

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

İLKÖĞRETİM HİZMETİNİN ÖZEL VE KAMU
KESİMİNCE SUNULMASININ ETKİNLİĞİNİN
ÖLÇÜLMESİ VE DENİZLİ ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Evrım DEMİR

Danışman
Doç. Dr. Selami SEZGİN

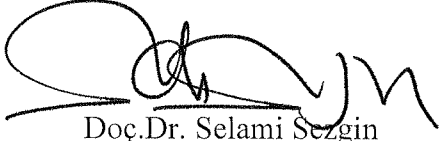
Denizli, 2006

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

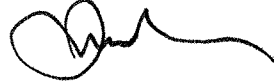
Maliye Anabilim Dalı öğrencisi Evrim Demir tarafından Doç.Dr. Selami Sezgin yönetiminde hazırlanan “**İlköğretim Hizmetinin Özel ve Kamu Kesimince Sunulmasının Etkinliğinin Ölçülmesi ve Denizli Örneği**” başlıklı tez aşağıdaki jüri üyeleri tarafından 26 Temmuz 2006 tarihinde yapılan tez savunma sınavında başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.



Yrd.Doç.Dr. Naci Tolga Saruç
Jüri Başkanı



Doç.Dr. Selami Sezgin
Jüri Üyesi (Danışman)



Yrd.Doç.Dr. Ersan Öz
Jüri Üyesi

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun **09.08.2006** tarih ve **...14/04...** sayılı kararıyla onaylanmıştır.



Prof.Dr.Nazım Kadri EKİNCİ
Müdür

ÖZET

Bu çalışmanın amacı eğitimin kamusal niteliğini değişik boyutlarıyla kapsamlı biçimde ortaya koyarak, seçilmiş ülkelerde ve Türkiye'de, ilk ve ortaöğretim temelinde eğitim hizmetlerinin finansman yapısını incelemek ve finansman yönünden özel kesimin ve kamu kesiminin düzeyini belirleyebilmektir. Çalışma üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde konu teorik çerçevede ele alınırken, ikinci ve üçüncü bölüm uygulamaya ilişkin incelemelerin ve değerlendirmelerin yapıldığı bölümlerdir. Eğitim hizmetlerinin kamusal niteliğinin ve finansmanının teorik düzeyde incelendiği birinci bölümde öncelikle, eğitimin iktisat ve maliye disiplinleri içerisinde hangi kapsamda ve nitelikte ele alındığı belirlenmeye çalışılmaktadır. Daha sonra eğitime kamu müdahalesinin ekonomik ve sosyal gerekçeleri, eğitimin pozitif dışsallıkları temelinde incelenerek, eğitim kademelerine göre kamusal niteliği üzerinde durulmaktadır. Eğitim finansmanının incelendiği birinci bölümün son kısmında, finansmanda belirleyici olan faktörler üzerinde durularak, başlıca finansman sorunları ve yöntemleri incelenmekte ve eğitim kademeleri itibarıyla hangi yöntemin daha yoğun kullanıldığı belirlenmeye çalışılmaktadır.

Çalışmanın ikinci bölümünde, Türkiye'de ilköğretim hizmetlerinin özellikleri, finansmanı ve eğitim harcamalarının gelişimi, kamu ve özel okullar tarafından sunulan ilköğretim hizmetinin konusu ele alınmıştır. Türkiye'de Eğitim Politikaları ve genel olarak Türk Eğitim Sistemi incelenmiştir. Bu kapsamda genel olarak Türk Eğitim Sistemi, Türkiye'de Eğitim kademelerinin genel durumu, diğer ülkelere göre temel farklılıklar, Türk Eğitim Sisteminin finansman yapısı ve nitelikleri incelenmiştir. Üçüncü bölümde ise ilköğretim hizmetinin kamu ve özel kesim okullarında sunulmasının etkinliğinin ölçülmesi ve karşılaştırılması ile ilgili Denizli ilinde yapılan uygulama çalışması yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kamusal Mal Ve Hizmet, Eğitim Ekonomisi, Pozitif Dışsallık, İlköğretim Hizmetleri, Etkinlik.

ABSTRACT

The objective of this study is to present the public characteristics of education in various aspects, analysing the financing structure of education services considering primary and post primary education as a base in Turkey and some countries, and define public level from financing point of view. The study consists of three sections. First section presents the theoretical analyses of the subject matter whereas the second and the third sections focus on the observations and the evaluations related to practical implementation of the subject. In the first section where the public and financial characteristics of education services are theoretically analyzed, the social and economical realities of community influence to education was analyzed taking the positive externalities as a base while considering the different levels of communal aspects of education.

In the second section of the study the characteristics of primary education in Turkey, education financing and the development of its expenditures, and the different aspects of education service offered by public and private schools are presented. In addition, education policies and Turkish Education System are examined. In this context Turkish Education System, the general status of education levels in Turkey, major and basic differences compared to other countries, financing structure and characteristics of Turkish Education System was studied. Third section contains the effectiveness analyses of the education services offered by public and private schools, their comparison and the implementation that was performed in the City of Denizli.

Key Words: Public Goods And Services, Education Economics, Positive Externalities, Primary Education Services, Effectiveness.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	I
ABSTRACT	II
İÇİNDEKİLER	III
TABLO LİSTESİ	VI
ÖNSÖZ	X
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM**EĞİTİM VE EĞİTİMİN KAMUYA MALİYETİ**

1.1. Eğitimin Tanımı ve İçeriği	4
1.2. İktisadi Düşünce Tarihinde Eğitim	7
1.3. İktisadî Bir Mal Olarak Eğitim	12
1.4. Eğitim Hizmetinin Yatırım ve Tüketim Özelliği	12
1.5. Eğitim Hizmetlerine Yönelik Talep ve Arzın Özellikleri	15
1.5.1. Talep özellikleri	15
1.5.2. Arz özellikleri	18
1.6. Eğitim Hizmetinin Maliyeti	19
1.7. Eğitim Hizmetlerinde Etkinlik Sorunu	25
1.7.1. Toplumsal etkinlik	26
1.7.2. Ekonomik etkinlik	27
1.8. Eğitimin Kamusal Niteliği ve Eğitime Kamu Müdahalesinin Ekonomik ve Sosyal Gereçekleri	28
1.8.1. Eğitimin kamusal niteliği ve eğitime kamu müdahalesi	29
1.8.2. Eğitimin pozitif dışsallıkları ve iktisadi yapı üzerindeki etkileri	35
1.8.2.1. Demografik göstergelerde iyileşme	36
1.8.2.2. Sosyo-kültürel gelişim ve demokratikleşme süreci	37
1.8.2.3. Siyasi istikrara katkı ve toplumsal dayanışma duygusunun gelişmesi	38
1.8.2.4. Suç oranında azalma	39
1.8.2.5. Çevre bilincinin gelişmesine katkı	40
1.8.2.6. İktisadi büyüme ve kalkınmanın hızlanması	41
1.8.2.7. Kişisel gelir düzeyinde yükselme	49
1.8.2.8. İstihdam ve verimlilikte artış	54
1.9. Eğitim Hizmetlerinin Finansmanı ve Finansman Yöntemleri	57
1.9.1. Eğitim hizmetlerinin finansmanında belirleyici faktörler	58

1.9.1.1. Milli gelir düzeyi	59
1.9.1.2. Sosyal tercihler	60
1.9.1.3. Eğitim hizmetlerinin nispi maliyeti	61
1.9.2. Eğitim hizmetlerinin finansmanında Neo-Liberal politikaların etkisi	62
1.9.3. Eğitim hizmetlerinde finansman sorunları ve başlıca finansman yöntemleri	64
1.9.3.1. Bütçe finansmanı	69
1.9.3.2. Kısmi finansman yöntemi	70
1.9.3.3. Dolaylı finansman (Kupon yöntemi)	72

İKİNCİ BÖLÜM
TÜRKİYE'DE İLKÖĞRETİM HİZMETLERİNİN
ÖZELLİKLERİ, FİNANSMANI VE KAMU VE ÖZEL
OKULLAR TARAFINDAN SUNULAN
İLKÖĞRETİM HİZMETİNİN ETKİNLİĞİ

2. 1. Türk Eğitim Sisteminin Yapısı ve Türkiye'de Eğitim Politikaları	74
2.1.1. Genel açıklama ve tarihsel gelişimi	74
2.1.1.1. Eğitim politikalarının niteliği ve kapsamı	75
2.1.1.2. Eğitim politikalarının tarihsel gelişimi ve eğitim alanındaki reformlar	78
2.1.2. Genel olarak Türk Eğitim Sistemi	82
2.1.2.1. Türk Eğitim Sisteminin nitelikleri	85
2.1.2.2. Türk Eğitim Sisteminde ilk ve orta öğretim hizmetleri	87
2.1.3. Türkiye'de eğitim kademelerinin genel durumu, diğer ülkelere göre temel farklılıklar	88
2.1.3.1. Türkiye'de eğitim kademelerinin genel durumu	89
2.1.3.2. Avrupa'daki eğitim sistemlerinin durumu	90
2.1.3.3. Dünyada ve Türkiye'deki eğitim durumunun karşılaştırması	107
2.2. Türk Eğitim Sisteminin Finansman Yapısı ve Nitelikleri	109
2.2.1. Türkiye'de genel olarak eğitim bütçesi ve ilk ve ortaöğretim harcamalarının gelişimi	113
2.2.1.1. Türkiye'de ilk ve ortaöğretim harcamalarının toplam kamu harcamaları ve GSMH içindeki yeri ve gelişimi	114
2.2.1.2. Türkiye'de ilk ve ortaöğretim harcamalarının ekonomik ayırım itibarıyla dağılımı	116
2.2.1.3. Türkiye'de ilk ve ortaöğretim kademelerinde öğrenci başına yapılan harcamalar ve gelişimi	117
2.2.2. Türkiye'de ilk ve ortaöğretim harcamalarının diğer finansman kaynaklarındaki gelişmeler	120

2.2.3. Türkiye'de özel ilk ve ortaöğretim okullarının finansman yapıları ve eğitim harcamaları	123
2.2.4. İlköğretim harcamaları genelinde Türk eğitim bütçesinin diğer ülkelerle karşılaştırılması	125

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
İLKÖĞRETİM HİZMETİNİN
KAMU VE ÖZEL KESİMCE SUNULMASININ
ETKİNLİĞİNİN ÖLÇÜLMESİ VE KARŞILAŞTIRILMASI

3.1. Amaç	129
3.2. Örneklem Yöntemi	129
3.2.1. Tabakalı küme örnekleme	130
3.3. Cevaplanma Yüzdesi	131
3.4. Anketin Güvenilirliği	131
3.5. Anket Uygulama ve Veri Toplama Aşamaları	135
3.6. Hipotezler	135
3.7. Anket Sorularının Değerlendirilmesi	136
3.8. Bulgular	166
DEĞERLENDİRME VE SONUÇ	173
KAYNAKLAR	178
EKLER	186
Ek-1. Anket Formu	186
Ek-2. Denizli Milli Eğitim Müdürlüğü Anket Uygulama İzni	188
ÖZGEÇMİŞ	189

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.1: Türkiye'de Eğitim-Doğurganlık İlişkisi	36
Tablo 1.2: Seçili Ülkelerde Eğitimin Ekonomik Büyüme Katkısı	44
Tablo 1.3: Seçili Ülkelerde Ekonomik Büyüme ve Yaşam Süresi/Okur-Yazarlık	46
Tablo 1.4: Seçili Ülke ve Bölgelerde, Öğretim Düzeylerine Sağlanan Toplumsal ve Özel Getiriler	48
Tablo 1.5: Seçili OECD Ülkelerinde Eğitim Düzeylerine Göre Emegın Yıllık Kazanç İndeksi	49
Tablo 1.6: Türkiye'de Eğitim-Gelir Düzeyi İlişkisi	50
Tablo 1.7: Seçili Ülkelerde Eğitim Düzeyine Göre İşsizlik Oranları	54
Tablo 1.8: Seçili Ülkelerde Kamu Eğitim Harcamaları ve Kişi Başına İşgücü Verimliliği (1993)	55
Tablo 2.1: Zorunlu Eğitim Safhaları	92
Tablo 2.2: Zorunlu Öğrenim Sonrası Eğitim/ Ortaöğretim İkinci Devre ve Ortaokul Sonrası Düzey	94
Tablo 2.3: Okul Öncesi Eğitim ve Yaş Düzeyleri	100
Tablo 2.4: Zorunlu Eğitim Evreleri ve Yaş Düzeyleri	102
Tablo 2.5: Ortaöğretim İkinci Devre ve Ortaokul Sonrası Öğretim	102
Tablo 2.6: Zorunlu Eğitimde Evreler ve Yaş Düzeyleri	105
Tablo 2.7: Ortaöğretim İkinci Devre ve Ortaokul Sonrası Eğitim	106
Tablo 2.8: MEB Bütçesi ve Toplam Eğitim Bütçesinin GSMH ve Konsolide Bütçe İçinde Payı (Cari Fiyatlarla, Milyon TL, %)	115
Tablo 2.9: GSMH ile Konsolide Bütçesinin MEB Bütçesine Oranları (YTL)	116
Tablo 2.10: Türkiye'de Kamu Eğitim Harcamalarının Ekonomik Ayırımı Göre Yüzdesel Dağılımı	117
Tablo 2.11: Türkiye'de İlköğretimde 1 Öğrenci Başına Yapılan Kamu Harcamaları	118
Tablo 2.12: Türkiye'de Ortaöğretimde 1 Öğrenci Başına Yapılan Kamu Harcamaları	119
Tablo 2.13: Türkiye'de Öğretmen Ücretleri (aylık)	119
Tablo 2.14: Eğitime Katkı Payı Gelirleri (Milyon TL.)	120
Tablo 2.15: Halkın ve Özel İdarelerin Eğitime Katkıları (Milyon TL)	122
Tablo 2.16: Türkiye'de Eğitim Harcamaları İçerisinde Kamu ve Özel Kesimin Payları	123
Tablo 2.17: Seçili Ülkelerde ve Türkiye'de Kamu Eğitim Harcamalarının GSYİH ve Kamu Harcamaları İçindeki Payı, 2000 (%)	125
Tablo 2.18: Seçili Ülkelerde ve Türkiye'de Öğrenci Başına Yapılan Eğitim Harcamaları ve Kişi Başına GSYİH'ya Oranları, 2000,\$	127

Tablo 3.1: Anket Sayısı	130
Tablo 3.2: Veri Analizi	132
Tablo 3.3: Güvenilirlik Analizi	132
Tablo 3.4: Güvenilirlik Analizi-Yaş	132
Tablo 3.5: Güvenilirlik Analizi-Yaş-Meslek	133
Tablo 3.6: Anova Friedman Testi ve Tukey Testi	133
Tablo 3.7: Hotelling's T2 Testi	134
Tablo 3.8: Faktör 1 İçin Güvenilirlik Analizi	134
Tablo 3.9: Birim İstatistiği	134
Tablo 3.10: Cinsiyet	136
Tablo 3.11: Meslek	136
Tablo 3.12: Meslek * Cinsiyet Çapraz Tablosu	137
Tablo 3.13: Okul Ayrımı	137
Tablo 3.14: Veli Meslek*Öğrenci Okul Çapraz tablosu	138
Tablo 3.15: Veli Meslek*Öğrenci Okul Kikare	138
Tablo 3.16: Veli Mesleğine Göre Öğrencilerin Okudukları Okulların Sayısı ve Yüzdeleri	138
Tablo 3.17: Çocuk Sayısı * Okul Çapraz Tablosu	139
Tablo 3.18: Çocuk Sayısı * Okul Kikare	139
Tablo 3.19: Yaş Tanımlayıcı İstatistikleri	140
Tablo 3.20: Yaş Frekans Dağılımı	140
Tablo 3.21: İlköğretimin Öğrenciye Okur Yazarlık Kazandırması Görüşünün Okul Bazında İncelenmesi	141
Tablo 3.22: İlköğretimin Temel Amacını Öğrenciye Sosyallik Kazandırması Görüşünün Okul Bazında İncelenmesi	141
Tablo 3.23: İlköğretimin Temel Amacını Öğrenci Yeteneklerinin Keşfedilmesi Olarak Tanımayanların Okul Bazlı İncelenmesi	141
Tablo 3.24: İlköğretimin Temel Amacını Genel Kültürü Arttırmak Olarak Tanımlayanların Okul Bazlı İncelenmesi	142
Tablo 3.25: Devlet Okullarındaki Eğitim Kalitesi Yetersizdir	143
Tablo 3.26: Devlet Okulu Eğitim Kalitesi Yetersizdir * Okuduğu Okul (çapraz tablosu)	143
Tablo 3.27: Devlet Okulunda Eğitim Kalitesi Yetersizdir * Okuduğu Okul Kikare	143
Tablo 3.28: Özel Okullarda Eğitim Kalitesi Yetersizdir.	144
Tablo 3.29: Özel Okullardaki Eğitim Kalitesinin Değerlendirilmesi ve Öğrencinin Okuduğu Okul	145
Tablo 3.30: Devlet Okulu- Özel Okul Öğretmen Tecrübesi	145
Tablo 3.31: Devlet Okulu- Özel Okul Öğretmen Tecrübesi*Okuduğu Okul	146
Tablo 3.32: Devlet Okullarındaki Öğretmenlerin Değerlendirilmesi ve Öğrencinin Okuduğu Okul	146
Tablo.3.33: Bilgisayar Laboratuvarının Yeterli Olması	147

VIII

Tablo 3.34: Bilgisayar Laboratuvarlarının Yeterli Olması * Okudukları Okul	147
Tablo 3.35: Fen Laboratuvarının Yeterli Olması	148
Tablo 3.36: Okullardaki Fen Laboratuvarları Yeterliliği * Okudukları Okul	148
Tablo 3.37: Sosyal Faaliyetlerin Yeterli Olması	149
Tablo 3.38: Sosyal Faaliyetler Yeterli Düzeydedir * Okudukları Okul	149
Tablo 3.39: Bilgisayarın Yeterli Olması*Okuduğu Okul Kikare	150
Tablo 3.40: Okulumuzdaki Eğitim Kalitesi Özel Okullarda Bulunmamaktadır	150
Tablo 3.41: Devletin Okullara Sağladığı Finansman Yeterlidir	151
Tablo 3.42: Okullara Sağlanan Finansman* Okul Kikare Testi	151
Tablo 3.43: Devletin Okullara Yaptığı Maddi Katkının Değerlendirilmesi ve Öğrencinin Okuduğu Okul	151
Tablo 3.44: Devlet Okullarında Öğretmen Maaşları Yeterlidir	152
Tablo 3.45: Devlet Okullarındaki Öğretmenlerin Maaşlarının Değerlendirilmesi ve Öğrencinin Okuduğu Okul	152
Tablo 3.46: Özel Okullarda Öğretmen Maaşları Yeterlidir	153
Tablo 3.47: Özel Okullardaki Öğretmenlerin Maaşlarının Değerlendirilmesi ve Öğrencinin Okuduğu Okul	153
Tablo 3.48: Eğitim Materyalleri Eğitim Koşulları Açısından Yeterlidir	154
Tablo 3.49: Eğitim Materyallerinin Yeterliliği * Okudukları Okul	154
Tablo 3.50: Öğretmenler Öğrencilerin Sorunlarıyla Yeteri Kadar İlgilenmektedir	155
Tablo 3.51: Öğretmenlerin Öğrencilerin Problemleriyle İlgilenme Derecelerinin Değerlendirilmesi ve Öğrencinin Okuduğu Okul	155
Tablo 3.52: Yabancı Dil Eğitimi Yeterlidir	156
Tablo 3.53: Yabancı Dil Eğitiminin Yeterliliği * Okudukları Okul	156
Tablo 3.54: Okulumuzdaki Eksik Olan İhtiyaçların Kısa Sürede Temin Edilebilmesi	157
Tablo 3.55: Okuldaki Eksik İhtiyaçların Temininin Kısa Sürede Yapılması * Okudukları Okullar	157
Tablo 3.56: Okuldaki İhtiyaçların Finansmanında Velilerin Desteği	158
Tablo 3.57: Okuldaki ihtiyaçların finansmanında veli desteği * okudukları okullar	158
Tablo 3.58: Finansman Sağlamada Okul Aile Birliğinin Rolü	159
Tablo 3.59: Okuldaki Okul Aile Birliğinin Eğitime Finansman Desteği ve Öğrencinin Okuduğu Okul	159
Tablo 3.60: Okul ve Aile Arasındaki Diyalogun Yeterliliği	160
Tablo 3.61: Okul ve Aile Arasındaki Diyalogun Değerlendirilmesi ve Öğrencinin Okuduğu Okul	160
Tablo 3.62: Finansman İçin Gönüllü Kuruluşlar	161
Tablo 3.63: Eğitimin Finansmanında Gönüllü Kuruluşların Daha Fazla Rol Alması * Okuduğu Okul	161
Tablo 3.64: Meslek * Gönüllü Kuruluş Çapraz tablosu	162

Tablo 3.65: Meslek * Gönüllü Kuruluş Kikare	162
Tablo 3.66: Avrupa * Türkiye Eğitime Ayrılan Kaynak Yeterliliği	163
Tablo 3.67: Avrupa Ülkeleri'nde Eğitime Ayrılan Kaynak * Okuduğu Okul	163
Tablo 3.68: Okulda Verilen Eğitimden Öğrencinin Memnuniyeti	164
Tablo 3.69: Okulda Verilen Eğitimden Öğrencinin Memnuniyetinin ve Öğrencinin Okuduğu Okul	164
Tablo 3.70: Kayıt Ücretlerinin Alınması Eğitim Kalitesini Arttırır	165
Tablo 3.71: Kayıt Ücretinin Eğitim Kalitesine Etkisinin Değerlendirilmesi ve Öğrencinin Okuduğu Okul	165

ÖNSÖZ

Eğitim ile ekonomi arasındaki ilişki 1960'lı yıllarda gelişmeye başlamıştır. Eğitim ile iktisadi kalkınma arasındaki korelasyon, özellikle Klasik İktisatçılar döneminde ilgi görmüş ve önem kazanmıştır. Eğitimin ekonomik büyümeye katkısı dolayısıyla eğitim hizmetlerinin kamu kesimince mi özel kesimce mi sunulması gerektiği konusu bir çok iktisatçı arasında görüş ayrılığına neden olmuştur. Eğitim hizmetlerinin yolaçtığı pozitif dışsallıklar, özellikle ilköğretim ve ortaöğretim hizmetlerinde kamu finansmanının büyük rol oynamasına neden olmaktadır.

Çalışmanın, eğitim ekonomisi, kamusal mal ve hizmet, beşeri sermaye, eğitimin dışsallıkları, eğitimin artan getiri oranı gibi kavramlar üzerinde durarak, eğitimin iktisadi büyümeye katkısı, finansmanı, Türkiye'de ve bazı gelişmiş ülkelerde eğitim hizmetleri ve harcamaları konuları çerçevesinde eğitim hizmetlerinin etkinliği incelenerek, özel sektör ile kamu sektörünün etkinliğine dair Denizli İli'nde uygulanan anket çalışmasıyla eğitim yöneticileri ve eğitim denetmenleri ile eğitim ekonomisine ilgi duyanlara bir kaynak oluşturması beklenir.

Çalışma konusunun seçilmesi ve biçimlendirilmesinde bana yol gösteren, çalışma sırasında desteğini esirgemeyen danışmanım Sayın Doç.Dr.Selami Sezgin'e, anket çalışması sırasında yardımcı olan P.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü ve Denizli Milli Eğitim Müdürlüğü personeline, anketlerin uygulandığı okullarda görevli saygıdeğer eğitmenlerime, çalışmanın oluşturulmasında en az benim kadar katkısı olan anket katılımcıları sayın öğrenci velilerine ve desteklerinden dolayı sevgili dostlarıma teşekkürü borç bilirim.

Fakat herkesten çok, fikirleri ve enerjileriyle beni besleyen, sabır, anlayış ve desteklerini benden hiç esirgemeyen sevgili aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

GİRİŞ

Eğitim, sosyal ve ekonomik kalkınmayı hedefleyen nitelikli insan gücünü ortaya çıkaran ve geliştiren bir süreç olarak ele alınabilir. Birçok iktisatçıya göre, iktisadi kalkınmanın kilit noktası eğitimidir. Kalkınma, yalnızca ekonomik bir olgu olmanın ötesinde ekonomik ve sosyal yapının yeniden şekillendirmesini kapsayan, üretim yapısının değiştiği, geleneksel yaşam biçimlerinin ve düşünce kalıplarının sorgulandığı, karmaşık sosyolojik boyutları olan bir değişim sürecidir.

Eğitim hizmetleri kamu ekonomisi ekseninde inceleme konusu olduğunda ise, eğitimin dışsallıkları temelinde ortaya çıkan sosyal faydalardan- tüm-toplumun yararlanabilmesi ve bütün bireylere bu hizmetin eşit olarak sunulabilmesi öncelikleri doğrultusunda devletin temel görev ve sorumluluklarına vurgu yapıldığı ve bu konudaki kuramsal çerçevenin de esas olarak bu yönde geliştiği söylenebilir. Eğitimin özel mal niteliğini ön plana çıkaran özellikleri bölünebilir, pazarlanabilir ve dolayısıyla fiyatlandırılabilir bir hizmet niteliğinde olmasıdır. Eğitimin kamusal hizmet niteliği ise, daha çok pozitif dışsallıkları temelinde gelişen sosyal faydaları kapsamında ele alınmaktadır. Eğitim hizmetleri, özel ve kamusal hizmetlerin niteliklerine birlikte sahip olması nedeniyle yarı kamusal hizmetlerin klasik bir örneği olarak, yarı kamusal hizmet tanımlaması kapsamında ele alınmaktadır. Ancak eğitimin kamusal niteliğinin tartışıldığı kimi değerlendirmelerde, eğitimin kamusal derecesinin eğitim kademelerine göre belirlenmesi gerektiği ileri sürülerek, ilk ve ortaöğretim hizmetleri ile yükseköğretim hizmetlerinin kamusal niteliklerinin aynı olmadığı, ilk ve ortaöğretim hizmetlerinde kamusal niteliğin üst düzeyde olduğu, yükseköğretim hizmetlerinde ise kamusal niteliğin daha alt düzeyde olduğu belirtilmektedir.

Öne çıkan küreselleşme eğilimleri ve bilgi toplumuna geçiş süreci iktisadi, sosyal ve kültürel yapıyı tahminlerin ötesinde etkileyerek, birçok ülkede toplumsal değişimin bir bakıma tetikleyicisi durumunda olmuştur. Bireylerin yaratıcılığının ön planda olduğu bilgi toplumunda, bilginin gerçek zenginlik ve sermaye yaratan bir kaynak olarak ele alındığı söylenebilir. Söz konusu dönemde ülkelerin ekonomik ve ticari alandaki üstünlüklerinin, büyük oranda teknoloji yaratma veya teknoloji

transferini kolaylaştırma, bunları ekonomik ve toplumsal faydaya dönüştürme konusunda başarılarına bağlı olarak ortaya çıkacağı öngörülmektedir. Bu süreçte bilgi ve yüksek donanımlı insan gücü, üzerinde önemle durulan kavramlar olarak ele alınırken, yeni dönemin hedeflediği insan modelinin oluşumunda eğitim, en temel araç olarak görülmektedir. Eğitimin finansmanı konusunda üzerinde yoğun tartışmaların olduğu ve çözüm bulunduğu ölçüde de optimal bir finansman yapısının oluşumunu kolaylaştıracak olan temel sorunlar, kamu eğitim hizmetlerinden kimin ne düzeyde yararlandığının belirlenememesi, eğitimin finansal yükünün kamu, özel kesim ve aileler arasında adil ve etkin bir biçimde nasıl dağıtılacağı konusundaki belirsizlikler, eğitime ne kadar kaynak ayrılması gerektiği ve bu kaynakların farklı eğitim kademelerine dağıtılmasında önceliklerin neler olacağı temelinde gelişen sorunlardır. Son dönemlerde, değişik nedenlere bağlı olarak kamu hizmetlerinin finansmanında görülen güçlükler ve eğitime olan talebin hızla artması ve dolayısıyla öğrenci sayılarındaki büyük artışlar, birçok ülkede eğitim bütçeleri üzerinde büyük bir baskı oluşturmuştur. Ancak, ilk ve ortaöğretim hizmetlerinde halen bütçe finansmanının hemen bütün ülkelerde en önemli finansman kaynağı olduğu bilinmektedir. Etkin bir eğitim sisteminin oluşturulması ve eğitim bütçesinin doğru önceliklerle hazırlanarak en rasyonel biçimde kullanılabilmesinde, diğer ülke eğitim sistemlerinin, özellikle de eğitim sistemlerini nitelik ve finansman başta olmak üzere farklı toplumsal gereksinimleri karşılayacak biçimde yapılandırabilmiş olan ülkelerin eğitim sistemlerinin incelenmesi geliştirmekte olan ülkeler bakımından önemlidir.

Çalışmada ağırlıklı olarak ilk ve ortaöğretim hizmetlerinin finansman yapısı incelenirken, zaman zaman yükseköğretim hizmetlerinin finansman yapısı ve yöntemleri üzerinde de durulma ihtiyacı hissedilmiştir. Zira ilk ve ortaöğretim hizmetlerine daha fazla kaynak aktarabilmenin yolları aranırken, yükseköğretimin finansmanına öğrenci katılımının artırılarak bütçe finansmanının azaltılması ve buradan sağlanacak ilave kaynakların ilk ve ortaöğretime yönlendirilebileceği öngörülmektedir. Bu bağlamda finansman konusunda rasyonel alternatiflerin üretilmesi için, yükseköğretimin finansman yapısının da kısmen incelenmesi gerektiği düşünülmektedir. Öte yandan, özellikle geliştirmekte olan ülkelerde eğitim hizmetlerinin tümünün eşit kamusalılık düzeyinde ele alındığı ve finansman yönteminin de buna uygun yapılandırıldığı söylenebilir. Söz konusu ülkelerde

eğitimde finansman darboğazlarının oluşmasına neden olan bu durumun tam olarak incelenebilmesi için de, yükseköğretim hizmetleri ile ilk ve ortaöğretim hizmetlerinin genel eğitim hizmetleri içindeki ağırlıklarının bilinmesi gerekmektedir.

BİRİNCİ BÖLÜM

EĞİTİM VE EĞİTİMİN KAMUYA MALİYETİ

Çalışmanın ilk bölümünde, eğitim hizmetlerinin iktisadi bir mal olarak gelişimi ve kamusal mal niteliğini ön plana çıkararak özellikleri incelenerek, iktisat ve maliye disiplinleri içerisinde eğitimin hangi kapsamda ve nitelikte ele alındığı belirlenmeye çalışılmaktadır. Öncelikle, eğitimin kapsamlı bir tanımı yapılarak eğitim hizmetlerinin tüketim ve yatırım malı özellikleri ile talep ve arz yapısı incelenmiş ve eğitim hizmetlerinin maliyetleri belirlenmeye çalışılmıştır. Daha sonra eğitim hizmetlerinin sunumunda etkinlik sorunu tartışılarak eğitime kamu müdahalesinin ekonomik ve sosyal gerekliliği incelenmiştir. Burada özellikle üzerinde durulan konu, eğitim hizmetlerini kamusal hizmet tanımlamasına yaklaştıran dışsallıkların vurgulanmasıdır.

Eğitimin finansmanının incelendiği kısımda ise, eğitim hizmetlerinin finansman yapısını şekillendiren unsurlar üzerinde durulmuştur. Ayrıca, bu süreçte ortaya çıkan alternatif finansman yöntemleri üzerinde de durularak eğitim kademeleri itibarıyla hangi yöntemin daha yoğun kullanıldığı incelenmeye çalışılmaktadır.

1.1. Eğitimin Tanımı ve İçeriği

Eğitim kavramı, değişik biçimlerde tanımlanabilirken, literatürde yerini almış olan bazı tanımlamalar şu şekildedir: “Eğitim, belirli bir süreç ve ortam içerisinde bilginin, zekânın ve bireysel yeteneklerin öğretimi ve geliştirilmesi faaliyetidir¹.” Diğer bir tanımda eğitim; “ Bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci ve eğitime yollarını gösteren bilim” olarak tanımlanmaktadır². Ayrıca; Zihinsel güç ve yeteneklerin geliştirilmesi süreci

¹ Philip Babcock Gove, (Ed)1986, Webster's Third New International Dictionary, Merriam-Webster Inc. Publishers, Springfield, Massachusetts, U.S.A, s.723.

² Özcan Demirel, Eğitim Terimleri Sözlüğü, Ankara, Usem Yayınları-10, 1993, s.36.

olan eğitim, bir yandan insan davranışını sosyal yaşama ve sosyal organizasyona uygun hale getirmeye yönelik etkileme ve yönlendirmeyi gerçekleştirmekte, diğer yandan genç nesillerin sistemli bir biçimde sosyalleşmesini sağlamaktadır." "İnsanlığın temel faaliyet alanlarından biri olarak eğitim, entelektüel sermaye birikimini oluşturan bir süreçtir ve bu bağlamda da ekonomik bir gereksinimdir³."

Günümüzde firmalar, gerek iç piyasada, gerekse dünya ekonomisinde yer alabilmek için, her alanda sürekli kendilerini yenileyerek, nitelikli mal ve hizmet üretmek zorundadırlar. Hiç kuşkusuz, nitelikli mal ve hizmet üretiminin gerçekleştirilmesinde daha iyi yetişmiş, etkinliği ve verimliliği yüksek, nitelikli insan gücünün kullanımı temel belirleyici olmaktadır. Kalkınma stratejilerinde yeri doldurulamayan bir öneme sahip olan eğitim, kalkınma planlarında da ifadesini bularak şu şekilde değerlendirilmektedir. Eğitim, istenilen bir yaşama düzeyine ulaşma çabası olan kalkınmanın, en etkili araçlarından biridir. Ulaşılmak istenen düzenin değerlerini yerleştirmek, toplumu bu hedefe yönlendirecek kişi ve grup davranışlarını yaratmak, buna engel olabilecek değer ve davranışları değiştirmek eğitim yoluyla olur. Eğitim, aynı zamanda kalkınma çabasının gerçekleşmesi için gerekli nitelikte ve sayıda elemanların yetiştirilmesinde de başlıca yoldur. Bunların yanında eğitim, toplumun yaratıcı gücünü ve verimini artıran, toplumda kişilere kabiliyetlerine göre yetişme imkânı sağlayacak sosyal adalet ve fırsat eşitliğini gerçekleştiren en etkili araçtır. Ayrıca eğitim insanlara, doğal ve toplumsal çevrelerini tanıma ve bilinçli hareket etme imkânını veren, onların refah ve mutluluklarını artıran en önemli sosyal hizmettir⁴.

Eğitim, daha çok ekonomik açıdan yorumlandığı diğer bir tanımda ise, çeşitli yaş ve toplumsal kümelerde, toplumsal ve ekonomik değişimleri gerçekleştirmek, bireysel ve ulusal düzeyde toplumun gelişmesini sağlamak amacıyla, davranış ve becerileri geliştirmek ve bilginin yayılmasını sağlamak için gönüllü ve örgütlenmiş eylemler bütünü olarak tanımlanmaktadır⁵.

³ David L. Skills, International Encyclopedia of the Social Sciences, Vol. 3-4, New York, McMillan Company, 1968, s.509-511.

⁴ DPT, Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı: 1963-1967, Ankara, 1963, s.441.

⁵ Mahmut Adem, 1981, Eğitim Planlaması, Ankara, Ankara Üniv. Eğitim Fakültesi Eğitim Araştırmaları Merkezi, Yayın No.1, s.15.

Eğitim konusu, bireye ve topluma sağladığı ekonomik ve ekonomik olmayan sayısız yararlarla gerek gelişmiş ve gerekse gelişmekte olan ülkelerde oldukça önemli bir duruma gelmiştir. Ancak eğitim, özellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler bakımından çok daha fazla önem arz etmektedir. Kalkınma süreci içerisinde olan ülkeler, ekonomik gelişmelerini tam olarak gerçekleştirememiş ve toplumsal refahın artırılması için yoğun mücadele veren ülkelerdir. Bu süreci kısa sürede tamamlayabilmenin ve dolayısıyla ekonomik ve sosyal açıdan gelişmiş bir toplum olabilmenin temel araçlarından birisi, beşeri sermaye yatırımları ile yüksek donanımlı bir beşeri sermaye yapısının oluşturulmasıdır.

Beşeri sermaye bir yandan büyüme sürecinin motoru olarak ele alınırken, öte yandan istikrarlı büyüyen bir ekonomik yapıda gelirin dengeli dağılımı ve artan sosyal harcamalarla çok daha kolaylıkla geliştirebilmektedir⁶. Beşeri sermaye yatırımlarını artırarak insan kaynağını geliştirme planlamasında gelişmekte olan ülkeler birtakım sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Hızlı nüfus artışının sonuçları, geleneksel sektördeki (tarım) gizli işsizlik, modern sektördeki açık, beceri eksikliği, nitelikli insan gücünü geliştirme süreci, örgütsel eksiklikler, kurumsal gelişmede görevlendirilecek elemanlara mali özendirme öğelerini sağlamada görülen güçlükler söz konusu sorunlardan bazılarıdır⁷.

Beşeri sermaye, bireyin yaşamı boyunca kendini geliştirerek donanımını artıracak tüm faaliyetleri kapsamaktadır. Bu bağlamda değişik düzeyde ve nitelikte eğitim hizmetlerine yapılan yatırımlar, çalışma hayatında sürdürülen hizmet içi eğitim programları, kurumsal ve bireysel düzeyde yürütülen Ar-Ge faaliyetleri ve sağlık hizmetlerine yapılan yatırımlar beşeri sermaye oluşumunu şekillendiren temel unsurlardandır⁸. Beşeri sermaye arz yönlü özelliklerine vurgu yapılarak tanımlandığında ise, bireyin verimli ve pazarlanabilir nitelikteki becerileri olarak ele alınmaktadır⁹.

⁶ Gustaw Ranis and Frances S., 2000, "Strategies for Success In Human Development" QEH Working Paper Number 32, Series, s.26.

⁷ Kasım Karakütük, 1997, "İnsan Kaynakları", Ankara Univ., Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt 30, Sayı 1,,s.120.

⁸ Jacop Mincer, 1993, Studies in Human Capital: Collected Essays of Jacop Mincer, UK, Vol. 1. Published in Hardcover by Edward Elgar Publications, February, s.67.

⁹ Joop Hartog, 2000, "Human Capital as an Instrument of Analysis for the Economics of Education", European Journal of Education, Vol.35, Issue 1, s.19.

İnsan gücünün bireysel ve toplumsal açıdan verimli hale getirilerek, büyüme ve kalkınmaya doğrudan katkı sağlayabilecek seviyeye ulaştırılmasında temel araçlardan biri olarak görülen eğitim, bugün bütün dünyada önemli bir kamu sektörü faaliyeti olarak ele alınmaktadır. Bu doğrultuda devlet, eğitime önemli miktarda kaynak aktarmanın yanında, kendi işlettiği okullar ile de katkılar sağlayarak bu süreçte belirleyici olmaktadır¹⁰.

Eğitim hizmeti, gerek bireysel ve gerekse toplumsal açıdan sahip olduğu yoğun olumlu dışsallıklar¹¹ ile kamusal mal teorisi temelinde kamu ekonomisinin de inceleme konusu olmuştur. Özellikle temel eğitim hizmetleri söz konusu olduğunda dışsallıkların yoğun bir biçimde ortaya çıktığı söylenebilir. Eğitim hizmetlerinden tüm bireylerin ve dolayısıyla toplumun yararlandırılabilmesi için bu hizmetin en azından temel eğitim sırasında, bütün toplum bireyelerine zorunlu olarak sunulması ve tüm bireylerin bu hizmetten eşit bir biçimde yararlandırılması gerekmektedir. Özellikle temel eğitim hizmetlerinin büyük kısmının kamu ekonomisi tarafından sunulduğu ve finansmanının da neredeyse tümüyle kamu kesimince üstlenildiği söylenebilir.

1.2. İktisadi Düşünce Tarihinde Eğitim

Eğitim ile iktisadi olaylar arasında yakın bir bağlantının var olduğunu iktisadi düşünce tarihi içinde Merkantilistler tarafından ileri sürülmüştür. Merkantilistler, ulusal gelir ve refah artışında hüner, yetenek ve nitelikli insan gücünün çok önemli olduğunu kabul ederek insan gücüne yatırım fikrine yakınlık duymuşlardır. Söz konusu dönemde gelişme sorunları daha iyi anlaşılmaya başlandıkça, sanayi ve ticari faaliyetleri artıracak çeşitli yol ve vasıtalar bulundukça, insan hüner ve

¹⁰ EricA.Hanushek, 2002, "Publicly Provided Education", NBER Working Paper, No.8799, s.2.

¹¹ Dışsallık kavramı genel olarak bir ekonomik birimin üretim ve/veya tüketim faaliyeti sonucunda başka birimlerin fayda ve/veya maliyet fonksiyonlarının olumlu veya olumsuz olarak etkilenmesi şeklinde tanımlanabilir. Ayrıntılı bilgi için bkz.; Tyler Covven, 1989, Public Goods and Externalities, <http://vywvy.econlib.org/library/Enc/PublicGoodsandExternalities.html>: Ayşegül Mutlu, "Dışsal Ekonomiler ve Çevre Kirlenmesi", İstanbul Univ., Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul

yeteneklerinin iktisadi gelişmeyi uyarıcı rolü daha iyi anlaşılmiş ve bunun bir sonucu olarak eğitime karşı bir ilgi uyanmıştır¹².

Bu dönemin iktisatçılarından John Hales'e göre, ülkenin iktisadi sorunlarına en iyi çözüm bulan eğitilmiş insandır. Eğitilmiş insan, devlet adamlarına, sanatkarlara, tüccarlara ve çiftçilere akıl vererek onları istenilen biçimde yönlendirebilir. Aynı dönemde Thomas Mun ise, bir toplumun emek ve hünerinden oluşan birikiminin, rasyonel biçimde değerlendirilebilmesi için tüccarların dikkatli bir şekilde eğitilmeleri gerektiğini belirtmektedir. Burada eğitim, bir ülkenin oransal olarak daha fazla emek ve hüner ihraç ederek ulusal verimi artırmanın bir aracı olarak değerlendirilmekte ve buna yönelik olarak da eğitimin daha geniş ve daha mesleki bir çerçevede ele alınarak çok daha geniş kitlelere açık tutulması gerektiği üzerinde durulmaktadır¹³.

Nehemin Grew'e göre de, iktisadi büyüme ve kalkınmada en önemli unsurlar, ülke halkının sayısı, zekâsı ve kudretidir. Bir ekonominin bütün faaliyetleri insan unsuruna ve insan zekâsına bağlıdır. Bu nedenle bir ülkenin bütün işgücü potansiyelinin ilgili meslek ve görevler için, dikkatli ve uygun bir şekilde eğitilmesi gerekmektedir. Sir William Petty ise, beceri ve niteliklerin yaygın ve herkese ait bir unsur olduğunu belirterek sadece varlıklı aile çocuklarının değil, gerçekten beceri ve nitelik sahibi olan herkesin eğitim hizmetlerinden gerektiği kadar yararlanabilmesi için okulların ücretsiz olması gerektiğini savunmuştur. Petty'e göre, iktisadi büyüme ve kalkınma askeri amaçlı büyük harcamalarla gerçekleştirilemez, yapılması gereken şey, insan becerilerinin doğal kaynaklarla uyumlu hale getirilerek, bir ülkenin insangücü kaynaklarının korunması, etkin kullanılması ve ulusal ihtiyaçlarla uyumlaştırılmasıdır. Ayrıca Petty, eğitim düzeyi ile suç oranı arasında da bir ilişki kurarak, devletin eğitim aracılığıyla suç oranını azaltabileceğini ileri sürmektedir¹⁴. Malachy Postlethwayt on sekizinci yüzyılın iktisat siyasetçilerinden olup uluslararası

¹² Necdet Serin, 1979, Eğitim Ekonomisi, Ankara, Ankara Üniv. Eğitim Fakültesi Yayınları No.77, s.1.

¹³ E.A.J. Johnson, "The Place of Learning, Science, Vocational Training and -Art- in Pre-Smithian Economic Thought, Reading in The Economics of Education, Paris, UNESCO, 1968, s.25, aktaran Serin, a.g.e., s.2.

¹⁴ JohnR.Lott, 1992, "Why Is Education Publicly Provided? A Critical Survey", İçinde: Mark Blaug (Ed.), The International Library of Critical Writings in Economics, The Economic Value of Education, England, Published by Edvard Elgar Publishing Limited., s.484.

planda yapmış olduğu araştırmada, eğitimin iktisadi kalkınmanın temel unsuru olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ona göre bir ulusun zengin ve gcl olması ve halkın hayat seviyesinin düzelmesi ve yükselmesi, tüccarların, çiftçilerin ve sanayicilerin iyi geliştirilmesine bađlıdır¹⁵.

Smith, "Ulusların Zenginliğinin Nitelik ve Nedenlerinin Araştırılması" adlı eserinde eğitim ile ekonomik faaliyetler arasında ilişki kurarak, ülkelerin zenginliğinin artırılabilmesinde, emeğin eğitilerek nitelikli hale getirilmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Ona göre, ülkelerin zenginliği topraktan çok üretime ve insan emeğine bağlıdır. Üretim artırılabilmesi ise emeğin veriminin ve dolayısıyla da emeğin niteliğinin artırılabilmesine bađlıdır¹⁶. Smith, çok fazla emek ve zaman harcanarak eğitilen bir insanın sahip olduğu birikim neticesinde, pahalı makinelerle karşılaştırılabilecek bir düzeye geldiğini belirtmekte ve nitelikli emeğin aldığı ücretle, sıradan emeğin aldığı ücret arasındaki farkın da bunun tabi bir sonucu olduğunu ileri srmektedir¹⁷. Burada eğitim ile büyüme arasındaki ilişkinin değişik düzeylerde ve kapsamda ele alındığı görülmektedir. Ancak tam olarak buna yönelik bir iktisadi düşünce sisteminin oluşturulmadığı ve bir çözümsel çerçeveye sahip olunamadığı söylenebilir. Eğitim ile iktisadi büyüme arasındaki ilişkinin çok daha kapsamlı incelenmesi ve buna yönelik iktisadi düşünce sisteminin olgunlaşması klasik iktisat kuramıyla ve özellikle de Adam Smith'le gerçekleşebilmiştir.

Eğitim harcamalarının finansmanı konusuna da değinen Smith, eğitim için devlet tarafından yapılan harcamaların tüm toplumun genel katkısı ile finanse edilebileceğini, zira bu hizmetlerden doğrudan ya da dolaylı bütün toplumun yararlandığını, bunun yanında söz konusu hizmetlerden doğrudan yararlananlarla birlikte gönüllü olarak katkıda bulunmak isteyenlerin finansmanı üstlenebileceği finansman modellerinin benimsenebileceğini belirtmektedir¹⁸. Devlete genel iktisadi yapı içerisinde sınırlı bir yer veren Smith, kamu kurumları dışında verilen eğitimin, en iyi ğretim şekli olduğunu, ancak bunun sadece zenginlerin yararlanmasına yol

¹⁵ Johnson, s.29-30, aktaran Serin, a.g.e., s.4.

¹⁶ Ali zgven, 1992, İktisadi Düşünceler-Doktrinler ve Teoriler, İstanbul, Filiz Kitabevi, s.85.

¹⁷ Adam Smith, 1965, An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations, U.S.A, Random House jnc, , s.101.

¹⁸ Smith, a.g.e., s.768.

açacağını, fakirleri eğitimden yoksun bırakmamak için devletin okullar açması gerektiğini belirtmektedir¹⁹.

Klasik iktisatçılardan Robert Malthus da, eğitim konusundaki görüşlerini nüfus kanunu ile açıklamaktadır. Malthus'a göre eğitim, nüfus kontrolüne katkıda bulunabilir. Eğitim yoluyla nüfus artış hızı düşürülerek, milli gelir yükseltilebilir. Eğer yeterli bir eğitim sağlanmazsa, nüfus baskısı ve düşük eğitilmiş halk yığınlarının huzursuzluğu sosyal dokuyu bozarak iktisadi gelişmeyi önler. Ona göre eğitim, çok büyük bir dış tasarruf sağlayan bir harcama alanıdır ve bu nedenle bu alanda yoğun kamusal desteğin sağlanması gerekmektedir²⁰. Bir başka klasik iktisatçı John Stuart Mill ise, eğitimin nüfus artış hızını yavaşlatacağını ve nüfusun, sermaye ve istihdama oranının yavaş yavaş azalacağını kabul etmektedir. Burada Mill, diğer iktisatçılardan farklı olarak eğitimin bütün amacının sağduyuyu harekete geçirmek, insanları içinde yaşadıkları çevrenin şartlarını pratik ve iyi bir şekilde değerlendirebilecekleri niteliklere kavuşturmak olduğunu kabul etmektedir. Mill'e göre eğitim hizmeti, devletin topluma sunmakla sorumlu olduğu temel görevlerinden biridir. Kamu çıkarı söz konusu olduğu için herkes ilk eğitim görmelidir, eğitimin gerektirdiği masrafları karşılayamayacaklar için ise, eğitim devlet tarafından veya gönüllü desteklerle sağlanmalıdır. Bu konuda özel sektörün girişimleri de desteklenmelidir²¹.

Eğitim üzerinde önemle duran diğer bir iktisatçı Karl Marx'dır. Marx'a göre eğitim, artan işbölümünün ortaya çıkardığı olumsuz sonuçları giderebilmek için etkili bir araçtır. Çağdaş sanayi, işbölümü dolayısıyla aynı işi tekrarlamaktan bunalmış olan işgücünü, çeşitli işleri yapmaya uygun, üretim yapısındaki herhangi bir değişikliğe kısa sürede uyabilen ve çeşitli sosyal görevleri yerine getirebilen işgücü ile değiştirmeye toplumu zorlamaktadır. Ona göre bu dönüşümü gerçekleştirmek üzere kurulmuş olan teknik okulları, tarım okulları ve ilkokullar atılmış ilk adımdır²². Klasik iktisatçılardan Alfred Marshall ise, eğitimi ulusal bir yatırım olarak nitelmiş ve en değerli sermayenin, insan varlığına yatırılmış sermaye olduğunu belirtmiştir. Ona göre, eğitim yatırımı, fiziki bir sermaye yatırımı kadar kârlıdır. Zira eğitim

¹⁹ John Vaizey, 1962, *The Economics of Education*, London, Faber and Faber Press, s.18, aktaran Serin, s.8.

²⁰ M.C. Browman, 1968, "The Human Investment Revolution in Economic Thought" içinde Mark Blaug (Ed.), *Economics of Education Vol.1*, England, Penguin Books Ltd., s.103.

²¹ Serin, a.g.e., s.11.

sürecinde bireyler, kendi imkanlarıyla edinebilecekleri bilgi ve becerinin çok fazlasını edinmekte ve bunu fiziki sermayenin çok daha etkin değerlendirilmesinde kullanmaktadırlar. Eğitimin iktisadi gelişmede yadsınamaz bir role sahip olduğunu kabul eden Marshall, bundan dolayı kamu eğitimine büyük bir önem vermektedir²³.

Eğitim konusu, Klasik iktisatçılardan sonraki dönemde büyük ölçüde beşeri sermaye kavramı temelinde ele alınarak inceleme konusu olmuş ve eğitim harcamaları, insan sermayesine yapılan bir yatırım olarak değerlendirilmiştir. 1950'li yıllarda, insan sermayesi kavramını ayrıntılı ve sistematik bir şekilde inceleyen Theodore W. Schultz, bu konuda kapsamlı bir teorik alt yapının oluşturulmasına büyük katkıda bulunmuştur. Schultz, beşeri sermaye yatırımlarını, kişiye yönelik olarak yapılan harcamalardan oluştuğunu belirterek, bireylerin eğitimi ve sağlığı için yapılan harcamaların milli gelirden demiryolu, baraj, ağır sanayi gibi ekonomik alanlara yapılan harcamalardan daha fazla bir artış meydana getireceğini ileri sürmektedir. Ona göre, geri kalmış ülkelerin kalkınamamalarının nedeni de, eğitim yatırımlarına gereken önemi vermemiş olmalarıdır²⁴.

Beşeri sermaye teorisi ile ilgili eğitimin sosyal getiri oranı analizi ile Gary S. Becker da literatüre önemli katkılarda bulunmuştur. Beşeri sermayenin ekonomi üzerindeki etkisini ölçerken kullanılan getiri oranı yaklaşımı ile Becker, ABD'de lise ve yükseköğretime yapılan yatırımların getiri oranlarını analiz etmiştir. 1939-1958 yıllarını kapsayan çalışması sonucunda lise düzeyindeki eğitimin toplum için ekonomik ve sosyal faydasının daha fazla olduğunu ortaya çıkarmış, bunu da lisede doğrudan maliyetin ve lise eğitiminin alternatif maliyetinin daha düşük olmasına bağlamıştır. Bunların yanında Becker, kamu harcamalarının beşeri sermaye birikim süreci üzerindeki etkilerini de incelemiştir²⁵. Ayrıca bu dönemde, Edward F. Denison, Mark Blaug, George Psacharopoulos gibi ekonomistler eğitim-ekonomi

²² Karl Marx, 1946, Capital Vol.1, London, s.12.

²³ Alfred Marshall, 1922, Principle of Economics, An Introductory Volume, 8.Ed., London, MacMillan, s.216.

²⁴ Theodore W. Schultz, March 1961, "Investment in Human Capital", The American Economic Review, Vol.LI, Number 1, s.6-7

²⁵ Gary S. Becker, R. Tamura, 1990, "Human Capital, Fertility and Economic Growth", Journal of Political Economy, Vol.98, s.12.

ilişkinini hem teorik düzeyde hem de yoğun bir biçimde ampirik çalışmalarla inceleme konusu yaparak, literatüre çok önemli katkılarda bulunmuşlardır.

1.3. İktisadî Bir Mal Olarak Eğitim

Eğitim sektöründe yapılan harcamalarla birlikte, emeğin niteliğinde meydana gelen artış ve dolayısıyla fiziki sermayenin çok daha etkin kullanımı sonucu milli gelir düzeyinde beklenen olası artışların, eğitim malının iktisadi bir mal olarak değerlendirilebileceğini ortaya koyduğu söylenebilir. Kişilerin eğitim sürecinde edindikleri bilgi ve becerilerini, ekonomik yapı içerisinde etkinlik ve verimliliği artıracak şekilde değerlendirmeleri, ekonominin üretim gücünü artırmakta ve bu bağlamda eğitim bir yatırım olarak ele alınmaktadır. İş dışındaki zamanı değerlendirerek, hayattan daha fazla zevk alma, kültürel ve sportif farklılıklara neden olma etkisi ve bizzat eğitim alırken meydana gelen şahsi tatmine yönelik faydası nedeniyle de eğitim bir tüketim malı olarak değerlendirilmektedir.

Ekonomik sistemlerin hemen tümünde, eğitim düzeyi yüksek olan insanlar, eğitim düzeyi düşük olanlara göre ortalama daha yüksek düzeylerde gelir elde etmektedirler. Buna göre, bireyin eğitim düzeyinin yükselmesi, yaşam boyu daha yüksek gelir düzeyini ifade etmektedir. Diğer bir anlatımla, bireylerin daha ileri düzeylerde ve nitelikte eğitim alabilmek için katlandıkları maliyet ve dolayısıyla fedakârlık, gelecekteki kazanç sağlama potansiyeline bir yatırım olarak değerlendirilebilir²⁶.

1.4. Eğitim Hizmetinin Yatırım ve Tüketim Özelliği

İktisadi mal ve hizmetlerin, iktisat terminolojisi içerisinde genellikle yatırım ve tüketim malları olmak üzere iki başlıkta ele alındığı söylenebilir. Yatırım malları, gelecekte insanların ihtiyaçlarını doğrudan sağlayacak tüketim mallarının üretiminde kullanılan mallardır. Tüketim malları ise, insan ihtiyaçlarını doğrudan tatmine yönelik, kullanıldığı anda tüketiciye fayda sağlayan mal ve hizmetlerdir. Eğitim

harcamaları, niteliği itibariyle hem tüketim malı hem de yatırım malı özelliği taşımaktadır.

İnsan ihtiyaçlarını tatmin eden niteliği olan eğitimin doğrultusunda tüketim harcaması olarak değerlendirilirken, bu özelliğe sahip diğer tüketim mallarından da birtakım farklılıklara sahiptir. Eğitim hizmeti, bütün diğer dayanıklı tüketim mallarından daha uzun ömürlü bir maldır. Eğitim, birçok defa kullanılmakla tükenmeyen veya eskiyip kullanılmaz -hale gelmeyen, bireyin eğitim süreci içerisinde kendisinden sürekli yararlandığı bir maldır. Vaizey'e göre, insanlar eğitime bizzatı bir değer verdikleri ve bu nedenle bu hizmeti temin etmek için para harcadıklarından eğitim bir tüketim malı niteliğindedir²⁷.

Eğitime yapılan yatırımların getirisinin, bireylere yapılan eğitim yatırımı sonucunda sağladıkları ek gelir cinsinden birtakım hesaplamaları yapılmıştır. Bu hesaplamaların tümü, eğitim yatırımlarının en az fiziki sermaye yatırımları kadar verimli olduğunu göstermiştir. Özellikle İnsan sermayesi kavramı üzerinde duran Schultz ve Becker hem eğitilmiş bireyler, hem de bir bütün olarak toplum için gelecekte daha yüksek gelir biçiminde fayda sağlayan eğitim ve yetiştirmeye, bir yatırım biçimi olarak bakmışlardır.

Eğitimin, insanlara yeterli bir gelir ve sosyal bir mevki sağladığı, en azından bu tür kazanımların elde edilmesini kolaylaştırdığı söylenebilir. Buna göre, daha verimli çalışarak, mesleki bilgi ve becerilerini artırmak isteyen bir kimsenin, daha fazla eğitim almak ve nitelikli bir eğitim sürecinden geçmek isteyeceği söylenebilir. Bu bağlamda eğitim, insanlara sağladığı fayda dolayısıyla, piyasada mübadele konusu olan ve mübadele karşılığında insana gelir sağlayan iktisadi anlamda bir mal, bir yatırım malı niteliğine bürünmektedir²⁸.

Keynesyen yaklaşımda; eğitimin tüketim ve yatırım malı niteliği üzerinde durulurken, eğitimin tüketim ve yatırım malı niteliklerinden daha çok, eğitimle ilgili harcamayı hangi kesimin yaptığı üzerinde durulmaktadır. Eğitim konusundaki harcamalar, ya aileler ya da ailelerden topladığı vergilerle onların adına eğitim

²⁶ Mark Blaug, 1970, An introduction to the Economics of Education, England, Penguin Books Ltd., s.1.

²⁷ Serin, a.g.e., s.58.

harcamasında bulunan devlet tarafından yapılmaktadır. Bu bağlamda resmi (formal) eğitim, bir tüketim niteliğindedir. Diğer yandan, bir ticari işletme bünyesinde gerçekleştirilen bir nevi mesleki öğretim niteliğindeki eğitim ve öğretim ise yatırım niteliğindedir. Zira buna yönelik harcamaların tümü işletmenin yatırım fonksiyonunun bir parçasıdır. Yani bir kimseye meslek veya uzmanlaşma alanı dışında verilen eğitim, öğretim ve bilgi tüketim malı, buna karşılık bir fabrikada çalışan işçiye verilen bir makine bilgisi yatırım malı niteliği taşımaktadır. Keynesyen teoriye göre, eğitim harcamalarının çok önemli bir kısmı nihai tüketim harcamaları olarak ele alınmakta ve bir işletmede sadece iş başındaki deneyimle gerçekleştirilen öğretim bir yatırım olarak değerlendirilmektedir. Örneğin, bir aile çocuklarının eğitimi konusunda, üst sınırlarını zorlayarak çocuklarının yeterli ve nitelikli bir eğitim almasını başarmaktadır. Bilindiği gibi Keynesyen yaklaşımda bu basit bir tüketim harcamasıdır. Ancak yeterli ve nitelikli eğitim sürecinden geçen birey, aynı zamanda çok daha üretken ve verimli biri olarak da çalışma hayatına başlayacak ve eğitime yönelik harcamalar, basit bir tüketim harcamasının ötesine geçecektir. Bunun üzerinde duran klasikler, buradan hareketle eğitimi bir yatırım olarak nitelemişlerdir.

