

T. C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İKTİSAT ANABİLİM DALI
İKTİSAT BİLİM DALI

ADALET VE ETKİNLİK AMAÇLARI BAKIMINDAN
YÜKSEKÖĞRETİMDE FİNANSMAN POLİTİKASI:
TÜRKİYE ÖRNEĞİ

(DOKTORA **TEZİ**)

Filiz GÖLPEK

Danışman

Prof. Dr. M. Hanifi ASLAN

BURSA 2008

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER.....	IV-VI
TABLOLAR.....	VII-XI
ŞEKİLLER.....	XII

BİRİNCİ BÖLÜM**GİRİŞ**

I. ARAŞTIRMANIN KONUSU VE KAPSAMI.....	1
II. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	8
III. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI VE YÖNTEMİ.....	10

İKİNCİ BÖLÜM**YÜKSEKÖĞRETİM FİNANSMAN POLİTİKALARININ ANALİZİ İÇİN
TEORİK BİR ÇERÇEVE**

I. YÜKSEKÖĞRETİM TALEBİ, ARZI VE YÜKSEKÖĞRETİME KAYNAK TAHSİSİ.....	15
A. Yükseköğretim Talebi ve Arzı.....	16
B. Yükseköğretime Kaynak Tahsisi.....	25
II. YÜKSEKÖĞRETİMDE ADALET SORUNU.....	30
A. Adalet Kavramı ve Eğitimdeki Anlamı.....	30
B. Yükseköğretimde Adalet Sorunu.....	33
III. YÜKSEKÖĞRETİMDE ETKİNLİK SORUNU.....	34
A. Etkinlik Kavramı ve Eğitimdeki Anlamı	35
B. Yükseköğretimde Etkinliğin Ölçülmesi: Fayda- Maliyet Analizi ve Etkinlik Teknikleri	37
1. Fayda- maliyet analizi teorisi.....	37
2. Etkinlik teknikleri	40
IV. YÜKSEKÖĞRETİM MALİYETLERİ, FİNANSMAN SİSTEMLERİ, YERLEŞİK FİNANSMANSİSTEMİ, ADALET VE ETKİNLİK AMAÇLARI.....	47
A. Yükseköğretim Maliyetleri.....	47
B. Yükseköğretimde Finansman Sistemleri.....	51
C. Yükseköğretimde Yerleşik Finansman Sistemi.....	55
1. Yerleşik finansman sisteminin özellikleri.....	55
2. Yerleşik finansman sisteminin gerekçeleri.....	63
3. Yerleşik finansman sisteminin sınırları.....	65
D. Adalet ve Etkinlik Amaçları Bakımından Yerleşik Finansman Sisteminin Değerlendirilmesi.. ..	67

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
ADALET VE ETKİNLİK AMAÇLARI BAKIMINDAN YÜKSEKÖĞRETİM
FİNANSMANI VE ÜÇ KRİTİK SORU: KİM FAYDALANIYOR, KİM ÖDÜYOR,
KİM ÖDEMELİ?

I.	ADALET AMACI BAKIMINDAN YÜKSEKÖĞRETİMİN FİNANSMANI.....	71
A.	Yükseköğretim Harcamalarından Kim Faydalaniyor?.....	72
1.	Gelir grupları bakımından: yükseköğretime giriş sistemleri, giriş maliyetleri ve kayıtlı öğrenci ailelerinin sosyoekonomik durumu.....	72
a.	Yükseköğretime giriş sistemleri ve giriş maliyetleri.....	73
(1).	Yükseköğretime giriş sistemleri.....	74
(2).	Yükseköğretime giriş maliyetleri.....	83
b.	Yükseköğretime kayıtlı öğrenci ailelerinin sosyoekonomik durumu.....	87
(1).	Ailelerinin eğitim durumu.....	88
(2).	Ailelerinin iktisadi durumu.....	93
2.	Bireyler ve toplum bakımından: özel ve sosyal getiriler.....	98
B.	Yükseköğretim Harcamalarını Kim Ödüyor?.....	99
1.	Özel harcamalar.....	99
2.	Kamusal harcamalar.....	105
C.	Yükseköğretim Harcamalarını Kim Ödemeli?	117
II.	ETKİNLİK AMACI BAKIMINDAN YÜKSEKÖĞRETİMİN FİNANSMANI.....	119
A.	Yükseköğretimin Getirileri	119
1.	Özel getiriler.....	120
2.	Sosyal getiriler.....	128
3.	Parasal olmayan getiriler.....	131
B.	Yükseköğretim Getirilerinin Etkinlik Amacı Bakımından Değerlendirilmesi	136
III.	ADALET VE ETKİNLİK AMAÇLARINA UYGUN BİR YÜKSEKÖĞRETİM FİNANSMAN SİSTEMİ: MALİYET PAYLAŞIMI.....	138
A.	Adalet ve Etkinlik Amaçları Bakımından Yükseköğretimde Maliyet Paylaşımı	139
B.	Yükseköğretimde Maliyet Paylaşımının Yolları	140
1.	Özel okulların yaygınlaştırılması.....	141
2.	Öğrenim ücretleri.....	147
3.	Öğrenci kredileri.....	156
4.	Eğitim kuponları yöntemi.....	168

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
TÜRKİYE'DE ADALET VE ETKİNLİK AMAÇLARI BAKIMINDAN
YÜKSEKÖĞRETİMİN FİNANSMANI

I.	TÜRKİYE' DE ADALET AMACI BAKIMINDAN YÜKSEKÖĞRETİMİN FİNANSMANI.....	172
A.	Türkiye'de Yükseköğretim Sisteminin Tarihi Gelişimi.....	173
B.	Türkiye'de Yükseköğretim Talebi ve Kayıt Oranları.....	177
C.	Türkiye'de Yükseköğretim Hizmetinden Kim Faydalaniyor?.....	187
1.	Ailelerin eğitim durumu.....	188
2.	Ailelerin iktisadi durumu.....	193
D.	Türkiye'de Yükseköğretim Harcamalarını Kim Ödüyor?.....	203
1.	Kamusal harcamalar.....	203
2.	Ailelerin harcamaları.....	220

E. Türkiye’de Yükseköğretim Harcamalarını Kim Ödemeli?.....	239
II. TÜRKİYE’DE ETKİNLİK AMACI BAKIMINDAN YÜKSEKÖĞRETİMİN FİNANSMANI.....	245
A. Türkiye’de Yükseköğretim Sisteminin Etkinliği.....	245
1. Bir durum tespiti.....	246
2. Daha önce yapılan fayda-maliyet analizi çalışmaları.....	252
B. Türkiye’de Yükseköğretimde Fayda-Maliyet Analizi Uygulaması.....	256
1. Verilerin hesaplanması ve uygulama.....	256
a. Verilerin hesaplanması.....	257
(1). Kazanç verileri.....	257
(2). Maliyet verileri.....	259
(a). Doğrudan maliyetler.....	259
(b). Dolaylı maliyetler.....	261
(c). Toplam maliyetler.....	262
b. Uygulama.....	265
(1). Net halihazır değer (NHD).....	266
(2). İçsel getiri haddi (İGH).....	269
(3). Fayda-maliyet oranı (F/M).....	270
2. Türkiye’de bireylerin yükseköğretim talebi.....	275
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	275
KAYNAKLAR.....	283-96
EKLER.....	300-55

TABLÖLAR

Tablo 2.1: 1970–1997 Dönemi Dünyada Yükseköğretimdeki Okullaşma Oranları (%) ve Öğrenci Sayıları (milyon)	17
Tablo 2.2: 2000 Yılı Seçilmiş Bazı OECD Ülkelerinde Yükseköğretimin Özel Getiri Oranları ve Brüt Kayıt Oranları (%)	20
Tablo 2.3: 1995 ve 2002 Yılı Bazı OECD Ülkelerinde Eğitim Harcamalarının GSMH'ya Oranı (%)	26
Tablo 2.4: Bazı Ülkelerde Eğitime Yapılan Harcamaların Toplam Harcamalara Oranı	27
Tablo 2.5: Bazı Ülkelerde Öğrenci Başına Yapılan Yıllık Eğitim Harcamaları (\$)	28
Tablo 2.6: Eğitim Kademeleri İçinde Yükseköğretime Kayıtlı Öğrenci Oranı ile Yükseköğretime Ayrılan Kaynakların Oranı (%)	29
Tablo 2.7: Örnek Bir Projenin Fayda- Maliyet Analizi	41
Tablo 2.8: Gelecek Yıllarda 1 TL'nin Bugünkü Değeri	42
Tablo 2.9: Kamu Yükseköğretim Kurumlarının Gelir Kalemleri ve Kaynakları	56
Tablo 2.10: Bazı Ülkelerde Uygulanan Bütçe Sistemleri	57
Tablo 2.11: Yükseköğretimde Devletin Değişen Rolü	58
Tablo 2.12: 1995-2003 Dönemi Seçilmiş Bazı Ülkelerde Kaynakların Dağılımı (%)	60
Tablo 2.13: Seçilmiş Bazı Ülkelerde Kaynaklarına Göre Harcamaların GSMH'ya Oranı (%)	62
Tablo 3.1: 1999 Yılı Yunanistan'da Sınava Hazırlık Biçimi ve Ailelerin Aday Başına Yaptıkları Hazırlık Masrafları (€)	85

Tablo 3.2: 2002 Yılında Bazı Ülkelerde Mezunu Anne-Baba Eğitim Seviyeleri ile Çocuklarının Eğitim Seviyeleri Arasındaki İlişki (%)	89
Tablo 3.3: 1995 Yılında ABD’de Koleje Kayıtlı Alt Gelir Grubuna Ait Öğrencilerle İlgili Bazı Oranlar (%)	90
Tablo 3.4: 2002 Yılında Arjantin’de Yükseköğretimde Anne-Babanın Eğitim Profili	91
Tablo 3.5: 2005 Yılında ABD’de Yükseköğretimde Babanın İşine Göre Öğrenim Gören Öğrenci Oranları (%)	92
Tablo 3.6: 1988 Yılında Arjantin’de Yükseköğretim Kurumuna Kayıtlı Öğrenci Ailelerinin Gelir Dağılımı (%)	94
Tablo 3.7: 1964 Yılında ABD’de Aile Gelirine Göre Kolej ve Yükseköğretimde Kayıt Oranları (%)	95
Tablo 3.8: 1995 Yılında ABD’nde Kolej Kayıtları İle İlgili Bazı Oranlar (%)	96
Tablo 3.9: 2005 Yılında Yunanistan’da Yükseköğretim Öğrencilerinin Özel Harcamaları (€ yıl)	104
Tablo 3.10: 1970- 2002 Dönemi Bazı Gelişmekte Olan Ülkelerde Eğitim Harcamalarının GSMH’ya Oranı (%)	106
Tablo 3.11: 1995-2002 Dönemi Bazı OECD Ülkelerinde Eğitim Harcamaları İle ilgili Oranlar	107
Tablo 3.12: 2002 Yılında Bazı Ülkelerde Öğrenci Başına Yapılan Yıllık Eğitim Harcamaları (\$)	108
Tablo 3.13: 2002 Yılında Bazı Ülkelerde Yükseköğretim Kademesinde Kamu Sübvansiyonların ve Doğrudan Harcamaların Oranları (%)	110
Tablo 3.14: 2000 Yılında Gelişmekte Olan Bazı Ülkelerde Eğitimde Toplam Kamusal Harcamaların Dağılımı (%)	111
Tablo 3.15: 2002 Yılında OECD Ülke Ortalamasına Göre Eğitim Kurumlarında Özel ve Kamusal Harcamaların Toplam Harcamalara Oranı (%)	112
Tablo 3.16: 1965 Yılında ABD’de Gelir Gruplarına Göre Tahmini Vergi Ödeme Tutarı (\$)	115

Tablo 3.17: 1964 Yılında Ortalama Aile Geliri, Ortalama Yükseköğretim Sübvansiyonu, Ortalama Vergi Ödemeleri (\$)	116
Tablo 3.18: Bazı Latin Amerika Ülkelerinde Eğitimin Getiri Oranları (%)	121
Tablo 3.19: Dünyadaki Bölgelere ve Gelişmişlik Düzeyine Göre Ülkelerde Yükseköğretimin Özel Getiri Oranları (%)	121
Tablo 3.20: 1999 Yılında Bostwana'da Eğitim Seviyelerine Göre İşçilerin Aylık Ortalama Kazançları (Pula)	123
Tablo 3.21: 1980 Yılında ABD'de Eğitim Alanına ve Mesleğe Göre Ortalama Kazanç ve Yıllık Kazançlarda Artış (\$)	126
Tablo 3.22: Sosyoekonomik Statü ve Eğitimin Özel Getiri Oranları (%)	127
Tablo 3.23: 1985 Yılında Eğitim Düzeylerine Göre Sosyal Getiri Oranları (%)	129
Tablo 3.24: Dünyadaki Bölgelere Göre Eğitim Seviyelerinin Sosyal Getiri Oranları (%)	130
Tablo 3.25: Çeşitli Ülkelerin Yükseköğretim Sistemlerinde Özel Kurumların Payları (%)	144
Tablo 3.26: 1985-2002 Dönemi Latin Amerika'da Özel Yükseköğretim Kurumlarına Kayıt Oranları (%)	145
Tablo 3.27: Bazı Ülkelerde Kamu Üniversitelerindeki Reel Öğrenim Ücretlerinin Toplam Harcamaları Karşılama Oranı (%)	148
Tablo 3.28: 1989-1993-1999 Dönemlerinde Avustralya'da Yükseköğretim Programlarına Göre Öğrenim Ücretleri (\$)	151
Tablo 3.29: 2002 Yılı Arjantin'de Gelir Grupları İtibariyle Yükseköğretim Kurumlarındaki Öğrenci Dağılımı (%)	155
Tablo 3.30: Arjantin'de Eğitim Seviyesine Göre İşgücünün Ortalama Kazancı (US \$)	159
Tablo 3.31: Tayland'da Yükseköğretimdeki Öğrenci Kredi Tutarları (Baht)	160
Tablo 3.32: 1999 Yılında İspanya'da Yükseköğretimde Kayıtlı Öğrencilerin Sosyoekonomik Profiline Göre Burs Dağılımı (%)	161
Tablo 3.33: 1997 Yılında Portekiz'de Burs Miktarı ve Yararlanan Öğrencilere Ait Veriler	164

Tablo 3.34: Bazı Ülkelerde Öğrenci Kredi Kayıtları Verileri	167
Tablo 4.1: Türkiye’de 2002-2006 Dönemi Vakıf Üniversitelerine Yeni Kayıt Yaptıran Öğrenci Sayıları	181
Tablo 4.2: Öğrencilerin Sınava Girme Sayılarının Talep Edilen Programlara Göre Yüzde Dağılımları	182
Tablo 4.3: Türkiye’de 1997 Yılında Öğrencilerin İlk Tercih Ettikleri Bölümler	186
Tablo 4.4: 2005 Yılında Türkiye’de Anne-Babanın Mesleğine Ait Veriler	190
Tablo 4.5: 2005 Yılı Türkiye’de Özel Ders Alan Öğrencilerin Baba Mesleği ve Okul Türleri	191
Tablo 4.6: 2006 Yılında Türkiye’de Çeşitli Liselerde Kayıtlı Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Seviyesi	192
Tablo 4.7: 1997 Yılında Türkiye’de Yükseköğretim Kurumlarında Kayıtlı Öğrenci Ailelerinin Ortalama Aylık Gelirleri ve Gelirlere Göre Yüzde Dağılımı (milyon TL-%)	195
Tablo 4.8: 2004-2005 Döneminde Türkiye’de Üniversite Öğrencilerinin Ailelerinin Ortalama Aylık Gelirleri ve Gelirlerinin Yüzde Dağılımı (milyon TL-%)	197
Tablo 4.9: 1997 Yılında Türkiye’de Gelir Gruplarına Göre Üniversiteye Giriş İçin Yapılan Harcamalar ve Kurslara Katılım Oranları (TL-%)	199
Tablo 4.10: 2005 yılında Türkiye’de ÖSS’ye Hazırlanan Öğrencilerin Aylık Aile Geliri (TL)	200
Tablo 4.11: Türkiye’de Eğitim İçin Ayrılan Bütçe Ödeneklerinin Yıllara Göre Değişimi	206
Tablo 4.12: Türkiye’de 1995-2005 Dönemi Kamu Üniversitelerinin Gelir Kaynaklarına Göre Dağılımı ve Harcama Kalemlerine Göre Bütçe Ödenekleri	208
Tablo 4.13: 2006– 2007 Dönemi Türkiye’de Öğrenci Katkı Payları (YTL)	211
Tablo 4.14: 1995–2005 Dönemi Türkiye’de Cari Eğitim Maliyetleri ve Öğrenciler Tarafından Ödenen Katkı Payları	212

Tablo 4.15: 1995-2005 Dönemi Türkiye’de Yükseköğretimde Öğrenci Başına Bütçe Ödeneği	214
Tablo 4.16: 2005 Yılı Türkiye’de Kamu Üniversitelerinin Gelir Kaynakları ve Oranları (%)	215
Tablo 4.17: 1993-2002 Döneminde Türkiye’de Bazı Vakıf Yükseköğretim Kurumlarına Yapılan Devlet Yardımları (Milyon TL)	216
Tablo 4.18: 2005-2006 Dönemi Türkiye’de Vakıf Üniversitelerinin Harcamaları ve Öğrencilerden Alınan Ücretler	217
Tablo 4.19: 2005 Yılında Türkiye’de Öğrenci Başına Yapılan Bir Yıllık Ortalama Dershane Maliyetleri ve Oranları (TL)	223
Tablo 4.20: 2005 Yılında Türkiye’de Kitap, Dergi vb. Yapılan Toplam Ödeme Tutarı ve Öğrenci Başına Yapılan Ortalama Harcamalar	225
Tablo 4.21: 2005 Yılında Türkiye’de Özel Ders Saati ve Ücreti	227
Tablo 4.22: 2006 Yılında Türkiye’de ÖSS’ye Hazırlığın Ailelere Yaklaşık Maliyeti (YTL)	228
Tablo 4.23: 1997 Yılında Türkiye’de Üniversitelerde Öğrencilerin Özel Harcamaları	230
Tablo 4.24: 2005 Yılında Türkiye’de Üniversite Birinci Sınıf Öğrencisinin Maliyetleri (YTL)	232
Tablo 4.25: 2005 Yılında Türkiye’de Barınma, Ulaşım ve Yemek Harcamaları (YTL) (2005 yılı fiyatlarına göre)	234
Tablo 4.26: Üniversite 1. Sınıf Öğrencinin Yıllık Toplam Özel Maliyetleri (YTL)	236
Tablo 4.27: 2001-2005 Dönemi Türkiye’de Bütçe Gelirlerinin Dağılımı	240
Tablo 4.28: 1980-2002 Dönemi Türkiye’de Genel Bütçe Vergi Gelirleri Tahsilatının Yüzde Dağılımı ve 2004 Yılındaki Vergilerin Gelir Dağılımı Üzerindeki Etkisi	241
Tablo 4.29: 2005 Yılında Türkiye’de Yükseköğretimin Toplam Maliyetleri (YTL)	263
Tablo 4.30: 2005 Yılında Türkiye’de Bir Avukata, Mühendise ve Doktora Ait Fayda-Maliyet Analizi Değerleri	270

ŞEKİLLER

Şekil 2.1: Yükseköğretimin Talep Eğrisi	23
Şekil 3.1: 2000 Yılında Hane Halkının Eğitim Seviyelerine Göre Öğrenim Ücreti Harcamaları	98
Şekil 3.2: 1970 Yılında Bostwana'da Eğitim Seviyelerine Göre Brüt Kayıt Oranları (%)	99
Şekil 3.3: 1998 Yılında ABD'de Eğitim Seviyesine Göre Ortalama Kazançlar (US \$)	121
Şekil 3.4: Bostwana'da Eğitim Seviyelerine Göre Brüt Kayıt Oranları (%)	150
Şekil 4.1: 1995-2005 Dönemi Türkiye'de Yükseköğretimde Öğrenci Profili	176
Şekil 4.2: 1999-2005 Dönemi Türkiye'de II. Öğretimde Kayıtlı Öğrenci Sayıları	177
Şekil 4.3: 2005 Yılında Türkiye'de Öğrencilerin Sınava Girme ve Yerleştirilmeleri İle İlgili Sayısal Veriler	181
Şekil 4.4: 1995-2004 Dönemi Türkiye'de Dershane ve Dershanelerdeki Öğrenci Sayısı	182
Şekil 4.5: Türkiye'de Yükseköğretimde Kayıtlı Bireylerin Talep Eğrisi	271

ÖZET

Yazar	: Filiz Gölpek
Üniversite	: Uludağ Üniversitesi
Anabilim Dalı	: İktisat
Bilim Dalı	: İktisat
Tezin Niteliği	: Doktora Tezi
Sayfa Sayısı	: IX + 355
Mezuniyet Tarihi	: 07 /11 / 2008
Tez Danışman(lar)ı	: Prof.Dr. M. Hanifi Aslan

ADALET VE ETKİNLİK AMAÇLARI BAKIMINDAN YÜKSEKÖĞRETİMDE FİNANSMAN POLİTİKASI: TÜRKİYE ÖRNEĞİ

Demokratik toplumlarda, din, dil, ırk, cinsiyet, siyasal düşünce, felsefi inanç, toplumsal sınıf ve köken, aile gibi sosyoekonomik özellikler nedeniyle hiçbir ayırım yapılmaksızın toplumun tüm bireylerin gizil güç ve yeteneklerinin en elverişli biçimde geliştirmede eğitim hizmetlerinden adil ölçüde yararlanma hakkının yasal bakımdan güvence altına alınmış olması eğitimde adalet olarak tanımlanmaktadır. Eğitimde adaleti sağlama düşüncesiyle, yükseköğretim de dahil eğitim harcamaları kamusal kaynaklardan karşılanmaktadır. Bu düşüncelerle yükseköğretim hizmetinin kamusal kaynaklarla karşılanması, adaletle ilgili beklenen sonucu vermemektedir. Yükseköğretimin kamu kaynaklarıyla karşılanması ve özel getirisinin diğer eğitim seviyelerine göre yüksek olması yükseköğretime olan talebi arttırmakta, bu talep artışına karşılık, üniversite kapasitelerinin arttırılamaması giriş sınavını zorunlu hale getirmektedir. Bu durum, adayların çeşitli yöntemlerle sınava hazırlanmasına neden olmaktadır. Ancak, bu hazırlanma yöntemlerinin ailenin gelirine bağlı olması çoğu özel ders alan yüksek gelir grubuna ait adayların sınavlarda daha başarılı olmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla, yüksek gelir grubuna ait adaylar, yükseköğretim hizmetinden daha fazla yararlanabilmektedir. Yükseköğretim harcamalarının çoğunluğunun kamu kaynaklarından karşılanması, aynı zamanda etkinlik sorunu açısından da beklenen sonuçları vermemektedir. Böyle bir sonuç, hem maliyetleri karşılama gücüne sahip yüksek gelirli ailelere kamu kaynaklarından bir gelir transferi yaratmakta, hem de nesiller arası gelir dağılımını etkilemektedir. Dolayısıyla, yükseköğretimde adalet ve etkinlik sorunlarının çözümüne yönelik bir finansman politikası için yükseköğretim harcamalarından kimlerin faydalandığı, kimlerin ödediği, ama aslında kimlerin ödemesi gerektiği sorularına cevap bulunması önemli hale gelmektedir. Bu çalışmada, Türkiye’de yükseköğretimin finansmanına ilişkin politikalar, temelde YÖK, TED, DİE ve Devlet Personel Kanunu ile ilgili belgelerine dayanılarak, önce adalet amacı, sonra fayda-maliyet analizi çerçevesinde etkinlik amacı bakımından analiz edilmiştir. Çalışmada, yükseköğretim harcamalarının kamusal kaynaklardan karşılanması, adalet ve etkinlik amaçları bakımından beklenen sonuçları vermediği görülmüştür. Yükseköğretim harcamalarının kamusal kaynaklardan karşılanmasının yükseköğretime olan talebi arttırdığı, yükseköğretim hizmetinden daha çok yüksek gelirli öğrencilerin yararlandığı, yükseköğretim kademesinde özel getiri değerlerinin sosyal getiri değerlerinden yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, yükseköğretime yapılan kamu desteğinin etkinlik amacına da hizmet etmediği göstermektedir.

Anahtar Sözcükler

Yükseköğretim	Adalet	Etkinlik	Fayda-maliyet
Yükseköğretim talebi	harcamalar	getiriler	finansman

ABSTRACT			
Yazar	: Filiz Gölpek		
Üniversite	: Uludağ Üniversitesi		
Anabilim Dalı	: İktisat		
Bilim Dalı	: İktisat		
Tezin Niteliği	: Doktora Tezi		
Sayfa Sayısı	: IX + 356		
Mezuniyet Tarihi	: 07 / 11 / 2008		
Tez Danışman(lar)ı	: Prof. Dr. M. Hanifi Aslan		
FINANCING POLICIES IN TERMS OF EQUITY AND EFFICIENCY PURPOSES : CASE TURKEY			
<p>In democratic communities ,the fact that all the citizens in a society, without any discrimination against religion, language, race, gender, political & philosophical views, social class and where they belong to and socio-economic status such as family issues, have the right to make use of all the facilities of education equally so as to realize and improve their strengths and capabilities is defined as the equity in education. In an attempt to secure the equity in education, all the expenditures including the higher education as well are met thanks to the public sources. However, that the higher education is provided through the public sources does not give the expected result. This fact and also that the private return of higher education is more than other levels of education boost the demand for higher education, and as a result of this rise in demand the capacity of the universities cannot be expanded, which makes the entry exams compulsory. This fact leaves the candidates no choice but to search for various methods to score well in the exam. Yet, the fact that applying the valid method to be successful depends mostly on the income of the families causes the students of the higher class attending the tutoring to be more successful in the exams. Therefore, the candidates of higher class families can benefit more from the higher educational services. That a great deal of the expenditures for higher education is met through the public sources does not give the expected results either, considering the issue of efficiency. Such a result both creates some kind of income transfer from public sources for the families capable of meeting the expenditures, and affects the income distribution among the youth of the next generation. Accordingly, so as to find a valid financing policy as for the solution for the problems in higher education in terms of equity and efficiency, finding a solution for the problems such as who really benefits from the educational expenditures, who pays for the services, and who really has to pay indeed becomes crucial. Concerning this study, the policies related to the finance which is allotted for higher education in Turkey have been analyzed to check their efficiency depending basicly on the documents of YOK, TED, DIE and Law of Citizens, and it's been done to clarify firstly the act of justice and then the term called benefit vs expenditures. However, this study has shown that the expenditures of higher education are met thanks to the public sources doesn't give the expected results as to the equity and efficiency terms. What it has shown is that the expenditures of higher education are met thanks to the public sources have boosted the demand for higher education, that mostly students from higher social-classes benefit from higher education services, and the fact that the value of private return is higher than of social return in higher education. These results also show that the public support for higher education has nothing to do with the efficiency purposes.</p>			
Key Words			
Higher education	Equity	Efficiency	Benefit-expenditure
Higher education demand	Expenditures	Returns	Financing

BİRİNCİ BÖLÜM GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın konusu ve kapsamı, amacı, varsayımları ve yöntemine ilişkin bilgilere yer verilecektir.

I. ARAŞTIRMANIN KONUSU VE KAPSAMI

Eğitim, ilk çağlardan beri hem toplumların hem de bireylerin hayatlarında çok önemli role sahip bir süreç olmuş, ekonomik, siyasal ve toplumsal düzenin yapısını belirleyen, toplumsal düzenin gelişerek sürdürülmesini de sağlayan bir sistem olarak kabul edilmiştir. İşgücünün niteliklerini yükselterek ücret geliri, milli geliri ve dolayısıyla iktisadi büyümeyi sağlayan eğitim, bu özelliklerinden dolayı iktisatçıların dikkatini çekmiştir. İktisatçıların çoğu, ekonomik gelişme sürecinde, insana bir beşeri sermaye olarak yaklaşmış ve eğitimi ulusal yatırım kabul ederek kazanılan bütün yeteneklerin sermaye olarak kabul edileceğini belirtmişlerdir. Böylece, insan kaynaklarının bir çeşit sermaye olduğu ve insan kaynaklarına yatırım yapma fikri git gide rağbet kazanmıştır.

Eğitimin hem bireye hem de ülke gelirine katkı sağlayan önemli bir unsur olması eğitimde adalet düşüncesinin de yüzyıllardır tartışılmasına neden olmuştur. En nihayetinde eğitimde adalet, *İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde* (1948) en önemli ilerlemesini gerçekleştirmiştir. Bu bildirmede, tüm insanların özgür oldukları, onur ve haklar bakımından eşit doğdukları belirtilmektedir. Temel eğitimin zorunlu olduğu, teknik ve mesleki eğitiminden herkesin yararlanması gerektiği ve yükseköğretimin liyakatlerine göre herkese tam eşitlikte açık olması gerektiği de belirtilerek oldukça uzun bir süreçte her düzeydeki eğitim hakkı evrensel boyutta hukuksal güvenceye bağlanmıştır.

Türkiye de ise, insan hakları evrensel bildirgesinin ve diğer uluslararası sözleşmelerin öngördüğü temel hak ve özgürlükler ile eğitim hakkının anayasa ve diğer eğitim yasaları çerçevesinde hukuksal güvenceye alınmış olduğu söylenebilir. Nitekim, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın (1982) 10. maddesi ile insanların dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasal düşünce, felsefi inanç, din, mezhep, sosyal sınıf ve benzeri nedenlerle

ayırım gözetilmeksizin yasalar önünde eşitliği, 42. madde ile de eğitim hakkı ve eğitimden yararlanma eşitliği anayasal güvence altına alınmıştır.

Türk eğitim sisteminin temel ilke ve amaçlarını belirleyen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda da eğitim hakkını güvenceye almaya ve toplum üyelerini bu haklardan eşit biçimde yararlandırmaya yönelik düzenlemeler bulunmaktadır. Bu yasanın 4. maddesi “eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz” ilkesi yer almaktadır. Aynı yasanın eğitim hakkını düzenleyen 7. maddesi de “temel eğitim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır. Temel eğitim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanırlar” biçiminde ifade edilerek eğitim hakkı ve yararlanma ilkeleri yasal güvence altına alınmıştır. Yasanın 8. maddesine göre; “eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkan eşitliği sağlanır” ifadesiyle eğitimde fırsat ve olanak eşitliğine ilişkin koşulları belirlemektedir. Buna göre; maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılacağı anlaşılmaktadır. Yine, 2547 sayılı yükseköğretim Kanunu'nun ana ilkeleri bölümünde “yükseköğretimde imkan ve fırsat eşitliğini sağlayacak önlemler alınır” hükmü yer almaktadır.

Gelişimi oldukça uzun bir süreci kapsayan eğitimde adalet düşüncesi, toplumsal sınıfı ve kökeni ne olursa olsun insanların diğer insanlarla aynı hak ve özgürlüklere sahip olması biçiminde tanımlanmaktadır. Hukuksal bakımından adalet ise yasalar önünde herkesin aynı haklara sahip olması ve herkese eşit biçimde davranılmasıdır. Dolayısıyla, buradaki adalet insanların aynı zeka, yetenekler, beceriler ve kapasitelerle doğdukları anlamında değil, ancak tüm insanların aynı siyasi haklarla doğdukları anlamındadır (Bishop 1989:117).

Yükseköğretimde adalet ise, her bireyin kendi yetenek, gelişimi ve hedefleri ile tutarlı bir eğitim almada eşit fırsatlara sahip olması şeklinde tanımlanmaktadır. Böyle bir adalet anlayışı hem yükseköğretime kayıt olmayı, hem de yükseköğretimi tamamlayabilmeyi kapsamaktadır (Qıruhenh/ Delin 2004:75-84).

Oysa, kaynaklara göre eğitim olanaklarından yararlanmada sosyoekonomik profilin etkili olduğu görülmektedir. Özellikle gelir dağılımı, anne-babanın eğitim

seviyesi, mesleği ve geliri, ailedeki çocuk sayısı, sağlık koşulları, eleme sistemleri ile eğitim politikalarının önemli olduğu gözlenmektedir (Baker/Valez 1996:213-226).

Örneğin, Pakistan'da yapılan bir araştırmada, anne-babası üniversite mezunu olan öğrencilerin sayısı, anne-babası üniversite mezunu olmayanlardan 27 kat daha fazla olduğu görülmüştür (Bishop 1989:44). Anderson'un (1987) birçok ülkeyi kapsayan araştırmasında babanın eğitim düzeyinin yükseköğretim hizmetinden yararlanmayı etkilediğini, eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarının yükseköğretim hizmetinden yararlanma şansının arttığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte, Anderson (1987:268) çalışmasında, yükseköğretimden yüksek gelir grubunun yararlandığı sonucuna da varmıştır: Mesela, Şili'ye yönelik çalışmasında en düşük gelir grubuna ait öğrencilerin yükseköğretimdeki oranı %8,7; en yüksek gelir grubuna ait öğrencilerin yükseköğretimden yararlanma oranının %63 düzeyinde olduğu görülmüştür. Endonezya'da düşük gelir diliminin %4'ü; en üst gelir diliminin %86'sı (Meessok, 1984:182), Japonya'da en düşük gelir diliminin %17,6'sı; en üst gelir diliminin %45,9'u; ABD'de en düşük gelir diliminin %23'ü; en üst gelir diliminin %37,2'si yükseköğretim hizmetinden yararlanan kesim olmuştur (James/Benjamin 1987:253-278).

Türkiye'de Eğitim-Sen (2004) tarafından yapılan "*Üniversite Öğrencilerinin Ekonomik ve Sosyal Durumu*" adlı çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu çalışmada, çok çocuklu ailelerde üniversiteye giden öğrenci sayısı azalırken, az çocuklu ailelerde bu oranın artmakta olduğu görülmüştür. Kalabalık nüfuslu ailelerde okuyan çocuk sayısının %4 gibi düşük bir oranda olması çok çocuklu, çoğu yoksul aile çocuklarının eğitim hakkından yoksun kaldığını açıkça göstermektedir. Diğer bir deyişle, çok çocuklu aileler ile az çocuklu aileler arasında eğitimden yararlanma açısından önemli farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Araştırmalardan elde edilen bu bulgular, eğitim finansmanını Türkiye de dahil tüm dünyada yoğun tartışmaların yapıldığı alanlardan biri haline getirmiştir.

Eğitimdeki bu tartışmaların temelini, hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerde alternatif yatırım alanları karşısında eğitim için önemli miktarlarda kaynakların kullanılması oluşturmaktadır. Birçok ülkede eğitimin temel finansman

biçimi çoğunlukla kamusal kaynaklar olup özel harcamaların oranı oldukça düşüktür ve özellikle yükseköğretim hizmeti çok büyük ölçüde devlet tarafından sunulmaktadır.

Mesela, 2006 yılında OECD üyesi ülkelerde yapılan çalışmanın sonuçlarına göre ilk ve ortaöğretimdeki harcamaların kamu kaynakları tarafından karşılanma oranı ortalama %90'dan daha fazla gözükmektedir. Yükseköğretime tahsis edilen kaynakların oranı ise, diğer eğitim kademelerine göre önemli miktarlarda yüksektir. Yükseköğretim öncesinde öğrenci başına yapılan harcamalar Avustralya, Yunanistan, İrlanda, Yeni Zelanda, Polonya, Portekiz, İspanya ve Türkiye'de en az %30 oranında artmış bulunmaktadır. Yükseköğretim alanında öğrenci başına yapılan harcamalarda ise, Yunanistan, İspanya, İsviçre ve Türkiye'de %30 oranında artmıştır. Başka bir ifadeyle, Türkiye'de gerek yükseköğretim öncesi gerekse yükseköğretimdeki öğrencilere yönelik kamu bütçesinden yapılan harcamaların genel olarak %30 düzeyinde artmıştır (YÖK, 2005:71). Bu dönem içinde, GSYİH artış hızına göre yükseköğretim öncesi eğitim harcamalarındaki artış hızı Türkiye'de iki katından daha fazla oranda artarken, aynı gelişim yakın oranlarda yükseköğretim alanında da görülmektedir. Böyle bir sonuç, Türkiye'de eğitimin her kademesine ekonomik gelişmişlik göstergelerine kıyasla çok daha fazla harcama ve yatırım yapıldığını göstermektedir.

Eğitim kademeleri içinde, özellikle yükseköğretim kademesi birçok ülkede son derece pahalı bir hizmettir. Mesela, bir üniversite mezununun maliyeti Aşağı-Sahra Afrika'sında fert başına GSMH'nın 8 katı, bütün gelişmekte olan ülkelerde ise 3,7 katıdır (Weidman 1995). OECD ülkelerinde, yükseköğretimdeki her bir öğrenci başına (AR-GE harcamaları dahil) ortalama 13,343 \$ (2002); Türkiye'de ise 3,462 \$'dır (2003). OECD ülkelerinde devlet tarafından öğrenci başına eğitim kurumlarına yapılan harcamanın 'kişi başına milli gelire oranı ortalamaları okul öncesi eğitim için %17, ilkokul düzeyi için %20, ortaöğretim için %26, yükseköğretim için %42'dir (AR-GE harcamalar dahil). Yani, ilkokuldan yükseköğretim sonuna kadar yapılan öğrenci başına harcamaların ortalama oranı %26'dır. Sadece yükseköğretim için Avustralya'da bu oran %48; İsviçre'de %67, ABD'de %63'dür. Yükseköğretim süresi boyunca öğrenci başına '*kümülatif harcama*' rakamları şu şekilde ortaya çıkmaktadır: Tüm yükseköğretim dönemi boyunca (OECD ülke ortalaması 4,2 yıl olarak alınmış) 42,906 \$'dır. Bu rakam İsviçre'de 73,320; İsveç'te 69,981; Kore'de 8,890; Yunanistan'da 8,270 ve Macaristan'da 6,052 \$'dır. Özel harcamalar içinde yer alan ailelerin eğitim

harcamalarının oranı ise oldukça düşüktür. Bu oran, Yunanistan da %0,4; Hindistan'da %0,2 ve Türkiye'de %4,2'dir (DİE 2003).

Görüldüğü gibi, birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de bütün kademelerdeki eğitim hizmetlerinin finansmanında kamusal kaynakların payı özel kaynaklara göre yüksektir. Eğitim harcamalarının %63,6'sı kamu kaynaklarından karşılanırken %36'sı özel kaynaklardan karşılanmaktadır. Kamusal kaynaklar, özellikle yükseköğretimde çok büyük bir pay sahiptir. Mesela, 2004-2005 öğretim yılındaki öğrenci katkı payı, yükseköğretim kurumları gelirlerinin sadece %3,5-4'ünü oluşturmaktadır. Ancak, eğitim fırsatlarından tüm bireylerin adil bir biçimde yararlandırmak amacıyla yükseköğretimin bedelsiz ya da buna yakın bir biçimde sunulması, adalet ve etkinlik açısından beklentileri karşılamamıştır. Ortaya çıkan sonuç, yükseköğretime ayrılan kamu ödeneğinden çoğunlukla yüksek ve orta gelir grubuna ait öğrencilerin yararlanması, buna karşılık bedelin düşük gelir grubundan sağlanması olmuştur (Blaug 1983:121). Böyle bir sonuç, hem adalet hem de etkinlikle ilgili sorunları ima etmektedir. Bu sorunlardan adalet ile ilgili olanı özellikle yükseköğretimde son derece önemlidir.

Çünkü, oldukça maliyetli olan yükseköğretime alt gelir grubuna ait öğrencilerin talebi oldukça düşüktür. Mesela, ABD'nde (2004) 19 yükseköğretim kurumundan elde edilen verilere göre, en düşük gelir dilimindeki ailelerden gelen öğrencilerden bir yükseköğretim kurumuna başvuranları oranı %11,7'dir (Bowen 2004:1-18). Bazı OECD ülkelerinde, bir yükseköğretim kurumunda kayıtlı alt gelir grubuna ait öğrencilerin oranı Avustralya'da (1997) %14,5; Almanya'da (1997) %14,5; Japonya'da (1990-1996) %18 ve İngiltere'de (1991-1997) %1,3'dür. Babası işçi olan öğrencilerin oranı, Belçika'da (1985-1992) %0,7 ve Fransa'da (1982-1993) %12'dir (Blöndal ve diğerleri 2002:74). Arjantin'nde (2002) yükseköğretim kurumunda kayıtlı öğrencilerin yaklaşık %70'inin yüksek, %11'inin de düşük gelir grubuna ait olduğu görülmüştür (Rozada/Menendez 2002: 341-351).

Yükseköğretime yapılan kamu desteğinin eğitimde adalet amacına hizmet etmemesinin bir başka nedeni, yükseköğretimde giriş sınavının olmasıdır. Yüksek gelir grubuna ait bireyler, yükseköğretim öncesinde daha nitelikli eğitim alma olanaklarına sahip olduklarından sınava daha iyi hazırlanmaktadırlar. Ayrıca, bu bireyler, sınava

hazırlanma yöntemleri ve bunun için yapılan harcamalara ve dolaylı maliyetlere (vazgeçilen kazançlar) katlanabildiklerinden yükseköğretim hizmetinden daha fazla yararlanma şansına sahip olmaktadır. Mesela, üniversite giriş sınavının olduğu Yunanistan'da (2000) yapılan bir çalışmada sınava hazırlanmak için yüksek gelirli ailelerden gelen öğrencilerin %64'ünün, babası yönetici olan öğrencilerin %62'sinin ve özel lisede eğitim gören öğrencilerin de %67'sinin özel ders aldığı görülmüştür. Alt gelir dilimine ait olan babası işçi ve çiftçi öğrencilerin bir hazırlık kursuna gitme oranının ise %80 olduğu görülmüştür. Yüksek gelir grubuna ait öğrencilerin çoğunluğu özel ders alırken alt gelir grubuna ait öğrencilerin çoğu dershaneye gitmektedir. Bir başka deyişle bu hazırlanma biçimleri, öğrencilerin yükseköğretime giriş sınavında başarısını etkilemekte ve yüksek gelir grubuna ait bireylerin yükseköğretim hizmetinden daha fazla yararlanmasına neden olmaktadır. Bu sonuçlar, aynı zamanda yükseköğretime yapılan kamu desteğinin etkinlik amacına hizmet etmediğini de göstermektedir.

Kıt kaynaklar söz konusu olduğu için eğitim harcamaları, diğer ekonomik faaliyetlerle yoğun bir rekabet içindedir. Bu nedenle, kaynakların etkin bir biçimde kullanılması ve hangi eğitim kademesine daha fazla yatırım yapılacağı önem kazanmaktadır. Bu ise, tahsisi etkinliği sorununu yaratmaktadır. Nitekim, 1980'li yıllardan itibaren, hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerde eğitim kurumları artan eğitim talebini karşılamada çeşitli güçlükler yaşamaya başlamışlardır. Parasız eğitim, yükseköğretime aşırı talep yaratmıştır. Bu aşırı talebi azaltmak ise, ancak, eğitim hizmetlerinin yararlananların gelirine göre değişecek şekilde paralı olması ile mümkündür. Paralı eğitim, tahsis etkinliği açısından olumlu bir gelişmedir. Bu sayede sisteme, bir ölçüde elde edeceği faydanın katlanacağı maliyete degeceğini düşünenler girecektir. Bu yola, mevcut kaynakların adil ve etkin kullanımı yanında ilave kaynakların harekete geçirilmesi sağlanmış olacaktır.

Bu nedenle birçok ülke, bir yandan eğitim sistemlerini ve bunun alanını genişletirken, diğer yandan da kamu harcamalarının bütçeye olan yansımalarını, diğer bir deyişle ağır maliyetini hafifletmek için yollar aramaktadırlar. Bu yollar, özel finansmana müsait olan yükseköğretime yakından etkilemiştir. Bu yollardan biri eğitim kademesinde, yükseköğretim maliyetlerin karşılanmasının kamu kaynaklarından ailelere kaydırılması şeklindedir. Bunun anlamı, yükün vergi mükelleflerinden büyük ölçüde

hizmetlerden faydalananlara kaydırılmasıdır (Aslan 2002:225-246). Buradan da yükseköğretim hizmetinden birinci derecede yararlanan öğrencilerin, yükseköğretim maliyetine katılması gerektiği anlaşılmaktadır.

Özellikle gelişmekte olan ülkelerde eğitime ayrılan kaynakların etkin kullanılması gerekmektedir. Kaynakların etkin kullanımı sorununu çözebilmek için eğitim hizmetlerinin fayda ve maliyetlerinin bireyler ve toplumun tümü açısından değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu değerlendirmeyle, eğitim kademelerinin hem özel hem de sosyal faydasını ölçmek mümkün hale gelir. Bu değerlendirmede, eğitimin maliyetleri ve faydaları arasındaki ilişkiyi bireyler açısından ölçerken özel getiriler, toplum açısından ölçerken de sosyal getiriler kullanılmaktadır.

Bu konudaki fayda-maliyet analizi çalışmalarında, genel olarak ilk ve orta öğretim kademelerinde sosyal, yükseköğretim kademesinde ise özel getirilerin ağır bastığına dair sonuçlar elde edilmiştir (Woodhall 1994:20-23). Mesela, ABD’de bir işçinin ortalama yıllık kazancı ortaöğretim mezunu ise 16,808 \$, üniversite mezunu ise 46,285 \$’dır (Saxton 2000). Latin Amerika/Karayipler’de sosyal getiri oranları ilköğretimde %17,4; yükseköğretimde %12,3’dür. Sahra Afrikası’nda ilköğretimde %5,4, ortaöğretimde %18,4’dür. Gelişmekte olan ülkelerde ise ilköğretimde %27, ortaöğretimde %16 ve yükseköğretimde de %13’dür.

Böyle bir sonuç ise, ilk ve ortaöğretimde kamusal finansmanın yükseköğretimde özel finansmanın olması gerektiğini göstermektedir. Dolayısıyla, yükseköğretim düzeyindeki eğitim yatırımların özel faydalarının önemli ölçüde yüksek olması, finansmana katılımın sağlanan faydaya paralel olması gerektiğini ima etmektedir. Diğer bir deyişle, özel ve sosyal getiri değerleri ile maliyetlerin bir karşılaştırılmasının yapılması yükseköğretim hizmetinden kimin faydalandığı, kimin ödediği ve aslında kimin ödemesi gerektiği sorularına cevap veren kriterlerdir.

Bu nedenlerle, yükseköğretimde fayda ve maliyet değerlendirmesi yapılmalıdır. Bu tür bir maliyet-fayda değerlendirmesi, kamu kaynaklarından yükseköğretimin finanse edilip edilmeyeceği, devletin sübvansiyon sağlayıp sağlamayacağı, sübvansiyonların bireylere mi yoksa eğitim kurumlarına mı verileceği ve finansman yükünün toplum ve hizmetten doğrudan yararlananlar arasında nasıl paylaşılacağı gibi soruların cevaplandırılması açısından son derece önemlidir.

Bunun için de eğitim hizmetinin sunulmasında piyasa mekanizmaları ön plana çıkmaktadır. Bu yönelişin esasını, bu tür hizmetlerin maliyetleri içinde kamu kesiminin payının azaltılması amacıyla hizmetleri kullananların maliyete katılmalarını sağlayacak tedbirlerin alınması, özel kesimin genişletilmesi, rekabetin artırılması ve ailelere seçme özgürlüğü tanınması gibi uygulamalar oluşturmuştur (Aslan 2002:2). Buradan da yükseköğretim hizmetinden birinci derecede yararlanan öğrencilerin yükseköğretim maliyetine katılması gerektiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu görüşler, yakın zamanda öğrenci katılımına dayalı bir finansman modelinin giderek daha yoğun bir biçimde tartışılacağı izlenimini vermektedir.

Birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de hem eğitim yatırımları ile diğer yatırımlar arasındaki dengenin belirlenmesi, hem de yükseköğretim hizmetinin pahalı ve talebin yüksek olması nedeniyle kaynakların etkin bir şekilde kullanılması konusunda son derece dikkatli olunmasını gerektirmektedir.

Türkiye’de de yükseköğretim kademesinde kayıtlı öğrencilerin anne-babalarının eğitim seviyeleri, gelir düzeyleri, üniversite giriş sınavına hazırlanma yöntemleri, bunlar için yapılan harcamalar ve üniversite sürecinde katlanılan maliyetler ile kamusal kaynaklardan yapılan harcamalarla ilgili bulgulara ihtiyaç vardır. Bu nedenle, yükseköğretim hizmetleri için kamusal kaynaklardan yapılan harcamalar ile özel kaynaklardan yapılan harcamalarının bir analizinin yapılması gerekmektedir.

Dolayısıyla bu araştırmanın yükseköğretim hizmetinden faydalanan kesimi belirleyerek, maliyet paylaşımını sağlayacak alternatif finansman politikası için bir çerçeve oluşturması umulmaktadır. Böylece, özel faydası daha fazla olan yükseköğretim kademesinin finansmanında daha adil ve etkin bir finansman politikası oluşturulabilecektir.

II. ARAŞTIRMANIN AMACI

Demokratik toplumlarda, din, dil, ırk, cinsiyet, siyasal düşünce, felsefi inanç, toplumsal sınıf ve köken, aile gibi sosyoekonomik özellikler nedeniyle hiçbir ayırım yapılmaksızın toplumun tüm bireylerin gizil güç ve yeteneklerinin en elverişli biçimde geliştirmede eğitim hizmetlerinden adil ölçüde yararlanma hakkının yasal bakımdan güvence altına alınmış olması eğitimde adalet olarak tanımlanmaktadır. Eğitimde adaleti sağlama

düşüncesiyle yükseköğretim de dahil eğitim harcamaları kamusal kaynaklardan karşılanmaktadır.

Bu düşüncelerle yükseköğretim hizmetinin kamusal kaynaklarla karşılanması, adaletle ilgili beklenen sonucu vermemiştir. Yükseköğretimin kamu kaynaklarıyla karşılanması ve özel getirisinin diğer eğitim seviyelerine göre yüksek olması yükseköğretime olan talebi arttırmıştır. Talep artışına karşılık, üniversite kapasitelerinin arttırılamaması giriş sınavını zorunlu hale getirmiştir. Bu durum, adayların çeşitli yöntemlerle sınava hazırlanmasına neden olmuştur. Ancak, bu hazırlanma yöntemlerinin ailenin gelirine bağlı olması çoğu özel ders alan yüksek gelir grubuna ait adayların sınavlarda daha başarılı olmasına neden olmuştur. Bunun sonucu olarak da yüksek gelir grubuna ait adaylar, yükseköğretim hizmetinden daha fazla yararlanabilmiştir. Yani yükseköğretim giriş sınavının olması, yapılan harcamaların büyüklüğü nedeniyle var olan adalet sorununu daha da arttırmıştır.

Böyle bir uygulama aynı zamanda etkinlik sorununu da yaratmaktadır. Yükseköğretim hizmetinden yararlananların çoğunluğunun yüksek gelir grubuna ait olması hem maliyetleri karşılama gücüne sahip bu ailelere kamu kaynaklarından bir gelir transferi yaratmakta, hem de nesiller arası gelir dağılımını etkilemektedir.

Dolayısıyla, yükseköğretimde adalet ve etkinlik sorunlarının çözümüne yönelik bir finansman politikası için yükseköğretim hizmetinin faydaları ile ondan yararlanan öğrencilerin sosyoekonomik profilinin bilinmesi ve yükseköğretimin maliyeti ile faydalarının değerlendirilmesi gerekmektedir. Diğer bir deyişle, böyle bir politika için, yükseköğretim harcamalarından kimlerin faydalandığı, kimlerin ödediği, ama aslında kimlerin ödemesi gerektiği sorularına cevap bulunması bir zorunluluk, konunun araştırılması da önemli hale gelmiştir.

Bu sorular, Türkiye açısından da tartışma konusu olmakla birlikte literatürde bu konuyla ilgili yeterince araştırmanın olmadığı görülmektedir. Aradan yirmi yıldan daha fazla bir sürecin geçmiş olmasına rağmen hâlâ, adil ve etkin bir yükseköğretim finansman politikası oluşturulamamıştır. Artık uygulanan bu sistemin devam ettirilemeyeceği, son birkaç yıldır yaşanan ekonomik krizin de etkisiyle fark edilebilmiştir.

Bu nedenle, Türkiye’de yükseköğretim kademesindeki devletin ve ailelerin harcamaları, ailelerin ve toplumun elde edeceği faydaların değerlendirilmesi yükseköğretim finansmanı açısından oldukça önem taşımaktadır.

Araştırmanın amacı, eğitimin finansmanı sorununun ekonomik ve politik belirleyicilerinin yükseköğretime ağırlık verilerek analiz edilmesi, yerleşik ve alternatif finansman yöntemlerinin karşılaştırmalı olarak tartışılacağı teknik bir çerçevenin oluşturulması ve adalet ve etkinlik amaçlarına hizmet edecek bir finansman politikası önerilmesidir. Bu araştırma bulgularının bu anlamda yarar sağlaması, daha adil ve etkin bir finansman politikası oluşturulmasına ilişkin verileriyle yeni araştırmalara kaynaklık etmesi beklenmektedir.

III. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI VE YÖNTEMİ

Araştırmada, Türk yükseköğretim sisteminin tarihi, sınav sisteminin 2005 yılına kadar olan gelişimi, 1995-2005 döneminde yükseköğretimdeki talep artışı Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) verileri çerçevesinde analiz edilecektir. Yükseköğretim kurumlarında kayıtlı öğrenci ailelerinin sosyoekonomik profili ile ilgili veriler için, ÖSYM (1991), Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK 1997) ve Türk Eğitim Derneği (TED 2005) çalışmaları temel olmak üzere, Devlet İstatistik Enstitüsü (DİE) istatistiklerinden ve bu konuda yapılmış başka çalışmaların sonuçlarından da yararlanılacaktır.

Yükseköğretim harcamaları, kamunun ve ailelerin yaptığı doğrudan ve dolaylı harcamaların toplamından oluşacaktır. Kamusal harcamalar, YÖK bütçesi çerçevesinde gerçekleşen doğrudan ve dolaylı harcamalarla, ailelerin harcamaları da sınav hazırlığı ve yükseköğretim sürecindeki harcamalar ile analiz edilecektir. Bu harcamaların dört yıl boyunca değişmediği varsayılarak minimum maliyetler hesaplanacaktır.

Doğrudan kamusal harcamaları, 2005 yılındaki üniversitelerin toplam bütçesinin o yılda örgün öğretimde kayıtlı öğrenci sayısına bölünmesi ile elde edilecektir. Ailelerin doğrudan harcama verileri, Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) hazırlığı ve yükseköğretim süresince katlanılan harcamaların toplamından oluşacaktır. Sınav hazırlığı harcamaları, 2005 yılında ÖSS’na giren 1.730.821 aday için hesaplanacaktır. Bunun için, TED’in (2005) ve Türk Eğitim Sen’in (2005) çalışmalarından elde edilen sonuçlardan yararlanılacaktır. Ailelerin 2005 yılına ait yükseköğretim sürecindeki doğrudan

harcamaları ile ilgili verileri, Eğitim Sendikası (Eğitim-Sen 2005) ve Öğrenci Kolektifleri (2005) tarafından yapılan anket çalışmalarının sonuçlarından yararlanılarak elde edilecektir.

Dolaylı maliyet verileri, 2005 yılı Ocak ayında lise mezunlarına ödenen en düşük maaş tutarı fırsat maliyeti olarak kabul edilecek ve aylık tutarın dört yıl değişmediği varsayılarak hesaplanacaktır. Üniversite mezunlarının sene kaybı olmadan mezun olduğu varsayılacaktır.

Kazanç verileri, sosyal, fen ve sağlık bilimleri olmak üzere eğitim alanına göre hesaplanacaktır. Sosyal bilimleri hukuk, fen bilimleri mühendislik ve sağlık bilimleri de tıp fakültelerinin temsil ettiği varsayılacaktır. Buna göre, genel lise mezununun 18, avukat ve mühendisin 22, doktorun da 24 yaşında istihdam edildiği, ortalama 38 yıl çalıştığı ve başlangıçta ödenen en düşük aylık tutarını aldığı varsayılacaktır. Bunun için, 657 sayılı Devlet Personel Kanunu'nun aylıklara ilişkin çizelgelerden yararlanılacak ve aylık gelirlerin değişmediği varsayılacaktır.

Türkiye'de vergiyi ödeyen kesim ile kamusal harcamalardan yararlanan kesimin belirlenmesi amacıyla Maliye Bakanlığı verilerinden, Abuzer Pınar (2004) ve YÖK (2006) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarından yararlanılacaktır.

Araştırmada, fayda-maliyet analizi çerçevesinde özel ve sosyal olmak üzere net halihazır değer, içsel getiri oranı ve fayda-maliyet oranı teknikleri ayrı ayrı hesaplanacaktır. Net halihazır değer hesabında, devlet tahvilleri faiz haddinin sosyal iskonto haddini (i) yansıttığı, yükseköğretim talebi hesaplamalarında da küçük yatırımcının banka mevduat faizini tercih ettiği varsayılacaktır. 2005 yılındaki aylık, üç aylık, altı aylık ve yıllık faiz oranlarının ortalaması alınacaktır. Bunun için, aile gelirlerinin ve zevklerinin diğer malların fiyatlarının ve faiz oranlarının sabit kaldığı varsayılacaktır.

Araştırmada, yükseköğretimin finansmanında adalet ve etkinlik temel amaçları çerçevesinde, daha adil ve etkin bir finansman politikası önerileri oluşturabilmek için yükseköğretim hizmetinden kimin yararlandığı, kimin ödediği ama aslında kimlerin ödemesi gerektiği soruları cevaplandırılacaktır. Buna göre araştırma, giriş de dahil olmak üzere beş bölümden oluşacaktır.

İkinci bölümde, çeşitli kaynakların ve araştırmaların taranmasından oluşan teorik çerçeveye yer verilecektir. Yükseköğretim finansman kaynakları ve tahsisi konusunda diğer ülkelerde uygulanan sistemlerle, bu sistemlerin yükseköğretim talebi üzerindeki etkileri incelenecektir. Bu bağlamda yükseköğretim talebi ve arzı, yükseköğretime kaynak tahsisi, yükseköğretimde adalet ve etkinlik sorunları açıklanacaktır. Adalet kavramı, tarihsel gelişimi ve bu kavramı oluşturan öğeler ile özellikle yükseköğretim olmak üzere eğitime yansımaları ortaya konulacaktır. Buna göre, yükseköğretimde adalet, adalet kavramı, eğitimdeki anlamı ve yükseköğretimde adalet sorunu ele alınacaktır. Etkinlik sorunu, etkinlik kavramı, eğitim ve yükseköğretimdeki anlamı, fayda-maliyet analizi teorisi ve teknikleri ile irdelenecektir. Yerleşik finansman sisteminin adalet ve etkinlikle ilgili sonuçları, yükseköğretim maliyetleri, yerleşik finansman sisteminin özellikleri, gerekçeleri ve sınırları çerçevesinde değerlendirilecektir.

Üçüncü bölümünde, kamusal kaynaklarla finansman sisteminin adalet ve etkinlik üzerindeki başarısı tartışılacaktır. Buna göre, yükseköğretim hizmetinden *kim faydalaniyor, kim ödüyor, ama aslında kim ödemeli?* soruları cevaplandırılmaya çalışılacaktır. Önce, adalet sorunu ele alınacak *Kim faydalaniyor?* sorusu, hem gelir grupları, hem de toplum ve birey açısından ele alınacaktır. Gelir grupları bakımından yükseköğretim hizmetinden faydalananları belirlemek için, çeşitli ülkelerde uygulanan yükseköğretime giriş sınavları, ailelerin bu sınavlar için katlandıkları harcamalar, kayıtlı öğrencilerin hangi gelir grubuna ait oldukları ve bu öğrencilerin anne-babalarının eğitim seviyelerini ortaya koyan araştırma bulgularından yararlanılacaktır. Yükseköğretim hizmetinden faydalanan kesimi belirlemek için de özel ve sosyal getiriler irdelenecektir.

Kim ödüyor? sorusu, birçok ülkede uygulanan finansman kaynakları çerçevesinden harcamalara katlanan kesime ait verilerle cevaplandırılacaktır. *Kim ödemeli?* sorusu, özel ve sosyal getirilerle cevaplandırılmaya çalışılacaktır. Ancak, bu soru adaletle ilgili olmakla birlikte daha çok etkinlikle ilgili olduğu için etkinlik başlığı altında ayrıntılı bir biçimde ele alınacaktır. Yükseköğretim mezunu olmanın yarattığı kazanç farklarının ve yükseköğretimden kaynaklanan harcamaların analizi sonucunda bu soruya cevap verilecektir.

Daha sonra, etkinlik sorunu ele alınarak *kim ödemeli* sorununa fayda-maliyet analizi çerçevesinde cevap aranmaya çalışılacaktır. Buna göre, daha önce bu konuda yapılmış çalışmaların bulguları özetlenerek yükseköğretim getirilerinin etkinlik amacı bakımından bir değerlendirilmesi yapılacak ve uygulama sonuçları bakımından gelinen aşama ortaya konulacaktır. Böylece, yükseköğretim finansmanında adaleti ve etkinliği sağlayıcı bir finansman politikasının ana hatları ortaya konulacaktır. Bu finansman politikasında, yükseköğretim hizmetinden yararlanan kesimlerin elde ettikleri faydaya paralel olacak şekilde maliyete katılması diğer bir deyişle maliyet paylaşımı ileri sürülecektir. Bunu sağlayıcı yolların neler olabileceği açıklanacaktır.

Dördüncü bölümde ise, Türkiye’de yürürlükte bulunan finansman politikasının adalet ve etkinlik üzerindeki sonuçları, bu üç kritik soru çerçevesinde analiz edilecektir. Bunun için, Türkiye’de ÖSYM’nin YÖK’ün ve TED’in çalışmalarından elde edilen bulgular temel olmak üzere başkaca araştırma bulgularından da yararlanılacaktır.

Yükseköğretim hizmetinden *kimin yararlandığı* sorusu, yükseköğretim talebi ve kayıt oranları, yükseköğretimde kayıtlı öğrencilerin ait oldukları gelir grupları, anne-babalarının eğitim durumu ve giriş sınavı ile yükseköğretim sürecindeki harcamalarla ilgili verilerle ortaya konulacaktır. *Kimin ödediği*, kamu ve ailelerin harcamalarına ait verilerle cevaplandırılacaktır. Kamusal harcamalar, yükseköğretimde kayıtlı öğrenci başına yapılan harcamalarla, ailelerin harcamaları da hem giriş sınavı, hem de yükseköğretim sürecindeki harcamalara ait verilerle hesaplanacaktır. *Kimin ödemesi gerektiği*, yükseköğretimde etkinlik sorunu çerçevesinde ele alınacaktır. Etkinlik sorunu, fayda-maliyet analizinden yararlanılarak açıklanacaktır. Fayda-maliyet analizinde, net halihazır değer, içsel getiri oranları ve fayda-maliyet oranı olmak üzere üç teknikten yararlanılacaktır. Bu tekniklerle, bireye ve topluma ait getiri değerleri hesaplanacaktır. Buna göre, özel ve sosyal olmak üzere 2005 yılına ait kazanç ve maliyet verileri ile net halihazır değer, içsel getiri oranı ve fayda-maliyet oranı hesaplanacaktır. Bu hesaplamalar sonucunda elde edilen veriler ise, yükseköğretimde aslında *kimin ödemesi gerektiğini* ortaya koyacaktır. Böylece, yükseköğretim finansmanında adalet ve etkinliği sağlayacak bir finansman politikasının genel hatları oluşturulacaktır.

Sonuç ve öneriler bölümünde ise, araştırmanın uygulama sonuçları özetlenecek ve bu uygulama ışığında yükseköğretimde adil ve etkin bir finansman politikası önerilebilecektir.

İKİNCİ BÖLÜM

YÜKSEKÖĞRETİM FİNANSMAN POLİTİKALARININ ANALİZİ İÇİN

TEORİK BİR ÇERÇEVE

Bu bölümde kısaca, adalet (fırsat eşitliği) ve iktisadi etkinlik amaçları bakımından yükseköğretim finansmanının temel sorunlarına değinilecektir. Bu çerçevede, araştırmanın mahiyetini açıklayabilmek ve araştırma verilerini yorumlayabilmek amacıyla çeşitli kaynakların ve araştırmaların taranmasından oluşan teorik çerçeveye yer verilecektir. Yükseköğretim finansman kaynakları ve tahsisi konusunda diğer ülkelerde uygulanan sistemlerle, bu sistemlerin yükseköğretim talebi üzerindeki etkileri incelenecektir. Bu bağlamda yükseköğretim talebi ve arzı, yükseköğretime kaynak tahsisi, yükseköğretimde adalet ve kaynak tahsisinde etkinlik sorunları açıklanacaktır. Adalet kavramı, tarihsel gelişimi ve bu kavramı oluşturan öğeler ile eğitime yansımaları özellikle yükseköğretime göndermeler yapılarak ortaya konulacaktır. Buna göre, yükseköğretimde adalet, adalet kavramı, eğitimdeki anlamı ve yükseköğretimde adalet sorunu alt başlıklar halinde ele alınacaktır. Etkinlik sorunu, etkinlik kavramı, eğitim ve yükseköğretimdeki anlamı, fayda-maliyet analizi teorisi ve teknikleri çerçevesinde ele alınacaktır. Yerleşik finansman sisteminin adalet ve etkinlikle ilgili sonuçları, yükseköğretim maliyetleri, yerleşik finansman sisteminin özellikleri, gerekçeleri ve sınırları çerçevesinde değerlendirilecektir.

I. YÜKSEKÖĞRETİM TALEBİ, ARZI VE KAYNAK TAHSİSİ

Dünyanın birçok ülkesinde yükseköğretim talebi sürekli artmaktadır. Bunun temel nedeni, yaşam düzeyinin yükselmesi ve ilk ve orta öğretimde giderek daha fazla öğrencinin yükseköğretim aşamasına ulaşması demek olan okullaşma oranının artmasıdır. Yükseköğretim talebinin artmasının bir diğer nedeni bilimsel ve teknik ilerleme sonucunda düşük kademe eğitiminin günümüzde aşırı derecede karmaşıklaşan sosyal ve iktisadi hayatın gereklerini karşılamada yeterli olmamasıdır. Bu nedenler, çok çeşitli alanlarda uzmanlık eğitimi alınmasını zorunlu hale getirmiştir. Böyle bir zorunluluk, uzmanlık eğitimi destekleyecek programlarının açılmasına ve yeni yükseköğretim kurumlarının oluşturulmasına neden olmuştur.

Talebin artmasının bir diğ er nedeni, birçok ÷lkede, yükseköğretim neredeyse ücretsiz olarak sağ lanmasıdır. Yükseköğretim kurumlarının hem cari hem de sermaye harcamaları yerel veya merkezi hükümet tarafından finanse edilmekte ve öğrenim ücreti ya uygulanmamakta ya da çok düşük düzeyde alınmaktadır.

A. Yükseköğretim Talebi ve Arzı

Kaynaklara göre bireylerin yükseköğretim talebini, doğrudan ve dolaylı maliyetler, ailenin geliri, yükseköğretimin sağladığı ilave beşeri sermayenin yarattığı net-ömür boyu kazançlar, getiri oranları, işsizlik oranları ve cinsiyet faktörleri belirlemektedir. Diğ er bir deyiş le, vazgeçilen kazançların (fırsat maliyet), öğrenim ücretlerinin, eğitim araç-gereçlerinin ve kitap, dergi vb. harcamaların büyüklüğü talep kararını etkileyen faktörlerdir. Eğitim için başkaca finansman kaynaklarının elde edilebilirliği ve ilgili yaş grubunun büyüklüğü de eğitime olan talebi etkilemektedir (Psacharopoulos/Woodhall 1986:112; Berger/Kostal 2002:101; Duchesne/Nonneman 1998:212). Bununla birlikte, yapılan çalışmalar sonucunda bu faktörlerin, bir öğrencinin yükseköğretim talebini aynı yönde etkilemediği gör÷lmüştür. Buna göre, ailesinin geliri, kazanç farkları ve işsizlik oranı yükseköğretim talebini pozitif yönde etkilemektedir. Öğrenim ücreti ve diğ er eğitim harcamaları yükseköğretim talebini negatif yönde etkilemektedir (Yang 2001:3).

Teknolojideki hızlı gelişmelerin, yükseköğretim görmüş olmayı ve yetişkinlerin sürekli eğitimini neredeyse zorunlu hale getirmesi, tüm ÷lkelerde yükseköğretime olan talebi önemli ölçüde arttırmıştır. Özellikle az gelişmiş ÷lkelerin, eğitimi, yetişmiş insan gücünü arttırmanın bir aracı olarak algılaması, sosyal ve ekonomik açıdan kalkınma arzusu duymaya başlamaları yükseköğretim talebini arttırmıştır. Bu durum, bireylerin eğitimden elde etmek istedikleri faydalarla birleşince, gerek eğitim yatırımlarında, gerekse de eğitim taleplerinde artış yaratmıştır.

Nitekim çeşitli coğrafi bölgeler ve diğ iş ik gelişmişlik düzeyindeki ÷lkelerin (1970–1997) yükseköğretimdeki okullaş ma oranlarına ve öğrenci sayılarına ait veriler bu görüşü desteklemektedir. Okullaş ma oranları ve kayıtlı öğrenci sayıları ile ilgili bu veriler **Tablo 2.1**'de gör÷lmektedir.

Tablo 2.1
1970–1997 Döneminde Dünyada Yükseköğretimdeki Okullaşma Oranları
ve Öğrenci Sayıları

1970–1997 Dönemi Dünyada Yükseköğretimdeki Okullaşma Oranları				
(%)				
Ülke Grubu	1970	1980	1990	1997
Gelişmiş Ülkeler	28,9	40,5	49,5	57,4
Latin Amerika / Karayipler	4,7	10,5	12,6	16,3
Arap Ülkeleri	4,7	10,5	12,6	16,3
Doğu Asya / Okyanusya	1,6	3,7	6,6	12,1
Güney Asya	4,7	4,8	6,3	7,9
Afrika	1,1	1,8	3,2	4,2
Dünya Ortalaması	10,0	13,7	15,3	19,5
1970-1995 Dönemi Yükseköğretimde Öğrenci Sayıları (Milyon)				
	1970	1980	1990	1995
Gelişmiş ülkeler	20,9	23,5	31	36,3
Diğer ülkeler	6	26,9	37,3	44,2
Dünya toplamı	26,9	50,8	68,3	80,5

Kaynak: YÖK 2005 Yılı Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu, Tablo 1.1
ve Kasım 2006 Tablo 1.2.

Tabloda görüldüğü üzere, söz konusu yirmi yedi yıllık dönemde, tüm ülkelerdeki okullaşma oranlarında artışlar meydana gelmiştir. Gelişmiş ülkelerdeki okullaşma oranı yaklaşık olarak iki kat artmıştır. Doğu Asya/Okyanusya’da okullaşma oranı yaklaşık olarak 12 kat artmıştır. Gelişmekte olan ülkelerle gelişmiş ülkeler arasındaki okullaşma oranı farkı 1980’li yıllarda azalmaya başlamasına rağmen, gelişmekte olan ülkeler gelişmiş ülkelere yetişememiştir. Böyle bir sonuç, aynı zamanda, ülkenin gelişmişlik düzeyinin okullaşma oranı ile alakalı olduğunu da göstermektedir.

Benzer durum, yükseköğretimde kayıtlı öğrenci sayılarında da görülmektedir. Diğer ülkelerle yüksek gelirli ülkelerin arasında, 1970’in ilk yarısında büyük fark

bulunmaktadır. Ancak, diğer ülkeler yükseköğretimde kayıtlı öğrenci sayısı bakımından yüksek gelirli ülkeleri 1980'in ilk yarısında yakalamış ve daha sonra öğrenci sayısındaki bu artış devam etmiştir. Dünya ortalamasına göre, yükseköğretim talebi 1970–1995 döneminde yaklaşık iki katından daha fazla artmıştır.

Mesela İspanya'da son on yılda yükseköğretim talebinde görülen artışın nedenleri araştırılmıştır. Bu araştırmaya göre, (1) Üniversite çağındaki nüfusun artması; (2) Üniversiteye giriş sınavının olmaması; (3) Üniversite sayısının artması ve eğitim alanlarının sayısının hızla artması; (4) Yükseköğretim hizmetlerinin kamusal kaynaklarından karşılanması; (5) Aile gelirinin artması; (6) Eğitim kurumlarının öğrencinin yerleşim alanına yakın olmasının bir sonucu olarak maliyetlerin azalması; (7) İşsizlik oranlarının yüksek olması yükseköğretim talebini arttırmıştır (Mora 1996:352–53).

İngiltere'de 1998 yılında yükseköğretim kademesinde öğrenim ücretlerinin alınmaya başlanması ile yükseköğretim talebinin azaldığı görülmüştür (Abbott/Leslie 2004:73). Hollanda'da kayıt davranışını etkileyen faktörlerle ilgili çalışmalar yapılmıştır. Buna göre, Hollanda'da hem öğrencilere verilen öğrenim kredisi miktarında bir azalma, hem de öğrenim ücretlerinde bir artış meydana gelmiş olmasına rağmen yükseköğretim talebinde bir değişiklik görülmemiştir. Bu durum, Hollanda'daki öğrencilerinin eğitim taleplerinin finansal düzenlemelerdeki değişmelere karşı çok hassas olmadığını göstermiştir (Vossensteyn 2002:151). Böyle bir sonuç, genelde öğrenci davranışlarının öğrenim ücretlerinden ziyade gelecekte yüksek gelir elde edeceği beklentisine duyarlı olduğunu ima etmektedir. Böyle bir sonuç aynı zamanda, finansal olmayan faktörlerin mesela aile eğitimi, motivasyon gibi öğrenim ücretlerindeki artıştan daha önemli olduğunu da göstermektedir.

Buna karşılık, Belçika'da yapılmış bir araştırmanın sonucuna göre; kısa dönemli eğitim programlarındaki öğrencilerin öğrenim ücretlerine karşı daha duyarlı olduğu, öğrenim ücreti arttığında bu programlara olan talebin azaldığı görülmüştür (Duchesne/Nonneman 1998:213). Böyle bir sonuç, aynı zamanda kısa dönemli mesleki eğitim veren yükseköğretim kurumlarına düşük gelir gurubuna ait öğrencilerin kayıt yaptırdığını ve bu öğrencilerin maliyet değişmelerine karşı çok daha duyarlı olduğunu ima etmektedir.

Belçika'da 1950–1998 döneminde yükseköğretimde neredeyse bedava denilebilecek öğrenim ücretlerinin olması, yükseköğretime giriş sınavının olmaması ve yükseköğretim kurumlarının doğrudan ve dolaylı bir biçimde kamusal kaynaklarla sübvansiyon edilmesi yükseköğretime olan talebi arttırmıştır. 1953'de yaklaşık olarak 35.000 öğrenci bir yükseköğretim kurumuna kayıt yaptırırken, bu rakam 1998 yılında 255.000'e yükselmiştir. 1953'te ortaöğretimden mezun olan öğrencilerin yaklaşık %7'si bir yükseköğretim kurumuna kayıt yaptırırken, 1998 yılında bu oran yaklaşık %47 olmuştur (Duchesne/Nonneman 1998:211). Yani, Belçika'daki yükseköğretim talebi, doğrudan özel maliyetlerin düşük olmasından dolayı artmıştır. Yükseköğretime giriş sınav sisteminin olmaması, yok denecek kadar düşük bir öğrenim ücretinin uygulanması ve kurumlara yapılan kamu sübvansiyonu talep artışının temel belirleyicisi olmuştur.

ABD'de yükseköğretimde öğrenim ücretlerindeki bir değişimin eğitime olan talebi ne yönde etkilediğine ilişkin yapılan bir çalışmada, okula yeni kayıt yaptıran ve daha önce kayıtlı olan öğrenci olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Bu çalışmada, öğrenim ücretlerinin artmasının yeni kayıt yaptıran öğrencilerin kayıt oranlarını olumsuz etkilediği görülmüştür. 1990 yılında 4312 \$ olan öğrenim ücretinin 8566 \$'a yükselmesi öğrenci sayısının yaklaşık %40 oranında azalmasına neden olmuştur. Buna karşılık, daha önce kayıtlı olan öğrencilerinin taleplerinin öğrenim ücretlerinin artmasıyla azalmadığı görülmüştür. Öğrenim ücreti, 1990 yılında 2278 \$'dan 3368 \$'a yükselmiş, buna rağmen kayıtlı öğrenci sayısı yaklaşık olarak sabit kalmıştır (85.414 iken 85.940 öğrenci olmuştur) (Noorbakhsh/Culp 2002:280–281).

Yükseköğretim talebini etkileyen bir diğer faktör ise, üniversitelerin yerleşim alanlarına yakın olmasıdır. Mesela İngiltere'de en çok talep edilen ve öğrenci sayısı bakımından da en büyük olan üniversitelerin çoğunun yerleşim alanlarına yakın olduğu görülmüştür (Abbott/Leslie 2004:73–79). Ayrıca, aile reisinin yaşı, cinsiyeti, eğitim düzeyi ve hane halkının günlük harcamaları eğitime olan talebi etkilemektedir. Mesela, Mozambik ve diğer geri kalmış ülkelerde yapılan araştırmalarda, okulda verilen sağlık hizmetlerinin eğitime olan talebi arttırdığı görülmüştür (Handa 2002:110).

Yükseköğretim maliyetlerinin yükseköğretime olan talebinin temel belirleyicilerinden olduğu görülmektedir. Yükseköğretim maliyetlerinin kamu

kaynaklarından karşılanması, eğitimden sağlanan kazancın dolayısıyla da özel getiri oranının yüksek olmasına neden olmaktadır. Yani, özel getiri oranı ile kayıt oranı arasında pozitif yönlü bir korelasyon söz konusudur ve yüksek bir özel getiri oranı, yüksek bir kayıt oranı ile sonuçlanmaktadır. Daha düşük özel getiri oranı ise, daha düşük yükseköğretim kayıtları ile sonuçlanmaktadır (Blöndal ve diğerleri 2002:62-63).

Nitekim bazı OECD ülkelerinde eğitimin özel getiri oranı ve yükseköğretimdeki kayıt oranları ile ilgili veriler bu görüşü desteklemektedir. Buna göre, yükseköğretim mezunu kadınlara ve erkeklere ait özel getiri oranları **Tablo 2.2**'de görülmektedir.

Tablo 2.2
2000 Yılında Seçilmiş Bazı OECD Ülkelerinde Yükseköğretimin Özel Getiri Oranları ve Brüt Kayıt Oranları (%)

Ülkeler	Erkek (%)	Kadın (%)	Kayıt oranları (%)
Kanada	8,1	9,4	60
Danimarka	13,9	10,1	59
Fransa	12,2	11,7	54
Japonya	7,5	6,7	48
Hollanda	12	12,3	55
İsveç	11,4	10,8	70
İngiltere	17,3	15,2	60
ABD	14,9	14,7	73
Ülke ort.	11,8	11,3	-

Kaynak: The World Bank, *World Development Indicators*, 2006, p:80-81
OECD: *Education at a Glance 2003*, Tablo A14.3

Tablodaki verilerden açıkça anlaşılacağı gibi, yükseköğretimde yüksek özel getiri oranı ve yüksek kayıt oranı söz konusudur. Mesela, ABD’de özel getiri oranı ile kayıt oranı arasında yüksek bir korelasyon vardır ve bu da pozitif yönlüdür. Japonya’da düşük düzeyde özel getiri oranı, düşük düzeyde kayıt oranı ile sonuçlanmaktadır.

Yükseköğretimde sübvansiyonlar ile öğrenim ücretleri birbirlerini etkilemektedir. Eğer düşük bir sübvansiyon oranı söz konusu olursa, bu durum daha yüksek bir öğrenim ücretine öncülük eder. Mesela ABD’de yükseköğretimde kamusal harcamaları azalmak için yükseköğretimdeki sübvansiyonda bir azalma ve öğrenim ücretinde de bir artış yaratarak talep kısılmaktadır (Fethke 2005:11).

Yükseköğretime olan talep artışı, giderek yeni yükseköğretim kurumlarının açılması yönünde baskı unsuru oluşturmaktadır. Her ne kadar vakıf yükseköğretim kurumları kurulmuş olsa da yükseköğretim talebini yeterli ölçüde karşılamaları yeterince zor görünmekle birlikte yükseköğretimde öğretim elemanı, fiziki imkanlar ve diğer mali imkanlar devlet tarafından karşılanmaktadır. Yükseköğretim hizmetinin yarı kamusal mal niteliği taşıması ve dolayısıyla toplumsal faydası kamu kaynaklarının kullanılmasını zorunlu kılmıştır. Yarı kamusal mallarda üretim, bir arz ve talep mekanizması aracılığı ile gerçekleştirilmektedir. Yarı kamusal mal olma özelliği arzın daha çok kimin tarafından karşılanacağı konusunda belirleyici olmaktadır. Yükseköğretim hizmetinin arzı, daha çok kamu tarafından talebin durumuna ve mevcut kaynaklar çerçevesinde yerine getirilmektedir.

Kamu kaynaklarının sınırlılığı göz önüne alındığında birçok ülkede eğitim talebi özellikle yükseköğretime olan talep tamamıyla karşılanmamaktadır. Eğitim arz ve talebinin, ekonomi kuramında yer alan arz-talep ve fiyat dengesine göre belirlenmesi de zor görünmektedir. Buna rağmen, yükseköğretimin yarı kamusal mal olması, politik hedeflerle birleşince yükseköğretim hizmetinin arzının arttırılması bir politik hedef olmuştur.

Diğer bir deyişle, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde yükseköğretim talep artışının karşılanması ve bu yönde kararlar alınması bir devlet politikasıdır. Nitekim, “İngiltere’de Yükseköğretimin Geleceği” konulu bir çalışmada, “yükseköğretim hizmeti, yeteneği olan, dersleri takip etme niyetinde olan ve bunu gerçekten isteyen herkes tarafından elde edilebilir olmalıdır” ifadesi ile eğitime yönelik taleplerin karşılanmasının bir politik hedef olduğu belirtilmiştir.

Hollanda’daki eğitim politikası üzerine hazırlanan bir OECD raporunda da benzer ifadeler yer almıştır. Raporda yer alan, “Eğer yeterli niteliklere sahip bir vatandaş, herhangi bir türden bir okula başvurursa kabul edilmelidir ve bu vatandaşın taleplerinin önceden hesaplanması, konuyla ilgili devlet otoritelerinin sorumluluğudur.” ifadesi, okulun kapasitesinin talebi karşılayacak büyüklükte olmasını ve eğitime yönelik bu tarz taleplerin karşılanmasının ise pek çok ülke için bir politika hedefi olmaktadır. Bu, en azından toplumsal talebin karşılanmasında pasif bir politik hedef gibi görünmektedir. Bu durum, yükseköğretim harcamalarının çoğunluğunun

kamusal kaynaklardan karşılanmasına neden olmaktadır. Benzer şekilde, yüksek kazançların söz konusu olması da özel mal niteliğinden kaynaklanmakta ve bunların bir sonucu olarak yükseköğretimde talep artışı yaşanmaktadır. Diğer bir deyişle, yükseköğretim harcamalarının çoğunluğunun kamusal kaynaklardan karşılanması özel maliyetleri düşürmekte ve yüksek özel kazançlar elde edilmektedir.

Bireylerin ve işletmelerin davranışlarını belirleyen temel unsurun kazançlar elde etmek ve bu kazançları azamileştirmek olduğu iktisat düzeninin işleyişini açıklayan görüşlerin temel dayanak noktalarından birisidir. İleride elde edilecek olan yüksek kazançlar, iktisadi hayatta bireyin ve işletmelerin yatırım kararını belirleyen önemli etkenlerden birisidir.

Yatırım kararı ileride elde edileceği umulan gelir, yatırımın maliyeti ve piyasa faiz haddi olmak üzere üç unsurun karşılıklı etkisine bağlıdır (Uluatam, 1987:145). Yatırım yapılmazsa belli bir kaynakla gelir sağlamanın en kolay yolu parayı faize yatırmak veya menkul kıymetlere yatırmaktır. Faiz oranı ile yatırım hacmi arasında ters yönlü fonksiyonel bir ilişki vardır. Faiz oranı düşerse kar olanağı yükseleceğinden, işletmede ve ekonomide yatırımlar yükselir. Buna göre, getiri oranı (r) ile faiz oranı (i) çerçevesinde, rasyonel davranan işletme veya birey kararını verirken üç durumla karşılaşır (Unay, 2001: 80-81):

- (1) Faiz oranı getiri oranına eşitse ($i=r$), yatırım yapılmasına gerek yoktur. Çünkü bu durumda, para bankaya yatırılarak da aynı gelir elde edilir.
- (2) Getiri oranı faiz oranından yüksekse ($r>i$), yatırım yapmak karlı olacaktır. Bu nedenle, bu koşul yatırım için gerekli bir koşuldur.
- (3) Getiri oranı faiz oranından küçükse ($r<i$), yatırım kar sağlayamayacağından kaynak başka bir şekilde değerlendirilecektir.

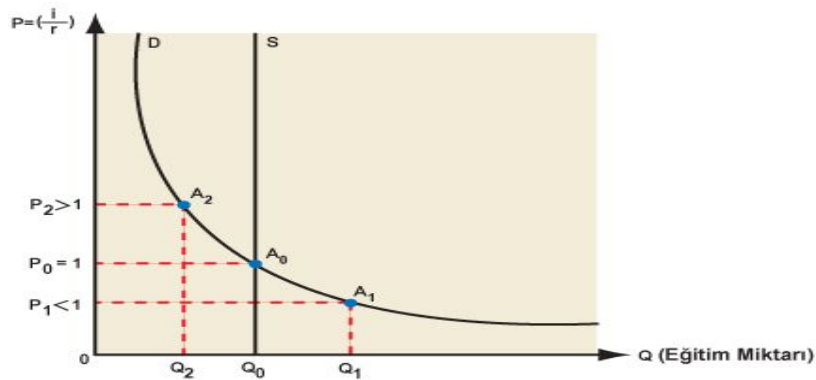
Buna göre yükseköğretimde $r>i$ ise talep artar. $i = r$ olması durumunda talep artışı olmaz. $r<i$ durumunda ise, talep azalır. Ayrıca, halihazır değer maliyete eşit olduğu durumda da talep söz konusu olmaz. Diğer bir deyişle, $HHD = C$, $i=r$ ve $P=1$ olur. Halihazır değer maliyetten büyük olması halinde ($HHD > C$) talep artar ($r>i$ $P<1$). $HHD < C$ durumunda ise, talep azalır ($r<i$; $P >1$).

Yatırım niteliği taşıyan yükseköğretim de bu üç unsurdan etkilenmekte ve ileride yüksek kazançlar elde edeceği beklentisiyle yükseköğretim bireyler tarafından giderek daha fazla talep edilmektedir. Bu nedenle, yükseköğretim talebini açıklamaya yönelik birçok çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan biri de Gary Becker (1967) tarafından yapılmıştır.

G.Becker (1967:2-12), yükseköğretimde bireye yönelik arz ve talebi açıklamaya çalışmış ve bunun için eğitim özel getiri haddi (r) ve yatırımın fırsat maliyeti (i) kavramlarını kullanmıştır. Yazar, insanların, yükseköğretimin diğer eğitim kademelerinden daha fazla getiri sağlayacağına inandığını kabul etmiş ve analiz kolaylığı için sürekli olarak arz eğrisinin sabit olduğunu varsaymıştır. Buna göre arz sabitken, bireyler daha fazla beşeri sermaye talebinde bulunuyorsa talep eğrisi sağa kayacaktır. Ancak, sınıflarda boş yer varsa, atıl kapasite söz konusuysa ve okul olarak kiralanan bina varsa yükseköğretim arz eğrisi pozitif eğimli olabilir. Bu durumda, yükseköğretim talebi arttıkça hizmet miktarı artacak ve dolayısıyla verimlilik de artacaktır.

Yatay ekseninde, eğitim miktarı, dikey ekseninde ise yükseköğretim karma malının örtük fiyatı yer almaktadır. Yükseköğretim karma malının talep eğrisi de diğer talep eğrisinde başvurulan “diğer şartlar sabitken” varsayımı dikkate alınarak oluşturulmaktadır. Bu varsayımlar, öncelikle aile gelirleri ve zevkler ile diğer malların fiyatları ve özellikle kişisel borç alma ve faiz verme hadleridir. Buna göre, eğitimin talep eğrisi aşağıda görülmektedir.

Şekil 2.1: Yükseköğretimin Talep Eğrisi



Açıkça anlaşılacağı üzere, yükseköğretim maliyetinde bir düşme r 'yi arttıracığından fiyat düşecek ve talep artacaktır. Benzer şekilde, net kazanç akımında da görülen bir artış r 'yi arttıracaktır. Bu artış fiyatı düşürecek, dolayısıyla da talebi arttıracaktır veya yatırımın getirisinde bir düşüş, fiyatı düşürecek ve yükseköğretim talebini arttıracaktır. Fakat aşırı talebin varlığı, P 'yi yükselteceğinden yükseköğretim getiri haddinin düşmesine yol açacak ve denge $P = 1$ de yani $i = r$ iken kurulacaktır.

Yalnız dengeyi kurmada talebi etkileyen faktörlerden de yararlanabilir. Özellikle, kısa dönemde $P < 1$ iken ortaya çıkan aşırı talebi yok etmede veya $P > 1$ iken talep yetersizliğini ortadan kaldırmada burslar, bağışlar, katkı paylarının azaltılması veya arttırılması ve kredi ile finansman birer politika araçları olarak kullanılabilir. Burada, hükümetler için çok önemli bir yatırım politikası değişkeni belirlemektedir. r , yükseköğretimin sosyal getiri haddi olarak kabul edilirse hükümetler, diğer şartlar sabitken- marjinal kapasite artırımlarını $i = r$ olana dek sürdürmelidirler. Her zaman için bir denge fiyatının mevcut olduğu söylenebilir.

Bu yaklaşımı Türk yükseköğretiminde ilk kullanan G.Akalin (1980), Türkiye'de eğitimin talebini analiz etmiş ve yükseköğretime olan aşırı talebin aslında maliyetlerin dolayısıyla fiyatların düşük olmasından kaynaklandığını söylemiştir. Yazar (1980), çalışmasında, Türkiye'de i konusunda başvurulabilecek yatırımın fırsat maliyeti devlet veya özel sektör tahvilleri faiz haddi veya gayri menkul yatırımları getiri haddi olduğunu ve Türkiye'de küçük fonların yöneldiği alanların bunlar olduğunu belirtmiştir. Yazar (1980), yükseköğretimin fiyatı hesabında, küçük yatırımcı için uzun dönemde gayri menkul faiz haddini ($i = \%9$) esas almış, buna göre özel getiri haddini hesaplamış ($r = \%10,5$) ve yükseköğretimin fiyatının 1'den küçük ($P = 9/10,5$) olduğu sonucuna ulaşmıştır.¹

Böyle bir sonuç, yükseköğretime olan aşırı talebin yükseköğretim fiyatının düşük olmasından kaynaklandığını göstermektedir. Talep ile arzın dengeye gelmesi ($D = S$) yani fiyatın 1'e eşit olması ($P = 1$) ise, ya yatırım haddinin içsel getiri haddine eşit ($i = r$) olması ile yada yükseköğretim maliyetlerinin tamamının faydalanandan alınması ile gerçekleşir.

¹ Fiyatın 1'den küçük olması durumunda aşırı talep, yüksek olması durumunda da noksan talep söz konusudur.

Görüldüğü gibi, teoride, yükseköğretim talebini belirleyen temel faktörlerin, maliyetler ve artan kazançlar olduğu kabul edilmektedir. Ampirik araştırma sonuçları da teorik uygulamayla uyumludur. Gelir ve nispi ücret farklarının kayıt oranlarını olumlu etkilediği, dolaylı maliyetlerin etkisinin negatif olduğu, gelir ve vazgeçilen kazançların talep modelinde belirleyici değişkenler olduğu, öğrencinin aksak sermaye piyasasında kredi bulabilmesinin eğitim talebini üniversite programının süresine bağlı olarak üzere etkileyen önemli faktörler olduğu görülmüştür. Bu faktörlerden en önemlisi, yükseköğretim harcamalarının kamusal finansmandan karşılanmasıdır. Bu, özel eğitim harcamalarının azalması anlamına gelmektedir. Başka bir deyişle, yükseköğretime tahsis edilen kaynak miktarı yükseköğretim talebini etkilemektedir.

B. Yükseköğretime Kaynak Tahsisi

Uluslararası standartlardaki bir yükseköğretim hizmetinin üretilmesi, büyük fiziki sermaye yatırımları ile niteliği yüksek beşeri sermaye yatırımlarını gerektirmektedir. Bu anlamda, yükseköğretim kurumlarının ihtiyacı olan geniş ölçekli yatırımların finansman kaynaklarının sağlanması ve etkin bir biçimde fonksiyonlarını yerine getirebilmesi için sağlam ve sürekli mali kaynakların bulunması büyük önem ve öncelik kazanmaktadır. Özellikle, kaynakların çok sınırlı olduğu ve iktisadi büyüme sürecinin hızlandırılmasının gerektiği gelişmekte olan ülkelerde, kaynakların akılcı kullanımı büyük önem taşımaktadır.

Birçok ülkede kamu kesimi kaynakları önemli ölçüde yükseköğretime yönlendirilmekte ve kamu bütçesinden giderek daha çok kaynak tahsis edilmektedir. Ancak yaşanan iktisadi krizler nedeniyle, kamu bütçelerinden giderek daha az kaynak tahsis edilmesi, kamu kaynaklarının yanında özel kaynakların yükseköğretime yönelmesini zorunlu hale getirmiştir. Buna rağmen, hala, kamusal kaynaklar toplam eğitim harcamaları içinde önemli orana sahiptir. Eğitime tahsis edilen kaynakların büyüklüğü ise, eğitim kademeleri, bu kademelerdeki öğrenci sayısı ve ülkelerin gelir seviyeleri gibi çeşitli faktörlere bağlıdır.

Kaynak tahsisi, kıyaslanabilirliğinin sağlanması açısından eğitim harcamalarının GSMH'ye oranı, kamusal harcamalar ile özel harcamaların toplam eğitim harcamalarına

oranı, özel harcamalar içinde yer alan ailelere ait harcama oranı, eğitim seviyelerine ve her bir seviyedeki öğrenci başına yapılan harcamalar cinsinden ifade edilmektedir.

Bu çerçevede, 1995–2002 döneminde bazı ülkelerde toplam kamu harcamaları içindeki kamu ve özel kaynaklardan yapılan harcamaların oranı ile yükseköğretim kademesindeki harcamaların toplam kamu harcamalarına ve GSMH’ya oranı ile ilgili veriler **Tablo 2.3**’de görülmektedir.

Tablo 2.3
1995 ve 2002 Yılında Bazı OECD Ülkelerinde
Eğitim Harcamalarının GSMH’ya Oranı (%)

Ülkeler	Eğitim harcamalarının GSMH’ya oranı (%)				Yükseköğretim harcamaları ¹ (%)	
	1995 Yılı		2002 Yılı		Kamu harcamalarına oranı	GSMH’ya oranı
	Kamu	Özel	Kamu	Özel		
Avustralya	4,5	1,2	4,4	1,5	3,2	1,2
Avusturya	5,9	0,3	5,4	0,3	2,7	1,4
Danimarka	6,1	0,2	6,8	0,3	4,6	2,5
Fransa	5,9	0,4	5,7	0,4	2	1
Almanya	4,5	1,0	4,4	0,9	2,4	1,1
Yunanistan	3,1	...	3,9	0,2	2,1	0,9
İtalya	4,7	...	4,6	0,3	1,8	0,8
Japonya	3,5	1,1	3,5	1,2	...	...
Hollanda	4,5	0,4	4,6	0,5	2,9	1,3
Portekiz	5,3	...	5,7	0,1	2,3	1
İspanya	4,5	0,9	4,3	0,5	2,4	1
İsveç	6,1	0,1	6,7	0,2	3,6	2
Türkiye	2,3	0,0	3,4	0,4	...	0,8
İngiltere	4,8	0,7	5,0	0,9	2,5	2,1
ABD	5,0-	2,2	5,3	1,9	3,5	1,1
OECD ortalaması	...	...	5,1	0,7	2,9	1,2

Kaynak: OECD: Education at a Glance 2005 ve 2004, Tablo B; Tablo B4.1’den özetlenmiştir.
1 2002 yılı verileri

Tabloya göre, 1995 ve 2002 yıllarında kamusal eğitim harcamalarının GSMH’ya oranı da aşağı yukarı bir değişiklik olmamıştır. Sadece, Türkiye’nin kamusal eğitim harcamasının GSMH’ya oranında bir artış olmuştur. Ancak, bu oran OECD ortalamasına göre düşüktür. Buna göre, eğitim harcamalarının, kamusal kaynaklardan karşılandığı ve özel kaynakların önemli bir paya sahip olmadığı söylenebilir. Benzer durum, yükseköğretim kademesinde de söz konusudur. Ayrıca, eğitime tahsis edilen

kamusal kaynakların miktarının o ülkelerin, GSMH'sı ile alakalı olduğunu da göstermektedir.

Görüldüğü gibi, genel uygulama, eğitim harcamalarının kamusal kaynaklardan karşılanması şeklindedir. Kamusal kaynaklarla özel kaynakların toplam harcamalar içindeki oranı ne bireyin ne de aile ve toplumun eğitim ihtiyaçlarının bütününe karşılayacak miktarda harcama yapmadığını göstermektedir. Nitekim, bazı seçilmiş ülkelerde kamu kaynaklarının dışında özel kaynaklar ile özel kaynaklar içerisinde yer alan ailelerin harcamalarına ait veriler bu görüşü destekler niteliktedir. Buna göre, bazı ülkelerde eğitime yapılan harcamaların toplam harcamalara oranı **Tablo 2.4'**de görülmektedir.

Tablo 2.4
Bazı Ülkelerde Eğitime Yapılan Harcamaların Toplam Harcamalara Oranı (%)

Ülkeler	Özel harcamaların oranı (%)	Ailelerin harcamaları oranı (%)
Arjantin	31,5	27,7
Şili	80,4	77,8
Hindistan	0,2	0,2
Jamaika	56,5	50
Filipinler	66,9	66,9
ABD	66	33,9
İngiltere	29	17,3
Türkiye	4,2	4,2
Yunanistan	0,4	0,4
Hollanda	21,8	14,1
Kore	84,1	58,1
Japonya	56,9	56,9
Fransa	14,4	10,3
Belçika	15,9	6
Avusturya	5,4	4,1
Avustralya	48,7	31
İspanya	24,5	21,5

Kaynak: OECD: Education at a Glance 2005, Table B3.2b'den özetlenmiştir.

Tabloya göre, Şili, Arjantin, Jamaika, İspanya ve Kore'de aileler ait harcamaların çoğunluğunu karşılamıştır. Hindistan, Japonya, Yunanistan, Filipinler ve Türkiye'de özel harcama ile ailelerin harcama oranı aynıdır. Bunun nedeni, ya özel harcamaya ya da ailelerin harcamalarına ilişkin verilerin olmamasıdır.

Bu sonuçlar, yükseköğretim de dahil olmak üzere eğitimin tüm kademesinde kamusal kaynakların ağırlıkta olduğunu göstermektedir.

Ülkelerin milli gelirleri, nüfusları, okullaşma oranları ve çeşitli eğitim kademelerindeki öğrenci sayıları farklı olduğu için, harcamaların GSMH'ya oranları yerine öğrenci başına harcama rakamlarının kullanılması çok daha anlamlı sonuçlar vermektedir. Buna göre, bazı ülkelerde, eğitim seviyesine göre öğrenci başına yapılan yıllık eğitim harcama verileri **Tablo 2.5'**de görülmektedir.

Tablo 2.5
Bazı Ülkelerde Öğrenci Başına Yapılan Yıllık Eğitim Harcamaları
(**\$**)

Ülkeler	Eğitim seviyeleri		
	İlköğretim	Ortaöğretim	Yükseköğretim
Danimarka	7727	8003	15188
Almanya	4537	7025	10999
Hindistan	396	712	2486
Portekiz	4940	6921	6960
Filipinler	491	452	1730
ABD	8049	9098	20545
İngiltere	5150	6505	11822
İsveç	7143	7400	15715
Yunanistan	3803	4058	4731
Malezya	1897	2923	14405
Fransa	5033	8472	9276
Avusturya	7015	8887	12448
Avustralya	5169	7375	12416

Kaynak: OECD: Education at a Glance 2005, Tablo B1.5'den özetlenmiştir.

Tabloya göre, Uzak Doğu ülkelerindeki yükseköğretim kademesinde öğrenci başına yapılan harcama miktarı ilköğretim seviyesine göre çok yüksektir. Mesela, Malezya'da, ilköğretim kademesinde öğrenci başına yapılan harcamanın yaklaşık 7 katı yükseköğretim düzeyinde gerçekleşmiştir. Gelişmiş ülkelerde ise, ilköğretim kademesinde öğrenci başına yapılan harcama miktarının yaklaşık iki katı yükseköğretim kademesinde yapılmıştır. Bu sonuçlar, hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerde, kamusal kaynaklardan yükseköğretime daha fazla kaynak tahsis edildiğini ve yükseköğretim finansmanında tahsis etkinliği sorununun olduğunu göstermektedir.

Nitekim, yükseköğretim kademesine tahsis edilen kamusal kaynak miktarının toplam kamusal eğitim harcamalarına oranı ile bu kademedeki kayıtlı öğrenci sayısının tüm eğitim kademelerinde kayıtlı toplam öğrenci sayısına oranı ile ilgili veriler de bu sorunu açıkça ortaya koymaktadır. Bu veriler **Tablo 2.6**'da görülmektedir.

Tablo 2.6
Yükseköğretime Kayıtlı Öğrenci Sayısının Tüm Eğitim Kademelerinde
Kayıtlı Öğrenci Sayısına Oranı ile Yükseköğretime Tahsis Edilen
Kaynakların Eğitim Tahsis Edilen Toplam Kaynaklara Oranı (%)

Ülkeler	Öğrenci oranı (%)	Kaynak oranı (%)
Danimarka	15	27
Almanya	13	20
Hindistan	4	18
Endonezya	7	35
Filipinler	5	14
ABD	20	37
İngiltere	11	19
İsveç	13	26
Yunanistan	26	30
Malezya	7	33
Fransa	16	27
Brezilya	2	20
OECD	14	24

Kaynak: OECD: Education at a Glance 2005, Tablo B1.1'den özetlenmiştir.

Görüldüğü gibi, OECD ortalamasına göre, eğitim kurumlarına yapılan bütün harcamaların %24'ü yükseköğretime ayrılırken, öğrencilerin yalnızca %14'ü bu eğitim kademesindedir. Yükseköğretimde öğrenci oranı düşük ama tahsis edilen kaynak oranı yüksektir. Bu durum, sosyal faydası az olan ve öğrencilerin çoğunluğunun üst gelir gruplarının oluşturduğu yükseköğretim kademesine, diğer eğitim kademelerine göre daha fazla kaynak ayrılmasının tahsis etkinliği sorunu yarattığını açıkça göstermektedir.

Eğitim harcamaları ile ilgili bu veriler, birçok ülkede eğitimin temel finansman biçiminin kamusal kaynaklar olduğunu, özel kaynakların oranının oldukça düşük olduğunu ve özellikle yükseköğretim hizmetinin çok büyük ölçüde devlet tarafından sunulduğunu göstermektedir. Ayrıca, bu veriler hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerde alternatif yatırım alanları karşısında eğitim için önemli miktarlarda kaynakların kullanıldığını da göstermektedir. Diğer eğitim seviyelerine göre

yükseköğretim harcamalarının neredeyse tamamına yakınının kamusal kaynaklardan karşılayan ülkelerde tahsis etkinliğinden söz etmek çok zor görüldüğü gibi, adaletin varlığından da şüphe edilebilir. Oldukça maliyetli olan yükseköğretim için alt gelir grubuna ait öğrencilerin talebinin düşük olması, yükseköğretimde kayıtlı öğrencilerin çoğunluğunun yüksek gelir grubuna ait olması adalet ile ilgili sorunu ortaya koymaktadır.

II. YÜKSEKÖĞRETİMDE ADALET SORUNU

Eğitimde adalet, toplumsal sınıfı ve kökeni ne olursa olsun insanların diğer insanlarla aynı hak ve özgürlüklere sahip olması biçiminde tanımlanmaktadır. Hukuksal bakımından adalet ise yasalar önünde herkesin aynı haklara sahip olması ve herkese eşit biçimde davranılmasıdır. Dolayısıyla, buradaki adalet insanların aynı zeka, yetenekler, beceriler ve kapasitelerle doğdukları anlamında değil, ancak tüm insanların aynı siyasi haklarla doğdukları anlamındadır. Daha ileri eğitim kademeleri için adaletin, örneğin yükseköğretim kademesinde, her bireyin kendi yetenek, gelişimi ve hedefleri ile tutarlı bir eğitim almada eşit fırsatlara sahip olması şeklinde tanımlanmaktadır. Böyle bir adalet anlayışı; hem yükseköğretime kayıt olmayı, hem de yükseköğretime tamamlayabilmeyi kapsamaktadır (Bishop 1989:117; Qıruhenh/Delin 2004:75-84).

Kaynakların imkan verdiği ölçüde, hiçbir kimsenin istekli ve yetenekli olduğu halde gelir, ırk, siyasi düşünce veya inanç gibi ilgisiz ve ayrımcı kriterler nedeniyle eğitim fırsatlarından yararlanmasının engellenmemesi biçiminde anlaşılması daha doğru olacaktır. Burada adalet kavramı, her toplumda, yetenekli ve istekli olan herkese hak ettiği bir eğitim programına girebilme fırsatını sağlayacak mekanizmaları oluşturmak ve bu mekanizmalara ulaşabilme eşitliğini sağlamak olarak algılanmalıdır (Aslan 2002: 229).

A. Adalet Kavramı ve Eğitimdeki Anlamı

Adaletin tarihsel süreci, 19. yy. başında Avrupa ve Amerika'da, genel kamusal eğitim düşüncesiyle başlamıştır. Kamusal eğitim düşüncesi ise, eğitimin zorunlu olmaması nedeniyle adaletsizliği ortadan kaldırmamıştır. Bu sakıncayı ortadan kaldırmak amacıyla daha sonra ilk-ortaöğretim zorunlu hale getirilmiş, ancak, ortaöğretimden sonraki eğitim kademesi için böyle bir zorunluluk getirilmemiştir. Yasal bir zorunluluk olmamasına rağmen yükseköğretim görme hakkı, 1948 yılında Birleşmiş Milletler (BM)

tarafından kabul edilen İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 26. maddesinde, “yükseköğretim herkese, yeteneklerinin ve başarılarının elverdiği ölçüde tam bir eşitlikle açık olmalıdır” şeklinde ifade edilmiştir (Tan 1987:247–248).

Eğitimde adalet konusunda alternatif yaklaşımlar vardır: (1) Herkese eşit miktarda eğitim vermek (eşitlik); (2) Herkesi belli bir eğitim düzeyine getirmek (minimum hizmet); (3) Herkesi aynı edim düzeyine getirmek (sonuçlarda eşitlik); (4) Herkesin idealini gerçekleştirebilmesini sağlayacak eğitimi almasını güvenceye bağlamak (ihtiyaca göre); (5) Herkesi, öğreniminin başkalarınınkine eşit olduğu bir noktaya ulaştırmak; (6) Bireylerin yararlanıp yararlanmadığına bakılmaksızın eğitime girişte fırsat eşitliği sağlamak (fırsat eşitliği); (7) Etnik, meslek ve cinsiyet gibi tüm toplumsal kategorilerin temsilini sağlamak (Tan 1987: 257).

Eğitim, birçok insanın hayatı boyunca elde edeceği geliri belirlediği ve onların hayatlarının kalitesini de etkilediği için eğitimde adalet yakın zamanlarda temel bir hak olarak görülmeye başlanmıştır. Bu, gelir durumları ne olursa olsun bütün bireylere yetenek ve çabaları doğrultusunda eğitim hizmetlerinden yararlanma hakkı sağlanması ve gelire göre eğitim harcamalarına katılması demektir. Alt gelir gurubuna ait bireylerin, yükseköğretim harcamaları için çeşitli mali kuruluşlardan kredi kullanabilmesinin sağlanmasını, bu kredi ödenmesinin de eğitimden sonraya ertelenmesini, öğrenciler arasındaki başarı veya öğrenme farklılıklarının giderilmesini, aynı yetenekteki bireylere eşit muamele edilmesini ve farklı kurumlarca verilen eğitimin aynı birikimi ve sonuçlarının sağlanmasını ima etmektedir (Mingat/Tan 1985:307; Vawda 2001:1). Bununla birlikte, eğitimde adalet, eğitim kurumunda kayıtlı öğrencinin sosyoekonomik durumu, cinsiyeti, ırkı, kırsal-kentsel olmak üzere yerleşim alanı ve ülkenin nüfus yapısıyla ilgilidir.

Eğitim kurumlarında kayıtlı öğrencilerin ait olduğu gelir grupları, *eğitimden yararlanma farklılığını* ortaya koymaktadır. Bu farklılık, eğitim sistemi yapısının ve finansman politikalarının karşılaştırılmasıyla ilgilidir. Diğer bir deyişle, eğitimde adalet, eğitim hizmetini üreten devletin ekonomik gücü ve eğitime bakış açısı ile hizmetten yararlanmak isteyenlerin gelir düzeyinden önemli ölçüde etkilenmektedir. Ailelerin gelir düzeyi arasındaki farklılıklar, hem ekonomideki ulusal gelir düzeyinden, hem de ülkedeki gelir dağılımını etkileyen ekonomik işleyişten etkilenmektedir. Ailelerin gelir

düzeyleri arasındaki farklılıklar, eğitim hizmetinden yararlanmayı veya bir anlamda onu satın alma olanağını da farklılaştırmaktadır (Grant 1989:1; Ünal 1996:263). Buna göre, düşük gelir, ailelerin statü ve yeteneklerini geliştirme açısından, eğitimin çocuklarına yarar sağlayacağına inandıkları halde çocuklarını okula göndermemelerinin güçlü bir gerekçesidir.

Nitekim Dünya Bankası tarafından yapılan bir çalışmada (1980:75–76); düşük gelir grubuna ait çocukların eğitimini üç şeyin etkilediği görülmüştür. Birincisi; özellikle kırsal kesim, nüfus yoğunluğunun düşük ve iletişim olanaklarının zayıf olduğu yerlerdeki eğitim kurumlarının olmaması, düşük gelir grubuna ait çocukların eğitim görmesini engellemektedir. Ancak bu sorunun da nedeni, bu kesimlerde eğitimin oldukça maliyetli olmasıdır. Mesela, Nepal’de yapılan bir araştırmada, dağlık bölgelere okul yapımı ve donatımının düzlük yerlere göre iki katından daha fazla bir maliyeti olduğu görülmüştür. İkincisi; düşük gelirli ailelerin çocuklarını eğitimden fayda sağlamadıklarını düşünerek okula göndermemeleridir. Üçüncüsü ise, iyi eğitim görememe, ders araç-gereçlerinden yoksunluk ve okul tesislerindeki yetersizlikler kalitesiz eğitimle sonuçlanmaktadır. Bu da bir sonraki kademedeki eğitim için zayıf bir temel anlamına gelir. Mesela, Tayland, Malezya ve Filipinler’de yapılan çalışmalarda, eğitimin niteliğinin yoksul ve kırsal kesimlerde daha düşük olduğu saptanmıştır.

Kısaca gelişimi oldukça uzun bir süreci kapsayan eğitimde adalet, toplumsal sınıfları ve kökeni ne olursa olsun insanların diğer insanlarla aynı hak ve özgürlüklere sahip olması biçiminde tanımlanmaktadır. Hukuksal bakımından adalet ise yasalar önünde herkesin aynı haklara sahip olması ve herkese eşit biçimde davranılmasıdır. Din, dil, ırk, cinsiyet ve alt gelir grubuna ait çocukların eğitimden mahrum bırakılmaması ve bu gruba giren öğrencilere duyarlı olmaktır. Kırsal kesimde makul uzaklıkta okulların bulunması, çocukların okula gitmekle vazgeçtikleri gelir ve eğitimin niteliği eğitimde adaletin temel belirleyicileridir. Bu belirleyiciler, hem hizmet dağıtırken oluşturulan koşullardan ve bireysel farklılıklardan, hem de bireylerin sosyoekonomik koşullarından etkilenmektedir.

B. Yükseköğretimde Adalet Sorunu

Yükseköğretimde adalet, eğitimdeki adaletin bir uzantısı olup yükseköğretime girişte, yükseköğretim sürecinde ve yükseköğretimden mezun olduktan sonraki fırsat eşitliğini kapsar. Bazı uzmanlar yükseköğretimdeki adaletin şartlarını aşağıdaki gibi sıralamaktadırlar: (1) Sınav sonuçlarına dayanarak yükseköğretime kaydolma hakkını kazandıktan sonra öğrencilerin yükseköğretim kurumlarına kayıtlarında mali zorlukların engel olmaması; (2) Öğrencilerin, yükseköğretimin farklı alanları arasındaki tercihlerini tam ve doğru bilgilerle yapmaları; (3) Öğrencilerin okula girdikten sonra aldıkları eğitim ile okula girmeden önce yaptıkları tercihin birbirleriyle uyumlu olması; (4) Öğrenciler yükseköğretimlerini tamamlayıp mezun olduklarında, toplumun ihtiyaç duyduğu bir alanda kendi branşında çalışabilmeleri ile sağlanabilir (Quihenh/Delin 2004:75–84):

Özellikle, yükseköğretime girişte adaletin sağlanması finansal açıdan önem taşımaktadır. Çünkü adalet konusu, temelde ailelerin sosyoekonomik durumlarıyla ilgilidir ve bireylerin eğitim fırsatlarından yoksun kalmalarının en önemli nedenlerinden biri ailenin geliri ve ebeveynlerin eğitim seviyelerinin düşük olmasıdır (Masters 1969:162; Bowen 2004:2). Bu, özellikle, yükseköğretimde giriş sınavının uygulandığı bir ülkede önemlidir. Çünkü yüksek gelirli ailelerin çocukları iyi hazırlanarak, sınavlarda başarılı olmakta ve bir yükseköğretim kurumunda öğrenim görebilmektedir. Böyle bir eleme sisteminin olmadığı ülkelerde bile, gelir seviyesi, çocuğun okula kabul edilmesinde önemli bir faktördür (Lewis/Dündar 2002:182; Bray/Kwok 2003: 619).

Ayrıca, yükseköğretimde öğrenim görme hakkı, 5–9 Ağustos 1998’de Paris’te yapılan UNESCO’nun Yükseköğretim Dünya Konferansı’nda, “*yükseköğretime girişin temelini, buraya girmeye çalışanlara gösterilen fazilet, yetenek, çaba, direnç oluşturmalıdır*” şeklinde ifade edilmiştir (Quihenh/Delin 2004:74). Sonuç olarak, yükseköğretime girişlerde ırk, cinsiyet, dil ya da din, ekonomik, kültürel ve sosyal farklılıklar ya da fiziksel aksaklıklar gibi nedenlerle hiçbir ayırım yapılamayacağı açıkça belirtilmiştir.

