

T.C.
İSTANBUL TİCARET ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANALİTİĞİ ANABİLİM DALI
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**Eğitim Sistemi ve Eğitime Yapılan Harcamaların Orta ve Üst Düzey
Kadın Yönetici İstihdamına Etkisi**

Yüksek Lisans Tezi

Hacer Merve Özsoylu

200018767

İstanbul, 2022

T.C.
İSTANBUL TİCARET ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANALİTİĞİ ANABİLİM DALI
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**Eğitim Sistemi ve Eğitime Yapılan Harcamaların Orta ve Üst Düzey
Kadın Yönetici İstihdamına Etkisi**

Yüksek Lisans Tezi

Hacer Merve Özsoylu
200018767

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Münevver Turanlı

İstanbul, 2022

TEŐEKKÖR

Hiçbir başarı tek başına elde edilmez. En büyük şanslarım, gerek tez gerekse ders aşamasında karşılığını asla veremeyeceğim değerli katkıları sebebiyle kıymetli tez danışmanım Prof. Dr. Münevver Turanlı'ya, Prof. Dr. Özlem Deniz Başar'a, Prof. Dr. Ünal Halit Özden'e, Doç. Dr. Seda Bağdatlı Kalkan'a, Arş. Gör. Kubilay Erişlik'e çok teşekkür ederim. Ayrıca manevi desteğini cömertçe gösteren biricik eşime, kıymetli aileme ve sevgili arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Özet

Gelişmiş ya da gelişmekte olan birçok ülkenin ekonomi, politika, istihdam, adil gelir dağılımı gibi konularda ele aldığı en temel unsur, beşeri sermayenin temel taşıını oluşturan eğitim unsurudur.

Eğitim, yüksek istihdam oranlarını, üretken ve yenilikçi bir iş gücünü sürdürmenin aynı zamanda demokratik bir kültürü geliştirmenin ve iyileştirmenin anahtarıdır. Bilgi edinmeyi maliyet olarak görmek yerine, yatırım faktörü olarak değerlendiren ülkelerin yaşam standardının ve ekonomik gelişmişlik düzeyinin daha yüksek; sosyokültürel alanlarda daha başarılı olduğu gözlemlenmektedir.

Çalışma hayatında kadın ve erkeğin tamamen eşit olduğu tek dönem, yalnızca kölelik sistemi dönemi olmuştur. O dönemlerden günümüze insanların eğitim seviyeleri, alım gücü artmış, teknoloji gelişmiş ve insanlık genel bir modernleşme sürecine girmiştir. Durum böyleyken kölelik sisteminde eşit olan çalışma şartlarının günümüz koşullarında olumlu anlamda eşit olması beklenirken, ne yazık ki kadın ve erkek arasındaki ayrımcılık ve eşitsizlik konuşulur olmuştur. Eğitim alanında ve istihdamda yaşanan bu sorunların giderilmesi adına veriye dayalı reform yapılması şarttır.

Ülkelerin sosyal ve ekonomik açıdan gelişmesi, nitelikli insan gücüne, nitelikli insan gücü yetiştirmek ise bu ülkelerin eğitime ayrılan kamu fonu payına bağlıdır. Bununla birlikte ülkelerin Gayri Safi Milli Hasılasından eğitime ayrılan bütçe ve bu bütçenin diğer mal ve hizmet için yapılan kamu yatırımlarıyla karşılaştırılması, devletlerin eğitime verdiği önemi büyük ölçüde yansıtmaktadır. Eğitim seviyesindeki artışlar bir ülkenin gelişmişlik düzeyini gösterirken aynı zamanda da insanların istihdam edildiği iş pozisyonlarının niteliğini de yansıtmaktadır. Örneğin az gelişmiş ülkelerde istihdam daha çok tarım sektöründe, gelişmiş ülkelerde ise sanayi alanında yoğunlaşmaktadır.

Gelişmiş toplumlarda kadınların, başta eğitim imkanları olmak üzere iş hayatında da erkeklerle eşit statülere koşulsuz şekilde sahip olması birbirinden ayrı düşünülemeyeceği gibi bu durum aynı zamanda demokratik yaşamın bir gereğidir.

Anahtar Kelimeler: *Kadın İstihdamı, Kadın Yönetici İstihdamı, Eğitim Harcamaları, Zorunlu Eğitim Süresi, Okullaşma, Okula Gitmeyen Öğrenciler, Cam Tavan, Çoklu Doğrusal Regresyon*

Abstract

The key element that many developed or developing countries discuss within topics such as economy, politics, employment, distribution of income is the element of education, which constitutes the cornerstone of human capital.

Education is key to pursuing high employments rates, a productive and innovator labor as well as improving and amending a democratic culture. It is observed that living standards and level of economic development of countries considering education as an investment instead of cost is higher, also these countries more successful on sociocultural area.

The only era when men and women were equal in working life was slavery era. From this period to present, educational level and purchasing power of people have increased, technology has advanced and humanity have stepped into a comprehensive modernization process. While the situation was expected to be better today, unfortunately the discrimination and inequality between men and women became controversial. In order to solve problems on the field of education and employment, reform based on data is necessary.

Social and economic development of countries depends on qualified labor force. Raising a qualified labor force depends on public fund for education. In addition, the budget allocated to education from the GDPs of the countries and the comparison of this budget with public investments for other goods and services, substantially reflects the importance that countries attach to education. Besides increasing on the level of education indicates level of development, it is also reflects qualification of job positions that people are employed. For instance, in less developed countries, employment is concentrated on agriculture sector but in developed countries, it is concentrated on industry sector.

In societies of developed countries, women must categorically have equal opportunities with men on education and business life. It is also necessity of democratic life.

Key Words: *Women's Employment, Employment of Women Managers, Expenditure on Education, Duration of Compulsory Education, Schooling, Out of School Students, Glass Ceiling, Multiple Linear Regression.*

İÇİNDEKİLER

Özet.....	iii
Abstract.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLO LİSTESİ.....	viii
ŞEKİL LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR.....	x
1. GİRİŞ.....	1
2. EĞİTİM SİSTEMİ.....	2
2.1. Eğitim Sisteminin Unsurları.....	3
2.2. Eğitim Talebi.....	4
2.2.1. Eğitim Talebini Belirleyen Unsurlar.....	4
2.2.1.1. Bireysel Unsurlar.....	5
2.2.1.2. Ailevi – Toplumsal Unsurlar.....	5
2.2.1.3. Maliyet Unsurları.....	6
2.2.1.4. İstihdam Unsurları	7
2.3. Eğitimde Bir Başarı Değerlendirme Kriteri Olarak PISA.....	8
2.4. Zorunlu Eğitim Sistemi.....	9
2.4.1. Almanya’da Zorunlu Eğitim Sistemi.....	10
2.4.2. Amerika Birleşik Devletleri’nde Zorunlu Eğitim Sistemi.....	11
2.4.3. Belçika’da Zorunlu Eğitim Sistemi.....	11
2.4.4. Danimarka’da Zorunlu Eğitim Sistemi.....	12
2.4.5. Estonya’da Zorunlu Eğitim Sistemi.....	13
2.4.6. Finlandiya’da Zorunlu Eğitim Sistemi.....	13
2.4.7. Fransa’da Zorunlu Eğitim Sistemi.....	14
2.4.8. Hollanda’da Zorunlu Eğitim Sistemi.....	14
2.4.9. İngiltere’de Zorunlu Eğitim Sistemi.....	14
2.4.10. İrlanda’da Zorunlu Eğitim Sistemi.....	15
2.4.11. İspanya’da Zorunlu Eğitim Sistemi.....	16

2.4.12.	İsveç'te Zorunlu Eğitim Sistemi.....	17
2.4.13.	İtalya'da Zorunlu Eğitim Sistemi.....	17
2.4.14.	İzlanda'da Zorunlu Eğitim Sistemi.....	18
2.4.15.	Japonya'da Zorunlu Eğitim Sistemi.....	19
2.4.16.	Letonya'da Zorunlu Eğitim Sistemi.....	21
2.4.17.	Lihtenştayn'da Zorunlu Eğitim Sistemi.....	21
2.4.18.	Macaristan'da Zorunlu Eğitim Sistemi.....	22
2.4.19.	Malta'da Zorunlu Eğitim Sistemi.....	22
2.4.20.	Norveç'te Zorunlu Eğitim Sistemi.....	22
2.4.21.	Polonya'da Zorunlu Eğitim Sistemi.....	23
2.4.22.	Portekiz'de Zorunlu Eğitim Sistemi.....	24
2.4.23.	Türkiye'de Zorunlu Eğitim Sistemi.....	24
2.4.24.	Yunanistan'da Zorunlu Eğitim Sistemi.....	26
3.	EĞİTİM HARCAMALARI VE EĞİTİMİN FİNANSMANI.....	28
3.1.	Eğitim Harcamaları	28
3.2.	Eğitim Harcamalarının Çeşitleri.....	31
3.2.1.	Cari Harcamalar.....	31
3.2.2.	Yatırım Harcamaları.....	31
3.2.3.	Transfer Harcamaları.....	31
3.3.	Eğitim Harcamalarının Teknolojik Gelişmelere Etkisi.....	32
3.4.	Eğitim Harcamalarının Ekonomik Kalkınmaya Etkisi.....	33
3.5.	Eğitimin Finansmanı	34
3.5.1.	Bazı Ülkelerde Eğitimin Finansman Yapısı.....	36
4.	İSTİHDAM VE KADIN İSTİHDAMI.....	61
4.1.	İstihdam Kavramı.....	61
4.1.1.	Tam Zamanlı Çalışma.....	61
4.1.2.	Denkleştirme Esaslarına Göre Çalışma.....	62
4.1.3.	Kısmi Süreli Çalışma.....	62
4.2.	İstihdamın Teknoloji, Sanayileşme ve Eğitim İle İlişkisi.....	63
4.2.1.	Teknoloji ve İstihdam İlişkisi.....	63

4.2.2.	Sanayileşme ve İstihdam İlişkisi.....	64
4.2.3.	Eğitim ve İstihdam İlişkisi.....	66
4.3.	Eğitimin İnsani Gelişmişlik Düzeyine Etkisi.....	67
4.4.	Kadın İstihdamı	68
4.5.	Kadın İstihdamında Yaşanan Sorunlar.....	69
4.5.1.	Cinsiyet Ayrımı	70
4.5.2.	Aile ve Çalışma Yaşamı.....	73
4.5.3.	Cam Tavan Sendromu.....	74
4.5.3.1.	Cam Tavan Sorununa Sebep Olan Unsurlar.....	75
4.5.3.1.1.	Toplumsal Faktörler.....	76
4.5.3.1.2.	Kurumsal Faktörler.....	77
4.5.3.1.3.	Bireysel Faktörler.....	78
5.	UYGULAMA.....	79
5.1.	Araştırmanın Amacı	79
5.2.	Bulgular.....	81
6.	SONUÇ VE ÖNERİLER.....	89
	KAYNAKÇA.....	91
	EKLER.....	96

TABLO LİSTESİ

Tablo 1 – PISA 2018 Raporu

Tablo 2 – Gelir Düzeyi ve Okuma Yazma Oranları

Tablo 3 – Eğitimde Finansman Yaklaşımlarının Temel Gerekçeleri ve Sınırlılıkları

Tablo 4 – 2021-2019 Yılları Arasında Kadın İş Gücünün Toplam İşgücüne Yüzdesi

Tablo 5 – Tanımlayıcı İstatistikler

Tablo 6 – Korelasyonlar

Tablo 7 – Varyans Şişme Değerleri (VIF)

Tablo 8 – Anova (Model 1)

Tablo 9 – Model Özeti (Model 1)

Tablo 10 – Katsayılar (Model 1)

Tablo 11 – Model 1 ve 2 Anova Karşılaştırması

Tablo 12 – Model 1 ve 2 Özeti

Tablo 13 – Model 1 ve 2 Katsayı Karşılaştırma Tablosu

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1 – Eğitim Harcamalarının GSMH'ye Oranı (%) (AB-OECD-İngiltere-Türkiye-Dünya)

Şekil 2 – MEB Bütçe Payları ve Milli Gelire Oranları

Şekil 3 – 2021 Yılı Bütçe Teklifinin Ödenek Dağılımı (TL)

Şekil 4 – MEB Bütçesinden Eğitim Yatırımlarına Ayrılan Pay

Şekil 5 – Histogram

Şekil 6 – Plot

Şekil 7 – Dağılım Grafiği

KISALTMALAR

AB: Avrupa Birliği

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

Cook's D: (Cook's Distance) – Cook's Uzaklığı

EACEA: (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency) – Eğitim, Görsel-İşitsel ve Kültür Yürütme Ajansı

ESFA: (Education and Skills Funding Agency) – Eğitim ve Beceri Fonlama Ajansı

GSMH: Gayri Safi Milli Hasıla

HEA: (Higher Education Authority) Yüksek Öğretim Kurumu/Otoritesi

KEKs: (Kéntro Epangelmatikís Katártisis) – Mesleki Eğitim Merkezleri

MCAST: (Malta College of Arts, Science and Technology) – Malta Sanat, Bilim ve Teknoloji Koleji

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OECD (The Organisation for Economic Co-operation and Development) – Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü

PISA: (Programme for International Student Assessment) – Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

SIG: (Signification) – Anlamlılık

TL: Türk Lirası

UNDP: (United Nations Development Programme) – Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı

UNESCO: (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) – Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

UNICE: (Union of Industrial and Employers' Confederations of Europe) – Avrupa Sanayi ve İşverenler Konfederasyonları Birliği

UOM: (University of Malta) – Malta Üniversitesi

VIF: (Variance Inflation Factor) – Varyans Şişme Değerleri

YÖK: Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı

1. GİRİŞ

Ülkelerin eğitim sistemi birbirlerinden farklı dinamikler içermektedir. Ancak her eğitim sistemi bireyin gelişimini sürdürmesine, sosyokültürel yapısını güçlendirmesine katkı sağlamayı amaçlarken aynı zamanda insan sermayesinin niteliğinin yükselmesi konusunda belirleyici rol oynamaktadır. Çünkü özellikle eğitim alanında desteklenen her eylem doğası gereği, gelişmeye ve ilerlemeye doğru yol almaktadır.

Güçlü bir eğitim sisteminin oluşturduğu nitelikli insan sermayesi, üretimi ve ekonomik kalkınmayı beraberinde getirmektedir. Yeterlilik ve yetenek koşulları doğrultusunda gerçekleştirilen adil istihdam durumunda ise özellikle kadınların yöneticilik pozisyonlarında daha çok yer edinmesi sonucunda, verimlilik ve ekonomik gelişme döngüsünün hız kazanacağı düşünülmektedir.

Kadınların günlük hayatında ya da iş hayatında ayrımcılığa maruz kaldığı durumlar, zaman zaman karşımıza çıktığından veya tartışma konusu olduğundan bu durum, ülkelerin eğitim sistemi unsurlarıyla ilişkilendirilerek açıklanmaya çalışılacaktır.

Bu doğrultuda çalışmanın ikinci bölümünde zorunlu eğitim sistemi anlatılacak, gelişmiş toplumlarda eğitime yapılan yatırımın daha fazla olduğu bilindiğinden üçüncü bölümde eğitim harcamalarına yer verilecek ve yıllara göre eğitim harcamalarında meydana gelen artış ve azalışlar incelenecektir. Dördüncü bölümde istihdam ve kadın yönetici istihdamıyla ilişkili olan faktörlere değinilecektir. Uygulama bölümünde açık erişimli Dünya Bankası göstergelerinden 22 ülkenin zorunlu eğitim süresi, gayri safi milli gelirleri üzerinden eğitime yapılan harcamaları, ilkokul çağında okula gitmeyen çocukların oranı ve kadın yönetici istihdamı verileri incelenecek ve bir model oluşturularak, sonuçları objektif bir şekilde paylaşılacaktır. Çalışmanın sonuç bölümünde ise elde edilen bulgulara göre yorumlar yapılacak ve öneriler sunulacaktır.

2. EĞİTİM SİSTEMİ

“Eğitim, insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir” (Fidan, 1996, s. 4).

Demirel ve Ün (1987) zorunlu eğitimi, öğrencilerin belli bir yaş aralığında ve sürede, eğitim kurumlarında öğrenim sürecine dahil olmasını zorunlu tutan, yasalarla düzenlenmiş bir süreç olarak; temel eğitimi ise belirli bir seviyede ve nitelikte alınan eğitim olarak tanımlamıştır.

Ekonomik ve sosyal kalkınmayı meydana getiren başlıca unsur eğitimidir; toplumlar eğitim ile gelişmişlik ve refah düzeyini arttırarak ülke ekonomisine ve kalkınmasına katkıda bulunur. Çünkü eğitim, kalkınmanın gerçekleşmesi için ihtiyaç duyulan insan gücünü yetiştirir.

“Zorunlu eğitim, çocuğun belirtilen bir yaşa girince; eğitime başlamasını zorunlu kılan bir kavramdır. Başka bir deyişle zorunlu eğitim devletin vatandaşını görmekle yükümlü kıldığı eğitimi, zorunlu öğretim ise vatandaşın devletin gösterdiği yerde görmeyi yüklediği eğitimi anlatır. Temel eğitim, toplum hayatında gerekli ve en önemli bilgi ve becerilerin vatandaşlara kazandırılması amacını güden eğitimidir. Bu nedenle bu eğitim sadece belli yaş grubuna giren çocuklar için değil bu temel bilgi ve becerilere ihtiyaç duyan her vatandaş için düşünülmüş bir eğitimidir” (Aydın, 2006, s. 5-6).

Temel eğitim ilk kez UNESCO tarafından 1950’li yıllarda herhangi bir eğitim almamış, okuma yazma bilgisinden yoksun olan yetişkin kişilere verilecek eğitimi ifade etmek için kullanılmıştır. Günümüzde ise temel eğitim kavramı, yükseköğretim kurumlarında herhangi bir mesleğe ilişkin öğretilen temel bilgilerden, görevine yeni başlamış olan askerlere verilen temel eğitime kadar birçok alanda kullanılmaktadır. Yani zorunlu eğitim, temel eğitimin kapsamına giren, çeşitli yasalarla düzenlenen ve yükümlülükleri olan bir kavramken, temel eğitim ise yaş sınırlaması olmaksızın belli niteliğe sahip olan bir hak durumunu ifade etmektedir.

2.1. Eğitim Sisteminin Unsurları

Eğitim sistemi unsurları dört ana maddede birleştirilebilir:

- **Girdi:** Eğitimin amacına ulaşabilmesi için gerekli olan birey ve materyallerin bütünüdür. Örneğin eğitim alacak öğrenci, eğitim verecek öğretmen, bu eylem sırasında ihtiyaç duyulan malzeme, mekan ve yan hizmetlerdir.
- **Süreç:** Girdilerin bir araya gelmesinden sonra ortaya çıkan eylemdir. Eğitimin stratejik yöntemleri, teknikleri ve verilen eğitim, sürece örnek olarak gösterilebilir.
- **Çıktı:** Eğitim sürecinden sonra meydana gelen öğrenci, öğretmen, sınıf, okul, ülke başarısı ve bununla birlikte belli bir zaman diliminde verilen mezun öğrenci sayısı, çıktı unsurunun bileşenleridir.
- **Geribildirim:** Değerlendirmeler sonucunda ulaşılan verinin analiz edilerek sistem kusurlarının ya da ihtiyaçların belirlenmesi ve buna bağlı olarak sistemin iyileştirilmesidir.

Eğitim sisteminin ‘Geribildirim’ unsurundan yola çıkılarak eğitim sisteminin dinamik ve en iyiyi bulana kadar kendini yenilemeye ihtiyaç duyan bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca bu unsurlar zorunlu eğitim sistemi içinde olduğundan, zorunlu eğitim dışında kalan hayat boyu öğrenme, mesleki eğitim gibi alanların da üzerinde durulması gerekmektedir. Çünkü gelişmiş birçok ülkede genç nüfusun azalarak yaşlı nüfusun artması, geç emekliliğe sebebiyet verdiğinden zorunlu eğitimin yanı sıra mesleki eğitim de, bu ülkelerde önemini arttırmaktadır. Diğer taraftan, yaşlı nüfusun çalışma yaşamındaki hızlı gelişmelere uyum sağlayabilmesi için eğitimlerini ve becerilerini güncel tutma gereksinimi bulunmaktadır. Ayrıca mesleki eğitim yalnızca ileri çalışma yaşamındaki bireylerin değil, işgücü hayatındaki her çalışanın bilgi ve beceri seviyesini arttırarak yeni iş olanaklarına sahip olabilmesi ve gelir seviyesini yükseltebilmesi için de gerekli görülmektedir.

2.2. Eğitim Talebi

“Eğitim talebi kişinin, belli bir konu ile ilgili olarak, belli bir seviyede, belli bir eğitim kurumuna devam edebilme imkanıdır” (Correa, 1967; akt. Serin 1979, s. 17). Yılmaz ve Sarpkaya (2016), eğitim arzı konusunda eğitim hizmetlerinden yararlananların davranışlarını tahmin etmenin, arz ve talep dengesini sağlama açısından önemli role sahip olduğunu belirtmiştir.

“Eğitim sistemiyle ilgili bazı düzenlemeler, eğitim talebi ile ilgili kararları etkilemek üzere kullanılır. Örneğin yeni öğrenim alanları açmak, giriş koşullarını değiştirmek, genel ve mesleki programları bütünleştirmek gibi reformlar, öğrenci gereksinimlerini karşılamak ve seçme davranışını yönlendirmek üzere kullanılabilir” (Ünal, 1996, s. 156).

Eğitim talebi ile iktisat alanındaki talep kavramı büyük farklılıklar bulunmaktadır. Serin (1979)’e göre iktisat alanındaki talep ile eğitim alanındaki talep kavramlarının farklılıkları şunlardır:

- Eğitim, temel ihtiyaç olmadığından hizmet niteliği taşımaktadır ve biriken bir yapıya sahiptir.
- Eğitim ihtiyacının karşılanması herkese göre farklılık göstermekte, gerekli olması durumunda temel ihtiyaçlar için eğitim ihtiyacından vazgeçilebilmektedir.
- Eğitim ve eğitimin birey üzerinde süreklilik gösteren bir etkisi bulunmaktadır.

2.2.1. Eğitim Talebini Belirleyen Unsurlar

Eğitime ilişkin talebi belirleyen faktörler bireysel, ailevi, toplumsal, ülkenin eğitim sistemi, maliyet ve istihdam koşulları olarak sıralanabilir. Görüleceği üzere bu unsurların birbirlerinden tamamen bağımsız olacağı düşünülememekle birlikte birçok noktada iç içe geçmiş yapıya sahiptirler.

2.2.1.1. Bireysel Unsurlar

“Eğitimin bireysel talebinin, gelir beklentisi ve işgücü piyasası koşullarından önemli ölçüde etkilendiği genel kabul gören bir konudur. Bu nedenle ailenin gelir düzeyi ile birlikte beklenen gelir veya eğitimin beklenen getiri oranı, istihdam koşulları ve meslek seçimi gibi etkenler eğitimin bireysel talebini etkileyen diğer ekonomik değişkenler olarak sayılabilir” (Ünal, 1996, s. 146). “Gelir ile eğitim talebi arasında iki boyutlu bir fonksiyonel ilişkiden söz edilebilir. Bunlardan birincisi, gelir artışı (azalışı) ile eğitim talebinin artışı (azalışı), diğeri ise farklı eğitim düzeyindeki insanların gelir düzeylerinin de farklı olmasından hareketle eğitim düzeyi artışının bireylerin gelir düzeylerinde artış yaratmasıdır” (Serin, 1979, s. 31).

Ünal (1996) kız çocuklarının, erkek çocuklarının veya genç bireylerin kendilerine öğretilmiş toplumsal cinsiyet rolleri doğrultusunda seçim yapmakta olduğunu ve bu noktada kız çocukların eğitime katılım oranının azlığı ve buna sebep olarak da toplumsal cinsiyet eşitsizliğinden söz etmektedir (141). Serin’e (1979) göre bireylerin entelektüel kapasitesi ve yetenekleri arttıkça, eğitim talepleri de artmakta, bu kapasitelerini daha da geliştirmek istemektedirler (31).

“Bireyler ve aileleri gelecekte elde edeceklerini umdukları gelir için, bugün yapacakları harcamanın göze alınır olup olmadığına ilişkin bir algıya sahiptirler ve talep davranışları bu algıdan etkilenir” (Ünal, 1996, s. 146).

2.2.1.2. Ailevi – Toplumsal Unsurlar

“Eğitim düzeyinin hızla yükseldiği günümüz toplumlarında, bireylerin eğitim talep etmelerinin tek nedeni olarak sadece ekonomik faktörleri göstermek yanıltıcı olacaktır. Farklı sosyoekonomik kesimlerdeki insanların içindeki duruma bağlı olarak eğitimden beklentileri farklıdır. Öyle ki içinde bulundukları çağa ve topluma uyum göstermek için bile bireylerin eğitim talebi içinde oldukları bilinmektedir. Bu bağlamda bireylerin toplumda saygın bir yer edinmek isteği, okula devam ettiği süreç içinde doyurucu bir sosyal ortamda bulunma isteği, kendine bir sosyal çevre oluşturma istekleri eğitim talebinin belirleyicileri arasında olabilmektedir” (Ünal, 1996, s. 150).

Yılmaz ve Sarpkaya (2016)’ya göre eğitimin talebinin bu unsurunda dar gelirli aileler, ekonomik açıdan üst sınıftaki ailelere göre eğitim konusunda çocuklarının geleceğine

daha az yatırım yapmaktadır. Bu ailelerin eğitim ve gelir seviyesi farkları düşünüldüğünde, yüksek gelirli ailelerin öncelikleri, çocukların daha iyi şartlarda eğitim almalarını sağlamak iken ekonomik düzeyi düşük ailelerin öncelikleri, fiziksel ihtiyaçların karşılanmasıdır. Bu sebeple önceliği temel ihtiyaçlarını gidermek olan ve birçok fırsattan yararlanamamış bu çocuklar geleceğin vasıfsız işçilerine dönüşmektedir.

“Toplumdaki sosyokültürel farklılıklar, toplumsal sınıfları, meslek kategorileri, yöreleri vb. özellikleri farklı olan toplumsal kesimlerin bakış açılarındaki, değerlerindeki, tutumlarındaki, istek ve beklentilerindeki farklılıklara işaret eder. Bu, bir anlamda, birbirlerine göre farklı koşullarda yaşayan insanların çeşitli konularda farklı davranış kalıplarına sahip olmaları demektir. Farklı kesimlerdeki aileler eğitimin getirilerini ve maliyetlerini farklı algırlar. Algılama farklılıkları ise eğitimle ilgili davranışlarına yansır. Örneğin çocuklarını her koşulda okula göndermeye kararlı olabilirler. Çocuklarını okula göndermek istemeyebilirler; yalnızca erkek çocuklarını veya en büyük erkek çocuklarını okula göndermeyi tercih edebilirler. Bu, kuşkusuz ailenin ekonomik gücüyle ve çocukların aile ekonomisine katkıda bulunmalarının bir zorunluluk olup olmamasına da bağlıdır” (Ünal, 1996, s. 150-151).

Gelir seviyesi yüksek ailelerdeki çocukların gerek özel okula gidebilmesi, gerekse destekleyici eğitim yöntemlerinden daha çok faydalanabilmesi, akademik anlamda daha iyi bir eğitim almasına yol açmaktadır. Ancak düşük gelir seviyesindeki bir ailede büyüyen çocuk kimi zaman okula gitmesi gerekirken çalışmak zorunda kalmakta bu da devamsızlığa, başarısızlığa yol açmakta; öncelikli amaç gelir elde etmek olduğu için de eğitim talebi önceliğini yitirmektedir.

2.2.1.3. Maliyet Unsurları

“Eğitimde maliyet, sadece harcamalar değil vazgeçme maliyeti gibi kaybedilen kazançları da içermektedir. Eğitimde maliyet, kişilerin ve kurumların eğitimin üretimi ve tüketimi için yapılan harcamalar şeklinde tanımlanabilir” (Ünal, 1996, s. 237). Yani eğitim maliyetleri, yalnızca eğitim için yapılan harcamaları değil, eğitim eksikliği durumunda iş hayatında elde edilebilecek yüksek gelirden vazgeçme maliyetini de içermektedir.

Yılmaz ve Sarpkaya'ya (2016) göre eğitim maliyetleri, bireysel ve toplumsal olmak üzere iki grupta incelenebilmektedir. Bireysel maliyetler, kişiler ya da aileler tarafından eğitime yönelik direkt maliyetleri; toplumsal maliyetler ise devletler ya da özel yatırımcılar tarafından karşılanan direkt maliyetler ile kaynakların farklı yere aktarılması halinde elde edilebilecek gelirlere ilişkin vazgeçme maliyetlerini kapsamaktadır.

2.2.1.4. İstihdam Unsurları

“Eğitime yönelik talebi belirleyen unsurlardan diğeri de bireylerin içinde bulunduğu toplumdaki emek piyasası ve istihdam koşullarıdır.” (Ünal, 1996, s. 146).

Öğrencilerin üniversite sınavına hazırlanırken belirlediği hedefler, aslında mezun olduktan sonra yapacakları iş ile elde edecekleri gelire ilişkin bir seçimdir. Yılmaz ve Sarpkaya (2016), kapitalist bir ekonomik sistemde kişilerin eğitim taleplerinin, ailelerinin toplumsal sınıfına, cinsiyete, iş piyasasının ihtiyaçlarına, maddi anlamda daha çok gelir sağlayan işlere ve şirketlerin beklentilerine göre şekillenmekte olduğunu belirtmektedir.

Ünal (1996)'a göre piyasa ile ilgili bilgiler kitle iletişim araçları, rehberlik hizmetleri, profesyonel örgütler, aile ve arkadaş grupları tarafından filtrelenerek bireye verilmektedir. Bireyler de bu kanallardan geçmiş ve yorumlanmış bilgileri kullanma durumunda kaldığından bireyin piyasaya ilişkin dolaylı karar vermesi ya da yanlış yönlendirilmesi ihtimali oluşmaktadır. Bu riski engelleyebilmek adına toplumda, mesleklerle ilgili ödül yapısı (gelir, prestij, güvence, çalışma koşulları vb.), bir değer hiyerarşisi haline dönüştürülebilir. Bu durumda bireylerin meslekleri bir sıralama içinde algılamaları söz konusu olur ve kendileri açısından en uygun olanı seçmeleri güçleşir. Böyle bir durumda farklı meslekleri kazandıran eğitim programlarına olan bireysel talep, bu mesleklerin toplumun hiyerarşisi içindeki yerine uygun olarak yönlendirilmiş olur. Artık, yalnızca ekonomik değerlendirme değil, toplumsal değerlere uygun bir yönlendirme söz konusu olacaktır. O zaman piyasa koşulları ile oluşan bireysel taleplerin toplamı arasındaki uygunluk, bu değer hiyerarşisinin piyasa koşullarına ne denli uygun olduğuna bağlı olacaktır.

Bu durumda ilişkili olarak Yılmaz ve Sarpkaya (2016), toplumun istihdam politikalarının eğitim talepleri üzerinde belirleyici unsur olduğunu belirterek bireylerin eğitimden daha fazla fayda sağlamayı hedeflediğini ifade etmiştir. Ancak bazı ülkelerde eğitim ve istihdam arasındaki dengenin halen sağlanamamış olması, işsizlik düzeylerinin fazla olması ve istihdam dışında kalan fakat yükseköğretim kurumlarından mezun bireylerin sayısının fazla olması durumları incelendiğinde; eğitim talebi karşılansa dahi nitelik konusunda sorunlar olabileceği ve kişisel gelişimden ziyade, toplumda daha iyi bir statü elde edebilmek amacıyla eğitim talebi oluşturulduğu sonucuna varılmaktadır.

2.3. Eğitimde Bir Başarı Değerlendirme Kriteri Olarak PISA

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD)'nin, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), 15 yaşındaki öğrencilerin okuma, matematik ve fen alanlarına ait bilgi ve becerilerini gerçek hayattaki zorluklarla başa çıkmak için kullanma becerilerini ölçmekte ve bu sınavı üç yıllık periyotlarla gerçekleştirilmektedir.

PISA, zorunlu eğitimi tamamlamış öğrencilerin Matematik ve Fen Bilimleri okuryazarlığı ile Okuma Becerileri ölçümleyen ve OECD Eğitim Direktörlüğü'ne bağlı olan PISA Yönetim Kurulu tarafından yürütülen bir eğitim araştırmasıdır. Testlerin hazırlanması, anket geliştirmesi, anket sonuçlarına ilişkin analizlerin gerçekleştirilmesi ve raporun hazırlanması bu kurula bağlı olarak yürütülmekteyken bu testlere ilişkin ulusal düzeyde uyarlama işlemleri, uygulama ve analiz aşamaları ise çalışmaya katılan ülkelerin belirlediği merkezler tarafından sağlanmaktadır.

Eğitim yatırımları ile ülkeler bazında elde edilen çıktıların karşılaştırılabilmesi ve eğitim sistemi performansının izlenebilmesi için PISA sonuçları bir ölçüt olarak kullanılabilir.

İlerleyen bölümlerde 'Eğitim Sistemi' ve 'Eğitim Harcamaları' başlıkları altında incelenecek ülkelerin 2018 yılı PISA sonuçları, ortama puanına göre Tablo-1'de sıralanmıştır. Lihtenştayn, 2018 yılında gerçekleştirilen PISA sınavına girmediğinden tabloda yer almamaktadır.

Tablo 1: PISA 2018 Raporu

Ülkeler	Okuma	Matematik	Fen	Ortalama Puan
Estonya	523	523	530	525,33
Japonya	504	527	529	520,00
Finlandiya	520	507	522	516,33
Polonya	512	516	511	513,00
İrlanda	518	500	496	504,67
İngiltere	504	502	505	503,67
İsveç	506	502	499	502,33
Hollanda	485	519	503	502,33
Danimarka	501	509	493	501,00
Almanya	498	500	503	500,33
Belçika	493	508	499	500,00
Norveç	499	501	490	496,67
Amerika Birleşik Devletleri	505	478	502	495,00
Fransa	493	495	493	493,67
Portekiz	492	492	492	492,00
Letonya	479	496	487	487,33
İspanya	*	481	483	482,00
İzlanda	474	495	475	481,33
Macaristan	476	481	481	479,33
İtalya	476	487	468	477,00
Türkiye	466	454	468	462,67
Malta	448	472	457	459,00
Yunanistan	457	451	452	453,33

Kaynak: https://www.oecd.org/pisa/PISA-results_ENGLISH.png

* İspanyol öğrencilerin okuma ve akıcılık bölümünde 20'den fazla soruya 25 saniyeden daha kısa sürede kalıp cevaplar (tümüne evet ya da tümüne hayır şekilde) vermesi sebebiyle, bu alandaki skorun İspanya'daki eğitim sistemi hakkında geçerli olabilecek sonuçlar vereceği garanti edilemediğinden, İspanya için PISA 2018 okuma sonuçları yayınlanmamış ve OECD ortalama sonuçlarına dahil edilmemiştir. Bu sebeple İspanya, yalnızca matematik ve fen ortalaması alınarak sıralamaya dahil edilmiştir.

