


Geliş Tarihi : 20.08.2024

Kabul Tarihi : 08.10.2024

 <https://doi.org/10.20304/humanitas.1536284>

Sadıkoglu, Z. Z. (2024). Türkiye’de ‘gelecek beşerî sermaye’ olarak çocuğun değerine dair bir değerlendirme. *HUMANITAS - Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(24), 335-357. <https://doi.org/10.20304/humanitas.1536284>

TÜRKİYE’DE ‘GELECEK BEŞERÎ SERMAYE’ OLARAK ÇOCUĞUN DEĞERİNE DAİR BİR DEĞERLENDİRME

Zehra Zeynep SADIKOĞLU¹

ÖZ


Bu çalışma Türkiye’de çocuğun kültürel değerini, beşerî sermayenin artan önemi ve yoğun ebeveynlik ideolojisinin kesişiminde incelemektedir. İlk bölümde beşerî sermaye kavramı tanıtıldıktan sonra, çocuğun beşerî sermayesine yatırımın teşvik mekanizması olarak ‘yoğun ebeveynlik’ tartışılmaktadır. Buna göre birikerek gelişen ve gelecek refahı etkileyen şimdiki zaman faaliyetlerini temsil eden beşerî sermayenin geliştirilmesi fikrinin sadece makro düzeyde değil, psikolojik değeri öne çıkan çocuğa daha fazla zaman, enerji ve finansal kaynak ayırmayı gerektiren ‘yoğun ebeveynlik’ ideolojisinin desteğiyle mikro düzeyde de bulunduğu karşılık hem kamu politikasına hem de çocuğun kültürel olarak algılanma biçimine temel oluşturmaktadır. Çalışmanın ikinci bölümünde, 4+4+4 eğitim sistemine geçiş yılı olan 2012-13 eğitim öğretim yılı sonrasında Türkiye İstatistik Kurumu (TUIK) ve Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayınlanan tanımlayıcı istatistik veriler üzerinden Türkiye’de çocuğun zaman kullanımındaki değişmeye ve beşerî sermaye göstergelerinden eğitime ayrılan kaynağın niteliğine bakılmaktadır. Çocuk işçiliği oranlarında ve çocuğun hanenin yeniden üretimine katılımındaki düşüşe karşılık hanede ebeveynle amaç odaklı etkinliklerde bulunma ve hobi etkinliklerine katılma eğiliminin yaygınlaştığı, farklı eğitim kademelerinde net okullaşma oranlarının yükseldiği ve eğitim yatırımlarının kamu ve hanehalkının desteğiyle düzenli bir şekilde arttığı gösterilmektedir. Sonuçta, Türkiye’de çocuğun beşerî sermayesi için yararlı olduğu görüşünün, çocuğa atfedilen anlamdaki psikolojikleşmeye eşlik eden ekonomikleşmenin ve çocuğun beşerî sermayeleşmesinin kendine yer bulduğuna işaret edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Beşerî sermaye, Yoğun ebeveynlik, Eğitim, Çocuğun kutsallaştırılması, Çocuğun beşerî sermayeleşmesi

¹ Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, zeynep.sadikoglu@istanbul.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0251-6652>

Date Received : 20.08.2024

Date Accepted : 08.10.2024

 <https://doi.org/10.20304/humanitas.1536284>

Sadıkoğlu, Z. Z. (2024). An evaluation on the value of the child as ‘prospective human capital’ in Türkiye. *HUMANITAS - Journal of Social Sciences*, 12(24), 335-357. <https://doi.org/10.20304/humanitas.1536284>

AN EVALUATION ON THE VALUE OF THE CHILD AS ‘PROSPECTIVE HUMAN CAPITAL’ IN TÜRKİYE

Zehra Zeynep SADIKOĞLU²

ABSTRACT

This study examines the cultural value of the child in Türkiye at the intersection of the increasing importance of human capital and the ideology of intensive parenting. After introducing the concept of human capital in the first section, ‘intensive parenting’ is discussed as an incentive mechanism for investment in the human capital of the child. Accordingly, the development of human capital, which represents the present activities that accumulate, develop and influence future well-being, forms the basis of both public policy on the macro level and the cultural perception of the child on the micro level through the ideology of ‘intensive parenting’, which requires more time, energy and financial resources to be devoted to emotionally priceless child. The second section examines changes in children's time use and the resources allocated to their education, which are human capital indicators, using descriptive data from the Turkish Statistical Institute (TurkStat) and the Ministry of National Education (MoNE) after the 2012-13 academic year, the year of transition to the 4+4+4 education system, to illustrate this trend in Türkiye. In contrast to the decline in child labour rates and child participation in household reproduction, there has been a growing tendency for children to engage in goal-oriented activities with parents in the household and in hobbies. Schooling rates in different educational levels have increased, and investments in education investments have steadily risen with the support of both the public and households. As a result, it is suggested that the view that the child is useful for their human capital, the economicisation that accompanies the psychologicalisation of the meaning attributed to the child and the child’s human capitalisation have found a place in Türkiye.

Keywords: Human capital, Intensive parenting, Education, Sacralisation of the child, Human capitalisation of the child

² Assist. Prof., İstanbul University, Faculty of Letters, zeynep.sadikoglu@istanbul.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0251-6652>

Giriş

20. yüzyıl boyunca üretim giderek daha fazla ev dışında konumlanıp vasıflı işgücü öncelik kazanırken çocuk, hanenin üretimi ve yeniden üretimi için ekonomik değerini kaybederek duygusal içerimi yüksek yeni bir anlam kazanmıştır (Katz, 2008, s. 9; Hart & Boyden, 2018, s. 75). Zelizer (1985)’in ‘çocuğun kutsallaştırılması’ olarak ifade ettiği ve çocuğu duygusal olarak paha biçilmez kılan bu dönüşüm zamanla incelenerek sürekli hale gelmiştir. Bilgi ve teknolojinin artı değer üretiminde temel koşul haline gelmesi ve beşerî sermayenin toplumsal hareketliliğin itici gücüne dönüşmesinin (Bell, 1999; Touraine, 1971, s. 51-52) yanında yaşanan neoliberal dönüşümle birlikte gelecekle ilgili kaygıların bireyselleşmesi ise çocuk için yapılan yatırımın nicelik ve niteliğini değiştirmiştir. Ebeveyn açısından güvencesiz/belirsiz bir gelecekte çocuğun gelişim ve başarısını, ona ayrılan zaman ve maddi kaynağın artırılması yoluyla garanti etmek ona yatırımın ana odağı haline gelmiş (Katz, 2008, s. 10-11; Wall, 2010, s. 255) ve bu yatırımın duygusal içerimi artmıştır (Cobb-Clark vd., 2019).

Söz konusu değişime çocuğun ihtiyaç ve gelişimini yakinen takip eden, onun için uzman rehberliğinde doğru tercihler yapan, dolayısıyla çocuğu için önemli düzeyde zaman, enerji ve finansal kaynak ayırması beklenen anneyi öne çıkaran *yoğun annelik ideolojisi* destek sunmuştur (Barr vd., 2012; Gauthier & De Jong, 2021, s. 5). Zira yoğun annelik ideolojisi, anneye çocuğun gelişimini ve gelecek başarısını optimize etme, dolayısıyla çocuğun hayatını planlama, kontrol etme ve yönetme, dolayısıyla beşerî sermayesini geliştirme sorumluluğunu vermektedir (Beck-Gernsheim, 1996, s. 142-44; Wall, 2010, s. 255). Türkiye’de ise 1980 sonrası yaşanan sosyokültürel ve demografik gelişmeler, 2000’li yıllarda Hays (1996)’in ‘yoğun annelik’ olarak tanımladığı yaklaşımla uyumlu çocuk yetiştirme pratikleri ve iyi anne tanımının ortaya çıkışına zemin hazırlamıştır. Sağlık, bakım ve eğitim sektörlerinin özelleştirildiği (Boratav, 2003) ve kadınların eğitim düzeyinin artmaya başladığı (İlkkaracan, 2012, s. 8) bu yıllardan itibaren anneliği, çocuk merkezli bireysel bir sorumluluk olarak ele alan yaklaşım kendine yer bulmuştur (Sadıkoğlu & Erdoğan Coşkun, 2024). İşgücü piyasasında artan rekabetin yanında gündelik hayat ve tüketim kalıplarında yaşanan dönüşümün (Özbay, 1995, s. 129; Kandiyoti, 2015, s. 51) kaynaklık ettiği, ancak aynı zamanda çocuk yetiştirme sorumluluğunu daha çok anneye atfeden ve aile temelli politika yöneliminin (Öztan, 2014, s. 178) destek sunduğu bu değişim neticesinde çocuk yetiştirme, geleneksel uygulamaların sorgulandığı, uzman rehberliğinin önemli olduğu, daha fazla kaynak gerektiren, kişisel başarının sergilendiği profesyonel bir ‘iş’ olarak algılanmaya başlamıştır (Sadıkoğlu, 2023).

Belirli bir sosyo-ekonomik güç gerektiren (Nadesan, 2002; Wall, 2010; Lareau, 2002) yoğun annelik ideolojisi süreç içerisinde sadece farklı toplumsal konum ve bağlamlardan anneleri değil (Bianchi, 2000; Gauthier vd., 2004; Faircloth vd., 2013) babaları da etkisi altına almıştır (Ishizuka, 2019; Zeybekoğlu, 2013). Nitekim bugün kendisine ‘yatırım’ yapılan çocuğun kısa ve uzun vadede önemli avantajlara sahip olduğu konusunda gelişen fikir birliği, ebeveynleri daha az sayıda olmasını tercih ettikleri çocuklarına daha fazla zaman ayırmaya, gelişim ve gelecek başarıları için daha fazla harcama yapmaya sevk etmektedir (Bianchi 2000; Gauthier vd. 2004). Çocuğun kendisine tashih edilen kaynakların duygusal olarak paha biçilemez alıcısı (Zelizer, 1985) olarak konumlandırıldığı bu çerçevede çocuk yetiştirme,

rasyonelleşerek bir ‘proje’ niteliği kazanmış ve bu proje kapsamında çocuğun eğitimine yatırım ebeveynlerin üzerinde çalıştığı odaklardan birine dönüşmüştür (Rosen & Faircloth, 2020). Çocuğu sürekli tehlike altında kabul eden ve psikolojik değerini öne çıkaran modern çocukluk algısı (Sadıkoğlu, 2021: 46) da bu çabaya destek sunmuştur. Tam da bu bağlamda Bandelj ve Spiegel (2023), çocuğun güncel anlamını ve Zelizer (1985)’ın çocuğun tekrar değerlendirilebileceğini ön gördüğü iki potansiyel seçeneği (hane içi emeğe katkıda bulunarak evde yeniden faydalı hale gelmesi veya bir şekilde ücretli işgücüne katılması) sorguya açarak Birleşik Devletler’de eğitime ayrılan kaynağın zaman içinde değişimi üzerinden yaptıkları analizde çocuğun süreç içerisinde gelecek beşerî sermaye olarak kazandığı kültürel değeri vurgulamaktadır.

