

TÜRKİYE'DE YÜKSEKÖĞRETİME ERİŞİMİN FIRSAT EŞİTLİĞİ BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Evaluation of Access to Higher Education in Turkey within the Context of Equal Opportunities

Merve YILMAZ¹ 

Özet

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de yükseköğretime erişimin fırsat eşitliği bağlamında kapsamlı bir değerlendirmesini sunmaktır. Bu çalışma, yükseköğretime erişimde eşitliği etkileyen çok boyutlu faktörleri sistematik bir şekilde ele almayı hedeflemektedir. Bu kapsamda; bölgeler arası gelişmişlik farkları, ailelerin sosyoekonomik ve eğitim düzeyi, toplumsal cinsiyet, engellilik, dijital uçurum, açık ve uzaktan eğitim sistemlerinin rolü, kamu harcamaları, özel ve vakıf üniversitelerinin konumu ile eğitim niteliği gibi başlıklar incelenmiştir. Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yöntemi benimsenmiştir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK), TÜİK, OECD, PISA, UNESCO ve Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Endeksi (SEGE) gibi güvenilir birincil ve ikincil kaynaklardan derlenen veriler, içerik analizi tekniğiyle tematik olarak sınıflandırılmış ve yorumlanmıştır. Elde edilen bulgular, Türkiye'de yükseköğretime erişimde fırsat eşitliğinin önünde ciddi yapısal engeller bulunduğunu ortaya koymaktadır. Başlıca engeller, sosyoekonomik eşitsizlikler, belirgin bölgesel farklar, toplumsal cinsiyete dayalı kısıtlar, engelli bireyler için yetersiz erişilebilirlik, derinleşen dijital uçurum (özellikle pandemi sürecinde belirginleşen), eğitim politikalarındaki uygulama boşlukları, devletin eğitime ayırdığı harcamanın yetersizliği ve eğitim niteliğindeki eşitsiz dağılım olduğu ortaya çıkmıştır. Mevcut açık ve uzaktan eğitim sistemlerinin erişimi artırma potansiyeline rağmen, bu sistemlerin pedagojik niteliği ve destek mekanizmalarındaki eksiklikler, yeni eşitsizlik alanları yaratabilmektedir. Çalışma, tüm bu bulgular ışığında, yükseköğretimde fırsat eşitliğini güçlendirmek için kapsayıcı, sürdürülebilir ve veriye dayalı politika reformlarının hayati önem taşıdığını vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: yükseköğretim, yükseköğretime erişim, fırsat eşitliği, Türkiye.

Abstract

The purpose of this research is to present a comprehensive evaluation of access to higher education in Türkiye within the context of equality of opportunity. This study aims to systematically address the multidimensional factors affecting equality in access to higher education. Within this scope, topics such as interregional differences in development, families' socioeconomic and educational levels, gender, disability, the digital divide, the role of open and distance education systems, public expenditures, the position of private and foundation universities, and educational quality are examined. In this research, the document analysis method, one of the qualitative research designs, is adopted. Data compiled from reliable primary and secondary sources such as the Council of Higher Education (YÖK), TurkStat (TÜİK), OECD, PISA, UNESCO, and the Socio-Economic Development Index (SEGE) are thematically classified and interpreted using content analysis. The findings reveal serious structural barriers to equality of opportunity in access to higher education in Türkiye. The main barriers include socioeconomic inequalities, pronounced regional disparities, gender-based constraints, inadequate accessibility for individuals with disabilities, a deepening digital divide (particularly evident during the pandemic period), implementation gaps in education policies, insufficient public expenditure on education, and unequal distribution of educational quality. Despite the potential of existing open and distance education systems to increase access, deficiencies in pedagogical quality and support mechanisms may create new inequalities. In light of these findings, the study emphasizes the vital importance of inclusive, sustainable, and data-driven policy reforms to strengthen equality of opportunity in higher education.

Keywords: higher education, access to higher education, equality of opportunity, Türkiye.

Araştırma Makalesi

Yazar Bilgileri

¹ Dr, Millî Eğitim Bakanlığı, İBB
Barbaros Hayrettin Paşa
Ortaokulu, Türkiye,
mrvbsrn@gmail.com

Geliş: 31.07.2025
Kabul: 14.12.2025

Atıf için:

Yılmaz, M. (2026).
Türkiye'de Yükseköğretime
Erişimin Fırsat Eşitliği
Bağlamında
Değerlendirilmesi,
*Journal of Sustainable Equity
and Social Research (JSESR)*,
3(1): 54-77.
DOI: 10.5281/zenodo.18366968

1. GİRİŞ

Eğitim, bireylerin yaşam becerilerini şekillendirmenin ötesinde, ulusal kalkınma ve toplumsal refahın temel dinamiğidir. Nitelikli bir eğitim, değişen işgücü piyasasının ihtiyaçlarına yanıt verebilmek ve bireylerin toplumsal konumlarını iyileştirebilmeleri için kritik bir fırsat penceresi sunar (Bourdieu & Passeron, 2005; Aslankurt, 2013). Bu nedenle, eğitim sistemlerinin erişilebilirliği ve eşitlikçi yapısı, sadece bireysel değil aynı zamanda toplumsal bir önceliktir.

Demokratik toplumlarda fırsat eşitliği, bireylerin toplumsal, ekonomik veya siyasal kökenlerine bakılmaksızın, sahip oldukları yetenek ve becerileri ölçüsünde yarışabilmelerini temel alan bir ilkedir. Bu kavram, yalnızca teorik bir fırsat tanınmasının yeterli olmadığı; aynı zamanda bireylerin yarışa eşit koşullarda başlayabilmeleri ve benzer engellerle karşılaşmaları gerektiği düşüncesine dayanır. Bu bağlamda fırsat eşitliği, özellikle dezavantajlı grupların sistem içinde geri kalmaması için desteklenmesini ve böylece meritokratik bir toplum yapısına ulaşılmasını hedefler (Ünal & Özsoy, 1999). Fırsat eşitliği özellikle gelir düzeylerinde ve bölgeler arasında farklılıkların olduğu az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler için önem taşıyan, devletin gelir ve kaynaklarla ilgili hizmet ve imkanları adil biçimde dağıtmasını gerekli kılan, iktisadi, felsefi, sosyal, siyasi boyutları olan bir çalışma alanıdır (İnan & Demir, 2018).

John Roemer, fırsat eşitliğini bireyin kontrolü dışındaki "koşullar" ile kontrolü altındaki "çaba" olmak üzere iki temel kategoriye ayırmaktadır. Ona göre adil bir sistem, bireylerin başarısında arka plan koşullarının değil, kişisel çabanın belirleyici olmasıyla mümkündür (Roemer, 2002). Buradan hareketle, farklılıklar ancak bireysel yetenek ve çabadan kaynaklandığında meşru görülür (Ferreira & Gignoux, 2010). Bu çerçevede, fırsat eşitliğini sadece eğitime erişim değil, aynı zamanda eşit koşullarda erişim hakkı olarak da tanımlar. Nitekim eğitimde fırsat eşitliği, bireylerin toplumsal kaynaklardan eşit yararlanarak potansiyellerini en üst düzeyde geliştirebilmeleri anlamına gelir (Espinoza, 2007; Sen, 1992). Anderson (2007) ise bu perspektifi, eğitime erişim, üst kademelere ilerleme, bireysel

potansiyelin gerçekleştirilmesi ve eğitim sisteminin verimliliğinin artırılması şeklinde somutlaştırmaktadır. Tüm bu yaklaşımlar, eğitim politikalarının hem nicel hem de nitel eşitlik boyutlarıyla değerlendirilmesini zorunlu kılar.

Yükseköğretime erişim ise bireysel potansiyelin gerçekleşmesinin ötesinde, toplumsal refah ve kalkınma için de kritik bir eşittir. Türkiye’de yükseköğretime erişimde gözlemlenen eşitsizlikler, yalnızca akademik başarıyla değil; ekonomik durum, coğrafi konum, cinsiyet ve kültürel sermaye gibi çok katmanlı yapısal faktörlerle şekillenmektedir. Bu araştırma, Türkiye’de yükseköğretime erişimin mevcut durumunu fırsat eşitliği perspektifinden analiz etmeyi, söz konusu sosyoekonomik, coğrafi ve demografik faktörlerin bu süreçteki etkisini ortaya koymayı ve nihayetinde eşitlikçi yükseköğretim politikalarına yönelik öneriler geliştirmeyi amaçlamaktadır.

2. ALANYAZIN TARAMASI

Ulusoy (1996: 61–69), formel eğitimin yaygınlaşmasının fırsat eşitliği üzerindeki etkisini iki temel kavramsal model üzerinden değerlendirmektedir: fonksiyonalist model ve çatışmacı model. Fonksiyonalist yaklaşıma göre, eğitim bireyleri bilişsel olarak eşitleyerek, onların rekabetçi iş piyasasında benzer fırsatlara sahip olmalarını mümkün kılar. Bu modele göre, yoksul çocukların yoksulluktan kurtulamamalarının temel nedeni, yeterince eğitilmemeleri ve bilişsel gelişimlerinin desteklenmemesidir. Bu durum, onların yüksek gelirli işlere ulaşamamalarına neden olmakta; dolayısıyla da yoksulluk döngüsü devam etmektedir. Bu döngüyü kırarak en temel unsur ise eğitimde yapılacak reformlardır. Bu bağlamda Ulusoy, birçok reformist ve sosyoloğun, eğitimde fırsat eşitliğini din, dil, ırk ve cinsiyet gibi ayrımcılıkları ortadan kaldıracak, insan koşullarını eşitleyecek bir araç olarak gördüğünü belirtmektedir. Öte yandan çatışmacı model, fonksiyonalist modele bir tepki olarak ortaya çıkmış ve eğitim, toplum ve ekonomi arasındaki ilişkileri daha eleştirel bir çerçevede açıklamaya çalışmıştır. Bu yaklaşıma göre eğitim, toplumsal tabakalaşma örüntüsünün bir devamı niteliğindedir. Zekâ ve bireysel yetenekler dahi bu yapısal eşitsizliklerden

etkilenmekte; değerler sistemi, şans ve sınıfsal konum gibi faktörler, bireylerin eğitim yoluyla elde ettikleri statü ve roller üzerinde belirleyici olmaktadır. Bu görüş doğrultusunda okullar, sınıf temelli eşitsizliklerin yeniden üretilmesinde ve meşrulaştırılmasında rol oynamaktadır.

Gregorio ve Lee (2002) yaptıkları ampirik çalışmada, eğitimsel başarının ve eğitim olanaklarının daha eşit bir şekilde dağıtılmasının gelir dağılımını değiştirmede önemli rol oynadığını ortaya koymuşlardır. Araştırma bulguları, eğitimsel genişlemenin gelir eşitsizliği üzerindeki etkisinin, büyük ölçüde nüfus içindeki eğitimsel kazanım farklılıklarını azaltma düzeyiyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, eğitim politikalarının yalnızca nicel büyümeyi değil, niteliksel adaleti de gözetmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Eğitimde fırsat eşitliği hem normatif hem de uygulanabilir bir toplumsal hedef olarak birçok ülke tarafından benimsenmiştir (Illich, 2013). Ancak öğrencilerin eğitimde bir üst kademeye geçiş kararları yalnızca yetenek ve ilgi alanlarıyla değil, aynı zamanda ailelerinin ekonomik düzeyiyle de şekillenmektedir. Ekonomik düzeyi yüksek olan aileler, çocuklarına özel dersler, eğitim koçluğu, ders dışı etkinlikler gibi destekleyici kaynaklar sunabilmekte; bu da onların akademik başarı şansını önemli ölçüde artırmaktadır. Buna karşın düşük gelirli aileler bu tür kaynaklara erişemediği için çocukları yapısal dezavantajlarla karşı karşıya kalmaktadır (Shields vd., 2017). Dolayısıyla, eğitimde fırsat eşitliği, yalnızca herkesin okula gitme hakkı değil, benzer olanaklarla eğitime katılımın sağlanması anlamına gelmektedir. Türkiye’de son yıllarda yaşanan ekonomik ve toplumsal dönüşümler, gelir eşitsizliklerini ve yoksulluğu derinleştirmiştir. Bu bağlamda, sosyal devlet ilkesiyle hareket eden bir ülke olarak Türkiye’nin, eğitimdeki fırsat eşitsizliklerini gidermeye yönelik yapısal politikalar geliştirmesi gerekmektedir (Değirmencioglu, 2008; Aslankurt, 2013). Eğitim, yalnızca bireylerin değil, aynı zamanda toplumun refahı için de kritik bir eşitleyici işlev görmelidir.

