt. Tural, 2002: 120.

Çizelge 6.1'de görüldüğü gibi, eğitime yönelik maliyetler hem bireysel hem de toplumsal maliyetler olarak iki grupta incelenebilir. Bireysel maliyetler, bireyler ya da

aileler tarafından eğitim hizmetleri için ödenen direk parasal maliyetler olan doğrudan/direk maliyetleri; toplumsal maliyetler de devlet ya da özel yatırımlarca karşılanan parasal doğrudan/direk maliyetleri ve kaynakların başka yerlere aktarılması durumunda elde edilecek gelirlere yönelik vazgeçme maliyetlerini kapsar.

Eğitim kurumlarına yönelik harcamaların (Dündar ve Lewis, 1995) yanısıra eğitim sisteminin hem girdisi hem de faydalanıcısı olan öğrenciler tarafından yapılan doğrudan maliyetler çeşitli araştırmalara konu olmuştur (Ekinci, 2009; Kurt ve Aksoy, 2009). Bu çalışmalarda, özellikle yükseköğretimin paralı olması sebebi ile aile ve öğrencilerin daha yüksek maliyetler yüklediği ortaya konmuştur. Bilindiği üzere Türkiye’de ilk ve ortaöğretim parasız iken yükseköğretim paralıdır.

Kurt ve Aksoy (2009) özellikle neoliberal politikalar çerçevesinde yükseköğretime yönelik devlet harcamalarının kısıldığını ve ailelerin ve öğrencilerin de en az devlet harcamaları kadar üniversite eğitimine yönelik harcama yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun da öğrencilerin üzerinde maddi bir baskı oluşturduğu ve öğrencilerin akademik faaliyetlere yoğunlaşamadıkları belirtilmiştir.

Yine Ekinci (2009) yükseköğretimde öğrenci maliyetlerine yönelik yapmış olduğu çalışmasında; özellikle üniversite hazırlık aşamasında öğrenci ve ailelerin yaptıkları harcamaların hanehalkı giderlerinin önemli bir kısmına denk geldiği, genel olarak bireysel öğrenci harcamalarının kamusal harcamalardan daha yüksek olduğu, daha yüksek gelirlili ailelerin çocuklarının kısmen daha yüksek harcama yaptıkları sonuçlarına ulaşmıştır.

Genel olarak bakıldığında, yükseköğretime yönelik bu harcamaların yüksek olması eğitime yönelik talep boyutunda önemli bir etkiye sahiptir. Aynı şekilde eğitimden elde edilecek getiriler de bu harcamalara paralel olarak değişkenlik göstermektedir. Tural (2002), öğrencilerin ailesinden uzakta öğrenim görmesinin yeme-içme, barınma gibi ekstra maliyetlerin ortaya çıktığını belirtmiştir. Bu durum düşünüldüğünde; özellikle yükseköğretimde öğrenciler veya aileler tarafından yüklenen maliyetlerin hanehalkı giderleri içinde önemli bir paya sahip olduğu ve eğitim hizmetlerinden faydalanma çerçevesinde belli başlı sorunlar ortaya çıkardığı söylenebilir.

Bunun yanı sıra özellikle yasalarda bir hak olarak parasız olan ilk ve orta düzeyde eğitimde de bugün öğrenciler ve aileler tarafından yüklenen maliyetler önemli bir hanehalkı harcama kalemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitime GSYH’den ayrılan

kaynak miktarı her ne kadar artsa da bu genel veri bölgesel farklılıklar, bireysel harcamalar gibi konularda net bir bilgi vermemektedir. Bir diğer açıdan ayrılan bu kaynak miktarının büyük bir bölümü personel giderleri ve fiziksel olanaklar için harcandığından niteliğe yönelik olarak yapılacak harcamalar, öğrenciler ve aileleri tarafından karşılanmaktadır. Bu durumda da özellikle alt ve üst sınıflar arasındaki ailelerin eğitime ve çocuklarına yönelik harcamaları var olan toplumsal sınıf ayrımının yeniden üretilmesine hizmet etmektedir. Deininger'e (2003) göre özellikle ilköğretimde okula girişte masraflar ne kadar azaltılırsa fakir ailelerin çocuklarının ilköğretime katılımı o kadar artmaktadır. Yine Checci'ye (2005: 129-130) göre her bir aile, daha fakir ailelere destek için ödenen dolaylı masraflar olan krediler gibi destekler nedeniyle borçlanmadan çocuklarına talep ettikleri eğitimi aldırma imkanına ne kadar çok sahip olurlarsa, eğitime yönelik ailenin genel yatırımı o kadar yüksek olacaktır. Bu durum düşünüldüğünde, özellikle devlet desteğine çok fazla bağımlı olmayan üst sınıf ailelerin çocuklarının eğitimine daha çok harcama yapacağı ve bunun da çocukların aldığı eğitimin kalite olarak alt sınıf ailelerin çocuklarından yüksek olacağı açıktır.

Var olan bu durumu planlama boyutuyla ele alan Küçüker'e (2010) göre Türkiye'de eğitime yönelik planlamalar çerçevesinde kapitalistleşen koşullar ön planda tutulmuş; eğitim hizmetinin sürdürülmesi bağlamında toplumun tümü yerine "*en yeteneklilerin*" belirlenip yetiştirilmesine ve bunun da seçici ve eleyici bir süreç sonunda "*elit*"lerin yetiştirilmesine dayalı bir yaklaşım sergilenmiştir.

Bugün Türkiye'de öğrenci başına eğitim harcamaları OECD ülkelerinin gerisinde kalmaktadır. Bu durum da özellikle Türkiye'de ailelerin eğitime harcama konusunda daha fazla maliyet yüklenmesine neden olmaktadır. Aşağıda Çizelge 6.2'de bazı OECD ülkeleri ve Türkiye'de öğrenci başına yapılan harcamalar verilmiştir:

**Çizelge 6.2: Bazı OECD Ülkeleri ve Türkiye’de Kademelere Göre Öğrenci Başına Yapılan Harcamalar (2010)(\$)**

Ülke	Okulöncesi	İlköğretim	Ortaöğretim	Yükseköğretim (AR&GE Faaliyetleri Dahil)
Amerika	10 020	11 193	12 464	25 576
Avustralya	8 899	9 463	10 350	15 142
Belçika	6 024	8 852	11 004	15 179
OECD Ort.	6 762	7 974	9 014	13 528
Finlandiya	5 372	7 624	9 162	16 714
Fransa	6 362	6 622	10 877	15 067
Estonya	2 533	5 140	6 444	6 501
Arjantin	2 427	2 929	3 930	4 680
Brezilya	2 111	2 778	2 571	13 137
Meksika	2 280	2 331	2 632	7 872
Türkiye	2 490	1 860	X	X

Not: İlköğretime göre sıralanmıştır

**Kaynak:** OECD, 2013

Çizelge 6.2’de görüldüğü üzere okulöncesi eğitime yönelik öğrenci başına yapılan harcamalarda Türkiye, Arjantin, Brezilya ve Meksika gibi ülkeleri geride bıraksa da OECD ortalaması düşünüldüğünde harcamalar ortalamasının çok altında kalmaktadır. Yine özellikle İlköğretim kademesi düşünüldüğünde Türkiye’de öğrenci başına yapılan harcama miktarı OECD ülkelerinin gerisinde kalmaktadır. Bu durum yukarıda belirtildiği gibi öğrencilerin ya da ailelerin eğitime yönelik harcamalar konusunda daha fazla maliyet yüklenmesine neden olmaktadır. Bu da toplumda var olan sınıf ayrımının yeniden üretilmesine neden olmaktadır.

Bu ve bunun gibi harcamalara yönelik sorunlar sonucunda, yeteneksiz ve zengin çocuklar, üniversite ya da daha yüksek pozisyonlarda yer alabilirken; yetenekli fakat fakir aileden gelen çocuklar, okul konusunda kapana kısılmış ve potansiyeli ortaya çıkarılmamış olarak kalmaktadır (Checci, 2005: 135). Eğitim sisteminin giderek piyasalaştığı günümüz dünyasında bireylerin yaptıkları harcamalar, onların aldıkları ya da alacakları eğitimin kalitesi üzerinde belirleyici olmaktadır. Devlet okullarının yanı sıra, özel okulların da eğitim sistemi içerisinde var oluşu daha önce belirtilen toplumsal sınıf farklılaşmasının önemli sağlayıcılarından birisidir.

Maddi durumu iyi olan üst sınıftaki ailelerin özel okullara talebi daha fazla olmaktadır. Bu aileler, devlet desteğine alt sınıftaki ailelere oranla daha az ihtiyaç duymaktadır. Bu durum da hem eğitim sistemine girişte ve süreç içerisinde hem de

süreç sonundaki iş piyasalarında üst kesimden gelen çocukların yararına olmaktadır. Alt sınıf ailelerin çocukları sistem içerisinde daima dezavantajlı olarak kalmaktadırlar.

Checchi'ye (2005: 121) göre, özel okullar, yansıtma fonksiyonları konusunda önem arz etmektedir. Bir firma, öğrencilerin kamu okulları ve özel okullarda yeteneklerine göre sınıflandığını bildiğinde, özel okullardan mezun olan öğrencilere daha yüksek ücret ödemektedir. Böyle bir durumda, özel okullara kayıt, kamu okullarının ücretlerini aşan bir piyasada satın alınan bir sinyal fonksiyonu görevi görmektedir. Yani imkanı olan aileler, ileride çocuklarının daha yüksek statülü ve daha yüksek ücret ödenen işlere yerleşmeleri konusunda da özel okullara öncelik tanımaktadır.

Eğitimin maliyetlerine yönelik olarak durum yukarıda belirtildiği gibidir. Eğitimin maliyetleri genel olarak her ne kadar devlet tarafından karşılanırsa da bugün gelinen noktada, eğitimin finansmanı konusunda bireyler ve ailelere daha fazla yük düşmektedir.

### **6.3. Eğitim Finansmanı**

Eğitim arzı ve eğitim talebine bağlı olarak ortaya çıkan eğitim finansmanı kavramı, eğitim kesiminde para yönetimi, çeşitli öğretim tür ve düzeylerinin sunumu için gerekli kaynaklara denk gelen parasal kaynakların elde edilmesi kadar, bu kaynakların dağılımı sürecini incelemeyi kapsamaktadır (Lewin, 1987; Akt. Tural, 2002). Eğitime yönelik finansman konusu sadece ihtiyaçların karşılanmasını değil, eğitime ayrılan kaynağın dağılımı, sunulan kaynağın nitelik ve etkililik açısından değerlendirilmesi kapsamında da değerlendirilmektedir. Yine Adem'e (2008: 106-107) göre eğitim finansmanı maliyet fiyatlarının belirlenmesini, finansman kaynaklarını ve harcamaların dağılımını kapsamaktadır. Eğitime yönelik finansman kaynakları ülkelere göre değişmekle birlikte genel olarak 3 türlü bir yaklaşımdan söz edilebilir. Bu yaklaşımlar, gerekçeleri ve sınırlılıkları aşağıda Çizelge 6.3'te verilmiştir:

**Çizelge 6.3: Eğitimde Finansman Yaklaşımlarının Temel Gereçekleri ve Sınırlılıkları**

<b>Eğitimde Finansman Yaklaşımları</b>	<b>Temel Gereçekleri</b>	<b>Sınırlılıkları</b>
<p><b>Eğitimde Kamu Finansmanı</b> Eğitimin parasal kaynakları, kamu yönetimi aracılığıyla vergilerden sağlanır</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fırsat ve olanak eşitliğini yükseltir</li> <li>• Dışsal yararları göz önüne alır</li> <li>• Eğitim ve işgücü piyasası hakkında bilgi edindirerek iyi kararlar alınmasının temelini oluşturur</li> <li>• Ölçek ekonomisine uygun eğitim planlaması yapılmasını kolaylaştırır</li> </ul>	<p>Kamusal kaynaklar daraldığında eğitimde nitelik düşer</p> <p>Sistemi sorgulama ve değerlendirme olanağı sunmaz</p> <p>Bireysel tercihler dikkate alınmayabilir</p>
<p><b>Eğitimde Özel Finansman</b> Eğitimden yararlanan öğrenciler ve aileleri öğrenim fiyatını ödeyerek sisteme parasal kaynak sağlar</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bedel ödeme kullanımında etkililiği artırır</li> <li>• Eğitim sürecini yargılama ve sorgulama olanağı verir</li> <li>• Bireysel tercihler dikkate alınır</li> </ul>	<p>Eğitimde eşitsizlikler artar</p> <p>Bireysel yararlar odaklı eğitime yönelim başlar; dışsal yararlar ihmal edilir</p>
<p><b>Eğitimde Karma Finansman</b> Eğitime kamu kesiminin yanı sıra eğitimden yarar sağlayan öğrenciler ve ailelerin, işletmelerin ve gönüllü kuruluşların da parasal katkıları sağlanır</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eğitimden yararlanan tüm kesimlerin eğitime ilgi düzeylerini yükseltir</li> <li>• Bir kaynaktaki daralma, diğerleri ile telafi edilerek nitelik düşürülmez</li> <li>• Hem etkinlik hem de eşitliğe katkıda bulunur</li> </ul>	<p>Hangi kesimin maliyetlere hangi düzeyde katkıda bulunacağını belirlenmesi güçtür</p> <p>Bu sistemi kurma ve yönetme maliyetleri yüksektir</p>

**Kaynak:** Tural, 2002: 193.

Çizelge 6.3 incelendiğinde eğitime yönelik farklı finansman türlerinin gerekçeleri ve sınırlılıkları görülmektedir. Eğitime yönelik kamusal finansman, özellikle fırsat ve imkan eşitliliğini artırırken (Checci, 2005; Tural, 2002) ve dışsal yararlar olarak toplumun genelini hedef alırken; özel finansman, eğitimde daha çok bireysel tercihlere odaklı ve daha sorgulanabilir bir süreç sunmaktadır. Buna karşın kamu finansmanı kaynak dağılımı bağlamında niteliği düşürebilir ve bireysel tercihleri göz ardı edebilirken; özel finansman eşitsizlikleri arttırabilmekte ve eğitimin toplumsal dışsal yararlarının göz ardı edilmesine neden olabilmektedir. Bunların haricinde karma finansman sistemi de yine kaynakların dağılımı boyutunda telafi edilebilirliği sağlayarak, niteliğe ve eşitliğe katkıda bulunurken; birimler arası yapılacak olan katkının belirlenmesi ve sistemin kurulup yürütülmesi konularında zorluklara sahiptir.

