



## Türkiye’de okul öncesi eğitimde öğrenci sosyal fayda artışı (1997–2005)

Murat Çiftçi\*

### Özet

Bu çalışmada Türkiye’deki okulöncesi eğitimde öğrencilerin öğretmen ve şubelerden sağladıkları sosyal fayda düzeylerinin ölçülmesine odaklanılmıştır. Uygulamada kullanılan veriler TÜİK’ ten alınmış olup uygulama yöntemi Atkinson bölgesel eşitsizlik endeksine dayanmaktadır. Yapılan uygulamada, 1997–2005 arasında öğrencilerin öğretmenlerden sağladıkları sosyal fayda düzeyleri %47,6’dan %83,2’ye, şubelerden sağladıkları sosyal fayda düzeyleri ise %5,3’ten %99,4’e yükselmiştir. Halen okul öncesi eğitimde öğretmen ve şubelerden sağlanan sosyal fayda düzeylerinde kayıp varsa da, 1997-2005 döneminde, öğrenci sosyal fayda düzeylerinde iyileşme olduğu sonuca varılmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, eğitim politikası, kalkınma iktisadı; sosyal politika; demografi; beşeri coğrafya; istatistik.

**Jel Sınıflaması:** O150, I300, L380, J190, C430.

\* Yrd. Doç. Dr. Trakya Üniversitesi İİBF Fakültesi öğretim üyesi

İletişim: Balkan Yerleşkesi İİBF, Edirne.

Email: [murataciftci77@yahoo.com](mailto:murataciftci77@yahoo.com)

## **Increasing to the level of social utility for students at pre – primary education in Turkey from 1997 to 2005**

**Murat Çiftçi**

### **Abstract**

The aim of this study was to investigate level of social utility from teacher and class to the students in pre-primary education in Turkey. Using data from TUIK and applying method is based on Atkinson regional inequality index. Levels of social utility from teachers were 47.6% (for the 1997) to 83.2% (for the 2005). In addition, levels of social utility from class were 5.3% (for the 1997) to 99.4 % (for the 2005). It is shown that there has been improvement of the level of social utility for students at pre-primary education although there has been still a social utility loss in pre-primary education in Turkey.

**Keywords:** Education, education policy, development economics; social politics; demography; human geography; statistics.

**Jel Classification:** O150, I300, L380, J190, C430.

## 1. Giriş

Bilgi çağının yaşanmakta olduğu günümüzde, eğitim süreci ve kapsamında da ciddi dönüşümler yaşanmaktadır. Bu değişimler içerisinde en önemli dönüşümlerden birisi de, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması çalışmaları olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul öncesi eğitim, çocukların zorunlu okul yaşına gelinceye kadar yapılan eğitimi kapsamakta olup, beş yaşındaki çocuklar isteğe bağlı olarak ana sınıflarında öğrenim görebilmektedirler (Gürkan, Ültanır, 1993, 91). Hızla gelişen teknolojik yenilikler ve 20. yüzyılın sonlarına doğru ihtiyaç duyulan yeni insan modelinin yetiştirilmesinde okul öncesi eğitimin önemi giderek belirginleşmeye başlamış olup bu çerçevede ülkenin ihtiyacı olan insan modelini yetiştirmenin 0–6 yaş döneminden başlayarak eğitilmesi ile mümkün olabileceği düşüncesi benimsenmiştir (Göde ve Susar, 1997, 40).

Yapılan araştırmalar göstermektedir ki insan zihni, karakteri ve istekleri, büyümeyi şekillendiren okul öncesi yıllardaki kadar hızla bir daha asla gelişmemektedir. Bloom ve arkadaşlarının yaptıkları çalışmaya göre, on yedi yaşında ölçülen zekâ düzeyinin %50’si hamilelikle dört yaşına kadarki süre arasında, %30’u ise dört – sekiz yaş arasında meydana gelmekte olup, sekiz – on yedi yaş arasında sadece %20’lik kısmı gelişmektedir (Aktaran Gürkan, 1982b, 215).