Eğitim hizmetlerinden toplumun tüm üyelerinin yararlanması ve bu hizmetin de adaletli bir şekilde sağlanması eğitimde adaletin esasını oluşturmaktadır. Yükseköğretim finansmanında bir çok gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde devlet,

öğrencilerin yükseköğretimin maliyetlerinin çoğunu üstlenmekte ve kurumların harcamalarını doğrudan ve dolaylı bir biçimde karşılamaktadır (Benson 1987: 426; Oosterbeek 1998:21). Oysa yükseköğretim hizmetinin bedelsiz ya da çok düşük bir bedelle sağlanması ilgili bölümde görüleceği gibi, adaleti zedeleyebilmektedir. Çünkü yapılan araştırmalarda, yükseköğretime ayrılan kamu ödeneğinden çoğunlukla yüksek gelirli ailelerin çocuklarının yararlandığı görülmüştür. Yani, kamu desteği sağlanırken, gelir düzeyi dikkate alınmamaktadır.

Özet olarak, yükseköğretimde adalet, eğitimdeki adaletin bir uzantısı olup her bireyin kendi yetenek, gelişimi ve hedefleri ile tutarlı bir eğitim almada eşit fırsatlara sahip olması şeklinde tanımlanmaktadır. Böyle bir adalet anlayışı; yükseköğretime girişi, yükseköğretim sürecini ve yükseköğretimi tamamlayabilmeyi kapsamaktadır. Oysa, yüksek gelir grubuna ait çocukların çoğunlukla yararlandığı yükseköğretim hizmetinin kamusal kaynaklardan sağlanması hem adaletten hem de tahsis etkinliğinden uzaktır. Kıt kaynakların varlığında yükseköğretim hizmetinden yararlananların çoğunluğunun yüksek gelir grubuna ait olması, hem maliyetleri karşılama gücüne sahip bu ailelere kamu kaynaklarından bir gelir transferi yaratmakta, hem de nesiller arası gelir dağılımını etkilemektedir. Bu sonuçlar, alternatif yatırım alanları yerine özel faydası yüksek olan yükseköğretim hizmetine kaynak ayrılması kamusal finansman sisteminin tahsis etkinliği amacına hizmet etmediğini göstermektedir.

III. YÜKSEKÖĞRETİMDE ETKİNLİK SORUNU

Dünya ülkeleri özellikle de gelişmekte olan ülkeler, kıt kaynakları hem iktisadi büyümeyi sağlayacak hem de adaletli gelir dağılımını gerçekleştirecek şekilde kullanmak zorundadırlar. Bu, ekonomik etkinliğin sağlanması ile mümkün olacaktır. Ekonomik etkinlik ise, kaynakların ekonomide farklı mal ve hizmetleri üretecek şekilde dağıtılmasıyla ilgilidir. Ekonomik etkinlik, fayda-maliyet analizi ile ölçülmekte ve bu analiz eğitim harcamaları için de kullanılmaktadır. Uygun yatırım kararlarının alınmasını sağlayan bu analiz, eğitim harcamalarının fayda ve maliyetlerini ölçerek adalet ve etkinlik amaçlarına uygun bir finansman politikasının saptanmasını sağlayabilir.

A. Etkinlik Kavramı ve Eğitimdeki Anlamı

Ekonomik etkinlik, bir yandan üretim faktörlerinin fiyatlarına öte yandan da teknolojik etkinliğe bağlıdır. Teknolojik etkinlik, fiziki olarak girdi kullanımını ölçer. Ekonomik etkinlik ise, maliyetlerin ölçümü şeklinde belirlenir. Genel olarak bir tahsis etkinliği diğeri teknik etkinlik olmak üzere iki tür etkinlikten söz edilebilir. Aynı üretimin daha az makine ve daha az işçiyle üretilmesi halinde teknik etkinlik söz konusudur. En iyi mal bileşiminin üretimi için en iyi girdi bileşimi kullanılması halinde de tahsis etkinliği söz konusudur (Parasız 2000:8).

Genel olarak ekonomik etkinlik, ekonomideki kıt kaynakların toplum refahını en üst düzeye çıkaracak şekilde üretime koşulması ve yaratılan mal ve hizmetlerin bireyler arasında en hakça dağılımının sağlanması amacına yöneliktir. Tahsis etkinliği ise, sistemin net sosyal faydasını maksimum yapacak hizmet miktarının belirlenerek aşırı veya eksik üretim-tüketim söz konusu olmayacak şekilde kaynakların dağıtılmasıyla ilgilidir.

Öyleyse eğitimde de bir etkinlikten söz edilebilir. Eğitimle ilgili olarak ekonomik etkinlik, kıt kaynakların varlığında, eğitim kaynaklarının dikkatli kullanılması ve israf edilmemesi, en iyi biçimde değerlendirilmesi ve onları en çok yarar sağlayacak şekilde ihtiyaçları arasında dağıtılmasıyla ilgilidir.

Eğer, bir toplumda eğitime ayrılmış olan kıt kaynakların dağıtımında bir değişiklik yapıldığı zaman, kimseyi eğitim dışı bırakmadan, en az bir kişiye daha eğitim olanağı sağlanıyorsa, o toplumda *eğitimde etkinlik* gerçekleştiriliyor demektir (Calero 1998:11; Duyar 1989:22). Yani etkinlik, artış göstermeyen kamu kaynaklarına karşılık gittikçe artan kullanıcı sayısına eğitim hizmetlerinin sağlanmasıdır

Görüldüğü gibi, eğitimde etkinlik, eğitim kurumlarının maliyetleri ile elde ettiği faydalarının değerlendirilmesini içermektedir. Bu ise, içsel etkinlik (internal efficiency), dışsal verimlilik (external productivity), maliyet- etkinlik (cost-effectiveness) ve fayda-maliyet analizi teknikleri ile ölçülmektedir (Cohn 1979:97).

Bir eğitim sisteminin etkinliğinin ölçülmesinde kullanılan tekniklerden biri olan *dışsal verimlilik*, bir eğitim sisteminin çıktıları olarak öğrenme sonuçlarının maliyeti ile bu sonuçların uzun vadede ortaya çıkardığı kümülatif faydalar arasındaki ilişkiyi ifade etmektedir. *İçsel etkinlik*, bir sistemin çıktılarıyla bunları üretmek için gerekli girdiler

arasındaki ilişkiyi ifade eder (Aslan, 1998:302). Yani, öğrenme sonuçlarını çıktı olarak tanımlarsak, öğrenmeyi azaltmadan maliyetlerin azaltılması veya maliyetler sabitken öğrenme sonuçlarının artırılması yoluyla bir eğitim sisteminin içsel etkinliği artırılabilir.

Eğitimde etkinliği ölçmek amacıyla kullanılan bir başka yöntem *maliyet- etkinlik (cost-effectiveness)* analizidir. Eğitim yatırımlarında daha kolay uygulanabileceği ileri sürülen maliyet- etkinlik analizi, başarı gibi çıktıları piyasa fiyatına bağlı olmadan ölçmektedir. Bu analizde, projenin amacı veri olarak alınmakta ve bu amaca ulaşmak için kullanılacak en etken yol tespit edilmektedir (Stiglitz 1994:322; Coombs/Hallak 1987:12). Başka bir deyişle, maliyet- etkinlik analizi; bir projenin veya bir etkinliğin toplam girdileri/ maliyetleri ile çıktıları/ amaçları arasındaki ilişkiyi ölçmek için kullanılan bir tekniktir. Bu teknikte, hem maliyet, hem de etkinlik sayısallaştırılmaları parasal değerler dışında yapılmaktadır. Bu yönüyle analiz, tanımlanabilir, ölçülebilir amaçlara sahip askeri, savunma gibi kamu politikalarının parasal olmayan açıdan değerlendirilmesini sağlayabilir. Ancak, eğitimdeki amaçları ve faydayı belirlemede ve ölçmedeki zorluklar nedeniyle, maliyet-etkinlik analizini, eğitime güvenilir olarak uygulamak diğer alanlarda olduğundan daha güçtür. Hatta bazı araştırmacılar, bunun olanaksız olduğunu savunmuşlardır. Örneğin, Fielden ve Pearson (1978), maliyet-etkinlik analizini uyguladıkları çalışmalarının sonucunda “*Son yıllarda okullarda, üniversitelerde ve eğitim kuruluşlarında kullanılan bilgisayar destekli öğrenimi konu alan 30 projenin değerlendirilmesini ele aldık. Hiç bir durumda, maliyet-etkinlik analizinin çalışmamızla ilgisinin bulunmadığını gördük*” sözleriyle belirtmişlerdir (Woodhall 2001:21; Blaug 1968:174). Diğer bir deyişle, maliyet-etkinlik analizi eğitimde uygulanabilecek birer teknik olmakla birlikte ekonomik yararlar dikkate alındığında uygun bir teknik değildir.

Kısacası, eğitimin etkinliğini ölçen bazı teknik kurallar bulunmasına rağmen, bu kurallar da eğitimdeki etkinliği ölçmek için yeterli görülmemektedir. Sözü edilen bu analiz teknikleri eğitimin faydaları ve maliyetleri konusunda yeterince yol gösterici kriterler olarak görülmemektedir. Bu nedenle, eğitimde etkinliği ölçmek için daha nicel verilere yani daha güvenilir tekniklerin kullanılmasına ihtiyaç vardır.

B. Yükseköğretimde Etkinliğin Ölçülmesi: Fayda-Maliyet Analizi ve Etkinlik Teknikleri

Modern devlet anlayışıyla devletin fonksiyonları artarken buna paralel olarak kamu harcamaları da artmıştır. Ancak, gereksinmeler karşısında kaynaklar sürekli olarak yetersiz kalmaktadır. Onun için, var olan kaynakların en uygun şekilde kullanımını sağlamak amacı ile devletin yürüttüğü hizmetlerin fayda ve etkinliğini arttırmak, diğer bir deyişle, kamu hizmetlerinin maliyetleri ile faydası arasında bir ilişki kurarak, faydasının maliyetinden fazla olmasını sağlamak gerekmektedir.

Bu düşünceler gelişerek, 19. yüzyılın ilk yarısından itibaren fayda maliyet analizine dönüşmüştür. Daha sonra bu analiz, kamu harcamalarının özellikle kamu yatırım projelerinin değerlendirilmesinde kullanılan bir analiz yöntemi olmuştur. Bugün bu analiz, yatırım projelerinin maliyet ve faydalarının bugünkü değerini karşılaştırma olanağı sağlayan net hâlihazır değer, içsel getiri oranı ve fayda-maliyet oranı teknikleri ile en çok kullanılan yöntemi haline gelmiştir.

1. Fayda-maliyet analizi teorisi

Fayda-maliyet analizi genel olarak, bir ekonomi politikasının sonuçlarını toplum açısından değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Kamu yatırım projeleri yönünden ise fayda-maliyet analizi, bir projeyi topluma yükleyeceği maliyetler ve sağlayacağı faydalar açısından değerlendirmektedir. Bu yönüyle analiz, kapsam olarak ekonominin bütününe göz önünde tutmakta ve toplumun genel refah düzeyi ile ilgilenmektedir.

Kamu kesiminde fayda-maliyet analizleri, topluma en yüksek net toplumsal faydayı sağlayacak olan projelerin seçiminde ya da öncelik sıralamasında siyasal karar alıcılara yardımcı olmaktadır. Ancak, bu analiz yönteminde, kamu yatırımlarının yol açtığı tüm fayda ve maliyetlerin eksiksiz bir biçimde değerlendirildiği de söylenemez.

Fayda-maliyet analizi, yaratılan faydanın büyük bölümünün ölçülüp parasal değerlerle tanımlanabildiği girişimlerde uygulanmaktadır. Bu yöntemde, belirli bir girişimin yaratacağı yarar ile meydana getirdiği maliyet karşılaştırılmakta ve net yarar sağlayan girişimler uygun kabul edilmektedir. Burada temel ilke, marjinal faydası (MF) marjinal maliyetinden (MM) yüksek olan girişimlerde bulunmak ve bu girişimleri marjinal faydanın marjinal maliyete eşit olduğu (MF=MM) noktaya kadar geliştirmektir. Kamu yatırım projesinin maliyeti, projeye tahsis edilen gerçek

kaynakların en iyi seçenek için kullanılmasını sağlamaktadır. Fakat bu uygulamada, çeşitli engeller ve sınırlamalar da bulunmaktadır. Fayda-maliyet analizinde, faydanın ölçülmesi bir sorundur ve ölçülmesinde projelerin çıktılarının tanımlanabilmesi, projenin gelecek çıktı tutarının tahmin edilmesi, bu çıktılara uygun fiyatlar uygulanarak parasal değerlendirmesinin yapılması zordur. Çünkü sistemin çıktılarının kullanılmasından elde edilecek uzun vadeli istifadeleri ifade eden iktisadi ve iktisadi olmayan, bireysel ve sosyal, doğrudan ve dolaylı faydalarının parasal değerini ifade etmek güçtür (Ataç 1978:246; Aslan 1998:302).

Dolayısıyla, fayda-maliyet analizinin en önemli ögesi faydanın ölçülmesidir ve faydanın ölçülmesine yönelik ilk adım Jules Dupuit tarafından atılmıştır. J.Dupuit (1969), 19.yüzyılın ilk yarısında kamu hizmetlerinin faydasının kişilerin bunlar için ödedikleri tutardan ibaret olmadığını, fakat ödemeyi kabul edecekleri maksimum tutara eşit olduğunu ortaya koymuştur (Ataç 1978:260). Dupuit'in öncülüğü, sadece faydanın ölçülmesi konusundadır. Fayda- maliyet analizinin kaba hatlarla doğuşu çok sonra olmuştur.

Fayda-maliyet analizini kamu yatırım projelerinde ilk kullanan ülke ABD olmuştur. Analiz, özellikle 1930'larda su kaynaklarının değerlendirilmesinde kullanılmıştır. ABD'nde, işsizlikle mücadele etmek için kamu yatırımlarının projelerinde fayda-maliyet analizinin kullanılması zorunlu bir uygulama olarak kabul edilmiştir. Analiz, daha sonra, Avrupa ülkelerinde kullanılmaya başlanmıştır. Ancak, kamu kesiminin tümü için etkinlik analizi olanaksız olduğundan fayda-maliyet analizi kamu kesiminin sadece eğitim ve sağlık hizmetleri gibi belirli girişim alanları için yararlanılabilecek bir tekniktir (Peters 1979:15).

Fayda-maliyet analizi, yükseköğretim için fertlerin ve toplumun yaptığı yatırımdan elde ettiği net faydayı/hasılayı belirlemede kullanılır. Bu analiz, fertlere alternatif yatırımlar arasında bir değerlendirme imkanı verirken, diğer taraftan kamu için eğitim politikalarının tespitinde ve özellikle finansman yapısının belirlenmesinde önemli bir rehberlik hizmeti görmektedir.

Fayda-maliyet analizi, belirli eğitim seviyelerinin veya mesleklerin getiri oranlarının bulunmasına yöneliktir. Bu analizin sonuçları da kişilerin eğitim tercihlerinin ve eğitim sektörü içerisinde çeşitli eğitim düzeylerinin faydalarının tespiti

maksadıyla kullanılabilir. Bu yönüyle fayda-maliyet analizi yükseköğretimde de etkinlik sorununu çözebilecek bir tekniktir.

Eğitimin faydalarını ölçmek ise tam anlamıyla mümkün olamamaktadır. Dolayısıyla, eğitimden sağlanan kazanç oranları üzerine yapılan çalışmanın çoğu, miktara vurulabilecek değişkenler yerine, genellikle çeşitli safhalarda eğitim yolu ile elde edilen kazançlardaki artışların kıymetini bir dereceye kadar ekonomik etkilerini de göz önünde almaya çalışarak; takdir etme teşebbüsünde yoğunlaşmaktadır. Mesela bu konuda ilk çalışma, İngiltere’de National Economic Development Office tarafından yapılmış ve bu çalışmada 15 yaşın üstünde üç yıl daha fazla okumanın bireye sağlayacağı fayda (kazanç) araştırılmıştır. ABD’de okulu 15–18 yaşlarında terk eden kişilerin gelirlerini karşılaştıran bir başka çalışmada da, sosyal getiri oranının özel getiri oranından düşük olduğu tespit edilmiştir. Daha sonra, bu çalışmadan daha kapsamlı olan başka bir çalışma Vera Moris ve A.Ziderman tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada, eğitim seviyelerine göre değişen maliyetleri kullanılarak sosyal getiri oranları hesaplanmıştır. Buna göre, İngiltere’de 1966–67 döneminde vasıfsız işçiye ait sosyal getiri oranının üniversite mezunu bireye ait orandan düşük, ancak yüksek lisans mezunu bireye ait orandan da yüksektir (Peters 1979:60–70).

Eğitimin ekonomik getirileri üzerinde yapılmış en geniş kapsamlı ilk çalışmayı W.L.Hansen (1963), fayda-maliyet analizi uygulayarak gerçekleştirmiştir. Hansen (1963), “*Total and Private Rates of Return to Investment in Schooling*” adlı çalışmasında, eğitimin farklı seviyelerindeki getirileri hesaplamıştır. Yazar, eğitim seviyelerine göre yaş-kazanç profilini oluşturmuş, faydayı ve maliyetleri hesaplamıştır. Bu fayda ve maliyet verileriyle, net faydanın halihazır (bugünkü) değerini ve özel getiri oranlarını hesaplamıştır (Cohn 1979:110–111). Böylece, eğitimde fayda-maliyet analizinde net hâlihazır değeri ve özel getiri oranlarını hesaplamak mümkün hale gelmiştir.

Fayda-maliyet analizi, eğitimin her kademesi için ayrı ayrı hesaplanmış ve her kademe için farklı değerler elde edilmiştir. Nitekim bu konuda yapılmış çalışmalarda, eğitimin her bir kademesinin farklı fayda ve maliyet değerlerine sahip olduğu görülmüştür. Mesela, Psacharopoulos (1973) tarafından yapılan 32 ülkeyi kapsayan çalışmada fayda-maliyet analizi yöntemi kullanılmıştır. Buna göre, ilköğretimin getiri

oranının ortaöğretim ve yükseköğretimin getiri oranından yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, eğitimin sadece karlı bir yatırım olmakla kalmayıp, pek çok durumda, özellikle gelişmekte olan ülkelerde, getiri oranının fiziki sermayenin getiri oranını aştığı da görülmüştür (Woodhall 1994:3-4).

A.Kruger (1971), “*Türk Yükseköğretiminde Getiri Oranları*” adlı çalışmasıyla Türk yükseköğretim harcamalarına fayda-maliyet analizini uygulayarak sonuçlarını uluslararası tartışmalara açan ilk kişidir (Saatçi 1985:32). Yükseköğretim harcamalarına fayda-maliyet analizinin uygulanmasını Türkçe olarak yazan ilk araştırmacı “*Yükseköğretim Karma Malına Maliyet-Fayda Analizi'nin Uygulanması*” adlı çalışmasıyla Güneri Akalın (1980) olmuştur. Yazar, 1970 yılı verilerini kullandığı araştırmasında, yükseköğretim hizmetinin parasız sağlanmasının aşırı talep yarattığı, arzu edilen adaleti ortadan kaldırdığı, giderek gelir dağılımını bozduğu ve kişisel tüketimi arttırarak kalkınmayı zorlaştırdığı sonucuna varmıştır.

Kısacası, amacı rasyonel bir yatırım bütçesinin belirlenmesi olan fayda-maliyet analizi, sosyal faydanın nicel değerini saptamaya yönelik, belli bir işlerliği ve uygulanabilirliği olan bir karar alma tekniğidir. Bu bağlamda, fayda-maliyet analizi, kamu harcamalarının etkinlik çözümünde bir planlama tekniği, bir karar alma kuralı niteliği ile eğitim harcamalarında kullanılmaktadır. Eğitimde, fayda-maliyet analizi, yeni okulların açılması veya okul kapasitelerinin arttırılmasında verilecek kararlar maliyetlerin ve faydaların çözümlenmelerine dayandırılmaktadır. Bununla birlikte, fayda-maliyet analizin, kamu yatırımlarının neden olduğu tüm fayda ve maliyetlerini eksiksiz bir biçimde değerlendirebildiği de söylenemez. Bu yönüyle, fayda-maliyet analizi dar anlamda etkinlikle ilgili olan bir tekniktir.

2. Etkinlik teknikleri

Kamu yatırım projelerinin gelecekteki faydaları ve maliyetlerinin parasal olarak ifade edilmesi durumunda, her proje için fayda ve maliyetlerin karşılaştırılması yapılmakta ve bunun için de matematik modellerin ve uygun karar alma kurallarının uygulanması gerekmektedir. Ancak, toplam faydaların ve maliyetlerin basit karşılaştırılması ise zaman ögesinin de fayda-maliyet analizine katılmasıyla mümkün olmaktadır. Fiziki

projenin yaşama süresi veya eğitim gören birey için geri kalan süre gibi zaman süresi hesaplamaya katılmaktadır (Ataç 1978:258):

$$PV = \sum_{t=1}^n (B_t - C_t) / (1+i)^t = (B_1 - C_1) / (1+i)^1 + (B_2 - C_2) / (1+i)^2 + \dots + (B_n - C_n) / (1+i)^n \dots (2.1)$$

Örneğin, on senelik bir sürede faiz oranının (i) %5 olduğu bir kamu projesinin net bugünkü değeri aşağıdaki tabloda görülmektedir. Bu çalışmada, ilk iki yıl inşaat çalışmalarından dolayı üçüncü yıla kadar fayda oluşmadığı varsayılmaktadır. İkinci sütun, on senelik bir sürede bir kamu projesinin net faydalarını; üçüncü sütün, kamu projesinin maliyetlerini yani ilk iki yıl kuruluş ve sonraki yıllarda gerçekleşen işletme maliyetlerini göstermektedir. Dördüncü sütün da net faydaları yani, faydalar ile maliyetlerin farkını göstermektedir. Bu çalışmanın sonuçları **Tablo 2.7**'de görülmektedir.

Tablo 2.7
Örnek Bir Projenin Fayda- Maliyet Analizi

1	Faydalar (TL)	Maliyetler (TL)	Net (TL)	Payda	i= %5	Net faydanın şimdiki değeri (milyon TL)
1	0	4	-4	1/(1+i)	.9524	-3.8
2	0	4	-4	1/(1+i) ²	.9070	-3.6
3	1	1	0	1/(1+i) ³	.8638	0.0
4	2	1	1	1/(1+i) ⁴	.8227	0.8
5	3	1	2	1/(1+i) ⁵	.7835	1.6
6	4	1	3	1/(1+i) ⁶	.7462	2.2
7	4	1	3	1/(1+i) ⁷	.7107	2.1
8	4	1	3	1/(1+i) ⁸	.6768	2.0
9	3	1	2	1/(1+i) ⁹	.6446	1.3
10	2	1	1	1/(1+i) ¹⁰	.6139	0.6
Toplam	23	16	7	$\sum_{t=1}^{10} 1/(1+i)^t$		2.3

Kaynak: Ataç,E. (1978), "Fayda-Maliyet Analizi", *Eskişehir İktisadi Ticari İlimler Akademisi Dergisi*, Ocak, 14 (1), Tablo 1

Tablodan açıkça anlaşılacağı üzere, faydalar önce artmakta, sonra belirli bir düzeyde kalmakta ve sonunda düşmektedir. Projenin net faydası, ilk iki yılki kuruluş aşamasında negatif, üçüncü yıl faydalar işletme masraflarına eşit olduğundan sıfır ve son yedi yılda pozitifdir. Projenin maliyetleri ise ilk iki yıl yüksek, sonraki yıllarda ise azalmıştır.

Görüldüğü gibi, net fayda, on yıllık bir süre için toplanırsa 7 milyon TL'dir. Fakat burada sadece faydanın maliyetlerden fazla olması nedeniyle bu proje tercih edilmez. Böyle bir tercih için gelecekteki paranın tutarını iskonto ederek bugünkü değere indirmek gerekmektedir. Bu yönüyle iskonto, kaynakların seçenек kullanımını yansıtmaktadır. Örneğin, 100 TL'nin bir yıl sonraki değeri $100(1+i)$ olacaktır. i ondalık cinsinden faiz oranını belirler. Bankanın faiz oranı %5 ise, sene sonunda 105 TL olacaktır. %5 faiz oranı ile bugünkü değeri yaklaşık olarak 95.24 TL'dir. Toplam net faydanın bugünkü değeri olan 2,3 milyon TL, iskonto edilmemiş toplam net faydanın değerinden yani 7 milyon TL'den oldukça az olmasına karşın yine de pozitifdir.

Uzak gelecekteki parasal miktar iskonto edilince, hem faydalar hem de maliyetler küçük hale gelmektedir. Mesela, 1 TL'nin %3, %5 ve %10 iskonto oranları üzerinden çerçevesinde bugünkü değerleri hesaplanabilir. Bu hesaplamayla ilgili veriler **Tablo 2.8**'de görülmektedir.

Tablo 2.8
Gelecek Yıllarda 1 TL'nin Bugünkü Değeri

Gelecek yıllar	İskonto oranı		
	%3	%5	%10
10	.744	.614	.386
20	.554	.377	.149
50	.228	.087	.008

Kaynak: Ataç, E. (1978), "Fayda- Maliyet Analizi", *Eskişehir İktisadi Ticari İlimler Akademisi Dergisi*, Ocak, 14(1), Tablo 2

Görüldüğü gibi, hem iskonto oranı arttıkça hem de yıllar arttıkça paranın bugünkü değeri azalmaktadır. Ancak, önemli fayda ve maliyetleri kaçırmamak için zaman süresi az olarak da belirlenmemelidir. Onuncu seneden sonra faydalar hızlı bir

oranla büyürse on yıllık bu zaman ayarlaması uygun olmayacaktır. Yani, projelerin zaman seçimi oldukça önemlidir.

Bununla birlikte, kamu yatırımları bütçe sınırlamaları kapsamında yürütülmektedir. Her hangi bir yılda net faydaların bugünkü değeri pozitif olan projelerin hepsi finanse edilmeyebilir. Bütçe sınırlamaları olduğunda projeler uygun ölçülerle sıralandırılmalıdır. Bu nedenlerle, devlet yatırım kararı alırken, matematiksel olarak ifade edilen bazı kriterleri göz önünde bulundurmaya zorundadır. Bu çerçevede, son zamanlarda kamu harcamalarında yaygın olarak üç karar alma teknikleri kullanılmaktadır. Bunlar (1) net halihazır değer tekniği, (2) içsel getiri oranı tekniği ve (3) fayda- maliyet oranıdır.

Net halihazır (bugünkü) değer tekniği (NHD), paranın zaman değerini dikkate alır ve net faydaların zaman içindeki akışını şimdiki değer terimlerine çevirir. Bu yöntem, yatırımların iktisadi ömürleri içinde yarattıkları fayda ve maliyetlerin bugünkü değerleriyle ilgilenmektedir. Diğer bir deyişle, projenin fayda ve maliyetleri önceden saptanan belirli bir iskonto oranı üzerinden bugünkü değerlere indirgenir. Bugünkü değerlerden yatırım maliyetleri düşürülür ve projeler net halihazır değerler ışığında değerlendirilir. Bu tekniğe göre projeler, net faydanın halihazır değeri net maliyetin bugünkü değerini aşıyorsa seçilmelidir. Dolayısıyla bu yöntem, fayda-maliyet analizinin en güvenli yaklaşımıdır ve kişisel ve sosyal net halihazır değer olmak üzere iki şekilde hesaplanmaktadır. Yıllık faydalar (b_t), yıllık maliyetler (c_t), (n) yıl ve iskonto oranından ($1+i$) oluşan net bugünkü değer formülü ise şu şekilde ifade edilir.

$$\sum_{t=0}^n b_t / (1+i)^t - \sum_{t=0}^n c_t / (1+i)^t = \text{NHD} \dots \dots \dots (2.2)$$

Bu teknikte gerekli olan, faydaların iskonto edileceği uygun iskonto haddinin seçimidir. Yatırımın uzun dönem borçlar ile finanse edilmesi halinde, ödenen gerçek faiz haddi iskonto haddi olarak kabul edilmelidir. Projenin uygulanmasında hiçbir borçlanma kullanılmamışsa, o zaman Merkez Bankası'nın uzun dönem borçlar için tahvillere uyguladığı faiz haddi bu tahvillerin rizikosu yok denecek kadar az olduğu için iskonto oranı olarak kabul edilebilir. Uygun bir iskonto haddinin seçilmemesi ise sosyal

olarak etkin olmayan projelerin uygulanması sonucunu ortaya çıkabilir. Bir başka sonuçta, kaynakların kamu ve özel kesim arasında dağılımı etkinsizlikler yaratacak biçimde bozularak israfa yol açabilir.

Paranın zaman değerini dikkate alan bir diğer teknik içsel getiri oranıdır. Bu teknik, projeden doğacak fayda akımlarının bugünkü değerini, maliyetlerin bugünkü değerine eşit kılan iskonto (r) oranının saptanması temeline dayanmaktadır. Diğer bir deyişle, içsel getiri oranı, brüt bugünkü faydayı, brüt bugünkü maliyete eşitleyen iskonto haddidir. Yani, yatırımın sosyal bakımdan karlı olabilmesi için içsel getiri oranının iskonto oranından büyük olması gerekir. İçsel getiri oranı (İGH= r) aşağıda görüldüğü gibi formüle edilmektedir:

$$\sum_{t=0}^n b_t / (1+r)^t - \sum_{t=0}^n c_t / (1+r)^t = 0 \dots\dots\dots (2.3)$$

Bir yatırım projesinin içsel getiri oranı, piyasa faiz haddinden büyükse ya da eşitse proje karlı sayılabilir. Bu şartı sağlayan birden fazla seçenek varsa, içsel getiri oranı en yüksek olan proje seçilmektedir.

Kısaca, net bugünkü değer ve içsel getiri oranı paranın zaman değerini dikkate aldığından, farklı zamanlarda beliren fayda ve maliyetlerin bugünkü değerlerine indirgenmesini sağlamaktadır. NHD tekniğinde fayda ve maliyetler belirli bir iskonto oranı üzerinden halihazır değerlere indirgenmektedir ve rakamlarla ifade edilmektedir. İçsel getiri oranı ise, sonuçları yüzde cinsinden ifade etmektedir. Genellikle karar organları, net bugünkü değerlerin mutlak rakamlarla ifade edilen çözümlerini pek anlamlı bulmazlar, yüzde cinsinden düşünürler. Çünkü yüzde cinsinden ifade edilen rakamlar kolayca düşünülmesine ve duyarlılık analizinin yapılmasına imkân sağlar (İşgüden 1980:115).

Fayda-maliyet analizinde kullanılan bir diğer teknik ise fayda-maliyet oranıdır. Buna göre, fayda-maliyet oranı, faydanın şimdiki değerinin yatırımın şimdiki maliyet değerine oranıdır. Bu teknik, en yüksek fayda-maliyet oranı olan projelerin seçimine imkan vermekte ve birden küçük olan projelerin reddedilmesi kuralını içermektedir.

Formül, analizin yayıldığı yıllar (n), toplam faydalar (b_t), toplam maliyetler (c_t), analizin yapıldığı yıl (t), sosyal iskonto (i) oranından oluşmaktadır ve aşağıda görüldüğü gibi ifade edilmektedir (Ataç 1978:260):

$$B_t / C_t = \frac{\sum_{t=0}^n b_t / (1+i)^t}{\sum_{t=0}^n c_t / (1+i)^t} \dots\dots\dots (2.4)$$

Eğer birey ve toplum için gerçekleşen faydalar eğitimin maliyetini aşıyorsa, o zaman bu eğitimsel çaba iyi bir yatırım olarak değerlendirilebilecektir. Karar vermedeki kurallardan biri olan fayda-maliyet oranı, hem kişisel hem de sosyal olmak üzere hesaplanmaktadır.

fayda-maliyet analizi yükseköğretimde de uygulanmıştır. Yapılan çalışmalarda, yükseköğretimin yarattığı ömür boyu net kazancın parasal değeri ile ilgili veriler elde edilmiştir. Analizde yer alan fayda, bireyin elde ettiği kazançlardan oluşmaktadır. Bireyin elde ettiği kazançlar, bireyin lise mezunu olarak elde edeceği ömür boyu net kazanç ve yükseköğretim mezunu olarak elde edeceği ömür boyu net kazançların farkından oluşmaktadır. Yükseköğretim mezunu bireyin maliyeti ise bireyin doğrudan maliyeti ve bireyin üniversiteyi çalışmaya tercih etmesinden dolayı vazgeçtiği gelirler ve öğrenimi süresince katlandığı harcamalardan oluşmaktadır. Zaman dilimi ise, bireyin çalışmaya başladığı yaş ile emekli olduğu yaşa kadar olan süreyi kapsamaktadır. Buna göre, yükseköğretim mezunu bireyin, yükseköğretim mezununun yükseköğretimden dolayı elde ettiği ömür boyu net kazancı aşağıdaki formül kullanılarak hesaplanmaktadır:

$$\sum_{t=22}^{65} \text{Bireyin ömür boyu net kazancı} = [\sum_{t=18}^{65} \text{lise mezunu bireyin kazancı} - \sum_{t=22}^{65} \text{üniversite mezunu bireyin kazancı}] - \sum_{t=18}^{22} (\text{doğrudan maliyet} + \text{dolaylı maliyet}) \dots\dots\dots (2.5)$$

Fayda-maliyet analizinde yer alan unsurların hesaplanmasında kullanılan bir başka metot gölge fiyatlardır (shadow price). Gölge fiyatlar, mal ve hizmetlerin değeri piyasa fiyatları ile tam ve açık olarak ifade edilemediği hallerde ve özel amaçların maksimize edilmesi gerektiğinde kullanılan fiyatlara denilmektedir (Bulutoğlu 1988:346). Diğer bir deyişle, gölge fiyatlar piyasa fiyatları olmayıp piyasanın tam rekabet şartlarında ulaşacağı fiyatlardır. Gölge fiyatları kullanma ihtiyacı, piyasada gözlenen fiyatların gerçek sosyal maliyetleri yansıtmamasından doğar. Çıktıların ölçülememesi nedeniyle fiyatı oluşmayan kamu yatırımlarının yararı tahmin edilmek suretiyle saptanabilmektedir. Bununla birlikte, bazı kamu yatırım ürünleri ölçülebilir nitelikte olmasına rağmen piyasada fiyatı oluşmaz. Bu ürünler bir bedelle satılamaz. Böyle durumlarda, faydanın ölçülebilmesi için gölge fiyatlardan yararlanır.

Mallar piyasada alış veriş tabi olduğunda, fiyatlar değişik malların ikame oranlarını gösterir. Bir şey diğeri ile sabit oranda değiştirilebiliyorsa, fiyatlar, gölge fiyatlardır. Mesela, boş zaman, piyasada alış veriş işlemlerine tabi değildir. Fakat, bir işçi 15 TL ile bir saat fazla çalışmayı kabul etmezse bu kişinin bir saat boş zamana verdiği değer en az 15 TL'dir ve bu, kişinin boş zamanının gölge fiyatıdır. Ulaşım projelerinin tasarruf edilen zamanın değerlendirilmesinde gölge fiyatlara başvurulur. Yeni karayolları, yakıt tasarrufu gibi doğrudan doğruya para ile ölçülebilen faydalar sağlayabilirler. Fakat ana çıktı, azaltılan yolculuk zamanı olacaktır. Bu tür faydalar için uygun gölge fiyatlar bulmak kolay değildir (Ataç 1978:251–252).

Kısacası, fayda-maliyet analizi yöntemleri ya da etkinlik teknikleri de denilen net hâlihazır değer, içsel getiri oranı ve fayda-maliyet oranı, temel olarak maliyetler, faydalar ve uygun bir iskonto oranının seçimi esasına dayanmaktadır. Bu teknikler, maliyet ve faydaya ilişkin verilere bağlı olması nedeniyle eğitimde de kullanılmaktadır. Eğitim hizmetlerinin fayda ve maliyetlerinin bireyler ve toplumun tümü açısından değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu değerlendirmeye, eğitim kademelerinin hem özel hem de sosyal faydasını ölçmek mümkün hale gelir. Ölçümlerden elde edilen özel ve sosyal getiri değerleri, eğitimin hangi kademesine daha çok kaynak tahsis edileceğini göstermesi açısından oldukça önemlidir. Nitekim, yapılan araştırmalarda, genel olarak ilk ve orta öğretim kademelerinde sosyal, yükseköğretim kademesinde özel getirilerin ağır bastığına dair sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlar, kıt kaynakların varlığında yükseköğretim harcamalarının çoğunluğunun kamusal kaynaklardan karşılanması ve

alternatif yatırım alanları yerine özellikle yükseköğretime kaynak tahsis edilmesi tahsis etkinliği sorunu yarattığını göstermektedir. Bununla birlikte, ilk ve ortaöğretimde kamusal finansmanın, yükseköğretimde özel finansmanın olması gerektiğini göstermektedir. Dolayısıyla, yükseköğretim düzeyindeki eğitim yatırımların özel faydalarının önemli ölçüde yüksek olması, finansmana katılımın sağlanan faydaya paralel olması gerektiğini ima etmektedir.

Böyle bir sonuç, adaletle ilgili sorunlar da yaratmaktadır. Kaynaklara göre, eğitim olanaklarından yararlanmada sosyoekonomik profili etkili olmakta ve yükseköğretimde çoğunluğu yüksek gelir grubuna ait bireyler eğitim görmektedir. Bu, yerleşik finansman sisteminin ne adalet ne de etkinlik amaçlarına hizmet ettiğini göstermektedir.

IV. YÜKSEKÖĞRETİM MALİYETLERİ, FİNANSMAN SİSTEMLERİ, YERLEŞİK FİNANSMAN SİSTEMİ, ADALET VE ETKİNLİK AMAÇLARI

Bu bölümde, yükseköğretim finansmanının analizi için, yükseköğretim maliyetleri ve finansman kaynakları ile yerleşik tedarik ve finansman sistemi ana başlıklar altında teorik bir çerçevede ele alınacaktır. Önce, yükseköğretim maliyetleri, özel ve sosyal maliyetler ile finansman kaynakları alt başlıklar altında incelenecektir. Daha sonra ülkelere göre finansman sistemleri karşılaştırmalı olarak değerlendirilmeye çalışılacak ve kamusal finansmanın adalet ve etkinlik sorunları ele alınacaktır.

A.Yükseköğretim Maliyetleri

Birçok ülkede eğitime, diğer mal ve hizmetlerin üretilmesinde kullanılabilecek önemli miktarlarda kaynaklar ayrılmaktadır. Ülkeler arasında farklılık gösterdiği ve karmaşık olduğu için eğitim maliyetlerinin klasik bir sınıflandırması ya da uluslararası standart bir terminolojisi yoktur. Buna rağmen, eğitim hizmetlerinin üreticilerinin eğitim kurumları, tüketicilerinin ise öğrenciler ve aileler olduğu görüşü kabul edilmektedir. Buna göre, yükseköğretim maliyetleri, eğitim hizmetlerinin üretilmesi amacıyla yapılan kamusal harcamalar ile öğrenci ve aileleri tarafından öğrenim süresince yapılan harcamaları kapsamaktadır. Bu harcamalar, doğrudan ve dolaylı bir şekilde gerçekleşmektedir (Brinkman 2000:6; Fournier/ Rasmussen 1986:179).

Yükseköğretimde öğrencilerin ve ailelerinin katlandığı doğrudan ve dolaylı harcamaların toplamı özel maliyetleri oluşturmaktadır. Eğitim harcamaları analizinde,

çoğu zaman doğrudan maliyetler üzerinde durulmaktadır. Bunun nedeni, bu tür maliyetlerin sonuçlarının doğrudan vergi mükelleflerini ilgilendirmesi, aileler tarafından karşılanması ve istatistiklerin doğrudan okul maliyetleriyle ilgili olmasıdır. Doğrudan özel maliyetler, öğrencilerin ve ailelerin çeşitli kalemlere yaptıkları harcamaları kapsamaktadır. Bu harcamalar gıda, giyim ve barınma masrafları, ulaşım masrafları, kitap, kırtasiye ve okulla ilgili diğer malzemelere yapılan harcamalar, okul ücretleri ile öğrencilerin cep harçlıklarından oluşmaktadır (Cohn 1979:62; Coombs/Hallak 1994:100).

Uygulamada, bazı ülkelerde doğrudan maliyetlerin önemli bir bölümünü öğrenci aileleri karşılarken, bazı ülkelerde kamu kaynaklarından karşılanmaktadır. Mesela Japonya’da, 1995-2002 döneminde yükseköğretimin toplam maliyetinin yaklaşık %26’sını öğrenciler ve aileleri, yaklaşık %44’ü kamu kesimi karşılamıştır. 1995-2002 döneminde, ABD’deki yükseköğretim harcamaların yaklaşık %38’i kamu kaynaklarından yaklaşık %26’sı da öğrenciler tarafından karşılanmıştır (Asonuma 2002:110; OECD, 2004). Daha önceki bölümde ifade edildiği gibi (Tablo 2.4), özel kaynaklar oranının en yüksek olduğu ülkeler Kore (%84,1) ve Şili (%80,4)’dir. Ailelere ait eğitim harcamalarının en yüksek olduğu ülkeler, Şili (%77,8) Filipinler (%66,9) ve Jamaika (%50)’dir.

Yükseköğretimde ailelerin katlandığı bir diğer maliyet unsuru dolaylı maliyetlerdir (fırsat maliyetler). Öğrencinin, bir işte çalışmayıp yükseköğretime gitmeyi tercih etmesi fırsat maliyeti oluşturmaktadır. Yükseköğretimde kayıtlı bir öğrenci, okulda eğitim görmeyi çalışmaya tercih ettiği için vazgeçtiği bir kazanç söz konusudur. Mesela Hindistan’da yapılan bir çalışmada, ilk yıl bir üniversite öğrencisinin vazgeçtiği kazanç, okulu bırakıp iş hayatına atılan bir kişinin ortalama kazancının %35’i; üçüncü yılda %80’i olduğu görülmüştür. Bir ortaokul öğrencisinin de ilk yılda fırsat maliyeti %35 iken dördüncü yılda yaklaşık %90 olduğu görülmüştür (Psacharopoulos/Woodhall 1986:33–35).

Fırsat maliyeti, iktisatçıların eğitim maliyetleri içinde üzerinde durdukları en temel kavramdır. Bu kavram, eğitim girdilerinin maliyetini, onlara ödenen fiyatlar yoluyla ölçmekten ziyade, onların sahip olduğu en karlı alternatif kullanım değerleri yoluyla ölçmektedir. Bu yaklaşımın temel mantığı, herhangi bir ulusun, topluluk veya

bireyin belli bir zaman diliminde kullanabileceği sınırlı ekonomik kaynakların bir bölümünü örneğin eğitim gibi belirli bir amaç için kullanmaya karar vermesi anlamına dayanmaktadır. Bu, söz konusu kaynakları, başka bir yatırım için harcama fırsatından vazgeçme anlamını da taşımaktadır.

İş imkânları bulunduğu sürece, öğrencilerin okulu tercih etmeleri durumunda elde edebilecekleri gelirden vazgeçmiş olmaları, dolaylı olmakla birlikte gerçek bir maliyettir. Çünkü bir öğrencinin kitap okumasının fırsat maliyeti, kitap okumak yerine vazgeçtiği aktivitenin değeridir (Atkinson 1983:12). Mesela Filipinlerde ve Bangladeş'in kırsal kesimlerinde, fakir ailelerin çocukları, yüksek gelirli ailelerin çocuklarından daha küçük yaşta ev işlerine yardımcı olmaya ya da aile gelirine bir katkıda bulunmaya başlarlar. Çünkü bu aileler için vazgeçilen kazancın değeri oldukça yüksektir (Psacharopoulos/Woodhall 1986:113). Mesela, ABD'de öğrencinin yükseköğretime devam etmemesi durumunda, %70 ihtimalle yıllık 8000 \$ gelir sağlayan bir iş bulabileceği kabul edilirse, bu durumda fırsat maliyeti veya vazgeçilen kazanç: $8000 \times 0.70 = 5600$ \$ olacaktır (Fournier/Rasmussen 1986:179).

Fırsat maliyeti aynı zamanda, eğitimin parasal maliyetini biçimlendirmeyen, ancak, gerçek kaynak maliyetinin bir parçası olarak öğrencinin zamanını da içermektedir (Woodhall 1994:3). Mesela Schultz, ABD'nde 1956–1960 dönemini kapsayan araştırmasında, bir öğrencinin yıllık vazgeçtiği kazançları, bir öğrencinin okulda harcadığı kırk haftalık zamanı ve ortalama olarak haftalık gelirini hesaplamıştır. Schultz (1956) bu çalışmasında, lise öğrencisinin vazgeçtiği kazancı 6,6 milyar \$; kolej öğrencisinininkini ise 5,8 milyar \$ olarak hesaplamıştır. Yazar, 1959 yılında aynı metodu kullanarak yaptığı araştırmasında, fırsat maliyeti; bir lise öğrencisi için 10,7; daha üst eğitim kademesi olan kolej öğrencisi için 7 milyar \$ olarak hesaplamıştır. Ancak, 1965 yılında Hanoch; ABD'nde 1959 verilerini kullanarak fırsat maliyetlerini, bir lise öğrencisi için 5 milyar \$; kolej öğrencisi için de 1,98 milyar \$ olarak hesaplamıştır. Schultz, öğrencinin okula devam ettiği süre içerisindeki kazançlarını; Hanock ise, okul çağında olup da çalışan gençlerin gerçek kazançlarını hesaplamıştır. Yapılan iki çalışmanın sonuçları arasında farklılıklar bulunmaktadır. Bunun sebebi, her iki çalışmada okulda geçirilen zamanların farklı değerlendirilmesidir. Her ikisi de yıllık çalışma sürelerini ayarlayamamışlardır. Oysa okul çağındaki işçilerin çoğu bir yılda kırk

haftadan daha az çalışmışlardır ve dolayısıyla da iki tahmin arasındaki fark büyük olmuştur (Solmon 1971:1412).

Sosyal maliyetler, yükseköğretim kurumlarının eğitim hizmeti sağlamak için bizzat yaptıkları harcamalar olarak tanımlanmaktadır. Bu kurumların katlandıkları maliyetler, doğrudan ve dolaylı olmak üzere ayrılmaktadır.

Doğrudan sosyal maliyet, cari ve sermaye masrafları şeklinde iki alt gruba ayrılmaktadır. Bu harcama kalemlerinin başlıcaları akademik ve idari personel maaşları, bina ve taşınmazların yapımı, bakımı ve onarımı ile araç-gereç harcamalarıdır (Atkinson 1983:12). Sermaye harcamaları, bina ve teçhizat gibi uzun dönemde fayda sağlayacağı beklenen dayanıklı kalemlere yapılan harcamaları kapsamaktadır. Cari harcamalar ise, bir yıl olarak alınan bir hesap dönemi içinde tüketilen kalemlere yapılan harcamalardır (Aslan 1998:326–327).

Eğitimin cari maliyetleri, sadece doğrudan maliyetleri değil aynı zamanda fırsat maliyetlerini de kapsamaktadır. Eğitimde kullanılan kaynaklar, başka ekonomik faaliyetlerde kullanılabilir kaynaklardır. Eğitim hizmetleri için ayrılan işgücü, sermaye, toprak ve öteki kaynaklar, diğer mal ve hizmetlerin üretilmesinde kullanılabilir. Binaların eğitime ayrılması, daha az konut ve iş yeri, eğitim hizmetlerini veren eğiticilere yapılan ödemeler, başka alanlarda vazgeçilen istihdam fırsatları anlamına gelmektedir (Aslan 1998:379). Diğer bir deyişle eğitimin fırsat maliyeti, eğitim için gerçekleştirilen sabit sermaye yatırımlarının tutarı ve cari harcamaların toplamının alternatif yatırım alanlarına yatırılması sonucunda elde edilecek toplumsal kazançlarla ifade edilebilir. Örneğin, öğrenci öğrenim görme yerine çalışmayı tercih etseydi bir üretimde bulunacaktı. Böylece, ülke gelirinde ve dolaylı olarak da vergi gelirinde bir artış olacaktı.

Başka bir deyişle, kâr amacı gütmeyen eğitim kurumlarına sağlanan vergi kolaylıkları da bir fırsat maliyeti içermektedir. Vergi ödeyenlere ilave bir yük getirdiği için, kâr amacı gütmeyen bütün eğitim kurumları için sağlanan vergi kolaylıkları (vazgeçilen vergi) eğitimin fırsat maliyetidir. Dolaylı sosyal maliyetlerin bir kısmı da, okul binalarının, arsaların ve teçhizatın eğitimin dışındaki amaçlarla kiraya verilmesi durumunda elde edilebilecek gelirlerden ibarettir (Aslan 2003:4).

Ancak, parayla ölçülemeyen sosyal maliyetler de mevcuttur. Bu maliyetler, mesela üretim yapılırken çevrenin bozulması, deniz ve suların kirlenmesi şeklindedir. Bu maliyetler, doğal ve sosyal ortamın uğradığı zararları yansıtamaz ve ayrıca artık ve israfın miktarı maliyet hesaplarında görülemez.

Görüldüğü gibi, uygulamada, bazı ülkelerde maliyetlerin önemli bir bölümünü öğrenci aileleri karşılarken, bazı ülkelerde devlet karşılamaktadır. Ancak, birçok ülkede yükseköğretim maliyetlerin çoğunluğu devlet tarafından karşılanmaktadır. Bu nedenle, eğitim sürecinde kullanılan tüm mal ve hizmetlerin değerini ifade eden bir kavram olan maliyetler, yükseköğretim finansmanında, birinci derecede dikkate alınması gereken unsur olup yapısı itibarıyla finansman metodunun belirleyicisi durumundadır. Ancak, rasyonel bir finansman metodunun belirlenmesi için önce bazı ülkelerdeki yükseköğretim sistemlerin ele alınmasında yarar vardır.

B. Yükseköğretimde Finansman Sistemleri

Ülkelere göre değişmekle birlikte birçok ülkedeki üniversite sistemleri, ortaöğretimden sonraki aşamayı kapsayan dört ya da daha fazla mesleki ve teknik eğitim veren yükseköğretim kurumları ile iki ya da üç yıl mesleki eğitimi veren kısa programlardan oluşmaktadır. Yükseköğretim (tertiary), ortaöğretileri tamamlama başarısına sahip öğrencilerin kayıt yaptırabilecekleri eğitim düzeyidir (The World Bank 2004:79; OECD 2004:14-15).

Ülkeler arasındaki farklı uygulamalara rağmen yükseköğretim hizmetlerinde ya kamusal ya da özel kaynakların ağırlıkta olduğu bir finansman sistemi uygulanmaktadır. Genel eğilim, yükseköğretim finansmanında özel kaynakların payı artsa da ağırlık kamu kaynakları yönündedir.

ABD’de yükseköğretim kurumları, Türkiye’deki YÖK benzeri bir kurum tarafından koordine edilmektedir. Ödenekler, üniversitelere blok olarak tahsis edilmekte, üniversiteler de bunları fakülterlere ve programlara tahsis etmektedir. Ödenekler, üçer aylık dönemler itibarıyla otomatik olarak serbest bırakılmaktadır. Gelirler, üniversite hesabına kaydolmaktadır. Böylece üniversiteler harcama alanları konusunda inisiyatiflerini kullanabilmektedirler. Bununla birlikte, eyalet valisi genelgeler yoluyla harcamalara yön verebilmektedir. Üniversitelerin en önemli gelirleri, bütçeden aldıkları paylardan

oluşmaktadır. Diğer önemli gelir kalemi öğrencilerden alınan öğrenim ücretleridir. Yükseköğretim kurumlarındaki programlarda aynı öğrenim ücreti alınmasına rağmen lisans üstü seviyedeki eğitimde öğrenim ücreti daha yüksek olmaktadır. ABD’de, eyalet üniversitelerinde Federal Hükümet’in bütçeye katkısı %40-50 dolayındadır. Kalan kısım ise, yükseköğretim kurumlarının kendi imkanlarıyla elde ettikleri kaynaklardan tamamlanmaktadır. Çünkü, bu kurumlar, endüstri ve iş çevrelerinden yardım almaktadırlar. Ödenekler, Devlet Üniversite Sistemi tarafından blok olarak tahsis edilmektedir. Vakıf yükseköğretim kurumları ticari işletmeler kurup işletmekte, yemekhane, yurt, kitap satış yerleri gibi eğitimle doğrudan ilgili olan konularda faaliyette bulunabilmektedirler. 1970’lerde federal devlet, alt gelir grubundan gelen öğrencilere burs sağlamıştır. Ayrıca, federal devlet toplam eğitim maliyetinin burs ile karşılanamayan kısmı için de garantör olarak piyasa faizi oranlarına göre bankalardan kredi sağlamaktadır (Stiglitz 1994: 452).

Avustralya’da ayrı eğitim bakanlıklarına bağlı olarak yürütülen eğitim hizmetleri, eyaletler arasında farklılıklar göstermektedir. Buna rağmen, ülke genelinde amaç, yapı ve süreç bakımından bir takım genel ilkeler söz konusudur. Avustralya’da devlet okulları, federal bütçeden finanse edilir. Eğitim için eyalet ve belediye bütçelerinden de kaynak ayrılır. Devlet, eğitim sisteminin finanse edilmesi için özel vergiler koymamıştır. Bütün Avustralya yükseköğretim kurumları özerktir. Eyalet ve Uluslar Topluluğu tarafından mali yardım görmelerine rağmen ne politika belirlenmesi ne de verilen paranın harcanma şekli konularında bir baskı yapılmaz. Ayrıca, Avustralya’da öğrenci ve uzmanlara çalışmaları için çeşitli uluslararası plan ve burs tasarıları altında yardımda da bulunulur. Eğitim harcamalarını kapsayan yıllık bütçe, Maliye Bakanlığı’na ve Kabineye Eğitim Bakanı tarafından sunulur. Okullara yapılan toplam harcamanın kaynağı eyalet ve Uluslar Topluluğu hükümetlerince konulan genel vergilerden sağlanır. Hiçbir şekilde yıllık bütçe yapılmaz ve okulların bütün masrafları Eğitim Dairesi tarafından hesaplanır. Yerel yönetimler, daha çok zorunlu eğitimde araç-gereç ve binalara ait harcamalara katılmaktadır. Bunun dışındaki tüm finansman kaynakları Bakanlık tarafından sağlanmaktadır. Yükseköğretim kurumlarına ise, devlet tarafından cari ve yedek ödenekler olmak üzere iki tür ödenek tahsisi yapılmaktadır. Ayrıca, bu kurumlar, kendilerine tahsis edilen ödeneklerle özel kesimden elde edilen araştırma projesi gelirleri, öğrenci harç gelirleri, danışmanlık yoluyla elde edilen gelirler ve bağışlar şeklinde ilave gelirler elde edebilmektedir. Örneğin; her yükseköğretim

kurumu, kendi ürünlerini pazarlayabileceği bir şirket kurmuştur. Yükseköğretim kurumunun toplam bütçesinin %3'ü bu öz gelirden oluşmaktadır. Yükseköğretim kurumlarında etkinliğe özel önem verilmesinden dolayı devlet bazı durumlarda etkinlik kriterleri koyabilmektedir. Mesela, 1996 yılında her yükseköğretim kurumuna, endüstriden, devlet tarafından tahsis edilen ödeneğin %5'i oranında araştırma geliri şeklinde kaynak yaratma zorunluluğu getirilmiştir (Yalçınkaya 1991:865; Pehlivan 1991:783; Kesik 2005:73).

İsveç'te, 1993 öncesinde harcama kalemi bazında bütçeleme yapılırken, daha sonra blok bütçe sistemi benimsenmiş, bunun akabinde de kaliteye dayalı bir bütçeleme sistemi getirilmiştir. Ödeneklerin tahsisatında İsveç'te eğitime devam eden tam gün okula giden ve mezun olan öğrenci sayıları dikkate alınmaktadır. Öğrenci başına yapılan kamu finansmanı eğitim, inşaat ve diğer yatırımların karşılığı olarak tahsis edilmektedir. Ancak tahsis edilen ödeneklerin fakülteler arasında nasıl dağıtılacağına ve hangi faaliyetler için harcanacağına her üniversite kendisi karar vermektedir. Üniversitelere tahsis edilen toplam ödenek tutarının %50'si üniversiteye devam eden öğrenci sayısı, %45'i mezun olan öğrenci sayısı ve %5'i eğitim kalitesi baz alınarak tahsis edilmektedir (Kesik 2005: 88–89).

Hollanda'da her bir üniversite için ödenek tahsisi, Eğitim ve Bilim Bakanlığı tarafından yapılmaktadır. Harcama bazında ödenek uygulaması yerine blok yardım sistemi uygulanmaktadır ve bu uygulamanın belirgin biçimde yükseköğretim kurumlarında özerkliği arttırdığına inanılmaktadır. Bu bağlamda, devlet yardımının hesaplanmasına ilişkin bir çok farklı model uygulanmıştır. Maliye Bakanlığı'nca üniversitelerin gerçek maliyetleri karşılığı olarak değil, ülkenin genel iktisadi ve bütçe büyüklükleri dikkate alınarak üniversiteler için topluca ödenek tahsis edilmektedir. Bu ödenek parlamentoda onaylandıktan sonra belirli kıstaslara göre Eğitim ve Bilim Bakanlığı tarafından dağıtılmaktadır. Ancak, tahsis edilen ödeneklerin hangi hizmet öncelikleri için kullanılacağına Eğitim ve Bilim Bakanlığı ile Maliye bakanlıklarının müdahale etme yetkisi yoktur. Ödeneklerin fakülteler ve bağlı birimler arasında nasıl dağıtılacağına, üniversiteler kendi kurulları aracılığı ile karar vermektedir (TED 2005: 304).

Toplam gelir kaynakları, devlet yardımı, Hollanda Bilimsel Araştırma Organizasyonu'nca yapılan yardım ve piyasadan sağlanan finansman ve öğrenim

ücretinden oluşmaktadır. Öğrenim ücreti uygulamasında, dört yıllık eğitim süresince öğrencilere belirli bir miktara kadar burs verilmekte, ilave miktar talep edilmesi halinde ise burs krediye dönüşmektedir. Dört yıldan sonra öğrenim ücreti artmakta ve karşılıksız burs uygulamasına son verilmektedir. Krediler, Eğitim ve Bilim Bakanlığı tarafından verilmekte ve tam zamanlı programlara kayıtlı olmayan öğrencilere devlet herhangi bir yardım yapmamaktadır. Ayrıca, eğitimden herkesin aynı düzeyde yararlandığı varsayımından yola çıkılarak bütün öğrencilerden aynı miktarda öğrenim ücreti alınmaktadır. Öğrencilerden alınan öğrenim ücreti öğrenci başına ortalama maliyetin yaklaşık %25'ine tekabül etmektedir. Üniversiteler, alt gelir grubundan gelen öğrencilere yemek yardımında bulunmakta ve bunu mali durumu iyi olan öğrencilerden alınan yüksek yemek ücretlerinden karşılamaktadır (Kesik 2005: 87; YÖK 2005: 66).

İngiltere'de üniversiteler, 1992'de kurulan Yükseköğretim Yardım Konseyi tarafından finanse edilmektedir. Konsey, ihtiyaç duyulan yıllık tahmini ödenek miktarını Eğitim ve İstihdam Bakanlığı'na bildirmektedir. Ödeneğin nihai miktarı ise, hükümet ve parlamento tarafından belirlenmektedir. Esas ödeneğin her yıl ne kadar olacağına iki kritere göre karar verilmektedir. Birincisi, içinde bulunan yıla ait enflasyon hedefi, ikicisi ise kurumdaki öğrenimin verimliliğidir. Ek bütçe ise, yine bir formüle göre ve kurum kontenjanın dolması halinde alınan her ek öğrenci için önerdikleri maliyet teklifine göre yapılmaktadır. Konsey, her yıl her okulla, asgari kaç öğrenci okutması gerektiği konusuna dair bir sözleşme yapmakta ve o sayıda öğrenci kabul edilmediğinde eksik kalan kısım için ödenek ayrılmamaktadır (Kesik 2005: 96).

Almanya'da, yükseköğretim de dahil eğitimin tüm kademesi kamusal kaynaklardan finanse edilmektedir. Bu yönüyle halen Avrupa'nın parasız eğitim yapılan birkaç ülkesinden biri olma özelliğini korumaktadır. Almanya'da, üniversite eğitimi ücretsiz olduğu için, özel üniversite sayısı çok fazla değildir. Bunun dışında daha küçük çapta olan özel meslek yüksek okulları bulunmaktadır (YÖK 2005: 69).

Kısacası, farklı uygulamalara rağmen birçok ülkede yükseköğretim hizmetlerinin kamusal kaynaklardan sağlandığı bir finansman sistemi uygulanmaktadır. Bazı ülkelerde Devlet ya öğrenim ücreti almamakta ya da çok düşük miktarda öğrenim ücreti almaktadır. Ayrıca, devlet, alt gelir grubundan gelen öğrencileri, yükseköğretim hizmetinden faydalandırmak için burs ya da banka kredisi kullandırarak desteklemektedir. Özel

sektörden sağlanan gelirler söz konusu olmakla birlikte yükseköğretim finansmanında genel eğilim kamusal kaynaklardır.

C. Yükseköğretimde Yerleşik Finansman Sistemi

Yükseköğretim kurumlarının gerek mevcut gelir kaynaklarından daha fazla pay alma, gerekse yeni kaynaklar bulma çalışmaları gittikçe daha da önemini arttıran bir olgu haline gelmiştir. Bu kurumlar, yükseköğretime ayrılan kaynakların zaman içinde azalmasıyla birlikte, daha çok sayıda kişiye hizmet verebilmek için daha fazla gelire ihtiyaç duymaktadırlar. Ülkeler arasındaki farklı uygulamalara rağmen yükseköğretim hizmetlerinde ya kamusal kaynakların ya da özel kaynakların ağırlıkta olduğu bir finansman sistemi uygulanmaktadır. Ama genel eğilim, yükseköğretim hizmetlerinin hemen her ülkede kamu kaynaklarından karşılanması yönündedir.

1. Yükseköğretimde yerleşik finansman sisteminin özellikleri

Birçok ülkede yükseköğretim harcamaları kamusal kaynaklardan karşılanmaktadır. Bu kaynaklar ise, vergi mükelleflerince sağlanmaktadır. Sayıları çok az olmakla birlikte, öğrencilerden öğrenim ücreti almayan ülkeler vardır. Örneğin İspanya'da, 1983 ve 2001 yıllarında yükseköğretim bir kamu hizmeti olarak kabul edilmiş ve ilk-ortaöğretim ile kamu yükseköğretimi bireyler için neredeyse bedava hale gelmiştir (Mora/Garcia 1999:108).

Mesela, Yunanistan'da öğrenim ücretleri yok denecek kadar düşüktür. Almanya'da da özel okulların payı çok az olduğu gibi, kamu yükseköğretim kurumlarında kayıtlı öğrencilerden hiç öğrenim ücreti alınmamaktadır. Nitekim, birçok ülkede geçerli olan finansman kaynakları **Tablo 2.9**'da özetlenmiştir.

Tablo 2.9
Kamu Yükseköğretim Kurumlarının Gelir Kalemleri ve Kaynakları

Gelir Kalemleri	Kaynaklar				
	Devlet (Vergi Mükl.)	Öğrenciler Ebeveynler	Ticari Kuruluşlar	Mezunlar Hayırseverler	Uluslararası Kuruluşlar
Devletin Bütçe Vasıtasıyla Doğrudan Katkısı	√				
Öğrencilere Yapılan Katkılar - Burslar - Sübvansiyonsuz Krediler - Sübvansiyonlu Krediler	√		√	√	√
		√	√		
	√		√		
Mal ve Hizmet Üretimi - Sertifika Programları - Danışmanlık - Araştırma-Geliştirme - Mal Üretimi - Laboratuvar Testleri		√	√		
	√		√		√
	√		√		√
	√		√		
	√		√		
Kira ve Faiz Gelirleri			√	√	
Bağışlar			√	√	√

Kaynak: YÖK 2005 Yılı Türk Yükseköğretimin Bugünkü Durumu

Görüldüğü gibi, yükseköğretimin kaynakları ne kadar çeşitlendirilirse çeşitlendirilsin, yükseköğretimin finansmanı, doğrudan ve dolaylı yollarla büyük ölçüde kamu kaynaklarına dayanmaktadır.

Eğitim hizmetleri kamu kaynaklarından karşılanmakla birlikte, farklı bütçeleme sistemleri uygulanmaktadır. Buna göre, Dünyada halen uygulanmakta olan bütçe sistemlerini başlıca dört ana grupta toplamak mümkündür: (1) Bir önceki yıl yapılan ödenek tahsisi üzerinde pazarlık edilerek anlaşma yöntemi ile oluşturulan, çok sayıda fasıl ve kalemden oluşan bütçe, (2) Öğrenci sayısı gibi girdi göstergelerine göre hazırlanan bütçe, (3) Mezun sayısı, mezunların niteliği, yayımlanan bilimsel makale ve üretilen hizmetlerin niteliği gibi, çıktı göstergelerine göre hazırlanan bütçe, (4) Devlet katkısının doğrudan öğrencilere verilen belgelerin kaydolunan kuruma ibraz edilmesi sureti ile öğrencilerin tercihlerine göre kaynak tahsisine dayanan kupon sistemi (voucher scheme) (YÖK 2005:11).

Birçok gelişmiş ülke, girdi ve/veya çıktı göstergelerine dayalı torba bütçe sistemine geçmişlerdir. Torba bütçe sistemde devlet katkısı bir defada verilmekte, kurumlar

öğrenim ücretleri dahil diğer kaynaklardan elde ettikleri gelirleri devlet katkısı ile birleştirerek, faaliyetlerinin kapsam ve niteliğine uygun harcama kalemlerine ayrılacak ödenekleri kendileri belirlemektedirler. Gelişmekte olan ülkelerde de bu yönde bir eğilim vardır. Örneğin, Arjantin'de 1997 yılında 1,5 milyar \$ olan toplam yükseköğretim bütçesinin %13'ü göstergelere dayalı kısmi torba bütçe olarak dağıtılmış ve 70 milyon \$ tutarındaki ödenek öğretim üyelerine araştırma faaliyetlerindeki performanslarına göre yapılacak ek ödemelere ayrılmıştır. 1997'de %13 olan bütçenin bu kısmının, 2000 yılında %40'a çıkması hedeflenmiştir (YÖK 2005:14).

Özetlenen bu bütçe sistemlerinin uygulanmakta olduğu bazı ülkeler **Tablo 2.10**'de verilmiştir.

Tablo 2.10
Bazı Ülkelerde Uygulanan Bütçe Sistemleri

1. sistem	2.sistem	3. sistem	4. sistem
Arjantin	İngiltere	Avustralya	Şili
Brezilya	Çin	Danimarka	
Cezayir	Endonezya	Finlandiya	
Fas	Fransa	Hollanda	
Filipinler	Güney Afrika	İsrail	
Gana	İsveç	ABD	
Hindistan	Japonya		
Honduras	Kanada		
İtalya	Macaristan		
Kenya	Nijerya		
Nepal	Norveç		
Nijer	Vietnam		
Pakistan			
Papua yeni gine			
Peru			
Sudan			
Tanzanya			
Türkiye			
Ürdün			
Venezüella			
Yemen			
Yunanistan			

Kaynak: YÖK 2005 Yılı Türk Yükseköğretimin Bugünkü Durumu, Tablo 1.7

Tabloda yer alan bu sistemler arasında en verimsiz olanı birinci sistemdir. Bu sistem, kamu kaynaklarının hem dağıtımında hem de kullanımında aşırı merkezîyetçi, bürokratik işlemleri çok yoğun ve sınırlayıcı bir yapıdadır. Bu olgu, yükseköğretim kurumlarının araştırma ve eğitim-öğretim faaliyetlerini olumsuz etkilemektedir.

19.yüzyıl başı ile 1980'li yılların ortaları arasında geçen dönem, yükseköğretimin kurumsal sevk ve idaresi ile kurumsal yapılarının şekillendiği dönemdir. Devlet bu dönemde, bazı Avrupa ülkelerinde düzenleyici bir rol üstlenmiş, yükseköğretimde akademik yapı ile devlet bürokrasisi arasında dengeye dayalı, bürokratik bir düzen kurmuştur. Ancak, serbest pazar yönelimlerinin artmasına paralel olarak, bu Avrupa ülkelerinde de devletin yükseköğretimdeki rolü değişmeye başlamıştır. Artık, Devlet, süreçleri düzenlemek (regulatory state) yerine, kurumların girdi ve çıktılarını değerlendirerek, bunlara göre kaynak tahsis eden değerlendirici (evaluative state) bir şekle dönüşmüştür (YÖK 2005:12-13). Bazı Avrupa ülkelerinin düzenleyici devletten, değerlendirici devlete dönüşümü **Tablo 2.11**'de görülmektedir.

Tablo 2.11
Yükseköğretimde Devletin Değişen Rolü

Düzenleyici Devlet	Değerlendirici Devlet
Kaynak Tahsisi	
* Ayrıntılı bütçe	Torba bütçe
* Fakültele tahsis	Kuruma tahsis
* Bir önceki yıla göre veya girdilere bağlı	Girdi ve çıktılarına bağlı
Kurumsal Yapı	
* Devlet Kurumu	Devlet kurumlarının yanında özel kurumlar
* Rekabet yok	Ülke ve dünya ölçeğinde rekabet
* Kaynakların çoğu kamusal	Kaynak yaratmanın teşviki
* Öğrenim ücretsiz	Reel öğrenim ücreti
* Bürokratik ve oligarşik	Girişimci ve toplum ve pazara duyarlı

Kaynak: YÖK 2005 Yılı Türk Yükseköğretimin Bugünkü Durumu, s: 13

Kısacası, birçok ülkede eğitim harcamaları yükseköğretim de dahil kamu tarafından finanse edilmektedir. Yükseköğretim harcamaları, bazı ülkelerde GSMH'nın %6 ile %10'u arasında, bazılarında da bundan daha düşük bir kaynağı tüketmektedir. Ancak, dünyada 1980'li yıllarda yaşanan ekonomik kriz nedeniyle kamusal kaynaklar tek kaynak olmaktan çıkmıştır. Artık, günümüzde yükseköğretimin harcamaları sadece kamu kaynaklarından değil, aynı zamanda özel kaynaklardan da karşılanması söz konusudur. Dünyada yükseköğretim harcamalarının özel kaynaklardan karşılanması yönünde bir eğilim görülmektedir.

Dünyada bir yandan yükseköğretimde talebinde sürekli artış görülmesi öte yandan refah devletinden uzaklaşma eğilimlerinin yaşanması, yükseköğretim kurumlarının kurulması ve işletilmesinde özel kaynakların kullanılmasını gündeme getirmiştir. 1980'li yıllardan başlayarak refah devleti krizinin ortaya çıkmasıyla birlikte yükseköğretim kurumlarının sayısının artırılmasında özel birikimlerden de yararlanma eğilimi güç kazanmıştır (YÖK 2006:71). Bu eğilim, eğitim kurumlarının fon kaynaklarında bir çeşitliliğe yol açmış ve hem öğrenim ücretleri, hem de özel sektörden elde edilen kaynaklar yükseköğretim finansmanında önemini arttırmıştır.

Bu gelişmeler, eğitim sisteminde özel yükseköğretim kurumlarının sayısını arttırmış ve özellikle 1990'lı yılların başından itibaren, Uzak Doğu ülkeleri ile eski sosyalist ülkeler olan Çin, Hindistan ve Rusya'da özel üniversiteler açılmaya başlanmıştır. Sadece kamu kaynakları ile yükseköğretimini finanse edemeyen hemen tüm gelişmekte olan ülkeler de bu politikayı benimsemek zorunda kalmış ve sonuç olarak günümüzde birçok ülkede kamu ve özel üniversitelerden oluşan ikili bir yükseköğrenim yapısı ortaya çıkmıştır.

Dolayısıyla, dünyanın birçok ülkesinde özel üniversitelerin kendi yükseköğretim sistemleri içinde önemli paylara sahip oldukları görülmektedir. Bu konuda Güney Kore %80'lik bir oranla başı çekerken Japonya, Belçika ve Hollanda gibi bazı gelişmiş ülkelere söz konusu oranın %63 ile %76 arasında değiştiği görülmektedir (YÖK 2000:67). Bu oran, OECD ülkelerinde ortalama olarak önlisans düzeyinde %13,7; lisans düzeyinde %11,4'dir. Türkiye'de ise, sırasıyla %1,2 ve %4'dür (OECD 2004:57). Bu gelişme aynı zamanda, dünya genelinde özel yükseköğretim kurumlarında kayıtlı öğrencilerin toplam yükseköğretim öğrencileri içindeki payının da arttığı anlamına gelmektedir. Mesela, bu

oran 1985’de yaklaşık %18 iken 2005 yılında %30’a yaklaşmıştır. Özel yükseköğretim kurumlarında kayıtlı öğrenci sayılarının toplam öğrenci sayılarına oranı hem gelişmiş (Japonya %76; Belçika %63) hem de gelişmekte olan ülkelerde (Şili %58; Endonezya %60; Hindistan %75) yüksektir. Buna göre, OECD ülkelerinde yükseköğretimde kayıtlı toplam öğrencinin yaklaşık yarısı özel kurumlarda kayıtlıdır (OECD 2006:71-77).

Böyle bir sonuç, özel kaynaklardan yararlanma eğiliminin de arttığını göstermektedir. Mesela, OECD ve seçilmiş bazı ülkelere ait kamu ve özel kaynakların payı ile ilgili veriler **Tablo 2.12**’de görülmektedir.

Tablo 2.12
1995-2003 Dönemi Seçilmiş Bazı Ülkelerde
Eğitim Sektöründe Kaynakların Dağılımı (%)

Ülkeler	2003		1995	
	Kamusal kaynaklar (%)	Özel kaynaklar (%)	Kamusal Kaynaklar (%)	Özel kaynaklar (%)
Avustralya	48,0	52,0	64,8	35,2
Danimarka	96,7	3,3	99,4	0,6
Finlandiya	96,4	3,6	-	-
Almanya	87,1	12,9	88,6	11,4
Yunanistan	97,4	2,6	-	-
İtalya	72,1	27,9	82,9	17,1
Japonya	39,7	60,3	42,0	58,0
Kore	23,2	76,8	-	-
Meksika	69,1	30,9	77,4	22,6
Norveç	96,7	3,3	93,7	6,3
İsveç	89,0	11,0	93,6	6,4
Türkiye	95,2	4,8	97,0	3,0
İngiltere	70,2	29,8	80,0	20,0
ABD	42,8	57,2	-	-
Şili	15,8	84,2	25,1	74,9

Kaynak: OECD: Education at a Glance 2006, Table B1.1b’den özetlenmiştir.

Tabloda görüldüğü üzere, özel finansman oranı Avustralya, Almanya, Kore, Meksika, İsviçre, Britanya ve ortak üye ülke Şili'de %13'ün üzerinde olmuş ve genel eğilim artış yönündedir. Yükseköğretim kademesi için özel finansman oranı Danimarka, Finlandiya, Yunanistan, Norveç ve Türkiye'de %5'den az iken, Avustralya, Japonya, Kore, ABD ve Şili'de %50'den fazladır. Özel finansmanın çoğu özellikle öğrenim ücretleri şeklinde hane halklarından gelmektedir. Ülkelerin dörtte birinde öğrenim ücreti alınmamakta, diğer ülkeler arasında ücret düzeylerinde değişiklik görülmektedir.

Görüldüğü gibi, yükseköğretim önemli miktarda kaynağı tüketmektedir. Bu nedenle, yükseköğretim kademesinde gerçekleşen harcamaların kaynaklarına göre GSMH'ya oranı yükseköğretimin finansmanı hakkında anlamlı bilgiler verebilir. Seçilmiş bazı ülkelere ait bu veriler **Tablo 2.13**'de görülmektedir.

Tablo 2.13
Seçilmiş Bazı Ülkelerde Kaynaklarına Göre
Yükseköğretim Harcamalarının GSMH'ya Oranı (%)

Ülkeler	Yıllar	Kamu (%)	Özel (%)
Arjantin	2002	0,7	0,4
Şili	2002	0,5	1,7
	1995	0,4	1,2
Hindistan	2002	0,7	0,2
	1996	0,7	n
Endonezya	2002	0,3	0,4
Jamaika	2003	1,1	1,5
	1996	0,8	...
Avustralya	2002	0,8	0,8
Avusturya	2002	1,1	n
Belçika	2002	1,2	0,1
Fransa	2002	1,0	0,1
Almanya	2002	1,0	0,1
İtalya	2002	0,8	0,2
Japonya	2002	0,4	0,6
Kore	2002	0,3	1,9
Meksika	2002	1,0	0,4
Hollanda	2002	1,0	0,3
Portekiz	2002	0,9	0,1
İspanya	2002	1,0	0,3
İsveç	2002	1,6	0,2
Türkiye	2002	1,0	0,1
İngiltere	2002	0,8	0,3
ABD	2002	1,2	1,4

Kaynak: OECD: Education at a Glance 2006, Table B3.2a'dan özetlenmiştir.

Tabloda görüldüğü üzere, ülkelerin kamu kaynaklarından yaptıkları harcamaların GSMH'ya oranı yaklaşık %0,3- 1,6 arasında; özel kaynaklar da %0,1-1,7 arasında değişmektedir. Bu oranlar aynı zamanda özel kaynakların payının ülkelerin gelişmiş düzeyine bağlı olmadığını da göstermektedir.

Kısacası, hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerde yükseköğretim finansmanında ağırlık kamusal kaynaklardır. Yükseköğretime sağlanan kamu

desteğinin, nesiller arasında gelir dağılımını bozucu etki yaratması nedeniyle eğitimin sunulmasında özel kaynakların payının artırılması gerekmektedir. Bu ise, ailelerin kaynaklarına daha çok başvurulması, öğrencilere yardım eden sistemlerin geliştirilmesini ya da mevcut olanların iyileştirilmesi anlamına gelebilir. Ancak, bundan daha da önemlisi, adalet ve etkinlik sorunlarını da göz önünde bulunduran bir yükseköğretim finansman sistemi oluşturulabilir. Fakat bir gelenek olmasından ziyade başka nedenlerle hala uygulamada devletin ağırlığı devam etmektedir.

2. Yerleşik finansman sisteminin gerekçeleri

Birçok ülkede eğitim hizmetleri devlet müdahalesine konu olmuş ve kamusal kaynaklardan karşılanmıştır. Bu tür bir müdahalenin gerekçeleri, çocukların korunması, eğitim dışsallıkları, adaletin sağlanması, kamusal mal olma, demokrasinin yaygınlaştırılması, ortak değerler arayışı, eğitimin iktisadi büyümeye etkisi, eksik sermaye piyasaları, eksik bilgilenme ve monopollerleşme eğilimleri biçiminde sıralanabilir.

Çocukların korunması konusunda, devletin müdahale etmesinin temel nedeni, belirli yaştaki çocukların temel eğitim almalarını garanti altına almak ve bunları tek tip bir eğitimden geçirilmeleridir. Bu yolla, ortak değerler arayışı veya ortak bir şuur oluşturulması amaçlanmış ve tek tip eğitim verilmiştir. Bu durum ise, ABD gibi sosyal ve kültürel yapının son derece kompleks olduğu ülkeler için söz konusudur (Lott,1992:478). Birçok ülkedeki uygulamalar, mesela Hollanda'da, anne ve babaların çocukların eğitimleri konusunda serbest seçim hakkına sahip olmamaları gerektiğini göstermektedir. Dolayısıyla, kendi kararlarını veremeyecek yaştaki çocukların, yanlış eğitim almaları engellenmiş olacaktır.

Devlet müdahalesinin bir başka nedeni, piyasa sistemindeki eksik bilgilenmedir. Aileler çocukları için, okullar, dersler, öğretmenler ve mezuniyet sonrası imkânlar konusunda tam bilgi edinmeleri mümkün olmayabilir veya bunları değerlendirecek yeteneğe sahip olmayabilirler. Ayrıca, özel eğitim kurumlarının yapacakları tanıtımlarının aldatmaya yönelik olma ihtimalinin de bulunması devletin, eğitim hizmetlerine müdahale etmesine neden olmaktadır.

Eğitimin, önemli ölçüde dışsal faydalara sahip olması, devletin müdahale gerekçelerinden biridir. Eğitim, yarı kamusal maldır ve hem bölünebilirlik özelliği hem

de bölünemezlik özelliğine sahiptir. Bu, eğitimin dışsal faydalar yaratmasına yol açmaktadır. Örneğin, eğitim hizmetlerinden yararlanan bir öğrenci, kendisi için bölünebilir faydalar sağladığı gibi topluma faydalı olmak şeklinde bölünemez faydalar da yaratmaktadır (Şener 1977:8–29). Devlet, ilk ve orta öğretimin daha çok sosyal faydalar sağlayan, istikrarlı bir demokrasi ortamı yaratan ve bunun sürekliliğini sağlayan, suç oranlarını azaltan ve önleyen, toplumu okuyan ve daha çok gazete-kitap tüketimini sağlayan, farklı değer anlayışlarına sahip karmaşık toplumlarda ortak değerlerin oluşturulması için eğitime müdahale etmektedir. Bununla birlikte, eğitimde, piyasa sisteminin geçerli olması halinde sosyal olarak gerekli olandan daha az eğitim hizmeti üretilecek ve tüketilecektir. Böylece etkinlik sağlanamayacak, eğitilmiş işgücü yoksunluğundan dolayı da iktisadi büyüme gerçekleştirilemeyecektir.

Devlet müdahalesinin bir başka gerekçesi, eğitim kurumlarının monopol oluşturma güçlerinin bulunabileceği ihtimalidir. Meselâ bir bölgede nüfusun yoğun olmamasından dolayı bir okulun bulunması durumunda bu okul monopol bir güç olacaktır. Bu monopol güç, hizmet miktarını optimalin altında tutabilir, buna karşın hizmetin fiyatı yüksek olabilir. Böyle bir durumda, devlet müdahalesinin amacı, tüketicileri monopole karşı korumak olacaktır (Aslan 2002:231).

Devlet müdahalesinin bir başka gerekçesi ise, eğitimde adaleti sağlama amacıdır. Devlet müdahalesinin adalet gerekçesi, eğitim hizmetlerinin piyasa şartlarında sağlanması durumunda, bu hizmetlerden sadece öğrenim ücretlerini ödeyebilenlerin faydalanacakları varsayımına dayanmaktadır. Bu durumda, eğitimin çok uzun süreli etkilerinden dolayı, gelir dahil çeşitli konulardaki eşitsizlikler nesilden nesile aktarılacaktır. Başka bir ifadeyle, eğitim hizmetlerinin dağılımı gelir dağılımını yansıttığı için, piyasa çözümü gelir dağılımını daha da kötüleştirecektir (Aslan 2002:157). Alt gelir grubuna ait çocuklar, piyasa şartlarının geçerli olduğu bir sistemde eğitim hizmetlerinden yararlanamayacaklardır. Borçlanma yoluyla eğitim harcamalarını karşılamak isterseler bile, borç verecek olanlar buna yanaşmayacaklardır. Bu, alt gelir grubunun, devletin desteği olmaksızın eğitim hizmetlerinden yararlanamayacağı anlamına gelmektedir. Bu ihtimal, birçok ülkede devletin eğitim hizmetlerine müdahale etmesinin temel gerekçelerden biridir.

Görüldüğü gibi, devletin bir şekilde eğitim harcamalarını karşılaması gerektiği ve bunun için çeşitli gerekçeleri olduğu yönünde görüş birliği söz konusudur. Nitekim, birçok ülkedeki uygulamalar da bu yöndedir. Ancak, bu gerekçelerle ülkeler, eğitime önemli miktarda kaynak tahsis etmektedir ve son yıllarda eğitime olan talep hızla artmaktadır. Bu talep artışını karşılamak için eğitime daha fazla kaynak tahsis edilmektedir. Böyle bir gelişme, özellikle gelişmekte olan ülkeler için son derece önemlidir. Çünkü, bu ülkeler kıt olan kaynakların varlığında bir yandan artan talebi karşılamak için eğitim harcamalarını, diğer yandan diğer kamusal hizmetler için harcamalarını arttıracaktır. Bu, hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkeleri ciddi kaynak sorunuyla karşı karşıya bırakacaktır.

3. Yerleşik finansman sisteminin sınırları

Birçok ülkede 70'li yıllarda son derece etkili olan eğitim harcamalarının kamusal kaynaklardan karşılanması anlayışı nedeniyle, 80'li yılların başında bu konuda son derece ciddi kaynak sıkıntılarıyla yüz yüze gelinmiştir. Bu sıkıntı, en fazla, kapanan veya harabeye dönmüş okullar; yakıt, elektrik ve su parası bulamayan okul idareleri; araç ve gereçten yoksun eğitim; sayısal ve nitelikli personel yetersizliği; kalabalık sınıflar, ikili eğitim, çok sınıflı derslikler; yarım kalan araştırmalar veya araştırma sayısı ve kalitesinde azalmalar biçimindeki tezahürleri ile gelişmekte olan ülkelerde hissedilmiştir (Aslan 2002:157).

Son zamanlarda dünyada, eğitimin her düzeyinde ve türünde görülen öğrenci sayılarındaki hızlı artış, çeşitli sıkıntıları da beraberinde getirmiştir. Her ülkede, başta öğretmen, bina- tesis, araç-gereç olmak üzere öğrenci dışındaki tüm girdilerin sağlanmasında karşılaşılan zorlukları arttırmış ve bunun sonucunda da, kamu bütçelerinden eğitime ayrılan paylardaki artış, öğrenci sayılarında ve eğitimin maliyetindeki artışlar karşısında ihtiyacı karşılamada yetersiz kalmıştır. Pek çok ülkede, kamu bütçelerinden eğitime ayrılan paylar üst sınıra ulaşmış, diğer kalkınma amaçlarından ve hizmetlerinden vazgeçmeden, eğitim sektörüne daha fazla pay ayırmak ve bunların da yalnız vergilerle karşılamak imkânsız hale gelmiştir. Vergilerle finanse edilen yükseköğretimde talep artışı olmuş ve bu durum finansman yükünün artmasına yol açmıştır (Akalin 1981:187;Bülbül 1988:395).

Devlet işlemlerinin sonuçlarının ölçülebilmesine yönelik bir karar ölçütünün olmaması ve vergilemenin ekonomik etkilerinin belirlenememesi devletin değişik alanlarda sosyal maliyet ile sosyal fayda arasında bir denge oluşturması amacını zorlaştırmaktadır. Özellikle kamu hizmetlerinin vergilerle finanse edildiği ve kişinin yararlandığı kamusal hizmetlerin maliyetine yararlandığı ölçüde katılmaması böyle bir amacın gerçekleşmesini zorlaştırmaktadır (Haller 1977:266).

Dolayısıyla, ülkelerin çoğu eğitime kaynak aktarıırken bazı faktörlere dikkat etmek zorundadır. Bir ülkede diğer şartlar sabitken, eğitime ya da yükseköğretime ayrılacak kaynakları belirleyen bu faktörler eğitimin nispi maliyeti, sosyal talep ve milli gelir düzeyidir.

Gelişmekte olan ülkeler başta olmak üzere dünyanın birçok ülkesinde, sınırlı kamu fonlarının eğitim yanında diğer önemli ihtiyaçlara örneğin, altyapı, özellikle ulaştırma ve haberleşme altyapıları ile geri kalmış bölgelerin yol, su, elektrik ve sağlık gibi hayati ihtiyaçların tahsis edilmesinin de önemli olduğu bir gerçektir. Bu nedenle, aralarında eğitim ve sağlık hizmetlerinin de bulunduğu yüksek sübvansiyonlu mal ve hizmet maliyetleri içindeki hükümet paylarının azaltılması yönünde artan bir baskı söz konusu olmuştur. Bu baskıları karşılamaya yönelik girişimler, yaygın bir şekilde “yapısal uyum politikaları” olarak adlandırılmıştır. Bu tür bir politika, ödeme yükünün büyük bir kısmının hizmetten faydalananlara kaydırıldığı “maliyet paylaşımını” veya “maliyete katılmayı” öngörür. Eğitimle ilgili olarak bu tür bir politikanın ilk hedefinin, hem pahalı olması hem de bu hizmetlerden yararlananların gelecekte elde edecekleri beklenen yüksek kazançlar nedeniyle yükseköğretim olacağı açıktır (Aslan 2002:228). Böylece, bedavacılığa dayanan yerleşik finansman yöntemleriyle artan eğitim talebine cevap vermenin mümkün olmadığı, hükümet bütçeleri üzerindeki artan baskının hafifletilemeyeceği, dolayısıyla, kullanma maliyetine katılmayı esas alan alternatif finansman kaynak ve yöntemlerinin geliştirilmesinin zorunlu olduğu inancı güçlenmiştir.

Kısacası birçok ülkede, ülkelere göre farklılık göstermekle birlikte yükseköğretim de dâhil eğitim hizmetleri kamu kaynaklarından karşılanmaktadır. Bunun temel gerekçeleri olmakla birlikte gelişmiş ülkeler de dâhil birçok ülkede eğitime tahsis edilen kaynaklar üst sınırına ulaşmıştır. Bu, eğitimde, kamu kaynakları

dışında başkaca kaynakların kullanılmasını zorunlu hale getirmiş ve yerleşik finansman biçimi adalet ve etkinlik açısından son derece ciddi sonuçlar yaratmıştır.

Adalet amacı açısından ortaya çıkan sorun, gelir durumları dikkate alınmaksızın yükseköğretim hizmetinden genelde orta ve yüksek gelir gruplarının yararlanmasına karşılık, kaynağın düşük gelirli grubun da dahil olduğu bütün vergi mükelleflerinden toplanmasıdır. Bu, yükseköğretimde yüksek gelir grubuna ait öğrencilerin çoğunlukta olmasından dolayı, gelirin, düşük gelirlilerden yüksek gelirlilere doğru yeniden dağıtılmasına neden olmaktadır.

D. Adalet ve Etkinlik Amaçları Bakımından Yerleşik Finansman Sisteminin Değerlendirilmesi

Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde, eğitimin bütün seviyelerinin kamu kaynaklarından finanse edilerek bedelsiz sağlanması politik amaçlardan birisidir. Devlet, yükseköğretim maliyetinin çoğunu üstlenmekte ve kurumların parasal gereksinimlerini doğrudan karşılamaktadır. Bunu da eğitimde adaletin sağlanması ve yükseköğretilimi herkes için erişilebilir kılmanın bir gereği olarak gerçekleştirmektedir (Blaug/Woodhall 1978: 352; Benson 1994: 86).

Ancak, yükseköğretim hizmetinden genelde yüksek ve orta gelir gruplarına mensup ailelerin çocukları yararlanmakta, buna karşılık kaynağın düşük gelir grubunun da dahil olduğu bütün vergi mükelleflerinin ödedikleri vergilerden sağlanmaktadır. Birçok ülkede olduğu gibi, eğitim sübvansiyonlarının dağıtımında ailelerin gelir durumları dikkate alınmamakta ve sadece üniversitede kayıtlı öğrencilere eşit yardım ilkesi uygulanmaktadır (Fernandez/Rogerson 1995: 250). Oysa, adalet, farklı gelir grubundaki ailelerin çocukları için farklı sübvansiyonların uygulanmasını gerektirmektedir. Mesela, öğrenciyi destekleyen devlet burslarının olmaması durumunda sübvansiyonların, düşük gelirliye yüksek, yüksek gelirliye düşük oranda uygulanması söz konusu olabilir (Cohn 1979: 300; Oosterbeek 1998: 21). Yani, sübvansiyonlar, öğrencinin aile gelirinin tersi olacak şekilde uygulanabilir.

Yüksek oranlı kamu sübvansiyon uygulamaları, yükseköğretimde aşırı talep yaratmıştır. Bu durum, fiyatı sıfır veya çok düşük olan bir malın veya hizmetin talebinin marjinal faydası sıfır veya sıfıra çok yakın oluncaya kadar artacağı biçimindeki basit bir iktisat kuralıyla ilişkilidir. Nitekim, literatürde, yükseköğretimin ücretsiz veya çok yüksek

sübvansiyonlu olmasının talebi önemli ölçüde artırdığına dair önemli deliller bulunmaktadır. Özünde adil olmayan böyle bir uygulama, talebin tamamı karşılanmadığı için üniversite giriş sınavı gibi bir eleme sisteminin uygulandığı durumlarda daha ciddi adaletsizliklere yol açmaktadır. Yükseköğretime girmek isteyen öğrenciler, rekabetçi giriş sınavında başarılı olabilmek için özel ders alarak veya hazırlık kurslarına giderek hazırlanmak zorunda kalmışlardır. Oysa böyle bir hazırlığın maliyeti ailenin gelirine bağlıdır. Yüksek gelir grubuna ait öğrencilerin özel ders almaları ve dolayısıyla giriş sınavlarında başarılı olmaları yüksek bir olasılıktır. Nitekim bu konuda yapılmış araştırmalarda, giriş sınavlarında yüksek gelir grubuna ait öğrencilerin, düşük gelir grubuna ait öğrencilerden birkaç kat daha fazla başarılı olduğu görülmüştür (Kanellopoulos/Psacharopoulos1997:73; Lewis/Dündar 2002: 171; Bray/Kwok 2003:613).

Çünkü, üst gelir grupları, hazırlık kursları biçimindeki örtülü fiyat mekanizması yardımı ile giriş sınavını kendi lehlerine çevirebilmektedirler. Vergiler yoluyla finansmana katıldığı halde, eleme süreci yüzünden yükseköğretim hizmetlerinden yararlanamayanlar veya üniversiteye başka nedenlerle girmeyenler de olacaktır. Bu durum, vergilerle finanse edilen kamu harcamalarının beslediği yükseköğretimde, yüksek gelir gruplarına gizli bir gelir transferine yol açmaktadır (Psacharopoulos/Woodhall 1985:140; Stiglitz 1994:465–67).

Yüksek gelir grubunda bulunanların artan oranlı dolaysız vergiler yoluyla eğitimin finansmanına önemli ölçüde katkıda buldukları biçiminde bir iddia da vardır. Ancak bu iddia gelişmekte olan ülkeler için geçerli değildir. Çünkü bu ülkelerde artan oranlı dolaysız vergilerin kamu gelirleri içindeki payı dolaylı vergilerden çok daha azdır. Bu gerçeği, gelişmekte olan ülkeler için “sürdürülebilir uzun vadeli bir strateji olarak KDV benzeri dolaylı vergilendirme programları” önerileri de vurgulamaktadır (Heath 1998:360; Aslan 2002: 232).

Kamusal finansman lehinde de görüşler vardır. Buna göre, yükseköğretim mezunları mezuniyet sonrası artan gelirlerinden dolayı daha yüksek vergi ödeyeceklerdir. Birçok durumda bu iddia, vergi sistemlerinin bunu sağlayacak kadar artan oranlı olmadığı gerçeği tarafından geçersiz kılınmaktadır (Fernandez/Rogerson 1995:257–258). Yani, parasız eğitim iddia edildiği gibi âdil değildir. Parasız eğitim aslında yükseköğretim

kurumlarından alt gelir grubuna ait öğrencileri dışlamaktadır ve yüksek oranlı sübvansiyonların düşük gelirlilere bir faydası olmamaktadır.

Ne varki, yükseköğretimin bedava olmasını savunanlar da, gerekçe olarak etkinlik ve adaleti öne sürmektedirler. Buna göre, öğrenim ücretleri uygulaması, talebi azalttığı için sosyal bakımdan arzu edilen düzeyde eğitim hizmeti sunulmasını önler ve böylece etkinlik sağlanamamış olur. Oysa tam aksine öğrenim ücretlerinin uygulanması bazı programlara olan talebi azaltacaktır. Büyük bir ihtimalle de talebi azalan bu programlar lüzumsuz programlar olacağından etkinlik sağlanacaktır. Hizmetten doğrudan faydalananlardan alınan öğrenim ücretlerinin, vergilerle finanse edilen yükseköğretim harcamalarını azaltacak ölçüde artırılması gerekmektedir. Hizmetten doğrudan faydalananlardan alınan öğrenim ücretlerinin, vergilerle finanse edilen yükseköğretim harcamalarını azaltacak ölçüde artırılması durumunda sağlanan kaynaklarla, yükseköğretimden yararlanan düşük gelirliler finanse edilebilecektir (Ataç 1980:44–47; Aslan 2002: 232-234).

Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde eğitime ayrılması gereken kaynak miktarının giderek artması bütçe sınırlamalarını ağırlaştırmakta ve bir finansman krizine yol açma eğilimi taşımaktadır. Böyle bir sonuç birçok ülkede "refah devleti krizi" olarak adlandırılan krize yol açmıştır. Eğitim hizmetlerinin maliyetleri arttığı için, bu hizmetlerin belli bir düzeyde sürdürülebilmesi, halkın giderek daha fazla vergi ödemesini gerektirmiştir. Bu durum, yoğun siyasi tartışmalara ve kamu kesiminin verdiği hizmetleri önemli ölçüde azaltmak zorunda kalmasına yol açmıştır. Bu ise "refah devleti krizi"dir. Hizmet maliyetlerindeki sürekli artışlar ise kamusal hizmetlerdeki genişlemenin sonunu da getirmiştir. Böyle bir kriz, 80'li yıllarda ve günümüzde, birçok kamu hizmeti için söz konusu olduğu gibi eğitim hizmetlerinde de piyasa mekanizmalarına dönüş tartışmalarını alevlendirmiştir (Aslan 1998;348).

Parasız yükseköğretimin etkinlikten uzak bir diğer yansıması, öğrencilerin kayıt yaptırdıkları programlardan mezun olmalarının uzun yıllar almasıdır. Böyle bir sistem bir taraftan hem kamu kaynaklarının hem de ailelerin kaynaklarının israfına, diğer taraftan da öğrencilerin ve başkalarının zamanlarının boşa harcanmasına yol açmaktadır. Etkinsizliğin en açık delillerinden olan bu durum, akademik başarı şartlarının

ağırlaştırılması ve kamuya ait bir üniversitede öğrenci olmanın parasal maliyetinin artırılması suretiyle en azından kısmen bertaraf edilebilir (Aslan 2002:234).

Kısacası, yükseköğretimin ilk ve ortaöğretime nispetle daha az sosyal getirisi ancak daha fazla özel getirisi olması, buna karşın bu hizmetlerin kamusal kaynaklardan karşılanması hızlı talep artışı yaratmıştır. Ayrıca, yükseköğretimin oldukça yüksek maliyetli olması nedeniyle çok yüksek kamu sübvansiyonu uygulanmaktadır. Yüksek kamu sübvansiyonundan giriş sınavı nedeniyle az sayıda öğrencinin yararlanması, bu öğrencilerin de çoğunluğunun yüksek gelir grubuna ait olması, yerleşik finansman sisteminde, adalet ve etkinlik amaçlarına birinci derecede önem verilmediği ve daha çok politik düşünüldüğünü göstermektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ADALET VE ETKİNLİK AMAÇLARI BAKIMINDAN YÜKSEKÖĞRETİMİN FİNANSMANI VE ÜÇ KRİTİK SORU: KİM FAYDALANIYOR, KİM ÖDÜYOR, KİM ÖDEMELİ?

Bir önceki bölümde, yükseköğretimin ilk ve ortaöğretime nispetle daha yüksek özel getirisi olduğu ve finansmanında bu getiri oranlarının dikkate alınmadığı belirtildi. Dolayısıyla, kıt kaynaklar karşısında yükseköğretime tahsis edilen kamu kaynaklarında etkinliğin ve adaletin düşünülmediği görüldü. Devlet, yükseköğretim maliyetlerinin çoğunu üstlenmekte ve bu kurumların harcamalarını doğrudan karşılamaktadır. Bunu da eğitimde adaletin sağlanması ve yükseköğretimi herkes için erişilebilir kılmanın bir gereği olarak gerçekleştirmektedir. Ancak, yükseköğretim hizmetinden genelde yüksek ve orta gelir gruplarına mensup ailelerin çocuklarının yararlanmakta, buna karşılık harcamaların kaynağı, düşük gelir grubunun da dahil olduğu bütün vergi mükelleflerinin ödedikleri vergi gelirlerinden sağlanmaktadır. Bu durum, kamusal kaynakların ağırlıkta olduğu yerleşik finansman sisteminde, adalet ve etkinlik amaçlarına birinci derecede önem verilmediğini göstermektedir.

Bu bölümde, yükseköğretimin finansmanı adalet ve etkinlik amaçları bakımından ele alınacak ve uygulama sonuçları tartışılacaktır. Önce, yükseköğretim hizmetinden kimlerin faydalandığı ve maliyetine kimlerin katlandığı analiz edilmeye çalışılacaktır. Bu analiz, hem gelir grupları, hem de toplum ve birey açısından gerçekleştirilecektir. Daha sonra, etkinlik sorunu ele alınarak *kim ödemeli* sorusuna fayda-maliyet analizi çerçevesinde cevap aranmaya çalışılacaktır. Böylece, yükseköğretim finansmanında adalet ve etkinlik sorunları bakımından bir finansman politikasının ana hatları ortaya konulacaktır.

1. ADALET AMACI BAKIMINDAN YÜKSEKÖĞRETİMİN FİNANSMANI

Eğitimin ömür boyu, hatta nesiller arası etkilerinin bulunması, adalet amacını önemli kılmaktadır. Eğitimde adalet, fayda ve maliyetlerin toplumdaki gruplar veya bireyler arasında dağıtılması ve bunun da insanların ihtiyaçları, kapasiteleri ve gelir düzeyleri arasındaki farklılığın gözetilerek yapılmasıyla ilgilidir. Buna göre, eğitimde adalet herkese

eşit miktarda eğitimden ziyade herkese minimum standartlarda eğitim hizmeti için eşit fırsatlar olarak tanımlanmalıdır (Benson 1994:86-87).

Daha ileri eğitim kademeleri, mesela yükseköğretim kademesi için kaynakların imkân verdiği ölçüde, hiçbir kimsenin istekli ve yetenekli olduğu halde gelir, ırk, siyasi düşünce veya inanç gibi ilgisiz ve ayrımcı kriterler nedeniyle eğitim fırsatlarından yararlanmasının engellenmemesi biçiminde anlaşılması daha doğru olacaktır. Burada adalet kavramı, her toplumda, yetenekli ve istekli olan herkese hak ettiği bir eğitim programına girebilme fırsatını sağlayacak mekanizmaları oluşturmak ve bu mekanizmalara ulaşabilme eşitliğini sağlamak olarak algılanmalıdır (Aslan 2002: 229). Buna göre, adalet, her bireyin kendi yetenek, gelişimi ve hedefleri ile tutarlı bir eğitim almada eşit fırsatlara sahip olması şeklinde tanımlanmaktadır. Böyle bir adalet anlayışı; hem yükseköğretime kayıt olmayı, hem de yükseköğretimi tamamlayabilmeyi kapsamaktadır (Quhenh/ Delin 2004:75-84).

A. Yükseköğretim Harcamalarından Kim Faydalanıyor?

Eğitim, gelir dağılımının daha adil olmasını sağlayabilecek bir faktördür. Eğitim fırsatlarının adil olmayan biçimde dağıtılması ise gelecekteki gelir eşitsizliklerini devam ettirecektir. Bu nedenle, eğitim hizmeti, düşük gelir grubundan gelenlerin de yararlanabileceği bir biçimde sunulmalıdır.

Yükseköğretim hizmetlerinden kimin yararlandığı sorusu eğitim kurumlarında kayıtlı öğrenci ailelerinin sosyoekonomik durumunu karşılaştıran bir incelemeyle cevaplandırılabilir.

1. Gelir grupları bakımından: yükseköğretime giriş sistemleri, giriş maliyetleri ve kayıtlı öğrenci ailelerin sosyoekonomik durumu

Yükseköğretim sisteminde adalet, düşük gelir grubundan gelen öğrencilerin kayıt yaptırabilmesine olanak sağlayan daha adil bir yapıyla mümkündür. Bu nedenle, aile gelirine bağlı kayıt oranlarının bir analizi eğitimde adalet konusunda anlamlı bilgiler verebilir (Meuret 2001:133-137;Bowen 2004:6). Bunun için, yükseköğretim hizmetinden hangi gelir grubunun yararlandığı ile ilgili göstergelere ihtiyaç vardır.

Bu tür göstergelere bakılması ihtiyacı 1980'li yılların sonlarından itibaren gündeme gelmiştir. 1992 yılında OECD bu göstergeleri; (1) grup içindeki dağılım

göstergeleri, (2) yaş ve cinsiyetin kullanıldığı düzenli göstergeler ve (3) grupların farklılığını ifade eden, babanın eğitim seviyesi, ortalama gelir, meslek ve yerleşim yeri gibi göstergeler olmak üzere üç grup altında toplamıştır (Healy/Istance 2001:200). Böyle bir analizin yapılabilmesi için öncelikle brüt kayıt oranı (gross enrollment ratio) ile yükseköğretim (tertiary) kavramlarının tanımlanması gerekmektedir.

Brüt kayıt oranı; resmi eğitim kurumlarındaki toplam kayıt oranı olarak tanımlanmaktadır. Yani, bir önceki dönemden de eğitime devam eden öğrencilerin yer aldığı toplam kayıt oranıdır. *Net kayıt oranı* ise, o eğitim döneminde kayıt yaptıran ve eğitime devam eden öğrencilerin sayılarını göstermektedir. Örneğin Kanada’da 2001-02 eğitim döneminde ortaöğretimde brüt kayıt oranı %106; net kayıt oranı %98’dir. Buna göre, ilgili dönemde yeni kayıt yaptıran 100 öğrenciye ilave olarak bir önceki dönemden de altı öğrenci kalmıştır. Kayıtlı bu yüz öğrenciden doksan sekizi okula devam etmiştir. Yani, kayıt yaptıran öğrencilerin tümü okula devam etmemiştir. Yükseköğretim kademesinde sadece brüt kayıt oranları kullanılmaktadır.

The World Bank (2001:89) raporunda, yükseköğretim (tertiary), ortaöğretime tamamlayan öğrencilerin kayıt yaptırabilecekleri eğitim seviyesi olarak tanımlanmıştır. 2006 yılındaki raporuna göre, yükseköğretim seviyesinde dünya ortalamasına göre 1980-2004 döneminde kayıt oranlarında yaklaşık iki katı bir artış (%13’den %24’e) gerçekleşmiştir. Bu artış, finansman politikası, yükseköğretime giriş sınavı, hazırlık maliyetleri ve aile geliri tarafından etkilenmektedir. Özellikle aile geliri, giriş sınavı uygulanan bir sistemde öğrencinin sınava hazırlanmak amacıyla dershaneye gitmesini veya özel ders almasının en önemli belirleyicisidir.

a. Yükseköğretime giriş sistemleri ve giriş maliyetleri

Teknolojik gelişmeler ve gelecekte yüksek gelir elde etme beklentisi eğitimin önemini giderek arttırmıştır. Eğitimin artan önemi, alt gelir grubu da dahil olmak üzere toplumun tüm kesiminde özellikle de yükseköğretime olan talebi arttırmıştır. Ancak, eğitim arzının talep artışını karşılayamaması bir giriş sınavının uygulanmasına neden olmuştur.

(1). Yükseköğretime giriş sistemleri

Ülkelere göre değişmekle birlikte birçok ülkedeki üniversite sistemleri, ortaöğretimden sonraki aşamayı kapsayan 4-6 yıl mesleki ve teknik eğitim veren yükseköğretim kurumları ile 2-3 yıl mesleki eğitimi veren kısa programlardan oluşmaktadır. Yükseköğretim, ortaöğretime tamamlayan öğrencilerin kayıt yaptırabilecekleri eğitim düzeyidir.

Ülkelere göre değişmekle birlikte, ortaöğretim diploma notuna ve üniversite giriş sınavında elde edilen başarıya göre yükseköğretim kurumlarına kayıt yapılmaktadır. Bazı ülkelerde de yükseköğretim kurumlarına kayıt olmada sadece ortaöğretim diploma derecesi aranmaktadır.

Almanya'da klasik ve teknik üniversitelerde olmak üzere değişik seviyelerde üniversite eğitimi verilmektedir. Klasik üniversitelerde genel eğitim, teknik üniversitelerde de öğrencilerin spesifik konularda çalışmalarını sağlamak için eğitim verilmektedir. Örneğin, meslek konularında daha da uzmanlaşmayı sağlayan dört yıl süren bir eğitim verilmektedir. Ayrıca, sanat ve müzik alanında da eğitim veren okullar bulunmaktadır. 1960'larda yalnızca %8-10 olan kayıt oranları 2000'li yıllarda %30'un üzerine çıkmıştır. Bu artış bugün özellikle tıp ve diş hekimliği gibi fakültelere girme olasılığını azaltan en önemli faktörlerden birisidir. Bu durum, öğrenciler arasında bir yarışmaya yol açmakta ve bir elemde, öğrenci eğer çok talep edilen bir fakülteye girmek istiyorsa sınıfının en iyisi olmak durumundadır. Girişte bir sınırlama yoktur. Öğrenciler doğrudan üniversiteye başvurur. Aşırı talep söz konusu ise üniversiteler yerine, yerleştirme ZVS (merkezi yerleştirmeyi yapan merkez) tarafından yapılır. Özellikle, tıp, diş hekimliği ve veterinerlik programları için özel bir seçme işlemi uygulanır. Adayların, bu seçme işleminde psikolojik yetenek sınavını geçmeleri zorunludur. Bazı durumlarda üniversiteler, ZVS tarafından yerleştirilen bu adaylara, program ile ilgili konularda yazılı veya çoktan seçmeli sınav uygulayabilir. Kontenjanların doldurulamaması halinde ise, daha önceki yıllarda başvuran adaylarla doldurulur. Ücretsiz ve sadece belli programlar için giriş sınavının uygulandığı bir yükseköğretim sistemine sahip Almanya'da 1990-2004 döneminde yaklaşık olarak yükseköğretim talebinde %10'luk (%34-%50) bir artış olmuştur (The World Bank 2006).

ABD’de yükseköğretim kurumlarının yapısı oldukça karmaşıktır. Çeşitli modellerin karışımı olan bu üniversiteler alacağı öğrenciyi kendisi belirlemektedir. Üniversiteye giriş için yedi temel kriter bulunmaktadır ve üniversiteler bu kriterlerden oluşan bir seçim formülasyonu oluşturmaktadır. Bu kriterler; (1) lise diploması notu; (2) SAT sonuçları; (3) kişisel mektup; (4) tavsiye mektupları; (5) kişinin eğitim dışı sosyal ve kültürel aktiviteleri; (6) birebir mülakat ve (7) üniversitelerin tercihleridir.

Öğrencinin, herhangi bir üniversiteye kabul edilebilmesi için daha önceki öğrenimi süresince başarılı olması gerekir. Mesela, lisans öğrenimi için başvuran öğrenciden lise notları istenir. Birçok üniversite, kabul şartı olarak en az 10 üzerinden 7.5 ya da 4 üzerinden 3 genel not ortalaması istemektedir. Bir sınav merkezi tarafından yapılan ve *SAT* olarak bilinen genel yetenek ve bilgi testinden yeterli puan almak gerekmektedir. Okulların hepsi değilse bile çoğu, öğrencilerin bu sınavın birinci kısmı olan *SAT Muhakeme Testi* (Reasoning Test) olarak adlandırılan *SAT I*’i almalarını ister. Bu sınav, sayısal ve sözel olmak üzere iki bölümden meydana gelmektedir. Bu yönüyle, Türkiye’de uygulanan ÖSS sınavına benzerlik gösterir. *SAT*’nin genel yetenek ve bilgi testinden başka, alan testleri (*SAT II*) adı verilen testler de vardır. Bunlar; biyoloji, fizik, matematik, kimya, tarih, edebiyat ve yabancı dillerdir. Üniversitelerin bir kısmı bu testlerden bazılarına da ayrıca girilmesini isteyebilmektedir. *SAT*’da bir tavan puan uygulaması olmamakla birlikte genelde aranan en düşük puan 200, en yükseği ise 800 olarak görülmektedir. Öğrenci yılda yedi kez yapılan bu sınava istediği kadar girebilir. Giriş için gerekli puan ise okula ve bölüme göre değişebilmektedir. Ülkede üniversiteye giriş için yapılan *SAT* sınavının içeriği gittikçe zorlaşmaktadır. Bu çerçevede, eyaletlerde Eğitim Bakanlıkları okula göre değişmekle birlikte belirli bir hedef koymaktadırlar. Bu hedefi tutturamayan okulların yöneticileri görevden uzaklaştırılmaktadır. Bu nedenle, *SAT* sınavlarına hazırlanmak için, özel kurslara (dershane) olan talep gittikçe artmaktadır. Ancak, bu dersaneler sadece sınavlar için taktik ve ip uçları vermektedir (Korkut 1993:65; Kesik 2005:75; TED 2005:291-292). Böyle bir giriş sisteminin uygulandığı ABD’nde 1980-2004 dönemi brüt kayıt oranları %53’den %83’e yükselmiştir (The World Bank 2006).

Avustralya’da ise, bir öğrencinin üniversiteye girebilmesi, mezun olduğu liseden aldığı diploma notuna bağlıdır. Bir yükseköğretim kurumuna girebilmek için sınava girme zorunluluğu yoktur. Üniversitelere kabul edilmek için iyi bir not ortalamasına ve

iyi derecede İngilizceye sahip olmak gereklidir. Üniversiteye giriş şartları, her kurum tarafından ayrı ayrı belirlenmektedir. Hukuk ve tıp gibi belirli konularda üniversite eğitimi görmek isteyenlerin oldukça rekabetçi bir ortamda yüksek not ortalamalarına sahip olmaları gerekmektedir. Çoğu üniversite, lisans eğitimine başlayabilmek için alternatif bir yöntem olan hazırlık programları (Foundatin Studies Programme) düzenlemektedir (TED 2005:295). Bu programlar, yükseköğretim görmek isteyen öğrencilerin okumak zorunda oldukları bir yıllık dönemi kapsamaktadır. Programın amacı, öğrencinin üniversite ortamına kültürel uyum sağlamasına yardım etmektir. 1970 yılından beri, var olanların genişletilmesine ve yeni üniversitelerin kurulmasına rağmen, çoğu sınıflardaki öğrenci sayıları kontenjanların üzerindedir. Nitekim, Avustralya'da 1980-2004 dönemi brüt kayıt oranlarında yaklaşık üç katı (%25-%74) bir artış yaşanmıştır (The World Bank 2006).

