

Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Kamu Politikaları: Türkiye Üzerine Bir Değerlendirme

Mahmut İNAN*

Murat DEMİR**

Geliş Tarihi (Received): 13.03.2018– Kabul Tarihi (Accepted): 09.04.2018

Öz

Fırsat eşitliği konusu felsefi arka planının yanısıra iktisadi, sosyal ve siyasi boyutlarıyla pratikte de önemli bir karşılığı olan geniş bir çalışma alanıdır. Eğitimde fırsat eşitliği konusu ise özellikle gelir düzeyleri ve bölgeler arası önemli farklılıkların bulunduğu az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler bakımından çok daha önemlidir. Gelir düzeyleri, buldukları bölge ve kültür düzeyi, demografik yapıları her ne olursa olsun toplumun tümü sunulan hizmet ve imkanlardan adil bir biçimde yararlanabilme imkanına sahip olmalıdırlar. Devlet söz konusu hizmet ve imkanları herkese adil bir biçimde sunarak, özellikle sosyo-ekonomik durumu yetersiz olan kesimlerin içinde buldukları ortamdan çıkabilmelerini kolaylaştıracak alternatifler sunmalıdır. Çalışmada sosyo-ekonomik yapıda bazı farklılıkların olduğu iki farklı bölgedeki üniversite öğrencileri arasında sosyal ve ekonomik farklılığın ne düzeyde olduğunu belirlemeye yönelik bir anket çalışmasının sonuçlarına da yer verilmiştir. Elde edilen bulgular bir süredir kamu teşvik programlarında ve eğitim yatırımlarında özellikle Güneydoğu ve Doğu Anadolu'ya uygulanan pozitif ayrımcılığın iktisadi ve sosyal rasyonelitesini ortaya koyarken, bu tür politikaların fırsat eşitsizliklerini azaltmadaki rolünü de bir kez daha gözler önüne sermiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Fırsat Eşitliği, Eğitim Politikaları

* Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Maliye Bölümü, mahmutinan65@hotmail.com

** Prof. Dr. Harran Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Maliye Bölümü, muratdemir26@hotmail.com.

Equality of Opportunity in Education and Public Policies: The Case of Turkey

Abstract

With its economic, social, and political dimensions, equality of opportunity has a philosophical background. The issue of equality of opportunity in education is especially important in the contexts of underdeveloped and developing countries where there are significant differences between income levels and regions. The whole society should have the opportunity to fairly benefit from the services and facilities offered regardless of the level of income, region and cultural level, and demographic structure. The public economics offers all such services and facilities in a fair manner so that those with insufficient socio-economic status will have the opportunity for a better life. The study includes a survey study that measures the socio-economic disparities of students from two different universities located in two different regions with socio-economic differences. According to the findings, public incentive programs and public education expenditures are very important for Southeast and Eastern Anatolia. It is believed that a positive discrimination for Southeast and Eastern Anatolia must be constantly made to reduce opportunity inequalities by public economics.

Keywords: Education, Equality of Opportunity, Education Policies

Giriş

Gelir dağılımı sorunları gelişmekte olan ülkelerin yoğun uğraşlara rağmen çok ilerleme kaydedemedikleri alanların başında gelmektedir. Ağırlıklı olarak büyüme ve kalkınma sorunlarına yoğunlaşan söz konusu ülkeler GSYİH rakamlarında önemli artışlar gerçekleştirmişlerdir. Kuşkusuz bu önemli bir başarıdır. Ancak GSYİH'nin ortaya çıkardığı zenginliği dengeli dağıtabilmek de bir o kadar önemli bir konudur. Ancak söz konusu zenginliği ortaya çıkartabilme ve dolayısıyla bu zenginliğe ortak olabilme imkanını herkese sunabilmek çok daha önemlidir. Zira geliri yeniden dağıtacak vergi ve harcama politikalarında bir sınır söz konusudur. Büyüme ve kalkınma sürecinde büyük bütçe baskısı altında olan gelişmekte olan ülkelerde bu sınıra çok kolayca gelinebilmektedir. Bu durumda insanlara daha yüksek gelir elde edebilecek, çok daha farklı donanımlarla hayata başlayabilecek bilgi birikimi ve donanımı sunacak fırsatları hazırlamak çok daha önemli hale gelmektedir. Bu yüzden eğitimde fırsat eşitliği özellikle gelişmekte olan ülkeler bağlamında son derece önem taşımaktadır.

Fırsat eşitliği kavramı, eğitim, sağlık, sosyal güvenlik, istihdam gibi daha çok toplumsal talep ve beklentilerle şekillenen alanlara herkesin hiçbir ayırım yapılmaksızın eşit bir biçimde girebilmesini ifade etmektedir. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi çıktıları itibariyle, gelir, istihdam gibi birçok alanda bireyin durumunda değişikliklere yol açabileceğinden diğerlerinden çok daha önemlidir. Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik Türkiye'de de özellikle kamu politikalarında (Şuralar, Kalkınma Planları, hükümet programları, yasalar) önemli perspektifler çizilmiş, özellikle de son dönemlerde önemli mesafeler kat edilmiştir. Ancak hızlı nüfus artışı, bölgeler arası derin yapısal farklılıkların oluşu mücadeleyi güçleştirmektedir. Eğitimde fırsat eşitliğinin tam olarak sağlanabilmesi gelir dağılımı mülahazaları, istihdam sorunları, bölgeler arası farklılıklar gibi çok temel sorunların çözümüne de katkı sunacaktır.

Çalışmada öncelikle fırsat eşitliği ve eğitimde fırsat eşitliği konusunun felsefi arka planı üzerinde durulmuştur. Daha sonra uluslararası hukukta eğitim hakkının ve fırsat eşitliğinin neyi ifade ettiği belirtilmiş ve Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliği konusunda kamu politikaları bağlamında neler yapıldığı değerlendirilmiştir. Çalışmanın son kısmında önce eğitim göstergeleri temelinde Türkiye'nin bölgeleri itibariyle nasıl bir kompozisyona sahip olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Daha sonra ise Gazi Üniversitesi ve Harran Üniversitesi öğrencilerine uygulanan anket ile her iki üniversitedeki öğrencilerin bazı temel değişkenler üzerinden (okuyan kardeş sayısı, ailenin gelir düzeyi, öğrencinin gelir düzeyi, ailenin eğitim durumları, vb.) ne denli farklılıklara sahip oldukları belirlenmeye çalışılmıştır.

1. Eğitim Hakkı ve Eğitimde Fırsat Eşitliği

1.1. Eğitim Hakkı

Eğitim, insanoğlunun öğrenme yeteneğinin oluşmaya başlaması ile ortaya çıkmış ve yaşamı boyunca devam eden bir süreçtir. Diğer yandan eğitim bireye kişilik, değer ve yetenek kazandırdığı için bireysel; bireyi toplumsallaştırdığı, toplumsal değerleri koruma, değiştirme ve yenileme işlevini yerine getirdiği için de toplumsal bir etkinlik olarak ele alınmaktadır. Aynı zamanda eğitim, genel anlamda bireyde davranış değiştirme süreci olarak da tanımlanmaktadır (Aydın, 2003: 5).

Eğitim, öğrenmeyi kolaylaştıran koşulların seçimidir. Adayın bir mertebe elde etmek için yerine getirmek zorunda olduğu şartların bir müfredatını oluşturmak suretiyle roller belirlemesidir (Illich, 2013: 25). Bu anlamda eğitim temelde sağlam bir psikoloji ve sosyoloji gibi iki önemli öğeye dayanmaktadır. Diğer bir ifade ile eğitimim fert ve toplum gibi iki yüzü bulunmaktadır. Bu iki alanda meydana gelen oluşum ve değişimler yeni düzenlemelere ihtiyaç

göstermektedir (Tozlu, 2003; 120). Bu açıdan nitelikli bir eğitim sistemi genellikle üç amacı gerçekleştirmeye çalışmalıdır. Öncelikle, yaşamının herhangi bir anında mevcut kaynaklara ulaşmak suretiyle bir öğrenim gerçekleştirmek isteyen herkese imkan sağlamalıdır. İkinci olarak, bilgi sahibi olanların bu bilgilerini paylaşmaları konusunda kendilerinden bir şeyler öğrenmek isteyenleri bulmalarına yetki tanınmalıdır. Üçüncü amaç olarak ise eğitim, halka yeteneklerinin ortaya çıkmasını sağlayabilecek bir imkan olarak, bir konuyu onlara sunmak isteyenler için gerekli her türlü imkanı sağlamalıdır (Illich, 2013: 96-97).

1.1.1. Uluslararası Hukukta Eğitim Hakkı

Ülkemizin de taraf olduğu uluslararası hukuk anlaşmalarında temel eğitimin vazgeçilmez bir eğitim hakkı olduğu yönünde hükümler bulunmaktadır. Söz konusu metinler, yürürlükteki hukuk mevzuatımıza göre yasa düzeyinde bağlayıcıdır. Bu uluslararası anlaşmaların başında yer alan Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 26. maddesi 1. fıkrasına göre; “Herkes eğitim hakkına sahiptir. Eğitim, en azından ilk ve temel eğitim aşamasında parasızdır. İlköğretim zorunludur. Teknik ve mesleki eğitim herkese açıktır. Yükseköğretim, yeteneklerine göre herkese tam bir eşitlikle açık olmalıdır” (Aydın, 2017: 2) ifadesi eğitim hakkının uluslararası niteliğini ortaya koymaktadır.

Eğitim hakkının uluslararası niteliği Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi'nde; “çocuğun, en azından ilköğretim düzeyinde parasız ve zorunlu olması gereken bir eğitime hakkı vardır” şeklinde ifade edilmiştir. Diğer taraftan çocuğun genel kültürüne katkıda bulunan ve kendisine fırsat eşitliği içinde, yeteneklerini, kişisel düşünme yetisini, manevi ve toplumsal sorumluluk duygusunu geliştirme ve toplumun yararlı bir üyesi olma olanağı veren eğitim hakkına sahip olması gerektiği belirtilmektedir. Yine aynı bildirmede devletler; “orta öğretim sistemlerinin genel olduğu kadar mesleki nitelikte de olmak üzere çeşitli biçimlerde örgütlenmesini teşvik ederek tüm çocuklara açık olmasını sağlarlar. Diğer taraftan gerekli durumlarda mali yardım yapılması ve öğretimi parasız kılmak gibi uygun önlemleri alırlar. Uygun bütün araçları kullanarak, yükseköğretime yetenekleri doğrultusunda herkese açık hale getirirler. Eğitim ve meslek seçimine ilişkin bilgi ve rehberliği bütün çocuklar için elde edilir hale getirirler” (Sarier, 2010: 108) ifadeleri yer almaktadır. Diğer taraftan Unesco Öğretim Alanında Ayrımcılığa Karşı Savaşım Sözleşmesi'nde eğitim hakkı; “Bu sözleşmeye taraf olan devletler ayrıca, ulusal koşullara ve geleneklere uyarlanmış yöntemlerle, öğretim konusunda fırsat ve olanak eşitliğini geliştirmeyi amaçlayan ulusal bir politika oluşturma, geliştirme ve uygulamayı, bu bağlamda ilköğretimi zorunlu ve parasız kılmayı ve bu fırsattan herkesin yararlanmasını sağlamayı üstlenir” (Aydın, 2017: 2) şeklinde açıklanmıştır.

Aynı şekilde Avrupa Konseyi Ekonomik ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi'nde de benzer görüşler yer almaktadır. Bu anlamda sözleşmede; “Bu sözleşmeye taraf olan devletler, ilköğretimin zorunlu ve herkes için parasız olarak erişebilir olması gerektiğini tanırlar” ifadesi yer almaktadır. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde temel eğitimin fırsat ve olanak eşitliği içinde sağlanması gereken bir insan hakkı olduğu vurgulanarak; “Taraf devletler çocuğun eğitim hakkını tanırlar ve özellikle bu hakkın fırsat eşitliği ilkelerine uygun kullanımını sağlamak amacıyla gerekli önlemleri almayı üstlenirler” denilmektedir (Aydın, 2017: 2). Yukarıda özetlenen uluslararası metinlerde de görüldüğü gibi, uluslararası anlaşmalara taraf olan ülkeler, özellikle zorunlu temel eğitimi, herkesin fırsat eşitliği içinde erişebileceği bir insan hakkı olarak sunmakla yükümlü sayılmaktadır.

