

## PAPER DETAILS

TITLE: Türkiye'de Egitim Esitsizliginin Farkli Yüzleri

AUTHORS: Seda YILDIZ,Derya GÜLTEKINKARAKAS

PAGES: 271-292

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/717371>



## Türkiye’de Eğitim Eşitsizliğinin Farklı Yüzleri<sup>1</sup>

### Various Facets of Educational Inequality in Turkey

**Seda Yıldız<sup>2</sup> - Derya Gültekin-Karakaş<sup>3</sup>**

**Başvuru Tarihi:** 06.09.2018

**Kabul Tarihi:** 09.04.2019

#### Öz

Bireylerin ve toplumların gelişiminde hayati rol oynayan eğitim olanaklarına erişim eşitlikçi ve hak-merkezli olmaktan uzaklaştığı ölçüde, farklı toplumsal kesimler arasındaki eşitsizlikler derinleşmektedir. Çalışmada, Türkiye’de eğitim alanındaki eşitsizlik farklı veçheleri ile incelenmekte ve 2008-2016 dönemi için ülke, bölge ve cinsiyet bazında ortalama öğrenim süresi ve okullaşma oranları temelinde eğitim kazanımları hesaplanarak, eğitime toplumun farklı kesimlerinin erişiminin ne ölçüde eşitlikçi olduğu sorgulanmaktadır. Bu kapsamda, Eğitim Gini İndeksi (EGİ) yöntemi kullanılarak eğitim seviyelerine göre indeks değerleri hesaplanmakta ve eğitim Lorenz eğrileri çizilerek eşitsizliğin seyri gözlemlenmektedir. Ayrıca okullaşmanın standart sapma değerleri ve ortalama öğrenim süreleri üzerinden eğitimde Kuznets eğrisinin oluşup oluşmadığı incelenmekte ve EGİ değerlerinin gelir dağılımı ile ilişkisine bakılmaktadır. Analize göre ülke genelinde okullaşmanın artması ve azalan EGİ değerleri, eğitimde eşitsizliğin azaldığına işaret etmektedir. Ancak, veriler yaş, cinsiyet ve bölge değişkenlerine göre inceltildiğinde, eşitsizliklerin devam ettiği görülmektedir. Eğitim harcamalarında kamudan hanehalklarına doğru kayış ve en yüksek %20’lik gelir grubu lehine farklılaşma, eğitim eşitsizliğini arttırmaktadır. En yüksek %20’lik gelir grubunun eğitim harcamalarının toplam tüketim harcamalarındaki payı, diğer gelir gruplarının toplamına ve özellikle de en düşük %20’lik gelir grubuna göre artmaktadır. Analiz, Türkiye’de eğitime erişimde eşitliğin sağlanamadığını ve eğitime sosyal statü, cinsiyet, yaşanan bölge ve aile gelir düzeyinden bağımsız erişim sağlayacak politikaların geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, Eğitim Eşitsizliği, Bölgesel Eşitsizlik, Eğitim Gini İndeksi, Türkiye

<sup>1</sup> Bu çalışma, İTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Yüksek Lisans Programında Doç.Dr. Derya Gültekin-Karakaş yürütücülüğünde Seda Yıldız tarafından 2015 yılında tamamlanan tez çalışması güncellenerek türetilmiştir.

<sup>2</sup> İstanbul Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, [sedayldz7@gmail.com](mailto:sedayldz7@gmail.com), ORCID: 0000-0003-1391-2431

<sup>3</sup> İstanbul Teknik Üniversitesi, İşletme Fakültesi, [dkaraka@itu.edu.tr](mailto:dkaraka@itu.edu.tr), ORCID: 0000-0003-1391-2431

**Abstract**

*Inequalities between different social segments deepen as far as educational access that is critical in the development of individuals and societies is far from being egalitarian and right-centred. This study examines various facets of educational inequality in Turkey and questions to what extent access to education by different segments of the society is equitable. Accordingly, it examines the status of educational inequality at the levels of country, regions and gender on the basis of average duration and rates of schooling for the period 2008-2016. To this end, Education Gini Index (EGI) values are calculated according to education levels and the course of inequality is observed with Lorenz curves. The standard deviation values of schooling and the average duration of schooling are analyzed to determine whether a Kuznets curve is formed in education besides examining the relationship between EGI values and income distribution. The findings of rising educational attainment and diminishing Education Gini Index values imply that educational inequality has fallen across the country. However, the analysis of data at the finer levels of age, gender and region shows that inequalities continue to exist between different social groups. Moreover, the shift in education spending from the public towards households as well as the increase in the share of the highest 20% income group in total education expenditures reinforce educational inequality in the country. In particular, the increase in the share of the highest 20% income group in total education expenditures in comparison to the remaining 80% income group and particularly to the lowest 20% income group is striking. The analysis indicate that equality in access to education has not been achieved in Turkey and education policies need to be designed in a way that provides access to education independent of social status, gender, resided area and family income level.*

**Keywords:** Education, Educational Inequality, Regional Inequality, Education Gini Index, Turkey

**Giriş**

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

Ancak, eğitim sistemi ve politikalarının kurgulanış şekli her zaman eşitlikçi ve hak merkezli olmayabilmekte ve eğitime erişim, bir diğer deyişle eğitimin toplumun farklı kesimlerine dağılım sorunsalı ortaya çıkmaktadır. Bu tür durumlarda, eğitim sisteminin toplum içinde ayrışma ve eşitsizliklere yol açıp açmadığı tartışma konusu olmaktadır. Bu noktada da eğitimin toplumun yeniden üretiminde ideolojik bir araç oluşu, iktidar ilişkilerinin yeniden üretimini sağlayıcı işlevi görünür hale gelmektedir.

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

Türkiye’de 1980 sonrası dönemde yaşamın tüm alanlarını piyasa ilkeleri doğrultusunda yeniden yapılandıran politikalar hayata geçirilmiştir. Devlet-piyasa ikilemi ekseninde, sosyal refah devleti uygulamalarının adım adım tasfiye edilerek, sağlık, sosyal güvenlik vb. alanların piyasa ilişkileri içerisine çekildiği bu süreçte, eğitim alanında da artan ticarileşme ve metalaşma süreçlerinin önü açılmıştır. Özellikle uluslararası kurumların (örneğin Dünya Bankası’nın) eğitim raporlarındaki politika önerileri, ulus içi sermaye örgütlerinin (TÜSİAD, TOBB vb.) eğitim politikalarına dair önerileri ve Kalkınma Bakanlığı öncülüğünde hazırlanan kalkınma planları (9. ve 10. Kalkınma Planları) incelendiğinde, Türkiye’de eğitimin kamusal bir hizmet olarak görülmesi anlayışından uzaklaştığı ve kapitalist birikim sürecine uyumlaştırılmış eğitim anlayışının son yıllarda daha da yaygınlaştığı görülmektedir. Söz konusu durum, ülkede eğitim alanında yaşanan dönüşümün toplumsal etkilerinin tartışılmasını ivedi kılmaktadır.

Çalışma, Türkiye’de günümüzde geline aşamada, eğitim alanındaki eşitliğe ilişkin durumu nicel çıktılar temelinde incelemeyi amaçlamaktadır. Bu temelde, ilk olarak eğitim sistemi ve politikalarının toplumsal katmanlaşma ve eşitsizlikleri ne yönde etkilediğine ilişkin literatür tartışmalarına yer verilmektedir. Ardından analizde kullanılan yöntem ve veri kaynakları tanıtılmaktadır. Üçüncü olarak, 2008-2016 döneminde ülke, bölge ve cinsiyet bazında ortalama öğrenim süresi ve okullaşma oranları açısından eğitim kazanımları hesaplanmakta ve eğitime toplumun farklı kesimlerinin erişiminin ne ölçüde eşitlikçi olduğu sorgulanmaktadır. Ayrıca, toplumdaki farklı gelir gruplarının eğitim harcamalarının seyri ile gelir eşitsizliği ve eğitim kazanımları arasındaki ilişki incelenmektedir. Sonuç Bölümü’nde, analiz bulgularının tartışılmasından yola çıkılarak, Türkiye’de eğitim sistemi ve politikalarının geleceğine ilişkin öneriler yer almaktadır.

### **Eğitim Toplumsal Katmanlaşmayı Güçlendirir mi, Yoksa Eşitsizlikleri Azaltır mı?**

Eğitim ve sosyal refah arasındaki pozitif ilişkiye vurgu yapan yazarlara göre, artan eğitim düzeyi ile ‘beşeri sermayeye’ yapılan yatırım, daha yüksek üretkenlik ve dolayısıyla daha yüksek bir kazanç ve refah düzeyi getirmektedir (Schultz, 1961; Becker, 1962; Barro ve Lee,

2010). Gelişmekte olan ülkelerde eğitime yatırım sonucunda ekonomik geri dönüşler yanı sıra sosyal geri dönüşler de daha çabuk ve yükselen seyirde olmaktadır (Krueger ve Lindahl, 2001). Dolayısıyla, toplumda eğitim düzeyi devletin aktif politikaları ile arttıkça, birikimli olarak (aileler daha iyi eğitimle donatılmış olacağından) toplumda eğitim ve gelir düzeyi yükselecektir. Bu görüş çerçevesinde doğru kurgulanmış ve bütün çıktıları planlanmış bir eğitim yapılanmasının uzun döneme yayılan etkileri sayesinde toplumda statü farklarının kapanacağı ve eğitimde devamlılık ve yaygınlık ilkeleriyle hareket edilmesi sonucu, toplumsal katmanlaşmanın ve gelir eşitsizliklerinin önüne geçileceği ileri sürülmektedir. Bu bağlamda, piyasa yanlısı yazarlara göre eğitim alanının özel kurumlara açılması ve rekabete izin verilmesi, eğitimin kalitesini arttıracak ve bu sayede işlevselliğini yitirmiş bulunan eğitim yapısının pazar koşullarına uygun olarak ekonomik getirileri artacaktır (Mill, 1859; Friedman ve Friedman, 1980; Hanushek ve Woessmann, 2007).