2.4. Zorunlu Eğitim Sistemi

Ülkelerde uygulanmakta olan zorunlu eğitim süreleri birbiriyle büyük farklılıklar göstermektedir. Zorunlu eğitim süresinin ülkelere hatta aynı ülkenin eyaletleri arasında bile farklılık gösterdiği bilinmektedir. Dünya Bankasından elde edilen verilere göre 2019 yılında, Bangladeş, Madagaskar, Myanmar'da zorunlu eğitim

süresinin 5 yıl olduğu görölmekte iken bu süre, Guatemala’da on altı yıl, Venezuela ise on yedi yıldır.

Çalışmamızın bu bölümünde bazı ölkelerin zorunlu eğitim sistemi anlatılmaya çalışılacaktır.

2.4.1. Almanya’da Zorunlu Eğitim Sistemi

“Almanya’da altı yaşını tamamlayan her çocuk için okula gitme zorunluluğu vardır. Geleneksel Alman eğitim sisteminde 4 yıl süren ilkokul altı-on yaşlar arasındaki çocukların eğitimini kapsar. İlkokulu bitiren her çocuk 6 yıl süreyle performansına uygun okullardan birine gitmek zorundadır” (Aydın, 2006, s. 25).

Federal Almanya Cumhuriyetindeki tüm çocuklar için zorunlu eğitimin altı yaşında başladığı belirtilen Ulusal Politikalar Platformunda, 13 yıl süren zorunlu eğitim tamamlandıktan sonra lise eğitimi başlamaktadır. Devam edilecek okul türü, bu eğitimin sonunda elde edilen niteliklere ve haklara bağlı olmaktadır. Sunulan kurslar arasında tam zamanlı genel eğitim ve meslek okullarının yanı sıra ikili sistem içinde mesleki eğitim ve öğretim yer almaktadır. Yükseköğrenime giriş yeterliliğine sahip olan öğrenciler, yükseköğretime alternatif olarak eyalet tarafından tanınan eğitim kurumları ve şirketlerde akademik ama aynı zamanda pratik kariyer eğitimi alabilmektedirler (EACEA).

Almanya eğitim sisteminde öğrencilerin yetenekleri ve ilgi alanları küçük yaşta keşfedilmekte ve buna göre yönlendirme yapılmaktadır; çünkü sanayileşme oranının yüksek olması sebebiyle mesleki eğitime verilen önem fazladır.

Federal anayasa ve eyalet anayasalarına göre, tüm okul sistemi devletin denetimi altındadır. İlköğretim ve ortaöğretim kurumları yerel yönetimlerin, yükseköğretim kurumları ise eyaletlerin yetki alanını kapsamaktadır. Ayrıca kiliselere ve özel kişi ve kuruluşlara bağlı özel okullar ve yükseköğretim kurumları vardır (Türkoğlu, 2020, s. 20).

Yaşam boyu öğrenmenin bir parçası olarak, sürekli eğitim daha büyük önem kazanmakta ve giderek kendi başına bir eğitim alanı haline gelmektedir. Sürekli

eğitime y6nelik çok çeşitli taleplere yanıt olarak, farklılaştırılmış bir yapı geliştirilmiştir (EACEA).

2.4.2. Amerika Birleşik Devletleri’nde Zorunlu Eğitim Sistemi

ABD, eğitimden sorumlu bir bakanlığa sahip değildir ve anayasada hükümetin eğitimle ilgili doğrudan bir sorumluluğu veya yetkisinden bulunmamakta; ancak işleyiş konusunda doğrudan ya da dolaylı olmak üzere bazı etkileri bulunmaktadır. Eğitim programının belirlenmesi, akademik takvim oluşturulması, eğitimci g6revlendirmeleri gibi yetkiler eyaletlere bırakılmış olduğundan, ABD’de 50 eyalet için, 50 farklı okul sisteminin olduğu s6ylenebilir (Erdoğan, 1998, s. 71).

ABD’de 6đrencilerin mesleki açıdan bilgi ve becerisini arttırmak, eğitim sonrasında istihdam sağlamak amacıyla eğitim veren birçok mesleki eğitim kurumu bulunmaktadır (Demirel, 2000, s. 93).

2.4.3. Belçika’da Zorunlu Eğitim Sistemi

Dünya Bankası verilerine g6re 2020 yılı itibarıyla Belçika’da zorunlu eğitim süresi 12 yıldır. “Eğitimde 6zgrlk esastır. Bu 6zgrlğu engelleyici etmenler yasal olarak kontrol altındadır. Tarafsızlık 6đrencilerin ve anne babalarının dini, ideolojik ve felsefi g6rşlerine saygıyı beraberinde getirmektedir. Her okul verdiği eğitimle ilgili olarak dini eğitim ya da laik eğitim verdiğini açıklamak zorundadır. Herkes temel haklardan biri olan eğitim hakkında sahiptir. Ahlak ve din eğitimi, zorunlu eğitimin sonuna kadar bir hak olarak g6rlmektedir” (Balcı, 2015, s. 93).

Hesapçioğlu ve İnandı’ya (2008) g6re Bakanlık tarafından onaylı ve yasalara uygun bir müfredatın takip edilmesi gerekmekte olup b6lge topluluğu tarafından kurulan yetkili bir kurum tarafından denetlenmeleri gerekmektedir. Ayrıca tüm sorumluluğu üstlenecek bir kurum ya da kişi tarafından 6rgtlenmiş olmak, bazı 6zel durumlarda bakanlık tarafından belirtilmediği sürece sınıflarda, b6lmlerde ya da topluluk hkmeti tarafından belirlenen diğer alt b6lmlerde asgari sayıda 6đrenci bulundurmak şartı ile birlikte belirli sağlık standartlarına uygun binalarda eğitim

veriyor olmak, pedagojik ihtiyaçları karşılayacak alet ve ekipmana sahip olmak gerekmektedir.

2.4.4. Danimarka’da Zorunlu Eğitim Sistemi

“Tüm zorunlu eğitim dönemi Folkeskole diye adlandırılan zorunlu bir eğitim basamağı şeklindedir. Bu süreç çoğu AB üyesi ÷lkede olduğu gibi ilk ve orta diye ikiye ayrılmaz. okul öncesinden itibaren 10. sınıfa kadar öğrenci öğrenim görür. Bunun 1 yılı okul öncesi olan ve 1 yılı da 10.sınıf olan kısmı zorunlu değildir. 9 yıllık bir zorunlu eğitim süreci vardır. Folkeskole eğitimi belediyelerin sorumluluğundadır. Tüm çocuklar Folkeskole’de ücretsiz eğitim alır. Zorunlu eğitimle ilgili hükümlerin yerine getirilmesinde farklı yollar vardır. Belediyelerin sorumluluğundaki Folkeskole’ye devam etmek, özel bir okula devam etmek, çocuğun eğitimini evde sürdürmek ya da temel eğitim kademesinin son 2-3 yılları için alternatif okul türlerinden birine yani Efterskole ya da gençlik okullarına devam etmek örnek gösterilebilir” (Örmeci, 2012).

Danimarka’da eğitim politikasının amacı yakın coğrafyada bulunan ÷lkeleri sosyokültürel açıdan anlayabilmek, anadillerini öğrenebilmek, bu toplumlar arasındaki sosyal ilişkinin devamlılığını sağlamak ve çeşitli protokoller yapılarak kendi vatandaşlarına sunabileceği yaşam alanı ya da istihdam olanağı yelpazesini genişletmektir (Balcı, 2015, s. 122).

Danimarka eğitim sistemi, hem normal bir eğitim sisteminden hem de yetişkin ve sürekli eğitim için paralel bir eğitim sisteminden oluşur. Normal eğitim sistemi, entegre ilk ve alt orta öğretim, genel üst orta ve mesleki üst orta eğitim ve yüksek öğrenimden oluşur. Yetişkin ve sürekli eğitim için eğitim sistemi, 18 yaş ve üzerindeki yetişkinleri hedef alır ve insanların sürekli eğitime katılmasını ve yeni beceriler edinmesini mümkün kılar. Bu paralel eğitim sistemindeki eğitim programlarının seviyesi, sıradan eğitim sistemindeki seviyeye karşılık gelir. Eğitim programlarının örnekleri genel yetişkin eğitimi, yetişkin mesleki eğitimi ve diploma programlarıdır (EACEA).

Danimarka’da yaşayan ve anadilleri Danca olmayan tüm yabancı dilli öğrenciler, halk okullarında ve ders saatleri dışında haftada 3-5 saat arasında kendi anadillerinde eğitim görmektedirler. Ayrıca oturma izni mevcut 18 yaşını dolduran tüm yabancı

vatandaşlara, herhangi bir bedel beklenmeksizin Danca dil ve yaşam tarzı hakkında sonuçlarının farklı kurumlarda geçerli olduğu sertifikalı eğitim imkanı sunulmaktadır. Bununla birlikte sürekli oturma izni ya da vatandaşlık için dil sınavından geçerli puan alma şartı aranmaktadır. Kısaca Danimarka’da eğitim almak isteyen herkese en uygun koşullarda bir eğitim hizmeti sunumu esas alınmaktadır (Balcı, 2015, s. 129).

2.4.5. Estonya’da Zorunlu Eğitim Sistemi

Dünya Bankası verilerine göre 2020 yılı itibarıyla Estonya’da zorunlu eğitim süresi 9 yıldır. Estonya’da eğitim sisteminin yapısı, herkese bir eğitim düzeyinden diğerine geçme fırsatı sağlar. Eğitim seviyeleri, okul öncesi eğitim (Seviye 0), temel eğitim (Seviye 1 ve 2), üst orta eğitim (Seviye 3) ve yüksek eğitim (Seviye 6, 7 ve 8) içerir. Okula gitme zorunluluğu, mevcut yılın 1 Ekim tarihine kadar 7 yaşını dolduran çocuklar için geçerlidir. 7 yaşına kadar olan çocuklar okul öncesi çocuk bakım kurumlarına gidebilir. Okula gitme yükümlülüğü, temel eğitim alınana kadar veya bir öğrenci 17 yaşına gelene kadar sürer (EACEA).

2.4.6. Finlandiya’da Zorunlu Eğitim Sistemi

Ulusal Politikalar Platformu’nda Finlandiya eğitim sisteminin temel özelliklerinin eşitlik, güven, sorumluluk ve yaşam boyu öğrenme olduğundan söz edilir. Dünya Bankası verilerine göre 2020 yılı itibarıyla Finlandiya’da zorunlu eğitim süresi 10 yıldır.

“Uluslararası karşılaştırmalı çalışmalardan biri olan PISA projesinde Finli öğrencilerin matematik, fen bilimleri ve okuma becerisi alanlarında 2000, 2003 ve 2006 da göstermiş oldukları üstün başarı tüm dünyada, özellikle bu çalışmalarda alt sıralarda yer alan diğer OECD ülkelerinde büyük dikkat çekmiştir” (Erarslan, 2009, s. 238).

Öğrencilerin aldığı çok yönlü pedagojik eğitim, öğretmenlerin aldığı eğitim, eğitim kurumunun uygulamaları, öğrencilerin ilgi alanlarına yönlendirilmesi gibi mevcut eğitim sistemini oluşturan unsurlar, 2000 yılında yapılan ilk PISA uygulamasında Finli ortaöğretim öğrencilerinin büyük bir başarıya ulaşmasını sağlamıştır.

2.4.7. Fransa’da Zorunlu Eğitim Sistemi

Ulusal Politikalar Platformunda Fransız eğitim sisteminin Milli Eğitim, Yükseköğretim ve Araştırma Departmanı tarafından düzenlenmekte olduğu belirtilmektedir. Ayrıca parlamento tarafından tanımlanan ve eğitimin temel ilkelerini belirleyen çerçeve içinde yönetilen Fransız eğitim sisteminde devlet, önemli bir rol oynamaktadır. Devlet, tüm eğitim seviyelerinde müfredatın ayrıntılarını tanımlamakta; öğretmenlerin kabul prosedürünü düzenlemekte, memur olacak öğretmenlerin işe alımında aktif rol oynamakta ve onlara hizmet içi eğitim sağlamaktadır. Devlet, eğitim sisteminin kalitesini kontrol etmekten sorumlu müfettişlerin işe alımını sağlamakta ve onları eğitmektedir (EACEA).

Dünya Bankası verilerine göre 2020 yılında zorunlu eğitim süresi 15 yıl olan Fransa’da anasınıfı, zorunlu eğitim kapsamındadır.

Eğitim hakkının tüm öğrencilere sağlanması, eğitim ya da uyum açısından sorun yaşayan öğrencilerin adaptasyonunun sağlanması, ilköğretim ve ortaöğretimin ilk yıllarında öğrencilere bir temel kazandırılması ve bunun takibi Fransa’da eğitimin temel amaçlarını oluşturmaktadır.

2.4.8. Hollanda’da Zorunlu Eğitim Sistemi

Dünya Bankası verilerine göre 2020 yılında Hollanda’da zorunlu eğitim süresi 13 yıldır. Eğitim Bakanı, okulların tek tek gerçekleştirmesi gereken çerçeveyi (kanun ve diğer kurallarda) belirler. Ulusal müfredat yoktur, ancak genel eğitimde kazanım hedefleri vardır (EACEA).

Hollanda vatandaşı olsun ya da olmasın 16 - 18 yaşı arasındaki tüm öğrenciler, meslek okullarında tam zamanlı veya yarı zamanlı olarak çıraklık eğitimi görmek zorundadır.

2.4.9. İngiltere’de Zorunlu Eğitim Sistemi

“İlkokul beş-yedi yaş arası birinci devre, yedi-on bir yaş arası ikinci devre okullar olarak ikiye ayrılmıştır. İlköğretim beş-on bir yaş arasını kapsar. On bir yaşından sonra öğrenciler genel okullar, gramer okulları, orta modern ve teknik okullar arasında seçim

yapmak durumunda kalır. Öğrencilerin geleceğini belirleyen bu tercihte, öğrencinin seçme sınavlarındaki başarı notu etkili olur” (Arslan ve Kılıç, 2000).

Ebeveynler, zorunlu okul çağındaki (5 ile 16) çocukların yaşlarına, yeteneklerine ve olabilecek özel eğitim ihtiyaçlarına uygun, verimli ve tam zamanlı eğitim almalarını sağlamaktan sorumludur. Bu, okula düzenli olarak devam ederek veya başka şekilde olabilir. Eğitim zorunlu olmasına rağmen, okula gitmek zorunluluğu yoktur ve ebeveynler, onay istemeden çocuklarını evde eğitebilirler. Ayrıca 16 yaşından büyük bir gencin 18 yaşına kadar tam zamanlı eğitim, bir çıraklık veya staj programı ya da yarı zamanlı eğitim veya öğretim sırasında haftada en az 20 saat çalışma seçeneklerinden birine katılma zorunluluğu vardır (EACEA).

Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin belirlenmesi hususu, yerel yönetimler tarafından yürütülmekte, gerekli görülmesi halinde eğitim evde, hastanede, okulda sürdürülebilmektedir. Teftişler ise Eğitimde Standartlar Dairesi tarafından bağımsız olarak yapılmaktadır.

2.4.10. İrlanda’da Zorunlu Eğitim Sistemi

Okulların çoğunda eğitim dili İngilizce olan İrlanda’da İrlandaca da kullanılır. 2020 yılında zorunlu eğitim süresi 10 yıl olan İrlanda’daki tüm öğrenciler, ücretsiz ilk ve ilköğretim sonrası eğitim hakkına sahiptir (EACEA).

“İrlanda’da okul öncesi eğitim sistemi olmamasına rağmen okullaşma oranı %85 civarındadır. Fakat okulöncesi eğitim zorunlu olmadığı için yasal altyapısı ve standartları olmayıp yönetimleri de özerktir. İlköğretim okullarının programları, öğretmen ve personel alımı Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmaktadır” (Balcı, 2015, s. 282).

2011 yılında, Eğitim Bakanı, İrlanda’nın yükseköğretimde önümüzdeki yirmi yıl boyunca dönüşümünü görececek bir strateji başlatmıştır. 2030 Ulusal Yüksek Öğretim Stratejisi, sektörün gelecekteki planı olarak Hükümet tarafından onaylanmıştır. Strateji, aşağıdakileri sağlamayı amaçlayan sektöre yönelik değişiklikleri belirlemektedir (Eurydice):

- Gittikçe daha fazla çeşitlilik gösteren öğrenci grubu için daha fazla hizmet seçeneği ve öğrenme metodları içeren daha esnek bir sistem oluşturmak,
- Öğrenci deneyimi, öğretme ve öğrenmenin kalitesinde gelişme sağlamak,
- Yükseköğretim personelinin ve mezunlarının kalitesi arttırmak ile araştırmaların yüksek değerli işlere ve gerçek faydalara dönüştürmesi aracılığıyla toplumun sosyal, ekonomik ve kurumsal ihtiyaçlarına daha etkili bir şekilde bağlantı kurmasını sağlamak.

Balcı (2015)'ya göre İrlanda eğitim sistemi genel bir bakış açısıyla değerlendirilirse, tüm eğitim kademelerinde eğitime sağlanan üst düzeyde finansal kaynaklar, dezavantajlı bölgelere ve öğrencilere olan ilgi ve finansal destek sosyal devlet anlayışının varlığını gösteren göstergelerdir. Örneğin ilköğretim ve orta öğretimde özel okullara çok büyük finansal destek sağlanmakta, öğrencilerin ulaşım ve kırtasiye giderleri ve ihtiyacı olan öğrencilere çeşitli yollarla yardımlar sağlanmaktadır. Ayrıca orta öğretimdeki okul türleri de bölgelerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap edecek şekilde kurulmuştur. Örneğin ağırlıklı olarak mesleki eğitim veren dini cemaatlere bağlı okullar daha çok geri kalmış kırsal bölgelerde yer alarak öğrencilerin daha çok meslek sahibi olmalarını sağlamaktayken, akademik eğitim veren ve üniversiteye hazırlayan genel okullar daha çok şehirlerde ve gelişmiş bölgelerde kurulmuştur. Ayrıca çok programlı ve halk okulları denen orta öğretim okulları da ağırlıklı olarak akademik açıdan biraz daha geri olan öğrencilere ve halka eğitim vermektedir.

2.4.11. İspanya'da Zorunlu Eğitim Sistemi

İspanya'da zorunlu eğitim süresi 10 yıldır ve okul öncesi eğitim zorunlu bir eğitim aşaması olmakla birlikte 6 yaşına kadar devam etmektedir. Eğitimin ikinci aşamasında ise devlet okulları ve devlet tarafından finanse edilen özel okullar bulunmakta olup ailelerden herhangi bir ücret talep edilmemektedir (EACEA).

“İspanya'da yeniden yapılanma sürecinde, eğitimde merkeziyetçi yapıdan vazgeçilerek, merkezi yönetimin yetkileri bölgelere ve yerel yönetimlere yönltilmiştir” (Sağlam, 1999, s. 206).

İspanyol eğitim sistemi, merkezi olmayan bir yönetim ve idare modeline sahiptir. Eğitim yetkileri Devlet Genel İdaresi (Eğitim ve Mesleki Eğitim Bakanlığı,

Üniversiteler Bakanlığı ve İstihdam ve Sosyal Ekonomi Bakanlığı) ve özerk topluluklar (Eğitim Bölümleri) arasında paylaşılmaktadır (Eurydice).

Balcı (2015)'ya göre ilköğretim seviyesinde özerk topluluklarda okulların pedagojik özerklikleri bulunmaktadır. Böylece okullar, okul programını kendileri geliştirebilmektedir. Yine okullar uygun yöntem ve teknikleri belirleyebilmektedir.

İspanya eğitim sisteminde katılım çok önemlidir. Eğitimin her düzeyinde katılım öğrencinin demokratik yaşama katılımı hazırlanması bakımından önemlidir. İspanya eğitim sisteminde katılımın arttırılması önemli amaçlardan biridir.

2.4.12. İsveç'te Zorunlu Eğitim Sistemi

İsveç'te temel eğitim dokuz yıldır ve 7 yaşında her çocuk için zorunludur. Zorunlu eğitim sonrası öğrencilerin %80'inden fazlası meslek eğitime ya da yükseköğrenim alanlarından birini tercih ederek en az iki yıl daha öğrenimlerini devam ettirmektedir.

Belediyeler, okulları işletmekle görevlidir ve okullarda eğitim, kitap, yemek ücreti alınmamaktadır. Yükseköğrenim görmekte olan öğrencilerin yaklaşık yarısını kadınlar oluşturmaktadır. 25 yaşını doldurmuş ve iş hayatında tecrübe sahibi olan bireylere, ortaöğretimden sonra eğitime devam edebilme imkanı sağlayan birçok kurum olması sebebiyle üniversite öğrenci sayısı İsveç'te oldukça fazladır.

İsveç nüfusunun neredeyse yarısı bir tür organize eğitimde yer almaktadır. Okul öncesi sınıftan yükseköğretime kadar tüm eğitim ücretsizdir. İsveç'teki eğitim sisteminin genel amacı, öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik temellerini güçlendirmektir. Yükseköğretim ve yüksek mesleki eğitim ücretsizdir ve İsveç vatandaşları 56 yaşına gelene kadar lise sonrası öğrenci yardımı alma hakkına sahiptir. Öğrenim destek sistemi herkes için eşittir ve temelde ebeveynlerin veya ailenin mali durumundan bağımsız olarak verilir (EACEA).

2.4.13. İtalya'da Zorunlu Eğitim Sistemi

Balcı (2015)'ya göre İtalyan eğitim sistemi bireyin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda ekonomi için nitelikli insanlar yetiştirilmesi; demokrasi bilinci oluşturulması ve ayrıca

beden, zihin, ahlak, ruh, duygu gibi yönlerden geliştirilmesi, gibi amaçlar içermektedir ve ilköğretim seviyesinde öğretim yılı en az 200 iş günüdür.

“İtalya’da eğitim işleri Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülür. Eğitim Bakanlığı, eğitimle ilgili kanunların ve bütçenin onayını alabilmek için her yıl parlamentoya bir rapor sunar. Yine aynı Bakanlık, eğitim faaliyetlerinde devletin ve bölgesel ihtiyaçların, milli ekonomik planların ve uluslararası taahhütlerin gereklerini yerine getirmekle yükümlüdür. Bakanlığa bağlı kurul ve daireler; müfredat programlarının planlanması, genel ve yönetsel işler, ilk, orta, yükseköğretim (bunların içinde mesleki ve teknik öğretim de yer almaktadır) ile devlete bağlı olmayan okullar ve kültürel mübadele konuları ile ilgilenmektedir“ (International Bureau of Education 1980; akt. Yalçinkaya, 1992, s.206).

Zorunlu eğitim 6 yaşından itibaren başlamakta ve 10 yaşından 16 yaşına kadar devam etmektedir. Son iki yıllık zorunlu eğitim, bir üst orta okulda veya bölgesel mesleki eğitim ve öğretim sistemi dahilinde devam edebilmektedir. Ayrıca herkesin eğitim sistemi içinde en az 12 yıl veya 18 yaşına kadar üç yıllık mesleki yeterlilik kazanana kadar eğitim ve öğretim görme hakkı ve görevi bulunmaktadır (EACEA).

“Teknik lise öğretiminde amaç; ticaret, hizmet sektörü, sanayi, inşaat, tarım, denizcilik ve havacılık gibi sektörler için eleman yetiştirmektir. Meslek liseleri ticaret, hizmet sektörü, sanayi, esnafılık, tarım ve denizcilik gibi sektörlerde nitelikli işlevleri yerine getirebilecek kişileri yetiştirmek amacı ile belirli bir teorik ve uygulamalı eğitim vermektedir. Sanat liseleri, yerel sanayi geleneği ve karakteristik hammaddelerin üretimine ve sanatsal çalışmalara dönük bir eğitim vermektedir” (Balci, 2015).

2.4.14. İzlanda’da Zorunlu Eğitim Sistemi

“1990’lı yılların ortalarından itibaren İzlanda eğitim sistemi, ilköğretim kademesi düzeyinde “görevler ayrımı” ilkesi çerçevesinde yeniden yapılandırılmıştır. Böylece merkezi yönetim, ulusal bütünlüğün kaybolmaması adına genel eğitim politikalarını belirlemek ve denetlemekle görevli kılınmışken, belediyeler ortaöğretim ve yükseköğretim dışındaki tüm okul öncesi kurum ve ilköğretim okullarından sorumlu temel yönetsel birimlere dönüştürülmüştür. Diğer bir deyişle İzlanda eğitim sisteminin ilköğretim kademesinde “yetki devri” modeli büyük oranda yaşama geçirilmiş

gözükmektedir. İzlanda da eğitim genel olarak kamusal bir nitelik taşımıştır. Dolayısıyla bu ülkede özel okulluk birkaç istisna dışında fazla gelişme göstermemiştir” (Balcı, 2015, s. 353-354).

Zorunlu eğitim süresi 10 yıl olan İzlanda’da, eğitim sistemi dörde ayrılmıştır: okul öncesi, zorunlu, lise ve yükseköğrenim (üniversiteler). Sistem, çok az sayıda özel okul ile ağırlıklı olarak kamu tarafından finanse edilmektedir. Merkezi hükümet, tüm eğitim düzeylerinde genel sorumluluğa sahip olmakla birlikte ve eğitim politikalarını belirler. İzlanda parlamentosu ve Eğitim, Bilim ve Kültür Bakanlığı, eğitim sistemi için siyasi ve yasal sorumluluk taşır ve idari çerçevesini ve temel hedeflerini oluşturmaktan sorumludur. Bakanlık, tüm okul seviyelerinde ulusal müfredat dahil eğitim politikaları hazırlamakta ve uygulanmasını sağlamaktadır. Ayrıca uzaktan eğitim ve eğitim materyallerinin yayınlanması dahil olmak üzere eğitimsel yeniliklerin geliştirilmesinde inisiyatif almakla birlikte anaokullarının işleyişinden ve bölgelerindeki ilk ve ortaokullardan yerel yönetimler sorumludur. Tüm eğitim seviyelerindeki okullar, yerel makamlar ve Bakanlık tarafından belirlenen eğitim politikalarını izler. Bu tür politikalar, okul çalışması ve toplumun odaklanmak istediği ebeveynlik ve eğitim yönleri için genel bir kılavuzdur. Her okul için ulusal müfredata dayalı bir müfredat ve çalışma planı hazırlanmakta ve okul müfredatı öğrenciler, öğretmenler, diğer okul çalışanları ve ebeveynler için bir kılavuz niteliği taşımaktadır. İzlanda eğitim sisteminin genelinde okur yazarlık, sürdürülebilirliğe yönelik eğitim, sağlık ve refah, demokrasi ve insan hakları, eşitlik, yaratıcılık gibi unsurların ön planda tutulduğu belirtilmektedir (EACEA).

İzlanda eğitim sisteminin iki temel hedefi bulunmaktadır; bunlar sırasıyla demokratik toplum normlarını benimsemiş bireyler yetiştirmek ve dünya işgücü pazarında rekabet edebilecek bilgi ve beceriyle donatılmış nitelikli işgücü yaratabilmektir. Bu hedeflere bakarak İzlanda’nın küreselleşme sürecini çabuk algıladığı ve çok çabuk tepki verebildiği yönünde bir yargıya ulaşmak mümkündür. (Balcı, 2015).

2.4.15. Japonya’da Zorunlu Eğitim Sistemi

“Japon eğitim sisteminde 1947 yılından başlayarak 9 yıllık zorunlu eğitim uygulanmakta ve bugün ülkede zorunlu eğitime devam oranı %100’e ulaşmaktadır. Bu

başarının temel nedeni Japonya’da eğitime özel bir önem verilmesi, devlet bütçesinden yeterli kaynak ayrılması, zorunlu eğitim kapsamındaki ilköğretim okullarının ücretsiz olması, ders kitapları ve öğle yemeği giderlerinin devlet tarafından karşılanmasıdır” (Balcı, 2015, s. 378).

Türkoğlu (2020)’na göre Japonya’da 9 yıl süren zorunlu eğitim yabancı ulusların vatandaşlarına zorunlu olmamakla birlikte her çocuğun bu eğitimi alma hakkı da vardır. Japonya’da 6 yıllık ilkokul eğitimi ile 3 yıllık ortaokul eğitimi zorunlu eğitim içerisinde yer alır ve okul yaşamı Japon gelenek, olay ve kurallarını içerir. Devlet okullarında okula kayıt, eğitim masrafı ve kitap ücretleri alınmamaktadır. Ancak okul kitaplarının dışındaki öğretim materyalleri, okul malzemeleri, öğlen yemeği, gezi ve üniforma ücretleri aileler tarafından karşılanır. Okullarda spor festivalleri, alan gezileri ve son sınıf gezileri gibi sosyal aktiviteler de düzenlenmektedir. Spor festivalleri genellikle ilk ve son baharda hafta sonları düzenlenir, aileler çocuklarını desteklemek için bu etkinliklere katılır.

Temel Eğitim Kanunu olarak adlandırılan ve 1947 yılında çıkarılan yasaya göre Japon eğitim sisteminin amaçları aşağıdaki şekilde sıralanmıştır (Erdoğan, 1998, s. 112-113):

- Dünya barışına katkıda bulunmak için öncelikle demokratik bir devlet yapısı oluşturma ve bunun devamlılığını sağlamak,
- Vatandaşların mental ve bedensel olarak güçlenmesini sağlayıp gerçekçi ve adalet yanlısı olmasını sağlamak,
- Hak, özgürlük ve değerlere saygı duyulmasını ve açık fikirli olmasını sağlamak,
- Sorumluluk bilinci yüksek ve çalışkan bireyler yetiştirmek,
- Tüm vatandaşların bu fikirlerin tümünü benimsemesini sağlamak,

Japonya’da anaokulundan ortaokula, sosyal eğitim programlarından yetişkin eğitime kadar sorumlu olan kurum belediyelerdir. Yükseköğretim kurumlarından ise belediyeler sorumludur.

“Japonya’da sınıflarda çocuklar “han” adı verilen 4-6 kişilik küçük ve karışık kabiliyet gruplarına ayrılarak ortaklaşa ödev hazırlamakta ve sunmaktadırlar. Burada amaç görev, disiplin, sorumluluk ve ortak hareket edebilme yeteneklerini öğrencilere

aşılabilir. Ayrıca öğrenciler, her eğitim dönemi sonunda yani 3 kez karne almaktadırlar” (Özen ve diğerleri, 1996, s. 54).

2.4.16. Letonya’da Zorunlu Eğitim Sistemi

Letonya'daki eğitim politikasının temel amacı, ülkenin kişisel gelişimi, insan refahı ve sürdürülebilir kalkınması için nitel ve kapsayıcı eğitimidir. Letonya'da eğitim sistemi, etnik azınlık çocukları ve özel ihtiyaçları olan öğrenciler açısından daha kapsayıcı hale gelmekte; okul sistemi, öğrenme fırsatlarının ve sonuçlarının daha adil bir şekilde dağıtılmasına katkıda bulunmada da başarılı görülmektedir. Uluslararası öğrenci değerlendirme verilerine göre Letonya'daki öğrenciler (15 yaşındaki), okumada OECD ortalamasından daha düşük, matematikte OECD ortalamasından daha yüksek ve fen alanındaki ise OECD ortalamasına benzer oranda başarı sağlamaktadır. Letonya, vatandaşlarına 1,5 yaşından büyük tüm çocuklar için erken çocukluk eğitimi ve bakımı için yasal bir hak sağlamaktadır. Letonya, ilgi alanı veya hobi eğitimi olarak adlandırılan uzun ve başarılı bir ders dışı eğitim geleneğine sahiptir. Sanat, spor, teknik eğitim gibi geniş alanlarda ve 3 ile 25 yaş arasındaki öğrencilerin % 70'inden fazlası bu faaliyetlere katılmaktadır. Avrupa Konseyi Uluslararası İnceleme Ekibi, Letonya’nın hobi eğitimi modelinin müfredat dışı eğitimde en iyi uygulama örneği olduğu sonucuna varmıştır (EACEA).

2.4.17. Lihtenştayn’da Zorunlu Eğitim Sistemi

Lihtenştayn'ın eğitim sistemi devletin sorumluluğundadır, yani devlet okulları ve özel okullar devletin denetimi altındadır. Lihtenştayn'ın eğitim sisteminin yapısı, komşu eğitim sistemlerinden, özellikle İsviçre'den etkilendiğinden, okul türleri, öğretim nitelikleri için gereklilikler, terminoloji ve müfredat gibi temel özellikler İsviçre'deki okullarla uyumludur. Lihtenştayn'da öğretmenlerinin çoğu, ülkede öğretmen yetiştirme kurumu olmadığı için İsviçre'de eğitim görmektedir. Lihtenştayn ve İsviçre eğitim sistemi arasındaki bir diğer önemli ve karşılaştırılabilir özellik, her iki ülkede de çok önemli bir rol oynayan çıraklık sistemiyle ikili mesleki eğitim ve öğretimdir. Ülkenin küçük yüzölçümü ve düşük nüfusu, her düzeyde tam teşekküllü bir eğitim ve okul sistemi sunmasının karşısında büyük bir engel teşkil etmektedir. Özellikle

mesleki eğitim ve öğretim alanlarında, ileri mesleki eğitimde ve yükseköğretimde İsviçre ile işbirliği yapılmakta, mali işbirliklerine katılmaktadır (EACEA).

Lihtenştayn'da zorunlu eğitim süresi Dünya Bankası verilerine göre 2019 yılında 9 yıldır.

2.4.18. Macaristan’da Zorunlu Eğitim Sistemi

Dünya Bankasının verilerine göre 2020 yılında zorunlu eğitim süresi 13 yıl olan Macaristan'da okullar ve anaokulları eyalet, yerel yönetimler, azınlık yerel yönetimleri, tüzel kişiler (vakıflar, kiliseler vb.) ve gerçek kişiler tarafından kurulur ve idame ettirilir. Öğrencilerin yaklaşık %90'ı kamu kurumlarında eğitim görmektedir. Öğretmenler kendi öğretim yöntemlerini seçmekte özgürdür. Her beş yılda bir çalışmaları, merkezi bir Müfettişlik tarafından sözleşmeli harici uzmanlar tarafından değerlendirilmektedir (EACEA).