Görüldüğü gibi her üç finansman türünün de olumlu taraflarının yanında sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu durumda önemli olan ülkenin eğitim politikası yürütülürken, özellikle devlet tarafından eğitime yüklenen anlamdır. Eğer eğitim, kamusal bir hak temelinde değerlendirilerek hem bireysel gelişim hem de toplumsal yarar hedefleniyorsa eğitimin finansmanı kamusal olarak yürütülmektedir. Ancak toplumdaki eğitim süreçlerinin planlaması gelir odaklı, yani neoliberal politikalar çerçevesinde düşünülürse, daha bireysel olan, yararlanıcıların daha eşitsiz şekilde faydalanacağı bir eğitim sistemini sağlayan özel finansman tercih edilmektedir. Özellikle günümüz kapitalist ekonomisi göz önüne alındığında, kâr odaklı bir eğitimin ön plana alınması, fakat diğer yandan kamusal bir hak olan eğitimin devletçe sağlanması gerekliliğinden kaynaklı olması sebebiyle karma bir finansman yaklaşımının benimsendiği görülmektedir. Ancak, yine tüm dünyada özellikle kamusal hizmetlerin giderek piyasaya açıldığı düşünülürse, eğitim hizmetleri çerçevesinde de özel finansmanın ağırlığının giderek artacağı söylenebilir.

Checci'ye (2005: 136) göre genel vergilendirmeye dayalı kamu finansmanlı bir eğitim sisteminde tüm öğrenciler benzer eğitimi alır. Özel finansman sisteminde aileler çocuğunun eğitimine yapılan yatırımları kendileri belirler. Sonuç olarak öğrencinin erişebileceği kaynak miktarı ailenin zenginliğine bağlıdır. Yine Asplund, Ben Adbelkarim ve Skalli (2008), ailenin sosyo-ekonomik durumunun öğrencilerin üniversite eğitimine devam etmeleri konusunda büyük etkiye sahip olduğunu ifade etmişlerdir ve bu eşitsizliğin uzun dönemde kuşaklararası gelir hareketliliği ve gelir eşitsizliği üzerinde etkiye sahip olduğunu vurgulamışlardır.

Buradan anlaşıldığı gibi ailelerin ait olduğu toplumsal sınıfa bağlı olarak eğitime yönelik yapacakları yatırımlar değişmektedir. Devletlerin eğitimin finansmanı çerçevesinde özel yatırımlara ne kadar fazla yer ayırırsa, eğitim ortamlarındaki eşitsizliğin o kadar arttığı ifade edilebilir.

Yang ve McCall (2014), 86 ülke üzerine Dünya Kalkınma Göstergeleri analizi ile yaptıkları çalışmada, Gayrisafi Milli Gelir'den eğitime yönelik yapılan kamu harcamaları ile üniversiteye dahil olma arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulmuştur. Yine Patrinos (1992), Yunanistan'daki yükseköğretim finansmanı üzerine yaptığı araştırmasında, fakirlerin gelirlerine oranla daha fazla harcama yaptıklarını fakat eğitim hizmetlerinden daha az yararlandıklarını bulmuştur. Bunun yanısıra iş piyasalarında fakir ailelerden gelenlerin, zengin ailelerden gelenlere göre daha kötü performans

gösterdiğini ifade etmiştir. Glomm ve Ravikumar (1992), kamusal eğitimin toplumdaki gelir eşitsizliğini özel okullara oranla daha çabuk giderdiğini ifade etmişlerdir. Bu çalışmalardan anlaşılacağı üzere ailelerin eğitime yönelik harcamalarının ve devletin kamusal eğitime verdiği önemin, sadece eğitime girişte değil süreç içerisinde ve sonrasındaki iş piyasalarında da eşitsizlikler yaşanması konusunda etkili olduğu söylenebilir.

Benzer durum süreçteki eşitsizliklerin giderilmesi üzerinden de düşünülebilir. Checci'ye (2005: 135-136) göre “düşük imtiyazlı sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrenciler, eğitimsel eşitsizlikle yüzleşmekte ve çoğu akademik alanda (tracks) kabul görmek için zengin ailelerin çocuklarından daha iyi test sonuçları almak zorundadır”. Yani, zaten finansman konusunda eşitsizliklerle karşılaşan öğrencilerin, ileride bu eşitsizliği giderebilmek için akademik anlamda daha başarılı olması gerektiği ifade edilebilir. Bu durumda özellikle alt sınıftan gelen öğrencilerin, merkezi sınavların sınıflara ayrıştırıcı yapısı ile de mücadele etmesi gerekmektedir. Yani eğitime girişte, eğitim sürecinde ve süreç sonunda var olan eşitsizlikler alt sınıftaki bireylerin zararına olacak şekilde sonuçlanmaktadır.

Sürece özel sektör açısından bakıldığında ise karşımıza tamamen kâr odaklı bir anlayış çıkmaktadır. Bu konuda Reisz ve Stock (2012) özellikle zengin ülkelerde yükseköğretimde özel okullara dahil olma oranlarının daha az olduğunu; buna karşın daha fakir ülkelerde daha fazla olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun nedeni olarak da özellikle geri kalmış fakir ülkelerde, özel eğitimin gelişmesini ve özel sektörün kamusal eğitim yatırımlarındaki eksikliklerden kâr sağlamasını göstermişlerdir. Bu durumun hem küresel olarak hem de eğitime özel finansman sağlayan kaynaklar açısından aslında eğitim sisteminin giderek teslim olduğu neoliberal koşullar içerisinde var olan kapitalist yapının devamının sağlanmasına hizmet ettiği söylenebilir.

Walford'a (2013) göre özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrasında kamusal eğitim harcamalarının artmasına karşın yirmi birinci yüzyıla birlikte eğitimde özelleştirme yönünde farklı gelişmeler olmuştur. Dünya Bankası, özellikle eğitime yönelik özelleştirmelerin eşitliği arttıracığını ve çoğu ülkelerin bu sayede *Millennium Development Goals* (Milenyum Kalkınma Hedefleri)'i karşılayabileceğini ifade etse de çoğu araştırmacı bu hedefin tersine geliştiğini ifade etmiştir. Yani özelleştirme uygulamaları, eşitliği sağlamaktan ziyade eşitsizliği derinleştirici sonuçlar doğurmaktadır.



Yine okullar açısından bakıldığında devlet okulları ve özel okullar değerlendirildiğinde, devlet okullarında genellikle orta ve alt sınıftan gelen öğrenciler çoğunlukta iken; özel okullarda durum tam tersidir. Aynı şekilde okullar arası kalite farkı da bu farklılaşmanın hem bir sonucu hem de bir belirleyicisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Checci'ye (2005: 147) göre okullar, kalite açısından farklılaşırken, tabakalaşmış bir ayrımla karşılaşırız. Yetenekli ve zengin ailelerden gelen çocuklar, daha kaliteli okullarda toplanır. Bu da hem eğitim sürecinin öncesi ve içinde hem de süreç sonundaki ekonomik faaliyetlere dahil olma konusunda, üst sınıfa mensup ailelerden gelen çocukların her zaman daha imtiyazlı konumda olmalarını sağlamaktadır.

Eğitime yönelik finansman politikaları bağlamında değerlendirilmesi gereken bir diğer konu da kaynakların etkililiği ve verimliliğidir. Rice, Monk ve Zhang'a (2010) göre, etkililik kavramı net gibi görünse de aslında karışıklıklarla doludur. En iyi çıktıların seçilmesi koşulları düşünüldüğünde, bir sistem kaynak kullanımını en aza indirebilir ve ardından çıktıları kalitesiz ya da etkililik hedefinden çok uzak olabilir. Benzer şekilde, bir sistem beklenen çıktıları elde edebilir fakat kaynakları fazla (boşa) harcayıp yine etkililiği sağlayamayabilir. Dahası, gerçek hayatta hangisinin daha önemli olduğu konusunda bir fikir birliğine varmak zordur. Ölçme sisteminin de yeterli veri sunmaması gibi problemler düşünülürse, hangi amaç için hangi kaynakların kullanılacağı konusunda net bir çıkarım yapmak zordur.

Buradan da anlaşılacağı üzere önemli olan eğitimin finansman boyutunda önceliğin ne olduğudur. Eğer öncelik bireysel getirilerle birlikte toplumsal getirilerin de artırılması ise eğitim finansmanının etkililiği farklı şekilde; eğer öncelik salt bireysel getiriler bağlamında düşünülürse farklı şekilde değerlendirilebilir. Yine benzer şekilde eğitimin finansmanına yönelik olarak yapılan niceliksel iyileştirmelerin nitelik olarak da desteklenmesi (Serin, 1979), kaynakların etkili kullanımını açısından önemlidir.

#### **6.4. Türkiye'de Eğitim Finansmanı**

Türkiye'de eğitim genel anlamda devlet eliyle finanse edilmektedir. Bunun yanında aileler, özel kurumlar gibi ekstra finansman kaynaklarına da başvurulmaktadır. Bunların ağırlığının eğitim kademesine göre değiştiği görülmektedir. Özellikle temel eğitim düzeyinde eğitimin parasız olduğu da göz önünde bulundurulursa finansman

büyük ölçüde devlet tarafından karşılanmaktadır. Bu bağlamda 05.01.1961 tarihli ve 222 sayılı *İlköğretim ve Eğitim Yasası*'na göre ilköğretime ait gelir kaynakları şu şekildedir (MEB, 1961):

- a) Her yıl Devlet gelirlerinin % 3 ünden az olmamak üzere Devlet bütçesinden yapılacak yardımlar,
- b) Özel idare bütçelerine, bu kanun hükümleri gereğince sağlanacak gelirler hariç ve 1960 mali yılında ilköğretime tahsis edilen miktardan az olmamak üzere, yıllık gelirlerinin en az % 20 si oranında konulacak ödenekler,
- c) **(Mülga : 14/7/1965 - 655/2 md.)**
- d) Köy okullarına gelir sağlamak üzere, tahsis edilen araziden ve okul uygulama bahçesinden elde edilen gelirler hariç köy bütçelerine her yıl genel gelirlerinin en az % 10 u oranında konulacak ödenekler,
- e) **(Değişik : 12/10/1983 - 2917/14 md.)** Mahkemelerce hükmolunanlar da dahil olmak üzere bu Kanuna göre verilecek para cezaları,
- f) Gelirleri sıbyan, mahalle tıfıl okullarıyla medreselere ve diğer ilim müesseselerine tahsis edilmiş bulunan mazbut vakıflar hasılatından her yıl Vakıflar Genel Müdürlüğüne bütçe ile tesbit edilecek gelirlerle mütevelliler tarafından idare olunacak vakıflardan ayrılacak hisseler,
- g) İktisadi Devlet Teşekkülleri, özel kurumlar, dernekler veya hayırsever kimseler tarafından yapılacak her türlü mal, para bağışları ve vasiyetler, (İşbu bağış ve vasiyetlerle bununla ilgili işlemlerden resim ve harc alınmaz.)  
Gelir ve Kurumlar Vergisi yükümlülükleri tarafından makbuz mukabilinde yapılacak para bağışları, yıllık bildirim ile bildirilecek gelirlerden ve kurum kazançlarından indirilir.
- h) Faizler,
- i) Hurdaya çıkacak okul eşya ve levazımının, işe yarayacağı anlaşıldığından veya yenisi yapıldığından satılmasına karar verilen okul binaları enkazının veya okul yerinin değiştirilmesi dolayısıyla bu kanuna göre istifade edilmeyecek durumda kalan arsa ve tarlaların satışından elde edilecek paralar,
- j) Sözleşmeler gereğince kısmen veya tamamen yerine getirilmeyen okul yapım işleri mütaahhitlerinden alınacak gecikme ve benzeri tazminat ve mütaahhitlerin irat kaydolunacak teminat akçeleri.”