Ancak eğitimin farklı kesimler arasında sosyal, ekonomik vb. açılardan ayrışmalar biçiminde kendini gösteren toplumsal katmanlaşmayı perçinlediğini ileri süren görüşler de mevcuttur (İllich, 1971; Willis, 1977). ABD örneğinden yola çıkan İllich (1971)'e göre güç sahipleri iktidarlarının devamlılığı için, istedikleri zaman kontrol edebildikleri ve belli standartlara uydurabildikleri alt sınıflara ihtiyaç duymaktadır. Okul tam da bu amaca hizmet eden, toplumu eşitsizliğe sürükleyen bir rol oynamaktadır. Ev içinde ve dışında sahip oldukları eğitim ve sosyal faaliyet olanakları sayesinde, üst sınıflara mensup ailelerin çocuklarının okulda ve okul dışında hayata tutunma şansları daha fazladır. Dolayısıyla her bir toplumsal tabaka, sosyo-ekonomik statülerinin elverdiği kadarıyla eğitim hayatına tutunabilirken, eğitime bakışları ve meslek edinim isteği farklılıklar göstermektedir. Yoksul kesim için kısa dönemli ihtiyaçların karşılanması öncelikli olduğundan, uzun dönemli ihtiyaçlardan biri olan eğitime verilen değer düşük kalmakta, daha üst gelir kesimlerinde eğitime gerekli finansal destek, iyi bir çevre ve motivasyonla yatırım yapılmaktadır. Böylece düşük sosyo-ekonomik gruptaki öğrenciler, mali kısıtlar ve ailenin eğitim anlayışından doğan ihmalkârlık yüzünden eğitim hayatlarına devam edememekte ve yüksek getirili meslekler düzeyine ulaşamamaktadırlar (Osa-Edoh ve Alutu, 2011). Nitekim Boran (1939), ABD'de meslekler bazında üst ve alt sınıflar arasındaki geçişkenliğin az olduğunu kanıtlamaktadır. Üst sınıflardaki hiyerarşik üstünlük, alt sınıfların dâhil olmasına mani olmakta ve hiyerarşi kendini korur nitelikte direnç göstermektedir.

Bourdieu (1973), toplumsal katmanlar arası geçişkenliğin zorluğunu, katmanlara özgü farklı ekonomik ve kültürel sermaye düzeyleri üzerinden açıklamaktadır. Buna göre, her toplumsal tabaka kendine özgü bir kültürel ve sosyal damak tadına sahiptir. Bu damak tadı, mensubu olunan sosyal grup, edinilen meslek, dinlenen müzik, okunan edebi eserler vb. sosyal yaşam kalitesini gösteren belirleyicilerden oluşur. Bir kuşaktan diğerine aktarılan genetik özellikler gibi, sınıflar da kendilerine ait ekonomik durum ve kültürel sermayeyi devam ettirmek için alanlar yaratır; eğitim bu alanlar arasında baş roledir. Yerleşmiş bir düzene benzeyen sınıflar arasında hareket edebilirlikler ve değişimler zaman içinde azalır. Eğitim sistemi alt kesime daha düşük seviyede meslek ve gelir sağlayan bir yol çizerken, üst sınıf mensupları kendilerini geliştirebileceği bir eğitimden geçer. Yazara göre bu tür bir kültürel farklılaşmanın toplum

tarafından meşrulaştırılması, sosyal ayrımcılığa ve eşitsizliklere sebep olmaktadır. Artık her sınıf kendi sınıfının yeniden üreticisi olur, katmanlar belirginleşir, geçirgenliği zayıflar (Bourdieu ve Passeron, 1990). İrlanda örneğini inceleyen Raftery ve Hout (1993)'e göre, yoksul aileler her zaman yükseköğrenime ödeyeceği bedeli ve bunun kendilerine sağlayacağı yararı tartmak zorunda olduğundan, 'rasyonel' bir seçim yaparak, çocuklarının eğitimlerine yatırım yapmaya devam etmemektedirler. Üst sınıfa mensup aileler için ise eğitime yatırım, alt sınıflara mensup ailelerde görülen bir tercih durumu gerektirmeden devam etmekte, sonuç olarak da nesilden nesile kültürün devamlılığı gibi, eğitime verilen önem ve bunun sonucu edinilen itibarlı meslekler de sınıfsal yapı içinde korunmaktadır.

Alınan eğitimin bir sonucu olarak belirlenen meslek seçimi için her genç birey yönlendirilmeye ve kendisine en uygun olanın saptanmasına ihtiyaç duymaktadır. Aile bu süreçte büyük pay sahibidir (Bergen, 2006). Başarı güdüsü ve meslek seçiminde aile büyüklerinin sahip olduğu mesleklere duyulan sempati/antipati de önemli bir yönlendiricidir (Parsons, 1909). Birey eğitimde izleyeceği yolu ve edineceği meslek fikrini, bulunduğu sosyo-ekonomik statü ve ailesinden etkilenecek oluşturur. Üst tabakaya mensupların eğitime bakış açısı okulun yeri ve sosyal etkinlik çeşitliliği vb. sosyal hayat açısından sağlanacak fayda boyutunu da içermekteyken, alt tabaka mensupları okul ücreti, staj olanakları vb. önem vererek, eğitim hayatına gelecekteki meslek ve kariyerine sağlayacağı olanakları düşünerek adım atar (Delaney, 1999). Ailenin sosyo-ekonomik durumu ve büyüklüğü ile anne, baba veya yakın çevresindeki kişilerin meslekleri, çocuğun eğitiminde ve ileride seçeceği mesleğe karar vermede rol oynar (Tezcan, 1985).<sup>4</sup> Bu noktada, sosyo-ekonomik katmanlaşmanın oluşması ve derinleşmesi ile ilişkili bir durum olarak kendine güven duygusunun ne ölçüde kazanılabildiği sorusu önem kazanmaktadır. Başlangıçta bireyin doğduğu ortamın katkıları ve sonrasında sistemin sağladığı eğitimle gelişen kişisel entelektüel derinlik, kendine güven ve sahip olunan mesleğe hâkimiyet, daha alt toplumsal tabaka mensupları ile aradaki farklılaşmayı arttırıcı rol oynamaktadır. Çünkü kazanılan entelektüel derinlik ve mesleki donanım ile insan, görev bilinci ve kendini bir adım yukarı taşıma olanağı kazanmış olur; öğrenilen her bilgi, kişiye kazanım olarak geri döner. Ayrıca, düşük gelirli ailelerin statülerinden kaynaklanan bir durum olarak bilgi edinmenin zorluğuna dair oluşturdukları önyargı, çocuklarına da yansımaktadır. Bu nedenle, önyargılı olarak hareket eden çocuklar arzu edilen mesleği kazanırken, eğitim sürecinde yeterli kabiliyet ve yeteneğe sahip olsalar bile, meslek yaşamındaki zor ve rekabetli ortama ayak uyduramayacaklarına inanmaktadırlar. Buna bağlı olarak da, geri bir sosyo-ekonomik çevrede yetişmiş birey, eğitimin kendisini bir üst konuma taşımayacağını düşünerek eğitim hayatında ilerlememekte, eğitim sisteminden daha üst düzeyde bir talepte bulunmadan belli bir dereceye kadar yararlanmaktadır. Nitekim yükseköğrenimin sonunda aynı kalitede okullar bitirilse dahi, yüksek gelirli ailelerin statüleri gereği sahip oldukları saygınlık ve mesleki çevre, seçkin sınıf çocuklarının daha rahat iş bulması ve mesleki kariyer basamaklarını daha hızlı adımlarla çıkmasında avantaj

<sup>4</sup> OECD ülkeleri için yapılan çalışmalarda, ebeveynleri üniversite mezunu olan çocukların lise ve dengi eğitim alan ebeveynlerin çocuklarına göre daha yüksek oranda üniversite eğitimi aldıkları bulunmuştur (Machin, 2006; OECD, 2014). Gürlü vd. (2007), Türkiye örneğinde bireyin eğitim düzeyi üzerinde babanın eğitim düzeyinin, anneninkinden daha fazla etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bireyin kentte yaşaması ve hanenin geliri, eğitim düzeyi üzerinde pozitif etkiye sahiptir. Ayrıca, anne ve baba mesleklerinin itibarının yanı sıra yükseköğretime devam etmede yardımcı olan okul dışı etmenler de önemlidir (Tezcan, 1993). Okul dışı etmenlerin özel ders, kurs vb. olduğu düşünüldüğünde, aile gelir düzeyinin çocuğun eğitime devamının bir belirleyicisi olduğu görülmektedir.

sağlamaktadır (Mirowsky ve Ross, 2003). Sonuç olarak, üst sınıfları besleyen, alt sınıfları ise ihmal eden bu tür bir eğitim sistemi yapılanması, toplumsal tabakaların devamlılığı ve kararlılığı için üstü örtük bir bağlantı noktası işlevi görmektedir.

