

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İKTİSAT ANABİLİM DALI
DOKTORA TEZİ



**HANEHALKININ ZORUNLU EĞİTİM
HARCAMALARI ÜZERİNE BİR İNCELEME:
TEKİRDAĞ ÖRNEĞİ**

SERHAT OCAK
1198206204

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. AYHAN AYTAÇ

EDİRNE, 2025

Tezin Adı: Hanehalkının Zorunlu Eğitim Harcamaları Üzerine Bir İnceleme: Tekirdağ Örneği

Hazırlayan: Serhat OCAK

ÖZET

Kalkınmayı etkileyen faktörler ekonomik ve ekonomik olmayan olarak iki genel kategoride ele alınır. Ekonomik olmayan faktörler içinde insangücü özel bir önem taşır. İnsangücüne nitelik kazandırılması ise eğitim yoluyla olur. Eğitimin bireysel ve toplumsal, psikolojik ve sosyolojik vb pekçok fonksiyonu bulunmaktadır. Bunlardan biri de yatırım özelliğidir. Kişinin mevcut kaynaklarının bir kısmını yakın veya uzak gelecek zaman döneminde fayda görmek ümidiyle bu amaca yönelik kullanması eğitimin yatırım özelliğidir. Sosyal sınıf atlama, ekonomik kazanç elde etme, sosyal saygınlık kazanma veya kişisel gelişim vb amaçlar bu fayda görme beklentilerinden bazılarıdır. Ancak insanların bir kısmı eğitime bir yatırım fırsatı olarak bakarken diğerleri tüketim olarak görebilmektedir. İnsanların eğitime bu yatırım veya tüketim bakış açıları onların davranışlarını etkiliyor olabilir. Kişilerin eğitime bakış açılarını ve harcamalarını etkileyen bireysel faktörlerin saptanması kalkınmayı yönetebilmek bakımından önemlidir.

Bu çalışmanın genel amacı; Öğrenci velilerinin eğitim harcamalarına yönelik tutum ve davranışlarını etkileyen faktörlerin saptanmasıdır. Bu doğrultuda, kişilerin eğitim harcamaları tutumunu belirlemek amacıyla 4'lü dereceleme Likert tarzı 19 maddeden oluşan ölçek, önermeleri oluşturmakla başlayıp istatistiksel analizlerle geçerlik-güvenirlik işlemleriyle 1) yatırım 2) tüketim 3) kazanç boyutlarından oluşan son haline getirilmiştir.

Araştırmacı tarafından alan yazın taranarak nicel analizler için geliştirilen kişisel bilgi formu, ebeveynlerin demografik özelliklerini, sosyo-ekonomik özelliklerini ve eğitim harcamaları davranışlarını belirlemeye yönelik üç bölümden, toplam 17 sorudan oluşmaktadır.

Çalışma, toplam 771 katılımcı ile yürütülmüştür. Tutum ölçekten elde edilen eğitim harcamaları tutumunun anketten elde edilen demografik özelliklere, sosyo-ekonomik özelliklere ve eğitim harcamaları davranışına göre farklılaşması incelenmiş ve etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Kalkınma, Beşeri sermaye, Eğitim harcaması



Title of the Thesis: An Analysis on Households Compulsory Education: The Case of Tekirdag Province.

Prepared by: Serhat OCAK

ABSTRACT

Development is influenced by a range of factors generally classified into two broad categories: economic and non-economic. Among non-economic determinants, human capital plays a particularly critical role. The enhancement of human capital is primarily achieved through education, which fulfills multiple functions—individual and societal, psychological and sociological, among others. One of the most significant of these is its role as an investment. Education as an investment refers to the allocation of existing personal resources in anticipation of future returns, whether in the short or long term. These expected returns may include upward social mobility, economic gains, social prestige, or personal development. However, individuals may differ in their perceptions of education: while some consider it a long-term investment, others may approach it as a form of consumption. These differing perspectives are likely to influence individuals' behaviors and decisions regarding educational expenditure. Therefore, identifying the individual-level factors that shape how people perceive and spend on education is crucial for informing and managing development strategies.

The primary objective of this study is to identify the factors that influence parents' attitudes and behaviors toward educational spending. To achieve this, a 19-item Likert-type scale with four response options was developed. Following a rigorous process of item generation and statistical validation, the scale was finalized with three dimensions: (1) investment, (2) consumption, and (3) expected return.

A personal information form, designed by the researcher based on an extensive literature review, was used to collect quantitative data. This instrument

consisted of 17 items divided into three sections: demographic characteristics, socio-economic status, and educational expenditure behaviors of parents.

The study was conducted with a total of 771 participants. Statistical analyses examined whether parents' attitudes toward educational spending, as measured by the developed scale, varied according to their demographic and socio-economic characteristics and their actual spending behaviors. The findings indicate that these factors significantly influence attitudes toward educational expenditure.

Keywords: Development, Human Capital, Educational Expenditure



ÖNSÖZ

Farklı eğitim kademelerinde okumakta olan öğrencilerin velilerinin eğitim harcama davranışlarını eğitim harcama tutumları ile çeşitli demografik ve sosyo-ekonomik değişkenler açısından değerlendirilmesini incelediğim doktora tez çalışmamda yardımlarını sonsuz şekilde benimle paylaşan, akademik bilgi ve tecrübesiyle çalışmamın her aşamasında beni destekleyip cesaretlendiren ve süreç boyunca bana rehberlik eden saygıdeğer tez danışmanım Prof. Dr. Ayhan Aytaç’a, çok teşekkür ederim.

Doktora eğitimi sürecinin başında beni telkin ve teşvikleri ile cesaretlendirip Doktora eğitimine başlamama vesile olan Sayın Prof.Dr. Mustafa HATİPLER Hocamıza sonsuz teşekkür lerimi arz ederim.

İstatistiksel çalışmalarda bana destek veren ve sorduğum soruları sabırla cevaplayan Emekli Doç. Dr. Demirali Yaşar ERGİN’e teşekkürlerimi sunuyorum.

Doktora tez çalışmamın araştırma ve veri toplama aşamasında desteklerini ve yardımlarını esirgemeyerek çalışmamın her aşamasında yanımda olan Tekirdağ Gençlik ve Spor İl Müdürü Sayın Ahmet ÜZGÜN ve Şube Müdürü Sayın Mehmet Demirciye çok teşekkür ederim.

İlköğretimden Doktora eğitimime kadar beni yetiştiren ve bu günlere gelmemde emek harcayan tüm hocalarıma teşekkürlerimi borç bilirim.

Serhat OCAK

EDİRNE – 2025

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET.....	i
ABSTRACT	iii
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLOLAR LİSTESİ.....	x
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç	1
1.3.Önem	2
1.4. Sayıtlılar	2
1.5. Sınırlılıklar.....	2
2.İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	3
2.1. Eğitim Harcamaları Ve Kalkınma Arasındaki İlişki	3
2.2. Eğitim Harcamalarının Gelişmekte Olan Ülke Ekonomilerinde Yeri Ve Önemi	5
2.2.1. Eğitim Hizmetinin Maliyeti	11
2.2.1.1. Eğitimde Maliyet Unsurları	15
2.2.1.2. Ekonomi Teorilerinde Eğitim ve Maliyet	15
2.2.1.3. Hanehalkı Üzerindeki Yük	16
2.2.2.Eğitimin Tüketim ve Yatırım Özellikleri	18
2.2.2.1. Bir Tüketim Malı Olarak Eğitim.....	18
2.2.2.2.Bir Yatırım Malı Olarak Eğitim.....	20
2.2.2.3. Kamu Politikaları Açısından Değerlendirme.....	22
2.2.2.4. Harcamaların Eğitim Yoluyla Gelire Dönüşmesi	24
2.2.2.5. Politik ve Sosyal Boyutlar	26
2.2.3. Eğitim, Gelir ve Harcama İlişkisi	29
2.2.3.1. Eğitim ve Gelir Arasındaki Teorik ve Ampirik İlişki	34
2.2.3.2. Gelir Düzeyinin Eğitim Harcamaları Üzerindeki Etkisi.....	37

2.2.3.3. Eğitime Yapılan Harcamaların Ekonomik Geri Dönüşü	38
2.2.3.4. Eğitim-Gelir-Harcama İlişkisinde Politikaların Rolü	40
2.2.4. Eğitim Harcamalarının Finansman Kaynakları: Kamu ve Birey.....	41
2.2.4.1. Kamusal Finansman: Devletin Rolü ve Harcama Kalemleri.....	44
2.2.4.2. Bireysel Finansman: Hanehalkı Harcamalarının Dinamikleri.....	51
2.2.4.3. Karma Finansman Modelleri: Etkinlik ve Adalet Dengesi.....	52
2.2.4.4. Türkiye’de Eğitim Finansmanı: Mevcut Durum ve Eleştiriler	53
2.2.4.5. Geleceğe Yönelik Eğitim Finansmanı Modelleri	53
2.2.5. Hanehalkı Birey Eğitim Harcamalarını Etkileyen Faktörler	55
2.2.5.1. Gelir Düzeyi ve Ekonomik Faktörler.....	56
2.2.5.2. Hanehalkı Büyüklüğü ve Yapısı	57
2.2.5.3. Ebeveynlerin Eğitim Düzeyi.....	58
2.2.5.4. Cinsiyet ve Medeni Durum	59
2.2.5.5. Bölgesel ve Kentsel-Kırsal Farklılıklar	60
2.2.5.6. Teknolojik Erişim ve Dijital Altyapı	62
2.2.5.7. Kültürel ve Sosyal Faktörler	63
2.2.5.8. Devlet Politikaları ve Destekler	65
2.2.5.9. Eğitim Seviyesi ve Kurum Türü	67
2.2.5.10. Pandemi ve Uzaktan Eğitim.....	69
2.2.6. Eğitim Harcamalarının Sosyoekonomik Sonuçları: Hanehalkı Refahı ve Toplumsal Eşitsizlik	72
2.2.6.1. Eğitim Harcamalarının Hanehalkı Refahına Etkisi.....	72
2.2.6.2. Eğitim Harcamalarının Fırsat Maliyeti	73
2.2.6.3. Eğitim Harcamaları ve Toplumsal Eşitsizlik	75
2.2.6.4. Eğitim Harcamalarının Cinsiyete Dayalı Sonuçları.....	77
2.2.6.5. Eğitim Harcamaları ve Sosyal Sermaye	81
2.2.6.6. Kuşaklararası Etki: Eğitim Harcamalarının Devamlılığı.....	86
2.3. Eğitim Harcamalarının Teorik Temelleri	87
2.3.1. İnsan Sermayesi Teorisi.....	87
2.3.2. Eğitim ve Ekonomik Büyüme Modelleri.....	88
2.3.3. Eğitim Harcamalarının Türleri ve Kapsamı.....	89
2.4. Kalkınma Kavramı Ve Eğitimin Rolü.....	90
2.4.1. Kalkınmanın Ekonomik ve Sosyal Boyutları	90
2.4.2. Eğitimin Kalkınmadaki Rolü	91

2.5. Eğitim Harcamaları İle Kalkınma Arasındaki Ampirik Bulgular	92
2.5.1. Uluslararası Deneyimler	92
2.5.2. Türkiye Örneği.....	93
2.6. Eğitim Harcamalarının Kalkınmaya Etkisini Belirleyen Faktörler	94
2.6.1. Harcamaların Niteliği ve Etkinliği.....	94
2.6.2. Kamu ve Özel Sektör Katkıları.....	95
2.6.3. Eğitimde Eşitsizlik ve Bölgesel Farklılıklar	96
2.7. Politika Önerileri Ve Gelecek Perspektifi	97
2.7.1. Kaynakların Etkin ve Adil Kullanımına Yönelik Politikalar.....	97
2.7.2. Nitelikli ve Katılımcı Eğitim Ekosisteminin Geliştirilmesi.....	97
2.7.3. Gelecek Perspektifi: Dijitalleşme, Yaşam Boyu Öğrenme ve Yeşil Dönüşüm	98
3.YÖNTEM.....	100
3.1. Araştırma Modeli	100
3.2. Evren ve Örneklem.....	100
3.3. Veriler ve Toplanması	102
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	102
3.3.2. Eğitim Harcamaları Tutumu Ölçeği	102
3.3.2.1. Eğitim Harcamaları Tutumu Ölçeği'nin Geliştirilmesi	103
3.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	103
4. BULGULAR VE YORUM	105
4.1. Eğitim Harcamaları Tutumu Ölçeği'nin Geliştirilmesi.....	105
4.1.1. Aşama 1 Açıklayıcı Faktör Analizi	105
4.1.2. Aşama 2: Madde Analizi	107
4.1.3. Aşama 3: Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	109
4.1.4. Ölçek Geliştirmeyi Değerlendirme.....	110
4.2. Araştırmaya İlişkin İstatistikler	110
4.2.1. Eğitim Harcamaları Davranışlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	110
4.2.2. Eğitim Harcamaları Tutumu Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	114
4.2.3. Eğitim Harcamaları Davranışı Ve Tutumu Arasındaki İlişkisel İstatistikler	117
4.2.4. Eğitim Harcamaları Tutumunun Farklılaşması Analizi İstatistikleri ...	126
4.2.4.1. Velilerin Demografik Özelliklerine Göre Farklılaşma	126
4.2.4.2. Velilerin sosyoekonomik özelliklerine göre farklılaşma	129

5. SONUÇ, YORUM, ÖNERİLER.....	143
5.1. Sonuç	143
5.2. Yorum.....	145
5.3. Öneriler.....	146
5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	146
5.3.2. Politikalara Yönelik Öneriler.....	147
KAYNAKLAR	150
EK A. KATILIMCI ONAMI	175
EK B. ANKET	176
EK C. EĞİTİM HARCAMALARI TUTUM ÖLÇEĞİ	178
EK D. ETİK KURUL İZİNLERİ	179
EK E. MEB UYGULAMA İZNİ DİLEKÇESİ	185
EK F. VALİLİK UYGULAMA İZNİ	186
EK G. GEÇERLİK-GÜVENİRLİK İSTATİSTİKLERİ.....	187

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.	Örneklem Demografik Özellikler Frekans Dağılımı.....	100
Tablo 2.	Örneklem Sosyo-Ekonomik Özellikler Frekans Dağılımı	101
Tablo 3.	Ailenin Ekonomik Gelir Kaynakları Frekans Dağılımı	102
Tablo 4.	Eğitim Harcamaları Tutumu Ölçeği Betimsel Değerleri ve Normallik İstatistikleri	104
Tablo 5.	t Test İçin Varyansların Homojenliği Sınaması	104
Tablo 6.	ANOVA İçin Varyansların Homojenliği Sınaması.....	104
Tablo 7.	KMO ve Bartlett Testleri.....	105
Tablo 8.	Açımlanan Toplam Değişkenlik.....	106
Tablo 9.	Varimax Döndürülmüş Açımlayıcı Faktör Analizi.....	106
Tablo 10.	Faktörler	107
Tablo 11.	Boyutlararası İçtutarlık Analizi.....	107
Tablo 12.	Boyutlar İçin Maddeler arası İçtutarlık Analizi	108
Tablo 13.	Faktörler İçin Ayırtetme Gücü t Testi Sonuçları.....	108
Tablo 14.	Ailede Okula Giden Öğrencilerin Sayıları Değişkeni İçin Betimsel İstatistikler.....	110
Tablo 15.	Ailede Özel Okula Giden Öğrencilerin Sayıları Değişkeni İçin Betimsel İstatistikler.....	111
Tablo 16.	Ailede Okula Servis Aracıyla Giden Öğrencilerin Oranı Değişkeni İçin Betimsel İstatistikler	111
Tablo 17.	Ailede Yatılı Olarak Okula Giden Öğrencilerin Sayıları Değişkeni İçin Betimsel İstatistikler	112
Tablo 18.	Ailede Tam Veya Kısmi Burslu Olarak Okula Giden Öğrencilerin Okul Türüne Göre Sayıları Değişkeni İçin Betimsel İstatistikler	112
Tablo 19.	Ailede Okula Giden Tüm Öğrenciler İçin Harcama Kalemlerine Göre Yapılan Yıllık Yaklaşık Eğitim Harcamaları Değişkeni İçin Betimsel İstatistikler.....	113
Tablo 20.	Ailede Okula Giden Öğrencilerin Harcama Kalemlerine Göre Yapılan Yıllık Yaklaşık Eğitim Harcamaları Değişkeni İçin Betimsel İstatistikler.....	113
Tablo 21.	Yatırım Amaçlı Eğitim Harcamaları Tutumu Maddelerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	114
Tablo 22.	Tüketim Özellikli Eğitim Harcamaları Tutumu Maddelerine İlişkin Betimsel İstatistikler	115
Tablo 23.	Kazanç Amaçlı Eğitim Harcamaları Tutumu Maddelerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	116