Bu örneklerden anlaşılmaktadır ki, eğitim malının niteliklerinin yanında, eğitim malının hangi amaçla talep edildiği ve dolayısıyla kullanım amacı da tüketim veya yatırım malı olarak değerlendirilmesinde belirleyici olabilmektedir. Zira genel anlamda tüketim malı olarak kabul edilen birçok malın, kullanım amaçlarına göre yatırım malı niteliğine sahip olduğu, yatırım malı niteliğine sahip olan mal ve hizmetlerin de aynı zamanda tüketim malı niteliğine sahip olduğu görülmektedir.

Martin O'Donoghue'ye göre ise, insanlar kendilerine dolaysız bir zevk veya tatmin sağlamak için değil, fakat gelirlerini artırdığı veya maliyeti düşürdüğü için ve dolaylı olarak kendilerinin tüketim seviyelerini arttırdığı için eğitim hizmeti talep etmektedir. Eğitimin harcamalarının yatırım niteliğinin büyük ölçüde ihmal edildiği bir yaklaşımda, hiç kuşkusuz eğitimin ekonomik büyümeye katkısı da belli ölçülerde göz ardı edilmiş olmaktadır. Zira klasik yaklaşım tarafından da kabul edildiği üzere,

²⁸ Selhan Özbey, Ocak 1997, "Eğitimin Yatırım Özelliği ve İnsan Sermayesine Yatırım", İçinde: Kaya Yıldız, Nuri Akgün, (Edt), Eğitim Planlaması ve Ekonomisi Üzerine Seçme Yazılar, Bolu, İzzet Baysal Univ., s.109.

ekonomik büyüme, ancak yatırım harcamaları ile maksimize edilirken, tüketim harcamaları bu süreci olumsuz etkilemektedir

1.5. Eğitim Hizmetlerine Yönelik Talep ve Arzın Özellikleri

Bu kısımda eğitim hizmetlerinin talep ve arz özellikleri üzerinde durularak, diğer iktisadi mal ve hizmetlerin talep ve arz yapılarına göre, eğitimin ne gibi farklılıklara sahip olduğu belirlenmeye çalışılmaktadır.

1.5.1. Talep özellikleri

Eğitim hizmetlerine olan talebi, belli bir konu ile ilgili olarak, belli bir seviyede, belli bir eğitim kurumuna devam edebilme imkânı olarak tanımlamak mümkündür. Eğitim hizmetlerinin arz ve talebi, diğer iktisadi malların arz ve taleplerine göre birtakım farklılıklar göstermektedir. Bu tanımlardan, iktisattaki genel talep tanımından farklı olduğu söylenebilir. Söz konusu farklılık eğitim hizmetinin niteliğinden kaynaklanmaktadır. Eğitim hizmetlerinin bu farklılığa neden olan niteliklerinden en önemlisi eğitimin iktisadi bir mal olmakla beraber bir hizmet niteliği taşıması ve aynı miktar eğitim için gelirinden aynı miktarda pay ayıran herkesin eğitim hizmetinden aynı derecede etkilenmemesidir. Çünkü herhangi bir fiziki ihtiyacını karşılamak için bu ihtiyacı karşılamaya elverişli olan maldan gerektiği kadar kullanan herkes, hemen hemen aynı derecede tatmin sağlamış olur.

Beslenme, giyinme, barınma gibi ihtiyaçların hemen giderilmesi gerekirken, bütün toplumlarda temel eğitim zorunlu bir ihtiyaç haline gelmiş olmakla beraber bireylerin bu taleplerini baskı altında tutmaları veya uzunca bir süre ertelemeleri mümkündür. Eğitim hizmetlerinde arz ve talebin dengelenmesi sürecinde ki böyle bir dengenin eğitim hizmetlerinin niteliğinden ötürü gerçekleşmesinin çok güç olduğu kabul edilmektedir, temel unsur piyasa ekonomisinde olduğu gibi fiyat değildir²⁹.

²⁹ Muhsin Hesapçioğlu, 1994, İnsan Kaynakları Yönetimi ve Ekonomisi, İstanbul, Beta Basım Yayım, s.143.

Finansman yöntemleri çeşitlenirken eğitime daha fazla kaynak aktarma olanakları da geliştirilmiş olmakta ve eğitim hizmetlerinde hipotetik arz talep dengesi daha üst düzeyde gerçekleşmiş olmaktadır. Söz konusu dengede belirleyici olan diğer unsurlar, öğrenci borçlanma sistemleri, eğitim kredilerinin faiz oranları (sermaye piyasası), burs sistemleri, öğrencinin katlanmak zorunda olduğu doğrudan maliyetler ve alternatif maliyetler, şeklinde sıralanabilir.

Dayanısız mallar derhal ya da kullanma anında, dayanıklı mallar ise kısa veya uzun bir süre içinde faydalarını vererek insan ihtiyaçlarını giderirken, eğitim hizmeti devamlı bir nitelik taşımaktadır. Eğitimin hayat boyu devam eden bir süreç olması, bir kademedeki eğitimin diğer bir kademedeki eğitimi etkilemesini mümkün kılar. İnsanın fizyolojik ve medeni ihtiyaçlarıyla karşılaştırıldığında eğitim talebi çok daha yoğun düzeylerde ortaya çıkmaktadır. Zira fizyolojik ve medeni ihtiyaçların giderilmesinde doyum noktasına çabuk ulaşıldığı halde eğitim ihtiyacının karşılanmasında bir doyum noktası bulmak oldukça güçtür. Eğitimin miktarı arttıkça ihtiyacın şiddeti artmamakla beraber, eğitim hayat boyunca devam ettiği için doyum noktası devamlı olarak yükselmektedir.

Eğitim hizmetine yönelik talebin sürekli var olduğu ve hayat süresince azalarak arttığı söylenebilir. Eğitim konusunda bireysel düzeydeki talepler karşılandığı ölçüde, toplumsal gereksinimleri karşılayacak sosyo-ekonomik yapının oluşturulması kolaylaşmaktadır. Eğitim hizmetlerinde arz-talep fonksiyonuna diğer mal ve hizmetlerden farklı olarak bireysel ve toplumsal faydalar ile maliyetlerin bir arada sokulduğu söylenebilir. Bu yapının oluşmasında, eğitim talebine yönelik temel bir nitelik olarak, eğitim malının hem tüketim, hem de yatırım malı olarak talep edilebilmesinin etkili olduğu vurgulanmaktadır.

Eğitimle verilen bilgi ve uzmanlığın çalışılan yıllar boyunca sağladığı daha yüksek gelir akımı, emeğinden daha yüksek gelir elde etmek isteyenlerin eğitime talebini artırmaktadır. Bu bağlamda önem kazanan mesleki eğitim piyasa firmalarının yanında kamu kesimi tarafından da verilmektedir. Zira kâr amaçlı çalışan özel firmaların söz konusu eğitim hizmeti konusunda gerekli birikime ve donanıma sahip olduğu ve ilgili hizmetin yeterli düzeyde sunulduğuna ilişkin birtakım belirsizlikler söz konusudur. Bu belirsizliği gidermek için devlet bir meslek imtiyazı kazandıran kurumları kendi kuracağı gibi özel olarak kurulanları da

denetlenmektedir. Eğitimde, bir bakıma bireysel talebi de etkileyen piyasa talebinin tam olarak karşılanabilmesi için devlet, mesleki eğitim veren firmaların eğitim harcamalarını vergi indirimi yaparak hafifletmeye çalışmaktadır³⁰. Kamusal hizmetlerin talebini etkileyen temel faktörler tercihler, bireylerin gelirleri ve kamusal hizmetin vergi şeklindeki fiyatıdır. Burada vergi şeklindeki fiyatın ne olması gerektiği konusunda piyasa tipi çözümlerin belirleyici olamayacağı ve dolayısıyla üretimin siyasal süreç aracılığı ile düzenlenmesi gerektiği söylenebilir³¹.

Eğitim talebini oluşturan unsurlar genel olarak makro ve mikro ekonomik unsurlar olmak üzere iki başlıkla ele alınabilir. Makro ekonomik unsurlar; milli gelir düzeyi, nüfus büyüklüğü ve nüfusun yaş ve cinsiyet bakımından bileşimidir. Makro ekonomik unsurlardan toplam nüfus miktarı, eğitim talebinin üst sınırını oluşturmakta nüfusun yaş ve cinsiyet bakımından bileşimi ise alt sınırını oluşturmaktadır.

Eğitim talebini belirleyen mikro ekonomik unsurlar ise, tüketici tercihi, kişisel gelir düzeyi ve fiyattır. Bireyin eğitim talebini karşılayacak bir gelir düzeyine sahip olduğu kabul edildiğinde, eğitim talebine dönük tüketici tercihlerini oluşturan faktörlerin, ailenin eğitim düzeyi, meslek durumu ve içinde bulunduğu sosyo-ekonomik yapı, bireyin zekâ düzeyi ve yetenekleri, eğitim şartlarında ve arzında meydana gelen değişimler, din ve gelenekler olduğu söylenebilir.

Diğer bir mikro ekonomik faktör ise fiyattır. Tüketici yönünden eğitim fiyatı diğer malların fiyatına göre daha fazla sayıda unsurun etkisi altında oluşmaktadır. Tüketici yönünden eğitimin fiyatı, öğrencinin okula devam nedeniyle bir işte çalışamamasından doğan gelir kaybını yani eğitimin alternatif maliyetini, okula kayıt ve sınav harçlarını, kitap malzeme ve diğer giderlerini de kapsamaktadır.

Eğitim talebini belirleyen önemli faktörlerden birisi de ailenin gelir düzeyidir. Bu konuda yapılan ampirik çalışmalarda kişi başına düşen gelir ile okullaşma oranı arasında çok yakın bir ilişki olduğu, gelir düzeyi arttıkça eğitim talebinin de arttığı ve eğitim talebinin gelir elastikiyetinin yüksek olduğu sonucu ortaya konulmuştur.

³⁰ Kenan Bulutoğlu, 2003, Kamu Ekonomisine Giriş: Demokraside Devletin Ekonomik Bir Kuramı, İstanbul,

7.Baskı, Yapı Kredi Yayınları, s.250.

³¹ Ö.Faruk Baturel, Kamu Maliyesi Teorisine Giriş, 3.Baskı, İstanbul: Marmara Üniv. Yay.No.492, İ.İ.B.F. Yay.No.388, 1990, s.35.

Ayrıca bu çalışmalarla, eğitim talebinin düşük gelir gruplarında başlangıçta hızla arttığı ve daha sonra bir istikrara kavuştuğu görülmüştür. Bu duruma, tüketim mali niteliği de taşıyan eğitim harcamalarının tüketim harcamalarında olduğu gibi gelir arttıkça azalarak artması ile eğitim talebini artırmak için belli bir eğitim seviyesine kadar eğitimin zorunlu olması neden olabilir.

Eğitim talebi ile fiyatı arasındaki ilişki ters yönlüdür. Bu konuda yapılan bir çalışmada³² üniversite öğrencilerinden alınan kayıt harcının 625 dolardan 325 dolara düşürülmesi durumunda üniversiteye devam eden öğrenci sayısında büyük bir artış olduğu sonucu elde edilmiştir. Bununla beraber özellikle ilköğretim hizmetlerinde eğitim talebinin fiyat elastikiyetinin düşük olduğu söylenebilir.

1.5.2. Arz özellikleri

Eğitim arzı, ilk, orta ve yükseköğretim kurumlarının eğitim hizmeti görmek için arz ettikleri zaman olarak ele alınabilir. Eğitim hizmetleri arzının özelliklerinden birisi, eğitim hizmetleri arzının zaman bakımından eğitim hizmetleri talebine göre öncelik göstermesidir. Bilindiği gibi diğer malların arzı, talep durumuna göre ve piyasa fiyat mekanizmasına göre ayarlanırken eğitim hizmetleri arzında eğitim talebi göz önünde bulundurulmaksızın eğitim planlaması yapılması öngörülmektedir. Belli bir dönem sonra ulaşılacak okullaşma oranının, asli gereksinimlerini karşılayabilmek için iyi bir eğitim planlaması ile çok önceden girişimlere başlanması gerekmektedir.

Eğitim hizmetleri arzının ikinci bir özelliği olan arz biriminin büyüklüğüne göre, ilköğretim hizmetleri arzında bir artış meydana getirilmesi durumunda orta ve yükseköğretim kademelerinde de arzı artırma zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Eğitim hizmetleri arzını farklı kılan diğer bir özellik ise, arz unsurlarının birbirini tamamlayıcı nitelikte olmasıdır. Eğitim hizmetlerinin gerektiği gibi yürütülebilmesi için öğretmen, yönetici, gerekli eğitim araç ve gereci ile kütüphane, kitap gibi unsurların belli oranlarda kaynaşması ve bunlar arasında bir koordinasyonun sağlanması zorunludur. Eğitimin sosyal ve ekonomik düzeyde dengeleyici bir olgu olarak yer alabilmesi için arz unsurlarının eğitim sektöründe fırsat eşitliğini

sağlayacak ve kaynakları dengeli dağıtacak biçimde kullanılması öngörülmektedir. Özellikle gelişmiş ülkeler eğitimsel kaynakların hangi önceliklerle nerelerde kullanılacağı konusunda yaptıkları rasyonel planlamalarla ekonomik yapının üretkenliğini daha kısa sürede artırmışlar ve teknolojik kapasitenin oluşmasında önemli mesafeler kat etmişlerdir³³. Diğer iktisadi malların arzında olduğu gibi, eğitim hizmetleri arzında da arzı belirleyen unsurların başında eğitim hizmetinin üretim masrafı veya maliyeti gelmektedir. Fiyat düzeyi ise, eğitim arzı üzerinde çok az etkisi olan bir diğer faktördür. Bilindiği gibi iktisat teorisinde fiyat ve arz arasında doğru orantılı bir ilişki söz konusudur. Ancak eğitim hizmetlerinde eğitim hizmetlerinin niteliklerinden kaynaklanan nedenlerle bu durum tam olarak geçerli değildir. Zira öğrenciler tarafından eğitim hizmetinden yararlanmak amacıyla eğitim kurumlarına yapılan ödemeler söz konusu kurumların toplam gelir kalemleri arasında çok küçük bir yer kapsamaktadır. Bunun nedeni ise hemen bütün ülkelerde eğitim hizmetinin bir kamusal hizmet olarak kabul edilmesi ve dolayısıyla kamusal kaynaklarla finanse edilmesidir. Bu durumda fiyat değişiminin toplam eğitim arzı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenemez³⁴.

1.6. Eğitim Hizmetinin Maliyeti

Eğitimin maliyetleri genellikle, doğrudan ve dolaylı maliyetler olmak üzere iki başlıkla ele alınmaktadır. Doğrudan maliyetler, eğitim süreci içerisinde öğrencinin ve ailesinin yaptığı kitap, kayıt, dönem harçları ve ulaşım giderleri gibi harcamalar ile devletin ve özel kesimin eğitim hizmeti verebilmek için yapmış olduğu harcamalardan oluşmaktadır. Devletin eğitim hizmeti verebilmek için yapmış olduğu harcamalar, personel maaşları, bina araç-gereç masrafları ile yatılı öğrenciler için barınma ve gıda harcamaları şeklinde sıralanabilir.

³² R.N. Cooper, October 1960, "Pricing and the Student Body", Review of Educational Research, aktaran Serin, s.36.

³³ Se-Jik Kim, K.J. Yong, March 1999 "Growth Gains from Trade and Education", IMF Working Paper No 99/23, Washington, IMF Research Department, , s.25.
<http://www.imf.org/external/pubs/cat/longres.cfm?sk=2894>

³⁴ Serin, s. 53.

Dolaylı maliyet ise, bireyin zamanını eğitime ayırması nedeniyle vazgeçilen kazanç, diğer bir ifadeyle alternatif maliyet şeklinde tanımlanmaktadır. Burada alternatif maliyet, bireyin eğitim sürecinde geçirdiği zamanı çalışmaya tercih etmesi durumunda elde edileceği düşünülen gelir miktarıyla ölçülmektedir³⁵. Alternatif maliyet, bu maliyet kadar üretim yapılamadığı veya ertelendiği varsayımı doğrultusunda toplumsal açıdan da önemlidir. Alternatif maliyet, çoğu zaman ilköğretim aşamasında söz konusu olmazken ortaöğretim ve özellikle de yükseköğretim aşamasında daha belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır.

Eğitim hizmeti maliyetinin belirlenmesi, eğitim hizmetini üreten ve tüketen birimlerin bu hizmet için yaptıkları harcamaların fiyatının hesaplanmasıdır. Burada eğitim üretim birimlerini öğretim kurumları, eğitim tüketim birimlerini de öğrenciler ve aileler şeklinde tanımlamak mümkündür. Hemen her eğitim sisteminde; eğitime ayrılan parasal ve gerçek kaynakların değerlendirilmesi, kaynak kullanımının kontrol edilerek geliştirilmesi, eğitimin gelişmesi konusunda alınan kararların ekonomik ve finansman sonuçlarının değerlendirilmesi ve aynı amaca dönük, değişik program ve projeler arasından rasyonel seçim yapılabilmesi için eğitimde maliyet analizleri yapıldığı söylenebilir³⁶.

Diğer bir tanımlamada eğitim maliyetleri ile eğitim harcaması kavramlarının birbirinden ayrılması gerektiği üzerinde durularak, eğitim maliyetinin eğitim harcamasından farklı olarak alternatif maliyet gibi harcama dışı unsurları da içerdiği ve dolayısıyla daha kapsamlı bir anlam taşıdığı ileri sürülmektedir³⁷.

1988 yılına ilişkin verilere dayanılarak yapılan bir diğer çalışmada ise eğitim maliyetlerinin % 37'sinin dolaylı maliyetlerden geriye kalan kısmının ise dolaysız maliyetlerden oluştuğu ve toplam maliyetlerin yaklaşık % 53'ünün ilk ve ortaöğretim aşamasında ortaya çıkan maliyetlerden, % 47'sinin ise yükseköğretimde ortaya çıkan maliyetlerden oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır³⁸.

³⁵ Türkan Toprak, 1978, Türkiye'de Eğitim ve Öğrenci Başına Ödenek Dağılımı, Ankara, Maliye Bakanlığı Tetkik Kurulu Yayını No. 185, s.17.

³⁶ İsmail Bircan, Haziran 1988, Eğitimde Maliyet ve Harcamalar; Kavramlar-Yöntemler, Ankara, DPT-Sosyal Planlama Başkanlığı, s.3.

³⁷ J. Hallak, 1974 Eğitimde Maliyet ve Harcamalar, Çev. Mahmut Adem, Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, s.7-8.

³⁸ Elchahan Cohn and Terry G. Geske, 1990, The Economics of Education, Third Edition, United States, Percamon Press, s.37.

Az gelişmiş olan ülkelerde bireyler, ileriki eğitim kademelerine yönelik eğitim taleplerini elde edecekleri fayda ve katlanacakları maliyet temelinde değerlendirmektedirler. Bu konuda yapılan çalışmalarda bireysel tercihlerin oluşmasında eğitimin fayda fonksiyonundan çok maliyet fonksiyonunun belirleyici olduğu ortaya konulmuştur. Söz konusu çalışmalardan birinde bireyin okula gitme yerine başka bir işte çalışması durumunda elde edeceği ücret oranındaki bir artışın eğitim talebini daha az etkilediği buna karşın eğitim hizmetlerinin doğrudan maliyetlerinde meydana gelecek bir artışın bireyin eğitim talebini daha üst düzeyde etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır³⁹.

Ulusal düzeyde, diğer sektörler gibi eğitim sektörü de toplam kaynakların bir kısmını tüketmektedir. Birtakım kaynakların eğitim sektörüne yönlendirilmesi, diğer sektörler için kaynakların azalması anlamına gelirken hiç kuşkusuz bu da bir nevi dolaylı bir maliyet sayılabilecek alternatif maliyetler ortaya çıkaracaktır⁴⁰.

Beşeri sermaye birikiminin gelişme ve büyüme sürecinde, neredeyse bütün ülkelerde eğitim hizmetlerinin kapsamının ve niteliğinin geliştirilmesi çalışmalarına hız verilmiş ve eğitim hizmetlerine daha fazla kaynak ayırma çabaları söz konusu olmuştur. Eğitimin birim maliyetleri milli gelire oranlandığında, ortaya çıkan mali yükün oldukça büyük olduğu söylenebilir. Eğitime yönelik maliyetleri azaltabilmek son derece zordur. Bu noktada üzerinde durulan diğer bir husus ise, oluşan maliyetlerin bir kısmını kamusal kaynaklardan özel kaynaklara doğru kaydırmaktır. Ancak bu da eğitimde fırsat eşitliğinin bozulmasına yol açabilecek bazı sorunların ortaya çıkmasına neden olabilir.

Toplam eğitim harcamaları miktarı, bir ülkenin eğitim sektörüne ayırmış olduğu toplam kaynak miktarının makro bir ölçüsü olmaktan öte bir anlam ifade etmemektedir. Diğer bir ifadeyle eğitim sektöründe yapılan toplam harcama miktarı, eğitim harcamalarının niteliği ve etkiliği konusunda yeterli bilgi vermemektedir. Söz konusu harcamalar öğretim düzey ve türüne göre bölüştürülmüş olsa bile, yine de sorunun temeline inilmemiş olacağı söylenebilir. Hiç kuşkusuz burada önemli olan

³⁹ David A. Kodde, Jozef Ritzen M., 1984, "Integrating Consumption and Investment Motives in a Neoclassical Model of Demand for Education", *Kyklos*, Vol.37, s.606.

⁴⁰ Mahmut Adem, 1977, *Türk Eğitiminin Ekonomik Politikası*, Ankara, Bilim Matbaası, s.99.

harcanan para miktarı değil, eğitim hizmetinden yararlananların sayısı ve gördükleri eğitimin niteliğidir⁴¹.

Eğitimde birim maliyet, inceleme konusu eğitim düzeyinin idari ve mali etkililiğini, eğitim kesiminde kullanılan öğretmen, yönetici, ders kitapları ve diğer öğretim araç-gereçleri gibi üretim unsurlarının birbirleriyle ilişkili olarak kullanılış biçimini, yeni eğitim yöntem ve tekniklerinin mali açıdan üstünlük ve sakıncalarını değerlendirmeye izin vermektedir. Bu sayede gelecek yıllardaki harcamaların belirlenmesinde, eğitim planlamasında temel araç olarak kullanılmaktadır.

Eğitimin kendi yapısının farklılığı eğitim maliyetlerinde de değişik yöntem ve tekniklerle hesaplama yapılmasını zorunlu hale getirmiştir. Eğitim hizmetlerinde öğrenci maliyetleri ve birim maliyet hesaplamalarında toplam eğitim maliyetinin belirlenmesi bir başlangıç noktası olarak ele alınmaktadır. Eğitim hizmetlerine kaynak ayıran kamu kesimi, özel sektör ve aile gibi farklı kesimlerin sınırlı kaynakları verimli kullanabilmeleri ve eğitim kademeleri arasında en yüksek faydayı sağlayacak biçimde dağıtabilmeleri bakımından da toplam maliyet ve birim maliyetlerin belirlenmesi önemlidir.

Birim maliyetleri ölçmenin iki yolu vardır. İşletme ekonomisinde maliyetin birim başına bölünmesiyle birim başına ortalama maliyet bulunmaktadır. Benzer şekilde toplam maliyet ya da harcamaların okulda mevcut toplam öğrenci sayısı ya da eğitim düzeyine bölünmesiyle öğrenci başına ortalama maliyet bulunmaktadır. Diğer yandan eğer toplam harcamalar mezun sayısına bölünürse bu da mezun başına ortalama maliyeti vermektedir. Öğrenci başına ortalama maliyet ve mezun başına ortalama maliyet değerlerinin her birisi de birim maliyet ölçüsü olarak değerlendirilmektedir. Birim maliyetler değişik eğitim düzeylerine ve türlerine göre hesaplanabileceği gibi coğrafi ve sosyo-ekonomik farklılıklar dikkate alınarak değişik bölgelere yönelik hesaplamalar da yapılabilir. Seçilen birime ve harcama alanına dayalı olarak, öğrenci başına, mezun başına, ders saati başına, yatılı öğrenci

⁴¹ Mahmut Adem, Ulusal Eğitim Politikamız ve Finansmanı, Ankara, Ankara Üniv. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No.172, 1993, s.128.

başına, öğretmen başına ve okul başına maliyet gibi çeşitli birim maliyet tanımları söz konusu olmaktadır⁴².

Bazı olaylarda okula ek bir öğrenci kayıt olduğunda karşılaşılan fazladan maliyetleri de ölçmek gerekli olabilmektedir. Öğrenci sayısı bir birim artırıldığında maliyette meydana gelen bu ek artış marjinal maliyet ile ölçülmektedir. Öğrenci sayısı bir birim artırıldığında öğretim kurumunun mali, idari ve öğretim yapısında bir değişiklik meydana gelmediği ve harcama düzeyinde bir değişiklik söz konusu olmadığı varsayımı altında marjinal maliyet ortalama maliyetten düşük olacaktır⁴³.

Eğitim hizmetlerinde toplam, ortalama ve birim maliyetleri değiştiren birtakım faktörler bulunmaktadır. Kuşkusuz bunlardan en önemlisi öğrenci sayısıdır. Öğrenci sayısındaki azalma veya artışlar maliyetleri doğrudan etkilemektedir. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde genç nüfusun yoğunluğu eğitim bütçelerini zorlayan önemli bir sorundur. Eğitim maliyetini etkileyen bir başka faktör ise öğrencilerin başarı oranıdır. Başarı oranı ile öğrenci başına maliyet arasında ters yönde bir ilişki vardır. Eğitimde başarısızlık eğitim süresini uzatırken verimi düşürmekte ve maliyeti artırmaktadır⁴⁴.

Sadece parasal harcamalardan hareketle bulunan parasal maliyet, eğitimde kullanılan tüm mal ve hizmetlerin parasal fiyatlarının toplamını ifade etmektedir. Diğer bir anlatımla, eğitim sisteminin işler halde tutulması ve yürütülmesi için harcanan cari, yatırım ve transfer harcamalarının tamamı parasal maliyet olarak ele alınmaktadır. Eğitim sistemi için gerekli fiziksel mal ve zorunlu olan hizmetlerin toplam fiyatı anlamına gelen ekonomik maliyette ise öğrencinin sınıfta kalmasından dolayı oluşan ek yükler" ile öğretimi tamamlamadan ayrılanlar hesaplamaya katılmaktadır⁴⁵.

⁴² Hüseyin Ergen, "Türkiye'de Kamu Üniversitelerinde Birim Harcamalar ve Vazgeçilen Kazançlar", Hacettepe Üniv.Sosyal Bilimler Dergisi,

<http://www.sosyalbilimler.hacettepe.edu.tr/dergi/makale/08A4huseyinergen.pdf> (22.09.2003)

⁴³ İsmail Bircan, Eylül 1989, Türkiye'de Öğrenci Maliyetleri, Ankara, DPT-Sosyal Planlama Başkanlığı Araştırma Dairesi, s.6.

⁴⁴ Esfender Korkmaz, 1975, "Yükseköğretimde Etkinlik", İstanbul Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul, s.63.

⁴⁵ Adem, Türk Eğitiminin Ekonomik Politikası, s.93.

Eğitimde cari harcama kavramı, temel olarak hizmet üretimine yönelik öğretmen ve diğer personel ücretleri ve eğitim kurumunun günlük tüketimi için kullanılan eğitim araç-gereç giderleri, elektrik, su, telefon, bina bakım ve onarım giderleri ile sosyal içerikli (burs, yemek, ulaşım, barınma) hizmet giderlerinden oluşmaktadır.

Eğitim sektöründe yatırım harcamaları ise, okul bina satın alımları ve inşaatları, laboratuvar malzemesi, makine ve teçhizatı, sabit taşınmaz malzeme alımları, atölye, kütüphane, laboratuvar, konferans salonu vb. inşaatları, dayanaklı eğitim araçları, öğrenci yurtları, yemekhaneler, spor tesisleri gibi sosyal hizmet harcamaları ve eğitim hizmetinin sunumunda gerekli taşıt alımları ile diğer harcamalardan oluşmaktadır.

Eğitimde yatırım harcamalarının hesaplanmasında en büyük sorun, toplam maliyet ya da toplam harcamaların hesaplanması durumunda ortaya çıkmaktadır. Öğretim binalarının ömrü 20-50 yıl, kimi zaman 100 yıla kadar çıkmaktadır. Diğer eğitim malzemelerinin ekonomik ömrü ise 10-20 yıl arasında değişmektedir. Yıllık olarak bir hesaplama yöntemi izlendiğine göre burada yatırımların bir yıla düşen dilimi nasıl hesaplanacaktır⁴⁶? Burada iki yöntem kullanmak mümkündür.

Bir piyasa var olduğu düşünülerek yatırımlar için bir fiyat oluşturulabilir. Öğretim kurumlarının kendi binaları olmadığı düşünüldüğünde hizmet verebilmek için bina kiralama yolunu seçebilirler. Burada kiranın piyasadaki rayiç bedel üzerinden ödendiği varsayıldığında kira bedeli, yıllık maliyete yatırım bedeli olarak dahil edilebilir. Yatırımlar için fiyat oluşturmada diğer bir alternatifte; söz konusu para okul binaları yapmak ve eğitim kurumlarını donatmak yerine bunların ekonomik ömrü boyunca sermaye piyasasında değerlendirilmiş olsaydı elde edilecek gelirden (faiz) hareket edilmektedir. Bunun yıllık miktarı da yıllık maliyete yatırım harcaması (ya da maliyeti) olarak dahil edilebilmektedir.

Eğitim harcamaları içinde yer alan diğer bir harcama türü de transfer harcamalarıdır. Cari transferler öğrencilere yapılan çeşitli yardımlar için kullanılırken, kamu eğitim kurumlarına ödenen kayıt harçları bireysel transferleri,

⁴⁶ Bircan, Türkiye'de Öğrenci Maliyetleri, s.10.

kamulaştırma ve bina satın alımları gibi harcamalarda yatırım transferlerini oluşturmaktadır.

Yatırımların bir yıla düşen diliminin hesaplanmasında ikinci bir yöntem ise amortisman bedeli uygulamasıdır. Bilindiği gibi amortisman, işletmelerde bir yıldan fazla kullanılan aşınma ve yıpranmaya maruz maddi sabit değerlerin maliyetlerinin sistematik bir şekilde, faydalı ömürleri içinde yıllara dağıtılmasıdır. Amortismanın bir fon olarak kabul edilmesinin nedeni bu gider türünün, maliyetler içinde hesaben yer almasının sonucudur. Diğer bir ifade ile eğitim kurumundan herhangi bir para çıkışı gerektirmediği halde işletme dönemi giderleri arasında maliyet unsuru olarak yer almakta ve dönem maliyetini etkilemektedir Burada da temel güçlük, amortisman değerlendirmesi bakımından gerekli olan yatırımın hurda değerinin ve faydalı ömrünün belirlenmesinde görülen güçlüklerdir⁴⁷.

1.7. Eğitim Hizmetlerinde Etkinlik Sorunu

Endüstriyel bir sürecin etkinliğini analiz etme ile bir okulun, üniversitenin ya da bir bütün olarak eğitim sisteminin etkinliğini analiz etme arasında önemli bir fark olmadığı söylenebilir. Buradaki farklılık sadece eğitim çıktısını tanımlama ve ölçmenin çok daha güç olmasıdır. Eğitim hizmetlerinde etkinlik arayışlarının gerisinde, mevcut eğitim kaynaklarının toplumun beklentilerini karşılayarak, eğitsel amaçlarına ulaşmada en rasyonel biçimde kullanılması yer almaktadır. Eğitim hizmetlerinde niteliğin sürekli geliştirilerek hizmet düzeyinin yükseltilmesi çalışmalarında da etkinlik analizlerinin temel eksen olduğu söylenebilir. Öğrenme sürecinde yeni bilgi ve teknolojiler kullanma yoluyla sistem içerisindeki kayıpların azaltılması ve varolan kaynakların da daha rasyonel kullanılması söz konusudur. Eğitim hizmetlerinde etkinliği sağlama sürecinde esas olan, öğrenciler, öğretmenler ve eğitimin finansmanını üstlenen vergi yükümlülerinin hiç birinin kazanımlarını azaltmadan öncelikle kaynakları daha iyi kullanma yoluyla toplumsal çıktıyı artırabilme becerisidir.

⁴⁷ Muhsin Hesapçioğlu, 1980, "Amortisman Sorunu ve Fiziksel Eğitim Yatırımlarında Amortisman Hesaplama Yöntemleri", Ankara Üniv. Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 13, Sayı 1-2, Ankara, s.25.

Teknik etkinliği, verilen bir teknoloji düzeyinde, mevcut eğitimsel kaynakların rasyonel bir tercihte bulunmak suretiyle en büyük olası çıktıyı elde edecek biçimde örgütlenmesi şeklinde tanımlamak mümkündür. Girdiler, en büyük olası çıktı elde edilecek şekilde kullanılmamışsa teknik etkinsizlik söz konusudur denilebilir⁴⁸. Genel olarak etkinlik değerlendirmeleri, girdilerin çıktıya dönüşme süreci olan üretim fonksiyonu ile incelenmektedir. Eğitsel bazı girdilerin tam kullanılmaması durumunda teknik olarak etkin olmadıklarından bahsedilebilir. Bir okul teknik olarak etkin değilse okul çıktısı, ilave bir harcama yapılmaksızın var olan girdiler tam kullanılarak artırılabilir. Eğitimde etkinliği sağlama çabaları öncelikle toplumsal etkinlik ve ekonomik etkinlik temelinde inceleme konusu yapılmaktadır. Aşağıdaki kısımda sırasıyla bunlar üzerinde durularak, toplumsal ve ekonomik etkinlik temelinde eğitim sektöründe etkinliğin nasıl sağlanmaya çalışıldığı incelenmeye çalışılmaktadır.

1.7.1. Toplumsal etkinlik

Eğitim hizmetleri bakımından toplumsal etkinlik ise eğitime ilişkin toplumsal beklentiler ile sunulan eğitim hizmetinin niteliği ve niceliği arasındaki uygunluğu ifade etmektedir. Toplumsal eğitim talebi, ekonomik yapının insan gücü talebi ve eğitimin dışsal faydaları toplumsal etkinliğin temel bileşenleri olarak ele alınabilir.

Bireylerin kazanmak istedikleri eğitsel niteliklere ilişkin tercihler diğer bir ifadeyle toplumsal eğitim talebi ile sunulan eğitim hizmetleri arasındaki uygunluk ölçüsünde toplumsal etkinlikten bahsedilebilecektir. Buradaki güçlük bireysel tercihlerin rasyonel değerlendirmelerin ötesinde farklı etkilerin doğrultusunda şekillenebilmesi, toplumsal tercihlerin açığa çıkmasını engelleyen sosyo-kültürel ve ekonomik nitelikli birtakım unsurların bulunmasıdır. Söz konusu faktörler etkili olduğu sürece eğitime dönük toplumsal taleplerde bazı sapmalar görülmesi

⁴⁸ Deniz Gülbeden, 1991, Eğitimin Etkinliği ve Türkiye'de Öğretim ile Ekonomik Gelişme Ölçüleri Arasındaki İlişkiler, Ankara, Milli Produktivite Merkezi Yayınları:450, s.18.

kaçınılmaz olacak ve dolayısıyla toplumsal etkinliği ve eğitimde etkinliği sağlamak güçleşecektir⁴⁹.

Ekonomik yapı içerisinde ne tür ve ne kadar işgücüne ihtiyaç olduğunun belirlenmesi ve eğitim sisteminin buradaki önceliklere göre yapılandırılması uzun süreden beri tartışıla gelen konulardan biridir. Zira öğrenciler öğretim programları seçiminde sadece işgücü piyasası verilerine dayalı kararlar almamakta, gelecek yaşamlarının şekillenmesinde belirleyici olacak birçok farklı etkeni de dikkate almaktadırlar. Ancak eğitim hizmetlerinin yerleşmesi ile eğitim ve ekonominin insan gücü gereksinimi arasında daha sağlıklı bir ilişki kurulabileceği ve ekonomik yapının beklentilerine uygun eğitim politikalarının çok daha kolaylıkla üretilebileceği söylenebilir. Toplumsal etkinliği sağlama sürecinde özellikle kamu kesiminin eğitimin dışsal faydalan üzerinde önemle durması gerektiği ve eğitim programlarının hazırlanmasında ve eğitim sisteminin yapılandırılmasında eğitimin dışsal faydalarından tüm toplumun faydalanabilmesini sağlayacak önlemlere yer verilmesi gereklidir.

1.7.2. Ekonomik etkinlik

Eğitimde ekonomik etkinlik, fiyat düzeyi, teknoloji ve mali kaynaklarla en iyi girdi bileşimi seçilerek en büyük okul çıktısının üretimi olarak tanımlanmaktadır. Ekonomik etkinlik, verilen okul çıktı düzeyini elde edebilmek için geçerli girdi fiyatları ve teknolojide maliyetler en küçük olacak biçimde rasyonel girdi bileşimi seçildiğinde sağlanabilir⁵⁰.

Eğitimde üretim girdilerinin tam ve etkin kullanımının sağlanması ve sürekli yenilenen üretim teknolojilerinin eğitim sektörüne adaptasyonu ile aynı eğitimsel niteliklerin daha düşük düzeyde girdi kullanılarak üretilmesi veya aynı girdi düzeyiyle daha çok eğitsel nitelik üretmenin mümkün olabileceği söylenebilir. Ekonomik etkinlik değerlendirmeleri çoğu zaman maliyet-fayda analizi temelinde yapılmaktadır. Ancak maliyet-fayda analizi ile sosyal yatırım türlerinin ve özellikle de eğitimin tüm dolaylı faydalarının tam olarak başarılı bir biçimde ölçülememesi,

⁴⁹ Nejla Kurul Tural, 1994, "Eğitim İstemi", Ankara Üniv. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt 27, Sayı 2, s.789-791.

⁵⁰ Güllübeden, a.g.e., s.19.

eğitimde ekonomik etkinlik konusunda bir optimal noktanın tanımlanmasını güçleştirmektedir. Eğitim sektörünün girdi ve çıktıları arasındaki ilişkileri analiz ederek eğitimin etkinliğini belirlemede değişik sınıflandırmalar altında farklı ekonomik etkinlik kavramları kullanılmaktadır. Bunlardan biri olan, içsel etkinlik ile eğitsel kurumlarda girdiler ve çıktılar arasındaki ilişkiler temelinde, maliyet-etkililik ve okul etkileri incelenerek, eğitim sektöründe fonların nasıl en iyi dağıtılabileceği sorusuna cevap aranmakta ve kaynakların eğitsel etkinliklere rasyonel bölüşümü konusunda teknikler geliştirilmeye çalışılmaktadır.

Diğer bir ekonomik etkinlik kavramı dışsal etkinlik ile de kaynakların toplum amaçlarına yönelik dağılımı, maliyet fayda çözümlemesi biçiminde incelenmektedir. Dışsal etkinlik esas olarak, parasal çıktıların parasal girdilere oranı ile ilişkilidir. Burada eğitim için kullanılacak kaynakların diğer kamu ve özel kesim alternatif kullanım alanları ile karşılaştırılması söz konusudur. Karar sürecinde belirleyici olan faktör ilgili faydaların karşılaştırılmasıdır. Fayda maliyet çözümlemesi şeklinde de ele alınan dışsal etkinlikte çeşitli kararların fayda ve maliyetleri karşılaştırılarak eğitsel kaynakların en iyi dağıtımı konusunda karar vericilere yol gösterilmesi söz konusu olmaktadır. Örneğin üniversite eğitime ya da ilköğretime yatırım yapma seçimi fayda maliyet çözümlemesine dayandırılabilir. Dışsal etkinlik ile sosyal maliyet ve sosyal faydalar arasındaki denge, eğitimin karşıladığı insan gücü ve istihdam gereksinimleri incelenebilir. Sözgelimi belli bir dönem için eğitim politikasının önceliği ekonomik yapının gereksinimlerini karşılayacak bir yapılanmayı öngörüyorsa hükümet eğitim bütçesini mesleki eğitime yoğunlaşarak şekillendirecek ve Ar-Ge yatırımları gibi teknolojik kapasite oluşturmayı kolaylaştıran ve büyümeye yön veren harcamaların artırılmasını her düzeyde teşvik edecektir.

1.8. Eğitimin Kamusal Niteliği ve Eğitime Kamu Müdahalesinin Ekonomik ve Sosyal Gerekçeleri

Bu kısımda farklı eğitim kademeleri itibariyle eğitimin kamusal niteliği üzerinde durularak, eğitime kamu müdahalesinin ekonomik ve sosyal gerekçeleri incelenmeye çalışılmıştır.

1.8.1. Eğitimin kamusal niteliği ve eğitime kamu müdahalesi

Hangi malların ne ölçüde kamusal olduğu ve bunlardan hangilerinin ne miktarda kamu kesimi tarafından karşılanması gerektiği konusu, maliye teorisinin uzun zamandır cevap aradığı sorulardan bir tanesi olmuştur.

Kamusal mal kavramı, ayrıntılı ve sistematik bir şekilde ilk olarak 1950'li yıllarda Paul A. Samuelson tarafından ele alınmış ve bu konuda kapsamlı bir teorik alt yapının oluşturulması büyük ölçüde o dönemlerde gerçekleştirilmiştir. Samuelson'un tanımına göre, kollektif tüketim malları olarak da adlandırdığı kamusal malların en belirgin özelliği tüketimde rakip olmamadır. Buna göre, toplumda bireylerden herhangi birisinin tüketimi nedeniyle diğerlerinin aynı malı tüketme olanağında herhangi bir azalış meydana gelmezken, birlikte ve eşit biçimde bir tüketim söz konusudur. Bu değerlendirmelerde, ideolojik yaklaşımlarla şekillenen farklı siyasi formlar doğrultusunda, devlete genel ekonomik yapı içerisinde biçilen rol ve dolayısıyla devletin sosyo-ekonomik yapı içerisindeki büyüklüğü ile hangi düzeydeki eğitimin niteliğinin tartışıldığı belirleyici olmaktadır. Örneğin, ilköğretim ile yükseköğretim kamusalılık temelinde değerlendirilirken, ortaya çıkan sonuçlar ilköğretimde, eğitimin kamusal niteliğinin daha ön plana çıktığını, yükseköğretimde ise kamusal niteliğin azaldığını göstermektedir.

Eğitim hizmetlerinin ne ölçüde kamusal bir niteliğe sahip olduğunun belirlenebilmesi için öncelikle tam kamusal, yarı kamusal ve özel mal ve hizmetlerin temel özellikleri üzerinde durulması ve bu özellikler genelinde hangi eğitim düzeyinin ne tür bir kamusal niteliğe sahip olduğunun belirlenmesi gerekmektedir.

Kamusal malların en belirgin özellikleri bölünmezlik niteliğine bağlı olarak ortaya çıkan tüketimden mahrum bırakamama ve tüketimde rakip olmamadır. Bilindiği gibi piyasa ekonomisinde üretilen özel mallar, bölünüp fiyatlandırılabilen mal ve hizmetlerdir. Bu mal ve hizmetlerden sadece onları tüketenler bir fayda sağlarken, bunları satın almayanlara faydaların dağılması söz konusu değildir. Buna göre malın fiyatını ödemeyen birey, tüketimden mahrum bırakılabilir. Buna karşılık kamusal mallarda hiçbir birey, kamusal mal ve hizmetlerin tüketiminden mahrum bırakılamaz. Bu mal ve hizmetler nitelikleri gereği bölünmez faydalar sağlarlar.

Toplumdaki tüm bireylerin bu iş için gerekli finansmana gönüllü olarak katılsın veya katılmasının hizmetten yararlanması kaçınılmazdır.

Kamusal malların söz konusu niteliklerine bağlı olarak oluşan bu yapı içerisinde ilgili mal ve hizmetlerin üretimini kamu ekonomisi üstlenmektedir. Zira bölünememe ve buna bağlı olarak da fiyatlandırılmama sonucunda bir talebi oluşmayan ve fiyatı belirlenemeyen malın piyasa ekonomisinde üretilmesi mümkün değildir. Kamusal malların bölünmezliği nedeniyle bir kimsenin tüketim miktarı ile (n) sayıdaki kişiden oluşan toplumun tüketim miktarı birbirine eşit olmaktadır. Buna en uygun örnek savunma hizmetidir. Tam bir kamusal mal niteliğinde olan savunma hizmeti, fiziki olarak parçalara bölünüp bireylere ayrı ayrı sunulamaz ve bir birey için üretilen bir savunma hizmetinden toplumun diğer üyeleri de yararlanabilir, bireyin savunma hizmetinden yararlanma derecesi başkalarının da yararlanmakta oluşu ya da yararlanmaya katılması ile değişmez⁵¹.

Başka bir yandan da, bir öğretim üyesinin belli bir sınıfa sunduğu eğitim hizmeti de, öğrenciler yönünden kamusal bir niteliğe sahip olabilir. Buna göre öğrencilerden herhangi birisinin, öğretim üyesinin sunduğu eğitim hizmetinden daha çok yararlanmak istemesi, diğer öğrencilerin aynı hizmetten eşit bir biçimde yararlanma olanağını ortadan kaldırmamaktadır. Zira örnekteki öğretim üyesi tek bir üretim birimi olduğundan, hizmeti diğer öğrenciler yönünden bölünemez ve pazarlanamaz, bireylerin ayrı ayrı tüketimleri, hem birbirininkine ve hem de toplam tüketime dolayısıyla o sınıf için sunulan toplam kamusal mal miktarına eşit olmaktadır⁵².

Tam kamusal malların diğer bir özelliği ise tüketimde birbirine rakip olmamadır. Kamusal malların tüketiminde bireyler birbirine rakip değildir. Kamusal malın doğuracağı faydanın yayılma alanı içerisinde bulunan herkes, aynı anda söz konusu faydadan yararlanır ve ilave bir tüketici için arzın marjinal maliyeti sıfırdır. Tüketimde rakip olmama özelliği, genellikle kamusal mal veya hizmetin teknik olarak bölünememesinin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır.

Kamusal malların finansmanında, gönüllü finansman yerine kamusal finansman yöntemine başvurulması da, kamusal mallar için bir diğer belirleyici

⁵¹ Bulutoğlu, a.g.e., s.237.

özelliştir. Belirtilen nedenlerle, piyasada talebi belirlenemeyen kamusal malların fiyatlandırılması da mümkün değildir. Söz konusu mal ve hizmetlerin maliyetlerinin karşılanmasında piyasa finansmanının başarılı olamaması dolayısıyla kamusal finansmana başvurulmaktadır⁵³. Kamusal mal ve hizmetlerin üretiminde ya da tüketiminde bir yasal zorunluluk söz konusudur. Bunların finansmanı yasal ödeme zorunluluğuna dayanan vergilerle karşılandığından, tüm kamu hizmetlerinin bireylere satılarak bedelinin ödettirilmesinde yasal bir zorlama vardır. Bu durumda birey istemediği bir hizmeti ya da istemediği miktarda bir hizmeti almak zorunda kalabilir. Burada çoğu zaman kamu yararı dolayısıyla ortaya çıkan bir mecburiyet söz konusu olmaktadır.

Bir kamu hizmetinde bu niteliklerden biri ya da birkaçı birden bulunabileceği gibi, hiçbiri de bulunmayabilir. Hizmetin bütünüyle genel bütçeden finansmanının gerçekleştirilmesi durumu da ilgili hizmetin kamusal mal tanımlamasına girmesi için kendi başına yeter bir sebeptir⁵⁴.

Eğitim hizmetlerinin tam kamusal mal ve hizmetlerin temel nitelikleri doğrultusunda değerlendirildiğinde, özellikle ilköğretim hizmetlerinin tam kamusal hizmet kavramına oldukça yakın olduğu söylenebilir. Finansman konusunda da benzer durum söz konusudur. İlköğretim hizmetlerinin finansmanında birçok ülkede yük kamu kesiminin üzerindedir. Aynen tam kamusal mal ve hizmetlerde olduğu gibi, özellikle ilköğretim hizmetlerinin finansmanında benimsenen model genel bütçe finansmanıdır. Eğitim hizmetlerini bir bütün olarak tam kamusal hizmet kavramı içerisinde değerlendirmek oldukça zordur. Bunun yanında ilköğretim hizmetlerinin sahip olduğu nitelikleri itibarıyla, kamusal niteliğinin çok daha üst düzeyde olduğu söylenebilir. Eğitim hizmetleri kuramsal çerçevede genel olarak yarı kamusal hizmetlerin klasik bir örneği olarak ele alınmaktadır. Eğitim hizmetinin yarı kamusal hizmet niteliği, çoğu durumda eğitimin dışsallıkları temelinde, eğitim hizmetlerinin sunumunda piyasa başarısızlıkları kapsamında inceleme konusu yapılmaktadır. Bilindiği gibi yarı kamusal mal ve hizmetler, tüketimleri sonucu bireylere özel fayda, topluma da yoğun dışsal faydalar sağlayan mal ve hizmetlerdir. Bu tür mal ve

⁵² Orhan Şener, 1996, Kamu Ekonomisi, 5-Baskı, İstanbul, Beta Basım Yayım, s.49.

⁵³ Arif Nemli, 1996, Kamu Maliyesine Giriş, Dördüncü Baskı, İstanbul, Filiz Kitabevi, s.5.

⁵⁴ Bulutoğlu, a.g.e., s.39.

hizmetlere Özel ve kamusal malların niteliklerine birlikte sahip olması nedeniyle, karma mallar da denilmektedir.

Yarı kamusal mal ve hizmetler, birtakım kamusal özelliklere sahip olmalarına rağmen bölünebilir ya da pazarlanabilir özellikleri ile tam kamusal nitelikte olmayan mal ve hizmetlerdir. Söz konusu mal ve hizmetler, bireylere sağladığı özel faydaların ölçülebilmesi ve dolayısıyla fiyatlandırılabilmesi nedeniyle, piyasa ekonomisi içerisinde özel firmalar tarafından üretilebilmektedir. Ne var ki yoğun dışsal faydaların varlığı ve kimi zaman birlikte tüketimin söz konusu olması özel mal gibi pazarlanabilir nitelikte olan bu mal ve hizmetlerin, niçin sadece piyasaya bırakılmayıp kamu ekonomisi tarafından da üretildiğini açıklamaktadır⁵⁵. Bu tür mal ve hizmetlerin üretimi ve tüketimi sonucunda, birtakım dış fayda ve maliyetler ortaya çıkabileceği gibi tam rekabet piyasası koşullarından da önemli sapmalar görülebilir. Bu durum, malın özel faydası ile sosyal faydası, özel maliyeti ile sosyal maliyeti arasında değişik düzeylerde farkların ortaya çıkmasına neden olabilir. Bu süreçte ortaya çıkan dış fayda ve maliyetlerin pazarlanamama niteliği özel faydası, sosyal faydasından küçük olan mal ve hizmetlerin piyasada eksik üretilmesine, sosyal maliyeti özel maliyetinden büyük olan mal ve hizmetlerin ise, aşırı üretilmesine yol açmaktadır.

Ekonomik faaliyetlerle birlikte ortaya çıkan fayda ve maliyet şeklindeki dış etkiler üreticiler tarafından kendilerine mal edilemediği yani faydalar elde edilemediği, maliyetler ise karşılanamadığı ölçüde söz konusu dış fayda ve maliyetler üretim kararları sürecinde hesaplamalara dahil edilmeyecek ve dolayısıyla ilgili mal ve hizmetlerin üretim düzeylerinde sapmalar meydana gelebilecektir. Böyle bir yapı içerisinde, piyasa ekonomisinde bu tür mal ve hizmetlerin üretiminde optimal kaynak dağılımının gerçekleştirilebilmesi oldukça güç olmakta ve dolayısıyla kamu müdahalesi bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır⁵⁶. Farklı eğitim kademelerinin finansman kaynaklarına bakıldığında da ilgili eğitim hizmetinin kamusalılığı ölçüsünde ve temelinde bir finansman yönteminin benimsendiği söylenebilir. Örneğin yarı kamusal hizmet niteliğinin ön planda olduğu

⁵⁵ Halil Nadaroğlu, 2000, Kamu Maliyesi Teorisi, Gözden Geçirilmiş 11. Baskı, İstanbul, Beta Basım Yayım, s.57.

yükseköğretim ve kısmen ortaöğretimde kamusal kaynaklar dışında başka kaynaklardan da finansmanın söz konusu olduğu, kamusal niteliğin çok daha yoğun olduğu ilköğretimde ise buna uygun bir finansman yapısının benimsendiği ve ilköğretim hizmetlerinin neredeyse tümüyle kamu kesimi tarafından finanse edildiği görülmektedir.

Yarı kamusal mal ve hizmetlerde elde edilen faydanın bir kısmı, özel fayda sağlaması sebebiyle pazarlanabilir, buna karşılık sosyal faydanın ortaya çıktığı diğer bir kısım ise pazarlanamaz niteliktedir. Piyasada üretim birimleri kaynaklarını, sadece pazarlayabilecekleri mal ve hizmetlere yönlendireceklerinden, özel marjinal faydası sosyal marjinal faydasından küçük olan yarı kamusal nitelikteki birtakım mal ve hizmetler eksik üretilecektir. Bu eksikliği gidererek, yarı kamusal malların ortaya çıkardığı dışsal faydaları topluma kazandırmak üzere, kamu kesimi üretime iki şekilde müdahale edebilir. İlk durumda, üretimi üzerine alarak söz konusu üretimi bizatihi kendisi gerçekleştirir. İkinci durumda ise, üretimi özel kesime bırakarak vergi ve sübvansiyonlarla üretimi istenilen şekilde yönlendirir ve kaynak dağılımında etkinliği sağlayabilir. Genellikle ilk ve ortaöğretim hizmetleri doğrudan tam kamusal ya da yarı kamusal hizmet tanımlamaları kapsamında incelenebilirken, kimi değerlendirmelerde yükseköğretimin yarı kamusal hizmet niteliğinin ötesinde özel hizmet niteliklerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Devletin piyasa ekonomisinin alanına girerek, özel mal ve hizmet üretmesinin temel nedeni ise, piyasa ekonomisinin daha etkin işlemlerini sağlamak için tam rekabet koşullarının sağlanmasıdır.

Eğitim hizmetlerinin yoğun olarak neden kamu kesimi tarafından sunulduğunu açıklamaya çalışan teorik değerlendirmelerden bir diğerinde ise eğitimin gelir dağılımı üzerinde olumlu etkilere sahip olduğuna vurgu yapılmakta, eğitimin sosyal faydalarından hareketle kamusal mal olarak değerlendirilmesinde eğitimin gelir dağılımı üzerindeki etkisinin belirleyici olduğu ileri sürülmektedir. Devlet eğitim finansmanının önemli bir kısmını üzerine alarak, gelir dağılımı üzerinde büyük bir etkiye sahip olan eğitim ile gelir dağılımını düzeltebilir ve bu yolla gelir dağılımını düzeltmeye yönelik diğer kamusal faaliyetlerin maliyetlerini en

⁵⁶ Ö.Faruk Batirel, Ayşe Güner, 1994, Lecture Notes on Public Finance, İstanbul, Marmara Üniv.

aza indirmiş olur. Zira kamusal eğitimin, bu amaca yönelik olarak kullanılabilen en az maliyetli en uygun araçlardan biri olduğu söylenebilir.

1.8.2. Eğitimin pozitif dışsallıkları ve iktisadi yapı üzerindeki etkileri

Eğitim hizmeti alan bireyin eğitimden elde ettiği kişisel özel faydalar doğrudan faydalar, eğitimin ortaya çıkardığı olumlu dışsallıklar ile oluşan ve bir bütün olarak toplumun yararlandığı sosyal faydalar ise dolaylı faydalar olarak belirtilebilir. Aslında sosyal faydayı doğrudan ve dolaylı faydanın toplamı olarak ele almak daha uygundur, çünkü toplum da bireye sağlanan faydadan değişik biçimlerde yararlanmaktadır⁵⁷.

Eğitimin bireye sağladığı doğrudan faydalar arasında parasal olmayan birtakım faydalar da yer almaktadır. Bunların başında eğitilmiş bireyin toplum içerisinde sosyal bir statüye sahip olması ve dolayısıyla elde edeceği bireysel tatmin, bireyin istihdam olanaklarının genişlemesi ve bireyin teknolojik değişikliklere karşı kolayca uyum sağlayabilmesi sayılabilir. Bu hizmetten elde edilen kişisel fayda, eğitim hizmetinin yaydığı tüketim faydası olarak da nitelendirilmektedir. Kişisel fayda temelinde gelişen tüketim faydası, daha çok sanat olaylarını İzleme, merak edilen konular hakkında bilgi edinebilme, kaliteli bir yaşamı devam ettirme ve dünyayı tanıma arzularını giderme biçimlerinde elde edilmektedir. Eğitim hizmetleriyle elde edilen kişisel tüketim faydası arttığı ölçüde toplumun sosyal ve kültürel kalkınmışlık düzeyi de kendiliğinden artacaktır⁵⁸.

Eğitimin farklı ülkelerde neden olduğu çeşitli faydalar incelendiğinde eğitimin en önemli dışsallıklarının hemen bütün ülkelerde demografik yapı, demokratikleşme süreci, siyasi istikrar, çevre ve suç işleme eğilimleri ile gelir dağılımı ve iktisadi büyüme üzerinde ortaya çıktığı ve geliştiği görülmektedir. Eğitim düzeyinin yükselmesine bağlı olarak demografik göstergelerde iyileşme görülmektedir. Bu bağlamda nüfus artış hızı ve bebek ölümleri düşmekte, ortalama yaşam süresi yükselmektedir. Eğitimle birlikte demokratikleşme çabaları ve siyasi

Nihad Sayar Eğitim Vakfı 481/714, s.9.

⁵⁷ Mahmut Duran, Gebze 1987, "Yükseköğretim Harcamalarının Finansmanı ve Etkinliği", III Maliye Sempozyumu, s.112.

istikran sağlama girişimleri kolaylaşmakta, toplumsal dayanışma duygusu gelişmektedir. Eğitim, çevre bilincinin oluşturulmasında ve çevre sorunlarıyla mücadelede de etkin bir araç olarak ele alınmaktadır. Bireylerin suç işleme eğilimlerinin azalması eğitim hizmetinin yaydığı bir diğer önemli dışsallıktır. Eğitim iktisadi büyüme ve kalkınma için gereksinim duyulan sosyo-ekonomik yapının oluşumunu kolaylaştırırken gelirin yeniden dağılımında da önemli bir işlev görmektedir.

Eğitim hizmetlerinin dışsallığı konusunda, üzerinde durulan konulardan biri, verimlilik artışı temelinde üretim artışı ve dolayısıyla gelir düzeyinde görülen yükselmelerin sosyo-ekonomik yapı üzerindeki yansımalarıdır. Bu bağlamda, eğitilmiş işgücünün emek verimliliğini artırması suretiyle kişisel kazanç düzeylerinde meydana gelen artışlar eğitim hizmetinin statik dışsallığı olarak tanımlanırken, bir toplumda eğitim düzeyinin yükselmesi ile birlikte toplumun yeni üretim teknikleri konusunda ilerlemeler kaydetmesi ve yüksek teknoloji ve üretime geçmesi eğitim hizmetinin dinamik dışsallığı olarak tanımlanmaktadır.