Türkiye’de beşerî sermaye yatırımlarının bir göstergesi olarak eğitim harcamalarını inceleyen çalışmalar, makro bir perspektifle söz konusu yatırımlar ile ekonomik büyüme ve kalkınma arasındaki ilişkiyi mercek altına almaktadır (Bkz. Çalışkan vd., 2013; Doğrul, 2009; Uçan & Yeşilyurt, 2016). Türkiye’de çocuğa atfedilen değer ve çocuğun algılanma biçimine odaklanan çalışmalardan Öztan (2011) cumhuriyetin ilk yıllarında ulus-devletleşme sürecinde çocuğa atfedilen anlamdaki değişmeye, Kağıtçıbaşı ve Ataca (2005) 20. yüzyıl sonunda çocuk sahibi olma nedenlerindeki değişmeye odaklanarak Türkiye’de çocuğun artan psikolojik değerine işaret etmektedir. Arzuk (2020) ise çocuğun esenliğini konu eden gazete haberlerini eleştirel söylem analizine tabi tuttuğu çalışmasında çocuğun refahından kimin sorumlu olduğu sorusuna verilen cevabın değiştikçe, ‘yoğun ebeveyn’ ve ‘kırılgan çocuk’ imgelerinin haberlerde daha fazla yer aldığını ve odağın daha dezavantajlı çocuk gruplarından uzaklaştığını ortaya koymaktadır. Bu çalışma ise Türkiye’de çocuğun gelecek beşerî sermaye olarak kazandığı kültürel değeri incelemektedir. Bu doğrultuda çalışmanın ilk bölümünde beşerî sermaye kavramı tanıtıldıktan sonra, çocuğun beşerî sermayesine yatırıma teşvik mekanizması olarak ‘yoğun ebeveynlik’ tartışılmaktadır. İkinci bölümde 4+4+4 eğitim sistemine geçiş yılı olan 2012-13 eğitim öğretim yılı sonrasında Türkiye İstatistik Kurumu (TUIK) ve Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayınlanan tanımlayıcı istatistik veriler üzerinden Türkiye’de çocuğun zaman kullanımındaki değişmeye ve beşerî sermaye göstergelerinden eğitime ayrılan kaynağın niteliğine bakılmaktadır. En nihayetinde Türkiye bağlamında çocuğun beşerî sermayesi için yararlı olduğu görüşünün, çocuğun ‘kutsallaştırıldığı’ (Zelizer, 1985) bağlama eşlik eden ‘beşerî sermayeleşmesi’nin (Bandelj & Spiegel, 2023) kendine yer bulduğuna işaret edilmektedir.

Çocuğun Değişen Anlamı ve Yoğun Ebeveynlik

Çocuğa ‘yatırım’, ailede karar verme süreçleriyle ilgili ekonomik teorinin merkezi konularından biridir (Becker, 1969; Werding, 2014). Örneğin aileleri, zorunluluk ya da duygusallıkla değil, ürettikleri beşerî metaya (yani çocuklara) olan karşılıklı ilgileri nedeniyle bir arada duran küçük fabrikalar olarak ele alan Becker (1969), artan gelirle birlikte fazla sayıda çocuk yerine ‘kaliteli çocuk’ tercihinin öne çıktığını ileri sürmektedir. Söz konusu tercihin arkasında ise kaliteli çocuğun kendi başına arzu edilen bir özellik olması (tüketim malı olarak çocuk) ve ebeveynin yaptığı yatırım ile ilişkili beklentilerinin (yatırım malı olarak çocuk) yer aldığını vurgulamaktadır (Cochrane, 1975). Çocuğa bu ekonomik yaklaşım ve çocuğun kendisine yapılan yatırımın çıktısı olarak algılanışı farklı eleştirilere muhatap olmuştur.

Örneğin Sen (1992), insanî gelişimde bireysel eylemlilik ve özgürlüğün önemini vurgulamış, kişisel hedeflerin peşinden gitme becerisinin başarı ve refahın değerlendirilmesinde önemine dikkat çekmiştir. Hedeflere ulaşmada gösterilen aktif kişisel katkının gerçek başarının anahtarı olduğunu savunmuştur. Nussbaum (2011) ise bireyin yapabilirliklerinin (capabilities) genişletilmesi aracılığıyla güçlendirilebilip refahına katkı sunulabileceğini, ancak onun değer verdiği yaşamı sürdürme özgürlüğü ve anlamlı seçimler yapma kapasitesi korunduğunda bunun mümkün olduğunun altını çizmiştir. Çocuğun başarı ve refahında kendi eylemlilik ve karar verme kapasitesinin önemine yapılan bu vurgulara karşılık çocukta beşerî sermayeyi geliştirme yönünde artan talep ve tercih; çocuk sahibi olma kararı, çocuğun gelişim ve eğitimine atfedilen önem ve kaynak tahsisi konularını açıklarken yaygın olarak kullanılmaya devam etmekte (Gauthier & de Jong, 2021, s. 4), ekonomik akıl yürütme tarzı olarak beşerî sermaye teorisi hem kamu politikasına hem de çocuğun kültürel olarak algılanma biçimine örtük bir temel oluşturmaktadır (Bandelj & Spiegel, 2023, s. 810).

Becker (1962) en yalın haliyle beşerî sermayeyi gelecek refahı etkileyen şimdiki zaman faaliyetleri olarak belirlerken beşerî sermaye yatırımlarını insan kaynağını arttıran ve gelecekteki kazancı etkileyen etkinlikler olarak ele almıştır. Bu etkinliklerin üretken bir sistem olarak tanımladığı eğitim alanında yoğunlaştığını ileri sürmüştür. Daha sonraki çalışmalar da beşerî sermayeyi bu çerçevede operasyonel hale getirmiş; dil becerisi, ortaöğretimi tamamlama, not ortalaması, iş deneyimi vb değişkenlerle onu ölçmüştür (Bandelj & Spiegel, 2023, s. 812). Gelecek üretkenliğin göstergesi olarak bilgi, beceri, yeterlilik ve nitelikler toplamı olarak ele alınan beşerî sermayenin sadece bireysel refaha değil, aynı zamanda ülke refahı ve kalkınmasını katkısı üzerine yapılan vurgu ise eğitimi, sadece kısa vadede çocuğun entelektüel kapasitesi ve refahı için değil, uzun vadede sağladığı makroekonomik getiriler açısından da önemli kılmıştır (Campbell-Barr & Nygård, 2014, s. 348-349). Hem makro hem de mikro düzeyde refahın insanda somutlaşan sermayenin çıktısı (Marginson, 2019) olarak açıklanması ise beşerî sermayeyi geliştirmek üzere yapılan yatırımları gerekçelendiren ahlaki bir atmosfer oluşturmaktadır. Bandelj ve Spiegel (2023, s. 822)’in çocuğun ‘beşerî sermayeleşmesi’ olarak tanımladığı, gelecek ekonomik değeri ön plana alınan çocuğun zaman ve mekanının yeniden düzenlendiği süreç, bu ahlaki atmosferde gerçekleşmektedir.

Ebeveynin çocuğa ayırdığı kaynakları ifade eden ebeveyn yatırımı terimi, çocuğu somut veya potansiyel olarak bekleyen risk ve fırsatlarını yönetmeyi, bu doğrultuda yapılan harcamaları ve çocuğun zamanı üzerinde ebeveyn tasarrufunu içermektedir (Gauthier ve De Jong, 2021, s. 3). Çalışmalar, son yıllarda hem zaman kullanımı hem de yapılan harcamaları göz önünde bulundurarak çocuk yetiştirme maliyetinin arttığını ve çocuğa yapılan yatırımın önemli bir ögesinin eğitim olduğunu ortaya koymaktadır (Kornrich & Furstenberg, 2013). Ancak çocuğun eğitime ayrılan kaynaktaki artış, eğitimin kendinde bir amaç olmak yerine salt ekonomik üretkenlik ve rekabet gücüne ulaşma aracına dönüştüğü anlamını taşımamaktadır. Benzer bir şekilde çocuğa ekonomik bakış, her ebeveyn davranışı için yol gösterici ilke olma niteliği taşımamaktadır. Yine de günümüz ebeveynlerinin çocuğun eğitimi etrafında geliştirdikleri pratikler, bir birikim stratejisi olarak ona rekabet avantajı sağlamaya yöneliktir (Katz, 2008, s. 11). İster beşerî sermaye (Becker, 1962) ister çocuğun gelecek başarısını ve kariyerini etkileyen eğilim ve yeterlilikler, yani ‘kültürel sermaye’ (Bourdieu, 1984) olarak tanımlansın ebeveynler bugün söz konusu avantajı çocuklarına sağlamak

konusunda heveslidir (Kornrich & Furstenberg, 2013, s. 2). Bu hevesin bağlamını ise ebeveyni çocuğu korumak ve yetiştirmek için mümkün olan en iyi koşulları sağlamaktan nihai olarak sorumlu tutan, çocuğun refah ve başarısının ancak böyle sağlanabileceğini salık veren bir söylem üzerine inşa olan yoğun ebeveynlik ideolojisi oluşturmaktadır.

Yoğun ebeveynlik ideolojisi çerçevesinde ebeveyn, kırılğan, savunmasız ve yetişkin yaşamının sert gerçekliklerinden korunması gereken çocuğun sağlıklı gelişimini destekleme (Jackson & Scott, 2000, s. 103; Meyer, 2007) ve refahını tehdit eden riskleri kontrol edip yönetme, dolayısıyla gelecek şans ve başarısını optimize etmekle yükümlüdür (Wolf, 2011; Wall, 2010). Bu sorumlulukların nasıl yerine geleceği konusunda ise koyduğu bilimsel normlar ile iş gören bir ‘psi-kompleks’in alıcısı konumundadır (Brannen, 2020). Söz konusu psi-kompleks, erken dönemde güvenli bağlanmayı sağlama ve kaliteli vakit geçirme yoluyla çocuğun beyin gelişimini destekleme (Wall, 2004, s. 46), sonraki yıllarda çeşitli öğrenme deneyimleri için fırsatlar sunma, boş zaman faaliyetlerini planlama, okulla kurduğu ilişkiyi geliştirme, böylece çocuğun akademik başarı ve kariyerine destek olma yönünde ebeveynleri teşvik etmektedir (Beck-Gernsheim, 1996, s. 142-4; Lareau, 2002). Başka bir deyişle yoğun ebeveynlik ideolojisi, ebeveynlere çocuk yetiştirmeyi bireysel tercih ve kararlarıyla bizzat kendilerinin çözdükleri bir optimizasyon problemi olarak sunmakta ve bu sunumda çocuk ‘geleceğin potansiyel girişimcisi’ (Nadesan, 2002) olarak yer almaktadır (Bandelj, 2023, s. 1356). Üstelik son birkaç on yıldır bahsedilen ‘psi-kompleks’in çizdiği çerçevede ebeveynlerden çocuğun ihtiyaçlarını karşılamasından öte sağlıklı ve başarılı bir yetişkine dönüşmesini problemlili kılacak potansiyel risk ve tehlikelere karşı da önlem alması beklenmektedir. Bu ise ebeveynliği yoğun miktarda zaman, enerji ve finansal kaynak isteyen amaç odaklı bir işe dönüştürürken (Lee vd., 2014; Faircloth & Murray, 2015) çocuğa ayrılan zamanın ve maddi kaynağın yeni anlamlar kazanmasını sağlamıştır (Bandelj & Grigoryeva, 2021).

Ebeveynlerin yoğun ebeveynlik ideolojisine bağlılıklarını ve bu kapsamda çocuğun eğitimine yatırım yapmak için duydukları istekliliği ve artan harcamalarını açıklamak için başvurulan ilk argüman, çocuğun beşerî sermayesine yapılan yatırımın onu işgücü piyasasına hazırlamanın önemli bir yolu olduğudur (Gauthier & de Jong, 2021, s. 3). Günümüzde belgelenmiş bilgi/diploma sahibi olmanın, eğitime erişimi olanlar ve olmayanlar arasında oluşturduğu hiyerarşi ilkeleri (Bell, 1972, s. 34) göz önünde bulundurulduğunda bu argümanın geçerliliği daha net bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Nitekim bugün genel olarak çocuğun yüksek eğitime devam etmesi beklentisi daha yüksek olan ebeveynler, toplumsal konumlarından bağımsız olarak çocuğun eğitime destek olmaya çalışmaktadır (Kornrich & Furstenberg, 2013, s. 3). Bununla birlikte özellikle orta-üstü gelir düzeyine sahip ebeveynler açısından bu destek, salt çocuğun gelecek potansiyel kazancını maksimize etme amacını taşımamaktadır. Akademik bir diploma veya derecenin ötesinde eğitim, çocuğun mutlu olması, sevdiği işi yapması, hayallerini ve potansiyeli gerçekleştirilmesi gibi daha geniş bir beceri setiyle eşleştirilmektedir (Lawler, 2001, s. 38). Finansal sermaye ile kültürel sermayeyi birlikte gerektiren bu eşleştirme ise Lareau (2002)’un ‘uyarlanmış yetiştirme/concerted cultivation’ olarak tanımladığı, çocuğun boş zaman etkinliklerini çocuğun gelecek başarısı ve kariyerine, dolayısıyla refahına yatırım yapma fırsatı olarak değerlendiren, bu nedenle çocuğun zamanını yapılandırma ve onu mümkün olduğunca değerli deneyimlere maruz bırakarak ufkunu genişletme zorunluluğunu içeren kültürel mantığın kendine yer bulmasıyla gerçekleşmiştir.