Tablo 24.	Eğitim Harcamaları Tutumu Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	116
Tablo 25.	Eğitim Harcamaları Tutumu Boyutları Arası İlişki İstatistikler.....	117
Tablo 26.	Ailede Okula Giden Öğrencilerin Eğitim Kademesine Göre Sayıları İle Eğitim Harcamaları Tutumu Arasındaki İlişki İstatistikleri.....	118
Tablo 27.	Ailede Özel Okula Giden Öğrencilerin Eğitim Kademesine Göre Sayıları İle Eğitim Harcamaları Tutumu Arasındaki İlişki İstatistikleri.....	119
Tablo 28.	Ailede Okula Servis Aracıyla Giden Öğrencilerin Eğitim Kademesine Göre Sayıları İle Eğitim Harcamaları Tutumu Arasındaki İlişki İstatistikleri.....	120
Tablo 29.	Ailede Yatılı Olarak Okula Giden Öğrencilerin Eğitim Kademesine Göre Sayıları İle Eğitim Harcamaları Tutumu Arasındaki İlişki İstatistikleri.....	121
Tablo 30.	Ailede Tam Veya Kısmi Burslu Olarak Okula Giden Öğrencilerin Eğitim Kademesine Göre Sayıları İle Eğitim Harcamaları Tutumu Arasındaki İlişki İstatistikleri.....	122
Tablo 31.	Ailede Okula Giden Tüm Öğrenciler İçin Eğitim Kademesine Göre Yapılan Yıllık Yaklaşık Eğitim Harcamaları Tutarı İle Eğitim Harcamaları Tutumu Arasındaki İlişki İstatistikleri.....	123
Tablo 32.	Ailede Okula Giden Öğrenciler İçin Harcama Kalemlerine Göre Yapılan Yıllık Yaklaşık Eğitim Harcamaları Tutarı İle Eğitim Harcamaları Tutumu Arasındaki İlişki İstatistikleri.....	125
Tablo 33.	Yaşınız? Değişkenine Göre Eğitim Harcamaları Tutumunun Farklılaşması İçin ANOVA Sonuçları	126
Tablo 34.	Yaşınız? Değişkenine Göre Eğitim Harcamaları Tutumu İçin Betimsel İstatistikler.....	127
Tablo 35.	Yaşınız? Değişkenine Göre Eğitim Harcamaları Tutumundaki Farkın Kaynağı İçin LSD Analizi Sonuçları.....	127
Tablo 36.	Ebeveynlik Durumunuz? Değişkenine Göre Eğitim Harcamaları Tutumundaki Farklılaşması İçin t Testi Sonuçları	128
Tablo 37.	Medeni Durumunuz? Değişkenine Göre Eğitim Harcamaları Tutumundaki Farklılaşması İçin t Testi Sonuçları	128
Tablo 38.	Eğitim Düzeyiniz? Değişkenine Göre Eğitim Harcamaları Tutumunun Farklılaşması İçin ANOVA Sonuçları.....	129
Tablo 39.	Eğitim Düzeyiniz? Değişkenine Göre Eğitim Harcamaları Tutumu İçin Betimsel İstatistikler.....	130
Tablo 40.	Eğitim Düzeyiniz? Değişkenine Göre Eğitim Harcamaları Tutumundaki Farkın Kaynağı İçin LSD Analizi Sonuçları	131
Tablo 41.	Mesleğiniz? Değişkenine Göre Eğitim Harcamaları Tutumunun Farklılaşması İçin ANOVA Sonuçları	132
Tablo 42.	Mesleğiniz? Değişkenine Göre Eğitim Harcamaları Tutumu İçin Betimsel İstatistikler.....	133

Tablo 43.	Mesleğiniz? Değişkenine Göre Eğitim Harcamaları Tutumundaki Farkın Kaynağı İçin LSD Analizi Sonuçları	134
Tablo 44.	Sizin Çocukluğunuzda Yaşadığınız Yer? Değişkenine Göre Eğitim Harcamaları Tutumunun Farklılaşması İçin ANOVA Sonuçları.....	135
Tablo 45.	Sizin Çocukluğunuzda Yaşadığınız Yer? Değişkenine Göre Eğitim Harcamaları Tutumu İçin Betimsel İstatistikler	136
Tablo 46.	Sizin Çocukluğunuzda Yaşadığınız Yer? Değişkenine Göre Eğitim Harcamaları Tutumundaki Farkın Kaynağı İçin LSD Analizi Sonuçları.....	136
Tablo 47.	Kaç Çocuğunuz Var? Değişkenine Göre Eğitim Harcamaları Tutumunun Farklılaşması İçin ANOVA Sonuçları.....	137
Tablo 48.	Kaç Çocuğunuz Var? Değişkenine Göre Eğitim Harcamaları Tutumu İçin Betimsel İstatistikler.....	138
Tablo 49.	Kaç Çocuğunuz Var? Değişkenine Göre Eğitim Harcamaları Tutumundaki Farkın Kaynağı İçin LSD Analizi Sonuçları	138
Tablo 50.	Ailede Siz Dahil Kaç Kişi Yaşıyor? Değişkenine Göre Eğitim Harcamaları Tutumunun Farklılaşması İçin ANOVA Sonuçları.....	139
Tablo 51.	Ailede Siz Dahil Kaç Kişi Yaşıyor? Değişkenine Göre Eğitim Harcamaları Tutumu İçin Betimsel İstatistikler	140
Tablo 52.	Ailede Siz Dahil Kaç Kişi Yaşıyor? Değişkenine Göre Eğitim Harcamaları Tutumundaki Farkın Kaynağı İçin LSD Analizi Sonuçları.....	140
Tablo 53.	Ailenizin Ekonomik Durumu? Değişkenine Göre Eğitim Harcamaları Tutumunun Farklılaşması İçin ANOVA Sonuçları.....	141
Tablo 54.	Ailenizin Ekonomik Durumu? Değişkenine Göre Eğitim Harcamaları Tutumu İçin Betimsel İstatistikler	141
Tablo 55.	Ailenizin Ekonomik Durumu? Değişkenine Göre Eğitim Harcamaları Tutumundaki Farkın Kaynağı İçin LSD Analizi Sonuçları.....	142
Tablo 56.	F1 için Boyutlararası İchtutarlık Analizi.....	187
Tablo 57.	F2 için Boyutlararası İchtutarlık Analizi.....	187
Tablo 58.	F3 için Boyutlararası İchtutarlık Analizi.....	187
Tablo 59.	F1 İçin Ayırtetme Gücü t Testi Sonuçları	188
Tablo 60.	F2 İçin Ayırtetme Gücü t Testi Sonuçları	188
Tablo 61.	F3 İçin Ayırtetme Gücü t Testi Sonuçları	188

1. GİRİŞ

1.1. Problem

Kalkınmayı etkileyen faktörler ekonomik ve ekonomik olmayan olarak iki genel kategoride ele alınır. Ekonomik olmayan faktörler içinde insangücü özel bir önem taşır. İnsangücü ne kadar nitelik kazandırsa kalkınmaya olumlu etkisi o ölçüde artabilir. İnsangücüne nitelik kazandırılması ise eğitim yoluyla olur. Eğitimin bireysel ve toplumsal, psikolojik ve sosyolojik vb pekçok fonksiyonu bulunmaktadır. Bunlardan biri de yatırım özelliğidir. Kişinin mevcut kaynaklarının bir kısmını yakın veya uzak gelecek zaman döneminde fayda görmek ümidiyle bu amaca yönelik kullanması eğitimin yatırım özelliğidir. Sosyal sınıf atlama, ekonomik kazanç elde etme, sosyal saygınlık kazanma veya kişisel gelişim vb amaçlar bu fayda görme beklentilerinden bazılarıdır. Ancak insanların bir kısmı eğitime bir yatırım fırsatı olarak bakarken diğerleri tüketim olarak görebilmektedir. İnsanların eğitime bu yatırım veya tüketim bakış açıları onların davranışlarını etkiliyor olabilir. Kişilerin eğitime bakış açılarını ve harcamalarını etkileyen bireysel faktörlerin saptanması kalkınmayı yönetebilmek bakımından önemlidir.

1.2. Amaç

Bu çalışmanın genel amacı; Öğrenci velilerinin eğitim harcamalarına yönelik tutum ve davranışlarını etkileyen faktörlerin saptanmasıdır. Araştırmanın genel amacı çerçevesinde, şu sorulara yanıt aranacaktır;

- 1) Velilerin eğitim harcamaları davranışları ne düzeydedir?
- 2) Velilerin eğitim harcamaları tutumları ne düzeydedir?
- 3) Velilerin eğitim harcamalarına yönelik tutum ve davranışları arasında ilişki var mıdır?

- 4) Velilerin eğitim harcamalarına yönelik tutumları demografik özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?
- 5) Velilerin eğitim harcamalarına yönelik tutumları sosyoekonomik özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?

1.3. Önem

Bu araştırmanın;

- 1) Eğitim harcamalarına ilişkin tercihlerin nedenlerinin anlaşılmasına
- 2) Eğitimin yatırım yönünün farkedilmesine
- 3) Eğitim harcamalarının verimliliği konusunda farkındalık oluşmasına

katkı sağlayacağı umulmaktadır.

1.4. Sayıtlar

- 1) Ankete deneklerin verdikleri cevaplar onların gerçek görüş ve düşüncelerini yansıtmaktadır.
- 2) Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçek, eğitim harcamaları hakkında görüşlerini ortaya koyacak niteliktedir

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 1) 2022-2023, 2023-2024 eğitim öğretim yılları
 - 2) Tekirdağ MEB genelöğretim velileri
- ile sınırlıdır.

2. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitim Harcamaları Ve Kalkınma Arasındaki İlişki

Eğitim, bireylerin bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirerek toplumsal üretkenliğe katkı sağladığı ve ekonomik büyümenin sürdürülebilirliğini desteklediği için modern kalkınma anlayışının merkezinde yer almaktadır. Eğitim yoluyla geliştirilen insan sermayesi, ülkelerin uzun vadeli refah düzeylerini belirleyen başlıca faktörlerden biri haline gelmiştir (Gary, 1993). Bu bağlamda eğitim harcamaları, yalnızca bireysel düzeyde fırsat eşitliğini artırmakla kalmayıp aynı zamanda makroekonomik çerçevede büyümenin, inovasyonun ve rekabetin ana unsurlarından biri haline gelmiştir (Schultz, 1961).

Teorik açıdan bakıldığında beşeri sermaye veya insan sermayesi kalite anlamında, eğitim harcamaları yoluyla üretkenliğinin arttırılmasında pozitif etkiye sahip bir araçtır. Bu alanda akademik çalışmalar yapan Gary Becker'in ve Theodore Schultz'un çalışmaları, eğitimin yalnızca bireylerin gelir düzeylerini yükseltmekle kalmadığını aynı zamanda toplumların genel üretkenlik kapasitelerini ve yenilikçi potansiyellerini de artırdığını göstermektedir (Barro, 2013). Bu çerçevede, eğitime yapılan yatırımlar, uzun vadede ekonomik büyümeyi destekleyici ve toplumsal refahı artırıcı etkiler yaratmakta ve “uzun vadede en kazançlı yatırımın beşeri sermayeye yapılan yatırımdır” sözünü de doğrulamaktadır.

Özellikle sanayileşmiş ülkelerde eğitim düzeyinin artmasıyla birlikte iş gücü niteliklerinde gözlemlenen iyileşmeler, verimlilik artışı ve teknolojik gelişimin hızlanması gibi olumlu sonuçlar doğurmuştur. Nitekim eğitim, yalnızca bireysel kalkınma aracı değil; aynı zamanda ulusal kalkınma politikalarının temel unsuru olarak konumlanmıştır (Hanushek, 2022). Bu durum, eğitimin ekonomik büyüme üzerindeki dolaylı ve doğrudan etkilerini ortaya koyan ampirik çalışmalarla da desteklenmektedir.

Günümüzde sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin başarılmasında eğitimin rolü daha da kritik hale gelmiştir. Birleşmiş Milletler tarafından belirlenen 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündemi'nde yer alan "nitelikli eğitim" hedefi, eğitimin sosyal adaletin sağlanması, gelir dağılımı eşitsizliklerinin azaltılması ve çevresel sürdürülebilirliğin desteklenmesi gibi pek çok alandaki çok yönlü etkisini ortaya koymaktadır (UNESCO, 2023). Böylece eğitim, yalnızca bireysel ekonomik kazançların artırılması değil, aynı zamanda toplumsal bütünleşmenin ve demokratik değerlerin güçlendirilmesi açısından da stratejik bir öneme sahiptir.

Bu çerçevede, eğitim sistemlerinin kapsayıcılığı, kalite standartlarının yükseltilmesi ve yaşam boyu öğrenme yaklaşımlarının teşvik edilmesi, kalkınma politikalarının başarısı açısından vazgeçilmez unsurlar haline gelmiştir (OECD, 2023). Eğitim aracılığıyla bireylerin analitik düşünme, problem çözme ve yenilik üretme kapasitelerinin geliştirilmesi, ülkelerin küresel ekonomideki rekabet güçlerini de doğrudan etkilemektedir.

Türkiye açısından bakıldığında ise, eğitim harcamalarının Gayri Safi Yurtiçi Hasıla (GSYİH) içindeki payının son yıllarda artması önemli bir gelişme olmakla birlikte, kaynak kullanımının etkinliği ve bölgesel farklılıkların azaltılması gibi konular hâlâ temel sorun alanları olarak öne çıkmaktadır (TÜİK, 2024). Türkiye'nin hem ekonomik büyümesini sürdürmesi hem de sosyal kalkınmayı sağlayabilmesi için eğitim politikalarının sadece niceliksel değil, niteliksel açıdan da güçlendirilmesi gereklidir.

Bu çerçevede Ziya Öniş, kalkınma literatüründe beşeri sermayeye yapılan yatırımların uzun vadeli büyüme üzerinde kalıcı etkiler yarattığını belirtmektedir (Öniş, 2000). Türkiye özelinde konu değerlendirildiğinde ise kalıcı ve istikrarlı bir şekilde büyümenin sağlanabilmesi ve toplumsal kalkınma hedefine ulaşılabilmesi açısından eğitimde reform anlamı taşıyan niteliksel dönüşümün zorunlu olduğu vurgusu da yapılmaktadır (Uygur, 1999). Şükrü Nail Kubalı ise eğitim ekonomisinin, kalkınma ekonomilerinin temel dinamiklerinden biri olduğunu vurgulamış; insan kaynağının niteliğinin artırılmasının uzun dönemli verimlilik üzerinde doğrudan etkili olduğunu savunmuştur (Kubalı, 1970).

İlhan Tekeli'nin çalışmaları ise bölgesel kalkınma ve insan sermayesi ilişkisine odaklanmakta olup, eğitim yatırımlarının bölgeler arası eşitsizlikleri azaltmada kilit rol oynadığını göstermektedir (Tekeli, 2000). Türkiye'nin kalkınma planları da bu yaklaşımı benimsemiş ve 12. Kalkınma Planı'nda "nitelikli insan gücünün geliştirilmesi" öncelikli hedefler arasında yer almıştır (TC. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2023).