Yasada her ne kadar finansman kaynaklarının özellikle devlet eliyle yapıldığı görülmekte ise de finansman konusunda belli başlı kimi sorunlar yaşanmaktadır. Bunlardan ilki ve en önemlisi devletin temel eğitime yönelik sağlamış olduğu finansman kaynaklarının yetersiz kalmasıdır (Tural, 2002). Yine Gümüş ve Şişman'a (2012) göre büyük ölçüde devletçe finanse edilen temel eğitime yönelik farklı yollarla yeni finansman kaynakları üretilmekte ancak bu kaynaklar temel eğitimdeki finansman sorununun çözümünde yetersiz kalmaktadır.

Ünal (1996), ilköğretime ilişkin devletçe yapılan finansman desteğinin yetersiz kaldığını bu nedenle de özellikle okulların kendi giderlerini karşılama konusunda yeni kaynaklar bulmak zorunda kaldığını ifade etmiştir. Bu kaynakların çok büyük bir bölümü aileler tarafından yapılan bağışlardır. Her ne kadar eğitim yasayla korunan temel bir hak olarak tanımlansa da uygulamada farklılıklar göze çarpmaktadır.

Kavak, Ekinci ve Gökçe'ye (1997) göre okulların finansman sorununun çözümüne yönelik başvurduğu temel kaynaklardan bir tanesi kayıt paralarıdır. Velilerden talep edilen ve bağış adı altında alınan bu paralar bakanlık tarafından çıkarılan yasalarla yasaklanmaktadır. Ancak bağış konusunda net bir açıklamanın olmayışı ve özellikle ilköğretim düzeyinde kaynaklardaki yetersizlikler, okulların finansman kaynağı bulma konusunda sıkıntı yaşamasına neden olmaktadır. Bu durumda da yine okulların başlıca desteği veliler olmaktadır. Ancak temel bir hak olan eğitime erişim ve eğitim süreci içerisinde yaşanan finansman problemleri, velileri çocukları için daha fazla harcama yapmaya itmektedir.

Zoraloğlu, Şahin ve Fırat (2004), yaptıkları çalışmalarında eğitime ayrılan kamusal desteğin oranının giderek azaldığını ve okulların finansman sorununa çözüm bulmak için ailelerden yardım aldıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca okullarda toplanan yardımlar konusunda velilerden ve öğretmenlerden kaynaklanan kimi sorunlar olduğuna işaret etmektedirler. Özellikle eğitimin temel bir hak olması gerekçesiyle öğretmenler öğrencilerden para toplamak istememekte; aynı gerekçe ile veliler de eğitime yönelik bağışta bulunma konusunda isteksiz olabilmektedirler. Yine ailenin ekonomik durumu da toplanacak bağışlar konusunda sıkıntı yaşanmasına neden olabilmektedir.

Bu durumda yine ailenin eğitime yönelik katkısı büyük önem taşımaktadır. Çocukların eğitimine yönelik yapılan harcamalar, aile içerisinde hanehalkı giderlerinin dağılımını etkilemekte ve sonuç olarak da var olan derin eşitsizlikler yeniden üretilmektedir. Yolcu (2011), her ne kadar eğitim kamusal finansman aracılığı ile finanse edilse de ailelerin eğitime yönelik harcama yapmasını gerektiren pek çok neden olduğunu ifade etmiştir. Yine devlet tarafından daha az kaynak ayrılarak ailelerin daha çok harcama yapmasına yönelik geliştirilen politikalar devletin finansman sağlama konusunda yetersiz kaldığını göstermektedir. Bu duruma paralel olarak da toplumda üst sınıfta yer alan aileler, eğitime harcama yapma konusunda alt sınıftakilere nazaran daha avantajlı konumda olabilmektedir.

İlköğretimden yükseköğretime gidildikçe devlet finansmanının oranı azalmaktadır. Bunun nedenleri arasında talepteki artışların karşılanamaması ve kamusal fonların yetersizliği gösterilebilir. Bu durumda da gittikçe özel kaynakların oranı artmaktadır. Bunun bir nedeni de devletin yükseköğretimi ele alış biçimidir. Yükseköğretim almış bireylerin fazla olması, özellikle yükseköğretimin bireysel getirilerinin ön plana çıkarılması sonucunu doğurmaktadır (Ünal, 1997). Bireysel

getirilerin ön plana çıkarılması da devletin finansman konusunda daha az kaynak ayırması sonucunu doğurmaktadır. Bu duruma yükseköğretimin zaten paralı oluşu da eklendiğinde var olan eşitsizliklerin yeniden üretildiği söylenebilir.

Türkiye’de yükseköğretimin finansman kaynakları, 4 Kasım 1981 tarihli *Yükseköğretim Kanunu*’nun 55. Maddesinde aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

“Madde 55 – Yükseköğretim üst kuruluşları, yükseköğretim kurumları ve bunlara bağlı birimlerin gelir kaynakları;

- a. Her yıl bütçeye konulacak ödenekler,
- b. Kurumlarca yapılacak yardımlar,
- c. Alınacak harç ve ücretler,
- d. Yayın ve satış gelirleri,
- e. Taşınır ve taşınmaz malların gelirleri,
- f. Döner sermaye işletmelerinden elde edilecek karlar,
- g. Bağışlar, vasiyetler ve diğer gelirlerdir.”

Bilindiği gibi Türkiye’de yükseköğretim paralıdır. Belirtilen kaynaklar içerisinde öğrencilerden alınan harçlar bu kaynakların büyük bir bölümünü oluşturmaktadır ve en yaygın olarak kullanılan özel finansman türlerindedir (Ünal, 1997). Türkiye’de de üniversite harçları yıllardır finansman konusunda üzerinde durulan konulardan biridir. 29 Ağustos 2012 tarihli 3584 sayılı Bakanlar Kurulu tarafından alınan “*2012-2013 Eğitim-Öğretim Yılında Yükseköğretim Kurumlarında Cari Hizmet Maliyetlerine Öğrenci Katkısı Olarak Alınacak Katkı Payları ve Öğrenim Ücretlerinin Tespitine Dair Karar*” (Resmi Gazete, 2012) kapsamında örgün eğitim bölümlerinde okuyan öğrencilerden alınacak harçlar kaldırılmıştır. Ancak İkinci Öğretim ve Açıköğretim programlarına yönelik uygulanan harç uygulaması devam etmektedir. Fakültele göre farklılık göstermekle birlikte açıköğretimde öğrenciden alınacak harçlar 1432 TL’den, diğer fakülteler için de harç miktarı 1539 TL’den başlamaktadır.

Bu durum değerlendirildiğinde kamusal bir hak olan eğitimden faydalanmak için bireylerin yüklenecekleri giriş maliyetlerinin giderek piyasalaşan eğitim ortamları düşünüldüğünde eşitsizliği derinleştirici bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca söz konusu yükseköğretim olduğunda özel üniversitelerin de en önemli finansman kaynaklarının öğrenci harçları olduğu göz önünde bulundurulduğunda, eşitlik olgusunu zedeleyici gelişmelerin yaşandığı ve yaşanacağı ifade edilebilir.

## 6.5. Sonuç

Genel olarak Türkiye’de eğitim finansmanı uygulamaları göz önünde bulundurulduğunda, halen devlet finansmanının ağırlığını koruduğu görülmektedir. Ancak özellikle ilköğretim kademesinde devlet finansmanının yetersiz düzeyde kalması ailelerin eğitime yönelik daha fazla harcama yüklenmeleri sonucunu doğurmaktadır. Bu durum da eğitime girişte, süreç içinde ve eğitim sonrası olanaklardan faydalanma kapsamında toplumda var olan eşitsizlikleri derinleştirici ve yeniden üretici bir etki yaratmaktadır. Eğitim ortamlarının piyasalaşan yapısı, eğitimde özellikle yükseköğretime gidildikçe kamusal yarardan ziyade bireysel yarara odaklanma sonucunu doğurmakta ve bu durum da yüksek imtiyazlı sosyo-ekonomik düzeyden gelen kişilerin eğitim ortamlarında giderek daha avantajlı hale gelmesine yol açmaktadır.

Eğitime yönelik finansman uygulamalarının temelini, eğitimin maliyetleri oluşturmaktadır. Bilindiği üzere ekonomide temel amaç, kıt olan kaynakların etkili kullanımını sağlayarak ihtiyaçların giderilmesidir. Yine özellikle girdilere yönelik masrafların mümkün olduğunca kısılarak fazla kâr elde etmek amaçlanmaktadır. Ancak eğitim salt ekonomik değerler çerçevesinde değerlendirilememektedir. Eğitim doğası itibariyle kamusal bir haktır ve hem bireyler hem de toplumlar açısından ekonomik getirilerinin yanında, toplumsal bazı getirileri vardır. Bu nedenle özellikle eğitime yönelik maliyetlerin belirlenmesinde sadece ekonomik kaygılar gütmek, kamusal bir hak olan eğitimin süreç içerisinde sadece belli bir kesimin ihtiyaçlarını giderecek bir ayrıcalık haline gelmesine neden olacaktır.

Özellikle finansman boyutunda belli sınırlılıkları olmasına rağmen toplum yararı önemle üzerinde durulması gereken bir konudur. Yukarıda ifade edilen çalışmalardan da anlaşılacağı üzere, eğitimin kamusal olarak finanse edilmesi toplumda var olan nitelikli eğitime erişim, üst öğrenime devam edebilme, cinsiyete dayalı olarak eğitim hakkından yararlanma gibi konulardaki eşitsizliklerin önlenmesini sağlamaktadır. Eğitim hizmetleri ne kadar özelleştirmeye açılırsa toplumda var olan eşitsizlikler o denli artmaktadır. Kamusal eğitime bağlı olarak ortaya çıkabilecek sorunların tamamıyla telafi edilemeyeceği açık olsa da özellikle devlet politikası olarak eğitim sürecinin öncesinde, süreç içerisinde ve sonunda toplumsal olarak eşitliğin sağlanması ana hedef olarak belirlenmeli ve eğitim finansmanı politikaları bu çerçevede yönlendirilmelidir.

## SONUÇ ve ÖNERİLER

### Sonuçlar

Bu bölümde çalışmanın alt problemleri çerçevesinde ele alınan konular çerçevesinde varılan sonuçlar alt problemler içerisinde ele alınış sırasına göre verilmiştir.

Eğitim ve ekonomi arasında diyalektik bir ilişkiden söz etmek mümkündür. Eğitim, yeni bilginin üretimi, kullanımı ve yayılması, bireylerin üretim kapasitelerinin artırılması ve bu yolla ekonomik üretim sürecine katkı sağlaması bakımından ekonomi üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Öte yandan ekonomi de bir alt yapı kurumu olarak eğitim sürecinin her aşamasında öncelikli bir etkiye sahiptir. Eğitimin hem bireysel hem de toplumsal getirileri değerlendirildiğinde, eğitim sürecinin çıktıları, ülkelerin ekonomik ve sosyal kalkınması üzerinde büyük pay sahibidir.

Bugünkü kapitalist sistem değerlendirildiğinde bireylerin artı değer üretimini sağlayan en önemli faktörlerden biri eğitimidir. Eğitim aracılığı ile kişilerin artı değer üretme potansiyelleri artmakta ve özellikle emek piyasalarında kişinin almış olduğu eğitim önemli bir özellik olmaktadır. Ancak bu artı değerün özellikle sermaye tarafından yönlendirilmesi ve kullanımı, eğitim sürecinin toplumda var olan üretim süreçlerinin sermaye sahiplerinin yararına kullanılmasına neden olmaktadır.