Toplumsal eşitsizlikler ile eğitim arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar, eğitime erişebilirliği ve bu konuda uygulanabilecek devlet politikalarını da ele almaktadır. Bu temelde dikkat çekilen olgu, gelir eşitsizliğinin başlangıç durumudur. Gelir eşitsizliği eğitime erişimi etkilemekte ve dolayısıyla gelecekteki gelir dağılımını da bozmaktadır. Bazı yazarlarca gelir eşitsizliğinin önüne geçmek için uygulanması gereken eğitim politikaları; eğitimin millileştirilmesi, eğitime yüksek içermektedir (Hanushek ve Woessmann oranlı kamu bütçesinin ayrılması, özel okulların kurulmasına izin verilmesi ve öğrenci takip sisteminin geliştirilmesi gibi uygulamaları, 2007; Friedman ve Friedman, 1980). Ne var ki Checchi (2006), 108 ülke için 1960-1995 dönemini kapsayan çalışmasında eğitimde eşitsizliği önlemeye yönelik bazı politikaların bu yönde sonuçlar üretmediğini bulmuştur. Bu bağlamda, özel okulların eğitim sistemine dahil olması toplumsal katmanlaşmayı arttırmaktadır. Eğitim sisteminin özel kurumları da içermesi, okullar arası kalite farklılıklarına yol açmaktadır. Eğitimde özel okulların varlığı, yüksek gelirli ailelerin çocuklarının en iyi okulları seçmelerine olanak tanımakta, düşük sosyo-ekonomik tabakaya mensup çocukları ise özel okullarla rekabet edemeyen devlet okullarına gitmeye mecbur bırakmaktadır. Yüksek gelirli ailelerin çocukları, eğitim sistemine ayırıcı ve koruyucu bir yapı içerisinde giriş yaparak bir sonraki eğitim sürecinde ve gelecekteki meslek seçiminde diğer gruba mensup çocuklara göre bir adım önde başlamaktadır. Öte yandan, ailenin finansal sorunları nedeniyle daha yüksek bir eğitim düzeyine erişilememesi yoksulluk tuzağına yol açmaktadır: ailenin çocuğunun eğitimine yatırım yapamaması, bir sonraki neslin de kendi çocuklarına eğitim sağlayamaması ile sonuçlanmaktadır (Loury, 1981). Nitekim yüksek gelir eşitsizliğine sahip ülkelerde mesleğe atılan çocuğun geliri babanın geliriyle benzer düzeyde olmakta, kuşaklar arası gelir dağılımı nesilden nesile devam etmektedir (OECD, 2007; Doob, 2013). Eğitime erişimin temel okul eğitimine kadar sağlandığı bir toplumda (ilkokul, ortaokul ve lise eğitiminin zorunlu hale getirilmesi gibi), daha yüksek düzeyde eğitime devamlılığın sağlanması konusunda sorunlarla karşılaşmaktadır. Liseden mezun olan düşük gelirli aile çocukları, yükseköğretime geçişte dezavantajlı konumdadır. Genel toplum yapısı içinde eğitim hayatından dışlanma ve sınıfsal aidiyetlerinin kabulü, üniversite ve dolayısıyla meslek seçimlerini olumsuz yönde etkilemektedir. İş hayatında çok fazla yer edinemeyen ve getirisi diğerlerine göre düşük seviyede olan meslek gruplarını edinmek zorunda kalan bireyler, toplumda sınıf temelli uyumlarını sürdürerek, yedek işsiz ordusunu oluşturmaktadırlar (Alon, 2010).

Eşitsizliklerin süregeldiği koşullarda, eğitime erişim sorunsalı politika uygulayıcıları tarafından göz önüne alınmakta ve geniş toplum kesimlerine yönelik politikalar izlenmeye çalışılmaktadır. Yukarıda eleştirilen özel okul uygulaması dışında, eğitimin devlet tekeline alınması ve vakıf okullarının sayısının devlet desteğiyle arttırılması da eşitsizliği azaltmaya yönelik politikalar arasında sayılmaktadır. Ancak, 1967-1969 dönemi için ABD’de yapılan bir çalışma, bu uygulamaların hatalı yapılandırılmasının toplumsal tabakalaşmayı pekiştirdiğini kanıtlar niteliktedir (Rist, 1970). Söz konusu çalışma, eğitim sistemi her kesimden çocuğa eşit

seviyede eğitim sunduğunda dahi, sektör çalışanlarının (öğretmen, okul yöneticisi vb.) düşük gelirli aile çocuklarına karşı alt seviyede beklentilere sahip olduğunu göstermiştir. Okul sisteminin millileştirilmesinin avantajı aynı düzeyde eğitimi ülke geneline yayabilmek iken, ulusal okul sisteminin dezavantajları ise, eğitimcilerin önyargılarının yanı sıra kent ve küçük yerleşim alanları arasında okul yatırımlarının kent lehine eşitsiz dağılmasıdır. Sonuç olarak, yoksulluk statüsü, eğitim politikalarında iyileştirmeler yapılmasına rağmen, yoksul sınıfın üstüne adeta yapışmış bir halde bulunmaktadır. Yazara göre, çocuklar yetersiz kazanımlar ve entelektüel olarak yeri doldurulamayan boşluklarla eğitim hayatlarını tamamlamaktadırlar. Çin’de yapılan bir çalışma (Lam, 2014), akademik başarı düzeyi ve sosyo-ekonomik sınıflaşma arasında güçlü bir bağ olduğunu göstermiştir. Bu çalışmaya göre, düşük sosyo-ekonomik statüye sahip aileler çocuklarından yüksek bir akademik başarı beklememekte ve çocukları da bu fikirle okul hayatlarını sürdürmektedir.

Yukarıda ele alınan tartışmaların gösterdiği üzere, eğitim fırsatları eşitlemekten ziyade sosyal seçiciliğin güçlü bir sürdürücüsü olmakta ve ailenin eğitim ve gelir düzeyleri toplumsal ayrışmaları besleyen kaynaklar olarak karşımıza çıkmaktadır. Artan genç nüfusa gerekli eğitim olanaklarının kamu kanalı ile sağlanmaması, seçkinci ve fırsat eşitliğini bozan bir yapı doğurmaktadır (Gök, 2009). Farklı toplumsal sınıf aidiyetlerinin eğitimin tipini ve süresini tayin ederek eğitime erişimde eşitsizlik yarattığına dikkat çeken Tezcan (1985)’e göre, bireyin eğitimde geçirdiği süre, kişisel yeteneklerince belirlenmek yerine sosyo-ekonomik statüsünün belirleyiciliğinden kurtulmadığı sürece, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması söz konusu olamayacaktır.

## Yöntem

Yukarıda literatür bulgularının da gösterdiği üzere, eğitime erişim eşitlikçi olmaktan uzaklaştığı ölçüde, toplumsal ayrışma ve eşitsizlikleri besleyen bir kaynak haline gelmektedir. Ancak uluslararası literatürde işaret edilen ve eğitimin ülkede refah düzeyini arttıracığı ve böylece eşitsizlikleri azaltacağı çerçevesinde kurgulanan görüşler paralelinde, eğitim alanını nicelleştirerek analiz etme yönünde çabaların da ortaya çıktığı görülmüştür. Yukarıda literatür değerlendirmesinde de bahsi geçen Friedman (1980) ve Schultz’un (1961) beşeri sermaye kuramının bileşenlerinden olan eğitimin bireye ve topluma katkıları olduğunu belirterek teorik temelini attığı bu alanda, ampirik çalışmalar ortaya konmuştur. Örneğin Becker (1962), eğitimi bir yatırım aracı olarak varsayarak ve eğitimin fayda-maliyet durumunu inceleyerek, eğitim alanını mikroekonomik modellemeyle yorumlamıştır. Burada eğitim sadece ekonomi temelinde analiz edilmenin ötesinde, diğer toplumsal ve demografik faktörler de içerilerek incelenmiştir. Ancak, eğitimin ekonomik büyümeyi sağlaması ve bu yolla uzun vadede gelir eşitsizliğini azaltması varsayımlarının yanı sıra sosyal getirilerinin de oluşu ve dolayısıyla etken-edilgen dönüşümünün sürekliliği, eğitimin etkinliğinin doğrudan niceliksel verilerle ölçümünü zorlaştırmaktadır (Psacharopoulos ve Patrinos, 2004).

Bu kısıtlarla, eğitimde eşitsizlik ölçülürken verilerin dışsallıklardan arındırılabilirdiği farklı değişkenlerinin etrafında yoğunlaşarak (eğitime devamlılık, eğitim harcamaları ve dağılımı gibi) eğitim çıktılarına dair bir çok ampirik sonuç elde edilebilmektedir. Swanson (2004), eğitimdeki nüfusu kullanıp yıllara göre başarı ve mezuniyet oranlarını hesaplayarak,

ağırlıklandırılmış eğitime katılım indeksi (Cumulative Promotion Index-CPI) oluşturmuştur. CPI ile eğitim devamlılığına dair ulusal ve bölgesel düzeylerde bilgi edinilmekte, ancak yıllara göre devamlılık değişimlerinin eğitime katılım üzerinden değerlendirilmesi, her ne kadar ortalama öğrenim süresi ve genel eğitim kazanımına dair çıktılar sunsa da, eğitim nüfusunun içinde olan bireylerin sadece kendi eğitim seviyeleri içinde karşılaştırılması eğitimin o dönemdeki başarısını verdiğinden eğitim dağılımı için güçlü kanıtlar sunmamaktadır. Diğer yandan, eğitimde dağılım sorunsalını eğitim harcamaları ekseninde inceleyen Chambers (1980), eğitim yapılanmasını bölgesel ya da yerel yönetimler üzerinden sağlayan ülkeler için eğitim harcama indeksi (Education Cost Index-ECI) kullanarak, her bir bölge ya da yerel yönetimin politika belirlerken ECI'nin önemli bir değişken olabileceğini dile getirmektedir. Sözü edilen çalışmaya göre, eğitim harcamalarının eğitim seviyesi düşük bölgelere aktarımı için ECI'nin güçlü bir gösterge olması, eğitimde eşitsizliğin azaltılmasına ön ayak olmaktadır. Türkiye'de eğitim sisteminin merkeziyetçi bir yapı göstermesi, indekste kullanılan değişkenlerin bölgesel düzeyde verilerinin mevcut bulunmaması ve her bir bölgenin kendine has dinamikleri nedeniyle indeks değerlerinin karşılaştırılmasının yanlı sonuçlara yol açacak olması dolayısıyla, söz konusu indeksin Türkiye için uyarlamasının, ancak daha derinlikli veri bulunan değişkenlerin bulunması durumunda bahis konusu olabileceği görülmektedir. Bu sebeple eğitime erişimin ne ölçüde eşitlikçi olduğunun incelenmesinde, gelir dağılımının göstergesi olan Gelir Gini İndeksi için kullanılan metodoloji, mevcut kısıt durumlardan daha az etkilenecek eğitim alanındaki eşitsizliğin ölçümüne de uyarlanabilmektedir.. Thomas vd. (2001), bireylerin eğitim kazanımlarından hareketle Gini İndeksinin eğitim alanına uyarlanarak hesaplanmasında, doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki yönetime dikkat çekmektedir. <sup>5</sup> Gini indeksi kullanımında doğrudan yöntemle sayısal veriler elde edilerek, eşitsizliğe ilişkin birtakım çıkarımlara ulaşılabilmektedir. Dolaylı yöntemle ise, eğitim Lorenz eğrileri çizilerek eşitsizliğin gelişim seyri gözlemlenebilmektedir. Analizde, Türkiye'de farklı kesimlere ait eğitim eşitsizliği katsayısının yıllara göre gelişiminin ve gruplar arasındaki farklılıklarının daha iyi gözlemlenebilmesi için dolaylı yöntem tercih edilmiştir.