Hollanda'da zorunlu temel eğitim dört yaşında başlayıp on altı yaşında bitmektedir. Lise diploması almak için on sekiz yaşına kadar okumak gerekmektedir. Ancak bu sürenin sonunda elde edilen diploma ile üniversite eğitime başvurulabilmektedir. Yükseköğretime giriş, bölümler itibarıyla farklılık göstermektedir. Öğrencilerin tıp ve diş hekimliği eğitimi veren bölümlere kayıt yaptırabilmeleri için sınava girmeleri gerekmektedir. Bu bölümlerin dışındaki programlara kayıt yaptırmak için sınav şartı aranmamaktadır. Fakat, öğrencilerin ortaöğretim başarı puanları kayıt yaptırma şanslarını etkilemektedir. Yükseköğretim şu programlardan oluşmaktadır: (1) Dört yıllık eğitimden oluşan üniversiteler; (2) Uzmanlık eğitimi veren programlar ile üniversite programlarıyla hemen hemen eşit tutulan meslek okulları ve (3) Uluslararası eğitim adı altında verilen yabancılara dönük programlar (Kesik 2005:81). Dokuzuncu sınıfta mesleki yönlendirme yapılmaktadır. Öğrencilerin hangi üniversiteye gireceği, lise mezuniyet sınavı ile 6-7 dersten oluşan üniversite giriş sınavındaki başarılarına göre belirlenmektedir. Herhangi bir programdan mezun olanların sayısının emek piyasasının talebinden fazla olması halinde Eğitim Bakanlığı ilgili programa alınacak öğrenci sayısını azaltabilmektedir. Üniversiteler, iki tercih hakkı bulunan adayları başka bir yükseköğretim kurumuna veya tercih ettikleri yükseköğretim kurumundaki başka bir programa yerleştirebilirler. Yükseköğretim kurumlarının almayı planladıkları sayının gerekenden az olması durumunda, yükseköğretim kurumlarından, son üç yılda aldıkları ortalama sayının %25'i kadar ilave öğrenci almaları istenir. Eğer, Mayıs ayı başına kadar arz ile talep

arasındaki fark kapatılmaz ise kimlerin yerleştirileceği kurayla belirlenir. Yerleştirilemeyen adayların bir sonraki yıl tekrar başvurma hakkı vardır (TED 2005:300). Bazı programlar dışında sınavın olmadığı bir yükseköğretime sistemine sahip Hollanda'da (1980-2004 dönemi) yükseköğretime kayıtlı öğrenci sayısı yaklaşık iki kat (%29-%58) artmıştır (The World Bank 2006).

İspanya'da bir yükseköğretim kurumuna girebilmek için orta öğretimde bilim-tekniik, biomedikal, edebiyat ve sosyal bilimler alanında verilen eğitimi tamamlamış olmak gerekmektedir. Üniversiteye hazırlık amaçlı devlet tarafından verilen kursları bulunmaktadır. Üniversiteye giriş için bu kurslara bir yıl devam etme ve sınavlarında başarılı olma şartı aranmaktadır. Üniversitede okumak isteyen öğrenciler ilki Haziran, ikincisi de Eylül ayında yapılan iki aşamalı bu kursların sınavlarını kazanmak zorundadırlar. Bir öğrenci, bu sınavlara en çok üç kez girebilirler. Sınavın Haziran ayında yapılan birinci bölümü, ortaöğretim ikinci devrede tüm öğrenciler için zorunlu olan ortak dersleri, Eylül ayında yapılan ikinci bölümü de alanla ilgili zorunlu ve seçmeli dersleri kapsar. Öğrenci, sınavın her iki bölümünden aldığı toplam nota göre bir yükseköğretim programına başvurabilir ve bu başvurularını, doğrudan üniversitelere yaparlar. Üniversitelerin değerlendirmelerinde, sınav sonucunun %50'si ile ortaöğretimdeki dört yıllık not ortalamasının %50'si göz önüne alınmaktadır. Yükseköğretim kurumu olarak üniversiteler, politeknik üniversiteler ve uzmanlaşmış kurumlar olarak bulunmaktadır. Üniversiteler bazı durumlarda özel giriş sınavı da yapabilmektedir (Gültekin 1993:251; Marcos 2003:451; TED 2005:301-302). Yükseköğretimin neredeyse bedava olduğu ve giriş sınavının uygulandığı İspanya'da yükseköğretimdeki kayıt oranları 1980-2004 döneminde yaklaşık olarak 2,5 kat (%23-%64) artmıştır (The World Bank 2006).

İtalya'da yükseköğretim hayli özelleşmiş bir yapıya sahiptir. Belli yükseköğretim kategorilerinde özel üniversiteler mevcuttur. İtalya'da yükseköğretim kurumlarına giriş sınavı olmamakla birlikte, alınan lise eğitimi üniversiteye girişi belirlemektedir. Örneğin; fen lisesi diplomasına sahip bir öğrenci hukuk, edebiyat ve felsefe dışındaki herhangi bir fakülteye girebilir. Ortaöğretime başarıyla tamamlayan her öğrenciye verilen *Olgunluk* diploması yükseköğretime giriş için yeterlidir (Halsey 1993:4). İtalya'da, üniversiteye gitmek isteyen öğrencilerin ortaöğretimde klasik veya fen dallarından birini seçmeleri gerekmektedir. Lise bitirme sınavları olarak bilinen *Maturita*'da başarılı olan öğrenciler

hem mezun olurlar hem de üniversiteye girmeye hak kazanırlar. Maturita sertifikasına sahip olan tüm öğrencilerin üniversiteye girme hakkı vardır. Ancak, üniversiteler, öğrenci sayısını sınırlamak için kendileri giriş sınavı uygulayarak resmi olmayan kontenjan sınırlaması da uygulayabilmektedirler. Programlar hakkındaki bilgi ve giriş koşulları, üniversiteler tarafından açıklanmaktadır ve öğrenciler, başvurularını doğrudan üniversitelere yapmaktadırlar. Öğrenciler, birden fazla kuruma başvuru yapılabilmektedirler. Üniversiteler her programa alınacak öğrenci sayısına karar verirken, alınacak öğrencilere ne zaman ve ne şekilde sınav yapacaklarına da karar vermektedirler. Sınavlar, genellikle yazılı veya çoktan seçmeli sınavı takip eden mülakat şeklinde olmaktadır. Başarısız adaylar, bir sonraki yıl tekrar başvurabilmektedir, ancak sınavları tekrar almak zorundadırlar (TED, 2005:303). Yükseköğretim kurumların isterlerse giriş sınavı uyguladığı İtalya’da 1980-2004 dönemi yükseköğretim kayıt oranında yaklaşık iki kat (%27-%59) artış olmuştur (The World Bank 2006).

Portekiz’de öğrenciler lise eğitiminden mezun olabilmek için, mezuniyet sınavını başarıyla geçmek zorundadırlar. Daha sonra bu öğrenciler, kamu yükseköğretim kurumlarında öğrenim görebilmek için 1995 yılında uygulamaya konulan merkezi bir sınav sisteminde başarılı olmak zorundadırlar (Oliveria/Pereira 1999:111). Ortaöğretimi tamamlayan bir öğrenci, başvuruyu *Yükseköğretim Giriş Merkezi*’ne yapmaktadır. Adaylar, başvuru formunda öncelik sırasına göre altı tercih yaparlar. Yerleştirme işlemi bilgisayarla yapılır. Adayların puanları, ortaöğretimdeki başarısının %50’si ve seçmiş oldukları programla ilgili yeteneklerini ölçen giriş sınavı (provas específicas) sonucunun da %50’sine göre hesaplanmaktadır. Kamu destekli yükseköğretim kurumlarının çoğunluğunda bu sınav ulusal düzeyde yapılmaktadır. Özel yükseköğretim kurumları ile kamu yükseköğretim kurumlarının bazı programlarında bu sınav bölgesel olarak uygulanmaktadır. Üniversiteye giriş sınavında başarısız olan adaylar, bir sonraki yıl tekrar başvurabilirler (TED 2005:307-308). Portekiz’de 1980-2004 dönemi yükseköğretimde brüt kayıt oranları yaklaşık beş kat (%11-%56) artmıştır. The World Bank (2006) raporuna göre, bu dönem içinde en büyük artışı 1990-1997 (%32-%47), en düşük artışı da (%47-%56) 1997-2004 döneminde gerçekleştirmiştir. 1997 yılından itibaren kayıt oranlarındaki bu artışın çok az olmasında 1995 yılında sınav sisteminin kabul edilmesinin etkisi olduğu söylenebilir.

İngiltere’de yükseköğretim, 1980’lerin ortasından bu yana hızlı bir şekilde genişlemiştir. 1983-1994 döneminde öğrenci sayılarında %54; 1996-2001 döneminde de %6’lık bir artış görülmüştür. Bu talep artışının temel sebebi, yükseköğretim çağında olan 18-21 yaş arası nüfus sayısındaki artıştır. 1983-84’de bu yaş grubundaki öğrencilerin oranı %15 iken, 1993-94’de %30’a çıkmıştır. Ayrıca, üniversite kayıt oranlarında da bir artış görülmüştür. Bu artışı yaratan iki temel sebep gösterilmiştir. Bunlardan ilkinin, *İngiltere Yükseköğretim Fon Konseyi 2001* (HEFCE), 1988’de ortaöğretimin zorunlu olmasıyla açıklamıştır. Bu durum, diploma alanların sayılarını, bu da yükseköğretime olan talebi arttırmıştır. İkinci sebep, İngiltere ekonomisinde görülen yapısal değişiklikler olarak görülmüştür. Özellikle hizmet sektöründe görülen gelişme yükseköğretim mezunu işgücüne olan talebi arttırmıştır. İngiltere’de, yükseköğretime giriş sınavı uygulanmaktadır ve bu sınav ortaöğretim sonrasında yapılmaktadır. Sınavlar, genel olarak başta matematik ve dil bilgisi olmak üzere en az beş konuyu kapsamaktadır. Bununla birlikte, öğrenciler bir sınava tabi olmadan yükseköğretim kurumlarının yarım gün gidilen (part-time) programlarına doğrudan da başvurabilir. Ancak, bu programlara her aday sadece altı kez başvuru yapabilmektedir (Halsey1993:4;Abbott/ Leslie 2004:70). Ülkede çeşitli yükseköğretim programları sunan 96 üniversite ve 50 yüksekokulları bulunmaktadır. Üniversitelere girişte kullanılan kriterlerinin en önemlisi *A-level* puanıdır. A-Level sınavları, öğrencinin üniversitede eğitim göreceği üç konu üzerinde hazırlanır. Örneğin, tıp okumak isteyen bir öğrenci, biyoloji, kimya, fizik veya matematik konularından sınava girer. Bu sınav sistemi, adaleti sağlayacak şekilde öğrencileri ortak standartlarda değerlendirir. Çoğu öğrenci üniversitelere girebilmek için Foundation kurslarına da katılmaktadır. Bir öğrencinin bir yükseköğretim kurumuna kabul edilebilmesi için, ya öğrencinin yaşına, ya öğrencinin niteliklerine ya da her iki özelliğe bakılmaktadır. Öğretimden yararlanabilecek kadar iyi bir İngilizciye sahip olan öğrenciler başvuruları ne zaman yapılırsa yapılsın nitelikleri göz önüne alınarak değerlendirilir. Başvuru formunun nasıl doldurduğu ve kişinin kendini nasıl ifade ettiği ve nitelikleri önem taşımaktadır. Kurumların kontenjan sayıları, *Higher Education Funding Council* tarafından üniversitelere dağıtılan mali desteğe göre belirlenir. Yükseköğretim kurumlarına yerleştirme, merkezi olarak *Universities and Colleges Admissions Service* (UCAS) tarafından yapılır. UCAS sisteminde adaylar; başvuru formunda altı tercih belirtirler.

Tercihlerde öncelik sırası yoktur. Adayların UCAS sonuçları üniversitelere gönderilir. Bu kurumlar, başvuruları kendi kabul koşullarına göre değerlendirirler. Bazı programlarda, özellikle öğretmen yetiştirme programlarında kabul için mülakat uygulanmaktadır. Kabul edilip edilmedikleri yönündeki kararlar, UCAS aracılığıyla adaylara bildirilir. Giriş koşullarını sağlayamayan adaylar, doldurulmayan kontenjan olması halinde kabul edilebilir (TED 2005:300-301). The World Bank (2006) raporuna göre, İngiltere yükseköğretiminde 1980-2004 dönemi brüt kayıt oranlarında yaklaşık üç katı kadar (%19-63) bir artış gerçekleşmiştir.

Okullaşma oranının %100'e yaklaştığı Japonya'da bir yükseköğretim kurumunda öğrenim görme hakkını kazanabilmek için giriş sınavı uygulanmaktadır. Üniversiteye giriş Türkiye'dekine benzer şekilde üniversiteye giriş sınavında alınan başarı puanına göre belirlenmektedir. Üniversite giriş sınavı iki aşamalı olarak yapılmaktadır. Birinci basamak sınavı ulusal düzeyde baraj niteliğindedir. İkinci sınav ise öğrencilerin girmek istedikleri üniversite yönetimi tarafından yapılmaktadır. Talebin yüksek olduğu bazı üniversiteler birinci basamak sonuçlarına göre değerlendirme yapmaktadır. Başarılı olamayan öğrenciler, ertesi yıl sınava hazırlanıp tekrar girmektedir. Çok iyi organize olmuş, kurumlaşmış üniversite giriş sınavına hazırlık amacıyla Türkiye'deki üniversite hazırlık kurslarına benzer şekilde örgütlenmiş fakat çok daha üst düzeyde hafta içi ve hafta sonu eğitim veren, mevcut eğitim sisteminin eksikliklerini telafi eden eğitim kurumları bulunmaktadır (TED 2005:303-304). The World Bank (2006) raporuna göre, Japonya'da yükseköğretim kademesinde, 1980-2004 dönemi brüt kayıt oranları yaklaşık iki katı (%31-%52) artmıştır.

Yunanistan'da yükseköğretim ücretsizdir ve devlet sorumluluğundadır. Ancak, sınavla girişin olduğu bir eleme sistemi vardır. Ortaöğretimden mezun olan her öğrencinin yükseköğretim kurumuna girebilmesi merkezi bir sistemle yapılan sınavda başarılı olmasına ve istenen puanı almasına bağlıdır. Liseyi daha önceki yıllarda bitiren ve yükseköğretimin seçme sınavına girmek isteyen öğrenciler, bu amaçla açılan üniversiteye hazırlık kurslarına katılabilirler. Ücretsiz olan bu kurslara her lise mezunu alınır. Kurslarda öğrencilere hedeflenen yükseköğretim kurumunun giriş sınavı için gerekli olan bilgi ve beceriler kazandırılır. Yükseköğretim görmek isteyen lise mezunları, her yıl Haziran ayının ikinci yarısında yapılan üniversiteye giriş sınavına katılmak zorundadır. Giriş sınavı, öğrencinin öğrenim görmek istediği yükseköğretim

programına uygun olan dersleriyle ilgilidir. Öğrenci, lise son sınıfta alan derslerini ve seçmeli derslerini hedeflediği yükseköğretim programına göre seçer ve üniversiteye giriş için sınava gireceği dersleri bu dersler arasından seçer. Yükseköğretim giriş sınavı, öğrencinin hedeflediği yükseköğretim programına göre lisenin son sınıfında görülen dört genel eğitim dersinden yapılır. Dört dersten birisini öğrencinin girmek istediği yükseköğretim kurumu belirler. Giriş sınavı sonunda bir yükseköğretim kurumunun öngördüğü toplam puanı elde edebilen öğrenci ilgili kuruma kabul edilir. Yükseköğretime kabul ise puan sıralamasına göre yapılır. Toplam puan, öğrencinin sınava girdiği dört dersten aldığı puanlar toplanarak hesaplanır. Öğrenci sınavda her ders için öngörülen en düşük puanı (alınabilecek en yüksek puanın yarısı) elde etmek zorundadır. Bu puanı elde edemeyen öğrenci, yükseköğretime alınmaz. Ayrıca, üniversite kapsamındaki tüm programlar için not ortalaması sınırlaması da vardır. Sınavı başaramayan öğrenciler, izleyen yıl tekrar aynı dört dersten sınava girmek hakkına sahiptir. Sınavı tekrar etmek durumunda olan adaylar, sınava ilk girdiklerinden sonraki ilk iki yıl içinde, daha önceki sınavda başarılı olduğu derslerdeki puanları saklı kalma koşulu ile sınava başaramadıkları ders veya derslerden girerler. Ancak, sınavı tekrar eden öğrenciler, en fazla üç dersten bir önceki yıl aldığı puanları saydırabilir. Mimarlık, yabancı diller, müzik gibi özel yetenek gerektiren alanlardaki yükseköğretim programlarına girmek isteyen adaylar, genel giriş sınavının yanı sıra bu program için öngörülen özel yetenek sınavına da girmek zorundadır. Teknik eğitim veren yükseköğretim kurumları olan *Yüksek Enstitüler*'e girmek isteyen liseyi bitirmiş öğrenciler de giriş sınavını kazanmak zorundadır. Ancak, her kurumda o öğretim yılında alınacak öğrenci sayısının ¼'ü teknik-meslek liselerini ya da çok programlı liselerin teknik bölümünü bitiren ve son sınıfta bazı derslerden öngörülen başarıyı gösterebilen öğrenciler için ayrılır. Bu öğrenciler sınavsız alınır. Lise son sınıf öğrencileri, başvuru için ücretini de ödeyerek başvuru formunu *Ulusal Genel Merkez*'ine gönderir. Öğrencinin takip etmek istediği programa göre dört tip sınav yapılır. (1) Grup A; mühendislik, matematik ve fen bilimleri, ziraat ve ormancılık programları ile kara, hava ve deniz akademilerine gitmek isteyen öğrenciler için düzenlenir. Sınav konuları ise, matematik, fizik, kimya ve kompozisyondur. (2) Grup B; sağlık bilimleri programlarına gitmek isteyen öğrenciler için düzenlenir. Sınav konuları fizik, kimya, biyoloji ve kompozisyondur. (3) Grup C; hukuk, edebiyat, felsefe, tarih, ilahiyat, arkeoloji, filoloji

ve sanat programlarına gitmek isteyen öğrenciler için düzenlenir. Sınav konuları eski Yunan tarihi, Latince, tarih ve kompozisyonudur. (4) Grup D; iktisat, siyaset bilimleri, işletme, sosyoloji programlarında eğitim görmek isteyen öğrenciler için düzenlenir. Sınav konuları ise, matematik, tarih, iktisat ve kompozisyonudur. Öğrencilerin 60 tercih hakkı vardır. Sınavlar, her yılın Haziran ayında, üyeleri ortaöğretim ve yükseköğretim kurumları ve Eğitim Bakanlığı tarafından seçilen *Genel Sınavlar Komitesi*'nce düzenlenir. Daha önceki yılda başarısız olan adayların seçmiş oldukları alanda üç kez daha başvurma hakkı vardır. Bu adayların daha önce başarılı oldukları bölümden tekrar sınava girmelerine gerek yoktur. Yerleştirme, Bakanlık tarafından sınav sonuçları ile adayların tercihleri göz önüne alınarak bilgisayar yardımıyla yapılır. Adaylar, isterlerse yerleşmiş oldukları programa kayıt yaptırmayabilir. Ancak, bu durumda bir sonraki yılda tekrar başvurmak zorundadır (TED 2005;309-310; Psacharopoulos/Papakonstantinou 2005:104-107). The World Bank (2006) raporuna göre, Yunanistan'da 1980-2004 dönemindeki yükseköğretimdeki brüt kayıt oranlarında yedi katı kadar (%17-%72) tedrici bir artış olmuştur. Bu ise, yükseköğretim kurumuna girmek için bir sınav sisteminin olmasının yükseköğretime olan talebi azaltmadığını göstermektedir.

İncelediğimiz ülkeleri topluca değerlendirmek istersek şunu ifade edebiliriz: Bazı ülkeler sadece ortaöğretim diploma notuna ve/veya bazı niteliklere bakarak öğrenci kabul etmekte, bazı ülkeler merkezi bir sistemle giriş sınavı uygulamakta, bazı ülkelerde de belirli fakülteler için giriş sınavı uygulamaktadır. Mesela, Hollanda, Avustralya, İtalya ve Almanya'da bazı fakülteler için giriş sınavı uygulanmaktadır. Giriş sınav şartı olmayan fakültelerde ise adayın ortaöğretim diploma notu önemlidir. Bu üç ülkenin 1980-2004 döneminde yükseköğretim kayıt oranları ortalama iki katı kadar artmıştır. İspanya'da ortaöğretim kademesinde sınav yapılmakta ve alınan puanlara göre üniversitelere başvurulmaktadır. Portekiz, İngiltere, Japonya ve Yunanistan'da merkezi sistemle giriş sınavı uygulanırken, ABD'nde ya merkezi ya da üniversitelerin bünyesinde sınav yapılmaktadır. Bu ülkelerde yükseköğretim seviyesindeki kayıt oranları ortalama dört katı kadar artmıştır.

Ülkeler, adayların yükseköğretime kayıt olabilmesi için bazı şartlar aramaktadırlar. Bu şartlar, giriş sınavı şeklinde olabileceği gibi ortaöğretim diploma notu veya her iki koşulu bir arada bulundurma şeklinde olabilmektedir. Bazı ülkelerde belirli fakülteler için

söz konusu olsa bile giriş sınavı uygulanmaktadır. Genel olarak, giriş sınavı uygulanan bu ülkelerde yükseköğretime olan talep azaltmamıştır. Çağ nüfusu talebin temel belirleyicilerinden biri olmakla birlikte, giriş sınav sistemini uygulayan ülkelerde de talep artışı yaşanmıştır. Dolayısıyla, adaylar giriş sınavında başarılı olmak zorundadırlar. Bu zorunluluk, adayların bir hazırlık kursuna ve/veya özel ders almalarına neden olmaktadır. Bu ise, adayların giriş maliyeti denilen bir harcamaya katlanmaları anlamına gelmektedir.

(2). Yükseköğretime giriş maliyetleri

Dünyada son yıllardaki sosyoekonomik değişikliklere bağlı olarak aile gelirindeki artışlar ve istihdamın büyümesi, ortaöğretim ve yükseköğretime olan talebi arttırmıştır. Ancak, gelişmekte olan ülkelerde yükseköğretim talebindeki artışın arzı aşması, yükseköğretimde oldukça rekabetçi bir sınav sisteminin getirilmesine neden olmuştur. Bu, öğrencilerin özel ders alarak ve/veya hazırlık kurslarına giderek hazırlanmasına neden olduğu gibi, aileler için de bir maliyet unsuru olmaktadır. Oysa, hazırlık amacıyla yapılan bu harcamaların büyüklüğü adalet sorununu daha da arttırmaktadır. Sosyoekonomik statüsü yüksek olan öğrencilerin özel ders almaları, dolayısıyla giriş sınavlarında daha başarılı olmaları mümkün olmaktadır. Nitekim, Lewis&Dündar (2002:171) tarafından yapılan bir çalışmada bazı ülkelerde böyle bir sınavda, sosyoekonomik durumu iyi olan ailelerin çocuklarının, düşük gelirli ailelerin çocuklarından üç kat daha fazla başarılı oldukları görülmüştür.

Üniversiteye hazırlık, bir yükseköğretim kurumu sınavında başarıyı arttırmak için lise eğitiminin dışında alınan her türlü eğitimi kapsamaktadır. Gölge eğitimi olarak da tanımlanan bu tür eğitim Japonya, Güney Kore, Yunanistan, Tayvan, Rusya ve Türkiye gibi bir yükseköğretim kurumuna girişin sınavla olduğu ülkelerde görülmektedir. Sınavlar, oldukça rekabetçi olup merkezi sistemle yapılmaktadır. Bu nedenle, öğrenci sayısının artması yükseköğretime hazırlanmak için özel derse olan talebi arttırmıştır. Öğrenciler sınava, dershaneler, özel dersler, özel grup dersleri ve kendi okullarında verilen kurslarla hazırlanabilmektedir. Ayrıca, özel kurslara katılmayıp kitap, dergi ve gazete satın alarak hazırlanan öğrenciler de bulunmaktadır. Özel ders alan öğrencilerin, almayan öğrencilere göre daha başarılı olması, bu öğrencilerin ya yüksek kalitede bir ortaöğretim kurumundan mezun olmasından ya da ailelerinin sosyoekonomik statüsünün yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Hazırlık maliyetleri, düşük sosyoekonomik statüdeki ailelerin gelirlerini fazlasıyla aşmaktadır. Çok sayıda araştırma, parasız yükseköğretim kurumlarına, çok büyük ölçüde, giriş için gerekli hazırlık maliyetlerine ve vazgeçilen kazançlara katlanabilen yüksek gelir grubuna mensup ailelerin çocuklarının girebildiklerini göstermiştir. Ayrıca, kentlerde kırsal kesime göre özel ders alan ve kurslara giden aday sayısının daha fazla olduğu da bilinmektedir. Bu araştırmalarda, öğrenim ücretinin olmadığı ya da çok düşük olduğu birçok ülkede üniversitelere kayıtlı öğrencilerin bir çoğunun yüksek gelirli ailelere mensup olduğu, sınav hazırlığı için yüksek miktarlarda harcama yaptıkları ve bir çoğunun özel liselerden mezun olduğu da görülmüştür (Fernandez/Rogerson 1995:250-266; Psacharopoulos/Woodhall 1985:140).

Mesela Japonya'da (1993) lise düzeyinde %53,5'inin özel kurslara gittiği görülmüştür. Romanya'da (1994) kırsal alandaki lise kademesindeki öğrencilerinin %32'sinin, kentlerde ise %58'inin özel ders aldığı görülmüştür. Güney Kore'de (1997) lise düzeyinde öğrencilerin %32'sinin özel ders aldığı görülmüştür. Kanada'da (2000) ikibin okuldaki 31.000 öğrenci üzerinde yapılan bir araştırmaya göre, on altı yaş ve üzeri öğrencilerin %13,3'ünün özel ders aldığı görülmüştür (Bray/Kwok, 2003:613-619). Yunanistan'da da (1999) lise öğrencilerin %80'den fazlasının kursa gittiği, %50'sinin özel ders aldığı ve yaklaşık %33'ünün ise hem kursa gittiği hem de özel ders aldığı görülmüştür (Psacharopoulos/Papakonstantinou 2005:104-107).

Ayrıca bu araştırmada, Yunanistan'da 1999 yılında yükseköğretim giriş sınavına hazırlanan adayların sınava hazırlık şekline bağlı olarak babalarının mesleği, geliri ve sınava hazırlık biçimi ile ilgili bulgular da elde edilmiştir. Bu bulgular **Tablo 3.1**'de görülmektedir.

Tablo 3.1
1999 Yılında Yunanistan’da Sınava Hazırlık Biçimi ve Ailelerin Aday Başına Yaptıkları Hazırlık Masrafları (€)

Ailelerin Aday Başına Yaptıkları Hazırlık Masrafları (€)			
Harcamalar	Hazırlık kursu için yapılan harcamalar	Özel ders için yapılan harcamalar	Toplam harcamalar ¹
Ailenin yerleşim yeri < nüfusu 10.000	1723	2132	2456
Baba işçi	1865	1901	2301
Baba çiftçi	1583	1917	2228
Baba yönetici	2162	2664	3503
Aile geliri en düşük	1864	2044	2492
Aile geliri en yüksek	2170	3044	3842
Sınava Hazırlık Biçimi			
Sosyoekonomik durum	Hazırlık kursu (%)	Özel ders (%)	
Ailenin yerleşim yeri < nüfusu 10.000	81	52	
Baba işçi	90	39	
Baba çiftçi	85	47	
Baba yönetici	80	62	
Özel lise	76	67	
Aile geliri en düşük	87	43	
Aile geliri en yüksek	80	64	

Kaynak: Psacharopoulos, G- Papakonstantinou, K. (2005), “The Real University Cost in a “Free” Higher Education Country”, *Economics of Education Review*, 24, Table 5, Table 4

* en düşük gelir dilimi 13.131 € en yüksek gelir dilimi ise 42.779 € dir.

¹ aile gelirlerine göre hazırlık kursu ve/veya özel ders için yapılan toplam harcamalar

Tabloda görüldüğü gibi, iki grup arasında toplam harcamalarda arada belirgin bir fark bulunmaktadır. Buna göre, aile geliri yüksek öğrenciler, giriş sınavına özel ders alarak alt gelir grubuna ait öğrenciler ise çoğunlukla bir kursa giderek hazırlanmıştır.

Yunanistan’da, yükseköğretimde kayıtlı öğrenciler üzerinde yapılan bu anket çalışmasında, ayrıca öğrencinin sosyoekonomik özellikleri, giriş sınavı için yaptığı hazırlığı ve eğitimi süresince yaptığı harcamalar ile ilgili bulgular da elde edilmiştir. Anketler ilk kez 1999 sonbaharda bir üniversiteye kayıt olmuş toplam 3441 öğrenciyi

kapsamış ve Ocak-Mart 2000 arasında tamamlanmıştır. Bu çalışmada, giriş sınavını kazanabilmek amacıyla ve üniversite aşamasında yaptıkları harcamaların toplamı, devletin öğrenci başına yaptığı harcamadan daha fazla olduğu görülmüştür (Psacharopoulos/Papakonstantinou 2005:104-107). Dolayısıyla, yükseköğretimin ücretsiz olduğu bir ülkede özel maliyetlerin devletin harcadığından daha yüksek olması, yükseköğretime hazırlık amacıyla alınan özel derslerin ve yükseköğretim sırasında gerçekleşen masrafların lüks olmadığını, aksine bir gereklilik olduğunu göstermektedir.

Türkiye’de de ÖSYM 1997 yılı içerisinde “*Yükseköğretim Öğrencilerinin Aile Gelirleri, Kişisel Harcamaları ve Öğrencilerin İş Beklentileri*” başlıklı bir araştırma yapmıştır. Lisans ve ön lisans programlarında okuyan öğrencileri temsil eden 80.000 öğrenci üzerinde yapılan anketin verilerine göre; üniversitede öğrenim gören öğrencilerin %78’i özel kurslara katılarak; %14’ü kitap, dergi ve gazete satın alarak; %8’i de hiçbir harcama yapmadan sadece lise bilgilerini tekrarlayarak hazırlanmıştır. Kurslara katılan öğrencilerin %88’i sınava özel dersanelerde; %12’si ise özel derslere, özel grup derslerine ve kendi okullarındaki kurslara katılarak hazırlanmıştır. 1997 yılı rakamlarına göre, 15 milyon TL altında gelire sahip öğrenci ailelerinin, aylık gelirlerinin yaklaşık beş katını; 30 milyon TL. ortalama aylık gelire sahip olan ailelerin aylık gelirlerinin üç katını; orta gelir grubundan sayılan ve 70 milyon TL. aylık gelire sahip ailelerin de aylık gelirlerinin iki katını kurslar için harcadıkları görülmüştür. Üst gelir gruplarında ise kurs için yapılan harcamalar yaklaşık bir aylık gelirle karşılanabilmiştir. Özel kurslara katılan öğrencilerin yaptıkları ortalama harcama miktarı 148 milyon TL, sadece kitap ve dergi ile hazırlanan öğrencilerin ise 43 milyon TL’dir. Ayrıca, bu harcamalar vakıf üniversitelerinde sırasıyla 160 ve 41 milyon TL devlet üniversitelerinde ise 148 ve 43 milyon TL’dir (YÖK 2004:7). Buna göre, kamu ile vakıf üniversitelerinde kayıtlı öğrencilerin yaptıkları hazırlık harcamaları arasında önemli bir farklılık görülmemektedir

ABD’de ailelerin çocuklarının kolej eğitimi için yaptıkları harcamaların analizi yapılmıştır. “*Kolej Hazırlığı*” olarak adlandırılan bu çalışmada, 1972-1992 dönemi lise mezuniyet verileri kullanılmıştır. Bu çalışmayla ulaşılan sonuçlar şöyledir: Yüksek gelirli ailelerden gelen öğrencilerin %97’si bir koleje kayıt yaptırmış. Bu öğrencilerin de %52’si en pahalı kolejlere girmişlerdir. Diğer taraftan, düşük gelirli ailelerden gelen öğrencilerin %87’si koleje kayıt yaptırmış, bunların da %20’si pahalı kolejlere girmiştir (Bowen 2004:6-15). Yani, alt gelir grubuna ait öğrencilerin giriş sınavlarına iyi hazırlanmaları

halinde bir yükseköğretim kurumunda eğitim görebilmeleri mümkün olmakla birlikte sayıları oldukça azdır.

Kısacası, sosyoekonomik durum, bir yükseköğretim kurumundaki kayıt oranlarını güçlü bir şekilde etkilemektedir. Yükseköğretim kurumunda öğrenim görebilmek için eleme sınavında başarılı olmak ve sınav için özel ders alarak veya kursa giderek hazırlanmayı zorunlu hale getirmektedir. Hazırlık amacıyla yapılan bu tür harcamalar ise öğrencinin anne-babasının eğitim seviyesine ve gelirine bağlıdır. Dolayısıyla, yükseköğretimde öğrenim gören öğrencilerin aile geliri ve anne-babanın eğitim seviyesinin analiz edilmesiyle yükseköğretim hizmetinden kimin yararlandığı sorusuna cevap verilebilir.

b. Yükseköğretime kayıtlı öğrenci ailelerinin sosyoekonomik durumu

Sosyal statü; hem bir norm hem de çoğunluğun davranış biçimidir. Sosyal sınıf normları, gelir, meslek, eğitim ve yaşam biçimine bağlıdır, bununla birlikte, ırk, din ve etnik gruba göre de tanımlanabilir. Dolayısıyla sosyoekonomik statü, bir öğrencinin alt yapısı ve sonunda elde edeceği mesleği arasındaki karmaşık ilişkinin anlaşılmasına yardım eder. Aile yapısı, okuldaki başarıyı çok güçlü bir şekilde önceden belirleyen sosyoekonomik statüdür. Buna göre, yüksek statü, yüksek eğitim seviyesi demektir (Miller 1977a:44- 49).

Yükseköğretim hizmetinden yararlanma hakkını, öğrenim ücreti, kırsal-kentsel yerleşim yeri, anne-babanın eğitim düzeyi, mesleği ve geliri etkilemektedir. Diğer bir deyişle, hem gelişmiş ülkelerde hem de gelişmekte olan ülkelerde sosyal ve ekonomik statü (SES) çocukların eğitim seviyelerini çok güçlü bir şekilde etkilemektedir (Gustman/Pidot 1973:179; Lewis/Dündar 2002:177-178).

Ailenin sosyoekonomik durumu, çocuklarının kayıt oranlarını çok yönlü olarak etkiler. Örneğin, eğitilmiş anne-babalar, çocuklarına eğitimleri konusunda yardım etme ve çalışmalarını yönlendirmede daha bilinçlidir. Hem bilgiye ilişkin hem de motivasyon, sosyal beceriler ve uygun davranış gibi bilgiye ilişkin olmayan beceriler üzerindeki yüksek sosyoekonomik statünün etkileri eğitim fırsatlarındaki farkların belirleyicilerinden biridir. Bu ise, sosyoekonomik statüsü yüksek ailelerin çocuklarının eğitimde daha büyük fırsatlar elde etmesini sağlamaktadır (Bowen 2004:8). Buna karşılık, fakir aileler çocuklarının daha fazla eğitim görmesi için yeterli gelire sahip

değildirler. Bu ise, çocukların eğitim seviyesinin aile geliri tarafından şekillendirildiğini göstermektedir. Bu nedenlerden dolayı, yükseköğretim kurumlarında kayıtlı öğrencilerin anne-babalarının eğitim ve gelir profillerinin analizi yükseköğretim finansmanı açısından anlamlı bilgiler verebilir.

(1). Ailelerin eğitim durumu

Eğitimde adalet sorunu temelde ailelerin sosyoekonomik statüsüne bağlıdır. Babanın eğitim seviyesi ve statüsü, çocuğunun eğitim seviyesini ve statüsünü belirler. Dolayısıyla, anne-babaları eğitilmiş olan çocuklar büyük bir olasılıkla yüksek bir eğitim düzeyine ulaşacaklardır (Miller 1977b:169). Buna göre, sosyoekonomik statü, çocuğunun hem eğitim seviyesini, hem de eğitimden elde edeceği faydaları etkileyecek faktörlerden birisidir. Nitekim, Ermisch ve Francesconi (2001:132-156) tarafından yapılan bir çalışmada, ebeveynlerin eğitim seviyelerinin çocuklarının başarılarını çok güçlü bir şekilde etkilediği görülmüştür. Ayrıca Sacerdote tarafından yapılan çalışmada, yüksek sosyoekonomik statünün yine bu statüden gelen bir çocuğun ortaöğretim sonrası eğitime devam etme olasılığını çok güçlü bir şekilde etkilediği görülmüştür (Aslan 1998:306; Brunello/Checchi 2005:564).

Bu konuda yapılan bir başka çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. İngiltere’de 1991-1997 döneminde ailelerin eğitim seviyeleri ile ilgili veriler kullanılarak yapılan bu çalışmada, anne-babanın eğitim ve gelir seviyesinin çocukların eğitimdeki başarılarını ve eğitim yatırımını çok güçlü bir şekilde etkilediği görülmüştür. Düşük gelir düzeyine sahip ebeveynlerin çocuklarının da eğitim seviyelerinin düşük olduğu; buna karşılık, eğitim seviyelerinin yüksek olduğu ebeveynlerin çocuklarının eğitim seviyelerinin yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca bu çalışmada, bir gelire sahip annenin, çocuğunun eğitimi konusunda babadan daha fazla söz sahibi olduğu da görülmüştür. Böyle bir sonuç, yüksek gelirli ailelerin çocuklarının yükseköğretimde eğitim görme şansının çok daha fazla olduğunu ima etmektedir. Dahası böyle bir sonuç çocuğun eğitim seviyesinin artmasına ve daha fazla gelir elde etmesine neden olacak, daha fazla gelir ise tamamıyla sonraki nesillere aktarılacaktır. Böylece, eğitim, bir nesil içindeki gelir dağılımı etkilediği gibi bir sonraki nesil içinde de gelir dağılımını güçlü bir şekilde etkileyecektir. Bu

durum gelir dağılımını dinamik bir şekilde devam edecektir (Ermisch/Francesconi 2001:146-152).

Benzer bir çalışmada, bazı ülkelerde anne-babanın eğitim seviyesinin çocuklarının eğitim seviyelerini nasıl etkilediği konusunda yapılmıştır. 1980 yılında lise mezunu olan anne-babalarının çocuklarının eğitim seviyeleri araştırılmıştır. Elde edilen veriler **Tablo 3.2**'de görülmektedir.

Tablo 3.2
2002 Yılında Bazı Ülkelerde Mezunu Anne-Baba Eğitim Seviyeleri ile Çocuklarının Eğitim Seviyeleri Arasındaki İlişki (%)

Ülkeler	Eğitim seviyeleri		
	İlköğretim	Ortaöğretim	Yükseköğretim
ABD	42	63	75
Portekiz	20	51	72
Fransa	21	35	68
İspanya	21	48	64
Belçika	28	44	61
İtalya	16	46	61
İsveç	15	26	56
İngiltere	11	30	55
Yunanistan	10	29	54
Hollanda	17	28	43
Danimarka	11	12	30

Kaynak: Blöndal ve diğerleri, (2002/1), "Investment in Human Capital Through Upper-Secondary and Tertiary Education", *OECD: Economic Studies No: 34*, Figure 9, p:72

Tablodan açıkça anlaşılacağı üzere, lise mezunu anne-babanın çocuklarından yükseköğretim mezunu olanların oranı %75 ile %30 arasında değişmektedir. Buna karşılık ilköğretim mezunu olanların oranı %42 ile %10 arasında değişmektedir. Dolayısıyla, genelde lise mezunu ebeveynlerin çocuklarının yükseköğretim mezunu olduğu söylenebilir.

ABD ve İtalya'da anne-baba eğitim seviyesinin çocuklarının eğitimleri üzerindeki etkisi karşılaştırmalı olarak araştırılmıştır. Araştırmada, İtalya'da, ilköğretim mezunu olmayan babaların çocuklarının %2'sinden daha azının kolej mezunu olduğu, ABD'de ise bu oranın yaklaşık %12 olduğu görülmüştür. İtalya'da gelir dağılımının en alt çeyreğinde yer alan ailelerin çocuklarının sadece %4'ünün, ABD'de de %17'sinin kolej mezunu olduğu görülmüştür (Brunello/Checchi 2005:565). Böyle bir sonuç, anne-

babanın eğitim seviyesinin sosyal ve ekonomik tabakalaşmanın devamlılığını sağlayabileceğini göstermesi açısından önemlidir.

Mesela Anderson (1987), dünya ülkelerinin yaklaşık üçte birinde ailenin sosyoekonomik statüsünün yükseköğretim ve ortaöğretim seviyesindeki kayıt oranları üzerinde etkisini araştırmıştır. Üç temel değişken olan babanın eğitim seviyesi, babanın mesleği ve son 30-40 yıl içindeki aile geliri ile ilgili verilerin kullanıldığı bu araştırmada, gelişmiş ülkelerdeki çiftçi çocuklarının, modern sektördeki vasıfsız işçilerin çocuklarından daha fazla oranda eğitim hizmetlerinden yararlanabildikleri görülmüştür. Az gelişmiş ülkelerde ise, vasıfsız işçilerin çocuklarının topraksız tarım işçilerinin çocuklarından daha fazla eğitim hizmetlerinden yararlanabildikleri görülmüştür (Psacharopoulos/Woodhall 1986:114-115).

Benzer bir çalışma ABD’de yapılmıştır. Bu çalışmada, 1995 yılında 19 kolejden elde edilen veriler kullanılarak anne-babanın eğitim seviyelerinin çocuklarının koleje kabul edilmesindeki etkisi araştırılmıştır. Bu araştırmada, alt gelir grubuna ait öğrencilerden koleje başvuran, kabul edilen ve kayıt olanlar ile ilgili bulgular **Tablo 3.3**’de görülmektedir.

Tablo 3.3
1995 Yılında ABD’de Koleje Kayıtlı Alt Gelir Grubuna Ait Öğrencilerle İlgili Bazı Oranlar (%)

Kolejde Kayıtlı Alt Gelir Grubuna Ait Öğrencilerle İlgili Bazı Oranlar (%)	
Başvuran öğrenci	6,5
Kabul edilen öğrenci	5,4
Kayıt olan öğrenci	6,2
Mezun olan öğrenci	6,1
Kolejde Kayıtlı Alt Gelir Grubuna Ait Öğrenci Ebeveynlerinin Eğitimiyle İlgili Bazı Oranlar (%)	
Anne-babası kolej mezunu olmayan öğrenciler	35,2
Anne-babası kolej mezunu olan öğrenciler	41,7

Kaynak: Bowen, W.G.,(2004), “The Quest for Equity: Class (Sosyo-ekonomik Statüs) in Amerikan Higher Education”, *Virginia: The Thomas Jefferson Foundation Distinguished Lecture Series* April 7, figure II.1’den özetlenmiştir.

Tabloda görüldüğü gibi, alt gelir grubuna ait öğrencilerin %6,5’i koleje başvurmuş, bunların da içinden %5,4’ü kabul edilmiştir. Bu öğrencilerin toplam öğrenci içindeki oranı

ise %6,2'dir. Dolayısıyla, alt gelir grubuna ait bu öğrenciler bir azınlığı temsil etmektedir. Kayıt yaptıran bu öğrencilerin %6,1'i mezun olmuştur. Yani, dezavantajlı yapıdan gelen bu öğrencilerin neredeyse tamamı mezun olmuştur. Bu ise, yüksek bir eğitim başarısını gösterir. Bununla birlikte, kolej eğitimi almamış ebeveynlerinin çocuklarının %35,2'si koleje kabul edilmiş, ebeveynlerden en az birinin kolej eğitimi almış öğrencilerin %41,7'si koleje kabul edilmiştir. Yani, anne-babanın eğitim seviyesi, çocukların koleje kabulünü önemli ölçüde etkilemiştir.

Örneğin; Arjantin'de 17-34 yaş arasındaki nüfusun eğitim seviyesi ile anne-babalarının eğitim seviyeleri araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar **Tablo 3.4**'de gösterilmektedir.

Tablo 3.4
2002 Yılında Arjantin'de Yükseköğretimde Anne-Babanın Eğitim Profili

Eğitim seviyesi	Üniversite eğitimi alan öğrenci (%)	Üniversite eğitimi almayan öğrenci (%)
Babanın eğitimi;		
Üniversite mezunu	29.4	2.1
Üniversite terk	9.2	1.7
Ortaöğretim mezunu	24.3	8.8
Ortaöğretim terk	17.8	15.0
İlköğretimi mezunu	18.2	47.3
İlköğretimi terk	11.7	7.1
Annenin eğitim;		
Üniversite mezunu	23.9	2.2
Üniversite terk	9.1	1.9
Ortaöğretim mezunu	30.4	10.5
Ortaöğretim terk	12.4	12.9
İlköğretimi mezunu	20.7	44.2
İlköğretimi terk	3.5	28.4

Kaynak: Rozada, M.G.- Menendez, A., (2002), "Public University in Arjantina: subsidizing the rich?", *Economics of Education Review* 21, Table 1

Tablodan anlaşılacağı üzere, üniversitede kayıtlı öğrencilerin %29,4'ünün babası, %30,4'ünün de annesi ortaöğretim mezunudur. Üniversitede kayıtlı öğrencilerin %9,2'sinin babası üniversiteyi terk etmiştir. Bu öğrenciler, üniversitede bir azınlığı temsil etmektedir. Kayıtlı öğrencilerin %24,3'ünün babası ortaöğretim mezunudur. İkinci en

büyük paya sahip öğrencilerin %23,9'unun annesi üniversite mezunudur. Kayıtlı olmayan öğrencilerin de %44'ünün annesi ilköğretim mezunudur. Yani, anne-babanın eğitim seviyesi arttıkça çocuklarının eğitim fırsatları da artmıştır.

ABD'de yükseköğretimde babanın mesleğine göre yükseköğretimde kayıtlı öğrencilerin oranları araştırılmış ve elde edilen bulgular **Tablo 3.5'**de görülmektedir.

Tablo 3.5
2005 Yılında ABD'de Yükseköğretimde Babanın İşine Göre Öğrenim Gören Öğrenci Oranları (%)

Babanın mesleği	Öğrenci oranı (%)
Yönetici/müdür	26
Beyaz yakalı işçi	48
El işçisi	14
Çiftçi	5

Kaynak: Psacharopoulos, G.- Papakonstantinou, K. (2005), "The Real University Cost in a "Free" Higher Education Country", *Economics of Education Review*, 24, Table 2

Tabloda açıkça anlaşılacağı üzere, babası yönetici ve/veya idareci konumunda olan öğrencilerin yükseköğretimdeki oranı %26 iken, babaları çiftçi olan öğrencilerin oranı %5'dir. Yani, yükseköğretim hizmetinden üst gelir grubu yararlanmıştır.

Kısacası, anne-babanın eğitim seviyesi çocuklarının okuldaki başarısını, dolayısıyla da eğitime bağlı kazançlarını güçlü bir şekilde etkilemektedir. Yüksek eğitim seviyesine sahip anne-babanın çocukları eğitim fırsatlarından daha çok yararlanmaktadır. Böyle bir sonuç, çocuklarının yükseköğretim hizmetlerinden daha çok yararlanması anlamına gelmektedir. Özellikle, üniversite giriş sınavının olduğu ülkelerde bu olasılık daha da artacaktır. Dolayısıyla, yükseköğretim hizmetinden eğitim seviyesi yüksek ebeveynlerin çocuklarının yararlandığı söylenebilir. Böyle bir sonuç aynı zamanda, anne-babanın gelir düzeyinin de çocukların eğitimini etkileyebileceğini ima etmektedir.

(2). Ailelerin iktisadi durumu

Bazı gelişmekte olan ülkelerde ortaöğretim, yükseköğretim, hatta ilköğretim talebini çok güçlü bir şekilde etkileyen faktörlerden birisi de ailenin gelir seviyesidir. Fakir aileler, cep harçlığını, kitap ve yol masraflarını karşılayamasa bile öğrenim ücretlerini ödemede zorlanacaktırlar (Psacharopoulos/Woodhall 1986:112; Sauer 2004:1189). Fakir aileler, koleje gitmek ve mezun olmak için gereken nitelikleri sağlamak amacıyla yaptıkları harcamaları karşılamada zorlanır. Ancak, üst gelirli aileler eğitim maliyetlerini ödemede zorlanmaz. Düşük gelir grubundan gelen ve ortaöğretimden sonra eğitimini devam ettirmek isteyen bir öğrencinin bu kurumlara kabul edilebilme olasılığının çok düşük olması, yüksek gelir grubu ile düşük gelir grubu arasında sürekli bir uçurumun olduğunu ve bunu kapatmanın çok zor olduğunu göstermektedir (Bowen 2004:8-9).

Aile geliri, bireylerin eğitim ile ilgili kararlarını güçlü bir şekilde etkilemektedir. Örneğin, yüksek gelir grubuna ait bir öğrenci bir yükseköğretim kurumuna gitmeyi planlayabilirken, alt gelir grubuna ait bir öğrenci bir yükseköğretim kurumuna gitmeyi düşünmemektedir. Nitekim, bu konuda yapılan araştırma sonuçları bu görüşü destekler niteliktedir. Mesela, Arjantin’de 1998 yılında yükseköğretim kurumlarında kayıtlı öğrencilerin ailelerinin ait oldukları gelir grupları (en düşük gelir dilimi 1.derece, en yüksek gelir dilimi 10.derece) araştırılmıştır. Elde edilen bulgular **Tablo 3.6**’de görülmektedir.

Tablo 3.6
1998 Yılında Arjantin’de Yükseköğretim Kurumuna Kayıtlı Öğrenci Ailelerinin Gelir Dağılımı (%)

Gelir dilimi	Yüzde dağılımı (%)
1. gelir dilimi (en düşük)	1.38
2. gelir dilimi	0.69
3. gelir dilimi	1.61
4. gelir dilimi	3.23
5. gelir dilimi	4.15
6. gelir dilimi	9.91
7. gelir dilimi	10.60
8. gelir dilimi	16.82
9. gelir dilimi	26.04
10. gelir dilimi (en yüksek)	25.58

Kaynak: Rozada, M.G.-Menendez, A., (2002), “Public University in Arjantina: subsidizing the rich?”, *Economics of Education Review* 21, Table 2

Tablodan açıkça anlaşıldığı gibi, Arjantin’de yükseköğretim kurumunda kayıtlı öğrencilerin yaklaşık %70’i en yüksek gelir grubuna aittir (7. gelir dilimi %10; 8.gelir dilimi %17; 9.derece gelir dilimi %26 ve 10.derece gelir dilimi %26 olmak üzere). Kayıtlı öğrencilerin, sadece %11’i düşük gelir grubuna aittir (1.derece gelir dilimi %1; 2. derece gelir dilimi %1; 3. derece gelir dilimi %3; 4. derece gelir dilimi %4 ve 5. derece gelir dilimi %4 olmak üzere). Görüldüğü gibi, Arjantin’de yükseköğretim kurumlarında kayıtlı öğrencilerin çoğu yüksek gelirli ailelerin çocuklarıdır.

Mesela, ABD’nin California eyaletinde 1966 yılında ortaöğretim kademesindeki öğrencilerin aile gelirleri ile gelecekteki eğitim planları araştırılmıştır. ABD’de ortaöğretili tamamlayan bir öğrenci, ya bir koleje ya da bir yükseköğretim kurumuna gitmeyi tercih etmektedir. Her ikisi de ortaöğretimden sonraki yüksek eğitim seviyesidir. Kolej eğitiminin ortalama süresi (2.6 yıl) yükseköğretimin ortalama süresinden (2.8 yıl) daha azdır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular **Tablo 3.7’**de görülmektedir.

Tablo 3.7
1964 Yılında ABD’de Aile Gelirine Göre Kolej ve
Yükseköğretimde Kayıt Oranları (%)

Ailenin gelir düzeyi	Planlayanların oranı	Ailenin gelir düzeyi	Koleje kayıt oranı	Yükseköğretim kayıt oranı
0 - 3,999	30,4	0 - 3,999	4,1	5
4,000 -5,999	26,1	4,000-5,999	10,2	7,5
6,000 – 7,999	23,4	6,000 – 7,999	17	11,1
8,000 – 9,999	21,5	8,000 – 9,999	17,2	13,3
10,000 – 12,499	25,3	10,000 – 11,999	19,9	13,3
12,500- 14,999	26,2	12,000 – 13,999	10,8	11,3
15,000- 17,499	26,9	14,000 – 19,999	13	20,3
17,599- 19,999	33,3	20,000 – 24,999	3,3	6,6
20,000- 24,999	45,4	25,000 +	4,5	11,8
25,000+	46,7			

Kaynak: Hansen-Weisbrod, (1969), “The Distribution of Cost and Direct Benefits of Public Higher Education:The Case of California”, *The Journal of Human Resources*, 4 (2), Spring, Table 8

Tabloda görüldüğü gibi, gelir seviyesi arttıkça bir yükseköğretim kurumuna kayıt olmayı planlayanların sayısı artmıştır. Buna göre, 4,000 \$-5,999 \$ aile geliri olan öğrencilerin bir yükseköğretim kurumunda okumayı planlayanların oranı %26,1; 20,000 \$-24,999 \$ gelirli öğrencilerin %45’i ve 25,000 \$ dan daha fazla gelirli öğrencilerin de %67’si bir yükseköğretim kurumunda okumayı planlamıştır. Yani, düşük gelir grubuna ait öğrenciler arasında liseden mezun olduktan sonra bir yükseköğretim kurumuna gitmeyi planlayanların sayısı oldukça düşüktür. Buna karşılık yüksek gelir grubunda yüksektir.

Tabloda açıkça görüldüğü gibi, gelir düzeyi arttıkça, California’da yükseköğretime kayıt oranı artmış, koleje kayıt oranı azalmıştır. Bu ise, gelir seviyesi düşük ailelerin çocuklarını koleje, gelir seviyesi yüksek ailelerin de çocuklarını bir yükseköğretim kurumuna gönderdiğini göstermektedir.

Benzer bir çalışma ABD’de 1995 yılında yapılmıştır. Bu çalışmada, 19 kolejde kayıtlı alt gelir grubuna ait öğrencilerle ilgili çeşitli veriler elde edilmiştir. Öğrencilerin koleje başvurma ve kabul edilme oranları ile kayıt olan öğrencilerin ait oldukları gelir dilimleri ile ilgili bulgular **Tablo 3.8**’de görülmektedir.

Tablo 3.8
1995 Yılında ABD’nde Kolej Kayıtları İle İlgili Bazı Oranlar (%)

ABD’nde Alt Gelir Grubuna Ait Öğrencilerle İlgili Bazı Oranlar (%)			
Başvuran öğrenci oranı	Kabul edilen öğrenci oranı	Kaydolan öğrenci oranı	Mezun olan öğrenci oranı
11,7	9,1	10,8	10,6
ABD’de Kayıt Yaptıran Öğrencilerle İlgili Bazı Oranlar (%)			
En düşük gelir dilimi	2.gelir dilimi	3.gelir dilimi	En yüksek gelir dilimi
34,2	40	42,7	43,2

Kaynak: Bowen, W.G.,(2004), “The Quest for Equity: Class (Sosyo-ekonomik Statüs) in Amerikan Higher Education”, *Virginia: The Thomas Jefferson Foundation Distinguished Lecture Series* April 7, Figüre II.2, Figüre II.3

Tabloda görüldüğü gibi, en düşük gelir dilimine ait öğrencilerden koleje başvuranların oranı %11,7 ve kabul edilenlerin oranı %9,1’dir. Koleje kayıt olanların oranı %10,8’dir. Mezunların oranı ise %10,6’dır. Bu öğrencilerin neredeyse tamamı mezun olmuştur. En düşük gelir dilimindeki öğrencinin kabul edilme oranı %34,2 iken bu oran en yüksek gelir diliminde %43,2’dir. Açıkça anlaşılacağı gibi, en düşük gelir dilimi ile en yüksek gelir dilimi arasında öğrenci kabul oranı farkı yaklaşık %10’dur.

Kaynaklara göre, hemen her ülkede yükseköğretim kademesinde alt gelir grubuna ait öğrencilerin oranı oldukça düşüktür. Mesela Avustralya’da (1991-1997 dönemi) alt gelir grubuna ait öğrencilerin oranı %15; Belçika’da (1985-1992 dönemi) babası işçi olan öğrencilerin oranı %0,7; Fransa’da (1982-1993 dönemi) %12’dir. Almanya’da (1982-1997 dönemi) bu oran %23; Japonya’da (1990-1996 dönemi) %18; İngiltere’de (1991-1997 dönemi) %1,3; ABD’de de (1994 yılında) %1,2’dir (Blöndal ve diğerleri 2002:74).

Ebeveynlerin gelir düzeyi, çocuklarının yükseköğretim kurumunda seçeceği programı belirleyebilmektedir. Nitekim bu konuda yapılan bazı çalışmaların sonuçları, anne-babanın gelir düzeyi ile çocuklarının eğitim yılları arasında güçlü bir korelasyon olduğunu göstermiştir (Cohn 1979:300; Oosterbeek 1998:21; Shaffer 1978:39).

Yükseköğretime kayıt yaptıranlar, ya tam zamanlı (full-time) programları seçip derslere devamlı girmeyi tercih etmekte, ya da yükseköğretimin yarı zamanlı (part-time) programlarını seçip çalışmayı tercih etmektedirler. Yükseköğretimin yarı zamanlı programlarını tercih eden öğrenciler, yükseköğretim maliyetinin bir kısmını karşılayabilmek için günün yarısını derse katılarak diğer yarısını da bir işte çalışarak geçirmektedir. Mesela Belçika'da yapılmış bir çalışmaya göre, mesleki eğitim veren kısa dönemli eğitim programlarına kayıtlı öğrencilerin gelire, fiyata ve öğrenim ücretindeki değişmelere karşı daha duyarlı olduğu görülmüştür. Öğrencilerin öğrenim ücretlerinin gelirlerine göre yüksek olması, onların yükseköğretimlerini daha kısa sürede tamamlamak istemelerine neden olmuştur (Duchesne/Nonneman 1998:213).

Bununla birlikte, yükseköğretimi kayıtlı olduğu halde eğitimini tamamlamadan ayrılan öğrenciler de bulunmaktadır. Mesela İspanya'da okulu terk eden öğrencilerin kayıtlı olduğu programların sürelerine göre dağılımı incelenmiştir. İspanya'da uzun dönem bir yükseköğretim programı ortalama 7.1 yıl; kısa dönem program ise 5 yıllık bir süreyi kapsamaktadır. Yaklaşık olarak uzun dönem yükseköğretim programlarında kayıtlı öğrencilerin %38,9'u ve kısa dönem yükseköğretim programlarında kayıtlı öğrencilerin de %41,3'ü eğitimlerini tamamlayamadan ayrılmışlardır (Mora/Garcia 1999:96). Mesela Gine'de okulu terk etme oranlarının alt gelir grubundan gelen çocukların üst gelir grubundan gelen çocuklardan 20 kat daha fazla olduğu görülmüştür (Master 1969:158). Mesela ABD'de farklı gelir düzeyine sahip ailelerden gelen çocukların okula geç başlama ve okulu terk etme nedenleri araştırılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda, hem ebeveynin eğitimi hem de geliri düşük olan çocukların okulu terk etme oranının, ebeveynin eğitim düzeyi ve geliri yüksek çocuklardan birkaç kat daha fazla olduğu görülmüştür (Master 1969:158-170).

Görüldüğü gibi, gelir, kısa süreli programlarda kayıtlı alt gelir grubuna ait bir öğrencinin okulu bırakmasını güçlü bir şekilde etkilemektedir. Yani, düşük gelir okula geç başlamayı pozitif, okulu terk etmeyi ise negatif yönde etkilemektedir.

Aile bireylerinin sayısı, çocukların eğitimi üzerinde genel bir etkiye sahip olabilir. Mesela; aile sayısının az olduğu bir ev ortamı, bir çocuğun sağlığını olumlu etkileyebilir. Ailenin yaşadığı ev, en azından, ona çalışmak ve okula gelmeden önce iyi bir gece uykusu için imkan vermelidir. Eğer aile geliri sabit tutulursa, aile bireylerinin

sayısı, bir ailenin ekonomik durumunu etkileyecektir. Ailedeki birey sayısının çok olması buna karşılık aile gelirinin düşük olması çocuğun eğitimini olumsuz etkileyecektir. Birey sayısının çok olduğu ailelerden gelen çocuklara, ebeveynleri küçük ailelerdeki çocuklara verilen önem kadar değer veremeyebilir. Bu ise, çocuğun ilave bir dezavantaja sahip olmasına neden olabilir. Ayrıca, ebeveynin, özellikle de babanın eksikliği aileyi ekonomik yönden daha da fakirleştirebilir. Bu durumda, çocuk ailenin gelirini devam ettirmeye yardım etmek için ağır baskı altında kalacaktır. Sonuç olarak bu durum, çocuğun okulu bırakıp daimi bir iş aramasına neden olacaktır (Masters, 1969:163).

Kısacası, ailenin gelir seviyesi, çocukların eğitim düzeyini çok güçlü bir şekilde etkilemektedir. Anne-babanın eğitimi ve gelir seviyesi çocukların eğitimleri üzerinde pozitif bir etkiye sahiptir. Ebeveynlerin hem eğitim hem de gelir seviyelerinin yüksek olması çocukların eğitimlerini sürdürebilmesini ve böylece yükseköğretim seviyesine kadar gelebilmesini sağlar. Bu, kamusal kaynaklarla finanse edilen yükseköğretim hizmetinden yüksek gelir grubuna ait öğrencilerin yararlanması demektir. Bu ise, ailenin gelir seviyesinin, eğitimde eşit fırsatlar yaratmadığını ve yükseköğretim harcamalarının kamusal kaynaklarla karşılanmasının adalet amacına hizmet etmediğini göstermektedir.

Kaynaklara göre özel faydası sosyal faydasından yüksek olan yükseköğretim hizmetlerinin kamusal kaynaklarla karşılanmasının etkinlik amacına da hizmet etmemektedir. Yükseköğretim hizmetinden yararlanan çoğunluğu yüksek gelir grubuna ait öğrenciler, artan kazançlar şeklinde yansıyacak olan özel faydalar elde etmektedirler. Artan kazançlar da gelir transferini nesiller arası dinamik bir şekilde devam ettirecektir.

Yükseköğretim hizmetinden yararlanan gelir gruplarının ne kadar yararlandığının tespiti için daha somut verilere ihtiyaç vardır. Bu, özel ve sosyal getirilere ait nicel verileri gerektirmektedir. Bu tür veriler, aynı zamanda yükseköğretim finansmanı açısından anlamlı bilgiler de verebilecektir.

2. Bireyler ve toplum açısından: özel ve sosyal getiriler

Yükseköğretim harcamalarının bireylere ve topluma sağladığı faydaların analizi daha çok etkinlik amacıyla ilgilidir. Yükseköğretim harcamalarında etkinlik

değerlendirilmesi sonucunda elde edilen nicel veriler, yükseköğretim harcamalarını kimin ödemesi gerektiğini ortaya koyacaktır. Bu nedenle, yükseköğretimin özel ve sosyal getirileri daha sonraki kısımda ele alınacaktır.

B. Yükseköğretim Harcamalarını Kim Ödüyor?

Birçok ülkede, hükümet savunma, sosyal yardım, sağlık ve eğitim alanında ciddi harcamalar yapmaktadır. Bu harcamaların içerdiği mali destek (sübvansiyon) ülkelere göre çeşitlilik göstermektedir ve hükümetler, kamusal finansman yoluyla farklı gelir gruplarına katkı sağlamaktadır. Yükseköğretim hizmeti için de hükümetler, farklı gelir gruplarına ait öğrencilere mali katkı sağlamaktadır.

Bununla birlikte, eğitim harcamaları eğitim seviyelerine göre farklılık göstermek üzere öğrenci aileleri tarafından yapılan harcamalar ile de karşılanmaktadır. Dolayısıyla, öğrencinin ve/veya ailenin yaptığı eğitim harcamaları olarak tanımlanan özel harcamalar ile kamusal harcamalara ait nicel veriler *yükseköğretim harcamalarını kimin ödediği* ile ilgili anlamlı bilgiler verebilir.

1. Özel harcamalar

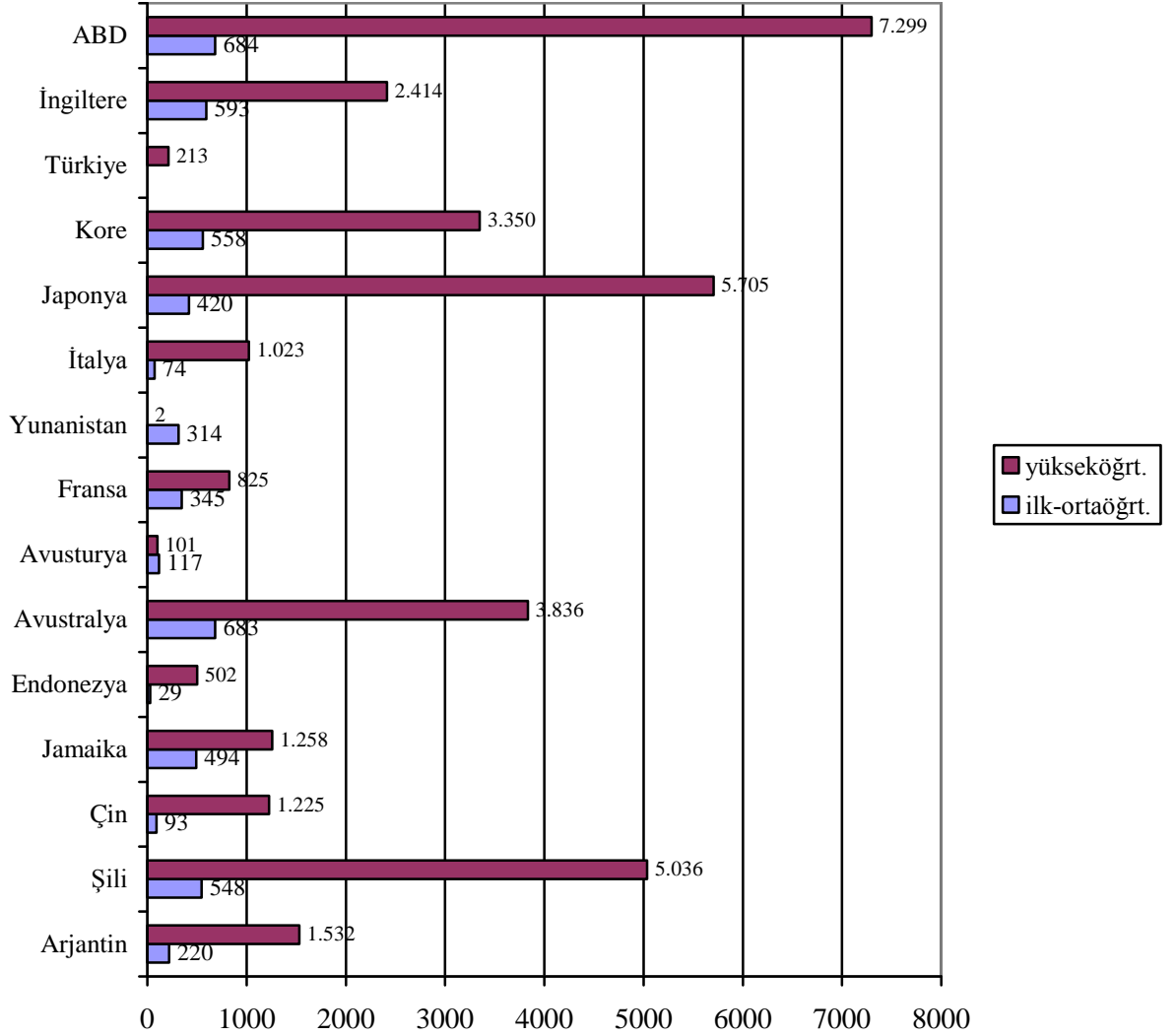
Özel maliyetler, öğrenim ücretleri, üniforma, barınma, yemek, ulaşım, ders kitapları ve diğer ders araç-gereçlerinin satın alımı için öğrenciler veya aileleri tarafından katlanılan maliyetlerden oluşmaktadır (Coombs/Hallak, 1994:102). Yükseköğretimde kamusal harcamalara ait verilere ulaşmak nispeten daha kolayken, özel harcamalara ait verilere ulaşmak daha zordur. Çünkü, öğrencilerin yaşam maliyetleri ve eğitimle ilgili birçok maliyetler kamu politikalarının konusu olmadığından, bunlara ait veriler de düzenli bir şekilde yayınlanmamaktadır.

Oysa özel harcamalar, eğitim talebini etkileyen gelire bağlıdır ve bu yönüyle talebi etkileyen önemli bir faktördür. Nitekim, bazı gelişmekte olan ülkelerde gelir seviyesi, eğitime olan talebi çok güçlü bir şekilde etkilemektedir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenim ücreti olmadığı; cep harçlığı, kıyafet, yol ücreti, kitaplar ya da diğer eğitim materyalleri ve vazgeçilen kazançları da karşılayacak mali yardımlar yapılmadığı durumda, alt gelir grubuna ait ailelerin okul masraflarını karşılamada zorluk çektikleri görülmüştür. Çünkü, ortalama olarak alt gelir grubuna ait bu ailelerin yüksek gelirli

ailelerden daha fazla sayıda çocuğa sahip olması onların daha fazla sayıda çocukla ilgilenmesine neden olmaktadır. Ayrıca, bu ailelerin kırsal bölgelerde yaşaması ve bu bölge ile okul arasındaki mesafenin uzak olması çocuğun okula gitmesini engellemektedir. Mesela Malezya'da (1979) yapılan bir çalışmada, her eğitim seviyesindeki talebin gelirin pozitif bir fonksiyonu olduğu sonucuna varılmıştır. Bir başka çalışmada ise, öğrenim ücretinin düşük olduğu ilköğretim seviyesinde bile cep harçlığı masraflarının alt gelir grubuna ait aileler için bir zorluk olduğu görülmüştür. Buna göre, Malezya'da (1979), yüksek gelir grubundakiler, eğitim için aile gelirinin %6'sından daha azını harcarken, daha düşük gelir grubundaki aileler, ortalama olarak toplam yıllık gelirlerinin %18'ini harcamışlardır (Psacharopoulos/Woodhall 1986:112-113).

Hem gelişmiş hem de gelişmekte olan bazı ülkelerde eğitim seviyesine göre ailelerin öğrenim ücretleri için yaptıkları harcamalar, yükseköğretim finansmanı açısından anlamlı bilgiler verebilir. Bu veriler **Şekil 3.1**'de görülmektedir.

Şekil 3.1
2000 Yılında Hane Halkının Eğitim Seviyelerine Göre Öğrenim Ücreti Harcamaları (\$)



Kaynak: OECD: Education at a Glance- 2005, Table B5. 1

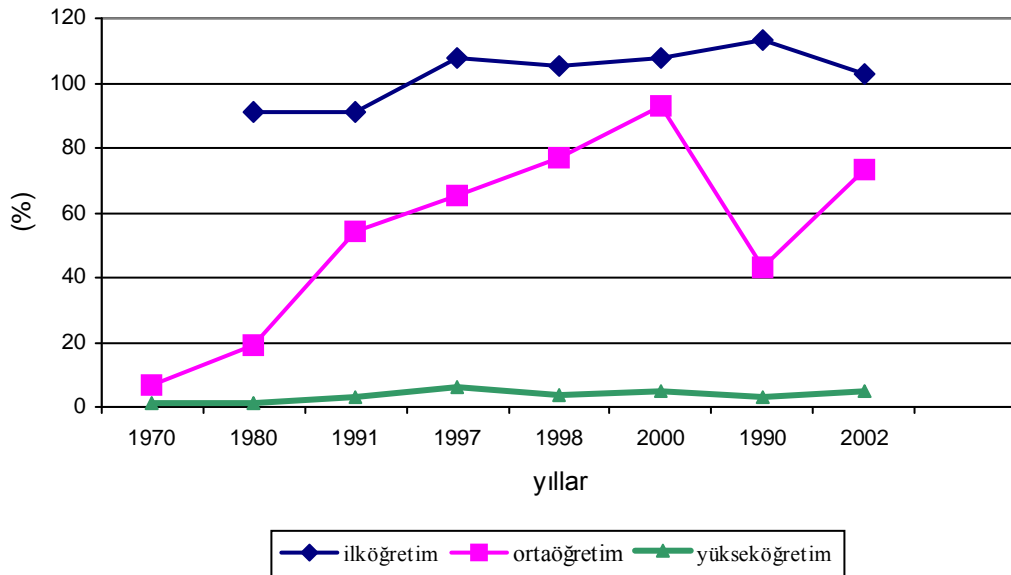
Şekilde görüldüğü gibi, hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerde ilk-ortaöğretim seviyesinde ailelerin öğrenim ücreti için yaptıkları harcamalar arasında bariz bir farklılık yoktur. Ancak, yükseköğretim seviyesinde hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerde, bu ülkelerin de kendi içinde önemli farklılıklar olduğu görülmektedir. Özellikle Şili’de, yükseköğretimdeki öğrenci aileleri oldukça yüksek

(5.036 \$) öğrenim ücreti ödemiştir. Genel olarak, öğrenci ailelerinin yükseköğretim seviyesinde daha yüksek öğrenim ücreti ödedikleri görülmektedir.

Ailenin gelirinine bağlı olması nedeniyle öğrenim ücretleri, yükseköğretime olan talebi de etkilemektedir. Öğrenim ücretlerinin yükseköğretim talebine etkisini araştırmak amacıyla yapılan ampirik bir çalışmada; öğrenim ücretlerinin yükselmesi ile kayıt oranlarının azaldığı öğrenim ücretlerinin düşmesi ile de kayıt oranlarının arttığı görülmüştür (Berger/Kotsal 2002 :109).

Mesela Bostwana’da, finansal zorluklar yüzünden eğitimin her kademesinde okulu terk eden öğrenci sayısının hızla artması karşısında hükümet bir dizi önlemler almıştır. Hükümet, eğitimde adaleti sağlamak amacıyla önce 1978 yılında ilköğretimde ve daha sonra da 1989 yılında ortaöğretimde okul ücreti uygulamasını kaldırmıştır. Yükseköğretimde de burs sistemini uygulamaya koymuştur. Bu uygulamaların sonucunda, yükseköğretim de dahil tüm eğitim kademesinde talep artışı görülmüştür (Siphambe 2000:293). Buna göre, Bostwana’da yıllara göre eğitim seviyelerine ait brüt kayıt oranları Şekil 3.2’de görülmektedir.

Şekil 3.2
1970 Yılında Bostwana’da Eğitim Seviyelerine Göre Brüt Kayıt Oranları (%)



Kaynak: The World Bank, *World Development Indicators-2003*, Washington DC

Şekilden açıkça anlaşılacağı üzere, Bostwana'da 1970 sonrasında eğitimin tüm seviyelerinde dikkate değer bir talep artışı olmuştur. Okul ücretlerinin kaldırılması, ilköğretim seviyesinde bile olsa okula kayıt oranlarını önemli ölçüde etkilemiştir.

Özel harcamaların unsurlarından biri olan vazgeçilen kazançların değeri aile gelirine göre değişmektedir. Vazgeçilen kazançlar, düşük gelirli aileler için çok önemli olurken, yüksek gelirli aileler için önemli olmayabilir. Örneğin Hindistan'daki alt gelir grubuna ait ailelerin okul forması ve kitaplarını alma gücüne sahip olmadıklarından çocuklarını okula göndermedikleri ve dolayısıyla çocuklarını ev işlerinde çalıştırmayı tercih ettikleri görülmüştür (Psacharopoulos/Woodhall 1986:112-113).

Özel harcamalar içinde yer alan ulaşım harcamaları da öğrenci ve aileleri için önemli bir maliyet unsuru olmaktadır. Yükseköğretim kurumunun bulunduğu bölge bile öğrenci tercihlerini etkilemektedir. Bu ise, genel olarak öğrencilerin evlerine yakın yerdeki bir yükseköğretim kurumunu tercih etmelerine neden olmaktadır. Mesela İngiltere'de istatistiklere göre, öğrenci tercihinde ilk ona giren üniversitelerin yaşamın ucuz olduğu bölgelerde yer aldığı görülmüştür (Abbott/ Leslie 2004:73).

Özel harcamalar içinde yer alan barınma, yemek harcamaları öğrenciler için bir maliyet unsurudur. Bu maliyetlerin aile gelirine bağlı olması öğrencinin barınma şekline de yansımaktadır. Mesela İspanya'da üniversite öğrencilerinin barınma ve yemek harcamaları ile ilgili yapılan bir çalışmada, öğrencilerin %20'sinin barınma maliyetine katlandığı ve bu maliyetin de ikamet edilen yere göre değiştiği görülmüştür. Buna göre, bir öğrencinin bir pansiyonda kalması halinde aylık 15 ile 75 Kpta arasında değişen bir fiyat ödediği; bir apartman dairesi kiralaması halinde aylık maliyetin 10 ve 40 Kpta/kişi arasında değiştiği; bir üniversiteye ait yurttaki kalması halinde bir eğitim-öğretim yılında maliyetin 170 ve 760 Kpta arasında değiştiği görülmüştür. Ayrıca, bu araştırmada, bir öğrencinin üniversite kantininden yediği düşünülerek bir hesaplama yapılmış ve hafta sonları hariç olmak üzere aylık yemek masrafı 20 Kpta olduğu görülmüştür. Bir öğün yemek masrafının ise 400-600 pta arasında değiştiği görülmüştür (Mora/Garcia 1999:95-100).

Portekiz'de yapılan bir araştırmada, yükseköğretimde kayıtlı öğrencilerin 1991-1992 eğitim-öğretim döneminde kitaplara, fotokopilere ve teknik materyallere ortalama 32,600; barınma için ayda ortalama 21,000; yemek için aylık 25,000 ile 40,000 Pte

arasında değişen harcamalar yaptıkları görülmüştür. Ulaşım harcamaların da aylık 3,500 ile 6,000 Pte arasında olduğu görülmüştür (Oliveira/Pereira 1999:112-121).

Bu konuda bir başka araştırma ise Yunanistan’da yapılmıştır. Bu araştırmada, yükseköğretimde kayıtlı öğrencilerin ikamet ettikleri yer, babanın işi, aile geliri ve özel harcamalarıyla ilgili verileri elde edilmiştir. Bu veriler **Tablo 3.9**’da özetlenmiştir.

Tablo 3.9
2005 Yılında Yunanistan’da Yükseköğretim Öğrencilerinin Özel Harcamaları
(€ yıl)

	Harcama tutarı (€ yıl)	Aile geliri (€ yıl)	Harcama tutarı/ Gelir (%)
Ailenin yerleşim yeri < Nüfusu 10.000	3836	17.535	21.8
Baba işçi	3617	12.609	28.6
Baba çiftçi	3452	15.786	21.8
Baba yönetici	4029	29.865	13.4
Aile geliri en düşük	3467	13.131	26.4
Aile geliri en yüksek	4215	42.779	9.6

Kaynak: Psacharopoulos, G.-Papakonstantinou, K. (2005), “The Real University Cost in a “Free” Higher Education Country”, *Economics of Education Review*, 24, Table 6

Tablodan açıkça anlaşılacağı üzere, bir yükseköğretim öğrencisinin harcamaları bir çiftçi ve bir işçi gelirinin yaklaşık %20’sini kapsamaktadır. Ancak, babanın yönetici olduğu en yüksek gelir diliminde özel harcamaların payı yaklaşık %10’dur. Yani, düşük gelirlili bir aile, gelirinin önemli bir bölümünü yükseköğretimde kayıtlı çocuğunun özel harcamalarına ayırmıştır. Buna karşılık, yüksek gelirlili bir aile de gelirinin önemsiz sayılabilecek kısmını özel harcamalara ayırmıştır.

Kısacası, birçok ülkede aileler çocukları için barınma, yemek, ulaşım, ders araç gereçleri gibi çeşitli özel harcamalara katlanmaktadırlar. Bu harcamalar, aile gelirine göre değişmekte ve alt gelir grubu yıllık kazancının büyük bir kısmını, yüksek gelirlili aileler önemsiz bir kısmını tahsis etmiştir. Dolaylı maliyet unsuru olan vazgeçilen kazançlar, düşük gelirlili aileler için çok önemli bir maliyet unsuru iken, yüksek gelirlili

aileler için önemsizdir. Bu nedenle, alt gelir grubuna ait öğrenciler ya kısa süreli programları seçmekte, ya da okulu terk etmektedirler. Alt gelir grubuna ait bu öğrencilerin okulu terk oranı da yüksek gelir grubuna ait öğrencilerden çok daha fazladır.

2. Kamusal harcamalar

Kamusal harcamalar, hükümetler tarafından doğrudan ve dolaylı bir biçimde genellikle vergiler, borçlar ve diğer kamu gelirlerine dayalı olarak yapılan harcamalardır. Eğitim harcamaları da kamu harcaması niteliğindedir ve eğitim hizmetleri birçok ülkede kamusal kaynaklardan karşılanmaktadır. Zira, değişen ekonomik ve toplumsal koşullar, eğitime gerek bireylerin gerekse ulusların başarısında giderek artan merkezi bir önem kazandırmaktadır. Beşeri sermaye uzun bir süredir düşük ücretler ve işsizlik ile mücadelede temel bir etken olarak kabul edilmektedir. Ama eğitimin bugün ekonomi dışında da sağlık alanındaki gelişmeler gibi birçok çeşitli yararları olduğu görülmektedir. Eğitimin yararları her yaştan insanın çok çeşitli öğrenim faaliyetlerine artan bir şekilde katılımına yol açmıştır. Öğrenime olan talep artışı karşısında hükümetler, kamusal kaynaklardan karşılanan eğitim hizmetlerinin etkin bir şekilde sağlanması sorumluluğu ile karşı karşıya bulunmaktadır. Eğitime yapılan toplam kamu harcamaları eğitim kurumlarına, ailelere ve diğer kişilere dönük kamu sübvansiyonlarını da kapsamaktadır.

Dolayısıyla, kamu tarafından finanse edilen eğitim, ülkelerin yaygın bir özelliği olmaktadır. Eğitim harcamalarının toplam kamu harcamaları içindeki payı ve ulusal gelir içindeki payının analiz edilmesi gerekir. Böyle bir analiz, eğitim kademelerini de içerecek şekilde genişletilebilir. Eğitim sistemine yapılan kamusal kaynak tahsisi düzeyinin belirlenmesi, kalkınma açısından getirisi yüksek olan eğitim yatırımına yönelik çabalara yol gösterici olabilir. Çünkü, bu oranların zaman içindeki gelişimi kamu sektörü içindeki kaynak tahsisi kararlarına temel oluşturacak önemli bilgiler sağladığı gibi, bu değerlerin zaman içindeki artış oranlarının karşılaştırılması da alınan mesafe konusunda ipuçları vermektedir (Fernandez/Rogerson 2003:858).

Bu nedenlerle eğitim harcamaları, eğitim harcamalarının kamu harcamalarına ve GSMH'ya oranı, doğrudan ve dolaylı harcamalara, harcamaların eğitim kademelerine

göre dağılımına ve öğrenci başına yapılan harcamalara göre analizi yapılmaktadır. Böyle bir analiz, yükseköğretim finansmanı söz konusu olduğunda hem adalet hem de etkinlik amaçları bakımından önemli olmaktadır. Çünkü, adalet, yükseköğretim harcamalarını kimin karşıladığı ve kimin ödemesi gerektiği ile de ilgilidir. Bu çerçevede, gelişmekte olan ülkelerde 1970-2002 döneminde eğitim harcamalarının GSMH'ya oranına ait verileri **Tablo 3.10**; bazı OECD ülkelerinin 1995-2000-2002 yıllarına ait eğitim harcamalarının GSMH'ya oranına ait veriler **Tablo 3.11**'de görülmektedir.

Tablo 3.10
1970- 2002 Dönemi Bazı Gelişmekte Olan Ülkelerde
Eğitim Harcamalarının GSMH'ya Oranı (%)

Ülkeler	Yıllar			
	1970	1980	1990	2002
Jamaika	5,3	5,3	7,3	6,1
Brezilya	4,2	3,9	3	4,1
Şili	2,1	2,4	2,2	4,3
Çin	5	5,1	4,4	-
Hindistan	2,2	1,2	1,4	3,4
Endonezya	6,2	5,3	4,9	1,2
Malezya	1,5	1,4	3,3	8,1
Tayland	5,1	5,5	6,5	4,6

Kaynak: UNESCO *Institute for Statistics-2002*, Table19 ve
OECD: *Education at a Glance-2005*, Table 2.5

Şekilde, gelişmekte olan bazı ülkelerin 1970-2002 dönemine ait eğitim harcamalarının GSMH'ya oranı düzenlenmiştir. Görüldüğü gibi, bu dönemde genel olarak, eğitim harcamalarının GSMH' ya oranında bir artış olduğu söylenebilir.

Tablo 3.11
1995-2002 Döneminde Bazı OECD Ülkelerinde Eğitim Harcamaları İle ilgili Oranlar (%)

Ülkeler	Eğitim harc./Kamu harcamaları			Eğitim harcamaları/GSMH		
	1995	2000	2002	1995	2000	2002
Almanya	8,2	9,9	9,8	4,6	4,5	4,8
Avusturalya	13,3	13,9	14,3	5,2	5,1	5
Avusturya	10,8	11	11,5	6,2	5,8	5,7
Danimarka	12,2	15,3	15,3	7,4	8,4	5,1
Fransa	11,3	11,4	11	6	5,8	5,8
Hollanda	8,9	12,7	10,6	5	4,8	5,1
İngiltere	11,2	11,8	12,7	5,1	4,8	5,3
İspanya	10,6	11,2	11,1	4,7	4,4	4,4
İsveç	11	13,4	13,1	7,2	7,4	7,6
İtalya	9,2	10	9,9	4,9	4,6	4,7
Türkiye	-	-	-	2,4	3,5	3,6
Portekiz	11,9	12,7	12,6	5,4	5,7	5,8
Yunanistan	6,2	8,8	9,8	2,9	3,8	4
Dünya ort.	12,1	13	12,9	5,4	5,2	5,4

Kaynak: OECD: *Education at a Glance-2003 ve 2005*, Tablo B4.1; Table 2.5

Tablodan açıkça anlaşılacağı üzere, OECD ülkelerinde eğitim harcamalarının kamu harcamalarına oranında genelde bir artış söz konusu iken, eğitim harcamalarının GSMH'ya oranının aynı kaldığı söylenebilir. 1995-2002 döneminde ülkelerin aşağı yukarı aynı oranlarda harcamalarını gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Ancak ülkelerin GSMH büyüklükleri, nüfusları, okullaşma oranları ve çeşitli kademelerdeki öğrenci sayıları farklı olduğu için, bu tür karşılaştırmalarda harcama-GSMH oranları yerine öğrenci başına harcama rakamlarının kullanılması çok daha anlamlı sonuçlar verecektir (Aslan 2003:190). Öğrenci başına yapılan (birim maliyet) harcama, maliyetlerin karşılaştırılması için faydalı bir ölçüdür. En yaygın kullanılan ölçüm, bir akademik yıla düşen toplam harcamayı, belli bir akademik kademeye kayıtlı öğrenci sayısına bölerek hesaplanan öğrenci başına yıllık birim maliyettir. Böylece tüm harcamaları uygun bir biçimde parçalara ayırarak örneğin çeşitli üniversite bölümleri için bir öğrenciye düşen birim maliyet hesaplanabilir ve karşılaştırma yapılabilir (Coombs/Hallak 1994:103). Öğrenci başına yapılan harcama bir okulun kalitesini;

eğitim seviyeleri arasında ğrenci başına yapılan harcama da eğitim hizmetinin düzeyini yansıtmaktadır (Gustman/Pidot 1973:6). Çünkü, ğrenci başına yapılan harcama ne kadar yüksek olursa, okulun imkanları ve olanakları o kadar iyi olur. Okul imkanlarının ve olanaklarının kolaylıkla gözlenebilir olması ise ailelerin kayıt kararlarını etkilemektedir.

Dolayısıyla, eğitim seviyelerine göre ğrenci başına yapılan harcamaların bir karşılaştırılmasının yapılması önemli bilgiler verebilir. Bu bağlamda, yükseköğretimde kaynak sorunu daha somut bir şekilde incelenebilir. Yani, yükseköğretimde ğrenci başına *ne kadar para harcadığı* ve aslında *ne kadar harcanması gerektiği* sorgulanabilir (Aslan 2003:210). Bu çerçevede, bazı ülkelere ait eğitim seviyelerine göre ğrenci başına yapılan harcama tutarları **Tablo 3.12**'de düzenlenmiştir.

Tablo 3.12
2002 Yılında Bazı Ülkelerde Öğrenci Başına Yapılan
Yıllık Eğitim Harcamaları (\$)

Ülkeler	Eğitim seviyeleri		
	İlköğretim harcamaları (\$)	Ortaöğretim harcamaları (\$)	Yükseköğretim harcamaları (\$)
Avustralya	5169	7375	12416
Avusturya	7015	8887	12448
Danimarka	7727	8003	15188
Fransa	5033	8472	9276
Almanya	4537	7025	10999
Yunanistan	3803	4058	4731
Portekiz	4940	6921	6960
İsveç	7143	7400	15715
İngiltere	5150	6505	11822
ABD	8049	9098	20545
Hindistan	396	712	2486
Filipinler	491	452	1730
Malezya	1897	2923	14405

Kaynak: OECD: *Education at a Glance-2005*, Tablo B1.1'den özetlenmiştir.

Tablodan açıkça anlaşıldığı üzere, ilköğretim ve ortaöğretim seviyesinde gelişmiş ülkeler arasında önemli bir farklılık yoktur. Ancak, yükseköğretim harcamalarında aynı durum söz konusu değildir. Ortalama olarak, ülkelerde büyük harcama farklılıkları bulunmaktadır. Örneğin; Avusturya, Danimarka, İngiltere, ABD ve İsveç'te yükseköğretim harcamaları neredeyse diğer iki eğitim seviyelerinin toplamı

kadardır. Yunanistan 4731 \$ ve Portekiz 6960 \$ ile en düşük harcamayı gerçekleştirmiştir. OECD üyesi olmayan ülkelerde, örneğin Malezya'da yükseköğretimde öğrenci başına yapılan harcama (14405 \$) diğer iki eğitim seviyesinin toplam harcama tutarının (1897+ 2923) yaklaşık 2,5 katıdır. Buna göre, Malezya'nın harcama tutarı yaklaşık İsveç (15.715 \$) ve Danimarka'nın (15.188 \$) harcama tutarı kadardır. Görüldüğü gibi, gelişmekte olan ülkelerde de yükseköğretim harcamalarında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Bu durum, ikinci grup ülkelerin bu alana daha fazla yatırım yaptıkları ve kaynaklarını daha çok zorladıklarını göstermektedir.

Böyle olmakla birlikte, birçok ülkede yükseköğretim kademesinde öğrenci başına yapılan harcamalarda azalma yönünde genel bir eğilim görülmüştür. Seksenli yıllardan başlayarak, yükseköğretimde öğrenci başına kamu kaynaklarından yapılan harcama miktarlarında reel düşüşler meydana gelmiştir. Bu ise, (1) Artan öğrenci sayıları, (2) Hızla gelişen teknoloji konusunda öğrencilerin birim maliyeti daha yüksek alanlara kayması, (3) Hızla gelişen teknolojinin daha pahalı ekipman kullanımını gerekli kılması, (4) Kamu kaynaklarının toplumsal getirisi daha yüksek olan temel eğitim ve altyapı yatırımlarına kaydırılmasından kaynaklanmaktadır (YÖK 2004:4).

Kamusal finansmanın bir başka yolu ise sübvansiyonlardır. Sübvansiyonlar, genellikle, öğrencilerin eğitim maliyetinin en azından bir bölümünü ödemelerinin istendiği sistemlerde daha belirgindir. Sübvansiyonlu öğrenci kredi sistemleri, yükseköğretim talebinin yüksek olduğu ülkelerde uygulamaya konma eğilimi göstermektedir.

Bu bağlamda, hem sübvansiyon oranlarına hem de doğrudan kamusal harcamaların oranlarına ait veriler yükseköğretim finansmanı için anlamlı bilgiler verebilir. Buna göre, doğrudan harcamalar, yükseköğretim kurumlarına yapılan doğrudan harcamaların toplam kamusal eğitim harcamalarına oranı; sübvansiyon oranı ise yükseköğretimde kayıtlı öğrenci ve ailelerine kamu kaynaklarından yapılan finansal yardımın toplam kamusal eğitim harcamalarına oranı şeklinde tanımlanan bir araştırmanın sonuçları **Tablo 3.13**'de görülmektedir.

Tablo 3.13
2002 Yılında Bazı Ülkelerde Yükseköğretim Kademesinde
Kamu Sübvansiyonların ve
Doğrudan Harcamaların Oranları (%)

Ülkeler	Sübvansiyon oranı (%)	Doğrudan harcama oranı (%)
Avustralya	31,7	68,3
Avusturya	12,2	87,8
Danimarka	38,9	61,1
Fransa	16,9	83,1
Almanya	14	86
Yunanistan	5,8	94,2
Japonya	11,1	88,9
Hollanda	27	73
İsveç	29,5	70,5
Türkiye	7,9	92,1
İngiltere	30	70
ABD	17,7	82,3
Hindistan	0,2	99,8
Filipinler	2,6	97,4
Tayland	36,2	63,8
Şili	30,3	69,7
OECD	16,4	83,6

Kaynak: OECD: *Education at a Glance-2006*, Tablo B5.2'den özetlenmiştir.

Tabloda görüldüğü gibi, OECD ortalamasına göre yükseköğretimde kamu sübvansiyon oranı yaklaşık %17'dir. Bu oran, Avustralya, Danimarka, İsveç ve ABD gibi gelişmiş ülkelerde yaklaşık iki katı kadardır. Türkiye, OECD ortalamasına göre düşük sübvansiyon oranına, ancak yüksek doğrudan harcama oranına sahiptir. Birçok ülkede, yükseköğretim harcamalarının hem doğrudan hem de sübvansiyonlar yoluyla kamusal kaynaklardan karşılandığı söylenebilir.

Görüldüğü gibi, hükümetler özel eğitim kurumları da dahil olmak üzere eğitim harcamalarını hem doğrudan hem de dolaylı olarak karşılamaktadır. Eğitim kurumlarına yapılan doğrudan harcamalara, ilk-ortaöğretim ve yükseköğretim kademesi için yaklaşık aynı oranlarda kaynak aktarırken, dolaylı biçimde harcamaları karşılama oranında yükseköğretim kademesi diğerlerinden daha yüksektir. Başka bir deyişle, hükümetler, özel yükseköğretim kurumlarına doğrudan yaptığı harcama miktarından daha fazlasını dolaylı bir şekilde yapmaktadır.

Benzer bulgular gelişmekte olan bazı ÷lkelerde de gör÷lmüştür. Buna göre, bazı gelişmekte olan ÷lkelerde eğitim kademelerine göre kamu kaynaklarından yapılan doğrudan ve dolaylı harcamalara ait veriler **Tablo 3.14**'de gör÷lmektedir.

Tablo 3.14
2000 Yılında Gelişmekte Olan Bazı ÷lkelerde Eğitimde Toplam Kamusal Harcamaların Dağılımı (%)

÷lkeler	Kamu kurumlara yapılan doğrudan harcamalar		Özel kurumlara yapılan doğrudan harcamalar		Kamu ve özel kurumlara yapılan dolaylı harcamalar	
	İlk-ortaöğrt.	Yükseköğrt.	İlk-ortaöğrt.	Yükseköğrt	İlk-ortaöğrt.	Yükseköğrt
Arjantin	86,3	97,2	13,1	2,4	0,6	0,4
Brezilya	97,8	91,8	2,2	0,9	..	7,3
şili	66	38,3	33,6	31,3	0,4	30,3
Hindistan	66,6	77,3	33,3	22,6	0,1	0,2
Endonezya	90,2	..	3,4	..	..	..
Filipinler	99,2	97,4	..	..	0,8	2,6
Tayland	93,5	62,7	2,4	1	4,2	36,2

Kaynak: OECD: *Education at a Glance-2006*, Tablo B3.3'den özetlenmiştir.

Tablodan açıkça anlaşılacağı üzere, bu ÷lkelerde yükseköğretim harcamalarının neredeyse tamamı doğrudan kaynaklarla karşılanmıştır. Gelişmekte olan ÷lkelerde de, kamu ve özel kurumlara ait yükseköğretim harcamalarının büyük çoğunluğu dolaylı biçimde finanse edilmiştir.

Tablo 3.15
2002 Yılında OECD Ülke Ortalamasına Göre Eğitim Kurumlarında Özel ve Kamusal Harcamaların Toplam Harcamalara Oranı (%)

Kaynak türleri	Eğitim seviyeleri	
	İlk-ortaöğretim	Yükseköğretim
Kamusal kaynaklar (%)	92,8	78,6
Özel kaynaklar (%)	7,2	21,4

Kaynak: OECD: *Education at a Glance-2006*, Table B3.2

Tabloda OECD ülkeleri ortalaması çerçevesinde eğitim seviyelerine göre eğitim kurumlarına yapılan özel ve kamu harcamaların toplam harcamalara oranı görülmektedir. Anlaşılacağı üzere, yükseköğretimde özel kaynakların payı, ilköğretim seviyesine göre yaklaşık üç kat daha fazla olmasına rağmen kamu kaynaklarının yaklaşık $\frac{1}{4}$ 'ü kadardır. Buna göre, yükseköğretim kademesinde kamu kaynakları önemli bir yer tutmaktadır ve yükseköğretim de dahil olmak üzere tüm eğitim seviyelerindeki harcamalar kamusal kaynaklardan karşılanmaktadır.

Görüldüğü gibi, birçok ülkede yükseköğretim harcamalarının çok büyük bir kısmı gerek doğrudan gerek dolaylı olarak kamusal kaynaklardan karşılanmaktadır. Devletlerin temel fonksiyonlarını yerine getirmek için gelire ihtiyaç duymaları vergi toplama gerekliliğini doğurmuştur. Vergileme, zaman içinde kamu hizmetleri için gerekli kaynağı sağlama yanında tasarrufu, ekonomik büyümeyi teşvik, gelir dağılımını düzeltme şeklinde diğer sosyal ve ekonomik amaçlar için de kullanılmaya başlanmıştır. Dolayısıyla, verginin önemi her dönemde yerini korumuştur. Vergi sisteminin temel görevleri arasında kamu hizmetlerinin gerçekleştirilmesi için gerekli finansmanı sağlamaktır. Bu, yükseköğretimde hem etkinlik hem de adalet açısından vergi yapısına bağlı olarak sakınca yaratabilir. Bu sakınca, artan oranlı vergi gelirlerinin toplam vergi gelirleri içindeki payının yüksek olması durumunda söz konusu değildir. Çoğunlu yüksek gelir grubuna ait öğrenci aileleri yüksek gelirlerinden dolayı daha fazla vergi ödeyecektir. Ama, artan oranlı vergi gelirlerinin toplam vergi gelirleri içindeki oranı düşük ise, vergi gelirlerinin çoğunluğu alt gelir grubundan sağlanıyor demektir. Bu, alt

gelir grubundan sağlanan vergi gelirleriyle yüksek gelir grubuna ait öğrencilerin eğitim görmesi demektir. Bu nedenle, uygulanan vergi oranları yükseköğretimde adaletin çözümünde kullanılan araçlardan biri olabilir. Özellikle yükseköğretimin kamusal finansmanı söz konusu olduğu ülkelerde vergi yapısının araştırılması gerekir.

Birçok ülkede eğitime sağlanan desteğin çoğu kamu kaynaklarından gelmektedir. Eğitim giderlerinin karşılandığı gelir kaynakları, bu gelirlerin toplanma ve dağıtım biçimi, kaynak belirleme ve dağıtımından sorumlu yönetim kademeleri, harcama yolları ülkelere göre değişmekle birlikte, eğitimin gelir kaynakları vergiler ve diğer gelir kaynakları olarak iki grupta toplanabilir. Bunlar içinde vergiler dolaysız ve dolaylı olarak ayrılabilir. Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler karşılaştırıldığında, tüketim mallarının fiyatına yansıtılarak alınan ve bu nedenle de toplanması ek bir maliyeti ve çabayı gerektirmeyen dolaylı vergilerin gelişmekte olan ülkelerde ağırlık taşıdığı görülmektedir. Dolaysız vergiler ise, toplanması ek bir maliyeti ve çabayı gerektiren, ama refah düzeyini daha az düşüren vergilerdir (Aslan 1998: 345-346).

Dolaysız vergilerle eğitimin finansmanını sağlamada bir sorun yoktur. Bununla beraber, yüksek gelir grubunda bulunanların artan oranlı dolaysız vergilere tabi oldukları, dolayısıyla eğitimin finansmanına önemli ölçüde katkıda buldukları biçiminde bir iddia vardır. Bu iddia gelişmekte olan ülkeler için doğru değildir. Çünkü, bu ülkelerde artan oranlı dolaysız vergilerin kamu gelirleri içindeki payı dolaylı vergilerden çok daha azdır. Ancak, dolaylı vergilerin vergide adalet ilkesini zedelediği bilinmektedir. Eğitimde finansman kaynağı olarak, dolaylı vergilere yer verilmesi halinde, bu etkiyi azaltacak önlemler alınması ve bu aracın çok dikkatli kullanılması gerekmektedir.

Geçmişte eğitimin finansmanına yönelik bazı uygulamalar olmuştur. Mesela, ABD’de de eğitimin yerel vergi gelirleriyle finansmanı yerleşik bir uygulamadır. *Büyük Bunalım dönemi* olarak tanımlanan 1890 ve 1930 yılları arasında, eğitimin neredeyse bütün harcamaları yerel vergi gelirlerinden karşılanmıştır. Bu dönemde, eğitim harcamalarının %75’i yerel vergi gelirleriyle karşılanmıştır. Bununla birlikte, basit bir yerel finansman sisteminde, her bölge kendi eğitimi için harcama miktarını belirlemesi ve bölgeler arası kaynak transferinin de olmaması her bölgenin vergi gelirlerinde

farklılık yaratmıştır. Bunun sonucu olarak, bölgeler arasında öğrenci başına yapılan harcama tutarında da büyük farklılıklar görülmüştür (Fernandez/Rogerson 2003:862-863). Böyle bir uygulama, bölgesel vergi gelirleriyle finanse edilen eğitim sisteminde adaletsizliği daha da arttırmıştır. Çünkü, yüksek gelirli ailelerin yaşadığı bölgelerde yerel vergi gelirleri -mesela yüksek emlak vergisi gibi- daha fazla olacak, buna karşılık düşük gelirli ailelerin yaşadığı bölgelerde daha düşük vergi geliri elde edilecektir. Bu ise, öğrenci başına yapılan harcama miktarına yansıtacaktır. Nitekim böyle bir uygulama yaygın değildir.

Birçok ülkede, yüksek gelir grubuna ait ailelerinin yükseköğretimde kayıtlı çocuklarının eğitimi için artan oranlı vergileme sayesinde ödeme yaptıkları iddia edilmektedir. Oysa, özellikle de artan oranlı dolaysız vergilerin kamu gelir kaynakları içerisindeki oranının dolaylı vergilerden çok daha az olduğu gelişmekte olan ülkelerde, böyle bir ödemenin gerçekleşmesi mümkün değildir. Dolayısıyla, birçok ülkede uygulanan yükseköğretim finansmanı, yüksek gelir grubu için kamu kaynaklarından yapılan bir gelir transferidir.

Mesela bu amaçla, ABD'nin California eyaletinde 1965 yılında yükseköğretimdeki sübvansiyon uygulamasından hangi gelir grubunun yararlandığını, hangi gelir grubunun vergi ödediğini dolayısıyla hangi gelir grubuna kamu kaynaklarından gelir transferi yapıldığını araştırmak üzere bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada, gelir grupların ulusal ve yerel vergi oranları ile ailelerin ödedikleri vergi tutarlarına ait bulgular elde edilmiştir. Elde edilen bulgular **Tablo 3.16**'da görülmektedir.

Tablo 3.16
1965 Yılında ABD’de Gelir Gruplarına Göre Tahmini Vergi Ödeme Tutarı
(\\$)

Brüt gelir grubu	Ailenin ödediği ulusal vergi tutarı	Ulusal vergi oranı	Ailenin ödediği ulusal ve yerel vergi tutarı	Toplam ulusal ve yerel vergi oranı
0 – 3,999	104	5.2	474	23.7
4,000 – 5,999	132	2.6	527	10.5
6,000 – 7,999	161	2.3	576	8.2
8,000 – 9,999	221	2.4	696	7.7
10,000 – 11,999	301	2.7	833	7.6
12,000 – 13,999	389	3.0	984	7.6
14,000 – 19,999	539	3.2	1,228	7.2
20,000 – 24,999	865	3.8	1,758	7.8
25,000 +	2,767	5.5	4,093	8.2

Kaynak: Hansen, W.L.-Weisbrod, B.A, (1969), “The Distribution of Cost and Direct Benefits of Public Higher Education: The Case of California”, *The Journal of Human Resources*, 4(2), Spring, Table 9

Tablodan açıkça anlaşılacağı gibi, en düşük gelir dilimi (3,999 \$) hariç, gelir seviyesi arttıkça ödenen vergi oranı da artmaktadır. Ülkenin vergi gelirleri içinde en düşük gelir diliminin (3,999 \$) en düşük (104 \$) vergiyi; en yüksek gelir diliminin de (25,000 \$) en yüksek vergiyi (2,767 \$) ödediği görülmüştür. Ayrıca, toplam ulusal ve yerel vergi oranı en düşük gelir dilimindeki payının en yüksek (%23,7); en yüksek gelir diliminde de (%8,2) en düşük oranlarda olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre, vergi gelirlerinin çoğunu düşük gelir grubundan elde edilen vergilerden oluştuğu söylenebilir.

Bu çerçevede, yükseköğretimin kamusal finansman metodunun adil olup olmadığı tartışılabilir. Çünkü, kamusal harcamalarının temel kaynağı vergi gelirlerinin olduğu bir ülkede yükseköğretim harcamalarının kamu kaynaklarından karşılanması, bu finansman metodunun adil olmadığını göstermektedir. Özel getirisi diğer eğitim kademelerine göre daha yüksek olan yükseköğretim hizmetlerinden çoğunluğu yüksek gelir grubuna ait öğrencilerin yararlanması, buna karşılık harcamaların alt gelir grubundan sağlanan vergilerle karşılanması adil olmayan bir yöntemdir.

Eğitim hizmetlerinin özellikle düşük gelir gruplarına götürülmesi hedeflendiği halde, uygulanan politikaların başarısızlığı veya yoksul kesimlerin hizmetlere ulaşmasında zorluklar yaşaması, bu hedeflere ulaşmayı engelleyebilir. Bu açıdan bakıldığında, devlet bütçesinin değişik gelir grupları üzerindeki etkileri kolay ölçülebilir değildir ve genel kanaatler büyük ölçüde yanlış olabilmektedir (Pınar 2004:15). Bu nedenle, olaya,

yükseköğretim sübvansiyonundan yararlananlar ile vergi ödeyenlerin birlikte değerlendirildiği bir açıdan bakmak daha yararlı bilgiler verebilir.

Örneğin ABD’de 1964 yılında California yükseköğretiminde kayıtlı öğrenci ailelerinin ortalama geliri, yıllık yükseköğretim sübvansiyon tutarı ve ödedikleri vergiler ilgili bir araştırma yapılmıştır. Bu çalışmada, vergi tutarı, ulusal ve yerel vergi ödemelerinin toplamı olarak tanımlanmıştır. Ayrıca aileler, yükseköğretimde kayıtlı çocuğu olan ve olmayan şeklinde bir ayrıma tabi tutulmuştur. Bu çalışmanın sonucunda elde edilen veriler **Tablo 3.17**’de görülmektedir.

Tablo 3.17
1964 Yılında Ortalama Aile Geliri, Ortalama Yükseköğretim Sübvansiyonu, Ortalama Vergi Ödemeleri (\$)

	Yükseköğretimde kayıtlı çocuğu olmayan aileler	Yükseköğretimde kayıtlı çocuğu olan aileler
Ortalama aile geliri	7.900	12.000
Ortalama yıllık yükseköğretim sübvansiyonu	-	1.700
Ortalama tamamlama süresi (yıl)	-	2.8
Toplam ortalama yükseköğretim sübvansiyon tutarı	-	4.870
Ortalama yerel ve bölgesel vergi ödemesi	650	910
Net transfer	- 650	+ 790

Kaynak: Hansen, W.L.-Weisbrod, B.A (1969), “The Distribution of Cost and Direct Benefits of Public Higher Education: The Case of California”, *The Journal of Human Resources*, 4(2), Spring, Table 6- 10

Tabloda açıkça görüldüğü gibi, yükseköğretimde kayıtlı çocuğu olmayan yıllık ortalama 7.900 \$ gelirlili aileler, yılda ortalama 650 \$ vergi ödemişlerdir. Buna karşın, yükseköğretimde kayıtlı bir çocuğu ve yıllık ortalama geliri 12.000 \$ olan aileler, sübvansiyon tutarı olarak ortalama yılda 1.700 \$ almış ve ortalama eğitim süresi 2.8 yıl olması nedeniyle toplam 4.870 \$ yükseköğretim sübvansiyonu almıştır. Buna rağmen, yılda toplam 910 \$ vergi ödemiştir. Buna göre, bu ailelere kamu kaynaklarından 790 \$ (1.700–910) bir gelir elde etmiştir. Yani, sübvansiyondan yüksek oranda yararlanan yüksek gelir grubu, çok az vergi ödemiştir.

Başka bir araştırmada, Kenya, Endonezya ve Kanada dahil birçok ülkede alt gelir grubuna ait ailelerin, yüksek gelir grubuna ait çocukların eğitimlerini finanse ettikleri sonucuna varılmıştır (Vawda 2001:2). Bu durumda, daha zengin ailelerin çocukları orantısız bir şekilde kamu kurumlarında eğitim görmekte ve dolayısıyla, daha yoğun bir şekilde kamu kaynaklarından yararlanmaktadırlar. Bir başka deyişle, yüksek gelir grubu sübvansiyonlardan yoğun bir şekilde yararlanmaktadır.

Mesela Kenya'da yapılan araştırmada, en düşük gelir grubu bütün vergi mükelleflerinin %90'ını oluşturduğunu, dolayısıyla bu gelir grubuna ait öğrencilerin yükseköğretimdeki oranının %60-70 arasında olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, vergi mükelleflerinin en zengin %1'ine ait çocukların üniversitedeki oranı %6-10 arasında olması gerekmektedir. Bu nedenle, kamusal finansman adaleti sağlama açısından istenen sonucu gerçekleştirememektedir. Kenya'daki benzer durum, Gana, Peru, Pakistan ve Fas'ta da söz konusudur. Gelir grupları ile kamu okullarındaki kayıt oranları birlikte değerlendirildiğinde bu ülkelerin hepsinde, nüfusun en fakir %20'si en zengin %20'sinden önemli ölçüde daha yüksek ilköğretim kayıt oranlarına sahip olduğu görülmüştür. En fakir %20'nin dahil olmadığı yükseköğretimde ise bunun tersi geçerlidir. Yani, nüfusun en zengin kesimi yükseköğretimde yüksek kayıt oranına sahiptir (Vawda 2001:3).

Bu sonuçlara göre, bu ülkelerde yükseköğretim kademesinde adalet sorununun bulunduğu ve kamu sübvansiyonu yoluyla yüksek gelir grubuna bir gelir transferi olduğu söylenebilir.

Görüldüğü gibi, hükümetler, farklı düzeylerde olmasına rağmen yükseköğretim harcamaları çoğunluğu vergi gelirlerinden oluşan kamusal kaynaklardan karşılamaktadır. Vergilerle finanse edilen yükseköğretim hizmetlerinden daha çok yüksek gelir grubuna ait öğrencilerin yararlanması, bu kesime bir gelir transferi yaratır. Yani, vergi gelirlerinin çoğunun düşük gelir grubundan sağlandığı ülkelerde, yüksek gelir grubu lehine bir işleyiş söz konusudur. Bu ise, etkinlik kriterlerinin dikkate alınmadığı finansman politikasının bir sonucudur.

C. Yükseköğretim Harcamalarını Kim Ödemeli?

Eğitim ekonomisinde önemli konulardan birisi, üzerinde görüş ayrılıklarının bulunduğu eğitim finansmanıdır. Eğitimin finansmanında, özellikle yükseköğretimde maliyetlerin

ve getiri oranlarının dikkate alınması, buna göre maliyetinin en yüksek getiriye elde edecek kesim tarafından ödenmesi, hem adalet hem de etkinlik sorununu ortadan kaldıracaktır. O halde, yükseköğretim maliyetini ve bu hizmetten faydalanan kesimin getiri oranlarına göre yükseköğretimin maliyetine katılması veya yükseköğretim harcamalarını ödemesi adil bir alternatif finansman biçimi olacaktır.

Kamusal kaynaklarla karşılanan eğitim hizmeti, artık kaynakların sınıra dayanması nedeniyle harcamalarının üst sınırına ulaşmıştır. Bu nedenle, kıt kaynakların etkin bir şekilde kullanılması son derece önemlidir. Diğer taraftan kıt kaynaklarla ömür boyu, hatta nesiller arası etkileri bulunan eğitimin finansmanında adalet de önemlidir. Literatürde, yükseköğretimde kayıtlı öğrencilerin çoğunluğunun yüksek gelir grubuna ait olduğu kabul görmektedir. Nitekim, 1988 tarihli Dünya Kalkınma Bankası Raporu'nda, yüksek ve orta gelir grubunda bulunanların, yükseköğretime ayrılan kaynakların %80-90'ını; gelişmekte olan ülkelerde ise toplam nüfusun %70'e yakınının en fazla ilköğretimi tamamlayabildiği ve eğitime yapılan kamu harcamalarının da sadece %22'sini aldığı görülmüştür (Aslan 1998:347).

Yükseköğretimde kayıtlı öğrencilerin çoğunluğunun yüksek gelir grubuna ait olması ile birlikte değerlendirildiğinde bedelsiz yükseköğretim hizmetleri, etkinlik ve adalet amaçları bakımından beklenen sonucu yaratamamıştır. Bununla birlikte, gelişmekte olan ülkelerin karşı karşıya oldukları bütçe kısıtlamaları da kamusal finansman sisteminin sonuna geldiğini göstermektedir. Bu durum, özellikle yükseköğretimde, eğitimin özel getirilerinin sosyal getirilerine ağır bastığı düşünülecek olursa bütün toplumun yerine eğitim hizmetinden yararlanan bireylerin gelirleri ölçünde eğitim maliyetine katılması gerektiğini ima etmektedir. Diğer bir deyişle, eğitimin faydaları kimin için söz konusu ise maliyetine de onun katlanması gerekmektedir. Bu durumda, olması gereken şey, eğitim için, dışsallıklardan dolayı ve adalet amacını karşılamak üzere kamusal olarak sağlanması gerekenin dışında devlet tarafından hiçbir kaynağın ayrılmamasıdır. Bunun anlamı, eğitimin özel faydalara paralel bir şekilde paralı olacağı, ödeme gücü olmayanların ise kamusal olarak destekleneceğidir. Adalet amacına sadece böyle bir sistem hizmet edebilir.

Yükseköğretimde nasıl bir finansman metodu uygulanmalıdır? sorusuna verilecek cevabın ana hatları ortaya koyabilmek için yükseköğretimde özel ve sosyal getiri değerlerinin ele alınması gerekir. Yükseköğretimin ilk ve ortaöğretime oranla

daha az sosyal fayda ve daha fazla özel fayda sağladığı, dolayısıyla finansmanında bu fayda dağılımının dikkate alınması gerektiği söylenebilir. Bununla birlikte, genel olarak, eğitimi, savunma gibi tam kamusal mal olarak kabul edilemeyeceği de açıktır.