2.4.19. Malta’da Zorunlu Eğitim Sistemi

Malta’da 3 aydan 2 yıl 9 aya kadar olan çocuklara yönelik erken çocukluk eğitimi ve bakımı, hem devlet hem de özel kuruluşlar tarafından işletilen merkezlerde verilmektedir. Nisan 2014 itibarıyla, her iki ebeveyni de tam zamanlı veya yarı zamanlı çalışan veya eğitim gören aileler ücretsiz çocuk bakımına hak kazanmıştır. Zorunlu eğitim 11 yıla yayılır ve 5 ile 16 yaşları kapsar. İki aşamadan oluşan eğitimde ilk dönem 5 ile 11 yaş arası ve ikinci dönem 11 ile 16 yaş arasında gerçekleşmektedir. Zorunlu eğitimdeki öğrencilerin yaklaşık %50'si devlet okullarında, %36'sı kilise okullarında, yaklaşık %14'ü bağımsız okullarda eğitim görmektedir (EACEA).

2.4.20. Norveç’te Zorunlu Eğitim Sistemi

“Norveç okul sistemi kapsayıcıdır ve ücretsizdir. Çocuklar ve gençler nerede yaşarlarsa yaşasınlar, cinsiyetleri, sosyal veya kültürel geçmişleri veya özel ihtiyaçları ne olursa olsun eşit eğitim hakkına sahiptir. Farklı aile geçmişlerinden gelen çocukların yerel topluluklarında eşit şartlarda bir araya gelebilmeleri ve sınıf ayrımları

veya kültürel ve dini farklılıklardan bağımsız olarak aynı fırsatlara sahip olmaları önemlidir. Çünkü kültürel çeşitlilikle karakterize edilen modern bir toplumda, eğitim sistemi toplulukta bir birleştirici olarak çalışmaktadır. İlkokul ve ortaokul 6–16 yaş arası tüm çocuklar için zorunluyken, lise yasal bir haktır. İlk ve orta öğretim, tüm öğrencilere eşit ve uyarlanmış eğitim sağlayan birleşik bir okul ilkesi üzerine kurulmuştur. İlk ve orta öğretim için ortak bir ulusal müfredat vardır, ancak bu çerçevede belediye ve ilçe yetkilileri, okullar ve öğretmenler eğitim ve öğretimin uygulanmasını etkileyebilir” (EACEA, 2021).

Norveç okullarında eğitim (Samfunnskunnskap, 2020):

- Öğrencileri Norveç tarihi, kültürü ve kültürel çeşitliliği ile ilgili eğitmeyi,
- Öğrencilerin eşitlik, özgürlük, doğa saygısı, bilimsellik, insan hakları ve dini konularda bilgilendirilmesi ve gelişmesini sağlamayı amaçlamak.

2.4.21. Polonya’da Zorunlu Eğitim Sistemi

2017'nin başından beri Polonya'da yapısal bir reform uygulanmaktadır. Reformun ana amacı, öğrencilerin kişisel gelişimini daha fazla desteklemek ve sektörün ihtiyaçları doğrultusunda gereken sağlam bir eğitim altyapısı sunmaktır (EACEA).

Balcı (2015), Polonya’nın eğitim yapılanması konusunda genel, bölgesel, okul bölgesi ve yerel olmak üzere dört düzeyde yapılanma bulunmakta olduğunu ve ders içeriklerinin hazırlanmasında ve programların oluşturulmasında yerel yönetimlerin etkin katkısı olduğunu belirtmiştir.

Polonya’da zorunlu eğitim süresi 2005 yılından itibaren 10 yıl olup öğretim yöntemleriyle ilgili genel ulusal düzenlemeler veya yönergeler yoktur. Öğretim, belirli bir alan veya program türü için müfredatın içeriğine bağlı olarak dersler, sınıflar, çalıştaylar, seminerler, projeler ve / veya pratik eğitim / yerleştirmeler şeklinde düzenlenir. Öğretmenler, öğretim yöntemlerine ve öğretim materyallerine karar vermekte özgürdür (Euro Education).

Balcı (2015)’ya göre Polonyalı öğrenciler, eğitimsel amaçlara ulaşmak için öncelikle kendi kültürünü öğrenerek yetiştirilirken, diğer kültürlerle saygı duymayı da öğrenmektedir. Bunun yanı sıra bireysel farklılıklar göz önüne alarak, öğrencilere eşit

fırsatlar sunulması ve ülke genelinde sürekli eğitimin yaygınlaştırılması önemli görülmektedir.

2.4.22. Portekiz’de Zorunlu Eğitim Sistemi

Sağlam (1999), Portekiz eğitim sisteminde 1993 yılında çıkarılan bir yasa ile eğitimin sisteminin merkez örgütünde daha esnek bir yapılanmaya gidildiğini, böylece bölgesel ve yerel eğitim birimlerinin etkisinin arttırıldığını ifade etmiştir.

“Eğitim Bakanı ülke düzeyinde eğitim sisteminin yönetiminden en üst düzeyde sorumludur. Bakana bu görevinde müsteşar ve müsteşar yardımcıları ile Bakanlıktaki merkezi birimlerin yöneticileri yardımcı olur” (Sağlam, 1999, s. 292).

Portekiz’de zorunlu eğitim, 6 ile 18 yaşları arasında veya lise eğitiminin sonuna kadar 12 yıl sürer. Eğitimi, okul öncesi eğitimin son yılları da dahil olmak üzere dört yaşından itibaren ücretsiz ve evrenseldir. Eğitim sistemi, üst orta öğretimin başlangıcında mesleki seçimlerle birlikte uzun temel eğitimi içeren yapı bakımından kapsamlıdır. Üst orta öğretimin ilk yılında (15 yaş veya üstü), öğrenciler fen-beşeri bilimler dersleri, mesleki kurslar, diğer eğitim ve öğretim tedariki seçeneklerinden birini seçebilirler. Portekiz’de eğitim, Cumhuriyet Anayasası (1976) tarafından belirlenen demokratik ilkelere, özellikle de öğretme ve öğrenme özgürlüğüne (Madde no. 43) ve bu alandaki vatandaşların hak ve görevlerine göre düzenlenmektedir. (Madde no. 73-77). Aynı ilkeler, eğitim hedeflerini, yapılarını ve organizasyon biçimlerini tanımlayan Eğitim Yasasının (1986) temelini oluşturmaktadır. Yükseköğretim, aynı zamanda ulusal bilim ve teknoloji sistemini etkileyen politikaların tanımlanmasından ve uygulanmasından da sorumlu olan Bilim, Teknoloji ve Yükseköğretim Bakanlığı’nın sorumluluğundadır (EACEA).

2.4.23. Türkiye’de Zorunlu Eğitim Sistemi

Türkiye Cumhuriyeti Anayasasında Milli Eğitim Bakanlığının merkezden yönetilen tüm eğitim etkinlikleri yürütmekten sorumlu olduğu belirtilmektedir. Eğitim sistemi okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinden oluşmaktadır. İlkokul, 1. 2. 3. ve 4. sınıf olmak üzere 4 yıl, ortaokul 5. 6. 7. ve 8. sınıf olmak üzere

4 yıl, lise ise 9. 10. 11. ve 12. sınıf olmak üzere 4 yıldan oluşmakta olduğundan, 4+4+4 şeklinde ifade edilen zorunlu eğitim süresi 12 yıldır.

Türkiye’de 2012 yılına kadar ortaöğretim ve ortaöğretim düzeyindeki meslek okulları zorunlu değildi. Ancak 11.04.2012 tarihli ve 28261 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, 30.03.2012 tarihinde kabul edilerek zorunlu eğitim süresi 12 yıla çıkarılmıştır. Böylece 2005 yılına kadar ortaöğretim okullarının süresi 3 yıl iken, 2005 yılı itibarıyla tüm ortaöğretim eğitimi veren okulların süresi 4 yıla çıkarılmıştır.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 14 Haziran 1973’te kabul edilmiş olup Türk Milli Eğitiminin Temel ilkeleri şu şekilde sıralanmıştır (MEB):

- Tüm eğitim kurumlarında genellik ve eşitlik ilkesi doğrultusunda din, ırk, cinsiyet, engellilik durumu veya dil ayırımı yapılmaksızın herkese eşit mesafededir.
- Eğitim hizmeti, toplum ihtiyaçları gözetilerek Türk vatandaşlarının talep ve yetenekleri doğrultusunda düzenlenir.
- Bireyler eğitimleri süresince ilgi, yetenekleri çerçevesinde farklı eğitim programlarına ya da eğiti kurumlarına yönlendirilir.
- İlköğretim seviyesini tamamlayan her Türk vatandaşı, ilgi ve yeteneği doğrultusunda bir sonraki eğitim kurumundan yararlanma hakkına sahiptir.
- Maddi imkanları kısıtlı olan başarılı öğrencilere konaklama bursu, kredi imkanı gibi yardımlar yapılır.
- Bireylerin hayat boyu mesleki eğitimlerini sürdürmesine destek olarak yetişkinlerin de değişime adapte olabilmeleri sağlanır.
- Eğitim sisteminin her kademesinde Atatürk milliyetçiliği esastır. Ahlak ve kültürel değerlerin yozlaşmadan korunması ve gelecek nesillere bozulmadan aktarılması sağlanır.
- İstikrarlı, özgür, demokratik ve güçlü bir toplum düzeninin oluşturulması ve bunun devamı için vatandaşların sorumluluk sahibi, yüksek, manevi değerlere saygılı bir şekilde bilinçlendirilmesi sağlanır.
- Laik bir eğitim sistemi mevcuttur ve din kültürü ve ahlak öğretimi dersi zorunlu olarak müfredatta yer alır.

- Eğitimin her kademesinde derslerde kullanılan materyallerin bilimsel gelişme ve teknolojik yeniliklere uyum sağlayacak ve verimliliği arttıracak şekilde olması desteklenir.
- Eğitimde istihdam edilecek personel, eğitim içeriği, kullanılacak araç-gereç ve bina standartlarına uygun olacak ihtiyaçların tespiti planlılık ilkesi doğrultusunda önceden yapılır.
- Eğitim kız-erkek olmak üzere karma yapılanma içerisinde olup imkan doğrultusunda bazı eğitim türleri kız veya erkek olarak ayrılabilir.
- Aynı alanda birden çok eğitim kurumunun bulunması durumunda yönetimi olan bir kampüs kurulabilir. İhtiyaçlarını karşılanabilmesi doğrultusunda ayni-nakdi yardımlar kabul edilebilir ancak hiç kimse bağış yapma konusunda zorlanamaz.
- Eğitim yalnızca resmi ya da özel kurumlarında değil, herhangi bir yerde her fırsatta gerçekleştirilebilir; belirlenen amaçlara uygunluğun denetimi Milli Eğitim Bakanlığının görev kapsamındadır.

2.4.24. Yunanistan’da Zorunlu Eğitim Sistemi

Sağlam (1999)’a göre 1980’li yılların ortalarından itibaren eğitim sistemine ilişkin oldukça köklü ve geniş kapsamlı bir değişim ve yenileşme süreci başlatılmıştır. Bu yenileştirme çabalarının bazıları, eğitim sisteminin yönetiminde ve temel ilkeleri üzerinde etkili olmuş, ancak tam anlamıyla hedeflenen başarıya ulaşamaması sebebiyle merkeziyetçilikten tamamen kurtulamamıştır.

Ulusal Politikalar Platformunda tüm vatandaşlara ve devlet eğitim sisteminin her kademesinde ücretsiz eğitim sağlandığı Yunan Devletinin anayasal bir ilkesi olarak belirtilmiştir. Eğitim ve Din İşleri Bakanlığı uzun vadeli hedeflerle ilgili anahtar kararları almakta ve müfredat içeriği, personel alımı ve finansman gibi çeşitli konuları da düzenlemektedir (EACEA).

Dünya bankasının verilerine göre 2020 yılında zorunlu eğitim süresinin 10 yıl olduğu Yunanistan’da, “Mesleki eğitim programları kısa sürelidir ve ders saatleri sayısı, konuyla ilgili programın içeriğine bağlıdır. Yunanistan’da yaygın mesleki eğitim programlarını düzenleyen kamu ve özel sektör kuruluşları Mesleki Eğitim Merkezleri

(KEKs)'dir. KEKs sürekli mesleki eğitim hizmeti sağlar. Sürekli mesleki eğitim programları teorik eğitim ve işletmelerde uygulamalı çalışmaları içerir; öğrencileri program süresinde devlet destekler" (Türkoğlu, 2020, s. 455).

3. EĞİTİM HARCAMALARI VE EĞİTİMİN FİNANSMANI

Eğitim ülkelerin ekonomik kalkınmasını, toplumun gelişmesini ve refahını sağlayan çok önemli bir süreçtir. Bu nedenle eğitim harcamaları ülkeler açısından çok önemlidir. Çalışmanın bu bölümünde ülkeler açısından çok önemli olan eğitim harcamaları, eğitim harcamalarının ayırımı ve eğitim finansmanı anlatılmaya çalışılacaktır.

3.1. Eğitim Harcamaları

Mal ve hizmet üretimindeki artış, milli gelir artışına yol açarak ekonomik büyümeyi gerçekleştirirken, kalkınma ise teknolojik gelişmeleri, nüfusun yaşam seviyesini, yatırımları ve eğitim düzeyinin yükselmesini sağlamaktadır.

“Eğitim etkinliklerinin istenilen düzeyde yürütülmesi; her şeyden önce yeterli parasal kaynakların araştırılması, çeşitli alt kesimler arasında dengeli biçimde bölüştürülmesi ve eldeki kaynakların etkili bir biçimde kullanılmasını zorunlu kılmaktadır” (Adem, 1993, s. 183).

Eğitime yapılan harcamaların verimliliği bireysel ve toplumsal fayda olmak üzere iki şekilde incelenmektedir. Bireysel fayda, yüksek eğitim seviyesine sahip bir kişinin, düşük eğitim seviyesine sahip bir kişiden daha fazla gelir elde etmesi anlamında kullanılmaktadır. Toplumsal fayda ise, eğitimin GSMH’ye ve toplum geneline sağladığı yarardır. Eğitim seviyesi yüksek bir toplumda suç oranları daha düşük, nüfus planlaması daha önemli ve çocukların daha iyi eğitim alması için ailenin çabası yüksek olduğundan toplumsal faydanın rakamlarla açıklanabilmesi daha güçtür.

Bir toplumun eğitim uygulamaları için ayırdığı kaynak, o toplumun gelişmişlik düzeyiyle yakından ilişkilidir. Çünkü ekonomisi güçlü toplumlar eğitime daha fazla kaynak ayırabilmektedir. Bu bağlamda bir ülkenin eğitim sistemi incelenirken, ekonomik yapının da göz ardı edilmemesi gerekir.

“Eğitim harcamaları, genel ve özel (katma) bütçeli dairelerin, özel kesim ve kamu iktisadi kuruluşları bütçelerinden eğitim hizmetlerine yapılan tüm harcamalardır” (Adem, 1993, s. 93).

Ulutürk (1998), eğitim harcamalarının uzun dönemli planlama gerektirmesinin, getirisinin alternatif yatırımlara göre daha uzun dönemde ortaya çıkması ve toplumsal gereksinimlerin önceden tahmin edilerek miktar ve zamanlama olarak doğru kararlar alınıp uygulanmasının zorunlu olmasının, bu tür harcamaların kamusal nitelikli olmasına yol açmakta olduğunu belirtmiş ve devletlerin, yaptığı uzun dönemli yatırımların toplumsal yanının üzerinde durmakta olduğunu ifade etmiştir

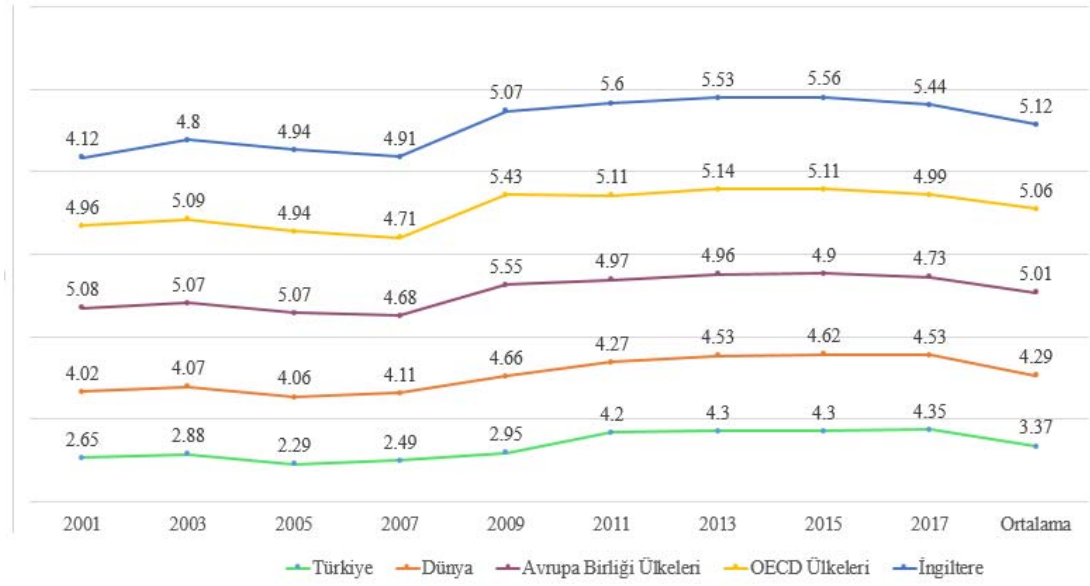
Gülbeden (1991)’e göre eğitime yapılan harcamaların bir çeşit sermaye olduğu düşünüldüğünde bu sermayenin, milli gelire ve onun büyümesine ne kadar katkısı olduğu sorusu önem kazanmaktadır. Bu soruya doğal analitik yaklaşım bir büyüme eşitliği ile yapılabilir. Bu eşitlik, ekonomik büyümenin büyüme oranını, farklı girdilerin artış oranı ile ilişkilendirilmektedir.

Eğitim maliyeti yalnızca harcamalardan oluşmamakta, kaybedilen kazançları da içermektedir. Eğitim harcamaları kişilerin ya da kurumların hizmet alımı veya üretimi için yaptıkları ödemelerdir. Bireysel harcamalar kitap, ulaşım, harç/kayıt ücretleri, eğitim materyali için yapılan ödemeler yatırım veya tüketim amacıyla eğitimle ilgili yapılan ödemelerdir. Fakat bireyin eğitim hizmetinden yararlandığı süre içinde yaptığı tüm harcamaları, eğitim harcamaları olarak ele almak olanaklı değildir. Örneğin, bireyin bu süre içinde giyim (forma vb. dışında), beslenme ve benzeri şeyler için yaptığı harcamalar eğitim harcamaları değildir. Eğitimle ilgili kurumsal harcamalar ise eğitim hizmetinin üretimiyle ilgili harcamalardır. Bunların çok büyük bir oranını kamu harcamaları oluşturur (Ünal, 1996, s. 237-238).

Ayrıca bir ülkenin gayri safi milli gelir içinden eğitime ayırdığı pay, o ülkedeki farklı gelir düzeyindeki ailelerin içinde bulunduğu eğitimde fırsat eşitsizliği durumunun ortadan kaldırılabilmesi için büyük önem taşımaktadır.

Eğitim harcamalarının 2001 – 2017 yılları arasında gayri safi milli gelir içindeki payları aşağıda Şekil 1’de görüldüğü gibidir.

Şekil 1: Eğitim Harcamalarının GSMH'ye Oranı (%) (AB-OECD-İngiltere-Türkiye-Dünya)



Kaynak: Dünya Bankası

Avrupa Birliğine üye ülkelerin, OECD'ye üye ülkelerin, İngiltere'nin ve dünya genelinin 2001 – 2017 yılları arasında GSMH içinden eğitime ayırdığı bütçe, 2009 yılında en yüksek seviyesine ulaşmıştır. Belirtilen yıllar arasında eğitim harcamalarının GSMH ortalamasında İngiltere'nin, %5.12 ile en yüksek orana sahip olduğu ve dünya ortalamasının çok üzerinde olduğu görülmektedir. Avrupa Birliği ve OECD ülkelerinde eğitim harcamaları birbirlerine çok yakındır; ancak %0.05 oran farkla Avrupa Birliği ülkeleri, eğitim harcamalarında öndedir. Türkiye, eğitim harcamalarının GSMH'ye oranı konusunda dünya ortalamasının altında görülmektedir. Türkiye'nin dünya ortalamasına en çok yaklaştığı sene, eğitim sisteminin 12 yıla çıkarılmasından önceki yıl, yani 2011 yılıdır.

Eğitim alanındaki hedeflere kolaylıkla ulaşılmasını sağlayan, belli bir plan çerçevesinde detaylandırarak yapılmış bir bütçe iyi bir eğitim bütçesi olarak nitelendirilebilir.

Durgun (2002)'a göre eğitim harcamaları karşılaştırılırken dikkat edilmesi gereken bir nokta gelişmiş ülkelerde nüfus artış hızının düşük olması nedeniyle öğrenci sayısındaki artışın da düşük oranda olmasıdır. Bu durum eğitim kalitesi yüksek olan bu ülkelerde, eğitime ayrılan payların da yükselen oranlarda olmasıdır. Gelişmekte

olan ülkelerde ise nüfus artış hızının fazla olduğu düşünüldüğünde, eğitime yapılan harcama oldukça yetersiz kalmaktadır.

3.2. Eğitim Harcamalarının Çeşitleri

Eğitime yapılan harcamalar cari harcamalar, yatırım harcamaları ve transfer harcamaları olmak üzere üç başlıkta incelenmektedir.

3.2.1. Cari Harcamalar

Cari harcama eğitim hizmeti üretimine yönelik her yıl hesaplanan, çalışanların ücretleri ve eğitim kurumlarının onarımları, iletişim, yemek, burs, ulaşım, enerji, kitap ve diğer kırtasiye giderleri ile sosyokültürel etkinlikler doğrultusunda yapılan harcamaları kapsamaktadır (Özcan, 2010, s. 37).

3.2.2. Yatırım Harcamaları

Yatırım harcamaları ise dayanıklı, uzun yıllar kullanılabilecek malları satın almak için yapılan harcamalardır. Bunlar sosyal tesis alanları, eğitim binaları, demirbaşlar, makineler için yapılan harcamalardır“ (Özcan, 2010, s. 37). Ulutürk (1998), yatırım harcamalarını gelecek dönemlere kalan varlıklara yapılan harcama olarak tanımlamış ve bu sebeple yatırım harcamalarının etkisinin kısa dönemde gözlemlenemeyeceğini ancak, ülke ekonomisinin üzerinde kalıcı, uzun dönemli etkiler bıraktığını ve yatırım harcamalarına ayrılan payın, devletin ülke ekonomisi üzerindeki etkisinin göstergesi olduğunu belirtmiştir.

3.2.3. Transfer Harcamaları

“Transfer harcamaları devletin, herhangi bir mal ve hizmet satın almadan, toplumun bazı kesimlerine satın alma gücü aktarmasıdır “(Ulutürk, 1998, s. 177). Özcan (2010)’a göre transfer harcamaları, cari harcamalar ve yatırım harcamalarının dışında kalan ve maddi kaynakların bir kısmının belli bir kurum veya şahıslara aktarılması

anlamına gelmektedir. Eğitim için transfer harcamaları devletin kendi bütçesinden okullara yaptığı ödenekleri ve öğrencilere sağlanan çeşitli bursları içermektedir.

3.3. Eğitim Harcamalarının Teknolojik Gelişmelere Etkisi

“Eğitim niteliğindeki artışın toplumsal düzeyde birçok açıdan dışsal fayda sağladığı dikkate alındığın-da eğitim harcamalarının iyi bir planlamayla yapılması önem arz etmektedir. Çünkü eğitim hizmetlerine ayrılan bütçenin nasıl kullanıldığı ve eğitime yönelik yapılan harcamaların miktarı, eğitim hizmetlerinin niteliğini ve niceliğini doğrudan etkileyebilmektedir” (Yorulmaz ve diğerleri, 2017, s. 178). “Beşerî sermaye yatırımlarının mikro etkileri; birey, aile ve firmalar üzerinde görülür. Bu mikro etkiler belirli alanlarda yoğunlaşarak bir ülkenin makroekonomik alanlarına da tesir eder. Eğitim yatırımları sonucunda kişisel gelirden oluşan artış aile ve kurum üzerinde olumlu etkilere sebep olabileceği gibi bunun yaygınlaşması gelir dağılımını, teknolojik gelişimi, emek piyasasını, tarım ve sanayi sektörlerini, verimliliği ve bölgesel kalkınma farklılıklarını değişen oranlarda etkiler” (Yumuşak ve Bilen, 2000, s. 82). Ekonomik büyüme, yalnızca sermaye ve iş gücü ile değil eğitim alanında teknolojik gelişmelere ilişkin yapılan yatırımlarla da ilgilidir.

Çağımızda özellikle teknoloji alanında yaşanan hızlı dönüşüm, ekonomik dönüşümü de beraberinde getirmiştir ve "bilgi ekonomisi", "siber ekonomi" gibi kavramlar ortaya çıkmıştır. Yeni çağ şimdiden "Bilgi Çağı" olarak adlandırılmaktadır. Meydana gelen bu gelişmeler uluslararası rekabeti büyük ölçüde arttırmaktadır. Üretim, bilgiye bağımlı hale gelmiştir. Bu nedenle "nitelikli işgücü"ne duyulan ihtiyaç artmıştır. Eğitim, nitelikli insan gücünün anahtarıdır. İşletmeler, çeşitli mal ve hizmetleri, kaliteli bir şekilde ve zamanında üretme durumundadır. Bu sebeple teknolojiyi takip edip uygulayabilen, ortaya kaliteli ve verimli hizmet getirebilen işgücüne duyulan ihtiyaç artmıştır. 21. yüzyılda işgücü "eğitim alarak yetişmiş işgücü" olarak şekil değiştirecektir. İşletmelerin rekabet gücünü ise sahip oldukları "nitelikli işgücü" belirleyecektir” (DPT, 2001). Ekonominin gelişmesi ve bazı teknolojik yenilikler yeni iş sahaları meydana getirerek işsizliği azaltmakta önemli faktörlerdir. Bu unsurların yanı sıra eğitim de işsizliği azaltarak istihdamı oranını arttıran önemli bir

enstrümandır. Gelişmiş ülkelerde kamu yatırımlarının önemli bir kısmının eğitime yapıldığı görülmektedir.

Eğitim, kısa vadede bireylere fayda sağlamakla birlikte çalışanların verimliliğini arttıran teknolojik gelişmelere uyum sağlamaya yaradığından uzun vadede ise toplumsal fayda sağlamaktadır.

3.4. Eğitim Harcamalarının Ekonomik Kalkınmaya Etkisi

Ekonomide bir düzende uygulanan kalkınma stratejileri, eğitim politikalarından ayrı düşünülemez. Diğer bir ifadeyle kalkınma stratejileri arasındaki temel fark, eğitime olan bakış açılarından kaynaklanmaktadır. Kısacası kalkınmakta olan ülkeler eğitim politikalarını kalkınma stratejilerinde bir araç olarak kullanmaktadır (Seyidoğlu, 1993, s. 319).

Ulutürk (1998)'e göre eğitim harcamalarının getirisi, çoğu kez alternatif yatırım harcamalarına göre daha uzun sürede elde edilir. En az on ile yirmi yıllık bir temel eğitim ve daha üst eğitim için geçecek süreye gerek duyulduğu dikkate alınırsa, bu tür harcamaların uzun dönemli planlamasının yapılması gerektiği ortaya çıkar. Öte yandan bu tür harcamaların toplumsal maliyeti ile toplumsal getirisi karşılaştırılmalıdır. Eğitim için bina, araç gereç ve öğretmenlerin eğitilmesi için yapılan harcamaların yanında, eğitim gören insanların bu sürede çalışmamalarından dolayı ülke ekonomisinde yol açacakları emek gücündeki kayıpların da dikkate alınması gerekmektedir. Gelişmekte olan ülkelerde genellikle emek faktörü arzının talep edilen miktardan daha fazla olması, işgücü kaybının önemini azaltacağı gibi eğitim gören bireylerin eğitimlerinin tamamlanmasından sonra üretkenliklerinin artması ülkenin kalkınmasında olumlu etkiye bulunacaktır. Dolayısıyla geliştirmekte olan ülkelerde eğitimin önemi ve uzun dönemli eğitim planlamasının yapılmasının gerekliliği ekonomik kalkınma açısından çok önemlidir.

Tablo 2: Gelir Düzeyi ve Okuma Yazma Oranları

Yıl Gelir Seviyesi	Okuma-Yazma Bilen Yetişkin Kadın (15+ Yaş) Oranı			Okuma-Yazma Bilen Yetişkin Erkek (15+ Yaş) Oranı		
	2001	2010	2019	2001	2010	2019
Düşük Gelirli	42,39	44,91	53,50	60,88	63,92	68,62
Düşük Orta Gelirli	54,65	62,29	69,28	74,36	78,50	82,48
Orta Gelirli	73,54	78,90	82,65	85,55	88,12	90,10
Orta Üstü Gelirli	87,73	92,23	94,31	94,22	96,08	96,98

Kaynak: Dünya Bankası

Tablo 2’de 2001, 2010 ve 2019 yıllarında, ülkelerde yetişkin (15 yaş ve üstü) kadın ve erkek nüfus oranlarının gelir seviyelerine göre dağılımı gösterilmektedir. Gelir dağılımı gruplarına göre kadın nüfusunun, erkek nüfusuna oranla daha az okuma yazma bildiği ve gelir seviyesi yükseldikçe bu farkın büyük ölçüde azalmakta olduğu görülmektedir. Çünkü okuma-yazma oranı arttıkça istihdam artacak ve bu da ekonomik kalkınmaya ivme kazandıracaktır.

Tablo 2’deki veriler incelendiğinde genel olarak ülkelerin gelir seviyeleri arttıkça, okuma-yazma oranı artmakta, aynı zamanda kadın ve erkek nüfus arasındaki okuma-yazma oranındaki fark azalmaktadır. Tabloda ezber bozan iki durum gözlemlenmektedir: Bunların ilki 2001 yılında düşük gelirli ülkelerdeki okuma-yazma oranında kadın ve erkek nüfusu oran farkının düşük orta gelirli ülkelerdeki farktan daha fazla olmasıdır. Diğer durum ise bu farkın 2010 yılında, 2001 yılına göre artış göstermiş olmasıdır.

Bireylerin yanı sıra toplumlar da yarı kamusal mal ve hizmet olan eğitim faaliyetlerinin meydana getirdiği faydalardan yarar sağlamaktadır. Eğitim hizmetlerinden sağlanan bireysel faydaların yok sayılamayacağı gibi bu hizmetin gerçekleşmemesi durumunda da toplumsal maliyetin yükü de artmaktadır (Karaaslan, 2005, s. 37).

3.5. Eğitimin Finansmanı

1700’lü yılların ikinci yarısından günümüze kadar eğitimin ihtiyaç duyduğu finansal kaynağın devlet, özel kesim ve öğrencilerin aileleri tarafından nasıl karşılanacağı konusunda henüz görüş birliği sağlanamamıştır. “Dünyadaki uygulamalara

bakıldığında, eğitim hizmetlerinin kamusal bir hizmet olarak algılanarak tamamen devlet tarafından finanse edildiği, ilk ve ortaöğretimde eğitimin yarı kamusal bir hizmet olarak, yükseköğretim kademesinde ise daha çok özel hizmet olarak ele alındığı ve eğitimin finansman yükünün buna göre paylaşıldığı devletler ve modeller bulunmaktadır” (Demir, 2004, s. 77).

Bugün eğitim, kamu hizmeti özelliğinin dışına çıkmaya başlamış olsa da mevcut sistemler incelendiğinde, eğitimin halen büyük oranda kamusal hizmet dahilinde olduğu ve eğitime ait hizmet arzının çoğunluğunun ülkelerce karşılanmakta olduğu görülmektedir. Yılmaz ve Sarpkaya (2016)’ya göre bunun nedenlerinden biri, eğitimin sadece bireysel değil toplumsal anlamda dışsallıkları oluşudur. Eğitimin bireysel getirilerinin yanında toplumsal anlamda da getirileri (daha demokratik yaşam, daha sağlıklı bir toplum, karara katılma, topluma uyum vb.) bulunmaktadır. Bu nedenle devletler, eğitim hizmetlerini tamamen piyasaya devredemezler. Ayrıca eğitimin ideolojik bir süreç oluşu da eğitimin halen büyük oranda devletlerce finanse edilmesinin bir diğer gerekçesidir. Bilindiği gibi eğitimin önemli amaçlarından biri, var olan siyasi sisteme bağlılığı sağlamaktır. Bu nedenle devletler, kendi siyasal sistemlerine bağlı yurttaşlar yetiştirmeyi hedeflediklerinden, finansmanı da kendileri üstlenmektedirler.

Tablo 3: Eğitimde Finansman Yaklaşımlarının Temel Gerekçeleri ve Sınırlılıkları

“Eğitimde Finansman Yaklaşımları”	“Temel Gerekçeleri”	“Sınırlılıkları”
Eğitimde Kamu Finansmanı Eğitimin parasal kaynakları, kamu yönetimi aracılığıyla vergilerden sağlanır.	● Fırsat ve olanak eşitliğini yükseltir, ● Dışsal yararları göz önüne alır, ● Eğitim ve işgücü piyasası hakkında bilgi sahibi olunarak doğru kararlar alınmasının temelini oluşturur, ● Ölçek ekonomisine uygun eğitim planlaması yapılmasını kolaylaştırır.	● Kamusal kaynaklar daraldığında eğitimde nitelik düşer, ● Sistemi sorgulama ve değerlendirme olanağı sunmaz, ● Bireysel tercihler dikkate alınmayabilir.
Eğitimde Özel Finansman Eğitimden yararlanan öğrenciler ve aileleri öğrenim fiyatını ödeyerek	● Bedel ödeme kullanımında etkiliği artırır, ● Eğitim sürecini yargılama ve sorgulama olanağı verir, ● Bireysel tercihler dikkate alınır.	● Eğitimde eşitsizlikler artar, ● Bireysel yarar odaklı eğitime yönelim başlar; dışsal yararlar ihmal edilir.

sisteme parasal kaynak sağlar.

Eğitimde Karma Finansman”	• Eğitimden fayda sağlayan herkesin eğitime karşı ilgi düzeyi yükseltir, • Bir kaynaktaki daralma, diğerleriyle telafi edilerek nitelikte düşmeyi önler, • Hem etkinlik hem de eşitliğe katkıda bulunur.	• Hangi kesimin, maliyetlere hangi ne derecede katkıda bulunacağını tespiti güçtür, • Bu sistemi kurma ve yönetme maliyetleri yüksektir.
----------------------------------	--	--

Kaynak: Tural, 2002, s. 193.