Dolaylı yöntemde, Şekil 1'de görüldüğü gibi, yatay eksen nüfusun ağırlıklandırılmış oranı, dikey eksen eğitim gini için okul kazanımının ağırlıklandırılmış oranı yer almakta ve 1 no.lu formüle göre gini indeks değeri hesaplanmaktadır. Buna göre Eğitim Gini İndeks değeri, eşitlik doğrusunu belirten 45 derecelik doğru ile belirlenen Lorenz eğrisi arasında kalan alanın (Şekil 1'de A ile gösterilen), hipotenüsü eşitlik doğrusu kabul eden birim dik üçgenin alanına (Şekil 1'de A ve B alanlarının toplamı) oranlanmasıyla bulunur. Eğitim gini indeksini hesaplamada kullanılan 1 no.lu formül aşağıda yer almaktadır:

<sup>5</sup> Doğrudan yöntem, aşağıdaki denklemi kullanarak Eğitim Gini İndeksini hesaplamaktadır:

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

Burada;

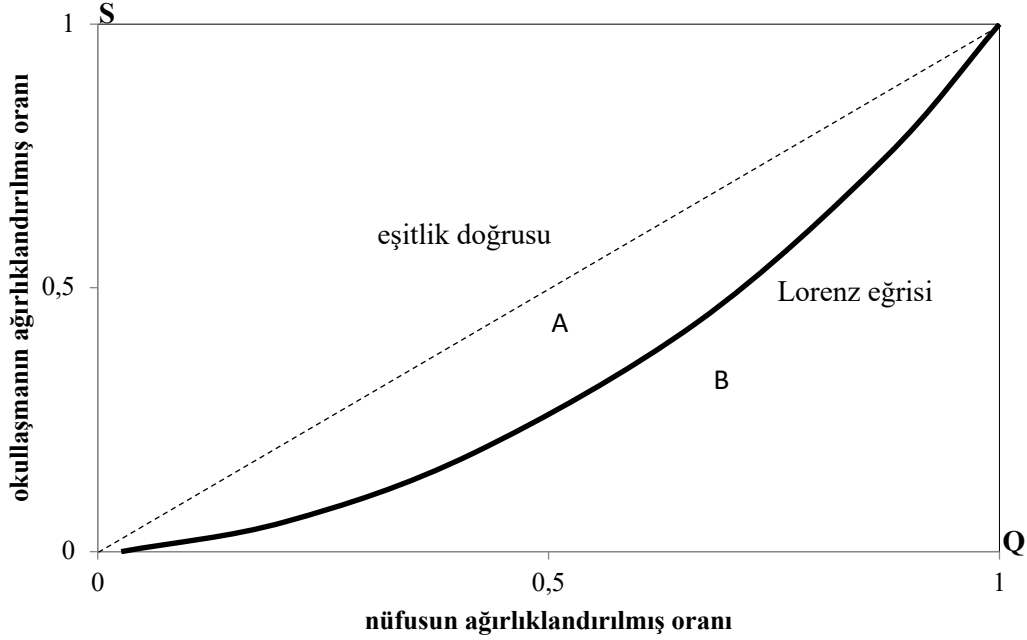
GINI: Gini indeksini,

$\alpha$ : Değişkenin ortalama değerini,

N: Toplam gözlem sayısını,

$y_i$  ve  $y_j$ : bireylerin okul kazanımlarının yıl bazında değerlerini göstermektedir.

$$GINI = \frac{A' \text{nin alanı (eşitlik doğrusu ve Lorenz eğrisi arasında)}}{(A+B)' \text{nin alanı (eşitlik doğrusuyla sınırlı birim dik üçgen)}} \quad (1)$$



**Şekil 1. Eğitim Gini İndeksi için Lorenz Eğrisi**

Gelir Gini İndeksinin (GGİ) hesaplanmasında kullanılan dolaylı yöntem her ne kadar eğitim için uygulanabilir olsa da, bu yöntemin Eğitim Gini İndeksine (EGİ) uyarlanması bazı kısıtlar barındırmaktadır. Bu kısıtlar, ülke hanehalkı istatistiklerinin eğitim kazanımları için yeterli düzeyde veriye sahip olmayabilmesi; eğitim kazanımı değişkeninin gelir değişkeninin aksine sürekli bir değişken olmaması ve ülkenin okuma yazma bilmeyen nüfusunun payının büyüklüğüne bağlı olarak Lorenz eğrisinin yatay eksen üzerinde daha ileri bir noktadan başlamasıdır.<sup>6</sup> Bu kısıtlar göz önüne alınarak eğitim için Gini İndeksi takip eden formülle hesaplanmaktadır.

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

Denklemden;

$E_L$  = Eğitim kazanımına göre Gini İndeksi,

$\mu$  = Ortalama öğrenim süresi (OÖS),

<sup>6</sup> Eğitim kazanımının devamlılığının olmaması, diğer bir ifadeyle ilkökul mezunu, lise mezunu vb. düzeyleri barındırması ve belirli bir yaştan sonra sona ermesi, gelir gini hesaplamasından farklı olarak, sürekliliği olmayan bir Lorenz eğrisinin ortaya çıkmasına sebebiyet vermektedir. Fakat söz konusu sürekliliğin bozulması durumu, eğitim için gini indeksinin hesaplanmasında sorun yaratmamaktadır (Thomas vd., 2001).

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

$y_i$  ve  $y_j$  = Farklı öğrenim seviyelerindeki eğitim yılları,

$n$  = Eğitim seviyelerinin kategori sayısını ifade etmektedir.

EGİ için kullanılan eğitim kategorileri yedi gruba ayrılmakta ve bu kategoriler, EGİ hesaplamasında kullanılan 2 no.lu denklemin bütün ülkelere genelleştirilmesine izin verir kapsayıcılıkta kabul edilmektedir (Barro ve Lee, 2010).<sup>7</sup> Diğer yandan, ülkeden ülkeye eğitim süreleri ve kategori farklılıkları ortaya çıkmakta olup, bu sebeple Türkiye için bu çalışmada denklem kurulurken eğitim düzeyleri arasında sınıflandırmada ülkeye özel kategori ve indis kullanılmaktadır. Söz konusu EGİ denkleminin Türkiye'deki eğitim seviyelerine ve yıllarına göre uyarlaması yapıldığında, öğrenim sürelerinin farkları Thomas ve diğerlerinin (2001) çalışmasına sadık kalınarak hesaplanmış, fakat yedi olan kategori sayısı altı olarak alınmıştır. Bu tercihin sebebi, Türkiye'de eğitim seviyeleri ve her bir seviyede alınan eğitim yılı kazanımlarının diğer ülkelere göre farklı olmasıdır.

EGİ için kullanılan ortalama öğrenim süresi ise 3 no.lu denklemlerle elde edilmektedir:

$$\mu = \text{OÖS} = \sum_{i=1}^6 p_i y_i \quad (3)$$

Bu çalışmada, Thomas ve diğerlerinin (2001) geliştirdiği yöntem temel alınarak Türkiye için EGİ hesaplanmıştır. EGİ hesaplamasıyla eğitim kategorilerine göre nüfus gruplarının ayrı ayrı incelenmesi, farklı toplum kesimlerinin eğitime ne ölçüde eşitlikçi erişebildikleri hakkında sonuçlara ulaşmaya olanak vermektedir. EGİ aynı zamanda ülkeler arası karşılaştırmaya imkan vermekte olup, ülkenin yıllar içinde eğitim eşitliği konusunda ne yönde bir performans gösterdiğine dair çıkarımlar yapılmasını da mümkün kılmaktadır. Ayrıca, çalışmada ilk olarak eğitim seviyelerine göre tespit edilen indeks değerleri, eğitimde eşitliğin ölçülmesinde daha inceltirilmiş düzeylerde sonuçların elde edilebilmesi için, cinsiyet ve bölgelere göre ayrı ayrı da hesaplanmıştır. İlaveten, analizde okullaşmanın standart sapma değerleri ve ortalama öğrenim süreleri üzerinden eğitimde Kuznets eğrisinin oluşup oluşmadığı da incelenmiştir. Son olarak, hesaplanan EGİ verileriyle ülkede eğitime yapılan harcamalar arasındaki ilişkiye ve ardından da EGİ değerlerinin gelir dağılımı ile olan ilişkisine bakılmıştır.