Türkiye özelinde, 2000’li yıllardan itibaren geleneksel olarak hiyerarşik bir yapı sergileyen ailelerde ebeveyn tutumlarındaki çocuktan itaat ve karşılıklı bağımlılık beklentisi yerini çocuğun özgüvenini, özerkliğini ve ebeveyn-çocuk arasında karşılıklı duygusal bağlılığı teşvike bırakmıştır (Erdem vd., 2022). Son yirmi yılda çocuğun gelişiminde ebeveyn duyarlılığının altını çizen ve ona gösterilen ilgideki azalmanın gelecekte onu birtakım risk ve tehlikelerle karşı karşıya bıraktığını vurgulayan bağlanma literatürü (Öztan, 2015: 103) paradigmatik yaklaşım haline gelmiştir. İlgili literatürün popülerleşmiş versiyonu olan “bağlanma ebeveynliği” ise aynı içerikle fakat biri Batılı bir kavramın uyarlaması diğeri kökleri Anadolu veya İslam geleneğine dayanan bir kavramın yeniden canlandırılması olmak üzere iki farklı yorumla kendine zemin bulmuştur (Sieben ve Yıldırım, 2020: 345-52). Ayrıca 1980’ler sonrası hem işgücü piyasasında hem de merkezi sınav uygulamasının yürürlüğe girmesiyle eğitim sisteminde artan rekabet, çocuğun eğitime destek olmayı özellikle orta-üstü gelir düzeylerinden ailelerin aşağı doğru toplumsal hareketliliği önlemek için çabalarını yoğunlaştırdıkları (Ogawa & Tansel, 2005) ve fedakâr ebeveyn idealinin (Göknar, 2013) bir uzantısı olarak kaynak tahsis ettikleri bir odağa dönüştürmüştür. Süreç içerisinde eğitim sektöründeki özelleşmeye orta sınıf ailelerin hayat tarzlarına uygun kaliteli eğitim talepleri eşlik etmiştir (Kandiyoti & Emanet, 2017). 2004 yılında gerçekleştirilen ilköğretim müfredat reformu ise yeni neslin bireysel yetenek ve potansiyeline güveni teşvik eden neoliberal bir söylemi eğitim sistemine entegre etmiştir (İnal, 2013, s. 273). Eğitime ebeveyn katılımını artıran ve ebeveynin maddi-manevi daha fazla yatırımını gerektiren bu entegrasyon aynı zamanda çocuğun kişisel gelişim, bireysel başarı ve kariyer hedeflerine ulaşmasını sağlayacağı ve rekabet gücüne sahip donanımlı bir yetişkine dönüşmesine katkı sunacağı düşünülen okul dışı eğitim fırsatlarının gelişmesi için gerekli ortamı sağlamıştır (Saraç, 2017). Böylece çocuğun boş zamanlarında katıldığı kurs ve etkinlikler onun kültürel ve beşerî sermayesini geliştirmenin önemli yolları haline gelmiştir. Tam da bu noktada çocuğu birtakım avantajlara sahip donanımlı bir yetişkine dönüştürmek orta-üstü gelir düzeyinden ebeveynlerin sundukları fırsatlarla ve aldıkları stratejik kararlarla üzerine çalıştıkları bir proje niteliği kazanmıştır (Sadıkoğlu & Erdoğan Coşkun, 2024, s. 9-10).

Türkiye’de Çocuğun ‘Gelecek Beşerî Sermaye’ Olarak Değeri

Zelizer (1985) 20. yüzyılın ekonomik ve kültürel dönüşümleri altında çocuk sahibi olmanın normatif olarak bağlayıcı bir karar olmaktan çıkarken çocuğun ailenin duygusal yaşantısında daha merkezi bir konum kazandığına ve hanenin ekonomik alanının çeperine taşındığını ortaya koymaktadır. Kağıtçıbaşı ve Ataca (2005), Türkiye’de de benzer bir değişme işaret ederek kentleşme, ekonomik büyüme, refah artışı ve okulda kalma süresinin uzaması vb. gelişmelerle yaşlılık güvencesi değerini de kapsayan çocuğun ekonomik değerinin azalıp, duygusal yakınlığı içeren psikolojik değerinin yükseldiğini göstermektedir. Aynı zamanda 30 yıllık süre zarfında Türkiye’de iki çocuk normunun yerleşmiş olduğunun altını çizmektedir. Ancak araştırmanın ikinci ayağının 2003 yılında, yani yaklaşık 20 sene önce gerçekleştirildiğini ve 2001 yılında 2,38 çocuk olan doğurganlık hızının 2023 yılında 1,51 çocuğa düştüğünü (TUİK, 2023a) göz önünde bulundurduğumuzda bahsedilen iki çocuk normuna gösterilen kabulün dağıldığı söylenebilir. Nüfus projeksiyonları da doğurganlık hızındaki düşüşle birlikte

çocuk³ nüfus oranlarının zaman içerisinde gittikçe azalacağını ön görmektedir. Buna göre Türkiye’de 1970 yılında toplam nüfusun %48,5’ini oluşturan çocuk nüfus oranı devamlı azalarak 2022 yılında %26,5’a düşmüş ve 2080 yılında %19 olacaktır (TUİK, 2023b). Azalan çocuk sayısı ile birlikte çocuğa atfedilen değerdeki değişim ise çocuğun zamanının kâr amacı taşıyan ve/veya hanenin yeniden üretimi için gerekli işler yerine eğitimle düzenlenen özel bir zaman olarak değerlendirilmesiyle eş zamanlı gerçekleşmiştir.

Çocuğun İşgücüne ve Hanenin Yeniden Üretimine Katılımı

Çocuğun zaman kullanımındaki farklılaşmayı takip edebileceğimiz önemli göstergelerden ikisi çocuğun işgücüne katılımı ve ev işlerine yardımudur. International Labor Organization (ILO) (2021)’in çocuğun potansiyel ve saygınlığını azaltan, zihinsel ve fiziksel gelişimine zarar veren ve onları yaşamdan alıkoyan şekilde istihdamı olarak tanımladığı çocuk işçiliği, ülkemizde 1979 yılının UNICEF tarafından “Uluslararası Çocuk Yılı” ilan edilmesinin ardından tartışılmaya başlamış ve 1992 yılında Türkiye’nin “ILO Çocuk İşçiliğinin En Kötü Biçimlerinin Önlenmesi Uluslararası Programı” (IPEC)’na dahil olmasıyla çocuk işçiliği ile mücadele çabaları, eğitim ve sağlık da dahil olmak üzere çeşitli kamu politikası alanlarına yayılmıştır. Örneğin 2001 yılında 182 sayılı “En Kötü Biçimlerdeki Çocuk İşçiliğinin Yasaklanması ve Ortadan Kaldırılmasına İlişkin ILO Acil Eylem Sözleşmesi” kabul edilmiştir. 2003 yılında 4857 Sayılı İş Yasası’nın 71. Maddesi ile çocuk işçiliği ile ilgili yaş sınırının 15 yaş altı olarak belirleyen ve çalışma koşullarını düzenleyen yasal düzenleme yapılmıştır. 2002 yılında hazırlanmaya başlanan “Çocuk İşçiliğinin Sona Erdirilmesi için Zamana Bağlı Politika ve Program Çerçevesi” 2005 yılında yayımlanmıştır. 2017-2019 Ulusal İstihdam Stratejisi Eylem Planları, 2023 yılına kadar çocuk işçiliğinin en kötü biçimlerinin ortadan kaldırılması ve toplam çocuk işçiliğinin %2’nin altına düşürülmesi hedeflerini içerecek şekilde düzenlenmiştir. Ayrıca 2017-2023 yıllarını kapsayan ve 2018 yılını çocuk işçiliğiyle mücadele yılı ilan eden “Çocuk İşçiliği ile Mücadele Ulusal Programı” tehlikeli işlerde, sokaklarda ve geçici tarımda çalışan çocuklara öncelik vermiştir (Ulutaş ve Ulutaş, 2019, s. 2570-4). Tüm bu düzenleme, proje ve eylem planlarının odağında eğitime erişimin iyileştirilmesi, sosyal korumanın artırılması ve yoksulluğun azaltılması yer almıştır. Bununla uyumlu bir şekilde 1994 yılında 2 milyon 270 bin olan ekonomik faaliyette çalışan çocuk sayısı sürekli azalarak 2019 yılında 720 bine düşmüştür. %15,2 olan toplam çocuk nüfusu içinde çalışan çocuk oranı ise 1999 yılında %10,3’e, 2006 yılında %5,9’a ve 2019 yılında %4,4’e düşmüştür (TUİK, 2019 akt. ILO, 2021).

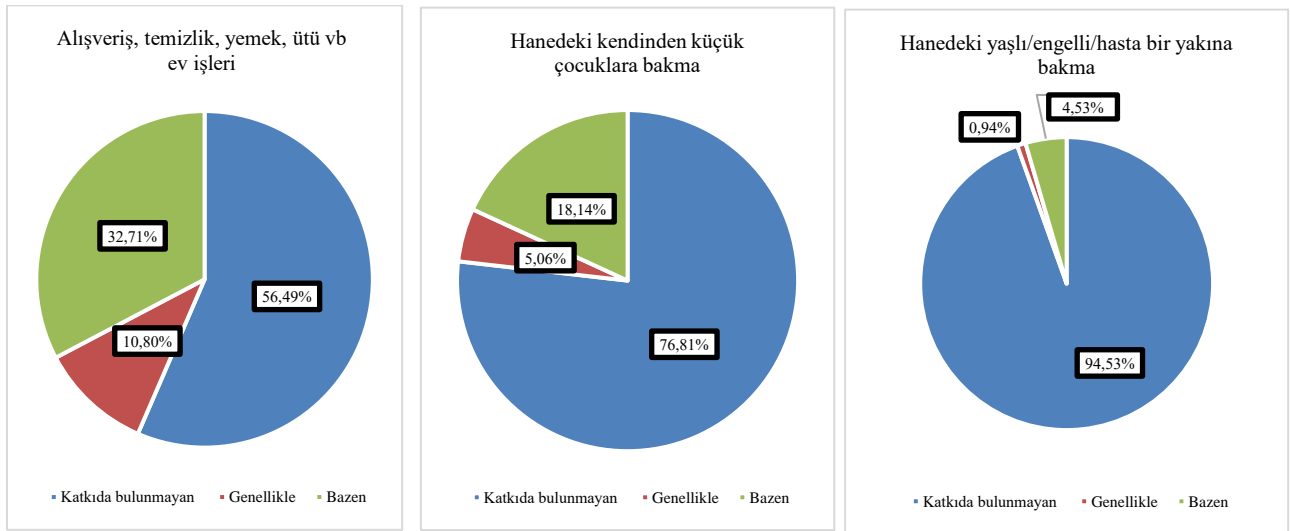
Yaş aralıkları özelinde incelendiğinde 2019 yılında çalışan çocuklar arasında 5 yaşında çocuk gözlenmezken, 5-11 yaş grubunda istihdam oranı %0,4, 12-14 yaş grubundaki istihdam oranı %3, 15-17 yaş grubundaki istihdam oranı %15,7 bulunmuştur. Çalışan çocukların %65,7’si eğitime devam ederken zorunlu okula başlama yaşı⁴ nın üzerinde olup eğitime devam etmeyen çocukların %23,9’u ekonomik faaliyetlerde yer almaktadır. Çocukların istihdama katılma nedenleri ise ‘hanehalkının ekonomik faaliyetine yardımcı olmak’ (%35,9), ‘iş

³ ILO En Kötü Biçimlerdeki Çocuk İşçiliğinin Yasaklanması ve Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Acil Eylem Sözleşmesi’nde ve Çocuk Hakları Sözleşmesi’nde, 18 yaşın altındaki fertler, çocuk olarak tanımlanmıştır (ILO, 2021).

⁴ Zorunlu okula başlama yaşı MEB Temel Kanununun 22. maddesi gereği 72 aydan daha büyük çocukları kapsamaktadır (MEB, 2023).