Tüm bu çerçevede, eğitim harcamalarının ekonomik büyüme, sosyal kalkınma ve insani gelişmişlik üzerindeki çok boyutlu etkileri, gerek uluslararası literatürde gerekse Türk akademik dünyasında açık bir biçimde ortaya konulmuştur. Türkiye'nin bölgesel ve toplumsal kalkınma hedeflerine ulaşabilmesi için eğitim yatırımlarını hem artırması hem de bu yatırımların etkinliğini sürekli gözetmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

2.2. Eğitim Harcamalarının Gelişmekte Olan Ülke Ekonomilerinde Yeri Ve Önemi

Eğitim harcamaları, gelişmekte olan ülkelerin sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşmasında temel bir katalizör işlevi görmektedir (Tilak, 2003) Beşeri sermaye yatırımları, yalnızca bireysel gelir artışına değil, aynı zamanda uzun vadeli büyüme, sosyal bütünleşme ve yenilikçilik kapasitelerinin artırılmasına da doğrudan katkı sunmaktadır.

Jeffrey Sachs'a göre, gelişmekte olan ülkelerde eğitim yatırımları, yoksulluk döngüsünün kırılması ve insan gelişiminin desteklenmesi için en etkin araçlardan biridir (Sachs, 2020) Eğitim yoluyla bilgi üretimi, sağlık iyileşmesi, cinsiyet eşitliği ve demokratikleşme süreçleri hızlanmakta; bu da ekonomik kalkınmanın çok boyutlu bir karakter kazanmasına imkan tanımaktadır.

İnsan sermayesi teorisi çerçevesinde, Gary Becker'in belirttiği üzere, eğitim, iş gücü verimliliğini artıran ve ülkelerin toplam üretkenlik seviyesini yukarı çeken stratejik bir yatırımdır (Becker, 1993). Özellikle gelişmekte olan ülkelerde, düşük beceri düzeyleri ve teknolojik adaptasyon eksiklikleri nedeniyle eğitim yatırımlarının getirisi daha belirgin hale gelmektedir.

Hanushek ve Woessmann'ın güncel çalışmaları, bilgi sermayesinin büyüme üzerindeki etkisini ölçerken, özellikle eğitim kalitesinin önemine dikkat çekmektedir (Hanushek, 2022). Bu bağlamda, sadece okullaşma oranlarının artırılması değil, öğrenme çıktılarının ve yetkinlik düzeylerinin geliştirilmesi de hayati önem taşımaktadır.

Büyüme ve büyümenin belirleyicileri üzerine literatürde çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Finansal gelişme ve kurumsal kalite (Bayraktar ve diğ., 2023), sağlık harcamaları (Özyılmaz ve diğ., 2022), girişimcilik (Munyo ve Veiga, 2024), dış borçlar (Karakurt ve diğ., 2023), enerji (Keyifli ve diğ., 2022), bilgi ve teknoloji yoğun sektörlerde istihdam (Bayraktar ve diğ., 2017), turizm (Rasool ve diğ., 2021), ihracat (Dündar ve Bayraktar, 2024), Ar-Ge harcamaları (Bayraktar ve diğ., 2022), dışa açıklık (Büyükakın ve Jallow, 2019), yoksulluk (Zhu ve diğ., 2022) ve eğitim (Omodero ve Nwangwa, 2020) bu belirleyicilerden bazılarıdır. Bu çalışmada ekonomik büyümenin temel belirleyicilerinden biri olan eğitimin rolü ele alınmaktadır. Çünkü eğitim, hem doğrudan hem de dolaylı aktarım kanalları aracılığıyla ekonomik büyüme açısından kritik öneme sahiptir.

Gelişmiş ülkelerde, eğitim harcamalarının ekonomik büyüme üzerindeki etkisini inceleyen birçok ampirik çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda, eğitime yapılan yatırımların beşeri sermayeyi artırdığı ve ekonomik büyümeyi teşvik ettiği sonucuna ulaşılmıştır. İlgili literatür genel olarak incelendiğinde, eğitim harcamalarının uzun vadede büyüme üzerinde olumlu etkiler yarattığı görülmektedir. Konuyla ilgili öncü çalışmalardan biri olan Barro (1991), 100'den fazla ülkenin verilerini kullanarak eğitim harcamalarının ekonomik büyüme üzerindeki etkisini incelemiş ve eğitim harcamalarının büyüme üzerinde olumlu etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Mankiw ve diğerleri (1992), eğitim harcamalarının fiziksel sermaye birikimi ve nüfus artışıyla birlikte ekonomik büyümenin önemli belirleyicilerinden biri olduğunu bulmuşlardır. Hanushek ve Kimko (2000), eğitim ve buna yönelik harcamaların ekonomik büyüme üzerinde önemli etkiler yarattığını ve bu bağlamda eğitimin kalitesinin artırılmasının büyümeyi hızlandığını belirtmişlerdir. Krueger ve Lindahl (2001), eğitim harcamalarının ekonomik kalkınma üzerindeki etkisini değerlendirmiş ve bu etkinin ülkeler arasında farklılık gösterdiğini

vurgulamışlardır. Aghion ve diğerleri (2009), Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitim harcamalarının ekonomik genişleme üzerindeki nedensel etkisini incelemiş ve pozitif bir ilişki tespit etmişlerdir.

Almanya'da eğitim harcamaları ekonomik büyümenin önemli bir itici gücü olarak değerlendirilmektedir. Yapılan çalışmalar, yüksek düzeydeki eğitim harcamalarının işgücü kalitesini artırarak ekonomik verimliliği yükselttiğini göstermektedir (Hanushek & Woessmann, 2020). Almanya'nın güçlü mesleki eğitim sistemi ve üniversite altyapısı, teknoloji ve mühendislik gibi alanlardaki liderliğine katkı sağlamaktadır (Schneider, 2019). Eğitim harcamalarının ekonomik kalkınma üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar, Fransa'nın eğitim politikalarının sosyal uyumu ve ekonomik kalkınmayı desteklediğini ortaya koymaktadır (Aghion ve diğ., 2009). Özellikle yükseköğretim alanındaki harcamalar, yenilikçi girişimlerin artmasına ve küresel rekabet gücünün yükselmesine katkı sunmaktadır (Cahuc & Zylberberg, 2004).

İspanya'da eğitim harcamalarının ekonomik büyüme ve istihdam üzerindeki etkileri dikkat çekicidir. İspanya'da yapılan çalışmalar, eğitim yatırımlarının işgücü piyasasında esneklik ve yenilikçiliği teşvik ettiğini göstermektedir (De la Fuente & Doménech, 2006). Ancak ekonomik kriz dönemlerinde eğitim harcamalarının kısıtlanması, uzun vadeli kalkınma üzerinde olumsuz etkilere yol açmıştır (Pérez-Díaz & Rodríguez, 2011). İsveç, eğitim harcamalarına yaptığı yatırımlarla tanınan bir ülkedir. İsveç'te gerçekleştirilen araştırmalar, eğitim harcamalarının ekonomik kalkınma ve sosyal eşitlik üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir (Meghir & Palme, 2005). İsveç'in eğitim sistemi, yüksek kaliteli eğitimi ve fırsatlara geniş erişimi ile ekonomik kalkınma ve sosyal uyumu desteklemektedir (Lindahl & Krueger, 2001).

İtalya'da eğitim harcamaları, ekonomik ve sosyal kalkınmada önemli bir rol oynamaktadır. İtalya'da yapılan çalışmalar, eğitim yatırımlarının bölgesel kalkınma farklılıklarını azaltmada etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Ciccone & Papaioannou, 2009). Ancak, yetersiz eğitim harcamaları İtalya'da uzun vadeli ekonomik büyümeyi sınırlamaktadır (Checchi, 2006). Kanada, eğitim harcamalarına cömert yatırımlar yapan bir ülkedir. Kanada'da yapılan

araştırmalar, eğitim harcamalarının ekonomik büyüme ve yenilikçilik üzerinde g   l  ve olumlu etkiler yarattığını göstermektedir (Riddell, 2006). Kanada'nın eğitim sistemi, yükseköğretim ve mesleki eğitimde sunduğu geniş fırsatlarla ekonomik kalkınmayı desteklemektedir (Stark, 2007).

Almanya, Fransa, İspanya, İsveç, İtalya ve Kanada gibi seçilmiş ülkelerdeki eğitim harcamaları, ekonomik büyüme üzerinde önemli etkilere sahiptir. Bu ülkelerde yapılan çalışmalar, eğitim yatırımlarının işgücü kalitesini artırarak, yenilikçiliği teşvik ederek ve sosyal eşitliği destekleyerek ekonomik kalkınmayı olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Latin Amerika ve Afrika örneklerinde gözlemlendiği gibi, eğitim harcamalarının etkili biçimde kullanılması, gelir eşitsizliklerini azaltmada da kritik bir rol oynamaktadır (Worldbank, 2018). Branko Milanovic'in gelir dağılımı çalışmaları, özellikle gelişmekte olan ülkelerde eğitim düzeyi ile gelir adaleti arasında g   l  bir korelasyon olduğunu göstermektedir (Milanovic, 2016).

Türkiye özelinde de benzer bir süreç gözlemlenmektedir. 2000'li yıllardan itibaren eğitim harcamalarının GSY H içindeki payı artmış ve ortalama eğitim süresi ise yükselmiştir (T  K, 2024). Her ne kadar GSY H anlamında eğitim harcamalarının payı artsa da bölgesel ve gelir farklılıklarından kaynaklanan eşitsizlik sorunu tam olarak çözülememiştir. T   AD'ın 2023 Eğitim Raporu'na göre, Türkiye'de bölgesel ve sosyo-ekonomik gruplar arasındaki eğitim kalitesi farkları halen önemli bir sorundur (T   AD, 2023). Bu durum, eğitim harcamalarının ekonomik büyümeye etkisini heterojen hale getirmektedir.

Eğitim harcamaları ile ekonomik büyüme arasındaki ilişki Castles'tan (1989) beri tartışmalı bir konu olmuştur ve literatürde bu dinamiğin farklı yönlerini araştıran çok sayıda makale bulunmaktadır. Bu ilişkinin erken dönem araştırmalarından daha yeni analizlere kadar, akademik söylem, bir dizi metodoloji ve bakış açısı da dahil olmak üzere evrimleşmiştir.

Eğitim harcamaları ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkiye dair literatür kapsamlıdır ve farklı değişkenler ve metodolojiler kullanır. İlişki, maliye politikası, insan sermayesi ve insan sağlığı gibi ek değişkenler kullanılarak kontrol edilir. Appiah'ın (2017)  alışmasına odaklanmak, nihayetinde insan

sermayesinde artışa yol açan eğitime yönelik etkili harcamaların kişi başına düşen GSYİH üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu, 139 gelişmekte olan ülkeden oluşan bir örnekleme iki aşamalı bir GMM tahmincisi kullanılarak gün ışığına çıkarılmıştır. Çalışma ayrıca, yetersiz insan sermayesi nedeniyle düşük katma değerli malların güçlü ihracatına sahip gelişmekte olan ülkelere olumlu etkinin özellikle önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu, yüksek katma değerli sektörlerde sürdürülebilir büyüme ve daha yüksek rekabet gücünün temellerini atmak için üretim, harcamalar ve insan sermayesi gelişimine yönelik birleşik bir yaklaşıma ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Benzer sonuçlar Idrees ve Siddiqi'nin (2013) çalışmasında da gösterilmiştir. Yazarlar, gelişmekte olan ülkelere odaklanarak aynı ilişkiyi araştırmak için FMOLS'u kullanmışlardır. Araştırma, ekonomik büyüme ile eğitime yönelik kamu harcamaları arasında uzun vadede önemli ve olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koyarak, eğitim yatırımının gelişmekte olan ekonomilerde ekonomik kalkınma için hayati önem taşıdığı fikrini güçlendirdi.

Odak noktasını OECD ülkelerine kaydıran Castles (1989), ampirik bir analizle eğitim harcamalarının büyümeyi nasıl etkilediğini araştırdı. Çalışma 1960'tan 1981'e kadar sürdü ve program demografik baskıları, ekonomik kaynak büyümesi, politik etki ve Roma Katolikliğinin etkisi gibi faktörleri inceledi. Bu yaklaşım, eğitim harcamalarının birçok faktörden etkilendiğini ortaya koydu. Ek olarak, daha zengin ülkelerin otomatik olarak eğitime daha fazla harcama yaptığı varsayımına meydan okuyarak, daha fakir ülkelerin genellikle daha fazla çaba gösterdiğini gösterdi.

ABD örneğine odaklanan Angelopoulos, Malley ve Philippopoulos (2008), genel bir denge yaklaşımı kullanmış ve eğitim harcamalarındaki artışın büyümeyi olumlu etkilediğini ancak genel refahı mutlaka artırdığını belirtmiştir. Yazarlar ayrıca ters U eğrisi bulmuş ve belirli bir noktadan sonra eğitime yapılan ek harcamanın büyümede veya refah faydalarında orantılı artışlara karşılık gelmediğini belirtmiştir.

Bu ilişkide refahın rolüne ilişkin daha fazla bilgi için Kim ve Ahn (2020) ortak OLS'yi kullanarak yararlı içgörüler ortaya koydu ve eğitim harcamalarının

orta ve uzun vadede ekonomik büyümeyi olumlu yönde etkilediği sonucuna vardı. Ancak yazarlar ayrıca doğrudan nakit refah harcamalarının ekonomiyi tutarlı bir şekilde etkilemediğini, refah harcamalarının ekonomik dinamikler üzerindeki etkilerinin karmaşıklığını işaret ettiğini vurgulamaktadır.

Tüm çalışmaların eğitim harcamaları ile büyüme arasında doğrudan bir ilişki olduğunu ima etmemesi dikkat çekicidir. Blankenau ve Simpson'a (2004) göre ilişki monotonik olmayabilir ve eğitim harcamalarının büyümeyi yalnızca belirli bir düzeye kadar artırabileceği, bu düzeyin ötesinde büyüme etkilerinin zayıflayabileceği veya tersine dönebileceği olasılığına atıfta bulunarak harcama ile büyüme arasında karmaşık, doğrusal olmayan bir etkileşimi vurgulamaktadır. Yazarlar, finans yöntemi ve vergi politikaları gibi çeşitli faktörlerin hükümetin eğitim harcamalarının büyümeyi etkileme biçimlerini etkileyebileceğini öne süren bir içsel büyüme modeli kullanmışlardır. Ek olarak, eğitim harcamaları ihracatı artırarak ve mal ve hizmetlere değer katarak büyümeyi etkileyebilir; bu etki, küresel olarak rekabet güçlerini artırmayı hedefleyen ekonomiler için özellikle önemlidir. Blankenau vd. (2007) de eğitim harcamaları ile ekonomik büyüme arasında karmaşık bir ilişkiyi doğrulamaktadır. Özellikle, yazarlar teorilerin eğitim harcamalarını her zaman uzun vadeli büyümeye bağlarken, ampirik sonuçların karışık sonuçlar verdiğini belirtmektedir.

Lupu ve Nuță (2023) Doğu Avrupa ülkelerine odaklanarak farklı bir bakış açısı getirdi. Bulguları karışıktı: Bazı ülkeler eğitim harcamaları ile GSYİH büyümesi arasında pozitif bir korelasyon gösterirken, diğerleri önemli bir ilişki göstermedi. Bu, eğitim harcamalarının ekonomik büyüme üzerindeki etkinliğinin belirli ulusal veya bölgesel faktörlere bağlı olabileceğini düşündürmektedir.

Annabi, Harvey ve Lan (2011) eğitim harcamaları ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi insan sermayesi aracılığıyla daha da vurgulamaktadır. Yazarlar bir OLG modeli kullanmış ve verimli eğitim harcamalarının yaşlanan bir nüfusun ekonomik büyüme üzerindeki olumsuz etkisini ortadan kaldırabileceğini bulmuşlardır. Kanada'ya odaklanan yazarlar ayrıca eğitim harcamalarına eşlik etmesi gereken uygun mali politikanın önemli sonuçlar elde etmek için önemini vurgulamaktadır.