Özellikle 1950 sonrası eğitim ekonomisi alanyazınında İnsan Sermayesi Kuramı üzerinde durulmuş; bireylerin aldığı eğitimin onların ileriki yaşamlarındaki gelirlerinin artmasını sağlayacağı anlayışı üzerine değerlendirmeler yapılmıştır. Ancak daha sonra ortaya atılan eğitimin yansıtma fonksiyonu gibi kuramlar, insan sermayesi kuramının ağırlığının yavaş yavaş kaybolmasına yol açmıştır. Ancak doğası gereği insan sermayesi kuramı, kapitalist sisteme uygun olması nedeniyle hala geçerliliğini korumaktadır. Ancak, eğitimin salt gelir getiren ve alınıp satılabilen bir meta olmayışı, eğitimin getirilerinin sadece maddi olarak değil, sosyal olarak da değerlendirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Eğitime ekonomi perspektifinden bakıldığında hem tüketim hem de yatırım özelliğine sahip olduğu ortadadır. Yani bireyler ve aileler özellikle gelecekte daha iyi bir hayat standardına kavuşmak, daha yüksek statülü işlerde çalışmak gibi nedenlerle

eğitime yatırım yapmaktadırlar. Ancak bu noktada özellikle dñnyada ve Tñrkiye’de var olan toplumsal sınıf farklılıkları, eğitim sñrecinin ùst sñıftaki birey ve ailelere yñnelik bir avantaj sağladığı gñr÷lmektedir. Ailelerin eğitime yñnelik yapılacak harcamalar konusunda maddi imkanlarına gñre tñketicici davranışları gñsterdiği dñşñn÷l÷rse, alt sñıfta yer alan aileler, hanehalkı giderleri içerisinde eğitime yñnelik yapılacak olan harcamalardan vazgeçme konusunda ùst sñıftaki ailelere gñre daha dezavantajlı bir konuma sahiptir.

Özellikle 1980 sonrasında giderek piyasalaşan kamusal hizmetler bağlamında neoliberal politikalar eğitimde de ağırlığıı hissettirmektedir. Bu durum, alt sñıftaki ailelerin çocuklarının sistemden ayrılarak, emek piyasasında ucuz işgñc÷ olmalarına ya da ailenin geçimine çeşitli iş kollarında çalışarak katkıda bulunmalarına sebep olmaktadır. Bunun yanı sıra özellikle coğrafı konum olarak daha geri kalmış bñlgelerde hem maddi olanaklara hem de cinsiyete dayalı eşitsizlikler alt sñıftaki òđrenciler tarafından yoğun olarak hissedilmektedir.

Buđñn bñtñn dñnyada en zengin %20’lik kesim toplam gelirin %80’ini almaktadır. En fakir %20’lik kesim ise toplam gelirin sadece %1’ini elde etmektedir. Bu durum neoliberal politikalar çerçevesinde değerlendirildiğinde, özellikle eğitim sisteminin òzneleri olan çocuklar daha sisteme girişte ağır eşitsizliklerle yñzyñze kalmaktadırlar. Tñrkiye òzelinde dñşñn÷ld÷đinde, nñfusun en zengin %20’lik kesimi toplam milli gelirin yaklaşık %46’sını alırken; en fakir %20’lik kesim milli gelirin yaklaşık %6’sını almaktadır. Bu çerçevede bakıldığında bñtñn dñnya ùzerinde eğitim ortamlarında yaşanan eşitsizliklerin Tñrkiye’de de yaşandığı sñylenebilir. Özellikle eğitime yñnelik harcamaların sñrekli piyasalaşan eğitim ortamlarında aile desteğine daha açık hale gelmesiyle birlikte bu eşitsizliklerin ilerleyen yıllarda daha ileri boyutlara ulaşacağı ifade edilebilir.

Tñrkiye nñfus açısından genç bir nñfusa sahiptir. Bu durum eğitime yñnelik talebin fazla olmasına neden olmaktadır. Buna karşılık ùlkede var olan eğitim olanakları bu talebi karşılamakta yetersiz kalmaktadır. Aynı şekilde eğitim sonrası istihdam olanaklarının da yeterli dñzeyde olmayışı, hem eğitime yñnelik talep konusunda hem de eğitim talebinin belirlenmesi konusunda kimi sıkıntılara yol açmaktadır. Tñrkiye’de eğitime yñnelik talebin en ònemli belirleyicileri; ailenin sosyo-ekonomik dñzeyi ve bireylerin eğitime yñnelik yñksek getirili ve toplumsal statñsñ yñksek iş beklentileri olmaktadır. Bu durum, bireylerin entelektñel gelişimini çok daha geri planda

düşünmesine ve tamamen piyasa odaklı bir eğitim anlayışına sahip olmasına neden olmaktadır. Ayrıca yükseköğretim sonrasındaki iş bulma olanakları ve buna yönelik istihdam politikalarından kaynaklanan sorunlar neticesinde toplumda yükseköğretim mezunu işsiz sayısının günden güne arttığı gözlenmektedir. Böyle bir durumda bireylerin *aşırı eğitilmiş* olarak toplumsal hayatta yer almaları ya da özel sektörde ucuz iş gücü olarak çalışmaları kaçınılmazdır. Bu durum da insan kaynaklarının ve ona yapılan yatırımların etkisizliğine ve verimsizliğine yol açmaktadır.

Eğitim hizmetleri arzı konusunda Türkiye’de özellikle sisteme öğretmen arzı plansızlık nedeniyle büyük bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Atanamayan binlerce öğretmen olmasına rağmen, halen sistemde öğretmen açığı bulunmaktadır. Bunun yanı sıra Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarına yönelik uygulanan pedagojik formasyon programı, sistem içerisindeki öğretmenlere yönelik alan değiştirme uygulaması gibi uygulamalar, eğitim sisteminin öğretmen arzı boyutunu giderek kargaşaya sürüklemektedir. Yine öğretmenlere yönelik olarak uygulanan maaş politikaları, mesleğin statüsünün sarsılmasına neden olmaktadır. Ayrıca, sistem içerisindeki öğretmenler, mesleği geliştirilebilecek profesyonel bir alan olarak görmemekte, geçimlerini sağlayabilecekleri bir iş olarak bakmaktadırlar.

Öğretmen başına düşen öğrenci sayıları bakımından diğer gelişmiş ülkeler ile kıyaslandığında, Türkiye’nin durumu çok kötü görünmemektedir. Ancak genel ortalama bu konuda yanıltıcı olabilmektedir. Özellikle büyük şehirlerdeki gecekondu bölgelerinde bir sınıfa 40-50 gibi yüksek rakamlarda öğrenci düşebilirken; daha kırsal kesimlerde sınıf mevcutları 10-15 gibi düşük sayılarda kalabilmektedir. Bu durum da eğitim hizmetlerinin etkililiği ve verimliliğini düşürmektedir.

Yine eğitim sistemine yönelik öğrenci arzı kapsamında öğrencilerin ait oldukları toplumsal sınıflar, sisteme yönelik arz politikalarında önemli etkiye sahiptir. Özellikle eğitim sonrası iş olanaklarındaki yetersizlik büyük oranda öğrenci arzını olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrenci arzının yönlendirilmesi konusunda, Türkiye’de mesleki eğitim veren liseler ile akademik eğitim veren genel liseler arasındaki denge hala kurulamamıştır. Bugün öğrenciler mesleki eğitimden ziyade üniversite eğitimine devam edebilme amacı ile genel liselere yönelmektedirler. Meslek liselerini tercih eden öğrencilerin çoğunluğunu ise özellikle toplumdaki alt sınıftan gelen öğrenciler oluşturmaktadır. Özellikle liseye girişte uygulanan seçme sınavları eleme odaklı



olduğundan alt sınıftan gelen öğrenciler ilkokul ve ortaokul düzeyinde yaşamış oldukları dezavantajlar ile lise sürecinde de karşılaşabilmektedirler.

Eğitime yönelik kaynak arzı da Türkiye'nin kemikleşen sorunlarından bir tanesidir. Son yıllarda GSYH'den eğitime ayrılan pay her ne kadar artsa da bu kaynak halen büyük oranda niceliksel yatırımlar için kullanılmaktadır. 2012 yılında kamuoyuna büyük bir beklenti ile tanıtılan *Eğitimde Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi* beklentilerin uzağında kalmış, daha ilk aşamada birçok soru işaretini beraberinde getirmiştir. Yayınlanan raporlar özellikle teknik altyapının yetersizliği ve eğitim-öğretim sürecinin etkililiği konusunda beklenen bir etki sağlamayacağı yönünde olmuştur. Yani FATİH projesi, eğitim sürecinde bir araç değil, amaç olma yolunda ilerlemektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı bütçesinin harcama kalemlerine göre dağılımı incelendiğinde eğitime yönelik yatırımlar mevcut kalitenin korunması konusunda yetersiz kalmaktadır. Özellikle son yıllarda giderek piyasalaşan eğitim hizmetleri, bu yetersizliğin özelleştirme aracılığı ile giderilmesi uygulamalarına maruz kalmaktadır. Bu durum da hem eğitimin kamusal yarara değil, sermaye yararına hizmet etmesine hem de toplumdaki eşitsizliklerin yeniden üretilmesine neden olmaktadır.

Eğitim sürecinin birey ve toplum açısından getirileri üretim fonksiyonları çerçevesinde değerlendirilmektedir. Öğrencilerin süreç sonunda edindikleri kazanımlar da çoğunlukla standart test sonuçlarına göre ölçülerek girdi-çıktı arasında bir ilişki kurulmaya çalışılmaktadır. Bilindiği üzere kamusal bir hak olan eğitimin salt ölçülebilir çıktıları bulunmamaktadır. Eğitim, bireylerin özellikle üretim sürecinde yeterliliklerinin artmasına olanak sağlamakla birlikte farklı bireysel, politik ve toplumsal getiriler sağlayabilmektedir. Bu durum da eğitim sürecinin değerlendirilmesinin daha kapsamlı olarak yapılması konusunda zorluklara neden olmaktadır.

Eğitime yönelik maliyetler, doğrudan ve dolaylı maliyetler olarak iki grupta incelenebilir. Doğrudan maliyetler, eğitim sürecinin girdilerinin para ile ifade edilebilir olanlarıdır. Bunun haricinde para ile ifade edilemeyecek kimi maliyetler mevcuttur. Vazgeçme maliyeti bunların başında gelmektedir. Eğitim sürecinde bireyler, aileler, özel sektör ve devlet tarafından bu maliyetler göz önünde bulundurulmaktadır. Burada önemli olan nokta maliyetleri kimin üstleneceğidir. Özellikle ilk ve orta öğretimde maliyetler, eğitimin temel bir hak olması özelliğinden dolayı büyük oranda devlet tarafından karşılanmaktadır. Ancak yine de özellikle fotokopi parası, ulaşım giderleri,

giyim masrafları gibi harcamalar ailenin eğitime yönelik daha fazla harcama üstlenmesine neden olmaktadır. Diğer yandan özellikle yükseköğretimde paralı eğitim anlayışının devam etmesi bireylerin ve ailelerin daha yüksek eğitim maliyetleri yüklenmesiyle sonuçlanmaktadır. Türkiye’de eğitime yönelik yapılan planlama üzerindeki neoliberal etkiler, giderek daha da üst sınıfa yönelik bir yetiştirme anlayışının gelişmesine yol açmıştır. Yine eğitim sürecinde öğrenci başına yapılan harcamalar, özellikle gelişmiş ülkelerin gerisinde kalmaktadır. Bu durum da daha önce belirtildiği gibi üst sınıftaki bireylerin eğitim ortamlarında eğitime yönelik harcamalar konusunda alt sınıftaki ailelerden gelenlere göre daha avantajlı konumda olmalarını sağlamaktadır.

Eğitim finansmanı konusunda ülkelerin önünde genel olarak üç seçenek bulunmaktadır. Bunlar (1) kamusal finansman, (2) özel finansman ve (3) karma finansmandır. Her bir seçenek kendi içerisinde olumlu ve olumsuz yanlara sahiptir. Bu durumda önemli olan devletin ve toplumun eğitime yönelik bakış açısıdır. Her şeyden önce eğitimin kamusal bir hak olduğu gerçeği göz önüne alındığında, eğitim sistemine yönelik kamusal finansman bugün en geçerli finansman türü olarak görünmektedir. Ancak kamusal yatırımların yetersizliği, bireysel ihtiyaçları geri plana atması gibi konular da kamusal finansmanın etkililiğinin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Unutulmamalıdır ki eğitime yönelik özel finansman uygulamaları, eğitimin bireysel ihtiyaçları karşılama ve hesap verilebilirliğin sağlanması gibi olumlu yanlara sahipken nihayetinde toplumda var olan eşitsizlikleri yeniden üretici bir sonuç doğuracağı açıktır.

Bütün bu sonuçlar değerlendirildiğinde bugün genel olarak dünyada ve Türkiye özelinde eğitim sistemi neoliberal politikalar çerçevesinden giderek kapitalizme hizmet eden bir yapıya bürünmektedir. Zaten derin olan toplumsal eşitsizlikler eğitim ortamları aracılığı ile yeniden üretilmekte ve var olan ekonomik sistemin devamlılığı sağlanmaktadır. Eğitimin içeriğinin modern çağın gerekliliklerine uyma konusunda eksik kalması, yetiştirilen bireylerin sürekli bir yarış halinde olması ve bundan dolayı özellikle sermaye şirketlerinde ucuz işgücü olarak çalışmaları, eğitimin ekonomik üretim sürecine katkısını zayıflatmaktadır. Bunun yerine üretici bireylerden ziyade daha tüketici bireyler yetiştirilerek hem bireylerin gelişimi hem de toplum kalkınması büyük sekteye uğratılmaktadır.