İnsan zekâsının gelişiminde söz konusu kritik önemine karşılık ülkemizde ana sınıflarının temel eğitimin ilk basamağı olduğu, ancak 10. Milli Eğitim Şurası’nda kabul edilen ilkeler doğrultusunda benimsenmiş ve sonrasında da uygulamaya geçilmiştir (Gürkan, 1983, 385). Hemen ilave edelim ki söz konusu şura, 1981 tarihinde yapılmıştır. Buna karşılık İkinci Dünya Savaşı’nı işgal altında geçirerek pek çok diğer Avrupa ülkesi gibi çok ağır bedeller ödemiş olan Romanya’da, savaşın bitiminden sadece üç yıl sonrasına denk gelen 1948’de kabul edilen eğitim reformu ile okul öncesi eğitim kuruluşlarının açılması teşvik edilmeye başlanmıştır (Gürkan, 1982a, 105).

“Türkiye’de okul öncesi eğitimin verildiği kurumlar şunlardır:

1. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)’na bağlı okul öncesi eğitim kurumları
  - a. Bağımsız anaokulları (37–72 aylık çocuklara yönelik)
  - b. İlköğretim bünyesindeki anasınıfları (61–72 aylık çocuklara yönelik)
  - c. Kız meslek liseleri bünyesindeki uygulama anaokulları ve anasınıfları
2. Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı okul öncesi eğitim kurumları
  - a. Çocuk yuvaları
  - b. Çocuk bakımevleri
  - c. Çocuk kulüpleri
  - d. Çocuk evleri
3. Üniversitelerin bünyelerindeki okul öncesi eğitim kurumları
4. Çalışma Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumları
5. Vakıf, dernek ve kooperatiflere bağlı okul öncesi eğitim kurumları” (Yıldırım, 2008, 92).

Bu çalışmada, okul öncesi eğitim aşamasında MEB’e bağlı olan ilköğretim bünyesindeki ana sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin, iller arasında öğretmen ve şubelere göre dağıtımlarında yaşanan bölgelerarası dengesizlikten dolayı oluşacak sosyal fayda kayıplarının, Atkinson eşitsizlik endeksi yaklaşımıyla ölçülmesine odaklanılmıştır.

Veri tasarımı, Türkiye İstatistik Kurumu’ndan 1997 ile 2005 yılları arasındaki dönem için iller düzeyinde (3. İBBS) okul öncesi dönemde eğitim görmekte olan öğrenci sayıları, mevcut öğretmen ve şube sayıları alınmıştır. Uygulama yöntemi olarak bölgesel eşitsizliğe dayalı Atkinson eşitsizlik endeksi yaklaşımı tercih edilmiştir.

## 2. Yöntem: Bölgesel Eşitsizliğe Dayalı Atkinson Endeksi

Bölgesel eşitsizlik ölçümlerinde pek çok eşitsizlik endeksinden yararlanılmaktadır. Gini katsayısı en bilinen ve yaygın olan eşitsizlik ölçüsü konumundadır (Ravallion, 2001, 6; Fedorov, 2002, 447; Moran 2003, 353). Eşitsizlik ölçümünde en eski endeks olan Gini katsayısı ilk kez 1912’de kullanılmıştır (Sen, 1973). Ancak, Gini endeksi gibi ortalama ya da diğer ölçülerden sapmaya dayanan Dahl’in endeksi, Nagel’in endeksi veya entropi - bilgi teorisine dayanan değişim katsayısı “coefficient of variation”, logaritmik varyans “logarithmic variance”, Theil endeksi veya normatif sosyal fayda modellerine dayanan Atkinson endeksi gibi çok sayıda ölçü de mevcuttur (Chakravarty, 1996).