Türkiye’de eğitim hakkının sosyal bir hak olarak tanınması, 1824 yılında II. Mahmut döneminde ilköğretimin zorunlu hale getirilmesiyle başlamıştır. 1839 Tanzimat Fermanı ile Müslüman ve gayrimüslim halkın eşit haklara sahip olduğu ilan edilmiş; 1856 Islahat Fermanı ile tüm dinlerden çocukların eşit koşullarda okullara kabul edileceği duyurulmuştur. Ayrıca, tüm cemaatlere kendi okullarını açma hakkı tanınmıştır. 1869’da yürürlüğe giren Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, Osmanlı eğitim sistemini düzenleyen ilk kapsamlı belge olup, sıbyan mekteplerini hem kız hem erkek çocuklar için zorunlu kılmış, mekteb-i sultani açılması ve idadi mezunlarının toplumsal sınıf farkı gözetmeden kabulü öngörülmüştür. 1913 yılında ilköğretim parasız hale getirilmiştir (Hesapçioğlu & DüNDAR, 2011; Çağır & Türk, 2017). Cumhuriyet’in ilanı ile birlikte, özellikle kız çocuklarının eğitime katılımında önemli artışlar görülmüştür. 1923’te 4.894 olan ilkokul sayısı, 1938’de 10.596’ya ulaşmış; ilkokul öğrenci sayısı ise 336 binden 950 bine yükselmiştir. Okuma yazma oranı %6’dan %22,4’e çıkmıştır. Eğitimde fırsat eşitliğini desteklemek amacıyla, maddi durumu kısıtlı ancak başarılı öğrencilerin eğitimlerine devam etmeleri için 1928’de Türk Eğitim Derneği (TED) kurulmuştur (Ari, 2002; Aydoğan, 2009; Uygun, 2003). Bu gelişmeler, Cumhuriyet’in kapsayıcı ve eşitlikçi eğitim politikalarını yansıtmaktadır.

Türkiye’de eğitim hakkı ve fırsat eşitliği anayasa, milli eğitim kanunları ve kalkınma planları ile güvence altına alınmaktadır. 1982 Anayasası’nın 42. maddesi, eğitim hakkını zorunlu ve parasız ilköğretim kapsamında düzenlerken; 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu dil, ırk, cinsiyet ve din ayrımı olmaksızın eğitim kurumlarının herkese açık olduğunu, maddi imkânları yetersiz başarılı öğrencilere burs ve kredi imkânı sağlandığını belirtmektedir.

Yükseköğretimde fırsat eşitliği konusunda Bologna Süreci önemli bir yer tutmaktadır. Bologna Süreci, 19 Haziran 1999’da İtalya’nın Bologna şehrinde 29 ülkenin eğitim bakanlarının katılımıyla gerçekleşen toplantı ile başlamış, Türkiye ise 2001 yılında Bologna Sürecine Prag’daki konferansta dahil

olmuştur (Gürüz, 2001). 28-29 Nisan 2009 tarihinde gerçekleştirilen Leuven ve Louvain-la-Neuve Bildirgesi, temsil edilmeyen gruplara ait öğrencilerin yükseköğretime erişimini genişletmeyi ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlamayı hedeflemiştir (2009). Bükreş Bildirgesi (2012)’nde ise yükseköğretime erişimin toplumsal ilerleme ve ekonomik kalkınma için öncelikli olduğu vurgulanmış, mali desteklerin artırılması ve eşit erişim için ulusal tedbirlerin alınacağı belirtilmiştir (YÖK, 2022). Bologna Sürecinde, makro düzeyde ilerleme sağlansa da yükseköğretimde dezavantajlı gruplardan gelen öğrenciler için tam anlamıyla erişim sağlanamamıştır (Büyükgöze & Özdemir, 2016).

Yükseköğretime erişim, bireylerin yetenek ve potansiyellerine bağlı olarak üniversite ve diğer yükseköğretim kurumlarına kabul edilme, eğitim alma ve mezuniyete ulaşma fırsatını ifade etmektedir (OECD, 2018). Bu kavram, yalnızca formel kabul kriterleriyle sınırlı olmayıp; ekonomik engeller (harçlar ve geçim masrafları), coğrafi uzaklık, sosyo-kültürel dezavantajlar (cinsiyet, etnik köken) ve akademik hazırbulunuşluk gibi çok boyutlu bariyerlerin aşılmasını da kapsamaktadır (UNESCO, 2020).

Erişimde eşitliğin sağlanması, özellikle dezavantajlı grupların (düşük gelirli bireyler, kırsal nüfus ve engelliler) destekleyici politikalar—burslar, kota uygulamaları ve sosyal destek mekanizmaları—aracılığıyla yükseköğretim sistemine dâhil edilmesini gerektirmektedir (YÖK, 2021). Eğitimde fırsat eşitliği, bireylerin yetenekleri doğrultusunda en üst düzeyde gelişim göstermelerini mümkün kılmak açısından hem bireysel hem de toplumsal düzeyde kritik bir rol oynamaktadır. Nitekim eğitim düzeyi ile sağlık, ekonomik refah ve sosyal hareketlilik arasında doğrudan bir ilişki bulunduğu çok sayıda araştırmayla ortaya konmuştur (Shields vd., 2017).

Özellikle yükseköğretim, bireylerin yaşam boyu elde edecekleri kazanımlar açısından belirleyici bir aşama niteliğindedir. Ancak Türkiye’de yükseköğretime erişimde yaşanan eşitsizlikler, öğrencilerin yalnızca akademik potansiyellerine

değil; aynı zamanda sosyoekonomik konumlarına, yaşadıkları coğrafyaya ve cinsiyetlerine bağlı olarak şekillenmektedir (Keskiner, 2021; Sağlam, 2020; Akbey, 2006). Bu durum, eğitimde fırsat eşitliği meselesini pedagojik boyutunun yanı sıra güçlü bir sosyal adalet sorunu hâline getirmektedir.

Bununla birlikte, eğitimde fırsat eşitliği tartışmalarının yalnızca nicel erişim göstergeleriyle sınırlı bir çerçevede ele alınması yeterli değildir; bu tartışmalar, farklı toplumsal grupların eğitim deneyimlerinin niteliğini de kapsamak zorundadır. Göçmen ve mülteci kadın öğrencilerin deneyimleri, yükseköğretimde kapsayıcılık söylemi ile fiili uygulamalar arasındaki yapısal boşluğu görünür kılmakta ve eşitlik söyleminin sınırlarını açığa çıkarmaktadır (Dalaman, 2022).

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren okullaşma oranlarının artırılması, kız çocuklarının eğitime erişiminin sağlanması ve burs-yurt gibi sosyal politikaların geliştirilmesi gibi önemli adımlar atılmış olsa da günümüzde yükseköğretime erişimde fırsat eşitsizliği hâlen önemli bir sorun olarak varlığını sürdürmektedir. Türkiye’de yükseköğretim sistemine ilişkin yapılan çalışmaların büyük bir kısmı genel olarak fırsat eşitliği kavramına odaklanmakta, ancak yükseköğretime erişim sürecini bütüncül bir şekilde ele alan ve bu süreci fırsat eşitliği perspektifinden değerlendiren araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bu boşluktan hareketle, bu araştırma Türkiye’de yükseköğretime erişimin fırsat eşitliği bağlamında mevcut durumunu ortaya koymayı, farklı sosyoekonomik, coğrafi ve demografik faktörlerin etkilerini analiz etmeyi ve yükseköğretim politikalarının eşitlikçi yapısını sorgulamayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın temel amacı, Türkiye’de yükseköğretime erişimin fırsat eşitliği bağlamında veriler ışığında değerlendirilmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır:

- 1) Türkiye’de yükseköğretime erişim ne düzeydedir?
- 2) Bireylerin yaşadıkları coğrafi bölge, ailelerinin gelir ve eğitim düzeyi, cinsiyet ve engellilik

durumu, yükseköğretime erişim üzerinde nasıl bir etkiye sahiptir?

- 3) Türkiye’de açık öğretim ve uzaktan eğitim sistemleri, dijital uçurum, devletin yükseköğretime yönelik harcamaları, özel/vakıf üniversitelerinin varlığı ve yükseköğretimdeki nitelik unsurları fırsat eşitliğini nasıl etkilemektedir?

3. YÖNTEM

Bu çalışmada, Türkiye’de yükseköğretime erişimde fırsat eşitliği konusunda mevcut durumu veriler ışığında değerlendirebilmek için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden ise doküman incelemesi deseni benimsenmiştir. Doküman incelemesi, mevcut belgeleri sistemli bir biçimde inceleyerek araştırma problemini aydınlatmayı amaçlayan bir veri toplama yöntemidir (Bowen, 2009). Bu yöntem, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin içeriklerinin analizini kapsamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011: 187).

Bu çalışmada hem birincil hem ikincil kaynaklardan yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan veriler; Yükseköğretim Kurulu (YÖK), Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi, PISA (Programme for International Student Assessment), OECD (Education at a Glance) raporları, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), TÜİK verileri, Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Endeksi (SEGE) raporları ve ilgili ulusal/uluslararası bilimsel yayınlar gibi güvenilir kurumsal ve akademik kaynaklardan elde edilmiştir. Ayrıca kamuya açık olan politika belgeleri, yönetmelikler, strateji raporları ve istatistiksel veri setleri sistemli biçimde analiz edilmiştir.

Araştırmada, verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, belgelerde yer alan temaların, örüntülerin ve ilişkilerin belirlenmesini sağlayarak araştırma sorularına yönelik anlamlı çıkarımlar yapılmasını mümkün kılar (Krippendorff, 2018). Elde edilen veriler bu doğrultuda temalar hâlinde sınıflandırılmış,

yorumlanmış ve eğitimde fırsat eşitliği bağlamında değerlendirilmiştir.

4. BULGULAR

Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında okul ile ilgili unsurlar (bina, çevre, aile, okul yöneticileri, öğretmen, vb.), eğitim politikaları ile ilgili unsurlar (finansal kaynaklar, eğitim-öğretim programları, kaynakların dağıtımı, okullaşma oranı), toplumun ve bireylerin ahlaki, kültürel ve ekonomik yapısı yer almaktadır. Yükseköğretimde fırsat eşitliği sorunlarına bakarken üniversite hazırlık sürecini, üniversite öğrenimi sırasını, üniversite sonrası işe yerleşmeyi, kendini geliştirmede imkân ve olanaklarını incelemek gerekmektedir (Tolunay Ateş, 2020).

4.1 YÜKSEKÖĞRETİMDE ERİŞİM

Eğitime erişimle ilgili çalışmalarda genellikle iki temel boyut öne çıkmaktadır. İlki, eğitim sistemi bileşenleri olan öğretmen, okul, sınıf ve ders materyali gibi unsurlara odaklanır. Bu yaklaşım, eğitime erişim ve devamda yaşanan eşitsizliklerin yoksulluk ve işsizlik gibi sorunlara yol açtığını, çözüm olarak ise eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması gerektiğini savunmaktadır. İkinci boyut ise yapısal eşitsizliklerin etkisine vurgu yapar; sosyal, ekonomik ve kültürel olarak dezavantajlı bireylerin desteklenmesini, sosyal adaletin sağlanmasını amaçlamaktadır. Eğitimciler bu yaklaşımı sosyal eşitlik temelinde değerlendirirken, politikacılar istihdama uygun insan kaynağı yetiştirmeye odaklanmaktadır (Aygül, 2018). Yükseköğretimde fırsat eşitliği ise sadece üniversite süreciyle sınırlı olmayıp, öncesi ve sonrasını da kapsayan üç aşamalı bir çerçevede ele alınmalıdır. Bu süreçte karşılaşılan en temel sorunlardan biri yükseköğretimin diğer kademelere göre daha maliyetli olmasıdır. Finansman, yükseköğretime erişimi doğrudan etkileyen başlıca engellerden biridir (Tolunay Ateş, 2020).

Yükseköğretim, 20. yüzyılın ortalarından itibaren hem toplumsal hem de bireysel refahın belirleyicilerinden biri olarak önem kazanmış ve bu durum Türkiye’de yükseköğretime olan talebi

önemli ölçüde artırmıştır (Özoğlu, 2011). Bu artış, özellikle zorunlu eğitimin 4+4+4 sistemine geçilmesiyle birlikte ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde okullaşma oranlarının yükselmesiyle daha da hız kazanmıştır (Özer, 2021). Yükseköğretime olan talebi karşılamak amacıyla 1981 sonrası dönemde Türkiye’de çeşitli yapısal reformlara gidilmiş; mevcut üniversitelerde kontenjan artışı sağlanmış, yeni devlet ve vakıf üniversiteleri açılmış, ikinci öğretim programları ve açık-uzaktan eğitim sistemleri yaygınlaştırılmıştır. Ayrıca ön lisans ve meslek yüksekokulu sayısında da ciddi bir artış yaşanmıştır (Gür & Özoğlu, 2015).