1.8.2.1. Demografik göstergelerde iyileşme

Eğitim düzeyi, toplumun demografik yapısı üzerinde belirleyici olan temel unsurlardan biri olarak ele alınmaktadır. Bilindiği gibi hızlı nüfus artışı, ekonomik büyüme ve kişi başına düşen gelir üzerinde birtakım olumsuz etkilere sahiptir. Buna göre, nüfus artış hızını düşüren politikaların ekonomik büyüme, kalkınma ve hatta gelir dağılımı üzerinde önemli, olumlu etkileri olacağı söylenebilir. Bu konuda yapılan bir çalışmada kadının eğitim düzeyi ile doğurganlığı arasında çok güçlü ve ters yönlü bir ilişkinin bulunduğu ortaya konulmuş ve annenin eğitim düzeyindeki bir yıllık artışın doğum sayısında % 5.95 oranında bir düşüşe neden olduğu istatistiksel olarak saptanmıştır⁵⁹.

Aynı korelasyon, toplumun, özellikle de kadınların eğitim düzeyleri ile bebek ve çocuk ölümleri arasında söz konusudur. Eğitim düzeyi yüksek olan toplumlarda

⁵⁸ Şener, Kamu Ekonomisi., s.69

⁵⁹ Kemal Baş, 2001, "Ekonomik Büyüme, Gelir Dağılımı, Eğitim ve Nüfus Artışı İlişkileri: Türkiye Örneği", Hacettepe Üniv.İ.İ.B.F. Dergisi, Cilt.19,Sayı.1, s.57.

çocuk ölüm oranları ve doğum oranları düşük olmakta ve ortalama yaşam süresi uzun olmaktadır⁶⁰.

Eğitim düzeyinin doğurganlık üzerindeki etkilerini gösteren Türkiye'ye ilişkin sonuçlar Tablo 1.1'de gösterilmektedir. Görüleceği üzere Türkiye örneğinde de eğitim düzeyi ile doğurganlık arasındaki kuvvetli bir korelasyonun varlığından söz edilebilir. Sözelimi okuma-yazma bilmeyen bir anneye ortalama 5,6 çocuk düşerken bu yükseköğrenimli bir annede 1,3 çocuğa gerilemektedir.

Tablo 1.1: Türkiye'de Eğitim-Doğurganlık İlişkisi

Eğitim Düzeyi	Sayılan Kadınlar (Anneler)	Bir Anneye Düşen Çocuk Sayısı	Yaşayan Çocuklar	Nüfus Dağılımındaki Oranı
Okur-yazar olmayan	5 235 719	5.6	29 300 552	57.97
Okur-yazar olup da okul bitirmeyen	987 064	4.5	4 397 472	8.70
İlkokul mezunu	5 358 800	2.9	15 663 455	30.99
Lise mezunu	582 708	1.6	947 824	1.87
Yükseköğrenimli	169 888	1.3	228 219	0.45
Bilinmeyen	2 736		6 124	0.02
Toplam	12 336 915	4.1	50 543 646	100.0

*Okuma yazma bilip bilmediği, mezun olup olmadığı ve öğrenim kurumu bilinmemektedir.

Kaynak: DİE, Türkiye İstatistik Yıllığı 1999, Ankara 2000, s. 89.

Gelişmekte olan ülkelerde nüfus artış oranının yüksekliği ve dolayısıyla okul çağındaki nüfusun toplam nüfus içerisindeki ağırlığı bu ülkelerde eğitim bütçeleri üzerine ciddi bir yük getirmekte ve bu da hiç kuşkusuz eğitimin niteliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Yapılan bazı araştırmalarda eğitim düzeyinin yükselmesine bağlı olarak bireylerin kendi sağlıkları konusunda da daha duyarlı davrandıkları, sağlıklı yaşam ve beslenme ile ilgili alışkanlıkların kazanılmasında daha az zorlandıkları yönünde birtakım sonuçlara ulaşılmıştır. Söz konusu çalışmaların birinde ilave bir yıllık bir eğitimin günlük sigara tüketimini kadınlarda 1.1, erkeklerde ise 1.6 azalttığı sonucu elde edilmiştir. Ortalama yaşam süresinin uzun olduğu sağlıklı toplumlarda bireylere yapılan eğitim ve benzeri yatırımlardan tüm toplumun çok daha uzun süreli yararlandığı ve söz konusu yatırımların maliyetlerinin de olabildiğince azaldığı ileri sürülmektedir. Özellikle gelişmekte olan ülkeler için, eğitim düzeyinin yükselmesiyle birlikte demografik göstergeler ve temel sağlık

⁶⁰ Meltem Dayıoğlu, 1997, "Introduction: Why Education?", METU Studies in Development, 24 (2)

göstergelerinde meydana gelecek düzelmelerin sürdürülebilir bir büyüme ve kalkınma için önemli olduğu vurgulanmaktadır.

1.8.2.2. Sosyo-kültürel gelişime ve demokratikleşme süreci

Eğitimle bir yandan kalkınma için gerekli sosyal atmosfer oluşturulurken, diğer yandan bireylerin toplumsal değerleri öğrenip özümsemesi, ileriki yaşamlarında gereksinim duyacakları bilgi ve becerileri kazanmaları sağlanmış olmaktadır. İnsanların eğitim süreci içerisinde toplumsal değer yargılarını öğrenmesi, bilgi ve becerisini geliştirmesi, bir toplumsallaşma ve kültürleşme sürecidir. Bilgi ve beceri kazanımının yanında toplumsal değer ve rollerin öğrenilmesi insanın sosyo-ekonomik çevresine uyum sağlamasını kolaylaştırmakta bir bakıma sosyalleşme sürecine işlerlik kazandırmaktadır⁶¹. Eğitimin sosyalleştirici rolüne vurgu yapan kimi çalışmalarda ise eğitim yoluyla insanlara bir işyerinde nasıl çalışılacağı, emirlere nasıl itaat edilmesi gerektiği, takım halinde çalışmanın ne anlama geldiği ve nasıl gerçekleştirileceği gibi konularda temel bilgiler aktarılabileceği belirtilmekte, bu sosyal yetenekleri elde eden bireylerin de işyerlerinde daha üretken ve değerli hale gelecekleri ileri sürülmektedir. Bu bağlamda bireylerin eğitim sürecinin dışında kalmaları gerek söz konusu yerlerde gerekse toplumsal yaşamda birtakım sosyal problemlere ve toplumsal davranış bozukluklarına neden olabilmektedir⁶².

Eğitim, özellikle gelişmekte olan ülkelerde demokratikleşme sürecinin gelişmesinde temel bir araç olarak görülebilir. Siyasal alanda aktif rol alarak demokratik kurum ve ilkelere işlerlik kazandıracak bireyler bu süreçte gereksinim duyacakları bilgi ve becerilerin oldukça önemli bir kısmını eğitim süreçleri içerisinde elde etmektedirler. Değişik ülkelerde yapılan çalışmalarda eğitim düzeyi ile seçimlere katılma arasında bir korelasyon olduğu eğitim düzeyi yükseldikçe seçimlere katılma oranında bir artış olduğu eğitim düzeyi düşük bireylerin oy kullanırken de çok fazla parti, aday ve program temelinde inceleme yapmadan daha

s.154.

⁶¹ Mustafa Erdoğan, Mayıs 2001, "Kamusal Niteliği Bağlamında Türkiye ve Güney Kore'de Eğitimin Finansmanı", İçinde: XVI. Türkiye Maliye Sempozyumu, Türkiye'de 1980 Sonrası Mali Politikalar, Antalya, 28-31 s.327-328

⁶² Erdoğan, a.g.m.,

çok reklam kampanyalarının etkisiyle oy kullandıkları belirlenmiştir. Okullaşma oranının yüksek olduğu gelişmiş ülkelerde bireyler demokratik işleyişin içinde aktif olarak yer alabilmektedirler. Kamuoyu baskısı ve sivil toplum örgütleri demokratik işleyişin denetiminde de belirleyici olmakta, gerekli durumlarda toplumsal reflekslerin geliştirilmesine öncülük ederek siyasal iktidarları toplumsal çıkarlar ve beklentiler doğrultusunda yönlendirebilmektedirler. Bu noktada otoriter rejimlerin yıkılmasında entelektüel düzeyi yüksek eğitilmiş nüfusun yadsınamaz bir rolü olduğu, böyle bir birikime sahip olmayan toplumların demokratikleşme sürecinde oldukça zorlanacakları söylenebilir.

1.8.2.3. Siyasi istikrara katkı ve toplumsal dayanışma duygusunun gelişmesi

Eğitim hizmetlerinin siyasi istikrar ve toplumsal dayanışma üzerindeki etkileri incelenirken, eğitimin toplumsal, siyasal, ekonomik ve bireysel gelişimi sağlayan dört temel işlevine vurgu yapılmaktadır. Toplumun sürekliliğini ve gelişimini sağlayan toplumla uyumlu bireyler yetiştirmek eğitimin toplumsal işlevini, toplumdaki bireylere ulusal ideolojiyi, değerleri ve İdealleri kazandırarak onları mevcut siyasal düzene bağlı vatandaşlar olarak yetiştirmek siyasal işlevini oluşturmaktadır. Eğitim sistemi toplumla uyumlu bireyler yetiştirerek toplumsal dayanışma duygusunu geliştirdiği ölçüde eğitimin toplumsal işlevi amacına ulaşmış ve siyasi istikrarın sağlanması için gerekli sosyal yapı sağlanmış olacaktır⁶³.

Eğitim süreci içerisinde öğrencilere ulusal değer ve semboller öğretilerek onlarda bir ulus bilincinin gelişmesine katkıda bulunulmuş olur. Zira eğitim kurumları bireylerin istedik şekilde biçimlendirilmesinde oldukça önemli kurumlardır. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde politik kurumlarda yer alan gruplar hem ulusal bütünleşmenin sağlanması hem de ekonomik kalkınmanın hızlandırılması için gereksinim duyulan insan gücünün yetiştirilmesinde eğitim kurumlarına ve eğitim kurumlarının gelişmesine önem vermektedirler. Bu bağlamda politik kurumlar eğitim kurumlarının gelişmesini sağlarken, eğitim kurumları da ulusal bilinci geliştirme, politik kurumların ve sosyo-ekonomik yapının gereksinim duyacağı

⁶³ Nurettin Fidan, Münire Erden, 1998, Eğitime Giriş, İstanbul, Alkım Yayınları, s.66-70.

bireyleri yetiştirme gibi yollarla politik kurumlara işlerlik kazandırarak güçlenmelerine yardımcı olmaktadır.

Bir ülkedeki gelir dağılımı toplumsal dayanışmayı ve siyasi istikrarı etkileyen önemli bir etken olarak ele alındığında da eğitimden herkesin yararlanmasını sağlayarak gelir dağılımının düzeltilebileceği ve dolayısıyla da toplumsal istikrarın ve siyasi istikrarın sağlanabileceği söylenebilir⁶⁴.

1.8.2.4. Suç oranında azalma

Eğitimli bireylerin suç işleme eğilimlerinin azalması temelinde gelişen dışsallıklardan oluşmaktadır. Eğitimin faydaları üzerinde yoğunlaşan çalışmaların birçoğunda eğitimin özel getirilen üzerinde durulmakta, ölçmede görülen güçlüklerden dolayı sosyal faydalan çoğu zaman göz ardı edilmektedir. Son dönemlerde yapılan birtakım çalışmalarda eğitimin bireysel faydaların ötesinde örneğin suç oranının azalması gibi çok farklı pozitif dışsallıklara da yol açtığı ampirik olarak ortaya konulmaya çalışılmaktadır.

Eğitim hizmetlerinin yaydığı önemli dışsallıklardan birinin suç işleme motifinin azalması biçiminde ortaya çıkan dışsallık olduğu tezi, eğitim süresine bağlı olarak bireyin gelir düzeyinin doğrusal bir biçimde artması nedeniyle, suç işlemenin alternatif maliyetinin artacağı biçimindeki ekonomik yoruma dayandırılmaktadır⁶⁵. Suç sosyal maliyetleri olan negatif bir dışsallıktır. Eğitimin suç oranını düşürdüğü kabul edildiğinde okullaşmanın bireylerin hesap etmediği çok farklı sosyal faydalara sahip olduğu hatta, eğitimin sosyal getirilerinin bireysel getirilerini aştığı söylenebilir. Suçun büyük toplumsal maliyetleri olduğu düşünüldüğünde eğitime bağlı olarak suç oranındaki küçük bir azalmanın bile ekonomik bakımdan son derece önemli sonuçlarının olacağı ileri sürülebilir. Eğitimin, bireylerin suç işleme eğilimlerini azalttığı yönündeki saptamalarda belirleyici olan temel değerlendirmeler şu şekildedir. Öncelikle eğitim düzeyi yükseldikçe insanların iş bulmasının ve yasal olan işlerde çalışmasının kolaylaştığı ve kazanç düzeylerinin de yükseldiği kabul

⁶⁴ Mustafa Erdoğan, 2000, "Devletlerin Kalkınmacı Kapasiteleri: Kuramsal Bir Yaklaşım", İktisat Dergisi, No. 404, 8.31.

⁶⁵ Orhan Şener, 1987, "Eğitim Ekonomisinin Temel İlkeleri", III.Maliye Sempozyumu, Gebze,

edilmektedir. Diğer yandan eğitilmiş insanlar için yasal olmayan işlerle uğraşmanın ve suç işlemenin ve suça verilebilecek bir hapis cezasının alternatif maliyetinin oldukça yüksek olduğu belirtilmektedir.

İyi bir eğitim sürecinden geçen donanımlı bir insanın dolgun ücretli işlerde çalışma potansiyeli yüksektir. Dolayısıyla böyle bir insanın emek piyasasının dışında zaman harcamasının (suça dönük faaliyetlerle uğraşmak) son derece maliyetli olacağı kabul edilen başka bir değerlendirilmez. Bir diğer değerlendirmede ise eğitilmiş bireyin her an suç işlemenin maliyetleri ve faydalarını karşılaştırabileceği ve her durumda kendisini kontrol ederek toplumsal yapıya ve hukuka saygılı olması gerektiğini bileceği ileri sürülmektedir. Nitelikli bir eğitim sürecinden geçen bireylerin hızlı ve doğru düşünme, sabırlı ve soğukkanlı davranma konusunda daha başarılı oldukları, gelişmeleri ve kendilerini daha kolay kontrol ederek daha rasyonel davranabildikleri belirtilmektedir.

Eğitim düzeylerine göre suç işleme eğilimleri söz konusu olduğunda ise, özellikle yükseköğretimin suç işleme eğilimini önemli ölçüde azalttığı ileri sürülmektedir. Bireylerin suç işleme eğilimleri üzerinde, eğitim düzeylerine bağlı olarak kişisel gelir düzeyleri belirleyici olduğu kadar bir işte çalışıp çalışmadıkları da belirleyici olmaktadır. Kuşkusuz bireylerin aldıkları eğitim ve niteliği iş bulma potansiyellerini belirleyen çok önemli etkenlerdir. Bireyin eğitim düzeyi ile suç işleme ve suç örgütlerine katılma eğilimleri arasındaki ilişkilerin incelendiğinde ise, sadece eğitim düzeyinin bireyin suç örgütlerine katılma olasılığını azaltmada fazla bir etkisinin olmadığı ancak iyi hazırlanmış eğitim programlarının bireyin davranışları ve dolayısıyla suç işleme eğilimleri üzerinde etkili olabileceği vurgulanmaktadır.

1.8.2.5.Çevre bilincinin gelişmesine katkı

Eğitim, bireylerin çevre sorunlarına karşı duyarlılıklarını artırarak bu konuda bireysel sorumluluğu geliştirmektedir. Çevre sorunlarını ortaya çıkaran ekonomik, toplumsal ve kültürel nedenlerinin anlaşılabilmesi ve ortadan kaldırılabilmesi konusunda temel bilgileri eğitim süreçlerinde edinen bireylerin, çevrenin korunması ve daha iyi bir çevrenin oluşturulmasında çok daha kararlı davrandıkları, ilgili karar

alma süreçlerinde aktif roller alarak çevre konusunda toplumsal bilincin gelişmesine daha fazla destek oldukları ileri sürülebilir.

Eğitim düzeyinin artması ile çevre sorunlarının çözümü konusundaki yönetsel ve diğer süreçlerin tanıtılması ve işletilmesi kolaylaşmaktadır. Kuşkusuz bu, bireylerin çevre konusunda daha kolay bilinçlendirilmesi ve teşvik edilmesi anlamına gelmektedir. Diğer yandan eğitimle çevre sorunlarının önlenmesi için bilimsel-teknolojik gelişmelerden yararlanmak ve uzmanlaşma sağlamak da kolaylaşmaktadır. Ayrıca bireylerin çevreye zarar veren tüketim alışkanlıkları ve davranış biçimleri ile toplumsal yargıların değiştirilebilmesi sürecinde de eğitim hizmetleri, üzerinde önemle durulan bir araçtır. Bu bağlamda söz konusu alışkanlık ve değerler çevre konusunda toplumsal duyarlılığı geliştirmek üzere sorgulanırken, bu alışkanlık ve değerler, çevresel öncelikler temelinde yeniden şekillendirilerek topluma benimsettirilmeye çalışılmaktadır.

Bir toplumsal hareketlilik aracı olarak eğitim, toplumda mevcut tabakalaşma sistemini değiştiren sosyo-ekonomik hareketliliğin hızlanmasını etkileyen bir süreçtir⁶⁶. Eğitimli bireyler zamanı daha rasyonel kullanma, dengeli ve sağlıklı beslenme, zevk ve tercih seçeneklerini genişleterek yaşamdan daha fazla zevk alma konularında daha sistematik hareket edebilmekte ve buna uygun bir toplumsal dokunun oluşmasını kolaylaştırmaktadırlar. Eğitimle birlikte doğru düşünme yöntemlerinin gelişmesi, bilginin üretilmesi ve yaygınlaşması yeni buluşları hızlandırarak teknolojik kapasitenin oluşturulmasını ve toplumun yeni teknolojilere adaptasyonu kolaylaştırmaktadır.

1.8.2.6. İktisadi büyüme ve kalkınmanın hızlanması

Eğitim hizmetlerinin kamu kesimi tarafından sunulmasının ve finanse edilmesinin önemli nedenlerinden biri de eğitimin iktisadi büyüme ve kalkınma başta olmak üzere birtakım makro ekonomik değişkenler ve genel iktisadi yapı üzerindeki olası etkileridir. Ekonomik büyüme üzerinde belirleyici olan faktörler, ülkelerin sosyal ve ekonomik yapılarına göre birtakım farklılıklar göstermesine rağmen genel

⁶⁶ Mahmut Tezcan, 1992, Eğitim Sosyolojisi, Genişletilmiş 8.Baskı, Ankara, Zirve Ofset, s.197. 126

olarak çalışan başına düşen sermaye miktarına, üretim yapısını ve teknolojisini değiştirecek yeni buluş ve gelişmelere, emeğin miktarına ve niteliğine bağlı olarak şekillenmektedir. Çoğu iktisatçı tarafından ulusal bir yatırım biçimi olarak değerlendirilen eğitim, emeğin niteliği başta olmak üzere bunlardan birçoğunun üzerinde doğrudan ya da dolaylı birtakım etkilerde bulunarak büyüme sürecine katkı sağlamaktadır.

Beşeri sermaye yatırımları, ekonomik büyüme kuramında üzerinde önemle durulan bir konu olarak ele alınırken, kamu eğitim yatırımları da beşeri sermaye kuramı temelinde inceleme konusu yapılmaktadır. Özellikle ilköğretim ve ortaöğretime yapılacak yatırımların beşeri sermaye birikiminin oluşumuna büyük katkısı olduğu ancak bu eğitim kademelerinde kullanılacak girdilerin eğitim sistemi içinde doğru bir tercih sıralaması ile kullanılması gerektiği söylenebilir. Kamu eğitim harcamaları ile ekonomik büyüme arasında bir ilişki olduğu en azından teorik düzeyde kabul edilirken, bu ilişkinin düzeyinin ve niteliğinin birtakım değişkenler doğrultusunda değişebildiği ileri sürülmektedir. Kamu eğitim harcamaları ekonomik yapı üzerinde dışlama etkisi yarattığı ölçüde harcamaların etkinliği azalacaktır. Bunun dışında, eğitimle ilgili harcama düzeyi, vergi yapısı ve üretim teknolojisi gibi unsurlar da kamu eğitim harcamalarının büyüme üzerinde ne ölçüde etkili olacağını belirleyen etkenlerdir.

Genel olarak beşeri sermayenin ekonomi üzerindeki etkisini ölçmede kullanılan getiri oranı, birtakım matematiksel yöntemlerle gelir düzeyi ile eğitim yatırımları arasındaki oransal ilişkiyi ve bunun düzeyini belirlemektedir. Yapılan araştırmalarda eğitimin getiri oranının diğer alternatif yatırım alanlarına göre yüksek olduğu ve eğitimin niteliğine ve okul seviyesine göre değişmekle birlikte genel eğitim hizmetleri içerisinde özellikle ilköğretimin getiri oranının üst düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Artıksal değer yaklaşımı ile yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu yöntem ile belli bir dönemde büyüme üzerinde sermaye, emek ve tabii kaynak merkezli artışların etkisi bulunmakta ve aynı dönemde gerçekleşen ekonomik büyüme oranıyla karşılaştırılmaktadır. Eğer büyüme oranında fiziki sermaye girişinin ötesinde bir artış tespit edilirse, bu eğitilmiş işgücünün ortaya çıkardığı bir artış olarak kabul edilmekte ve artıksal değer yaklaşımı ile ifade edilmektedir. Bu konuda yapılan çalışmalar ekonomik büyüme hızının üretim

faktörleri artış hızından daha büyük olduğunu ve bunun da ancak işgücü niteliğinin artırılması ile mümkün olduğunu göstermektedir.

Beşeri sermaye temelinde yapılacak yatırımların ekonomik kalkınmayı artırdığı fikri Adam Smith ve klasik iktisat kuramına kadar uzanmasına rağmen bu konuda teorik altyapının ampirik çalışmalarla da desteklenerek geliştirilmesi 1960'lı yıllarda gerçekleştirilmiştir. Bu yıllarda Schultz ve Denison'un öncülüğünde yapılan çalışmalarda eğitimle büyüme arasında doğrudan bir ilişki kurulmuş ve eğitim hizmetleri nedeniyle bilgi ve beceri düzeyi yükselen işgücündeki prodüktivite artışının doğrudan milli gelire yansıtacağı ileri sürülmüştür. Denison eğitimin ekonomik gelişmeye katkısını ölçerken kalkınma hesabı yaklaşımından Schultz ise, beşeri sermaye getiri oranı yaklaşımından yararlanmıştır.

Denison'un yaptığı çalışmada 1930-1960 arasında ABD'de üretim oranında meydana gelen artışın yaklaşık % 23'lük kısmının eğitim yoluyla niteliği ve üretkenliği artırılan nitelikli işgücünden kaynaklandığı sonucuna varmıştır. Anlaşılacağı üzere, buradaki % 23'lük kısım genel işgücünün ekonomik büyümeye katkısının dışında, eğitim sonucu nitelikli hale gelen eğitilmiş işgücünün ekonomik büyümeye katkısını ifade eden bir orandır. Denison 1967 yılında yaptığı ikinci bir çalışmada ise 1950'li yıllardan sonra eğitimin üretimdeki büyüme oranına katkısının ABD'de % 15, Almanya'da % 2, İngiltere'de % 12, Belçika'da % 14, Kanada'da ise % 25 olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sonraki dönemlerde de Denison ve Schultz'un metodolojileri kullanılarak benzer çalışmalar yapılmıştır. Bunlardan birinde Psacharopoulos, her iki yönteme göre bazı gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler için kapsamlı bir hesaplama yaparak eğitimin ekonomik büyümeye olan katkısını tahmin etmiştir¹³⁸. 1950-1980 dönemini kapsayan çalışmanın sonuçları Tablo 1.2'de gösterilmektedir.

Tablo 1.2: Seçili Ülkelerde Eğitimin Ekonomik Büyümeye Katkısı

Ülke	Eğitimin Yıllık Büyümeye Katkısı (%)
Kuzey Amerika	
Kanada	25,0
Amerika	15,0
Avrupa	
Belçika	14,0
Danimarka	4,0
Fransa	6,0
Almanya	2,0
Yunanistan	3,0
İsrail	4,7
İtalya	7,0
Hollanda	5,0
Norveç	7,0
İngiltere	12,0
Rusya	6,7
Latin Amerika	
Arjantin	16,5
Brezilya	3,3
Şili	4,5
Kolombiya	4,1
Ekvator	4,9
Honduras	6,5
Meksika	0,9
Peru	2,5
Venezüella	2,4
Asya	
Kore	15,9
Japonya	3,3
Malezya	14,7
Filipinliler	10,5
Afrika	
Gana	23,2
Kenya	12,4
Nijerya	16,0

Kaynak: Kavak, Burgaz, 1994, s.41

Tablo 1.2'de görüldüğü gibi işgücü eğitim düzeyinin yükselmesi, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin ekonomik gelişme düzeyleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu tahmini sonuçların birtakım teorik varsayımlara göre şekillendiğini söylemek gerekmektedir. Özellikle çalışan farklı grupların kazançlarının bu çalışanların üretime katkılarının bir ölçüsü olarak değerlendirilmesi önemli bir hipotetik değerlendirmedir. Yani eğitim görmüş olanların daha yüksek kazanç elde etmesi artan verimliliklerinin bir ölçüsü ve karşılığı olarak ele alınmakta ve bu yolla da ekonomik büyümeye katkıda buldukları kabul edilmektedir. Burada metodolojiyle ilgili diğer bir eleştiri konusu da toplam üretim fonksiyonuna

dayanarak analiz edilen girdi ve üretim arasındaki ilişkilerin oldukça basite indirildiğidir.

Bu varsayımlar, eğitim ekonomisi literatüründe çokça eleştirilmiştir ve gelinen noktada eğitim yatırımlarının ekonomik büyümeye katkı sağladığı konusundaki yaygın inanç zayıflamıştır. Ne var ki, son dönemlerde girdi ve üretim arasında ekonometrik modellemeler yardımı ile kurulan ilişkiler ve yeni hesaplama tekniklerinin geliştirilmesi eğitim-büyüme artışı arasında öteden beri var olduğu iddia edilen ilişkileri tekrar gündeme getirmiştir.

Dünya bankası koordinatörlüğünde Nonnan Hicks tarafından yapılan bir çalışma ile değişik şekillerde oluşan beşeri kaynak gelişmesi ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkiye yönelik birtakım bulgulara ulaşılmıştır. Hicks bu çalışmada yaşam süresi (life expectancy) ve ekonomik büyüme ile okur-yazarlık ve ekonomik büyüme arasındaki ilişki üzerinde durmuştur. Bu çalışmada 1960-77 dönemine ilişkin 83 gelişmekte olan ülkeye ait veriler kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları Tablo 1.3'de özetlenmiştir. Tabloya bakıldığında, en hızlı büyüme oranına sahip 12 ülkenin 83 ülke ortalamasının oldukça üzerinde bir okur-yazarlık ve yaşam süresi ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Bu ülkelerin yaşam süresi ve okur-yazarlık düzeylerinin ekonomilerinin büyüme oranları ile orantılı olarak yükseldiğine de işaret eden Hicks, ekonomik büyüme ile okur-yazarlık ve yaşam süresi ölçüsü olarak ele aldığı beşeri kaynakların gelişimi arasında olumlu bir ilişkinin var olduğunu belirtmektedir.

Tablo 1.3: Seçili Ülkelerde Ekonomik Büyüme ve Yaşam Süresi/Okur-Yazarlık

Ülke	Fert Başına GSMH Büyüme Oranı (1960-1977) (%)	Yaşam Süresi (1960) Yıl	Beklenen Yaşam Süresinden Sapmalar Yıl	Yetişkin Okur-Yazarlık(1960) (%)	Beklenen Okur-Yazarlık Oranlarından Sapmalar (1960)
Singapur	7.7	64	3.1	-	-
Kore	7.6	54	11.1	71.0	43.6
Tayvan	6.5	64	15.5	54.0	14.2
Hong Kong	6.3	65	6.5	70.0	6.4
Yunanistan	6.1	68	5.7	81.0	7.5
Portekiz	5.7	62	4.7	62.0	1.7
İspanya	5.3	68	1.8	87.0	1.2
Brezilya	4.9	57	3.0	61.0	8.6
İsrail	4.6	69	2.0	-	-
Tayland	4.5	51	9.5	68.0	43.5
Tunus	4.3	48	-0.5	16.0	-23.8
12 Ülke Ortalaması	5.7	61	5.6	64.7	12.0
83 Ülke Ortalaması	2.4	48	0.0	37.6	0.0

Kaynak: Kavak, Burgaz, 1994, s.42

Ekonomik büyümenin hem nedeni hem de bir sonucu olduğuna ilişkin değerlendirmeleri incelemek amacıyla eğitim konusunda daha kapsamlı çalışmalar da yapılmıştır. Bu doğrultuda eş zamanlı bir model kurularak yapılan bir çalışmada, eğitim, sağlık ve beslenmenin üretim artışına katkısının sadece doğrudan değil, yatırım oranını arttırarak ve doğum oranını düşürerek dolaylı yoldan da katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu çalışmada, 1980 yılında okur-yazarlık oranında ortalama olarak % 20-30 oranında bir yükselmenin Gayri Safi Yurtiçi Hasıla'da % 8-16 oranında bir artışa yol açtığı sonucuna da ulaşılmıştır.

Eğitim yatırımları ile sanayi üretimi arasındaki korelasyon, eğitim yatırımları ile tarımsal üretim arasında da söz konusudur. Özellikle geleneksel tarım anlayışından modern tarıma geçişin sağlanmasında tarımsal eğitim ile tarımsal büyümenin dinamiklerine ilişkin bilgiler doğrudan çiftçilere aktarılmakta ve böylece dönüşüm süreci hızlanmaktadır. Kore, Malezya ve Danimarka'ya ilişkin incelemeler, eğitimin çiftçilerin fiziksel verimliliğini artırdığını göstermektedir⁶⁷. Ayrıca eğitimin

⁶⁷ M.Kemal Biçerli, 1991, "Role of Education and Training in Development", Anadolu Üniv. İ.İ.B.F.Dergisi, Cilt IX, Sayı 1-2., s.264.

ekonomik büyüme üzerindeki etkilerini gösteren tüm bu çalışmalara rağmen eğitime ayrılan kaynakların alternatif maliyetlerinin bu çalışmalarda gözardı edilmesi ve eğitim büyüme ilişkisinin neden sonuç temelinde tam olarak analiz edilememiş olması eğitim büyüme arasında kurulan korelasyonunun kimi çevrelerce kuşkuyla karşılanmasına yol açmıştır. Ayrıca bu çalışmalarda görülen diğer bir eksiklik ise eğitimin etkilerinin eğitim türleri itibariyle değerlendirilmemiş olmasıdır. Dolayısıyla hangi eğitim türünün, ekonomik büyüme üzerinde ne tür bir etkiye neden olduğu konusunda birtakım belirsizlikler bulunmaktadır.

Eğitim yatırımlarının, sosyal ve özel hasıla oranları hesaplanmak suretiyle kısmi bir değerlendirme yapılmaya çalışılmaktadır. Bu konuda yapılan çalışmalarda, eğitim yatırımlarına yönelik sosyal hasıla oranlarının eğitim derecesi yükselirken düştüğü özel hasıla oranlarının ise ülkelere göre değiştiği görülmektedir. Bunun yanında kişi başına düşen gelirin düşük olduğu ülkelerdeki eğitim ile kadın eğitiminin sosyal hasıla oranlarının ortalamaların üzerinde olduğu ileri sürülmektedir. Gelişmekte olan ülkelerin çoğunda devletin ilk ve ortaöğretime öncelik vererek bu hizmeti üstlenmesinin ve finansman konusunda da bu tercihi yansıtabilecek kamu finansmanının ağırlıklı olduğu finansman modellerinin benimsenmesinin bu nedenle olduğunu söylemek mümkündür.

Eğitim yatırımlarının sosyal ve özel getiri oranlarına ilişkin olarak son yıllarda yapılan kestirimlerin Türkiye'yi de içine alan seçilmiş ülkeler için bir taraması Tablo 1.4'de gösterilmektedir. Tabloya bakıldığında görüleceği üzere Büyük Sahra'nın güneyinde kalan Afrika ülkelerinde gerçekleşen getiriler OECD ülkelerindekinin iki katyken Orta Doğu ve Kuzey Afrika ülkelerindeki getiriler bu iki değer arasında kalmaktadır. Fas ve Yemen gibi ülkelerde ise getiriler önemli ölçüde yüksekken Amerika ve Kanada gibi gelişmiş ülkelerde ise daha düşüktür.

Tablo 1.4: Seçili Ülke ve Bölgelerde, Öğretim Düzeylerine Sağlanan Toplumsal ve Özel Getiriler

Ülkeler	Yıl	Toplumsal			Özel		
		İlk	Orta	Yüksek	İlk	Orta	Yüksek
Amerika	1987	-	10,0	12,0	-	-	-
Arjantin	1989	8,4	7,1	7,6	10,1	14,2	14,9
Brezilya	1989	35,6	5,1	21,4	36,6	5,1	28,2
Elsalvador	1990	16,4	13,3	8,0	18,9	14,5	9,5
Fas	1970	50,5	10,0	13,0	-	-	-
Filipinler	1988	13,3	8,9	10,5	18,3	10,5	11,6
Güney Kore	1986	-	8,8	15,5	-	10,1	17,9
İran	1976	15,2	17,6	13,6	-	21,2	18,5
İsrail	1958	16,5	6,9	6,6	27,0	6,9	8,0

Kaynak: Psacharopoulos Returnsto Investment, 1994, s.1333.

ODKA:Orta Doğu ve Kuzey Afrika

Bölgesel ortalamalar elde edilebilen en son yıl değerleridir.

Daha önce de belirtildiği gibi bir ülke kalkındıkça eğitimden elde edilen getirinin azaldığı burada da genel olarak gözlenmektedir.Özel getiriler ve toplumsal getiriler arasındaki fark, kamunun eğitime desteğinin düzeyini yansıtmaktadır. Kalkınmakta olan ülkelerde özellikle yüksek eğitim düzeylerinde bu farkın çok yüksek olduğu söylenebilir. En büyük fark Afrika ülkelerinde görülürken OECD ülkelerinde toplumsal ve özel getiriler birbirine yakındır. ODKA ülkeleri ve Türkiye'de ise özel ve toplumsal getiriler arasındaki fark özellikle yükseköğretim düzeyinde çok daha belirginleşmektedir.

Avrupa ve ODKA dışında hemen her ülkede en yüksek toplumsal ve özel getiri ilköğretimden sağlanırken, en düşük getiri, OECD ülkelerinde yükseköğretimden sağlanmaktadır. Diğer bir anlatımla dünyanın bütün bölgelerinde ve Yemen dışındaki hemen bütün ülkelerde ilköğretim düzeyinde eğitimden sağlanan toplumsal getiri oranı, diğer öğretim düzeylerinde sağlanan toplumsal getiri oranlarını aşmaktadır. Hiç kuşkusuz bu sonuç şu anlama gelmektedir. Hükümetler yatırım programlarında ilköğretimde okullaşmayı artırmayı temel bir hedef olarak ele almalıdırlar ve kaynaklar öncelikle ilköğretimin yaygınlaştırılması ve niteliğinin artırılmasına yöneltilmelidir⁶⁸.

⁶⁸ Aysit Tansel, "Türkiye ve Seçilmiş Ülkelerde Eğitimin Getirisi", ODTÜ Gelişme Dergisi, Vol.26, Sayı 3-4, 1999, s.457-459.

1.8.2.7. Kişisel gelir düzeyinde yükselme

Beşeri sermaye yatırımları ile geliştirilen eğitim hizmetleri dolaylı ve dolaysız etkileriyle kişisel ücret artışlarını etkileyen önemli bir faktördür. Eğitim, bireyin üretim yeteneğini ve potansiyelini etkilediği ölçüde, kişisel gelir de eğitimin bir fonksiyonu olarak ele alınabilir. Başka bir anlatımla eğitim hizmetleri nedeniyle bilgi ve beceri düzeyi yükselen işgücünün bu ölçüde üretkenliğinin artacağı ve buna bağlı olarak da kişisel gelir düzeyinin ve milli gelir artış hızının yükseleceği söylenebilir⁶⁹.

Genel olarak eğitim ile kişisel gelir arasında bir korelasyon olmakla beraber, alınan eğitimin kişisel getirisinin bireyin aldığı eğitim türü ve düzeyi ile niteliğine bağlı olarak değiştiğini söylemek mümkündür. Bu konuda OECD ülkelerine yönelik bir çalışmanın sonuçları Tablo 5'te özetlenmektedir.

Tablo 1.5: Seçili OECD Ülkelerinde Eğitim Düzeylerine Göre Emegın Yıllık Kazanç İndeksi

Ülke	Yıl	İlk	Orta	Yükseköğretim
Belçika	1960	100	251	502
Kanada	1961	100	144	263
Fransa	1968	100	183	289
Yunanistan	1960	100	139	220
İtalya	1969	100	141	244
Japonya	1968	100	117	161
Hollanda	1965	100	131	152
Norveç	1966	100	140	213
A.B.D	1967	100	129	200
İngiltere	1967	100	140	225

Kaynak: George Psacharopoulos, Earnings and Education in OECD, Paris, 1975, s. 165.

Tablo 1.5'e bakıldığında daha fazla eğitimin daha fazla gelir anlamına geldiği açıkça görülmektedir. Buna göre ortaöğretimin tamamlanması gelirde ortalama olarak (Belçika ve Fransa hariç) yıllık yaklaşık % 40'lık bir artışı ifade ederken yükseköğretimin tamamlanması ile bu oran % 77'ye çıkmaktadır. Gelir seviyelerinde eğitim düzeylerine göre meydana gelen bu farklılık daha fakir OECD ülkelerinde çok

⁶⁹ Şener, a.g.m.,s.14.

daha belirgin bir şekilde ortaya çıkmakta ve bu durum gelişmekte olan birçok ülke için genel yapıyı yansıtmaktadır.

Yedi fakir ülkede yapılan başka bir çalışmada ortaöğretimin tamamlanması ile yıllık kazançta yaklaşık %139'luk bir artışın meydana geldiği, yükseköğretimi tamamlayanların ise ortaöğretimden sonra yükseköğretime devam etmeyenlere göre kazançlarında % 167lik bir artışın meydana geldiği görülmüştür. Anlaşılmaktadır ki, hemen her ülkede eğitim düzeyi yükseldikçe kişisel gelir düzeyi de yükselmektedir, ancak az gelişmiş ülkelerde eğitim düzeyinde görülen yükselmelerin kişisel gelir düzeyine yansımaları çok daha büyük olmaktadır.

Ülkemizde eğitim ile gelir düzeyi arasındaki ilişki Hane Halkı Gelir Anketleri üzerinden kolayca incelenebilir. 1994 yılı Hanehalkı Gelir Anketinin yer aldığı Tablo 1.6. eğitim düzeyindeki değişikliklerin gelir seviyesi üzerindeki etkilerini göstermektedir.

Tablo 1.6: Türkiye'de Eğitim-Gelir Düzeyi İlişkisi

Öğrenim Durumu	Ortalama Gelir (Milyon TL)
Okuma Yazma Bilmeyenler	29 825 073
Herhangi bir eğitim kurumundan mezun olmayanlar	57 171 587
İlkokul mezunları	68 550 662
Ortaokul ve dengi okul mezunları	86 318 414
Lise mezunları	135 160 375
Lise dengi okuldan mezun olanlar	107 287 469
Yükseköğrenimliler	267 764 800

Kaynak: DİE, Hanehalkı Gelir Anketi, 1994.

Diğer ülkelerde söz konusu olduğu gibi, Türkiye'de de bireylerin eğitim düzeyi gelir seviyeleri üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Yukarıdaki tablodan da görüleceği üzere bireyin eğitim düzeyi yükseldikçe geliri artarken, yükseköğrenim gören bireyler gelir skalasının en üstünde yer almaktadırlar. Eğitimin ve deneyimin yıllık getiri üzerindeki etkilerinin incelendiği bir çalışmada da eğitimin yıllık getirisinin % 12.1, deneyimin yıllık getirisinin ise % 9.3 olduğu saptanmıştır⁷⁰.

Kişisel gelir ve eğitim düzeyi arasındaki ilişki çoğu zaman eğitim düzeyi temeline göre oluşturulan yaş-kazanç profilleri ile ölçülmektedir. Böyle bir profil ile farklı eğitim düzeylerine göre ortalama hayat boyu kazançları hesaplamak

mümkündür. Bu temelde yapılan ampirik çalışmalarda da gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin hemen tümünde daha eğitilmiş bireylerin daha yüksek kazançlar elde ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu alanda meydana gelen değişimin yaş-kazanç profiline yansımaları ise kısaca şöyledir: Eğitim düzeyinin yükselmesi ile birlikte yaş-kazanç profili yukarı doğru kaymaktadır. Ancak ek eğitimin yaş-kazanç profilini yukarı doğru kaydırması azalarak olmakta, yaş kazanç profili bir zirve noktasına ulaştıktan sonra da düşmektedir. Yaş-kazanç profilinin belli bir noktaya ulaştıktan sonra düşmesinin nedeni eğitimin toplam maliyeti ve beşeri sermayenin zamanla yıpranmasıdır. Yaş ilerlemesinin de bireyin kazanç yeteneği üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğunu söylemek gerekmektedir.

Yaş kazanç profilleri üç önemli özelliğe sahiptir. Öncelikle tüm profillerin eğitim düzeyi ve okula gidilen süreye bağlı olmaksızın 40 yaş civarına kadar yükseldiğini sonra durağanlaştığını ve bazı durumlarda da düşüşe geçtiğini belirtmek gerekmektedir. Daha yüksek bir eğitim düzeyi ile çalışma hayatının ilk dönemlerinde gelirin daha hızlı yükselmesi sağlanmakta ve kesin olmamakla birlikte daha yüksek bir ilk gelir düzeyine ulaşılmaktadır. Eğitim düzeyinin yükselmesi durumu ile orantılı olarak bir yandan maksimum gelir düzeyine gecikmeli de olsa ulaşılrken, diğer yandan emekli maaşı da yükselmektedir.

Eğitim düşük gelirli bireylere yeni fırsatlar sağlarken toplumsal yapı içerisinde sosyal hareketliliği artırmaktadır. Yaşam boyu kazanç fonksiyonunun önemli bir parçası olan eğitim ile bir kuşaktan diğerine gelir eşitsizliklerini önlemek mümkün olabilir. Tarımsal üretimde verimlilik artırılarak ve emeğin modern sanayiye uyumu kolaylaştırılarak da eğitim yoluyla gelir dağılımındaki eşitsizlikler giderilmeye çalışılmaktadır. Gelir dağılımı, eğitim hizmetlerinin toplumdaki dağılım miktarına ve biçimine bağlı olarak bozulabilmekte veya düzelebilmektedir⁷¹. Eğitimin dağılımındaki adalet çoğu zaman gelir dağılımında adaletle sonuçlanmaktadır. Eğitim sisteminin iyi planlanması ve eğitim hizmetlerinin finansman alması da bu süreçte belirleyici olan diğer faktörler olarak belirtilebilir. Toplumun sosyo-

⁷⁰ Ramazan Sarı, "Kazançlar ve Eğitim İlişkisi", ODTÜ Gelişme Dergisi, Cilt 29, Sayı 3-4, 2002, s.367

⁷¹ Beyhan Ataç ve Engin Ataç, 1993, "Türkiye'de 1963-1991 Döneminde Personel, Eğitim ve Savunma Harcamalarının Analizi", IX. Türkiye Maliye Sempozyumu, Adana, Çukurova Üniversitesi, s.26.

ekonomik yapısına uygun olmayan bir finansman modelinin benimsenmesi durumunda gelirin dağılımında yeni birtakım sorunlarla karşılaşılması kaçınılmaz olacaktır.

Gelişmiş ülkelerde, eğitimle daha nitelikli hale geldiği bilinen emek gelirlerinin milli gelir içindeki payı % 70'lerdeyken gelişmekte olan ülkelerde bu oran % 30 düzeyindedir. Gelişmiş ülkelerde emeğin millî gelirden aldığı payın bu denli yüksek olmasında bu ülkelerde emek gücünün verimliliğinin yüksek olması belirleyici olmaktadır. Diğer yandan gelişmekte olan ülkelerin düşük nitelikli emek gücü dolayısıyla düşük verim ve eski teknolojiyle çalışması emeğin milli gelirden aldığı payın düşük olmasında belirleyici olan temel faktörlerdendir. Gelir dağılımındaki mevcut çarpıklıkları daha da derinleştiren bu yapının düzeltilmesinde eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması büyük önem taşımaktadır. Bu yöndeki beklentileri karşılamak üzere eğitim harcamalarını üstlenen devlet, aynı zamanda düşük gelirlielerin de bu hizmetten yararlanmalarını sağlayarak kişisel ve bölgesel düzeyde görülen gelir dağılımı adaletsizliklerini azaltmaya çalışmaktadır⁷². Diğer yandan milli gelirden yeterli payı alamayan düşük gelirli aileler, tüketim ve yatırım kararlarında ciddi bir bütçe kısıtı altında hareket etmek zorundadırlar. Buna göre bütçelerinden eğitime ayıracakları pay da son derece kısıtlı olmaktadır. Bu bağlamda devlet, eğitim hizmetlerini finanse etmekle gelir dağılımı sürecine müdahale etmiş olmakta ve eğitim düzeylerindeki farklılıklar nedeniyle çocukların ileride elde edecekleri gelirler arasındaki farklılıkları azaltmayı kolaylaştırmış olmaktadır.

Eğitime kamu müdahalesinin yetersiz olması ve bu hizmetin yoğun bir biçimde piyasa ekonomisinde sunulması durumunda ise bu hizmetten ağırlıklı olarak gelir düzeyi yüksek olan bireylerin yararlanması kaçınılmaz olacağı söylenebilir. Bunun dışında azalan oranlı bir vergilemenin yapılması, kamu finansmanında önceliklerin doğru belirlenememesi (ilköğretimden yükseköğretime doğru) ve düşük gelirli ailelerin eğitim hizmetlerinden yeterince yararlanamaması durumlarında da kamu eğitim harcamalarının gelir dağılımındaki dengesizliklerin azaltılmasında hiçbir etkisinin olamayacağı bilakis yeni dengesizliklerin oluşmasını kolaylaştırarak gelir dağılımındaki adaletsizlikleri artırabileceği belirtilebilir. Eğitimin sosyal sınıflar

arasında iletişimi kolaylaştırarak toplumun farklı kesimleri arasında ekonomik hareketliliği hızlandırdığı tezi de eğitimin gelir dağılımını düzeltici fonksiyonu ile açıklanmaya çalışılmaktadır. Bu doğrultuda, birçok gelişmiş ülkede olduğu gibi gelişmekte olan ülkelerde de özellikle ilk ve ortaöğretim kamu kesimince finanse edilmektedir. Bu gerçekleştiği ölçüde bireyin eğitim yoluyla kişisel kazanç düzeyini ve sosyal statüsünü belirlemede daha kolay hareket edebileceği ve buna bağlı olarak da ekonomik eşitsizliklerin daha kolay azaltılabileceği ileri sürülmektedir.

Bireylerin eğitim düzeyinin ve eğitim hizmetleri dağılımının, gelir dağılımı üzerinde etkisi olan değişkenler arasında yer aldığı, ampirik çalışmalarla da inceleme konusu olmuştur. Bu çalışmaların büyük bir kısmında eğitim düzeyi ve dağılımının gelir dağılımını açıklayan değişkenler içinde önemli bir yeri olduğu vurgulanmaktadır. Bunlardan birinde, Psacharopoulos (1977), eğitim eşitsizlik indeksindeki değişikliğin tek başına, gelir dağılımındaki eşitsizliğin % 23'ünü açıkladığı sonucuna ulaşmıştır⁷³ Eğitim düzeyinin yanısıra eğitimin niteliğinin birey ve geliri üzerindeki etkilerini inceleyen başka bir çalışmada sınıf büyüklüğü ve eğitimsel araçlar üzerinde durulmuş, kalabalık sınıflarda eğitim gören ve pedagojik formasyon alanındaki gelişmelerden gerektiği gibi yararlanamayan öğrencilerin diğer öğrencilere göre başarı düzeylerinin düşük olduğu sonucu elde edilmiştir. Nitelikli bir eğitim sürecinden geçen öğrencilerin özellikle de kolej öğrencilerinin aynı eğitim düzeyindeki diğer öğrencilere göre gelecekte çok daha yüksek bir gelir düzeyine sahip oldukları sonucu da bu çalışmayla ortaya konulmuştur. Buna göre eğitim hizmetlerinden yararlanmada fırsat eşitliğinin tam olarak sağlanamamasının fonksiyonel gelir dağılımında birtakım farklılıklar ortaya çıkartacağı söylenebilir.

Refah artışı ve toplumda eğitim talebinin artması ile eğitim giderek ortaöğretim düzeyinde yaygınlaşmakta, öğrenim süreleri uzamakta, ancak bilgi ve teknolojide sağlanan gelişmeler giderek bu eğitim düzeylerini de işlevsizleştirmektedir. Bu gelişmelerin bilincinde olan ülkeler eğitim olanaklarını toplumun tüm kesimlerine

⁷² Ayşegül Mutlu, 1994, Eğitim Hizmetlerine Genel Bir Bakış, Marmara Üniversitesi Maliye Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayını No.8, İstanbul, s.9.

⁷³ Kemal Baş, "Education and Income Distribution: Evidence from Provinces of Turkey", Ankara Univ., S.B.F. Dergisi, Nisan-Haziran 2000, s.22.

ulaştırma, eğitimin niteliğini artırma ve ortaöğretimi de zorunlu eğitim kapsamına alma yoluna gitmektedirler⁷⁴.

1.8.2.8. İstihdam ve verimlilikte artış

Gereksinim duyulan emek gücünün nitelik ve nicelik miktarıyla yetiştirilerek hazır hale getirilmesi eğitimin istihdam üzerindeki etkisiyle oluşmaktadır. Bireyin aldığı eğitimin düzeyi ve niteliği arttıkça yüksek ücretle iş bulma olasılığı artarken, işsiz kalma riski de azalmaktadır. Diğer bir ifadeyle eğitim düzeyi ile işsizlik oranları arasında sıkı bir ilişki mevcuttur. Eğitim düzeyi ile işsizlik arasındaki ilişkileri konu alan bir çalışmanın özeti Tablo 1.7'de yer almaktadır. Görüleceği üzere hemen tüm ülkelerde lise ve üzeri eğitim alanların işsizlik oranları, ortaöğretim ve altında eğitim alanların işsizlik oranlarının yarısı kadardır. Eğitim düzeyi yükseldikçe bireyin iş bulma imkânları genişlemektedir. Eğitim düzeyinin yanında eğitimin türü de istihdam yapısını belirlemektedir. Örneğin işçi sınıfında yer alan ve ağırlıklı olarak mesleki eğitim sürecinden geçen işgücünün (mavi yakalılar), daha uzun süreli eğitim alan ve daha farklı bir eğitim sürecinden geçen işgücüne (beyaz yakalılar) göre daha büyük bir işsizlik oranına sahip olduğu ileri sürülmektedir.

Tablo 1.7: Seçili Ülkelerde Eğitim Düzeyine Göre İşsizlik Oranları

Ülke	Yıl	Yaş Grubu	Ortaöğretim ve altı (a)	Lise eğitimi ve üzeri (b)	İşsizlik oranları (a/b)
Avustralya	1982	25-54	6.2	3.4	1.8.2
	1990		7.0	4.0	1.75
Kanada	1979	25-54	6.3	3.9	1.62
	1990		9.3	5.5	1.69
Almanya	1978	25-54	4.4	2.4	1.88
	1987		13.5	6.1	2.22
İtalya	1979	25-64	2.9	5.2	0.56
	1989		7.4	7.7	0.96
Japonya	1979	25-64	6.7	6.5	1.02
	1992		4.8	4.5	1.06
İngiltere	1979	25-54	5.6	2.6	2.14
	1992		7.7	3.5	2.18
A.B.D.	1970	25-64	4.6	2.5	1.81
	1979		7.2	3.6	2.01
	1990		8.5	3.8	2.24

Kaynak: John Martin, "The Extend of High Unemployment in OECD Countries," Symposium of Reducing Unemployment: Issues and Policy Options, OECD Working Paper, 1994, s.25

⁷⁴ Ekber Tomul, "Eğitim Endeksi ve Boyutları ile Gelir Dağılımı Arasındaki İlişki; Ülkelerin Gelişmişlik Düzeylerine Göre Bir Karşılaştırma", 2001. <http://www.bilgiyoneli.org/crn/paques/mkl> (11.12.2003)

Emek gücünün eğitim düzeyinin yükselmesi, yöneticilerle işçiler arasında ve işçilerin kendi aralarında daha iyi iletişim kurmalarına yardım etmektedir. Bireylerin eğitim sürecinde elde ettikleri ortak bilgi, beceri ve iletişim deneyimi, farklı aile ve kültürlerden gelen işçiler arasında anlaşmayı ve koordinasyonu kolaylaştırmaktadır. Bu durumun üretim sürecinde işçilerin daha üretken ve verimli çalışmalarını sağlayacak bir yapının oluşturulmasına yardımcı olacağı öngörülmektedir.

Eğitimin verimlilik üzerindeki etkisi ise, niteliği artırılarak donanımlı hale gelen işgücünün üretim sürecinde çok daha etkin kullanımı ile oluşmaktadır. Bu bir bakıma fiziksel sermaye, makine ve teçhizatın da çok daha randımanlı kullanılması anlamına gelmektedir. Eğitimin verimlilik artışı dolayısıyla üretim düzeyine yansımalarını inceleyen Türkiye'ye yönelik bir çalışmada, 1980 ve 1990 yılları arasında sanayi sektöründe çalışan işçilerin ortalama eğitim düzeylerinin bu sektörlerdeki üretimde pozitif ve önemli etkileri olduğu anlaşılmıştır. Türkiye'nin 67 ili için toplanılan verilerin kullanıldığı bu çalışmada ortalama eğitimin marjinal etkisi de incelenmiş ve buna göre, sanayi sektöründe eğitimin eşik etkisinin ortalama eğitim düzeyi dört ila beş yıla ulaştığında başladığı sonucu elde edilmiştir⁷⁵. Kamu eğitim harcamalarının kişi başına işgücü verimliliği üzerindeki etkisi ise Tablo 1.8'de gösterilmektedir.

Tablo 1.8: Seçili Ülkelerde Kamu Eğitim Harcamaları ve Kişi Başına İşgücü Verimliliği (1993)

Ülkeler	Kişi Başına Kamu Eğitim Harcamaları \$	Kişi Başına İşgücü Verimliliği \$
Danimarka	1 790	23 410
Fransa	1 245	29 535
İtalya	1 147	24 613
Hollanda	1 126	31 977
Belçika	1 119	31 581
Lüksemburg	1 107	33 647
İngiltere	904	19 288
Almanya	810	27 340
İrlanda	802	27 020
İspanya	670	17 935
Portekiz	490	12 255
Yunanistan	260	4 630
Türkiye	75	4 408

Kaynak: MESS, Türkiye'de ve Dünya'da Rekabet, 1997, s.17.

⁷⁵ Nil Demet Güngör, "Education and Economic Growth in Turkey 1980-1990: A Panel Study", METU Studies

Görüldüğü gibi, kişi başına kamu eğitim harcamasının 1.000 doların üzerinde olduğu ülkelerde kişi başına işgücü verimliliği yaklaşık 30.000 dolar düzeyindedir. Seçili ülkeler arasında kişi başına 75 dolarlık eğitim harcamasıyla Türkiye kişi başına işgücü verimliliğinin en düşük olduğu ülkedir⁷⁶. Üretim yapısının değiştiği, hemen tüm sektörlerde teknolojinin Üst düzeyde kullanıldığı yeni ekonomik yapı içerisinde, Türkiye'nin beşeri sermaye yatırımlarını geliştirmeden rekabet gücünü koruyabilmesinin oldukça güç olduğu söylenebilir. Türkiye'de gerek ekonominin genel verimliliği, gerekse işgücü verimliliğinin düşük olması, işgücünün eğitim düzeyi ve dolayısıyla niteliğinin düşük olmasının yanı sıra bilinçli teknoloji seçiminin yapılamamasından da kaynaklanmaktadır⁷⁷. Eğitim yatırımlarının verimliliğe olan etkileri, eğitim türü, düzeyi ve niteliğine göre değişmektedir. İlk aşamada eğitim süresinin artmasıyla birlikte verimlilikte yükselmektedir. Bilindiği gibi daha yüksek eğitim alanlar düşük eğitimlilere göre daha fazla ücret alırlarken bu fark verimlilik artışına dayanarak açıklanmaya çalışılmaktadır. Verimlilik artışı eğitim düzeyinin yükselmesiyle birlikte artmaya devam etmekte ancak belli bir süre sonra yavaşlamaya başlamaktadır. Latin Amerika'da yapılan çalışmalarda eğitim yılının üçüncü ve dördüncü yılında eğitimin verimlilik düzeyine yansımalarının en üst düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özellikle genel ve teknik eğitimin ekonomik büyümeye katkısının işgücü verimliliğini yükseltme yoluyla gerçekleştiği kabul gören bir olgudur. Nitelikli bir eğitim sürecinden geçen bireyin modern bir toplum ve endüstrinin oluşturulmasında önemli bir faktör olduğunun bilincinde olan gelişmiş ülkeler eğitim sistemini bu doğrultuda kurgulayarak ekonomik gelişmelerinde büyük bir mesafe elde etmişlerdir. Okul niteliğinin uzun dönem etkilerini inceleyen bir çalışmada, nitelikli bir eğitimin kişisel kazanç düzeyi, gelir dağılımı, verimlilik ve ekonomik büyümenin diğer bütün dinamikleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucu elde edilmiştir.

Gerek kuramsal çerçevede yapılan değerlendirmeler gerekse ampirik çalışmalarla ortaya konulan sonuçlara rağmen eğitimin verimliliği nasıl yükselttiği ve ekonomik büyümeye katkısının büyüklüğü bugün hâlâ tartışmalıdır. Zira verimlilik

⁷⁶ MESS, Türkiye'de ve Dünya'da Rekabet, Mayıs 1997, s.15-17.

⁷⁷ DPT, Uzun Vadeli Strateji ve 8.Beş Yıllık Kalkınma Planı-İşgücü Piyasası ÖİK Raporu, Ankara, 2001, s.23.

eğitimin yanında, kullanılan teknoloji ve işgücünün makine ile ilişkisinden, işgücünün zeka ve yeteneklerinden, ulusal ve yerel işgücü piyasası koşullarından etkilenebilen bir değişkendir⁷⁸. Diğer yandan eğitim ve beceri düzeyi artırılarak verimliliği artırmanın bir üst sınırının olduğu ileri sürülerek verimliliği artıran on bir temel faktör olduğu bunlardan sadece teknoloji üretimi ve teknoloji transferi yoluyla meydana gelecek verimlilik ve refah artışının sınırsız olduğu belirtilmektedir⁷⁹. Eğitim hizmetinin bir yandan bireye sağladığı doğrudan faydalar, öte yandan topluma sağladığı dolaylı faydalar ile sosyal, ekonomik, siyasal ve kültürel bakımdan ne denli önemli olduğu anlaşılmaktadır.

1.9. Eğitim Hizmetlerinin Finansmanı ve Finansman Yöntemleri

18. Yüzyılın sonlarından itibaren bugüne kadar, eğitimin finansal yükünün kamu kesimi, özel kesim ve aileler tarafından nasıl paylaşılacağı konusu tartışıla gelmiş olmasına rağmen halen tüm ülkelerce bir görüş birliğine varılamamıştır. Bugünkü uygulamalara bakıldığında, eğitim hizmetlerinin tümünün tam kamusal bir hizmet olarak algılanıp, tamamen devlet tarafından finanse edildiği ülkeler ve modeller yanında ilk ve ortaöğretimde eğitimin yarı kamusal bir hizmet olarak, yükseköğretim kademesinde ise daha çok özel hizmet olarak ele alındığı ve eğitimin finansal yükünün buna göre paylaşıldığı ülkeler ve modeller de bulunmaktadır. Ne var ki eğitim kademelerine göre farklı olmakla beraber hemen tüm ülkelerde devlet desteğinin büyük boyutlarda olduğu söylenebilir.