Bu endeksler pek çok farklı konu ve disiplin için kullanılmaktadır (Çiftçi, 2008). Endekslerin gösterge kabiliyetleri konusunda da tartışmalar mevcut olup bu çerçevede istatistiksel testler yapılmıştır. Örneğin Harvey (2005) Gini katsayısı ile Atkinson endeksi arasında yüksek ilişkinin olduğunu savunurken karşı tez olarak Garcia ve Molina (2001, 2418), en iyi göstergenin Atkinson endeksi olduğunu savunmaktadır. Salas (1997)’a göre de, standart fayda içerikli eşitsizlik endekslerinden birisi olan Atkinson endeksinin performansı son derece tatminkârdır.

Atkinson endeksini başta Gini endeksi olmak üzere diğer eşitsizlik endekslerinden ayıran özellikleri şu şekilde ifade etmek mümkündür: İlk olarak eşitsizlik ölçümü için etik uygulamaların modern versiyonuna 1970’te Antony B. Atkinson tarafından geliştirilen bu endeks öncülük etmektedir (Pedersen, 2004, 34). İkinci olarak Atkinson endeks değeri, aynı fayda seviyesinin eşit dağılım durumuna göre oluşan mevcut sosyal fayda kaybıyla bütünleştirildiğinde çok duyarlı bir yoksulluk endeksi özelliğindedir.

Atkinson çalışmasında orijinal sosyal refah endeksi

$$I = 1 - \left[ \sum_i \left( \frac{y_i}{\mu} \right)^{1-\varepsilon} f(y_i) \right]^{\frac{1}{1-\varepsilon}} \quad [1]$$

ile formüle edilmektedir (Atkinson, 1970, 257). Buna göre  $y$  geliri,  $\mu$  ortalama geliri,  $\varepsilon$  ise farklı gelir seviyelerinde gelir transferine duyarlılık düzeyini ifade etmektedir.

Bölgeler arası eşitsizlik için Atkinson endeksi ise;

$$A_{(\Omega)} = 1 - \left[ \frac{S_i}{S} \times \left( \sum_{i=1}^n \frac{Y_i/S_i}{\bar{Y}/\bar{S}} \right)^{1-\Omega} \right]^{\frac{1}{1-\Omega}} \quad \text{eğer } \Omega \neq 1 \quad [2]$$

ile formüle edilmektedir. Buna göre “ $A_{(\Omega)}$ ” endeksi, “ $Y_i$ ” i ilindeki okul öncesi eğitimde görev alan öğretmen (ikinci uygulamada şube) sayısı, “ $\bar{Y}$ ” Türkiye’deki il başına düşen ortalama okul öncesi eğitimde görev alan öğretmen (ikinci uygulamada şube) tanımlamaktadır. “ $S_i$ ” i ilinde öğrenim gören okul öncesi eğitimdeki öğrenci sayısını ve “ $\bar{S}$ ” il başına düşen ortalama öğrenim gören okul öncesi eğitimdeki öğrenci sayısını tanımlamaktadır. “ $\Omega$ ” ise duyarlılık parametresidir.

Araştırmacılar  $\Omega$  duyarlılık parametresine verecekleri değerde özgürdürler ve genelde hesaplama kolaylığı ve yüksek duyarlılığın olduğu gerekçesiyle 2 değerini vermektedirler (Öztürk, 2005, 99). Bu parametre zenginden çok zengin olmayana, fakirden çok fakir olmayana göre yeniden dağılımına mukayeseli duyarlılığı yansıtır. Daha yüksek  $\Omega$  değeri, gelir dağılımı transferinin daha düşük olan arka kısmındakilerin duyarlılığının “orta-düşük gelirliler” daha yüksek hissedilmesini sağlar (Spatz, 2006, 109). Arka kısımda kalan fakirlerdeki yeniden dağıtım, zenginlere göre ölçeksel bazda daha düşük olacaktır. Bunu standartlaştırır. Ayrıca endeksle sosyal refah “fayda” düzeyine ulaşılmaktadır. Bölgearası eşitsizlikten kaynaklanan sosyal refah “fayda” kaybını rahat şekilde tespit etmek mümkün olmaktadır. Hesaplanan Atkinson değeri bölgelerarasındaki eşit olmayan dağılımdan kaynaklanan sosyal refah “fayda” kaybını tanımlamaktadır. Buna göre örneğin Atkinson endeks değeri 0.15 ise, bölgelerarası eşit dağılım durumunda aynı sosyal faydanın [100\*(1-Atkinson)] %85’inden aynı düzeyde sağlanacağı anlamını taşımaktadır (Redigor et al. 2003, 963). Dolayısıyla Atkinson endeksi, diğer endekslerin aksine bilim adamları için net şekilde elde edilen sosyal fayda düzeyini ve bölgelerarası eşitsizlikten kaynaklanan sosyal fayda “refah” kaybını hesaplama imkânını da vermektedir.