öğrenmek, meslek sahibi olmak’ (%34,4) ‘hanehalkı gelirine katkıda bulunmak’ (%23,3) ve ‘kendi ihtiyaçlarını karşılamak’ (%6,4) yönünde öne çıkmıştır (TUİK, 2019). Bu nedenlerin daha çok yoksulluk, aile geçim kaynaklarının kaybedilmesi, ücretsiz ve kaliteli eğitime erişememe, yetişkin aile bireylerinin işsizliği (ILO, 2021) vb durumlarla kesiştiğini düşündüğümüzde ailenin sağladığı ekonomik avantaj ve çocuğa ‘yatırım yapma’ imkânı ile çocuğun zaman kullanımı arasındaki ilişki açığa çıkmaktadır.

2012 yılında %49,2 oranıyla ev işlerinde ailelerine yardımcı olan 5-17 yaş grubundaki çocukların oranı ise 2019 yılında %45,5’e düşmüştür. Bu çocukların %43,5’i hane için alışveriş yapma, çamaşır yıkama, bulaşık yıkama, ütü yapma, yemek pişirme ve ev eşyalarının temizliği gibi işlere, %23,2’si hanede kendinden küçük çocukların bakımına, %5,4’ünün ise hanedeki yaşlı, engelli veya hasta bir yakınının bakımında destek olurken, %40,2’si referans haftasında ev işlerine iki saat ve daha az, %37’si 3-7 saat, %14,5’i 8-14 saat, %5,4’ü 15-20 saat, %3,0’ı ise 21 saat ve daha fazla zaman ayırmaktadır. Buna karşılık hanenin yeniden üretiminde önemli bir yere sahip bu işlerden ilkinde katılmayan bu yaş grubundan çocukların oranı %56,5 iken kendinden küçük çocukların bakımına katılmayanları %76,8 ve yaşlı, engelli veya hasta bir yakınının bakımına katılmayanları %94,5’dir (TUİK 2012; 2019).



Şekil 1. Ev işlerinde yardımcı olma durumuna göre çocuklar (%), IV. Çeyrek: Ekim-Aralık, 2019 (TUİK, 2019)

Çocukların hane içi sorumluluklara katılımlarının görece azaldığını gösteren bu oranlara karşılık hanede ebeveynleri ile gerçekleştirdikleri amaç odaklı etkinliklerin yaygınlaştığı görülmektedir. Türkiye Çocuk Araştırması (2022)’nda kitap okumak veya birlikte resimli kitaplara bakmak, hikayeler anlatmak, birlikte şarkı söylemek (ninniler dahil), birlikte dışarı çıkmak, birlikte oyun oynamak, birlikte nesnelere isimlendirmek, sayı saymak veya birşeyler çizmek üzere toplam altı etkinlik üzerinden yapılan değerlendirmede evdeki bir yetişkin ile son üç günde bu etkinliklerden en az dört veya daha fazlasını yapan 2-5 yaş aralığındaki çocuk oranı %72 bulunurken herhangi bir yetişkin hane halkı üyesi ile etkinlik yapmamış çocuk oranı %4,2 olarak belirlenmiştir. Hanede yaşayan fertlerin tamamının tüm gelir kaynakları (maaş, ücret, kira, faiz, müteşebbis vb.) dikkate alınarak hanenin aylık ortalama geliri üzerinden 5 ayrı grupta değerlendirilen, ancak araştırma raporunda yüksek 2 grup ve düşük 2 grup birleştirilerek 3 grup halinde sunulan aile ortalama gelirine göre ise üst gelir grubundan ailelerde %85,5, orta gelir grubundan ailelerde %73,6, alt gelir grubundan ailelerde ise %61,7 oranıyla yetişkinler

çocuğun öğrenmesini destekleyen etkinliklere katılmaktadır (TUİK, Unicef & T.C. ASHB, 2022).

6-17 yaş aralığındaki çocukların ebeveynleri ile birlikte ayda en az bir kez seçilmiş etkinliklerde ise birlikte yemek yemek %97,7'i ile ilk sırada yer almakta, onu %96,7'i ile konuşarak vakit geçirmek, %89,7'i ile çocuğun okul durumu hakkında konuşmak, %69,9 ile kitap, film veya TV programları hakkında konuşmak, %54,8 ile çocuğa ödevlerinde yardımcı olmak, %33,3 ile ülke gündemi hakkında konuşmak ve %28,5 ile kütüphaneye veya kitapçıya gitmek takip etmektedir. Ayrıca ebeveynlerin %39,1'i 6-17 yaş aralığındaki çocuklarının son 12 ayda sinema ve/veya tiyatroya gittiğini belirtmiş, diğer çocukların ebeveynleri ise maddi olarak bu etkinliğin karşılayamama (%40,1) ve yaşadığı yerin yakınında sinemanın/tiyatronun olmaması (%24,3) nedenleriyle çocuklarının bu etkinliklere gidemediğini ifade etmiştir (TUİK, Unicef ve T.C. ASHB, 2022). Bu oranlar, farklılıklarla birlikte, bakım vereninin bireysel ilgi ve duyarlılığının beşerî sermayenin iki temel boyutu olan bilişsel ve sosyo-duygusal gelişimi için kritik öneme sahip olduğu konusunda bilgilenen ve çocuğun hayatında belirli öğrenme türlerinin gerçekleştiği kritik 'fırsat pencereleri' olduğunu konusunda uyarılan (Wall, 2004) ebeveynlerin çocuğun gelişimini desteklemek için çaba gösterdiğine, ancak bu çabanın çerçevesinin ekonomik güç ile ilişkili olduğuna işaret etmektedir. Aynı zamanda çocuğun beşerî sermayesi ile yüksek aile geliri ve çeşitli eğitim fırsatlarına erişim imkânı arasındaki olumlu etkileşime dikkat çeken çalışmaları (Brooks-Gunn & Duncan, 1997; Taylor vd., 2004; Kornrich & Furstenberg, 2013; Turner, 2022) desteklemektedir.

Bununla birlikte Attanasio vd. (2022, s. 6) çocuğun özellikle erken dönem bilişsel gelişiminde dil etkileşimi, basit oyunlar, konuşma, okuma ve ev işleriyle ilgilenme gibi çok fazla kaynak istemeyen faaliyetlerin önemli, dolayısıyla çocuğu desteklemekle ilgili aksaklıkların esasen bu sürece dair bilgi eksikliğiyle bağlantılı olduğunu vurgulamakta ve aynı zamanda farklı gelir seviyelerinden ailelerin çocuk yetiştirme yaklaşımlarının farklı olabileceğinin altını çizmektedir. Nitekim Lareau (2002) daha düşük gelire sahip dezavantajlı toplumsal arka plana sahip ailelerin çocuk gelişiminin doğal bir büyüme süreci izlediğine inandıklarını, dolayısıyla çocuğun bilişsel gelişimini ona gösterdikleri ilgi ve dikkatle bağlantılı görmediklerini, buna karşılık orta ve üst gelir düzeyine sahip ailelerin çocuğun işgücü piyasasında rekabet etme gücüne sahip 'donanımlı' bir yetişkine dönüşmesinde onun zamanını yapılandırma ve organize etme sorumluluğunu kendilerinde gördüklerini ortaya koymaktadır. Alexander, Frohlich ve Fusco (2014) ise çocuğun zamanını etkinliklerle yapılandırmanın onun kendiliğinden öğrenme ve yaratıcı deneyimler elde etme fırsatlarını kısıtladığına işaret etmekte, çocuğun zamanını önceden tasarlanmış etkinliklerle programlamanın faydalarını sorguya açmaktadır. Ancak eğitim ile gelecek refah ve potansiyel kazanç arasında kurulan bağlantı, çocuk yetiştirme yaklaşımında açığa çıkan kültürel farkları ve eleştirel sorgulamaları bir ölçüde silikleştiriyor gözükmektedir.

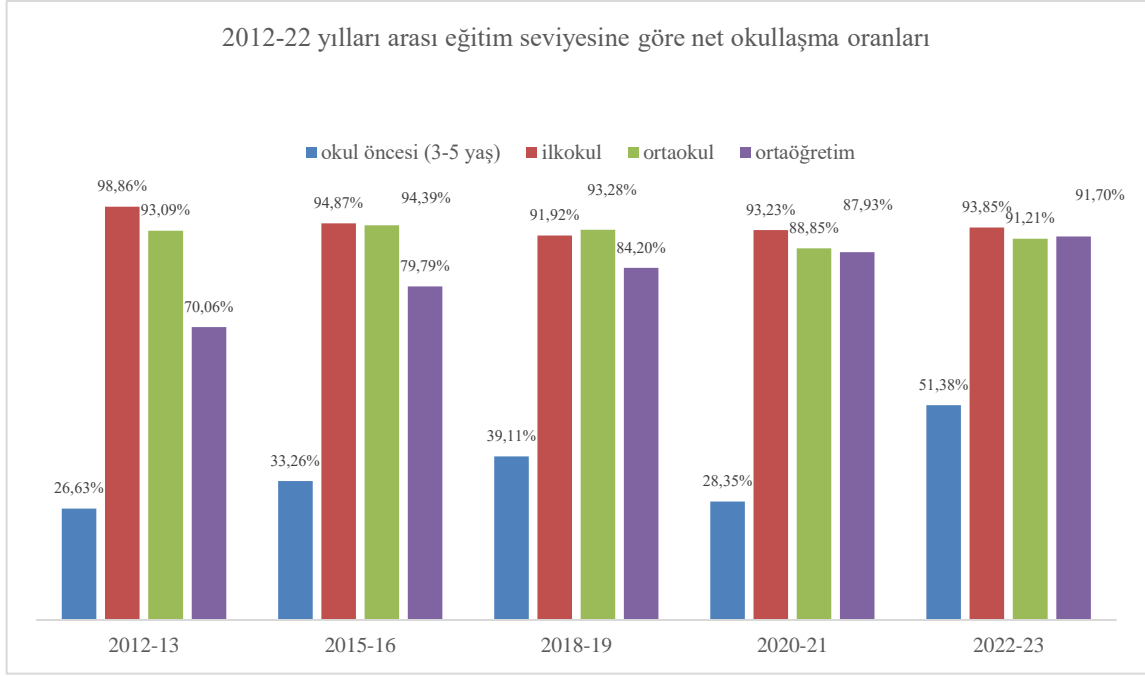
Çocuğun Eğitimi ve Eğitimin Finansmanı

İnsan gelişiminin kümülatif yapısını vurgulayan ve gelecekte birtakım faydalara ulaşmayı sağlayan/kolaylaştıran 'değerli' yeteneklerin elde edilebilmesinin değerli kaynakların yatırımı gerektirdiği fikrine dayanan 'beşerî sermayenin geliştirilmesi', bugün bir kişinin gelecekteki işgücüne katılımının ve görece kazancının önemli bir belirleyicisi olan eğitime