Devletin görevlerinin giderek çeşitlenmesi, hizmet alanının genişlemesi ve kamu kaynaklarındaki darboğazlar nedeniyle özellikle son dönemlerde eğitim hizmetlerinin finansmanına öğrencilerin de bir şekilde katılması konusu ve bu doğrultuda alternatif finansman modeli arayışları daha fazla tartışılır olmuştur. Birçok ülkede eğitim hem kamu hem de özel sektör tarafından sunulurken, eğitim finansman sistemlerinin değerlendirilmesi konusunda geleneksel olarak kabul edilen ve birbiriyle ilişkili üç temel ölçüt bulunmaktadır. Ekonomik ve sosyal yapıya uygun

⁷⁸ Nejla Tural, 1999, "Eğitim Yatırımlarının Getirilen' ve Eğitimde Kaynak Dağılımı", Ankara Üniv., Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt 32, Sayı 1-2, s.124.

optimal bir finansman modelinin oluşturulmasında bu ölçütlerin belirleyici olduğu ve toplumsal yararı maksimuma çıkarmak için nasıl bir finansman modeli sorusuna da bu ölçütler doğrultusunda cevap verilebileceği söylenebilir. Söz konusu ölçütler, sağlanan eğitim hizmetlerinin yeterli düzeyde olup olmadığı, eğitim kaynaklarının dağılımının etkin olup olmadığı ve eğitimsel kaynakların dağılımının adil olup olmadığı sorularının üzerinde yoğunlaşarak, bunları karşılayacak finansman modellerinin oluşturulmasına yardımcı olmaktadır⁸⁰.

Eğitimde kaynak dağılımının etkinliğini değerlendirebilmek için ise, maliyet-fayda ve maliyet-etkililik olmak üzere iki temel ölçüt kullanılmaktadır. Burada maliyet fayda oranını azaltacak ve dolayısıyla etkinliği artıracak finansman modelleri belirlenmeye çalışılmaktadır. Ekonomik ve sosyal yapıya uygun optimal bir finansman modelinin oluşturulmasında kullanılan diğer bir ölçüt adalettir. Eğitimde fırsat eşitliğini sağlayarak bölgelerarasındaki eğitimsel farklılıkları gideren ve ödeme gücü yeterli olmayan öğrencilerin de eğitimin bütün aşamalarından kolayca yararlanabilmelerini öngören bir finansman modeli bu bağlamda ele alınan bir kriterdir⁸¹.

1.9.1. Eğitim hizmetlerinin finansmanında belirleyici faktörler

Finansman kaynakları üzerinde belirleyici olan temel faktörlerden milli gelir düzeyi ve kişi başına düşen gelir miktarı bireylerin bütçelerinde eğitime ayırabilecekleri payın belirlenmesinde etkili olmaktadır. Eğitim konusundaki sosyal tercihler ise toplumun eğitimi algılayış biçimine göre şekillenmektedir. Eğitimin nispi maliyeti de eğitimin finansmanında kullanılacak olan bireysel ve kamusal kaynaklar üzerinde önemli etkilere sahip bulunmaktadır.

⁷⁹ Hasan Gürak, "Verimlilik Artışları ve Eğitimli-Yaratıcı İnsan Kaynakları İlişkisi", MPM-Verimlilik Dergisi, 2003-3, s.11. <http://www.bilgionetimi.org/cm/pages/mkl> (07.12.2003)

⁸⁰ C. Benson, 1994, "Eğitimin Finansmanı", Çev. Yüksel Kavak, Berrin Burgaz, İçinde: Eğitim Ekonomisi Seçilmiş Yazılar, PEGEM Özel Eğitim Hizmetleri Ltd., Ankara, s. 80.

⁸¹ Benson, a.g.e., s.84.

1.9.1.1. Milli gelir düzeyi

Ülkedeki milli gelir düzeyi ve kişi başına düşen gelir miktarı hem eğitim bütçesinin şekillenmesinde hem de bireylerin eğitime ayıracakları kaynaklar üzerinde belirleyici olan önemli faktörlerdir. Dolayısıyla milli gelir düzeyinde meydana gelen değişikliklerin, toplam eğitim harcamaları üzerinde doğrudan etkili olacağını söylemek mümkündür.

Böylece eğitim arzının artırılabilmesinin her şeyden önce milli gelir düzeyine ve milli gelirden eğitime gereken payın ayrılabilmesine bağlı olduğu söylenebilir. Kişi başına düşen gelirin yüksek olduğu birçok ülkede milli gelirden eğitime yeterli miktarda pay ayrılırken, nitelikli bir eğitim hizmeti beklentilerinin de büyük ölçüde karşılandığı görülmektedir⁸². Milli gelirdeki artışın eğitim harcamaları üzerindeki etkisini ölçmeye yönelik birtakım ampirik çalışmalar da yapılmıştır. Bu konuda Türkiye'ye yönelik bir çalışmada eğitim harcamalarının gelir esnekliği hesaplanmaya çalışılmıştır. Söz konusu çalışmada Türkiye'de 1987-1996 yılları arası döneme ilişkin rakamlar ele alınmış ve bu dönemde gayrisafi milli hasılda % 1 değişiklik olduğunda eğitim harcamalarında % 17.5 oranında bir değişiklik olduğu bulunmuştur⁸³.

Devletin ağırlıklı olarak üstlendiği eğitim harcamalarına gerekli olan kaynağı aktarabilmesi ve finansmanını sorunsuz gerçekleştirebilmesi bütçe yapısı ile de yakından ilişkilidir. Bu konuda, Türkiye'de gerçekleşen bütçe büyüklükleri ile eğitim harcamalarının gelişimini inceleyen kapsamlı bir çalışmada borç servisinin artan yükünün cari ve yatırım harcamalarını azalttığı ve dolayısıyla eğitime yönelik kamu fonlarını olumsuz etkilediği, orta ve uzun dönemde de büyüme trendi ve refah düzeyi üzerinde olumsuz etkilere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır⁸⁴.

⁸² Engin Ataç, 1980, Türkiye'de Eğitim Hizmetlerinin Kamu Harcamaları Açısından Analizi: 1963-1977, E.I.T.İ.A. Yayın. No.216/140, s.53.

⁸³ Emine Orhaner, 1999, "Türkiye'de Eğitim Hizmetlerinin Finansmanı", Gazi Üniv. Tic. ve Turz. Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 2, s.301.

⁸⁴ Ebru Voyvoda, Erinc Yeldan, 2000, "Financing of Public Education in a Debt Constrained Economy: Investigation of Fiscal Alternatives in an OLG Model of Endogenous Growth for Turkey", İçinde: The Sources of European Growth, Spain, Departmental Working Papers 0013, Bilkent University, Department of Economics. 4-9, s.4

1.9.1.2. Sosyal tercihler

Eğitime ayrılacak kaynakları belirleyen diğer bir faktör sosyal tercihlerdir. Eğitime yönelik sosyal tercihler toplumun eğitime attığı değer doğrultusunda şekillenmektedir. Birçok aile için eğitim, çocukların her yönüyle geliştiği ve sosyalleştiği bir değişim sürecidir. Onlara göre eğitim bu değişim süreci içerisinde öncelikle öğrencinin kişiliğinin gelişimine katkıda bulunmakta ve öğrenciyi ilgi ve yeteneklerine uygun bilgilerle donatarak toplumsal yaşama hazırlamaktadır. Kuşkusuz eğitim hizmetlerinin bu şekilde değerlendirildiği bir yapıda, çocukların geleceğine dönük planlarda eğitim temel bir eksen olarak ele alınmakta ve aile bütçelerinden eğitim yatırımlarına üst düzeyde kaynak aktarılmaktadır.

Genellikle eğitim düzeyi yüksek olan bireyler eğitim düzeyi düşük olanlara oranla daha fazla kazanç elde etmektedirler. Diğer bir ifadeyle eğitilmiş bireylerin ileride daha yüksek kazançlar elde etme potansiyeline sahip olduğunun bilinmesi eğitime yönelik sosyal istekte bir artışa yol açmaktadır. Eğitimin gelecekte çocuklarına kazandıracakları konusunda şüpheleri olan bazı aileler için ise eğitim aynı değerini kapsamayabilir. Buna göre söz konusu ailelerin eğitim konusundaki sosyal tercihleri farklı biçimde şekillenirken eğitim harcamaları da bu yapı içerisinde nispi olarak daha düşük bir düzeyde belirlenmiş olacaktır. Bu süreçte devlet, eğitimin gerek birey gerekse toplum açısından çok önemli dışsallıklara sahip olduğunu topluma anlatmak ve bu konuda gerekirse mali yardımlarda da bulunmak suretiyle sosyal tercihleri yönlendirebilir.

Nüfus büyüklüğü bir ekonominin yetiştirmek ve okutmak zorunda olduğu tüketici sayısı olarak ele alınabilir. Bu durumda milli gelir sabit kaldığı sürece nüfus artış oranının yüksekliği kişi başına düşen geliri ve dolayısıyla eğitime ayrılan kaynağı kısıtlamaktadır. Genç nüfusun fazla olduğu gelişmekte olan ülkelerde öğretim kurumlarına özellikle de yükseköğretim kurumlarına yoğun bir talep bulunmaktadır. Burada sosyal tercihler bu yönde belirmesine rağmen birtakım imkânsızlıklar dolayısıyla ilgili talep çoğu zaman karşılanamamaktadır. Bu noktada devlet gerek özel öğretim kurumlarını teşvik ederek, gerekse farklı finansman alternatiflerini kullanarak bütün imkânları değerlendirmeli ve bir şekilde mevcut kapasiteyi artırmanın yollarını aramalıdır. Bireylerin istedikleri düzeyde ve nitelikte

eğitim hizmetlerinden yararlanma imkânlarının genişletilmesi ve kolaylaştırılması eğitim hizmetlerine yönelik talebi artıracığı gibi eğitim harcamalarını da artırabilecektir.

1.9.1.3. Eğitim hizmetlerinin nispi maliyeti

Eğitimin öğrenci ya da ailesine olan bireysel maliyeti bu birimlerin eğitime ayıracağı kaynaklar üzerinde etkili olmaktadır. Eğitimin devlete maliyeti ise, bu hizmete ayrılacak kamusal kaynaklar üzerinde etkili olmaktadır. Ancak burada diğer kamu hizmetlerine ayrılacak kaynakların eğitime aktarılması suretiyle oluşacak alternatif kaynak maliyeti de hesaba katılmaktadır⁸⁵.

Eğitime ayrılacak kaynaklar konusunda ilköğretim ve ortaöğretim konusunda fazla bir tartışma yaşanmazken özellikle yükseköğretim konusunda birtakım görüş farklıklarının var olduğu söylenebilir. Yükseköğretime ayrılacak kaynakları belirlemede temel etmen siyasal iktidarın tercihi olmaktadır. Hükümetler, yükseköğretime olan toplumsal istek ve yükseköğretimin görelî maliyeti doğrultusunda siyasal, sosyal ve ekonomik yapılarına uygun bir tercihte bulunarak milli gelirden söz konusu eğitime ayrılacak payı belirlemektedirler. Eğitimin nispi maliyetinin yüksek olması eğitim arzını olumsuz yönde etkilediği ölçüde eğitime yönelik toplam talep mevcut öğretim kurumlarının kapasitesini aşmaktadır. Bu durumun özellikle yükseköğretim için söz konusu olduğu söylenebilir. Gelişmekte olan birçok ülkede yükseköğretime olan bireysel talebin mevcut kapasiteyi aşmasının nispi maliyetinin yüksekliği ile birlikte milli gelir düzeyinin düşüklüğünden kaynaklandığı ileri sürülebilir. Bu noktada söz konusu ülkelerde mevcut eğitim sistemleri bilim, ekonomi ve teknolojideki gelişmelere ve bu gelişmelerin etkilerine gereğince cevap verecek uyum gücüne ve gerekli niteliklere sahip deđildir⁸⁶. Nispi maliyetlerin yüksekliği, eğitim olanaklarının ülke çapında dağılımında denge sağlama çaba ve sürecini de yavaşlatmaktadır.

⁸⁵ Duran,1987 s.125.

⁸⁶ Kemal Güçlüol, 1989, "Eğitim, Kalkınma ve Bazı Göstergeler", içinde: Eğitim Bilimleri Sempozyumu Bildiriler, Malatya, Kuşak Ofset İnönü Üniv., s.35

1.9.2. Eğitim hizmetlerinin finansmanında neo-liberal politikaların etkisi

Özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan sonraki yıllarda, herkese eğitimde fırsat ve imkan eşitliği sağlama amaçlarına yönelik girişimler doğrultusunda eğitimi yaygınlaştırma politikaları, birçok ülkede eğitimin her düzeyinde öğrenci sayılarının artmasına neden olmuştur. Eğitim harcamalarının milli gelirden daha hızlı arttığı bu süreçte eğitim arz talep dengelerinde bozulmalar söz konusu olurken eğitimde finansman yetersizliği sorunları da gündeme gelmiştir⁸⁷.

Eğitim harcamaları kuramsal çatısı, neo-liberal olan bakış açısına göre değerlendirildiğinde, hem birey hem de devlet açısından yatırım harcamalarıdır. Burada devlet, emeğin niteliğini geliştirerek toplumsal hasılayı artırma güdüsüyle hareket ederken, birey kişisel faydasını maksimize etme düşüncesiyle eğitime yatırım yapmaktadır. İktisadi gelişmenin sağlanmasında beşeri sermaye yatırımlarının denli önemli olduğunun anlaşılması ile birlikte özellikle Avrupa ve kimi Uzak Doğu ülkelerinde eğitim hizmetleri çok daha planlı ve programlı bir biçimde üretilmeye ve topluma sunulmaya başlanmıştır. Buna göre şekillenen finansman yapısında da yük, büyük ölçüde kamu kesiminin üzerinde oluşmuştur. Bu eğilim, toplumun rasyonelleştirilmesi ve disipline edilmesi sürecine büyük katkılar sağlarken, bu ülkelerin gösterdikleri yüksek ekonomik performans üzerinde de son derece kritik bir öneme sahip olmuştur. Eğitim harcamaları artışının milli gelir artışından daha düşük gerçekleşmeye başladığı 1980'li yıllardan itibaren eğitim, sosyal niteliği ön planda olan toplumsal bir hizmet yerine daha çok bireysel faydaları üzerinde durulan ve bireysel bir yatırım biçiminde değerlendirilen bir olgu olarak ele alınmaya başlanmıştır. Şüphesiz bu anlayış, eğitim hizmetlerinin finansmanı konusunda birtakım değişikliklere yol açmış ve eğitimle ilgili maliyetlere kullanıcının da katılmasını öngören yeni finansman modellerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur.

1980'lerde yeni liberalizmin yükselmesi ile beraber ekonomilerin daha liberalleşmesini ve devletin ekonomideki ağırlığının küçültülmesini öngören yeni bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu yaklaşımı benimseyen iktisatçılar, devlet harcamalarının ve müdahalelerinin kaynak dağılımını bozduğunu, mikroekonomik

göstergeleri çarpıttığını, sermaye birikimini ve büyümeyi olumsuz etkilediğini ileri sürerek, devlet harcamalarının, vergilerin, borçlanmanın ve emisyon yoluyla bütçe açıklarının finansmanının kısıtlanması gerektiğini savunmuşlar ve bu yolda kurumsal ve ampirik modeller geliştirmişlerdir.

Neo-liberal yaklaşımla birlikte toplumsal ilişkilerin ekonomik ilişkiler açısından yeniden tanımlanması ve devletin kamu hizmetlerinden büyük ölçüde çekilmesi ve daha da önemlisi bir dizi alanı ekonomik alana çekmesi, yaşamın birçok alanında olduğu gibi eğitim üzerinde de etkili olmuştur. Bu bağlamda toplumsal ve kamuya ilişkin alanların yeniden tanımlanarak bu alanların bireysel yarar ve piyasa süreci içerisinde değerlendirilmesi toplumsal ilişkilerin tümünü etkilediği ölçüde eğitim sektörünü de etkilemiştir. Buna göre, neo-liberal politikalar doğrultusunda kamu harcama düzeylerinde görülen azalmaların doğal olarak eğitim harcamalarında birtakım azalmalara yol açarak eğitim hizmetleri arzını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir⁸⁸. Neo-liberal analizde eğitime ilişkin olarak, yetersiz kaynaklara sahip kamunun, kaynakları etkin olmayan bir şekilde ve eşitsizliğe yol açacak biçimde kullanmasının hızla gözden geçirilerek, eğitimde etkinlik ve eşitlik sağlanması için bir dizi değişikliğin acilen yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Neo liberal analizin eğitimde etkinlik ve eşitliğin sağlanmasına yönelik olarak üzerinde durduğu hususları birkaç başlıkla ele almak mümkündür. Bunlar⁸⁹:

Neo-liberalizmin eğitime ilişkin son dönemdeki en önemli vurgusu, yükseköğrenimin bireysel faydasının üzerinde durarak bu hizmetten yararlananların bir kullanım ücreti ödemesi gerektiğini ileri sürmesidir. Kullanım ücreti ya da harçlar, yapısal uyum politikalarının temel değişkenlerinden biri olan kamu harcamalarının azaltılması yönündeki vurgu ile birlikte ele alındığında kamusal yükün devletten, eğitim hizmetini alan öğrencilerin ailesine geçmesine yol açmaktadır.

Neo-liberal uyum politikaları açısından ileri sürülen bir diğer çözüm ise, temel eğitimin desteklenmesi buna karşılık maliyeti daha fazla olan yükseköğretime

⁸⁷ Sudi Bülbül, "Dünya Eğitim Bunalımı ve Eğitimin Finansmanı Sorunu", Ankara Üniv. Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 21, Sayı 12., 1988, s.393.

⁸⁸ Tülay Arın, 1993, "Devlet Hizmetlerinde Etkinlik: Kamusal Yönetim mi İş İdaresi mi?", Maliye Araştırma Merkezi Konferansları, Otuzbeşinci Seri, Yıl: 1991-1992, İstanbul, Gür-Ay Matbaası, s.165.

yapılan kamusal harcamaların azaltılması yönündedir. Dünya Bankası ve IMF'de yapısal uyum kredilerini verirken, yapılacak eğitim yatırımının temel eğitim alanına yapılması şartı üzerinde durarak, ilgili ülkeleri bu doğrultuda yönlendirmektedir.

Bu gelişmeler sonucunda özellikle Amerika, Kanada ve Avrupa'da üniversitelere devletin finansal desteği önemli ölçüde azalırken, üniversitelerin hızla piyasa sürecine yönelmeye başladıkları ve bir girişimci olarak piyasa sürecinde aktif rol aldıkları görülmektedir⁹⁰. Toplumda gelir dağılımı bozuldukça, eğitim hizmetini talep edenler ile bu hizmeti finanse eden gruplar ayrışmaya başlamaktadır⁹¹. Neo-liberal yaklaşımlar böyle bir ayrışma ile eğitim hizmeti finansmanı konusunda oluşacak yükün daha çok ödeme gücü yerinde olan üst gelir grubundaki bireyler üzerinde kalacağını bu nedenle hizmetten yararlanacakların hizmet bedelini ödeyebilecek bireylerden oluşturulmasını sağlayacak bir finansman modelinin yerinde olacağını kabullenmektedirler. Bu durumda, eğitim hizmetlerinin geliri yeniden dağıtıcı bir araç olma niteliğinin kısmen de olsa gözardı edildiği söylenebilir.

1.9.3. Eğitim hizmetlerinde finansman sorunları ve başlıca finansman yöntemleri

Eğitim hizmetleri, nasıl finanse edileceği ve finansman yükünün nasıl dağıtılacağı konusunda, kamu ekonomisi ve eğitim ekonomisi alanında üzerinde çokça çalışmaların yapıldığı bir kamu hizmeti türüdür. Eğitimde mali krize dönüşen finansman darboğazlarının temel nedeninin eğitim konusundaki toplumsal taleplerin sürekli artarak genişlemesi ve çeşitlenmesine karşılık eğitim bütçelerinin aynı ölçüde geliştirilememesi ve alternatif kaynakların ve finansman yöntemlerinin uygulamaya konulamaması olduğu söylenebilir. Eğitimde farklı finansman yöntemleri üzerinde durarak optimal bir finansman modelinin oluşturulmasında ve mevcut finansman sistemlerinin değerlendirilmesinde üç temel ölçüt olduğunu söylemek mümkündür. Bunlar: kaynakların yeterliliği, kaynakların dağılımında ve kullanımında etkinlik ve

⁸⁹ Ercan, a.g.e., s.75.

⁹⁰ Fuat Ercan, 1996, "Yükseköğretimde Yeniden Yapılanma Eğilimlerinin Ekonomi Politikası", İktisat Dergisi, s.58.

kaynak dağılımında adalet şeklinde sıralanabilir⁹². Söz konusu finansman yöntemlerinin, finansman konusundaki toplumsal beklentileri bu temelde karşılaması öngörülürken, eğitim kademeleri itibariyle eğitim hizmetinden kimin ya da kimlerin ne şekilde yararlandığı, finansmanını kimin karşıladığı ve kimin karşılaması gerektiğinin tam olarak belirlenmesi ile de kullanılacak finansman yönteminin ve finansmana kamu müdahalesinin doğru öncelikler doğrultusunda belirlenmesi kolaylaşacaktır. Şüphesiz, bu sorulara verilecek cevapların zorluğu ölçüsünde eğitim finansmanı konusu eğitim ekonomisi içerisinde tartışmalı bir konu olarak kalmaya devam edecektir.

Kademede ortaya çıkan sosyal faydanın üst düzeyde olduğu ve piyasa ekonomisi şartlarına göre değerlendirilmesinin çok güç olduğu bilinmektedir. Burada, oluşacak ek kaynak gereksinimlerinin de bir şekilde kamu kesimince karşılanması gerektiği vurgulanmaktadır. Örneğin, hükümetin amacının, okul ücretleriyle artırılma imkânı olan veri bir eğitim bütçesi ile eğitimin sosyal faydasının toplam değerini maksimize etmek olduğu kabul edilsin. Burada yapılacak şey dışsallıklar temelinde okul ücretlerini düzenlemektir. Özel faydanın yoğun olduğu eğitim hizmetleri daha yüksek ücretler ile sunulmalı, buradan oluşturulacak ek kaynaklar temel eğitime yönlendirilmelidir. Daha liberal bir bakış açısıyla yapılan değerlendirmelerde temel eğitim dışındaki eğitim kademelerinde devletin daha çok düzenleyici bir rol alması önerilirken, devletin sadece ödeme gücü yerinde olmayan öğrencilerin öğrenim giderlerini karşılaması diğer öğrencilerin özellikle yükseköğretim düzeyinde eğitim giderlerini kendilerinin karşılamaları gerektiği, adalet ve etkinliğin ancak bu yolla sağlanabileceği üzerinde durulmaktadır. Burada yükseköğretime girişte, sadece akademik yeterlilik ve genel yetenek sınavlarının belirleyici olması da vurgulanmaktadır.

Öncelikle temel eğitim konusunda yeterli ve nitelikli girdi temini oldukça önemlidir. Başta temel eğitim olmak üzere genel eğitim politikalarında belirlenen finansman kaynaklarının ve yöntemlerinin büyüme-gelir eşitsizliği üzerindeki etkileri değişik çalışmalarda farklı yönleriyle inceleme konusu olmuştur. Bu çalışmalardan birinde eğitimsel kaynakların eğitim kademesine göre nasıl dağıtılması gerektiği

⁹¹ İzzettin Önder, 1996, "Eğitimin Yeniden Tasarlanması", İktisat Dergisi, s.54.

üzerinde durulmuş ve temel eğitime yükseköğretime göre daha fazla miktarda ve nitelikte kamusal kaynak ayrılması gerektiği sonucuna varılmıştır. Ancak gelişmekte olan ülkelerin çoğunda ve özellikle de Latin Amerika ülkelerinde sınırlı mali kaynakların kamu harcamalarını yönlendirebilen etkili baskı grupları nedeniyle söz konusu önceliğe göre kullanılmadığı belirtilmektedir. Bu değerlendirmeler özellikle finansmanda adaletin sağlanması konusunda son derece önemlidir. Eğitimin tüm kademelerinin aynı kamusalığa sahip olduğu, diğer bir ifadeyle eğitimin tüm kademelerinden eşit sosyal faydalar yayıldığı, bütün bireylerin bu faydalardan eşit olarak yararlandığı ve eğitimin maliyetine herkesin eşit olarak katıldığı varsayımları altında yapılacak model denemeleri doğrultusunda, etkin ve adaletli bir finansman yöntemi oluşturabilmenin güç olduğu söylenebilir.

Temelinde uygulanan finansman yöntemlerine bakıldığında kaynakların dağılımında ve mali yükün bölüşümünde önemli sorunların olduğu görülmektedir. Bu konuda yapılan çalışmalar da bu savı destekler niteliktedir. Bu çalışmalarda genel olarak, düşük gelirli insanların az da olsa vergi ödemelerine karşılık yükseköğretime devam etmekte türlü güçlüklerle karşılaştıkları ve çok önemli bir kısmının yükseköğretim hizmetinden yararlanamadıkları, öte yandan orta gelir grubundan insanların ise devlet üniversitelerinden en çok yararlanan grup oldukları ancak ödedikleri vergilerin maliyetleri karşılamadığı, yüksek gelirli insanların ise daha fazla vergi ödemekle birlikte çok daha nitelikli ve dolayısıyla yüksek maliyetli devlet okullarına devam ettikleri sonuçları elde edilmiştir. Bu noktada, gelir dağılımını düzeltici bir araç olarak görülen kamu eğitim hizmetinin bizatihi mevcut dengesizlikleri derinleştiren ve yeni dengesizliklerin oluşmasına yol açan bir araç haline de dönüşebildiğini söylemek mümkündür.

Arz yönlü finansman reformunda özel kuruluşlara daha fazla bir mali özerklik verilmesi kararlaştırılırken bu kuruluşların rekabetçi bir yapı içerisinde araştırma fonlarını yönlendirmelerine ve öğretim ücretlerinin belirlenmesi ve finansmanı konusunda daha rahat hareket etmelerine imkân tanınmıştır. Talep yönlü finansman reformu konusunda ise, iki yeni yaklaşım söz konusu olmuştur. Bunlardan ilkinde eğitime yönelik kamu yardımlarının nasıl kullanıldığını kontrol edecek birimler

⁹² Kavak, 1997, Eğitimin Finansmanı, s.79.

oluşturularak bu fonların daha etkin kullanımı amaçlanmış, ikincisinde ise borçlanma yönteminden öğretim harçlarının artırılmasına kadar öğrencinin finansmana katılımını sağlayacak ve artıracak diğer bir ifadeyle özellikle yükseköğretimde maliyetlerin bir kısmını bireylere aktarmak suretiyle devlet desteğini azaltacak finansman yöntemlerinin kullanılması gerektiği benimsenmiştir.

Eğitim hizmetlerinin finansmanında yaşanan güçlüklerin nedenleri kimi ülkelere göre farklılıklar gösterse de genel olarak içsel ve dışsal nedenler olmak üzere iki grupta ele alınmaktadır. Bunlardan içsel nedenler şöylece sıralanabilir⁹³:

- Eğitim maliyetlerinde meydana gelen artışlar,
- Öğretim kadrosunun verimliliğinin değişmemesi veya çok yetersiz kalması,
- Okul başarısızlıklarının getirdiği finansman kayıpları,
- Eğitim sistemlerine eskiye göre daha çok sayıda burs girmesi ve burslarda meydana gelen yükselmeler,
- Finansman kaynaklarının bileşimi ve kullanımında ortaya çıkan yetersizlikler (bütçe yönetiminde etkinsizlik),

Dışsal nedenler ise:

- Özellikle gelişmekte olan ülkelerde hızlı nüfus artışı, gelişmiş ülkelerde eğitime olan talebin şekil değiştirmesi (bilgisayarın günlük yaşama girmesi, daha nitelikli, yeni teknolojileri de içeren eğitim talebi),
- Dış borçların artması, dış ödemeler dengelerinin açık vermesi,
- Kamunun çevre sorunları, büyük altyapı projeleri gibi kamu finansmanı ile desteklenen hizmetlere daha fazla kaynak ayrılması ve bu doğrultuda bütçe kompozisyonunun değişmeye başlaması,
- Kamunun gelir kaynaklarının artırılmasına yönelik faaliyetlerin yetersizliği,
- İşsizlik ve istihdam şartlarında meydana gelen değişimler ve yeniden eğitim ihtiyaçları,

⁹³ İsmail Bircan, 1992, Eğitimde Yeni Finansman Modelleri ve Stratejik Planlama I, Eğitim Bilimleri Sempozyumu 1990, A:Ü: Yayınları, Ankara, s.3-4

Eğitim hizmetlerinde finansman sorunlarına kaynaklık eden ve çoğu yapısal nitelikli olan bu sorunların kısa sürede düzeltilmesinin güç olduğu söylenebilir. Eğitimin finansmanında ve yeni finansman modellerinin geliştirilmesinde de adalet ve etkinlik değerlendirmelerinin yön verdiği kuramsal yaklaşımlar yerine bu kısıtların belirleyici olduğu söylenebilir.

Finansman yöntemleri, benimsenen finansman yaklaşımları temelinde geliştirilmeye çalışılmaktadır. Eğitime kaynak sağlamada genel olarak üç temel yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. Bunlar, Kamu finansmanı, özel finansman ve karma finansman yaklaşımı olarak belirtilebilir. Bilindiği gibi kamu finansmanında vergilerle finansman söz konusu iken, özel finansmanda eğitimden yararlananlar eğitim finansmanını karşılamakta, karma finansman yaklaşımında ise kamu kaynaklarının yanında toplumun tüm kesimlerinin finansmana katılabileceği bir yapı öngörülmektedir. Eğitim finansman yöntemleri de bu yaklaşımlar doğrultusunda gelişerek zamanla çeşitlenmiştir. Eğitim hizmetlerinin finansman yöntemlerinin ekonomik etmenlerle birlikte siyasi, tarihi ve sosyal etmenlere göre şekillendiği söylenebilir. Finansman yöntemi üzerinde belirleyici olan diğer hususlar ise, finansmana konu olan eğitim kademesi ile eğitim malının toplumsal açıdan ifade ettiği değer, diğer bir ifadeyle eğitim hizmetinin toplumsal öncelikler sıralamasındaki yeridir. Örneğin, birçok ülkede kamusal niteliği ön planda tutulan ilköğretim hizmetlerinin finansmanı büyük ölçüde kamu kesiminin sorumluluğunda olmakta ve ilköğretim hizmetlerinin finansmanı, vergilerle karşılanan doğrudan finansman yöntemiyle gerçekleştirilmektedir.

Eğitim hizmetlerinin finansmanı konusunda yapılan teorik ve ampirik birçok çalışmada üzerinde durulan husus, kamu ve özel finansman arasında optimal bir dengenin saklanabilmesine yöneliktir. Ne var ki bu yönde yapılan çalışmalara rağmen, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde eğitime optimal kamu desteğinin ne olması gerektiği konusunda tatmin edici bir model geliştirilememiştir. Bu konuda yapılan ilk çalışmalardan birinde, Jean-Pierre Jallade, kamu ve özel finansman arasında oluşturulacak alternatif bileşimlerin ve alternatif finansman metotlarının etkilerini analiz etmiştir. Bu analizde eğitime yönelik talep profili, eğitimsel yatırımlara yönelik toplam kaynak miktarı, eğitimde adalet ve fırsat eşitliği, gelir dağılımı, eğitimin iç etkinliği ve eğitimin niteliği gibi parametreler üzerinde

durularak bu parametreler doğrultusunda bir finansman modeli geliştirilmeye çalışılmıştır.

Özellikle gelişmekte olan ülkelerde eğitim finansmanı konusunda, kamu ve özel finansman arasında standart bir bileşim yerine, öğrenim harçları, borçlanma yöntemi ve devlet yardımı başta olmak üzere farklı birtakım finansman almaşıklarının bir araya getirilmesi suretiyle her ülkenin sosyo-ekonomik yapısına uygun bir finansman modeli benimsenmesi çok daha rasyonel olmaktadır. Gelişmiş ülkelerde ise eğitim kademesine göre bir farklılaşmaya gidildiği ilköğretimin finansmanını tümüyle devletin karşıladığı, ortaöğretimde kısmen, yükseköğretimde ise çok daha üst düzeyde finansmana öğrenci katılımının söz konusu olduğu görülmektedir.

1.9.3.1. Bütçe finansmanı

Doğrudan finansman modeli olarak da adlandırılan bütçe finansmanı yönteminde, eğitim malı salt sosyal mal olarak değerlendirilmekte ve doğrudan sosyal harcamaların tümünün devletçe toplanan vergilerle karşılanacağı kabul edilmektedir. Bu finansman biçiminde eğitimin örgütlenmesini de devlet üstlenmiştir⁹⁴. Burada eğitimin sosyal faydasından hareketle devlet müdahalesinin zorunlu olduğu ileri sürülmekte ve tam kamusal malların finansmanında olduğu gibi bu malların finansmanında da vergilere başvurulması gerektiği üzerinde durulmaktadır. Ayrıca gelir ve refah dağılımındaki adaletsizlikleri bir ölçüde önleyebilmek için eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması öngörüldüğünde, buna yönelik olarak özellikle gelişmekte olan ülkelerde bütçe finansmanı yöntemine ağırlık verilmesi gerektiği kabul edilmektedir. Ancak eğitimde salt kamu finansmanını öngören bu ve benzeri modellerin, gelişmekte olan ülkelerde tam uygulanamadığı gözlenirken, toplam tasarruflar üzerinde birtakım olumsuz etkilere sahip olabileceğini ileri sürenlerde bulunmaktadır.

⁹⁴ Muhsin Hesapçioğlu, Handan Özcan, "Türkiye'de Eğitimin Finansmanı ve Özel Okullar Sorunu", Marmara Eğitim Fak., Eğitim Bilimleri Dergisi, Yıl: 1995, Sayı:7,s.150.

Diğer yandan eğitim politikası ve büyüme arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalarda ise, eğitim politikasının büyümenin kaynaklarından nitelikli insan gücü ile tasarruf düzeyi üzerinde önemli etkilere sahip olduğu vurgulanmaktadır. Burada büyümenin bu iki önemli kaynağı arasında bir değişim oranının var olduğu ileri sürülerek, ekonomik yapı içerisinde nitelikli ve üretken insan sayısındaki artışın ekonomik büyüme için olumlu ve gerekli bir durum olduğu ve buna yönelik olarak eğitim harcamalarının artırılması gerektiği belirtilmektedir. Ancak eğitime yönelik toplam harcama düzeyinde meydana gelen artışların tasarruflar üzerinde ve uzun dönem büyüme motoru olarak değerlendirilen fiziki sermaye birikimi üzerinde bir dışlama etkisi meydana getirebileceği de belirtilmektedir. Bu etkiyi en aza indirebilmek mümkün olabilir. Öncelikle eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması suretiyle düşük gelirli aile çocuklarının da eğitim hizmetlerinden yararlanması sağlanacak ve nitelikli ve üretken yapılarıyla kolay bir şekilde çalışma hayatında kendilerine yer bulabilecek olan bu bireylerin toplam tasarruf düzeyine katkı sağlamaları gerçekleştirilmiş olacaktır.

Diğer yandan genişleyen eğitim harcamalarının, özellikle sermaye vergilerine dayalı bir kamu finansman modeli ile finansmanı durumunda da toplam tasarrufların en az düzeyde etkileneceği ileri sürülmektedir. Ayrıca eğitime yönelik tüm talebin kamu eğitim bütçesini genişletmek suretiyle devletçe karşılanmaya çalışılması yerine bireyin finansmana doğrudan katılımını sağlayacak birtakım modellerin geliştirilmesinin tasarruflar ve fiziki sermaye birikimi üzerindeki söz konusu olumsuzlukları en aza indireceği belirtilebilir.

1.9.3.2. Kısmi finansman yöntemi

Son dönemlerde gelişmekte olan ülkelerin birçoğunda eğitim bütçesine tahsis edilen kamusal kaynakların yükseköğretimden sosyal getiri oranı daha fazla olan ilk ve ortaöğretime doğru yönlendirilmesi doğrultusunda bir eğilim söz konusudur. Bu bağlamda, özellikle yükseköğretim hizmetinin finansmanında birçok ülkede benimsenen modelin harçlara dayalı kısmi finansman modeli olduğu söylenebilir.

Eğitim malının yan kamusal nitelikli bir mal olarak ele alındığı bu finansman modelinde, eğitim hizmetlerinin bir kısmının ya da tamamının fiyatlandırılması söz konusudur. Buna göre, eğitim hizmetleri vergi yerine daha çok harçlarla finanse edilmekte ve finansmana öğrencilerin doğrudan katılımı gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır⁹⁵. Gelişmekte olan ülkeler bakımından özellikle yükseköğretimde kısmi finansman yönteminin kullanılabilmesi oldukça önemlidir. Zira bilindiğı gibi söz konusu ülkelerin birçoğunda bütçe kompozisyonu ilk ve ortaöğretime gerekli kamu desteğini güçleştirmekte ve temel eğitim hizmetlerinde nitelik ve nicelik itibariyle birtakım aksaklıkların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Öte yandan yükseköğretime girebilmek için öğrencilerin, hazırlık kursları başta olmak üzere yaptıkları türlü harcamalar dikkate alındığında yükseköğretimin finansmanı konusunda toplumsal potansiyelden yararlanılabileceğı söylenebilir. Eğitimde finansman darboğazlarının yaşandığı birçok ülkede öğrencilerin yükseköğretime girebilmek için yaptıkları ilave harcamaların, devletin üniversitede öğrenci başına yaptığı harcamadan çok daha fazla olduğu, bunun yanında sınavı kazanamayan birçok öğrencinin de yurtdışına giderek özel öğretim kurumlarında önemli miktarda öğrenim ücretleri ödedikleri yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur.

Devlet, yükseköğretimde kullanacağı fonların bir kısmını temel eğitime yönlendirerek, sosyal bir hizmet niteliğı taşıyan temel öğretimde etkinliğı artırmış olacaktır. Böyle bir yöntem, eğitim hizmetlerinin sunumu ve finansmanı konusunda devlet, birey ve özel girişim arasında optimal bir birlikteliğı gerekli kılmaktadır. Finansman konusunda genel bütçe ile genel bütçe dışındaki kaynakların etkinliğinin karşılıklı olarak değerlendirildiğı Filipin eğitim sistemine yönelik bir çalışmada eğitim finansmanında kullanılacak genel bütçe dışındaki mali kaynakların ki bunlar, yerel idareler, yerel okul vakıfları ve değışik düzeylerde öğrencilerden sağlanacak katılım paylarından oluşmaktadır, daha etkin olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonucun ortaya çıktığı ampirik çalışmada, eğitim finansmanında yerel kaynaklardan gelen finansman payındaki % 1'lik bir artışın toplam maliyetlerde % 0,135'lik bir azalmaya yol açtığı belirlenmiştir.

⁹⁵ Fevzi Devrim, 1987-1988, Mehmet Tosuner, "Türkiye'de Eğitim Hizmetlerinin Finansmanında Son

1.9.3.3. Dolaylı finansman (Kupon yöntemi)

Dolaylı finansman temelinde incelenen kupon yöntemi, fiyat karşılığı sunulabilmesi mümkün olan bazı kamusal nitelikli mal ve hizmetlerin serbest piyasa ekonomisinde de pazarlanmasını kolaylaştıran ve söz konusu mal ve hizmetlerin düşük gelirli kesimler tarafından da tüketilebilmesini sağlayan bir yöntemdir⁹⁶. Burada eğitim hizmetinin bir karma hizmet olarak değerlendirildiği söylenebilir. Eğitimin devlet ya da özel kesim tarafından örgütlenebildiği bu yaklaşımda devlet, öğrencilere kuponlarla kredi ya da hibeler biçiminde bir satın alma gücü transfer etmekte, öğrenci de bu kuponlarla eğitim kurumuna başvurarak bir eğitim programına dahil olmaktadır⁹⁷. Özel öğretim kurumları başta olmak üzere nitelikli kamu eğitim kurumları için de söz konusu olan kupon yönteminin, ilk olarak 1970'li yıllarda ABD'de kullanıldığı söylenebilir.

Kupon yöntemi ilk kez Milton Friedman tarafından ele alınmıştır. Kupon yönteminin özellikle ilk ve ortaöğretim için uygulanabileceğini ileri süren Friedman, bir öğretimin gerektirdiği mali yükü toplumdaki ailelerin büyük bir kısmının karşılama imkânının bulunması durumunda bu maliyeti doğrudan ailelerin üstlenmesi gerektiğini belirterek düşük gelirli aile çocuklarının kamusal fonlar ve özel yardım programları ile desteklenebileceği savunmaktadır. Friedman'a göre eğitime devlet müdahalesi eğitimin standartlarını düşürmekte ve gözlemlenebilir bir kârlılığın olmadan maliyetleri artırmaktadır⁹⁸. Friedman söz konusu modeli şöyle formüle etmektedir. Devlet, uygun görülen eğitim kurumlarına harcanması koşuluyla ailelere öğrenci başına yıllık belli bir tavan için ödenmesi gereken tutan karşılama üzere eğitim kuponları vermekte, aileler ise bu kuponları uygun gördükleri okulda çocuklarının eğitimine yönelik harcamalarını karşılamak üzere kullanmaktadırlar. Bu bir bakıma eğitime yönelik kamu finansmanının aileler tarafından desteklenmesi uygun görülen eğitim kurumlarına devredilmesi anlamına gelmektedir.

Gelişmeler", III. Maliye Sempozyumu, Gebze, s.87.

⁹⁶ Turgay Berksoy, 1993, Türkiye'de Kamu İktisadi Teşebbüsleri ve Özelleştirme, İstanbul, s.96.

⁹⁷ Güneri Akalın, 1980, Yükseköğretim Karma Malına Maliyet-Fayda Analizinin Uygulanması, Ankara, A.Üniv. Yayınları, No.444, s.96.

Kupon yöntemi, okul seçiminde ailelere geniş bir tercih hakkı tanıdığı ve bu doğrultuda kamu okulları da dahil olmak üzere eğitim kurumları arasında sıkı bir rekabete yol açarak eğitim hizmetlerinin niteliğini geliştirdiği ve kaynak kullanımında etkinliği artırdığı için bazı yazarlar tarafından savunulmaktadır. Kupon yöntemi eğitim finansmanı üzerindeki bu olumlu etkilerine rağmen bazı yönlerden de eleştirilmektedir. Eleştirilerin genellikle iki noktada yoğunlaştığı görülmektedir. Bunlardan ilkinde, verilen kuponların kamu harcamalarında ve vergi yükünde bir artışa yol açabileceği üzerinde durulmaktadır. Zira kupon dağıtımının ailelerin gelir durumuna göre bir farklılaşmaya gitmeden yapılması durumunda özel okulları tercih edenler de devlet tarafından verilecek kuponlarla finanse edilmiş olacaklardır. Diğerinde ise, ailelerin okul seçiminde bulunurken abartılı reklâmların etkisinde kalarak yanlış tercihte bulunabilecekleri ve dolayısıyla çocuklarını yanlış yönlendirebilecekleri endişesi üzerinde durulmaktadır.

⁹⁸ Fuat Ercan, Neo-Liberal Eğitim Politikalarının Anatomisi İçin Alternatif Bir Çerçeve, www.metu.edu.tr/home/wvoes/yaz4.html (23.12.2003)

İKİNCİ BÖLÜM

TÜRKİYE'DE İLKÖĞRETİM HİZMETLERİNİN ÖZELLİKLERİ, FİNANSMANI VE KAMU VE ÖZEL OKULLAR TARAFINDAN SUNULAN İLKÖĞRETİM HİZMETİNİN ETKİNLİĞİ

2. 1. Türk Eğitim Sisteminin Yapısı ve Türkiye'de Eğitim Politikaları

Bir ülkenin gelişmişlik alanında sağladığı ilerlemenin önemli bir göstergesi, o ülkedeki okur-yazarlık oranı dolayısıyla eğitim anlayışıdır.

2.1.1. Genel açıklama ve tarihsel gelişimi

Eğitimi kalkınmanın temel araçlarından biri olarak benimseyen Cumhuriyet Hükümetleri, bu alanda gelişme sağlanabilmesi için asla küçümsenemeyecek çabalar göstermişlerdir. Cumhuriyet döneminde nüfusun yaklaşık 6 kat artmasına karşın; okulöncesi eğitimdeki öğrenci sayısı 73 kat, ilköğretimdeki öğrenci sayısı 29 kat, ortaöğretimdeki öğrenci sayısı ise 799 kat artmıştır. Ancak, gelişmiş ülkelerle mukayese edildiğinde, eğitimde sağlanan başarının yeterli olmadığı da görülmektedir. Türkiye'nin eğitim göstergelerinde AB ülkelerinin ortalamasını yakalayabilmesi için sunulan eğitim hizmetlerinin nitelik ve niceliğini yükseltecek kapsamlı çalışmalara ve ciddi kaynaklara ihtiyaç olduğu bilinmektedir⁹⁹.

⁹⁹ www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2005/Duyuru2005/9PlanRapor_Taslagi.doc

Avrupa Birliği'ne tam üyelik hedefine ulaşmada önemli mesafeler alan Türkiye, kendi vatandaşlarını AB'deki yaşlılarıyla eşit şartlarda rekabet edebilecek bilgi ve becerilerle donatmak zorundadır. AB üyeliği perspektifi ve küreselleşme ile ekonomideki temel tercih değişiklikleri Türk eğitim sisteminin yeniden yapılandırılmasını kaçınılmaz hale getirmiştir.

Son 20 yılda eğitim sisteminde çeşitli değişiklikler yapılmış ve çok sayıda proje uygulanmıştır. Ancak bunların bir sistem bütünlüğü içerisinde yapılandırılmadığı ve Türkiye'nin eğitimle doğrudan ilişkili konulardaki politika değişiklikleriyle uyumlu biçimde yönlendirilmediği söylenebilir. Nitekim 8. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda yaşam boyu öğrenme yaklaşımıyla eğitimin bir sistem bütünlüğü içerisinde yeniden düzenlenmesinin ilk tedbir olarak yer alması, bu açıdan anlamlı görülmektedir.

Türk eğitim sisteminin, bilgi toplumuna dönüşen ve dönüşmüş bir Türkiye'nin ihtiyaçları ve küreselleşme olgusu çerçevesinde, yaşam boyu öğrenme yaklaşımıyla yeniden yapılandırılması konusunda genel bir mutabakat olduğu söylenebilir. Böyle bir yapılanma Ön Ulusal Kalkınma Programında da öngörülmüştür. Ancak, buna rağmen, bu konuda yapılacak kapsamlı bir çalışmanın kolay olmayacağı da bilinmektedir.

Türk eğitim sisteminin yeniden yapılandırılmasında çok farklı görüşlerin ortaya çıkması doğaldır. Yeterli kamuoyu desteği sağlanmadan yapılacak bir eğitimi yeniden düzenleme çalışmasından sonuç alınamayacağı da bir gerçektir. Bu sebeple, sözü edilen konudaki görüş farklılıklarını uyumlulaştıracak bir çerçevenin oluşturulması zorunluluk haline gelmektedir.¹⁰⁰

2.1.1.1. Eğitim politikalarının niteliği ve kapsamı

Bireyin yaşamı boyunca süren bir olgu olarak eğitim hizmeti, devletin, toplumun ve bireyin sürekli olarak önem vermek zorunda kaldığı bir niteliğe sahiptir. Eğitimi devlet açısından önemli kılan etkenlerin başında sorumluluk sahibi bireylere

¹⁰⁰ www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2005/Duyuru2005/9PlanRapor_Taslagi.doc

ve nitelikli insan gücüne sahip olma zorunluluğu ve isteği gelmektedir. Bireysel açıdan ise eğitim, iyi bir toplumsal statüye, iyi bir işe ve gelire sahip olabilme ve yaşamdan daha fazla zevk alma gibi birtakım amaçlara ulaşabilmek için vazgeçilmez bir araç olarak düşünüle gelmiştir¹⁰¹. Temel bir vatandaşlık hakkı olarak ele alınan eğitim, başka hakların da gerçekleştirilmesi için önemli işlevlere sahiptir. Eğitim bilgiye ulaşma yollarının açılmasını, yeni bilgi üretme becerisi ve kapasitesinin genişletilmesini kolaylaştırır. Eğitim toplumun ekonomik, politik ve kültürel yönden gelişmesinde çok önemli olduğundan bir kamu görevi olarak ele alınmaktadır¹⁰².

Eğitime verilen bu önem doğal olarak bir yandan eğitim için duyulan talebi artırırken, diğer yandan bu beklentileri karşılayacak eğitim politikalarının belirlenmesini ve bunların uygulanmasını önemli hale getirmektedir. Bu noktada eğitim sistemlerinden beklenen faydanın elde edilebilmesinde özellikle ilk ve ortaöğretim okullarının performanslarını artırmak merkezi kamu politikası amacı olmuş ve eğitime önemli kaynak transferleri gerçekleştirilmiştir¹⁰³.

Diğer yandan, hemen tüm sektörlerde yükselen teknolojik düzey ve uluslararası ticarete rekabetin artması, dikkatleri beşeri sermaye faktörü üzerine çekmektedir. Gelişmekte olan ülkelerin söz konusu teknolojik düzeyi yakalayarak, ekonomik ve sosyal yönden gelişebilmelerinde niteliği yüksek bir beşeri sermaye yapısının oluşturulması büyük önem taşımaktadır. Beşeri sermayenin niteliğinin artırılmasında ise en önemli unsurlardan biri, eğitim politikalarının toplumun ihtiyaçlarına uygun bir biçimde hazırlanarak, toplumsal dinamikleri harekete geçirecek şekilde oluşturulmasıdır. Bu bağlamda özellikle 1960'lardan sonra eğitim sektöründe büyük bir planlama ihtiyacı doğmuş, ekonomi başta olmak üzere sosyoloji ve psikoloji ile karşılaştırmalı disiplinlerin bulguları ve geliştirdikleri yeni metodolojiler ile desteklenmiş eğitim politikaları, ülkelerin kalkınma ve büyüme gayretleri içinde yeni yönelişlerin belirlenmesinde üzerinde önemle durulan bir unsur olmuştur¹⁰⁴.

¹⁰¹ Haluk Yavuzer, "Milli Eğitimimizin Bugünü ve Yarını", Yeni Türkiye, Ocak-Şubat 1996, Yıl 2 Sayı 7, s.206

¹⁰² Fatma Gök, "Eğitim Politikaları", İktisat Dergisi, Şubat 1997, s.36

¹⁰³ David Mayston, "The Demand For Education and The Production of Local Public Goods" Discussion Papers in Economics, York University, No.2000/50, s.2.;

<http://www.york.ac.uk/depts/econ/dp/0050.pdf>

¹⁰⁴ Hesapçoğlu, İnsan Kaynakları Yönetimi ve Ekonomisi, 31.

Eğitim politikaları oluşturulurken ekonomik yapının yanında, devletin siyasi formu diğer bir ifadeyle, devletin eğitim hizmetleri konusunda idari ve mali bakımdan anayasal sorumluluğunun ne olduğu, kalkınma planlarında eğitimle ilgili hedefler, hükümet programları ve öncelikleri ile eğitim şuralarında alınan kararlar da belirleyici olmaktadır. Bugünün eğitim politikasının, esas olarak iki genel hedefinin olduğu söylenebilir. Bunlardan birincisi, toplumun bütün bireylerine zihinsel ve bedensel yetenekleri ölçüsünde istedikleri eğitim imkânlarını sunmak, diğeri, toplum ve ekonominin gereksinme duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirmektir¹⁰⁵.

Eğitimin gelişmesinde üzerinde durulan önemli politika amaçlarından biri de, eğitim sürecine kabulde herkes için fırsat eşitliğinin sağlanması ve bu yolla eğitimin, gelir dağılımını düzeltici bir araç olarak değerlendirilebilmesi konusudur. Eğitim politikalarında ortaya konulan üç temel amaç olan, toplumsal isteğin karşılanması, eğitimde fırsat eşitliği ve toplumun insan gücü ihtiyaçlarının yerine getirilebilmesi amaçları doğrultusunda hemen tüm ülkeler kendi yapılarına uygun bir dizi kararlar almışlardır¹⁰⁶.

Kamu eğitim arzının refah artırıcı etkilerini inceleyen bir çalışmada, ülkeler arası öğrenci hareketliliğinin giderek arttığı vurgulanarak, bunun eğitimde fırsat eşitliğini bozan ve ulusal eğitim politikaları belirlenirken üzerinde önemle durulması gereken bir başka konu olduğu belirtilmektedir. Burada kamu eğitiminin refah düzeyinde meydana getireceği iyileşmenin artan öğrenci hareketliliği nedeniyle azalabileceği, bunun özellikle AB üyesi ülkeler arasında yaşandığı ileri sürülmektedir. Eğer söz konusu ülkeler yabancı öğrencilere yönelik olarak özel bir öğrenim ücreti uygulayamazlarsa, bu ülkelerin ulusal eğitim sistemlerinin bir bakıma "free-rider" olarak nitelendirilebilecek olan bu öğrenciler nedeniyle bir çıkmaza sürüklenebileceği ve kamu eğitim arzında optimal olmayan bir üretim düzeyinin söz konusu olabileceği belirtilmektedir¹⁰⁷.

¹⁰⁵ Adem, 1972, Türk Eğitiminin Ekonomik Politikası, s.143.

¹⁰⁶ William Taylor, 1970, Avrupa'da Eğitim Bakanları Yedinci Konferansı: Orta Öğretim Sonrası Eğitim Politikası ve Planlaması Avrupa'da Genel Görünüm, Strasbourg, s.48.

2.1.1.2. Eğitim politikalarının tarihsel gelişimi ve eğitim alanındaki reformlar

a) Anayasal gelişimi

Eğitim politikalarının anayasal gelişiminin incelendiğinde; eğitim hizmetleri konusunda temel vurgunun, eğitimde herkese fırsat eşitliğinin sağlanması, özellikle temel eğitimin zorunlu olması ve devlet okullarında parasız olarak sunulması gerektiği konusunda olduğu görülmektedir. Diğer yandan eğitim sisteminin tümüne dönük genel yetki ve sorumluluk da merkezi idareye ait olup, hükümet ve parlamento tarafından çıkarılan yasa ve kararlar, merkezi idare tarafından Milli Eğitim Bakanlığı aracılığıyla uygulamaya konulmaktadır.

1924 Anayasası'nda, eğitimde devletin görev ve sorumlulukları şu şekilde belirlenmiştir: "Hükümetin nezaret ve murakabesi (gözetim ve denetimi) altında ve kanun dairesinde her türlü tedrisat (öğretim) serbesttir (madde 80). İptidai tahsil (ilköğrenim) bütün Türkler için mecburi, devlet okullarında parasızdır (madde 87). Bunun yanında 3 Mart 1924 tarihli Öğretim Birliği Yasasının kabulü ile medreseler kapatılmış, vakıflar başta olmak üzere diğer kurumlar tarafından idare olunan bütün okullar Milli Eğitim Bakanlığına bağlanmış, değişik bakanlıkların bütçesinden eğitim kurumlarına yapılan ödemelere son verilerek bunların Milli Eğitim Bakanlığı Bütçesinde toplanmasına ve tüm ödemelerin buradan yapılmasına karar verilmiştir."

1961 Anayasası'na bakıldığında da, benzer hükümlerin yer aldığı görülmektedir. Bunlar şöylece sıralanabilir: "Halkın öğrenim ve eğitim ihtiyaçlarını sağlama, devletin başta gelen ödevleri arasındadır. İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için mecburi ve devlet okullarında parasızdır. Devlet maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, en yüksek öğrenim kademelerine kadar çıkmalarını sağlama amacıyla burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları, topluma yararlı kılacak tedbirleri alır (madde 50)."

¹⁰⁷ Elena Del Rey Canteli, 2001, "Economic Integration and Public Provision of Education",

1982 Anayasası'nda ise, eğitime ilişkin temel direktifler 42. maddede yer almaktadır: Anayasanın 42. maddesi eğitim-öğretim hakkı ve ödevini belirtmekte, kimsenin eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamayacağını açıklamaktadır.

b) Kalkınma planlarında eğitimin gelişimi

1963 yılından itibaren uygulanmaya başlayan beşer yıllık kalkınma planlarının eğitim konusundaki beklentileri ve öncelikleri ele alınarak, eğitim politikalarının kalkınma planları temelinde gelişimini incelediğimizde;

1963–1967 yıllarını içine alan Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda eğitim konusu şu şekilde değerlendirilmektedir: "Eğitim, istenilen bir yaşama düzeyine ulaşma çabası olan kalkınmanın en etkili araçlarından biridir. Ulaşılmak istenen düzenin değerlerini yerleştirmek, toplumu bu hedefe yönlendirecek kişi ve grup davranışlarını yaratmak, buna engel olabilecek değer ve davranışları değiştirmek eğitim yoluyla olur." Burada eğitim, kalkınma çabasının gerçekleşmesi için gerekli nitelik ve sayıda elemanların yetiştirilmesinde başlıca yol olarak görülürken, toplumun yaratıcı gücünü ve verimini artıran, toplumda kişilere kabiliyetlerine göre yetişme imkânı sağlayacak sosyal adalet ve fırsat eşitliğini gerçekleştiren etkili bir araç olarak değerlendirilmektedir¹⁰⁸.

1968–1972 yıllarını içine alan İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda eğitim kesiminde nitelik sorunu eğitim politikasının ana hatları çerçevesinde ele alınmaktadır. Buna göre eğitim için, kısa sürede iki amaçlı bir gelişim öngörülmüştür. Birincisi, iktisadi gelişmenin gerektirdiği insan gücünü yetiştirmek; ikincisi, bütün yurttaşlara temel eğitim vermektir. Bunun yanında temel eğitimin program ve süresinin ülkenin sosyoekonomik durumuna göre yeniden tanımlanması için bir araştırma yapılması da öngörülmüştür¹⁰⁹.

Empirica, Vol.28, s.203.

¹⁰⁸ DPT, 1963, Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı: 1963–1967, Ankara.

¹⁰⁹ DPT, 1967, İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı: 1968–1972, Ankara.

Üçüncü, Dördüncü ve Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planları'nda da milli eğitimin temel ilkeleri çerçevesinde, önceki planlarda vurgulanan öncelikler üzerinde durulduğu görülmektedir. Söz konusu dönemlerde uygulanması benimsenen politikalar özetle şu şekildedir;

Eğitimde nitelik sorununa yönelik olarak, yetişmiş insan gücünün nitelikli, orta nitelikli ve yüksek nitelikli olmak üzere üç başlıkta ele alınması kararlaştırılmış ve eğitim sisteminin de buna göre yapılandırılması gerektiği üzerinde durulmuştur. Ayrıca üçüncü plan döneminde eğitim yapılarında, eğitimin niteliğini etkilemeyecek tasarruf sağlayan standartların tespiti ve bütün eğitim birimlerinde maliyet indirimi çalışmaları öngörülmüştür¹¹⁰.

Eğitim hizmetlerinde niteliği yükseltebilmek için öğretmenlerin hizmet içi programlara alınması kararlaştırılmıştır. Eğitim yapılarını programlanan sürede ve maliyet içerisinde gerçekleştirmek üzere yasal düzenlemelerin yapılması, okul öncesi eğitim imkânlarının gecekondular ve işçi kesiminin yoğun olduğu bölgelere öncelikle götürülmesi, uzun dönemli kalkınma için gerekli insan gücünü yetiştirmek ve ülkenin istihdam şartlarına uygun her kademedede meslek kazandırmayı sağlayacak eğitim programlarının seçmeli derslerle takviye edilmesi öngörülmüştür¹¹¹.

Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda belirlenen genel ilkelere değinirsek; bütün eğitim kademelerinde niteliğin yükseltilmesi esastır. Eğitim-öğretim kurumlarının her seviyesinde öğrencilere kazandırılacak bilgi ve becerilerin hayata dönük olması sağlanacaktır. Çeşitli alanlarda kalkınmanın gerektirdiği ara insan gücünün yetiştirilebilmesi için, teknisyen eğitime uygun programların geliştirilmesi ve teknisyen eğitime hızla başlanması sağlanacaktır. Öğrenci kapasitelerine ve gerekli niteliğe zamanında kavuşabilmeleri ve bütçe imkânlarını azami tasarrufla değerlendirebilmeleri için, üniversitelere yönelik ayrı ayrı gelişme planları yapılacak, yatırımlar buna göre yönlendirilecektir. Beşinci plan döneminde, belediye, valilik ve özel idareler öncelikle şehirlerin uygun- yerlerinde olmak üzere hızla okul arsası sağlanması konusunda Milli Eğitim Bakanlığı'na yardımcı olacaklar ve bakanlık ile işbirliği yaparak eğitim yatırımlarına daha geniş ölçüde katkıda bulunacaklardır.¹¹²

¹¹⁰ DPT, 1972, Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı: 1973-1977, Ankara.

¹¹¹ DPT, 1984, Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı: 1979-1983, Ankara.

¹¹² DPT, 1984, Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı: 1985-1989, Ankara.

Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda belirlenen öncelikler ise şu şekilde özetlenebilir; eğitimin her kademesinde kalitenin yükseltilmesi, fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanması esas amaçtır. Eğitimin fiziki altyapısının şehirleşme hızının yüksek olduğu yerleşim birimlerine öncelik verilerek ihtiyaçlarla daha tutarlı hale getirilmesi sağlanacaktır. Plan döneminde sınıf mevcutlarının özel okullarda azami 30, devlet okullarında da azami 40 olması esas alınacaktır. Özel kesimin okul açması ile vakıfların özel üniversite kurmaları teşvik edilecektir. Eğitim sistemi, meslek kazandırıcı yaygın eğitim, ara insan gücü ve yüksek nitelikli insan gücü yetiştiren eğitim olmak üzere üç boyutlu bir yapıda ele alınarak kalkınmanın temel araçlarından birisi olarak etkinleştirilecektir. Fiziksel altyapı ile insan gücü kaynakları, müfredat programları ve modern eğitim teknolojileri gibi eğitimin altyapısının iyileştirilmesi için program-bütçe teknikleri, maliyet-fayda ve maliyet etkinlik analizlerine dayalı yatırım programları düzenlenecektir. Eğitim ve öğretimin çeşitli kademelerinde uygulanan parasız yatılılık ve burs verme sistemi ıslah edilerek öncelikle üstün yetenekli, fakat maddi imkânları sınırlı öğrencilere yöneltilmesi amaçlanacaktır. Yükseköğretimin finansman yapısı geliştirilerek bütçe dışı kaynaklardan da destek sağlanacak ve döner sermayenin bir kaynak olarak kullanımı etkinleştirilecektir¹¹³.

Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (1996–2000) ise eğitime ilişkin değerlendirmeler şu şekildedir; eğitim geciktirilmeden verilmesi gereken ve faydaları uzun dönemde görülebilen bir hizmettir. Kişilerin ilgi, yetenek ve özelliklerine uygun alanlarda eğitim ve istihdamların sağlanması esastır. Eğitim yedinci plan döneminin en öncelikli sektörü olacaktır. İyi eğitilmiş genç nüfus 21. Yüzyılda, gerek rekabet gücünün artmasında gerekse AB'ye entegrasyon bakımından Türkiye'nin en büyük avantajı olacaktır. Örgün ve yaygın eğitim sisteminin nitelik ve niceliğinin geliştirilerek ekonomik büyüme ve sosyal gelişmenin en önemli unsurlarından olan insan gücünün yetiştirilmesi temel ilkedir.¹¹⁴

Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (2001–2005) ise eğitime ilişkin uygulanması benimsenen politikalar şu şekilde özetlenebilir; toplumun eğitim düzeyinin yükseltilmesi amacıyla önceki plan döneminde 4306 sayılı Kanun ile

¹¹³ DPT, 1984, Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı: 1990, Ankara.

zorunlu temel eğitim süresi 8 yıla çıkarılmış, bu doğrultuda ilave kaynakların sağlanmasına yönelik düzenlemeler de yapılmıştır. Dünya Bankasından sağlanan krediyle Temel Eğitim Projesine bir işlerlik kazandırılmıştır. Milli Eğitim, herkes için hayat boyu öğrenme yaklaşımıyla bilgiye ulaşma yol ve yöntemlerini öğreten, piyasa meslek standartlarına uygun, üretime dönük eğitime ağırlık veren, fırsat eşitliğini gözeten bir sistem bütünlüğü içerisinde yeniden düzenlenecektir. Uzun vadede zorunlu temel eğitimin 12 yıla çıkarılması hedefi doğrultusunda gerekli alt yapı hazırlanacaktır. Eğitimin yaygınlaştırılmasında merkezi idarenin yanı sıra mahalli idareler, gönüllü kuruluşlar ve özel sektörün katkısı sağlanacaktır. Yükseköğretim kurumlarında finansman Kaynakları geliştirilecek ve çeşitlendirilecek; etkin bir harç-burs-kredi sistemi kurularak ödeme gücüne bağlı olarak öğrencilerden alınan eğitime katkı paylarının yükseköğretimin finansmanında temel kaynaklardan biri haline gelmesi sağlanacaktır.¹¹⁵

2.1.2. Genel olarak Türk Eğitim Sistemi

Eğitim sistemleri “açık sistem” özelliğini taşırlar. Bu sebeple ulusal ve uluslar arası düzeydeki ekonomik, sosyal, kültürel ve politik değişimlerden ve gelişmelerden etkilenirler. Ancak bu çok yönlü gelişme ve değişimlere uyum sağlarken, bir sistem olarak istikrarlarını ve etkinliklerini de sürdürmek zorundadırlar. Türk eğitim sisteminin zayıf yönlerinden biri, değişimlere ve gelişmelere uyum sağlamaya çalışılırken, istikrarı ve etkinliği sürdürececek önlemlerin alınmasında yeterli gelişmenin sağlanamamasıdır.

Özellikle 1980’li yıllardan itibaren Türk eğitim sisteminde uygulamaya konulan, ancak henüz sonuçları alınmadan uygulamadan kaldırılan çok sayıda değişiklik yapılmıştır. Bu değişikliklerin sorunlara çözüm arama ve değişime uyma çabalarının bir ürünü olduğundan şüphe duyulmamaktadır. Ancak, bir sistem bütünlüğü içerisinde ele alınmayan ve gerekli alt yapı oluşturulmadan uygulamaya

¹¹⁴ DPT, 1995, Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı: 1996–2000, Ankara.

¹¹⁵ DPT, 2000, Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı: 2001–2005, Ankara.

konulan değişikliklerin getirdiği çözümlerden çok sorun ürettikleri de göz ardı edilmemelidir.

Bugünkü Türk eğitim sistemi 1973'te yürürlüğe giren 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununa göre şekillenmiştir. Sistemin uygulanmasına ilişkin hususlar 22 yıllık (1973–1995) perspektif içerisinde hazırlanan Üçüncü BYKP'nda yer almıştır. Sözü edilen Kanun ve Planda eğitim sistemi 8 yıllık temel eğitim esası üzerine yapılandırılmıştır. 1739 Sayılı Kanununun 28. maddesinde ortaöğretimin amaç ve görevleri sayılırken üç okul türüne işaret edilmektedir. Bunlar, öğrencilerini;

- Yüksek öğretime hazırlayan okullar,
- Hem mesleğe, hem yüksek öğretime hazırlayan okullar,
- Hayata ve iş alanlarına hazırlayan okullardır.

Üçüncü BYKP'nda, öğrencilerini;

- Yükseköğretime hazırlayan ve öğretim süresi 3 yıl olan genel liseler,
- Hem mesleğe, hem yüksek öğretime hazırlayan ve öğretim süresi 4 yıl olan teknik liseler,
- Hayata ve iş alanlarına hazırlayan pratik sanat okulları önerilmiştir¹¹⁶.

Yeni yapılanmada, mevcut olan meslek liselerinden donanımı iyi olanların teknik liselere, diğerlerinin de pratik sanat okullarına dönüştürülmesinin Üçüncü BYKP dönemi sonuna (1977) kadar tamamlanması öngörülmüştür.

Ancak, uygulamada planlananın tam tersi sonuçlar ortaya çıkmıştır. Teknik liselerde beklenen gelişme sağlanamamış, pratik sanat okulları beklenen ilgiyi görmemiştir. Meslek liselerinin pratik sanat okullarına dönüştürülmesi planlanmışken, pratik sanat okulu olarak yapılan binalar meslek liselerine dönüştürülmüştür. Kısaca, Planda kaldırılması öngörülen meslek liseleri sistemin omurgası haline gelmiştir.

¹¹⁶ www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2005/Duyuru2005/9PlanRapor_Taslagi.doc

Sorun, teknik liseler yerine meslek liselerinin ikame edilmesinin ötesinde bir anlam taşımaktadır. Üçüncü BYKP’nda öngörülen model kendi içerisinde tutarlıdır. Öğrencilerini yüksek öğretime hazırlayacak genel liselerin öğretim süresi 3 yıldır. Öğrencilerini hem mesleğe hem yükseköğretime hazırlama görevini yerine getirecek olan teknik liselerin öğretim süresi ise 4 yıldır. Haftalık ders saati sayısının teknik liselerde genel liselerden yaklaşık üçte bir oranında daha fazla olduğu dikkate alındığında, teknik liselerin kendilerine verilen iki görevi de yerine getirebileceği görülmektedir. Ancak, meslek liselerinin öğretim süresi üç yıldır ve zaman içerisinde bu okullar aynı süre içerisinde öğrencilerini hem mesleğe hem yüksek öğretime hazırlama işlevlerini üstlenmişlerdir.

Eğer, meslek liselerinde öğrenciler, 3 yıllık öğretimle hem mesleğe hem yüksek öğretime hazırlanabiliyorsa, öğrencilerini aynı sürede sadece yüksek öğretime hazırlayan genel liselerin öğrenim süresinin uzun olduğu söylenebilir. Bu varsayım doğruysa, genel lise öğrencilerinin bir meslek öğrenecek kadar zamanları boşa gidiyor demektir. Ancak, meslek lisesi mezunlarının istihdama ve yüksek öğretime geçiş oranlarının düşüklüğü dikkate alındığında, meslek liselerinin öğrencilerini ne mesleğe ne yüksek öğretime hazırlayan okullara dönüştüğü söylenebilir. Meslekî eğitimdeki sürekli arayışların temelinde bu sorunun bulunduğu düşünülmektedir. Sözü edilen sorunun gizlenmesinde meslek lisesi mezunlarına sınavla yüksek öğretime geçiş hakkının genişletilmesinin önemli rolü olmuştur. Meslek lisesi mezuniyeti öğrencilere yüksek öğretime giriş sınavlarına katılma hakkı vermekte, ancak aldıkları eğitim bu sınavları başarmaları için yeterli olmamaktadır. Bu durumun sistemin giderek sınav odaklı bir yapıya bürünmesinde etkili olduğu düşünülmektedir. 2005–2006 öğretim yılından itibaren genel ve meslekî-teknik liselerin öğretim süresi 4 yıla çıkarılmış, böylece meslek liseleriyle teknik liselerin öğretim süreleri eşitlenmiştir. Bu durum sözü edilen okul türlerinin amaçlarının yeniden tanımlanmasını ihtiyaç haline getirmiştir.

Birbirini tamamlaması gereken eğitim türlerinin, Türk eğitim sisteminde, özellikle meslekî eğitimde, birbirlerinin adeta alternatifi haline dönüşmesi, yıllardır yaşanan bir sorundur. Aynı konuda ve aynı mahiyetteki eğitimi, aynı yaş grubundaki gençler hem örgün eğitimle, hem yaygın eğitimle hem çıraklık eğitimiyle

alabilmektedirler. Bu durum hizmetin çeşitlenmesini engellerken, kaynakların israfına ve yönetsel sorunlara da yol açmaktadır. 3308 Sayılı Kanunda yapılan değişiklikle kurulan meslekî ve teknik eğitim merkezlerinin bu sorunun çözümüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Türkiye’de yaygın eğitim hizmetleri çok sayıda özel ve resmi kurum ve kuruluş tarafından yürütülmektedir. Özellikle meslek kuruluşların bu konudaki faaliyetlerinin önemli boyutlara ulaştığına dikkat çekmek gerekmektedir. Ancak, bu faaliyetlere ilişkin istatistiklerin tam olarak toplanamaması, ülkemizde yürütülen yaygın eğitim hizmetlerinin olduğunun çok altında görünmesine sebep olmaktadır.

Son 35 yıldaki uygulamalardan Türk eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması konusunda çıkartılacak dersler, aşağıdaki başlık altında toplanabilir¹¹⁷;

- Eğitim sisteminin çağdaş eğitim değerleri esas alınarak, kendi içerisinde tutarlı ve ihtiyaçlara cevap verecek şekilde yapılandırılması önemli, fakat yeterli değildir. Uygulanabilir bir model için mutlaka toplumun beklentilerinin ve eğilimlerinin dikkate alınması gerekmektedir.
- Mevcut sistemin değerlerini ve kurumlarını göz ardı ederek yeni kurumlar oluşturma çabalarından sonuç alınması çok zordur.
- Sistem ile onu işleten yönetim arasındaki uyum önemlidir.

2.1.2.1. Türk Eğitim Sistemi’nin nitelikleri

Ekonomik açıdan eğitim sistemi, bireyi bir mesleğe ve mesleki yaşama hazırlayarak, işgücü formasyonunu ekonomik yapının gereksinmelerine uygun hale getirmekte ve yeni iş faktörlerine sosyoekonomik yapıda daha üretken olma olanağını sağlamaktadır. Ekonomistler bu bakımdan eğitim sistemini, kıt olan kaynakların rasyonel kullanılması seçeneklerini öğrenme ve öğretme süreci olarak değerlendirmektedirler¹¹⁸.

¹¹⁷ www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2005/Duyuru2005/9PlanRapor_Taslagi.doc

¹¹⁸ Toprak, Türkiye’de Eğitim ve Öğrenci Başına Ödenek Dağılımı, s.11.

Gelişmekte olan birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de eğitim sistemini baskı altında tutan ve sistemin yeniden yapılandırılmasını engelleyen birtakım etkenler bulunmaktadır. Bunları dış ve iç etkenler olmak üzere ikiye ayırmak mümkündür. Eğitim sistemini baskı altında tutan dış faktörlerden bazıları, ekonomik, sosyal ve politik yapıdaki değişim ve gelişmeler, bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişmeler ve demografik yapıdaki değişimler şeklinde sıralanabilir. İç etkenler ise daha çok eğitimin iç bünyesindeki faktörlere bağlı olarak ortaya çıkan baskı unsurlarıdır¹¹⁹.

Türk Eğitim Sisteminin ilkeleri, yapısı ve örgütlenmesi genel hatlarıyla 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Yasasında yer almaktadır. Söz konusu yasada Türk Milli Eğitim Sisteminin genel ve özel amaçları, temel ilkeleri, eğitim sisteminin genel yapısı, her derece ve türdeki kurum ve kuruluşları, öğretmenlik mesleği, okul bina tesisleri, eğitim araç ve gereçleri, eğitim ve öğretim alanındaki görev ve sorumluluklar yer almaktadır. Bu yasaya göre Türk Milli Eğitiminin genel amacı özetle şöyledir: "Türk milletinin bütün bireylerini Atatürk ilke ve devrimlerine bağlı, milli, insani, manevi ve kültürel değerleri benimseyen, beden, zihin, ahlak bakımlarından dengeli gelişmiş bir kişiliğe, hür ve bilimsel düşünme gücüne sahip, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek, ilgi, istidat ve yeteneklerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve tüm bireylerin bir meslek sahibi olmalarını sağlamak." Burada genel amaçla bir yandan toplumun refahını artırmak, diğer yandan iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak hedeflenmektedir¹²⁰.

Eğitim sistemini şekillendiren genel esaslardan bir diğeri de milli eğitimin temel ilkeleridir. Türk Milli Eğitiminin temel ilkelerinden bazıları şunlardır¹²¹; "Genellik ve Eşitlik, Ferdin ve Toplumun İhtiyaçları, Yönelme, Eğitim Hakkı, Fırsat ve İmkân Eşitliği, Süreklilik, Atatürk İnkılâp ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği, Bilimsellik, Planlılık" şeklinde sıralanabilir.

¹¹⁹ Veli Kılıç, "Milli Eğitimde Sistem Arayışları", Yeni Türkiye Eğitim Özel Sayısı, Yıl 2, Sayı 7, Ocak-Şubat 1996, s.108.

¹²⁰ P.Coombs and J. Hallak, "Bir Sistem Olarak Eğitim" Çev. Yüksel Kavak, Berrin Burgaz, 1994, İçinde: Eğitim Ekonomisi Seçilmiş Yazılar, Ankara, PEGEM Özel Eğitim Hizmetleri Ltd., s.89.

2.1.2.2. Türk Eğitim Sistemi'nde ilk ve ortaöğretim hizmetleri

Temel eğitim hizmetleri genelinde, ilk ve ortaöğretim hizmetleri ile bireylerin, topluma sağlıklı ve verimli bir şekilde uyum sağlamaları hedeflenirken ileriki yaşamları ve eğitim kademeleri için gerekli donanım kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu bağlamda İlköğretimin amacı; her Türk çocuğunun iyi birer yurttaş olabilmesi için, gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlık kazanmasını, ilgi yeti ve yetenekleri doğrultusunda hayata ve bir üst öğrenime hazırlanmasını sağlamaktır¹²². 6–14 yaş grubundaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsayan ilköğretim, kız ve erkek bütün bireyler için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır. İlköğretim kurumları sekiz yıllık okullardan oluşur. Bu okullarda kesintisiz eğitim yapılır ve bitirenlere ilköğretim diploması verilir¹²³.

18 Ağustos 1997 tarihinde 23084 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan 4306 sayılı Yasa ile zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılarak, ilköğretim kurumlarının sekiz yıllık okullardan oluşması ve bu okullarda kesintisiz eğitim yapılması kararlaştırılmıştır. Bu dönemde, yapılan yasal düzenlemelerin yaşama geçirilebilmesi ve etkili bir biçimde uygulanabilmesi için İlköğretimde çağdaş bir eğitim düzeni kurmayı amaçlayan "Eğitimde Çağrı Yakalama 2000" projesi uygulamaya konulmuştur. Bu projede ilköğretimde;

- %100 okullaşma oranına ulaşılması
- Birleştirilmiş sınıf uygulamasına aşamalı olarak son verilmesi
- Sınıf mevcutlarının 30'a indirilmesi
- İkili öğretimden normal öğretime geçilmesi
- İlköğretimde niteliğin yükseltilmesi hedeflenmiştir.

Bu hedeflere ulaşabilmek için ise okul ve derslik sayısının artırılması, taşınmalı ilköğretimin yaygınlaştırılması, yatılı bölge ilköğretim okulları ile pansiyonlu ilköğretim okullarının yatılılık kapasitelerinin artırılması, yoksul öğrencilerin okul gereksinimlerinin karşılanması, okullarda çağdaş ölçütlere uygun

¹²¹ MEB, 2000, 2001 Yılı Başında Milli Eğitim, Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı, Ankara, s.3.

¹²² İbrahim Ethem Başaran, 1996, Türkiye Eğitim Sistemi, Ankara, Yargıcı Matbaası, s.85.

¹²³ 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Yasası; 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Yasası.

fiziki altyapının sağlanması, okulların çağın gereklerine uygun araç-gereçlerle donatılması temel politika ve öncelikler olarak belirlenmiştir.

Ortaöğretim kademesi ise, ilköğretime dayalı, en az üç yıllık genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsamaktadır. Ortaöğretimin amacı, öğrencilere asgari ortak bir genel kültür vermek, birey ve toplum sorunlarını tanıtmak ve çözüm yollarını aramak, ülkenin sosyoekonomik ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunacak bilinci kazandırarak Öğrencileri ilgi, yeti ve yetenekleri doğrultusunda bir yandan yükseköğretime diğer yandan mesleğe veya hayata ve iş alanlarına hazırlamaktır¹²⁴.

Gelişmiş ülkelerde insan gücü-istihdam planlaması ortaöğretim kurumlarından itibaren yapılmaya başlanırken, Türkiye'de bu yönde yapılan koordinasyon çalışmalarında ve planlamada önemli eksiklikler ve yanlışlıklar görülmekte, mesleki ve teknik öğretim kurumları çoğu kez iş hayatının ihtiyaç duyduğu alanlarda değil fiziki kapasitelerine göre öğrenci yetiştirmektedir. Bu durum bir yandan birim maliyetlerin oldukça yüksek olduğu mesleki ve teknik eğitimde kaynak israfına yol açmakta, diğer yandan mesleki ve teknik öğretim kurumlarından mezun olan birçok öğrencinin eğitim gördükleri alanların dışında çalışmalarına neden olmaktadır. Türkiye'de mesleki ve teknik ortaöğretim kurumu mezunlarından sadece % 8'i eğitim gördükleri alanlarda çalışabilmektedirler¹²⁵.

2.1.3. Türkiye'de eğitim kademelerinin genel durumu, diğer ülkelere göre temel farklılıklar

Kalkınmanın sadece üretim amaçlı yatırımlarla gerçekleşmesi mümkün değildir. İnsangücüne yapılan yatırımların, sosyal yapının gelişmesinde ve üretimin artmasında önemli etkileri vardır. Bu açıdan, eğitimin getirileri, özellikle gelişmekte olan ülkeler açısından önemi çok büyüktür.

¹²⁴ İbrahim Ethem Başaran, 1996, Türkiye Eğitim Sistemi, Ankara, Yargıcı Matbaası, s.88

¹²⁵ Ahmet Erdoğan, 1996, 'Etkili ve Verimli Bir Milli Eğitim İçin Hareket Çerçevesi', Yeni Türkiye, Yıl 2, Sayı 7, s.203:

2.1.3.1 Türkiye'de eğitim kademelerinin genel durumu

Türkiye'nin ciddi bir eğitim çıkmazı ile karşı karşıya olduğu neredeyse totolojik bir gerçek olarak karşımızda durmaktadır;¹²⁶

- Türkiye'de yükseköğretim hariç tüm eğitim kademelerinde – resmi ve özel - 58.900 eğitim mekânında 16.100.000 öğrenci eğitim almaktadır.
- Bu kademelerde toplam 578.000 öğretmen bulunmaktadır.
- Eğitimin bütün kademelerinde, Türkiye geneli itibarıyla, fiziki mekân ve öğretmen eksikliği/sıkıntısı bulunmaktadır.
- Halen 11.800 okulda ikili eğitim yapılmaktadır ki, bu acilen çözülmesi gereken ciddi bir meseledir.
- Popülist politikalar sonucu – şehirleşme eğilimi ve hızı dikkate alınmadan - 60'lı ve 70'li yıllarda plansız, programsız bir şekilde yapılan köy okulları bugün kapatılmak durumundadır. Toplam okulların %72'si köylerde, buna karşılık öğrencilerin ise sadece % 27'si köylerde. Büyük maliyetlerle yapılan köy okulları kayıp yatırımlar olmuştur.
- En büyük eğitim kaybı Ortaöğretimden yüksek öğretime geçişte yaşanmaktadır. İlköğretimden mezun olanlardan Ortaöğretime geçişte sadece %8 örgün öğretim dışında kalırken; bu oran Yükseköğretime geçişte % 78,3 olmaktadır.
- Eğitim kademeleri içinde nicelik olarak en zayıf noktalar okul öncesi ile Yükseköğretimdir. Bu iki kademedede Türkiye oldukça gerilerdedir.
- Mesleki ve Teknik Eğitim, Türkiye'de “problem alan”lardan biri olmaya devam etmektedir. Türk eğitim sistemi, bu açıdan başarısızdır ve ara eleman meselesini hala çözememiştir.
- Ortaöğretim tam bir kargaşa içindedir. Okul türleri hafızada kalamayacak sayıları bulmuştur. Türlerin isimleri de aynı kargaşayı ve kavram karışıklığını göstermektedir.

¹²⁶ TÜBİTAK, 2002, Eğitim ve İnsan Kaynakları Paneli – Ara Rapor, s.8

- Yükseköğretime geçiş ve Yükseköğretimin yapısı ciddi problemlerle doludur. Yükseköğretime giriş ikinci enformel bir eğitim sistemi yaratmıştır. Büyük kaynaklar rolü ve fonksiyonu belirsiz bu enformel sisteme kaymaktadır.
- Bütün eğitim kademeleri “kalite” sorunuyla maluldür. Bu yönde ciddi adımların atılması gecikmekte ve bu gecikmenin maliyeti ise gitgide artmaktadır.
- Bütün bunlar, insan kaynakları sorununu da etkilemekte ve Türkiye insan yetiştirme meselesini hala çözememiş bulunmaktadır.

2.1.3.2. Avrupa’daki eğitim sistemlerinin durumu

- **İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda**

2000 yılında Birleşik Krallık’ta (İskoçya’da dahil olmak üzere) ilk, orta ve ileri düzey eğitim gören öğrencilerin yaklaşık %96’sı kamu tarafından finanse edilen okullarda eğitim görmekteydi. Geri kalan %4’lük kısım ise bağımsız okullar gibi hibe yardımı almayan özel kurumlarda eğitim görmekteydi.

Eğitim hizmeti sorumluluğu İngiltere’de Eğitim ve Beceri Bakanlığı’nın (DfES), Galler’de Gal Meclisi Hükümeti Eğitim ve Öğretim Bakanlığı’nın (DfTE) ve Kuzey İrlanda’da ise Eğitim Bakanlığı’nın (DE) ve İstihdam ve Öğrenim Bakanlığı’nındır (DEL).

İngiltere’deki okulların teftişi aynı zamanda okul öncesi eğitim ve bakımının teftişinden ve 16–19 yaş arası kişilere eğitim sağlanmasından da sorumlu olan münferit ve bakanlığa bağlı olmayan bir Hükümet departmanı olan Eğitimde Standartlar Bürosu’nun (Ofsted) görevidir. İleri Öğretim kurumlarının teftişi ise bakanlığa bağlı olmayan bir kamu kurumu olan Yetişkin Öğretimi Teftiş Dairesi’nin (ALI) sorumluluğundadır. Galler’de bağımsız bir kurum olan Estyn okul öncesi eğitimi, okulları ve ileri öğretim kurumlarını denetlemektedir. Kuzey İrlanda’da Eğitim ve Öğretim Teftiş Kurulu (ETI) Eğitim Bakanlığı’nın (DE) bir parçasıdır. Bu teftiş kurulu hem okulları hem de ileri öğrenim kurumlarını denetlemektedir. Yüksek öğrenim düzeyinde bağımsız bir bölüm olan Yüksek Öğrenim İçin Kalite Güvencesi Dairesi tüm Birleşik Krallık’ ta kalite güvencesi sağlamaktadır.

İleri eğitimin planlanması ve finanse edilmesi İngiltere’de Öğrenme ve Beceri Konseyi’nin (LSC), Galler’de Ulusal Konsey (ELWa) olarak bilinen Eğitim ve Öğretim Ulusal Konseyi’nin sorumluluğu altındadır. Bunlar bakanlıklara bağlı olmayan kamu kuruluşlarıdır. İngiltere’de LSC FE’nin mevcut fon sisteminde meydana gelecek olan değişiklikler için danışmaktadır. Buna ek olarak, 2005 yılı içerisinde Galler’de yüksek öğrenim için yeni bir ulusal planlama ve fon sistemi ortaya koyulacaktır. Kuzey İrlanda’da Yüksek Öğrenimin planlanması ve finanse edilmesi İstihdam ve Öğrenme Bakanlığı’nın sorumluluğu altında bulunmaktadır.

İngiltere’de ve Galler’de yüksek öğrenimin finanse edilmesi için ulusal seviyede kurumlar İngiltere için İngiltere Yüksek Öğrenim Finansman Konseyi (HEFCE) Galler içinse Galler Yüksek Öğrenim Finansman Konseyidir (HEFCW). Kuzey İrlanda’da bu sorumluluk İstihdam ve Öğrenme Bakanlığı’na aittir.¹²⁷

Tüm okulların yüksek oranda özerkliği bulunmaktadır. İngiltere’de ve Galler’de ilköğretim okulları ve ortaokullar için yasal çerçeve bu okulları devlet okulu, gönüllü okullar ve vakıf okulları olarak ayırmaktadır. Okulların çoğunluğu tamamen yerel eğitim makamları (LEA) tarafından kurulan ve finanse edilen devlet okullarından oluşmaktadır. Vakıf okulları da LEA’lar tarafından finanse edilmektedir ancak bu okullar okul yönetim organına ya da bir yardım vakfına aittir. Gönüllü okullar aslında çoğunluğunu kiliselerin oluşturduğu, okulların üzerinde kontrol sahibi olan gönüllü kurumlar tarafından kurulmuştur. Bunlar da şimdi büyük ölçüde LEA’lar tarafından finanse edilmektedirler. Bir dizi entegre edilmiş okulun açılmış olmasına rağmen Kuzey İrlanda’da bağımsız bir yasal çerçeve bulunmaktadır ve buna göre okul sistemi halen büyük oranda dindar kesimlerin elinde bulunmaktadır. İleri ve Yüksek Eğitim Kurumları tamamen özerktir.

a) İlkokul öncesi eğitim

İngiltere’de 4 aylıktan 3 yaşına kadar olan çocuklara verilen eğitim büyük oranda özel ve gönüllü sektör tarafından sağlanmaktadır ve aileler bunun için para ödemektedir. 3 ile 5 yaş arasındaki çocuklar için Hükümet geçtiğimiz yıllarda kamu

¹²⁷ MEB, AB ülkeleri eğitim sistemlerinin incelenmesi, <http://megep.meb.gov.tr/indextr.html>

tarafından finanse edilen okul öncesi eğitim ve çocuk bakımını, özel ve gönüllü sektörlerle iş birliği içerisinde genişletmek ve geliştirmek için hedefler ortaya koymuştur. İngiltere ve Galler'de ailesi tarafından talepte bulunduğu takdirde tüm 3 ve 4 yaşındaki çocuklar için ücretsiz yarı zamanlı yuva bakımı sağlanmaktadır. Ücretsiz eğitimden yararlanabilecek çocuklar genellikle haftada 5 kez iki buçuk saatlik devrelerden yararlanma hakkına sahiptirler. Burada söz konusu olan yerler devlet tarafından yönetilen yuvalar ve sınıflarla birlikte gönüllü ve özel yerlerdir. 4 yaş grubunda yer alan çok sayıda çocuk ilkokulların okul öncesi sınıflarında haftanın 5 günü boyunca eğitim almaktadırlar. Toplam olarak bakıldığında, 3 ve 4 yaş grubuna ait çocukların çoğunluğunun zorunlu eğitim öncesi eğitime bir şekilde katılmakta oldukları görülmektedir. Kuzey İrlanda'da, aynı zamanda, ailesi isteyen her çocuğun tam bir yıllık okul öncesi eğitim alabilmesi için Hükümet girişimleri bulunmaktadır.¹²⁸

2002 tarihli Eğitim Yasası, İngiltere'de 3 yaş ila okul öncesi döneminin sonuna kadar (genelde 5 yaş grubu) olan yaş grubundaki çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılayan İngiltere'de İlkokul Öncesi Aşaması'nı resmen kurmuştur. Böylelikle bu eğitim aşamasındaki çocukların 6 anahtar öğretim programı alanını kapsayan "erken öğrenme hedefleri"ne yönelik çalışmaları artık yasal bir zorunluluk haline gelmiştir. Kuzey İrlanda'da 3 yaş ila 6 yaş arası çocuklar için İlkokul Öncesi Aşaması ve Galler'deki 3 ila 7 yaş grubu çocuklar için bir başlangıç eğitimi aşaması oluşturmak için planlar da yine mevcuttur.

b) Zorunlu eğitim ve sonrası

Tablo 2.1: Zorunlu eğitim safhaları

Safhaları	Yaş düzeyleri
İlköğretim	5 yaş ve 11 yaş arası (İngiltere/Galler) 4 yaş ve 11 yaş arası (Kuzey İrlanda)
Ortaöğretim	11 yaş ila 16 ya da 18 yaş

¹²⁸ MEB, AB ülkeleri eğitim sistemlerinin incelenmesi, <http://megep.meb.gov.tr/indextr.html>

Eğitim 5 yaş (Kuzey İrlanda'da 4 yaş) ile 16 yaş arasındaki kişiler için zorunludur. İngiltere'deki ve Galler'deki pek çok çocuk 4 yaşında ilkokul öncesi dönemi sınıflarında eğitimlerine başlarlar. Çocukların çoğu 11 yaşında ilkokuldan bir ortaokula geçiş yaparlar ancak İngiltere'nin bazı bölgelerinde çocuklar 8 ya da 9 yaşından 12 ya da 13 yaşlarına kadar ortaokula devam eder. Birçok ortaöğretim okulu 16 yaşından 18 yaşına kadar olan yaş grubundaki öğrenciler için zorunlu eğitim sonrası eğitim sağlamaktadır.¹²⁹

Çocukların kamu tarafından finanse edilen ilköğretim ya da ortaöğretim okullarına kabullerinde ailelerden hiçbir ödeme talep edilemez. Aileler çocuklarını herhangi bir okula kayıt ettirmek için başvuruda bulunabilirler. Yerel makam ya da okul yönetimi (okulun yasal kategorisine bağlı olarak) okuldaki mevcut yerlerden fazla başvuru alınması halinde okuldaki mevcut yerlerin nasıl dağıtılacağını belirleyen bir kabul politikası belirlemek durumundadır.

Kabul politikaları genelde okula en yakın ikamet eden çocuklara ya da özel ihtiyaç sahibi olan ve bu ihtiyaçların en iyi söz konusu okullarda karşılanabildiği çocuklara öncelik vermektedir. Dini vakıflar tarafından desteklenen okullar genellikle belli bir inanç ya da mezhebe sahip kişiler doğrultusunda tercihlerini kullanmaktadır. Tüm ilkokullar yeteneklerine bakılmaksızın tüm çocukları kabul ederler. İngiltere'deki ve Galler'deki tüm ortaöğretim okulları çocukları akademik yeteneklerine bakmaksızın kabul eden kapsamlı okullardır. Bununla birlikte, Kuzey İrlanda'da ve İngiltere'nin bazı bölgelerinde ortaokul olarak da bilinen seçici okullar bulunmaktadır. Bunlar Kuzey İrlanda'da tüm ortaokulların yaklaşık olarak %30'unu, İngiltere'de ise yaklaşık olarak %5'ini oluşturmaktadır. Kuzey İrlanda'da Eğitim Bakanlığı (DE) yoğun görüşmelerin ardından orta öğretimdeki seçme sistemini sona erdirmeye karar almıştır. Bu sistem 2008 yılının sonbaharına kadar kademeli olarak kaldırılacaktır. İngiltere'de aynı zamanda belli bir konuda uzmanlaşan ve sayıları gittikçe artış gösteren orta öğretim okulları da bulunmaktadır. Bu okullar söz konusu konuya ilişkin yeteneklerine bağlı olarak çocukların %10'una kadar olan bir kısmını seçme hakkına sahiptirler. Kamu tarafından finanse edilen ilkokullar ve ortaokulların

¹²⁹ MEB, AB ülkeleri eğitim sistemlerinin incelenmesi, <http://megep.meb.gov.tr/indextr.html>

çoğu karma eğitim vermektedir ancak bazı ortaokullar tek bir cinsiyete yönelik eğitim sunmaktadırlar.

İngiltere’de ve Galler’de tavsiye edilen asgari ders saati (5 ila 7 yaş grubu çocuklar için) 21 saat, (7 ila 11 yaş arası çocuklar için) 23,5 saat ve (11 ila 16 yaş arası çocuklar için) 24 saattir. Kuzey İrlanda’da asgari günlük okul saatleri 8 yaşın altındaki çocuklar için 3 saat ve 8 yaş üzeri çocuklar için ise 4,5 saattir. Okulların çoğu tavsiye edilen asgari saatten daha fazla saat ders vermektedirler. Okul günü genel olarak 09.00 ile 15.00 ve 16.00 saatleri arasındadır. Okul günü içerisindeki zaman çizelgesi okul tarafından belirlenmektedir.¹³⁰

Tablo 2.2: Zorunlu öğrenim sonrası eğitim/ ortaöğretim ikinci devre ve ortaokul sonrası düzey

Eğitim türleri	Yaş düzeyleri
Ortaokul	16 ila 18 yaş arası
İleri eğitim 6. düzey kolej* İleri eğitim koleji Üçüncü düzey eğitim*	16+ yaş

*Yalnızca İngiltere ve Galler’de geçerlidir.

c) Yüksek öğrenim

Yükseköğretim kurumları arasında üniversiteler, yüksek öğrenim kolejleri ve çok az sayıda üniversite koleji bulunmaktadır. Yükseköğretim kurumları ayrı; boyut, misyon ve tarih açısından büyük değişiklikler gösteren kurumlardır.

Tüm ana yüksek öğrenim kurumları özerk kurumlardır ve her biri kendi kabul politikasına ve gerekliliklerine kendi karar vermektedir. Giriş için rekabet söz konusudur ve her bölüm için özel gereklilikler ortaya konulmuştur. Bununla birlikte, birçok kurum uygun deneyimi olan ancak eğitim yeterliliklerine sahip olmayan olgun adayların başvurularını da kabul etmektedir.

¹³⁰ MEB, AB ülkeleri eğitim sistemlerinin incelenmesi, <http://megep.meb.gov.tr/indextr.html>

d) Eğitim alanında sürdürülmekte olan reformlar ve tartışma konuları

Son bir kaç yıl içerisinde Eğitim ve Beceriler Müdürlüğü (DfES) farklı öncelik safhalarını ya da eğitim alanlarını ya da bir bütün olarak eğitim sistemindeki hedefleri yansıtan geniş bir dizi strateji belgesi yayınlamıştır. Ana stratejilerin bir kısmı ve sonuç mevzuatları aşağıda açıklanmıştır.

2003–2006 yılları için harcama planında, Hükümet Birleşik Krallık eğitim harcamalarını 2005–2006 yılına kadar GSMH'nin %5,6'sına çıkaracaktır. Ancak, Hükümet aynı zamanda bu yatırımın reformla da örtüşmesi koşulunu koymuştur. Bu açıklamaların ardından, DfES bir strateji belgesi yayınlamıştır: Eğitim ve Beceriler: Reform İçin Yatırım (DfES,2002). Bu belge (yalnızca İngiltere için geçerlidir) ortaokul eğitiminde duyulan reform ihtiyacının ve standartlarda bir artış ihtiyacının altını çizmiştir.

2004 tarihli Eğitim Kanunu Önergesi Okullarla Yeni Bir İlişki'de (DfES/OFSTED, 2004) ve Çocuklar ve Öğrenciler İçin Beş Yıllık Strateji'de (TSO, 2004) ortaya koyulmuş olan politika gelişmelerini desteklemek için yasal çerçeveyi oluşturmaktadır. Bu önerge her okuldaki her bir çocuk için okullarla yeni bir ilişki kurarak ve eğitim sisteminde daha gelişmiş bir özerklik ve çeşitliliği teşvik ederek standartları yükseltmeyi amaçlamaktadır. Bu yasanın sağlayacağı kilit reformlar şunlardır¹³¹:

- Daha etkili ve etkin bir okul denetim sistemi
- Her okul için 2006 yılı itibariyle garanti altına alınmış ve okul yılı ile sınırlandırılmış olan garantili üç-yıllık bütçeler
- Bir okulun özelliklerini, performansını ve gelişme önceliklerinin dengeli bir değerlendirmesini sağlayan okul profilleri

¹³¹ MEB, AB ülkeleri eğitim sistemlerinin incelenmesi, <http://megep.meb.gov.tr/indextr.html>

- **Fransa**

2002–2003 eğitim-öğretim yılında Fransa’da ve kendisine bağlı denizaşırı bölgelerdeki (DOM) öğrenci nüfusu 14.940.900 olarak kaydedilmiştir. (toplam nüfus 60 milyonun biraz üzerindedir) Öğrenci nüfusu şu şekilde bölümlere ayrılmıştır: 6.529.000 ilköğretim öğrencisi (“okul öncesi” eğitim ve “ilköğretim”), 5.596.000 ortaöğretim öğrencisi ve 2.209.000 yükseköğretim öğrencisi. Öğretim dili Fransızca’dır. Bölgesel dillerde eğitim ise modern diller çalışma dalının bir parçası olarak verilmektedir.

Fransa’da okul eğitimi, bütün ülkedeki eğitimden sorumlu bakanın yetkisi altındadır (Gençlik, Eğitim ve Araştırma Bakanı). İlköğretimde öğrenim gören öğrencilerin %86,5’ini ve ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin %79,9’unu kapsayan kamu sektörüne ait parasız okulların yanı sıra yine aynı düzeylerde eğitim veren özel okullar da mevcuttur. Bu özel okulların büyük çoğunluğu Devletle bir sözleşme imzalamıştır ve bu sözleşme sayesinde Devlet, öğretmen ücretlerinin ödenmesiyle ilgili sorumluluğu üstlenebilmekte ve “birlik/ortaklık sözleşmeleri” adı verilen sözleşmeler sayesinde de söz konusu okulun işleyişini kontrol altında tutabilmektedir.

Sistem, pek çok müfettişlik tarafından denetlenmektedir. İki genel müfettişlik, değerlendirme için çok geniş sorumluluklarla donatılmıştır. Ayrıca, “ulusal eğitim müfettişleri” ilkokullara giderek öğretmenlerin performansını izlerler; ortaöğretimde ise, diğer müfettişler, “bölgesel öğretim müfettişleri”, okul öğretmenlerini kendi özel konularında izlemek ve değerlendirmekle görevlidirler.

a) Okul öncesi eğitim

Fransa, “okul öncesi” eğitimle ilgili uzun bir geleneğe sahiptir. Zorunlu olmamasına rağmen, bütün çocuklar 3 yaşından itibaren anaokuluna giderler. 2002 okul yılının başında, 2 yaşındaki çocukların %32’si de bu okullara kayıt yaptırmışlardır.

Kamu kesimine ait “okul öncesi” eğitim veren okullar ya da “kreşler”, eğitim bakanlığının sorumluluğu altındadır ve bu okullar ücretsizdir. Çocukların %1,5’unun kayıtlı olduğu özel okullarda ise, ebeveynler okul ücretlerinin kendi paylarına düşen kısmını öderler. Aslında anaokulları öğretme ve öğrenme faaliyetlerini içeren programlarıyla tam anlamıyla gerçek bir okul statüsündedir. Söz konusu bu okullar, “ilköğrenim” düzeyine tekabül eder. Kural olarak, çocuklar yaşlarına göre 3 gruba ayrılır: “küçük” grup (3 yaş için), orta grup (4 yaş için) ve “temel” grup (5 yaş için). Anaokullarındaki temel eğitim faaliyet alanları, çocukların genel gelişimine katkıda bulunur ve çocukları “ilkokula” hazırlar.

b) Zorunlu eğitim ve sonrası

6–16 yaşlar arasında eğitim zorunludur ve 3 safhaya ayrılmıştır:

- İlkokul eğitimi: 6–11 yaşlar arasındaki bütün öğrenciler ilkokula giderler;
- Orta Öğretim Birinci Devre: 11–15 yaşlar arasındaki bütün öğrenciler koleje giderler;
- Orta Öğretim İkinci Devre: öğrenciler, normalde 15 yaşında, ilkokuldan sonraki beşinci yıla başlamak için bir “genel ve teknolojik lise” veya bir “meslek lisesi”ne kayıt yaptırırlar; bu eğitimlerini tamamladıklarında zorunlu eğitimin sonuna denk gelen yaşa ulaşmış olurlar.

Öğrencilerin devlet okullarına kayıt yaptırmaları, bir “bölgesel” ilke üzerine oturtulmuştur: öğrenciler normalde ailelerinin ikamet ettiği coğrafi alan içerisinde bulunan ilkokul, kolej ya da liseye kayıt yaptırırlar (bu coğrafi alan, kolej söz konusu olduğunda “bölge”, lise söz konusu olduğunda ise “ilçe” olarak adlandırılır). Devlet eğitimi parasızdır. İsteyen aileler çocuklarını okullarda yer olduğu takdirde istedikleri okulu seçmek suretiyle özel okullara da gönderebilirler. Devletle sözleşme imzalamış olan okulların ücretleri genel olarak çok yüksek değildir; bu durum da söz konusu bu kurumların devletten aldıkları önemli miktarlarda finansmandan kaynaklanmaktadır.

Okul yılı, Eylül ve Haziran ayları arasında 180 günü kapsamaktadır. Okullar haftada 6 gün açıktır; ancak, Çarşamba ve Cumartesi öğleden sonraları ders yapılmamaktadır. İlköğretim düzeyinde her hafta 26 saat ders (1 saat süreli);

ortaöğretim düzeyinde ise 25, 5–30 saat ders (55 dakika süreli) yapılmaktadır (arkadaşlarından geride olan ya da seçmeli ders alan öğrenciler için fazladan 3 saat dersle birlikte). İlköğretimde yıllık minimum ders saati 846; Ortaöğretim Birinci Devrede ise 842 saattir.

Kolej eğitiminin tamamlanmasının ardından, öğrencilere 3 eğitim seçeneği sunulur:

- Üç yıllık eğitimin ardından (“ikinci”, “birinci” ve “son” sınıflar) genel bakalya (olgunluk sınavı) ile sonuçlanan genel eğitim;
- Yine üç yıl süren ve teknolojik bakalya ile sonuçlanan teknolojik eğitim;
- “Mesleki yeterlik sertifikası” (CAP) veya “mesleki eğitim diploması” (BEP) ile sonuçlanan iki yıllık mesleki eğitim ve ardından “mesleki bakalya” derecesine ulaşılmasını sağlayan iki yıllık ek eğitim.

c) Yükseköğretim

Yükseköğretim, beş Katolik Kurumu hariç tamamı devlete ait üniversitelerde ya da yüksek kamu kesimi okullarında veya bazıları “büyük okullar” olarak bilinen özel okullarda verilmektedir. Enstitüler ve okullar üniversitelere bağlı olabilir. Bunlar içerisinde kısa teknolojik dersler veren “teknoloji enstitüleri” (IUTs), mühendislik alanında yeterlilik almak için çalışan öğrencilere yönelik “mesleki enstitüler” ve öğrencileri öğretmen alımı sınavlarına hazırlayan ve öğretmenlik eğitimi, vs. sağlayan “öğretmen eğitim enstitüleri” (IUFMs) bulunmaktadır.

Bazı liseler yükseköğretime katkıda bulunur; çünkü “büyük okullar”e kayıt yaptırmak isteyen öğrencilere “büyük okullara hazırlık sınıfları” (CPGE) içerisinde hazırlık eğitimi verirler veya bünyelerinde kısa teknik eğitim dersleri veren yüksek teknisyen bölümleri (STS) barındırırlar.

Büyük okullar olarak bilinen en prestijli yükseköğretim “okulları”na kabul, yapılan bir sınav sonucunda alınan başarıya göre gerçekleşir; öğrenciler bu sınava hazırlanmak için CGPE’de iki yıl süren bir hazırlık eğitimi alırlar. Genel olarak, üniversite sektörü dışında yer alan oldukça büyük bir çeşitliliğe sahip kurumlara kabul süreci, katı seçim prosedürleri üzerine oturtulmuştur.

d) Eğitim alanında sürdürülmekte olan reformlar ve tartışma konuları

2004–2005 eğitim öğretim yılı için yapılacak faaliyetlerle ilgili dört öncelik belirlenmiştir;

- İlkokul ve kolejlerde Fransızca dilini yeterli seviyede bilme ve öğrenme konusunda atılım yapmak ve okuma-yazma bilmemeyi önlemek için “hazırlık dersleri” seviyesinden itibaren mevcut düzenlemeleri geliştirmek;
- Özellikle ortaöğretime entegrasyonlarını sağlamak için öğretim birimleri geliştirmek suretiyle engelli öğrencilerin eğitim gördüğü okullardaki kabul ve eğitim şartlarını iyileştirmek;
- Bilgi ve iletişim teknolojisinin geliştirilmesi (ICT);
- Avrupa okul perspektifini genişletmek; bu perspektif çerçevesinde atılması gereken temel adımlardan birisi Avrupa ve doğu dilleri bölümlerini geliştirmek ve ortaöğretime kayıtlı öğrencilere daha fazla yabancı dil eğitimi sağlayabilmektir.

- **Almanya**

2002 yılında 29 yaşındaki ve 29 yaş altındaki insanların sayısı 26.761.235'ti (nüfusun %32,5'i) ve tam gün zorunlu eğitimde 8.962.815 genç insan vardı. Öğrenim dili ise genellikle Almanca'dır. 2003 yılında, öğrencilerin % 94'ü devlet okullarına giderken geri kalan %6'lık kesim özel okullara gitmekteydi. Almanya Federal Cumhuriyeti'nde eğitim sisteminin sorumluluğu Devlet'in federal yapısı tarafından düzenlenmektedir. Anayasaya göre eğitim mevzuatı ve yönetimi esasen Länder'in (Milli Eğitim, Kültür İşleri ve Bilim Bakanlıkları'nın bölge temsilciliklerini, bölgesel makamlar ve daha alt düzey okul denetleme makamlarını içeren bir sistem) sorumluluğundadır. Bu sistem özellikle okul sistemine, yüksek öğrenim ve yetişkin eğitimi/ sürekli eğitim sektörüne uygulanmaktadır. Federal hükümetin eğitimdeki sorumlulukları Anayasa'da tanımlanmıştır. Bu sorumluluklar arasında yüksek öğrenim genel çerçevesi hakkında mevzuat, bireysel eğitim için mali destek ve genç akademik personelin terfisi konuları da yer almaktadır. Ayrıca Anayasa, eğitim

planlama ve araştırmanın teşviki sektöründe olduğu gibi Federasyon ve Länder arasında belirli şekillerde işbirliği de sağlamaktadır.

Her Eyalette bulunan Okul denetleme makamları teftişten sorumludur ve okul sistemi içinde akademik, yasal ve personel denetimi görevini icra ederler. Her okulda eğitimle ilgili konulardan sorumlu olan bir öğretmenler kurulu ve okul yönetmeliklerine ve disiplin kurallarına karar veren bir okul konseyi (bu konsey öğretmenleri, aileleri ve öğrencileri kapsar) bulunmaktadır. Bu kurulların görece yetkileri Länder içinde değişiklik göstermektedir.

Tüm genç nüfusun üçte ikisinin katıldığı İkili Sistemde (hem iş yerinde hem okulda sunulan Mesleki eğitimde İkili Sistem) başlangıç eğitimi söz konusu olduğunda iş yerlerindeki eğitim firmalar, okuldaki eğitim ise Länder tarafından finanse edilir. İş yeri etkinlikleri, eğitime yönelik düzenlenmiş ulusal seviyedeki kuralları izlerken, okul-bazlı çalışmalar için bu kurallara göre uyarlanmış ve Länder tarafından kurulmuş bir öğretim programı bulunmaktadır. İş yerinde mesleki eğitim kamu hukuku kurumları tarafından denetlenmektedir (örneğin; sanayi ve ticaret odaları, zanaatkârlar odaları, v.b.).

a) Okul öncesi eğitim

Pek çok Länder’de okul öncesi eğitim sorumluluğu sosyal bakanlıklarca üstlenilmiştir. 3 ila 6 yaş arasındaki çocuklar çoğunlukla özel kuruluşlar (esas olarak kiliseler ve sosyal yardım dernekleri) tarafından idare edilen anaokullarına gidebilirler. Bu okullar büyük kamu sübvansiyonlarından gelen ödeneklere ve diğer fonlara dayanmalarına rağmen ailelerden okula yardımda bulunmaları talep edilmektedir.

Tablo 2.3: Okul öncesi eğitim ve yaş düzeyleri

2003	3 yaş	4 yaş	5 yaş
Okul Öncesi Eğitim	% 58,9	% 83,8	% 89,8

b) Zorunlu eğitim ve sonrası

Tam gün eğitim 6 ve 15 veya 16 yaş (eyaletle bağılı olarak) arasındaki herkes için zorunludur ve yarı zamanlı eğitim ise 18 yaşını doldurmamayanlar ve tam gün okula gitmeyenler için zorunludur.

Genellikle, çocuklar 6 yaşından itibaren ilkokula kabul edilirler. İlk aşamada zorunlu eğitime tabi tutulan çocuklar bütün çocuklar için aynı olan yerel bir ilkokula girerler. İlkokuldan orta öğretim düzeyindeki okul türlerinden birisine geçiş söz konusu eyaletin mevzuatına bağılı olarak farklı yönetmeliklere tabi tutulur. Ortaöğretim birinci devrede devam edilen okul türüne aileler, ilkokul tarafından yapılan bir değerlendirmeyi esas alarak karar verirler. Çeşitli türlerdeki orta dereceli okullara kabul, öğrencilerin belli performans kriterlerini yerine getirmelerine ve/veya eğitim makamlarınca verilecek bir karara tabi tutulabilir. Zorunlu eğitimin tamamı ücretsizdir.

Ders yılı, Ağustos'tan Temmuz'a kadar uzanan sürede 188 (5 günlük okul haftası) ve 208 (6 günlük okul haftası) gün arasında bir süreyi kapsamaktadır. Okul günü ve haftasının süresine her bir Lander kendisi karar verir. Okullar haftanın beş ya da altı günü açıktır (çoğunlukla sabahları). Her bir haftada ilkokul düzeyinde 19 – 28 ders saati, ortaokul düzeyinde ise 28 – 30 ders saati bulunmaktadır. Bir ders 45 dakika sürer. 2002 / 2003 öğrenim yılında, yıllık minimum ortalama öğretim saati ilköğretimde 698 saattir ve orta öğretim birinci devrede okul türüne bağılı olarak bu süre 875 ila 987 saat arasında değişmekteydi.

Tablo 2.4: Zorunlu eğitim evreleri ve yaş düzeyleri

Evreler	
İlköğretim	6 – 10 yaş (6 – 12, Berlin & Brandenburg)
Orta Öğretim Birinci Devre - Farklı okul türleri içinde veya ayrı örgütsel bir birim olarak “oryantasyon” aşaması	10 – 12 yaş
- Çok çeşitli eğitim dersleri sunan okul türleri	10/ 12 – 15/ 16 yaş
Orta öğretim İkinci Devre	15/ 16 – 18/ 19 yaş

Tam zamanlı mesleki eğitime kabul koşulları seçilen okulun türüne bağlıdır. İkili sistem, sonuçlarına bakılmaksızın orta öğretim birinci devre okulundan mezun olan herkese açıktır.

Tablo 2.5: Ortaöğretim ikinci devre ve ortaokul sonrası öğretim

Eğitim türleri	
Aşağıdaki okul türlerinde Genel Orta öğretim İkinci Devre :	16 – 18/ 19 yaş
Mesleki eğitim Berufsfachschule (tam zamanlı mesleki okul)	15/ 16 – 18 yaş
Fachoberschule (tam zamanlı mesleki okul)	16 – 18 yaş
Barufsoberschule (tam zamanlı mesleki okul)	18 – 19 yaş
Duales system (İkili sistem: yarı zamanlı mesleki okul ve yarı zamanlı iş başı öğretim)	15/ 16 – 18/ 19 yaş

c) Yükseköğretim

Üçüncü düzey eğitim, bir mesleğe giriş için gerekli çalışma derslerini sunan yüksek öğretim kurumlarını ve diğer kuruluşları kapsamaktadır. Yüksek öğretim kurumları, üniversiteler, ve eş değerdeki yüksek öğretim kurumlarını sanat kolejleri, müzik kolejleri ve (-uygulamalı bilimler üniversiteleri içermektedir. Bazı Länder’ler tarafından sunulanlar yüksek okul kesiminin bir bölümünü oluşturur ve ikili sistemin ilkelerini korumak için yürütülen akademik eğitim ile uygulamalı şirket içi mesleki eğitimi birleştirir.

Eğer başvuran adayların sayısı belirli derslerde mevcut yer sayısını aşarsa yerler ulusal/ bölgesel düzeyde ya da ilgili yüksek öğretim kurumlarında yapılacak olan seçme prosedürlerine göre tahsis edilir. Temel seçim kriterleri adayın aldığı ve yüksek öğretime giriş yeterlilik belgesine kaydedilen ortalama ders notu ile belgelerini alışı zamanları ve yüksek öğretim kurumuna başvurdukları zaman arasındaki süredir.

d) Eğitim alanında sürdürülmekte olan reformlar ve tartışma konuları

Alman devleti federal yapısının verdiği yetkiye dayanılarak reform konusundaki tartışmalar hem Länder düzeyinde hem de Federal düzeyde yürütülmektedir. Her Länder bireysel olarak başlangıçta kendi eğitim sistemlerindeki reformların yürütülmesinden sorumlu olsa da Eğitim ve Kültür İşleri Bakanları Konferansı çerçevesinde tüm Länder'ler için önem taşıyan konularda ortak tavsiyeler yoluyla eğitim reformları hazırlamak için birbirleriyle işbirliği yaparlar. Federal hükümeti ve Länder'i ortak olarak etkileyen tüm eğitim reformlarından sorumlu olan tartışma forumu Eğitim Planlama ve Araştırmayı Teşvik Bund – Länder Komisyonudur. Bu komisyonda Federasyon ve Länder Alman anayasasının 91b maddesinin hükümleri uyarınca işbirliği yapar. Federasyon ve Länder'in daimi danışma kurulları, yükseköğretim kurumları, bilim ve araştırmanın yapısı ve içeriğinin gelişimi konusunda tavsiyeler sunan Bilim Konseyini de içermektedir.

Federal düzeyde veya Bund – Länder organlarında uğraşılmakta olan ve oldukça fazla önem taşıyan reform planlarını şöyle sıralanabilir;

- Gün boyu etkinlik ve bakım sunan okulların kurulması ve geliştirilmesi
- Geleceğe yönelik Öğretmen Eğitim Programları şekillendirme
- Mesleki Eğitim Reformu
- Yüksek Öğretim sektöründe yapısal reformlar ve Almanya'nın eğitim yeri olarak uluslararası çekiciliğinin artırılması
- Fırsat eşitliği
- Öğrenci başarılarının uluslararası ve ulusal karşılaştırmalı çalışmalarına katılım
- Eğitim Standartları yoluyla Kalite Güvencesi

- Kalite Güvencesi ve Yüksek Öğretimde öğretim ve araştırmanın değerlendirilmesi
- **İtalya**

Ocak 2001 tarihinde, 29 yaş ve altı nüfus 15.987.236 (toplam nüfusun %27,6'sı) olarak saptanmıştır. Bazı alanlarda eğitim için yerel dilin kullanımına resmi olarak izin verilmiş olsa da, öğretim dili İtalyanca'dır.

Tüm sorumluluk Eğitim, Üniversite ve Araştırma Bakanlığı'na (MIUR) aittir. Eğitim, Üniversite ve Araştırma Bakanlığı yerel düzeyde bölge ve il eğitim daireleri tarafından temsil edilir. Bölgeler, illere ve belediyelere belli sorumluluklar verebilir. 2000–2001 eğitim-öğretim yılından itibaren tüm okullar idare, teşkilatlanma, eğitim, araştırma, deneyler ve gelişme konularında özerkliğe kavuşmuştur.

Bakanlığa karşı sorumlu teknik bir müfettişlik, ulusal ve bölgesel düzeyde faaliyet göstermekte ve eğitim sistemini bir bütün halinde denetlemektedir. Yükseköğretim düzeyinde özel sektör, özel kurum ve kişiler tarafından teşvik edilen ve yönetilen ve de Eğitim, Üniversite ve Araştırma Bakanlığı tarafından kendilerine devletin verdiği yeterlilik derecelerine eşdeğer akademik yeterlilik dereceleri verme yetkisi tanınmış üniversite kurumlarını kapsar.