### 3. Bulgular

Bu çalışmada yapılan uygulamalarda üç ayrı katsayı hesaplanmıştır. İlk hesaplanan katsayı, Atkinson bölgesel eşitsizlik endeksidir. Bu endekse dayanarak ikinci olarak öğrencilerin öğretmen ve şubelerden sağladıkları sosyal fayda düzeyleri yüzde cinsinden hesaplanmıştır. Üçüncü ve son olarak ise, sosyal fayda kayıpları yine yüzde cinsinden hesaplanmıştır.

**Tablo 1:** ATKINSON Bölgesel Eşitsizlik Endeks Katsayıları (1997–2005)

YIL	İl Sayısı	Okul Öncesi	
		Öğretmen	Şube
2005	81	0.168	0.006
2004	81	0.152	0.042
2003	81	0.249	0.010
2002	81	0.022	0.009
2001	81	0.294	0.003
2000	81	0.224	0.005
1999	80	0.254	0.912
1998	80	0.387	0.009
1997	80	0.524	0.947

Yukarıdaki tabloda da görüleceği üzere okul öncesi eğitimde öğrencilerin, öğretmen ve şubelerin illere göre dağıtımlarında 1997–2005 arası dönemde ciddi bir düzelme eğilimiyle karşılaşmaktadır. Bunun anlamıysa, öğrencilerin öğretmen ve şube sayısı ile giderek daha yüksek düzeyde doğru orantılı dağıtıldıklarıdır.

**Tablo 2:** Okul-Öncesi Eğitim Öğrencilerinin Öğretmen ve Şubelerden Sağladıkları Sosyal Fayda Düzeyleri (Yüzde Olarak, 1997-2005)

YIL	İl Sayısı	Okul Öncesi	
		Öğretmen	Şube
2005	81	83.2	99.4
2004	81	84.8	95.8
2003	81	75.1	99.0
2002	81	97.8	99.1
2001	81	70.6	99.7
2000	81	77.6	99.5
1999	80	74.6	8.8
1998	80	61.3	99.1
1997	80	47.6	5.3

Sosyal fayda cinsinden konuyu irdelenecek olursak, 1997 yılında öğrencilerin öğretmen sayısı ile orantılı dağıtımlarında yaşanan dengesizlik sebebiyle elde ettikleri sosyal fayda düzeyi sadece %47 seviyesinde gerçekleşirken, 2005 yılına gelindiğinde bu oran %83,2’ye kadar yükselmiştir. Diğer bir deyişle 1997 senesinde öğrencilerin öğretmen sayısına

göre dengeli dağıtılmamaları sebebiyle, mevcut öğretmen sayısının %47’sinden tam orantılı dağıtımları durumunda elde edecekleri fayda düzeyini ancak sağlayabiliyorlarken, bu düzey 2005’e gelindiğinde %82’yi aşmıştır.

Öğrencilerin, giderek öğretmen sayısı ile daha dengeli şekilde dağıtımlarının yanı sıra şubelere dağıtımlarına bakıldığında, neredeyse yurt genelinde eşit dağıtıma “ideal” geldiği sonucuyla karşılaşılmaktadır. Dolayısıyla sosyal fayda kaybı da giderek azalmaktadır.