## Öneriler

### Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Araştırma sonuçları çerçevesinde uygulayıcılara yönelik şu öneriler getirilebilir:

- Bireylerin ekonomik üretim sürecinde artı değer üretimi, soyut emek aracılığı ile sağlanmaktadır. Soyut emeğin yaratılması da eğitim aracılığı ile olmaktadır. Bu çerçevede özellikle üretilen artı değerın sermaye tarafından yönlendirilmesinin engellenmesi gerekmektedir. Bunun da yolu asgari ücretin arttırılması, büyük şirketlerin ucuz işgücü çalıştırmalarının ve çalışma koşulları konusunda kısıtları masraflara yönelik yasal önlemlerin alınması gerekmektedir. Böylece bireyler insanca yaşamının gereklerine uygun olarak ekonomik üretim sürecinde bulunacak ve salt sermayeye kâr getiren birer araç olmaktan çıkacaklardır. Yine özellikle kamusal istihdam anlamında yeni iş olanaklarının açılması ve özellikle kamu sektöründe çalışanlara yönelik etkili bir değerlendirme sistemi ile sistem içerisinde çalışan vasıfsız işgücünün eritilmesi gerekmektedir. Buna bağlı olarak kamu sektöründen emekli olanlara yönelik daha cazip emeklilik olanakları sağlanabilir.
- Eğitim sürecinin ekonomik çıktıların yanında bireysel, psikolojik, politik ve sosyal çıktıları da bulunmaktadır. Özellikle eğitim hizmetlerinin değerlendirilmesi sürecinde salt üretim odaklı değil sosyal kazanımları da değerlendiren bir değerlendirme sistemi oluşturulabilir.
- Özellikle alt sınıftaki ailelerin giderleri içerisinde eğitim son sıralarda yer almaktadır. Bu nedenle alt sınıfta bulunan ailelere yönelik karşılıksız maddi destekler uygulanabilir. Yine bu ailelere yönelik cüzi miktarda barınma, yeme-içme gibi temel ihtiyaçları karşılamaya yönelik sosyal politikalar geliştirilebilir. Ek olarak eğitim sürecinde aileler tarafından yüklenilen harcamalar konusunda alt sınıftan gelen çocuklara yönelik pozitif ayrımcılık yapılarak bu öğrencilere daha yüksek maddi katkıları yapılabilir. Bu durum ailelerin hanehalkı giderlerinde eğitimi bir yük olmaktan çıkarılarak, özellikle devlet okullarına daha fazla yatırımla birlikte sınıfsal farklılıklar arasındaki adaletsizlik telafi edilebilir.

- Özellikle alt sınıftaki ailelerin çocukları ekonomik nedenlerden dolayı emek piyasalarında ucuz işgücü olarak çalışmakta ve bu çocukların eğitim almaları konusunda aksaklıklar yaşanmaktadır. Sadece eğitime dahil olma değil, eğitimden ayrılma yani okul terklerinin nedenleri de iyi araştırılarak bu kayıpların önlenmesi gerekmektedir. Aynı şekilde özellikle eğitim çağında bulunan ve kayıtsız işçiler olarak sermayeye teslim edilmiş çocukların korunmasına ve eğitime dahil edilmesine yönelik hem toplumu hem de özel şirketleri bağlayıcı yasal önlemler alınmalıdır.
- Cinsiyet eşitsizliği uzun yıllardır Türkiye'nin kanayan yaralarından biridir. Genel olarak her ne kadar eşitsizlikler giderek azalıyor görünse de özellikle kırsal kesimde halen cinsiyete dayalı eşitsizlikler devam etmektedir. Bu çerçevede ülke çapında düzenlenen kampanyalar ve yasal zorunluluklar soruna çözüm getirme konusunda çok başarılı olamamıştır. Özellikle kırsal kesimdeki belediye başkanları ve muhtarların eğitim örgütleri ile işbirliği içerisinde sürece dahil edilmesi gerekmektedir. Yine yasal olarak erken yaşta evlenmelerin önüne geçilmeli; gerektiğinde maddi destekler sağlanarak kız çocuklarının eğitim alma haklarına kavuşmaları sağlanmalıdır.
- Eğitim talebinin karşılanması konusunda bugün Türkiye'de sorunlar yaşanmaktadır. Özellikle nüfusun genç oluşu bunda önemli bir etkidir. Eğitim olanakları ve ülkedeki istihdam politikası arasındaki bağ geliştirilmeli, bireylerin talep ettikleri eğitim sonucunda elde edecekleri mesleklere ilişkin daha net bir görüş geliştirmelerine olanak sağlanmalıdır. Özellikle nüfus artışı konusunda ülke gerçekleri de göz önünde bulundurularak etkili bir nüfus planlaması yapılmalı ve gerektiğinde buna yönelik yasal önlemler alınmalıdır.
- Bireyler, öncelikle eğitime yönelik iş beklentisi nedeniyle eğitim sürecine dahil olmakta ve bu yönde harcama yapmaktadırlar. Bu da giderek yükseköğretim mezunlarının da iş bulamama sorunları ile karşı karşıya kalınmasına neden olmaktadır. Bu durumda özellikle ortaöğretim sonunda bireylerin dahil olabileceği yeni istihdam olanakları yaratılarak yükseköğretime yönelik talebin azalması sağlanabilir. Yine yaygın eğitim faaliyetleri ile meslek edindirme kursları daha aktif hale getirilerek gerektiğinde mikro-krediler gibi desteklerle bireylerin kendi işlerini kurmalarına fırsat verilebilir.

- Eğitim sistemine arz edilecek öğretmenlerin sayı ve niteliklerinin iyi belirlenmesi gerekmektedir. Bu çerçevede etkili bir öğretmen yetiştirme politikası oluşturulmalıdır. Bu konuda kimi çalışmalar olsa da bu çalışmalar yetersiz kalmaktadır. Öğretmen yetiştirme konusu kısa vadede değil uzun dönemli planlama ile ele alınmalı ve özellikle 5-10 yıllık planlar dahilinde sistemde ihtiyaç duyulmayan bölümlere öğrenci alımları kademeli olarak durdurulmalıdır. Yükseköğretim mezunu atanamayan öğretmenler göz önünde bulundurularak bir öğretmen yetiştirme politikası uygulanmalıdır. Atanamayan öğretmenlerin sayısının bu kadar fazla olması, her yıl eğitim fakültelerinden çok yüksek sayıda mezun verilmesi gibi nedenlerden dolayı; fen edebiyat fakültelerine yönelik pedagojik formasyon, sistem içerisindeki öğretmenlere yönelik alan değiştirme gibi uygulamalara derhal son verilmelidir. Bununla birlikte özellikle Fen Edebiyat fakültesi mezunlarına yönelik istihdam politikaları gözden geçirilerek, özellikle bilim insanı yetiştirme politikaları çerçevesinde bu mezunlara yeni istihdam fırsatları yaratılmalıdır.
- Kırsal kesimde tarım uygulamalarının neoliberal politikalar çerçevesinde etkisizleştirilmesi, kırsal kesimde yaşayanların ulaşabileceği olanakların azalması nedeniyle halen köyden kente göç Türkiye’de önemli bir sorun teşkil etmektedir. Bu bağlamda özellikle kırsal kesimlerde yaşayan halka yönelik yürütülen yardım politikalarından vazgeçilmeli ve üretime dayalı bir anlayış benimsenmelidir. Yine mümkün olan bölgelerde fabrika yatırımları aracılığı ile köyden kente göç önlenmelidir. Ancak burada önemli olan nokta köy insanını köye hapsedmek değil; modern yaşam koşullarının da köye ulaştırılabilmesidir.
- Türkiye’de genel lise ve meslek lisesi dağılımı sorunu halen güncelliğini korumaktadır. Bunun birincil nedeni istihdam politikalarının etkisizliğidir. Özellikle meslek lisesi mezunlarının istihdamı konusunda derhal önlemler alınmalı; mesleki yönlendirme sürecinde öğrenciler için cazip iş olanakları sunulmalıdır. Toplumdaki ara eleman ihtiyacının karşılanacağı meslek liselerinin popülerleşerek sadece alt sınıftan gelen başarısız öğrencilerin mecbur kaldığı bir meslek eğitimi uygulamasından vazgeçilmelidir.
- Eğitime teknoloji entegrasyonu bir amaç değil, araç olarak düşünülmelidir. İnsanların temel gereksinimlerini karşılayamadığı bir ortamda teknolojinin eğitim

sürecindeki etkililiği tartışmalıdır. Modern çağın gerekliliklerini yakalamak için eğitimde teknoloji kullanımı kaçınılmaz bir ihtiyaçtır. Ancak bu süreç gerekli altyapıdan yoksun ortamlarda, fayda-maliyet analizi yapılmadan yürütülmemelidir. Bunun için eğitimde teknolojinin ne kadar gerekli olduğunun incelenmesi ve bu konuda gerekli alt yapının sağlanması gerekmektedir. Bu konuda etkili bir denetim ve değerlendirme süreci ile mümkündür. Okulların fiziki olanaklarının iyi değerlendirilmesi, tepeden inme kararlarla gerekli altyapı oluşturulmadan eğitime yönelik teknoloji entegrasyonunun yararından çok zararı olacağı açıktır.

- MEB bütçesinden yatırıma ayrılan payın artırılması gerekmektedir. Bütçe içerisinde personel giderleri hala en büyük orana sahiptir. Doğru politikalar ve yatırım konusunda daha fazla kaynak ayrılması, bu dağılımın etkililiğini arttıracaktır. Elbette personel giderlerinden kısmak, bu konuda fazla yarar getirmeyecektir. Diğer kamusal harcamaların da gözden geçirilerek eğitime ayrılan devlet desteği artırılmalıdır.
- Eğitimin temel bir insan hakkı olduğu göz önünde bulundurularak, kamusal eğitime finansman sağlanmalıdır. Unutulmamalıdır ki, bazı sınırlılıkları olsa da kamusal eğitim finansmanı eğitim ortamlarında yaşanan eşitsizliklerin önüne geçebilmek için etkin bir araçtır. Finansman sürecinde karşılaşılabilecek sorunlar okullara yönetimlerine yönelik kısmi esneklik ile çözülebilir. Bu durumda, yine etkili bir denetim sistemi kurularak okullara yönelik aktarılan kaynakların artırılması ve bu kaynakların kullanımında okul yönetimlerine sorumluluk verilmesi yararlı olabilir.

Sonuç olarak getirilebilecek en temel ve en öncelikli öneri toplumda var olan gelir adaletsizliğinin ortadan kaldırılmasıdır. Bu durumun Türkiye özelinde tek başına çözülmesi bugünkü kapitalist dünya piyasası koşullarında çok mümkün görünmemektedir. Ancak, özellikle vergilerin toplanmasında, alt sınıfta yer alan ailelere yönelik indirimler uygulanarak bütçelerinin hafiflemesi sağlanabilir. Bu sayede herkes geliri kadar vergi ödeyecek ve toplumsal eşitsizliklerin kademeli olarak azalması sağlanacaktır.

**Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

- Ekonomideki neoliberal politikaların eğitim üzerindeki etkilerine yönelik daha fazla araştırma yapılabilir.
- Eğitim ve toplumsal eşitsizlikler arasındaki ilişki üzerine daha fazla araştırma yapılabilir.
- Eğitim ve kalkınma ilişkisi, eğitimin bireysel ve toplumsal getirileri üzerine istatistiksel ekonometri çalışmaları yapılabilir.
- Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ile öğrencinin eğitim ortamlarındaki başarısı arasında ilişki olup olmadığı Türkiye özelinde daha derinlemesine araştırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Adem, M. (1968). Eğitimin kalkınmadaki yeri ve önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, C. 13, Sayı. 1, 1-16.
- Adem, M. (2008). *Eğitim planlaması*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (2012). Türkiye’de Kadının Durumu. [http://www.kadininstatusu.gov.tr/upload/kadininstatusu.gov.tr/mce/2012/trde\\_kadinin\\_durumu\\_2012\\_ekim.pdf](http://www.kadininstatusu.gov.tr/upload/kadininstatusu.gov.tr/mce/2012/trde_kadinin_durumu_2012_ekim.pdf) adresinden 23 Mart 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Ak, R., ve Ak, B. B. (2010). Eğitim-büyüme ilişkisi yazını üzere bir değerlendirme. 8. *Uluslararası Bilgi Ekonomi ve Yönetim Kongresi*, Bildiriler Kitabı içinde (s.153-165). İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Aksoy, H. H., Aras, H. Ö., Çankaya, D., ve Kayahan Karakul, A. (2011). Eğitimde nitelik: Eğitim ekonomisi kuramlarının eğitimin niteliğine ilişkin kurgusunun eleştirel analizi. *Eğitim, Bilim, Toplum Dergisi*, Cilt: 9, Sayı: 33, 60-99.
- Althusser, L. (2006). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları* (Çev. A. Tümertekin). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Anderson, G. A., & Keys, J. D. (2007). Building human capital through education. *Journal of Legal Economics*, 14(1), 49-74.
- Anyon, J. (2011). *Marx and education*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (1990). *Ideology and curriculum*. New York: Routledge, Chapman and Hall, Inc.
- Apple, M. W. (2001). Comparing neo-liberal projects and inequality in education. *Comparative education*, 37(4), 409-423.
- Apple, M. W. (2006). *Eğitim ve iktidar* (Çev. E. Bulut). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Asplund, R., Ben Abdelkarim, O., & Skalli, A. (2008). An equity perspective on access to, enrollment in and finance of tertiary education. *Education Economics*, Vol: 16, No: 3, 261-271.
- Asteriou, D. & Agiomirgianakis, G. M. (2001). Human capital and economic growth: Time series evidence from Greece. *Journal of Policy Modeling*, 23, 481-489.
- Aydın, Z. (2005). *The political economy of Turkey*. London: Pluto Press.
- Becker, G. S. (1993). *Human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education* (3<sup>rd</sup> Ed.). Chicago: The University of Chicago Press.