3.5.1. Bazı Ülkelerde Eğitimin Finansman Yapısı

Önceki açıklamalarda görüldüğü gibi ülkelerin eğitim finansmanları kamu, özel ve karma finans olarak farklılık göstermektedir. Çalışmamızın bu bölümünde çeşitli ülkelerin eğitim finansman yapısı anlatılmaya çalışılacaktır.

Almanya: Almanya’da bulunan kamu okullarında öğrencilerden ücret alınmamakta ve finansman kaynağı olarak vergiler kullanılmaktadır. Özel okullara giden öğrenciler %10’dan azdır.

Eğitimin finansmanı aşağıdaki düzenlemelere dayanmaktadır (EACEA):

- Çoğu eğitim kurumu kamu yetkilileri tarafından idare edilmektedir.
- Fonlarının büyük bir kısmı kamu bütçelerinden alınmaktadır.
- Eğitim alan belirli gruplar, yaşamak ve okumak için ihtiyaç duydukları parayı sağlamak için devletten mali yardım almaktadır.

Hesapçıoğlu ve İnandı (2008)’e göre Almanya’da yükseköğretim kurumlarında yapılan bilimsel araştırmalara eyaletlerle birlikte diğer bazı kurum ve kuruluşlar da katkı sağlamaktadır. Alman Araştırma Kurumu bu kuruluşların başında gelmekte ve özellikle eyaletler tarafından desteklenemeyen araştırma ve projeleri katkı sağlamakta ve ihtiyaç duyulan araştırma ortamını sağlamaktadır. Uygulamalı araştırma alanında ise yükseköğretim kurumları ile firmalar arasında mali destek alınan geniş kapsamlı anlaşmalar vardır. Devletçe işletilen meslek akademilerinde (Berufsakademien) eğitim için mali destek kısmen eyalet, kısmen de eğitim kurumlarınca karşılanmaktadır. Kurum içi eğitim masrafları, eğitimi veren kuruluşlarca karşılanırken, öğrenciler eğitimlerinin teorik kısmını aldıkları devlet akademilerinden mali yönden tam destek

alırlar. Özellikle aileler de yükseköğretim düzeyinde eğitimin finansmanına katkıda bulunmaktadırlar.

Özcan (2010)'a göre özellikle kamu mesleki okullarının finansmanı kamu bütçesinden karşılanmaktadır. Belediyelerin ve eyaletlerin vergi tabanlarında gerekli ihtiyaçların temini konusunda neyi nereden alacakları yasalarla belirlenmiştir. Tam zamanlı olmayan kamu mesleki okulların ücretsizdir; yalnızca diğer tam zamanlı mesleki okullar, özel okullar, meslek kurslarının bir kısmı ücrete tabiidir.

Finansman istatistiklerine göre 2019 yılında kamu sektörü çocuklar için gündüz bakım merkezlerine, genel ve meslek okullarına, yükseköğretim kurumlarına, öğrenciler ve öğrencilere yönelik mali yardıma, diğer eğitim harcamalarına toplam 150,1 milyar Euro harcanmış olup bu tutar, gayri safi milli gelirin yüzde 4,4'üne ve toplam kamu bütçesinin yüzde 21,5'ine tekabül etmektedir.

Amerika Birleşik Devletleri: Balcı (2015), Amerika Birleşik Devletlerinde okul veya eğitim etkinliği gibi sağlanması gereken eğitim finansmanın genel olarak federal, eyalet, bölge olmak üzere üç kaynaktan karşılandığını ve bu üç birimin yalnızca devlet okullarını değil aynı zamanda paralı okulları da finanse ettiğini belirtmektedir (38).

Belçika: Balcı'ya (2015) göre Belçika'da yasayla düzenlenmekte olan eğitim, devletçe finanse edilmekte ve kamuya ait okullarda zorunlu eğitimin bitinceye dek öğrencilerden herhangi bir ücret talep edilmemektedir.

Sadece Avrupa Birliği üyesi olmayan ülke vatandaşı öğrencilerinden özel bir kayıt ücreti alınmaktadır. Ancak velilerden bazı durumlarda örneğin yemek ulaşım, etkinlikler ve okul saatleri dışında çocuk bakımı için maddi destek alınabilir. Ortaöğretimde öğrencilere kitaplar ve okul gereçleri ücretsiz dağıtılır. Okulun işletmesi, teçhizatı ve zorunlu eğitime tabi öğrencilere dağıtılacak kitap ve gereçlerin ücretsiz dağıtımı ile ilgili giderleri karşılamak amacıyla, topluluklar tarafından yıllık sabit işletme ödenekleri okullara dağıtılmaktadır. Ayrıca yükseköğretim dışında kalan okullara belediyeler, özel kurum ve kuruluşlarla birlikte, kişiler tarafından örgütlenen gruplar ve dernekler tarafından da mali desteklerde bulunmaktadır. Ancak okulların destek alabilmeleri için öncelikle bakanlık tarafından onaylanan bir yapı oluşturmaları gerekmektedir (EACEA).

Hesapçıoğlu ve İnandı (2008)'ya göre yüksekokul düzeyindeki okulların finansmanı, her topluluğun yıllık bütçe kredisıyla gerçekleştirilmekte ve yıllık yaşam masrafı göz önünde bulundurularak verilmektedir. Ayrıca yüksekokulların finansmanı her sene 1 Şubat tarihinde okulda kayıtlı bulunan öğrenci sayısına göre belirlenerek de verilmektedir. Bu süre içerisinde yüksekokuldaki öğrenci sayısının artması ayrılan ödeneğin artışına yol açmamaktadır. Yüksekokullar öğrenci sayılarına göre aldıkları ücretlerin yanı sıra, öğrencilerin ödemekte olduğu katkı payının tümünü alma hakkına sahiptirler. Yükseköğretim düzeyinde de eğitimin finansmanı ağırlıklı olarak her topluluğun kendi bütçesinden karşılanmaktadır. Yükseköğretim kurumları da donanım giderleri, personelin maaşları ve diğer giderler için kayıtlı öğrenci sayısına göre bütçeden ödenek alırlar. Bunun yanında öğrencilerin de yükseköğretime kayıt parası olarak katkıları söz konusudur. Bu karşılık bu kayıt ücretlerini de öğrenciler, toplumların bütçelerinden öğrenim yardımı olarak alırlar. Yetkilendirilmiş yönetimler tarafından kanunlara göre işletme masrafları da gözetilerek, yalnızca bölümlere, sınıflara ve kadro türüne göre değişiklik gösterebilen her öğrenci için sabit olmak üzere bir maliyet belirlerler. Kısacası yükseköğretim kurumlarına federal bütçeden, her topluluğun kendi bütçesinden ve öğrencilerden finansal destek sağlanmaktadır. Yine üniversitelere özellikle uygulamalı derslerde özel şirketler de destek olmaktadır. Çünkü staj esnasında dolaylı da olsa öğrencilere destek verilmekte ve bir şekilde okullar desteklenmektedir. Belçika'da öğrenci ailelerinin eğitime katkısı çok sınırlı düzeydedir.

Yetişkin mesleki eğitimi, bölgelerin yetki alanına girer ve ücretsizdir. Yetişkinlere açık diğer eğitim biçimleri, çeşitli mali düzenlemelere tabidir. Örneğin uzaktan eğitim, Fransız Topluluğu Bakanlığının bir servisi tarafından organize edilmektedir ve çok mütevazı bir kayıt ücretine tabidir; çok sayıda bağımsız kuruluş, sürekli eğitim sağlayıcıları olarak Fransız Topluluğunun hibelerinden yararlanmaktadır (EACEA).

Sağlam' göre bütün bu okulların yanında yerel yönetimlere, kiliselere ve diğer özel ve tüzelkişilere bağlı okullara da bütçeden para yardımı yapılmaktadır. Özel okulların topluluk bütçesinden mali destek alabilmeleri için topluluk dilinin kullanımı, eğitim programları, okulun yönetim yapısı, okul binası ve derslikler, bunların donanımları ve sağlık koşulları, öğrenci sayıları, resmi tatiller ve okulun yönetici, öğretmen ve diğer çalışanları ile ilgili yasalara, kararlara ve yönetmeliklere uymaları, devlet denetimini

kabul etmeleri ve aldıkları ödenekleri yasalarda belirtilen biçimde kullanmaları zorunludur. Ayrıca özel okullara bütçeden verilen ödeneklerde okulun türü, basamağı ve öğrenci sayısı gibi ölçütler de dikkate alınmaktadır.

Danimarka: Danimarka’da eğitimlerin büyük bir kısmı ücretsizdir. Öğrencinin barınmak, kitap almak, geçinmek için paraya ihtiyacı bulunmaktadır. Bu sebeple devlet, destek hakkı kazanan ve eğitimine devam eden öğrenciler için ekonomik destek sağlamaktadır (Balcı, 2015, s. 129).

Danimarka eğitim sistemi devlet veya belediyeler tarafından finanse edilmektedir. Bazı kurumlar kendi kendini yönetirken, diğerleri devlete veya belediyelere aittir. Kamu finansmanına ek olarak, özel okullarda eğitim ücretleri alınır ve bir dizi yetişkin eğitimi programı için kullanıcı ödemesi mevcuttur. Kendi kendini yöneten eğitim kurumları, eğitim programlarını finanse etmek için devlet hibeleri ile gelir getirici faaliyetlerden elde edilen kendi gelirleri, katılımcı ücretleri, aktivasyon programlarında çalışanlar için ödenmesi gereken ücretler olmak üzere iki gelir kaynağına sahiptir. Merkezi hükümetin eğitim ve öğretim sistemi neredeyse tamamen, kurumlara verilen kişi başına hibelere (öğrenci başına düşen) dayalı kapsamlı bir finansman sistemi olan ve taksimetre sistemi olarak adlandırılan sisteme dayanmaktadır. Hibeler, öncelikle sınavları geçerken ölçülen kayıtlı öğrenci etkinliği üzerinden hesaplanır. Taksimetre oranı, konu alanına ve eğitim seviyesine göre değişmektedir. Bir önceki yılın bütçesinin, bir sonraki yılın bütçesinin büyüklüğü üzerinde hiçbir etkisi yoktur. Taksimetre sistemi, genel hedef ve çerçeve yönetimi stratejisinin bir parçasıdır. Bu stratejinin arkasındaki ana fikir, eğitim programlarının uygulanmasına ilişkin kararların en iyi, problemlerle doğrudan karşı karşıya kalan kişiler, yani eğitim kurumlarının başkanları ve kurulları tarafından alınmasıdır (EACEA).

Hesapçıoğlu ve İnandı (2008)’e göre devlete bağlı ilköğretim ve ortaöğretim kurumları taksimetre sistemine göre ödenek almaktadırlar. Ortaöğretim düzeyindeki mesleki teknik eğitimin finansmanı ise Eğitim Bakanlığı’nın okullara tahsis ettiği bütçelerden karşılanır. Eğitim Bakanlığı tane öğrenci başına işletme masrafı diye bir harcamayı da bu düzey okullara aktarmaktadır. Öğrenci başına belirlenen bu ödenek okullara ilişkin finans sözleşmesinde de belirtilmektedir. Eğitim Bakanlığı ayrıca aynı şekilde hesaplanarak sınıf ve bina bakımı için de bu düzeydeki okullara ödenek tahsis

etmektedir. Ödeneklerin miktarı ise okulların coğrafi konumlarına ve bazı diğer ölçülere göre değişiklik gösterebilmektedir. Devletin yanı sıra ilköğretim ve ortaöğretime, özel kurum ve kuruluşlarla birlikte ailelerin de katkısı bulunmaktadır. Özellikle ortaöğretimin uygulama gerektiren kısımlarında özel kurum ve kuruluşların katkısı daha belirgindir. Anca hem ilköğretimde hem de ortaöğretimde en büyük katkı devlet tarafından yapılmaktadır.

Estonya: Estonya’da öğrencilerin çoğunluğu devlet tarafından desteklenen okullara gitmektedir. “Öğretmen ücretleri ve ders kitapları devlet tarafından karşılanır, özel okullara giden öğrenciler ise okul ücreti öderler. Resmi yerel ve özel tüm okullarda zorunlu müfredat dışında bulunan tüm okul etkinlikleri ve projeler yerel yönetimler veya aileler tarafından karşılanmaktadır” (MEB, 2006, s. 77).

Devlete ait okulların tüm masrafları devlet bütçesinden karşılanmaktadır. Avrupa Birliği Yapısal Fonlarının eğitime katkısı yüksektir. Özel bir eğitim kurumunun giderleri özel eğitim kurumunun yönetimi tarafından karşılanır ve bazı durumlarda destek, yerel bir hükümet veya devlet tarafından verilir. Özel Okullar Kanununda yapılan değişiklik uyarınca, 2018'den itibaren devlet, özel okul sahiplerine belediye okullarının ortalama işletme giderlerinin yüzde 100'ü oranında işletme giderleri desteği ödemektedir. Devlet bütçesi aynı zamanda özel meslek okullarının ve özel yükseköğretim kurumlarının devlet tarafından görevlendirilmiş öğrenci yerlerinin giderlerini de kapsar. Tüm özel eğitim kurumları okul sahibi tarafından, öğrenim ücreti belirleme hakkına sahiptir ve belirlenen ücret akademik yıl içinde değiştirilmemektedir. Belediyeye ait okul öncesi çocuk bakım kurumlarının masrafları için ebeveyn katkısının boyutu yerel yönetim tarafından belirlenen oranlara bağlıdır. Okul öncesi çocuk bakım kurumlarında çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine ve proje bazlı yatırım harcamalarına destek, devlet bütçesinden tahsis edilmektedir. Ek olarak, yerel yönetimin talebi üzerine, ana dili Estonca dışında olan çocuklar için Estonca dil eğitimi için destek tahsis edilir. 2018 yılı verilerine göre okul öncesi eğitim harcamalarının çoğu (313,8 milyon avro) yerel belediyeler tarafından karşılanmaktadır. 1 Ocak 2019 tarihinden itibaren, mesleki eğitim kurumlarının finanse edilmesine ilişkin hüküm ve koşullarını değiştiren, mesleki eğitim kurumlarının finansmanının devlet tarafından karşılanmasını sağlayan yeni bir Mesleki Eğitim Kurumları Yasası yürürlüğe girmiştir (EACEA).

Balcı (2015)'ya göre Estonya, Eski Sovyet Birliği'nden ayrıldıktan sonra yeni sosyo-ekonomik hedefler belirleyerek bir toplum inşa etmeye çalışmış ve bunun için gerekli olan değişim ve uygulamaları başarı ile gerçekleştirerek toplum nüfusu içinde beşte birlik paya sahip eğitim nüfusuna GSMH'nin %6.1'ini ayırmıştır.

Finlandiya: Hesapçıoğlu ve İnandı (2008)'ya göre Finlandiya'da okulöncesi eğitimin finansmanının çoğunluğu yerel yönetimler tarafından karşılanmaktadır. Yerel yönetimler, okulöncesi eğitim alması gereken öğrenciler için kendi bölgesinde bir okul bulundurmak ve ayrıca finansmanını karşılamak zorundadır. Ağustos 2001 itibarıyla bütün okul öncesi eğitim finansmanı, eğitim ve kültür harcamalarına dahil edilmiştir. Ayrıca okulöncesi eğitimin nerede olduğuna bakılmaksızın ücretsiz olarak verilmesi zorunludur.

Finlandiya'da eğitim, öğrenciler için her düzeyde ücretsizdir. Okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar hiçbir öğrenim ücreti yoktur. Yetişkin eğitimi, bazı durumlarda ücretli olabilecek tek eğitim şeklidir. Okul öncesi ve temel eğitimde, okuldan uzakta yaşayan öğrenciler için ders kitapları, öğle yemeği, sağlık ve sosyal yardım hizmetleri ve ulaşım öğrenciler için ücretsizdir. Lise düzeyinde, öğrencilerin öğrenme materyallerini satın almaları gerekir. Öğrenciler her gün ücretsiz yemek alırlar. Ayrıca, sağlık ve sosyal yardım hizmetleri öğrenciler için ücretsizdir. Ek olarak, nakliye masrafları devlet tarafından sübvansede edilmektedir. Yükseköğretimde, öğrencilerin öğrenme materyallerini satın almaları veya halk kütüphanesi hizmetlerini kullanmaları gerekir. Öğrencilerin yemek, sağlık ve refah hizmetleri devlet tarafından sübvansede edilmektedir. Devlet bütçesinden finanse edilen üniversiteler, iç işlerinde büyük ölçüde özerktirler. Üniversiteler ve Eğitim Bakanlığı yıllık performans görüşmelerinde yapılacak destek üzerinde ortak kararlar almışlardır. Bu kararlara göre üniversitelere verilecek finansman bir bütün olarak aktarılacak ve paranın nasıl harcanması gerektiğine üniversitelerin kendileri karar verecektir. Üniversitelere bir bütün olarak verilen mali kaynakların amacı, yükseköğretim kurumunun işletme giderlerini karşılamak, proje çalışmalarını ve nitelikli eğitim ölçütlerini yakalayabilmek içindir. (EACEA).

Hesapçıoğlu ve İnandı (2008), Finlandiya'da yükseköğretim kurumlarının haricinde politeknik okullar bulunmakta olduğunu ve bu okulların hem devlet hem de yerel yönetimler tarafından finanse edilmekte olduğunu belirtmiştir. Devlet desteği %57,

yerel yönetimlerin desteği ise %43'tür. Destek, öğrenci sayısına göre yapılmaktadır ve Eğitim Bakanlığı farklı alanlarda okuyan öğrenciler için farklı birim fiyatları belirlemektedir. Bunun dışında da devlet politeknik okullarına ek destek vermektedir. Bu destekler çeşitli projelere ve politekniklerin performanslarına göre ayarlanmaktadır. Görüldüğü gibi yükseköğretim ve politeknik okullarda da eğitimin finansmanı ağırlıklı olarak kamu tarafından sunulmaktadır. Kamunun dışında eğitim, öğrenci aileleri tarafından desteklenmektedir. Ayrıca vakıflar ve dernekler de doğrudan kaynak aktarabildiği gibi birçok okulun onarımı ya da yapımında da önemli roller üstlenebilmektedirler. Mesleki eğitimin finansmanında işverenler tarafından öğrencilere önemli ölçüde harçlık veya aile destekleri sağlanmaktadır. Finlandiya'da özel okulların sayısı oldukça az sayıdadır. Bu okulların finansmanı ise ağırlıklı olarak öğrencilerini bu okullara gönderen ailelerden sağlanmaktadır. Ancak devlet kamu okullarına yaptığı yardımları, özel okullara da yapmaktadır.

Fransa: Fransa'da eğitim masrafları merkezi hükümet, bölge, yerel yönetimlerce karşılanmaktadır. “Merkezi Hükümet ilk ve orta dereceli okullar ile öğretmen okullarında çalışan bütün öğretmenlerin aylıklarını verir, binaların bakım masraflarını karşılar ve fakir yerel yönetimlere özel yardımlar yapar. Bunlar olağan harcamalardır. Olağanüstü harcamalara gelince, merkezi hükümet bölgelerin ve yerel yönetimlerin okul binaları yapmak üzere ödünç aldıkları paranın faizini almaz. Bölgeler öğretmen okulları için, yerel yönetimler de ilkokullar için arsa bulur ve bina yaptırır. Merkezi hükümet gerekli görürse bölgelere ve yerel yönetimlere ek ödemeler yapabilir” (Erdoğan, 1998, s. 135).

Hesapçıoğlu ve İnandı (2008), Fransa'da okulöncesi eğitim kurumlarına ait giderlerin önemli bir kısmının devlet tarafından karşılanmakta olduğunu belirtmiştir. Fransa'da okul yetkilileri hiçbir şekilde eğitimden yararlanan kişileri bağış yapmaya zorlayamaz. Ancak öğrenci aileleri çocuklarının daha nitelikli eğitim almalarını istedikleri için okullara gönüllü olarak katkıda bulunurlar.

Devlet, yerel yönetimler ve konsolosluk organları, ticaret ve sanayi odaları, hastaneler gibi kamu idareleri birlikte, okul eğitimi için fonun % 90'ından fazlasını sağlamaktadır. Devlet harcamalarının çok büyük bir kısmı öğretmenler ve yönetim personeli gibi eğitim personelinin ücretlerinden kaynaklanmaktadır. Yerel yönetimler 2019 yılında okul öncesi ve ilköğretime yönelik ulusal harcamaların% 38,6'sını ve orta öğretime

yapılan harcamaların % 20,6'sını finanse etmiştir. Yükseköğretimde üniversiteler için kamu araştırma laboratuvarları ve kısmen de Ulusal Araştırma Ajansı (ANR) harcamaları, kamu araştırma kuruluşlarının ve finansman kurumlarının bütçe ödenekleri tarafından finanse edilmektedir. Fransız bölgeleri bu kaynaklar dışında hayır kurumları, endüstri kuruluşları ve Avrupa'da da fonlar almaktadır. Sürekli mesleki eğitim temelde devlet, bölgeler ve şirketler tarafından finanse edilmektedir. Devlet özellikle en dezavantajlı grupların (engelliler, hüküm giymiş kişiler, yabancılar, okuma yazma bilmeyenler) eğitiminin yanı sıra eğitim alanındaki bilgilendirme faaliyetlerini finanse etmektedir. Bölgeler, esas olarak iş arayanlar için eğitimin finansmanından sorumludur. Son olarak, şirketler çalışan kişilerin eğitimini finanse etmektedir; devam eden eğitimi finanse etmek için yasal bir yükümlülükleri vardır (EACEA).

Hollanda: Hollanda'da Kültür ve Bilim Bakanlığı, eğitimle ilgili hemen hemen tüm merkezi hükümet harcamalarını yönetirken, Ekonomi Bakanlığı tarımsal eğitimi finanse etmektedir. Anayasa'nın 23. maddesine göre kamu ya da özel kurum fark etmeksizin tüm harcamalar eşit düzeyde finanse edilmektedir. Bu, kamu ve özel eğitim kurumlarına yapılan devlet harcamalarının, devlet tarafından finanse eşit olarak finanse edilmesi anlamına gelmektedir. 1 Ağustos 2012 tarihinde ilk ve orta öğretim ile orta mesleki eğitimde bir 'performans bütçesi' tanıtılmıştır. Blok hibeye ek olarak okullar, üstün yetenekli öğrenciler ile personelin mesleki gelişimini destekleyen dil, aritmetik beceri, bilim ve teknoloji öğretimi gibi belirli faaliyetlere harcamak için fon almaktadırlar. Performans bütçesinin amacı öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul liderlerinin performansını artırmaktır. Fonlar, Bakanlıktan eğitim kurumlarına hem doğrudan hem de dolaylı olarak aktarılmaktadır. Yetişkin eğitimi, ilk ve ortaokul konaklamalarını finanse etmek gibi dolaylı finansmanın ana akışları belediyeler aracılığıyla sağlanmaktadır. Yükseköğretimde öğrencilerin kendileri tarafından kurumlara ödenen yasal kurs ve öğrenim ücretleri, başka bir finansman kaynağı oluşturur. İlk ve orta dereceli okullar ücret almaz. Eğitim kurumları ayrıca belediye yetkililerinden özel projeler için ekstra finansman, sermayeye faiz, sözleşme faaliyetleri, sponsorluk alır. Bununla birlikte eğitim kurumları, sivil toplum kuruluşlarından veya işletmelerden para, mal, hizmet veya uzmanlık şeklinde destek alarak farklı kaynaklardan da gelir elde edebilmektedir. Ayrıca ebeveynler, gönüllü ebeveyn katkı payları öder veya bir iş için gönüllü olabilirler (EACEA).

“Görüldüğü gibi Hollanda’da eğitimin finansmanında ağırlık kamu kesimindedir. Ancak okul düzeyi arttıkça ailenin eğitime olan katkısı da artmaktadır. Yükseköğretim düzeyince öğrenci aileleri ekonomik durumları uygunsa eğitime katkı sağlarlar. Yine özel kurum ve kuruluşlar araştırmalar gereğince eğitimin uygulama kısmı için öğrencilere destekte bulunurlar, binaların bakım ve onarımına katkıda bulunarak devletin eğitim yükünü hafifletmeye çalışırlar” (Hesapçioğlu ve İnandı, 2008, s. 52).

İngiltere: İngiltere’de son zamanda yapılan değişikliklerin yanı sıra eğitim finansmanı Eğitim Bakanlığı, Öğrenme ve Beceri Konseyi ve Yükseköğretim Konseyi tarafından ortak çalışmalarla yürütülmeye başlamıştır. Bununla birlikte birçok okulun ihtiyaç duyduğu finansman yerel yönetimler tarafından karşılanmaya başlamıştır. 2002 yılı Mayıs ayında yerel yönetimlerin eğitim finansmanı alanındaki sorumlulukları Devlet Bakanlığı’na aktarılmış ve bu Bakanlık da tüketici endeksleri doğrultusunda okullarda kişi başına düşen masraflara göre finansal destek sağlamaktadır (Hesapçioğlu ve İnandı, 2008, s. 53).

Erken çocukluk ve okul eğitimi, Eğitim ve Beceri Fonlama Ajansı (ESFA) çocuklar, gençler ve yetişkinlerin eğitimi ve beceri gelişimi için fon sağlayan tek kuruluştur. Görev alanı yükseköğrenimi içermez. ESFA, Nisan 2017’de Eğitim Finansman Ajansı ve Beceri Finansman Ajansı tarafından oluşturulmuştur. 4 yaşından 16 yaşına kadar eğitimin devam ettiği okullarda ve akademilere giden tüm öğrenciler için eğitim ücretsizdir. Okullarda ve yükseköğretim programındakiler hariç ileri eğitim kurumlarında 16-19 yaş arası tüm tam zamanlı öğrenciler için de eğitim ücretsizdir. Yerel yönetimler, ücretsiz erken yıl hizmetinin sağlanmasını desteklemek için merkezi hükümetten fon almaktadır. Bu fonun kapsamı (EACEA):

- Dezavantajlı 2 yaşındaki çocuklar için haftada 15 saat,
- 3 ve 4 yaşındaki çocuklar için haftada 15 saat,
- 3 ve 4 yaşındaki ebeveynleri çalışan çocuklar için 15 saatlik ek hizmeti içermektedir.

Hesapçioğlu ve İnandı (2008)’ya göre yükseköğretim düzeyinde finansmana bakıldığında, Yükseköğretim Konseyi bu düzey eğitimin finansmanını ilk olarak klinik araştırmalar için ikincisi fen mühendislik ve teknoloji için üçüncüsü stüdyo, laboratuvar ve alan araştırmaları gibi yüksek maliyetleri olan çalışmalar için ve

dördüncüsü diğer alanlarda olmak üzere dört amaç için sağlamaktadır. Ayrıca yapılacak diğer bilimsel çalışmalar için de ciddi bir finansal destek alırlar. Yine özerk kuruluşlar oldukları için dışarıya iş yaparak aldıkları ücretlerle de üniversitelere ciddi katkı sağlarlar. Üniversiteler, devletin yaptığı katkı ve kendi kazandıkları kaynakları da harcamakta özgürdürler. Yine İngiltere, yükseköğretim düzeyinde diğer ülkelerden oldukça fazla öğrenci çekmektedir. Bu öğrenciler oldukça yüklü miktarlarda harç ödemek zorunda kalırlar. Eğer bu öğrenciler Avrupa Birliği Ülkeleri'nin dışından geliyorsa bu ödeyecekleri rakam neredeyse diğerlerinin 10 katına yaklaşır. Bu da yükseköğretim kurumlarına oldukça önemli bir katkı sağlamaktadır.

ESFA, 19 yaş üstü yetişkinler için eğitim ve öğretim için finansman tahsis etmekten sorumludur. 19 yaş üstü yetişkinler için kamu finansmanının amaçları şu şekildedir (EACEA):

- Ulusal olarak tanınan teknik veya profesyonel nitelikler kazandırmak,
- İşgücü piyasasına başarılı bir geçiş yapmaları için becerilerini geliştirmelerine ve uygun olan yerlerde İngilizce ve matematik nitelikleri kazanmalarına yardımcı olmak,
- 16 yaşından itibaren staj veya çıraklık yaptırmak
- Her yaştan yetişkinin toplum öğrenimine katılmasıyla yeni beceriler edinmesini sağlamak.

Finanse edilen programlar, işverenler ve eğitim sağlayıcıları da dahil olmak üzere çok çeşitli sağlayıcılar tarafından verilmektedir; ancak kar amacı gütmeyen özel şirketler olan ileri eğitim kolejleri, sektörün merkezinde yer almaktadır. Programa veya öğrencinin niteliğine ve yaşına bağlı olarak farklı finansman düzenlemeleri geçerlidir. Bazı kurslar, bazı öğrenciler için tamamen devlet tarafından finanse edilmektedir; diğerleri eğitim ücretlerinden veya işverenlerin katkılarından ek gelir elde eden sağlayıcılar ile hükümet tarafından ortaklaşa finanse edilebilmektedir.

İrlanda: İlkokulların çoğu mali olarak Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenmektedir. 2016-2017 yılında 3.250 ilkokul ve 141 özel okul, Eğitim ve Bilim Departmanı tarafından finanse edilmiştir. Eğitim Bakanlığı tarafından mali olarak desteklenen 711 ilköğretim sonrası okul vardır. Tüm meslek okulları, doğrudan veya dolaylı olarak Eğitim Bakanlığı tarafından finanse edilmektedir. Ücretsiz programlı gönüllü

ortaöğretim okullarının çoğu, Eğitim ve Bilim Departmanından kişi başı hibeler ve bazı ek hibeler almaktadır (EACEA).

İlköğretim düzeyindeki okulların çoğu Eğitim ve Bilim Departmanı tarafından desteklenmektedir. Hesapçıoğlu ve İnandı (2008), İrlanda’da ilköğretim düzeyinde çok az özel okulun devlet yardımı almadığını ve bu özel okulların sayısının yaklaşık %1.4’e denk geldiğini belirtmiştir. Eğitim harcamaları ilköğretim için 1999 yılında 1.170,7 milyon euro olarak gerçekleştirildiğini, ayrıca bu harcamaların içinde okulların işletme giderleri, öğretmenlere ve okul çalışanlarına yapılan ödemeler, dezavantajlı okullara verilen yardımlar, okul kitapları için verilen yardımlar, bakım gerektiren çocuklara verilen özel hizmetler ve okul taşımacılığı gibi harcamalar yer almakta olduğunu ifade etmiştir. Bunlarla birlikte yükseköğretimde devletin desteğinin yanı sıra ailelerin de önemli katkılarda bulunmakta olduğunu, staj dönemlerinde devletin, özel kurumların, dini vakıflar ile derneklerin de eğitime önemli katkıları olduğunu aktarmıştır.

Ortaöğretim seviyesinde bulunan 419 ortaöğretimlerin tümü özel kuruluştur. Ancak harç verilen okullar (1. kategori) ile verilmeyen okullar (2. kategori) arasında ayırım vardır. 1. kategoride aileler harç öder. 2. kategoride ise harç ödememekte ve bütün maaşları devlet vermektedir. Devlet vergiyi de ödemektedir. Özel olmalarına rağmen bu okullar diğer devlet okulları gibi işlemektedirler. Özel okullar daha küçük sınıflar için öğretmen tuttuklarında bu parayı kendileri sağlarlar. Protestan idaresi altında 21 gönüllü okul vardır. Harç aldıkları için genel ikinci düzey eğitim programlarından yararlanamazlar. Fakat devlet buna karşı yatılı öğrencileri de olduğu için bu okullara yardımda bulunur. Son yıllarda özel kişilerin, şirketlerin kar amaçlı kurdukları okullar da vardır. Bunlar devletçe tanınmamakta ve devletten herhangi bir yardım almamaktadırlar” (Balcı, 2015, s. 277).

Balcı (2015)’e göre Yüksek Öğretim Otoritesi (HEA) devlet ve üniversiteler arasında mali destek ve anlaşmayı sağlar. HEA 1968’de kurulduğundan beri Eğitim Bölümünün planlama ve bütçe bölümü gibi görev yapmaktadır.

1990’ların sonlarından bu yana, özellikle yükseköğretimde, araştırmaya önemli miktarda sermaye yatırımı yapılmıştır. Ayrıca bu tarihten sonra Üçüncü Seviye Kurumlarda Araştırma ve Geliştirme Programının başlatılması, İrlanda Bilim

Vakfı'nın kurulması, Araştırma Konseylerinin kurulması (2012'de tek bir Konsey oluşturacak şekilde birleştirildi) ve 2006'da Hükümet tarafından tüm Devlet Bilim, Teknoloji ve Yenilik Stratejisinin kabul edilmesi önemli gelişmeler arasındadır (EACEA).

İspanya: İspanya'da eğitimle ilgili kamu harcamaları, eğitim anlaşmaları, hibeler ve mali destek yoluyla hem devlet hem de devlet tarafından finanse edilen özel okullarda farklı eğitim kademelerindeki öğrencilere yönelik yapılmaktadır. Yatırımlarda en yüksek maliyeti oluşturan öğrenciler yükseköğretim öğrencileri için yapılmış olup bunu orta ve ilköğretim öğrencileri izlemektedir (EACEA).

“Resmi yükseköğretim kurumlarının ekonomik ve mali özerklikleri vardır. Bu kurumların gelir kaynaklarını devlet ve özerk bölgelerin bütçelerinden ayrılan paralar, öğrencilerden alınan öğrenim giderleri, resmi ve özel burslar ve bağışlar ile kurumların kendi etkinliklerinden elde ettikleri gelirler oluşturur. Özerk yüksekokulların giderlerinin hemen tamamına yakını öğrencilerden alınan öğrenim giderleri ile karşılanır” (Sağlam, 1999, s. 216).

İsveç: İsveç eğitim sistemine ilişkin Hesapçıoğlu ve İnandı (2008), eğitimin finansmanın çoğunlukla devlet ve yerel yönetimler tarafından gerçekleştirilmesine rağmen aileler ile birlikte özel kurum ve kuruluşların da eğitim finansmanına katkı sağlamakta olduğunu belirtmişlerdir.

İsveç'te okulöncesi ve ilköğretim okullarının finansmanı eyalet ve belediyeler arasında paylaşılır. Belediyeler, belediye faaliyetlerini finanse etmek için belediye vergilerinden gelir elde eder. Devlet fonları, 290 belediyeye 'genel devlet hibesi' adı verilen şekilde ödenir. Her belediye daha sonra kaynakları ayrı okullara ve anaokullarına tahsis eder. Bunun yanı sıra anaokullarında masrafların bir kısmını karşılamak üzere ücretler alır. Bu ücretlerin miktarı düzenlenir ve maksimum ücret, merkezi olarak belirlenir. Zorunlu düzeydeki okullar, belediye ve hibe destekli bağımsız okullar, öğrencilerin kendi belediyelerinden belediye hibeleri ve devlet hibeleri ile finanse edilir. Yani okullar hibe destekli olmakla birlikte okul yemekleri, araç ve gereçleri içerir şekilde ücretsizdir. Sami okulları ve işitme engelli öğrenciler için yapılan okullar, doğrudan devlet tarafından finanse edilmektedir (EACEA).

