



TÜRKİYE'DE EĞİTİMİN DEĞERİNİN ÖLÇÜLMESİ

MEASURING THE VALUE OF EDUCATION IN TURKEY

Arzu AKKOYUNLU WIGLEY*, Buket AKKOYUNLU**

ÖZET: İktisat teorisinde, eğitimin değeri özellikle gelişmekte olan ülkeler açısından iki ayrı teorik yaklaşımla ele alınmaktadır; beşeri sermaye teorisi ve yapabilirlikler teorisi. Bu çalışmanın amacı, Türkiye için eğitimin değerini söz konusu iktisat teorilerinin ışığı altında değerlendirmektir. Bu amaçla, söz konusu teorileri temsil eden değişkenler yardımıyla Türkiye için eğitimin değeri tartışılmıştır. Beşeri sermaye teorisi çerçevesinde, hem daha önce yapılmış olan çalışmalar hem de OECD - Education at a Glance 2010'dan elde edilen eğitim göstergeleri, Türkiye'de hem bireylerin gelir artışı, hemde iktisadi büyüme için eğitimin önemine dikkat çekmektedir. Çalışma, aynı zamanda yapabilirlikler teorisi çerçevesinde Türkiye için eğitimin değerinin, kişilerin olmaya ya da yapmaya değer verdiği sağlıklı olma ve siyasi katılım gibi diğer önemli işlevleri gerçekleştirebilmesi için temel bilişsel işlevleri sağlamasından da kaynaklandığını göstermektedir. Ancak, temel eğitim olanaklarının sağlanması konusunda son yıllarda ilerlemeler kaydedilmekle birlikte Türkiye iktisadi olarak kendisine benzer ya da bazı daha yoksul ülkelere geri konumdadır. Aynı zamanda eğitim olanaklarının bölgesel ve cinsiyet bazındaki dağılımında eşitsizlikler bulunmaktadır.

Anahtar Sözcükler: beşeri sermaye, yapabilirlikler teorisi, Türkiye'de eğitim, Türkiye'de yapabilirlikler, eğitimin değeri.

ABSTRACT: In economic theory, the value of education is evaluated by way of two different theoretical approaches; the human the capital approach and human capabilities approach. In this paper our aim is to evaluate the value of education in Turkey in the light of these two approaches. Existing studies on human capital and education indicators drawn from OECD's Education at a Glance 2010 show the importance of education to increase individual income as well as the economic growth. The results of the study also support the argument that, within the context of human capabilities approach the value of education also arising from the fact that education provides the basic cognitive skills necessary for achieving other essential functionings such as health and civic engagement. This study shows that although there have been some improvements, in comparison with the countries that have same or less income level than Turkey, Turkey still is behind in terms of providing the capability-increasing cognitive skills that are enabled by a basic education. At the same time, another important point for Turkey is the considerable gender and regional inequality with regard to capability development.

Key words: human capital, capabilities approach, education in Turkey, capabilities in Turkey, value of education

1. GİRİŞ

Eğitimin toplumların üretkenlik kapasitesini arttırarak, ekonomik büyümeye katkı yaptığı olgusu Adam Smith'e (1776 - Milletlerin Zenginliği) kadar dayanmaktadır (Machin, 2008). İktisat teorisinde, eğitimin özellikle gelişmekte olan ülkeler açısından değeri iki ayrı teorik yaklaşımla ele alınmaktadır. Bu teorilerden birincisi olan beşeri sermaye teorisinde (human capital theory), eğitimin değeri makro düzeyde eğitim yoluyla yaratılan kişi başına gelir, mikro düzeyde ise eğitimin yarattığı kişisel gelir yoluyla değerlendirilmektedir. Öncüllüğünü, Nobel iktisat ödülü sahibi Amartya Sen'in yaptığı beşeri yapabilirlikler (human capabilities) teorisi ise, temel olarak eğitim yoluyla yaratılan gelirin eğitimin değerini ölçmek için iyi bir ölçüt olmadığı olgusundan yola çıkmaktadır. Bu teoriye göre, yaşam kalitesinin kişinin yapmaya ya da olmaya değer verdiği şeylerle (valued doings ve beings) ya da A. Sen'in (1992) deyimi ile işlevlerle (functionings) değerlendirilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla eğitimin değeri asıl olarak kişilerin söz konusu işlevleri (örneğin önlenebilir hastalık ve erken ölümlerden kaçınmak, sağlık sistemini etkin olarak kullanabilmek, politik karar mekanizmalarında yer alabilmek ve baskıcı aile ilişkilerinden kaçınabilmek gibi) yapılabilir kılmasından kaynaklanmaktadır (Wigley ve Akkoyunlu Wigley 2006, Akkoyunlu Wigley ve Wigley 2008).

* Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, İktisat Bölümü, arzus@hacettepe.edu.tr

** Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, buket@hacettepe.edu.tr

Bu çalışmanın amacı, Türkiye için eğitimin değerini söz konusu iktisat teorilerinin ışığı altında değerlendirmektir. Çalışmanın ilk bölümünde teorik alt yapı oluşturulmaya çalışılacaktır. Bu amaca yönelik olarak, ilk olarak beşeri sermaye teorisi daha sonra ise beşeri yapabilirlikler teorisi ana hatlarıyla incelenecektir. İlk bölümde, beşeri sermaye ve yapabilirlikler teorisi çerçevesinde eğitimin değerini nicel olarak inceleyen çalışmaların bulgularına da yer verilecektir. Çalışmanın ikinci bölümünde beşeri sermaye ve yapabilirlikler teorisi çerçevesinde söz konusu teorileri temsil edebilecek değişkenler yardımıyla, Türkiye’de eğitimin değerinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Diğer bir deyişle, makale, var olan çalışmaların sonuçlarıyla birlikte 2010 yılı için OECD’nin Education at a Glance (OECD (2010)’dan yararlanarak iki ayrı soruyu cevaplamayı amaçlamaktadır. Eğitim yukarıda bahsedilen iki teori bağlamında Türkiye için neden önemlidir? Seçilen eğitim göstergeleri açısından OECD ülkeleri ve OECD aday ülkeleri ile karşılaştırıldığında Türkiye’de eğitimin görece konumu nasıldır?