UNICEF'in 2023 Küresel Eğitim Raporu'na göre, gelişmekte olan ülkelerde eğitime yapılan harcamaların artırılması tek başına yeterli olmamakta; aynı zamanda bu harcamaların kapsayıcılık, erişim ve kalite boyutlarında somut sonuçlar üretmesi gerekmektedir (UNICEF, 2023). Özellikle kız çocuklarının eğitime erişiminin artırılması, uzun vadeli büyüme performansına pozitif etkiler yaratmaktadır.

Dijital dönüşüm süreci de gelişmekte olan ülkelerde eğitim politikalarının önemini daha da artırmıştır. OECD'nin 2024 tarihli "Education for Resilience" raporunda, dijital becerilerin geliştirilmesi için eğitim harcamalarının yeniden yapılandırılması gerektiği vurgulanmıştır (OECD, 2024). Bilgi ekonomisine geçiş sürecinde STEM (Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) eğitimine yapılan yatırımlar, geleceğin iş gücü piyasalarında rekabet edebilmek açısından kritik bir rol oynamaktadır.

Ziya Öniş'in son dönem çalışmaları da, Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde sosyal politika ile ekonomik büyüme stratejilerinin daha uyumlu hale getirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Öniş, 2022). Eğitim yatırımlarının yalnızca büyümeyi desteklemekle kalmayıp, sosyal adalet ve demokratikleşme süreçlerine de katkı sağladığı unutulmamalıdır.

Sonuç olarak, gelişmekte olan ülkelerde eğitim harcamaları, ekonomik büyüme, sosyal adalet, dijital dönüşüm ve sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşmanın vazgeçilmez bir bileşenidir. Ancak bu yatırımların başarıya ulaşabilmesi, yalnızca miktarın artırılmasıyla değil; kalite, eşitlik ve kapsayıcılık odaklı bir eğitim politikası anlayışıyla mümkündür.

2.2.1. Eğitim Hizmetinin Maliyeti

Eğitim, bireysel refahı ve toplumsal kalkınmayı artıran bir kamu hizmeti olmasının ötesinde, aynı zamanda önemli bir ekonomik faaliyettir. Hanehalklarının zorunlu eğitim sürecinde katlandıkları harcamalar, eğitim hizmetinin kamusal finansman düzeyinin ve eğitimdeki eşitlik mekanizmalarının etkinliği hakkında bilgi sunmaktadır. Eğitim hizmetinin maliyetini analiz ederken yalnızca devletin yaptığı harcamalar değil, aynı zamanda hanehalklarının

katlandığı dolaylı ve doğrudan maliyetler de hesaba katılmalıdır. Bu bağlamda, eğitim hizmetinin maliyeti çok boyutlu bir ekonomik mesele olarak ele alınmalıdır.

İktisat literatüründe eğitim, **insan sermayesi teorisi** çerçevesinde uzun vadeli ekonomik büyümenin temel kaynaklarından biri olarak değerlendirilir (Becker, 1964). Bu teoriye göre, eğitim yoluyla bireylerin üretkenliği artar ve bu durum hem bireysel gelirlerde hem de toplumsal refahta artışa yol açar. Ancak bu kazanımların elde edilmesi, başlangıçta bir maliyet gerektirir. Hanehalkları açısından bu maliyetler; kırtasiye ve okul kıyafeti gibi eğitim materyalleri, ulaşım, özel ders ve kurs giderleri, dijital araç-gereçler ile okul katkı paylarını kapsamaktadır. Özellikle düşük ve orta gelirli haneler için bu harcamalar ciddi bir ekonomik yük oluşturabilmektedir.

Eğitim hizmetinin kamusal bir mal olup olmadığı tartışması da burada önem kazanmaktadır. Samuelson'un (1954) tanımına göre saf kamu malları, tüketiminden kimsenin dışlanamadığı ve tüketimin rakiplik yaratmadığı mallardır. Ancak zorunlu eğitim hizmeti bu ölçütlere tamamen uymamakla birlikte, kısmi kamusal mal niteliği taşır. Çünkü devlet tarafından finanse edilmesine rağmen, eğitim hizmeti özel yarar üretmekte ve bireysel olarak tüketilmektedir. Bu durum, eğitimde hem kamusal hem de özel faydanın eşzamanlı olarak var olması anlamına gelir. Eğitim hizmetinin bu çift karakteri, maliyetin paylaşımı konusunda da iktisadi ve politik tartışmalara neden olmaktadır.

Keynesyen yaklaşım, devletin eğitime yaptığı yatırımları kısa vadede istihdamı ve toplam talebi artırıcı bir araç olarak görürken, uzun vadede beşerî sermaye düzeyini artırıcı etkisine de vurgu yapar (Keynes, 1936). Neoklasik iktisat ise eğitim harcamalarının bireysel tercih ve piyasa mekanizmaları içinde şekillenmesini savunur. Ancak zorunlu eğitim sürecinde piyasa başarısızlıkları (externalities, bilgi asimetrisi, eşitsizlik vb.) nedeniyle devlet müdahalesi kaçınılmaz hale gelir. Bu bağlamda, hanehalkının yaptığı harcamalar, aslında eğitimdeki kamusal finansman açığının bir göstergesidir.

Son yıllarda yapılan ampirik çalışmalar, Türkiye’de hanehalklarının eğitim harcamalarının önemli ölçüde arttığını ve bu artışın gelir düzeyine göre

değiştiğini göstermektedir. Örneğin TÜİK (2023) verilerine göre, eğitim harcamaları hane bütçesinin %3 ila %10'u arasında değişmekte, bu oran özellikle özel okul ve destekleyici eğitim hizmetlerinden yararlanan hanelerde daha yüksek seyretmektedir. Bu durum, zorunlu eğitimin fiilen ücretsiz olması gerektiği ilkesinin uygulamada geçerli olmadığını ortaya koymaktadır.

Ayrıca, eğitimin maliyet yapısı sadece ekonomik değil, aynı zamanda sosyal boyutlar da taşımaktadır. Özellikle kırsal kesimlerde eğitim altyapısının yetersizliği, ulaşım maliyetlerini artırmakta ve bazı hanehalkları için eğitime erişimi zorlaştırmaktadır. Bu nedenle, eğitim hizmetinin maliyet analizinde mekânsal farklılıklar ve sosyoekonomik eşitsizlikler de dikkate alınmalıdır.

Eğitim harcamaları ve eğitim maliyeti aynı şey değildir. Eğitim harcamaları hakkındaki bilgilere daha kolay erişilebilir ve Merkez ve Eyalet hükümetlerinin bütçelerinden ve hesaplarından ulaşılabilir. Harcama ve maliyet terimlerini birbirinin yerine kullanma eğilimi vardır. Eğitim maliyeti, eğitim almak veya vermek için harcanan para miktarını ifade eder.

Bireylerin bakış açısından, maliyetler, eğitim almak için belirli bir dönemde (genellikle bir yıl) harcanan para miktarını ifade eder.

Devletin bakış açısından, bir yıl boyunca eğitime yapılan harcamayı ifade eder. Maliyet ve harcama terimleri birbirinin yerine kullanılır, ancak daha popüler olarak, 'maliyet' terimini kullanırız ve belirli bir seviyeye (ilkokul, ortaokul, lise veya üniversite) ait öğrenci başına maliyeti ifade ederiz. Benzer şekilde, belirli bir ders veya seviye için devlete öğrenci başına maliyet hesaplanır. Ancak eyaletteki öğrenci başına maliyet, personel maaşları, ekipman ve binalar, cihaz, kütüphane kitapları, spor vb. bakım maliyetleri için yapılan harcamaları içerebilir. Bu kapsamda, Psacharopoulos ve Patrinos (2018) da eğitim harcamalarını yalnızca doğrudan maliyetler olarak değil, aynı zamanda dolaylı fırsat maliyetlerini de içerecek şekilde ele almak gerektiğini vurgulamaktadır. Bireyin bakış açısından, eğitim edinme maliyeti, kitap ve kırtasiye, okul ücretleri, seyahat maliyeti ve öğrencilerin yurtlardan yararlanması durumunda yurt konaklama kirası, yemek ücretleri vb. için yapılan harcamaları içerir.

Ekonomide, maliyet, mal ve hizmet üretimine atıfta bulunulduğu zaman kullanılır. Mal ve hizmet üretiminde kullanılan kaynakların maliyetini ifade eder. Parasal terimlerle ifade edilebilir. Her zaman üretici, satıcı veya alıcı/tüketici gibi bir ekonomik işlemciye atıfta bulunularak veya onlar için olmalıdır. Ekonomi literatürü, gerçek maliyet ile para maliyeti arasında ayırım yapmıştır. Gerçek maliyetin, mal ve hizmet üretmek için gereken kaynakların veya girdilerin feda edilmesine karşılık geldiği söylenir. Bu nedenle, gerçek maliyet fırsat maliyetine karşılık gelir; çünkü yukarıda belirttiğimiz gibi, fırsat maliyeti, girdi bir sonraki en iyi şekilde kullanılmış olsaydı üretililecek olan vazgeçilen çıktıyı ifade eder. Eğitimin üreticisi bir hükümet, bir kurum (kamu veya özel), bir öğretmen veya bir aile olabilir. Tüketiciler, öğrenciler ve eğitimin alıcıları olan aileleridir. Bu nedenle, hem eğitim üreten kurumlar hem de eğitimi tüketen kişiler için maliyetten bahsedebiliriz.

Eğitime yönelik devlet sübvansiyonları, kurumlara uygulanan vergi indirimleri, öğrencilerin öğrenimleri sırasında vazgeçtikleri gelirler vb. nedeniyle maliyet ve harcamalar arasında farklılıklar olabilir.

Sonuç olarak, eğitim hizmetinin maliyeti sadece bir kamu harcaması meselesi değil, aynı zamanda eşitlik, fırsat eşitliği ve sosyal adalet ilkeleri çerçevesinde değerlendirilmesi gereken çok boyutlu bir iktisadi olgudur. Hanehalklarının zorunlu eğitim harcamalarına ilişkin maliyet yükünün azaltılması, sadece ekonomik bir gereklilik değil, aynı zamanda anayasal bir yükümlülüğün de gereğidir.

Eğitim, hem bireyler hem de toplumlar için uzun vadeli getiriler sağlayan bir kamusal mal niteliği taşıırken, üretimi ve sunumu önemli maliyetler içeren bir süreçtir. Eğitim hizmeti, ilk bakışta devlet tarafından ücretsiz olarak sağlanıyor gibi görünse de, aslında hem kamusal hem de özel düzeyde çok çeşitli maliyet unsurlarını içerir. Özellikle zorunlu eğitim dönemi boyunca hanehalklarının üstlendiği doğrudan ve dolaylı harcamalar, eğitim hizmetinin mali boyutunu önemli ölçüde etkilemektedir.

2.2.1.1. Eğitimde Maliyet Unsurları

Eğitim hizmetinin maliyeti, genellikle **doğrudan** ve **dolaylı** maliyetler şeklinde sınıflandırılmaktadır. Doğrudan maliyetler arasında okul kıyafetleri, kırtasiye malzemeleri, servis ücretleri ve özel ders giderleri yer alırken; dolaylı maliyetler, öğrencinin eğitimde geçirdiği süre boyunca işgücüne katılamamasından kaynaklanan fırsat maliyetiyle ilgilidir (Psacharopoulos & Patrinos, 2018). Özellikle düşük gelirli hanhalkları için bu maliyetler, eğitime erişimde ciddi engeller oluşturabilir.

2.2.1.2. Ekonomi Teorilerinde Eğitim ve Maliyet

İktisat teorilerinde eğitim harcamaları, bireylerin gelecekteki gelirlerini artırma amacıyla yaptıkları **yatırım harcamaları** olarak değerlendirilir. **İnsan sermayesi teorisi**, eğitim harcamalarını, üretkenliği ve gelir düzeyini artıran bir yatırım biçimi olarak ele alır (Becker, 1964). Bu yaklaşıma göre, bireyler ve aileler eğitime yaptıkları harcamaları, ileride elde edilecek daha yüksek kazançlar ve daha iyi yaşam koşulları karşılığında bir tür “sermaye birikimi” olarak görür.

Keynesyen yaklaşım ise eğitime yapılan kamu harcamalarının, toplam talebi canlandırma ve ekonomik büyümeyi destekleme potansiyeline dikkat çeker. Bu bağlamda, eğitim harcamalarının sadece bireysel fayda değil, aynı zamanda makroekonomik etkiler yarattığı vurgulanmaktadır (Musgrave & Musgrave, 1989). Eğitim sektörüne yapılan kamu harcamaları, istihdam yaratma ve bölgesel kalkınmayı destekleme açısından da önemli rol oynar.

Öte yandan, **kamusal mal teorisi** çerçevesinde değerlendirildiğinde, eğitim hizmeti dışsallıklar yaratır. Toplumda daha fazla bireyin eğitilmiş olması, sadece bu bireylerin değil, tüm toplumun refah düzeyini artırır. Ancak eğitim hizmeti, saf bir kamusal mal değildir; çünkü bireysel tüketime açık ve kimi zaman rekabete konu olabilir. Bu nedenle **yarı kamusal mal** olarak tanımlanır ve maliyetinin hem kamu hem de özel kesim arasında paylaşılması kaçınılmazdır (Stiglitz & Rosengard, 2015).

2.2.1.3. Hanehalkı Üzerindeki Yük

Türkiye’de zorunlu eğitim sisteminde devlet tarafından sağlanan hizmetler yetersiz kaldığında, hanehalkları bu eksikliği telafi etmek üzere özel harcamalara yönelmektedir. Bu harcamalar, özellikle büyükşehirlerde yaşayan ve rekabetçi sınav sistemine entegre olmuş öğrencilerin ailelerinde ciddi bir ekonomik yüke dönüşmektedir. 2023 TÜİK verilerine göre, eğitim harcamaları içinde hanehalklarının payı %20’nin üzerindedir. Bu durum, eğitimin fırsat eşitliği ilkesine aykırı sonuçlar doğurabilmekte, gelir dağılımındaki adaletsizlikleri derinleştirmektedir (TÜİK, 2023).

Dolayısıyla, eğitim hizmetinin maliyeti yalnızca devlet bütçesinden yapılan harcamalarla sınırlı olmayıp, hanehalkı bütçesi üzerinde de belirleyici etkiler yaratmaktadır. Eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması ve maliyetin daha adil bir biçimde dağıtılması, hem toplumsal refahın artırılması hem de eğitime erişimde eşitliğin sağlanması açısından elzemdir.