Devletin özel kurumlara verdiği mali destek, bu kurumların toplam gelirlerinin yaklaşık %20'sine tekabül eder. MIUR tarafından devlet üniversitelerine sağlanan finansman ise, bu üniversitelerin toplam gelirlerinin yaklaşık %77'sini oluşturur.

Üniversiteler farklı alanlarda özerklik kazanmıştır. Bunlardan ilki idari, mali konularda ve muhasebe alanındadır. 1994'ten bu yana, devlete ait ve özel üniversite kurumları kendi bütçelerine sahiptir. Bakanlığın buradaki görevleri fonların tahsisi, denetim ve değerlendirmedir. Bugün gelinen aşama, eğitim teşkilatını dikkate almak suretiyle özerkliğe doğru gidişi sonuçlandırmayı amaçlamaktadır. Üniversiteler, ulusal düzeyde genel ve özel kriterleri belirleyen bir çerçeve içerisinde, verdikleri derslerin içeriğinden ve esnekliğinden sorumludur. Bu konuyu düzenleyecek yasa paketi şu anda hazırlanma aşamasındadır.

a) Okul öncesi eğitim

3 yaşını aşmamış çocuklar için gündüz bakımevleri mevcuttur. 3 yaşından itibaren çocuklar okul sisteminin ilk aşaması olan anaokullarına gidebilirler. İçinde bulunulan eğitim-öğretim yılının 30 Nisan tarihine kadar 3 yaşını dolduran çocuklar anaokuluna kayıt yaptırabilirler. 53/2003 sayılı ve tarihli Reform Yasası'na göre, 28 Şubat 2005 tarihine kadar 3 yaşını dolduran çocukları da bu okullara kayıt ettirmek mümkündür. Haftalık hizmet süresi en az 25 saat ile en çok 48-49 saat arasında değişmektedir. 2004-2005 eğitim-öğretim yılından başlamak suretiyle reform, "Eğitim faaliyetleriyle ilgili bireyselleştirilmiş planlar için yol gösterici ulusal ilkeler" isimli bir dizi ilke getirmektedir; bu ilkeler her okulun sağlamak durumunda olduğu performansın tanımını da yapmaktadır. Ancak, söz konusu ilkelerin getirdiği özel öğrenim hedefleri, zorlayıcı bir nitelik taşımamaktadır.

b) Zorunlu eğitim ve sonrası

Tablo 2.6: Zorunlu eğitimde evreler ve yaş düzeyleri

Evreler	Yaş düzeyleri
Eğitimin ilk aşaması	3-6 yaşlar
İlkokul	6-11 yaşlar
Orta Öğretim Birinci Devre Okulu	11-14 yaşlar

Eğitim-öğretim yılının başlangıcından önce 31 Ağustos tarihine kadar 6 yaşını doldurmuş çocuklar, ilkokula başlayabilirler. 2004-2005 eğitim-öğretim yılı için, Reform Yasası'na göre, 28 Şubat 2005 tarihine kadar 6 yaşını doldurmuş çocuklar da zorunlu eğitime kayıt yaptırabilirler. İlkokulu başarıyla bitiren öğrenciler Orta Öğretim Birinci Devre okuluna kabul edilirler. Çocuklar, genelde içerisinde buldukları okul hizmet bölgesine bağlı en yakın okullara giderler. Zorunlu eğitim parasızdır. Eğitim-öğretim yılı, Eylül ayının başı ve Haziran ayının sonu arasında en az 200 günlük bir süreyi kapsar. Okullar kendi özelliklerine göre haftada beş ya da altı gün ve tam gün veya yarım gün hizmet verirler. Yıllık zorunlu öğretim süresi ilkokul ve Orta Öğretim Birinci Devre okullarında 891 saattir; bu ders saat sayısı, haftada 27 saat olmak üzere 33 haftaya bölünmüştür. Okulların özerk olması

dolayısıyla, her bir eğitim kurumu kendi yıllık öğretim süresini belirlemekle sorumludur. İlkokul ve Orta Öğretim Birinci Devre okulları, öğrenci velilerinin taleplerine ve eğitim-öğretim planlarına göre, yıllık ek 99 saatlik seçmeli öğretim faaliyetleri ve 198 saatlik diğer seçmeli faaliyetler düzenler; bu faaliyetler haftalık 3–6 saatlik süreleri kapsar. Bu faaliyetlere katılım parasızdır.

Tablo 2.7: Ortaöğretim ikinci devre ve ortaokul sonrası eğitim

Eğitim türleri	
Klasik eğitim	
Klasik Orta Öğretim İkinci Devre Okulu	14–19 yaş
Bilimsel Orta Öğretim İkinci Devre Okulu	14–19 yaş
Sanat eğitimi	
Orta Öğretim İkinci Devre sanat okulu	14–18/19 yaş
Sanat okulları	14–17/19 yaş
Teknik eğitim	
Teknik okul	14–19 yaş
Mesleki eğitim	
Meslek okulu	14–17/19 yaş

Ellerinde ilk eğitim aşamasını başarıyla bitirdiklerine dair bir sertifika/diploma bulunan öğrenciler, Orta Öğretim İkinci Devreye geçiş yapabilirler. Okul ücretleri makul miktardadır; ancak, devlet okullarında okuyan öğrenciler ailelerinin gelir düzeyine bağlı olarak eğitim ücretinden muaf tutulabilir ya da devletten mali destek alabilir.

c) Yükseköğretim

İki temel yükseköğretim türü mevcuttur: üniversitede sunulan yükseköğretim ve üniversite dışı yükseköğretim. 1999 yılında Bologna Bildirgesi'nin imzalanmasının ardından, İtalya'da yükseköğretim önemli bir reform sürecine girmiştir. 509/99 sayılı Bakanlık Kararnamesi'ne uygun olarak, yükseköğretim derecesi artık iki temel aşama üzerine oturtulmuştur (3 yıllık bir eğitim süresini kapsayan ve ardından iki yıl süreli "3+2" yıldan oluşan bir sistem oluşturulmuştur).

Üniversite dışı yükseköğretim hizmeti veren sektör; sanat ve müzik, dil eğitimi, yüksek teknik eğitim ve her biri kendi özel yapısına, yönetmeliğine ve teşkilatına sahip bir kaç tane daha yükseköğretim alanını kapsar.

d) Eğitim alanında sürdürülmekte olan reformlar ve tartışma konuları

İtalya Eğitim Sistemi reform süreci, aşamalı olarak uygulanacak 53/2003 sayı ve tarihli Yasa ile onaylanmıştır. İlk uygulama kararnamesi, eğitimin ilk aşamasıyla (ilkokul ve Orta Öğretim Birinci Devre) ilgili olarak çıkartılmış 19 Şubat 2004 tarih ve 59 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamedir.

Sırasıyla eğitim hakkı-görevine, dönüşümlü okul-iş sistemine ve eğitim-öğretim sisteminin değerlendirilmesi için oluşturulan ulusal birime yönelik okul reformunun uygulanması için hazırlanan üç kararname tasarısı, önceden belirlenmiş zamanlarda bir kararname haline getirilecektir.

Birinci kararname, en az on iki yıllık bir süre için veya öğrencilerin bir yeterlilik derecesi alabilmeleri amacıyla 18 yaşını doldurana kadar geçen sürede eğitim ve öğretim hakkını güvence altına alır. Bu hak, eğitim sisteminin ilkokul ve Orta Öğretim Birinci Devre eğitimini de içeren ilk aşamasıyla ve eğitimin lise sistemini (Orta Öğretim İkinci Devre genel eğitim sistemi) kapsayan ikinci aşamasıyla ve de stajyerlik sistemiyle olduğu kadar öğretim ve mesleki eğitim sistemiyle de ilgilidir.

İkinci kararname, ikinci aşamada (öğretim ve mesleki eğitim sisteminde) verilen eğitimi tamamlayıcı bir niteliğe sahip olan dönüşümlü okul-iş sistemini düzenlemektedir; bu dönüşümlü sistem, öğrencileri yalnızca temel bilgilerle donatmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilere iş dünyasının gereksinimlerini karşılayacak becerileri de kazandırır. On iki yıl süren “eğitim ve öğretim hakkı-görevi” ilkesine göre, 15 yaşındaki öğrenciler dönüşümlü okul-iş sistemi vasıtasıyla bütün eğitimlerini 15 yaşından 18 yaşına kadar gerçekleştirebilirler.

2.1.3.3. Dünyada ve Türkiye’deki eğitim durumunun karşılaştırması

Türkiye ile Fransa, Almanya, İtalya, İspanya ve İngiltere gibi ülkelerle kıyaslandığında görülen, özellikle 5–14 ve 15–19 yaş grubunda Türkiye’nin, bu ülkelerden eğitim çağında 1,5 ilâ 2 katı nüfus yoğunluğu taşımakta olduğudur. 2010 yılı beklentilerine göre ise, bu nüfus yoğunluğu oranı tedricen düşecek, fakat yine de bu ülkelerdeki eğitim çağındaki nüfus oranına göre bir hayli yüksek kalacaktır. 1999

sayılarına göre okul çağındaki nüfusun 25–64 yaş grubundaki istihdam edilmiş nüfusa oranı Türkiye’de %88 olup, bu, çok yakın bir dönemde istihdam edilmesi gereken nüfusun da yoğun bir biçimde artacağını göstermektedir. Kıyaslanan diğer ülkelerde bu rakam %53–76 arasında değişmektedir.

Türkiye’de zorunlu eğitimin bitiş yaşı 14 olup, İtalya ile aynıdır. Diğer kıyaslanan ülkelerdeki eğitim bitiş yaşı 16–18 arasında değişmektedir. İlgili yaş grubunun %90’ının okulda geçirdiği yılların 4 olmasında ise, o yıllarda zorunlu sekiz yıllık eğitime yeni geçilmiş olmasının yaratmış olduğu bir istatistiksel kaymanın etkisi çok büyüktür, ancak zorunlu eğitime rağmen özellikle kırsalda okullaşmayı tam olarak sağlayamamanın etkisi yine de ihmal edilmemelidir.

Yaş gruplarına göre okullaşma oranını sergileyen verilere bakıldığında kıyaslanan diğer ülkelerin okul öncesi çağıdaki eğitime verdikleri önem kolaylıkla anlaşılabilir. Türkiye’de ise bu hususta veri yoktur. Diğer ülkeler 5–14 yaş arasında okullaşmayı tamamen, 15–19 yaşları arasında okullaşmayı %75’e varan oranda sağlamışken, Türkiye’de bu rakamlar, aynı sırayla %75 ve % 30 olarak kalmaktadır. Yüksek öğretim ve ileri yüksek öğretim çağı olarak düşünebileceğimiz 20–29 yaş grubunda okullaşma oranı diğer ülkelerde %20 civarında seyrederken Türkiye’de bu sayı %8’dir.

GSYİH’ya göre karşılaştırıldığında 1990–1998 yılları arasında Türkiye’nin eğitim harcamalarına ayırdığı pay sadece %0.25 oranında artmıştır ve diğer ülkelere kıyasla, Türkiye’nin GSYİH’den eğitime ayırdığı pay %5 oranında daha düşüktür. Örneğin 1998 verilerine göre bu oran Türkiye’de %2,94 iken bu oran Fransa’da % 5,88, Norveç’te ise % 6,77’dir.

Eğitim seviyesine göre öğrenci başına yapılan harcamalarda OECD ülkelerinin ortalaması okulöncesinde 3.585 \$, ilköğretimde 3.940, ortaokulda 5.083, lisede 5.916, yükseköğretimde 9.063 A.B.D dolarıdır. MEB bütçesi bazında yapılacak bir analiz sonucunda bu rakamların Türkiye ile karşılaştırıldığında oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Örnek verilecek olursa, Türkiye için bu rakam yüksek öğretimde 1.190 A.B.D. dolarıdır.

Sağlık bilimleri alanında istihdam edilen nüfusun diğer ülkelere kıyasla oldukça az bir oranı yüksek öğretim mezunudur. (OECD ortalaması %21,8 olduğu halde bu oran Türkiye için sadece %8,2’dir). Yaşam bilimleri ve tarım ise diğer

ülkelere nazaran biraz fazla bir oranda yüksek okul mezunu istihdam etmektedir (OECD ortalaması %8,6, Türkiye ortalaması %9,8dir). Beşeri bilimlerde üniversite mezunlarının OECD ortalama oranı %26,6 iken Türkiye’de %35 gibi kıyaslanan ülkelere göre bir hayli yüksek oranda kaldığı ve mühendislik, imalat ve inşaat alanı içinde yüksek okul/üniversite oranının OECD ortalaması %15,5 iken, Türkiye ortalaması %36,6 gibi yüksek bir orana ulaştığı dikkat çekicidir.

OECD ülkeleri ile karşılaştırıldığında Türkiye’deki öğretmen ve öğretim üyesi istihdamı genel istihdamın sadece %2,3’lük kısmına karşılık gelmektedir. Oysa bu oran OECD ülkelerinde %3,2’dir. Örneğin bu oran Fransa ve İspanya’da %3,7, İtalya’da ise %3,8’dir.

OECD ülkelerinde öğretmen başına öğrenci sayısı ilkokullarda 15–22, ortaokullarda 10–17, liselerde 10–14 ve yüksek öğrenimde 12–24 arası değişirken; Türkiye’de, ilk ve orta öğretimde 30, liselerde 16, yüksek öğretimde 45’tir. Bu karşılaştırmadan da anlaşılacağı gibi, liseler hariç diğer eğitim kademelerinde, Türkiye’de öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı OECD ülkelerine kıyasla neredeyse iki katıdır.

2.2. Türk Eğitim Sisteminin Finansman Yapısı ve Nitelikleri

Türk eğitim sisteminde yerel ve ulusal düzeyde finansman kaynakları başlıca şunlardır¹³²;

- Devlet gelirlerinin (destekli bütçe) belli bir oranı,
- İl özel idare bütçeleri yıllık gelirlerinin belli bir oranı,
- Yıllık köy bütçeleri gelirlerinin belli bir oranı,
- Eğitim sistemine doğrudan kaynak sağlamak üzere toplanan paralar,
- Eğitimden yararlananların ödeyeceği katkı payları ve harçlar,
- Mesleki eğitimde işverenlerin sağladığı fonlar,
- Okul düzeyinde yaratılan diğer parasal kaynaklar,

Diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de eğitim harcamalarının önemlice bir kısmı kamu kesimince, genel bütçe ve katma bütçe aracılığıyla finanse edilmektedir. Eğitime devlet tarafından ayrılan kaynaklar, sadece eğitimle ilgili bakanlık

bütçesinde değil hizmet alanları ile ilgili olarak diğer bakanlık bütçelerinde de görülmektedir. Bunun yanında yerel idare birimleri de eğitime kendi bütçeleri içinde kaynak ayırmaktadırlar¹³³. Bu bağlamda il özel idareleri, okul yapımı, bakımı ve onarım gibi harcamalar için bütçelerinden ödenek ayırmaktadırlar¹³⁴.

05.01.1961 tarih ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Yasası eğitim sisteminin finansmanı konusunda en eski ve en önemli yasadır. Söz konusu yasanın "İlköğretim Gelir, Giderleri ve Planlama" başlığını taşıyan 76. maddesine göre ilköğretimin gelir kaynakları şunlardan oluşmaktadır¹³⁵;

- İlk on sene (1961–1971) Devlet gelirlerinin % 3'ünden ve ondan sonraki yıllarda ise % 2'sinden az olmamak üzere devlet bütçesinden yapılacak yardımlar,
- Özel idare bütçelerine, yıllık gelirlerinin en az % 20'si oranında konulacak ödenekler,
- Köy okullarına gelir sağlamak üzere, tahsis edilen araziden ve okul uygulama bahçesinden elde edilen gelirler hariç, köy bütçelerine her yıl genel gelirlerinin en az % 10'u tutarında konulacak ödenekler,
- Mahkemelerce hükmolunanlar da dahil olmak üzere, bu Kanuna göre verilecek para cezaları,
- İktisadi Devlet Teşekkülleri, özel kurumlar, dernekler veya hayırsever kimseler tarafından yapılacak her türlü mal, para bağışları ve vasiyetler,
- Gelir ve Kurumlar Vergisi yükümlüleri tarafından makbuz mukabilinde yapılacak, para bağışları, (bunlar yıllık bildirim ile bildirilecek gelirlerden ve kurum harçlarından indirilir).
- Faizler,

¹³² Nejla Kurul Tural, Eğitim Finansmanı, Ankara, Anı Yayıncılık, 2002, s.322.

¹³³ Kaya Yıldız, Nuri Akgün, 1997, Eğitim Planlaması ve Ekonomisi Üzerine Seçme Yazılar, Bolu, İzzet Baysal Üniv., s.145

¹³⁴ DPT, 1994, Mahalli İdareler ve Büyükşehir Yönetimi, Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu Raporu, Ankara, s.148

¹³⁵ 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Yasası; 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Yasası, md.76.

Yasa ile belirlenen bu kaynakların tam olarak eğitim bütçesine yansımadağı söylenebilir. Zira çoğu zaman bu kaynaklar destekli bütçeye öngörülen oranlarda konulamamıştır. Diğer yandan mali güçlerinin azlığı dolayısıyla zaman zaman kaldırılmaları bile düşünölen il özel idarelerinden de eğitime yeterli kaynak ayırlamamıştır. İl özel idaresine ayrılan ödeneklerin büyük bir bölümünün cari bütçeden yeterli ödenek verilmediğı için eğitim dışındaki il özel idaresi yatırımlarına harcanması söz konusu olmuştur¹³⁶. 06.11.1981 tarih ve 2547 sayılı Yükseköğretim Yasasının 55. maddesi yükseköğretimin parasal kaynaklarını göstermektedir. İlgili maddeye göre, yükseköğretim üst kuruluşları, yükseköğretim kurumları ve bunlara bağılı birimlerin gelir kaynakları;

- Her yıl bütçeye konulacak kaynaklar,
- Kurumlarca yapılacak yardımlar,
- Alınacak harç ve ücretler,
- Yayın ve satış gelirleri,
- Taşınır ve taşınmaz malların gelirleri,
- Döner sermaye işletmelerinden elde edilen kârlar,
- Bağış, vasiyetler ve diğere gelirler, şeklinde belirtilmiştir.

Son dönemlerde çıkarılan yasalardan biri de eğitim hizmetlerinin özellikle de ilköğretim hizmetlerinin finansmanına önemli katkılar sağlayan 16.08.1997 tarih ve 4306 sayılı yasadır. "İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Milli Eğitim Temel Kanunu, Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu, Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile 24.03.1988 Tarihli ve 3418 Sayılı Kanunda Değişiklik Yapılması ve Bazı Kağıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı Payı Alınması Hakkında Kanun" adıyla Resmi Gazetede yayınlanan yasaya göre, ilkokullar ve dolayısıyla zorunlu eğitim kesintisiz sekiz yıla çıkartılmış ve 01.09.1997 tarihinden başlanarak 31.12.2000 tarihine kadar sekiz yıllık ilköğretim giderlerinde kullanılmak üzere bazı kağıt ve işlemlerden eğitime katkı payı alınması öngörülmüştür¹³⁷.

¹³⁶ Nuri Tortop, 1996, Yerel Yönetimler Maliyesi, Ankara, TODAİE Yayın No.263. s.103

¹³⁷ Tuncer, 1998"Sekiz Yıllık Kesintisiz Temel Eğitim Projesinin Finansmanı", Mükellefin Dergisi, Sayı 67, s.135.

Öte yandan Aralık 2003'de gerçekleştirilen son vergi düzenlemeleri kapsamında eğitime katkı payı ve özel işlem vergisine tabi iş ve işlemlerde mahiyetlerine uygun bir vergileme yapılması öngörülmüş ve bu doğrultuda ilgili kanunlarda birtakım düzenlemeler yapılmıştır. 01.01.2004 tarihinden itibaren verilecek beyannameler üzerinden hesaplanan eğitime katkı payı, 5035 sayılı Kanunla kaldırılarak damga vergisi içerisine, şans oyunları üzerinden alınan eğitime katkı payı da 6802 sayılı Gider Vergileri Kanununun 40finci maddesi kapsamına alınmıştır. Bu bağlamda, tahsil edilen damga vergisi ve şans oyunları vergisinin % 25'inin 31.12.2010 tarihine kadar sekiz yıllık kesintisiz ilköğretim hizmetlerinde kullanılmak üzere Milli Eğitim Bakanlığı payı olarak ayrılacağı, bu hükme göre ayrılan payların tahsil edildiği ayı izleyen ayın son günü akşamına kadar Milli Eğitim Bakanlığına Ödeneceği, hükme bağlanmıştır.

Bir başka finansman kaynağı ise okulların döner sermaye işletmelerinden sağlanan gelirdir. Özellikle mesleki ve teknik okullar ile üniversiteler, döner sermaye gelirlerine sahiptirler. Bilindiği gibi söz konusu gelirler okulun verdiği özel mal veya hizmet niteliği daha üst düzeyde olan hizmetler karşılığında elde edilen parasal kaynakları ifade etmektedir. Okul içindeki diğer kaynaklar ise, okul kantin ve kooperatif gelirleridir. Kantin, açık alan ve salonların işletilmesi ile ilgili olarak Maliye Bakanlığı ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında yapılan bir protokolle, mülkiyeti hazineye ait olan ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın kullanımındaki okul ve kurumlarda büfe, kantin, çay ocağı, yemekhane, salon v.b birimlerin eğitsel, sosyal, sportif, kültürel ve ticari etkinliklerde kullanılmak üzere, Milli Eğitim Vakfı tarafından işletilmesi sağlanmıştır¹³⁸.

Özellikle ilköğretim hizmetlerinde finansmanla ilgili sorunları belirlemeye yönelik olarak İstanbul'a ilişkin yapılan bir çalışmada İlköğretim okullarının koruma dernekleri, öğrenci katkı payları, kooperatif gelirleri ve velilerden toplanan bağışlarla işlevlerini sürdürmeye çalıştıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Söz konusu çalışma kapsamında okul yöneticilerine dağıtılan bilgi toplama formu ile finansman kaynaklarının neler olduğu, finansman kaynaklarının hangi ihtiyaçlarını

¹³⁸ Milli Eğitim Bakanlığı'nın 04.02.1997 tarih ve 451.42/287 sayılı Genelgesi

karşılayabildiği ve finansman kaynaklarının hangi düzeyde ihtiyaçlarını karşıladığı belirlenmeye çalışılmıştır¹³⁹.

Bu kapsamda yapılan bir başka çalışmada ise, ilköğretim okullarının genel bütçe ve özel idare gelirleri dışındaki kaynakları araştırılmaya çalışılmıştır¹⁴⁰. Bu çalışmada, Ankara il merkezindeki ilköğretim okullarının genel bütçe ve il özel idare bütçelerinden ayrılan kaynakların dışında, 27 çeşit özel gelir kaynağı yarattıkları saptanmıştır. Bunlar arasında dergi, diploma ve karne satışlarından sağlananlar ile kayıt parası, gönüllü bağış ve koruma derneği gelirlerinin diğerlerine göre daha yaygın olduğu belirlenmiştir. Söz konusu çalışmada köy ilköğretim okullarına dönük araştırma bulgularına göre, köy ilköğretim okullarının 20 çeşit gelire sahip olduğu bunlar içinde en önemli gelir kaynağının karne parası (% 42,3), diploma parası (% 40,3), zorunlu giderler için velilerden alınan paralar (% 32,6), gayrimenkul gelirleri (% 28,8) ve takdir, teşekkür belgeleri (% 21,1) için alınan paralar olduğu saptanmıştır¹⁴¹.

2.2.1. Türkiye'de genel olarak eğitim bütçesi ve ilk ve ortaöğretim harcamalarının gelişimi

İncelemeye konu olan ülkeler başta olmak üzere gelişmiş ülkelerin birçoğunda savunma hizmetlerinden de önce gelen harcama kalemlerinden biri eğitim harcamalarıdır. Eğitimi değerlendirilmiş mal ve hizmetlerin klasik bir örneği olarak kabul eden gelişmiş ülkeler toplumsal refahın asgari düzeyde eğitim ve sağlık standartlarına bağlı olduğunu öngörerek bütçe önceliklerini ve eğitim harcamalarını buna uygun yapılandırmalardır. Toplumsal refahı sağlamanın ötesinde henüz iktisadi gelişme ve kalkınmalarını tamamlayamamış olan Türkiye ve benzeri gelişmekte olan ülkelerde eğitim hizmetlerinin kamusal niteliğinin bu noktada çok daha üst düzeyde olduğu söylenebilir.¹⁴¹

¹³⁹ Semra Ünal, 1997, "İlköğretim Yöneticilerinin Finansman Sorunları", Marmara Üniv. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı: 9. s.372.373.

¹⁴⁰ Yüksel Kavak, Ergin Ekinci ve Feyyat Gökçe, 1997, İlköğretimde Kaynak Arayışları, Bir Araştırma, Ankara, Şafak Matbaacılık, s.97-99.

¹⁴¹ Ayşegül Mutlu, 1998, "Türkiye'de Konsolide Bütçe Harcamalarının Değerlendirilmesi" Türkiye'de Kamu Ekonomisi ve Mali Kriz, XII. Türkiye Maliye Sempozyumu Mayıs 1997 Antalya, İstanbul: İstanbul Üniv. Maliye Araştırma Merkezi Yayını, s.249.

2.2.1.1. Türkiye'de ilk ve ortaöğretim harcamalarının toplam kamu harcamaları ve GSMH içindeki yeri ve gelişimi

Tablo 2.8'de 1983–2003 yılları arası toplam eğitim harcamaları ile ilk ve ortaöğretim harcamalarının GSMH ve destekli bütçe içerisindeki yeri ve gelişimi yer almaktadır. Tablodan da görüldüğü gibi MEB bütçesinin GSMH'ya oranı 1984'den 1989'a kadarki dönemde ortalama % 1,6 düzeyinde seyrederken 1989–1994 döneminde ortalama % 2,5 düzeyinde gerçekleşmiştir, 1995–1997 yılları arasında dönemin en düşük değerlerini alan eğitim harcamaları/GSMH, 1997 yılında çıkarılan Sekiz Yıllık Zorunlu Eğitim Yasasından sonra 1998 yılında % 2,4'e çıkmış ve 1999–2003 arası ortalama % 2,7 düzeyinde gerçekleşmiştir. YÖK bütçesini de içine alan toplam kamu eğitim harcamalarının GSMH'ya oranına bakıldığında burada da benzer bir trendin olduğu görülmektedir. Söz konusu oran MEB bütçesi gibi en düşük değerleri 1984–1989 ve 1995–1997 dönemlerinde % 2,2 ortalamalarla alırken diğer yıllar ortalaması % 3,6 olarak gerçekleşmiştir¹⁴². 2003 yılında destekli bütçe harcamalarının GSMH'ya oranı % 39,2 olarak gerçekleşirken, ilk ve ortaöğretim harcamalarının % 2,8, savunma harcamalarının % 2,8, sağlık harcamalarının % 1, faiz giderlerinin GSMH'ya oranı ise % 16,4 olmuştur¹⁴³.

¹⁴² Milli Eğitim Bakanlığı; Sayısal Veriler 2002–2003, s.289.

¹⁴³ Hazine İstatistikleri, 1980–1998, Hazine Müsteşarlığı Ekonomik Araştırmalar Genel Müdürlüğü, 1999.

**Tablo 2.8: MEB Bütçesi ve Toplam Eğitim Bütçesinin GSMH ve Konsolide Bütçe İçinde Payı
(Cari Fiyatlarla, Milyon TL, %)**

Yıllar	MEB Bütçesi	Toplam Eğitim Bütçesi	MEB Bütçesi/ GSMH	Toplam Eğitim Bütçesi/ GSMH	MEB Bütçesi/ Kons. Bütçe	Toplam Eğitim Bütç./ Kons. Bütçe
1983	286 619	382 098	2.49	3.32	11.0	14.7
1984	341 555	459 741	1.85	2.49	10.4	14.0
1985	465 982	617 695	1.67	2.21	8.4	11.4
1986	618 523	841 009	1.57	2.13	8.5	11.6
1987	928 604	1 252 228	1.59	2.14	8.4	11.3
1988	1 797 372	2411 816	1.74	2.35	8.6	11.6
1989	2 967 077	4 010 565	1.78	2.77	9.0	12.2
1990	8 506 541	11 011 903	2.29	3.10	13.2	17.0
1991	14 948 536	19 645 530	2.36	3.24	14.1	18.5
1992	30 357 203	39 480 105	2.75	3.58	14.5	18.8
1993	57 506 445	74 165 959	2.88	3.71	14.3	18.4
1994	93 911410	125 093 410	2.42	3.22	11.3	15.0
1995	139 706 629	185 956 045	1.78	2.37	10,4	13.8
1996	264 753 140	356 925 900	1.77	2.38	9.7	12.2
1997	512 234 445	714 586 445	1.78	2.47	8.0	11.1
1998	1 243 108 000	1 665 765 000	2.41	3.21	8.4	11.2
1999	2 131 808 500	2 795 208 500	2.80	3.64	7.8	10.2
2000	3 350 330 000	4 396 940 700	2.78	3.61	7.1	9.3
2001	4 046 305 625	5 411 216 175	2.39	3.12	8.3	11.1
2002	7 749 991 000	10 245 958 700	2.86	3.74	7.9	10.4
2003	10 179 997 000	13 588 605 000	2.87	3.83	6.9	9.2

Kaynak: Değişik Yıllara Ait Bütçe Gerekçeleri; MEB Sayısal Göstergeler 2002–2003: MEB 1997 Yılı Başında Eğitim.

Tablo 2.9: GSMH ile Konsolide Bütçenin MEB Bütçesine Oranları (YTL)

Yıllar	GSMH	Konsolide Bütçe	MEB BÜTçesi	MEB Bütçesi/ GSMH	MEB Bütçesi/ Kons. Bütçe
2004	428 932 000 000	150 558 129 000	12 854 642 000	3	8.53
2005	485 058 000 000	156 088 874 910	14 882 359 500	3.07	9.53

Kaynak: Değişik Yıllara Ait Bütçe Gerekçeleri; MEB Sayısal Göstergeler 2002–2003

Öte yandan Türkiye'de kamu eğitim harcamalarının ve ilk ve ortaöğretim harcamalarının destekli bütçe içerisindeki yeri ve yıllar itibariyle gelişimi incelendiğinde ise elde edilen sonuçlar şu şekildedir. Tablo 2.8 ve 2.9 'dan da görüldüğü gibi destekli bütçe içerisinde MEB bütçesine en yüksek pay aktarılan dönem 1990–1995 yılları arası olmuştur. 1985–1989 döneminde destekli bütçeden MEB'e ayrılan pay ortama % 8,6 düzeyindeyken sonraki 6 yıllık dönemde eğitim harcamalarında reel artış meydana gelmiş ve MEB'e ortalama % 12,8 oranında pay ayrılmıştır. 1996–2003 döneminde ise dalgalı bir seyir izleyen MEB harcamalarının destekli bütçeye oranı bu dönemde ortalama % 8,7 düzeyinde gerçekleşmiştir.¹⁴⁴

2.2.1.2. Türkiye'de ilk ve ortaöğretim harcamalarının ekonomik ayırım itibariyle dağılımı

Türkiye'de eğitim harcamalarının ekonomik ayırımı göre dağılımı incelendiğinde toplam eğitim harcamalarının önemli bir kısmının personel harcamalarına yapıldığı görülmektedir.

Destekli bütçe yatırımlarından MEB yatırımlarına ayrılan pay da 1998 yılından itibaren önemli derecede artmıştır. MEB yatırımlarının destekli bütçe yatırımlarından aldığı pay 1991–1994 yılları arasında ortalama % 8,5, 1995–1997 arasında ise % 15 düzeyinde gerçekleşmiştir. . 1998 yılında destekli bütçe yatırımlarından MEB yatırımlarına % 38 oranında pay ayrılırken, sonraki dönem,

1999–2002 yılları arasında ortalama % 25 pay ayrılmıştır. 2003 yılında ise MEB yatırımlarına destekli bütçe yatırımlarından % 17'lik bir pay ayrılmıştır¹⁴⁵.

¹⁴⁴ Milli Eğitim Bakanlığı; Sayısal Veriler 2003–2004

¹⁴⁵ MEB, Bütçe Tabloları 2003–2004, s.298.

Tablo 2.10: Türkiye'de Kamu Eğitim Harcamalarının Ekonomik Ayırımı Göre Yüzdesele Dağılımı

Yıllar	Cari			Yatırım	Transfer
	Personel	Diğer Cari	Toplam		
1983	81.3	2.9	84.2	12.4	3.2
1984	78.9	3.8	82.7	14.6	2.6
1985	81.1	2.8	83.9	14.2	2.7
1986	78.8	2.9	81.7	14.2	4.1
1987	76.8	3.0	79.8	14.8	5.3
1988	76.1	3.0	79.1	16.7	3.6
1989	73.8	3.8	77.6	17.4	4.9
1990	82.1	2.9	85.8	10,3	3.9
1995	84.2	3.2	87.4	8.1	4.2
1996	79.5	3.7	83.2	12.0	4.6
1997	79.4	3.9	83.3	12.4	4.2
1998	66.7	3.3	77.0	26.4	3.3
1999	77.0	3.4	80.5	16.3	3.1
2000	78.0	3.1	81.1	16.1	3.0
2001	78.3	3.2	81.5	15.2	3.1
2002	79.8	3.6	83.4	13.2	2.9
2003	79.1	3.4	82.5	14.5	2.8

Kaynak: Değişik Yıllara Ait Bütçe Gerekçeleri; ME8 Sayısal Göstergeler 2002–2003; MEB 1997 Yılı Başında Eğitim.

2.2.1.3. Türkiye'de ilk ve ortaöğretim kademelerinde öğrenci başına yapılan harcamalar ve gelişimi

Eğitim hizmetlerinde niteliğin değerlendirilmesinde temel göstergelerden birisi de öğrenci başına yapılan eğitim harcamasıdır. Türkiye, eğitim harcamalarına ilişkin diğer göstergelerde olduğu gibi öğrenci başına yapılan kamu eğitim harcamalarında da OECD ülkelerinin gerisindedir. Diğer eğitim sistemlerindeki gibi Türkiye'de de öğrenci başına yapılan eğitim harcamasının en yüksek olduğu eğitim kademesi yükseköğretimdir. Aşağıdaki tabloda ilköğretimde toplam harcama miktarı

carî yıl fiyatları ve 1994 yılı fiyatları ile gösterilirken öğrenci başına yapılan eğitim harcamaları 1994 yılı fiyatlarıyla ve carî döviz kuruna göre dolar cinsinden gösterilmektedir.

Tablo 2.11: Türkiye'de İlköğretimde 1 Öğrenci Başına Yapılan Kamu Harcamaları

Yıllar	Toplam Harcama (Milyon)		Öğrenci Sayısı	Öğrenci Başına Harcama	
	Cari Fiyatlarla TL	Sabit Fiyatlarla TL		Sabit Fiyatlarla TL	(\$)
1980	74 127	20 590 833	5 695 000	3 615 598	171
1985	358 553	22 132 901	6 600 000	3 353 469	104
1990	6 325 483	55 196 186	6 855 000	8 051 960	353
1998	1 010 706 092	104 046 334	9 250 000	11 248 252	418
2002	5 787 085 180	117 983 387	10 339 000	11 411 489	371
2003	7 415 842 369	122 141 647	10 479 538	11 655 251	473

*Okulöncesi de dahildir. Sabit değerler 1994 yılı fiyatları ile hesaplanmıştır.

Kaynak: MEB Önceki Yıllara Ait İstatistikler: MEB Sayısal Veriler 2002–2003; DPT, Temel Ekonomik ve Sosyal Göstergeler 1950–2003.

Görüldüğü gibi ilköğretimde öğrenci başına harcama miktarı, öğrenci sayılarında meydana gelen değişime paralel gelişme göstermemiştir. Harcama miktarı kimi dönemlerde öğrenci sayısındaki artış oranının gerisinde kalmış kimi dönemlerde ise öğrenci sayısındaki artış oranının üzerinde artış göstermiştir.

Ortaöğretimde öğrenci başına harcamalar dolar bazında incelendiğinde ise dönemler itibarıyla elde edilen sonuçlar şu şekildedir. 1980–1990 yılları arası öğrenci başına yapılan harcama miktarı % 11 düzeyinde artarken, 1990–2003 döneminde ise % 95 oranında artış göstermiştir. Burada da dolar bazında yapılan değerlendirmenin 1994 yılı fiyatlarına göre yapılan değerlendirmeden kısmen farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi söz konusu farklılığın oluşmasında döviz kurundaki dalgalanmaların etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 2.12: Türkiye'de Ortaöğretimde 1 Öğrenci Başına Yapılan Kamu Harcamaları

Yıllar	Toplam Harcama (Milyon)		Öğrenci Sayısı	Öğrenci Başına Harcama	
	Cari Fiyatlarla TL	Sabit Fiyatlarla TL		Sabit Fiyatlarla TL	{S}
1980	44 727	12 424 166	2 203 000	5 639 657	267
1985	151 389	9 345 000	2 780 000	3 361 510	105
1990	2 815 801	24 570 689	3 621 000	6 785 603	298
1998	421 092 956	43 348 633	2 100 000	20 642 206	768
2002	2 234 962 668	45 560 343	3 035 000	15 011 645	490
2003	3 152 460 144	51 922 176	3 593 404	17 107 800	586

Kaynak: MEB Önceki Yıllara Ait İstatistikler: MEB Sayısal Veriler 2002–2003: DPT, Temel Ekonomik ve Sosyal Göstergeler 1950–2003.

d) Türkiye'de öğretmenlerin ekonomik durumları

Görüldüğü gibi öğretmen ücretleri 1990–2003 yılları arasında reel olarak azalma göstermiştir. Sabit yıl fiyatlarına göre 1990 yılında aylık 18 milyon olan kıdemli öğretmen ücreti 2003 yılına gelindiğinde yaklaşık % 33'lük bir azalma ile 12 milyona düşmüştür. Söz konusu dönem içerisinde öğretmen ücretlerinin en düşük olduğu yıl 1995 yılları olmuştur. Öğretmen ücretlerindeki gelişme dolar bazında incelendiğinde de ücretlerin, yukarıdaki trende paralel bir seyir izlediği görülmektedir. 1990 yılında kıdemli bir öğretmenin aylık ücreti 720 dolar iken 2003 yılına gelindiğinde % 23'lük bir azalma ile 555 dolara düşmüştür.

Tablo 2.13: Türkiye'de Öğretmen Ücretleri (aylık)

Ücret Düzeyi			
Yıllar	Cari Fiyatlarla (TL)	Sabit Fiyatlarla (TL)	{S}
1990	2 100 000	18 324 607	720
1993	5 490 000	12 105 843	500
1995	12 000 000	6 376 195	273
2000	260 000 000	12 119 347	416
2003	750 000 000	12 352 795	555

Kaynak: İlgili yıllara ait Mali Yıl Bütçe Raporları

2.2.2. Türkiye'de ilk ve ortaöğretim harcamalarının diğer finansman kaynaklarındaki gelişmeler

a) Eğitime katkı payındaki gelişmeler

306 sayılı Yasanın Geçici 1. maddesi ile sekiz yıllık ilköğretim giderlerinde kullanılmak üzere 01.09.1997 ile 31.12.2000 tarihleri arasında çeşitli işlem ve kâğıtlardan eğitime katkı payı alınması öngörülmüştür.

Eğitime katkı payı gelirlerinde 03.03.1999 tarih ve 12481 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile artış yapılmıştır. Buna göre; katkı payı gelirlerinden A fıkrasının 1, 3, 4, 5 ve 7 numaralı bentlerinden alınan miktarlarda 0,5 ile 3 kat arasında değişen oranlarda artış yapılırken, 2 ve 9 numaralı bentler ile alınan miktarlar değiştirilmemiştir. Ayrıca eğitim, gençlik, spor ve sağlık hizmetleri vergi oranı yüzde 10'dan yüzde 15'e yükseltilmiştir.

Tablo 2.14: Eğitime Katkı Payı Gelirleri (Milyon TL.)

Yıllar	Katkı Payı Miktarı
1997	52 647 296
1998	215 066 313
1999	320 826 432
2000	500 315 286
2001	359 973 108
2002	217 254 076
2003	267 691 848
Toplam	1 933 774 359
Katkı payı geliri (nema)	1 363 649

Kaynak: MEB 2003–2004 Sayısal Veriler, s.293:
MEB Bütçe Tabloları, s.301.

Tabloda da görüldüğü gibi eğitime katkı payı kapsamında toplanan kaynakların önemli bir kısmı yapı-tesis ve taşımali ilköğretim harcamalarında kullanılmaktadır. Yapı-tesis harcamalarının toplam içindeki payı % 66 düzeyinde

iken taşınmalı ilköğretim için ayrılan kaynak, toplam harcamaların % 20'sine yakındır.¹⁴⁶

b) Halkın ve il özel idarelerinin eğitime katkılarındaki gelişmeler

Eğitime halk katkıları özellikle 1980'li yıllarda başlatılan "Kendini Okulunu Kendin Yap" kampanyaları ile gündeme gelirken, sonraki dönemlerde uygulanan yoğun teşvik programlarıyla da sürekli artan bir gelişme göstermiştir. Eğitim hizmetlerinde halk katkıları değişik düzeylerde ve şekillerde olabilmektedir. Hayırsever vatandaşlar ile çeşitli büyüklükteki şirketlerin ve vakıfların okul binası yapımı, arsa bağışı, okul donatımı, yurt ve lojman yapımı, spor sitesi yapım ve işletimi, yurtiçi ve yurtdışı burs tahsisi gibi konulardaki katkıları eğitime halk katkılarının oldukça önemli bir kısmını oluşturmaktadır.¹⁴⁷

Eğitime halk katkısı 2004 yılı deflâtörüne göre 1985–1990 dönemi yıllık ortalama 140 trilyon düzeyinde gerçekleşmiştir. 1991–1995 döneminde bir miktar azalan halk katkısı ortalama 138 trilyon olarak gerçekleşirken 1995 yılından sonraki 5 yıllık dönemde ortalama % 100'lük bir artış göstermiş ve söz konusu dönem ortalaması 275 trilyon düzeyinde olmuştur. Bu dönemdeki artışta zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılması kapsamında başlatılan eğitime destek kampanyalarının etkili olduğu söylenebilir. Son yıllarda gerçekleşen katkıların yıllık ortalaması ise 157 trilyon düzeyinde kalmıştır.

¹⁴⁶ MEB istatistik 2002, 2002 Yılı Başında Milli Eğitim, s.7

Tablo 2.15: Halkın ve Özel İdarelerinin Eğitime Katkıları (Milyon TL)

Yıllar	Halk Katkısı		Özel İdare Katkısı	
	Sağlandığı Yıl Tutarı	DPT 2004 Yılı Deflâtörüne Göre Tutar	Sağlandığı Yıl Tutarı	DPT 2004 Yılı Deflâtörüne Göre Tutar
1985	25 060	151 237 176	5 596	33 771 877
1986	37 615	162 694 637	10 587	45 791 522
1987	46 627	140 203 030	21 276	64 472 727
1988	82 388	135 239 659	34 224	56 178 595
1989	114 638	129 359 061	48 930	55 213 270
1990	187 178	141 769 295	65 711	49 769 749
1991	238 664	108 115 062	91 873	41 618 573
1992	404 492	113 816 371	162 360	45 685 022
1993	740 159	129 684 094	195 402	34 236 605
1994	1 885 332	141 905 794	481 582	36 247 874
1995	4 587 242	201 016 731	1 127 592	49 412 012
1996	9 486 177	232 724 514	2 868 142	70 364 168
1997	18 471 454	252 686 087	6 749 144	92 327 046
1998	50 986 181	403 680 194	16 436 656	130 128 373
1999	71 210 217	374 635 044	27 721 024	145 839 565
2000	84 682 400	315 678 150	47 064 128	175 445 156
2001	83 601 008	171 484 704	69 051 344	141 301 991
2002	96 020 373	139 279 863	114 261 319	165 738 794
2003	144 030 560	162 034 378	182 356 168	205 150 686
Toplam	567 037 405	3 607 243 844	468 752 058	1 638 693 605

Kaynak: MEB 2002–2003 Sayısal Veriler s.303

Eğitime halk katkısı 2004 yılı deflâtörüne göre 1985–1990 dönemi yıllık ortalama 140 trilyon düzeyinde gerçekleşmiştir. 1991–1995 döneminde bir miktar azalan halk katkısı ortalama 138 trilyon olarak gerçekleşirken 1995 yılından sonraki 5 yıllık dönemde ortalama % 100'lük bir artış göstermiş ve söz konusu dönem ortalaması 275 trilyon düzeyinde olmuştur. Bu dönemdeki artışta zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılması kapsamında başlatılan eğitime destek kampanyalarının etkili

olduğu söylenebilir. Son yıllarda gerçekleşen katkıların yıllık ortalaması ise 157 trilyon düzeyinde kalmıştır.

2.2.3. Türkiye'de özel ilk ve ortaöğretim okullarının finansman yapıları ve eğitim harcamaları

Bilindiği gibi, özel öğretim kurumları yerli ve yabancı, gerçek ve tüzel kişiler tarafından kurulmuş olan ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın denetim ve gözetimi altında belirli bir ücret karşılığında hizmet veren öğretim kurumlarıdır.¹⁴⁸

Bütün eğitim kademelerinde hedeflenen okullaşma oranlarına ulaşılması ve genel eğitimde niteliğin yükseltilmesi kuşkusuz bütçeden eğitime daha fazla kaynak tahsisine bağlıdır. Ancak çoğu zaman, kamu finansman yapısının içinde bulunduğu durum milli eğitime tahsis edilecek bütçeyi de sınırlamaktadır. Bu bağlamda diğer birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de devlet tarafından verilen eğitim hizmetinin niteliğinin tartışmalı hale geldiği ve yeni finansman kaynakları arayışları yanında, devletin eğitim yükünün de bir şekilde azaltılması gerektiği ileri sürülmektedir.¹⁴⁹

Tablo 2.16: Türkiye'de Eğitim Harcamaları İçerisinde Kamu ve Özel Kesimin Payları

Yıllar	İlk ve Ortaöğretim Harcamaları (%)		Yükseköğretim Harcamaları (%)		Toplam Eğitim Harcamaları (%)	
	Kamu	Özel	Kamu	Özel	Kamu	Özel
1995	100,0	-	97,0	3,0	99,1	0,9
2000	99,5	0,5	95,4	4,6	98,6	1,4

Kaynak: OECD-1997, 2003, Tablo B3.1.

Devlet okullarında gelir düzeyi düşük çocuklara burs ve benzeri uygulamalar ile ilave olanaklar sağlanarak öğrenci başına düşen birim harcamalar artırılmış ve düşük gelirliilerin eğitim talepleri ve beklentileri karşılanmış olacaktır. Bunun yanında paralı okulların yaygınlaşması ile daha iyi belirlenecek bölge ihtiyaçları ve

¹⁴⁸ Necdet Özkaya, 1992, "Özel Öğretim Kurumlarının Eğitim Sistemimizdeki ve Sosyoekonomik Yapı İçindeki Yeri" İstanbul Ticaret Odası, (Türkiye'de ve Dünyada Öze) Öğretim Kurumlarının Eğitimdeki Yeri adlı Seminer) İstanbul, s.8.

¹⁴⁹ Birgül Subaşı, Aysun Dinler, Dünya'da ve Türkiye'de Özel Okullar, İTO, Yayın No:2003-21. s.9.

şartları doğrultusunda yeni-özel ve bölgesel kaynakların çok daha rahat eğitime yönlendirilebileceği öne sürülmektedir¹⁵⁰.

Özel okula ödenen ücretlerin önemli bir kısmı personel giderlerinde kullanılmaktadır. Özel okullarda yapılan harcamaların yaklaşık % 60'ı personel harcamaları ve genel giderlerde kullanılırken yatırım harcamalarının payı % 5 düzeyindedir. Elde edilen kâr ve vergi ödemeleri ise kalan kısmı oluşturmaktadır. Türkiye'de özel okullar eğitim kademelerine göre farklı olmak üzere devletten birtakım yardım ve teşvikler almalarına rağmen gelirlerinin çok önemli bir kısmı öğrencilerden toplanan öğrenim ücretlerinden oluşmaktadır.¹⁵¹

Özel okullara verilen teşvikler ise kısaca şöyledir. 6 Mayıs 1998 tarih ve 23334 sayılı resmi gazetede yayımlanan "Yatırımlarda Devlet Yardımları ve Yatırımları Teşvik Fonu Esasları Hakkında Kararın Uygulanmasına Dair Tebliğ" hükümleri çerçevesinde özel okul yatırımı yapmak isteyenlere Hazine Müsteşarlığınca Teşvik Belgesi verilmektedir. Öngörülen esaslar dahilinde teşvik belgeli yatırımlara, gümrük vergisi ve toplu konut fonu istisnası, yatırım indirimi, KDV istisnası, vergi resim ve harç istisnası, fondan kredi tahsisi gibi teşvikler sağlanmaktadır. Bu doğrultuda özel okulların makine ve teçhizat ithalatı, gümrük vergisi ve toplu konut fonundan istisnadır. Eğitim, öğretim ve araştırma faaliyetlerinde kullanılan yatırım malı, hammadde ve malzemeye gümrük muafiyeti uygulanmaktadır. Eğitim yatırımları için yöre farkı gözetmeksizin % 100 yatırım indirimi uygulanmaktadır. Kamu arazilerinin özel okul açacaklara kiralanabilmesine imkân sağlanmıştır. Özel öğretim kurumları için KDV oranları % 8 olarak belirlenmiştir. Teşvik kapsamına alınan özel okul işletmeciliğine düşük faizli kredilerden de faydalanma imkânı sağlanmıştır.¹⁵²

Vakıf tüzel kişiliği ile faaliyetlerini sürdüren özel yükseköğretim kurumlarının finansman yapısı ise özel okullara göre birtakım farklılıklara sahiptir. Her şeyden önce vakıf üniversiteleri, genel olarak kâr etme esasına göre faaliyet göstermediklerinden, arz ettikleri hizmetin sürdürülebilirliği ve diğer giderlerinin karşılanabilmesi için öğrenci ücretlerinin yanında bağış ve devlet yardımı gibi sürekli

¹⁵⁰ Birgül Subaşı, Aysun Dinler, Dünya'da ve Türkiye'de Özel Okullar, İTO, Yayın No:2003-21. s.9.

¹⁵¹ Ahmet Kuzucu, 2002, Özel Okullar ve Eğitimde Kalite Sempozyumu, Özel Okullar Derneği, Antalya, s.145.

ek gelir kaynaklarına ihtiyaç duymaktadırlar. Giderleri içinde ise personel giderlerinin ağırlıklı bir yeri olduğu bunun yanında diğer cari giderlerinin de önemli düzeyde gerçekleştiği söylenebilir. 2547 sayılı Kanun ile vakıf üniversitelerine yapılacak devlet yardımının, kamu yükseköğrenim kurumlarına o yıl tahsis edilen toplam bütçe ödeneklerinin örgün öğrenci sayısına bölünmesiyle elde edilecek tutarın, ilgili vakıf yükseköğrenim kurumunda okuyan örgün öğrenci sayısı ile çarpılmasıyla bulunacak miktarın % 30'unu geçemeyeceği öngörülmektedir.¹⁵³

2.2.4 İlköğretim harcamaları genelinde Türk Eğitim Bütçesinin diğer ülkelerle karşılaştırılması

Tablo 2.17: Seçili Ülkelerde ve Türkiye'de Kamu Eğitim Harcamalarının GSYİH ve Kamu Harcamaları İçindeki Payı, 2000 (%)

Ülkeler	Eğitim Harc./ GSYH	İlk-ortaöğretim Harc./ GSYH	Eğitim Harc./Toplam Kamu Harcamaları	İlk-ortaöğretim Harc./ Toplam Kamu Harc.
Fransa	5.8	4.1	11.4	8.0
ABD	5.0	3.5	15.5	10.9
İngiltere	4.8	3.4	11.8	8.3
İtalya	4.6	3.2	10.0	6.9
Almanya	4.5	3.0	9.9	6.6
İspanya	4.4	3.1	11.2	7.8
G. Kore	4.3	3.3	17.6	13.6
Japonya	3.6	2.7	10.5	7.9
Türkiye	3.5	2.7	9.3	7.1
OECD Ort.	5.2	3.5	13.1	8.9
Gelişmekte Olan Ülkeler	4.0	3.0	12.9	8.7

Kaynak: OECD Education At A Glance Indicators 2003, Tablo B4.1.

Burada yapılan karşılaştırmalarda kamu eğitim harcamaları esas alınmaktadır. Değerlendirmeye özel kesimce yapılan eğitim harcamaları da dahil edildiğinde Türkiye'ye ilişkin göstergelerde önemli bir değişiklik olmazken özellikle Japonya ve Kore başta olmak üzere gelişmiş ülkelerde toplam eğitim harcamalarının arttığı görülmektedir. Zira Türkiye'de eğitim sektöründe özel kesim harcamaları ilk ve

¹⁵² Subaşı, a.g.e. s.22-24.

¹⁵³ Kesik, a.g.e., s.249

ortaöğretim düzeyinde çok yetersizken, yükseköğretimde de gelişmiş ülkelerdeki harcamaların oldukça gerisindedir. Örneğin Japonya'da kamu eğitim harcamalarının GSYİH'ya oranı % 3,6 iken kamu ve özel kesim harcamalarından oluşan toplam eğitim harcamalarının GSYİH'ya oranı % 4,7'ye çıkmaktadır. Kore'de aynı oran % 4,3'den % 7,1'e, ABD'de ise % 5'den % 7'ye çıkmaktadır.

Türkiye'de devlet ilk ve ortaöğretim harcamalarının % 99'unu doğrudan yaparken % 1'ini öğrencilere mali yardım da bulunarak yapmaktadır. OECD'ye üye ülkelerde ise devlet ilk ve ortaöğretimde harcamaların % 96'sını doğrudan yaparken % 3,5'ini öğrencilere yardım olarak yapmaktadır.

OECD verilerine göre, ilköğretimden yükseköğretime kadar öğrenci başına toplam harcama miktarı söz konusu olduğunda ise Türkiye'nin 1 073 dolarlık harcama miktarı ile incelenen ve gelişmekte olan OECD ülke ortalamalarının gerisinde kaldığı söylenebilir. İlköğretimden yükseköğretime kadar öğrenci başına yapılan toplam eğitim harcaması, incelenen sekiz ülkede ortalama 6 500 dolar düzeyinde iken, gelişmekte olan OECD ülkelerinde ortalama 2 400 dolar düzeyindedir.

Dikkati çeken diğer bir husus ise, yükseköğretim ve ilköğretimde öğrenci başına yapılan harcama miktarları arasındaki farktır. Hemen bütün ülkelerde öğrenci başına en fazla harcamanın yapıldığı eğitim kademesi yükseköğretim iken en düşük harcama ilköğretimde yapılmaktadır. Gelişmiş ülkelerde yükseköğretimde öğrenci başına harcama miktarı ilköğretimde öğrenci başına harcama miktarından ortalama 2 kat fazla iken Türkiye'de yükseköğretimde öğrenci başına yapılan harcama miktarı ilköğretimde yapılan harcama miktarından yaklaşık 5 kat fazladır.

Tablo 2.18: Seçili Ülkelerde ve Türkiye'de Öğrenci Başına Yapılan Eğitim Harcamaları ve Kişi Başına GSYİH'ya Oranları, 2000,(\$)

Ülkeler	İlköğretim		Ortaöğretim		Yükseköğretim	
	Öğrenci Başına Harcama	Öğrenci Başına Harc./ Kişi Başına GSYİH (%)	Öğrenci Başına Harcama	Öğrenci Başına Harc./ Kişi Başına GSYİH (%)	Öğrenci Başına Harcama	Öğrenci Başına Harc./ Kişi Başına GSYİH (%)
ABD	6 995	20	8 855	26	20 358	59
İtalya	5 973	24	7 218	29	8 065	32
Japonya	5 507	21	6 266	24	10 914	42
Fransa	4 486	20	7 63B	26	8 373	33
Almanya	4 198	16	6 826	26	10 898	42
İspanya	3 941	20	5 185	26	6 666	33
İngiltere	3 877	16	5 991	24	9 657	39
G. Kore	3 155	21	4 069	27	6118	40
OECD ort.	4 470	19	5 501	25	11 109	42
Türkiye	722	12	1 208	19	4 121	66

Kaynak: OECD-Education At A Glance-2003, Tablo B1.1.

Kamusal niteliği, yükseköğretim hizmetlerine göre çok daha üst düzeyde olan ilk ve ortaöğretim hizmetlerinin bu bağlamda genel eğitim harcamalarından yeterli payı alamadığı söylenebilir. Kaynak dağılımında benzer etkinsizliğinin en üst düzeyde yaşandığı bölge ise Afrika'dır. Afrika'da yükseköğretim kademesinde öğrenci başına yapılan harcama miktarı ilköğretimde yapılan harcamadan yaklaşık 44 kat daha fazladır.¹⁵⁴

Yükseköğretim hizmetlerinin finansmanı konusunda dünyadaki genel eğilim, birim maliyetin kişisel getirinin karşılığı olan kısmını reel öğrenim ücreti olarak vergi mükelleflerinden öğrencilere ve ailelerine kaydırmaktır. Ayrıca, beslenme ve barınma için yapılan sübvansiyonlar da azaltılmaktadır. Türkiye'de yükseköğretimde öğrencilerden alınan öğrenim ücretlerinin kamusal kaynaklardan öğrenci başına yapılan harcamalara oranı diğer ülkelerle karşılaştırıldığında da Türkiye'de

yükseköğretim hizmetlerinin en azından finansman konusunda tam kamusal mal olarak algılandığı ve buna uygun biçimde finanse edildiği görülmektedir. Devlet üniversitesinde alman öğrenim ücretlerinin kamu kaynaklarından öğrenci başına yapılan harcamalara oranı Bulgaristan'da % 42, Kore'de % 23, İspanya'da % 20, ABD'de % 15, ve Japonya'da % 9 iken Türkiye'de % 2 düzeyindedir.¹⁵⁵

¹⁵⁴ Harry Anthony Patrinos, David Lakshmanan, Decentralization of Education: Demand-Side Financing, Directions in Development, World Bank, 1997, s.3.

¹⁵⁵ YÖK, 2003, Türk Yükseköğretimi, s.7-8.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

İLKÖĞRETİM HİZMETİNİN KAMU VE ÖZEL KESİMCE SUNULMASININ ETKİNLİĞİNİN ÖLÇÜLMESİ VE KARŞILAŞTIRILMASI

3.1. Amaç

Ülkemizde ilköğretim eğitimi; kamu ve özel okullarda olmak üzere kişilerin tercihine göre sunulmakla birlikte zorunludur. İlköğretim okullarının kendilerinden beklenen hizmetleri sunabilmeleri için gerekli finansmanı sağlamaları gerekir. Finansmanın sağlanması, eğitim etkinliğinin finansmanla olan ilgisi, kamu ve özel okulların eğitim ve finansmanı sağlamada farklılık gösterip göstermediği araştırılmaktadır.

Bu araştırma;

1. Denizli ili ilköğretim okullarından, Özel PEV İlköğretim Okulu, Özel Çamlık İlköğretim Okulu, ODTÜ Geliştirme Vakfı Özel Denizli İlköğretim Okulu, Özel Servergazi İlköğretim Okulu, Hürriyet İlköğretim Okulu, Atatürk İlköğretim Okulu, Doğan Demircioğlu Emsan İlköğretim Okulu ve Yeşilköy İbrahim Cengiz İlköğretim Okulu öğrenci velileri,
2. Araştırma kapsamında veri toplama amacıyla kullanılan 27 soruluk anket,
3. Örneklem biriminin ankete verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

3.2.Örnekleme Yöntemi

Denizli ilinde bulunan ve büyüklükleri bakımından pilot okul olarak belirlenen okullara tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak, hangi okullara

uygulanacağı belirlenmiştir. Hangi okula kaç anketin uygulanacağını belirlemek için, okullardaki öğrenci sayılarına göre oransal (ratio) yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemler doğrultusunda Tablo 3.1. elde edilmiştir.