Ancak tüm bu genişlemeye rağmen, Türkiye’de eğitime erişimde bölgesel, sosyoekonomik ve yapısal eşitsizlikler varlığını sürdürmektedir. Özellikle zorunlu eğitim çağında olan 15-19 yaş grubundaki bireylerin okullaşma oranı %72,5 ile OECD ortalamasının (%84,1) oldukça altında kalmakta; Türkiye, bu göstergede Kolombiya, Meksika, Kosta Rika ve İsrail’in ardından en düşük orana sahip OECD ülkelerinden biri olarak dikkat çekmektedir (TEDMEM, 2024). 2024 yılı itibarıyla yükseköğretimdeki okullaşma oranı %42,7 düzeyindedir (TÜİK, 2025). Yükseköğretimde olan öğrenci sayısı Tablo 1’de verilmektedir. Aynı eğitim-öğretim yılında Türkiye’de 129’u devlet, 79’u vakıf olmak üzere toplam 208 yükseköğretim kurumu faaliyet göstermektedir (YBYS, 2025). Ancak bu niceliksel gelişmelere rağmen, yükseköğretime erişim tüm toplumsal kesimler için eşit düzeyde gerçekleşmemekte; özellikle kırsal alanlarda yaşayanlar, düşük gelir grupları ve engelli bireyler için yapısal engeller devam etmektedir.

Türkiye’de yükseköğretime erişimde yaşanan eşitsizlikler yalnızca okullaşma oranlarında değil, aynı zamanda gençlerin eğitim ve istihdam süreçlerine katılımında da kendini göstermektedir. OECD’nin 2024 verilerine göre, Türkiye’de 18-24 yaş aralığındaki gençlerin %31,1’i ne eğitimde ne de istihdamda (NEET) yer almaktadır. Bu oran, OECD ortalamasının (%13) iki katından fazla olup, Türkiye’yi NEET oranı en yüksek ülke konumuna getirmektedir. Başka bir deyişle, Türkiye’deki

yaklaşık 9 milyon gencin neredeyse 3 milyonu, yani her üç gençten biri, hayatının bu kritik döneminde ne okumakta ne de çalışmaktadır. Okullaşma oranlarındaki düşüklük, 18-24 yaş NEET oranının OECD’de en yüksek seviyede olmasıyla doğrudan ilişkilidir.

4.2 BÖLGELER ARASI EŞİTSİZLİK

Husén (1972), eğitimde fırsat eşitliğinin önündeki başlıca engeller arasında coğrafi ulaşım sınırlılıklarını, öğrencinin ait olduğu sosyal sınıfı, ebeveynlerin eğitim düzeyini, cinsiyet ve etnik köken gibi sosyokültürel faktörleri göstermektedir. Türkiye’de eğitimde fırsat eşitsizliğinin en yüksek düzeyde olduğu bölge olarak Güneydoğu Anadolu Bölgesi öne çıkmaktadır. Bu durum, bölgenin sosyoekonomik ve kültürel yapısından kaynaklanmaktadır (Akbeý, 2006).

PISA 2022 verileri, Türkiye’de bölgeler arası öğrenci başarısında belirgin farklılıklar olduğunu göstermektedir. Bazı araştırmalar, batı bölgelerinin doğu bölgelerine kıyasla yükseköğretimde daha üstün performans sergilediğini ve bu farkın oldukça yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Yükseköğretime girişte hem bölgesel hem de iller arası kayda değer eşitsizlikler bulunmakta, özellikle de Doğu ve Güneydoğu Anadolu illeri sınav başarısı bakımından geride kalmaktadır. Bu eşitsizlik, sosyoekonomik gelişmişlikteki dengesizliklerle doğrudan ilişkilidir. T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı’nın Sosyoekonomik Gelişmişlik Endeksi (SEGE)’nin (2025) ‘İllerin ve Bölgelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması’ raporuna göre, gelişmişlik düzeyi en düşük illerin tamamı bu bölgelerde yer almakta ve eğitimde erişim sorunları her kademedede kendini göstermektedir. İllerin gelişmişlik kademeleri Şekil 1’de gösterilmektedir.

Bölgeler arası eşitliğe çözüm üretebilmek amacıyla 3 Aralık 2021–3 Mart 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilen 20. Millî Eğitim Şûrası’nın 44., 48. ve 50. maddelerinde dezavantajlı bölgeler öncelikli sayılacak şekilde okulların fiziki koşullarının iyileştirilmesi, kütüphane ve spor tesisleri kurulması gibi öneriler sunulmuştur. Özellikle

kırsal bölgelerdeki öğrencilere ücretsiz sergi, tiyatro ve müze gezisi gibi kültürel faaliyetlerin düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu öneriler doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığı (2022) tarafından başlatılan “Temel Eğitimde 10.000 Okul Projesi” ile dezavantajlı durumda olan okullara akademik, kültürel ve fiziksel destek sağlanması amaçlanmıştır. Ancak ERG (2023) analizleri, bu projede öğretmen niteliği ve müfredat uyumunun yeterince ele alınmamasının, uluslararası göstergelerdeki gerilemeyi açıklayabileceğini belirtmektedir.

OECD Education at a Glance (2024) raporunda Türkiye, kırsal ve kentsel alanlar arasında yükseköğretim erişim farkı en yüksek olan OECD ülkesi olarak gösterilmektedir. Raporda özellikle dikkat çeken bir diğer bulgu, bu coğrafi eşitsizliğin kız öğrencileri daha fazla etkilediğidir. Yükseköğretim Bilgi Yönetimi Sistemi (2025), Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde üniversite başına düşen öğrenci sayısının Batı bölgelerine kıyasla yaklaşık üç kat daha az olduğunu ortaya koymaktadır. Bu eşitsizlik, Türkiye genelindeki 208 üniversitenin yalnızca 11’inin Güneydoğu Anadolu’da ve 22’sinin Doğu Anadolu’da yer almasıyla da ilişkilidir. Kartal’ın (2009) araştırması da yükseköğretimde bölgeler arası ciddi farklılıklar olduğunu göstermektedir. Araştırmaya göre, Batı bölgeleri eğitimde daha başarılıdır ve yükseköğretime geçişte hem bölgeler hem de aynı bölgedeki iller arasında belirgin farklılıklar bulunmaktadır. Özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu illerinin sınav başarılarının düşük olduğu ve bunun fırsat eşitsizliği ile sosyoekonomik dengesizliklerle yakından ilişkili olduğu vurgulanmaktadır.

Ekinci’nin (2011) araştırması, yükseköğretimde öğrenim gören öğrencilerin büyük çoğunluğunun kentsel bölgelerden geldiğini ortaya koymaktadır. Daha güncel bir çalışma olan Sarı ve Demir’in (2023) araştırması ise Doğu bölgelerinde öğrencilerin %41’inin ekonomik nedenlerle eğitimlerini yarıda bıraktığını (Batı’da bu oran %18), ayrıca yatay geçiş hakkı kullanan öğrencilerin %67’sinin Batı’daki üniversitelere yöneldiğini belgelemiştir. Bu

bulgular, Türkiye’de yükseköğretime erişimdeki bölgesel eşitsizliklerin yalnızca sayısal değil, yapısal ve sistemseldiğini de gözler önüne sermektedir.

4.3 AİLELERİN SOSYOEKONOMİK DURUMU

Eğitim, hukuken her bireyin temel hakkı olarak tanımlansa da Türkiye’de bu hakkın fiilen kullanımında sosyoekonomik koşullar belirleyici bir rol oynamaktadır. Özellikle düşük gelirli ailelerin çocukları için eğitim sistemi içerisinde kalmak giderek daha güç hale gelmektedir. Bu durum, yalnızca bireysel değil, aynı zamanda yapısal bir eşitsizlik sorununun varlığına işaret etmektedir. Son veriler de bu eşitsizlikleri ortaya koymaktadır. ERG’nin (2024) raporuna göre, 2023-2024 eğitim yılında eğitim dışında kalan çocuk sayısı %38,4 oranında artarak yaklaşık 612.814 çocuğa ulaşmıştır. Bu çocukların %53,6’sı erkek, %46,4’ü ise kızdır. Erkek çocukların daha fazla eğitim dışı kalması, ekonomik kriz dönemlerinde ailelerin erkek çocuklarını hane dışı gelir getiren işlerde daha fazla çalıştırmalarının bir sonucu olarak değerlendirilebilirken; kız çocuklarında ise çocuk yaşta evlilikler ve ev içi bakım yükümlülükleri nedeniyle eğitimden kopuş daha yaygındır. Bu durum, toplumsal cinsiyet temelli eşitsizliklerin eğitime erişimde nasıl yeniden üretildiğini de göstermektedir.

TÜİK’in *İstatistiklerle Çocuk 2023* bülteni, özellikle ergenlik döneminde eğitime devamlılığın kırılganlaştığını göstermektedir. Buna göre, 15–17 yaş grubunda çocukların işgücüne katılım oranı %22,1 olup bu oran erkek çocuklarda %32,2’ye yükselirken kız çocuklarda %11,5 düzeyindedir (TÜİK, 2024a). Bu veriler, düşük gelirli hanelerde eğitimden erken kopuş riskinin daha yüksek olduğuna işaret etmektedir. Eğitimde yapısal eşitsizlikler, yalnızca çocukluk ve gençlik dönemleriyle sınırlı kalmamakta; yetişkin nüfusun eğitim düzeylerine de yansımaktadır. TÜİK’in *Gelir Dağılımı İstatistikleri*, 2024 bültenine göre, 25 yaş ve üzeri nüfusta lise ve dengi okul mezunu oranı alt gelir gruplarında görece düşük kalırken, bu oran üst gelir gruplarında belirgin biçimde artmaktadır (TÜİK, 2024b). Eğitim sistemindeki bu eşitsizlik

dinamikleri, okul türleri arasındaki farklılaşmayla daha da derinleşmektedir. İstanbul Planlama Ajansı’nın (İPA) *Eğitim Kurumlarında Özelleşme ve Dönüşümün Eğitim Hakkı Üzerinden Değerlendirilmesi* başlıklı raporu, özellikle ortaöğretim düzeyinde özel okul oranlarının İstanbul’da Türkiye ortalamasının çok üzerine çıktığını ortaya koymaktadır. Rapora göre, İstanbul’daki liselerin %68,10’u özel okul niteliğindedir; bu durum, eğitimde piyasa temelli yapıların güçlendiğine ve fırsat eşitliği açısından yeni ayrılmalar yarattığına işaret etmektedir (İPA, 2024).

Ailelerin eğitim düzeyi de çocukların akademik başarısı üzerinde belirleyici bir etkidir. TÜİK 2023 verilerine göre, üniversite mezunu annelerin çocuklarının üniversiteye yerleşme oranı %82 iken, bu oran ilkokul mezunu annelerin çocuklarında yalnızca %29’dur. Bu fark, ebeveyn eğitiminin çocukların eğitim sürecine olan katkısını ortaya koymaktadır. OECD PISA 2022 sonuçları da bu durumu desteklemektedir. Örneğin, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin matematik puanları, babası üniversite mezunu olmayan öğrencilere kıyasla ortalama 85 puan daha yüksektir. Dinçer’in (2023) çalışması da benzer biçimde, Türkiye’de anne-babası üniversite mezunu olmayan bireylerin üniversite bitirme oranının yalnızca %11 olduğunu, bu oranın OECD ortalamasının (%21) neredeyse yarısı kadar olduğunu ortaya koymaktadır.

Eğitime erişimdeki eşitsizliklerin bir diğer boyutu da ailelerin eğitime yaptığı harcamalarda görülmektedir. Türkiye, devlet ve özel/vakıf kurumları arasında öğrenme ortamları açısından en büyük farklılıkların görüldüğü OECD ülkelerinden biridir. Devlet okullarında sınıf mevcutları ve öğrenci başına düşen öğretmen sayısı, özel okullara kıyasla yaklaşık iki kat fazladır (OECD, 2023). Nitekim MEB 2023 verileri, özel ders alan öğrencilerin Liselere Geçiş Sistemi (LGS) sınavında ilk %10’luk dilime girme oranının özel ders almayan öğrencilere göre 3 kat daha yüksek olduğunu göstermektedir. Şimşek’in (2023) beş yıllık panel veri analizi, hane gelirinde yaşanan her 10.000 TL’lik artışın, öğrencinin LGS puanında ortalama 12

puanlı bir artış sağladığını ortaya koymaktadır. TEPAV’ın (2024) 15 ilde gerçekleştirdiği araştırmaya göre ise düşük gelirli ailelerin %68’i, üniversite harçlarını karşılayamadığı için çocuklarını açık öğretime yönlendirmektedir. Bu durum, ekonomik yoksunlukla birlikte nitelikli eğitime erişimin de sınırlandığını göstermektedir.