- Bénabou, R. (1996). Equity and efficiency in human capital investment: The local connection. *The Review of Economic Studies*. Vol: 63, No: 2, 237-264.
- Beneito, P., Ferri, J., Moltó, M. L., & Uriel, P. (2001). Determinants of the demand for education in Spain. *Applied Economics*, 33, 1541-1551.
- Bergman, H. (1996). Quality of education and the demand for education – Evidence from developing countries. *International Review of Education*, Vol: 42, No: 6, 581-604.
- Betts, J. R. (2010). School quality and earnings. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, & A. S. Wells (Eds.), *Education, culture, economy, society* (pp.52-59). New York: Oxford University Press.
- Blenden, J., & Machin, S. (2010). Education and inequality. In D. J. Brewer, & P. J. McEwan (Eds.). *Economics of education* (pp. 99-108). San Diego: Elsevier.
- Boratav, K. (2010). *Emperyalizm, sosyalizm ve Türkiye*. İstanbul: Yordam Kitap.
- Boguslavski, B. M., Karpuşin, V. A., Rakitov, A. I., Çertekin, V. Y., & Ezrin, G. I. (1994). *Diyalektik ve tarihsel materyalizmin abecesi* (Çev. V. Erdoğdu). Ankara: SOL Yayınları.
- Bowles, S. (1970). Towards an educational production function. In W. Lee Hansen (Ed.). *Education, income and human capital* (pp. 9-70). <http://www.nber.org/books/hans70-1> adresinden 14 Temmuz 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1975). The problem with human capital theory—A Marxian critique. *The American Economic Review*, Vol. 65, No: 2, 74-82.
- Bredt, J. & Sycz, C. (2007). Education and Economic Growth: A literature review. [training.qld.gov.au/resources/employers/pdf/wp50-education-economic-growth.pdf](http://training.qld.gov.au/resources/employers/pdf/wp50-education-economic-growth.pdf). adresinden 25.08.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Brown, S. & Sessions, J. G. (2004). Signalling and screening. In G. Johnes, & J. Johnes (Eds.), *International handbook on the economics of education*, (pp. 58-100). Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited.
- Buchanan, J. (2008). Opportunity cost. In S. N. Durlauf, & L. E. Blume (Eds.). *The new Palgrave dictionary of economics*. New York: Palgrave Macmillan.
- Buyruk, H. (2008). *Eğitimde Yaşanan Toplumsal Eşitsizliklere İlişkin Biyografik Bir Araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Candaş, A., Yılmaz, V., Günseli, S., & Çakar, B. Y. (2010). Türkiye’de Eşitsizlikler: Kalıcı Eşitsizliklere Genel Bir Bakış. *Proje Danışmanı: Ayşe Buğra, Açık Toplum Vakfı, İstanbul.*
- Chakrabarti, R., & Roy, J. (2010). The economics of parental choice. In D. J. Brewer, & P. J. McEwan (Eds.), *Economics of education* (pp. 336-342). San Diego: Elsevier.
- Checchi, D. (2005). *The economics of education: Human capital, family background and inequality*. New York: Cambridge University Press.
- Chevalier, A., Harmon, C., Walker, I. & Zhu, Y. (2004). Does education raise productivity, or just reflect it? *The Economic Journal*, 114, 499-517.
- Chiriac, C. (2012). *Human capital and education for sustainable development in a global world*. CES Working Papers, II, (4), 11-19.
- Clark, A. (2000). *Signalling and screening in a transition economy: Three empirical models applied to Russia* (No. 0003). Centre for Economic Reform and Transformation, Heriot Watt University
- Cohn, E., & Geske, T. G. (1990). *Economics of education* (3<sup>rd</sup> Ed). Oxford: Pergamon Press.
- Cole, M. (2008). *Marxism and educational theory: Origins and issues*. London: Routledge.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Coulombe, S., & Tremblay, J. F. (2006). Literacy and growth. *Topics in macroeconomics*, 6(2), pp. 1-32.
- Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi. *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 33-41.
- Çepni, E. (2012). *Ekonomik göstergeler ve istatistikler rehberi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Demirer, D. K. (2012). Eğitimde piyasalaşma ve öğretmen imgesinde dönüşüm. *Çalışma ve Toplum*, 1, 167-186.
- Deininger, K. (2003). Does cost of schooling affect enrollment by the poor? Universal primary education in Uganda. *Economics of Education Review*, 22, 291–305.

- Denis, H. (1974). *Marksist değer teorisi ve kapitalizm*. (Çev. O. Suda). İstanbul: Suda Yayınları.
- Dikkaya, M., ve Özyakışır, D. (2006). Küreselleşme ve bilgi toplumu: Eğitimin küreselleşmesi ve neo-liberal politikaların etkileri. *Uluslararası İlişkiler*, Cilt: 3, Sayı: 9, 151-172.
- Dolton, P. (2010). Teacher supply. In D. J. Brewer, & P. J. McEwan (Eds.), *Economics of education* (pp. 251-259). San Diego: Elsevier Ltd.
- Duchesne, I., & Nonneman, W. (1998). The demand for higher education in Belgium. *Economics of Education Review*, Vol: 17, No: 2, 211-218.
- Dupriez, V., & Dumay, X. (2006). Inequalities in school systems: Effect of school structure or of society structure?. *Comparative education*, 42(2), 243-260.
- Dündar, H., & Lewis, D. R. (1995). Costs and economies of scale in Turkey's postsecondary vocational schools. *Higher Education*, 30, 369-387.
- Dündar, S. (2010). *Eğitimde fırsatların eşitliği ve postmoderndeki dönüşümü: Türkiye örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Eagleton, T. (2011). *Marx neden haklıydı?*. İstanbul: Yordam Kitap.
- EĞİTİM SEN (2007). 2007-2008 eğitim-öğretim yılı başında eğitimin durumu. [http://www.egitimsen.org.tr/genel/bizden\\_detay.php?kod=1517#.U1CLzJ9izC8](http://www.egitimsen.org.tr/genel/bizden_detay.php?kod=1517#.U1CLzJ9izC8) adresinden 18 Nisan 2014 tarihinde edinilmiştir.
- EĞİTİM SEN (2012). *Eğitimde Akp'nin on yılı*. [http://www.egitimsen.org.tr/ekler/d7eb958f21b605f\\_ek.pdf](http://www.egitimsen.org.tr/ekler/d7eb958f21b605f_ek.pdf) adresinden 18 Nisan 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Eide, E. R., & Showalter, M. H. (2010). Human Capital. In D. J. Brewer, & P. J. McEwan (Eds.), *Economics of education* (pp. 27-32). San Diego: Elsevier Ltd.
- Ekinci, C. E. (2009). *Yükseköğretimde kişisel öğrenci harcamaları & Bireysel öğrenci maliyetlerinin belirlenmesi*. Destekleyen Kurum: Hacettepe Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Birimi, Proje no: 070174001.
- ERG (2009). *Eğitimde eşitlik: Politika analizi ve öneriler*. [http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/Egitimde\\_Esitlik\\_Politika\\_Analizi\\_ve\\_Oneriler\\_1.pdf](http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/Egitimde_Esitlik_Politika_Analizi_ve_Oneriler_1.pdf) adresinden 02 Ocak 2014 tarihinde edinilmiştir.

- ERG (2009). *Türkiye’de eğitime erişimin belirleyicileri*.  
<http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/GSURapor.pdf>  
adresinden 02 Ocak 2014 tarihinde edinilmiştir.
- ERG (2012). *Eğitim izleme raporu 2012*.  
[http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/ERG-EIR2012-egitim-izleme-raporu-2012-%2812.09.2013%29\\_1.pdf](http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/ERG-EIR2012-egitim-izleme-raporu-2012-%2812.09.2013%29_1.pdf) adresinden 23.05.2014 tarihinde edinilmiştir.
- ERG (2013). *Fatih projesi eğitimde dönüşüm için bir fırsat olabilir mi? Politika analizi ve önerileri*.  
[http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/ERG\\_Fatih%20Projesi\\_0.pdf](http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/ERG_Fatih%20Projesi_0.pdf) adresinden 23 Mayıs 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Erol, P. (2002). *Hizmet ticareti genel anlaşması GATS ve tüm hizmetlerin kapitalist çevrime dahil edilmesi*. Bu Tebliğ, ODTÜ (Ortadoğu Teknik Üniversitesi) Uluslararası İlişkiler Bölümünün 3-5 Temmuz 2002 tarihlerinde düzenlediği Uluslararası Konferansta sunulmuştur.
- Fares, J., & Raju, D. (2007). *Child labor across the developing world: Patterns and correlations*. World Bank Policy Research Working Paper, 4119.  
<http://web.worldbank.org/archive/website01048/WEB/IMAGES/WPS4119.PDF>  
adresinden 01 Nisan 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Fernandez, R., & Rogerson, R. (1995). On the political economy of education subsidies.  
*The Review of Economic Studies*, Vol: 62, No: 2, 249-262.
- Folbre, N. (2012) The political economy of human capital. *Review of Radical Political Economics*, 44(3), 281-292.
- Fontana, B. (2011). Hegemonya ve retorik: Gramsci’de siyasal eğitim. C. Borg, J. Buttigieg, ve P. Mayo (Ed.), *Gramsci ve eğitim* (Çev. S. Sezer) (s. 45-66). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Forgacs, D. (2010). *Gramsci kitabı: Seçme yazılar 1916-1935* (Çev. İ. Yıldız). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. New York: The Continuum International Publishing Group Inc.
- Galbraith, J. K. (2002). A perfect crime: Inequality in the age of globalization. *Daedalus*, Vol. 131, No. 1, 11-25.

- Galor, O., & Moav, O. (2006). Das human kapital: A theory of the demise of the class structure. *The Review of Economic Studies*, Vol: 73, No: 1, 85-117
- Gauzner, N. (1977). *Kapitalizmde bilimsel ve teknolojik devrimin çelişkileri* (Çev. S. Dengiz). İstanbul: ANA Yayınları.
- Giddens, A. (2012). *Sosyoloji*. İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Giroux, H. A. (2007). *Eleştirel pedagoji ve neoliberalizm*. İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.
- Giziene, V., Simanaviciene, Z., & Palekiene, O. (2012). Evaluation of investment in human capital economical effectiveness. *Engineering Economics*, 23(2), 106-116.
- Glewwe, P., & Lambert, S. (2010). Education production functions: Evidence from developing countries. In D. J. Brewer, & P. J. McEwan (Eds.). *Economics of education* (pp. 137-147). San Diego: Elsevier Ltd.
- Glomm, G., & Ravikumar, B. (1992). Public versus private investment in human capital: Endogenous growth and income inequality. *Journal of Political Economy*, Vol: 100, No: 4, 818-834.
- Glomm, G., & Ravikumar, B. (2003). Public education and income inequality. *European Journal of Political Economy*, 19(2), 289-300.
- Gök, F. (2004, Temmuz). *Eğitim hakkı: Türkiye gerçeği*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulan bildiri, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Gökçe, F. (2007). *Değişme sürecinde devlet ve eğitim*. Ankara: Tek Ağaç Yayınları.
- Gönel, D. F. (2010). *Kalkınma ekonomisi*. Ankara: Efil Yayınevi.
- Green, J. (1993). Future graduate study and academic careers. In C. T. Clotfelter, & M. Rothschild (Eds.), *Studies of supply and demand in higher education*, (pp.145-182). Chicago: The University of Chigo Press.
- Gundlach, E. (1997). Human capital and economic development: A macroeconomic assessment. *Intereconomics*, 32(1), 23-35.
- Gutiérrez, C. & Tanaka, R. (2009). Inequality and education decisions in developing countries. *The Journal of Economic Inequality*, 7(1), 55–81.
- Gümüş, E., ve Şişman, M. (2012). *Eğitim ekonomisi ve planlaması*. Ankara: PEGEM Akademi Yayıncılık.
- Güven, İ. (2013). Uluslararası küreselleşme hegemonyası ve eğitim: Türk eğitim sistemi açısından genel bir değerlendirme. *Eleştirel Pedagoji*, 30, 3-9.