2. İKTİSAT TEORİLERİNE GÖRE EĞİTİMİN ÖNEMİ

2.1 Beşeri Sermaye Teorisi

Eğitim ile iktisadi sorunlar arasındaki ilişki 1960’lı yıllarda öncülleri Becker (1964) ve Schultz (1961)’ un olduğu beşeri sermaye teorisi ile ilk kez formel olarak ortaya konmuştur. En genel biçimde beşeri sermaye bireylerin işgücü piyasasında ya da piyasa dışı faaliyetlerinde verimliliğini arttırmak için eğitim, sağlık ve mesleki eğitim gibi konularda bireyler üzerine yapılan yatırımlar olarak tanımlanmaktadır (Sharpe, 2001). Beşeri sermaye teorisi, daha önceleri bireylerin geliri arttıkça tüketimi de artan bir tüketim malı ya da orta ve üst sınıf için sosyal statüyü gösteren bir statü malı olarak kabul edilen eğitimin bir yatırım malı olduğunu savunmaktadır (Machin, 2008: 3). Beşeri sermaye teorisine göre, bireyler fiziki sermayeye olduğu gibi beşeri sermayeye de yatırım yapmalıdırlar. Beşeri sermayeye yapılan yatırımların getirisi mikro düzeyde bireylerin gelirini artmasına, makro düzeyde ise ekonomik büyümeye yol açarak toplam gelirin artmasına yol açacaktır. Bu nedenle, beşeri sermaye üzerine eğitim yoluyla yapılan yatırımlar en az fiziki sermaye üzerine yapılanlar kadar önemlidir (Olaniyan ve Okemakinde, 2008). Söz konusu argümanlar, iktisat teorisi içerisinde hem eğitimin getirisi hem de eğitimin ekonomik büyüme ve kalkınma içerisindeki rolü konusundaki teorik ve ampirik çalışmaların sayısında çok büyük bir artışa neden olmuştur.

Eğitimin getirisi üzerine yapılan çalışmalar, eğitimin gelire olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir. OECD / UNESCO (2002), eğitim düzeyi arttıkça kazançların arttığını, lise ve özellikle üniversite eğitiminin Brezilya, Şili ve Paraguay gibi ülkelerde önemli bir kazanç eşiği oluşturduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, Dorwick (2003)’de gelişmiş ülkeler kapsamında eğitimin bireylerin gelirlerini arttırdığını belirlemiştir. Eğitimin sosyal ve özel getirisini hesaplayan çalışmalar ise eğitime yapılan yatırımların hem özel hem de sosyal getirisinin görece olarak yüksek olduğunu göstermektedir.¹ Psacharopoulos ve Patrinos (2004), 42 ülke için yaptıkları çalışmalarında, eğitime katılımda bir yıl daha artış olmasının ortalama getirisinin % 10 olduğunu bulmuştur. Çalışmanın diğer bir bulgusu eğitimin getirisinin düşük ve orta gelir grubundaki ülkelerde yüksek gelir grubundaki ülkelere kıyasla daha yüksek olduğudur (Psacharopoulos ve Patrinos, 2004:12).²

¹ Eğitimin getirisi, eğitimden elde edilen tüm kazançların bu günkü değerini, eğitimin tüm maliyetlerinin bu günkü değerine eşitleyen getiri oranı (veya indirgeme oranı) olarak hesaplanmaktadır. Eğitimin sosyal getirisi sosyal getirileri ile sosyal maliyetlerini, özel getirisi ise özel maliyetleri ile özel getirilerini karşılamaktadır. Eğitimin sosyal getirisi tahminleri, okula devam etmenin tüm doğrudan maliyetleri (kişiler tarafından karşılanlar da dahil) ile vergi öncesi kazançları kapsamakta, özel getirisi tahminleri ise eğitimin bireysel maliyetleri vergi sonrası geliri kapsamaktadır (Sianesi ve Van Reenen, 2003: 165).

² Eğitimin getirisi ile ilgili çalışmaların ayrıntılı bir değerlendirmesi için bkz. Psacharopoulos ve Patrinos (2004) ve Card (1999).

Türkiye için yapılmış çalışmalarda eğitimin düzeyi ile eğitimin getirisi konusunda benzer sonuçlara ulaşılmaktadır. Bu konuda yapılmış çalışmalardan olan Tansel (1994), 1987 yılı için Türkiye’de hem kadınlar hem de erkekler için eğitim düzeyinin artması ile birlikte eğitimin getirisinin arttığını göstermektedir. Tansel (1999) ise, eğitimin getirisinin kadınlar için erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ekonomik büyüme ve eğitim ilişkisi konusunda ise, eğitimin, ekonomik büyüme ve kalkınmayı farklı mekanizmalar ile etkileyebileceği öne sürülmektedir. İçsel büyüme teorilerine göre, eğitim beşeri sermaye üzerine yapılan bir yatırım olarak düşünüldüğünde, eğitim büyümenin artmasına neden olan teknolojik gelişmenin temel nedenlerinden birisidir. Bunun nedeni ise beşeri sermayenin doğrudan yeni bilgi / teknoloji üreteceğinin varsayılması ve yeni bilgi / teknoloji üreten sektörler için temel bir girdi olmasıdır (Sianesi ve Van Reenen, 2003). Buna göre, teknolojik olarak gelişmiş ülkeler aynı zamanda en iyi eğitilmiş insangücüne sahip ülkelerdir (Olaniyan ve Okemakinde, 2008). Bu bağlamda, beşeri sermaye yatırımları çok yüksek olan Doğu Asya ülkelerinin (Hong Kong, Güney Kore, Singapur, Tayvan) ekonomik büyüme performansları çok dikkat çekicidir. Eğitimin iktisadi büyüme üzerindeki etkisi konusunda bir diğer görüş, eğitimin yarattığı pozitif dışsallıklar üzerinde durmaktadır. Bir başka deyişle, toplumun bir kısmı eğitildiğinde, bu durumdan toplumun tüm kesimleri faydalanacaktır (Van Den Berg 2001).

Eğitim düzeyinin ekonomik büyümeye etkisini ölçen nicel çalışmaların bir çoğunda da eğitim ile iktisadi büyüme arasında pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Barro 1991, Barro ve Salai-i-Martin 1995, Hall ve Jones 1999, OECD / UNESCO 2002, Temple 1999, Griliches 1996, Bils ve Klenow 2000, Olaniyan ve Okemakinde 2008).

Çalışmalardan elde edilen genel sonuçlar, “değişik eğitim seviyelerindeki artışın etkisi ülkelerin kalkınmışlık düzeyine göre farklılık göstermektedir. Eğitim, iktisadi büyümeye sağladığı doğrudan etkilerin yanısıra, fiziki sermaye artışını ve teknolojik gelişmeyi ve transferini teşvik ederek dolaylı yollardan üretim artışını da teşvik etmektedir. Eğitimin kalitesiyle birlikte, değişik eğitim seviyelerine eğitim harcamalarının dağılımında etkinliğin artırılmasının da büyüme üzerinde olumlu etkisi bulunmaktadır ” (Sianesi ve Van Reenen, 2003:159, 196) şeklinde özetlenebilir.