II. ETKİNLİK AMACI BAKIMINDAN YÜKSEKÖĞRETİMİN FİNANSMANI

Eğitim hizmetlerinin finansmanı bakımından, eğitim yatırımlarının getiri oranlarının bilinmesi önem taşımaktadır. Çünkü, eğitim hizmetlerinden yararlanma, klasik bir sınıflandırmayla bireylere ve topluma parasal ya da parasal olmayan çeşitli faydalar sağlamaktadır. Bu durum eğitim yatırımlarının bazıları için ek kazançlar sağladığı anlamını taşımaktadır. Eğitim hizmetlerinin kimlere ne kadar kazanç sağladığının bilinmesi, maliyetlerinin de kimler tarafından karşılanması gerektiği konusunda yol gösterici olabilmektedir.

Eğitimin faydalarını ölçmek amacıyla basit korelasyon yaklaşımı, bakiye yaklaşımı ve eğitimin getirileri yaklaşımı kullanılmaktadır. Bunlardan, basit korelasyon yaklaşımı, eğitim düzeyiyle özel kazançlar arasındaki korelasyon katsayısının hesaplanmasına dayanmaktadır. Bu değişkenlerle, zaman serilerinden hareketle, yüksek gelirin daha fazla eğitimle sonuçlanacağı, ya da gelecekte yüksek gelir elde edileceği beklentisiyle eğitime daha fazla yatırım yapılacağı belirlenmektedir. Bakiye yaklaşımında ise, üretim faktörlerinin ulusal gelirdeki büyümeyi ne ölçüde açıkladığı belirlenmeye çalışılmaktadır (Cohn 1979:37-38).

Ancak, ne basit korelasyon yaklaşımı ne de bakiye yaklaşımı analizleri, fertlerin ve toplumun hangi oranda fayda elde ettiklerini açıklayamamaktadır. Bunun açıklanması için, eğitimden elde edilen faydalar ile maliyetler ele alınmalıdır. Eğitimin faydaları ile maliyetlerinden hareketle özel ve sosyal getiri oranları hesaplanabilir. Özellikle yükseköğretim kademesinde bireylerin elde ettiği faydalar *kim ödemeli?* sorusunun bir ölçütü olarak kullanılabilir. Bu, eğitimin finansmanı söz konusu olduğunda daha da önemli hale gelir.

A. Yükseköğretimin Getirileri

Eğitim, bireylere ve topluma hem maliyet yüklemekte hem de fayda sağlamaktadır. Bireylerin ve toplumun ne kadar fayda elde ettiklerini tespit etmek için de özel ve

sosyal getiri değerleri üzerinde durulmaktadır. Bu, finansman söz konusu olduğunda önemli hale gelmektedir. Zira, özel ve sosyal getiri değerleri eğitim hizmetlerinden kimin faydalandığı ve finansmanı kimin sağlaması gerektiği sorularının cevaplandırılması bakımından önem arz etmektedir. Bu konudaki çalışmalarda, genel olarak ilk ve ortaöğretim kademelerinde sosyal, yükseköğretim kademesinde ise özel getirilerin ağır bastığına dair sonuçlar elde edilmiştir.

1. Özel getiriler

Özel getiriler, eğitim gören bireyin elde ettiği ve topluma yansımayan faydalardır. Bu faydalar, eğitimin bireye gelecekte verimliliği artıracak bilgiler ve çeşitli hüneler kazandırması yoluyla, gelecekte verimliliği ve kazanma kapasitesini arttırarak daha fazla gelir elde etmesini ve dolayısıyla daha fazla mal ve hizmetten yararlanmasını sağlayacak biçimde ortaya çıkar. Parasal olarak ifade edilen bu faydalar, özel maliyetler ile karşılaştırılır ve bireyin özel getiri oranı (private rate of return) olarak ifade edilir (Woodhall 1994:19; Cohn 1979:43).

Kaynaklara göre, eğitilmiş bireyler hiç eğitilmemiş ya da düşük eğitim düzeyine sahip bireylerden daha fazla kazanç sağlar. Bu kazanç farklılığı ülkelere, ülkelerin gelişmişlik düzeyine, eğitim kademelerine, cinsiyete, öğretim programlarının süresine, eğitim görülen alana ve sektörlere göre değişebilmektedir (Cohn 1979:33; Woodhall1987:209).

Literatürde, ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ve ekonomik sistemleri ne olursa olsun, eğitimle kazanç arasında olumlu bir ilişki bulunduğu özellikle yükseköğretim kademesinde yüksek kazançlar söz konusu olduğu yönünde görüş birliği vardır. Mesela gelişmiş ve az gelişmiş toplam 53 ülkede kazanç ve eğitim arasında kuvvetli bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır (Psacharopoulos/Woodhall 1985:41). ABD’nde yapılan bir başka araştırmada getiri oranlarının lise mezunları için %13, kolej mezunları için %20 olduğu görülmüştür (Saxton 2000:3). Bazı Latin Amerika ülkeleri için yapılan çalışmada da yükseköğretim kademesinin ortaöğretime göre daha yüksek özel getiri oranlarına sahip olduğu görülmüştür. Çalışmadan elde edilen veriler **Tablo 3.18**’de görülmektedir.

Tablo 3.18
Bazı Latin Amerika Ülkelerinde Eğitimin Getiri Oranları (%)

Ülkeler	Ortaöğretim	Yükseköğretim
Arjantin	8	16
Bolivya	8	14
Brezilya	15	22
Şili	12	24
Kolombiya	5	18
Meksika	10	16

Kaynak: Hans,W.,(2005), “Internationalization of Higher Education in Argentina”,
USA:World Bank, p:59

Tablo görüldüğü gibi, bazı Latin Amerika ülkelerinde yükseköğretimin getiri oranı ortaöğretimin getiri oranının yaklaşık iki katı kadardır.

Ülkelerin gelişmişlik düzeyine bağlı olarak yükseköğretimin özel getiri oranları farklılık göstermektedir. Buna göre, dünyadaki farklı bölgelere ve ülkelerin gelişmişlik düzeyine göre özel getiri oranlarının hesaplandığı araştırmanın bulguları **Tablo 3.19**'da görülmektedir.

Tablo 3.19
Dünyadaki Bölgelere ve Gelişmişlik Düzeyine Göre Ülkelerde
Yükseköğretimin Göre Özel Getiri Oranları (%)

Bölgelere göre ülkeler	Yükseköğretimin özel getiri oranı
Afrika ülkeleri	32
Asya ülkeleri	18
Latin Amerika ülkeleri	23
Gelişmekte olan ülkeler	13
Gelişmiş ülkeler	12

Kaynak: Psacharopoulos, G. (1985), “Returns to Education: A further Update
International and Implications”, *The Journal of Human Resources* 20 (4),
Table 1

Tabloda açıkça görüldüğü üzere, Afrika ülkeleri (%32) ile Latin Amerika ülkelerine ait (%23) özel getiri oranları, gelişmiş ülkelere (%12) daha yüksektir.

Bir başka araştırmada, Güney Afrika'da 1993 yılına ait hane halkı kayıt verileri kullanılarak 16-65 yaş arası 2.364 Afrikalı ve 653 beyaz ırktan erkeklere ait eğitim seviyelerine göre ücret gelirleri hesaplanmıştır. Buna göre, Afrikalı erkekler ortaöğretim mezunu iken yükseköğretim mezunu olmakla ücret gelirini %27, ilköğretim mezunu iken ortaöğretim mezunu olmakla ücret gelirini %16 arttırmıştır. Beyaz erkekler ise, ortaöğretim mezunu iken yükseköğretim mezunu olmakla ücret gelirlerini %15, ilköğretim mezunu iken ortaöğretim mezunu olmakla ücret gelirlerini %8 arttırmıştır (Wabu/ Schultz 1996:335-338; Hertz 2003:1367).

Bir başka araştırma ABD'de 1970 ile 2002 yılları arasındaki kazanç verileri kullanılarak yapılmıştır. 1970 yılı verilerine göre yükseköğretim mezunu erkeklerin kazançlarının ilköğretim mezununa göre %44,99 daha fazla olduğu saptanmıştır. 2001 yılı verilerine göre ise bu oran %83,26'ya çıkmıştır. Aynı şekilde 1970 yılında yükseköğretim mezunu bir kadın işçinin ücret geliri, ilköğretim mezunu kadın işçininkinden %56,16; 2002 yılında da %73,62 daha fazla olduğu saptanmıştır (Vedder 2004:677).

Bostwana'da yapılan araştırmada, 1972 ve 1986 yılına ait veriler kullanılarak eğitim seviyelerine göre işçilerin aylık ortalama kazançları hesaplanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler **Tablo 3.20**'de görülmektedir.

Tablo 3.20
1999 Yılında Bostwana’da Eğitim Seviyelerine Göre İşçilerin Aylık Ortalama Kazançları (Pula)

Eğitim düzeyi (yıl)	Genel ortalama
Eğitimsiz	346
Düşük temel eğitim (1-4)	453
Yüksek temel eğitim (5-7)	491
Düşük ortaöğretim (8-10)	843
Yüksek ortaöğretim (11-12)	1593
Yükseköğretim (13+)	2504

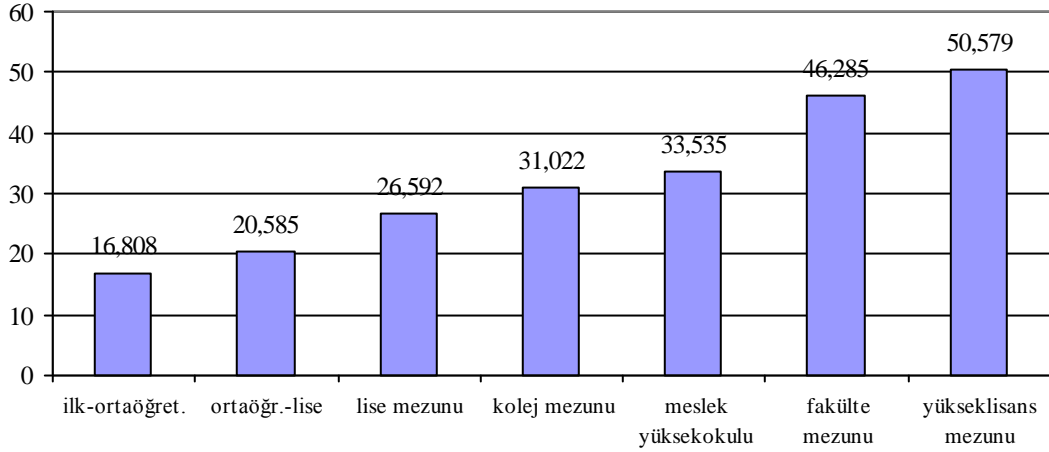
Kaynak: Siphambe,H.K.,(2000), “Rates of Return to Education in Bostwana”, *Economics of Education Review* 19, Table 1, p: 293

Tablodan açıkça anlaşılacağı üzere, ilköğretim mezunu olmayan çalışan ile yükseköğretim mezunu çalışan arasında oldukça yüksek kazanç farkı söz konusudur. Eğitimsiz çalışan aylık ortalama 346 pula kazanırken, yükseköğretim mezunu yaklaşık altı kadar (2.504 Pula) kazanmıştır. Yükseköğretim mezunu çalışanın ortalama aylık kazancı da (2504 Pula) yüksek ortaöğretim mezunu çalışanın kazancının yaklaşık iki katı kadardır.

Benzer bir araştırmada ABD’de (1998) yapılmıştır. Araştırmada, tam zamanlı (full-time) olarak istihdam edilen 25 yaş ve daha üstü bireylerin eğitim seviyelerine göre ortalama ücret gelirleri hesaplanmıştır.² Araştırmadan elde edilen bulgular **Şekil 3.3**’de görülmektedir.

² Araştırmada bahsi geçen kolej derecesi, liseden sonra akademik olmayan yükseköğretim seviyesidir ve Türkiye’de denk eğitim seviyesi bulunmamaktadır. Meslek yüksekokulu derecesi, liseden sonra devam edilen meslek edinmek amacıyla eğitim veren yüksekokullardır. Bu okullar, yükseköğretim seviyesinde akademik eğitim verilmeyen meslek programlarıdır ve Türkiye’de yükseköğretime bağlı meslek yüksekokullarına denktir (OECD 2004:72).

Şekil 3.3
1998 Yılında ABD’de Eğitim Seviyesine Göre Ortalama Kazançlar (US \$)



Kaynak: Saxton (2000), “Investment in Education”, *Joint Economic Committee United States Congress*, figure 1, p:2

Şekil, ABD’de eğitim seviyesine göre tam zamanlı çalışan bir işçinin ortalama yıllık kazançlarını göstermektedir. Buna göre, ilköğretim seviyesindeki bir işçi 16,808 \$, fakülte mezunu da 46,285 \$ kazanmıştır. Bu, bir fakülte mezununun, ilköğretim/ortaöğretim mezunu bir çalışandan yılda yaklaşık 30,000 \$ daha fazla kazanmış olduğunu göstermektedir.

Türkiye’de de benzer durum söz konudur. Tansel (1994) tarafından yapılan çalışmada, hem kadınlarda hem de erkeklerde eğitim düzeyi yükseldikçe elde edilen kazançlarda da anlamlı bir şekilde artış olduğu görülmüştür. Dayıoğlu (1995) tarafından yapılan çalışmada da eğitim seviyesinin kişilerin gelirleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu, ayrıca cinsiyet, meslek ve iş statülerinin kazanç farklılığı yarattığı görülmüştür. Beton ve Ertek’in Kuzey Kıbrıs için yaptıkları bir araştırmada, eğitimin düzeyi yükseldikçe kazançların da buna paralel arttığı; üniversite mezunlarının ortaöğretim mezunlarından %36,48 daha fazla kazanç elde ettikleri görülmüştür (Akalm, 1980).

Kaynaklara göre eğitim süresi ile eğitim alanları elde edilecek kazanç miktarını etkilemektedir. Yani, hem yükseköğretim programlarına (kısa-uzun süreli) göre değişen kazançlar, hem de eğitim görülen alana göre değişen kazançlar söz konusudur. Mesela, ABD’de (1993) yapılan bu çalışmada mühendislik veya bilgisayar eğitimi alan bir kişi

ile kolej mezununun ilk ücret gelirleri karşılaştırılmıştır. Çalışmada, bilgisayar ve mühendislik eğitimi alan bir kişinin istihdam edilmesi durumunda ortalama başlangıç ücret gelirleri 32,000 \$'ın üzerinde olduğu ve kolej mezununun elde edeceği ortalama başlangıç ücret gelirinden %35,8 daha fazla ücret geliri elde ettiği görülmüştür (Saxton, 2000:4).

Eğitim alanlarına göre elde edilen kazançlarla ilgili bir başka çalışma, ABD'de (1980) daimi istihdam edilen 4629 kişi üzerinde yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda, mezun olunan alanlara göre değişen kazançların olduğu görülmüştür. Aynı çalışmada, mesleklere göre değişen kazançlar ve yıllık kazançtaki artışla ilgili bulgular da elde edilmiştir. Elde edilen bu bulgular **Tablo 3.21**'de görülmektedir.

Tablo 3.21
1980 Yılında ABD’de Eğitim Alanına ve Mesleğe Göre Ortalama Kazanç ve Yıllık Kazançlarda Artış (\$)

Eğitim alanları	Ortalama kazançlar (\$)	Kazançta yıllık artış (%)	Meslekler	Ortalama kazançlar (\$)	Kazançta yıllık artış (%)
Mühendislik	16,458	0.13	finans müdürü	17,043	0.13
Diğer mühendislikler	15,286	0.09	elektronik mühendisi	16,483	0.11
Ekonomi	14,988	0.15	pazarlama /satış müdürü	16,318	0.17
Muhasebe	14,843	0.20	ekonomist	15,044	0.16
Elektrik mühendisliği	14,790	0.10	sistem analizi	14,910	0.15
Hukuk	14,722	0.24	ürün müdürü	14,878	0.12
Matematik	14,300	0.12	muhasibeci	14,861	0.22
Mekanik mühendisliği	14,054	0.08	diğer mühendislikler	14,739	0.10
Fizik	13,646	0.08	mekanik mühendisi	14,230	0.09
İşletme	13,084	0.11	avukat	13,999	0.40
Tüm sosyal bilimler	13,052	0.13	sağlık	13,808	0.14
Diğer fizik bilimleri	12,950	0.07	bilgisayar programcısı	13,307	0.14
Diğer biyoloji bilimleri	12,803	0.08	yazar	13, 205	0.14
Sağlık	12,462	0.10	müzişyen /aktör	13,127	0.20
Kimya	12,293	0.08	personel müdürü	12,922	0.10
Coğrafya	11,672	0.08	memur	12,009	0.07
Diğer diller	11,229	0.09	biyolog	11,823	0.12
Tarih	11,356	0.08	akademisyen	11,388	0.12
Sanat	10,059	0.07	öğretmen	10,315	0.19
Eğitim	9607	0.01	kütüphaneci	9204	0.05
Sosyolog	9606	0.04	sekreter	8329	0.05
Meslek eğitimi	9422	0.05	işçi	7471	0.07
Diğer sanatlar	9395	0.07			
Ortalama	12,503	0.13	ortalama	12,797	

Kaynak: Dalton-Makepeace, (1990), “Graduate Earnings After Six Years:Who Are The Winners?”, *Studies in Higher Education* 15 (1) March, Table I, Table II’den özetlenmiştir.

Tablodan anlaşılacağı üzere, yüksek kazançlar, mühendislikler, hukuk, muhasebe, ekonomi ve elektrik mühendisliği alanlarından elde edilmiştir. Bazı bilimlerde mezunlar, ortalamaya göre düşük kazançlar elde etmiştir. Mesela eğitim, dil, tarih, sanat konularında eğitim görmüş kişiler, daha düşük kazanç elde etmiştir. Buna göre, en yüksek kazanç getiren beş alandan elde edilen kazançlar (mühendislik, diğer mühendislikler, ekonomi, muhasebe ve elektrik mühendisliği) ortalama kazançtan

(12,503 \$) yaklaşık %18 daha fazla; en düşük kazanç getiren beş alandan da %50 daha fazladır.

Eğitimin parasal faydaları, kamu ve özel sektöre göre farklılık göstermektedir. Mesela Bostwana'daki kamu sektöründe istihdam edilenler ortalama olarak tüm eğitim seviyelerinde özel sektörde istihdam edilenlerden daha fazla ücret geliri elde ettiği görülmüştür. Yükseköğretim mezunu çalışanın hiç eğitim görmemiş çalışandan kamu sektöründe yaklaşık 5 katı (sırasıyla 2842- 584 Pula); özel sektörde yaklaşık 4 katı kadar (sırasıyla 2416-608 Pula) ücret geliri elde etmiştir (Siphambe 2000:294).

Bazı ülkeleri kapsayan araştırmada farklı sosyoekonomik yapıya sahip bireylere ait özel getiri oranları **Tablo 3.22'** de görülmektedir.

Tablo 3.22
Sosyoekonomik Statü ve Eğitimin Özel Getiri Oranları (%)

Sosyoekonomik statü	Getiri oranı (%)
Brezilya: Bütün erkekler (çiftliklerdeki hariç)	13,9
Düşük sosyoekonomik statü	11,4
Fransa: Sosyal menşeye	
Beyaz yakalılar	12,9
İşçiler	11,9
Kenya: Anne-baba eğitimi	
Ebeveynden biri ilkokul ve diğeri ortaokul veya daha yukarı, veya her ikisi de ortaokul ve daha yukarı	16,7
Her iki ebeveyn de ilkokul veya biri ortaokul veya daha yukarı ve biri eğitimsiz	15,6
Bir ebeveyn eğitimsiz, diğeri ilkokul	11,0
Her iki ebeveyn eğitimsiz	8,5

Kaynak: Ayesha Yaquub Vawda

Not: Getiriler Brezilya'da alt-ikinci kademe okul başarısı ve Fransa'da yükseköğretimler için ifade edilmiştir.

Tablodan açıkça anlaşılacağı üzere, Brezilya'da düşük sosyoekonomik statüdekiler (%11,4); Fransa'da işçiler (%11,9); Kenya'da hem annesi hem de babası eğitim görmemiş bireylerin özel getiri oranı (%8,5) diğerlerine göre daha düşüktür. Fransa'da, muhtemelen daha zengin aileleri oluşturan beyaz yakalılarının çocukları, eğitim düzeyi aynı olan işçi çocuklarından ortalama olarak daha fazla kazanmıştır.

Özel getiri oranının bu kadar yüksek olmasının temel nedeni, eğitim kademelerinin özellikle yükseköğretimin harcamalarının kamusal kaynaklardan karşılanmasıdır. Bu durum, bireylerin maliyetleri düşürmekte ve özel kazançları yükseltmektedir. Yükseköğretimin özel faydaları diğer eğitim seviyelerine göre önemli boyutlardadır. Yapılan çalışmalarda, dünyanın her yerinde ücretlere yansıyan yükseköğretimin özel faydalarının yüksek olduğu görülmektedir. Kazanç olarak yansıyan bu parasal faydalar ayrıca mesleklere, eğitim alanlarına ve program sürelerine göre değişmektedir. Yükseköğretimde özel faydaların önemli ölçüde yüksek olması, yükseköğretim hizmetlerinin finansmanı açısından önemli sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Ancak, yükseköğretim yatırımından sadece bireylere değil topluma da yansıyan faydalar söz konusudur.

2. Sosyal getiriler

Sosyal getiri, bireyin kendine mal edemediği toplumun diğer üyelerine yansıyan faydalardır. Bu faydalar, vergi gelirlerinin artması ve topluma eğitilmiş bireylerin verimliliğini artırması suretiyle milli gelire katkı sağlaması şeklinde yansıyacaktır.

Devletin, eğitimi sonucu geliri artan bireyden daha yüksek oranda vergi alması ve eğitim yatırımından dolayı artan gelir vergisini ek bir masrafa gerek kalmadan ve yasal bir düzenleme de yapmadan vergi toplayabilmesi bir sosyal faydadır (Cohn 1979:34). Bu sosyal faydalar ise, sosyal getiri oranı ile ölçülmektedir. Sosyal getiri oranı, toplumun kaynak dağılımı konusundaki kararları için bir ölçüt olarak kabul edilmektedir. Böylece, eğitim harcamalarının sosyal getirilerini hesaplayarak kıt kaynakların etkin bir şekilde kullanımını sağlamak mümkün hale gelir. Buna göre, sosyal getiri oranı, eğitimin bir bütün olarak toplum tarafından yüklenilmesi gereken sosyal maliyetleriyle, topluma sağlayacağı beklenen faydalar arasındaki ilişkiyi ölçmektedir. Sosyal getiri oranını hesaplamak için, toplumun yüklendiği sosyal

maliyetlerle ve yine toplumun yüklendiği sosyal faydaların bir şekilde ölçülmesi gerekmektedir. Sosyal getiri oranı, aynı özel getiri oranında olduğu gibi fayda-maliyet analiz teknikleri olan içsel getiri oranı, net halihazır değer ve fayda-maliyet oranı ile hesaplanmaktadır.

Eğitimin sosyal getiri oranı, özel getiri oranında olduğu gibi, eğitim seviyeleri, ülkelerin gelişmişlik düzeyleri, gelir ve cinsiyet gibi bazı faktörlere göre değişebilmektedir. Sosyal getiri oranının eğitim seviyelerine göre değiştiği konusunda yapılan araştırmalarda bu görüşü destekleyen sonuçlara ulaşılmıştır. Mesela, genel olarak dünyadaki bölgeler, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler ve bazı Latin Amerika ülkeleri için yapılan böyle bir araştırmanın sonuçları **Tablo 3.23**'de görülmektedir.

Tablo 3.23
1985 Yılında Eğitim Düzeylerine Göre Sosyal Getiri Oranları (%)

Dünyadaki Bölgelere ve Gelişmişlik Düzeyine Göre Sosyal Getiri Oranları¹				
(%)				
Ülke grupları	İlköğretim	Ortaöğretim	Yükseköğretim	
Afrika	26	17	13	
Asya ülkeleri	27	15	13	
Latin Amerika	26	18	16	
Gelişmekte olan ülk.	13	10	8	
Gelişmiş ülkeler	-	11	9	
Bazı Latin Amerika Ülkelerinde Sosyal Getiri Oranları²				
(%)				
Ülkeler	Yıllar	İlköğretim	Ortaöğretim	Yükseköğretim
Arjantin	1989	8,44	7,06	7,55
Brezilya	1989	35,55	5,08	21,44
Şili	1989	13,96	11,10	8,05
Meksika	1984	19,04	9,57	12,91

Kaynak: 1 Psacharopoulos, G. (1985), "Returns to Education: A further International Update and Implications", *The Journal of Human Resources* 20 (4), Table 3

2 Psacharopoulos/Ying Chu Ng, (1994), "Earnings and Education in Latin America", *Education Economics*, 2 (2), Table 4

Tabloda açıkça görüldüğü gibi, çok genel olmakla birlikte, tüm ülkelerde yükseköğretim en düşük sosyal getiri oranlarına sahiptir ve bu oran gelişmiş ülkelerde daha düşüktür.

Bu konuda daha detaylı bir sınıflandırmaya göre yapılan çalışmaların sonuçları da benzerdir. Mesela böyle bir çalışmanın sonuçları **Tablo 3.24**'de görülmektedir.

Tablo 3.24
Dünyadaki Bölgelere Göre Eğitim Seviyelerinin Sosyal Getiri Oranları (%)

Bölgeler	İlköğretim	Ortaöğretim	Yükseköğretim
Asya	16,2	11,1	11
Avrupa/Ortadoğu/ Kuzey Afrika	15,6	9,7	9,9
Latin Amerika/ Karayipler	17,4	12,9	12,3
OECD	8,5	9,4	8,5
Sahra Afrikası	25,4	18,4	11,3
Dünya ortalaması	18,9	13,1	10,8

Kaynak: Psachoropoulos- Patrinos, "Return to Investment in Education: A Further Update", *Education Economics*, 12(2), August-2004, Table 1

Tablo, eğitim seviyelerine göre sosyal getiri oranlarını bölgeler itibariyle göstermektedir. Bu getiri oranları, OECD'nin yüksek gelirli ülkelerinde daha düşüktür. Bununla birlikte, gelişmekte olan ülkelerde eğitimin topluma yansıyan faydası yüksektir.

Eğitimin sosyal getiri oranını etkileyen faktörlerden bir diğeri de ülkelerin gelişmişlik düzeyidir. Sosyal getiri oranları ile ilgili sonuçlar, gelişmekte olan ülkelerde politikacıların yatırım kararlarında önemli bir gösterge olabilmektedir. Zira bu ülkelerde ortalama getiri oranları, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretime ne kadar yatırım yapılması gerektiğini göstermektedir. Bu ülkelerde, kıt olan kamusal kaynaklardan dolayı eğitimde önceliklerin doğru bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu çerçevede, gelişmekte olan ülkelerde sosyal getiri oranı, ilköğretim seviyesinde yükseköğretimin iki katı kadardır. Bazı gelişmiş ülkelerde, mesela Danimarka'da ortaöğretim kademesinde sosyal getiri oranı %9,3, yükseköğretimde %6,3'dür. Hollanda'da bu oranlar sırasıyla %7,8-%6,3; İtalya'da %8,4-%7; Almanya'da %10,2-

%6,5; Japonya'da %6,4-%5,7 ve ABD'de %13,2-%9,6'dır (OECD 2005:12). Bu ülkelerde yükseköğretim de dahil olmak üzere eğitim harcamaları ağırlıklı olarak kamusal kaynaklardan karşılanmaktadır. Bu durum, diğer eğitim kademelerine göre oldukça maliyetli olan yükseköğretimin kademesinde sosyal getiri oranının düşük, özel getiri oranının da yüksek çıkmasına neden olmaktadır.

Kısacası, eğitimin tüm kademesi oranları farklı olmakla birlikte hem özel hem de sosyal faydalar sağlamaktadır. Yapılan çalışmalar, ilk-orta öğretim kademesine ait sosyal getiri oranlarının yükseköğretim kademesinden önemli ölçüde yüksek olduğunu göstermiştir. Yükseköğretim kademesinin de kendi içinde sosyal getiri oranları hem gelişmekte olan hem de gelişmiş ülkelerde önemli derecede özel getiri oranlarından düşüktür. Bu ise, birçok ülkede yükseköğretim harcamalarının kamu kaynaklarından doğrudan ve dolaylı bir biçimde karşılanmasından kaynaklanmaktadır. Kamusal finansman politikası, yükseköğretim hizmetlerinden yararlanan ve yüksek kazançlar elde eden bireylerin maliyetlerini düşürmektedir. Dolayısıyla özel getiri oranı sosyal getiri oranından yüksek olmaktadır. Ancak, eğitimin faydaları sadece bununla da sınırlı değildir. Eğitim, ölçülebilir faydaların yanı sıra ölçülemeyen diğer bir deyişle parasal olmayan faydalar da yaratmaktadır.

3. Parasal olmayan getiriler

Parasal olmayan getiriler, eğitilmiş bireyin kendine ve toplumun diğer üyelerine ölçülemeyen biçimde yansıyan faydalarıdır ve çok çeşitli biçimlerde ortaya çıkmaktadır. Eğitilmiş bireyin, özellikle yükseköğretim mezunlarının daha iyi koşullarda istihdam edilmesi, tüketim ve yatırım kararlarında daha bilinçli olması ve daha sağlıklı ve uzun yaşaması, okur-yazarlık oranının artmasının ilave katkısı, vatandaşlık ve demokrasi bilincinin gelişmesi, iktisadi büyümeye elverişli bir ortamın oluşması, daha düşük suç oranları, daha fazla yayın ve kültürel faaliyet, ekonomi ve piyasaların daha iyi işlemesi ve özgürlüklerin gelişmesi de eğitimin parasal olmasın önemli getirileridir (Mumper 1996:8; Aslan 2002:112).

Eğitim, yüzyıllardır toplumun ahlak kurallarını, ekonomik, siyasal ve toplumsal düzenin yapısını belirleyen, toplumsal düzenin gelişerek sürdürülmesini sağlayan bir sistem olarak kabul edilmektedir (Adem 1997:51-56). Eğitimin en önemli fonksiyonu

muhafaza etme, değiştirme ve geliştirmedir. Eğitim bir taraftan toplumun sahip olduğu çeşitli bilgileri muhafaza ederken, diğer taraftan da bunları sistemli bir şekilde geliştirerek kullanılacak hale getirmektedir. Bu özelliğiyle eğitim, gelişmelere açık bir yapı sergilemektedir.

Ancak, artan eğitimin toplum üzerinde sağladığı fayda hakkındaki bilgi tam değildir. Çünkü, eğitimin parasal olmayan faydaları, öğrenci ve aile gibi karar vericiler tarafından elde edilen özel yararların ötesinde topluma dönüktür. Bu yararlar, eğitim nedeniyle artan kazanç biçiminde ortaya çıkan parasal olan yararların ötesindedir. İstikrar, örgütlenme becerisi güven vb. üzerindeki dolaylı etkileri nedeniyle sosyal problemlerin hem maliyetini hem de sayısını azalmaktadır. Örneğin, ilaç savurganlığını azaltılmasına, suç oranlarının düşmesine ve sağlık hizmetlerinden faydalanmayı sağlayacak şekilde bilinci geliştirmektedir (Corat 2005:3; Canpolat 2000:267). Nitekim, bu konuda yapılan araştırmalarda, tıbbi yardım, konut yardımı ve korunmaya muhtaç çocuklar için yapılan yardımlara ilişkin maliyetlerin azaltılmasında eğitimin etkili olduğu görölmüştür (McMahon 1994:29-31).

Dolayısıyla, eğitim, hayatın kalitesini etkilemektedir. Sağlık için yeterli miktarda para harcayabilme ve hizmetlerden faydalanabilme nedeniyle, yükseköğretim görmüş kişiler, düşük eğitim düzeylere sahip olanlardan daha sağlıklı olma eğilimindedir. Yüksek beşeri sermayeye sahip bireyler, daha sağlıklı olma olasılığını arttırmak için önleyici tedbirler alma yoluyla kendilerine yatırım yapmaktadır. Yıllık sağlık kontrolleri ve düzenli egzersiz, beşeri sermaye yatırımları şeklinde açıklanabilir. ABD’de, *Fakirlik Araştırma Enstitüsü* verileri kullanılarak Barbara Wolfe ve Samuel Zuvekas tarafından eğitimin parasal olmayan getirilerine ilişkin bir çalışma yapılmıştır. B.Wolfe ve S.Zuvekas, eğitim seviyesi arttıran bir kişinin sağlık durumunu iyileştirdiğine dair dikkate değer kanıtlar bulmuşlardır. B.Wolfe ve S.Zuvekas araştırmalarında, diğer faktörleri kontrol ederek bir bireyin eğitim düzeyi ve bireyin ailesinin sağlık durumu arasında bir pozitif ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer sonuçlara, Lefkowitz (1973), Lando (1975), Occutt ve arkadaşları (1977) ve Michale Grossman’ın (1982) tarafından yapılan çalışmalarda da ulaşılmıştır. En güçlü bulgulardan birisi ise, M.Grossman tarafından yapılan çalışmadır. M.Grossman çalışmasında, eğitimin sağlık üzerinde pozitif bir etkisi olduğunu bulmuştur. Garfinkle ve Haveman (1977), aile reisinin eğitimi ile yoksulluk derecesi ve sağlık

harcamaları arasında güçlü bir negatif ilişki bulmuştur (Saxton 2000:7,McMahon 1994:31).

Aynı zamanda eğitim insanlara, daha iyi anneler, babalar, çocuklar, seçmenler ve vatandaşlar olmaları için imkan sağlamaktadır. İstikrarlı ve demokratik bir toplum, vatandaşlar tarafından minimum bir okuryazarlık ve bilgi derecesi ile bazı ortak değerler kümesinin yaygın bir şekilde kabulünün söz konusu olabilmesine katkıda bulunduğu gibi olumlu komşuluk etkileri de yaratmaktadır. Toplumda, kişilerin daha fazla kitap, gazete ve yazılı eser okuması, dolaylı bir şekilde bir toplumda demokrasinin, ekonominin ve ona dayalı piyasaların, bireylerin uyum ve anlayış düzeylerini yükseltmektedir.

Eğitim, özellikle, sosyal, politik ve teknolojik konuların bir değerlendirmesini yapmaya imkan verecek daha fazla bilgi şeklinde faydalar sağlamaktadır. Eğitimin bunu gerçekleştirmesi ve yaymasının iki yolu vardır. Birinci yol; hem kavramayı kolaylaştırmak ve hem de düşünme yeteneğini geliştirmek. İkinci yol; demokratik ortamları oluşturarak bireysel tercihlere saygı gösterilmesini sağlamak (Dee 2004:1699). Eğitilmiş insanlar, konular hakkında daha çok okur, bilgili kalmak için daha fazla haber programları izler ve kamusal ilişkilerde daha fazla aktif rol alırlar. ABD *Eğitim Departmanı* tarafından yayımlanan “1996 Eğitim Durumu Raporu”nda 1994 seçimlerinde kolej mezunu bireylerin %57’sinin; lise mezunu bireylerin de %30,6’sının oy kullandıkları belirtilmiştir. Ayrıca, eğitim düzeyinin oy kullanmayı başka sosyoekonomik faktörlerden daha fazla etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Saxton 2000:9).

Eğitilmiş bir nüfusun toplumsal faydaları daha fazla iş olanakları ve daha üretken bir işgücü yaratmasının ötesine geçmektedir. Eğitilmiş bireyler, toplumsal olarak arzulan davranışlarda artış ve toplumca istenmeyen davranışlarda azalma meydana getirmektedir. Eğitim düzeyi yükseldikçe hem suç oranları, hem de bir suçun kurbanı olma oranları azalmaktadır.

Bu konudaki başka bir örnek ise, ABD’de *Ulusal Ekonomik Araştırma Bürosu*’ndaki iki araştırmacı tarafından yapılan 1994 yılındaki araştırmadır. Bu araştırma; suç işleme oranı üzerinde eğitim seviyesinin, gelirden daha büyük bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Suçluların yeniden suç işleme eğilimlerini analiz eden

ABD'deki bu araştırmada, düşük eğitim düzeyine sahip hşkşmlşlerin, yşksek eğitim düzeyine sahip hşkşmlşlerden daha fazla yeniden suç işleme eğiliminde olduğu gşrşlmşştşr (Saxton 2000:9-11).

Bunlara ek olarak, yaptığı çalışmada Spiegleman (1968), eğitim gşrmşş gençlerin suç işlemeye daha az eğilimli oldukları yşnşnde kanıtlar bulmuştur. Webb (1977), ceza evlerindeki yetişkin mahkumların düşük eğitim düzeyine sahip olduklarını ve onlardaki bu eğitim eksikliğinin topluma yıllık maliyetinin 19,8 milyar dolar (1982 fiyatlarıyla) olduğunu tahmin etmiştir. Ehrlich (1975), mşlkiyete karşı işlenen belirli suçlar ile eğitimde adaletsizlik arasında gşlş pozitif yşnlş bir ilişki bulmuştur. Ayrıca, Ehrlich, mşlkiyete karşı işlenen ve şiddet içeren suların tekrar dereceleriyle ilgili olarak, ortalama eğitim düzeyinden çok, eğitim hizmetlerinin toplumların adil bir biçimde faydalanamamasından kaynaklandığını vurgulamaktadır (McMahon 1994:31; Saxton 2000:12).

Mesela, Winconsin Őniversitesi'nde, Weisbrod ve arkadaşları tarafından yapılan çalışmalarda, yřksekōđretim mezunu bireylerin diğerlerine gşre daha çok hayır işleriyle uğraştıkları gşrşlmşştşr. Bir başka araştırmada da lise ve yřksekōđretim mezunu bireylerin toplumsal hizmetlere ve siyasal etkinliklere daha fazla katıldıkları gşrşlmşştşr (McMahon 1994:29-32).

Eğitimin topluma yansıyan bir başka faydası da, kadının eğitimi ve bunun sonuçlarıdır. Kadın eğitiminin topluma yansıyan etkisi konusunda ise iki nokta gşz şnşnde bulundurulmaktadır. Bunlardan ilki, eğitimin kadının doğurganlığı ęzerindeki etkisidir. İkincisi, eğitimin çocuğun sağlığı ęzerindeki etkisidir. Mesela, Duncan Thomas (1996:332) ve Dunne Sayed (2002:56), Gşney Afrikalı kadınların eğitimi ve doğurganlığı ęzerinde bir çalışma yapmıştır. Yazarlar, Gşney Afrikalı kadınların doğum oranı ile eğitim sşresi arasında ۆnemli ve gşlş negatif bir ilişki bulmuştur. Benzer sonuçlara, Raylyn Oliver (1999), Gineli kadınlar ęzerinde yaptığı analizde ulaşmıştır. R.Oliver (1999) tarafından yapılan bu çalışmada, eğitim seviyesi azaldıkça doğum sayısının arttığı gşrşlmşştşr. Buna gşre, annenin eğitim seviyesi arttığıka çocuğun sağlıklı olması ihtimali artmaktadır. Diğer bir deyişle, annenin eğitim seviyesi ile çocuğun sağlığı arasında pozitif bir ilişki sşz konudur. Kadın eğitiminin ocuk sağlığı ęzerindeki etkisi konusunda yapılan çalışmalarda, çocuğun sağlığı ęzerinde annenin eğitim seviyesinin ۆnemli ve çok gşlş bir şekilde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Muhtemelen, eğitim annenin bilgisini ve sağlıkla ilgili sorunları çözme yeteneğini arttırarak anneliğe özgü yeteneklerin artmasını sağlamıştır. Ayrıca, eğitilmiş anne ailenin sağlıkla ilgili harcamalarını da azaltmaktadır (Glewwe 2002:473).

Eğitimin ölçülemeyen bir diğer faydası ise, ebeveynlerin çocuklarına karşı davranışlarında daha olumlu olmalarıdır. Araştırmacılar, anne-babanın sosyoekonomik statüsünün çocuklarının davranışları üzerindeki etkisini açıklamaya çalışmıştır. Nitekim bu çalışmalarda, farklı gelir seviyelerine sahip aileler ile çocuklarını yetiştirme uygulamaları arasındaki bu ilişkiler hakkında kanıtlar bulunmuştur. Bu kanıtlara göre, anne babanın geliri, çocukların yetişmesi üzerinde çok büyük bir etkiye sahiptir. Düşük ve yüksek gelirli anne-babalar arasında çocuklarını yetiştirme farklılıkları bulunmuştur. Buna göre, düşük sosyoekonomik statüye sahip anne-babalar arasında çocuklarını bedensel olarak cezalandırmalar daha çok görülmesine rağmen, yüksek gelirli ailelerde bedensel cezalandırma yok denecek kadar azdır. Diğer bir deyişle, anne-babanın çocuklarının davranışlarını biçimlendirmelerinde gelirin etkisi yüksektir (Weinberg 2001:266-267). Dahası yüksek gelir, bir çocuğun daha iyi beslenmesini ve daha sağlıklı koşullarda öğrenim görmesini de sağlamaktadır.

Kısacası eğitim, hem bireye hem de topluma ölçülemeyen önemli faydalar sağlamaktadır. Bireye, eğitim seviyesinden sağlanan kazanç farklılığı ile özel faydalar sağlarken aynı zamanda kısa sürede istihdam edilebilme şansı da sağlamaktadır. Artan eğitimin bir sonucu olan kazanç farklılığı, bazı faktörlere bağlı olarak değişkenlik gösterebilmektedir. Bu faktörler; eğitim yılı, ülkelerin gelişmişlik düzeyleri, özellikle yükseköğretimin kısa ya da uzun süreli olması, eğitim görülen alan ve cinsiyettir. Eğitimin getirileri konusunda yapılan çalışmaların çoğunda, ilk-ortaöğretim kademesinde sosyal getiri oranının, yükseköğretim kademesinde ise özel getiri oranının sosyal getiri oranından önemli derecede yüksek olduğu görülmektedir. Bunun temel nedeni ise, yükseköğretim harcamalarının hem doğrudan hem de dolaylı bir şekilde kamusal kaynaklardan karşılanmasıdır. Bu da, özel maliyetleri önemli ölçüde azaltmakta ve kazançların olduğundan daha yüksek çıkmasına neden olmaktadır. Böyle bir sonuç, birçok ülkede, yükseköğretim finansmanında hem adaletin hem de etkinlik bakımından istenen sonuçlara ulaşamadığını göstermektedir. Dolayısıyla, yükseköğretimden yararlanan kesimin belirlenmesi için kullanılan özel ve sosyal getiri oranları yükseköğretimde adalet ve etkinlik amaçlarını gözetilen bir finansman politikası

oluşturulmasında önemli kriterler olmaktadır. Çünkü sosyal ve özel getiri oranları, sadece yükseköğretimden yararlanan kesimin belirlenmesi açısından değil, aynı zamanda yükseköğretim harcamalarını kimin ödediği ve kimin ödemesi gerektiği ile de ilgilidir.

B. Yükseköğretim Getirilerinin Etkinlik Amacı Bakımından Değerlendirilmesi

Eğitim hizmetlerinin özellikle yükseköğretim kademesinde fayda ve maliyetlerin, bireyler ve toplumun tümü açısından değerlendirilmesi kaynakların etkin kullanımı sorunu açısından oldukça önemlidir. Bu tür bir maliyet-fayda değerlendirmesi; yükseköğretim hizmetlerinden kimin faydalandığı, finansmanı kimin sağladığı ve aslında kimin ödeme yapması gerektiği sorular için kullanılacak ölçüler özel ve sosyal getiri oranlarıdır.

Bu konuda yapılan araştırmalarda, genel olarak ilk ve ortaöğretim kademelerinde sosyal, yükseköğretim kademesinde ise özel getiri oranının ağır bastığına dair sonuçlar elde edilmiştir. Yükseköğretim düzeyindeki eğitim yatırımların özel faydalarının önemli ölçüde yüksek olması, finansmana katılımın, sağlanan faydaya paralel olması gerektiğini ima etmektedir. Böyle bir tezi savunmanın, adalet değerlendirmeleri yanında etkinlikle ilgili gerekçeleri de vardır.

Kamusal kaynaklardan karşılanan finansman sisteminin etkinlik yönünden değerlendirilmesinde, tahsis etkinliği dikkati çekmektedir. Tahsis etkinliği eğitimin miktarının doğru olarak belirlenmesi demektir. Rekabetçi bir ekonomide bunun anlamı ilave eğitimin marjinal faydasının (fiyatın) onun marjinal maliyetine eşit olduğu andaki eğitim miktarının optimal olduğudur. Bu, eğitim miktarının gerekli olandan ne eksik ne de fazla üretilmediği anlamına gelir (Aslan 2002:1234).

Birçok ülkede, özellikle gelişmekte olan ülkelerde, getirisi en yüksek olan eğitim kademesi ilköğretimdir. Buna göre, ilköğretime yapılan kamu kaynaklı harcamaların yükseköğretime yapılan harcamalara nispeten artması gerekmektedir. Ancak birçok ülkede bunun tersi olmakta ve sadece politik nedenlerle üniversite, fakülte veya yüksekokullar açılabilmektedir. Eğer yeni açılan bu birimlere gerçekte ihtiyaç yoksa, bu durumda olan şey, aslında başka eğitim kademelerinde kullanılacak kaynakların politik nedenlerle yanlış alanlara aktarılmasıdır.

Gelir düzeyine bakılmaksızın üniversiteye giren herkese bu hizmetin ücretsiz veya yüksek sübvansiyonlu olarak sunulması etkinlik açısından sorun yaratmaktadır. Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde eğitime ayrılması gereken kaynak miktarının giderek artması bütçe sınırlamalarını ağırlaştırmakta ve bir finansman krizine yol açma eğilimi taşımaktadır. Eğitim hizmetlerinin maliyetleri de arttığı için, bu hizmetlerin belli bir düzeyde sürdürülebilmesi, halkın giderek daha fazla vergi ödemesini gerektirmiştir. Bu durum, yoğun siyasi tartışmalara ve kamu kesiminin verdiği hizmetleri önemli ölçüde azaltmak zorunda kalmasına yol açmıştır. Sonuç olarak, hizmet maliyetlerindeki sürekli artışlar kamusal hizmetlerdeki genişlemenin sonunu da getirmiştir. Böyle bir kriz, 80'li yıllarda ve günümüzde, birçok kamu hizmeti için söz konusu olduğu gibi eğitim hizmetlerinde de piyasa mekanizmalarına dönüş tartışmalarını alevlendirmiştir.

Ücretsiz eğitimin etkinlikle ilgili bir başka iması, aşırı talebe yol açmasıdır. Aşırı talep iddiası, özellikle yükseköğretim düzeyinde önemli bir etkinsizlik kaynağıdır. Üniversitede öğrenim görmesi zorunlu olmayanlar, öğrenim ücreti olmayan ve özellikle sınavsız giriş sistemlerinde yığılmaktadırlar. Literatürde, yükseköğretimin ücretsiz veya çok yüksek sübvansiyonlu olmasının talebi önemli ölçüde artırdığına dair önemli deliller vardır. Bu durum, fiyatı sıfır veya çok düşük olan bir malın veya hizmetin talebinin marjinal faydası sıfır veya sıfıra çok yakın oluncaya kadar artacağı biçimindeki basit bir iktisat kuralıyla ilişkilidir. Bazı ülkelerde, bir giriş sınavına rağmen, kontenjanların geniş tutulması “uygun olmayanların” üniversiteye girmesini tam olarak engelleyememektedir.

Yükseköğretimin kamusal kaynaklarla finansmanın bir diğer etkinsizlik nedeni, öğrencilerin kayıt yaptırdıkları programlardan mezun olmalarının uzun yıllar almasıdır. Eğitimin parasız olması yanında öğretim süresini aşmanın her hangi bir cezasının bulunmaması bu durumu körüklemektedir. Böyle bir sistem bir taraftan hem kamu kaynaklarının hem de ailelerin kaynaklarının israfına, diğer taraftan da öğrencilerin ve başkalarının zamanlarının boşa harcanmasına yol açmaktadır.

Ayrıca, yükseköğretimde kayıtlı öğrencilerin çoğunluğunun yüksek gelir grubuna ait olması da etkinsizlik kaynağıdır. Kıt kaynakların varlığında yükseköğretim hizmetinden yararlananların çoğunluğunun yüksek gelir grubuna ait olması, hem maliyetleri karşılama gücüne sahip bu ailelere kamu kaynaklarından bir gelir transferi yaratmakta, hem de nesiller arası gelir dağılımını etkilemektedir. Alternatif yatırım

alanları yerine özel faydası yüksek olan yükseköğretim hizmetine kaynak ayrılması kamusal finansman sisteminin tahsis etkinliği açısından beklenen sonuçları vermemiştir. Bu sonuçlar, bedelsiz yükseköğretimin hem gelir dağılımı hem de etkinlik açısından bozucu etkilere sahip olduğunu göstermiştir. Bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri ise, artan oranlı vergilendirme, sübvansiyonların gelir düzeyine göre ayarlanması ve maliyet paylaşımı çözüm önerileri olarak sıralanabilir.

III. ADALET VE ETKİNLİK AMAÇLARINA UYGUN BİR YÜKSEKÖĞRETİM FİNANSMAN POLİTİKASI: MALİYET PAYLAŞIMI

Eğitim ekonomisinde önemli konulardan birisi, üzerinde görüş ayrılıklarının bulunduğu eğitim finansmanıdır: Finansal yük, hükümet, işveren ve bireyler tarafından nasıl paylaşılmalı ve finansmanın kamu ve özel kaynaklar arasındaki dağılımı nasıl olmalıdır? Bu, hem etkinlik hem de adalet ile ilgili sorulardır. Ancak, bu sorulara alternatif finansman yöntemleri cevap verebilir. Örneğin, eğitimin finansmanında, özellikle yükseköğretimde getiri oranlarının dikkate alınması ve buna göre maliyetinin en yüksek getiriye elde edecek kesim tarafından ödenmesi, hem adalet hem de etkinlik sorununu ortadan kaldıracaktır. O halde, yükseköğretim maliyetini, bu hizmetinden faydalanan kesimin ödemesi adil bir alternatif finansman biçimi olacaktır (Atkinson 1983:12-13; Woodhall 1994:12). Nitekim, 1988 tarihli Dünya Kalkınma Bankası Raporu'nda, yüksek ve orta gelir grubunda bulunanların, yükseköğretime ayrılan kaynakların %80-90'ını; gelişmekte olan ülkelerde ise toplam nüfusun %70'e yakınının en fazla ilköğretimi tamamlayabildiği ve eğitime yapılan kamu harcamalarının da sadece %22'sini aldığı görülmüştür (Aslan 1998:347). Bu nedenle, eğitim maliyetlerini *kim ödeyecek?* sorusunun cevaplandırılması için alternatif finansman yöntemleri önerilerine ihtiyaç vardır. Ancak, buda ekonomik sistemlere göre olmalıdır. Mesela, bazı ülkelerde, devletin yanında bireyler ve yüksek gelirli sosyal gruplar eğitimin finansmanına katılabilirler.

Yükseköğretimde kayıtlı öğrencilerin çoğunluğunun yüksek gelir grubuna ait olması ile birlikte değerlendirildiğinde bedelsiz yükseköğretimin hem gelir dağılımı hem de etkinlik açısından bozucu etkilere sahip olduğu görülmektedir. Bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerinden en önemlisi ise, ailelerin gelirlerine göre maliyete katılma tezidir.

A. Adalet ve Etkinlik Amaçları Bakımından Yükseköğretimde Maliyet Paylaşımı

Ülkelere göre farklılık göstermekle birlikte ağırlık eğitim hizmetlerinin kamusal kaynaklarla finansmanı şeklindedir. Ancak, 70'li yıllarda son derece etkili olan bu finansman sisteminde, 80'li yılların başında son derece ciddi kaynak sıkıntılarıyla yüz yüze gelinmiştir. Gelişmekte olan ülkeler başta olmak üzere birçok ülkede, sınırlı kamu kaynaklarının eğitim yanında diğer önemli ihtiyaçlara tahsis edilmesinin de önemli olması, yüksek sübvansiyonlu mal ve hizmet maliyetleri içindeki hükümet paylarının azaltılması yönünde artan bir baskı yaratmıştır. Bu baskıları karşılamaya yönelik girişimler, yaygın bir şekilde “yapısal uyum politikaları” olarak adlandırılmıştır. Bu tür bir politika, ödeme yükünün büyük bir kısmının hizmetten faydalananlara kaydırıldığı “maliyet paylaşımını” veya “maliyete katılmayı” öngörür. Eğitimle ilgili olarak bu tür bir politikanın ilk hedefinin, hem pahalı olması hem de bu hizmetlerden yararlananların gelecekte elde edecekleri beklenen yüksek kazançlar nedeniyle yükseköğretim olacağı açıktır (Aslan 2002:237).

Özellikle yükseköğretimde eğitimin özel getirilerinin sosyal getirilerine ağır bastığı halde, bunun maliyetine bütün toplumun katılması hem etkinlik hem de adalet amaçları bakımından istenmeyen bir durumdur. Eğitim için, dışsallıklardan dolayı ve adalet amacını karşılamak üzere kamusal olarak sağlanması gerekenin dışında devlet tarafından hiçbir kaynak ayrılmamalıdır. Bunun anlamı, eğitimin özel faydalara paralel bir şekilde paralı olacağı, ödeme gücü olmayanların ise kamusal olarak destekleneceğidir. Adalet amacına sadece böyle bir finansman sistemi hizmet edebilir.

Hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerde Hükümetler, 80'li yılların başından beri öğrenci ailelerinin çeşitli yollarla eğitimin finansmanına daha fazla katkıda bulunmalarını sağlayacak ve doğrudan hükümet tedariki yerine piyasa güçlerine duyarlı tedarik biçimleri olan özel okullar ve eğitim kuponları gibi tedbirleri almaya başlamışlar ve yeni öneriler getirmişlerdir. Bu alandaki öneriler, geleneksel eğitim finansmanında ve tedarikinde son derece ciddi reformların yapılması anlamına gelmektedir. Yeni finansman ve tedarik politikalarının özünü, piyasa güçlerine duyarlılığın ve üniversiteler arasındaki rekabetin artırılması, eğitim hizmetlerinden yararlananların maliyete katılmalarının sağlanması ve eğitim için daha fazla kaynak toplamanın yollarının bulunması oluşturmaktadır. Bunun anlamı, yükseköğretimde yegâne veya en önemli finansman

kaynağının devlet olmaktan çıkması; sosyal faydaların ağır bastığı eğitim türlerinde veya kademelerinde kamusal finansmana, özel faydaların ağır bastığı durumlarda ise özel finansmana yönelinmesidir (Aslan 2002:343).

Mesela ABD’de (1996) ortaöğretim ile yükseköğretim mezunlarının kazançları arasındaki farkın %70’den fazla olmasından dolayı birçok aile, çocuklarının ortaöğretim sonrasındaki bir seviyede eğitim görmelerini istemiştir. Bu durum, genel olarak kamusal kaynaklarla finansmanın söz konusu bu ülkede maliyeti arttırmıştır. Bunun sonucu olarak, yükseköğretimde özel kaynakların payı daha da arttırılmıştır. (Barry 1997:84-89). Benzer durum İngiltere’de de söz konusu olmakla birlikte, yükseköğretimdeki öğrenim ücreti yükseltilerek öğrencinin maliyete katılması sağlanmıştır (Abbott/Leslie 2004: 67-86).

Sonuç olarak, öğrenciler yükseköğretimin artan maliyete çeşitli yollarla katılımı sağlanmalıdır. Bu katılım, hem yükseköğretim hizmetinden sağlanan faydaya paralel olmalı hem de aile gelirinine bağlı olmalıdır. Bunun da dışında örneğin, özel okulların yaygınlaştırılması, öğrenim ücretlerinin gelirlere göre belirlenmesi ve arttırılması, öğrenci kredileri ve eğitim kuponları gibi yükseköğretim maliyetini paylaşmanın başka yolları da mevcuttur.

B. Yükseköğretimde Maliyet Paylaşımı Yolları

İktisatçılar, eğitimciler ve politikacılar uzun süre, devlet tarafından yönlendirilen bir sistemin piyasa tarafından harekete geçirilen bir finansman ve tedarik sistemine dönüştürülmesi amacıyla çeşitli yöntemler geliştirmişlerdir. Varılan nokta, yükseköğretimde gelir çeşitlendirmesi olarak da adlandırılan bir modelin geliştirilmesi olmuştur. Buna göre, üniversitelerin gelir elde edebilecekleri çok sayıda alternatif kaynak vardır ve öğrenim ücretleri sadece bunlardan biridir. Bu alternatifler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Psacharopoulos/ Woodhall 1985;144-48; Le Grand 1984;68-77).

1. Öğrencilerden öğrenim ücreti alınması,
2. Özel üniversitelerin yaygınlaştırılması,
3. Özel ve kamu kesimi kuruluşlarıyla öğrenci sponsorluğu, danışmanlık, ücretli stajyerlik türünden sözleşmeler ve anlaşmalar yapılması,

4. Üniversitelerin gelir yaratan işletmelere sahip olmaları,
5. Bağışlar vb. özel katkılardan yararlanılması;
6. Öğrencilerin istihdamı ve yükseköğretime yönelik fonların oluşturulduğu ulusal burs programları,
7. Öğrenci kredileri, mezuniyet vergileri ve bordro vergileri gibi ertelenmiş maliyete katılma yöntemleri,
8. Yerel olarak sağlanan işgücü ve aynı yardımlar,
9. Eğitim kuponları.

1. Özel okulların yaygınlaştırılması

Yükseköğretimin daha çok özel faydalar sağlaması ve nesiller arasında gelir dağılımını bozucu etki yaratması, hizmetin sunulmasında özel kaynakların payının arttırılmasını ve yaygınlaştırılmasını gerektirmektedir. Bir yükseköğretim sisteminde, devletin yegâne hizmet sunan bir pozisyondan uzaklaştırılmasının tek yolu, sistemin piyasa güçlerine duyarlı kılınmasıdır. Bu ise, özel üniversitelerin yaygınlaştırılması ve devlet okullarıyla rekabet edebilmelerinin sağlanması, finansman sisteminin hizmetten yararlananların maliyete katılmalarını sağlayacak şekilde düzenlenmesi, devlet bu hizmetler için yardım sağlamaya devam etse bile bunun kullanılmasında inisiyatifin ailelere bırakılması gibi radikal değişikliklerle mümkündür. Bu türden düzenlemeler, karar almayı ve satın alma gücünün tahsisini devletten anne-babalara transfer edecektir. Tüketici tercihlerinin ön plana çıkması, hizmetlerin daha rekabetçi olarak sunulmasını, kalitenin artmasını ve maliyetlerin düşmesini zorunlu kılacaktır. Çünkü bunu yapamayan okullar piyasada kalamayacaklardır. Bu ise etkinliğin sağlanması demektir (Aslan 2003:159).

Örneğin İspanya'da son yirmi yılda, onyediyeni üniversitenin kurulması rekabetçi koşulların oluşmasına neden olmuştur (Marcos 2005:551). Diğer ülkelerde, özellikle Avrupa ve Kuzey Amerika'da, özel yükseköğretim oldukça iyi yapılmış ve kalite açısından devletin yükseköğretim kurumlarıyla rekabet edecek düzeye gelmiştir. Bazen, örneğin Belçika ve Hollanda'da, devlet kurumlarıyla aynı ölçüde tutulmaktadırlar. Bu ülkelerde özel kurumlar, kamu kaynaklarından sübvansiyon edilmektedir. ABD'de, 1980'de bu kurumlara ödenen sübvansiyon tutarı özel

yükseköğretim kurumunun gelirinin %20'sini oluştururken, 1995'de sadece %16'sını oluşturmuştur (Chevaillier/Eicher 2002:91). Yani, özel yükseköğretim kurumlarına sübvansiyon uygulaması çok düşük tutulmak suretiyle devam ettirilmektedir.

Bugün birçok ülkede, özel yükseköğretim kurumlarının sayısı hızla artmaktadır. Mesela, Brezilya'da 1980'de özel üniversite yokken, 2003 yılında 42 özel ve 20 kamu üniversitesi mevcuttur. Şili'de 1960 yılında 6 özel, 2 kamu üniversitesi bulunurken, 2003 yılında 42 özel, 16 kamu üniversitesi bulunmaktadır. Tayland'da ise 1960 yılında 1 özel, 6 kamu üniversitesi bulunurken, bu rakamlar 2003 yılında 50 özel ve 24 kamu üniversitesi şeklinde değişmiştir. Filipinler'de halihazırda 25 kamu yükseköğretim kurumu, 1285 de özel üniversite bulunmaktadır. Japonya'da 4790 yükseköğretim kurumu 4117'si özeldir. Kore'de 100 üniversitenin 78'i özeldir. Çin'de 800 den daha fazla özel yükseköğretim kurumu vardır, fakat bunların da çok azı kamu tarafından tanınmaktadır. Endonezya'da 57 özel üniversite mevcuttur. Avrupa'da ise, ilk özel üniversite 1982'de Almanya'da kurulmuştur. Avustralya'da sadece iki özel üniversite bulunmakla birlikte ancak onlardan biri olan Bond University 1987'de kurulmuştur. Türkiye'de ise 53 kamu ve 24 özel üniversite bulunmaktadır. Komünizmin çöküşünden sonra Doğu Avrupa'da, özel üniversitelerin sayısı hızla artmıştır. Romanya, 2003 yılında 59 özel ve 36 kamu yükseköğretim kurumuna sahiptir. Macaristan'da üç tip özel eğitim kurumu mevcuttur. Bunlardan biri Belçika ve Hollanda'daki gibi kilise bağlantılıdır ve yasal olarak tanınmış kurumlardır (Gürüz 2003:11).

Gelişmiş ülkelerdeki özel yükseköğretim kurumları, daha ziyade, kar amacı gütmeyen vakıflar tarafından kurulmuş, yüksek prestijli araştırma üniversiteleri niteliğine sahip kurumlardır. Bu sistemde, bu kurumların harcamaları kamusal kaynaklardan karşılanmaktadır.

Özel yükseköğretim kurumlarının sayısının artmasına neden olan faktörlerden belki de en önemlisi, ortaöğretim seviyesinden mezun olan öğrenci sayısıdır. Zira, ortaöğretim seviyesinden mezun olan öğrenci sayısının artması, yükseköğretim talebinin artmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla, kamu üniversiteleri artan bu talep karşısında kapasitelerini finansal zorluklar nedeniyle arttıramamaktadır. Bu durum, yükseköğretim hizmetinin özel sektör tarafından da verilmesine neden olmaktadır. Mesela İsveç'te 1960-1997 döneminde yükseköğretim kurumlarında önemli bir talep artışı görülmüş,

ancak yükseköğretim kurumları bu talep artışını karşılayamamıştır. Bu gelişme karşısında hükümetler, talep artışını karşılayabilmek için paralı eğitim veren özel yükseköğretim kurumlarının açılmasına izin vermiştir (Kjellström/Regner 1999:336-338).

Benzer gelişme Japonya'da da görülmüştür. Ortaöğretim mezunlarının %100'e yakın bir kısmı yükseköğretim için başvurmakta, bu ise talep artışı yaratmaktadır. Artan talebin karşılanması ve kamusal finansman kaynaklarının sınırlı olması özel üniversitelerin kurulmasına neden olmuştur. Ancak, bu kurumların öğrenim ücretleri, ailesi olsun veya olmasın bir öğrencinin ödeyebileceği tutarda belirlenmektedir (Yonezawa/Nakatsui/Kobayashi 2002:373-381).

Almanya'da, yükseköğretim ücretsiz olduğu için, özel üniversite sayısı çok fazla değildir. Bunun dışında daha küçük çapta olan özel meslek yüksek okulları bulunmaktadır. Özel üniversiteler, eğitim verdikleri bölümlerde kaliteyi ön plana çıkardıkları için öğrenci başvurularını değerlendirirken çok seçici davranılmaktadır. Birçok bölüm, belirli bir kontenjan ile sınırlıdır. Özel üniversitelerin hepsi devlet tarafından tanınmaktadır. Dönem başına alınan ücret 2600 €dan başlamaktadır.

Gelişmekte olan ülkelerde ise, özel yükseköğretim kurumları, daha ziyade, kar amacı güden, kısa süreli mesleki ve teknik eğitim kurumları niteliğindedir. Bazı gelişmekte olan ülkelerde örneğin, Kore ve Filipinler'de, özel yükseköğretime olan kayıt oranlarına bakmak önemlidir. Özel kurumların oluşturulmasının temel nedeni, bir yandan artan eğitim talebini karşılamak diğer yandan öğrencinin maliyete katılımını sağlamaktır. Oysa, bu ülkelerin çoğunda kamu sübvansiyonları, özel eğitim kurumlarının önemli bir gelir kaynağıdır ve bağışlar da önemli büyüklükte değildir.

Bu çerçevede, bazı ülkelerde özel yükseköğretim kurumlarının yükseköğretim sistemindeki payları **Tablo 3.25'**de görülmektedir.

Tablo 3.25
Çeşitli Ülkelerin Yükseköğretim Sistemlerinde Özel Kurumların Payları (%)

Ülkeler	Özel üniversitelerin payı	Ülkeler	Özel üniversitelerin payı
Filipinler	85	Şili	28
Kore	78	Romanya	25
Endonezya	63	Tayland	18
Hindistan	80	Venezüella	17
Hollanda	53	Fransa	13
Portekiz	35	Hong Kong	6
Peru	33	Türkiye*	2

Kaynak: YÖK 2005 Yılı Faaliyet Raporu, Şekil 1.3.

* Açık öğretim dahil edildiğinde söz konusu oran yaklaşık %2'dir

Tabloda görüldüğü gibi, seçilmiş bazı ülkelerde özel üniversitelerin kendi yükseköğretim sistemleri içinde önemli paylara sahip oldukları görülmektedir. Bu pay, bu kurumlardaki kayıtlı öğrenci sayısına göre belirlenmiştir. Buna göre, Filipinler, Endonezya ve Kore gibi gelişmekte olan ülkelerde özel yükseköğretim kurumları yükseköğretim sistemlerinde önemli bir orana sahiptir.

Özel yükseköğretim kurumları gelişmekte olan ülkelerde de mevcuttur. Bu ülkelerde özel yükseköğretim kurumlarının finansal kaynaklarının önemli bir kısmının kamu sübvansiyonundan sağlanması, okul ücretlerinin düşük olmasına yol açmaktadır. Bu ise, özel okullarda eğitim görmeyi olanaklı hale getirmektedir. Mesela, Latin Amerika ülkelerindeki özel yükseköğretim kurumlarına olan talep kamu sübvansiyonu nedeniyle artmıştır. Buna göre, bu ülkelerde, 1985-2002 dönemine ait özel üniversitelerdeki kayıt oranlarının dağılımı **Tablo 3.26**'da görülmektedir.

Tablo 3.26
1985-2002 Dönemi Latin Amerika’da Özel Yükseköğretim Kurumlarına
Kayıt Oranları (%)

Toplam Kayıt Oranları (%)				
1985 Yılı				
40-75	30-40	20-30	10-20	10’dan daha az
Brezilya	Şili	Arjantin	Costa Rika	Bolivya
Kolombiya	El Salvador	Guatemala	Ekvator	Küba
Dominik Cumh.	Peru	Paraguay	Honduras	Panama
			Meksika	Uruguay
			Nikaragua	
			Venezüella	
2002 Yılı				
Brezilya	Venezüella	Arjantin	Honduras	Bolivya
Kolombiya		Guatemala		Küba
Dominik cumh.		Costa rika		Panama
Şili		Ekvator		Uruguay
El Salvador		Meksika		
Nikaragua				
Paraguay				
Peru				

Kaynak: Hans,W.,(2005), “Internationalization of Higher Education in Argentina”,
USA:World Bank, p:42

Tabloya göre, 1985 yılında; Brezilya, Kolombiya ve Dominik Cumhuriyeti’nde yükseköğretim kurumuna kayıtlı öğrencilerin toplam sayısının %40 ile %75 kadarı özel yükseköğretim kurumlarında bulunmaktadır. 2002 yılında da bu üç ülkeye Şili, El Salvador, Nikaragua, Paraguay ve Peru dahil olmuştur. Benzer şekilde, 1985-2002 döneminde hemen her ülke bir üst dilime dahil olmuştur. Yani, özel yükseköğretim kurumlarına kayıtlı öğrenci sayısında bir artış olmuştur. Fakat bu dönemde, %20-30’luk kayıt diliminde yer alan Arjantin ve Guatemala’da; %10-20’lik dilimde sadece Honduras’da; %10’dan daha az dilimindeki ülkeler olan Bolivya, Küba, Panama ve Uruguay’da özel yükseköğretim kurumlarında kayıtlı öğrenci sayısında bir artış olmamıştır. Başka bir deyişle, gelişmekte olan bu ülkelerde, özel üniversiteler kamu kaynaklarından desteklenmekte ve bu öğrenim ücretlerini düşürmektedir. Dolayısıyla, bu kurumlarda okumanın maliyeti birey için azalmaktadır. Mesela, Arjantin’de son on yılda, yükseköğretim sistemindeki özel yükseköğretim kurumları payını %4,4,

kamu yükseköğretim kurumları da %5,2 arttırmıştır. Bu, Arjantin’de özel üniversitelerde kayıtlı öğrenci sayısının arttığı anlamına gelmektedir. Nitekim, Latin Amerika ülkeleri içinde en yüksek katılım oranı Arjantin’de görülmektedir. Bu ülkede, kayıtlı öğrenci sayısı 1990 ve 2000 yıllarında kamu üniversitelerinde sırasıyla 679,403 ve 1,124,044’dır. Özel üniversitelerde, 1990 yılına ait veri olmamasına nedeniyle 100,000 olarak kabul edersek 2000 yılında 166,539 öğrenci kayıt yaptırmıştır. Diğer bir deyişle, Arjantin’de 1990 ve 2000 yıllarında kamu kurumlarına kayıt oranı özel yükseköğretim kurumlarından daha yüksektir ve on yıllık bir dönem içinde yaklaşık iki katı bir artış olmuştur. 1990 yılında özel yükseköğretim kurumlarına kayıt yaptıran öğrenci sayısı tahmini bir rakamdır. Bununla birlikte, %50 oranında bir artış olmuştur (Hans 2005:75). Buna göre, 1990 ve 2000 yılında, yükseköğretim kurumuna kayıtlı öğrencilerin toplam sayısının yaklaşık üçte birinin özel yükseköğretim kurumlarına kayıtlı olduğu söylenebilir.

Özel üniversiteler, gelişmiş ülkelerde hem rekabeti arttırarak hem de maliyete katılmayı sağlayarak etkinliği ve adaleti sağlamaktadırlar. Mesela, Japonya’da (1998) öğrencilerin %20,9’u kamu yükseköğretim kurumlarına, %79,1’i de özel yükseköğretim kurumlarına kayıt yaptırmıştır. Japonya’da kamu yükseköğretim kurumlarının finansmanı kamu kaynaklarından karşılanmakla birlikte özel yükseköğretim kurumlarının da finansmanı küçük miktarda da olsa kamu kaynaklarından karşılanmaktadır. 1997 yılında, özel üniversitelerin toplam gelir kaynaklarının %61,7’sini öğrenim ücretleri; %9,1’ini de sübvansiyonlar oluşturmuştur (Asonuma 2002:110-123). Yani, Japonya’da özel üniversitelerin gelir kaynakları öğrenim ücretleridir.

Avustralya’da (1998) 38 yükseköğretim kurumundan sadece iki özel üniversite olan Queensland Bond ve Notre Dame University dışındaki bütün üniversiteler kamu kaynaklarından desteklemektedir (TED 2005:295).

Özel eğitim kurumlarının varlığı sadece etkinliği sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda eğitim kalitesini de etkilemektedir. Nitekim, yapılan bir araştırmadan elde edilen bulgular bu görüşü desteklemektedir. Coleman tarafından yapılan araştırmada, özel ve devlet eğitim sistemlerini karşılaştırmak için elli dokuz bin lise öğrencisinin yeteneklerini önemli ölçüde etkileyen ailelerini de inceledikten sonra, özel okullarda

eğitim g6renlerin daha hızlı 6đrendiklerini bulmuştur. Cox ve Simenez’de (1987) gelişmekte olan 6lkeler grubunda yer alan Tanzania ve Columbia’da standartlaştırılmış başarı testini uygulamışlar ve 6zel okulların devlet okullarına g6re daha fazla eğitime 6nem verdikleri sonucuna ulaşmışlardır (Lott 1992:2).

Bu konuda ABD ve İngiltere’de yapılan bir başka araştırmada ise, devlet okullarının ortaya 6ıkışının eğitim seviyesinin y6kselmesi 6zerinde 6ok az etkili olduğu belirtilmiştir. 1986 yılında ABD’de yapılan n6fus sayımı, devlet okullarının bulunduğu eyaletlerdeki beyaz halkın %99’unun, devlet okullarının bulunmadığı eyaletlerde ise %93’6n6n okuma-yazma bildiğini g6stermiştir. Bu %6’lık k66k farkın devlet okulu olmayan eyaletlerin daha 6ok kırsal b6lgelerde olmasından kaynaklandığı s6ylenebilir (Lott 1992:3). Yani, 6zel eğitim kurumları kaliteli eğitimin de g6vencesi durumundadır.

Kısacası, 6zel okullar, kamu kaynakları dışında 6zel kaynakların da sağlanmasına imkan verdiği i6in finansman krizinin 66z6m6ne yol a6acaktır. Y6ksek6đretimin olduk6a maliyetli olması ve bu maliyete katlanmaya değmeyeceğini d6ř6nenlerin bulunması y6ksek6đretime olan talebi d6ř6recektir. Talebin d6ř6mesi, y6ksek6đretim finansmanında etkinlik amacına hizmet edecektir. Ayrıca, y6ksek gelirliilerin finansmana katılımını sağladığından dolayı da adalet amacına hizmet edecektir.

2. 6đrenim 6cretleri

6đrenim 6cretleri, bir 6đrencinin y6ksek6đretim kurumunda okuduğu s6rece 6deyeceği tutardır. 6đrenim 6cretiyle, 6đrencilerin y6ksek6đretimin maliyetine katılmaları ama6lanır. Bazı 6lkelerde, 6zel 6niversiteler dolaylı da olsa devlet tarafından finanse edilmektedir. Bu durum, 6zel okulların fiyatına yansıyorak, 6đrenim 6cretlerini 6denebilir hale getirebilir.

6rneğin, iki ayrı 6alışmada, 6đrenim 6creti ile devlet 6denekleri arasında g66l6 bir negatif ilişki bulunmuştur. Bu konuda yapılan başka bir 6alışmada, 6đrenci başına, y6ksek devlet 6denekleri alan y6ksek6đretim kurumlarının daha d6ř6k 6đrenim 6creti uyguladıkları bulunmuştur (Fethke 2005:11). Bu sonu6lara g6re, y6ksek bir s6bvansiyon oranı 6đrenim 6cretini d6ř6rebilir ve b6ylelikle y6ksek6đretime olan talebi arttırabilir.

Bir başka çalışmada; 1974 yılında, aile geliri 12,000 \$ olan öğrenciler için öğrenim maliyeti konusunda hipotetik olarak hesaplama yapılmıştır. Bunun sonucunda, öğrenim ücretinin 100 \$ artmasının, 18-24 yaş arası kayıt oranlarını %1 oranında azalttığı bulunmuştur. Benzer bir çalışma, 1982-83 döneminde de yapılmıştır. 3420 \$ olan ortalama yükseköğretim maliyetine göre öğrenim ücretlerinin 100 \$ arttırılmasının kayıt oranlarını %0.75 azalttığı bulunmuştur (Noorbakhsh/Culp 2002:278). Bu çerçevede bir karşılaştırmanın yapılması anlamlı bilgiler verebilir. Bazı ülkelerde öğrenim ücretlerinin toplam harcamaları karşılama oranı **Tablo 3.27**'de görülmektedir.

Tablo 3.27
Bazı Ülkelerde Kamu Üniversitelerindeki Reel Öğrenim Ücretlerinin
Toplam Harcamaları Karşılama Oranı (%)

Ülkeler	Reel ücret/ Harcama	Ülkeler	Reel Ücret/ Harcama
Letonya	75	Bulgaristan	42
Avustralya	30	Endonezya	25
Jamaika	25	Kore	23
Vietnam	23	İsrail	20
İspanya	20	Litvanya	18
Slovenya	19	Kosta Rika	16
ABD	15	Barbados	15
Filipinler	15	Nepal	10
Kenya	12	Çin	9
Japonya	9	Hindistan	5
Fransa	1	Türkiye	2

Kaynak: YÖK, *Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu: Kasım 2005*, s. 8

Tablodan anlaşılacağı üzere, Letonya, Bulgaristan ve Avustralya'da yükseköğretim maliyetlerine öğrenci katılımı oldukça yüksektir. Bu ülkelerde yükseköğretim maliyetlerinin önemli bir kısmı öğrencilerden alınan harçlar yoluyla karşılanmaktadır. Ancak, öğrenim ücretleri Şili, Endonezya, Kore, İspanya, İsrail'de çift haneli rakamlar olmakla birlikte yüksek değildir. Japonya, Çin, Hindistan, Türkiye ve Fransa'da harçların birim harcamalara oranı tek haneli rakamlarla ifade edilmektedir. Fransa ve Türkiye'de ise bu oran çok düşüktür. Ayrıca açıkça görüldüğü gibi, "yükseköğretim ancak zengin ülkelerde paralı olabilir" yolundaki iddia tümüyle geçersizdir.

1980'lerde Kuzey Avrupa ülkelerinin çoğunda, öğrenim ücreti uygulamasına ya yeni geçilmiş ya da mevcut olan öğrenim ücretleri arttırılmıştır. Mevcut olan öğrenim

ücreti miktarının yükselmesi özellikle İspanya, Hollanda, Belçika ve İrlanda'da görüldü. 1990'larda öğrenim ücreti uygulamasına Portekiz, İrlanda, İskoçya, İtalya ve İngiltere'de, 2000'de de Avustralya'da geçilmiştir. Merkez ve Doğu Avrupa ülkelerinde ise zaten böyle bir uygulama mevcuttu. Portekiz, İrlanda, Avustralya ve İskoçya'da sadece belirli kategorilerde yer alan öğrencilerin öğrenim ücretinden ya muaf tutulması ya da eğitim kredisi kullanılarak öğrenim ücreti ödemelerinin mezuniyet sonrasında ertelenmesi söz konusu olmuştur. İrlanda'da yükseköğretimde eğitim süresini uzatan öğrenciler yani sene tekrar eden ya da dönem dersini tekrar alan öğrenciler daha yüksek öğrenim ücreti ödemektedirler (Chevailer/ Eicher 2002:93).

Avustralya'da öğrenim ücreti uygulamasına geçilmiş, ancak bu ücreti ödeyemeyecek durumda olan alt gelir grubuna ait öğrencilere eğitim kredisi kullanılmıştır. Eğitim kredisi, alt gelir grubuna ait öğrencinin devletin garantörlüğünde bankadan çektiği kredidir. Böyle bir uygulama, öğrencinin eğitimini tamamladıktan sonra eğitim maliyetine katılmasını sağlamıştır. Yükseköğretimde maliyete katılmanın, öğrencilerin emek piyasalarına girmelerinden sonraya ertelenmesi oldukça başarılı sonuçlar doğurmuş ve toplumla birey arasındaki maliyetlerin dağılımında olumlu bir adım atılmıştır (Chevailer/Eicher 2002:94)

İspanya'da kamu yükseköğretim kurumlarında uygulanan öğrenim ücretleri oldukça düşüktür. Öğrenim ücretlerinden sağlanan gelirin, bir üniversite bütçesinin %20'sinden daha fazlasını oluşturmasının yasalarla engellendiği İspanya'da yükseköğretim maliyetlerinin büyük çoğunluğu kamu kaynaklarından karşılanmaktadır. Sadece özel üniversiteler, kendi öğrenim ücretlerini belirleme yetkisine sahiptir. Özel yükseköğretim kurumlarının belirlediği öğrenim ücreti (yılda 5000 € nun üzerinde) ise kamu yükseköğretim kurumlarınınkinden oldukça yüksektir (Mora/Garcia 1999:101). Ayrıca İspanya'da, her bölge, yükseköğretim kurumlarında alınacak öğrenim ücretini belirleme yetkisine sahiptir. Bununla birlikte, farklı bölgeler ve programlar arasında öğrenim ücretlerinde çok az farklılık mevcuttur. 1993-1994 döneminden itibaren, yıl tekrar eden öğrencilerden öğrenim ücreti öğrencinin tekrar ettiği her yıla göre hesaplanmaktadır: Öğrenim ücretleri, öğrenciler ikinci kez kayıt olduklarında %45, üçüncü ve daha fazla kez kayıt olduklarında da iki katı kadar alınmaktadır. Özel yükseköğretim kurumlarında öğrenim ücretleri, sosyal bilimler alanında, kamu

yükseköğretim kurumlarında belirlenen öğrenim ücretinden beş ya da on kat daha yüksek olmaktadır (Marcos 2003:545).

Bazı ülkeler, özel programlarda yer alan öğrencilere farklı bir öğrenim ücreti uygulaması yapmaktadır. Örneğin, Almanya'da (1997) yüksek talep gören mesela, işletme, bilgisayar programlarında eğitim süresini uzatan öğrenciler her dönem için fazladan her eğitim dönemi için 1.000 DM ödemek zorunda kalmışlardır. Bununla birlikte, talebin az olduğu diğer programlarda eğitim süresini uzatan öğrenciler normal eğitim süresini uzatsalar bile normal öğrenim ücretine tabidirler.

Macaristan'da 1996 yılında kabul edilen yükseköğretim kanunu ile ülkede iki tür eğitim programı belirlenmiştir. Birinci program, bütün harcamaları eyalet tarafından finanse edilirken ikinci programda öğrenim ücretinin alınması gerekenler yer almıştır. Başka bir deyişle, Macaristan'daki yükseköğretim kurumlarında iki tür öğrenci kategorisi bulunmaktadır. Latin Amerika Ülkeleri ve Hindistan'da ise öğrenim ücretleri arttırılmıştır. Çin'de de öğrenim ücreti uygulamasına geçilmiştir. Sahra Afrika'sında Uganda, Güney Afrika ve Nijerya gibi ülkelerde öğrenim ücretleri arttırılmıştır. Bununla birlikte, bu ülkelerdeki okullara başvuran adaylar arasında en başarılı öğrenciler ücretsiz okullara kayıt yaptırırken, diğerlerinden (Nijerya ve Uganda) oldukça yüksek öğrenim ücretleri alınmıştır (Chevailer/Eicher 2002:97). Mesela öğrenim ücretleri İngiltere'de 1000 \$; Çin'de ise 888 \$'dır. Çin'deki öğrenim ücreti fert başına milli gelirin birkaç katıdır. Çin'deki bu uygulamayla, öğrenim ücretlerinin harcamaları karşılama oranı, %9 düzeyinden %20'ye yükselmiştir (YÖK 2005:8).

Bu veriler, yükseköğretimin, gelişmiş ülkelerde paralı olabileceği, gelişmekte olan ülkelerde ise parasız olabileceği görüşünü doğrular nitelikte değildir. Mesela Arjantin'de yetmiş dokuz üniversitenin yarısından daha fazlası özel yükseköğretim kurumudur. Ülkedeki kamu yükseköğretim kurumlarında kayıtlı öğrencilerin çoğu aynı öğrenim ücretini ödemektedir. Özel yükseköğretim kurumlarında ise bir yılda 2000 \$ ve 10,000 \$ arasında değişen ve ortalama olarak 3300 \$ okul ücreti ödenmektedir (Rozada/Menendez 2002:348).

İspanya'da, üç veya daha fazla çocuklu aileler, kamu üniversiteleri dahil birçok kamu hizmetinden indirimli olarak yararlanmaktadır. Üç ya da daha fazla çocuklu aileler, öğrenim ücretinin %50'sini ödemektedir. Beş ya da daha fazla sayıda çocuğu

olan aileler ise herhangi bir ödemede bulunmamaktadır. Bu koşullar altında, öğrencilerin yaklaşık %13'ünün öğrenim ücretlerinin sadece yarısını ödedikleri tahmin edilmektedir. Bununla beraber tam miktarı ödemede muaf tutulanların yüzdesi ise önemsiz düzeydedir (Mora/Garcia1999:105).

Öğrenim ücretlerinin yükseköğretim talebine etkisini araştırmak amacıyla yapılan ampirik bir çalışmaya göre şu sonuçlar elde edilmiştir. Öğrenim ücretleri artarsa kayıt oranları azalmakta, öğrenim ücreti azalırsa kayıt oranları artmaktadır. Fakat, öğrenim ücretinin de dışında bazı faktörler, toplumun genel eğitim seviyesi, fırsat maliyetleri, özel fiyat alternatifleri, gelir ve işsizlik oranları yükseköğretim talebini etkilemektedir. Ancak, bu faktörler öğrenim ücretinden daha fazla etkili olmadığı gibi öğrenim ücreti farklılıkları kayıt oranlarını güçlü bir şekilde etkilemektedir. Kayıt oranları, elde edilebilir fonlar (öğrenim ücretleri hariç) ve yükseköğretimin büyüklüğüne bağlı olarak pozitif etkilenmektedir (Berger/Kotsal 2002 :109).

Avustralya'da 1999 yılında yükseköğretimde yeni bir finansman politikası benimsenmiş ve programlara göre değişen öğrenim ücreti politikası uygulanmaya konmuştur. Bu bağlamda, ilgili veriler **Tablo 3.28**'de görülmektedir.

Tablo 3.28
1989-1993-1999 Yıllarında Avustralya'da Yükseköğretim Programlarına Göre Öğrenim Ücretleri (\$)

Yıl	Öğrenim Ücreti (\$)	Program
1989	2.300	Tüm programlar
1993	2.600	Tüm programlar
1999	3.409	Sanat, Beşeri bilimler, Sosyal bilimler, Eğitim, Hemşirelik
	4.855	Matematik, Diğer sağlık hizmetleri, Tarım, Çevre mühendisliği, Mühendislik, İletişim, İşletme, İktisat
	5.682	Hukuk, Tıp, Dişçilik, Veteriner

Kaynak: Chapman, B.-Ryan, C.,(2005), "The Access Implication:lessons from Australia", *Economics of Education Review* 24, Table 1

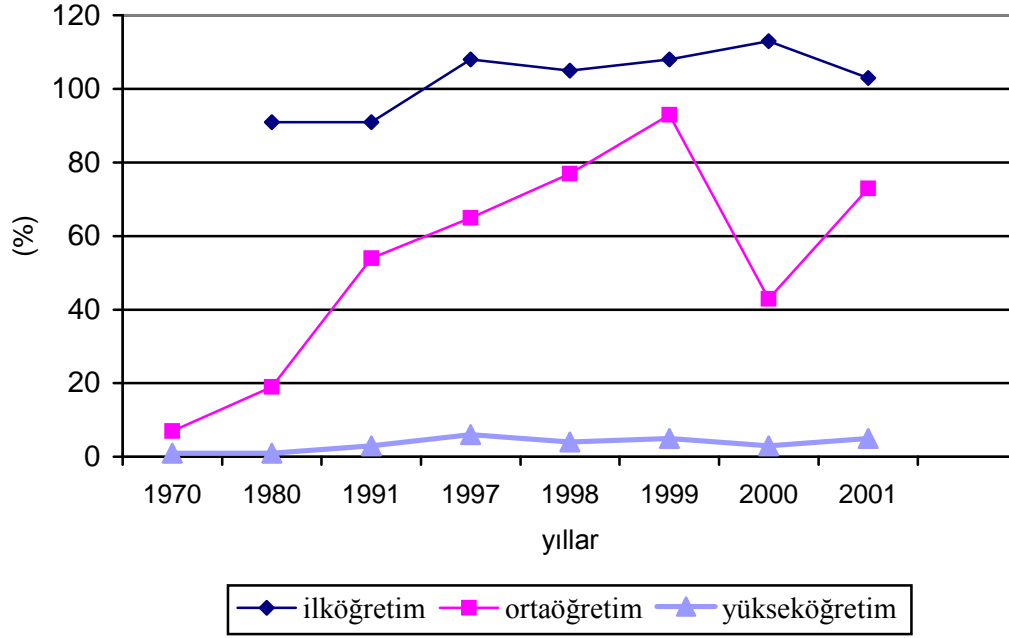
Tablodan açıkça anlaşılacağı üzere, 1989 yılında tüm programlarda 2.300 \$; 1993 yılında da tüm programlar için 2.600 \$ olmak üzere aynı ücret alınmıştır. Ancak, 1999 yılında programlara göre farklı öğrenim ücreti alınması uygulamasına geçilmiş ve en yüksek öğrenim ücretinin alındığı programlar olarak tıp ve ilgili bilim dalları olmuştur.

Avustralya'da yükseköğretim kurumlarında kamu sübvansiyonu söz konusu olmakla birlikte, öğrenim ücreti uygulamasına da geçilmiştir. Bu kurumlar, ağırlıklı olarak kamu kaynaklarından finanse edilmektedir (Tablo 3.27'de görüldüğü gibi, reel ücretin toplam harcamayı karşılama oranı %30'dur). Bu çerçevede, üç yıllık sanat eğitimi gören bir öğrenci, 1999 yılı içinde yaklaşık 10.000 \$ ve 11.000 \$ ($3.409 \$ \times 3 \text{ yıl} = 10.227 \$$) arasında değişen bir harcama yapmıştır. Aynı şekilde, dört yıllık hukuk mezunu bir öğrencinin öğrenim ücreti maliyeti 20.000 \$'dan ($5.682 \$ \times 4 \text{ yıl} = 22.728 \$$) daha fazladır. Eğer, kamu sübvansiyonu olmasaydı öğrencilerin öğrenim ücreti maliyeti çok daha fazla olabilirdi.

Öğrenim ücreti uygulaması bazı gelişmekte olan ülkelerde yükseköğretim görmeyi erteleyebilir. Mesela, Avustralya'da 1988-1999 dönemine ait öğrenim ücretine bağlı olarak, yükseköğretim kurumunda öğrenim görmeyi sonraki yıllara erteleme oranları erkeklerde kadınlara göre daha düşüktür. 1988-1993 döneminde, her program için aynı öğrenim ücreti alınırken 1999 yılında, farklılaştırılmış öğrenim ücreti alınmış ve 1999 yılında erteleme oranı kadınlarda azalırken, erkeklerde artmıştır (Chapman/Ryan 2005).

Bununla birlikte, öğrenim ücretinin alınmaması gibi bir politikanın izlenmesi, eğitimin tüm seviyelerinde etkili olabilir. Örneğin, Bostwana Hükümeti, kademeli olarak eğitimin ilk-orta öğretim seviyelerinde öğrenim ücretini kaldırmış ve yükseköğretimde kredi sistemini uygulamaya koymuştur. Bunun bir sonucu olarak tüm eğitim seviyelerinde brüt kayıt oranları artmıştır. 1970 ve 2001 dönemine ait her eğitim seviyesindeki brüt kayıt oranları **Şekil 3.4'**de görülmektedir.

Şekil 3.4
Bostwana’da Eğitim Seviyelerine Göre Brüt Kayıt Oranları (%)



Kaynak: The World Bank, 2004 World Development Indicators, Washington DC

Şekilde görüldüğü gibi, Botswana’da 1970 sonrasında eğitimin tüm seviyelerinde dikkate değer bir talep artışı olmuştur. 1991 yılında ilköğretim seviyesinde brüt kayıt oranı %90’a yükselmiştir. Ortaöğretim seviyesinde, 1970 yılında kayıt oranı %7 iken, 1991 yılında bu oran dikkate değer bir şekilde artarak yaklaşık %50’e yükselmiştir. Yükseköğretime kayıt oranları 1970 yılında %1 iken, 1991 yılında %3 olmuştur. Özellikle ortaöğretimde dikkate değer bir artış yaşanmıştır. Oysa, 1970’li yıllarda öğrencilerin büyük bir kısmı mali güçlükler nedeniyle eğitimlerini tamamlayamıyordu. Bu nedenle hükümet, eğitimde adaleti sağlamak amacıyla eğitim politikasını değiştirerek, önce 1978 yılında ilköğretimde ve daha sonra da 1989 yılında ortaöğretim seviyesinde okul ücretlerini yürürlükten kaldırmıştır. 1991 yılında ise yükseköğretim öğrencisine kredi vermek suretiyle dolaylı bir şekilde yükseköğretim maliyetini karşılamıştır. Bu krediler, ortaöğretimden mezun olup yükseköğretime kayıt olan her öğrenciye verilmektedir. Ancak krediler için, mezun olan bir öğrencinin ilk maaşının %5’ine denk gelecek şekilde geri ödeme koşulu getirilmiştir. Bu durumda,

yükseköğretimde kayıt oranı 1991 yılında %3 den 1997’de %6’ya yükselmiştir. Görüldüğü gibi, 1991 yılında yükseköğretimde şarta bağlı kredi sisteminin getirilmesi oldukça etkili olmuştur (Siphambe 2000:293). Sonuç olarak okul ücretlerinin kaldırılması, ilköğretim seviyesinde bile olsa okula kayıt oranlarını önemli ölçüde etkilemiştir. Şarta bağlı kredi sisteminin yükseköğretim kademesinde uygulanması, öğrencinin yükseköğretim maliyetine katılmasını sağlamıştır.

Bazı ülkelerde, öğrenim ücreti uygulaması henüz yenidir. Portekiz, bu ülkelerden biri olup, yükseköğretimde yapılan reformlarla dikkati çekmektedir. Portekiz’de yükseköğretimde öğrenim ücretini belirlemek için bir araştırma yapılmış ve araştırmanın sonucuna göre öğrenim ücretlerinin, 1960’lı yıllardan beri sürekli değiştiği görülmüştür. Örneğin, 1960’ların sonlarında öğrenim ücreti 1.200 Pte iken, 1992’de 57.500 Pte ve 1996’da ise yeniden 1.200 Pte olarak değiştirildiği belirlenmiştir. Daha sonra, 1997’de öğrenim ücretlerinin sadece yüksek lisans ve doktora programları için alınmasına karar verilmiş ve öğrencilerin sosyoekonomik durumlarını gözlemeksizin en düşük maaşa denk gelecek şekilde öğrenim ücreti 56.700 Pte olarak yeniden değiştirilmiştir. Özel yükseköğretim kurumlarında ise öğrenim ücreti uygulaması farklıdır: ücretler aylık olarak 26.500-46.400 Pte arasında kuruma ve derslere göre değişen miktarlarda ödenmektedir (Oliveira/Pereira 1999:3).

ABD’de (2004), 2001-02 eğitim döneminde seçilmiş okullardaki çalışmalarında okul ücretleri ile gelir dilimini birlikte değerlendirmişlerdir. Çalışmanın sonucunda, orta gelirli aileden gelen bir öğrencinin, ortalama olarak okul ücretinin sadece %34’ünü ödeyebileceği görülmüştür. Böyle bir sonuç, yükseköğretim kademesinde adalet sorununu gündeme getirecektir. Oysa bu sorun, gelire göre farklılaştırılan öğrenim ücreti uygulamasıyla çözülebilir. Buna göre, gelire göre değişen öğrenim ücreti uygulaması yükseköğretimde adalet sorununu çözebilecek araçlardan biri olabilir. Örneğin Hollanda’da yükseköğretim kamusal olarak finanse edilmekle birlikte sadece başarılı öğrencilere tam veya kısmi burs imkanları sunulmaktadır. Hollanda’da yükseköğretimde öğrenim ücretleri ise 2.500-3.000 € arasında değişmektedir (Kesik, 2003:81)

Arjantin’de hem kamu hem de özel yükseköğretim kurumlarında kayıtlı öğrencilerin gelir dilimine göre dağılımına bakmak adalet bakımından bazı yararlı

bilgiler verebilir. Mesela, Buones Aires Bölgesinde 1998 yılında ortaöğretimden mezun olan 206,941 öğrenci kamu üniversitelerine, 17,000 öğrenci ise özel yükseköğretim kurumlarına kayıt yaptırmıştır ve kamu kurumlarında kayıtlı öğrenciler, özel yükseköğretim kurumları ile aynı öğrenim ücretini ödemiştir. Dahası, kamu üniversitelerindeki öğrencilerin %90'ı, özel liseden mezun ve ortanın üstünde geliri olan ailelerin çocuklarıdır (Rozada/Menendez 2002:348).

Arjantin'de gelir dilimine göre, kamu ve özel yükseköğretim kurumlarına kayıtlı öğrencilerin dağılımı **Tablo 3.29**'da görülmektedir.

Tablo 3.29
2002 Yılında Arjantin'de Gelir Grupları İtibariyle Yükseköğretim Kurumlarındaki Öğrenci Dağılımı (%)

Gelir dilimi	Kamu (%)	Özel (%)
1. (En düşük)	1.47	1.06
2.	0.88	0.00
3.	1.47	2.13
4.	2.94	4.26
5.	4.41	3.19
6.	11.76	3.19
7.	11.47	7.45
8.	18.53	10.64
9.	26.18	25.53
10. (En yüksek)	20.88	42.55

Kaynak: Rozade, M.G.- Menedez, A., (2002), "Public University in Argentina: subsidizing the rich?", *Economics of Review* 21, Table 6

Tabloya göre, Arjantin'de yükseköğretim kurumlarında kayıtlı öğrencilerin kamu ve özel olmak üzere dağılımı görülmektedir. Alt gelir dilimindeki (1.-2.-3.-4. ve 5.gelir dilimi) öğrenciler, kamu üniversitelerindeki öğrencilerin yaklaşık %12'si (%1,47+ %0,88+ %1,47+ %2,94+ %4,41= %11,17) kadardır. Buna rağmen, en yüksek gelir dilimindeki öğrenciler ise hem kamu hem de özel kurumlarda çoğunluğu temsil etmektedir. Kamu üniversitesindeki öğrencilerin yaklaşık %50'si (%26,18 + %20,88 =%46) en yüksek gelir dilimindeki (9. ve 10. gelir dilimi) ailelerin çocuklarıdır. Özel

üniversitedeki öğrencilerin de yaklaşık %70'i ($\%25,53 + \%42,55 = \%68,08$) en yüksek gelir dilimine aittir.

Kısacası, çoğunluğu yüksek gelir grubuna ait öğrencilerin yararlandığı yükseköğretim hizmetleri kamusal kaynaklarla sübvansede edilmektedir. Dolayısıyla, öğrenim ücretlerinin hükümet tarafından sübvansede edilmesiyle yüksek gelir grubuna yönelik gizli bir gelir transferi söz konusudur. Bu ise, yükseköğretimde hem adaletten hem de iktisadi etkinlikten uzak bir uygulamadır. Bu iki temel sorunun çözümü, öğrenim ücretlerinin gelir grupları itibariyle farklılaştırılmasıyla çözülebilir. Ancak, sadece öğrenim ücretlerinin artırılması tek başına bir çözüm olmayabilir. Bununla birlikte çözüm, özellikle yükseköğretim seviyesinde öğrencilerin maliyete katılmasını sağlayacak ve öğrenim ücretinden daha etkili olabilecek kredi sisteminin kabulü ile olabilir. Bu durumda, öğrenci ya burs yada kredi almak suretiyle borçlanacaktır. Böylece, dezavantajlı sosyoekonomik yapıya sahip öğrencilerin bir yükseköğretim kurumunda eğitim görebilmeleri ve bunu da sürdürebilmeleri garanti altına alınabilir.

3. Öğrenci kredileri

Öğrenci kredileri, eğitim hizmetlerinden yararlanmanın maliyetine katılma yükünün zamana yayılmasına imkân veren bir finansman yöntemidir (Psacharopoulos/Woodhall 1985:152-156). Borçlanma yöntemi olarak da bilinen uygulama, öğrencilerin, eğitim maliyetlerini karşılamak amacıyla hükümet kuruluşları, bankalar veya diğer finansal kuruluşlardan ödünç alabilmelerine imkân verir. Kredi alacak öğrenciler, genelde öğrenim ücretlerini şu anda ödeyemeyecek olanlar veya daha sonra ödemek isteyenlerdir.

Öğrencilere katkı payı ve/veya öğrenim kredisi veya burs imkânlarının sağlanması ve bunların uygun geri ödeme şartlarıyla verilmesi adalet açısından son derece önemli bir tedbir olarak değerlendirilebilir (Aslan 2003:21). Çünkü, kamu politikalarının refah sonuçlarının değerlendirilmesinde, bu hizmete toplumun farklı kesimlerinin ulaşma olanakları da önem kazanmaktadır.

Zira, yükseköğretim politikasının en önemli sorunu, fakir ailelerden gelen öğrencilerin kendilerine verilecek en iyi eğitimi elde edebilmelerini sağlayacak şekilde yükseköğretime erişimi sağlamak ve bunu geliştirmektir. Bunun sağlanması için, burslar, krediler ve benzeri diğer ödenekler kullanılacak önemli araçlardır.

Örneğin Portekiz yükseköğretiminde, burs miktarı öğrencilerin ve ailelerinin gelirin, kurum ile ikamet edilen yer arasındaki uzaklığa bağlı olarak belirlenmektedir. Burs hesaplamaları her yıl, ailelerin yıllık geliri üzerinden yapılmaktadır. Burs talebinde bulunan öğrenciler ailelerinin gelir vergi formunu, eğer aileden ayrı yaşıyorlarsa kendilerine ait olan vergi formunu belgelemek zorundadırlar. Başvurular her yıl yapılır ve eğitim dönemi boyunca tekrarlanabilir. Hayatını devam ettirmek ve barınmak için yeterli gelire sahip olan, fakat öğrenim ücretini ödeyecek kadar yeterli geliri olmayan öğrencilerin durumu daha farklı bir çerçevede ele alınmaktadır. Örneğin, öğrencilerin ikamet ettiği yerin yükseköğretim kurumuna uzak olması halinde, burs miktarlarına ulaşım ödeneği de eklenmektedir. Öğrencinin normal eğitim süresinin uzaması -uzama süresi dört yıldan daha kısa- halinde ilave olarak iki yıl, uzama süresi dört yıldan daha fazla olması halinde de ilave olarak üç yıl daha bu burs imkanından yararlanabilmektedir (Oliveira/Pereira 1999:112-121). Eğer öğrencinin öğrenim süresi uzayacak olursa ve bu uzama süresi dört yıldan kısa örneğin iki yıl ise ilave üç yıl daha yani 6 yıl (4 +2) bu burs imkanından yararlanmış olacaktır. Öğrenci, dört yıllık eğitim veren bir programda ise ve beş yıl daha eğitim süresini uzatacaksa burs imkanından toplam 9 yıl (4+5) yararlanacaktır.

Tayland'da özellikle, fakir aileden gelen çocuklar arasında okul terkine bir artış görülmüştür. Çünkü, eğitim görmeyen fırsat maliyeti bu grup için yüksektir. Bu nedenle, Tayland'da fakir ailelere yönelik özellikle ortaöğretim seviyesinde eğitimin özel maliyeti için kamusal sübvansiyon önemli bir sosyal politika olmaktadır. Fakir aileleri hedef alan sübvansiyonlu öğrenci kredileri gelirin yeniden dağılımı bakımından burstan daha iyi bir araçtır (Ziderman 2002:367).

Uluslararası tecrübeler, kredilerin eğitim talebini artırdığını ve fakir öğrencilerin üniversitelere kayıt yaptırılmalarına imkân verdiğini göstermiştir. Ancak sistemin, yüksek gelirli gruplardan düşük gelirli gruplara doğru gelirin yeniden dağıtımına ve eğitim finansmanının kamu kaynaklarından özel kaynaklara kaydırılmasına yol açmadığı yönünde bir görüş mevcuttur. Bunların gerçekleşebilmesi, kredilerle birlikte gelire göre farklılaştırılmış öğrenim ücretleri uygulamasına bağlıdır. Böylece düşük gelirli ailelere mensup öğrenciler, aldıkları kredilerin daha az bir kısmını daha düşük olan eğitim ücretleri için kullanırken, yüksek gelirli ailelere mensup öğrenciler kredilerin tamamını veya büyük bir kısmını, kendileri için daha yüksek olan ücretleri ödemede kullanacaklardır. Ayrıca, kredi uygulamasının temel gerekçesi öğrenci ailelerinin maliyete

katılmasının sağlanması olduğu halde, çoğu zaman kamusal kuruluşlar tarafından sağlanan bu krediler bir ölçüde sübvansiyon içermektedir. Maliyete katılmanın mantığına uygun olarak, kredi şartları, yüksek gelir grubundakiler aleyhine farklılaştırılabilir (Aslan 2003:22).

Kredilerin farklılaştırılmaması, dar gelirli grupların yüksek risk almaktan şiddetle kaçınmalarına, borçlanmayı reddetmelerine ve böylece yükseköğretime erişimde kısıtlamalara maruz kalmalarına yol açabilir. Fakat, belli başlı eğitim kredisi modelleri, özellikle gelire bağlı kredi, bu tarz risklere karşı koruma sağlamakta ve dolayısıyla erişimdeki engelleyici unsurları azaltmaktadır (Colero 1998:13). Gelire göre farklılaştırılmış kredi uygulamalarının temel mantığı, yükseköğretim seviyesinin özel getirisinin ortaöğretim seviyesine göre daha yüksek olmasıdır.

Bu çerçevede, kredi uygulaması, bir öğrencinin eğitiminden dolayı ileride elde edeceği gelire göre ayarlanabilir: Kamu üniversitelerinde eğitim gören öğrenci grubuna yönelik gelire bağlı borçlanma uygulamasında, öğrenciler, öğrenim ücretlerini ödemek ve özel harcamalarını karşılayabilmek için gelecekte elde edecekleri gelire ödeyebilecekleri bir eğitim kredisi kullanabilirler. Böylece, yükseköğretim kurumuna kayıtlı bir öğrenci, öğrenim ücretini ödemek suretiyle yükseköğretimin kamusal maliyetinin en azından bir kısmını karşılayabilecektir. Bu bağlamda, kamu gelirleri, düşük gelir grubuna ait yetenekli öğrencileri hedefleyen kredileri daha da geliştirmek için kullanılabilir.

Arjantin'in Buenos Aires metropolitan bölgesinde 1998 yılı Mayıs ayı istihdam raporuna göre üniversite mezunları hariç genel işsizlik oranı %15,8; üniversite mezunu işsizlerin oranı ise %5,7'dir. Yani, bir üniversite mezunu işgücünün istihdam edilme olasılığı çok yüksektir (Rozada/Menendez 2002:348-349).

Dolayısıyla, kredi alan bir öğrenci istihdam edildikten sonra elde edeceği gelire borcunun geri ödemesini gerçekleştirebilir. Mesela Tayland'da kredi alan ortaöğretim ve yükseköğretim öğrencilerin tahmini yıllık gelirlerinin %6'sı iskonto oranı olacak şekilde ödeme planı hazırlanmıştır. Bu ödeme planında, cinsiyete ve eğitim seviyesine göre geri ödeme oranları yer almaktadır. Bu kredi geri ödeme oranları, ortaöğretim seviyesinde erkeklerde (tahmini gelirinin %2'si) kadınlara göre (%1,9) daha yüksektir. Ancak, üniversite düzeyinde kadınlar için (%3,5) erkeklerden (%2,2) daha fazla geri ödeme oranı belirlenmiştir (Ziderman 2002).

Arjantin’de bir işgücünün çeşitli eğitim seviyelerini tamamlaması ve tamamlamaması durumunda elde edeceği kazancı tespit etmek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda elde edilen veriler **Tablo 3.30**’da görülmektedir.

Tablo 3.30
Arjantin’de Eğitim Seviyesine Göre İşgücünün Ortalama Kazancı (US \$)

Eğitim seviyesi	Ortalama saatlik ücret	Ortalama aylık ücret
İlköğretimi bitirmemiş	100	100
İlköğretimi tamamlamış	111	138
Ortaöğretimi tamamlamamış	122	158
Ortaöğretimi tamamlamış	164	219
Üniversiteyi tamamlamamış	193	236
Üniversiteyi tamamlamış	407	494

Kaynak: Rozada, M.G.- Menendez, A., (2002), “Public University in Arjantina: subsidizing the rich?”, *Economics of Education Review* 21, Table 8

Tabloya göre, en yüksek özel getirinin, bir yükseköğretim kurumundan mezun işgücüne ait olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda, bir üniversite mezunu, ortaöğretimden sonra, okul ücretini ve diğer yükseköğretim maliyetlerini karşılayamayacak olsa bile, kredi almak suretiyle eğitim harcamalarını erteleyebilir. Zira, üniversiteyi tamamlamadan ayrılması durumunda, aylık kazancı 236 \$ iken, tamamlaması durumunda yaklaşık iki katı olan 494 \$ ücret alacaktır.

Avustralya hükümeti 1989 yılında yükseköğretimde öğrenim ücretlerinin artırılması yönündeki uygulamayı kabul etmiştir. Dolayısıyla, öğrenciler, öğrenim ücretlerini gelecekte elde edecekleri gelire bağlı olarak ödemek için borçlanmak zorunda kalmışlardır. Avustralya’da 1989 yılının gelire bağlı geri ödeme eşiği yıllık 21334 \$, 1993 yılında da 31000 \$ civarında belirlenmiştir. Bu çerçevede örneğin, bir öğrenci mezun olduktan sonra yılda 40000 \$ kazanırsa, bu gelirin %3’ünü (1200 \$) geri ödemek durumundadır (Chapman/Ryan 2005:496). Sonuç olarak, yükseköğretim kurumunda okuyan bir öğrenci, öğrenim ücretini ödemeyi borçlanma suretiyle erteleyebilir.

Bununla birlikte, öğrenci kredi sistemi aleyhinde olan görüşler de bulunmaktadır: Yüksek gelirli ailelerin çocukları eğitim kredisini daha kolay elde edebilir ve aileleri onların adına kredi borcunu ödeyebilir (Aslan 2003:18). Örneğin Tayland’da (1996) 1996-

97-98 eğitim-öğretim döneminde kamu ve özel yükseköğretim kurumlarında kayıtlı öğrenciler üzerinde yapılan araştırma sonucunda borç alan öğrencilere ait bazı bilgiler elde edilmiştir. Bunlar **Tablo 3.31**'de görülmektedir.

Tablo 3.31
Tayland'da Yükseköğretimdeki Öğrenci Kredi Tutarları (Baht)

	1996	1997	1998
Kamu üniversitesi	43,558	55,822	44,320
Özel üniversite	66,199	86,237	62,146

Kaynak: A. Ziderman, (2002), "Financing Student Loans in Thailand: revolving fund or open-ended commitment?", *Economics of Education Review* 21, Table 3

Tabloda, kamu ve özel yükseköğretim kurumlarında kayıtlı öğrencilerin 1996-97-98 dönemine ait çeşitli bankalardan alınan kredi tutarları görülmektedir. Buna göre, 1996 yılında özel üniversitelerde okuyan öğrenciler daha fazla miktarda kredi almıştır. Benzer durum, 1997 ve 1998 yılı için de söylenebilir. Yani, özel yükseköğretim kurumlarında kayıtlı öğrenciler, kredi imkanından daha fazla yararlanmıştır.

Görüldüğü gibi, özel yükseköğretim kurumlarına kayıt yaptıran öğrencilerin yüksek gelir grubuna mensup oldukları düşünülecek olursa, kredi imkanlarından da yüksek gelir grubunun yararlandığı söylenebilir. Kredi sisteminin, bu kesime gelir transferinin bir başka şekli olduğu söylenebilir. Ancak, burs sisteminde de böyle bir uygulamanın olup olmadığının araştırılması hem adalet hem de etkinlik sorunları açısından önemlidir. Bu, özellikle, yükseköğretimde adaleti sağlamak amacıyla politika belirlemek için de son derece önemlidir. Zira, belirlenen politika yoluyla, alt gelir grubuna ait öğrencilerinden ziyade, yüksek gelir grubuna ait öğrencilere burs, kredi gibi bazı öğrenci yardımları adı altında kamu kaynaklarından mali yardım söz konusu olabilmektedir. Mesela İspanya'da, öğrenci yardım sisteminde tahsis edilen kaynakların gerçekten ihtiyacı olanlara ulaşmış ulaşmadığı konusunda bazı incelemeler yapılmıştır. Bunun için, yükseköğretimde kayıtlı olup burs alan ve almayan öğrencilerin sosyoekonomik profilleri incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda elde edilen veriler **Tablo 3.32**'de görülmektedir.

Tablo 3.32
1999 Yılında İspanya’da Yükseköğretimde Kayıtlı Öğrencilerin Sosyoekonomik Profiline Göre Burs Dağılımı (%)

	Burs almayan (%)	Burs alan (%)
Sosyoekonomik Sınıflandırmaya Göre		
Tarım işçisi	75,0	25,0
Kalifiye olmayan	60,9	39,1
Kalifiye işçi	81,2	18,8
Hizmet sektöründe işçi	84,2	15,8
Tarımda İşveren	80,2	19,8
Uzman ve İşveren	92,6	7,4
Müdür ve yönetici	94,2	5,8
Aile Gelirine Göre		
1. Düzey (En düşük gelir dilimi)	54,3	45,7
2. Düzey	74,0	26,0
3. Düzey	80,6	19,4
4. Düzey	81,3	18,7
5. Düzey	80,3	19,7
6. Düzey	86,7	13,3
7. Düzey	89,9	10,1
8. Düzey	88,3	11,7
9. Düzey (En yüksek gelir dilimi)	90,5	9,5
10. Düzey (En yüksek gelir dilimi)	100,0	0,0

Kaynak: Mora J.,-Garcia A., “Private Costs of Higher Education in Spain”, *European Journal of Education* 34(1), 1999, Table 9

Tabloda, İspanya yükseköğretiminde kayıtlı burslu ve burslu olmayan öğrencilerin babalarının mesleğine ve ailenin gelir düzeyine göre sosyoekonomik profili görülmektedir. Buna göre, tarımda çalışan işçi ailelerinden gelen öğrencilerin %25’i ile kalifiye olmayan işçi ailelerinden gelen öğrencilerin %39,1’i burs almıştır. Oranların yüksek olmasına rağmen, bu grupların yükseköğretim nüfusundaki toplam ağırlıkları düşüktür. Zira, bu öğrenciler, bütün öğrenciler içinde sadece %3,8’ini temsil etmektedir. Ancak, burs alan bütün öğrencilerin neredeyse üçte biri (%30,6) sosyal yönden avantajlı gruplara aittir. Düşük gelir dilimindeki ailelerden gelen öğrencilerin büyük çoğunluğu (%54,3, %74 ve %80,6) burs almamıştır. Dolayısıyla, burs elde etmede önemli problemlerin olduğu görülmektedir. Diğer taraftan; yüksek gelir düzeylerinde yani altıncı, yedinci, sekizinci ve dokuzuncu gelir dilimindeki ailelerden gelen ve burs alan öğrencilerin oranı yaklaşık %10’dur. Bu açık bir şekilde adil olmayan bir durumu göstermektedir. Başka bir deyişle, burs alan öğrencilerin %44,6’si en yüksek gelirli

ailelerinin yaklaşık (6.7.8. ve 9.gelir dilimi) %50'sine aittir. İspanya burs sistemi, hedeflediği adalet amacını gerçekleştirememiştir.