**Tablo 3:** Okul-Öncesi Eğitim Öğrencilerinin Öğretmen ve Şubelerden Sağladıkları Sosyal Fayda Kayıp Düzeyleri (Yüzde Olarak, 1997–2005), %

YIL	İl Sayısı	Okul Öncesi	
		Öğretmen	Şube
2005	81	16.8	0.6
2004	81	15.2	4.2
2003	81	24.9	1.0
2002	81	2.2	0.9
2001	81	29.4	0.3
2000	81	22.4	0.5
1999	80	25.4	91.2
1998	80	38.7	0.9
1997	80	52.4	94.7

Öğrencilerin dağıtımlarından kaynaklanan sosyal fayda kayıplarına bakıldığında, öğretmenlerden elde edilen sosyal faydada 1997’de neredeyse %53’lük bir kaybın olduğu, bu oranın şubelerden sosyal faydaya %95’e dayandığı görülmektedir. Hâlbuki aradan geçen 9 yıllık dönemde bu düzeyler öğretmenlerden sosyal faydada %17’lik kayba, şubelerden sosyal faydaya sadece %0,6’lık kayba gerilemiştir.

#### 4. Tartışma

Çalışmada elde edilen bulgular, MEB’in okul öncesi eğitimi yurt genelinde yaygınlaştırma projesinde, öğrencilerin ihtiyaç duyacakları öğretmen ve ana sınıflarını kurmada, iller arasında son derece eşitlikçi bir yaklaşımla hareket ettiğine işaret etmektedir. Temel eğitimin iki kolunu oluşturan okul öncesi (MEB’e bağlı ana sınıfları) eğitim ve ilköğretim düzeyleri karşılaştırıldığında, 1997–2005 periyodunda öğrencilerin öğretmen ve şubelerin iller arasındaki dağılımlarından sağladıkları sosyal fayda düzeylerinde yaşanan iyileşme açısından ibre tartışma götürmeyecek düzeyde okul öncesi eğitim aşaması yönünde gerçekleşmiştir. İlköğretim öğrencilerinin öğretmen ve şubelerden sağladıkları sosyal fayda



düzeylerini konu alan bir başka çalışmada elde edilen bulgularda, öğretmen ve şubelerin iller arası dağılımlarında daha dengeli bir dönemsel gelişimin yaşandığı tespit edilmiştir. Bu çerçevede 1997’den 2005’e kadar öğrencilerin öğretmenlerden sağladıkları sosyal fayda düzeyi %93,9’dan %94,7’ye; şubelerden sağladıkları sosyal fayda düzeyleri ise %91,4’ten %94,5’e yükselmiştir (Çiftçi, 2009, 381). Hâlbuki okul öncesi eğitim aşamasında bu oranlar aynı yıllar için öğretmenlerden sağlanan sosyal fayda düzeylerinde %47,6’dan %83,2’ye; şubelerden sağlanan sosyal fayda düzeylerinde ise %5,3’ten %99,4’e sıçramıştır (Tablo 2). Bu mukayese edilebilir iki farklı çalışma bulgularından da anlaşılacağı üzere, sadece dokuz yıllık dönemde okul öncesi eğitimin ülke sathına yaygınlaştırılmasında son derece dengeli bir dağılım başarısına ulaşılabilmektedir. Bu noktada bir diğer önemli husus, incelenen dönemin sadece okul öncesi eğitim için değil aynı zamanda ilköğretim için de son derece önemli olduğudur. Bilindiği üzere ülkemizde temel eğitim, uzun yıllar boyunca beş yıllık ilköğretim aşamasından ibarettir. 1997’den itibaren ise beş sınıflı ilköğretime üç yıllık ortaokul eklenerek sekiz yıllık zorunlu temel eğitime dönüşüm sağlanmış, aynı zamanda gönüllülük esasına dayanan bir yıllık ana sınıfları da temel eğitime ilave edilmiştir. Dolayısıyla iller arasında öğretmen ve şubelerin “sınıfların” öğrenci sayısı ile dengeli dağıtılmasında sadece okul öncesi eğitim için özel bir durum yoktur. Aynı zamanda beş sınıflı temel eğitimin sekiz yıla çıkarılması sebebiyle ilköğretimde de benzer sorun mevcuttur. En azından ortaokullar liseler bünyesinden çıkartılarak ilköğretime transfer edilmişlerdir. Bu transfer bile son derece zorludur. Özellikle ülkenin doğu ve güneydoğusundaki kırsal alanlarda taşınabilir sistem gibi çok farklı uygulamalar geliştirilmesi zorunluluğuyla karşılaşmıştır. Dolayısıyla ulusal yaygınlaştırma amacı kapsamında ana sınıflarında sağlanan başarı dikkate değerdir.