Türkiye için eğitim ve iktisadi büyüme arasındaki ilişkiyi nicel olarak inceleyen çalışmaların çoğunda eğitimin reel milli gelir artışı üzerinde pozitif etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan (Mihci ve Mihci, 2008) 1970 - 2006 yılları için orta öğrenim kayıt oranları ve eğitim harcamalarındaki artışın reel gelir düzeyini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Güngör (1997) 1980-1990 yıllarını kapsayan çalışmada ortalama eğitime katılım süresindeki artışın sanayi üretimini arttırdığını, Güngör (2010) 1975 - 2000 yılları için eğitimdeki eşitsizlikler ile ölçülen beşeri sermayenin bölgesel dağılımındaki eşitsizliklerin bölgeler arası iktisadi büyüme farklılıklarının açıklanmasında önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır.

2.2.Yapabilirlikler Teorisi

Nobel ödüllü iktisatçı Amartya Sen (1985, 1987, 1992, 1999) ve Nussbaum (2000)’in yapabilirlikler yaklaşımına göre eğitimin değerinin bireysel ya da toplumsal bazda sağladığı gelir artışı ile ölçülmesi, eğitimin değerinin çok sınırlı bir göstergesi olmakta ve eğitimin yarattığı faydaları kısmi olarak kapsamaktadır. Sen, bir kişinin yaşam kalitesinin kişinin yapmaya ya da olmaya değer verdiği şeylerle ya da Sen’in deyimi ile işlevlerle değerlendirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu işlevlere örnek olarak, önlenemez hastalık ve ölümden kaçınmak, okur yazar olmak, beslenebilmek, kendi kendine saygısı olmak, sağlık sistemini etkin olarak kullanabilmek, politik karar mekanizmalarında yer alabilmek ve baskıcı aile ilişkilerinden kaçınabilmek vb. verilebilir. Dolayısıyla, bireylerin refahları ya da esenlikleri başardıkları işlevler ile tanımlanmaktadır. Bu anlamda, kişilerin ulaşmasının mümkün olduğu işlevler kümesi kişilerin yapmaya ya da olmaya değer verdiği şeyleri yapabilirliklerini ifade etmektedir (Sen, 1992: 40, 50, Wigley ve Akkoyunlu Wigley, 2006: 291,

Akkoyunlu Wigley ve Wigley, 2008: 273). Bu bağlamda, işlevler ile yapabilirlikler arasındaki farklılık oldukça önemlidir. Örneğin oruç tuttuğu için yeterince beslenemeyen zengin bir kişi ile yoksul olduğu için yeterince beslenmeyen bir kişi arasındaki temel farklılık her ikisinin de beslenme işlevini yerine getirememesine rağmen, zengin kişinin aslında bu konuda seçeneği olmasıdır (Sen, 1992: 40-41, 51-52, Wigley ve Akkoyunlu Wigley, 2006: 291 Akkoyunlu Wigley ve Wigley, 2008: 273). Diğer bir deyişle, eğitimin değeri okuma-yazma bilmek, sayı sayabilmek, iletişim kurabilmek, problem çözebilmek gibi temel bilişsel işlevleri sağlamanın yanı sıra yukarıda bahsettiğimiz diğer işlevleri başarmak için gerekli ön koşul olmasından kaynaklanmaktadır. Eğitimin değeri yapabilirlikler yaklaşımı ile değerlendirildiğinde, tüm toplumların iktisadi büyümeye katkısı olmasa bile, her bir çocuğa temel eğitim olanaklarını sunması gerekmektedir (Wigley ve Akkoyunlu Wigley 2006: 289).

Sen'in (1992) yapabilirlikler teorisi çerçevesinde eğitimin değerini inceleyen nicel çalışmalarda, eğitim düzeyinin genellikle temel işlevlerden birisi olan sağlık işlevi üzerindeki etkisi incelenmektedir. Hastalık ve ölümlerden sakınabilmenin temel bir işlev olduğu olgusundan yola çıkan Wigley ve Akkoyunlu Wigley (2006) eğitim düzeyinin (okulda geçirilen yıl ortalaması ile ölçülmüştür) yaşam beklentisi üzerinde gelirden bağımsız olarak olumlu etkisi olduğunu ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde, Gakidou vd. (2010)'da, 1970 ile 2009 yılları arasında, 5 yaş altı çocuk ölümlerindeki azalmanın % 51.2'sinin (8.2 milyon daha az çocuk ölümü) kadınların eğitime katılım oranlarında meydana gelen artıştan kaynaklandığını istatistiki olarak tahmin etmişlerdir. Benzer sonuç, Jamison, Jamison ve Hanushek (2006) tarafından da vurgulanmaktadır. Bu çalışma, panel veri modeli yardımıyla eğitim kalitesindeki artışın bebek ölüm oranlarında azalmaya neden olduğunu göstermektedir.

Bizim ulaşabildiğimiz kadarıyla yapabilirlikler teorisi çerçevesinde Türkiye için yapılmış tek nicel çalışma olan Akkoyunlu Wigley ve Wigley (2009) 1980, 1985, 1990 ve 2000 yılları ile 64 ili kapsayan panel veri çalışmalarında, ortaöğrenim kayıt oranlarındaki artışın bebek ölümlerini azaltıcı etkisi olduğunu, dolayısıyla eğitim düzeyindeki artışın sağlık işlevi üzerinde olumlu bir etkisi bulunduğunu göstermişlerdir. Bu sonuç, Türkiye açısından eğitimin sağladığı bilişsel işlevlerin, yalnızca işlevlerin kendi cinsinden değil sağlık işlevi gibi diğer işlevlere temel oluşturması açısından da çok önemli olduğuna işaret etmektedir.

3. BEŞERİ SERMAYE VE YAPABİLİRLİKLER TEORİSİ ÇERÇEVESİNDE TÜRKİYE'DE EĞİTİMİN ÖNEMİ

Türkiye için eğitimin değerini beşeri sermaye teorisi bağlamında nicel olarak inceleyen çalışmalar, eğitim düzeyi arttıkça eğitimin getirisinin arttığını ve eğitimin iktisadi büyüme üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, Türkiye örneğinde beşeri sermaye teorisinin öngörülerine uygun olarak, eğitimin mikro ve makro düzeyde gelir artırıcı olduğu savını desteklemektedir. Benzer şekilde, yapabilirlikler teorisi çerçevesinde de Akkoyunlu Wigley ve Wigley (2009) Türkiye'de eğitimin sağladığı bilişsel işlevlerin aynı zamanda diğer işlevlere temel oluşturması açısından da çok önemli olduğuna işaret etmektedir. Sonuç olarak, var olan çalışmalar her iki yaklaşım çerçevesinde eğitimin değerine işaret etmektedir. Çalışmanın bu bölümdeki amaç, OECD (2010)'den seçtiğimiz güncel eğitim göstergeleri ve diğer eğitim göstergelerini kullanarak beşeri sermaye ve yapabilirlikler çerçevesinde hem eğitimin değerini hem de Türkiye'de eğitimin göreceli konumunu karşılaştırmalı olarak belirlenmesidir.