Eğitim, kalkınmanın temel faktörlerinden biridir ve eğitimin kalitesi, bir bölgenin ekonomik büyümeye ulaşma hızının temel belirleyicisidir. Eğitim, işgücü verimliliğinde artış, iyi yönetişimin teşviki, gelir eşitsizliğinde azalma ve kamu sağlık sektörüne yardım gibi çeşitli kanallar aracılığıyla sürdürülebilir ekonomik kalkınmayı teşvik edebilir ve eğitime yapılan bir yatırım çok sayıda ekonomik ve sosyal faydayla sonuçlanır (Sun vd., 2019). Eğitimin hem gelir ve mesleki statü üzerinde önemli bir etkisi vardır hem de işsizlik ve yoksulluk gibi ekonomik sorunlara evrensel bir çözüm olarak kabul edilir (Andreou, 2012). İyi eğitilmiş insanlar yüksek düzeyde işgücü verimliliği getirir. Bu ayrıca daha nitelikli işçilere ve gelişmiş ülkelere ileri teknoloji getirme becerisine de işaret eder. Eğitim düzeyinin ve dağılımının çocuk ölüm oranı, doğurganlık, çocukların eğitimi ve gelir dağılımı gibi sosyal sonuçları da etkiler (Barro & Lee, 2013). Eğitim, bireylerin ekonomik yeteneklerini geliştirerek işgücünün değerini artırabilir, bu da ücretlerini artırabilir ve yoksulluğu önleyebilir. Bu nedenle eğitim, yoksulluğu azaltmada kritik öneme sahiptir (Song, 2012). Eğitim, insanlara kendilerini geliştirme yeteneği sağlar. Ek olarak, bir meslek edinme ve meslekte ilerleme olasılığını artırır (Cavus vd., 2021). İnsan sermayesi teorisi,

eğitimin bireylerin buna göre iyi bir iş için ihtiyaç duydukları bilgi ve yeteneği edinmelerini sağladığını, üretkenliği artırdığını ve ekonomik büyümeyi teşvik ettiğini savunur (Song & Zhou, 2019). Eğitimin, özellikle gelişmiş ülkelerin kapsamlı ve sürdürülebilir büyümesi ve bir ulusun genel kalkınmasındaki önemi, uluslararası toplumda genel olarak kabul görmüştür ve bunun sonucunda dünya çapında ilköğretimin evrenselleştirilmesinde önemli başarılar elde edilmiştir. Eğitime yönelik hükümet harcamaları ve eğitime özel katılım da yıllar içinde tüm dünyada istikrarlı bir şekilde artmıştır (Saha, 2013). Bir çocuğu büyütmenin en önemli maliyetlerinden biri, onun eğitime yapılan yatırımdır. Bu bağlamda, hane halkı ve devlet, çocukların ve gençlerin insan sermayesine yatırım yapan iki önemli aktördür. Hane halkı ve hükümet eğitim harcamaları, ekonomik büyüme, yoksulluğun azaltılması, sağlık durumunun iyileştirilmesi, daha fazla eşitlik ve doğurganlığın azaltılması gibi diğer kalkınma hedeflerine ulaşmanın hem bir amacı hem de bir aracıdır (Mussa, 2013). Gelişmiş ülkelerdeki evler, çocukların insan sermayelerinin geliştirilmesine büyük önem verir. Ebeveynler eğitime çok fazla harcama yapar, bu nedenle bunun çocuklarının daha fazla başarı elde etmesine ve ardından gelecekte evlerinin yaşam standartlarında iyileşmeye yardımcı olmasını beklerler (Wei vd., 2021). Toplamda çalışma çağındaki nüfusun payının arttığı bir ülke olarak Türkiye, güçlü bir ekonomik kalkınma potansiyeline sahiptir ve yüksek düzeyde eğitimin bu potansiyele ulaşmada önemli bir etkisi olacağı şüphesizdir. Türkiye'de eğitim durumu umut verici değildir. Yetişkin nüfusun ortalama eğitim süresi yedi yıl olmasına rağmen, bu gelişmiş ülkelerekinden düşüktür.

1997'de zorunlu eğitimin 8 yıla, ardından 2011'de 12 yıla çıkarılmasıyla, işgücünün eğitim süresinin artırılması amaçlanmıştır. Ancak, yine de eğitim seviyesinin artırılması gerekmektedir ve bu da eğitime daha fazla yatırım yapılmasını gerektirmektedir (Acar vd., 2016). Türkiye'de eğitime ayrılan kaynak 2019 yılında 161,1 milyar TL'ye yükselmiştir; bu rakam bütçe harcamalarının yaklaşık %17'sine denk gelmektedir. Bu tutar alt kalemlere şu şekilde tahsis edilmiştir: Burs ve eğitim kredileri için 11,4 milyar, mobil eğitim ve gıda yardımı için 4,2 milyar, konut desteği için 1,2 milyar, ders kitapları için 1,4 milyar, ek eğitim için 1,7 milyar, engelli bireylerin eğitimi için 3,4 milyar, yükseköğretim

için 47,2 milyar, yükseköğretim bursları ve kredileri için 500 (öğrenci başına), özel okul desteği için 6 milyar, öğrenim ücreti muafiyeti için 552 milyon TL (TEDMEM, 2020). Türkiye'de eğitime ayrılan kaynak her yıl artmasına rağmen, devlete ayrılan kaynak yeterli olmadığından haneler bütçelerinin belirli bir miktarını eğitime ayırmak zorundadır. Ayrıca bazı haneler, sahip oldukları sınırlı kaynaklara rağmen, ekonomik ve sosyal kazanımlarında fark yaratmak için bütçelerinin belirli bir kısmını eğitime ayırmaktadır. Ancak haneleri etkileyen bazı sosyo-ekonomik faktörler her hanenin eğitime istenilen yatırımı yapmasına izin vermemektedir; bu nedenle bu yatırımlar haneye ve yatırımın yapılacağı eğitim düzeyine göre farklılık göstermektedir (Demirogları & Kiren Gurler, 2020)

2.2.2. Eğitimin Tüketim ve Yatırım Özellikleri

Eğitim, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde çok yönlü etkiler yaratan özgün bir ekonomik maldır. Bu yönüyle eğitim, klasik ekonomi kategorilerinin ötesine geçerek hem **tüketim malı** hem de **yatırım malı** niteliği taşır. Bu ikili karakteri, eğitim politikalarının tasarımında ve eğitim harcamalarının değerlendirilmesinde temel bir çerçeve sunar.

2.2.2.1. Bir Tüketim Malı Olarak Eğitim

Tüketim malı olarak eğitim, bireyin bugünkü ihtiyaçlarını karşılayan, ona psikolojik, sosyal ve kültürel doyum sağlayan bir araçtır. Bu anlamda, eğitim yalnızca gelecekte ekonomik getiri sağlayan bir yatırım değil, aynı zamanda bireyin sosyal kimliğini inşa ettiği, yaşam kalitesini artırdığı bir süreçtir. Özellikle zorunlu eğitimin ötesindeki yükseköğrenim ve yaşam boyu öğrenme faaliyetleri, bireylerin kişisel tatmin düzeylerini artırmakta ve bu yönüyle **nihai tüketim** fonksiyonu taşımaktadır (OECD, 2020).

Ayrıca eğitim, bireyin toplum içinde saygınlık kazanmasını, statü edinmesini ve sosyal çevresini genişletmesini sağlayan bir “**simgesel tüketim**” biçimi olarak da değerlendirilmiştir. Pierre Bourdieu’nun kavramsallaştırdığı kültürel sermaye teorisi de bu çerçevede önem kazanır. Eğitim düzeyi yüksek

bireyler, yalnızca ekonomik değil, kültürel ve sembolik güç de edinmektedirler (Bourdieu, 1986).

Eğitim, tüketicinin giderek karmaşıklaşan bir pazarda etkili ve sorumlu bir şekilde işlev görmesini sağlamaktır. Tüketiciler yalnızca pazarın karmaşıklığını değil, aynı zamanda kendilerinin korunması için getirilen güvenlik önlemlerini ve içindeki rollerini de anlamak zorundadır. Tüketici eğitiminin daha önceki kavramları, etkili bir şekilde hareket edebilen, yani kendi çıkarlarını ve ailelerinin çıkarlarını koruyabilen tüketiciler üretmedeki rolünü vurguluyordu. Paradigma esasen 'Paranın Karşılığı Değer'di ve öncelikli olarak hanehalkına odaklanıyordu. 1970'lerin sonuna doğru tüketici eğitimi, tüketiciciliğin artan etkisini yansıttak şekilde değişti. Paradigma 'Tüketicilere Haklar ve Güç' oldu ve odak noktası pazar yapıları oldu. Müfredat yaklaşımı, bunu sosyal çalışmalara dahil etmek ve tüketici örgütlerinin güçlendirilmesini, tüketici politikasının ve mevzuatının geliştirilmesini vurgulamaktı. 1980'lere gelindiğinde tüketicicilikte önemli bir değer değişikliği yaşandı. Sosyal ve yeşil tüketicilik toplum ve çevreye odaklanarak 'Yaşam Kalitesi'ni vurguladı (Cross, 1993).

Aziah Hashim ve diğerlerine (2002) göre, tüketici eğitimi tüketicilere bilgi sağlamanın bir yoludur. Böylece bireysel tüketici, pazarda ve toplumda sorumlu ve duyarlı bir tüketici olmak için gereken becerileri, yetenekleri ve değerleri geliştirebilir veya edinebilir. Fazal ve Singh (1991), tüketici eğitiminin dört temel nedene bağlı olan dört açıdan olduğunu belirtmiştir. Bunlar; Bilgilendirilmiş Seçim (Tüketiciler, öğrenerek ve daha fazla bilgi edinerek mal ve hizmetler hakkında bilgi sahibi olmalıdır), Değer Sistemi (Tüketiciler, toplumun bir parçası oldukları için paylaşmayı ve ilgilenmeyi öğrenmelidir), Sorumlulukların ve Hakların Tanınması (Çalışanlar, tüketiciler ve vatandaşlar olarak üç farklı rol vardır. Tüketiciler olarak hem sorumlulukları hem de hakları ifade etmek ve anlamak önemlidir) ve Eylem Katalizörüdür (Tüketici eğitimi eylemi katalize etmelidir. Tüketici şikayeti ve düzeltme için mevcut yolların farkına varmalı ve bunları kendi yararlarına kullanmayı öğrenmelidirler). Örneğin, Hartlieb ve Jones (2009), iş imajlarını insanlaştırmak için etik etiketlemenin önemini vurgular. Etik etiketlemenin işlevi, etik nitelikleri ürün özelliklerine belirgin bir şekilde geliştirmektir, böylece müşteriler, tüketicilerin kararlarını veya

davranışlarını etkilemesi beklenen kritik yön hakkında farkındalığa sahip olur ve bilgi sahibi olur. Bu arada, Dommeyer & Gross (2009) tüketicilerin özel bilgilerinin doğrudan pazarlamacılar tarafından istila edilmesi alanında müşterilerin farkındalığının ve bilgisinin rolünü inceler. Bulguları, erkek ve genç insanların gizlilikle ilgili yasalar ve uygulamalar konusunda daha fazla farkındalığa sahip olduğunu gösterir. Sonuç olarak, bu gruplar istila sendikasıdan kendilerini korumak için belirli stratejiler benimsemiştir. Donoghue & de Klerk (2009) tarafından yapılan bir başka çalışmada, tüketicileri açıklamak için tüketicilerin özellikleri ve psikolojik karakteristiklerine vurgu yapılmıştır. Chartrand (2005), farkındalığın insan otomatik sürecinde ortaya çıkan bir unsur olduğunu belirtmiştir. Otomatiklik, bilinçli veya bilinçsiz eylem yollarını içerebilir. Süreç, çevresel özelliklerden; otomatik süreçten ve sonuçtan oluşur. Chartrand'a (2005) göre, tüketicinin farkındalığı (bilinçli veya bilinçsiz olarak) insan davranışlarında ve kararlarında kontrol, değişiklik, ortadan kaldırma ve değişimden önce gelir. Bu nedenle, etkili tüketici eğitimi yalnızca farkındalık yoluyla gerçekleştirilebilir.

2.2.2.2. Bir Yatırım Malı Olarak Eğitim

Ekonomik teorilerde ise eğitimin en çok üzerinde durulan yönü, onun **yatırım malı** niteliğidir. **İnsan sermayesi teorisine** göre, eğitim bireylerin üretkenliğini artırarak daha yüksek gelir elde etmelerine olanak tanır. Gary Becker'e göre, eğitim bireylerin verimliliğini yükselten ve işgücü piyasasındaki değerini artıran bir yatırım aracıdır (Becker, 1964).

Bu bağlamda, eğitim harcamaları birer **maliyet unsuru** değil, gelecekteki kazançları maksimize etmeye yönelik rasyonel tercihler olarak değerlendirilir. Özellikle aileler çocukları için eğitim harcaması yaparken, bu harcamaların ileride daha iyi istihdam ve gelir düzeyi ile geri döneceğini varsayarak karar alırlar. Buna **kuşaklar arası yatırım (intergenerational investment)** denir (Haveman & Wolfe, 1995).

Neoklasik iktisat literatüründe bu yatırımın geri dönüşü, "iç verim oranı" (internal rate of return) ile ölçülür. Psacharopoulos ve Patrinos'un çalışmalarına

göre, eğitime yapılan yatırımın getirisi çoğu ülkede oldukça yüksektir ve özellikle ilköğretim seviyesinde toplumsal getiri bireysel getiriden daha fazladır (Psacharopoulos & Patrinos, 2018).

Dünya eğitim hizmetlerinin sağlanmasını etkileyen demografik değişimler geçiriyor. Kuzey Amerika, Avrupa ve Doğu Asya'daki bazı siyasi yapılar hızla yaşlanan bir nüfusa sahipken, Afrika ve Orta Doğu dahil diğer bölgelerde büyüyen bir gençlik çıkıntısı var. Birleşmiş Milletler, 2022 ile 2050 yılları arasında küresel nüfus artışının yarısından fazlasının Afrika'da gerçekleşmesinin beklendiğini ve Sahra Altı Afrika nüfusunun 2050 yılına kadar iki katına çıkmasının öngörüldüğünü tahmin ediyor. Küresel olarak, eğitim ve öğretime ihtiyaç duyacak gençlerin (yani 25 yaş altı) sayısı 2021'deki 3,2 milyardan 2050 yılına kadar dünya çapında 3,3 milyara ulaşacağı öngörülmektedir.

Çocuklara ve gençlere kaliteli eğitim sağlamak, gelecekteki iş gücünü yeterli şekilde eğitmek ve güçlendirmek için bir fırsattır. Artan insan sermayesi ile daha yüksek ücretler, artan işgücü katılım oranları ve ekonomik büyüme gibi ekonomik sonuçlar arasında olumlu bir bağlantı olduğu için , eğitim kurumları gençleri sınıftan işgücü piyasasına başarılı bir şekilde geçiş yapmak için ihtiyaç duydukları beceriler ve bilgilerle donatmalıdır (Runde vd., 2023).

İşgücü piyasasının ötesinde, eğitim kurumları daha açık ve demokratik toplumlar yaratabilir. Genç nesillerin topluluk, ulusal ve küresel düzeylerde karmaşık sorunları ele alma kapasitesine sahip olması gerekir. Öğrenme kurumları, çocuklara yurttaşlık eğitimi, teknoloji kullanımı ve sosyo-duygusal yeterlilikler ve yaşam boyu beceriler öğretmek bu konuda etkilidir.

Çocukların ve gençlerin ihtiyaç duyduğu yaşam boyu becerilerin ve yirmi birinci yüzyıl araç setinin bir parçası dijital okuryazarlıktır. Hızlı teknolojik değişim çağında, gençlerin temel dijital teknolojileri (hem donanım hem de yazılım) güvenli ve uygun şekilde kullanmayı öğrenmeleri zorunludur. Dijital okuryazarlık, vatandaşların internet ve mobil uygulamalar gibi araçlar aracılığıyla etkileşim kurmasına yardımcı olarak daha güçlü demokrasiler inşa etmeye katkıda bulunabilir. Örneğin, Rusya'nın Ukrayna'ya karşı savaşı, Ukraynalı vatandaşların

dijital araçları kullanarak yerel karar alma süreçlerine katılma isteklerini güçlendirdi. Ukraynalılar, Diia uygulaması aracılığıyla yerel ve ulusal hükümetleriyle bağlantıda kalıyor ve Haziran 2022'de Sovyetler Birliği veya Rusya ile ilgili simge yapıların adını değiştirmek için mobil uygulamaları kullanmıştır. UNESCO (2021) da dijital okuryazarlığı yalnızca teknik becerilerle sınırlı olmayan; eleştirel düşünme, etik farkındalık ve bilgi doğrulama yeteneklerini de kapsayan temel bir yurttaşlık becerisi olarak tanımlamaktadır.