Adalet, aynı zamanda alt gelir grubuna ait bir öğrencinin bir yükseköğretim kurumuna kayıt olmasıyla da ilgilidir. Yani, dar gelirli öğrencilere sunulan olanaklarla ilgilidir. Zira, yoksul kesimden gelen bir öğrenci, gelire bağlı geri ödemeli burslardan yararlanmak isteyecektir (Cohn 1979:300; Oosterbeek1998:21). Bununla birlikte, adaleti sağlamaya yönelik farklı burs ve kredi sistemlerinin uygulandığı ülkeler de bulunmaktadır. Örneğin; ABD'de federal hükümetin burs ve kredi veren iki programı bu amaca hizmet etmektedir. Bunlar, Pell bursları ve garanti edilmiş öğrenci kredileridir (GSL'ler). Pell bursları, geri ödemeyi gerektirmemektedir. GSL'ler geri ödenmesi gereken, ancak genellikle geri ödenmeyen, tahsis edilmiş kredileri sağlamaktadır. Hem Pell bursları hem de GSL'ler gelir tabanlıdır. Pell bursları, alt gelir grubuna ait öğrenciler için, GSL kredileri de daha çok orta sınıf ailelere yönelik bir destektir. Bazı çalışmaların sonucunda, Pell burslarına bağlı olarak koleje devam etme olasılığında kayda değer artışlar görülmüştür. Ayrıca federal yardım, okula devamlılık üzerinde bazı etkiye sahip olmakla birlikte, en büyük etkisi muhtemelen farklı kurumlar arasındaki seçimi temin etmesidir. Çünkü, bu burslar sadece iki yıllık kolejlere ve düşük maliyetli alternatiflerine kaydolmak yerine, dört yıllık kolejlere ve özel kurumlara gitmeyi seçme imkanı yaratmaktadır. ABD'de federal hükümetler, kamu yükseköğretim kurumları yoluyla harcamalar yaparken doğrudan öğrenci yardımını da gerçekleştirmektedir. Öğrenim görme hakkı, kamu kurumları yoluyla devletler tarafından karşılanmaktadır. Dolayısıyla, federal hükümetin yükseköğretimdeki öncelikli hedefi, öğrenim görme hakkını elde etmek için borçlanma ve burs elde etmeyi alt ve orta gelirli öğrencilere sağlamak olmuştur (Hanushek 1989:46-49).

Portekiz'de alt gelir grubuna ait bir öğrenci de mezun olduktan sonra işe başladığında ödemek şartıyla bankalardan öğrenim ücreti için kredi talep edebilmektedir. Yani, öğrenciler ister alt gelir grubundan olsun, ister yüksek gelir grubundan olsun kredi talep edebilmektedir. Portekiz'de bu konuda yapılan bir araştırmada, 1992-93 eğitim-öğretim döneminde öğrencilerin %15'i doğrudan kamu desteğinden yararlandığı görülmüştür. 1994 yılında da kamu yükseköğretim kurumlarında kayıtlı öğrencilerin %12,2'si burs veya kredi imkanından yararlanmıştır. Sosyal yardım amaçlı kamu harcamaları son yıllarda daha da artmıştır. Mesela, 1981'de 5 Milyar Pte den daha az bir

kaynak ayrılmışken, bu oran 1994'te 10 Milyar Pte'ye çıkarılmıştır. Sosyal Yardım Hizmetleri her yıl, hükümetten bütçelerinin yaklaşık %70'ine tekabül eden gönüllülerden, çeşitli ticari kurumlardan ve kişilerden bağış adı altında gelir elde etmektedir. 1995 yılında bu gelirlerinin %52,6'sını burs adı altında öğrencilere verilmiştir (Oliveira/Pereira 1999:111-121). Bu çerçevede, Portekiz'de burstan yararlanan öğrenci sayısı, ortalama burs tutarı, burstan yararlanan öğrenci ailelerinin gelir seviyesine ait veriler adalet amacı bakımından anlamlı bilgiler verebilir. Buna göre, yükseköğretimde kayıtlı olup burs hizmetinden yararlanan öğrenci sayısı, burstan yararlanan öğrencilerin burs miktarı ve burstan yararlanan öğrencilerin aylık aile geliri ile ilgili veriler **Tablo 3.33**'de görülmektedir.

Tablo 3.33
1997 Yılında Portekiz’de Burs Miktarı ve Yararlanan Öğrencilere Ait Veriler

Portekiz’de Burstan Yaralanan Öğrenci Sayısı						
	1989	1990	1991	1992	1993	1994
Burs alan öğrenci sayısı	9,764	10,118	13,419	13,186	16,523	22,156
Üniversite	9,764	10,118	10,919	10,686	13,960	17,484
Fen/ Sanat	0	0	2,500	2,500	2,563	4,563
Portekiz’de Ortalama Burs Miktarı (Pte)						
	1993	1994	1996			
Ortalama burs	16,591	17,178	-			
Üniversite	16,824	16,755	18,200			
Sanat/Fen kolu	16,391	17,566	17,400			
Burs tutarı (Pte)			Öğrenci oranı (%)			
30,000 üzeri			13			
25,000 – 29,000			8			
20,000 – 24,000			14			
15,000 – 19,000			17			
10,000 – 14,000			27			
9,000 den daha az			17			
Aile Gelirine Göre Burs Alan Öğrencilerin Dağılımı (1996-1997)						
Aile geliri (Pte)			Öğrenci oranı (%)			
101, 000 den daha az			53,1			
101,000 – 200,000			39,1			
201,000 – 300,000			5,4			
401,000 den daha fazla			1,1			

Kaynak: Oliveria, T.-Pereira,P.(1999), “Who Pays The Bill? Study Cost and Students Income In Portuguese Higher Education”, *European Journal of Education*, 34 (1), Table 1, Table 2, Table 3, Table 5

Tablodan açıkça anlaşılacağı üzere, 1989-1994 dönemi boyunca yükseköğretime kayıtlı burslu öğrenci sayısında yaklaşık iki buçuk katı (9,764-22,156 kişi) bir artış olmuştur. 1993-1996 döneminde burs miktarında az miktarda bir artış gerçekleşmiştir. 1993 yılında bir üniversite öğrencisi 16,824 Pte alırken 1996 yılında 18,200 Pte almıştır. 30,000 Pte üzeri burs alan öğrencilerin oranı %13; 20,000 Pte'den daha az alan öğrencilerin oranı ise yaklaşık %80'dir (%14+%17+%27+%17= %75). 101,000 Pte'den daha az geliri olan ailelerin çocukları burs alan öğrencilerin %50'si kadardır. Bu oranlar, aile geliri düştükçe daha da artmaktadır. Burs alanların %92'si aylık aile geliri 200,000 Pte'den daha az olan öğrencilerdir. Bu dönemde alınan burs tutarı ise 17,000–19,000 Pte arasındadır. Buna göre, Portekiz'de aile geliri düşük olan öğrencilerin burs hizmetinden daha fazla yararlandığı söylenebilir.

Bazı ülkelerde de öğrenciye burs verilirken bir takım kriterler dikkate alınmaktadır. Bu kriterlere uyan öğrenciler, eğitim gördüğü sürece burs elde edebilmektedir. Örneğin İspanya'da, öğrencinin yükseköğretime devam ediyorken katlandığı ilave maliyetler burs sistemine doğrudan katılmaktadır. Bunlar da ikamet edilen yere göre farklılaşan yerleşim maliyetleri, kitap ve diğer araç-gereç maliyetleri ve ulaşım maliyetlerine göre belirlenmektedir. Buna göre, 1996-97 eğitim- öğretim döneminde burs miktarı, en fakir ailelerin fırsat maliyetlerini kapsayacak şekilde belirlenir. Burs miktarı, vazgeçilen gelir tutarı olarak belirlenen 261; ikamet masrafı için 272; ulaşım masrafları için 18-100; kitap ve benzeri araç gereçler için 26 Kpta harcamalarının toplamından oluşmaktadır (Mora/Garcia 1999:101).

Bazı ülkelerde yükseköğretime olan aşırı talep, politikacıların bir takım önlemler almasına neden olmuştur. Yükseköğretimdeki talep artışına karşı, kurumların kapasitelerinin dolması, talep fazlalığının özel yükseköğretim kurumlarına yönlendirilmesi zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır. Örneğin; İsveç'te yaşanan talep artışı, özel yükseköğretim kurumlarında okuyan öğrencilere de burs verilmesine neden olmuştur.

İsveç'de 1960'lı yıllarda yükseköğretimde talep artışı yaşanmıştır. Hükümet, talep artışını karşılayabilmek için, öğrencilerin özel öğretim kurumlarında da eğitim almalarını sağlamak amacıyla tüm öğrencilere öğrenci yardımı adı altında burs ve eğitim kredisi yoluyla finansal destek sağlamıştır. Bu durum, öğrencinin özel yükseköğretim kurumlarındaki maliyetini azalmıştır. 1971 yılında alınan bir kararla,

üniversite ile öğrencinin ikamet ettiği yer arasındaki ulaşım masraflarının bir kısmını da karşılayacak şekilde öğrenci kredileri yeniden düzenlenmiştir. Bu yeni düzenlemeyle öğrencilerin aile durumları dikkate alınarak, hem yerleşim alanından hem de üniversiteden uzak ev tutan öğrencilerin maliyetlerinin bir kısmının karşılanmasına karar verilmiştir (Kjellström/ Regner 1999:336-338).

Alt gelir grubuna ait yükseköğretim öğrencileri, harcamalarını karşılayabilmek için sadece devlet bursu almamakta aynı zamanda bankalardan da eğitim amacıyla kredi alabilmektedirler. Fakat, kredi alabilmek bu gruptaki öğrenciler için bir sorun olmaktadır: özel bankalar yeterli teminat olmaksızın düşük gelirlili ailelerden gelen öğrencilere kredi vermek istemeyeceklerdir.

Ancak, bankalar bir üniversite öğrencisine kayıt yaptırdığı bölüme göre kredi verebilir. Yani, özel getirisinin yüksek olduğu düşünülen programlara kayıt yaptıran alt gelir grubuna ait bir öğrenci krediyi daha kolay elde edebilir. Örneğin; bir tıp öğrencisi bir bankadan kolaylıkla eğitim kredisi alabilir. Bu öğrencinin teminatı, mesleğinden dolayı elde edebileceği gelirin yüksek olması, muhtemelen yüksek oranda bir ödeme planını kabul edecek olması ve geri ödememe riskinin çok düşük olmasıdır. Krediler kaynakların etkin kullanımını sağlayacak bir araç olarak kullanılabilir. Örneğin; tıp programına kayıtlı dezavantajlı bir öğrencinin kolaylıkla kredi alabilmesi, bu programa olan talebi arttıracaktır. Getirisi daha düşük olan ancak toplumun ihtiyaç duyduğu bir hizmet alanındaki programa olan talep ise düşük olacaktır. Dolayısıyla, banka kredileri bu tür programlar için daha cazip hale getirilerek talep arttırılabilir. Diğer yandan, tıp eğitiminin kendi içinde de getirisi farklı olan bölümler bulunmaktadır. Bu durumda, getirisi yüksek olan bölümler ile düşük olan bölümler için verilen kredilerin iskonto oranı farklı olabilir.

Eğer iyi bir yapı kazandırılabilir ve etkin bir şekilde işletilebilirse, kredi programları kendi kendilerini devam ettiren bir sisteme dönüşebilir. Bunun için, güvenilir bir tahsilat kurumunun (bir vergi kurumu, ticari banka veya sosyal güvenlik kurumu) mevcut olması, faiz oranının sübvansiyonları minimize edecek ve anaparanın aşınmasını önleyecek şekilde belirlenmesi ve geri ödemelerle öğrencinin muhtemel kazancı arasındaki ilişkinin dikkate alınması gibi tedbirler de önemlidir.

Örneğin; Tayland'da bu hususlara dikkat edilerek kredi geri ödeme planı oluşturulmuştur. Kredilerin geri ödemesi, öğrenci mezun olduktan sonra onbeş yıllık bir

dönem içine yayılmaktadır ve yıllık olarak faiz oranında %1’lik değişme olduğu kabul edilmektedir. Bu çerçevede, ilk yıl nominal borcun %1,5, ikinci yıl %2’si olmak üzere geri ödeme planı oluşturulmuştur. On beş yıllık ödeme planında bu oranlar, yıllar geçtikçe daha da artarken toplam borç miktarı gittikçe azalmaktadır. Dolayısıyla, geri ödeme planı borç alan lehine işleyen bir sistem durumundadır.

Ancak, bazen öğrenci aldığı krediyi geri ödeyemeyebilir ve bu krediler yenilenebilir. Öğrenci kredileri sisteminin gelişmekte olan ülkelerde uygulanabilirliği ile ilgili olarak, geri ödemelerde bazı sıkıntıların yaşanabileceği akla gelebilir. Kredi alan pek çok öğrencinin takip edilmesinin zorluğu, kredi almayı özendirici bir takım faaliyetlerin olmaması, borç alanların coğrafik dağılımı ve hanehalkı verilerini elde etme konusundaki bazı eksiklikler bu sıkıntılardır (Rozada/Menendez 2002:348-349).

Bu bağlamda, bazı ülkelerde öğrenci kredileriyle ilgili olarak kredi geri ödeme oranı ile yenilenen kredi oranı **Tablo 3.34**’de görülmektedir.

Tablo 3.34
Bazı Ülkelerde Öğrenci Kredi Kayıtları Verileri

Ülke	Kredi geri ödeme oranı (%)	Yenilenen kredi oranı (%)
Kenya	30	-3
Venezüella	7	-8
Şili	52	18
Honduras	42	27
Endonezya	43	29
Brezilya	38	29
Ekvator	54	30
Jamaika	44	30
Bolivya	68	33
Danimarka	48	38
Meksika	56	39
Japonya	50	40
Peru	62	40
Avustralya	52	43
ABD (GSL)	71	47
Finlandiya	65	48
Guatemala	82	50
Norveç	67	52
Kolombiya	71	53
Hong Kong	57	53
Kanada	69	63
İsveç	72	67

Kaynak: A. Ziderman, (2002), “Financing Student Loans in Thailand: revolving fund or open-ended commitment?”, *Economics of Education Review* 21, Table 1

Tabloya göre, geri ödeme oranının en yüksek olduğu ülkelerde mesela ABD, Guatemala, Kolombiya, Kanada ve İsveç'te geri ödeme riski en yüksek ülkelerdir. En düşük ödeme oranının olduğu ülkelerde, mesela Venezüella ve Kenya'da krediyi ödeyememesinden dolayı ödeme planını yenilemek zorunda kalanların oranı da oldukça düşüktür. Yani, yüksek geri ödeme oranları kredinin geri ödeme riskini arttırmaktadır.

Öğrenci kredileri sisteminin, bütün vergi mükelleflerinden eğitim yatırımı yapan öğrencilere doğru bir kaynak transferinin söz konusu olduğu yerleşik finansman sistemine kıyasla daha âdil olduğu söylenebilir. Çünkü sonunda eğitimin maliyetleri öğrenciler tarafından ödenmiş olmaktadır. Bu bağlamda, kredi sistemi, öğrencilerin daha sorumlu davranmalarını ve bir an önce mezun olmalarını teşvik etmektedir. Ayrıca, bir öğrencinin kredi veya borçlanma imkanlarını elde edebilmesi, öğrencinin okula devam etmesini pozitif yönde etkilemektedir. Buna ek olarak, alt gelir ve orta gelir grubunun finans kurumlarından kredi alabilmeleri, sadece yüksek kayıt oranlarını değil aynı zamanda daha kaliteli bir eğitim alabilmelerini de sağlayabilir

Kısacası, ülkelerin çoğunda, eğitimin maliyetine artan oranda bir katılım eğilimi olduğu söylenebilir. Bu, kredi sistemi yoluyla sağlanabilmektedir. Ancak, eğitim kredilerinden de alt gelir grubuna ait öğrencilerin yararlanmasını sağlayacak bazı önlemlerin alınması gerekmektedir. Zira, finansman piyasasında, devletin garantör olarak işlev görmesi, düşük gelir grubu öğrencilerine adaleti sağladığı gibi, özellikle yükseköğretimde tahsis etkinliği de sağlanmış olacaktır. Fakat, kredi alabilen bu öğrencilerin de muhtemelen düşük kazançlı yükseköğretim programına kayıt olması ve alınan kredilerin geri ödenmemesi kamu kaynaklarının israf edilmesine neden olacaktır. Eğer ciddi sosyal kazançlar söz konusu değilse, bazı kredi kayıplarına da göz yumulabilir.

4. Eğitim kuponları yöntemi

Eğitim kuponları yönteminin esasını, devletin her bir yükseköğretim öğrencisi için halihazırda ödemekte olduğu kaynağın, tercih edecekleri bir devlet üniversitesinde veya özel üniversitede kullanılmak üzere öğrencilere ve/ veya ailelerine verilmesi oluşturur. Öğrenciler, tercih ettikleri ve üniversite giriş sınavı veya başka bir eleme mekanizmasından geçerek kaydolma hakkı kazandıkları bir üniversite programı için devletin kendilerine verdiği parayı öğrenim ücretini karşılamaya yetecek tutara

tamamlayarak söz konusu üniversiteye vereceklerdir. Aslında burada olan şey, devletin zaten harcamakta olduğu bir tutarın devlet veya özel sektör tarafından arz edilen bir hizmetin satın alınmasında kullanılması konusunda ailelere tercih hakkı verilmesidir. Bu yolla, finansmanı devlet sağlamakla beraber, hizmet kamusal veya özel kurumlardan sağlanmış olacaktır. Böylece, devlet üniversiteleri ve özel üniversiteler, devlet tarafından sağlanan bu kaynakları kapmak için rekabete girişecekler ve piyasa şartlarına daha duyarlı hale geleceklerdir. Pahalı ve kalitesiz hizmet sunan üniversitelerin programlarına olan talep azalacak, diğerlerine ise artacaktır. Bunu mümkün kılan şey, her iki kesimdeki üniversitelerin tüketici tercihlerini ve piyasa koşullarını daha fazla dikkate almak zorunda olmalarıdır. Friedman'ın *eğitim kuponları* önerisinden başka bir şey olmayan bu yöntem, Türkiye'de de özel ve kamusal bütün üniversitelerin aralarında ciddi bir rekabete girişmelerini sağlamak üzere uygulanabilir. Böylece kıt olduğu için etkin kullanılması zorunlu olan fonlar alternatif alanlar arasında optimum bir biçimde tahsis edilmiş olur. Devlet, herkese tercih edeceği okulun masraflarının en azından bir kısmını karşılayacak kadar ödeme yapacağından, yetenekli fakat düşük gelirli ailelere mensup öğrencilerin finansman sorunları da çözülmüş olur. Aileler, devletçe yapılan ödemeleri öğretim ücretlerine tamamlamak amacıyla ilave ödemeler yapacakları için, yöntem, alternatif özel finansman kaynaklarını da harekete geçirecektir. Ayrıca, yöntem, düşük gelirli aileler lehine farklılaştırılarak uygulanabileceği için, eğitimde adaleti sağlamada da katkıda bulunacaktır (Aslan 2003:12-13).

Kupon yöntemi, aslında ilköğretime yönelik bir finansman şekli olmakla beraber, yükseköğretime uygulanabilirliği de tartışılmaktadır. Kupon sistemi, kamu finansmanının doğrudan yükseköğretim kurumlarına aktarıldığı mevcut sistemin yerini alabilir. Üniversitelerin belli bölümlerine kabul edilen öğrencilere, değeri bölümlere göre değişebilecek kuponlar verilebilir. Hatta, kupon değeri, teşvik edilmesi istenen bölümler için arttırılabilir, talebin azaltılmak istendiği bölümler için ise azaltılabilir (Aslan 1998:355).

Ancak, okul kuponlarının özel okullara kamu desteğinin önemli bir şekli olduğu da kabul edilmektedir. Öğrenci, bu kuponu okula verecek ve devlet sonradan okula sabit bir para miktarı gönderecektir. Okul, kupona göre, ek bir ücret alabilir veya almayabilir. Ayrıca, bu öneriye göre, devlet okulları özel okullarla doğrudan rekabet etmek zorundadır. Çünkü, bu sistemde her çocuğa, istediği okula gidebilmek için kullanabileceği bir kupon

verilmektedir. Kamu okulları tıpkı özel okullar gibi, öğrencileri kendi okullarına gelmeye ikna ederek gelir toplamak zorunda kalacaktır. Eğer veliler, devlet okullarınca sunulan program türlerine değer veriyorsa bu okullar ancak o zaman başarılı olacaklardır. Plan yoğun bir ilgi görmesine rağmen, ABD’de hiçbir eyalet henüz bu planın değişik bir şeklini dahi benimsemiş değildir. Sadece San Jose California okul bölgesinde sınırlı bir kupon deneyimi olmuştur. Bu deneyimin sonuçlarına göre eğitim kuponları Amerika’da ilk ve ortaöğretim okullarının başarıya ulaşması çok zayıf bir ihtimaldir. Çünkü, veliler ya da öğrencilerin program tercihleri konusunda bir belirsizlik söz konusudur. Bilhassa, velilerin sosyoekonomik durumlarına göre program seçebilirler. Buna göre örneğin, yoksul öğrenciler düşük kalitede bir okulu seçebilirler. Okul kuponunu destekleyen görüşe göre, bu rekabet, kamu okullarını daha esnek hale gelmeye zorlayacak ve rekabet eğitimde daha büyük buluşlara yol açacaktır. Kupon sistemini eleştirenlerin görüşüne göre, bu plan zengin ile iyi eğitilmiş ailelerin çocuklarının ayrı okullara gittiği sosyal ve ekonomik bakımından daha tabakalaşmış bir topluma yol açacaktır (Stiglitz 1994:463-464).

Eğitim kuponları ABD’nin göçmen kesimine, temel yurttaşlık bilgilerini aktarmak düşüncesiyle eşit fırsatlar yaratmak için önerilmiştir. Zira, 19. yüzyılda ve 20. yüzyılın başında, ABD’ne, farklı dilleri konuşan, çeşitli tüketim alışkanlıkları olan insanların büyük bir göç akımı vardı. Bu durum ABD için büyük bir sorun yaratmıştı. Ancak, ABD’nin en büyük sorunu çeşitlilik değil, istikrarlı bir toplum için ortak değerler yaratmaktı. Çeşitli ulus ve ırkların kaynaştığı ortak değerlere bağlılığı ve bazı uyum ölçülerinin kabulünü sağlamak konusunda kamu okullarına çok önemli görev düşmekteydi. Bunun sağlanmasının alternatif kupon projesi altında, minimum standartlarda ortak bir dilin kullanımını yaygınlaştırabileceği düşünülmektedir (Usher 1997:367). Kısacası, kupon sisteminin uygulanmasıyla daha geniş bir kesime ulaşılma hedeflenmiştir.

Eğitim kuponu sisteminin önce ilköğretim seviyesinde kullanılması bazı nedenlere dayanmaktadır. Çünkü, eğitim, gelir ve adaleti iyileştirme ve yüksek kalitede bir ilköğretim hizmetini sağlama yollarından birisidir. Araştırmacılar, ırk ve öğrenci ailelerinin sosyoekonomik statüsünün okula hazır olmada büyük bir farklılık yarattığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu farklılığın en büyük nedeni de, anne-babanın davranışları ve ikamet edilen çevredir (Wolfe/Scrivner 2003:113-135). Dolayısıyla, kupon yöntemiyle, düşük sosyoekonomik statüdeki bir öğrenci eğitimini devam ettirme imkanına kavuşacaktır.

Ayrıca, eğitim kuponu elde eden aileler, okul seçiminde daha dikkatli davranacaktır. Aileler çocuklarını, kısa programlar yerine okuldan daha fazla yararlanmak için uzun süreli programlara kaydettirme esnekliğine de kavuşacaktır (Levin 1989:17).

Kısacası, eğitim kuponları aileler tarafından istenildiğinde özel bir eğitim kurumunda da kullanılabilmesi için kamu eğitim kurumlarının rekabete yönelmesine neden olacaktır. Her ne kadar, eğitim kuponları özel eğitim kurumlarına kamu sübvansiyonunun bir biçimi olsa da bu durum, kamusal kaynakların daha etkin kullanımı anlamına da gelebilir. Diğer bir deyişle, doğrudan ailelere verilen eğitim kuponları, alt gelir grubuna ait öğrencilerin kayıt oranlarını pozitif yönde etkilemektedir. Ayrıca eğitim kuponları, eğitim kurumları arasında rekabet yaratacak ve bu ise kaynakların daha etkin kullanımı anlamına gelecektir. Eğitim kuponlarının doğrudan kurumlar yerine ailelere verilmesi yerleşik sisteme bir alternatif olabilir. Ancak, değeri bölümlere göre değişebilen kupon sisteminin uygulanması, etkin olmadığına inanılan bölümün kapatılması için kullanılabilir. Yani, talebin azaltılmak istendiği bölüm için değeri azaltılabilir, teşvik edilmek istenen bölüm için de değeri arttırılabilir. Bu ise etkinliğe yönelik bir çabadır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TÜRKİYE’DE ADALET VE ETKİNLİK AMAÇLARI BAKIMINDAN YÜKSEKÖĞRETİMİN FİNANSMANI

Bu bölümde, Türkiye’de uygulanan yükseköğretim finansman politikası, hem adalet hem de iktisadi etkinlik sorunları bakımından ele alınacaktır. Yükseköğretimde adalet sorunu, yükseköğretim hizmetinden kimin yararlandığı, kimin ödediği, aslında kimlerin ödemesi gerektiği ile ilgili sorular çerçevesinde açıklanmaya çalışılacaktır. Bunun için, Türkiye’de yükseköğretim talebi ve kayıt oranları, yükseköğretimde kayıtlı öğrenci ailelerinin sosyoekonomik profili ve eğitim harcamaları ele alınacaktır. Eğitim harcamaları da kamu ve özel harcamalar alt başlıkları ile incelenecektir. Eğitim hizmetinden kimin yararlandığı, Türkiye’de yükseköğretim talebi, kayıt oranları ve yükseköğretimde kayıtlı öğrencilerin ebeveynlerinin eğitimi ve gelir durumu ile ilgili veriler yardımıyla açıklanmaya çalışılacaktır. Kimin ödediği, yükseköğretim harcamalarının hem kamu hem de ailelerin yaptığı harcamalar çerçevesinde ele alınacaktır. Yükseköğretimde etkinlik sorunu ise, yükseköğretim harcamalarından fertlerin ve toplumun elde ettikleri getiri oranları ile incelenecektir. Bu getiri oranlarına ilişkin verilerle, yükseköğretimde aslında kimin ödemesi gerektiği ortaya konulacaktır. Böylece, yükseköğretim finansmanında adalet ve etkinliği sağlayacak bir finansman politikası önerilebilecektir.

I. TÜRKİYE’DE ADALET AMACI BAKIMINDAN YÜKSEKÖĞRETİMİN FİNANSMANI

Bu alt bölümde, yükseköğretim hizmetinden faydalananların gelir grupları açısından belirlenmesi amacıyla, yükseköğretime kayıtlı öğrenci ailelerinin sosyoekonomik profili ele alınacaktır. Yükseköğretim maliyetlerini kimin ödediğini belirlemek amacıyla, kamusal harcamalar ve ailelerin yaptığı harcamalar alt başlıkları ile incelenecektir. Böylece yükseköğretim hizmetinden kimlerin yararlandığı ve harcamaları kimlerin ödediği ile ilgili bilgiler elde edilebilecektir. Ancak, bu analizleri yapabilmek için Türkiye’deki yükseköğretim sisteminin yapısı ve işleyişinin bilinmesi gerekir. Bu nedenle, önce Türkiye’de yükseköğretim sisteminin tarihi gelişimi ve sistemde meydana gelen değişimler ele alınacaktır.

A. Türkiye’de Yükseköğretim Sisteminin Tarihi Gelişimi

Türk yükseköğretiminde bugünkü yükseköğretim kurumları, Batı’dan örnek alınarak oluşturulmuştur. Batı türü yükseköğretim kurumlarının ilk örnekleri, 1773'te kurulan Mühendishane-i Bahri-i Hümayun, 1795'te kurulan Mühendishane-i Berri-i Hümayun, 1827’de kurulan Tıbbiye ve 1834'te kurulan Harbiye'dir. 20. yüzyılın başında, çeşitli bakanlıklara bağlı olarak kurulan Mülkiye Mektebi (1877), Hukuk Mektebi (1878), Ticaret Mekteb-i Alisi (1882), Mekteb-i Sanayi-i Nefise-i Şahane (1882) ve 1909'da Mühendis Mekteb-i Alisi adı ile yeniden organize edilen Mühendishane ile ara kademe teknik personel yetiştirmek amacıyla 1911’de kurulan Kondüktör Mekteb-i Alisi Batı türü diğer yükseköğretim kurumlarıdır. Bu kurumların bazıları bugünkü İstanbul Teknik Üniversitesi (İTÜ), Marmara, Mimar Sinan ve Yıldız Teknik Üniversitelerinin temellerini oluşturmuşlardır. 1863’te kurulan ve 1912’de mühendislik bölümleri eklenen Robert Koleji ise bugünkü Boğaziçi Üniversitesi'nin temelidir. Gülhane Fermanı’ndan kısa bir süre sonra, modern bir üniversitenin kurulması 1846’da Maarif Meclisi tarafından kabul edilmiş ve üniversite 1865’te açılmıştır. Bu üniversite, 1870 ve 1874’te iki kez yeniden organize edildikten sonra 1881’de kapanmıştır. Ancak daha sonra 1900’de Dar’ül-fünuni Osmani adı ile tekrar açılmış ve yeni kurulan Ulum-i Aliye-i Diniye, Edebiyat, Ulum-ı Riyaziye ve Tabiiye şubelerinin yanında, daha önce kurulmuş olan Tıbbiye ve Hukuk mektepleri de Darülfünun'a bağlanmıştır (YÖK 2006:20).

Cumhuriyet’in ilanından sonra başlatılan eğitim seferberliği ile yükseköğretim kurumlarının Anadolu’ya yayılmasındaki ilk adımlar atılmaya başlanmıştır. Ankara’da 1925’te Hukuk Mektebi, 1926’da Gazi Eğitim Enstitüsü, 1930’da ise Ziraat Enstitüsü kurulmuştur. 1933’te Darülfünun kapanmış ve onun yerine İstanbul Üniversitesi kurulmuştur. İstanbul Üniversitesi, 1933 Reformu çerçevesinde kurulan (Kanun No: 2252) çağdaş üniversitenin Türkiye’deki gerçek başlangıcıdır. Yüksek Mühendis Mektebi'nin 1944’te yeniden organize edilmesi ile İTÜ kurulmuştur. 1946’da ise Ankara’da daha önce kurulmuş olan mektep, fakülte ve enstitülerin birleştirilmesiyle oluşan Ankara Üniversitesi kurulmuştur. 1955-1957 yılları arasında kurulan Ege Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) ve Atatürk Üniversitesi ile yükseköğretimin Anadolu’ya yayılması hız kazanmıştır. 1967 yılında kurulan Hacettepe Üniversitesi ve 1971 yılında

kurulan Boğaziçi Üniversitesi'nden sonra 1973-1981 yılları arasında Anadolu'da yeni üniversiteler açılmaya başlanmıştır. Diyarbakır, Eskişehir, Adana, Sivas, Malatya, Elazığ, Samsun, Konya, Bursa ve Kayseri'de on yeni üniversite kurulmuş ve böylece Türkiye'deki üniversite sayısı on dokuzaya yükselmiştir. 1960'lı yıllara gelinceye kadar lise mezunları az olduğundan pek çok fakülte, kendisine başvuran mezunları sınavsız kabul etmiştir. Olgunluk sınavını başarmak ve bir lise diplomasına sahip olmak yükseköğretimin gerektirdiği liyakatın ve kariyerin temel karinesi durumundaydı. Zamanla kontenjanlarını aşan bir taleple karşılaşan fakülteler öğrenci seçme işini, genellikle (a) başvuru sırasını dikkate almak ve ihtiyaç kadar aday kabul ettikten sonra kayıtları durdurmak; (b) fakültede verilen eğitimin niteliğini dikkate alarak liselerin fen ya da edebiyat kolu mezunlarını kabul etmek; (c) başvuranları lise bitirme derecesine göre sıralayarak bu sıraya göre öğrenci almak şeklinde uygulamışlardır. Lise mezunlarının giderek artmasıyla fakülteler, kendi amaçlarına uygun giriş sınavları düzenlemeye başlamışlardır. Ancak bu durum öğrencilerin, sınavlara katılabilmek için ülke içerisinde şehirden şehire koşuşturmak zorunda kalmalarına; aynı gün ve saatlere rastlayabilen sınavlardan birine katılıp diğerine katılamama durumlarıyla karşı karşıya kalmalarına neden olmuştur. Dolayısıyla bu sistem, adaylar ve velileri arasında önemli yakınmalara yol açmıştır (DPT 2007:60).

Nihayet 1974 yılında, *Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi* (ÖSYM) kurularak üniversitelere merkezi sınavla öğrenci alınmasına başlanmıştır. ÖSYM tarafından düzenlenen yüksek öğretime giriş sınavı, 1981-1998 yılları arasında iki basamaklı olarak uygulanmıştır. Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) adı verilen birinci basamak sınavı Türkçe, matematik, fen bilgisi ve sosyal bilgiler alanlarındaki temel kavramlara dayalı olarak, okuduğunu anlama ve yorumlama yeteneklerini ölçme amacını taşımaktaydı. *Öğrenci Yerleştirme Sınavı* (ÖYS) olarak adlandırılan ikinci basamak sınavı ise, esas olarak bilgi ölçen bir sınavdı. Üniversitelere yerleştirme işlemi önce, ÖSS, ÖYS ve *Ortaöğretim Başarı Puanlarının* (OBP) belirli katsayılarla çarpılarak toplanması sonucunda elde edilen yerleştirme puanları ile öğrencilerin tercihlerine göre yapılmaktaydı. Daha sonra, 1999 yılından itibaren yeni bir sınav sistemi uygulanmıştır. *İkinci Basamak Sınavı* (ÖYS) kaldırılmıştır. Üniversiteye yerleştirmenin, *Birinci Basamak Sınavı* (ÖSS) sonuçlarına *Ağırlıklı Ortaöğretim Başarı Puanının* (AOBP) bir katsayı ile çarpılarak eklenmesi sonucunda hesaplanan yerleştirme puanı ve

öğrencilerin tercihlerine göre yapılması kararlaştırılmıştır. Yükseköğretime artan talep karşısında, 1980 yılında kurulan ve mektupla öğretim yapan YAYKUR ile örgünöğretim yanında açıköğretim veya diğer bir deyişle uzaktan öğretime de başlanmıştır (ÖSYM 2005).

Hızla artan genç nüfusun yükseköğretime olan talebi 1960'lı yılların ortalarından başlayarak, çeşitli alanlarda mesleki öğretim yapan elliye yakın kar amaçlı yüksekokulun açılmasına yol açmış ve bu okullardaki öğrenci sayısı kısa süre içinde elli bine ulaşmıştır. Ancak, Anayasa Mahkemesi'nin bu okulları 1971'de Anayasa'ya aykırı bulması ile söz konusu okullar 1418 sayılı Kanunla akademilere bağlanmıştır. 1981 yılında (1) Üniversiteler, (2) Akademiler, (3) Bir kısmı diğer bakanlıklara, çoğu Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı iki yıllık meslek yüksekokulları ile konservatuarlar, (4) Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı üç yıllık eğitim enstitüleri ve (5) YAYKUR olmak üzere beş türde toplam 166 yükseköğretim kurumu bulunmaktaydı.

1981'de çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile tüm yükseköğretim kurumları *Yükseköğretim Kurulu* (YÖK) çatısı altında toplanmış, akademiler üniversitelere, eğitim enstitüleri eğitim fakültelerine dönüştürülmüş ve konservatuarlar ile meslek yüksekokulları üniversitelere bağlanmıştır. Bu düzenleme kapsamında İstanbul'da Mimar Sinan, Marmara ve Yıldız Teknik, Ankara'da Gazi, Antalya'da Akdeniz, İzmir'de Dokuz Eylül ve Edirne'de Trakya Üniversiteleri mevcut kurumların reorganizasyon ve birleştirilmesi ile oluşturulmuş, Van'da ise Yüzüncü Yıl Üniversitesi adı ile yeni bir üniversite kurulmuştur. Böylece, Türk yükseköğretim sistemi 1982 yılında yirmi yedi üniversite ile bunlara bağlı fakülte, enstitü, yüksekokul, konservatuar ve meslek yüksekokullarından oluşan birleşik bir yapıya dönüştürülmüştür. Bu çerçevede, YAYKUR'un işlevleri Anadolu Üniversitesi'ne bağlı Açık Öğretim Fakültesi'ne devredilerek uzaktan öğretimin Türkiye'de yaygınlaşması hızlandırılmıştır (YÖK 2005).

Anayasa'da yer alan hükümlere uygun olarak yapılan yeni yasal düzenleme ile kâr amacı gütmeyen vakıfların özel yükseköğretim kurumları kurmalarına imkan sağlanmıştır. Bu tür ilk üniversite olan Bilkent Üniversitesi 1984'te kurularak faaliyete geçmiştir. ODTÜ'ye bağlı olarak faaliyet gösteren Gaziantep'teki fakülte ve

yüksekokullardan oluşan Gaziantep Üniversitesi ise 1987'de kurulmuştur. 3 Temmuz 1992'de çıkarılan 3837 sayılı Kanunla, çoğu daha önce o illerde mevcut olan birimlerin temelini oluşturduğu 21 yeni üniversite ile 2 yüksek teknoloji enstitüsünün Afyon, Aydın, Balıkesir, Bolu, Çanakkale, Denizli, Hatay, Kars, Isparta, İzmir, Kahramanmaraş, Kırıkkale, Kocaeli, Kütahya, Manisa, Mersin, Muğla, Niğde, Sakarya, Şanlıurfa, Tokat ve Zonguldak illerinde üniversiteler kurulmuştur. 1992 yılında ikinci vakıf üniversitesi olan Koç Üniversitesi, 1993'te Anadolu Üniversitesi'nin ikiye bölünmesi ile Eskişehir'deki ikinci üniversite olan Osmangazi Üniversitesi, 1994'te Türkiye'nin üçüncü vakıf üniversitesi olan Başkent Üniversitesi ile Fransızca eğitim yapan Galatasaray Üniversitesi kurulmuştur. 1996'da 5, 1997'de 8, 1998'de 2, 1999'da ise 2 vakıf üniversitesinin kurulması ve Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti ile Almanya Federal Cumhuriyeti Hükümeti arasında imzalanan anlaşmaya göre kurulması kararlaştırılan İstanbul Batı Üniversitesi ile Türkiye'deki yükseköğretim kurumu sayısı 74'e yükselmiştir. Bu kurumları 2001'de vakıflarca kurulan Yaşar, İstanbul Ticaret, İzmir Ekonomi ve 2003 yılında kurulan TOBB-Ekonomi ve Teknoloji üniversiteleri izlemiştir. Bunlardan, İstanbul Batı üniversitesi henüz faaliyete geçmemiştir (DPT 2007).

Ancak, kamu ve vakıf üniversitelerinin sayılarının artmasına rağmen ülkede hızla artan yükseköğretim talebi karşılanamamıştır. Bu artan talebi karşılamak, büyük yatırımların yapılmasını gerektirdiğinden hükümetler büyük yatırımlara gitmeden kapasite artışını sağlayacak çözüm yolları arayışı içinde olmuşlar ve iki temel sonuca ulaşmışlardır. Bunlardan birincisi “*açıköğretimin geliştirilmesi*” olmuştur. Türkiye'de açıköğretim 1982 yılında Anadolu Üniversitesi'nde başlamıştır. Bu üniversitede açıköğretim sistemi rektörlüğe bağlı, Açıköğretim, İşletme ve İktisat Fakültelerinden oluşmaktadır. Açıköğretim Türkiye'deki yükseköğrenim öğrencilerinin %35'i gibi çok yüksek bir oranına hizmet vermektedir. Bulunan ikinci çözüm yolu “*İkinci Öğretim*”i geliştirmek olmuştur. Bu yaklaşım bir yükseköğretim sisteminin öğrenci kapasitesini artırarak yapılması gereken yatırımlardan tasarruf edilmesi esasına dayanmaktadır. Bir yükseköğretim faaliyeti iki bakımdan büyük yatırımların yapılmasını gerektirmektedir. Bunlardan birincisi yükseköğretimin gerektirdiği mekanları ve altyapıları geliştirerek fiziki yatırımların gerçekleştirilmesi, ikincisi ise öğretim kadrosunun yetiştirilmesi, yani insan sermayesine yatırım yapılmasıdır. 1992

yılında çıkartılan “Yükseköğretim Kurumlarında İkili Öğretim Yapılması Hakkındaki 3843 Sayılı Yasa”yla varolan fizikî sermayenin ve insan sermayesinin öğretimde daha etkin değerlendirilmesine gidilmiştir. Aynı fizikî altyapı ve mekan kullanılarak, normal örgün öğretim bittikten sonraki saatlerde ikinci öğretim yapılmakta ve öğretim mevcut öğretim kadroları tarafından ek ücret karşılığı gerçekleştirilmektedir. YÖK kayıtları Nisan 2006 verilerine göre, 2006 yılında 68 kamu üniversitesi, 25 vakıf üniversitesi olmak üzere toplam üniversite sayısı 93’e çıkmıştır. Böylece, 1923 yılından 2006 yılı nisan ayına kadar geçen 83 yıllık Cumhuriyet döneminde: (1) Yükseköğretim kurumu sayısı 1’den 93’e yükselmiş, (2) yükseköğretimde kayıtlı öğrenci sayısı 2.914’den 2005 yılında örgün öğretimde açıköğretim dahil 607.994, ikinci öğretimde 352.687 ve vakıf üniversitelerinde 91.084 olmak üzere toplam 1.051.765 öğrenciye yükselmiştir (ÖSYM 2004).

Sonuç olarak, Türkiye’de yükseköğretim hizmeti veren kamu ve vakıf üniversitelerinin sayılarının artması yükseköğretime olan talep artışını karşılayamamıştır. Daha sonra, yükseköğretim talebini karşılayacak şekilde yeni yatırımları gerçekleştirmek yerine kontenjanın arttırılmasına karar verilmiştir. Bu nedenle, II.öğretime geçilmiştir. Ancak böyle bir çözüm biçimi de artan talebi karşılayamamıştır. Talep artışına karşılık, üniversite kapasitelerinin arttırılamaması giriş sınavını zorunlu hale getirmiştir. Bu durum, adayların çeşitli yöntemlerle sınava hazırlanmasına neden olmuştur. Bu hazırlanma yöntemlerinin ailenin gelirine bağlı olması çoğu özel ders alan yüksek gelir grubuna ait adayların sınavlarda daha başarılı olmasına neden olmuştur. Bunun sonucu olarak da çoğu yüksek gelir gruplarına ait adaylar yükseköğretim hizmetinden daha fazla yararlanabilmiştir. Yani, yükseköğretimdeki talep artışı, bu artışın karşılanamaması, yükseköğretim giriş sınavının olmasına ve dolayısıyla sınav hazırlığı için yapılan harcamaların büyüklüğü adalet sorununu yaratmıştır.

B. Türkiye’de Yükseköğretim Talebi ve Kayıt Oranları

Bu konunun analizinde YÖK’ün (1997) “*Üniversite Öğrencileri Aile Gelirleri, Eğitim Harcamaları, Mali Yardım ve İş Beklentileri Araştırması*” ile Türkiye Eğitim Derneği’nin (TED,2005) “*Türkiye’de Üniversiteye Giriş Sistemi Araştırması ve Çözüm Önerileri*” adlı çalışmalar temel olmak üzere Türk Eğitim Sendikası

(Türk Eğitim-Sen 2007) tarafından yapılan “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleği ve Eğitimine Yönelik Görüşleri” adlı anket çalışması ve bu konuda yapılmış başka çalışmaların sonuçlarından da yararlanılacaktır.

YÖK’ün (1997) çalışmasında, 1997 yılının Mayıs ve Haziran aylarında 62 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Bu çalışma için 51 devlet ve 7 vakıf üniversitesinde bulunan 67 fakülte ile yüksekokullarda bulunan 435 yükseköğretim programına kayıtlı öğrenci kitlesinden tabakalı örnekleme yöntemi ile rasgele yaklaşık 80.000 öğrenci seçilmiştir. Bu anket çalışmasında, üniversite öğrencilerinin Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı’na (ÖSYS) kaçınıcı girişleri, tercih alanları ve iş beklentileri araştırılmıştır.

TED’in (2005) çalışmasında ise, 13 ilde, (1) 1078 lise son sınıf öğrencisi; (2) 1073 lise mezunu dersane öğrencisi; (3) 1064 üniversite öğrencisi ve (4) 1103 öğrenci ebeveyni olmak üzere toplam 4318 kişiden oluşan denek grubu oluşturulmuştur. Bu araştırmaya katılan öğrencilerin sınava giriş sayıları, üniversite eğitimini tercih etme nedenleri ile ilgili veriler elde edilmiştir.

Bu araştırmaların sonuçları ile birlikte, ÖSYM istatistikleri, MEB verileri ve bu konuda yayınlanmış çalışmaların bulgularından da yararlanılacaktır.

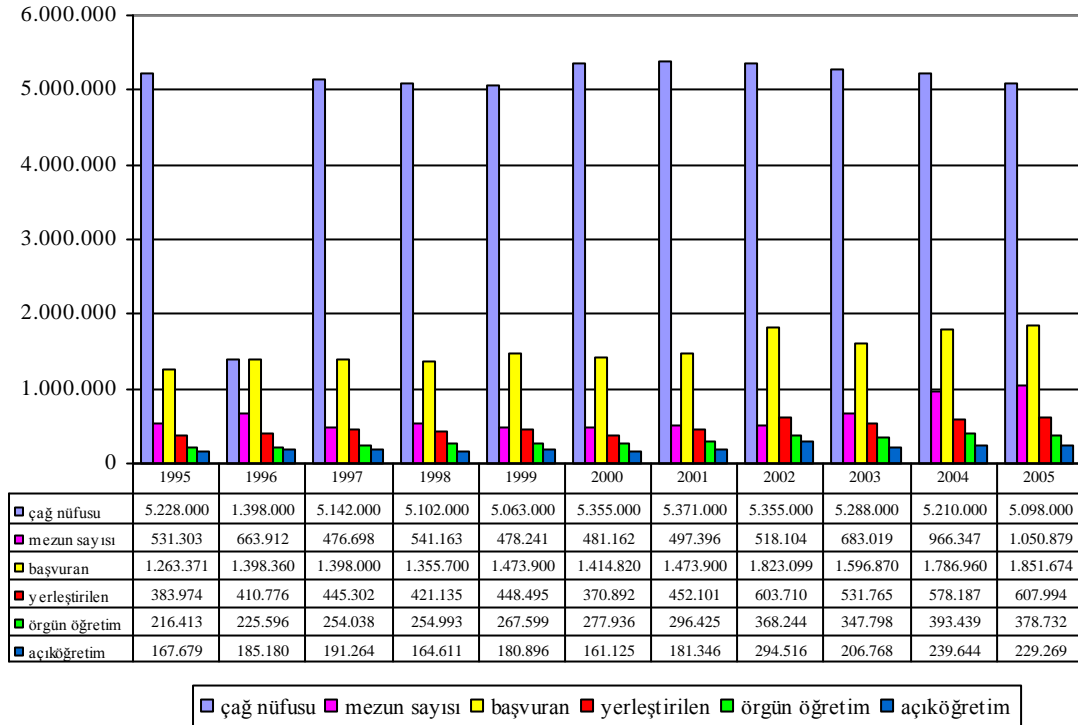
Türkiye’de yükseköğretim talebinin temelini oluşturan ortaöğretim seviyesinde okullaşma oranı sürekli artmaktadır. Mesela, ortaöğretim seviyesinde okullaşma oranı, 1985 yılında %32’den 1999’da %57,7’ye yükselmiştir. Yükseköğretimdeki okullaşma oranı 1950 yılında %1,3’den 2000’de %27,4’ye yükselmiştir. Yükseköğretime giriş için başvuran öğrenci sayısında, özellikle sekiz yıllık temel eğitimin etkisiyle, önümüzdeki yıllarda artış beklenmektedir. Mesela, MEB tarafından yapılan eğitim ana planında 2010 yılında ortaöğretimde okullaşma oranı %88.1 olarak tahmin edilmiştir. 2014 yılında yükseköğretimin çağ nüfusunun 5.676.000 olacağı tahmin edilmiştir. Diğer bir deyişle, önümüzdeki beş yıl içerisinde yükseköğretime giriş için başvuran aday sayısının 2.000.000’u aşacağı tahmin edilmektedir (MEB 2005).

Türkiye’de ortaöğretimden mezun olan öğrenci sayısı sürekli artmaktadır. Bu ise, yükseköğretime olan talebin artması anlamına gelmektedir. Ortaöğretimden mezun olan bu öğrenciler, bir yükseköğretim kurumunda öğrenim görebilmek amacıyla

ÖSYM'ye başvurmakta ve bu sayı sürekli artmaktadır. Buna rağmen, üniversitelerin kontenjanlarının sınırlı olması, başvuranların hepsinin yerleştirilmesine imkan vermemektedir. Bu durum, üniversiteye yerleştirilecek adayların belirlenmesi için bir eleme sistemini, diğer bir deyişle üniversiteye giriş sınavını zorunlu hale getirmiştir. Böyle bir sonuç, yükseköğretime giriş sınavında yığılmalara, dolayısıyla da önceki sınavlarda bir yükseköğretim kurumuna yerleştirilemeyen bir kesimin oluşmasına neden olmuştur.

Yükseköğretim çağ nüfusu, çeşitli liselerden mezun olanlar, ÖSYM'ye başvuran öğrenciler ile örgün ve açıköğretim olmak üzere yerleştirilen öğrencilerin yıllara göre değişimini gösteren sayısal veriler, yükseköğretime olan talebi göstermesi açısından oldukça anlamlı bilgiler verebilir. Buna göre, Türkiye'deki 1995-2005 dönemine ait bu veriler Şekil 4.1'de görülmektedir.

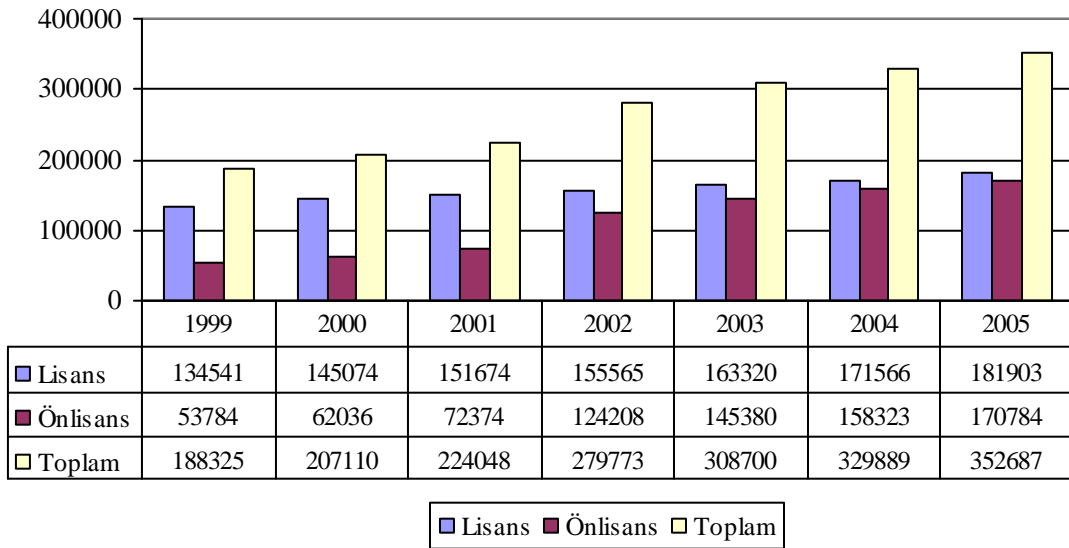
Şekil 4.1
1995-2005 Dönemi Türkiye'de Yükseköğretimde Öğrenci Profili



Kaynak: YÖK (2006), *Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu*, Kasım, Tablo 3.2
YÖK (2005), *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi- Taslak Rapor*, Tablo 28
ÖSYM, *Yükseköğretim İstatistikleri Kitabı*
MEB (2005), "Plan Proje Taslağı", s:45

Şekilde görüldüğü üzere, yükseköğretim çağ nüfusu (18-21 yaş) 1995-2004 döneminde lise mezunları sayısında genel eğilim artış yönünde olmuştur. ÖSYM'ye başvuran öğrenci sayısı ise, 2000 yılı hariç sürekli artmıştır. 1995-2005 döneminde sınava başvuran öğrenci sayısı yaklaşık %50 artmıştır. Yerleştirilenlerin sayısı da bu dönem içinde artmıştır. 1995 yılında başvuranların yaklaşık ¼'ü; 2005 yılında da yaklaşık 1/3'ü yerleştirilmiştir. Yükseköğretim kurumunun II. öğretimde dahil örgün programına yerleştirilen öğrenci sayısı sürekli artma eğilimi göstermiştir. Bu sayı, 1994 yılında 216.413 iken, 2005 yılında yeni kayıt yaptıran öğrenci sayısı toplam 649.457 olmuştur. Bunun 186.039'u önlisans; 110.496'sı önlisans (açıköğretim hariç); 75.543'ü Açıköğretime kayıt yaptırmıştır. II. öğretimde 40.879'u lisans; 65.435'i önlisans programı olmak üzere toplam 106.304 öğrenci kayıt yaptırmıştır. Türkiye'de 1992-1993 eğitim-öğretim yılında başlatılan II. öğretimde kayıtlı öğrenci sayısındaki bu artışların son beş yıldaki değişimi Şekil 4.2'de görülmektedir.

Şekil 4.2
1999-2005 Dönemi Türkiye'de II. Öğretimde Kayıtlı Öğrenci Sayıları



Kaynak: ÖSYM, Yükseköğretim İstatistikleri Kitabı

Şekilden açıkça anlaşılacağı üzere, II. öğretimdeki öğrenci sayısı 1996-2006 döneminde yaklaşık %64'lük bir artış göstermiştir. 1999-00 döneminde toplam öğrenci sayısı yaklaşık 189 bin iken, 2005-06 döneminde yaklaşık 353 bin olmuştur. Yani, bu

dönemde öğrenci sayısı yaklaşık iki katı artmıştır.

2002-2006 döneminde vakıf üniversitelerine kayıt yaptıran öğrencilere ait veriler ise **Tablo4.1**'de görülmektedir.

Tablo 4.1
Türkiye’de 2002-2006 Dönemi Vakıf Üniversitelerine
Yeni Kayıt Yaptıran Öğrenci Sayıları

Üniversiteler	Öğrenci Sayıları			
	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06
Bilkent	10.082	9.277	9.878	10.889
Yeditepe	11.687	10.257	11.429	13.231
Başkent	5.205	5.604	6.510	7.033
Beykent	2.472	3.814	5.319	5.856
İstanbul Bilgi	7.540	6.952	6.870	8.275
Bahçeşehir	2.105	3.236	4.267	4.388
İzmir Ekonomi	1.280	2.336	3.301	3.512
İstanbul Kültür	2.688	3.407	4.455	4.741
Kadir Has	1.705	2.016	2.695	3.084
Maltepe	2.337	2.889	3.668	3.916
İstanbul Ticaret	894	1.729	2.655	3.127
Fatih	2.657	2.396	2.774	2.972
Çankaya	3.118	3.052	3.257	3.474
Atılım	1.404	1.676	2.196	2.602
Koç	2.040	2.319	2.681	2.961
Sabancı	1.487	1.705	2.016	2.400
Haliç	1.144	1.498	1.867	1.995
Çağ	788	771	926	973
Doğuş	1.680	1.612	1.749	1.932
Işık	1.784	1.657	1.701	2.132
Yaşar	52	202	557	560
Ufuk	70	194	335	335
Okan	--	85	418	426
Toplam	64.216	68.678	81.524	95.084

Kaynak: ÖSYM, 2005 Yılı Yükseköğretim İstatistikleri Kitabı

Tabloda görüldüğü gibi, vakıf üniversitelerindeki kayıtlı toplam öğrenci sayısı sürekli artmıştır. 2002-03 döneminde toplam kayıtlı öğrenci sayısı yaklaşık 64 bin iken, 2005-06 döneminde yaklaşık 95 bin olmuştur. Yani yaklaşık %50 oranında bir artış gerçekleşmiştir. Bu ise, vakıf üniversitelerine yönelik bir talep artışı olduğunu göstermektedir.

Şekil 4.1, Şekil 4.2 ve Tablo 4.1 birlikte değerlendirildiğinde ortaya çıkan sonuca göre, yükseköğretim talebinin sürekli artması ve giriş sınavının olması yığılmalara, dolayısıyla da önceki sınavlarda bir yükseköğretim kurumuna yerleştirilemeyen bir kesimin oluşmasına neden olmuştur. Öğrenciler istedikleri bölüme yerleşememe durumunda sınava tekrar girmektedir. Diğer bir deyişle böyle bir sonuç, sınava ilk girişlerinde başarılı olamayan adayların tekrar sınava girmek istemelerine neden olmaktadır.

Nitekim, YÖK'ün (1997) ve TED'in (2005) çalışmalarından elde edilen bulgular böyle bir sonucu destekler niteliktedir. Bu çerçevede, YÖK'ün (1997) çalışmasında öğrencilerin eğitim gördükleri alanlara kaçınıcı girişlerinde yerleştirildikleri ile ilgili veriler **Tablo 4.2**'de görülmektedir.

Tablo 4.2
Öğrencilerin Sınava Girme Sayılarının
Talep Edilen Programlara Göre Yüzde Dağılımları

İlk Tercih Edilen Bölüm	Kaçınıcı Girişte Kazanıldı				
	1	2	3	4	5
Bilgisayar mühendisliği	51.2	36.5	9.9	1.8	0.5
Elektrik-elektronik mühendisliği	45.9	37.9	13.1	12.1	0.9
Endüstri mühendisliği	57.7	32.9	8.1	1	0.3
Hukuk	30.7	41.5	21.5	4.9	1.2
İktisat	43.7	34.9	16.5	3.8	0.8
İnşaat mühendisliği	31.4	45.2	18.4	3.8	0.9
İşletme	43.8	36.3	15.5	3.2	1
Makine mühendisliği	35.5	43	17.2	3.3	0.8
Matematik	37.7	42.9	15.3	3.2	0.7
Mimarlık	42.1	40.8	14.1	2	0.8
Mütercim tercümanlık	59.9	25.1	10.5	2.9	1.3
Müzik eğitimi	63.6	22.4	9.4	3.5	1.2
Öğretmenlik-eğitim bilimleri	33.6	38.6	21	5.2	1.5
Uluslar arası ilişkiler	44.4	37	14.5	3	1

Kaynak: YÖK, (1997), *Üniversite Öğrencileri Aile Gelirleri, Eğitim Harcamaları, Mali Yardım ve İş Beklentileri Araştırması*, Tablo 10

Tablodan anlaşılacağı üzere, bir ve daha fazla kez sınava girişte mühendislik alanları tercihlerde ilk sıralarda yer almıştır. Öğretmenlik-egitim bilimleri ise, birinci kez girişte son sıralarda; üçüncü ve daha fazla kez girişlerde de ilk sıralarda yer almıştır. İkinci kez girişlerde ise en çok tercih edilen alanlar mühendislik ve hukuk olmuştur.

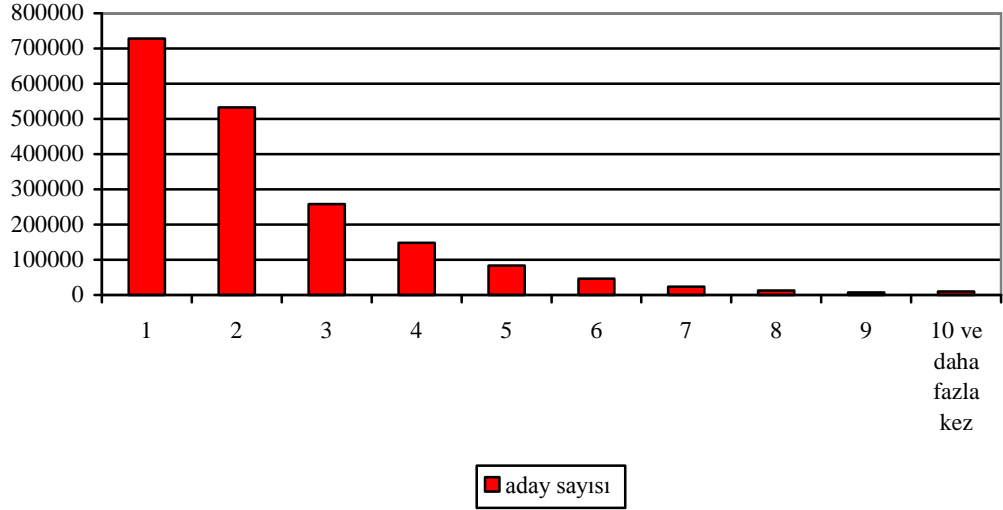
TED'in (2005) çalışmasında toplam 1064 üniversite birinci sınıf ve/veya hazırlık okuyan öğrencilerden eğitim gördükleri alanlara, kaçınıcı kez girişlerinde kayıt yaptırdıklarıyla ilgili veriler elde edilmiştir. Öğrencilerin %44.4'ü ilk girişlerinde; %37.1'i ikinci girişlerinde; %12.5'i üçüncü girişlerinde ve %5.5'i de dört ve daha fazla kez girişlerinde kayıt yaptırdıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin eğitim gördükleri alanların kaçınıcı tercihleri olduklarına ait veriler de elde edilmiştir. Öğrencilerin %22.9'u birinci; %14.1'i ikinci; %10.4'ü üçüncü ve %17.7'si de onuncu terciğine kayıt yaptırdıklarını belirtmişlerdir. Yani, bu öğrencilerin yarısından fazlası okudukları bölümü dördüncü ve daha sonraki sırada tercih etmişlerdir.

Bu araştırma verileri yanında, ÖSYM'nin yayınladığı istatistik veriler de ÖSS'na başvuran adaylar arasında sınava ikinci ve daha fazla kez giren adayların, ilk kez giren adaylardan muhtemelen yaklaşık iki kat fazla olabileceğini göstermektedir.

Örneğin 2005 yılına ait 1.851.618 öğrencinin sınava giriş sayıları ile ilgili veriler **Şekil 4.3**'de görülmektedir.

Şekil 4.3
2005 Yılında Türkiye’de Öğrencilerin Sınava Girme ve Yerleştirilmeleri İle İlgili Sayısal Veriler



Kaynak: YÖK (2006), *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi –Taslak Raporu*, Haziran, Ankara, Ek Tablo 15

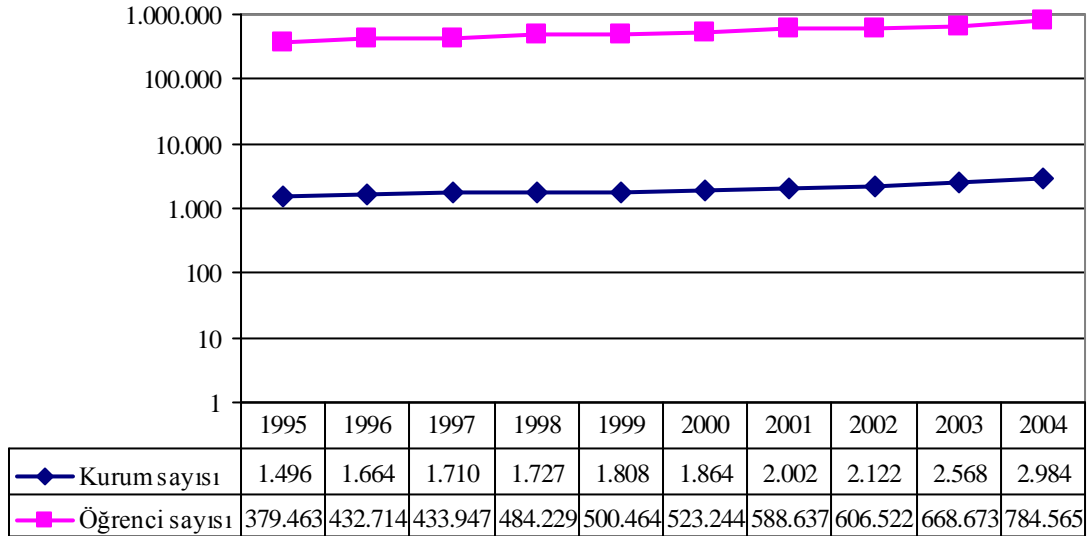
Şekilde görüldüğü gibi, ilk kez sınava giren aday sayısı diğerlerine göre daha fazladır. Toplam başvuran adayların içinde yaklaşık %40'ı sınava ilk defa girmektedir. Sınava ikinci defa girenlerin sayısı yaklaşık 534 bin, toplam başvuranların içinde de yaklaşık oranı %29'dur. Ortaöğretimi bitirmiş adaylardan, ÖSS'ye başvurularında istediği sonuca ulaşamayanların yeniden başvurma eğilimlerinin zaman içinde azalarak yok olduğu görülmektedir.

Dolayısıyla, Türkiye’de yükseköğretim talebini belirleyen kitle; (1) Lise son sınıf öğrencisi (beklemeli ve dışardan bitirenler dahil), (2) Daha önce yerleşemeyen öğrenciler ve (3) Daha önce yerleştirilen fakat tekrar sınava giren öğrencilerden oluşmaktadır. Başka bir deyişle, yükseköğretime giriş için sadece lise son sınıf öğrencileri değil, aynı zamanda eski lise mezunları, daha önce bir yükseköğretim programına yerleştirilmesine karşın, program değiştirmek amacıyla tekrar sınava girenler veya bir yükseköğretim kurumunu bitirdikten sonra tekrar sınava girenler olmak üzere başlıca üç grup öğrenci başvurmaktadır.

Görüldüğü gibi, üniversite giriş sınavının olması ve bunun bir sonucu olarak sınava girenlerin çok büyük kısmının bir programa yerleştirilemeyişi, öğrencilerin ek bir hazırlık dönemi geçirerek ikinci, üçüncü kez sınava girmesine yol açmaktadır. Öğrencilerin sınava hazırlanması ise, “özel dersaneler” eliyle olmaktadır.

Dolayısıyla, Türkiye’deki dersaneler, yükseköğretime giriş için önemli bir araç haline gelmiştir. Bu çerçevede, dersane ve dershaneye giden öğrencilerin sayısının yıllara göre değişimi **Şekil 4.4**’de görülmektedir.

Şekil 4.4
1995-2004 Dönemi Türkiye’de Dersane ve Dersanelerdeki Öğrenci Sayısı



Kaynak: TED (2005), “Türkiye’de Üniversiteye Giriş Sistemi Araştırması”, Türk Eğitim Derneği Yayınları s:39

Şekilden açıkça anlaşılacağı üzere, söz konusu bu yıllar arasında hem dersane sayısı hem de dershaneye devam eden öğrenci sayısı yaklaşık iki katı artmıştır.

Ancak, öğrencilerin bir yükseköğretim kurumuna yerleştirilmeleri, onların tercihlerine bağlıdır. Öğrencilerde genel eğilim, istedikleri bölüme yerleştirilinceye kadar sınava girme yönündedir. Bu çerçevede, YÖK’ün (1997) anket çalışmasında, öğrencilerin ilk tercih ettikleri bölümlerle ilgili veriler **Tablo 4.3**’de görülmektedir.

Tablo 4.3
Türkiye’de 1997 Yılında Öğrencilerin İlk Tercih Ettikleri Bölümler

Bölüm	Yüzde (%)	Kümülatif toplam
Öğretmenlik-Eğitim Bilimleri	14.0	14.0
Tıp	13.9	27,9
Hukuk	12.8	40.7
İşletme	7.7	48.4
Elektrik-Elektronik Mühendisliği	6.7	55.1
Uluslararası İlişkiler	5.6	60.7
Bilgisayar Mühendisliği	5.5	66.2
Endüstri Mühendisliği	4.3	70.5
İnşaat Mühendisliği	3.1	73.6
Makine Mühendisliği	2.7	76.3
İktisat	2.2	78.5
Mimarlık	2.7	81.2
Mütercim-Tercümanlık	1.8	83
Matematik	1.7	84.7
Müzik Eğitimi	0.6	85.3

Kaynak: YÖK (1997), *Üniversite Öğrencileri Aile Gelirleri, Eğitim Harcamaları, Mali Yardım ve İş Beklentileri Araştırması*, Tablo 9

Tabloda görüldüğü gibi, öğrencilerin %13.6’sı tıp; %16.1’i elektrik-elektronik, bilgisayar ve endüstri mühendisliği ve %14.6’sı da eğitimi ilk tercih olarak yapmışlardır. Yani, öğrencilerin yaklaşık %60’ı, bu genel alandaki programlardan bir tanesini birinci tercihleri olarak belirtmişlerdir.

TED’in (2005: 245- 251) çalışması da YÖK’ün (1997) çalışmasındaki tercih alanları ile ilgili sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Buna göre; öğrencilerin %21.6’sı mühendislik; %17.5’i eğitim-öğretmenlik; %16.5’i siyaset bilimleri-hukuk; %12.4’ü tıp-eczacılık alanlarında okumayı hedeflediklerini belirtmişlerdir. Bu çalışmada, eğitim-öğretmenlik, tıp-eczacılık ve mühendislik tercihlerde ilk sıralarda yer almaktadır.

Türk Eğitim-Sen tarafından (2007) yapılan “*Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleği ve Eğitimine Yönelik Görüşleri*” adlı anket çalışmasında eğitim fakültelerinin, farklı 25 bölümünde öğrenim gören 5603 öğrenciye anket uygulanmıştır. Bu öğrencilerin %45’inin öğretmenliği 6. ve üzerindeki tercih olarak yazdığı ve iş olasılığı yüksek olduğu için öğretmenliği tercih ettiği görülmüştür.

Yine TED’in (2005) çalışmasında, öğrencilerin %54.4’ü meslek sahibi olmak; %6.5’i daha kolay iş bulabilmek ve %4.5’i iyi bir diploma sahibi olabilmek için

üniversite okumak istediklerini belirtmişlerdir. YÖK'ün (1997) çalışmasında da, öğrencilerin yaklaşık %43'ü hemen iş bulabilecekleri ve %19'unun da daha yüksek gelir elde edeceği beklentisi içinde oldukları görülmüştür.

Benzer sonuçlar, Ahmet Kesik (2005) tarafından yapılan “*Türkiye’de Yükseköğretimde Yeni Bir Finansman Modeli Önerisi*” adlı çalışmasından da elde edilmiştir. 2001 yılı Mayıs ayı içinde 52 üniversitede 5154 öğrenci üzerinde uygulanan anket çalışmasında, öğrencilerin %43.4’ü iş bulmak ve %6.7’si daha çok kazanmak istediklerini ilk tercih olarak belirtmişlerdir.

Kısacası, Türkiye’de yükseköğretim çağ nüfusunun artması, sekiz yıllık temel eğitimin de etkisiyle vakıf üniversiteleri de dahil olmak üzere yükseköğretim talebini sürekli arttırmıştır. Üniversite kontenjanlarının sınırlı olması, yükseköğretim talebini karşılayamadığından giriş sınavının uygulanmasına, dolayısıyla adayların istediği bölüme yerleşinceye kadar sınava girmesine neden olmuştur. Böyle bir sonuç, hem üniversite kapısında yığılmalara ve daha önce yerleşemeyen bir kitlenin oluşmasına, hem de bu kitlenin sınav hazırlığı denen bir süreç yaşamasına neden olmuştur. Bütün bu sonuçlar, iyi bir diploma sahibi olmanın, daha kolay iş bulabilmenin ve yüksek gelir elde edeceği beklentisi içinde olmak gibi yükseköğretim talebini belirleyen bazı temel faktörlerin olduğunu göstermektedir. Böyle bir sonuç aynı zamanda, sürekli artan çağ nüfusu ile birleşince, gelecekte yükseköğretim talebinin artacağı anlamına da gelmektedir. Bu durum, kıt kaynakların varlığında yükseköğretim finansmanında yükseköğretim hizmetinden kimin yararlandığının belirlenmesi açısından oldukça önemlidir.

C. Türkiye’de Yükseköğretim Hizmetlerinden Kim Faydalaniyor?

Bu başlık altında Türkiye’de yükseköğretim hizmetinden faydalanan gelir gruplarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Önce, yükseköğretim hizmetinden faydalanan öğrenci ailelerinin eğitim durumu daha sonra iktisadi durumu ele alınacaktır. Bu amaçla, YÖK'ün (1997) ve TED'in (2005) çalışmaları temel olmak üzere 1991 Yılı ÖSYM tarafından yapılan “*1991-ÖSYS Yükseköğretime Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı Adayların Sosyo-Ekonomik Özellikleri ve Sınavdaki Başarıları*” adlı anket çalışması ve Türk Eğitim Sendikası (Türk Eğitim-Sen 2007-

2004), Öğrenci Kolektifleri (2006) çalışmasından, bu konudaki başkaca çalışmalardan ve DİE nüfus sayımı verilerinden yararlanılacaktır. Böylece, Türkiye’de yükseköğretimde kayıtlı öğrencilerin ailelerinin sosyoekonomik profili oluşturularak, yükseköğretimde daha adil ve etkin bir finansman politikası önerilebilecektir.

1. Ailelerin eğitim durumu

Literatürde, anne-babanın eğitim seviyesinin, çocuğun eğitim seviyesini ve statüsünü belirlediği, eğitimden elde edeceği faydaları etkileyecek faktörlerden biri olduğu ve çocuklarının okuldaki başarılarını çok güçlü bir şekilde etkilediği genel kabul görmektedir. Çocukların okuldaki başarısı, eğitime bağlı kazançlarını arttırarak eğitim fırsatlarından daha çok yararlanmasına neden olmaktadır. Böyle bir sonuç, çocuklarının yükseköğretim hizmetlerinden daha çok yararlanması anlamına gelmektedir. Özellikle, üniversite giriş sınavının olduğu ülkelerde bu olasılığın daha da artması eğitim hizmetlerinden kimin faydalandığını açıkça ortaya koymaktadır.

1991 ÖSYS’na katılan adaylar üzerinde yapılan bir araştırmanın sonuçları bu görüşü destekler niteliktedir. Buna göre, 1991 yılında ÖSYS’de sınava giren adayların yaklaşık %3’ünün annesi, %11’nin de babası üniversite mezunudur. Annesi üniversite mezunu olan bu adayların %43,74’ü; babaları üniversite mezunu olan adayların da %35,1’i herhangi bir yükseköğretim programına yerleşmiştir. Bununla birlikte, DİE 1990 yılı verilerine göre, 25 yaş ve üstü nüfusun %82’si ortaöğretim altı; %11’i ortaöğretim ve %6’sı yükseköğretim mezunudur. Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, yükseköğretimde kayıtlı bu öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim seviyelerinin Türkiye’deki genel eğitim seviyesine göre yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca, öğrencinin sınavdaki başarısının adayların ebeveynlerinin eğitim seviyesine paralel bir şekilde arttığı da söylenebilir.

YÖK (1997) tarafından hem kamu hem de vakıf üniversitelerinde kayıtlı toplam 80 bin öğrenci üzerinde uygulanan anket çalışmasından elde edilen bulgular da bu sonuçlarla paralellik göstermektedir. Buna göre, yükseköğretim kurumunda kayıtlı öğrencilerin annelerinin %12’si, babaların ise %28’i yükseköğretim ve daha üstü eğitim

seviyesine sahiptir. DİE 1995 yılı verilerine göre Türkiye’de 25 yaş ve üstü nüfusun %77’si ortaöğretim altı; %15’i ortaöğretim ve %8’i yükseköğretim mezunudur.

Cemal Ergin Erkin (1999) tarafından “*Hacettepe ve Erciyes Üniversiteleri Öğrencilerinin Yükseköğretim Finansmanına İlişkin Görüşlerinin Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Özellikleri Temelinde Değerlendirilmesi*” adlı çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmada, Hacettepe ve Erciyes Üniversitesinde öğrenim gören toplam 1841 öğrenci üzerinde anne-babalarının eğitim seviyesi ve meslekleri ile ilgili soruların da dahil olduğu anket uygulanmıştır. Buna göre, öğrencilerin babalarının yaklaşık %31’i üniversite mezunu, %1,5’i de okur-yazar değil. Öğrencilerin %12,6’sının annesi üniversite; %43,4’ünün de ilkokul mezunudur. Bu durum, öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim seviyesinin Türkiye’deki genel eğitim seviyesine göre (DİE, 1995) yüksek olduğu söylenebilir. Aynı çalışmada, öğrencilerin babasının yaklaşık %16’sı memur ve esnaf; yaklaşık %78’inin de annesi ev hanımı ve %1,2’si de serbest meslek grubunda olduğu görülmüştür. Genel olarak, öğrencilerin çoğunluğunun annesinin ev hanımı, babalarının da esnaf ve memur olduğu söylenebilir.

Görüldüğü gibi, bu konuda yapılan çalışmanın sonuçları birbirleriyle tutarlıdır. Bu sonuçlara göre, öğrenci ailelerinin eğitim durumu belirgin bir özellik göstermektedir. Üniversitelerde kayıtlı öğrencilerin anne-babalarının eğitim seviyesinin Türkiye geneline göre yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca, her eğitim kademesinde annelerin eğitim düzeyi babaların eğitim düzeyinden daha düşüktür. Daha da önemlisi, bu sonuçlar, 1991 yılından beri Türkiye’de yükseköğretim kademesinde kayıtlı çocukları bulunan üniversite mezunu ebeveynlerin oranının şimdiye kadar pek bir değişikliğe uğramadığını göstermektedir.

Yükseköğretim kurumlarında kayıtlı ya da giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin ebeveynlerinin mesleklerine ilişkin veriler, dolaylı da olsa eğitim seviyelerine ilişkin bilgiler verebilir. Bu çerçevede, TED’in (2005) çalışmasında, hem sadece bir yükseköğretim kurumuna kayıtlı birinci sınıf ve/veya hazırlık okuyan hem de tüm araştırmanın denek grubunu oluşturan toplam 1064 öğrenciye uygulanan ankette anne-babalarının mesleklerine ilişkin veriler elde edilmiştir. Buna göre, araştırmanın sonucunda üniversite 1.sınıf öğrencilerin ve araştırmaya katılan tüm öğrencilerin anne-babalarının mesleklerine ilişkin veriler **Tablo 4.4**’da görülmektedir.

Tablo 4.4
2005 Yılında Türkiye’de Anne-Babanın Mesleğine Ait Veriler

Tüm Öğrenciler								
Seçenekler (%)	Lise son sınıf ögr. (%)		Lise mezunları (%)		Üniversite 1. sınıf ögr.			
	Anne	Baba	Anne	Baba	Anne		Baba	
					Sayı	%	Sayı	%
Cevapsız	0.8	1.6	1	1.6	4	0.5	10	0.9
Memur	8.2	18.1	4.4	19	72	6.8	221	20.8
İşçi	3.3	18.7	2.5	20	24	2.3	142	13.3
Emekli	5.4	18	6.4	23	98	9.2	250	23.5
Esnaf	1.2	12.7	1.5	12.7	8	0.8	124	11.7
Serbest meslek (avukat, muhasebeci, doktor vb.)	3.8	10.5	1.2	6.2	23	2.2	111	10.4
Tüccar	0.2	2.6	--	1.7	3	0.3	24	2.3
Sanayici	0.1	2.2	0.1	1	3	0.3	12	1.1
Ev kanımı - çiftçi	73.4	3.5	0.1	5.7	792	74.4	62	5.8
İşsiz	1	2.4	1.4	1.6	11	1	34	3.2
Diğer	2.6	9.6	2	7.5	25	2.3	74	7
Toplam	100		100		100			

Kaynak: TED (2005), “Mevcut Durum Yaşanan Sorunları, Türkiye’de Üniversiteye Giriş Sistemi Araştırması ve Çözüm Önerileri”, Türk Eğitim Derneği Yayınları, Tablo VI/2, Tablo VI/3, s:237

Tabloda, araştırmaya katılan gruplar içinde üniversite 1.sınıf öğrencilerinin %2,2’sinin annesi avukat ve doktor gibi bir yükseköğretim görmeyi gerektiren meslek grubuna ait olduğu görülmektedir. Üniversite sınavına girdiği halde başarılı olamayan lise mezunlarının annelerinin yükseköğretim mezunu olmayı gerektiren serbest meslek grubundaki oranı, üniversitede 1.sınıfta okuyan öğrencilerin annelerinin oranından düşüktür.

ÖSYS (1991) tarafından yapılan çalışmayla da benzerlik gösteren böyle bir sonuç, annenin eğitim seviyesinin çocuğun başarısında etkili olduğunu göstermesi açısından oldukça önemlidir.

Yine bu çalışmada, TED (2005) tarafından sadece özel ders alan öğrencilerin denek olarak kullanıldığı yeni bir araştırma yapılmıştır. Bu çalışmada örneklem grubu, Ankara ilindeki çeşitli liselerin son sınıflarına giden öğrenciler, dersane öğrencileri ve üniversiteye yeni kayıt olmuş öğrenciler içinden sadece halen özel ders alanlar veya

geçmişte almış olan 272 denekten oluşturulmuştur. Bu çalışmada, özel ders almış öğrencilerin baba mesleği, ailenin aylık geliri, öğrencinin ortaöğretimdeki mezun olduğu okul türü ile ilgili bulgular elde edilmiştir.

Özel ders almış lise son sınıf, dershaneye giden ve üniversite 1.sınıf veya hazırlık okuyan öğrencilerin babalarının mesleklerine ve ayrıca, bu öğrencilerin hangi tür lise eğitimi aldıkları ile ilgili veriler **Tablo 4.5**'de görülmektedir.

Tablo 4.5
2005 Yılı Türkiye’de Özel Ders Alan Öğrencilerin Baba Mesleği
ve Okul Türleri

Babannın Mesleği		
Seçenekler	Sayı	%
Memur	58	21.3
İşçi	23	8.5
Emekli	37	13.6
Esnaf	37	13.6
Serbest meslek (Avukat, Muhasebeci, Doktor vb.)	80	29.4
Tüccar	9	3.3
Sanayici	8	2.9
Çiftçi	1	0.4
Diğer	19	7
Toplam	272	100
Okul Türleri		
Seçenekler	Sayı	%
Genel devlet lisesi	132	48.5
Özel statülü devlet lisesi (Fen, Anadolu, Süper vb.)	85	34.9
Meslek lisesi	16	5.9
Özel okul	28	10.3
Diğer	1	0.4
Toplam	272	100

Kaynak: TED (2005), “Mevcut Durum Yaşanan Sorunları, Türkiye’de Üniversiteye Giriş Sistemi Araştırması ve Çözüm Önerileri”, *Türk Eğitim Derneği Yayınları*, Tablo 2, Tablo 4, s:227-228

Tabloda görüldüğü gibi, özel ders alanların çoğunun babaları serbest meslek grubuna aittir. Bu ise, dolaylı bir biçimde de olsa öğrencilerin çoğunluğunun babasının üniversite mezunu olduğunu göstermektedir. Ayrıca, bu öğrencilerin babalarının yaklaşık %40'ının üniversite mezunu olduğu ve bu öğrencilerin devlet liselerinde okuduğu söylenebilir.

TED'in (2005) çalışmasında, hem araştırmaya katılan tüm öğrencilerin anne-babalarının, hem de sadece özel ders alan öğrencilerin babalarının eğitim seviyesinin 2002 yılı DİE verilerine göre oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Çünkü, bu verilere göre 25 yaş ve üstü yetişkin nüfusun %75'i ortaöğretim altı; %16'sı ortaöğretim ve %9'u yükseköğretim mezunudur. Bu durum, TED'in (2005) anketine katılan öğrencilerin anne-babalarının eğitim seviyesinin Türkiye'deki eğitim seviyesine göre yüksek olduğunu açıkça göstermektedir.

Bu konuyla ilgili başka çalışmalar da yapılmıştır. Örneğin 2006 yılında yapılan bir çalışmada, yükseköğretim talebini oluşturacak ortaöğretim kademesindeki çeşitli liselerde kayıtlı öğrencilerin annelerinin eğitim seviyesine ilişkin bazı sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlar **Tablo 4.6**'de görülmektedir.

Tablo 4.6
2006 Yılında Türkiye'de Çeşitli Liselerde Kayıtlı Öğrencilerin
Annelerinin Eğitim Seviyesi

Lise türü	Annenin Eğitim Düzeyi					
	Okuma yazma bilmiyor	Okuma yazma biliyor	İlkokul mezunu	Ortaöğretim mezunu	Lise mezunu	Yükseköğretim mezunu
Genel lise	6.6	7.2	40.2	13.2	24.3	8.4
Anadolu lisesi	1	1.9	16.7	9.2	32.7	38.5
Meslek lisesi	14.3	10.7	51.2	13.1	8.8	1.9
İmam hatip lisesi	18.5	10.8	49.8	10.5	8.5	1.9
Özel lise	1.4	2.4	20.1	12.4	35.1	28.6
Toplam	8.4	6.7	35.9	11.7	21.8	15.5

Kaynak: Milliyet Gazetesi, 2006

Tabloda görüldüğü gibi, Anadolu liselilerin annelerinin %38,5'i yükseköğretim mezunudur. Buna göre, Anadolu liselerinde okuyan öğrencilerin annelerinin eğitim seviyesinin diğer liselerdekinden daha yüksektir.

Özetlersek, ÖSYM 1991 yılında sınava giren adayların ebeveynlerinin eğitim düzeyinin DİE 1990 yılı verilerine göre Türkiye'deki nüfusun genel eğitim düzeyinden oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, sınava giren adaylardan ebeveyni üniversite mezunu olan öğrencilerin sınavda daha başarılı olduğu da görülmüştür.

YÖK'ün (1997) çalışmasından elde edilen dört yıllık fakülte mezunu anne-babalara ait oranların da DİE 1995 yılı verilerine göre oldukça yüksek olduğu görülmüştür. TED'in (2005) çalışmasında da hem araştırmaya katılan tüm öğrencilerin anne-babalarının, hem de sadece özel ders alan öğrencilerin babalarının eğitim seviyesinin 2002 yılı DİE verilerine göre oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, yarısından daha fazlasının annesinin ev hanımı olduğu ve her eğitim kademesinde annelerin eğitim düzeyinin babaların eğitim düzeyinden daha düşük olduğu görülmüştür. Bu ise, öğrenci ailelerinin eğitim durumunun en belirgin özelliğini göstermektedir. Bu konuda yapılan diğer çalışmalardan da benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Kısacası, Türkiye'de yükseköğretimde kayıtlı öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim seviyelerini ortaya koymak için yapılan çalışmaların sonuçları birbirlerini desteklemektedir. Bu sonuçlar ile nüfus sayımı verileri birlikte değerlendirildiğinde, üniversitede kayıtlı çocuğu bulunan üniversite mezunu olan ebeveynlerin oranı, Türkiye ortalamasına göre oldukça yüksektir. Anne-babanın eğitim seviyesine paralel olarak çocuklarının yükseköğretimde temsil edilme oranı artmıştır. Yani, Türkiye'de ebeveynin eğitim seviyesi yükseldikçe, çocuklarının eğitim fırsatlarından yararlanma ve daha başarılı olma şansları da artmıştır. Genel olarak, üniversitelerde kayıtlı öğrencilerin anne-babalarının genel eğitim seviyesinin özellikle yükseköğretim kademesinde, Türkiye'nin eğitim seviyesinin üstündedir.

2. Ailelerin iktisadi durumu

Literatüre göre, ailelerin gelir seviyeleri yükseköğretim talebinin temel belirleyicilerinden biridir. Gelir seviyesi, özellikle giriş sınavının uygulandığı

sistemlerde çok daha önemli hale gelmektedir. Bu, adayların, oldukça rekabetçi bir sistemde başarısını etkilemektedir. Buna göre, Türkiye’de yükseköğretim hizmetinden faydalanan gelir gruplarının tespitinde, bir yükseköğretim kurumuna kayıtlı öğrencilerin ailelerinin iktisadi durumunun bilinmesi gerekmektedir.

Bunun için, Türkiye’de yükseköğretim kurumunda kayıtlı öğrenci ailelerinin iktisadi profili, temelde hem YÖK’ün (1997), hem de TED’in (2005) çalışmalarından yararlanılarak açıklanacaktır. Bunun yanı sıra, 1991 yılında ÖSYM anket çalışması, Eğitim-Sen tarafından yapılan anket araştırmaları ile DİE çalışmalarından da yararlanılacaktır.

YÖK’ün (1997) çalışmasında, hem kamu hem de vakıf üniversitelerinde olmak üzere, kayıtlı toplam 80.000 öğrencinin aile gelirlerinin gelir gruplarına göre yüzde dağılımı araştırılmıştır. Bu araştırmada, önce kamu ve vakıf üniversitelerinde kayıtlı araştırmaya konu olmuş öğrencilerin ait olduğu gelir grupları ile ilgili veriler, daha sonra da kamu ve vakıf üniversiteleri olmak üzere ayrı ayrı öğrenci ailelerinin ortalama aylık gelirleri, bu gelirlerinin yüzde dağılımı ile ilgili sonuçlar elde edilmiştir. Buna göre, ankete katılan tüm öğrencilerin ailelerinin gelir gruplarına göre yüzde dağılımı **Tablo 4.7’**de görülmektedir.

Tablo 4.7
1997 Yılında Türkiye’de Yükseköğretim Kurumlarında Kayıtlı Öğrenci
Ailelerinin Ortalama Aylık Gelirleri ve Gelirlere Göre Yüzde Dağılımı
(milyon TL-%)

Yükseköğretim Kurumlarında Kayıtlı Öğrenci Ailelerinin Ortalama Aylık Gelirlerine Göre Yüzde Dağılımı								
Gelir grupları (TL)								(%)
15.000.000 veya daha az								4
15.000.000- 65. 000.000								53
65.000.001- 100.000.000								20.8
100.000.001-200.000.000								15.8
200.00.001 veya daha fazla								6.5
Vakıf Üniversitelerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Ailelerinin Ortalama Aylık Geliri ve Ortalama Aylık Gelirlerinin Gelir Gruplarına Göre Yüzde Dağılımı								
Üniversite	Gelir grubu (milyon TL)							Ortalama gelir (milyon TL)
	<25	25-55	55-85	85-130	130-175	175-200	> 200	
Vakıf	5.2	18.29	11.71	19.43	11.57	8.29	35.29	179
Kamu	5	38.24	21.33	13.76	4.69	1.82	4.59	74

Kaynak: YÖK (1997), *Üniversite Öğrencileri Aile Gelirleri, Eğitim Harcamaları, Mali Yardım ve İş Beklentileri Araştırması*, Tablo 1, Tablo 3, Tablo 4’den özetlenmiştir.

Tabloda görüldüğü gibi, öğrenci ailelerinin gelir gruplarına göre dağılımı (1997 yılı fiyatlarına göre) önemli farklılıklar göstermiştir. Öğrenci ailelerinin %4’ünün ortalama aylık geliri 15 milyon TL’den daha az iken, %6,5’inin geliri 200 milyon TL’nin üzerinde olduğu görülmüştür. Öğrenci ailelerinin ortalama aylık gelirleri bu iki uç arasında değişmekle birlikte, yaklaşık %50’sinin ortalama aylık geliri 15 ile 65 milyon TL arasında değişmiştir. Kamu üniversitelerinde kayıtlı öğrencilerin ailelerinin çoğunluğunun 25–55 milyon TL gelir grubuna ait olduğu ve bu gruba ait öğrenci ailelerinin oranı %21 ile %51 arasında değiştiği görülmüştür.

Sonuç olarak, iki önemli bulgu ortaya çıkmıştır. Birincisi, yüksek gelirli ailelerin çocukları kamu üniversitelerinde eğitim görmektedir. İkinci olarak, genellikle bu öğrenciler, mesela Mimar Sinan, İstanbul, Yıldız Teknik ve Marmara Üniversiteleri olmak üzere İstanbul ve Ankara gibi büyük şehirlerdeki üniversitelerde kayıtlıdır.

En düşük ortalama aylık gelire sahip vakıf üniversitesi 161 milyon TL ile Başkent, en yüksek ortalama aylık gelire sahip vakıf üniversitesi ise 201 milyon TL ile

Yeditepe'dir. Oysa, kamu üniversitelerinde en yüksek ortalama aylık geliri öğrencilere sahip olan 157 milyon TL ile Galatasaray'dı. Diğer bir deyişle, vakıf üniversitelerinin aile gelirinin en düşük değeri (161 milyon TL) kamu üniversitelerinin en yüksek değerinden (157 milyon TL) daha fazladır.

Vakıf üniversitelerinde öğrenim gören öğrencilerin büyük bir çoğunluğunu, aile geliri yüksek olan öğrenci grubu oluşturmuştur. Örneğin, Yeditepe Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerin %65'inin, Bilkent Üniversitesi'ndeki öğrencilerin %53'ünün ortalama aylık geliri 200 milyon TL'den daha fazla; buna karşın, ortalama aylık geliri 25 milyon TL'den az öğrencilerin oranı Bilkent Üniversitesi'nde %1; Yeditepe Üniversitesinde ise %2 olduğu görülmüştür.

Kısaca, YÖK'ün (1997) çalışmasından elde edilen anket verileri, öğrencilerin aile gelirleri konusunda kamu ve vakıf üniversiteleri arasında önemli farklılıklar olduğunu göstermiştir. Kamu üniversitelerinde öğrenim gören öğrencilerin ailelerinin ortalama aylık geliri 74 milyon TL iken, vakıf üniversitelerinde öğrenim gören öğrencilerin ailelerinin ortalama aylık geliri 179 milyon TL'dir. Türkiye'de hane halkı aylık ortalama gelirinin (1997 yılı fiyatlarına göre) 73 milyon TL olduğu göz önüne alınırsa, kamu üniversitelerinde öğrenim gören öğrenci ailelerinin ortalama gelirleri ile Türkiye ortalaması arasında önemli bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Buna rağmen, kamu üniversitelerinde, vakıf üniversitelerinde okuyabilecek gelire sahip çocuklar eğitim görmektedir.

Bu konuda yapılmış diğer çalışmalardan biri TED'e (2005), diğeri de Türk Eğitim-Sen'e (2004) aittir. Eğitim-Sen'in (2004) çalışmasında, öğrenci ailelerinin aylık gelirleri ve ailelerin çocukları için ayda ne kadar harcama yaptıkları ile ilgili sonuçlar elde edilmiştir.

TED'in (2005) anket çalışmasında ise, üniversite birinci sınıf öğrencileri ve/veya hazırlık okuyan toplam 1064 öğrencinin ailelerinin aylık ortalama gelirlerinin yüzde dağılımı ile ilgili sonuçlar elde edilmiştir.

Buna göre, TED'in (2005) ve Eğitim-Sen'in (2004) çalışmasından elde edilen sonuçlar **Tablo 4.8'**de görülmektedir.

Tablo 4.8
2004-2005 Döneminde Türkiye’de Üniversite Öğrencilerinin
Ailelerinin Ortalama Aylık Gelirleri ve Gelirlerinin Yüzde Dağılımı
(milyon TL-%)

Eğitim- Sen (2004) (2004 Yılı Fiyatlarına Göre)		
Seçenekler	%	
101-300 Milyon TL arası	10	
301-500 Milyon TL arası	12	
501-700 Milyon TL arası	18	
701-900 Milyon TL arası	19	
1.5 Milyar TL ve üzeri	21	
TED (2005) (2004 Yılı Fiyatlarına Göre)		
Seçenekler	Sayı	%
Cevapsız	20	1.9
300 Milyondan TL’den az	106	10
300-600 Milyon TL arası	269	25.3
600 Milyon-1 Milyar TL arası	332	31.2
1-2 Milyar TL arası	229	21.5
2-4 Milyar TL arası	75	7
4 Milyar TL ve üzeri	33	3.1
Toplam	1064	100

Kaynak: TED (2005), “Mevcut Durum Yaşanan Sorunları, Türkiye’de Üniversiteye Giriş Sistemi Araştırması ve Çözüm Önerileri”, *Türk Eğitim Derneği Yayınları*, Tablo III/4
Eğitim-Sen (2004), “Türkiye’de Üniversite Öğrencilerinin Ekonomik-Sosyal Durumları”, (www.egitimsen.gov.tr)

Tabloda yer alan Eğitim-Sen’in (2004) çalışma sonuçlarına göre, alt gelir gruplarına ait öğrencilerin oranı %10 (aylık geliri 101-300 milyar TL), üst gelir gruplarına ait oranın da %21 (1,5 milyar TL ve üstü gelir) olduğu söylenebilir.

TED’in (2005) araştırma sonuçlarına göre ise, aylık geliri 1 milyar TL’den fazla olan ailelere mensup öğrencilerin oranı %31.6 (%21.5+ %7+ %3.1), buna karşın aylık geliri 300 milyon TL’den az olanların oranı sadece %10’dur. 2004 yılının brüt asgari işçi ücretinin 423 milyon TL (VIII. BYKP-2005 Yılı Programına göre) olduğu düşünülürse, öğrencilerin çoğunluğunun üst gelir gruplarına ait olduğu söylenebilir. Buna karşılık, alt gelir gruplarına ait öğrencilerin oranının oldukça

düşük olduğu söylenebilir. Görüldüğü gibi, her iki çalışmanın sonuçları benzerlik göstermektedir. Aylık geliri 300 Milyon TL den az olan öğrencilerin oranı yaklaşık %10; 1 milyar TL ve üzeri geliri olan öğrencilerin oranı ise %21-31 arasındadır.

Ayrıca, Eğitim-Sen'in (2004) araştırmasında öğrencilere ailelerinin kendileri için yaptıkları aylık harcamalar ile ilgili sorular da yöneltilmiştir. Buna göre, öğrencilerin %22'si 100 ve %11'i 500 milyon TL ve üstü aylık harcama yaptıklarını belirtmişlerdir.

Bir öğrencinin sınava hazırlanma yöntemleri de üniversite öğrencilerin ailelerinin iktisadi profili hakkında dolaylı da olsa anlamlı bilgiler verebilir. Çünkü, üniversiteye giriş için yapılan harcamalar ailelerin gelirlerine göre önemli farklılıklar göstermektedir. Bazı öğrenciler, sadece kitap, dergi olarak hazırlanırken, bazı aileler hem dersane hem de özel ders için, bazı aileler de sadece özel ders için harcama yapmaktadır. Başka bir ifadeyle, aile geliri bir öğrencinin sınavda başarılı olmasını da çok güçlü bir şekilde etkilemektedir. Mesela 1991-ÖSYS araştırmasından elde edilen veriler bunu destekler niteliktedir. Araştırmada, ailenin aylık net geliri ile adayların ÖSYS'ye giriş sayısı araştırılmıştır. Buna göre, aylık net geliri 200.000 TL'den az olan öğrencilerin %3,53'ü; 3 milyon TL'den fazla olanların ise %1,18'i sınava bir defa girmiştir. Üç defa girenlerde bu oranlar sırasıyla, %1,71 ve %0,49'dur. Gelir seviyesi arttıkça, sınava girme sayısı azalmıştır. Sınava üç veya daha fazla kez girenlerin daha çok orta gelir düzeyindeki ailelerin çocukları oldukları görülmüştür.

YÖK'ün (1997) ve TED'in (2005) çalışmalarından elde edilen sonuçlar böyle bir görüşü destekler niteliktedir. Örneğin YÖK'ün (1997) çalışmasında, aile gelirin'e göre üniversiteye hazırlık amacıyla yapılan harcama miktarlarında; TED'in (2005) çalışmasında da, dershaneye giden ve özel ders alan öğrencilerin aylık ortalama gelirleri arasında farklar olduğu görülmüştür.

Buna göre, YÖK'ün (1997) çalışmasından, gelir gruplarına göre üniversiteye giriş için yapılan harcamalar ve kurslara katılım oranları ile ilgili elde edilen sonuçlar **Tablo 4.9'**da TED'in (2005) çalışmasından da, dershaneye giden öğrencilerle özel ders alan öğrencilerin ailelerinin aylık gelirlerine ilişkin elde edilen sonuçlar **Tablo 4.10'**da görülmektedir.

Tablo 4.9
1997 Yılında Türkiye’de Gelir Gruplarına Göre Üniversiteye Giriş
İçin Yapılan Harcamalar ve Kurslara Katılım Oranları
(TL-%)

Gelir grupları (milyon TL)	Kurslara katılma %	Ortalama harcama (milyon TL)	
		Kurslara katılanlar	Kitap, dergi satın alanlar
15.000.000 veya daha az	52	87	30
35.000.001-45.000.000	74	111	37
65.000.001-75.000.000	83	140	54
115.000.001-130.000.000	89	189	64
200.000.001 veya daha fazla	89	286	104
Ortalama	78	148	43

Kaynak: YÖK (1997), *Üniversite Öğrencileri Aile Gelirleri, Eğitim Harcamaları, Mali Yardım ve İş Beklentileri Araştırması*, Tablo 7’den özetlenmiştir.

Tabloda, gelir grubundaki artışla birlikte kurslara katılma yüzdelerinde de bir artış olduğu gözlenmektedir. Ailelerin aylık gelirleri ile kurslar için ödenen miktarlar ise en alt gelir grubundaki ailelerin aylık gelirlerinin (15 milyon TL) yaklaşık 6 katını (87 milyon TL) ve 70 milyon TL aylık gelire sahip ailelerin aylık gelirlerinin 2 katını (140 milyon TL) kurslar için harcadıkları görülmüştür. 200.000.001 veya daha fazla geliri olan aileler ise 286 milyon TL harcama yapmışlardır. Yani, üst gelir gruplarında kurs için yapılan harcamalar yaklaşık bir aylık gelirle karşılanmaktadır.

TED’in (2005) çalışmasından elde edilen sonuçlar **Tablo 4.10**’de görülmektedir.

Tablo 4.10
2005 yılında Türkiye’de ÖSS’ye Hazırlanan Öğrencilerin
Aylık Aile Geliri (TL)

Dershaneye Giden Öğrenci Ailelerinin Aylık Gelirleri (TL) (2004 Yılı Fiyatlarına Göre)							
Seçenekler	Cevapsız	300 Milyondan az	300-600 Milyon	600 Milyon-1 Milyar	1-2 Milyar	2-4 Milyar	4 Milyar ve üstü
Lise son sınıf Öğrencileri	3.8	6.5	26.8	33.3	18.6	5.9	5.1
Dershaneye devam Eden lise mezunları	5.4	4.4	30.4	36.9	17.7	4.3	0.9
Üniversite 1. Sınıf Öğrencileri	1.9	10	25.3	31.2	21.5	7	3.1
Anne-baba	1.5	4.8	19.2	36.4	28.2	7.7	2.2
4 Grubun ortalaması	3.15	6.42	25.42	34.45	21.5	6.22	2.82
Özel Ders Alan Öğrencilerin Aylık Aile Geliri (TL) (2004 Yılı Fiyatlarına Göre)							
Seçenekler	sayı		(%)				
300-600 Milyon arası	16		5.9				
600 Milyon – 1 milyar	80		29.4				
1-2 Milyar arası	84		30.9				
2-4 Milyar arası	64		23.5				
4 Milyar ve üzeri	28		10.3				
Toplam	272		100				

Kaynak: TED (2005), “Mevcut Durum Yaşanan Sorunları, Türkiye’de Üniversiteye Giriş Sistemi Araştırması ve Çözüm Önerileri”, *Türk Eğitim Derneği Yayınları*, 238 Tablo 3, s:228; Tablo VI/4, s. 81

Tablodan anlaşılacağı üzere, dershaneye giderek hazırlanan dört grubun ortalamasına göre, dershaneye giderek ÖSS’na hazırlanan öğrencilerin çoğunluğunun aylık geliri 600 milyon–1 milyar TL arasındakiler oluşturmaktadır. Özel ders alan öğrencilerin yaklaşık %6’sı ortalama aylık geliri 300-600 milyon TL; yaklaşık %11’i de 4 milyar TL ve üzeridir. Yani, özel ders alan bu öğrencilerin ortanın üstü gelir gruplarına ait olduğu söylenebilir. Sonuç olarak bu veriler, Türkiye’de dershaneye giderek sınava hazırlanan öğrenci ailelerinin orta ve üst gelir gruplarında yoğunlaştığını göstermektedir. Bu ise, yükseköğretimde kayıtlı öğrencilerin gelir düzeyinin yüksek olduğunu ima etmektedir.

Benzer sonuçlar, Ahmet Kesik (2005) ve Türk Eğitim-Sen (2007) tarafından yapılan çalışmalardan da elde edilmiştir. A.Kesik'in (2005:323) çalışmasında, öğrencilerin ailelerinin ortalama aylık geliri ile kendilerin için ailelerinin harcadıkları aylık miktarlarla ilgili veriler elde etmiştir. Çalışmada, öğrencilerin %3,7'sinin yaklaşık 200 milyon TL'den az, %4,1'nin yaklaşık 2 milyar TL'den fazla harcama yaptığı görülmüştür. Çalışmada, ayrıca, öğrencilerin ailelerinin kendileri için yaptıkları aylık ortalama harcama tutarlarında da farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre, ailelerinin %29,9'unun 136-182 milyon TL, %3,5'inin de 455 milyon TL'den fazla harcamışlardır.

Türk Eğitim-Sen'in (2007) çalışmasında, öğrencilerin annelerinin %86'sının çalışmadığı ve ailelerin genellikle orta ve alt gelir düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin %68'inin de aylık olarak 450 YTL veya altında bir parayla geçindiği görülmüştür. Bu sonuçlara göre, dershaneye giden öğrencilerin ait oldukları gelir grupları ile üniversite 1.sınıf öğrencilerin ait oldukları gelir grupları düşünülecek olursa yükseköğretimin alt ve orta gelir grupları tarafından talep edildiği, buna karşılık yükseköğretim hizmetinden ortanın üstü ve üst gelir gruplarının faydalandığı söylenebilir.

Kıscacası, YÖK'ün (1997) çalışmasında yüksek gelirli ailelerin çocuklarının kamu üniversitelerinde öğrenim gördüğü söylenebilir. 1997 yılı fiyatlarına göre, Türkiye'de hane halkı aylık ortalama gelirin 73 milyon TL olduğu göz önüne alınırsa, geliri, ortalama aylık gelirin yaklaşık üç katı olan ailelerin çocukları (mesela Galatasaray Üniv.) yükseköğretim hizmetinden yararlanmışlardır.

TED'in (2005) ve Türk Eğitim-Sen (2007) çalışmalarında, aylık geliri 1.5 milyar TL ve üzeri olan öğrencilerin oranı yaklaşık %22 ve aylık geliri 300 milyon TL'den az olan öğrencilerin oranı da yaklaşık %10 olduğu görülmüştür. Ayrıca, sınava hazırlanma yöntemi ile aile geliri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Mesela, YÖK'ün (1997) çalışmasında, aile geliri arttıkça kurslara katılma oranı ve bu kurslara ödenen ortalama aylık harcama miktarının arttığı görülmüştür. Benzer sonuçlar, TED'in çalışmasından da elde edilmiştir. Bununla birlikte, aile geliri ile öğrencinin başarısı arasında bir ilişkinin olduğu yine bu çalışmaların sonuçlarıyla desteklenmektedir. Mesela ailenin aylık net geliri ile adayların ÖSYS'ye giriş sayısı araştırılmıştır. Buna

göre, aylık net geliri 200.000 TL'den az olan öğrencilerin %3.53'ü, yaklaşık 400-800.000 TL olanların %13.83'ü sınava bir defa girmiştir. Üç veya daha fazla girenlerde bu oranlar sırasıyla, %1.71 ve %6.62'dir.

Görüldüğü gibi, gelir seviyesi arttıkça, sınava girme sayısı azalmaktadır. Sınava üç veya daha fazla kez girenlerin daha çok orta gelir düzeyindeki ailelerin çocukları oldukları gözlenmektedir. Bu araştırmada, herhangi bir yükseköğretim programına yerleşen adayların annelerinin %29.93'ünün, babalarının %27.81'inin işveren olduğu görülmüştür. Yerleşen adayların %16.49'unun aylık geliri 200.000 TL'den az, %17.42'sinin de 3.000.000 TL'den daha fazla olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle, yüksek gelir grubuna ait öğrencilerin yükseköğretimdeki oranı yüksektir. Bu konuda yapılmış araştırmaların sonuçları ile 1991 yılında ÖSYS'nin yaptığı araştırma sonuçlarının benzerlik göstermesi, yükseköğretim hizmetinden yüksek gelirli grubun yararlandığı sonucunun şimdiye kadar pek bir değişikliğe uğramadığını göstermektedir.

Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) 2005 yılında yaptığı araştırmasında da gelir grupları arasında eğitim için yapılan harcamalarda çok büyük farklar olduğu görülmüştür. TÜİK'in %20'lik gelir dilimlerinin her birine ise 3 milyon 509 bin 804 ailenin girdiği araştırmasında, en zengin %20'lik kesimle en yoksul % 20'lik kesimin harcamaları arasında 4.1 kat fark olduğu görülmüştür. Eğitim harcamalarında bu farkın 18 kata kadar ulaştığı görülmüştür. TÜİK'nun belirlemelerine göre 2005 yılında Türkiye'de aileler eğitim için aylık ortalama 358 milyon YTL'lik harcama gerçekleştirmişlerdir. Ailelerin 2004 yılın tümünde yaptıkları eğitim harcamalarının toplam tutarı ise 4 milyar 296 milyon YTL olarak hesaplanmıştır. 2005 yılında eğitime yapılan harcamalarda 2004 yılına göre %12.9 oranında bir artış kaydedilmiştir. 2004 yılında, en düşük gelir dilimi, özel eğitim harcamaları için ayda ortalama 11.4 milyon YTL harcamıştır. En zengin olan 5.gelir diliminde aylık ortalama özel eğitim harcamaları ise 204.5 milyon YTL olarak gerçekleşmiştir.

Sonuç olarak, anne-babalarının eğitim seviyesi, meslekleri ve ortalama aylık gelirleri birlikte değerlendirildiğinde, dershaneye giden öğrencilerin ait oldukları gelir grupları dikkate alındığında alt gelir gruplarının da yükseköğretimi talep ettikleri, ancak, yükseköğretim hizmetinden orta ve üst gelir gruplarının yararlandığı görülmüştür. Türkiye'de kamu üniversitelerinde kayıtlı öğrencilerin genelde orta ve

üst gelir gruplarına ait oldukları söylenebilir. Alt gelir grubuna ait öğrencilerin eğitim fırsatlarından yararlanamadığı dolayısıyla yükseköğretimde temsil oranının çok düşük olduğu söylenebilir. Anne-babası yükseköğretim mezunu öğrencilerin hem dershaneye giderek hem de özel ders alarak giriş sınavlarına hazırlanmış oldukları, buna bağlı olarak da sınavlarda daha başarılı oldukları söylenebilir.

D. Türkiye’de Yükseköğretim Harcamalarını Kim Ödüyor?

Bu başlık altında, Türkiye’de hem kamu hem de ailelerin katlandığı yükseköğretim harcamaları ele alınacaktır. 1995-2005 dönemine ait yükseköğretim kurumlarının gelirleri, bütçe ödeneği, döner sermaye geliri ve öğrenci katkı payı verileri ile analiz edilecektir. Vakıf üniversitelerinin gelir kaynakları ile Kredi Yurtlar Kurumu’nun (YURT-KUR) harcamaları ele alınacaktır. Böylece, yükseköğretimin kamusal maliyetine ait nicel verilere ulaşılabilecektir.

Ailelerin katlandığı harcamalar alt başlığında ise, öğrencilerin ÖSYM sınav hazırlığı ile yükseköğretim süresince yaptıkları harcamalar incelenecek ve yükseköğretim seviyesinde, öğrenci ailelerinin toplam harcamalarına ait veriler elde edilecektir. Böylece, kamusal harcamalar ile ailelerin gerçekleştirdiği harcamaların bir karşılaştırması yapılarak yükseköğretim harcamalarını kimlerin ödediği, ama aslında kimlerin ödemesi gerektiği sorusu cevaplandırılmaya çalışılacaktır.

1. Kamusal harcamalar

Kamusal harcamalar başlığında, 1995-2005 dönemi itibariyle toplam eğitim bütçesi ile yükseköğretim bütçesinin, toplam bütçedeki ve GSMH içindeki payı analiz edilecektir. Kamu üniversitelerinin, döner sermaye geliri ile öğrenci katkı payı gelirleri ele alınacaktır. Yükseköğretim kurumlarının döner sermaye gelirleri, bu dönem itibariyle bütçe gelirleri ve katkı payları ile karşılaştırılacaktır. Öğrenci katkı payı ise, kamu ve vakıf üniversiteleri çerçevesinde ele alınacaktır. Kamu üniversitelerindeki öğrenci katkı payı, 1995-1996, 2000-2001 ve 2004-2005 akademik döneme ait normal öğretim (I.öğretim) ve II.öğretim, olmak üzere incelenecektir. Vakıf üniversitelerinin 2005-2006 dönemine ait öğrenim ücretleri ile harcamaları ele alınacaktır. Yükseköğretim hizmetlerinin dolaylı bir biçimde

finansman yolu olan YURT-KUR hizmetlerine ait veriler de ele alınacaktır.

Yükseköğretimin finansmanı hakkında yerleşik düşünce, eğitim hizmetlerinin kamusal olduğu ve bu hizmetin kamu kaynaklarınca desteklenmesi yönündedir (Ataç, 1978:93). Türkiye’de yükseköğretimdeki harcamaların niteliğini ortaya koyabilmek için önce bu finansmanın dayanağını oluşturan yasal çerçeveyi tanımak, daha sonra da bu çerçeveyi oluşturan niceliksel yeterliliğini değerlendirmek gerekir.

Türkiye’de yükseköğretimin finansmanındaki ortak payda, sunulan her düzeydeki yükseköğretimin Anayasanın 130. maddesinde ifadesini bulan kamu hizmeti niteliğini taşımasıdır. Bu nitelik Anayasa Mahkemesi’nin içtihadı ile de teyit edilmiştir. Kamu üniversiteleri ve vakıf üniversiteleri kanunla kurulmakta ve kamu tüzel kişisi özelliği taşımaktadırlar. Bu kurumlar, kamu yönetim ve denetim organlarının akademik, idari ve mali gözetim ve denetimi altında kamu hizmeti sunmaktadırlar.