- Hämäläinen, U., & Uusitalo, R. (2007). *Signalling or human capital: Evidence from the Finnish polytechnic school reform*. Labour Institute For Economic Research, Discussion Papers, ISBN: 978-952-209-047-8, ISSN: 1795-1801.
- Hanushek, E. A., & Luque, J. A. (2003). Efficiency and equity in schools around the world. *Economics of Education Review, Elsevier*, 22(5), 481-502.
- Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2006). Teacher quality. *Handbook of the Economics of Education*, 2, 1051-1078.
- Hanushek, E. A., & Wößmann, L. (2007). *Education quality and economic growth*. Washington: The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.
- Hanushek, E. A., & Wößmann, L. (2010). Education and economic growth. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGraw (Eds.), *International encyclopedia of education*. vol. 2. (pp. 245-252). Oxford: Elsevier.
- Hanushek, E. A. (2010). Education production functions: Evidence from developed countries. In D. J. Brewer, & P. J. McEwan (Eds.), *Economics of education* (pp. 132-135). San Diego: Elsevier Ltd.
- Hanushek, E. A. (2011). Valuing teachers: How much is a good teacher worth? *EducationNext*, 11(3). <http://educationnext.org/valuing-teachers/> adresinden 20 Mayıs 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Hanushek, E. A. (2011). The Economic value of higher teacher quality. *Economics of Education Review*, 30, 466-479.
- Harbison, F., & Myers, C. A. (1964). *Education, manpower and economic growth*. New York: McGraw Hill Book Company.
- Harris, D. N. (2010). Education production functions: Concepts. In D. J. Brewer, & P. J. McEwan (Eds.), *Economics of education* (pp. 127-131). San Diego: Elsevier Ltd.
- Hörner, J. (2008). Signalling & screening. In S. N. Durlauf, & L. E. Blume (Eds.), *The new palgrave dictionary of economics* (2<sup>nd</sup> Ed.) Vol. 7. (pp. 479-484). New York: Palgrave Macmillan.
- Iwahashi, R. (2006). A theoretical assessment of regional development effects on the demand for general education. *Economics of Education Review*, 26, 387-394.
- Jamil, R., (2004). Human capital: A critique. *Jurnal Kemanusiaan*, 4, 10-16.

- Jamison, E. A., Jamison, D. T., & Hanushek, E. A. (2007). The effects of education quality on mortality decline and income growth. *Journal of economic literature*, 46(2), 607-668.
- Jimenez, J. D., & Velasco, M. S. (2000). Modeling educational choices: A binomial logit model applied to the demand for higher education. *Higher Education*, 40, 293-311.
- Jo, T. H. (2005). Neoliberalism as an asocial ideology and strategy in education. *Forum for Social Economics*, Vol. 35, No. 1, 37-58. DOI:10.1007/BF02746013
- Johnson, D. (2002). Lifetime earnings, discount rate, ability and the demand for post-compulsory education in men in England and Wales. *Bulletin of Economic Research*, 54(3), 233-247.
- Kar, M., ve Taban, S. (2003), Kamu harcama çeşitlerinin ekonomik büyüme üzerine etkileri. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi*, 58(3), 145-169.
- Karagül, M. (2002). *Beşeri sermayenin iktisadi gelişmedeki rolü ve Türkiye boyutu*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Yayın no: 37, Afyon.
- Kavak, Y., Ekinci, C. E., ve Gökçe, F. (1997). *İlköğretimde kaynak arayışları: Bir araştırma*. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Kavak, Y. (2010). *2050'ye doğru nüfusbilim ve yönetim: eğitim sistemine bakış*. İstanbul: Yayın No. TÜSİAD-T/2010/11/506.
- Kaya, Y. K. (1998). *Eğitim ve kalkınma*. Ankara: Bilim Yayıncılık.
- Kelle, V. & Kovalson, M. (1978). *Tarihsel maddecilik: Marksist toplum kuramının ana çizgileri*. İstanbul: Öncü Kitabevi.
- Keskin, A. (2011). Ekonomik kalkınmada beşeri sermayenin rolü ve Türkiye. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. Cilt:25, Sayı, 3-4, 125-153.
- Kjelland, J. (2008). Economic returns to higher education: signalling v. human capital theory an analysis of competing theories. *The Park Place Economist*, 15(1), p. 70-77
- Kodde, D. A., & Ritzen, J. M. M. (1985). The demand for education under capital market imperfections. *European Economics Review*, 28, 347-362.
- Kurt, A. İ., ve Aksoy, H. H. (2009). The cost of education: A study on the cost of education in the faculty of educational sciences at Ankara University. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, vol: 42, no: 2, 1-26.

- Kuzinen (Ed.). (1976). *Marksizm Leninizmin ilkeleri II* (Çev. N. R. Çobanoğlu). İstanbul: Yar Yayınları.
- Küçüker, E. (2010, Kasım). *Türkiye’de eğitim planlaması neyi hedefliyor?* I. International Conference on New Trends in Education and Their Implications kongresinde sunulan sözlü bildiri, Antalya.
- Ladson-Billings, G. (2009). Race still matters: Critical race theory in education. In M. W. Apple, W. Au, & L. Armando (Eds.), *The Routledge international companion to critical education* (pp. 110-122). New York, NY: Routledge.
- Lareau, A. (1997). Social-class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, & A. S. Wells (Eds.), *Education, culture, economy, society* (pp.703-717). New York: Oxford University Press.
- Lazear, E .P. (2001). Educational production. *The Quarterly Journal of Economics*. Vol: 116, No: 3, 777-803.
- Lindahl, M., & Canton, E. (2007). The social returns to education. In J. Hartog, & H. M. van den Brink (Eds.), *Human capital: Theory and evidence* (pp. 7-20). Cambridge: Cambridge University Press.
- Loeb, S., & Myung, J. (2010). Economic approaches to teacher recruitment and retention. In D. J. Brewer, & P. J. McEwan (Eds.), *Economics of education* (pp. 260-267). San Diego: Elsevier Ltd.
- Machin, S. (2004) Skill-biased technical change and educational outcomes. In G. Johnes, & J. Johnes (Eds.). *International handbook on the economics of education* (pp. 189-210). Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited.
- Macionis, J. J. (2012) *Sosyoloji* (Çev. V. Akan). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Mankiw, N. G. (2010). *Principles of economics*. Mason: South Western Education Publishing.
- Mcintosh, S. (2001). The demand for post-compulsory education in four European countries. *Education Economics*, Vol: 9, No: 1, 69-90.
- McLaren, P. (2011). *Eleştirel pedagojiye giriş: Okullarda yaşam* (Çev. M. Y. Eryaman, ve H. Arslan). Ankara: ANI Yayıncılık.
- McMahon, W. V. (2002). *Education and development: Measuring the social benefits*. New York: Oxford University Press.



- MEB (1961). *İlköğretim ve eğitim kanunu*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/24.html> adresinden 16 Haziran 2014 tarihinde edinilmiştir.
- MEB (2011). *Öğretmen denetim rehberi*. [http://rdb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2013\\_01/10030824\\_retmn\\_denetim\\_rehberi.pdf](http://rdb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_01/10030824_retmn_denetim_rehberi.pdf) adresinden 20 Mayıs 2014 tarihinde edinilmiştir.
- MEB (2012). *Fatih projesi*. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/icerikincele.php?id=6> adresinden 23 Mayıs 2014 tarihinde edinilmiştir.
- MEB (2014). *Millî eğitim temel kanunu ile bazı kanun ve kanun hükmünde kararnamelerde değişiklik yapılmasına dair kanun*. <http://ankara.meb.gov.tr/dosyaindir.asp?dosya=02482> adresinden 20 Mayıs 2014 tarihinde edinilmiştir.
- MEB (2014). *Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2013-2014*. [http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2013\\_2014.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2013_2014.pdf) adresinden 14 Nisan 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Mehnatfar, Y. & Rahi, A. (2012). The economy of education and its role in national development. *Journal of Economics and Behavioral Studies*. Vol. 4, No. 5, 261-267.
- Miller, R. (2007). *Education and economic growth: From the 19th to the 21st century*. Cisco Systems.
- Mincer, J. (1989). Human capital and labor market: A review of current research. *Educational Researcher*, 18(5), 27-34.
- Mincer, J. (1995). Economic development, growth of human capital, and the dynamics of the wage structure. *Journal of Economic Growth*, 1, 29-48.
- Nikitin (1974). *Ekonomi politiğın temel ilkeleri* (Çev. Orhan, S.). İstanbul: Suda Yayınları.
- OECD (1998). *Human capital investment: An international comparison*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2001). *The well-being of nations: The role of human and social capital*. <http://www.oecd.org/site/worldforum/33703702.pdf> adresinden 12 Ocak 2014 tarihinde edinilmiştir.

- OECD (2006). *Exploring the concept of demand*. <http://www.oecd.org/site/schoolingfortomorrowknowledgebase/themes/demand/41170291.pdf> adresinden 16 Nisan 2014 tarihinde edinilmiştir.
- OECD (2007). *Human capital: How what you know shapes your life*. <http://images2.ehaus2.co.uk/oecd/pdfs/free/0107101e.pdf> adresinden 01 Şubat 2014 tarihinde edinilmiştir.
- OECD (2013), *Education at a glance 2013: OECD indicators*. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en> adresinden 15 Ocak 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Ollman, B. (2011). Niçin diyalektik? Niçin şimdi?. B. Ollman, & T. Smith (Eds.), *Yeni yüzyılda diyalektik* (Çev. Ş. Alpagut). İstanbul: Yordam Kitap.
- Osipov, G. (1977). *Toplumbilim: Teori ve yöntem sorunları* (Çev. Ü. Oskay). Ankara: SOL Yayınları.
- Ospina, G. L. (2000). Education for sustainable development: A local and international challenge. *Prospects*, Vol. 30, No. 1, 31-40.
- Özsoy, C. (2009). Türkiye’de eğitim ve iktisadi büyüme arasındaki ilişkinin var modeli ile analizi. *The Journal of Knowledge Economy & Knowledge Management*, Vol. 4, 71-83.
- Öztürk, N. (2005) İktisadi kalkınmada eğitimin rolü. *Sosyo Ekonomi Dergisi*, 1(1), 27-44.
- Patrinos, H. A. (1992). Higher education finance and economic inequality in Greece. *Comparative Education Review*, Vol: 36, No: 3, 298-308.
- Paulsen, M. P. (2001). The economics of human capital and investment in higher education. In M. B. Paulsen, & J. C. Smart (Eds.), *The finance of higher education: Theory, research, policy, and practice* (pp.55-94). New York: Agathon Press.
- Pekin, T. (2010). *Ekonomiye giriş*. İzmir: Zeus Kitabevi.
- Politzer, G. (2012). *Felsefenin başlangıç ilkeleri*. Ankara: SOL Yayınları.
- Psacharopoulos, G., & Patrinos, H. A. (2007). Human capital and rates of return. In G. Johnes, & J. Johnes (Eds.), *International handbook on the economics of education* (pp. 1-57). Cornwall: MPG Books Ltd.

- Psacharopoulos, G., & Patrinos, H. A. (2008). Education and Human Capital. In A. K. Dutt, & J. Ros (Eds.), *International handbook of development economics Volume 1*, (pp. 341-355). Cheltenham: Edward Elgar Publishing Ltd.
- Reisz, R. D., & Stock, M. (2012). Private higher education and economic development. *European Journal of Education*, Vol. 47, No. 2, 198-212.
- Resmi Gazete (2010). *Millî eğitim bakanlığı öğretmenlerinin atama ve yer değiştirme yönetmeliği*.  
<http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.13966&sourceXmlSe arch=&MevzuatIliski=0> adresinden 20 Mayıs 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Resmi Gazete (2012). *2012-2013 eğitim-öğretim yılında yükseköğretim kurumlarında cari hizmet maliyetlerine öğrenci katkısı olarak alınacak katkı payları ve öğrenim ücretlerinin tespitine dair karar*.  
<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/08/20120829-1.htm> adresinden 16.06.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Reynolds, P. R. (2007). The "Pedagogy of the Oppressed": The necessity of dealing with problems in students' lives. *Educational Horizons*, 86(1), 53-60.
- Rice, J. K., Monk, D. H., & Zhang, J. (2010). School finance: An overview. In D. J. Brewer, & P. J. McEwan (Eds.), *Economics of education* (pp. 214-219). San Diego: Elsevier.
- Rikowski, G. (2006). Education and the politics of human resistance. *Information for Social Change*. Issue No: 23.  
<http://libr.org/isc/issues/ISC23/B3%20Glenn%20Rikowski.pdf> adresinden 20 Mart 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Rikowski, G. (2006). On the capitalization of schools in England. Discourse Power Resistance 5 Conference, 20-22 April, Manchester Metropolitan University.  
<http://www.flowideas.co.uk/?page=articles&sub=On%20the%20Capitalisation%20of%20Schools%20in%20England> adresinden 07 Nisan 2014 tarihinde edinilmiştir.