Bugün ve gelecekte büyüyen çocukların, dijital ekosistemin nasıl çalıştığını, kullandıkları dijital araçlara yerleştirilmiş ilkeler ve değerler dahil olmak üzere anlamaları gerekecektir. Temel demokratik ilkeler ve değerler - "adalet, hesap verebilirlik, şeffaflık, güvenlik, çevrimiçi tacizden, nefret ve istismardan korunma ve gizliliğe ve insan haklarına saygı ve kişisel verilerin korunması" dahil - dijital sistemlere yerleştirilmiş olabilir veya olmayabilir. Dijital otoriterlik uygulayan ve yanlış bilgi ve dezenformasyon yayan devletlerin yükselişiyle, güçlü dijital okuryazarlığa sahip gençler daha demokratik ve kapsayıcı toplumlar inşa etmeye yardımcı olabilir.

2.2.2.3. Kamu Politikaları Açısından Değerlendirme

Eğitimin bu çift yönlü yapısı, kamu politikalarının da karmaşık bir denge gözetmesini gerektirir. Eğitim, eğer yalnızca tüketim olarak değerlendirilirse, piyasa mekanizmasına bırakılabilir; ancak yatırım olarak görülürse, kamu tarafından desteklenmesi zorunluluk haline gelir. Ayrıca, eğitim yatırımları pozitif dışsallıklar doğurduğu için piyasada optimal düzeyde gerçekleşmeyebilir. Bu durum, **piyasa başarısızlıklarının** önüne geçmek amacıyla kamu müdahalesini gerekli kılar (Stiglitz & Rosengard, 2015).

Eğitimde yatırım kararları yalnızca ekonomik rasyonaliteyle değil, aynı zamanda toplumsal beklentiler, değerler ve fırsat eşitliği ilkeleriyle de şekillenmektedir. Bu nedenle, eğitimin hem tüketim hem de yatırım özelliğini dikkate alan **karma finansman modelleri** geliştirmek, daha sürdürülebilir ve adil bir eğitim sistemi inşa etmek açısından önemlidir. Aynı zamanda özel ders, yabancı dil eğitimi, yurtdışı programları ve özel okullar gibi destekleyici eğitim

harcamalarını da karşılayabilir. Bu durum, eğitimde fırsat eşitsizliğini artıran önemli bir unsur haline gelir (Haveman & Wolfe, 1995). Gelir düzeyine bağlı eğitim harcamalarındaki farklılıklar, sosyal mobilitiyi de sınırlayabilir; zira düşük gelirli haneler çocuklarını yüksek kalitede eğitime yönlendirmekte zorlanmaktadır.

Başarılı ve ileriye dönük eğitim sistemleri oluşturmak için, eğitim politikalarının ve uygulamalarının sürekli izlenmesi ve periyodik olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu değerlendirmeler, neyin işe yaradığını ve neyin reforma ihtiyaç duyduğunu belirlemek açısından önemlidir. Düzenli politika değerlendirmeleri, bölgesel, ulusal ve uluslararası düzeyde eğitime yapılan yatırımların geri dönüşünü belirlemeye yardımcı olur. Genel amaç; politikaların ve programların başarılı olup olmadığını, ne ölçüde başarılı olduklarını, neden başarılı olduklarını ya da başarısız olduklarını belirlemek ve bunların nasıl geliştirilebileceğini ortaya koymaktır. Eğitim sistemlerine performans odaklı bir bakış açısıyla yaklaşmak, eğitim sonuçları üzerinde etkili olması amaçlanan politika ve uygulamaların değerlendirilmesi gerekliliğine vurgu yapar ve bu da söz konusu değerlendirmelerin doğası ve işlevi üzerinde etkili olur (Bandari, 2023; Odimarha vd., 2024).

Öğrencilere keyifli, anlamlı, başarılı ve ilgili bir öğrenme deneyimi sunmak için eğitim politikalarının ulaşılması hedeflenen çıktıları yansıtması gerekir; bu da giderek daha fazla çıktı odaklı ya da sonuç temelli eğitim yaklaşımı ile sağlanmaktadır. Bu nedenle politikalar, belirli bir eğitim sistemine özgüdür ve belirli aralıklarla değerlendirilerek hangi ölçüde başarılı oldukları tespit edilmelidir. OECD (2013), eğitim politikalarının etkili sonuçlar doğurabilmesi için değerlendirme süreçlerinin yalnızca sonuçlara odaklanmakla kalmayıp, aynı zamanda uygulama sürecindeki etkenleri de analiz etmesi gerektiğini vurgular. Bu yaklaşım, politika yapımını daha şeffaf ve öğrenme odaklı hale getirmektedir. İnsan ve fiziksel kaynakların giderek kıtlaştığı günümüzde, eğitim politikası oluştururken kanıta dayalı uygulamalara duyulan ihtiyaç ve programlar ile girişimlere yapılan büyük ölçekli harcamaların gerekçelendirilmesi ihtiyacı da artmaktadır. Bu da önceden tanımlanmış ölçütlere ve kanıt standartlarına dayalı sistematik bir politika değerlendirme yaklaşımını gerekli kılar. Bu tür

değerlendirmeler, okullarda ve eğitim sistemlerinde hesap verebilirlik kültürünü desteklerken aynı zamanda eğitimde yenilik sürecini de kolaylaştırır (Dewantara vd., 2021; Reimers 2021).

Dünya genelinden elde edilen araştırmalara dayanarak, eğitimde politika ve uygulamaların zaman içinde değerlendirilmemesinin, önemli kaynakların boşa harcanması anlamına geldiğini gösteren güçlü bir kanıt birikimi mevcuttur. Çoğu zaman, aynı fonlar her yıl yeniden kullanılır ancak sadece marjinal etkiler elde edilir ya da tamamen yeni girişimlere başlanır, ancak bu girişimlerin olası etkileri veya sonuçları hakkında gerçek bir anlayış geliştirilmez. Eğitim kurumları, politikalarını ve uygulamalarını sistemli bir şekilde değerlendirerek, öğrencilere daha gelişmiş bir eğitim deneyimi sunabilir (Taylor vd., 2022; Paes vd., 2024).

2.2.2.4. Harcamaların Eğitim Yoluyla Gelire Dönüşmesi

Eğitime yapılan harcamalar, mikro düzeyde bireyler için gelir artışı sağlarken, makro düzeyde ekonomik büyümeye katkı sunar. Bu bağlamda eğitime yönelik harcamaların niteliği ve sürdürülebilirliği büyük önem taşır. UNESCO ve Dünya Bankası gibi kuruluşların raporları, kişi başı eğitim harcaması ile kişi başı gelir arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunduğunu göstermektedir (OECD, 2020).

Ayrıca, eğitime yönelik kamu harcamaları da bu denklemde belirleyici rol oynar. Kamusal eğitim harcamaları düşük gelirli gruplar için bir eşitleyici rol üstlenebilir ve fırsat eşitliğini destekleyebilir. Stiglitz (2015), kamu tarafından finanse edilen eğitimin, hem gelir dağılımını dengeleme hem de uzun dönemli büyümeyi destekleme işlevi gördüğünü savunur.

Gelir dağılımı kavramı, ulusal gelirin kişiler veya üretim faktörleri arasında nasıl paylaştırıldığını ifade eder. Gelir büyümesinin yanı sıra, bu büyümenin bir ülkede yaşayan insanlar arasında nasıl paylaştırıldığı da önemli bir konudur. Gelir dağılımı iki şekilde ölçülmektedir. Bunlardan ilki fonksiyonel gelir dağılımıdır. Fonksiyonel gelir dağılımı, bir ülkede yaratılan gelirin ücret, faiz, kâr ve emeklilik grupları arasında nasıl paylaştırıldığını açıklar. İkincisi ise kişisel

gelir dağılımıdır. Kişisel gelir dağılımı, bir ülkedeki farklı nüfus grupları arasında gelirin nasıl paylaştırıldığını açıklar (Eğilmez & Kumcu, 2006: 126).

Gelir dağılımını ölçmek için en yaygın kullanılan yöntem Lorenz eğrisidir; bu eğri kişisel gelir dağılımını dikkate alır ve Lorenz eğrisine dayalı olan Gini katsayısı ile birlikte kullanılır. Lorenz eğrisi, gelir dağılımındaki düzensizliği geometrik olarak gösterir. Gini katsayısı ise gelir dağılımındaki düzensizliği matematiksel olarak ortaya koyar. Gini katsayısı sıfıra yaklaştıkça, gelir dağılımı daha adil hale gelir. Gini katsayısı bir'e yaklaştıkça ise gelir dağılımı daha adaletsiz hale gelir. Gini katsayısı bir'den büyük olamaz. Sıfır, mutlak eşitliği ifade eder ve dünyada böyle bir ülke bulunmamaktadır (Eğilmez, 2015: 214-215). Gini katsayısı, dünya ülkelerinde genellikle 0,25 ile 0,50 arasında değişir. Gini katsayısı, sosyal demokrasinin uygulandığı Kuzey ülkelerinde ve çoğu eski Sosyalist ülkelerde düşük seviyelerdedir (Eğilmez, 2012).

Oxfam (2019) tarafından açıklanan verilere göre, dünyadaki milyarderlerin serveti yalnızca geçen yıl 900 milyar dolar arttı, oysa en yoksul yarım insanlık (3,8 milyar insan) ise servetlerinde %11'lik bir düşüş yaşamıştır (Oxfam Briefing Paper, 2019: 28).

Gelir eşitsizliği dünya genelinde artan bir eğilim göstermektedir; bu artışın seviyesi ise ülkeler arasında farklılık göstermektedir. World Inequality Report 2018'e göre, 1980 yılında Batı Avrupa ve Amerika Birleşik Devletleri'nde en zengin %1'in gelir payı yaklaşık %10 iken, 2016'da Batı Avrupa'da %12, ABD'de ise %20'ye yükselmiştir. Aynı dönemde, ABD'de en alt %50'in gelir payı 1980'de yaklaşık %20 iken, 2016'da %13'e düşmüştür. Batı Avrupa'da ise en alt %50'in gelir payı 1980'de %24 civarındayken, 2016'da %22'ye gerilemiştir (Alvaredo, Chancel, Piketty, Saez & Zucman, 2017: 10-12).

Acemoğlu (2003), 1970'lerin sonlarında Amerika Birleşik Devletleri'nde eşitsizliğin ve yetenek primi farkının, diğer ülkelere göre daha yüksek olduğunu ve bu farkın diğer ülkelere göre daha hızlı arttığını belirtmektedir. ABD'de, göreceli beceri talebi, göreceli beceri arzından daha fazla artmıştır. Bu durum, ABD'de ücret eşitsizliklerine yol açmıştır. Ayrıca, Avrupa'da yetenek priminin ABD kadar

yüksek olmadığı ve bunun, Avrupa'daki daha hızlı beceri arzı artışına bağlı olduğu ifade edilmiştir (Acemoğlu, 2003: 121, 122).

Yüksek beceriye sahip işgücü arzının artırılması, iyi eğitilmiş bir nüfusun artmasına bağlıdır. Becerilerin arzı, herkes için daha erişilebilir eğitim olanakları ile artırılabilir. Böylece, ücret eşitsizliğinin gelir dağılımı üzerindeki olumsuz etkisi göz ardı edilebilir (Özalp, 2018: 86-87).

Gelişmiş ülkelerde, tüm öğrencilerin aynı kalitede eğitim hizmetlerine erişimi sağlanmasına dikkat edilmektedir. Bu şekilde, eşit fırsatlar sunulmakta ve gelir dağılımı önemli ölçüde iyileştirilmektedir (Altınışık & Peker, 2008: 112).

Sahlberg (2018), eşitliğin korunduğu ve öğrencilerin iyi eğitildiği bir eğitim sisteminin, büyük ölçekli sosyal ve ekonomik eşitsizliklerin etkilerini ortadan kaldıracaklarını ifade etmektedir (Sahlberg, 2018: 82).

2.2.2.5. Politik ve Sosyal Boyutlar

Gelir ve eğitim arasındaki ilişki yalnızca ekonomik değil, aynı zamanda politik ve sosyolojik bir zeminde de değerlendirilebilir. Eğitim düzeyi arttıkça bireylerin gelir talepleri, siyasi katılım düzeyleri ve kamu hizmetlerine ilişkin beklentileri de yükselmektedir. Bu durum, ekonomik büyüme ile eğitim arasında çift yönlü bir nedenselliği ortaya koyar (Barro, 2001).

Eğitim düzeyinin artmasıyla birlikte gelir dağılımı üzerindeki etkiler de değişmektedir. Yükseköğretime erişimin yaygınlaşması, orta sınıfın güçlenmesini ve refahın daha dengeli dağılmasını sağlayabilir. Ancak bu etkiler, yalnızca eğitimin kalitesi ve kapsayıcılığı yüksek olduğunda geçerli hale gelir. Kalitesiz ve yetersiz eğitime yapılan harcamalar, istenilen sosyoekonomik dönüşümü yaratmada yetersiz kalabilir (Hanushek & Woessmann, 2010).

Almanya'da küresel öğrenme ve sürdürülebilir kalkınma için eğitim pedagojik kavramları sayesinde küreselleşme teması eğitim sistemine, okullara ve öğretim uygulamalarına ilkel bir şekilde de olsa dahil edilmiştir. Ancak pedagojik kavramlar genellikle politik bir boyuttan yoksundur, siyaset bilimci Nicola Humpert'in belirttiği gibi: "Küresel öğrenme son derece politik sorularla karşı

karşıya kalsa da, olayları analiz etmek yerine betimlediği için hala apolitiktir" (Humpert 2009, 245).

Humpert'in küresel öğrenmenin politik boyutuyla ilgili değerlendirmesini kabul edersek, o zaman öncelikle küresel politik süreçler, "kararların uluslararası düzeyde nasıl ve neden alındığı ve ikinci olarak bu kararları etkilemek için hangi fırsatların olduğu" (Humpert 2009, 247) hakkında bir anlayış oluşturmak gerekir. Küresel ticaret, insan hakları veya iklim değişikliği gibi konular, politik prosedür, politik karar alma ve politik etki kullanma sorularıyla ilişkilendirilmelidir. Küresel öğrenme, "resmi ve gayri resmi organizasyon türlerindeki ulusal, ikili ve çok taraflı güç ve karar alma süreçleri gibi konuları incelemeli ve böylece bu süreçleri açık ve anlaşılır hale getirmelidir".

Sosyo-politik yapıları analiz etmek, küreselleşmenin politik, sosyolojik, ekonomik ve kültürel boyutlarını disiplinler arası bir şekilde inceleyen sosyal bilimlerin görevidir. Küresel bir bakış açısının dahil edilmesi, disiplinler arası düşünmeyi her zamankinden daha fazla teşvik eder. Bu bağlamda, Reinhold Hedtke'nin politik eğitimi sosyal bilimler içinde disiplinler arası bir konu haline getirme önerisi takip edilebilir (Hedtke 2006, 2007). Bir yandan, küresel öğrenmenin bireysel alt disiplinleri bir araya getirilebilir, çünkü örneğin, çevreyi korumayı amaçlayan her proje aynı zamanda sosyal olarak sorumlu değildir. Özellikle, ekoloji ve ekonomi arasındaki bağlantılar ve çelişkiler değerlendirilmelidir. Öte yandan, politik ve ekonomik eğitim arasındaki mevcut rekabeti ve bunların birbirinden uzaklaşma eğilimini önlemek (Steffens, Widmaier 2008) ve ayrıca sosyoloji, felsefe ve coğrafya gibi diğer ilgili disiplinleri güçlendirmek önemlidir. Küresel öğrenmenin pedagojik kavramları, yine de, sosyo-teorik bir temelden yoksun değildir.

Her şeyden önce, Klaus Seitz'in teorisi, küresel öğrenmenin sosyo-teorik bir temelini sağlama iddiasında bulunabilir (Seitz, 2002a). Gerçekten de, sosyal bilimlerin ana akımında tartışılan küreselleşmenin nedenleri ve paradigmalarının analizi sıklıkla kullanılır.