3.1 Beşeri Sermaye Göstergeleri

Çalışmada beşeri sermaye teorisine uygun olarak eğitimin değerini incelemek üzere OECD (2010)'den yararlanarak iki adet değişken ele alınacaktır. Bu değişkenlerden birincisi göreceli kazanç endeksi, ikincisi ise eğitimin net bugünkü değeridir. Birincisi, yalnızca eğitimin elde edilecek faydayı (geliri), ikincisi ise eğitimden elde edilebilecek fayda ile eğitimin maliyetlerini bir arada

değerlendirmektedir. Çalışmanın birinci bölümünde incelendiği gibi, Beşeri Sermaye teorisine göre, eğitimin önemli olmasının nedenlerinden biri, mikro düzeyde bireylerin gelirlerinde yarattığı artıştır.

Görelî kazanç endeksi, değişik eğitim düzeyindeki çalışanların görelî kazancını göstermektedir. Görelî kazanç endeksinde göre, Türkiye’de lise mezunu çalışanların geliri 100’e eşit kabul edildiğinde lise mezunu olmayan 25 - 64 yaş arası nüfusun toplam kazancı 69’a düşmektedir (OECD, 2010: Tablo A7.1). Söz konusu gruptaki kadın ve erkek çalışanlar arasındaki kazanç farkının da büyük olduğu görülmektedir. Buna göre erkekler için kazanç endeksi 69’a düşerken, kadınlar için kazanç endeksi 43’e düşmektedir. Bu oranlar erkek ve toplam nüfus için OECD ortalamasına yakın olmasına rağmen kadınlar için bu oran 76 olan OECD ortalamasının çok altındadır. 25 - 64 yaş arası yüksek öğrenim mezunlarının kazançları incelendiğinde, lise mezunlarına göre kazançlarında önemli artış olduğu görülmektedir. Söz konusu yaş grubunda erkek, kadın ve toplam için görelî kazanç endeksi değeri sırasıyla 153, 154 ve 149 olmaktadır.

25-34 yaş grubu genç çalışanlar incelendiğinde, eğitimin gelire etkisi konusunda daha çarpıcı sonuçlara ulaşılmaktadır. Bu yaş grubunda lise mezunu olmayan erkekler için kazanç endeksi 77’e kadınlar için ise çok daha çarpıcı düşüşle 37’ye inmektedir. Yüksek öğrenim mezunlarında ise endeks değeri kadınlar için 133’e erkekler için ise 171’e çıkmaktadır. Bu olgu Türkiye’de eğitimin getirisinin özellikle kadınlar için çok yüksek olduğunu göstermektedir.

Eğitimin Net Bugünkü Değeri değişkeni ise, beşeri sermaye yaklaşımına uygun olarak eğitimin (iktisadi) değerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Buna göre, eğitim yatırımının finansal getirisi temel maliyetleri ve faydaları (kazançları) göz önüne alınarak hesaplanmaktadır. Eğitimin getirisi hesaplanırken net bugünkü değer yaklaşımı kullanılmıştır.³ Eğitimin net bugünkü değeri hem kamusal net bugünkü değer hem de özel net bugünkü değer ayırımında hesaplanmaktadır. Bu iki gösterge arasındaki ayırım yatırımlarının maliyetlerinin ve faydalarının hesaplanmasındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır. Kamusal net bugünkü değerde kamunun eğitim maliyetleri (eğitime yapılan kamu harcamaları ve eğitim süresinde kamunun vergi kaybı) ve faydası (eğitim sonrası bireylerin gelirinin artması sonucu elde edebileceği daha yüksek vergi geliri ve daha az transfer harcaması yapması) karşılaştırılmaktadır. Buna karşılık, özel net bugünkü değerde özel (bireysel) maliyetler (çalışıldığı durumdaki kaybedilen vergi sonrası gelir ve eğitime yapılan özel harcamalar) ile bireysel faydalarının (değişik eğitim düzeyleri için elde edilen ücret farklılıklarının) karşılaştırılmaktadır (OECD, 2010: 145 -146). Tablo 1, Türkiye’de eğitimin kamusal ve özel net bugünkü değerini cinsiyet bazında, OECD ülkeleri ile karşılaştırmalı olarak vermektedir.

Tablo 1: Eğitim durumuna göre net bugünkü değer, ABD doları

	Lise		Yüksek öğrenim		Lise		Yüksek öğrenim	
	Net Bugünkü Özel Değer	Net Bugünkü Özel Değer	Net Bugünkü Özel Değer	Net Bugünkü Özel Değer	Net Bugünkü Kamusal Değer	Net Bugünkü Kamusal Değer	Net Bugünkü Kamusal Değer	Net Bugünkü Kamusal Değer
	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın
Türkiye	34,762	31,839	64,238	80,710	11,240	7,617	21,753	28,113
OECD ortalaması.	67,902	47,064	145,859	91,532	35,902	29,067	86,404	52,436

Kaynak: OECD (2010), Tablo A8.1, A8.2,A8.3 ve A8.4’den yararlanılarak oluşturulmuştur.

Tablo 1, eğitime yapılan yatırımların getirisinin yüksek olduğunu göstermektedir. Lise öğretiminden yüksek öğretime geçişin eğitimin hem özel net bugünkü değerinde hem de kamusal net bugünkü değerinde önemli bir artışa yol açtığı görülmektedir. Lise mezunu bir kadının tüm yaşamı boyunca elde edeceği net kazancı net bugünkü değeri 31,839 ABD doları iken, bu miktar yüksek okul mezunu bir kadın için 80,710 ABD dolarına çıkmaktadır. Tablo 1, aynı zamanda yüksek