Yükseköğretim harcamaları, devlet ve vakıf üniversiteleri olmak üzere iki şekilde gerçekleşmektedir. Devlet üniversitelerinde kamusal finansman, vakıf üniversitelerinde özel finansman sistemi benimsenmiş bulunmaktadır. Kamu üniversitelerinin finansman şekli, bütçe ile finansmandır. Bütçe, genel ve katma bütçelerin bağlı olduğu esaslara göre yürürlüğe konulmakta ve denetlenmektedir. Son 35 yıl içinde kamu üniversitelerinin bağlı olduğu bütçe sistemi üç kez değişmiştir. 1973 yılında *klasik bütçe* sisteminden *program bütçe* sistemine geçilmiş, 1998 yılında bir süre *torba bütçe* sistemi uygulanmış, 2004 yılından itibaren de *analitik bütçe* sistemi uygulanmaya başlanmıştır. Dünyadaki kalite yönetimi konusundaki gelişmeler sonucu, 10 Aralık 2003’de çıkarılan **5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi** 1927 yılından beri yürürlükte olan **1050 sayılı Muhasebe-i Umumiye Kanunu**’nun yerini almıştır. Kanun, 2006 yılı bütçesinden itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Bu kanun, kamu idarelerinin kalkınma planları, programlar ve benimsedikleri temel ilkeler çerçevesinde geleceğe ilişkin misyon ve vizyonlarını oluşturarak stratejik amaçlar ve ölçülebilir hedefler saptamalarını, performanslarını önceden belirlenmiş olan göstergeler doğrultusunda ölçmelerini ve bu sürecin izleme ve değerlendirmesini yapmak amacıyla katılımcı yöntemlerle stratejik plan hazırlamalarını, kurum bütçelerini de hazırladıkları bu stratejik plana göre yapmalarını öngörmektedir. Yani, bu kanunla üniversiteler, diğer tüm kamu kurumlarıyla birlikte uygulamak durumunda oldukları yeni

bir bütçe sistemi olan *Stratejik Plana Dayalı Performans Esaslı Bütçe Sistemi* ile yüz yüze gelmişlerdir (YÖK 2005:74-75).

Yükseköğretim harcamaları içinde yer alan üniversiteler dışında bu kurumların sevk ve idaresinde söz sahibi olan anayasal bir kuruluş olan Yüksek Öğretim Kurulu'nun (YÖK) toplam maliyeti etkileyecek ölçüde bütçesi bulunmaktadır. Dolayısıyla, toplam eğitime tahsis edilen kaynak miktarı, hem okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim için Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB), hem de yükseköğretim için üniversitelere (YÖK) ayrılan bütçe ödeneklerinin toplamından oluşmaktadır (YÖK 2005:81). Buna göre, 1995-2005 dönemi MEB'nin ve YÖK'ün bütçelerinin yıllara göre değişimi, toplam eğitim bütçesinin bütçeye ve GSMH'ya oranı ile yükseköğretime ayrılan bütçe ödenekleriyle ilgili veriler **Tablo 4.11**'de görülmektedir.

Tablo 4.11
Türkiye’de Eğitim İçin Ayrılan Bütçe Ödeneklerinin Yıllara Göre Değişimi

Yıllar	Bütçe Ödenekleri (Cari Fiyatlar)			Toplam Eğitim Bütçesi	
	MEB (Bin YTL)	YÖK- Üniversite (Bin YTL)	Toplam (Bin YTL)	Bütçe payı (%)	GSMH (%)
1995	135.572	45.232	180.804	13.5	2.30
1996	257.601	92.172	349.773	9.8	2.37
1997	510.063	202.352	712.415	11.2	2.81
1998	1.243.108	422.657	1.665.765	11.3	3.39
1999	2.130.308	676.900	2.807.208	11.7	3.50
2000	3.350.330	1.054.610	4.404.940	9.3	3.52
2001	4.046.305	1.372.910	5.419.215	11.2	3.53
2002	7.460.991	2.495.967	9.956.958	10.1	3.54
2003	10.179.997	3.346.669	13.526.666	9.2	3.81
2004	12.854.642	3.894.070	16.748.712	11.1	3.99
2005	14.882.259	5.218.467	20.100.726	12.9	4.18
Yükseköğretim Bütçesinin Dağılımı (%)					
Yıllar	Toplam eğitim bütçesi içindeki payı (%)		Toplam bütçe içindeki payı (%)	GSMH içindeki payı (%)	
1995	25.0		3.2	0.90	
1996	26.4		2.6	0.80	
1997	28.4		3.1	0.80	
1998	25.4		2.9	0.86	
1999	24.1		2.8	0.84	
2000	23.9		2.2	0.84	
2001	25.3		2.8	0.89	
2002	25.1		2.5	0.89	
2003	24.7		2.3	0.94	
2004	23.2		2.6	0.93	
2005	26.0		3.4	1.09	

Kaynak: YÖK (2006), *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi-Taslak Rapor*, Tablo 15

Tablodaki veriler birlikte değerlendirildiğinde, örneğin 2004 yılından 2005 yılına kadar olan değişmelere bakıldığında, toplam eğitim bütçesinin ¼’ünü YÖK bütçesi oluşturmuştur ve toplam eğitim bütçesinin GSMH’ya oranı değişiklik göstermekle birlikte artma eğilimindedir. Yükseköğretime tahsis edilen kamu kaynaklarında da artış olmuştur.

Türkiye’de yükseköğretim hizmeti kamu ve vakıf üniversiteleri tarafından sağlanmaktadır. YÖK’ün 2006 Nisan verilerine göre yükseköğretim hizmeti, kamu

üniversitelerinde 1643; vakıf üniversitelerinde 265 fakülte, yüksekokul ve enstitülerde verilmektedir.

Kamu üniversitelerinin gelir kaynakları, başta genel bütçeden ayrılan ödenekler olmak üzere döner sermaye ve kantin, kafeterya, yurt, kira vb. gelirleri ile öğrenci katkı paylarından oluşmaktadır (YÖK 2005:119). Bu gelir kaynakları içerisinde de önemli kaynağı bütçe ödenekleri oluşturmaktadır. Bütçe ödenekleri de harcama kalemlerine göre ayrılmaktadır. Bu harcama kalemleri, cari, yatırım ve transfer şeklinde gruplandırılmaktadır. Bu harcama kalemlerinden personel maaşları, yolluklar, tüketim malı ve malzeme alımları ile demirbaş alımları genellikle cari ödenek içerisinde yer alırken, makine teçhizat ve taşıt alımları ile yapı tesis ve büyük onarım giderleri yatırım ödenekleri olarak tespit edilmektedir. Cari harcamalar, kısa dönemde doğrudan üretimi artırıcı etkisi olmayan ve faydası bir dönemle sınırlı kalabilen harcamalardır. Yatırım harcamaları, üretim gücünü doğrudan doğruya arttıran ve ileriki dönemlerdeki kalıcı varlıklar için yapılan harcamalardır. Transfer harcamaları, cari dönem üretimine yönelik bir mal veya bir hizmet alma beklentisi olmadan, konsolide bütçe aracılığıyla bazı kaynakların kişi ve kurumlar arasında değişimini sağlamak amacıyla devletin yaptığı kamu harcamalarıdır (Ataç 1978:40-42; Stiglitz 1994:47-48).

Bu bilgiler çerçevesinde, Türkiye’de 1995-2005 dönemine ait kamu üniversitelerinin gelir kaynaklarına göre dağılımı ve oranları ile üniversitelerin harcama kalemlerine göre bütçe ödenekleri ilgili nicel veriler **Tablo 4.12**’de görülmektedir.

Tablo 4.12
Türkiye’de 1995-2005 Döneminde Kamu Üniversitelerinin Gelir Kaynaklarına
Göre Dağılımı ve Harcama Kalemlerine Göre Bütçe Ödenekleri

Kamu Üniversitelerinin Gelir Kaynaklarına Göre Dağılımı									
Yıllar	Bütçe		Döner sermaye		Katkı payı		Toplam gelir (Bin YTL)		
	Gelir (Bin YTL)	%	Gelir (Bin YTL)	%	Gelir (Bin YTL)	%			
1995	45.232	69	17.237	27	2.214	4	64.683		
1996	92.172	65	38.501	28	9.419	5	140.092		
1997	202.352	57	126.988	38	17.019	5	346.359		
1998	422.657	61	231.488	34	33.338	5	687.483		
1999	676.900	60	396.277	35	51.198	5	1.124.375		
2000	1.054.610	57	699.206	38	91.017	5	1.844.833		
2001	1.372.910	52	1.170.127	44	113.783	4	2.656.820		
2002	2.495.967	52	2.115.685	44	173.654	4	4.785.306		
2003	3.346.669	57	2.305.224	39	245.729	4	5.897.622		
2004	3.894.070	56	2.768.936	40	319.619	5	6.982.625		
2005	5.218.467	57	3.491.794	38	391.134	4	9.101.395		
Harcama Kalemlerine Göre Bütçe Ödenekleri									
Yıllar	Personel		Diğer cari		Yatırım		Transfer		Toplam bütçe ödenegi (Bin YTL)
	Gelir (Bin YTL)	%	Gelir (Bin YTL)	%	Gelir (Bin YTL)	%	Gelir (Bin YTL)	%	
1995	30.000	66	5.000	11	8.923	20	1.309	3	45.232
1996	55.002	60	8.631	9	25.441	28	3.097	3	92.172
1997	114.000	56	18.016	9	63.142	31	7.193	4	202.352
1998	246.900	58	33.433	8	128.957	30	13.366	4	422.657
1999	439.927	65	53.444	8	157.602	23	25.925	4	676.900
2000	675.015	64	82.258	8	256.083	24	41.253	4	1.054.610
2001	850.851	62	106.155	8	354.220	26	61.682	4	1.372.910
2002	1.547.043	62	242.695	10	624.490	25	81.739	3	2.495.967
2003	2.203.537	66	271.907	8	790.940	24	80.285	2	3.346.669
2004	2.431.844	62	553.214	14	817.615	21	91.397	3	3.894.070
2005	2.734.954	52	556.880	11	913.059	18	1.013.574	19	5.218.467

Kaynak: YÖK (2006), *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi-Taslak Rapor*, Tablo 17

Tabloda açıkça anlaşılacağı üzere, on yıllık dönemde kamu üniversitelerinin gelir kaynakları içinde en büyük paya devlet bütçesi sahip olmuştur. İkinci en yüksek payı döner sermaye ve diğer gelirler, en düşük payı da öğrenci katkı payı almıştır. Diğer bir deyişle, yükseköğretim kurumları gelirlerinin en büyük kısmını bütçe ödenekleri oluşturmaktadır.

Bütçe ödeneğinde sürekli bir artış gerçekleşmiştir. 1995 yılında bütçe ödeneğinin yaklaşık %70'i; 2005 yılında ise %50'si personel maaş harcamalarına gitmiştir. Bütçe ödeneğinde görülen artışlara rağmen, personel için yapılan harcamalar, diğer cari, yatırım ve transfer harcamalarının bütçeye oranında aşağı yukarı bir değişiklik olmamıştır. Son on yıllık dönemde bütçe ödeneği yaklaşık 115 kat artmıştır.

Üniversitelerin ikinci gelir kaynağını *döner sermaye gelirleri* oluşturmaktadır. Bu gelirler, döner sermaye proje gelirleri, kitap satış gelirleri, bilir kişi rapor gelirleri, tıp fakülteleri hastane tedavi gelirlerini içermektedir. Üniversite döner sermaye bütçeleri, 2547 sayılı yükseköğretim kanununun 58. maddesinde belirtilen esaslara göre hazırlanmaktadır. Bu madde ile üniversitelerde döner sermaye işletmelerinin kurulmasına olanak sağlanmış ve faaliyet alanları ile diğer hususlar ilgili madde içinde yer almıştır. Bu işletmelerin asıl amacı; bir mal veya hizmet üreterek kaynak yaratmaktır.

Üniversitelerin üçüncü gelir kaynağını ise öğrencilerden alınan katkı payları (eski adıyla harç) oluşturmaktadır. 06.11.1981 gün ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun 46. Maddesinde öğrencilerin cari hizmet maliyetine katkıda bulunmaları gerekliliği ifade edilmiştir. Bu maddeye dayanılarak, 17.08.1983 gün ve 2880 sayılı yasa kabul edilmiş ve bugünkü usul benimsenmiştir. Kabul edilen bu yasayla, 1984–1985 öğretim yılından itibaren öğrenci katkı payı uygulamasına geçilmiştir.

Yükseköğretim kurumlarının yıllar itibariyle öğrenciler tarafından ödenen cari hizmet maliyetine katkı paylarının toplamı ile kamu üniversitelerinin toplam gelirleri içerisindeki payına bakmak yükseköğretim finansmanı açısından konunun daha iyi ortaya konulmasına yardımcı olabilecektir. Yükseköğretim kurumlarında öğrenci başına olmak üzere belirlenen cari hizmet ödeneği, öğrenim dallarının nitelikleri ve süreleri ile yükseköğretim kurumlarının özellikleri göz önünde tutularak, YÖK tarafından farklı miktarlarda tespit edilmektedir. Cari hizmet maliyetinin yarısından daha az olmamak üzere bir kısmı devletçe karşılanmakta, geriye kalan tutarı ise öğrenci tarafından ödenmektedir. Devlet ve öğrenci tarafından ödenecek miktarlar ile uygulamaya ilişkin esas ve usuller her yıl Bakanlar Kurulu tarafından öğrenim yılı başlamadan en geç Temmuz ayı içerisinde belirlenmektedir.

Yükseköğretimde yığılmayı önlemek amacıyla bu katkı payları, normal sürelerinde mezun olmayan öğrenciler için bir yıl gecikme halinde %50, ikinci yıl gecikme halinde %100 arttırılma yoluna gidilmektedir. İkinci öğretimde ise, alınacak ücret, normal örgün öğretim için belirlenen cari hizmet maliyetinin yarısından az olmayacak şekilde belirlenmiştir (YÖK 2005:81). Yükseköğretim katkı paylarının, bölüme, eğitim diline, bölümün birinci öğretim-ikinci öğretim olmasına veya lisans programı–yüksek lisans programı olmasına göre değişim göstermektedir. 1 Eylül 1995 tarihine kadar öğrenci katkı paylarını arttırmaya tek yetkili merci Bakanlar Kurulu iken bu tarihte çıkarılan bir kanunla üniversite yönetim kurullarına Bakanlar Kurulu’na belirlenen miktarı %20’ye kadar arttırma hakkı tanınmıştır. Bu tarihten itibaren aynı bölümlerin katkı payları, üniversiteler arasında farklılık göstermeye başlamıştır (www.kolektif.org/index.php?).

Bu çerçevede, 2006–2007 öğretim yılında üniversitelerin bölümlere göre değişen öğrenci katkı payları ile ilgili veriler **Tablo 4.13**’de görülmektedir.

Tablo 4.13
2006– 2007 Dönemi Türkiye’de Öğrenci Katkı Payları
(YTL)

Fakülte / Yüksekokul	Toplam	1. Taksit	2. Taksit
Tıp Fakültesi (Türk)	549.60	274.80	274.80
Tıp Fakültesi (İng)	1,099.20	549.60	549.60
Diş Hekimliği fak.	458.40	229.20	229.20
Eczacılık Fak.	458.40	229.20	229.20
Mühendislik Fak.	360.00	180.00	180.00
Mühendislik Fak.(ing.)	720.00	360.00	360.00
Güzel San.Fak.	294.00	147.00	147.00
Fen Fakültesi (Türk)	264.00	132.00	132.00
Fen Fakültesi (İng)	528.00	264.00	264.00
İktisadi ve İdari Bil.	291.60	145.80	145.80
İkt.ve İdari Bil. (ing.)	583.20	291.60	291.60
Eğitim Fakültesi	264.00	132.00	132.00
Edebiyat Fakültesi	264.00	132.00	132.00
Ede. Fak. (yabancı dil)	528.00	264.00	264.00
Konservatuar	547.20	273.60	273.60
Mesleki Teknoloji Y.O	211.20	105.60	105.60
Ev Ekonomisi Y.O	211.20	105.60	105.60
Spor Bil. Ve Tekn. Y.O.	176.40	88.20	88.20
Fizik Ted. Ve Reh. Y.O.	176.40	88.20	88.20
Sağlık Tek. Y.O	176.40	88.20	88.20
Hemşirelik Y.O	176.40	88.20	88.20
Sosyal Hizm. Y.O	176.40	88.20	88.20
Sağlık İd. Y.O	176.40	88.20	88.20
Meslek Y.O	176.40	88.20	88.20

Kaynak: www.kolektif.org/index.php?

Tabloda, fakültelele göre değişen farklı katkı payı uygulandığı görölmektedir. İngilizce eğitim veren programlar için daha yüksek öğrenci katkı payı alınmıştır. Örneğın, İngilizce eğitim veren mühendislik fakültesindeki bir öğrenci, normal eğitimin katkı payının tam iki katını (720 YTL) ödemiştir.

19 Kasım 1992 tarih 3843 sayılı yasa ile kanunlaşan yükseköğretimde ikinci öğretim (II.öğretim) sistemi kabul edilmiştir. II. öğretimde öğrencilere aynı fiziki altyapı, mekân ve öğretim kadroları kullanılarak normal örgün öğretim bittikten sonraki saatlerde eğitim verilmektedir. 2004–2005 yılı verilerine göre ön lisans programlarındaki öğrencilerin yaklaşık %40’ı; lisans programlarındaki öğrencilerin ise %20’si II. öğretime devam etmiştir. II.öğretimde öğrenci katkı payları, fakülteler arasında önemli farklılıklar göstermekte ve 570 YTL ile 4 Bin 631 YTL arasında

değişmektedir.

Bu çerçevede, üniversite eğitim alanlarına ve I.-II.öğretime göre, öğrenci cari maliyetleri ve katkı payları ödemeleri ile ilgili veriler **Tablo 4.14**'de görülmektedir.

Tablo 4.14
1995–2005 Dönemi Türkiye’de Cari Eğitim Maliyetleri ve Öğrenciler Tarafından Ödenen Katkı Payları

	1995–1996			2000–2001			2004–2005		
	Cari Eğitim Maliyeti (Milyon TL)	Katkı Payı (Milyon TL)		Cari Eğitim Maliyeti (Milyon TL)	Katkı Payı (Milyon TL)		Cari Eğitim Maliyeti (Milyon TL)	Katkı Payı (Milyon TL)	
		I. Öğretim	II. Öğretim		I. Öğretim	II. Öğretim		I. Öğretim	II. Öğretim
Tıp	360	15.0	-	3.988	148	-	11.365	431	-
Diğer sağ. Bil.fak.	130	12	50.0	1.450	123	-	8.737	287	3.369
Müh. Mim. Fak.	100	10.0	40.0	782	96	686	6.241	360	3.121
Ziraat-orman fak.	100	10.0	40.0	782	96	686	6.241	431	3121
Güzel san fak.	120	10.0	50.0	980	76	490	4.100	362	-
Eğitim fak.	50	7.0	25.0	652	70	326	2.813	230	1.407
Hukuk ikt. İşl.	60	8.0	80.0	588	76	294	2.236	282	1.120
İletişim fak.	50	7.0	25.0	490	70	245	2.236	282	1.120
Açıköğretim	4	2.0	-	50	15	-	1.873	207	937
Konservat.	300	15.0	100.0	2.176	148	1.088	1.688	230	845
Yabancı Diller	280	10.0	-	3.046	100	1.523	1.688	138	845
Sivil havacılık yüksekokulu	180	12.0		2.176	118	1.088	1.501	207	753
Diğer 4 yıllık yüksekokulu	50-120	5.0-120	5.0-6.0	588	48-58	294-490	1.407	207	704
2 yıllık meslek yüksekokulu	50	5.0	25.0	392	48	196	1.125	138	563
Lisansüstü programı	60	10.0	20.0	391	64	-	1.122	190	-
Fen-edebiyat fakültesi	90	7.0	35.0	490	70	245	144	52	-

Kaynak: YÖK (2005), *Türk Yükseköğretimin Bugünkü Durumu*, Tablo 8.17

Öğrenci Kolektifleri, Tablo 2, s:28 (www.kolektif.org/index.php?).

Tabloda görüldüğü gibi, fakültelere göre öğrenci katkı paylarında önemli farklılıklar söz konusudur. II. öğretimde kayıtlı öğrenciler, bazı alanlarda eğitim maliyetlerinin yaklaşık yarısını, bazılarında da yarısından daha azını ödemiştir. Mesela, 2004-2005 döneminde mühendislik fakültesindeki bir öğrenci 6 Milyar 241 Milyon TL olan cari eğitim maliyetinin 3 Milyar 121 Milyon TL'sini ödemiştir. Buna karşın, I. öğretimdeki bir öğrenci bu maliyetin sadece 360 Milyon TL'sini ödemiştir. Sonuç olarak, I. öğretimdeki bir öğrenci cari eğitim maliyetinin yaklaşık 1/17'sini öderken; II. öğretimdeki bir öğrenci maliyetin yaklaşık yarısını ödemiştir.

Bütçe ödenekleri ve katkı payları, yükseköğretim maliyet ölçümünü sağlayacak temel kaynaklardır. Yükseköğretim maliyet ölçümü, mezun başına, okula devam etme durumuna, öğretmen başına göre hesaplanabilmesine rağmen, en çok kullanılan formül, öğrenci başına maliyet ölçüm formülüdür. Öğrenci başına maliyet, toplam cari harcamanın, toplam öğrenci sayısına bölümü ile ortaya çıkar (Hallak, 1974:32). Dolayısıyla, Türkiye'de öğrenci başına bütçe ödeneği, o yılki yükseköğretim bütçesi ödeneğinin, o yılki toplam öğrenci sayısına bölünerek ve yine o yılki ortalama döviz kuru üzerinden ABD dolarına çevrilerek hesaplanmaktadır. Buna göre, Türkiye'de öğrenci başına cari eğitim maliyeti, hem örgün öğretimde kayıtlı öğrenciler için, hem de açıköğretimde kayıtlı öğrencilerinin de dahil olduğu toplam öğrenci sayısına göre hesaplanmıştır. Bu çerçevede, 1995-2005 dönemine ait yükseköğretimde öğrenci başına bütçe ödeneklerinin yıllara göre değişimi **Tablo 4.15'**de görülmektedir.

Tablo 4.15
1995-2005 Dönemi Türkiye’de Yükseköğretimde
Öğrenci Başına Bütçe Ödeneği

	2005 Yılı Fiyatlarıyla (YTL)		Cari Fiyatlarla (ABD \$)		Öğrenci Başına Cari Harcama (ABD \$)	
	Örgün	Toplam	Örgün	Toplam	Örgün	toplam
1995	2.646	1.298	1.538	755	1.230	604
1996	2.996	1.797	1.509	943	1.042	651
1997	3.379	2.210	2.195	1.435	1.432	937
1998	3.802	2.350	2.002	1.238	1.328	821
1999	3.813	2.418	1.924	1.221	1.403	890
2000	4.053	2.594	1.934	1.247	1.389	896
2001	2.896	1.759	1.125	727	783	506
2002	3.076	2.079	1.463	989	1.049	709
2003	3.541	2.254	2.059	1.311	1.523	969
2004	3.353	2.306	2.153	1.398	1.651	1.072
2005	4.095	2.529	3.072	1.898	1.938	1.197

Kaynak: YÖK (2005), *Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu*, Tablo 16

Tablodaki bulgular, on yıllık dönem içinde örgün öğretimdeki öğrenci başına yapılan harcama miktarı yaklaşık iki kat arttığını göstermektedir.

2005 yılında, tüm öğrenciler hesaba katıldığında bütçe ödeneklerinden öğrenci başına cari harcama 1.197 \$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Sadece örgün öğrenciler hesaba katıldığında öğrenci başına cari harcama 1.938 \$ olmuştur. 2005 yılında kamu üniversitelerine ait gelir kaynaklarının dağılımı ile ilgili verilerin özet hali **Tablo 4.16**’da görülmektedir.

Tablo 4.16
2005 Yılı Türkiye’de Kamu Üniversitelerinin Gelir Kaynakları ve Oranları (%)

Bütçe	Üniversite		Öğrenci Katkı Payı	Gelirler Genel Toplamı
	Döner Sermaye	Diğer		
5.218.467.000	3.298.503.832	193.290.538	391.134.188	9.101.395.558
YTL	YTL	YTL	YTL	YTL
	Toplam: 8.710.261.370 YTL			
%57	%39		%4	%100

Tabloda açıkça anlaşılacağı üzere, kamu üniversitelerinin önemli gelir kaynağını bütçe gelirleri oluşturmaktadır. Diğer bir deyişle, yükseköğretimin kamusal kaynaklarla finanse edilmektedir.

Yükseköğretim hizmeti veren diğer kurumlar ise vakıf üniversiteleridir. Türkiye’de vakıf yükseköğretim kurumları anayasal güvence altındaki yükseköğretim kurumlarıdır. Bu kurumlar, 2547 sayılı Kanunun vakıf yükseköğretim kurumlarına ilişkin hükümlerine tabi ve kamu tüzel kişiliğine sahip üniversiteler şeklinde tanımlanmıştır. Bu kurumlar, kamu yükseköğretim kurumları için getirilen mali kolaylıklardan, muafiyetlerden ve istisnalardan aynen yararlanmakta ve emlak vergisinden muaf tutulmaktadır. Vakıf üniversiteleri finansman modeli özel finansmana dayalıdır. Bu yükseköğretim kurumlarının gelirleri ağırlıklı olarak öğrencilerden elde edilen öğrenim ücretleri ile vakıf özel gelirlerinden oluşmaktadır. Bu gelirler içinde en büyük payı, öğrencilerden alınan öğrenim ücretleri teşkil etmektedir. Böyle olmakla birlikte, bu kurumlara 2547 sayılı yasanın Ek 18. maddesi ile giderlerine katkıda bulunmak amacıyla hazine yardımı yapılması kararlaştırılmış ve bu yardımının kriterleri belirlenmiştir. Vakıf üniversitelerine yapılacak yardım miktarı, YÖK tarafından yapılacak değerlendirme esas alınmak suretiyle Maliye Bakanlığı tarafından tespit edilmektedir. Devlet yardımının üst sınırı, kamu üniversitelerine o yıl tahsis edilen toplam bütçe ödeneklerinin örgün öğrenci sayısına bölünmesi ile bulunan tutarın, yardım yapılacak vakıf yükseköğretim kurumunda okuyan örgün öğrenci sayısı ile çarpımı sonucu bulunan tutarın %30’unu geçmemektedir (YÖK 2006:82).

Buna göre, 1994-2004 dönemine ait vakıf üniversitelerinin devletten aldıkları ödenekler **Tablo 4.17**'de görülmektedir.

Tablo 4.17
1993-2002 Döneminde Türkiye’de Bazı Vakıf Yükseköğretim Kurumlarına Yapılan Devlet Yardımları (YTL)

Üniversiteler	Yıllar							
	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Bilkent	253.000	515.000	1.100.950	1.325.000	2.130.000	3.172.000	3.400.000	3.192.000
Koç	-	37.000	102.200	281.000	226.000	339.000	510.000	550.000
Başkent	95.500	18.000	337.750	144.000	537.000	1.83.000	1.750.000	1.515.000
Yeditepe	-	-	-	-	862.000	1.926.000	-	2.082.000
İstanbul kültür	-	-	-	-	-	-	575.000	520.000
Çağ	-	-	-	-	-	-	222.000	176.000
Beykent	-	-	-	-	-	-	260.000	337.000
	-	-	-	-	-	-	210.000	378.000
Vakıf Üniversitelerinde Devlet Katkısı Ve Oranları (2005)								
Üniversiteler	Toplam gelirler (YTL)		Devlet yardımı (YTL)		Devlet yardımı oranı (%)			
Bilkent	176.368.891,00		2.901.000,00		1.6			
Sabancı	85.339.721,00		681.000,00		0.8			
Başkent	71.619.904,99		1.934.000,00		2.7			
Koç	61.773.957,04		815.000,00		1.3			
İst. Kültür	37.508.508,00		960.000,00		2.6			
Çankaya	19.295.378,00		700.000,00		3.6			
Işık	18.019.619,00		435.000,00		2.4			
Haliç	14.770.174,84		402.000,00		2.7			
Çağ	10.063.079,87		185.000,00		1.8			
Ufuk	7.791.728,20		68.000,00		0.9			

Kaynak: YÖK, *Vakıf üniversiteleri Raporu*, 2007,s: 10

Tabloda görüldüğü gibi, vakıf yükseköğretim kurumları artan miktarlarda devlet yardımı almakla birlikte, bu miktar, kamu üniversitelerine tahsis edilen kaynak kadar değildir.

Vakıf üniversitelerinin önemli gelir kaynağı öğrenim ücretleridir. Vakıf üniversiteleri farklı öğrenim ücreti uygulamakla birlikte bu farklılık, programa ve programın süresine göre değişmektedir (Bkz. Ek. Tablo 5.19). Vakıf üniversitelerinin harcamaları ve öğrencilerden alınan ücretlerin analiz edilmesi, bu kurumların finansmanı açısından anlamlı bilgiler verebilir. Vakıf üniversitelerinin 2005 yılına ait bu veriler **Tablo 4.18**'de görülmektedir.

Tablo 4.18
2005-2006 Dönemi Türkiye’de Vakıf Üniversitelerinin Harcamaları ve Öğrencilerden Alınan Ücretler

Üniversiteler	Toplam harc. (Milyon YTL)	Öğrenci sayısı	Öğrenci başına harc. (YTL)	Öğrenciden alınan ücretler toplamı (Milyon YTL)
Atılım	17.589	2602	6.759,94	19.388
Bahçeşehir	21.306	4388	4.855,54	23.264
Başkent	71.619	7033	10.183,41	48.447
Beykent	19.399	5856	3.312,67	24.218
Bilkent	170.436	10889	15.652,20	83.107
Çağ	10.189	973	10.471,85	8.803
Çankaya	15.459	3474	4.450,04	17.892
Doğuş	15.957	1932	8.259,53	12.840
Fatih	51.552	2972	17.346,23	24.000
Haliç	12.556	1995	6.293,74	13.373
İstanbul Bilgi	65.541	8275	7.920,39	56.177
İstanbul Kültür	58.722	4741	12.386,15	31.821
İstanbul Ticaret	20.992	3127	6.713,17	24.038
Işık	18.748	2132	8.793,98	15.801
İzmir Ekonomi	23.396	3512	6.661,00	14.934
Kadir Has	18.500	3084	5.998,78	23.537
Koç	61.773	2961	20.862,53	36.415
Maltepe	17.072	3916	4.359,58	10.968
Okan	5.762	426	13.527,75	4.877
Sabancı	92.799	2400	38.666,50	22.705
TOBB Ekonomi ve Teknik	31.565	270	116.910,96	2.705
Ufuk	7.581	335	22.630,80	3.151
Yaşar	4.514	560	8.061,28	6.235
Yeditepe	89.416	13231	6.758,09	88.849
ortalama	922.454	91.084	367.836,11	617.768

Kaynak: YÖK (2006), *Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi- Taslak Rapor*, Tablo 18, s:83

Tabloda görüldüğü gibi, öğrencilerden alınan ücretler ortalama 617 milyar 768 milyon YTL iken, aynı dönemde gerçekleşen harcamalar 922 milyar 454 milyon YTL'dir. Bununla birlikte, vakıf üniversitelerinin toplam harcama tutarları arasında önemli farklılıklar olduğu görülmektedir. Bazı vakıf üniversiteleri, öğrencilerden aldıkları ücretlerin toplamından çok daha fazla harcama yapmışlardır. Bu ise, bazı vakıf üniversitelerinin öğrenci ücretlerinden çok daha fazla kaynağı harekete geçirerek çok yüksek harcamalar yapmayı başarmış olduklarını göstermektedir.

Kamu kaynaklarından yükseköğretime yapılan harcamaların bir başka şekli de hem kamu hem de vakıf üniversitelerinde kayıtlı öğrencilere verilen krediler ve yurt hizmetleridir. Türkiye'de bu hizmetler Kredi ve Yurtlar Kurumu (YURT-KUR) tarafından yürütülmektedir. Öğrencilerin burs ve kredi taleplerini YURT-KUR karşılamaktadır ve yükseköğretimde burs ve kredi verme yetkisine sahip tek kuruluştur. Bu kurum tarafından; (1) burs, (2) öğrenim kredisi ve (3) katkı kredisi olmak üzere öğrencilere destek programı uygulanmaktadır. *Burslar*, tüm örgün öğretim öğrencileriyle, sadece şehit ve gazi çocukları gibi öncelikli kesimden olmaları halinde açık öğretim öğrencilerine de verilmektedir. *Öğrenim kredisi*, yükseköğretim kurumlarının normal eğitim süresince verilen zorunlu hizmet yükümlülüğü içermeyen borç paradır. Tüm örgün ve açık öğretim öğrencileri bu krediyi alabilmektedir. Kurum'un üçüncü destek programı katkı kredisidir. *Katkı kredisi*, yükseköğretimde alınan katkı payına karşılık olarak öğrenci adına borç kaydedilip, yükseköğretim kurumlarına ödenen paradır. Yeni kayıt yaptıracak olanlardan katkı kredisi almak için başvuranlar, öğretim kurumlarına kayıt esnasında katkı kredisi için Kurum'a başvurduğunda karar çıkmasını beklemeden, katkı payı ödemeksizin kayıt yaptırabilmektedir. Yani, Kurum'un giderleri kredi ve burs ödemeleri, yatırım harcamaları ve cari ödemelerden meydana gelmektedir (ÖSYM 2006:136).

Kurumun gelir kaynakları ise hazine yardımı, at yarışları, spor toto-loto gelirlerinden alınan paylar, yardımlar ve bağışlar, kredi tahsilâtları, yurt işletme gelirlerinden oluşmaktadır. Kurumun finansman yapısı, büyük ölçüde Hazine yardımına dayanmaktadır. Hazine yardımının yıllar itibarıyla Kurum bütçesi içindeki payı %70-80 arasında değişmektedir.

YÖK'ün (1997) araştırmasında, yüksek gelirli öğrencilerin de öğrenim katkı kredisi aldığı görülmüştür. 2005 yılında uygulanan bir anket sonucunda, yükseköğretim öğrencilerin %56,7'sinin öğrenim kredisi aldığı görülmüştür.

Kurum, yurt ve barınma hizmeti de vermektedir. Örneğin, 2005 yılında Türkiye çapında yapılan araştırmanın sonucunda, yükseköğretimde kayıtlı öğrencilerin %19,1'inin devlet yurtlarında; %9,9'unun özel yurtlarda; %29,9'unun aile yanında; %32,2'sinin arkadaşlarıyla aynı evde; %3,4'ünün tek başına bir evde ve %5,5'inin diğer şekilde yaşadığı görülmüştür (ÖSYM 2006:137). Sonuç olarak Kurum'un hizmetleri, yükseköğretim kurumlarına kamu kaynaklarından sübvansiyon yoluyla yapılan harcamaları oluşturmaktadır. Bu ise, dolaylı bir şekilde kamusal kaynaklardan yükseköğretim harcamalarının finanse edildiğini göstermektedir.

2005 yılına ait verileri kısaca hatırlayalım: 2005 yılında üniversitede eğitim görebilmek için 1.851.618 öğrenci ÖSYM'ye başvurmuştur. Ancak, sınav sonucu örgün öğretimin lisans programına 198.509; ön lisans programına 180.221; açıköğretime 229.264 olmak üzere toplam 607.994 öğrenci kayıt yaptırmıştır. 2005-2006 döneminde yükseköğretim hizmeti için üniversite bütçelerinin de dahil olduğu YÖK bütçesi 5.218.467.000 YTL; döner sermaye ve diğer gelirler toplamı 8.710.261.370 YTL; öğrenci katkı payı gelirleri ise 391.134.188 YTL olarak gerçekleşmiştir. Kamu üniversitelerinin gelirler toplamı 9.101.395.558 YTL olmuştur. 2005 yılında yükseköğretim hizmetinin %57'si bütçeden; %38'i döner sermaye gelirlerinden ve %4'ü de öğrenci katkı paylarından sağlanmıştır (Bkz. Tablo 4.16). YURT-KUR, yükseköğretim hizmetine dolaylı olarak katılan kurumdur ve üniversite öğrencilerine yurt hizmetleri de dahil olmak üzere burs ve kredi veren tek kurumdur. 2005 yılında Kurum'un bütçe ödeneği 1.410.846.852 YTL olmuştur. Dolayısıyla, yükseköğretime bütçeden toplam 6.629.313.852 YTL (5.218.467.000 YTL+1.410.846.852 YTL) kaynak aktarılmıştır. Yani 2005 yılında yükseköğretim hizmetinde doğrudan ve dolaylı olarak kamusal kaynaklardan 6.629.313.852 YTL harcama yapılmıştır (Bkz. Tablo 4.17). Sadece örgün öğretimdeki öğrenciler dikkate alındığında öğrenci başına 4.095 YTL (2005 yılı fiyatlarına göre), örgün öğretimdeki öğrencilerle birlikte açıköğretimdekiler de dikkate alındığında öğrenci başına 2.529 YTL harcama yapılmıştır. Vakıf üniversitelerinin ise, temel finansman kaynağı öğrenci ücretleridir. 2005 yılında 24 vakıf üniversitesinin yaptığı toplam harcama miktarı

922.454 milyon YTL; öğrencilerden alınan ücret gelirleri ise 617.768 milyon YTL'dir. Öğrencilerden alınan bu ücretler harcamaların yaklaşık %67'sini karşılamaktadır. Bu kurumlara bütçeden en çok %3 kaynak aktarılmaktadır.

Kısacası, Türkiye'de yarı kamusal bir mal olmasına rağmen, salt kamusal bir mal olarak görülmesi, yükseköğretim harcamalarının hem doğrudan hem de dolaylı olarak kamusal kaynaklardan karşılanmasına neden olmuştur. Ekonomik gelişmişliğin göstergelerindeki artış hızından daha fazla bir hızla eğitimin her kademesine harcama ve yatırım yapılmıştır. Özellikle yükseköğretimde öğrenci başına yapılan harcamalar sürekli artmıştır. Diğer eğitim kademelerine göre daha çok özel fayda sağlayan yükseköğretim hizmetinden çoğunluğu yüksek gelir grubuna ait öğrencilerin yararlandığı, dolayısıyla alt gelir grubunun temsil oranının çok düşük olduğu görülmüştür. Kamu üniversitelerinde, vakıf üniversitelerinde okuyabilecek gelire sahip öğrenciler de eğitim görmüşlerdir. Kamu harcamalarının temel gelir kaynağının vergi gelirleri olduğu düşünülecek olursa yüksek gelir gruplarına kamusal kaynaklardan gelir transferi söz konusudur. Bu gelir transferinin nesiller arası gelir dağılımını da etkileyeceği göz önüne alınırsa yükseköğretimin bedelsiz ya da buna yakın bir biçimde sunulması, adalet ve etkinlik açısından beklentileri karşılamamıştır. Ortaya çıkan sonuç, yükseköğretime ayrılan kamu ödeneğinden çoğunlukla yüksek ve orta gelir grubuna ait öğrencilerin yararlanması, buna karşılık bedelin düşük gelir grubundan sağlanması olmuştur. Ayrıca, vakıf yükseköğretim kurumlarının finansman yönünden toplam bütçeleri içinde küçük bir paya sahip olsa da kamu tarafından desteklenmiştir. Bu nedenle, Türkiye'deki yükseköğretim yapısı, kamu kesiminin sahip olduğu ve özel sektörün faaliyette bulunmasına izin verilen kamu ağırlıklı karma yapı olarak tanımlanabilir.

2. Ailelerin harcamaları

Bu başlık altında, Türkiye'de yükseköğretim kademesinde ailelerin hem ÖSS için hem de yükseköğretim sürecinde yaptıkları harcamalar analiz edilecektir. Böyle bir analiz için, temelde YÖK'ün (1997) ve TED'in (2005) anket çalışmaları ile Öğrenci Kolektifleri (2005) çalışmalarından yararlanılacaktır.

YÖK'ün (1997) çalışmasında, kamu ve vakıf üniversitelerindeki 80 bin üniversite öğrencisinin sınava hazırlık için yaptığı harcamalar ile kitap, yemek ve barınma gibi özel harcamalarına ilişkin veriler kullanılacaktır. TED'in (2005) anket çalışmasında, öğrencilerin, sınava hazırlık için dershaneye yaptıkları ödemeleri ile kitap, dergi ve özel ders için yaptıkları harcamaların verilerinden yararlanılacaktır. TED'in (2005) bu çalışmasının sonucunda, ÖSS'de başarılı olabilmek için dershaneye gitmek gereğine ilişkin araştırma bulguları, ailelerin dersane için yaptığı harcama tutarları, öğrenci başına yapılan dersane harcamaları, kitap, dergi ve özel ders için yapılan harcamalarla ilgili veriler elde edilmiştir.

Ayrıca, Türk Eğitim-Sen'in (2005) "*Üniversiteli Olmanın Maliyeti*" adlı çalışmasından da yararlanılacaktır. Çalışmada, üniversiteye ilk adımın maliyeti ile ilgili veriler elde edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular yardımıyla, bir öğrencinin barınma, giyim, ulaşım, yemek, ders araç-gereçleri ve katkı paylarıyla birlikte üniversiteye adım atmasının toplam maliyeti hesaplanmıştır.

Öğrenci Kolektifleri (2005) tarafından yapılan "*Üniversite Dosyası*" adlı çalışmada, kitap ve fotokopi ile barınma, yemek ve ulaşım harcamalarına ilişkin veriler elde edilmiştir. Barınma ücretlerine ilişkin veriler, bazı şehirlerdeki ev kiralari, devlet ve özel yurtlar ile üniversite yurtları ayrımı yapılarak hesaplanmıştır. Yemek harcamaları, öğle yemeği baz alınarak değişik üniversiteler için hesaplanmıştır. Ulaşım ile ilgili harcamalar ise, farklı şehirlere göre hesaplanmıştır. Bu araştırmaların bulgularından yararlanarak, 2005 yılında yükseköğretim sürecindeki bir öğrencinin ailesinin katlandığı toplam maliyete ulaşılabacaktır.

Eğitime yapılan özel harcamalar konusunda önceden sadece tahmin yapılmaktaydı. Daha sonra, Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) ve TÜİK işbirliği ile gerçekleştirilen 2002 yılı eğitim harcamalarına ilişkin çalışmadan elde edilen veriler, Türk eğitim sisteminin finansman yapısı konusunda yeni yaklaşımların doğmasına neden olacak nitelikte görülmüş ve bu çalışmada ailelerin yaptığı harcamaların dersanelere yapılan ödemeler, özel kurslar ve giyim için yapılanlardan oluştuğu kabul edilmiştir.

Türkiye'de yükseköğretimde kayıtlı öğrencilerin aileleri, önce yükseköğretime giriş sınavı için daha sonra da öğrenim sürecinde bazı harcamalara katlanmaktadırlar.

Özellikle, üniversiteye hazırlık için öğrenci aileleri yüksek miktarlarda harcama yapmaktadırlar. Çünkü, günümüzde ortaöğretimden mezun olan öğrencilerin sınavı kazanana kadar veya kazanmaktan umudunu kesinceye kadar sınava girmeleri yaygın bir olgu olmuştur.

Üniversiteye hazırlık, ÖSYS’de başarıyı artırmak amacıyla lise eğitiminin dışında alınan her türlü eğitimi kapsamaktadır. Literatürde *gölge eğitim* olarak da tanımlanan bu tür eğitim, arzın sınırlı olup yükseköğretim giriş sınavının olduğu birçok ülkede (örneğin, Japonya, Tayvan, Güney Kore, Yunanistan) yaygın bir şekilde görülmekte ve yükseköğretime geçişte önemli bir rol oynamaktadır.

YÖK’ün (1997) çalışmasında, kamu ve vakıf üniversitelerinde kayıtlı öğrencilerin kurslara katılım oranları ve üniversiteye giriş için yaptıkları harcamalarla ilgili sayısal veriler elde edilmiştir: Kamu üniversitelerinde kayıtlı öğrencilerin %78’i; vakıf üniversitelerinde ise öğrencilerin %80’i bir dershaneye gitmiştir. Vakıf üniversitelerindeki öğrenim gören öğrenciler dershane için 160; kitap, dergi vb. için 41; kamu üniversitelerinde ise sırasıyla 148 ve 43 milyon TL harcamışlardır (Bkz. Ek: Tablo 2). Ancak, kamu üniversiteleri ile vakıf üniversiteleri arasında, üniversiteye giriş için yapılan harcamalar bakımından önemli bir farklılık görülmemektedir. Bu ise, vakıf üniversitelerinde okuyabilecek gelire sahip öğrencilerin kamu üniversitelerinde okuduğunu göstermesi bakımından oldukça önemli bir sonuçtur.

Ali Adıyaman (2004) tarafından yapılan “*Türkiye’de Yükseköğretim Yapısının Ekonomik Analizi ve Maliyet Düşürücü Önlemler*” adlı çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Anadolu ve Osmangazi üniversitelerinde 340 öğrenci üzerinde uygulanan anketin sonuçlarına göre, öğrencilerin %79’u sadece dershaneye gitmiş; %4’ü sadece özel ders almış; %5’i hem dershaneye gitmiş hem de özel ders almış; %3’ü kitap, dergi vb. ile çalışmış ve %9’u da sınava hazırlık için herhangi bir harcama yapmamıştır. Bu öğrencilerin %11’inin 850 milyon TL’den daha az ve %28’i de 951 milyon-1 milyar TL arası ödeme yapmıştır.

A.Kesik (2005) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerden %88,5’inin dershaneye gittiği; %17,8’inin özel ders aldığı; %16,7’sinin hem dershaneye gittiği hem de özel ders aldığı ve %10,6’sının da dershaneye gitmediği ve özel ders almadığı görülmüştür. Ayrıca, çalışmada, öğrencilerin ailelerinin ortalama aylık geliri ile ilgili

veriler elde edilmiştir. Çalışmada, öğrencilerin yaklaşık %47'sinin ailelerinin ortalama aylık geliri 455-1.090 milyon TL ve yaklaşık %4'ünün de 182 milyon TL'den az olduğu görülmüştür.

TED'in (2005) araştırmasında da, deneklerin %76,2'sinin, üniversitede kayıtlı öğrencilerin %82,9'unun; anne-babaların da %84,2'sinin sınava hazırlanmak için dershaneyi tercih ettiği ve ortalama olarak 2 yıldan daha fazla (2.15 yıl) dershaneye gittiği görülmüştür. Sadece dershaneye giden öğrencilerin ailelerinin öğrenci başına yaptıkları harcamalarla dershaneye ödedikleri yıllık ücretlere ait veriler de elde edilmiştir. Söz konusu bu veriler **Tablo 4.19**'da görülmektedir.

Tablo 4.19
2005 Yılında Türkiye'de Öğrenci Başına Yapılan Bir Yıllık Ortalama Dershane Maliyetleri ve Oranları (TL)

Seçenekler	Yapılacak Toplam Ödeme Tutarı (2004 Yılı Fiyatlarına Göre)						
	500 Milyon TL den az	500 Milyon TL den fazla	1-2 Milyar TL	2-3 Milyar TL	3-4 Milyar TL	4-5 Milyar TL	5 Milyar TL den fazla
Lise son sınıf	4.5	12.1	37.5	10	3.2	1.6	3.1
Dershaneye devam Eden lise mezunu	1.9	17.4	59.6	14.4	1.2	0.1	1
Üniversite 1.sınıf ögr.	9.1	27.8	33.6	8.4	3.5	1.4	1.2
Anne-baba	4.2	17.1	43.8	14.1	6.5	0.5	0.5
4 Grubun ort.	4.925	18.6	43.62	11.72	3.6	0.9	1.45
Yapılacak Toplam Ödeme Tutarı (2004 Yılı Fiyatlarına Göre)							
4 Grup için ortalama yıllık ücret (Milyon TL)	(%)			Toplam (TL)			
Hiç gitmeyen	15.50			0			
250	4.92			1.230.000.000			
750	18.60			13.950.000.000			
1.500	43.62			65.430.000.000			
2.500	11.72			29.300.000.000			
3.500	3.60			12.600.000.000			
4.500	0.90			4.050.000.000			
5.000	1.45			7.250.000.000			
Toplam Ortalama	100			133.810.000.000 1.338.100.000			

Kaynak: TED (2005), "Mevcut Durum Yaşanan Sorunları, Türkiye'de Üniversiteye Giriş Sistemi Araştırması ve Çözüm Önerileri", *Türk Eğitim Derneği Yayınları* Tablo I, Tablo III

Tablodan açıkça anlaşılacağı üzere, 1.sınıf üniversite öğrencilerinin aileleri yaklaşık %34'ü 1-2 milyar TL arası; yaklaşık %10'u da 500 milyon TL'den daha az harcama yapmıştır. Bu dört grubun ortalamasına göre, dershaneye yapılan toplam yıllık harcama tutarı 133 milyar 810 milyon TL'dir. Öğrenci başına 1 milyar 338 milyon 100 bin TL (133.810.000.000/100) dershane harcaması yapılmıştır. Görüldüğü gibi, bir yılda dershane için yapılan ortalama harcama tutarı arttıkça dershaneye giden öğrenci sayısı düşmektedir. Bu durum, düşük gelir grubuna ait öğrencilerin dershaneye gidemediğini açıkça göstermektedir.

TED'in (2005) araştırmasında dershane dışında kitap ve dergi gibi materyallerden de yararlanan öğrenci oranı ve yapılan harcamalarla ilgili veriler elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %87,78'i 2.5 yıl kitap alarak hazırlanmıştır. Kitap, dergi vb. alarak hazırlanan öğrencilere ait bir yıllık harcama tutarları ile ilgili bu veriler **Tablo 4.20**'de görülmektedir.

Tablo 4.20
2005 Yılında Türkiye’de Kitap, Dergi vb. Yapılan Toplam Ödeme Tutarı
ve Öğrenci Başına Yapılan Ortalama Harcamalar

Seçenekler	Yapılacak Toplam Ödeme Tutarı (2004 Yılı Fiyatlarına Göre)				
	100-200 Milyon	200-500 Milyon	500 Milyon-1 Milyar	1-2 Milyar	2 Milyardan fazla
Lise son sınıf	34.6	23.8	12.2	4.1	5.2
Dershaneye devam Eden lise mezunu	44.2	24	15.6	5.4	0.7
Üniversite 1.sınıf öğren.	42.9	29.5	12.5	4.9	1.6
Veliler	38.4	33.2	16.4	2	--
4 Grup ortalaması	40.02	27.62	14.17	4.1	1.8
Öğrenci Başına Yapılan Bir Yıllık Ortalama Kitap, Dergi Harcamaları (2004 Yılı Fiyatlarına Göre)					
4 Grup için ortalama yıllık ücret (Milyon TL)	(%)		Toplam (Milyon TL)		
cevapsız	12.22		0		
150	40.02		6.003		
350	27.62		9.667		
750	14.17		10.627		
1.500	4.10		6.150		
2.000	1.80		3.600		
Toplam	100		36.047		
Ortalama			360		

Kaynak: TED (2005), “Mevcut Durum Yaşanan Sorunları, Türkiye’de Üniversiteye Giriş Sistemi Araştırması ve Çözüm Önerileri”, *Türk Eğitim Derneği Yayınları* Tablo IV

Tabloda görüldüğü gibi, dört grubun ortalamasına göre, kitap, dergi vb. kaynaklardan yararlanan öğrencilerin oranının en yüksek olduğu grup (%40,02), yılda 100-200 milyon TL arasında değişen harcama yapmıştır. Buna karşılık sadece yaklaşık %2’si 2 milyar TL’den daha fazla harcamayı yapmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler kitap, dergi vb. kaynaklar için toplam 36 milyar 47 milyon TL harcamışlardır. Bu sonuçlara göre, kitap için 100-200 milyon TL arası harcama yapan bu kesimin alt gelir gruplarına ait olduğu söylenebilir.

Bununla birlikte, sadece dershaneye gitmek, dergi, kitap vb. alarak hazırlanmak da yetmemekte ve dershaneyi destekleyici alternatif araç gereçler de devreye girmektedir. Bu ise, başta özel ders olmak üzere ilave bazı yöntemleri gerektirmektedir.

Bunların bir sonucu olarak, üniversiteye giriş sınavlarına hazırlık için giderek artan rakamlarda harcamalar yapılmaktadır.

TED (2005) tarafından yapılan çalışmada, özel ders alan ve özel ders için yapılan harcama tutarları ile ilgili veriler elde edilmiştir. Araştırmada, özel ders alarak hazırlananların oranının (%16,5) oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Özellikle, bir yükseköğretim kurumuna yerleşmiş 1.sınıf ve/veya hazırlık aşamasında olan öğrencilerden özel ders alanların oranı (%17,8) diğer gruplara göre oldukça yüksek çıkmıştır. Böyle bir sonuç ise, hem özel ders için yapılan harcamaların aileler için önemli bir maliyet unsuru olduğunu hem de öğrencinin başarısında etkili olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmada öğrencilerin çoğunluğunun özel ders alması ya da almış olması nedeniyle, sadece özel ders alan öğrencilerin denek olarak kullanıldığı yeni bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmada örneklem grubu, Ankara ilindeki çeşitli liselerin son sınıflarına giden öğrenciler, dersane öğrencileri ve üniversiteye yeni kayıt olmuş öğrenciler içinden sadece halen özel ders alanlar veya geçmişte almış olan 272 denekten oluşturulmuştur.

Bu 272 öğrencinin 2004 yılı rakamlarına göre aldıkları özel ders ücreti oranı ile özel ders almak için ödedikleri yıllık ücretlere ilişkin veriler **Tablo 4.21**'de görülmektedir.

Tablo 4.21
2005 Yılında Türkiye’de Özel Ders Saati ve Ücreti

Özel ders ücreti (2004 yılı fiyatları)	Özel ders alanların oranı (%)	Sayı	Yıllık toplam (TL)
Cevapsız	1.1	3	0
5 Milyon Liradan az (2.5)	1.8	5	4.500.000
5-10 Milyon Lira arası (7.5)	12.9	35	96.750.000
10-20 Milyon Lira arası (15)	30.1	82	451.500.000
20-30 Milyon Lira arası (25)	17.3	47	432.500.000
30-40 Milyon Lira arası (35)	20.2	55	707.000.000
40-50 Milyon Lira arası (45)	9.6	26	432.000.000
50-60 Milyon Lira arası (55)	1.8	5	99.000.000
60- 70 Milyon Lira arası (65)	2.2	6	143.000.000
70-100 Milyon Lira arası (85)	1.1	3	93.500.000
100 Milyon Liradan fazla (100)	1.8	5	180.000.000
Toplam	100	100	2.639.750.000
Ortalama yıllık maliyet (2.639.750.000 TL/100 aday)			26.397.500 TL

Kaynak: TED (2005), “Mevcut Durum Yaşanan Sorunları, Türkiye’de Üniversiteye Giriş Sistemi Araştırması ve Çözüm Önerileri”, *Türk Eğitim Derneği Yayınları* Tablo 8.a

Tabloda görüldüğü üzere, özel ders alan öğrencilerin çoğunluğu (%30.1’i) yılda toplam 451 milyon 500 bin TL (15 milyon x.%30.1 kişi) ödemiştir. Yaklaşık %2’si 4 milyon 500 bin TL ödemiştir. Özel ders alan öğrenciler, toplam yıllık özel ders ücreti için 2 milyar 639 milyon 750 bin TL ödemiştir. Buna göre, yılda ortalama özel ders ücreti 26 milyon 397 bin 500 TL (2.639.750.000/100) olur. Sonuç olarak, aileler için özel dersin maliyetinin oldukça yüksek olduğu, özel ders alan bu öğrencilerin de üst gelir gruplarına ait olduğu söylenebilir.

Bu oranlar ve ücretler çerçevesinde 2005 yılında ÖSYS’ye giren adayların bir yılda ÖSS hazırlığı için ortalama harcama tutarlarını hesapladık. Buna göre, 2005 yılında 1.851.674 aday ÖSYS’ye başvurmuştur. Adayların sadece 120.798’i sınavsız geçiş için başvuru yapmıştır. Dolayısıyla, 1.730.876 aday sınava girmiştir (YÖK 2005:29). 1.730.876 adayın %76,2’inin dershaneye gittiği varsayılmıştır. Buna göre, 1.318.927 aday (1.730.876 x %76,2) dershaneye gitmiş ve 1.764.724.326 YTL (1.318.927 aday x 1.338 YTL) harcama yapmıştır. 1.730.876 adayın %16,5’nin özel ders aldığı varsayılmıştır. Buna göre, adayların 285.594’ü (1.730.876 aday x %16,5) özel ders almış ve 82.822.260 YTL (285.594 aday x 290 YTL) harcama yapmıştır.

1.730.876 adayın %87,78'i kitap, dergi vb. ile hazırlandığı varsayılmıştır. Buna göre, adayların 1.519.362'si (1.730.876 aday x %87,78) kitap, dergi vb. satın alarak hazırlanmış ve 546 milyon 970 bin 320 YTL (1.519.362 aday x 360 YTL) harcamıştır.

Sonuç olarak, 2005 yılında aileler, ÖSS hazırlığı için toplam 2 milyar 394 milyon 516 bin 906 YTL harcama yapmıştır. Bu verilerin özet hali **Tablo 4.22**'de görülmektedir.

Tablo 4.22
2005 Yılında Türkiye'de ÖSS'ye Hazırlığın Ailelere Yaklaşık Maliyeti (YTL)

TED'in (2005) Araştırmasında ÖSS'ye Hazırlık Amacıyla Yapılan Yıllık Harcamalar		
Öğrenci başına ortalama yıllık maliyetler (YTL) ve oranları (%)		
	Öğrenci başına harcama	Oranı (%)
Dershane	1.338 YTL	76.2
Özel ders	290 YTL	16.5
Kitap, dergi vb.	360 YTL	87.78
2005 Yılında ÖSYM'ne Başvuran Adayların Dağılımı ve Sınav Harcamaları (YTL)		
Sınava giren aday sayısı	1.730.876 aday	
Sınavsız geçiş yapan aday sayısı	120.798 aday	
Toplam aday sayısı	1.851.674 aday	
Dershaneye gidenlerin sayısı	(1.730.876 aday x %76.2)	1.318.927 aday
Özel ders alanların sayısı	(1.730.876 aday x %16.5)	285.594 aday
Kitap, dergi vb. hazır. sayısı	(1.730.876 aday x %87.78)	1.519.362 aday
Toplam Harcamalar (YTL)		
Dershane	(1.318.927 aday x 1.338 YTL)	1.764.724.326
Özel ders	(285.594 aday x 290 YTL)	82.822.260
Kitap, dergi vb.	(1.519.362 aday x 360 YTL)	546.970.320
Genel toplam	2.394.516.906 YTL	
Ortalama	(2.394.516.906 YTL/1.730.876 aday)	1.383 YTL

Tabloda görüldüğü üzere, aileler en fazla harcamayı dershane için yapmıştır. Kitap, dergi olarak hazırlanan öğrenci sayısının da fazla olması harcamanın yüksek çıkmasına neden olmuştur. Bunun bir nedeni, bu harcamaların sadece kitap olarak hazırlanan öğrenciyi kapsamaması ve hem dershaneye giden hem de kitap olarak hazırlanan öğrenci sayısının çok olması olabilir. Görüldüğü gibi, aileler ÖSS'na hazırlık için oldukça yüksek miktarlarda harcamaya yapmışlardır.

Ailelerin harcamaları, yükseköğretim sürecinde de devam etmektedir. Yükseköğretimde kayıtlı öğrenciler öğrenim süresince başta gıda olmak üzere, barınma, kitap ve ders notları için fotokopi gibi çeşitli harcamalar yapmaktadırlar. Mesela, YÖK'ün (1997) çalışmasından elde edilen öğrencilerin öğrenimi süresince yaptığı harcamalara ait veriler **Tablo 4.23**'de görülmektedir.

Tablo 4.23
1997 Yılında Türkiye’de Üniversitelerde Öğrencilerin Özel Harcamaları

Öğrencilerin Harcama Kalemlerinin Kişisel Harcamalar İçindeki Payları	
Harcama kalemi	(%)
Beslenme	26
Barınma	15
Ulaşım	14
Giyim	12
Ders kitapları	12
Katkı payı	11
Kültürel ve sosyal etkinlikler	10
Vakıf Üniversitelerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Aylık Kişisel Harcamaları	
Üniversite	Aylık kişisel harcamalar (Milyon TL)
Başkent	26
Bilkent	40
Fatih	24
Işık	23
İstanbul Bilgi	27
Koç	28
Yeditepe	43
Ortalama	37
Bazı Kamu Üniversitelerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Aylık Kişisel Harcamaları (Milyon TL)	
Atatürk	13
Afyon Kocatepe	14
Boğaziçi	27
Cumhuriyet	11
Fırat	11
İstanbul Teknik	20
Dokuz Eylül	17
Marmara	18
Mersin	16
Mimar Sinan	20
Çanakkale 18 Mart	14
İstanbul	20
Orta Doğu Teknik	19
Yıldız Teknik	19
Yüzüncü Yıl	12
Zonguldak Karaelmas	12
Ortalama	16

Kaynak: YÖK (1997), *Üniversite Öğrencileri Aile Gelirleri, Eğitim Harcamaları, Mali Yardım ve İş Beklentileri Araştırması*, Tablo 11, Tablo 12, Tablo 13

Tablodan görülebileceği gibi, beslenme harcamaları %26 ile birinci önem derecesinde yer almıştır. Katkı payı harcamaları ise %11 ile altıncı sırada yer almıştır. Bu harcamalarının dağılımı ise, öğrencilerin sosyoekonomik özelliklerine göre önemli farklılıklar göstermektedir.

Kamu ve vakıf üniversitelerinde kayıtlı öğrenciler arasında da kişisel harcama miktarlarında önemli farklılıklar görülmektedir. Mesela, tabloda, kamu üniversitesinde kayıtlı bir öğrencinin ortalama aylık kişisel harcaması 16 milyon TL olduğu görülmüştür. En yüksek harcama miktarları, üç büyük şehirde bulunan kamu üniversitelerinde gerçekleşmiştir. Mimar Sinan (20 milyon TL), Boğaziçi (27 milyon TL), İstanbul Teknik (20 milyon TL) ve Ortadoğu Teknik Üniversitesi (19 milyon TL), kişi başına en yüksek harcamanın yapıldığı kamu üniversiteleridir. Bu üniversitelerde, ortalama harcamanın çok üzerinde harcamalar yapılmıştır. Bu, vakıf üniversitelerinde eğitim görebilecek gelire sahip öğrencilerin kamu üniversitelerinde eğitim gördüğünü göstermektedir.

Ayrıca, tablodan vakıf üniversitelerinde kayıtlı öğrencilerin ortalama aylık harcama miktarının 37 milyon TL olduğu görülmektedir. Bu ortalama harcama miktarı, kamu üniversitelerinin ortalama harcama miktarının iki katından da fazladır. Diğer bir deyişle, vakıf üniversitelerinde öğrenim gören öğrencilerin aylık kişisel harcamaları (37 milyon TL) kamu üniversitelerinde öğrenim gören öğrencilerin aylık kişisel harcamalarının yaklaşık iki katıdır (16 milyon TL).

Türk Eğitim-Sen'in (2005) çalışmasında, üniversite 1.sınıf öğrencilerinin üniversiteye ilk adımın maliyeti olarak barınma, giyim, ulaşım, yiyecek, ders araç-gereçleri ve kayıt ücretleri hesaplanmıştır. Buna göre, en düşük maliyet 1.782 YTL; ortalama maliyet 2.295 YTL, 50 YKr'dur. Elde edilen bu veriler **Tablo 4.24'**de görülmektedir.

Tablo 4.24
2005 Yılında Türkiye’de Üniversite Birinci Sınıf Öğrencisinin Maliyetleri (YTL)

Bir Öğrencinin Üniversiteye İlk Adımı Atmasının Aileye Maliyeti			
BARINMA YTL	DEVLET YURDU (toplam)		270,00
	Yurt Ücreti (3 Aylık)- depozito	135,00 - 135,00	
	ÖZEL YURT		450,00
	Yurt Ücreti (Aylık)	450,00	
	KİRALIK DAİRE (toplam)		1.180,00
	Kira (Aylık) –depozito (3 Aylık)	500,00 - 500,00	
Elkt., Su, Tel., D.Gaz	180,00		
GİYİM YTL			400,00
DİĞER (SOSYAL FAALİYET, ULAŞIM, YİYECEK) YTL			527,50
DERS ARAÇLARI / KİTAP YTL	SAĞLIK BİLİMLERİ 140,00 -320,00 (bir eğitim-öğretim dönemi)		460,00
	EĞİTİM BİLİMLERİ 140,00 – 225,00 (bir eğitim-öğretim dönemi)		365,00
	FEN BİLİMLERİ 235,00 – 260,00 (bir eğitim-öğretim dönemi)		495,00
KAYIT ÜCRETLERİ (HARÇLAR) YTL	I. ÖĞRETİM		
	1-Tıp Fakültesi	458,00	
	2-Diş Hekimliği Fak.	382,00	
	3-Eczacılık Fak.	382,00	
	4-Teknik Eğt.Fak.	218,00	
	5-Mim.Müh.Fak.	300,00	
	6-Orman Fak.	245,00	
	7-Fen-Ede. Fak.	220,00	
	8-Hukuk Fak.	243,00	
	9-İk. İdr.Bil.Fak.	243,00	
	10-İlahiyat Fak.	220,00	
	11-Eğitim Fak.	220,00	
	12-Mesleki Eğt.Fak.	220,00	
	13-Sağlık Eğt.Fak.	220,00	
	II. ÖĞRETİM		
	1-Müh.Mim.Fak.	1.186,00	
	2-Fen-Edb.Fak.(Fen Prg.)	993,00	
	3-Fen-Edb.Fak.(Edb.Sos)	750,00	
	4-Eğitim Fak.	796,00	
	5-İktisat Fak.	896,00	
	6-Teknik Eğt. Fak.	890,00	
	7-Yabancı Diller	4.631,00	
8-Beden Eğt.Spr.Yük.Ok.	895,00		
En düşük maliyet			1.782, 50 YTL
Ortalama maliyet			2.295,50 YTL

Kaynak: Türk Eğitim-Sen (2005), “Üniversiteli Olmanın Maliyeti”, *Türk Eğitim Derneği Yayınları*, Ankara

Tabloya göre, bir öğrenci devlet yurdunda kalıyor ise yurt ücreti üç aylık 270,00; özel yurttan aylık 450; kiralık daire tutmuşsa elektrik, su gibi harcamalarla birlikte aylık 1.180,00 YTL (500 YTL kira + 500 YTL depozito + 180 YTL elektrik..) ödemiştir. Öğrenci, giyim için 400,00; ulaşım, yiyecek ve sosyal faaliyetler için toplam 527,50 YTL ödemiştir. Ders kitapları ve diğer ders materyalleri için yapılan harcamalar eğitim görülen alana göre değişmektedir. Mesela sağlık bilimlerinde kayıtlı 1.sınıf bir öğrenci 460,00; eğitim bilimlerinde 365,00; fen bilimlerinde de 495,00 YTL harcama yapmıştır. Katkı payları ise, öğrencinin hem I-II.öğretime göre, hem de alanlara göre değişmektedir. Mesela, 1.sınıf öğrenci tıp fakültesinde ise yılda toplam 458; mimarlık-mühendislik fakültesinde 300; hukuk fakültesinde 243; iktisadi idari bilimler fakültesinde 243; meslek yüksekokulunda ise 147 YTL ödemiştir. Ancak bu alanların II.öğretiminde okuyan bir öğrenci, daha yüksek katkı payı ödemektedir. Mesela, mimarlık mühendislik okuyan bir öğrenci yılda toplam 1.186; iktisat okuyan bir öğrenci 896 ve meslek yüksekokulunda okuyan bir öğrenci de 597 YTL katkı payı ödemiştir.

Sonuç olarak şehir dışında ikamet eden bir öğrencinin yurt, yol, yemek, sosyal faaliyet, ders araç-gereçleri, kitap masrafı dahil üniversiteye ilk adımı atmasının en düşük maliyeti, I. öğretimde 1.sınıf bir öğrenci ise 1.782 YTL 50 kuruş ve ortalama maliyeti de 2.295 YTL 50 kuruş olur. Öğrenci II.öğretimde ise, o zaman üniversiteye ilk adımın maliyeti daha da yükselecektir. Örneğin, mühendislik-mimarlık fakültesinde okuyan bir öğrencinin üniversiteye ilk adım atmasının maliyeti en az 2.878 YTL 50 kuruş, en fazla 3.788 YTL 50 kuruştur. Yani, II.öğretimde okuyan bir öğrencinin maliyeti I.öğretimdeki bir öğrencinin maliyetinin yaklaşık iki katı kadardır. Eğer öğrenci tek başına eve çıkacaksa o takdirde rakam daha da artacaktır.

Bununla birlikte, öğrencilerin özel harcamalarında görülen farklılıklar, üniversiteye, eğitim görülen alana ve şehirlere göre de değişmektedir. Örneğin, Öğrenci Kollektifleri'nin (2005) çalışmasında, çeşitli üniversitelerdeki bir öğrencinin bir öğretim yılında yemekhanelerde çıkan öğle yemekleri, eğitim alanlarına göre kitap-kırtasiye-ders notu giderleri, şehirlere göre barınma ve ulaşım ile ilgili harcamalar hesaplanmıştır. Yemek harcamalarında, akademik takvim ortalama 8 ay kabul edilmiş ve haftada 5 gün yemek yendiği varsayılmıştır. Barınma ve ulaşım harcamaları, farklı şehirlerdeki öğrencilerin farklı kira ve ulaşım ödemelerini kapsamaktadır. Buna göre,

seçilmiş bazı üniversitelerdeki yemek ve bu üniversitelerin bulunduğu şehirlerdeki kira ve ulaşım harcamalarına ait veriler **Tablo 4.25**'de görülmektedir.

Tablo 4.25
2005 Yılında Türkiye’de Barınma, Ulaşım ve Yemek Harcamaları (YTL)
(2005 yılı fiyatlarına göre)

Yıllık yemek ücreti	Üniversite	Fiyat	Yıllık maliyet	
	Marmara	1,5	240	
	Dokuz Eylül	1,5	240	
	Gazi	1,5	240	
	Atatürk	1,25	200	
Ev kirast- ulaşım	Şehir	Ortalama ev kirasi (Aylık)	Ulaşım (Tek biniş) Ykr.	Yıllık ulaşım maliyeti (8 ay)
	Ankara	350-500	85	408 (85x2 biniş x 30 gün x 8 ay)
	İstanbul	450-1000	80	384
	İzmir	300-700	65	312
	Erzurum	350-500	62	300

Kaynak: www.kolektifler.org/index.php?

Tabloda, her bir üniversitede farklı yemek ücreti uygulandığı görülmektedir. Buna göre, bir öğrenci yıllık yemek ücreti olarak en yüksek İstanbul (320 YTL); en düşük Atatürk Üniversite’sinde (200 YTL) ödemiştir. Ev kiralamak isteyen bir öğrenci aylık kira ücretini en düşük İzmir’de (300 YTL), en yüksek İstanbul’da (1000 YTL) ödemiştir. Öğrencilerin ulaşım maliyetleri de şehirlere göre farklılık göstermektedir. Mesela, öğrencilerin tek biniş için en düşük ulaşım ücretini Erzurum’da (62 Ykr); en yüksek ücreti ise Antalya’da (1 YTL 30 YKr.) ödemiştir.

Bu bulgular, bir öğrencinin barınma maliyetinin öğrencinin geliri ile doğrudan ilgili olduğunu ima etmekte ve bir öğrencinin kayıtlı olduğu üniversiteye göre değişebilen özel harcamaların söz konusu olabileceğini göstermektedir.

Öğrencilerin özel harcamalardan bir diğeri kitap-kırtasiye-ders notu giderleridir. Öğrencilerin bu konuda yaptıkları harcamaları, eğitim görülen alana göre değişiklik göstermektedir. Örneğin, Öğrenci Kolektifleri (2005) çalışmasında, mühendislik ve hukuk fakültesinde okuyan 1.sınıf öğrencilerin yalnızca her ders için tek bir temel kitap

aldığı varsayılarak kitap-kırtasiye harcamaları hesaplanmıştır. Bu temel kitapların yanında akademisyenlerin verdikleri ek kaynak listeleri dikkate alınmamıştır. Asgari maliyetin hesaplanması için birinci sınıf öğrencisi esas alınmıştır.

Bu bilgiler çerçevesinde, 1.sınıf bir öğrencinin sadece temel ders kitaplarına ve ders notuna ödediği toplam yıllık harcama tutarı mühendislik fakültesinde 519,39 (Bkz. Ek 5.2); hukuk fakültesinde 548 (Bkz. Ek 5.3) ve tıp fakültesinde 460 YTL (Bkz. Tablo 1) ödemiştir.

Kısacası, kırtasiye malzemeleri gibi eğitim materyalleri katılmaksızın bir öğrencinin yıllık ders kitabı ve ders notu masrafı ortalama 500 YTL'yi aşmaktadır. Üst sınıflarda ders kitabı maliyeti daha da artmaktadır. Ayrıca, kitap, materyal gibi harcamalar eğitim harcamaları fakültelere göre farklılık göstermektedir. Böyle bir sonuç, aile gelirinin, bir öğrencinin tercihini etkileyebileceğini ima etmektedir.

Üniversite öğrencilerinin öğrenimleri süresince ödedikleri katkı payları özel harcamalar arasında yer almaktadır. Katkı payları, vakıf üniversiteleri ile kamu üniversiteleri arasında, eğitim alanlarında ve I.-II.öğretimde farklılıklar göstermektedir. Mesela, mühendislik programlarının öğrenci katkı payları, sosyal bilim alanlarına göre biraz daha fazladır. Tüm bu faktörler, hem ortalama öğrenci katkısının üniversiteler arasında, hem de ortalama öğrenci harcamalarında farklılaşmaya neden olmaktadır.

Bu verilere göre seçilmiş bazı üniversitelerde okuyan mühendislik, hukuk ve tıp eğitimi alan öğrencilerin yıllık özel harcamaları **Tablo 4.26'** da özetlenmiştir.

Tablo 4.26
Üniversite 1. Sınıf Öğrencinin Yıllık Toplam Özel Maliyetleri (YTL)

		Hukuk Fakültesi	Mühendislik Fakültesi	Tıp Fakültesi
Marmara Üniversitesi	Barınma	3.600 (450 YTLx8 ay)	3.600	3.600
	Ulaşım	384	384	384
	Yemek	240	240	240
	Giyim	400	400	400
	Kitap	548	519,39	460
	Toplam	5.172	5.143,39	5.084
Dokuzeylül Üniversitesi	Barınma	2.400 (300YTLx8ay)	2.400	2.400
	Ulaşım	312	312	312
	Yemek	240	240	240
	Giyim	400	400	400
	Kitap	548	519,39	460
	Toplam	3.900	3.871,39	3.812
Gazi Üniversitesi	Barınma	2.800 (350 YTLx8 ay)	2.800	2.800
	Ulaşım	408	408	408
	Yemek	240	240	240
	Giyim	400	400	400
	Kitap	548	519,39	460
	Toplam	4.396	4.367,39	4.308
Atatürk Üniversitesi	Barınma	2.800 (350 YTLx8 ay)	2.800	2.800
	Ulaşım	300	300	300
	Yemek	200	200	200
	Giyim	400	400	400
	Kitap	548	519,39	460
	Toplam	4.248	4.219	4.160

Tabloda, yükseköğretim sürecinde farklı üniversitelerde ve alanlarda eğitim gören öğrenci ailelerinin özel harcamalarının farklılaştığı görülmektedir. Öğrencilerin özel harcamaların içinde en yüksek değere eğer öğrenci bir ev kiralamışsa barınma harcamaları sahiptir. Daha sonra, kitap, ulaşım, giyim ve yemek harcamaları

gelmektedir. Bu harcama kalemlerindeki farklılık, toplam özel harcamaların da farklılaşmasına neden olmaktadır.

Bununla birlikte, özel harcamalar içinde yer alan katkı payları da maliyete eklendiğinde mesela mühendislik-mimarlık okuyan bir öğrenci harcamalarında, I.öğretimde ilave 300; II.öğretimde ise 1.186 YTL ekleyecektir. (Bkz. Tablo 4.24).

Kısacası, DPT ve TÜİK işbirliği ile gerçekleştirilen 2002 yılı eğitim harcamalarına ilişkin çalışmadan elde edilen veriler çerçevesinde, ailelerin yaptığı harcamaları dershanelere yapılan ödemeler, özel kurslar ve giyim için yapılanlardan oluştuğu kabul edilmiştir. Bu konuda yapılan araştırmalara göre, Türkiye’de yükseköğretimde kayıtlı öğrencilerin aileleri, önce yükseköğretime giriş sınavı için daha sonra da öğrenim sürecinde yüksek miktarlarda harcamaya katlandıkları görülmüştür.

Bu araştırmalarda, ailelerin ve öğrencilerin sınava sadece şanslarını denemek için girmedikleri, kazanamadıkları takdirde tekrar sınava girmeyi düşündükleri, ayrıca, üniversiteye giriş sınavını kazanıp hedeflediği bölüme ya da okula yetecek puan alamadığı takdirde tekrar sınava hazırlanmayı düşünenlerin oranının yüksek olduğu görülmüştür. Bu araştırmalarda, çoğunluğu orta sınıfın orta ve alt gelir grubuna ait olan öğrenciler arasında, hayatlarını sürdürebilme ve/veya daha iyi standartlara ulaşmaları için üniversiteye girmenin *kesinlikle şart* olduğunu düşünenlerin oranının oldukça yüksek çıktığı ve öğrencilerin yarıdan fazlasının okudukları bölüme, sınavı ikinci ve daha çok kez girişlerinde kazandıkları da görülmüştür.

Dolayısıyla, yükseköğretim görmek isteyen ve eleme sınavında başarılı olmak isteyen adayların aileleri üniversiteye hazırlık denilen bir harcamaya katlanmaktadırlar. Üniversiteye hazırlık, dershaneler, özel dersler, özel grup dersleri, halk eğitim merkezi kursları ve öğrencinin kendi lisesindeki hafta sonu kursları ve kitap, dergi vb. satın alarak da olmaktadır.

Araştırmalarda, üniversitede kayıtlı öğrencilerin %82,9’unun; anne-babaların da %84,2’sinin sınava hazırlanmak için dershaneyi tercih ettiği görülmüştür. Dershaneye giden, özel ders alan ve hem dershaneye gidip hem de özel ders alan öğrencilerin oranı oldukça yüksek olduğu ve buna karşın dershaneye gitmeden ve özel ders almadan hazırlanan öğrenci oranı (yaklaşık %10) çok düşük olduğu görülmüştür.

Bu sonuç, dershaneye gitmenin ÖSS’de başarılı olmanın temel yöntemi olduğunu teyit etmiştir. Bu ise, dershane olgusunu yaratmış ve dershaneler üniversiteye girişin bir anahtarı olarak görülmüştür. Dolayısıyla, hazırlık türlerine bağlı olarak değişen maliyetler söz konusudur ve üniversiteye giriş sınavlarına hazırlık için giderek artan rakamlarda harcamalar yapılmaktadır. Nitekim, yapılan araştırmalarda ailelerin katlandıkları yükseköğretim harcamaları içinde özel dersin maliyetinin oldukça yüksek olduğu ve bu öğrencilerin de ortanın üstü ve üst gelir gruplarına ait olduğu görülmüştür.

2005 yılında da Türkiye’de ÖSYS’ye başvuran 1.851.674 aday için yapılan hesaplamalarda ailelerin, en fazla harcamayı dershane için yaptığı görülmüştür. Kitap, dergi olarak hazırlanan öğrenci sayısının da fazla olması harcamanın yüksek çıkmasına neden olmuştur. Bunun bir nedeni, bu harcamaların sadece kitap olarak hazırlanan öğrenciyi kapsamaması ve hem dershaneye giden hem de kitap olarak hazırlanan öğrenci sayısının çok olması olabilir. Bir yılda dershane için yapılan ortalama harcama tutarı arttıkça dershaneye giden öğrenci sayısı düşmüştür. Bu durum, düşük gelir grubuna ait öğrencilerin dershaneye gidemediğini açıkça göstermektedir.

Ailelerin harcamaları, yükseköğretim sürecinde de devam etmektedir. Yükseköğretimde kayıtlı öğrenciler öğrenim süresince başta gıda olmak üzere, barınma, katkı payı, kitap ve ders notları için fotokopi gibi çeşitli harcamalar yapmaktadırlar. Katkı payları, vakıf üniversiteleri ile kamu üniversiteleri arasında, eğitim alanlarına ve I-II.öğretime göre farklılıklar göstermektedir. Mühendislik programlarının öğrenci katkı payları, sosyal bilim alanlarına göre biraz daha fazladır. Mesela mühendislik, hukuk ve tıp fakültelerindeki bir öğrencinin toplam yıllık ortalama özel maliyeti 4.500-5.500 YTL arasında değişmektedir. 2004 yılı asgari işçi ücretinin brüt 423 milyon TL olduğu düşünülürse, bir işçinin yaklaşık 1 yıllık ücret gelirinin toplamından daha fazladır. Ayrıca, mesela özel harcamaları toplamı yaklaşık 5 bin YTL olan Marmara Üniversitesi’nde okuyan bir tıp öğrencisinin devlete maliyeti 2004-2005 eğitim öğretim döneminde yaklaşık 12 milyar TL’dir (Bkz. Tablo 5.16). Aynı dönemde bu öğrenci öğrenim ücreti ödeyerek maliyetin sadece yaklaşık 460 YTL’lik kısmını karşılamıştır. Orta ve üst gelir gruplarının bu harcamaları karşılayabileceği açıkça görünmesine rağmen, yükseköğretim harcamaları kamusal kaynaklardan karşılanmaktadır.

E. Türkiye’de Yükseköğretim Harcamalarını Kim Ödemeli?

Bu alt başlıkta, kamusal harcamalar içinde yer alan yükseköğretim harcamalarının vergi gelirleriyle karşılandığı bir politik uygulamanın sonuçları ele alınacaktır. Yükseköğretim harcamalarından yararlanan kesim ile vergi ödeyen kesimin belirlenmesi oldukça önemlidir. Çünkü, kamu harcamalarından yararlanan kesimler çok değişik gelir düzeyine sahip olabilmektedirler. Özellikle düşük gelir grupları hedeflendiği halde uygulanan politikalar, alt gelir grubunun kamu hizmetlerine ulaşmasını zorlaştırabilir ve hatta engelleyebilir. Bu nedenle, vergiyi ödeyen kesim ile kamu hizmetinden yararlanan kesim her zaman aynı olmayabilir.

Türkiye’de de yükseköğretim harcamalarını kim ödemeli sorusu, ülkede uygulanan vergi politikaları, doğrudan ve dolaylı vergilerin toplam vergi gelirleri içindeki payı ve yükseköğretim harcamalarından yararlanan kesimin belirlenmesiyle cevaplandırılabilir. Bunun için de Abuzer Pınar (2004) tarafından yapılan “*Vergileri Kim Ödüyor ve Kamu Harcamalarından Kim Yararlanıyor*” adlı çalışma, DİE’nün (2002) “*Hane Halkı Gelir ve Tüketim Harcamaları Anketi*” çalışması, TÜİK’nun bu konudaki çalışmalarından ve Maliye Bakanlığı Gelirler Genel Müdürlüğü’nün bütçe ile ilgili verilerinden yararlanılacaktır. Bu veriler ışında, Türkiye’de yükseköğretim harcamalarını kimin ödemesi gerektiği cevaplandırılmaya çalışılacaktır.

Birçok ülkede, vergilerin önemli bir bölümünü oluşturan *Gelir Vergisi* artan oranlı bir tarifeye tahsil edilmeye çalışılmaktadır. Bu ise, düşük gelir gruplarının daha az vergi ödemesine; yüksek gelir gruplarının daha fazla ödemesine neden olmaktadır. Böylece, vergi sonrası gelirin düşük gelir grupları lehine düzelmesi beklenir. Nitekim, Türkiye’de gelir vergisi artan oranlı bir tarife ile tahsil edilmektedir ve 1980-2002 döneminde vergi gelirlerinin yaklaşık olarak üçte birini oluşturmuştur (Pınar 2004:2).

Dolaylı bir şekilde tahsil edilen *Katma Değer Vergisi (KDV)*, tüketim mallarının özelliklerine göre değişmektedir. Eğer KDV, standart oranlar şeklinde uygulanırsa, düşük gelirli gruplar aleyhine olması beklenir. Çünkü düşük gelirli aileler, gelirlerinin tamamına yakını harcadıklarından KDV düşük gelirlilerin aleyhine gelir dağılımını bozabilir. Bu nedenle, Türkiye’de vergi gelirlerinin yaklaşık olarak üçte ikisini oluşturan KDV oranlarında farklılaşmaya gidilmiştir. Temel ihtiyaç maddelerinde KDV oranı düşük tutulmuş, lüks malların KDV oranları ise yüksek tutulmuştur. Dolayısıyla,

derecelendirme yapılarak yürürlükteki KDV'nin gelir dağılımını bozucu etkisi önlenmeye çalışılmıştır (Pınar, 2004:3).

Buna göre, Türkiye'deki 2001-2005 dönemi bütçe gelir kaynaklarının dağılımı **Tablo 4.27**: genel bütçede yer alan dolaylı ve dolaysız vergi gelirlerinin 1980-2002 dönemi içindeki dağılımı ile ilgili veriler **Tablo 4.28**'de görülmektedir.

Tablo 4.27
2001-2005 Dönemi Türkiye'de Bütçe Gelirlerinin Dağılımı

Gelir Çeşitleri	2001 Yılı Tahsilatı (Milyar TL.)	2002 Yılı Tahsilatı (Milyar TL.)	2003 Yılı Tahsilatı (Milyar TL.)	2004 Yılı Tahsilatı (Milyar TL.)	2005 Yılı Tahsilatı (Bin YTL)
Vergi Gelirleri	39.735.928	59.631.868	84.334.247	101.061.191	119.253.669
Gelir Vergisi	11.579.424	13.717.660	17.058.460	19.688.330	22.817.425
Kurumlar Vergisi	3.675.665	5.575.495	8.644.348	9.619.359	11.401.985
KDV	12.438.860	20.400.201	27.029.154	34.325.168	38.280.417
ÖTV	6.781.787	13.648.790	22.299.244	26.288.962	32.753.339
Diğer	5.260.192	6.289.722	9.303.041	11.139.372	14.000.503
Diğer Gelirler	11.154.553	14.971.831	14.161.559	18.169.723	25.886.563
Vergi Dışı	7.418.386	10.874.532	10.242.301	16.769.416	22.796.010
Özel Gel. ve Fonlar	3.736.167	4.097.299	3.919.258	640.466	3.290.553
Katma Bütçe	652.489	988.625	1.742.316	1.813.082	2.160.758
Toplam Gelirler	51.542.970	75.592.324	100.238.122	121.043.996	147.300.990

Kaynak: MB 2004 Yılı Gelirler Genel Müdürlüğü Bütçe Gelirleri Faaliyet Rapor

Not: 2001 ve 2002 yıllarında yürürlükten kalkan Ek Vergi, Taahhüt Alım Vergisi ve Akaryakıt Tüketim Vergisi Özel Tüketim Vergisi'nde yer almaktadır.

Tabloda görüldüğü üzere, toplam vergi gelirleri içinde 2002 yılındaki gelir vergisi 2001 yılına göre yaklaşık %19; KDV ise yaklaşık %65 artmıştır. Benzer şekilde, 2003 yılına göre 2004 yılındaki artışlar sırasıyla %15 ve %27 olmuştur. KDV'nin vergi gelirleri içindeki payı sürekli artma eğilimindedir ve bu artış artan oranlı gelir verisinin yaklaşık iki katı kadardır.

Tablo 4.28
1980-2002 Dönemi Türkiye’de Genel Bütçe Vergi Gelirleri Tahsilatının Yüzde Dağılımı

Yıllar	Dolaysız vergiler	Dolaylı vergiler
1980	63	37
1980-1985	57	43
1986-1990	51	49
1991-1995	48	52
1996-2000	43	57
2000-2002	37	63
2002	34	65

Kaynak: Pınar,A.(2004), “Vergiyi Kimler Ödüyor ve Harcamalardan Kimler Yararlanıyor?”, *TESEV*, Tablo ek 7, Tablo 21

Tabloda görüldüğü gibi, 1980-2002 dönemi içinde dolaysız vergilerin toplam vergi gelirleri içindeki payı sürekli azalmış, buna karşılık dolaylı vergiler yaklaşık %100’lük bir artış göstermiştir. Alt gelir gruplarının kazançlarının neredeyse tamamını harcadıkları düşünülecek olursa dolaylı vergi gelirlerinin çoğunluğunun alt gelir grubundan toplanan vergilerden oluştuğu söylenebilir. Dolaylı vergilerin sürekli artması, özellikle 1991-1995 döneminde ve sonrasındaki dönemde düşük gelirliilerin aleyhine bir gelişme göstermiştir. Yani, yükseköğretimin kamusal kaynaklardan finanse edilmesi, düşük gelirliilerin aleyhine bir sonuç yaratmıştır.

Görüldüğü gibi, Türkiye’de uygulanan vergi politikaları, alt gelir grubu aleyhine gelir dağılımının düzeltici etkisini azaltmış, bu grubun toplam vergi gelirleri içindeki payını arttırmıştır. Bu, düşük gelir grubunun gelirlerinin tamamının harcamalara gitmesi demektir. Böyle bir sonuç, kamusal harcamaların vergi gelirleriyle karşılandığı Türkiye’de alt gelir gruplarının yükseköğretim harcamalarını da karşıladığını ima etmektedir. Böyle bir sonuç, kamusal kaynaklardan karşılanan yükseköğretim harcamalarının aslında toplanan vergi gelirleri içindeki payının yüksek olmasından dolayı alt gelir grubunun ödediğini göstermesi açısından son derece önemlidir. Yani, yükseköğretim harcamaları çoğunluğu alt gelir grubunun oluşturduğu kesim karşılamaktadır.

Türkiye’de yarı kamusal bir mal olmasına rağmen, salt kamusal bir mal olarak görülmesi, yükseköğretim hizmetlerinin hem doğrudan hem de dolaylı olarak kamusal

kaynaklardan karşılanmasına neden olmuştur. 2005 yılında yükseköğretim hizmeti için üniversite bütçelerinin de dahil olduğu YÖK bütçesi 5.218.467.000 YTL; öğrenci katkı payı gelirleri ise 391.134.188 YTL olarak gerçekleşmiştir. Bu dönemde yükseköğretim kurumlarının gelirlerinin %57'si bütçeden; %38'i döner sermaye gelirlerinden ve %4'ü de öğrenci katkı paylarından sağlanmıştır. Dolaylı bir şekilde yükseköğretim harcamalarına katılan YURT-KUR'un bütçesi yine bu dönemde 1.410.846.852 YTL olmuştur. Buna göre, yükseköğretime doğrudan ve dolaylı olarak bütçeden toplam 6.629.313.852 YTL (5.218.467.000 YTL+1.410.846.852 YTL) kaynak aktarılmıştır. Ekonomik gelişmişliğin göstergelerindeki artış hızından daha fazla bir hızla özellikle yükseköğretimde öğrenci başına yapılan harcamalar sürekli artmıştır. Bütçeden, sadece örgün öğretimdeki öğrenciler dikkate alındığında öğrenci başına 4.095 YTL harcama yapılmıştır.

Temel finansman kaynağı öğrenim ücretleri olan 24 vakıf üniversitesinin, bu dönemdeki toplam harcama miktarı 922.454 milyon YTL; öğrencilerden alınan ücret gelirleri ise 617.768 milyon YTL olmuştur. Öğrencilerden alınan bu ücretler, harcamaların yaklaşık %67'sini karşılamıştır. Bu kurumlara bütçeden en çok %3 kaynak aktarılmıştır. Vakıf yükseköğretim kurumlarının finansman yönünden toplam bütçeleri içinde küçük bir paya sahip olsa da kamu tarafından desteklenmiştir. Bu nedenle, Türkiye'deki yükseköğretim yapısı, kamu kesiminin sahip olduğu ve özel sektörün faaliyette bulunmasına izin verilen kamu ağırlıklı karma yapıdır.

Ancak, kamu kaynaklarından karşılanan yükseköğretim hizmetinden çoğunluğu üst gelir gruplarına ait öğrenciler yararlanmaktadır. Nitekim, kayıtlı öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim durumlarını ortaya koymak için yapılan çalışmaların sonuçları birbirlerini desteklemektedir. Bu sonuçlar ile nüfus sayımı verileri birlikte değerlendirildiğinde, üniversitede kayıtlı çocuğu bulunan üniversite mezunu olan ebeveynlerin oranı, Türkiye ortalamasına göre oldukça yüksektir. Mesela ÖSYM (1991) ve YÖK (1997) tarafından yapılan anket çalışmalarında, sınava giren adayların annelerinin yaklaşık %12'sini, babaların da yaklaşık %28'inin yükseköğretim ve daha üstü eğitim seviyesine sahip olduğu görülmüştür. DİE 1990 ve 1995 yılı verilerine göre Türkiye'de %8'i yükseköğretim mezunudur. Daha sonraki yıllarda yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Genel olarak, üniversitelerde kayıtlı öğrencilerin anne-babalarının genel eğitim seviyesinin özellikle yükseköğretim kademesinde, Türkiye'nin

eğitim seviyesinin üstündedir. Anne-babanın eğitim seviyesine paralel olarak çocuklarının yükseköğretimde temsil edilme oranı artmıştır.

Bu sonuçlara paralel olarak, yükseköğretim hizmetinden çoğunluğu yüksek gelir grubuna ait öğrencilerin oluşturduğu da görölmüştür. Mesela, YÖK'ün (1997) araştırmasında, öğrenci ailelerinin %4'ünün ortalama aylık gelirinin 15 milyon TL'den daha az; yaklaşık %7'sinin gelirinin de 200 milyon TL'nin üzerinde olduğu görölmüştür. Türkiye'de hane halkı aylık ortalama gelirinin (1997 yılı fiyatlarına göre) 73 milyon TL olduğu göz önüne alınırsa, kamu üniversitelerinde öğrenim gören bu kesimin yüksek gelir gruplarına ait olduğu söylenebilir. Eğitim-Sen'in (2004) çalışma sonuçlarına göre, öğrencilerin %10'unun aylık geliri 101-300 ve %21'inin de 1,5 milyar TL ve üstü gelire sahip olduğu görölmüştür. TED'in (2005) araştırma sonuçlarına göre ise, aylık geliri 600 milyon-1 milyar TL arası olan ailelere mensup öğrencilerin oranı %31,2, buna karşın aylık geliri 300 milyon TL'den az olanların oranı sadece %10'dur. 2004 yılında brüt asgari işçi ücretinin 423 milyon TL (VIII. BYKP-2005 Yılı Programına göre) olduğu düşünölrse, öğrencilerin çoğunluğunun orta ve üst gelir gruplarına ait olduğu söylenebilir. Her iki çalışmanın sonuçları benzerlik göstermektedir. Aylık geliri 300 Milyon TL'den az olan öğrencilerin oranı yaklaşık %10; 1 milyar TL ve üzeri geliri olan öğrencilerin oranı ise %21-31 arasındadır. Kamu üniversitelerinde, vakıf üniversitelerinde okuyabilecek gelire sahip öğrenciler de eğitim görmüşlerdir. Ayrıca, sınav hazırlığı için en yüksek harcamayı gerçekteştiren de bu kesimdir. TED'in (2005) araştırmasına göre, dershaneye giden ve özel ders alarak hazırlanan kesim orta ve üst gelir gruplarıdır. Araştırma sonuçlarına göre, bir yükseköğretim kurumuna yerleşmiş 1.sınıf ve/veya hazırlık aşamasında olan öğrencilerin yaklaşık %18'i özel ders almıştır. Bu öğrencilerin yaklaşık %30'u toplam yıllık yaklaşık 452 milyon TL ödemiştir. Bu öğrencilerin de yaklaşık %2'si yılda toplam 180 milyon TL ödemiştir. Ailelerin katlandıkları yükseköğretim harcamaları içinde özel dersin maliyetinin yüksek olması ve bunun da özellikle 1.sınıf üniversite öğrencileri için söz konusu olması bu öğrencilerin üst gelir gruplarına ait olduğunu ve yükseköğretim hizmetinden yararlanan kesimin yine bu gelir gruplarının oluşturduğunu göstermektedir. Buna karşılık, kitap dergi satın alarak hazırlanan öğrenci oranının en yüksek olduğu kesim ise alt gelir grubudur. Dershaneye gitmeden ve özel ders almadan hazırlanan

öğrenci oranı yaklaşık %10'dur. Bu kesim, hazırlık sınavı için 100-200 milyon TL arası harcama yapmıştır.

2005 yılında ÖSYM'ye başvuran yaklaşık 1.320 bin aday dershaneye giderek; yaklaşık 286 bin aday özel ders olarak ve yaklaşık 1.520 bin aday da kitap, dergi vb olarak hazırlanmışlardır. Bunun için de aileler sırasıyla yaklaşık 1 milyon 770 bin; yaklaşık 82 milyon 820 bin ve 546 milyon 970 bin YTL harcamışlardır (Bkz. Tablo 5.28). 2004 yılındaki brüt işçi ücreti düşünülecek olursa bu harcamaları üst gelir gruplarının karşılayabileceği ortaya çıkmaktadır. Bu sonuçlar, Türkiye'de dershaneye olan talebin orta sınıf kökenli olduğunu buna karşılık, yükseköğretim hizmetinden yüksek gelir gruplarının yararlandığını göstermektedir. Giriş sınavı için yüksek harcamalar yapılmasına rağmen, yükseköğretim harcamaları kamusal kaynaklardan karşılanmaktadır. Mesela Marmara Üniversitesi'nde okuyan bir tıp öğrencisinin özel harcamaları toplamı yaklaşık 5 bin YTL'dir. Buna karşılık, bu öğrencinin devlete maliyeti 2004-2005 eğitim öğretim döneminde yaklaşık 12 milyar TL'dir (Bkz. Tablo 5.16). Aynı dönemde bu öğrenci öğrenim ücreti ödeyerek maliyetin sadece yaklaşık 460 YTL'lik kısmını karşılamıştır. Nitekim, üniversitede kayıtlı öğrencilerin ortalama olarak özel harcamaları toplamı da bu görüşü desteklemektedir. Mesela mühendislik, hukuk ve tıp fakültelerindeki bir öğrencinin toplam yıllık ortalama maliyeti 4.500-5.500 YTL arasında değişmektedir (Bkz. Tablo 5.32). 2004 yılı asgari işçi ücretinin brüt 423 milyon TL olduğu düşünülürse, bir işçinin yaklaşık 1 yıllık ücret gelirinin toplamı kadar bir maliyet söz konusudur. Bu harcamaları ancak, orta ve üst gelir gruplarının karşılayabileceği açıktır. Oysa, uygulama, yükseköğretim harcamalarının kamusal kaynaklarından karşılanması yönündedir.

Bu sonuçlara göre, sınav hazırlığı için yapılan harcamaların büyüklüğü ile üniversite sürecinde yapılan harcamaların büyüklüğü birlikte düşünüldüğünde, kamu üniversitelerinde orta ve üst gelir gruplarının yararlandığı, dolayısıyla yükseköğretim harcamalarını bu kesimin karşılaması gerektiği açıktır. Yükseköğretim harcamalarına hangi oranda katılması gerektiği ise, hem ailelerin gelirlerine hem de yükseköğretim hizmetinden sağladığı faydaya paralel olması gerekmektedir. Bunun için içsel ve sosyal getiri değerlerine yani nicel verilere ihtiyaç vardır. Bu değerler ise, fayda-maliyet analizi çerçevesinde elde edilecektir.

II. TÜRKİYE’DE ETKİNLİK AMACI BAKIMINDAN YÜKSEKÖĞRETİMİN FİNANSMANI

Bu bölümde, Türkiye’de yükseköğretimin finansmanında etkinlik sorunu ele alınacaktır. Bu çerçevede, 2005 dönemine ait yükseköğretimin maliyetleri ile özel ve sosyal getiri oranları hesaplanacaktır. Bu amaçla önce maliyetler, daha sonra da kazançlar ele alınacaktır. Doğrudan maliyetler daha önceden hesaplanmıştı. Bu başlık altında, sadece hem kamu hem de ailelerin vazgeçtiği maliyetler olan dolaylı maliyetlere ilişkin hesaplamalar yapılacaktır. Dolaylı kamusal maliyetler, okumayı çalışmaya tercih eden bireyin vergileri de kapsadığı için brüt maaşı dolaylı özel maliyetler ise bireyin eğitim görmekle vazgeçtiği net kazançlar dikkate alınarak hesaplanacaktır. Böylece, üniversitede okumayı çalışmaya tercih eden bir öğrencinin lise mezunu olarak kamu sektöründe istihdam edilmesi durumunda elde edeceği toplam kazanç hesaplanacaktır.

Ailelerin katlandığı doğrudan maliyetler için, sınav hazırlığı maliyetleri ile öğrencinin öğretimi süresince yaptığı harcamaların sonuçları kullanılacaktır. Yükseköğretimin doğrudan kamusal maliyeti için kamusal harcamalar başlığı altında daha önce yapılan hesaplamaların sonuçları kullanılacaktır. Bu çerçevede, iktisadi etkinliği ölçme yöntemlerinden biri olan fayda-maliyet analizi tekniği ile sosyal ve özel getiri değerleri hesaplanabilecektir.

Özel getiri değerlerini hesaplayabilmek için, kazançlar sosyal, fen ve eğitim bilimleri alanlarından mezun olanlar için ayrı ayrı hesaplanacaktır. Bunun için, kamu sektöründe 657 sayılı Devlet Personel Kanunu’nun aylıklara ilişkin çizelgelerinden yararlanılacaktır. Daha sonra maliyet verilerinden de yararlanarak sosyal ve özel getiri değerleri hesaplanacaktır.

Bu sonuçların ışında sosyal ve özel getiri değerleri hesaplanacak ve böylece Türkiye’de yükseköğretim harcamalarında kimin faydalandığı, kimin ödediği ve kimin ödemesi gerektiği nicel verilerle cevaplandırılacaktır.

A. Türkiye’de Yükseköğretim Sisteminin Etkinliği

Bu başlık altında önce bir durum tespiti, daha sonra da fayda-maliyet analizi yapılacaktır. Durum tespiti olarak Türkiye’nin yükseköğretim kademesinde hem kamusal harcamalar hem de ailelerin harcamalarına ait sonuçların bir özeti yapılacaktır.

Fayda-maliyet analizi çerçevesinde ise, Türkiye’de yükseköğretim finansman politikasının etkinliği analiz edilecektir. Böyle bir analiz için gerekli olan doğrudan maliyetlere ilişkin veriler, bir önceki bölümde yer almıştır. Bu nedenle, bu başlık altında sadece dolaylı maliyetler ile kazançlara ilişkin veriler elde edilecektir. Böylece, fayda-maliyet analizi için gerekli olan faydalara ve maliyetlere ulaşılabilecektir. Bu veriler kullanılarak, özel ve sosyal olmak üzere net halihazır değer, içsel getiri oranları ve fayda-maliyet oranı hesaplanacaktır. Bu hesaplamaların sonucunda, Türkiye’de yerleşik finansman politikası çerçevesinde yükseköğretim finansmanında adalet ve etkinlik sorunlarının bir değerlendirilmesi yapılacaktır.

1. Bir durum tespiti

Türkiye’de 1995-2005 döneminde yükseköğretim talebinin temelini oluşturan ortaöğretim seviyesinde okullaşma oranı sürekli artmaktadır. Yükseköğretime giriş için başvuran öğrenci sayısının, özellikle sekiz yıllık temel eğitimin de etkisiyle 2.000.000’u aşacağı tahmin edilmektedir. 2005 yılı verilerine göre, 68’i devlet ve 25’i de vakıf üniversitesi olmak üzere üniversite sayısı toplam 93’e çıkmıştır. Buna rağmen, Türkiye’de yükseköğretime olan talep artışı karşılanamamıştır.

Türkiye’de hükümetler yükseköğretim talebini karşılamak için büyük yatırımlara gitmeden kapasite artışını sağlayacak çözüm yolları arayışı içinde olmuşlar ve iki temel çözüm getirilmiştir. Bunlardan birincisi *açıköğretimin geliştirilmesi*, ikincisi ise *İkinci Öğretimi* geliştirmek olmuştur.

Türkiye’de yükseköğretim hizmeti kamu ve vakıf üniversiteleri tarafından verilmektedir. Kamu hizmeti niteliği taşıdığı konusunda görüş birliği olan yükseköğretimin finansmanı, devlet ve vakıf üniversiteleri itibarıyla iki temel yöntemle yapılmaktadır. Devlet üniversitelerinde *kamusal finansman*, vakıf üniversitelerinde *özel finansman* sistemi benimsenmiş bulunmaktadır.

Kamu üniversitelerinde bütçe sistemleri son 35 yılda üç kez değişmiştir. 1973 yılında klasik bütçe sisteminden *Program Bütçe Sistemine* geçilmiş, 1998 yılında bir süre *Torba Bütçe Sistemi* uygulanmış ve 2004 yılından itibaren ise analitik bütçe sistemi olarak tanımlanan Stratejik Plana Dayalı Performans Esaslı Bütçe Sistemine geçilmiştir.

Genel bütçeden ayrılan ödenekler, kamu üniversitelerinin temel gelir kaynağı olmakla birlikte, döner sermaye ve kantin, kafeterya, yurt, kira v.b. gelirleri ile öğrenci katkı payları diğer gelir kaynaklarıdır.

Öğrenci başına ayrılan bütçe ödenekleri yıllar boyunca değişme göstermiştir. Sabit fiyatlarla öğrenci başına verilen ödenekte YTL bazında önemli bir artış görülmemektedir. ABD doları üzerinden yapılan hesaplamalardaki artışlar, büyük ölçüde son yıllarda Türk parasının yaşadığı aşırı değerlenme süreciyle yakından ilişkilidir. Yükseköğretimde öğrenci başına yapılan toplam harcama artmakla birlikte, Türkiye bu açıdan hala OECD ülkeleri arasında son sırada yer almaktadır.

Kamu üniversitelerinin ikinci büyük gelir kaynağını döner sermaye gelirleri oluşturmaktadır. Bu gelirlerin 1995-2005 dönemindeki dağılımına göre, kamu üniversiteleri özellikle döner sermaye ve diğer işletme gelirlerini artırarak, bütçe ödeneklerine yakın öz kaynak yaratmaya başlamışlardır. Ancak, yaratılan bu kaynaklar büyük oranda tıp fakülteleri bulunan üniversitelerin hastane gelirlerinden oluşmakta, diğer işletme gelirlerinde önemli bir artış gözlenmemektedir (YÖK 2006).

Üniversite gelirleri içinde en az paya sahip olan katkı payları, I.öğretim, II.öğretim ve İngilizce eğitimi olmak üzere alınmaktadır. Öğrenci katkı paylarının öğretim maliyetini karşılama oranında, fakülteler arasında önemli bir farklılık olduğu görülmektedir. Mesela YÖK (2006) verilerine göre, 2002-2003 öğretim yılı içinde bir öğrenci, tıp fakültesinde öğretim maliyetinin yaklaşık %4'ünü, mühendislik fakültesinde yaklaşık %13'ünü, fen ve edebiyat fakültesinde yaklaşık %11'ini, iki yıllık meslek yüksekokulunda yaklaşık %12'sini, cari maliyeti çok düşük olan açıköğretimde yaklaşık %34'ünü, II.öğretimde ise yaklaşık %50'sini ödemiştir.

Öğrencilerden alınacak katkı paylarına ilişkin düzenlemelerde, normal sürelerinde mezun olmayan öğrencilerin katkı payları bir yıl gecikme halinde yüzde elli, ikinci yıl gecikme halinde yüzde yüz artırılma yoluna gidilerek, yükseköğretimde yığılmayı caydırıcı bir tutum izlenmiştir.

Yükseköğrenim gören öğrencilere öğrenim kredisi, cari hizmet maliyetine katkı kredisi, beslenme yardımı ve barınma hizmeti vermeye yetkili tek kurum *Yurt-Kur*'dur. Bu Kurum'un harcamaları için bütçeden ödenek tahsis edilmektedir. Dolayısıyla, Devlet, Yurt-Kur hizmetleri yoluyla yükseköğretimin dolaylı bir biçimde finansmanını

sağlamaktadır. Bu ise, yükseköğretim hizmetlerinin hem doğrudan hem de dolaylı bir biçimde kamusal kaynaklardan finanse edildiğini göstermektedir. Mesela, 2005 Mali Yılında YÖK ve üniversitelerin toplam bütçesi 5.218.467.000; döner sermaye ve diğer gelirler toplamı 3.491.794.370; öğrenci katkı payı gelirleri toplamı 391.134.188 ve Yurt-Kur'a tahsis edilen bütçe ödeneği 1.410.846.852 ile kamusal harcamaların genel toplamı 10.512.242.410 YTL olmuştur (Bkz. Tablo 4.11).

Vakıf üniversiteleri finansman modeli ise, özde özel finansmana dayalı olmakla birlikte, bütçedeki ödenekle sınırlı olmak kaydıyla hazine yardımı yapılmaktadır. Bu ise vakıf üniversitelerinde, kamusal finansman ögesinin kullanıldığını göstermektedir.

Vakıf üniversitelerinin finansman yapısı hakkında yayınlanmış veriler bulunmadığından, öğrenim ücretleri ile devlet yardımlarının finansman yapıları içindeki payı hakkında herhangi bir görüş ileri sürülememektedir. Oldukça sınırlayıcı şartlarla verilen devlet yardımı, kamu yükseköğretim kurumlarına o yıl tahsis edilen tutarın, ilgili vakıf yükseköğretim kurumunda okuyan örgün öğrenci sayısı ile çarpılması sonucu bulunacak miktarın %30'unu geçememektedir (Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi Raporu, 2006:82).

Vakıf üniversitelerinin öğrenci başına harcamaları bakımından çok önemli bir farklılaşma içinde oldukları görülmektedir. Vakıf üniversitelerinin önemli bir kısmının yaptığı harcamalar öğrencilerden alınan ücretler civarında ya da altında kalmaktadır. Öte yandan, ikinci gruptaki vakıf üniversiteleri öğrenciden alınan ücret miktarının çok üstünde kaynağı harekete geçirerek öğrenci başına çok yüksek harcamalar yapmayı başarmışlardır.

Yükseköğretim hizmeti sadece kamusal kaynaklardan karşılanmamakta, aynı zamanda aileler de yüksek miktarlarda harcamalara katılmaktadır. Bu harcamalar, hem sınav hazırlığı esnasında hem de yükseköğretim sürecinde gerçekleşmektedir. Sınav hazırlığı, eleme sisteminin uygulandığı ülkelerde söz konusudur. Bunlardan bir olan Türkiye'de, daha önce her kurum kendi sınavını yapmaktaydı. Ancak, daha sonra, yükseköğretim kurumlarının toplam kapasitesinin, lise mezunlarının sayısına ve yükseköğretim talebine paralel bir artış gösterememesi, üniversiteleri öğrenci seçme ve yerleştirme yöntemlerini aramaya zorlamıştır.

Türkiye’de çoktan seçmeli sorulara dayanan merkezi bir sınav yapılması yolu seçilmiştir. Türkiye’de, seçme sınavı için ÖSYM oluşturulmuş ve bu merkez tarafından bir sınav sistemi geliştirilmiştir. Sınavın, bugünkü uygulama biçimine bir çok aşamadan geçtikten sonra ulaşılabilmektedir.

Son yıllarda, başvuru sayısındaki artışın yerleştirilenler sayısındaki artıştan daha hızlı olması ve öğrenci seçme sınavına girenlerin sayısının ortaöğretimden mezun olanların sayısının üç katına yaklaşan bir düzeyde olması yığılmalara neden olmuştur. ÖSYM verilerine göre, bu yığılmaya ortaöğretimin son yılında olup mezun olması beklenenlerin yanında daha önce seçme sınavına girerek başarısız olanlar, daha önceki yıllarda yükseköğretime yerleştirilmiş ama memnun olmayanlar ile bir yükseköğretim kurumundan mezun olmasına karşın farklı bir alanda öğretim görmek isteyenler neden olmaktadır.

Başvuruların çok büyük bir kısmını ilk iki kesim oluşturmaktadır. ÖSS’ye bir kez girenlerin çok büyük bir bölümü ortaöğretimin son sınıfında bulunanlardır. İki kez girenler ilk girdiklerinde yerleştirilemeyenlerle yerleştirildiği yerlerden memnun olmayanlardır. İkinci kez girenlerin sayısı ilk kez girenlere göre yaklaşık ¼ oranında azalmaktadır. ÖSS’ye giren aday sayısı, sınava ikinci kez girişten sonra hızla azalmaktadır. Yeniden başvurma eğilimlerinin zaman içinde azalarak yok olduğu görülmektedir. Mesela, ÖSYM 2005 verilerine göre, toplam başvuran adayların içinde yaklaşık %40’ı sınava ilk defa girmiştir. Sınava ikinci defa girenlerin oranı yaklaşık %29’dur.

Görüldüğü gibi, yükseköğretim talebi sürekli artmakta ve adaylar, istedikleri bölüme yerleşinceye kadar sınava girmektedirler. Bu durum, adayların birden fazla sınava girmelerine neden olmaktadır. TED’e (2005), Eğitim-Sen’e (2005) ve YÖK’e (1997) ait araştırmalarda, adayların meslek sahibi olmak, kolay iş bulabilmek ve iyi bir diploma sahibi olabilmek için yükseköğretime talep ettikleri görülmüştür.

Sınava girenlerin çok büyük kısmının bir programa yerleştirilemeyişi, öğrencilerin yeniden hazırlanmalarına neden olmuştur. Bu hazırlanma yöntemleri, dershaneler, özel dersler ve kitap, dergi. vb. olmaktadır. Mesela TED’in (2005) araştırmasında, öğrenciler arasında sadece dershaneye gidenlerin oranı yaklaşık %76; hem dershaneye giden hem de özel ders alanların oranı yaklaşık %16; sadece özel ders

alanların oranı yaklaşık %1; hem dershaneye gitmeyen hem de özel ders almayanların ise oranı sadece yaklaşık %11 ve kitap, dergi vb. satın alarak hazırlananların oranının da yaklaşık %88 olduğu saptanmıştır.

TED'in (2005) aynı araştırmasından elde edilen bulgulara göre, sınava hazırlanma yöntemlerine bağlı olarak, ailelerin katlandığı harcamalar da değişkenlik göstermiştir. Mesela bir yılda ailelerin yaklaşık %5'i 500 milyon TL'den daha az; yaklaşık %44'ü 1-2 milyar TL ve üzeri ve harcama yapmıştır. Yani, ailelerin çoğu 1-2 milyar TL arası harcama yapmıştır. Bu bulgular, alt gelir grubunun yıllık geliri sınav hazırlığı için yetmediğini ve dolayısıyla bu gelir grubuna ait öğrencilerin dershaneye gidemediğini açıkça göstermektedir. Dolayısıyla, bu gelir grubuna ait bir öğrencinin yükseköğretime erişimi mümkün olamamıştır. Orta ve ortanın üstü gelir grupları sınav hazırlığı için en yüksek harcamayı gerçekleştiren kesim olmuştur.

Yine bu araştırmada, bir yükseköğretim kurumuna yerleşmiş 1.sınıf öğrencilerin yaklaşık %18'i özel ders almıştır. 1.sınıf öğrencilerin yaklaşık %30'u toplam yılda yaklaşık 452 milyon TL ödemiştir. 1.sınıf öğrencilerin de yaklaşık %2'si yılda toplam 180 milyon TL ödemiştir. Buna göre, yükseköğretimde kayıtlı öğrencilerin çoğunluğunun üst gelir gruplarına ait olduğunu ve yükseköğretim hizmetinden yararlanan kesimin yine bu gelir gruplarının oluşturduğunu göstermektedir.