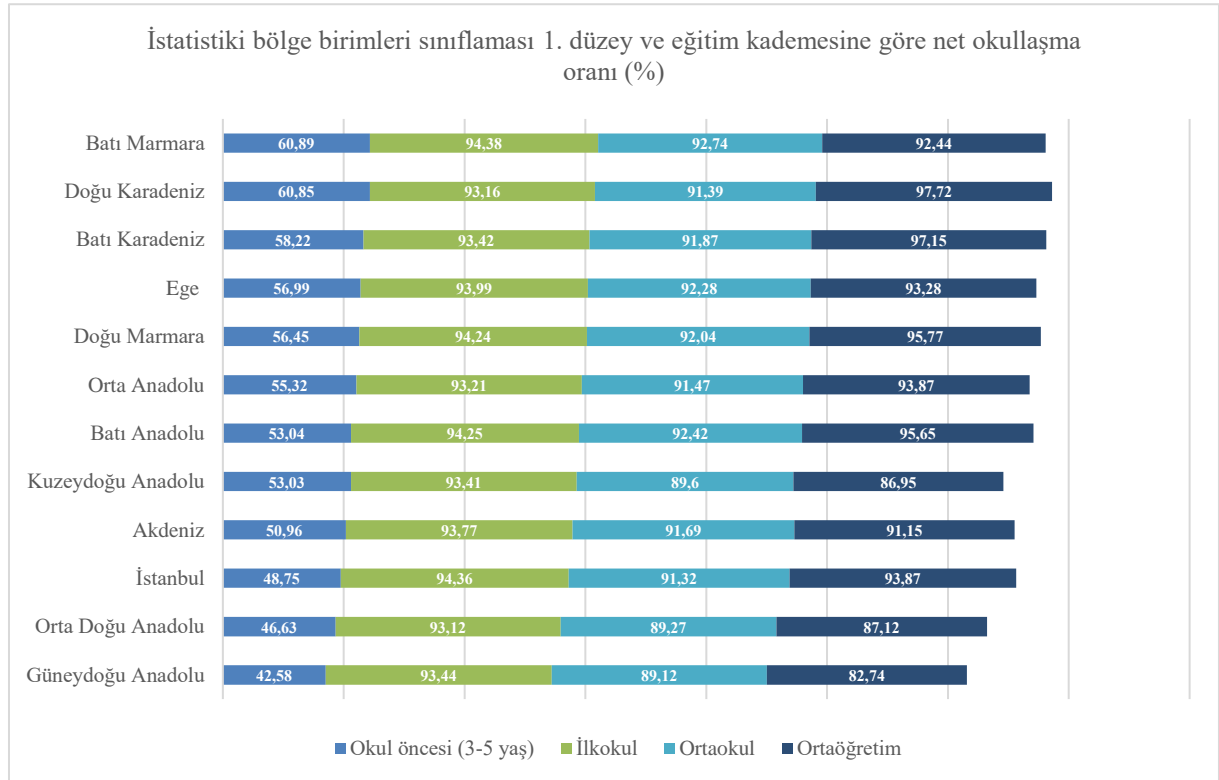
yapılan yatırım anlamına gelmektedir (Donovan & Watts, 1990, s. 10). Ayrıca beşerî sermayenin bilişsel ve sosyo-duygusal gelişiminin bir fonksiyonu olarak geliştiği fikri, onun yaşam döngüsü bağlamına yerleştirilmesini sağlayarak devam eden bir süreç olarak ele alınmasını sağlamaktadır (Cunha & Heckman, 2007). Buna göre erken yaşlarda, bireyin başa çıkma becerilerinin temelini oluşturan önemli bilişsel ve sosyo-duygusal becerilerin gelişimiyle oluşan beşerî sermaye, insanın deneyimlediği biyolojik, psikolojik ve sosyal süreçler boyunca birikerek gelişir ve daha fazla beşerî sermaye üretir (Heckman, 2000; Wulczyn vd., 2021, s. 2). Diğer bir ifadeyle erken yaşlardan itibaren gelişimine yatırım yapılan çocuk okula nispeten daha hazır başlar, daha yüksek okul performansı gösterir, böylece yüksek eğitime devam etme ve statüsü yüksek işlerde istihdam edilme potansiyeli daha fazla olur ve en nihayetinde daha fazla vergi ödeyerek ülke ekonomisine ve kalkınmasına daha fazla katkıda bulunur (Beşpınar & Aybars, 2013).

Bilginin artı değer üretiminin ve toplumsal hareketliliğin temelini oluşturduğu bağlamda zamanla birikerek gelişen, gelecek refah ve rekabet gücünü garanti eden beşerî sermaye fikri hem kamu politikası düzeyinde hem de ebeveynler düzeyinde çocuğun eğitime yatırımı, araçsal rasyonalitenin öne çıktığı öncelikli bir mesele haline gelmesini sağlamıştır (Campbell-Barr & Nygård, 2014, s. 348). Bu ise çocuğun değerine dair anlayışı dönüştürerek zamanının ev işleri ya da ücretli çalışma yerine, gelecekteki üretkenliğini ve yetişkinlikteki kazancını artıracak eğitim ile ilgili etkinliklerle düzenlenmesini beraberinde getirmiştir (Bandelj & Spiegel, 2023, s. 812). Türkiye bağlamında da bu dönüşümü izlemek mümkündür. MEB (2023) örgün eğitim istatistikleri 10 yıllık süre zarfında eğitimin farklı kademelerinde okullaşmanın arttığını ortaya koymaktadır. Buna göre 3-5 yaş net okullaşma oranı⁵, 2012-13 yılında 26,63 iken 2017-18 yılında %44,02 yükselmiş ancak 2020-21 yılında %28,95’e düşmüş, 2022-23 yılında ise %51,38 olarak gerçekleşmiştir. İlkokul seviyesinde net okullaşma oranı 2012-13 eğitim ve öğretim döneminde %98,8 iken 2020-21 yılında %93,2’e düşmüş ancak 2022-23 yılında %93,9 olmuştur. Benzer şekilde ortaokul seviyesinde net okullaşma oranı 2012-13 eğitim ve öğretim döneminde %93 iken 2020-21 yılında %88,9’a düşmüş fakat 2022-23 yılında %91,2’e yükselmiştir. Ortaöğretim seviyesinde net okullaşma oranı ise 2012-13 eğitim ve öğretim döneminde %70 iken bu oran 2020-21 yılında %87,9’a; 2022-23 yılında %91,7’e yükselmiştir (MEB, 2023). Net okullaşma oranlarının Türkiye’deki bölgesel dağılımına bakıldığında doğudan batıya doğru gidildikçe farklı eğitim kademelerinde net okullaşma oranlarının arttığı, ancak bölgeler arasında farkların görece büyük olmadığı göze çarpmaktadır. Örneğin en düşük 3-5 yaş okul öncesi net okullaşma oranı Güneydoğu Anadolu’da %42,58 iken, bu oran Batı Marmara’da %60,89’a çıkmaktadır. İlkokul kademesinde en düşük net okullaşma oranı Orta Doğu Anadolu’da %93,12, en yüksek net okullaşma oranı Batı Marmara’da %94,38’dir. Benzer şekilde ortaokul kademesinde en düşük net okullaşma oranı Güneydoğu Anadolu’da %89,2, en yüksek oran Batı Marmara’da %92,74’tür. Ortaöğretim kademesinde ise en düşük net okullaşma oranı %82,74 ile Güneydoğu Anadolu’dayken en yüksek net okullaşma oranı Doğu Karadeniz’de %97,72’dir.

⁵ İlgili öğrenim türündeki teorik yaş grubunda bulunan öğrencilerin, ait olduğu öğrenim türündeki teorik yaş grubunda bulunan toplam nüfusa bölünmesi ile elde edilen orandır (MEB, 2023).



Şekil 2. 2012-2023 yılları arası eğitim seviyesine göre net okullaşma oranları (MEB, 2023)



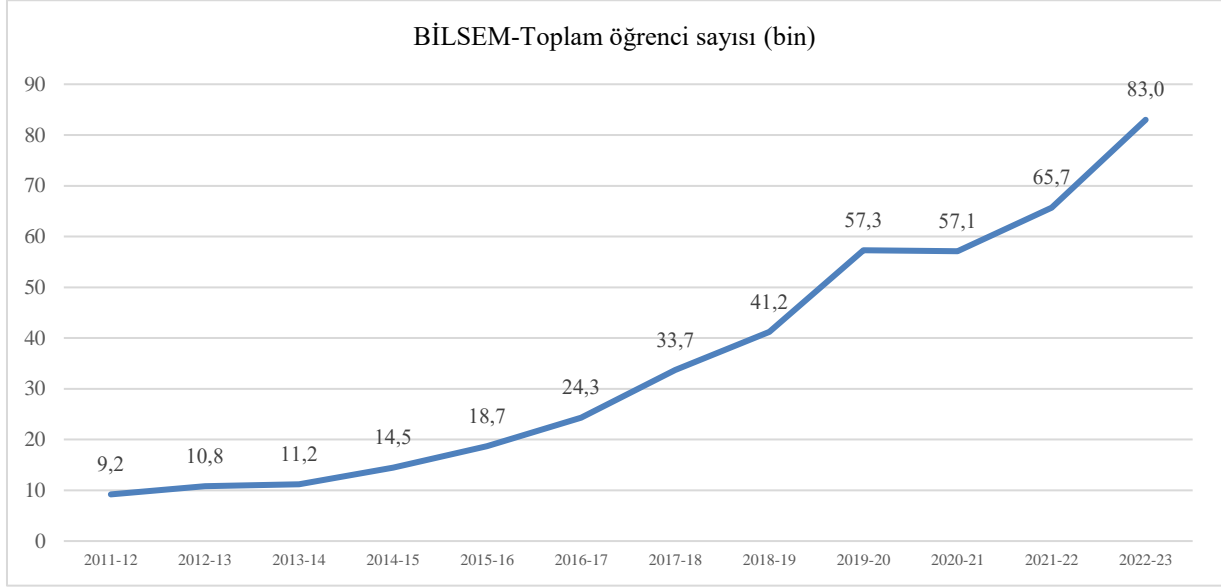
Şekil 3. 2022-23 öğretim yılı istatistiki bölge birimleri sınıflaması 1. düzey ve eğitim kademesine göre net okullaşma oranı (MEB, 2023)

On Birinci Kalkınma Planı'nda (2019-2023), MEB'in orta vadeli hedefleri arasında 5 yaşta %100 net okullaşma yer almasına rağmen okul öncesi eğitiminin isteğe bağlı olması (Saracoğlu & Karaoğlan, 2016, s. 23) ve Covid-19 salgını, 2020-21 eğitim ve öğretim döneminde okul öncesi eğitimdeki öğrenci sayısında düşüşe neden olsa da okul öncesi okullaşma oranları düzenli bir ivmeyle artmış ve 2022-23 yılında son 10 yılın en yüksek

seviyesine çıkmıştır. Söz konusu değişim, kadınların artan formel işgücüne katılımı ile açıklamanın pek mümkün olmadığı bu değişim [2012 yılında %29,5 olan kadınların işgücüne katılımı, 2022 yılında %30,4 bulunmuştur (TUİK, 2023c)] beşerî sermayeye yapılan yatırımın getiri oranının, yatırım daha genç yaşlarda yapıldığında daha yüksek olduğunu ve erken yatırımların sonraki yatırımların getirisini artırdığına dikkat çeken çalışmalarla (bkz. Cunha & Heckman, 2007; Heckman, 2000) uyumlu bir şekilde Türkiye’de kamu politikası düzeyinde okul öncesi eğitime verilen önemle eş zamanlı gerçekleşmiştir (Özbey, 2020, s. 89).

2020-21 yılında ilkokul ve ortaokul seviyesinde okullaşma oranlarındaki düşüş ise öğrenci verilerinin kaydedilme şeklindeki değişikliklere bağlı gerçekleşmiştir. 2014-15 yılından önce, aktif olmayanlar da dahil olmak üzere tüm öğrenciler kayıtlara dahil edilirken 2014-15 yılından itibaren, aktif olmayan öğrencilerin hesaplamalardan çıkarılması kaydedilen oranlarda kısmi bir düşüşe yol açmıştır. Ayrıca, ilkokul çağındaki çocukların kayıtlarını geciktirmelerine veya okul öncesine geçiş yapmalarına izin veren mevzuat değişikliği ve 4+4+4 eğitim sistemine geçiş yılı olan 2012-13 eğitim ve öğretim döneminde 5 yaşındaki öğrencilerin ilkokula başlaması, fakat daha sonraki yıllarda yönetmelik değişikliği ile 5 yaşındaki öğrencilerin okul öncesine yönlendirilmesi de kayıt oranlarındaki düşüşe katkıda bulunmuştur. Bununla birlikte 2017-18 eğitim ve öğretim döneminde %98,4 olan ilkokul tamamlama oranı 2022-23 yılında %98,5 olurken 2017-18 eğitim ve öğretim döneminde %90,2 olan ortaokul tamamlama oranı 2022-23 yılında %96,3’e, ortaöğretim tamamlama oranı ise %65,1’den %80,3’e yükselmiştir (TUİK, 2023b). Zaman içerisinde hem net okullaşma oranlarında hem de okul tamamlama oranlarında gözlemlenen artış, Türkiye’de eğitime erişimin kolaylaştırılmasına ve yaygınlaştırılmasına verilen önemle geçmişe nazaran daha fazla sayıda çocuğun zamanının önemli bir bölümünü eğitim kurumlarında geçirdiğini göstermektedir.