Hesapçıoğlu ve İnandı (2008)'ya göre İsveç'te okulöncesi eğitime yapılan tüm harcamalar, devlet tarafından karşılanmaktadır. Ancak aileler isterse bağışlarda bulunabilmektedirler. Yine ilköğretim çağındaki çocukların eğitim masrafları da devlet tarafından karşılanmaktadır. Bu düzeyde de aileler ile özel kurum ve kuruluşlar isterlerse eğitime gönüllü olarak katkıda bulunabilmektedirler. Ortaöğretim düzeyinde de bazı harcamalar hariç eğitimin finansmanı devlet tarafından sağlanır. Bu düzeydeki öğrenciler eğitim araç gereçlerine herhangi bir ücret ödemezler. Yemeklerin ücretsiz olup olmayacağına okulların kendisi karar verir. Yine bu okullara devam eden öğrencilerin bulundukları coğrafi duruma göre de burs alma olanakları mevcuttur. Lise öğrenimi için öğrencilere genel öğrenim yardımının dışında, öğrenci sayısını arttırmak için özel burslar da verilmektedir. Hükümetçe onaylı özel okullara giden öğrencilere de yardımlar yapılmaktadır. Bu düzeydeki okulların tamamına yakınının okul masrafları devlet ve belediyeler tarafından karşılanmaktadır. Bu masraflar içerisinde okul yapımı, bakım ve onarım giderleri ile öğretim elemanı ücretleri de vardır. Bu düzeyde özel kurum ve kuruluşlar da isterlerse okul bakımı, yapımı ve onarımı için devletten yardım alabilmektedirler.

Üniversitelerde ve üniversite kolejlerinde yükseköğretim doğrudan devlet bütçesinden finanse edilmektedir. Yükseköğretim kurumları, fiziksel engelli öğrencilerin özel ihtiyaçlarını dikkate almakla yükümlüdür. Her üniversite ve üniversite koleji, fiziksel engelli öğrencilere yardımcı olacak önlemler için lisans hibesinin % 0.3'ünü ayırmaktadır. Bu oran yetersizse, kurumlar ekstra devlet desteği için başvuruda bulunabilmektedir. Devlet tarafından finanse edilen yükseköğretim kurumlarına paralel olarak, bir dizi bağımsız eğitim sağlayıcısı ve bağımsız kurs sağlayıcıları bulunmaktadır. Bu kurumlar, hibe yardımı almazlar. Ancak öğrencilere doğrudan eğitim sunduklarında, tıpkı kamu kurumlarında olduğu gibi bu eğitim ücretsiz olup devlet tarafından karşılanmaktadır. İsveç, AB'de ülkelerine oranla eğitim için en yüksek kamu harcaması yapan ülkelerden biridir (EACEA).

İtalya: İtalya'da ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde, bir okula kayıt ve devam tamamen ücretsizdir. Belediyeler, tüm öğrencilere ücretsiz ders kitapları sağlamak için bölgelerden özel fonlar alır. Okulların idari ve eğitimsel yönetimi için mali kaynaklar, devlet tarafından karşılanır. İlköğretimde kaynakların %90'ı doğrudan eğitim faaliyetlerine, geri kalan %10 oranındaki bütçe ise reşit olmayan çıraklara yönelik

faaliyetlere, veri tabanları ve kayıt tutma gibi sistem geliştirme işlerine ve okul terki ile mücadeleye yönelik tedbirlere tahsis edilmektedir. Okullar, ailelerin laboratuvarların işleyen, bütünleştirici ve spor faaliyetleri ile tüketim malzemelerinin satın alınması için asgari katkı payı ödemelerini talep edebilir. Bölgeler tarafından sunulan mesleki eğitim kursları ve Üst düzey teknik eğitim ve öğretim kursları ücretsiz olarak sunulmaktadır. Yükseköğretim düzeyinde eğitimin yönetimi; üniversite ve üniversite dışı eğitim kurumları olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Üniversite dışındakiler genelde idari kurul, yöneticiler ve idari yöneticiler tarafından yönetilirler. Üniversite idaresi Rektör, Senato ve İdari Kurul olmak üzere üç düzeyden oluşur. Rektör en az üç yıl görevde kalır. İdari Kurul, idari, mali, ekonomik ve üniversitenin kaynaklarının idaresinden sorumludur. Üniversitenin bütçesini ve son hesaplarını onaylar. Diğer eğitim düzeylerine göre yükseköğretim düzeyinde eğitimin yönetiminde özerklik söz konusudur (EACEA).

Eğitime en fazla devlet tarafından kaynak sağlanmaktadır. Kamunun dışında da eğitime harcama yapan kişi ve kurumlar bulunmaktadır. Bunların başında öğrenci aileleri, özel kurum ve kuruluşlarla birlikte vakıf ve dernekler gelmektedir” (Hesapçıoğlu ve İnandı, 2008, s. 59).

İzlanda: Balcı (2015)’ya göre İzlanda’da eğitimin finansmanında kamu kaynakları merkezi bir yer işgal etmektedir. Yerel yönetimler, okul öncesi ve ilkokulların inşaatı ve işletmesi için ödeme yapmaktadır. Okulöncesi kurumların inşaatı, verilen tüm maaşlar ve işletme giderleri kanunen belediyelerin sorumluluğundadır ve masrafları belediyeler ve vergiler ile karşılanmaktadır.

İzlanda'daki tüm yükseköğretim kurumlarının ana finansmanı, öğrenci başına blok fonuna dayanmaktadır. Eğitim, Bilim ve Kültür Bakanlığı, her kurum için sabit sayıda öğrenciye dayalı olarak her kuruma blok fon ayırır. Kurumların, Bakanlık tarafından finanse edildiğinden daha fazla öğrenci kaydetmesine izin verilmektedir. Öğrenci başına ödenen blok fonun yanı sıra, kurumların finansmanı Bakanlık ile kurumlar arasındaki performansa dayalı sözleşmelere dayanmaktadır. Bu performansa dayalı sözleşmeler, her kurum içinde araştırma ve geliştirme için fon tahsis etmek için kullanılır ve bir kurumdan diğerine değişiklik gösterebilmektedir (EACEA).

Japonya: Türkoğlu (1998), Japonya’da eğitimin finansmanın ulusal hükümet, yerel yönetim ve özel kurumlar tarafından sağlanmakta olduğunu, devlet tarafından yapılan eğitim harcamalarının çoğunun zorunlu eğitim için ayrıldığını belirterek ve zorunlu eğitim kapsamının dışında kalan eğitimin tamamın ücrete tabii olduğunu ifade etmiştir.

Türkoğlu (1998)’e göre eğitim alanında devlet kadar özel kişi ve teşebbüslerin rolü de büyüktür. Teknik öğretim ve üniversiteler ağırlıklı olarak devletin elindeyken, ön lisans eğitiminin %84’ü özel sektördedir. Liselere bakıldığında %25’inin yerel idarelere, %75’inin özel kişilere ait olduğu görülmektedir. Zorunlu eğitimin %90’dan fazlası devlete bağlıyken, anaokullarının %70’inin özel kişilerce işletildiği görülmektedir.

Türkoğlu (2020)’na göre 2010 yılı veriler ışığında eğitime yapılan yatırımın eğitim alanlarına göre dağılımı incelendiğinde sosyal eğitime %7.2, eğitim yönetimi alanına %12.7, anaokuluna %2.2, ilkokul eğitimine %27.5, özel eğitim okullarına %4.1, ortaokullara %15.8, liselere %13.6 ve yükseköğretime %16.6 pay ayrıldığı görülmektedir. Bu bağlamda özellikle ilköğretime ayrılan payın en büyük olduğu, onu yükseköğretimin takip ettiği ve bu iki alana verilen önemin yüksek olduğu söylenebilir.

Letonya: Letonya’da devlet veya belediyeler tarafından kurulan kurumlarda erken çocukluk eğitimi ve bakımı, ilköğretim, lise (genel ve mesleki) eğitim maliyetleri devlet ve belediyelerin bütçelerinden karşılanmaktadır. Devlet eğitim kurumları, yıllık Devlet Bütçe Kanununa göre devlet bütçesinden finanse edilirken, belediye eğitim kurumları belediye bütçelerinden finanse edilmektedir. Merkezi devlet bütçesinden sağlanan finansman yıllık olarak tahsis edilir ve yerel belediyeler düzeyinde bölünür. Eğitim kurumları hizmet sunumu, bağış ve sponsorluk gibi kaynaklardan ekstra finansman alabilmektedir. Özel eğitim kurumları kurucuları tarafından finanse edilirken, devlet ve belediyeler, bir özel okulun akredite edilmiş temel ve genel orta öğretim programları sağlaması durumunda finansmana katılmaktadır. Gayri safi milli hasıla yüzdesi olarak okul öncesi eğitime (3 yaş ve üstü çocuklar için) yapılan kamu yatırımı, Avrupa ülkeleri arasında en yükseklerden biridir ve son yıllarda toplam eğitime yapılan kamu harcamaları artmıştır. Uluslararası standartlara kıyasla öğretmen maaşlarının düşük olması sebebiyle hükümet, 2016 yılında öğretmenlerin maaşlarını uluslararası rekabet düzeyine yükseltmek amacıyla maaş reformu uygulamaya

başlamıştır. 2015 yılında Letonya'da yükseköğretim için üçayaklı finansman modeli tanıtılmıştır. Yükseköğretim finansman sistemini geliştirmek için tasarlanmıştır ve çalışma süreçlerinin sağlanması için temel finansman, performansa dayalı finansman ve geliştirme fonunu içermektedir (EACEA).

Lihtenştayn: Ülkede, anayasaya göre öğrenme ve eğitimi desteklemek ve ilerletmek devletin görevidir. Devlet okullarında eğitim ücretsizdir, bu aynı zamanda zorunlu eğitimdeki çocukların materyalleri için de geçerlidir. Ortaokullarda, ebeveynlerden eğitim materyalleri ve okul etkinlikleri için mümkün olduğunca makul bir miktar katkı istenmektedir (Lihtenştayn Resmi Gazetesi, Madde 17).

Eğitim burslarının tahsisi Burs Kanununda düzenlenmekte olup bursları geri ödeme yükümlülüğü olmaksızın hibe ve geri ödeme yükümlülüğü ile faizsiz krediler şeklinde tahsis etmektedir. Temelde tüm Lihtenştayn vatandaşları eğitim bursu alma hakkına sahiptir. Hibe miktarı, ebeveynlerin veya vasilerin gelirine ve sermayesine bağlı olarak yetki ikamesi ilkelerini takip etmektedir. 25 yaşına gelindiğinde yasal vasilerin gelirinden bağımsız olarak maaş veya ücretsiz kredi şeklinde bir eğitim bursu alınabilir. Bu durum eğitimin bitmesiyle sona erer (EACEA).

Macaristan: Macaristan'da okulların finansmanı 01 Ocak 2013 tarihinden itibaren devletin sorumluluk alanına girmiştir. Anaokulu finansmanı, yerel yönetimlerin gelir getirici kapasitesine bağlıdır. Devlet 2013'ten itibaren maaşların finansmanında önemli bir rol oynamaktadır. Bu tarih sonrasında, ilköğretim okullarında da kaynak miktarı ve kaynak kullanımı değişikliğe uğramış, kamu harcamalarında eğitime ayrılan pay artış göstermiş ve okullar bağımsız bir bütçeye sahip olmuşlardır. Yükseköğretimde ise 23 Aralık 2011 tarihinden itibaren eğitimin finans alanında önemli sistem değişiklikleri meydana gelmiştir. Böylece devlet bursu ile finanse edilen, kısmen devlet bursuyla finanse edilen ve tam öğrenim ücreti gerektiren üniversiteler olmak üzere üç kategori belirlenmiştir. Öğrenciler başvurularını gönderirken tercih ettikleri finansman şekline karar verebilirler. Bir kabul başvurusunda birkaç form belirtilebilmektedir. Önceki çalışmalarında en iyi performansı gösteren adaylar devlet bursu alabilirler. Devlet bursu alabilecekleri performans seviyesine ulaşamayan ve bu seviyenin biraz gerisinde kalanlar, kısmi burs fonu ile okuyabilmektedir. Bu durum da öğrenim ücretlerinin % 50'sinin devlet tarafından karşılanması anlamına gelmektedir (EACEA).

Malta: Malta Hükümeti eğitime büyük yatırımlar yapmakta, eğitilmiş bir işgücünün ülkenin rekabetçi bir yatırım hedefi olarak kalmasının tek yolu olduğuna ve eğitim-öğretimin sosyal hareketliliği desteklemede önemli olduğuna inanmaktadır. Malta'da, okul öncesi eğitimi ve bakımından yükseköğretime kadar tüm eğitim hizmetleri devlet tarafından finanse edilmektedir. Devlet finansmanının temel politika hedefi, tüm Malta vatandaşlarına yüksek kaliteli, bütünsel, kapsayıcı, yaşam boyu eğitim sağlamak ve yaşlarına, yeteneklerine, kültürlerine ve/veya sosyo-ekonomik durumlarına bakılmaksızın eğitimi herkes için erişilebilir kılmaktır. Tüm sarf malzemeleri dahil olmak üzere anaokulu merkezlerinde yürütülen eğitim programları için gerekli kaynaklar, anaokulu öğrencilerine ücretsiz olarak sağlanmaktadır. Özel eğitime ihtiyaç duyduğu tespit edilen öğrencileri desteklemek için bir Öğrenme Destek Asistanı (LSA) atanmaktadır. Bu hizmet, hem hibe-destekli kilise okullarına hem de özel okullara devam eden öğrenciler için de mevcuttur. Eyalet ilkokullarına devam eden öğrencilere ücretsiz ilköğretim eğitimi verilmekte, okul evden 1.6 km.'den daha uzaktaysa, öğrencilerin okula gidiş gelişi için ücretsiz ulaşım da sağlanmaktadır. Malta'da, Malta Sanat, Bilim ve Teknoloji Koleji (MCAST) ve Turizm Araştırmaları Enstitüsü (ITS)'nin sunduğu eğitim kursları, tamamen kamu fonlarıyla finanse edilir. Hükümet ayrıca Malta Üniversitesi (UOM), Malta Sanat, Bilim ve Teknoloji Koleji ve Turizm Araştırmaları Enstitüsü tarafından sunulan tüm gündüz lisans derslerini finanse etmekte ve kayıt ücreti alınmamaktadır. Ayrıca Malta Üniversitesi, Malta Sanat, Bilim ve Teknoloji Koleji ve Turizm Araştırmaları Enstitüsü, devletten yıllık fon almaktadır. Bu fonlar, ilgili kurumun üst yönetim ekibi ve farklı fakülteler/bölümler tarafından yönetilmekte ve yıllık mali raporlar her fakülte/bölüm başkanı tarafından derlenerek üst yönetim ekibine iletilmektedir (EACEA).

Norveç: “Norveç'te eğitim hizmeti ücretsiz olarak verilmektedir ve eğitim hizmetlerinde özel eğitim kurumlarının payı son derece sınırlıdır. İlköğretim ve ortaöğretimde bulunan öğrencilerin yaklaşık %1.7'si özel okullarda öğrenim görmekteyken yüksek öğretimde özel üniversitelerin payı da son derece düşüktür” (Fouberg ve Hogan, 2004, aktaran Dikmen, 2015, s. 197).

Tüm kamu ve özel eğitim kurumları ve eğitim faaliyetleri, merkezi hükümet tarafından sübvansede edilmektedir. Göçmen çocuklara ana dilinin ve ikinci dil olarak Norveççe'nin öğretilmesi ve yetişkin göçmenlere ikinci dil olarak Norveççe'nin öğretilmesi için

tahsis edilmiş hibeler de mevcuttur. Anaokulları, belediyeler tarafından ve ebeveynlerden alınan ücretlerle, ilk ve ortaöğretim okulları ise belediyeler tarafından finanse edilmektedir. Finansmanın yaklaşık % 85'i belediyelerden alınmaktadır (EACEA).

Anaokulları devlet, belediyeler ve aileler tarafından finanse edilmektedir. Ayrıca tüm kamu hizmetleri için vergi toplanmaktadır. Bu vergilerin bir bölümü de eğitime ayrılmaktadır (Skatteetaten). İlköğretim ve lise öğrenimi ücretsizdir. Öğrencilerin ihtiyaç duyduğu kitaplar okul tarafından kitaplarını okuldan ödünç verilir; fakat diğer kırtasiye vb. materyaller bireysel olarak temin edilmektedir. Yükseköğretimin finansmanı için 1947 yılında “Devlet Eğitim Kredileri Fonu” kurulmuştur. Bu fon eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek için burslar ve krediler şeklinde okullara fon sağlamaktadır ve eğitim almak isteyen tüm Norveç vatandaşlarına eşitlik çerçevesinde sağlanmaktadır. Ayrıca yurtdışında öğrenim görmek isteyenlere de fondan katkı yapılmaktadır (Samfunnskunnskap).

Eğitim ve Araştırma Bakanlığı tarafından yükseköğretim kurumlarına verilecek toplam fon miktarı, ulusal bütçenin bir parçası olarak Norveç Parlamentosu tarafından yıllık olarak belirlenmektedir. Bakanlık, her yükseköğretim kurumuna yıllık bir blok hibe tahsis etmektedir. Ayrıca Norveçli öğrenciler Devlet Eğitim Kredi Fonu'ndan kredi ve hibe alma hakkına sahiptir. Bir üniversite, üniversite koleji veya başka bir orta öğretim sonrası eğitim tarafından kabul edilen ve belirli temel kriterleri karşılayan öğrenciler, eğitim desteği alma hakkına sahiptir (EACEA).

Polonya: Balcı (2015) Polonya’da eğitim finansmanının merkezi hükümet, bölgesel yönetim ve yerel yönetimler tarafından sağlandığını belirtmiştir.

Kamu finansmanı yalnızca kamu eğitim kurumlarına tahsis edilmemektedir. Ulusal mevzuatta belirtilen şartları yerine getirmeleri halinde, çocuklara bakım sağlayan kamu dışı kurumlara, anaokullarına, okullara ve yükseköğretim kurumlarına da hibeler verilmektedir. Devlet bütçesi, yükseköğretim kurumları için ana finansman kaynağı olmaya devam etmektedir. Polonya'daki kamu yükseköğretim kurumları mali yönetim açısından bağımsızdır; bütçelerini Kamu Finansmanı Yasası ve Muhasebe Yasası faaliyetlerine ve mali planlarına göre yönetirler. Bu kurular tam zamanlı birinci, ikinci,

uzun dönem programları ve tam zamanlı doktora programlarındaki öğrencilerden öğrenim ücreti talep etmemektedir (EACEA).

Portekiz: Sağlam (1999)'a göre Portekiz'de eğitim finansmanının karşılanması Eğitim Bakanlığı ile Sosyal Güvenlik ve İş Bakanlığı'nın ortak sorumluluğundadır. Okulöncesi eğitim veren kamu okulları devletin garantisindedir. Devlet, ayrıca özel ya da kar amacı gütmeyen okulların işletmesinde de önemli bir yer alır ve eğitim düzeyi ile öğretim kademesinin artırılması harcamalarını karşılamaktadır. Ayrıca aile yardımlarına, sosyal ve örgütsel aktivitelere de destek vermektedir. Yerel yönetimler okulöncesi ve ilköğretimin birinci devresindeki okul binalarının yapım, bakım ve donanım giderleri ile bazı işletme giderlerini karşılamaktadır. Bu okullarda gereksinimi olan öğrencilere öğrenim yardımı yapmakta ve okulun program dışı etkinlikleri için parasal destek sağlamaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı ana finansör olarak, eğitim sisteminin düzgün çalışmasını sağlamakta ve eğitim politikaları belirleyerek bunların uygulanmasını koordine etmektedir. Diğer bakanlıklar, özerk bölgeler ve belediyeler de finansmana katkıda bulunmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı, merkezi ve bölgesel departmanlarını ve kamu eğitim kurumlarını devlet bütçesinden finanse etmektedir. Ayrıca, Özel ve Ortak Eğitim Yasasında belirtilen şartlara göre, özel ve işbirliğine dayalı temel ve lise eğitimini sübvansede etmektedir. (EACEA).

Hesapçıoğlu ve İnandı (2008)'ya göre eğitim Bakanlığı eğitimin başlıca destekleyicisidir. Resmi eğitim ve buna bağlı merkezi yerel hizmetleri de karşılamaktadır. Bütçe transferi yoluyla özel eğitime de ciddi anlamda destekte bulunmaktadır.

Okulöncesi eğitim ağı tamamen devlet tarafından finanse edilmektedir. Bilim, Teknoloji ve Yüksek Öğrenim Bütçe Programı, esas olarak devlet bütçesinden ve kendi gelirlerinden sağlanan kaynaklarla finanse edilmektedir. Bu gelirlere öğrenci harçları, ortak finansmanlı projelerden kaynaklanan Avrupa fonları, bağışlar ve sağlanan hizmetler dahildir. Yasal olarak belirlenen tavan ücretler, yükseköğretim kurumlarının işletme maliyetlerinin ve yatırımlarının bir kısmını karşılamaya yöneliktir ve tüm öğrencilerden tahsil edilmektedir. Ayrıca bazı yükseköğretim kurumlarında bir akademik yıl boyunca ailelerin sosyoekonomik durumundaki

değişikliklerden kaynaklanan mali zorluklarla karşılaşan öğrencilere özel destek sağlanmakta ve bu tür destekler, merkezi olarak belirlenmemektedir. Öğrencilere destek sağlanıp sağlanmayacağı ve hangi koşullar altında destek sağlanacağı her yükseköğretim kurumunun kendisi tarafından karar verilir (EACEA).

Hesapçıoğlu ve İnandı (2008), Portekiz’de eğitim finansmanı kamu ağırlıklı olarak gerçekleştirildiğini, ayrıca yetkililer, eğitime sağlanacak katkılarda merkezi hükümetin ağırlığının azalması için öğrenci aileleri ile özel kurum ve kuruluşların da eğitime destek vermeleri gerektiği gündeme geldiğini belirtmiştir. Bunun üzerine özellikle son zamanlarda eğitime kamunun dışında yapılan yardım miktarlarında belirgin artışlar gözlemlenmiştir. Portekiz’de devlet okullarının yanında özel okullar da bulunmaktadır. Hükümet resmi devlet okullarının yanında özel okullara da belirli koşulları sağlamaları durumunda önemli katkılar sağlamaktadır.

Türkiye: Türkiye’de okulların finansmanını genellikle devlet finanse eder. Okulöncesi eğitimden başlamak üzere yükseköğretim seviyesine kadar olan eğitim, devlet tarafından desteklenmektedir; ancak öğrenciler, yükseköğretimin bazı programlarında okullara harç ücreti ödeme durumundadır. Devlet, bu ücreti karşılayamayacak öğrencilere destek sağlamaktadır.

Hesapçıoğlu ve İnandı (2008)’ya göre Türkiye’de okul öncesi eğitimi devlet ve özel sektör açabilmektedir. Ancak bu okullar Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı olarak çalışanlar ve yine Milli Eğitim Bakanlığı’nın müfettişleri tarafından teftiş edilmektedir. Bu okulların devlete ait olanları ilköğretim okullarının alt sınıflarında açılmakta ve devlet tarafından finanse edilmektedir. Yine bu okulların bina yapımı, tamiri ve öğretim personelinin maaşı devlet tarafından karşılanmaktadır. Aileler isterlerse eğitime katkı adı altında okullara destek olabilmektedir. Ancak bu da Hükümetin 2004 yılında aldığı bir kararla ortadan kaldırılmıştır. İlköğretim düzeyinde eğitim zorunlu ve parasızdır. Devlet okullarının ücreti merkezi hükümet tarafından karşılanmaktadır. Yine bu düzeydeki okulların yapım, onarım, bakım, eğitim araç gereçleri ve birçok ihtiyacı da devlet tarafından karşılanmaktadır. Bu düzeyde özel okulların ücreti, özel okullara çocuğunu gönderen aileler tarafından ödenmektedir. Ancak devlet bu okulların açılmasında ve işleyişinin sağlanmasında, bu okullara bazı teşvikler sunmaktadır. Örneğin bunların başında vergi indirimi ve arazi tahsisatı gelmektedir. Ortaöğretim düzeyinde öğrencilerin masrafları devlet tarafından karşılanır.

Öğrencilerden harç ya da kredi türünden ücretler kabul edilmez. Ancak aileler gönüllü olarak eğitime katkı adı altında belirli bir ücret ödemektedir. Bu düzeyde de kamunun dışında eğitime özel kurum ve kuruluşların desteği vardır ancak miktar olarak bu rakam çok düşüktür. Yine bu düzeyde özel kurum ve kuruluşlarla birlikte vakıf ve dernekler istedikleri takdirde okulların bakım onarım ve yapımını üstlenebilmekte, ayrıca okul ihtiyaç duyduğu herhangi bir eğitim gerecini alabilmektedir.

“Türkiye’de genelde özel okullarda öğrenim ücretleri aileler tarafından karşılanır. Ancak özel öğretim kurumlarında öğrenci sayısının en az %3’ünü ücretsiz öğrenci statüsünde eğitim sağlamak zorundadırlar. Bunun dışında özel okullarca öğrencilere burs olarak öğrenim giderleri ücretsiz sağlanabilir. Özel okullar 5580 sayılı kanunda tanımlanan gerçek veya tüzel kişiliklerce kurulduğundan ve sahiplenildiğinden okulların tüm giderlerinden bu gerçek veya tüzel kişilikler sorumludurlar. 2016-2017 eğitim öğretim yılından itibaren organize sanayi bölgesi dışında açılan özel mesleki ve teknik okullarında öğrenim gören öğrenciler için eğitim ve öğretim desteği başlamıştır. 6528 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile bu uygulamadan sonra ise 2014-2015 eğitim öğretim yılında özel okullarda öğrenim gören öğrenciler için yeni bir düzenleme yapılarak, örgün eğitim içerisindeki özel okulöncesi, özel ilköğretim, özel ortaokul ve özel liselerde öğretim gören Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı öğrenciler için de eğitim ve öğretim desteği verilmesine imkân sağlanmıştır. 2014-2015 eğitim öğretim döneminden itibaren ise okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim seviyesindeki öğrencilerden belirlenen kriterlere göre seçilen özel okul öğrencilerine eğitim öğretim desteği verilmektedir. Ayrıca, 5580 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu kapsamında faaliyet gösteren Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde tanımlanan eğitim programlarına göre destek eğitimi alan özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için de destek eğitim ödemesi yapılmaktadır. Özel öğretim bünyesinde ortaokul, imam-hatip ortaokulu ve ortaöğretim kurumları ile yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilere öğrenim dönemlerinde barınma hizmetleri sunmak amacıyla gerçek ve tüzel kişiler tarafından öğrenci yurdu, öğrenci pansiyonu, öğrenci apartları ve öğrenci stüdyo daireleri açılmasına ilişkin faaliyetler yapılmaktadır. Süregelen uygulamalar ile özel öğrencilerin toplam öğrenci içindeki payı 2016-2017 yılı itibarıyla %7,64 ‘e ulaşmıştır” (MEB, 2018, s. 19). “Kamu hizmeti niteliği taşıdığı konusunda görüş birliği olan yükseköğretimin finansmanı, devlet ve

vakıf üniversiteleri itibariyle iki temel yöntemle yapılmaktadır. Anayasal olarak devlet üniversitelerinde kamusal finansman, vakıf üniversitelerinde ise özel finansman sistemi benimsenmiş bulunmaktadır” (YÖK, 2007, s. 57).

“2005 verilerine göre devlet üniversitelerinin gelir kaynakları içinde bütçenin payı % 57, üniversite döner sermayesinin payı % 38, öğrenci katkısının payı % 4, diğer gelirlerin payı ise sadece % 2 dir. 1990 sonrası eğilime bakıldığında, bütçe finansman payının % 80’lerden bu düzeye düştüğü, döner sermaye gelirleri ile finansmanın ise % 20’lerden hemen hemen iki katına çıktığı görülmektedir. Devlet, üniversiteleri kendi ürettiği kaynaklarla bir başka ifadeyle özel finansmanla baş başa bırakmak eğilimindedir. Öte yandan, 2547 sayılı yasanın 55.maddesi, üniversitelerin gelir kaynaklarının başında “...her yıl bütçeye konulacak ödenekleri...”, bir başka ifadeyle bütçe ile finansmanı saymaktadır” (YÖK, 2007, s. 59).

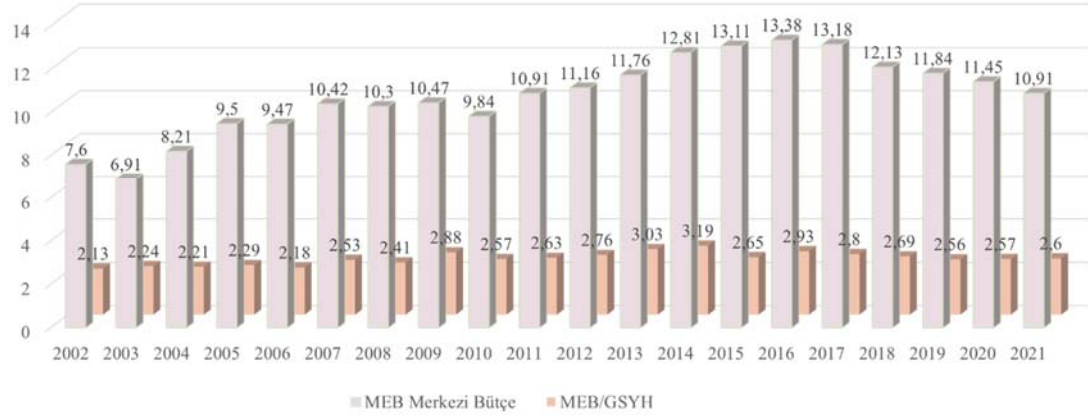
Hesapçıoğlu ve İnandı (2008), Türkiye’de öğrencilerin üniversitede tamamen ücretsiz okuyamayacağını, yarı kamusal bir mal olarak algılanan yükseköğretime öğrencilerin katkı sağlamasının beklendiğini belirtmiştir. Bu katkı öğrencilerden alınan harçlarla sağlanmaktadır. Ancak devlet burada da ekonomik yönden gücü olmayan öğrencilere kredi ve burs vererek onların finansmanını da sağlamaktadır. Devlet resmi yükseköğretim kurumlarının bakım, onarım ve personelinin ücretini de karşılamaktadır. Özel okullara giden öğrenciler kendi harçlarının tamamını kendileri ödemektedir. Devlet bu okullara sadece arazi tahsisi ve vergi indirimi gibi kolaylıklar sağlar. Bunun dışında özel okulların bakımı, personel ücretleri ve eğitim araç gereçleri, bu okulları açan kişi ve kuruluşlar tarafından karşılanmaktadır.

“Türkiye’de Hayat Boyu Öğrenme kavramı yeni olmamakla birlikte 2000’li yıllarda hız kazanmıştır. Bu kapsamda 9. Kalkınma Planı dikkate alınarak 2009-2013 Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi hazırlanmış ve Yüksek Planlama Kurulu tarafından onaylanarak kabul edilmiştir.” (MEB, 2018, s. 14).

Türkiye’de eğitim finansmanı sözel olarak inceledikten sonra sayısal olarak da incelenebilir.

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığının 2002 – 2021 yılları arasında, eğitime ayırdığı bütçe ve bu bütçenin Milli Gelire oranları Şekil 2’de görüldüğü gibidir.

Şekil 2: MEB Bütçe Payları ve Milli Gelire Oranları



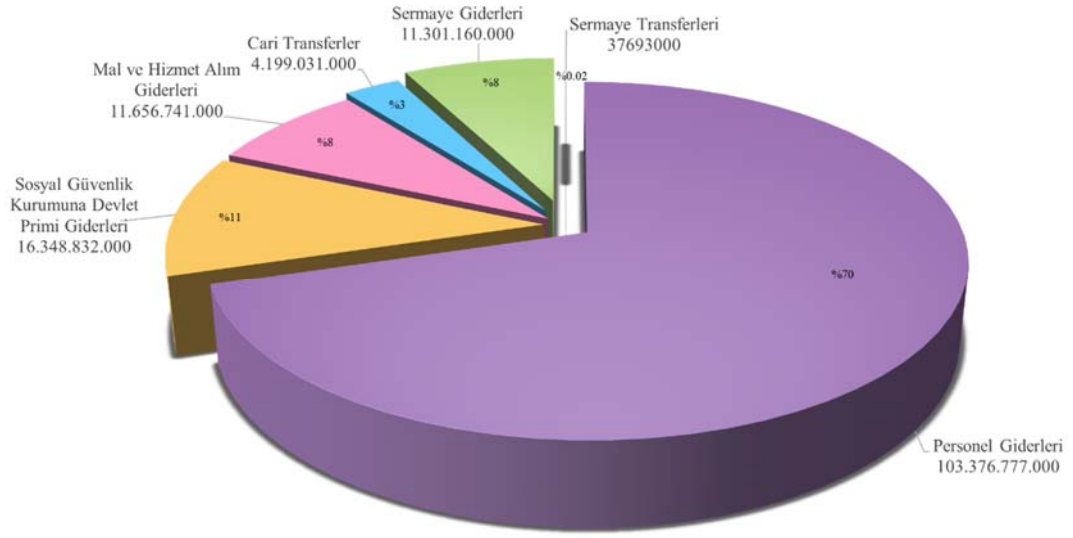
Kaynak:<http://sgb.meb.gov.tr>, s. 220

Şekil 2’de görüldüğü gibi devletin Milli Eğitim Bakanlığı için 2002 – 2021 yılları arasında ayırdığı bütçe, sürekli artış ya da azalış eğilimi göstermemektedir. Eğitime ayrılan bütçe, 2003 yılında %6.91 ile 2003 yılında en düşük iken, daha sonraki yıllarda devalı artış göstererek 2009 yılında %10.47’ye ulaşmıştır. 2010 yılında düşüş gösteren bu oran, sonraki yıllarda tekrar artışa geçerek 2016 yılında %13.38 ile en yüksek orana varmıştır. Bu bütçe, Gayri Safi Milli Hasıla bazında incelendiğinde en düşük oranı %2.13 ile 2002 yılında, en yüksek oranı ise %3.19 ile 2014 yılındadır.

Erdoğan (1998), devletin eğitime ayırdığı bütçenin büyük bir kısmının eğitim geliştirmesi için kullanılmadığını ve 1995 yılında Milli Eğitim Bakanlığı’nın harcamaları içindeki en büyük payın %84.8 ile personel giderlerine ait olduğunu belirtmiştir.