Tablo 3.1. Anket Sayısı

Okul Adı	Dağıtılan Anket Sayısı	Geri Dönen Anket Sayısı
Özel PEV İlköğretim Okulu	200	124
Özel Çamlık İlköğretim Okulu	100	30
ODTÜ Geliştirme Vakfı Özel Denizli İlköğretim Okulu	100	32
Özel Servergazi İlköğretim Okulu	150	41
Hürriyet İlköğretim Okulu	150	88
Atatürk İlköğretim Okulu	150	125
Doğan Demircioğlu Emsan İlköğretim Okulu	150	119
Yeşilköy İbrahim Cengiz İlköğretim Okulu	100	81
TOPLAM	1100	640

3.2.1. Tabakalı küme örnekleme

Tabakalı küme örnekleme yöntemi, diğer tüm örnekleme yöntemleri gibi, bir temel ilişkiden hareket eder ve ardından tabakalamanın ve kümelemenin içerdiği iki temel ilkeyi kullanır. Buradaki temel ilişki, örnekleme birimleri her grupta birbirlerine benzeyen birimler yer alacak şekilde ayrıldığı zaman, her iki grubun birbirine göre heterojen olma eğiliminde olacaktır. Kısaca, homojen örnekleme birimleri birlikte gruplandıkları zaman, gruplar kendi aralarında heterojen olacaklardır.

Diğer yandan, örnekleme birimleri, her grup birbirine benzemeyen elemanlar içerecek şekilde iki gruba ayrıldığı zaman, her iki grup kendi aralarında homojen olma eğiliminde olacaktır. Yani, heterojen örnekleme birimleri birlikte gruplandığında, gruplar kendi aralarında homojen olacaklardır.

Gruplar birbirlerine göre heterojen olduklarında, vurgulanması gereken, daha fazla sayıda gruptan örnekler seçmek suretiyle yığını daha iyi temsil eden bir örnek elde edileceğidir. Diğer taraftan, gruplar birbirlerine göre homojen olduklarında, yığını temsil eden bir örnek elde etmek için, az sayıda gruptan örnekler seçmek yeterli olacaktır.

Tabakalı örnekleme bu ilişkileri, benzer örnekleme birimlerini homojen tabakalar olarak gruplandırmak suretiyle kullanılır ve sonuç olarak tabakalar birbirlerine göre homojendirler. Bu nedenle, yığılı temsil eden bir örnek elde etmek için her tabakadan tesadüfî örnekler seçilir.

Küme örnekleme bu ilişkileri, benzer olmayan örnekleme birimlerini heterojen kümeler içine gruplandırmak suretiyle kullanılır ve sonuç olarak kümeler birbirlerine göre homojendirler. Böylece birkaç tane küme seçilir ve yığılı temsil eden bir örnek elde etmek için bu kümelerden tesadüfî örnekler seçilir.

3.3. Cevaplanma Yüzdesi

Yapılan araştırmada kullanılan anket uygulama aşamasında posta yoluyla anketlerin öğrenci velilerine ulaştırılması sağlanmıştır. Velilerin soru formlarını doldurmaları ve posta yoluyla araştırmacıya ulaştırmaları istenmiştir. Anket formları 1100 kişiye ulaştırılmış, 640 tanesi geri dönmüştür. Anketin cevaplanma oranı % 58 dir.

3.4. Anketin Güvenilirliği

Yapılan çalışmada, örneklem birimi 1100 kişi olarak belirlenmiştir. Buna rağmen dönen anket sayısı 640 dır. 640 kişinin ankete verdikleri cevaplar üzerinden, anketin güvenilir olup olmadığının testi için güvenilirlik analizi yapılmıştır. Burada amaç, ölçülmek istenen ortak değeri, eşit olarak paylaşmayan değişkenleri belirlemek ve bu değişkenleri analiz dışında bırakarak, ölçeğin iç tutarlılığının artırılmasıdır.

Analiz aşamasında ölçülmek istenen ortak değeri temsil etmeyen değişkenlerin tespitinde Alfa Katsayısı (Kronbah alfa) ve Parça Bütün Korelasyonundan (Item-Total Correlation) yararlanılmıştır.

Tablo 3.2. Veri Analizi

	N	%
Geçerli gözlem	640	100,0
Aşan gözlem	0	,0
Toplam	640	100,0

Tablo 3.3. Güvenilirlik Analizi

Kronbah alfa	Kronbah alfa Satandartlaştırılmış	N
,640	,635	30

Tablo 3.2. girilen verilerde kayıp gözlem olup olmadığını göstermektedir. Örnekleme birimi 1100 olup, cevaplanan anket sayısı 640 olduğundan veri girişinde herhangi bir kayıp gözlem hatası yapılmamıştır. Anketin güvenilirliğini test etmek için yapılan güvenilirlik analizi sonucu Tablo 3.3. de yer almaktadır. Güvenilirlik analizi, kronbah alfa yöntemine göre yapılmıştır. Elde edilen katsayı $\alpha = 0,640$ dir. Alfa katsayısının $0,6 < \alpha < 0,8$ arasında olması ölçeğin güvenilir olması anlamına gelmektedir. Analiz çıktısı incelendiğinde, yaş sorusunun anket analizinden çıkarılması halinde anket güvenilirliğinin, Tablo 3.4. teki gibi değiştiği görülmüştür.

Tablo 3.4. Güvenilirlik Analizi-Yaş

Kronbah alfa	Kronbah alfa Satandartlaştırılmış	N
,684	,686	29

Anket çıktısı incelendiğinde, anketten çıkarılması halinde güvenilirliği yükselten bir diğer soru da meslek sorusudur. Meslek sorusunun anketten çıkarılmasıyla, Tablo 3.5. elde edilmiştir.

Tablo 3.5. Güvenilirlik Analizi-Yaş-Meslek

Kronbah alfa	Kronbah alfa Satandartlaştırılmış	N
,718	,735	28

Benzer şekilde aynı işlem güvenilirliği düşüren bir diğer soru olan “çocuk sayısı” anket analizinden çıkarılınca güvenilirlik 0,80'lere ulaşmıştır. Diğer soruların birbiri ile uyumlu olmaları bu soruların ise anketin güvenilirliğini bozmasının sebebi araştırıldığında, diğer soruların likert ölçek tipinde hazırlanmış olup, bu soruların ise açık uçlu olduğu sonucuna varılmıştır. Buna rağmen anketin standartlar doğrultusunda güvenilir çıkmasıyla analize devam edilmiştir.

Modelin ve soruların uyumluluğu için F testi, ölçekte yer alan soruların bir toplamsal ölçek oluşturacak biçimde hazırlanıp hazırlanmadığını ölçmek için, Tukey Toplanabilirlik Testi (Tukey's test of additivity), soru ortalamalarının birbirine eşit olup olmadığını ölçmek için, Hotelling T² testi kullanılmıştır. İlgili Tablolar incelendiğinde, varsayımların sağlandığı, soruların toplamsal bir ölçek oluşturduğu ve toplanabilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 3.6. Anova Friedman Testi Ve Tukey Testi

	Kareler toplam	s.d.	Kareler ortalaması	F değeri	P-değeri
Gruplar arası	2184,9864	639	3,4194		
Gruplar içi					
Birimler arası	54560,1229	29	1881,3835	1507,3675	,00
Toplanabilirlik	0,3852	1	0,3852	0,3086	,57
Denge	23128,6253	18530	1,2482		
Toplam	23129,0104	18531	1,2481		
Toplam	79874,1198	19199	4,1603		
Toplam					

Tablo 3.7. Hotelling's T² Testi

Hotelling's T ²	F	s.d.1	s.d.2	P-değeri
35809,972	1320,674	29	639	,000

Güvenilirlik analizinin ardından, anketin faktör yapısının kantitatif olarak doğrulanması amacıyla faktör analizi yapılmıştır. SPSS 12 paket programı kullanılarak yapılan faktör analizinde, yönlendirme yöntemi (rotasyon) olarak "quartimax" yöntemi kullanılmıştır. Değişkenler faktörler altında toplamış ve açıkta değişken kalmamıştır. Bu sebeple varsayımlar uyumludur. Bu nedenle sadece Faktör 1 in güvenilirliğinin test edilmesi yeterli olacaktır. Faktör 1 de bulunan değişkenler için, yapılan analiz sonuçları aşağıdadır.

Tablo 3.8. Faktör 1 İçin Güvenilirlik Analizi

Kronbah alfa	Kronbah alfa Satandartlaştırılmış	N
,835	,838	7

Tablo 3.9. Birim İstatistiği

	Ölçek ortalaması	Ölçek varyansı	Ölçek korelasyonu	Sorunun silinmesi durumunda alfa değeri
soru4	13,92	23,240	,626	,801
soru5	13,91	23,173	,628	,832
soru12	14,35	23,7544	,597	,829
soru14	14,14	24,435	,541	,833
soru15	13,99	24,998	,584	,825
soru16	13,93	25,358	,572	,837
soru17	14,10	24,027	,600	,836

Faktör 1'in analizi yapıldığında, ölçeğin güvenilir ve soruların birbirleri ile olan korelasyonlarının yüksek çıktığı görülmüştür. Diğer faktörlerde de benzer sonuca ulaşılmış ve açıkta faktör altına alınamayan soru kalmamıştır.

3.5. Anket Uygulama ve Veri Toplama Aşamaları

Yapılan anket çalışması, Haziran 2006 da, 1100 kişiye uygulanan ve 640 adet dönüşü olan anket soruları amacına uygun olarak iki gruptan oluşmaktadır. İlk grupta velilerin demografik özellikleri, ikinci grupta ise, belirtilen görüşler doğrultusunda eğitim etkinliği ve finansmanına bakış açıları tespit edilmiştir. Anket formunun hazırlanmasında, görüş alma amacıyla sorulan soruların kolay anlaşılabilir, kısa, açık, tarafsız ve yönlendirici olmayacak şekilde ifade edilmesine; bilgi düzeyini ölçmeye yönelik soruların ise; temel kavramlardan oluşmasına dikkat edilmiştir.

Anket formunun, bireylere uygulanmasının ardından bilgisayar ortamında veri giriş işlemi gerçekleştirilmiştir.

3.6. Hipotezler

Hipotez 1: Öğrencilerin okudukları okullar ile velilerin mesleği arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Hipotez 2: Çocuk sayısı ile öğrencilerin okudukları okul türü arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Hipotez 3: Öğrencilerin okudukları okul ile devlet okullarındaki eğitiminin yetersiz olduğu görüşüne katılmaları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Hipotez 4: Öğrencinin okuduğu okul türü ile devlet okullarındaki öğretmenlerin daha bilgili olduğu görüşüne verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Hipotez 5: Öğrencilerin okudukları okullar ile bilgisayar laboratuvarının yeterli olup olmaması arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Hipotez 6: Okullara sağlanan finansmanın yeterliliği öğrencilerin okudukları okullar arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Hipotez 7: Velilerin mesleği eğitim finansmanında gönüllü kuruluşların katkısı görüşü bakımından farklılık göstermemektedir.

Hipotez 8: Velilerin meslekleri ile kayıt ücretlerinin alınması konusunda istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur.

3.7. Anket Sorularının Değerlendirilmesi

Ankete katılan bireylerin demografik özellikleri incelendiğinde, %59,2 sinin bayanlardan, %40,8 inin ise erkeklerden oluştuğu görülmüştür.

Tablo 3.10. Cinsiyet

	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Kümülatif yüzde
Erkek	261	40,8	40,8	40,8
Kadın	379	59,2	59,2	100,0
Toplam	640	100,0	100,0	

Velilerin meslekleri incelendiğinde, %40,3 ünün ev hanımı, %22,8 inin ticaret ile uğraştığı, % 13,1 inin öğretmen, % 8,6 sının memur, %8,3 ünün mühendis, %3,8 inin doktor, % 1,8 inin avukat %1,4 ünün sanatkâr olduğu görülmüştür.

Tablo 3.11. Meslek

	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Kümülatif yüzde
Mühendis	53	8,3	8,3	8,3
Serbest meslek (ticaret)	146	22,8	22,8	31,1
Avukat	11	1,8	1,8	32,8
Öğretmen	84	13,1	13,1	45,9
Ev hanımı	258	40,3	40,3	86,3
Sanatkâr	9	1,4	1,4	87,7
Doktor	24	3,8	3,8	91,4
Memur	55	8,6	8,6	100,0
Toplam	640	100,0	100,0	

Tablo 3.12. Meslek * Cinsiyet Çapraz Tablosu

		Cinsiyet		Toplam
		Erkek	Kadın	
Meslek	Mühendis	39	14	53
	Serbest Meslek	119	27	146
	Avukat	10	1	11
	Öğretmen	36	48	84
	Ev hanımı	0	258	258
	Sanatkar	0	9	9
	Doktor	18	6	24
	Memur	39	16	55
Toplam		261	379	640

Öğrenci velilerinin meslekleri*cinsiyet frekans dağılımına bakıldığında, bayan velilerin, %68 inin ev hanımı, erkek velilerin %45 inin ticaret ile uğraştığı sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin okudukları okulların statüleri sorulduğunda, %66,3 ü devlet okulunda okurken, % 30,3 ü özel okulda, % 3,8 i ise vakıf okulunda okumaktadır.

Tablo 3.13. Okul Ayrımı

	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Kümülatif yüzde
Devlet okulu	424	66,3	66,3	66,3
Özel okul	192	30,0	30,0	96,3
Vakıf okulu	24	3,8	3,8	100,0
Toplam	640	100,0	100,0	

Öğrencilerin okudukları okullar ile, velilerin meslekleri karşılaştırılmıştır.

Ho= Öğrencilerin okudukları okullar ile velilerin mesleği arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

H1= Öğrencilerin okudukları okullar ile velilerin mesleği arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 3.14. Veli Meslek*Öğrenci Okul Çapraz tablosu

		Meslek								Toplam
		1	2	3	5	6	7	8	9	
Okul	Devlet okulu	36	95	5	57	173	5	10	43	424
	Özel okul	17	42	6	25	75	4	13	10	192
	Vakıf okulu	0	9	1	2	10	0	1	2	24
	Toplam	53	146	11	84	258	9	24	55	640

Tablo 3.15. Veli Meslek*Öğrenci Okul Kikare

	Değer	s.d.	p-değeri
Pearson kikare	21,201(a)	16	,171
Likelihood oranı	23,190	16	,109
Doğrusallık	,242	1	,623
N	640		

$X^2=21,201$ s.d.= 16 p-değeri=0,171 olup, p-değeri>0,05 olup H_0 hipotezi reddedilememiştir. Öğrencilerin okudukları okullar velilerin mesleğine bağımlı değildir. Öğrenci velilerinin meslekleri, aile gelir durumlarını tam olarak tespit etmediğinden sonucun yanlı olabileceği söz konusudur.

Tablo.3.16. Veli mesleğine göre öğrencilerin okudukları okulların sayısı ve yüzdeleri

	Devlet okulu		Özel okul		Vakıf okulu	
	Öğrenci sayısı	Yüzde	Öğrenci sayısı	Yüzde	Öğrenci sayısı	Yüzde
Mühendis	36	%8,5	17	%8,8	0	%0
Serbest Meslek	95	%22,4	42	%21,8	9	%37,5
Avukat	5	%1,1	6	%1,4	1	%4,1
Öğretmen	57	%13,4	25	%13	2	%8,3
Ev hanımı	173	%40,8	75	%39	10	%41
Sanatkar	5	%1,1	4	%2	0	%0
Doktor	10	%2,3	13	%6	1	%4
Memur	43	%10,1	10	%5	2	%8,3
Toplam	424	%100	192	%100	24	%100

Velilerin ilköğretim okullarında okuyan çocuk sayıları araştırıldığında, ilgili frekans dağılımlarına ulaşılmıştır.

Tablo 3.17. Çocuk Sayısı * Okul Çapraz Tablosu

					Toplam
		Devlet okulu	Özel okul	Vakıf okulu	
Çocuk sayısı	1	313	130	15	458
	2	111	62	9	182
Toplam		424	192	24	640

Ho= Çocuk sayısı ile öğrencilerin okudukları okul türü arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H1= Çocuk sayısı ile öğrencilerin okudukları okul türü arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 3.18. Çocuk Sayısı * Okul Kikare

	Değer	s.d.	p-değeri
Pearson kikare	5,520(a)	4	0,238
Likelihood oranı	5,528	4	0,237
Doğrusallık	4,174	1	0,041
N	640		

$X^2=5,520$ s.d.=4 p-değeri=0,238 olup, p-değeri>0,05 olup Ho hipotezi reddedilememiştir. Çocuk sayısı ile öğrencilerin okudukları okullar arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Buna etken olarak, çocuk sayısının ikiyi geçmemesi gösterilebilir. Öğrencilerin yaş dağılımı incelendiğinde, öğrencilerin yaşlarının 7-15 arasında değiştiği, ortalamasının 9,68, medyanın 9, modun 9, standart sapmanın 1,868 olduğu görülmüştür.

Tablo 3.19. Yaş Tanımlayıcı İstatistikleri

N	Geçerli gözlem Kayıp gözlem	640
Ortalama		9,68
Ortalamaya göre standart hata		,074
Medyan		9,00
Mod		9
Standart sapma		1,868
Varyans		3,489
Genişlik(range)		8
Minimum		7
Maksimum		15

Tablo 3.20. Yaş Frekans Dağılımı

	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Kümülatif yüzde
7	73	11,4	11,4	11,4
8	89	13,9	13,9	25,3
9	184	28,8	28,8	54,1
10	131	20,5	20,5	74,5
11	53	8,3	8,3	82,8
12	45	7,0	7,0	89,8
13	34	5,3	5,3	95,2
14	24	3,8	3,8	98,9
15	7	1,1	1,1	100,0
Toplam	640	100,0	100,0	

Velilere ilköğretimin temel amacının, ankette hazırlanan cevaplar doğrultusunda, neyi ifade ettiği sorulmuştur. Velilerin % 43 ü ilköğretimi öğrenciye okuryazarlık kazandırmak olarak tanımlarken, % 24 ü öğrenciye sosyallik kazandırmak olarak tanımlamıştır. %45,5 i öğrencinin yeteneklerini keşfetmesini sağlamak olduğunu düşünürken, %33 ü öğrencinin genel kültürünü arttırmak olarak yorumlamıştır.

Tablo 3.21. İlköğretimin öğrenciye okur yazarlık kazandırması görüşünün okul bazında incelenmesi

		OKUL						Toplam
		devlet okulu		özel okul		vakıf okulu		
OKUR_YAZ	Hayır	252	%59	96	%50	14	%58	362
	Evet	172	%41	96	%50	10	%42	278
Toplam		424	%100	192	%100	24	%100	640

Devlet okullarında okuyan öğrenci velilerinden, ilk öğretimi öğrenciye okur yazarlık kazandırması olarak tanımlayanların oranı % 41, özel okul velilerinin oranı %50, vakıf okul velilerinin oranı ise % 42 dir.

Tablo 3.22. İlköğretimin temel amacını öğrenciye sosyallik kazandırması görüşünün okul bazında incelenmesi

		OKUL						Toplam
		devlet okulu		özel okul		vakıf okulu		
Sosyallik	Hayır	329	%77,6	132	%68,8	21	%87,5	482
	Evet	95	%22,4	60	%31,2	3	%12,5	158
Toplam		424	%100	192	%100	24	%100	640

İlköğretimin temel amacını sosyallik olarak tanımlayan velilerin, okullara göre değerlendirmesi yapılmıştır. Devlet okullarında okuyanların %22 si sosyallik olarak tanımlarken, özel okullarda okuyan öğrenci velilerinin %31 i, vakıf okullarında okuyan öğrenci velilerinin ise %12 si sosyallik olarak tanımlamıştır. Genel olarak sosyallik olarak tanımlanmamış olup, sosyallik olarak tanımlayanların büyük çoğunun özel okullarda okuduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 3.23. İlköğretimin temel amacını öğrenci yeteneklerinin keşfedilmesi olarak tanımayanların okul bazlı incelenmesi

		OKUL						Toplam
		devlet okulu		özel okul		vakıf okulu		
Yeteneklerini keşfetme	Hayır	238	%56	101	%53	17	%71	356
	Evet	186	%44	91	%47	7	%29	284
Toplam		424	%100	192	%100	24	%100	640

İlköğretimin temel amacını öğrenci yeteneklerinin keşfedilmesi olarak düşünen velilerin çocuklarının % 65 i devlet okulunda okurken, %32 si özel okulda, %3 ü ise vakıf okulunda okumaktadır.

Tablo 3.24. İlköğretimin temel amacını genel kültürü arttırmak olarak tanımlayanların okul bazlı incelenmesi

		OKUL						Toplam
		devlet okulu		özel okul		vakıf okulu		
Genel kültürü arttırmak	Hayır	282	%67	129	%67	15	%63	426
	Evet	142	%33	63	%33	9	%38	214
Toplam		424	%100	192	%100	24	%100	640

İlköğretimin temel amacını, öğrenciye genel kültür kazandırmak olarak tanımlayan velilerin çocuklarının % 66 sı devlet okulunda okurken, % 30 u özel okulda, % 4 si ise vakıf okulunda okumaktadır.

Genel olarak ilköğretimin temel amacı okul bazlı incelendiğinde okullara göre farklılık göstermemektedir. Sosyallik olarak tanımlayan velilerin öğrencilerinin büyük çoğunluğunun özel okulda okuduğu sonucuna varılmıştır.

Velilerin verdikleri cevaplar ile meslekleri arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Velilerin meslekleri ile verdikleri yanıtlardan, okuryazarlık sosyallik kazandırmak arasında anlamlı bir ilişki yokken, yeteneklerini keşfetmesini sağlamak-genel kültürünü arttırmak arasında anlamlı bir ilişki vardır. Velilerin ilköğretim hizmetini tanımlamaları ile öğrencilerin okudukları okullar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma, soru formunda belirtilen dört şık için yapılmış ve anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Velilerin, genel olarak devlet okullarındaki eğitim kalitesinin yetersiz olduğu görüşüne katılım düzeyleri ölçülmüştür. Velilerin % 42,1 i katılıyorum diyerek olumsuz görüş bildirmiş, % 39,6 sı katılmıyorum cevabını vermiş % 18,4 ü ise görüş bildirmekten kaçınmıştır.

Tablo 3.25. Devlet okullarındaki eğitim kalitesi yetersizdir.

	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Kümülatif yüzde
Kesinlikle katılıyorum	88	13,8	13,8	13,8
Katılıyorum	181	28,3	28,3	42,0
Kararsızım	118	18,4	18,4	60,5
Katılmıyorum	178	27,8	27,8	88,3
Kesinlikle katılmıyorum	75	11,8	11,8	100,0
Toplam	640	100,0	100,0	

Velilerin bu soruya verdikleri yanıtlar ile öğrencilerin okudukları okullar araştırılmıştır.

Tablo 3.26. Devlet okulu eğitim kalitesi yetersizdir * Okuduğu okul (çapraz tablosu)

	Okul						Toplam
	Devlet okulu		Özel okul		Vakıf okulu		
Kesinlikle katılıyorum	57	%13	25	%13	6	%25	88
Katılıyorum	124	%30	54	%28	3	%13	181
Kararsızım	73	%17	44	%23	1	%4	118
Katılmıyorum	116	%27	52	%27	10	%41	178
Kesinlikle katılmıyorum	54	%13	17	%9	4	%17	75
Toplam	424	%100	192	%100	24	%100	640

Ho= Öğrencilerin okudukları okul ile devlet okullarındaki eğitiminin yetersiz olduğu görüşüne katılmaları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

H1= Öğrencilerin okudukları okul ile devlet okullarındaki eğitiminin yetersiz olduğu görüşüne katılmaları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 3.27 Devlet Okulunda Eğitim Kalitesi Yetersizdir * Okuduğu Okul Kikare

	Değer	s.d.	p-değeri
Pearson kikare	16,484(a)	10	,087
Likelihood oranı	17,653	10	,061
Doğrusallık	,031	1	,859
N	640		

$X^2=16,484$ s.d.=10 p-değeri=0,08 olup, p-değeri>0,05 olup H_0 hipotezi red edilememiştir. Öğrenci velileri devlet okullarındaki eğitimin yetersiz olduğu görüşünü savunurken, öğrencilerin okudukları okul türlerinden etkilenmemiştir.

Oran bazında incelendiğinde, devlet okullarında okuyan öğrenci velilerinin %40'ı devlet okullarındaki eğitim kalitesini yeterli görürken, özel okullarda okuyan velilerin % 35 i yeterli görmekte, vakıf okullarında okuyanların ise %58 i yeterli görmektedir.

Velilerin, özel okullardaki eğitim kalitesinin yetersiz olduğu görüşüne katılım düzeyleri araştırılmıştır. Velilerin %8,8 i bu görüşe katılırken, % 13 ü görüş bildirmemiş, % 78,3 ü ise katılmadığını, özel okullardaki eğitim kalitesini yeterli bulduğunu dile getirmiştir.

Tablo 3.28. Özel okullarda eğitim kalitesi yetersizdir

	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Kümülatif yüzde
Kesinlikle katılıyorum	12	1,9	1,9	1,9
Katılıyorum	44	6,9	6,9	8,8
Kararsızım	83	13,0	13,0	21,7
Katılmıyorum	389	60,8	60,8	82,5
Kesinlikle katılmıyorum	112	17,5	17,5	100
Toplam	640	100,0	100,0	

Bu görüşü destekleyen velilerin meslekleri araştırıldığında, özel okullardaki eğitim kalitesini yetersiz bulanların ticaret ile uğraştıkları veya ev hanımı oldukları görülmüştür.

Tablo 3.29. Özel okullardaki eğitim kalitesinin değerlendirilmesi ve öğrencinin okuduğu okul

		OKUL							
		Devlet Okulu		Özel Okul		Vakıf Okulu		Toplam	
		Sayı	yüzde	Sayı	yüzde	Sayı	yüzde	Sayı	yüzde
Özel okul eğitim kalitesi yetersizdir	Kesinlikle katılıyorum	5	%1	6	%3	1	%4	12	%2
	Katılıyorum	33	%8	10	%5	1	%4	44	%7
	Kararsızım	58	%14	23	%12	2	%8	83	%13
	Katılmıyorum	257	%60	118	%61	14	%59	389	%61
	Kesinlikle katılmıyorum	71	%17	35	%19	6	%25	112	%17
Toplam		424	%100	192	%100	24	%100	640	%100

Devlet okullarında okuyan öğrenci velilerinin % 77 si özel okullardaki eğitimi yeterli görürken, özel okullarda okuyan öğrenci velilerinin % 80 i yeterli görmekte, vakıf okullarında okuyan öğrenci velilerinin %83 ü yeterli görmektedir.

Genel olarak eğitim kalitesinin incelenmesi sonucunda, özel okullardaki eğitim kalitesi daha yüksek bulunmuştur.

Velilere, öğretmenlerin mesleki tecrübelerinin kıyaslanması ile ilgili olarak, devlet okullarında çalışan öğretmenlerin daha tecrübeli ve bilgili, özel okullardakilerin ise, devlet okullarındaki öğretmenlere göre daha az tecrübesiz olduğu görüşü sunulmuştur. Bu doğrultuda, velilerin % 36,8 i bu görüşe katılırken, % 26,1 i kararsız kalmış, % 37,1 i ise katılmadığını dile getirmiştir

Tablo 3.30. Devlet Okulu- Özel Okul Öğretmen Tecrübesi

	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Kümülatif yüzde
Kesinlikle katılıyorum	59	9,2	9,2	9,2
Katılıyorum	171	26,7	26,7	35,9
Kararsızım	166	25,9	25,9	61,9
Katılmıyorum	212	33,1	33,1	95
Kesinlikle katılmıyorum	212	5	5	100,0
Toplam	640	100,0	100,0	

Yapılan yorumlar, öğrencilerin okudukları okullara göre karşılaştırıldığında devlet okullarında okuyan öğrenci velileri ile özel ve vakıf okullarında okuyan öğrenci velileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Ho= Öğrencinin okuduğu okul türü ile, devlet okullarındaki öğretmenlerin daha bilgili olduğu görüşüne verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

H1= Öğrencinin okuduğu okul türü ile devlet okullarındaki öğretmenlerin daha bilgili olduğu görüşüne verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 3.31. Devlet Okulu- Özel Okul Öğretmen Tecrübesi * Okuduğu Okul

	Değer	s.d.	p-değeri
Pearson kıkare	8,833(a)	8	,357
Likelihood oranı	9,079	8	,336
Doğrusallık	,421	1	,516
N	640		

$X^2=8,833$ s.d.=8 p-değeri=0,357 olup, p-değeri>0,05 olup Ho hipotezi reddedilememiştir. Velileri okullarındaki faaliyetleri, yeterlilik bazlı değerlendirmeleri istenmiştir. Velilerin % 57,7 si bilgisayar laboratuvarları açısından yeterli bulurken, % 15,6 sı olumlu/olumsuz görüş bildirmemiş, % 26,7 si ise yetersiz bulmuştur.

Tablo.3.32. Devlet okullarındaki öğretmenlerin değerlendirilmesi ve öğrencinin okuduğu okul

		OKUL							
		Devlet Okulu		Özel Okul		Vakıf Okulu		Toplam	
		Sayı	Yüzde	Sayı	yüzde	Sayı	yüzde	Sayı	yüzde
Devlet okullarındaki öğretmenlerin mesleki tecrübe ve bilgisi daha fazladır.	Kesinlikle katılıyorum	45	%11	13	%7	1	%4	59	%9
	Katılıyorum	111	%26	53	%28	7	%29	171	%27
	Kararsızım	108	%25	48	%25	10	%42	166	%26
	Katılmıyorum	138	%33	70	%36	4	%17	212	%33
	Kesinlikle katılmıyorum	22	%5	8	%4	2	%8	32	%5
Toplam		424	%100	192	%100	24	%100	640	%100

Devlet okullarında okuyan öğrenci velilerinin % 37 si devlet okullarındaki öğretmenlerin mesleki tecrübe ve bilgisinin daha fazla olduğu görüşüne katılırken %38 i bu görüşe katılmamaktadır. Özel okullarda okuyan öğrenci velilerinin % 35 i devlet okullarındaki öğretmenlerin mesleki tecrübe ve bilgisinin daha fazla olduğunu düşünürken % 40 ı bu görüşe katılmamaktadır. Vakıf okullarında okuyan öğrenci velilerinin % 42 si kararsız kalırken % 33 ü bu görüşü desteklemişlerdir.

Tablo 3.33 Bilgisayar laboratuvarının yeterli olması

	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Kümülatif yüzde
Kesinlikle katılıyorum	142	22,2	22,2	22,2
Katılıyorum	227	35,5	35,5	57,7
Kararsızım	100	15,6	15,6	73,3
Katılmıyorum	127	19,8	19,8	93,1
Kesinlikle katılmıyorum	44	6,9	6,9	100,0
Toplam	640	100,0	100,0	

Tablo 3.34 Bilgisayar laboratuvarlarının yeterli olması * Okudukları okul

		OKUL							
		devlet okulu		özel okul		vakıf okulu		Toplam	
		Sayı	yüzde	Sayı	yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Okulumuzdaki bilgisayar laboratuvarı yeterli düzeydedir.	Kesinlikle katılıyorum	92	%22	43	%22	7	%29	142	%22
	Katılıyorum	132	%31	86	%45	9	%38	227	%35
	Kararsızım	72	%17	25	%13	3	%12	100	%16
	Katılmıyorum	94	%22	28	%15	5	%21	127	%20
	Kesinlikle katılmıyorum	34	%8	10	%5	0	%0	44	%7
Toplam		424	%100	192	%100	24	%100	640	%100

Bilgisayar laboratuvarlarının yeterliliği okul bazında incelenmiştir. Devlet okullarında eğitim gören öğrenci velilerinin % 53 si bilgisayar laboratuvarlarını yeterli bulurken, özel okullarında eğitim gören öğrenci velilerinin %67 si , vakıf okullarındaki velilerin %67 si yeterli bulmaktadır.

Benzer şekilde velilerden fen laboratuvarlarını değerlendirmeleri istenmiş, %60,8 i yeterli düzeyde olduğunu düşünürken, %23,1 i yetersiz bulmuş, % 16,1 i ise kararsız kalmıştır.

Tablo 3.35 Fen laboratuvarının yeterli olması

	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Kümülatif yüzde
Kesinlikle katılıyorum	148	23,1	23,1	23,1
Katılıyorum	241	37,7	37,7	60,8
Kararsızım	103	16,1	16,1	76,9
Katılmıyorum	109	17,0	17,0	93,9
Kesinlikle katılmıyorum	39	6,1	6,1	100,0
Toplam	640	100,0	100,0	

Tablo 3.36 Okullardaki fen laboratuvarları yeterliliği * Okudukları okul

		OKUL							
		devlet okulu		özel okul		vakıf okulu		Toplam	
		Sayı	yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Okuldaki fen laboratuvarları yeterli olması	Kesinlikle katılıyorum	92	%22	48	%25	8	%33	148	%23
	Katılıyorum	157	%37	78	%41	6	%25	241	%38
	Kararsızım	64	%15	33	%17	6	%25	103	%16
	Katılmıyorum	79	%19	26	%13	4	%17	109	%17
	Kesinlikle katılmıyorum	32	%7	7	%4	0	%0	39	%6
Toplam		424	%100	192	%100	24	%100	640	%100

Okullardaki fen laboratuvarlarının yeterliliği okul bazında incelendiğinde, devlet okulunda okuyan öğrenci velilerinin % 59 u yeterli bulurken, özel okullarda okuyan öğrenci velilerinin % 66 sı yeterli bulmakta, vakıf okulları incelendiğinde ise velilerin %58 i yeterli bulmaktadır.

Sosyal faaliyetler bazında incelendiğinde ise, velilerin % 69,7 si yeterli olduğunu, %18,8 i yetersiz olduğunu, %11,6 sı ise kararsız olduğunu bildirmiştir.

Tablo 3.37 Sosyal faaliyetlerin yeterli olması

	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Kümülatif yüzde
Kesinlikle katılıyorum	162	25,3	25,3	25,3
Katılıyorum	284	44,4	44,4	69,7
Kararsızım	74	11,6	11,6	81,3
Katılmıyorum	58	9,1	9,1	90,3
Kesinlikle katılmıyorum	62	9,7	9,7	100,0
Toplam	640	100,0	100,0	

Tablo 3.38 Sosyal faaliyetler yeterli düzeydedir * Okudukları okul

		OKUL							
		devlet okulu		özel okul		vakıf okulu		Toplam	
		Sayı	yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Sosyal faaliyetler açısından yeterli olması	Kesinlikle katılıyorum	106	%25	51	%26	5	%21	162	%25
	Katılıyorum	182	%43	91	%47	11	%46	284	%44
	Kararsızım	47	%11	22	%11	5	%21	74	%12
	Katılmıyorum	44	%10	12	%6	2	%8	58	%9
	Kesinlikle katılmıyorum	45	%11	16	%8	1	%4	62	%10
Toplam		424	%100	192	%100	24	%100	640	%100

Sosyal faaliyetlerin yeterliliği okul bazında incelendiğinde, devlet okullarında okuyan öğrencilerin velilerinin %68 i yeterli bulurken, özel okuldaki velilerin % 73 ü yeterli bulmakta, vakıf okullarındaki velilerin ise %67 si yeterli bulmaktadır.

Velilerin verdikleri yanıtların, öğrencilerin okudukları okullara göre farklılık gösterip gösterilmediği araştırılmış, fen laboratuvarları ve sosyal faaliyetler bakımından farklılık olmadığı, bilgisayar laboratuvarları açısından farklılık olduğu sonucuna varılmıştır.

Ho= Öğrencilerin okudukları okullar ile bilgisayar laboratuvarının yeterli olup olmaması arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

H1= Öğrencilerin okudukları okullar ile bilgisayar laboratuvarının yeterli olup olmaması arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 3.39 Bilgisayarın yeterli olması*okuduğu okul kikare

	Değer	s.d.	p-değeri
Pearson kikare	16,118(a)	8	,041
Likelihood oranı	17,761	8	,023
Doğrusallık	8,062	1	,005
N	640		

$X^2=16,118$ s.d.= 8 p-değeri=0,041 olup, p-değeri<0,05 olup Ho hipotezi reddedilmiştir. Öğrencilerin okudukları okullar ile bilgisayar laboratuvarının yeterliliği farklılık göstermektedir. Devlet okullarında okuyan öğrencilerin velileri, bilgisayar laboratuvarının öğrencilerin yararlanabilmesi için yeterli düzeyde olmadığını düşünmektedir.

Velilerin okullarındaki eğitim kalitesini değerlendirmeleri istenmiştir. % 46,1 i eğitim kalitesinin çok iyi olduğunu özel okullarda bile bulunmadığını, % 39,8 i ise daha iyi okulların bulunduğunu, %14,1 i ise kararsız olduğunu söylemişlerdir.

Tablo 3.40. Okulumuzdaki eğitim kalitesi özel okullarda bulunmamaktadır.

	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Kümülatif yüzde
Kesinlikle katılıyorum	110	17,2	17,2	17,2
Katılıyorum	185	28,9	28,9	46,1
Kararsızım	90	14,1	14,1	60,2
Katılmıyorum	127	19,8	19,8	80,0
Kesinlikle katılmıyorum	128	20,0	20,0	100,0
Toplam	640	100,0	100,0	

Velilere devletin okullara sağladığı finansmanın yeterli olup olmadığı sorulduğunda, % 25,5 i yeterli olduğunu düşünmekte, % 8,8 i kararsız kalmakta, %65,8 i ise yetersiz olduğunu düşünmektedir.

Tablo 3.41. Devletin okullara sağladığı finansman yeterlidir

	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Kümülatif yüzde
Kesinlikle katılıyorum	53	8,3	8,3	8,3
Katılıyorum	110	17,2	17,2	25,5
Kararsızım	56	8,8	8,8	34,2
Katılmıyorum	257	40,2	40,2	74,4
Kesinlikle katılmıyorum	164	25,6	25,6	100,0
Toplam	640	100,0	100,0	

Ho= Okullara sağlanan finansmanın yeterliliği ile öğrencilerin okudukları okullar arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

H1= Okullara sağlanan finansmanın yeterliliği ile öğrencilerin okudukları okullar arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 3.42. Devletin Okullara Sağladığı Finansman* Okul Kikare Testi

	Değer	s.d.	p-değeri
Pearson kikare	6,205(a)	8	,624
Likelihood oranı	7,165	8	,519
Doğrusallık	,100	1	,752
N	640		

$X^2= 6,205$ s.d.= 8 p-değeri= 0,624 olup, Ho hipotezi reddedilmiştir. Velilere göre, finansmanın sağlanmasında özel okulların ve devlet okullarının finansmanı farklılık göstermemektedir.

Tablo.3.43. Devletin okullara yaptığı maddi katkının değerlendirilmesi ve öğrencinin okuduğu okul

		OKUL							
		Devlet Okulu		Özel Okul		Vakıf Okulu		Toplam	
		Sayı	Yüzde	Sayı	yüzde	Sayı	yüzde	Sayı	yüzde
Devletin okullara maddi anlamda katkısı yeterlidir.	Kesinlikle katılıyorum	38	%9	12	%7	3	%12	53	%8
	Katılıyorum	70	%17	39	%20	1	%4	110	%17
	Kararsızım	38	%9	15	%8	3	%12	56	%9
	Katılmıyorum	168	%40	79	%41	10	%42	257	%40
	Kesinlikle katılmıyorum	110	%25	47	%24	7	%30	164	%26
Toplam		424	%100	192	%100	24	%100	640	%100

Devletin okullara maddi katkısı okul bazında incelendiğinde, devlet okullarında okuyan öğrencilerin velilerinin %65 i maddi katkıyı yetersiz bulurken, özel okuldaki velileri % 65 i yetersiz bulmakta, vakıf okullarındaki velilerin ise %72 si yetersiz bulmaktadır.

Genel olarak devletin okullara maddi katkısının incelenmesi sonucunda, devlet tarafından okullara yapılan maddi katkı yetersiz bulunmuştur.

Tablo 3.44. Devlet okullarında öğretmen maaşları yeterlidir.

	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Kümülatif yüzde
Kesinlikle katılıyorum	45	7,0	7,0	7,0
Katılıyorum	106	16,6	16,6	23,6
Kararsızım	165	25,8	25,8	49,4
Katılmıyorum	243	38,0	38,0	87,3
Kesinlikle katılmıyorum	81	12,7	12,7	100,0
Toplam	640	100,0	100,0	

Devlet okullarındaki öğretmen maaşlarının yeterli düzeyde olduğu yorumuna velilerin katılım oranına bakıldığında, velilerin % 23,6 sı bu görüşe katılırken, % 25,8 i kararsız kalmakta, % 50,7 si ise görüşe katılmamaktadır.

Tablo.3.45. Devlet okullarındaki öğretmenlerin maaşlarının değerlendirilmesi ve öğrencinin okuduğu okul

		OKUL							
		Devlet Okulu		Özel Okul		Vakıf Okulu		Toplam	
		Sayı	Yüzde	Sayı	yüzde	Sayı	yüzde	Sayı	yüzde
Devlet okullarındaki öğretmenlerin maaşları yeterli düzeydedir.	Kesinlikle katılıyorum	28	%7	16	%8	1	%4	45	%7
	Katılıyorum	76	%18	28	%15	2	%8	106	%16
	Kararsızım	107	%25	52	%27	6	%25	165	%26
	Katılmıyorum	156	%37	75	%39	12	%50	243	%38
	Kesinlikle katılmıyorum	57	%13	21	%11	3	%13	81	%13
Toplam		424	%100	192	%100	24	%100	640	%100

Devlet okulunda okuyan öğrencilerin velilerinin %50 si, özel okulda okuyan öğrencilerin velilerinin %50 si ve vakıf okulunda okuyan öğrencilerin velilerinin %63 ü devlet okullarındaki öğretmenlerin maaşlarını yetersiz bulmaktadır.

Tablo 3.46. Özel okullardaki öğretmen maaşları yeterlidir.

	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Kümülatif yüzde
Kesinlikle katılıyorum	127	19,8	19,8	19,8
Katılıyorum	159	24,8	24,8	44,7
Kararsızım	216	33,8	33,8	78,4
Katılmıyorum	93	14,5	14,5	93,0
Kesinlikle katılmıyorum	45	7,0	7,0	100,0
Toplam	640	100,0	100,0	

Özel okullardaki öğretim maaşlarının yeterli düzeyde olup olmadığı sorusuna verilen yanıt ise, % 44,7 si yeterli, % 33,8 i ü kararsız, %21,5 i ise yetersizdir.

Tablo.3.47. Özel okullardaki öğretmenlerin maaşlarının değerlendirilmesi ve öğrencinin okuduğu okul

		OKUL							
		Devlet Okulu		Özel Okul		Vakıf Okulu		Toplam	
		Sayı	Yüzde	Sayı	yüzde	Sayı	yüzde	Sayı	yüzde
Özel okullardaki öğretmenlerin maaşları yeterli düzeydedir.	Kesinlikle katılıyorum	88	%21	32	%17	7	%30	127	%20
	Katılıyorum	103	%24	54	%28	2	%8	159	%25
	Kararsızım	145	%34	60	%31	11	%46	216	%34
	Katılmıyorum	58	%14	33	%17	2	%8	93	%14
	Kesinlikle katılmıyorum	30	%7	13	%7	2	%8	45	%7
Toplam		424	%100	192	%100	24	%100	640	%100

Devlet okulunda okuyan öğrencilerin velilerinin %45 i, özel okulda okuyan öğrencilerin velilerinin %45 i ve vakıf okulunda okuyan öğrencilerin velilerinin %38 i özel okullardaki öğretmenlerin maaşlarını yeterli bulmaktadır.

Tablo 3.48. Eğitim materyalleri eğitim koşulları açısından yeterlidir

	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Kümülatif yüzde
Kesinlikle katılıyorum	66	10,3	10,3	10,3
Katılıyorum	286	44,7	44,7	55,0
Kararsızım	86	13,4	13,4	68,4
Katılmıyorum	158	24,7	24,7	93,1
Kesinlikle katılmıyorum	44	6,9	6,9	100,0
Toplam	640	100,0	100,0	

Sınıfların eğitim materyalleri açısından değerlendirilmesi istendiğinde, velilerin % 55 i yeterli bulurken, % 13,4 ü kararsız kalmakta, % 31,6 sı ise yetersiz bulmaktadır.

Tablo 3.49. Eğitim Materyallerinin Yeterliliği * Okudukları Okul

		OKUL							
		devlet okulu		özel okul		vakıf okulu		Toplam	
		Sayı	yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Eğitim materyallerinin yeterliliği	Kesinlikle katılıyorum	43	%10	22	%11	1	%4	66	%10
	Katılıyorum	188	%44	86	%45	12	%50	286	%45
	Kararsızım	58	%14	22	%11	6	%25	86	%13
	Katılmıyorum	99	%23	55	%29	4	%16	158	%25
	Kesinlikle katılmıyorum	36	%9	7	%4	1	%4	44	%7
Toplam		424	%100	192	%100	24	%100	640	640

Eğitim materyalleri okul bazında incelendiğinde, devlet okullarında öğrenim gören öğrenci velilerinin %54 ü yeterli bulurken, özel okuldaki velilerin % 56 sı, vakıf okullarındaki velilerin ise % 54 ü yeterli bulmaktadır. Eğitim materyallerinin yeterliliği okudukları okula göre farklılık göstermemektedir.

Tablo 3.50. Öğretmenler öğrencilerin sorunlarıyla yeteri kadar ilgilenmektedir

	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Kümülatif yüzde
Kesinlikle katılıyorum	247	38,6	38,6	38,6
Katılıyorum	253	39,5	39,5	78,1
Kararsızım	26	4,1	4,1	82,2
Katılmıyorum	77	12,0	12,0	94,2
Kesinlikle katılmıyorum	37	5,8	5,8	100,0
Toplam	640	100,0	100,0	

Okulda görev yapan öğretmenlerin öğrencilere olan ilgilerinin karşılaştırmak amacıyla sorulan soruya, velilerin % 78,1 i öğretmenlerin öğrencilere karşı olan ilgilerini yeterli bulurken, % 4,1 i kararsız kalmakta, % 17,8 i ise yetersiz bulmaktadır.

Tablo.3.51. Öğretmenlerin öğrencilerin problemleriyle ilgilenme derecelerinin değerlendirilmesi ve öğrencinin okuduğu okul

		OKUL							
		Devlet Okulu		Özel Okul		Vakıf Okulu		Toplam	
		Sayı	Yüzde	Sayı	yüzde	Sayı	yüzde	Sayı	yüzde
Okulumuzdaki öğretmenlerin problemleriyle yeteri kadar ilgilenmektedir.	Kesinlikle katılıyorum	166	%40	77	%40	4	%17	247	%38
	Katılıyorum	154	%36	84	%44	15	%63	253	%40
	Kararsızım	17	%4	7	%4	2	%8	26	%4
	Katılmıyorum	60	%14	16	%8	1	%4	77	%12
	Kesinlikle katılmıyorum	27	%6	8	%4	2	%8	37	%6
Toplam		424	%100	192	%100	24	%100	640	%100

Öğrencinin okulundaki öğretmenlerin, öğrencilerin problemleriyle ilgilenme derecelerinin yeterliliği ölçüldüğünde, devlet okullarında okuyan öğrencilerin velilerinin %76 sı, özel okullarda okuyan öğrencilerin velilerinin %84 ü, vakıf okullarında okuyan öğrencilerin velilerinin %80 i yeterli bulmaktadır.

Tablo 3.52. Yabancı dil eğitimi yeterlidir

	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Kümülatif yüzde
Kesinlikle katılıyorum	126	19,7	19,7	19,7
Katılıyorum	190	29,7	29,7	49,4
Kararsızım	172	26,9	26,9	76,3
Katılmıyorum	80	12,5	12,5	88,8
Kesinlikle katılmıyorum	72	11,3	11,3	100,0
Toplam	640	100,0	100,0	

Velilerin okullarındaki yabancı dil eğitimini değerlendirmeleri istendiğinde, % 49,4 ü yeterli bulurken, % 26,9 u kararsız, % 23,8 i ise yetersiz bulmaktadır.

Tablo 3.53. Yabancı dil eğitiminin yeterliliği * okudukları okul

		OKUL							
		devlet okulu		özel okul		vakıf okulu		Toplam	
		Sayı	yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Yabancı dil eğitiminin yeterli olması	Kesinlikle katılıyorum	85	%20	37	%19	4	%16	126	%20
	Katılıyorum	117	%28	62	%32	11	%46	190	%30
	Kararsızım	118	%28	49	%26	5	%21	172	%27
	Katılmıyorum	53	%13	24	%13	3	%13	80	%13
	Kesinlikle katılmıyorum	51	%12	20	%10	1	%4	72	%10
Toplam		424	%100	192	%100	24	%100	640	%100

Velilerin, öğrencilerin aldıkları yabancı dil eğitimini değerlendirmeleri istendiğinde, devlet okulunda okuyan öğrencilerin velilerinin % 48 i yeterli bulurken, özel okullarda okuyan öğrenci velilerinin % 51 i yeterli bulmakta, vakıf okullarında okuyan velilerin ise %62 si yeterli bulmaktadır.

Öğrencilerin okudukları okulların, ihtiyaçları karşılamadaki performansları sorulmuş, velilerin % 69,1 i ihtiyaçların kısa sürede temin edildiğini düşünürken, % 16,9 ü kararsız, % 14 ü ise temin edilemediğini düşünmektedir.

Tablo 3.54. Okulumuzdaki eksik olan ihtiyaçların kısa sürede temin edilebilmesi

	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Kümülatif yüzde
Kesinlikle katılıyorum	163	25,5	25,5	25,5
Katılıyorum	279	43,6	43,6	69,1
Kararsızım	108	16,9	16,9	85,9
Katılmıyorum	59	9,2	9,2	95,2
Kesinlikle katılmıyorum	31	4,8	4,8	100,0
Toplam	640	100,0	100,0	

Tablo 3.55. Okuldaki eksik ihtiyaçların temininin kısa sürede yapılması * Okudukları okullar

		OKUL							
		devlet okulu		özel okul		vakıf okulu		Toplam	
		Sayı	yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Eksik olan ihtiyaç temininin kısa sürede yapılması	Kesinlikle katılıyorum	118	%28	42	%22	3	%13	163	%25
	Katılıyorum	176	%42	91	%47	12	%50	279	%44
	Kararsızım	65	%15	35	%18	8	%33	108	%17
	Katılmıyorum	43	%10	15	%8	1	%4	59	%9
	Kesinlikle katılmıyorum	22	%5	9	%5	0	%0	31	%5
Toplam		424	%100	192	%100	24	%100	640	%100

Devlet okulunda okuyan öğrenci velilerinin % 70 i ihtiyaç temininin kısa sürede yapıldığını savunurken yine özel okullarda okuyan velilerin % 69 u ihtiyaç temininin kısa sürede yapıldığını, vakıf okullarında okuyan öğrencilerin velilerinin % 62 si kısa sürede temin edildiğini söylemişlerdir.

Benzer şekilde, okullara finansmanın sağlanmasında velilerin desteği araştırıldığında, velilerin % 59,2 si velilerin yeteri kadar destek olduğunu savunurken, % 24,2 si kararsız kalmakta, % 15,5 inin ise velilerin desteğinin yetersiz olduğunu savunmaktadır.

Tablo 3.56. Okuldaki ihtiyaçların finansmanında velilerin desteği

	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Kümülatif yüzde
Kesinlikle katılıyorum	144	22,5	22,5	22,5
Katılıyorum	235	36,7	36,7	59,2
Kararsızım	155	24,2	24,2	83,4
Katılmıyorum	70	10,9	10,9	94,4
Kesinlikle katılmıyorum	36	5,6	5,6	100,0
Toplam	640	100,0	100,0	

Tablo 3.57. Okuldaki ihtiyaçların finansmanında veli desteği * okudukları okullar

		OKUL							
		devlet okulu		özel okul		vakıf okulu		Toplam	
		Sayı	yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
İhtiyaçların finansmanında veli desteği	Kesinlikle katılıyorum	98	%23	43	%22	3	%13	144	%23
	Katılıyorum	150	%35	76	%40	9	%38	235	%37
	Kararsızım	101	%24	45	%23	9	%38	155	%24
	Katılmıyorum	51	%12	17	%9	2	%8	70	%11
	Kesinlikle katılmıyorum	24	%6	11	%6	1	%4	36	%6
Toplam		424	%100	192	%100	24	%100	640	%100

Okullardaki ihtiyaçların finansmanındaki velilerin desteği değerlendirilmiştir. Buna göre, devlet okullarındaki velilerin %58 i velilerin yeteri kadar destek olduğunu, özel okullardaki velilerin %70 i ve vakıf okullarında okuyan öğrencilerin velilerinin % 50 si yeteri kadar destek olunduğu görüşünü desteklemektedir.

Okullarda finansmanın sağlanmasında, okul aile birliğinin rolü araştırıldığında; velilerin % 59,8 i okul aile birliğinin bu görevi yerine getirdiğini, % 23 ünün kararsız olduğunu, % 17,2 sinin ise, yerine getiremediğini savunmaktadır.

Tablo 3.58. Finansman Sağlamada Okul Aile Birliğinin Rolü

	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Kümülatif yüzde
Kesinlikle katılıyorum	113	17,7	17,7	17,7
Katılıyorum	270	42,2	42,2	59,8
Kararsızım	147	23,0	23,0	82,8
Katılmıyorum	95	14,8	14,8	97,7
Kesinlikle katılmıyorum	15	2,3	2,3	100,0
Toplam	640	100,0	100,0	

Tablo.3.59. Okuldaki okul aile birliğinin eğitime finansman desteği ve öğrencinin okuduğu okul

		OKUL							
		devlet okulu		özel okul		vakıf okulu		Toplam	
		Sayı	yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Okulumuzdaki okul aile birliği eğitimin finansmanında gereken parayı sağlamaktadır.	Kesinlikle katılıyorum	78	%18	30	%16	5	%21	113	%18
	Katılıyorum	200	%47	58	%30	12	%50	270	%42
	Kararsızım	101	%24	40	%21	6	%25	147	%23
	Katılmıyorum	42	%10	53	%28	0	%0	95	%15
	Kesinlikle katılmıyorum	3	%1	11	%6	1	%4	15	%2
Toplam		424	%100	192	%100	24	%100	640	%100

Devlet okullarındaki velilerin, %65 i finansmanın sağlanmasında okul aile birliğinin önemli rolü olduğunu düşünürken, % 24 ü kararsız kalmakta, % 11 i ise katılmamaktadır. Özel okul velilerinin, % 46 sı katılırken, % 21 i kararsız kalmakta, % 34 ü ise katılmamaktadır. Vakıf okullarında ise, velilerin % 71 i katılırken, % 25 i kararsız kalmakta, % 4 ü ise katılmamaktadır.

Velilerin, okul ile kendi aralarındaki ilişkinin yeterli olup olmadığını değerlendirmeleri istenmiştir. Velilerin % 69,1 i yeterli bulurken, %13,9 u kararsız, % 17 si ise yetersiz bulmaktadır.

Tablo 3.60. Okul ve aile arasındaki diyalogun yeterliliği

	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Kümülatif yüzde
Kesinlikle katılıyorum	188	29,4	29,4	29,4
Katılıyorum	254	39,7	39,7	69,1
Kararsızım	89	13,9	13,9	83,0
Katılmıyorum	73	11,4	11,4	94,4
Kesinlikle katılmıyorum	36	5,6	5,6	100,0
Toplam	640	100,0	100,0	

Tablo.3.61.Okul ve aile arasındaki diyalogun değerlendirilmesi ve öğrencinin okuduğu okul

		OKUL							
		devlet okulu		özel okul		vakıf okulu		Toplam	
		Sayı	yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Okul ve aile arasındaki diyalog yeterli düzeydedir.	Kesinlikle katılıyorum	55	%13	120	%63	13	%54	188	%29
	Katılıyorum	204	%48	40	%20	10	%42	254	%40
	Kararsızım	74	%17	15	%8	0	%0	89	%14
	Katılmıyorum	58	%14	15	%8	0	%0	73	%11
	Kesinlikle katılmıyorum	33	%8	2	%1	1	%4	36	%6
Toplam		424	%100	192	%100	24	%100	640	%100

Devlet okullarındaki velilerin, %58 i okul aile arasındaki diyalogun yeterli olduğunu düşünürken, % 17 si kararsız kalmakta, % 22 si ise katılmamaktadır. Özel okul velilerinin, % 83 ü katılırken, % 8 i kararsız kalmakta, %9 u ise katılmamaktadır. Vakıf okullarında ise, velilerin % 96 sı katılırken, % 4 ü ise katılmamaktadır. Özel ve vakıf okullarında öğrenim gören öğrenci velilerinde okul ve aile arasındaki diyalogun daha iyi olduğu düşüncesi hakimdir.

Velilerin eğitime finansman sağlamak amacı ile kurulan görevli kuruluşların, daha etkin olması gerekmektedir görüşüne %79,8 i katılırken, % 4,7 sı kararsız kalmakta, %15,5 i ise katılmamaktadır.

Tablo 3.62. Finansman İçin Gönüllü Kuruluşlar

	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Kümülatif yüzde
Kesinlikle katılıyorum	188	29,4	29,4	29,4
Katılıyorum	323	50,5	50,5	79,8
Kararsızım	30	4,7	4,7	84,5
Katılmıyorum	39	6,1	6,1	90,6
Kesinlikle katılmıyorum	60	9,4	9,4	100,0
Toplam	640	100,0	100,0	

**Tablo 3.63. Eğitimin finansmanında gönüllü kuruluşların daha fazla rol alması *
Öğrencinin okuduğu okul**

		OKUL							
		devlet okulu		özel okul		vakıf okulu		Toplam	
		Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Eğitimin finansmanında gönüllü kuruluşlar daha fazla rol almalı.	Kesinlikle katılıyorum	63	%15	120	%63	5	%21	188	%29
	Katılıyorum	273	%64	40	%20	10	%42	323	%50
	Kararsızım	10	%2	15	%8	5	%21	30	%5
	Katılmıyorum	21	%5	15	%8	3	%12	39	%6
	Kesinlikle katılmıyorum	57	%13	2	%1	1	%4	60	%9
Toplam		424	%100	192	%100	24	%100		%100

Devlet okullarındaki velilerin, % 79 u finansmanın sağlanmasında gönüllü kuruluşların önemli rolü olduğunu düşünürken, % 2 si kararsız kalmakta, % 18 i ise katılmamaktadır. Özel okul velilerinin, % 83 ü katılırken, % 8 i kararsız kalmakta, % 9 u ise katılmamaktadır. Vakıf okullarında ise, velilerin % 63 i katılırken, % 21 i kararsız kalmakta, % 16 sı ise katılmamaktadır.

Tablo 3.64. Meslek * Gönüllü Kuruluş Çapraz tablosu

Meslek	Eğitim finansmanında gönüllü kuruluşların yer alması					Toplam
	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	
1	11	23	0	9	10	53
2	40	79	13	4	10	146
3	1	10	0	0	0	11
5	31	23	11	0	19	84
6	92	141	6	14	5	258
7	0	9	0	0	0	9
8	1	23	0	0	0	24
9	12	15	0	12	16	55
Toplam	188	323	30	39	60	640

Ho=Velilerin mesleği eğitim finansmanında gönüllü kuruluşların katkısı görüşü bakımından farklılık göstermemektedir.

H1= Velilerin mesleği eğitim finansmanında gönüllü kuruluşların katkısı görüşü bakımından farklılık göstermemektedir.

Tablo 3.65. Meslek * Gönüllü Kuruluş Kikare

	Değer	s.d.	p-değeri
Pearson kikare	187,050(a)	32	,000
Likelihood oranı	188,845	32	,000
Doğrusallık	,192	1	,661
N	640		

$X^2=187,050$ s.d.=32 p-değeri=0,001 p-değeri<0,05 olup Ho hipotezi reddedilmiştir. Velilerin mesleği, eğitim finansmanına gönüllü kuruluşların desteği konusunda farklılık göstermektedir.