Öte yandan bugün, özellikle orta-üstü gelir düzeyine sahip ailelerin çocukları için okul dışı zaman komşularla veya kardeşlerle oyun oynadıkları ya da okuldan eve gelip ödev yaptıkları bir zaman aralığını değil, ebeveynlerinin onları yaşam becerilerinin gelişimi, fiziksel ve psikolojik sağlığını destekleme, değerli deneyimlere maruz bırakarak ufkunu genişletme vb amaçlarla (Lareau, 2002, s. 748) çeşitli kurslara ve etkinliklere taşıdıkları bir zaman aralığını temsil etmektedir (Balta, 2005). Bu kapsamda Türkiye’de MEB’e bağlı olarak 1993 yılında özel yetenekli-üstün zekâlı öğrencilerin bireysel yeteneklerini geliştirmek amacıyla kurulan Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) sayısında ve bu merkezlere kayıtlı öğrenci sayısındaki artış dikkat çekicidir. Örneğin 2016-17 eğitim ve öğretim döneminde tüm Türkiye’de 106 adet olan BİLSEM sayısı sürekli artarak 2021-22 yılında 362’ye ulaşırken 5 yıllık süre zarfında 24.291 kayıtlı BİLSEM öğrenci sayısı 65.736’a yükselmiştir. 2022-23 eğitim ve öğretim döneminde ise sayısı 393’e ulaşan BİLSEM’e 83.051 öğrenci kaydolmuştur.

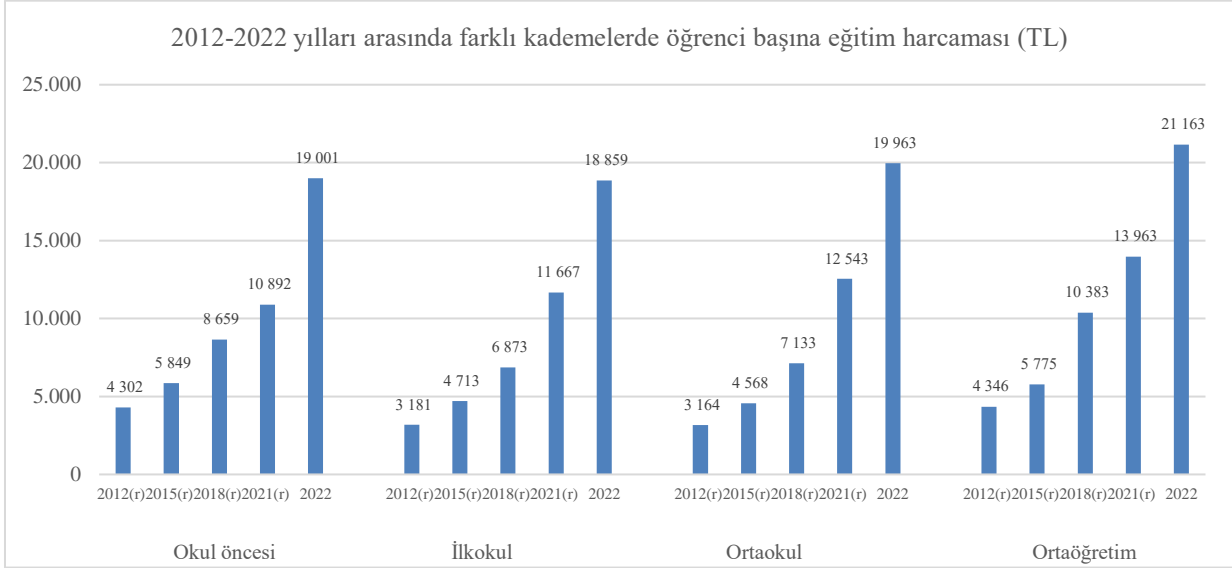


Şekil 4. BİLSEM toplam öğrenci sayısı (MEB, 2023)

Çalışmalar düşük akademik başarı, ailede bu tarz programlar hakkında yeterli bilgi ve değerlendirmeyi mümkün kılan kaynakların eksikliği, değerlendirmeye aday gösterme sürecinde öğretmen önyargılarının etkinliği gibi faktörler nedeniyle dezavantajlı toplumsal arka plana sahip çocukların BİLSEM benzeri özel tasarlanmış programlardan dışlanabildiğine (Grissom & Redding, 2015; Card & Giuliano, 2016) dikkat çekse de, Türkiye’de kısa bir süre zarfında yaşanan bu değişimi devletin üstün zekalı ve özel yetenekli öğrenciler için geliştirilen farklılaştırılmış programları yaygınlaştırarak eğitimde fırsat eşitsizliklerini azaltmayı amaçladığı (Özer, Gençoğlu & Suna, 2020), dolayısıyla genel olarak beşerî sermaye gelişimini önceliklendirdiği yönünde okumak mümkündür. Diğer taraftan Türkiye’de 6-17 yaş aralığındaki çocukların üst gelir grubundan ailelerde %38,7; orta gelir grubundan ailelerde %31,9; alt gelir grubundan ailelerde ise %28,5 gibi görece yakın oranlarla haftada en az bir kez hobi etkinliğine katıldığı (TUİK, UNICEF & T.C. ASHB, 2022) ile birlikte düşünüldüğünde, çocuğun bilişsel ve sosyo-duygusal gelişimini, yani ‘beşeri sermaye’ gelişimini desteklemek için ebeveynin çocuğa zaman, enerji, para ve duygusal bağlılığına yatırım yapmasını gerektiren ‘yoğun ebeveynlik’ ideolojisinin (Hays, 1996) ve çocuğun belirli ‘yetenek’ ve ‘beceriler’le donatarak inşa etmeyi içeren ‘uyarlanmış yetiştirme’ (Lareau, 2002) yaklaşımının bulunduğu karşılığın genişlediği yönünde yorumlanabilir.

Türkiye’de a) kamu kaynakları (merkezi yönetim ve yerel idareler) b) özel kaynaklar (özel tüzel kişilikler ve hanehalkları c) uluslararası kuruluşlar tarafından sağlanan eğitim finansmanında ise en fazla kaynak kamu tarafından ayrılmaktadır. Son yıllarda istikrarlı bir artış gösteren ve 2023 yılı verilerine göre 24 570 milyar 44 milyon 65 bin TL olan toplam kamu eğitim bütçesinin %76,4’ü MEB bütçesidir (Gencer vd., 2023, s. 25). Enflasyon etkisini göz önünde bulundurarak değerlendirmek gerekse de eğitim altyapısını sağlamlaştırma, okullaşma oranlarını artırma, eğitim sistemini güçlendirme vb hedeflere sahip politikaların etkisinde MEB bütçesindeki zaman içerisinde düzenli pozitif artış 2022 yılında %28 oranıyla gerçekleşirken bu oran 2023 yılında %181 olmuştur (Aydın, 2024, s. 60). Eğitim harcamaları söz konusu olduğunda da nominal olarak her eğitim kademesi için yapılan toplam harcamaların yanı sıra

öğrenci başına yapılan harcamaların da düzenli olarak arttığı görülmektedir. Örneğin okul öncesi eğitim kademesinde 2011 yılında 3.406 TL olan öğrenci başına yapılan harcama 2020 yılında 10.085 TL’e, 2023 yılında 19.001 TL’ yükselmiştir. İlkokul kademesinde aynı yıllarda öğrenci başına yapılan harcama sırasıyla 2.595 TL, 8.820 TL, 18.859 TL şeklinde gerçekleşmiştir. Ortaokul kademesinde ise aynı yıllarda öğrenci başına yapılan harcama 2.718 TL, 8.967 TL, 19.963 TL’i izlerken orta öğretim seviyesinde 2011 yılında 3.646 TL olan öğrenci başına eğitim harcaması, 2020 yılında 11.685 TL’e, 2022 yılında 21.163 TL’e yükselmiştir (TUİK, 2022).



Şekil 4. 2012-2022 yılları arasında farklı kademelerde öğrenci başına eğitim harcaması (TL) (TUİK, 2022)

Diğer taraftan Türkiye, 2009’da yaşanan ekonomik krizden 2012’ye kadarki süre zarfında kamu tarafından gerçekleştirilen eğitim harcamalarının GSYH’ye oranını yaklaşık %4’e sabitlemiştir (Toprak vd., 2016, s. 146). 2012-2021 yılları arasında da bu oran %4 dolayımında seyretmiş, krize rağmen eğitim harcamalarında düşüş yaşanmamıştır. Ancak 2021 yılında %3,4’e düşen bu oran 2022 yılında %3,1 olmuştur (TUİK, 2022). Söz konusu düşüşe rağmen 2023 yılında bir önceki yıla kıyasla MEB bütçesinin GSYİH’e oranı 1,26’dan 2,33’e yükselmiştir (MEB, 2023).

Hanehalkı eğitim harcamaları da zaman içerisinde nominal olarak artış gösterirken bu harcamaların toplam eğitim harcamaları içerisindeki payı 2011 yılında %17,83’ten 2019 yılında %20,77’e çıkmış, ancak Covid-19 salgını nedeniyle 2020 yılında %20,21’e düşmüş, 2021 yılında eğitimin yüz yüze devam ettirilebilmesinin etkisiyle tekrar yükselmiş ve %22 olmuştur (TUİK, 2021).⁶ Farklı eğitim kademelerinde hanehalkı harcamaları değerlendirildiğinde ise özellikle ortaokul [2019 yılında %24,6 olan oran 2021 yılında %24,8 olmuştur] ve ortaöğretimde [2019 yılında %23,3 olan oran 2021 yılında %26,9] hanehalkı eğitim harcamalarının en yüksek seviyeye ulaştığı görülmektedir (Gencer vd., 2023: 27). Bu gözlem,

⁶ Özellikle yükseköğretim öncesi eğitim seviyelerinde kamu finansmanı hem Türkiye’de hem de OECD genelinde baskın niteliktedir. Ancak Türkiye’de eğitimin finansmanında kamunun yaklaşık %72-73’lük bir paya sahip olan olduğu görülmektedir ki bu oran yükseköğretim haricinde %90 olan OECD ortalamasının altındadır. Buna karşılık, Türkiye’de yükseköğretim dışında eğitim finansmanına özel sektör ve hanehalkı katkısı, OECD ortalamasını önemli ölçüde aşmaktadır. Özellikle ilköğretim ve ortaöğretim seviyelerinde eğitimin finansmanına hanehalkı katkısı OECD ortalaması olan %8’in üzerindedir (Erkoyuncu, 2022, s. 103).

yüksek ve orta öğretim kurumlarına giriş için düzenlenen merkezi sınavlardan alınan sonuçlara bağlı olarak yüksek kaliteli okullara yerleşme olasılığının ve böylece işgücü piyasasında daha iyi bir konum elde etme güvencesinin de artacağı yönündeki kanı doğrultusunda ebeveynlerin çocuğun eğitime yatırım yapma konusundaki istekliliğini (Sadıkoğlu & Erdoğan Coşkun, 2024, s. 10) yansıtır niteliktedir.