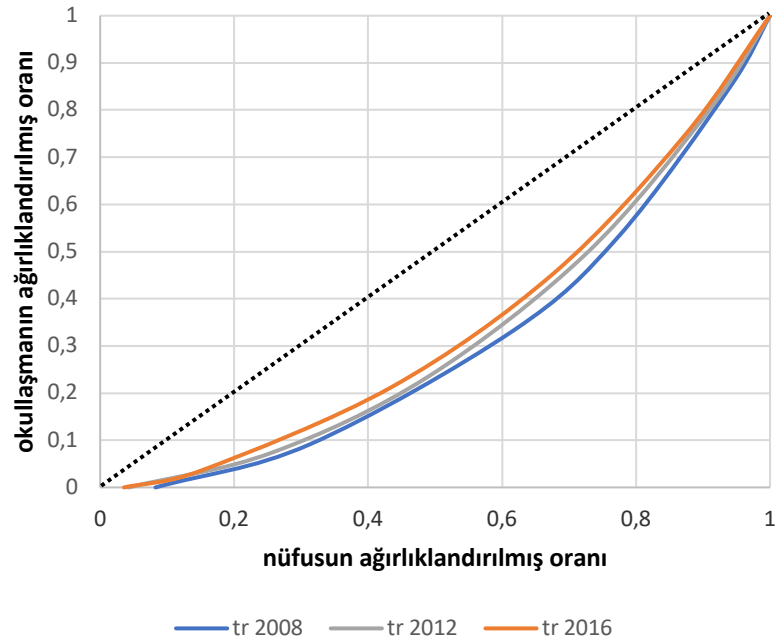
Analizde, Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK)'in Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi (ADNKS)'den alınan 2008-2016 dönemine ilişkin eğitim verileri kullanılmış, ayrıca TÜİK elektronik veri tabanından yararlanılmıştır. EGİ'nin hesaplanmasında herhangi bir paket program kullanılmamıştır.

<sup>7</sup> Barro ve Lee (2010) ülkelerarası eğitim verilerini incelerken, eğitim dönemlerini "hiç okula gitmemiş, ilkokuldan terk, ilkokul mezunu, ortaokuldan terk, ortaokul mezunu, liseden terk, ve lise mezunu" olarak ayırmaktadır.

## Analiz

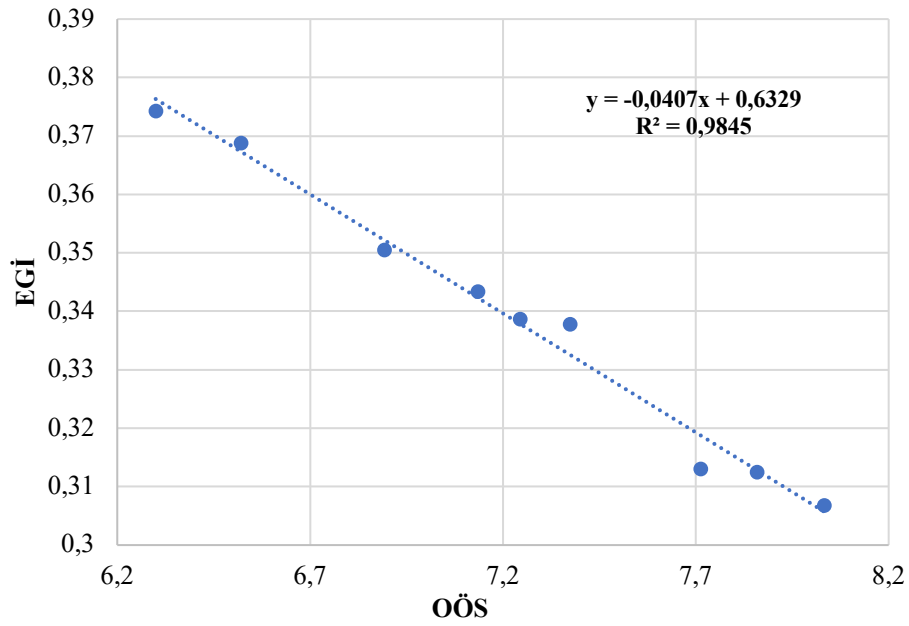
### Türkiye’de Eğitim Eşitsizliği ve Eğitim Lorenz Eğrileri

Çalışmada ilk olarak ülke geneli için eğitimde eşitsizliği ölçmek amacıyla, Thomas ve diğerlerinin (2001) kullandığı eğitim gini indeksinin Türkiye’ye uyarlanan (2) numaralı denklemi hesaplanmış ve 2008 ve 2016 yılları için 6 yaş üstü eğitim Lorenz eğrileri çizilmiştir. Şekil 2’de görüldüğü gibi, ülkede 2008 yılından 2016 yılına kadar geçen sürede eğitim Lorenz eğrisi eşitlik doğrusuna yaklaşmıştır. Bu saptama, Türkiye’de okullaşma konusunda eşitsizliğin azaldığı, okullaşmanın nüfusun geneline yayıldığı yönünde bir eğilime işaret etmektedir.



**Şekil 2. 2008, 2012 ve 2016 yılları 6 Yaş Üstü Eğitim Lorenz Eğrileri**

Eğitimde eşitsizliğin bir ölçütü olarak kullanılan EGI’nin OÖS ile ilişkisine bakıldığında ise Tomul (2009)’un Türkiye için 1975 ve 2000 yılları arasında elde ettiği çıktılarla uyumlu olarak iki değişken arasında negatif bir ilişki görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, ortalama öğrenim süresi arttıkça eğitimde eşitsizlik azalmaktadır (Şekil 3).



**Şekil 3. 2008-2016 Yılları Arası OÖS ve EĞİ Karşılaştırması**

Ayrıca ülke nüfusunun eğitim düzeyine göre dağılımını daha iyi görebilmek amacıyla, 2008-2016 dönemi için her bir eğitim düzeyine sahip nüfusun 6 yaş üstü nüfusa oranı Tablo 1’de verilmiştir. Buna göre 2008-2016 arasında, okuma-yazma bilmeyen nüfusun oranının (p1) %8,3’den %3,5’e ve okuma yazma bilen fakat bir okul bitirmeyen nüfusun oranının (p2) %23,1’den %11,6’ya önemli bir düşüş gösterdiği görülmektedir. İlkokul mezunu nüfusun oranı yıllar içerisinde azalma gösterirken, zorunlu eğitim süresinin uzamasının da katkısıyla, ilköğretim, lise ve bu arada yükseköğretim mezunu nüfusun oranları artış göstermektedir.

Genel olarak, elde edilen sonuçlar ülkede okullaşmanın artışı konusunda bir iyileşmeye işaret etmekle birlikte, ele alınan dönemde eğitim kazanımı lise düzeyinin altında olan nüfusun hala %70’e yakın yüksek bir oranda kalması dikkat çekicidir. Ayrıca okullaşmanın artışı, niceliksel bir değişime karşılık gelirken, bu durumun eğitimde niteliksel bir gelişimi beraberinde getirmiş olması şart değildir. Nitekim Türkiye, eğitim kalitesini ölçen göstergeler açısından uluslararası standartların altında kalmaya devam etmektedir.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Örneğin, Türkiye’nin 2003 yılından itibaren katıldığı PISA’nın sonuçlarına bakıldığında 2009, 2012 ve 2015 yıllarındaki sınavlarda ülkenin PISA test puan ortalaması bir önceki yıla göre artmış olmasına rağmen, sıralaması değişmemiştir. Verilere göre, Türkiye belli bir seviyede eğitimi genelleştirebilmiş, fakat küresel anlamda yarışabilecek eğitim kalitesini yakalayamamıştır.

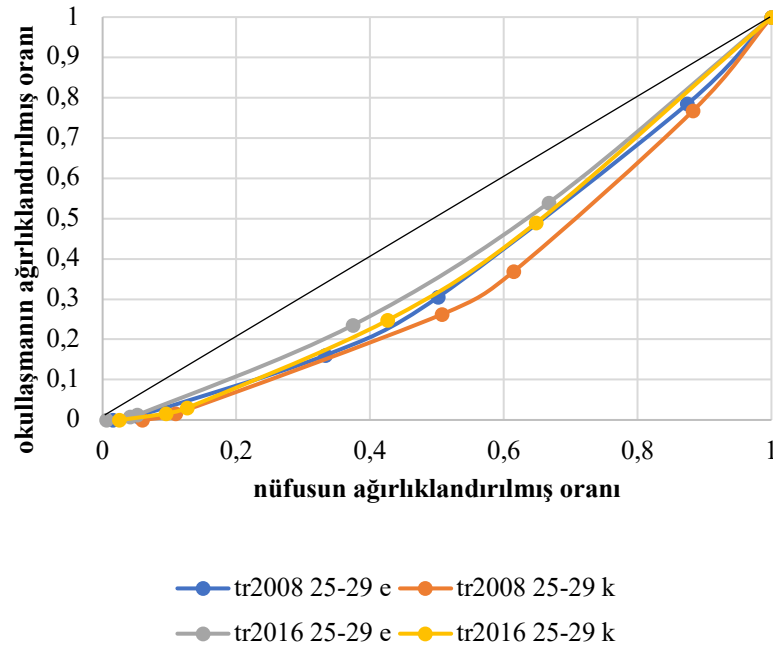
**Tablo 1. Bitirilen eğitim düzeyine göre nüfusun dağılımı (%), 2008-2016**

|      | Okuma yazma bilmeyen (p1) | Okuma yazma bilen fakat bir okuldan bitirmeyen (p2) | İlkokul (p3) | İlk-Öğretim (p4) | Lise (p5) | Üniversite (p6) | Toplam |
|------|---------------------------|-----------------------------------------------------|--------------|------------------|-----------|-----------------|--------|
| 2008 | 8,3                       | 23,1                                                | 30,3         | 15,8             | 16,7      | 5,9             | 100    |
| 2009 | 7,6                       | 21,9                                                | 30,1         | 16,6             | 16,8      | 7,0             | 100    |
| 2010 | 6,1                       | 21,4                                                | 25,0         | 22,2             | 18,1      | 7,3             | 100    |
| 2011 | 4,9                       | 21,4                                                | 23,8         | 23,0             | 18,4      | 8,5             | 100    |
| 2012 | 4,3                       | 21,4                                                | 23,2         | 23,7             | 18,4      | 9,0             | 100    |
| 2013 | 4,0                       | 21,2                                                | 22,6         | 23,9             | 18,2      | 10,1            | 100    |
| 2014 | 3,9                       | 13,1                                                | 29,0         | 24,5             | 18,5      | 11,0            | 100    |
| 2015 | 3,8                       | 12,6                                                | 28,7         | 24,0             | 18,8      | 12,1            | 100    |
| 2016 | 3,5                       | 11,6                                                | 28,3         | 24,2             | 19,6      | 12,7            | 100    |