1.1.2. Ulusal Hukukta Eğitim Hakkı

Ulusal hukukta eğitim hakkı, bağlayıcı niteliği olan; Anayasa ve yasalar ile sağlanmaya çalışılırken, aynı zamanda bağlayıcı niteliği olmayan; kalkınma planları, milli eğitim şuraları ve hükümet programları ile sağlanmaya çalışılmaktadır.

1.1.2.1. Anayasa ve Yasalar

1982 Anayasa'sında eğitim hakkı ile ilgili düzenlemeler bulunmakla birlikte öğrenin hakkının kapsamının ve diğer esaslarının kanunla belirleneceği belirtilmektedir. Anayasada eğitim hakkı ile ilgili hükümler üçüncü bölüm "Eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi" başlığı madde 42' de şöyle belirtilmiştir: "Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir. Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz. Eğitim ve öğretim hürriyeti, Anayasaya sadakat borcunu ortadan kaldırmaz. İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır. Özel ilk ve orta dereceli okulların bağlı olduğu esaslar, Devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak, kanunla düzenlenir".

Diğer taraftan 1982 Anayasa'sının yükseköğretim kurumlarını düzenleyen 130. maddesine göre; "çağdaş eğitim-öğretim esaslarına dayanan bir düzen içerisinde milletin ve insanların ihtiyaçlarına uygun insan gücü yetiştirmek amacı ile; orta öğretime dayalı çeşitli düzeylerde eğitim-öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapmak, ülkeye ve insanlığa hizmet etmek üzere çeşitli birimlerden oluşan kamu tüzel kişiliğine ve bilimsel özerkliğe sahip üniversiteler devlet tarafından kurulur. Kanunda gösterilen usul ve esaslara göre kazanç amacına yönelik olmamak şartı ile vakıflar tarafından, devletin gözetim ve denetimine tabi yükseköğretim kurumları kurulabilir" ifadesi yer almaktadır. Bununla orta ve yükseköğretimde herkesin eğitim imkanlarına kavuşturulması ile eğitimde fırsat eşitliğinin aklanması amaçlanmaktadır.

Diğer taraftan 22 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu "İlköğretimde fırsat ve imkan eşitliğini sağlamaya yönelik olarak, devlet okullarında parasız olmak üzere yetiştirici ve tamamlayıcı sınıflar ve kurslar açma, bölge okullarının kurulması, gezici okulların kurulması ve özel eğitime muhtaç çocuklara eğitim imkanlarını sağlamak gibi ilke ve önlemlere yer vermiştir (Resmi Gazete, 1961: 10705). Yine bu kanunun 1. Maddesi ilköğretimi, "kadın ve erkek bütün bireylerin milli gayelere uygun olarak bedeni, zihni ve ahlaki gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretimdir" şeklindeki tanımlaması eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına yönelik diğer bir düzenlemedir.

1.1.2. 2. Kalkınma Planları

1960'lı yıllardan sonra "Planlı kalkınma" dönemi olarak anılan ve bugün de kısmen süren dönem, eğitim sisteminin yönlendirilmesinde ekonomik ölçütlerin belirgin biçimde ağırlık taşıdığı bir dönemdir. Bu durum planlı dönemde çıkartılan yasalarda ve şura kararlarında da gözlemlenmekle birlikte kalkınma planlarında daha belirgindir. Örneğin, eğitim, Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planında "İnsan gücü, İstihdam, Eğitim ve Araştırma" bölüm başlığı altında; İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planında ise, "Ekonomik Gelişimde İnsan Unsuru" bölüm başlığı altında ve istihdam, çalışma sorunları ve diğer konularla birlikte ele alınmıştır. Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma planında "Eğitim ve Kültür" başlığı altında ele alınan eğitime, ancak dördüncü planda "Eğitim" bölüm başlığı altında yer verilmiştir. Diğer kalkınma planlarında da aynı şekilde eğitim konularına yer verilmiştir (Ergün, 2008: 25-30).

Birinci planda yer alan, "Eğitim sistemimiz toplumdaki çeşitli görevlerin yurttaşlar arasında kabiliyetlerine göre dağıtılmasını sağlayacak bir şekilde düzenlenecektir. Bu amaçla, durumları ne olursa olsun kabiliyetli olanlar bütün eğitim imkanlarından yararlanacaklardır. Böylece toplumda hem sosyal adalet, hem de fırsat eşitliği ilkeleri gerçekleştirilecektir" ifadesi, planın fırsat eşitliğini, diğer bir ifade ile koşullarda eşitlik ilkesini dikkate aldığını açık bir dille göstermektedir. "Gelir durumu elverişli olmayan başarılı öğrencilere yönelik burs imkanları" da planda yer almaktadır. Aynı şekilde ikinci planda ise, "Vatandaşların temel eğitim üstünde devletçe sağlanan eğitim imkanlarından yararlanması, fırsat eşitliği ilkesine göre

düzenlenecektir” ifadesiyle, en azından temel eğitimin tüm vatandaşlar için sunulması gereken bir hizmet olduğu yönünde ve bu eğitim düzeyiyle sınırlı tutulsa da eşitlikçi bir yaklaşım sergilenmiş olmaktadır (Ünal ve Özsoy, 2016: 25).

Hala uygulamada ve son plan olan Onuncu Kalkınma Planında; “Eğitimde fırsat eşitliğinin artırılması ve hizmet sunumunun iyileştirilmesi kapsamında ücretsiz ders kitabı temini, şartlı eğitim yardımları, taşınmalı eğitim gibi uygulamalar gerçekleştirilmiş, öğretmenlerin istihdamında ve hizmet içi eğitimlerinde artış sağlanmış, eğitime ayrılan kamu kaynağı artırılmış, Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi başlatılmış, yıllık kademeli zorunlu eğitim sistemi tesis edilmiş ve müfredat bu doğrultuda yenilenmiştir. Eğitimde beşeri ve fiziki altyapı iyileştirilmiş, başta kız çocuklarının okullaşması olmak üzere eğitimin tüm kademelerinde okullaşma oranlarında artış sağlanmıştır”(Onuncu Kalkınma Planı, 2013: 30). Planın politikalar başlığında, “Eğitim sisteminde, bireylerin kişilik ve kabiliyetlerini geliştiren, hayat boyu öğrenme yaklaşımı çerçevesinde işgücü piyasasıyla uyumunu güçlendiren, fırsat eşitliğine dayalı, kalite odaklı dönüşüm sürdürülecektir” (Onuncu Kalkınma Planı, 2013: 31) ifadesi ile eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması hedeflenmiştir.

1.1.2. 3. Milli Eğitim Şuraları

Türkiye’de eğitim sistemini geliştirmek ve eğitimin niteliğini yükseltmek için eğitim ve öğretim ile ilgili konuları incelemek ve öneri niteliğinde kararlar almak Milli Eğitim Şuralarının öncelikli görevleridir (<https://ttkb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-suralari/dosya/12>, 2018)). Eğitim şuralarında eğitimde fırsat eşitliğine yönelik alınan kararlardan bazıları şu şekildedir. “Kadın, erkek herkese fırsat eşitliğinin sağlanması, başarılı fakir öğrencilere yardım yapılması, özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukların yetiştirilmesi için özel tedbirler alınması, eğitimin değişik kademelerindeki değerlendirmelerde eğitimde adaletin ve fırsat eşitliğinin bütünlük ve tutarlığın sağlanması” (Dokuzuncu Milli Eğitim Şurası, 1974: mad.5), “fırsat eşitliğini sağlamada, okullar arası farklılıkları görmek ve gerekli önlemleri almak amacıyla karşılaştırmalı sınavlar yapılması (Onuncu Milli Eğitim Şurası, 1981: mad.17)”, “örgün eğitim dışında kalmış veya çalışma hayatına atılmış kişilere, eğitim seviyesinin yükseltilmesi ve fırsat eşitliğinin sağlanması amacıyla, okul dışından ortaöğretim öğrenimi görme imkanı vermek üzere, merkezlerin kurulması” (Onikinci Milli Eğitim Şurası, 1988).

Kaynakların etkin kullanımı ve kamu eğitim bütçesinin artırılmasıyla birlikte, tüm eğitim kademelerinde fırsat eşitliğini sağlayıcı düzeyde etkin bir burs ve kredi sistemi oluşturulması, parasız yatılılık sistemi yaygınlaştırılması” (Onbeşinci Milli Eğitim Şurası, 1996). İlkokullarda ve ortaokullarda tekli öğretime geçilmesi, özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik bir yönetmeliğin hazırlanması ve anaokulundan itibaren geçerli olacak şekilde yeni bir öğretim programının yapılması, ortaöğretim kurumlarında öğretim programlarının okul türleri arasında yatay ve dikey geçiş, sınıf atlama ve normal öğrenim süresinden önce mezun olma fırsatlarına yer verecek şekilde eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması (Ondokuzuncu Milli Eğitim Şurası, 2014).

1.1.2. 4. Hükümet Programları

Hükümet programları hükümetlerin eğitim konusundaki perspektiflerini ortaya koyarak iktidarları döneminde uygulayacakları eğitim politikalarının genel çerçevesini sunmaktadırlar. Hiç kuşkusuz iktidarın siyasi formu eğitim politikalarında liberal bir bakış açısıyla mı yoksa daha devletçi bir yaklaşımla mı hareket edileceğine yön vermektedir. Eğitimde fırsat eşitliği ile ilgili ifadeler ilk defa 29. Hükümet olan Ürgüplü hükümeti programında, “Milli eğitimde amacımız; yurttaşların eşit eğitim imkânları içinde, istidat ve kabiliyetleri yönünde ve ölçüsünde yetişmelerini sağlamaktır” şeklinde yer almıştır (https://www.tbmm.gov.tr/kutuphane/e_kaynaklar_kutuphane_hukümetler.html, 2018).

İzleyen hükümet programlarında eğitimde fırsat eşitliği genelde özetle aşağıdaki ifadelerle karşılığını bulmuştur; “eğitimde fırsat ve imkân eşitliği her türlü vasıtaya baş vurarak sağlanacaktır, herkes için eğitim, Milli Eğitim Politikasının ana hedefi olacaktır, eğitim bütün vatandaşlar için fırsat eşitliği içinde herkese açık ve yaygın bir hizmet haline getirilecektir, ihtiyaç ve imkânlar göre yaygın eğitim faaliyetlerine girilerek her seviyede ve alanda programlarla zamanında eğitim fırsatı bulamamış olanlara bu imkan verilecek eğitimin her kademesinde fırsat ve imkân eşitliği sağlanacaktır, öğretimin her kademesinde fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanmasına özel bir önem verilecek, vatandaşların kabiliyetleri ve arzularına göre ve kendi maddi imkanlarına bağlı olmaksızın yetişme ve bir meslek edinme imkânları artırılabilecektir, öğrenci bursları miktar ve sayı itibarıyla artırılacak, parasız yatılı öğrenci sayısı çoğaltılacaktır, engelli kişilerin meslek ve sanat eğitimi ve iş bulma olanakları genişletilecektir, eğitimde olanak eşitliği, yaygınlık, süreklilik ve birlik sağlanacaktır, özellikle dar gelirli aile çocuklarının yatılı, kredili ve burslu öğrenim olanakları genişletilecektir” (31, 32, 33, 37,38, 39, 40, 41, 45, 46, 47. Hükümet Programları, 2018).