4.4 CİNSİYET

Erkekler ve kadınlar arasındaki benzerlikler, farklılıklardan çok daha fazla olmasına rağmen, toplumsal cinsiyet kalıp yargıları, iki grubun birbirinden çok farklı algılanmasına yol açabilmektedir. Tarihsel süreçte, kadınların erkekler kadar zeki olmadığı veya hırs eksikliği taşıdığı gibi yanlış inanışlar, onların eğitimden mahrum bırakılmasını ve ev içi rollerle sınırlandırılmasını meşrulaştırmak için kullanılmıştır (Taylor vd., 2021). Günümüzde ise eğitim sistemindeki yapısal eşitsizlikler (sosyoekonomik, coğrafi vb.), erişim sorunlarını daha da derinleştirmektedir. Örneğin, Güneydoğu Anadolu’da okul sayısının yetersizliği ve düşük hane gelirleri, kız çocuklarının eğitimini engelleyen başlıca faktörler arasında yer almaktadır (ERG, 2023). Ancak, son yıllarda yükseköğretim düzeyinde kayda değer bir ilerleme sağlanmıştır. Seskir (2017), lisans düzeyindeki cinsiyet dağılımının neredeyse eşitlendiğini ve bu bağlamda cinsiyet eşitsizliğinden söz etmenin anlamlı olmayabileceğini belirtmiştir. Ayrıca, yükseköğretimden mezun olmanın işgücü piyasasına katılım üzerindeki etkisi cinsiyetler arasında farklılık göstermektedir: Erkeklerde istihdam şansını %24 artırırken, kadınlarda bu oran %130’a kadar çıkmaktadır. Bu durum, kadınların yükseköğretimde kalma eğilimlerinin erkeklerle kıyasla daha yüksek olmasını kısmen açıklayabilir. Buna rağmen, Türkiye’de eğitim durumuna göre yıllık ortalama iş gelirlerinde cinsiyet eşitsizliği bulunmaktadır. 2024 yılı Eğitim Durumuna Göre Yıllık Ortalama Esas İş Gelirleri Tablo 2’de gösterilmektedir.

Eğitimde cinsiyet eşitsizliği, sosyoekonomik ve coğrafi faktörlerle kesiştiğinde daha karmaşık bir hal almaktadır. TÜİK (2023) verilerine göre, Türkiye’de 25-34 yaş aralığındaki kadınların %38’i yükseköğretim mezunu iken, bu oran erkeklerde %35’tir. Ancak bu genel tablo, bölgesel farklılıklarla

önemli ölçüde değişmektedir. Örneğin, İstanbul’da yükseköğretim mezunu kadın oranı %45’e ulaşırken, Şanlıurfa’da %14’e kadar düşmektedir. Ortaöğretim düzeyinde bile eğitimi tamamlamamış kadınların oranı (%40) ise erkeklerin (%36) oranından yüksektir. Bu veriler, Türkiye’deki cinsiyet eşitsizliğinin katmanlı bir yapı sergilediğini göstermektedir.

2023-2024 akademik yılı itibarıyla, lisans programlarındaki öğrencilerin %49’unu kadınlar oluşturmaktadır (YÖK, 2024). Ancak, ortaöğretim düzeyinde bölgesel eşitsizlikler belirgin bir şekilde devam etmektedir. TEDMEM’in (2024) raporuna göre, Doğu ve Güneydoğu Anadolu’da kız çocuklarının okullaşma oranı (%68), batı bölgelerindeki (%89) oranın oldukça altındadır. ERG (2023) tarafından yapılan saha araştırması, bu bölgelerdeki ailelerin %42’sinin "kız çocuklarının evlilik dışında bir geleceği olmadığı" şeklindeki toplumsal algı nedeniyle eğitimi yarıda kestiklerini ortaya koymuştur. TÜİK (2024) verilerine göre, yükseköğretim mezunu kadınların işsizlik oranı (%18), aynı eğitim düzeyindeki erkeklerin (%8) iki katından fazladır.

4.5 ENGELLİLİK

Fırsat eşitliği açısından bakıldığında, yükseköğretimde engelli öğrencilerin eğitime erişim sorunları hem sosyal adalet hem de eğitim politikalarının etkinliği açısından kritik bir öneme sahiptir. Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi 2023-2024 verilerine göre, Türkiye’de örgün eğitimde kayıtlı engelli öğrenci sayısı Tablo 1’de gösterilmektedir.

Türkiye’de engelli yükseköğretim öğrencilerinin %88’inin açık öğretim programlarında eğitim görmektedir. Özellikle kampüs ortamlarında yaşanan fiziksel, akademik ve sosyal erişim engelleri, engelli öğrencilerin yüz yüze eğitime katılımını önemli ölçüde kısıtlamaktadır (YÖK, 2020).

Farklı engel gruplarının yükseköğretime erişiminde farklı türde zorluklar söz konusudur. Örneğin, görme engelli bir öğrenci ile otizm spektrum bozukluğu olan bir öğrencinin ihtiyaçları birbirinden oldukça farklıdır. Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi 2023-2024 verileri, fiziksel engelli

ve görme engelli öğrencilerin diğer engel gruplarına kıyasla yükseköğretime daha fazla erişebildiğini ortaya koymaktadır. Ancak, Eğitimde Görme Engelliler Derneği’nin (EGED) 2023 yılı araştırması, görme engelli öğrencilerin yalnızca %32’sinin ders materyallerine tam olarak erişebildiğini göstermektedir. Bu erişim eksikliğinin temel nedenleri arasında Braille baskı ve sesli materyal yetersizliği öne çıkmaktadır. Bu durum, görme engelli öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları en ciddi engellerden biri olarak değerlendirilmektedir. Tekin’in (2019) yaptığı araştırmaya göre, fiziksel altyapının yetersizliği, ulaşım problemleri ve uygun barınma olanaklarının eksikliği, engelli öğrencilerin yükseköğretim yaşamlarını sürdürmelerini önemli ölçüde zorlaştırmaktadır. Bu sorunların çözümü için, engelli öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun barınma tesislerinin inşa edilmesi, kampüs içi ulaşımın iyileştirilmesi, özel servis hatlarının oluşturulması ve toplumsal farkındalığın artırılmasına yönelik çalışmalar yapılması gerekmektedir. Ayrıca, engelli öğrencilerin aileye olan bağımlılıklarını azaltacak sosyal politikaların geliştirilmesi de büyük önem taşımaktadır.

Yükseköğretim Kurulu, engelli öğrencilerin eğitime erişimini artırmak amacıyla önemli adımlar atmıştır. 2018 yılından bu yana düzenlenmekte olan “Engelsiz Üniversite Ödülleri”, bu çabaların somut bir yansıması niteliğindedir. YÖK tarafından uygulamaya konulan “Engelsiz Üniversite Bayrakları” sistemi aracılığıyla üniversitelerin erişilebilirlik düzeyleri değerlendirilmektedir. Bu sistemde; turuncu bayrak fiziksel erişilebilirliği, yeşil bayrak eğitsel erişilebilirliği ve mavi bayrak sosyokültürel erişilebilirliği temsil etmektedir. Güncel verilere göre, 92 üniversite turuncu bayrak, 45 üniversite yeşil bayrak ve 38 üniversite mavi bayrak almaya hak kazanmıştır. Bu sayılar, özellikle eğitsel ve sosyokültürel erişilebilirlik alanlarında daha fazla çaba gösterilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bununla birlikte, üniversitelerde engelli öğrenci komisyonlarının kurulması, özel yetenek sınavı ile öğrenci kabul eden programlarda engelli bireylerle yönelik %10 kontenjan ayrılması ve erişilebilirlik

odaklı çalıştayların düzenlenmesi diğer önemli gelişmeler arasında yer almaktadır. Ancak, YÖK Başkanı Prof. Dr. Erol Özvar’ın (2022) da ifade ettiği üzere, fiziksel erişimde önemli ilerlemeler kaydedilmiş olsa da eğitim materyallerinin erişilebilirliği ve sosyokültürel imkanlar konusunda hâlâ ciddi eksiklikler mevcuttur.

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından yayımlanan “2030 Engelsiz Vizyon” raporu (2023), yükseköğretimde erişilebilirliğin artırılmasına yönelik hedefler içermektedir. Bu hedefler arasında; üniversitelerin web siteleri ile e-öğrenme platformlarının erişilebilir hale getirilmesi, ders materyallerinin Braille, sesli betimleme ve işaret dili destekli versiyonlarının hazırlanması, kampüslerde fiziksel erişilebilirlik standartlarının eksiksiz şekilde uygulanması ve engelli öğrencilere yönelik mesleki eğitim ile istihdam projelerinin desteklenmesi yer almaktadır.

4.6 DİJİTAL UÇURUM

Yapay zekâ (AI), nesnelerin interneti (IoT), makine öğrenimi, robotik süreç otomasyonu (RPA), otonom robotlar ve araçlar, büyük veri ve bulut bilişim gibi kavramlar dijital dönüşümün temel bileşenlerini oluşturmaktadır. Gelişmekte olan dijital teknolojiler, ekonomik büyümeyi teşvik etmek amacıyla ekonomik süreçlerin otomasyonuna yönelik artan bir ilgi yaratmıştır. Günümüzde giderek daha belirgin hale gelen bu eğilim, tüm örgütlerin bir değişim sürecinden geçtiği ve bu yeni dijital zihniyetin yaşam kalitesini artırma hedefiyle yönlendirildiğidir. Bu nedenle örgütler, dijital uçurumu azaltmak amacıyla yeni dijital teknolojileri benimsemeye yönelmektedir (Mihai ve diğerleri, 2023). Dijital teknolojiler, eğitim sistemlerini kökten değiştirme potansiyeline sahiptir. Eğitimde dijitalleşme; öğrenme süreçlerinin demokratikleşmesi, kişiselleştirilmiş eğitim olanaklarının sunulması ve küresel eğitim standartlarına erişim gibi birçok fırsatı da beraberinde getirmektedir (UNICEF & European Commission, 2021).

Dijitalleşmenin yol açtığı yeni eşitsizlik biçimi literatürde “dijital uçurum” olarak

tanımlanmaktadır. Uluslararası Telekomünikasyon Birliği’nin (ITU) 2023 *Dijital Gelişmişlik Endeksi*’ne göre Türkiye, 193 ülke arasında 64. sırada yer almakta; bu sıralama Türkiye’yi Avrupa’da dijital uçurumun en yüksek olduğu üçüncü ülke konumuna taşımaktadır. Türkiye’de dijital uçurumun derinleşmesinde coğrafi farklılıklar, kırsal-kentsel ayrımlar ve toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri belirleyici rol oynamaktadır.

Özellikle Doğu ve Batı bölgeleri arasında internet ve bilgisayar erişimi ile bağlantı hızı açısından belirgin farklar bulunmaktadır. Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde düşük gelir düzeyiyle bağlantılı olarak dijitalleşme oranları sınırlı kalırken, Batı’daki bazı kırsal iller çevrelerindeki büyük kentlerin gelişmiş internet altyapısından kısmen faydalanabilmektedir. Dijital olanaklardan yoksunluk, kırsal bölgelerden kentlere yönelen göçün önemli itici faktörlerinden biri haline gelmiştir. Ayrıca Doğu ve Güneydoğu Anadolu’da erkekler ve kadınlar arasında dijitalleşme düzeyleri bakımından anlamlı bir fark gözlemlenmektedir (Ay & Kılıç, 2023, ss. 13–14).

Bu tabloyu destekleyen TÜİK’in 2023 *Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması*’na göre bireylerin internet kullanım oranı erkeklerde %90,9 iken kadınlarda %83,3 düzeyinde kalmaktadır (TÜİK, 2023). Öte yandan TÜBİSAD’ın *Türkiye’nin Dijital Dönüşüm Endeksi 2023* raporu, Türkiye’nin dijitalleşme seviyesinin 5 üzerinden 3,09 ile önceki yıla benzer bir seyir izlediğini ortaya koymaktadır. Endeks; dijital ekosistem, bireysel kullanım becerileri, eğitim ve kurumsal altyapı gibi çok boyutlu göstergeler üzerinden ölçüm yapmakta ve dijitalleşmenin yapısal boyutlarına dikkat çekmektedir (TÜBİSAD, 2023). Sonuç olarak, TÜİK verileri de dijital teknolojilere erişim ve kullanımda toplumsal cinsiyet temelli eşitsizliklerin devam ettiğini, erkeklerin internet kullanım oranlarının kadınlara kıyasla daha yüksek seyrettiğini göstermektedir (TÜİK, 2024c).