Ailelerin harcamaları, yükseköğretim sürecinde de devam etmektedir. Yükseköğretimde kayıtlı öğrenciler öğrenim süresince başta gıda olmak üzere, barınma, kitap ve ders notları için fotokopi, katkı payları ulaşım gibi çeşitli harcamalar yapmaktadırlar. Bu harcamalar, şehirlere, üniversitelere, fakültelere, I.ve II.öğretime, İngilizce eğitime göre değişmektedir (Bkz. Tablo 26; Tablo 4.27). Öğrencilerin özel harcamalar içinde en yüksek orana eğer öğrenci bir ev kiralamışsa barınma harcamaları sahiptir. Daha sonra, kitap, fotokopi, ulaşım ve yemek harcamaları gelmektedir (Bkz. Tablo 4.28).

Ayrıca, yükseköğretim kayıtlı öğrenciler üzerinde yapılan anket çalışmalarından elde edilen bulgularla DİE'nün nüfus sayımı verileri birlikte değerlendirildiğinde, yükseköğretim kademesinde kayıtlı öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim seviyesinin Türkiye'deki genel eğitim seviyesinden özellikle yükseköğretim kademesinde yüksek

olduğu görülmüştür. Böyle bir sonuç, yüksek gelir grubuna ait öğrencilerin yükseköğretim hizmetinden yararlandığını açıkça göstermektedir.

Görüldüğü gibi, bir adayın ailesine olan toplam maliyeti, adayın istediği programa yerleşinceye kadar sınav hazırlığı için ailesinin yaptığı harcamaların toplamı ile üniversitede kayıtlı iken yaptığı harcamaların toplamından oluşmaktadır. Ailelerin bu maliyetlere katlanması, gelirleriyle alakalıdır. Bu nedenle, yükseköğretim hizmetinden yararlanan gelir grubunun belirlenmesi yükseköğretim finansmanı açısından oldukça önem taşımaktadır.

Türkiye’de yükseköğretim hizmetinin kamu kaynaklarından karşılanma adalet ile ilgili sorunlara neden olmaktadır. Ancak, ilk ve ortaöğretim hizmetlerinin kamu kaynaklarından karşılanması adaletle ilgili bir sorun yaratmamaktadır. Aksine, gelir dağılımını düzeltici bir etkiye sahiptir. Artan oranlı bir gelir vergisi sisteminde, düşük gelir grupları daha az vergi öderken, yüksek gelir daha fazla vergi ödemektedir. Yükseköğretim harcamalarında durum tersinedir. Yüksek gelir grubunun yükseköğretim hizmetinden diğer gelir gruplarına göre daha fazla yararlanması, yükseköğretim harcamalarının yüksek gelir grubu lehine bir dağılım yaratmasına neden olmaktadır. Bu ise, yükseköğretim hizmetinin kamusal kaynaklarından vergi yoluyla karşılanmasının yüksek gelir grubu lehine bir gelir transferi yaratması anlamına gelmektedir. Diğer bir deyişle, kamusal kaynaklar etkin kullanılmamaktadır.

Türkiye’de eğitim hizmetlerinin tüm kademesinde kamusal kaynaklardan finansman söz konusudur. Gelir vergisi, artan oranlı bir tarife ile tahsil edilmekle birlikte, verilere göre, 1980-2002 dönemi içinde gelir vergilerinin toplam vergi gelirleri içindeki payının sürekli azaldığı, buna karşılık KDV’nin yaklaşık %100’lük bir artış gösterdiği görülmüştür. Dolayısıyla, Türkiye’de vergi gelirlerinin çoğunluğunun alt gelir grubundan toplanan vergilerden oluştuğu söylenebilir. Mesela, 1994-2002 döneminde uygulanan vergi politikasıyla, alt gelir grubu yaklaşık %100’lük bir artışla daha fazla vergi ödeyerek toplam vergi gelirleri içindeki payını %37’den %66’ya yükseltmiştir (Bkz. Tablo 4.31).

Türkiye’de uygulanan vergi politikaları, alt gelir grubu aleyhine gelir dağılımının düzeltici etkisini azaltmış, bu grubun toplam vergi gelirleri içindeki payını arttırmıştır. Böyle bir sonuç, kamusal harcamaların vergi gelirleriyle karşılandığı

Türkiye’de alt gelir gruplarının yükseköğretim harcamalarını da karşıladığını açıkça göstermektedir. Sonuç olarak, üniversite eğitimi toplumun bütün kesimlerine açık olmakla birlikte, bu hizmetten yararlanabilmek için belirli bir gelir düzeyine sahip olmak gerekmektedir.

2. Daha önce yapılan fayda-maliyet analizi çalışmaları

Türkiye’de yükseköğretimin getirilerine ilişkin ilk analiz, M.Tunç Özelli’nin (1960) çalışmasıdır. Yazar, yalnızca kamu kesiminde çalışanları kapsayan bu çalışmasında 1960 yılı verilerini kullanarak ortaöğretim ve yükseköğretim seviyesinin özel ve sosyal getiri oranlarını hesaplamış, çapraz kesit yöntemiyle yaş-kazanç profilini elde etmiştir. Yazar, çalışmasında, ortaöğretim seviyesinin hem özel getiri oranının (%14) hem de sosyal getiri oranının (%11) yükseköğretimin özel (%2,5) ve sosyal (%1,5) getiri oranından daha yüksek olduğunu bulmuştur. Yazar, bu çalışmasında kamusal harcamaların ortaöğretim seviyesinde arttırılması, fakat yükseköğretim seviyesinde kısılması gerektiği sonucuna varmıştır.

Ann Kruger (1971) çalışmasında, yükseköğretim harcamalarına fayda-maliyet analizini uygulamış, kazanç verilerini elde etmek için MESS’nin 1968 yılı piyasa ücret etüdü ile ABD Hava Kuvvetleri’nin 1968 yılındaki çalışmasını esas almıştır. Bu iki çalışmanın sonuçlarının yakın çıkmasından hareket ederek, MESS ücret etüdünün, çapraz-kesit yöntemi ile yaş-kazanç profilini elde etmiştir. Bu çalışmasında, yükseköğretim görenlerin, ilkokuldan mezun olduktan sonraki 7-10 yılları arasında eğitim nedeniyle bir gelir elde etmediklerini ve sosyal kazanç olarak ayda (-1000 TL.) öğrenci başına maliyetin olduğunu saptamıştır.

Yazar, öğrenci başına sosyal maliyeti hesaplamak için K.EIDE’nin (1966) çalışmasından yararlanmış ve 1968 yılı için Türk yükseköğretiminde kayıtlı öğrenci sayısını dikkate alarak öğrenci başına doğrudan sosyal maliyetin 4.900-5.000 TL. arasında değişebilen bir değer olduğunu hesaplamıştır. Dört yıllık bir üniversite eğitimini esas alarak Türk eğitim sisteminin sanat okulları, lise ve yükseköğretim olmak üzere getiri oranlarını hesaplamıştır. Buna göre, eğitim seviyesinin artması ile kişisel kazançlarda az miktarda bir artış olduğunu, yükseköğretim kademesinin özel getiri oranının (%25) sosyal getiri oranından (%8) yaklaşık dört kat daha fazla olduğunu

hesaplamıştır. Yazar, bir üniversite öğrencisinin fırsat maliyetinin olmadığı, burs aldığı, öğrencinin dört yılda mezun olduğu ve hemen istihdam edildiği varsayımıyla hareket ettiği çalışmada, yükseköğretim, kişisel açıdan karlı bir yatırım olmasına rağmen sosyal açıdan karlı bir yatırım olmadığı sonucuna varmıştır.

Bu konudaki çalışmalardan biri de Güneri Akalın (1980) tarafından yapılmıştır. G.Akalın (1980), çalışmasında, 1970 yılına ait veriler ışığında, çapraz-kesit analizi ile üniversite ve lise mezunlarına ait yaş kazanç profilini oluşturmuş ve bu profillerin farkını hesaplayarak ömür boyu kazanç akımını ölçmüştür. Çalışmada, üniversite mezunu bireyin çalışma hayatı süresince toplam brüt maaşının lise mezunu bireyin toplam brüt maaşın yaklaşık iki katı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ancak, bu çalışmalarda, çapraz-kesit analizi kullanılmış ve büyüme, işsizlik, enflasyon ve ortalama ömür bekleyişindeki farklılıklar dikkate alınmamıştır. Bu ise, bazı sakıncaları içermektedir. Bu sakıncalar ise fayda-maliyet analizi teorisinde kullanılan içsel getiri oranı, net halihazır değer ve fayda-maliyet oranı olmak üzere üç teknikte giderilmektedir.

Türk yükseköğretiminde ilk fayda-maliyet analiz uygulaması, G.Akalın'ın (1980) çalışması ile gerçekleşmiştir. G.Akalın (1980), bu çalışmasında fayda-maliyet analizinde sosyal ve kişisel içsel getiri haddi (İGH), net halihazır değer (NHD) ve fayda-maliyet (F/M) oranını tekniğini kullanmıştır.

Yazar, çalışmasında, özel içsel getiri oranının (%10,5) sosyal getiri oranından (%8,3); kişisel fayda-maliyet oranının (7,32) sosyal fayda-maliyet oranından (6,32) daha yüksek olduğunu görmüş ve yükseköğretime tahsis edilen kamu kaynaklarının etkin kullanılmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yani, yükseköğretimde özel kaynakların kullanılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Türkiye'de eğitim seviyelerinin özel ve sosyal getirileri ile ilgili yapılan çalışmalardan birisi de Fatih Türkmen'e (2002) aittir. F.Türkmen (2002) çalışmasında, öğrenci maliyetleri, farklı eğitim seviyesinden elde edilen gelirler ve eğitimin özel ve sosyal getiri oranlarını hesaplamış, bunun için 1987 yılı DİE "*Hane Halkı Gelir Anketi*" verilerini kullanmıştır. Yazar, bu çalışmasında, yükseköğretim mezunu bireyin lise mezunu bireyden iki kat daha fazla gelir elde ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Yazar aynı zamanda, Türkiye’de 1979-1987 dönemi DPT verilerinden yararlanarak, eğitim kademelerindeki öğrenci maliyetlerini de hesaplamıştır. Buna göre, yükseköğretim düzeyinin toplam maliyetinin (3.323.207 TL) ilkökul düzeyinin toplam maliyetinin (374.120 TL) yaklaşık on katı; yükseköğretimin fırsat maliyetinin de (423.440 TL) genel liselerin fırsat maliyetlerinin (211.088 TL) yaklaşık iki katı kadar olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yazar aynı çalışmada, 1987 yılı verileriyle eğitim seviyelerine göre özel ve sosyal getiri oranları hesaplamıştır. Buna göre, lise seviyesindeki genel eğitim ile mesleki eğitimin getiri oranları birbirlerine oldukça yakın olduğu; ilkökul seviyesinde özel getiri oranının (%22.5) sosyal getiri oranından (%13.5); ortaöğretim düzeyinde, özel getiri oranının(%8) sosyal getiri oranından (%5.8); yükseköğretim seviyesinde de özel getiri oranının (%27.6) sosyal getiri oranından(%11.7) daha büyük olduğunu görmüştür. Yazar çalışmasında, hem özel hem de sosyal getiri oranlarının ilköğretim ve yükseköğretim seviyelerinde, ortaöğretim seviyesinde olduğundan daha yüksek olduğu, yükseköğretim seviyesinde ise özel getiri oranının sosyal getiri oranından yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Yazar, çalışmasında, fayda-maliyet analizi çerçevesinde, 1987 ve 1994 yıllarına ait yükseköğretimin sosyal ve özel getiri oranlarını hesaplamıştır. 1987 yılı maliyeti hesaplayabilmek için 1987 yılına ait DİE hane halkı gelir anketi ve Türkiye’deki öğrenci maliyetlerine ilişkin 1979-1987 dönemine ait verileri kullanmıştır. Buna göre, yükseköğretimin özel getirisinin (%27,6) sosyal getirisinin (%9,81) yaklaşık üç katı olduğunu görmüş ve yükseköğretime kamu harcamasından çok özel harcamaya ağırlık verilmesi gerektiği sonucuna varmıştır.

Yazar, 1994 yılındaki öğrenci maliyetlerinin hesaplanabilmesi için “*Ulusal Gözlem Evi Ülke Raporu*” ve “*Orta Dereceli Mesleki Eğitimde Fizibilite Çalışması: Birim Maliyetleri ve Kapasitesinin Değerlendirilmesi*” çalışmalarının verilerinden yararlanmıştır. Buna göre, yükseköğretim kademesinde getiri oranlarının yüksek, ortaöğretim seviyesinde ise genel lise eğitiminin meslek liselerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yükseköğretimde fayda-maliyet uygulamalarına ilişkin bir başka örnek, Zuhâl Tek’in (1987) “*Türk Yükseköğretiminde Maliyet-Fayda Analizi ve Harç Uygulaması*”

adlı çalışmasıdır. Tek, Türk yükseköğretiminin 1984-1985 dönemi harçlar veya kredi ile finansmanı sisteminden sonraki durumlarını görmek amacıyla fayda-maliyet analizi tekniğini uygulamıştır. Bu çalışmada, her eğitim seviyesinin aşılması, bir öncekine oranla bir ücret farkı yaratarak kişinin ömür boyu net gelirini arttırdığı, üniversite ve lise mezunları arasındaki ücret farkının tamamının üniversite eğitime atfedildiği, memurların maaşları dışında bir kazanç elde edemedikleri, ortalama çalışma süresinin 30 yıl olduğu ve lise mezunlarının devlet personel kanununca kendilerine verilecek en düşük maaşı (13/3 dereceden) dört yıl boyunca aldıkları, üniversite ile lise mezunlarının kamu kesiminden emekli oldukları varsayılmıştır.

Yazar, bu çalışmada, ilk aşama olarak yükseköğretimin maliyetlerine ilişkin hesaplamalar yapmış, 1985 yılı verileri kullanılmış, 18-22 yaş arası öğrencileri ve 1980-1986 dönemini kapsamıştır. Doğrudan kişisel maliyetin hesaplanmasında 1985 yılında verilen kredi tutarlarıyla 1984-1985 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan harç ödemeleri veri olarak alınmıştır. Öğrencinin kitap gibi ders araç-gereçlerine dair veri olmadığından devlet tarafından verilen kredi tutarı esas alınmıştır. Kredinin düşüklüğünü göz önünde bulundurarak 8 aylık akademik yıl yerine 12 aylık tam bir yıllık ödeme esas alınmıştır. Öğrencinin sene kaybı olmadan mezun olduğu kabul edilmiş ve bir öğrencinin doğrudan kişisel maliyeti hesaplanmıştır.

Yazar, çalışmasında, yükseköğretimin toplam sosyal maliyetinin toplam özel maliyetinden yaklaşık üç kat daha fazla olduğu, yükseköğretimin doğrudan sosyal maliyetinin özel maliyetinin yaklaşık altı katı olduğu ve dolayısıyla, yükseköğretime daha fazla kaynak aktarıldığı ve yükseköğretime yapılan yatırımın topluma maliyetinin oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yazar, 1985 yılı verilerini kullandığı bu çalışmasında, ikinci aşama olarak önce lise mezunu ile üniversite mezunu bireylerin kazançlarını daha sonra da özel ve sosyal getirileri hesaplamıştır. Kazanç verilerini elde etmek için 657 sayılı Devlet Personel Kanunu'nun aylıklara ilişkin çizelgeleri göz önünde bulundurmuş, memur aylıklarından üniversite ve lise mezunlarına ödenen yıllık tutarı ve net maaşı, ortalama çalışma süresini 30 yıl olarak kabul etmiş ve 50 yaşında emekli olduğunu varsaymıştır. Yazar çalışmasında, yükseköğretim mezunu bireyin, lise mezunu bireyden yaklaşık iki katı

daha fazla bir ücret geliri elde ettiği ve yükseköğretimin özel getirisinin sosyal getirisinden yaklaşık iki katından daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ahmet Kesik (2005), çalışmasında, Türkiye’de yükseköğretiminin toplumsal getirisini %8.5; özel getirisini ise %16.2 olarak hesaplamıştır. Yazar aynı çalışmasında, bu oranları dünya ortalamasına göre de hesaplamıştır. Buna göre, bu oranların dünya ortalamaları sırasıyla %10.8 ve %19 olarak belirlemiştir. Bu sonuçların, kullanılan verilerin güvenilirliğine bağlı olduğu unutulmadan, Türkiye’de yükseköğretim yatırımlarının getirisinin dünya ortalamasının altında kaldığı söylenebilir.

Sonuç olarak, Türkiye’de yükseköğretim harcamalarının kamu kaynaklarından karşılanmasının etkinliği ölçülmek istenmiş ve bunun için bazı teknikler kullanılmıştır. Ancak, söz konusu bu tekniklerin bazı sakıncaları olduğu görülmüştür. Bu sakıncaları gidermek için fayda-maliyet analizi yöntemi kullanılmıştır. Kamu harcamalarından faydalanan bireylerin elde ettiği kazançlar ve maliyetlerle, toplumun elde ettiği kazançlar ve maliyetlerin hesaplanması temeline dayanan bu tekniğin kullanıldığı araştırmaların sonucunda, Türkiye’de kamusal kaynakların etkin kullanılmadığı görülmüştür.

B. Türkiye’de Yükseköğretimde Fayda- Maliyet Analizi Uygulaması

Bu bölümde, Türkiye’de yükseköğretim hizmetinin etkinliği 2005 yılına ait verilerle fayda-maliyet analizi çerçevesinde ölçülmüştür. Bunun için, önce özel ve sosyal açıdan kazançlara ve maliyete ilişkin hesaplamalar yapılmıştır. Daha sonra, elde edilen kazanç ve maliyet verilerinden yararlanılarak fayda-maliyet analizi yapılmıştır. Fayda-maliyet analizinde, net halihazır değer, içsel getiri haddi ve fayda-maliyet oranı teknikleri kullanılmıştır. Böylece, yükseköğretim hizmetinden kimin faydalandığı kimin ödediği, ama aslında kimin ödemesi gerektiği cevaplandırılmaya çalışılmıştır.

1. Verilerin hesaplanması ve uygulanması

Araştırmada, 2005 yılına ait verilerden yararlanarak, önce kazançlar daha sonra da maliyetler hesaplanmıştır. Genel lise ve üniversite mezununun kamu sektöründe istihdam edilmesiyle elde edeceği brüt ve net maaş tutarları hesaplanarak kazanç akımı ölçülmüştür.

Kazançlar, 657 Sayılı Devlet Personel Kanunu'nun aylıklara ilişkin çizelgelerinden yararlanılarak elde edilmiş ve memurların maaşları dışında ek bir gelir elde etmedikleri varsayılmıştır. Böylece, hem lise hem de üniversite mezununun kazanç akımları oluşturulmuştur.

Üniversite mezunu memurun kazanç hesabında, önce eğitim alanları, sosyal, fen ve sağlık bilimleri olarak tasnif edilmiş, daha sonra, bu eğitim alanlarını sırasıyla hukuk, mühendislik ve tıp fakültelerinin temsil ettiği varsayılmıştır. Buna göre, bu fakültelerden mezun olan bir avukatın, mühendisin ve doktorun kazançlarına ait veriler elde edilmiştir.

Maliyetler ise, özel ve sosyal olmak üzere 2005 yılı verileri kullanılarak hesaplanmıştır. Sosyal maliyetler, yükseköğretimde öğrenci başına yapılan harcama tutarını; özel maliyetler ise dört ve altı yıllık eğitim süresi esas alınarak hesaplanmıştır. Dolaylı maliyetler, Devlet Personel Kanunu'na göre vazgeçilen aylıklardan yararlanarak hesaplanmıştır. Doğrudan özel maliyetler için, Türkiye'nin farklı bölgelerini temsil ettiği varsayılan ve bünyesinde hukuk, mühendislik ve tıp fakültelerini bulunduran üniversiteler seçilmiştir. Buna göre, bu fakültelerin doğrudan özel maliyetleri a) Marmara, b) Gazi, c) Dokuz Eylül ve d) Atatürk Üniversitesi olmak üzere ayrı ayrı hesaplanmıştır.

a. Verilerin hesaplanması

Bu alt başlıkta, minimum kazançlar ve maliyetler hesaplanmıştır. Kazançlar, özel ve sosyal; maliyetler de doğrudan ve dolaylı olmak üzere hesaplanmıştır.

(1). Kazanç verileri

Kazanç verilerini elde etmek için 657 Sayılı Devlet Personel Kanunu'nun aylıklara ilişkin çizelgelerinden yararlanılmıştır. Özel ve sosyal kazançları (getirileri) elde etmek için 2005 yılı Ocak ayındaki genel lise mezunu ve üniversite mezunu memurların brüt ve net maaşları esas alınmıştır. Bu memurlara ait özel kazanç akımları için net maaşı,

sosyal kazanç akımları için de verginin de dahil brüt maaşları esas alınmıştır. Ortalama çalışma süresi 38 yıl olarak kabul edilmiştir³.

Devlet Memurları Kanunu'nun aylıklara ilişkin çizelgelerinden lise ve üniversite mezunlarına ödenen yıllık tutarlarının hesaplanması ve bunların farklarının bulunması ile sosyal kazançlar; vergi ve diğer kesintilerin düşülmesiyle de özel kazançlar elde edilmiştir.

Memurlar için ödenen aylık net maaşın 12 ile çarpılması sonucu yıllık rakama ulaşılmış, bulunan bu rakamın da tekrar 38 ile çarpılması sonucu aranan özel kazanç tutarına ulaşılmıştır. Bir üniversite mezununun kazancı, avukat, mühendis ve doktor kadrolarında olmak üzere ayrı ayrı hesaplanmıştır. Benzer şekilde, memurlara ödenen aylık brüt maaşın 12 ile çarpılması ve bunun da tekrar 38 ile çarpılması sonucu sosyal kazanç tutarına ulaşılmıştır:

a) Lise mezunu bir memurun 2005 yılı Ocak ayındaki net maaşı aylık 528,04; brüt maaşı 832, 67 YTL'dir. Buna göre, özel kazancı ($K_{\text{ö lise mezunu}}$);

$$\begin{aligned} \left(\sum_{t=18}^{56} K_{\text{ö lise mezunu}} \right) &= 528,04 \text{ YTL} \times 12 \text{ ay} \times 38 \text{ yıl} \\ &= 240.786,24 \text{ YTL olur.} \end{aligned}$$

Lise mezunu memurun sosyal kazancı ise ($K_{\text{s lise mezunu}}$);

$$\begin{aligned} \left(\sum_{t=18}^{56} K_{\text{s lise mezunu}} \right) &= 832, 67 \text{ YTL} \times 12 \text{ ay} \times 38 \text{ yıl} \\ &= 379.697,52 \text{ YTL olur.} \end{aligned}$$

b) Bir avukatın 2005 yılı Ocak ayında net maaşı aylık 873,56 ve brüt maaşı 1.198,71 YTL'dir. Buna göre, özel kazancı ($K_{\text{ö avukat}}$);

$$\begin{aligned} \left(\sum_{t=22}^{60} K_{\text{ö avukat}} \right) &= 873,56 \text{ YTL} \times 12 \text{ ay} \times 38 \text{ yıl} \\ &= 398.343.36 \text{ YTL olur.} \end{aligned}$$

³ 23.5.2002 tarihinde kabul edilen 4759 sayılı kanun gereği 1.1 2005 tarihinde kamu sektöründe istihdam edilen dört ve altı yıllık fakülte mezunu ile genel lise mezunu bir memurun çalışma sürelerinin ortalaması alınmıştır.

Sosyal kazancı ise (K_s avukat);

$$\left(\sum_{t=22}^{60} K_s \text{ avukat} \right) = 1.198,71 \text{ YTL} \times 12 \text{ ay} \times 38 \text{ yıl} \\ = 546.611,76 \text{ YTL olur.}$$

c) Bir mühendisin 2005 yılı Ocak ayındaki net maaşı aylık 960,53 ve brüt maaşı 1.287,76 YTL'dir. Buna göre, özel kazancı ($K_ö$ mühendis);

$$\left(\sum_{t=22}^{60} K_ö \text{ mühendis} \right) = 960,53 \text{ YTL} \times 12 \text{ ay} \times 38 \text{ yıl} \\ = 438.001,68 \text{ YTL olur.}$$

Sosyal kazancı ise (K_s mühendis);

$$\left(\sum_{t=22}^{60} K_s \text{ mühendis} \right) = 1.287,76 \text{ YTL} \times 12 \text{ ay} \times 38 \text{ yıl} \\ = 587.218,56 \text{ YTL olur.}$$

d) Bir tıp doktorunun 2005 yılı Ocak ayındaki net maaşı aylık 975,76 ve brüt maaşı 1.330,85 YTL'dir. Buna göre, özel kazancı ($K_ö$ doktor);

$$\left(\sum_{t=24}^{62} K_ö \text{ doktor} \right) = 975,76 \text{ YTL} \times 12 \text{ ay} \times 38 \text{ yıl} \\ = 444.946,56 \text{ YTL olur.}$$

Sosyal kazancı ise (K_s doktor);

$$\left(\sum_{t=24}^{62} K_s \text{ doktor} \right) = 1.330,85 \text{ YTL} \times 12 \text{ ay} \times 38 \text{ yıl} \\ = 606.867,6 \text{ YTL olur.}$$

(2). Maliyet verileri

Bu başlık altında doğrudan ve dolaylı maliyetler hesaplanmış ve dört yıl içinde maaşların değişmediği varsayılmıştır. Maliyet hesaplamalarında, özel ve sosyal maliyetler hesaplanmış ancak, kazanç hesaplamalarından farklı olarak dört ve altı yıllık süreler esas alınmıştır.

(a). Doğrudan maliyetler (M)

Doğrudan maliyetleri, sosyal ve özel maliyetler olmak üzere ele alınmıştır. Doğrudan özel maliyet verileri, fakültelere ve üniversitelere göre, doğrudan sosyal maliyet verileri ise dört ve altı yıl olmak üzere hesaplanmıştır.

Doğrudan sosyal maliyet verileri (M_s), devletin öğrenci başına yaptığı harcamalardan oluşmaktadır. Diğer çalışmalara paralel olarak bu çalışmada da, yükseköğretimde kayıtlı tüm örgün öğretim öğrencileri dikkate alınmıştır. Buna göre, 2005 yılında devlet, öğrenci başına 4.095 YTL harcama yapmıştır (Bkz. Tablo 4.15). Bu harcama tutarının dört ve altı yıl içinde değişmediği varsayılmış ve bu tutarın dört ve altı ile çarpılması sonucu istenilen doğrudan sosyal maliyet rakamına ulaşılmıştır. Buna göre, devletin dört yıllık doğrudan sosyal maliyeti (M_s) ve altı yıllık sosyal maliyeti (M^*_s);

$$\sum_{t=18}^{22} M_s = 4.095 \text{ YTL} \times 4 \text{ yıl} \\ = 16.380 \text{ YTL olur.}$$

$$\sum_{t=18}^{24} M^*_s = 4.095 \text{ YTL} \times 6 \text{ yıl} \\ = 24.570 \text{ YTL olur.}$$

Doğrudan özel maliyet ($M_ö$) hesabında, daha önce yapılan çalışmalarda ölçüt olarak, Yurt-Kur tarafından öğrencilere verilen burs/kredi miktarı esas alınmıştır. Ancak, bu araştırmada, diğer çalışmalardan farklı olarak ailelerin ÖSS için yaptıkları harcamalar, fakültelere göre değişen kitap, ders araç-gereçleri, katkı payları, şehirlere göre değişen barınma ve ulaşım harcamaları ve üniversitelere göre değişen yemek harcamaları ayrımı yapılarak bir öğrencinin doğrudan özel maliyeti hesaplanmıştır.

Buna göre, 2005-2006 akademik döneminde, bir öğrencinin doğrudan özel maliyet kalemini oluşturan ailesinin üniversiteye yerleşinceye kadar yaptığı ÖSS hazırlık harcamaları ile giyim, yemek, barınma, ulaşım, katkı payı, kitap ve ders araç-gereç harcamalarına ait veriler hesaplanmıştır. Hesaplamalar sonucu elde edilen rakamların dört ve altı ile çarpılması sonucu istenilen doğrudan özel maliyetlere ulaşılmıştır.

Ailelerin sınav hazırlığı için yaptığı harcamalar, adayın bir yükseköğretim programına yerleşmesiyle son bulmaktadır. Bu nedenle, ÖSS harcamaları, doğrudan özel harcamalara bir defaya mahsus olmak üzere katılmıştır. Diğer harcamalar ise, eğitim alanına, buna bağlı olarak bazı fakültelere, seçilmiş bazı üniversitelere göre

öğrencinin dört yılda ve tıp fakültesinde de altı yılda mezun olduğu varsayılarak hesaplanmıştır (Bkz. Ek:4).

(b). Dolaylı maliyetler (M_D)

Dolaylı maliyetleri sosyal ve özel maliyetler olmak üzere hesaplanmıştır. Üniversitede okumayı çalışmaya tercih eden öğrenci, çalışması durumunda bir gelir elde edecek ve devlete vergi ödeyecekti. Dolayısıyla, devlet gelir kaybına uğramıştır ve bu gelir kaybı bir sosyal maliyet unsurudur. Buna göre dolaylı sosyal maliyet (M_{Ds}) hesabında, 2005 yılına ait Devlet Personel Kanunu'nun düşük derecedeki (9/1) genel lise mezunu bir memura ödediği verginin de dahil olduğu brüt maaş tutarı esas alınmıştır. Bu tutarın da dört ve altı yıl içinde değişmediği varsayılmıştır. Bu çerçevede, aylık brüt tutarın 12 ile çarpılması ve bulunan sonucunda tekrar dört ve altı ile çarpılmasıyla dolaylı sosyal maliyet tutarlarına ulaşılmıştır. Buna göre, dört yıllık dolaylı sosyal maliyet tutarı (M_{Ds}) ve altı yıllık dolaylı sosyal maliyet tutarı (M_{D^*s});

$$\sum_{t=18}^{22} M_s = 832,67 \text{ YTL} \times 12 \text{ ay} \times 4 \text{ yıl} \\ = 39.968,16 \text{ YTL olur.}$$

$$\sum_{t=18}^{24} M^*_s = 832,67 \text{ YTL} \times 12 \text{ ay} \times 6 \text{ yıl} \\ = 59.952,24 \text{ YTL olur.}$$

Dolaylı özel maliyet ($M_{Dö}$) hesabında, 2005 yılına ait Devlet Personel Kanunu'nun genel lise mezunu olanlar için gösterdiği en az maaş tutarı, bu konuda daha önce yapılmış çalışmalara paralel olarak vazgeçilen gelir kabul edilmiş ve en az aylık tutarının dört ve altı yıl içinde sabit kaldığı varsayılmıştır. Genel lise mezunu memurun vergi ve kesintilerden sonra eline geçen net maaş tutarını önce 12 ile çarpılmasıyla bir yıllık maliyet tutarına ve bunun da tekrar dört ve altı ile çarpılmasıyla istenilen rakama ulaşılmıştır. Buna göre, dört yıllık fakülte okuyan bir öğrencinin dolaylı özel maliyet tutar ($M_{Dö}$) ve tıp eğitimi alan bir öğrencinin de dolaylı özel maliyet tutarı ($M^*_{Dö}$);

$$\left(\sum_{t=18}^{22} M_{D\ddot{o}} \text{ lise mezunu}\right) = 528,04 \text{ YTL} \times 12 \text{ ay} \times 4 \text{ yıl}$$

$$= 25.345,92 \text{ YTL olur.}$$

$$\left(\sum_{t=18}^{24} M^*_{D\ddot{o}} \text{ lise mezunu}\right) = 528,04 \text{ YTL} \times 12 \text{ ay} \times 6 \text{ yıl}$$

$$= 38.018,88 \text{ YTL olur.}$$

(c). Toplam maliyetler (M_T)

Bu alt başlıkta, özel ve sosyal olmak üzere toplam maliyetler hesaplanmıştır. Toplam maliyetler için gerekli olan doğrudan özel ve doğrudan sosyal maliyetler ve dolaylı özel ve dolaylı sosyal maliyetlerin sonuçlarından yararlanılarak toplam özel ve sosyal maliyetler hesaplanmıştır.

Toplam özel maliyet ($M_{T\ddot{o}}$), doğrudan ve dolaylı özel maliyet toplamından oluşmaktadır. Dolaylı özel maliyet hesabında, lise mezunlarına ödenen en düşük maaş tutarı ile öğrencinin devlet yurdunda kaldığı varsayılarak en düşük doğrudan özel maliyet tutarı esas alınmıştır. Dolaylı özel maliyet tutarı sabit, doğrudan özel maliyet tutarı ise fakülterle ve üniversitelere göre değişmektedir. Bu çerçevede, doğrudan ($M_{\ddot{o}}$) ve dolaylı özel maliyetler ($M_{D\ddot{o}}$) verileriyle aşağıdaki formülden yararlanarak hukuk, mühendislik ve tıp fakültelerindeki her bir öğrencinin toplam özel maliyeti ($M_{T\ddot{o}}$) hesaplanmıştır (Bkz. Ek:5):

$$\sum_{t=18}^{22} M_{T\ddot{o}} = \sum_{t=18}^{22} M_{\ddot{o}} + \sum_{t=18}^{22} M_{D\ddot{o}}$$

Toplam sosyal maliyet (M_{TS}), doğrudan ve dolaylı sosyal maliyet ile doğrudan özel maliyetin toplamından oluşmaktadır. Doğrudan sosyal maliyeti tutarı (M_{1S}) 16 bin 380 ve 24.570 YTL; dolaylı sosyal maliyet tutarı ise 39.968,16 ve 59.952,24 YTL olarak daha önceden hesaplanmıştı. Toplam sosyal maliyet hesabında, sadece doğrudan özel maliyet tutarı değişmekte, diğer maliyet tutarları ise sabit kalmaktadır. Buradan hareketle aşağıdaki formülden yararlanarak toplam sosyal maliyetleri hesaplanmıştır (Bkz. Ek:6).

$$\sum_{t=18}^{22} M_{TS} = \sum_{t=18}^{22} M_{DS} + \sum_{t=18}^{22} M_S + \sum_{t=18}^{22} M_{\text{ö}}$$

Buraya kadar yapılan hesaplamaların özet hali **Tablo 4.29**'de görülmektedir.

Tablo 4.29
2005 Yılında Türkiye’de Yükseköğretimin Toplam Maliyetleri (YTL)

Toplam Özel Maliyetler (YTL)		Sosyal Bilimler (Hukuk Fak.)	Fen Bilimleri (Mühendislik Fak.)	Sağlık Bilimleri (Tıp Fak.)
		Marmara	36.781,92	36.894,92	54.386,88
	Dokuzeylül	36.493,92	36.606,92	53.954,88
	Gazi	36.877,92	36.990,92	54.530,88
	Atatürk	36.285,92	36.398,92	53.642,88
Toplam Sosyal Maliyetler (YTL)	Marmara	67.784,16	67.897,16	100.890,24
	Dokuzeylül	67.496,16	67.609,16	100.458,24
	Gazi	67.880,16	67.993,16	101.034,24
	Atatürk	67.288,16	67.401,16	100.146,24

b. Uygulama

Etkinlik hesaplamalarına geçmeden önce fayda-maliyet analizi tekniklerini ve formüllerini hatırlayalım. Etkinlik, fayda-maliyet analizi ile ölçülmekte ve bunun için de net halihazır değer, içsel getiri haddi ve fayda-maliyet oranı tekniği kullanılmaktadır.

Bu tekniklerde kullanılan förmüller şöyle idi:

1. Net halihazır değer (NHD): $\sum_{t=0}^n \text{getiri}^t / (1+i)^t - M$

2. İçsel getiri haddi (İGH): $0 = \sum_{t=0}^n \text{getiri}^t / (1+r)^t - M$

3. Fayda-maliyet oranı (F/M)= Fayda/ Maliyet

Net halihazır değer hesabında, öncelikle, sosyal iskonto oranını yansıttığı varsayılan bir had saptanır. Genellikle kamu yatırımları için bu had, finansman maliyetini yansıttığı varsayılan devlet tahvilleri faiz haddidir (Akalin 1980:131). Formülde, “getiri^t” kazanç farkını, M maliyeti ve i de devlet tahvilleri faiz oranını göstermektedir. Buna göre, özel net halihazır değer hesabında, özel getiri ve maliyetler; sosyal net halihazır değer hesabında da sosyal getiri ve maliyetler yer almaktadır. Sadece payda kısmındaki değer (1+i) sabit kalmaktadır. Bu bilgiler çerçevesinde, özel ve sosyal net halihazır değerler aşağıdaki formüller kullanılarak hesaplanmaktadır:

$$\begin{aligned} \text{NHD}_o &= \sum_{t=0}^n \text{getiri}_o / (1+i)^t - M \\ &= -(\text{özel maliyet}) + \left[\frac{\text{özel getiri}}{(1+i)} + \frac{\text{özel getiri}^2}{(1+i)^2} + \dots + \frac{\text{özel getiri}^{38}}{(1+i)^{38}} \right] \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} \text{NHD}_s &= \sum_{t=0}^n \text{getiri}_s / (1+i)^t - M \\ &= -[\text{sosyal maliyet}] + \left[\frac{\text{sosyal getiri}^1}{(1+i)^1} + \frac{\text{sosyal getiri}^2}{(1+i)^2} + \dots + \frac{\text{sosyal getiri}^{38}}{(1+i)^{38}} \right] \end{aligned}$$

İçsel getiri haddi, net halihazır değeri sıfıra eşitleyen iskonto oranıdır ve aşağıdaki formül kullanılarak hesaplanmaktadır.

$$\text{İGH}_k : \sum_{t=0}^n \text{getiri}_t / (1+r)^t - M = 0$$

Formülde yer alan “r”, içsel getiri haddi, getiri kazanç farkını ve M maliyeti göstermektedir. Bu teknikte de hem özel hem de sosyal içsel getiri haddi aşağıdaki formüllerle hesaplanmaktadır:

$$\begin{aligned} \text{İGH}_o : r &= \sum_{t=0}^n \text{getiri}_o / (1+r)^t - M \\ 0 &= \left[\frac{\text{özel getiri}^t}{(1+r)^t} \right] - (\text{özel maliyet}) \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} \text{İGH}_s : r &= \sum_{t=0}^n \text{getiri}_s / (1+r)^t - M \\ 0 &= [\text{sosyal getiri} / (1+r)^t] - (\text{sosyal maliyet}) \end{aligned}$$

Fayda-maliyet oranı (F/M), özel ve sosyal olmak üzere hesaplanmakta ve aşağıdaki formüller kullanılmaktadır. Formülün pay kısmında yükseköğretimden kaynaklanan özel kazanç (fayda), payda kısmında da yükseköğretimden kaynaklanan toplam maliyet yer almaktadır. Bu çerçevede, özel fayda ve maliyet oranında özel değerler; sosyal fayda-maliyet oranında ise sosyal değerler yer almaktadır:

$$F/M_ö = \text{yükseköğretimin özel faydası} / \text{yükseköğretimin özel maliyeti}$$

$$F/M_s = \text{yükseköğretimin sosyal faydası} / \text{yükseköğretimin sosyal maliyeti}$$

(1). Net halihazır değer (NHD)

Bu alt başlık altında, seçilmiş bazı üniversitelerin hukuk, mühendislik ve tıp fakültelerinden mezun olmuş ve kamuda avukat, mühendis ve doktor olarak görev yapan personelin özel ve sosyal olmak üzere net halihazır değerleri hesaplanmıştır.

Net halihazır değer hesabında, 2005 yılındaki iskonto haddini yansıttığı varsayılan devlet tahvilleri faiz oranı (%16) kullanılmıştır. Formülde, maliyetler kısmında toplam değerler, getiri kısmında da 38 yıl süresince elde edilen değerler yer almaktadır. 38 kökünün olmasından dolayı, hesaplamalar karmaşık ve uzun zaman almaktadır. Bu zorluğu aşmak için Excel programından yararlanılmıştır.

Özel ve sosyal olmak üzere yapılacak net halihazır değer hesabında, toplam maliyetler ve pay kısmında yer alan getiri değerleri değişmektedir.

Özel net halihazır değer (NHD_ö) hesabında, toplam özel maliyetler ve özel getiriler aşağıdaki formülden yararlanılarak hukuk, mühendislik ve tıp fakülteleri için hesaplanmıştır⁴:

$$NHD_ö = - (\text{top.özel maliyet}) + \frac{[\text{özel getiri} + \frac{\text{özel getiri}^2}{(1+0,16)^2} + \frac{\text{özel getiri}^3}{(1+0,16)^3} + \dots + \frac{\text{özel getiri}^{38}}{(1+0,16)^{38}}]$$

Ancak, tekrardan kaçınmak için burada sadece Marmara Üniversitesi'ne ait hesaplamalar yer almakta, diğer üniversitelerin hesaplamaları ise ekler kısmında gösterilmektedir. Marmara Üniversitesi'nden mezun bir avukatın toplam özel maliyeti

⁴ (Bkz. Ek:8.5), (Bkz. Ek: 8.8)

36.781,92 (Tablo 4.32) ve özel getirisinin halihazır değeri 183.710,29 YTL'dir (Bkz. Ek:8.1). Buna göre özel net halihazır değer;

$$\begin{aligned} \text{NHD}_{\text{ö Avukat}} &= -(36.781,92) + \frac{4.146,24}{(1+0,16)} + \frac{8.292,48}{(1+0,16)^2} + \frac{12.438,72}{(1+0,16)^3} + \dots + \frac{157.557,12}{(1+0,16)^{38}} \\ &= -36.781,92 + 183.710,29 \\ &= 146.928,37 \text{ YTL olur.} \end{aligned}$$

Sosyal net halihazır değer (NHDs) hesabında, sosyal getiriler ve sosyal maliyetler kullanılmaktadır. Formülün maliyet kısmında, toplam sosyal maliyetler, pay kısmında sosyal getiriler yer almaktadır. Sosyal net halihazır değer, aşağıdaki formül kullanılarak hukuk, mühendislik ve tıp fakültelerine göre hesaplanmıştır. İlgili üniversitelere ait ayrıntılı hesaplamalar ise ekler kısmında yer almaktadır⁵.

$$\text{NHD}_s = -(\text{toplam sosyal maliyet}) + \left[\frac{\text{sosyal getiri}^1}{(1+0,16)^1} + \frac{\text{sosyal getiri}^2}{(1+0,16)^2} + \dots + \frac{\text{sosyal getiri}^{38}}{(1+0,16)^{38}} \right]$$

Buna göre, Marmara Üniversitesi'nden mezun bir avukatın toplam sosyal maliyeti 67.784,16 YTL (Tablo 4.32) ve sosyal getirisinin halihazır değeri 194.621,15 YTL'dir (Bkz. Ek:9.1). Sosyal net halihazır değer ise;

$$\begin{aligned} \text{NHD}_{s1 \text{ Avukat}} &= -67.784,16 + \frac{4.392,48}{(1+0,16)^1} + \frac{8.784,96}{(1+0,16)^2} + \dots + \frac{166.914,24}{(1+0,16)^{38}} \\ &= -67.784,16 + 194.621,15 \\ &= 126.836,99 \text{ YTL olur.} \end{aligned}$$

(2). İçsel getiri haddi (İGH)

İçsel getiri haddinde kullanılan denklemler, $n=1,2,3,4,\dots,38$ gittiği için 38.dereceden bir denklemdir. Matematiksel olarak 38 kökü olduğundan, hem çözümü hem de köklerin irdelenmesi zordur. Bu nedenle, İGH'nin çözümünde özel bir süreç izlenmiştir. İçsel getiri haddi (r), net halihazır değer'in sifıra eşitlenmesi demektir. Yani, halihazır değer'in maliyete eşit olması demektir. Tanım gereği, r'yi elde ederken, denemeler ile

⁵ (Bkz. Ek: 9.2), (Bkz. Ek:9.5), (Bkz. Ek: 9.8)

r'ye farklı değerler verilerek NHD sifıra yaklaştırılır. NHD'i sifıra yaklaştıran gerçek oranı bulmak için, enterpolasyon yapılır (Akalin, 1980:132; Akgüç, 1994:350). Enterpolasyon işlemleri için de Excel programından yararlanılmış ve aşağıdaki formül kullanılmıştır:

$$\begin{aligned} \dot{I}GH &= r \\ 0 &= \sum_{t=22}^{65} \text{getiri} / (1+r)^t - \text{maliyet} \end{aligned}$$

Formülde, toplam özel maliyet ve getiri değerleri yer alırsa özel içsel getiri haddi; toplam sosyal maliyet ve sosyal getiri değerleri yer alırsa sosyal içsel getiri haddi hesaplanır.

Özel içsel getiri haddi ($\dot{I}GH_0$) hesabında, özel getiriler ve toplam özel maliyetler yer almaktadır. İçsel getiri haddi formülünün pay kısmında özel getiri, payda kısmında da özel maliyetler yer almaktadır. Bu teknikte nihai amaç, maliyetlerin getiriye eşitlenmesidir. Bunun bir sonucu olarak da aşağıdaki formülden yararlanarak farklı içsel getiri haddi değerleri elde edilmiştir.

$$\begin{aligned} \dot{I}GH &= r \\ 0 &= \sum_{t=22}^{65} \text{özel getiri}^t / (1+r)^t - \text{özel maliyet} \end{aligned}$$

Burada, toplam özel maliyet tutarı 37.261,92 YTL'dir ve sosyal oran ($r =$) %35 olarak kabul edilmiştir. Buna göre, Marmara üniversitesi'nden mezun olmuş ve kamuda avukatlık görevinde bulunan bir personelin emekli oluncaya kadar elde edeceği özel getiriler ve maliyetler çerçevesinde enterpolasyon yapılarak özel içsel getiri haddi hesaplanmıştır (Bkz. Ek.10):

$$\begin{aligned} \dot{I}GH_0 &= r_0 \\ 0 &= -(37.261,92) + \frac{4.146,24}{(1+r)^1} + \frac{8.292,48}{(1+r)^2} + \frac{12.438,72}{(1+r)^3} + \dots + \frac{157.557,12}{(1+r)^{38}} \\ r &= \%35 \\ &= -37.261,92 + 45.687,75 \\ &= +8.425,83 \text{ YTL bulunmuştur.} \end{aligned}$$

Görüldüğü gibi maliyetin üzerinde bir rakam elde edilmiştir. Bu kez sosyal oran (r=) %45 olarak kabul edilmiş ve

$$\begin{aligned} r &= \%45 \\ &= -37.261,92 + 29.688,85 \\ &= - 7.573,07 \text{ YTL bulunmuştur.} \end{aligned}$$

Elde edilen bu değer ise, maliyetin altında bir değerdir. Bu iki değer arasında enterpolasyon yapılarak net halihazır değeri sıfıra eşitleyecek değere ulaşılmıştır. Başka bir deyişle, sosyal oranlar (%35-%45) ile elde edilen halihazır değerler arasındaki farklar (45.687,75- 29.688,85) dikkate alınmış ve bu farklarla istenilen rakama ulaşılmıştır. Hesaplama, aşağıdaki yol izlenmiş ve özel içsel getiri haddi;

$$\begin{aligned} \text{Fark.....} & 15.998,9 (45.687,75- 29.688,85) \\ r &= \%35+[(+8.425,83 \times \%10) / 15.998,9] \\ r &= 0,35+0,05266 \\ r &= 0,4026 \\ r &= \%40,26 \text{ olarak bulunmuştur.} \end{aligned}$$

Yani, NHD’i sıfıra yaklaştıran iskonto oranı (r) %40,26’dır. Benzer şekilde, bundan sonraki hesaplamalarda da bu yöntem uygulanmış, ancak süreç karmaşık ve uzun olduğu için hesaplamalar Ekler kısmında gösterilmiştir⁶.

Özel içsel getiri haddi (r_s) hesabında kullanılan yöntem sosyal içsel getiri haddi hesabında da kullanılmıştır. Aşağıdaki formülden yararlanarak her bir meslek için sosyal içsel getiri haddi hesaplanmıştır⁷:

$$\begin{aligned} \dot{I}GH_s &= r_s \\ 0 &= \sum_{t=22}^{65} [\text{sosyal getiri}^t / (1+r)^t] - (\text{toplam sosyal maliyet}) \end{aligned}$$

⁶ (Bkz. Ek:10.1), (Bkz. Ek:10.3), (Bkz. Ek:10.5)

⁷ (Bkz. Ek:11.1), (Bkz. Ek:11.3), (Bkz. Ek:11.5)

(3). Fayda-maliyet oranı

Fayda-maliyet oranı, fayda-maliyet analizinin üç tekniğinden biridir. Bu çalışmada, faydanın maliyete oranı temeline dayanan teknikten yararlanarak, özel ve sosyal fayda-maliyet oranı hesaplanmıştır. Özel fayda-maliyet oranı hesabında özel değerler; sosyal fayda-maliyet oranında sosyal değerler yer almaktadır. Daha önceki hesaplamalarda yer alan varsayımlar bu hesaplama tekniğinde de geçerlidir. Buna göre, özel ve sosyal fayda-maliyet oranı aşağıdaki formülden yararlanarak hesaplanmıştır.

$$(F/M) = \text{Yükseköğretimin Faydası} / \text{Yükseköğretimin Maliyeti}$$

Özel fayda-maliyet oranı ($F/M_ö$), üniversite eğitimi görmüş kişilerin elde ettiği faydanın (getirinin) üniversite eğitimi süresince katlandığı maliyete oranıdır. Formülün pay kısmında yer alan değerler sabit, maliyetler ise değişkendir. Buna göre, hukuk, mühendislik ve tıp fakültelerine ait getiri ve maliyet değerleriyle fayda-maliyet oranları aşağıdaki formülden yararlanarak hesaplanmıştır⁸:

$$(F/M_ö) = \text{Özel Fayda} / \text{Özel Maliyet}$$

Sosyal fayda-maliyet oranı (F/M_s), tanım gereği devletin yükseköğretim hizmetinden kaynaklanan faydasının yine yükseköğretim hizmetinden kaynaklanan maliyetine oranıdır. Formülde yer alan fayda, sadece toplumun elde ettiği kazancı gösterirken, maliyet, doğrudan özel maliyet tutarının da dahil olduğu toplam sosyal maliyeti ifade etmektedir. Sosyal kazançlar sabit, maliyetler ise fakülter ve üniversitelere göre farklı değerler almaktadır. Bu çerçevede, aşağıdaki formülden yararlanarak hukuk, mühendislik ve tıp fakültelerinin sosyal fayda-maliyet oranları hesaplanmıştır⁹:

$$(F/M_s) = \text{Sosyal Fayda} / \text{Sosyal Maliyet}$$

Böylece, fayda-maliyet analizinin üç ayrı tekniğinden yararlanarak elde edilen verileri birlikte görüp değerlendirme olanağı doğmaktadır. Bu verilerin özet hali **Tablo 4.30**'de görülmektedir.

⁸ (Bkz. Ek:12), (Bkz. Ek:13), (Bkz. Ek:14)

⁹ (Bkz. Ek:15), (Bkz. Ek:16), (Bkz. Ek:17)

Tablo 4.30
**2005 Yılında Türkiye’de Bir Avukata, Mühendise ve Doktora Ait Fayda-
Maliyet Analizi Değerleri**

		Özel			Sosyal		
		NHD (YTL)	İGH (%)	F/M	NHD (YTL)	İGH (%)	F/M
Avukat	Marmara	146.928,37	40,26	4.28	126.836,99	29	2.46
	Dokuz eylül	147.216,38	40,74	4.31	127.124,99	29,16	2.47
	Gazi	146.832,38	40,50	4.27	126.740,99	29	2.45
	Atatürk	147.424,38	40,87	4.34	127.332,99	29,20	2.48
Mühendis	Marmara	193.454,69	45,48	5.34	174.180,63	32,93	3.05
	Dokuz eylül	193.341,69	45,66	5.38	174.355,63	33	3.06
	Gazi	193.070,69	45,41	5.33	173.971,63	32,93	3.05
	Atatürk	193.549,69	45,8	5.41	174.563,63	33	3.07
Doktor	Marmara	183.662,25	36,97	3.75	164.010,49	27,79	2.25
	Dokuz eylül	184.094,25	37,15	3.78	164.442,49	27,86	2.26
	Gazi	183.518,25	36,91	3.74	163.866,49	27,77	2.24
	Atatürk	184.406,25	37,27	3.80	164.754,49	27,9	2.26

2. Türkiye’de bireylerin yükseköğretim talebi

Yükseköğretim, karma bir mal olup sosyal ve özel mal nitelikleri taşımaktadır. Yükseköğretimde özel kazançların sosyal kazançlardan daha fazla olması, yükseköğretimi daha çok özel mal niteliği taşıdığını açıkça göstermektedir. Buna rağmen, yükseköğretim harcamalarının çoğunluğu kamusal kaynaklardan karşılanmaktadır. Yükseköğretim harcamalarının çoğunluğunun kamusal kaynaklardan karşılanması bireylerin özel eğitim maliyetlerini düşürmekte ve dolayısıyla yüksek özel

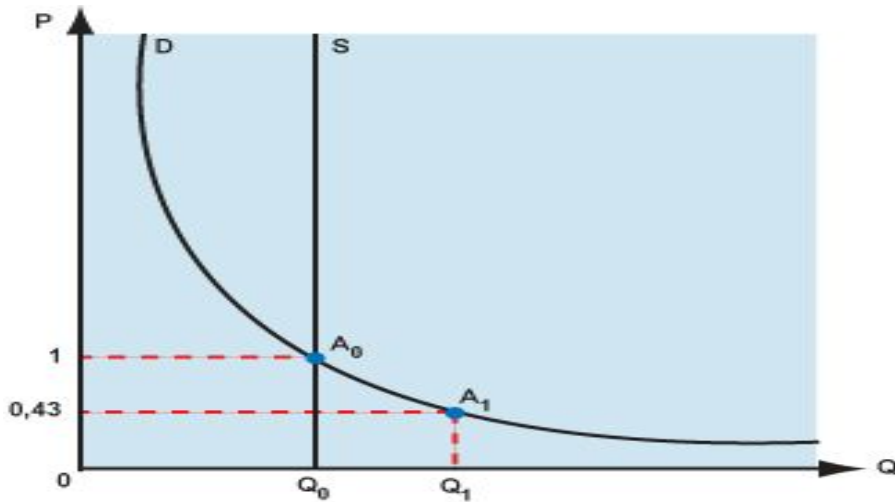
kazançlar söz konusu olmaktadır. Bu durum, yükseköğretimde talep artışı yaratmaktadır.

Bu çalışmada da yükseköğretim talebi başlığı altında yapılan teorik açıklamalardan yararlanarak belirli fakültelerde kayıtlı bireyler için yükseköğretim talebi hesaplanmıştır. Buna göre, 2005 yılına ait yatırımın getiri haddi (i) ve yükseköğretimin içsel getiri haddi verileri çerçevesinde yükseköğretimde kayıtlı bireyler için yükseköğretimin fiyatı hesaplanmıştır. Bu hesaplamada, küçük yatırımcının banka YTL mevduat faizini kullandığı varsayılmıştır. Buna göre, 2005 yılındaki banka faiz oranlarının ortalaması alınmış ve bu oran %17,48 olarak bulunmuştur. “ $P=i/r$ ” formülü ile hukuk, mühendislik ve tıp fakültelerindeki öğrenciler için yükseköğretim fiyatı hesaplanmıştır (Bkz. Ek:14). Buna göre, Marmara üniversitesi hukuk fakültesinde kayıtlı öğrenciler için yükseköğretim fiyatı ($P_{\text{Marmara Üniv.}}$)

$$\begin{aligned} P_{\text{Marmara Üniv.}} &= i/r \\ &= 17,48/40,26 \\ &= 0,43 \text{ olur.} \end{aligned}$$

Görüldüğü gibi, fiyat 1’den önemli ölçüde küçüktür ($0,43 < 1$). Yukarıda teorik olarak açıkladığımız bu veriler çerçevesinde bazı fiyatları grafik üzerinde gösterebiliriz.

Şekil 4.5
Türkiye’de Yükseköğretimde Kayıtlı Bireylerin Talep Eğrisi



Fiyatın 1'den küçük olması yükseköğretime olan talebi arttırmıştır. Mesela, mühendislik fakültesindeki bir öğrenci için fiyat ($P_{2 \text{ Marmara Üniv.}} = 0,38$) 1'den küçüktür. Bununla birlikte, hukuk ($P_{\text{Marmara Üniv.}} = 0,43$) ve tıp fakültesindeki bir öğrenci için fiyat ($P_{3 \text{ Marmara Üniv.}} = 0,47$) 1'den küçük olmasına rağmen 1'e daha yakındır. Böyle bir sonuç, mühendislik mesleğinin diğerlerine göre daha fazla talep edilmesine neden olur. Nitekim, 2005 yılı ÖSYM verilerine göre mühendislik ilk sıralarda tercih edilmiş ve aynı yıl TED (2005) tarafından yapılan bir anket çalışmasına göre de daha yüksek kazanç elde etmek isteyen adayların %21,6'sı mühendislik okumayı hedeflediklerini belirtmişlerdir.

Yükseköğretimde talep artışı, özellikle özel getiri hadlerine ve maliyet değerlerinin büyüklüğüne bağlıdır. Özel getiri haddinin sosyal getiri haddinden yüksek olması kişisel talebin nedenidir. Bu haddin yüksek olması ise, özel maliyetlerin düşük olmasından kaynaklanmaktadır. Mesela, Marmara Üniversitesi'nde okumuş bir avukatın özel maliyeti yaklaşık 37 bin; sosyal maliyeti yaklaşık 68 bin YTL'dir. Buna karşılık özel halihazır değeri yaklaşık 146.928,37 YTL, sosyal hali hazır değeri yaklaşık 126.836,99 YTL'dir.

Diğer bir deyişle, harcamaların çoğunluğunun kamusal kaynaklardan kaynaklanması, özel maliyetlerin düşük, özel getiri oranlarının yüksek ve tüm bunların bir sonucu olarak da fiyatının 1'den küçük olmasına neden olmuştur. Fiyat ne derece 1'den küçük olursa talep o derece artar. Mesela, mühendislik mesleğine yönelik talep ($P_{\text{Marmara Üniv.}} = 0,43$) 1'den küçüktür. Bununla birlikte, doktorluk mesleğine yönelik talep de 1'den küçüktür ($P_{\text{Marmara üniv.}} = 0,4728$). Ancak, bu oran, mühendislik mesleğine yönelik talebe göre 1'e daha yakındır. Bu ise, tıp fakültelerinin mühendislik fakültelerine göre daha düşük düzeyde talep edilmesine neden olur. Nitekim ÖSYM verileri de bunu sonucu destekler niteliktedir.

Talep ile arzın dengeye geldiği noktada denge fiyat ($P=1$), ya yatırım haddinin içsel getiri oranına eşit ($i=r$) olması ile ya da yükseköğretim maliyetlerinin tamamının faydalanandan alınması ile gerçekleşir (Akalin, 1980).

Bununla birlikte, kişisel açıdan bir prestij sağlayan, daha yüksek miktarlarda tüketim olanağı sağlaması gibi ekonomik göstergelerin hesaplayamadığı unsurlarının

da sayısallaştırılmasıyla bu oran %40'dan daha da yüksek olacağı açıktır. Bu bulgu, yükseköğretime olan aşırı talebin nedenini açıkça ortaya koymaktadır. Yani, her halükarda özel getiri haddi sosyal getiri haddinden yüksektir.

Ancak, burada, sosyal bakımdan yükseköğretimin karlı bir yatırım olduğu da söylenebilir. Çünkü, bir avukata ait sosyal getiri haddi ortalama %29; mühendisinki ortalama %33 ve doktorunki de ortalama %28 iken, 2005 yılında devlet açısından sermayenin finansman maliyeti olan devlet tahvilleri faiz haddi %16 idi. Yani, yükseköğretim sosyal bakımdan mutlak bakımdan karlı bir yatırımdır.

Oysa, devlet açısından sermayenin finansman maliyeti devlet tahvilleri değil de makine ve teçhizat yatırımları üzerine olsa idi kar haddi %16'dan daha fazla olacaktı. Nitekim, G.Akalın (1980) çalışmasında yükseköğretimin sosyal getiri haddini %8,3 olarak bulmuş, ancak, A.Kruger (1978) çalışmasında, aynı dönemde Türkiye'de makine ve teçhizat yatırımları üzerindeki kar haddinin %20-25 olduğunu ifade etmiştir. Bu sonuçlara göre, yükseköğretim harcamalarının sosyal fırsat maliyetinin aslında elde edilen değerden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Bu nedenle, devletin ortalama %16 olan getiri haddi yerine bundan daha fazla getiri haddine sahip olan makine ve teçhizat yatırımlarına yönelmesi daha rasyoneldir. Böyle bir yönelim, etkinliği sağlayacak bir tercih olacaktır. Bununla birlikte, bir üniversite öğrencisinin topluma maliyeti, bir işsiz istihdamını sağlayacak bir yatırımdan vazgeçilmesi şeklinde de ifade edilebilir. Buna göre, mühendislik, hukuk ve tıp fakültelerinde okuyan bir öğrencinin sosyal getiri oranı %29 ile %33 arasında iken (Bkz. Tablo 4.30), TÜİK (2004) Hane halkı İşgücü Anketi sonuçlarına göre işsizlik oranı %10,3'dür. Bu durumda, sosyal bakımdan yükseköğretime aşırı bir yatırım söz konusudur.

Ancak, özel getiri haddinin aslında bir taban olduğunu unutmamak gerekir. Çünkü, bir avukatın, mühendisin ve doktorun maaşlarının dışında bir gelir elde etmedikleri varsayılmıştır. Oysa, bu meslek grupları tam gün çalışsalar bile, serbest çalışarak bir kazanç sağlayabilir. Böyle bir durum, lise mezunu ile üniversite mezunu personel arasındaki kazanç farkını daha da arttırır. Bununla birlikte, yan ödemeleri, sosyal hakları ve özel kesimde daha yüksek ücret elde edeceğini de hesaba katılırsa her

iki getiri oranının artacağı, özellikle özel getiri haddinin %40'ı aşacağı söylenebilir. Bu nedenle, özel getiri haddinin aslında birkaç puan daha yüksek olduğu söylenebilir.

Parayla ölçülemeyen faydaları ile birlikte düşünüldüğünde yükseköğretimin özel getiri haddinin %40'dan daha fazla olacağı ve her halükarda özel getiri haddinin sosyal getiri haddinden daha yüksek olacağı açıktır. Bu bulgu, yükseköğretimdeki aşırı talebin nedenini açıkça ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, yükseköğretimde talep ve arzı açıklamaya çalışan G.Becker'ın (1967) yaklaşımı ve G. Akalın'ın (1980) çalışması çerçevesinde, Türkiye için yapılan hesaplamaların sonuçlarından yararlanarak yükseköğretimde kayıtlı öğrencilerin yükseköğretim talebi belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda yükseköğretime yönelik bir talep artışı olduğu görülmüştür. Bu talep artışı, özel içsel getiri haddinin yüksek ve özel maliyetlerin düşük olmasından kaynaklanmaktadır. Maliyetlerin düşük olmasının temel nedeni ise, yükseköğretim devletçe sosyal mal sayıldığından parasız sunulmasıdır. Böyle bir uygulama, oldukça maliyetli olan yükseköğretimin bireyler tarafından daha fazla talep edilmesine neden olmuştur. Bu durumda, bu aşırı talebi ortadan kaldıracak mekanizma olarak giriş sınavları adı altında bir tayınlamaya baş vurulmaktadır. Böylesi bir çözüm ise, hem adalet hem de etkinlik açısından beklenen sonuçları vermemektedir. Eğer yükseköğretim bir kişisel mal olsaydı ve piyasa mekanizması işleseydi, satın alanların arasındaki rekabet yüzünden fiyat yükselerek aşırı talebi ortadan kaldıracaktı.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, Türkiye’de yükseköğretimin finansmanına ilişkin politikalar, öncelikli olarak YÖK, TED belgelerine dayanılarak adalet ve etkinlik amaçları bakımından analiz edilmiştir. Çalışmada, yükseköğretim hizmetlerinden çoğu yüksek gelir grubuna ait öğrencilerin yararlandığı buna rağmen, yükseköğretim harcamalarının çoğunluğunun kamusal kaynaklardan karşılandığı görülmüştür. Hükümetlerin, bazı gerekçelerle yükseköğretim harcamalarının kamusal kaynaklardan karşılaması, adalet ve etkinlik amaçları bakımından beklenen sonuçları vermediği görülmüştür.

Çalışmada, yükseköğretim harcamalarının kamusal kaynaklardan karşılanmasının yükseköğretime olan talebi arttırdığı görülmüştür. Nitekim, 1995-2005 döneminde ÖSYM’ye başvuran aday sayısı yaklaşık %50 artmıştır. Bu konuda yapılan araştırmalarda, adayların, meslek sahibi olmak, kolay iş bulabilmek ve iyi bir diploma sahibi olabilmek için yükseköğretime talep ettikleri görülmüştür. Mesela, TED’in (2005) çalışmasında, öğrencilerin yaklaşık %54’ü meslek sahibi olmak; yaklaşık %7’si daha kolay iş bulabilmek için üniversite okumak istediklerini belirtmişlerdir. YÖK’ün (1997) çalışmasında da, öğrencilerin yaklaşık %43’ü hemen iş bulabilmek ve %19’unun da daha yüksek gelir elde edebilmek için talep ettikleri görülmüştür. Bu talep artışı karşısında kapasitenin hemen arttırılamayışı rekabetçi bir giriş sınavı yaratmış ve adayların istedikleri bölüme yerleşinceye kadar sınava girdikleri görülmüştür. Bu durum, dersane olgusunu yaratmış ve ailelerin, sınava hazırlık için yüksek miktarlarda harcamalara katlanmasına neden olmuştur. Yaklaşık 1 milyon 731 bin adayın başvurduğu 2005 yılında, ailelerin ÖSS hazırlığı için toplam 2 milyar 394 milyon 517 bin YTL harcama yaptığı görülmüştür. Bu harcamaların büyüklüğü, var olan adalet sorununu daha da arttırmıştır.

Çünkü, çalışmada, anne-babanın gelir ve eğitim düzeyinin yükseköğretim hizmetinden yararlanmayı etkilediği, gelir ve eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarının yükseköğretim hizmetinden yararlanma şansının arttığı, buna rağmen alt gelir gruplarına ait üniversiteye giden öğrenci sayısının azaldığı görülmüştür. Ayrıca, son yirmi yılda bu sonucun pek bir değişikliğe uğramadığı da görülmüştür. TED’in (2005) çalışmasında, sınav hazırlığı için ailelerin bir yılda yaklaşık %5’i 500 milyon TL’den daha az; yaklaşık %44’ü 1-2 milyar TL ve üzeri ve harcama yaptığı görülmüştür. Yani, ailelerin çoğu 1-2 milyar TL arası harcama yapmıştır. Bu bulgular, alt gelir grubunun

yıllık gelirinin sınav hazırlığı için yetmediğini ve dolayısıyla bu gelir grubuna ait öğrencilerin dershaneye gidemediğini açıkça göstermektedir. Dolayısıyla, bu gelir grubuna ait bir öğrencinin yükseköğretime erişimi mümkün olamamıştır. Orta ve ortanın üstü gelir grupları sınav hazırlığı için en yüksek harcamayı gerçekleştiren kesim olmuştur. Yükseköğretim kademesindeki öğrencilerin ebeveynlerinin Türkiye nüfus sayımı verilerine göre yüksek olduğu görülmüştür. TED (2005) çalışmasında, üniversitede kayıtlı çocuğu bulunan ebeveynlerinin yaklaşık %40'ının üniversite mezunu olduğu görülmüştür. DİE 2002 yılı verilerine göre ise, 25 yaş ve üstü yetişkin nüfusun %9'u yükseköğretim mezunudur.

Çalışmadan elde edilen bu bulgular, Türkiye'de eğitim finansmanını, üzerinde yoğun tartışmaların yapıldığı alanlardan biri haline getirmiştir. Eğitimdeki bu tartışmaların temelini, kıt olan kaynakların varlığında alternatif yatırım alanları karşısında eğitim için önemli miktarlarda kaynakların kullanılması oluşturmaktadır.

Türkiye'de dahil, birçok ülkede eğitimin temel finansman biçimi çoğunlukla kamusal kaynaklar olup özel kaynakların oranı oldukça düşüktür ve özellikle yükseköğretim hizmeti çok büyük ölçüde devlet tarafından sunulmaktadır. 2005 Mali Yılında YÖK ve üniversitelerin toplam bütçesi 5.218.467.000; döner sermaye ve diğer gelirler toplamı yaklaşık 3.491.794.000; öğrenci katkı payı gelirleri toplamı yaklaşık 391.134.000 ve Yurt-Kur'a tahsis edilen bütçe ödeneği de yaklaşık 1.410.847.000 YTL'dir. Kamu sübvansiyonları da dahil kamusal harcamaların genel toplamı yaklaşık 10.512.242.000 YTL'dir. Bu gelirler içinde öğrenci katkı payının oranı sadece yaklaşık %4'dür. YÖK (2006) verilerine göre, 2002-2003 eğitim-öğretim döneminde bir tıp fakültesi öğrencisi öğretim maliyetinin yaklaşık %4'ünü, mühendislik fakültesi öğrencisi yaklaşık %13'ünü, fen ve edebiyat fakültesi öğrencisi yaklaşık %10'unu, iki yıllık meslek yüksek okulu mezunu yaklaşık %12'sini, cari maliyeti çok düşük olan açıköğretim öğrencisi yaklaşık %34'ünü; II.öğretimdeki öğrenciler ise %50'sini ödemişlerdir. GSMH artış hızına göre ilk-ortaöğretim kademesinde harcamalardaki artış hızı iki katından daha fazla oranda artarken, aynı gelişim yakın oranlarda yükseköğretim alanında da görülmüştür.

Eğitim harcamalarının kamusal kaynaklardan karşılanması bazı gerekçelere dayandırılmaktadır. Bu gerekçeler, çeşitli türde piyasa noksanlıkları, küçüklerin

korunması, dışsallıklar, demokrasiye ilişkin gerekçeler ve ortak değerler arayışı, eğitimin iktisadi büyümeye etkisi, eksik bilgilenme ve adaletin sağlanmasıdır.

Ancak, bu gerekçelerle, özellikle eğitim fırsatlarından tüm bireylerin adil bir biçimde yararlandırmak amacıyla yükseköğretimin bedelsiz ya da buna yakın bir biçimde sunulması, adalet ve etkinlik amaçları bakımından beklentileri karşılamamıştır. Ortaya çıkan sonuç, yükseköğretime, kamu ödeneğinden çoğunlukla yüksek gelir gruplarına ait öğrencilerin yararlanması, buna karşılık bedelin düşük gelir grubundan sağlanması olmuştur. Bu sorunlardan adalet ile ilgili olanı, özellikle yükseköğretimde son derece önemlidir. Alt gelir gruplarının da ödediği vergi gelirlerinin kamusal harcamaların temel kaynağı olmasına rağmen, yine bu kesime ait öğrencilerin yükseköğretimde temsil oranının çok düşük olması yükseköğretim harcamalarının adalet amacına hizmet etmediğini göstermektedir.

Yükseköğretime yapılan kamu desteğinin yükseköğretimde adalet amacına hizmet etmemesinin bir başka nedeni, yükseköğretimde giriş sınavının olmasıdır. Eğitim düzeyi yüksek ebeveynlerin çocukları, yüksek gelir grubuna ait çocuklar, yükseköğretim öncesinde daha nitelikli eğitim alma olanaklarına sahip olduklarından sınava daha iyi hazırlanmaktadır. Ayrıca, sınava hazırlanma yöntemleri ve bunun için yapılan harcamalara ve dolaylı maliyetlere katlanabildiklerinden yükseköğretim hizmetinden daha fazla yararlanma şansına sahip olmaktadır. Çalışmada, yüksek gelir grubuna ait öğrencilerin çoğunluğunun özel ders aldığı ve bunun için yüksek miktarlarda harcama yaptıkları, alt gelir grubuna ait öğrencilerin ise ya ortaöğretimdeki bilgileriyle ya da kitap, dergi alarak sınava hazırlandıkları görülmüştür. Aileler, dersane için yaklaşık 1.764.724.000; özel ders için yaklaşık 82.822.000 ve kitap, dergi vb. için yaklaşık 546.970.000 YTL harcamıştır. Bu hazırlanma biçimleri ve yapılan harcamaların büyüklüğü, öğrencilerin giriş sınavlarında başarısını etkilemiş ve yüksek gelir grubuna ait bireylerin yükseköğretim hizmetinden daha fazla yararlanmasına neden olmuştur. Dolayısıyla, giriş sınavı, yükseköğretimde var olan adalet sorununu daha da arttırmıştır. Ailelerin harcamaları, yükseköğretim sürecinde de devam etmekte ve yükseköğretimde kayıtlı öğrenciler öğrenim süresince başta gıda olmak üzere, barınma, giyim, ulaşım, katkı payı, kitap ve ders notları için fotokopi gibi çeşitli harcamalar yapmaktadırlar. Mesela mühendislik, hukuk ve tıp fakültelerindeki bir öğrencinin toplam yıllık ortalama maliyeti 4.500-5.500 YTL arasında değişmektedir.

2004 yılı asgari işçi ücretinin brüt 423 milyon TL olduğu düşünülürse, bir işçinin yaklaşık 1 yıllık ücret gelirinin toplamı kadar bir maliyet söz konusudur. Bu harcamaları ancak, orta ve üst gelir gruplarının karşılayabileceği açıktır. Oysa, uygulama, yükseköğretim harcamalarının kamusal kaynaklarından karşılanması yönündedir. Bu sonuçlara göre, sınav hazırlığı için yapılan harcamaların büyüklüğü ile üniversite sürecinde yapılan harcamaların büyüklüğü birlikte düşünüldüğünde, kamu üniversitelerinde orta ve üst gelir gruplarının yararlandığı açıktır. Çalışmada, yükseköğretim hizmetinden yararlanmanın özel getiri değerleri sosyal getiri değerlerinden yüksek olduğu görülmüştür.

Ayrıca, çalışmada, yükseköğretime yapılan kamu desteğinin etkinlik amacına da hizmet etmediği de görülmüştür. Mesela, özel getiri oranı yaklaşık %37-46 arasında değişirken, sosyal getiri oranı yaklaşık %28-33 arasında değişmektedir. Mesela özel harcamaları toplamı yaklaşık 5 bin YTL olan Marmara Üniversitesi'nde okuyan bir tıp öğrencisinin devlete maliyeti 2004-2005 eğitim öğretim döneminde yaklaşık 12 milyar TL'dir (Bkz. Tablo 5.16). Aynı dönemde bu öğrenci öğrenim ücreti ödeyerek maliyetin sadece yaklaşık 460 YTL'lik kısmını karşılamıştır. Orta ve üst gelir gruplarının bu harcamaları karşılayabileceği açıkça görülmektedir. Alt gelir gruplarından vergi geliri sağlanması, kamusal harcamaların vergi gelirleriyle karşılandığı Türkiye'de bu kesimin yükseköğretim harcamalarını da karşıladığını açıkça göstermektedir. 2005 yılı Maliye Bakanlığı verilerine göre, 1980-2002 dönemi içinde gelir vergilerinin toplam vergi gelirleri içindeki payının sürekli azaldığı, buna karşılık KDV'nin yaklaşık %100'lük bir artış gösterdiği görülmüştür. 1994-2002 döneminde uygulanan vergi politikasıyla, alt gelir grubu yaklaşık %100'lük bir artışla daha fazla vergi ödeyerek toplam vergi gelirleri içindeki payının %37'den %66'ya yükseldiği görülmüştür. Dolayısıyla, Türkiye'de vergi gelirlerinin çoğunluğunun alt gelir grubundan sağlanan vergilerden oluştuğu söylenebilir. Çoğunluğu üst gelir gruplarına ait öğrencilerin yükseköğretim hizmetinden yararlanması ve bu harcamaların da kamusal kaynaklarından karşılanması birlikte düşünüldüğünde, yerleşik finansman politikasının yüksek gelir gruplarına gelir transferi yaratan bir olgu olduğunu açıkça göstermektedir.

Kıt kaynaklar söz konusu olduğu için eğitim harcamalarının, diğer ekonomik faaliyetlerle yoğun bir rekabet içinde olması, kaynakların etkin bir biçimde kullanılmasını ve hangi eğitim kademesine daha fazla yatırım yapılacağına önem

kazanmasına neden olmuştur. Bu durum, tahsis etkinliği sorununu yaratmaktadır. 1980’li yıllardan itibaren, kamu kaynaklarından eğitime tahsis edilen kaynaklar üst sınıra ulaşmış, hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerde eğitim kurumları artan yükseköğretim talebini karşılamada çeşitli güçlükler yaşamaya başlamışlardır.

Bu nedenle, birçok ülke bir yandan eğitim sistemlerini ve bunun alanını genişletirken, diğer yandan da kamu harcamalarının bütçeye olan yansımalarını diğer bir deyişle, ağır maliyetini hafifletmek için yollar aramaktadırlar. Bu yollar, hem oldukça maliyetli olan hem de özel finansmana müsait olan yükseköğretimi yakından etkilemiştir. Bu yollardan biri, yükseköğretim maliyetlerin karşılanmasının kamu kaynaklarından ailelere kaydırılması şeklindedir. Buna göre, yükseköğretim hizmetinden birinci derecede yararlanan öğrencilerin ailelerinin gelirlerine göre harcamalara katılması gerekir. Ancak, ailelerin hangi oranda bu harcamalarına katılması gerektiği de belirlenmelidir. Bu sorunu çözebilmek için eğitim hizmetlerinin fayda ve maliyetlerinin, bireyler ve toplumun tümü açısından değerlendirilmesi gerekir. Bu değerlendirmeye, tüm eğitim kademelerinin hem özel hem de sosyal faydasını ölçmek mümkün hale gelir. Bu faydaları ölçmek için, bireyler açısından özel getiriler, toplum açısından da sosyal getiriler kullanılmaktadır.

Bu konudaki çalışmalarda, genel olarak ilk ve orta öğretim kademelerinde sosyal, yükseköğretim kademesinde ise özel getirilerin ağır bastığına dair sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre, ilk-ortaöğretimde kamusal finansman, yükseköğretimde özel finansman olmalıdır. Yükseköğretim düzeyindeki eğitim yatırımların özel faydalarının önemli ölçüde yüksek olması, finansmana katılımın sağlanan faydaya paralel olması gerektiğini açıkça göstermektedir. Böyle bir tezi savunmanın, adalet değerlendirmeleri yanında etkinlik ile ilgili gerekçeleri de vardır.

Kamusal kaynaklardan karşılanan finansman sisteminin etkinlik yönünden değerlendirilmesinde, tahsis etkinliği dikkati çekmektedir. Tahsis etkinliği eğitimin miktarının doğru olarak belirlenmesi demektir. Birçok ülkede, özellikle gelişmekte olan ülkelerde, sosyal getirisi en yüksek olan eğitim kademesi ilköğretimdir. Buna göre, ilköğretime yapılan kamu kaynaklı harcamaların yükseköğretime yapılan harcamalara nispeten artması gerekmektedir. Ancak Türkiye de dahil birçok ülkede bunun tersi olmakta ve sadece politik nedenlerle yükseköğretim kurumları açılabilir. Gelişmiş ve

gelişmekte olan ülkelerde eğitime ayrılması gereken kaynak miktarının giderek artması bütçe sınırlamalarını ağırlaştırmaktadır.

Eğitim hizmetlerinin maliyetlerinin artması, bu hizmetlerin belli bir düzeyde sürdürülebilmesi, halkın giderek daha fazla vergi ödemesini gerektirmiştir. Bu durum, yoğun siyasi tartışmalara ve kamu kesiminin verdiği hizmetleri önemli ölçüde azaltmak zorunda kalmasına yol açmıştır. Bu sonuçlar, hizmet maliyetlerindeki sürekli artışlar kamusal hizmetlerdeki genişlemenin sonunu da getirmiştir ve eğitim hizmetlerinde özel kaynakların payının artması, piyasaya duyarlı bir eğitim sistemi olması gerektiğini ortaya koymuştur.

Kamusal kaynaklardan yükseköğretim harcamalarının karşılanması, aşırı talebe yol açarak özellikle yükseköğretimde bir etkinsizlik kaynağı haline gelmiştir. Üniversitede öğrenim görmesi zorunlu olmayanlar, öğrenim ücreti olmayan ve özellikle sınavsız giriş sistemlerinde yığılmaktadırlar. Bu durum, fiyatı sıfır veya çok düşük olan bir malın veya hizmetin talebinin marjinal faydası sıfır veya sıfıra çok yakın oluncaya kadar artacağı biçimindeki basit bir iktisat kuralıyla ilişkilidir. Bazı ülkelerde, bir giriş sınavına rağmen, kontenjanların geniş tutulması “uygun olmayanların” üniversiteye girmesini tam olarak engellememektedir.

Yükseköğretimin kamusal kaynaklarla finansmanın bir diğer etkinsizlik nedeni, öğrencilerin kayıt yaptırdıkları programlardan mezun olmalarının uzun yıllar almasıdır. Eğitimin parasız olması yanında öğretim süresini aşmanın her hangi bir cezasının bulunmaması bu durumu körüklemektedir. Böyle bir sistem bir taraftan hem kamu kaynaklarının hem de ailelerin kaynaklarının israfına, diğer taraftan da öğrencilerin ve başkalarının zamanlarının boşa harcanmasına yol açmaktadır.

Ayrıca, yükseköğretimde kayıtlı öğrencilerin çoğunluğunun yüksek gelir grubuna ait olması da etkinsizlik kaynağıdır. Kıt kaynakların varlığında yükseköğretim hizmetinden yararlananların çoğunluğunun yüksek gelir grubuna ait olması, hem maliyetleri karşılama gücüne sahip bu ailelere kamu kaynaklarından bir gelir transferi yaratmakta, hem de nesiller arası gelir dağılımını etkilemektedir.

Alternatif yatırım alanları yerine özel faydası yüksek olan yükseköğretim hizmetine kaynak ayrılması kamusal finansman sisteminin tahsis etkinliği açısından beklenen sonuçları vermemiştir. Bu sonuçlar, bedelsiz yükseköğretimin hem gelir dağılımı

hem de etkinlik açısından bozucu etkilere sahip olduğunu göstermiştir. Bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri ise, özel okulların yaygınlaştırılması, öğrenim ücreti, eğitim kredisi kullanarak borçlanma maliyet paylaşımı olarak sıralanabilir.

Özel okullar, kamu kaynakları dışında özel kaynakların da sağlanmasına imkan verdiği için finansman krizinin çözümüne yol açacaktır. Yükseköğretimin oldukça maliyetli olması ve bu maliyete katlanmaya değmeyeceğini düşünenlerin bulunması yükseköğretime olan talebi düşürecektir. Talebin düşmesi, yükseköğretim finansmanında etkinliği sağlayacaktır.

Kupon yöntemi, aslında ilköğretime yönelik bir finansman şekli olmakla beraber, yükseköğretime uygulanabilir. Kupon sistemi, kamu finansmanının doğrudan yükseköğretim kurumlarına aktarıldığı mevcut sistemin yerini alabilir. Üniversitelerin belli bölümlerine kabul edilen öğrencilere, değeri bölümlere göre değişebilecek kuponlar verilebilir. Hatta, kupon değeri, teşvik edilmesi istenen bölümler için artırılabilir, talebin azaltılmak istendiği bölümler için ise azaltılabilir. Doğrudan ailelere verilen bu kuponlar, alt gelir grubuna ait öğrencilerin kayıt oranlarını pozitif yönde etkilemektedir. Ayrıca eğitim kuponları, eğitim kurumları arasında rekabet yaratacak ve bu ise kaynakların daha etkin kullanımı anlamına gelecektir. Eğitim kuponlarının doğrudan kurumlar yerine ailelere verilmesi yerleşik sisteme bir alternatif olabilir.

Çoğunluğu yüksek gelir grubuna ait öğrencilerin yararlandığı yükseköğretim hizmetleri kamusal kaynaklardan karşılanması, öğrenim ücretlerinin vasıtasıyla hükümetlerin tarafından yüksek gelir gruplarına yönelik gizli bir gelir transferi söz konudur. Dolayısıyla, öğrenim ücretlerinin gelir grupları itibariyle farklılaştırılmasıyla maliyet paylaşımı sağlanabilir. Ancak, yükseköğretim seviyesinde öğrencilerin maliyete katılmasını sağlayacak ve öğrenim ücretinden daha etkili olabilecek başka bir yol da kredi sistemidir. Bu sistemde, öğrenci ya burs yada kredi almak suretiyle borçlanacaktır.

Öğrenci kredileri, eğitim hizmetlerinden yararlanmanın maliyetine katlanma yükünün zamana yayılmasına imkan veren bir finansman yöntemidir. Borçlanma yöntemi olarak da bilinen uygulama, öğrencilerin, eğitim maliyetlerini karşılamak amacıyla hükümet kuruluşları, bankalar veya diğer finansal kuruluşlardan ödünç alabilmelerine imkan verir. Kredi alacak öğrenciler, genelde öğrenim ücretlerini şu anda ödeyemeyecek olanlar veya daha sonra ödemek isteyen öğrencilerdir. Bu sistem,

öğrencilere katkı payı, öğrenim kredisi veya burs imkânlarının sağlamakta ve bunların uygun geri ödeme şartlarıyla verilmesini garanti etmektedir. Dolayısıyla, bu sistem, fakir ailelerden gelen öğrencilerin yükseköğretime erişimini sağladığı ve bunu geliştirdiği için adalet açısından son derece önemli bir tedbir olarak değerlendirilebilir.

Maliyetin mezuniyetten sonraya ertelenmesi esasına dayanan bu borçlanma sisteminde öğrencilere verilecek kredi miktarı, öğrencilerin mezuniyetten sonra elde edecekleri kazançlara bağlıdır. Bu yönüyle, esnek bir yapı arz eder. Mesela, finansal kurumlardan, mühendislik fakültesinde okuyacak bir öğrenci, daha yüksek kazançlar elde edeceğinden daha kolay ve yüksek miktarlarda kredi alabilecekken, kazançları düşük olan meslek grupları için daha az miktarlarda kredi verilecektir. Yani, yüksek kazançlı meslek grupları daha yüksek miktarlarda finansal piyasalardan kredi bulabilecektir. Bu sistemin, işleyebilmesi için, öğrencilere borç verecek finansal kurumların buna istekli olması ve devletin ödeme gücü olmayan öğrencilere garantör olması gerektirir. Ancak böyle bir uygulamayla, borçlanma sistemi, hem öğrencinin yükseköğretim maliyetine katılmasını hem de etkinliği sağlayacaktır.

Sonuç olarak, yapılan bütün değerlendirmelerin ışında, özellikle Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde, alt gelir grubu da dahil yükseköğretim hizmetinden yararlanan bütün gelir gruplarının sadece öğrenci kredileri yöntemi ile yükseköğretim maliyetlerine katılması sağlanabilir. Bunun, özellikle alt gelir grubundan gelen öğrencilerin yükseköğretim hizmetinden faydalanmasını sağlayacak etkili bir yöntem olduğu da söylenebilir. Böylece, öğrenci kredi sistemi diğer bir ifadeyle borçlanma sistemi, hem alt gelir grubundan gelen bir öğrencinin yükseköğretim hizmetinden faydalanmasını sağlayarak adaleti, hem de öğrencinin maliyete katılmasını sağlayarak etkinlik amaçlarını gerçekleştirecektir.

KAYNAKLAR

Abbot, A.,-Leslie, D.

2004 “Recent Trends in Higher Education Applications and Acceptances”,
Education Economics, April, 12(1), pp.67-86

Adem, M.

1997 “İnsangücü ve Eğitim Verimliliği”, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Eylül, 2(9), s.5-17

Adıyaman, A.

2004 Türkiye'de Yükseköğretim Yapısının Ekonomik Analizi ve Maliyet Düşürücü Önlemler, Anadolu Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi), Eskişehir

Akalın, G.

1980 “Yükseköğretim Karma Malına Maliyet- Fayda Analizi'nin Uygulanması”,
Ankara: Ankara Ün. Siyasal Bil. Fak. Yayınları No: 444

1981 “Kamu Ekonomisi”, *Ankara Üniv. Siyasal Bilimler Fak. Yayınlar No:486*,
Ankara

AL- Qudsi

2003 “Family Background, School Enrollments and Wastage: evidence from Arab Countries”, *Economics of Education Review* 22, pp.567-580

Anderson, C., A.

1987 “Social selection in Education and Economic Development” *EDT Series 82*.
Washington, D.C.: World Bank

Aslan, M. H.

1998 “Hizmet Ekonomisi”, Bursa; *Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.*

2002 “Eğitim Finansmanının Ekonomi Politikası ve Yükseköğretimde Adil ve Etkin Finansman Politikaları”, *Liberal Düşünce Dergisi*, yıl:7, sayı:28, ss.225-246

2003 “Türkiye’de Yükseköğretimin Finansmanının Ekonomi Politikası”, *Liberal Düşünce Dergisi*, yıl:7, sayı: 29, ss.189-220

Asonuma, A.

2002 “Finance Reform in Japanese Higher Education”, *Higher Education* 43,
pp.109-126

Ataç, E.

1978 “Fayda- Maliyet Analizi”, *Eskişehir İktisadi Ticari İlimler Akademisi Dergisi*, Ocak, 14(1)

Atkinson, G.B.

1983 *The Economics of Education*, London, Hadder and Stoughton

- Baker, T.L.-Valez, W.
1996 "Access to and Opportunity in Post –secondary Education in the United States: A Review", *Social of Education. Extra Issue*, pp:213-226
- Barro, R.J.
1995 *Determinants of Economic Growth*, London:MIT.
- Becker, G.
1967 "Human Capital And Personal Distribution Of Income, Ann Arbor", *University Of Michagan Press*
- Benson, C.
1987 "Educational Financing", Ed:G.,Psacharopolulos, *Economics of Education Reseach and Studies*, Oxford: Pergamon Press
1994 "Eğitim Ekonomisi: Toplu Bir Bakış", *Eğitim Ekonomisi: Seçilmiş Yazılar*, Çev, Yüksel Kavak ve Berrin Burgaz, *Ankara: PEGEM Yayınları No.14*
- Berger, M.C.-Kostal,T.
2002 "Financial Resources, Regulation and Enrollment in US Public Higher Education", *Economics of Education Review* 21(2), April, pp.101-10.
- Bircan, İ.
1988 "Eğitimde Maliyet Ve Harcamalar", DPT, Ankara
- Bishop, J.
1989 "The Effect of Public Policies on The Demand For Higher Education", *The Journal of Human Resources*, 12(3), pp.285- 397
- Blaug, M.- Woodhall, M.
1978 "Patterns Of Subsidies Of Higher Education İn Europe", *Higher Education*, Vol. 7
- Blöndal, S.- S. Field- N. Girouard
2002 "Investment in Human Capital Through upper-Secondary and Tertiary Education", *OECD Economics Studies*, 34(1), pp.42-89
- Bowen, W.G.
2004 "Lecture II: The Quest for Equity: Class (Socio-Economic Status) in American Higher Education", *The Thomas Jefferson Foundation Distinguished Lecture seies University of Virginia*, April, ABD
- Bray, M.- Kwok P.
2003 "Demand for Private Suooplemantary Tutoring: conceptual considerations and sosyo-economic patterns in Hong Kong", *Economics of Education Review* 22, pp.611-620

- Brinkman, P.T.
2000 "The Economics of Higher Education: focus on Cost", *New Directions for Institutional Research*, No:106, Summer, pp.5-14
- Brunella /Checchi
2005 "Estimation Of Educational Borrowing Constraints Using Returns To Schooling", *Journal of Political Economy*, 112(1), pp.
- Bülbül, A.S.
1988 "Dünya Eğitim Bunalımı ve Eğitimin Finansmanı Sorunu", *Ankara Ün. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21(1-2), ss.393-408
- Calero, J.
1998 "Quasi- Market Reforms and Equity in the Financing of Higher Education", *European Journal of Education* 33(1), March, pp.11-27
- Canpolat, N.
2000 "Türkiye'de Beşeri Sermaye Birikimi ve Ekonomik Büyüme", *Hacettepe Üniv. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(2), s.:15-25
- Chapman B.-Ryan, C.
2005 "The Access Implication: lessons from Australia", *Economics of Education Review* 24, pp:491-512
- Chevallier T.-Eicher, J.
2002 "Higher Education Funding: A Decade of Changes", *Higher Education in Europe*, 27(1-2), pp. 89-99
- Cohn, E.
1979 "The Economics of Education", *Cambridge: Ballinger Publishing*
- Coombs, P.-Hallak, J.
1987 "Cost Analysis in Education- a tool for policy and planning", *The Johns Hopkins University Pres*, London
- Coombs, P.-Hallak, J.
1994 "Bir Sistem Olarak Eğitim", *Eğitim Ekonomisi: Seçilmiş Yazılar*, Çev. Yüksel Kava ve Berrin Burgaz, *Ankara: Pegem Yayınları*
- Corat, S.G.
2005 "Women, Gender Equality, Education and Sustainable Growth", *UNESCO; Brureau of Strategic Planning*
- Dalton, J.
1990 "Graduate Earnings After Six Years: Who Are The Winners?", *Studies in Higher Education*, March, 15(1), pp.125-132

DİE

1990 Nüfus sayım istatistik verileri

1995 Nüfus sayım istatistik verileri

2002 Hane Halkı Gelir ve Tüketim Harcamaları Anketi verileri

2003 Eğitim istatistikleri

2004 III.Dönem Hanehalkı İşgücü Anketi istatistikleri

Duchesne, I.- Nonneman, W.

1998 "The Demand for Higher Education in Belgium", *Economics of Education Review*, 17(2), pp.211-218

Duncan, T.

1996 "Education Returns Across Quantiles of the Wage Function: Alternative Explanations for Returns to Education by Race in South Africa", *American Economic Review* 86(2), May, pp.330-334

Dunne, M.-Sayed, Y.

2002 "Transformation and Equity: Women and Higher Education in Sub-sharan Africa", *Studies in Educational Administration*, 30(1), pp.50-65

Dura, C.

1996 "Eğitim ve Ekonomi İlişkiler", *Erciyes Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü Derisi*, ss.7-12

DPT

2007 9.Kalkınma Planı, *Yükseköğretim Özel İhtisas Komisyonu Raporu*

Eğitim Sendikası

2004 "Türkiye'de Üniversite Öğrencilerinin Ekonomik ve Sosyal Durumları", <http://www.egitimsen.gov.tr>, 21Nisan 2005

Erkin, C.,E.

1999 Hacettepe ve Erciyes Üniversiteleri Öğrencilerinin Yükseköğretim Finansmanına ilişkin Görüşlerinin Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Özellikleri Temelinde Değerlendirilmesi, Hacettepe Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara

Ermisch, J.-Francesco, M.

2001 "Family Matters:Impacts of Family Background on Educational Attainments", *Economica*, 27(68), May, pp.137-156

- Fernandez, R.-Rogerson, R.
- 1995 “Public Education and Income Distribution: a Dynamic Quantitative Evaluation of Education- Finance Reform”, *American Economic Review* 88(4), September, pp.813-833
- 2003 “Equity and Resources: An Analysis of Education Finance Systems”, *Journal of Political Economy* 111(4), August, pp.858-897
- Fethke
- 2005 “Strategic Determination of Higher Education Subsidies and Tuitions”, *Economic of Education Review*, 24, pp.1-9
- Fournier, G.M-Rasmussen, D.W.
- 1986 “Salaries in Public Education: the impact of geographic cost of living differentials”, *Public Finance Quarterly*, 14(2), pp.179-181
- Glewwe, P.
- 2002 “Scholls and Skill in Developing Countries: Education Policies and Socieconomic Outcomes”, *Journal of Economic Literature* 40(2), June, pp. 436-482
- Grant, C.
- 1989 “Equity Equality, Teachers and Classroom’s Life. Equity in Education”, Çev: Güngör, S., Kepenkçi, Y., <http://www.google.com.tr>, 8 Mayıs 2005
- Gustman, A.L.-Pidot, G.B.
- 1973 “Interactions Between Educational Spending and Student Enrollment”, *Journal of Human Resources*, Winter, 8(1), pp.3-23
- Gültekin, M.
- 1993 “İspanya Eğitim Sistemi”, *Ankara Üniv. Eğitm Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26(1), ss.249-257
- Gürüz, K.
- 2003 “Higher Education In The Global Knowledge Economy”, *Prepared for Presentation at the CMU Assembly Nowember 20-22, İtaly*
- Haller, W.W.
- 1977 “Kamu Harcamaları Kuramı Üzerine Düşünceler”, Çev: Ataç- Ataç, *İktisadi Ticari İlimler Akademisi Dergisi*, 13(1), Eskişehir, ss.
- Halsey, A.H.
- 1993 “Education And Social Mobility İn Britain Since World War II”, *Education, Inequality and Life Changes*, Paris: OECD

- Handa, S.
2002 “Raising Primary School Enrolment in Developing Countries. The relative Importance of Supply and Demand”, *Journal of Development Economics* 69, pp.103-128
- Hans, W.,
2005 “Internationalization of Higher Education in Argentina”, *USA: World Bank*
- Hansen, W.L.-Weisbrod, B.A.
1969 “The Distribution of Costs and Direct Benefits of Public Higher Education: The Case of California”, *The Journal of Human Resources*, Spring 4(2), pp.176-191
- Healy, T.-Istance, D.
2001 “International Equity Indicators in Education and Learning in Industrialized Democracies”, In Pursuit of Equity in Education. Using International Indicators to Compare Equity Policies, *USA: Kluwer Academic Publishers*, pp.195-215
- Heath, J.A.
1998 “The Financing and Provisioning of Education and Health Services in Developing Countries: Review Article”, *Economics of Education Review* 17(3), June, pp.359-362
- Heller, D.E.
1997 “Student Price Responses in Higher Education: An Update to Leslie and Brinkman”, *Journal of Higher Education*, 68(6), pp.624-659
- Hertz, T.
2003 “Upward Bias in the Estimated Returns to Education: Evidence from South Africa”, *American Economic Review* 93(3), June, pp.1354-1368
- Honushek, E.
1989 “Expenditure, Efficiency and Equity in Education The Federal Government’s Role”, *American Economic Review* 79(2), May, pp.46-51
- İşgüden, T.
1980 “Kamu Yatırım Projelerinin Değerlendirilmesinde Fayda- Maliyet Analizi”, *İ.İ.T.A Nihad Sayar Yayın Ve Yardım Vakfı Yayınları No:319/552*, İstanbul
- James, E., Benjamin, G.
1987 “Educational Distribution and Income Distribution Through Education in Japan”, *Journal of Development Economics*, 57, pp: 253-278

- Kanellopoulos, - Psacharopoulos, G.
1997 “The Analytics Of The Pricing Of Higher Education And Other Services In Which The Customers Are Inputs”, *The Journal of Political Economy*, June, 103(3), pp.573-585
- Kesik, A.
2005 “Yükseköğretimde Yeni Bir Finansman Modeli Önerisi: Bütünsel Model”, *Maliye Bakanlığı, Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı Yayın No:2003/362*, Ankara
- Kjellström, C.-Regner, H.
1999 “The Effects of Geographical Distance on The Decision to Enrol in Universty Education”, *Scandinavian Journal of Education Research*, 43(4), pp.335-347
- Korkut, H.
1993 “Türkiye’ de Üniversiteler İçin Model Arayışı”, *Ankara Üniv., Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(1), ss.65-79
- Le Grand, J. -Robinson, R.
1984 “The Economics of Social Problems”, *London: McMillan Press*
- Levin, H.
1989 “Economics of Investment in Educationally Disantaged Student”, *American Economic Rewiev* 79(2), May, pp.52
- Lewis, D.R-Dündar, H.
2002 “Equity Effects of Higher Education in Developing Countries: Access, Choice and Persistence”, *Higher Education in Developing World: Changing Contexts and Institutional Responses, USA: Greenwood Publishing Group, Incorporated*, pp.169-193
- Lott, J.
1992 “Eğitim Niçin Devlet Tarafından Sunulmaktadır?: Eleştirel Bir Çalışma, Çev: Meriç, M, *The Economical Value of Education*, pp.475-501
- Maliye Bakanlığı
2004 “Maliye Bakanlığı Gelirler Genel Müdürlüğü Bütçe Gelirleri Faaliyet Raporu”, <http://www.maliyebakanligi.gov.tr>, 5 Mayıs 2006
- Marcos, F.
2003 “Privatising Higher Education In Spain”, *European Business Organization Law Review* 4, pp.541-552
- Masters , S.H.
1969 “The Effect of Family Income on Children’s Education Some Findings on Inequality of Oppotunity”, *The Journal of Human Resources*, Spring, 4(2), pp.158-175

- McMahon
1994 “Eğitim Ekonomisi: Toplu Bir Bakış”, Eğitim Ekonomisi: Seçilmiş Yazılar, Çev, Yüksel Kavak ve Berrin Burgaz, Ankara: PEGEM Yayınları No.14
- Milli Eğitim Bakanlığı
2004 “Eğitim Göstergeleri”, <http://www.milliegitim.gov.tr>, 8 Mayıs 2006
2005 “Plan Proje Taslağı”, <http://www.milliegitim.gov.tr>, 8 Mayıs 2006
- Meuret, D.
2001 “A System of Equity Indicators for Educational Systems”, In Pursuit of Equity in Education. Using International Indicators to Compare Equity Policies, USA: Kluwer Academic Publishers, pp.133-164
- Miller, S.I
1977 a “Social Class and Educational Outcomes”, *Induroduction to The Sociology of Education*, pp. 44-72
1977 b “Defining Equality of Educational Opportunity”, *Induroduction to The Sociology of Education*, pp.161-184
- Milliyet Gazetesi
2006 “Anadolu Liselilerin Anneleri Eğitimi”, <http://www.milliyet.com.tr/ozel/universite/haber/6.html>, 7 Haziran 2006
- Mingat, A.-Tan, J.P.
1985 “On Equity in Education Again: An International Comparison”, *The Journal of Human Resources*, 20(2), pp.298-308
- Mora, J. G.
1996 “The Demand for Higher Education in Spain”, *Europen Journal of Education* 31(3), September, pp.341-354
- Mora, J.G.-Garcia, A.
1999 “Private Costs of Higher Education in Spain”, *European Journal of Education* 34(1), pp.95-110
- Mumper, M.,
1996 “Removing College Price Barriers”, *New York: State University of New York Press*
- Noorbakhsh, A.-Culp, D.
2002 “The Demand for Higher Education: Pennsylvania’s Nonresident Tution Experience”, *Economics of Education Review*, 21, pp.277-286.
- OECD
1989 “Turkey, Reviews of National Policies for Education”, <http://www.oecd.org/bookshop/>. 5.mayıs.2005

- 1998 “Education at a Glance: Indicators”, <http://www.oecd.org/bookshop/>, 5.mayıs.2005
- 2003 “Education at a Glance: Indicators”, <http://www.oecd.org/bookshop/>, 5.mayıs.2005
- 2002 “Education at a Glance: Indicators”, <http://www.oecd.org/bookshop/>, 5.mayıs.2005
- 2004 “Education at a Glance: Indicators”, <http://www.oecd.org/bookshop/>, 5.mayıs.2005
- 2005 “Education at a Glance: Indicators”, <http://www.oecd.org/bookshop/>, 21.kasım.2005
- 2006 “Education at a Glance: Indicators”, <http://www.oecd.org/bookshop/>, 17.kasım.2006

Oliveria, T.-Pereira,P.

- 1999 “Who Pays The Bill? Study Cost and Students Income In Portuguese Higher Education”, *European Journal of Education*, 34(1), pp.111-121

Osterbeek, H.

- 1998 “An Economic Analysis of Student Financial Aid Schemes, *European Journal of Education* 33(1), March, pp.21-30

Öğrenci Kolektifleri

- 2005 “Üniversite Dosyası”, www.kolektif.org/index.php?, 17 Haziran 2006

ÖSYM

- 1991 “Adayların Sosyo-Ekonomik Özellikleri Ve Sınavdaki Başarıları”, *ÖSYM Yayınları*, Ankara
- 2005 Yükseköğretim İstatistikleri Kitabı, <http://www.osym.gov.tr>, 3 Kasım 2005
- 2005 Yükseköğretim İstatistikleri Kitabı

Parasız, İ.

- 2000 “İktisada Giriş”, *Ezgi Kitapevi Yayınları*, Bursa

Pehlivan, İ.

- 1991 “Avustralya Eğitim Sistemi”, *Anadolu Üniv. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(1), ss.777-819

Peters, G.H.

- 1979 “Fayda-Maliyet Analizleri ve Kamu Harcaması”, *Maliye Bakanlığı Teknik Kurulu Yayını No:1979/198*, Ankara

Pınar, A.

- 2004 “Vergiye Kimler Ödüyor ve Harcamalardan Kimler Yararlanıyor? ”, *TÜSEV Yayınları*, Ankara

Psacharopoulos, G- Woodhall, M.

- 1985 “Education for Development: An Analysis of Investment Choices”, *Oxford: Oxford University Press*

Psacharopoulos, G.

1985 "Returns to Education: A further Update International and Implications", *The Journal of Human Resources* 20 (4), pp.117-128

Psacharopoulos, G.-Papakonstantinou, G.

2005 "The Real University Cost in a –Free- Higher Education Country", *Economics of Education Review*, 24, pp.103-108

Psacharopoulos, G.-Patrinos, H.A

2004 "Returns to Investment in Education: A Further Update", *Education Economics*, August, 12(2), pp.113-118

Psacharopoulos, G, -Ying Chu Ng,.

1994 "Earnings and Education in Latin America", *Education Economics*, Vol. 2, No.2, pp. 328-251

Qiuheng S.-Delin, W.

2004 "Credit: a New Perspective for Solving The Contradiction Between Equity and Efficiency in Higher Education", *Chinese Education and Society*, 37(1), February, pp.72-88

Rozada, M.G.-Menendez, A.

2002 "Public University in Arjantina: Subsidizing The Rich?", *Economics of Education Review* 21, pp.341-351

Saatçi, M.

1985 "Eğitim Yatırımlarının Verimliliği Üzerine Türkiye İçin Yapılan Araştırmalar", *Erciyes Üniv. İ.İ.B.F. Dergisi*, Temmuz, ss.29-37

Sauer, R.

2004 "Educational Financing and Lifetime Earning", *Review of Economic Studies*, 71, pp:1189-1216

Saxton, J.

2000 "Investment in Education: Private and Public Returns", *Joint Economic Committee United States Congress*, January

Shaffer, H.G.

1978 "İnsan Sermayesi Kavramının Bir Eleştirisi", Çev: Kantemir, B., *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 17(3), ss.19-25

Shea, J.

2000 "Does Parents' money Matter?", *Journal of Public Economics*, Vol:77, pp:155-184

- Sheehan, J.
1973 "The Economics of Education", *University College Dublin*
- Siphambe, H.K.
2000 "Rates of Return to Education in Bostwana", *Economics of Education Review* 19(3), June, pp.291-300
- Solmon, L. C.
1971 "Capital Formation by Expenditures on Education in 1960", *Journal of Political Economy* 79(6), November/ December, pp.1413- 1417
- Stiglitz, J.E.
1994 "Kamu Kesimi Ekonomisi", İkinci Baskı, Çev: Ömer Faruk Batirel, *Marmara Ün. Yayını No:549*, İstanbul
- Şener, O.
1977 "Kamusal Mallar Teorisi", *İktisadi Ticari İlimler Akademisi Yayını No:15*, Bursa
- Tan, M.
1987 "Eğitsel Fırsat Eşitliği", *Ankara Üniv., Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20 (1-2), ss.245-259
- The World Bank
1980 *World Development Repory*
2001 *World Development Repory*
2004 *World Development Repory*
2005 *World Development Repory*
2006 *World Development Repory*
- TÜİK
2005 *Hanehalkı Gelir Gruplarına Göre Harcama Verileri Araştırması Raporu*
- Türk Eğitim Derneği
2005 "Türkiye'de Üniversiteye Giriş Sisteminin Aileye ve Topluma Maliyeti Araştırması, Türkiye'de Üniversiteye Giriş Sistemi Araştırması ve Çözüm Önerileri", *Türk Eğitim Derneği Yayınları*, Ankara
- Türk Eğitim Sendikası
2007 "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleği ve Eğitimine Yönelik Görüşleri", <http://www.egitimsen.org.tr>, 3 Temmuz 2007
2005 "Üniversiteli Olmanın Maliyeti", *Türk Eğitim Sendikası Yayınları*, Ankara
- Unay, C.
2001 "Makro Ekonomi", *Vipaş A.Ş*, Bursa, 8.baskı

UNESCO

1995 *Policy Paper for Change and Development in Higher Education*

2002 *Institute for Statistic*

Usher, D.

1997 "Education as a Deterrent to Crime", *Canadian Journal of Economics*, 30(2), May, pp.367-384

Uluatam, Ö.

1987 "Makro İktisat", *Savaş Yayınları*, 6.baskı, Ankara

Ünal, I.

1996 "Eğitim ve Yetiştirme Ekonomisi", *Epar Yayınları*, Ekim, Ankara

Vedder, R.

2004 "Private vs. Social Returns to Higher Education: Some New Cross-Sectional Evidence", *Journal of Labor Research*, Fall, 25(4), pp.677-686

Vossensteyn, H.

2002 Shared Interest, Shared Costs: Student Contributions in Dutch Higher Education", *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24(2), pp.145- 154

Wabu, G. -Schultz, T.

1996 "Education Returns Across Quantiles of the Wage Function: Alternative Explanations for Returns to Education by Race in South Africa", *American Economic Review* 86(3), June, pp.584- 609

Warren, J.R.

1996 "Educational Inequality Among White And Mexican Origin Adolescents In American Southwest:1990", *Social Of Education*, Vol 69, April, pp.142-158

Weidman, J. C.

1995 "Diversifying Finance of Higher Education Systems in the Third World: The Cases of Kenya and Mongolia", *Education Policy Analysis Archives*, 3(5), February

Weinberg, B. A.

2001 "An Incentive Model of the Effect of Parental Income on Children", *Journal of Political Economy* 109(2), April, pp.267-281

Winston, G. C.

2004 "Subsidies, Hierarchy and Peers: The Awkward Economics of Higher Education", *The Journal of Economic Perspectives* 13(1), Winter, pp.13-36

Wolfe, B.-Scrivner, S.

2003 “Providing Universal Preschool For Four-Year Olds”, *Brookings Institution Press, Washington, DC*, pp.113–135.

Woodhall,M.

1987 “Economics of Education:A Review”, *Economics of Education Research and Studies, Oxford:Pergamon Press*, pp.1-8

1994 “Eğitim Ekonomisi: Toplu Bir Bakış”, Eğitim Ekonomisi: Seçilmiş Yazılar, Çev, Yüksel Kavak ve Berrin Burgaz, *Ankara: PEGEM Yayınları No.14*

2001 “Eğitimde Maliyet-Etkililik Analizi”, Çev: Şakir Çınkır, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(3-4), Mart-Haziran, ss.21-23

Yalçınkaya, M.

1991 “Avustralya Eğitim Sistemi”, *Ankara Üniv. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2), ss.861-871

Yang, Y.

2001 “Estimating The Deman for Higher Education in The United States, 1965-1995”, *School of Social Science &Interdisciplinary Studies*, Spring Courses

Yonezawa, A.-Nakatsui,İ.-Kobayashi, T.

2002 “Universty Rankings in Japan”, *Higher Education in Europe*, 27(4), pp.373-382

YÖK

1997 “Üniversite Öğrencileri Aile Gelirleri, Eğitim Harcamaları, Mali Yardım ve İş Beklentileri Araştırması”, Ankara,
<http://www.yok.gov.tr/egitim/raporlar/mart2000/b1.html>, 16.12.2004

1997 “Üniversitelere Başvuru ve Yerleştirme”,
(<http://www.yok.gov.tr/egitim/raporlar/mart2000/b3.html>)

2000 Faaliyet Raporu, <http://www.yok.gov.tr/egitim/raporlar/kasim2005/b3.html>

2001 Faaliyet Raporu, <http://www.yok.gov.tr/egitim/raporlar/mart2005/b3.html>

2005 “Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi- Taslak Rapor”,
<http://www.yok.gov.tr/egitim/raporlar/mart2005/b3.html>

2006 Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu”, Kasım,
<http://www.yok.gov.tr/egitim/raporlar/aralik006/b3.html>

2007 Vakıf Üniversiteleri Raporu,
<http://www.yok.gov.tr/egitim/raporlar/eylül2007/b3.html>

Ziderman, A.

2002 “Financing Student Loans in Thailand: Revolving Funds or Openended Commitment?”, *Economics of Education Review* 21(2), April, pp.367-380

EKLER

EK. Tablo 1: 2005–2006 Yılında Türkiye’de Vakıf Üniv.Öğretim Ücretleri

Bahçeşehir Üniversitesi	İngilizce hazırlık programı ve tüm lisans programları için yıllık ücret peşin KDV hariç 12 bin 500 YTL, 9 eşit taksitte ise KDV hariç toplam 14 bin 175 YTL.
Başkent Üniversitesi	Bütün programların yıllık ücreti KDV dâhil 6 bin 480 ABD \$
Bilkent Üniversitesi	Bütün programların yıllık ücreti KDV hariç 13 bin YTL.
Çankaya Üniversitesi	Tüm programlar KDV hariç 5 bin 800 ABD \$
Doğuş Üniversitesi	İngilizce lisans programlarının ücreti KDV dâhil 13 bin 800 YTL, Türkçe lisans programlarının ücreti KDV dâhil 12 bin 600 YTL, İngilizce Hazırlık Sınıfı’nın ücreti KDV dâhil 11 bin 400 YTL.
İstanbul Bilgi Üniversitesi	Tüm programlar için KDV dâhil 15 bin 900 YTL.
İstanbul Kültür Üniversitesi	Meslek Yüksekokulları KDV hariç 7 bin YTL. Diğer tüm programlar 12 bin–12 bin 750 YTL arasında değişiyor.
Kadir Has Üniversitesi	Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu ve Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu KDV hariç 6 bin YTL. İngilizce hazırlık KDV hariç 10 bin YTL. Diğer tüm programlar 10 bin YTL, 13 bin YTL arasında.
Yeditepe Üniversitesi	Diş Hekimliği Fakültesi’nin ücreti 26 bin 500 YTL, Tıp Fakültesi 21 bin 500 YTL, Diğer programlar 9 bin 500 ile 16 bin 500 YTL arasında değişiyor.
Atılım Üniversitesi	Ücretler 4 yıllık bölümler ve hazırlık sınıfı KDV dâhil 7 bin 500 ABD \$
Beykent Üniversitesi	Meslek Yüksekokulu’na bağlı ön lisans programları KDV hariç 3 bin 950 YTL. Diğer tüm programlar 7 bin 600 YTL ile 11 bin 500 YTL arasında değişiyor.
TOBB Ekonomi Ve Teknoloji Üniversitesi:	Bütün bölümler ve programlar KDV dâhil 11 bin YTL.
Haliç Üniversitesi	Hemşirelik Yüksekokulu KDV hariç 4 bin 500 YTL. Diğer tüm programlar KDV hariç 7 bin 500 YTL ile 12 bin YTL arasında değişiyor.
Işık Üniversitesi	Tüm programlar KDV hariç 13 bin 600 YTL.
Maltepe Üniversitesi	Meslek Yüksekokulu KDV hariç 7 bin 200 YTL. Tıp Fakültesi KDV hariç 18 bin YTL diğer tüm programlar KDV hariç KDV hariç 10 bin 200 YTL ile 13 bin 200 YTL arasında değişiyor.
Sabancı Üniversitesi	Tüm Programlar KDV dâhil 19 bin 500 YTL.
İzmir Ekonomi Üniversitesi	Tüm lisans programları KDV hariç 6 bin ABD \$. Meslek Yüksekokulu KDV hariç 6 bin YTL.
Fatih Üniversitesi	Meslek yüksekokulları KDV hariç 3 bin ABD \$. Diğer tüm programlar 4 bin 500 ABD \$, ile 6 bin 850 ABD \$
İstanbul Ticaret Üniversitesi	Lisans programları ve İngilizce hazırlık KDV dâhil 9 bin 500 YTL, Meslek Yüksekokulu KDV dâhil 5 bin 750 YTL.
Ufuk Üniversitesi	Tıp Fakültesi KDV hariç 7 bin 500 ABD \$, diğer tüm fakülteler ile İngilizce hazırlık KDV hariç 6 bin 250 ABD \$
Yaşar Üniversitesi	Tüm fakülteler ve İngilizce hazırlık KDV hariç 9 bin YTL. Meslek Yüksekokulu KDV hariç 6 bin YTL.
Okan Üniversitesi	Hazırlık sınıfı ve tüm lisans programları için KDV hariç 10 bin 850 YTL.

