



Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Maliye Anabilim Dalı

**EĞİTİMİN KAMUSAL NİTELİĞİNİN BOURDIEU'NÜN SERMAYE
KURAMI ÇERÇEVESİNDE İRDELENMESİ**

Hilal KAYACI

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2023

EĞİTİMİN KAMUSAL NİTELİĞİNİN BOURDIEU'NÜN SERMAYE KURAMI
ÇERÇEVESİNDE İRDELENMESİ

Hilal KAYACI

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Maliye Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2023

KABUL VE ONAY

Hilal KAYACI tarafından hazırlanan “Eğitimin Kamusal Niteliğinin Bourdieu’nün Sermaye Kuramı Çerçevesinde İrdelenmesi” başlıklı bu çalışma, 29/05/2023 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Pelin Varol İyidoğan (Başkan)

Prof. Dr. İbrahim Erdem Seçilmiş (Danışman)

Doç. Dr. Eda Yeşil (Üye)

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof.Dr. Uğur ÖMÜRGÖNÜLŞEN

Enstitü Müdürü

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinleri yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan “*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*” kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

30/05/2023

Hilal KAYACI

1 “*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*”

- (1) *Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.*
- (2) *Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.*
- (3) *Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir *. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.*
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir.

* *Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.*

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, **Prof. Dr. İbrahim Erdem SEÇİLMİŞ** danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

Hilal KAYACI

ÖZET

KAYACI, Hilal. *Eğitimin Kamusal Niteliğinin Bourdieu'nün Sermaye Kuramı Çerçevesinde İrdelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2023.

Bu çalışmanın amacı eğitimin kamusal niteliğini Pierre Bourdieu'nün sermaye kuramı çerçevesinde irdelemektir. Eğitim pek çok zaman toplumsal hareketliliği olanaklılaştıran bir hizmet olarak nitelenmektedir. Oysaki gündelik hayatta eğitim hizmetinin sunumundaki aksamaların sıklıkla sosyal kaynaşma önünde bir engel teşkil ettiği gözlemlenmektedir. Farklı ekonomik, sosyal ve kültürel sermaye stoklarına sahip üyelerden oluşan toplumlarda dayanışma pratiklerinin yaygınlaşması ve içtimai uyumun sağlanması için kamu kesiminin eğitimde fırsat eşitliğini sağlaması elzemdir. Tez araştırması kapsamında Bourdieu sosyolojisi perspektifinden yapılan irdelemeler çerçevesinde kamu kesiminin gerekli düzenlemeleri yapmaması durumunda eşitsizliklerin yeniden üretiminin kaçınılmaz olduğu değerlendirilmiştir.

Anahtar Sözcükler

Eğitim, Kamusal Mal, Sermaye Kuramı, Bourdieu, Türkiye

ABSTRACT

KAYACI, Hilal. *The Analysis of The Publicness of Education within The Framework of Bourdieu's Theory of Capital*, Master's Thesis, Ankara, 2023.

The aim of this study is to examine the public characteristics of education within the framework of Pierre Bourdieu's capital theory. Education is often characterized as a service that enables social mobility. However, in daily life, it is observed that disruptions in the provision of educational services often constitute an barrier to social cohesion. In societies consisting of members with different economic, social and cultural capital stocks, it is essential for the public sector to ensure equal opportunity in education in order to spread solidarity practices and ensure social cohesion. Within the scope of the thesis research, it has been evaluated that the reproduction of inequalities is inevitable if the public sector does not make the necessary arrangements within the framework of the examinations made from the perspective of Bourdieu sociology.

Keywords

Education, Public Goods, Capital Theory, Bourdieu, Türkiye

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI	ii
ETİK BEYAN	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar DİZİNİ	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	x
GİRİŞ	1
1. BÖLÜM: EĞİTİM HİZMETİNİN NİTELİĞİ	3
1.1. REFAH İKTİSADININ TEMELLERİ	3
1.2. REFAH İKTİSADI TEOREMLERİ	5
1.3. PİYASA BAŞARISIZLIKLARI	9
1.3.1. Etkinsizlikle Mücadelede Kamu Müdahalesi.....	10
1.3.2. Etkin Durumda Kamu Müdahalesi.....	16
1.4. YARI KAMUSAL MAL OLARAK EĞİTİM HİZMETİ	18
1.5. EĞİTİM HİZMETİNDE PİYASA BAŞARISIZLIKLARI VE DEVLET MÜDAHALESİ	20
1.5.1. Dışsallıklar.....	20
1.5.2. Bilgi Problemleri.....	24
1.5.3. Bölüşüm Problemleri.....	26
1.5.4. Eğitimin Erdemli Mal Niteliği.....	28
1.6. NEOKLASİK İKTİSATTA EĞİTİMİN EKONOMİK ROLÜ: BEŞERİ SERMAYE TEORİSİ	29

1.6.1. Beşeri Sermaye Teorisine Alternatif Yaklaşımlar	34
1.6.1.1. Eleme Hipotezi	34
1.6.1.2. Kuyruk Hipotezi	35
1.6.1.3. Dualist (İkili) İşgücü Piyasası Teorisi	36
1.6.2. Eğitime Radikal Bakış	37
1.6.2.1. Samuel Bowles ve Herbert Gintis: Eğitimde Karşılıklılık İlkesi	37
1.6.2.2. Paul Willis: İşçiliği Öğrenmek	39
1.6.2.3. Antonio Gramsci: Hegemonya, Entelektüel ve Eğitim	40
1.6.2.4. Louis Althusser: Devletin İdeolojik Aygıtı Eğitim	41
1.6.2.5. Pierre Bourdieu: Eşitsizliğin Yeniden Üretimi	42
2. BÖLÜM: BOURDIEU'NÜN KURAMI VE EĞİTİM ÜZERİNE YANSILARI	44
2.1. PIERRE BOURDIEU'NÜN HAYATI VE ENTELEKTÜEL GELİŞİMİ ...	44
2.2. KAVRAMLAR	45
2.2.1. Habitus	45
2.2.2. Alan ve Oyun	48
2.2.3. Sermaye	49
2.2.3.1. Ekonomik Sermaye	50
2.2.3.2. Kültürel Sermaye	50
2.2.3.3. Sosyal Sermaye	51
2.2.3.4. Simgesel Sermaye	52
2.3. TOPLUMSAL UZAM	53
2.4. YENİDEN ÜRETİM VE SINIF İLİŞKİLERİ ÇERÇEVESİNDE EĞİTİMİN İŞLEVİ	56
2.4.1. Eğitim Sistemi	56
2.4.2. Yeniden Üretim	58
3. BÖLÜM: TÜRKİYE'DE EĞİTİM HİZMETİNİN KAMUSALLIĞI	64

3.1. TÜRKİYE'DE EĞİTİMİN DEĞİŞEN ÇEHRESİ	64
3.2. EĞİTİM HARCAMALARI	68
3.3. TÜRKİYE'DE ÖZEL OKULLAŞMA	75
3.4. TÜRKİYE'DE EĞİTİME ERİŞİM	79
3.4.1. Net Okullaşma Oranı.....	79
3.4.2. Cinsiyet Eşitsizliği	81
3.5. EĞİTİM BURSLARI	86
3.5.1. Kamu Kesimi	86
3.5.2. Özel Kesim	91
3.6. EĞİTİM-SERMAYE İLİŞKİLERİNİN TOPLUMSAL YANSILARI	93
SONUÇ	99
KAYNAKÇA	101
EK 1. ORJİNALLİK RAPORU	118
EK 2. ETİK KURUL/KOMİSYON İZİNİ YA DA MUAFİYET FORMU	119

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. 2006-2022 Yılları Milli Eğitim Bakanlığı Bütçesinin GSYH ve Merkezi Yönetim Bütçesine Oranları (TL, %)	66
Tablo 2. Seçili OECD Ülkelerinde Yükseköğretim Öncesi Eğitim Kademelerinde Eğitim Kurumlarına Yapılan Kamu ve Özel Eğitim Harcamaları (2019, %)	72
Tablo 3. 2014-2022 Yılları Arasında Türkiye’de Eğitim Düzeyine Göre Özel Okul Sayısının Toplam Okul Sayısı İçindeki Oranı (%)	78
Tablo 4. 2014-2022 Yılları Arasında Türkiye’de Eğitim Düzeyine Göre Net Okullaşma Oranları (%)	81
Tablo 5. 2008-2021 Yılları Arasında Türkiye’de 25 Yaş Üstü Nüfusta Cinsiyete Göre En Az İlkokul Mezunu Olanların Oranı (%)	82
Tablo 6. 2008- 2021 Yılları Arasında Türkiye’de 25 Yaş ve Üzeri Nüfusta Cinsiyete Göre Yükseköğretim Mezunu Olanların Oranı (%)	83
Tablo 7. 2000 ve 2021 Yıllarında Seçili OECD Ülkelerinde 25-34 Yaş Üniversite Eğitimi Görmüş Kişilerin Oranları (%)	84
Tablo 8. 2021 Yılında Türkiye’de 15+ Yaş Grubunda Eğitimine Devam Etmek İstemesine Rağmen Eğitimini Yarıda Bırakan Bireylerin Bırakam Nedenlerine Göre Dağılımı (%)	85
Tablo 9. 2020-2021 Yılları Arasında Türkiye’de Ortaöğretimde Bursluluktan Faydalanan Öğrencilerin Yükseköğretime Geçiş Oranları (%)	89
Tablo 10. 2023 Yılı Şartlı Eğitim Yardımı Tutarları (TL)	90
Tablo 11. 2022 Yılında Türkiye’de 6-17 Yaş Çocukların Gelir Gruplarına Göre Sinema Ve/Veya Tiyatroya Gitme Durumu (%)	98

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Eğitim Talebi ve Dışsallıklar	21
Şekil 2. Eğitim Harcamalarında Adalet Etkinlik Ödünleşimi	28
Şekil 3. Yeniden Üretim Devresi.....	57
Şekil 4. 2022-2023 Yılları Milli Eğitim Bakanlığı Bütçesinin Ekonomik Sınıflandırmaya Göre Dağılımı (%)	67
Şekil 5. 2002-2023 Yılları Milli Eğitim Bakanlığı Bütçesinde Yatırıma Ayrılan Pay (%)	68
Şekil 6. 2011-2021 Yılları Tüm Eğitim Düzeylerinde Öğrenci Başına Yapılan Bütünleşik (Kamu Kesimi ve Özel Kesim) Eğitim Harcaması (USD)	70
Şekil 7. 2012-2021 Yılları Kamu Eğitim Harcaması ve Hanehalkı Eğitim Harcamasının Dağılımı (%).....	71
Şekil 8. 2002-2021 Yılları Arasında Türkiye’de Eşdeğer Hanehalkı Kullanılabilir Fert Gelirinin %20’lik Gruplar Arasında Bölüşümü (%).....	73
Şekil 9. 2002-2019 Yılları Arasında Türkiye’de Hanehalkı Harcamaları İçinde Eğitim Harcamasının Oranı (%)	74
Şekil 10. 2011-2022 Yılları Arasında Türkiye’de Özel Okul Öğrencilerinin Toplam Öğrenciler İçindeki Oranı (%).....	78
Şekil 11. 2011-2021 Yılları Arasında Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı Bünyesindeki Genel Müdürlüklere Göre Burslu Öğrenci Sayısının Değişimi	88
Şekil 12. Sosyoekonomik Düzey, Burs ve Başarı Şartı İlişkisi	90
Şekil 13. 2016-2022 Yılları Arasında Şartlı Eğitim Yardımından Faydalanan Öğrenci Sayısı.....	91
Şekil 14. Sermayeler Arası Eşitsizlik Boyutuyla Eğitim Süreci	94

GİRİŞ

Eğitim en temel insan haklarından biridir. Fransız Devrimi'nden itibaren eğitim hakkının içeriğine ve yasal meşruiyet zeminine ilişkin pek çok tartışma yürütölmektedir. Bu tartışmalar hem siyasi hem bilimsel platformlarda gerçekleşmektedir. Farklı disiplinlerden birçok bilim insanı eğitim hizmetinin ayrıksı veçhelerine odaklanarak çalışmalar yürötmektedir. İlgili çerçevede siyaset bilimciler, eğitimciler, hukukçular, felsefeciler, sosyologlar, iktisatçılar, maliyeciler vb. çeşitli kuramlar ve araştırma teknikleri geliştirmiştir. Çeşitli boyutlara sahip eğitim alanının tek bir disiplin izleğinde analizi oldukça güçtür. Bu nedenle eğitim araştırmasının disiplinler arası olarak yürütölmeye elzemdir. Tez çalışması bu yaklaşım ışığında hazırlanmış ve özellikle maliye, sosyoloji ve iktisat disiplinlerinden istifade edilmiştir.

Araştırmada önce ekonomik perspektiften eğitim hizmetinin niteliği/kamusalılığı tartışılmıştır. Refah iktisadı belirli şartlar altında rekabetçi piyasaların herhangi bir müdahaleye gerek kalmadan optimal tahsisi gerçekleştireceğini öngörmektedir. Oysaki gerçek hayatta, kuramda gözetilen ütöpic koşullar sıklıkla ihlal edilir. Piyasa başarısızlıkları teorisi çerçevesinde değerlendirilen bu durum faydasından mahrum bırakmanın olanaklı olmadığı ve tüketimi rakip olmayan tam kamusal mal ve hizmetler söz konusu olduğunda etkin tahsis probleminin tecrübe edileceğini işaret etmektedir. Benzer biçimde yarı kamusal hizmet niteliğine sahip eğitim hizmeti de tamamen piyasa aktörlerinin eline bırakıldığında toplumsal faydayı ençoklayacak düzeyde sunumu gerçekleşmez. Bu problem nedeni ile kamu kesiminin eğitim hizmeti sunumuna aktif bir ajan olarak katılması kuramsal olarak meşruiyet kazanır. Ek olarak iktisadi etkinlik meselesinin ötesinde bölüşüm adaleti kaygıları nedeni ile her koşul altında kamunun çeşitli ölçeklerde baskın bir role sahip olması gerekliliğini işaret eden yaklaşımlar da mevcuttur. Ancak özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısında gelişen beşeri sermaye teorisinin yaygınlaşması ile kamusal müdahalenin meşruiyeti daha sık sorgulanır hale gelmiş ve eğitim hizmetinin meta niteliği pekişmiştir.

Fransız sosyolog Pierre Bourdieu önde gelen bir bilim insanıdır. Bourdieu eğitim meselesine ayrıksı bir sermaye kuramı çerçevesinde yaklaşarak özgün bir kuram geliştirmiştir. Düşünöre göre kültürel, sosyal ve ekonomik sermayelerdeki ayrışmalar

nedeni ile öğrencilerin eğitim kurumlarındaki başarılarının farklılaşması söz konusudur. Bu nedenle eğitim hizmetinin toplum üyelerine duygudaşlık aşılması son derece güçtür. Aksine günümüzde sunulan dinamikler çerçevesinde eğitim hizmetinin toplumsal tabakalaşmayı arttırıcı ve sınıf eşitsizliklerini yeniden üretici bir rol üstlenmesi muhtemeldir. İlgili çerçevede Bourdieu'ya göre eğitim toplumsal uzamda elitleri öne çıkaran bir mekanizma haline dönüşebilir.

Türkiye için Bourdieu'nün işaret ettiği izlekte bir dönüşüm sergilendiği değerlendirilebilir. Türkiye'de gün geçtikçe eğitim hizmeti kamusal niteliğini yitirmekte ve özel kurumlarda eğitim alan öğrenci sayısı hızla artmaktadır. İlgili çerçevede eğitimde fırsat eşitliğinin kaybolmaya yüz tuttuğunu değerlendirmek mümkündür. Ek olarak özel eğitim kurumlarının sayı ve hacim artışının sınıf ayrımlarını keskinleştirerek yeniden ürettiğini yorumlamak mümkündür.

Tez çalışmasının birinci bölümünde eğitim hizmetinin niteliği iktisadi boyutları ile irdelenmiştir. İkinci bölümde Bourdieu'nün kuramı öncelikle genel hatları ile daha sonra ise eğitim üzerine yansılarını çerçevesinde irdelenmiştir. Çalışmanın son bölümünde ise Türkiye'de eğitim hizmetinin kamusalılığı ve değişen çehresi Bourdieu sosyolojisi perspektifinden tartışılmıştır.

1. BÖLÜM: EĞİTİM HİZMETİNİN NİTELİĞİ

1.1. REFAH İKTİSADININ TEMELLERİ

Refah kavramı iyi olma hali, mutluluk, tatmin olma vb. olgular bağlamında arzu edilen bir durumu işaret etmektedir. Refah iktisadı ise çeşitli ekonomik politikaların toplum refahı üzerindeki etkisini incelemektedir (Nath, 1973, s. 11). Refah iktisadı, belirli bir ülkenin ya da dünyanın ekonomik refahının artışı için gerekli unsurları araştırmaktadır (Pigou, 1951, s. 287).

Refah iktisadının öncülü faydacılık ilkesidir. Fayda klasik düşüncede¹ bireyin zevkinin veya mutluluğunun ölçüsü olarak betimlenmektedir² (Sen, 2000, s. 58). Faydacılık, uzun yıllar baskın ahlak ve adalet teorisi olmuştur. Faydacılık zamanla bazı görüş değişikliklerine uğramış ve farklı bakış açılarına göre ele alınmıştır. Klasik fayda yaklaşımı üç kriter içermektedir. Bu kriterlerden ilki, “*sonuçsallıktır*”. Buna göre, tüm seçimler ihtiva ettikleri sonuçlar nezdinde değerlendirilmelidir. İkinci kriter, durum yargılarını faydalarla sınırlamak üzere “*refahçılıktır*”. İlk iki kriter bir arada değerlendirildiğinde eylemin sonuca göre değerlendirileceği ve elde edilen sonucun da faydalara göre ele alınacağı anlaşılmaktadır. Üçüncü ve son kriter ise faydaların bireyler üzerindeki dağılımına bakılmaksızın, faydanın toplanmasını içeren “*toplam-sıralama*” yöntemidir (Sen, 2000, s. 59). Bu yöntem birbirinden bağımsız olan bireylerin faydalarının aritmetik olarak toplanması gerektiğini işaret eder (Blaug, 2007, s. 187).

A. C. Pigou 1920 yılında yayımladığı “*The Economics of Welfare (Refah İktisadı)*” kitabı ile klasik (eski) refah iktisadının kurucu düşünürü olmuştur. Pigou, ekonomik refahı genel refahın bir parçası olarak görmüştür. Maddi refah ayırımına giden düşünür kişinin gelirini, sahip olduklarını bu kategoride incelemiştir. Maddi göstergelerin sadece genel refah

¹ Bentham tarafından başlatılan ve Mill, Jevons, Sidgwick, Edgeworth, Pigou, Marshall tarafından sürdürülen gelenek işaret edilmektedir.

² Faydanın geçirdiği dönüşüme ilişkin kimi örnekler şu şekildedir: a) Benthamcı düşünce “*daha fazla zevk, daha az zevkten ahlaken daha iyidir*”; b) 19. yüzyıl sonları neoklasik yorum “*daha fazla fayda, daha az faydadan ahlaken daha iyidir*”; c) çağdaş neoklasik yorum “*kişinin tercih sıralamasında tercih edilen bir konum; daha az tercih edilen bir konumdan ahlaken daha iyidir*” (Hunt, 1984, s. 239).

düzeyinde araç olarak incelenebileceğini dolayısıyla refahın tamamını kapsamadığını ifade etmiştir (Pigou, 1951, s. 288). Değer yargılarını güçlü bir şekilde elinde tutan klasik refah iktisadı farklı bireylerin benzer zevklere sahip olduğunu varsayarak bireyler arası fayda karşılaştırmasının yapılabileceğini vurgulamaktadır. Ayrıca Pigou varlıklı bireyden yoksul bireye yapılacak bir gelir transferinin toplam refahı artıracaklarını ifade etmekte ve gelir dağılımını refah teorisinden ayırtmamaktadır. Bu gelir transferi fikrinin varsayımları şu şekildedir (Nath, 1973, ss. 13-14):

- 1) Bir bireyin gelirinden, boş zamanından ve zenginliğinden elde ettiği fayda, kardinal olarak ölçülebilir.
- 2) Farklı bireylerin faydalarının ölçülmesinde kullanılan birimler aynıdır.
- 3) Tüm bireyler benzer zevklere sahiptir, dolayısıyla parasal gelire ilişkin marjinal fayda eğrisi her birey için aynıdır.
- 4) Sosyal (toplumsal) fayda, bireysel faydaların toplamıdır.
- 5) Sosyal faydanın artırılması arzu edilmektedir.

1932 yılında L. Robbins “*An Essay on the Nature and Significance of Economic Science (Ekonomi Biliminin Doğası ve Önemi Üzerine Bir Deneme)*” adlı eseri yayımladı. Robbins’ın Pigou’nun düşüncelerini eleştirdiği bu eser aslında refah iktisadında bir dönüşümü de simgelemektedir. Robbins temel olarak farklı bireylerin benzer olduğu varsayımına karşı çıkmakta (yukarıda verilen üçüncü varsayıma yönelik eleştirisi) ve bu durumu farklı bireylerin ek gelirden elde ettikleri tatminin kıyaslanabilmesine yol açtığını ve bunun da bilimsel değil ahlaki ya da normatif olduğunu ifade etmektedir (Nath, 1973, s. 14). Ayrıca toplumsal refah artışının ele alınış şekline de karşı çıkmaktadır. Kurulan teorinin objektif olmadığını ve değer yargılarını içerdiğini oysa iktisatta bunlara yer olmadığını ifade etmektedir (Robbins, 1984, ss. 136-158). Robbins’ın eleştirel tutumu refah iktisadında yeni bir perdeyi aralamaktadır.

Neoklasik (yeni) refah iktisadı, bireylerin tutarlı önceliklere sahip olduğunu, akılcı davranışlar sergilediğini varsaymakta ve bireyin tercihlerinin geçişliliği olduğunu belirtmektedir³. Neoklasik refah iktisadı pareto optimum kavramı çerçevesinde şekillenmektedir. Piyasa etkinliği ve refah arasındaki doğrudan bağlantıyı sunan bu

³ Detaylı bilgi için bakınız (Feldman ve Serrano, 2006, ss. 11-31).

anlayış bireylerin faydalarının sıralanabileceğini fakat klasik refah iktisadının savunduğu gibi faydanın ölçülmesinin ve bireyler arası karşılaştırmasının mümkün olmadığını öne sürmektedir⁴. Pigoucu refah anlayışını değer yargılarına bağlı olması sebebiyle eleştiren yeni refah iktisadı yaklaşımının kendi savıyla çelişik olduğu değerlendirilebilir. Çünkü “*optimal*” kaynak tahsisi yeni refah iktisadı için kritik önem taşımaktadır ve bu husus bir çeşit değer yargısı olarak yorumlanabilir⁵. Ek olarak metodolojik bireycilik ve rasyonalite yaklaşımının, bireyin faydasına ilişkin değer yargıları içerdiğini değerlendirmek mümkündür. Toplumsal refahın bireylerin refahından yola çıkarak ele alınışı ise değer yargılarına bağımlılığın devam ettiğini işaret etmektedir (Nath, 1973, s. 18).

1.2. REFAH İKTİSADI TEOREMLERİ

Hunt (1984, s. 239) neoklasik düşüncenin kalbinin refah iktisadı olduğunu ifade etmiştir. Yeni refah iktisadının öncüsü W. Pareto⁶ bireylerin optimum refah koşullarını araştırmış; A. Lerner, O. Lange ve K. Arrow ise pareto optimum kavramını geliştirmiştir (Chipman, 1976, s. 66).

Piyasa mekanizması, tam rekabetçi piyasalarda pareto optimum tahsisi araştıran refah iktisadının birinci temel teoremi (görünmez el teoremi olarak da adlandırılır) çerçevesinde betimlenir (Sen, 1993, s. 521). Neoklasik düşünce piyasa ve refah arasındaki bağı refah iktisadının temel teoremleri aracılığıyla imar eder.

Teoremlerin başlıklandırılmasına dair ilk adımlara Arrow’un (1963, ss. 942-943) çalışmasında rastlanmaktadır. Arrow “*Birinci Optimallik Teoremi ve İkinci Optimallik Teoremi*” tanımlamalarına yer vermiştir (Blaug, 2007, s. 185).

⁴Faydanın ölçülebileceği görüşü kardinal fayda kuramının söylemidir. Util birimi ile faydanın ölçülebileceğini ve bu şekilde karşılaştırmanın mümkün olduğunu ifade etmektedir. Faydanın ölçülemeyeceği ancak sıralanabileceği görüşü ise ordinal fayda kuramınca ileri sürülmektedir (Kamilçelebi, 2013, s. 448).

⁵ Optimum belirlenirken ceteris paribus varsayımı altında piyasaya konu olabilen mal ve hizmetler incelenmektedir. Piyasaya konu olmayan diğer durumlar refah iktisadının dışında tutulmaktadır.

⁶ Pareto’nun fikirlerine ilişkin detaylı bir değerlendirme için bakınız (Clerc, 1942).

Refah ekonomisinin birinci temel teoremi, kişisel çıkarlarına göre hareket eden ajanların yer aldığı tam rekabet piyasasında⁷ ulaşılan dengede kaynak tahsisinin pareto optimum olduğunu işaret etmektedir (Hausman ve McPherson, 2006, ss. 65-66). Piyasa güçlerince tahsis etkinliği sağlandığı için devlet müdahalesi bu sonucu daha iyi hale getirmemektedir (Wallis ve Dollery, 1999, s. 13). Piyasa zaten “*en iyi*” durumu sağlamaktadır. Tam rekabet piyasasında pareto optimum tahsisin sağlanması için gerekli varsayımlar aşağıda aktarılmaktadır (Nath, 1973, ss. 36-37):

- Bireyler fayda maksimizasyonu; firmalar kar maksimizasyonu yapmaktadır.
- Dışsallıklar yoktur.
- Bireyler alım satım miktarlarını belirlemede özgürdür.
- Bireyler rasyoneldir.
- Bireyler tam bilgiye sahiptir.
- Piyasa arz ve talep fazlası olmadan dengeye gelmektedir.

Pareto optimum, birinin durumunu daha kötü hale getirmeden başka birinin durumunu iyileştirmenin mümkün olmadığı dengeyi işaret etmektedir. Bu denge, ekonomideki tüm kaynakların etkin tahsis edildiğini göstermektedir⁸. Pareto iyileştirme ise toplumu optimum olmayan bir durumdan optimum tahsise yöneltmektedir. Kimsenin durumunu kötüleştirmeden, birilerini daha iyi duruma getiren bir gelişme pareto iyileştirme değildir (Blaug, 2007, s. 187; Guerrien, 1991, s. 56; Leach, 2004, s. 3; Price, 1977, s. 7; Stiglitz, 1994, s. 79). Her pareto etkin tahsis aynı zamanda bir pareto iyileştirmeyi işaret ederken; bunun aksi geçerli değildir.

Pareto optimum tahsis, gelir dağılımından ve kaynak kullanımının sürdürülebilirliğinden bağımsız olarak araştırılmaktadır (Goodland ve Ledec, 1987, s. 21). Dolayısıyla, adil olmayan bir gelir dağılımını simgeleyen optimum durumlar⁹ ve adil gelir dağılımını işaret

⁷ Tam rekabet piyasasına ilişkin varsayımlar şu şekildedir: a) Ekonomide dışsallıklar yoktur; b) Dolayısıyla tüm mal ve hizmetler için piyasalar vardır; c) Bu piyasalara giriş ve çıkış için engel yoktur, giriş ve çıkış maliyetsizdir; d) Piyasalarda fazla sayıda alıcı ve satıcı olduğu için, aktörler fiyatları etkilememektedir; e) Bireylerin fayda fonksiyonları arasında karşılıklı bağımlılık ilişkisi yoktur (Hausman ve McPherson, 2006, s. 66).

⁸ Üç koşulu bulunmaktadır. Tüketimde etkinlik (tüm tüketicilerin marjinal ikame oranlarının birbirine eşit olmasıdır), üretimde etkinlik (tüm üreticilerin marjinal teknik ikame oranlarının birbirine eşit olmasıdır) ve üst-düzyer etkinlik (marjinal ikame oranlarının marjinal dönüşüm oranına eşit olmasıdır). Detaylı bilgi için bakınız (Akalin, 1986, s. 52; Hunt, 1984, s. 240; Nath, 1973, ss. 35-38; Price, 1977, s. 8; Savaşan, 2020, ss. 83-106).

⁹ Örneğin, “milyonlarca insanın açlıktan öldüğü bir R durumunu düşünün. Bazı varlıklı kişilerin durumunu kötüleştirmeksizin, onları daha iyi bir konuma getirmenin bir yolu yoksa R bir pareto optimumdur” (Hausman ve McPherson, 2006, s. 65).

eden fakat optimum olmayan tahsisler söz konusu olmaktadır (Little, 2003, s. 84). Nitekim toplumda yükselen eşitsizliğe rağmen bazılarını daha iyi duruma getirmenin toplumsal refah açısından daha iyiyi işaret edip etmediğine ilişkin tartışmalar devam etmektedir. Örneğin, sürdürülebilir çevre söz konusu olduğunda kirlilik yayan endüstrilerin az gelişmiş ülkelere kaydırılması toplumu daha iyi bir konuma getirse dahi ahlaki olarak adaletsizdir (Hausman ve McPherson, 2006, s. 65).

Birinci temel teoremin ana düşünsel temaları A. Smith ile ilişkilendirilmektedir. Smith'in düşüncelerinde piyasa fikrinin görünmez el kavramıyla işaret edildiği pek çok düşünürce vurgulanmaktadır (Wallis ve Dollery, 1999, s. 15). Örneğin, Stiglitz (1991, 1994, s. 76) yeni refah iktisadının teoremlerini görünmez elin modern perspektiften yorumlanmış hali olduğunu ileri sürmektedir. Oysa Smith bu kavramı toplam 3 kez kullanmıştır¹⁰. Kimi araştırmacı görünmez elin kullanımını ironik ve şakacı¹¹ bulurken, kimi genel denge kavramına değil ticarete¹² yönelik kullanıldığına dikkat çekmektedir (Blaug, 2007, ss. 191-192).

Smith görünmez el yaklaşımı ile bireylerin birbirinden bağımsız hareketlerinin toplumsala yansımalarını da tartışmaktadır. Smith için, sosyal olguların ortaya çıkmasında etkili olan nedenler ve süreç önemlidir. Oysa neoklasik refah iktisadı (ceteris paribus varsayımı altında/birey ve firma davranışları veri iken) çıkar maksimizasyonu yapan iktisadi ajanların dengeye yakınsayacağını ve dolayısıyla pareto optimum kaynak dağılımının gerçekleşeceğini varsaymakta; fakat dengeye nasıl ulaşıldığına ilişkin açıklama yapmamaktadır. Smith'in görünmez eli gelir dağılımını göz ardı etmezken, neoklasik refah iktisadı gelir dağılımını veri kabul etmektedir (Aydınonat ve Kara, 2010, ss. 162-166). Smith için görünmez el salt olarak fiyat sistemi ya da rekabet ile açıklanamaz. Dolayısıyla bu kavramın birinci temel teoremin kökeni olduğunu söylemek Blaug'a göre doğru değildir (Blaug, 2007, ss. 188-191).

¹⁰Astronomi Tarihi, Ahlaki Duygular Teorisi ve Ulusların Zenginliği eserlerinde 1 kez geçmektedir.

¹¹Detaylı bilgi için bakınız (Rothschild, 2013).

¹²Tacirlerin yerli endüstrilere destek vererek kendi kazancını gözetirken, aslında toplumun çıkarlarına hizmet ettiği durum ele alınmaktadır.

Marshall ve Wicksell tam rekabetin maksimum tatmin sağladığı görüşüne katılmamaktadır. Düşünürler, ekonomide tek bir dengenin değil birden fazla dengenin olabileceği görüşünü savunmaktadır. Ayrıca, veri gelir dağılımının rekabet sürecinde büyük eşitsizliklere yol açacağını ifade etmektedirler. Bireylerin birbirine benzer tercihleri söz konusu olsa dahi, gelirlerinin marjinal faydası farklı olmaktadır. Dolayısıyla geliri varsıldan yoksula aktaran müdahalenin tam rekabete katkı sağlayacağını belirtmektedirler. Wicksell gelir dağılımının adil olmaması durumunda tam rekabet piyasasında optimum tahsisin gerçekleşmeyeceğini işaret etmektedir (Samuelson, 1947, s. 206).

Öyle ki, birinci temel teoremden bölüşüm büyük ölçüde ilk tahsise bağlıdır. Mal ve hizmetlerin ilk tahsisi eşitsizse rekabetçi piyasanın optimum tahsisi de adaletsiz olmaktadır (Feldman ve Serrano, 2006, s. 63). Marshall ve Wicksell'in bölüşüme yönelik itirazları, refah iktisadının ikinci temel teoremini işaret etmektedir. Bu teorem, kaynakların yeniden dağıtımını sonrasında pareto optimum dengeye yeniden ulaşılabilirliğini ifade etmektedir. Fakat dışsallıklar ve ölçek ekonomilerinin olmadığı varsayılmaktadır (Sen, 1993, s. 521). Burada devlete düşen görev, götürü vergi ve sübvansiyonlarla kaynakları yeniden dağıtmaktır. Sonrasında görev piyasaya bırakılmalıdır (Stiglitz, 1991, s. 4). İkinci temel teorem, yeniden dağıtım politikasında götürü vergi¹³ uygulayarak iktisadi aktörlerin vergi öncesi ve vergi sonrası kararlarında bir değişikliğe yol açmamaktadır (Blaug, 2007, s. 197). Dolayısıyla, yeniden dağıtım bir kez yapıldıktan sonra piyasa kendiliğinden pareto optimuma ulaşacaktır. Bu durum, ikinci temel teoremin piyasa mekanizması çerçevesine etkinlik odaklı yaklaşımını göstermektedir.

İkinci temel teorem, toplumun oluşan dengeden tatmin olmadığı durumlarda; kamuya yeniden dağıtımına ilişkin kısıtlı bir müdahale rolü (götürü vergi ve sübvansiyon yoluyla) atar. Piyasa mekanizması aracılığıyla gerçekleşecek yeni kaynak tahsisiyle toplumun daha adil bulunduğu bir dengeye ulaşılabilirliği değerlendirilmektedir (Arrow, 1963, s.

¹³Hotelling götürü vergileri, azalan maliyetli endüstrilerin açıklarının finansmanı için önermektedir. İkinci temel teoremin de bu görüşte kullanılan tarafsız vergileme anlayışı çerçevesinde oluşturulduğu düşünülmektedir (Blaug, 2007, s. 197).

943). İkinci temel teorem pareto optimum kaynak tahsisinin, yeniden dağıtım mekanizması altında Walrascı dengeyi -genel dengeyi- işaret ettiğini savlamaktadır. Burada, devletin mal ve hizmetler için piyasa dışı tahsis gerçekleştirmesi arzu edilmez; devlet yeniden dağıtım aşamasında görev aldıktan sonra mal ve hizmet tahsisini piyasaya bırakmalıdır. Devlet yeniden dağıtım sonrasında piyasayı gözlemleyebilir. Ortaya çıkan denge, arzulan durum değilse yeniden dağıtım piyasa sonucu kabul edilebilir duruma gelinceye dek yenilenebilir (Anderson, 1988, ss. 361-362).

1.3. PİYASA BAŞARISIZLIKLARI

Neoklasik iktisat ekolüne bağlı düşünürlerin pek çoğu Pareto cu refah teoremlerinin sosyal, ahlaki ve felsefi temellerini kabul etmektedir. Bununla birlikte, teoremlerin dayandığı varsayımları gerçekçi bulmayan pek çok araştırmacı da mevcuttur. Bu tip bir yaklaşım benimsendiğinde refah analizlerinin varsayımları karşılanmadığında gözlemlenecek durumlar için (piyasa başarısızlıkları olarak anılmaktadır) devlet müdahalesine rehberlik edecek normatif bir model olarak tasarlanması gündeme gelir (Hunt, 1984, s. 243).

Bator (1958, s. 351) “*idealize edilmiş fiyat-piyasa kurumları sisteminin arzu edilen durumları sürdürmedeki veya arzu edilmeyen faaliyetleri durdurmadaki başarısızlığını*” piyasa başarısızlığı olarak değerlendirmiştir. Piyasada arzu edilen ve arzu edilmeyen durumlara yönelik geliştirilen bu düşünce neoklasik görüşün varsayımları çerçevesinde şekillenmektedir. Birinci temel teorem bazı varsayımlar altında ekonominin pareto etkin tahsisi sağlayacağını işaret etmektedir. Bu varsayımlar toplulaştırılarak aşağıda aktarılmaktadır (Leach, 2004, s. 4):

- 1) Her bireyin refahı yalnızca tükettiği mallara bağlıdır ve her firmanın kârı yalnızca kendi üretim faktörü kullanımına bağlıdır.
- 2) Her mal üzerinde yasal mülkiyet hakkı vardır.
- 3) Her mal için bir piyasa vardır.
- 4) Firmalar rekabetçi davranmaktadır. Firma eylemlerinin piyasa fiyatları üzerinde etkisi yoktur.
- 5) Piyasalara giriş maliyetsizdir.
- 6) Tüm piyasa katılımcıları, mallar hakkında ve mal ticaretinin hangi koşullar altında yapıldığı hakkında aynı bilgilere sahiptir.

Varsayımlardan en az birinin geçersiz olması durumunda piyasa başarısızlıkları gözlemlenmektedir (Leach, 2004, s. 5). Bir diğer ifade ile piyasa başarısızlığı, piyasanın

mal ve hizmetleri hiç sağlayamaması ya da optimum şekilde sağlayamamasını ifade etmektedir. Neoklasik görüş, piyasaların kendini düzenlediğini dolayısıyla piyasa başarısızlıklarının nadir görüldüğünü ileri sürmektedir. Fiyat istikrarı, adil gelir dağılımı ve ekonomik büyüme için esasen piyasaların güvence altına alınmasının, mülkiyet ve sözleşme haklarının korunmasının ayrıca kamu maliyesi dengesinin sağlanmasının yeterli olacağı ifade edilmektedir (Bresser-Pereira, 2012, ss. 3-4). Dolayısıyla, ekonomide denge anlayışı hakimiyetini sürdürmektedir. Dengesizlikler geçici ve nadir görülen durumlardır. Bu nadir durumlar devletin ekonomiye müdahalesi için meşru gerekçeleri oluşturmaktadır. Neoklasik düşünce, devletin ekonomiye müdahalesini piyasa başarısızlıklarını gidermekle kısıtlı tutmaktadır. Bu yönüyle, piyasa başarısızlığı teorisi devlet müdahalesinin normatif teorisi olarak incelenmektedir (Wallis ve Dollery, 1999, s. 16).

Stiglitz (1994, ss. 88-98) ekonominin pareto optimum olmadığını gösteren altı başarısızlık belirtmiştir. Bunlar, “*aksak rekabet*”, “*kamu malları*”, “*dışsallıklar*”, “*eksik piyasalar*”, “*bilgi eksikliği*”, “*işsizlik, enflasyon ve dengesizlik*”¹⁴.

1.3.1. Etkinsizlikle Mücadelede Kamu Müdahalesi

Aksak Rekabet: Refah iktisadının teorilerinin işlerlik kazanması tam rekabet piyasasının varlığı halinde olanaklıdır. Oysa, gerçekte tam rekabet piyasası ütöpik bir durumu simgelemektedir. Gerçek hayatta monopol, oligopol ve monopson piyasalar sıklıkla söz konusu olmaktadır. Ayrıca, ürün farklılaştırması yönü ile tekelci rekabet piyasası da gözlemlenmektedir. Bu tür aksak piyasalar rekabeti zedelemektedir. Tam rekabet piyasasında fiyat kabullenici olan aktörler eksik rekabet piyasasında daha farklı bir rol oynamaktadır. Piyasada az sayıda firmanın mevcudiyeti rekabete zarar vermektedir. Bu durum mal ve hizmetlerin fiyatının yükselmesine, firmaların aşırı kar elde etmesine ve

¹⁴ Barr (1992, ss. 747-754) piyasa başarısızlıklarını eksik rekabet, dışsallıklar, ölçeğe göre artan getiri, kamusal mallar, temizlenmeyen piyasalar, gelir dışsallıkları ve bilgi problemleri başlıkları altında incelemektedir.

tüketici refahının azalmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla piyasa mekanizması pareto optimum koşullarını yerine getirememektedir. Ayrıca firmalar fiyatı yükseltmek amacı ile üretimi azaltmaktadır (Wallis ve Dollery, 1999, s. 17).

Piyasanın rekabet unsurunu kaybetmesinde pek çok neden vardır. Bunlardan bazıları coğrafi kısıtlamalar nedeni ile gerçekleşirken bazıları patent gibi yasal mülkiyet haklarından kaynaklanmaktadır. Ayrıca, ölçüğe göre artan getirilerin¹⁵ varlığı söz konusu olduğunda piyasaya giriş büyük ölçüde engellenmektedir. Ölçüğe göre artan getiri dolayısıyla tekeli duruma gelen firmaya doğal tekel¹⁶ denmektedir. Bu durumda, piyasada tek bir firmanın faaliyeti çok sayıda firmanın faaliyetinden daha etkin sonuçları işaret etmektedir. Birim maliyeti azalan üretici malın fiyatını düşürmekte ve tüketiciler maldan daha ucuza faydalanmaktadır. Devletler aksak rekabet piyasalarına ilişkin rekabete aykırı davranışları yasaklayıcı yasalar çıkarmaktadır. Ayrıca devlet ya kendisi üretimi gerçekleştirmekte ya da tek firmaya ruhsat vermektedir (Stiglitz, 1994, ss. 88-89; Wallis ve Dollery, 1999, s. 17).

Kamusal Mallar: Kamusal malları tanımlamaya ilişkin adımın Ugo Mazzola (1890) tarafından atıldığı değerlendirilmektedir. Kamusal malların teknik anlamda ele alınışı ise Samuelson'un (1954) çalışmasına dayanmaktadır. Bu çalışmada mallar özel tüketime ve kolektif tüketime konu olmaları yönünden iki kutuplu şekilde ele alınmaktadır. Kamusal malların¹⁷ tüketiminde rekabetin olmadığı bir diğer ifade ile bir bireyin mal ve hizmet kullanımının diğer bireylerin mal ve hizmet kullanımını azaltmadığı belirtilmektedir (Samuelson, 1954, s. 387). Musgrave (1959, ss. 8-9) ise kamusal malın kullanımından kimsenin mahrum bırakılamayacağını bir diğer ifade ile mal ve hizmetten faydalanan fakat ödeme yapmayan kimselerin dışlanamayacağını ifade etmektedir. Literatürde kamusal mal tanımında kullanılan kriterler yaygın olarak Samuelson ve Musgrave'in öne sürdüğü rakip olmama ve dışlanamama özelliklerinden yola çıkılarak türetilmiştir.

Stiglitz (1994, s. 92) piyasa tarafından hiç ya da yeteri kadar sağlanamayan malları kamusal mal olarak incelemektedir. Kamusal mallar iki özellik taşımaktadır. Bunlar: i)

¹⁵ Üretim ölçüğünün genişlemesi ile birim başına üretim maliyetlerinin düşmesini ifade etmektedir.

¹⁶ Doğal tekeller genellikle elektrik, su, demiryolu, havacılık, posta vb. sektörlerde gözlemlenmektedir.

¹⁷ Kolektif, sosyal mal vb. yerine çalışmada kamusal mal ifadesi kullanılmaktadır.

ek bir kişiye kamusal mal sağlanması maliyetsizdir. Maldan yararlanan ek bir kişinin sağlayıcıya marjinal maliyeti sıfırdır; ii) bireyleri kamusal mal kullanımından dışlamak mümkün değildir ya da zordur.

Buchanan (1968, s. 3) ise mal ve hizmetlerin türünün belirlenmesinde kullanılan mübadele konumlarına dikkat çekmektedir. Kamusal malların arz ve talep edilme durumu politik süreçlerle belirlenmektedir. Öte yandan özel malların arz ve talep edilme durumu ise piyasa mekanizması ile belirlenmektedir.

Barr (1998, s. 80) kamusal malı dışlanmama, rakip olmama ve reddedilmeme özellikleri ile ele almaktadır. Rakip olmama durumu ve dolayısıyla marjinal maliyetin sıfır olması bu malların fiyatlandırılmamalarına sebep olmaktadır¹⁸.

Thurow (1996, ss. 271-272) kamusal malların tanımında üç kriter olduğunu ifade etmektedir. İlk iki kriter genel kabul görmüş dışlanamama, rakip olmama kriterleridir. Üçüncü kriter ise (ilk iki kriterin uyardığı) bireylerin maliyetlerden kaçınmak için gerçek ekonomik tercihlerini gizleme güdüsüdür. Eğer bireyler gerçek ekonomik tercihlerini gizlerse (ki bu kamusal mallar için olanaklıdır) bu durumda bu mallar onlar için kıymetli olsa bile malın bedelini ödemekten kaçınmış olurlar. Oysaki piyasada satın alınmak istenen mal paha biçilen fiyat kadar kıymetli değerlendirilmese dahi talep edilen düzeyde ödeme yapılması edinim için zorunludur.

Kamusal malları bedavacılık sorunu ile malul mallar olarak incelemek mümkündür (Gruber, 2015, s. 192). Kamusal malın dışlanamazlık özelliği bireylerin tercihlerini gizlemelerine neden olmaktadır. Birey, ilgili mal ve hizmetin üretiminin kendisi tercihini açıklamasa dahi gerçekleşeceğini bilmektedir. Dolayısıyla bireyler kamusal malın finansmanına katkıda bulunmak konusunda gönülsüz davranmakta (Stiglitz ve Rosengard, 2015, s. 105) ve bir ödemede bulunmaksızın kamusal mal ve hizmetlerden faydalanmaktadır (Ihori, 2017, s. 310). İşte bu durum bedavacılık problemi olarak adlandırılmaktadır. Bu durum piyasa başarısızlığına neden olmaktadır.

¹⁸ Bir malın fiyatlandırılması için ilgili malın tüketicilerinin sağladıkları faydaya göre tercihlerini açıklaması gerekmektedir.

Öte yandan, kamusal malların kamu sektörünce sağlanması kamu üretimi anlamına gelmemektedir. Örneğin, adalet ve asayiş sağlayan teşkilatlar sıklıkla doğrudan kamuca üretilmektedir. Öte yandan otoyollar gibi pek çok mal ve hizmet özel sektörde üretilmekte ve kamuca sağlanmaktadır (Rosen ve Gayer, 2008, s. 54; Wallis ve Dollery, 1999, s. 19).

Ayrıca kamusal mallar ve dışsallıklar arasında bağ mevcuttur. Kamusal mal ve hizmetler yoğun dışsallık yaratmaktadır (Ihori, 2017, s. 296).

Dışsallıklar: İlk kez 1896 yılında Wicksell tarafından incelenen dışsallıklar daha sonra Marshall (1961), Pigou (1920), Meade (1952), Scitovsky (1954), Buchanan ve Stubbleine (1962) gibi pek çok araştırmacı tarafından ele alınmıştır (Turvey, 1963, s. 309).

Marshall firmaların birbirine olumlu katkılarda bulunduğunu değerlendirmiş ve bu durumu dışsal ekonomi kavramı ile açıklamıştır (Marshall, 1961, s. 266; Nath, 1973, s. 43). Pigou, dışsallıklar ile refah iktisadı arasında bağ kurmuş ve marjinal fayda çerçevesinde kavramı irdelemiştir. Dışsallıkların ekonomiden ayrık tutulamayacağını düşünmüş ve çalışmalarında yer vermiştir. Ayrıca negatif dışsallık kavramını da kullanarak alanı genişletmiştir (Nath, 1973, s. 44). Dışsallık durumunda marjinal özel fayda/maliyet ve marjinal sosyal fayda/maliyet eşitliği sağlanmamaktadır. Bu durumda piyasa dengeden uzaklaşmakta ve devlet müdahalesi gerekmektedir (Dahlman, 1979, ss. 154-155). Meade (1952), üretim faaliyetleri üzerinden dışsallıkları pozitif ve negatif olmak üzere iki kısımda incelemiştir. Bir firmanın faaliyetinin diğer firmaların üretim miktarı üzerinde etki gösterebileceğine değinmektedir.

Üretim ve tüketim süreçlerinde aktörler diğer aktörler üzerinde ekonomik etkiler oluşturmaktadır. Bu etki yararlı ya da zararlı nitelik taşımaktadır. *“Bu etkileri dışsallığa dönüştüren şey ise etkileri nötrlemek için karşılanması gereken maliyetlerin etkinin kaynağı ajan tarafından dikkate alınarak yüklenilmemesidir (Demsetz, 2000, s. 176)”*.

Dışsallık söz konusu olduğunda, piyasa fiyatları tüm fayda ve maliyeti yansıtmamaktadır. Dolayısıyla, toplumsal olarak arzu edilen üretim ve tüketim seviyeleri gerçekleşmemektedir (Wallis ve Dollery, 1999, s. 17). Bu durum piyasa başarısızlığı olarak nitelendirilmektedir. Çünkü taraflar ilgili üretim ya da tüketim kararını özel fayda

ya da özel maliyetleri nezdinde almaktadır¹⁹. Bu durum dışsal etkilerin fiyat mekanizmasına yansımamasına neden olmaktadır. Bu sebeple dışsallıklar piyasa konusu edilememektedir.

Bir kişi ya da firma diğer kişi ya da firmalar üzerine maliyet yüklüyor fakat zararı telafi etmiyor, bedel ödemiorsa bu durum negatif dışsallık olarak adlandırılmaktadır. Bir kişinin ya da firmanın diğer kişi ya da firmalara fayda sağladığı fakat bu faydanın karşılığını almadığı durumlarda ise pozitif dışsallıklardan söz etmek mümkündür. Aktörler negatif dışsallık söz konusu olduğunda tüm maliyeti taşımadıkları için faaliyeti daha fazla yapma eğilimindedirler. Pozitif dışsallığın varlığında ise tüm faydayı soğurmeyen aktörler faaliyeti daha az yapmayı tercih ederler. Dolayısıyla piyasa kaynak dağılımında etkinliği sağlayamamaktadır (Stiglitz, 1994, s. 93).

Dışsallıklara yönelik doğrudan ve dolaylı müdahale yöntemleri mevcuttur. Devlet doğrudan üretimi ve düzenlemeyi sağlayabilir. Örneğin, standart ve yasal zorunluluklar getirebilir. Dolaylı olarak ise vergi ve sübvansiyonlarla piyasa mekanizması aracılığı ile müdahalede bulunabilir (Wallis ve Dollery, 1999, s. 18).

Eksik Piyasalar: Bir mal ve hizmetin arz maliyeti kişilerin ödemeye hazır oldukları tutardan düşük olmasına rağmen piyasa aktörleri bu mal ve hizmetlerin tedarikinde başarısız olabilir. Bu durum eksik piyasaların varlığını işaret etmektedir ve risk ve belirsizlik faktörünün etkin olduğu durumlarda ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple genellikle sigorta ve sermaye piyasalarında eksik piyasa sorunu yaşanmaktadır. Sigorta piyasalarının bazı risklere karşı öngörüsüz kalması ya da risk fazlalığı gibi sebeplerle etkin çalışmaması söz konusudur. Bu durum, devlet müdahalesinin gerekliliğini göstermektedir (Stiglitz, 1994, s. 94).

Eksik piyasalardan kaynaklanan piyasa başarısızlığının bir diğer faktörü tamamlayıcı piyasaların eksikliğidir. Firmaların piyasada buluşması bazı durumlarda koordinasyon ve plan gerektirmektedir. Devlet bu koordinasyonu sağlayıcı gücü oluşturmaktadır. Örneğin,

¹⁹ Pozitif dışsallık içeren bir durumda fiyat mekanizması asıl fayda düzeyini göstermemektedir. Negatif dışsallık durumunda ise fiyat mekanizması asıl maliyeti göstermemektedir (Feldman ve Serrano, 2006, s. 145).

bir kentin imarında pek çok piyasa aktörünün eşgüdümlü çalışması gerekmektedir (Stiglitz, 1994, s. 96; Wallis ve Dollery, 1999, s. 19).

Bilgi Eksiklikleri: Piyasa ekonomisinde, aktörlerin malların niteliği ve ticaret koşulları ile ilgili tam bilgili olduğunu varsayılmaktadır. Dolayısıyla her aktör bütün ekonomik koşullar hakkında aynı bilgiye sahip olmaktadır (Postlewaite, 1989, s. 35). Oysaki gerçek hayatta durum böyle değildir. Bir piyasada bazen hem üretici hem de tüketiciler; bazen ise tek bir taraf eksik bilgiye sahip olmaktadır. Bu durum asimetrik bilgi olarak adlandırılmaktadır. Taraflar arasında aynı olmayan bilgi bir tarafın diğerine karşı üstünlük kurması ile sonuçlanmaktadır. Asimetrik bilgi kavramını Arrow'un (1963) belirsizlik, risk ve bilgi eksikliği çerçevesinde sağlık hizmetinde piyasa başarısızlığını ele aldığı çalışmasına dayandırmak mümkündür.

Bireylerin kaliteli mal ve hizmetleri değil düşük kaliteli mal ve hizmetleri seçmelerine neden olan bilgi eksikliği durumu ters seçim olarak adlandırılmaktadır (Öztürk, 2004, s. 179; Tepecik, 2019, s. 24). Akerloff'un (1970) ters seçim meselesini irdelediği çalışması bu durumu açıklamaktadır. Limon problemi metaforu ile ele alınan çalışma ikinci el araba piyasasında alıcı ve satıcılar arasındaki bilgi farklılığına değinmektedir. Alıcı, ikinci el aracı satıcı kadar bilmemektedir, bu durum piyasada fiyatların düşmesine ve çoğunlukla kötü malların kalmasına neden olmaktadır. Bu durumda devlet müdahalesi tüketicileri korumaya yönelik tedbirlerden oluşmaktadır. Örneğin, ürün etiketleme ve ürün içeriğinin açıklanması tüketicilerin bilgi eksikliğinin azaltılmasında etkili olmaktadır (Wallis ve Dollery, 1999, ss. 19-20).

Emek piyasasında işveren ve emekçi çalışanların işe alım sürecinde de eksik bilgi söz konusudur. Bu durum "Sinyal Teorisi" olarak ele alınmaktadır. İş verenler, emekçilerin eğitim durumlarını, diploma ve sertifikalarını, deneyimlerini sinyal olarak görmektedir (Spence, 1978).

Asimetrik bilgi sebebi ile mal ve hizmet hakkında daha fazla bilgiye sahip olan kişinin bu durumu kötüye kullanması ahlaki tehlike olarak adlandırılmaktadır (Öztürk, 2004, s. 179; Tepecik, 2019, s. 25). Sigorta piyasalarında yaşanan sorunların temelinde yatan risk ve belirsizlik unsurları bilgi eksikliği çerçevesinde ele alınmaktadır. Kişinin risklere karşı

dikkatli olup olmadığı, dürüstlük kurallarına uygun şekilde hareket edip etmediği sigortacılar tarafından tam olarak bilinmemektedir.

Ters seçim ve ahlaki tehlike aktarıldığı üzere bilgi eksikliği sorunu ile ortaya çıkan başarısızlıklardır. Eğer ki sigortacı, sigortalı bireyin ne düşündüğünü tam olarak bilseydi ya da sigorta yaptırmadan ve yaptırdıktan sonra davranış değişimini izleyebilseydi bu tip başarısızlıkların gözlemlenmeyeceği değerlendirilebilirdi (Barr, 1992, s. 753).

İşsizlik, Enflasyon ve Dengesizlik: Tam rekabet piyasasında denge durumunda işsizlik, enflasyon gibi sorunlar söz konusu değildir. Oysa dünya ekonomisi pek çok krizle karşı karşıya kalmaktadır. Büyük Buhran olarak nitelenen 1929 bunalımı bu krizlerin en önemlisidir. Büyük Buhranda pek çok ülkede üretim düşüşü, yüksek işsizlik ve derin bir deflasyon deneyimlenmiştir (Şen ve Kaya, 2015, ss. 58-59). Kriz zamanlarında devlet müdahalesi olmaksızın piyasaların tam istihdam düzeyinde dengeleneceğine dair öngörü başarısız olmakta ve kamu maliyesi araçları ile bu sorunların çözümü aranmaktadır.

Durgunluk dönemlerinde genişletici maliye politikası uygulamaları ekonomiyi canlandırırken; genişleme dönemlerinde daraltıcı maliye politikalarının uygulanması ekonomiyi tekrar dengeye yönlendirmektedir (Şen ve Kaya, 2015, s. 67).

1.3.2. Etkin Durumda Kamu Müdahalesi

Bir önceki bölümde piyasaların pareto etkin tahsisi gerçekleştirmediği durumlarda etkinlik gerekçesi ile meşruiyet kazanan devlet müdahalesi incelenmiştir. Oysaki, piyasalar pareto optimum tahsisi işaret etse dahi, kamu müdahalesini gerekli kılan durumlar da söz konusudur (Wallis ve Dollery, 1999, s. 21).

Yeniden Dağıtım: Boratav (1972) bölüşüm meselesini, üretimden yola çıkarak açıklamaktadır. Üretilen ürünler hiçbir toplumda rastgele paylaşılmamaktadır. Toplumlarda üretim faaliyetlerine benzer şekilde ürünlerin paylaşılmasını da düzenleyen bir sistem bulunmaktadır. Bu durumlar bölüşüm meselesini işaret etmektedir (Boratav, 1972, ss. 7-8).

Günümüzde, paylaşım süreci nakdi gelirler vasıtasıyla gerçekleşmektedir. Nakdi gelirlerin toplamı ise milli geliri işaret etmektedir. “*Ürünlerin veya gelirlerin şahıslar veya sosyal gruplar arasında paylaşılma tarzını tayin eden sosyal ilişkilere bölüşüm*

ilişkileri denir (Boratav, 1972, s. 9)”. Gelir dağılımı, bir ülkede belirli bir dönemde üretilen gelirin kişiler, gruplar ya da üretim faktörleri arasındaki dağılımını ifade etmektedir (Çalışkan, 2010, s. 92; Şen ve Sağbaş, 2017, s. 401). Dolayısıyla, toplumlarda gözlemlenen gelir dağılımı asıl olarak bölüşüm ilişkilerinin sonucunda oluşmaktadır (Boratav, 1972, ss. 7-9).

Neoklasik düşünce refahı pareto optimum kavramı ile ilişkili olarak ele almakta ve birincil gelir dağılımına odaklanmaktadır. Birincil gelir dağılımı, tam rekabet piyasası koşullarınca devlet müdahalesi olmaksızın oluşmaktadır (Şen ve Sağbaş, 2017, s. 403). Bir diğer ifade ile, milli gelirin faktör sahiplerince paylaşımını ifade etmektedir. Üretim faktörlerinin geliri, üretime katkısını yansıtıyor ise bu tip bir paylaşım adil olarak değerlendirilmektedir. Oysa tam rekabet piyasalarının gerçek dünyada var olmayışı nedeni ile işaret edilen ütopyik adil birincil gelir dağılımına ulaşmak olanaklı değildir. Aileden miras kalan servet, cinsiyet eşitsizlikleri, fırsat eşitsizlikleri, eğitim düzeyi, piyasa fırsatlarını değerlendirme kapasitesi gibi pek çok etmen adaletsiz bir bölüşümü kaçınılmaz kılar (Şen ve Sağbaş, 2017, s. 407). Kamu bu noktada gelir ve servet dağılımında adaleti sağlamaya yönelik müdahale politikaları geliştirebilir. Devletin vergi, kamu harcamaları ve borçlanma gibi maliye politikası araçları ile gelir dağılımına müdahale etmesi ikincil gelir dağılımı ya da gelirin yeniden dağıtımını olarak adlandırılmaktadır (Şen ve Sağbaş, 2017, s. 405).

Ezcümle bölüşüm meselesi değer yargılarına ilişkin bir mülahazayı içerir. Bu nedenle piyasalar etkin tahsisi gerçekleştirirse dahi adaletsiz bir paylaşım gerçekleştiğini değerlendirmek ve buna devlet eliyle müdahale etmek olanaklıdır.

Erdemli Mallar: İlk kez Musgrave (1956) tarafından ele alınan erdemli mallar, kamu müdahalesinin gerekliliğini çeşitli argümanlarla ortaya koymaktadır²⁰.

Tüketiciler bilgi ve deneyim eksikliklerinden dolayı erdemli malın ve hizmetin niteliğini değerlendirememekte ve ilgili malı ve hizmeti az tüketmektedirler (örneğin, aşırı tüketim ya da emniyet kemeri takılmaması bu kapsamda değerlendirilebilir). Oysaki,

²⁰ Musgrave, erdemli malları kamusal mallar kavramının dışında tutarak ele almaktadır. Erdemli mallar için “merit wants” ve kamusal mallar için “social wants” terimlerini kullanmaktadır.

erdemli mal ve hizmetler sosyal faydası özel faydasından yüksek olması nedeni ile daha fazla miktarda tüketilmeli ve bu uğurda kamu kesimi aktif rol üstlenmelidir. Dolayısıyla erdemli mallar tüketici egemenliğinin ihlal edildiği yoğun fayda sağlayan mallar olarak incelenmektedir. Bu durum kamu müdahalesini gerektirmektedir (Musgrave, 1956, 1959).

Head (1966) erdemli malları, bireylerin sahip olduğu eksik bilgi nedeni ile az tüketmeyi seçecekleri mallar olarak tanımlamaktadır. Erdemli malların özünü tercih çarpıklığının oluşturduğunu ifade etmektedir. Neoklasik refah teorisi içinde bireysel tercihler temel kabul edilmektedir; oysa erdemli mallar tüketici egemenliğini kusurlu bulmaktadır. Dolayısıyla erdemli mallar yaklaşımı neoklasik refah düşününden ayrılığı temsil etmektedir (Head, 1966, s. 3).

Ezcümle, erdemli mallar sosyal faydası bireysel faydasından yüksek olan dolayısıyla pozitif dışsallık sağlayan fakat bireylerin bilgi eksikliği ya da irrasyonelite gibi durumlar sebebi ile yeterince tüketemediği malları devletin bir baba görevi üstlenerek sunmasını ifade etmektedir. Erdemli mal ve hizmete ilişkin piyasa etkin işlese dahi devletin paternalistik rolü nedeni ile piyasaya müdahalesi gündeme gelmektedir.

1.4. YARI KAMUSAL MAL OLARAK EĞİTİM HİZMETİ

Salt kamusal mal tanımında kullanılan iki kriteri -rakip olmama ve dışlanamama- sağlayan mallar oldukça kısıtlıdır.

Eğitim hizmetinin bu iki kriter çerçevesinde irdelemesi aşağıda aktarılmaktadır:

i) Tüketiminde rekabetin olmaması: Eğitim hizmetinde belirli bir seviyeye kadar rekabet yoktur. Bir öğrenci için okul, derslik, öğretmen sağlandığında dersliğin kapasitesi kadar öğrenciye eğitim vermenin marjinal maliyeti sıfır olmaktadır. Oysaki kapasite dolduğunda öğrenciler arasında rekabet doğar. Bir öğrencinin eğitim hizmeti alması diğer öğrencinin eğitim hizmetine ulaşamaması anlamına gelmektedir. Daha fazla okul, derslik ve öğretmen ihtiyacı doğduğu için ek bir öğrencinin eğitim hizmeti almasının marjinal maliyeti sıfır olmamaktadır (Felice ve Fuguitt, 2020, s. 104; Gruber, 2015, s. 308; Stiglitz ve Rosengard, 2015, s. 401).

ii) *Dışlanamama*: Özel sektörün eğitim hizmeti sunması dışlanamazlık kriterini sekteye uğratmaktadır. Fiyat mekanizması ile eğitim hizmeti almak isteyen ancak yeterli maddi kaynağa sahip olmayan bireyleri eğitim hizmetinden dışlamak olanaklıdır (Ihori, 2017, ss. 295-296; Moşteanu ve Cretan, 2011, ss. 37-38; Thurow, 1996, ss. 272-273). Kamu tarafından sunulan eğitim hizmetinden de farklı tayımlama yöntemleri (sıra, çekiliş, vb.) ile hizmet alımlarını sınırlamak mümkündür (Stiglitz, 1994, s. 160).

Eğitim hizmetinin Samuelson'un teorik yapısını oluşturduğu salt kamusal mal kriterlerini taşımadığı görülmektedir. Ancak eğitim hizmetini sıradan bir özel mal olarak nitelenmek de mümkün değildir. Eğitimin doğasında var olan pek çok durum (dışsallıklar, aksak rekabet, sermaye piyasası kusurları, bilgi eksikliği, bölüşüm problemleri) eğitimin pareto etkin bir şekilde piyasa tarafından sunumunu olanaksızlaştırır. Bu nedenle eğitim hizmetinin sunumunda kamu müdahalesi gündeme gelir (Stiglitz ve Rosengard, 2015, s. 401).

Eğitim sadece özel faydası olan bir mal değildir aynı zamanda topluma ve gelecek nesillere yüksek sosyal fayda sağlamaktadır. İçerdiği yoğun sosyal fayda sebebi ile kamunun hizmet sunumu önem taşımaktadır (Cornes ve Sandler, 1996, s. 242).

Hem kamu sektörü hem de özel sektör tarafından sunulan eğitim hizmeti kamusal ve özel mal özelliklerini bütünleştirmektedir; diğer bir ifadeyle aynı anda iki malın özelliklerini taşımaktadır (Rosen vd., 2016, s. 260). Son tahlilde eğitim hizmetini faydasının bölünebildiği, tüketiminden dışlamanın mümkün olduğu, piyasaya konu olup fiyatlanıp satılabilen ve pozitif dışsallıklar içeren bir “yarı kamusal mal/hizmet²¹” olarak değerlendirmek olanaklıdır.

²¹ Literatürde saf olmayan kamusal mal, karma mal, kamusal olarak sağlanan özel mallar olarak da adlandırılmaktadır. Bu çalışmada yarı kamusal mal kavramı tercih edilmiştir.

1.5. EĞİTİM HİZMETİNDE PİYASA BAŞARISIZLIKLARI VE DEVLET MÜDAHALESİ

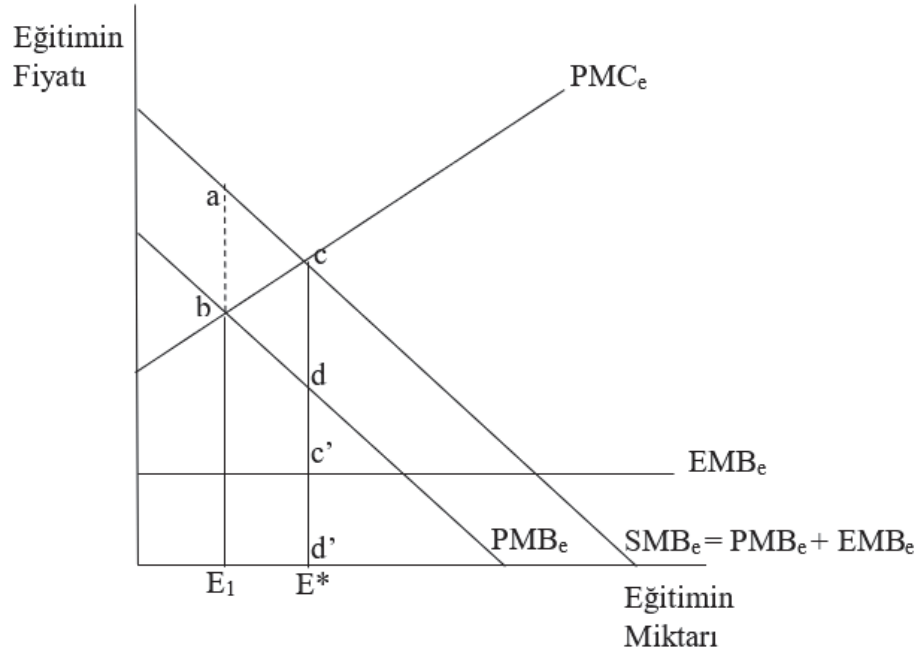
Eğitim hizmetine kamu sektöründe müdahale edilmesinin altında yatan çeşitli nedenlerden bahsetmek olanaklıdır. Bu nedenlerin başlıcaları arasında dışsallıklar, bilgi eksikliği, bölüşüm adaletsizlikleri ve eğitimin erdemli hizmet niteliği gibi sayılabilir²².

1.5.1. Dışsallıklar

Eğitim hizmeti bireysel faydalara ek olarak toplumsal fayda da sağlamaktadır. Diğer bir ifadeyle eğitimin faydaları bireyleri aşmaktadır (Lee, 1991, s. 40). Eğitim hizmeti ile daha üretken hale gelen vatandaşların ekonomik büyümeye katkı sağladığı bir toplum demokratik süreçlerde, sağlık hizmetlerinde, aile planlamasında (Felice ve Fuguitt, 2020, ss. 104-105), toplumsal eşitlik ve sosyal istikrar (Tanzi ve Schuknecht, 2000, s. 33) gibi birçok alanda olumlu performans göstermektedir.

²² Aksak piyasa problemi de kimi yazarlarca bir gerekçe olarak anılmaktadır. Kırsal alanlarda ya da küçük toplumlarda ölçek ekonomilerinin tekel yaratma ihtimali mevcuttur. Ulaşım maliyetlerinin yüksekliği bölgedeki okulların tekel gücüne sahip olmasında önemli bir etken olmaktadır. Devlet müdahalesi bu noktada hem fiyat hem de eğitim kalitesinde denetim yolu ile ortaya çıkmaktadır (Rosen vd., 2016, s. 262).

Şekil 1. Eğitim Talebi ve Dışsallıklar



Kaynak: Rosen vd., 2016, s. 261.

Şekil 1, eğitim hizmeti için özel sektör piyasasını yansıtmaktadır. Dışsal marjinal faydanın sabit kaldığı ve sosyal marjinal maliyetin özel marjinal maliyete eşit olduğu varsayılmaktadır. PMB_e eğitimin özel marjinal faydasını, PMC_e eğitimin özel marjinal maliyetini, EMB_e eğitimin dışsal marjinal faydasını, SMB_e eğitimin sosyal marjinal faydasını -özel fayda ve marjinal dışsallığın toplamı-, E_1 devlet müdahalesi olmadan bir yılda sağlanan eğitim miktarını, E^* ise devlet müdahalesinin varlığında oluşabilecek etkin eğitim miktarını göstermektedir. Optimal eğitim miktarı, sosyal marjinal fayda ile sosyal marjinal maliyetin eşitlendiği E^* düzeyinde gerçekleşmelidir. Özel sektör varlığı sonucu ilgili mal ve hizmet ancak E_1 seviyesinde üretilir; etkin düzeyden az miktarda üretim gerçekleşir. E^* düzeyine ulaşmak için devlet müdahalesi gereklidir. Bu durumda hükümet, dışsal marjinal faydaya eşit bir sübvansiyon sağlayabilir (grafikte cd kadar ya da $c'd'$ kadar). E_1 'den E^* seviyesine geçmenin ek maliyeti E_1E^*cb alanını simgelerken; ek fayda ise E_1E^*ca alanına eşit olmaktadır. Bu durumda, eğitime hükümet müdahalesinin ardından sağlanan net fayda “ abc ” üçgenini temsil etmektedir (Rosen vd., 2016, s. 261). Şekilde gösterildiği üzere pozitif dışsallıkların yayıldığı bir mal ve hizmet sadece özel sektör tarafından sunulduğunda etkin sunum miktarının altında arzı

gerçekleşmektedir. Bu durumda ilgili malın sosyal optimum miktarına ulaşabilmesi için hükümet müdahalesi gerekli olmaktadır.

Eğitimin dışsallığına ilişkin kamu müdahalesinin kurumsal çerçevesini aktarmak olanaklı olsa da uygulamada kamu müdahalesinin etkin sonuç üretmesini belirleyecek olan sübvansiyon büyüklüğünü belirlemek zordur. Dışsallıkların her eğitim düzeyinde aynı ölçüde gerçekleşmediği, ilk ve ortaöğretim düzeyinde daha yoğun olduğu ve yükseköğretim düzeyinde bireysel faydanın toplumsal faydadan daha yüksek gerçekleştiği belirtilmektedir. Dolayısıyla eğitime hangi seviyede hangi ölçüde devlet müdahalesi gerektiği optimum koşulları sağlayabilme açısından önem arz etmektedir. Daha geniş fayda sağlayan eğitim düzeyinde yoğun kamu müdahalesi, kısıtlı fayda sağlayan eğitim düzeyinde kısıtlı kamu müdahalesi söz konusu olabilir (Rosen vd., 2016, s. 262).

İşgücü piyasası: Eğitim, işgücü piyasası için gerekli olan becerilerin oluşturulmasında önemli bir rol üstlenmektedir (Piketty ve Saez, 2013, s. 458). Eğitimli insanlar üretkenliği artırmaktadır (Thurow, 1996, s. 273). Eğitim seviyesinin artması bireyi daha üretken hale getirdiğinde toplum artan üretkenliğin neticesinde gerçekleşecek yüksek yaşam standartlarından faydalanabilmektedir (Gruber, 2015, s. 308). Eğitim, emek verimliliğinin artırılmasını sağlayarak ülkenin ekonomik büyüme ve kalkınmasına katkı sağlamaktadır (Levin, 1987, s. 630).

Ihori (2017, s. 118) toplumdaki bütün bireylerin eğitime yatırım yapması durumunda ekonomik büyümenin önemli ölçüde artacağını vurgulamaktadır. Üretkenlik pozitif dışsallıklardan biri olarak ele alınırken, bireylerin elde ettiği kazançlar üretkenliklerini yansıtıyorsa dışsallıktan söz edilemeyeceği de ifade edilmektedir (Rosen vd., 2016, s. 260).

Demokrasi: Demokrasi toplumun istediği ya da en iyi olarak gördüğü kararların alınmasına imkan tanımaktadır. Bu durumda toplumu oluşturan bireylerin ne istediğini bilmesinin sağlanmasının yolu iyi bir eğitimden geçmektedir (Öztürk, 2005, s. 40). Dolayısıyla demokrasinin asıl işlevlerini gerçekleştirebilmesi için halkın da temel eğitim seviyesine sahip olması gerekmektedir (Hayek, 1978, s. 377). Eğitim sayesinde vatandaşlar seçmen olarak bilgili ve aktif bir rol üstlenerek demokratik oluşumlara katkı

sağlamaktadır (Gruber, 2015, s. 309). Ayrıca, eğitim demokrasinin hem belirleyicisi hem de sonucu olarak incelenmektedir. Demokrasilerin halkın ihtiyaçlarına olan duyarlılığı eğitim sistemine yansımaktadır; duyarlı demokrasilerde beşeri sermaye birikimini sağlayan eğitim politikalarının uygulanması olası olmaktadır (Tavares ve Wacziarg, 2001, s. 1346). Eğitimin sosyalleştirici rolü ve siyasi katılımın sosyalleşme üzerinde etkileri işaret edilen çerçevede değerlendirilebilir. Siyasi katılım ile eğitim arasındaki bağlantıdan hareketle eğitim ve demokrasi arasında pozitif ilişki saptanmaktadır (Glaeser vd., 2007, s. 94). Ezcümle, kamusal eğitim ile demokratik süreçlerin daha sağlıklı işlemesi sağlanabilir (Rosen vd., 2016, s. 262).²³

Suç eğilimi: Eğitimin suça yönelik etkileri de mevcuttur. Eğitim ile bireylerin suç işleme yatkınlıklarına ket vurulmaktadır. Bu durumu, birkaç açıdan ele almak gerekmektedir. Öncelikle, eğitim bir fırsat maliyeti yaratmaktadır. Birey eğitim sonunda daha yüksek kazanç elde edecektir; dolayısıyla suç işlemekten kaynaklanan kayıp zaman daha maliyetli bir durumu sergilemektedir. Bir diğer durum ise suçun daha çok sokakta işlenmesinden kaynaklanmaktadır. Bireylerin zamanlarının çoğunu okulda geçirmesi ve sokaktan uzak kalması suçu azaltmaktadır. Ayrıca, bireyler eğitim sürecinde sabırlı olmayı ve riskten kaçınmayı öğrenebilirler (Lochner, 2004, s. 812; Lochner ve Moretti, 2004, ss. 155-156). Suç işleme faaliyetlerinin daha çok alt gelir grubu bireylerince gerçekleştirilmesi durumunda ise eğitim yoksulluğu azaltarak daha düşük suç oranlarının sağlanmasında etkili olmaktadır (McMahon, 2000, s. 151). Kısacası, eğitim daha yüksek gelir seviyesi gibi enstrümanlarla bireylerin suç işleme ihtimalini azaltabilir; bu durum toplumun güvenliğini artırır ve ilgili kamu maliyetlerini (güvenlik güçleri, adalet hizmetleri gibi) azaltır (Gruber, 2015, s. 309; Rosen vd., 2016, s. 261).

Toplumsal Uyum: Eğitimin sağladığı bir diğer dışsallık ise göçmen nüfusun ilgili topluma uyumu üzerinedir. Farklı ırkların birlikte yaşadığı ve göçmenlerin mevcut olduğu bir toplumda okullar güçlü bir sosyalleşme alanı sağlamaktadır (Rosen vd., 2016, s. 261). Bu durum sadece bireylere değil topluma da fayda sağlamaktadır (Stiglitz ve Rosengard, 2015, s. 402).

²³ Ayrıca bakınız (Lott, 1987).

Çevre: Eğitim sayesinde bireyler doğal afetlere dair bilgi ve becerilerini de geliştirmektedir. Eğitimle afetlere karşı toplumsal bilinç oluşturulabilir. Bu durum afet risklerinin analizini yapabilmeyi, kişisel ve kolektif hazırlık yapabilmeyi sağlamaktadır. Dolayısıyla asgari olarak ortaöğretim düzeyinde sağlanacak örgün eğitime evrensel katılımı sağlayan politikalar afet sürecinde etkili olmaktadır (Muttarak ve Pothisiri, 2013). Ek olarak, bireyler kamusal eğitim ile çevreye ve gelecek nesillere karşı sorumluluk duygusu hissederek yetiştirilebilirler. Bu durum çevreyi koruma, düzenleme ve iyileştirme güdülerinin artmasını sağlamaktadır. Ayrıca, geri dönüşüm gibi çevreci politikaların sürdürülebilirliğine katkı sağlamaktadır (Simmons ve Widmar, 1990, ss. 17-18).

Eğitim hizmetine kamu müdahalesinin yetersiz kalması durumunda olumsuz dışsallıklar söz konusu olmaktadır. Bu olumsuzluklar arasında bilgi yaymada zorluklar, kanunların tebliğinde ve uygulanmasında sorunlar, bulaşıcı hastalıklarla mücadelede zorluklar (Felice ve Fuguitt, 2020, s. 104), eğitime erişemeyen toplumsal kesimlerin sınıf hareketliliği olasılıklarının azalması vb. sayılabilmektedir.

1.5.2. Bilgi Problemleri

Bireyler eğitimin doğası hakkında, bedeli hakkında ya da gelecek hakkında yeterli bilgiye sahip olmayabilir. Dolayısıyla eğitim hizmeti talep eden bireyler tam bilgiyle donanmamaktadırlar. Özellikle eğitim hizmeti talep eden çocuklar bahsedilen eksiklikten fazlasıyla mustarıptır. Seçimleri ebeveynleri yapsa dahi kendi çıkarlarını önceleyip çocuğun çıkarlarını geri planda tutmaları ya da onların da eksik bilgiye malul olmaları mümkündür (Barr, 1998, s. 328). Ebeveynler daha az bilgiye sahip olabilir ve/veya edindikleri bilgiyi kullanmayı bilmiyor olabilir (Barr, 1998, s. 330).

Tam bilgi edinmenin maliyetlerinin yüksek olması özellikle alt gelir grupları açısından eğitim hizmetine ulaşmada eşitlik sorununu ortaya çıkarmaktadır. Bu durumda kamu müdahalesi eşitliği sağlamak için sebep oluşturmaktadır (Barr, 1998, s. 330).

Devlet müdahalesinin olmadığı bir durumda, eğitim özel mal olarak nitelendirildiğinde, aileler çocukları için eğitim hizmetini özel okullardan satın almak durumundadır. Sermaye piyasalarından borç alabilmek için teminat olarak fiziksel ya da finansal varlıkların gösterilmesi gerekmektedir. Eğitim hizmeti talep eden birey ise gelecekte

oluşacak beşeri sermayesini teminat göstermek durumundadır (Barr, 1998, s. 329). Bankalar bireyin ileride sahip olacağı beşeri sermaye ölçümünü yapamayacağı için bireylere yatırım yapma ve/veya yapmama kararını verememektedir (Gruber, 2015, s. 309; Rosen vd., 2016, s. 263). Dolayısıyla eğitim hizmetinin eksik tüketimine sebep olabilecek bir durum oluşmaktadır. Bu durumda müdahale verimlilik ve eşitlik açısından gerekli görülmektedir.²⁴

Müdahaleler, devletin krediler için garantör olması, devletin kredi finansmanını üstlenmesi, eğitim sübvansiyonu sağlanması ve zorunlu eğitim uygulaması yollarıyla gerçekleştirilebilir (Barr, 1998, s. 329). Ayrıca devlet tahsisli kredi faizlerinin geçerli piyasa faiz oranından daha düşük seviyede sağlanması ilgili hususta alternatif bir metottur. Bu yaklaşım, özellikle yükseköğretimde daha etkili bir rol üstlenebilir. Aileler, çeşitli sebeplerle ilköğretim ve ortaöğretim için kredi çekmek istemeyebilir. Örneğin, eğitimin çocukları için gelecekte yüksek gelir sağlayabileceğine dair yeterli öngörülerini bulunmadığı için borçlanmak istemeyebilirler. Ayrıca kredi çekebilmek için yasal yetkileri de bulunmayabilir. Bu gibi sebeplerle ilköğretim ve ortaöğretimin kamu tarafından sunulması değerlendirilebilir. Öte yandan, yükseköğretim eğitimlerinden faydalanan bireylerin kredilerini ödemeleri daha olası görünmektedir. Bununla birlikte, pozitif dışsallıklar olmaksızın piyasa faiz oranından düşük faizle kredi verilmesi etkinlik açısından problemlere yol açabilir. Öğrenciler ve aileleri düşük faiz sebebi ile yeterli planlama yapmadan eğitim hizmetine başvurabilir. Bu durumlarda verilen sübvansiyonlar etkisiz olmaktadır (Rosen vd., 2016, s. 263).

Özel olarak finanse edilmekte olan eğitim sisteminde çocukların eğitime yatırım kararları ebeveynlerine bağlı olarak gerçekleştirilebilir. Bu bağlamda ebeveynlerin değer, tutum ve bilgileri önemli bir konum arz etmektedir. Eğitimin sağladığı özel faydaların farkında olan ve eğitime yatırım yapmak isteyen ebeveyn mevcudiyeti kadar özel fayda bilgisine sahip olmayan ebeveynler de vardır (Rosen vd., 2016, ss. 262-263). Bu durumda ebeveynlerin eğitime ne kadar ve nasıl yatırım yapacağı öngörülememektedir. Bazı ebeveynlerin fedakarlık hadleri yüksekken bazı ebeveynlerin fedakarlık hadleri düşük

²⁴ Aktarılan hususlar bazı kaynaklarda eğitim hizmetine kamu müdahalesini meşrulaştıran sermaye piyasası yetersizlikleri olarak da anılmaktadır.

olabilmektedir. Bu durumda öğrenciler ailelerin fedakarlık duyguları nispetinde eğitim görmek mecburiyetinde kalmaktadır. Dolayısıyla eğitimin kamuca sunulması bölüşüm gerekçesiyle de meşruiyet kazanmaktadır (Piketty ve Saez, 2013, s. 449; Stiglitz ve Rosengard, 2015, s. 402). Çünkü eğitim finansmanına katlanmak istemeyen ebeveynlere sahip öğrenciler için bu durum cezalandırma mekanizması haline dönüşebilmektedir (Gruber, 2015, s. 310).

1.5.3. Bölüşüm Problemleri

Kamusal eğitim hizmetlerinin başat gayelerinden biri toplumsal hareketliliği artırmaktır (Piketty, 2021, s. 521). Eğitimin piyasada sunulması durumunda, eğitim normal mal niteliği taşımaktadır. Bu durum yüksek gelir grubu ailelerin alt gelir grubu ailelere kıyasla çocuklarına daha fazla eğitim hizmeti sağlayabileceğinin göstergesidir. Daha fazla eğitim gören bireyler ilerleyen zamanlarda daha yüksek gelir elde etme imkanına sahip olmaktadır. Dolayısıyla gelir hareketliliği kısıtlanmış olacaktır. Kamusal eğitim ise gelir hareketliliğini teşvik eden bir alan yaratmaktadır (Gruber, 2015, s. 310).

Alt gelir grubu bireyler likidite kısıtı sebebi ile eğitime gerekli düzeyde yatırım yapamamaktadırlar. Bu durumda gelirin yeniden dağıtımı, beşeri sermaye yatırımlarını teşvik ederek maddi imkansızlıklardan dolayı eğitim göremeyen bireylerin bilgi ve becerilerinin gelişimlerini desteklemektedir (Ihori, 2017, s. 283).

Eğitim farklı sosyoekonomik sınıfların fırsat eşitliğinin sağlanmasında kilit bir rol üstlenmektedir (Levin, 1987, s. 630). Herkesin eğitim alabildiği toplum, küçük bir kesimin eğitim alabildiği toplumdaki daha sorunsuz işlemektedir (Stiglitz ve Rosengard, 2015, s. 401). Marginson (2007, s. 319) eğitime adil erişimin piyasa mekanizması ile sağlanamadığını ifade etmektedir.

Özellikle ilk ve ortaöğretim hizmetinin tamamen özel sektör tarafından sunulduğu bir ekonomide, ebeveynlerin kaynaklarının bolluğu ya da kıtlığı çocuklarının gelecekte edineceği kaynakların belirleyicisi olabilir. Dolayısıyla bu durum çocukların da eşit olmayan iş ve gelir koşullarına sahip olmasına sebep olarak nesillerce devam edecek bir kısır döngüyü tetikleyebilir. Kamu kesimi bahsi geçen döngüyü kırmak adına eğitim için kullanılmak üzere kuponlar tanımlayabilir ya da devlet okulları açarak belli bir yaşa kadar okula devam zorunluluğu getirebilir. Bu tür kamu müdahaleleri yeniden dağıtımın

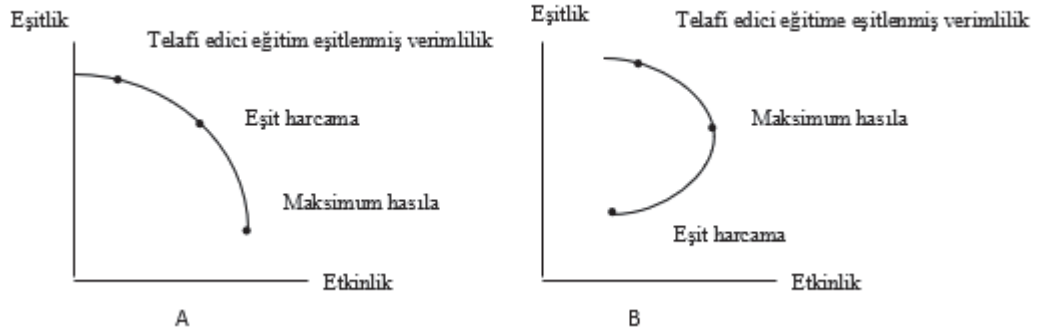
toplumun genç kuşağı lehine sağlanmasını mümkün kılar. Böylece aile gelirine ya da servetine bağlı olmadan eğitimde fırsat eşitliği temelinde müdahale gerçekleşmektedir (Rosen vd., 2016, s. 265).

Yükseköğretim ele alındığında ise, kamu müdahalesi sübvansiyon edilmiş öğrenim ücretleri ve öğrenci kredi piyasası kontrolleri biçiminde öne çıkmaktadır. Bu noktada öğrencilere yönelik sübvansiyonlar tüm vergi mükelleflerinden öğrenciler lehine bir transferi işaret etmektedir. Sübvansiyonların varlığı bireylerin üniversite eğitimi için üstlendikleri özel maliyetlerin azalmasını sağlamaktadır²⁵. Devlet müdahalesi sayesinde toplumun alt gelir grubundan gelen ve bu nedenle kredi alamayan bireylerin eğitim almaları olanaklı hale gelir (Rosen vd., 2016, ss. 265-266).

Eğitim hizmetinin belirli bireylere ve/veya zümreye sunulması bireyler arasındaki eşitsizliği perçinlemektedir. Kamusal eğitim ile bireyler arasındaki eşitlik sağlanmaya çalışılmaktadır. Oysaki, eğitim harcamaları eşitlendiğinde dahi üst gelir grubu bireyler çeşitli sebeplerle (sosyal çevre, ağ vb.) daha iyi durumda olmaktadır. Dolayısıyla devletin eğitimde girdi (harcama) eşitliği yerine çıktı (başarı) eşitliği sağlaması gerektiğini savunan araştırmacılar da mevcuttur. Bu durum telafi edici eğitim olarak adlandırılmaktadır (Stiglitz, 1994, s. 457).

²⁵ Rosen vd., (2016) Kanada'da üniversite öğrencilerinin büyük bir kısmının ortalamadan üzerinde gelire sahip ailelerden geldiğini ve üniversite mezunlarının yaşam boyu gelirlerinin daha yüksek seyrettiğini belirtmektedir. Bu gibi durumlar, toplumun alt gelir grubunda yer alan bireyleri açısından eğitime eksik yatırım yapıldığının göstergesi olmaktadır.

Şekil 2. Eğitim Harcamalarında Adalet Etkinlik Ödünleşimi



Kaynak: Stiglitz, 1994, s. 459.

Şekil 2’de etkinlik ve adalet arasında farklı dönüşüm hadlerini sembolize eden iki grafik mevcuttur. Farklı dönüşüm oranları farklı değer yargılarını işaret etmektedir. A grafiğine göre telafi edici eğitim politikası, birey başına eşit harcama yapılmasından daha düşük bir çıktı düzeyine yol açmaktadır. Oysaki B grafiğinde telafi edici eğitim ile daha az avantajlı bireylere daha fazla harcama yapılması hem etkinliği ve milli hasılayı artırır hem de eşitsizliği azaltır (Stiglitz, 1994, s. 457).

Sosyal liberal düşüncede dahi bireylerin başlangıçtaki donanımları göz önünde bulundurulmaktadır. Fırsat eşitliği çerçevesinde alt gelir grubu bireylere burs verilmesi söz konusudur. Dezavantajlı bireylere yönelik eğitim olanakları sunma önerisi başlangıç eşitliğine atanan önemi göstermektedir. Sosyalist düşünceye göre ise başlangıçtaki göreceli eşitlik yeterli değildir. Eşitlik veri bir durumu sergilememektedir ve sürekli yeniden üretilmesi gerekmektedir. Eşitliği sadece hak olarak ele almak eksik bir değerlendirmedir. Eşitlik somut sonuçlarda da gözlemlenmelidir (Hesapçıoğlu ve Dündar, 2011, s. 57).

1.5.4. Eğitimin Erdemli Mal Niteliği

Eğitimin kamusal sunumunun altında yatan temel argümanlardan bir tanesi de eğitim hizmetinin erdemli mal niteliklerini taşımasıdır. Musgrave (1959, s. 13) ücretsiz eğitimin erdemli mal olduğunu belirtmektedir. Erdemli mal arzı tüketici tercihlerinden bağımsızdır. Tüketiciler talep etmese dahi devlet bu malların sunumunu gerçekleştirmektedir (Musgrave, 1959, ss. 13-14). Son tahlilde toplum üyeleri bu sunumdan eş düzeyde fayda elde etmeyebilirler.

Eğitimin sadece piyasa tarafından sunulması durumunda toplumun bir kısmı (gelir adaletsizliğinin yüksek olduğu toplumlarda büyük kısmı) hiç ya da yeterli düzeyde eğitim alamayacaktır. Oysaki eğitim bireyin ve toplumun yaşam kalitesinde önemli bir etkidir. Bu sebeple, kamu kesimi -pareto optimum kaynak dağılımı gerçekleşse dahi- tercih çarpıklığı gibi durumları göz önünde bulundurmamak durumundadır. Dolayısıyla eğitimi salt olarak bir metaya indirgemek ve müdahaleden kaçınmak mümkün değildir.

Eğitimin sağladığı faydaların (eğitim düzeyine göre) çeşitlilik arz etmesi nedeniyle devlet müdahalesinin düzeyi de değişim göstermektedir. Eğitim düzeyi yükseldikçe kişisel fayda düzeyinin sosyal faydaya nispetle görece olarak arttığını değerlendirmek olanaklıdır; diğer bir ifadeyle eğitim düzeyi arttıkça gözlemlenen pozitif dışsallık azalmaktadır. Örneğin temel eğitimin sosyal faydasının özel faydasından büyük olduğu değerlendirildiğinde eğitimin ücretsiz sunumu ve kamusal mal niteliği öne çıkmaktadır. Yükseköğretim ise bireysel faydanın sosyal faydaya nispetle daha yüksek olması nedeni ile kimi yazarlar tarafından yarı kamusal mal olarak nitelendirilmektedir. Ancak eğitimin bireysel faydasının da son tahlilde topluma yayıldığı unutulmamalıdır. Yükseköğretimin faydaları bireysel ve toplumsal anlamda iç içe geçmektedir. İlgili bağlamda yükseköğretime fayda çerçevesinden yaklaşarak kamusal ya da özel mal niteliğini atamanın politik tercihlerin sonucu olduğu şeklinde değerlendirmek mümkündür (Marginson, 2007, ss. 312-313).

1.6. NEOKLASİK İKTİSATTA EĞİTİMİN EKONOMİK ROLÜ: BEŞERİ SERMAYE TEORİSİ

Beşeri sermaye teorisi neoklasik iktisat ekolünün eğitim hizmetine bakışını işaret eden kurumsal bir yaklaşımdır. Günümüzde eğitim hizmetine ilişkin deneyimlenen pek çok hususu bu teori çerçevesinde kavramak, değerlendirmek ve eleştirmek olanaklıdır. Özellikle eğitimin ekonomik kalkınma üzerindeki etkisinin önem kazandığı II. Dünya Savaşı sonrası dönemde popülerleşen kuram büyüme modellerindeki rolü ile dikkat çekmektedir. Aynı zamanda kol gücünden ziyade beyin gücüne önem ataması nedeniyle de bir zihniyet dönüşümünü sembolize etmektedir.

Beşeri sermaye teorisinin alt yapısını Sir William Petty'e değin götürmek mümkündür. Petty'nin toplumdaki bireylerin bilgi ve yeteneklerini artırarak, ulusal refah artışının

sağlanacağına dair düşünceleri bulunmaktadır (Johnson, 1964, s. 132). Benzer şekilde Adam Smith'in ilgili konuda değerlendirmeleri mevcuttur. Smith için devletin üstlenmesi gereken görevlerden biri de bayındırlık işleridir. Eğitim hizmeti de bu kapsamda değerlendirilmektedir. Smith, maliyet-yatırım-getiri anlayışı ile eğitimi ele almaktadır (Brue ve Grant, 2012, s. 77). Daha fazla eğitim gören kişilerin elde edecekleri gelirlerin de diğer bireylere kıyasla yüksek olması gerektiğini ifade etmektedir. Beşeri sermaye teorisinin bu hususlar üzerine temellendiğini değerlendirmek olanaklıdır (Brue ve Grant, 2012, s. 83).

J. Mincer, T. Schultz ve G. Becker tarafından teorik temeli oluşturulan beşeri sermaye teorisi, eğitim düzeyi ve verimlilik arasındaki bağı odaklanmakta ve insanın milli hasılaya olan katkısını araştırmaktadır (Seçilmiş, 2022, s. 179). Teori, neoklasik düşüncenin temel argümanlarından olan metodolojik bireycilik, rasyonellik ve çıkar maksimizasyonu üzerine kurulmuştur (Blaug, 1976, s. 830; Tan, 2014, ss. 412-415). C. S. Benson beşeri sermaye teorisinin iki temel varsayımı olduğunu belirtmektedir. Benson'a göre eğitim ile bireyler yeteneklerini geliştirmekte ve böylece verimlilikleri artmaktadır. Ek olarak eğitim bireysel kazançlar ile marjinal verimlilik arasındaki ilişkiyi işaret eder (Benson, 1978, s.101 aktaran Sweetland, 1996, s. 354).

Fisher (1930, s. 200) "*İnsan, tüm sermaye biçimleri arasında en çok yönlü olanıdır.*" sözü ile bireylerin de sermaye değeri taşıdığını vurgulamaktadır. Sermaye denildiğinde genellikle makine, fabrika gibi fiziksel araçlar ya da finansal araçlar akla gelmektedir. Sermayenin özelliği ise para olması ya da paraya çevrilebilmesidir. Fisher insanı paraya çevrilebilen bir yapıda değerlendirmektedir. İlgili bağlamda bireysel kariyeri de yatırım-getiri anlayışı çerçevesinde incelemek olanaklı hale gelir. Fisher'in beşeri sermaye kavramını ilk kullanan kişi olduğu ifade edilmektedir (Goldin, 2016, s. 57).

Mincer'in (1958) oluşturduğu beşeri sermaye modeli eğitim düzeyindeki farklılıklar ve gelir dağılımı arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır. Modelde bireylerin eşit yetenek ve eğitim erişimi olanaklara sahip olduğu varsayılmıştır. Meslek edinmek için ihtiyaç duyulan eğitim yılının farklılık göstermesi sebebi ile, birey ek olarak eğitim aldığı her yılda kazancını da ertelemiş olmaktadır. Bu durum bireyin ömrünün daha az kazanç sağlayarak geçeceğini göstermektedir. Ayrıca bireyler sadece kazançlarını ertelememekte aynı zamanda eğitim için gerekli okul ücreti, kitap, kırtasiye gibi maliyetleri de

yüklenmektedirler (Mincer, 1958, s. 284). Dolayısıyla daha fazla eğitim daha fazla maliyet anlamına geldiği gibi daha iyi mesleklere giden yolu açmakta ve daha yüksek gelir sağlamaktadır. Biyolojik yaşın ilerlemesinin kişinin üretkenliğini azalttığı noktaya kadar, deneyimler kişinin yaşla birlikte artan kazanç elde etmesine sebep olmaktadır (Mincer, 1958, ss. 301-302).

Schultz (1959) yaptığı çalışma ile “maddi mülkiyet” kavramı ile beşeri sermayeyi içerecek daha kapsamlı bir sermaye kavramının gerekliliğini vurgulamaktadır. Resmi eğitim ve iş başında eğitim ile beşeri sermaye birikimi yapılabileceğini vurgulamakta ve temel eğitimin ekonomiye sağladığı katkı açısından daha fazla değer taşıyabileceğini değerlendirmektedir (Schultz, 1959, ss. 116-117). Schultz (1961) bazı ekonomilerde gözlemlenen fakat açıklanamayan ekonomik büyümenin en önemli sebebinin beşeri sermaye olduğunu ifade etmektedir. Beşeri sermaye yatırımları, bireylerin tüketim harcaması olarak değerlendirdiği eğitim, sağlık vb. harcamalardır. Aynı zamanda, eğitim hayatına devam eden yetişkin öğrenciler ve iş başında eğitim alan kişilerin vazgeçtikleri kazançlar da analizin bir parçasıdır (Schultz, 1961, s. 1). Bireylerin kendilerine yaptıkları yatırım bireyin bir parçası haline gelir ve satılamaz. Fakat, böyle bir yatırımın getirisi bireylerin elde edeceği kazançlarda ortaya çıkmaktadır (Schultz, 1961, s. 8). Schultz beş kategoride beşeri sermaye yatırımı kanallarını sıralamıştır. Genişletilmiş sağlık hizmetleri, iş başında eğitim, resmi eğitim, yetişkinliklere yönelik çalışma programları ve değişen iş fırsatlarını yakalamak için göç unsurları beşeri sermaye yatırımı kanallarını oluşturmaktadır (Schultz, 1961, s. 9).

Becker (1962) ekonomik refahın ülkeden ülkeye ve hatta aynı ülkedeki aileler arasında bile değişkenlik gösterdiğini belirtmiştir. Bu gibi eşitsizliklerinin sebebi önceleri sadece fiziksel sermaye farklılıkları ile ilişkilendirilmiş sonraları ise beşeri sermayenin önemi kavranmıştır (Becker, 1962, s. 9). Becker (1993, s. 17) eğitim ve öğretimi beşeri sermaye için en önemli yatırım türü olarak nitelemektedir. Özel faydayı gelir artışı ile ilişkilendiren araştırmacı sosyal faydanın üretkenlikle yakından alakalı olduğunu vurgulamaktadır.

Becker beşeri sermaye teorisi çerçevesinde ailelerin rolüne de değinmektedir. Bazı aileler eylemleri ile çocuklarında kalıcı hasara sebebiyet verirken; bazı aileler ise çocuklarını motive ederek daha iyi koşullar sunabilir. Alt gelir grubu aileler genellikle çocuklarının

eğitim almasını istemezler. Oysa üst gelir grubu aileler çocuklarının eğitimi için harcama yapmaya daha isteklidir. Ayrıca, ailedeki çocuk sayısı ve çocuk başına yapılan harcama arasında ters yönlü ilişki bulunmaktadır. Dolayısıyla kalabalık ailelerde, çocukların eğitimi için kişi başına daha az kaynak ayrılmaktadır. Ek olarak çocuk sayısı arttıkça harcanan zaman artmakta ve ek bir çocuk sahibi olmanın maliyeti yükseltmektedir (Becker, 1993, ss. 21-22).

Denison (1962) Amerika Birleşik Devletleri'nin büyüme nedenleri üzerine yaptığı çalışmada eğitimin işgücünün ortalama verimliliğinde sebep olduğu değişiklikleri vurgulamakta ve eğitim ile ekonomik büyüme arasındaki bağa odaklanmaktadır.

Thurow (1970) ise beşeri sermayeyi, bireylerin üretkenliği, yeteneği, beceri ve kabiliyeti ile bilgi ve tecrübeleri olarak tanımlamaktadır. Ayrıca, üretilen mal ve hizmetlerin değeri arttıkça beşeri sermayenin değerinin artacağını vurgulamaktadır.

Blaug'a (1976) göre beşeri sermaye teorisi çerçevesinde bireyler şu anki zevkleri için değil, gelecekte elde edeceği maddi ve manevi getirileri öngörerek harcama yapmaktadır. Bireyler daha sağlıklı bir yaşam için sağlık hizmeti satın alabilir, gönüllü olarak ek eğitimler edinebilir, sahip olabilecekleri iş fırsatları hakkında bilgi satın alabilir, istihdam fırsatlarından faydalanmak için göç edebilirler. Bu gibi eylemler kim tarafından finanse edilirse edilsin -birey ya da toplum- tüketim harcaması olarak değil yatırım harcaması olarak değerlendirilirler (Blaug, 1976, s. 829). Kamunun eğitim yatırımları için temel kriteri ise fonların eğitim seviyelerinde gözlemlenen marjinal sosyal getiri oranlarına göre tahsis edilmesidir. Marjinal sosyal getirinin alternatif özel yatırımların getirisinin altına düşmemesine özen gösterilmelidir. Ancak bu kriter sadece maddi değerleri içerecek şekilde hesaplanmaktadır. Eğitimin maddi olmayan getirileri ve dışsallıkları göz ardı edilmektedir (Blaug, 1976, s. 830).

Laroche vd., (1999) beşeri sermayeyi bireylerin doğuştan sahip oldukları yetenekler ile yaşamları boyunca edindikleri bilgi, beceri ve yeteneklerin toplamı olarak tanımlamaktadır. Doğuştan gelen yeteneklerin, bireylerin beceri kazanma konusundaki içsel potansiyeli olduğunu vurgulayan yazarlar kavramın bireyin doğduğu anda sahip olduğu tüm fiziksel, entelektüel ve psikolojik kapasitelerini kapsadığını ifade etmektedir. Bunlar, birey tarafından eylem ya da seçim gerçekleştirilmeksizin oluşmakta ve kalıtım,

ebeveyn kararları vb. faktörler nedeni ile farklılık göstermektedir. Edinilen bilgi, beceri ve yetenekler ise genellikle bireysel eylem ya da tercih yolu ile oluşmakta ve maliyet içermektedir. Bu tür beceriler, nesiller arası bilgi aktarımı, eğitim, sosyalleşme, iş deneyimi ve kişisel ağlar yoluyla bireylerin ömürleri süresince edinilmektedir. Söz konusu iki bileşen piyasada ve piyasa dışı alanlarda mal, hizmet ve fikir üretiminde bireylerin üretkenliğini artırmaktadır. Araştırmacılar beşeri sermayenin temel özelliklerini beş maddede sıralamışlardır. Bu maddeler aşağıda aktarılmaktadır (Laroche vd., 1999, ss. 89-90) :

i- Beşeri sermaye ticarete konu olmayan bir maldır.

ii- Bireyler beşeri sermaye elde ettikleri kaynakları ve bunun hızını her zaman kontrol edememektedir. Örneğin, çocuklukta beşeri sermaye kararları bireyler tarafından değil ebeveynler, öğretmenler, eğitim kurumları ve devlet aracılığı ile toplum tarafından verilmektedir.

iii- Beşeri sermaye hem nicel hem de nitel yönü olan bir kavramdır. Bireyin aldığı eğitim toplam yıl olarak ölçülebilse de niteliksel anlamda homojen olduğu sonucu çıkmamaktadır. Prestijli bir okulun diploması ile az tanınan okulların diploması niteliksel anlamda homojen değildir.

iv- Beşeri sermaye genel ya da özel olarak kullanılabilir. Genel kullanım, bilgi ve becerilerin bir faaliyetten diğerine değer kaybı olmaksızın aktarılabilmesidir. Özel kullanım ise, beşeri sermayenin sadece bazı faaliyetlerde kullanılabilmesi ve bir faaliyetten diğerine aktarılırken maliyet oluşturmasıdır.

v- Beşeri sermaye kavramı aynı zamanda dışsallık kavramını içermektedir. Yüksek düzeyde beşeri sermaye içeren ortamlarda bireyler daha üretken olmaktadır. Örneğin, üniversiteler gibi beşeri sermaye merkezleri bilgi ve teknoloji üretiminde (dolayısıyla büyümenin ivmelenmesinde) rol oynamaktadır. Ek olarak, beşeri sermayenin gelişkin olması sosyal dışsallıkları (demokrasi, güven, dayanışma, özgürlük, tolerans vb.) uyarmaktadır. Örneğin, demokratik kurumlara sahip bir toplumda yaşayan insanlar daha fazla fayda sağlama kapasitesine sahiptir. Düşünce ve konuşma özgürlüğünün varlığı toplumda bireyler arasındaki güven duygusunu artırmaktadır.

Ekonomik büyüme için araç olarak kullanılan eğitim yatırımı büyük ölçüde kamu bütçesinden desteklenmektedir. Ancak eğitimin bireysel ve toplumsal getirilerinin/getiri oranlarının ayrışık olarak değerlendirilmesi ve eğitim düzeylerine göre bu oranların karşılaştırılması da olanaklıdır. İlgili çerçevede bireysel getirisi yüksek olan eğitim düzeylerinin finansmanının eğitim hizmetinden faydalanan tarafından gerçekleştirilmesi gibi öneriler mevcuttur. Bu yaklaşım eğitimin piyasaya konu edilmesinde ve metalaşmasında bir patika oluşturmuştur (Buyruk, 2016, s. 122).

Ezcümle, beşeri sermaye teorisinin dayandığı temel çalışmalar bireylerin eğitim yolu ile kendilerine yatırım yapacaklarını ifade etmektedir. Böylelikle bireylerin üretkenlikleri artacak; üretkenlik artışı ise daha fazla ücrete hak kazanılması ve milli gelir büyümesi ile sonuçlanacaktır. Ayrıca, beşeri sermaye teorisi eğitimden sağlanan faydanın bireysel boyutunu toplumsal boyutundan önde tutmaktadır. Bu durum, eğitim ile “*toplumsal olarak daha iyi bir yaşam düzeyine ulaşma* (Ercan, 1999, ss. 27-28)” hedefinin geride bırakıldığını işaret etmektedir. İlgili çerçevede bireyin yegane amacı çıkar maksimizasyonu yaparak ileride daha yüksek gelir elde etmektir.

Daha yüksek gelir elde etme gayesi olmaksızın bir diğer ifade ile iktisadi değer taşımayan amaçlarla yapılan eylemler beşeri sermaye teorisinde yeterince açıklanmamaktadır. Eğitimin maddi getiri çerçevesinde ele alınması eğitimin gelir yaratmayan yönlerinin ihmal edilmesine sebep olmaktadır (Robeyns, 2006, ss. 72-74).

1.6.1. Beşeri Sermaye Teorisine Alternatif Yaklaşımlar

Yazında beşeri sermaye teorisine eleştiri/alternatif olarak değerlendirilebilecek çeşitli görüşler mevcuttur. Bu bölümde bahsi geçen görüşlerin başlıcaları paylaşılacaktır.

1.6.1.1. Eleme Hipotezi

Eleme hipotezine göre, asimetric bilginin varlığında ve eksik rekabet koşullarında eğitim bireyin üretkenliği, toplumsal kazançlar ve dolayısıyla ekonomik büyüme ile doğrudan ilişkilendirilememektedir. Eğitim, öncelikle çalışan adaylarının verimlilik ve yetiştirilebilirliğinin bir göstergesi/sinyali olarak değerlendirilmektedir (Ömür, 2016, s. 431).

Eleme hipotezi bu düşünce üzerine Spence (1973) tarafından geliştirilmiştir. Spence, işveren ve iş arayan arasındaki bilgi asimetrisini azaltmak için başvurulan yolları incelemektedir (Connelly vd., 2011, s. 40). Spence (1973) potansiyel işverenlerin iş adaylarının kalitesi hakkında bilgi sahibi olmadığını vurgulamaktadır. Bu sebeple adaylar vasıflarını işverene belli etmek için bir dizi eğitimden geçmektedir. Bu eğitim vasıflı ve vasıfsız adayları birbirinden ayırmaktadır. Vasıflı adaylar eğitimi tamamlarken; diğerleri elenmektedir (Connelly vd., 2011, s. 43).

Bu modelin arkasındaki temel fikir, işverenin gözlemleyemediği; fakat adayların gelecekteki verimliliklerini etkileyen vasıflara sahip olmasıdır (Spence, 2002, s. 436). Spence (1973) işverenin bir kişiyi işe alırken üretkenliğe ilişkin yeteneklerinden emin olmadığını ifade etmektedir. Ayrıca söz konusu bilgiler işe alımdan hemen sonra da işverence gözlemlenmemektedir. Bu durumun çeşitli sebepleri vardır. Örneğin, işin öğrenilmesi için zaman gerekebilir, özel eğitim gerekebilir ya da çeşitli sözleşme şartları bulunabilir. Dolayısıyla işe alınacak bireye ilişkin karar belirsizlik altında verilmektedir. İşveren tarafından gözlemlenebilen nitelikler bireyin fiziksel görüntüsü, cinsiyeti, ırkı, sabıka kaydı, eğitim bilgileri ve iş deneyimidir. İşveren yalnızca bu gözlemlenebilir nitelikleri değerlendirmektedir (Spence, 1973, ss. 356-357).

Eleme hipotezi çerçevesinde eğitimin bireyin üretkenliğini garanti etmediği ancak diploma ve sertifikalar yolu ile iş bulurken ölçüt oluşturduğu vurgulanmaktadır. Dolayısıyla eğitim bireyleri edindikleri diplomalara göre sınıflandıran bir mekanizma olarak ele alınmaktadır. Eğitim seviyesi yükseldikçe daha yetenekli kişilerin eğitime devam ettiği diğer bireylerin ise elendiği varsayılmaktadır (Uyanık, 2000, s. 33). Bu durumda eğitimde başarılı olanlar diploma almakta ve işverenlere sinyal göndermektedir. İşverenler bu sinyalleri değerlendirerek personel istihdam etme kararı verecek; işe alacakları adayın katacağı verimliliği ise sadece tahmin edeceklerdir.

1.6.1.2. Kuyruk Hipotezi

Kuyruk hipotezi bireylerden ziyade işe odaklanmaktadır. Hipotez çerçevesinde sadece bazı işlerin verimli özellikler sergilediği değerlendirilmektedir. Örneğin, modern teknolojinin kullanıldığı işler verimlidir. Kişiler bu verimli işlerde çalışmak istemekte ve kuyruğa girmektedir. İşverenlerin çalışmak istediği kişiler ise daha az yetiştirme maliyeti

gerektiren bireylerdir. Bu bireyler ise kuyruğun başında yer almaktadır. Dolayısıyla eğitim daha az yetiştirme maliyeti gerektiren bireyleri ayırt etmek açısından rol üstlenmektedir (Carnoy, 1989, ss. 491-492).

Kuyruk hipotezinin eğitime yüklediği temel anlam işe başvuran kişinin yetiştirilebilirliğine ilişkin bir referans sunmasıdır. Kişinin veriminin işin verimine yükseltilebilmesi için bireye yapılacak yetiştirme maliyeti düşük olmalıdır. En düşük maliyetle kimin yetiştirileceğinde belirleyici olan husus ise kişinin edindiği eğitimle belirlenmektedir. Kişiler işe başvurduğunda eğitim düzeylerine göre kuyruğa girmektedir. En düşük maliyetle yetiştirilebilecek kişiler daha iyi eğitilmiş kişilerdir ve bu kişiler kuyruğun başında yer almaktadır (Öztürk, 2005, ss. 32-33).

1.6.1.3. Dualist (İkili) İşgücü Piyasası Teorisi

İkili iş gücü piyasası teorisi beşeri sermaye kuramının sunduğu eğitim ve verimlilik arasındaki ilişkiye eleştiri getirmektedir. İkili iş gücü piyasası teorisine göre bireylerin ve firmaların maksimizasyon yapma güdüsü emek piyasasında etkili bir faktör değildir. Emek piyasasında etkili unsurlar ürün piyasası, teknolojik koşullar ve endüstriyel organizasyondur (Öztürk, 2005, s. 33).

Beşeri sermaye teorisinde vurgulanan bireyin edindiği bilgi ve becerilerle verimliliğini artırıp yüksek gelir elde edeceğine dair varsayım gerçek dünyada emek piyasasının tam rekabet piyasası olmaması nedeniyle geçerliliğe sahip değildir (Leontaridi, 1998, s. 64). Dolayısıyla marjinal verimlilik kuramı tüm emek piyasasına uygulanamamaktadır. Bu durum ücretlerin bireylerin bilgi, beceri, eğitim seviyesine göre belirlenmemesine; işe göre belirlenmesine neden olmaktadır (Öztürk, 2005, s. 33).

Dualist teoriye göre ekonominin bazı sektörleri gelişmiş durumdayken bazı sektörleri gelişmemiştir. Bu durum kaynakların kıtlığı ya da bolluğunun sonucunda değil, sektördeki işverenlerin ve işgücü yapısının farklılığından kaynaklanmaktadır (Uyanık, 1999, s. 2). Emek piyasasını iki bölümde inceleyen teoriye göre, birincil piyasa yüksek ücret, iyi çalışma koşulları, işgücü eğitim düzeyi yüksekliği, kariyer gelişimi gibi niteliklere sahipken; ikincil piyasa çalışanlara düşük ücret, kötü çalışma koşulları, düşük kariyer basamağı olanakları sunmaktadır (Leontaridi, 1998, s. 69).

İkili işgücü piyasası teorisine göre, birincil piyasalar sermaye yoğun endüstrileri; ikincil piyasalar ise emek yoğun endüstrileri kapsamaktadır. Birincil ve ikincil piyasa arasında bireylerin geçişi zordur²⁶. Birincil piyasada sendikalaşma söz konusu iken ikincil piyasada örgütlülük gözlemlenmemektedir. Birincil piyasada işlerde istikrar hakimken ikincil piyasada volatilité dikkat çekmektedir (Uyanık, 1999, ss. 3-8).

1.6.2. Eğitime Radikal Bakış

Eğitim meselesini ekonomi-politik/sosyoekonomik perspektiften daha radikal şekilde analiz eden araştırmacılar da mevcuttur. Bu bölümde bahsi geçen araştırmacılar başlıcalarının görüşlerine odaklanılacaktır.

1.6.2.1. Samuel Bowles ve Herbert Gintis: Eğitimde Karşılıklılık İlkesi

S. Bowles ve H. Gintis'e (1975) göre beşeri sermaye teorisi sınıf çatışmasını kavramını dikkate almamaktadır. Oysaki ücretler, (emek piyasasında değer gören) bireysel nitelikler, eğitim sürecindeki toplumsal ilişkiler, vb. temel kavram ve meseleler sınıf analizi olmaksızın çözümlenemez (Bowles ve Gintis, 1975, s. 75). Beşeri sermaye teorisi, beşeri sermaye yatırımı ile ekonomik büyümenin sağlanacağını ve ilgili çerçevede büyümeye katkı sağlayan tüm faktörlerin ölçülebileceğini vurgulamaktadır. Oysa bu yaklaşım eksiktir, beşeri sermayeye yapılan yatırımın çıktı düzeyinde ve büyümede ne oranda etkili olacağına odaklanılırken; beşeri sermaye oluşumunun toplumsal üretim ilişkilerini ve sınıf ilişkilerini nasıl etkilediği göz ardı edilmektedir (Bowles ve Gintis, 1975, ss. 80-81). Bowles ve Gintis'e (2011) göre beşeri sermaye teorisinde, toplumsal eğitim ilişkileri kapitalist toplumdaki üretim ilişkilerine karşılık gelmektedir. Burada eğitim var olan eşitsiz üretim ilişkilerini yeniden üretmektedir.

Bowles ve Gintis eğitimin yeniden üretime ilişkin rolünü "karşılıklılık ilkesi" ile açıklamaktadır. Öğrenci okulda sadece iş yerinin disiplinine alışmakla kalmamaktadır; aynı zamanda ona işin bileşenlerinden olan tavır ve davranışlarda öğretilmektedir. Eğitim sistemindeki sosyal ilişkiler (yöneticiler ve öğretmenler, öğretmenler ve öğrenciler ve öğrencilerin kendi aralarındaki münasebetler) hiyerarşik işbölümünün eğitimi

²⁶ Beşeri sermaye teorisinin vurguladığının aksine daha fazla eğitimle geçiş sağlanamamaktadır.

yansımaları simgeler. Bu hiyerarşi yöneticiden öğretmene ve sonrasında öğrenciye yansıyan dikey otorite hattını işaret etmektedir. Öğrencinin öğrenme ve bilgi edinmesinin yerine not sistemi ile var olan okul sistemi, öğrencinin kendi eğitimi üzerinde kontrol eksikliği yaşamasına ve müfredattan uzaklaşmasına sebep olmaktadır. Bu durum yabancılaşmış emeği imlemektedir (Bowles ve Gintis, 2011, s. 131).

Eğitimde alt düzeyler kurumlar (ortaokul ve lise) öğrencilerin eylemlerini sınırlama eğilimindedir. Üst düzey kurumlar ise “yüksek” sosyal ilişkileri yansıtmaya eğilimindedir (üretim hiyerarşisine benzer şekilde). Eğitim sisteminde aktarılan bu sosyal farklılıklar öğrencilerin hem geçmiş hem de gelecekteki olası sosyal sınıflarını yansıtmaktadır (Bowles ve Gintis, 2011, s. 132).

Bireyin sınıf konumu bir diğer ifade ile ailesinin sosyoekonomik durumu, mesleği, eğitimi vb. öğrencinin alacağı eğitimi etkilemektedir. Öğrencilerin aldığı eğitim (ailelerine benzer şekilde) sınıfsal konumları tarafından tayin edilmektedir. Üst toplumsal sınıftan gelen öğrenciler hem konumlarını yansıtan okullara gitmekte (özel okul) hem de nitelik ve nicelik olarak daha fazla eğitim almaktadır. Alt toplumsal sınıftan gelen öğrenciler ise devlet okullarına gitmekte hem niceliksel hem de niteliksel anlamda daha az eğitim almaktadır (Bowles, 1999, s. 15). Okullar alt toplumsal sınıf öğrencilerine dakiklik, talimat alma ve uyma, üste saygı duyma, kurallara itaati öğretirken; üst toplumsal sınıf öğrencilerine ise serbestçe iş yapabilmeyi, seçenekler arasından mantıklı tercihlerde bulunmayı öğretmektedir. Dolayısıyla üst toplumsal sınıftan gelen öğrenci ekonomiyi yöneten kısımda bulunmaya yönelik eğitim almaktadır. Alt toplumsal sınıftan gelen öğrenci ise yönetilen kısımda bulunmaya yönelik davranış kalıplarını (fabrika tarzı) eğitim yolu ile edinmektedir (Bowles, 1999, s. 16).

Eğitim ile öğrenciler arasındaki sınıf, cinsiyet, ırk ayrımı tekrar tekrar üretilmektedir. Tüm bu eşitsizlikler meritokrasi anlayışı ile meşru gösterilmeye çalışılmaktadır. Yetenekli ve zeki olanların üst mertebelerde edindiği pozisyonlara geçerlilik kazandıran eğitim sistemi ekonomik eşitsizliği meşrulaştırmaktadır (Bowles ve Gintis, 2011, s. 103). Aktarılan yaklaşımı okul ve okul sonrası başarının toplumsal sınıfla yakın ilişkisini yadsımaya yönelik bir görüşün uzantısı olarak değerlendirmek olanaklıdır.

1.6.2.2. Paul Willis: İşçiliği Öğrenmek

P. Willis (2016) çalışmasında yeniden üretim kuramcılarının aksine alt toplumsal sınıfın sadece itaat etmediğini ortaya koymaktadır. Alt toplumsal sınıftan gelen öğrenciler okullarda dayatılmaya çalışılan kültüre karşı direnç göstermektedir. Bundan ötürü, işçi sınıfını “pasif kurbanlardan” oluşan bir topluluk olarak betimlemek hatalıdır (Gordon, 1984, s. 106). İşçi sınıfı kökenli lise öğrencileri kendilerinin ve sosyal sınıflarının farkında olan ayrıca kendi geleceklerini işçi sınıfı içinde inşa eden bireylerdir. Kabullenmek yerine, kültürel bir tercihte bulunmaktadırlar. Böylece kendi sınıfsal konumlarını yeniden üretmektedirler.

Willis’e göre işçi sınıfı çocukları okulda öğretmen otoritesine, düzene ve kurallara karşı çıkmakta ve okul karşıtı kültür oluşturmaktadır. Çocukların bu karşı çıkma hali onlara özgü bir tarzıdır. Otoriteye karşı koyma okulun kılık kıyafet şartlarına uymamayı, sigara içme yasağına karşı direnç göstermeyi, sınıfta öğretmene karşı alaycı tavırlar sergilemeyi vb. içermektedir. İşçi sınıfı öğrencileri için tüm bunlar aynı zamanda bir “makara yapma” yöntemidir. Bu grubun temel özelliklerinden biri olan makara yapmak bazen olaylardan eğlence çıkarmayı hedeflese de kimi zaman korkuyu yenmek ve zorlukların üstesinden gelmek gibi amaçlara da özgülendir (Willis, 2016, ss. 31-57).

İşçi sınıfı kültürü sadece okulda değil, mahallede, sokakta ve aile içinde de üretilmektedir. Aile içinde işçi kültürü çeşitli şekillerde yeniden üretilir. İşyerinde otoriteye karşı geliştirilen tutumlar ev içinde anlatılmaktadır. Ayrıca ataerkil işbölümü ev içinde görünürdür. Fakat bu durum bir genelleme yapmak için yeterli değildir. Her anne baba aynı tavrı çocuklarına sergilememektedir. Ayrıca çocukların dünyası farklılaştıkça anne babanın çocuklar üzerindeki etkisi de azalmaktadır (Willis, 2016, ss. 125-128).

Meslek seçimi işçi sınıfına mensup çocuklar tarafından ciddiye alınmamaktadır. Bir kariyer planlaması yapmak yerine kendilerini “genelleşmiş emeğe” adamaktadırlar. Onlar için zihinsel emek itaati içinde barındırmaktadır, bedensel emekte ise böyle bir durum söz konusu değildir. Bedensel emekçilik hem erkekliği hem de otorite karşıtlığını temsil etmektedir. Öğrenciler ilerleyen zamanlarda tamircilik, çıraklık, tesisatçılık ve yamaklık benzeri işlerle işgal etmektedir (Willis, 2016, ss. 165-176). Willis işçi sınıfı

öğrencilerinin aktif bir şekilde yeniden üretimi devam ettirdiklerini, sisteme karşı durarak sistemi yeniden ürettiklerini vurgulamaktadır.

1.6.2.3. Antonio Gramsci: Hegemonya, Entelektüel ve Eğitim

Marksist düşünce literatürüne yaptığı geniş katkıları ile bilinen A. Gramsci kültür ve ideolojiyi politik analizin merkezine yerleştirmektedir (Burawoy, 2003, s. 200). Gramsci düşüncelerini hegemonya kavramı üzerine inşa etmektedir. Gramsci hegemonya kavramı ile Marksist düşünce kuramında rol üstlenen ekonomizm ve sınıf indirgemeciliğinin eleştirisini yapmakta ayrıca ideolojinin özerkliğine ve maddiliğine odaklanmaktadır (Çelik, 1999, s. 102). Hegemonya dar anlamda bir sosyal sınıfın diğer sosyal sınıf üzerinde baskı ve rızaya dayalı olarak inşa ettiği ilişkilerin bütünü olarak tanımlanmaktadır (Aka, 2009, s. 330). Gramsci'ye göre her hegemonik ilişki eğitici bir rol üstlenmektedir. Bu sebeple eğitim hegemonyanın işleyişinde merkezi bir yerdedir (Mayo, 2015, s. 39). *“Her hegemonya ilişkisi ister istemez bir eğitim ilişkisidir ve sadece bir ulus bünyesinde, ulusu oluşturan çeşitli güçler arasında değil, uluslararası ve dünya çapında bir alanda, ulusal ve kıtasal uygarlıklar karmaşası arasında da yaşanır (Gramsci, 1971, s. 350)”*.

Tüm insanlar entelektüeldir, ama toplumdaki tüm insanlar entelektüellerin işlevine sahip değildir. Her insan profesyonel faaliyetinin dışında bir tür entelektüel faaliyet yürütmektedir. Bir diğer ifade ile bir filozoftur, bir sanatçıdır, bilinçli bir düşünceye sahiptir. Bu sebeple dünya anlayışını sürdürmeye ya da değiştirmeye katkı sağlamaktadır (Gramsci, 1971, s. 9). Gramsci'ye göre toplumdaki örgütlenme, yönetme, eğitme faaliyetleri esas olarak entelektüelin görevidir (Yaralı Akkaya, 2014, s. 40).

Gramsci (1971, s. 25) işçi sınıfından aydınların yaratılmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Herhangi bir grubun egemenliğe doğru aldığı yolda yaptığı şey, geleneksel entelektüelleri asimile etme ve fethetme mücadelesidir. Bu mücadele söz konusu grup aynı zamanda kendi organik entelektüellerini geliştirmeyi başardıkça daha etkili hale gelmektedir. Okul, çeşitli entelektüellerin gelişimini sağladığı araç olarak ele alınmaktadır (Gramsci, 1971, s. 10).

Okulun toplumsal karakteri, her toplumsal katmanın, belli bir geleneksel işlevi o katman içinde kalıcılaştırmayı hedefleyen kendine özgü kuralları olması olgusu ile

belirlenir. Bu çizgiyi kırmak için, meslek okullarının çoğaltılması ve desteklenmesi değil, gençleri bir meslek seçmenin eşiğine sürükleyecek ve süreç içinde onu düşünebilen, çalışabilen ve yönetebilen -ya da yönetenleri denetleyebilen- bir kişi haline getirecek tek bir hazırlık (ilk ve orta öğretim) okulu yaratılması gerekir. Mesleki okul türlerini çoğaltmak ise, geleneksel ayrımların kalıcılaştırılmasını sağlar fakat bir yandan da bu, ayrımlar içerisinde yeni katmanlaşmalar oluşturacağından demokrasiye katkıda bulunuyormuş gibi görünür (Gramsci, 2012, s. 250).

Gramsci, yaygın bir genel eğitimin gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu eğitim, mesleki bir yönelim içermemektedir. Sadece düşünsel kapasitelerin gelişmesinde rol oynamaktadır. Öğrenciler bu eğitimden sonra mesleki yönlendirmelerden geçerek uzmanlaşmış okullara gitmektedir. Burada amaç, öğrencileri belli bir düşünsel ve pratik yaratıcılık kapasitesine getirdikten sonra toplumsal faaliyetlere ortak etmektir. Bu eğitim sınıf ayrımı gözetmeksizin tüm halka sunulmalıdır. Okullar toplum tarafından finanse edilmeli, öğretmen sayısı artırılmalı, okulların yatakhane, yemekhanesi, kütüphanesi, çalışma salonu bulunmalıdır (Gramsci, 1971, ss. 27-31).

İlk okulun üç ya da dört yıldan uzun süreli olmaması gerektiğini vurgulayan Gramsci, bu dönemde okuma yazma, aritmetik, coğrafya, tarih bilgisi gibi araçsal öğretilerin yanında hak ve ödevlerin ayrıca devlet ve topluma ilişkin kavramların öğretilmesi gerektiğini ifade etmektedir (Gramsci, 1971, s. 30).

Gramsci eğitimde sınıflı toplumsal yapının tezahürü olarak her öğrencinin eğitime aynı seviyede başlamadığını belirtmektedir. Entelektüel bir aileye sahip öğrenci okula daha hızlı uyum sağlamaktadır. Sınıfa ilk kez girdiğinde dahi aile gelenekleri sayesinde nasıl uyum sağlayacağını öğrendiği için diğer öğrencilere göre bir adım önde olmaktadır (Gramsci, 2012, s. 252).

1.6.2.4. Louis Althusser: Devletin İdeolojik Aygıtı Eğitim

L. Althusser'e göre siyasal iktidarın varlığını sürdürebilmesi ve üretim ilişkilerinin yeniden üretimin gerçekleşmesi devletin baskı ve ideolojik aygıtları ile sağlanmaktadır. Devletin baskı aygıtlarını; ordu, polis, hukuk, mahkeme, hapishane gibi devletin zor kullandığı kurumlar oluşturmaktadır. Devletin ideolojik aygıtları ise, din, eğitim, aile, sendika, parti, haberleşme (basın, radyo-televizyon) ve kültürdür. Devletin baskı aygıtlarının kamusal alana ait olduğu; fakat ideolojik aygıtlarının büyük bölümünün özel alana ait olduğu ifade edilmektedir. Devletin ideolojik aygıtlarının kamusal ya da özel

alana ait olması önem arz etmemektedir. Bu noktada önem taşıyan husus devletin ideolojik aygıtlarının işleyişidir (Althusser, 2002, ss. 33-34).

Devlet aygıtının görevi sömürü ilişkileri olan üretim ilişkilerinin yeniden üretiminin siyasal koşullarını baskı kullanarak sağlamaktır. Devlet aygıtı aynı zamanda devletin ideolojik aygıtlarının da işleyişinin siyasal koşullarını sağlamaktadır. Egemen ideolojinin, devlet iktidarını elinde tutan egemen sınıfın ideolojisinin etkisi burada yoğunlaşmıştır. Kapitalizm öncesi dönemde devletin ideolojik aygıtlarından olan dini aygıt; kapitalist dönemde ise devletin ideolojik aygıtlarından olan eğitim aygıtı yeniden üretim sürecinde etkili olmaktadır (Althusser, 2002, ss. 39-42).

Tüm toplumsal sınıfların çocuklarını ana-okulundan başlayarak alır ve ana-okulundan başlayarak, yeni veya eski yöntemlerle, yıllar boyunca, çocuğun etkilere “en açık” olduğu çağda, aile devletin ideolojik aygıtı ve öğretimsel devletin ideolojik aygıtı arasında sıkışmış olduğu yıllar boyunca, egemen ideolojiyle kaplanmış “becerileri” (Fransızca, hesap, doğa tarihi, bilimler, edebiyat) ya da sadece katıksız egemen ideolojiyi (ahlak, felsefe, yurttaşlık eğitimi) tekrarlaya tekrarlaya çocukların kafasına yerleştirir. On altıncı yıla doğru bir yerde, dev bir çocuk kitlesi üretimin içine düşer: Bunlar işçiler ve küçük köylülerdir. Öğrenim görebilecek gençliğin bir başka bölümü yoluna devam eder: Ve zar zor kısa bir yol daha aldıktan sonra bir kıyıya yıkılır kalır ve küçük ve orta teknisyenler, beyaz yakalı işçiler, küçük ve orta devlet memurları, her türlü küçük burjuva tabakaları oluşur. Son bir bölümü zirveye ulaşır, ya aydınlara özgü yarı-işsizliğe düşmek ya da “kolektif emekçinin aydınları” dışında, sömürü görevlileri (kapitalistler, işletmeciler), baskı görevlileri (askerler, polisler, siyaset adamları, yöneticiler vb.) ve profesyonel ideologlar (çoğu inanmış “laik” kimseler olan her türlü papaz) sağlamak üzere... (Althusser, 2002, ss. 43-44).

Althusser, emek gücünün kendini yeniden üretmesinin maddi aracının ücret olduğunu vurgulamaktadır. İlerleyen aşamada, emek gücünün vasıflarına göre iş bölümünün farklı görevlerini üstlenmesi gerekmektedir. Bu eğitim yolu ile gerçekleşmektedir. Okulda öğretilen teknik bilgilerin yanı sıra, bireylere iş bölümlerine uygun şekilde görgü kuralları (mesleki vicdan, iş bölümüne ve sınıf egemenliğinin yerleştiği düzenin kurallarına saygı) öğretilmektedir. Dolayısıyla sadece niteliksel bir yeniden üretim değil egemen ideolojinin kurallarına boyun eğmenin de yeniden üretimi gerçekleştirilmektedir (Althusser, 2002, ss. 21-23).

1.6.2.5. Pierre Bourdieu: Eşitsizliğin Yeniden Üretimi

P. Bourdieu oluşturduğu anahtar kavramları ile eğitimin eşitsizlikleri yeniden üreten yapısını işaret etmektedir. Toplumsal uzam içerisinde toplumsal sınıfların yaşam

pratiklerini anlatan Bourdieu, eğitimi spesifik olarak kültürel sermayenin bir bileşeni olarak ele almakta ve kuramının bütününe yayılan bir yeniden üretim anlayışı geliştirmektedir. Tez çalışmasının ana perspektifini işaret eden Bourdieu araştırması ikinci bölümde ayrıntılı olarak irdelenecektir.

2. BÖLÜM: BOURDIEU'NÜN KURAMI VE EĞİTİM ÜZERİNE YANSILARI

2.1. PIERRE BOURDIEU'NÜN HAYATI VE ENTELEKTÜEL GELİŞİMİ

Literatürde Bourdieu'nün hayatı hakkında sınırlı sayıda çalışma mevcuttur (Swartz, 2018, s. 29). 1930 yılında Fransa'nın güneybatı bölgesinde yer alan Denguin kasabasında alt orta sınıf bir ailede doğmuştur. Ailesi ile bu kasabada çocukluk çağını geçiren Bourdieu'nün babası önceleri tarım işçiliği yapmış, sonrasında postacı ve postane müdürü olarak çalışma hayatını sürdürmüştür (Jourdain, 2020, s. 7; Swartz, 2018, s. 31).

Yerel dil ile konuşan ve toplumun alt kesiminden yetişen Bourdieu'nün nitelikli bir eğitim hayatı olduğunu değerlendirmek mümkündür. Lycée Louis-le-Grand, Ecole Normale Supérieure²⁷ (ENS) ve Edebiyat Fakültesi²⁸ gibi üst düzey kurumlarda eğitim almıştır (Calhoun, 2014, s. 84; Swartz, 2018, s. 31). Bourdieu, 1955 yılında agrégation'u²⁹ vermiş ve felsefe öğretmeni olarak taşraya gitmiştir (Swartz, 2018, s. 38).

Cezayir Savaşı sırasında askeri göreve çağırılan Bourdieu şahit olduğu tablodan oldukça etkilenmiştir. Cezayir toplumunu ve savaşın yıkıcı etkilerini yakından gözlemleyen düşünür ulaştığı vargıları etnoloji ve sosyoloji araştırmalarına yansıtmıştır. (Wacquant, 2014a, ss. 53-54). 1958 yılında Cezayir'de Edebiyat Fakültesi'nde araştırma görevlisi olmuştur. Savaşa karşı çıktığı için Paris'e dönmek durumunda kalmış, Raymond Aron'un asistanlarından biri olarak Sorbonne'a atanmıştır (Jourdain ve Naulin, 2020, s. 9; Swartz, 2018, s. 39). Bourdieu ile Aron'un siyasi yaklaşımları ve tabiatları birbirinden farklı olmasına karşın aralarındaki ilişkide saygı hakim durumda olmuştur. Mayıs 1968 olaylarında ise düşünce dünyalarındaki uçurum görünür hale gelmiş ve yolları ayrılmıştır (Jourdain ve Naulin, 2020, s. 10; Swartz, 2018, s. 41). Bu durum üzerine Bourdieu, Avrupa Sosyoloji Merkezi'ni kurmuştur. Avrupa Sosyoloji Merkezi'nde, çalışmalarına eşlik eden ve düşüncelerini paylaştığı sosyolog arkadaşlarıyla faaliyetlerde bulunmuştur

²⁷Fransa'nın köklü ve önde gelen eğitim kurumlarından biri olan ENS yetiştirdiği entelektüellerle öne çıkmaktadır. Émile Durkheim, Louis Althusser, Michel Foucault, Claude Lévi-Strauss, Jean-Paul Sartre, Alain Touraine, Raymond Boudon ve Jacques Derrida bu entelektüeller arasında dikkat çeken isimlerdir.

²⁸Bourdieu, Paris'te bulunan Edebiyat Fakültesinde ders almıştır.

²⁹Fransız kamu eğitim hizmeti kadrolarında yer almak için girilen bir sınavdır.

(Jourdain ve Naulin, 2020, s. 11; Swartz, 2018, s. 42). 1975 yılında Actes de la Recherche en Sciences Sociales dergisini kurmuş ve bu dergide kendisinin, meslektaşlarının ve öğrencilerinin fikirlerine yer vermiştir (Jourdain ve Naulin, 2020, s. 11; Swartz, 2018, s. 45). 1981’de Collage de France’a profesör olarak atanmıştır. Sosyoloji kürsüsüne seçilmesinde devasa külliyyatının etken olduğu söylenmektedir (Calhoun, 2014, s. 92; Wacquant, 2014a, s. 55). 1993 yılında Ulusal Bilimler Araştırma Merkezi’nden altın madalya kazanmış ilk sosyolog olarak başarısı meşru hale getirilmiştir (Jourdain ve Naulin, 2020, s. 12).

Bourdieu, 23 Ocak 2002’de, 72 yaşında vefat etmiştir. Ardında ise ömrünü üreterek tamamladığını gösteren bir külliyyat bırakmıştır (Jourdain ve Naulin, 2020, s. 13). Günümüzde, Bourdieu’nün kavramları sadece sosyoloji alanında değil farklı disiplinlerde de oldukça rağbet görmektedir. Çalışmanın ilerleyen bölümlerinde Bourdieu’nün “habitus, alan, sermaye” kavramları ele alınarak, eğitim hizmetinin sosyolojik ve ekonomik boyutları üzerinde durulacaktır.

2.2. KAVRAMLAR

2.2.1. Habitus

Habitus kelimesi, Aristoteles’in “heksis” kavramının Saint Thomas d’Aquin tarafından tercüme edilmesiyle ortaya çıkmıştır. Aristoteles bu kavramı kişilerin eğitim yoluyla pekiştirdiği eylem kapasitesinin ana hatlarını oluşturan beceri ve davranışlar bütünü olarak tasvir etmiştir (Jourdain ve Naulin, 2020, s. 42). Pierre Bourdieu kavramı tekrar yorumlamış ve kuramının temel yapı taşlarından biri haline getirmiştir.

Sosyal yaşamın sadece bireylerin davranışlarının toplamından ya da sadece bireyüstü yapıların belirleniminden ibaret olmadığını vurgulayan Bourdieu, habitus kavramı ile öznelcilik ve nesnelcilik arasında bir köprü kurmaktadır (Jenkins, 1992, s. 45). Sosyal ve zihinsel yapıların ikili bir ilişki ile birbirine bağlı olduğunu vurgulamaktadır (Wacquant, 1998, s. 220). Bourdieu, kavramı açıklarken “*yatkınlıklardan, eğilimlerden ve meyillerden*” söz etmektedir. “*Yapının ürünü, pratiğin üreticisi ve yapının yeniden üreticisi*” olan habitus “*tüm seçimlerin seçilmemiş ilkesi*”dir (Wacquant, 1998, s. 221). İlgili çerçevede bilişsel ve bedensel zeminde içselleştirilmiş, kendiliğinden var olan ve toplumsal yeniden üretim için de hazır olan yapılandırıcı bir yapıyı ifade etmektedir.

Habituslar kalıcı yatkınlık sistemleri, yapılandırıcı yapılar şeklinde, yani kurallara itaatın ürünü olmadan, sonuçları bilinçli olarak hedeflenmeden ve bunlara ulaşmak için gerekli işlemlere anında hakim olmadan ve böylece de bir orkestra şefinin örgütleyici eyleminin ürünü olmadan da kolektif olarak harmoni içinde olabilecek, nesnel olarak düzenlenmiş ve düzenli olabilecek pratik ve temsillerin üretilme ve yapılandırılma ilkesi olarak işlemeye eğilimli, yapılanmış yapılardır (Bourdieu, 2018, s. 158).

Bourdieu'nün tanımından hareketle, habitusların, pratiklerin hem üreticisi hem de yaşam alanı olduğunu söylemek mümkündür. Bir diğer ifade ile, habituslar üreten, yenileyen aynı zamanda da yenilenen yapılar bütünüdür. Habitus ile geçmiş, şimdi ve gelecek kesişir; birbirinin içine girer (Bourdieu ve Wacquant, 2014, s. 29). İçselleştirilen geçmiş zamanın eğilimlerini şu ana ve geleceğe gebe bir doğaya bırakan bu yapı yaşamsal koşullarınsalın özyapısal niteliklerinin ileriki tecrübelerde temel oluşturmasını sağlayacaktır. Bourdieu, bu durumu örtük öngörü olarak değerlendirmiştir.

Beklenmedik ve sürekli olarak yenilenen durumlarla başa çıkmaya olanak sağlayan stratejileri doğuran ilke olarak habitusun ürettiği pratikler, gelecek tarafından, yani bir proje veya planın açıkça ortaya konmuş hedefleriyle belirlenmiş görüldüklerinde bile, son tahlilde ürünü oldukları nesnel yapıları her zaman yeniden üretmeye olanak sağlayacak şekilde, sonuçlarının örtük öngörüsüyle, yani üretim ilkelerinin üretiminin geçmiş koşullarıyla belirlenmişlerdir (Bourdieu, 2018, s. 158).

Bourdieu habitusu “*can verici ve birleştirici köken*” olarak nitelemektedir. Bu ifade ile habitusun yeniden üretim sürecinde “*farklılaşmış ve farklılaştırıcı*”, “*ayrışmış ve ayrıştırıcı*” bir yapı olduğunu ileri sürmektedir (Bourdieu, 1995, s. 23). Habitus geçmişin getirdiği izleri taşır ve yansıtır; fakat aynı zamanda bugünden izleri de içine alarak geleceğe dair bir yol çizer. Çizilen yolda giden ve yollar çizen fail bu durumun tam olarak bilincinde olmadan pratikler sergilemektedir. Özneler, belirli bir sebep ya da niyet olmaksızın eyleyici olabilmektedirler. Habitus, bireylerin bilinçli olarak öğrendikleri ilke ve kurallardan ziyade alışkanlıkların doğasından beslenmektedir. Bu noktada Bourdieu, failerin bir nedeni olmayan pratiklerinin akla uygun olmasını habitusun evrenselleştirici doğasında bulmaktadır (Bourdieu, 2018, s. 170).

Özneler gerçekte bir pratiklik duygusuyla (bu çözümlmeleri geliştirdiğim çalışmada da bu adı koydum), yani tercihlerden görü ve ayırım ilkelerinden (buna sıradan anlamıyla zevk adı verilir), dayanıklı bilgisel yapılardan (bunlar temelde nesnel yapıların içe katılmasının birer ürünüdür) ve durumun algılanmasıyla buna uyan yanıtı yönlendiren eylem kalıplarından oluşan edinilmiş bir sistemle donatılmış, eyleyen ve bilen eyleyicilerdir. Habitus, belli bir durumda yapılması gerekli olan şeye ilişkin bir tür pratiklik duygusudur -sporda buna oyunu okumak (duyumsamak)

denir, bu da, aslında, oyunun o anki durumunda belirsiz olmakla birlikte mevcut olan, oyunun geleceğini öncelikle sanatıdır (Bourdieu, 1995, s. 45).

Bourdieu oyunun geleceğine dair çıkarımda bulunmak amacıyla formüllerden bahsetmez. O ana kadar bireye aktarılan ve bireyin de yeniden içselleştirip pratikleştirdiği duruma dair gösterdiği yatkınlıkları vurgular. Bu durum ise rasyonel aktör kavramının zıddını işaret etmektedir. Rasyonel aktör atacağı her adımda fayda-maliyet analizi yapan hesaplamacı bir karaktere sahiptir. Oysaki Bourdieucu habitus kavramı çerçevesinde birey bu şekilde hesaplama yapmaz; belirli bir gayeye yönelik pratikler sergiler (Jourdain ve Naulin, 2020, s. 45). Bir sonraki eylemi sezgileriyle kavrama ve yönlendirebilme duyusuna sahiptir (Calhoun, 2014, s. 79).³⁰

Habitus, bireyleri belirli şeyleri yapmaya yönlendirmekte ve böylece pratiklerin üretilmesi için bir temel sağlamaktadır. Pratikler ise bireyin yaşadığı sosyal alanda ve piyasada kısıtlamalar, talepler ve fırsatlar çerçevesinde habitusun eğilimiyle üretilmektedir. Bu durum, bilinçli olmayan; fakat uyarlanmış bir durumu işaret etmektedir (Jenkins, 1992, s. 48). Habitus hem sınıflandırılabilir pratiklerin üreticisi hem de bu pratiklerin sınıflama sistemidir. Başka bir deyişle, habitus pratik üretme kapasitesi ile pratikleri fark edip değerlendirebilme kapasitesi arasındaki ilişkide kendini göstermektedir (Bourdieu, 2021, ss. 225-226).

Dolayısıyla, nesnel koşulların üretimi ile var olan habitus, daha sonra nesnel koşullara uyarlanır ve aralarında diyalektik bir bağ kurulur. İlk etapta habitus, öznel tarafından erken yaşamda aile ve sosyalleşme yoluyla edinilir. İkinci etapta ise deneyimler çerçevesinde öznellik ve nesnellik arasında bir uyumlaştırma süreci tecrübe edilir (Jenkins, 1992, s. 49). Kısaca habitus geçmişten gelen yapıları tanımlayan ve bu yapılar/yapılandırıcı eylemler ile geleceği de yapılandıran yatkınlıklar sistemidir. Ailede edinilen habitus, okul deneyimlerinin temelini oluşturmakla birlikte farklılaşarak daha sonraki tüm deneyimlerde kendini göstermeye devam eder (Bourdieu, 2018, s. 177). Bourdieu, bireylerin habitusu giysi gibi taşıdıklarını vurgular. Düşünüğe göre bireyler

³⁰Örneğin Bourdieu Kabili halkının akılcı hesaplamalar yapmadığını daha ziyade “şeref duygusu” ile davranışlarını belirlediklerini gözlemlemiştir.

toplumsal uzamdaki konumlarını (geçmişte olan ve şu anda buldukları) her koşulda beraberlerinde götürürler (Bourdieu, 2018, s. 171-172).

2.2.2. Alan ve Oyun

Alan kavramı çerçevesinde, mal ve hizmetlerin, entelektüel bilginin, statünün ve o alana özgü diğer değerli çıkarların üretildiği arenalar irdelenmekte ve bu çıkarları kendi sermayelerine eklemek isteyen failerin mücadeleleri analiz edilmektedir (Swartz, 2018, s. 167). Dolayısıyla alan, belirli kaynak ve çıkarların erişimi üzerinde mücadelelerin gerçekleştiği sosyal bir arena olarak görülmektedir (Wacquant, 1998, s. 222).

Alanlar yaşam tarzı, entelektüel birikim, güç, sosyal sınıf ve prestij gibi özgüllükleri ile öne çıkabilmektedir. Dolayısıyla alanlar o alana ait olan habitusun hem üreticisi hem de ürünü olarak incelenmektedir (Jenkins, 1992, s. 52). Habitusun pratiği içeriden beslemesi gibi, alan da eylemi dışarıdan yapılandırmaktadır (Wacquant, 1998, s. 222). Bourdieu, birey ve toplum arasındaki ilişki yerine habitus ile alan arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Böylelikle hem bireyin sosyal yapısını hem de bireyin yaşadığı sosyal evrenin yapısını belirli koşullar altında karşılaştırmalı olarak irdelemek olanaklı hale gelmektedir. (Wacquant, 1998, s. 222).

Bourdieu alan ve oyun arasında benzerlik kurarak alanların işleyişini açıklamaktadır. Her alanın kendine has oyun kuralları bulunmaktadır. Sözü edilen oyun kuralları, alana özel olan sermayenin, kazanım ve muhafaza etme mekanizmalarını tanımlamaktadır (Jourdain ve Naulin, 2020, s. 123). Mücadele sonucu kazanılacak ve kaybedilecek olanlar bir diğer ifade ile bahisler mevcuttur. Oyuncunun oyuna katılımında oyuna ve bahislerine olan inancı (doxa) etkilidir. Oyuncular, oyuna girerek, aslında, oyunun oynamaya değer olduğunu kabul etmektedirler; bu durum Bourdieu sosyolojisinde *illusio* ile kavramsallaştırılır³¹. Bir oyuna hedefe ulaşma istenciyle gerekirse uğruna ölecek kadar kendini vermek durumunu işaret eder (Bourdieu, 1995, ss. 149-150).

Oyuncuların sahip olduğu temel kartlar kozlarıdır. Kozlar alan içindeki sermayeyi temsil etmektedir. Kartların temsil ettiği güç nasıl farklılaşıyorsa; sermayelerde farklı oyunlarda

³¹ *Illusio* kelimesinin kökeni, Latince oyun anlamına gelen *ludus*dur.

farklı güçlerde olabilmektedirler. Dört tip sermaye mevcuttur. Ekonomik sermaye maddi kaynakları, kültürel sermaye daha çok eğitim yoluyla edinilen kaynakları, sosyal sermaye ilişkiler açısından türeyen kaynakları, simgesel sermaye ise itibarı temsil etmektedir. Her koz yani her sermaye oyun içindeki gücü yansıtmaktadır. Oyuncunun elinde bulunan kozu nasıl, nerde, ne zaman kullanacağını bilme durumu ise habitus ile yakından ilişkilidir (Bourdieu ve Wacquant, 2014, ss. 82-83). Oyunun içinde doğmuş olan kişiyle, oyunun adını dahi bilmeyen kişi aynı şartlarda değildir. Habitus, alanın kurallarının ve çıkarlarının iyi bilinmesini ve içsel bir şekilde buna uygun davranmayı sağlamaktadır (Jourdain ve Naulin, 2020, s. 124). “*İyi bir tenisçi, top neredeyse orada değil, top nereye düşecekse orada yer alır* (Bourdieu, 1995, s. 151)”.

Alanda istenen pozisyonu elde etmek için girilen mücadelelerde, sahip olunan sermayenin hacmi ve türü başat rol oynamaktadır (Arun, 2014, s. 171). Bourdieu, oyunda üç temel stratejinin işlevine vurgu yapmaktadır. Muhafaza stratejisinde, alanın kendine özgü sermayesine sahip oyuncunun, tahakkümünü devam ettirmek isteme ve sermayede iyileşme arzusu ön plana çıkmaktadır. İzleme stratejisinde, alana yeni katılan faillerin, hakim konuma geçme isteği mevcuttur. Yıkım (bozgun) stratejisinde ise, alanda sermaye kıtlığı nedeni ile tabiiyet gösteren faillerin daha iyi konuma geçme uğraşı dikkat çeker; daha fazla sermaye sahibi olabilmek için oyunun kurallarını değiştirmek de dahil olmak üzere çeşitli yollar denenmektedir (Jenkins, 1992, s. 53; Jourdain ve Naulin, 2020, s. 126-127; Swartz, 2018, s. 177). Bu durumda tahakküm edenler mevcut sermaye dağılımını korumaya yönelik stratejileri takip etme eğiliminde olurken, tabii olanlar ise yıkım stratejileri uygulamaya daha yatkındır (Wacquant, 1998, s. 222).

2.2.3. Sermaye

Alanda hükmeden ve hükmedilenler arasında yaşanan mücadele sermaye eşitsizliğinden kaynaklanmaktadır. Marx'ın ekonomik düzlemde ele aldığı kavram, bireylerin üretim faktörleri sahipliğine göre; burjuvazi ya da proletarya olarak sınıflandırılmasına olanak tanımaktadır. Bourdieu ise bu anlatıyı genişleterek her alana özgü sermayelerin olduğunu ve salt ekonomik sermaye ile sınıf ayrımlarının değerlendirilmemesi gerektiğini vurgulamaktadır.

2.2.3.1. Ekonomik Sermaye

Bourdieu (1986, s. 243) ekonomik sermayeyi “*anında ve doğrudan paraya çevrilebilir ve mülkiyet hakları biçiminde kurumsallaştırılabilir*” sermaye olarak tanımlamaktadır. Kısacası, bireyin mülkiyet sahipliğini ve gelirini kapsamaktadır. Ekonomik sermaye, istikrarlı ve evrensel olmasının yanı sıra akılcı şekilde kontrol edilebilir oluşu sebebiyle daha kolay muhafaza edilebilir ve hesaplanabilir (Swartz, 2018, s. 117). Ekonomik sermaye diğer sermayelerin edinilmesini olanaklı kılan unsurdur. Bourdieu’nün (1986, s. 252) tabiri ile ekonomik sermaye diğer sermaye türlerinin kökeninde bulunmaktadır. Ekonomik sermaye yatırımı sadece yeni bir ekonomik sermaye var etme güdüsüyle gerçekleşmemektedir; diğer sermaye türlerini üretmek için de ekonomik sermaye yatırımı yapılabilir (Ocasio vd., 2020, s. 306). Kişinin sahip olduğu maddi varlık dönüştürülebilir formda olduğu için diğer sermayelere tahvili daha kolay gerçekleşecektir (Bourdieu, 1986, s. 243).

Ekonomik varlıklar birbirine dönüştürülebilir. “*Herhangi bir yerde, herhangi bir zamanda, herhangi bir mübadele esnasında kullanılacak araç olarak para, öncelikle belirsiz bir kullanımın öngörülmesine ve potansiyellerini içerdiği kullanımlarını sonsuzluğunun nicelleştirmesine olanak sağlar* (Bourdieu, 2018, s. 248)”. Örneğin nakit para eve, ev arabaya, araba da hisse senedine vb. dönüştürülebilir (Nash, 1990, s. 432). Sahibi olunan evin semti, arabanın markası, hissenin büyüklüğü nakit döngüde tutulabilen varlıkların hacmi ile ilişkilidir. Özel okul eğitimi almak, yeni bir enstrüman sahibi olmak, çeşitli kurslara gitmek, spor salonuna üye olmak, düzenli olarak tiyatro izlemek, protein ağırlıklı yemekler tüketmek yönünde kararlar ancak ve ancak bu varlıklarla bağlantılı olarak verilebilir. Dolayısıyla, Bourdieu’nün ekonomik sermayeye bakışı salt sahip olunabilirlik perspektifinden çözümlenmez; dönüştürebildiğimiz diğer sermayelerle de ilişkilidir.

2.2.3.2. Kültürel Sermaye

Üç farklı formda tezahür eden kültürel sermaye “*bedenselleşmiş, nesnelleşmiş, kurumsallaşmış halde*” var olmaktadır (Bourdieu, 1986, s. 243). Bedenselleşmiş kültürel sermaye, kişinin duruşunu, dili kullanma şeklini, beğenilerini kapsamaktadır. Çocukluk yıllarından itibaren aileden edinilen ve/veya sosyalleşme yoluyla içselleştirilen

birikimlere işaret eder. Bireyin okulda verilen pedagojik mesajı içselleştirmesi, okulda kullanılan dil ve bireyin dil becerisinin benzerliği ile ilişkilendirilmektedir. Ailesinden dil kullanma becerilerini yüksek oranda edinen birey okul hayatında da verilen mesajı alabilecektir. Dile ek olarak, kişinin duruşu, beden dilini kullanışı, jest ve mimikleri de kültürel platformda oldukça etkilidir (Bourdieu ve Passeron, 2019, ss. 155-160).

Nesneleşmiş halde kültürel sermayeyi ise sanat eserlerinde, plaklarda, tablolarında, bilimsel cihazlarda, vb. görmek mümkündür. Burada kültürel sermaye nesnel bir formda kişinin kullanımında olmaktadır. Bu nesnelere anlayabilmek ve kullanabilmek için ise kültürel becerilere ihtiyaç duyulmaktadır. Kültürel sermayenin üçüncü formu kurumsallaşmış kültürel sermayedir. Bourdieu bu başlık altında eğitim sistemi ve bu yolla edinilen diploma, sertifika ve unvanları toplulaştırır. Dolayısıyla, kültürel sermaye temelde aileden edinilen habitus ve resmi eğitim ile var olmaktadır (Arun, 2014, s. 179).

Bourdieu'nün kültürel sermaye kavramının, T. Schultz, J. Mincer ve G. Becker'in önerdiği beşeri sermaye kavramından ayırt edilmesi önem taşımaktadır. Bourdieu'nün kuramı rasyonel birey perspektifinin varsayımlarını taşımaz. Bourdieu'nün failleri de çıkar ve strateji kaygısı gütmektedirler; fakat burada hesapçı bir çıkar maksimizasyonu görülmemektedir. Faillerin tercihleri pratikliğe ve yatkınlığa dayanır; habitus ve sermaye kısıtı altında gerçekleşen bir eylem söz konusudur (Swartz, 2018, s. 114). Beşeri sermaye kuramında ise rasyonel aktörün en yüksek faydayı elde edecek şekilde tamamen çıkarıcı hareket edeceği varsayılır. Bu yaklaşıma göre yüksek eğitim seviyesi ve verimlilik arasındaki pozitif yönlü ilişki milli geliri artırıcı bir etkiye sahiptir (Koç, 2013, s. 242).

2.2.3.3. Sosyal Sermaye

Sosyal sermaye oluşumu tanışıklıkla başlayan bir süreçtir. Bu süreç boyunca ilişki ağının kurulması ve devamlılığı için güven duygusunun var olması gerekmektedir (Başak ve Öztaş, 2010, s. 35). Failler bağın sağlanması adına zaman ayırmak ve emek vermek durumundadır. İlişki ağları ve ilişkiler yoluyla elde edilen çevre sosyal sermayenin formları olarak incelenmektedir.

İlişkiler ağı vasıtasıyla kişi doğrudan kullanabileceği toplumsal ilişkileri yaratmayı ya da yeniden üretmeyi amaçlamaktadır. Bireyin sahip olduğu sosyal sermayenin hacmi ise

ilişki bağlarının boyutu ve iletişim ağında var olan diğer kişilerin her birinin sahip olduğu sermayelerin hacmiyle ilişkilidir (Bourdieu, 1986, ss. 248-249).

Sosyal ağın gücü kişinin tesirli bir biçimde seferber ederek faydalanabileceği (Bourdieu, 1986, s. 249) ağdaki diğer faillerin sermayelerinin hacmine bağlıdır. Bireyin paylaşımında bulunduğu, sosyalleştiği, ilişki kurduğu topluluğun/kimselerin mevcut sermayeleri ne kadar güçlüyse bireyin sosyal sermayesi de o nispette kuvvetlidir. Kişi görece kendi sermaye türü ve hacmi ölçütünde sosyal çevre oluşturursa bu durum ilişki ağındaki faille sınırlı bir alışveriş³² imkânı sunar. Kişi kendi sermaye türü ve hacminden görece daha donanımlı faille bir arada bulunursa bu durumda alışveriş kolaylaşmaktadır. Kurulan ilişkiler faille sadece maddi ve manevi kazanç sağlamamaktadır. Ek olarak iş imkanları sunmakta, akademik gelişimi/entelektüel birikimi desteklemekte, daha geniş sosyal ağlara erişim fırsatları yaratmaktadır. Dolayısıyla failin sosyal sermayesinin hacmi -örtülü bir biçimde- ekonomik, kültürel ve simgesel sermayelerinin hacmini de işaret etmektedir. Bu durum sosyal sermayenin “çarpan etkisini” göstermektedir (Jourdain ve Naulin, 2020, s. 107).

2.2.3.4. Simgesel Sermaye

Meşru olarak kabul edilen her türlü farklılık simgesel sermaye işlevini de taşımaktadır (Bourdieu, 2014, s. 198). Prestij, tanınırlık, meşruluk gibi kavramlara işaret eden simgesel sermaye arka planda ise “çıkarcı” ilişkilerini gizlemektedir. Simgesel sermaye; tahakkümün meşru talep olarak algılanmasına olanak tanımaktadır (Swartz, 2018, s. 67). Tahakküm kuran ve itaat edenin razı olduğunu gösteren ve ilişkiye meşruiyet kazandıran bir iktidar biçimi olarak ifade edilmektedir (Swartz, 2018, s. 129). Oyun oynandığında kazanmak ya da kaybetmek kadar bunun tescil edilmesi de önem taşımaktadır. Simgesel sermaye ilgili oyunda kazanan faile güç kazandırarak onun tescil edilmesini sağlar. Öte yandan ilgili oyunda fail mevcut simgesel sermayesinin gücü ile (hali hazırda tescil edilmiştir) de oyun kazanabilir.

³²Alışveriş burada kişilerin birbirlerinin sermayelerinden faydalanması anlamında kullanılmıştır.

Bourdieu, simgesel ve ekonomik sermayenin pek çok noktada iç içe geçmiş olduğunu belirtmekte ve bu ilişkiyi örneklerle açıklamaktadır. Söz gelişi bir düğün esnasında hediye olarak koyun verilir ya da havaya kurşun sıkılır. Bu gibi durumlar aslında maddi temelde gerçekleşen ve simgesel olarak mallara tahvil edilmiş bir birikimi görmek mümkündür (Bourdieu, 2018, s. 237)³³. Ayrıca, simgesel sermaye bireyin maddi ve sembolik gücü ile toplumdaki avans alabilme yeterliliği olarak incelendiğinde, “*sermayenin sermayeye gitmesini sağlayan mekanizmalardan biri olarak*” tevarüs etmektedir (Bourdieu, 2018, s. 237).

Bourdieu, simgesel sermayenin “*bilme ve tanıma*” olarak işlevselleştiğini ifade etmektedir. Ekonomik sermayeyi elinde tutan kişi aynı zamanda maddi gücün verdiği simgesel sermayeyi de taşımaktadır. Öte yandan bu durum kültürel ve sosyal sermaye içinde geçerlidir. Dolayısıyla simgesel sermayenin aslında diğer tüm sermaye türlerinin içine nüfuz ettiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Diğer bir ifadeyle, simgesel sermayeyi sermayeye sahip olan her sermayedarın ek sermayesi olarak değerlendirmek olanaklıdır (Bourdieu, 2020a, ss. 232-233).

2.3. TOPLUMSAL UZAM

Bourdieu, Marx’ın aksine failin toplumdaki konumunun yalnızca üretim ilişkileri tarafından tesis edilmediğini ifade etmektedir. “*Uzam birbirlerinin dışında yer alan, birbirlerine göre, karşılıklı dışsallıklarıyla iç içelik, yakınlık ya da uzaklık bağıntıları, bir de düzenleme bağıntılarıyla -üstünde, altında, arasında- gibi tanımlanan ayrı ve bir arada bulunan bir konumlar bütünüdür* (Bourdieu, 1995, s. 20)”. Failin konumunun üç boyutlu bir sosyal uzam ile incelenmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. “*Bir uzamda var olmak, bir uzamda bir nokta, bir birey olmak, farklı olmak demektir* (Bourdieu, 1995, s. 24)”. Faili bir nokta metaforu ile betimleyen Bourdieu (1995, s. 28) failin, uzamda işgal ettiği konumca belirlenen bir bakış açısına sahip olduğunu işaret etmektedir.

³³Simgesel sermaye bağlamında Bourdieu’nün “şeref meselesi” üzerine değerlendirmeleri kıymet kazanır. Örneğin kişi birine hediye verdiğinde karşı tarafı şerefletirmiş olmaktadır; fakat eğer hediye karşı tarafın karşılık verebilme ihtimalini dışarıda bırakacak büyüklükteyse şerefine leke sürmektedir (Bourdieu, 2018, s. 16).

Sosyal uzam üç temel boyut üzerine konumlanır. İlk boyut sermayenin hacmi, ikinci boyut sermayenin yapısıdır. Nihai boyut ise bu iki niteliğin zaman içerisindeki evrimi üzerinden betimlenir (Bourdieu, 1995, s. 32, 2021, s. 166). İktisadi, kültürel ve sosyal sermayelerden oluşan bütünleşik sermayenin hacmi önemlidir. Farklı sınıflar ve sınıf fraksiyonları iktisadi ve kültürel sermayeleri nispetinde (görelî varıl/yoksul olarak) ayrılmaktadırlar (Bourdieu, 2021, s. 167). Hangi sermaye türünün mamelekte başat olduğu sermayenin yapısının temel belirleyicisidir. Bu iki boyutun zaman içindeki evrimi ise sermaye artırımını ve tahvil edilme mücadeleleri çerçevesinde değerlendirilmektedir.

Bourdieu -sosyal uzam ve coğrafi uzam kıyaslaması çerçevesinde- uzamın içerisinde bulunan failerin birbirine yakın oldukları ölçüde ortak noktalara sahip olduğunu ifade etmiştir. Burada, kâğıt üzerindeki mesafelerin sosyal mesafeler olarak okunabileceğini vurgulamıştır. Gerçekte ise bu durumun bazı istisnaları olduğunu da belirtmiştir. Sosyal uzamda birbirinden uzak konumda olan failer, coğrafi uzamda etkileşim ya da denk gelişler yaşayabilirler (Bourdieu, 2018, s. 20, 2020b, s. 194). Toplumsal uzamdaki bireylerin pratikleri, beğenileri ve tüketimleri yakınlaştıkları ölçüde ortaklaşmaktadır. Bu bireyler sosyal uzam konumları daha uzak olan bireylere göre birbirlerine daha fazla yaklaşma eğilimi göstermektedir³⁴. Doğulan coğrafya, edinilen kültür, içselleştirilen pratikler, tüketim malları, siyasi düşünceler ve daha pek çok unsur ortak yazgının şekillenmesinde etkili olmaktadır.

Toplumsal sınıf ne tek bir nitelikle (sermayenin hacim ve yapısı gibi en belirleyici olan nitelik söz konusu olduğunda bile) ne belli bir nitelikler toplamıyla (cinsiyet, yaş, toplumsal veya etnik köken -örneğin beyaz ve siyahların, yerli ve göçmenlerin payı vb.-, gelir, eğitim seviyesi vb.) ne de bir neden-sonuç, koşullayan- koşullanan ilişkisi içindeki temel bir nitelikten (üretim ilişkilerindeki konumdan) yola çıkılarak sıralanmış nitelikler zinciriyle tanımlanabilir. Toplumsal sınıf, niteliklerinin her birine ve pratikler üzerinde uyguladıkları etkilere öz değerini veren tüm ayırt edici nitelikler arası ilişkilerin yapısıyla tanımlanır (Bourdieu, 2021, s. 157).

Bourdieu sınıf kavramını toplumsal hayatı ilişkisel bir tarzda inceleyerek irdeler. Toplumsal analizinin odak noktası eşitsizliği oluşturan maddi ve simgesel ilişkilerdir (Wacquant, 2014, s. 205). Sınıf, failerin mücadelelerinin söz konusu olduğu alanlarda

³⁴Ancak Bourdieu kendi yaklaşımının Marx'ın sınıf teorisinden farklı olduğunu; kendisinin başka sınıflara karşı güçsel birleşmeden bahsetmediğini işaret etmektedir (Bourdieu, 1995, s. 26).

tahakküm kurmak, sermaye türleri edinmek ve/veya artırmak için giriştikleri rekabet sonucunda oluşmaktadır. Üç boyutlu sosyal uzamda konumlanan bu rekabet durumu, önem sırasına göre üç temel arenada devam etmektedir: a- *“rutin tüketimler dahil olmak üzere, gündelik hayatın sıradan ve basit faaliyetleri”*; b- *“sanat, bilim, din ve medya gibi toplumsal dünyaya dair buyurucu temsillerin üretilip dolaşıma sokulduğu özelleşmiş kültürel üretim alanları”*; c- *“siyasi alan ile devletin kesiştiği yerde duran, kategoriler hakkındaki tartışmaları hükme bağlamak ve kimlikleri tasdik etme görevi verilen ‘merkez simgesel iktidar bankası’ mahiyetinde yeni bir şekle sokulan kamusal alan.”* Mücadeleler sonucunda neyin sermayeyi oluşturduğu, sermayenin göreceli değeri ve ekonomik sermaye ile kültürel sermaye arasındaki tahvil oranı belirlenmiş olmaktadır (Wacquant, 2014, ss. 206-207).

İnşa edilmiş bir sınıfın oluşmasında başat rol oynayan niteliklerden, sermayenin hacmi ve yapısının yanı sıra yaş, cinsiyet, coğrafya gibi diğer nitelikler de pratikleri biçimlendirmektedir. *“Nasıl ki limonun sarılığı ekşiliğinden ayrı değilse, cinsiyet özellikleri de sınıfın özelliklerinden ayrı değildir.”* Sınıf, cinsiyete ve cinsiyetlerin toplumsal olarak yapılandırılmış yatkınlıklarına hassasiyeti ile tanımlanmaktadır (Bourdieu, 2021, s. 159).

Failler, toplumsal uzamda geliştiği güzel bir şekilde yer değiştirememektedirler. Toplumsal uzamdaki hareketlilik uzamın yapısı kadar faillerin sahip olduğu iktisadi ve kültürel sermayelerin (bir diğer ifade ile sahip oldukları mal ve unvanların) hacmi ve yapısıyla da ilişkilidir. Belli hacim ve yapıdaki sermayeler neredeyse eş konumlara isabet eden “güzergahlar demetine” işaret etmektedir. Bu alan fail için “mümkünler alanını” temsil etmektedir. Failin ya da grupların kasti bir hedefi olmaksızın, güzergâh değişimi genellikle kriz ya da savaş dönemlerinde ya da karşılaşmalar, tesadüfler ve himaye gibi ilişkilerin sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Ulaşılan konum ve izlenen güzergahlar tüm failer için aynı seviyede geçerli değildir. Faillerin yatkınlıkları ile mevcut konumları ve tahayyülleri arasındaki yakın ve güçlü ilişkinin sonucudur (Bourdieu, 2021, s. 162).

Bourdieu, hükmeden sınıfın iktisadi sermayeye hâkim olan sınıf olduğunu, hükmedilen sınıfın ise daha çok kültürel sermayeye sahip faillerden oluştuğunu ifade etmektedir. Temel olarak iktisadi sermayeye sahip faillerin kültürel malları edinmesi daha kolay olmaktadır. *“Tiyatroya gitme alışkanlığı, eğitim düzeyinin yanı sıra, gelir düzeyine de*

bağlıdır (Bourdieu, 2021, s. 170)”. Sosyal uzamda işgal edilen konumlar açısından, yüksek gelire ve diplomalara sahip serbest meslek sahipleri düşük gelirli ve diplomasız emekçilerden ve tarım işçilerinden uzakta yer almaktadırlar; iktisadi sermaye hacmi kültürel sermaye hacmine oranla daha fazla olan sanayi ve ticaret patronlarının karşısında ise kültürel sermaye hacmi iktisadi sermaye hacmine baskın olan profesörler yer almaktadır (Jourdain ve Naulin, 2020, s. 110). Sosyal uzamda iktisadi sermayenin dağılımı, kültürel sermaye dağılımının simetriği ve tersi olarak tezahür eder (Bourdieu, 2021, s. 171). Failler sınıf düşmemek ya da daha iyi bir sınıfa geçme arzusuyla mücadele ederler. Bunun için sermayelerin birbirine tahvil edilebilme imkânı ile stratejiler oluşturabilmektedirler. Bu stratejilerden biri de eğitim alanında kendini göstermektedir.

2.4. YENİDEN ÜRETİM VE SINIF İLİŞKİLERİ ÇERÇEVESİNDE EĞİTİMİN İŞLEVİ

2.4.1. Eğitim Sistemi

Bourdieu için eğitim sistemi kilit bir önem taşımaktadır. Düşünür ekonomik ve kültürel sermayeyi (ve dolayısıyla da diğer sermaye türlerini) içinde taşıyan ve yansıtan bir olgu olarak eğitim sistemini irdeleyen araştırmalar yapmıştır. Bunlar arasında “Les Hèriters, Les étudiants et la culture (1964) (Varisler, Öğrenciler ve Kültür)” ve “La Reproduction, éléments pour une théorie du système d’enseignement (1970) (Yeniden Üretim, Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin Temel İlkeleri)” gibi eserleri saymak olanaklıdır.

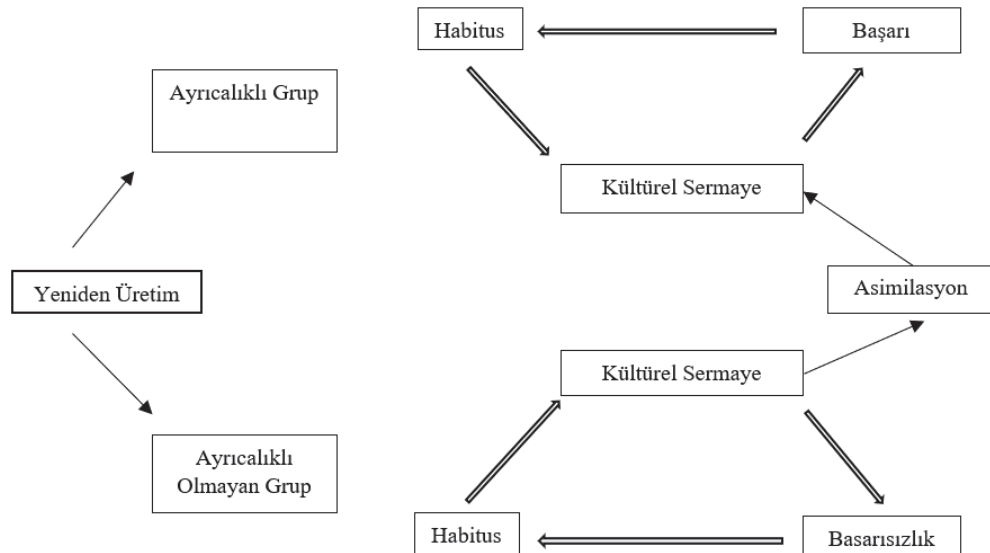
Bourdieu’ye göre, okul, resmi eğitimin kaynağı olarak toplumsal tabakalaşmanın ve toplumsal eşitsizliklerin üretiminde görünmeyen fakat etkin bir rol oynamaktadır.

Pedagojik eylem, “*bir grubun tüm eğitilmiş üyeleri (yaygın eğitim)*” tarafından, “*aile üyeleri (aile eğitimi)*” ve/ veya “*memurlar sistemi (kurumsal eğitim)*” tarafından yürütülmektedir (Bourdieu ve Passeron, 2019, s. 35). Devlet, çoğunlukla eğitim sistemi çerçevesinde “*bilişsel yapıları telkin etme, bu yapıları yeniden üretme ve kabullenilmelerini sağlama*” yolu ile toplumsal düzenin yeniden üretimine katkı sağlamaktadır. Bourdieu’ye göre (2020a, s. 205) “*özdeş bilişsel ve değer biçici yapıları dayatmak, dünyanın anlamına dair bir mutabakatı yerleştirmektir*”. Kurumsallaşmış eğitim sistemi, asli işlevleri olan zihne kazıma ve toplumsal yeniden üretimi kuruma özgü araçlarla üretmek durumundadır (Bourdieu ve Passeron, 2019, ss. 86-87).

Eğitim sermayesi, aileden gelen kültürel sermayenin ve aileden gelen kültürel sermayenin niteliğine bağlı olarak Şekillenen okul tarafından sunulan kültürel sermayenin toplamı olarak değerlendirilebilir (Bourdieu, 2021, s. 65). Dolayısıyla miras alınmış kültürel sermaye, okul başarısını ve mesleki konumu Őekillendirmektedir (Swartz, 2018, s. 264). “*Toplumsal kökenin tesiri tüm bir tahsil boyunca ve özellikle de eğitim hayatının büyük dönemeçleri sırasında tatbik olur* (Bourdieu ve Passeron, 2020, s. 29)”. Eğitim sistemi, kültürel sermaye oluşumunda etkisi yüksek olan ve dolayısıyla hâkim sınıfın lehine olacak Şekilde ğrencileri ayrıştıran ve eşsizliği yeniden üreten bir kurumdur. Değer aşılama ve dayatma işlevlerini yüklenen eğitim kurumları, meşru kültürü yeniden üretmeye yönelik yatkınlıkların oluşmasında önemli bir yere sahiptir (Bourdieu, 2021, s. 65).

Toplumsal köken itibarıyla ayrıcalıklı olmayan gruplar, bu yeniden üretim işlevinde ancak asimile olarak ayrıcalıklı grupların döngüsüne katılabilmektedirler. Asimilasyon için imtiyazlı sınıfın habitusunun ve kültürel sermayesinin edinilmesi önem taşımaktadır (Harker, 1984, s. 118). Şekil 3’te bu durum özetlenmektedir.

Şekil 3. *Yeniden retim Devresi*



Kaynak: Harker, 1984, s. 118.

2.4.2. Yeniden Üretim

Toplumsal köken, yaşam koşullarının ve olası başarı ihtimallerinin şekillenmesinde etkili olmaktadır. Yaşam tarzı, maddi kaynaklar ve harcama kalemleri, doğrudan toplumsal kökenle bağlantılıdır (Bourdieu ve Passeron, 2020, s. 28). Toplumsal sınıflar, kültürü bilme durumları (Bourdieu, 2021, s. 385) ve sahip olunan kültürel sermayenin edinilme şekilleriyle ayrılmaktadırlar (Bourdieu, 2021, s. 129). Bu farklılıklar ise eğitimde uyum (başarı) sağlamanın/sağlayamamanın temel belirleyicisidir (Swartz, 2018, s. 275). Bourdieu bu durumu, Maxwell'in cini ile açıklamıştır:

[...] Maxwell az ya da çok sıcak, yani az ya da çok hareketli tanecikler arasında bir cin olduğunu hayal eder; bu iblis tanecikleri ayırır, en hızlılarını ısısı artan bir kaba, en yavaşlarını da ısısı azalan bir kaba atar. Bunu yaparken de, başka türlü yapıldığında ortadan kalkacak olan farklılığı, düzeni korumuş olur. Okul sistemi de Maxwell'in cini gibi çalışır: ayıklama işlemi için gereken enerji harcaması pahasına, eskiden mevcut olan düzeni, yani birbirine eşit olmayan kültürel sermayeyle donanmış öğrenciler arasındaki farkı korur. Daha keskin bir biçimde söylemek gerekirse, bir dizi ayıklama işlemi aracılığıyla, miras yoluyla kültürel sermayeye sahip olanları, bu sermayeden yoksun olanlardan ayırır. Yetenek farklılıkları ise, miras alınan kültürel sermayeye göre oluşan toplumsal farklılıklardan ayrılmayacağından, böylece eskiden var olan toplumsal farklılıkları ayakta tutar (Bourdieu, 1995, ss. 40-41).

Sahip olunan ekonomik ve kültürel sermayeyle şekillenmiş farklılıklar toplumsal sınıfları ayırtmaktadır. Bourdieu, öğrencinin okul başarısı ile ebeveynlerin kültürel birikimleri arasında bağ olduğunu işaret etmektedir. Ebeveynler kültürel sermayelerini çocuklarına miras olarak aktarmaktadırlar (Swartz, 2018, s. 275). Okulun beklediği alışkanlık ve teknikler ebeveynlerce iletilmektedir (Bourdieu ve Passeron, 2020, s. 115). Aile üyeleri çocuklarına sadece ders çalışmayı, kaynaklara ulaşmayı ve kaynakları kullanmayı öğreterek (diğer bir ifadeyle akademik olarak yol göstererek) miras aktarımında bulunmaz. İmtiyazlı kültürün malumat, maharet, zevk ve beğenileri iletimi de miras aktarımının bir parçasıdır (Bourdieu ve Passeron, 2020, s. 35). Meşru kültüre, okul dışında ailesel sermaye aktarımı ile ulaşıp kişiler kültürel soyluluğa sahip kişilerdir (Bourdieu, 2021, s. 44). Bu soyluluk ise beraberinde erkenciliği getirmektedir. Erkencilik derhal alt kuşağa intikal ettirme ve onu devam ettirme döngüsü şeklinde tezahür eder. Köklü aileler, meşru kültürü (sofra adabı, konuşma biçimi, sanat bilgi ve beğenisi, dil kullanımı, vb. öğeleri) çocuklarına farkında olmaksızın edinme imkânı sağlamaktadır (Bourdieu, 2021, ss. 117-118).

Tedrisi başarı eğitimde kullanılan dille yakından ilişkilidir. Üst sınıfın kullandığı “sofistike” dil okulda kullanılan dille uyumludur. Buna karşın, alt sınıfların “kısıtlı” dili okulda kullanılan dile oldukça uzaktır (Bourdieu ve Passeron, 2020, s. 30; Jourdain ve Naulin, 2020, ss. 53-54). Dili kullanmadaki ustalık, eğitim süreçleri boyunca dikkate alınmaktadır. Dolayısıyla, “*tedrisi dile en uzak sınıflara doğru gittikçe tedrisi ölüm oranının artması kaçınılmazdır* (Bourdieu ve Passeron, 2019, s. 110)”.

Üst sınıflardan gelen öğrenciler, okul tarafından dayatılan gerekliliklere daha kolay uyum sağlamaktadır. Çünkü örtük bir biçimde bu gereklilikleri yerine getirme görgüsü onlarda mevcuttur (Bourdieu ve Passeron, 2020, s. 118). İmtiyazlı sınıf öğrencilerinin sahip oldukları kültürel sermaye, okulun yücelttiği meşru kültüre uyumludur. Alt sınıflardan gelen öğrencilerde ise durum bunun tersini işaret etmektedir. Dolayısıyla, farklı toplumsal sınıflardan gelen öğrenciler okul kültürüne mesafeleri ve bu kültürü içselleştirme dereceleri ile farklılaşmaktadır (Jourdain ve Naulin, 2020, s. 53).

Aileden ve sosyal çevreden edinilen yatkınlıklar ile resmi eğitim alınan okul habitusu arasında farklılıklar mevcuttur. Habituslar arasında makas açıldıkça öğrencinin akademiye uyum sağlayıp başarı gösterme olasılığı da düşmektedir. Bu eşitsizliğin, temelde başarısızlıktan değil alt sınıf öğrencilerinin kendilerini elemelerinden kaynaklandığı saptanmaktadır. Yüksek öğrenime ulaşım şanslarının kısıtlı ya da az olduğunu içselleştiren alt sınıf öğrencileri alanda eylemlerini de buna göre gerçekleştirmektedir (Jourdain ve Naulin, 2020, s. 55). Eğitime ve kariyere dair beklentiler, aynı habitustan çıkan örnekler ile şekillenmektedir. Yoksun toplumsal sınıfa ait bireylerin, sosyal çevrelerinden eğer daha çok işçi çıkıyorsa; öğrenciler bu durumu içselleştirmekte ve kariyer olasılıklarını hesaplamaktadır. Bu durum, öğrencilerin bir sonraki eğitim seviyesine geçmeyi arzulamalarından ziyade “kendilerini elemelerine” ve resmi eğitimden uzaklaşmalarına sebep olmaktadır (Bourdieu ve Passeron, 2019, ss. 196-197). Habitus ile kendini gösteren “öznel umutlar” kendilerini “nesnel koşullara” uyarlamakta (Bourdieu ve Passeron, 2019, s. 200) ve bu şekilde öğrencinin eğitim ve kariyer alanlarında izleyecekleri stratejilerde etkili olmaktadır. Bu stratejilerde “*sosyal kaderin altında ezilme*” ihtimalinin karşısında “*sosyal kaderin üstesinden gelebilecek meydan okuma*” pratiği de istisnai olarak bulunmaktadır (Bourdieu ve Passeron, 2020, s. 46).

Üst sınıflardan gelen öğrenciler “*alaycı hoppalık, özenli zarafet, statüsel kendine güven*” (Bourdieu ve Passeron, 2020, s. 38) ile kendilerini ayrıcalıklı bir sınıfın temsilcisi olarak rahat ve özgür hissetmektedirler. Yoksun sınıftan gelen öğrenciler için ise “*tedrisi kültüre nüfuz etmek akültürasyondur* (Bourdieu ve Passeron, 2020, s. 42)”. Eski kültürlerinden arınmaları ve okulun kültürü ile ıslah olmaları gerekmektedir. Orta sınıftan gelen öğrenciler ise “*azimlerine ve kültüre erişme gayelerine* (Bourdieu ve Passeron, 2020, s. 43)” bağlı olarak emek vererek ilerleme kaydedileceğine inanmaktadırlar.

Üst sınıfa mensup kişiler çocuklarını daha iyi ve genellikle özel okullara göndererek, ekonomik sermayeyi kültürel sermayeye dönüştürmeye çalışmaktadırlar (Calhoun, 2014, ss. 106-107). Ayrıca, ailelerin sahip olduğu kültürel sermayenin hacmi ekonomik sermayeye nispetle arttıkça, okul eğitime yatırım da görece olarak yükselmektedir (Bourdieu, 1995, s. 39). Eğitim kanalları arttıkça ve kompleks bir hale büründükçe “oyunu okuma” eyleminin önemi fazlalaşmaktadır. Öğrencilerin ailelerinde ya da sosyal çevrelerinde okul yatırımını iyi yere yönlendirme bilgisini taşıyanlar, kültürel sermayeden en yüksek faydayı elde edebilmektedir (Bourdieu, 1995, ss. 45-46). Oyunu okuma kabiliyeti toplumsal kökene göre değişiklik göstermektedir. Üst sınıfın çocukları okul yatırımından kârlı çıkarken yoksun sınıfın çocuklarının böyle bir yatırıma ilişkin bilgisi dahi mevcut değildir.

Okulun sahip olduğu “prestij” öğrencilerin kariyerleri için önem taşımaktadır. Okullar, sadece akademik açıdan değil sosyal (Swartz, 2018, ss. 267-268), ekonomik ve kültürel açıdan da sınıflandırılmıştır. Okulda geçirilen süreye tekabül eden diploma (Bourdieu, 2021, s. 55), eğitim sistemine dair yetkinliğin tasdik edilmesidir (Bourdieu, 2020a, s. 206). Bourdieu (1995, s.42, 2020a, s. 206) diploma törenlerini şövalye törenlerine benzetmekte ve elenenlerle seçilenlerin meşrulaştığı yer olarak tanımlamaktadır. Seçilenler “... *mezunu*” etiketini taşımaktadırlar. Bu etiket üst sınıflar için tahakkümün bir aracıdır. Madalyonun diğer yüzündeki alt sınıflar ise bu etiketten yoksundur (Bourdieu, 1995, s. 41). İlgili alanda öne çıkan ve bir marka haline gelen okulların

karşısında kenar mahallelerde bulunan okulların taşıdıkları etiket değeri aynı olmamaktadır.³⁵

Prestijli okullardan mezun üst düzey yöneticiler, teknik eğitimi övmekte ve teknik okullara değer verilmesini salık vermektedir. Oysaki kendi çocuklarının teknik eğitim almak durumunda kalması onlar için felakettir (Bourdieu, 1995, s. 50).

Bourdieu, eğitim yolu ile fırsat eşitliğinin sağlandığı yönündeki yaklaşımı eleştirmektedir. Ona göre toplumsal eşitsizlikler akademik eşitsizliklere yansiyarak bir nevi kısır döngü yaratır. Deneyimlenen kısır döngü/süreç kırılmadığı sürece eşitsizlikler törpülenmez aksine yeniden üretimle sürekli hale gelir. Okul, meydana gelen akademik eşitsizlikleri *“Tanrı vergisi yetenek ideolojisiyle”* meşrulaştırmaktadır. Öğrencilerin, toplumsal kökenleri itibarıyla değil *“yetenek”*leri sebebiyle ayrıştığına ilişkin bir illüzyon yaratmaktadır. Dolayısıyla, *“toplumsal miras akademik liyakate”* dönüşmektedir (Bourdieu ve Passeron, 2020, s. 107; Jourdain ve Naulin, 2020, ss. 57-58). Bourdieu ve Passeron’a göre (2019, s. 257) *“Bugün okul, “doğal yetenekler” veya doğuştan gelen “beğeniler” ideolojisiyle toplumsal hiyerarşilerin ve tedrisi hiyerarşilerin döngüsel yeniden üretimini meşrulaştırmaktadır”*.

Okul öncesi edindikleri habitusları ile birbirinden farklılaşan öğrenciler, *“alimane kültürün”* (okul tarafından verilen kültür) kazanılmasında sadece biçimsel açıdan eşittirler (Bourdieu ve Passeron, 2020, s. 40). Bahsedilen biçimsel eşitlik geri planda kalan pek çok farklı eşitsizlik formunu gizlemektedir.

Gerekli *“yeteneklere”* sahip herkese aynı ekonomik imkanları sağladığımızda eğitim sisteminin en üst seviyesine ve en yüksek kültür mertebesine erişme noktasında herkese eşit şans tanıdığımızı sanmak, engellerin tahlilini yarıda bırakmak ve tedrisi kriterlere göre ölçülen kabiliyetlerin, doğal *“yeteneklerden”* ziyade (ki tedrisi eşitsizlikleri başka nedenlere bağlayabildiğimiz sürece farazi kalacaktır), bir sınıfın kültürel alışkanlıkları ve bir eğitim sisteminin icapları veya başarıyı tanımlayan kriterleri arasındaki (az veya çok) yakınlıktan hasıl olduğunu bilmemek demektir (Bourdieu ve Passeron, 2020, s. 42).

³⁵ Mülkiye mezunu, Galatasaray mezunu gibi. Ayrıca bu etiket mezuniyet sonrasında ilgili kurumların dernek ve vakıfları aracılığıyla görünür halde olmaya devam etmektedir.

Okul, farklı toplumsal sınıfların eğitimde başarı gösterme şanslarını biçimsel olarak eşitlemesi hasebiyle kendine meşru bir görünüm kazandırır. Öğrenim yardımları/burslar iktisadi eşitsizliklerin eğitim kurumu tarafından tanındığına dair bir izlenim doğurur. Bu enstrümanlar aracılığıyla tüm toplum kesimleri için sözde -biçimsel- bir eşitlik tesis edilmiştir. Böylece eğitim süreci sonunda ortaya çıkan eşitsizliklerin yetenek farklarından türediğine ilişkin bir yanılsama yaratmak olanaklı hale gelir (Bourdieu ve Passeron, 2020, ss. 48-49).

Eğitim sistemindeki eşitsizliklerin gizli görünümü olarak, toplumun ayrıcalıklı olmayan gruplarından gelen öğrencilerin “*bazı bölümlere itilmesi, kendi yaş grubuna göre gecikme, sınıf tekrar etme veya uzatma*” durumlarının ise pek üstünde durulmaz (Bourdieu ve Passeron, 2020, s. 14). Yükseköğretime erişim toplumun yoksun sınıfları için çaba ve mucizelerle gerçekleşmektedir. Yoksun sınıf mensupları imtiyazlı sınıf kültürüne tabi olmak için büyük bedeller öderken; hali hazırda imtiyazlı sınıfın üyesi olanlar için bu durum kolaylıkla sindirilen bir mirastır (Bourdieu ve Passeron, 2020, ss. 43-45).

Toplumsal eşitsizliklerin temelinde köken, cinsiyet, yaş, okul geçmişi, beğeniler gibi bütünü oluşturan pek çok parça bulunmaktadır (Swartz, 2018, s. 206). Koşulları ayırışan öğrencilerin eşit olmayan pozisyonlarını yok sayarak gözlemlenen farklılıkları kavramak imkansızdır (Bourdieu ve Passeron, 2019, ss. 107-108). Toplumsal eşitsizlikleri eğitim eşitsizliklerine tahvil eden bir kurum olarak okul, toplumsal eşitsizliği yeniden üretme görevini ifa etmektedir (Jourdain ve Naulin, 2020, s. 61).

İmtiyazlı sınıflar seçme erkini eğitim kurumuna gitgide daha fazla ihale ederlerken iktidarı bir nesilden diğerine aktarma yetisini kusursuz bir tarafsızlığa sahip bir otoriteye teslim ediyor ve dolayısıyla da imtiyazların nesilden nesle aktarılması gibi keyfi bir ilkeden feragat ediyor görüntüsü sunuyor olabilirler. Ancak, teknik imtiyazlarını sadece ve sadece toplumsal imtiyazları lehine feda ettiği egemen sınıfların çıkarlarına her daim nesnel olarak hizmet eden biçimsel açıdan kusursuz hükümleriyle okul, yerleşik düzenin yeniden üretilmesine hiçbir zaman bulunmadığı kadar katkıda bulunur (her durumda, demokratik ideolojileri düstur edinmiş bir toplumda bunu yapmanın tek makul yoluyla). Zira ifa ettiği işlevi saklamakta her zamankinden daha başarılıdır. Bireysel hareketlilik sınıf ilişkileri yapısının yeniden üretilmesiyle bağdaşmamak şöyle dursun, kontrol altındaki sınırlı sayıda bireyin seçilmesi vasıtasıyla toplumsal istikrarı garanti ederek ve böylece en başarılı ifadesini özgürleştirici bir güç olarak okul anlamında l’Ecole libératrice ideolojisinde bulan toplumsal hareketlilik ideolojisine güvenilirlik sağlayarak bu

yapının muhafazasına yardım ediyor olması mümkündür (Bourdieu ve Passeron, 2019, ss. 215-216).

Habitus kavramı ile eğitime dair yatırımların hesaplamalardan ziyade yatkınlıklarla ilişkili olduğunu vurgulayan Bourdieu (Swartz, 2018, s. 273), eğitim sisteminin nihayetinde toplumsal eşitsizlikleri yeniden üreten bir yapıya sahip olduğunu belirtmektedir. Bourdieu ve Passeron'a göre (2020, s. 119) eşitsizliklerin üstünü örterek yeniden üretim döngüsünü kırmak mümkün değildir. Tam aksine, eşitsizlikler tanındığı ve eşitsizliklerin nedenlerine ilişkin akılcı çözümler yapıldığı ölçüde yeniden üretim zincirini kırmak olanaklı hale gelir: *“kültürel eşitsizliklerin sosyolojisi üzerine inşa edilmiş bir pedagoji, kültür ve okula ilişkin eşitsizlikleri azaltmaya kuşkusuz katkıda bulunabilir”*.

3. BÖLÜM: TÜRKİYE’DE EĞİTİM HİZMETİNİN KAMUSALLIĞI

3.1. TÜRKİYE’DE EĞİTİMİN DEĞİŞEN ÇEHRESİ

1980’li yıllarda tüm dünyada radikal dönüşümler gözlemlenmiştir. “*Küçük devlet-serbest piyasa*” yönelimi ile şekillenen neoliberalizmin popülerleştiği bu dönemde (Ball ve Youdell, 2007, s. 12) eğitim ve sağlık harcamaları kamu bütçesine yük olarak değerlendirilmeye başlanmıştır (Gök, 2004, s. 101). Tanımlanması hususunda tartışmalar olan neoliberalizm ünlü düşünür David Harvey tarafından şu şekilde betimlenmektedir:

Neoliberalizm her şeyden önce bir politik-ekonomik pratikler teorisidir. Bu teori, insan refahını artırmanın en iyi yolunun güçlü özel mülkiyet hakları, serbest piyasalar ve serbest ticaretin temel alındığı bir kurumsal çerçeve içinde bireysel girişim beceri ve hürriyetlerini serbest bırakmak olduğunu iddia eder. Devletin rolü, bu pratiklere uygun bir kurumsal çerçeve yaratıp, sonra o çerçeveyi korumaktır (Harvey, 2015, s. 10).

Neoliberalizm devletin sağlık, kamusal eğitim ve sosyal harcamalarda mevcut rolünün kısıtlandığı (Harvey, 2015, s. 84), bireylerin eylemlerinden ve nihayetinde refahlarından kendilerinin sorumlu olduğu bir dönemi simgelemektedir (Harvey, 2015, s. 73). 1979-1990 yılları arasında Birleşik Krallık Başbakanı olan Margaret Thatcher’ın “*toplum diye bir şey yoktur, yalnız bireyler ve aileler vardır* (Buğra, 2021, s. 78)” sözü neoliberal yaklaşımın nüvesini işaret etmekte ve kamusal alanın özel alan hilafına tahribini öngörmektedir. İlgili çerçevede toplumsal neden ve yönelimler görmezden gelinir. Kusurlar sisteme değil bireylere aittir (Güllüpınar, 2017, s. 72; Harvey, 2015, s. 73). Başarılı/başarısız olmak kişisel bir meseleye indirgenerek sadece ve doğrudan bireysel performans ve motivasyonla ilişkilendirilir. Kişisel başarı beşeri sermaye yatırımı yapmak, girişimci bir ruha sahip olmak, disiplinli ve ileri görüşlü olmak ile ilişkiliken; kişisel başarısızlık beşeri sermaye yatırımı yapmamak, kişisel kusurlara sahip olmak ve hatalı planlama yapmakla ilişkilidir. Ankarloo’ya (2015, s. 551) göre neoliberal dönemde beşeri sermaye yatırıma indirgenen eğitimin nihai amacı bilginin yaygınlaşması/demokratikleşmesi değil sermaye için gerekli olan (fakat istihdam edilemeyen) bireylerin hazır halde bulundurulmasıdır.

Türkiye’de 1950’li yıllara kadar eğitimin kamunun hizmet üstlendiği bir alan olarak değerlendirilmesi olanaklıdır (Gök, 2004, s. 99). Eğitim sunumunun kamu kesiminden özel sektöre devrinin alt yapısının 1960’lı yıllar itibari ile şekillenmeye başladığı yorumlanabilir. 1961 Anayasası ile özel okullar konusunda ilk gelişmeler yaşanmış ve

özel okulların kuruluşları güvence altına alınmıştır³⁶. 1965 yılında 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu çıkarılmıştır (Gök, 2004, s. 100; Uygun, 2003, s. 115). İlgili kanun özel öğretim kurumlarının açılma, yönetim ve denetim şartlarını ayrıntılı olarak ele almıştır (Altun Aslan, 2019, s. 269). Dönemin kalkınma planlarında³⁷ kamusal eğitime olan talebin bütçe üzerinde yarattığı yük vurgulanmış ve bu yükü azaltmanın önemine dikkat çekilmiştir. Ek olarak özel öğretimin fırsat eşitliğinin sağlanması hususunda katkılar sunacağı değerlendirilmiştir (Altun Aslan, 2019, s. 269).

1979 yılında Türkiye’de ekonomik ve siyasi bir kriz yaşanmıştır. Bu krizi aşmak amacıyla 24 Ocak 1980 tarihinde Uluslararası Para Fonu (IMF) ile uyum programı imzalanmıştır. Program çerçevesinde ülkede serbest piyasa anlayışının egemen kılınması hedeflenmiştir (Buğra, 2021, s. 197; Rutz ve Balkan, 2016, s. 55). Bu dönemde kamusal mal ve hizmetler özel sektöre devredilmiş, kamu işletmeleri özelleştirilmiş ve kamu sosyal harcamaları kısıtlanmıştır (Seçilmiş, 2022, s. 174). Neoliberal evre öncesi kamu yararına vurgu yapılarak kamusal mal olarak sunulan eğitim, neoliberal dönemde insana yapılan yatırıma indirgenmiş ve eğitime “*işverenin ve ekonominin çıkarlarına hizmet eden*” özel mal statüsü atanmıştır (Ball ve Youdell, 2007, s. 14).

Aktarılan dönüşüm sonucunda eğitimin kamusal yönü zayıflamış ve eğitim hizmetinin sunumunda özelleştirme eğilimi ivmelenmiştir (Gök, 2004, s. 101). 1982 Anayasası ve sonrasında yapılan yasal düzenlemelerle özel öğretim kurumlarının oluşum ve işleyiş aşamaları belirlenmiştir. Özel okulların yaygınlaşmasına yönelik devlet eli ile gerçekleştirilen düzenlemeler piyasada gün geçtikçe sayısı artan özel öğretim kurumlarının hızla popülerleşmesini sağlamıştır (Altun Aslan, 2019, s. 270).

Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) bütçeden aldığı pay vurgulanan dönüşümün göstergelerinden biri olarak değerlendirilebilir. 1923 yılında konsolide bütçenin %3,2’si Milli Eğitim Bakanlığı’na tahsis edilirken, bu pay 1965 yılında %16,6 düzeyine çıkmış; 1970 yılında ise %11,6 düzeyine düşmüştür (Taşkın-Alp, 2018, s. 356). 1960’lı yıllarla

³⁶ 1961 Anayasası madde 21: “*Herkes, bilim ve sanatı serbestçe öğrenme ve öğretme, açıklama, yayma ve bu alanlarda her türlü araştırma hakkına sahiptir. Eğitim ve öğretim, Devletin gözetim ve denetimi altında serbesttir. Özel okulların bağlı olduğu esaslar, Devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak kanunla düzenlenir. Çağdaş bilim ve eğitim esaslarına aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz*”.

³⁷ İkinci, Dördüncü ve Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planları.

birlikte eğitimde özelleştirmenin altyapısı oluşturulurken kamusal eğitime ayrılan pay azalmıştır. 1970 yılından itibaren genel olarak bir düşüş trendi tecrübe edilmiş; zaman zaman kısmen artışlar deneyimlense dahi 1965 yılı seviyesi tekrar yakalanmamıştır (Taşkın-Alp, 2018, s. 356).

Tablo 1, 2000’li yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı’nın bütçesine ilişkin verileri aktarmaktadır. Tablo 1’e göre gözlemlenen nominal artışa rağmen 2006 yılından 2022 yılına kadar Milli Eğitim Bakanlığı bütçesinin milli gelire oranı ve merkezi yönetim bütçesine oranı neredeyse aynı kalmıştır. Bu durum kamunun eğitim hizmetini belirli sınırlar dahilinde üstlendiği şeklinde değerlendirilebilir. 2023 yılında Milli Eğitim Bakanlığı bütçesi milli hasıla oranı %2,33; merkezi yönetim bütçesi oranı ise %9,64 olarak gerçekleşmiştir (Eğitim-Sen, 2022). Bu oranlar son yıllarda görülen en düşük seviyeleri yansıtmaktadır. Gün geçtikçe artan nüfusa ve eğitim talebine karşın kamusal eğitime ayrılan payın belirli bir seviyenin üstüne çıkmaması eğitimde özel harcamaların artmasının sebeplerinden biri olarak görülebilir.

Tablo 1. 2006-2022 Yılları Milli Eğitim Bakanlığı Bütçesinin GSYH ve Merkezi Yönetim Bütçesine Oranları (TL, %)

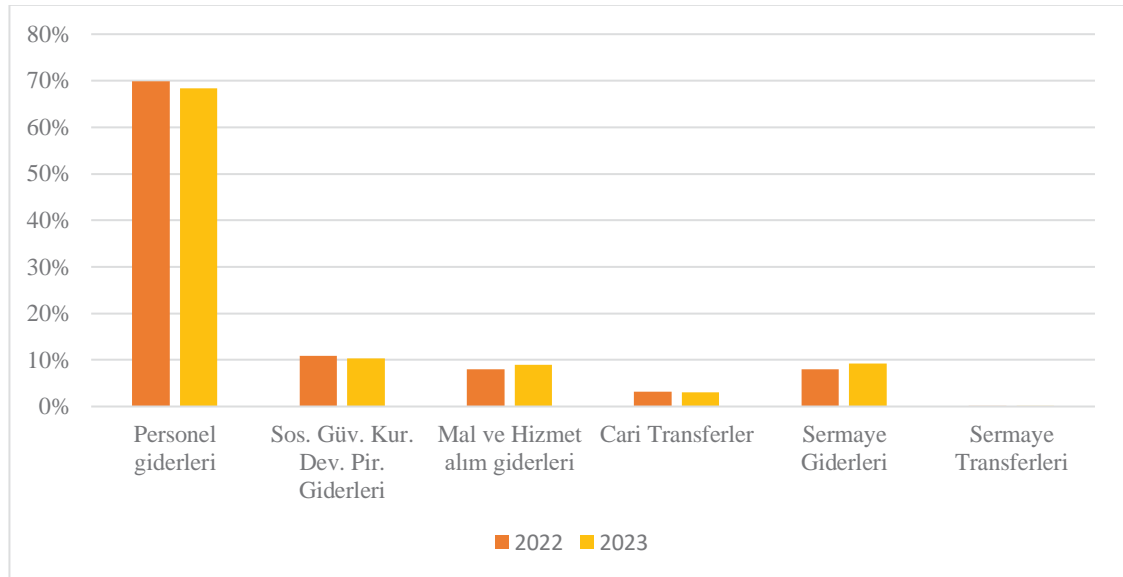
Yıllar	GSYH (TL)	Merkezi Yönetim Bütçesi (TL)	MEB Bütçesi (TL)	Milli Eğitim Bakanlığı Bütçesinin	
				<i>GSYH oranı (%)</i>	<i>Merkezi Yönetim Bütçesine oranı (%)</i>
2006	758 390 785 210	174 958 100 699	16 568 145 500	2,18	9,47
2007	843 178 421 420	204 988 545 572	21 355 634 000	2,53	10,42
2008	950 534 250 715	222 553 216 800	22 915 565 000	2,41	10,30
2009	952 558 578 826	262 217 866 000	27 446 778 095	2,88	10,47
2010	1 098 799 348 446	286 981 303 810	28 237 412 000	2,57	9,84
2011	1 297 713 210 117	312 572 607 330	34 112 163 000	2,63	10,91
2012	1 416 798 489 819	350 898 317 817	39 169 379 190	2,76	11,16
2013	1 567 289 237 901	404 045 669 000	47 496 378 650	3,03	11,76
2014	1 748 167 816 609	434 995 765 000	55 704 817 610	3,19	12,81
2015	2 338 647 000 000	472 943 000 000	62 000 248 000	2,65	13,11
2016	2 608 526 000 000	570 507 000 000	76 354 306 000	2,93	13,38
2017	3 035 450 000 000	645 124 000 000	85 048 584 000	2,80	13,18

2018	3 445 782 000 000	762 753 000 000	92 528 652 000	2,69	12,13
2019	4 450 000 000 000	960 976 000 000	113 813 013 000	2,56	11,84
2020	4 872 000 000 000	1 095 461 000 000	125 396 862 000	2,57	11,45
2021	5 644 000 000 000	1 346 139 000 000	146 920 234 000	2,60	10,91
2022	7 880 000 000 000	1 751 000 000 000	189 010 851 000	2,40	10,79

Kaynak: MEB SGB, 2022, s. 248.

Milli Eğitim Bakanlığı bütçesinin ekonomik sınıflandırmaya göre dağılımında yıllardır en büyük payı personel giderleri kalemi oluşturmaktadır. Bunu takiben sosyal güvenlik kurumu giderleri ve mal ve hizmet alım giderleri gelmektedir. Bütçenin kalemlere göre dağılımında Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) ülkelerinde de benzer bir görünüm söz konusudur (OECD, 2022). Milli Eğitim Bakanlığı 2022 ve 2023 yılı bütçesinin ekonomik sınıflandırması Şekil 4’te aktarılmıştır. Şekil 4’te görülebileceği gibi, sermaye giderlerine ayrılan pay oldukça sınırlıdır. Sermaye giderlerine ayrılan payın küçük olması ve daha çok cari harcama yapılması kamusal eğitim yatırımlarının kısıtlı olarak geliştiğini işaret eden bir gösterge olarak yorumlanabilir.

Şekil 4. 2022-2023 Yılları Milli Eğitim Bakanlığı Bütçesinin Ekonomik Sınıflandırmaya Göre Dağılımı (%)

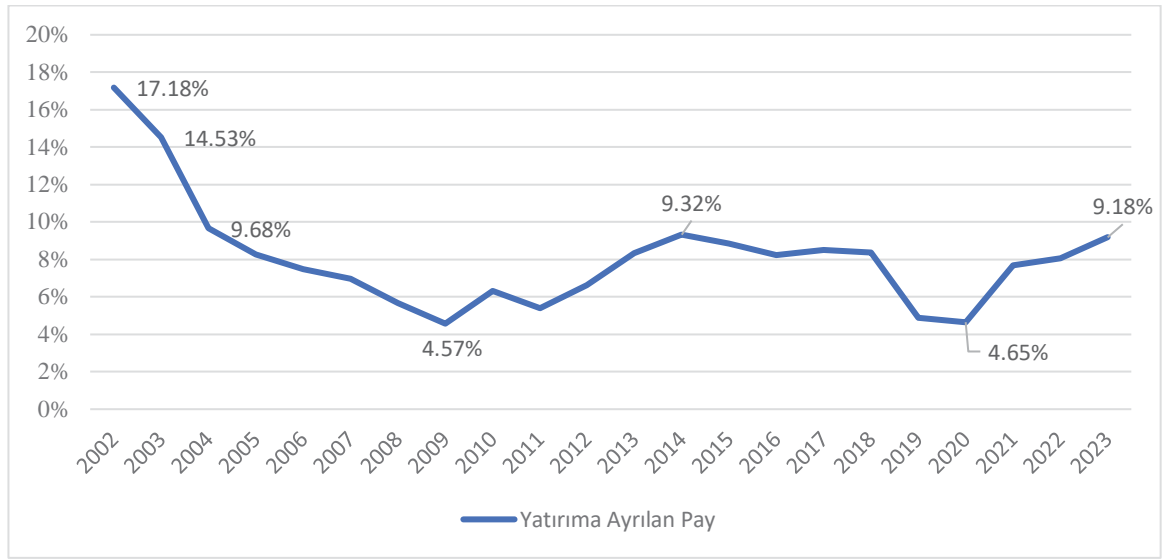


Kaynak: MEB SGB, 2022, s. 247; SBB, 2022, s. 35.

Şekil 5, Milli Eğitim Bakanlığı bütçesinden yatırımlara ayrılan payın yıllar içindeki seyrini göstermektedir. 2002 yılında Milli Eğitim Bakanlığı bütçesinden yatırımlara ayrılan pay %17,18 seviyesinde iken bu pay ilerleyen yıllarda hızla düşmüş ve 2009

yılında %4,57 seviyesine kadar azalmıştır. Sonrasında yatırımlara ayrılan pay yükselse dahi eski seviyelere geri dönülmemiştir. 2023 yılında ise %9,18 düzeyinde gerçekleşmiştir. Yatırıma ayrılan payın kısıtlılığı yapılacak yatırımın niteliğini ve niceliğini etkilemektedir. Yatırımların uzun vadeli çıktılara sahip olduğu düşünüldüğünde gelecek yıllarda öğrencilere sunulacak kamusal eğitim hizmetinin -bina, teknoloji, araç-gereç vb. husularda- oldukça iptidai kalacağı tartışılabilir.

Şekil 5. 2002-2023 Yılları Milli Eğitim Bakanlığı Bütçesinde Yatırıma Ayrılan Pay (%)



Kaynak: MEB SGB, 2022; SBB, 2022.

3.2. EĞİTİM HARCAMALARI

Türkiye’de öğrenci başına yapılan bütünlük harcamalar (kamu kesimi ve özel kesim) Türk Lirası (TL) cinsinden nominal olarak artsa da Amerikan Doları (USD) cinsinden azalış gözlemlenmektedir. Şekil 6, 2011-2021 yılları arasında tüm eğitim düzeylerinde öğrenci başına yapılan bütünlük eğitim harcamasını USD cinsinden aktarmaktadır. Öğrenci başına en yüksek harcama düzeyi yükseköğretim seviyesinde gerçekleşmekteyken; ilkokul ve ortaokul en az harcama yapılan alanlar olmuştur. Eğitimin toplumsal getirisinin (pozitif dışsallığının) en fazla olduğu temel eğitim alanlarında gerçekleşen öğrenci başına görece düşük harcama kurumsal yaklaşım ile paralellik sergilememektedir. Benzer şekilde eğitimin bireysel faydasının en yüksek düzeyde tezahür ettiği kabul edildiği yükseköğretim seviyesinde gerçekleşen görece yüksek öğrenci başına harcama yazın ile uyarlık göstermemektedir.

Şekil 6’da işaret edildiği üzere 10 yıllık süreçte okul öncesi eğitime öğrenci başına yapılan harcama %42,65 azalmıştır (897 USD azalış gerçekleşmiştir). Alt kalemlerdeki değişiklikler ise aşağıda aktarılmaktadır.

- İlkokul eğitimine öğrenci başına yapılan harcama %16,45 azalmıştır (258 USD azalış gerçekleşmiştir).
- Ortaokul³⁸ eğitimine öğrenci başına yapılan harcama %13,89 azalmıştır (228 USD azalış gerçekleşmiştir).
- Ortaöğretim³⁹ eğitimine öğrenci başına yapılan harcama %28,68 azalmıştır (656 USD azalış gerçekleşmiştir).
- Yükseköğretime öğrenci başına yapılan harcama %49,44 azalmıştır (3152 USD azalış gerçekleşmiştir).

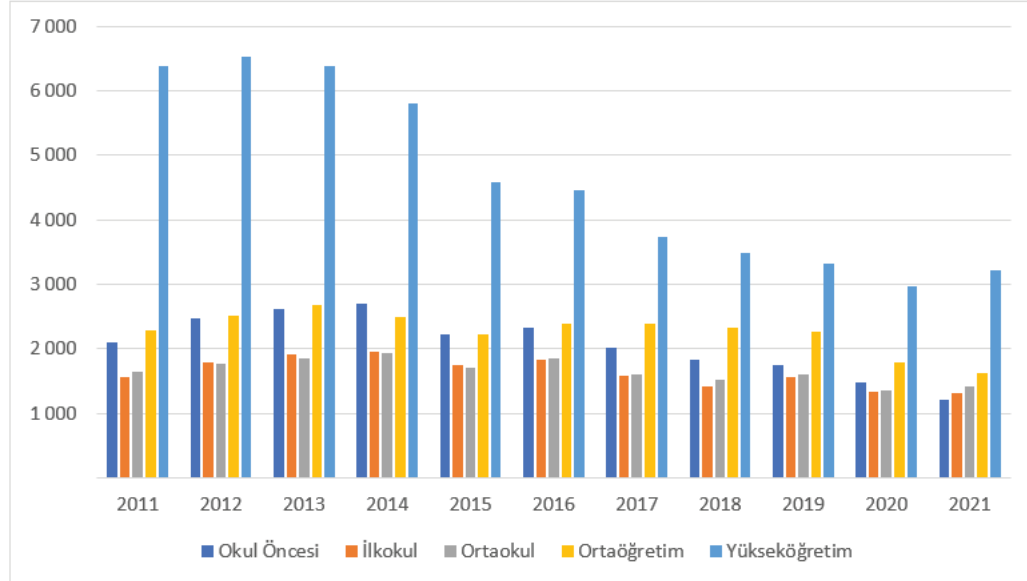
İlgili azalmalarda 2018 yılından itibaren Merkezi Yönetim Bütçesi’nden eğitime ayrılan payın gerilemesi ve ekonomik dar boğazların etkili olduğu değerlendirilebilir.

OECD ülkelerinde tüm eğitim kademelerinde öğrenci başına yapılan eğitim harcaması ortalama 11990 USD seviyesindeyken Türkiye’de 5743 USD’dir (OECD, 2022). Türkiye OECD ortalamasından %52,10 daha az öğrenci başına eğitim harcaması yapmaktadır. Ezcümle, öğrenci başına yapılan eğitim harcaması tüm eğitim düzeylerinde azalmıştır ve OECD ülkelerine nispetle oldukça düşük bir seviyede eğitim harcaması gerçekleştirilmektedir. Bu harcama profilinin toplumun nitelikli eğitime ulaşmasının önünde engel oluşturabileceği değerlendirilmiştir.

³⁸ 2012 yılı itibari ile geçilen 4+4+4 eğitim sistemi ile ilkokul ilk 4 yılı, ortaokul ikinci dört yılı ve ortaöğretim üçüncü dört yılı kapsamaktadır. “İlköğretim kurumları; dört yıl süreli ve zorunlu ilkokullar ile dört yıl süreli zorunlu ve farklı programlar arasında tercihe imkan veren ortaokullar ile imam hatip ortaokullarından oluşur (MEB SGB, 2022a)”.

³⁹ “Ortaöğretim kurumları, ortaokul veya imam-hatip ortaokulu üzerine öğrenim süresi dört yıl olan yatılı ve/veya gündüzlü olarak eğitim ve öğretim veren kurumlardır (MEB OGM, 2023)”.

Şekil 6. 2011-2021 Yılları Tüm Eğitim Düzeylerinde Öğrenci Başına Yapılan Bütünleşik (Kamu Kesimi ve Özel Kesim) Eğitim Harcaması (USD)



Kaynak: TÜİK, 2022.

Eğitim hizmetinin kalitesi sadece yapılan harcama miktarına bağlı değildir. Yarı kamusal mal niteliğindeki eğitime hem kamu kesimi hem de özel kesim harcama yapmaktadır. Bu nedenle harcama kaynağı (finansmanın yüklenicisi) da hizmetin niteliğinin belirlenmesinde büyük önem arz etmektedir. Şekil 7’de aktarıldığı üzere Türkiye’de eğitimin finansmanında kamunun payı yıllar içinde azalırken; hanehalkının payı artmaktadır⁴⁰.

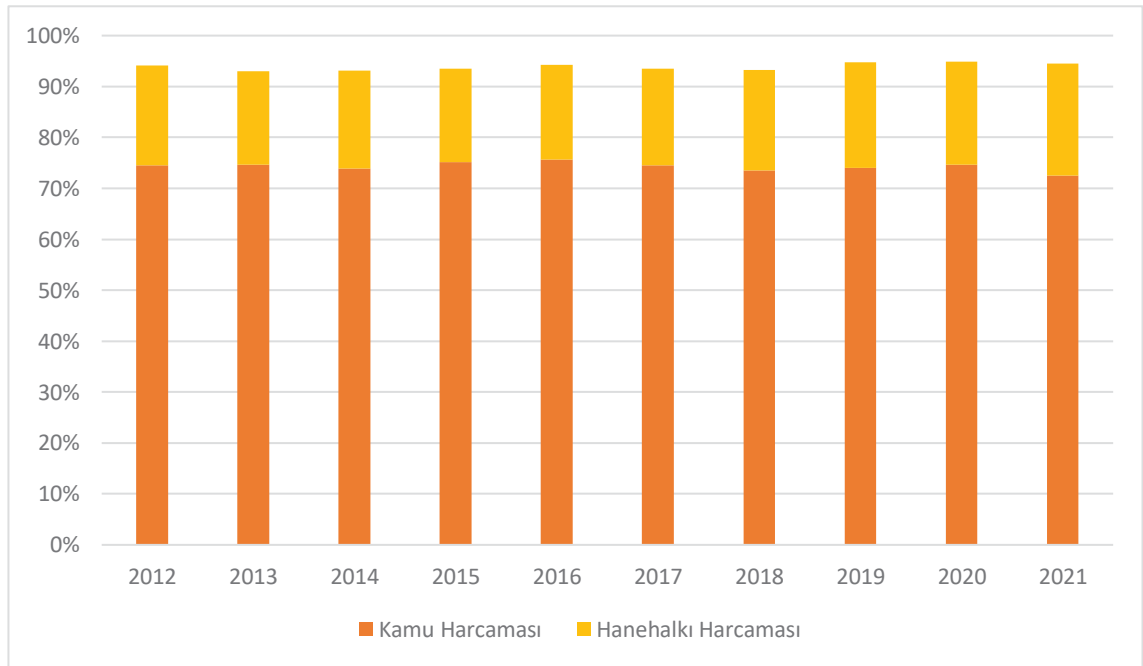
Hanehalkı eğitim harcamaları kurumlara yapılan ödemeler ve kurumlar dışında satın alınan ürün ve hizmetleri kapsamaktadır. Kurumlara yapılan ödemeler içinde öğrenim ücreti, kayıt ücreti, sınav ücreti, okulun yemek ve barınma sağlaması durumunda ilgili hizmetler için ödemeler ve okul aile birliği ödemeleri yer almaktadır⁴¹. Aynı zamanda aynı ödemelerin (kırtasiye malzemeleri, sandalye, boya, vb.) parasal tahminleri de kapsama girmektedir. Eğitim kurumları dışında yapılan harcamalar ise okula devam etme için gerekli olan ve olmayan olmak üzere iki kısımda incelenmektedir. Okula devam

⁴⁰ Özel kesim harcamalarının büyük bir çoğunluğunu hanehalkı harcamaları oluşturmaktadır.

⁴¹ Okulun yemek ve barınma hizmeti sağlamaması durumunda kantin ve ulaşım ödemeleri de eğitim harcamalarının kapsamına girmektedir (Oseni vd., 2018, s. 7).

edebilmek için gerekli harcamalar okul üniforması, okul kitapları, spor malzemeleri ve görsel sanatlar-müzik gibi dersler için gerekli araçları satın alabilmek için yapılan masrafları kapsamaktadır. Okula devam edebilmek için gerekli olmayan harcamalar ise takviye kursları, özel öğretmen ücretleri, sınav koçlarının ücretleri, derslere yardımcı kitaplar, bilgisayar-tablet vb. için yapılan ödemeleri kapsamaktadır (Oseni vd., 2018, s. 7).

Şekil 7. 2012-2021 Yılları Kamu Eğitim Harcaması ve Hanehalkı Eğitim Harcamasının Dağılımı (%)



Kaynak: TÜİK, 2022.

Tablo 2’de aktarıldığı üzere yükseköğretim öncesi (tüm eğitim kademelerinde) eğitim kurumlarına yapılan ödemelerde kamusal finansman oranı OECD için ortalama %90,43 iken bu oran Türkiye için %74,93’tür. Türkiye ilgili hususta OECD ülkeleri arasında en düşük skora sahiptir (OECD, 2022). Bu durum hanehalkının eğitime her geçen yıl daha fazla kaynak ayırmak zorunda kaldığını işaret eden bir gösterge olarak değerlendirilebilir. Hanehalkının ekonomik sermayesine göre eğitim harcaması yapabildiği bir ülkede ise eğitimde fırsat eşitliğinin törpülendiğini yorumlamak olanaklıdır.

Tablo 2. Seçili OECD Ülkelerinde Yükseköğretim Öncesi Eğitim Kademelerinde Eğitim Kurumlarına Yapılan Kamu ve Özel Eğitim Harcamaları (2019, %)

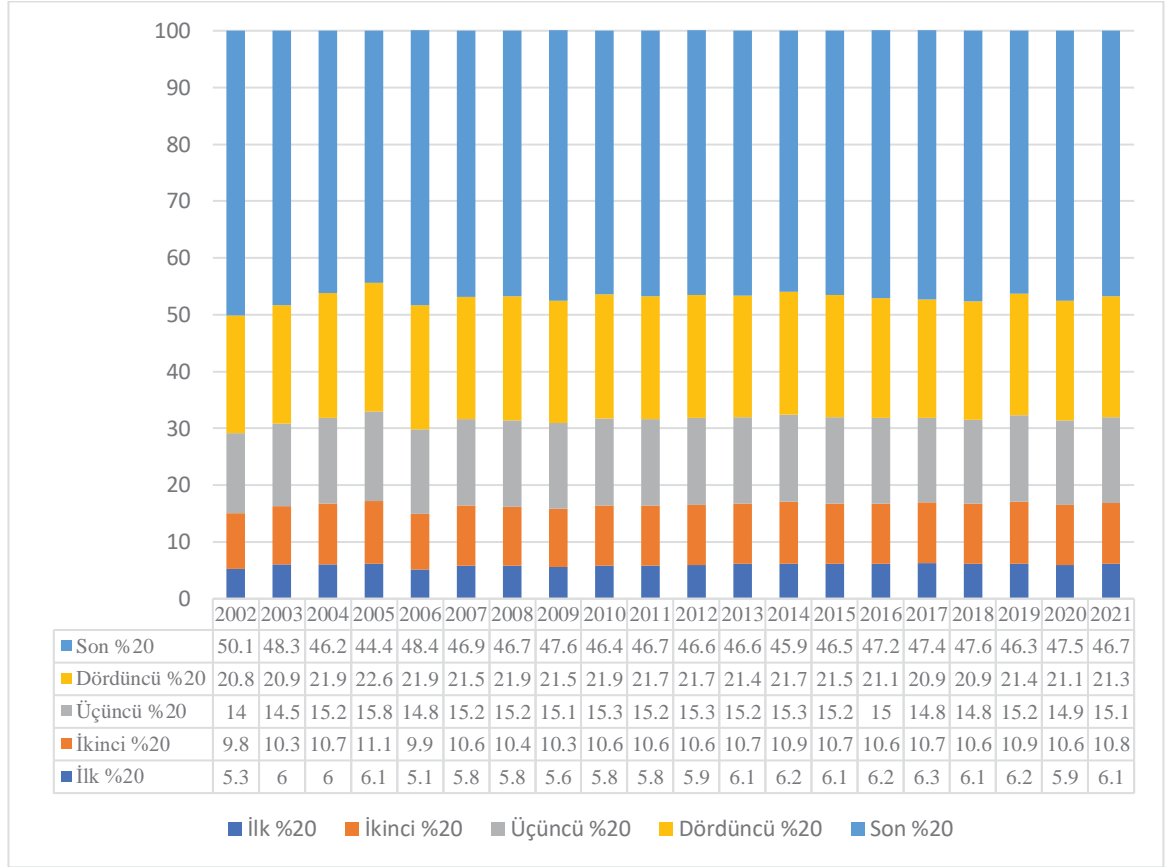
Ülkeler	Kamu Eğitim Harcaması (%)	Özel Eğitim Harcaması (%)
İsveç	99,78	0,21
İzlanda	96,87	3,12
Estonya	95,80	4,19
Danimarka	94,37	5,62
Çek Cumhuriyeti	92,99	7,00
İrlanda	90,46	9,53
Portekiz	89,48	10,51
Hollanda	86,23	13,76
Şili	80,88	19,11
Kolombiya	79,03	20,96
Türkiye	74,93	25,06
OECD Ortalaması	90,43	8,97

Kaynak: OECD, 2022.

OECD verilerine göre Türkiye’de yükseköğretim kademesinde eğitim kurumlarına yapılan kamu harcamaları %68,5; özel harcamalar ise %30,6 seviyesinde gerçekleşmektedir. Aynı oranlar OECD ülkeleri için sırasıyla ortalama %73,3 ve %21,8 düzeyindedir. Dolayısıyla, Türkiye’nin sadece yükseköğretim öncesi kademelerde değil aynı zamanda yükseköğretim kademesinde de kamusal eğitim hizmeti sunumunun görece olarak düşük olduğu gözlemlenmektedir. Türkiye’de eğitimin her kademesinde özel harcamaların istikrarlı bir şekilde arttığını değerlendirmek mümkündür.

Hanehalkının eğitim harcamalarının niteliği ve niceliği de toplumun sosyoekonomik yapısına ve bölüşüm paftasına göre değişim göstermektedir. Şekil 8 2002-2021 yılları arasında Türkiye’de eşdeğer hanehalkı kullanılabilir fert gelirinin %20’lik gruplar arasındaki bölüşümünü aktarmaktadır. 2021 yılında ilk %20’lik gelir grubu (en yoksul grup) toplam gelirin %6,1’i oranında pay alırken, son %20’lik gelir grubu (en varlıklı grup) toplam gelirin %46,7’sine sahiptir. Aktarılan adaletsiz paylaşım 2002-2021 yılları arasında büyük farklılıklar sergilememektedir. İlgili çerçevede farklı gelir gruplarının farklı eğitim harcaması yapma olanaklarına sahip oldukları yorumlanabilir.

Şekil 8. 2002-2021 Yılları Arasında Türkiye’de Eşdeğer Hanehalkı Kullanılabilir Fert Gelirinin %20’lik Gruplar Arasında Bölüşümü (%)

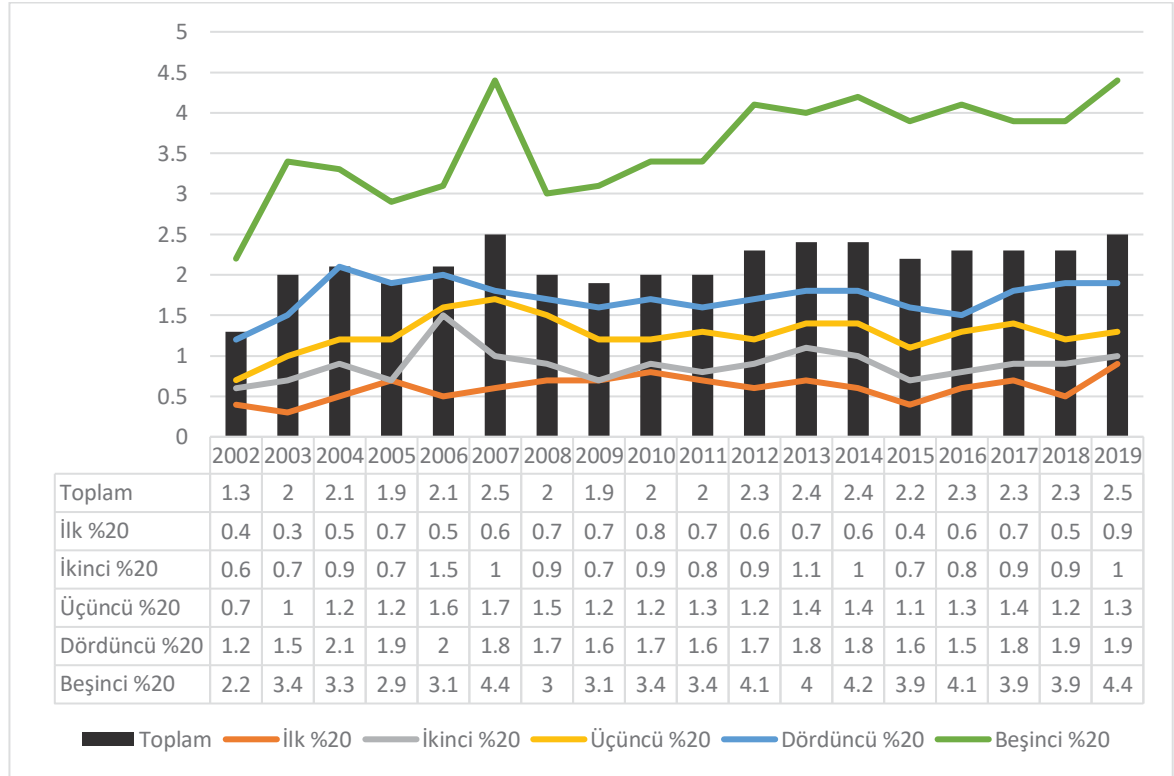


Kaynak: TÜİK, 2022b.

Elbette eğitim harcamalarında hanehalkı payının yüksek olması her hanehalkının aynı ölçüde eğitim harcaması yapıyor olduğunu işaret etmez. Sosyoekonomik durum, eğitime bakış açısı, cinsiyet gibi pek çok etken hanehalkının eğitim harcamalarını belirlemektedir. Şekil 9 Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre, Türkiye’de %20’lik gruplarda eğitim harcamasının tüketim harcamaları içindeki paylarını aktarmaktadır. 2002 yılından 2019 yılına kadar hanehalkının eğitime ayırdığı payda artış gözlemlenmiştir. Lakin bu artış tüm gelir gruplarında aynı ölçüde gerçekleşmemektedir. İlk %20’lik gelir grubunun eğitime ayırdığı pay 2002’den 2019’a neredeyse aynı kalmıştır. Oysaki son %20’lik gelir grubunda bu pay yaklaşık olarak iki katına çıkmıştır. Bu durum eğitimde eşitsizliklerin sürdürülmesinde sahip olunan ekonomik sermayenin önemini göstermektedir. Taşkın-Alp’e (2018, s. 361) göre bu veriler ışığında ilk %20’lik grubun son %20’lik gruba nazaran kamusal eğitim yatırımlarına daha fazla ihtiyacı olduğundan bahsetmek mümkündür. Çünkü son %20’lik kesim ekonomik kriz zamanlarında dahi eğitim

harcamalarını artırabilmişken; ilk %20'lik kesim tüm süreçte anlamlı bir artış kaydetmemiştir.

Şekil 9. 2002-2019 Yılları Arasında Türkiye'de Hanehalkı Harcamaları İçinde Eğitim Harcamasının Oranı (%)



Kaynak: TÜİK, 2020.

Toplumsal sınıflar arasında ekonomik sermayenin bölüşümü eşitsiz olduğu müddetçe hanehalklarının yaşam pratikleri, sosyal ağları, kültürel donanımları da farklılaşmaktadır. Örneğin alt gelir grubu aileler için harcama önceliği barınma ve beslenmeye aitken üst gelir grubunda kültürel harcamalara ayrılan kaynaklar fazlalaşmaktadır (Ünal, 1996, s. 263). Ekonomik sermaye eşitsizliği çerçevesinde gelişen kültürel ve sosyal sermaye eşitsizlikleri sınıflar arası eşitsizliği derinleştirmekte ve yeniden üretmektedir. Alt gelir grubundaki bireyler kamu okullarından başka bir seçenek hayal edemezken⁴² üst gelir grubundaki bireyler özel okullar ve/veya seçkin özel okullar arasında tercih yapabilme özgürlüğüne sahiptir. Taşkın-Alp'e (2018, s. 364) göre bu durum kamu okullarına alt gelir

⁴² Habituslar gelecekte yaşanabilecek olanakların içselleştirilmesinde rol oynar.

grubu için “*sosyal yardım*” niteliği atanmasında neden olabilir. Nihayetinde, gelir eşitsizlikleri diğer pek çok alanda olduğu gibi eğitim alanında da toplumsal eşitsizliklerin sürmesinde, derinleşmesinde ve yeniden üretilmesinde önemli bir etkidir.

3.3. TÜRKİYE’DE ÖZEL OKULLAŞMA

Neoliberal dönemin temel yansılardan bir tanesi de gün geçtikçe metalaşan⁴³ eğitim hizmetidir. Eğitim kurumlarının piyasa mekanizmasına angaje olmasına sebep olan bu durum eğitim kurumlarını “ürün” haline getirmektedir (Apple, 2017, s. 35). Kişiler ekonomik sermayeleri nispetinde piyasadan eğitim hizmeti satın alabilmekte; bu durum ise toplumsal eşitsizliklerin daha da derinleşmesine neden olmaktadır. Eğitim hizmetinin maliyetini karşılayamayan bireyler piyasadan dışlanır; hizmet alımında rekabet varsıl gruplar arasında gerçekleşen bir yarışı işaret eder.

Aktarılan çerçevede seçkin eğitim kurumlarına erişimin sosyoekonomik statüye göre belirlendiğini değerlendirmek olanaklıdır. Sadece varsıl kesimin çocukları prestijli okullara kayıt olabilmektedir. Çünkü prestijli okullar “*güce ve nüfuza erişimin tayinlandığı yerlerdir* (Loury, 2000, s. xxii)”. Benzer şekilde Karabel (2005, s. 23) de yüksek eğitim maliyeti sebebi ile seçkin özel okulların toplumun en ayrıcalıklı kesiminin kabul gördüğü alanlar olduğunu belirtmektedir. Bu okullar sosyoekonomik sınıf açısından olduğu kadar ırk, din ve etnik köken itibari ile de homojen bir öğrenci kitlesi barındırmaktadır.

Türkiye’de özel eğitim kurumlarının sayısı 1980’li yıllara kadar radikal bir değişim sergilememiştir. Bu yıllara kadar genellikle yabancı ve azınlık okulları mevcuttur⁴⁴ (Gök, 2004, ss. 97-99).

1965-1966 yılı eğitim döneminde Türkiye’de özel ilkokul sayısı 164; özel ortaokul sayısı 107; özel lise sayısı ise 76’dır (Gök, 2004, s. 100). Özel okullar için yapılan kanuni düzenlemeler ile 1980’li yıllarda özel okul sayıları hızla yükselmiştir. 1993-1994 yılı eğitim döneminde Türkiye’de özel ilkokul sayısı 221; özel ortaokul sayısı 184; özel lise

⁴³ “*Metalaştırma, süreç, eşya ve toplumsal ilişkilerin mülkiyet hakkına tabi olduğunu, yasal sözleşme ile alınıp satılabileceğini ve hepsinin fiyatlandırılabilceğini varsayar*” (Harvey, 2015, s. 174).

⁴⁴ Örneğin, Robert Kolej, Saint Benoît Fransız Lisesi, Özel Fener Rum Ortaokulu ve Lisesi vb.

sayısı ise 243 olmuştur (Gök, 2004, s. 102). 1995-1996 yılı döneminde ise özel ilkokul sayısı 286; özel ortaokul sayısı 283; özel lise sayısı ise 344 olmuştur (Ünal, 1996, s. 345).

1990'lı yıllarda deneyimlenen ekonomik krizler hanehalkı harcanabilir gelirinin zaman zaman düşmesine ve bu nedenle özel eğitim kurumlarının bazı dönemlerde kapasitelerinin altında hizmet vermesine neden olmuştur. Bu durumun özel kurumların karlılığını etkilememesi için devlet tarafından kimi çözüm yolları aranmıştır. Örneğin, 2003 yılında gündeme alınan ancak gerçekleşmeyen “*yoksul öğrencilerin özel okullarda okutulması projesi*” ilgili çerçevede bir arayış olarak yorumlanabilir. Bu proje kapsamında kamunun özel sektörden eğitim hizmeti satın alması öngörülmüştür (Uygun, 2003, ss. 116-117). Bu açılım özel sektörün kar kaybı yaşamaması için maliyetin toplumsallaştırılmasına örnek teşkil edebilir (Apple, 2012, s. 96).

Yukarıda da aktarıldığı üzere Türkiye’de özel okulların sayısı her geçen gün artmaktadır. İlgili bağlamda özel okullar, hem kamu eğitim kurumları karşısında daha baskın hale gelebilmek hem de özel eğitim hizmeti piyasasındaki rakipleri ile rekabet edebilmek için gelir grubuna göre farklılaştırılmış politikalara yönelmektedir (Altun Aslan, 2019, s. 271). Bu çerçevede özel eğitim kurumları kendi içinde ayrılmış ve hedef toplumsal sınıfa göre hizmet veren zincir okullar oldukça popülerleşmiştir.

Bahsi geçen özel okul zincirleri Türkiye’nin pek çok yöresine konuşlanmıştır. Zincir okullar orta sosyoekonomik düzeye sahip olan yerleşim yerlerinde görece daha niteliksiz binalarda hizmet vermekte, daha az vasa sahip öğretmenleri istihdam etmekte ve öğrencilerine daha az olanak sunmaktadır. Bu bağlamda “*müşterilerinden*” görel olarak daha düşük ücret talep etmektedir. Öte yandan yüksek sosyoekonomik düzeye sahip bölgelerde daha nitelikli binalarda daha vasıflı öğretmenlerle öğrencilere daha fazla olanak sunulmakta ve görel olarak daha yüksek bir ücret talep edilmektedir. Aktarılan durum sosyoekonomik farklılaşmanın kaçınılmaz bir sonucu olarak özel okulların seçkin ve normal kurumlar olarak ayrışmasına neden olmaktadır. Bu ayrışmanın görel olarak yüksek gelir grubu içinde daha farklı düzeyde bir eşitsizlik rejimi yarattığını değerlendirmek mümkündür.

2014 yılı özel eğitim kurumları açısından bir dönüm noktasını işaret etmektedir. 2014 yılında dershanelerin kapatılması veya özel okullara dönüştürülmesi süreci başlamıştır

(Altun Aslan, 2019, s. 271). Bu kapsamda özel okulların sayısı hızla artmıştır. Ayrıca, yine 2014-2015 eğitim yılı içerisinde çocuğunun özel okulda eğitim almasını isteyen ebeveynler için eğitim-öğretim desteği verilmeye başlanmıştır (Altun Aslan, 2019, s. 272). Bu destek 2019-2020 eğitim yılında sonlanmıştır⁴⁵. İlgili desteğin temel amacı alt sosyoekonomik sınıftan gelen öğrencilerin özel okullara gidebilmesi olarak sunulmuştur. Oysaki yapılan araştırmalar bu durumun gerçekleşmediğini; verilen destekten daha çok orta ve üst sosyoekonomik sınıflara mensup öğrencilerin yararlandığını ortaya koymaktadır⁴⁶ (ERG, 2016, s. 20).

Tablo 3, yukarıda paylaşılan kritik 2014 düzenlemelerinden sonra Türkiye’de eğitim düzeylerine göre özel okul sayılarının toplam okullar içindeki oranının yıllara göre değişimini aktarmaktadır. Veriler okul öncesi kurumların oransal olarak azaldığını işaret ederken, diğer tüm seviyelerde artış tecrübe edilmiştir. Azalışa neden olarak resmi ve özel kurumların yanı sıra Diyanet İşleri Başkanlığı, belediyeler ve dernekler gibi kurumların okul öncesi eğitim sunmasının etkisinin değerlendirilebilir (Korlu, Bakioğlu ve Gencer, 2021). Ayrıca, Covid-19 salgını sürecinde ve sonrasında yaşanan ekonomik zorluklar hem özel eğitim kurumlarını hem de bireyleri etkilemiştir. Bunlara ek olarak, özel eğitim kurumlarının yüksek ücret talep etmeleri ve ebeveynlerin talebi karşılayamaması durumu da söz konusu olabilir. Dikkat çeken husus özel okul öncesi kurumların azalan orana rağmen toplam okul öncesi okullar içinde hala %44,2 gibi oldukça yüksek bir paya sahip olmasıdır. Okul öncesi eğitimin bireyin daha sonraki öğrenme aşamalarına yapacağı katkı dikkate alındığında aktarılan durumun içtimai hiyerarşiyi yeniden daha baskın bir şekilde üreteceği ve toplumsal sınıflar arasındaki eşitsizlik makasının daha fazla açılacağı aşıkardır.

⁴⁵İlgili yılda eğitim desteği alanlar, öğretim kademeleri bitinceye dek destekten faydalanacaklardır.

⁴⁶Sunulan destek tutarları özel okul ücretlerinin oldukça altında seyretmektedir. Bu durum alt gelir grubunun destekten yararlanmasından ziyade orta ve üst gelir grubuna sunulan bir indirim olarak nitelenebilir (ERG, 2016, s. 20).

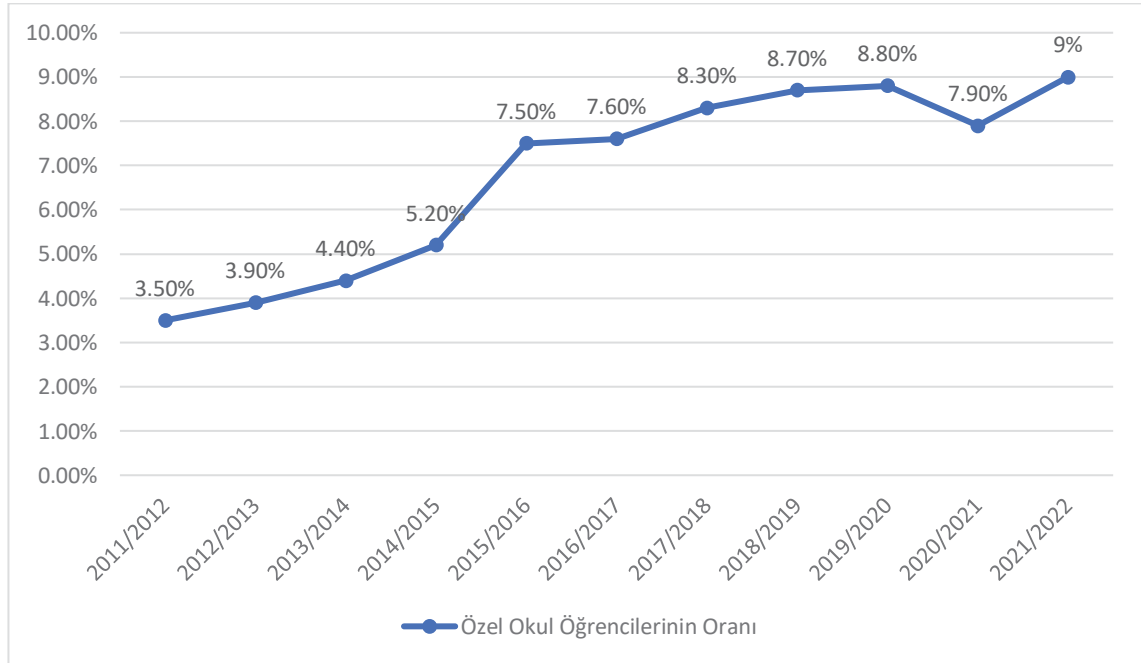
Tablo 3. 2014-2022 Yılları Arasında Türkiye’de Eğitim Düzeyine Göre Özel Okul Sayısının Toplam Okul Sayısı İçindeki Oranı (%)

Eğitim Düzeyi	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
Okul Öncesi	59,9	54,7	52,1	51,8	50,2	49,2	50,4	44,2
İlkokul	4,4	5,2	5,0	6,5	7,3	8,0	8,3	8,3
Ortaokul	6,5	9,0	7,9	10,0	10,9	12,2	12,3	12,1
Ortaöğretim	17,7	27,7	24,3	25,4	28,7	29,8	29,2	28,2
Genel Düzey	12,6	15,7	15,3	17,8	19,2	20,2	20,1	20,0

Kaynak: MEB SGB, 2016, 2019, 2022.

Şekil 10, Türkiye’de özel okul öğrencilerinin toplam öğrenciler içindeki payını aktarmaktadır. 2014 yılındaki gelişmelerden sonra özel okul öğrenci oranında hızlı bir artış tecrübe edilmiştir.

Şekil 10. 2011-2022 Yılları Arasında Türkiye’de Özel Okul Öğrencilerinin Toplam Öğrenciler İçindeki Oranı (%)



Kaynak: MEB SGB, 2012, 2014, 2016, 2019, 2022.

Özel okullaşmanın Türkiye için Yükseköğretim seviyesinde de kuvvetli bir eğilim sergilediği gözlemlenmektedir. Türkiye’nin ilk vakıf üniversitesi 1984 yılında kurulan

Bilkent Üniversitesi'dir. 1997 yılında 17, 2001 yılında 23 olan vakıf üniversitesi (Gök, 2004, s. 102) sayısı 2013 yılında 71'e ulaşmıştır (ek olarak 8 vakıf meslek yüksekokulu mevcuttur). 2023 yılı itibari ile ise 75 vakıf üniversitesi ve 4 vakıf meslek yüksekokulu bulunmaktadır⁴⁷.

Türkiye'de özel okullara ve vakıf üniversitelerine devlet desteği⁴⁸ sunulmaktadır. Ayrıca kurumlar vergisi muafiyeti ve katma değer vergisi istisnası gibi düzenlemeler de mevcuttur. Çeşitli yatırım teşvikleri sunulmakta ve iş birliği protokolleri imzalanmaktadır (Tedmem, 2023).

3.4. TÜRKİYE'DE EĞİTİME ERİŞİM

3.4.1. Net Okullaşma Oranı

Türkiye'de eğitime erişimde etkili olan faktörlerden bazıları yukarıda aktarılmıştır. Bu bilgiler ışığında Tablo 4, Türkiye'de 2014-2022 yılları arasında eğitim düzeyine göre net okullaşma oranlarını yansıtmaktadır. Net okullaşma oranı Milli Eğitim Bakanlığı'nca şu şekilde tanımlanmaktadır: "*Net okullaşma oranı, ilgili öğrenim türündeki teorik yaş grubunda bulunan öğrencilerin, ait olduğu öğrenim türündeki teorik yaş grubunda bulunan toplam nüfusa bölünmesi ile elde edilir* (MEB SGB, 2022a)".

Tablo 4 incelendiğinde, okul öncesi eğitim düzeyinde Covid-19 salgınına kadar net okullaşma oranında artış gözlemlenmektedir. 2020-2021 eğitim yılında ise hem okul öncesi eğitimin zorunlu olmaması hem de salgın sebebiyle ciddi bir düşüş yaşanmıştır (MEB SGB, 2022a). 2021-2022 eğitim yılında okul öncesi eğitim düzeyinde net okullaşma oranı tekrar artış göstermiş ve eski seviyenin üzerinde seyretmiştir. Okul öncesi eğitimde net okullaşma oranı genel olarak artış gösterirken aynı durum ilköğretim düzeyi için geçerliliğini korumamaktadır. İlkokul düzeyinde 2014-2015 yılında net okullaşma oranı %96,3 seviyesindeyken 2021-2022 yılında %93,16 seviyesine

⁴⁷ <https://istatistik.yok.gov.tr/> Erişim: (11 Mayıs 2023)

⁴⁸ Devlet desteği Vakıf Yükseköğretim Kurumları Yönetmeliği Md. 30'da açıklanmış ve destek sağlanması şartlara bağlı kalmıştır.

gerilemiştir. İşaret edilen gerileme ebeveyn isteği ile kayıt erteleme durumu ve okulöncesi eğitime geçiş esnekliği tanınması ile açıklanmaktadır⁴⁹ (MEB SGB, 2022a). Ortaokul düzeyinde ise salgın sürecine kadar net okullaşma oranı düşük seviyede dahi olsa artış gösterirken, salgından sonra eski seviyelerine geri dönememiştir. Bu durum 4+4+4 eğitim sistemine⁵⁰ geçiş sebebi ile 2012-2013 eğitim yılında 5 yaş öğrencilerin ilkökula başlaması ve ilerleyen yıllarda 5 yaş öğrencilerin okul öncesi eğitime yönlendirilmesi ile açıklanmaktadır (MEB SGB, 2022a). Ortaöğretim düzeyinde her yıl artış izlenmiş ve 2014-2015 eğitim yılından 2021-2022 eğitim yılına kadar net okullaşma oranında %10,3 artış gözlemlenmiştir. Yükseköğretim düzeyinde 2017-2018 yılında %45,64 ile en yüksek net okullaşma oranı yakalanmıştır; fakat bu artış sürdürülememiştir.

Türkiye’de net okullaşma oranlarının genel olarak arttığını söylemek mümkündür. Ancak özellikle zorunlu öğretim düzeyimde (ilkokul ve ortaokul) hala okullaşmamış çocukların varlığı önemli toplumsal problemleri işaret etmektedir. Eğitim hizmetine hala erişemeyen kesimler mevcuttur. Bu kesimlerin özellikle düşük gelir ve kültür grubundan olduğunu değerlendirmek olanaklıdır. Eğitim harcamaları ve eğitim almanın alternatif maliyetlerinden kaçınmak isteyen kimi aileler çocuklarını örgün eğitimden uzak tuttuğu; bunun ise toplumsal entegrasyonu engelleyerek sınıflar arası geçişi (toplumsal mobilitayı) imkansızlaştırdığı değerlendirilebilir. Bu noktada dikkati çeken bir sorun yasal olarak ücretsiz sunulması gereken temel eğitimin çeşitli şekillerde metalaştırılmasıdır. Okul yönetimleri ve okul aile birlikleri tarafından çeşitli adlar (bağış, temizlik payı, kırtasiye giderlerine katılım, derslik bakım desteği vb.) altında ailelerden parasal destek talep edilmektedir. Bu destekler özellikle devlet kurumlarına çocuklarını gönderen/göndermeyi planlayan düşük gelirli aileler tarafından önemli bir masraf kalemi

⁴⁹ Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği Md. 11’de düzenlenmiştir. Buna göre, okul müdürlükleri ilkököl birinci sınıfa kayıt hakkı elde eden 66,67 ve 68 aylık çocukların velilerinin vereceği dilekçe ile; 69,70,71 aylık olan çocukların ise ilkökula başlamaya hazır olmadıklarını gösteren sağlık raporu ile okul öncesi eğitime yönlendirebilir ya da ilkököl kayıtlarını bir yıl süreyle erteleyebilir.

⁵⁰ 4+4+4 eğitim sistemi ile eğitimde üç kademeli bir yapı oluşturulmuştur. İlk kademe olan ilkököl (1. 2. 3. ve 4. sınıf); ikinci kademe olarak ortaokullar (5. 6. 7. ve 8. sınıf) ve son olarak ortaöğretim kademesi (9. 10. 11. Ve 12. sınıf).

olarak değerlendirilmekte ve öğrenciler velileri tarafından örgün eğitimden çekilmekte ya da hiç okula yollanmamaktadır.

Tablo 4. 2014-2022 Yılları Arasında Türkiye’de Eğitim Düzeyine Göre Net Okullaşma Oranları (%)

Eğitim Düzeyi	2014- 2015	2015- 2016	2016- 2017	2017- 2018	2018- 2019	2019- 2020	2020- 2021	2021- 2022
Okul öncesi (3-5 yaş)	32,68	33,26	35,52	38,52	39,11	41,78	28,95	44,05
Okul Öncesi (4-5 yaş)	41,57	42,96	45,70	50,42	50,79	52,41	37,62	55,87
Okul öncesi (5 yaş)	53,78	55,48	58,79	66,88	68,30	71,22	56,89	81,63
İlkokul	96,30	94,87	91,1	91,54	91,92	93,62	93,23	93,16
Ortaokul	94,35	94,39	95,68	94,47	93,28	95,90	88,85	89,84
Ortaöğretim	79,37	79,79	82,54	83,58	84,20	85,01	87,93	89,67
Yükseköğretim	39,49	40,87	41,71	45,64	44,10	43,37	44,41	44,66

Kaynak: MEB SGB, 2022.

3.4.2. Cinsiyet Eşitsizliği

Türkiye’de eğitime erişim cinsiyete göre de ayrılmaktadır. Tablo 5, Türkiye’de 2008-2021 yıllarında 25 yaş üstü nüfusta en az ilkokul mezunu olanların oranını vermektedir. 2008 yılında kadın ilkokul mezunu oranı %72,6 iken erkeklerde bu oran %89,8’dir. Kadın ve erkeklerin arasında %17,2 oranında fark bulunmaktadır. İlerleyen yıllarda kadın ve erkek mezun oranları artmıştır. 2021 yılında 25 yaş üstü nüfusta en az ilkokul mezunu olan kadınların oranı %87,3’e yükselmiş fakat erkeklerin 2008 yılındaki seviyesine dahi erişememiştir. Erkeklerde ise bu oran %97,1’e yükselmiştir. 2021 yılında ise 25 yaş üstü nüfusta kadınların %12,7’sinin ilkokul mezunu dahi olmadığı gözlemlenmektedir. Ancak 2008-2021 yılları arasında bahsi geçen hususta kadın-erkek farkının istikrarlı bir şekilde azalması kayda değer bir gelişme olarak yorumlanabilir. Kadın okullaşmasının olmadığı ya da görece olarak düşük olduğu hanelerin sıklıkla derin yoksulluk yaşadığını değerlendirmek mümkündür. Aile bireyleri genellikle kayıtdışı ve/veya düşük ücretle çalışmaktadır ya da işsizdir.

Tablo 5. 2008-2021 Yılları Arasında Türkiye’de 25 Yaş Üstü Nüfusta Cinsiyete Göre En Az İlkokul Mezunu Olanların Oranı (%)

Yıllar	Toplam	Kadın	Erkek	Fark
2008	81,1	72,6	89,8	17,2
2009	82,7	74,8	90,8	16
2010	85,2	78,0	92,6	14,6
2011	86,5	79,6	93,5	13,9
2012	87,0	80,3	93,8	13,5
2013	87,3	80,8	94,0	13,2
2014	87,8	81,5	94,3	12,8
2015	88,3	82,0	94,7	12,7
2016	88,9	82,8	95,1	12,3
2017	89,5	83,6	95,5	11,9
2018	90,1	84,5	95,9	11,4
2019	91,0	85,7	96,4	10,7
2020	91,5	86,4	96,7	10,3
2021	92,1	87,3	97,1	9,8

Kaynak: TÜİK, 2023.

Türkiye’de yükseköğretime erişimde artış yaşanmaktadır. Fakat bu düzeyde de cinsiyetler arasında ayrıştırma pratiği aynı şekilde devam etmektedir. Tablo 6’ya göre Türkiye’de 2008 yılında 25 yaş üstü nüfusta yükseköğretim mezunu kadınların oranı %7,6, erkeklerin oranı ise %12,1’dir. Genel çerçeveye bakıldığında 2008 yılında 25 yaş üstü nüfusta yükseköğretim mezunu olanların oranının %9,8’dir. Bu anlamda yükseköğretime erişim toplumun sadece küçük bir zümresi için geçerliliğini korumaktadır. 2021 yılında 25 yaş üstü nüfusta yükseköğretim mezunu kadınların oranı %20,9; erkek mezunların oranı ise %25,1’dir. Dikkat çeken bir husus yükseköğretim mezunu erkek ve kadın arasındaki oran farkının 2008-2010 yılları ve 2018-2021 arasında %4 düzeyinde iken 2011-2017 yılları arasında %5 düzeyinde seyretmesidir. İlgili hususta istikrarsız bir eğilim mevcuttur.

Genel çerçevede ise 2021 yılında 25 yaş üstü nüfusta yükseköğretim mezunu olanların oranı %21,8’dir. Bu durum yükseköğretim mezunu olanların oranlarının arttığını fakat görece küçük bir zümrenin yükseköğretimden faydalandığını göstermektedir. Bu durum

eğitim hizmetinin ilerleyen aşamalarında kişisel faydaların arttığı ve bu nedenle bireysel finansmana ağırlık verilmesi yönündeki kuramsal yaklaşım ile uyarlık göstermektedir. Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde eğitime katılım göreli olarak düşüktür. Ancak kadın-erkek katılımı arasındaki farkın bu düzeyde nispeten düşük olması da dikkat çekicidir. Bu ayrışmanın altında çocuklarını yükseköğretime yönlendiren (diğer bir ifadeyle özel finansman imkanına sahip⁵¹) ailelerin üst gelir grubundan gelmesi ve cinsiyet eşitliğine önem vermesinin yattığı yorumlanabilir. Ancak kadınların eğitime erişimin her düzeyinde erkeklerin gerisinde seyretmesinin yıllardır zlemeyen bir sorun olarak kaldığı da vurgulanmalıdır.

Tablo 6. 2008- 2021 Yılları Arasında Türkiye ’de 25 Yaş ve zeri Nüfusta Cinsiyete Göre Yükseköğretim Mezunu Olanların Oranı (%)

Yıllar	Toplam	Kadın	Erkek	Fark
2008	9,8	7,6	12,1	4,5
2009	10,7	8,4	13,1	4,7
2010	11,5	9,1	14,0	4,9
2011	12,8	10,1	15,5	5,4
2012	13,4	10,8	16,0	5,2
2013	14,9	12,3	17,6	5,3
2014	15,8	13,2	18,5	5,3
2015	17,4	14,7	20,1	5,4
2016	18,3	15,7	21,0	5,3
2017	19,1	16,6	21,6	5
2018	19,9	17,5	22,4	4,9
2019	20,8	18,5	23,1	4,6
2020	21,8	19,6	24,1	4,5
2021	23,0	20,9	25,1	4,2

Kaynak: TÜİK, 2023.

⁵¹ Devlet niversitelerine kayıt yaptırmaya hak kazanmak dahi önemli bir bireysel harcamayı gerektirmektedir (Kolej cretleri, dersane ve özel ders ücretleri, işlem ve bilgi maliyetleri, eğitim almanın alternatif maliyetleri vb.).

Tablo 7, OECD ülkelerinde yükseköğretime erişimin gelişimini aktarmaktadır. Tablo 7'ye göre 2000 yılından 2021 yılına kadar seçili OECD ülkelerinde 25-34 yaş grubunda üniversite eğitimi görmüş kişilerin oranları tüm ülkelerde yükselmiştir. Verilere göre Türkiye'de 2000 yılında 25-34 yaş grubunda üniversite eğitimi görenlerin oranı %8,88'dir. Aradan geçen 21 yıldan sonra bu oran %39,82'ye yükselmiştir. OECD ülkelerinin ortalaması ise 2000 yılında %26,33 ve 2021 yılında %47,53 düzeyindedir. Türkiye yaşanan artışa rağmen OECD ülkelerinin ortalama düzeyinden oldukça geride kalmaktadır. Türkiye'de 2000-2021 yılları arasındaki %30,94'lük fark azımsanmayacak bir artış olmasına rağmen bu hususta dikkat çekilmesi gereken unsurlar mevcuttur. Öncelikle başlangıç oranının düşüklüğü dikkat çekmektedir. Tablo 7'deki ülkeler arasında 2000 yılında tek haneli veriye sahip tek ülke Türkiye'dir. Dolayısı ile 20 yıl içerisinde deneyimlenen bu artış eğitim kurumlarının, eğitim programlarının, eğitimcilerin ve eğitim hizmetinin niteliği ve kalitesine ilişkin soru işaretleri yaratmaktadır. Nitelikten ziyade niceliğe önem atfedildiğine ilişkin eleştiriler mevcuttur (Sallan Gül ve Gül, 2015). Ek olarak bahsi geçen yıllar içerisinde vakıf yükseköğretim kurumlarının sayısının hızla artması; yüksek öğretim düzeyinde zaten var olan fırsat eşitliği problemini daha da köklüleştirilmekte ve kemikleştirmektedir. Ancak Bourdieu'nün de vurguladığı üzere - eşitsizlikler tanınmadığı sürece- salt olarak fırsat eşitliği sağlanması sınıf ilişkilerinin yeniden üretilmesinin önüne geçemeyecektir.

Tablo 7. 2000 ve 2021 Yıllarında Seçili OECD Ülkelerinde 25-34 Yaş Üniversite Eğitimi Görmüş Kişilerin Oranları (%)

Ülkeler	2000	2021	Fark
Lüksemburg	22,88	63,12	40,24
Portekiz	12,94	47,45	34,51
İrlanda	29,80	62,88	33,08
Kore	36,81	69,28	32,47
Türkiye	8,88	39,82	30,94
Birleşik Krallık	28,90	57,47	28,57
İsviçre	25,57	52,27	26,7
Çek Cumhuriyeti	11,19	39,49	28,3
Norveç	34,87	55,03	20,16

Fransa	31,37	50,25	18,88
Macaristan	14,69	32,91	18,22
Kanada	48,40	66,35	17,95
İsveç	33,63	49,21	15,58
Meksika	17,45	27,05	9,6
Finlandiya	38,67	40,05	1,38
OECD Ortalaması	26,83	47,53	20,7

Kaynak: OECD, 2022.

Sosyoekonomik durumun başat belirleyicisi olduğu eğitime erişim ve eğitimin devamlılığı meselelerinde bireysel kararlar çoğu zaman büyük önem arz etmemektedir. Bireyin dünyaya geldiği aile bağları, sosyal ve fiziksel çevre koşulları, toplumun eğitime atfettiği nitelik, cinsiyet rolleri ve daha nice faktör eğitime erişimde ve eğitimin sürdürülmesinde etkili olmaktadır. Tablo 8’de, 2021 yılında Türkiye’de 15 yaş ve üstü yaş grubunda devam etmek istemesine rağmen eğitimi yarıda bırakanların bırakma nedenlerine göre dağılımı paylaşılmaktadır. Eğitimi yarıda bırakma oranı %11,6 seviyesindedir. Bu oran erkeklerde %12,7 kadınlarda ise %10,6’dır. Eğitimi yarıda bırakma nedenleri arasında her iki grup içinde geçerli en yüksek oran ekonomik nedenler olarak aktarılmaktadır. Ekonomik sermayenin eğitimin her aşamasında belirleyici rol oynaması kıt kaynaklara sahip çocuklarının eğitimi terk etmelerine/yarıda bırakmalarına sebep olmaktadır. Özellikle erkekler açısından ekonomik nedenler ile eğitimi yarıda bırakma ilişkisi oldukça güçlüdür. Bir diğer kritik önem atfedilen husus ise toplumsal cinsiyet perspektifinden değerlendirilebilecek “aile izni” meselesidir. “Aile izni” nedeni ile eğitim hayatı sekteye uğrayan asıl grup kadınlardır. Eğitimde başarısızlık ise bireylerin eğitime devam etmek istemelerine rağmen eğitimlerini yarıda bırakmalarında bir diğer önemli nedendir.

Tablo 8. 2021 Yılında Türkiye’de 15+ Yaş Grubunda Eğitimine Devam Etmek İstemesine Rağmen Eğitimini Yarıda Bırakan Bireylerin Bırakam Nedenlerine Göre Dağılımı (%)

Nedenler	Kadın	Erkek	Toplam
Ekonomik nedenler	36,4	61,8	50,1
Ailenin izin vermemesi	28,8	5,3	16,1
Eğitimde başarısızlık	10,7	20,3	15,9

Okul/öğretmen yetersizliği	5,8	5,3	5,4
Evlenme/nişanlanma	7,1	0,9	3,7
Sağlık durumu/engeli	3,5	2,1	2,8
Aileden birine bakım mecburiyeti	2,9	1,3	2,0
Hamile kalma/doğum yapma	2,1	-	1,0
Diğer sebepler	2,7	3,2	3,0

Kaynak: TÜİK, 2022c.

3.5. EĞİTİM BURSLARI

Kamu ve özel kesim tarafından çok çeşitli burs programları sunulmaktadır. Bu bölümde sadece pozitif dışsallık açısından daha büyük önem ihtiva eden yükseköğretim öncesi düzey burslarına odaklanılacaktır.

3.5.1. Kamu Kesimi

Bireylerin eğitime devam etmek istemelerine rağmen çeşitli sebeplerle (ağırlıklı olarak sosyoekonomik nedenler) eğitimi yarıda bırakmak zorunda kalma durumları yukarıda aktarılmıştır. Kamu kesimi sosyoekonomik açıdan dezavantajlı grupların eğitime erişimi ve devamı için çeşitli enstrümanlara başvurmakta ve politikalar geliştirmektedir. Bu enstrümanlar arasında en öne çıkanı burslardır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerine tahsis ettiği burslar mevcuttur. Öğrencilerin bahsi geçen bursa hak kazanmaları için İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Bursluluk Sınavı'na katılmaları ve gerekli şartları taşımaları gerekmektedir. 2022 yılında uygulanmış olan İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Bursluluk Sınavı'na başvuru şartları aşağıda aktarılmaktadır. Bu şartları taşıyan öğrenciler sınava ücretsiz başvuru yapmaktadır; sınav sonucunda başarılı olan öğrenciler ise burstan faydalanmaya hak kazanmaktadır⁵²:

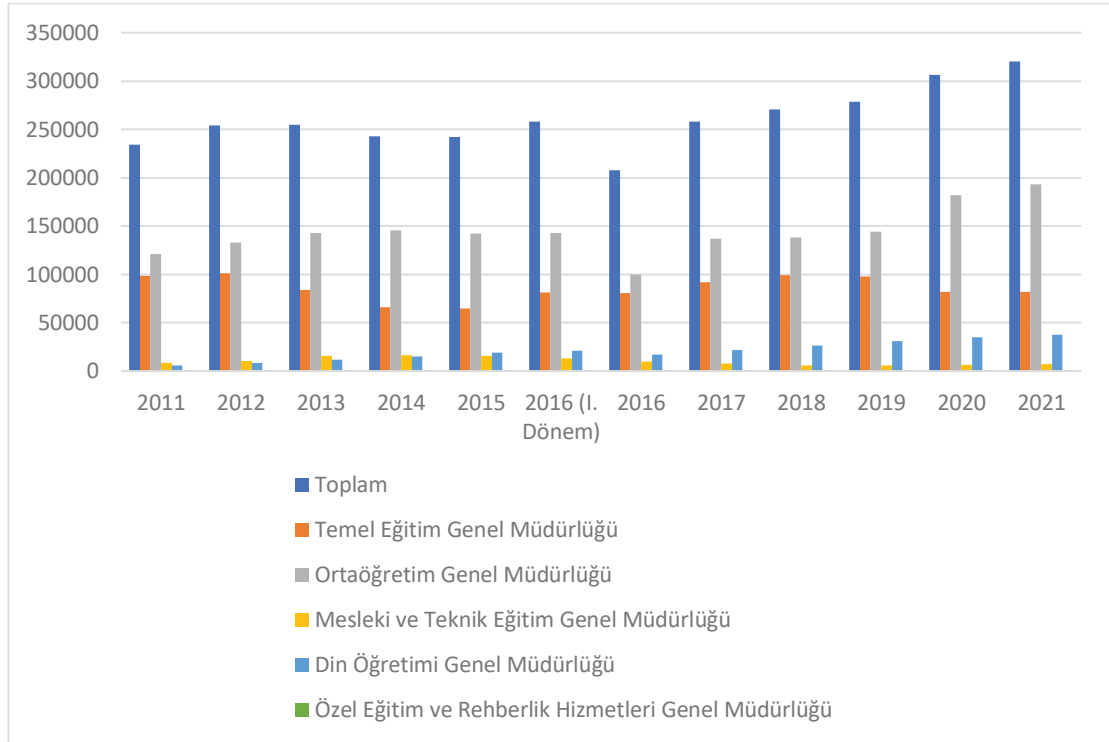
- Türkiye Cumhuriyeti veya Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti vatandaşı olmak,
- Mevzuatta belirtilen kayıt ve kabul şartlarını taşımak,
- Ortaokullar, imam hatip ortaokulları veya özel eğitim ortaokullarının 5'inci, 6'ncı, 7'nci ve 8'inci sınıfları ile ortaöğretim kurumlarının hazırlık sınıfı, 9'uncu, 10'uncu ve 11'inci sınıflarında öğrenci olmak,

⁵²https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_04/05092310_IYlkoYgYretim_ve_OrtaoYgYretim_KurumlarY_Bursluluk_SYnavY_IYOKBS_BasYvuru_ve_Uygulama_KYlavuzu_2022.pdf (Erişim: 15 Mayıs 2023)

- ç. İlköğretim ve ortaöğretim okullarında, sınavın yapıldığı ders yılında okul değiştirme yaptırımı/cezası almamış olmak,
- d. Ailenin bir önceki mali yıla ait yıllık gelir toplamından fert başına düşen net miktarın, içinde bulunulan mali yılın Merkezî Yönetim Bütçe Kanunu'nda belirtilen Millî Eğitim Bakanlığı okul pansiyon ücretinin en azının 4 (dört) katını geçmemesi kaydıyla maddi imkânlardan yoksun bulunmak. Ailenin 2021 senesi yıllık gelir toplamından fert başına düşen toplam miktarın 2022 Mali Yılı için tespit edilen 18.160,00 (onsekizbinyüzaltmış) TL'yi geçmemesi gerekir. Aile gelirinin tespitinde ailenin 2021 yılında elde ettiği tüm gelirleri esas alınacaktır.

Şekil 11'de 2011-2021 yılları arasında Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki genel müdürlüklere göre burslu öğrenci sayısının değişimi aktarılmaktadır. 2011'de toplam 234188 olan burslu öğrenci sayısı 2021 yılında 320461'e yükselmiştir. Burslu öğrenci sayısının yıllar içinde arttığı gözlemlenmektedir. 2011 yılında Temel Eğitim ve Ortaöğretim Genel Müdürlükleri bünyesindeki burslu öğrenci sayısı birbirine yakın seyretmektedir. İlerleyen yıllarda ise aralarındaki makas açılmıştır. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü bünyesindeki bursiyer sayısı azalırken (2011: 98402, 2021: 82136) Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'ndeki bursiyer sayısı artmıştır (2011: 121054, 2021: 192934). Ek olarak, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nde 2011 yılında 5815 olan bursiyer sayısı 2021 yılında 37830'a çıkmıştır. Aktarılan değişikliklerin en önemli nedenlerinden biri 2012-2013 yılında yapılan değişikliklerle İmam Hatip Ortaokullarının açılması olarak değerlendirilebilir. Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü bünyesindeki bursiyer sayısı ise on yıl içinde 8767 'den 7067'ye düşmüştür. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesinde 2011 yılında 150 olan bursiyer sayısı 2021 yılında 494'e yükselmiştir. Burstan faydalanan öğrenci sayısı 10 yıl içerisinde toplam 86273 artmıştır. 2011-2021 yılları arasında nüfusun yaklaşık olarak 10 milyondan fazla artış gösterdiği bir ülke için aktarılan bursiyer sayısı oldukça yetersizdir. Eğitimde fırsat eşitliği ve toplumsal mobilite için hayati önem taşıyan bir araç olan bursların yetersizliği dezavantajlı sosyal sınıflardan gelen öğrencilerin sosyal yaşama eklemlenme şansını törpülemektedir. İlgili çerçevede bahsi geçen kurumlar Bourdieu'nün işaret ettiği üzere burslar ihdas ederek tabakalaşma problemini tanıdıklarını işaret etmektedir. Lakin eşitsizlikleri içselleştirmeden salt olarak burslar sunarak fırsat eşitliği sağlanacağını düşünmek ya da fırsat eşitliğinin mutlak olarak sınıflar arası harmoni yaratacağını değerlendirmek hatalı bir yaklaşım olarak yorumlanabilir.

Şekil 11. 2011-2021 Yılları Arasında Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı Bünyesindeki Genel Müdürlüklere Göre Burslu Öğrenci Sayısının Değişimi



Kaynak: MEB SGB, 2016, 2022.

Tablo 9’da 2020 ve 2021 yıllarında Türkiye’de ortaöğretim düzeyinde bursluluktan faydalanan öğrencilerinin yükseköğretime geçiş oranı aktarılmaktadır. Tablo 9’a göre 2020 yılında burslu öğrencilerin %45,09’u yükseköğretime geçmiştir. Bu oran yapılan bursluluk sınavı sonucunda başarılı olup burs almaya hak kazanan öğrencilerin dahi yükseköğretime geçişte zorlandığını göstermektedir. İlgili değer 2021 yılında ise %38,03’e düşmüştür. Aktarılan oranların düşüklüğünün yanında kamu kesimince hedeflenen oranlara⁵³ ulaşamaması da politika tasarımı ve uygulaması alanında eksiklikler olduğunu işaret etmektedir. Bu düzeyde sunulan imkanlar eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasını güçleştirmektedir. Burslu öğrencilerden yükseköğretime geçmeyenlerin önemli bir kısmının sosyoekonomik nedenler/yetersiz burslar nedeni ile bu tip seçeneğe zorlandığını yorumlamak mümkündür. İlgili çerçevede eğitim kademesi

⁵³ 2020 yılı hedefi ve 2021 yılı hedefi arasında ciddi bir değişim olduğu gözlemlenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı kaynaklarında bu değişimin sebeplerine ilişkin bir açıklama getirilmemiştir.

ilerledikçe toplumsal harmoninin gitgide daha da bozulduğunu değerlendirmek olanaklıdır.

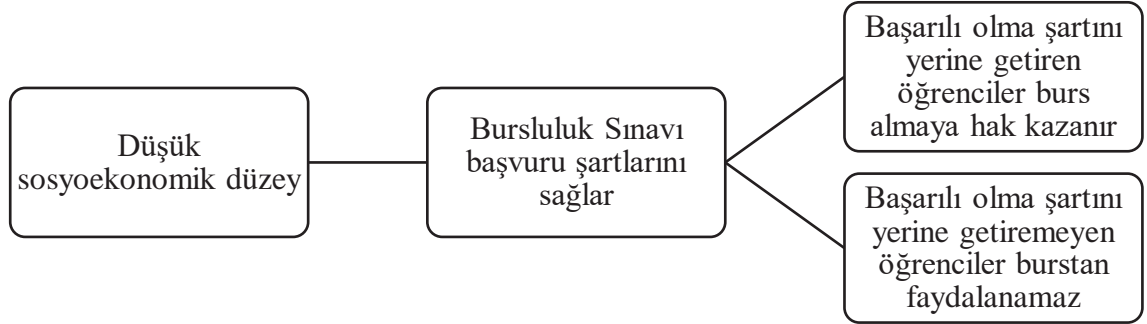
Tablo 9. 2020-2021 Yılları Arasında Türkiye’de Ortaöğretimde Bursluluktan Faydalanan Öğrencilerin Yükseköğretime Geçiş Oranları (%)

	2020	2020	2021	2021
	hedefi	gerçekleşmesi	hedefi	gerçekleşmesi
Bursluluktan faydalanan ortaöğretim öğrencilerinin yükseköğretime geçiş oranı	90	45,09	47	38,03

Kaynak: MEB SGB, 2021, 2022b.

Ek olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanan bursların sunum şekli içsel bir çelişkiyi de işaret etmektedir. Şekil 12’de aktarıldığı üzere burstan faydalanmak için dezavantajlı sosyoekonomik gruptan gelen öğrencilerin sınavda başarılı olması gerekmektedir. Oysaki, yapılan çalışmalar sosyoekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin başarı düzeylerinin de düşük olduğunu ortaya koymaktadır (Bölükbaş ve Gür, 2020; Gölpek ve Yıldız, 2019; Tomul ve Çelik, 2009; Tomul ve Savasci, 2012). Bu durumda dezavantajları törpülemek için hedef gruba sunulan imkanlardan -problemin doğası gereği- hedef gruptaki en ihtiyaç sahibi öğrencilerin yararlanamaması söz konusu olmaktadır. Çünkü dezavantajlı gruplarda kendi içinde homojen bir yapıya sahip değildir. Elbette hem düşük gelirli toplumsal sınıftan gelen hem de sınavlarda başarılı öğrenciler mevcuttur. Ancak bu durumun istisnai olduğu gözden kaçırılmamalıdır. İlgili çerçevede ihtiyaç ve başarı burslarının ayrıştırılması toplumsal mobilite olanaklarını genişleten alternatif bir yol olarak değerlendirilebilir.

Şekil 12. Sosyoekonomik Düzey, Burs ve Başarı Şartı İlişkisi



Kaynak: MEB SGB, 2022b.

Eğitimde eşitsizliğin azaltılmasına yönelik bir diğer burs programı ise Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından uygulamaktadır. Şartlı Eğitim Yardımı olarak adlandırılan programdan herhangi bir sosyal güvencesi olmayan, 3294 sayılı Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Kanunu kapsamında ihtiyaç sahibi olarak betimlenen ve ilköğretim ile ortaöğretimde çocuğu bulunan aileler yararlanmaktadır. Şartlı Eğitim Yardımı'na hak kazanmak için çocukların örgün eğitime devam etmeleri ve bir ay içerisinde dört günden fazla devamsızlık yapmamaları gerekmektedir. Ödemeler eğitim düzeyi ve cinsiyete göre farklılaşmakta ve iki ayda bir yapılmaktadır. 2023 yılı Şartlı Eğitim Yardımları Tablo 10'da sunulmuştur. Türkiye ekonomisinde son zamanlarda tecrübe edilen yüksek enflasyon sebebi ile sunulan yardımın oldukça cüzi kaldığı değerlendirilebilir.

Tablo 10. 2023 Yılı Şartlı Eğitim Yardımı Tutarları (TL)

Eğitim Düzeyi	Kız Öğrenci	Erkek Öğrenci
İlköğretim	100 TL	90 TL
Ortaöğretim	150 TL	130 TL

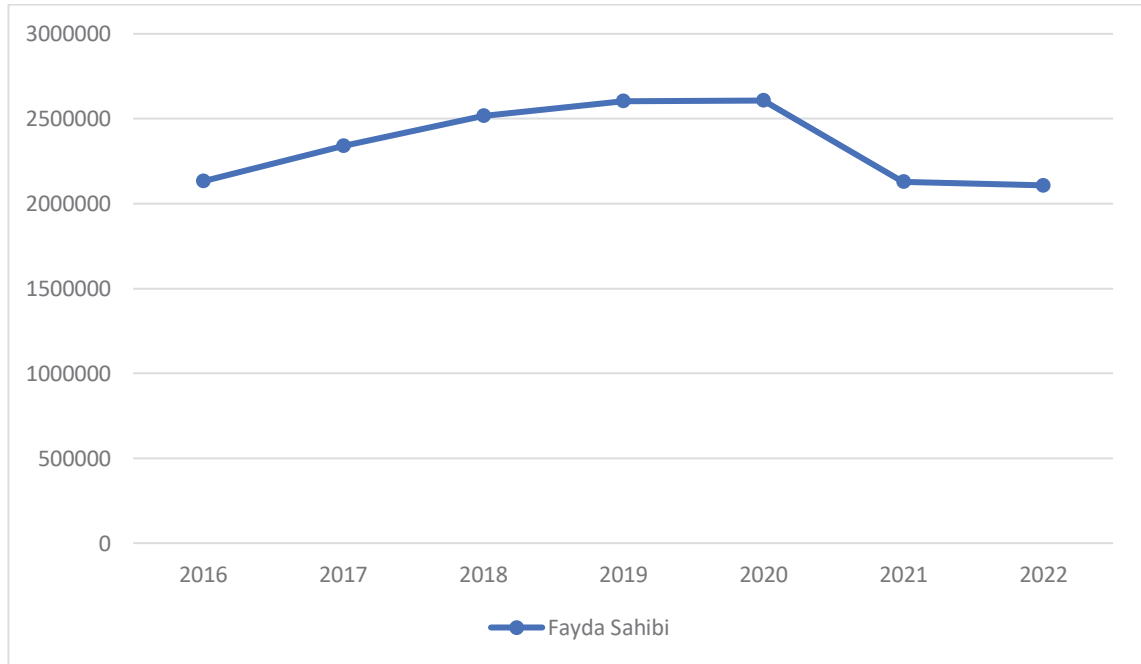
Kaynak: ASHB SYGM, 2023.

Şekil 13, 2016-2022 yılları arasında Şartlı Eğitim Yardımı'ndan faydalanan öğrenci sayısının değişimini göstermektedir. Aralıktaki her yıl yukarıda aktarılan şartları taşıyan ve yardım talebinde bulunan 2 milyondan fazla çocuk faydalanmıştır. İlgili çerçevede Türkiye'de en az 2 milyon çocuğun sosyal güvencesi olmadan yaşadığını değerlendirmek

olanaklıdır. 2020 yılında 2607026'ya ulaşan destek alan kişi sayısı 2022 yılında 2107670'e düşmüştür. Tecrübe edilen düşüşün nedenleri kurum tarafından açıklanmamıştır.

Son tahlilde eğitimde eşitsizliklerin azaltılmasını hedefleyen bu tip programların sundukları son derece yetersiz destekler nedeni ile amaçlarına ulaşması olanaksızdır. Kamu kesimi, tasarladığı çeşitli programlar ile eğitim eşitsizliği hususunda hassasiyetleri olduğunu işaret etmeyi amaçlamaktadır. Lakin aktarıldığı üzere mevcut destek ve yardımlar sunum çerçevesi nedeniyle eğitim eşitsizliklerini gidermekten maalesef çok uzaktır.

Şekil 13. 2016-2022 Yılları Arasında Şartlı Eğitim Yardımından Faydalanan Öğrenci Sayısı



Kaynak: ASHB, 2017, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023.

3.5.2. Özel Kesim

5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu özel öğretim kurumlarında ücretsiz okutulacak öğrencilere değinmektedir: “Kurumlar, öğrenim gören öğrenci sayısının yüzde üçünden az olmamak üzere ücretsiz öğrenci okutmakla yükümlüdür. Bakanlıkça bu oran yüzde ona kadar artırılabilir (Madde 13)”. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği’nde ücretsiz okuma süresinin hakkın kazanıldığı eğitim

yılı/dönemi için geçerli olduğu belirtilmektedir (Madde 61). Son mevzuat düzenlemeleri ile ücretsiz okutma durumunda da değişiklik yapılmış ve şehit ve gazi çocukları, koruma altındaki çocuklar gibi öncelikli öğrenciler (5580 Sayılı Kanun Madde 13’de sayılmaktadır) dışında kalacak kontenjanlar için adayların yüzde yirmi beş, yüzde elli, yüzde yetmiş beş oranlarında ücretsiz okutulabilecekleri kararlaştırılmıştır (MEB ÖÖKGM, 2023).

Ayrıca ilgili yönetmelikle özel eğitim kurumlarının ders/sınav başarısı, bilim, kültür, spor, vb. alanlarda göstermiş oldukları başarılar için veya maddi imkansızlıklar sebebi ile öğrencilere burs vermesi de düzenlenmiştir. Burslu okutulacak öğrencilerin oranı ücretsiz okutulacak öğrencilerden ayrı tutulmaktadır (Madde 62).

Sadece bazı özel öğretim kurumları tarafından burslu öğrencilerine ilişkin veriler paylaşılmaktadır. Örneğin, Robert Kolej 2021-2022 yılında toplam 1042 öğrenciye eğitim hizmeti sunmuştur. Başarıya dayalı burs sisteminin bulunmadığı belirtilen kurumda maddi imkansızlığa sahip öğrencilere “*mali yardım*” sunulmaktadır. Kurum 2021-2022 eğitim yılında 103 öğrenciye tam burs; 63 öğrenciye %85 burs; 43 öğrenciye %75 burs; 38 öğrenciye %50 burs ve 27 öğrenciye %25 burs sağlamıştır. Bu durumda toplam 274 öğrenci burslu kategorisinde değerlendirilmektedir. Genel olarak bakıldığında kurumda ilgili eğitim yılında toplam öğrenci sayısının %26’sı burslu okutulmaktadır⁵⁴. Özel Tarsus Amerikan Koleji de öğrencilere çeşitli burs olanakları sunmaktadır. Akademik Başarı Bursu programında “*en yüksek puanı alan öğrenci*” hedeflenirken; Mali Destek Bursu çerçevesinde “*kayıt yaptırma koşullarını sağlayan ancak yeterli maddi olanakları olmayan öğrenciler*” hedeflenmektedir. Ayrıca Spor, Sanat ve Bilim Bursu programı çerçevesinde ilgili alanda başarılı öğrenciler hedeflenmektedir. Kurum 2021-2022 eğitim yılında toplam öğrenci sayısının %35’inin burslu olarak eğitim gördüğünü belirtmektedir⁵⁵.

Ek olarak pek çok özel okul için sadece eğitim bursunun yeterli olmayacağını değerlendirmek mümkündür. Eğitim ücretinin yanına kırtasiye, yemek, transfer giderleri

⁵⁴ <https://website.robcok.k12.tr/tr/kayit-kabul-bilgileri/okul-ucretleri-ve-mali-yardim> (Erişim: 15 Mayıs 2023)

⁵⁵ <https://www.tac.k12.tr/Icerik/burs-olanaklari/17/> (Erişim: 15 Mayıs 2023)

vb. kalemler de eklenince öğrencilerin toplam ihtiyacı oldukça artmaktadır. Akranları ile eş düzeyde günlük harcama yapmaya muktedir olmayan burslu öğrenciler özel okuldaki toplumsal yaşama entegrasyonda güçlük yaşamakta ve sosyal olarak yalıtılmaktadır. Başarısız olma ve bursunu kaybetme korkusuyla yaşayan öğrencinin potansiyelini gerçekleştirme gün geçtikçe zorlaşmaktadır.

Çeşitli sivil toplum kuruluşları da eğitimde fırsat eşitliğini gerçekleştirmek gayesiyle burs sunmaktadır. Türk Eğitim Vakfı (TEV) 2021-2022 eğitim yılında “81 ilde 126 devlet üniversitesinin, 743 fakültesine ayrıca 587 meslek lisesine burs kontenjanı ayırmıştır”. İlgili yılda burs programına 65410 kişi başvurmuştur. Ön elemenin ardından 16000 öğrenci mülakata çağırılmış ve 9552 öğrenci burs almaya hak kazanmıştır⁵⁶. Darüşşafaka Eğitim Kurumları’nda annesi veya babası hayatta olmayan, maddi olanaksızlıklara sahip, yetenekli çocuklar 5. Sınıftan lise mezuniyetine dek sekiz sene boyunca tam burslu ve yatılı eğitim görmektedir. Kurum burslu öğrencileri sınavla belirlemektedir. İlgili şartları taşıyan ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin başvurabildiği sınav sonucunda başarılı öğrenciler kuruma kabul edilmektedir. 2021-2022 eğitim yılında toplam 845 öğrenci (433 ortaokul, 412 lise öğrencisi) eğitim almaktadır⁵⁷.

Görüldüğü üzere, burs programları çerçevesinde kim tarafından sunulduğundan bağımsız olarak genellikle başarılı öğrenciler hedeflenmektedir. Bu durum bursların eğitimde fırsat eşitliği talebine cevap vermemesine yol açmakta ve “başarı” kriteri altında eşitsizlikler meşrulaştırılmaktadır. Aktarılan imkanlar çerçevesinde özel okullar üst ve orta toplumsal sınıfların hegemonyasını pekiştirdiği yerleşkeler olarak kalırken, kamu okulları alt toplumsal sınıfa özgü bir alan haline gelmektedir. Son kertede eğitim sistemi toplumsal hareketliliğe ket vuran ve sınıf ilişkilerini yeniden üreten bir yapıya bürünmektedir.

3.6. EĞİTİM-SERMAYE İLİŞKİLERİNİN TOPLUMSAL YANSILARI

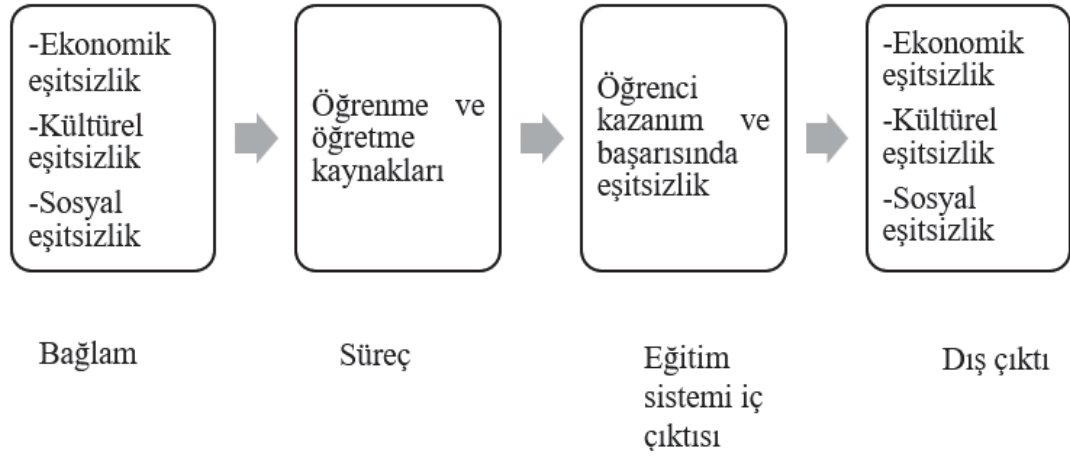
Ekonomik eşitsizlikler kültürel ve sosyal eşitsizliklerin de belirleyicisidir. Eğitim sistemine girişte var olan bu eşitsizlikler eğitim sürecinin çıktısı olarak başarı

⁵⁶https://www.tev.org.tr/uploads/kurumsal/rapor/1f2572b7-7310-4f66-988c-a132732f5fbb_TR.pdf (Erişim: 15 Mayıs 2023)

⁵⁷<https://cdn.darussafaka.org/c/uploads/reports/64009ed38fb9441f6cfcf0b8/attachment-f14839096e71247bba880b3502a79d31.pdf> (Erişim: 15 Mayıs 2023)

eşitsizliğinde tezahür etmekte ve Şekil 14'te aktarıldığı üzere daha önce var olan ekonomik, kültürel ve sosyal eşitsizlikleri köklüleştirilmektedir. Derinleşen eşitsizlikler ise eğitimin hem nesil içi hem de nesiller arası toplumsal mobilitiyi uyarma işlevini törpülemektedir.

Şekil 14. *Sermayeler Arası Eşitsizlik Boyutuyla Eğitim Süreci*



Kaynak: Hutmacher, 2001, s. 18.

Türkiye’de eğitim hizmetinin toplumsal yansısı üzerine pek çok araştırma yapılmıştır. Çalışmalarda nesil içi ve nesiller arası hareketliliğin sağlanmasında ebeveyn eğitim düzeyi, ebeveynlerin sosyal çevreleri, eğitime dair sergilenen tutum ve davranışlar, cinsiyete atfedilen rol, vb. faktörlerin etkili olduğu saptanmıştır. Yazında işaret edilen önemli vargılar aşağıda aktarılmaktadır.

Tansel (2015) Türkiye’de eğitimin toplumsal hareketliliği artırdığını vurgulamaktadır. Türkiye’de eğitimin nesiller arası hareketliliğe etkisinin araştırıldığı çalışmada ebeveyn eğitim düzeyinin çocukların eğitim düzeyi ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Örneğin, babanın ilkokul mezunu ve daha az eğitilmiş olması durumunda çocuğun üniversite mezunu olma ihtimali %5 olarak değerlendirilirken; babanın üniversite mezunu olması durumunda çocuğun üniversite mezunu olma ihtimali %70-80 düzeylerine ulaşmaktadır. Ayrıca, erkekler kadınlara kıyasla daha yüksek eğitim seviyesine sahiptir.

Akarçay-Gürbüz ve Polat (2017) araştırmalarında eğitimin nesiller arası hareketlilik sağlamasında annenin etkisinin babaya kıyasla daha kalıcı olduğunu ifade etmektedir.

Araştırmaya göre, zorunlu eğitim düzeyinin altında eğitim gören annenin çocuğunun da zorunlu eğitimi tamamlama ihtimali düşmektedir. Bu durum anne-kız ilişkisinde daha güçlü olmaktadır. Ayrıca kırsal bölgelerde ve işgücü piyasasının gelişmediği bölgelerde kız çocuklarının zorunlu eğitimden sonra eğitime devam etmesi zorlaşmaktadır.

Aydemir ve Yazıcı (2019) Türkiye’de nesiller arası eğitim hareketliliği ve bölgeler arası gelişmişlik düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Toplumsal hareketliliğin sağlanmasında yüksek sosyal sermaye düzeyi, toplumda kadınlara karşı sergilenen olumlu kültürel tutum ve davranışlar, ev kaynaklarının seviyesinin yüksek ve eğitim eşitsizliklerinin düşük olduğu bölgelerin önemi vurgulanmaktadır. Ayrıca araştırmaya göre erken çocukluk çağında yaşanan bölgenin gelişme düzeyinin bireyin eğitimi üzerindeki etkisi ergenlik dönemine kıyasla daha güçlü bir ilişkiyi işaret etmektedir. Gelişmiş bölgelerde yetişen kız çocuklarının eğitim düzeylerinin ailelerine bağımlılık düzeyi düşüktür. Bunlara ek olarak araştırma ailenin sosyal sermayesinin çocukların nesiller arası hareketliliğinde önemli bir etken olduğunu ortaya koymaktadır. Ailenin sosyal sermayesinin yüksek eğitim düzeyine sahip bireylerden oluşması durumunda çocuklar rol model edinebilir ve eğitim isteği perçinlenebilir. Ayrıca, bu bireyler ailenin eğitim düşüncelerine yön verebilir.

Tombak-İlhan ve Gündüz (2022) İstanbul’da kamu ilkokulu birinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik düzeyi ile veli ve öğretmen tutumu arasındaki bağı irdelemiştir. Araştırmacılara göre okulun ilk günü veliler ve öğretmen arasındaki etkileşimin bir çıktısı olarak güç hiyerarşisi kurulmaktadır. Yüksek sosyoekonomik düzeye sahip veliler (hali hazırda avantajlı oldukları dil kodları ve habituslarının öğretmenle benzer olması nedeniyle) ön sıralarda konuşlanmıştır. Arka sıralarda ise düşük sosyoekonomik düzeye sahip veliler yer almıştır. Öğretmenin ise edindiği bilgiler ışığında öğrencilere karşı tutumlarını belirlediği gözlemlenmiştir. Öğretmen aynı eylemi gerçekleştiren yüksek sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilere karşı özgüven artırıcı, düşük sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilere ise yasaklayıcı bir tutum sergilemektedir. İlerleyen süreçte yüksek sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin düşük sosyoekonomik düzeye sahip öğrenciler üzerinde tahakküm kurduğu izlenmiştir. Bir grup öğrenci sessizleşirken, diğer grup daha da güçlü hale gelmiştir. Araştırmacılar nihai olarak sınıfta üç grup (orta sınıf öğrenciler, alt sınıf öğrenciler ve öğretmen) olduğunu değerlendirmiştir. Bu noktada

öğretmen güç ilişkilerini oluşturan kişidir. Orta sınıf ebeveynlerin ekonomik, kültürel ve sosyal sermayelerini etkili bir biçimde kullanma açısından avantajlı olduğu eğitim sisteminde (Apple, 2001, s. 415) öğretmenin de desteği ile sınıf konumları pekişmektedir. Düşük eğitim düzeyinde ayrışan/ayrıştırılan öğrencilerin ilerleyen eğitim yıllarında giderek daha farklı pratikler sergilemeye yönelmesi/yöneltmesi sonucunda sınıf ayrımı keskinleşmekte ve yeniden üretilmektedir. Kaçınılmaz şekilde daha izole toplumsal gruplar oluşmaktadır.

Tomul ve Savaşçı (2012) 2007-2008 eğitim yılında Burdur’da eğitim gören 7. Sınıf öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavı puanları ve sosyoekonomik düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmada kursa gitmenin ve/veya özel ders almanın sınav puanının en önemli belirleyicisi olduğu ifade edilmektedir. Kursa katılma ve/veya özel ders alma durumu ise babanın eğitim durumu ve ailenin ekonomik sermayesi ile sıkı sıkıya bağlıdır. Ayrıca, köylerde yaşayan öğrenciler daha düşük sosyoekonomik düzeye sahiptir ve imkanları kısıtlıdır. Kurs ve/veya özel ders almayan köylü öğrenciler en düşük sınav puanlarına sahip olmaktadır. Son olarak araştırmacılar, uygulanan eğitim politikalarının sosyoekonomik koşulların etkisini azaltmadığını; eğitimin toplumsal kalkınmanın aracı olarak değil eşitsizliklerin pekiştirilmesinin aracı olarak işlev gördüğünü yorumlamışlardır.

Akça ve Uz (2021) bölgeler arasındaki gelişmişlik düzeyi ayrışmasının ve sermaye farklılaşmasının üniversite tercih ve eğitim süreçlerinde etkilerini irdelenmişlerdir. Karabük Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi öğrencilerine dair çeşitli tespitlerde bulunmuşlardır: a) Ekonomik ve kültürel sermaye hacimleri yüksek olan öğrenciler genellikle Hacettepe Üniversitesi öğrencisidir. Bu durumun istisnaları bulunmaktadır. Daha düşük ekonomik ve kültürel sermayeye sahip öğrencilerden Hacettepe Üniversitesi’nde eğitim görenlerin sıklıkla sosyoloji ve matematik bölümlerinde kayıtlı olduğu belirlenmiştir. Yüksek ekonomik ve kültürel sermayeye sahip Karabük Üniversitesi öğrencileri ise daha çok tıp fakültesine ve bilgisayar mühendisliği bölümüne kayıtlıdır. b) En yüksek düzeyde kültürel sermayeye sahip ailelerin tıp fakültesi öğrencilerinin aileleri olduğu; en düşük düzeyde kültürel sermayeye sahip ailelerin ise sosyoloji bölümü öğrencilerinin aileleri olduğu belirlenmiştir. c) Öğrencilerin istediği bölüme yerleşememe nedenlerinin arasında “*maddi imkansızlıklar nedeni ile özel ders ve*

kurs gibi destekler alamama ve yaşanan bölge itibari ile olanak yetersizliği” dikkat çekmektedir. Bu hususa vurgu yapan Karabük Üniversitesi öğrencilerinin oranı Hacettepe Üniversitesi öğrencilerine nispetle 11 kat daha fazladır. Bu durum toplumsal sınıflar arasındaki eşitsizliğin üniversite hiyerarşisinde ve/veya bölüm hiyerarşisinde tekrar üretilmesi olarak yorumlanabilir.

Rankin vd., (2014) araştırmasında Türkiye’nin kültürel haritasını çıkarmış ve farklı sınıf üyelerinin eğilimlerini araştırmıştır. Çalışmaya göre yüksek kültürel seviyeye sahip sınıfa mensup bireyler sinema, müzik ve sahne performanslarına katılım göstermektedir. Bu sınıf üyeleri ile yüksek gelir ve yüksek eğitim düzeyi arasında sıkı bir bağ bulunmaktadır. Dolayısıyla ilgili sınıfın ayrıcalıklı sosyal konuma sahip olduğunu söylemek olanaklıdır. Diğer bir sınıf ise orta gelir düzeyinde bulunan, eğitimle yakın bağı olan, muhafazakar bir dünya görüşü benimseyen ve görece mütevazı bir sosyal statüye sahip bireylerden meydana gelmektedir. Üçüncü kültürel sınıf ise edebiyata, müziğe karşı ilgisizliğini ve/veya bilgi eksikliğini vurgulayan; sinemaya, performans gösterilerine ya da alışveriş merkezine gitmeyen bireylerin yoğunlaştığı bir grup olarak betimlenmektedir. Bu grup en düşük gelir düzeyi ve en az eğitim düzeyine sahip bireylerden oluşmaktadır. İlgili çerçevede gelir ile ekonomik ve kültürel sermaye arasında pozitif bir korelasyon olduğunu değerlendirmek olanaklıdır. Bu bağlamda düşük gelir gruplarının kültürel donanıma ve eğitime görece olarak daha düşük önem atfettiğini; dolayısıyla bu ailelerden gelen çocukların da düşük düzeyde eğitim hizmeti talep ederek sınıf pozisyonlarını muhafaza ettiklerini yorumlamak mümkündür.

2022 yılında Türkiye’de 6-17 yaş çocukların gelir grupları çerçevesinde son on iki ayda sinema ve/veya tiyatroya gitme durumunu aktaran Tablo 11 yukarıda işaret edilen durumun bir örneği olarak incelenebilir. Düşük ve orta gelir grubunda sinema ve/veya tiyatroya gidememe nedenleri incelendiğinde en öne çıkan nedenin “*maddi olarak karşılayamamak*” (düşük gelir düzeyi için bu nedenin oranı %51,1 iken; orta gelir düzeyi için bu nedenin oranı %35,4) olduğu gözlemlenmiştir. Yüksek gelir grubunda ise sinema ve/veya tiyatroya gitmeme nedenleri incelendiğinde en yüksek oranlı nedenin “*ilgi duymamak*” (%30,1) olduğu saptanmıştır (TÜİK, 2023b).

Tablo 11. 2022 Yılında Türkiye’de 6-17 Yaş Çocukların Gelir Gruplarına Göre Sinema Ve/Veya Tiyatroya Gitme Durumu (%)

Durum	Gelir Grubu		
	Düşük	Orta	Yüksek
Son 12 ayda sinema ve/veya tiyatroya gidenler	25,1	39,9	57,9
Son 12 ayda sinema ve/veya tiyatroya gidemeyenler	74,9	60,1	42,1

Kaynak: TÜİK, 2023b.

Paylaşılan araştırmalar Türkiye’de sermaye eşitsizlikleri ile eğitim eşitsizliklerinin karşılıklı olarak birbirlerini besleyerek sınıf ayrışmasını pekiştirdiklerini işaret etmektedir. Öğrenciler, veliler, öğretmenler, kurum ve kuruluşlar arasındaki ilişki örüntülerini Bourdieu’nün oyun metaforu çerçevesinde değerlendirmek olanaklıdır. İlgili çerçevede oyunun kozu olan sermayeler eğitimde eşitsizliğin yeniden üretilmesinde kilit faktördür. Aktarılan yeniden üretim mekanizması (ve fırsat eşitsizlikleri) nedeni ile nesil içi ve nesiller arası toplumsal hareketliliğin eğitim aracılığı ile sağlanması hedefine ulaşılması oldukça zordur.

SONUÇ

1980’li yıllarda gözlemlenmeye başlanan neoliberal dönüşüm tüm dünyayı kökten etkilemiştir. Kamu kesiminin hacminin küçülmesi, kamu işletmelerinin özelleştirilmesi, sermayenin serbest dolaşımı, sosyal harcamaların kısılması, ticaretin serbestleştirilmesi vb. politikalar pek çok hükümet tarafından mutlak doğrular olarak kabul edilmiş ve uygulanmıştır. İlgili çerçevede kamu, aktif şekilde faaliyetlerde bulunduğu eğitim ve sağlık gibi yüksek bütçeli hizmet alanlarından çekilmeye başlamıştır. Geçen yirmi yılı aşkın süre içerisinde eğitim ve sağlık hizmetinin piyasa konusu metalar haline geldiğini değerlendirmek olanaklıdır. Bu nedenle temel haklardan olan eğitim ve sağlık haklarının aşınması söz konusudur.

1982 Anayasası’nın 42. maddesinde “*Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz*” denilmesine rağmen günümüz Türkiye’sinde pek çok insan eğitim hakkından yoksundur. Özel eğitim kurumlarının sayısı hızla yükselmiş; kamu eğitim hizmetinin kalitesi ise oldukça düşmüştür. Özellikle düşük gelirli vatandaşlar eğitim masraflarını karşılayamadıkları için çocuklarını zorunlu olmasına rağmen ilköğretimden çekmektedir. Ek olarak çalışarak hanehalkı bütçesine katkı yaptıkları için okula devam edemeyen pek çok çocuk mevcuttur. Fırsat eşitsizliğini yansıtan bu husus kamu kesiminin yoksullukla mücadelede gerekli önlemleri almamasının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Kişiler hane içinde yoksullukla mücadele stratejileri geliştirmekte ve çocukların eğitim hakkı ihlal edilmektedir.

Dezavantajlı toplumsal kesimden gelen öğrenciler okula gitme olanağı bulsalar dahi düşük nitelikli eğitim hizmeti almakta ve sınıfsal pozisyonlarını değiştirememektedir. Üniversite düzeyinin altındaki kamu eğitim kurumları sadece yoksul yurttaşların ve mültecilerin hizmet aldıkları kurumlar olarak değerlendirilir hale gelmiş; orta ve üst sınıftan gelen öğrencilerin özel eğitim kurumlarına katılmaları neredeyse bir zorunluluk olarak görülmeye başlanmıştır. Diğer bir ifadeyle kamu eğitim kurumları “başarısızlık”; özel eğitim kurumları ise “başarı” ile anılır olmuştur.

Anayasanın 42. maddesinde “*Devlet, maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar*” hükmü bulunmaktadır. Oysaki maddi imkanlardan yoksun öğrencilerin sadece

başarılı oldukları takdirde yardıma ve bursa layık görülmeleri büyük bir problemi işaret etmektedir. Bu tip yaklaşımla toplumsal mobilitiyi sağlamak olanaklı değildir. Bourdieu'nün işaret ettiği üzere eğitimin hali hazırda toplumsal elitleri öne çıkarma gibi bir aksi tesiri vardır. Kamu eğitiminin özel kurumlar hilafına nicelik ve nitelik olarak törpülenmesi bahsedilen tesiri daha da kuvvetlendirmekte, toplumsal tabakalaşmayı kemikleştirmekte ve sınıf ilişkilerini/ayrımını/hiyerarşisini derinleştirerek yeniden üretmektedir.

Özel eğitim kurumları çerçevesinde aileler, öğretmenler, öğrenciler ve mezun dernekleri arasında özgün bir toplumsallık anlayışı gelişir. Bu toplumsallık anlayışı bağlamında temellenen habitus toplumsal faillere düşünme ve davranış temaları sunar; faillere nasıl hissetmeleri gerektiğini işaret eder. İlgili perspektiften gelişen toplumsal pratikler üst sınıf göstergeleri haline dönüşür. Bahsedilen durum oldukça tehlikeli bir vakıyı işaret eder. Kamu eğitim kurumlarında ilk düzeylerde bir araya gelemeyen farklı toplumsal sınıflar birbiri ile hiçbir koşulda eklenemez hale gelir. Aynı ülkede yaşayan insanların -aynı sınıfa mensup olmamaktan ötürü- birbiriyle konuşması, anlaşması, uzlaşması ve yardımlaşması olanaksızlaşır. Bourdieu'nün de işaret ettiği üzere fırsat eşitliği salt olarak toplumsal kaynaşma sağlamaya muktedir değildir. Asıl olan adaletsizliklerin tanınması yani diğer bir ifadeyle girdi değil çıktı eşitliğidir. Türkiye'nin de aktarılan tipte hatalı bir yaklaşım tarzından mustarip olduğu değerlendirilebilir.

Tez çalışmasında işaret edildiği üzere Türkiye'de veriler eğitimde özelleştirme hareketinin her geçen gün genişlediğini ve ivmelendiğini işaret etmektedir. Her geçen gün niteliksizleşen kamu eğitim kurumları ise bu nedenden dolayı beklenen pozitif dışsallıkları yaratamayıp kısıtlı toplumsal fayda sunmaktadır. Kamu ve özel kurumlarca sunulan yetersiz burslar eğitimin niteliksizleşmesinin önüne geçememektedir. Yaşam pratikleri birbirinden farklı insanlardan oluşmuş bir toplum olarak sosyal harmoni yitmekte; toplumsal hareketlilik bir hayale dönüşmektedir. Deneyimlenen hasarın onarımı için eğitimin metalaşmasının önüne geçilmesi elzemdir. Kamu kesimi tüm vatandaşlarına her düzeyde nitelikli ve bedelsiz eğitim hizmeti sunmadıkça toplumsal adaletin tesis edilmesi olanaklı gözükmemektedir.

KAYNAKÇA

- Aka, A. (2009). Antonio Gramsci ve ‘‘Hegemonik Okul’’. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(21), 329-338.
- Akalın, G. (1986). *Kamu Ekonomisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Akarçay-Gürbüz, A. ve Polat, S. (2017). Schooling Opportunities and Intergenerational Educational Mobility in Turkey: An IV Estimation Using Census Data. *The Journal of Development Studies*, 53(9), 1396-1413. doi:<https://doi.org/10.1080/00220388.2016.1234038>
- Akerlof, G. A. (1970). The Market for ‘‘Lemons’’: Quality Uncertainty and the Market Mechanism. *The Quarterly Journal of Economics*, 84(3), 488-500. doi:<https://doi.org/10.2307/1879431>
- Althusser, L. (2002). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Altun Aslan, E. (2019). Türkiye’de Özel Okullaşma. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 263-276.
- Anderson, R. M. (1988). The Second Welfare Theorem with Nonconvex Preferences. *Econometrica*, 56(2), 361-382. doi:<https://doi.org/10.2307/1911076>
- Ankarloo, D. (2015). Refah Devleti. *Marksist İktisat Kılavuzu* içinde (ss. 548-554). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Apple, M. W. (2001). Comparing Neo-liberal Projects and Inequality in Education. *Comparative Education*, 37(4), 409-423. doi:<https://doi.org/10.1080/03050060120091229>
- Apple, M. W. (2012). *Eğitim ve İktidar*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Apple, M. W. (2017). *Eğitim Toplumu Değiştirebilir mi?* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arrow, K. J. (1963). Uncertainty and the Welfare Economics of Medical Care. *The American Economic Review*, LIII(5), 941-973.

- Arun, Ö. (2014). İnce Zevkler-Olağan Beğeniler: Çağdaş Türkiye’de Kültürel Eşitsizliğin Yansımaları. *Cogito*, 76, 167-191.
- ASHB. (2017). 2016 Yılı Yıllık Faaliyet Raporu. Erişim: 9 Mayıs 2023, <https://www.aile.gov.tr/Uploads/sgb/uploads/pages/arge-raporlar/2016-yili-faaliyet-raporu.pdf>
- ASHB. (2019). 2018 Yılı Yıllık Faaliyet Raporu. 9 Mayıs 2023, <https://www.aile.gov.tr/media/81736/2018-yili-faaliyet-raporu.pdf>
- ASHB. (2020). 2019 Yılı Yıllık Faaliyet Raporu. Erişim: 9 Mayıs 2023, https://www.aile.gov.tr/media/49934/acshb_2019_yili_faaliyet_raporu.pdf
- ASHB. (2021). 2020 Yılı Yıllık Faaliyet Raporu. Erişim: 9 Mayıs 2023, <https://www.aile.gov.tr/media/73627/2020-faaliyet-raporu.pdf>
- ASHB. (2022). 2021 Yılı Yıllık Faaliyet Raporu. Erişim: 9 Mayıs 2023, <https://www.aile.gov.tr/media/100242/2021-yili-faaliyet-raporu.pdf>
- ASHB. (2023). 2022 Yılı Yıllık Faaliyet Raporu. Erişim: 9 Mayıs 2023, https://www.aile.gov.tr/media/129482/ashb_2022-idare-faaliyet-raporu.pdf
- ASHB SYGM. (2023). Sosyal Yardım Programlarımız. Erişim: 8 Mayıs 2023, <https://www.aile.gov.tr/sygm/programlarimiz/sosyal-yardim-programlarimiz/>
- Aydemir, A. B. ve Yazici, H. (2019). Intergenerational Education Mobility and the Level of Development. *European Economic Review*, 116, 160-185. doi:<https://doi.org/10.1016/j.euroecorev.2019.04.003>
- Aydınolat, E. ve Kara, M. (2010). *Görünmez Adam Smith*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ball, S. J. ve Youdell, D. (2007). *Hidden Privatisation in Public Education*.
- Barr, N. (1992). Economic Theory and the Welfare State: A Survey and Interpretation. *Journal of Economic Literature*, 30(2), 741-803.
- Barr, N. (1998). *The Economics of Welfare State* (3. bs.). Stanford University Press.
- Başak, S. ve Öztaş, N. (2010). Güven Bağları, Sosyal Sermaye ve Toplumsal Cinsiyet. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12(1), 27-56.

- Bator, F. M. (1958). The Anatomy of Market Failure. *The Quarterly Journal of Economics*, 72(3), 351-379.
- Becker, G. S. (1962). Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. *Journal of Political Economy*, 70(5, Part 2), 9-49. doi:<https://doi.org/10.1086/258724>
- Becker, G. S. (1993). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education* (Third.). The University of Chicago Press.
- Blaug, M. (1976). The Empirical Status of Human Capital Theory: A Slightly Jaundiced Survey. *Journal of Economic Literature*, 14(3), 827-855.
- Blaug, M. (2007). The Fundamental Theorems of Modern Welfare Economics, Historically Contemplated. *History of Political Economy*, 39(2), 185-207. doi:<https://doi.org/10.1215/00182702-2007-001>
- Boratav, K. (1972). *100 Soruda Gelir Dağılımı: Kapitalist Sistemde, Türkiye’de, Sosyalist Sistemde*. İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* içinde (ss. 241-258). Newyork: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1995). *Pratik Nedenler Eylem Kuramı Üzerine*. (H. Tufan, Ed.). İstanbul: Kesit Yayıncılık.
- Bourdieu, P. (2014). Simgesel Sermaye ve Toplumsal Sınıflar. *Cogito*, 76, 192-203.
- Bourdieu, P. (2018). *Bir Pratik Teorisi İçin Taslak Kabiliye Üzerine Üç Etnoloji Çalışması*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Bourdieu, P. (2020a). *Devlet Üzerine College de France Dersleri (1989-1992)*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bourdieu, P. (2020b). *Seçilmiş Metinler*. Ankara: Heretik Yayınları.
- Bourdieu, P. (2021). *Ayrım Beğeni Yargısının Toplumsal Eleştirisi*. (D. Fırat ve G. Berkkurt, Ed.). Ankara: Nika Yayınevi.

- Bourdieu, P. ve Passeron, J.-C. (2019). *Yeniden Üretim Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri*. Ankara: Heretik Yayınları.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J.-C. (2020). *Vârisler, Öğrenciler ve Kültür*. Ankara: Heretik.
- Bourdieu, P. ve Wacquant, L. (2014). *Düşünümsel Bir Antropoloji İçin Cevaplar*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bowles, S. (1999). Eşitsiz Eğitim ve Toplumsal İş Bölümünün Yeniden Üretimi. *Eğilim ve Yaşam*, 14-18.
- Bowles, S. ve Gintis, H. (1975). The Problem with Human Capital Theory: A Marxian Critique. *The American Economic Review*, 65(2), 74-82.
- Bowles, S. ve Gintis, H. (2011). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. Chicago: Haymarket Books.
- Bölükbaş, S. ve Gür, B. S. (2020). Tracking and Inequality: The Results From Turkey. *International Journal of Educational Development*, 78. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102262>
- Bresser-Pereira, L. C. (2012). For a heterodox mainstream economics: an academic manifesto. *Journal of Post Keynesian Economics*, 35(1), 3-20. doi:<https://doi.org/10.2753/PKE0160-3477350101>
- Brue, S. L. ve Grant, R. R. (2012). *The Evolution of Economic Thought*. Cengage Learning.
- Buchanan, J. M. (1968). *The Demand and Supply of Public Goods, The Collected Works of James M. Buchanan* (C. 5). Liberty Fund.
- Buchanan, J. M. ve Stubblebine, Wm. C. (1962). Externality. *Economica*, 29(116), 371-384. doi:<https://doi.org/10.2307/2551386>
- Buğra, A. (2021). *Kapitalizm, Yoksulluk ve Türkiye’de Sosyal Politika*. İstanbul: İletişim Yayınları.

- Burawoy, M. (2003). For a Sociological Marxism: The Complementary Convergence of Antonio Gramsci and Karl Polanyi. *Politics & Society*, 31(2), 193-261. doi:<https://doi.org/10.1177/0032329203252270>
- Buyruk, H. (2016). Ekonomik Kalkınma Hedefinden Bin Yıl Kalkınma Hedeflerine: Eğitim-Kalkınma İlişkisine Dair Bir Çözümleme. *Mülkiye Dergisi*, 40(1), 111-142.
- Calhoun, C. (2014). Bourdieu Sosyolojisinin Ana Hatları. G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı ve Ü. Tatlıcan (Ed.), *Ocak ve Zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi* içinde (ss. 77-130). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Carnoy, M. (1989). Eğitim ve Ekonomi İlişkisi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 22(1), 485-504. doi:https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000863
- Chipman, J. S. (1976). The Paretian Heritage. *Revue Européenne Des Sciences Sociales*, 14(37), 65-171.
- Clerc, J. O. (1942). Walras and Pareto: Their Approach to Applied Economics and Social Economics. *The Canadian Journal of Economics and Political Science*, 8(4), 584-594.
- Connelly, B. L., Certo, S. T., Ireland, R. D. ve Reutzel, C. R. (2011). Signaling Theory: A Review and Assessment. *Journal of Management*, 37(1), 39-67. doi:<https://doi.org/10.1177/0149206310388419>
- Cornes, R. ve Sandler, T. (1996). *The Theory of Externalities, Public Goods, and Club Goods*. Cambridge University Press.
- Çalışkan, Ş. (2010). Türkiye’de Gelir Eşitsizliği ve Yoksulluk. *Sosyal Siyaset Konferansları*, (59), 89-132.
- Çelik, N. B. (1999). İdeoloji Kuramlarında Özne: Althusser ve Gramsci. *Kültür ve İletişim*, 2(2), 101-128.
- Dahlman, C. J. (1979). The Problem of Externality. *The Journal of Law and Economics*, 22(1), 141-162. doi:<https://doi.org/10.1086/466936>

- Demsetz, H. (2000). Mülkiyet Hakları Teorisine Doğru. Ö. Demir (Ed.), *Devlet, Rekabet, Mülkiyet ve İktisat* içinde (ss. 175-196). Adapazarı.
- Denison, E. F. (1962). Education, Economic Growth, and Gaps in Information. *Journal of Political Economy*, 70(5, Part 2), 124-128. doi:<https://doi.org/10.1086/258729>
- Eğitim-Sen. (2022). 2023 Yılı Milli Eğitim Bakanlığı Bütçesi Analizi. Erişim: 30 Nisan 2023, <https://egitimsen.org.tr/2023-yili-milli-egitim-bakanligi-butcesi-analizi/>
- Ercan, F. (1999). 1980'lerde Eğitim Sisteminin Yeniden Yapılanması: Küreselleşme ve Neoliberal Eğitim Politikaları. *75 Yılda Eğitim* içinde (ss. 23-38). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- ERG. (2016). Eğitim İzleme Raporu 2015-16. Erişim: 3 Mayıs 2023, https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_E%C4%B0R_2015-16.pdf
- Feldman, A. M. ve Serrano, R. (2006). *Welfare Economics and Social Theory* (Second.). Springer.
- Felice, W. F. ve Fuguitt, D. (2020). *Human Rights and Public Goods: The Global New Deal* (Third Edition.). Rowman & Littlefield Publishers.
- Fisher, I. (1930). *The Theory of Interest as Determined by Impatience to spend Income and Opportunity to Invest It*. Macmillan Company.
- Glaeser, E. L., Ponzetto, G. A. M. ve Shleifer, A. (2007). Why Does Democracy Need Education? *Journal of Economic Growth*, 12(2), 77-99. doi:<https://doi.org/10.1007/s10887-007-9015-1>
- Goldin, C. (2016). Human Capital. *Handbook of Cliometrics* içinde (ss. 55-86). Berlin, Heidelberg: Springer. doi:https://doi.org/10.1007/978-3-642-40406-1_23
- Goodland, R. ve Ledec, G. (1987). Neoclassical Economics and Principles of Sustainable Development. *Ecological Modelling*, 38, 19-46.
- Gordon, L. (1984). Paul Willis - Education, Cultural Production and Social Reproduction. *British Journal of Sociology of Education*, 5(2), 105-115. doi:<https://doi.org/10.1080/0142569840050201>

- Gök, F. (2004). Eğitimin Özelleştirilmesi. N. Balkan ve S. Savran (Ed.), *Neoliberalizmin Tahribatı Türkiye’de Ekonomi, Toplum ve Cinsiyet 2000’li Yıllarda Türkiye 2* içinde (ss. 94-110). İstanbul: Metis Yayınları.
- Gölpek, F. ve Yıldız, K. (2019). Kamu Üniversitelerinde Kayıtlı Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Statüsü Üzerine Bir Araştırma: Şırnak Üniversitesi Örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 9(3), 460-473. doi:<https://doi.org/10.5961/jhes.2019.346>
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks*. (Q. Hoare ve G. N. Smith, Ed.). New York: International Publishers.
- Gramsci, A. (2012). *Hapishane Defterleri* (C. Cilt 2). İstanbul: Kalkedon.
- Gruber, J. (2015). *Public Finance and Public Policy* (5. bs.). Worth Publishers.
- Guerrien, B. (1991). *Neo-Klasik İktisat*. İletişim Yayınları.
- Güllüpinar, F. (2017). Kamusalılığın Çöküşü ve Bireyin Sorumlulaştırılması Olarak ‘Yaşam Boyu Öğrenme’: Eğitim ve İstihdam Politikalarının Eleştirisine Bir Katkı. *Amme İdaresi Dergisi*, 50(1), 67-84.
- Harker, R. K. (1984). On Reproduction, Habitus and Education. *British Journal of Sociology of Education*, 5(2), 117-127. doi:<https://doi.org/10.1080/0142569840050202>
- Harvey, D. (2015). *Neoliberalizmin Kısa Tarihi*. İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Hausman, D. M. ve McPherson, M. S. (2006). *Economic Analysis, Moral Philosophy, and Public Policy*. Cambridge University Press.
- Hayek, F. A. (1978). Education and Research. *The Constitution of Liberty* içinde (ss. 376-394). The University of Chicago Press.
- Head, J. G. (1966). On Merit Goods. *FinanzArchiv / Public Finance Analysis*, 25(1), 1-29.
- Hesapçioğlu, M. ve DüNDAR, S. (2011). *Türkiye’de Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Postmodernizm*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.

- Hunt, E. K. (1984). A Radical Critique of Welfare Economics. E. J. Nell (Ed.), *Growth, Profits and Property: Essays in the Revival of Political Economy* içinde (ss. 239-249). Cambridge University Press.
- Hutmacher, W. (2001). Introduction. W. Hutmacher, D. Cochrane ve N. Bottani (Ed.), *In Pursuit of Equity in Education: Using International Indicators to Compare Equity Policies* içinde . New York: Kluwer Academic Publishers.
- Ihori, T. (2017). *Principles of Public Finance*. Springer Singapore.
- Jenkins, R. (1992). *Pierre Bourdieu*. Routledge.
- Johnson, E. A. J. (1964). The Place of Learning, Science, Vocational Training, and “Art” in Pre-Smithian Economic Thought. *The Journal of Economic History*, 24(2), 129-144.
- Jourdain, A. ve Naulin, S. (2020). *Pierre Bourdieu'nün Kuramı ve Sosyolojik Kullanımları*. (Ö. Elitez, Ed.). İstanbul: İletişim.
- Kamilçelebi, H. (2013). Davranışsal İktisatta Deneyimlenen Fayda ve Karar Faydası Arasındaki Fark ve Bir Deney. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(3), 447-456.
- Karabel, J. (2005). *The Chosen: The Hidden History of Admission and Exclusion at Harvard, Yale and Princeton*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Koç, A. (2013). Beşeri Sermaye ve Ekonomik Büyüme İlişkisi: Yatay Kesit Analizi ile AB Ülkeleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Maliye Dergisi*, 165, 241-285.
- Korlu, Ö., Bakioğlu, M. ve Gencer, E. G. (2021). *Eğitim İzleme Raporu 2021: Eğitim Yönetişimi ve Finansmanı*. Erişim: 3 Mayıs 2023, https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/E%C4%B0R2021_YonetisimVeFinansman.pdf
- Laroche, M., Mérette, M. ve Ruggeri, G. C. (1999). On the Concept and Dimensions of Human Capital in a Knowledge-Based Economy Context. *Canadian Public Policy / Analyse de Politiques*, 25(1), 87-100. doi:<https://doi.org/10.2307/3551403>
- Leach, J. (2004). *A Course in Public Economics*. Cambridge University Press.

- Lee, D. R. (1991). Vouchers The Key to Meaningful Reform. *Privatization and Its Alternatives* içinde (ss. 39-54). The University of Wisconsin Press.
- Leontaridi, M. (1998). Segmented Labour Markets: Theory and Evidence. *Journal of Economic Surveys*, 12(1), 63-101. doi:<https://doi.org/10.1111/1467-6419.00048>
- Levin, H. M. (1987). Education as a Public and Private Good. *Journal of Policy Analysis and Management*, 6(4), 628-641.
- Little, I. M. D. (2003). *A Critique of Welfare Economics*. Oxford University Press.
- Lochner, L. (2004). Education, Work, and Crime: A Human Capital Approach. *International Economic Review*, 45(3), 811-843.
- Lochner, L. ve Moretti, E. (2004). The Effect of Education on Crime: Evidence from Prison Inmates, Arrests, and Self-Reports. *American Economic Review*, 94(1), 155-189. doi:<https://doi.org/10.1257/000282804322970751>
- Lott, J. R. (1987). Why is Education Publicly Provided? A Critical Survey. *Cato Journal*, 7(2), 475-501.
- Loury, G. (2000). Foreword. W. Bowen ve D. Bok (Ed.), *The Shape of the River: Long-term Consequences of Considering Race in Collage and University Admissions* içinde (ss. xxi-xxx). New Jersey: Princeton University Press.
- Marginson, S. (2007). The Public/Private Divide in Higher Education: A Global Revision. *Higher Education*, 53(3), 307-333.
- Marshall, A. (1961). *Principles of Economics*. MacMillan.
- Mayo, P. (2015). *Hegemony and Education under neoliberalism*. New York: Routledge.
- Mazzola, U. (1890). *I dati scientifici della finanza pubblica*. Loescher.
- McMahon, W. W. (2000). *Education and Development: Measuring Social Benefits*. Clarendon Press.
- Meade, J. E. (1952). External Economies and Diseconomies in a Competitive Situation. *The Economic Journal*, 62(245), 54-67. doi:<https://doi.org/10.2307/2227173>

- MEB OGM. (2023). Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. Erişim: 11 Mayıs 2023, https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/20161748_MYLLY_EYYTY_M_BAKANLIYI_ORTAYYRETYM_KURUMLARI_YYNETMELYYY.pdf
- MEB ÖÖKGM. (2023). Ücretsiz Okutulacak Öğrenci/Kursiyer. Erişim: 15 Mayıs 2023, https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_03/20173332_Ucretsiz_Okutulacak_OYrenci-Kursiyer.pdf
- MEB SGB. (2012). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2011/'12. Erişim: 3 Mayıs 2023, https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_12/06021046_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2011_2012.pdf
- MEB SGB. (2014). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2013/'14. Erişim: 3 Mayıs 2023, <http://sgb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-istatistikleri-organ-egitim-2013-2014/icerik/95>
- MEB SGB. (2016). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2015/'16. Erişim: 3 Mayıs 2023, http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=232
- MEB SGB. (2019a). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2018/'19. Erişim: 3 Mayıs 2023, http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=361
- MEB SGB. (2019b). Milli Eğitim İstatistikleri 2018/'19. Erişim: 3 Mayıs 2023, http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=361
- MEB SGB. (2021). 2020 Yılı İdare Faaliyet Raporu. Erişim: 12 Mayıs 2023, https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_03/03134336_2020_YYIY_Ydare_Faaliyet_Raporu.pdf
- MEB SGB. (2022a). Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2021/'2022. *Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı*. Erişim: 30 Nisan 2023, http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_organ_egitim_2021_2022.pdf

- MEB SGB. (2022b). 2021 Yılı İdare Faaliyet Raporu. Erişim: 12 Mayıs 2023, https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_05/12182720_MEB_2021_faaliyet_raporu_28nisan2022.pdf
- Mincer, J. (1958). Investment in Human Capital and Personal Income Distribution. *Journal of Political Economy*, 66(4), 281-302. doi:<https://doi.org/10.1086/258055>
- Moşteanu, T. ve Cretan, G. C. (2011). Education and the Characteristics of Public Goods. Overlaps and Differences. *Theoretical and Applied Economics*, 18(9), 33-40.
- Musgrave, R. A. (1956). A Multiple Theory of Budget Determination. *FinanzArchiv / Public Finance Analysis*, 17(3), 333-343.
- Musgrave, R. A. (1959). *The Theory of Public Finance*. McGraw Hill.
- Muttarak, R. ve Pothisiri, W. (2013). The Role of Education on Disaster Preparedness: Case Study of 2012 Indian Ocean Earthquakes on Thailand's Andaman Coast. *Ecology and Society*, 18(4). doi:<https://doi.org/10.5751/ES-06101-180451>
- Nash, R. (1990). Bourdieu on Education and Social and Cultural Reproduction. *British Journal of Sociology of Education*, 11(4), 431-447. doi:<https://doi.org/10.1080/0142569900110405>
- Nath, S. K. (1973). *A Perspective of Welfare Economics*. Macmillan Studies in Economics.
- Ocasio, W., Pozner, J.-E. ve Milner, D. (2020). Varieties of Political Capital and Power in Organizations: A Review and Integrative Framework. *Academy of Management Annals*, 14(1), 303-338.
- OECD. (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. Paris: OECD. doi:<https://doi.org/10.1787/3197152b-en>
- Oseni, G., Huebler, F., McGee, K., Amankwah, A., Legault, E. ve Rakotonarivo, A. (2018). *Measuring Household Expenditure on Education: A Guidebook for designing household survey questionnaires*. Washington DC: World Bank.
- Ömür, Y. E. (2016). İstihdam için Eğitimi Yeniden Düşünmek. *International Journal of Social Science*, 50, 429-447.

- Öztürk, N. (2004). Piyasa Başarısızlıkları. *Öneri Dergisi*, 6(21), 173-187.
doi:<https://doi.org/10.14783/maruoneri.680192>
- Öztürk, N. (2005). İktisadi Kalkınmada Eğitimin Rolü. *Sosyo Ekonomi*, 27-44.
- Pigou, A. C. (1920). *The Economics of Welfare*. London: Macmillan.
- Pigou, Arthur Cecil. (1951). Some Aspects of Welfare Economics. *The American Economic Review*, 41(3), 287-302.
- Piketty, T. (2021). *Yirmi Birinci Yüzyılda Kapital*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Piketty, T. ve Saez, E. (2013). Optimal Labor Income Taxation. A. J. Auerbach, R. Chetty, M. Feldstein ve E. Saez (Ed.), *Handbook of Public Economics* içinde (C. 5, ss. 391-474). Newnes.
- Postlewaite, A. (1989). Asymmetric Information. J. Eatwell, M. Milgate ve P. Newman (Ed.), *The New Palgrave: Allocation, Information and Markets* içinde (ss. 35-38). MacMillan.
- Price, C. M. (1977). *Welfare Economics in Theory and Practice*. MacMillan.
- Rankin, B., Ergin, M. ve Gökşen, F. (2014). A Cultural Map of Turkey. *Cultural Sociology*, 8(2), 159-179. doi:<https://doi.org/10.1177/1749975513494878>
- Robbins, Lord. (1984). *An Essay on the Nature & Significance of Economic Science*. MacMillan.
- Robeyns, I. (2006). Three Models of Education. *Theory and Research in Education*, 4(1), 69-84. doi:<https://doi.org/10.1177/1477878506060683>
- Rosen, H., Wen, J.-F. ve Snoddon, T. (2016). *Public Finance in Canada* (5th Canadian Edition.). McGraw-Hill Ryerson Limited.
- Rosen, S. H. ve Gayer, T. (2008). *Public Finance* (8. bs.). McGraw-Hill.
- Rothschild, E. (2013). *Economic Sentiments: Adam Smith, Condorcet, and the Enlightenment*. Harvard University Press.

- Rutz, H. J. ve Balkan, E. M. (2016). *Sınıfın Yeniden Üretimi: Eğitim, Neoliberalizm ve İstanbul'da Yeni Orta Sınıfın Yükselişi*. İstanbul: h2o.
- Sallan Gül, S. ve Gül, H. (2015). Türkiye'de Yükseköğretimin Gelişimi, Güncel Durumu ve Eleştirisi. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 8(17), 51-66.
- Samuelson, P. (1947). *Foundations of Economic Analysis*. Harvard University Press.
- Samuelson, P. A. (1954). The Pure Theory of Public Expenditure. *The Review of Economics and Statistics*, 36(4), 387-389.
- Savaşan, F. (2020). *Piyasa Başarısızlığından Devletin Başarısızlığına Kamu Ekonomisi*. Bursa: Ekin.
- SBB. (2022). 2023 Yılı Merkezi Yönetim Bütçe Kanunu Teklifi ve Bağlı Cetveller. Erişim: 30 Nisan 2023, <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/10/2023-Yili-Merkezi-Yonetim-Butce-Kanunu-Teklifi-ve-Bagli-Cetveller.pdf>
- Schultz, T. W. (1959). Investment in Man: An Economist's View. *Social Service Review*, 33(2), 109-117. doi:<https://doi.org/10.1086/640656>
- Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17.
- Scitovsky, T. (1954). Two Concepts of External Economies. *Journal of Political Economy*, 62(2), 143-151. doi:<https://doi.org/10.1086/257498>
- Seçilmiş, E. (2022). İnsanın Sermayeleşmesi: Antroposenin Sonu ve Yeni Eşitsizlik Rejimleri. Ö. F. Çolak ve L. F. Arda Özalp (Ed.), *Refah Ekonomisi ve Eşitsizlik* içinde (ss. 171-194). Ankara: Efil Yayınevi.
- Sen, A. (1993). Markets and Freedoms: Achievements and Limitations of the Market Mechanism in Promoting Individual Freedoms. *Oxford Economic Papers*, 45, 519-541.
- Sen, A. (2000). *Development as Freedom*. Alfred A. Knopf, Inc.

- Simmons, D. ve Widmar, R. (1990). Motivations and Barriers to Recycling: Toward a Strategy for Public Education. *The Journal of Environmental Education*, 22(1), 13-18. doi:<https://doi.org/10.1080/00958964.1990.9943041>
- Spence, M. (1973). Job Market Signaling. *The Quarterly Journal of Economics*, 87(3), 355-374. doi:<https://doi.org/10.2307/1882010>
- Spence, M. (1978). Job Market Signaling. *Uncertainty in Economics* içinde (ss. 281-306). Academic Press. doi:<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-214850-7.50025-5>
- Spence, M. (2002). Signaling in Retrospect and the Informational Structure of Markets. *The American Economic Review*, 92(3), 434-459.
- Stiglitz, J. E. (1991). The Invisible Hand and Modern Welfare Economics. *NBER Working Papers Series*.
- Stiglitz, J. E. (1994). *Kamu Kesimi Ekonomisi*. Marmara Üniversitesi Yayın No:549.
- Stiglitz, J. E. ve Rosengard, J. K. (2015). *Economics of the Public Sector* (4. bs.). WW Norton& Company.
- Swartz, D. (2018). *Kültür ve İktidar Pierre Bourdieu'nün Sosyolojisi*. (E. Gen, Ed.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Sweetland, S. R. (1996). Human Capital Theory: Foundations of a Field of Inquiry. *Review of Educational Research*, 66(3), 341-359. doi:<https://doi.org/10.3102/00346543066003341>
- Şen, H. ve Kaya, A. (2015). Ekonomik Krizlerin Değişmeyen İmdatçısı: Maliye Politikası. *Sosyoekonomi*, 23(23), 55-86.
- Şen, H. ve Sağbaş, İ. (2017). *Vergi Teorisi ve Politikası*. Ankara: Barış Arıkan Yayınları.
- Tan, E. (2014). Human Capital Theory: A Holistic Criticism. *Review of Educational Research*, 84(3), 411-445. doi:<https://doi.org/10.3102/0034654314532696>
- Tansel, A. (2015). Intergenerational Educational Mobility in Turkey. *ERC Working Papers in Economics*, 15(12).

- Tanzi, V. ve Schuknecht, L. (2000). *Public Spending in the 20th Century: A Global Perspective*. Cambridge University Press.
- Taşkın-Alp, Y. (2018). Türkiye’de Eğitim Eşitsizlikleri: Eğitimde Özelleştirmeler ve Muhafazakarlaşma. T. Bora (Ed.), *Türkiye’nin Büyük Dönüşümü* içinde (ss. 351-375). İstanbul: İletişim.
- Tavares, J. ve Wacziarg, R. (2001). How Democracy Affects Growth. *European Economic Review*, 45, 1341-1378.
- Tedmem. (2023). 2022 Eğitim Değerlendirme Raporu. Erişim: 15 Mayıs 2023, <https://tedmem.org/download/2022-egitim-degerlendirme-raporu?wpdmdl=4081&refresh=646202ac447301684144812>
- Tepecik, F. (2019). Sözleşmelerde Asimetrik Bilgi. *Anadolu Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 4(1), 21-33.
- Thurow, L. C. (1970). *Investment in Human Capital*. California: Wadworth Publishing Company.
- Thurow, L. C. (1996). Democracy Versus the Market. *The Fate of Capitalism: How Today’s Economic Forces Shape Tomorrow’s World* içinde (ss. 242-278). Penguin Books.
- Tombak-İlhan, B. ve Gündüz, M. (2022). The Reproduction of Inequality in Turkey: Power Distribution in a Primary Class. *Power and Education*, 0(0), 1-17. doi:<https://doi.org/10.1177/17577438221132245>
- Tomul, E. ve Çelik, K. (2009). The Relationship Between the Students’ Academics Achievement and Their Socioeconomic Level: Cross Regional Comparison. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1199-1204. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.216>
- Tomul, E. ve Savasci, H. S. (2012). Socioeconomic Determinants of Academic Achievement. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24(3), 175-187. doi:<https://doi.org/10.1007/s11092-012-9149-3>

- Turvey, R. (1963). On Divergences between Social Cost and Private Cost. *Economica*, 30(119), 309-313. doi:<https://doi.org/10.2307/2601550>
- TÜİK. (2020). Hanehalkı Tüketim Harcaması, 2019. Erişim: 1 Mayıs 2023, <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Tuketim-Harcamasi-2019-33593>
- TÜİK. (2022a). Eğitim Harcamaları İstatistikleri, 2021. Erişim: 1 Mayıs 2023, <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Egitim-Harcamalari-Istatistikleri-2021-45553>
- TÜİK. (2022b). Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması, 2021. Erişim: 1 Mayıs 2023, <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Gelir-ve-Yasam-Kosullari-Arastirmasi-2021-45581#:~:text=T%C3%BCrkiye'de%20y%C4%B1ll%C4%B1k%20ortalama%20hanehalk%C4%B1,76%20bin%20733%20TL%20oldu.&text=T%C3%BCrkiye'de%20y%C4%B1ll%C4%B1k%20ortalama%20e%C5%9Fde%C4%9Fer,bin%20400%20TL'ye%20y%C3%BCkseldi>.
- TÜİK. (2022c). Türkiye Aile Yapısı Araştırması, 2021. Erişim: 7 Mayıs 2023, <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Turkiye-Aile-Yapisi-Arastirmasi-2021-45813>
- TÜİK. (2023a). İstatistiklerle Kadın, 2022. Erişim: 6 Mayıs 2023, <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Kadin-2022-49668>
- TÜİK. (2023b). Türkiye Çocuk Araştırması, 2022. Erişim: 9 Mayıs 2023, <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Turkiye-Cocuk-Arastirmasi-2022-49744>
- Uyanık, Y. (1999). Dualist (İkili) İşgücü Piyasası Teorisi. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(3), 1-8.
- Uyanık, Y. (2000). Eleme Hipotezi: Eğitimin İşgücü Piyasalarında Eleme Fonksiyonu. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 29-34.
- Uygun, S. (2003). Türkiye'de Dünden Bugüne Özel Okullara Bir Bakış (Gelişim ve Etkileri). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 107-120.

- Uz, S. ve Akca, Ü. (2021). Toplumsal Kökenin Eğitim Eşitsizliği Üzerindeki Etkisi. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(1), 60-78. doi:<https://doi.org/10.26677/TR1010.2021.641>
- Ünal, I. L. (1996). *Eğitim ve Yetiştirme Ekonomisi*. Ankara: Torun Matbaası.
- Wacquant. (1998). Pierre Bourdieu. R. Stones (Ed.), *Key Sociological Thinkers* içinde (ss. 215-230). Macmillan.
- Wacquant, L. (2014a). Pierre Bourdieu: Hayatı, Eserleri ve Entelektüel Gelişimi. G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı ve Tatlıcan Ümit (Ed.), *Ocak ve Zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi* içinde (ss. 53-76). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Wacquant, L. (2014b). Simgesel İktidar ve Grup Oluşumu: Pierre Bourdieu'nin Çerçevelemesi Üzerine. *Cogito*, 76, 204-229.
- Wallis, J. ve Dollery, B. (1999). *Market Failure, Government Failure, Leadership and Public Policy*. London: Palgrave Macmillan UK. doi:<https://doi.org/10.1057/9780230372962>
- Willis, P. (2016). *İşçiliği Öğrenmek: İşçi Çocukları Nasıl İşçi Oluyor?* Ankara: Heretik Yayınları.
- Yaralı Akkaya, A. (2014). Antonio Gramsci'de Entelektüelin Bir Eleştirisi Olarak Praksis Düşüncesi. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 21(1), 35-46.



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
MALİYE ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tez Başlığı: Eğitimin Kamusal Niteliğinin Bourdieu'nün Sermaye Kuramı Çerçevesinde İrdelenmesi

Tarih: 29/05/2023

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 113 sayfalık kısmına ilişkin, 29/05/2023 tarihinde tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda işaretlenmiş filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 6'dır.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç
- 2- Kaynakça hariç
- 3- Alıntılar hariç
- 4- Alıntılar dâhil
- 5- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

29/05/2023

Adı Soyadı: Hilal KAYACI

Öğrenci No: N19130880

Anabilim Dalı: Maliye

Programı: Maliye

DANIŞMAN ONAYI

Prof. Dr. İbrahim Erdem SEÇİLMİŞ



HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES
MASTER'S THESIS ORIGINALITY REPORT

HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES
PUBLIC FINANCE DEPARTMENT

Date: 29/05/2023

Thesis Title : The Analysis of The Publicness of Education within the Framework of Bourdieu's Theory of Capital

According to the originality report obtained by myself/my thesis advisor by using the Turnitin plagiarism detection software and by applying the filtering options checked below on 29/05/2023 for the total of 113 pages including the a) Title Page, b) Introduction, c) Main Chapters, and d) Conclusion sections of my thesis entitled as above, the similarity index of my thesis is 6%.

Filtering options applied:

- Approval and Declaration sections excluded
- Bibliography/Works Cited excluded
- Quotes excluded
- Quotes included
- Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Social Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

29/05/2023

Name Surname: Hilal KAYACI

Student No: N19130880

Department: Public Finance

Program: Public Finance

ADVISOR APPROVAL

APF

Prof. Dr. İbrahim Erdem SEÇİLMİŞ



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEZ ÇALIŞMASI ETİK KOMİSYON MUAFİYETİ FORMU

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
MALİYE ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 29/05/2023

Tez Başlığı: EĞİTİMİN KAMUSAL NİTELİĞİNİN BOURDIEU'NÜN SERMAYE KURAMI ÇERÇEVESİNDE İRDELENMESİ

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmam:

1. İnsan ve hayvan üzerinde deney niteliği taşımamaktadır,
2. Biyolojik materyal (kan, idrar vb. biyolojik sıvılar ve numuneler) kullanılmasını gerektirmemektedir.
3. Beden bütünlüğüne müdahale içermemektedir.
4. Gözlemsel ve betimsel araştırma (anket, mülakat, ölçek/skala çalışmaları, dosya taramaları, veri kaynakları taraması, sistem-model geliştirme çalışmaları) niteliğinde değildir.

Hacettepe Üniversitesi Etik Kurullar ve Komisyonlarının Yönergelerini inceledim ve bunlara göre tez çalışmamın yürütülebilmesi için herhangi bir Etik Kurul/Komisyon'dan izin alınmasına gerek olmadığını; aksi durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

29/05/2023

Adı Soyadı: Hilal KAYACI
Öğrenci No: N19130880
Anabilim Dalı: Maliye
Programı: Maliye
Statüsü: Yüksek Lisans Doktora Bütünleşik Doktora

DANIŞMAN GÖRÜŞÜ VE ONAYI

Prof. Dr. İbrahim Erdem SEÇİLMİŞ

Detaylı Bilgi: <http://www.sosyalbilimler.hacettepe.edu.tr>

Telefon: 0-312-2976860

Faks: 0-3122992147

E-posta: sosyalbilimler@hacettepe.edu.tr



HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES
ETHICS COMMISSION FORM FOR THESIS

HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES
PUBLIC FINANCE DEPARTMENT

Date: 29/05/2023

Thesis Title: THE ANALYSIS OF THE PUBLICNESS OF EDUCATION WITHIN THE FRAMEWORK OF BOURDIEU'S THEORY OF CAPITAL

My thesis work related to the title above:

1. Does not perform experimentation on animals or people.
2. Does not necessitate the use of biological material (blood, urine, biological fluids and samples, etc.).
3. Does not involve any interference of the body's integrity.
4. Is not based on observational and descriptive research (survey, interview, measures/scales, data scanning, system-model development).

I declare, I have carefully read Hacettepe University's Ethics Regulations and the Commission's Guidelines, and in order to proceed with my thesis according to these regulations I do not have to get permission from the Ethics Board/Commission for anything; in any infringement of the regulations I accept all legal responsibility and I declare that all the information I have provided is true.

I respectfully submit this for approval.

29/05/2023

Name Surname: Hilal KAYACI

Student No: N19130880

Department: Public Finance

Program: Public Finance

Status: MA Ph.D. Combined MA/ Ph.D.

ADVISER COMMENTS AND APPROVAL

Approved

Prof. Dr. İbrahim Erdem SEÇİLMİŞ