Demir ve diğerlerinin (2023) çalışması, Türkiye’deki devlet ve özel üniversitelerde öğrenim gören öğrenciler arasında derin bir dijital uçurum bulunduğunu göstermektedir. Araştırmaya göre,

düşük gelirli yükseköğretim öğrencilerinin %66,4’ünün kişisel bilgisayar bulunurken, yüksek gelirli öğrencilerde bu oran %89,9’a ulaşmaktadır. Ayrıca kentte yaşayan üniversite öğrencileri, kırsal kesimde yaşayanlara kıyasla 3,83 kat daha fazla sabit geniş bant internet erişimine sahiptir. UNICEF’in 2022 tarihli raporuna göre Türkiye’de kırsal kesimde yaşayan gençlerin %41’i düzenli internet erişiminden yoksundur. OECD’nin “Education at a Glance: Türkiye Özel Raporu” ise özel okul öğrencilerinin %92’sinin kişisel bilgisayara sahip olduğunu, bu oranın devlet okullarında %57’ye düştüğünü ve üniversite düzeyinde bu farkın %22 puan olduğunu göstermektedir.

Eğitim Reformu Girişimi’nin (ERG) 2023 tarihli “Pandemi Sonrası Eğitimde Dijital Uçurum” başlıklı araştırmasına göre, öğretmenlerin %61’i öğrencilerinin en az üçte birinin dijital araçlara erişimi olmadığını belirtmiş, bu oranın dezavantajlı bölgelerde %83’e çıktığı görülmüştür. Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi (2024) “Eşit Dijital Gelecek” projesi kapsamında 1,2 milyon öğrenciye tablet dağıttığını açıklamış; ancak bu cihazların sadece %43’ünün aktif olarak kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu veriler, dijital uçurumun eğitimde fırsat eşitsizliğini daha da artırdığını açıkça ortaya koymaktadır.

4.7 PANDEMİ SÜRECİ

2019’un sonunda başlayıp küresel bir pandemiye dönüşen COVID-19, eğitimi de derinden etkilemiş ve öngörülemeyen sonuçlar doğurmuştur (WHO, 2020). Sosyal mesafe ve karantina önlemleri kapsamında okul ve üniversitelerin kapatılması, dünyada 1,6 milyar öğrenciyi etkilemiştir (Bozkurt, 2020). UNICEF (2021) verileri, 168 milyon çocuğun okulunun neredeyse bir yıl kapalı kaldığını ve okulların sadece bir eğitim kurumu değil, aynı zamanda psikososyal destek ve sağlık hizmetleri için de hayati olduğunu göstermiştir. Bu kapanmalar, en savunmasız gruplardaki çocuklar için okulu bırakma, çocuk evliliği ve çocuk işçiliği riskini artırmıştır. Okulların kapalı kalma süreleri ülkelerin gelişmişlik düzeyiyle doğrudan ilişkili olmuştur. 2020’nin ilk çeyreğinde düşük gelirli

ülkelerde ilköğretimdeki çocukların %86’sı okula gidemezken, bu oran yüksek gelirli ülkelerde %20 olmuştur (Yıldız & Vural, 2020).

Türkiye’de pandemide eğitimi kesintiye uğrayan yaklaşık 25 milyon öğrenci olmuştur. Uzaktan eğitim, her öğrencinin aynı imkânlara sahip olmadığı gerçeğini ve eğitimdeki fırsat eşitsizliğini daha görünür kılmıştır (Aktaş & Çabar, 2023: 12). Evinde interneti olmayan öğrenci oranı %24,1, bilgisayarı olmayan öğrenci oranı ise %33,3 idi. Bu dijital uçurum, devlet ve özel okul öğrencileri arasında da belirginleşmiştir (TEDMEM, 2020). Hanelerde yeterli cihaz bulunmaması veya paylaşılması, EBA’ya erişimin büyük ölçüde (%60) cep telefonu ile sağlanması, bilgisayar eksikliğinin ciddiyetini ortaya koymuştur.

Coğrafi olarak bakıldığında eğitimde fırsat eşitsizliğinin derinleştiği görülmektedir. Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde hanelerin %75,5’inde sabit internet bulunmamaktadır. Bu oran Türkiye ortalamasının çok üzerindedir. Diyarbakır’da çocukların %72’si dijital cihaz eksikliği nedeniyle eğitime erişememiş, %19,4’ü ise çalışmaya başlamıştır. Kırsal alanlarda ise internet altyapısı, cihaz yetersizliği ve elektrik kesintileri temel sorunlar olmuştur (UNICEF, 2023).

Bu dönemde yükseköğretim düzeyinde benzer sorunlar yaşanmıştır. Kent merkezlerindeki öğrenciler teknik altyapıya daha kolay erişse de psikolojik stres yaşamış; kırsaldakiler ise fiziksel avantajlarına rağmen internet ve cihaz eksikliği nedeniyle eşitsizlikle karşılaşmıştır (Aydın & Köse, 2021). Dindar ve diğerlerinin (2022) çalışması, öğrencilerin yetersiz teknik altyapı, pedagojik eksiklikler, adil olmayan değerlendirme ve karar alma süreçlerinden dışlanmış hissetme gibi çok boyutlu sorunlar yaşadıklarını ortaya koymuştur. Sonuç olarak, pandemi dönemi, eğitimde fırsat eşitliğinin sadece dijital erişimle değil, aynı zamanda psiko-sosyal destek, fiziksel altyapı ve bölgesel imkânlar gibi birbiriyle bağlantılı pek çok faktörle sağlanması gerektiğini göstermiştir.

4.8 AÇIK ÖĞRETİM VE UZAKTAN EĞİTİM

Dijital eğitim, özellikle dezavantajlı kesimlerden gelen bireylerin eğitime erişimini desteklemesi bakımından önemli bir araç olarak görülmekte ve bu yönüyle eğitimde alternatif bir yol olarak değerlendirilmektedir. Eğitsel bilginin dijital ortamlarda kolay erişilebilir hâle gelmesi; ev okulu, açık öğretim ve uzaktan eğitim gibi modellerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Uzaktan eğitim, öğrenme sürecini çok boyutlu ve fırsatlar barındıran bir yapı olarak ele alırken, bağlamsal faktörlerin öğrenme ve öğretme süreçleri üzerindeki etkisi de dikkate alınmalıdır (Koseoğlu & Bozkurt, 2018). Dijital eğitimin örgün eğitime alternatif olarak ortaya çıkması kimi zaman bireysel tercihlere, kimi zaman ise zorunlu koşullara dayanmaktadır. Ekonomik nedenlerle örgün eğitime katılamayan bireyler için dijital eğitim zorunlu bir çözüm olarak öne çıkarken, kültürel engeller –örneğin kız çocuklarının eğitime katılımı ya da ev-okul kültürü çatışmaları– dijital eğitimi seçenekli bir yol hâline getirebilmektedir (Kaysılı, 2023: 1432). Bu durum, açık ve uzaktan eğitimin yalnızca bireysel tercihlere değil, aynı zamanda toplumsal eşitsizliklerin yarattığı zorunluluklara da dayandığını ortaya koymaktadır. Açık ve uzaktan eğitimin fırsat eşitliği açısından bir diğer olumlu yönü ise maliyet avantajıdır. Açık öğretim programlarının barınma, ulaşım, yemek gibi dolaylı eğitim giderlerini ortadan kaldırması, eğitim hizmetlerine erişimi kolaylaştırmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı, bu sistemin engelli bireyler, ev hanımları ve tutuklu/hükümlüler gibi geleneksel eğitim sisteminin dışında kalan bireyler için eşitlikçi bir eğitim imkânı sunduğunu ve bu yolla alınan diplomaların örgün eğitimle eşdeğer olduğunu belirtmektedir. Nitekim açık öğretim sisteminin kurulmasıyla birlikte, artan talepleri karşılamak amacıyla üniversite ve kontenjan sayılarında artış sağlanmış; ön lisans ve lisans programları genişletilmiştir (Kandemir, 2014).

Açık öğretim ve uzaktan eğitim uygulamalarının sosyal adalet üzerindeki etkileri Bali ve diğerleri (2020: 9-10) tarafından çeşitli boyutlarda incelenmiştir. Yenilenebilir ödevler, açık bağlantılı dersler, öğrenci odaklı dijital alanlar gibi uygulamalar; ekonomik, kültürel ve politik

eşitsizlikleri dönüştürücü ya da iyileştirici şekilde ele alabilmektedir. Ancak bu uygulamalar, dijital erişim eşitsizlikleri, güvenlik riskleri ve kurumsal sınırlamalar gibi faktörlerle birlikte değerlendirildiğinde, bazı kesimler için olumsuz sonuçlar doğurma potansiyeli de taşımaktadır. Bu nedenle, açık öğretim ve uzaktan eğitim uygulamalarının sosyal adalet hedeflerine ulaşabilmesi için bağlama duyarlı, katılımcı ve eleştirel bir tasarım anlayışıyla yürütülmesi gerekmektedir. Nitekim her ne kadar dijital eğitim, örgün eğitime erişimi olmayan bireyler için önemli bir alternatif olarak sunulsa da bu katılım biçimlerinin çoğu zaman mevcut eğitim eşitsizliklerinin bir yansıması olduğu görülmektedir. Özellikle pandemi sürecinde olduğu gibi bireylerin tamamen eğitimden kopma riski taşıdığı dönemlerde uzaktan eğitim, eğitim hakkını sürdürebilmek adına kurtarıcı bir alternatif olarak öne çıkarken; bu sürecin etkili olabilmesi için sosyal destek mekanizmalarının varlığı büyük önem arz etmektedir (Koseoğlu & Bozkurt, 2018).

MEB istatistiklerine göre, 2023-2024 eğitim öğretim yılında açık öğretim kurumlarında toplam 1.229.802 öğrenci öğrenim görmektedir. Kandemir (2014) bu öğrencilerin büyük çoğunluğunu çalışan bireylerin oluşturduğunu ve bunun hayat boyu öğrenme ve eğitimde fırsat eşitliğini destekleyen bir unsur olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, bazı öğrencilerin maddi yetersizlikler nedeniyle açık veya uzaktan öğretimi tercih ettikleri de belirtilmektedir.

Bununla birlikte, açık ve uzaktan eğitimdeki mezuniyet oranları örgün eğitime kıyasla oldukça düşüktür (Can, 2019). Bu durum, ders materyallerine erişim, öğrenme ortamları, ölçme ve değerlendirme süreçleri gibi faktörlerin daha yakından incelenmesini gerektirmektedir. AÖF'nin 2023 tarihli "Öğrenci Memnuniyet Anketi"ne göre, öğrencilerin yaklaşık %40'ı ders materyallerine erişimde teknik sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Pandemi dönemindeki uzaktan eğitim deneyimlerinde de benzer teknik sorunlar öne çıkmıştır (Çavuşoğlu & Tepebaşılı, 2022; Tüzün & Yörük Toraman, 2021).

4.9 DEVLETİN EĞİTİME AYIRDIĞI HARCAMA

Devletin vatandaşlarına eğitim görevini yerine getirmesi ve eşit eğitim koşulları yaratması ülkenin ekonomik gücü ile ilgilidir. Bu ekonomik güç ise ülkenin gelişmişlik düzeyiyle doğru orantılıdır. Neredeyse tüm ülkelerin kendi gelir düzeyleri o ülkenin eğitim harcamalarının tutarını ve artış hızını, vatandaşlarının yaşam düzeyini, eğitimde birim giderlerin miktarını etkilemektedir (Özgen, 1996). Uluslararası düzeyde eğitime ayrılan kaynakları karşılaştırdığımızda Türkiye, ilköğretimden yükseköğretime kadar olan eğitim süresinde öğrenci başına düşen kamu harcamalarında 5.425 dolar ile Meksika’dan sonra en düşük harcama yapan OECD ülkesi konumundadır. Eğitim kademelerine göre öğrenci başına yapılan toplam eğitim harcaması Tablo 2’de gösterilmektedir (TEDMEM, 2025).

Öğrenci başına yapılan kamu eğitim harcamalarının gayrisafi yurt içi hasıla (GSYH) içindeki oranı Türkiye’de OECD ortalamasının gerisinde kalmaktadır. Türkiye’nin GSYH içindeki yükseköğretime yaptığı eğitim harcaması oranı %4,2 ile OECD ortalamasına eşit görünse de bu düzeyin sürdürülebilir olmadığı ve yıllar içinde artış göstermediği gözlemlenmektedir. Öğrenci başına yapılan harcamanın kişi başına düşen GSYH’ye oranı ise Türkiye’de %33,7 iken, OECD ortalaması %38’dir (TEDMEM, 2025). TÜİK’in 2023 verileri, yükseköğretim düzeyinde öğrenci başına yapılan kamu harcamasının yaklaşık 84.759 TL’ye yükseldiğini göstermektedir. Bu tutar, 2022 yılında kaydedilen 42.027 TL ile karşılaştırıldığında, bir yıl içinde neredeyse iki katlık bir artışa işaret etmektedir (TÜİK, 2023). Söz konusu artış, yükseköğretime ayrılan kamu kaynaklarının nominal olarak genişlediğini ortaya koymakla birlikte, bu kaynakların bölgesel, kurumsal ve sosyoekonomik gruplar arasında nasıl dağıldığı sorusunu da gündeme getirmektedir. Ancak aynı dönemde döviz kurundaki dalgalanmalar dikkate alındığında, dolar bazında harcamadaki artışın daha sınırlı kaldığı görülmektedir (TÜİK, 2024b). Türkiye’de eğitim harcamalarının yıllar içindeki genel artışına rağmen, bu artışın GSYH içindeki

paya yansımadağı görülmektedir. Akın Mart ve Kartal (2021), eğitim harcamalarının mutlak değer olarak artış gösterdiğini ancak GSYH içindeki oransal payın sabit kaldığını vurgulamıştır. Bu durum, eğitim yatırımlarının ülke öncelikleri arasında yeterince ön planda yer almadığını göstermektedir.