- Rikowski, G. (2007). Critical pedagogy and the constitution of capitalist society. A paper prepared for the *Migrating University: From Goldsmiths to Gatwick* Conference, Panel 2, 'The Challenge of Critical Pedagogy', Goldsmiths College, University of London.  
<http://www.flowideas.co.uk/?page=articles&sub=Critical%20Pedagogy%20and%20Capitalism> adresinden 20 Mart 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Rikowski, G. (2007). Private schools as charities and new labour's knowledge Economy.  
<http://www.flowideas.co.uk/?page=articles&sub=Private%20Schools%20as%20Charities> adresinden 12.05.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Rogers, F. H., & Vegas, E. (2010). Teachers in developing countries. In D. J. Brewer, & P. J. McEwan (Eds.), *Economics of education* (pp. 243-250). San Diego: Elsevier Ltd.
- Rothstein, R. (2010). Family environment in the production of schooling. In D. J. Brewer, & P. J. McEwan (Eds.), *Economics of education* (pp. 148-155). San Diego: Elsevier Ltd.
- Rouse, W. B. (2010). Human capital economics. In W. B. Rouse (Ed.), *The economics of human systems integration: Valuation of investments in people's training and education, safety and health and work productivity*. (pp. 59-68). New York: John Wiley & Sons, Inc., Publication.
- Rubin, I. I. (1978). Abstract labour and value in Marx's system. *Capital & Class*, 2(2), 107-109.
- Sabırlı, I. (2013). Orta sınıf ailelerin eğitim algısı ve ilköğretim seçme dinamikleri. *Eleştirel Pedagoji*, 30, 13-15.
- Sarpkaya, R. (2010). Üniversiteye girişte bireysel eğitim talebini etkileyen etmenler: Adnan Menderes Üniversitesi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences: Theory & Practice)*, 10(1), 449-488.
- Sarpkaya, R. ve Yılmaz, T. (2013, Ekim). *Karşılaştırmalı eğitim göstergeleri ve türkiye*. IV. Eğitim Yönetimi Forumunda sunulan bildiri, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Sarpkaya, R. (2013). Türk eğitim sisteminin amaçları ve temel ilkeleri. R. Sarpkaya, (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (pp. 1-30). Ankara: ANI Yayıncılık.

- Schuller, T. (2004). Three capitals: A framework. In T. Schuller, J. Preston, C. Hammond, A. Brassett-Grundy, & J. Bynner (2004). *The benefits of learning: The impact of education on health, family life and social capital* (pp. 12-34). London: Routledge Falmer.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review*, Vol. 51, No. 1, 1-17.
- Serin, N. (1979). *Eğitim ekonomisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Spence, M. (1973). Job market signalling. *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 87, No. 3, 355-374.
- Stevens, P., & Weale, M. (2003). Education and economic growth. In G. Johnes, & J. Johnes (Eds.), *International handbook on the economics of education* (pp. 164-188). Cheltenham: Edward Elgar Publishing Ltd.
- Stiglitz, J. E. (1975). The theory of "screening," education, and the distribution of income. *The American Economic Review*, Vol. 65, No. 3, 283-300.
- Sullivan, A., & Whitty, G. (2007). Social inequalities and education policy in England. In R. Teese, S. Lamb, & M. D. Bellat (Eds.), *International studies in educational inequality: Theory and policy (Volume I)* (pp. 49-68). Dordrecht: Springer.
- Swingewood, A. (2009). *Sosyolojik düşüncenin kısa tarihi* (Çev. O. Akınbay). İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Sylwester, K. (2000). Income inequality, education expenditures and growth. *Journal of Development Economics*, Vol. 63, 379-398.
- Şenel, A. (2001). *İlkel topluluktan uygar topluma: Geçiş aşamasında ekonomik toplumsal düşünsel yapıların etkileşimi*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Tanaka, R. (2003). Inequality as a determinant of child labor. *Economics Letters*, 80, 93-97.
- Tanilli, S. (2009) *Nasıl bir eğitim istiyoruz?* İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.
- Tao, H. (2006). The demand for higher education and a test of the extreme screening hypothesis. *Education Economics*, Vol: 14, No: 1, 75-88.

- TEPAV (2012). *Mali izleme raporu*.  
[http://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&ved=0CC8QFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.tepav.org.tr%2Fupload%2Ffiles%2F1328783545-9.Mali Izleme Raporu 2012 Mali Yili Butcesi ve Makro Cerceve.pdf&ei=m1NwUrWuO4a\\_0QW2vYD4CQ&usg=AFQjCNF9UJ\\_9Q6vKfIlcQCTrJAGnj\\_eH4WQ&bvm=bv.55617003,bs.1,d.bGE](http://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&ved=0CC8QFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.tepav.org.tr%2Fupload%2Ffiles%2F1328783545-9.Mali%20Izleme%20Raporu%202012%20Mali%20Yili%20Butcesi%20ve%20Makro%20Cerceve.pdf&ei=m1NwUrWuO4a_0QW2vYD4CQ&usg=AFQjCNF9UJ_9Q6vKfIlcQCTrJAGnj_eH4WQ&bvm=bv.55617003,bs.1,d.bGE) adresinden 02 Şubat 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Tezcan, M. (1996). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Tural, N. K. (1994). Eğitim istemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 27, Sayı: 2, 781-791.
- Tural, N. K. (2002). *Eğitim finansmanı*. Ankara: ANI Yayıncılık.
- TÜİK (2014). *Eşdeğer hanehalkı kullanılabilir gelire göre sıralı yüzde 20'lik gruplar itibariyle yıllık eşdeğer hanehalkı kullanılabilir gelirin dağılımı*.  
[http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt\\_id=1011](http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1011) adresinden 6 Nisan 2014 tarihinde edinilmiştir.
- TÜİK (2014). *Eşdeğer hanehalkı kullanılabilir gelire göre GINI Katsayısı*.  
[http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab\\_id=1601](http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab_id=1601) adresinden 6 Nisan 2014 tarihinde edinilmiştir.
- TÜİK (2013). *Hanehalkı tüketim harcaması*.  
<http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=13579> adresinden 20 Mart 2014 tarihinde edinilmiştir.

- TÜİK (2012). *Kullanılabilir gelire göre sıralı %20 lik gruplar ayrımında tüketim harcaması türleri.*  
[http://rapor.tuik.gov.tr/reports/rwservlet?tuketimdb2=&report=yuzde\\_tukhar.RDF&p\\_yil1=2012&p\\_x=grup20g&p\\_kod=2&p\\_hbs1=1&p\\_hbs2=2&p\\_hbs3=3&p\\_hbs4=4&p\\_hbs5=5&p\\_hbs6=6&p\\_hbs7=7&p\\_hbs8=8&p\\_hbs9=9&p\\_hbs10=10&p\\_hbs11=11&p\\_hbs12=12&p\\_dil=1&desformat=html&ENVID=tuketimEnv](http://rapor.tuik.gov.tr/reports/rwservlet?tuketimdb2=&report=yuzde_tukhar.RDF&p_yil1=2012&p_x=grup20g&p_kod=2&p_hbs1=1&p_hbs2=2&p_hbs3=3&p_hbs4=4&p_hbs5=5&p_hbs6=6&p_hbs7=7&p_hbs8=8&p_hbs9=9&p_hbs10=10&p_hbs11=11&p_hbs12=12&p_dil=1&desformat=html&ENVID=tuketimEnv).  
 adresinden 20 Mart 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Uçkaç, A. (2010). Türkiye’de neoliberal ekonomi politikaları ve sosyo-ekonomik yansımaları. *Maliye Dergisi*, 158, 422-430.
- UNDP (2010). *Human development report. The real wealth of nations: Pathways to human development.*  
[http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/270/hdr\\_2010\\_en\\_complete\\_reprint.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/270/hdr_2010_en_complete_reprint.pdf) adresinden 24 Mart 2014 tarihinde edinilmiştir.
- UNDP (2013). *Human development report, the rise of the south: Human progress in a diverse world.*  
[http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/14/hdr2013\\_en\\_complete.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/14/hdr2013_en_complete.pdf) adresinden 07 Nisan 2014 tarihinde edinilmiştir.
- UNICEF (2011). *Global inequality: Beyond the bottom billion: a rapid review of income distribution in 141 countries.*  
[http://www.unicef.org/socialpolicy/files/Global\\_Inequality.pdf](http://www.unicef.org/socialpolicy/files/Global_Inequality.pdf) adresinden 24 Mart 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Ünal, L. I. (2005). Öğretmen imgesinde neoliberal dönüşüm. *Eğitim Bilim Toplum*, 3(11), 4-15.
- Ünal, L. I. ve Özsoy, S. (1999). Modern Türkiye’nin Sisyphos miti: Eğitimde fırsat eşitliği. F. Gök (Ed.), 75. *Yılda eğitim içinde* (s. 39-72). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Bilanço’98 Yayın Dizisi.
- Ünal, L. I. (1996). *Eğitim ve yetiştirme ekonomisi*. Ankara: Epar Yayınları
- Üstün, A. (2005). Eğitimin ekonomik temelleri. E. Toprakçı (Ed.), *Eğitim üzerine içinde* (s. 241-264). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Vinod, H. D., & Kaushik, S. K. (2007). Human capital and economic growth: Evidence from developing countries. *American Economist*, 51(1), 29-39.

- Wahlberg, H. J., & Bast, J. L. (2003). *Education and capitalism: How overcoming our fear from markets and economics can improve America's schools*. Stanford: Hoover Press.
- Walford, G. (2013). Privatization, education and social justice: Introduction. *Oxford Review of Education*, 39(4), 421-425.
- Weiss, A. (1995). Human capital vs. signalling: Explanations of wages. *The Journal of Economic Perspectives*, Vol: 9, Issue, 4, 133-154.
- Woodhall, M. (1997). Human capital concepts. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, & A. S. Wells (Eds.), *Education, culture, economy, society* (pp.219-223). New York: Oxford University Press.
- Wößmann, L. (2004). European "Education Production Functions": What makes a difference for student achievement in Europe?. In *Royal Economic Society Annual Conference 2004* (No. 93). Royal Economic Society.
- Yang, L., & McCall, B. (2014). World education finance policies and higher education access: A statistical analysis of world development indicators for 86 countries. *International Journal of Educational Development*, 35, 25-36.
- Yolcu, H. (2011). Kız meslek liselerine olan bireysel eğitim istemini etkileyen etkenler: Kastamonu ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi (Educational Administration: Theory and Practice)*, 17(3), 453-483.
- Yolcu, H. (2011). Hanehalkının eğitim harcamalarını etkileyen etmenler: Kuramsal bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 25, 12-35.
- Zoraloğlu, Y. R., Şahin, İ., ve Fırat, N. Ş. (2004). İlköğretim okullarının finansal kaynak bulmada karşılaştıkları güçlükler ve bu güçlüklerin okula etkileri. *Eğitim, Bilim ve Toplum*, Cilt: 2, Sayı: 8, 4-17.



**EKLER**

Ek1. Bazı OECD ülkelerinin Toplam Kamu Harcamaları İçinde Eğitime Ayırdıkları Paylar

ÜLKE	EĞİTİME AYRILAN PAY (%) (2010)
AVUSTURALYA	15,2
AVUSTURYA	11,2
BELÇİKA	12,5
KANADA	13,2
ŞİLİ	17,7
ÇEK CUMHURİYETİ	9,7
DANİMARKA	15,3
ESTONYA	14,0
FİNLANDİYA	12,3
FRANSA	10,4
MACARİSTAN	9,8
İZLANDA	14,7
İRLANDA	9,7
İSRAİL	13,6
İTALYA	8,9
JAPONYA	9,3
KORE	16,2
MEKSİKA	20,6
HOLLANDA	11,6
YENİ ZELANDA	20,0
NORVEÇ	15,2
POLONYA	11,4
PORTEKİZ	11,0
SLOVAKYA	10,6
SLOVENYA	11,4
İSPANYA	10,9
İSVEÇ	13,4
İSVİÇRE	15,8
TÜRKİYE	10,4*
İNGİLTERE	12,0
AMERİKA	12,7
OECD ORTALAMASI	13,0

Kaynak: \*TEPAV, (2012); OECD (2013)

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Tahir YILMAZ  
Doğum Yeri ve Tarihi : 02.09.1988

### Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Anadolu Üniversitesi, İngilizce Öğretmenliği  
Yüksek Lisans Öğrenimi : Adnan Menderes Üniversitesi, EYTEPE  
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce  
Bilimsel Faaliyetleri :

### İş Deneyimi

Stajlar :  
Projeler :  
Çalıştığı Kurumlar : Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

### İletişim

e-posta Adresi : [yilmaztahir26@gmail.com](mailto:yilmaztahir26@gmail.com)

Tarih : 04.06.2014