2023 yılında eğitim hizmetlerine yapılan tüketim harcamalarının %81,4'ünün toplam gelirden en fazla payı alan orta-üstü gelir grubu aileler tarafından yapıldığı düşünüldüğünde daha kaliteli eğitime erişim, böylece çocuğun beşerî ve kültürel sermayesinin gelişme olasılığının daha yüksek olduğu ortamlara yerleştirme çabasının belirli bir finansal sermaye gerektirdiği (Kornrich & Furstenberg, 2013, s. 2) ortadadır. Ancak, okul öncesinden başlayarak ortaöğretime kadar farklı eğitim kademelerinde özel öğretim kurumlarına kayıtlı öğrenci oranındaki artış eğiliminin devam ediyor olması (Gencer vd., 2023, s. 28) orta-üstü gelire sahip ailelerde gözlemlenen bu eğilimin yaygınlaştığı yönünde değerlendirilebilir. Bununla birlikte özel öğretim kurumlarına kayıtlı öğrenci oranının en yüksek olduğu okul öncesi kademedeki salgın döneminde %8,5'e kadar gerileyen hanehalkı harcamalarının payı 2021 yılında yeniden yükselerek %13,3 olmuş, yine de salgın öncesindeki %15,5 oranının altında kalmıştır (Gencer vd., 2023, s. 27). 2022 yılında öğrenci başına eğitim harcamalarının bir önceki yıla göre en fazla artış gösterdiği eğitim kademesinin %74 ile okul öncesi olması ve MEB'in bir yıl gibi kısa bir süre içinde 2.050 yeni anaokulu ve 15.500 yeni anasınıfı açması (Aydın, 2024, s. 62) gibi gelişmelerin yansımaları olarak değerlendirilebilecek bu durum, aynı zamanda Türkiye'de kamu politikası düzeyinde birikerek gelişen ve erken dönemde yapılan yatırımın daha sonraki dönemde daha yüksek düzeyde beşeri sermaye gelişimine yol açtığı fikrine sunulan desteğin bir yansıması olarak ele alınabilir. Kısaca belirtmek gerekirse, Türkiye'de de çocuğun bilişsel ve sosyo-duygusal yeteneklerinin gelişimine yapılan yatırımların bir sonucu olarak tanımlanan beşerî sermayesinin gelişmesinde temel önemde kabul edilen eğitime ayrılan zaman ve finansal kaynak, yaşanan ekonomik krizlere bağlı olarak dalgalanmalar ve hanenin gelir düzeyine göre farklılıklar gösterse de hem kamunun hem de hanehalkının desteğiyle artma eğilimine sahiptir. Bu eğilim ise çocuğun 'gelecek ekonomik değeri'nin öne çıktığı, bu doğrultuda zaman ve mekanın yeniden düzenlendiği atmosferin ve ebeveyn nezdinde psikolojik değeri artan çocuğun 'beşerî sermayeleşme'sinin (Bandelj & Spiegel, 2023) ülkemizde bulunduğu karşılığın genişlediği yönünde yorumlamak mümkündür.

Sonuç

20. yüzyılda, üretim süreçlerinin ev dışında yoğunlaşması ve vasıflı iş gücüne duyulan ihtiyacın artmasıyla birlikte, çocuğun aile ekonomisindeki konumlanması da değişmiştir. Zamanla ekonomik değeri azalan çocuk, duygusal açıdan paha biçilmez bir varlık haline gelmiştir. Bu değişime eşlik eden neoliberal değişim ve bilgi toplumuna geçiş, çocuğun beşerî sermayesini geliştirmeyi (sahip olduğu bilgi, beceri, yeterlilik ve nitelikler) ve dolayısıyla çocuğun eğitime yapılan yatırımı hem bireysel düzeyde (çocuğun gelecekteki başarısı) hem de toplumsal düzeyde (ülkenin ekonomik kalkınması) önemli kılmıştır. Eğitime ayrılan kamusal kaynağın artması yönünde etki gösteren bu gelişim ebeveynlerin çocuklarına yatırım yapma biçimini de etkilemiştir. 'Yoğun ebeveynlik ideolojisi'nin de teşvikiyle ebeveynler, çocuğun gelişimini ve gelecek başarısını güvence altına almak adına daha fazla zaman, enerji ve maddi

kaynak ayırmaya başlamıştır. Diğer bir ifadeyle hem kamu hem de ebeveynler nezdinde ‘çocuğun beşerî sermayeleşmesi’ (Bandelj & Spiegel, 2023) öncelikli bir mesele haline gelmiştir. Çocuğun potansiyelinin en iyi şekilde değerlendirilmesi ve gelecek başarısının en üst düzeye çıkarılması amacının öne çıktığı bu bağlamda doğurganlık oranları ve çocuk nüfusu azalmış, çocuk sahibi olmanın duygusal/psikolojik değeri ön plana çıkarken çocuğun zamanı daha çok eğitim etrafında yapılandırılmaya başlamıştır.

Benzer bir eğilimin söz konusu olduğu Türkiye’de çocuğun fiziksel ve zihinsel gelişimine zarar veren bir istihdam biçimi olarak tanımlanan çocuk işçiliğiyle 1979 yılından itibaren çeşitli yasal düzenlemeler ve uluslararası programlarla mücadele edilmektedir. Özellikle eğitim, sağlık ve sosyal koruma alanlarında yoğunlaşan bu çabalar, çocuk işçiliği oranlarında önemli düşüşler sağlamıştır. Ayrıca çocukların ev işlerinde ailelerine yardım oranı düşerken, gelir düzeyine göre gözlemlenen farklılıklara rağmen hanede ebeveynle kitap okuma, oyun oynama gibi amaç odaklı etkinliklerde bulunma ve hobi etkinliklerine katılma eğilimi yaygınlaşmıştır. Buna mukabil okul öncesinden itibaren ilkökul, ortaokul ve ortaöğretim seviyelerinde net okullaşma oranları yükselmiş ve eğitim yatırımları, kamu ve hanehalkı desteğiyle istikrarlı bir şekilde artmıştır. Çocuğun eğitime yönelik artan bu ilgi ve yatırım, bir taraftan çocuğun gelecek başarısını ve toplumsal hayata katkısını güvence altına alma çabasını yansıtmakta diğer taraftan paradoksal bir şekilde çocuğa atfedilen anlamdaki psikolojikleşmeye eşlik eden ekonomikleşme eğilimine dikkati çekmektedir. Bu nokta ise eğitimin amacı ve ekonomik rekabet kapasitesi üzerinden tanımlanan bir gelecek vizyonu üzerinden disipline edilen çocuğun ‘şimdi’ ve ‘burada’sı hakkında yeniden düşünmeye duyulan ihtiyaca işaret etmektedir.

Bununla birlikte çalışmalar, beşerî sermayenin ülke ölçeğinde dağılımının rastgele ve homojen olmadığını, büyük bölge ve şehirlerde yoğunlaştığını ortaya koymakta (Rodriguez-Pose, 2012), Türkiye’de de bölgeler arasında benzer bir dengesizliğin olduğunu göstermektedir (Çelebioğlu & Dall’erba, 2010). Ayrıca Türk eğitim sisteminde eşitsizlikleri gidermek üzere farklı proje ve politikalar yürürlüğe konulsa da sosyoekonomik dezavantajlar ve onlara eşlik eden olumsuz faktörler etkisini devam ettirmektedir (Özer, Gençoğlu & Suna, 2020). Bu bağlamda Türkiye’deki sosyoekonomik grup ve bölgeler arasındaki farklılıkları yakalayacak nitelikte ölçümlerin yapılması, Türk toplumunun farklı kesimleri arasında çocuğun değeri ve beşerî sermaye yatırımlarında farklılaşmaya dair daha bütüncül bir anlayış sunacaktır. Diğer taraftan beşerî sermaye yatırımlarında gözlemlenen eğilimleri anlamlandırmayı etkileyen karıştırıcı bir faktör olarak pandemi sonrası küresel ölçekte deneyimlenen ekonomik daralma ve yüksek enflasyon etkisini ayırıştırıran bir analiz, daha ayrıntılı sonuçlara ulaşmaya yardımcı olacaktır. Son olarak bu çalışma, ikincil ve tanımlayıcı verilere dayanıyor olmasından kaynaklanan birtakım sınırlılıklara sahiptir. Örneğin bunlardan biri eğitim harcamaları içerisinde hanehalkı tarafından yapılan özel dersler, müfredat dışı faaliyetler veya evdeki eğitim kaynakları gibi dolaylı eğitim yatırımlarına dair ayrıntılı veriye ulaşılamamasıdır. Ayrıca tanımlayıcı verilere dayanıyor olması çalışmanın neden-sonuç ilişkisi kurmasını imkân dahilinden çıkarmaktadır. Bu noktada farklı araştırma teknikleriyle çocuğun değeri ve çocuğa yatırımın daha detaylı bir resmini ortaya koymayı amaçlayan birincil veriye dayalı saha çalışmalarının gerçekleştirilmesi önem taşımaktadır.

Kaynakça

- Alexander, S. A., Frohlich, K. L., & Fusco, C. (2014). Playing for health? Revisiting health promotion to examine the emerging public health position on children's play. *Health promotion international*, 29(1), 155-164.
- Arzuk, D. (2020). Accidents waiting to happen: news coverage of children's health and safety in Turkey in the 1980s and 1990s. *Families, Relationships and Societies*, 9(1): 91-106. <https://doi.org/10.1332/204674319X15698298303569>
- Attanasio, O., Cattan, S., & Meghir, C. (2022). Early childhood development, human capital, and poverty. *Annual Review of Economics*, 14(1), 853-892. <https://doi.org/10.1146/annurev-economics-092821-053234>
- Aydın, M. B. (Ed.). (2024). Eğitim İzleme Raporu 2023 (Alan İzleme Raporları: 2024/17). İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı.
- Ball, S. J. (2010). New class inequalities in education. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 30(3/4), 155-166.
- Balta, E. (2005). Bitmeyen çocukluk, erken yetişkinlik ve yeni kapitalizm. *Birikim Dergisi*, 192, 20-28.
- Bandelj, N. (2023). America's parenting economy: How the ideal of parental investment scaffolds family-hostile policy. *Sociological Forum*, Vol. 38, No. 4: 1349-1360. <https://doi.org/10.1111/socf.12948>
- Bandelj, N., & Grigoryeva, A. (2021). Investment, saving, and borrowing for children: Trends by wealth, race, and ethnicity, 1998–2016. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 7(3), 50-77. <https://doi.org/10.7758/RSF.2021.7.3.03>.
- Bandelj, N., & Spiegel, M. (2023). Pricing the priceless child 2.0: children as human capital investment. *Theory and Society*, 52(5), 805-830. <https://doi.org/10.1007/s11186-022-09508-x>.
- Barr, J., de Souza, M., Harrison, C., Hyde, B., Van Vliet, H., & Saltmarsh, S. (2012). Parenting the 'Millennium Child': choice, responsibility and playing it safe in uncertain times. *Global Studies of Childhood*, 2(4), 302-318. <https://doi.org/10.2304/gsch.2012.2.4.302>.
- Beck-Gernsheim, E. (1996) Life as a planning project. S. Lash, B. Szerszynski and B. Wynne (eds) *Risk, Environment and Modernity: Towards a New Ecology* içinde (ss. 139-154), Sage.
- Becker, G. S. (1962). Investment in human capital: A theoretical analysis. *Journal of political economy*, 70(5, Part 2), 9-49.
- Becker, G. S. (1969). An economic analysis of fertility. N. B. o. E. Research (Ed.) *Demographic and economic change in developed countries, a conference of the universities* içinde (ss. 209-240). Columbia University Press.
- Bell, D. (1972). On meritocracy and equality. *Public Interest*, 29: 29-68.

- Bell, D. (1999). *The Coming of post-industrial society: A venture in social forecasting*. Basic Books.
- Beşpınar, F. U. & Aybars, A. İ. (2013). *Erken yaşlarda çocuk refahı ve kadın istihdamı politika belgesi*. UNICEF.
- Bianchi, S. M. (2000). Maternal employment and time with children: Dramatic change or surprising continuity? *Demography*, 37, 401–414.
- Boratav, K. (2003). *Türkiye’nin iktisat tarihi: 1908–2002*. İmge.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgment of taste*. Harvard University Press.
- Brannen, J. (2020) The study of childhood: Thoughts from a family life researcher. *Families, Relationships and Societies*, 9 (1), 161–167. <https://doi.org/10.1332/204674319X15538544543386>.
- Brooks-Gunn, J., & Duncan, G. J. (1997). The effects of poverty on children. *The future of children*, 55-71.
- Campbell-Barr, V. & Nygård, M. (2014). Losing sight of the child? Human capital theory and its role for early childhood education and care policies in Finland and England since the mid-1990s. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 15(4), 346-359. <https://doi.org/10.2304/ciec.2014.15.4.34>.
- Card, D., & Giuliano, L. (2016). Universal screening increases the representation of low-income and minority students in gifted education. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(48), 13678-13683.
- Cobb-Clark, D. A., Salamanca, N., & Zhu, A. (2019). Parenting style as an investment in human development. *Journal of Population Economics*, 32(4), 1315-1352. <https://hdl.handle.net/10419/130371>.
- Cochrane, S. H. (1975). Children as by-products, investment goods and consumer goods: a review of some micro-economic models of fertility. *Population Studies*, 29(3), 373–390. <https://doi.org/10.2307/2173934>.
- Cunha, F., & Heckman, J. J. (2007). The technology of skill formation. *American Economic Review*, 97(2), 31–47.
- Çalışkan, S., Karabacak, M., & Meçik, O. (2013). Türkiye’de eğitim-ekonomik büyüme ilişkisi: 1923-2011 (Kantitatif Bir Yaklaşım). *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(21), 29-48.
- Çelebioğlu, F., & Dall’Erba, S. (2010). Spatial disparities across the regions of Turkey: an exploratory spatial data analysis. *The Annals of Regional Science*, 45, 379-400.
- Dedeoğlu, A. O. (2010). Discourses of motherhood and consumption practices of Turkish mothers. *Business and Economics Research Journal*, 1(3): 1–15.
- Doğrul, A. N. (2009). Ekonomik büyümede eğitim harcamalarının etkisi: panel veri analizi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (25), 175-184.