Eriçok ve Yılcı’nın (2013) çalışmalarına göre eğitim yatırımlarının ekonomik büyümeyle pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmaya göre, eğitime yapılan kamu yatırımları uzun vadede ekonomik kalkınmayı desteklemekte ve bireysel üretkenliği artırmaktadır. Bu bağlamda Türkiye’nin eğitime ve özellikle yükseköğretime ayırdığı kaynakları hem nicelik hem nitelik bakımından artırması gerektiği görülmektedir.

4.10 ÖZEL ÖĞRETİM KURUMLARI VE VAKIF ÜNİVERSİTELERİ

Eğitime sosyal adalet açısından bakıldığında eğitimin rekabetçi bir hale gelmesi, toplumsal eşitsizliğin devam etmesine sebep olmaktadır. Eğitimin özelleştirilmesi, farklı tip eğitim yapılarının ortaya çıkması gibi unsurların artması sosyal adaleti engelleyen önemli olgular arasındadır (Hesapçıoğlu ve Dündar, 2011; Polat, 2007). Sosyoekonomik düzeyi yüksek olan aileler daha iyi okulları seçebilirken, sosyoekonomik düzeyi daha düşük olan aileler bu konuda daha şanssız olmaktadır. Bu durum da yine sosyal düzende adaletsizliği getirmektedir. Devlet okullarına olan güvenleri azalan ve ekonomik olarak güçlü olan aileler çocuklarını daha uygun koşullarda okutabilmek adına özel eğitim kurumlarına gönderebilmek için çaba harcamakta ve bu durum eğitim sistemimizdeki adaletsizliği daha da derinleştirmektedir. Bu durum özellikle de üniversiteye giriş sınavlarında görülmektedir (Levin vd., 2013; Gök, 2004).

1982 yılındaki üniversite reformuyla birlikte Türkiye’de kâr amacı gütmeyen vakıfların yükseköğretim kurumu açmalarına izin verilmiştir. 1984 yılında Bilkent Üniversitesi, 1992 yılında Koç Üniversitesi, 1994 yılında ise Başkent Üniversitesi kurulmuş her geçen yıl vakıf üniversitelerinin sayısı

artmıştır (Erguvan, 2010: 81). Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi 2024 verilerine göre 75 Vakıf Üniversitesi, 4 Vakıf Meslek Yüksekokulu olmak üzere toplam 79 vakıf yükseköğretim kurumu bulunmaktadır (YBYS, 2025). Sosyal adalet açısından baktığımızda ise eğitimde dolayısıyla yükseköğretimde özelleştirme, sosyoekonomik düzeyi düşük olan bireyler için adil olmayan koşullar yaratmaktadır. Bu durum özellikle de az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde eğitim hakkından yararlanan kişi sayısını yüksek oranda etkilemektedir. Vakıf yükseköğretim kurumlarının ön lisans, lisans, tezli yüksek lisans ve doktora düzeyindeki her bir diploma programı için, öğrencilerin en az %10’una tam burs vermesi gerekirken kanun değişikliği ile “Öğrencilerin en az %15’ine eğitim-öğretim masraflarını karşılayacak düzeyde tam burs vermesi” (md.30/b) şeklinde değiştirilmiştir (Vakıf Yükseköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2022). Böylece bu kurumlarda burslu okuma imkanına sahip öğrenci sayısının artırılması hedeflenmiştir. Hatipoğlu (2000), gelir dağılımı dengesizliğinin yüksek boyutta olduğu Türkiye’de vakıf üniversitelerinin durumunun önemli olduğunu ve eğitimde fırsat eşitsizliğine ters düştüğünü belirtmektedir. Yazara göre vakıf üniversiteleri, vakıf ruhuna ve geleneğine uygun olarak, öğrencilerden harç dışında ya da ikinci öğretim ücretinin üstünde para almayacak şekilde, eğitim-öğretim ve araştırma yapmalıdır, bunu yapmayacak vakıf üniversiteleri de kamulaştırılmalıdır.

4.11 YÜKSEKÖĞRETİM EĞİTİMİNDE NİTELİK

Eğitime erişimde fırsat eşitliği sağlanması kadar, sunulan eğitimin niteliği de büyük önem taşımaktadır. Kaliteli bir eğitim, bireyleri yalnızca akademik olarak değil; toplumsal yaşamda da aktif, üretken ve donanımlı bireyler olarak yetiştirmeyi hedefler. Bu bağlamda bireylere hem günümüz ihtiyaçlarını karşılayacak hem de gelecekteki dönüşümlere uyum sağlayabilecek becerilerin kazandırılması gerekmektedir. Bunlar arasında dijital okuryazarlık, yabancı dil yetkinliği, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık ve teknolojiyi

etkili kullanma gibi beceriler öne çıkmaktadır (TÜSİAD, 2021).

Türkiye, son yıllarda okullaşma oranı, okul sayısı ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısı gibi temel eğitim göstergelerinde olumlu gelişmeler kaydetmiş olsa da yükseköğretim düzeyinde niteliksel sorunlar devam etmektedir. Krueger ve Lindahl (2001), gelişmekte olan ülkelerde yükseköğretim mezunu birey sayısındaki artış ile işsizlik oranı arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Bu durumun temel nedeni, yükseköğretim sisteminin bireylerin üretkenliğini artırmak yerine yalnızca diplomaya dayalı bir yeterlilik sunmasıdır. Benzer biçimde Kondakçı ve diğerleri (2016), Türkiye’de “eğitime erişim” ile “nitelikli eğitime erişim” arasında ciddi farklar olduğunu ifade etmektedir. Okullaşma oranlarındaki artış, eğitime erişimi artırmış ve dikey eşitsizlikleri azaltmış olsa da kaliteli eğitime, iyi üniversitelere ve yüksek gelirli iş olanaklarına erişim hâlâ sınırlı kalmakta, bu da yatay eşitsizliklerin derinleşmesine neden olmaktadır.

OECD 2024 verilerine göre, Türkiye hem 25-64 yaş aralığındaki ortaöğretim mezunları (%62,4) hem de yükseköğretim mezunları (%74,4) için en düşük istihdam oranına sahip OECD ülkesidir. Türkiye’de eğitim düzeyi arttıkça istihdam oranı da artmaktadır. Ancak bu artış, istihdam piyasasına yeterli düzeyde entegre olduğu anlamına gelmemektedir. Aynı yaş grubundaki ortaöğretim mezunu olmayan bireylerin istihdam oranı %51,6 iken; ortaöğretim mezunlarında bu oran %62,4, yükseköğretim mezunlarında ise %74,4’tür. Buna karşın, her dört yükseköğretim mezunu bireyden biri (%25,6) istihdamda değildir. Bu durum, yükseköğretim mezunu olmanın tek başına istihdam güvencesi sunmadığını göstermektedir.

Yükseköğretimin niteliği açısından en dikkat çekici sorunlardan biri öğretim elemanı yetersizliğidir. Kavak (2011), üniversite sayısının hızlı artışıyla birlikte nitelikli akademik personel eksikliğinin, yükseköğretim sisteminde kalite sorununa yol açtığını belirtmektedir. YÖK 2023 verilerine göre Türkiye’de öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı 28’dir. Bu oran, örneğin ABD’deki

Massachusetts Institute of Technology (MIT) gibi seçkin üniversitelerde 1’e 8’dir. Bu fark, öğrenci-akademisyen etkileşiminin niteliği açısından ciddi bir sorun teşkil etmektedir. Ayrıca bazı vakıf üniversitelerinin yeterli fiziksel altyapıya sahip olmamaları ve öğretim elemanlarına aşırı ders yükü verilmesi gibi nedenlerle “tabela üniversitesi” algısı oluşmaktadır (Erguvan, 2010).

Uluslararası üniversite sıralamaları Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarının kalite düzeyine dair önemli göstergeler sunmaktadır. 2025 QS Dünya Üniversiteleri Sıralamasına göre Türkiye’den sıralamaya giren bazı üniversiteler şunlardır: Koç Üniversitesi (401.), Orta Doğu Teknik Üniversitesi (416.), Sabancı Üniversitesi (526.), Bilkent Üniversitesi (551–560 aralığında), Boğaziçi Üniversitesi (601–610 aralığında) ve İstanbul Teknik Üniversitesi (661–670 aralığında). Bu sıralamalar, Türkiye’nin belirli üniversitelerde uluslararası düzeyde rekabet edebildiğini ancak genel sistemin daha çok kurumsal kalite geliştirmeye ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

5. SONUÇ

Bu araştırmada Türkiye’de yükseköğretime erişim, fırsat eşitliği bağlamında çok boyutlu biçimde incelenmiştir. Yükseköğretimde erişim, fırsat eşitliği ve sosyal adalet konuları yükseköğretim öncesi, sırası ve sonrasında bireyin eğitimi için çok önemli unsurlardır. Bu yüzden dünyada ve Türkiye’de bu konularla ilgili birçok ulusal ve uluslararası sözleşmeler yapılmış, T.C. 1982 Anayasası’nda, beş yıllık kalkınma planlarında ve kanunlarda yer verilmiştir. Cumhuriyetin ilanından itibaren yükseköğretime olan talep artmaya başlamıştır. Bunun karşılığında üniversite sayısı giderek artmaya başlamış özellikle de 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’ndan sonra üniversite sayısı hızla artmaya başlamıştır. 1981 yılında YÖK’ün kurulmasından itibaren üniversite sayılarında artış olduğu gibi kontenjan sayısı arttırılmış, açık öğretim ve uzaktan eğitim sistemleri oluşturulmuş, ikinci öğretim programları yaygınlaştırılmış, ön lisans ve meslek yüksekokulları sayısı arttırılmıştır. Yükseköğretim okullaşma oranı artsa da erişim sorunu tam olarak

çözülememiş, arz-talep dengesi sağlanamamış ve okullaşma oranı olarak kitlesel sistemde kalınmıştır (Gür & Özoğlu, 2015).

Elde edilen bulgular, yükseköğretime erişim, sosyoekonomik düzey ve ailenin eğitim düzeyi, bölgeler arası eşitsizlik, toplumsal cinsiyet, dijital imkanlara erişim, açık öğretim ve uzaktan sistemlerinin yapısı, devletin eğitime yaptığı harcama, özel ve vakıf üniversitelerinin konumu ile nitelikli eğitime erişim gibi etkenlerin yükseköğretime katılımı ve deneyimini anlamlı şekilde etkilediğini göstermektedir. Araştırma bulgularına göre, düşük gelirli ailelerden gelen bireylerin yükseköğretime erişim oranları, sınavlara hazırlık olanaklarının kısıtlılığı, maddi destek eksikliği ve yaşam maliyetlerinin artışı nedeniyle düşüktür. Aynı şekilde, Doğu ve Güneydoğu Anadolu gibi bölgelerde yaşayan bireylerin üniversiteye erişim oranları, mekânsal, ekonomik ve altyapısal nedenlerle batı illerine göre anlamlı biçimde daha düşüktür. Bu durum, bölgesel gelişmişlik farklarının yükseköğretim sistemine doğrudan yansıdığını ortaya koymaktadır.

Cinsiyet temelli eşitsizlikler dikkat çekicidir. Özellikle kırsal bölgelerdeki kız öğrenciler, erken yaşta evlilik, toplumsal baskılar ve geleneksel aile rolleri nedeniyle yükseköğretime erişimde dezavantaj yaşamaktadır. Bunun yanında, dijital teknolojilere erişimdeki farklılıklar, özellikle pandemi sürecinde açık ve uzaktan eğitimin yaygınlaşmasıyla birlikte belirginleşmiş; internet ve cihaz eksiklikleri, öğrenme sürecine katılımı sınırlamıştır.