Ancak, siyasi eğitim açısından, tartışma ilkesi her zaman uygun şekilde dikkate alınmaz. Tartışma ilkesi, akademi içinde tartışılan teorilerin ve

yaklaşımların da öğretime dahil edilmesi gerektiğini gösterir. Ancak, yalnızca akademik ana akım içindeki teorilere, yani en fazla ilgi çeken ve ciddi basın yayınlarının tefrika bölümlerine ulaşabilecek olanlara başvurulursa, o zaman büyük bir popülerlik kazanmamış, ancak yine de toplumsal gelişimi uygun şekilde tanımlayabilecek diğer analizler eksik kalacaktır. Bu durum, siyasi eğitimde "çoklu bakış açıları ilkesi"nin önemini ortaya koyar. Lange (2011), siyasi öğretimde yalnızca baskın anlatıların değil, eleştirel, marjinal ya da alternatif görüşlerin de sistematik biçimde yer alması gerektiğini savunur. Bu, demokratik bilinç ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi için elzemdir. Küresel öğrenme kavramlarında, örneğin küresel yönetimin yeni politik kuralları veya iyi yönetimin normatif talebi, siyasi bilimde bu yeni yönetim türlerine yönelik yaklaşımların demokratik eksiklikleri konusunda fikir ayrılığı olmasına rağmen, olumlu bir şekilde benimsenmiştir. Ulusal hükümet politikasının rolü ve etkisi hakkındaki varsayımlar da sorunludur. Küresel öğrenmede ve bazı politik didaktik yaklaşımlarda, Jürgen Habermas tarafından 1990'larda öne sürülen 'ulus sonrası' takımıydız (1998) analizi sıklıkla kullanılır. Sosyal bilimlerde, ulus devletin ve demokrasinin dönüşümü çok farklı şekillerde yorumlanır ve analiz edilir.

Örneğin Humpert, adil ticaret konusunu sınıfta bireylerin kişisel sorumluluğu ve tüketici egemenliği açısından tartışmanın yeterli olmadığını savunur. Çok daha heyecan verici ve acil olan soru ise örneğin "adil ticaretin artık gerekli olmaması için ne yapılması gerektiği" sorusudur.

Habermas ulusal hükümetlerin öneminin azaldığını varsayarken ve ulusal çıkar politikalarını ve küresel ve Avrupa siyasi çatışmalarında nüfuz kullanımını küçümserken, siyaset bilimi alanındaki diğer analizler artık (ulus) devlete uluslararası süreçlerde daha aktif ve kalıcı bir siyasi rol atfediyor (Brand 2007). Demokrasi için eleştirel eğitim kavramının küresel bir bağlamda uygulanabileceği yer burasıdır (Lösch 2010). Almanya'daki yerleşik demokratik pedagoji kavramlarının aksine, bunlar demokrasinin normatif bir kavramına dayanır ve demokrasiyi bir ideal olarak tanımlar, demokrasi için eleştirel eğitim ayrıca demokrasinin demokratikleşmemesi ve dekonstrüksiyon süreçlerini de analiz eder. Küresel siyasi ve ekonomik dönüşüm süreçlerinin eleştirel bir analizi ve üzerine bir düşüncenin yanı sıra, demokrasi için eleştirel eğitim öznelerin müdahale ve

eylem fırsatlarını da inceler. Demokrasi için eleştirel bir eğitim, katılım fırsatlarının yanı sıra demokrasi ve siyasetin dışlama mekanizmalarıyla ilgilenmeyi amaçlar.

Böyle bir eleştirel yaklaşım, özellikle demokrasinin dönüşümü ve refah devleti ile ilgili olarak sosyo-politik bilimlerin tartışmalı tartışmalarını, küresel eğitim hakkındaki tartışmayı teşvik etmek için gündeme getirmelidir.

2.2.3. Eğitim, Gelir ve Harcama İlişkisi

Eğitim, bireylerin gelir düzeyini artırmada ve hanehalkı harcama tercihlerini belirlemede kilit bir role sahiptir. Bu ilişkinin doğası, iktisadi teoriler çerçevesinde hem mikro hem makro düzeyde ele alınmış; eğitimin yatırım ve tüketim bileşenleriyle olan etkileşimi, bireylerin yaşam boyu ekonomik refahları üzerinde önemli sonuçlar doğurmuştur.

Eğitim, bireylerin yaşam boyu elde ettikleri gelir düzeyini ve harcama tercihlerini belirleyen en önemli faktörlerden biridir. Eğitim, sadece bireylerin bilgi ve becerilerini geliştirerek iş gücü piyasasında daha rekabetçi hale gelmelerini sağlamaz, aynı zamanda onların ekonomik refahlarını doğrudan artırır. Eğitimle gelir arasındaki ilişki, sadece bireysel düzeyde değil, toplumsal ve ekonomik düzeyde de önemli etkiler yaratır. Eğitimin sadece bireysel gelir artışı sağlamakla kalmadığı, aynı zamanda harcama alışkanlıkları üzerinde de belirleyici bir etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, eğitim, hem bir yatırım hem de tüketim bileşeni olarak, bireylerin yaşam boyu ekonomik refahlarını şekillendiren temel faktörlerden biridir. Bu bölümde, eğitim, gelir ve harcama ilişkisi teorik temelleriyle ele alınacak ve bu ilişkinin ekonomik, sosyal ve bireysel düzeydeki etkileri incelenecektir.

Eğitim ile gelir arasındaki ilişki, genellikle pozitif bir doğrusal ilişki olarak kabul edilir. Ekonomik teorilere göre, eğitim düzeyinin artması, bireylerin iş gücü piyasasında daha yüksek ücretler elde etmelerine olanak tanır. İnsan sermayesi teorisi, eğitimle kazanılan bilgi ve becerilerin, bireyleri iş gücü piyasasında daha verimli hale getirdiğini ve bunun sonucunda daha yüksek gelirler elde etmelerini sağladığını savunur (Schultz, 1961). Bu teoriye göre,

eğitim, bireyler için bir tür yatırımla eşdeğer olup, hem bireylerin potansiyelini hem de toplumsal üretkenliği artırır. Yükseköğrenim gören bireyler, yalnızca daha yüksek maaşlar elde etmekle kalmaz, aynı zamanda daha yüksek iş gücü verimliliği ve daha iyi iş koşullarına sahip olurlar.

Eğitim ile gelir arasındaki ilişkiyi daha iyi anlayabilmek için, eğitimdeki her seviyenin gelir düzeyi ile olan bağlantısı göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin, üniversite mezunu bireylerin gelir düzeyi, lise mezunlarına veya ilkokul seviyesinde eğitim almış bireylere göre genellikle çok daha yüksektir. Bu fark, eğitimle kazanılan becerilerin iş gücü piyasasında yüksek taleple karşılanmasından kaynaklanır. Psacharopoulos ve Patrinos (2018), dünya genelinde yapılan çalışmalara dayalı analizlerinde, her bir eğitim seviyesi tamamlandıkça bireylerin gelirlerinde anlamlı artışlar yaşandığını, özellikle yükseköğretimin getirilerinin diğer seviyelere kıyasla daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, eğitimin sadece bir iş gücü aracı olmanın ötesinde, bireylerin yaşam kalitesini artıran önemli bir faktör olduğu da vurgulanmalıdır. Eğitimli bireyler, genellikle daha iyi sağlık hizmetlerine erişim sağlamakta, daha sağlıklı yaşam alışkanlıkları geliştirmekte ve daha uzun ömürlü olmaktadır. Tüm bu faktörler, eğitim ile gelir arasındaki pozitif ilişkinin güçlendirilmesine katkıda bulunur.

Eğitim, sadece gelir elde etme kapasitesini artırmakla kalmaz, aynı zamanda bireylerin harcama davranışlarını da etkiler. Yüksek gelirli bireyler, daha fazla tasarruf yapma ve daha yüksek kaliteli ürünler tüketme eğilimindedir. Eğitimli bireylerin gelir düzeyi arttıkça, harcamalarındaki artışın daha kaliteli ve uzun vadeli yatırımlar yönünde olduğunu gözlemlemek mümkündür(Öztürk, 2020). Bu bireyler, yalnızca temel ihtiyaçlarını karşılamakla kalmaz, aynı zamanda lüks tüketime, eğitim harcamalarına ve kültürel etkinliklere daha fazla kaynak ayırırlar. Bununla birlikte, düşük gelirli bireyler, gelirlerinin büyük bir kısmını günlük yaşamlarını sürdürebilmek için harcarken, yüksek gelirli bireyler tasarruf yapma ve yatırım yapma konusunda daha fazla fırsata sahiptir.

Eğitim, aynı zamanda finansal okuryazarlıkla da doğrudan ilişkilidir. Eğitimli bireyler, finansal okuryazarlıkları sayesinde daha iyi tasarruf stratejileri

geliştirebilir, borçlarını daha verimli bir şekilde yönetebilir ve gelecekteki finansal güvenliklerini sağlamak için yatırımlar yapabilirler. Bu noktada, eğitim, bireylerin finansal riskleri daha iyi analiz etmelerini ve finansal kaynaklarını daha verimli kullanmalarını sağlar (Yılmaz, 2019). Bu durum, gelir düzeyindeki artışla birlikte, bireylerin tasarruf oranlarını da artırabilir. Düşük gelirli bireyler ise, gelirlerinin büyük bir kısmını temel ihtiyaçlarını karşılamak için harcadıkları için tasarruf yapma imkânları sınırlıdır. Eğitim, bu bağlamda, yalnızca bir bilgi aktarımı aracı olmanın ötesinde, bireylerin finansal kararlarını daha bilinçli bir şekilde vermelerini sağlar ve bunun sonucunda uzun vadede ekonomik refahlarını artırır.

Gelir düzeyinin artması, bireylerin tüketim alışkanlıklarını da değiştirir. Ekonomik teoriye göre, gelir arttıkça, bireylerin harcama kapasitesi de artar, ancak belirli bir seviyeden sonra bu artış, gelir artışına oranla daha düşük olabilir. Düşük gelirli bireyler, gelirlerinde meydana gelen küçük bir artışı genellikle harcamalarında büyük bir artışa dönüştürürken, yüksek gelirli bireyler için bu oran daha düşük olabilir. Bu durum, gelir esnekliği kavramıyla açıklanabilir. Gelir esnekliği, tüketim artışının gelirdeki artışa oranıdır ve bu oran düşük gelirli bireyler için yüksek, yüksek gelirli bireyler için ise daha düşük olabilir (Duesenberry, 1949).

Eğitimle gelir arasındaki ilişki sadece bireysel düzeyde değil, aynı zamanda toplumsal düzeyde de önemli etkiler yaratır. Eğitimli bireylerin daha yüksek gelir seviyelerine sahip olmaları, toplumda gelir eşitsizliğini azaltabilir ve toplumsal refahı artırabilir. Ayrıca, eğitimli bireylerin iş gücü piyasasında daha yüksek verimlilik sergilemeleri, ekonomik büyümeye katkıda bulunur. Sosyal sermaye ve fırsat eşitliği, eğitimin gelir düzeyini artırarak harcama davranışlarını değiştiren diğer önemli faktörlerdir. Eğitimli bireylerin sosyal sermaye ağları daha geniştir ve bu ağlar, onların daha iyi iş fırsatlarına erişim sağlamalarını ve ekonomik açıdan daha başarılı olmalarını destekler (Putnam, 2000).

Ampirik araştırmalar da eğitim ile gelir arasındaki ilişkinin doğrusal olduğunu ve eğitimin gelir üzerinde önemli bir pozitif etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. OECD tarafından yapılan bir araştırma, eğitim seviyesindeki artışla birlikte, bireylerin gelirlerinin de arttığını ve bu artışın özellikle gelişmiş

ülkelerde daha belirgin olduğunu göstermektedir (OECD, 2019). Ayrıca, eğitimli bireylerin harcama kapasitesinin de arttığı gözlemlenmiştir. Eğitimli bireyler, daha geniş bir harcama yelpazesine sahip olmakta ve genellikle daha kaliteli yaşam standartlarına sahip olmaktadır.

İktisat teorilerinin en belirgin olanlarından biri, eğitim ve gelir arasındaki ilişkiyi açıklayan *insan sermayesi teorisidir*. Bu teori, eğitim ve becerilerin, bireylerin iş gücü piyasasında daha verimli hale gelmelerini sağladığını öne sürer. Gary Becker (1993), insan sermayesi teorisini geliştiren en önemli iktisatçılardan biridir ve eğitimin bir tür yatırım olduğu görüşünü savunur. İnsan sermayesi, bireylerin iş gücü piyasasında daha üretken hale gelmelerini sağlayan bilgi, beceri ve deneyimleri ifade eder. Becker'e göre, bireylerin eğitim almak için yaptıkları harcamalar, gelecekteki gelirlerini artırmak amacıyla yapılan bir yatırım olarak değerlendirilebilir.

Becker, eğitim yoluyla bireylerin bilgi ve becerilerini artırmalarının, onlara daha yüksek maaşlar ve daha iyi iş fırsatları sunduğunu belirtir. Yüksek öğrenim gören bireyler, genellikle daha yüksek gelir elde ederler çünkü eğitim, onları daha nitelikli ve verimli iş gücü üyeleri yapar. Eğitimin ekonomik değeri, bireylerin iş gücü piyasasında daha rekabetçi olmalarını sağlar. Ayrıca, eğitimli bireylerin daha hızlı bir şekilde iş değişikliği yapabilme ve daha yüksek maaşlarla istihdam edilme olasılıkları daha yüksektir. Bu durum, eğitim ile gelir arasında güçlü bir pozitif ilişkiyi gösterir. İnsan sermayesi teorisi, eğitimle gelir arasındaki bu ilişkiyi net bir şekilde ortaya koyar ve eğitimi bireylerin ekonomik kalkınma süreçlerinin merkezi bir unsuru olarak tanımlar.

Eğitimin harcama üzerindeki etkilerini anlamak için *tüketim teorisi* önemli bir çerçeve sunar. Tüketim teorisi, bireylerin gelir düzeylerine göre nasıl harcama yaptıklarını açıklayan bir iktisat modelidir. *Duesenberry'nin gelir tüketim teorisi* (1949), bireylerin gelirlerini tüketime dönüştürme oranlarının, yalnızca gelir düzeyine değil, aynı zamanda bireylerin eğitim düzeyine de bağlı olduğunu öne sürer. Yüksek eğitimli bireyler, genellikle daha yüksek gelir elde ederler ve bu durum onların harcama kapasitelerini artırır. Ancak, harcama yapma

davranışları, sadece gelirle değil, aynı zamanda eğitimle kazanılan finansal okuryazarlık ve karar verme becerileriyle de şekillenir.

Duesenberry'nin teorisinde, harcamalar, bireylerin gelir düzeyine duyarlı bir şekilde artar, ancak bu artış, gelirdeki artışa oranla daha düşük bir hızla gerçekleşir. Diğer bir deyişle, gelir arttıkça, harcama artışı azalır. Eğitim, bu bağlamda, bireylerin daha bilinçli harcama yapmalarını sağlayarak, uzun vadeli finansal planlama ve tasarruf alışkanlıkları kazandırır. Eğitimli bireyler, genellikle daha fazla tasarruf yapma eğilimindedir ve gelirlerinin artması, onların lüks tüketime yönelik harcamalarını artırmalarına da olanak sağlar.

Gelir esnekliği, tüketim teorisinin bir başka önemli kavramıdır. *Gelir esnekliği*, bireylerin gelir artışlarına karşı gösterdikleri harcama tepkisini ifade eder. Genel olarak, gelir esnekliği, düşük gelirli bireyler için daha yüksek, yüksek gelirli bireyler için ise daha düşüktür. Yüksek gelirli bireyler, gelirlerinin artmasına rağmen harcamalarındaki artışı sınırlı tutarken, düşük gelirli bireyler gelir artışı ile birlikte harcamalarında belirgin bir artış görürler. Bu durum, genellikle tüketim kalıplarının gelirle nasıl şekillendiğini ve harcama yapma kararlarının nasıl alındığını gösterir. Ancak, eğitim, bireylerin gelir esnekliğini etkileyen önemli bir faktördür. Eğitim, bireylerin daha bilinçli harcama yapmalarını sağlayarak, harcama esnekliğini değiştirebilir.