- Donovan, S., & Watts, H. (1990). What can child care do for human capital? *Population Research and Policy Review*, 9, 5-23.
- Erdem G, Adli-İsleyen M, Baltalarlı N & Kılıç E (2022). Low-income Turkish mothers' conceptions and experiences of family life. *Front. Psychol.*, 12: 756278.
- Erkoyuncu, C. (2022). Gelir eşitsizliğinden eğitim eşitsizliğine: Türkiye'de hanehalkı analizi. Yayınlanmamış YL tezi, Marmara Üniversitesi, Türkiye.
- Faircloth, C. & Murray, M. (2015). Parenting: Kinship, expertise, and anxiety. *Journal of Family Issues*, 36(9): 1115-1129. <https://doi.org/10.1177/0192513X14533546>.
- Faircloth, C., Hoffman, D.M. & Layne, L.L. (eds) (2013) *Parenting in global perspective: Negotiating ideologies of kinship, self and politics*. Routledge.
- Gauthier, A. H. & de Jong, P.W. (2021). Costly children: The motivations for parental investment in children in a low fertility context. *Genus* 77, 6. <https://doi.org/10.1186/s41118-020-00111-5>.
- Gauthier, A. H., Smeeding, T. M. & Furstenberg, F. F., Jr. (2004). Are parents investing less time in children? Trends in selected industrialized countries. *Population and Development Review*, 34(4), 647–671.
- Gencer, E. G., Korlu, Ö., Kesbiç, K., Akay, S., Kotan, H., & Arık, B. M. (2023). Eğitim izleme raporu 2023.
- Gökner, A.M. (2013) Sacrificial mothering of IVF-pursuing mothers in Turkey, C. Faircloth, D.M. Hoffman and L.L. Layne (eds) *Parenting in global perspective: Negotiating ideologies of kinship, self and politics* içinde (ss. 200-12). Routledge.
- Grissom, J. A., & Redding, C. (2015). Discretion and disproportionality: Explaining the underrepresentation of high-achieving students of color in gifted programs. *Aera Open*, 2(1), 2332858415622175.
- Hart, J. & Boyden, J. (2018). Childhood (re) materialized: Bringing political economy into the field. Spyrou, S., Rosen, R., & Cook, D. T. (eds) *Reimagining Childhood Studies: Connectivities...Relationalities...Linkages....* içinde (ss. 75-90). Bloomsbury Publishing
- Hays, S. (1996). *The cultural contradictions of motherhood*. Yale University Press.
- Heckman, J. J. (2000). Policies to foster human capital. *Research in Economics*, 54(1), 3–56. <https://doi.org/10.1006/reec.1999.0225>.
- International Labor Organization (ILO). (2021) ILO'nun Türkiye'de çocuk işçiliğiyle mücadele programı (2021-2025) <https://www.ilo.org/tr/publications/ilonun-turkiyede-cocuk-isciligiyle-mucadele-programi-2021-2025>.
- Ishizuka, P. (2019). Social class, gender, and contemporary parenting standards in the United States: Evidence from a national survey experiment. *Social Forces* 98: 1: 31–58. <https://doi.org/10.1093/sf/soy107>.
- İlkkaracan, İ. (2012) Why so few women in the labor market in Turkey? *Feminist Economics*, 18(1), 1-37. <https://doi.org/10.1080/13545701.2011.649358>.

- İnal, K. (2013). Neoliberal eğitim ve yeni ilköğretim müfredatının eleştirisi. *Praksis* 14: 265-287.
- Jackson, S. & Scott, S. (2000). Risk anxiety and the social construction of childhood. D. Lupton (eds) *Risk and Sociocultural Theory: New Directions and Perspectives* içinde (ss. 86-108). Cambridge University Press.
- Kağıtçıbaşı, Ç. & Ataca, B. (2005). Value of children and family change: a three-decade portrait from Turkey. *Applied Psychology*, 54(3): 317–37. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00213.x>.
- Kandiyoti, D. & Emanet, Z. (2017). Education as battleground: The capture of minds in Turkey. *Globalizations*, 4(6): 869-876. <https://doi.org/10.1080/14747731.2017.1325170>.
- Katz, C. (2008). Childhood as spectacle: Relays of anxiety and the reconfiguration of the child. *Cultural Geographies*, 15(1):5–17.
- Kornrich, S., & Furstenberg, F. (2013). Investing in children: Changes in parental spending on children. 1972–2007. *Demography*, 50(1), 1-23. <https://doi.org/10.1007/s13524-012-0146-4>
- Lareau, A. (2002) Invisible inequality: Social class and childrearing in black families and white families. *American Sociological Review*, 67 (5): 747-776. <https://doi.org/10.1177/000312240206700507>.
- Lawler, S. (2001). *Mothering the self: mothers, daughters, subjects*. Routledge.
- Lee, E., Bristow, J., Faircloth, C. and Macvarish, J. (2014) *Parenting Culture Studies*. Palgrave Macmillan.
- Marginson, S. (2019). Limitations of human capital theory. *Studies in Higher Education*, 44(2), 287–301. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1359823>
- Meyer, A. (2007). The moral rhetoric of childhood. *Childhood*, Vol 14(1): 85–104. <https://doi.org/10.1177/0907568207072532>.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2023). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2022/2023*.
- Nadesan, M. H. (2002). Engineering the entrepreneurial infant: Brain science, infant development toys, and governmentality. *Cultural studies*, 16(3), 401-432. <https://doi.org/10.1080/09502380210128315>.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Harvard University Press.
- Ogawa, K. & Tansel, A. (2005) Transition from education to labor market in Turkey, *Journal of International Cooperation Studies*, 12(3):113-143.
- Özbey, Ö. (2020). PISA Sonuçları Türkiye’deki eğitim eşitsizliği hakkında neler söylüyor? *Alanyazın*, 1(2), 85-98. <http://dx.doi.org/10.22596/cresjournal.0102.85.98>.

- Özer, M., Gençoğlu, C., & Suna, E. (2020). Türkiye’de eğitimde eşitsizlikleri azaltmak için uygulanan politikalar. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 39(2), 294-312.
- Öztan, E. (2014). Domesticity of neoliberalism: Family, sexuality and gender, in I. Akça, A. Bekmen and B.A. Özden (eds) *Türkiye Reframed*, PlutoPress, pp. 174-187.
- Öztan, E. (2015) Annelik, söylem ve siyaset, *Cogito*: 81, 91-104.
- Öztan, G. G. (2011). *Türkiye’de çocukluğun politik inşası*. Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Rodriguez-Pose, A. (2012). Trade and regional inequality. *Economic Geography* 88(2), 109–136.
- Rosen, R., & Faircloth, C. (2020). Adult-child relations in neoliberal times: Insights from a dialogue across childhood and parenting culture studies. *Families, Relationships and Societies*, 9(1), 7-22. <https://doi.org/10.1332/204674319X15764492732806>.
- Sadıkoglu, Z. Z. (2021). Risk bilinçli annelik: Uzman risk söylemlerinin annelik deneyimi üzerindeki etkisi. *İstanbul University Journal of Sociology*, 41(1), 43-71. <https://doi.org/10.26650/SJ.2021.41.1.0016>.
- Sadıkoglu, Z. Z. (2023). *Yeni Anneliğin Sosyolojisi - Postmodern Zamanda Anne Olmak*. Alfa.
- Sadıkoglu, Z. Z., & Erdoğan Coşkun, A. (2024). Being ‘a good mother’ in Türkiye: negotiating expert advice and intensive motherhood. *Families, Relationships and Societies*, 1-17. <https://doi.org/10.1332/20467435Y2023D000000009>.
- Saracoğlu, D. Ş., & Karaoğlu, D. (2016). *Early Childhood Development and Human Capital Formation: The Case of Turkey in Global Perspective*. Economic Research Center.
- Saraç, H. (2017). Türkiye’de okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalar: İçerik analizi çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 60-81.
- Sen, A. (1992). *Inequality Re-examined*. Clarendon Press.
- Sieben, A. & Yıldırım, A. (2020). Cultural spaces of popularized psychological knowledge: Attachment parenting in Turkey, *Culture & Psychology*, 26(3): 335-357.
- Taylor, B. A., Dearing, E., & McCartney, K. (2004). Incomes and outcomes in early childhood. *Journal of Human Resources*, 39(4), 980-1007. <https://doi.org/10.3368/jhr.XXXIX.4.980>.
- Toprak, D., Ağcakaya, S., & Gül, H. (2016). Sosyal devlet yaklaşımı açısından Türkiye’de 1980 sonrası eğitim harcamalarının analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 31(1), 123-165. <https://doi.org/10.24988/deuifb.2016311521>.
- Touraine, A. (1971). *The Post-industrial society-tomorrow’s social history: Classes, conflicts and culture in the programmed society*. Random House.
- Turner, J. D. (2022). Freedom to aspire: Black children’s career dreams, perceived aspirational supports, and Africentric values. *Race Ethnicity and Education*, 25(1), 128-153.

- Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK), UNICEF & T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (ASHB). (2022). *Türkiye Çocuk Araştırması*.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK). (2023b). *İstatistiklerle Çocuk*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Cocuk-2023-53679>
- Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK). (2012, 2019). *Çocuk İşgücü Anketi*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Child-Labour-Force-Survey-2019-33807>
- Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK). (2021, 2022). *Eğitim Harcamaları İstatistikleri*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Egitim-Harcamalari-Istatistikleri-2022-49574>
- Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK). (2023a). *Doğum İstatistikleri*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Dogum-Istatistikleri-2023-53708#:~:text=Kaba%20do%20C4%9Fum%20h%C4%B1z%C4%B1%20binde%2011,y%C4%B1%20C4%B1nda%2011%20C2%20do%20C4%9Fum%20d%C3%BC%C5%9Ft%C3%BC>
- Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK). (2023c). *İstatistiklerle Kadın*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Kadin-2023-53675>
- Uçan, O., & Yeşilyurt, H. (2016). Türkiye’de eğitim harcamaları ve büyüme ilişkisi. *Niğde Üniversitesi İ.İ.B.F Dergisi*, 9(2), 179-185.
- Ulutaş, Ç. Ü., & Ulutaş, T. B. (2019). Türkiye’nin çocuk işçiliği politikası: Kamu politikası süreç analizi. *Çalışma ve Toplum*, 4(63), 2565-2584.
- Wall, G. (2004) Is your child's brain potential maximized? Mothering in an age of new brain research. *Atlantis*, Volume 28 (2), 41-50.
- Wall, G. (2010). Mothers' experiences with intensive parenting and brain development discourse. *Women's Studies International Forum*, Vol. 33, No. 3, 253-263. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2010.02.019>.
- Werding, M. (2014). Children are costly, but raising them may pay: The economic approach to fertility. *Demographic Research*, 30(8), 253–276. <https://doi.org/10.4054/DemRes.2014.30.8>.
- Wolf, J. (2011). *Is breast best? Taking on the breastfeeding experts and the new high stakes of motherhood*. New York University Press.
- Wulczyn, F., Parolini, A., & Huhr, S. (2021). Human capital and child protection: A research framework in the CRC context. *Child Abuse & Neglect*, 119, 104610. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104610>.
- Zelizer, V. (1985). *Pricing the priceless child: The changing social value of children*. Princeton University Press.
- Zeybekoğlu, Ö. (2013). Günümüzde erkeklerin gözünden babalık ve aile. *Mediterranean Journal of Humanities*, 3(2), 297-328. <https://doi.org/10.13114/MJH/201322486>.