Açık ve uzaktan öğretim sistemleri, eğitimde erişimi artırmakla birlikte, bu sistemlerin pedagojik niteliği, öğrenci destek mekanizmalarının eksikliği ve istihdam bağlamında sınırlı etkililiği, bu öğrenim gören bireyler için yeni bir eşitsizlik alanı doğurmaktadır. Öte yandan, özel eğitim kurumları ve vakıf üniversiteleri, artan kontenjanlara katkı sağlasa da eğitim ücretlerinin yüksekliği nedeniyle sosyoekonomik olarak avantajlı gruplara hitap etmekte, bu durum fırsat eşitsizliğini derinleştirmektedir. Ayrıca yükseköğretime kabul

edilen öğrencilerin büyük bir kısmı nitelikli bölümlere ulaşamamakta; akademik başarıları benzer olsa da birçok öğrenci, yerleşim yeri, rehberlik eksikliği ve maddi nedenlerle nitelikli programlara erişimde dışlanmaktadır. Son yıllarda hızla artan üniversite sayısının üniversite eğitiminde kalite sorunu yarattığı düşünülmektedir. Nitelikli eğitimden geçmeyen üniversite öğrencilerinin mezun olduklarında Türkiye’de işsizler ordusuna katılma ihtimallerini de arttırmaktadır (Kondakçı vd., 2016).

Tüm bu sorunların temelinde, eğitime ayrılan kamu bütçesinin yetersizliği önemli bir etken olarak öne çıkmaktadır. Türkiye’de eğitime ayrılan pay OECD ülkeleri ortalamasının altındadır ve bu durum başta altyapı, burs, öğretim üyesi kalitesi, öğrenci hizmetleri gibi birçok alanı doğrudan etkilemektedir. Kamu kaynaklarının daha adil ve planlı bir biçimde tahsis edilmemesi, eğitim sisteminde fırsat eşitliğinin sağlanmasının önünde ciddi bir engel oluşturmaktadır. Kuşkusuz yükseköğretimde yaşanan bu eşitsizlik ve adaletsizlikler çözüme kavuşturulduğunda ülkemizin refah ve gelişmişlik düzeyi de doğru orantılı şekilde artmış olacaktır.

6. TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Elde edilen bulgular, Türkiye’de yükseköğretim sisteminin hâlâ yapısal eşitsizlikler içerdiğini göstermektedir. Gelir düzeyi düşük bireylerin eğitime erişimini artırmak için kamu destekli burslar, yemek ve barınma yardımları güçlendirilmeli; sınavlara hazırlık sürecinde kamuya ait destekleme programları yaygınlaştırılmalıdır. Bu tür politikalar, eğitimdeki sınıfsal bariyerlerin azaltılmasına katkı sunacaktır.

Bölgesel farklılıkların giderilmesi için, dezavantajlı bölgelerdeki üniversitelere altyapı yatırımları artırılmalı, akademik kadro niteliği yükseltilmeli ve bölgeye özgü kalkınma temelli eğitim stratejileri geliştirilmelidir. Aynı zamanda bölgesel eğitim farklarını azaltmaya yönelik okul öncesinden itibaren bölgeye özel destekleyici programlar uygulanmalıdır.

Toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında, kız çocuklarının eğitime katılımı için pozitif ayrımcılık

içeren destekler (özel burslar, kontenjanlar, barınma olanakları) sağlanmalı; özellikle kırsal bölgelerde aileleri bilinçlendirmeye yönelik sosyal politikalar ve kampanyalar hayata geçirilmelidir. Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği, sadece fırsat eşitliği değil aynı zamanda toplumsal kalkınma için de temel bir koşuldur.

Dijital uçurumu kapatmak amacıyla kırsal ve dezavantajlı bölgelerde dijital altyapı yatırımları hızlandırılmalı; ihtiyaç sahibi öğrencilere cihaz ve internet desteği sağlanmalıdır. Ayrıca dijital okuryazarlık eğitimleri, müfredatın bir parçası haline getirilerek öğrencilerin teknolojiye erişimi kadar onu etkili kullanma becerileri de desteklenmelidir.

Açık ve uzaktan eğitim sistemleri, kalite odaklı biçimde yeniden yapılandırılmalıdır. Bu programlarda rehberlik, akademik destek, öğrenci etkileşimi ve kariyer planlaması hizmetleri yaygınlaştırılmalı; sistem sadece kontenjan artırımı olarak görülmemelidir. Mezuniyet sonrası bu programların istihdamda tanınırlığını artıracak mekanizmalar (kariyer desteği, sektörle iş birliği vb.) oluşturulmalıdır.

Özel ve vakıf üniversitelerinin sistemdeki ağırlığı giderek artarken, bu kurumların fırsat eşitliğine katkı sunacak sosyal sorumluluk politikaları (burs sistemleri, kontenjan adaleti, yoksul öğrencilere yönelik destek mekanizmaları) daha sistematik hale getirilmelidir. Kamu otoritesi bu kurumların erişilebilirliğini denetlemeli ve şeffaflık ilkeleri çerçevesinde eşitlikçi uygulamaları teşvik etmelidir.

Yükseköğretime yalnızca nicel olarak erişim değil, aynı zamanda nitelikli programlara erişim konusu da politikaların merkezinde yer almalıdır. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun programlara yerleşebilmesini sağlayacak yönlendirme sistemleri geliştirilmeli; rehberlik hizmetleri güçlendirilmeli ve nitelikli programlara sosyoekonomik dezavantajlardan bağımsız şekilde erişim sağlanmalıdır. Tüm bu önerilerin etkin biçimde hayata geçirilebilmesi için eğitime ayrılan kamu bütçesi artırılmalı, kaynaklar fırsat eşitliğini önceleyen biçimde dağıtılmalıdır. Eğitim harcamalarının sadece niceliksel olarak değil, etki odaklı ve kapsayıcı biçimde planlanması,

Türkiye’nin sosyal devlet anlayışıyla da örtüşen bir gerekliliktir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazar, bu çalışma kapsamında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını beyan etmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Bu çalışma, doküman incelemesine dayalı bir literatür taraması niteliğinde olup etik kurul onayı gerektirmemektedir. Araştırma, uluslararası araştırma ve yayın etiği ilkelerine uygun şekilde yürütülmüştür.

Yazar Katkı Beyanı

Yazar, çalışmanın kavramsallaştırılması, literatür taraması, analiz ve yazım aşamalarının tamamına katkı sağlamıştır.

KAYNAKLAR

Akademik Kaynaklar

- Akbey, S. S. (2006). *Güneydoğu Anadolu bölgesinde fırsat eşitliği açısından değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Akın Mart, Ö., & Kartal, S. (2021). Türkiye'deki eğitim harcamalarının değerlendirilmesi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 37–53.
- Aktaş, G., & Çabar, S. (2023). Pandemi sürecinde uzaktan eğitimin eğitimin fırsat eşitliğine ilişkin ortaya çıkardığı temel problemler: Özel ve devlet okulu örneği. *Faculty of Letters Journal of Social Sciences*, 47(1), 11–27.
- Anderson, E. S. (2007). Fair opportunity in education: A democratic equality perspective. *Ethics*, 117(4), 595–622. <https://doi.org/10.1086/518806>
- Arı, A. (2002). Tevhid-i tedrisat ve laik eğitim. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 181–192.
- Aslankurt, B. (2013). *Eğitimde kuşaklararası hareketlilik: Fırsat eşitliğinde Türkiye nerede? Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV)*. <https://www.tepav.org.tr>
- Ay, S., & Kılıç, T. (2023). Coğrafi dijital uçurum: Türkiye'de dijital dönüşümün kentsel-kırsal, bölgesel ve cinsiyet eşitsizlikleri. *Coğrafya Dergisi*, 46, 111–122.
- Aydın, Y., & Köse, M. (2021). COVID-19 experience of higher education students in urban and rural areas. *British Sociological Association*, 46, 337–354.
- Aydoğan, M. (2009). *Türkiye üzerine notlar 1923-2005*. Umay Yayınları.
- Aygül, H. H. (2018). Eğitime erişim, yoksulluk ve formel/enformel işgücü olarak üniversite gençliği: "İstihdam için mi eğitim? Eğitim için mi istihdam?" *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 58–87.
- Bali, M., Cronin, C., & Jhangiani, R. S. (2020). Framing open educational practices from a social justice perspective. *Journal of Interactive Media in Education*, 1(10), 1–12.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2. baskı). Sage Publications.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6(3), 112–142.
- Büyükgöze, H., & Özdemir, M. (2016). Avrupa yükseköğretim alanı (AYA) çerçevesinde yükseköğretime erişimi ve katılımı genişletme politikalarının değerlendirilmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 6(1), 40–46.
- Can, E. (2019). Açık ve uzaktan yükseköğretim mezunları üzerine bir değerlendirme. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 81–105.
- Çağır, M., & Türk, İ. C. (2017). 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ve Türk eğitim tarihindeki yeri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 4(11), 62–75.
- Çavuşoğlu, A. A., & Tepebaşılı, F. (2022). Almanca öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim memnuniyet algıları üzerine bir araştırma. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 119-140.
- Dalaman, Z. B. (2022). Suriyeli kadın üniversite öğrencilerinin oluşturduğu yeni kadın kimliği. *İctimaiyat Sosyal Bilimler Dergisi*, Göç ve Mültecilik Özel Sayısı, 531–555. <https://doi.org/10.33709/ictimaiyat.1097741>

- Değirmencioglu, S. M. (2008). Türkiye’de yükseköğretim mezunları ve eğitimde fırsat eşitliği. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 2(3), 47–66.
- Demir, İ., Olgun, C. K., & Özsöz, C. (2023). Confronting the first-level digital divide in the digital age: A comparison between public and private university students in Türkiye. *Journal of Economy Culture and Society*, 67, 135–153.
- Dindar, M., Çelik, İ., & Muukkonen, H. (2022). #WedontWantDistanceEducation: A thematic analysis of higher education students’ social media posts about online education during Covid-19 pandemic. *Technology, Knowledge and Learning*, 27(4), 1337–1355. <https://doi.org/10.1007/s10758-022-09621-x>
- Ekinci, E. (2011). Bazı sosyoekonomik etmenlerin Türkiye’de yükseköğretime katılım üzerindeki etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 281–297.
- Erguvan, İ. D. (2010). *Vakıf üniversitelerinin Türkiye yükseköğretim sistemine etkilerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Eriçok, R. E., & Yılanca, V. (2013). Eğitim harcamaları ve ekonomik büyüme ilişkisi: Sınır testi yaklaşımı. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 8(1), 87–101.
- Espinoza, O. (2007). Solving the equity–equality conceptual dilemma: A new model for analysis of the educational process. *Educational research*, 49(4), 343–363.
- Ferreira, F. H. G., & Gignoux, J. (2010). Eğitimde fırsat eşitsizliği: Türkiye örneği. Türkiye Cumhuriyeti Devlet Planlama Teşkilatı ve Dünya Bankası Refah ve Sosyal Politika Analitik Çalışma Programı, Çalışma Raporu, 4. *World Bank*. <http://documents1.worldbank.org>
- Gök, F. (2004). Eğitimin özelleştirilmesi. N. Balkan & S. Savran (Ed.), *Neoliberalizmin tahribatı: 2000’li yıllarda Türkiye içinde* (ss. 94–110). Metis Yayınları.
- Gregorio, J., & Lee, J. W. (2002). Education and income inequality: New evidence from cross-country data. *Review of Income and Wealth*, 48(3), 395–416.
- Gür, B. S., & Özoğlu, M. (2015). Türkiye’de yükseköğretim politikaları: Erişim, kalite ve yönetim. A. Gümüş (Ed.), *Türkiye’de eğitim politikaları içinde* (ss. 299–321). Nobel Yayın.
- Hatipoğlu, M. T. (2000). *Türkiye üniversite tarihi*. Selvi Yayınevi.
- Hesapcıoğlu, M., & Dünder, S. (2011). *Eğitimde fırsat eşitliği ve postmodernizm*. Eğitim Akademi.
- Husén, T. (1972). Towards equal educational opportunity. *OECD Observer*, 60, 9–12.
- Illich, I. (2013). *Okulsuz toplum* (M. Özay, Çev.; 3. baskı). Şule Yayınları.
- İnan, M., & Demir, M. (2018). Eğitimde fırsat eşitliği ve kamu politikaları: Türkiye üzerine bir değerlendirme. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 337–359.
- Kandemir, O. (2014). Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde uzaktan eğitim uygulamaları: Eğitimde fırsat eşitliği ve ekonomik kalkınma. *Turkish Studies*, 9(5), 1155–1176.
- Kartal, S. (2009). Üniversiteye girişte bölgeler arası fırsat eşitsizliği. *Verimlilik Dergisi*, 2, 45–60.
- Kavak, Y. (2011). Türkiye’de yükseköğretimin görünümü ve geleceğe bakış. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1-2, 55–58.
- Kaysılı, A. (2023). Eğitimde dijitalleşme olgusunun fırsat eşitliği bağlamında değerlendirilmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 1421–1437.
- Keskiner, H. (2021). *Türkiye’de vakıf üniversitelerindeki burslu programlar ve yükseköğretimde fırsat eşitliği* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.