55. hükümet ve izleyen hükümet programlarına bakıldığında eğitimde fırsat eşitliğinin önceki hükümet programlarındakine benzer ifadelerle değerlendirildiği görülmektedir. Genel değerlendirmeler özetle şu şekildedir; “Güneydoğu Anadolu Bölgesinde güvenlik önlemleri nedeniyle kapatılmış okulların öğrencilerine eğitimde fırsat eşitliğini sağlayabilmek için yatılı bölge okullarının imkanları ve kapasiteleri geliştirilecektir, gençlere eğitimde fırsat eşitliği değil, olanak eşitliği de sağlanacaktır, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak ve sağlıklı bir nesil yetiştirme hedefleri doğrultusunda yoksulluk sınırı altında olan ailelerin çocuklarına eğitim ve sağlık yardımları yapılacaktır, eğitimin her kademesinde imkan ve fırsat eşitliği sağlanacak, herkese kabiliyeti ölçüsünde alabileceği azami eğitim hizmeti sunulacaktır, eğitimde; fırsat eşitliğini derinleştirecek ve çocukları geleceğe çok daha donanımlı yetiştirecek bir ortam sunulacaktır, eğitim materyali yardımı, burslar ve şartlı eğitim yardımı, ücretsiz kitap dağıtımı gibi uygulamalarla daha fazla dar gelirli aile ve çocuğun fırsat eşitliğinden yararlanmasını sağlanacaktır, eğitim sistemimizi okul öncesinden yükseköğretime, her kademe erişim ve süre bakımından geliştirmenin yanı sıra, eğitimin çok boyutlu olarak kalitesini artırma çabamız kesintisiz devam edecektir, okullaşma oranının artırılmasına yönelik çalışmalar kararlılıkla sürdürülecek, bu kapsamda bilhassa kız çocuklarının okullaşma oranının artırılması ve okul öncesi eğitimin teşvik edilmesi önemli önceliklerden bir tanesi olacaktır” (55, 57, 58, 59, 61. Hükümet Programları, 2018; Davutoğlu, 2014: 57-72).

Son hükümet programları 64. ve 65. hükümet programlarına bakıldığında ise eğitim politikalarında benzer sorunlara vurgu yapılmakla birlikte eğitimde fırsat eşitliği konusunun daha bir ağırlıklı olarak ele alındığı görülmektedir. 65. Hükümet altı temel çalışma alanından birisini eğitim ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması olarak belirlemiştir. Hükümet programında konuya ilişkin değerlendirmeler kısaca şu şekildedir: “Okul türleri ve bölgeler arası başarı farklılıkları azaltılarak eğitimde fırsat eşitliğine bütün boyutlarıyla hayatiyet kazandırılacaktır”. “FATİH Projesi aracılığıyla tüm öğrencilere eğitimde fırsat eşitliği sağlanacaktır, Uzaktan eğitim yöntemlerinin dezavantajlı kesimler ile eğitim çağı dışında kalanların kaliteli eğitim imkânlarına erişmesinde etkin bir araç olarak kullanılması sağlanacaktır”. “Ortaöğretimde okullar arasında kalite farklılıklarını asgari seviyeye indirecek tedbirler alınacaktır”. “Her bir çocuğun fırsat eşitliği çerçevesinde eğitim almalarına imkân verilecektir” (Yıldırım, 2016: 32-39).

1.2. Eğitimde Fırsat Eşitliği

Kavram olarak eğitimde fırsat eşitliği, ayırım yapılmaksızın toplumun tüm bireyelerine, yeteneklerini en uygun biçimde geliştirmede eğitim hizmetlerinden eşit ölçüde yararlanma şansının verilmesi şeklinde tanımlanabilir. Günümüz dünyasında ülkelerinin çoğunda insanlara hukuk önünde eğitimde fırsat eşitliği imkanı sağlanmıştır. Ancak bu durum toplumun bütün

bireylerine eğitimde fırsat eşitliğinin tam olarak sağlanmış olduğu anlamına gelmemektedir. Örneğin hukuki olarak bir engelin bulunmamasına rağmen, maddi imkanları yeterli olmadığı için eğitimden eşit ölçüde yararlanamayan bireylerin olduğu bir gerçektir. Bu yüzden eğitimde fırsat eşitliğinden bahsedebilmek için, insanların hukuk önünde eşit eğitim alma hakkına sahip olmalarının yanında bu hakkı kullanabilme imkanlarının da olması gerekmektedir (Kandemir ve Kaya, 2010: 560).

Eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin amacı, gençlerin sosyal statü ve rollerini kazanmalarında karşılıklarına çıkan sosyal ve ekonomik imtiyazları ortadan kaldırmaktır. Bu sayede herkes, mensup oldukları sosyal ve ekonomik durumlarına bakılmaksızın, istek ve kabiliyetlerine göre toplumdaki yerlerini alabilme, şahsiyetlerini ve isteklerini tam olarak gerçekleştirebilme imkanlarına sahip olacaklardır (Ergün, 1997: 184). Diğer bir ifade ile eğitimde fırsat eşitliği, gerçekten hem arzu edilebilir ve hem de uygulanabilir bir amaçtır (Illich, 2013: 23). Eğitimde fırsat eşitliğinin özü ise, eğitim üzerine yapılan herhangi bir toplumsal analizin ve özellikle de eğitimin işlevi üzerine sürdürülmekte olan tartışmaların kaçınılmaz olarak odak noktasını oluşturmaktadır (Değirmencioglu, 2008: 48).

Aynı zamanda eğitimde fırsat eşitliği, düşük eğitimli olan ve düşük ücretle çalışan bir ailenin çocuğunun da iyi şartlarda eğitim almasını sağlamaktır (Aslankurt, 2013: 1). Modern toplumlarda, bireylerin içinde buldukları gelir grubuna bakılmaksızın, toplumsal konumlarını değiştirecek ve iyileştirecek eşit fırsatlara sahip olmaları gerektiği bir ilke olarak kabul edilmektedir. Ayrıca, eğitimde fırsat eşitliği ile eğitimin farklı sınıf ve tabakalara açık hale getirilmesi anlamına gelen yaygın eğitim aracılığıyla da, toplumsal hareketliği sınırlanmış olan alt gelir gruplarından bireylere, bilgi, beceri ve yetenek kazandırılarak toplumsal konumlarını iyileştirme imkânlarının da önemli ölçüde sağlanmış olduğu varsayılır (Suğur, 2008: 8). Diğer bir ifade ile eğitimde tam bir fırsat eşitliği sağlanamasa dahi eğitimden yararlanmada eşitlik (Tan, 1987: 258) sağlanmaya çalışılmaktadır. Kısaca eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ile herkese eşit miktarda eğitim vermek, herkesi belli bir edim (performans) düzeyine getirmek, herkesi aynı edim düzeyine getirmek, herkesin tüm gizilini gerçekleştirebilmesini sağlayacak eğitimi almasını güvenceye bağlamak, tüm toplumsal kategorilerden (etnik, meslek, cinsiyet, vb.) oransal temsil sağlamak, bireylerin yararlanıp yararlanmadığına bakılmaksızın eğitime girişte fırsat eşitliği sağlamak, herkesi, ek öğreniminin girdiye oranının başkalarınınkine eşit olduğu bir noktaya ulaştırmak ve vatandaşların içinde bulunduğu dengesizliği ortadan kaldırmak mümkün olacaktır (Tan, 1987: 256-257; Başaran, 1982: 4; Özel İhtisas Komisyon Raporu, 2009: 8).

Türkiye'nin de taraf olduğu uluslararası anlaşmalar ve kuruluşların amaçları ve hedefleri arasında eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması da bulunmaktadır. Örneğin, "Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi", "Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi", "Unesco Öğretim Alanında Ayrımcılığa Karşı Savaşım Sözleşmesi", "Avrupa Konseyi Ekonomik ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi" ve "Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi"nde eğitim hakkı ile birlikte eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması açısından yeterli düzeyde düzenlemeler bulunmaktadır. Bunlara bir örnek olarak, hukuki yönden eğitimde fırsat eşitliği, insan hakları evrensel beyannamesinin 26. maddesinde "Herkes, eğitim hakkına sahiptir. Eğitim, en azından ilk ve temel öğrenim aşamalarında parasızdır. İlköğretim zorunludur. Teknik ve mesleki eğitim herkese açıktır. Yükseköğretim, yeteneklerine göre herkese tam bir eşitlikle açık olmalıdır." şeklinde ifade edilmiştir. Bu doğrultuda Türkiye'de 1982 Anayasası'nın 42. maddesinde "Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır. Devlet, maddî imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır" hükmü yer almaktadır.

Benzer şekilde 24.06.1973 tarih ve 14574 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren, Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 4. maddesinde, "Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz" hükmü mevcuttur. Yine aynı kanunun, 8. maddesinde "Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır. Maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır" hükümleri ile eğitim hakkı ve fırsat eşitliği hukuksal açıdan güvence altına alınmaya çalışılmıştır (Kandemir, 2014: 1159). Bu bağlamda Türkiye'de mevcut yasalarla eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için, gerekli düzenlemeler yapılmış, eğitim hakkının önemine ve vazgeçilemez oluşuna dikkat çekilmiştir.

Eğitimde fırsat eşitliği konusu Türkiye'nin 2023 hedeflerine ulaşma konusunda önemli bir eşik olarak da görülmektedir. 2023 Vizyon belgelerinde kaliteli eğitime erişimin, eğitim sisteminin temel sorun alanlarından biri olduğu belirtilerek, Türkiye'yi 2023 hedeflerine ulaştırmada yapılması gereken en önemli hususlardan birinin, Türkiye'deki her bir öğrencinin hangi okulda olursa olsun nitelikli bir eğitim almasının şartlarını oluşturmak olduğu belirtilmektedir. Bunun için ise öğretmenlerin ve yöneticilerin niteliğini artırmak; erişimde fırsat eşitliğini sağlamak; iller ve okullar arasındaki beşeri ve fiziksel altyapı farklarını azaltmak; eğitimde sosyal adaleti gerçekleştirecek politikalar izlemek gerekmektedir. Nitelikli eğitim sistemlerinin, nitelikli eğitimi bütün öğrencilere eşitlikçi bir şekilde sunacak şekilde yapılandırılması bir zorunluluktur. Ancak tüm politikaların fırsat eşitliği temelinde uygulandığı böylesi bir iklimde her çocuğa çocuğun kişilik, yetenek ve kabiliyetlerini en üst düzeyde geliştirebileceği bir eğitim verilebilir (Onuncu Kalkınma Planı, 2014-2018: 42).

2. Eğitimde Fırsat Eşitliğini Sağlamaya Yönelik Kamu Politikaları

Kamu eğitim harcamaları ve yatırımları beşeri sermaye birikimine yön veren en önemli faktörlerden biridir. Bilindiği gibi beşeri sermaye, bireyin yaşamı boyunca kendini geliştirerek donanımını artıracak tüm faaliyetleri kapsamaktadır. Bu bağlamda değişik düzeyde ve nitelikte eğitim hizmetlerine yapılan yatırımlar, çalışma hayatında sürdürülen hizmet içi eğitim programları, kurumsal ve bireysel düzeyde yürütülen Ar-Ge faaliyetleri ve sağlık hizmetlerine yapılan yatırımlar beşeri sermaye oluşumunu şekillendiren temel unsurlardandır (Mincer, 1993: 67).

Eğitim hizmeti, gerek bireysel ve gerekse toplumsal açıdan sahip olduğu yoğun olumlu dışsallıklar (Weale, 1992: 133)* ile kamusal mal teorisi temelinde kamu ekonomisinin de inceleme konusu olmuştur. Özellikle temel eğitim hizmetleri söz konusu olduğunda dışsallıkların yoğun bir biçimde ortaya çıktığı söylenebilir. Eğitim hizmetlerinin söz konusu dışsallıklarından bireylerin ve dolayısıyla toplumun yararlandırılabilmesi için bu hizmetin en azından temel eğitim sırasında, bütün toplum bireylerine zorunlu olarak sunulması ve tüm bireylerin bu hizmetten eşit bir biçimde yararlandırılması gerekmektedir. Bu bağlamda, özellikle temel eğitim hizmetlerinin bütünüyle kamu ekonomisi tarafından sunulduğu ve finansmanının da neredeyse tümüyle kamu kesimince üstlenildiği söylenebilir.