Diğer taraftan Şekil 3’te 2021 yılı Bütçe Teklifinin Ödenek Dağılımı (TL) ve Şekil 4’te Milli Eğitim Bakanlığı bütçesinden eğitim yatırımlarına ayrılan pay görülmektedir.

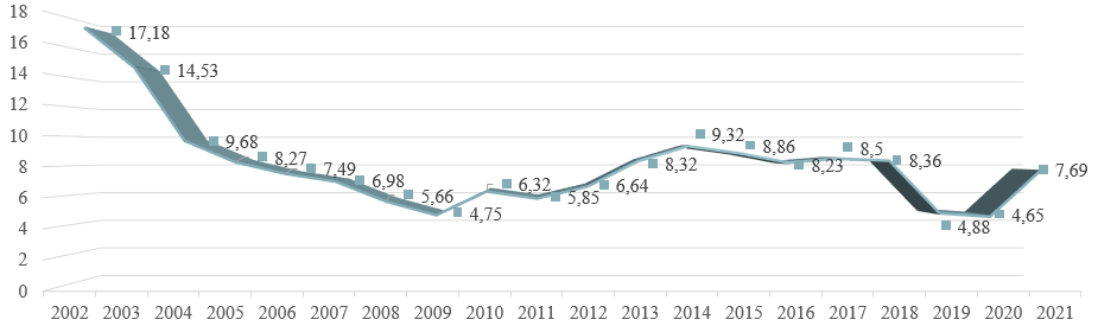
Şekil 3: 2021 Yılı Bütçe Teklifinin Ödenek Dağılımı (TL)



Kaynak: <http://sgb.meb.gov.tr>, s. 193.

Şekil 3'te yer alan grafik incelendiğinde 2021 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nın toplam 146 milyar 920 milyon 234 bin TL olan bütçe teklifinin ödenek dağılımı incelendiğinde, personel giderlerinin 1995 yılına göre %14,8 oranında azalarak bütçeden %70 oranında pay aldığı görülmektedir.

Şekil 4: MEB Bütçesinden Eğitim Yatırımlarına Ayrılan Pay



Kaynak: <https://kesk.org.tr>

Şekil 4'te yer alan grafiğe göre Milli Eğitim Bakanlığı bütçesinden yalnızca eğitim yatırımları için harcanan bütçe, 2002 yılında %17,18 oranında olup bu pay 2009 yılına kadar düşüş göstermiştir. Zorunlu eğitim süresinin 8 yıldan 12 yıla çıkarıldığı 2012 yılından itibaren tekrar yükseliş eğilimi göstermiştir.

Yunanistan: Yunanistan'da iki yıllık okulöncesi eğitim de dahil olmak üzere eğitimin üç temel seviyesi ücretsiz olup temel olarak devlet bütçesi ve Eğitim Bakanlığı

kaynakları ile finanse edilmektedir. Yunan Anayasasında belirtildiği üzere, eğitim, devletin temel bir misyonunu oluşturur ve tüm vatandaşlar, her düzeyde ve tüm kamu kurumlarında ücretsiz olan eğitim hakkına sahiptir. Okulöncesi eğitim ve bakım, belediyelerin yetki alanına giren Bebek/Çocuk ve Çocuk Merkezleri ve ilgili özel kurumlar tarafından sağlanmaktadır. Belediye kreşlerinde ödenen maaşların bedeli, belediyeler aracılığıyla İçişleri Bakanlığı tarafından aylık düzenli hibeler ile karşılanmaktadır (EACEA)

Hesapçıoğlu ve İnandı (2008)'ya göre devlete bağlı ilköğretim ve ortaöğretim seviyelerinde kitaplar, ulaşım ve diğer materyaller öğrenciler için ücretsizdir. Belli başlı koşulları sağlayan öğrencilerin ise barınma ve yemek ihtiyaçları için mali destek sağlanmaktadır. Zorunlu ortaöğretimde velilerin yaptığı harcamalar ilköğretimdeki gibi sınırlıdır. Sadece yazı, resim materyallerinin temini ve gönüllü katkı harcamalarını kapsamaktadır. Ortaöğretime devam eden bir öğrencinin bu masraflarına ek olarak birleştirilmiş liselere devam eden öğrencilerin ailelerinin üzerinde önemli bir mali yük bulunmaktadır.

Devlet, yükseköğretim kurumlarını ve ayrıca Yunanistan 4777/2021 anayasasına göre güvenlik ve disiplin çerçevesini denetlemekte ve finanse etmektedir (EACEA).

Sağlam (1999), Yunanistan'daki özel eğitim kurumlarının sayısının oldukça az olduğunu ve devletin, özel eğitim kurumlarına para yardımı yapmadığını belirtmektedir. Bu okullar, giderleri için öğrenci velilerinden ücret almaktadır. Ancak tüzel kişilerce açılan ve kar amacı gütmeyen özel okullara Eğitim ve Kültür Bakanlığı'nın bütçesinden para yardımı yapılmaktadır. Özel okullarda, kamu okullarında uygulanan eğitim programı uygulanmak zorundadır.

Trafik koşulları nedeniyle öğrencilerin korunabilmesi için ilköğretim okullarında, okul trafik bekçileri bulunmaktadır. Bu kişiler aylık olarak ücret almakta ve bu masraflar okul yönetim kurulları tarafından karşılanmaktadır. Maaşlar Belediye Meclisinin kararıyla İçişleri Bakanlığı tarafından belediyelere, belediyeler tarafından ilgili okul komitesine ödenerek edilerek tahsis edilmektedir (EACEA).

4. İSTİHDAM VE KADIN İSTİHDAMI

Çalışmanın bu bölümünde istihdam kavramı genel olarak açıklanacak, daha sonra kadın istihdamı ve kadın istihdamında yaşanan sorunlar anlatılacaktır.

4.1. İstihdam Kavramı

Kasapoğlu ve Murat (2018)'a göre istihdam, “üretim faktörleri olan emek, sermaye, girişimci ve doğal kaynakların ayrı ayrı optimal kullanılarak üretim sürecine katılması” olarak tanımlanmaktadır (486). “İstihdam birey için kendisinin ve bakmakla yükümlü olduğu kişilerin ihtiyaçlarını karşılamada önemli bir araç görevi üstlenmektedir” (Işığışok, 2011, s. 19).

İstihdam, ülkedeki mevcut iş gücünün ekonomik faaliyetler içerisinde sürekli biçimde çalıştırılması olarak da ifade edilebilir. İstihdam oranının yüzdesi, istihdam edilenlerin, aktif nüfusa bölünerek 100 ile çarpılmasıyla elde edilmektedir.

İş gücünün tam zamanlı, denkleştirilmiş ve kısmi süreli çalışma olarak türleri bulunmaktadır.

4.1.1. Tam Zamanlı Çalışma

İş Kanununa ilişkin çalışma süreleri yönetmeliğinin 4. maddesinde haftalık çalışma süresinin en fazla kırk beş saat ile sınırlı olduğu, aksi kararlaştırılmamışsa kırk beş saatlik bu süre haftanın her gününe eşit halde bölünerek uygulanacağı, iş günlerinden birinde kısmen çalışılan işyerlerinde, bu sürenin haftalık çalışma süresinden düşüldükten sonra, çalışılan sürenin çalışılan gün sayısına bölünmesi suretiyle günlük çalışma sürelerinin belirleneceği ve yer altı maden işlerinde çalışan işçilerin çalışma süresi; günde en çok yedi buçuk, haftada en fazla otuz yedi buçuk saat olabileceği bildirilmektedir (İş Kanunu).

4.1.2. Denkleştirme Esaslarına Göre Çalışma

İş Kanununun 5. maddesine göre “işçi ve işverenin anlaşması ile iş yoğunluğunun fazla olduğu haftalardaki çalışma zamanı günde on bir saati aşmamak şartı ile farklı şekilde dağıtılabilmektedir. Bu durum normal şartlarda en fazla iki aylık süreyi kapsayabilecekken toplu iş sözleşmeleri ile dört aya kadar artırılabilen ve turizm sektöründe ise altı aya kadar çıkarılabilmektedir” (İş Kanunu). Örneğin günde dokuz saat çalışılan bir iş yerinde belli süre zarfında yetiştirilmesi gereken bir iş kalemi bulunuyorsa işveren çalışanını, bir hafta boyunca normalde çalıştıkları iş günlerinde ve günde on bir saati geçmeyecek şekilde çalıştırabilir; haftalık iş saati fazlası bir sonraki haftanın çalışma saatinden düşürülmektedir.

4.1.3. Kısmi Süreli Çalışma

“Esnek çalışma şekillerinden en eski olanlardan ve en çok uygulama alanı bulanlardan bir tanesi de kısmi süreli (part-time) çalışmadır” (Karakoyun, 2007, s.9). “Kısmi süreli çalışma uluslararası alanda ilk kez 1953 yılında Birleşmiş Milletler Örgütü’ne bağlı Kadınların Statüsü Komisyonunda ele alınmış ve ‘genel olarak mutlak çalışma süresinin önemli ölçüde altındaki süreyle günün veya haftanın bir bölümünde düzenli çalışma’ olarak tanımlanmıştır.” (Şafak, 2021)

“Bunun yanında çalışma süresinin, iş sözleşmesiyle daha başlangıçtan itibaren belirlenmiş olması kısmi süreli iş sözleşmesinin bir diğer ayırıcı özelliğidir. Bu anlamda, kısmi çalışmanın; sonradan ortaya çıkan durumlar yüzünden iş süresinin zorunlu olarak, yani yanların iradesi dışında kısaltılmasına dayana kısa çalışmadan ayırt edilmesi gerekir” (Centel, 1992, s. 31). Kısmi süreli çalışma, toplam çalışma süresi açısından tam zamanlı çalışmadan farklıdır ve kısmi zamanlı çalışmada belli bir periyotta tamamlanması gereken süre, ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir.

Kısmi süreli çalışma, düzenli ve devamlı olması özelliği ile mevsimlik ve geçici çalışmadan ayrılmaktadır (Centel, 1992, s. 27). Daha çok kadınlar ve genç yaştaki kişiler tarafından tercih edilen ve ücreti daha az olan kısmi süreli çalışma şekline ilişkin Tijen (1998), ekonomik sebepler, teknik açıdan yaşanan zorunluluklar veya talep değişikliklerinden dolayı, işyerinde üretimin azalması sebebiyle, işçinin aslında

tam gün çalışmayı istediği halde çalışmadığı ya da zorunlu olarak bu çalışmayı kabul ettiği bir çalışma şekli olmadığını ifade etmektedir (70).

4.2. İstihdamın Teknoloji, Sanayileşme ve Eğitim İle İlişkisi

İstihdamın planlaması yapılırken istihdama etki eden faktörlerin etkilerinin ayrı ayrı incelenmesi ve istihdam planlamasının bu etkilere göre yapılması gerekir. Bu faktörler teknoloji, sanayileşme ve eğitim olarak sıralanabilir.

4.2.1. Teknoloji ve İstihdam İlişkisi

Bilgi ve iletişim alanında yaşanan teknolojik gelişmelerin istihdam üzerindeki etkileri, küreselleşme sürecinde istihdam problemini yeni boyutlara taşımıştır. Teknolojide yaşanan bu gelişmeler çalışanlarda işi kaybetme, yeni iş fırsatlarının kaybedilmesi korkusunu ortaya çıkarmakta ve insan gücüne dayalı ‘çalışmanın sonu’nu getirmektedir (Ekin, 2000, s. 56).

Teknolojik gelişmenin aynı zamanda istihdam üzerinde de etkisi bulunmaktadır. Üretimde ya da hizmet sektöründe gelişen teknolojik imkanlardan faydalanan işletmelerde verimlilik artmakta ve maliyetler düşmekte, ancak insan emeğine duyulan ihtiyaç azalmaktadır. Bununla birlikte teknolojik gelişmeler bir düzeye kadar emek talebini aza indirirken diğer yandan da yeni iş sahaları meydana getirmektedir.

Değişen teknoloji günümüzde yeni iş alanları yaratmakta ya da mevcut işlerini sürdürebilmeleri için çalışanları kendini geliştirmeye zorlamaktadır. Bu durum bireylerin çalışma hayatında var olmaya devam ettikleri sürece yeteneklerini teknolojiye bağlı olarak geliştirmesini, bilgi birikimini arttırmasını sağlamaktadır.

“Teknoloji de kadın istihdamını şekillendiren diğer etkenlerden biridir. Teknolojik alandaki hızlı değişimler, vasıfsız işçi olarak çalışan kadınların işsiz kalması ile etkilerinin dolaysız ve olumsuz biçimde gözlendiği sonuçlar yaratmaktadır. Kişisel gelişimini sürdürme imkânına sahip ve bu sebeple toplumsal konumları daha üst düzeyde olan çalışan kadınların aksi yönde istihdam oranlarının arttığı görülmektedir” (Hotar, 2011, s. 84).

Gelişen teknolojilerin kadın ve erkek işgücü üzerine yansımaları benzerlik göstermektedir. Ancak kadınlar teknik alanların aksine daha çok hizmet sunma ve bakım alanlarındaki işlere yönlendirilmektedir.

Teknoloji alanında yaşanan gelişmeler ve buna bağlı oluşan değişimler, iş gücünün daha donanımlı olması ihtiyacına; bu donanıma sahip olmayan işçilere duyulan ihtiyacın ise azalmasına sebep olmaktadır. Bu durum teknoloji bağlamında donanımlı ve donanımsız işçiler arasındaki ücret farkı makasının açılmasına ve işsizliğin düşük vasıflı çalışanlar açısından hızla artışına yol açmaktadır (Ekin, 2000, s. 56).

Ayrıca iletişim ve ulaşım maliyetlerindeki düşüşler üretimin, daha az maliyetli bölgelere yapılmasını dolayısıyla da yatırımların gelişmekte olan ülkelere yönelmesine yol açmaktadır.

“Yeni dijital çağın, işsizliğin geleceğini belirlemede iyimser ve kötümser senaryolar yarattığı görülmektedir. Aslında yeni çağın işsizliği arttıracığı yolunda kötümser öngörülerde bulunmak yanlıştır. Çünkü ABD’de dijital ekonomi tüm dünyadaki internet siteleri ve elektronik ticaretin çok büyük bir kısmı bu ülkede gerçekleştirildiği halde, işsizlik nispeten düşük oranlarda bulunurken, elektronik sitelerin ve elektronik ticaretin nispeten düşük olduğu AB ülkelerinde ortalama işsizlik oranları %10’ların üzerine çıkmaktadır” (Akgeyik, 2000; akt. Ekin, 2000, s. 58). Durgun (2002)’a göre gelişen ve değişen teknolojiye uyum sağlayamayanların varlığı işsizliğin sifıra düşmesini engellemekte ve düşürülemeyen bir işsizlik oranı oluşturmaktadır. Üst düzey eğitim almış kişiler de kendini yenileyebilmek için ‘sürekli eğitime’ önem vermek zorunda kalmaktadır.

4.2.2. Sanayileşme ve İstihdam İlişkisi

Dünyada yaşanan ekonomik gelişme ve sanayileşme, tarım alanında verimliliği getirirken, açılan yeni sanayi tesisleri göç yaşanmasına sebep olmuştur. Toplumların tüketim anlayışları bu süreçte değişmiş, yaşam standardı yükselmiş ve önceden evlerde yapılan çoğu ürün için satın alma eğilimi artmıştır. Bu gelişmeler, özellikle de zamanını evde üretime ayırmayan kadınlar için işgücüne katılım oranını arttırmıştır. Ayrıca sanayinin gelişmesiyle bazı alanlarda insan emeğinin yerini, makineler almış

bu durum da işgücüne katılım oranlarının azalmasına sebep olmuştur (Zaim, 1997, s. 132).

Tablo 4: 2001-2019 Yılları Arasında Kadın İş Gücünün Toplam İşgücüne Yüzdesi

Yıl	Gelir Düzeyleri		
	Düşük Gelirli Ülkelerde Kadın İstihdam Oranı %	Orta Gelirli Ülkelerde Kadın İstihdam Oranı %	Yüksek Gelirli Ülkelerde Kadın İstihdam Oranı %
2001	43,8	38,23	43,03
2002	43,77	38,21	43,12
2003	43,75	38,23	43,26
2004	43,71	38,19	43,34
2005	43,68	38,19	43,4
2006	43,58	38,06	43,48
2007	43,52	38	43,48
2008	43,49	37,83	43,56
2009	43,45	37,75	43,69
2010	43,41	37,585	43,72
2011	43,38	37,425	43,75
2012	43,35	37,285	43,78
2013	43,36	37,225	43,85
2014	43,42	37,17	43,93
2015	43,5	37,17	43,94
2016	43,58	37,15	44,02
2017	43,66	37,12	44,14
2018	43,74	37,07	44,21
2019	43,82	37,07	44,3

Tablo 4’te 2001-2019 yılları arasında, ülkelerin gelir düzeylerine göre kadın istihdamının toplam işgücüne yüzdesi görülmektedir. Ancak düşük gelirli ülkelerdeki kadın istihdamının, orta gelirli ülkelere göre fazla oluşu yanıltıcı olmamalıdır; çünkü düşük gelirli ülkelerdeki kadın istihdam oranı, kadınların tarım işçisi olarak çalışmasından kaynaklanmaktadır. Tabloda ele alınması gereken asıl husus, orta ve yüksek gelirli ülkelerde bulunan kadın istihdam oranının, toplam işgücü içindeki yeridir. Oranlardan anlaşılacağı üzere yüksek gelirli ülkelerde kadın istihdam oranı yıl geçtikçe artarken, orta gelirli ülkelerde bu oran gittikçe azalmaktadır.

“Tarihi seyir içinde, işgücüne katılımın tarım toplumlarında yüksek, buna karşılık sanayileşme ve kentleşmedeki gelişmeye paralel olarak önce azalan sonra da eğitim

düzeyindeki artışa paralel olarak artan bir seyir izlediği görülür” (Işığışok, 2005, s. 114).

4.2.3. Eğitim ve İstihdam İlişkisi

Eğitim, insanların iş gücüne katılım oranlarını doğrudan etkileyen ve verimliliği arttıran bir faktördür. Gülbeden (1991)’e göre eğitimin her düzeyi ve türünün genel ve kendine özgür birçok işlevinin yanında kültürel, toplumsal, özel ve ekonomik işlevleri vardır. İnsan kaynaklarının eğitim yoluyla geliştirilmesiyle insan gücünün üretime olan katkısının artması beklenen bir sonuçtur.

Kalkınmanın ana konusu, ülkelerin gelişmesi adına gereken unsurları tespit etmek ve bu unsurların nasıl uygulanacağını ifade etmektir. Günümüzde ülkelerin kalkınmasını sağlayacak en önemli faktörlerin başında ‘insan’ gelmektedir. Bu faktör, iktisat alanındaki literatürde “beşeri sermaye” ismiyle anılmaktadır. Bugün insan sermayesi, hızla gelişen ve küreselleşen dünyanın üretim konusundaki en önemli etkeni haline gelmiştir (Taş ve Yenilmez, 2008, s. 157). Durgun (2002)’a göre bilim ve teknoloji eğitimi alan işgücü kaynağı, başlıca üretim faktörlerindendir. Gelişmiş ülkeler sadece sahip oldukları pazar paylarını korumak için değil, sürdürülebilir kalkınmayı sağlamak için de eğitime önem vermek zorundadır.

Gelişmiş ülkelerde ekonominin artan orandaki başarısının anahtarını ‘bilgi’ işçileri oluşturmaktadır. Yeni gelişmekte olan bu bilgi ekonomisinden kişilerin ve toplumların faydalanabilmeleri büyük oranda sahip oldukları beşeri sermayeye, yani eğitim, kalite ve yeteneklerine bağlıdır. Sonuç olarak, hükümetler gün geçtikçe insan sermayesi çıtasını yükseltmeye önem göstermeye başlamaktadır. Hükümetlerin hedeflerini gerçekleştirebilecekleri en önemli yol, genel ve mesleki eğitimidir. İnsan sermayesi, geniş anlamda kişilerin genel ve mesleki eğitim ile edinmiş oldukları beceri ve öğrenim ile kendi doğal yeteneklerinin bir bileşimini kapsamaktadır.

Yılmaz ve Sarpkaya (2016), insan sermayesi yaklaşımında, “bir ekonomide belli bir dönemde üretilen mal ve hizmet miktarları ile bireysel kazançlar ve bireylere yapılan yatırımlar arasında doğrusal bir ilişkinin mevcut olduğunu (16)” belirtmiş ve bu yaklaşıma göre yatırımı yapan kişi tarafından yüklenilerek gerçekleştirilen eğitim maliyetleri ile özel getiriler ve bir ülkenin ya da toplumun yüklenici olduğu toplumsal

getiriler olmak üzere iki tür getiriden söz etmiştir. Özel getiri, eğitim görmüş olan bir bireyin iş hayatı süresince bundan elde edeceği ek getiri; sosyal getiri ise bireyin aldığı eğitim ile meydana gelen ek katma değerin, o bireyin eğitime yaptığı harcamaya oranıdır. “Uygulamada sosyal getiri, eğitimin kamuya kişi başına maliyetinin özel getiri ile toplanması sonucu elde edilmektedir” (Durgun, 2002, s. 50).

“Eğitim aynı zamanda çalışma hayatına atılımlarında erkeklerde gözlemlendiği gibi kadınların da kendilerine olan özgüvenlerini pekiştirmede ve cesaretlendirmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Nitekim eğitim seviyesi düşük kadınlar genelde katma değeri yüksek olmayan, düşük ücretli ve sosyal güvencesiz işlerde çalışmak zorunda kalmakta. Bu durum da kadın nüfusunun zorunda olmadıkları sürece çalışma yaşamı dışında kalmayı tercih etmelerinin başlıca sebebidir” (Hotar, 2011, s. 84).

4.3. Eğitimin İnsani Gelişmişlik Düzeyine Etkisi

İnsani gelişmişlik kişilerin yaşam standartlarını, özgürlüklerini, insan kaynaklarının gelişmişliğini, refah seviyelerini, temel ihtiyaçlara ulaşabilme durumunu bir bütün halinde ortaya koymaktadır.

Durgun (2002), son yıllarda eğitimin öneminin artışı ile ülkelerin gelişme düzeyine ilişkin farklılıklarının maddi büyüklük yerine, insani gelişme endeksi (İGE) ile ölçülmekte olduğunu belirtmektedir. Bu endeks, nüfusun yaş dağılımı ve beklenen ortalama yaşam süresi gibi yaklaşık üç yüz ayrı parametre göz önünde bulundurularak oluşturulmaktadır.

Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği Endeksi kazanımlar açısından kadın ve erkekler arasındaki eşitsizliği üç boyutta yansıtan bileşik bir ölçüdür: Bu boyutlar üreme sağlığı, güçlendirme ve iş gücü piyasasıdır. Toplumsal cinsiyet eşitsizliği 0 ile 1 arasında değişmektedir. Burada sıfır, kadınların ve erkeklerin eşit ücret aldıklarında olduğu; bir, erkeklerin veya kadınların tüm alanlarda diğerine kıyasla daha düşük ücret almakta olduğunu ifade eder. Sağlık boyutu, annenin yaşam kaybı oranı ve ergenlerin doğurganlık oranıyla; güçlendirme boyutu, her cinsiyetin parlamentoda sahip olduğu koltuk oranı ve orta-yükseköğrenime devam etme seviyeleriyle; çalışma boyutu ise kadınların iş hayatına katılımları oranı ile ölçülmektedir. Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği Endeksi, ulusal insani gelişme başarılarının toplumsal cinsiyet eşitsizliği

açısından ne derece zarar gördüğünü tespit etmek, politika analizi ve savunuculuk çabaları için deneysel zemin oluşturmak üzere tasarlanmıştır (UNDP).

İnsanların cinsiyetlerine göre ayrılması bazı fiziksel ve biyolojik özelliklerin sonucuyken toplumsal cinsiyet ise tüm cinsiyet algılarının toplum tarafından belirlendiğini öne süren bir kavramdır. Bu kavram kadın ve erkek cinsiyetlerine biçilen “toplumsal rolleri” ifade eder (Demirbilek, 2007, s. 13).

Toplumsal cinsiyet kavramı, yalnızca kadınların değil, erkeklerin de konumunu vurgulamaktadır. Toplum tarafından atanan roller, kalıplar ve beklentiler bireyler henüz doğmadan başlar ve kadın-erkeğin önceden belirlenmiş bu normlara uyması beklenir (Akın, 2007, s. 2-3).

Kadın için biçilen bu roller ve kalıplara göre aynı eğitimi almış erkeklerin, kadınlara göre daha üst makamlarda istihdam edildiği ve aynı pozisyonda çalışan kadınların, erkeklerden daha düşük maaş aldığı görülmekte olduğundan, kadınların cinsiyetleri sebebiyle çalışma hayatından dışlanmakta olduğu sonucuna varılmaktadır.

4.4. Kadın İstihdamı

Kadın istihdamı, erken cumhuriyet döneminden bu yana, çözümlenmeyi bekleyen bir mesele konumundadır. Bu noktada tarihi süreçler göz önüne alındığında, kadınların istihdama katılım oranının arzu edilen seviyede olmamasının topluma özgü temel nedenleri arasında; öncelikle toplumsal cinsiyet temelli işbölümü, kırsal kesimden kente doğru yapılan göç, tarımda yaşanan çözülme, geleneksel aile sisteminin zayıflaması, bunun sonucu olarak da aile ve çalışma hayatının dengelenmesinde yaşanan sorunlar ile kadınların eğitim seviyesinin düşük olması, önemli faktörler olarak tespit edilmektedir (Hotar, 2011, s. 84).

Durgun (2002)’a göre eğitim almamış kadınlar sosyal hayata da katılamadıkları için ekonomide varlıklarını gösterememekte, zorunlu olmadıkça iş yaşamına dahil olmamakta, çalışsalar da gelir düzeyi daha düşük işlerde çalışmaktadırlar.

Ağırlaşan sosyal sorunlarla birlikte bireyin istihdam imkanlarının kısıtlı olması, kişisel becerilerin azalmasına neden olurken aynı zamanda büyük ve önemli bir milli servetin de kaybını beraberinde getirmektedir. Bu süreç, işsizlik artışının ve yoksulluğun

önlenmesinde bütün sosyoekonomik unsurların seferber edilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu husus kadın işgücünün çalışma hayatına dahil edilmesi ve kadınların işgücüne katılımlarını artırmaya yönelik politikaların hayata geçirilmesini gündeme getirmiştir. Çünkü kadınların iş hayatına katılımının sağlanarak kadın istihdamının artırılması, kişisel ve toplumsal açıdan kalkınmanın devamlılığının sağlanabilmesinde etkili bir unsurdur (Karabıyık, 2012, s. 232).

05 Aralık 2003 tarihinde, Muğla ilinde gerçekleştirilen İstihdam, Kadın İşgücü ve Yeni İş Kanunu Sempozyumunda, kadın istihdamı probleminin, kadının baskı altında olmasının yanı sıra kültür ve ekonomik yapıyla doğrudan ilişkisi olduğunu belirten Feryal Menemenci, bu problemin ana sebebi olarak eğitimi göstermekte ve aile babasının çocuklarının okula gitmesine müsaade etmemesi nedeniyle, Türkiye’de okula gitmeyen kız çocuklarında oranının %29.9, erkek çocuklarda ise bu oranın %2.9 olduğunu belirtmiştir.

Kadınların iş hayatında aktif olmalarının hem bireysel hem de toplumsal sonuçları mevcuttur (Ecevit, 2010, s. 2).

- İstihdam edilen kadınlar, ekonomik bağımsızdır ve evdeki karar alma süreçlerinde daha etkilidir. Kadınlar ve erkekler arasındaki eşitliğin sağlanabilmesinin en önemli şartlarından biri, kadınların istihdam edilmesidir.
- İş hayatında kadınların daha fazla yer alması, yoksulluğun azalması bağlamında oldukça önemlidir. Böylece hane içi gelir daha yüksek olduğundan standartları daha yüksek bir hayat oluşacak ve buna bağlı olarak da GSMH’de artış yaşanacaktır.

Örneğin 100 yıl önce Avrupa’nın gayri safi milli geliri düşük bir ülkesi olan Norveç, günümüzde özellikle kadın iş gücüyle birlikte dünyanın gelir seviyesi en yüksek ülkeleri arasında gösterilmektedir.

4.5. Kadın İstihdamında Yaşanan Sorunlar

Bilgi çağına geçiş sürecinde özellikle belirli süreli çalışan kadın işçiler için iş fırsatlarının hızla artmakta olmasına rağmen birçok ülkede işsizlik oranları incelendiğinde, kadınların işsizlik oranının erkeklerin işsizlik oranından daha fazla

olduğu; diğer bir ifade ile kadın istihdamının erkek istihdamına göre daha az olduğu görülmektedir.

4.5.1. Cinsiyet Ayrımı

Toplumsal cinsiyet, bireyler için toplum tarafından oluşturulmuş ve öğrenilmiş davranış ve beklentileri ifade etmektedir. Hangi davranış biçimlerinin ve faaliyetlerin kabul edilebilir olduğuna, kadın ve erkeğin hangi haklara ne derecede sahip olması gerektiği konusunda beklentileri geliştirmektedir (Ecevit, 2003, s. 83).

Toplumsal cinsiyet; biyolojik farklılıklardan ziyade sosyal olarak bireylere belirlenen rol ve sorumlulukların bir ifadesi olup toplumun kişiyi nasıl gördüğü, algıladığı, düşündüğü ve nasıl davranılmasını beklediği hususunda kullanılan bir kavram olarak bilinmektedir (Akın ve Demirel, 2003, s. 73).

Toplumsal cinsiyet eşitliği, bireylerin eşit olanaklara, haklara ve fırsatlara sahip olma durumunu açıklamaktadır. Toplumsal cinsiyet ayrımcılığı ise bireylerin toplumsal cinsiyetleri sebebiyle siyasal, sosyal, ekonomik haklara sahip olma, bunları kullanma ve hizmete eşit erişime sahip olmaları konusunda ayrımcı davranışlar ile karşılaşmaları durumudur (Ecevit, 2010, s. 4).

Doğan ve diğerlerine (2009) göre iş hayatında cinsiyet ayrımı ya da başka bir deyişle tabakalaşma, mesleki hiyerarşide erkeklerin en tepede, kadınların ise zeminde yoğunlaştığını gösteren dikey ayrım ve aynı mesleki düzeyde olan erkeklerle kadınların farklı işler yaptığını gösteren yatay ayrım olmak üzere iki şekilde oluşmaktadır.

İstihdam konusunda kadın ve erkeğe eşit fırsatların sağlanması konusu sıklıkla gündeme getirilen ancak henüz çözüme kavuşturulamadığı için kendinden söz ettirmeye devam edecek bir konudur. Kadınlar, istihdama katılım, ücret, kariyer basamaklarında ilerleme, aile ve çalışma hayatının uyumu konusunda zorluk yaşamaktadır.

Kadın emeğine talep, erkek emeğine kıyasla daha az olması kadınların daha çok; genç, ailevi sorunları asgari, tali ya da ek gelir için çalışan insanlardan oluşmaktadır. Yüklenen bu rol kadını işgücü piyasasında dezavantajlı bir konuma sokmaktadır. Bu

koşullarda kadın emeğinin, kalite ve teknolojik açılardan gelişerek yeni istihdam koşullarında rekabet etmesi zor bir hal almaktadır (Erkek ve Karagöz, 2009, s. 16).

Avrupa Birliği Komisyonu ve UNICE (Avrupa Sanayi ve İşverenler Konfederasyonları Birliği) görüşlerine (2002) göre (33),

- Aktif işgücü piyasası politikalarının, kadınların işsizlik oranındaki payları dikkate alınarak oluşturulması,
- Vergi ve yardım sistemlerinin cinsiyet ayrımına etkisinin dikkate alınması; vergi ve yardım sistemleri belirlenirken kadınların işgücü piyasasına katılımları üzerindeki olumsuz etkilerinin gözden geçirilmesi,
- Eşit işe eşit ücret ilkesinin uygulanmasına özen gösterilmesi,
- “Kadınların kendi işini kurma veya kendi işlerini açma konusundaki engeller üzerinde durulması,
- “Kadınların işte nitelik kaybına uğramaksızın, iş organizasyonunda esnek çalışma biçimlerinden yararlandırılmalarının temin edilmesi,
- “Kadınların yaşam boyu eğitim ve özellikle bilgi ve iletişim teknolojileri eğitiminden yararlanma koşullarının sağlanması önem arz etmektedir.

Avrupa Birliği Komisyonu ve UNICE’nin ifade ettiği bu şartların yerine getirilmesi durumunda toplumsal cinsiyet eşitliği yani her bireyin eşit hak, fırsat ve olanaklara sahip olması sağlanabilir.

Kadınlar, geçmiş tarihlerden bu yana erkeklerle eşit hak, fırsat ve imkanlara sahip olma mücadelesi vermiştir. Ancak gündem takip edildiğinde dört aileden üçünde erkek çalışanların, kadınlardan daha fazla kazancı olduğu görülmektedir.

Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonuna göre Avrupa Sanayi ve İşverenler Konfederasyonları Birliği (UNICE), “Avrupa işverenleri, kadınların işgücü piyasasına aktif katılımlarının taşıdığı önemin bilincinde olarak, cinsiyet ayrımının giderilmesi hususunun kılavuz ilkelerde yer almasını desteklemekte ve cinsiyet ayrımının önüne geçilmesi çalışmaları doğrultusunda üzerinde durulması gereken noktalar konusunda şu hususları belirtmiştir”: (s. 39).

- “Girişimcilik ruhunun kadınlar arasında da geliştirilmesi,”

- “İşe geri dönme konusunda yaşanan sorunların önlenmesi için esnek çalışma saatlerinin veya part-time çalışmanın geliştirilmesine ilişkin engellerin kaldırılması,”
- “İşgücü piyasasında ırk ayrımının mesleki yönlendirme ve eğitim önlemleri yoluyla önlenmesinin ve özellikle kadınların kariyer beklentilerinin arttırılması için bilgi ve iletişim teknolojisi niteliklerini kazanmalarının teşvik edilmesi.”

Günsoy ve Özsoy (2012)’a göre, eğitim beşeri sermayenin en önemli unsurlarından biridir ve eğitime ulaşma konusunda dahi cinsiyet eşitsizliğinden söz edilmektedir. Eğitimde cinsiyet eşitsizlikleri özellikle kadınların işgücü içinde kendilerine yer bulmaları, verimlilikleri ve bunlara bağlı olarak da ekonomik büyümeye sağlanan katkıları belirlemeye ilişkin önemli rol üstlenmektedir. Bir ülkede eğitim seviyesinin yüksekliği ile işgücüne katılım oranı bir neden sonuç ilişkisi içerisinde olduğundan eğitim seviyesi arttıkça istihdam da artmaktadır (s. 23).