Türkiye de eğitime ayrılan kaynak ile Avrupa ülkelerine ayrılan kaynak karşılaştırmasının yapılması istendiğinde, velilerin % 74,5 i Avrupa ülkelerinin Türkiye ye göre daha fazla kaynak ayırdığını, % 11,4 ünün kararsız kaldığını, % 14,1 inin ise daha fazla kaynak ayırdığı görüşüne katılmadığı görülmüştür.

Tablo 3.66. Avrupa * Türkiye Eğitime Ayrılan Kaynak Yeterliliği

	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Kümülatif yüzde
Kesinlikle katılıyorum	269	42,0	42,0	42,0
Katılıyorum	208	32,5	32,5	74,5
Kararsızım	73	11,4	11,4	85,9
Katılmıyorum	37	5,8	5,8	91,7
Kesinlikle katılmıyorum	53	8,3	8,3	100,0
Toplam	640	100,0	100,0	

Öğrencilerin aldıkları eğitimden memnun olup olmadıkları öğrencilere sorulduğunda, % 78,9 u memnun olduğunu, % 12,5 i kararsız olduğunu, % 8,6 'sının ise memnun olmadığı sonucuna varılmıştır.

Tablo 3.67. Avrupa Ülkeleri'nde eğitime ayrılan kaynak* Okuduğu okul

		OKUL							
		Devlet okulu		özel okul		vakıf okulu		Toplam	
		Sayı	yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Avrupa ülkelerinde eğitime Türkiye'dekinden daha fazla kaynak ayrılmaktadır.	Kesinlikle katılıyorum	144	%34	120	%63	5	%21	269	%42
	Katılıyorum	138	%33	60	%31	10	%42	208	%33
	Kararsızım	64	%15	4	%2	5	%21	73	%11
	Katılmıyorum	28	%7	6	%3	3	%12	37	%6
	Kesinlikle katılmıyorum	50	%12	2	%1	1	%4	53	%8
Toplam		424	%100	192	%100	24	%100	640	%100

Devlet okullarındaki velilerin, % 67 u Avrupa'da eğitime ayrılan kaynağın Türkiye'dekinden daha fazla olduğunu düşünürken, % 15 i kararsız kalmakta, % 19 u ise katılmamaktadır. Özel okul velilerinin, % 94 ü katılırken, % 2 si kararsız kalmakta, % 4 ü ise katılmamaktadır. Vakıf okullarında ise, velilerin % 63 i katılırken, % 21 i kararsız kalmakta, % 16 sı ise katılmamaktadır.

Tablo 3.68. Okulda verilen eğitimden öğrencinin memnuniyeti

	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Kümülatif yüzde
Kesinlikle katılıyorum	259	40,5	40,5	40,5
Katılıyorum	246	38,4	38,4	78,9
Kararsızım	80	12,5	12,5	91,4
Katılmıyorum	37	5,8	5,8	97,2
Kesinlikle katılmıyorum	18	2,8	2,8	100,0
Toplam	640	100,0	100,0	

Devlet okullarındaki velilerin, % 79 u avrupada okulda verilen eğitimden öğrencinin memnun olduğunu düşünürken, % 13 ü kararsız kalmakta, % 9 u ise katılmamaktadır. Özel okul velilerinin, % 83 ü katılırken, % 10 u kararsız kalmakta, % 7 si ise katılmamaktadır. Vakıf okullarında ise, velilerin % 59 i katılırken, % 25 i kararsız kalmakta, % 16 sı ise katılmamaktadır.

Tablo 3.69. Okulda verilen eğitimden öğrencinin memnuniyetinin değerlendirilmesi ve öğrencinin okuduğu okul

		OKUL							
		Devlet okulu		özel okul		vakıf okulu		Toplam	
		Sayı	yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Okulda verilen eğitimden öğrenciler memnundur.	Kesinlikle katılıyorum	155	%37	100	%53	4	%17	259	%42
	Katılıyorum	178	%42	58	%30	10	%42	246	%33
	Kararsızım	54	%13	20	%10	6	%25	80	%11
	Katılmıyorum	29	%7	6	%3	2	%8	37	%6
	Kesinlikle katılmıyorum	8	%2	8	%4	2	%8	18	%8
Toplam		424	%100	192	%100	24	%100	640	%100

Son olarak velilere, kayıt ücretlerinin alınmasının eğitim kalitesinin arttırdığı görüşü sorularak, velilerin değerlendirmeleri istenmiştir. Velilerin, % 25,8 i kayıt parasının eğitim kalitesinin arttırdığını düşünürken, % 15,9 u kararsız kalmakta, % 58,3 ü ise kayıt parasının eğitim kalitesinin artmasıyla ilgili olmadığını savunmuştur.

Tablo 3.70. Kayıt ücretlerinin alınması eğitim kalitesini arttırır

	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Kümülatif yüzde
Kesinlikle katılıyorum	54	8,4	8,4	8,4
Katılıyorum	111	17,3	17,3	25,8
Kararsızım	102	15,9	15,9	41,7
Katılmıyorum	193	30,2	30,2	71,9
Kesinlikle katılmıyorum	180	28,1	28,1	100,0
Toplam	640	100,0	100,0	

Devlet okullarındaki velilerin, % 18 i kayıt ücretlerinin alınmasına katılırken, olduğunu düşünürken, % 11 i kararsız kalmakta, % 71 i ise katılmamaktadır. Özel okul velilerinin, % 39 u katılırken, % 26 sı kararsız kalmakta, % 35 i ise katılmamaktadır. Vakıf okullarında ise, velilerin % 59 i katılırken, % 25 i kararsız kalmakta, % 16 sı ise katılmamaktadır.

Tablo 3.71. Kayıt ücretinin alınmasının eğitim kalitesine etkisinin değerlendirilmesi ve öğrencinin okuduğu okul

		OKUL							
		devlet okulu		özel okul		vakıf okulu		Toplam	
		Sayı	yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Kayıt ücretinin alınması eğitim kalitesini arttırır.	Kesinlikle katılıyorum	33	%8	15	%8	6	%25	54	%42
	Katılıyorum	43	%10	60	%31	8	%34	111	%33
	Kararsızım	46	%11	50	%26	6	%25	102	%11
	Katılmıyorum	154	%36	37	%19	2	%8	193	%6
	Kesinlikle katılmıyorum	148	%35	30	%16	2	%8	180	%8
Toplam		424	%100	192	%100	24	%100	640	%100

Öğrencilerin kayıtları sırasında alınan kayıt ücretleri okullara göre farklılık göstermez iken, bu görüşe verilen yanıtlar velilerin mesleğine göre farklılık göstermektedir.

3.8. Bulgular

Ankete katılan bireylerin demografik özellikleri incelendiğinde, %59,2 sinin bayanlardan, %40,8 inin ise erkeklerden oluştuğu görülmüştür.

Velilerin meslekleri incelendiğinde, %40,3 ünün ev hanımı, %22,8 inin ticaret ile uğraştığı, % 13,1 inin öğretmen, % 8,6 sının memur, %8,3 ünün mühendis, %3,8 inin doktor, % 1,8 inin avukat %1,4 ünün sanatkâr olduğu görülmüştür. Bayan velilerin, %68 inin ev hanımı, erkek velilerin %45 inin ticaret ile uğraştığı sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin okudukları okulların statüleri sorulduğunda, %66,3 ü devlet okulunda okurken, % 30,3 ü özel okulda, % 3,8 i ise vakıf okulunda okumaktadır.

Velilerin, % 43 si ilköğretimi öğrenciye okuryazarlık kazandırmak olarak tanımlarken, % 24 ü öğrenciye sosyallik kazandırmak olarak tanımlamıştır. %45,5 i öğrencinin yeteneklerini keşfetmesini sağlamak olduğunu düşünürken, %33 ü öğrencinin genel kültürünü arttırmak olarak yorumlamıştır.

Devlet okullarında okuyan öğrenci velilerinden, ilköğretimi öğrenciye okuryazarlık kazandırması olarak tanımlayanların oranı % 41, özel okul velilerinden okuryazarlık olarak tanımlayanların oranı %50, vakıf okul velilerinden okuryazarlık olarak tanımlayanların oranı % 42 dir.

İlköğretimin temel amacını sosyallik olarak tanımlayan velilerin, öğrencilerinin okudukları okullara göre değerlendirmesi yapılmıştır. Devlet okullarında okuyanların velileri % 22 si ilköğretimin amacını sosyallik olarak tanımlarken, özel okullarda okuyan öğrenci velilerinin %31 i, vakıf okullarında okuyan öğrenci velilerinin ise %12 si sosyallik olarak tanımlamıştır. Genel olarak sosyallik olarak tanımlanmamış olup, sosyallik olarak tanımlayanların büyük çoğunun özel okullarda okuduğu sonucuna varılmıştır.

İlköğretimin temel amacını öğrenci yeteneklerinin keşfedilmesi olarak düşünen öğrenci velilerinin çocuklarının % 65 i devlet okulunda okurken, % 32 si özel okulda, % 3 ü ise vakıf okulunda okumaktadır.

İlköğretimin temel amacını, öğrenciye genel kültür kazandırmak olarak tanımlayan öğrenci velilerinin çocuklarının % 66 sı devlet okulunda okurken, % 30 u özel okulda, % 4 ü ise vakıf okulunda okumaktadır.

Genel olarak ilköğretimin temel amacı okul bazlı incelendiğinde okullara göre farklılık göstermemektedir. Sosyallik olarak tanımlayan velilerin öğrencilerinin büyük çoğunluğunun özel okulda okuduğu sonucuna varılmıştır.

Velilerin meslekleri ile verdikleri yanıtlardan, okuryazarlık-sosyallik kazandırmak arasında anlamlı bir ilişki yokken, yeteneklerini keşfetmesini sağlamak-genel kültürünü arttırmak arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Velilere, genel olarak devlet okullarındaki eğitim kalitesinin yetersiz olduğu görüşüne katılım düzeyleri ölçülmüştür. Velilerin %42,1 i katılıyorum diyerek olumsuz görüş bildirmiş, % 39,6 sı katılmıyorum cevabını vermiş % 18,4 ü ise görüş bildirmekten kaçınmıştır.

Öğrenci velileri devlet okullarındaki eğitimin yetersiz olduğu görüşünü savunurken, öğrencilerin okudukları okul türlerinden etkilenmemiştir. Oran bazında incelendiğinde, devlet okullarında okuyan öğrenci velilerinin %40 ı devlet okullarındaki eğitim kalitesini yeterli görürken, özel okullarda okuyan velilerin % 35 i yeterli görmekte, vakıf okullarında okuyanların ise %58 i yeterli görmektedir.

Velilere özel okullardaki eğitim kalitesinin yetersiz olduğu görüşüne katılım düzeyleri araştırılmıştır. %8,8 i bu görüşe katılırken, % 13 ü görüş bildirmemiş, % 78,3 ü ise katılmadığını, özel okullardaki eğitim kalitesini yeterli bulduğunu dile getirmiştir.

Özel okullardaki eğitim kalitesini yetersiz bulan velilerin ticaret ile uğraştıkları veya ev hanımı oldukları görülmüştür.

Devlet okullarında okuyan öğrenci velilerinin % 77 si özel okullardaki eğitimi yeterli görürken, özel okullarda okuyan öğrenci velilerinin % 80 i yeterli görmekte, vakıf okullarında okuyan öğrenci velilerinin % %83 ü yeterli görmektedir. Genel olarak eğitim kalitesinin incelenmesi sonucunda, özel okullardaki eğitim kalitesi daha yüksek bulunmuştur.

Velilere, öğretmenlerin mesleki tecrübelerinin kıyaslanması ile ilgili olarak, devlet okullarında çalışan öğretmenlerin daha tecrübeli ve bilgili olduğu görüşü sunulmuştur. Bu doğrultuda, velilerin % 36,8 i bu görüşe katılırken, % 26,1 i kararsız

kalmış, % 37,1 i ise katılmadığını dile getirmiştir. Devlet okullarında okuyan öğrenci velilerinin % 37 si devlet okullarındaki öğretmenlerin mesleki tecrübe ve bilgisinin daha fazla olduğu görüşüne katılırken, özel okullarda okuyan öğrenci velilerinin % 35 i ve vakıf okullarında % 33 ü bu görüşü desteklemişlerdir

Velilerden okullarındaki faaliyetleri, yeterlilik bazlı değerlendirmeleri istenmiştir. Velilerin % 57,7 si bilgisayar laboratuvarları açısından yeterli bulurken, % 15,6 sı olumlu/olumsuz görüş bildirmemiş, % 26,7 si ise yetersiz bulmuştur.

Bilgisayar laboratuvarlarının yeterliliği okul bazında incelenmiştir. Devlet okullarında eğitim gören öğrenci velilerinin % 52 si bilgisayar laboratuvarlarını yeterli bulurken, özel okullarında eğitim gören öğrenci velilerinin %67 si, vakıf okullarındaki velilerin %66 sı yeterli bulmaktadır.

Fen laboratuvarları değerlendirildiğinde, %60,8 i yeterli düzeyde olduğunu düşünürken, %23,1 i yetersiz bulmuş, % 16,1 i ise kararsız kalmıştır. Okullardaki fen laboratuvarlarının yeterliliği okul bazında incelendiğinde, devlet okulunda okuyan öğrenci velilerinin % 59 u yeterli bulurken, özel okullarda okuyan öğrenci velilerinin % 65 i yeterli bulmakta, vakıf okulları incelendiğinde ise, velilerin %58 i yeterli bulmaktadır.

Sosyal faaliyetler bazında incelendiğinde ise, % 69,7 si yeterli olduğunu, %18,8 i yetersiz olduğunu, %11,6 sı ise kararsız olduğunu bildirmiştir. Sosyal faaliyetlerin yeterliliği okul bazında incelendiğinde, devlet okullarında okuyan velilerin %68 i yeterli bulurken, özel okuldaki velileri % 74 ü yeterli bulmakta, vakıf okullarındaki velilerin ise %66 sı yeterli bulmaktadır.

Velilerin verdikleri yanıtların, öğrencilerin okudukları okullara göre farklılık gösterip gösterilmediği araştırılmış, fen laboratuvarları ve sosyal faaliyetler bakımından farklılık olmadığı, bilgisayar laboratuvarları açısından farklılık olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin okudukları okullar ile bilgisayar laboratuvarının yeterliliği farklılık göstermektedir. Devlet okullarında okuyan öğrencilerin velileri, bilgisayar laboratuvarının öğrencilerin yararlanabilmesi için yeterli düzeyde olmadığını düşünmektedir.

Velilerin okullarındaki eğitim kalitesini değerlendirmeleri istenmiştir. % 46,1 i eğitim kalitesinin çok iyi olduğunu özel okullarda bile bulunmadığını, % 39,8 i ise daha iyi okulların bulunduğunu, %14,1 i ise kararsız olduğunu söylemişlerdir.

Velilere devletin okullara sağladığı finansmanın yeterli olup olmadığı sorulduğunda, % 25,5 i yeterli olduğunun düşünmekte, % 8,8 i kararsız kalmakta, %65,8 i ise yetersiz olduğunu düşünmektedir. Devlet okullarında okuyan öğrencilerin velilerinin %65 i maddi katkıyı yetersiz bulurken, özel okuldaki velileri % 65 i yetersiz bulmakta, vakıf okullarındaki velilerin ise %72 si yetersiz bulmaktadır.

Devlet okullarındaki öğretmen maaşlarının yeterli düzeyde olduğu yorumuna velilerin katılımı ise, % 23,6 sı katılırken, % 25,8 i kararsız, % 50,7 si ise katılmamaktadır. Devlet okulunda okuyan öğrencilerin velilerinin %50 si, özel okulda okuyan öğrencilerin velilerinin %50 si ve vakıf okulunda okuyan öğrencilerin velilerinin %63 ü devlet okullarındaki öğretmenlerin maaşlarını yetersiz bulmaktadır.

Özel okullardaki öğretim maaşlarının yeterli düzeyde olup olmadığı sorusuna verilen yanıt ise, % 44,7 si yeterli, % 33,8 i ü kararsız, %21,5 i ise yetersizdir. Devlet okulunda okuyan öğrencilerin velilerinin %45 i, özel okulda okuyan öğrencilerin velilerinin %45 i ve vakıf okulunda okuyan öğrencilerin velilerinin %38 i özel okullardaki öğretmenlerin maaşlarını yeterli bulmaktadır.

Sınıfların eğitim materyalleri açısından değerlendirilmesi istendiğinde, velilerin % 55 i yeterli bulurken, % 13,4 ü kararsız, % 31,6 sı ise yetersiz bulmaktadır. Eğitim materyalleri okul bazında incelendiğinde, devlet okullarında öğrenim gören öğrenci velilerinin %54 ü yeterli bulurken, özel okuldaki velilerin % 56 sı, vakıf okullarındaki velilerin ise % 54 ü yeterli bulmaktadır. Eğitim materyallerinin yeterliliği okudukları okula göre farklılık göstermemektedir.

Okulda görev yapan öğretmenlerin öğrencilere olan ilgilerinin karşılaştırmak amacıyla, sorulan soruya, velilerin % 78,1 i öğretmenlerin öğrencilere karşı olan ilgilerini yeterli bulurken, % 4,1 i kararsız, % 17,8 i ise yetersiz bulmaktadır. Devlet okullarında okuyan öğrencilerin velilerinin %76 sı, özel okullarda okuyan öğrencilerin velilerinin %84 ü, vakıf okullarında okuyan öğrencilerin velilerinin %80 i öğretmenlerin öğrencilerin problemleriyle ilgilenmelerini yeterli bulmaktadır.

Velilerin okullarındaki yabancı dil eğitimini değerlendirmeleri istendiğinde, % 49,4 ü yeterli bulurken, % 26,9 u kararsız, % 23,8 i ise yetersiz bulmaktadır. Devlet okulunda okuyan öğrencilerin velilerin % 47 si yeterli bulurken, özel okullarda okuyan öğrenci velilerinin % 51 i yeterli bulmakta, vakıf okullarında okuyan velilerin ise %62 si yeterli bulmaktadır.

Öğrencilerin okudukları okulların, ihtiyaçları karşılamadaki performansları sorulmuş, velilerin % 69,1 i ihtiyaçların kısa sürede temin edildiğini düşünürken, % 16,9 ü kararsız, % 14 ü ise temin edilemediğini düşünmektedir. Devlet okulunda okuyan öğrenci velilerinin % 69 u ihtiyaç temininin kısa sürede yapıldığını savunurken, özel okullarda okuyan velilerin % 69 u kısa sürede yapıldığını, vakıf okullarında okuyan öğrencilerin velilerinin % 62 si kısa sürede temin edildiğini söylemişlerdir.

Okullara finansmanın sağlanmasında velilerin desteği araştırıldığında, % 59,2 si velilerin yeteri kadar destek olduğunu, % 24,2 sinin kararsız, % 15,5 inin ise velilerin desteğini az bulduğu gözlenmiştir. Okullardaki ihtiyaçların finansmanındaki veli desteği değerlendirilmiştir. Buna göre, devlet okullarındaki velilerin %58 i velilerin yeteri kadar destek olduğunu, özel okullardaki velilerin %70 i, vakıf okullarında okuyan öğrencilerin velilerinin % 50 si yeteri kadar destek olunduğu görüşünü desteklemektedir.

Okullarda finansmanın sağlanmasında, okul aile birliğinin rolü araştırıldığında; velilerin % 59,8 i okul aile birliğinin bu görevi yerine getirdiğini, % 23 ünün kararsız olduğunu, % 17,2 sinin ise, yerine getiremediğini savunmaktadır. Devlet okullarındaki velilerin, %65 i finansmanın sağlanmasında okul aile birliğinin önemli rolü olduğunu düşünürken, % 24 ü kararsız, % 11 i ise katılmamaktadır. Özel okul velilerinin, % 46 sı katılırken, % 21 i kararsız, % 34 ü ise katılmamaktadır. Vakıf okullarında ise, velilerin % 71 i katılırken, % 25 i kararsız, % 4 ü ise katılmamaktadır.

Velilerin, okul ile kendi aralarındaki ilişkinin yeterli olup olmadığını değerlendirmeleri istenmiştir. Velilerin % 69,1 i yeterli bulurken, %13,9 u kararsız, % 17 si ise yetersiz bulmaktadır. Devlet okullarındaki velilerin, %58 i okul aile arasındaki diyalogun yeterli olduğunu düşünürken, % 17 si kararsız, % 22 si ise

katılmamaktadır. Özel okul velilerinin, % 83 ü katılırken, % 8 i kararsız, %9 u ise katılmamaktadır. Vakıf okullarında ise, velilerin % 96 sı katılırken, % 4 ü ise katılmamaktadır. Özel ve vakıf okullarında öğrenim gören öğrenci velilerinde okul ve aile arasındaki diyalogun daha iyi olduğu düşüncesi hakimdir.

Velilerin, eğitime finansman sağlamak amacı ile kurulan gönüllü kuruluşların, daha etkin olması gerekmektedir görüşüne %79,8 i katılırken, % 4,7 sı kararsız, %15,5 i ise katılmamaktadır. Devlet okullarındaki velilerin, % 79 u finansman sağlamak amacı ile kurulan görevli kuruluşların, daha etkin olması gerekmektedir olduğunu düşünürken, % 2 si kararsız, % 18 i ise katılmamaktadır. Özel okul velilerinin, % 83 ü katılırken, % 8 i kararsız, % 9 u ise katılmamaktadır. Vakıf okullarında ise, velilerin % 63 i katılırken, % 21 i kararsız, % 16 sı ise katılmamaktadır.

Türkiye de eğitime ayrılan kaynak ile Avrupa ülkelerine ayrılan kaynak karşılaştırmasının yapılması istendiğinde, velilerin % 74,5 i Avrupa ülkelerinin Türkiye ye göre daha fazla kaynak ayırdığını, % 11,4 ünün kararsız kaldığını, % 14,1 inin ise daha fazla kaynak ayırdığı görüşüne katılmadığı görülmüştür. Devlet okullarındaki velilerin, % 67 u avrupada eğitime ayrılan kaynağın Türkiye dekinden daha fazla olduğunu düşünürken, % 15 i kararsız kalmakta, % 19 u ise katılmamaktadır. Özel okul velilerinin, % 94 ü katılırken, % 2 si kararsız kalmakta, % 4 ü ise katılmamaktadır. Vakıf okullarında ise, velilerin % 63 i katılırken, % 21 i kararsız kalmakta, % 16 sı ise katılmamaktadır.

Öğrencilerin aldıkları eğitimden memnun olup olmadıkları velilere sorulduğunda, % 78,9 u memnun olduğunu, % 12,5 i kararsız olduğunu, % 8,6 'sının ise memnun olmadığı sonucuna varılmıştır. Devlet okullarındaki velilerin, % 79 u okulda verilen eğitimden öğrencinin memnun olduğunu düşünürken, % 13 ü kararsız kalmakta, % 9 u ise katılmamaktadır. Özel okul velilerinin, % 83 ü katılırken, % 10 u kararsız kalmakta, % 7 si ise katılmamaktadır. Vakıf okullarında ise, velilerin % 59 i katılırken, % 25 i kararsız kalmakta, % 16 sı ise katılmamaktadır.

Kayıt ücretlerinin alınmasının eğitim kalitesinin artmasına olan etkisinin değerlendirmeleri istenmiştir. Velilerin, % 25,8 i kayıt parasının eğitim kalitesinin arttırdığını düşünürken, % 15,9 u kararsız, % 58,3 ü ise kayıt parasının eğitim kalitesinin artmasıyla ilgili olmadığını savunmuştur. Devlet okullarındaki velilerin,

% 18 i kayıt ücretlerinin alınmasına katılırken, % 11 i kararsız kalmakta, % 71 i ise katılmamaktadır. Özel okul velilerinin, % 39 u katılırken, % 26 sı kararsız kalmakta, % 35 i ise katılmamaktadır. Vakıf okullarında ise, velilerin % 59 i katılırken, % 25 i kararsız kalmakta, % 16 sı ise katılmamaktadır.

DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

Eğitim insanlara, doğal ve toplumsal çevrelerini tanıma ve bilinçli hareket etme imkanını veren, onların refah ve mutluluklarını artıran en önemli sosyal hizmettir.¹⁵⁶ Eğitim konusu, bireye ve topluma sağladığı ekonomik ve ekonomik olmayan sayısız yararlarla gerek gelişmiş ve gerekse gelişmekte olan ülkelerde oldukça önemli bir duruma gelmiştir. Birçok iktisatçıya göre iktisadi kalkınmanın temel noktası eğitimidir. Eğitim, iktisadi düşünce tarihi içinde ele alınmış ve farklı şekillerde yorumlanmıştır. Merkantilistler, ulusal gelir ve refah artışında nitelikli insan gücünün çok önemli olduğunu kabul ederek, insan gücüne yatırım fikrine yakınlık duymuşlardır. Ancak, eğitim kavramının iktisadi düşünce tarihi içindeki gelişimi Adam Smith önderliğindeki klasik iktisatçılar döneminde gerçekleşmiştir. Smith'e göre, ülkelerin zenginliği topraktan ziyade üretime ve insan emeğine bağlıdır. Üretimin arttırılabilmesi emeğin verimliliğinin arttırılmasına dolayısıyla emeğin niteliğinin arttırılmasına bağlıdır. Klasik iktisatçılar, eğitim konusundaki görüşlerini aynı zamanda nüfus kanunu ile açıklamışlardır. Buna göre, eğitim yoluyla nüfus artış hızı düşürülerek, milli gelir yükseltilebilir.

Eğitim konusu, klasik iktisatçılardan sonraki dönemde "beşeri sermaye" kavramı temelinde ele alınarak inceleme konusu olmuş ve eğitim harcamaları insan sermayesine yapılan bir yatırım olarak değerlendirilmiştir. 1950'li yıllarda Theodore W.Schultz, beşeri sermaye kavramını ayrıntılı ve sistematik bir şekilde incelemiş, bu konuda kapsamlı bir teorik altyapının oluşturulmasına büyük katkıda bulunmuştur. Eğitim, günümüzde artık sadece sosyal bir hukuk devletinin görevi olarak değil, ekonomik açıdan da üretimin arttırılabilmesinin başlıca yollarından biri olarak kabul edilmektedir.

¹⁵⁶ DPT, Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı:1963-1967, Ankara, 1963, s.441

Eğitim hizmetinin hem tüketim hem de yatırım özelliği vardır. Bu konuda farklı yaklaşımlar olsa da, sonuçta önemli olan eğitim hizmetinin hangi amaçla talep edildiğidir. Dolayısıyla kullanım amacı, eğitimin tüketim veya yatırım niteliğini belirlemede yardımcı olacaktır. Kamusal mal kavramı, ilk olarak 1950’li yıllarda Paul A.Samuelson tarafından ele alınmıştır. Kamusal malların en belirgin özellikleri bölünmezlik niteliğine bağlı olarak ortaya çıkan tüketimden mahrum bırakmama ve tüketimde rakip olmamadır. Eğitim hizmetlerinin tam kamusal mal ve hizmetlerin temel nitelikleri doğrultusunda değerlendirildiğinde, ilköğretim hizmetlerinin tam kamusal hizmet kavramına yakın olduğu söylenebilir. İlköğretim hizmetlerinin finansmanında birçok ülkede yük kamu kesiminin üzerindedir. Özellikle ilköğretim hizmetlerinin finansmanında benimsenen model genel bütçe finansmanıdır. İlköğretim hizmetlerinin ağırlıklı olarak devlet tarafından sunulmasında eğitim hizmetlerinin neden olduğu pozitif dışsallıkların önemi büyüktür. Eğitim hizmetlerinin artmasıyla; demografik göstergelerde iyileşme, sosyal-kültürel gelişme ve demokratikleşme, siyasi istikrara katkı ve toplumsal dayanışma duygusunun gelişmesi, suç oranında azalma, çevre bilincinin gelişmesine katkı, iktisadi büyüme ve kalkınmanın hızlanması, kişisel gelir düzeyinde yükselme ve istihdam ve verimlikte artış sağlanır.

Eğitim harcamaları artışının milli gelir artışından daha düşük gerçekteşmeye başladığı 1980’li yıllarda Neo-Liberal politikaların etkisiyle eğitimle ilgili maliyetlere kullanıcının da katılması gerektiği görüşü hakim olmuştur. Neo-Liberal iktisatçılar eğitimi, hem birey hem de devlet açısından yatırım harcaması olarak nitelemişlerdir. Eğitim hizmetlerinin artmasıyla devlet hasılanın artmasını amaçlarken, birey de gelirini arttırmayı amaçlar. Özellikle yükseköğretimin bireysel faydası üzerinde durularak, bu hizmetten yararlananların bir kullanım ücreti ödemesi gerektiği savunulmuştur. Kullanım ücreti veya harçlar, kamu harcamalarının azaltılması dolayısıyla kamusal yükün devletten, eğitim hizmetini alan öğrencilerin ailelerine geçmesine yol açmaktadır.

Gelişmekte olan ülkelerde eğitim finansmanı konusunda, kamu ve özel finansman arasında standart bir bileşim yerine, öğrenim harçları, borçlanma yöntemi ve devlet yardımı başta olmak üzere farklı birtakım finansman almaşıklarının bir araya getirilmesi suretiyle her ülkenin sosyo-ekonomik yapısına

uygun bir finansman modeli benimsenmesi çok daha rasyonel olmaktadır. Gelişmiş ülkelerde ise eğitim kademesine göre bir farklılaşmaya gidildiği ilköğretimin finansmanını tümüyle devletin karşıladığı, ortaöğretimde kısmen, yükseköğretimde ise çok daha üst düzeyde finansmana öğrenci katılımının söz konusu olduğu görülmektedir.¹⁵⁷

Türkiye’de Cumhuriyet’in ilk yıllarından itibaren gerek anayasal süreçte gerekse beş yıllık kalkınma planlarında eğitimin önemi ve zorunluluğu vurgulanmıştır. 1924 Anayasası’nda; eğitimde herkese fırsat eşitliğinin sağlanması, özellikle temel eğitimin zorunlu ve parasız olması belirtilmiştir. Türkiye, eğitim ile ilgili stratejisini ise 8.BYKP’nda şu şekilde ifade etmiştir: ‘Eğitim sistemimizin geliştirilmesi genç nüfusa sahip ülkemizin ekonomik gelişmesinin gerektirdiği nitelikli işgücü ihtiyacının karşılanması ve rekabet gücü kazanmasına olanak sağlayacaktır.’¹⁵⁸

Ülkemizde ilköğretim hizmetinin özel ve kamu kesimince sunulmasının etkinliğinin ölçülmesi amacıyla Denizli ilinde bir anket çalışması yapılmıştır. 4’ü özel 4’ü devlet okulu olmak üzere toplam 8 ilköğretim okulunda yapılan anket çalışmasında, 1100 öğrenci velisinden anket sorularının cevaplanması istenmiş ve elde edilen sonuçlar SPSS istatistik yöntemine göre yorumlanmıştır.

Devlet okullarında öğrencisi olan velilere dağıtılan 550 adet anketten 413’ü geri dönmüş, özel okullarında öğrencisi olan velilere dağıtılan 550 adet anketten ise 227’si geri dönmüştür. Görüldüğü gibi, devlet okullarında geri dönme oranı %75 iken özel okullarda geri dönme oranı %41’de kalmıştır. Toplam 1100 adet anketten 640’ı geri dönmüş olup cevaplanma oranı %58’dir. Ankete katılan bireylerin demografik özelliklerine bakıldığında, %40.8’nin erkeklerden, %59.2’nin bayanlardan oluştuğu; mesleklerine göre incelendiğinde ise, %40.3’nün ev hanımı, %22,8’nin ticaret ile uğraştığı, %13,1’inin öğretmen ve %8,6’sının memur olduğu görülmüştür.

Velilere ilköğretimin temel amacının, ankette hazırlanan cevaplar doğrultusunda, neyi ifade ettiği sorulmuş ve alınan sonuçlar okul bazlı incelendiğinde okullara göre farklılık göstermediği ancak ilköğretimin temel

¹⁵⁷ Muhsin Hesapçıoğlu, Handan Özcan, a.g.e.,s.150

amacını sosyallik olarak tanımlayan velilerin öğrencilerinin büyük çoğunluğunun özel okulda okuduğu sonucuna varılmıştır.

Çalışmada, velilerin verdikleri cevaplar ile meslekleri arasında ilişki olup olmadığı incelenmiş, velilerin meslekleri ile verdikleri yanıtlardan, okuryazarlık ile sosyallik kazandırmak arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ancak yeteneklerini keşfetmesini sağlamak ile genel kültürünü arttırmak arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Velilere, genel olarak devlet okullarındaki eğitim kalitesinin yetersiz olduğu görüşüne katılıp katılmadıkları sorulmuştur. Bu görüşe, velilerin % 42,1'i katılırken, %39,6'sı katılmamaktadır. Velilerin özel okullardaki eğitim kalitesinin yetersiz olduğu görüşüne katılım düzeyleri ölçüldüğünde ise, velilerin %8,8 i bu görüşe katılırken, % 78,3 ü ise katılmadığını, özel okullardaki eğitim kalitesini yeterli bulduğunu dile getirmiştir. Özel okullardaki eğitimin yetersiz olduğu görüşüne katılanların meslekleri araştırıldığında, özel okullardaki eğitim kalitesini yetersiz bulanların ticaret ile uğraştıkları veya ev hanımı oldukları görülmüştür. Genel olarak eğitim kalitesinin incelenmesi sonucunda ise özel okullardaki eğitim kalitesinin daha yüksek olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Öğrenci velilerine uygulanan anket çalışması verilerine göre eğitim sistemiyle ilgili bazı sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Buna göre;

- Genel olarak eğitim kalitesinin incelenmesi sonucunda, özel okullardaki eğitim kalitesinin daha yüksek olduğu görüşü ortaya çıkmıştır.
- Devlet tarafından okullara yapılan maddi katkının yetersiz olduğu algısı ortaya çıkmıştır.
- Devlet okullarındaki öğretmenlerin maaşlarının yetersiz olduğu görüşü ortaya çıkmıştır.
- Devlet okullarında okuyan öğrencilerin velileri, okullarının bilgisayar laboratuvarı gibi donanımlarının eksik olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

- Gönüllü kuruluşların eğitim finansmanında daha fazla rol oynaması gerektiği görüşü ortaya çıkmıştır.

Türkiye’de özel ve kamu okullarının etkinliğine bakıldığında; okullar arasında farklılık göze çarpmaktadır. Türkiye’de öğrenci başına yapılan harcamalar Avrupa ülkelerinin çok gerisinde kalmakla beraber bunun kişi başına düşen gelirele beraber analiz etmek gerekmektedir.

Devlet ilköğretim okullarının öğrenci velileri ile özel ilköğretim okullarının öğrenci velilerinin eğitimden beklentileri arasında büyük bir fark gözlenmemektedir. Sonuçlar göstermektedir ki, her iki sistem birbirlerinin rakibi değil tamamlayıcısı şeklindedir. Beklentiler açısından iki grup arasında farklılık gözlenmemektedir.

KAYNAKLAR

- Acemoğlu, D. (2001). *Human Capital Policies and the Distribution of Income: A Framework for Analysis and Literature Review*, New Zealand: Treasury Working Paper, New Zealand Treasury.
- Adem, M. (1981). *Eğitim Planlaması*, Yayın No.1.,: Ankara Üniv. Eğitim Fakóltesi Eğitim Araştırmaları Merkezi, Ankara.
- Akalın, G. (1980). *Yükseköğretim Karma Malına Maliyet-Fayda Analizinin Uygulanma*, Ankara: A.Ü. S.B.F. Yayınları, No.444.
- Aldrich, R. (2002). *A Century of Education*, New York: Taylor&Francis Group Press.
- Alsalam, N. and O., T. Laurence. (1992). *The Condition of Education*, Washington: NCES (National Center for Education Statistics), No. 92-096.
- Anderson, E.B. (1990). *The Statistical Analysis of Categorical Data*, Springer-Verlag Berlin.
- Ataç, E. (1980). *Türkiye'de Eğitim Hizmetlerinin Kamu Harcamaları Açısından Analizi*,: 1963-1977, Eskişehir: E.İ.T.İA Yayın. No.216/140.
- Atkinson, G.B.J. (1983). *Economics of Education*, London: Stoughton Ltd.
- Auerbach, A J.and Feldstein, M.(1985). *Handbook of Public Economics*, Amsterdam: Elsevier Science,.
- Baloğlu, Z. (1990). *Eğitimde Sayısal Gelişme ve Mali Kaynak Yetersizliği*, Ankara: TÜSİAD.
- Barkçin, F. (2002). *Avrupa Birliği'ne Giriş Süreci İçinde VII. ve VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planlarında Eğitim*, İstanbul: Alkev Yayınları, 2002, Nazan Moroğlu, *Avrupa Birliği'ne Giriş Sürecinde Eğitim: Eğitim Dizisi 1*.
- Baş, T. (2003). *Anket*. (2.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık A.ř.
- Başaran, İ.E. (1994). *Eğitime Giriş*, Ankara: Kadioğlu Matbaası,.
- Batirel, Ö.F., (1990). *Kamu Maliyesi Teorisine Giriş*, İstanbul: 3.Baskı, Marmara Üniv. Yay.No.492, İ.İ.B.F. Yay.No.388.
- Batirel, Ö.F., Güner, A. (1994). *Lecture Notes on Public Finance*, İstanbul: Marmara Üniv. Nihad Sayar Eğitim Vakfı 481/714.
- Becker, Gary S. (1975). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, Second Edition, New York: Columbia University Press.

- Berksoy, T. (1993). *Türkiye'de Kamu İktisadi Teşebbüsleri ve Özelleştirme*, İstanbul,
- Bilgen, Ü. (1996). *Amerika Birleşik Devletlerinde Eğitim Hakkında Araştırma*, T.C.Washington Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği.
- Bircan, İ., *Eğitimde Maliyet ve Harcamalar; Kavramlar-Yöntemler*, DPT-Sosyal Planlama Başkanlığı, Ankara, Haziran, 1988.
- Araştırma Dairesi, Eylül, Ankara, 1989.
- Blaug, M. (1970). *An Introduction to the Economics of Education*, England: Penguin Books Ltd.
- Brown, J. and Thornton J. W. (1965). *Yüksek Öğretim*, Çev. Ferhan Oğuzkan ve Diğerleri, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Browning, E.K. and Browning, J.M. (1983). *Public Finance and the Price System*, Second Edition, Macmillan Publishing, NewYork.
- Bulutoğlu, K. (2003). *Kamu Ekonomisine Giriş: Demokraside Devletin Ekonomik Bir Kuramı*, İstanbul: Yedinci Baskı, Yapı Kredi Yayınları.
- Carnoy, M. (2000). "Globalization and Educational Reform", İçinde Nelly P. Stromquist, Koren Monkman (Eds.), *Globalization and Education*, U.S.A., Rowman&Littlefield Publishers Inc.
- Cho, K. (1997). "Güney Kore Eğitim Sistemi ile Türkiye Eğitim Sisteminin Karşılaştırılması." Marmara Üniversitesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- Cohn, E. and Geske, Terry G. (1990). *The Economics of Education*, Third Edition, United States: Percamon Press.
- COM. "On Education and Training in The Context of Poverty Reduction in Developing Countries" Communication From The Commisison To The Council And The European Parliament, Brussels, 2002. http://europa.eu.int/eur-lex/es/com/cnc/2002/com2002__0116esO1.pdf (27.03.2003)
- Commission of the European Communities-COE, The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms, "Education & Training 2010", Brussels, 2003.
- Connolly, S., Munro, A. (1999). *Economics of Public Sector*, England, Pearson Education Limited.
- Coombs, P.H. and Hallak, J. (1987). *Cost Analysis in Education, A Tool for Policy and Planning*, The World Bank.
- Creswel, J. (1994), *Research Design : Qualitative&Quantitative Approaches*, Thousand Oaks, California: Sage Publications.

- Cullis, J and Philip, J. (1992). *Public Finance and Public Choice*, England, McGraw-Hill Book Company.
- Demirel, Ö. (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Usem Yayınları-10.
- Denison, E.F. (1962). *The Source of Economic Growth in the United States and The Alternatives Before U.S.*, New York: Committee For Economic Development.
- Dixon, W.J., Massey, Jr., f.j. (1983), *Introduction to Statistical Analysis*, McGraw-Hill Co., Japan.
- Duran, M. (1987). “Yükseköğretim Harcamalarının Finansmanı ve Etkinliği”, III Maliye Sempozyumu, Gebze, s.112
- Ekinci, Y. (1994). *Hükümet ve Siyasi Parti Programlarında Milli Eğitim 1920-1994*, Ankara: Tekışık Ofset.
- Ercan, F. (1998). *Eğitim ve Kapitalizm Neo-Liberal Eğitim Ekonomisinin Eleştirisi*, İstanbul: Bilim Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2000). *Çağdaş Eğitim Sistemleri*, 4. Baskı, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- EURYDICE/CEDEFOP, (1999). *Structures of Education, Initial Training and Adult Education Systems in Europe*, France.
- EURYDICE/CEDEFOP/ETF. (2003). *Structures of Education, Vocational Training and Adult Education Systems in Europe*, Italy.
- EURYDICE-Education and Culture. Key Data on Education in Europe, 2002, Chapter I, Financing Education
http://www.eurydice.org/Documents/cc/2002/en/CC2002_EN_chap_B.pdf
 Key Data on Education in Europe, 2002. Chapter B, Structures and Schools.
- Fidan, N ve Erden, M. (1998). *Eğitime Giriş*, İstanbul: Alkım Yayınları.
- Fisher, R.C. (1987). *State and Local Public Finance*, USA: Scott&Foresman Company.
- Friedman, M. (1962). *Capitalism and Freedom*, Chicago: The University of Chicago.
- Galton, M and Blyth, A. (1989). *Handbook of Primary Education in Europe*, London, The Council of Europe, David Fulton Publishers.
- Gordon, E. W. (1999). *Education and Justice*, New York: Teachers College Press.
- Gould, J. and Kolb, W.L. (1964). *A Dictionary of the Social Sciences*, Great Britain: Tavistock Publications.
- Gove, P.B. (Ed), *Webster's Third New International Dictionary*, Springfield, Massachusetts, U.S.A: Merriam-Webster Inc. Publishers.
- Gülbeden, D. (1991). *Eğitimin Etkinliği ve Türkiye'de Öğretim ile Ekonomik Gelişme Ölçüleri Arasındaki İlişkiler*, Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları No.450.
- Güneş, F. (1996). *Yetişkin Eğitimi*, Ankara: Ocak Yayınları.

- Güven, B ve Diğerleri. (1998). *Japon Eğitimi*, Ankara: MEB Basımevi.
- Hargreaves, A and Reynolds, D. (1989). *Education Policies: Controversies and Critiques*, Education Perspectives Series, USA: Falmer Press.
- Hesapçıoğlu, M. (1994). *İnsan Kaynakları Yönetimi ve Ekonomisi*, İstanbul: Beta Basım Yayım,.
- İkiz, F. ve diğerleri (1996), *İstatistiğe Giriş*, İzmir: Ege Üniv. Basımevi
- İTO. *Dünya'da ve Türkiye'de Özel Okullar*, Yayın No: 2003-21, İstanbul, 2003.
- Jallade, J. P.(1973). *The Financing Education: An Examination of Basic Issues*, World Bank Staff Working Paper, No.157, Washington D.C..
- Johns, R.L.and Morphet, EL. (1975). *The Economics and Financing of Education: A Systems Approach*, Third Edition, Englewood Cliffs Prentice Hail, London.
- Johnson, E.A.J. (1968). *The Place of Learning, Science, Vocational Training and - Art- in Pre-Smithian Economic Thought, Reading in The Economics of Education*, Paris: UNESCO.
- Johnson, J. and Dupuis, V.L. (1994). *Introduction to the Foundations of American Education*, 9th Edition, USA: Allyn and Bacon Press.
- Karasar, N. (1995), *Bilimsel Araştırma Yöntemi* . Ankara: 3A Ltd. Şti.
- Karasar, N. (2001), *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. (11.Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Katzman, M. (1972). *Pricing Primary and Secondary Education, Public Prices for Public Products*, Washington: Urbana Institute.
- Kavak, Y., Ekinci, E. ve G., Feyyat. (1997). *İlköğretimde Kaynak Arayışları, Bir Araştırma*, Ankara: Şafak Matbaacılık
- Kavak, Y., Burgaz, B. (1994). *Eğitim Ekonomisi*, Ankara: PEGEM Özel Eğitim Hizmetleri Ltd..
- Kaya, Y. K. (1998). *Eğitim ve Kalkınma*, Ankara: Bilim Yayıncılık.
- Kesik, A. (2003). *Yüksek Öğretimde Yeni Bir Finansman Modeli Önerisi: "Bütünsel Model"*, Ankara: T.C. Maliye Bakanlığı, Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı, Yay.No: 2003/362.
- Kim,S.J., Yong K.J., March 1999"Growth Gains from Trade and Education", IMF Working Paper No 99/23, Washington, IMF Research Department, , s.25. <http://www.imf.org/external/pubs/cat/longres.cfm?sk=2894>
- Korea's Education Systems, 2003, <http://www.moe.ao.kr/en/down/edu-ko-b-c2.pdf> (11.01.2004)
- Korkmaz, E. (1975) *"Yükseköğretimde Etkinlik"*, İstanbul Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.
- KOSGEB. (2001). *Kalkınmada Öncelikli Yörelere İl Profilleri*, Bölgesel Kalkınma Enstitüsü, Ankara.

- Kuzucu, A. (2002). *Özel Okullar ve Eğitimde Kalite Sempozyumu*, Özel Okullar Derneği, Antalya.
- Laporte, B. and Ringold, D. (1997). *Trends in Education Access and Financing During The Transition in Central and Eastern Europe*, World Bank Technical Paper Washington No 361.
- Lewin, K. and Caillods, F.(2001). *Financing Secondary Education in Developing Countries*, Paris: International Institute for Educational Planning, UNESCO.
- Lieberman, M. (1989). *Privatization and Educational Choices*, New York: St. Martin's Press.
- Machlup, F. (1970). *Education and Economic Growth*, New Jersey: University of Nebraska Press.
- Mark B. (Ed). (1992). *The Economic Value of Education: Studies in The Economics of Education*, Cambridge, Edward Elgar Publishing Limited.
- Marris, R. (1982). *Economic Growth in Cross Section*, Birkbeck College, Department of Economics, London.
- Marshall, A. (1922). *Principle of Economics*, An Introductory Volume, 8.Ed., MacMillan, London.
- Martin, J. (1994). *The Extend of High Unemployment in OECD Countries*, Paris: Symposium of Reducing Unemployment: Issues and Policy Options, OECD Working Paper.
- Marx, K. (1946). *Capital*, London: Vol.1.
- McMahon, W.W. (2000). *Education and Development: Measuring the Social Benefits*, Oxford: The Clarendon Press.
- MESS. *Türkiye'de ve Dünya'da Rekabet*, Mayıs 1997.
- Mihçioğlu, C. (1980). *Eğitimde Yörelere Arası Dengesizlik*, Ankara: Ankara Üniv. S.B.F.
- Mincer, J. (1993). *Studies in Human Capital: Collected Essays of Jacop Mincer*, Vol. 1, UK: Published in Hardcover by Edward Elgar Publications.
- MOE, Ministry of Education Republic of Korea, *Education in Korea: 2001-2002*, Seoul, 2003.
- Musgrave, R. and Musgrave, P.B. (1989). *Public Finance in Theory and Practice*, Fifth Edition, United States: McGraw-Hill International Editions.
- Mutlu, A. (1989). *"Dışsal Ekonomiler ve Çevre Kirlenmesi"*, İstanbul Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi) İstanbul.
- Nadaroğlu, H. (2000). *Kamu Maliyesi Teorisi*, İstanbul: Gözden Geçirilmiş Onbirinci Baskı, Beta Basım Yayın.

- NCES. *Percent Distribution of Revenue for Public Elementary and Secondary Schools*, by Source and State, School Year 2000-2001, <http://nces.ed.gov/> (27.01.2004)
- Nemli, A. (1996). *Kamu Maliyesine Giriş*, İstanbul: Dördüncü Baskı, Filiz Kitabevi.
- North, D.C. and Miller, R. (1973). *The Economics of Public Issues*, New York: Harper&Row Publishers.
- OECD. (2001). *Education Policy Analysis*, Centre For Educational Research and Innovation, Paris.
- Oğuz, O., Oktay, Ayla ve Diğerleri. (2001). *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*, İstanbul: Sedar Eğitim Araştırma Yayıncılık.
- Örmeci, C. (1997). *İngiltere'de Yükseköğretim Kurumları ve Kaynak Temini*, Rapor.
- Özdamar, K. (1999). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi*, (2.Baskı). İstanbul: Kaan Kitabevi
- Özen, R., Akkutay, Ülker ve Diğerleri. (1996). *Japon Eğitim Sistemi*, İstanbul: Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı.
- Özgüven, A. (1992). *İktisadi Düşünceler-Doktrinler ve Teoriler*, İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Özkaya, N. (1992). *Özel Öğretim Kurumlarının Eğitim Sistemimizdeki ve Sosyo-Ekonomik Yapı İçindeki Yeri*, İstanbul: İstanbul Ticaret Odası, (Türkiye'de ve Dünyada Özel Öğretim Kurumlarının Eğitimdeki Yeri adlı Seminer).
- Patrinos, H.A. and Lakshmanan, D. (1997). *Decentralization of Education: Demand-Side Financing, Directions in Development*, World Bank.
- Patrinos, H.A. (2002). *Economics Issues in the Education Sector*, World Bank Human Development Network.
- Peano, S. (1999). *Financing and Financial Management of Education*, Paris: Educational Forum-Senegal: Reports-No.9, International Institute For Educational Planning, UNESCO.
- Perlman, R. (1973). *The Economics of Education: Conceptual Problems and Policy Issues*, USA: McGraw-Hill Book Company.
- Psacharopoulos, G. (1994). *The OECD Perspective-Education 1960-1990*, Paris: OECD Historical Series.
- Psacharopoulos, G. and Woodhail, M. (1985). *Education for Development An Analysis of Investment Choices*, London: Oxford University Press.
- Psacharopoulos, G. and Patrinos, H. Anthony. (2002). *Returns to Investment in Education: A Further Update*, Washington: World Bank Policy Research Working Paper 2881.
- Rogers, T. (1992). *The Condition of Education*, Washington: Postsecondary Edition, NCES-No. 91-638.

- Rosen, H.S. (1998). *Public Finance*, Fifth Edition, United States: Irwin McGraw-Hill.
- Roth, G. (1987). *The Private Provision of Public Services in Developing Countries*, London: Oxford University Press.
- Sağlam, M. (1999). *Avrupa Ülkelerinin Eğitim Sistemleri*, Anadolu Üniv. Yayınları No: 1147, Eğitim Fak. Yay.No 59, Eskişehir.
- Schieffelbein, E. (1983). *Educational Financing in Developing Countries, Research Findings and Contemporary Issues*, Canada: World Bank Head Office.
- Schultz, T. (1963). *The Economic Value of Education*, New York: Colombia University Press.
- Serin, N. (1979). *Eğitim Ekonomisi*, Ankara: Ankara Üniv. Eğitim Fakültesi Yayınları No.77.
- Skills, D.L. (1968). *International Encyclopedia of the Social Sciences*, Vol. 3-4, New York. McMillan Company.
- Smith, A. (1965). *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, U.S.A: Random House Inc..
- Stiglitz, J.E. (1994). *Kamu Kesimi Ekonomisi*, Çev. Ö.Faruk Batirel, İstanbul: Marmara Üniv. Yayın No: 549, İktisadi ve İdari Bilimler Fak. Yay.No.396.
- Stiglitz, J. (2000). *Economics of the Public Sector*, Third Edition, New York and London: W.W. Norton & Company.
- Subaşı, B. ve Dinler, A. (2003). *Dünya'da ve Türkiye'de Özel Okullar*, İstanbul: İTO Yayın No:2003-21.
- Şener, O. (1996). *Kamu Ekonomisi*, Beşinci Baskı, İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Şimşek, A. (2000). *Eğitim İletişimi*, Eskişehir: Anadolu Üniv.Yayın No. 1251. İletişim Bilimleri Fak. Yayın No. 39.
- Tanzi, Vi. and Schuknecht, L. (2000). *Public Spending in the 20th Century: A Global Perspective*, USA: Cambridge University Pres.
- Tathioğlu, İ. (1990). *"Yükseköğretimde Finansman Sorunu ve Borçlanma Yöntemi"*, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Bursa.
- Taubman, P.and Wales, T. (1974). *Education and Earnings*, New York: McGrawHill.
- Taylor, W. (1970). *Avrupa'da Eğitim Bakanları Yedinci Konferansı: Orta Öğretim Sonrası Eğitim Politikası ve Planlaması . Avrupa'da Genel Görünüm*, Strasbourg.
- Tezcan, M. (1994). *Eğitim Sosyolojisi*, Genişletilmiş Sekizinci Baskı, Ankara: Zirve Ofset, 1992. The World Bank. Higher Education: The Lessons of Experience, Washington D.C.

- Toprak, T. (1978). *Türkiye'de Eğitim ve Öğrenci Başına Ödenek Dağılımı*, Ankara: Maliye Bakanlığı Tetkik Kurulu Yayını, No: 1978-185.
- Tortop, Ni. (1996). *Yerel Yönetimler Maliyesi*, Ankara: TODAİE Yayın No.263.
- Tsuchimochi, G.H. (1993). *Education Reform in Postwar Japan*, Japan: University of Tokyo Press.
- Tural, N. K. (2002). *Eğitim Finansmanı*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türkmen, F. (2002). *Eğitimin Ekonomik ve Sosyal Faydalan ve Türkiye'de Eğitim Ekonomik Büyüme İlişkisinin Araştırılması*, DPT-Uzmanlık Tezi No,2655, Ankara.
- UNESCAP. (2003). *The Role of Public Expenditure in the Provision of Education and Health*, Economic and Social Survey of Asia and the Pacific.
- UNESCO. (2002). *Financing Education-Investments and Returns, Analysis ofThe World Education Indicators*, Executive Summary.
- Yamane, T. (2001), *Temel Örneklem Yöntemleri*. İstanbul: Literatür Yayıncılık.

EKLER

Ek-1. Anket Formu

SAYIN VELİLER

Bu anket, kamu ve özel ilköğretim okullarında eğitimin etkinliği ve finansmanı ile ilgili araştırmada kullanılmak üzere hazırlanmıştır.

Anketten elde edilen veriler toplu olarak değerlendirilecek ve sadece çalışmanın amacına uygun olarak kullanılacaktır. Bu nedenle ankete isminizi yazmanıza gerek yoktur. Ankete içtenlikle vereceğiniz cevaplar araştırmamızın amacına ulaşmasına katkı sağlayacaktır.

İlgi ve katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Evrin DEMİR
TC. Pamukkale Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü

1. Cinsiyetiniz?
Erkek () Kadın ()
2. Mesleğiniz?.....
3. Çocuğunuzun okumakta olduğu okulun statüsü?
Devlet Okulu () Özel Okul ()
Vakıf Okulu () Diğer ()
4. Size göre ilköğretim hizmetinin amacı nedir?
() Öğrenciye okur yazarlık kazandırmak
() Öğrenciye sosyallik kazandırmak
() Öğrenciye yeteneklerini keşfetmesini sağlamak
() Öğrencinin genel kültürünü artırmak
5. İlköğretimde okuyan kaç çocuğunuz var?
6. İlköğretimde okuyan çocuğunuzun yaşı?.....

Lütfen eğitimin etkinliği ve finansmanı ile ilgili aşağıdaki görüşlere ne derece katıldığınızı belirtiniz?

1- Kesinlikle Katılıyorum

4- Katılmıyorum

2- Katılıyorum

5- Kesinlikle Katılmıyorum

3- Kararsızım

		1	2	3	4	5
1	Genel olarak devlet okullarındaki eğitim kalitesi yetersizdir					
2	Genel olarak özel okullardaki eğitim kalitesi yetersizdir.					
3	Devlet okullarındaki öğretmenlerin mesleki tecrübe ve bilgileri daha fazladır.					
4	Okulumuzdaki bilgisayar laboratuvarı öğrencilerin yararlanabilmesi açısından yeterli düzeydedir.					
5	Okulumuzdaki fen laboratuvarı öğrencilerin yararlanabilmesi açısından yeterli düzeydedir.					
6	Okulumuzdaki sosyal faaliyetler öğrencilerin yararlanabilmesi açısından yeterli düzeydedir					
7	Okulumuzdaki eğitim kalitesi özel okullarda bulunmamaktadır.					
8	Devletin okullara maddi anlamda katkısı yeterlidir.					
9	Devlet okullarındaki öğretmenlerin maaşları yeterli düzeydedir.					
10	Özel okullardaki öğretmenlerin maaşları yeterli düzeydedir.					
11	Sınıflar eğitim materyalleri eğitim koşulları açısından yeterlidir.					
12	Okulumuzdaki öğretmenler öğrencilerin problemleriyle yeteri kadar ilgilenmektedir.					
13	Okulumuzdaki yabancı dil eğitimi yeterlidir.					
14	Okulumuzda eksik olan ihtiyaçlar kısa sürede temin edilebilmektedir.					
15	Okuldaki ihtiyaçların finansmanında veliler yeteri kadar destek olmaktadır.					
16	Okulumuzdaki okul aile birliği eğitimin finansmanında gereken parayı sağlamaktadır.					
17	Okul ve aile arasındaki diyalog yeterli düzeydedir.					
18	Eğitimin finansmanında gönüllü kuruluşların daha fazla rol alması gerekir.					
19	Avrupa ülkelerinde eğitime Türkiye'dekinden daha fazla kaynak ayrılmaktadır.					
20	Okulumuzdaki eğitimden öğrenciler memnundur					
21	Kayıt ücretlerinin alınması eğitim kalitesini artırır.					

Ek-2. Denizli Milli Eğitim Müdürlüğü Anket Uygulama İzni

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.20.00.09.010/ 16493
Konu : Anket Onayı.

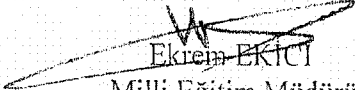
VALİLİK MAKAMINA

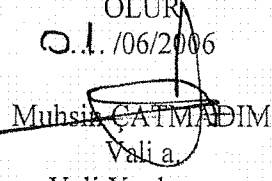
İlgi : Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 31/05/2006 tarih ve 500/600 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Maliye Anabilim Dalı tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Evrim DEMİR Müdürlüğümüze bağlı merkez İlköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin velilerine “**İlköğretim Hizmetinin Özel ve Kamu Kesimince Sunulmasının Etkinliğinin ölçülmesi**” konulu anket çalışması yapmak istemektedir.

Adı geçen yüksek lisans öğrencisi Evrim DEMİR'in Merkez İlköğretim Okullarındaki öğrencilerin velilerine yukarıda belirtilen konu ile ilgili anket çalışması yapması Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde OLUR'larınıza arz ederim.


Ekrem EKİCİ
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
01. /06/2006

Muhsin ÇATMADIM
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER :

- 1-İlgi Yazı ve Ek. (3 Sayfa)
- 2-Anket Formu(2 Sayfa)

ÖZGEÇMİŞ

1979 Bornova, İzmir doğumlu Evrim DEMİR, ortaöğretimini Denizli Anadolu Lisesi'nde tamamlayıp, 2002 yılında T.C.Dokuz Eylül Üniversitesi İ.İ.B.F. Maliye A.B.D. Maliye Bölümü'nden mezun oldu. 2003 yılı güz döneminde, T.C.Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Maliye A.B.D. Maliye Bölümü Yüksek Lisans Programı'nda öğrenci olmaya hak kazandı ve 2004 yılında yüksek lisans tez aşamasına geçti. Halen, 2004 Ekim ayında çalışmaya başladığı T.Vakıflar Bankası İstanbul Dış Operasyonlar Müdürlüğü' nde uzman yardımcısı olarak görev yapmaktadır.