Öğrenme ortam ve olanaklarının okullar ve öğrenciler arasında eşit paylaşımının sağlanması eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik kamu politikalarının temelini oluşturmaktadır. Ancak Türkiye'de hem iller arasında hem de il içerisinde okul kaynaklarının dağılımı açısından bir takım

* Dışsallık kavramı genel olarak bir ekonomik birimin üretim ve/veya tüketim faaliyeti sonucunda başka birimlerin fayda ve/veya maliyet fonksiyonlarının olumlu veya olumsuz olarak etkilenmesi şeklinde tanımlanabilir. Ayrıntılı bilgi için bkz.; Tyler Cowen, Public Goods and Externalities, <http://www.econlib.org/library/Enc/PublicGoodsandExternalities.html>; Ayşegül Mutlu, "Dışsal Ekonomiler ve Çevre Kirlenmesi", İstanbul Üniv., Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul, 1989.

eşitsizliklerin var olduğu söylenebilir. Okul türlerinin hem kaynaklar hem de öğretmen profili (Anadolu ve Fen liselerine sınavla öğretmen alınması) bakımından farklılıklara sahip olması söz konusu eşitsizliği daha da artırmaktadır. Ayrıca, sınıf mevcutları ve öğretmen başına düşen öğrenci oranları illere ve okullara göre önemli ölçüde farklılaşmaktadır. Okulların teknoloji altyapısı arasında da önemli farklılaşmaların olduğu söylenebilir. Bu bağlamda FATİH projesi söz konusu fırsat eşitsizliklerinin azaltılması konusunda önemli bir politika aracı olarak uygulamaya alınmıştır (Onuncu Kalkınma Planı, 2013: 25; Berberoğlu, 2011: 11-13).

En az altyapı kadar bir başka önemli sorun, öğretmenlerin dağılımında görülen eşitsizliklerdir. Bölgelere göre öğretmenlerin hizmet süreleri arasında önemli farklılıklar vardır. Özellikle Doğu ve Güneydoğu bölgelerinde öğretmenlerin önemli kısmı ücretli öğretmenlik yapmakta olup, bu bölgelerde kadrolu öğretmenlerin hareketliliği de son derece yüksektir. Söz konusu eşitsizliklerin, Ankara ve İstanbul gibi büyükşehirlerde semtler arasında da olduğu söylenebilir. Doğrudan eğitim politikalarının dışında sosyal yapıya ilişkin bir takım faktörler de eğitim çıktılarına etkilemektedir. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması elbette önemlidir, ancak mutlak başarı anlamına gelmemektedir. Söz gelimi yoksulluğun eğitimde başarısızlığa yol açtığı şeklinde sonuçların elde edildiği çalışmalar bulunmaktadır.

Eğitimde eşitsizliği ele alırken, erişimin yanında başarıya da bakmak gereklidir. Genel olarak, yoksulluk ile eğitimde başarısızlık arasında çok yüksek ilişki, çeşitli akademik çalışmalarla ortaya konmuştur (PAUL, Routledge, Kegan ve BOURDİEU, P., 1986: 241-258)* Buradaki yoksulluk, sadece ekonomik yoksulluğu değil aynı zamanda kültürel sermaye eksikliğini de kapsamaktadır. Türkiye’de de ebeveynlerin eğitim düzeyi ile öğrencilerin başarıları arasında yüksek bir ilişki vardır. TIMMS matematik ve fen bilimleri testlerinden elde edilen veriler, ebeveynlerin eğitim düzeyi ve evdeki kitap sayısı gibi faktörlerin Türkiye’deki öğrenci başarılarını diğer ülkelere göre daha yüksek oranda açıkladığını ortaya koymaktadır Benzer şekilde, PISA verileri de, ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel yapısının öğrenci başarısını diğer okul içi faktörlere göre çok daha yüksek oranda açıkladığını göstermiştir (Onuncu Kalkınma Planı, 2013: 25)*. Çünkü fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik girişimler sonunda mali, iktisadi veya sosyal içerikli bir transfer gerçekleştiği söylenebilir (Lazenby 2016: 67; Westen, 1985: 837-850). Bu bağlamda eğitimde toplumsal talep ve beklentilerin karşılanabilmesi için salt eğitim sisteminin işleyişine yönelik politikaların değil gelir dağılımında adalet, istihdam, bölgesel farklılıkların giderilmesi gibi iktisadi ve sosyal yapıyı iyileştirecek makro politikaların da eş anlamlı bir biçimde uygulanması gerekmektedir.

Devletin, eğitim ve öğretimi en önemli görevleri arasında kabul ederek bireylerinin tamamına eşit imkânlar içinde, bilime dayalı, düşündüren, bilinçlendiren nitelikte bir eğitim görmesini sağlamayı amaç edinmesi gerekmektedir. Bu bağlamda devletin, eğitim faaliyetlerini planlanması ve fırsat eşitliğini sağlamak için gerekli önlemleri alması en önemli görevlerindedir (Sarıer, 2010: 108). Eğitim politikası, eğitim örgütünün amaçlarına ulaşmasını sağlayacak ilkeler ve kuralların belirlenmesini gerektirir. Eğitim politikasının açıklık, anlaşılabilirlik, bütünlük, süreklilik, bilimsellik, dinamiklik ve ilgililerin katılımıyla belirlenmesi gibi özellikleri vardır. Ulusal eğitim politikasının belirlenmesinde, demokrasinin vazgeçilmez öğelerinden katılım temel alınmak zorundadır. Katılım; eğitimle ilgili yetkilerin, öğretmenlerin, velilerin, eğitim sendikalarının, meslek odalarının, yerel düzeydeki yöneticilerin eğitimle ilgili kararlara katılmasını gerektirir. Bu ise gereksinimlerin somut biçimde belirlenmesini, uygun

* Ayrıntılı bilgi için bkz. (Bernstein,1977; Bourdieu, 1996). Bernstein, B. (1977). Class, codes and control, Vol. 3: Towards a theory of educational transmissions. London; Routledge & Kegan Paul; Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. J. G. Richardson (Ed.), Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education içinde (ss. 241-258). New York: Greenwood Press.

* Ayrıntılı bilgi için bkz. (Dinçer ve Kolaşın, 2009); (Çelik, 2011, 2012).

önlem ve önerilerin alınırken, hemen uygulanmasını sağlar. Böylece eğitime ilişkin sağlıklı politika ve hedefler belirlenmiş olur (Adem, 1997: 52).

Toplumda fırsat eşitsizliklerini azaltacak kamu politikaları, geniş anlamda insanların sorumlu tutulamayacağı koşullar (imkanlar) ile ulaştıkları sonuçlar arasındaki bağları zayıflatmaya yönelik politikalarlardır. Bu politikalar, dezavantajlı gruplar için beceri edindirme ve yaşam boyu öğrenme fırsatları sunulması yoluyla beşeri sermayenin geliştirilmesi şeklide olabilir. Yine üretken bir şekilde varlık yaratmalarına destek olunması, sermaye piyasasında eksikliklerin giderilmesi veya başlangıçtaki dezavantajı telafi edecek gelir transferleri yoluyla geleceğe yönelik sosyal sermayenin yaratılmasının desteklenmesi gibi geniş bir politika yelpazesinden oluşabilir (Dünya Bankası, 2010: x11). Bunlar eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına yönelik kamu politikalarından bazılarıdır.

Bir ülkedeki eğitimin amaç ve önceliklerinin neler olduğunun belirlenmesi, o ülkedeki eğitim aracılığıyla nasıl bir insan modeli yetiştirilmeye çalışıldığı, hangi dünya görüşüne sahip nesiller yetiştirilmeye çalışıldığı eğitim politikası ile ilgilidir. Dolayısıyla eğitimle ilgili bu konuların nasıl gerçekleştirileceği kamunun/devletin eğitim politikalarını oluşturacaktır. Aynı zamanda çağdaş ve demokratik ülkelerde, okullara ve eğitimcilerle genel çerçeve çizmek ve yardımcı olmak üzere resmi makamlarca eğitim politikalarının belirlenmesi normal bir uygulamadır (Serçe, 2016: 7-8). Eğitim politikasının belirlenmesinde; Devlet Planlama Teşkilatı (DPT), Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (Talim ve Terbiye Kurulu, Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu, Milli Eğitim Şurası gibi organlar belirleyici olmaktadır. Bunun yanında ülkemizdeki eğitim politikalarının belirlenmesinde siyasal partiler önemli işlevler yüklenmiştir.

Siyaset, devlet işlerini düzenleme ve yürütme sanatıyla ilgili özel görüş veya anlayışı ifade etmektedir. Aynı zamanda siyaset toplum ve devlet yönetimiyle ilgili olduğundan, toplumu oluşturan bireylerin eğitimleri siyasetin ilgi alanına girmektedir. Dolayısıyla her siyasi görüşün bir eğitim politikası olması kaçınılmazdır. Politika ise, devletin etkinliklerini amaç, yöntem ve içerik olarak düzenleme ve gerçekleştirme esaslarının bütünü şeklinde tanımlanmaktadır. Diğer bir ifade ile politika, ülke ve devlet yönetimiyle ilgili olduğundan eğitimin de felsefi, sosyolojik, hukuki, ekonomik ve tarihi tüm boyutlarıyla ilgili bulunmaktadır (Serçe, 2016: 6).

Bilindiği gibi bu doğrultuda ülkemizde eğitim politikası olarak Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2004 yılında ilköğretim ders programları yenilenmiş ve buna paralel olarak yeni ders kitapları yazılmıştır. Aynı şekilde ortaöğretim ders programları ve buna uygun ders kitapları da yeniden yazılmıştır (Serçe: 2016: 21). 2004 yılından itibaren yenilenen öğretim programları dünyadaki genel gidişata uygun olarak bir takım yeni kavram ve yaklaşımları gündemimize sokmuştur. Örneğin, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersinin amaçları arasında sayılan “Küreselleşen dünyada, siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik olayların çok boyutluluğunu ve karmaşıklığını, farklı bakış açılarıyla inceleyebilmek” ve “21. yüzyılın gelişen ve değişen gereksinimlerine yanıt verebilecek ve geleceğe yönelik sağlam öngörülerde bulunabilecek beceriler geliştirmelerini sağlamak” ilkeleri yeni programların belli bir ideolojiyi aşılama çabasından ziyade çağdaş bir eğitim politikası anlayışını yansıtmaya çabası olarak görülebilir (Serçe: 2016: 27).

Yeni hazırlanan öğretim programları “*Türkiye’de ve dünyada yaşanan değişimler ve gelişmelerle birlikte, Avrupa Birliği normlarını ve eğitim anlayışını, mevcut programların değerlendirmelerine ilişkin sonuçları ve ihtiyaç analizlerini dikkate alarak*” hazırlanmıştır. Yukarıda verilen ifadeler ülkemiz eğitim politikalarında son yıllarda yapılan değişikliklerin gerekçelerindedir. Yeni programları oluşturan temel öğeler; beceriler, kavramlar, değerler ve genel amaçlardır. Programda yer alan ve gelişmiş ülkelerin programlarında da benzerlerine rastlayabileceğimiz başlıca beceriler bulunmaktadır. Bunlardan bazıları; eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi, iletişim becerisi, araştırma becerisi, problem çözme becerisi,

karar verme becerisi, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi, gözlem becerisi, zaman ve kronolojiyi algılama becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi, sosyal katılım becerisi, empati becerisi şeklinde sıralayabiliriz. MEB tarafından kabul edilen yeni öğretim programlarında da benzer şekilde dünyada yaşanan gelişmelere paralel olarak “öğrenci merkezli, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine imkân sağlayan” yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmıştır. Öğretim programlarındaki bu yaklaşım ülkemizde eğitim politikalarına yön veren mevcut paradigmalarda da değişmesi anlamına gelmektedir (Serçe: 2016: 21-25). Çünkü eğitim; bireye olumlu davranışlar kazandıran, bir mesleğin bilgi, beceri ve tekniklerini öğreten bir süreçtir. Aynı zamanda eğitim; bireyin kişiliğini kazanması yanında; akılcı, bilimsel ve özgür düşünebilme davranışı edinmesinde belirleyici rol oynamaktadır (Adem, 1997: 51).

Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliği sağlanması amacı Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve Milli Eğitim Temel Kanunu ile yasal temellere dayandırılmıştır. Bu bağlamda eğitimde genellik ve eşitlik ilkesine göre; her birey, hiçbir ayırım gözetilmeksizin öğrenim ve eğitim hakkına sahiptir. Eğitimde, hiçbir kişiye, aileye veya zümreye ayrıcalık tanınmamaktadır. Fırsat eşitliği ilkesine göre toplum bireylerine, eğitim görmeye fırsat eşitliği sağlanmaktadır. Maddi imkanları yetersiz başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim basamaklarına kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla, devletin mali imkanlarına göre parasız yatılı, burs, kredi ve benzeri yollarla gerekli yardımlar yapılmaktadır (Sarier, 2010: 109-110). Temel eğitimde fırsat eşitliği, eğitim çağına gelmiş her çocuğa ve temel eğitim görememiş her yetişkine temel eğitim görebilmesi için gerekli şartların sağlanmasıdır. Diğer bir ifade ile temel eğitimi her yurttaşın ulaşabileceği bir yere götürebilme ve bu imkandan yararlanabilmesi eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması anlamına gelmektedir (Başaran, 1982: 43).

Bir kamu politikası olarak Türk milli eğitimin temel ilkeleri arasında eğitim hakkı ile eğitimde fırsat ve imkan eşitliğinin sağlanması yer almaktadır. Bu anlamda eğitim hakkı ile her Türk vatandaşına temel eğitim görme hakkı tanınmıştır. Temel eğitim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlandırılırlar. Diğer taraftan eğitimde fırsat ve imkan eşitliği ile de kadın, erkek herkese fırsat ve imkan eşitliği sağlanır. Maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır. Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır (Tür, 1999: 107).

Kısaca eğitimde fırsat eşitliği açısından Türkiye’de uygulanan kamu politikaları olarak; zorunlu temel eğitim, taşınabilir sistem (taşınabilir eğitim/okul servisleri), parasız eğitim (parasız devlet okulları), burslu eğitim/öğrenci bursları (öğrenim kredisi uygulaması), uzaktan eğitim, çok amaçlı eğitim, yetiştirici ve tamamlayıcı sınıflar ve kurslar düzenleme/açma, bölge okullarının kurulması, özel eğitime muhtaç çocuklara eğitim imkanı sağlamak, ücretsiz ders kitabı ve şartlı eğitim yardımları şeklinde sıralamak mümkündür. Buna karşılık eğitimde fırsat eşitliğini etkileyen faktörleri genel hatlarıyla; gelir dağılımı, ekonomik yapı, sosyal yapı ve siyasi istikrar şeklinde belirtebiliriz. Diğer bir ifade ile bu faktörleri eğitimde fırsat eşitliğinin etkileri şeklinde daha detaylı incelemek mümkündür.

3 Türkiye’de Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Değerlendirilmesi

Eğitimde fırsat eşitliği konusu çoğu gelişmekte olan ülkede olduğu gibi Türkiye’de de birçok yönüyle üzerinde tartışmaların olduğu bir konudur. Eğitim bütçesi yaklaşık son 10 yıldır en hızlı artışın yaşandığı ve en fazla kaynağın aktarıldığı harcama kalemidir. Bu artışa rağmen eğitim konusundaki toplumsal talep ve beklentiler tam olarak karşılanamamaktadır. Kuşkusuz hızlı nüfus artışı, genç nüfusun toplam nüfus içindeki büyüklüğü, nitelikli eğitim hizmetleri konusundaki toplumsal taleplerin giderek artması ve çeşitlenmesi, eğitim hizmetlerinin

sunumunda teknolojik altyapıya sahip materyallerin giderek önem kazanması gibi hususlar eğitim harcamalarının sürekli üst düzeyde tutmuştur. Bu bağlamda eğitim bütçelerindeki artışlar mevcut yapının iyileştirilmesinden daha çok mevcut yapının işleyişinin sağlanmasına yönelik bir etkiye sahip olmaktadır. Aşağıdaki tablo ve uygulama sonuçları da Türkiye’de eğitimde bölgeler arası halen hiç de azımsanmayacak farklılıkların olduğunu göstermekle birlikte geri kalmış bölgelere yönelik yoğun kamu teşvik politikalarının hiç hız kesmeden sürdürülmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

3.1. Türkiye’de Eğitim Göstergeleri

Farklı eğitim göstergelerinin yer aldığı Tablo 1’e bakıldığında Türkiye’de bölgeler arasındaki yapısal farklılıkların ve dengesizliklerin eğitim göstergelerine de tümüyle yansdığı görülmektedir.

Tablo 1. Türkiye’de Düzey 2 Eğitim Göstergeleri

	Düzey2 Bölge (15+ Yaş)	Okuma Yazma Bilmeyen		İlköğretim Mezunu		Ortaöğretim ve Lise Mezunu		Yükseköğretim veya Fakülte Mezunu		Lisansüstü Mezunu	
		Sıra No	%	Sıra No	%	Sıra No	%	Sıra No	%	Sıra No	%
TR10	İstanbul	6	2,88	5	43,27	5	28,70	3	14,08	2	1,96
TR21	Tekirdağ, Edirne, Kırklareli	5	2,74	17	49,97	6	28,47	11	10,95	11	0,90
TR22	Balıkesir, Çanakkale	7	2,94	21	52,12	14	25,19	7	11,42	13	0,84
TR31	İzmir	2	2,13	10	46,04	3	28,91	2	14,43	3	1,47
TR32	Aydın, Denizli, Muğla	3	2,57	23	53,18	16	24,21	6	11,45	12	0,85
TR33	Manisa, Afyonkarahisar, Kütahya, Uşak	10	3,61	25	56,45	18	22,79	21	9,09	19	0,66
TR41	Bursa, Eskişehir, Bilecik	8	3,40	11	47,04	2	29,80	5	12,31	5	1,11
TR42	Kocaeli, Sakarya, Düzce, Bolu, Yalova	11	3,71	13	48,09	4	28,87	8	11,37	6	1,04
TR51	Ankara	4	2,71	1	36,98	1	32,73	1	18,39	1	2,93
TR52	Konya, Karaman	9	3,42	26	56,78	20	21,69	15	10,02	8	1,02
TR61	Antalya, Isparta, Burdur	1	2,09	14	48,43	7	27,04	4	12,73	9	0,94
TR62	Adana, Mersin	12	4,32	12	47,05	8	26,91	9	11,24	16	0,76
TR63	Hatay, Kahramanmaraş, Osmaniye	16	5,55	18	50,57	17	23,18	20	9,22	22	0,53
TR71	Kırıkkale, Aksaray, Niğde, Nevşehir, Kırşehir	15	5,40	22	52,40	12	25,68	18	9,38	17	0,76
TR72	Kayseri, Sivas, Yozgat	14	5,08	15	49,19	11	26,01	12	10,47	4	1,36
TR81	Zonguldak, Karabük, Bartın	19	6,83	16	49,55	13	25,49	17	9,78	15	0,76
TR82	Kastamonu, Çankırı, Sinop	20	7,33	20	51,76	21	21,53	19	9,36	20	0,64
TR83	Samsun, Tokat, Çorum, Amasya	13	4,39	19	51,65	19	22,01	16	9,86	18	0,74
TR90	Trabzon, Ordu, Giresun, Rize, Artvin, Gümüşhane	17	6,29	7	44,53	9	26,80	14	10,32	14	0,82
TRA1	Erzurum, Erzincan, Bayburt	22	8,03	9	44,69	15	25,11	13	10,37	7	1,02
TRA2	Ağrı, Kars, Iğdır, Ardahan	23	10,66	8	44,57	24	17,55	25	6,89	24	0,44
TRB1	Malatya, Elazığ, Bingöl, Tunceli	21	7,82	3	42,52	10	26,55	10	11,19	10	0,92
TRB2	Van, Muş, Bitlis, Hakkari	24	11,08	4	43,06	25	17,46	26	6,70	26	0,41
TRC1	Gaziantep, Adıyaman, Kilis	18	6,66	24	53,20	22	20,84	22	8,23	21	0,61
TRC2	Şanlıurfa, Diyarbakır	25	12,04	2	41,94	26	16,05	24	6,98	23	0,47
TRC3	Mardin, Batman, Şırnak, Siirt	26	12,69	6	43,79	23	18,41	23	7,46	25	0,42

Kaynak: http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018, (27.02.2018).

Sözelimi okuma yazmaya bilmeyenlerin oranı batı bölgelerinde ve büyükşehirlerin önemli bir kısmında %2,5 düzeyinde seyrederken bu oran Orta Anadolu ve Doğu Karadeniz’de %5’e çıkmakta, Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde ise %12’ye çıkmaktadır. İlköğretim ve ortaöğretim kademelerinde de benzer farklılıklar görülürken özellikle Yüksekokul/Fakülte mezunları karşılaştırmasında önemli farklılıklar olduğu görülmektedir. Örneğin Ankara’da Yüksekokul/Fakülte mezunlarının oranı %18,3 iken bu oran Ankara’ya yakın bir bölge olan Manisa, Afyonkarahisar, Kütahya, Uşak illerini kapsayan TR33 bölgesinde %9’a düşmektedir. İlgili oran Gaziantep, Adıyaman, Kilis illerini kapsayan TRC1 bölgesinde %8’e, Şanlıurfa ve Diyarbakır illerini kapsayan TRC2 bölgesinde ise %6,9’a düşmektedir.

3.2. Türkiye’de Gelir Gruplarına ve Harcama Türlerine Göre Hanehalkı Tüketim Harcamalarının Dağılımı

Eğitimde fırsat eşitsizliğinin boyutlarını görebilmek bakımından en düşük gelir grubunda yer alan (1. %20’lik gelir grubu) hanehalkları ile en yüksek gelir grubunda yer alan (5. %20’lik gelir grubu) hanehalklarının tüketim harcamalarının ne kadarını eğitim ayırdıklarını karşılaştırmalı olarak incelemek yararlı olacaktır. Tablo 2’ye bakıldığında yüksek gelir grubunun düşük gelir grubuna göre eğitim hizmetlerine yaklaşık 3 kat daha fazla kaynak aktardığı görülmektedir. Hiçbir harcama türünde böylesine bir fark görülmemektedir. Bilakis gıda, sigara ve konut harcamaları söz konusu olduğunda en düşük gelir grubu en yüksek gelir grubuna göre bu harcama kalemlerine daha fazla kaynak aktarmıştır. Hiç kuşkusuz bu aktarım nispidir. Diğer bir anlatımla buradaki karşılaştırmada düşük gelir grubunun sahip olduğu gelir, yaşamı sürdürebilmek için zorunlu olan ihtiyaçların karşılanmasına ancak yetmektedir.

Tablo 2. Gelir Gruplarına Göre Hanehalkı Tüketim Harcamalarının Dağılımı ve Gelir Grupları Arasındaki Harcama Farklılıkları

Harcama Türleri	En düşük gelir grubu (1. %20’lik Gelir Grubu)			En yüksek gelir grubu (5. %20’lik Gelir Grubu)			En düşük gelir grubu ile en yüksek gelir grubu arasındaki harcama farkı		
	2005	2013	2016	2005	2013	2016	2005	2013	2016
TOPLAM	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
1. Gıda-Alkolsüz İçecek	37,8	28,8	28,9	18,2	14,6	14,2	-19,6	-14,2	-14,7
2. Alkollü İçe.-Sigara-Tütün	5,2	5,3	5,2	3,6	3,2	3,3	-1,6	-2,1	-1,9
3. Giyim ve Ayakkabı	6,3	3,9	4,6	6,6	6,0	5,5	0,3	2,1	0,9
4. Konut, Su, Elekt, Gaz,	25,4	33,3	32,0	23,1	21,2	21,7	-2,3	-12,1	-10,3
5. Mobilya-Ev Aleti-Ev Bak. H.	6,0	5,6	5,6	6,8	6,8	6,5	0,8	1,2	0,9
6. Sağlık	2,3	2,1	2,1	2,4	2,0	2,1	0,1	-0,1	0
7. Ulaştırma	5,1	8,1	8,9	18,0	22,1	22,8	12,9	14	13,9
8. Haberleşme	3,6	3,0	2,9	4,5	4,2	3,7	0,9	1,2	0,8
9. Eğlence ve Kültür	1,3	1,6	1,7	3,6	4,1	3,6	2,3	2,5	1,9
10. Eğitim Hizmetleri	0,7	0,7	0,6	2,9	4,0	4,1	2,2	3,3	3,5
11. Lokanta-Yem. H.-Otel	2,8	4,0	4,6	5,2	6,9	7,6	2,4	2,9	3
12. Çeşitli Mal ve Hizmetler	3,6	3,5	3,0	5,2	5,0	5,0	1,6	1,5	2

Kaynak: TÜİK Hanehalkı Tüketim Harcamaları Verileri, 2016.