Özetle genel olarak öğrenci arzının ihtiyaç duyduğu düzeyde öğretmen atama ve tayinlerinin gerçekleştirildiği, ihtiyaç duyulan yerlerde ihtiyaca göre yeni ana sınıfların yapıldığı sonucuyla karşılaşılmaktadır. Dolayısıyla okul öncesi eğitimin işlevsel olmasını sağlamada en önemli iki kaynağı oluşturan öğretmen ve ana sınıflarında, iller arasında öğrenci arzına göre eşitleyici uygulamaların başarıyla yürütüldüğü dikkate değerdir.

## 5. Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi eğitim, günümüzdeki bilgi toplumuna uyumda son derece önemli bir konuma sahiptir. MEB’in okul öncesi eğitimi ülke genelinde yaygınlaştırma projesinin, 1997’den 2005’e gelindiğinde son derece eşitlikçi bir gelişim geçirdiği görülmektedir. Öğretmen ve ana sınıflarının sağlayacakları faydanın niteliksel olarak eşit olacağı varsayımı altında yapılan Atkinson uygulamalarında da, ülke genelinde öğrencilerin hem öğretmen hem de şube sayılarına giderek daha orantılı şekilde dağıtıldıkları ve bu sebeple de öğrencilerin elde ettikleri sosyal fayda düzeylerinde ciddi artışların yaşandığı görülmektedir.

Bu olumlu gelişime karşılık, özellikle öğretmenlerin illerdeki öğrenci sayılarıyla tam orantılı dağıtılmamaları neticesinde oluşan bölgesel dengesizliğin yol açtığı öğrenciler için sosyal fayda kaybının %17’ye yaklaşması, halen atama ve tayinlerde yol alınması gereken çok mesafe olduğunu göstermektedir. Son tahlilde ana sınıfları açısından neredeyse iller arasında öğrenci arzıyla orantıda tam eşitlik – denge durumuna erişilmiş olup, sosyal fayda kaybı da neredeyse sıfırlanmak üzeredir. Bu iki farklı bulgu, MEB’in ihtiyaçlara duyarlılığının öğretmen tayin ve atamasına göre sınıf açmada daha duyarlı olduğu izlenimini vermektedir. Hâlbuki öğrencilerin eğitimlerinde sınıf-öğretmen ikilisinde öğretmenlerin sınıflardan daha önemli fonksiyona sahip oldukları kuşku götürmez bir gerçektir. Bu çerçevede de MEB’in şube açmada gösterdiği hassasiyeti, ana sınıflarına öğretmen atamada da göstermesi, okul öncesi eğitimden yüksek performans sağlanması için zorunluluk arz etmektedir.