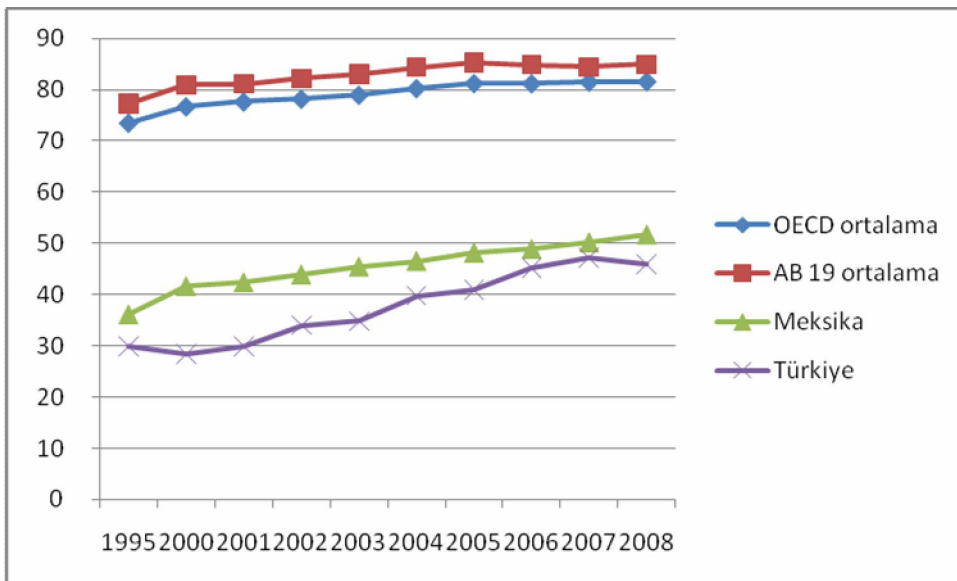
³ Bu yaklaşıma göre, eğitim yatırımının yaşam boyu maliyetleri ve kazançları yatırımın başlangıç tarihine indirgenmektedir. Bu ise gelecekteki tüm nakit akımlarının (maliyet ve kazanç) belirli bir faiz oranı (indirgeme oranı) kullanılarak yatırımın başlangıç tarihindeki değerinin bulunması anlamına gelmektedir (OECD, 2010:135).

öğrenime yapılan yatırımın net kamusal getirisinin erkekler için 21,753 dolar, kadınlar için ise 28,113 dolar olduğunu göstermektedir. Bu rakamlar Devlet'in yüksek öğretime yaptığı kişi başı yatırım olan 9567 doların (OECD, 2010, Tablo A8.4) yaklaşık üç katı olduğu için hükümetlerin yüksek öğrenimine yapılan yatırımları arttırması gerektiğini göstermektedir. Tablo aynı zamanda Türkiye'de eğitimin net getirisinin hem kadın hem de erkekler için lise ve yüksek öğrenim düzeyinde OECD ortalamasının altında olduğunu göstermektedir.

3.2 YAPABİLİRLİKLER GÖSTERGELERİ

Sen'in (1985, 1987) çalışmaları doğrultusunda eğitimin sağladığı bilişsel işlevlerin iyi birer göstergesi olduğu için orta öğrenim kayıt oranları ve nüfusun % 90'nın okula kayıtlı olduğu yıl sayısı alınmıştır. Orta öğrenim kayıt oranlarının seçilmesinin nedeni, 15 - 19 yaş kayıt oranının aynı zamanda ilk öğrenimi tamamlayanların oranı için bir gösterge olmasıdır. 2008 yılında OECD ülkeleri ortalamasına göre nüfusun % 90'nından fazlasının okula kayıtlı olduğu yıl sayısı 13'tür (OECD, 2010, Tablo C1.1). Söz konusu ortalama AB ülkeleri için de 13 yıldır. Türkiye'de ise nüfusun % 90'nının okula kayıtlı olduğu yıl sayısı yalnızca 7 yıldır. Bu rakam OECD ülkeleri ve OECD'ya aday ülkeler arasındaki en düşük rakamdır. Gelir düzeyi Türkiye ile benzer olan Meksika ve Brezilya'da bu rakam sırasıyla 11 ve 9 yıldır. Nüfusun % 90'nının okula kayıtlı olduğu yıl sayısı göstergesi açısından, Türkiye iktisadi olarak kendisinden çok daha geri olan Endonezya ile aynı durumdadır. 2008 yılında, Türkiye'de okula kayıtlı 5 - 14 yaş nüfusun toplam 5 - 14 yaş nüfusa oranı OECD ülkeleri ortalaması olan % 98.8'in altında ve % 91.9'a eşittir (AB 19 için bu ortalama % 99'dur). Okula kayıtlı 5 - 14 yaş arası nüfus oranı OECD ülkeleri ve aday ülkeler arasında en düşük Türkiye'dedir. Bu oran, örneğin Endonezya'da 95.1'dir. Okula kayıtlı 15-19 yaş nüfusun toplam 15-19 yaş nüfusa oranı OECD ortalaması % 81.5, AB19 ortalaması ise % 84.9 iken Türkiye'de yalnızca % 45.9'dur. Söz konusu oranın Türkiye'den sonra OECD ülkeleri ve aday ülkeler arasında en düşük olduğu ülkeler olan Meksika'da okula kayıtlı 15-19 yaş nüfusun oranı % 51.6, Endonezya'da ise % 57.2'dir.

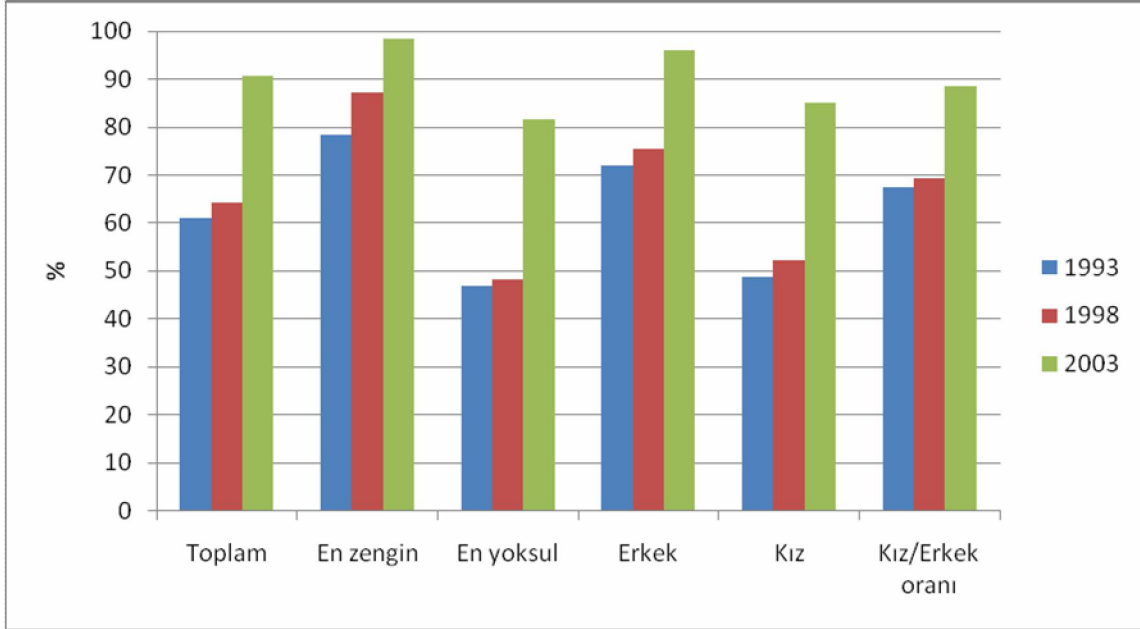
Sonuç olarak, 5-14 ve 15-19 yaş okul kayıt oranları açısından Türkiye OECD ortalamasının altında olmakla birlikte özellikle 15-19 yaş için bu farkın çok açıldığı görülmektedir. Söz konusu farklılığa rağmen, 15-19 yaş okul kayıt oranlarının zaman içerisindeki eğilimine bakıldığında, okul kayıt oranının sürekli artarak 1995 yılındaki % 30 düzeyinden, 2008 yılında % 46 düzeyine arttığı görülmektedir (Şekil 1). Şekil 1 aynı zamanda OECD ve AB19 ile karşılaştırıldığında 15-19 yaş okul kayıt oranlarındaki artışın Türkiye için daha yüksek olduğunu göstermektedir.