Söz konusu hanehalkları için eğitim harcaması gıda ve konut harcaması ile karşılaştırıldığında birey için dolaylı etkilere sahiptir. Ancak gıda, konut, ulaşım gibi harcamalar zorunludur ve mutlaka karşılanması gerekmektedir. Bu noktada düşük gelire sahip hanehalklarında eğitim için harcanacak herhangi bir bütçenin kalmaması, devletin bir şekilde söz konusu toplumsal talep ve beklentileri karşılayacak olduğunun bilinmesi hanehalklarının eğitim bütçeleri üzerinde ağır bir baskı oluşturmaktadır. Tablo 2 üzerinde durulması gereken bir diğer ilginç nokta ise en yüksek gelir grubunda yer alan kesimin harcama kompozisyonudur. Bu kesimin harcama kompozisyonunu incelendiğinde hiç kuşkusuz bu grubun düşük gelir

grubuna göre çok daha fazla eğitim harcaması yaptıkları açıkça görülmektedir. Ancak en yüksek gelir grubunun da toplam harcama türleri içinde en az bütçeyi eğitime ayırdıkları görülmektedir. Bu noktada yüksek gelir gruplarının bile eğitim harcamaları konusunda kamu kesimi üzerinde bir baskı oluşturdukları düşünülebilir.

Hanehalkı tüketim harcamalarının dağılımına Tablo 3'e bakıldığında hemen her dönem konut ve kira giderlerinin toplam tüketim harcamalarının %25'ini oluşturarak tüketim harcamaları içinde ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Yaklaşık %20'lik payı ile gıda harcamaları ve %15'lik payı ile ulaşım harcamaları konut harcamalarını takip eden önemli harcama kalemleridir. Eğitim hizmetlerine yapılan harcamalara bakıldığında ise 12 harcama türü içinde her dönem en az harcamanın eğitim için yapıldığı görülmektedir. Hanehalkları 2005 yılında toplam tüketim harcamaları içinde eğitime %1,9'luk pay ayırırken, 2013 yılında bu oran %2,4'e çıkarken 2016 yılında ise %2,3'e düşmüştür. Harcama türleri içinde kamusal niteliği belirgin bir biçimde ön planda olan eğitim ve sağlık gibi iki temel harcama türünün toplam tüketim harcamaları içinde en az kaynak ayrılan harcama kalemleri olması söz konusu alanlarda ortaya çıkan boşluğun devlet tarafından doldurulması zorunluluğunu açıkça ortaya koymaktadır. Çünkü uluslararası PISA testi sonuçları, kişi başı kamu ve özel eğitim harcamalarının çok belirgin bir şekilde yüksek olduğu Avrupa ülkelerindeki çocukların, kişi başına kamu ve özel eğitim harcamalarının düşük olduğu ve mevcut imkanlardan türlü sosyal ve ekonomik nedenlere bağlı olarak yeterince yararlanmayan ailelerin çokça olduğu az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerdeki çocuklara göre çok daha başarılı sonuçlar elde ettiklerini ortaya koymaktadır (Salehi vd., 2014: 507; Sylwester, 2002: 49).

Tablo 3. Harcama Türlerine Göre Hanehalkı Tüketim Harcamaları

Harcama Türleri	Harcama Türlerine Göre Hanehalkı Tüketim Harcamalarının Dağılımı		
	2005	2013	2016
TOPLAM	100,0	100,0	100,0
1. Gıda-Alkolsüz İçecek	24,9	19,9	19,5
2. Alkollü İçe.-Sigara-Tütün	4,1	4,2	4,4
3. Giyim ve Ayakkabı	6,2	5,3	5,2
4. Konut ve Kira	25,9	25,0	25,2
5. Mobilya-Ev Aleti-Ev Bak. H.	6,8	6,6	6,3
6. Sağlık	2,2	2,1	2,0
7. Ulaştırma	12,6	17,4	18,2
8. Haberleşme	4,3	4,0	3,7
9. Eğlence ve Kültür	2,5	3,1	2,8
10. Eğitim Hizmetleri	1,9	2,4	2,3
11. Lokanta-Yem. H.-Otel	4,4	5,9	6,4
12. Çeşitli Mal ve Hizmetler	4,1	4,3	4,2

Kaynak: TÜİK Hanehalkı Tüketim Harcamaları Verileri, 2016.

Tablo 4'de tüketim harcamalarının her bir bölge içinde kendi dağılımı gösterilmektedir. Hanehalkı tüketim harcamalarının büyük bir bölümünün konut ve kira, gıda ve alkolsüz içecekler ile ulaşım harcamalarından oluştuğu görülmektedir. Tüketim harcamaları içinde eğitime en fazla pay ayıran bölge ise TR1 İstanbul Bölgesidir. Eğitime %3,4 ile en yüksek payı İstanbul Bölgesi ayırırken, TRC Güneydoğu Anadolu Bölgesi %0,9 ile en düşük payı ayırmaktadır. TRC Güneydoğu Anadolu Bölgesine en yakın değere sahip TR9 Doğu Karadeniz Bölgesinde ise eğitime ayrılan pay %1,1'dir. Sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyleri arasında önemli farklılıkların bulunduğu batı ve doğu bölgeleri arasındaki farkların azaltılmasında eğitim yatırımları son derece önemlidir. Ancak ilgili bölgelerde tüketim harcamaları içinde eğitime ayrılan paylara bakıldığında bu harcama düzeyleri ile söz konusu gelişmişlik farklarının

kapatılması bir yana mevcut farkların daha da derinleşeceği söylenebilir. Bu noktada da geri kalmış bölgeler için kamu eğitim harcamalarının ve yatırımlarının önemi ortaya çıkmaktadır.

Tablo 4. Harcama Gruplarında İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflaması 1. Düzey Bölgelerinin Dağılımı, 2016

BÖLGELER (1.Düzey)	Toplam	Gıda-ve Alkolsüz İçecekler	Alkollü İç.-Sigara-Tütün	Giyim ve Ayakkabı	Konut ve Kira	Mobilya-Ev Aleti-Ev Bak. H	Sağlık	Ulaştırma	Haberleşme	Eğlence ve Kültür	Eğitim Hizmetleri	Lokanta-Yem. H.-Otel	Çeşitli Mal ve Hizmetler
TR1 İstanbul	100,0	15,6	3,7	4,6	30,4	5,5	2,4	16,2	3,7	3,3	3,4	7,3	4,1
TR2 Batı Marmara	100,0	21,8	5,7	5,0	25,1	6,5	2,2	15,6	3,8	2,5	1,2	6,8	3,8
TR3 Ege	100,0	20,4	4,8	5,2	24,6	7,0	2,2	16,8	3,7	3,0	2,0	6,3	4,1
TR4 Doğu Marmara	100,0	18,2	4,4	5,4	23,2	6,9	1,9	19,4	4,1	3,1	2,2	6,6	4,7
TR5 Batı Anadolu	100,0	17,6	3,9	4,9	25,5	6,2	1,8	19,5	3,9	3,2	3,0	6,5	3,9
TR6 Akdeniz	100,0	20,2	4,1	5,1	23,2	6,9	2,2	19,9	3,4	2,7	1,9	6,0	4,5
TR7 Orta Anadolu	100,0	23,4	5,4	5,0	24,3	6,5	1,8	18,2	2,9	2,7	1,7	4,6	3,5
TR8 Batı Karadeniz	100,0	24,8	4,4	4,7	23,9	7,4	1,6	17,4	3,6	2,4	1,4	4,5	3,9
TR9 Doğu Karadeniz	100,0	21,8	3,4	5,8	21,8	6,4	1,7	19,0	4,0	2,4	1,1	5,9	6,6
TRA Kuzeydoğu Anadolu	100,0	25,6	5,7	5,7	24,1	6,3	1,3	16,1	3,6	2,5	1,4	3,3	4,2
TRB Ortadoğu Anadolu	100,0	25,6	4,5	6,5	22,3	7,5	1,3	15,4	3,4	2,3	1,3	5,6	4,5
TRC Güneydoğu Anadolu	100,0	27,9	4,5	6,9	22,6	5,9	1,7	16,1	3,4	1,6	0,9	4,3	4,1

Kaynak: TÜİK Hanehalkı Tüketim Harcamaları Verileri, 2016.

Tablo 5’de ise Türkiye’deki toplam hanehalkı tüketim harcamalarında en düşük payı %1,6 ile TRA Kuzeydoğu Anadolu Bölgesi almaktadır. En yüksek payı ise TR1 İstanbul Bölgesi almaktadır.

Tablo 5. Harcama Gruplarının İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflaması 1. Düzey’e Göre Dağılımı, 2016

BÖLGELER (1.Düzey)	Toplam	Gıda-ve Alkolsüz İçecekler	Alkollü İç.-Sigara-Tütün	Giyim ve Ayakkabı	Konut ve Kira	Mobilya-Ev Aleti-Ev Bak. H	Sağlık	Ulaştırma	Haberleşme	Eğlence ve Kültür	Eğitim Hizmetleri	Lokanta-Yem. H.-Otel	Çeşitli Mal ve Hizmetler
Toplam	100	100	100	100	100	100,0	100	100	100	100	100	100	100
TR1 İstanbul	25,5	20,2	21,9	22,7	30,3	21,8	29,8	23,4	25,6	29,2	37,8	29,8	24,6
TR2 Batı Marmara	4,2	4,6	5,6	4,0	4,1	4,3	4,5	3,7	4,2	3,6	2,2	4,5	3,7
TR3 Ege	14,3	14,8	16,0	14,4	13,7	15,6	15,1	13,6	14,4	14,8	12,8	14,3	13,7
TR4 Doğu Marmara	10,7	9,9	10,9	11,3	9,7	11,5	10,0	11,8	11,9	11,4	10,1	11,3	11,8
TR5 Batı Anadolu	11,2	10,1	10,4	10,7	11,2	10,8	10,1	12,4	12,0	12,5	14,8	11,7	10,4
TR6 Akdeniz	12,0	12,3	11,5	11,9	10,9	13,0	12,9	13,5	11,0	11,3	9,9	11,5	12,7
TR7 Orta Anadolu	4,1	4,9	5,2	4,0	3,9	4,2	3,6	4,2	3,2	3,8	3,0	3,0	3,4
TR8 Batı Karadeniz	4,7	5,9	4,9	4,3	4,4	5,5	3,8	4,7	4,6	3,9	2,9	3,4	4,3
TR9 Doğu Karadeniz	3,3	3,7	2,7	3,8	2,8	3,3	2,7	3,6	3,6	2,8	1,7	3,2	5,2

TRA Kuzeydoğu Anadolu	1,6	2,1	2,2	1,8	1,5	1,6	1,1	1,5	1,6	1,4	1,0	0,9	1,6
TRB Ortadoğu Anadolu	3,0	3,9	3,2	3,8	2,6	3,5	1,9	2,6	2,8	2,4	1,7	2,7	3,2

Kaynak: TÜİK Hanehalkı Tüketim Harcamaları Verileri, 2016.

Türkiye’de tüketim harcamaları içinde toplam eğitim harcamalarının %37,8’i TR1 İstanbul Bölgesi, %1’i ise TRA Kuzeydoğu Anadolu Bölgesi tarafından yapılmaktadır. Bu bağlamda TR1 İstanbul Bölgesi eğitime en fazla pay ayıran bölge, TRA Kuzeydoğu Anadolu Bölgesi ise en az pay ayıran bölgesidir. TR1 İstanbul Bölgesi tarafından eğitime yapılan harcama ağırlıklı olarak Karadeniz, Orta Anadolu, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Bölgelerini kapsayan 9 Bölgede yapılan eğitim harcamalarından daha fazladır. Fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik kamu politikalarının etkinliği söz konusu farklılıkların giderilmesinde büyük öneme sahiptir.