- Kondakçı, Y., Kurtay, M. Z., Oldaç, Y. İ., & Şenay, H. H. (2016). Türkiye’de okul müdürlerinin sosyal adalet rolleri. K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar, & İ. Şahin (Ed.), *Eğitim yönetimi araştırmaları içinde* (ss. 353–361). Pegem Akademi.
- Koseoglu, S., & Bozkurt, A. (2018). An exploratory literature review on open educational practices. *Distance education*, 39(4), 441-461.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4. baskı). SAGE Publications.
- Krueger, A. B., & Lindahl, M. (2001). Education for growth: Why and for whom? *Journal of Economic Literature*, 39(4), 1101–1136. <https://doi.org/10.1257/jel.39.4.1101>
- Levin, H. M., Cornelisz, I., & Hanisch-Cerda, B. (2013). Does educational privatisation promote social justice? *Oxford Review of Education*, 39(4), 514–532.
- Özer, M. (2021). *Türkiye’de eğitimin evrenselleşmesi*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Yayınları.
- Özgen, B. (1996). *Türkiye’de paralı eğitim*. Ege Çağdaş Eğitim Vakfı.
- Polat, S. (2007). *Eğitim politikalarının sosyal adalet açısından sonuçları konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Roemer, J. E. (2002). Equality of opportunity: A progress report. *Social Choice and Welfare*, 19(2), 455–471. <http://www.jstor.org/stable/41106460>
- Sağlam, B. (2020). *Sosyal politika aracı olarak fırsat eşitliği ve bunun sağlanmasında eğitimin rolü* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Sarı, A., & Demir, B. (2023). Türkiye’de bölgesel eşitsizlikler ve yükseköğretime erişim: Nicel bir analiz. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 48(215), 45–68. <https://doi.org/10.xxxx/abc123>
- Sen, A. (1992). *The political economy of targeting*. Washington, DC: World Bank.
- Seskir, Z. C. (2017). Türkiye’de yükseköğretimde nicel cinsiyet açığındaki değişimin olası nedenleri ve etkileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 321–332.
- Shields, L., Newman, A., & Satz, D. (2017). Equality of educational opportunity. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu>
- Taylor, S. E., Peplau, L. A., & Sears, D. O. (2012). *Sosyal psikoloji* (A. Dönmez, Çev.; 3. baskı). İmge Kitabevi.
- Tüzün, F., & Toraman, N. Y. (2021). Pandemi döneminde uzaktan eğitim memnuniyetini etkileyen faktörler. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3), 822-845.
- Ulusoy, D. (1996). Eğitim ve sosyal eşitlik. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 13(1), 59-86.
- Uygun, S. (2003). Türkiye’de dünden bugüne özel okullara bir bakış (gelişim ve etkileri). *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 36(1), 107-120.
- Ünal, L. I., & Özsoy, S. (1999). Modern Türkiye’nin Sisypheos miti: Eğitimde fırsat eşitliği. İçinde F. Gök (Ed.), *Eğitimde 75 yıl* (39–72). Tarih Vakfı Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A., & Vural, R. A. (2020). COVID-19 pandemisi ve derinleşen eğitim eşitsizlikleri. *Türk Tabipleri Birliği COVID-19 Pandemisi Altıncı Ay Değerlendirme Raporu*. https://www.ttb.org.tr/kutuphane/covid19-rapor_6/covid19-rapor_6_Part64.pdf

Resmî ve Kurumsal Kaynaklar

- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2023). *2030 engelsiz vizyon raporu: Erişilebilir ve kapsayıcı bir toplum için stratejiler*. <https://www.aile.gov.tr>

- Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2020). *Engelli ve yaşlı istatistik bülteni*.
https://www.ailevecalisma.gov.tr/media/67975/eyhgm_istatistik_bulteni_ocak_2021.pdf
- Bükreş Bildirgesi. (2012). <https://uluslararası.yok.gov.tr>
- Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi. (2024). *Eşit dijital gelecek projesi 2024 faaliyet raporu*.
<https://cbddo.gov.tr>
- Eğitimde Görme Engelliler Derneği. (2023). *Yükseköğretimde erişilebilirlik: Engelli öğrencilerin karşılaştığı bariyerler ve çözüm önerileri [Rapor]*. <https://www.eged.org.tr>
- ERG. (2023). *Pandemi sonrası eğitimde dijital uçurum*. Eğitim Reformu Girişimi
<https://www.egitimreformugirisimi.org>
- Gürüz, K. (2001). *Dünyada ve Türkiye’de yükseköğretim tarihçe ve bugünkü sevk ve idare sistemleri*. ÖSYM Yayınları.
- IPA. (2024). *Eğitim kurumlarında özelleşme ve dönüşümün eğitim hakkı üzerinden değerlendirilmesi*. İstanbul Planlama Ajansı. <https://ipa.istanbul/images/Calismalar/egitim-kurumlarinda-ozellesme-ve-donusumun-egitim-hakki-uzerinden-degerlendirilmesi-86578.pdf>
- Leuven/Louvain-La-Neuve Ministerial Bildirgesi (2009). Leuven/Louvain-La-Neuve Ministerial Declaration.
<http://ehea.info/page-ministerial-conference-Leuven-Louvain-la-Neuve-2009>.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). *Güncel eğitim politikaları ve 20. Millî Eğitim Şûrası tavsiye kararları*.
<https://cdn.eba.gov.tr>
- OECD. (2018). *Education at a glance 2018: OECD indicators*. OECD Publishing.
https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en.html
- OECD. (2024). *Education at a glance 2024: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19991487>
- Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı. (2025). *İl SEGE-2025 gelişmişlik endeksi raporları*.
<https://www.sanayi.gov.tr/merkez-birimi/b94224510b7b/sege/il-sege-raporlari>
- TEDMEM (2020). *Covid-19 Sürecinde Eğitim Analiz A7 Uzaktan Öğrenme, Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
<https://tedmem.org/storage/publications/February2023/FvZgqcTeABuqBueLWx50.pdf>
- TEDMEM. (2025). *2024 Eğitim Değerlendirme Raporu*. Türk Eğitim Derneği. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
<https://tedmem.org/storage/publications/April2025/RsyTd5Ck0u5TIAUQd7yS.pdf>
- TÜBİSAD. (2023). *Türkiye’nin Dijital Dönüşüm Endeksi 2023 Raporu*.
<https://www.tubisad.org.tr/tr/guncel/detay/Turkiyenin-Dijitallesme-Notu-Bir-Onceki-Yilla-Ayni-Seviyede-Kaldi/58/4910/0>
- TÜİK. (2023). *Hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması*. Türkiye İstatistik Kurumu
<https://data.tuik.gov.tr>
- TÜİK. (2024a). *İstatistiklerle çocuk 2023*. Türkiye İstatistik Kurumu.
https://www.tuik.gov.tr/media/announcements/istatistiklerle_cocuk_2023.pdf
- TÜİK. (2024b). *Gelir dağılımı istatistikleri, 2024*. Türkiye İstatistik Kurumu.
<https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Gelir-Dagilimi-Istatistikleri-2024-53712>
- TÜİK. (2024c). *Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması*. Türkiye İstatistik Kurumu.
<https://data.tuik.gov.tr>
- TÜSİAD. (2021). *Yeni bir anlayışla geleceği inşa: İnsan, bilim, kurumlar*. <http://tusiad.org>

- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report: Inclusion and education*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373724>
- UNICEF & European Commission. (2021). *Digital learning for every child: Closing the gaps for an inclusive and prosperous future*.
<https://www.unicef.org/media/113896/file/Digital%20Learning%20for%20Every%20Child.pdf>
- UNICEF. (2021). *Teknik Bilgi Notu: COVID-19 ve Özgürlüğünden Yoksun Bırakılan Çocuklar*.
<https://www.unicef.org/turkey/media/9476/file/%20Teknik%20Bilgi%20Notu-COVID-19%20ve%20%C3>
- UNICEF. (2023). *Documentation of education response in Türkiye during the COVID-19 pandemic and its effect on children’s access to and retention in education* (Report no. 01/2023). UNICEF Türkiye
<https://www.unicef.org/turkiye>
- YBYS. (2025). *Öğrenim düzeyine göre öğrenci sayısı*. Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi.
<https://istatistik.yok.gov.tr>
- YÖK. (2020). *18 Mart 2021 Basın Açıklaması*. Yükseköğretim Kurulu. 02.06.2021 tarihinde
<https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx> sitesinden erişilmiştir.
- YÖK. (2020, Temmuz 10). *Engelsiz erişim engelsiz eğitim*. Yükseköğretim Kurulu.
<https://engelsiz.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/engelsiz-erisim-engelsiz-egitim.aspx>
- YÖK. (2021). *Türkiye yükseköğretiminde erişim ve katılım*. Yükseköğretim Kurulu.
- YÖK. (2022). *Doktora öğretiminin iyileştirilmesi çalıştayı raporu*. Yükseköğretim Kurulu. <https://www.yok.gov.tr>

TABLOLAR & ŞEKİLLER

Tablo 1. 2024-2025 Yılı Yükseköğretim Öğrenim Düzeyine Göre Öğrenci Sayısı

Öğrenim Düzeyi	Öğrenci Sayısı
Önlisans	2.853.313
Lisans	3.536.439
Yüksek Lisans	346.668
Doktora	98.695
Toplam	6.835.115

(Kaynak: YBYS (2025) verilerinden yazar tarafından derlenmiştir.)

Tablo 2. Eğitim Durumuna Göre Yıllık Ortalama Esas İş Gelirleri (TL), 2024

Eğitim Düzeyi	Kadın	Erkek
Bir okul bitirmeyen	68.918	133.842
Lise altı eğitilmiş	111.455	182.523
Lise ve dengi okul	145.046	268.394
Yükseköğretim	251.923	348.658
Tüm eğitim düzeyleri	183.153	251.050

(Kaynak: TÜİK, 2024b verilerinden yazar tarafından derlenmiştir.)

Tablo 3. Türkiye’de Yükseköğretimde Engelli Öğrenci Sayıları (2023–2024)

Eğitim Kademesi	Öğrenci Sayısı
Ön Lisans	28.541
Lisans	24.893
Yüksek Lisans	312
Doktora	67
Toplam	53.813

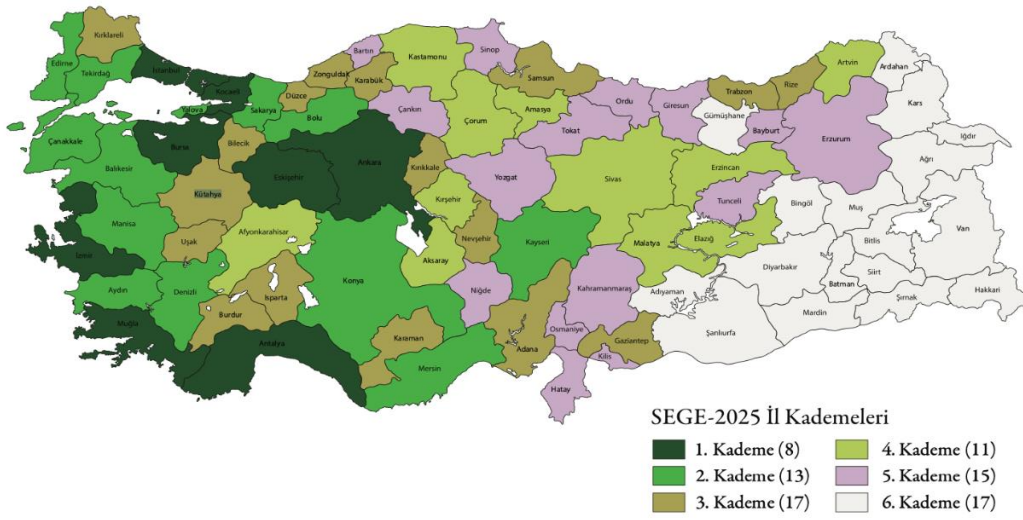
(Kaynak: Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi (2024) verilerinden yazar tarafından derlenmiştir.)

Tablo 4. Eğitim Kademesine Göre Eğitim Kurumlarında Öğrenci Başına Yapılan Toplam Harcama (ABD Doları)

	Türkiye	OECD
İlkokuldan Yükseköğretime Kadar	5.425	14.209
Yükseköğretim	10.657	20.499

(Kaynak: TEDMEM (2025) verilerinden yazar tarafından derlenmiştir.)

Şekil 1. İl SEGE-2025 Gelişmişlik Kademeleri Haritası



(Kaynak: Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, 2025: 37).