Şekil 1: 15-19 yaş okul kayıt oranı, 1995-2008, %

Kaynak: OECD (2010) Tablo C1.2.'den yararlanılarak oluşturulmuştur.

Bu noktada, okul kayıt oranları, yapabilirlikler için temel oluşturan bir değişken olarak ele alındığında, bu değişkenin gelir dağılımı ve cinsiyet açısından farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi de hem gelir grupları yönünden hem de cinsiyet bağlamında yapabilirliklerin adil olarak dağılıp dağılmadığının bir göstergesi olmaktadır. Şekil 2, sosyo-ekonomik gelir grupları ve cinsiyet açısından 13 yaş kayıt oranlarını 1993,1998 ve 2003 yılları için vermektedir.



Şekil 2: İlköğrenime kayıtlı 13 yaş nüfus oranı*

Kaynak: Akkoyunlu Wigley ve Wigley (2009)

* Veri Kaynağı: Filmer (2010) 'Educational Attainment and Enrollment around the World,' (Washington, DC: World Bank). Veriler <http://iresearch.worldbank.org/edattain/> den elde edilmiştir.

Şekil 2'den görüldüğü gibi, nüfusun en yüksek gelire sahip % 20'si ile en düşük gelire sahip % 40'ı için 13 yaş, ilk okula kayıt oranları 1993, 1998 ve 2003 yılları için karşılaştırıldığında her iki gelir grubunda da eğitime katılımın 1993 yılından 2003 yılına büyük bir artış gösterdiği görülmektedir. Ancak buna rağmen, 2003 yılında en yoksul kesimin yaklaşık % 18'i eğitim olanağından yoksundur. Şekil 2, aynı zamanda cinsiyet açısından incelendiğinde de kız ve erkek okullaşma oranları arasında farklılık olduğunu ve 2003 yılında kızların halen % 15'in eğitim olanağından yoksun bulunduğunu göstermektedir (Akkoyunlu Wigley ve Wigley, 2009: 6). Diğer bir deyişle, Sen'in yapabilirlikler yaklaşımı açısından değerlendirildiğinde, en yoksul kesimin % 18'i, kızların ise % 15'i kendileri için önemli olan diğer işlevlerin başarılması için gerekli olan temel bilişsel işlevlere sahip değildir.

Türkiye açısından değerlendirilmesi gereken bir diğer nokta, eğitime katılım konusundaki bölgesel eşitsizliklerdir. Örneğin 2000 yılında Marmara Bölgesi için okuma yazma oranı % 92 iken aynı oran Doğu Anadolu bölgesinde % 79'dur (DİE, 2003). 1980 ve 2000 yılları ve bölgeler için hesaplanan değişim katsayısında meydana gelen azalma, söz konusu dönemde okuma yazma konusundaki bölgesel eşitsizliklerin azaldığını ancak orta öğretim kayıt oranları için hesaplanan değişim katsayısındaki artış ise, orta öğrenim de bölgesel eşitsizliklerin arttığını göstermektedir (Akkoyunlu Wigley ve Wigley, 2009: 6).⁴ Akkoyunlu Wigley ve Wigley (2009) gelir düzeyi Türkiye ile benzer ya da daha düşük gelire sahip ülkeler ile Türkiye'nin 15 yaş ve üzeri kadın nüfus içinde hiç okula gitmemiş kadın nüfus oranı açısından yaptıkları karşılaştırma sonucunda kişi başına milli geliri Türkiye'den daha az olan ülkelerin bile kadınların eğitime katılımı konusunda daha iyi bir performans

⁴ Değişim katsayısı, standart hatanın aritmetik ortalamaya bölünmesi ile hesaplanmaktadır.

gösterdiklerini vurgulamaktadır. Buna göre, hiç okula gitmemiş kadınların oranında 1960 yılı ile karşılaştırıldığında 2000 yılında çok önemli bir azalma olmakla birlikte, Brezilya, Tayland, Meksika, Paraguay, Filipinler, Malezya ve Jamaika için bu oran Türkiye'ninkinden daha düşüktür (Akkoyunlu Wigley ve Wigley, 2009: 6).

Yapabilirlikler yaklaşımına göre, eğitimin değeri, bireylerin değer verdiği sağlık ve siyasi karar mekanizmalarında yer alabilmek işlevlerinin yapılabilirliği için bir ön koşul olmasından da kaynaklanmaktadır. Bu nedenle, eğitim ile eğitimin sağladığı iki önemli işlev olan sağlık ve siyasi katılım arasındaki ilişki iki ayrı göstere yardımıyla incelenecektir. Bu göstergelerden biri kişilerin kendi beyanını temel olan sağlıklı olma göstergesi, ikincisi ise, yine kişilerin kendi beyanını temel alan siyasetle ilgilenme göstergesidir. OECD (2010)'a göre, eğitim düzeyi arttıkça sağlık durumunun iyi olduğunu beyan edenlerin yüzdesinde artış görülmektedir. Türkiye'de lise düzeyinin altında eğitime sahip olanların % 65'i sağlık durumlarının iyi olduğunu belirtirken, bu oran yüksek okul mezunları için % 79'a çıkmaktadır (OECD, 2010: Tablo A9.1). Sağlık durumlarının iyi olduğunu beyan eden yüksek okul mezunlarının oranı AB ortalaması (% 82) ve OECD ortalamasına (% 82) çok yakındır. OECD ortalamasına göre lise eğitimine sahip olmayan nüfusun % 34'ü siyasetle ilgilendiğini belirtirken, bu oran üniversite mezunları için % 65'e çıkmaktadır. Türkiye için sırasıyla % 39 ve % 65 olan bu oranlar eğitim düzeyi arttıkça siyasetle ilgilenenlerin oranında artış olmaktadır.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Türkiye için eğitimin değerini beşeri sermaye teorisi bağlamında nicel olarak inceleyen çalışmalar beşeri sermaye teorisinin öngörülerine uygun olarak eğitim düzeyi arttıkça eğitimin getirisinin arttığını ve eğitim düzeyindeki artışın reel milli geliri arttırdığı sonucuna ulaşmaktadır. Bu sonuç, Türkiye örneğinde, eğitimin mikro ve makro düzeyde gelir artırıcı olduğu savını desteklemektedir. Türkiye için önemli bir diğer sonuç, bölgeler arasındaki gelir farklılıklarının açıklanmasında bölgeler arası eğitim farklılıklarının belirleyici olmasıdır. Benzer şekilde, yapabilirlikler teorisi çerçevesinde de bizim ulaşabildiğimiz kadarıyla yapılmış tek nicel çalışma olan Akkoyunlu Wigley ve Wigley (2009), Türkiye'de eğitimin sağladığı bilişsel işlevlerin aynı zamanda diğer işlevlere temel oluşturması açısından da çok önemli olduğuna işaret etmektedir. Sonuç olarak var olan çalışmalar her iki yaklaşım çerçevesinde eğitimin değerine işaret etmektedir.