Gazi ve Harran Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerinin sosyal ve ekonomik durumlarının karşılaştırmalı olarak değerlendirildiği bir saha çalışmasının sonuçları da Yukarıdaki Tablolardaki verileri teyit eder niteliktedir (Demir, İnan e Sarıoğlu, 2014: 213-223).

İlgili çalışmada öğrencilere kaç kardeşe ve okuyan kaç kardeşe sahip oldukları sorulmuştur. Ailedeki kardeş sayısına öğrencilerin verdikleri cevaplar şu şekildedir. Gazi Üniversitesinde 5 veya üzeri kardeşe sahip olan öğrencilerin payı ankete katılan toplam öğrencilerin %7’si düzeyindeyken bu oran Harran Üniversitesinde %66,9’tur. Gazi’de 1 veya 2 kardeşi olan öğrencilerin toplam içindeki payı %55,1 iken bu oran Harran’da %6,6 düzeyindedir. Harran Üniversitesinde ankete katılan öğrencilerin yaklaşık 2/3’ü 5 ve üzeri kardeşe sahip iken Gazide ankete katılan öğrencilerin sadece yaklaşık 1/10’u 5 ve üzeri kardeşe sahiptir.

Ailede okuyan kardeş sayısına bakıldığında ise yine benzer yapısal farklılıklar göze çarpmaktadır. Gazi’de 4 kardeşi, 5 ve üstü kardeşi okuyan öğrencilerin toplam içindeki payı sadece %5,7 iken, Harran’da söz konusu öğrencilerin toplam içindeki payı %37,2’dir. Böylesi bir oran dar gelirli aileler için son derece önemli bir yük anlamına gelirken her bir çocuk için yapılacak eğitim harcamaları üzerinde de önemli bir baskı oluşturmaktadır.

İlgili yapısal farklılıklara bir başka çarpıcı örnek ise ebeveynlerin eğitim göstergelerinde ortaya çıkmaktadır. Babaların eğitim durumuna bakıldığında Gazi’deki öğrencilerin babalarının sadece %1’i okur yazar değilken bu oran Harran için %19 düzeyindedir. Üniversite mezunu babaya sahip öğrencilerin payı Gazi’de %30 Harran’da %7 düzeyindedir. Benzer farklılıklar annelerin eğitim göstergeleri için de söz konusudur. Gazi için okuma yazma bilmeyen annelerin oranı %4 düzeyindeyken bu oran Harran için %59 düzeyindedir. Gazi’de ankete katılan öğrencilerin annelerinin %30’u lise, %12’si de üniversite mezunu iken Harran’da ankete katılan öğrencilerin annelerinin sadece %5’i lise, %1,3 üniversite mezunudur.

Babalarının mesleği sorulduğunda Gazi’deki öğrencilerin %2’si düzenli işi olmadığını belirtirken yaklaşık %30’u memur, %20’si de işçi olduğunu belirtmiştir. Harran’daki öğrencilerin ise yaklaşık %22’si babasının düzenli bir işe sahip olmadığını, %11’i memur olduğunu, %20’si de işçi olduğunu belirtmiştir. Gazi’deki öğrencilerin %5,4’ü Harran’daki öğrencilerin ise %14’ü babalarının çiftçi olduğunu belirtmişlerdir.

Bir işte çalışıyor musunuz sorusuna her iki üniversite öğrencileri de %83 düzeyinde hayır cevabı vermişlerdir. Benzer şekilde yarı zamanlı çalışan öğrenci sayıları da her iki üniversitede birbirine yakın düzeydedir.

Yapısal farkları görmede bir diğer önemli soru; ailelerinin aylık gelirinin ne olduğu sorusuna verilen cevaplara bakıldığında ailesinin aylık gelirinin 500 TL’den az olduğunu söyleyen öğrencilerin payı Gazi’de %2,3 iken bu oran Harran’da %11 düzeyindedir. 500-1000 arası Gazi’de %8,5, Harran’da %39’dur. 3001-4000 arası gelire sahip olanlar Gazi’de %20’ye

yakın düzeyde iken bunların oranı Harran'da sadece %3,8 düzeyindedir. 4001 TL'den fazla gelir elde eden aileye sahip öğrencilerin yüzdesi Gazi'de %12, Harran'da %2,6 düzeyindedir.

Öğrencilerin aylık gelirlerine bakıldığında Gazi'deki öğrencilerin %26'sının Harran'daki öğrencilerin ise %52'sinin aylık 300 TL'den az gelire sahip olduğu anlaşılmaktadır. 301-500 TL arası gelir elde eden öğrencilerin yüzdesi her iki üniversitede bir birine yakındır (%39 ve %35). 501-750 TL arası gelire sahip öğrencilere bakıldığında Gazi'de bunların payının %28, Harran'da ise %9,5 olduğu görülmektedir.

Ailelerin öğrenciler için yaptıkları aylık harcamalara ilişkin sonuçlar ise şu şekildedir. Öğrencim için yaptığım aylık harcama 200-300 TL aralığındadır diyenlerin oranı Gazi Üniversitesi için %30, Harran Üniversitesi için %42 düzeyindedir. Öğrenci için aylık 301-500 TL arası harcama yapanlar Gazi'de %26, Harran'da %17 düzeyindedir. 501-750 TL arası harcama yapanlar Gazi'de %15, Harran'da %6, 751 TL'den fazla yapanlar ise Gazi'de %14, Harran'da %4 düzeyindedir. Harcamalarıma ailemin hiçbir katkısı yoktur şeklinde cevap veren öğrencilerin payı Gazi'de %15 Harran'da %31 düzeyindedir.

Üniversiteye hazırlık aşamasında okullarındaki eğitim haricinde destek alan öğrencilerin oranı Gazi'de %77, Harran'da %61 düzeyindedir. Üniversiteye hazırlık sürecinde Gazi'deki öğrencilerin %84'ü Harran'daki öğrencilerin ise %88'i üniversiteye hazırlık dershanesine gitmişlerdir.

Elde edilen veriler bir bütün olarak değerlendirildiğinde ilgili üniversite öğrencileri arasında kardeş sayıları, gelir düzeyleri, ailelerin öğrenciler için yaptıkları harcama düzeyleri, ailelerin eğitim düzeyleri ve ailelerinin meslekleri ile ilgili farklılıklar bulunmaktadır. Harran üniversitesindeki öğrenciler okuyan/okumayan çok daha fazla kardeş sayısına sahipken, hem ailelerinin gelirleri, hem de kendi gelirleri (yarı zamanlı çalışmak suretiyle) çok daha düşük düzeydedir. Hiç kuşkusuz bu durum ailelerin çocuklarına eğitim için daha az kaynak aktarmasına yol açmakta ya da çocukların daha yüksek eğitim kademelerine geçmesinde, diledikleri nitelikte ve içerikte eğitim hizmeti alabilmelerinde güçlükler oluşturmaktadır. Elde edilen bulgular, özellikle bir süredir eğitim bütçesi başta olmak üzere iktisadi ve sosyal kalkınma programlarında ve kamu teşviklerinde bölgeye yapılan pozitif ayrımcılığın bu noktada ne kadar hayati önem taşıdığını göstermektedir.

Sonuç

Fırsat eşitliği gerek felsefi arka planıyla gerekse pratikteki karşılığıyla hemen her dönem üzerinde yoğun tartışmaların yaşandığı çalışma alanlarından biri olmuştur. Klasik ekolün temel önermesine göre iktisadi yapıda görünmez bir el genel dengeyi sağlamakta, olası dalgalanmalar geçici ve konjontürel nitelikte olup kendiliğinden düzelecek niteliktedir. Devlet müdahalesinin olmadığı, tam rekabet koşullarının tam olarak sağlandığı bu yapı pareto etkindir. Birinci en iyi olarak da tanımlanan bu yapıda kurulan denge, veri eşitsizlikler üzerine kurulmuştur. Söz konusu eşitsizlikleri giderek gelirin ve kaynakların adil ve etkin dağılımını gidermek devletin temel görevidir. İkinci en iyi teori olarak da tanımlanan söz konusu yapıda devlet başta maliye politikası araçları olmak üzere bir dizi politika araçlarıyla gelirin ve kaynakların dağılımına doğrudan yön vermektedir. Bu doğrultuda eğitim gibi çok temel bir sosyal alanda fırsat eşitliğinin sağlanması da devletin sorumluluğundadır. Fırsat eşitliği ile devlet, bireylerin sağlanan imkanlardan adil bir şekilde faydalanmasını, ne şekilde kazanılmış olduğuna bakmaksızın para, eğitim, yetenek ve meslek imkanlarından toplumun bütün bireylerinin yararlanabilmesini sağlamaya çalışır. Devlet bir ülkedeki eğitim ve istihdam başta olmak üzere her türlü imkanlardan bireylerin tamamının eşit bir şekilde yararlanma hakkına sahip olması için hukuki, iktisadi ve sosyal iklimi oluşturmak, işletmek ve korumakla görevlidir (McMahon, 2000: 10-12; UNESCAP, 2003: 225).

Gelir dağılımında ve bölgeler arasında önemli yapısal farklılıkların olduğu özellikle gelişmekte olan ülkelerde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi son derece önemlidir. Az gelişmişlik teorilerinin önemli bir kısmında az gelişmişliğin temel nedeni olarak az gelişmiş ülkelerin kısır bir döngüde oldukları, önlerine herhangi bir alternatif sunulmadığı için bir türlü kısır döngüden çıkamadıkları ve bu döngünün az gelişmişliği sürekli besleyerek derinleştirdiği belirtilmektedir. Bu bağlamda düşük gelir gruplarına ve bölgelere sunulacak fırsatlar, ilgili gelir gruplarının ve bölgelerin gelişmiş bölge ve gelir gruplarındaki imkanlara kavuşmasını kolaylaştıracak politikalar söz konusu kısır döngüleri aşmada yol gösterici olacaktır.

Eğitimde fırsat eşitliği konusu Türkiye’de de uzun yıllar üzerinde yoğun tartışmaların yapıldığı bir çalışma alanıdır. Türkiye’de başta Milli Eğitim Şuraları olmak üzere hükümet programlarında kalkınma planlarında ve kamuoyunda eğitimde fırsat eşitliği üzerine çok ciddi değerlendirmeler ve politika önerilerinde bulunmaktadır. Özellikle son dönemlerde eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik önemli yatırımlar yapılmasına rağmen bugüne kadar konuya ilişkin toplumsal talep ve beklentilerin önemli bir kısmının sadece söz konusu yazılı metinlerde karşılandığı görülmektedir. Türkiye’de bölgeler arasında çok önemli yapısal farklılıkların olması ve hızlı nüfus artışı eğitimde fırsat eşitliği arayışlarını güçleştirmektedir. Çalışmanın anket kısmında gelir ve gelişmişlik düzeyleri farklı olan iki ildeki üniversitelerde eğitimlerini sürdüren öğrencilerin demografik göstergeleri ve ekonomik durumlarına ilişkin göstergeler söz konusu farklılıkların ne denli büyük olduğunu bir kez daha göstermektedir.

Söz gelimi Gazi üniversitesindeki öğrencilerden 5 veya üzeri kardeşe sahip olan öğrencilerin payı %7 iken bu oran Harran üniversitesinde %67’ye çıkmaktadır. Okuyan kardeş sayılarına bakıldığında da buna yakın bir farklılık görülmektedir. Ailesinin aylık geliri 500-1000 TL arası olduğunu söyleyen öğrencilerin oranı Gazi’de %8,5 iken, Harran’da bu oran %40’tır. 3001-4000 arası gelire sahip olanların oranı Gazi’de %20 düzeyinde iken bu oran Harran’da sadece %3,8 düzeyindedir. Harran üniversitesindeki öğrencilerin kardeş sayısı çok daha fazla olmasına rağmen, gelir düzeyleri çok daha düşük düzeydedir. Çalışan öğrencilerin gelirlerine bakıldığında da Harran’daki öğrencilerin aylık gelirlerinin Gazi’deki öğrencilerin gelirlerinin gerisinde kaldığı görülmektedir. Hiç kuşkusuz bölgedeki istihdam sorunlarının derinliği, yarı zamanlı iş bulmadaki zorluklar bu farklılıkta belirleyici olmaktadır.