Kaynak: Öğrenci Kolektifler, s:225

EK. Tablo 2: 1997 Yılında Türkiye’de Bazı Üniversitelerde Kayıtlı Öğrencilerin Üniversiteye Giriş İçin Yaptığı Harcamalar ve Özel Kurslara Katılım Oranları

	Üniversiteler	Kurslara katılma yüzdeleri (%)	Ortalama harcama (milyon TL)	
			Kurslara katılanlar	Kitap, dergi vs. alanlar
Kamu üniversiteleri	Adnan Menderes	80	199	40
	Afyon Kocatepe	69	92	21
	Ankara	78	164	40
	Atatürk	69	116	38
	Boğaziçi	83	189	57
	Çanakkale 18 Mart	76	96	53
	Çukurova	77	160	61
	Dicle	60	132	49
	Dokuz Eylül	82	172	77
	Ege	85	165	48
	Gaziosmanpaşa	67	93	18
	Hacettepe	87	175	66
	Harran	51	83	47
	İnönü	72	111	31
	İstanbul	84	211	68
	İstanbul Teknik	90	197	76
	Kafkas	79	132	113
	Kahramanmaraş Sütçü İmam	54	91	14
	Kocaeli	81	139	32
	Marmara	73	157	42
	Mimar Sinan	77	215	61
	Mustafa Kemal	67	83	21
	Orta Doğu Teknik	91	143	59
	Selçuk	76	117	39
	Süleyman Demirel	74	102	25
	Yıldız Teknik	90	202	67
Yüzüncü Yıl	56	113	34	
Ortalama	78	148	43	
Vakıf üniversiteleri	Başkent	97	123	4
	Bilkent	79	176	41
	Fatih	95	108	29
	Işık	95	135	45
	İstanbul Bilgi	76	109	28
	Koç	88	105	32
	Yeditepe	81	150	83
	Ortalama	80	160	41

Kaynak: YÖK (1997), *Üniversite Öğrencileri Aile Gelirleri, Eğitim Harcamaları, Mali Yardım ve İş Beklentileri Araştırması Raporu*, Tablo 8, Tablo 9

EK 1: 2004 Yılında Türkiye’de Ortalama Özel Ders Alma Süreleri

Ortalama Özel Ders Alma Süresi (Yıl)		
Özel ders alma yılı	Özel ders alma oranı (%)	Toplam (Yıl)
1	34.2	34.2
2	28.7	57.4
3	19.9	59.7
4	8.5	34
5	4.4	22
6	1.5	9
7	0.7	4.9
8	1.1	8.8
9	0.4	4.5
10	0.7	7
toplam	100	241.5
Bir Yılda Ortalama Özel Ders Alma Süresi (Ay)		
Cevapsız	1.1	0
1	5.9	5.9
2	8.8	17.6
3	25	75
4	21.3	85.2
5	9.9	49.5
6	11	66
7	4.4	39.8
8	3.7	29.6
9	3.7	33.3
10	5.1	51
toplam	100	452.9
Ortalama Özel Ders Alma Süresi (Saat)		
haftada 1 saat	7.7	7.7
haftada 1-3 saat	50	100
haftada 3-6 saat	30.9	139
haftada 6-10 saat	9.2	73.6
haftada 10-15 saat	0.7	8.7
haftada 15 saatten fazla	1.5	22.5
toplam	100	351.5

Kaynak: TED (2005), “Mevcut Durum Yaşanan Sorunları, Türkiye’de Üniversiteye Giriş Sistemi Araştırması ve Çözüm Önerileri”, *Türk Eğitim Derneği Yayınları*, Tablo 5.a, Tablo 6.a, Tablo 7.a

EK 2: 2005 Yılında Mühendislik Fakültesi 1.Sınıf Bir Öğrencinin Yıllık Kitap ve Ders Notu Harcamaları

Ders	Kitap	Ücret
Matematik 1	Calculus George B. Thomas - Ross L. Finney	65 YTL
	Yaklaşık 400 sayfa ders notu	20 YTL
Fizik 1	Physics 1 Mechanics Frederick J. Keller, W. Edward Gettys, Malcolm J. Skove	20,25 YTL
	Yaklaşık 400 sayfa ders notu	5 YTL
Fizik 1 Lab	Okul Yayını	10 YTL
Kimya 1	Genel kimya 1 / Tahsin Uyar	22 YTL
	Yaklaşık 150 Sayfa ders notu	7,5 YTL
Kimya 1 Lab	Okul Yayını	10 YTL
Lineer Cebir	Linear Algebra And Its Applications Updated 2nd edition	30 YTL
	100 sayfa ders notu	5 YTL
Türkçe 1	200 sayfa ders notu	10 YTL
İngilizce 1	Okul yayını	8 YTL
	100 Sayfa ders notu	5 YTL
Matematik 2	Calculus 2 George B. Thomas - Ross L. Finney	65 YTL
	400 sayfa ders notu	20 YTL
Fizik 2	Physics 2 Electricity - Magnetism Frederick J. Keller, W. Edward Gettys, Malcolm J. Skove	20,25 YTL
	150 sayfa ders notu	7,5 YTL
Fizik 2 Lab	Okul Yayını	10 YTL
İngilizce 2	Okul Yayını	8 YTL
Türkçe 1	200 sayfa ders notu	10 YTL
Bilgisayar	Computer Science; An Overview 6th edition	54,60 YTL
Malzeme	Malzeme Bilimi ve Mühendisliği (Ekonomik Baskı)	35 YTL
	150 sayfa ders notu	7,5 YTL
Olasılık İstatistik	Introduction to Probability and Statistics for Scientists and Engineers	53,51 YTL
	200 sayfa ders notu	10 YTL
Toplam: 519.39 YTL		

Kaynak: www.kolektifler.org/index.php?

EK 3: 2005 Yılında Türkiye’de Hukuk Fakültesi 3.Sınıf Bir Öğrencinin Yıllık Kitap ve Ders Notu Harcamaları

Ders	Kitap	Ücret
Borçlar Hukuku	Borçlar Hukuku – Fikret Beren	45 YTL
	Borçlar Hukuku – Fahrettin Aral	17,5 YTL
	Mevzuat Borçlar kanunu	Ortalama 25 YTL
Medeni Usul Hukuku	Medeni Usul Hukuku – Baki Kuru / amazan Arslan	30 YTL
	Mevzuat HUMK	17,5 YTL
Vergi Hukuku	Vergi Hukuku – İncel/Kumrulu/Çağan	16,5 YTL
	Mevzuat	Ortalama 25 YTL
Eşya Hukuku	Eşya Hukuku – Oğuzman/Seliçi	30 YTL
	Mevzuat – Medeni Kanun	Ortalama 20 YTL
Ceza Hukuku	Ceza Hukuku – Erem	16,5 YTL
	Ceza Hukuku – Toroslu	15 YTL
	Mevzuat	15 YTL
Ticaret Hukuku	Ticari İşletme Hukuku – Arkan	25 YTL
	Şirketler Hukuku – Arkan	10 YTL
	Mevzuat – Türk Ticaret Kanunu	19 YTL
Hukuk Sosyolojisi	Hukuk Sosyolojisi – Gürkan	10 YTL
	Hukuk Sosyolojisi – Can	13 YTL
Hukuk Felsefesi	Hukuk Felsefesi – Güriz	16 YTL
İdari Yargılama Usulü	İdari Yargılama Usulü – Gözübüyük	40 YTL
	Mevzuat İYUK	16 YTL
Karşılaştırmalı Hukuk	Karşılaştırmalı Hukuk – Oğuz	12 YTL
Çevre Hukuku	Çevre Hukuku – Turgut	16 YTL
Milletlerarası Ticari Tahkim Hukuku	Milletlerarası Ticari Tahkim Hukuku – Akıncı	27,5 YTL
	Mevzuat MÖHUK	20 YTL
	Hukuk Sözlüğü	50 YTL
Toplam: 548 YTL		

Kaynak: www.kolektifler.org/index.php?

EK 4: Doğrudan Özel Maliyetler

i) Marmara Üniversitesi'nde hukuk ve mühendislik fakültelerinde kayıtlı bir öğrencinin harcama kalemleri ve toplam tutarları aşağıda görülmektedir.

Harcama kalemleri	Toplam harcama (YTL)
ÖSS hazırlığı	3.096
Giyim 400 YTL x 4 yıl	1.600
Kitap	
Hukuk fakültesi 548 YTL x 4 yıl	2.192
Mühendislik fakültesi 519,39 YTL x 4 yıl	2.077
Barınma	
Daire (350 YTL x 8 ay=) 2.800 YTL x 4 yıl	11.200
Yurt 270 YTL x 4 yıl	1.080
Yemek 240 YTL x 4 yıl	960
Ulaşım (1.6 YTL x30 gün x 8 ay=) 384 YTL x 4 yıl	1.536
Katkı payı	
Hukuk fakültesi 243 YTL x 4 yıl	972
Mühendislik fakültesi 300 YTL x 4 yıl	1.200
En düşük maliyet	
Hukuk fakültesi	11.436
Mühendislik fakültesi	11.549
En yüksek maliyet	
Hukuk fakültesi	21.556
Mühendislik fakültesi	21.669

Marmara Üniversitesi'nde tıp fakültesinde kayıtlı bir öğrencinin harcama kalemleri ve toplam tutarları aşağıda görülmektedir.

Harcama kalemleri	Toplam harcama (YTL)
ÖSS hazırlığı	3.096
Giyim 400 YTL x 6 yıl	2.400
Kitap 460 YTL x 6 yıl	2.760
Barınma	
Daire (350 YTL x 8 ay=) 2.800 YTL x 6 yıl	16.800
Yurt 270 YTL x 6 yıl	1.620
Yemek 240 YTL x 6 yıl	1.440
Ulaşım (1.6 YTL x30 gün x 8 ay=) 384 YTL x 6 yıl	2.304
Katkı payı 458 YTL x 6 yıl	2.748
En düşük maliyet	16.368
En yüksek maliyet	31.548

ii) Dokuz Eylül Üniversitesi'nde hukuk ve mühendislik fakültelerinde kayıtlı bir öğrencinin harcama kalemleri ve toplam tutarları aşağıda görülmektedir.

Harcama kalemleri	Toplam harcama (YTL)
ÖSS hazırlığı	3.096
Giyim 400 YTL x 4 yıl	1.600
Kitap	
Hukuk fakültesi 548 YTL x 4 yıl	2.192
Mühendislik fakültesi 519,39 YTL x 4 yıl	2.077
Barınma	
Daire (300 YTL x8 ay =) 2.400 YTL x 4 yıl	9.600
Yurt 270 YTL x 4 yıl	1.080
Yemek 240 YTL x 4 yıl	960
Ulaşım 312 YTL x 4 yıl	1.248
Katkı payı	
Hukuk fakültesi 243 YTL x 4 yıl	972
Mühendislik fakültesi 300 YTL x 4 yıl	1.200
En düşük maliyet	
Hukuk fakültesi	11.148
Mühendislik fakültesi	11.261
En yüksek maliyet	
Hukuk fakültesi	19.668
Mühendislik fakültesi	19.781

Dokuz Eylül Üniversitesi'nde tıp fakültesinde kayıtlı bir öğrencinin harcama kalemleri ve toplam tutarları aşağıda görülmektedir.

Harcama kalemleri	Toplam harcama (YTL)
ÖSS hazırlığı	3.096
Giyim 400 YTL x 6 yıl	2.400
Kitap 460 YTL x 6 yıl	2.760
Barınma	14.400
Daire (300 YTL x8 ay =) 2.400 YTL x 6 yıl	1.620
Yurt 270 YTL x 6 yıl	
Yemek 240 YTL x 6 yıl	1.440
Ulaşım 312 YTL x 6 yıl	1.872
Katkı payı 458 YTL x 6 yıl	2.748
En düşük maliyet	15.936
En yüksek maliyet	28.716

iii) Gazi Üniversitesi'nde hukuk ve mühendislik fakültelerinde kayıtlı bir öğrencinin harcama kalemleri ve toplam tutarları aşağıda görülmektedir.

Harcama kalemleri	Toplam harcama (YTL)
ÖSS hazırlığı	3.096
Giyim 400 YTL x 4 yıl	1.600
Kıtap	
Hukuk fakóltesi 548 YTL x 4 yıl	2.192
Mühendislik fakóltesi 519,39 YTL x 4 yıl	2.077
Barınma	
Daire (350 YTL x 8 ay=) 2.800 YTL x 4 yıl	11.200
Yurt 270 YTL x 4 yıl	1.080
Yemek 240 YTL x 4 yıl	960
Ulaşım 408 YTL x 4 yıl	1.632
Katkı payı	
Hukuk fakóltesi 243 YTL x 4 yıl	972
Mühendislik fakóltesi 300 YTL x 4 yıl	1.200
En düşük maliyet	
Hukuk fakóltesi	11.532
Mühendislik fakóltesi	11.645
En yüksek maliyet	
Hukuk fakóltesi	21.652
Mühendislik fakóltesi	21.765

Gazi Üniversitesi'nde tıp fakültesinde kayıtlı bir öğrencinin harcama kalemleri ve toplam tutarları aşağıda görülmektedir.

Harcama kalemleri	Toplam harcama (YTL)
ÖSS hazırlığı	3.096
Giyim 400 YTL x 6 yıl	2.400
Kitap 460 YTL x 6 yıl	2.760
Barınma	
Daire (350 YTL x 8 ay=) 2.800 YTL x 6 yıl	16.800
Yurt 270 YTL x 6 yıl	1.620
Yemek 240 YTL x 6 yıl	1.440
Ulaşım 408 YTL x 6 yıl	2.448
Katkı payı 458 YTL x 6 yıl	2.748
En düşük maliyet	16.512
En yüksek maliyet	31.692

iv) Atatürk Üniversitesi'nde hukuk ve mühendislik fakültelerinde kayıtlı bir öğrencinin harcama kalemleri ve toplam tutarları aşağıda görülmektedir.

Harcama kalemleri	Toplam harcama (YTL)
ÖSS hazırlığı	3.096
Giyim 400 YTL x 4 yıl	1.600
Kitap	
Hukuk fakültesi 548 YTL x 4 yıl	2.192
Mühendislik fakültesi 519,39 YTL x 4 yıl	2.077
Barınma	
Daire (350 YTL x 8 ay=) 2.800 YTL x 4 yıl	11.200
Yurt 270 YTL x 4 yıl	1.080
Yemek 200 YTL x 4 yıl	800
Ulaşım 300 YTL x 4 yıl	1.200
Katkı payı	
Hukuk fakültesi 243 YTL x 4 yıl	972
Mühendislik fakültesi 300 YTL x 4 yıl	1.200
En düşük maliyet	
Hukuk fakültesi	10.940
Mühendislik fakültesi	11.053
En yüksek maliyet	
Hukuk fakültesi	21.060
Mühendislik fakültesi	21.173

Atatürk Üniversitesi'nde tıp fakültesinde kayıtlı bir öğrencinin harcama kalemleri ve toplam tutarları aşağıda görülmektedir.

Harcama kalemleri	Toplam harcama (YTL)
ÖSS hazırlığı	3.096
Giyim 400 YTL x 6 yıl	2.400
Kitap 460 YTL x 6 yıl	2.760
Barınma	
Daire (350 YTL x 8 ay=) 2.800 YTL x 6 yıl	16.800
Yurt 270 YTL x 6 yıl	1.620
Yemek 200 YTL x 6 yıl	1.200
Ulaşım 300 YTL x 6 yıl	1.800
Katkı payı 458 YTL x 6 yıl	2.748
En düşük maliyet	15.624
En yüksek maliyet	30.804

EK 5: Toplam Özel Maliyetler

- i) Marmara Üniversitesi hukuk fakültesindeki bir öğrencinin doğrudan özel maliyet tutarı ($M_{1\text{ö}}$) 11 bin 436; mühendislikte ($M_{2\text{ö}}$) 11 bin 549 YTL'dir. Dolaylı özel maliyet tutarı ($M_{D\text{ö}}$) 25 bin 345,92 YTL'dir. Tıp fakültesinde ise sırasıyla ($M_{10\text{ö}}$) 16 bin 368; ($M_{D^*\text{ö}}$) 38 bin 018, 88 YTL'dir. Buna göre, toplam özel maliyet tutarı;

$$\begin{aligned}\sum_{t=18}^{22} M_{T1\text{ö}} &= \sum_{t=18}^{22} M_{1\text{ö}} + \sum_{t=18}^{22} M_{D\text{ö}} \\ &= 11.436 + 25.345,92 \\ &= 36.781,92 \text{ YTL' olur.}\end{aligned}$$

$$\begin{aligned}\sum_{t=18}^{22} M_{T2\text{ö}} &= \sum_{t=18}^{22} M_{2\text{ö}} + \sum_{t=18}^{22} M_{D\text{ö}} \\ &= 11.549 + 25.345,92 \\ &= 36.894,92 \text{ YTL olur.}\end{aligned}$$

$$\begin{aligned}\sum_{t=18}^{22} M_{T3\text{ö}} &= \sum_{t=18}^{22} M_{3\text{ö}} + \sum_{t=18}^{22} M_{D^*\text{ö}} \\ &= 16.368 + 38.018,88 \\ &= 54.386,88 \text{ YTL olur.}\end{aligned}$$

- ii) Dokuz Eylül Üniversitesi hukuk fakültesindeki bir öğrencinin gerçekleşen en düşük doğrudan özel maliyet tutarı ($L_{4\text{ö}}$) 11 bin 148; mühendislikte ($L_{5\text{ö}}$) 11 bin 261 ve tıpta ($L_{6\text{ö}}$) 15 bin 936 YTL'dir. Buna göre, toplam özel maliyet tutarı ($P_{\text{ö}}$);

$$\begin{aligned}\sum_{t=18}^{22} M_{T4\text{ö}} &= \sum_{t=18}^{22} M_{4\text{ö}} + \sum_{t=18}^{22} M_{D\text{ö}} \\ &= 11.148 + 25.345,92 \\ &= 36.493,92 \text{ YTL olur.}\end{aligned}$$

$$\begin{aligned}\sum_{t=18}^{22} M_{T5\text{ö}} &= \sum_{t=18}^{22} M_{5\text{ö}} + \sum_{t=18}^{22} M_{D\text{ö}} \\ &= 11.261 + 25.345,92 \\ &= 36.606,92 \text{ YTL olur.}\end{aligned}$$

$$\begin{aligned}
\sum_{t=18}^{22} M_{T6\ddot{o}} &= \sum_{t=18}^{22} M_{6\ddot{o}} + \sum_{t=18}^{22} M_{D^*\ddot{o}} \\
&= 15.936 + 38.018,88 \\
&= 53.954,88 \text{ YTL olur.}
\end{aligned}$$

iii) Gazi Üniversitesi hukuk fakültesindeki bir öğrencinin gerçekleşen en düşük doğrudan özel maliyet tutarı ($L_7\ddot{o}$) 11 bin 532; mühendislikte ($L_8\ddot{o}$) 11 bin 645 ve tıpta ($L_9\ddot{o}$) 16 bin 512 YTL'dir. Buna göre toplam özel maliyet tutarı;

$$\begin{aligned}
\sum_{t=18}^{22} M_{T7\ddot{o}} &= \sum_{t=18}^{22} M_{8\ddot{o}} + \sum_{t=18}^{22} M_{D\ddot{o}} \\
&= 11.532 + 25.345,92 \\
&= 36.877,92 \text{ YTL olur.}
\end{aligned}$$

$$\begin{aligned}
\sum_{t=18}^{22} M_{T8\ddot{o}} &= \sum_{t=18}^{22} M_{8\ddot{o}} + \sum_{t=18}^{22} M_{\ddot{o}} \\
&= 11.645 + 25.345,92 \\
&= 36.990,92 \text{ YTL olur.}
\end{aligned}$$

$$\begin{aligned}
\sum_{t=18}^{22} M_{T9\ddot{o}} &= \sum_{t=18}^{22} M_{9\ddot{o}} + \sum_{t=18}^{22} M_{D^*\ddot{o}} \\
&= 16.512 + 38.018,88 \\
&= 54.530,88 \text{ YTL olur.}
\end{aligned}$$

iv) Atatürk Üniversitesi hukuk fakültesindeki bir öğrencinin gerçekleşen en düşük doğrudan özel maliyet tutarı ($L_7\ddot{o}$) 10 bin 940; mühendislikte ($L_{11}\ddot{o}$) 11 bin 053 ve tıpta ($L_{12}\ddot{o}$) 15 bin 624 YTL'dir. Buna göre toplam özel maliyet tutarı;

$$\begin{aligned}
\sum_{t=18}^{22} M_{T10\ddot{o}} &= \sum_{t=18}^{22} M_{10\ddot{o}} + \sum_{t=18}^{22} M_{D\ddot{o}} \\
&= 10.940 + 25.345,92 \\
&= 36.285,92 \text{ YTL olur.}
\end{aligned}$$

$$\begin{aligned}
\sum_{t=18}^{22} M_{T11}\ddot{o} &= \sum_{t=18}^{22} M_{11}\ddot{o} + \sum_{t=18}^{22} M_D \ddot{o} \\
&= 11.053 + 25.345,92 \\
&= 36.398,92 \text{ YTL olur.}
\end{aligned}$$

$$\begin{aligned}
\sum_{t=18}^{22} M_{T12}\ddot{o} &= \sum_{t=18}^{22} M_{12}\ddot{o} + \sum_{t=18}^{22} M_D^* \ddot{o} \\
&= 15.624 + 38.018,88 \\
&= 543.642,88 \text{ YTL olur.}
\end{aligned}$$

EK 6: Toplam Sosyal Maliyetler

i) Marmara Üniversitesi'nde hukuk fakültesindeki bir öğrencinin gerçekleşen doğrudan özel maliyet tutarı ($M_{1\text{ö}}$) 11 bin 436; mühendislikte ($M_{2\text{ö}}$)11.549 YTL'dir. Hukuk ve mühendislik için doğrudan sosyal maliyeti tutarı (M_S) 16.380 ve dolaylı sosyal maliyeti (M_{DS}) 39.968,16 YTL'dir. Tıp fakültesinde ise sırasıyla 16.368 ($M_{3\text{ö}}$); 24.570 (M^*_{DS}) ve 59.952,24 (M^*_{DS})YTL'dir. Buna göre, toplam sosyal maliyeti (M_{TS});

$$\begin{aligned}\sum_{t=18}^{22} M_{TS1} &= \sum_{t=18}^{22} M_{1\text{ö}} + \sum_{t=18}^{22} M_S + \sum_{t=18}^{22} M_{DS} \\ &= 11.436 \text{ YTL} + 16.380 + 39.968,16 \text{ YTL} \\ &= 67.784,16 \text{ YTL olur.}\end{aligned}$$

$$\begin{aligned}\sum_{t=18}^{22} M_{TS2} &= \sum_{t=18}^{22} M_{2\text{ö}} + \sum_{t=18}^{22} M_S + \sum_{t=18}^{22} M_{DS} \\ &= 11.549 \text{ YTL} + 16.380 + 39.968,16 \text{ YTL} \\ &= 67.897,16 \text{ YTL olur.}\end{aligned}$$

$$\begin{aligned}\sum_{t=18}^{22} M_{TS3} &= \sum_{t=18}^{22} M_{3\text{ö}} + \sum_{t=18}^{22} M^*_S + \sum_{t=18}^{22} M^*_{DS} \\ &= 16.368 \text{ YTL} + 24.570 \text{ YTL} + 59.952,24 \text{ YTL} \\ &= 100.890,24 \text{ YTL olur.}\end{aligned}$$

ii) Dokuz Eylül Üniversitesi'nde hukuk fakültesindeki bir öğrencinin gerçekleşen doğrudan özel maliyet tutarı ($M_{1\text{ö}}$) 11 bin 148; mühendislik fakültesinde 11.26; tıp fakültesinde ise 15.936 YTL'dir. Buna göre, toplam sosyal maliyeti (M_{TS});

$$\begin{aligned}\sum_{t=18}^{22} M_{TS4} &= \sum_{t=18}^{22} M_{4\text{ö}} + \sum_{t=18}^{22} M_S + \sum_{t=18}^{22} M_{DS} \\ &= 11.148 + 16.380 + 39.968,16 \\ &= 67.496,16 \text{ YTL olur.}\end{aligned}$$

$$\begin{aligned}
\sum_{t=18}^{22} M_{TS 5} &= \sum_{t=18}^{22} M_{5\ddot{O}} + \sum_{t=18}^{22} M_S + \sum_{t=18}^{22} M_{DS} \\
&= 11.261 + 16.380 + 39.968,16 \\
&= 67.609,16 \text{ YTL olur.}
\end{aligned}$$

$$\begin{aligned}
\sum_{t=18}^{22} M_{TS 6} &= \sum_{t=18}^{22} M_{6\ddot{O}} + \sum_{t=18}^{22} M^*_S + \sum_{t=18}^{22} M^*_{DS} \\
&= 15.936 \text{ YTL} + 24.570 \text{ YTL} + 59.952,24 \text{ YTL} \\
&= 100.458,24 \text{ YTL olur.}
\end{aligned}$$

iii) Gazi Üniversitesi'nde hukuk fakültesindeki bir öğrencinin gerçekleşen doğrudan özel maliyet tutarı ($M_{1\ddot{O}}$) 11 bin 532; mühendislikte ($M_{8\ddot{O}}$) 11 bin 645; tıpta ($M_{9\ddot{O}}$) ise 16 bin 512 YTL'dir. Buna göre, toplam sosyal maliyeti (M_{TS});

$$\begin{aligned}
\sum_{t=18}^{22} M_{TS 7} &= \sum_{t=18}^{22} M_{7\ddot{O}} + \sum_{t=18}^{22} M_S + \sum_{t=18}^{22} M_{DS} \\
&= 11.532 + 16.380 + 39.968,16 \\
&= 67.880,16 \text{ YTL olur.}
\end{aligned}$$

$$\begin{aligned}
\sum_{t=18}^{22} M_{TS 8} &= \sum_{t=18}^{22} M_{8\ddot{O}} + \sum_{t=18}^{22} M_S + \sum_{t=18}^{22} M_{DS} \\
&= 11.645 + 16.380 + 39.968,16 \\
&= 67.993,16 \text{ YTL olur.}
\end{aligned}$$

$$\begin{aligned}
\sum_{t=18}^{22} M_{TS 9} &= \sum_{t=18}^{22} M_{9\ddot{O}} + \sum_{t=18}^{22} M^*_S + \sum_{t=18}^{22} M^*_{DS} \\
&= 16.512 \text{ YTL} + 24.570 \text{ YTL} + 59.952,24 \text{ YTL} \\
&= 101.034,24 \text{ YTL olur.}
\end{aligned}$$

iii) Atatürk Üniversitesi'nde hukuk fakültesindeki bir öğrencinin gerçekleşen doğrudan özel maliyet tutarı ($M_{1\ddot{O}}$) 10 bin 940; mühendislikte ($M_{11\ddot{O}}$) 11 bin 053; tıpta ($M_{12\ddot{O}}$) ise 15 bin 624 YTL'dir. Buna göre, toplam sosyal maliyeti (M_{TS});

$$\begin{aligned}
\sum_{t=18}^{22} M_{TS\ 10} &= \sum_{t=18}^{22} M_{10\ddot{O}} + \sum_{t=18}^{22} M_S + \sum_{t=18}^{22} M_{DS} \\
&= 10.940 + 16.380 + 39.968,16 \\
&= 67.288,16 \text{ YTL olur.}
\end{aligned}$$

$$\begin{aligned}
\sum_{t=18}^{22} M_{TS\ 11} &= \sum_{t=18}^{22} M_{11\ddot{O}} + \sum_{t=18}^{22} M_S + \sum_{t=18}^{22} M_{DS} \\
&= 11.053 + 16.380 + 39.968,16 \\
&= 67.401,16 \text{ YTL olur.}
\end{aligned}$$

$$\begin{aligned}
\sum_{t=18}^{22} M_{TS\ 12} &= \sum_{t=18}^{22} M_{12\ddot{O}} + \sum_{t=18}^{22} M^*_S + \sum_{t=18}^{22} M^*_{DS} \\
&= 15.624 \text{ YTL} + 24.570 \text{ YTL} + 59.952,24 \text{ YTL} \\
&= 100.146,24 \text{ YTL olur.}
\end{aligned}$$

EK 7: Bir Lise Mezunu Memura Ait Özel ve Sosyal Kazançlar (YTL)

Yıllar	Lise mezunun net maaşı	Lise mezunun brüt maaşı
1	6336,48	9992,04
2	12672,96	19984,08
3	19009,44	29976,12
4	25345,92	39968,16
5	31682,4	49960,2
6	38018,88	59952,24
7	44355,36	69944,28
8	50691,84	79936,32
9	57028,32	89928,36
10	63364,8	99920,4
11	69701,28	109912,44
12	76037,76	119904,48
13	82374,24	129896,52
14	88710,72	139888,56
15	95047,2	149880,6
16	101383,68	159872,64
17	107720,16	169864,68
18	114056,64	179856,72
19	120393,12	189848,76
20	126729,6	199840,8
21	133066,08	209832,84
22	139402,56	219824,88
23	145739,04	229816,92
24	152075,52	239808,96
25	158412	249801
26	164748,48	259793,04
27	171084,96	269785,08
28	177421,44	279777,12
29	183757,92	289769,16
30	190094,4	299761,2
31	196430,88	309753,24
32	202767,36	319745,28
33	209103,84	329737,32
34	215440,32	339729,36
35	221776,8	349721,4
36	228113,28	359713,44
37	234449,76	369705,48
38	240786,24	379697,52

EK 8: Bir Avukata Ait Özel Getiri Değerleri (YTL)

Yıllar	Avukatın net maaşı	Lise mezununun net maaşı	Özel getiriler
1	10.482,72	6.336,48	4.146,24
2	20.965,44	12.672,96	8.292,48
3	31.448,16	19.009,44	12.438,72
4	41.930,88	25.345,92	16.584,96
5	52.413,6	31.682,4	20.731,2
6	62.896,32	38.018,88	24.877,44
7	73.379,04	44.355,36	29.023,68
8	83.861,76	50.691,84	33.169,92
9	94.344,8	57.028,32	37.316,48
10	104.827,2	63.364,8	41.462,4
11	115.309,92	69.701,28	45.608,64
12	125.792,64	76.037,76	49.754,88
13	136.275,36	82.374,24	53.901,12
14	146.758,08	88.710,72	58.047,36
15	157.240,8	95.047,2	62.193,6
16	167.723,52	101.383,68	66.339,84
17	178.206,24	107.720,16	70.486,08
18	188.688,96	114.056,64	74.632,32
19	199.171,68	120.393,12	78.778,56
20	209.654,4	126.729,6	82.924,8
21	220.137,12	133.066,08	87.071,04
22	230.619,84	139.402,56	91.217,28
23	241.102,56	145.739,04	95.363,52
24	251.585,28	152.075,52	99.509,76
25	262.068	158.412	103.656
26	272.550,72	164.748,48	107.802,24
27	283.033,44	171.084,96	111.948,48
28	293.516,16	177.421,44	116.094,72
29	303.998,88	183.757,92	120.240,96
30	314.481,6	190.094,4	124.387,2
31	324.964,32	196.430,88	128.533,44
32	335.447,04	202.767,36	132.679,68
33	345.929,76	209.103,84	136.825,92
34	356.412,48	215.440,32	140.972,16
35	366.895,2	221.776,8	145.118,4
36	377.377,92	228.113,28	149.264,64
37	387.860,64	234.449,76	153.410,88
38	398.343,36	240.786,24	157.557,12

EK 8.1: Bir Avukata Ait Özel Halihazır Değerler (YTL)

Yıllar	Özel getiriler	i= %16	Halihazır değerler
1	4.146,24	0,862068966	3574,344828
2	8.292,48	0,743162901	6162,663496
3	12.438,72	0,640657674	7968,961417
4	16.584,96	0,552291098	9159,725767
5	20.731,20	0,476113015	9870,394145
6	24.877,44	0,410442255	10210,75256
7	29.023,68	0,35382953	10269,43505
8	33.169,92	0,305025457	10117,67
9	37.316,48	0,26295298	9812,479619
10	41.462,40	0,226683603	9398,84624
11	45.608,64	0,1954169	8912,69902
12	49.754,88	0,168462844	8381,848608
13	53.901,12	0,14522659	7827,875856
14	58.047,36	0,125195336	7267,258752
15	62.193,60	0,107927014	6712,369537
16	66.339,84	0,093040529	6172,293827
17	70.486,08	0,080207353	5653,501889
18	74.632,32	0,06914427	5160,397262
19	78.778,56	0,059607129	4695,763792
20	82.924,80	0,051385456	4261,128668
21	87.071,04	0,044297807	3857,056122
22	91.217,28	0,038187765	3483,384018
23	95.363,52	0,032920487	3139,413496
24	99.509,76	0,02837973	2824,060116
25	103.656	0,024465284	2535,973524
26	107.802,24	0,021090762	2273,631435
27	111.948,48	0,018181692	2035,412757
28	116.094,72	0,015673872	1819,653806
29	120.240,96	0,013511959	1624,690898
30	124.387,20	0,01164824	1448,892002
31	128.533,44	0,010041587	1290,679657
32	132.679,68	0,00865654	1148,546969
33	136.825,92	0,007462535	1021,068157
34	140.972,16	0,006433219	906,9048416
35	145.118,40	0,005545879	804,8090633
36	149.264,64	0,00478093	713,6237999
37	153.410,88	0,004121491	632,2816235
38	157.557,12	0,00355301	559,8019966
			183.710,295

EK 8.2: Bir Avukata Ait Özel Net Halihazır Değerlerin Hesaplanması (YTL)

ii) DokuzeYül Üniversitesi'nden mezun bir avukatın toplam özel maliyeti 36.493,92 YTL'dir. Buna göre, özel net halihazır değer;

$$\begin{aligned} \text{NHD}_{\text{ö2 Avukat}} &= -36.493,92 + 4.146,24 / (1+0,16) + 8.292,48 / (1+0,16)^2 + 12.438,72 / (1+0,16)^3 \\ &\quad + \dots + 157.557,12 / (1+0,16)^{38} \\ &= -36.493,92 + 183.710,3 \\ &= 147.216,38 \text{ YTL olur.} \end{aligned}$$

iii) Gazi Üniversitesi'nden mezun bir avukatın toplam özel maliyeti 36.877,92 YTL'dir. Buna göre, özel net halihazır değer;

$$\begin{aligned} \text{NHD}_{\text{ö3 Avukat}} &= -36.877,92 + 4.146,24 / (1+0,16) + 8.292,48 / (1+0,16)^2 + \dots + 157.557,12 / (1+0,16)^{38} \\ &= -36.877,92 + 183.710,3 \\ &= 146.832,38 \text{ YTL olur.} \end{aligned}$$

iv) Atatürk Üniversitesi'nden mezun bir avukatın toplam özel maliyeti 36.285,92 YTL'dir. Buna göre, özel net halihazır değer;

$$\begin{aligned} \text{NHD}_{\text{ö4 Avukat}} &= -36.589,92 + 4.146,24 / (1+0,16) + 8.292,48 / (1+0,16)^2 + \dots + 157.557,12 / (1+0,16)^{38} \\ &= -36.285,92 + 183.710,3 \\ &= 147.424,38 \text{ YTL olur.} \end{aligned}$$

EK 8.3: Bir Mühendise Ait Özel Getiri Değerleri (YTL)

Yıllar	Mühendisin brüt maaşı	Lise mezununun brüt maaşı	Özel getiriler
1	11.526,36	6.336,48	5.189,88
2	23.052,72	12.672,96	10.379,76
3	34.579,08	19.009,44	15.569,64
4	46.105,44	25.345,92	20.759,52
5	57.631,80	31.682,4	25.949,40
6	69.158,16	38.018,88	31.139,28
7	80.684,52	44.355,36	36.329,16
8	92.210,88	50.691,84	41.519,04
9	103.737,24	57.028,32	46.708,92
10	115.263,60	63.364,8	51.898,80
11	126.789,96	69.701,28	57.088,68
12	138.316,32	76.037,76	62.278,56
13	149.842,68	82.374,24	67.468,44
14	161.369,04	88.710,72	72.658,32
15	172.895,40	95.047,2	77.848,2
16	184.421,76	101.383,68	83.038,08
17	195.948,12	107.720,16	88.227,96
18	207.474,48	114.056,64	93.417,84
19	219.000,84	120.393,12	98.607,72
20	230.527,20	126.729,6	103.797,6
21	242.053,56	133.066,08	108.987,48
22	253.579,92	139.402,56	114.177,36
23	265.106,28	145.739,04	119.367,24
24	276.632,64	152.075,52	124.557,12
25	288.159	158.412	129.747
26	299.685,38	164.748,48	134.936,90
27	311.211,72	171.084,96	140.126,76
28	322.738,08	177.421,44	145.316,64
29	334.264,44	183.757,92	150.506,52
30	345.790,80	190.094,4	155.696,40
31	357.317,16	196.430,88	160.886,28
32	368.843,52	202.767,36	166.076,16
33	380.369,88	209.103,84	171.266,04
34	391.896,24	215.440,32	176.455,92
35	403.422,60	221.776,8	181.645,80
36	414.948,96	228.113,28	186.835,68
37	426.475,32	234.449,76	192.025,56
38	438.001,68	240.786,24	197.215,44

EK 8.4: Bir Mühendise Ait Özel Halihazır Değerler (YTL)

Yıllar	Özel getiriler	i=%16	Halihazır değerler
1	5189,88	0,86207	4474,034483
2	10379,8	0,74316	7713,882283
3	15569,6	0,64066	9974,783714
4	20759,5	0,55229	11465,28705
5	25949,4	0,47611	12354,84708
6	31139,3	0,41044	12780,8845
7	36329,2	0,35383	12854,34376
8	41519	0,30503	12664,35194
9	46708,9	0,26295	12282,24445
10	51898,8	0,22668	11764,607
11	57088,7	0,19542	11156,09675
12	62278,6	0,16846	10491,6301
13	67468,4	0,14523	9798,205666
14	72658,3	0,1252	9096,480298
15	77848,2	0,10793	8401,92377
16	83038,1	0,09304	7725,908776
17	88228	0,08021	7076,534326
18	93417,8	0,06914	6459,305557
19	98607,7	0,05961	5877,721899
20	103798	0,05139	5333,707569
21	108987	0,0443	4827,885087
22	114177	0,03819	4360,164401
23	119367	0,03292	3929,619741
24	124457	0,02838	3532,05605
25	129747	0,02447	3174,29726
26	134937	0,02109	2845,924212
27	140127	0,01818	2547,745922
28	145317	0,01567	2277,680088
29	150507	0,01351	2033,644384
30	155696	0,01165	1813,584429
31	160886	0,01004	1615,550687
32	166076	0,00866	1437,643552
33	171266	0,00746	1278,078444
34	176456	0,00643	1135,180171
35	181646	0,00555	1007,386707
36	186836	0,00478	893,2498433
37	192026	0,00412	791,4335087
38	197215	0,00355	700,7068342
			229.948,6123

EK 8.5: Bir Mühendise Ait Özel Net Halihazır Değerlerin Hesaplanması (YTL)

i) Marmara Üniversitesinden mezun bir mühendisin toplam özel maliyeti 36.894,92 ve kazancının halihazır değeri 229.948,12 YTL'dir. Buna göre, özel net halihazır değer;

$$\begin{aligned} \text{NHD}_{\text{ö5 mühendis}} &= -36.894,92 + 5.189,88 / (1+0,16) + 10.379,8 / (1+0,16)^2 + \\ & 15.569,6 / (1+0,16)^3 + \dots + 197.215 / (1+0,16)^{38} \\ &= -36.493,92 + 229.948,61 \\ &= 193.454,69 \text{ YTL olur.} \end{aligned}$$

ii) Dokuze Eylül Üniversitesi'nden mezun bir avukatın toplam özel maliyeti 36.606,92 YTL'dir. Buna göre, özel net halihazır değer;

$$\begin{aligned} \text{NHD}_{\text{ö6mühendis}} &= -36.606,92 + 5.189,88 / (1+0,16) + 10.379,8 / (1+0,16)^2 + \\ & 15.569,6 / (1+0,16)^3 + \dots + 197.215 / (1+0,16)^{38} \\ &= -36.606,92 + 229.948,61 \\ &= 193.341,69 \text{ YTL olur.} \end{aligned}$$

iii) Gazi Üniversitesi'nden mezun bir avukatın toplam özel maliyeti 36.990,92 YTL'dir. Buna göre, özel net halihazır değer;

$$\begin{aligned} \text{NHD}_{\text{ö7 mühendis}} &= -36.877,92 + 4.146,24 / (1+0,16) + 8.292,48 / (1+0,16)^2 + \\ & 12.438,72 / (1+0,16)^3 + \dots + 197.215 / (1+0,16)^{38} \\ &= -36.877,92 + 229.948,61 \\ &= 193.070,69 \text{ YTL olur.} \end{aligned}$$

iv) Atatürk Üniversitesi'nden mezun bir avukatın toplam özel maliyeti 36.398,92 YTL'dir. Buna göre, özel net halihazır değer;

$$\begin{aligned} \text{NHD}_{\text{ö8 mühendis}} &= -36.398,92 + 4.146,24 / (1+0,16) + 8.292,48 / (1+0,16)^2 + \\ & 12.438,72 / (1+0,16)^3 + \dots + 197.215 / (1+0,16)^{38} \\ &= -36.398,92 + 229.948,61 \\ &= 193.549,69 \text{ YTL olur.} \end{aligned}$$

EK 8.6: Bir Doktora Ait Özel Getiri Değerleri (YTL)

Yıllar	Bir doktorun net maaş	Lise mezunu net maaşı	Özel getiriler
1	11.709,12	6.336,48	5372,64
2	23.418,24	12.672,96	10745,28
3	35.127,36	19.009,44	16117,92
4	46.836,48	25.345,92	21490,56
5	58.545,60	31.682,40	26863,2
6	70.254,72	38.018,88	32235,84
7	81.963,84	44.355,36	37608,48
8	93.672,96	50.691,84	42981,12
9	105.382,08	57.028,32	48353,76
10	117.091,20	63.364,80	53726,4
11	128.800,32	69.701,28	59099,04
12	140.509,44	76.037,76	64471,68
13	152.218,56	82.374,24	69844,32
14	163.927,68	88.710,72	75216,96
15	175.636,80	95.047,20	80589,6
16	187.345,92	101.383,68	85962,24
17	199.055,04	107.720,16	91334,88
18	210.764,16	114.056,64	96707,52
19	222.473,28	120.393,12	102080,16
20	234.182,40	126.729,60	107452,8
21	245.891,52	133.066,08	112825,44
22	257.600,64	139.402,56	118198,08
23	269.309,76	145.739,04	123570,72
24	281.018,88	152.075,52	128943,36
25	292.728	158.412	134316
26	304.437,12	164.748,48	139688,64
27	316.146,24	171.084,96	145061,28
28	327.855,36	177.421,44	150433,92
29	339.564,48	183.757,92	155806,56
30	351.273,60	190.094,40	161179,2
31	362.982,72	196.430,88	166551,84
32	374.691,84	202.767,36	171924,48
33	386.400,96	209.103,84	177297,12
34	398.110,08	215.440,32	182669,76
35	409.819,20	221.776,80	188042,4
36	421.528,32	228.113,28	193415,04
37	433.237,44	234.449,76	198787,68
38	444.946,56	240.786,24	204160,32

EK 8.7: Bir Doktora Ait Özel Halihazır Değerler (YTL)

Yıllar	Özel getiriler	i=%16	Halihazır değerler
1	5372,64	0,862068966	4.631,59
2	10745,28	0,743162901	7.985,49
3	16117,92	0,640657674	10326,06913
4	21490,56	0,552291098	11869,04498
5	26863,2	0,476113015	12789,91916
6	32235,84	0,410442255	13230,95085
7	37608,48	0,35382953	13306,9908
8	42981,12	0,305025457	13110,33576
9	48353,76	0,26295298	12714,76529
10	53726,4	0,226683603	12178,89395
11	59099,04	0,1954169	11548,95116
12	64471,68	0,168462844	10861,0826
13	69844,32	0,14522659	10143,25243
14	75216,96	0,125195336	9416,812597
15	80589,6	0,107927014	8697,794886
16	85962,24	0,093040529	7997,972309
17	91334,88	0,080207353	7325,728947
18	96707,52	0,06914427	6686,770844
19	102080,16	0,059607129	6084,70527
20	107452,8	0,051385456	5521,511134
21	112825,44	0,044297807	4997,919561
22	118198,08	0,038187765	4513,720457
23	123570,72	0,032920487	4068,008249
24	128943,36	0,02837973	3659,377736
25	134316	0,024465284	3286,079145
26	139688,64	0,021090762	2946,139923
27	145061,28	0,018181692	2637,45948
28	150433,92	0,015673872	2357,882038
29	155806,56	0,013511959	2105,25182
30	161179,2	0,01164824	1877,454061
31	166551,84	0,010041587	1672,444709
32	171924,48	0,00865654	1488,271154
33	177297,12	0,007462535	1323,085886
34	182669,76	0,006433219	1175,154653
35	188042,4	0,005545879	1042,860366
36	193415,04	0,00478093	924,7037732
37	198787,68	0,004121491	819,3017147
38	204160,32	0,00355301	725,3836244
			238.049,13

EK 8.8: Bir Doktora Ait Özel Net Halihazır Değerlerin Hesaplanması (YTL)

i) Marmara Üniversitesinden mezun bir doktorun toplam özel maliyeti 54.386,88 ve kazancının halihazır değeri 238.049,13 YTL'dir. Buna göre, özel net halihazır değer;

$$\begin{aligned} \text{NHD}_{\text{ö9 Doktor}} &= -54.386,88 + 5.372,54 / (1+0,16) + 16.117,92 / (1+0,16)^2 + \\ & 10.745,28 / (1+0,16)^3 + \dots + 155.803,66 / (1+0,16)^{38} \\ &= -54.386,88 + 238.049,13 \\ &= 183.662,25 \text{ YTL olur.} \end{aligned}$$

ii) Dokuzeylül Üniversitesi'nden mezun bir avukatın toplam özel maliyeti -53.954,88 YTL'dir. Buna göre, özel net halihazır değer;

$$\begin{aligned} \text{NHD}_{\text{ö10 Doktor}} &= -53.954,88 + 5.372,54 / (1+0,16) + 16.117,92 / (1+0,16)^2 + \\ & 10.745,28 / (1+0,16)^3 + \dots + 155.803,66 / (1+0,16)^{38} \\ &= -53.954,88 + 238.049,13 \\ &= 184.094,25 \text{ YTL olur.} \end{aligned}$$

iii) Gazi Üniversitesi'nden mezun bir avukatın toplam özel maliyeti 54.530,88 YTL'dir. Buna göre, özel net halihazır değer;

$$\begin{aligned} \text{NHD}_{\text{ö11 Doktor}} &= -54.530,88 + 5.372,54 / (1+0,16) + 16.117,92 / (1+0,16)^2 + \\ & 10.745,28 / (1+0,16)^3 + \dots + 155.803,66 / (1+0,16)^{38} \\ &= -54.530,88 + 238.049,13 \\ &= 183.518,25 \text{ YTL olur.} \end{aligned}$$

iv) Atatürk Üniversitesi'nden mezun bir avukatın toplam özel maliyeti 53.642,88 YTL'dir. Buna göre, özel net halihazır değer;

$$\begin{aligned} \text{NHD}_{\text{ö12 Doktor}} &= -53.642,88 + 5.372,54 / (1+0,16) + 16.117,92 / (1+0,16)^2 + \\ & 10.745,28 / (1+0,16)^3 + \dots + 155.803,66 / (1+0,16)^{38} \\ &= -53.642,88 + 238.049,13 \\ &= 184.406,25 \text{ YTL olur.} \end{aligned}$$

EK 9: Bir Avukata Ait Sosyal Getiri Değerleri (YTL)

Yıllar	Bir avukatın brüt maaşı	Lise mezununun brüt maaşı	Sosyal getiriler
1	14.384,52	9.992,04	4.392,48
2	28.769,04	19.984,08	8.784,96
3	43.153,56	29.976,12	13.177,44
4	57.538,08	39.968,16	17.569,92
5	71.922,6	49.960,2	21.962,4
6	86.307,12	59.952,24	26.354,88
7	100.691,64	69.944,28	30.747,36
8	115.076,16	79.936,32	35.139,84
9	129.460,68	89.928,36	39.532,32
10	143.845,2	99.920,4	43.924,8
11	158.229,72	109.912,44	48.317,28
12	172.614,24	119.904,48	52.709,76
13	186.998,76	129.896,52	57.102,24
14	201.383,28	139.888,56	61.494,72
15	215.767,8	149.880,6	65.887,2
16	230.152,32	159.872,64	70.279,68
17	244.536,84	169.864,68	74.672,16
18	258.921,36	179.856,72	79.064,64
19	273.305,88	189.848,76	83.457,12
20	287.690,4	199.840,8	87.849,6
21	302.074,92	209.832,84	92.242,08
22	316.459,44	219.824,88	96.634,56
23	330.843,96	229.816,92	101.027,04
24	345.228,48	239.808,96	105.419,52
25	359.613	249.801	109.812
26	373.997,52	259.793,04	114.204,48
27	388.382,04	269.785,08	118.596,96
28	402.766,56	279.777,12	122.989,44
29	417.151,08	289.769,16	127.381,92
30	431.535,6	299.761,2	131.774,4
31	445.920,12	309.753,24	136.166,88
32	460.304,64	319.745,28	140.559,36
33	474.689,16	329.737,32	144.951,84
34	489.073,68	339.729,36	149.344,32
35	503.458,2	349.721,4	153.736,8
36	517.942,72	359.713,44	158.259,28
37	532.427,24	369.705,48	162.521,76
38	546.911,76	379.697,52	166.914,24

EK 9.1: Bir Avukata Ait Sosyal Halihazır Değerler (YTL)

Yıllar	Sosyal getiriler	i=%16	Halihazır Değerler
1	4.392,48	0,862069	3786,62069
2	8.784,96	0,7431629	6528,656361
3	13.177,44	0,6406577	8442,228054
4	17.569,92	0,5522911	9703,710406
5	21.962,40	0,476113	10456,58449
6	26.354,88	0,4104423	10817,15637
7	30.747,36	0,3538295	10879,32393
8	35.139,84	0,3050255	10718,54575
9	39.532,32	0,262953	10395,14135
10	43.924,80	0,2266836	9957,031945
11	48.317,28	0,1954169	9442,013051
12	52.709,76	0,1684628	8879,636098
13	57.102,24	0,1452266	8292,763597
14	61.494,72	0,1251953	7698,852146
15	65.887,20	0,107927	7111,008756
16	70.279,68	0,0930405	6538,858626
17	74.672,16	0,0802074	5989,256284
18	79.064,64	0,0691443	5466,866791
19	83.457,12	0,0596071	4974,639321
20	87.849,60	0,0513855	4514,191762
21	92.242,08	0,0442978	4086,121853
22	96.634,56	0,0381878	3690,257831
23	101.027,04	0,0329205	3325,859331
24	105.419,52	0,0283797	2991,777509
25	109.812	0,0244653	2686,581815
26	114.204,48	0,0210908	2408,659558
27	118.596,96	0,0181817	2156,293371
28	122.989,44	0,0156739	1927,720766
29	127.381,92	0,013512	1721,179255
30	131.774,40	0,0116482	1534,939883
31	136.166,88	0,0100416	1367,331505
32	140.559,36	0,0086565	1216,757735
33	144.951,84	0,0074625	1081,708116
34	149.344,32	0,0064332	960,7647841
35	153.736,80	0,0055459	852,6056654
36	158.259,28	0,0047809	756,6265444
37	162.521,76	0,0041215	669,8320371
38	166.914,24	0,003553	593,0479359
			194.621,151

EK 9.2: Bir Avukata Ait Sosyal Net Halihazır Değerlerin Hesaplanması (YTL)

ii) DokuzeYül Üniversitesi'nden mezun bir avukatın toplam sosyal maliyeti 67.496,16 YTL'dir. Buna göre, sosyal net halihazır değer;

$$\begin{aligned} \text{NHD}_{s2 \text{ Avukat}} &= -67.496,16 + 4.392,48 / (1+0,16) + 8.784,96 / (1+0,16)^2 + \\ & \quad 13.177,44 / (1+0,16)^3 + \dots + 166.914,24 / (1+0,16)^{38} \\ &= -67.496,16 + 194.621,15 \\ &= 127.124,99 \text{ YTL olur.} \end{aligned}$$

iii) Gazi Üniversitesi'nden mezun bir avukatın toplam sosyal maliyeti 67.880,16 YTL'dir. Buna göre, sosyal net halihazır değer;

$$\begin{aligned} \text{NHD}_{s3 \text{ Avukat}} &= -67.880,16 + 4.392,48 / (1+0,16) + 8.784,96 / (1+0,16)^2 + \\ & \quad 13.177,44 / (1+0,16)^3 + \dots + 166.914,24 / (1+0,16)^{38} \\ &= -67.880,16 + 194.621,15 \\ &= 126.740,99 \text{ YTL olur.} \end{aligned}$$

iv) Atatürk Üniversitesi'nden mezun bir avukatın toplam sosyal maliyeti 67.288,16 YTL'dir. Buna göre, sosyal net halihazır değer;

$$\begin{aligned} \text{NHD}_{s4 \text{ Avukat}} &= -67.288,16 + 4.392,48 / (1+0,16) + 8.784,96 / (1+0,16)^2 + \\ & \quad 13.177,44 / (1+0,16)^3 + \dots + 166.914,24 / (1+0,16)^{38} \\ &= -67.288,16 + 194.621,15 \\ &= 127.332,99 \text{ YTL olur.} \end{aligned}$$

EK 9.3: Bir Mühendise Ait Sosyal Getiri Değerleri (YTL)

Yıllar	Bir mühendisin brüt maaşı	Lise mezununun brüt maaşı	Sosyal getiriler
1	15.453,12	9.992,04	5.461,08
2	30.906,24	19.984,08	10.922,16
3	46.359,36	29.976,12	16.383,24
4	61.812,48	39.968,16	21.844,32
5	77.265,60	49.960,2	27.305,40
6	92.718,72	59.952,24	32.766,48
7	108.171,84	69.944,28	38.227,56
8	123.624,98	79.936,32	43.688,66
9	139.078,08	89.928,36	49.149,72
10	154.531,20	99.920,4	54.610,80
11	169.984,32	109.912,44	60.071,88
12	185.437,44	119.904,48	65.532,96
13	200.890,56	129.896,52	70994,04
14	216.343,68	139.888,56	76455,12
15	231.796,80	149.880,6	81889,2
16	247.249,92	159.872,64	87377,28
17	262.703,04	169.864,68	92838,36
18	278.156,16	179.856,72	98.299,44
19	293.609,28	189.848,76	103.760,52
20	309.062,40	199.840,8	109.221,60
21	324.515,52	209.832,84	114.682,68
22	339.968,64	219.824,88	120143,76
23	355.421,76	229.816,92	125604,84
24	370.874,88	239.808,96	131.065,92
25	386.328	249.801	136.527
26	401.781,12	259.793,04	141.988,08
27	417.234,24	269.785,08	147.449,16
28	432.687,36	279.777,12	152.910,24
29	448.140,48	289.769,16	158.371,32
30	463.593,60	299.761,2	163.832,40
31	479.046,72	309.753,24	169.293,48
32	494.499,84	319.745,28	174.754,56
33	509.952,96	329.737,32	180.215,64
34	525.406,08	339.729,36	185.676,72
35	540.859,20	349.721,4	191.137,80
36	556.312,32	359.713,44	196.598,88
37	571.765,44	369.705,48	202.059,96
38	587.218,56	379.697,52	207.521,04

EK 9.4: Bir Mühendise Ait Sosyal Halihazır Değerleri (YTL)

Yıllar	Sosyal getiriler	i=%16	Halihazır değerler
1	5.461,08	0,862069	4707,827586
2	10.922,16	0,7431629	8116,944114
3	16.383,24	0,6406577	10496,04842
4	21.844,32	0,5522911	12064,42348
5	27.305,40	0,476113	13000,45633
6	32.766,48	0,4104423	13448,74793
7	38.227,56	0,3538295	13526,03958
8	43.688,66	0,3050255	13326,15347
9	49.149,72	0,262953	12924,06534
10	54.610,80	0,2266836	12379,37293
11	60.071,88	0,1954169	11739,06054
12	65.532,96	0,1684628	11039,86884
13	70994,04	0,1452266	10310,22234
14	76455,12	0,1251953	9571,824454
15	81889,2	0,107927	8838,056833
16	87377,28	0,0930405	8129,62838
17	92838,36	0,0802074	7446,319098
18	98.299,44	0,0691443	6796,84299
19	103.760,52	0,0596071	6184,866705
20	109.221,60	0,0513855	5612,401729
21	114.682,68	0,0442978	5080,19122
22	120143,76	0,0381878	4588,021627
23	125604,84	0,0329205	4134,97247
24	131.065,92	0,0283797	3719,615415
25	136.527	0,0244653	3340,171889
26	141.988,08	0,0210908	2994,636866
27	147.449,16	0,0181817	2680,875178
28	152.910,24	0,0156739	2396,695562
29	158.371,32	0,013512	2139,906751
30	163.832,40	0,0116482	1908,359172
31	169.293,48	0,0100416	1699,975124
32	174.754,56	0,0086565	1512,769855
33	180.215,64	0,0074625	1344,865442
34	185.676,72	0,0064332	1194,499086
35	191.137,80	0,0055459	1060,02708
36	196.598,88	0,0047809	939,9254894
37	202.059,96	0,0041215	832,7883886
38	207.521,04	0,003553	737,3242956
			241.964,792

EK 9.5: Bir Mühendise Ait Sosyal Net Halihazır Değerlerin Hesaplanması (YTL)

i) Marmara Üniversitesi'nden mezun bir mühendisin toplam sosyal maliyeti 67.784,16 ve sosyal getirinin halihazır değeri 241.964,79 YTL'dir. Buna göre, sosyal net halihazır değer;

$$\begin{aligned} \text{NHD}_{s5} \text{ Mühendis} &= -67.897,16 + 5.461,08 / (1+0,16) + 10.922,16 / (1+0,16)^2 + \\ & 16.383,24 / (1+0,16)^3 + \dots + 207.521,04 / (1+0,16)^{38} \\ &= -67.784,16 + 241.964,79 \\ &= 174.180,63 \text{ YTL olur.} \end{aligned}$$

ii) Dokuze Eylül Üniversitesi'nden mezun bir mühendisin toplam sosyal maliyeti 67.609,16 YTL'dir. Buna göre, sosyal net halihazır değer;

$$\begin{aligned} \text{NHD}_{s6} \text{ Mühendis} &= -67.609,16 + 5.461,08 / (1+0,16) + 10.922,16 / (1+0,16)^2 + \\ & 16.383,24 / (1+0,16)^3 + \dots + 207.521,04 / (1+0,16)^{38} \\ &= -67.609,16 + 241.964,79 \\ &= 174.355,63 \text{ YTL olur.} \end{aligned}$$

iii) Gazi Üniversitesi'nden mezun bir mühendisin toplam sosyal maliyeti 67.993,16 YTL'dir. Buna göre, sosyal net halihazır değer;

$$\begin{aligned} \text{NHD}_{s7} \text{ Mühendis} &= -67.993,16 + 4.392,48 / (1+0,16) + 8.784,96 / (1+0,16)^2 + \\ & 13.177,44 / (1+0,16)^3 + \dots + 207.521,04 / (1+0,16)^{38} \\ &= -67.993,16 + 241.964,79 \\ &= 173.971,63 \text{ YTL olur.} \end{aligned}$$

iv) Atatürk Üniversitesi'nden mezun bir mühendisin toplam sosyal maliyeti 67.401,16 YTL'dir. Buna göre, sosyal net halihazır değer;

$$\begin{aligned} \text{NHD}_{s8} \text{ Mühendis} &= -67.401,16 + 4.392,48 / (1+0,16) + 8.784,96 / (1+0,16)^2 + \\ & 13.177,44 / (1+0,16)^3 + \dots + 207.521,04 / (1+0,16)^{38} \\ &= -67.401,16 + 241.964,79 \\ &= 174.563,63 \text{ YTL olur.} \end{aligned}$$

EK 9.6: Bir Doktora Ait Sosyal Getiri Değerleri (YTL)

Yıllar	Bir doktorun brüt maaşı	Lise mezununun brüt maaşı	Sosyal getiriler
1	15.970,20	9.992,04	5.978,16
2	31.970,60	19.984,08	11.986,32
3	47.910,60	29.976,12	17.934,48
4	63.880,80	39.968,16	23.912,64
5	79.851	49.960,20	29.890,80
6	95.821,20	59.952,24	35.868,96
7	111.791,40	69.944,28	41.847,12
8	127.761,60	79.936,32	47.825,28
9	143.731,80	89.928,36	53.803,44
10	159.702	99.920,40	59.781,60
11	175.672,20	109.912,44	65.759,76
12	191.642,40	119.904,48	71.737,92
13	207.612,60	129.896,52	77.716,08
14	223.582,80	139.888,56	83.694,24
15	239.553	149.880,60	89.672,40
16	255.523,20	159.872,64	95.650,56
17	271.493,40	169.864,68	101.628,72
18	287.463,60	179.856,72	107.606,88
19	303.433,80	189.848,76	113.585,04
20	319.404	199.840,80	119.563,20
21	335.374,20	209.832,84	125.541,36
22	351.344,40	219.824,88	131.519,52
23	367.314,60	229.816,92	137.497,68
24	383.284,80	239.808,96	143.475,84
25	399.255	249.801	149.454
26	415.225,20	259.793,04	155.432,16
27	431.195,40	269.785,08	161.410,32
28	447.165,40	279.777,12	167.388,28
29	463.135,60	289.769,16	173.366,44
30	479.105,80	299.761,20	179.344,60
31	495.076	309.753,24	185.322,76
32	511.046,20	319.745,28	191.301,92
33	527.016,40	329.737,32	197.279,08
34	542.986,60	339.729,36	203.257,24
35	558.956,80	349.721,40	209.235,40
36	574.927	359.713,44	215.213,56
37	590.897,20	369.705,48	221.191,72
38	606.867,40	379.697,52	227.169,88

EK 9.7: Bir Doktora Ait Sosyal Halihazır Değerler (YTL)

Yıllar	Sosyal getiriler	i=%16	Halihazır değerler
1	5.978,16	0,862068966	5.153,59
2	11.986,52	0,743162901	8.907,94
3	17.934,48	0,640657674	11489,86223
4	23.912,64	0,552291098	13206,7382
5	29.890,80	0,476113015	14231,39892
6	35.868,96	0,410442255	14722,13681
7	41.847,12	0,35382953	14806,7468
8	47.825,28	0,305025457	14587,92788
9	53.803,44	0,26295298	14147,77488
10	59.781,60	0,226683603	13551,50851
11	65.759,76	0,1954169	12850,56841
12	71.737,92	0,168462844	12085,17406
13	77.716,08	0,14522659	11286,44129
14	83.694,24	0,125195336	10478,12852
15	89.672,40	0,107927014	9678,074369
16	95.650,56	0,093040529	8899,37873
17	101.628,72	0,080207353	8151,370604
18	107.606,88	0,06914427	7440,399131
19	113.585,04	0,059607129	6770,478137
20	119.563,20	0,051385456	6143,809561
21	125.541,36	0,044297807	5561,206931
22	131.519,52	0,038187765	5022,436473
23	137.497,68	0,032920487	4526,490551
24	143.475,84	0,02837973	4071,805593
25	149.454	0,024465284	3656,434621
26	155.432,16	0,021090762	3278,182763
27	161.410,32	0,018181692	2934,712686
28	167.388,28	0,015673872	2623,62251
29	173.366,44	0,013511959	2342,520195
30	179.344,60	0,01164824	2089,049006
31	185.322,76	0,010041587	1860,934526
32	191.300,92	0,00865654	1656,004084
33	197.279,08	0,007462535	1472,201953
34	203.257,24	0,006433219	1307,59843
35	209.235,40	0,005545879	1160,394177
36	215.213,56	0,00478093	1028,920972
37	221.191,72	0,004121491	911,6397731
38	227.169,88	0,00355301	807,1368173
			264.900,73

EK 9.8: Bir Doktora Ait Sosyal Net Halihazır Değerlerin Hesaplanması (YTL)

i) Marmara Üniversitesinden mezun bir doktorun toplam sosyal maliyeti 100.890,24 ve sosyal kazancının halihazır değeri 264.900,73 YTL'dir. Buna göre, sosyal net halihazır değer;

$$\begin{aligned} \text{NHD}_{\text{ö9 Doktor}} &= -100.890,24 + 5.978,16 / (1+0,16) + 11.956,32 / (1+0,16)^2 + \\ & 17.934,48 / (1+0,16)^3 + \dots + 227.170,08 / (1+0,16)^{38} \\ &= -100.890,24 + 264.900,73 \\ &= 164.010,49 \text{ YTL olur.} \end{aligned}$$

ii) Dokuzeylül Üniversitesi'nden mezun bir doktorun toplam sosyal maliyeti 100.458,24 YTL'dir. Buna göre, sosyal net halihazır değer;

$$\begin{aligned} \text{NHD}_{\text{ö10 Doktor}} &= -100.458,24 + 5.372,54 / (1+0,16) + 16.117,92 / (1+0,16)^2 + \\ & 10.745,28 / (1+0,16)^3 + \dots + 227.170,08 / (1+0,16)^{38} \\ &= -100.458,24 + 264.900,73 \\ &= 164.442,49 \text{ YTL olur.} \end{aligned}$$

iii) Gazi Üniversitesi'nden mezun bir doktorun toplam sosyal maliyeti 101.034,24 YTL'dir. Buna göre, sosyal net halihazır değer;

$$\begin{aligned} \text{NHD}_{\text{ö11 Doktor}} &= -101.034,24 + 5.372,54 / (1+0,16) + 16.117,92 / (1+0,16)^2 + \\ & 10.745,28 / (1+0,16)^3 + \dots + 227.170,08 / (1+0,16)^{38} \\ &= -101.034,24 + 264.900,73 \\ &= 163.866,49 \text{ YTL olur.} \end{aligned}$$

iv) Atatürk Üniversitesi'nden mezun bir doktorun toplam sosyal maliyeti 100.146,24 YTL'dir. Buna göre, sosyal net halihazır değer;

$$\begin{aligned} \text{NHD}_{\text{ö12 Doktor}} &= -100.146,24 + 5.372,54 / (1+0,16) + 16.117,92 / (1+0,16)^2 + \\ & 10.745,28 / (1+0,16)^3 + \dots + 227.170,08 / (1+0,16)^{38} \\ &= -100.146,24 + 264.900,73 \\ &= 164.754,49 \text{ YTL olur.} \end{aligned}$$

EK 10: Bir Avukata Ait Özel İçsel Getiri Oranları (%)

Yıla r	Özel getiriler (YTL)	r=%30	HD 1 (YTL)	r=%35	HD 2 (YTL)	r=%40	HD 3 (YTL)	r=%45	HD 4 (YTL)
1	4146,24	0,7692308	3189,41538	0,7407407	3071,2889	0,7142857	2961,6	0,6896552	2859,4759
2	8292,48	0,591716	4906,7929	0,5486968	4550,0576	0,5102041	4230,8571	0,4756243	3944,1046
3	12438,72	0,4551661	5661,68411	0,4064421	5055,6196	0,3644315	4533,0612	0,3280167	4080,1082
4	16584,96	0,3501278	5806,8555	0,3010682	4993,2045	0,2603082	4317,2012	0,2262184	3751,8237
5	20731,2	0,2693291	5583,51491	0,2230135	4623,3375	0,1859344	3854,6439	0,1560127	3234,3308
6	24877,44	0,2071762	5154,01376	0,1651952	4109,6333	0,1328103	3303,9805	0,107595	2676,6875
7	29023,68	0,1593663	4625,39696	0,1223668	3551,535	0,0948645	2753,3171	0,0742034	2153,6566
8	33169,92	0,1225895	4066,28304	0,0906421	3006,5905	0,0677604	2247,6058	0,0511748	1697,4634
9	37316,48	0,0942996	3518,92896	0,0671423	2505,5135	0,0484003	1806,1273	0,035293	1317,0087
10	41462,4	0,0725382	3007,6058	0,049735	2062,1334	0,0345716	1433,422	0,02434	1009,1934
11	45608,64	0,0557986	2544,89722	0,0368408	1680,2568	0,024694	1126,2602	0,0167862	765,59502
12	49754,88	0,042922	2135,57808	0,0272894	1357,7833	0,0176386	877,60534	0,0115767	575,99625
13	53901,12	0,0330169	1779,6484	0,0202144	1089,5792	0,012599	679,09937	0,0079839	430,34203
14	58047,36	0,0253976	1474,26495	0,0149736	869,17998	0,0089993	522,38413	0,0055061	319,61742
15	62193,6	0,0195366	1215,05353	0,0110916	689,82538	0,0064281	399,78377	0,0037973	236,17051
16	66339,84	0,0150282	996,966999	0,008216	545,04721	0,0045915	304,59716	0,0026189	173,73463
17	70486,08	0,0115601	814,828797	0,0060859	428,97234	0,0032796	231,16749	0,0018061	127,30555
18	74632,32	0,0088924	663,661464	0,0045081	336,4489	0,0023426	174,83255	0,0012456	92,961453
19	78778,56	0,0068403	538,870419	0,0033393	263,06704	0,0016733	131,81819	0,000859	67,673088
20	82924,8	0,0052618	436,332323	0,0024736	205,1205	0,0011952	99,111425	0,0005924	49,127469
21	87071,04	0,0040475	352,422261	0,0018323	159,53817	0,0008537	74,333569	0,0004086	35,575064
22	91217,28	0,0031135	284,003287	0,0013572	123,80387	0,0006098	55,623759	0,0002818	25,702837
23	95363,52	0,002395	228,394252	0,0010054	95,875049	0,0004356	41,537222	0,0001943	18,531826
24	99509,76	0,0018423	183,32649	0,0007447	74,106318	0,0003111	30,95942	0,000134	13,336247
25	103656	0,0014172	146,896226	0,0005516	57,180801	0,0002222	23,035283	9,24E-05	9,5806371
26	107802,24	0,0010901	117,516981	0,0004086	44,050395	0,0001587	17,111925	6,37E-05	6,8716294
27	111948,48	0,0008386	93,8745113	0,0003027	33,884919	0,0001134	12,692911	4,40E-05	4,9213261
28	116094,72	0,000645	74,88565	0,0002242	26,029567	8,10E-05	9,4021564	3,03E-05	3,5197223
29	120240,96	0,0004962	59,6616442	0,0001661	19,969774	5,79E-05	6,9556769	2,09E-05	2,5140874
30	124387,2	0,0003817	47,4761095	0,000123	15,302509	4,13E-05	5,1396627	1,44E-05	1,7936414
31	128533,44	0,0002936	37,7374204	9,11E-05	11,713031	2,95E-05	3,7935606	9,95E-06	1,2782272
32	132679,68	0,0002259	29,9651973	6,75E-05	8,9562008	2,11E-05	2,7970954	6,86E-06	0,9099727
33	136825,92	0,0001737	23,770469	5,00E-05	6,8415423	1,51E-05	2,0603604	4,73E-06	0,6471788
34	140972,16	0,0001336	18,8390664	3,70E-05	5,2213791	1,08E-05	1,5162826	3,26E-06	0,4598554
35	145118,4	0,0001028	14,9178127	2,74E-05	3,9814437	7,68E-06	1,1149137	2,25E-06	0,3264693
36	149264,64	7,91E-05	11,8031046	2,03E-05	3,033481	5,49E-06	0,8191202	1,55E-06	0,2315842
37	153410,88	6,08E-05	9,3315143	1,51E-05	2,3094402	3,92E-06	0,6013383	1,07E-06	0,1641497
38	157557,12	4,68E-05	7,3720903	1,12E-05	1,7569315	2,80E-06	0,4411362	7,38E-07	0,1162663
			59.862,7875		45.687,749		36.278,411		29.688,857
			9						

EK 10.1: Bir Avukata Ait Özel İçsel Getiri Oranlarının Hesaplanması (%)

ii) İGH_{ö2} Dokuz Eylül = r

$$0 = -36.493,92 + 4.146,24 / (1+r) + 8.292,48 / (1+r)^2 + 12.438,72 / (1+r)^3 + \dots + 157.557,12 / (1+r)^{38}$$

$$r = \%35$$

$$= -36.493,92 + 45.687,75$$

$$= +9.193,83$$

$$r = \%45$$

$$= -36.493,92 + 29.688,85$$

$$= (-)$$

Fark..... 15.998,9 (45.687,75- 29.688,85)

$$r = \%35 + [(+9.193,83 \times \%10) / 15.998,9]$$

$$r = 0,35 + 0,0574$$

$$r = 0,4074$$

$$r = \%40,74$$

iii) İGH_{ö3} Gazi Üniv. = r

$$r = \%35$$

$$= -36.877,92 + 45.687,75$$

$$= + 8.809,83$$

$$r = \%45$$

$$= -36.877,92 + 29.689,09$$

$$= (-)$$

Fark..... 15.998,9 (45.687,75- 29.688,85)

$$r = \%35 + [(+8.809,83 \times \%10) / 15.998,9]$$

$$r = 0,35 + 0,0550$$

$$r = 0,4050$$

$$r = \%40,5$$

iv) İGH_{ö4} Atatürk Üniv. = r

$$\begin{aligned}r &= \%35 \\ &= -36.285,92 + 45.687,75 \\ &= +9.401,83 \\ r &= \%45 \\ &= -36.589,92 + 29.688,85 \\ &= (-)\end{aligned}$$

Fark..... 15.998,9 (45.687,75- 29.688,85)

$$r = \%35 + [(+9.401,83 \times \%10) / 15.998,9]$$

$$r = 0,35 + 0,05876$$

$$r = 0,40,87$$

$$r = \%40,87$$

EK 10.2: Bir Mühendise Ait Özel İçsel Getiri Oranları (%)

Yıllar	Özel getiriler (YTL)	r=%35	HD 1 (YTL)	r=%40	HD 2 (YTL)	r=%47	HD 3 (YTL)	r=%45	HD 4 (YTL)
1	5189,88	0,7407407	3844,3556	0,714286	3707,057	0,680272	3530,5306	0,6896552	3579,228
2	10379,8	0,5486968	5695,3416	0,510204	5295,796	0,46277	4803,443	0,4756243	4936,866
3	15569,6	0,4064421	6328,1573	0,364431	5674,067	0,31481	4901,4725	0,3280167	5107,102
4	20759,5	0,3010682	6250,0319	0,260308	5403,873	0,214156	4445,78	0,2262184	4696,186
5	25949,4	0,2230135	5787,0666	0,185934	4824,887	0,145684	3780,4252	0,1560127	4048,436
6	31139,3	0,1651952	5144,0592	0,13281	4135,617	0,099105	3086,0614	0,107595	3350,43
7	36329,2	0,1223668	4445,4832	0,094865	3446,348	0,067418	2449,2551	0,0742034	2695,748
8	41519	0,0906421	3763,3721	0,06776	2813,345	0,045863	1904,1827	0,0511748	2124,728
9	46708,9	0,0671423	3136,1434	0,0484	2260,724	0,031199	1457,2827	0,035293	1648,496
10	51898,8	0,049735	2581,188	0,034572	1794,225	0,021224	1101,4986	0,02434	1263,215
11	57088,7	0,0368408	2103,1902	0,024694	1409,748	0,014438	824,25069	0,0167862	958,3011
12	62278,6	0,0272894	1699,5476	0,017639	1098,505	0,009822	611,68882	0,0115767	720,9789
13	67468,4	0,0202144	1363,8345	0,012599	850,0338	0,006682	450,79108	0,0079839	538,6624
14	72658,3	0,0149736	1087,9592	0,008999	653,8722	0,004545	330,24988	0,0055061	400,0675
15	77848,2	0,0110916	863,45965	0,006428	500,4124	0,003092	240,70691	0,0037973	295,6164
16	83038,1	0,008216	682,23972	0,004591	381,2666	0,002103	174,66261	0,0026189	217,4649
17	88228	0,0060859	536,94793	0,00328	289,3541	0,001431	126,24423	0,0018061	159,3493
18	93417,8	0,0045081	421,13563	0,002343	218,8392	0,000973	90,93222	0,0012456	116,3606
19	98607,7	0,0033393	329,283	0,001673	164,9978	0,000662	65,295245	0,000859	84,70692
20	103798	0,0024736	256,75088	0,001195	124,0585	0,00045	46,756352	0,0005924	61,49322
21	108987	0,0018323	199,69513	0,000854	93,04389	0,000306	33,397394	0,0004086	44,52958
22	114177	0,0013572	154,96624	0,00061	69,62468	0,000208	23,801188	0,0002818	32,17244
23	119367	0,0010054	120,00752	0,000436	51,99246	0,000142	16,927252	0,0001943	23,19643
24	124457	0,0007447	92,684968	0,000311	38,72103	9,65E-05	12,006149	0,000134	16,67968
25	129747	0,0005516	71,573641	0,000222	28,83344	6,56E-05	8,5145942	9,24E-05	11,99216
26	134937	0,0004086	55,138221	0,000159	21,41913	4,46E-05	6,0239315	6,37E-05	8,601272
27	140127	0,0003027	42,41401	0,000113	15,88781	3,04E-05	4,255524	4,40E-05	6,160061
28	145317	0,0002242	32,581407	8,10E-05	11,76875	2,07E-05	3,0021333	3,03E-05	4,405663
29	150507	0,0001661	24,996317	5,78E-05	8,706473	1,41E-05	2,1152057	2,09E-05	3,146902
30	155696	0,000123	19,154266	4,13E-05	6,433355	9,56E-06	1,4885332	1,44E-05	2,245115
31	160886	9,11E-05	14,66129	2,95E-05	4,748429	6,50E-06	1,0463612	9,95E-06	1,599967
32	166076	6,75E-05	11,210544	2,11E-05	3,501145	4,42E-06	0,734772	6,86E-06	1,13902
33	171266	5,00E-05	8,5636103	1,51E-05	2,578969	3,01E-06	0,515465	4,73E-06	0,810079
34	176456	3,70E-05	6,5356397	1,08E-05	1,897942	2,05E-06	0,3612824	3,26E-06	0,575604
35	181646	2,74E-05	4,9836033	7,68E-06	1,395546	1,39E-06	0,2529989	2,25E-06	0,408644
36	186836	2,03E-05	3,7970311	5,49E-06	1,025299	9,47E-07	0,1770255	1,55E-06	0,289876
37	192026	1,51E-05	2,8907438	3,92E-06	0,7527	6,45E-07	0,1237706	1,07E-06	0,205467
38	197215	1,12E-05	2,1991645	2,80E-06	0,552173	4,38E-07	0,0864733	7,38E-07	0,145531
			57.187,60056		45.409,91		34.536,34		37.161,74

EK 10.3: Bir Mühendise Ait Özel İçsel Getiri Oranlarının Hesaplanması (%)

i) İGH₆₅ Marmara Üniv. = r

$$\begin{aligned}r &= \%40 \\ &= -36.894,92 + 45.409,91 \\ &= +8.514,99 \\ r &= \%47 \\ &= -36.894,92 + 34.536,34 \\ &= (-)\end{aligned}$$

Fark..... 10.873,57 (45.409,91- 34.536,34)

$$r = \%40 + [(+8.515 \times \%7) / 10.873,57]$$

$$r = 0,40 + 0,0548$$

$$r = 0,4548$$

$$\mathbf{r = \%45,48}$$

ii) İGH₆₆ Dokuz Eylül Üniv. = r

$$\begin{aligned}r &= \%40 \\ &= -36.606,92 + 45.409,91 \\ &= +8.802,99 \\ r &= \%47 \\ &= -36.606,92 + 34.536,34 \\ &= (-)\end{aligned}$$

Fark..... 10.873,57 (45.409,91- 34.536,34)

$$r = \%40 + [(+8.803 \times \%7) / 10.873,57]$$

$$r = 0,40 + 0,05667$$

$$r = 0,4566$$

$$\mathbf{r = \%45,66}$$

iii) İGH₆₇ Gazi Üniv. = r

$$\begin{aligned}r &= \%40 \\ &= -36.991 + 45.409,91 \\ &= +8.418,91 \\ r &= \%47 \\ &= -36.991 + 34.536,34 \\ &= (-)\end{aligned}$$

Fark..... 10.873,57 (45.409,91- 34.536,34)

$$r = \%40 + [(+8.419 \times \%7) / 10.873,57]$$

$$r = 0,40 + 0,05419$$

$$r = 0,4541$$

$$\mathbf{r = \%45,41}$$

iv) İGH_{ö8} Atatürk Üniv. = r

$$r = \%40$$

$$= -36.399 + 45.409,91$$

$$= + 9.010,91$$

$$r = \%47$$

$$= -36.399 + 34.536,43$$

$$= (-)$$

Fark..... 10.873,57 (45.409,91- 34.536,34)

$$r = \%40 + [(+9.010,91 \times \%7) / 10.873,57]$$

$$r = 0,40 + 0,058$$

$$r = 0,458$$

$$\mathbf{r = \%45,8}$$

EK 10.4: Bir Doktora Ait Özel İçsel Getiri Oranları (%)

Yıllar	Özel getiriler (YTL)	r=%30	HD 1 (YTL)	r=%35	HD 2 (YTL)	r=%40	HD 3 (YTL)	r=%37	HD 4 (YTL)
1	5.372,64	0,769231	4132,8	0,740741	3979,733	0,714286	3837,6	0,729927007	3921,635
2	10.745,28	0,591716	6358,153846	0,548697	5895,901	0,510204	5482,286	0,532793436	5725,015
3	16.117,92	0,455166	7336,331361	0,406442	6551,001	0,364431	5873,878	0,388900318	6268,264
4	21.490,56	0,350128	7524,442421	0,301068	6470,125	0,260308	5594,169	0,283868845	6100,5
5	26.863,20	0,269329	7235,04079	0,223014	5990,856	0,185934	4994,794	0,207203537	5566,15
6	32.235,84	0,207176	6678,499191	0,165195	5325,206	0,13281	4281,252	0,151243458	4875,46
7	37.608,48	0,159366	5993,524915	0,122367	4602,03	0,094865	3567,71	0,110396684	4151,851
8	42.981,12	0,122589	5269,032892	0,090642	3895,898	0,06776	2912,416	0,080581521	3463,484
9	48.353,76	0,0943	4559,740003	0,067142	3246,582	0,0484	2340,334	0,058818629	2844,102
10	53.726,40	0,072538	3897,213678	0,049735	2672,084	0,034572	1857,408	0,042933306	2306,652
11	59.099,04	0,055799	3297,642343	0,036841	2177,253	0,024694	1459,392	0,031338179	1852,056
12	64.471,68	0,042922	2767,252315	0,027289	1759,397	0,017639	1137,189	0,022874583	1474,763
13	69.844,32	0,033017	2306,043596	0,020214	1411,862	0,012599	879,9675	0,016696776	1166,175
14	75.216,96	0,025398	1910,331973	0,014974	1126,271	0,008999	676,8981	0,012187428	916,7013
15	80.589,60	0,019537	1574,449428	0,011092	893,8661	0,006428	518,0342	0,008895933	716,9197
16	85.962,24	0,015028	1291,855941	0,008216	706,2646	0,004591	394,6928	0,006493382	558,1856
17	91.334,88	0,01156	1055,843798	0,006086	555,8564	0,00328	299,5436	0,004739695	432,8994
18	96.707,52	0,008892	859,9632745	0,004508	435,9658	0,002343	226,5456	0,003459631	334,5723
19	102.080,16	0,00684	698,2607785	0,003339	340,8786	0,001673	170,8082	0,002525278	257,7808
20	107.452,80	0,005262	565,3933429	0,002474	265,7923	0,001195	128,4272	0,001843269	198,0644
21	112.825,44	0,004048	456,6638539	0,001832	206,7273	0,000854	96,3204	0,001345452	151,8012
22	118.198,08	0,003113	368,0075013	0,001357	160,4233	0,00061	72,07649	0,000982081	116,0801
23	123.570,72	0,002395	295,9500884	0,001005	124,2336	0,000436	53,82335	0,000716848	88,5814
24	128.943,36	0,001842	237,5519105	0,000745	96,02593	0,000311	40,11679	0,000523247	67,46917
25	134.316	0,001417	190,3460821	0,000552	74,09408	0,000222	29,8488	0,000381932	51,29955
26	139.688,64	0,00109	152,2768657	0,000409	57,07989	0,000159	22,17339	0,000278782	38,94273
27	145.061,28	0,000839	121,6412832	0,000303	43,90761	0,000113	16,4473	0,000203491	29,51863
28	150.433,92	0,000645	97,0357815	0,000224	33,72875	8,1E-05	12,18318	0,000148533	22,34446
29	155.806,56	0,000496	77,30872702	0,000166	25,87655	5,78E-05	9,013069	0,000108419	16,89232
30	161.179,20	0,000382	61,51888092	0,000123	19,82878	4,13E-05	6,659903	7,91376E-05	12,75534
31	166.551,84	0,000294	48,89962329	9,11E-05	15,17758	2,95E-05	4,915643	5,77647E-05	9,620815
32	171.924,48	0,000226	38,828485	6,75E-05	11,60532	2,11E-05	3,624437	4,2164E-05	7,249025
33	177.297,12	0,000174	30,80144242	5E-05	8,865175	1,51E-05	2,669786	3,07766E-05	5,456611
34	182.669,76	0,000134	24,41139959	3,7E-05	6,76579	1,08E-05	1,964778	2,24647E-05	4,103622
35	188.042,40	0,000103	19,33029379	2,74E-05	5,159099	7,68E-06	1,44469	1,63976E-05	3,083443
36	193.415,04	7,91E-05	15,29429839	2,03E-05	3,930742	5,49E-06	1,061405	1,1969E-05	2,314994
37	198.787,68	6,08E-05	12,09164616	1,51E-05	2,99254	3,92E-06	0,779206	8,73653E-06	1,736715
38	204.160,32	4,68E-05	9,552651852	1,12E-05	2,276607	2,8E-06	0,571618	6,37703E-06	1,301936
			77569,3267		59201,52		47009,04		53761,78

EK 10.5: Bir Doktora Ait Özel İçsel Getiri Oranlarının Hesaplanması (%)

i) İGH₀₉ Marmara Üniv. = r

$$r = \%35$$

$$= -54.386,88 + 59201,52$$

$$= +4.814,64$$

$$r = \%40$$

$$= -54.386,88 + 47009,04$$

$$= (-)$$

Fark..... 12.192,48 (59201,52- 47009,04)

$$r = \%35 + [(+4.814,64 \times \%5) / 12.192,48]$$

$$r = 0,35 + 0,01974$$

$$r = 0,3697$$

$$r = \%36,97$$

ii) İGH₀₁₀ Dokuz Eylül Üniv. = r

$$r = \%35$$

$$= -53.954,9 + 59.201,2$$

$$= +5.246,3$$

$$r = \%40$$

$$= -53.954,9 + 47009,04$$

$$= (-)$$

Fark..... 12.192,48 (59.201,2- 47009,04)

$$r = \%35 + [(+5.246,3 \times \%5) / 12.192,48]$$

$$r = 0,35 + 0,02151$$

$$r = 0,3715$$

$$r = \%37,15$$

iii) İGH₀₁₁ Gazi Üniv. = r

$$r = \%35$$

$$= -54.530,88 + 59.201,2$$

$$= +4.670,32$$

$$r = \%40$$

$$= -54.530,88 + 47009,04$$

$$= (-)$$

Fark..... 12.192,48 (59.201,2- 47009,04)

$$r = \%35 + [(+4.670,32 \times \%5) / 12.192,48]$$

$$r = 0,35 + 0,01915$$

$$r = 0,3691$$

$$\mathbf{r = \%36,91}$$

iv) İGH_{ö12} Atatürk Üniv. = r

$$r = \%35$$

$$= -53.642,88 + 59.201,2$$

$$= +5.558,32$$

$$r = \%40$$

$$= -53.642,88 + 47009,04$$

$$= (-)$$

Fark..... 12.192,48 (59.201,2- 47009,04)

$$r = \%35 + [(+5.558,32 \times \%5) / 12.192,48]$$

$$r = 0,35 + 0,02279$$

$$r = 0,3727$$

$$\mathbf{r = \%37,27}$$

EK 11: Bir Avukata Ait Sosyal İçsel Getiri Oranları (%)

Yıllar	Sosyal getiriler (YTL)	r=%30	HD 1 (YTL)	r=%35	HD 2 (YTL)	r=%25	HD 5 (YTL)	r=%20	HD 6 (YTL)
1	4392,5	0,769231	3378,831	0,740741	3253,689	0,8	3513,984	0,8333333	3660,4
2	8785	0,591716	5198,201	0,548697	4820,28	0,64	5622,374	0,6944444	6100,667
3	13177	0,455166	5997,924	0,406442	5355,866	0,512	6746,849	0,5787037	7625,833
4	17570	0,350128	6151,717	0,301068	5289,745	0,4096	7196,639	0,4822531	8473,148
5	21962	0,269329	5915,113	0,223014	4897,912	0,32768	7196,639	0,4018776	8826,196
6	26355	0,207176	5460,104	0,165195	4353,699	0,262144	6908,774	0,334898	8826,196
7	30747	0,159366	4900,093	0,122367	3762,456	0,2097152	6448,189	0,2790816	8581,024
8	35140	0,122589	4307,775	0,090642	3185,148	0,1677722	5895,487	0,232568	8172,404
9	39532	0,0943	3727,882	0,067142	2654,29	0,1342177	5305,938	0,1938067	7661,628
10	43925	0,072538	3186,224	0,049735	2184,601	0,1073742	4716,389	0,1615056	7094,1
11	48317	0,055799	2696,035	0,036841	1780,045	0,0858994	4150,423	0,134588	6502,925
12	52710	0,042922	2262,407	0,027289	1438,42	0,0687195	3622,187	0,1121567	5911,75
13	57102	0,033017	1885,339	0,020214	1154,288	0,0549756	3139,229	0,0934639	5336,997
14	61495	0,025398	1561,82	0,014974	920,7995	0,0439805	2704,566	0,0778866	4789,613
15	65887	0,019537	1287,214	0,011092	730,7932	0,0351844	2318,2	0,0649055	4276,44
16	70280	0,015028	1056,176	0,008216	577,4169	0,0281475	1978,197	0,0540879	3801,28
17	74672	0,01156	863,2205	0,006086	454,4485	0,022518	1681,468	0,0450732	3365,716
18	79065	0,008892	703,0755	0,004508	356,4302	0,0180144	1424,302	0,037561	2969,75
19	83457	0,00684	570,8733	0,003339	278,6903	0,0144115	1202,744	0,0313009	2612,28
20	87850	0,005262	462,2456	0,002474	217,3023	0,0115292	1012,837	0,0260841	2291,474
21	92242	0,004048	373,3522	0,001832	169,0129	0,0092234	850,783	0,0217367	2005,039
22	96635	0,003113	300,8699	0,001357	131,1564	0,0073787	713,0372	0,0181139	1750,431
23	101027	0,002395	241,9583	0,001005	101,5689	0,005903	596,3584	0,0150949	1524,997
24	105420	0,001842	194,214	0,000745	78,5074	0,0047224	497,8296	0,0125791	1326,084
25	109812	0,001417	155,6202	0,000552	60,5767	0,0037779	414,858	0,0104826	1151,115
26	114204	0,00109	124,4962	0,000409	46,66649	0,0030223	345,1619	0,0087355	997,6329
27	118597	0,000839	99,4496	0,000303	35,8973	0,0024179	286,7499	0,0072796	863,3361
28	122989	0,000645	79,33301	0,000224	27,57543	0,0019343	237,8962	0,0060663	746,0929
29	127382	0,000496	63,20487	0,000166	21,15575	0,0015474	197,114	0,0050553	643,9493
30	131774	0,000382	50,29566	0,000123	16,21131	0,0012379	163,1288	0,0042127	555,1287
31	136167	0,000294	39,9786	9,11E-05	12,40865	0,0009904	134,8531	0,0035106	478,0275
32	140559	0,000226	31,74479	6,75E-05	9,488098	0,0007923	111,3626	0,0029255	411,2064
33	144952	0,000174	25,18217	5,00E-05	7,247853	0,0006338	91,87414	0,0024379	353,3805
34	149344	0,000134	19,95789	3,70E-05	5,53147	0,0005071	75,72657	0,0020316	303,4075
35	153737	0,000103	15,80376	2,74E-05	4,217897	0,0004057	62,36305	0,001693	260,2761
36	158259	7,91E-05	12,51436	2,03E-05	3,216278	0,0003245	51,35807	0,0014108	223,2772
37	162522	6,08E-05	9,885701	1,51E-05	2,446595	0,0002596	42,19306	0,0011757	191,0757
38	166914	4,68E-05	7,80991	1,12E-05	1,861273	0,0002077	34,66673	0,0009797	163,5332
			63.417,94102		48.401,067		87.692,72		130.827,81

EK 11.1: Bir Avukata Ait Sosyal İçsel Getiri Oranlarının Hesaplanması (%)

i) İGH_{s1} Marmara Üniv. = r

$$\begin{aligned}r &= \%25 \\ &= -67.784,16 + 87.692,73 \\ &= +19.908,57 \\ r &= \%30 \\ &= -67.784,16 + 63.417,94 \\ &= (-)\end{aligned}$$

Fark..... 24.274,79 (87.692,73- 63.417,94)

$$r = \%25 + [(19.908,57 \times \%5) / 24.274,79]$$

$$r = 0,25 + 0,0410$$

$$r = 0,2900$$

$$\mathbf{r = \%29}$$

ii) İGH_{s2} Dokuz Eylül Üniv. = r

$$\begin{aligned}r &= \%25 \\ &= -67.486,16 + 87.692,73 \\ &= +20.196,57 \\ r &= \%30 \\ &= -67.486,16 + 63.417,94 \\ &= (-)\end{aligned}$$

Fark..... 24.274,79 (87.692,73- 63.417,94)

$$r = \%25 + [(20.196,57 \times \%5) / 24.274,79]$$

$$r = 0,25 + 0,0415$$

$$r = 0,2915$$

$$\mathbf{r = \%29,15}$$

iii) İGH_{s3} Gazi Üniv. = r

$$\begin{aligned}r &= \%25 \\ &= -67.880,16 + 87.692,73 \\ &= +19.812,57 \\ r &= \%30 \\ &= -67.486,16 + 63.417,94 \\ &= (-)\end{aligned}$$

Fark..... 24.274,79 (87.692,73- 63.417,94)

$$r = \%25 + [(19.812,57 \times \%5) / 24.274,79]$$

$$r = 0,25 + 0,0408$$

$$r = 0,2908$$

$$\mathbf{r = \%29}$$

iv) İGH_{s4 Atatürk Üniv.} = r

$$r = \%25$$

$$= -67.288,16 + 87.692,73$$

$$= +20.404,57$$

$$r = \%30$$

$$= -67.486,16 + 63.417,94$$

$$= (-)$$

Fark..... 24.274,79 (87.692,73- 63.417,94)

$$r = \%25 + [(20.404,57 \times \%5) / 24.274,79]$$

$$r = 0,25 + 0,0420$$

$$r = 0,2920$$

$$\mathbf{r = \%29,20}$$

EK 11.2: Bir Mühendise Ait Sosyal İçsel Getiri Oranları (%)

Yıllar	Sosyal getiriler (YTL)	r=%40	HD 1 (YTL)	r=%30	HD 3 (YTL)	r=%35	HD 4 (YTL)
1	5461,08	0,714286	3900,771	0,769231	4200,831	0,740741	4045,244
2	10922,16	0,510204	5572,531	0,591716	6462,817	0,548697	5992,955
3	16383,24	0,364431	5970,569	0,455166	7457,096	0,406442	6658,839
4	21844,32	0,260308	5686,256	0,350128	7648,304	0,301068	6576,631
5	27305,4	0,185934	5077,014	0,269329	7354,138	0,223014	6089,473
6	32766,48	0,13281	4351,726	0,207176	6788,435	0,165195	5412,865
7	38227,56	0,094865	3626,439	0,159366	6092,185	0,122367	4677,784
8	43688,64	0,06776	2960,358	0,122589	5355,767	0,090642	3960,029
9	49159,72	0,0484	2379,343	0,0943	4635,742	0,067142	3300,696
10	54610,8	0,034572	1887,983	0,072538	3961,366	0,049735	2716,069
11	60071,88	0,024694	1483,416	0,055799	3351,925	0,036841	2213,094
12	65532,96	0,017639	1155,908	0,042922	2812,805	0,027289	1788,358
13	70994,04	0,012599	894,4528	0,033017	2344,004	0,020214	1435,102
14	76455,12	0,008999	688,0406	0,025398	1941,778	0,014974	1144,811
15	81916,2	0,006428	526,5617	0,019537	1600,367	0,011092	908,5802
16	87377,28	0,004591	401,1899	0,015028	1313,121	0,008216	717,8905
17	92838,36	0,00328	304,4744	0,01156	1073,224	0,006086	565,0064
18	98299,44	0,002343	230,2748	0,008892	874,1193	0,004508	443,1423
19	103760,5	0,001673	173,6199	0,00684	709,755	0,003339	346,4899
20	109221,6	0,001195	130,5413	0,005262	574,7004	0,002474	270,1675
21	114682,7	0,000854	97,90595	0,004048	464,1811	0,001832	210,1303
22	120143,8	0,00061	73,26296	0,003113	374,0653	0,001357	163,0641
23	125604,8	0,000436	54,70935	0,002395	300,8218	0,001005	126,2786
24	131065,9	0,000311	40,77716	0,001842	241,4623	0,000745	97,60663
25	136527	0,000222	30,34015	0,001417	193,4794	0,000552	75,31376
26	141988,1	0,000159	22,53839	0,00109	154,7835	0,000409	58,01949
27	147449,2	0,000113	16,71804	0,000839	123,6436	0,000303	44,63038
28	152910,2	8,10E-05	12,38373	0,000645	98,63311	0,000224	34,28397
29	158371,3	5,78E-05	9,161435	0,000496	78,58132	0,000166	26,30251
30	163832,4	4,13E-05	6,769533	0,000382	62,53155	0,000123	20,15518
31	169293,5	2,95E-05	4,99656	0,000294	49,70457	9,11E-05	15,42742
32	174754,6	2,11E-05	3,6841	0,000226	39,46765	6,75E-05	11,79636
33	180215,6	1,51E-05	2,713734	0,000174	31,30847	5,00E-05	9,011106
34	185676,7	1,08E-05	1,99712	0,000134	24,81324	3,70E-05	6,877163
35	191137,8	7,68E-06	1,468471	0,000103	19,64849	2,74E-05	5,244024
36	196598,9	5,49E-06	1,078877	7,91E-05	15,54606	2,03E-05	3,995447
37	202060	3,92E-06	0,792032	6,08E-05	12,29069	1,51E-05	3,041801
38	207521	2,80E-06	0,581028	4,68E-05	9,7099	1,12E-05	2,314083
			47.783,35		78.847,15		60.176,72

EK 11.3: Bir Mühendise Ait Sosyal İçsel Getiri Oranlarının Hesaplanması (%)

i) İGH_{s5} Marmara Üniv. = r

$$r = \%30$$

$$= -67.897,16 + 78.847,15$$

$$= +10.949,99$$

$$r = \%35$$

$$= -67.897,16 + 60.176,72$$

$$= (-)$$

Fark..... 18.670,43 (78.847,15- 60.176,72)

$$r = \%30 + [(10.949,99 \times \%5) / 18.670,43]$$

$$r = 0,30 + 0,02932$$

$$r = 0,3293$$

$$\mathbf{r = \%32,93}$$

ii) İGH_{s6} Dokuz Eylül Üniv. = r

$$r = \%30$$

$$= -67.609,16 + 78.847,15$$

$$= +11.237,99$$

$$r = \%35$$

$$= -67.609,16 + 60.176,72$$

$$= (-)$$

Fark..... 18.670,43 (78.847,15- 60.176,72)

$$r = \%30 + [(11.237,99 \times \%5) / 18.670,43]$$

$$r = 0,30 + 0,0030$$

$$r = 0,33$$

$$\mathbf{r = \%33}$$

iii) İGH_{s7} Gazi Üniv. = r

$$r = \%30$$

$$= -67.897,16 + 78.847,15$$

$$= +10.853,99$$

$$r = \%35$$

$$= -67.993,16 + 60.176,72$$

$$= (-)$$

Fark..... 18.670,43 (78.847,15- 60.176,72)

$$r = \%30 + [(10.853,99 \times \%5) / 18.670,43]$$

$$r = 0,30 + 0,0290$$

$$r = 0,329$$

$$\mathbf{r = \%32,9}$$

iv) İGH _{s8 Atatürk Üniv.} = r

$$r = \%30$$

$$= -67.401,16 + 78.847,15$$

$$= +11.445,99$$

$$r = \%35$$

$$= -67.897,16 + 60.176,72$$

$$= (-)$$

Fark..... 18.670,43 (78.847,15- 60.176,72)

$$r = \%30 + [(11.445,99 \times \%5) / 18.670,43]$$

$$r = 0,30 + 0,03060$$

$$r = 0,3306$$

$$\mathbf{r = \%33}$$

EK 11.4: Bir Doktora Ait Sosyal İçsel Getiri Oranları (%)

Yıllar	Sosyal getiriler (YTL)	r=%30	HD 1 (YTL)	r=%25	HD 2 (YTL)	r=%27	HD 3 (YTL)	r=28	HD 4 (YTL)
1	5.978,16	0,7692308	4598,584615	0,8	4782,528	0,7874016	4707,2126	0,78125	4670,4375
2	11.986,32	0,591716	7092,497041	0,64	7671,2448	0,6200012	7431,5333	0,610351563	7315,8691
3	17.934,48	0,4551661	8163,167956	0,512	9182,4538	0,48819	8755,4329	0,476837158	8551,8265
4	23.912,64	0,3501278	8372,479955	0,4096	9794,6173	0,3844015	9192,0556	0,37252903	8908,1526
5	29.890,80	0,2693291	8050,461495	0,32768	9794,6173	0,3026784	9047,2988	0,291038305	8699,3678
6	35.868,96	0,2071762	7431,195226	0,262144	9402,8327	0,2383294	8548,6288	0,227373675	8155,6573
7	41.847,12	0,1593663	6669,021357	0,2097152	8775,9771	0,187661	7853,0711	0,177635684	7433,5418
8	47.825,28	0,1225895	5862,875918	0,1677722	8023,7505	0,1477645	7066,8806	0,138777878	6637,0909
9	53.803,44	0,0942996	5073,642622	0,1342177	7221,3755	0,11635	6260,032	0,108420217	5833,3807
10	59.781,60	0,0725382	4336,446685	0,1073742	6419,0004	0,0916142	5476,8434	0,084703295	5063,6985
11	65.759,76	0,0557986	3669,301041	0,0858993	5648,7204	0,0721372	4743,7226	0,066174449	4351,6159
12	71.737,92	0,042922	3079,133741	0,0687195	4929,7923	0,0568009	4074,7797	0,051698788	3708,7635
13	77.716,08	0,0330169	2565,944784	0,0549756	4272,4867	0,0447251	3475,8619	0,040389678	3138,9275
14	83.694,24	0,0253976	2125,634732	0,0439805	3680,9116	0,0352166	2947,4298	0,031554436	2640,9246
15	89.672,40	0,0195366	1751,896757	0,0351844	3155,0671	0,0277296	2486,5831	0,024651903	2210,5953
16	95.650,56	0,0150282	1437,45375	0,0281475	2692,3239	0,0218344	2088,4688	0,019259299	1842,1628
17	101.628,72	0,0115601	1174,842007	0,022518	2288,4753	0,0171924	1747,2426	0,015046328	1529,139
18	107.606,88	0,0088924	956,8848926	0,0180144	1938,4732	0,0135373	1456,7099	0,011754944	1264,9128
19	113.585,04	0,0068403	776,9578188	0,0144115	1636,9329	0,0106593	1210,7387	0,00918355	1043,1139
20	119.563,20	0,0052618	629,1156427	0,0115292	1378,4698	0,0083932	1003,5132	0,007174648	857,82389
21	125.541,36	0,0040475	508,1318653	0,0092234	1157,9147	0,0066088	829,67631	0,005605194	703,68366
22	131.519,52	0,0031135	409,4835544	0,0073787	970,44277	0,0052038	684,3974	0,004379058	575,93157
23	137.497,68	0,002395	329,3049564	0,005903	811,64304	0,0040975	563,39085	0,003421139	470,39865
24	143.475,84	0,0018423	264,3250486	0,0047224	677,5455	0,0032263	462,90244	0,002672765	383,47716
25	149.454	0,0014172	211,7989171	0,0037779	564,62125	0,0025404	379,6772	0,002088097	312,07451
26	155.432,16	0,0010901	169,4391337	0,0030223	469,76488	0,0020003	310,91676	0,001631326	253,56054
27	161.410,32	0,0008386	135,3507873	0,0024179	390,26621	0,0015751	254,23236	0,001274474	205,71318
28	167.388,28	0,000645	107,972009	0,0019343	323,77602	0,0012402	207,5969	0,000995682	166,66557
29	173.366,44	0,0004962	86,02165906	0,0015474	268,27157	0,0009765	169,30006	0,000777877	134,85775
30	179.344,60	0,0003817	68,45225122	0,0012379	222,01786	0,0007689	137,90394	0,000607716	108,99064
31	185.322,76	0,0002936	54,41076575	0,0009904	183,53477	0,0006055	112,20531	0,000474778	87,987241
32	191.301,92	0,0002258	43,20480557	0,0007923	151,565	0,0004767	91,201138	0,000370921	70,957826
33	197.279,08	0,0001737	34,27286481	0,0006338	125,04047	0,0003754	74,055658	0,000289782	57,167873
34	203.257,24	0,0001336	27,16264425	0,0005071	103,06366	0,0002956	60,07856	0,000226392	46,015808
35	209.235,40	0,0001028	21,50888179	0,0004056	84,875962	0,0002327	48,697305	0,000176869	37,0072
36	215.213,56	7,908E-05	17,01801682	0,0003245	69,840793	0,0001833	39,439888	0,000138179	29,737929
37	221.191,72	6,083E-05	13,45441534	0,0002596	57,424654	0,0001443	31,917671	0,000107952	23,878112
38	227.169,88	4,679E-05	10,62926809	0,0002077	47,181338	0,0001136	25,811269	8,43376E-05	19,158959
			86.329,47988		119.368,8		104.057,4		97.544,27

EK 11.5: Bir Doktora Ait Sosyal İçsel Getiri Oranlarının Hesaplanması (%)

i) İGH_{s9} Marmara Üniv. = r

$$r = \%25$$

$$= -100.890,24 + 119.368,8$$

$$= +18.478,56$$

$$r = \%30$$

$$= -100.890,24 + 86.329,47$$

$$= (-)$$

Fark..... 33.039,3 (119.368,8- 86.329,47)

$$r = \%25 + [(+18.478,56 \times \%7) / 33.039,3]$$

$$r = 0,25 + 0,0279$$

$$r = 0,2779$$

$$r = \%27,79$$

ii) İGH_{s10} Dokuz Eylül Üniv. = r

$$r = \%25$$

$$= -100.458,24 + 119.368,8$$

$$= +18.910,56$$

$$r = \%30$$

$$= -100.458,24 + 86.329,47$$

$$= (-)$$

Fark..... 33.039,3 (119.368,8- 86.329,47)

$$r = \%25 + [(+18.910,56 \times \%5) / 33.039,3]$$

$$r = 0,25 + 0,0286$$

$$r = 0,2786$$

$$r = \%27,86$$

iii) İGH_{s11} Gazi Üniv. = r

$$r = \%25$$

$$= -101.034,24 + 119.368,8$$

$$= +18.334,56$$

$$r = \%30$$

$$= -101.034,24 + 86.329,47$$

$$= (-)$$

Fark..... 33.039,3 (119.368,8- 86.329,47)

$$r = \%25 + [(+18.334,56 \times \%5) / 33.039,3]$$

$$r = 0,25 + 0,0277$$

$$r = 0,2777$$

$$\mathbf{r = \%27,77}$$

iv) İGH_{s12} Atatürk Üniv. = r

$$r = \%25$$

$$= -100.146,24 + 119.368,8$$

$$= +19.222,56$$

$$r = \%30$$

$$= -100.146,24 + 86.329,47$$

$$= (-)$$

Fark..... 33.039,3 (119.368,8- 86.329,47)

$$r = \%25 + [(+19.222,56 \times \%5) / 33.039,3]$$

$$r = 0,25 + 0,0290$$

$$r = 0,2790$$

$$\mathbf{r = \%27,9}$$

EK 12: Bir Avukata Ait Özel Fayda-Maliyet Oranlarının Hesaplanması

$$(F/M_{\delta})_{\text{Marmara Ünv.}} = 157.557,12 / 36.781,92 = 4.28$$

$$(F/M_{\delta})_{\text{Dokuzeylül Ünv.}} = 157.557,12 / 36.493,92 = 4.31$$

$$(F/M_{\delta})_{\text{Gazi Ünv.}} = 157.557,12 / 36.877,92 = 4.27$$

$$(F/M_{\delta})_{\text{Atatürk Ünv.}} = 157.557,12 / 36.285,92 = 4.34$$

Bir Mühendise Ait Özel Fayda-Maliyet Oranlarının Hesaplanması

$$(F/M_{\delta})_{\text{Marmara Ünv.}} = 197.215,44 / 36.894,92 = 5.34$$

$$(F/M_{\delta})_{\text{Dokuzeylül Ünv.}} = 197.215,44 / 36.606,92 = 5.38$$

$$(F/M_{\delta})_{\text{Gazi Ünv.}} = 197.215,44 / 36.990,92 = 5.33$$

$$(F/M_{\delta})_{\text{Atatürk Ünv.}} = 197.215,44 / 36.398,92 = 5.41$$

Bir Doktora Ait Özel Fayda- Maliyet Oranlarının Hesaplanması

$$(F/M_{\delta})_{\text{Marmara Ünv.}} = 204.160,32 / 54.386,88 = 3.75$$

$$(F/M_{\delta})_{\text{Dokuzeylül Ünv.}} = 204.160,32 / 53.954,88 = 3.78$$

$$(F/M_{\delta})_{\text{Gazi Ünv.}} = 204.160,32 / 54.530,88 = 3.74$$

$$(F/M_{\delta})_{\text{Atatürk Ünv.}} = 204.160,32 / 53.642,88 = 3.80$$

EK 13: Bir Avukata Ait Sosyal Fayda-Maliyet Oranlarının Hesaplanması

$$(F/M_{\delta})_{\text{Marmara Ünv.}} = 166.914,24 / 67.784,16 = 2.46$$

$$(F/M_{\delta})_{\text{Dokuzeylül Ünv.}} = 166.914,24 / 67.496,16 = 2.47$$

$$(F/M_{\delta})_{\text{GaziÜnv.}} = 166.914,24 / 67.880,16 = 2.45$$

$$(F/M_{\delta})_{\text{Atatürk Ünv.}} = 166.914,24 / 67.288,16 = 2.48$$

Bir Mühendise Ait Sosyal Fayda-Maliyet Oranlarının Hesaplanması

$$(F/M_{\delta})_{\text{Marmara Ünv.}} = 207.521,04 / 67.897,16 = 3.05$$

$$(F/M_{\delta})_{\text{Dokuzeylül Ünv.}} = 207.521,04 / 67.609,16 = 3.06$$

$$(F/M_{\delta})_{\text{GaziÜnv.}} = 207.521,04 / 67.993,16 = 3.05$$

$$(F/M_{\delta})_{\text{Atatürk Ünv.}} = 207.521,04 / 67.401,16 = 3.07$$

Bir Doktora Ait Sosyal Fayda-Maliyet Oranlarının Hesaplanması

$$(F/M_{\delta})_{\text{Marmara Ünv.}} = 227.169,88 / 100.890,24 = 2.25$$

$$(F/M_{\delta})_{\text{Dokuzeylül Ünv.}} = 227.169,88 / 100.458,24 = 2.26$$

$$(F/M_{\delta})_{\text{Gazi Ünv.}} = 227.169,88 / 101.034,24 = 2.24$$

$$(F/M_{\delta})_{\text{Atatürk Ünv.}} = 227.169,88 / 100.146,24 = 2.26$$

EK 14: Yükseköğretimde Kayıtlı Bireyler İçin Yükseköğretim Fiyatları

i) Bir Avukat için yükseköğretim fiyatı:

$$P_{\text{Dokuzeylül Üniv.}} = 17,48/40,74 \\ = 0.42$$

$$P_{\text{Gazi Üniv.}} = 17,48/40,50 \\ = 0.43$$

$$P_{\text{Atatürk Üniv.}} = 17,48/40,87 \\ = 0.42$$

ii) Bir mühendis için yükseköğretim fiyatı:

$$P_{1\text{Marmara Üniv.}} = i/r \\ = 17,48/45,48 \\ = 0.3843$$

$$P_{1\text{Dokuzeylül Üniv.}} = 17,48/45,66 \\ = 0.3828$$

$$P_{1\text{Gazi Üniv.}} = 17,48/45,41 \\ = 0.3849$$

$$P_{1\text{Atatürk Üniv.}} = 17,48/45,8 \\ = 0.3816$$

iii) Bir doktor için yükseköğretim fiyatı:

$$P_{2\text{Marmara Üniv.}} = i/r \\ = 17,48/36,97 \\ = 0.4728$$

$$P_{2\text{Dokuzeylül Üniv.}} = 17,48/37,15 \\ = 0.4705$$

$$P_{2\text{Gazi Üniv.}} = 17,48/36,91 \\ = 0.4735$$

$$P_{2\text{Atatürk Üniv.}} = 17,48/37,27 \\ = 0.4690$$