OECD (2010)'dan yararlanarak beşeri sermaye teorisine uygun olarak eğitimin değerini incelemek için ele aldığımız değişkenler de aynı sonuca işaret etmektedir. Hem kazanç endeksi hem de eğitimin bugünkü net değeri açısından değerlendirdiğimizde, hem kadınlar hem de erkekler için eğitim düzeyi arttıkça eğitimin getirisinin arttığı görülmektedir. Özellikle kadınlar açısından ele alındığında, eğitim kadınların ekonomik durumunda daha büyük bir iyileşme meydana getirmektedir. Yüksek öğretimin kamusal net bugünkü değeri hem erkek hem de kadınlar için Devlet'in yüksek öğretime yaptığı kişi başı yatırımın yaklaşık üç katıdır. Bu olgu, yüksek öğrenimine yapılan yatırımların artırılması gerektiğini göstermektedir.

Yapabilirlikler yaklaşımına göre, eğitimin değeri bireylerin değer verdiği sağlık ve siyasi karar mekanizmalarında yer alabilmek işlevlerini yapılabilirliği için bir ön koşul olmasından da kaynaklanmaktadır. OECD (2010)'a göre, eğitim düzeyi arttıkça sağlık durumunun iyi olduğunu hem de siyasetle ilgilendiğini beyan edenlerin yüzdesinde artış görülmektedir. Bu sonuç eğitimin değerinin bireylerin değer verdiği sağlık ve siyasi karar mekanizmalarında yer alabilmek gibi işlevlerin yapılabilirliği için bir ön koşul olmasından da kaynaklandığını savunan yapabilirlikler yaklaşımını desteklemektedir. Ancak, yapabilirliklerin göstergesi olarak aldığımız eğitim değişkenleri Türkiye'nin bu konuda iktisadi konumuna oranla olması gerektiği noktada olmadığını göstermektedir. Örneğin, 5 - 14 ve 15 -19 yaş okul kayıt oranları açısından, Türkiye her iki gösterge için de OECD ortalamasının altında olmakla birlikte, özellikle 15-19 yaş için bu farkın çok açıldığı görülmektedir. Türkiye'den

sonra OECD ülkeleri ve aday ülkeler arasında en düşük olduğu ülkelerden Meksika'da ve hatta kişi başına geliri Türkiye'den daha düşük olan Endonezya'da bile bu oran Türkiye'den daha yüksektir.

Diğer yandan Türkiye için dikkate alınması gereken diğer bir olgu eğitim olanaklarının cinsiyet ve bölge bazındaki dağılımındaki eşitsizliklerdir. Bu olgu eğitimin bireylere sağladığı işlevleri yapabilirliklerin adil olarak dağılmadığını göstermektedir. Sonuç olarak, hem daha önce yapılmış olan çalışmalar hem de OECD (2010) Türkiye'de hem bireylerin gelir artışı, hemde iktisadi ve büyüme ve kalkınma için beşeri sermaye ve dolayısıyla eğitimin önemine dikkat çekmektedir. Bunun yanısıra çalışmalar ve OECD (2010), Türkiye için eğitimin öneminin okuma - yazma bilmek, sayı sayabilmek, iletişim kurabilmek, problem çözebilmek gibi temel bilişsel işlevleri sağlamanın yanı sıra, kişilerin olmaya ya da yapmaya değer verdiği diğer işlevleri yapabilirliği için gerekli ön koşul olmasından kaynaklandığını göstermektedir. Buna rağmen, Türkiye'de son yıllarda temel eğitim olanaklarının sağlanması konusunda ilerlemeler kaydedilmekle birlikte, iktisadi olarak kendisine benzer ya da daha yoksul ülkelerden geri konumdadır.

KAYNAKÇA

- Akkoyunlu Wigley, A. ve Wigley S. (2008). Basic education and capability development in Turkey. İçerisinde A. M Nohl, A. Akkoyunlu Wigley ve S. Wigley (Eds), *Education in Turkey*, New York/ Münster: Waxmann Publishing, 271-297.
- Akkoyunlu Wigley ve Wigley, S. (2009). A regional analysis of capabilities and education in Turkey. *Development of Competencies in the World of Work and Education (DECOWE), 'de sunulan Tebliğ, 24-26 Eylül, 2009, Slovenya*.
- Barro, R. (1991). Economic growth in a cross section of countries. *Quarterly Journal of Economics*, 106, 407-443.
- Barro, R.J. ve Sala-i-Martin Xavier. (1995). *Economic growth*. New York: McGraw-Hill.
- Becker, G. (1964). *Human capital: A theoretical analysis with special reference to education*. New York: Columbia University Press.
- Bils, M. ve Klenow, P. J. (2000). Does schooling cause growth?. *The American Economic Review*, 90 (5), 1160-1183.
- Card, D. (1999). The causal effect of education on learning. In O. Ashenfelter ve D. Card (Eds), *Handbook of Labor Economics*, Bölüm 30, 1802-1859, Elsevier.
- Devlet İstatistik Enstitüsü, (2003). *Bölgesel istatistikler, 1980-2003*. Başbakanlık DİE Yayınları, Ankara
- Dowrick, S. (2003). Ideas and education: Level or growth effects? *NBER Working Paper Series*, No: 9770. Cambridge, Mass.
- Fitzsimons, P. (1999). Human capital theory and education. *Encyclopedia of Philosophy of Education*. http://www.ffst.hr/ENCYCLOPAEDIA/doku.php?id=human_capital_theory_and_education adresinden erişildi.
- Gakidou, E., Cowling, K., Lozano, R., Christopher J, ve Murray, L. (2010). Increased educational attainment and its effect on child mortality in 175 countries between 1970 and 2009: A systematic analysis. *Lancet*, 376, September 18.
- Güngör, N. D. (1997). Education and economic growth in Turkey 1980-1990: A panel study. *METU Studies in Development*, 24 (2), 185-214.
- Güngör, N. D. (2010). Education, human capital inequality and economic growth: Evidence from Turkey. *Regional and Sectoral Economic Studies*. 10 (2). <http://www.usc.es/~economet/journals2/eers/eers1024.pdf> adresinden erişildi.
- Griliches, Z. (1996). Education, human capital, and growth: A personal perspective. *NBER Working Paper Series*, No: 5426. Cambridge, Mass.
- Hall, R. ve Jones, C. (1999). Why do some countries produce so much more output per worker than others. *Quarterly Journal of Economics*, 111, 83-116.
- Jamison, E. A, Jamison, D. T ve Hanushek, E. A. (2006). The effects of education quality on income growth and mortality decline. *NBER Working Paper*, No:12652.
- Machin, S. (2008). The new economics of education: Methods, evidence and policy. *Journal of Population Economics*, 2, 1-19.