## KAYNAKLAR

- Atkinson, A. B. (1970), “On the Measurement of Inequality”, *Journal of Economic Theory*, 2: 244–263.
- Bloom, B. *Stability and Change in Human Characteristics*, Willey, New York, 1964, (Aktaran: Gürkan, T. (1982b), “Neden Okul öncesi Eğitim?”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15 (2): 215-219.)
- Chakravarty, S. (1996), “A Measurement of Spatial Disparity: The Case of Income Inequality”, *Urban Studies*, 33 (9): 1671–1686.
- Çiftçi, M. (2009), “Türkiye’de İlköğretim Öğrencilerinin Öğretmenlerden Sağladıkları Sosyal Fayda Düzeylerinin Atkinson Bölgesel Eşitsizlik Endeksi Yaklaşımıyla Ölçümü (1997-2005)”, *Uluslararası 5. Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi Bildiriler Kitabı*, Cilt I, 1-3 Ekim 2009, Trakya Üniversitesi yayınları, no. 101, Edirne, 379-385.

- Çiftçi, M. (2011). Türkiye’de okul öncesi eğitimde öğrenci sosyal fayda artışı (1997–2005). *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* [Bağlantıda]. 8:2. Erişim: <http://www.insanbilimleri.com>
- 
- Çiftçi, M. (2008), “Ülkelerarası Küresel Eşitsizlik – Reel Büyüme İlişkisinin Uzun Dönemli Gelişimi”, *Uluslar arası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (1): 919-952.
- Fedorov, L. (2002), “Regional Inequality and Regional Polarization in Russia, 1990–99”, *World Development*, 30 (3): 443–456.
- García, I. ve Molina, J. A. (2001), “The Effects of Region on the Welfare and Monetary Income of Spanish Families”, *Urban Studies*, 38 (13): 2415-2424.
- Göde, O. ve Susar F. (1997), “Okul Öncesi Eğitimin Önemi İle Bu Eğitimde Oyunun ve Bedensel Etkinliklerin Rolü”, *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2: 39-48.
- Gürkan, T. (1982a), “Okul öncesi Eğitimde Kıyaslamalı Bir İnceleme (Türkiye-Romanya-Yugoslavya-Arnavutluk)”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15 (1): 105-116.
- Gürkan, T. (1983), “Avrupa Ülkelerinde Okul öncesi Eğitim ve İlköğretim (Genel Özellikler)”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16 (1): 385-392.
- Gürkan, T.; Ültanır, Y. G. (1993), Türk ve Alman Eğitim Sistemlerinde Okul Öncesi Eğitimin Ana Çizgileri”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 26 (1): 91-96.
- Harvey, J. (2005), “A note on the ‘natural rate of subjective inequality’ hypothesis and the approximate relationship between the Gini coefficient and the Atkinson index”, *Journal of Public Economics*, 89: 1021–1025.
- Moran, T. P. (2003), “On the Theoretical and Methodological Context of Cross-National Inequality Data”, *International Sociology*, 18 (2): 351-378.
- Öztürk, L. (2005), “Bölgelerarası Gelir Eşitsizliği: İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflandırması’na (İBBS) Göre Eşitsizlik İndeksleri İle Bir Analiz, 1965–2001”, *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, 10: 95–110.
- Pedersen, A. W. (2004), “Measurement Inequality as Relative Deprivation: A Sociological Approach to Inequality”, *Acta Sociologica*, 47: 31-49.
- Ravallion, M. (2001), *Growth, Inequality and Poverty: Looking Beyond the Averages*, World Bank Policy Research Working Paper. 2558, Washington, DC.
- Regidor, E.; Calle, M. E.; Navarro, P. ve Dominguez, V. (2003), “Trends in the Association between Average Income, Poverty and Income Inequality and Life Expectancy in Spain”, *Social Science & Medicine*, 56: 961–971.
- Salas, R. (1997), “Welfare-consistent inequality indices in changing populations: The marginal population replication axiom A note”, *Journal of Public Economics*, 67: 145–150.
- Sen, A. K. (1973), *On Economic Inequality*, Oxford University Press, Oxford, etc.
- Spatz, J. (2006), *Poverty and Inequality in the Era of Structural Reforms: The Case of Bolivia*, Springer Verlag, Berlin.
- Yıldırım, M. C. (2008), “Avrupa Birliği Ülkelerinde ve Türkiye’de Okul öncesi Eğitim”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (25): 91-110.