“Kadının en düşük oranla çalıştığı meslek pozisyonu üst düzey yöneticilik. Kadın yöneticilerinin az olması cinsiyet ayrımcılığının eğitim alanına yansması sonucu, eğitimde fırsat eşitliğinden kadının yararlanmamasıdır. Ayrıca, bu tür görevler daha çok nitelik gerektirmekte, daha çok zaman ve enerji istemektedir. Çalışan kadının vasıflı işlerin getirdiği bilgi ve beceriyle donatılmamış olması ve de eş, annelik görevlerini üstlenmesi iş gücü katılımını ve işinde yükselmesini, uzmanlaşmasını engellemektedir” (Erkek ve Karagöz, 2009, s. 17).

“Eğitimde cinsiyet eşitsizliği ile istihdam, büyüme, kalkınma gibi makroekonomik büyüklükler arasındaki ilişkiler araştırılmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır” (Klasen, 200; akt. Günsoy ve Özsoy, 2012, s. 25):

- Eğitimde cinsiyet eşitsizliği ekonomik büyümeyi engellemektedir.
- İstihdamda cinsiyet ayrımcılığı ekonomik büyümeyi azaltmaktadır.
- Kadın eğitiminin artması ve desteklenmesi yüksek ücretlere neden olmaktadır.
- Eğitimde cinsiyet eşitsizliğinin, doğurganlık ve çocuk ölümleri üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır.
- Doğum oranlarında ve çocuk ölümlerinde görülen azalma, özellikle gelişmekte olan ülkelerde ekonomik refahı artıracaktır.

4.5.2. Aile ve Çalışma Yaşamı

Geleneksel olmayan mesleklerde, kadın için iş fırsatları çok fazla olmamakla birlikte, kadınların birçoğu için yönetici pozisyonuna geçmenin, sorumluluk yükü fazla işlerde çalışmanın bazı zorlukları vardır. Çünkü geleneksel düşünce yapısına göre kadının evine ve ailesine karşı görevleri, daima birincil sırada olmalıdır.

Kariyere ara verme, ebeveyn izni ve kısmi zamanlı çalışma gibi esnek çalışma düzenlemeleri özellikle kadın çalışanlar için önem arz etmektedir. Kadın ve erkeğin iş gücü piyasasına eşit olarak katılımının sağlanması ve teşvik edilmesi, bakımını üstlenmekle yükümlü olunan çocuklar ve diğer aile bireylerinin ihtiyaç duyduğu bakım hizmetlerinin karşılanması ile mümkün olabilecektir. Bu konuya ilişkin mevcut yükümlülüklerin ebeveynlerde eşit şekilde dağılmış olması sağlanabilse dahi, doğum gibi bir takım zorunlu durumlar sebebiyle, kadının işinden bir süre uzak kalarak tekrar işgücü piyasasına dönmesi durumunda, gerekli görülürse adaptasyon sağlama süreci için eğitim verilmelidir.

Avrupa Sanayi ve İşveren Konfederasyonları Birliği (UNICE) Avrupa Birliği İstihdam Paketinde (2002), aile ve çalışma yaşamının uyumlaştırılması konusunda üye devletler ve sosyal taraflara (s. 34);

- Çocuklar ve bakmakla yükümlü bulunan diğer kişiler için yüksek kalitede ve maliyeti karşılanabilir bakım hizmetleri, ebeveyn izni ve diğer izin programları ile ilgili aile dostu politikalar oluşturması, bunların uygulanması ve geliştirilmesi,
- Kendi ulusal şartları doğrultusunda çocuklar ve diğer bakmakla yükümlü bulunan diğer kişiler için gerekli bakım hizmetlerinin artırılmasına yönelik ulusal hedefler belirlenmesi,
- Belli bir ayrılık süresinden sonra işgücüne yeniden dönmeyi düşünen kadın ve erkek işçileri özel olarak dikkate alacak ve bu dönüşü engel olabilecek unsurların kademeli olarak ortadan kaldırılması gerektiği belirtilmiştir.

4.5.3. Cam Tavan Sendromu

“Dünyada kadın nüfusu toplumun hemen hemen yarısını oluşturmalarına rağmen, çalışma yaşamında yönetsel pozisyonlarda kadınların erkeklerle aynı düzeyde yer alamadıkları görülmektedir” (Uzun, 2004, s. 23).

“Cam tavan 1970’li yıllarda ABD’de ortaya çıkan bir kavramdır. Örgütsel önyargılar ve kalıplar tarafından yaratılan, kadınların üst düzey yönetim pozisyonlarına gelmelerini engelleyen görünmez, yapay engeller olarak tanımlanmıştır” (Wirth, 2001; akt. Örücü vd. 2007, s. 118).

Sekman (2005), kişisel gelişim kitaplarında sıklıkla anlatılan ‘pire deneyi’nden söz etmektedir. Bu deneyde bilim insanları farklı yüksekliklere zıplayabilen pireleri 30 cm. yüksekliğindeki cam fanusa koymakta ve fanus cam plakayla kapatılmaktadır. Ardından zemin ısıtılmaya başlanır ve sıcaklıktan rahatsız olan pireler zıplayarak kaçmaya çalışmaktadır. Ancak sıcaktan kurtulmak için zıplayan pireler, her defasında cama çarparak zemine tekrar düşer. Pireler camın ne olduğunu bilmediklerinden, kendilerini neyin engellediğinin de farkına varamaz. Cam engeliyle karşılaşmaya devam etmek olan pireler bir süre sonra 30 cm.’den fazla zıplamamayı öğrenir. Tüm pirelerin yalnızca 30 cm. zıpladığını gören bilim insanları deneyin ikinci aşamasına geçer ve cam plakayı fanusun üzerinden kaldırır. Zemin tekrar ısıtılır ancak 30 cm.’den fazla zıplamamayı öğrenmiş pireler daha yükseğe zıplayıp kurtulma imkanları varken buna karşı olan inançlarını yitirmişlerdir. “Bu deney canlıların neyi başaramayacaklarını, nasıl öğrendiklerini göstermektedir” (s. 5).

Birçok gelişmiş ülke kanununda ve uluslararası dokümanlarda cinsiyet ayrımı yapılmaksızın tüm çalışan bireyler iş hayatının her alanlarında fırsat eşitliği sunmakta olan hükümlere rağmen kadınlar, çalışma hayatında açıkça ifade edilmeyen görünmez engellere maruz kalmaktadırlar. Yönetim literatüründe kadınların bu şekilde gayri resmi olarak ve somut bir şekilde varlığı ortaya koyulmayan engelleri deneyimlemesine ‘Cam Tavan Sendromu’ denilmektedir (Korkmaz, 2014, s. 2).

Cam tavan devlet kurumlarında, özel şirketlerde ya da vakıf kuruluşlarında mevkide yükselmeyi bekleyen, bunun için çaba sarf eden kadınların karşılaştığı ve sebebi belli olmayan engellerdir.

Erçen (2008)'e göre cam tavan ifadesinde yer alan tavan sözcüğü, kadının bir üst pozisyona geçme konusunda karşılaştığı zorluk; cam sözcüğü ise resmi olmayan, görünmez ama var olan bir engel anlamında kullanılmaktadır.

Cam tavan, kurumlarda rekabet üstünlüğüne sahip donanımlı kişilerin üst düzey yönetim seviyelerinde görev alamamasına ve kurumların verimliliğine katkı sağlayabilecek yeteneklerin kullanılmamasına sebep olmaktadır (Aytaç, 1997, s. 27-28).

Yöneticilik pozisyonlarında görev yapan iyi eğitim almış yetenekli kadınlar anne olmak, eş olmak gibi farklı rollere sahip olduklarında bazı durumlarda ailesi ve mesleği arasında kalabilmektedir. Bu gibi durumlar ise iş hayatında kadının yükselmesine engel olmakta ve cam tavan oluşturmaktadır.

“Kadının iş hayatında olması ancak özellikli işlerde çalışmaması durumu yazında ‘kadın iş gücünün gettolaşması’ olarak ifade edilmektedir. Bu kavram, kadının daha kadınsı işlerle sınırlandırılması ve erkeğe kıyasla daha az kariyer ilerletme olanağı olan işlerde yoğunlaştırılması durumunu ifade etmektedir. Bu işlere örnek olarak öğretmenlik, hemşirelik, sekreterlik ve büro işleri gibi kadınla özdeşleştirilmiş işler gösterilebilir” (Erçen, 2008, s. 26).

Erkeklerin çalışma hayatında kadınlardan daha güvenilir olduğu, çünkü kadınların evlendiklerinde ya da çocuk sahibi olduklarında işten ayrılacağı veya evdeki sorumlulukları sebebiyle işe adapte olamayacakları gibi inançlar vardır. Ayrıca, genel kanı, evin masraflarını karşılamak kadının değil, erkeğin görevi olduğu ve kadının iş hayatında olmasının ikincil önem derecesine sahip olduğu yönündedir. Bu şekilde olan olumsuz davranış biçimleri, erkeklerle aynı donanıma ve çalışma azmini barındıran ve evini geçindirmek zorunda olan tüm kadınları cezalandırarak zor durumda bırakmaktadır (Palaz, 2003, ss. 93-94).

4.5.3.1. Cam Tavan Sorununa Sebep Olan Unsurlar

Cam tavan sorununa ilişkin faktörlerde genellikle toplumsal, kurumsal ve kişisel olmak üzere üç unsur öne çıkmaktadır.

4.5.3.1.1. Toplumsal Faktörler

“Cinsiyete dayalı toplumsallaşma gereği, toplum kişilerin taşıdıkları cinsiyet itibarıyla onlardan farklı roller üstlenmelerini beklemektedir” (Eyüboğlu, 1999, s. 33).

“Kadınların toplumsal rolleri (annelik, eşlik, ev hanımlığı), çocuk ve yaşlı bakımı, istihdam koşullarındaki ayrımcılık (cinsiyete dayalı meslekler gibi), kadın işgücüne olan talebin yetersizliği, eğitimde kadın-erkek eşitsizliği gibi nedenler kadınların çalışmasını zorlaştırmaktadır” (Uşen ve Delen, 2011, s. 129).

Cinsiyet rolü, meslekleri ya da iş alanlarını erkek işi ya da kadın işi olarak belirlemektedir. Çünkü toplumsallaşma süreci kadınları, yöneticilik, başkanlık, idarecilik, müdürlük gibi pozisyonlar haricinde, doktorluk, öğretmenlik gibi uzmanlık gerektiren işlere yönlendirmekte ve bu durumda cinsiyet rolüne ilişkin önyargılar pekişmektedir. Kadınların büyüdüğü ortamda örnek alacağı bir rol modelin bulunmaması bu önyargıları pekiştirmekte, kariyer yaşamlarında beklentilerinin düşmesine ve kendilerini rol çatışmasının ortasında bulmasına sebep olmaktadır. (Crampton ve Mishra, 1999; akt. Örucü vd. s. 120).

Erçen (2008), cam tavan sorununa sebep olan araştırmaların bu sorunun halen devam ettiğinin kanıtı olarak göstererek bu sorunsal kast sistemi şeklinde nitelmiş ve ataerkil toplumlarda cinsiyete bakış açısının işyerine etki etmesi ile oluştuğunu ifade etmiştir. Ayrıca eğitim alma konusunda eşitsizlik ve kadınlara atanan sosyal roller gibi birtakım engellerin, kadının yönetici olarak istihdamını zorlaştıran toplumsal faktör olduğunu belirtmiştir.

Toplumların eğitime ve eğitim hakkına olan bakış açıları da cam tavan sorunlarına sebep olan toplumsal unsurlardandır. “Geleneksel kültürler, kadınların yükseköğrenimde yer almalarını ya da kariyerlerine devam etmelerini engellemektedir. Aileleri, aile gelirine katkı sağlamaları için kimi zaman tarımsal işlerde ya da düşük ücretle fabrikalarda çalışmalarına izin vermektedir. Geleneksel cinsiyet rolleri kadınların baba ve eşlerine itaat etmelerini ve onların ekonomik desteği olmalarını teşvik etmektedir” (Demirbilek, 2007, s. 24).

4.5.3.1.2. Kurumsal Faktörler

Toplumsal kültürün, örgüt kültürünü etkilemesi sonucu meydana gelen ayırımcı toplumsal yapı, farklı biçimlerde de kurumlara yansımaktadır. Böylece ayırımcılık artarak devam etmektedir. Toplumun benimsemiş olduğu kadın işi-erkek işi ayrımı, iş yerlerinde kadınların özellikle yöneticilik görevlerine getirilmesini engellemekte, erkeklerin kurum içinde üst düzeylerde bulunması ise uygulamaların ve sistemin kadınların aleyhine işlemesine yol açmaktadır.

Korkmaz (2014), kadınların kariyer imkanı açısından eşit değerlendirilmesinin kurum kültürüne bağlı olduğunu, kültür olarak ataerkil bakış açısına sahip kurumların, kadınların kariyer planlamalarında ciddi problem oluşturduğunu belirtmiştir.

Bu eşitsizlik, kadınlar açısından sosyal kurumlarda da gözlemlenebilmektedir. Cinsiyet esaslı kurum terimi süreçlerde, uygulamalarda, iş süreçlerinde ve ideolojide farklı güç dağılımlarının olması anlamına gelmektedir. Tarihsel açıdan erkekler tarafından oluşturulmuş, erkek egemenliğinde olan ve lider konumundaki erkeklerin bakış açısıyla yorumlanan kurumların başlıcaları hukuk, siyaset, din, eğitim, devlet ve ekonomidir. Kadınların bütün kurumlara katılımını sağlayan gelişmelere rağmen, merkezi kurumlarda hala erkekler egemendir. Kadının odak olduğu ve ikincil bir rol ile tanımlandığı tek kurum ise, ailedir (Acker, 1992; akt. Demirbilek, 2007, s. 23).

Kadınlara olumlu bakış açısıyla yaklaşan kurumlarda, kadınlar üst pozisyonlara hak ettiği ölçüde yükselebilmekteyken kadınlara olumsuz yaklaşan kurumlarda, kadınlar ya geri planda kalmayı tercih etmekte ya da görevlerinden ayrılmayı tercih etmektedir (Doğru, 2010, s. 47).

Kurumlarda kadın ve erkek çalışanların tarafsızca değerlendirilememesi fırsat eşitliğinin olmayışı anlamına gelmektedir. “Örneğin; örgüt ile ilgili bir seminer ya da toplantıya bir kişi gönderilecekse bu gönderilen kişi erkek olmaktadır. Bunun bir nedeni, kadın çalışanların örgütü iyi temsil edemeyeceği düşüncesidir” (Güldal, 2006, s. 68).

4.5.3.1.3. Bireysel Faktörler

Çoklu rol üstlenme, kadının hem anne hem eş hem birey ve hem çalışan olarak birçok role sahip olması ile kişisel tercih ve algılar kadının üst pozisyonlara gelmesini engelleyen bireysel faktörlerdir. Çünkü kadın çalışanlar kimi zaman kariyeri ve ailesi arasında bir seçim yapmak zorunda kalmakta ve bu durumda ailesini tercih etmektedir (Korkmaz, 2014, s. 10). Kadın bir yönetici, ailesi için talep edilen yer ve zamanda hazır bulunmayı benimsemiş olması kendi zamanını ve sınırlarını tanımlayamamasına yol açmaktadır. Bu nedenle kimi zaman kariyer açısından yükselmenin getireceği sorumlulukları göze alamamaktadır (Barutçugil, 2002, s. 58).

Kadın, bir kefesinde iş yaşamı sorumlulukları öteki kefesinde aile yaşamının getirdiği sorumluluklar olan büyük bir teraziyi dengeleme çabası içerisinde büyük savaşlar vermektedir. Aile hayatı tarafı lehine denge bozulduğunda, iş hayatında geri plana atılma durumunda kalırken, iş hayatı tarafına ağırlık verdiğinde ise benimsemiş olduğu geleneksel ve kutsal görevi olan ‘iyi anne’ ve ‘iyi eş’ olmaktan ödün verdiği için bu durum kendisini psikolojik anlamda çöküntüye uğratmaktadır (Pur, 1992, s. 27).

Kadınların üst yönetimde görev almamalarının bireysel faktörlerinden biri de başarıdan sonra zirvede yaşayabilecekleri yalnızlık korkusudur. Böyle bir pozisyonda olmaları iş ve aile yaşamında yalnız kalma korkusunu yaşamalarına sebep olmaktadır. Kadınların üst yönetimde görev almaları kimi zaman farklı yönde etki etmekte; kadın yöneticiler üst pozisyonlarda tek başına olmak istemekte ya da hem cinsinin aynı pozisyona gelmesini istememektedirler. Bu durum “Kraliçe Arı Sendromu” diye adlandırılmaktadır (Korkmaz, 2014, s. 8).

5. UYGULAMA

5.1. Araştırmanın Amacı

Tarihten günümüze dünyada yaşanan her türlü gelişimin ve değişimin içinde aktif rol oynayan kadınlar, çalışma hayatında cinsiyetleri sebebiyle ayrımcılıkla karşılaşmaktadır. Örneğin Türkçede bir işi düzgün şekilde yerine getirmek ifadesi ‘adam gibi yapmak’; dürüst, güvenilir bir birey olmak yerine ‘adam olmak’ ifadesi kullanılmaktadır. Ancak bu konuda yapılan çalışmaların neticesinde toplumun bilinç seviyesi artmış ve bu durum kullanılan günlük dile de yansımıştır. Yıllarca ‘bilim adamı’ olarak kullanılan ifade, yerini ‘bilim insanı’ ifadesinin kullanımına bırakmaya başlamıştır.

Eğitim sistemi ve eğitime yapılan harcamalar; kalkınmışlık düzeyi, istihdam oranları, işsizlik gibi ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir. Eğitim unsurları okullaşma oranını, okullaşma oranı istihdamı, istihdam kalkınmayı, kalkınma ise gelişmişlik düzeyini belirlemektedir.

Bu çalışmada kadınların iş yaşamında yöneticilik vasfıyla var olmalarının, ülkelerin eğitim sistemine ilişkin faktörler ile ilişkili olup olmadığı açıklanmaya çalışılmıştır. Bu eğitim faktörleri ise ülkelerin zorunlu eğitim süresi, GSMH üzerinden eğitime yapılan harcama ve ilkokul çağında okula gitmeyen öğrenci oranı olarak ele alınmıştır.

Araştırmanın evrenini dünya genelinde orta ve üst düzey yönetici olarak istihdam edilen kadınlar oluşturmaktadır.

Çalışma verileri açık erişimli Dünya Bankasından, kayıp veri içermeyecek şekilde alınmış olup 2017 yılı göstergelerini içermektedir. Analiz sırasında uç değer içerdiği için Zambiya, Cook's D. sonuçlarına göre veri setinden çıkarılmıştır.

İstatistiksel Yöntem

Çalışmanın analiz kısmı için IBM SPSS İstatistic programının 24. versiyonu kullanılmıştır.

Analizde 22 ülkenin, 2017 yılında üst ve orta kademe yönetimde kadınların istihdam payı (%), devletin GSMH üzerinden yaptığı eğitim harcamaları (%), ilkokul çağında okula gitmeyen çocukların oranı (%) ve eğitim sistemi için ise yıl bazında zorunlu eğitim süresi kullanılmıştır.

Çoklu Regresyon analizi yapılacak bu analizde;

Bağımlı Değişken (y) : Orta ve Üst Düzey Yönetici Kadın İstihdam Oranı

Bağımsız Değişken (x₁) : Eğitime Yapılan Harcama (GSMH'ye oran)

Bağımsız Değişken (x₂) : Okula Gitmeyen Çocuk Oranı (%)

Bağımsız Değişken (x₃) : Zorunlu Eğitim Süresi (Yıl)

Araştırmaya ait hipotezler aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur:

Hipotez 1

H₀ : Gayri safi milli gelir üzerinden eğitime yapılan harcama oranının, modele anlamlı etkisi yoktur.

H_a : Gayri safi milli gelir üzerinden eğitime yapılan harcama oranının, modele anlamlı etkisi vardır.

Hipotez 2

H₀ : Okula gitmeyen çocuk oranının, modele anlamlı etkisi yoktur.

H_a : Okula gitmeyen çocuk oranının, modele anlamlı etkisi vardır.

Hipotez 3

H₀ : Zorunlu eğitim süresinin, modele anlamlı etkisi yoktur.

H_a : Zorunlu eğitim süresinin, modele anlamlı etkisi vardır.

5.2. Bulgular

Bu çalışmada bir ülkenin zorunlu eğitim süresi, eğitime yaptığı harcama ve okullaşma oranı kullanılarak, orta ve üst düzey kadın yönetici istihdamı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 5: Tanımlayıcı İstatistikler

	Tanımlayıcı İstatistikler			
	İstihdam	Harcama	Okula Gitmeyen	Eğitim Süresi
Ortalama	29.8123	5.3556	0.80964	11.1364
Standart Sapma	5.70532	1.30208	1.17849	1.88466
Veri Sayısı	22	22	22	22

Veri setinde kayıp veri bulunmamakta her bir değişken için 22 adet gözlem verisi bulunmaktadır.

Tabloya göre $\bar{y}$ (İstihdam) 29.81, $\bar{x}_1$ (Harcama) 5.36, $\bar{x}_2$ (Okula Gitmeyen) 0.81, $\bar{x}_3$ (Eğitim Süresi) 11.14; standart sapmaların ise y için 5.71, x_1 için 1.30, x_2 için 1.18, x_3 için 1.88 olduğu görülmektedir.

Tabachnick ve Fidell (2013)'e göre bir verinin normal dağıldığını söyleyebilmek için çarpıklık ve basıklık değerlerinin 1.5 ile -1.5 aralığında olması gerekmektedir.

İstihdam (y)	Çarpıklık	Basıklık
	-0.478	-0.134

Çarpıklık ve basıklık değerleri 1.5 ile -1.5 aralığında olduğundan bağımlı değişken olan istihdam, normal dağılıma uygundur.

Ayrıca Kim (2013)'e göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin kendi standart hatalarına bölünmesiyle bulunan değerlerin, yani z skorlarının -1.96 ve + 1.96 arasında olması normallik varsayımının sağlandığı anlamına gelmektedir.

	Değer	Standart Hata	Z Skorları
Çarpıklık	-0.478	0.491	-0.973
Basıklık	-0.134	0.953	-0.14

Z skorlarının -1.96 aralığında olduğu görüldüğünden normal dağılım olduğu görülmektedir.

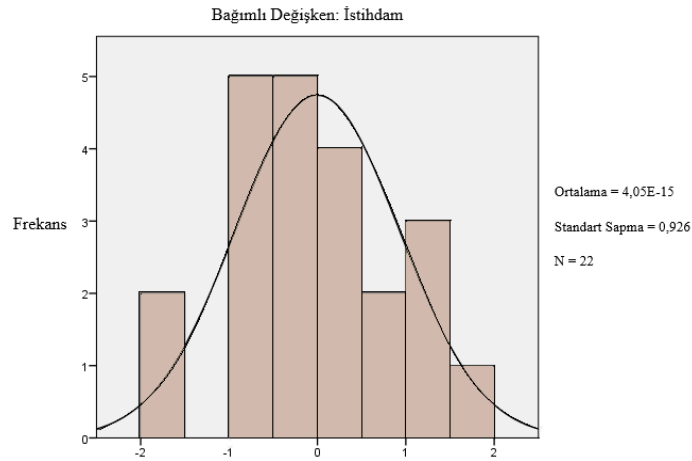
Bunlarla birlikte kısaca W testi olarak anılan, 50 gözlemden az veri setinin normal dağılıma uygunluğunda kullanılan 1965 yılında Samuel Shapiro ve Martin Wilk tarafından geliştirilen test de normal dağılımın sınanmasında sıklıkla kullanılmaktadır.

H_0 : Veriler normal dağılmaktadır.

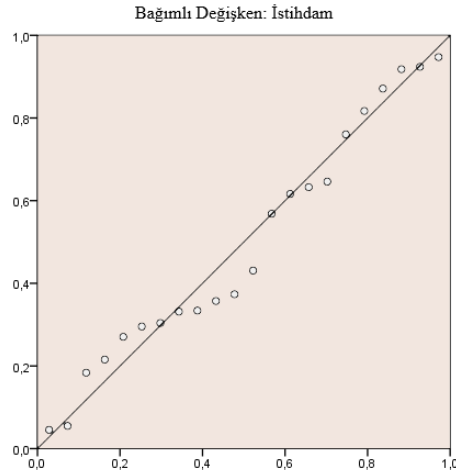
H_a : Veriler normal dağılmamaktadır.

Shapiro-Wilk testi sonucu $.663$ olduğundan, yani $.05$ 'ten büyük olduğundan veriler normal dağılmış olup H_0 hipotezi kabul edilmiştir.

Şekil 5: Histogram



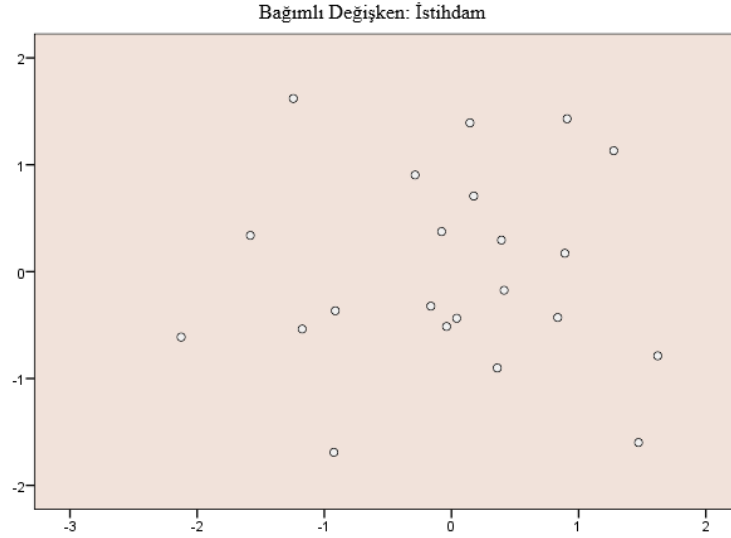
Şekil 6: Plot



Şekil 5 ve 6 incelendiğinde hataların normal dağıldığı görülmektedir.

Hata terimlerinin her birinin dağılım varyansının birbirine eşit ve sabit olması gerekmektedir. Bir modelde hata teriminin varyansı sabit olursa homoskedastisiteden söz edilebilir.

Şekil 7: Dağılım Grafiği



Şekil 7 incelendiğinde hata terimlerinin eşit dağıldığı görülmektedir. Yani eşvaryanslılığın (varyans homojenliğinin) mevcut olduğu görülmektedir.

Çoklu doğrusallık (bağlantı) sorunu, regresyon modelindeki bağımsız (açıklayıcı) değişkenler arasında yüksek derecede korelasyon olmamasıdır. Berry ve Feldman’a göre bağımsız değişkenler arasında çoklu doğrusallığın olmaması için korelasyon değerlerinin .80’in altında olması gerekmektedir.

Tablo 6: Korelasyonlar

		Korelasyonlar			
		İstihdam	Eğitim Harcaması	Okula Gitmeyen Öğrenci	Eğitim Süresi
Pearson Korelasyon	İstihdam	1.000	0.853	-0.650	0.224
	Eğitim Harcaması	0.853	1.000	-0.520	0.126
	Okula Gitmeyen Öğrenci	-0.650	-0.520	1.000	-0.016
	Eğitim Süresi	0.224	0.126	-0.016	1.000
Sig. (1-tailed)	İstihdam		0.000	0.001	0.158
	Eğitim Harcaması	0.000		0.007	0.288
	Okula Gitmeyen Öğrenci	0.001	0.007		0.472
	Eğitim Süresi	0.158	0.288	0.472	

Eğitim harcamaları, okula gitmeyen öğrenci sayıları ve zorunlu eğitim süresi değişkenlerinin korelasyon tablosuna bakıldığında, tüm değerlerin .80'in altında olduğu görülmekte olduğundan çoklu doğrusallık sorunu bulunmamaktadır. Ayrıca bağımlı değişken ile bağımsız değişkenlerin ilişkili olması beklenmektedir. Orta ve üst düzey kadın yönetici istihdamı ile bağımsız değişkenler kontrol edildiğinde eğitim harcamaları ve okula gitmeyen öğrenci sayısı arasında güçlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Ancak bağımlı değişken ile zorunlu eğitim süresi arasında zayıf bir ilişki mevcuttur.

Çoklu bağlantı durumunun tespiti için varyans şişme değerlerine de bakılmaktadır. Pan ve Jackson (2008) ile Allison (1999), değişkenler arasında çoklu doğrusallık olmaması için VIF (Variance Inflation Factor) değerinin 2.5'in altında olması gerektiğini belirtmiştir.

Tablo 7: Varyans Şişme Değerleri (VIF)

		Katsayılar ^a			Doğrusallık İstatistikleri	
Model		Korelasyonlar				
		Zero-order	Partial	Part	Hata Payı	VIF
1	Eğitim Harcamaları	0.853	0.794	0.579	0.716	1.397
	Okula Gitmeyen Öğrenci	-0.650	-0.490	-0.249	0.727	1.375
	Eğitim Süresi	0.224	0.285	0.132	0.981	1.020

a. Bağımlı Değişken: İstihdam

Tablo 7'de VIF değerlerinin 1.5'in de altında olduğu görülmektedir.

Uç değerleri, Mahalonobis, Cook's ve Centered Leverage ile kontrol edilmektedir. Regresyon modelinde üç bağımsız değişken bulunduğundan Ki-kare tablosuna göre 0.001 için en yüksek değerin 16.266 olması gerekmektedir. Cook (1982)'a göre, Cook's D.'nin en yüksek değerinin 1'in altında olması gerekmektedir.

Kalıntılar^a

	En Düşük	En Yüksek
Mahalonobis Distance	0.086	14.058
Cook's D. (Distance)	0.001	0.822

a. Bağımlı Değişken: İstihdam

Mahalonobis'in en yüksek değeri 14.06 yani, 16.266'dan küçük ve Cook's değeri 0.822 yani 1'den küçük olduğundan veri setinde uç değer bulunmamaktadır.

Tüm varsayımların geçerliliği test edildiğinden çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilebilir.

Model Hipotezi

H₀ : Model anlamlı değildir.

H_a : Model anlamlıdır.

Tablo 8: Anova (Model 1)

ANOVA^a

Model	Özet Kareler	df	Ortalama Kare	F	Anlamlılık
1 Regresyon	549.063	3	183.021	24.493	,000 ^b
Kalıntılar	134.502	18	7.472		
Toplam	683.565	21			

a. Bağımlı Değişken: İstihdam

b. Tahmin Değişkenleri (Sabit), Eğitim Harcamaları, Okula Gitmeyen Öğrenciler, Eğitim Süresi

Tablo 8'in anlamlılık değeri 0.05'ten küçük olduğundan H₀ reddedilir; yani model anlamlıdır.

Tablo 9: Model Özeti (Model 1)

Model Özeti^b

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Standart Tahmin Hatası	Durbin-Watson
1	,896 ^a	0.803	0.770	2.733556	2.034

a. Bağımlı Değişken: İstihdam

b. Tahmin Değişkenleri (Sabit), Eğitim Harcamaları, Okula Gitmeyen Öğrenciler, Eğitim Süresi

Tablo 9’da görülen özet istatistiklerinde istihdamın; eğitim harcamaları, okula gitmeyen öğrenciler ve eğitim süresiyle açıklandığı çoklu doğrusal regresyon modeline ait belirlilik katsayısının 0.77 olduğu görülmektedir. R^2 değerinin .77 olması da modelin anlamlılığının yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 8 ve 9 incelendiğinde:

Analiz sonucunda anlamlı bir regresyon modeli oluşturulmuş, $F(3, 18) = 24.493$, $p < .001$, ve bağımlı değişkendeki varyansın %77’si ($R^2_{\text{adjusted}} = .77$) bağımsız değişkenler tarafından açıklanmıştır.

Tablo 10: Katsayılar (Model 1)

Katsayılar ^a						
Model		Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar	t	Sig.
		B	Standart Hata	Beta		
1	Sabit	10.414	4.478		2.326	0.032
	Eğitim Harcamaları	2.996	0.541	0.684	5.534	0.000
	Okula Gitmeyen Öğrenci	-1.416	0.594	-0.293	-2.386	0.028
	Eğitim Süresi	0.404	0.320	0.133	1.264	0.222

a. Bağımlı Değişken: İstihdam

Tablo 10’a göre modelde bulunan Harcama ve Okula Gitmeyen bağımsız değişkenleri anlamlı, Eğitim Süresi bağımsız değişkeni anlamsızdır.

Buna göre:

Harcama, Orta ve Üst Düzey Kadın Yönetici İstihdamını olumlu ve anlamlı olarak açıklamaktadır, $\beta = .684$, $t(18) = 5.534$, $p < .001 = .63$

Okula Gitmeyen Öğrenci Oranı, Orta ve Üst Düzey Kadın Yönetici İstihdamını olumsuz ve anlamlı olarak açıklamaktadır. $\beta = -.293$, $t(18) = -2.386$, $p < .05 = .062$

Eğitim Süresi, Orta ve Üst Düzey Kadın Yönetici İstihdamını anlamlı olarak açıklamamaktadır. $\beta = .133$, $t(18) = 1.264$, $p > .05 = .0174$

Tabloya bakıldığında regresyon modeli şu şekilde oluşmaktadır:

$$\hat{Y} = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots \beta_i X_i$$

Orta ve Üst Düzey Kadın İstihdamı= 10.414 + 2.996 * Harcama + -1.416 * Okula Gitmeyen Öğrenci + .404 * Eğitim Süresi

H₁ hipotezinde, H₀ reddedilmiş ve gayri safi milli gelir üzerinden eğitime yapılan harcama oranı değişkeninin, modele anlamlı etkisi olduğu kabul edilmiştir.

H₂ hipotezinde, H₀ reddedilmiş ve okula gitmeyen öğrenci oranı değişkeninin, modele anlamlı etkisi olduğu kabul edilmiştir.

H₃ hipotezinde, H₀ kabul edilmiş ve zorunlu eğitim süresi değişkeninin, modelde anlamlı etkisi olmadığı kabul edilmiştir.