- Mihci, H. ve Mihci S. (2008). Economics of education in Turkey: Human capital and economic growth. İçerisinde A.M. Nohl, A. Akkoyunlu Wigley ve S. Wigley (Eds), *Education in Turkey*, New York/ Münster: Waxmann Publishing, 227-246.
- Nussbaum, M. (2000). *Women and human development: The capabilities approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OECD (2010). *Education at Glance*, OECD Indicators. Paris: OECD. http://www.oecd.org/document/35/0,3343,en_2649_39263238_45897844_1_1_1_37455,00 adresinden erişildi.
- OECD/UNESCO (2002). *Financing education, investment and returns: Analysis of the world education indicators*. Paris: OECD.
- OECD. http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/wei/WEL_ExecSummary_Eng.pdf adresinden erişildi.
- Olaniyan, D.A ve Okemakinde, T. (2008). Human capital theory: Implications for educational development. *European Journal of Scientific Research*, 24 (2), 157-162.
- Psacharopoulos, G.ve Patrinos, H.A. (2004). Returns to investment in education: A further update. *Education Economics*, 12 (2), 111 — 134.
- Schultz, T. (1961). Investment in human capital. *American Economic Review*, 51, 1-17.
- Sen, A. (1985). *Commodities and capabilities*. North Holland, Amsterdam.
- Sen, A (1987). *The standard of living*. Cambridge Mass: Cambridge University Press.
- Sen, A (1992). *Inequality reexamined* . Cambridge Mass: Harvard University Press.
- Sen, A (1999). *Development as freedom*. New York: Anchor Books.
- Sianesi, B. ve Van Reenen, J. (2003). The Returns to education: Macroeconomics. *Journal of Economic Surveys*, 17 (2), 157 – 200.
- Sharpe, A. (2001). *The development of indicators for human capital sustainability*. Annual meeting of the canadian economics association, McGill University, Montreal, June 1-3.
- Tansel, A. (1994). Wage employment, earning and returns to schooling for men and women in Turkey. *Economics of Education Review*, 13(4), 305–320.
- Tansel, A. (1999). Türkiye ve seçilmiş ülkelerde eğitimin getirisi. *METU Studies in Development*, 26 (3-4), 453-472.
- Temple J. (1999). A positive effect of human capital Growth. *Economics Letters*, 65, 131–134.
- Van-Den-Berg, H. (2001). *Economic Growth and Development*. New York. McGraw-Hill Companies, Inc.
- Wigley, S ve A. Akkoyunlu Wigley (2006). Human capabilities and human capital: Gauging the value of education in developing countries. *Social Indicators Research*, 78 (2), 287-304.

Extended Abstract

In this article the value of education is evaluated by way of two different theoretical approaches. Namely, the human the capital approach and human capabilities approach developed by Amartya Sen. The human capital approach measures the value of education in terms of the micro-level generation of individual income and at macro-level generation of per capita growth

On the other hand, capabilities approach is critical of the human capital approach on the grounds that it focuses exclusively on the creation of income at the micro and macro level. Accordingly, the capabilities approach the human capital approach represents a overly narrow measure of life quality. Sen proposes that how well a person's life is going should be measured in terms of what he calls functionings (the valued "doings" and "beings" she achieves). Examples of these functionings include avoiding escapable morbidity and mortality, being literate and numerate, being well nourished, possessing self-respect, being able to appear in public without shame and so on. Thus, a particular person's quality of life is defined by the set of functionings she actually achieves. Additionally, since human capital theory measures life quality in terms of income only, it does not demand that all children should receive a basic education. In this paper our aim is to evaluate the value of education in Turkey in the light of these two approaches. The first part of the study clarifies the human capital and human capability approaches and outlines the key empirical findings in the literature.

In the second part of the study, the value of education in Turkey is investigated using various indicators of human capital and human capability. Most of our indicators are drawn from the OECD's Education at a Glance for 2010 (OECD, 2010). The indicators for human capital are the earnings index and present value of the education. Our indicators for human capabilities are the number of years in which over 90% of the population are enrolled, the secondary enrolment ratio, proportion of adults reporting good health by level of education and proportion of adults expressing interest in politics by level of education.

Our results can be summarized as follows. Firstly, we consider existing studies on human capital and human capabilities in Turkey. There is a number of studies which show that returns to education increase as the level of education increases and that there is positive correlation between educational attainment and economic growth in Turkey. As far as the human capabilities approach is concerned, the only existing study to our knowledge uses Turkish regional data to show that educational functioning has effect on health functioning independently of its effect on income growth. Secondly, we examine human capital accumulation in Turkey based on the OECD (2010) data. From the earnings index and the net present value of the education we observe that the economic benefit of education increases as the level of education increases. In particular, there is a sharp increase in the economic status of females as the level of education rises. The net present value of investment in tertiary education is almost three times the amount of public investment in tertiary education in Turkey. Thirdly, with regard to the capability indicators we find that the proportion of adults reporting good health and the proportion of adults expressing an interest in politics increases with level of education. These results support the argument that, in the Turkish case, education functionings are necessary preconditions for achieving other essential functionings, such as health and civic engagement. Although education functioning is important for achieving other key functionings, our study shows that in comparison with low and middle-income countries, Turkey is behind in terms of providing the capability-increasing cognitive skills that are enabled by a basic education. For example, Turkey has the lowest secondary enrolment ratio for the ages 15-19 among OECD countries. That means Turkey's secondary enrolment ratio is even lower than the OECD candidate country Indonesia which has a per capita income much lower than that of Turkey.

At the same time, another important point for Turkey is the considerable gender and regional inequality with regard to capability development. For example, 15% of female 13 year olds and 18% of the poorest 13 year olds were not finishing eight years of compulsory education in 2003. In terms of the capabilities approach this finding shows that a significant proportion of the female and poor segments of the young population do not have the threshold cognitive skills to achieve other core functionings. Additionally, there are still large disparities in educational attainment between the various regions of Turkey.