Hiç kuşkusuz bu tablo düzenli gelire sahip olmayan ve istihdamın önemli bir kısmının tarım kesiminde gerçekleştiği düşük gelirli ve çok çocuklu aileler üzerinde çok daha ağır bir yükün olduğunu açıkça göstermektedir. Bu yük ilgili aileler ve çocuklar için bir takım riskler ortaya çıkarmaktadır. İlgili aileler söz konusu yükü biraz olsun hafifletebilmek için daha az sayıda çocuğu okula gönderebilecek, ya da ilerleyen eğitim kademelerine gönderemeyebilecektir. Söz konusu öğrencilerin dil eğitimi, hazırlık kursları, sosyal aktiviteler gibi eğitimlerini çeşitlendirecek ve daha nitelikli hale getirecek arayışlara girmeleri de mevcut yapı itibarıyla çok güç gözükmektedir. Üniversite eğitimi boyunca söz konusu olan bu farklılıkların ve güçlüklerin üniversiteye hazırlık süreçlerinde ve üniversite sonrası mesleki yeterlilik sınavlarına hazırlık süreçlerinde de söz konusu olduğu söylenebilir. Bu noktada bir süredir Doğu ve Güneydoğu Anadolu’ya başta kamusal teşvik politikaları olmak üzere eğitim ve sağlık harcamaları üzerinden yoğun bir pozitif ayrımcılık yapan politikaların ne denli önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Kaynakça

- Adem, M. (1997). "Ulusal Eğitim Politikamız Nasıl Olmalıdır?", Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi (Prof. Dr Cemal Mihçioğlu'na Armağan), Yıl: 1997, Cilt: 52, Sayı: 1-4, ss. 51-65.
- Ashenfelter, O. (1991). "How Convincing is the Evidence Linking Education and Income", Netec Working Paper, No.292, November, ss. 1-23.
- Aslankurt, B. (2013). Eğitimde Kuşaklararası Hareketlilik - Fırsat Eşitliğinde Türkiye Nerede?, Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (tepa).
- Ataç, B. ve Ataç, E. (1993). "Türkiye'de 1963-1991 Döneminde Personel, Eğitim ve Savunma Harcamalarının Analizi", IX. Türkiye Maliye Sempozyumu, Adana, Çukurova Üniversitesi.
- Aydın, A. (2017). "Zorunlu Temel Eğitim Uygulaması ve Çözüm Bekleyen Sorunlar", <http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/>, (28.05.2017), ss.1-6.
- Aydın, İ. (2003). Eğitim ve Öğretimde Etik, Pegem Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara.
- Başaran, İ.E. (1982). Temel Eğitim ve Yönetimi, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi yayını No: 112, Ankara.
- Berberoğlu, G. (2011). Önsöz: Eğitim sisteminde düşünme süreçlerinin gelişimi. Eğitim Reformu Girişimi, Eğitim izleme raporu 2010 içinde (ss. 11-13), ERG, İstanbul.
- Bernstein,1977; Bourdieu, 1996). Bernstein, B., (1977). Class, Codes and Control, Vol. 3: Towards a Theory of Educational Transmissions. London:
- Brett, C. ve Weymark, J. (2003). "Financing Education Using Optimal Redistributive Taxation", Journal of Public Economics, Vol.87, s.2549-2569.
- Cowen, T. (2018). Public Goods and Externalities, <http://www.econlib.org/library/Enc/PublicGoodsandExternalities.html>; (28.02.2018).
- Çelik, Z. (2011). 2000'li yıllarda Türk eğitim sisteminin genel görünümü. B. S. Gür (Ed.), 2000'li Yıllar: Türkiye'de Eğitim içinde (ss. 17-76). Meydan Basım, İstanbul.
- Çelik, Z. (2012). Politika ve uygulama bağlamında Türk eğitim sisteminde yaşanan dönüşümler: 2004 ilköğretim müfredat reformu örneği. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Davutoğlu, A. (2014). 62. Hükümet Programı, Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık.
- Değirmencioğlu, S.M. (2008). "Türkiye'de Yüksek Öğretim Mezunları ve Eğitimde Fırsat Eşitliği", Tematik Yazılar, Toplum ve Demokrasi, 2 (3), Mayıs-Ağustos, ss. 47-66.
- Demir, M., İnan, M. ve Sarioğlu, F. (2014). "Yükseköğretimin Finansmanı: Türkiye'de Öğrenci Eğilimleri Üzerine Bir Değerlendirme", Maliye Dergisi, Sayı: 167, Temmuz-Aralık, ss. 200-226.
- Diñçer, M.A. ve Kolaşın, G.U. (2009). Türkiye'de Öğrenci Başarısında Eşitsizliğin Belirleyicileri, ERG, İstanbul.
- Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013), (2009). Okul Öncesi, İlk ve Ortaöğretim Özel İhtisas Komisyonu Raporu, Ankara.

- Dokuzuncu Millî Eğitim Şûrası (1974). Alınan kararlar, <https://ttkb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-suralari/dosya/12>, (18.02.2018).
- Dünya Bankası (2010). Türkiye: Gelecek Nesiller İçin Fırsatların Çoğaltılması “Yaşam Fırsatları” Konulu Rapor, Rapor No: 48627-TR.
- Ergün, M. (1997). Eğitim Sosyolojisi, Ocak Yayınları, 4. Baskı, Ankara.
- Ergün, M. (2008). Türk Milli Eğitim Sistemini Düzenleyen Genel Esaslar, (ed.) ÇELİK, V., Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Güneş, Ş. (2003). “*The Effects of School Quality on the Return to Education: A Survey*”, <http://iktisat.uludag.edu.tr/dergi/alt.htm>, (02.07.2003).
- Güriz, A. (2017). "Adalet Kavramı", http://www.anayasa.gov.tr/files/pdf/anayasa_yargisi/anyarg7/adnan.pdf, (30.05.2017), ss. 13-20.
- <http://www.ombudsman.gov.tr/contents/files/688B1--Insan-Haklari-Evrensel-Beyanname.pdf>, (12.02.2018)
- <https://ttkb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-suralari/dosya/12>, (18.02.2018).
- https://www.tbmm.gov.tr/kutuphane/e_kaynaklar_kutuphane_hukumetler.html, (18.02.2018)
- Hükümet Programları (2018). “31, 32, 33, 37, 38, 39, 40, 41, 45, 46, 47. Hükümetler” , https://www.tbmm.gov.tr/kutuphane/e_kaynaklar_kutuphane_hukumetler.html, (18.02.2018).
- Illich, I. (2013). Okulsuz Toplum, Türkçesi: Mehmet ÖZAY, Şule Yayınları, İstanbul.
- Kandemir, O. (2014). "Türkiye’de Yükseköğretim Düzeyinde Uzaktan Eğitim Uygulamaları: Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Ekonomik Kalkınma", International Periodical Forthe Languages, Literatureand History of Turkishor Turkic Volume 9/5 Spring, ss. 1155-1176.
- Kandemir, O. ve Kaya, F. (2010). "Gelir Dağılımının Yüksek Öğrenimde Fırsat Eşitliğine Etkisi: Türkiye’de Özel Üniversite Gerçeği”, Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt:18 No:2, ss. 557-566.
- Lazenby, H. (2016). “What is equality of opportunity in education?” , Theory and Research in Education, Vol. 14(1), ss.65–76.
- McMahon, W. W. (2000). Education and Development: Measuring the Social Benefits, Oxford, The Clarendon Press.
- Mincer, J. (1993). Studies in Human Capital: Collected Essays of Jacop Mincer, UK, Vol. 1. Published in Hardcover by Edward Elgar Publications, February.
- Mutlu, A. (1989). Dışsal Ekonomiler ve Çevre Kirlenmesi, İstanbul Üniv., Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.
- Mutlu, A. (1994). Eğitim Hizmetlerine Genel Bir Bakış, Marmara Üniversitesi Maliye Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayını No.8, İstanbul.
- Onbeşinci Millî Eğitim Şûrası (1996). <https://ttkb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-suralari/dosya/12>, (18.02.2018).
- Ondokuzuncu Millî Eğitim Şûrası (2014). <http://www.meb.gov.tr/19-mill-egitim-srasi-sona-erdi/haber/7594/tr%20adresinden%2027.01.2016>, (18.02.2018).

- Onikinci Millî Eğitim Şûrası (1988). <https://ttkb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-suralari/dosya/12>, (18.02.2018).
- Onuncu Kalkınma Planı (2014-2014) T.C. Kalkınma Bakanlığı, Ankara 2013
- Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018), (2013). T.C. Kalkınma Bakanlığı, Ankara 2013, Eğitim Sisteminin Kalitesinin Artırılması Özel İhtisas Komisyonu Raporu .
- Onuncu Millî Eğitim Şûrası (1981). <https://ttkb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-suralari/dosya/12>, (18.02.2018).
- Paul, R., Paul, K. Ve Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. J. G. Richardson (Ed.), Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education içinde (ss. 241-258). New York: Greenwood Press.
- Psacharopoulos, G. (1984). "The Contribution of Education to Economic Growth International Comparisons", World Bank Reprint Series: Number 320, ss. 335-360.
- Resmi Gazete: 12 Ocak 1961, Sayı: 10705.
- Salehi, D., Nadia. I., Hassine. B. ve Assaad, R. (2014). "Equality of opportunity in educational achievement in the Middle East and North Africa", Econ Inequal, Vol. 12:, ss. 489-515
- Sarıer, Y. (2010). "Ortaöğretime Giriş Sınavları (OKS-SBS) ve PISA Sonuçları Işığında Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Değerlendirilmesi", Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 11, Sayı 3, ss. 107-129.
- Schultz, T. W. (1993). "The Economic Importance of Human Capital in Modernization", Education Economics, Vol.1, Issue 1, ss.13-19.
- Serçe, H. (2016). "Eğitimin Politik Temelleri", <https://huseyinserce.wordpress.com/>, (03.03.2016), ss. 1-35.
- Suğur, N. (2008). "Eğitim ve Toplumsal Hareketlilik", Boyacı, A. (Editör): Eğitim Sosyolojisi ve Felsefesi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 973.
- Sylwester, K. (2000). "Income Inequality Education Expenditures and Growth", Journal of Development Economics, Vol.63, ss.379-398.
- Sylwester, K. (2002). "Can Education Expenditures Reduce Income Inequality?", Economics of Education Review Vol.21, ss.43-52.
- Tan, M.(1987). "Eğitsel Fırsat Eşitliği (Sosyolojik Bir Kavram Olarak Gelişimi)", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Cilt: 20 Sayı: 1, Yıl: 1987, ss. 245-259.
- The World Bank (1995). Priorities and Strategies for Education A World Bank Review, Washington.
- Tozlu, N. (2003). Eğitim Felsefi Üzerine Makaleler, İçinde: "Eğitimde Teorinin Yeri ve Çağdaş Eğitim Teorilerinde Essentialism", Elis Yayınları, Ankara, ss. 117-129.
- Tür, E. (1999). Türk Eğitim Sistemi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Unescap (2003). The Role of Public Expenditure in the Provision of Education and Health, Economic and Social Survey of Asia and the Pacific.
- Ünal, L. I. ve ÖZSOY, S. (2016). "Eğitimde Fırsat Eşitliği", http://www.academia.edu/3305984/e%C4%9Fitimde_f%C4%B1rsat_e%C5%9Fitli%C4%9Fi, (26.02.2016), ss. 1-45.

- Weale, M. (1992). “*Externalities from Education*”, İçinde: Frank Hahn (Ed.), *The Market: Practice and Policy*, Basingstoke: Macnullan.
- Westen, P. (1985), “The concept of equality of opportunity”. *Ethics* Vol.95: ss.837–850.
- Yıldırım, B. (2016). 65. Hükümet Programı, Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık.