

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
MALİYE ANABİLİM DALI

SOSYAL ADALETİ SAĞLAMA AÇISINDAN EĞİTİM
HARCAMALARININ FONKSİYONU: TÜRKİYE VE OECD
ÜLKELERİ ARASINDA KARŞILAŞTIRMALI BİR ANALİZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YUSİF TEYMUROV

BALIKESİR, 2022

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
MALİYE ANABİLİM DALI

SOSYAL ADALETİ SAĞLAMA AÇISINDAN EĞİTİM
HARCAMALARININ FONKSİYONU: TÜRKİYE VE OECD
ÜLKELERİ ARASINDA KARŞILAŞTIRMALI BİR ANALİZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Yusif TEYMUROV

TEZ DANIŞMANI

Dr. Öğr. Üyesi Mutlu YORULDU

BALIKESİR, 2022

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAY SAYFASI

Enstitümüzün Maliye Anabilim Dalı'nda 201912537012 numaralı Yusif TEYMUROV'un hazırladığı "Sosyal Adaleti Sağlama Açısından Eğitim Harcamalarının Fonksiyonu: Türkiye ve OECD Ülkeleri Arasında Karşılaştırmalı Bir Analiz" konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca/...../2022 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ/OY ÇOKLUĞU ile karar verilmiştir.

Üye (Başkan) Doç. Dr. Arman Zafer YALÇIN

İmza

Üye (Danışman) Dr. Öğr. Üyesi Mutlu YORULDU

İmza

Üye Prof. Dr. Harun YENİÇERİ

İmza

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduklarını onaylarım.

.../.../...

Enstitü Onayı

ETİK BEYAN

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kuralları"na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

.../04/2022

İmza

Yusif TEYMUROV

ÖNSÖZ

Lisans döneminden yüksek lisansa kadar her zaman kapılarını açan ve maddi mânevi yardımlarını esirgemeyerek rol model olan değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Mutlu YORULDU'ya, Doç. Dr. Arman Zafer YALÇIN'a ve Prof. Dr. Harun YENİÇERİ'ye en içten ve kalbi duygularıyla şükranlarımı sunuyorum.

BALIKESİR, 2022

Yusif TEYMUROV

ÖZET

SOSYAL ADALETİ SAĞLAMA AÇISINDAN EĞİTİM HARCAMALARININ FONKSİYONU: TÜRKİYE VE OECD ÜLKELERİ ARASINDA KARŞILAŞTIRMALI BİR ANALİZ

TEYMUROV Yusif

Yüksek Lisans, Maliye Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Mutlu YORULDU

2022, 91 Sayfa

Toplumlarda eşitsizlikle mücadelede eğitim her zaman ilk mücadele alanı olarak başı çekmektedir. Sosyal adaletin sağlanması için yapılan tüm müdahaleler eğitimle başlayarak sosyal ve ekonomik alanı dolaylı yoldan etkilemektedir. Sosyal olanaklar açısından eşitsizliklerin giderilmesi ve yeni nesil için sosyal ve ekonomik alandaki eşitsizliklerin azaltılması ve yeni fırsatların sağlanması gereklidir. Böylece toplumun gelecekte daha iyi gelir sağlayabilmesi amaçlanmaktadır. Eğitim hizmetinin verilmesinden sorumlu olan kamunun bu alandaki harcamaları, aynı zamanda sosyal adalettaki eşitsizliklerin ortadan kaldırılması açısından belirleyici rol oynamaktadır. Ülkemizdeki eğitim harcamalarında ise her yıl artışın olması dikkat çekicidir. Eğitime harcanan payın artması, okullaşma oranlarındaki artışı da beraberinde getirmektedir. Bununla birlikte eğitimin kalitesi, istihdam ve gelir artışı gibi istenen diğer alanlardaki yükselişin gelmemesi ise sistemin yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini ortaya çıkarmaktadır.

OECD ülkeleri arasında yapılan sıralamalar dikkate alındığında ülkemizin eğitim başta olmak üzere birçok alanda son sıralarda yer aldığı görülmektedir. Sosyal alandaki eşitsizliklerin ortadan kaldırılması için eğitim alanında yapılacak müdahalelerin yeterli olmayacağı bilinmektedir. Toplumsal alanda gelir dağılımında oluşan eşitsizlik, bireyler açısından eğitim alanındaki başarılarla kazanılması beklenen refaha ulaşılamamasında önemli rol oynamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Adalet, Gelir Dağılımı, Eğitim.

ABSTRACT

THE FUNCTION OF EDUCATION EXPENDITURES TO ENSURE SOCIAL JUSTICE: A COMPARATIVE ANALYSIS BETWEEN TURKEY AND OECD COUNTRIES

TEYMUROV Yusif

Master Thesis, Department of Finance

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Mutlu YORULDU

2022, 91 pages

When we look at societies, when we look at the fight against inequality, education always takes the lead as the first area of struggle. All interventions to ensure social justice affect the social and economic sphere indirectly, starting with education. It is necessary to eliminate inequalities in terms of social opportunities, reduce social and economic inequalities and provide new opportunities for the new generation. Thus, it is aimed that the society can provide better income in the future. The expenditures of the public, which is responsible for the provision of education services, also play a decisive role in eliminating inequalities in social justice. It is noteworthy that there is an increase in education expenditures in our country every year. The increase in the share spent on education brings about an increase in schooling rates. On the other hand, the fact that the increase in other desired areas such as the quality of education, employment and income growth does not occur, reveals the need for a review of the system.

Considering the rankings made among OECD countries, it is seen that our country is in the last place in many fields, especially in education. It is known that interventions in the field of education will not be sufficient to eliminate inequalities in the social field. The inequality in income distribution in the social field plays an important role in the failure of individuals to reach the expected welfare with successes in the field of education.

Keywords: Social Justice, Income Distribution, Education.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK BEYAN.....	vii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
ÇİZELGELER LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi	2
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi	2
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	2
1.5. Tanımlar	3
2. İLGİLİ ALANYAZIN	4
2.1. Kuramsal Çerçeve	4
2.1.1. Sosyal Adalet Olgusu	4
2.1.1.1. Adalet Kavramı	4
2.1.1.2. Sosyal Adalet Kavramı.....	5
2.1.1.3. Sosyal Adaletin Önemi.....	6
2.1.1.4. Sosyal Adaletin İlkeleri.....	7
2.1.2. Eğitim ve Sosyal Adalet	12
2.1.2.1. Eğitimde Sosyal Adalet Kavramı.....	12
2.1.2.2. Eğitimde Sosyal Adaletin Kuramsal Temelleri.....	14
2.1.2.3. Eğitimde Sosyal Adaletin Amaç ve Önemi.....	16
2.1.2.4. Eğitimde Sosyal Adaletin Boyutla.....	18
2.1.2.5. Eğitimde Sosyal Adaletin Sağlanması	21
2.1.2.5.1. Sosyal Adalet Politikalarının Sosyal Adaletteki Rolü.....	22
2.1.2.5.2. Okul Yöneticilerinin Sosyal Adaletteki Rolü.....	29
2.1.2.6. Eğitimde Sosyal Adalet İle İlgili Değişkenler	30

2.1.2.7. Sosyal Adalet Liderliği.....	32
2.1.2.8. Demokratik Eğitim	35
2.1.2.9. Fırsat Eğitliği	37
2.1.2.10. Sosyal Sermaye	39
2.1.2.11. Sosyal Adalet ve Eğitliğin Sağlanması.....	39
2.1.3. Eğitim Kavramına İlişkin Açıklamalar.....	40
2.1.3.1. Eğitimin Tanımı.....	41
2.1.3.2. Eğitimin Amacı.....	42
2.1.3.3. Eğitimin Önemi	42
2.1.4. Eğitim Harcamaları.....	43
2.1.5. Eğitim Harcamaları Çeşitleri	49
2.1.6. Eğitim Harcamalarının Niteliği.....	51
2.1.7. Eğitim Harcamalarının İstihdama Etkisi	52
2.2. İlgili Araştırmalar	53
3. YÖNTEM.....	56
3.1. Araştırmanın Modeli	56
3.2. Bilgi Toplama Kaynakları	56
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	57
4.1. Eğitim Süreçlerinin Çıktıları	57
4.1.1. Yetişkin Bireylerin Eğitim Düzeyleri.....	57
4.1.2. Eğitimden İş Yaşamına Geçiş.....	59
4.1.3. Eğitim Düzeyinin İstihdam Durumuna Etkisi	60
4.1.4. Eğitime Yapılan Yatırım Getirileri.....	61
4.2. Eğitime Erişim.....	62
4.2.1. Okullaşma Oranları.....	62
4.2.2. Okul Öncesi Eğitime Erişim.....	63
4.2.3. Yükseköğretime Erişim	63
4.2.4. Mesleki Eğitime Erişim	65
4.3. Eğitime Ayrılan Finansal Kaynak	66
4.3.1. Eğitim Kurumlarının Öğrenci Başına Yaptığı Harcamalar.....	66
4.3.1.1. Eğitime Yapılan Toplam Kamu Harcaması	67
4.3.2. Millî Servetten Eğitim Kurumlarına Ayrılan Pay.....	69
4.3.3. Kamu ve Özel Harcamalar	70
4.4. Öğretmenler, Öğrenme Ortamları ve Okullar	71

4.4.1. Öğrencilerin Sınıfta Geçirdiği Süre	71
4.4.2. Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı ve Sınıf Mevcutları	73
4.4.3. Öğretmenlerin Öğretim İçin Harcadıkları Süre	74
4.4.4. Öğretmen Özellikleri	75
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	77
KAYNAKÇA	80

ÇİZELGELER LİSTESİ

	Sayfa
Çizelge 1. Gayri Safi Yurt İçi Hasıla ile Konsolide/Merkezi Yönetim Bütçesinin Millî Eğitim Bakanlığı Bütçesine Oranları.....	46
Çizelge 2. 25-34 Yaş Aralığındaki Yetişkinlerin Eğitim Düzeylerinin Yıllara Göre Değişimi (%) (2009-2019).....	57
Çizelge 3. 25-34 Yaş Aralığındaki Yükseköğretim Mezunu Genç Yetişkinlerin Yükseköğretim Derecesine Göre Dağılımı (%) (2019).....	58
Çizelge 4. Ortaöğretim Mezuniyetinden Sonra Geçen Yıllara Göre Ne Eğitimde Ne İstihdamda Olan Genç Yetişkinlerin Oranı (%) (2019) . Hata! Yer işareti tanımlanmamış.	
Çizelge 5. 25-34 Yaş Aralığındaki Gençlerin Eğitim Düzeyi ve İstihdam Oranları (%) (2019)	60
Çizelge 6. 25-34 Yaş Aralığındaki Yükseköğretim Düzeyinde Eğitime Sahip Genç Yetişkinlerin Yükseköğretim Derecesine Göre İstihdam Oranları (%) (2018)	60
Çizelge 7. Yükseköğretimin Bireysel Maliyet ve Getirisi (2017)	61
Çizelge 8. Yükseköğretimin Kamusal Maliyet ve Getirisi (2017)	61
Çizelge 9. Yaş Gruplarına Göre Okullaşma Oranları (%).....	62
Çizelge 10. Yükseköğretim Programlarına İlk Kez Girmesi Beklenen Nüfus Oranı	64
Çizelge 11. Yükseköğretim Programlarından Mezun Olması Beklenen Nüfus Oranı (%).....	64
Çizelge 12. Mesleki Eğitime Erişime Yönelik Veriler (%).....	65
Çizelge 13. Eğitim Kademesi ve Kaynak Türüne Göre Eğitim Kurumlarına Yapılan Toplam Harcamanın GSYH'ye Oranı (%)	69
Çizelge 14. Farklı Eğitim Kademelerindeki Eğitim Harcamalarının Kaynak Türüne Göre Dağılımı (%)	70
Çizelge 15. İlkokul ve Ortaokulda Öğretim Süreleri.....	72
Çizelge 16. Zorunlu Öğretim Süresi İçinde Derslere Ayrılan Süreler (%).....	73

Çizelge 17. Kademelere Göre Öğretmen Başına Düşen Ortalama Öğrenci Sayısı ve Sınıf Mevcutları	74
Çizelge 18. Öğretmenlerin Çalışma Saatlerine İlişkin Düzenlemeler (Saat/Yıl)	75

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Sosyal Adaletin Dengeleyici Bileşenleri	9
Şekil 2. Yıllara Göre Türkiye Eğitim Bütçesi.....	44
Şekil 3. 2020 Yılı Eğitim Harcamalarının Bütçe Sınıflandırması.....	47
Şekil 4. Eğitim Düzeylerine Göre Yapılan Eğitim Harcamalarının Toplam Harcama İçerisindeki Oranı (%), 2019	47
Şekil 5. Eğitim Düzeylerine Göre Yapılan Eğitim Harcamalarının Toplam Harcama İçerisindeki Oranı (%) (2019).	48
Şekil 6. Eğitim Kademesine Göre Eğitim Kurumlarında Öğrenci Başına Yapılan Toplam Harcama (ABD Doları).....	49
Şekil 7. 18-24 Yaş Aralığındaki Ne Eğitimde Ne İstihdamda Olan Gençlerin Oranı (%) (2019).....	59
Şekil 8. Yıllara Göre 3-5 Yaş Arası Okullaşma Oranı (%).....	63
Şekil 9. Eğitim Kademesine Göre Eğitim Kurumlarında Öğrenci Başına Yapılan Toplam Harcama (ABD Doları)	66
Şekil 10. Eğitim Kademesine Göre Hane Halkı Harcamaları Oranı (%)	71
Şekil 11. Farklı Kademelerde Görev Yapan Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Dağılımı (%)	75

KISALTMALAR LİSTESİ

- AB** : Avrupa Birliği
- BM** : Birleşmiş Milletler
- GSYH** : Gayri Safi Yurtiçi Hasılanın
- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı
- T.C.** : Türkiye Cumhuriyeti
- UNICEF** : United Nations International Children's Emergency Fund
(Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu)
- UNESCO** : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
(Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)
- YÖK** : Yüksek Öğretim Kurulu

1. GİRİŞ

İnsan, ülkeler açısından kalkınmışlık düzeyinin belirlenmesinde etkin rol oynayan en önemli faktörler arasındaki yerini korumaktadır. Bu süreçteki insan faktörünün incelenmesi için ortaya atılan beşeri sermaye kavramı, üretim faktörü açısından bakıldığında gelişmiş veya gelişmekte olan ülkeler bakımından öne çıkmaktadır. Beşeri sermaye kavramına yapılan yatırımlar, ülkelerin refah ve gelişmişlik düzeylerine ulaşmasında önemli rol oynamaktadır. Toplumların beşeri sermayesi, insanlardan oluştuğu için, insanlara yapılan en önemli yatırım eğitimidir. Eğitime yapılan yatırımlar ülkelerin kalkınmışlık düzeylerine doğrudan etki etmektedir. Bu nedenle dünya genelinde ülkelerin eğitim sistemlerine yaptıkları yatırımlar, diğer alanların önüne geçmektedir.

Maliye teorisyenleri eğitim sistemine yarı kamusal mal ve hizmet gözüyle bakmaktadır. Yarı kamusal mallar incelendiğinde faydaları birimlere bölünebilmektedir. Bununla birlikte pazarlama ve fiyat yoluyla tüketiciye ulaştırılabilmeleri de mümkündür. Eğitim hizmetine bu açıdan bakıldığında bölünebilmesi, fiyatlandırılabilmesi ve pazarlanabilmesi bakımından kamusal hizmetler sınıfında yerini almaktadır. Her ne kadar kamusal hizmetin fiyatlanıp pazarlanabilmesi mümkün olsa da, pozitif dışsallık yayma özelliği nedeniyle devletlerin eğitim hizmetlerine bakışı hep önemini korumuştur. Eğitimin toplumsal alandaki görevlerinden birisi de sosyal adalet eşitsizliğini ortadan kaldırma görevi olarak değerlendirilmektedir. Aslında eğitim toplumsal kalkınma açısından son derece önemli bir girdi olarak ele alınmaktadır. Bu açıdan eğitim sistemi bireyler açısından yaşam kalitesinin artması, demokrasiye destek ve ekonomik maliyetlerin düşürülmesi gibi farklı alanlarda da topluma ve devlete katkı sunmaktadır. Sosyal adalet eşitsizliğinin ortadan kaldırılmasında devletlerin eğitim sistemine yaptıkları harcamaların artması, aynı zamanda toplumsal algının da istenen düzeyde değişmesi ve gelişmesi bakımından önemli yer tutmaktadır.

1.1. Araştırmanın Problemi

Sosyal refah hizmetleri içinde yer alan eğitim harcamaları ve bunların finansmanı, yeniden bölüşüm politikalarının dolayısıyla da fırsat eşitliği kurumunun özünü oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada sosyal adalet eşitsizliğinin ortadan kaldırılmasında eğitim harcamalarının etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu incelemenin yapılması eğitim hizmetlerinin çıktılarının analiz edilmesi yoluyla gerçekleştirilecektir. Ayrıca ülkemizdeki eğitim alanında yapılan kamu harcamalarının sosyal adaleti sağlama işlevini gerçekleştirme düzeyi ile eğitim verilerinin OECD üyesi ülkelerindeki eğitim verilerinin karşılaştırılması yapılarak ortaya koyulmaya çalışılacaktır.

Çalışmada toplumsal adalet eşitliği düzeyini belirleyen çıktılar öğrenci başına eğitim harcaması, okul öncesi eğitim düzeyi, istihdam ve gelir düzeyinde eğitimin etkisi ve genel yaşam kalitesi olarak sıralanmaktadır. Sosyal adalet eşitliğinin sağlanmasını belirleyen girdiler ise kamunun eğitim harcamaları ve demografik yapı olarak sıralanmaktadır. Girdi ve çıktılar açısından sosyal adalet ve eğitim arasındaki ilişkinin incelenmesi ve kamu tarafından yapılan eğitim harcamalarının kalkınma düzeyine etkisi öncelikle ele alınacaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Ülkemizdeki eğitim harcamaları, demografik yapı ve sosyal adalet eşitliğine dair çıktılar OECD üyesi ülkelerdeki verilerle karşılaştırılarak bir değerlendirme yapılmaya çalışılacaktır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma kapsamında veri toplama yöntemi olarak ikincil veri kaynakları kullanılmış olup, geniş bir literatür taraması neticesinde; sosyal adalet, eğitim harcamaları ve eğitim konularında hazırlanmış olan kitaplar, süreli yayınlar, doktora ve yüksek lisans tezleri, bildirimler, raporlar, OECD raporu, internet kaynakları ve

kanunlardan yararlanılmıştır. Bütçeden eğitime ayrılan pay, bütçe rakamlarından faydalanılmıştır.

1.5. Tanımlar

Sosyal Adalet: Demokratik eğitimin ana belirteçlerinden biri olarak kabul ederek, her birey ve grubu kapsayan eğitim hizmetleridir (Alsbury ve Shaw, 2005, s. 111).

Dağıtımsal Adalet: Prim, gelir, sosyal haklar, ödüller gibi kazanımların dağıtımına ilişkin çalışanlarda algılanan adillik düzeyidir (Demirbilek, 2018, s. 60).

Sosyal Adalet Lideri: Irkları, sınıfları, cinsiyetleri, engellilikleri ve cinsel tercihleri nedeniyle tarih boyunca ötekileştirilmiş ve halen de ötekileştirilen grupların yanında yer alan ve bunu liderlik eylemlerinin ve vizyonlarının merkezine koyan kişilerdir (Theoharis, 2007, s. 223)

Eğitim: Birey davranışlarında, bilerek ve istenerek olumlu yönde değişim meydana getirme sürecidir (Yeşilyurt, 2011, s. 5).

Demokratik Eğitim: Öğretim çalışmalarında, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde, eğitsel etkinliklerde, öğrencinin birey olarak değerine ve bütünlüğüne, birlikte çalışmaya, karşılıklı saygıya, hoşgörüye ve kişiliğe değer ve önem veren eğitimidir (Oğuzkan, 1981, s. 46).

2. İLGİLİ ALANYAZIN

Araştırmanın ilgili alanyazın bölümü iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kuramsal çerçeve kısmı, ikinci bölümde ise konu ile ilgili yapılan araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde yapılan araştırma ile ilgili literatür taraması yapılarak, alanyazın kısmının kuramsal çerçevesini oluşturmak amaçlanmaktadır. Kuramsal çerçevede sosyal adalet olgusu, eğitim ve sosyal adalet, eğitim ve eğitim harcamaları konuları incelenecektir.

2.1.1. Sosyal Adalet Olgusu

Küreselleşmenin artması ile birlikte toplumlarda çok daha belirgin bir şekilde görülmeye başlayan çeşitlilikler ve farklılıklar farklı alanlarda ön plana çıkmakta ve adaletin, toplumun tüm paydaşlarına eşit koşullar altında sunulabilmesini zorunlu hale getirmektedir. Eşitsizlik kavramının daha belirgin bir şekilde anlaşılabilmesi adına eşitlik kavramına da hâkim olunması gerekmektedir. Eşitlik, bireylerin tamamının eğitim ve iş gibi toplumsal imkânlarla ulaşabilme şansına sahip olmalarını gerekli hale getiren “fırsat eşitliği ilkesi” kavramını gün yüzüne çıkarmaktadır. Söz konusu ilke doğrultusunda bireylerin ırkı, dini, cinsiyeti ya da sosyal sınıfı gibi özellikleri yerine mevcut motivasyonları, becerileri ya da yetenekleri üzerinden değerlendirilmesi gerekmektedir (Okan, 2021, s. 26).

2.1.1.1. Adalet Kavramı

Doğruluk ve haklı olma anlamında kullanılan adalet kavramı, “adl” kökünden gelmektedir. Bu kavramın İngilizcedeki karşılığı ise kökü “just” olan “justice” kelimesidir. “Just” kökü ise bir düzenin işlerliğini sağlayacak ilkeler ve kuralların

oluşturulması için gerçekleştirilmesi gereken bütün uygulamaları ifade etmektedir (Küçük, 2020, s. 35). Adalet, kelime olarak eşitlik, orta yol, doğru hüküm verme, haktan yana olma, her şeyi kendi yerine koyma, ifrat ve tefritten kaçma, dengede tutma ve dengede olma, tartmak, hak ve hakka uygunluk, hakkı gözetme, doğruluk, insafı, herkese kendine uygun düşeni ve kendi hakkı olanı verme gibi anlamlara gelmektedir (Ateş, 2004, s. 4; Modacıq, 2017, s. 26).

Tüm bu açıklamalardan yola çıkarak adalet kavramı şu ifadelerle tanımlanabilir: Adalet, herkesin hakkını nesnel anlamda kabul etme, tanıma hususlarında bir iyi niyet, dilek temsilidir (Demirbilek, 2018, s. 55).

2.1.1.2. Sosyal Adalet Kavramı

Sosyal adaletin alanyazında farklı yazarlar tarafından farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Bell (2007) sosyal adaleti; “var olan kaynakların eşit bir şekilde dağıtıldığı ve bireylerin beden, ruhen ve sosyal bakımdan güvenilir bir toplumda yaşamalarının adil olacağını” belirtmektedir. Bu tanıma yakın olarak Wendorf, Alexander ve Firestone (2002) sosyal adaleti, “toplumun tüm üyelerine sosyal kaynakların ve sorumlulukların eşit dağılımı” şeklinde ifade etmektedir. Bunun yanında Reeve (2003), “toplumda görülen iyi ya da kötü bir olayın ayırt etmeksizin diğer bireylerin de kaygısı olması” şeklinde tanımlamıştır. Benzer şekilde Miller (1999) sosyal adaleti, “sosyal yaşamın artıları ve eksilerinin her kişiye eşit dağıtılması” olarak tanımlamıştır.

Çakır'a (2017, s. 564) göre sosyal adalet, “devlet sisteminden ekonomik ve hukuk sistemine kadar tüm alanları ilgilendiren bir kavram niteliğindedir. Zira ona göre sosyal adalet laik, demokratik rejime, insan hak ve hürriyetine, dini inançlarına bağlı, gelir dağılımındaki olağan üstü dengesizliği ve bölgesel gelişme farklarını gidermeye çalışan bir hukuk anlayışıdır”. Polat (2007) ise sosyal adaletin “siyasal ve tarihsel boyutuna vurgu yaparak, politik atmosferden bağımsız bir yaşam değil, belirli bir tarihsel, politik iklimde somutlaştırılmıştır” şeklinde açıklamıştır. Turhan (2007, s. 56) göre “özgürlük, demokrasi ve insan hakları gibi kavramların ön plana çıktığı bu yüzyılda, bireyler arası eşitsizlikler ve bu eşitsizliklere neden olan faktörler de çeşitlendirilmiştir”. Bu eşitsizlikler içerisinde eşitliği sağlama düşüncesi sosyal

adalet kavramını ortaya çıkarmıştır. Okşar (2009)'a göre sosyal adalet, “toplumdaki nimetlerin ve yüklerin adil dağılımıdır”.

Bu tanımlara bakıldığı zaman sosyal adaletin, sosyal ve demokratik bir devlet anlayışının olmazsa olmaz bir ögesi olduğu görülmektedir. Buna göre sosyal adalet, her türlü farklılığa saygıyı, demokrasiyi, çok kültürlülüğe olan hoşgörüyü, kaynakların eşit ve adil dağıtımını, ırk, renk, cinsiyet, inanç, kültür, sosyoekonomik durum gibi değişkenlere bağlı olmaksızın toplumun her bireyinin sunulan imkânlarla eşit bir şekilde ulaşmasını, yani fırsat eşitliğini sağlamayı hedefleyen bir anlayıştır.

2.1.1.3. Sosyal Adaletin Önemi

Demokratik toplumlardaki toplumsal yaşamda karşılaşılan ayrımcı uygulamalar, adaletsizlik ve eşitsizlik algısını kolayca yükseltmektedir. Böyle toplumlarda demokratik yapının güçlenmesi ve toplumda demokrasi bilincinin gelişmesi için sosyal adalet kavramı devreye girmektedir. Özgürlük kavramını da içinde saklayan sosyal adalet anlayışı, bireylerin baskı karşısında kalmadan daha rahat yaşamalarını amaçlayan bir yapıyı savunmaktadır (Boyles vd., 2009, s. 34). Günümüze bakıldığında sosyal adalet kavramı kadın hakları ile paralel bir duruş sergilemektedir. Kadın hakları ile ilgili protestolar, genellikle sosyal adalet isteğini de beraberinde getirmektedir. Bu nedenle demokratik hakların arayışında dernek kurma ve protesto hakkı gibi bazı durumlar, sosyal adalet kavramıyla birlikte anılmaktadır (Grant ve Gibson, 2013, s. 84). Toplumsal alandaki sosyal adalet kavramı, eşitsizliklerin ortadan kaldırılması, herkesin görüşlerini istediği gibi özgürce dile getirebilmesi, farklılıklara saygı ve eşitliğin egemen olduğu bir toplum düzeninin oluşmasına büyük katkı sağlamakta ve bireylerin bu amaçları içeren davranışlarını da desteklemektedir (Brooks ve Thompson, 2005, s. 50).

Sosyal adalet kavramı, toplumdaki bireylerin diğer bireylerin düşüncelerini anlayabilmeleri anlamında da kullanılan empati, hoşgörü ve nezaket kavramlarının da içselleştirilmesi ve gelişmesi bakımından faydalı bulunmaktadır (Stewart, 2012, s. 65). Bu şekildeki anlayışla bireylerin ahlaki gelişimi zamanla istenen düzeylere ulaşacak, toplumsal ahlak anlayışı da yükselerek çoğulcu demokratik anlayış kendisine yer edinecektir. Ayrıca toplumsal gelişim için sosyal adalet beklentisinin karşılanması yanında demokrasi okuryazarı bireylerin sayısındaki artış da sosyal

adalet kavramının toplumda yerleşik bir yapı haline dönüşmesine katkı sağlayacaktır (Ciardiello, 2010, s. 466). Toplumsal sosyal adalet kavramı, kültüre duyarlı bir yaklaşımı da içermektedir. Bununla birlikte insan hakları, farklı kültürlere saygı, zayıf bireylerin haklarının unutulmaması, ayrımcı davranışlara kimsenin maruz kalmaması, sosyal haklarla birlikte ekonomik haklardan da herkesin adil bir şekilde faydalanması sosyal adalet anlayışını oluşturmaktadır (Grant ve Gibson, 2013, s. 85).

2.1.1.4. Sosyal Adaletin İlkeleri

Miller, bireylerin hayatta karşılaşacakları avantaj ve dezavantajlar konusunda eşit bir şekilde karşılaşma sağlanması için sosyal adalet kavramını ortaya atmıştır (Miller, 1999).

Miller'in sosyal adalet kavramında bahsettiği avantajlar sosyal ve ekonomik kaynaklar, sağlık, hiyerarşik kademe, ödüllendirme, ulaşım, güvenlik, eğitim, barınma ve mülk edinme alanlarında yaşanmaktadır. Sosyal adalet kavramındaki dezavantajlar ise yaşlılıkta bakım, insan onuruna yaraşmayan işlerde çalışma, zorluklar ve tehlikeler olarak sıralanmaktadır. Miller avantaj ve dezavantajların adil bir şekilde toplumda dağılması için devletler tarafından bazı kriterlerin belirlenmesi ve bu kriterlerin toplum tarafından bilinmesine ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Bu durumda toplumda birlikte yaşamak için hak ve sorumluluk kavramlarının bireyler arasında adil paylaşımının gerçekleşmesi esastır. Siyasi ve sosyal yapıların bu farkındalığa sahip olarak yeniden yapılandırılmaları, sağlıklı toplumların oluşmasında ve sosyal adaletin gerçekleşmesinde önemli rol oynamaktadır (Yıldırım, 2011, s. 61).

Toplumsal alandaki eşitsizliklerin ortadan kaldırılması için devletlere birtakım görevler düşmektedir. Devletler sağlık, vergi, kanun, ceza gibi bazı mekanizmaları kullanarak bu görevini yerine getirmeye çalışır. Devletin kurumlar veya bakanlıklar aracılığıyla gerçekleştirdiği bu görevlerin sonucunda bireylerin avantaj veya dezavantajdan etkilenmesinde rol oynar. Uygulama ve politikalar, her zaman toplumun geneli için avantaj sağlamayabilir. Bazı durumlarda sosyal adaletsizlikleri de beraberinde getirebilmektedir. Bu nedenle ülkede bulunan diğer kurumların da sosyal adaletin sağlanmasında çeşitli mekanizmalar kullanarak görev

aldıkları görülmektedir. Kurumsal düzenlemeler ancak sosyal refaha katkı yaptığı sürece sosyal adalete hizmet etmektedir (Yıldırım, 2011, s. 61-62).

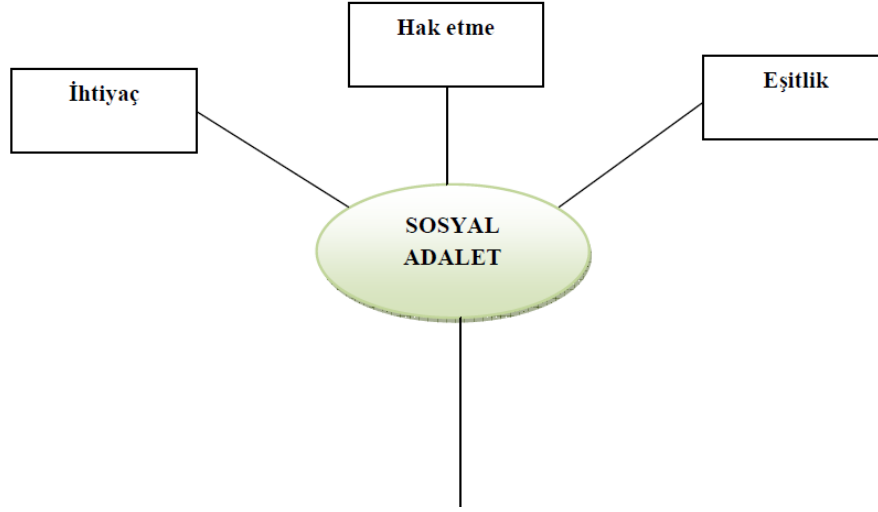
İhtiyaç kavramı, Miller'e göre kapasite ve fonksiyonları kullanamama durumlarıyla ilgili bir gereklilik halindedir. Sosyal anlamda hak etme ve gösterdiği performansa karşılık ödül kazanılmasını da kapsar. Böylece performansın karşılaştırılması sonucu birey rütbe, makam, ödül gibi fayda sağlayan karşılıkları kazanır. Eşitlik kavramı ise sosyal bir ideal olarak toplumda bulunan bireylerin avantaj ve dezavantajlardan eşit şekilde yararlanmasını içerir. Tüm bireyler eşit kabul edilerek özellikle fırsatların adil dağıtılması amaçlanır. Miller'a göre bu üç kavram yaşam kalitesinin artmasında ve adaletin tesis edilmesinde etkin rol oynamaktadır (Yıldırım, 2011, s. 62).

Miller (1999), sosyal adalet kavramını açıklanmasında önemli çağdaş felsefeciler arasında sayılmaktadır. Ona göre sosyal adalet avantaj ve dezavantajların toplum içindeki dağılımının nasıl olması gerektiğini açıklayan bir kavramdır. Miller sosyal adalet kavramında yer alan avantajları eğitim, sağlık, güvenlik, bakım, sosyal ve ekonomik haklar olarak sıralamaktadır. Avantaj ve dezavantajların toplumsal dağıtımında devletler tarafından bazı nesnel kriterler belirlenerek toplumla paylaşılması gerekmektedir. Böylece dağıtımın adil ve tarafsız şekilde yapılması mümkün olabilmektedir (Miller, 1999).

Buradan hareketle toplumu oluşturan bireylerin sorumluluk ve fayda bağlamında adil bir paylaşım gereksinim duydukları belirtilmektedir. Bu paylaşımın sorumlu olan siyasi ve sosyal yapının yeniden yapılandırılması ile sosyal adaletin sağlanabilecektir (Miller 1999, s.4). Burada sosyal ve siyasi yapı olarak devlet en güçlü kurum olarak karşımıza çıkmaktadır. Güç, yetki ve sorumluluk alanlarındaki hakimiyete sahip olan devletin çeşitli kurumlarla sosyal adaleti sağlamaya gücü yetmektedir (Miller 1999, s.19). Yasaların çıkarılması, vergilerin belirlenmesi, adli cezaların sağlanması ve sağlık alanındaki ihtiyaçların karşılanması alanlarında devlet en büyük role sahiptir. Bakanlık ve kurumlar aracılığı ile politikaların uygulanmasını sağlayarak avantaj veya dezavantajların toplumsal alandaki dağılımını doğrudan etkilemektedir (Miller, 1999, s. 11).

Devletin kurum veya kuruluşlarının sosyal adaleti sağlama amacıyla yaptıkları uygulamaların her zaman tartışılabilmesi ve eleştirilebilmesi

gerekmektedir. Özellikle yarı otonom kuruluşların aldığı kararlar, avantaj veya dezavantajların dağılımında önemli rol oynamaktadır. Sağlık ve eğitim alanındaki uygulamalarda çok az sayıdaki bireyi etkileyen kararların sosyal alanda büyük etkileri ortaya çıkabilmektedir. Buradan hareketle devlet içindeki kurum veya kuruluşların toplumsal aldığı kararların toplumun her alanında bir karşılığı olduğunu bilerek uygulamalara geçmeleri gerekmektedir (Miller 1999, s. 12). Bireylerin her birine eşit derecede sosyal refah katkısı, sosyal adalet anlayışının temelidir (Miller 1999, s. 4). Yapılacak tüm uygulamalara da sosyal adalet kavramının bileşenleri olan ihtiyacı hak etme ve eşitlik kavramları göz önünde bulundurulmalıdır (Miller 1999, 2005) (Şekil 1).



Şekil 1. Sosyal Adaletin Dengeleyici Bileşenleri

Kaynak: Kıran, M. (2019). *Eğitim yöneticilerinde evrensellik farklılık yönelimi, sosyal adalet algısı ve bazı demografik değişkenlerin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, s. 28

Hak etme kavramı, sosyal adalet anlayışında gösterilen üstün performansa dayalı olarak kazanılan ödül ile ilgilidir. Ödül olarak ikramiye ve makam gibi ödüllerin yanında bazı fırsatlar da sunulmaktadır (Miller 1999, s.138). Sosyal bir ideal olarak eşitlik belirli bir toplum içinde vatandaşların karşılıklı olarak birbirlerini eşit olarak görmeleri ve eşit davranmalarına dayanan ve fırsatların toplum içinde adaletli dağılımıyla ilgilenen bir kavramdır (Miller, 1999, s. 232; Turhan, 2007, s. 67; Özensel, 2012, s. 60; Kaynak, 2017, s. 254).

Miller (2005, s. 5)'e göre sosyal adalet ilkeleri sosyal minimum, eşit vatandaşlık, fırsat eşitliği ve adil dağıtım olarak sıralanmaktadır. Bu ilkeler yaşamı değerli kılmak, adaletin tüm toplum tarafından görünür olmasını sağlamak ve insan haklarını korumak gibi yüce amaçlar taşır.

a. Sosyal minimum: İnsan ihtiyaçlarını merkeze alan bu ilke, bireyin toplumsal alanda yaşamını asgari insan haklarına yaraşır düzeyde devam ettirebilmesi için gerekli kaynaklara ulaşması üzerine kuruludur. Bu ilke aynı zamanda ekonomik ve sosyal haklarla da yakından ilişkilidir. Bireyin çalışarak geçimini sağlayacak gelire ulaşması, üretme ve kalkınma gibi ekonomik kavramlarda yer alabilecek kaynakların yönetimi de bu ilkeyle ilişkili bulunmaktadır. Sosyal ve ekonomik güvence olarak bireylerin asgari yaşam standartlarına kavuşması asıl amaçtır. Gıda, barınma ve sağlık ihtiyaçları bu anlamda öncelikli alanlardır (Yıldırım, 2011, s. 9).

Miller'ın açıkladığı şekilde sosyal minimum ücret veya gelir olarak dar bir kalıpta düşünülemez. Yeterli düzeyde sağlık bakımının güvence altında olması da gereklidir. Yaşam koşullarına bağlı olarak ihtiyaç duyulan sağlık bakımının her bireye asgari düzeyde verilmesi beklenmektedir. Sağlık hizmetinin uygun olması için öncelikle bireyin ödeme gücünün uygun olması şartı aranması bu ilke ile bağdaşmaz. Burada önemli olan sağlık hizmetinin ihtiyaç gözetilerek dağıtılmasıdır (Miller 2005, s. 8). Yaşadığımız fiziksel çevrenin de sosyal minimum ilkesiyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Miller'e (2005, s. 9) göre bireyler yaşadıkları alanın temiz, riski en düşük, gürültü anlamında sorun olmayan, park ve bahçeleri asgari düzeyde temiz ve kullanıma açık, aynı zamanda boş zaman etkinlikleri için de yeterli aktivite alanı düşünülmüş alanları var olduğu bir çevre ihtiyaçları herkes için eşit şekilde oluşturulmalıdır. Bu durum sağlık açısından da olumlu etkileri düşünüldüğünde bireyler açısından son derece yararlı olacaktır.

b. Fırsat eşitliği: Sosyal adalet kavramında bulunan eşitlik ilkesi ile yakın ilişkili bir kavram olan fırsat eşitliği, özellikle çok kültürlü yaşamın ortaya çıktığı toplumlarda büyük önem taşımaktadır. Küreselleşmenin bir sonucu olarak toplumsal alanda meydana çıkan azınlık gruplar açısından iş ve eğitim fırsatlarındaki adaletsizlik her geçen gün artmaktadır (Miller, 2005, s. 12). Fırsat eşitliği ilkesi göz önüne alındığında toplumdaki avantajlara ulaşma noktasında din, dil, ırk gibi değişkenlerin etkisinin ön plana çıkmaması, toplumun tüm üyeleri açısından bu

avantajlara eşit bir şekilde ulaşılabilmesi fırsat eşitliği ilkesinin amacını oluşturmaktadır (Miller, 2005, s. 14).

c. Eşit vatandaşlık: Fırsatların eşit olmasının yanında vatandaşların siyasi ve sosyal haklar bakımından da eşit olanaklara sahip olması, eşitlik kavramı ile ilişkilidir. Bireylerin haklarını eşit ve etkili şekilde kullanırken herhangi bir ayrımcılığa maruz kalmaması eşitlik ilkesinde olduğu gibi sosyal adalet kavramındaki eşitliği de beraberinde getirmektedir. Bireylerin sahip olması gereken haklar, İnsan Hakları Evrensel Beyannameyi ile de koruma altına alınmaya çalışılmıştır. Siyasi katılım, oy verme, kişisel güvence, bilgiye erişimde özgürlük ve dini inanç özgürlüğü genel haklar olarak karşımıza çıkmaktadır (Yıldırım, 2011, s. 9).

Miller (2005, s. 6)'e göre bireyin hakları, sadece devletin yasal güvencesi ile gerçekleşemez. Bireyin düşünce ve davranışları ile tutumları da diğer bireylerin haklarını koruyucu ve gözetici olmalıdır. Kültüre duyarlı bir yaklaşıma ek olarak birlikte yaşamayı öğrenmek için farklılıklara saygı duymayı da öğrenmemiz bir ön şart olarak karşımıza çıkmaktadır.

d. Adil dağıtım: Adil dağıtım hak etme kavramı ile ilişkilidir. Ancak burada eşit vatandaşlıkla ilgili olmayan ve sosyal minimumu ilgilendirmeyen bazı durumlarda kaynakların dağıtımında yapılacak eşitsizlik adil dağıtım ilkesine karşı çıkmamaktadır. Avantajların, toplum içinde dağıtımını hiçbir zaman eşit olarak gerçekleşmemektedir. Böyle durumda seçim, hak etme ve şans kavramları ortaya çıkmaktadır (Miller, 2005, s.16). Sosyal adalet kavramında şansın etkisinin kısıtlı tutulması önem arz etmektedir. Bunun yanında kötü şans etkilerinden azami düzeyde bireylerin korunması için iyi şansın kümülatif etkilerinin de göz önüne alınarak değerlendirme yapılması ihtiyacı kaçınılmazdır (Miller, 2005, s.7).

Farklı bir anlatımla bireyin çok fazla şanslı olmasından dolayı sürekli piyangodan para kazanması adil dağıtımını olumsuz etkileyebilir. Bunun yanında kişisel yetenek, çaba ve üstün başarı gibi durumlarda yapılacak ödüllendirmeler eşitsizlik gibi görülse de adil dağıtımın sağlanması açısından olumsuz bir riski beraberinde getirmez (Miller, 2005, s. 17).

Bireyin yaptığı seçim sonucuna göre eşitsizlik yaşaması sosyal adalete karşı bir durum şeklinde değerlendirilemez. Birey seçim sonuçlarıyla yaşaması ve

yüzleşmesi gerekmektedir. Ancak sigaranın sağlığa zararlı olduğunu bilerek bireyin sigara kullanması ve sonucunda kansere yakalanması da kendi seçiminin bir sonucudur. Bununla birlikte sigaranın bu zararı bilindiğinden vergi yükü artırılarak daha çok bireyin sigaraya ulaşması engellenebilir (Miller, 2005, s.18).

Bunlara ek olarak kapasite ve performans açısından benzer düzeylerde bulunanlar açısından özellikle uzun sürecek avantajlara sahip olunacak bir seçim söz konusu olduğunda avantajı dağıtacak kişi veya kurumların geçekçi ve dürüst değerlendirme yapmaları zaruri görülmektedir (Miller, 2005, s.19).

2.1.2. Eğitimde ve Sosyal Adalet

Eğitimde sosyal adalet asıl olarak eğitime erişimin kolaylaşması ve eğitimde adalet ve eğitimde eşitlikle değerlendirilerek farklı sosyal ve ekonomik düzeydeki yaşam biçimlerine sahip bireylerin demokratik olarak yaşama katılıma hazırlanması (Furman ve Shields, 2005) ve farklı dil, din, ırk ve farklı toplumsal kesimlerden gelen tüm bireylere eşit eğitim imkanı sunarak çok kültürlülüğün desteklenmesi (Banks vd., 2001) konularını içerir.

Özellikle bazı ülkelerin sosyal, kültürel ve ırksal bağlamda birçok farklı renkte bireye ev sahipliği yaptığı düşünüldüğünde, aynı okullarda farklı sosyal, ekonomik ve kültürel değerlere sahip ya da farklı ırklardan gelen öğrencilerin eğitim gördüğü bilinen bir gerçektir. Bu bağlamda, tüm eğitim süreçlerinin sosyal adalet ilkeleri göz önüne alarak uygulanması büyük bir önem taşımaktadır. Ayrıca, okullarda sosyal adaletin sağlanmasına yönelik çalışmaların yöneticiler tarafından desteklenmesi, ihtiyacı bulunan çocuklara, risk altında olduğu düşünülen öğrencilere daha kapsamlı ve geliştirilmiş kaynaklar ortaya koyulmasını, öğrencileri olduğu gibi kabul edilmesini ve farklılıklarının göz önüne alarak öğrenmelerine destek olacak yaklaşımlar sergilenmesini de içerisinde barındırmalıdır (Tomul, 2010)

2.1.2.1. Eğitimde Sosyal Adalet Kavramı

Eğitimde sosyal adalet kavramının kabul edilmiş genel bir tanımı bulmak mümkün görülmemektedir. Dinamik bir yapısı olmasının yanında sosyal adalet kavramının çok boyutlu bir yönü de öne çıkmaktadır.

Bigelow (1994, s. 58) eğitimde sosyal adaleti, eğitsel bakış açısının toplumla birleştiği bir alanda yer alırken, Goodman (1992, s. 251) demokratik ve eleştirel toplumu oluşturmak için bu eğitime ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Lucey ve Laney (2009, s. 268) ise, ahlak ve etik açıdan eğilerek bireylerin değerlerini anlayıp özümseyerek adaletsizlikleri tanımlayabilecekleri bir olgu olarak açıklamıştır.

Cook-Slather ve Youens (2007, s. 69) eğitimde sosyal adaleti farklı bir pencereden bakarak öğrencilerin öğrenmelerini şekillendirme hakkına vurgu yapmaktadır. Marshall ve Oliva (2006, s. 145)'ya göre, içerisinde eşitlik, etik ve saygı gibi değerleri barındırmaktadır. Carlisle, Jackson ve George (2006, s. 58) sosyal gruplar arasındaki eşitliği ön plana çıkarırken Lund (2006, s. 37) ekonomik siyasi ve eğitimsel hakları ön plana çıkarmaktadır. Sleeter ve Grant (2007, s. 135) ise düşük ekonomik düzeydeki toplulukları harekete geçirmek olarak açıklamıştır. Ladson-Billings (2006, s. 34) kavramı daha genel bir düzeye taşıyarak küresel adalet ve kişisel etik gelişimi noktasında açıklamaya çalışmıştır.

Bütün tanımları tek bir tanımda toplamak isteyen Adams vd. (2007, s. 28), eğitimde sosyal adaleti, kültürler arası etkileşimi geliştiren, sosyal kurumlara eleştirel bakış açısını kazandıran ve işbirlikçi vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlamak olarak ifade etmişlerdir.

Eğitimde sosyal adalet, eğitimin bütün toplumsal paydaşlar arasında eşit bir dağılımını amaçlayarak demokratik eğitimin bir göstergesi konumunda bulunmaktadır (Alsbury ve Shaw, 2005, s. 109). Sosyal adalet kavramı, içerisinde adalet kelimesinden dolayı tüm bireylere eşit eğitim vermek olarak anlaşılabilir. Bu durumda bireylerin farklılıkları göz önüne alınmalı, her birey kendi içinde değerlendirilerek kişiye özgü ve ihtiyacı olan ortamın hazırlanması anlaşılmalıdır. Toplumsal yapının demokratik anlayışa sahip olması, okullarda yapılan grup çalışmalarında sosyal ve ekonomik eşitsizliklere karşı etkinliklere ek olarak yardımlaşma günleri de eğitimde sosyal adalet kapsamında bulunan etkinlikler olarak anlaşılmaktadır (Furman ve Shields, 2003, s. 98).

Sonuç olarak eğitimde sosyal adaletin kapsamına bakıldığında ayrımcılık, etnisite, ekonomik adaletsizlik ve cinsiyetçilik konularının ön plana çıktığı görülmektedir (Richardson, 2004, s. 150; Francis ve Hemson, 2007, s. 101). Eğitimde sosyal adalet bu anlamda küreselleşen dünyada göç, gelir adaletsizliği ve

farklılıklara saygı gibi tüm dünyanın en çok ihtiyaç duyduğu alanlarda kendini göstermektedir.

2.1.2.2. Eğitimde Sosyal Adaletin Kuramsal Temelleri

Eğitimde sosyal adaletin kuramsal temelleri ABD’de atılmasına karşın hızla küresel çapta ilgi görmeye başlamıştır. Bu eğitimin genel kapsamı eşitsizliklere karşı mücadeleyi, demokratik yeterlikleri güçlendirmeyi ve sosyal değişimde eğitimi bir araç olarak kullanması içermektedir (Grant ve Gibson, 2013, s. 88). Günümüz eğitime yön veren felsefi akımlarda ve eğitim yaklaşımlarında eğitimde sosyal adalet önemli görülmüş, eğitimin şekillenmesinde kuram ve felsefi akımların etkisi de oldukça önemlidir. Çok boyutlu yapısından dolayı eğitimde sosyal adalet, eleştirel pedagojide, hümanist sistemde, feminist pedagoji ve yeniden kurmacılık gibi akımların tümünde kendisine yer edinmeyi başarmıştır (Adams vd., 2007, s. 30).

Hümanist eğitim ve sosyal adalet: Eğitimde sosyal adaleti etkileyen en önemli felsefi akımlardan birincisi hümanist eğitimidir. Eğitim ortamlarında bulunan bireysel unsurların önemini ortaya koyan hümanist anlayış ile eğitimin kalitesinin artmasında ve eğitimin istenen amaca ulaşması için bireysel unsurların hesaba katılması gereği ortaya çıkmıştır. Bu anlamda eğitimde sosyal adalette bireysel unsurlar ön plana çıkarak hümanist akımın etkilerini kapsamına almıştır (Bursa, 2015, s. 11).

Feminist kuramlar ve sosyal adalet: Feminist kuramların ortaya çıkışı, kadının eğitimde daha fazla önemsenmesini de beraberinde getirmiştir. Kadın haklarını savunan ve erkeğin egemen olduğu bir toplumsal düzeni istemeyen feminist kuramlar eğitimde sosyal adaleti de derinden etkileyerek kadına toplumsal yaşamda daha dikkat edilmesi gereğini savunmaya başlamıştır. Kadınların uğradığı haksızlıklarla mücadele ve kadınların da hak ettikleri şekilde yaşamaları için çalışan feminist kuram öğretileri zamanla eğitimde sosyal adaletin yerini almıştır (Bursa, 2015, s. 12).

Engelli hakları hareketi ve sosyal adalet: Diğer eğitim ekollerinin etkisinin yanında eğitimde sosyal adaleti derinden etkileyen bir konu da engelli hakları hareketi olmuştur. Eğitim ortamları başta olmak üzere tüm toplumsal yaşamda engellilere dönük düzenlemelerin yapılmasını savunan bu hareket, çok kısa sürede

eğitimde sosyal adalette yerini alarak vazgeçilmez bir konu olarak öne çıkmıştır. Toplumsal yaşamda engellilerin de diğer bireyler gibi haklardan ve eğitimden eşit şekilde yararlanmasını savunan hareket, okuldaki engelli öğrencilerin derslerden ve eğitimden en üst düzeyde yararlanmalarını amaçlamıştır (Bursa, 2015, s. 12).

Çok kültürlü eğitim hareketi ve sosyal adalet: Çok kültürlülük, 1920 yıllarından başlayarak kültürlerarası ve gruplar arası dönemlerinden geçmiştir. Son olarak vatandaş olma ve hakları elde etme mücadelelerinin yaşamasıyla çok kültürlülük hareketi günümüze kadar ulaşan bir çabayı göstermektedir. Eğitimde sosyal adalet de bu çabadan fazlasıyla etkilenmiş ve kültüre duyarlı bir bakışın kazanılmasını amaçlayan daha geniş bir eğitimde sosyal adalet kavramını ortaya çıkarmıştır. Banks (1993, s. 27), 5 temel özellik ortaya atarak eğitime çok kültürlü yaklaşımın oluşması için gerekenleri sıralamıştır:

- “a) eğitim programlarına farklı kültürden kaynakların alınması,
- b) sosyal ve kültürel özelliklere ilişkin bilgilerin akademik bilgilerin arasına katılması,
- c) önyargıları azaltmak için çaba sarf edilmesi,
- d) her öğrenciye hitap eden öğretim yöntem ve tekniklerinin oluşturulması ve
- e) güçlendirici bir okul kültürü oluşturulması çok kültürlü eğitim anlayışında var olması gereken beş temel özelliktir.”

Çok kültürlü eğitimin niteliklerini sıralayan bir diğer ünlü isim Gay (2000, s.88)’a göre ise güçlendirici, dönüştürücü, özgürleştirici ve doğrulayıcı olmak eğitimde istenen özellikler arasına girmiştir. Sleeter (1996, s. 102) ise toplumda güç, ayrımcılık ve fırsatların anlaşılması noktasında çok kültürlü yaklaşımın büyük faydası olduğunu belirtmiştir. Amaçlardaki benzerlik nedeniyle çok kültürlü eğitimin amaçları kısa sürede eğitimde sosyal adalet kapsamına girmiştir.

Eleştirel pedagoji ve sosyal adalet: Eleştirel pedagoji, eğitimde sosyal adalette kalıcı izler bırakmıştır (Freire, 2004, s. 158). Eleştirel bakış açısının sosyal olaylara yöneltilmesi ile bu durumun eğitime kazandırılması, okul veya sınıf içindeki farklılıklara da saygıyı beraberinde getirmiştir. Sınıf içindeki tartışma ortamının eğitime olan faydası, eleştirel pedagoji ile daha iyi anlaşılabilir ve farklı düşüncelere saygı zamanla çok kültürlülüğe benzer şekilde eğitimde sosyal adaletin vazgeçilmez bir alanı olarak yerini almıştır (McLaren, 2003, s. 175). Eleştirel pedagoji ve çok kültürlülük arasında farklılıklara saygı bakımından benzerlik nedeniyle etkileri de benzer açıdan değerlendirilmektedir.

Yeniden yapılandırıcılık ve sosyal adalet: Yeniden yapılandırıcılık anlayışında toplumun yeniden inşası düşünüldüğünde okulun etkisi yadsınmamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin eşitlikçi bir toplum anlayışının oluşumundaki etkisi nedeniyle eleştirel bireyler olarak yetişmeleri için eğitim anlayışlarında da benzer değişimlerin olması gerekmektedir (Kliebard, 1994, s. 52). Sosyal adalet anlayışı, aynı zamanda seçimlerinde özgür kalabilen ve diğerlerini etkilediği alanları görebilen bireyler yetiştirmeyi de amaçladığından okulun demokratik yapısının kapsayıcı ve birleştirici etkisi nedeniyle yapılandırıcılık yaklaşımından oldukça etkilenmiştir (Boyles vd., 2009, s. 33). Bu özelliklere bakıldığında günümüz eğitim ve insan anlayışını şekillendiren özelliklerin Dewey tarafından ortaya atıldığı ve bu düşüncelerin de eğitimde sosyal adaletin de son derece etkili olduğu görülmektedir (Editorial, 1998, s. 458).

2.1.2.3. Eğitimde Sosyal Adaletin Amaç ve Önemi

Çok boyutlu bir yapıya sahip olan eğitimde sosyal adalet, doğal olarak bireylerde çok boyutlu davranışlar kazandırmayı amaçlamaktadır. Farklı eğitim anlayışları, eşitsizlik içeren uygulamaların zararlarını telafi edecek programlar arama çabası göstermektedir. Eğitimde sosyal adalette gelinen çağdaş noktada ırk, çevre ve sosyal sınıf farklılıklarıyla verilen mücadelenin yanında demokratik katılımın da olumlu etkilendiği bir anlayış içerisine girmiştir (Wade, 2001, s. 25; Griffiths, 2003, s. 74). Yapılan tüm çalışmalar ortak alanda değerlendirildiğinde amacın daha iyi bir toplum yapısını meydana getirmek olduğu anlaşılmaktadır. Bu duruma ulaşmak için bireylerin bilgi beceri ve demokratik tutumlarının değişmesi ve gelişmesi gerekmektedir (Wade, 2001, s. 25-26). Eğitimde sosyal adaletin amacına ulaşmasıyla adil, eşit ve demokratik bir ortamın ürünü olan farklılıklara saygılı bir davranış ortaya çıkması, istenen toplum yapısının oluşmasına büyük katkı sağlayacaktır (Furman ve Shields, 2003).

Eğitimde sosyal adaleti merkeze almayan bir eğitim anlayışının demokratik bir eğitim kazandırma şansı bulunmamaktadır (Todd, 2003). Bu anlamda engelli ve çok kültürlü bireylerin dahi avantajlardan adil yararlandıkları bir eğitim ortamı, eğitimde istenen fırsat eşitliğine ulaşmanın anahtarı konumundadır (Karagiannis, 1996, s. 12; Furman, 2012, s. 197). Fırsat eşitliğinin oluşturulduğu bir eğitim

ortamında eğitimde sosyal adalet anlayışı gereği sınıfta bulunan tüm olanaklara ve eğitimin kaynaklarına tüm öğrenciler ulaşabilmektedir (Hackman ve Rauscher, 2010, s. 119).

Eğitimde sosyal adalette fırsat eşitliği sağlamanın amacını Banks ve Banks (2007, s. 77), dil, din, cinsiyet gibi her açıdan farklı öğrencilere sunulacak eğitim fırsatlarının daha adil olması için okul ve sınıflarda yapılacak değişimi ifade ettiğini belirtmiştir. Bunun yanında toplum içindeki eşitsizliklerin tarihsel sürecinin anlaşılması için de öğrencilere bir olanak sağlanmış olmaktadır. Öğrencilerin ayrıca cinsiyetçilik ve engelli fobisi konularında toplumda bireylere yaşatılan zorluk ve adalet konularında farkındalıklarının yükselmesi beklenmektedir (Banks ve Banks, 2007, s. 77). Bu konulara ek olarak öğrenciler eğitimde sosyal adalet olgularından eşit şekilde yararlanarak tarihteki bazı grupların nasıl daha güçlendiğini, bazılarının ise nasıl daha marjinal hale getirildikleri konusunda bakış açısı yakalamalarına imkan sunmaktadır (Banks, 2010, s. 239).

Eğitimde sosyal adaletin farklı bir amacı ise toplumda yaşanan eşitsizliklere karşı sosyal ve toplumsal değişim için gerekli stratejiler üzerinde bilgi ve farkındalık düzeylerinin artırılmasıdır. Bu konuda hem bilgi düzeylerini artıracak, hem de eşitsizliklere karşı mücadele konusunda daha güçlü ve istekli olabileceklerdir (Goodman, 2001, s. 8; Grant ve Sleeter, 2010, s. 241). Eğitimde sosyal adalet ile değişim stratejilerinin öğrenen öğrencilerin toplumsal alanda yaşanan ırkçılık, cinsiyetçilik, dinsel ve kültürel anlamda ayrımcılık gibi konularda toplumsal baskıyı hissedebilmesi ve bu baskıların ortadan kaldırılması için güç ve cesaretlerini toplamaları beklenmektedir (Gutstein, 2006, s. 145; Bell ve Griffin, 2007, s. 77).

Eğitimde sosyal adalet ile öğrencilerde gelişen birçok alana ek olarak eleştirel düşünme becerilerinde de çarpıcı ilerlemelere rastlamak mümkündür (Applebaum, 2009, s. 381). Öğrenciler, kişisel sosyo-politik gelişimlerini ve değişimlerini fark ederken eleştirel bilinç gelişimi bu süreçte oldukça aktiftir (Freire, 2004, s. 165). Eleştirel düşüncenin asıl amaç olarak ele almak istediği konuların başında insan hakları, adaletsizlikler ve eşitsizlik konularıdır. Banks (2010, s. 241)'a göre eleştirel düşüncesi gelişen ve yeterli akademik bilgiye sahip öğrenci, fırsatlara erişimde adaletin olması gereğini anlamaktadır. Adams vd., (2007, s. 37) ise eğitimde sosyal adaletin sağlanmasıyla eleştirel yansıtma becerilerinin de geliştiğini belirtmiştir. Grant ve Sleeter (2010, s. 246) toplumsal değişimde öncü olabilecek öğrencilerin

yetiştirilmesinin eğitimde sosyal adaletin sağlanması ile gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılmasıyla gerçekleşebileceğini savunmaktırlar.

Eğitimde sosyal adaletin sağlanmasının öğrencilere kazandırdığı en önemli özelliklerden birisi de empati yeteneğidir. Sınıf ortamında bulunan farklı cinsiyet, kültür, gelir düzeyi ve ırklardaki öğrencilerin kendilerini diğer öğrencilerin yerine koyması ile gerçekleşen empati duygusu, öğrencilere farklılıklara saygı konusunda çok olumlu katkılar kazandırmaktadır (Lalas, 2007, s. 18). Böylece diğer öğrencilere karşı duyulan sosyal sorumluluk düzeyleri artacak ve istenen amaçlara ulaşma konusunda daha ileriye gidilmiş olacaktır (Bell, 2007, s. 6).

Eğitimde sosyal adalet, öğrencilerde etkin vatandaşlık anlayışının da yerleşmesine, güçlenmesine ve gelişmesine katkı sunmaktadır (Halx, 2010, s. 522). Etkin vatandaşlık kavramının içinde toplumsal yaşamda karşılaşılan güçsüz bireylerin daha güçlü hale getirilmesi ve toplumda aktif katılım sağlayarak adaletsizliklere karşı gerekli oluşum ve tepkileri verecek cesaretlerini geliştirme çabaları yer almaktadır. Bilgi ve değerlerin öğrenci tarafından topluma taşınması ve bilgilerin uygulamaya geçişi kısmında gerekli desteklerin verilmesi için eğitimde etkin vatandaşlık konusundaki anlayışına sahip çıkılması gerekmektedir (Freire, 2004, s. 171; Sleeter ve Grant, 2007, s. 135). Eğitimde sosyal adaletin sağlanması ile, bireylerin başarıya ulaşması, toplumsal yaşam karşı elde ettikleri fırsatların da gelişmesinin önü açılmaktadır (Goodman, 2001, s.9). Bütün bu davranışlara ek olarak adil ve demokratik bir toplumu oluşturma çabası, etik ve ahlaki gelişimi de beraberinde getirecektir (Stewart, 2012, s.65).

Farklılıkların çok hızla arttığı küreselleşen bir dünyada eğitimde sosyal adalet, kültürel emperyalizme karşı durmayı, farklılıklara saygı duymayı, etkin ve sorumlu vatandaş olmayı ve ekonomik adaleti sorgulamayı amaçlayan bireyler yetiştirme çabasına hız kesmeden devam etmektedir (Grant ve Agosto, 2008, s.184; Sleeter, 2008, s.141).

2.1.2.4. Eğitimde Sosyal Adaletin Boyutları

Eğitimde sosyal adalet, katılımcı, tanıyıcı ve dağıtıcı olmak üzere üç farklı boyuttan oluşmaktadır. Demokrasi kavramını da içinde barındıran adalet boyutu katılımcı adalet boyutudur. Sosyal adalet kavramının merkezinde demokrasi yer

almaktadır (Enslin, 2006, s.60). Sosyal adalet ve demokrasinin olmadığı toplumlarda bireysel özgürlükten söz edilemez. Demokrasi kavramı genel itibariyle sadece seçimlerde oy kullanma hakkıyla birlikte anılmaktadır. Demokrasi oy kullanmanın yanında bireylerin ifadelerini özgürce iletebilmeleri ve politikalara katılımında eşit haklara sahip olunması da yer almaktadır (Enslin, 2006, s.60).

Çok kültürlü bir yapı üzerinde çalışılarak tanıyıcı adalet ve eğitim ilişkisi açıklanmaya çalışılmaktadır. Ayrıca eğitim sürecinde bireyin topluma uyum sağlama becerisi gelişirken ahlaki değerlerin de unutulmadan öğrencilere kazandırılması duyarlı bireylerin yetişmesi açısından son derece önem arz etmektedir (Parekh, 2002, s. 289-290). Okullarda görev yapan yönetici öğretmenlerin çok kültürlü yapının farkında olarak öğrencilere demokrasinin önemini benimsetme ve çoğulculuk anlayışlarının gelişmesinde etkin rol oynayabilmektedirler (Turan vd., 2013, s.53-68).

Dağıtıcı adalet boyutunda ise ekonomi ve eşitlik kavramları öne çıkmaktadır (Kurt, 2006, s.199-213). Devlet ve toplum arasındaki etkileşimin bireylerin zararına olmaması amacıyla dağıtıcı adalet boyutu öne çıkmaktadır. Dağıtıcı adalet boyutunun, eğitim olanaklarının tüm bireylere eşit şekilde dağıtılmasını amaçlandığı görülmektedir (Bates, 2005, s.11). Kaynak paylaşımına eğitim açısından bakıldığında donanım ve imkânların paylaşılmasında ırk ve sosyal sınıf gibi değişkenlerin belirleyici rol oynaması, istenmeyen sonuçları ve eşitsizlikleri de beraberinde getirebilmektedir (Enslin, 2006, s. 58).

Dağıtımsal adalet, tanıyıcı adalet ve katılımcı adalet boyutları sosyal adalet boyutlarını oluştururken şu şekilde açıklanabilmektedirler (Gale, 2000; akt. Turhan, 2007, s.65-66):

Dağıtımsal (Distributive) Adalet: Dağıtımsal adalet, bir topluluğun çeşitli üyeleri arasında kaynakların adil dağılımı ile ilgilidir. İlke, herkesin yaklaşık olarak aynı düzeyde maddi mal ve hizmetlere sahip olmasını kapsamaktadır (Moorman, 1991, s. 845). Usul ve maddi hukukun eşit yönetimi ile ilgili olan yasal süreç ilkesinin aksine, dağıtıcı adalet, eşit sosyal ve ekonomik sonuçlara odaklanmaktadır. Dağıtıcı adalet ilkesi, en yaygın olarak, insanların ahlaki olarak eşit olduğu ve maddi mal ve hizmetlerde eşitliğin bu ahlaki ideali gerçekleştirmenin en iyi yolu olduğu gerekçesiyle gerekçelendirilmektedir. Dağıtım adaletini “adil dağıtım” olarak

düşünmek daha kolay olabilir. (Demirbilek, 2018, s. 60; İşbaşı, 2001, s. 58). Çalışanların örgüte kattıklarına inandıkları değere karşılık olmak üzere, almaları gereken maddi kazanç ve ideal ödül miktarına ilişkin algılarının göstergesidir (İnce ve Gül, 2005, s. 18).

Dağıtımsal adaletin öğretmenler üzerindeki etkisi incelendiğinde, okul yöneticilerinin tutum ve davranışları, öğretmenlerin örgütsel adalet algısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Titrek, 2009, s. 561). Örgütlerde ödüllendirme sisteminin objektif ölçütlere dayalı olması tüm çalışanlarda olduğu gibi öğretmenler bakımından da dağıtımsal adaletin olumlu olmasını sağlar. Bununla birlikte öğretmenlerin çabalarına karşılık takdir edilmesi, öğretmen mesai saatleri ve iş paylaşımının adil bir şekilde düzenlenmesi ve okuldaki maddi gelirlerin ilgili birimlere adil dağıtılması, öğretmenlerin dağıtımsal adalet algısının olumlu olması için okul yöneticilerinin karar verirken dikkate alması gereken hususlardır (Demirbilek, 2018, s. 61).

Tanıyıcı Adalet ve Eğitim: Daha az bilinmesine karşın tanıyıcı adalet sosyal adaletin en önemli dayanakları arasındadır. Çok kültürlü toplumlarda ezilen, azınlık kalan grupların haklarının korunması ve geliştirilmesinde işlevsel rol oynar (Bates, 2005, s. 11). Bu bağlamda değerlendirildiğinde tanıyıcı adaletin olmadığı durumlarda egemen olan kültürün baskısının ve diğer kültürlere karşı üstün olma potansiyelinin varlığını eleştirir. Burada önemli olan azınlık veya daha küçük yapıdaki kültürlere saygı göstermektir (Fraser, 2001, s. 5).

Toplumda egemen olan hegemonik kültürün kuşaklararası aktarımının en önemli araçlarından birisi de okullardır. Bir toplumda yada ülkede eğitim planlaması yapılırken hegemonik kültür merkeze alınmaktadır. Böylece sosyal adalet politikaları egemen kültürü merkeze aldığı için diğer azınlık veya küçük grup kültürlerine karşı eşitsizlik içeren uygulama veya politikalar bireylere normal ve olağan görünmeye başlar (Pitt, 1998, s. 4). Bu anlamda tanıyıcı adalet eğitim sistemiyle bütünleştirilirse farklı kültürlerin hegemonik kültürden olumsuz etkilenme süreçlerinde azalma yaşanabilir. Aksi takdirde çoğunluğun okulun amacının egemen kültürü sonraki kuşaklara aktarma görevini yerine getiremediği savlarında haklı çıkma ihtimalleri yükselmektedir (Parekh, 2002, s. 287).

Tanıyıcı adalet ve eğitimi arasındaki ilişkide çok kültürlü yapı üzerinde yoğunlaşmak gerekmektedir. Eğitimin asıl amaçlarının bağımsız karar verebilen,

çevresine ve farklılıklara saygılı ve duyarlı bir birey yetiştirmek olduğu düşünüldüğünde tanıyıcı adaletin var olduğu eğitim sistemlerinin etnik merkezlikten uzak olması beklenmektedir. Öğrencilerin aidiyet duyduğu etnik bir kimlik olmasına karşın genel düşünüldüğünde her birey insanlığın bir üyesi olarak görülmektedir. Bütün bu düşünceler merkeze alındığında eğitim sisteminin öğrenciyi toplumsal yaşama hazırlayan, kendi kültürünü aktarma görevini yerine getiren, bunların yanında ahlaki değer ve becerilerle kuşanmış ve farklılıklara saygı duyan bir birey getirme görevi sülendiği söylenebilir (Parekh, 2002, s. 289-290).

Katılım (Demokrasi) ve Eğitim: Furman ve Shields (2003)'e göre demokrasi ve sosyal adalet ayrılamaz bir bütünün iki yarısı gibidir. Her iki düşünce de aynı amaca hizmet etmektedir (Akt: Turhan, 2007, s. 62). Demokrasi kavramı sosyal adaletin gerçekleşmesi için bir ön koşul olarak karşımıza çıkar (Enslin, 2006, s. 60). Toplumsal yaşamda ortaya çıkan baskı, belirli kesimlerin eşitsiz uygulamalarla karşılaşması sonucunu doğurur. Bu duruma karşı bir söylem geliştirme, kendini bu durumla başa çıkabilecek duruma gelebilmek için eğitimde sosyal adalet birinci kurtarıcı görevini görür. Demokrasinin anlam kazanabilmesi için bireyin okulda kendini belirleme düzeyine erişebilmesi gerekir. Bu demokratik katılım sadece seçme veya seçilme hakkını kullanılmasının yanında toplum yaşamına katılımı da kapsamaktadır (Enslin, 2006, s.59).

Enslin (2006, s. 67), bireysel özerklik kapasitesine dikkat çekerek bu düzeyi yükselten bir eğitim sisteminin sosyal adaletle birlikte demokrasiye de büyük anlam kazandıracağını belirtmektedir. Demokrasi kavramının anlamı, eğitimde sosyal adaletiyle birlikte bireyin kendini belirlemesi için uygun politikalara eşit katılım hakkına da sahip olması olarak ifade edilebilir. Çözüm makamında olanlar ile çözümden etkilenenler karar alma süreçlerinde birlikte olup işbirliği yapmayı başarabilirse çözümlerin de o derecede etkili olacağı söylenebilir. Bu durum istenen düzeyde adil bir sonucu da beraberinde getirecektir (Enslin, 2006, s. 59).

2.1.2.5. Eğitimde Sosyal Adaletin Sağlanması

Eğitimde sosyal adaletin sağlanmasında devlet veya hükümet politikalarının ve okul yöneticilerinin önemli ölçüde rolleri bulunmaktadır.

2.1.2.5.1. Sosyal Adalet Politikalarının Sosyal Adalettteki Rolü

Sosyal devlet anlayışında azınlık gruplarına sağlık, eğitim, sosyal ve ekonomik anlamda daha çok rahat ettirecek ve diğer grupların düzeyine yaklaştıracak sosyal politikalar oluşturularak uygulanır (Sağlam, 2011, s. 31). Sosyal devletlerde refahın adil paylaşımı için gerekli yasal düzenlemeler yapılarak yayınlanır (Turhan, 2007, s. 68; Bayrakdar, 2014, s. 73). Bu metinlerde eğitimde sosyal adaletin sağlanması ile ilgili maddeler de oldukça sıktır.

1948 yılında yayınlanan ve 30 maddeden oluşan "Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi" insanların temel haklar konusunda eşitsiz uygulamalara maruz kalmaması amacıyla yayınlanmış ve neredeyse tüm dünya ülkeleri tarafından kabul edilmiş en genel yasal metin olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim ve öğretim hakları da bu genel metinde unutulmamış ve 18 ve 26 olmak üzere iki maddede bu konulara yer verilmiştir (http-1):

"Madde 18

Her şahsın fikir, vicdan ve din hürriyetine hakkı vardır; bu hak, din veya kanaat değiştirmek hürriyetini, dinini veya kanaatini tek başına veya topluca, açık olarak veya özel surette, öğretim, tatbikat, ibadet ve ayinlerle izhar etmek hürriyetini gerektirir.

Madde 26

1. Herkes eğitim hakkına sahiptir. Eğitim, en azından ilk ve temel eğitim aşamasında parasızdır. İlköğretim zorunludur. Teknik ve mesleki eğitim herkese açıktır. Yükseköğretim, yeteneklerine göre herkese tam bir eşitlikle açık olmalıdır.
2. Eğitim insan kişiliğini tam geliştirmeye ve insan haklarıyla temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır. Eğitim, bütün uluslar, ırklar ve dinsel topluluklar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu özendirilmeli ve Birleşmiş Milletlerin barışı koruma yolundaki çalışmalarını geliştirmelidir.
3. Çocuklara verilecek eğitimin türünü seçmek, öncelikle ana ve babanın hakkıdır."

Bu iki maddenin sosyal adaletle olan ilişkisini daha belirgin hale getirmek için ilk 2 maddenin de ayrıntılı olarak okunması ve anlaşılması gerekmektedir. İlk 2 maddede insanların doğuştan eşit olduğu ve farklı demografik özellikler bakımından ayrımcılığa maruz kalamayacakları açıkça belirtilmektedir. Eşit hak ve özgürlükler yeni dünyaya gelen herkes için bir haktır. Buradan hareketle eğitim de tüm insanlar için hak edilmiş ve eşitsiz uygulamalara yol açmadan elde etmeleri gereken bir hak olarak karşımıza çıkar (Turhan, 2007, s. 69).

Eğitim haklarıyla ilgili önemli olan diğer bir uluslararası yazılı belge de BM Genel Kurulu'nun 1976'da kabul ettiği "Ekonomik, Sosyal ve Kùltürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi" olarak karşımıza çıkar. Eğitim hakkı 13. Maddede şu şekilde açıklanmıştır (http-2):

"13. Madde

Eğitim hakkı

1. Bu Sözleşmeye taraf devletler, herkese eğitim hakkı tanır. Sözleşmeci Devletler, eğitimin insan kişiliğinin ve onurunun tam olarak gelişmesine ve insan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmesine yönelik olarak verilmesi konusunda birleşirler. Devletler ayrıca herkesin özgürlükçü topluma etkili bir biçimde katılmasını sağlayacak, bütün uluslar ile bütün ırksal, etnik ve dinsel gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu geliştirecek ve Birleşmiş Milletlerin barışın korunması için yaptığı faaliyetlerini ilerletecek bir eğitim verilmesi konusunda anlaşılırlar.

2. Bu Sözleşmeye taraf olan devletler eğitim hakkının tam olarak gerçekleşmesini sağlamak amacıyla, şu yükümlülükleri yerine getir:

a) İlköğretim zorunludur ve herkese ücretsiz ilköğretim sağlanır;

b) Teknik ve mesleki eğitim de dâhil ikinci eğitimin farklı türleri ve özellikle başlangıçta verilecek ücretsiz geliştirme eğitimi gibi her türlü uygun vasıtalarla, kural olarak herkesin girmesine ve yararlanmasına açık duruma getirilir.

c) Yükseköğrenim, özellikle başlangıçta verilecek ücretsiz geliştirme eğitimi gibi her türlü uygun vasıtalarla, yetenek ölçüsüne göre herkesin eşit olarak yararlanmasına açık duruma getirilir.

d) İlk eğitimin bütün dönemini tamamlayamamış veya bu eğitimi hiç alamamış olan kişiler, mümkün olduğu kadar temel eğitim almaya teşvik edilir veya bu eğitimi almaya mecbur tutulur.

e) Her düzeydeki okul sistemlerinin geliştirilmesi aktif olarak sağlanmaya çalışılır; yeterli bir burs sistemi kurulur ve öğretmenlerin maddi koşulları sürekli olarak iyileştirilir.

3. Bu Sözleşmeye taraf devletler, anne babaların ve uygulanması mümkünse vasilerin de, çocuklarını devlet tarafından kurulan okulların dışında var olan ama Devlet tarafından konulmuş veya onaylanmış standartların asgari şartlarına sahip bulunan okullara gönderme ve kendi inançlarına uygun bir biçimde çocuklarına dinsel ve ahlaki eğitim sağlama haklarına saygı gösterir.

4. Bu maddenin hiç bir hüküm, bu maddenin birinci fıkrasında belirtilen prensiplerin özel eğitim kurumlarında her zaman yerine getirilmesi ve özel eğitim kurumlarında verilen eğitimin devlet tarafından gösterilen asgari standartlara uyması halleri saklı kalmak kaydıyla, kişilere ve kuruluşlara eğitim kurumları kurma ve yönetme serbestisi verecek şekilde yorumlanamaz."

Sözleşme daha ilk cümlesiyle eğitim hakkının genel ve evrensel bir hak olduğunu ve devletlerin sorumluluğunda herkesin bu haktan yararlanmasının gereğini belirtmektedir. Diğer maddelere bakıldığında sosyoekonomik farklılıkların göz ardı edilmesi ve eşit şekilde halkın tamamının eğitim fırsatlarına erişebilmesi adına ücretsiz eğitim vurgusu yapılmaktadır. Son fıkrada ise eğitimde özgür seçim yapma hakkına tüm bireylerin sahip olduğu açıkça ifade edilmektedir.

Eğitim hakkıyla ilgili uluslararası alanda yayınlanan bir diğer önemli metin ise 1959 yılında yayınlanan Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi olarak karşımıza çıkar. İlk madde ve 7. Madde bu konuda genel hükümleri açıkça ifade etmektedir (http-3):

"İlke 1

Çocuk, bu Bildirgede ortaya konan haklardan yararlanır. Her çocuk, kendisinin ya da ailesinin ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasal ya da başka bir görüş, ulusal ya da toplumsal köken, mülkiyet, doğuş ve başka bir statüsünden dolayı herhangi bir ayırım yapılmaksızın bu haklara sahiptir.

İlke 7

Çocuğun, en azından ilköğretim aşamasında, ücretsiz ve zorunlu bir eğitim almaya hakkı vardır. Çocuğa, genel kültürünü geliştirmeye yarayacak ve fırsat eşitliği temeli üzerinde yeteneklerini, kişisel yargı gücünü ve ahlaksal ve toplumsal sorumluluk duygusunu geliştirmesine ve yararlı bir toplum üyesi olmasına olanak sağlayacak bir eğitim verilir.

Çocuğun eğitiminden ve rehberliğinden sorumlu olanlar için yol gösterici ilke, çocuğun yararındır. Bu sorumluluk en başta çocuğun annesi ile babasındır. Çocuğa eğitimle aynı amaçlara yönelik bütün oyun ve eğlenme olanakları sağlanır; toplum ve kamu makamları çocuğun bu haktan yararlanmasını artırmaya çaba gösterir."

Bildirge, çocuklar açısından ayrımcılık yapılmaması konusunda net ifadelerle yer vermiştir. Herhangi bir nedenle eşitsiz uygulama yapılmamasının yanında eğitim hakkında da aynı şekilde ayrımcılık söz konusu olamayacağını vurgulayarak konuya verdiği önemi göstermektedir. Bu amaçla eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması bakımından sosyal adaletin önemi ön plana çıkmaktadır.

1989 yılında uluslararası bir sözleşme statüsünde yayınlanan Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi, yasal bir mevzuat olarak tüm üye ülkelerde hukuk metini olarak yerini almıştır. 3 maddede çocukların eğitime ulaşımı ve fırsatlardan yararlanmaları konusunda bağlayıcı maddeler yer almaktadır (http-4):

"Madde 23

1. Taraf devletler, zihinsel ya da bedensel özürlü çocukların saygınlıklarını güvence altına alan, özgüvenlerini geliştiren ve toplumsal yaşama etkin biçimde katılmalarını kolaylaştıran şartlar altında eksiksiz bir yaşama sahip olmalarını kabul ederler.

4. Taraf Devletler, uluslararası işbirliği ruhu içinde, özürlü çocukların koruyucu sıhhi bakımı, tıbbi, psikolojik ve işlevsel tedavileri alanlarına ilişkin gerekli bilgilerin alışverişi yanında, rehabilitasyon, eğitim ve mesleki eğitim hizmetlerine ilişkin yöntemlerin bilgilerini de içerecek şekilde ve Taraf Devletlerin bu alanlardaki güçlerini, anlayışlarını geliştirmek ve deneyimlerini zenginleştirmek amacıyla bilgi dağıtımını ve bu bilgidan yararlanmayı teşvik ederler. Bu bakımdan, gelişmekte olan ülkelerin gereksinimleri, özellikle göz önüne alınır.

Madde 28

1. Taraf Devletler, çocuğun eğitim hakkını kabul ederler ve bu hakkın fırsat eşitliği temeli üzerinde tedricen gerçekleştirilmesi görüşüyle özellikle:

- a) İlköğretimi herkes için zorunlu ve parasız hale getirirler;
- b) Orta öğretim sistemlerinin genel olduğu kadar mesleki nitelikte de olmak üzere çeşitli biçimlerde örgütlenmesini teşvik ederler ve bunların tüm çocuklara açık olmasını sağlarlar ve gerekli durumlarda mali yardım yapılması ve öğretimi parasız kılmak gibi uygun önlemleri alırlar;
- c) Uygun bütün araçları kullanarak, yükseköğretimi yetenekleri doğrultusunda herkese açık hale getirirler;
- d) Eğitim ve meslek seçimine ilişkin bilgi ve rehberliği bütün çocuklar için elde edilmiş hale getirirler;
- e) Okullarda düzenli biçimde devamın sağlanması ve okulu terk etme oranlarının düşürülmesi için önlem alırlar.

2. Taraf Devletler, okul disiplininin çocuğun insan olarak taşıdığı saygınlıkla bağdaşır biçimde ve bu Sözleşmeye uygun olarak yürütülmesinin sağlanması amacıyla gerekli olan tüm önlemleri alırlar.

3. Taraf Devletler eğitim alanında, özellikle cehaletin ve okuma yazma bilmemenin dünyadan kaldırılmasına katkıda bulunmak ve çağdaş eğitim yöntemlerine ve bilimsel ve teknik bilgilere sahip olunmasını kolaylaştırmak amacıyla uluslararası işbirliğini güçlendirir ve teşvik ederler. Bu konuda, gelişmekte olan ülkelerin gereksinimleri özellikle göz önünde tutulur.

Madde 29

1. Taraf Devletler çocuk eğitiminin aşağıdaki amaçlara yönelik olmasını kabul ederler;

- a) Çocuğun kişiliğinin, yeteneklerinin, zihinsel ve bedensel yeteneklerinin mümkün olduğunca geliştirilmesi;
- b) İnsan haklarına ve temel özgürlüklere, Birleşmiş Milletler Antlaşmasında benimsenen ilkelere saygısının geliştirilmesi;

c) Çocuğun ana-babasına, kültürel kimliğine, dil ve değerlerine, çocuğun yaşadığı veya geldiği menşe ülkenin ulusal değerlerine ve kendisinininkinden farklı uygarlıklara saygısının geliştirilmesi;

d) Çocuğun, anlayışı, barış, hoşgörü, cinsler arası eşitlik ve ister etnik, ister ulusal, ister dini gruplardan, isterse yerli halktan olsun, tüm insanlar arasında dostluk ruhuyla, özgür bir toplumda, yaşantıyı, sorumlulukla üstlenecek şekilde hazırlanması;

e) Doğal çevreye saygısının geliştirilmesi,

2. Bu maddenin veya 28 inci maddenin hiçbir hükmü gerçek ve tüzel kişilerin öğretim kurumları kurmak ve yönetmek özgürlüğüne, bu maddenin birinci fıkrasında belirtilen ilkelere saygı gösterilmesi ve bu kurumlarda yapılan eğitimin Devlet tarafından konulmuş olan asgari kurallara uygun olması koşuluyla, aykırı sayılacak biçimde yorumlanmayacaktır."

23. madde engelli çocuklar hakkında kesin ifadelerle yer vererek dezavantajlı grupların eğitim fırsatlarına ücretsiz ulaşması noktasında ısrarcı olmuştur. Ayrıca engelli bireylerin eğitim yoluyla toplumla kaynaşabilecek bir düzeye gelmeleri için meslek edinmeleri konusunda da teşvik edici ifadeler yer almıştır (Gürgen, 2017, s. 21). 28. madde eğitim olanaklarına ulaşma noktasında ücretin devlet tarafından karşılanmasını zorunlu kılmıştır. 29. madde ise eğitimin bireysel ve toplumsal gelişim konusundaki aracı rolüne vurgu yaparak eğitimin önemini ifade etmiştir.

Eğitim konusunda uluslararası alanda kabul gören birçok hukuki ifade ve metinler yer almaktadır. Kaplan (2015, s. 332-333), Birleşmiş Milletler (BM) tarafından kabul edilen ve eğitim haklarının düzenlenmesiyle ilgili madde içeren belgeleri ve ilgili maddeleri şu şekilde sıralamıştır:

1. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (madde 26)
2. Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Uluslararası Sözleşme (madde 1 ila 5)
3. Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi (madde 13 ve 14)
4. Medeni ve Siyasi Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme (madde 18/4)
5. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (madde 23, 28 ve 29)
6. Din veya İnanca Dayanan Her Türlü Hoşgörüsüzlüğün ve Ayrımcılığın Tasfiye Edilmesine Dair Bildiri (madde 5)
7. Her Türlü Irk Ayrımcılığının Tasfiye Edilmesine İlişkin Beyanname (madde 3/1 ve 8)
8. Her Türlü Irk Ayrımcılığının Tasfiye Edilmesine Dair Uluslararası Sözleşme (madde 5/1-e ve 7)
9. Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Tasfiye Edilmesine Dair Beyanname (madde

10. Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Uluslararası Sözleşmesi (madde 11. Çocuk Hakları Bildirisi (madde 7)
12. Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Sözleşme (madde 4 ve 22)
13. Vatansız Kişilerin Statüsüne İlişkin Sözleşme (madde 4 ve 22)
14. Ülke İçinde Zorunlu Göç Ettirme Konusunda Yol Gösterici İlkeler (madde 23)
15. Yaşadıkları Ülkenin Vatandaşı Olmayan Bireylerin İnsan Haklarına Dair Bildiri (madde 8)
16. Tüm Göçmen İşçilerin ve Aile Üyelerinin Haklarının Korunması Uluslararası Sözleşmesi (madde 12/4, 30, 43 ve 45)
17. Özürlü Bireylerin Hakları Bildirisi (madde 6)
18. Özürlü Bireyler İçin Fırsat Eşitliğinin Sağlanmasına İlişkin Standart Kurallar (madde 6)
19. Yaşlı Kişiler İçin İlkeler (madde 4 ve 16)
20. Mahpusların İslahı İçin Asgari Standart Kurallar (madde 28/2, 66/1, 71/5, 75/2 ve 77)
21. Ulusal veya Etnik, Dinsel veya Dilsel Azınlıklara Mensup Olan Kişilerin Haklarına Dair Bildiri (madde 4)
22. Yerli Halkların Haklarına İlişkin Birleşmiş Milletler Bildirisi (madde 14, 15, 17, 21)"

Bu metinlerden hareketle eğitim tüm bireylerin hak ettiği bir kavram olmakla birlikte eğitimde fırsat ve imkan eşitliği için devletlerin alması gereken önlemler olduğu belirtilmektedir. İyi bir toplum için eğitimin şart olduğu ve toplumsal refah ve gelişim için bireylerin eğitim fırsatlarından azami düzeyde yararlanmaları gereği ortaya konmaktadır (Kaplan, 2015, s. 333).

Ülkemizde yürürlükte olan 82 anayasasında devletin sosyal bir hukuk devleti olduğu açıkça ifade edilmiştir. Sosyal devlet olmanın gereği olarak sosyal politikalar üretilerek uygulamaya konmaktadır. Eğitim alanında ise uluslararası metinler ve anayasada da gerekli ve yeterli düzeyde hukuki metin yer almaktadır. Eğitim her zamanda ve her ülkede hep en önemli başlık olduğundan cumhuriyet dönemi öncesinde de yazılı metinlerde eğitimle ve eğitime ulaşılması noktasında sosyal adaletin sağlanması konusunda ifadeler rastlamak mümkündür.

"...Ülkemizde, 1869 yılında, Maarif-i Umumiye Nizamnamesi"nde ilköğretimin her vatandaşa zorunlu ve parasız olduğu belirtilmiş ve böylece eğitimin kamusal bir görev olarak kabul edilmesi olgusu açıkça hayata geçirilmiştir..."(Bulut, 2009, s. 325).

"...Öğretim ve eğitim hak ve özgürlüğü, ilk anayasa öncesindeki insan haklarıyla ilgili dolaylı belgelerde (Tanzimat ve İslahat Fermanlarında) yer almamıştır. Kişi hak ve

özgürlükleri yönünden eksik olmakla birlikte bu belgelerden daha geniş bir liste içeren 1876 Kanun-ı Esasisi, bu konuda ilk anayasal düzenlemeyi yapmıştır..." (Gülmez, 2000, s. 75).

24 anayasası, ücretsiz eğitimin devletin görevi olduğunu ve kontrollü olmak şartıyla eğitimin serbest bırakıldığını açıkça beyan etmiştir (Polat, 2007, s. 53). Adaletli bir eğitim sistemi için sonraki anayasa değişikliklerinde eğitim başlığına her zaman yeni maddeler eklenmeye devam etmiştir. 61 anayasasında dezavantajlı bireylere pozitif ayrımcılık yapılması yasal mevzuata bağlanmıştır (http-5):

"Madde 50

Halkın öğrenim ve eğitim ihtiyaçlarını sağlama Devletin başta gelen ödevlerindedir. İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için mecburidir ve Devlet okullarında parasızdır. Devlet, maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, en yükseköğrenim derecelerine kadar çıkmalarını sağlama amacıyla burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları, topluma yararlı kılacak tedbirleri alır."

Yürürlükte olan 82 anayasasına bakıldığında ise eğitim ve öğrenim hakkının korunması görevinin devlette olduğu ve bu hakkın yasal güvence altında olduğu beyan edilmiştir:

"Madde 42

Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır. Devlet, maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır."

Ülkemizde eğitimi kuran yasa (Başaran, 1993) olarak kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, sosyal devlet anlayışına paralel hükümler bulundurmakta ve 82 anayasasındaki eğitim başlıklarına da etki etmektedir (Gürgen, 2017). İlgili maddeler şu şekildedir:

Genellik ve eşitlik

"Madde 4 - Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz."

Eğitim hakkı

"Madde 7 - İlköğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır. İlköğretim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanırlar."

Fırsat ve imkân eşitliği

"**Madde 8** - Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır. Maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır. Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır."

Demokrasi eğitimi

"**Madde 11** - Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır."

Milli Eğitim Temel Kanunu ile genellik ve eşitlik, eğitim hakkı, fırsat ve imkan eşitliği ile demokrasi eğitimi ana başlıkları ayrı ayrı yer verilerek hukuki metin olarak en ayrıntılı şekilde devletin sosyal adalet politikası şeklinde yerini almıştır (Gürgen, 2017, s. 23).

2.1.2.5.2. Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalettteki Rolü

Akademik yayınlara bakıldığında okul yöneticilerinin sosyal adalettteki rolünün önemi üzerinde durmaktadır. Sosyal adaletin okullarda eğitime yansımadaki şüphesiz en etkili isimler okul yöneticileridir. Bu nedenle okul yöneticileri bu alandaki görevlerinin farkında olmalıdırlar (Turhan, 2007, s. 80).

Sosyal adalet ilkelerinin okul ortamında işleyebilmesi için öncelikle okul müdürler ve yardımcıları sorumluluk alarak öğretmenler tarafından bu ilkelerin işlevsel hale gelmeleri sağlanmalıdır. Okul yöneticileri bu konuda hem öğretmenleri cesaretlendirmeleri, hem de gerektiğinde denetim yetkilerini kullanarak kontrol mekanizmalarını işletmelidirler.

Bütün bu sorumluluk ve kontrol işlemlerinin yanında eşitlik, saygı dürüstlük gibi etik konularda da son derece dikkatli olarak dezavantajlı grupların aleyhine bir faaliyete izin vermemeleri beklenmektedir (Çelik, 1998, s. 433).

Okullarda sosyal adaletin sağlanması süreçlerinde öğretmenlere en az eğitim yöneticileri kadar görev düşmektedir. Öğretmenler de sınıf içerisinde her bir öğrenciye olanak, fırsat, hak ve özgürlüklerin eşit bir şekilde dağılmasını

sağlamalıdır. Sınıf içerisinde her öğrencinin bireysel farklılıklarına saygı duymalı, öğrencilere eşit söz hakkı vermeli ve öğrencileri eşit bir şekilde değerlendirmelidir.

Sosyal adaletin geliştirilmesi sürecinde öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin okulda gerçekleştirmesi gereken tutumlar aşağıda sıralanmıştır (Bursa, 2015, s. 22):

- "1. Öğrencilerin hayatın içerisinde var olan sosyal adaleti anlamalarını ve farkında olmalarına olanak sağlayarak toplum içerisinde değiştirilme gerekliliği bulunan durumları anlamada öğretmenin çabasına vurgu yapılmaktadır.
2. Birbirinden farklı değerleri olan öğrencilerin bulunduğunu kabullenerek öğrencilere yönelik anlayışlı tutum içerisinde bulunmalıdır.
3. Her bir öğrenciye eşit bir şekilde davranarak, ayrımcı bir yaklaşım içerisinde bulunmadan öğrencilerin tümünü eğitim süreçlerinin içerisinde bulunmasının sağlanması gerekmektedir.
4. Toplum içerisindeki kuralları öğrencilerin fark etmesine olanak sağlayarak bir değişim olanağı oluşturabilmek adına öğrencilere olumlu ve olumsuz örneklerin gösterilmesi gerekmektedir.
5. Öğrencilerin mevcut bilgilerinin, beceri ve yeteneklerini kullanarak toplumdaki problemlerle yüzleşmelerine olanak sağlanması gerekmektedir.
6. Aynı sınıf ortamı içerisinde olan öğrencilerin iş birliği ile çalışmalarını sağlanarak çatışma ya da problemlere çözüm üretmek için öğrencilere gerekli destek verilmelidir.
7. Öğrencinin okul içerisinde, değerli bir birey olduğunu hissetmeli ortaya koyduğu fikirlere ve görüşlere saygı gösterilmelidir."

2.1.2.6. Eğitimde Sosyal Adalet İle İlgili Değişkenler

Eğitimde sosyal adaleti etkileyen değişkenler düşünüldüğünde cinsiyet, sosyo-ekonomik faktörler, etnik köken, sağlık sorunları ve göç ilk sıralarda yer almaktadırlar. Sosyal adalet bakımından fiziki veya zihinsel engellilik durumları eğitim açısından en büyük dezavantajı yaratmaya devam etmektedir (Vural, 2020, s. 15).

Göç sorununun dünya genelinde büyük sorun olmaya devam ettiği göze alınırsa mültecilerin durumu ekonomik ve sosyal açıdan eşitsizlikleri de beraberinde getirmektedir. Özellikle göç sonrası çocukların eğitim olanaklarına ulaşmasında büyük sorunlarla karşılaştığı bilinmektedir. Bu durum toplumsal yapıyı da

etkileyerek eşitsizlik uygulamalarının olduğu bir alan olmaya devam etmektedir (Polat, 2007, s. 66).

Etnik köken, sosyal adaletin sağlanmasını etkileyen önemli bir değişkendir. Her ne kadar farklılıkların kazanım olduğu varsayılsa da azınlık durumundaki farklılıklara sahip olanlar bu durumda dezavantaj yaşayabilmektedirler. Eğitim söz konusu olduğunda etnik ayırım öne çıkmaktadır. Okul ortamında öğretmenlerin bu durumu normal kabul ederek öğrenciler arasında ayırım yapmaması beklenmektedir. Bu durumu avantaja çeviren eğitim ortamlarında öğrenciler farklılıklara saygı duymayı ve kabullenmeyi de öğrenerek toplumsal uyuma katkı sağlayan bireyler olarak yetişebilmektedir (Demirdağ, 2019, s.26).

Cinsiyet faktörünün eğitime etkisine bakıldığında ise özellikle kız çocuklarının bu konuda eşitsiz uygulamalara maruz kaldığı görülmektedir. Her ne kadar günümüzde özellikle gelişmiş ülkelerin toplumlarında kadının toplumsal yaşamdaki rolünün eskiye nazaran daha fazla ve aktif olduğu düşünülse de, genele bakıldığında özellikle gelişmemiş toplumlarda halen erkeğin eğitime olumlu bakılırken kadının eğitime olumsuz bakılmaktadır.

Ülkemiz özelinde bakılırsa batı bölgelerindeki okullaşma oranlarının yüksek olduğu, ancak doğu bölgelerde daha düşük olduğu görülmektedir. Kızların okullaşma oranıyla doğru orantılı olan bu bilgilere göre ekonomik gelişmişlik ile de okullaşma oranının doğrudan bağlantılı olduğu ifade edilmektedir.

Sosyal adalet açısından ekonomik ve sosyal faktörler de diğer değişkenler kadar eğitim ve okullaşma oranlarına etki etmektedir. Ekonomik gelişmişlik ile okullaşma oranı pozitif yönde ilişkiliyken, aynı oranda ekonomik geri kalmışlık ta okullaşma oranını düşük düzeylere çekmektedir. Bu nedenle sosyal adaletin çok boyutlu olduğu hiçbir zaman unutulmamalıdır.

Avrupa Birliği (AB) üyeleri ile yapılan kıyaslamalarda okullaşma oranları bakımından cinsiyete göre her kademe düzeyinde geride olduğumuz akademik olarak ta saptanmıştır (Maya, 2013, s. 69). Toplumumuzda erkeklerin eğitime devam etmesi kızlara nazaran daha çok desteklenmekte ve bu algının kırılması zor görünmektedir. Gelişmiş ülkelerde bu durum bizim ülkemizdeki kadar yüksek olmamasına rağmen etkisi farklılaşmaktadır. Gelişmiş ülkeler için cinsiyet eşitsizliğinin artması

okullaşmayı sadece %10 düzeyinde olumsuz etkilerken, geliştirmekte olan ülkelerde bu etki %50'ye varan oranlara çıkmaktadır (Yaşar, 2018, s. 55).

Liderler, toplumda saygı duyulan ve insanları ortak amaçlar için bir araya getirme yeteneği olan kişilerdir. Eğitimde sosyal adaletin sağlanmasında liderlere büyük görevler düşmektedir. Bu kapsamda yer alan hususlar sosyal adalet liderliği incelemesiyle birlikte açıklanmaktadır.

2.1.2.7. Sosyal Adalet Liderliği

Son yıllarda sosyal adalet liderliğine yönelik akademik ilginin artmasının bir sonucu olarak, sosyal adalet liderliğinin kavramsal gelişimi de hız kazanmıştır. Bu çerçevede sosyal adalet liderliğinin kavramsallaştırılması ve tanımlanmasında, benzer olmakla birlikte çeşitli görüşler ortaya atılmıştır. Örneğin Marshall ve Oliva (2006, s. 6) sosyal adalet liderliğini, “okullarda geleneksel olarak başarı gösteremeyen azınlıkların, ekonomik bakımdan dezavantajlıların, kadınların ve eşcinsellerin başarılarını geliştirmeye odaklanan bir liderlik” yaklaşımı olarak ele almaktadır. Theoharis (2007, s. 223) ise sosyal adalet liderlerini “ırkları, sınıfları, cinsiyetleri, engellilikleri ve cinsel tercihleri nedeniyle tarih boyunca ötekileştirilmiş ve halen de ötekileştirilen grupların yanında yer alan ve bunu liderlik eylemlerinin ve vizyonlarının merkezine koyan kişiler” olarak tanımlamaktadır.

Eleştirel bilinç, literatüre göre sosyal adalet liderliğinin temel boyutları arasında sayılmaktadır. Bu anlamda okul liderlerinin sosyal adalet lideri olabilmesi için ötekileştirme, baskı ve dışlama kavramlarını eleştirel gözle görmeleri ve farkındalık oluşturmaları gerekmektedir. Ancak bu şekilde sosyal adaletin okullarda kurumsallaşması sağlanabilecektir (Brooks ve Miles, 2006). Eleştirel bilinç kavramı okul liderinin politik, ekonomik ve sosyal çelişkiler karşısında farkındalık düzeyini yükselterek bu durumla mücadele edebilmesi olarak açıklanmaktadır (Freire, 2004, s. 175). Okullardaki sosyal adalet lideri eğitim açısından ırk, dil, sınıf ve cinsiyet gibi çeşitli demografik değişkenlerin kendi değerleriyle ve varsayımlarıyla uyumlu olup olmadığına bakmaksızın farklılıklara saygı konusunda yüksek bir farkındalık geliştirmelidir. Bu durum aynı zamanda etik liderlik konusunu da gündeme getirmektedir. Eğer okul lideri bu farkındalık düzeyine ulaşır potansiyelini kullanabilirse istenen bir sosyal adalet lideri olma konusunda büyük yol kat edecektir

(Furman, 2012, s. 200). Sosyal adalet lideri sahip olduğu veya kazandığı eleştirel düşünme becerisini okulda öncelikle öğretmenlere ve onlar aracılığı ile öğrencilere de kazandırmaya çalışmak için çaba sarf etmelidir (McKenzie vd., 2008, s. 121).

Dezavantajlı öğrenciler tüm okullar açısından eğitimde sosyal adalet kapsamında sorun oluşturma potansiyeline sahiptir. Zaten toplum tarafından dışlanmış halde bulunan dezavantajlı öğrenciler, okulda sosyal adalet lideri tarafından yeterli ilgi ve katkıyı alamazsa, eşitsiz uygulamalardan en çok etkilenen grup olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul lideri, eleştirel düşünce eğilimini öğrencilere de kazandırmaya çalışarak okuldaki dezavantajlı öğrencilerin yeterli olanaklara kavuşması ve diğer öğrenciler tarafından da normal olarak algılanması konularında yoğun çaba sarf etmelidir. Böylece müfredat zengin içerikli ve çekici hale geldiğinde eğitimin temel amacı öne çıkmaya başlayacak ve tüm öğrencilerin akademik başarılarında istenen artışlar gözlenebilecektir (Oakes vd., 2000, s. 570).

Eğitim programlarının zenginleştirilmesi öğrencileri akademik anlamda olumlu etkilerken zengin içerikli programa ulaşamayan öğrenciler için akademik başarı giderek uzaklaşmaktadır. Bu anlamda sosyoekonomik düzeyi düşük, azınlık gruplarında olan, anadili farklı veya engelli olan öğrencilerin bu anlamda sürekli akademik başarılarının düşük olma potansiyeli olduğu göz önüne alınmalıdır. Sosyal adalet liderinin bu özelliğini kullanmaması veya yeterli düzeye ulaşmaması sonucunda öncelikle akademik başarısı düşecek olan grup, biraz önce sayılan anadili farklı, engelli, sosyoekonomik düzeyi düşük veya azınlık alt grup kültürlerden olan öğrenciler başı çekecektir (Brown, 2006, s. 85). Okul liderlerinin sosyal adalet lideri olma gerekliliklerinden dolayı tüm öğrencilerin başarısından sorumlu olduklarını unutmayarak yönetim süreçlerinde gerekli iyileştirmeleri öncelikle gerçekleştirmelidirler. Burada okul liderine en çok yardımcı olacak kişiler öğretmenler olduğu için onların da bu konulardaki farkındalıklarını yüksek tutarak iyi performans gösterenlerin ödül ve teşvik sistemleriyle desteklenmesi diğer öğretmenlere örnek olması açısından yardımcı olabilecektir. Böylece topluluk duygusunun olumlu katkısı tüm okula yayılacaktır (McKenzie vd., 2008, s. 130).

Kapsayıcı eğitim, sosyal adalet lideri olarak okul müdürünün politika seçme ve uygulama noktalarında dikkat etmesi gereken önemli bir değişkendir. Okullarda sadece dezavantajlı öğrencilere yapılacak uygulamaların diğer öğrencileri de dikkate alarak tümünü kapsayıcı bir özellik göstermesi önemlidir. Engelli veya özel eğitim

öğrencilerinin de diğer öğrencilerle birlikte kaliteli eğitim alabilmesi için sosyal adalet lideri olarak okul müdürünün yeterli çabayı göstermesi gereklidir (Katzman, 2007, s. 128). Sosyal adalet bakımından kapsayıcı olabilmek için heterojen sınıfların oluşumuna özen göstermelidir. Böylece sunulan tüm imkanlardan tüm grupların eşit şekilde faydalanması sağlanabilecektir (Theoharis, 2007, s. 235; McKenzie vd., 2008, s. 131; DeMatthews ve Mawhinney, 2014, s. 853).

Theoharis'e (2008, s. 5) göre sosyal adalet lideri, doğru olarak seçtiği ve benimsediği yoldan yürümeye her zaman devam ederler. Alçakgönüllü ve sorgulayıcı yapılarına karşın yaptıkları işlere karşı tutkuludurlar. Rutin işler sosyal adalet liderlerinin içinde boğulup gitmeye izin vermedikleri bir duruma dönüşerek, onların vizyon ve misyonları için her gün ne yapabileceklerini düşündükleri belirtilmektedir. Aynı zamanda alçakgönüllü yapısıyla sosyal adalet lideri olan okul müdürleri öğrenci ihtiyaçlarını kendi ihtiyaçlarının önünde tutmayı her zaman başarmıştır. Okul personeline de bu özelliklerini aşılama noktasında son derece özenlidirler. Sosyal adalet kavramı onlar için vazgeçilmez olduğundan hak ve adalet konusunda asla ödün veremeyecek kişilik özelliklerine sahiptirler.

Furman (2012, s. 200), sosyal adalet lideri olarak okul yöneticilerinin diğer öğretmen ve personel dışında öğrenci ve velilerle de iyi ilişkiler kurdukları ve bu ilişkileri geliştirdiklerini belirtmiştir. Demokratik ve katılımcı uygulamalar yoluyla farklı olanları da kapsayarak bir topluluk olma yolunda hızla ilerlemektedirler. Gerektiğinde dezavantajlı gruplarla ilgili alınacak kararlarda öğretmenler haricinde velilerin veya öğrencilerin de karar süreçlerine katılmalarını destekleyerek çözümlerin daha etkili olmasına katkı sağlamaktadırlar. Sosyal adalet lideri olarak okul yöneticileri okulu bir sistem olarak görüp eleştiri yapabilmektedirler. Sistemin aksayan yönlerinde gerekli iyileştirme yapma cesareti de göstermektedirler. Öğrenci gelişimi ve öğrenmenin asıl amaç olduğunu unutmayarak değişim gerektiğinde gereken çabayı ortaya koymaktadırlar. Hatta eğitim sistemi ile diğer toplumsal ve kurumsal bağlantıları da inceleyerek toplumsal yapılar arasındaki ilişkileri öğrenci ve öğretmenlerin de göstermeleri noktasında yeterli gayreti gösterirler.

Değişime karşı direnç, diğer bütün sistemlerde olduğu gibi okullarda da sosyal adalet lideri olarak okul müdürlerinin karşısına çıkabilmektedir. Öncelikle statükoyu koruyarak güç sahibinden beklenen toplumsal davranışları gösterme eğilimi tüm okul liderlerinde bulunmaktadır. Sosyal adaletin gereği uygulamalara

karşı çıkan öğretmen veya velilerin olması durumunda özellikle bu görüşlere daha geniş bir kesimin sahip olduğu zamanlar, karar alma süreçlerinde çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Bununla birlikte her şeye rağmen sosyal adaleti sağlamaya çalışırken üst yönetsel süreçlerin okul müdürünü desteklemeyen tutum ve kararları karşısında ise yılmadan bıkmadan mücadele etmeye devam etmeleri gerekmektedir. Kırtasiyecilik, rutin sorumluluklar, kaynakların yetersizliği, yasal düzenlemelerdeki engellemeler ve maddi yetersizlikler de sosyal adalet liderinin amaca ulaşmasını engelleyen faktörler olarak sıralanmaktadır (McKenzie vd., 2008, s. 133).

Bunlara ek olarak liderlik eğitimi programlarına bakıldığında sosyal adalet kavramının hiç olmadığı veya çok az yer aldığı görülmektedir. Böylece sosyal adaletin gerçekleşmesi için liderlere gerekli ve yeterli eğitim de verilememektedir (Miller ve Martin, 2015, s. 134).

Demokratik bir ortamın varlığı, sosyal adalet liderinden beklenenlerin gerçekleşmesi için bir ön şart sayılabilir. Bu nedenle demokratik eğitim ve sosyal adalet liderliği ilişkili kavramlar olarak ele alınmaktadır.

2.1.2.8. Demokratik Eğitim

Demokratik eğitim; “öğretim çalışmalarında, öğretmen -öğrenci ilişkilerinde, eğitsel etkinliklerde, öğrencinin birey olarak değerine ve bütünlüğüne, birlikte çalışmaya, karşılıklı saygıya, hoşgörüye ve kişiliğe değer ve önem veren eğitimidir” (Oğuzkan, 1981, s. 46). Demokratik eğitimde ana-baba ile olan ilişkilerinde de aynı önem ve değer verilmektedir (Öncül, 2000, s. 291). Özetle demokrasi temellerine dayanan, demokratik ortamda yapılan eğitimidir, diyebiliriz.

Demokratik eğitim; demokrasinin temeli kabul edilen ilkelere göre amaç ve hedeflerini, program ve yöntemlerini belirleyen, öğretim etkinliklerinde, eğitimci öğrenen etkileşiminde, eğitsel çalışmalarda, birey olarak öğrenenin değer ve bütünlüğüne, birlikte iş görmeye, karşılıklı saygı ve hoşgörüye, insanın kişiliğine değer veren, insan haklarının yaşatılarak öğretildiği eğitimidir (Karakütük, 2001; Morhayim, 2008; Korkmaz, 2013).

Demokrasi ve insan hakları eğitiminin bir insan hakkı olduğu Montreal Kongresi Eylem Planında vurgulanmıştır (Şahin, 2009). Demokratik eğitim, eleştirel düşünceyi ve sorgulamayı temel alan, öğrencilerin görüş ve düşüncelerini özgürce

ifade edebildiği ve okul yönetiminde söz sahibi olduğu eğitimidir. Bireylerin katılımcı olduğu bir yaşam biçiminin gerçekleştirilmesi, bu hedefle işleyen bir eğitimi gerektirmektedir (Şişman, Güleş ve Dönmez, 2010; Korkmaz, 2013; Aykaç vd., 2018).

Demokratik eğitim, öncelikle demokratik bir felsefi bakışı gerektirmektedir. Bu felsefi bakış doğrultusunda eğitim kurumlarının demokratik süreçlerle yönetilmesi, eğitimin çoğulcu ve insan haklarına saygılı olması, eğitimde ilişki ve değerlendirmelerin karşılıklı diyaloga dayalı olması, bireylerin eleştirel düşünmeye teşvik edilmesi önemsenmektedir. Demokratik eğitim, toplumların değişen gereksinimlerinin karşılanması için amaç, kurumsal-yönetimsel yapı ve süreçlerinin niteliğini yansıtırken, demokratik yaşamı destekleyici işlevlerle donatılmasını ve demokrasi eğitimini de kapsamaktadır (Mattern 1997; Özsoy, 2004; Radmard ve Soysal, 2019). Demokratik eğitim; ayrımcılık yapmadan karar verme süreçlerine katılım ve her bireyin yeteneği ölçüsünde gelişiminin koşulsuz desteklendiği bir eğitim sistemi içerisinde, öğrenenlerin kendi öğrenmelerini ve yaşamlarını yönetebileceği, eğitimcilerin yöneten yerine rehber ya da danışman olması gibi bileşenlerin açık ve örtük eğitim programları yoluyla eşgüdümlü biçimde yürütülmesini içermektedir (English ve Watters, 2004; Gürşimşek ve Göregenli 2004; Balme ve Bennis, 2008; Korkmaz, 2013).

Dewey'in, özellikle eğitim felsefesinin ana temasını oluşturan 'Demokratik Eğitim' teorisi demokratik eğitim sürecine büyük katkıda bulunmuştur. Demokratikleşme yolunda ilerlemek isteyen toplumlar, özellikle eğitime önem vermiş ve bu doğrultuda yenilikçi düzenlemeleri hayata geçirmeye başlamıştır (Bakır, 2007; Bülbül, 2009). Türkiye'de Mustafa Kemal Atatürk'ün; Cumhuriyetçilik, Milliyetçilik, Halkçılık, Devletçilik, Laiklik ve İnkılapçılık ilkelerinden oluşan felsefesinin eğitime de yansması, eğitimde yapılan yenilikleri yönlendirmiş, demokratik eğitim çalışmaları hız kazanmıştır (Kaplukan, 2012). Bu açıklamalar doğrultusunda demokratik eğitimin temel nitelikleri (Doğan, 2001; O'Brien, 2005; Taneri, 2014);

- "• Demokratik bir toplumu hedeflemek,
- Demokratik değerlere sahip bireylerden oluşan toplumu oluşturmak,
- Demokratik felsefe ve uygulamayı, içerik ve amaçlarıyla hayata geçirmek ve uygulamak,

- Paylaşım, dayanışma, özgecilik, farklılıkları tolere etme, gerçeğe bağlılık, insana ve düşünceye saygı gibi demokratik değerlerin birey ve ailede deneyimlenmesini sağlamak,
- Bilgiyi merkeze almak, bilgi ile yaşamayı öngörmek,
- Bireylerin eleştirel düşünme, ilgili olma ve soru sorma alışkanlıklarını geliştirmek,
- Eğitim hakkını ve eğitimde fırsat eşitliğini temel insan hakkı olarak kabule etmek,
- Öğrenmeyi demokratikleştirmek olarak özetlenebilir"

Demokratik bir eğitim sisteminin en önemli özelliği, insan doğasına uygun (Bloom, 1979) bir öğretim ortamına yer vermesidir. Bu ortamda kişi, serbestçe bilgi ve yeteneklerini geliştirebilmekte, doğal ve sosyal olayların kanunlarını keşfetmek ve anlamak için olanak bulabilmektedir. Böylece kişi, bilimsel araştırma, fikir ve girişim özgürlüğünü, çeşitli alternatifler karşısında istediği şekilde kullanabilmektedir (Tutkun, 2001).

Demokratik eğitim, toplumdaki herkesin katılım gösterebileceği bir eğitim modelini işaret etmektedir. Bu da demokratik eğitimle eğitimde fırsat eşitliği ilişkisini ortaya çıkarmaktadır. Fırsat eşitliğinin araştırılması ile birlikte bu konu daha sağlıklı bir şekilde anlaşılacaktır

2.1.2.9. Fırsat Eşitliği

Eşitlik kavramı yüzyıllar boyu üzerinde birçok düşünürün fikir beyan ettiği önemli bir kavramdır. Bu önemli kavramın içeriği 10 Aralık 1948 yılında yayınlanan "İnsan Hakları Evrensel Bildirisi"nde şu şekilde belirtilmiştir. "Bütün insanlar özgür, onur ve haklar bakımından eşit doğarlar. Akıl ve vicdan sahibidirler; birbirlerine karşı kardeşlik anlayışıyla davranmalıdırlar." (Kapani, 1991, s.143).

Eşitlik kavramı genel olarak insanların renk, ırk, cinsiyet, dil, din, düşünce, toplumsal köken, doğuştan veya herhangi bir nedenden ayrıma tabi olmadan her türlü haktan yararlanmasını ifade eden genel bir kavramdır.

İnsanların sahip olduğu haklarından en önemlilerinden birisi de eğitimidir. İnsan Hakları Evrensel Bildirisininin 26. maddesinde "Herkes eğitim görme hakkına sahiptir. Eğitim en azından ilk ve temel aşamasında parasızdır. İlköğretim zorunludur. Teknik ve mesleki öğretimden herkes yararlanabilmelidir. Yüksek öğretim yeteneğe bağlı olarak herkese tam bir eşitlikte açık olmalıdır." denilmektedir (Kızılloluk, 2005, s.48).

Eğitimin vazgeçilmez bir hak olduğu T.C. Anayasası'nın 42. maddesinde belirtilen “Kimse eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılamaz.” ifadesiyle de güvence altına alınmıştır. Tüm bireylerin eğitim hakkından yararlanmasının yolu ise eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasıdır.

Fırsat eşitliği kavramı kaynaklara ulaşabilme ya da onlardan yararlanma eşitliğidir. Fırsat eşitliğinin eğitime yansması ise hiçbir ayırım olmaksızın herkesin gizil güç ve yeteneklerini en uygun biçimde geliştirmede eğitim hizmetlerinden eşit ölçüde yararlanma şansına sahip olmalıdır (Tezcan, 1994, s.101).

Eğitimde fırsat eşitliği kavramı olarak sanayi devriminden sonra 19 yy başından itibaren ele alınmaya başlamıştır. Bu dönemden önce toplumsal düzen ve üretim biçimi bireyin aile yapısına göre şekillendiği için eğitim de aile tarafından bireye verilmesi gereken bir yapı olarak ele alınıyordu. O dönemde sadece belli sınıflara mensup aileler çocuklarına eğitim olanağı sağlayabiliyor böylece diğer sınıflardaki aile çocukları böyle bir şansa kavuşamıyordu. 19 yy'da toplumsal yapı ve üretim biçiminde meydana gelen değişiklik ile eğitimde belli bir sınıfa ait olmaktan çıkarak tüm bireylerin yararlandığı bir hak haline gelmiştir.

Eğitimde üç tür fırsat eşitliği söz konusudur (Tezcan 1994, s.102):

1. Herkese en üst basamağa kadar öğretim sağlama,
2. Herkese mümkün olduğunca asgari bir öğrenim hakkı sağlama,
3. Her bireyin kendi yetenek ve potansiyelinin tamamından yararlanmasını sağlama

Eğitimde fırsat eşitliği, en üst basamağa kadar öğretim ya da herkese asgari bir öğrenim hakkı sağlamanın ötesinde bireylere yetenek ve zekâlarını en üst düzeyde geliştirme olanağı sağlamak anlamına gelmektedir (Çetin 2004, s.8).

Eğitimde fırsat eşitliğinin araştırmamızın konusuna uygun olarak sınıf içi iletişimle bağdaşması ise öğrencilerin tüm iletişim öğelerine ulaşması ve bu iletişim öğelerinin hepsinden eşit olarak yararlanmasıdır. Sınıf içinde iletişimin kaynağı olan öğretmenin alıcısı konumundaki öğrencilerin hepsini sürece dahil etmeli; vereceği mesajların ve kullanacağı kanalları tüm öğrencilerinin ulaşabileceği şekilde oluşturmalıdır (Kızılloluk, 2005, s.48).

Sınıf içinde öğretmenin iletişimde fırsat eşitliği sağlamada önem vereceği ilk husus her bireyin yaşam süresince bazı ihtiyaçlara sahip olduğudur. Fırsat eşitliğinin amacı, tüm öğrencilerin eğitim olanaklarında eşit düzeyde yararlanmalarını sağlamaktır.

2.1.2.10. Sosyal Sermaye

Toplumların oluşturduğu sermaye kavramları arasında son zamanlarda öne çıkan ve özellikle kişilerin iyilik haline katkısı açısından en yakından incelenen sermaye kavramı sosyal sermayedir. Sosyal sermaye (socialcapital) kavramı, toplumu bir araya getiren kişilerin kendi ekonomik durumlarına yönelik olarak üretmiş oldukları güvene dayalı ilişki ağları, toplumsal normlar ve değerler bütünü tanımlanmaktadır (Gürocak, 2020, s. 7).

Sosyal sermaye, “bireyler ve toplum arasında işbirliğini ve dayanışmayı artıran, çok önemli, informal bir değerdir” (Günkör ve Özdemir, 2017, s. 71). Ekonomik alanda, işlem maliyetlerini düşürürken, siyasi alanda hükümetlerin ve modern demokrasinin başarısı için gerekli olan birlikte yaşamın çeşitliliğini ve kalitesini yükseltmektedir (Fukuyama, 2000, s. 33).

Grootaer ve Bastelaer (2002), sosyal sermayenin göstergeleri üzerinden şu temel unsurlara vurgu yapmaktadır: “Yerel birlikler ve ağlar, güven ve normlar, birlikte hareket edebilme”, Dale (2005) de sosyal sermayeyi oluşturan bileşenleri “sözleşme, güven, ortaklaşa hareket, ortak normlar, bilginin yayılması ve paylaşılan gelecek anlayışı olduğunu” belirtir (akt. Öğüt ve Erbil, 2009, s. 87; Türkseven, 2020, s. 95).

Sosyal sermaye, sosyal adalet ve eşitliğin sağlanabilmesinde belirleyici roller üstlenmektedir. Bu nedenle bir sonraki bölümde sosyal adalet ve eşitliğin sağlanması konusu araştırılmaktadır.

2.1.2.11. Sosyal Adalet ve Eşitliğin Sağlanması

80’li yıllarda cinsiyetçilik ve ırkçılık kavramları ön planda olduğundan sosyal adalet kavramı bu iki konu üzerinde yoğunlaşmıştır. 2000’li yıllara kadar bu alanda

yapılan çalışmaların sonucunda okullarda eşitlik ve adalet kavramları öğrencilere kazandırılmaya çalışılmıştır (Vural, 2020, s. 32-33).

Eğitim sisteminin merkezîyetçi yapısı, sosyal adalet görevini net olarak belirli bir gruba veya kişiye vermediğinden okul müdürleri bu görevi genellikle örtük bir program olarak uygulamıştır. Tombul (2009, s. 135) araştırmasında sosyal adalet lideri olarak okul müdürlerinin bu konudaki beklentileri karşılayabilmek için deneme yanılma metodunu kullandıklarını belirlemiştir. Bu görevi yerine getirilmesi durumlarına örnek olarak maddi durumu iyi olmayan öğrencilere maddi destekler sunmak veya dezavantajlı gruplardaki öğrencilere de daha fazla rehberlik hizmeti sunmak verilebilir.

Aslında örnek olarak verilen durumlar sosyal adalet kapsamında değerlendirilebilir. Okul içinde kültürel veya ekonomik ayrımların azalması için yapılan maddi destek veya diğer hizmetler, ayrıca akademik başarısı düşük öğrencilere yönelik rehberlik hizmetleri gibi çabalar sosyal adalete katkı sağlamaya çalışmaktadır (OECD, 2004). Farklılıkları zenginlik olarak gören bir anlayışın hakim olmasıyla adalet ve eşitlik temelli bir paradigma değişikliği sosyal adaletin gerçekleşmesine büyük katkı sağlayacaktır.

2.1.3. Eğitim Kavramına İlişkin Açıklamalar

Başlangıçta barınmak, avlanmak ve yaşamı sürdürmek için kendiliğinden öğretim şeklinde oluşan eğitim, zamanla düzenli ve belirli amaçlar çerçevesinde bireylerin toplum yaşamında yer edinmeleri için gerekli olan bilgi, beceri ve donanımları elde etmelerine, bireysel gelişimlerine yardım etme olarak eğitim halini almıştır. Tanım olarak bakıldığında ise; bireysel ve toplumsal gelişmeyi sağlayan, ekonomik kalkınmayı destekleyen, kültürel yapıyı koruyarak nesillere aktarılmasını sağlayan sosyal bir süreçtir (Özer, 2010, s. 2). Aynı zamanda bu süreçte bireyin bulunduğu çevreyi içine alan toplumsal bir süreçtir (Yardımcıoğlu, 2012, s. 11).

Tarihin her dönemi için ayrı eğitim uygulamaları görülmekle beraber eğitim sürekli bir evrim içinde gelişmiştir. Yerleşik yaşamdan günümüze kadar eğitim kavramı tüm toplumlar için etkin bir rol oynamıştır. Bu nedenle bir topluluğun devamı için eğitim çok büyük bir öneme sahiptir (Koçak, 2016, s. 3). Bu önem; kültürel, ekonomik ve politik özellikleri benimseyen yeni nesillerin yetiştirilip

nitelikli bireyler oluşması konusunda kendini göstermektedir. Her gelişme ve ilerlemenin bir birikim sonucu olarak görüldüğü tarih sürecinde eğitim de insanlığın ortak miraslarından birisi olarak görülmektedir (Tunç, 2012, s. 173).

Sonuç olarak eğitim; ülkelerin ekonomik büyümeleri ve kalkınmaları adına son derece önemli bir kavramdır ve bu kavramın detaylı olarak incelenmesi çalışma adına önem arz etmektedir.

2.1.3.1. Eğitimin Tanımı

Eğitim, öğrenmeyi kolaylaştırma veya bilgi, beceri, değer, ahlak, inanç, alışkanlık ve kişisel gelişimin kazanılması sürecidir (Karaarslan, 2005, s. 36-46). Bu bağlamda eğitim, bireyin içinde yaşadığı kültüre uyum sağlaması olarak ifade edilebilirken bir toplumun geleceğini kendi kültürel değerleri üzerine inşa eden ve böylece devamını sağlayan en önemli bilinçlendirici meselelerin başında gelir (Akın vd., 2007, s.9);

Eğitim, bireyin yaşadığı toplumda yeteneğini, tutumlarını ve olumlu değerlerdeki diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçler toplamıdır (Özer, 2010, s. 2; Yeşilyurt, 2011, s. 5; Yardımcıoğlu, 2012, s. 12).

Burada ifade edilen tanımlar doğrultusunda eğitimin bir süreç olduğunu söylemek mümkündür ve bu süreçte etkileşimde bulunan çevre önem arz etmektedir. Eğitim süreci; bireyin eğitim kurumları içerisinde ve dışarısında hayatı boyunca elde ettiği bütün edinimleri kapsamaktadır (Köktaş, 2009, s. 1). Eğitim süreci, sistematik, sıralı, mantıklı, bilimsel temelli, birbirine bağlı iki ana işlem, öğretme ve öğrenmeden oluşan planlı bir eylem tarzıdır. Bu süreç, aynı zamanda öğretmen ve öğrenci olmak üzere birbirine bağımlı iki oyuncuyu içeren sürekli bir döngü oluşturmaktadır. Birlikte, sonucu karşılıklı olarak istenen davranış değişikliklerine yol açan öğretme ve öğrenme faaliyetleri gerçekleştirirler. Bu değişiklikler öğrencide gelişmeyi teşvik etmektedir. Böylece eğitim süreç, öğretme ve öğrenmeye yönelik katılımcı, paylaşılan bir yaklaşım için bir çerçevedir (Çalcalı, 2009, s. 18-19; (Keleş, 2013, s. 3).

2.1.3.2. Eğitimin Amacı

Eğitimin en temel amaçlarından birisi, bireyleri toplumdaki rollerini hazırlamaktır. Birey ilk önce kendini dolayısı ile toplumu geliştirmektedir. Bu şekilde gelecek nesillere daha güzel yaşam koşulları sağlanabilmektedir (Çalcalı, 2009, s. 18). Eğitimin amaçları, ülkelere, toplumlara ve zamana göre değişiklik ve farklılık gösterebilmektedir (Akgün, 2003, s. 295-319; Şişman, 2007, s. 19).

Eğitim ile birlikte bireylerin ileride düzeyde eğitilmiş olmaları amaçlanmaktadır. Böylelikle toplumların kültürel ve ekonomik yönden ileri düzeylere taşınarak, yüksek refah düzeylerine ulaşmaları sağlanmaktadır.

2.1.3.3. Eğitimin Önemi

Eğitim, bir kişinin bilgi edinmesine ve hayata olan güvenini geliştirmesine yardımcı olur. Kariyerinizde ve kişisel gelişiminizde gelişmenize yardımcı olabilir. Eğitilmiş bir kişi toplumda büyük bir vatandaş olabilir. Hayatta doğru kararlar almanıza yardımcı olur (Çelikten vd., 2005, s. 209).

Modern, gelişmiş ve sanayileşmiş dünya, eğitimin çarkları üzerinde koşuyor. Rekabetçi dünyada ayakta kalabilmek için hepimize yol gösteren bir meşale olarak eğitime ihtiyacımız var. Aşağıda, eğitimin insan yaşamındaki önemini özetleyen eğitimin çeşitli özellikleri belirtilmiştir (Sağ, 2003, s. 16; Şentürk, 2008, s. 487; Çelenk, 2008, s. 369; Akyüz, 2011, s. 12).

Suçta Karşı Güvenlik: Eğitilmiş bir kişinin suçta veya suçta karışma olasılığı çok düşüktür. Eğitilmiş bir kişi çevresinin farkındadır ve aldatılmaya veya kandırılmaya daha az duyarlıdır.

Kadınların Güçlendirilmesi: Kadınların güçlendirilmesi, toplumumuzun ve ulusumuzun bir bütün olarak iyi işleyişini optimize etmek için temel ve önemli bir dayanaktır. Çocuk yaşta evlilik, çeyiz gibi eski adetleri ancak milletimizin erkeklerini ve kadınlarını eğiterek kırabiliriz. Temel Özgürlük ve İfade Hakkı hakkı, ancak ülkemiz kadınlarının eğitilmiş ve güçlenmesiyle elde edilebilir. Birçok sosyal kötülüğe karşı savaşı kazanabiliriz.

Yoksulluğun Ortadan Kaldırılması: Yoksulluğumuzun toplumumuzdan ve ülkemizden uzaklaştırılmasında eğitim çok önemlidir. Yoksulluğun pençeleri çok serttir ve toplumumuzun tüm sorunlarının arkasındaki ana faktörlerden biridir. Bir

kişi iyi eğitim almışsa, iyi bir iş bulabilir ve ailesini geçindirmek için para kazanabilir.

Savaş ve Terörün Önlenmesi: Eğitim, herkese barışın ve kardeşliğin önemini öğretir. Birlik içinde kalmanın ve sevgiyi yaymanın önemi, günün ihtiyacıdır. Dünya barışını sağlamak ve savaş ve terörü önlemek için eğitim önemlidir.

Hukuk ve Düzenin Korunması: İyi bir siyasi ideoloji, ancak ülkemizin vatandaşları yetiştirilirse ve ülkemizin kanun ve düzenine uymanın ve bunlara saygı duymanın önemi öğretilirse geliştirilebilir. Yasalara saygılı vatandaşlar, ülkenin ve dünyanın yasa ve düzeninin iyileştirilmesine ve sürdürülmesine büyük ölçüde katkıda bulunur.

- Bir ülkenin vatandaşları, gerçek potansiyellerini eğitim yoluyla anlarlar,
 - Eğitim, bir bireye ailesinin ekonomik durumunu iyileştirmeye yardımcı olan iyi ücretli bir iş bulmasına yardımcı olur,
 - Bir bireye, iyiyi ve kötüyü, doğru ile yanlış ayırt etmenin önemini öğretir,
 - Eğitimli bir kişi, bir ülkenin daha iyi olması için çabalayabilir,
 - Daha eğitimli bireyler, herkes için daha fazla iş yaratılmasına yardımcı olur.
- Bu, ülkedeki işsizlik sorununu çözmeye yardımcı olur.

Türkiye açısından bakıldığında; modernleşme, kalkınma ve toplumsal gelişim hareketlerindeki en temel unsurun eğitim olduğu görülmektedir. Özellikle batılılaşma hareketlerinde eğitim, toplumsal refahı arttıran ve toplumun dinamiklerini değiştiren bir güç olarak düşünülmüştür (Çakmak, 2008, s. 34).

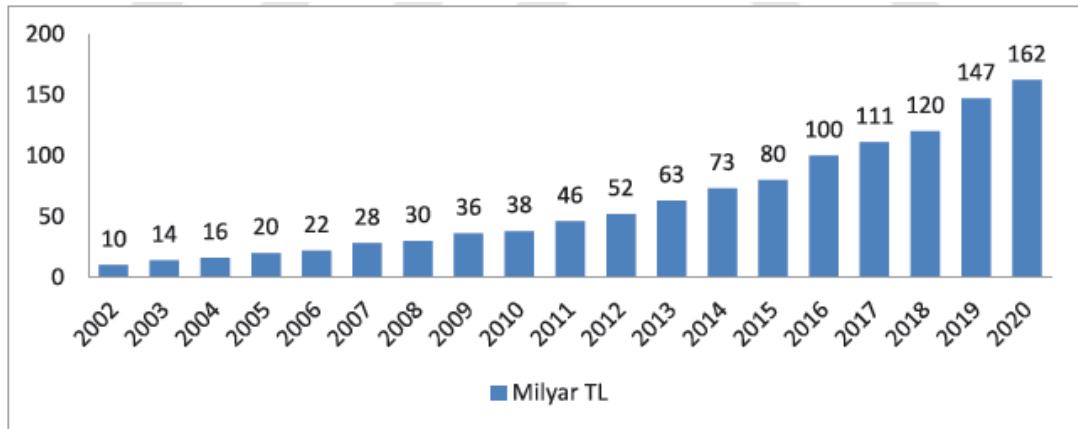
2.1.4. Eğitim Harcamaları

Türkiye’de beşeri gelişim eğitim seviyesinin alt göstergelerinden bir diğeri ise, eğitim harcamalarıdır. Eğitim harcamaları tüm dünya ülkelerinde, zenginden, yoksul ülkelere kadar ciddiyetle üzerinde durulan ve iktisadi büyüme ile olan bağlan analizlerle incelenen hassas bir konudur (Han ve Kaya, 2006, s. 117).

Eğitim için yapılan toplam harcamalar, belirli bir dönemde yapılan cari ve yatırım harcamalarının toplamından oluşur. Eğitim harcamaları çoğunlukla eğitim-öğretim malzemeleri, kırtasiye giderleri, öğretmen maaşları, diğer personel

maliyetleri, öğrencilerin yeme içme maliyetleri, bakım onarım masrafları, yeni bina inşaatı şeklinde sayısı çoğaltılabilen ve belli dönemde eğitim sistemi aracılığıyla yararlanılan reel girdi maliyetlerinden oluşmaktadır. Harcamaların basitçe toplamı tahmini olsa da belirli sürede eğitim modelince yararlanılan reel kaynak miktarını belirtmesi açısından fazlaca faydalı bir belirteçtir (Coombs ve Hallak, 1987, s. 8)

Türkiye’de eğitim harcamaları belli başlı birimlerden yapılmaktadır. Bunlardan en büyük payı, merkezi yönetim fonundan eğitim ve öğretim hizmetleri giderleri adına ayrılan kısmıdır. Eğitim harcamalarının sağlandığı diğer kaynaklar, dış kredi ve bağışlar, uluslararası işbirlikleri ile sağlanan burslar, okul aile birliklerinin gelirleri ile yardımsever şahıslar ve müesseselerin eğitim adına gerçekleştirdikleri bağışlar söylenebilir (Eurydice, 2019). Bütün bu kaynakların hepsinden sağlanan gelirler farklı düzeylerde eğitim kurumlarına aktararak eğitim harcamaları gerçekleştirilir.



Şekil 2. Yıllara Göre Türkiye Eğitim Bütçesi

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı
(www.meb.gov.tr www.yok.gov.tr)

Milletlerarası eğitim göstergelerinden faydalanılarak yapılan kıyaslamalı analizlerde, eğitim harcamaları fazla olan ülkelerin öğrencilerinin kognitif yeteneklerini ölçen değerlendirmelerde de başarı olarak ileri seviyede oldukları gözlemlenmektedir. Mesela, OECD aracılığıyla 2015 yılında yapılan PİSA incelemelerinde, öğrenci başına düşen eğitim masrafları yükseldikçe ülkelerin fen bilimlerine yönelik başarı ortalamaları seviyesinde de yükseliş durumu tespit edilmiştir (OECD, 2016, s. 63).

Fakat bu sonuçları bir yargı şekline dönüştürmek mantıklı değildir, eğitim masraflarının son derece fazla olması ülkelerin tüm sonuçlarda başarılı sağlayacaklarını ifade etmemektedir. Eğitim harcamalarında öğrenci başına düşen harcamalarda OECD ortalamasından düşük düzeyde olan bazı ülkelerin PISA 2015 döngüsü sonuçlarına göre en başarılı ülkeler arasında olduğu da gözlemlenmektedir (OECD, 2016, s. 265). Bu bağlamda Türkiye, artış yöneliminde görünmesine karşın yapılan eğitim harcamaları açısından OECD ülkelerinin fazlaca arkasında kalmaktadır.

Ülkemizdeki eğitim harcamalarını değerlendirebilmek amacıyla kamu harcamaları ve özel harcamaları içinde barındıran bilgilere ihtiyaç vardır.

Hatta kamu etkinliklerinin ne derece büyük olduğunu ve miktarını anlayabilmek için GSYİH içindeki kamusal masrafların yeri incelenmesi gerekmektedir. Mali göstergeler içerisinde eğitim harcamalarının GSYGH' da ki kısmı ve kişi başına düşen eğitim giderleri saptanmakta ve bu finansal veriler ülkelerin kıyaslanmasında değerlendirmeyi kolaylaştırmaktadır (Atik, 2006, s. 21).

Bir ülkedeki eğitime yapılan harcamalar veya GSYİH içerisinde eğitime yansıtılan pay, kuşkusuz ki eğitime verilen değer en önemli göstergesi olmaktadır. Türkiye' eğitim ve öğretimin ne derece içselleştirildiğinin, eğitim ve öğretime ne ölçüde değer atfedildiğinin önemli bir göstergesi olması açısından bütçeden transfer edilen pay değerli bir gösterge olmaktadır (Karagül, 2002, s. 129).

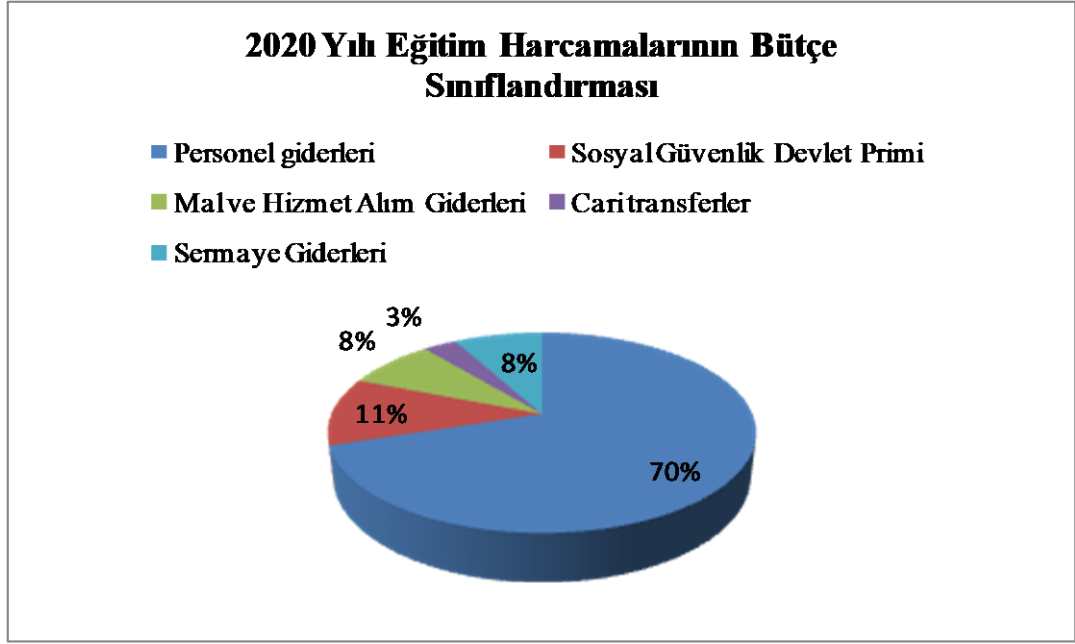
Türkiye'de eğitim harcamalarının fırsat eşitliğini hangi oranda sağladığına bakarken öncelikle ülkemizin eğitim bütçesinin yıllar itibarıyla gelişimi ve Gayri Safi Yurt içi Hasıla'ya (GSYİH) oranının incelenmesi gerekmektedir.

Çizelge 1. Gayri Safi Yurt İçi Hasıla ile Konsolide/Merkezi Yönetim Bütçesinin Millî Eğitim Bakanlığı Bütçesine Oranları

Yıl	MEB Bütçe Ödenegi	YÖK ve Üniversiteler	Toplam Eğitim Bütçesi	Toplam Eğitim Bütçesinin Konsolide/Merkezi Yönetim Bütçe Payı	Toplam Eğitim Bütçesinin GSYH (Gayri Safi Yurt İçi Hasıla) Payı
	TL	TL	TL	TL	TL
2011	34.112.163.000	11.503.927.500	45.776.282.500	14,59	3,52
2012	39.169.379.190	12.743.603.000	51.912.982.190	14,79	3,66
2013	47.496.378.650	15.227.760.500	62.724.139.150	15,52	4,00
2014	55.704.817.610	16.939.010.000	72.643.827.610	16,70	4,16
2015	62.000.248.000	18.493.252.000	80.493.500.000	17,02	3,44
2016	76.354.306.000	23.590.696.000	99.945.002.000	17,52	3,83
2017	85.048.584.000	25.620.450.000	110.669.034.000	17,15	3,65
2018	92.528.652.000	27.761.363.000	120.290.015.000	15,77	3,49
2019	113.813.013.000	33.023.355.000	146.836.368.000	15,28	3,30
2020	125.396.862.000	36.145.740.000	161.542.602.000	14,75	3,32

Kaynak: (http-7)

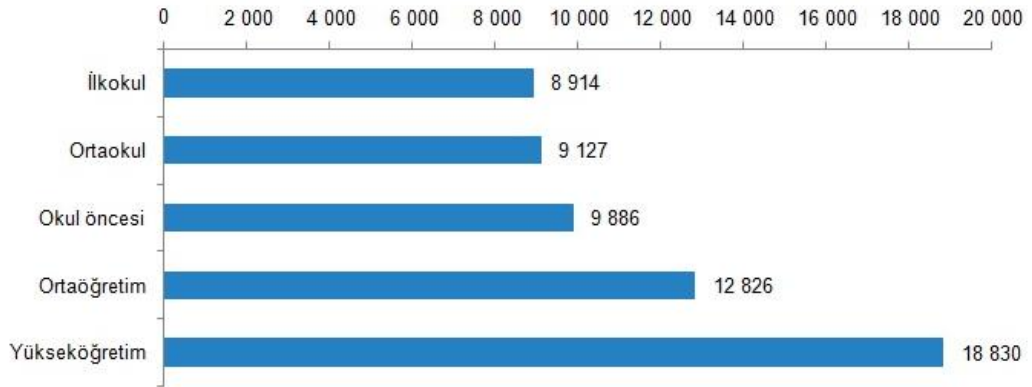
Çizelge 1'e bakıldığında, ülkemizde 2011-2020 yılları arasında gayri safi yurt içi hasıla ile merkezi yönetim bütçesinin Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) bütçesine oranları verilmiştir. Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) ve üniversiteler de eğitim alanında hizmet verdiği için Millî Eğitim Bakanlığı bütçesiyle ortak değerlendirilmiştir. 2011 yılında toplam eğitim bütçesinin merkezi yönetim bütçe payı 14,59 TL'den başlayarak yıllar geçtikçe artma eğilimi göstermiştir. 2016 yılında bu artış 17,52 TL olarak en yüksek seviyesine ulaşmıştır. ancak daha sonraki yıllarda düşüş trendine giren bu pay her yıl düzenli olarak düşerek 2020 yılına geldiğimizde 2011 yılına yaklaşık bir rakam olan 14,75 TL seviyesine geri inmiştir. 10 yıllık tablo çan eğrisine benzerliği ile dikkat çekmektedir.



Şekil 3. 2020 Yılı Eğitim Harcamalarının Bütçe Sınıflandırması

Kaynak: (http-7)

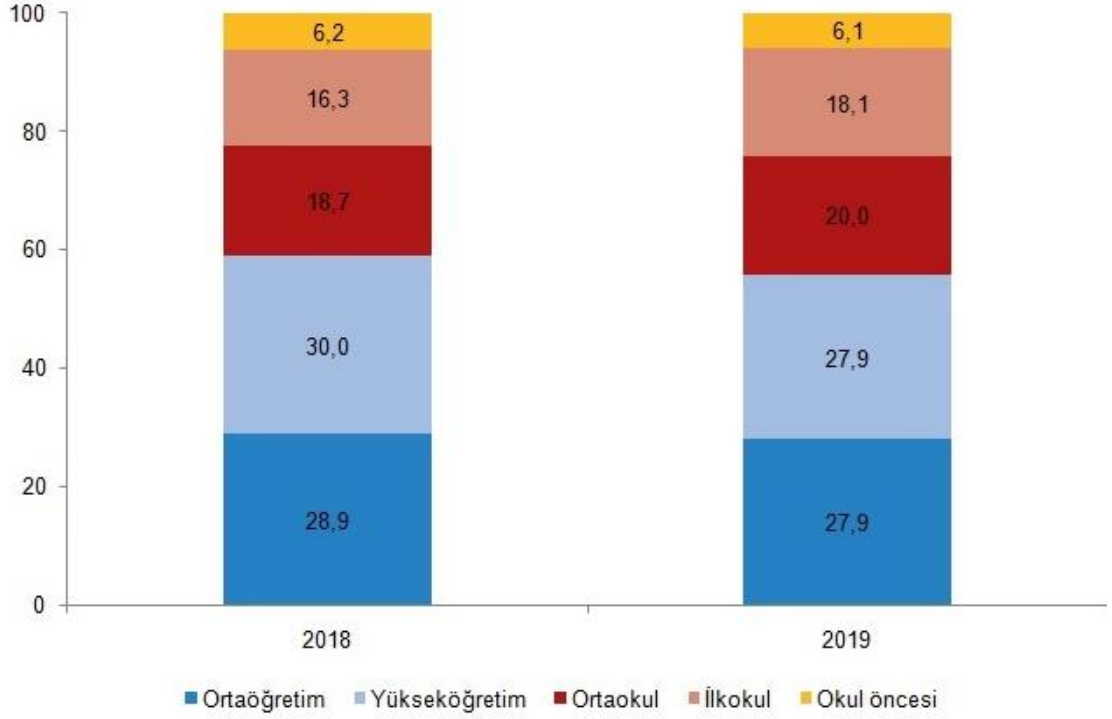
Şekil 3'den de görüleceği gibi, 2020 yılı MEB bütçesinin büyük bölümü personel giderleri (%70) ve sosyal güvenlik devlet primi giderlerine (%11) gitmektedir. Başka bir ifadeyle, eğitime bütçeden en çok payı ayırdıklarını iddia edenler, bu payın yüzde 81'inin zorunlu olarak personel harcamalarına ayrıldığını özellikle gizlemeye çalışmaktadır. 2020 MEB bütçesi içinde mal ve hizmet alım giderlerinin payı yüzde 8, sermaye giderleri yüzde 8, cari transferler ise yüzde 3'tür.



Şekil 4. Eğitim Düzeylerine Göre Yapılan Eğitim Harcamalarının Toplam Harcama İçerisindeki Oranı (%), 2019

Kaynak: (http-7)

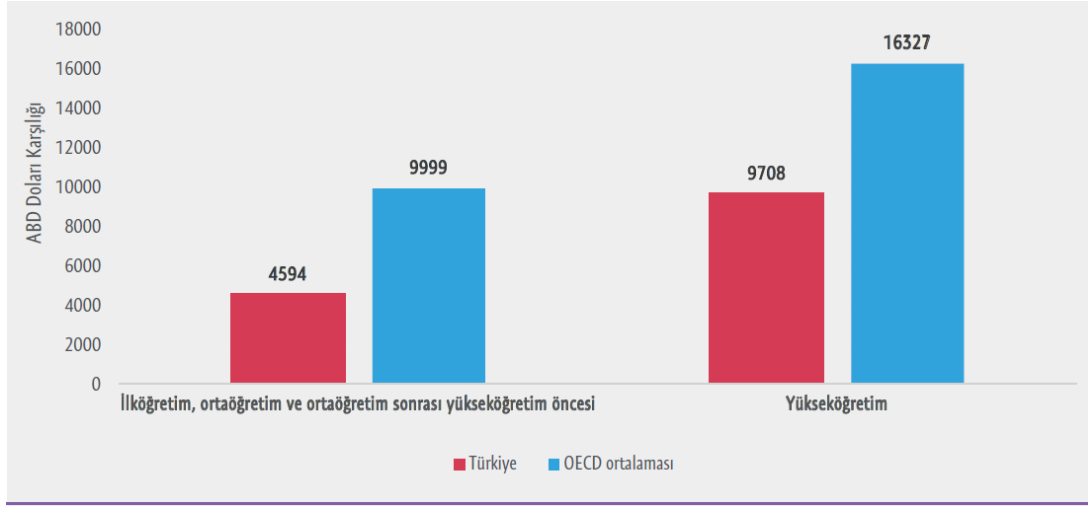
Öğrenci başına harcamanın en çok arttığı eğitim düzeyi ilkokul oldu Öğrenci başına toplam eğitim harcaması bir önceki yıla göre %17,6 arttı. Eğitim harcamalarının 2019 yılında 2018 yılına göre en fazla artış gösterdiği eğitim düzeyi ise %30,1 ile ilkokul oldu. Bunu %25,1 ile ortaokul takip etti.



Şekil 5. Eğitim Düzeylerine Göre Yapılan Eğitim Harcamalarının Toplam Harcama İçerisindeki Oranı (%) (2019).

Kaynak: (http-8)

Eğitim harcamalarının fırsat eşitliği üzerine olan etkisini incelerken, ele alınması gereken diğer değişken ise öğrenci başına yapılan kamu eğitim harcaması tutarıdır.



Şekil 6. Eğitim Kademesine Göre Eğitim Kurumlarında Öğrenci Başına Yapılan Toplam Harcama (ABD Doları)

Kaynak: (http-9)

Şekil 6 incelendiğinde ülkemizde eğitim kademelerine göre eğitim kurumlarında öğrenci başına yapılan toplam harcamalar dolar bazında OECD ülkelri ile karşılaştırılmıştır. Yükseköğretim öncesi kademelerde yapılan harcama tutarlarına bakıldığında ülkemizde öğrenci başına 4594 dolar harcama yapılırken OECD ortalaması 9999 dolar olarak gerçekleşmiştir. OECD ortalamasının ülkemiz ortalamasının iki katından daha fazla olması dikkat çekicidir. Yükseköğretim kademesinde yapılan harcamalara bakıldığında ülkemizde öğrenci başı harcama 9708 dolar olurken OECD ortalaması 16327 dolar olarak gerçekleşmiştir. Bu rakam ülkemizdeki rakamın iki katından daha azdır. Buradan hareketle yükseköğretim öncesi kademelerde OECD ortalaması ile ülkemiz ortalaması arasındaki fark, yükseköğretim düzeyinde nispeten azalmıştır.

2.1.5. Eğitim Harcamaları Çeşitleri

Bir ülkenin ekonomisi dahilinde eğitime ayırdığı bütçe, o ülkede yaşayan kişilerin eğitim süresi boyunca yararlanma oranı konusunda fikir sahibi olmaya olanak sunmaktadır. Bu anlamda eğitim masraf ve giderleri aşağıdaki gibi tanımlanabilmektedir;

Eğitim Maliyeti: Belirlenen eğitim süresinin ve sağlanması planlanan hizmetlerin faaliyete geçirilebilmesi için lazım olan kaynakların ekonomik anlamdaki değeridir.

Eğitim Harcamaları: Eğitim süresinin gerçekleştirilmesi ve tamamlanması için gerekli tüm mali destekleri sağlayan kişi ve kurumların, başta devletin bütçesi olmak üzere temin ettiği mal ve hizmetler ile yaptıkları yatırımlar olarak tanımlanmaktadır (Kayahan Karakul, 2014, s. 69).

Eğitime ayrılan mali kaynakları belirlemede rol oynayan pek çok etken bulunmaktadır. Bu etkenler nüfus yapısı, doğurganlık hızı artışı, yönetim şekli finansal açıdan gelişmişliği, farklı alanlar için yararlanılan fonların dağıtımını, eğitim yönetimine ait olan zaman aralığı, eğitim isteği olduğu şekilde anlatılmaktadır (Ceğer, 2018, s. 20). Tüm ülkelerde eğitim hizmetlerinin sağlanabilmesi için oluşturulmuş üç farklı mali yöntem bulunmaktadır. Bunlar:

Doğrudan Finansman Yöntemi: Bu yöntemde direkt olarak söz sahibi devlettir ve eğitim hizmetinin mali desteği vergiler ile karşılanır.

Kısmi Finansman Yöntemi: Eğitim hizmetinin harç adı verilen mali destekle karşılanma durumudur.

Dolaylı Finansman: Eğitim hizmetlerinin kamu ile özel sektörden elde edilen mali destekler ile karşılanmasıdır (Güngör ve Göksu, 2013, s. 61).

Eğitim hizmet desteklerine mali destek sağlamada kullanılan durumları benzer bir şekilde ifade edilir. Bunlar (Kayahan Karakurul, 2014, s. 69):

Kamu Finansmanı: Devlet nezdindeki vergiler tarafından finanse edilir.

Özel Finansman: Mali desteğin sağlanmasında ailelerin rol aldığı türdür.

Karma Finansman: Eğitim sürecinde var olan ve destek oluşturan herkesin direkt veya in direkt olarak mali destek sağladığı türdür.

Eğitim harcama çeşitleri ise şu başlıklar altında değerlendirilebilmektedir:

Eğitimde Kullanılan Teknoloji ve Eğitim Sisteminin Şekli: Devletlerin tüm eğitim kurumlarında var olan teknolojik malzemelerin modern ve daimi kullanıma açık olmasını sağlamak durumu söz konusudur. Tüm bu ekipmanların yüksek fiyatlara sahip olmaları ile bu durumun mali durumları etkilemesi nedeniyle etkin ve uygun bir biçimde kullanılması gerekmektedir (Ceğer, 2018, s. 27).

Öğretmen Ücretlerinin Yapısı: Ülkelerin hemen hemen hepsinde eğitimcilere ödedikleri maaşlar eğitim finansmanının önemli bir bölümünü oluşturmaktadır

(Kavak ve Özdemir, 2013, s. 231). Eğitimcilerin becerileri, nitelikleri yükseldiğinde bu kalifiye durumdaki eğitime ödenen ücretin artması anlamına gelir ve bu durumdan dolayı eğitim harcamasının artması söz konusu olmaktadır (Ergen, 1999, s. 25). İş tatmininin oluşturulabilmesi için kalifiye ve etkin nitelikli çalışanın hak ettiği meblağın ödenmesi gerekmektedir. Çalışanın verimliliğinin artırılabilmesi için ödenen tutar önemli bir etkidir (Yumuşak vd., 2010, s. 331).

Okul Terki ve Sınıf Tekrarı Oranları: Eğitim sürecinde yaşanan sınıf tekrarları, başarısızlık, talebe kayıpları biçimindeki durumlar eğitim harcamalarının negatif şekilde etkilenmesini sağlayan diğer bir çeşit olarak ifade edilmektedir (Yılmaz, 2010, s. 8). Söz konusu bireylerin oluşturduğu bu durumda, ülkenin sadece eğitim harcamaları çeşitlerini değil genel finansal durumunu da zora sokan ve istenmeyen bir durumdur (Taylı, 2008, s.48).

Kapasite Kullanım Oranı: Bu harcama çeşidinde ise okul binalarının ve eğitim ekipmanları biçiminde kaynakların kapasite kullanım oranlarını tespit edebilmek için kütüphane, kafeterya gibi geçici ya da derslikler, laboratuvar gibi daimi kullanılan alanlar esas alınır. Bu çeşit harcama maliyetlerinin oluşturulması ve finans durumunun ayarlanabilmesi için, bu alanların haftada kaç saat kullanıldıklarının saptanması gerekmektedir (Taymaz, 1985, s. 7). Bu tarz birimler ile birey gücünün faal ve etkin kullanımı sayesinde bu kalemde maliyet azalması söz konusu olmaktadır (Ceğer, 2018, 145).

2.1.6. Eğitim Harcamalarının Niteliği

Eğitim hizmetlerinin sağlanabilmesi için kamu ve özel kesimlerce yapılan harcamaların tümü eğitim harcamaları kapsamındadır. Eğitim hizmetlerinin sağlanabilmesi için devletin gerekli kaynakları ile harcamalar yapılmaktadır. Devlet ve bireyler için eğitim harcamaları önemli harcama kalemleri arasındadır. Devletin eğitim harcamaları içerisinde, okul binaları, araç-gereçler ve öğretmen maaşları yer almaktadır (Tuzcu, 2006, s. 166).

Ortaç (2003, s. 240), “eğitim hizmetleri adına yapılan harcamaları, gelir dağılımında bir araç olması, kalkınma, iktisadi büyüme ve ekonomik istikrarın sağlanmasında önemli bir işleve sahip olması sebebiyle yatırım harcaması biçiminde nitelendirmiştir”. Eğitim harcamaları sağlamış olduğu kısa süreli yararlarla tüketim

harcaması olarak da tanımlanmaktadır. Bu nedenle bireyler, bütçelerinin belirli bir kısmını eğitim hizmetlerinden yararlanmak için harcama yapmaktadır.

2.1.7. Eğitim Harcamalarının İstihdama Etkisi

Eğitim seviyesi ile istihdam arasında doğru orantılı bir ilişki vardır. Eğitim seviyesi yükseldikçe işgücüne katılım oranı artar. İşsizler, kendi aralarında eğitim yönünden incelendiğinde, yüksek öğretim görenlerin sayısı oransal olarak daha azdır. Çünkü eğitim, istihdam edilen işgücünün teknolojik değişiklikler karşısında uyum sağlama ve esneklik yeteneği sağlar (Kıcıır, 2017, s. 1369).

Eğitim oranı ile işsizlik ve işe katılma oranlarındaki eğitim düzeylerine göre farklılık, diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de geçerlidir. Düşük eğitilmiş diğer insanlar grubu, yüksek öğretimlilere göre daha yüksek işsizlik oranına sahiptirler. Ancak, eğitim düzeyinin yükselmesi, yüksek öğretimde işsizliği tamamen ortadan kaldırmamaktadır (Mert vd., 2010, s. 209-227).

Teknolojik gelişmelere ve bunların yol açtığı değişime uyum sağlayamayanların varlığı işsizliğin sifıra düşmesini engellemektedir. Bu durumda düşürülemeyen bir işsizlik oranı oluşmaktadır. Üst düzeyde eğitim almış kişiler de kendini yenileyebilmek için “sürekli eğitime” önem vermek zorunda kalmaktadırlar (Güven, 2020, s. 264).

Eğitim - istihdam ilişkisini maddeleştirirsek (Yıldız ve Yıldız 2019);

1. Eğitim ve İstihdam Arasında Bazı Bağlar Daha Belirgindir: Bazı meslekleri yapabilmek için **belirli** okullardan mezun olmak gerekir. Örneğin; tıp, hukuk gibi.

2. Verimlilik Etkisi: Eğitim özellikle sanayi ve hizmet sektörünün gereksinme duyduğu bilgi ve beceriye sahip nitelikli iş gücü yetiştirerek çalışanları daha verimli bir hale getirir,

3. Eğitim Sektörel Olarak Emek İstihdam Eder: Bu istihdam eğitim kurumlarında öğretmen, öğretim üyesi, idari personel olabileceği gibi AR- Ge sektörü de olabilir. Bu sektör yeni ürünler geliştirerek yeni iş imkanlarını ortaya çıkarır. Özellikle büyük işletmelerde istihdam edilen personelin eğitimiyle ilgili olarak çalışan kişilere de istihdam yaratır.

4.Eğitim Düzeyi Yükseldikçe Kadınların İstihdama Katılma Oranları Artar:

Eğitim almamış kadınlar sosyal hayata da katılamadıkları için ekonomide varlıklarını gösterememektedirler. Çalışmak zorunda kalmadıkça istihdam içinde yer almamakta, çalışsalar da gelir düzeyi düşük işlerde çalışmaktadırlar. Cinsiyet ayrımcılığı nedeniyle aynı eğitimi aldığı erkek işgücü ile aynı ücret ve mevkiyi paylaşmamaktadır. Türkiye’de de üst düzey yönetici kadın sayısı son derece düşüktür.

2.2. İlgili Araştırmalar

Yalçınkaya ve Kaya (2016) yaptıkları araştırmada, 1991 ve 2011 yılları arasındaki ülkelerin eğitimin ekonomik büyüme üzerine etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre de “seçilen ülkelerin ekonomik büyümeye pozitif yönde ve anlamlı şekilde katkısı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ekonomik büyüme üzerinde eğitimin uzun dönemli ve pozitif yöndeki etkisinin büyüklüğünün, seçilen ülkelerdeki grupların elde ettikleri gelirlerin seviyeleri ile paralel olarak arttığı bulunmuştur. Bunlara ek olarak ülkelerdeki grupların düşük, orta ve yüksek gelirli olmak üzere farklı şekillerde gruplanmalarında da eğitimin nicelik ve nitelik boyutuyla etkin şekilde rol aldığı” da ifade edilmiştir.

Ömür ve Giray (2016) yaptıkları çalışmada Türkiye'deki eğitim harcamalarını analiz etmiş, sonrasında ise OECD ülkeleri ile Türkiye'deki eğitim harcamalarını karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Yaptıkları analiz sonucunda “Türkiye’de eğitim harcamalarının son 10 yıl içinde arttığı fakat eğitim kurumlarına yapılan harcamaların Gayrisafi Yurtiçi Hasıla (GSYH) içindeki oranı, toplam eğitim harcamaları, yıllık öğrenci başına yapılan eğitim harcamaları ve eğitim kurumlarına yapılan harcamaların toplam kamu harcamaları içindeki oranı gibi ifadeler bakımından OECD ülkelerinden çok daha düşük olduğu” tespit edilmiştir.

Uçan ve Yeşilyurt (2016) yaptıkları çalışmada “2006-2015 yılları aralığındaki verileri inceleyerek ekonomik büyüme ve eğitim harcamaları arasındaki ilişkiyi tespit etmişlerdir. Ekonomik büyüme ve eğitim harcamaları arasında uzun dönemli bir ilişki olduğu bulunmuştur. Hata düzeltme modeli oluşturularak kısa vadedeki dalgalanmaların 6 yıl civarı bir sürede uzun dönem ortalamasına yaklaşacağı tespit

edilmiştir. Bununla birlikte büyüme ve eğitim harcamaları arasında da çift yönlü bir ilişkinin” olduğu ifade edilmiştir.

Gövdeli (2016) yaptığı çalışmada “1923-2014 yıllarında Türkiye'deki ilköğretim seviyesine, lise seviyesine, meslek lisesine ve yükseköğretim seviyesine kayıtlı öğrenci sayılarının ekonomik büyümeyi ne şekilde etkilediğini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda elde edilen verilere göre ekonomik büyüme ve eğitim arasında uzun dönemli bir ilişkinin varlığı bununla birlikte ilköğretim, lise ve üniversite seviyelerindeki öğrenci sayısı ile ekonomik büyüme arasında uzun dönemli ilişkinin pozitif yönde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ilköğretimde okuyan öğrenci sayısından ekonomik büyümeye, ekonomik büyümeden de lisede okuyan öğrenci sayısına doğru tek yönlü bir nedensellik ilişkisi bulunmuştur”.

Abdiyeva ve Çetintaş (2017) yaptıkları çalışmada “1995-2014 yılları arasındaki dönemi kapsayan yıllık verilerin kullanılmasıyla Kırgızistan'da yapılan kamu harcamaları ve ekonomik büyüme arasında bulunan uzun dönemli ilişki ve nedenselliği inceleyerek belirlemeyi amaçlamışlardır. Yapılan araştırmanın sonucunda Kırgızistan'da kamu harcamaları ve ekonomik büyüme değişkenleri arasında uzun dönemde tek yönlü şekilde nedensellik ilişkisinin olduğu ve Wagner kanununun Kırgızistan ekonomisi için geçerli olduğu” tespit edilmiştir.

Çondur ve Cömertler (2017) yaptıkları çalışmada “1991-2016 yıllarında Türkiye’de yapılan eğitim harcamalarını ve bu harcamaların ekonomik büyüme ile gençlerdeki işsizlik oranları arasındaki ilişkinin tespit edilmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda GSYH'da eğitim harcamalarının payı arttığında genç işsizliğin arttığı, GSYH'daki büyümenin ise genç işsizliği azalttığı” tespit edilmiştir.

Akıncı (2017) yaptığı çalışmada “2006-2017 yıllarında eğitim harcamalarının ekonomik büyüme üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amacıyla Oto regresif Dağıtılmış Gecikme Modeli (ARDL) testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre belirtilen dönem aralığında eğitim harcamaları ile ekonomik büyüme arasında uzun dönem için istatistiki olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte ekonometrik analiz sonuçlarına göre eğitim harcamalarında ortaya çıkan %1 oranındaki bir artışın, ekonomik büyüme için uzun dönemde %0,86, kısa dönemde ise %0,23 oranında bir artışa sebep olacağı” tespit edilmiştir.

Recepoğlu ve Zuhul (2017) yaptıkları çalışmada “2004-2014 yılları arasında

Türkiye'nin illerindeki eğitime yapılan yatırımlar ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi Dinamik Panel Nedensellik analizi ile belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda Türkiye'de eğitim yatırımları ile ekonomik büyüme arasında çift yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte Türkiye'deki iller, sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine göre alt gruplara ayrıldığında ise eğitim yatırımları ve bölgesel ekonomik büyüme arasında bulunan nedensellik ilişkisi ve yönü farklılık göstermektedir.”

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma sürecinde tanımlayıcı araştırma yaklaşımı kullanılmış olup, Türkiye ve OECD ülkelerinin sosyal adalet açısından eğitim harcamaları sorunlar, çözüm önerileri ve mevcut durum analiz edilerek değerlendirilmiştir.

3.2. Bilgi Toplama Kaynakları

Sosyal adaleti sağlama açısından eğitim harcamalarının fonksiyonunu araştırmak için makaleler, yüksek lisans, doktora tezleri, kitaplardan ve sosyal adaleti sağlama açısından eğitim harcamalarının Türkiye ve OECD ülkeleri ile karşılaştırılması için OECD ülke raporundaki verilerden yararlanılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Eğitim Süreçlerinin Çıktıları

Bu konu başlığında yetişkinlerin eğitim düzeyleri, eğitimden iş yaşamına geçiş, istihdam edilebilirlik ve gelir durumları, eğitimin maliyet ve getiri ilişkisine yönelik verilerle incelenerek yorumları sunulmuştur.

4.1.1. Yetişkin Bireylerin Eğitim Düzeyleri

Yetişkin bireylerin eğitim düzeylerinin verileri Türkiye’de 25-34 yaş arasındaki ortaöğretimden mezun olmayan genç yetişkin bireylerin oranının OECD ülkeleri ortalamasına göre yüksek olduğu görülmektedir.

Çizelge 2. 25-34 Yaşındaki Yetişkin Bireylerin Eğitim Düzeylerinin 2009-2019 Yılları Arasındaki Değişimi

		Türkiye		OECD Ortalaması	
		2009	2019	2009	2019
Ortaöğretim mezunu olmayan	Toplam	58	41	20	15
	Kadın	64	43	18	14
	Erkek	53	39	22	17
Ortaöğretim veya ortaöğretim sonrası yükseköğretim olmayan okullardan mezun	Toplam	25	24	44	40
	Kadın	20	21	41	35
	Erkek	30	26	47	44
Yükseköğretim mezunu	Toplam	17	35	36	45
	Kadın	16	36	41	51
	Erkek	17	35	32	39

Kaynak: (hhttp-9)

Çizelge 2’de 25-34 yaş aralığındaki yetişkinlerin eğitim düzeylerinde 2009-2019 yılları arasındaki değişimler yüzdelerle verilmiştir. Ortaöğretim mezunu olmayan yetişkinlere bakıldığında her ne kadar 2009 yılından 2019 yılına bir azalma

olduğu görülse de 2019 yılı itibariyle ülkemiz ortalaması toplamda %41 olurken OECD ortalaması %15 olarak bulunmuştur. Bu durumda OECD ortalamasının 2 katından daha fazla bir yüzdelerik dilime sahip olduğumuz ve ortalamadan olumsuz yönde çok uzak kaldığımız görülmektedir. Cinsiyete göre kadınlarda ortaöğretim mezunu olmayanların oranı daha yüksektir. Ortaöğretim veya ortaöğretim sonrası yükseköğretim olmayan okullardan mezun sayılarına bakıldığında ülkemizde erkeklerde %4 lük (30-26) bir oranda azalma olmasına karşın 2009 yılından 2019 yılına kadar kadınlarda %1'lik (20-21) artış gözlenmiştir. Toplam oranlara bakıldığında ise ülkemiz ortalaması 2019 yılına göre % 24 olarak hesaplanırken OECD ortalaması %40 olarak hesaplanmıştır. OECD ülkelerinde bu yaş aralığından bizim ülkemizdeki yetişkinlerden daha fazla mezun birey olduğu anlaşılmaktadır. Yükseköğretim mezunu sayılarına baktığımızda ülkemizde hem erkeklerde hem de kadınlarda 2009 yılından 2019 yılına kadar olan sürede yaklaşık 2 kat artış gözlenmektedir. Bu sevindirici duruma karşın 2019 yılı itibariyle toplamda bu yaş grubunda ülkemiz ortalaması %35 olarak gerçekleşirken OECD ülkelerindeki ortalama %45 olarak gerçekleşmiştir. Yükseköğretim alanında OECD ortalamasına daha yakın olduğumuz söylenebilir.

Çizelge 3. 25-34 Yaş Aralığındaki Yükseköğretim Mezunu Genç Yetişkinlerin Yükseköğretim Derecesine Göre Dağılımı (%) (2019)

	Ön Lisans	Lisans	Yüksek Lisans	Doktora
Türkiye	6,08	13,40	2,05	0,43
OECD ortalaması	7,32	18,00	13,11	1,17

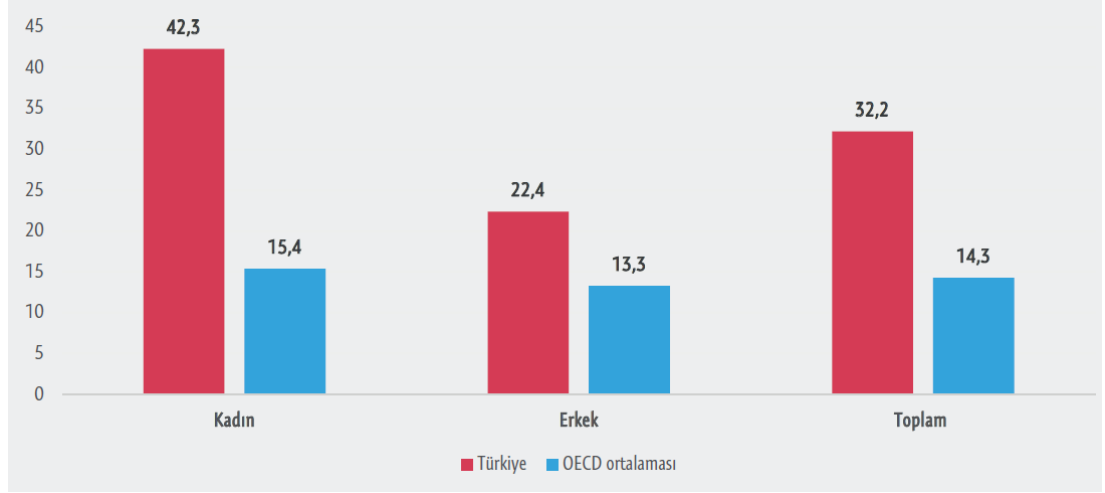
Kaynak: (hhttp-9)

Çizelge 3 incelendiğinde 2019 yılına göre 25-34 yaş arasında bulunan yetişkinlerin yükseköğretim derecesine göre dağılımı görülmektedir. Ön lisans düzeyinde ülkemiz ortalaması %6,08 olurken OECD ortalaması %7,32 olarak bulunmuştur. Bu oranların yakın olduğu söylenebilir. Ancak diğer alanlarda durum farklıdır. Ülkemizdeki lisans mezunu sayısı ortalaması %13,40 olurken OECD ortalaması %18 olarak bulunmuştur. Ön lisansa göre aradaki farkın arttığı görülmektedir. Yüksek lisansa baktığımızda ülkemiz ortalaması %2,05 iken OECD ortalaması %13,11 olarak 6 katımızdan daha fazladır. Doktora derecesine göre ise ülkemiz ortalaması %0,43 olurken OECD ortalaması %1,17 olarak 3 katımıza yakın

bir oranda bulunmuştur. Ülkemiz ortalaması tüm yükseköğretim derecelerinde OECD ülkelerinin ortalamasının altında bulunmuştur.

4.1.2. Eğitimden İş Yaşamına Geçiş

OECD genelinde, genç nüfusun büyük çoğunluğu 18-24 yaş aralığında eğitimden ayrılmaktadır.



Şekil 7. 18-24 Yaş Aralığındaki Ne Eğitimde Ne İstihdamda Olan Gençlerin Oranı (%) (2019)

Kaynak: (hhttp-9)

Şekil 7'de 18-24 yaş aralığındaki eğitim veya istihdamda olmayan gençlerin oranları verilmiştir. Kadınlara bakıldığında ülkemizde bu yaş aralığındaki eğitim veya istihdama katılmamış olan gençlerin ortalaması %42,3 olurken OECD ortalaması 15,4 olarak bulunmuştur. Ülkemizdeki ortalama OECD ortalamasının 3 katına yakındır. Erkeklerle bakıldığında ülkemiz ortalaması %22,4 olurken OECD ortalaması 13,3 olarak bulunmuştur. Erkeklerle ait ortalamalar arasındaki fark kadınlara göre daha düşüktür. Ancak kadınlar arasındaki yüksek fark toplama da yansıdığından toplamda ülkemiz ortalaması %32,2 olurken OECD ortalaması %14,3 olarak gerçekleşmiştir. Toplamda ülkemiz ortalaması OECD ortalamasının 2 katından daha fazladır.

4.1.3. Eğitim Düzeyinin İstihdam Durumuna Etkisi

25-34 yaş aralığındaki gençlerin eğitim düzeyi ve istihdam oranları verilmiştir.

Çizelge 4. 25-34 Yaş Aralığındaki Gençlerin Eğitim Düzeyi ve İstihdam Oranları (%) (2019)

	Türkiye	OECD Ortalaması
Ortaöğretim mezunu olmayan	52	61
Ortaöğretim veya ortaöğretim sonrası yükseköğretim kademesinde olmayan okullardan mezun	61	78
Yükseköğretim mezunu	72	85

Kaynak: (hhtp-9)

Çizelge 4'e baktığımızda, ortaöğretim öncesi mezunlar açısından ülkemiz ortalaması %52 iken OECD ortalaması %61 olarak bulunmuştur. Yükseköğretim öncesi mezunların ortalamasına baktığımızda ülkemiz ortalaması %61 iken OECD ortalaması %78 olarak bulunmuştur. Yükseköğretim mezunlarının ortalamasına baktığımızda ülkemiz ortalaması %72 iken OECD ortalaması %85 olarak bulunmuştur. Tüm eğitim düzeylerinde ülkemiz ortalaması OECD ortalamasının altında kalmaktadır (Çizelge 5)

Çizelge 5. 25-34 Yaş Aralığındaki Yükseköğretim Düzeyinde Eğitime Sahip Genç Yetişkinlerin Yükseköğretim Derecesine Göre İstihdam Oranları (%) (2018)

	Ön Lisans	Lisans	Yüksek Lisans	Doktora
Türkiye	65	75	84	92
OECD ortalaması	82	84	88	93

Kaynak: (hhtp-9)

Çizelge 5'de 25-34 yaş arasındaki yetişkinlerin sahip oldukları eğitim derecesine göre istihdam oranları verilmiştir. 2018 yılında Ön lisans derecesine göre istihdam oranı ülkemizde %65 iken OECD ortalaması %82 olarak gerçekleşmiştir. Lisans derecesine göre istihdam oranı ülkemizde %75 iken OECD ortalaması %84 olarak gerçekleşmiştir. Yüksek lisans derecesine göre istihdam oranı ülkemizde %84 iken OECD ortalaması %88, doktora derecesine göre istihdam oranı ülkemizde %92

iken OECD ortalaması %93 olarak gerçekleşmiştir. Eğitim derecesine göre ülkemiz ile OECD ortalamasının arasındaki fark ön lisans derecesinde 17 puan ile en yüksek düzeyde iken doktora derecesinde 1 puan ile en düşük düzeye inmiştir.

4.1.4. Eğitime Yapılan Yatırım Getirileri

Çizelge 6 incelendiğinde yükseköğretimin bireysel maliyet ve getirisi karşılaştırılmıştır.

Çizelge 6. Yükseköğretimin Bireysel Maliyet ve Getirisi (2017)

	Bireysel maliyet (USD, <u>SAGP</u>)		Getiri (USD, SAGP)		Getiri/Maliyet Oranı	
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek
Türkiye	-5,800	-12,400	196,200	188,500	33,8	15,2
OECD ortalaması	-37,600	-48,000	263,000	343,400	7,0	7,2

Kaynak: (hhttp-9)

Çizelge 6'ya göre bireysel maliyetlerde kadınlar açısından ülkemiz ortalaması -5800 iken OECD ortalaması -37600 olarak gerçekleşmiştir. Erkeklerde ise ülkemiz ortalaması -12400 iken OECD ortalaması -48000 olarak gerçekleşmiştir. Getirilere bakıldığında kadınlar açısından ülkemiz ortalaması 196200 iken OECD ortalaması 263000 olarak gerçekleşmiştir. Erkekler açısından ise ülkemiz ortalaması 188500 iken OECD ortalaması 343400 olarak gerçekleşmiştir. Getiriler bakımından kadınlar arasındaki fark daha az iken erkekler arasındaki fark 2 kata yakın düzeyde gerçekleşmiştir.

Çizelge 7. Yükseköğretimin Kamusal Maliyet ve Getirisi (2017)

	Kamusal maliyet (USD, <u>SAGP</u>)		Getiri (USD, SAGP)		Getiri/Maliyet Oranı	
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek
Türkiye	-29,200	-30,600	81,700	100,900	2,8	3,3
OECD ortalaması	-57,300	-62,200	125,200	199,900	2,2	3,2

Kaynak: (hhttp-9)

Çizelge 7'ye göre, yükseköğretimin kamusal maliyet ve getirisine bakıldığında kamusal maliyet kadınlar için ülkemizde -29200 iken OECD ortalaması -57300 olarak bulunmuştur. Erkeklerde ise ülkemiz ortalaması -30600 olurken OECD ortalaması -62200 olarak gerçekleşmiştir. Getirilere bakıldığında kadınlar için ülkemiz ortalaması 81700 olurken OECD ortalaması 125200 olarak gerçekleşmiştir. Erkeklerde ise ülkemiz ortalaması 100900 olurken OECD ortalaması 199900 olarak gerçekleşmiştir. Erkeklerdeki oran 2 katı olarak gerçekleşmiştir.

4.2. Eğitime Erişim

Eğitime erişim alanında farklı kademeler ile yaş gruplarının karşılaştırmalı verilerine dair tablolar aşağıda verilerek yorumları eklenmiştir.

4.2.1. Okullaşma Oranları

OECD ülkelerinin bir kısmında zorunlu eğitim 6 yaşında başlamaktadır. 16 yaşında ortaöğretimden mezun olarak sonra ermektedir. OECD ortalamalarına bakıldığında zorunlu eğitim yaşı 4-17 yaş aralığındadır. Türkiye'de ise zorunlu eğitime katılım 6-15 yaş aralığındadır. Türkiye OECD ülkelerine göre zorunlu eğitim yaş aralığının altında kalmaktadır.

Çizelge 8. Yaş Gruplarına Göre Okullaşma Oranları (%)

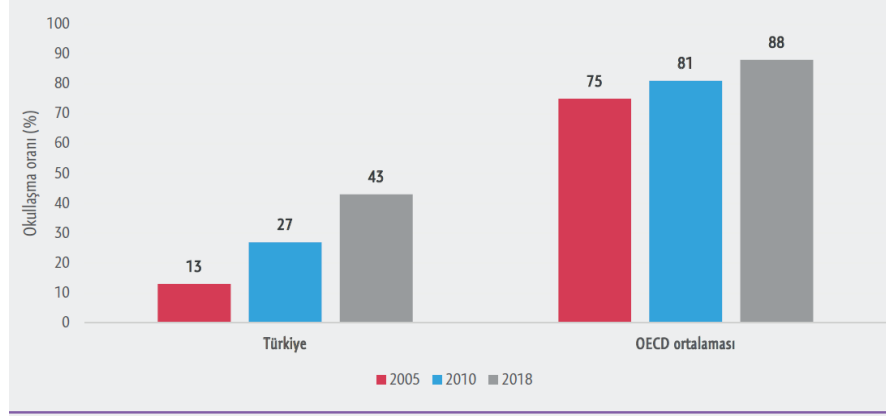
	6-14	15-19	20-24	25-29	30-39	40-64
Türkiye	100	71	52	32	14	3
OECD ortalaması	98	84	41	16	6	2

Kaynak: (hhtp-9)

Yaş gruplarına göre okullaşma oranlarına bakıldığında 6-14 yaş arasındaki ilköğretim dönemi için ülkemizdeki okullaşma oranı %100 olarak gerçekleşirken OECD ortalaması %98 olarak gerçekleşmiştir. 15-19 yaş arasında ülkemiz ve OECD ortalaması 71-84, 20-24 yaş arasında 52-41, 25-29 yaş arasında 32-16, 30-39 yaş arasında 14-6, 40-64 yaş arasında ise 3-2 olarak gerçekleşmiştir. Ülkemiz ortalaması 15-19 yaş arasında OECD ortalamasının altında gerçekleşirken diğer tüm yaş gruplarında OECD ortalamasının üzerinde bir okullaşma oranına sahiptir.

4.2.2. Okul Öncesi Eğitime Erişim

"OECD ortalamasına göre 3 yaş altındaki her üç çocuktan biri (%34) erken çocukluk eğitimi ve bakım hizmetlerinden faydalanmaktadır. Ancak ülkeler arasında büyük farklılıklar bulunmaktadır. Türkiye’de 3 yaş altındaki her 1000 çocuktan sadece ikisi %0,2 erken çocukluk eğitimi ve bakım hizmetlerinden faydalanırken; Danimarka, İzlanda, İsrail, Kore ve Norveç’te bu oran %50’nin üzerindedir."



Şekil 8. Yıllara Göre 3-5 Yaş Arası Okullaşma Oranı (%)

Kaynak: (hhttp-9)

Okul öncesi eğitime erişim konusuna baktığımızda yıllara göre 3-5 yaş arası okullaşma oranlarını karşılaştırdığımız zaman 2005 yılında ülkemiz ortalaması 13 iken OECD ortalaması 75 olarak gerçekleşmiştir. 2010 yılında ülkemiz ortalaması 27 iken OECD ortalaması 81 olarak gerçekleşmiştir. 2018 yılında ise ülkemiz ortalaması 43 iken OECD ortalaması 88 olarak gerçekleşmiştir. Ülkemiz ortalaması da OECD ortalaması gibi yıllar geçtikçe artmaktadır.

4.2.3. Yükseköğretime Erişim

"Yükseköğretime ilk kez girmesi beklenen nüfus oranı, hayatının bir noktasında yükseköğretim programlarından birine girmesi beklenen nüfus oranını ifade etmektedir. Bu oranlar, belirli bir yaş grubunda belirli bir yükseköğretim kademesine ilk kez giren öğrenci sayısı ve o yaş grubunun tüm nüfus verilerinin kullanılmasıyla hesaplanan bir olasılığı ifade etmektedir. Bu veriler aynı zamanda yükseköğretimin erişilebilirliği ile yükseköğretim düzeyindeki bilgi ve becerilere sahip nüfus oranına ilişkin öngörüde bulunmayı sağlamaktadır."

Çizelge 9. Yükseköğretim Programlarına İlk Kez Girmesi Beklenen Nüfus Oranı (%)

	Önlisans	Lisans	Yüksek lisans ve eşdeğer programlar
Türkiye	46	52	2
OECD ortalaması	17	77	6

Kaynak: (hhtp-9)

Yükseköğretim programlarına ilk kez girmesi beklenen nüfus oranı karşılaştırıldığında ön lisans bakımından ülkemiz ortalaması 46 iken OECD ortalaması 17 olarak bulunmuştur. Lisans düzeyinde ise ülkemiz ortalaması 52 iken OECD ortalaması 77 olarak bulunmuştur. Yüksek lisans ve eşdeğer programlar açısından ise ülkemiz ortalaması 2 iken OECD ortalaması 6 olarak bulunmuştur. Lisans ve daha üst derecelerde OECD ortalaması daha yüksek iken ön lisans ortalamaları ülkemiz lehinde bulunmuştur.

Çizelge 10. Yükseköğretim Programlarından Mezun Olması Beklenen Nüfus Oranı (%)

	Önlisans	Lisans	Yüksek lisans ve eşdeğer programlar
Türkiye	41	57	2
OECD ortalaması	18	78	10

Kaynak: (hhtp-9)

Yükseköğretim programlarından mezun olması beklenen nüfus oranlarına bakıldığında ön lisans derecesinde ülkemiz ortalaması 41 olurken OECD ortalaması 18 olarak gerçekleşmiştir. Lisans derecesine bakıldığında ise ülkemiz ortalaması 57 olurken OECD ortalaması 78 olarak gerçekleşmiştir. Yüksek lisans ve daha üst öğrenim derecelerinde ise ülkemiz ortalaması 2 olurken OECD ortalaması 10 olarak gerçekleşmiştir. Ülkemizin sadece ön lisans derecesinde OECD ortalamasının üstünde olduğu görülmektedir.

4.2.4. Mesleki Eğitime Erişim

Mesleki eğitime erişime yönelik veriler ülkeden ülkeye büyük farklılıklar göstermektedir.

Çizelge 11. Mesleki Eğitime Erişime Yönelik Veriler (%)

	Türkiye	OECD Ortalaması
Ortaöğretim-ön lisans düzeylerinde eğitim gören öğrencilerden mesleki eğitim alanların oranı	38	32
Mesleki eğitim alan öğrencilerden ortaöğretim düzeyinde eğitim alanların oranı	49	67
Ortaöğretim öğrencileri içinde mesleki eğitim alanların oranı	46	42
Ortaöğretim okul ve iş başı eğitiminin harmanlandığı programlarda eğitim alanların oranı	74	34
Ortaöğretimden yükseköğretime doğrudan geçiş yapma imkanı sunan programlarda okuyan öğrenci oranı	99	70
Ortaöğretim ve/veya ortaöğretim sonrası yükseköğretim öncesi programlardan mezun 25-34 yaş arasındaki bireylerin istihdam oranları	66	82

Kaynak: (hhtp-9)

Mesleki eğitime erişime yönelik veriler incelendiğinde ortaöğretim ve ön lisans düzeylerinde eğitim göre öğrencilerden mesleki eğitim alanların oranı karşılaştırıldığında ülkemiz ortalaması %38 olurken OECD ortalaması 32 olarak gerçekleşmiştir. Mesleki eğitim alan öğrencilerden ortaöğretim düzeyinde eğitim alanların oranlarına bakıldığında ülkemiz ortalaması %49 olurken OECD ortalaması 67 olarak gerçekleşmiştir. Ortaöğretim öğrencileri içinde mesleki eğitim alanların oranına bakıldığında ülkemiz ortalaması %46 olurken OECD ortalaması 42 olarak gerçekleşmiştir. Ortaöğretimde okul ve işbaşı eğitiminin harmanlandığı programlarda eğitim alanlarda ise ülkemiz ortalaması %74 olurken OECD ortalaması 34 olarak gerçekleşmiştir. Ortaöğretimden yükseköğretime doğrudan geçiş yapma imkanı sunan programlarda okuyan öğrencilerde ise ülkemiz ortalaması %99 olurken OECD ortalaması 70 olarak gerçekleşmiştir. Ortaöğretim veya yükseköğretim öncesi programlardan mezun 25-34 yaş arasındaki bireylerin istihdam oranına bakıldığında ülkemiz ortalaması %66 olurken OECD ortalaması 82 olarak gerçekleşmiştir. Ortaöğretimden yükseköğretime doğrudan geçiş yapma imkanı sunan programlarda okuyan öğrenciler için meslek liselerinin ülkemizdeki geniş yapısı ve öğrenci

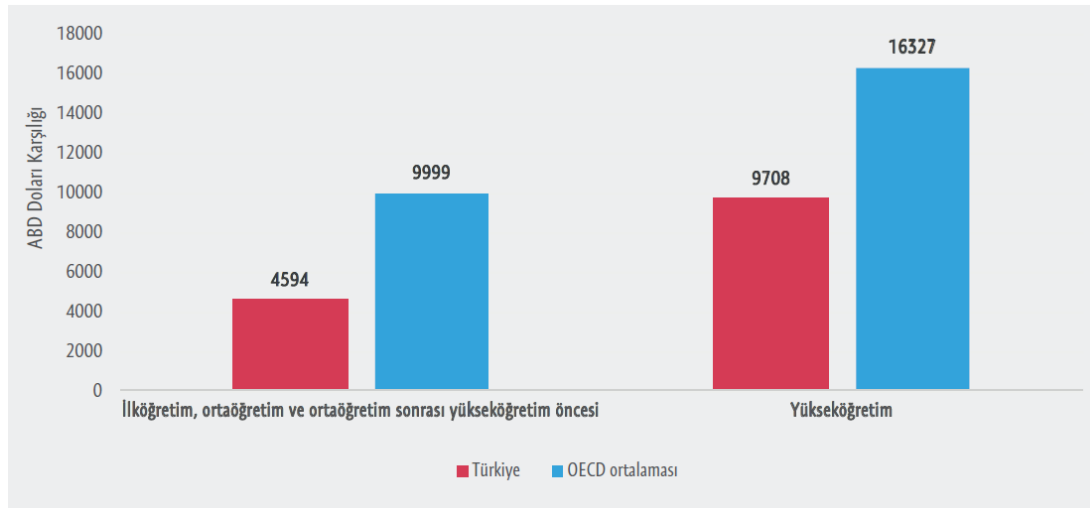
sayısındaki fazlalık nedeniyle bu alanda OECD ortalamasına göre lehimize bir sonuç çıktığı söylenebilir.

4.3. Eğitime Ayrılan Finansal Kaynak

Eğitime ayrılan finansal kaynaklar açısından öğrenci başına yapılan eğitim kurumu harcamaları, milli servetten eğitim kurumlarına ayrılan pay, kamu ve özel harcamalar ile eğitime ayrılan cari ve sermaye harcamaları bu başlık altında ayrı ayrı incelenmiştir. Eğitim kurumlarına yapılan harcamalar kapsamında hijyen, personel, servis gibi tüm giderler hesaba alınmaktadır. Ancak bireylerin kişisel olarak yaptığı kitap ve ders araçları alımı gibi harcamalar bu kapsamda değerlendirilmemiştir.

4.3.1. Eğitim Kurumlarının Öğrenci Başına Yaptığı Harcamalar

"Ülkeler için öğrenci başına yapılan harcamalar, her bir öğrenci için yapılan yatırım niteliğindedir. Uluslararası düzeyde eğitime ayrılan kaynaklar için ideal bir düzey belirlenemese de ilgili karşılaştırmalar ülkeler için referans teşkil edebilir."



Şekil 9. Eğitim Kademesine Göre Eğitim Kurumlarında Öğrenci Başına Yapılan Toplam Harcama (ABD Doları)

Kaynak: (hhttp-9)

Öğrenci başına yapılan eğitim kurumları harcaması kapsamında eğitim kademesine göre eğitim kurumlarında öğrenci başına yapılan toplam harcamanın ABD dolarına göre kıyaslaması yapıldığında yükseköğretim öncesi ülkemizdeki

rakam 4594 dolar olurken OECD ortalaması 9999 dolar olarak gerçekleşmiştir. Bu rakam ülkemizdeki rakamın 2 katından daha fazladır. Yükseköğretim rakamlarına bakıldığında ülkemiz ortalaması 9708 dolar olurken OECD ortalaması 16327 dolar olarak gerçekleşmiştir. Ülkemiz ve OECD ortalamasının yükseköğretimde azaldığı görülmektedir.

4.3.1.1. Eğitime Yapılan Toplam Kamu Harcaması

İlköğretimden yükseköğrenime kadar toplam kamu harcaması, OECD ülkeleri genelinde toplam hükümet harcama ortalamalarının yüzdesi olarak yaklaşık %7 ile %17 arasında değişmektedir. 2012 ve 2018 arasında, ilköğretime yükseköğretime ayrılan devlet harcamalarının oranı OECD ülkeleri genelinde ortalama olarak biraz azaldı (%1). Ancak, bu pay aynı dönemde OECD ve ortak ülkelerin yarısında ve özellikle %12'den fazla arttığı Çek Cumhuriyeti ve Yunanistan'da arttı. Bununla birlikte, birçok ülkede eğitim harcamalarındaki artışlar, genel olarak devlet harcamalarındaki artışa ayak uyduramadı.

Yükseköğretim dışı eğitime (ilk, orta ve ortaöğretim sonrası yükseköğretim dışı düzeyler) yapılan harcamalar çoğunlukla merkezi değildir ve nihai fonların %56'sı (hükümet düzeyleri arasındaki transferlerden sonra) bölgesel ve yerel yönetimler tarafından yönetilir. Buna karşılık, nihai kamu fonlarının yalnızca %13'ü bölgesel ve yerel düzeylerden sağlandığından, üçüncül düzeydeki harcamalar daha merkezileştirilmiştir.

Kamu harcamaları, hükümetlerin eğitim ve sağlık hizmetleri sağlama ve kamu düzenini ve güvenliğini sağlama dahil olmak üzere çok çeşitli amaçlara hizmet etmesini sağlar. Farklı sektörlere bütçe tahsisine ilişkin kararlar, ülkelerin önceliklerine ve bu hizmetlerin özel olarak sağlanması seçeneklerine bağlıdır. Eğitim, hizmetlerin sağlanmasını finanse etmek veya yönlendirmek için tüm hükümetlerin müdahale ettiği bir alandır. Piyasaların eğitim fırsatlarına eşit erişim sağlayacağını garanti etmediği için, eğitimin toplumun bazı üyelerinin erişiminin ötesinde olmamasını sağlamak için eğitim hizmetlerinin devlet tarafından finanse edilmesi gereklidir.

Demografik değişiklikler veya ekonomik eğilimler gibi politika tercihleri veya dış şoklar, kamu fonlarının nasıl harcandığını etkileyebilir. 2008'deki mali kriz

gibi, COVID-19 salgınının toplumları ekonomik olarak önemli ölçüde etkilemesi muhtemeldir ve eğitim etkilenen sektörlerden biridir. Geçmişte yaşanan ekonomik krizler kamu bütçeleri üzerinde baskı oluşturmuş ve bazı ülkelerde eğitime daha az kamu fonu ayrılmasına neden olmuştur. Bütçe kesintileri, devlet fonlarının daha iyi tahsis edilmesini temsil edebilir ve verimlilik ve ekonomik dinamizmde kazanımlar sağlayabilir, ancak özellikle eğitime yapılan yatırımın öğrenme kazanımını ve ekonomik büyümeyi desteklemek için önemli olduğu bir zamanda, devlet tarafından sağlanan eğitimin kalitesini de etkileyebilir.

Bu gösterge, OECD ve ortak ülkelerdeki toplam kamu harcamaları ile eğitime yapılan toplam kamu harcamalarını karşılaştırır. Bu, sağlık, sosyal güvenlik, savunma ve güvenlik gibi diğer kamu yatırım alanlarına göre eğitime verilen önceliği göstermektedir. Ayrıca, eğitimde farklı kamu finansman kaynakları (merkezi, bölgesel ve yerel yönetimler) ve bu hükümet seviyeleri arasındaki fon transferleri hakkında verileri içerir. Son olarak, kamu harcamalarının zaman içinde nasıl değiştiğini de kapsar.

2018'de, ilköğretimden yükseköğretime kadar eğitim dışı özel sektöre yapılan kamu transferleri ve ödemeler, toplam devlet harcamalarının ortalama %1'inden daha azını temsil ediyordu. Kamudan özel sektöre yapılan bu transferler, eğitime yapılan kamu harcamalarının %8'ini temsil etmekte olup, kalan %92'si eğitime yönelik doğrudan kamu harcamalarından oluşmaktadır.

OECD ülkelerindeki hükümetler, temel olarak daha düşük seviyelerdeki genele yakın kayıtların bir sonucu olarak, yükseköğretim dışı eğitime (ilköğretim, ortaöğretim ve ortaöğretim sonrası yükseköğretim dışı düzeyler) yükseköğretime yaptıklarının neredeyse üç katı kadar harcama yapmaktadır.

Kamu fonlarının merkezi düzeyden bölgesel ve yerel yönetim düzeylerine transferleri, ilköğretim, ortaöğretim ve ortaöğretim sonrası yükseköğretim dışı düzeyde, yükseköğretim düzeyine göre daha fazladır. Üçüncül olmayan seviyelerde, kamu fonlarının %42'si, hükümet seviyeleri arasındaki transferlerden sonra yerel kaynaklardan gelirken, transferlerden önceki %26'dır. Üçüncül düzeyde, yerel kaynaklar, hükümet düzeyleri arasındaki transferlerden önce ve sonra, kamu fonlarının yaklaşık %1'ini temsil etmektedir.

4.3.2. Millî Servetten Eğitim Kurumlarına Ayrılan Pay

Eğitim kademesi ve kaynak türüne göre eğitim kurumlarına yapılan toplam harcamanın GSHY'ye oranına bakıldığında yükseköğretim öncesinde kamu harcamaları ülkemizde %2,4 iken OECD ortalaması %3,1 olarak bulunmuştur. Özel sektörde ise ülkemizde %0,9 iken OECD ortalaması %0,3 olarak bulunmuştur. Toplamda ise yükseköğretim öncesi ülkemizde %3,3 iken OECD ortalaması %3,5 olarak bulunmuştur. Yükseköğretim öncesi toplam harcama oranına bakıldığında ülkemizdeki ortalamamızın OECD ortalamasına çok yakın olduğu görülmektedir.

Yükseköğretimde kamu harcamalarına bakıldığında ülkemiz ortalaması %1,3 iken OECD ortalaması %1,0 olarak bulunmuştur. Özel sektörde ise ülkemizde %0,3 iken OECD ortalaması %0,4 olarak bulunmuştur. Toplamda ise yükseköğretim öncesi ülkemiz ortalaması %1,7 iken OECD ortalaması %1,4 olarak bulunmuştur.

Tüm kademelerdeki kamu harcamalarına bakıldığında ülkemiz ortalaması %3,8 iken OECD ortalaması %4,1 olarak bulunmuştur. Özel sektörde ise ülkemiz ortalaması %1,2 iken OECD ortalaması %0,8 olarak bulunmuştur. Toplamda ise tüm kademelerde ülkemiz ortalaması %5,0 iken OECD ortalaması %4,9 olarak bulunmuştur. Toplamda ülkemiz ve OECD ülkeleri arasındaki farkın kapandığı görülmektedir. (Çizelge 12)

Çizelge 12. Eğitim Kademesi ve Kaynak Türüne Göre Eğitim Kurumlarına Yapılan Toplam Harcamanın GSYH'ye Oranı (%)

	İlköğretim, ortaöğretim, ortaöğretim sonrası yükseköğretim öncesi				Yükseköğretim				İlköğretimden yükseköğretime tüm kademeler			
	Kamu	Özel	Uluslararası	Toplam	Kamu	Özel	Uluslararası	Toplam	Kamu	Özel	Uluslararası	Toplam
Türkiye	2,4	0,9	0,04	3,3	1,3	0,3	0,01	1,7	3,8	1,2	0,02	5,0
OECD ortalaması	3,1	0,3	0,008	3,5	1,0	0,4	0,04	1,4	4,1	0,8	0,05	4,9

Kaynak: (hhttp-9)

4.3.3. Kamu ve Özel Harcamalar

Farklı eğitim kademelerindeki eğitim harcamalarının kaynak türüne göre dağılımına bakıldığında yükseköğretim öncesinde kamu harcamaları ülkemizde %73,1 iken OECD ortalaması %90,1 olarak bulunmuştur. Özel sektörde ise ülkemizde %26,7 iken OECD ortalaması %9,7 olarak bulunmuştur. Uluslararası ise yükseköğretim öncesi ülkemiz ortalaması %0,1 iken OECD ortalaması %0,3 olarak bulunmuştur. Yükseköğretim öncesi özel sektör harcama oranına bakıldığında ülkemizdeki ortalamanın OECD ortalamasının çok üzerinde olduğu görülmektedir.

Yükseköğretimde kamu harcamalarına bakıldığında ülkemiz ortalaması %79,5 iken OECD ortalaması %68,2 olarak bulunmuştur. Özel sektörde ise ülkemizde %19,7 iken OECD ortalaması %28,6 olarak bulunmuştur. Uluslararası ise yükseköğretim öncesi ülkemiz ortalaması %0,8 iken OECD ortalaması %3,3 olarak bulunmuştur. Yükseköğretimde ülkemiz ortalaması OECD ortalamasından daha yüksekken özel sektörde daha düşük kalmıştır.

Tüm kademelerdeki kamu harcamalarına bakıldığında ülkemiz ortalaması %75,3 iken OECD ortalaması %83 olarak bulunmuştur. Özel sektörde ise ülkemiz ortalaması %24,4 iken OECD ortalaması %15,9 olarak bulunmuştur. Uluslararası ise tüm kademelerde ülkemiz ortalaması %0,3 iken OECD ortalaması %1,1 olarak bulunmuştur. Toplamda ülkemiz ve OECD ülkeleri arasındaki farkın OECD ülkeleri lehine olduğu görülmektedir. (Çizelge 13)

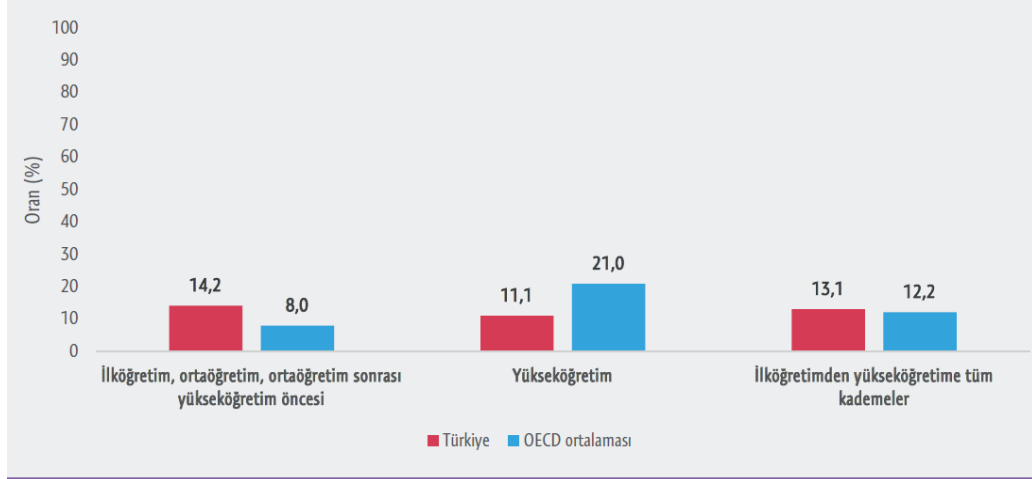
Çizelge 13. Farklı Eğitim Kademelerindeki Eğitim Harcamalarının Kaynak Türüne Göre Dağılımı (%)

	İlköğretim, ortaöğretim, ortaöğretim sonrası yükseköğretim öncesi			Yükseköğretim			İlköğretimden yükseköğretime tüm kademeler		
	Kamu	Özel	Uluslararası	Kamu	Özel	Uluslararası	Kamu	Özel	Uluslararası
Türkiye	73,1	26,7	0,1	79,5	19,7	0,8	75,3	24,4	0,3
OECD ortalaması	90,1	9,7	0,3	68,2	28,6	3,3	3,3	15,9	1,1

Kaynak: (hhttp-9)

Eğitim kademesine göre hane halkı harcamaları oranlarına bakıldığında yükseköğretim öncesi ülkemiz ortalaması 14,2 olurken OECD ortalaması 8 olarak bulunmuştur. Ülkemizde velilerin eğitime daha fazla harcama yaptıkları görülmektedir. Yükseköğretim kademesine bakıldığında ülkemiz ortalaması 11,1

olurken OECD ortalaması 21 olarak bulunmuştur. Yükseköğretim kademesinde OECD ülkelerindeki hane halkı harcamasının ülkemizden 2 kat daha fazla olduğu görülmektedir. Tüm kademelere bakıldığında ülkemiz ortalaması 13,1 olurken OECD ortalaması 12,2 olarak bulunmuştur. Tüm kademelere bakıldığında ülkemiz ve OECD ortalamasının yakın düzeyde olduğu görülmektedir (Şekil 11).



Şekil 10. Eğitim Kademesine Göre Hane Halkı Harcamaları Oranı (%)

Kaynak: (hhttp-9)

4.4. Öğretmenler, Öğrenme Ortamları ve Okullar

Öğretmenler, öğrenme ortamları ve okullar bakımından ülkemiz ve OECD ülkelerinin verileri, öğrencilerin sınıfta geçirdiği süre, zorunlu öğretim süresi içinde derslere ayrılan süreler, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ve sınıf mevcutları, öğretmenlerin öğretim için harcadıkları süre ve öğretmen özellikleri başlıkları altında incelenmiştir.

4.4.1. Öğrencilerin Sınıfta Geçirdiği Süre

Öğrencilerin sınıfta geçirdiği süre bakımından ilkokul ve ortaokuldaki öğretim süreleri karşılaştırıldığında ilkokul için Ülkemizde 4 yıl ve yıllık 720 saatten toplam 2880 saat olarak bulunmuştur. OECD ortalamasında ise ilkokul için 6 yıl ve yıllık 804 saatten toplam 4598 saat olarak bulunmuştur. İlkokul kademesinde OECD ortalaması ülkemizden daha fazla olarak gerçekleşmiştir. Ortaokul için karşılaştırmaya bakıldığında ülkemizde 4 yıl ve yıllık 843 saatten toplam 3371 saat olarak bulunmuştur. OECD ortalamasında ise ortaokul için 3 yıl ve yıllık 922 saatten

toplam 3030 saat olarak bulunmuştur. Toplam zorunlu öğretim süresine bakıldığında ise yıl olarak OECD ortalaması daha yüksekken ülkemizde zorunlu öğretim süresi saat olarak daha yüksek düzeyde bulunmuştur. (Çizelge 14)

Çizelge 14. İlkokul ve Ortaokulda Öğretim Süreleri

	İlkokul			Ortaokul			Toplam	
	Yıl	Zorunlu öğretim süresi (yıllık/saat)	Zorunlu öğretim süresi (toplam/saat)	Yıl	Zorunlu öğretim süresi (yıllık/saat)	Zorunlu öğretim süresi (toplam/saat)	Yıl	Zorunlu öğretim süresi (toplam/saat)
Türkiye	4	720	2,880	4	843	3,371	8	6,251
OECD ortalaması	6	804	4,598	3	922	3,030	9	7,628

Kaynak: (hhtp-9)

Zorunlu öğretim süreleri içinde derslere ayrılan süreler karşılaştırıldığında okuma yazma ve edebiyat dersi ülkemizde ilkokulda 30, ortaokulda 16 saat iken OECD ortalaması ilkokulda 25, ortaokulda 15 olarak bulunmuştur. Matematik dersi ilkokulda 17, ortaokulda 14 iken OECD ortalaması ilkokulda 17, ortaokulda 12 olarak bulunmuştur. İlkokuldaki matematik sürelerinin eşit olması dikkat çekicidir. Doğa bilimleri dersi ilkokulda 5, ortaokulda 11 iken OECD ortalaması ilkokulda 8, ortaokulda 12 olarak bulunmuştur.

Çizelge 15. Zorunlu Öğretim Süresi İçinde Derslere Ayrılan Süreler (%)

	Türkiye		OECD Ortalaması	
	İlkokul	Ortaokul	İlkokul	Ortaokul
Okuma, yazma ve Edebiyat	30	16	25	15
Matematik	17	14	17	12
Doğa Bilimleri	5	11	8	12
Sosyal Bilgiler	13	8	6	11
Yabancı Dil	5	10	6	10
Beden Eğitimi	14	5	9	8
Sanat	7	6	10	7
Din, Etik Ahlak Eğitimi	2	8	5	4
Diğer Dersler	7	6	9	14
Seçmeli Dersler	0	16	5	9
Toplam	100	100	100	100

Kaynak: (hhtp-9)

4.4.2. Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı ve Sınıf Mevcutları

“Sınıf mevcudu ve öğretmen başına düşen öğrenci sayıları; öğretmen ihtiyacı, öğretim süreleri, öğretmen çalışma saatleri ve bu saatlerin öğretim ve diğer görevlere dağılımı gibi konularda belirleyici rol oynamaktadır. Ayrıca, bu sayılar eğitim kaynaklarının nasıl kullanıldığına dair önemli bir gösterge olarak görülmektedir. Sınıf mevcutlarının okul türüne göre nasıl değiştiğine ilişkin veriler, Türkiye’de devlet okulları ve özel okulların sınıf mevcutları arasındaki farkın, OECD ortalamasına kıyasla daha fazla olduğunu göstermektedir” (Çizelge 16).

Çizelge 16. Kademelere Göre Öğretmen Başına Düşen Ortalama Öğrenci Sayısı ve Sınıf Mevcutları

	İlkokul			Ortaokul		
	Sınıf mevcudu (Devlet okulu)	Sınıf mevcudu (Özel okul)	Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı	Sınıf mevcudu (Devlet okulu)	Sınıf mevcudu (Özel okul)	Öğretmen düşen öğrenci sayısı
Türkiye	23	18	17	26	18	16
OECD ortalaması	21	20	15	23	22	13

Kaynak: (hhtp-9)

Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ve sınıf mevcutları karşılaştırıldığında ilkokullarda sınıf mevcudu devlet okulları için ülkemizde 23 iken OECD ortalaması 21 olarak bulunmuştur. Özel okullardaki sınıf mevcuduna baktığımızda ortalama ülkemizde 18 iken OECD ortalaması 20 olarak bulunmuştur. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısında ise ilkokullara göre ülkemiz ortalaması 17 iken OECD ortalaması 15 olmuştur. İlkokul kademesi bakımından ortalamaların yakın olduğu söylenebilir.

Ortaokullarda sınıf mevcudu devlet okulları için ülkemizde 26 iken OECD ortalaması 23 olarak bulunmuştur. Özel okullardaki sınıf mevcuduna baktığımızda ortalama ülkemizde 18 iken OECD ortalaması 22 olarak bulunmuştur. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısında ise ilkokullara göre ülkemiz ortalaması 16 iken OECD ortalaması 13 olmuştur. Ortaokul kademesi bakımından da ortalamaların yakın olduğu söylenebilir.

4.4.3. Öğretmenlerin Öğretim İçin Harcadıkları Süre

Öğretmenlerin çalışma saatlerine ilişkin düzenlemelere bakıldığında yasal çalışma süresi tüm kademeler için ülkemizde 1580 saat olarak gerçekleşirken OECD ortalamaları 1500 dolaylarında değişmektedir. Öğretim için kullanılan süreye bakıldığında okul öncesi kademesi için ülkemizde 898 saat olurken OECD ortalaması 993 saat olarak bulunmuştur. İlkokul kademesi için ülkemizde 718 saat olurken OECD ortalaması 778 saat olarak bulunmuştur. Ortaokul kademesi için ülkemizde 503 saat olurken OECD ortalaması 712 saat olarak bulunmuştur. Ortaöğretim kademesi için ülkemizde 503 saat olurken OECD ortalaması 680 saat

olarak bulunmuştur. Öğretim için kullanılan sürelerde tüm eğitim kademelerinde OECD ortalaması ülkemizden daha yüksektir. (Çizelge 17).

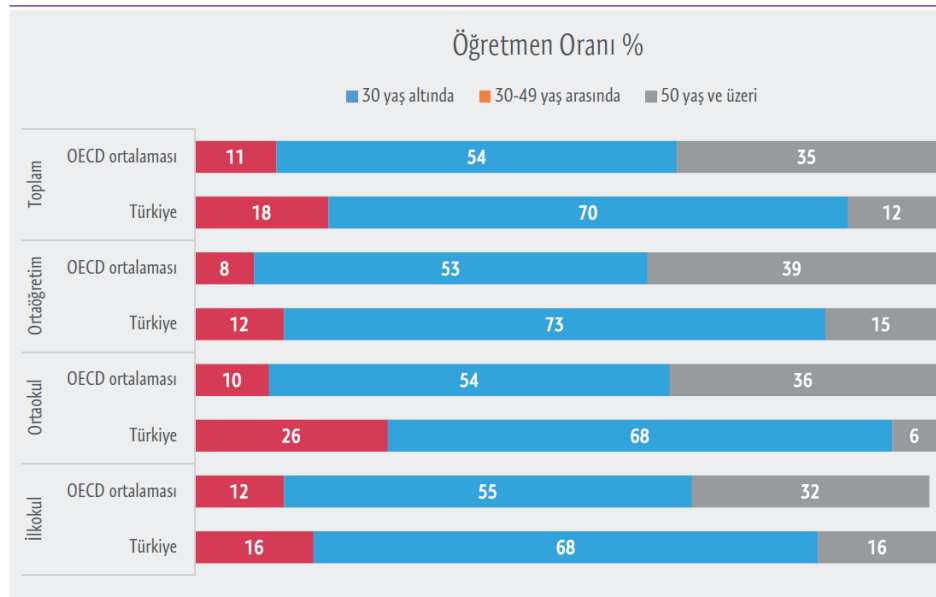
Çizelge 17. Öğretmenlerin Çalışma Saatlerine İlişkin Düzenlemeler (Saat/Yıl)

	Öğretim içinde kullanılan süre		Okulda bulunulması gereken süre		Yasal çalışma süresi	
	Türkiye	OECD ortalaması	Türkiye	OECD ortalaması	Türkiye	OECD ortalaması
Okul öncesi	898	993	998	-	1,580	1,562
İlkokul	718	778	813	-	1,580	1,549
Ortaokul (genel programlar)	503	712	745	-	1,580	1,563
Ortaöğretim (genel programlar)	503	680	745	-	1,580	1,555
Ortaöğretim (mesleki programlar)	503	674	745	-	1,580	1,574

Kaynak: (hhtp-9)

4.4.4. Öğretmen Özellikleri

“Öğretmenlerin yaş gruplarının dağılımı gelecek yıllarda ortaya çıkacak öğretmen ihtiyacını belirlemek adına önemli bir göstergedir. Emeklilik yaşına yakın öğretmen oranının fazla olması, gelecek yıllarda öğretmen ihtiyacının artacağına işaret edebilir”.



Şekil 11. Farklı Kademelerde Görev Yapan Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Dağılımı (%)

Kaynak: (hhtp-9)

Farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin yaş gruplarına dağılımına bakıldığında ilkokul kademesinde 30 yaş altı öğretmen oranı ülkemizde %68 iken OECD ortalaması %55, 30-49 yaş arasındaki öğretmen oranı ülkemizde %16 iken OECD ortalaması %12, 50 yaş üstünde ise ülkemizdeki öğretmen oranı %16 iken OECD ortalaması %32 olarak bulunmuştur. Ortaokul kademesinde 30 yaş altı öğretmen oranı ülkemizde %68 iken OECD ortalaması %54, 30-49 yaş arasındaki öğretmen oranı ülkemizde %26 iken OECD ortalaması %10, 50 yaş üstünde ise ülkemizdeki öğretmen oranı %6 iken OECD ortalaması %36 olarak bulunmuştur. Ortaöğretim kademesinde 30 yaş altı öğretmen oranı ülkemizde %73 iken OECD ortalaması %53, 30-49 yaş arasındaki öğretmen oranı ülkemizde %12 iken OECD ortalaması %8, 50 yaş üstünde ise ülkemizdeki öğretmen oranı %15 iken OECD ortalaması %39 olarak bulunmuştur. Toplamda ise 30 yaş altında ülkemizdeki oran %70 olurken OECD ortalaması %54 olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin yaş ortalaması OECD ortalamasının altında bulunmuştur.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Nitelikli eğitim, sadece finansal kaynakların çeşit ve büyüklük yönünden artmasıyla istenen düzeye yükselbilecek bir kavram değildir. Ayrılan finansal kaynakların nerelere ve nasıl harcadığının önemi, büyüktür. Ancak burada finansal kaynaklara ilişkin veriler istenen cevapların alınmasında yeterli görülmemektedir. Bununla birlikte farklı ülkelerden alınan eğitime ilişkin finansal harcamaların karşılaştırılmasıyla ülkeler arası karşılaştırmalar yapılması mümkün hale gelmektedir.

Türkiye'nin eğitim harcamaları bakımından OECD ülkeleri ile karşılaştırılması yapıldığında yükseköğretim öncesinde eğitim kurumlarında 4.594 dolar tutarındaki harcama ile en düşük harcama yapan ülke konumundadır. OECD ülkelerinin ortalaması ise 9.999 dolar olarak gerçekleşmiştir. Benzer bir durum yükseköğretim kademeleri için yapılan harcamalar karşılaştırıldığında da önümüze çıkmaktadır.

Tük okul kademeleri göz önüne alındığında GSYH içinde eğitim harcaması oranı ülkemizi için %5 olarak hesaplanırken OECD ortalaması da %4.9 olarak bulunmuştur. Bu durum toplam harcama bakımından OECD ülkeleri ile yakın bir durumda olduğunu göstermektedir.

Eğitim kurumları devlete bağlı kamu eğitim kurumları ve özel eğitim kurumları olarak 2 ayrı kategoride bulunmaktadır. Ülkemizde yükseköğretimden önceki kamuya bağlı eğitim kurumlarının toplam harcamalara bakarak yapılan oranlamasında %73,1 olarak oran hesaplanmıştır. Ancak OECD ülkeleri ortalaması %90,1 olarak ülkemizden çok daha yüksek düzeyde bulunmaktadır. Bu durum hane halkının eğitim harcamalarına daha fazla katkı yapmasını zorunlu hale getirmektedir. Ülkemizde ilköğretim ve ortaöğretim zorunludur. Bununla birlikte hane halkının %14 düzeyinde desteği görülmektedir. Zorunlu ve parasız olması gereken eğitimin kamudan yeterli kaynak ayrılmamasından dolayı hane halkının verdiği desteğin payının azaltılması hatta ortadan kaldırılması için devletin gerekli ve yeterli finansal

kaynakları eğitim için ayırması ve kullanması beklenmektedir. Bu da ancak devlet okullarında eğitim araç gereç ve diğer giderlerin ayrıntılı analizleri yapılarak belirlenebilir.

Günümüzde neredeyse tüm ülkeler için eğitim sosyal bakımdan birinci öncelik olarak sıralanmaktadır. Yapılan harcama oranlarına bakıldığında bütçelerden en önemli payların eğitime aktarıldığı görülmektedir. Devletler eğitim konusunda gerekli önlemleri almak için birçok yasal düzenleme getirmekte ve sosyal adaletin eğitim konusunda gerçekleşmesi için gayret göstermektedir.

Ülkemizde de dünyadaki diğer ülkelere yakın oranlarda hem kamu hem de özel eğitim kurumlarına kaynak aktarılmaktadır. Ülkemizdeki genç nüfusun oranı diğer ülkelere oranla hızla yükselmekte ve eğitim ihtiyacı olan birey sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Bu durum diğer ülkelerle benzer oranda eğitime kaynak ayrılmasına karşın öğrenci sayısının fazla olmasından dolayı yeterli olarak görülmemektedir. Ülkemizde eğitim finansmanı için merkezi bütçeden ayrılan oran yıllar geçtikçe yükselmekte, ancak OECD ülkelerine bakıldığında düşük düzeyde gerçekleşmektedir.

Gelişmekte olan ülkelere bakıldığında Türkiye merkezi bütçeden en büyük payı eğitime aktaran ülkeler arasında yerini almaktadır. Eğitimin en büyük finansörü kamu olmasına karşın özel sektör olarak da birçok eğitim olanağı sağlanmaktadır. Gün geçtikçe özel okullardaki öğrenci sayısı artmakta ve özel okulların toplam içindeki payı da aynı şekilde artmaktadır. Bu durum özel sektörün eğitim alanında devletin yükünü hafifletmesi olarak görülebileceği gibi özel sektörün kendisine bir alan oluşturması şeklinde de yorumlanabilir.

Yapılan çalışmada elde edilen verilere dayanarak ülkemizde eğitime ayrılan payın artmasına ek olarak eğitimin kalitesinin artması için bazı öneriler getirilmiştir:

- Eğitime ayrılan kaynakların daha da artırılmasına ek olarak eğitimin niteliğinin de artırılması için gerekli önlemler alınabilir.
- Eğitime ayrılan kaynaklar ve finansman insan yapılan yatırım olarak düşünülerek planlanmalıdır.
- Eğitimin kalitesinin artırılması için yönetici, öğretmen ve diğer personellere de yatırım yapılması için devlet tarafından gerekli önlemler alınabilir.

– Eğitim ortamlarının ve kullanılan teknolojik araçlar için de yatırım ve yenileme çalışmaları yapılarak kaliteli eğitim ortamlarının sunulması için düzenlemeler yapılabilir. Böylece etkili ve verimli bir eğitim sistemi oluşabilir.

Eğitime yapılan yatırım aslında ülkelerin geleceğine yapılan yatırım olarak ele alınabilir. Bu durumda OECD ülkelerinin eğitim harcamaları oranları baz alınarak ülkemizde de benzer düzeylere çıkarılması, beşeri sermayeye yapılan yatırım olarak düşünülebilir. Ülkemizde gelir düzeyinin düşük olmasına karşın gelir adaletinde de sorunlar yaşandığı düşünüldüğünde eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için gerekli politikaların acilen hayata geçirilmesi beklenmektedir. Bununla birlikte yapılan yatırımlar ve gerçekleşen harcamaların izlenmesi ve denetlenmesinde sorunlar yaşandığından eğitim harcamalarına ait gerçek verilerin elde edilmesi de güçleşmektedir.

KAYNAKÇA

- Abdiyeva, R. ve Çetintaş, H. (2017). Kamu harcamaları ve ekonomik büyüme arasındaki ilişki: Kırgızistan örneği. *Optimum Ekonomi ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1),19-33.
- Adams, M., Bell, L. A. ve Griffin, P. (Ed.). (2007). *Teaching for diversity and social justice: A sourcebook*. New York: Routledge
- Akgün, N. (2003). Türk eğitim sisteminin yapısı. M. D. Karlı (Ed.), *Öğretmelik mesleğine giriş* içinde (s. 295-319). Ankara: Pegem Akademi.
- Akın, F., Şimşek O. ve Erdem T. (2007). *Türkiye’de eğitim sorunu*. Ankara: Türk Eğitim- Sen.
- Akıncı, A. (2017). Türkiye’de eğitim harcamalarının ekonomik büyüme üzerindeki etkisi. *Maliye Dergisi*, 173, 387-397.
- Akkuş, Ş. (2019). *Okullarda sosyal adaletin geliştirilmesine ilişkin yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akyüz, Y. (2011). Osmanlı döneminden cumhuriyete geçilirken eğitim-öğretim alanında yaşanan dönüşümler. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 9-22.
- Alsbury, T.L. and Shaw. N. L. (2005). Policy implications for social justice in school district consolidation. *Leadership and Policy in Schools*, 4(2), 105- 126.
- Applebaum, B. (2009). Is teaching for social justice a “liberal bias”? *Teachers College Record*, 111(2), 376–408.
- Ataman, H. (2008). *Eğitim hakkı ve insan hakları eğitimi* (1. baskı). İzmir: İnsan Hakları Gündemi Derneği.
- Ateş, C. (2004). İslam inancında ilahi adalet kavramı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Atik, H. (2006). *Beşeri sermaye, dış ticaret ve ekonomik büyüme*. Bursa: Ekin Kitabevi.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education*, 19, 3-49.
- Banks, J. A. (2010). Approaches to multicultural curriculum reform. J.A. Banks ve C.A. Banks (Ed.), *Multicultural education: Issues and perspectives* içinde (s. 233–256). NJ: Wiley Hoboken.
- Banks, J. A. and Banks C. M. (2007). *Multicultural education, issues and perspectives* (6. baskı). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Başaran, İ.E. (1993). *Türkiye eğitim sistemi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Bates, R. (2005). *Educational administration and social justice*. Australia: Paper submitted to the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education.
- Bayrakdar, İ. (2014). *Türkiye’de 2003-2013 yılları arasında eğitime ilişkin sosyal politikalar konusunda okul müdürlerinin görüşleri: Göynük ilçesi örneği*.

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Bell, L. A. (2007). Theoretical foundations for social justice education. M. Adams, L. A. Bell and P. Griffin (Ed.), *Teaching for diversity and social justice* içinde (s. 1–14). New York: Routledge.
- Bell, L. A. and Griffin, P. (2007). Designing social justice education courses. Adams, M., Bell, L. A. and Griffin, P. (Ed.), *Teaching for diversity and social justice* içinde (s. 67–87). New York: NY: Routledge.
- Bigelow, B., Christensen, L., Karp, S., Miner, B. and Peterson, B. (1994). *Rethinking our classrooms: Teaching for equity and justice*. Milwaukee, WI: Rethinking Schools.
- Boyles, D., Carusi, T. and Attick, D. (2009). Historical and critical interpretations of social justice. W. Ayers, T. Quinn and D. Stoval (Ed.), *Handbook of social justice in education* içinde (s. 30-42). New York NY: Routledge.
- Bozdemir, R. (2020). *Kamu kurum ve kuruluşları ile sivil toplum kuruluşlarında çalışan sosyal hizmet uzmanlarının sosyal adalet savunuculuğu düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Bozkurt, B. (2018). *Sosyal adalet liderliği ile yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Brooks, J. S. and Miles, M. T. (2006). *From scientific management to social justice... and back again? Pedagogical shifts in educational leadership*. International Electronic Journal for Leadership in Learning.
- Brooks, J. and Thompson, E. (2005). Social justice in the classroom. *Educational Leadership*, 63(1), 48-52.
- Brown, K. M. (2006). Leadership for social justice and equity: Evaluating a transformative framework and andragogy. *Educational Administration Quarterly*, 42(5), 77-108.
- Bulut, N. (2009). Sosyal devletin düşünsel temelleri ve çağdaş sosyal devlet anlayışı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, Prof. Dr. Turan Tufan Yüce'ye Armağan Özel Sayısı, 321-335
- Bursa, S. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal adalet algı ve deneyimleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Canöz, T. (2014). *Türkiye'de 2003-2013 yılları arasında uygulanan eğitim politikalarının eğitimde fırsat eşitliği bakımından analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Carlisle, L.R., Jackson, B.W. and George, A. (2006). Principles of social justice education: The social justice education in schools project. *Equity and Excellence in Education*, 39(1), 55–64.
- Carnoy M. (1995). Structural adjustment and the changing face of education. *International Labour Review*, 134(6), 653-663.

- Ciardiello, A.V. (2010). Talking walls: Presenting a case for social justice poetry in literacy education. *The Reading Teacher*, 63(6), 464-473.
- Cochran-Smith, M. (2004). Defining the outcomes of teacher education: What's social justice got to do with it? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 32(3), 193-212.
- Cook-Slather, A. and Youens, B. (2007). Repositioning students in initial teacher preparation: A comparative descriptive analysis of learning to teach for social justice in the United States and in England. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 62-73.
- Coombs, P.H. and Hallak, J. (1987). *Cost analysis in education*. The John Hopkins University Press.
- Craig, G. (2002). Poverty, social work and social justice. *British Journal of Social Work*, 32, 669-682.
- Çakır, M. (2017). Geçmişten günümüze sosyal adalet. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(2), 560-572.
- Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 33-41.
- Çalcalı, Ö. (2009). *Türkiye'de 1990 sonrası kamu harcamaları içerisinde eğitim harcamalarının yeri ve önemi (1990- 2007)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Tokat: Gazi Osman Paşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelenk, S. (2008). Türk eğitim tarihinde laikleşme süreci. *İlköğretim Online*, 7(2), 368-375.
- Çelik, V. (1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16), 423-442.
- Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Çetin, Ş. (2004). Değişen değerler ve eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 161, 5-16
- Çondur, F. ve Cömertler Şimşir, N. (2017). Türkiye'de eğitim harcamaları, ekonomik büyüme ve genç işsizlik ilişkilerinin analizi. *The Journal of International Scientific Researches*, 2(6), 44-59.
- DeMatthews, D. and Mawhinney, H. (2014). Social justice leadership and inclusion: Exploring challenges in an urban district struggling to adres inequalities. *Educational Administration Quarterly*, 50(5), 844-881.
- Demirbilek, N. (2018). *Okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile müdüre güvene etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirdağ, S. (2019). Öğrenci çeşitliliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52 (1): 1-28.
- Editorial: Social studies education and the pursuit of social justice. [Editorial] (1998). *Theory & Research in Social Education*, 26(4), 457-460.
- Enslin P. (2006) Democracy, social justice and education: Feminist strategies in a globalising world. *Educational Philosophy and Theory*, 38(1), 57-67

- Ergen, H. (1999). Türkiye'de Eğitimin ekonomik büyümeye katkısı. *Ekonomik Yaklaşım*, 35(10), 21-56
- Eurydice, (2019). Eurypedia, 3. Bölüm. https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/funding-education-103_tr. (Erişim tarihi: 20.12.2021)
- Francis, D. and Hemson, C. (2007). Rainbow's end: Consciousness and enactment in social justice education. *Perspectives in Education*, 25, 99-112.
- Fraser N. (2001). Social Justice in the Knowledge Society: Redistribution, Recognition and Participation. <http://www.wissensgesellschaft.org/themes/orientierung>. (Erişim tarihi: 20.12.2021)
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the Oppressed*. New York NY: The Continuum Publishing Company.
- Freire, P. (2004). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum Press
- Fukuyama, F. (2002). Sosyal sermaye. (Çev. S. Durmaz), *Türkiye Günlüğü*, 71, 31-41.
- Furman, G.C. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191-229.
- Furman, G. C. and Shields, C. M. (2003). How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools? *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, IL.
- Furman, G.C. and Shields, C.M. (2005) How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools? In W.A. Firestone and C. Riehl (Eds.) *A new agenda for research in educational leadership*. (pp. 119-137) New York: Teachers College Press.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College.
- Goodman, D. (2001). Living (and teaching) in an unjust world. W. Goodman (Ed.), *Living (and Teaching) in an unjust World: New perspectives on multicultural education* içinde (s. 1-25). Portsmouth NH: Heinemann.
- Goodman, J. (1992). *Elementary schooling for critical democracy*. Albany: State University of New York.
- Grant, C.A. and Gibson, M.L. (2013). The path of social justice: A human rights history of social justice education. *Equity & Excellence in Education*, 46(1), 81-99.
- Grant, C. and Agosto, V. (2008). Teacher capacity and social justice in teacher education. Cochran-Smith, M., Feiman-Nemster, S., McIntyre, D. and Demers, K. (Ed.), *Handbook of research in teacher education: enduring questions in changing contexts* içinde (s. 175–200). New York, NY: Taylor and Francis.
- Grant, C. and Sleeter, C. (2010). Race, class, gender, and disability in the classroom. Banks, J. A. and Banks, C. A. (Ed.), *Multicultural education: Issues and perspectives* içinde (s. 233–256). Hoboken, NJ: Wiley.

- Griffiths, J. (2003). Balanced scorecard use in New Zealand government departments and crown entities. *Australian Journal of Public Administration*, 62(4), 70-79.
- Griffiths, M. (2003). *Action for social justice in education: fairly different*. Philadelphia PA: Open University.
- Gövdeli, T. (2016). Türkiye’de eğitim-ekonomik büyüme ilişkisi: Yapısal kırılmalı birim kök ve eşbütünleşme analizi. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(3), 223-238.
- Gutstein, E. (2006). *Reading and writing the world with mathematics: Toward a pedagogy for social justice*. New York, NY: Routledge, Taylor and Francis.
- Gülmez, M. (2009). İnsan hakları olarak sosyal haklar ve sosyal haksızlıklar. *Uluslararası Sosyal Haklar Sempozyumu*, Antalya: Akdeniz Üniversitesi, 22-23 Ekim.
- Güngör, G. ve Göksu, A. (2013). Türkiye’de eğitimin finansmanı ve ülkelerarası bir karşılaştırma. *Yönetim ve Ekonomi*, 20(1), 59-72
- Günkör, C. ve Özdemir, Ç. (2017). Sosyal sermaye ve eğitim ilişkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15 (1),70-90
- Gürgen, B. (2017). *Okullarda sosyal adalet algısının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürocağ, M. (2020). *Üniversite öğrencilerinin sosyal sermaye ediniminde bir iletişim mekânı olarak kütüphane: GAÜN kütüphanesi örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Güven, A. (2020). İnsan kaynakları yönetiminde kariyer planlama süreci ve İİBF öğrencilerinin özel sektör ve kamu sektörü algıları üzerine bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 48, 264-285.
- Hackman, H. (2005). Five essential components for social justice education. *Equity & Excellence in Education*, 38(2), 103-109.
- Hackman, H. W. and Rauscher, L. (2010). A pathway to access for all: Exploring the connections between universal instructional design and social justice education. *Equity & Excellence in Education*, 37(2), 114-123.
- Halx, M. D. (2010). Re-conceptualizing college and university teaching through the lens of adult education: Regarding undergraduates as adults. *Teaching in Higher Education*, 15(5), 519–530.
- Han, E. ve Kaya, A. (2006). *Kalkınma ekonomisi teori ve politika* (5. baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Inal, K. (2005). Türkiye’de devlet destekli sivil toplum örgütlerinin eğitimde eşitsizliğe yaklaşımları. *Sivil Toplum: Düşünce ve Araştırma Dergisi*, 3(12),39-50.
- İnce, M. ve Gül, H. (2005). *Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık*. Konya: Çizgi Kitapevi.

- İşcan, Ö.F. ve Naktiyok, A. (2004). Çalışanların örgütsel bağdaşmalarının belirleyicileri olarak örgütsel bağlılık ve örgütsel adalet algıları. *Ankara Üniversitesi S.B.F Dergisi*, 59, 181-201.
- İşbaşı, J.Ö. (2001). Çalışanların yöneticilerine duydukları güvenin ve örgütsel adalete ilişkin algılamalarının vatandaşlık davranışının oluşumundaki rolü. *Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 1, 51-73.
- İşcan, Y. D. ve Naktiyok, Y. D. (2004). Çalışanların örgütsel bağdaşmalarının belirleyicileri olarak örgütsel bağlılık ve örgütsel adalet algısı. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 59(1), 181- 200.
- Kapani, M. (1991). İnsan haklarının uluslararası boyutları. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Kaplan, R. (2015). Birleşmiş milletler belgelerinde eğitim hakkı. *TAAD*, 6(20),329-372.
- Karaarslan, E. (2005). Kamu kesimi eğitim harcamalarının analizi. *Maliye Dergisi*, 149, 36-73.
- Karagiannis, A., Stainback, W. and Stainback, S. (1996). Rationale for inclusive schooling. Stainback, S., & Stainback, W. (Ed.), *Inclusion: A guide for educators* içinde (s.3–16). Baltimore: Paul Brooks.
- Karagül, M. (2002). Beşeri sermayenin iktisadi gelişmedeki rolü ve türkiye boyutu. Ankara: Afyon Kocatepe Üniversitesi Yayınları, Yayın No:37.
- Karakul, A. (2014). İran ve Türkiye'de eğitim finansmanının karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31-87.
- Katzman, L. (2007). High-stakes testing. In A. Burszty (Ed.), *The Praeger handbook of special education* (pp. 127-129). Westport, CN: Praeger.
- Kavak, Y. ve Özdemir, N. (2013). Öğretmen istihdamında yedek öğretmenlik uygulamaları: AB ve Türkiye açısından karşılaştırmalı bir bakış. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı 1, 230-239
- Keleş, H. (2013). Temel eğitim felsefesi akımları bağlamında John Locke'un liberal eğitim anlayışı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kelly, D. (2012). Teaching for Social Justice Translating an anti-oppression approach into practice. *Our Schools/Our Selves*, 21(2), 135-154.
- Kıcıır, B. (2017). Eğitimli genç işsizliği üzerinden işsizlik kaygısına bir bakış. *Çalışma ve Toplum*, 54(3), 1369-1371.
- Kıran, M. (2019). *Eğitim yöneticilerinde evrensellik farklılık yönelimi, sosyal adalet algısı ve bazı demografik değişkenlerin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Kızıloluk, H. (2001). Sınıf ortamında öğretmen öğrenci iletişimin yatay veya dikey olmasının öğrenme üzerindeki etkileri. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25, 151-159
- Kliebard, H. (1994). *The struggle for the american curriculum*. New York: Routledge.

- Koçak, A. (2016). Eğitim harcamaları ve ekonomik büyüme ilişkileri: Türkiye ve G8 Ülkeleri üzerine bir uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köktaş, A. M. (2009). *Türkiye’de hanehalkı eğitim harcamalarının analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kurt, S. (2006). Hayek’in özgürlük ve adalet teorisi. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 199-213.
- Küçük, S. (2020). *Performansa dayalı ücret sistemleri ve örgütsel adalet ile performansa dayalı ücret ile adalet algısı ilişkisini belirlemeye yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ladson-Billings, G. (2006). Yes, but how do we do it? Practicing culturally relevant pedagogy. Landsman, J. and Lewis, C. (Ed.), *White teachers/diverse classrooms: A guide to building inclusive schools, promoting high expectations, and eliminating Racism* içinde (s. 29–42). Sterling, VA: Stylus.
- Lalas, J. (2007). Teaching for social justice in multicultural urban schools: Conceptualization and classroom implication. *Multicultural Education*, 14(3), 17-21.
- Lucey, T. A. and Laney, J. D. (2009). This land was made for you and me: Teaching for economic justice in upper elementary and middle school grades. *The Social Studies*, 100(6), 260-272.
- Lund, D. E. (2006). Waking up the neighbors: surveying multicultural and antiracist education in canada, the united kingdom, and the united states. *Multicultural Perspectives*, 8(1), 35-43.
- Marshall, C. ve Oliva, M. (2006). *Leadership for social justice: Making revolutions in education*. Boston: Pearson Allyn & Bacon.
- Maya, İ. (2013). Türk eğitim sistemindeki cinsiyet eşitsizliklerinin AB ülkeleri ile karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(168), 69-84.
- McKenzie, K.B., Christman, D. E., Hernandez, F., Fierro, E., Capper, C. A., Dantley, M., Gonzalez, M. L., McCabe, N. C. and Scheurich, J.J. (2008). From the field: A proposal for educating leaders for social justice. *Educational Administration Quarterly*, 44(1), 111-138.
- McLaren, P. (2003). *Life in Schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education* (4. baskı). Boston: Pearson Education.
- Miller, 2005. What is social justice. fairer britain. Nick Pearce, N., and Paxton, W. (eds.), In: *Social justice: Building* içinde (5-7), Politico’s, UK.
- Miller, C.M. and Martin, B.N. (2015). Principal preparedness for leading in demographically changing schools: Where is the social justice training? *Educational Management Administration & Leadership*, 43(1), 129-151.
- Miller, D. (1999). *Principles of social justice*. Boston: Harvard University Press.
- Miller, D. (2005). What is social justice. In: N. Pearce, and W. Paxton (Eds.), *Social justice: Building fairer britain* içinde (pp. 5-18), London: Politico’s Publishing.

- Milli Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, www.meb.gov.tr
www.yok.gov.tr, (Erişim tarihi: 20.12.2021)
- Modağıq, H. (2017). Değerler eğitimi bağlamında İslam'da adalet kavramı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Moorman, R.H. (1991). Relationship between organizational justice and organizational citizenship behaviors: do fairness perceptions influence employee citizenship?. *Journal of Applied Psychology*, 76(6), 845.
- Mütevellioğlu, N., Zanbak, M. ve Mert, M. (2010). İşsizlik, üniversiteli gençlik ve gelecek: Bir alan araştırmasının bulguları. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 11(1), 207-229.
- North, C.E. (2006). More than words? Delving into the substantive meaning(s) of "social justice" in education. *Review of Educational Research*, 76(4), 507-535.
- O'Dubhslamé, A. (2006). Thewhite paper on education: a failure to invest student. *Economic Review*, 20, 115-127.
- Oakes, J., Quartz, K. H., Ryan, S. and Lipton, M. (2000). Becoming good American schools. *Phi Delta Kappan*, 81(8), 568-576.
- OECD (2016). *Education at a glance 2016*. OECD Indicators, Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2004). *Herkes için eğitimin kalitesinin artırılması*. Ankara: İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı
- Okan, Z. (2021). *Kadınlara yönelik sosyal adaletin sağlanması da sosyal koruma: Güney Avrupa refah ülkeleri ve Türkiye karşılaştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Okşar, M. (2009). Sosyal adaletin onuncu köye sürgünü. *Ankara Barosu Dergisi*, 67(2), 106-122.
- Olgun, B. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde etkili iletişim ortamı yaratma ve iletişimde fırsat eşitliği sağlama becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ortaç, R. (2003). Cumhuriyetimizin 80. yılında eğitim harcamaları. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 239-247.
- Öğüt, A. ve Erbil, C. (2009). *Sosyal sermaye ve yönetimi* (2. baskı). Konya: Çizgi Kitabevi.
- Ömür, Ö. M. ve Giray, F. (2016). Kamusal mal ve hizmet olarak eğitim hizmeti ve harcamaları: Türkiye ve diğer OECD ülkeleri karşılaştırması. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(4), 129-160.
- Özer, R. (2010). *Türkiye'de 1990 sonrası yapılan eitim harcamalarının bütçe politikaları çerçevesinde incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Özsoy, S. (2002). Yükseköğretimde ticarileşme süreci ve hak söylemi. *Özgür Üniversite Forumu*, 1,80-103.
- Parekh B. (2002). Çok kültürlülüğü yeniden düşünmek (1. baskı). (Çev. B. Tanrıseven). Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Pitt J. (1998). Social Justice in Education in 'New Times'. Australian Association for Research in Education Annual Conference
- Polat, S. (2007). *Eğitim politikalarının sosyal adalet açısından sonuçları konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Reeve, C.D.C. (2003). Plato's metaphysics of morals. *Oxford Studies in Ancient Philosophy*, 25, 39-58.
- Recepoğlu, M., ve Zuhall, M. (2017). Türkiye'de eğitim yatırımları ile yerel ekonomik büyüme arasındaki ilişki: Bölgesel dinamik panel nedensellik analizleri. *The Journal of International Scientific Researches*, 2(8), 1-11.
- Richardson, E. (2004). A ripple in the pond: Challenging homophobia in a teacher education course. *Education as Change*, 8, 146-163.
- Sağ, V. (2003). Toplumsal değişim ve eğitim üzerine. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27 (1), 11-25
- Sağdıç, A. (2018). *Okullarda sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sağlam, Ö. (2011). *Sosyal devlet ve insan hakları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sayılan, F. (2006). Küresel aktörler (DB ve GATS) ve eğitimde neoliberal dönüşüm. *Jeoloji Mühendisleri Odası Haber Bülteni*, 4, 44-51.
- Sleeter, C.E. (1996). *Multicultural education as social activism*. Albany, NY: State University of New York.
- Sleeter, C.E. (2008). Teaching for democracy in an age of corporatocracy. *Teachers College Record*, 110(1), 139-159.
- Sleeter, C. E. and Grant, C.A. (2007). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender*. NJ: John Wiley & Sons.
- Stewart, D. L. (2012). Promoting moral growth through pluralism and social justice education. *New Directions for Student Services*, 139, 63-72.
- Şentürk, Ü. (2008). Enformasyon toplumunda eğitimin yeri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 487-506.
- Şişman, M. (2006). *Eğitimde demokrasi ve sosyal adalet: Türkiye eğitim sisteminin değişmeyen miti*. Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Bildirileri, 4-5 Kasım. 291-305
- Şişman, Y. (2003). Sosyal politika açısından Türkiye'de çocuk ve genç işgücü. *Kamu-İş Dergisi*, 7, 2-34.
- Taylı, A. (2008). Okulu bırakmanın önlenmesi ve önlemeye yönelik uygulamalar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 91-104.

- Tezcan M. (1996). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Yayınları.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.
- Theoharis, G. (2008). Woven in deeply: Identity and leadership of urban social justice principals. *Education and Urban Society*, 41(1), 3-25.
- Thrupp, M. and Tomlinson, S. (2005). Introduction: Education policy, social justice and 'complex hope'. *British Educational Research Journal*, 31(5), 549-556.
- Titrek, O. (2009). Okul türüne göre okullardaki örgütsel adalet düzeyi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 551-573.
- Todd, S. (2003). *Learning from the other: Levinas, psychoanalysis, and ethical possibilities in education*. New York: SUNY.
- Tomul, E. (2010). İlköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 126-137.
- Tuncay, T. ve Erbay, E. (2006). Sosyal hizmetin temel hedefi: Sosyal adalet - güçlendirme ile retorikten pratiğe. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 17(1), 53-69
- Tunç, B. (2012). Eğitimin tarihsel gelişimi ve 21. yüzyılda eğitim biliminde yönelimler. H. Basri Memduhoğlu ve K. Yılmaz (ed). *Eğitim bilimine giriş içinde* (s.173- 196). Ankara: Pegem Akademi.
- Turan, S., Özçimenli, E. ve Güleş, H. (2013). Çoğulcu liderlik: Kavramsal bir analiz. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 4(7), 53-68
- Turhan, M. (2007). *Genel ve mesleki lise yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tuzcu, G. (2006). *Eğitimde vizyon 2023 ve Avrupa Birliği'ne giriş süreci*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Türkseven, N. (2020). *Sosyal sermaye ile kalkınma ilişkisi: Ulusal ve bölgesel düzeyde mukayeseli analiz*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uçan, O. ve Yeşilyurt, H. (2016). Türkiye'de eğitim harcamaları ve büyüme ilişkisi. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakóltesi Dergisi*, 9(2), 179-185.
- Uzun, O. ve Çınar, H. (2009). Educational satisfaction and expectation of future careers of the students in the furniture and design education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 129-135.
- Vural, K. (2020). *Öğretmenlerin sosyal adalete dayalı uygulama süreçlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Wade, R.C. (2001). Social action in the social studies: From the ideal to the real. *Theory Into Practice*, 40(1), 23-28.
- Weissglass, J. (2004). Reasons for hope: You can challenge educational inequities. *Principal Leadership (High School Edition)*, 3(8), 24-29.

- Wendorf, C. A., Alexander, S. and Firestone, I. J. (2002). Social justice and moral reasoning: An empirical integration of two paradigms in psychological research. *Social Justice Research*, 15(1), 19-39.
- Yalçınkaya, Ö. ve Kaya, V. (2016). Eğitimin ekonomik büyüme üzerindeki etkileri: düşük, orta ve yüksek gelirli ülkeler üzerinde bir uygulama (1991-2011). *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 27-60.
- Yardımcıoğlu, F. (2012). Eğitim harcamaları, ekonomik büyüme ve gelir dağılımı ilişkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yaşar, N. (2018). Eğitimde cinsiyet eşitsizliğinin okullaşma oranına etkisi. *İstanbul Üniversitesi Kadın Araştırmaları Dergisi*, 2, 55-69.
- Yeşilyurt, Z.C. (2011). Çocukları anaokuluna devam eden ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri ve kurumların bu beklentileri karşılama durumları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, F. (2011). *Üniversite gençliği sosyal adaletten ne anlıyor? Sosyal adalet ilkeleri bağlamında bir eğilim belirleme araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, E. ve Yıldız, N. (2019). Türkiye’de kamu eğitim harcamalarının cinsiyete göre işgücü katılımına etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 60, s. 41- 57.
- Yılmaz, A. (2010). İlköğretimde fayda-maliyet analizi. *Milli Eğitim*, 188, 7-18
- http-1
- İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, <https://www.ihd.org.tr/insan-haklari-evrensel-beyannames/> (Erişim tarihi: 18.12.2021)
- http-2
- Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi, <https://unmik.unmissions.org/sites/default/files/regulations/06turkish/TIntCovEcSocCulRights.pdf>. (Erişim tarihi: 20.12.2021)
- http-3
- Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi, 20 Kasım 1959, <https://www.maltepe.edu.tr/Content/Media/CkEditor/29042020025606457-cocukhaklari.pdf> (Erişim tarihi: 18.12.2021)
- http-4
- Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme ve İhtiyari Protokoller, Usûl Kuralları ile Çocuk Hakları Komitesi Genel Yorumları <https://www.unicef.org/turkey/media/7941/file/%C3%87HDS%20ve%20%C4%B0htiyari%20Protokoller,%20Usul%20Kurallar%C4%B1%20ile%20%C3%87ocuk%20Haklar%C4%B1%20Komitesi%20Genel%20Yorumlar%C4%B1.pdf> (Erişim tarihi: 17. 12. 2021)
- http-5
- 1961 Anayasası, <https://www.anayasa.gov.tr/tr/mevzuat/onceki-anayasalar/1961-anayasasi/> (Erişim tarihi: 20.12.2021)

http-6

Milli Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, www.meb.gov.tr www.yok.gov.tr (Erişim tarihi: 18. 12.2021)

http-7

2021 MEB Bütçesi, <https://kesk.org.tr/2020/12/13/2021-meb-butcesi-pandemi-doneminde-egitimin- ihtiyaclarini-karsilamaktan-uzaktir/> (Erişim tarihi: 18. 12.2021)

http-8

TÜİK İşgücü İstatistikleri 2020 <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Isgucu-Istatistikleri-Agustos-2020-33792#:~:text=%C4%B0%C5%9Fg%C3%BCc%C3%BCne%20kat%C4%B1lma%20oran%C4%B1%20%50%2C6,%50%2C6%20olarak%20ger%C3%A7ekle%C5%9Fti.> (Erişim tarihi: 18. 12.2021)

http-9

OECD Education at a Glance 2020: OECD Indicators. (2020). OECD. <https://doi.org/10.1787/888934164408> (Erişim tarihi: 18. 12.2021)