### Eğitim Eşitsizliğinin Cinsiyet Grupları İçi ve Cinsiyetler Arası Durumu

EGİ eğitimde eşitsizliği ölçerken, çeşitli gruplar arasındaki farklılıkların gözlemlenmesine de olanak vermektedir. Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin var olup olmadığı bu sayede ölçülebilmektedir. 25-29 yaş<sup>9</sup> aralığı için kadın ve erkek nüfus ayrı ayrı incelendiğinde, 2008-2016 döneminde her iki cinsiyet için de Lorenz eğrilerinin eşitlik doğrusuna yakınlığı görülmektedir (Şekil 4). Söz konusu çıktı Barro ve Lee (2001)'in 1960 ve 2000 yılları arasında karşılaştırmasını küresel düzeyde yaptığı çalışmasıyla uyusmaktadır. Ele alınan dönemde EGİ kadınlarda 0,31'den 0,23'e, erkeklerde ise 0,24'den 0,18'e düşmüştür. Bu veriler ışığında, gelinen aşamada erkeklerde eğrinin eşitlik doğrusuna yakınlığının, kadınlarınkine oranla daha fazla olduğu ve her iki cinsiyetin yıllara göre EGİ değişimlerinin oransal olarak farklılık gösterdiği görülmektedir. Dolayısıyla cinsiyet bazında çizilen Lorenz eğrileri, cinsiyetler arası eğitim kazanımında bir farklılaşmaya işaret etmekte, ele alınan yaş aralığında kadınlar aleyhine bir eşitsizliğin süregeldiğini göstermektedir.

<sup>9</sup> Ç alışmada cinsiyetler arası eşitsizliğin 25-29 yaş grubu için karşılaştırılmasının nedeni, söz konusu yaş aralığının eğitimin son düzeyine kadar erişimi olan ilk yaş aralığı olmasından kaynaklanmaktadır.

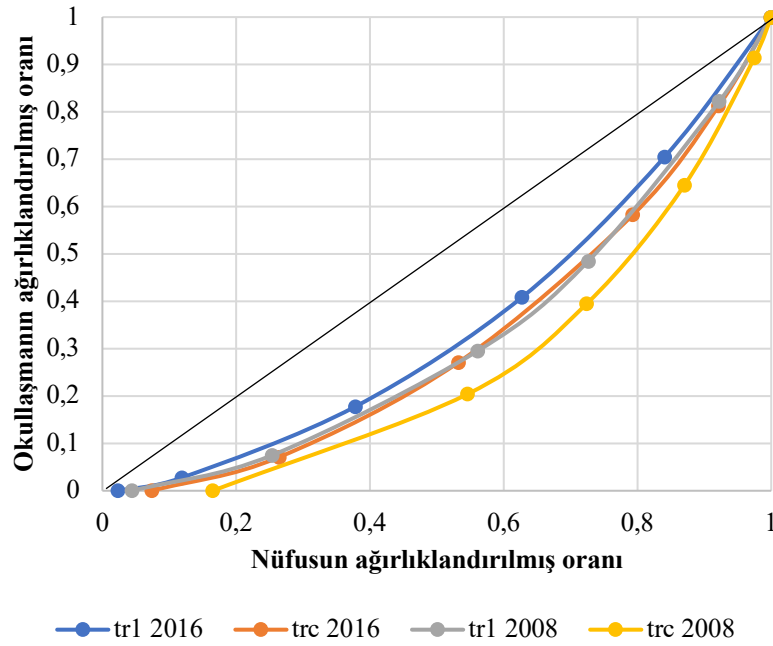


**Şekil 4. 25-29 yaş aralığı için 2008 ve 2016 Yılları Eğitim Lorenz Eğrileri**

Eğitim eşitsizliğinin cinsiyet gruplarının içindeki yansımalarına bakıldığında ise eğitim kazanımlarının farklılık gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Örneğin, kadınların eğitim Lorenz eğrilerinin değişim hareketleri izlendiğinde, eğride eğitim kazanımı öğrenim süresine göre %20 ve üstünde olan kesimin alanının eşitlik doğrusu yönünde daraldığı gözlemlenmektedir. Diğer yandan yukarıda sözü edilen Lorenz eğrisinin eşitlik çizgisine doğru yaklaşmasının erkekler için daha erken kazanımlarda (%15) başladığı görülmektedir. Bir diğer ifadeyle, kadın nüfus içindeki eşitsizlik, erkek nüfus içindeki eşitsizlikten daha yüksek bulunmaktadır.

#### **Eğitim Eşitsizliğinin Bölgeler Arası Durumu**

Literatür bulguları Türkiye’de bölgeler arası gelir dağılımında büyük uçurumların varlığını sürdürdüğünü göstermektedir (Filiztekin, 2008; Filiztekin, 2009; Dağdemir ve Acaroğlu, 2011). Türkiye’nin İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması (İBBS) Düzey 1’e göre Eğitim Gini İndeksi incelendiğinde, bölgesel gelir dağılımındaki eşitsizliğe benzer bir durumun eğitim alanında da var olduğu görülmektedir. Örneğin, Şekil 5’de 2008 ve 2016 yılları için hesaplanan eğitim Lorenz eğrilerinin TR1 (İstanbul) ve TRC (Güneydoğu Anadolu) için büyük farklılıklar gösterdiği anlaşılmaktadır. Yıllara göre eğitimde eşitsizlik katsayısı azalıp, belirtilen iki bölge için eşitlik doğrusuna yaklaşma görülse de, söz konusu bölgeler arasındaki farklılıklar devam etmektedir. 2016 TRC eğrisinin, 2008 TR1 eğrisiyle aynı seyirde olduğu görülmektedir; bu durum, bölgeler arası eğitim eşitsizliğinde aradan geçen yıllara rağmen farklılaşmanın sürdüğünü göstermektedir. Nitekim Güneydoğu Anadolu Bölgesi eğitimde eşitliği sağlama konusunda, İstanbul bölgesinin 2008 yılında eriştiği düzeye 2016 yılında ulaşabilmektedir.



**Şekil 5. 2008 ve 2016 Yılları İçin İstanbul ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde Toplam Nüfusun Eğitim Lorenz Eğrileri**

#### Eğitimde Kuznets Eğrisi

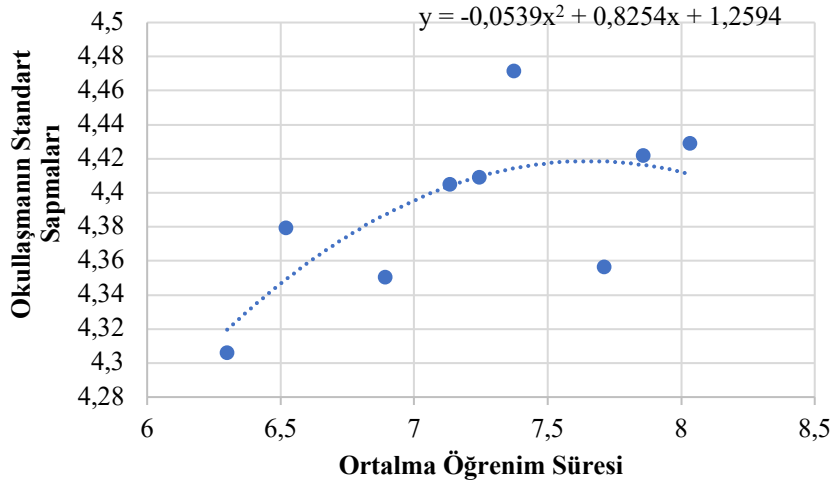
Gelir eşitsizliği ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi inceleyen Kuznets eğrisi, ülkede kişi başına düşen gelir arttıkça gelir eşitsizliğinin önce artacağı, ancak daha yüksek kişi başı gelir düzeylerinde gelir dağılımının eşitlikçi bir yapıya yaklaşacağı hipotezini sunmaktadır. Kuznets eğrisi grafiğinde, yatay eksen kişi başına gelir, dikey eksen ise GGİ yer almakta ve söz konusu iki değişken arasında ‘ters U’ şeklinde bir ilişki öngörülmektedir.

Kuznets eğrisi eğitim eşitliği konusuna uyarlanırken, yatay eksen ortalama öğrenim süresi, dikey eksen okullaşmanın standart sapma değerleri yer almaktadır. Böylece okullaşmanın standart sapma değerleri ile ortalama öğrenim süresi arasındaki ilişkiye bakılarak eğitimde eşitliğin zaman içindeki seyri incelenebilmektedir. Bu amaçla, eğitim Kuznets eğrisi için söz konusu sapma değerleri belirlenerek, eğrideki tepe ve çukur noktalarının konumu incelenmektedir (Ram, 1990). Okullaşmanın standart sapma değerleri, 4 no.lu denklemle hesaplanmaktadır:

$$\sigma = SS = \sqrt{\sum_{i=1}^6 p_i (Y_i - \mu)^2} \quad (4)$$

Kuznets eğrisi yıllara göre ya da ülkedeki farklı toplum kesimlerine göre çizilebilmektedir. Analizde, Türkiye için 2008-2016 dönemine ilişkin Kuznets eğrisi çizilmiştir. Kuznets eğrisi için klasik ikinci dereceden regresyon fonksiyonu alınmıştır. 7,5 yıllık ortalama öğrenim süresinde tepe noktasının (maksimum ya da minimum noktasının) oluşması, Ram (1990)’nın yedi yıllık ortalama öğrenim süresi çıktısıyla uyusmaktadır. Diğer yandan eğri için ‘ters U’ şekli

beklenmektedir; bir diğer deyişle, Kuznets eğrisi hipotezinin eğitim alanı için uyarlanması ortalama öğrenim süresi arttıkça ilk önce okullaşma standart sapma değerlerinin artacağı, tepe noktasına ulaştığında ise söz konusu değerlerin azalacağı beklenmektedir. Türkiye için çizilen eğri beklenildiği gibi ters U şeklindedir (Şekil 6).