Modele göre anlamsız olan Eğitim Süresi bağımsız değişkeni, modelden çıkarılarak tekrar analiz yapıldığında sonuçlar karşılaştırmalı olarak şu şekildedir:

Tablo 11: Model 1 ve 2 Anova Karşılaştırması

ANOVA^a

Model	Özet	df	Ortalama Kare	F	Anlamlılık
1	Regresyon	3	183.021	24.493	,000 ^b
	Kalıntılar	18	7.472		
	Toplam	21			
2	Regresyon	2	268.565	34.847	,000 ^c
	Kalıntılar	19	7.707		
	Toplam	21			

a. Bağımlı Değişken: İstihdam

b. Tahmin Değişkenleri (Sabit), Eğitim Harcamaları, Okula Gitmeyen Öğrenciler, Eğitim Süresi

c. Tahmin Değişkenleri (Sabit), Eğitim Harcamaları, Okula Gitmeyen Öğrenciler

Tablo 12: Model 1 ve 2 Özeti

Model Özeti

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Standart Tahmin Hatası	Durbin-Watson
1 ^b	,896 ^a	0.803	0.770	2.733556	2.034
2 ^c	,886 ^a	0.786	0.763	2.776162	2.367

a. Bağımlı Değişken: İstihdam

b. Tahmin Değişkenleri (Sabit), Eğitim Harcamaları, Okula Gitmeyen Öğrenciler, Eğitim Süresi

c. Tahmin Değişkenleri (Sabit), Eğitim Harcamaları, Okula Gitmeyen Öğrenciler

Model 2 için $F(2, 19) = 34.847$, $p < .001$, ve bağımlı değişkendeki varyansın %76'sı ($R^2_{\text{adjusted}} = .763$) bağımsız değişkenler tarafından açıklamıştır.

Buna göre 2. model:

Orta ve Üst Düzey Kadın İstihdamı = $14.371 + 3.091 * \text{Harcama} + -1.372 * \text{Okula Gitmeyen Öğrenci}$ şeklindedir.

Tablo 13: Model 1 ve 2 Katsayı Karşılaştırma Tablosu

Katsayılar^a

Model		Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar	t	Sig.
		B	Standart Hata	Beta		
1	Sabit	10.414	4.478		2.326	0.032
	Eğitim Harcamaları	2.996	0.541	0.684	5.534	0.000
	Okula Gitmeyen Öğrenci	-1.416	0.594	-0.293	-2.386	0.028
	Eğitim Süresi	0.404	0.320	0.133	1.264	0.222
2	Sabit	14.371	3.252		4.420	0.000
	Eğitim Harcamaları	3.091	0.545	0.705	5.675	0.000
	Okula Gitmeyen Öğrenci	-1.372	0.602	-0.283	-2.281	0.034

a. Bağımlı Değişken: İstihdam

Tablo 13'te görüldüğü üzere Eğitim Süresi bağımsız değişkeni modelden çıkarılarak yapılan analiz sonucunda anlamlı bir regresyon modeli oluşturulmuş ancak anlamsız değişkeni modelden çıkarıldıktan sonra modelin açıklama oranı ve karşılaştırma oranları azalmıştır.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın uygulama bölümünde belirtildiği üzere kurulan ilk modelde anlamsız çıkan değişken model dışında bırakılarak, ikinci bir model daha kurulduğu ancak kurulan ikinci modelin açıklama oranında, bağımsız değişkenlerin anlamlılığında ve karşılaştırma değerlerinde azalma görüldüğü bildirilmişti. Bu durumdan yola çıkılarak anlamsız olan değişkenin modelde tutulması ya da anlamsız değişkenin modelden çıkarılması kararı ile karşılaşılmaktadır. İstihdamın eğitim süresi ile olan ilişkisi kapsamında literatür incelemesi yapıldığında genel görüş, ‘İnsan Sermayesi Kuramı’ çerçevesinde iki faktör arasında doğrusal bir bağ olduğu yönündedir. Bu nedene ek olarak oluşturulan ilk modelin açıklayıcılığı daha fazla olduğundan, zorunlu eğitim süresi değişkeninin modelde tutulması daha uygun görülmüştür.

Yapılan analiz sonucunda dünya genelindeki ülkeler incelendiğinde eğitime daha fazla pay ayıran ülkelerin ekonomik düzeyinin ve dolayısıyla gelişmişlik seviyesinin daha fazla olduğu anlaşıldığından; buradan gelişmiş ülkelerde kadın istihdamının daha fazla olduğu sonucu çıkarılabilmektedir. Orta ve üst düzey kadın yönetici istihdamı ile okula gitmeyen öğrenci sayısının ters orantılı olduğu ve okula gitmeyen öğrenci sayısı ile ülkelerin sosyal gelişmişlikleri arasındaki bağlantı göz önünde bulundurulduğunda, ülkelerin insani gelişmişlik düzeyleri üzerinde kadın yönetici istihdamının da dolaylı etkiye sahip olduğu sonucuna varılabilir. Eğitim harcamalarına, GSMH üzerinden ayrılan payın arttıkça kadın yönetici istihdamının da arttığı, yani eğitime yapılan harcamaların kadın istihdamına olumlu etkileri olduğu gözlemlenmiştir.

Bu hususlardan hareketle kadın yönetici istihdamının fazla olduğu ülkelerde eğitime ayrılan bütçe payının yüksek, okula gitmeyen öğrenci oranının düşük olduğu sonucuna varılmıştır. İngiltere, İsveç, Norveç gibi ileri gelişmişlik düzeyine sahip ülkeler bu duruma örnek olarak verilebilir. Eğitim seviyesi yüksek olan ülkelerin sistematığı incelendiğinde, eğitim sistemlerine ilişkin kararlar oluşturulurken öğretmenlerin hatta velilerin karar verme sürecinde yer aldığı görülmektedir. Çünkü öğrenciyi, öğretmeni

ve veliyi okul yönetimine katan sistemlerde öğrencilerin, genel özellikleri ve yetiştikleri sosyokültürel ortam doğrultusunda hareket edilmektedir.

Yapılan araştırmalar sırasında PISA başarı ortalaması yüksek ülkelerde, zorunlu eğitim süresinin farklılık göstermekte olduğu yani genel başarının, eğitim süresinin yılı ile paralellik göstermediği tespit edilmiştir. Buradan, başarı faktöründe esas önemli unsurun, zorunlu eğitim yılının değil verilen eğitimin niteliğinin olduğu anlaşılmaktadır. İnsani gelişmişlik endeksini yükseltmenin başlıca yolu eğitimin niteliğini arttırmaktan geçmektedir. Ayrıca eğitime yapılan toplam harcamanın yanında öğrenci başına düşen harcamaların da incelenmesi gerekmektedir. Çünkü bir ülkenin genç nüfusu fazla ise her geçen yıl eğitime katılma oranı da aynı derecede artacaktır.

Kadın istihdamında yaşanan sorunlar, zaman zaman gündeme gelen ancak çözüme kavuşamayan problemlerden biridir. Bu problemler kadının medeni hali ya da çocuk sahibi olup olmadığıyla ilgilidir. Kadın istihdamında yaşanan bu sorunların devletin iş kanununda bazı düzenlemeler yaparak önüne geçilebileceği düşünülmektedir. Örneğin çocuk sahibi olan çiftlerde yalnızca anneye değil, babaya da belli izin süresi tanınmasının, durumu eşit hale getirebileceği düşünülmektedir. Diğer bir ifade ile esnek çalışma saatleri yalnızca çocuğu olan kadınlara değil, erkeklere de verilirse işveren açısından kadınlar, ayrımcılığa uğrayan ve kariyer planlamasında geri plana itilen taraf olmayacaktır. Böylece çocuk sahibi olan kadınlar ve erkekler, işverenler açısından aynı bakış açısı ile değerlendirilebilecektir. Bunun dışında ücretli izin hakkını kullanan anneye ödenecek sigorta ve beraberindeki maaş yükünün devlet tarafından karşılanması, işverenin yükünü hafifletmek adına yararlı olacaktır.

Bu hususta yasalarda koruma ölçüsü ne kadar artarsa, arka planda kadınların istihdama dahil olması o kadar güçleşmektedir. Yukarıda ifade edilen çalışmaların yanında kadınlar için koruyucu olmaktan ziyade eşitlik ilkesini uygulayan, ‘ebeveynlik’ politikaları ve düzenlemelerinin, bahsi geçen sorunların önüne geçebileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Ada, Ş. ve Üstün, A. (2008). İsveç eğitim sisteminin incelenmesi. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi. 17, 146-173.
- Adem, M. (1993). Ulusal eğitim politikamız ve finansmanı. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 172.
- Akın, A. (2007). Toplumsal cinsiyet (gender) ayrımcılığı ve sağlık. Hacettepe Üniversitesi Toplum Hekimliği Bülteni, 26 (2), 1-9.
- Akın, A. ve Demirel, S. (2003). Toplumsal cinsiyet kavramı ve sağlığa etkileri. Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 25, 4-Ek, 83-88.
- Allison, P. D. (1999). Multiple regression: A primer. Pine Forge Press.
- Arslan, M. M. ve Kılıç, Ç. (2000). Bazı Avrupa ülkelerinde ve Türkiye'de zorunlu eğitimde yönlendirme çalışmalarının değerlendirilmesi. Millî Eğitim Dergisi, (148).
- Aydın, S. (2006). Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye'de zorunlu eğitim. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aytaç, S. (1997). Çalışma yaşamında kariyer yönetimi planlaması geliştirilmesi sorunları. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Barutçugil, İ. (2002). İş hayatında kadın yönetici. İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Berry, W. D. & Feldman, S. (1985). Multiple regression in practice (No. 50). CA: Sage.
- Centel, T. (1992). Kısmi çalışma. İstanbul: Kazancı Hukuk Yayınları, No: 106.
- Cook, R. D. (1982). Weisberg, Sanford Residuals and Influence in Regression. New York, NY: Chapman & Hall.
- Demirbilek, S. (2007). Cinsiyet ayrımcılığının sosyolojik açıdan incelenmesi. İstanbul Okan Üniversitesi Finans Politik ve Ekonomik Yorumlar Dergisi. 44 (511), 12-27.
- Demirel, Ö. ve Ün, K. (1987). Eğitim terimleri. Ankara: Şafak Matbaası.
- Demirel, Ö. (2000). Karşılaştırmalı eğitim. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demir, M. (2004). Eğitim hizmetlerinin kamusal niteliği, ilk ve ortaöğrenim hizmetlerinin finansmanı: Türkiye uygulaması. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Devlet Planlama Teşkilatı, (2001). (Nitelikli İnsan Gücü Meslek Standartları Düzeni ve Sosyal Sermaye Birikimi Özel İhtisas Komisyonu Raporu. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı Yayınları.)

Dikmen, S. (2015). Norveç’te kamu harcamalarının ekonomik analizi: 2000-2013. Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 30(2), 198-214.

Doğan, M. S., Özyurt, S. ve Boztoprak G. (2009). Sosyoloji çarşısı. İstanbul: Yazı Yayınları.

Doğru, A. (2010). Kadın çalışanların cam tavan engelleri ve iş tatminine etkisi: Afyon Kocatepe Üniversitesi Tıp Fakültesi örneği. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Durgun, Ö. (2002). Küreselleşen dünyada kalkınma süreci bağlamında eğitim harcamaları ve Türkiye örneği. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi.

Ecevit, Y. (2010). İşgücü piyasasında toplumsal cinsiyet eşitliği el kitabı. Ankara: Pelin Ofset.

Ecevit, Y. (2003). Toplumsal cinsiyetle yoksulluk ilişkisi nasıl kurulabilir? Bu ilişki nasıl çalışılabilir?. Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 25 (4- Ek), 83-88.

Ekin, N. (2000). Türkiye’de yapay istihdam ve istihdam politikaları. İstanbul: Mega Ajans.

Erarslan, A. (2009). Finlandiya’nın PISA’daki başarısının nedenleri: Türkiye için alınacak dersler. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED) 3 (2), 238-248.

Erçen, A. ve E. Yoğun (2008). Kadınların cam tavanı aşma stratejileri: büyük ölçekli Türk işletmelerinde bir inceleme. Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erdoğan, İ. (1998). Çağdaş eğitim sistemleri, (3. Baskı), İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Erdut, T. (1998). Yeni teknolojilerin iş ilişkileri üzerindeki etkisi. İzmir: Türk Ağır Sanayi ve Hizmet Sektörü Kamu İşverenleri Sendikası Yayınları.

Erkek, S. ve Karagöz, H. (2009). Kadının iş hayatındaki yeri ve karşılaştığı sorunlar. Konya Ticaret Odası.

Eyüboğlu, D. (1999). Kadın işgücünün değerlendirilmesinde yetersizlikler. Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları.

Fidan, N. (1996). Okulda öğrenme ve öğretme. Ankara: Alkım Yayınevi.

Gülbeden D. (1991). Eğitimin etkenliği ve Türkiye’de öğretim ile ekonomik gelişme ölçüleri arasındaki ilişkiler. Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları.

Güldal, D. (2006). Kadın yöneticileri motive ve demotive eden faktörlerin tespitine yönelik bir araştırma. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Günsoy, G., ve Özsoy, C. (2012). Türkiye’de kadın işgücü, eğitim ve büyüme ilişkisinin VAR analizi. Finans Politik & Ekonomik Yorumlar Dergisi, 49(568), 23-42.

- Hesapçıoğlu, M. ve İnandı, Y. (2008). Eğitim finansmanı: Türkiye ve Avrupa birliği ülkelerinde karşılaştırmalı bir çalışma. İstanbul: TÖDER Eğitim Yayınları.
- Hotar, N. (2011). Ekonomik toplumsal kalkınma ve kadın istihdamı. Ankara: TÜRK – İŞ Dergisi, Sayı: 392, 84-86.
- İşığışık, Ö. (2005). XXI. Yüzyılda istihdam ve insana yakışır iş. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- İşığışık, Ö. (2011). İstihdam ve işsizlik. Bursa: Ekin Yayınevi.
- İsveç Eğitim Finansmanı. <https://www.skatteetaten.no/person/> Erişim Tarihi: 19.04.2021
- İsveç'te Eğitim. www.samfunnskunnskap.no Erişim Tarihi: 19.04.2021.
- İş Kanunu. 10.06.2003. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.4857.pdf> Erişim Tarihi: 14.04.2021.
- Karaaslan, E. (2005). Kamu kesimi eğitim harcamalarının analizi. Maliye Dergisi, 149, 36-73.
- Karabıyık, İ. (2012). Türkiye’de çalışma hayatında kadın istihdamı. Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 32(1), 231-260.
- Karakoyun, Y. (2007). Esnek çalışma yoluyla kadınların işgücüne katılım oranının ve istihdamının artırılması: İşkur’un rolü. Uzmanlık Tezi, Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Kasapoğlu, M. M. ve Murat, S. (2018). Aktif istihdam politikaları ve Türkiye’de İşkur tarafından uygulanan aktif istihdam politikalarına güncel bir bakış. Mehmet Akif Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10 (25), 485-502.
- Kim, H. Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. Restorative Dentistry & Endodontics, 38 (1), 52-54.
- Korkmaz, H. (2014). Yönetim kademlerinde kadına yönelik cinsiyet ayrımcılığı ve cam tavan sendromu. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 2, Sayı: 5, Eylül, 1-14.
- Lihtenştayn Resmi Gazetesi. <https://www.gesetze.li/konso/pdf/1921.015> Erişim Tarihi: 17.05.2021.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinin eğitim sistemleri. Ankara: MEB Dış İşleri Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Sistemleri, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en Erişim Tarihi: 18.04.2021.
- Norveç Eğitim Sistemi, 2020. <http://samfunnskunnskap.no/> Erişim Tarihi: 19.04.2021.
- Örmeci, O. (2012). Dünyada zorunlu eğitim ve 4+4+4 eğitim reformu. <http://ydemokrat.blogspot.com/2012/03/dunyada-zorunlu-egitim-ve-444-egitim.html> Erişim Tarihi: 18.04.2021.

Örücü, E., Kılıç, R., ve Kılıç, T. (2007). Cam tavan sendromu ve kadınların üst düzey yönetici pozisyonuna yükselmelerindeki engeller: Balıkesir ili örneği. Manisa Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi, 14(2), 117-135.

Özcan, K. (2010). Mesleki ve teknik ortaöğretimde finansman, harcamalar ve maliyet. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayınları.

Özen, R., Akkutay, Ü. ve Cafoğlu, Z. vd. (1996). Japon eğitim sistemi. İstanbul: Çetin Ofset.

Palaz, S. (2003). Türkiye'de cinsiyet ayrımcılığı analizinde neoklasik yaklaşıma karşı kurumcu yaklaşım: eşitliği sağlayıcı politika önerileri. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(9), 87-109.

Pan, Y., & Jackson, R. T. (2008). Ethnic difference in the relationship between acute inflammation and serum ferritin in US adult males. Epidemiology and Infection, 136, 421-431.

PISA. <https://www.oecd.org/pisa/> Erişim Tarihi: 17.04.2021.

PISA. 23.12.2020. <http://pisa.meb.gov.tr/www/pisa-nedir/icerik/4> Erişim Tarihi: 17.04.2021.

Polonya Eğitim Sistemi. <https://www.euroeducation.net/prof/polaco.htm> Erişim Tarihi: 01.05.2021.

Pur, N. (1992). Türkiye’de kadın işgücü ve sorunları: kadın ve sosyo-ekonomik gelişme konulu konferans tebliğleri. Ankara: Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü Yayınları.

Sağlam, M. (1999). Avrupa ülkelerinin eğitim sistemleri. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Sekman, M. (2005). Her şey seninle başlar (2. Baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayım.

Serin, N. (1979). Eğitim ekonomisi. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Seyidoğlu, H. (1993). Uluslararası iktisat (9. Baskı). İstanbul: Gizem Yayınları.

Şafak, Can. 4857 Sayılı İş Kanunu Çerçevesinde Kısmi (Part-Time) Çalışma. http://www.kristalis.org.tr/aa_dokuman/kismi_calisma.pdf Erişim Tarihi: 14.04.2021.

Tabachnick G. B., & Fidell S. L. (2013). Using Multivariate Statistics (6nd ed.) Pearson, Boston.

Taş, U. ve Yenilmez, F. (2008). Türkiye’de eğitimin kalkınma üzerindeki rolü ve eğitim yatırımlarının geri dönüş oranı. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9(1), 157-186.

Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği Endeksi. Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP). <https://www.undp.org/> Erişim Tarihi: 31.05.2021.

Tural, N. K. (2002). Eğitim finansmanı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Türkiye’de Eğitim Sistemi. Haziran 2018. http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Turk_Egitim_Sistemi_2018/TES_2018.pdf Erişim Tarihi: 04.05.2021.

Türkiye’de Hayat Boyu Öğrenme. http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Turk_Egitim_Sistemi_2018/TES_2018.pdf Erişim Tarihi: 04.05.2021.

Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu. (2002). Avrupa Birliği İstihdam Paketi: 2001 ortak istihdam raporu, 2002 istihdam kılavuz ilkeleri, üye devletlere tavsiyeler.

Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/08144011_KANUN.pdf Erişim Tarihi: 04.05.2021.

Türkoğlu, A. (Ed.). (2020). Karşılaştırmalı eğitim dünya ülkelerinden örneklerle (Gözden Geçirilmiş 2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ulutürk, S. (1998). Türkiye’de planlı dönemde kamu harcamalarının gelişimi ve devletin ekonomideki rolü. Ankara: Akçağ Yayınları.

Uşen, Ş. ve Delen, M. (2011). Eğitimli kadınların çalışma hayatına ilişkin tercihleri: İstanbul örneği. Kamu-İş Dergisi, 11(4), 127-182.

Uzun, G. (2004). Kadın yöneticileri motive ve demotive eden faktörlerin tespitine yönelik bir araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ünal, L. I. (1996). Eğitim ve yetiştirme ekonomisi. Ankara: Torun Matbaası.

Yalçinkaya, M. (1992). İtalyan eğitim sistemi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 25(1), 199-210.

Yılmaz, T. ve Sarpkaya, R. (2016). Eğitim ekonomisi. Ankara: Anı Yayınları.

Yorulmaz, Y. İ., Çolak, İ. ve Ekinci, C. E. (2017). An evaluation of PISA 2015 achievements of OECD countries within income distribution and education expenditures. Turkish Journal of Education, 6(4), 169-185.

Yumuşak, İ. G. ve Bilen, M. (2000). Gelir dağılımı - beşeri sermaye ilişkisi ve Türkiye üzerine bir değerlendirme. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1(1), 77-96.

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı. (2007). Türkiye’nin yükseköğretim stratejisi, Ankara.

Zaim, S. (1997). Çalışma ekonomisi (10. Baskı). İstanbul: Filiz Kitabevi.

Ek 1 (Data)

Ulke	Istihdam	Harcama	Okula_Gitmeyen	Egitim_Suresi
Almanya	28,210	4,905	,53	13
Arjantin	32,630	5,462	,43	14
Arnavutluk	22,650	3,612	2,22	9
Avusturya	29,190	5,358	,05	13
Belcika	32,910	6,412	,28	12
Brezilya	38,370	6,323	,39	14
Çekya	24,140	3,854	,32	9
Finlandiya	31,450	6,376	1,15	10
Fransa	32,640	5,452	,06	10
Hırvatistan	27,880	3,917	1,36	8
İngiltere	34,360	5,442	,43	11
İran	20,460	3,790	,23	9
İsrail	34,840	6,093	,25	15
İsviçre	39,430	7,569	,28	9
İsviçre	28,830	5,130	,15	11
İtalya	22,340	4,045	2,52	12
İzlanda	32,960	7,658	,05	10
Malta	28,100	4,824	,23	11
Mauritius	30,820	5,023	1,10	11
Norveç	35,950	7,912	,04	10
Portekiz	30,440	5,016	,62	12
Türkiye	17,270	3,650	5,12	12
Zambiya	28,51	3.73	14,89	7

```
Ek 2 (Model 1)
GET
FILE='C:\Users\hmomeroglu\Desktop\18.12.2021 - Kopya.sav'.
DATASET NAME DataSet1 WINDOW=FRONT.
REGRESSION
/DESCRIPTIVES MEAN STDDEV CORR SIG N
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS CI(95) R ANOVA COLLIN TOL ZPP
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT Istihdam
/METHOD=ENTER Egitim_Suresi Harcama Okula_Gitmeyen
/SCATTERPLOT=(*ZRESID ,*ZPRED)
/RESIDUALS DURBIN HISTOGRAM(ZRESID) NORMPROB(ZRESID)
/CASEWISE PLOT(ZRESID) OUTLIERS(3)
/SAVE COOK.
```

Regression

Notes		
Output Created	22-JAN-2022 18:40:45	
Comments		
Input	Data	C:\Users\hmomeroglu\Desktop\18.12.2021 - Kopya.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	22
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on cases with no missing values for any variable used.
Syntax	REGRESSION /DESCRIPTIVES MEAN STDDEV CORR SIG N /MISSING LISTWISE /STATISTICS COEFF OUTS CI(95) R ANOVA COLLIN TOL ZPP /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10) /NOORIGIN /DEPENDENT Istihdam /METHOD=ENTER Egitim_Suresi Harcama Okula_Gitmeyen /SCATTERPLOT=(*ZRESID *ZPRED) /RESIDUALS DURBIN HISTOGRAM(ZRESID) NORMPROB(ZRESID) /CASEWISE PLOT(ZRESID) OUTLIERS(3) /SAVE COOK.	
Resources	Processor Time	00:00:03.78
	Elapsed Time	00:00:02.04
	Memory Required	3552 bytes
	Additional Memory Required for Residual Plots	648 bytes
Variables Created or Modified	COO_1	Cook's Distance

[DataSet1] C:\Users\hmomeroglu\Desktop\18.12.2021 - Kopya.sav

Descriptive Statistics				
	Mean	Std. Deviation	N	
Istihdam	29.81227	5.705322	22	
Egitim_Suresi	11.14	1.885	22	
Harcama	5.35560	1.302084	22	
Okula_Gitmeyen	0.8096	1.17849	22	

Correlations					
	Istihdam	Egitim_Suresi	Harcama	Okula_Gitmeyen	
Pearson Correlation	Istihdam	1.000	0.224	0.853	-0.650
	Egitim_Suresi	0.224	1.000	0.126	-0.016
	Harcama	0.853	0.126	1.000	-0.520
	Okula_Gitmeyen	-0.650	-0.016	-0.520	1.000
Sig. (1-tailed)	Istihdam	0.158	0.000	0.001	
	Egitim_Suresi	0.158	0.288	0.472	
	Harcama	0.000	0.288	0.007	
	Okula_Gitmeyen	0.001	0.472	0.007	
N	Istihdam	22	22	22	22
	Egitim_Suresi	22	22	22	22
	Harcama	22	22	22	22

	Okula_Gitmeyen	22	22	22	22
--	----------------	----	----	----	----

Variables Entered/Removed^a

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	Okula_Gitmeyen, Egitim_Suresi, Harcama ^b		Enter

a. Dependent Variable: Istihdam

b. All requested variables entered.

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	.896 ^a	0.803	0.770	2.733556	2.034

a. Predictors: (Constant), Okula_Gitmeyen, Egitim_Suresi, Harcama

b. Dependent Variable: Istihdam

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	549.063	3	183.021	24.493	.000 ^b
	Residual	134.502	18	7.472		
	Total	683.565	21			

a. Dependent Variable: Istihdam

b. Predictors: (Constant), Okula_Gitmeyen, Egitim_Suresi, Harcama

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95.0% Confidence Interval for B		Correlations			Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF
1	(Constant)	10.414	4.478		2.326	0.032	1.007	19.822					
	Egitim_Suresi	0.404	0.320	0.133	1.264	0.222	-0.268	1.075	0.224	0.285	0.132	0.981	1.020
	Harcama	2.996	0.541	0.684	5.534	0.000	1.859	4.134	0.853	0.794	0.579	0.716	1.397
	Okula_Gitmeyen	-1.416	0.594	-0.293	-2.386	0.028	-2.663	-0.169	-0.650	-0.490	-0.249	0.727	1.375

a. Dependent Variable: Istihdam

Collinearity Diagnostics^a

Model		Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions			
				(Constant)	Egitim_Suresi	Harcama	Okula_Gitmeyen
1	1	3.319	1.000	0.00	0.00	0.00	0.02
	2	0.642	2.275	0.00	0.00	0.01	0.64
	3	0.028	10.845	0.01	0.38	0.74	0.23
	4	0.011	17.116	0.98	0.61	0.25	0.11

a. Dependent Variable: Istihdam

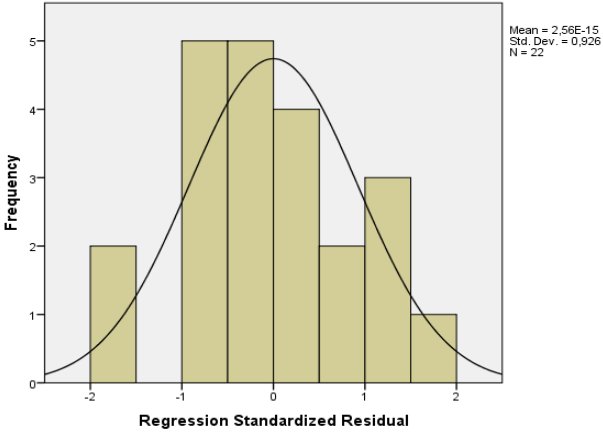
Residuals Statistics^a

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	18.94183	38.10286	29.81227	5.113301	22
Std. Predicted Value	-2.126	1.621	0.000	1.000	22
Standard Error of Predicted Value	0.608	2.311	1.105	0.381	22
Adjusted Predicted Value	21.49866	38.91972	30.03150	4.844062	22
Residual	-4.622013	4.429615	0.000000	2.530781	22
Std. Residual	-1.691	1.620	0.000	0.926	22
Stud. Residual	-1.934	1.830	-0.029	1.047	22
Deleted Residual	-6.046484	5.650779	-0.219227	3.346073	22
Stud. Deleted Residual	-2.112	1.972	-0.030	1.095	22
Mahal. Distance	0.086	14.058	2.864	2.954	22
Cook's Distance	0.001	0.822	0.097	0.186	22
Centered Leverage Value	0.004	0.669	0.136	0.141	22

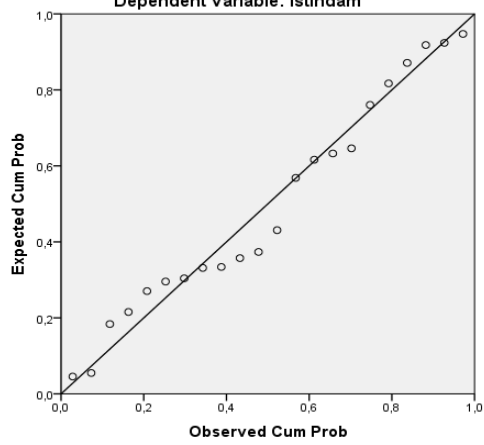
a. Dependent Variable: Istihdam

Charts

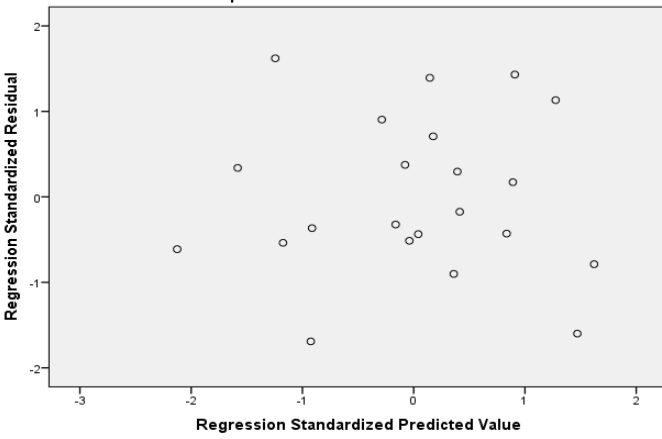
Histogram
Dependent Variable: Istihdam



Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual
Dependent Variable: Istihdam



Scatterplot
Dependent Variable: Istihdam



Ek 3 (Model 2)
GET
FILE='C:\Users\hmomeroglu\Desktop\18.12.2021 - Kopya.sav'.

Warning # 67. Command name: GET FILE
The document is already in use by another user or process. If you make changes to the document they may overwrite changes made by others or your changes may be overwritten by others.
File opened C:\Users\hmomeroglu\Desktop\18.12.2021 - Kopya.sav
DATASET NAME DataSet4 WINDOW=FRONT.
REGRESSION
/DESCRIPTIVES MEAN STDDEV CORR SIG N
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS CI(95) R ANOVA COLLIN TOL ZPP
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT Istihdam
/METHOD=ENTER Harcama Okula_Gitmeyen
/SCATTERPLOT=(*ZRESID ,*ZPRED)
/RESIDUALS DURBIN HISTOGRAM(ZRESID) NORMPROB(ZRESID)
/CASEWISE PLOT(ZRESID) OUTLIERS(3)
/SAVE COOK.

Regression

Notes		
Output Created		22-JAN-2022 19:01:44
Comments		
Input	Data	C:\Users\hmomeroglu\Desktop\18.12.2021 - Kopya.sav
	Active Dataset	DataSet4
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	22
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on cases with no missing values for any variable used.
Syntax		REGRESSION /DESCRIPTIVES MEAN STDDEV CORR SIG N /MISSING LISTWISE /STATISTICS COEFF OUTS CI(95) R ANOVA COLLIN TOL ZPP /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10) /NOORIGIN /DEPENDENT Istihdam /METHOD=ENTER Harcama Okula_Gitmeyen /SCATTERPLOT=(*ZRESID ,*ZPRED) /RESIDUALS DURBIN HISTOGRAM(ZRESID) NORMPROB(ZRESID) /CASEWISE PLOT(ZRESID) OUTLIERS(3) /SAVE COOK.
Resources	Processor Time	00:00:02.64
	Elapsed Time	00:00:01.09
	Memory Required	3024 bytes
	Additional Memory Required for Residual Plots	664 bytes
Variables Created or Modified	COO_1	Cook's Distance

[DataSet4]

Descriptive Statistics				
	Mean	Std. Deviation	N	
Istihdam	29.81227	5.705322	22	
Harcama	5.35560	1.302084	22	
Okula_Gitmeyen	0.8096	1.17849	22	

Correlations				
		Istihdam	Harcama	Okula_Gitmeyen
Pearson Correlation	Istihdam	1.000	0.853	-0.650
	Harcama	0.853	1.000	-0.520
	Okula_Gitmeyen	-0.650	-0.520	1.000
Sig. (1-tailed)	Istihdam		0.000	0.001
	Harcama	0.000		0.007
	Okula_Gitmeyen	0.001	0.007	
N	Istihdam	22	22	22

	Harcama	22	22	22
	Okula_Gitmeyen	22	22	22

Variables Entered/Removed^a

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	Okula_Gitmeyen, Harcama ^b		Enter

a. Dependent Variable: Istihdam

b. All requested variables entered.

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,886 ^a	0.786	0.763	2.776162	2.367

a. Predictors: (Constant), Okula_Gitmeyen, Harcama

b. Dependent Variable: Istihdam

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	537.130	2	268.565	34.847	,000 ^b
	Residual	146.434	19	7.707		
	Total	683.565	21			

a. Dependent Variable: Istihdam

b. Predictors: (Constant), Okula_Gitmeyen, Harcama

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95.0% Confidence Interval for B		Correlations			Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF
1	(Constant)	14.371	3.252		4.420	0.000	7.565	21.176					
	Harcama	3.091	0.545	0.705	5.675	0.000	1.951	4.231	0.853	0.793	0.603	0.730	1.370
	Okula_Gitmeyen	-1.372	0.602	-0.283	-2.281	0.034	-2.632	-0.113	-0.650	-0.464	-0.242	0.730	1.370

a. Dependent Variable: Istihdam

Collinearity Diagnostics^a

Model		Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions		
				(Constant)	Harcama	Okula_Gitmeyen
1	1	2.367	1.000	0.01	0.01	0.05
	2	0.615	1.961	0.00	0.01	0.61
	3	0.018	11.496	0.99	0.98	0.35

a. Dependent Variable: Istihdam

Residuals Statistics^a

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	18.62131	38.76956	29.81227	5.057433	22
Std. Predicted Value	-2.213	1.771	0.000	1.000	22
Standard Error of Predicted Value	0.617	2.333	0.953	0.388	22
Adjusted Predicted Value	21.87074	39.64930	30.07213	4.845766	22
Residual	-5.311470	4.994641	0.000000	2.640657	22
Std. Residual	-1.913	1.799	0.000	0.951	22
Stud. Residual	-2.133	1.867	-0.037	1.036	22
Deleted Residual	-6.604253	5.380864	-0.259857	3.201895	22
Stud. Deleted Residual	-2.381	2.012	-0.048	1.093	22
Mahal. Distance	0.083	13.877	1.909	2.942	22
Cook's Distance	0.000	0.647	0.084	0.162	22
Centered Leverage Value	0.004	0.661	0.091	0.140	22

a. Dependent Variable: Istihdam