**Şekil 6. Türkiye İçin Eğitim Kuznets Eğrisi, 2008-2016**

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

#### **Eğitim Gini İndeksi ve Eğitim Harcamaları**

Hanehalklarının eğitim harcamalarına %20'lik gelir grupları bazında bakıldığında, her bir gelir grubunun yıllara göre eğitim harcamalarının tüketim harcamalarındaki payında gruplar arasında farklılıklar gözlemlenmektedir. Özellikle en yüksek gelir grubuna ait eğitim harcamalarının toplam tüketim harcamalarındaki payının artışı dikkat çekmektedir (Tablo 3). Bu durumda, yüksek gelirli kesimlerin çocukları daha iyi altyapı ve donanıma sahip okullarda ayrıcalıklı koşullarda, daha fazla sosyalleşerek ve daha yüksek statülü meslekleri hedefleyerek hayata hazırlanırken, birçok açıdan mahrum bırakılmış kamu okullarından mezun olan düşük gelirli kesimlerin çocukları hayata dezavantajlı olarak başlamaktadırlar.

**Tablo 3. % 20’lik Gelir Gruplarına Göre Hanehalkı Eğitim Harcamalarının Toplam Tüketim Harcamalarındaki Payları (%), 2008-2016**

|      | 1. % 20<br>(1) | 2. % 20<br>(2) | 3. % 20<br>(3) | 4. % 20<br>(4) | 5. % 20<br>(5) | Hanehalkı<br>(1+2+3+4+5) |
|------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|--------------------------|
| 2008 | 0,5            | 0,7            | 1,1            | 1,7            | 3,1            | 2,0                      |
| 2009 | 0,5            | 0,7            | 1,1            | 1,5            | 3,0            | 1,9                      |
| 2010 | 0,4            | 0,9            | 1,2            | 1,7            | 3,2            | 2,0                      |
| 2011 | 0,5            | 0,8            | 1,3            | 1,7            | 3,0            | 2,0                      |
| 2012 | 0,4            | 0,8            | 1,2            | 1,8            | 3,7            | 2,3                      |
| 2013 | 0,4            | 0,9            | 1,1            | 1,9            | 3,8            | 2,4                      |
| 2014 | 0,3            | 0,8            | 1,4            | 2,0            | 3,7            | 2,4                      |
| 2015 | 0,4            | 0,6            | 1,0            | 1,6            | 3,6            | 2,2                      |
| 2016 | 0,3            | 0,5            | 1,2            | 1,5            | 3,8            | 2,3                      |

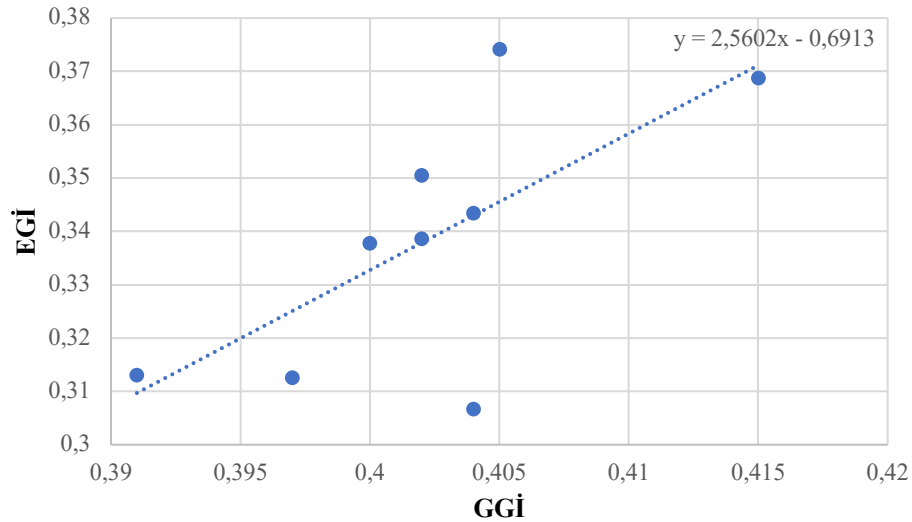
Tablo 4’de yıllara göre eğitim harcama paylarının %20’lik gelir grupları arasındaki yatay dağılımlarına bakıldığında ise, ilk dört gelir grubunun toplam eğitim harcama payı 2008 yılında %43’den 2016 yılında %32’ye düşerken, en yüksek gelir dilimindeki grup eğitim harcamalarındaki payını %57’den %68’e yükseltmiştir. Bu durumda, ilk dört %20’lik gelir grubunu temsil eden nüfusun eğitime yaptıkları harcama payıyla, en yüksek %20’lik gelir dilimindeki kesimin eğitim harcama payı arasındaki farkın yıllar içinde açıldığı gözlemlenmektedir. Sonuç olarak, hanehalkları arasında her bir gelir grubu eğitime artarak harcama yapmakta, fakat bu harcamaların giderek daha büyük bir oranını en üst gelir grubu gerçekleştirmektedir. Ülke genelinde hem kamu kaynaklı hem de hanehalkı kaynaklı eğitim harcamaları arttıkça bu alanda eşitsizlikte azalma ortaya çıkmasına rağmen, söz konusu harcamalar gelir grupları bazında incelendiğinde gruplar arasındaki eğitim harcama uçurumunun derinleştiği söylenebilmektedir. Türkiye’de ortalama öğrenim süresinin artışıyla birlikte eğitime erişimin arttığı gözlenmektedir. Fakat eğitime ulaşmak için hanehalkları yıldan yıla daha fazla harcama yapmak durumunda kalırken, bu harcamaların en üst gelir dilimindekilerce giderek daha fazla yapılmakta oluşu, toplumun farklı kesimlerinin çocuklarının farklı koşullarda eğitim-öğretim olanaklarına kavuşabildiği anlamına gelmektedir.

**Tablo 4. Eğitim Harcamalarının %20'lik Gelir Grupları Arasındaki Yüzdelik Yatay Dağılımı, 2008-2016**

|      | 1.%20 | 2.%20 | 3.%20 | 4.%20 | 5.%20 |
|------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 2008 | 3,3   | 6,5   | 14,0  | 19,6  | 56,6  |
| 2009 | 3,2   | 4,9   | 11,9  | 19,7  | 60,4  |
| 2010 | 3,3   | 6,3   | 10,7  | 19,4  | 60,2  |
| 2011 | 3,3   | 5,2   | 11,0  | 18,2  | 62,3  |
| 2012 | 2,3   | 5,6   | 9,0   | 16,3  | 66,8  |
| 2013 | 2,5   | 6,2   | 10,8  | 17,1  | 63,5  |
| 2014 | 2,2   | 5,6   | 10,6  | 16,9  | 64,7  |
| 2015 | 1,6   | 4,3   | 8,6   | 16,6  | 68,9  |
| 2016 | 2,4   | 4,8   | 9,7   | 15,3  | 67,9  |

### Eğitim Gini İndeksi ve Gelir Gini İndeksi

Ülkedeki gelir dağılımının göstergesi olan GGİ ile çalışmada hesaplanan ve eğitim eşitsizliğinin göstergesi olan EGİ arasındaki ilişki Şekil 7'de verilmiştir. Söz konusu değişkenlerin birbirleriyle pozitif yönde ilişkili olması beklenen bir durumdur; gelir dağılımı eşitliğe yakın sonuçlar verdiğinde eğitim dağılımı da aynı yönde hareket etmektedir. Ayrıca, EGİ ve GGİ arasındaki ilişki Şekil 7'de belirtilen basit regresyon ile incelendiğinde, bağımsız değişken gelir gini indeksinin 1 birimlik değişiminin, eğitim gini indeksine aynı yönde 2,5 birimlik değişimle yansıdığı görülmektedir. Bu durumda gelir dağılımında eşitsizlik azaldığı takdirde, eğitime erişim de daha eşitlikçi olacaktır.



**Şekil 7. Türkiye’de EGİ ve GGİ Arasındaki İlişki, 2008-2016**

## Sonuç

Gelecek nesillerin yetenekleri doğrultusunda ve bilimin ışığında kendilerini geliştirebilmelerinin önünü açan bir eğitim yapılanmasının, toplumun refahı ve mutluluğu için taşıdığı yaşamsal rol dolayısıyla, Türkiye’de mevcut eğitim sisteminin ne ölçüde söz konusu işlevini yerine getirebildiğinin ortaya koyulması elzemdir. Eğitime erişimin eşitlikçi olması, emekçi kesimlerin çocuklarının da yeteneklerini geliştirip, potansiyellerini açığa çıkartabilmelerine ve yoksulluk döngüsünden çıkabilmelerine kapı açacaktır. Ancak çalışma, Türkiye’de eğitime erişimde eşitlik açısından yeterli düzeye ulaşamadığını göstermektedir.

Eğitim alanında ortaya çıkan eşitsizliklerin kaynağı, Türkiye’de eğitim sisteminin neoliberal anlayış doğrultusunda şekillendirilmeye devam ettiği gerçeği ile ilişkilidir. Genel olarak ülke nüfusunun eğitim kazanımları yıllar içinde artmasına rağmen, analiz toplumun farklı katmanlarına indirgendiğinde eşitliğin arttığı şeklindeki bulgunun zayıfladığı, hatta tersine döndüğü görülmektedir. Öncelikle incelenen bölgesel düzeyde eğitim kazanımları, bölgesel gelir dağılımındaki eşitsizliğin eğitim alanında da devam ettiğini göstermektedir. İkinci olarak, 25-29 yaş aralığındaki kadın ve erkek nüfus arasında eğitim kazanımındaki farklılaşma, kadınlar aleyhine süregelen eşitsizlik şeklinde ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, kadın nüfus içindeki eşitsizlik, erkek nüfus içindeki eşitsizliğe göre daha yüksektir. Üçüncü olarak, ülke genelinde okullaşmanın artan standart sapma değerleri, Türkiye’nin genel eğitim kazanımını arttırırken, eğitimin toplumun farklı kesimlerine yayılımında eşit koşullar sağlayamadığını göstermektedir. Dördüncü olarak, hanehalklarının eğitim harcamalarına %20’lik gelir grupları bazında bakıldığında, farklı gelir dilimlerindekilerin eğitim harcamalarında düşük gelir grupları aleyhine gözlemlenen farklılaşmalar, ülkemizde eğitim eşitsizliğini besleyen bir kaynağa dönüşmektedir. Bu konuda özellikle en yüksek gelir grubuna ait eğitim harcamalarının toplam tüketim harcamalarındaki payının artışı dikkat çekicidir. Ülkede eğitim harcamaları yükünün kamudan hanehalklarına aktarılması belirgin bir eğilim olarak karşımıza çıkmaktadır. Mevcut gelir dağılımı eşitsizliği de dikkate alındığında, toplumun üst gelir dilimleri eğitime daha fazla kaynak ayırabilirken, bu olanaktan yoksun olan düşük gelirli kesimlerin çocuklarının kaliteli bir eğitime erişim olanağından mahrum kalmaları giderek daha belirgin bir hal almaktadır.

Bu bağlamda, eğitiminin içeriğine ilişkin sorunları uluslararası karşılaştırmalarda da ortaya çıkan Türkiye’nin, eğitimi daha eşitlikçi bir yapı içerisinde sağlayabilmesi için, öncelikle “eğitime erişim toplumdaki her bireyin hakkıdır” ilkesine göre hareket etmesi gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında, eğitimin finansmanının kamu yerine özel kaynaklardan karşılanma eğilimindeki belirginleşme, eğitimin evrensel bir insan hakkı olduğu gerçeğiyle çelişmektedir. Nitekim Türkiye’de hanehalklarının yıldan yıla eğitime daha fazla harcama yapması, kamu kaynaklarının özelleştirmeyi derinleştirmek amacıyla özel eğitim kurumlarını desteklemek üzere kullanılması ve ailelere özel okulları tercih edebilmeleri için burs ve teşvik ödemeleri sağlanması, devletin günümüzde izlediği eğitim politikalarının bileşenleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Burada ‘meta’ olarak satılmaya çalışılan eğitim ile daha kaliteli ya da sayısı yıldan yıla artan eğitilmiş nüfusun yaratılmasının amaçlandığı yanılgısı yaratılmaktadır. Bu bir yanılsamadır, çünkü aslında söz konusu olan eğitimin ticari kaygılarla kurgulanması ile birlikte, en temel insan haklarından biri olan eğitimin devamlı talep edilen ve elde edilmesi

artık satın alma gücüne dayanan bir ürün gibi 'lüks' ihtiyaca dönüşmesidir. Eğitim sisteminin, ailelerin ekonomik gücünün yanı sıra yaşamlarını sürdürdükleri bölge ve öğrencilerin cinsiyeti faktörleri de göz önünde bulundurularak, toplumda herkesin kaliteli bir eğitime erişebileceği bir şekilde kurgulanması gereklidir. Bunun yerine kapitalist toplum yapısındaki katmanlar arasındaki sınırlı hareketliliği daha da kısıtlayan eğitim politikalarının sürdürülmesi, ülkede eğitimde niteliksel bir gelişmenin önünü de tıkamaktadır. Bu durumda mevcut eğitim politikaları, toplumsal katmanlar arasındaki geçişkenliği artırmak yerine, mevcut toplumsal katmanlaşmanın sürdürülmesini sağlamak üzere kullanılmaktadır. Nitekim toplumun daha büyük bir kesiminin eğitim sistemine içerilmesi ve daha yüksek bir ortalama eğitim düzeyine ulaşması, eğitim kalitesinin de yükseldiği anlamına gelmemektedir. Türkiye'nin uluslararası öğrenci değerlendirme sınavlarındaki (PİSA, TIMMS gibi) başarı sıralamalarında sabit seyirde kalması, küresel düzeyde yarışabilecek eğitim niteliğine ulaşamadığına işaret etmektedir. Bu çalışma ülkemizde eğitim eşitsizliğine ilişkin durumu esas olarak niceliksel çıktılar temelinde analiz etmiş olup, Türkiye'de eğitim alanındaki politikaların niteliksel kazanımlar temelinde ayrıntılı olarak incelenmesi gelecek çalışmaların konusu olacaktır. Sonuç olarak, bireylerin yeteneklerini özgürce geliştirebilmeleri ve potansiyellerini açığa çıkarabilmeleri için, ülkede eğitim politikalarının, toplumsal refahın önemli bir dengeleyicisi olan eğitime sosyal statü, cinsiyet, yaşanılan bölge ve aile gelir düzeyinden bağımsız olarak ulaşabilmesi için düzenlenmesi gerektiği açıktır.

#### Kaynakça

- Alon, S. (2010). Racial Differences in Test Preparation Strategies: A Commentary on Shadow Education, American Style: Test Preparation, the SAT and College Enrolment. *Social Forces*, 89(2), 463-474.
- Barro, R., & Lee, J. (2010). A New Data Set of Educational Attainment in the World, 1950-2010. doi:10.3386/w15902.
- Becker, G. S. (1962). Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. *Journal of Political Economy*, 70(5), 9-49.
- Bergen, R. J. S. (2006). *Family Influences on Young Adult Career Development and Aspirations*. Doctoral dissertation, University of North Texas.
- Boran, B. S. (1939). *A Study of Occupational Mobility: an Analysis of Age Distributions of Occupational Groupings in the United States (1910-1930)*, Doctoral dissertation, University of Michigan.
- Bourdieu, P. (1973). *Cultural Reproduction and Social Reproduction in Knowledge, Education and Cultural Change*. London: Tavistock.

- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*, London: Sage.
- Checchi, D. (2006). *The Economics of Education: Human Capital, Family Background*. USA: Cambridge University Press.
- Dağdemir, Ö., & Acaroğlu, H. (2011). Türkiye’de Bölgesel Gelir Dağılımının İller Düzeyinde Analizi: 1990-2006. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 39-56.
- Delaney, A. M. (1999). Parental Income and Students College Choice Process: Research Findings to Guide Recruitment Strategies. *Document Resume*, 77. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED432187.pdf#page=82>
- Doob, C. B. (2013). *Social Inequality and Social Stratification* (1st Edition), Upper Saddle River, N.J.: Pearson.
- Filiztekin, A. (2008). *Türkiye’de Bölgesel Farklar ve Politikalar*. İstanbul: TÜSİAD, Yayın No. TÜSİAD-T/2008-09/471).
- Filiztekin, A. (2009). *Türkiye’de Bölgesel Farklar*. [http://research.sabanciuniv.edu/11643/1/BolgeselFarklar\\_YKY.pdf](http://research.sabanciuniv.edu/11643/1/BolgeselFarklar_YKY.pdf)
- Friedman, M., & Friedman, R. D. (1980). *Free to Choose: A Personal Statement*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Gök, F. (2009, 28 Eylül). *Eğitim Sistemi, Adaletsiz Kapitalizmi Yeniden Üretiyor*. Birgün.
- Gürler E.K., Turgutlu T., Kırıcı N., Üçdoğruk Ş. (2007). Türkiye’de Eğitim Talebi Belirleyicileri. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 44 (512), 89-101.
- Hanushek, E. A., Woessmann, L. (2007). The Role of Education Quality for Economic Growth. *World Bank Policy Research Working Papers* No. 4122.
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. New York: Harper & Row.
- Krueger, A. B., & Lindahl, M. (2001). Education for Growth: Why and for Whom?. *Journal of Economic Literature*, 39, 1101-1136.
- Lam, G. (2014). Theoretical Framework of the Relation Between Socio Economic Status and Academic Achievement of Students. *Education*, 134 (3), 326-31.
- Loury, G. C. (1981). Intergenerational Transfers and the Distribution of Earnings. *Econometrica*, 49(4), 843-67.

- Machin, S. (2006). Social Disadvantage and Education Experiences. *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, No. 32, Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/715165322333>
- Mill, J. S. (1859). *On Liberty*. Kitchener : Batoche Books (2001).
- Mirowsky J., Ross, C.E. (2003). *Education Social Status and Health*. New York: A. de Gruyter.
- OECD. (2007). *Education at a Glance 2007: OECD Indicators*. Paris: OECD.
- OECD (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, France: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>
- Osa-Edoh, G. I., Alutu, A. N. G. (2011). Parents' Socio-Economic Status and Its Effect in Students' Educational Values and Vocational Choices. *European Journal of Educational Studies*, 3(1), 11-21.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a Vocation*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Raftery, A. E., Hout, M. (1993). Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921-75. *Sociology of Education*, 66(1), 41-62.
- Ram, R. (1990). Educational Expansion and Schooling Inequality: International Evidence and Some Implications. *The Review of Economics and Statistics*, 72(2), 266-274.
- Rist, R. C. (1970). Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-Fulfilling Prophecy in Ghetto Education. *Harvard Educational Review*, 40(3), 411-451.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51, 1-17.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi* (4. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Tezcan, M. (1993). *Eğitim Sosyolojisinde Çağdaş Kuramlar ve Türkiye*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Thomas, V., Wang, Y., Fan, X. (2001). *Measuring Education Inequality: Gini Coefficients of Education*. Policy Research Working Paper, No. WPS2525, World Bank Publications.
- Willis, P. E. (1977). *Learning to Labor: How Working-Class Kids Get Working-Class Jobs*. Farnborough: Saxon House.