Özellikle eğitimli bireyler, genellikle daha fazla tasarruf yapma ve daha stratejik harcama yapma eğilimindedirler. Bu, onların harcama davranışlarının daha sürdürülebilir hale gelmesini sağlar. Öte yandan, düşük gelirli ve daha düşük eğitim düzeyine sahip bireyler, gelirlerindeki artışı daha çok tüketim için kullanma eğilimindedirler. Bu, gelir esnekliği kavramının eğitimle nasıl etkileşimde bulunduğunu ve bu durumun harcama alışkanlıkları üzerindeki etkisini açıklar.

Eğitimin gelir üzerindeki etkisini daha derinlemesine anlamak için *sosyal sermaye* kavramına da göz atmak önemlidir. *Sosyal sermaye*, bireylerin sosyal ağları, ilişkileri ve toplumdaki genel destek sistemleriyle ilişkilidir. Eğitimin sosyal sermaye ile güçlü bir bağlantısı vardır. Eğitimli bireyler, genellikle daha geniş sosyal ağlara ve daha güçlü destek sistemlerine sahip olurlar. Bu, onların iş

bulma olasılıklarını artırır, daha iyi gelir fırsatlarına erişmelerini sağlar ve aynı zamanda harcama alışkanlıklarını da etkiler. Eğitim, bireylerin daha geniş bir sosyal çevreye sahip olmalarını ve bu çevre sayesinde ekonomik fırsatlara daha kolay erişim sağlamalarını mümkün kılar (Putnam, 2000).

Sosyal sermaye, bireylerin gelir elde etme kapasitesini artırarak, aynı zamanda harcama kararlarını da etkiler. Eğitimli bireyler, genellikle sosyal sermayelerini kullanarak, daha geniş iş fırsatları ve yatırım imkanlarına ulaşabilirler. Bu da onların ekonomik refahlarını artırırken, harcama düzeylerini de yükseltir. Sosyal sermaye ve eğitim arasındaki ilişki, sadece bireysel refahı değil, aynı zamanda toplumsal eşitsizlikleri de azaltan önemli bir faktördür.

Sonuç olarak, eğitim ile gelir ve harcama arasındaki ilişki, karmaşık bir etkileşim sürecidir. Eğitim, bireylerin gelirlerini artırarak, daha yüksek harcama ve yatırım yapmalarına olanak tanırken, aynı zamanda toplumsal refahın artmasını ve eşitsizliklerin azalmasını sağlar. Bu ilişkinin doğru bir şekilde anlaşılması, ekonomik kalkınma ve sosyal adaletin sağlanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim, gelir ve harcama ilişkisi, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde önemli değişimlere yol açan temel dinamikleri oluşturur.

Bu bölümde, eğitim-gelir-harcama ilişkisi teorik ve ampirik temelleriyle detaylı biçimde incelenmektedir.

2.2.3.1. Eğitim ve Gelir Arasındaki Teorik ve Ampirik İlişki

İktisat literatüründe eğitim, bireysel gelir düzeyinin temel belirleyicilerinden biri olarak kabul edilmektedir. Becker (1964) tarafından geliştirilen **insan sermayesi teorisi**, eğitimi üretkenliği artıran bir yatırım olarak değerlendirmekte ve eğitim düzeyi arttıkça bireyin piyasa değerinin de yükseldiğini öne sürmektedir. Bu çerçevede, eğitim alan bireyler daha yüksek gelirli, daha istikrarlı ve daha güvenli işlerde çalışabilme imkanına sahip olmaktadır.

Mincer (1974) tarafından geliştirilen kazanç fonksiyonu, bireyin elde ettiği gelirin aldığı eğitim yılı ve iş tecrübesiyle doğru orantılı olduğunu ifade etmektedir. Bu model, eğitimin getirilerini kantitatif olarak analiz etme imkânı

sunmuş ve pek çok ülke üzerinde yapılan uygulamalarda eğitimin pozitif getirisini doğrulamıştır.

Barro (2001) ise eğitim düzeyinin yalnızca bireysel değil, aynı zamanda makroekonomik büyüme üzerindeki etkilerini inceleyerek, eğitimin toplam faktör verimliliği ve teknolojik gelişim üzerindeki rolünü vurgulamıştır. Psacharopoulos ve Patrinos (2018) tarafından yapılan meta-analiz, eğitim yatırımlarının getirilerinin özellikle düşük ve orta gelirli ülkelerde daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Uluslararası kanıtlara göre, eğitim maaşlarla pozitif, kalıcı ve doğrudan bir ilişkiye sahiptir; bu da, diğer tüm koşullar sabitken, çalışanların eğitim seviyesi arttıkça kazançlarının da arttığı anlamına gelir. Eğitim, bir ülkenin ekonomik büyümesi için hayati öneme sahiptir, fırsat eşitliğine dayalı bir toplumun sağlanmasında anahtar rol oynar ve bireylerin yeterli bir yaşam standardına ulaşmalarına imkân tanır. Eğitim düzeyi yükseldikçe bireylerin işgücü piyasasındaki getirisi artmakta, bu da hem kişisel refaha hem de makroekonomik büyümeye katkı sunmaktadır (Kara & Yıldız, 2021). Bu nedenle, ücret eşitsizliği kısmen çalışanların farklı eğitim seviyelerinden kaynaklanmaktadır. Eğitim ile ücret seviyesi arasındaki ilişkiden söz ederken, diğer tüm koşullar sabitken, eğitim düzeyindeki bir artışın maaşlarda da bir artışa yol açacağı kabul edilir.

Bu durumda, eğitimi birey tarafından yapılan bir yatırım olarak değerlendiriyoruz. Bu yatırım, başlangıçta bir maliyet içerir ve bu maliyetin gelecekte geri kazanılması beklenir. Bu nedenle, çalışanlar için üç farklı yatırım sınıfı vardır: eğitim, göç ve yeni iş arayışı; bkz. Ehrenberg ve Smith (2012)'a göre, bu üç yatırımın da başlangıç maliyeti vardır ve her biri, bireylerin bu başlangıç maliyetlerini geri kazanmasını sağlayacak daha yüksek gelecekteki gelir beklentisine dayanır. Bu üç yatırımın benzerliğini yansıtmak amacıyla, ekonomistler bu yatırımları “beşeri sermaye yatırımları” olarak adlandırır. Bu terim, çalışanları işverenlere “kiralananabilir” bir dizi beceriye sahip bireyler olarak kavramsallaştırır.

Çalışanların beceri ve bilgilerine yapılan bu yatırım üç aşamada gerçekleşir: Birincisi, bireysel kararların başkaları ebeveynler ve zorunlu eğitim

kuralları - tarafından belirlendiği çocukluk dönemidir; ikinci aşama, bireylerin öğrenci olarak bilgi ve beceri edindikleri ergenlik dönemidir; son aşama ise iş gücü piyasasına katılımıdır. Herhangi bir davranış teorisinin karşılaştığı temel zorluklardan biri, aynı çevrede bulunan bireylerin neden farklı tercihler yaptığını açıklamaktır.

Beşeri Sermaye Teorisi'ne dayanarak Mincer (1974), ücret belirlemeye ilişkin bir model sunmuştur. Bu model, yaşam evrelerinin gelir açısından dinamiklerini incelemeye odaklanmakta; gözlemlenen gelir, potansiyel gelir ve beşeri sermayeye yapılan yatırımlar (formel eğitim ve iş eğitimi bağlamında) arasındaki ilişkiyi araştırmaktadır.

Beşeri sermaye teorisi, eğitim ile bireylerin gelecekte elde edeceği gelir arasında pozitif bir ilişki olduğunu savunduğundan, ücret belirleme süreci de eğitim yılı farklılıklarıyla açıklanabilen kazançlardaki değişimleri dikkate alır. Bu farklılıklar, yaş kontrolü yapıldığında belirgin şekilde artmaktadır. Ancak varılan sonuç şudur: Yalnızca eğitim yılına dayanan Mincer'in temel modeli de, yaş değişkenini ek açıklayıcı olarak içeren eğitim modeli de gelirdeki değişimin %15'inden fazlasını açıklayamamaktadır.

Mincer, bu temel modeli, yılda çalışılan hafta sayısı ve okul sonrası yatırımları ölçen değişkenleri dâhil ederek tamamlamayı önermektedir. Eğitimle yaratılan gelir farkları, okul sonrası yatırımlardaki farklılıklardan kaynaklanan büyük bir başlangıç dengesizliği doğurur. Ancak bu dengesizlik, cari değer mantığının dengelenmesiyle birlikte azalmaya başlar; bu azalma "geçiş noktası" (overtaking point) olarak adlandırılır. Mincer'e göre, birey iş gücü piyasasına entegre olduktan sonra geçen 7 ila 9 yıl içinde formel eğitimin etkisi en yüksek seviyesine ulaşır; çünkü okul sonrası eğitimin getirisi artık yatırım maliyetini karşılamaktadır. Sonrasında ise, çalışma yaşamının son evrelerinde bu dengesizlik tekrar artar.

Dolayısıyla deneyim kontrol altına alındığında, maaşlardaki farklılıkların bir kısmı eğitimle açıklanabilir. Eğer okul sonrası yatırımlar ve yılda çalışılan hafta sayıları da hesaba katılırsa, modelin açıklayıcılığı %50'nin üzerine çıkar;

eğitim kalitesindeki farklılıkların standartlaştırılmasıyla bu oran %70'e kadar yükseltilebilir.

Bu ampirik sonuçları gözlemledikten sonra Mincer, ücret ile eğitim yılı ve iş deneyimi arasındaki ilişkiye dair yeni bir kavram ortaya koymak istemiştir. Ancak elindeki veriler, bireylerin tam olarak kaç yıl iş deneyimine sahip olduklarını belirlemesine imkân tanımamıştır. Bu bilgi eksikliğini aşmak için, Mincer bireylerin beyan edilen yaşlarından eğitimlerini tamamlama yaşını çıkarmayı önermiştir. Deneyimin kazançlar üzerindeki azalan etkisini yakalayabilmek için modele ikinci dereceden bir (kareli) terim eklenmiştir. Mincer'in kazanç regresyon modeli, eğitim süresi ve iş deneyiminin bireylerin kazançlarını belirlemedeki temel unsurlar olduğunu vurgular" (Demirtaş, 2018).

Uygulamada, genellikle bireylerin eğitimlerini tamamlama yaşı bilinmediği için “deneyim” yerine “potansiyel deneyim” kavramı kullanılır. Bu yeni deneyim formülü şöyle tanımlanır: yaş eksi eğitim yılı eksi başlangıç yaşı. Sonuç olarak, Mincer, bireylerin kazançlarını, eğitim yılı ve potansiyel iş gücü deneyim yılına göre ifade eden bir denklem önermektedir.

Bu bulgular, eğitimin gelir üzerindeki etkisinin güçlü ve çok yönlü olduğunu göstermektedir. Eğitim seviyesi, bireyin iş gücündeki rekabetçiliğini, iş güvencesini ve yaşam boyu kazanç düzeyini doğrudan etkilemektedir.

2.2.3.2. Gelir Düzeyinin Eğitim Harcamaları Üzerindeki Etkisi

Hanehalklarının eğitime yaptıkları harcamalar büyük ölçüde gelir düzeylerine bağlı olarak şekillenmektedir. **Engel Yasası** uyarınca, gelir seviyesi yükseldikçe, zorunlu harcamaların bütçedeki payı azalmakta, eğitime benzer daha esnek ve uzun vadeli getirisi olan harcamaların payı artmaktadır (Deaton, 1997). Bu bağlamda, eğitim harcamaları gelir elastikiyeti yüksek harcamalar arasında yer almaktadır.

Yüksek gelirli ailelerin, çocuklarının eğitimine ayırdığı kaynaklar yalnızca kamu eğitimiyle sınırlı kalmamakta; özel okul, etüt, yabancı dil kursları, yurt dışı eğitim programları gibi birçok alanda genişlemektedir. Bu durum, eğitim

alanında **sosyoekonomik farklılaşmayı** derinleştirmekte ve fırsat eşitsizliğini artırmaktadır (Haveman & Wolfe, 1995).

Dolayısıyla, gelir düzeyi yalnızca eğitimin miktarını değil, aynı zamanda niteliğini de belirleyici hale gelmektedir. Türkiye özelinde yapılan araştırmalarda da, hanehalkı gelir seviyesindeki artışın eğitim harcamalarında belirgin bir yükselişle birlikte seyrettiği görülmektedir (TÜİK, 2023).

2.2.3.3. Eğitime Yapılan Harcamaların Ekonomik Geri Dönüşü

Eğitime yapılan harcamalar, kısa vadede tüketim kalemi gibi görünse de, uzun vadede yatırım niteliği taşımaktadır. Bu bağlamda, eğitimin maliyeti yalnızca yapılan harcamalarla sınırlı kalmaz; zaman, fırsat maliyeti ve iş gücü piyasasına geçiş süresini de içeren geniş kapsamlı bir ekonomik değerlendirmeyi gerektirir (Hanushek & Woessmann, 2010).

OECD (2020) verileri, eğitime yapılan kamu ve özel harcamaların, kişi başı gelir artışı ile güçlü bir korelasyona sahip olduğunu göstermektedir. Eğitimli bireylerin hem vergi ödeyici hem de kamu hizmetlerinden daha az yararlanan profiller oluşturmaları, bu yatırımın toplumsal maliyetini azaltmakta, faydasını artırmaktadır (Schultz, 1971).

Eğitimin sosyal getirileri de dikkate alındığında – suç oranlarının azalması, sağlık düzeyinin yükselmesi, demokratik katılımın artması gibi – eğitim harcamalarının geri dönüşü yalnızca bireysel değil, kolektif düzeyde de etkili olmaktadır. Bu nedenle, özellikle düşük gelirli grupların eğitime erişiminin teşvik edilmesi, sosyal eşitliğin sağlanmasında kritik bir rol üstlenmektedir.

Eğitimden elde edilen ekonomik getirinin ölçülmesi birçok zorlukla karşı karşıyadır. Morsy Mounir (2009) bu zorlukları şu şekilde sıralamaktadır:

Eğitimden elde edilen getiri oranını hesaplamak için gereken veri ve bilgilerin toplanmasında yaşanan sorunlar: Getiri oranını hesaplamak için yaş, eğitim düzeyi, meslek, cinsiyet ve sosyal sınıfa göre bireylerin gelirlerine ilişkin mevcut istatistiklerin yanı sıra eğitime yönelik cari ve sermaye harcamaları ile işgücü

piyasaının gerektirdiği verilerin de elde edilmesi gereklidir (Yousry Sadek, 2009).

Eğitimden elde edilen ekonomik getirinin ölçülmesinde dolaylı ekonomik faydaların dikkate alınmaması ve bazen kesitsel örnekleme sistemine dayanılması, geleceğe yönelik kararlarda hatalı göstergelere neden olabilmektedir (Al-Noury Abdel-Ghany, 2009).

Eğitim sektörünün çıktılarının parasal değerlere dönüştürülmesindeki yetersizlik: Eğitimden kaynaklanan nicel etkinin ölçülmesi, niteliğe dayalı etkilerin ölçülmesine kıyasla daha çok tahmine dayalıdır.

İnsani gelişime ilişkin birçok ve iç içe geçmiş yöntem bulunmaktadır. Bu nedenle, eğitimin ekonomik ve sosyal kalkınma süreci üzerindeki etkisini diğer faktörlerden ayırmak zordur.

Bireyler arası gelir farklarının, verimlilik farklarını belirlemede uygun bir ölçüt olmaması: Bu farklar, bireyler arasındaki beceri ve yetkinliklerin homojen olmaması nedeniyle doğrudan ve dolaylı getirilerin ölçülmesinde yetersiz kalmaktadır (Samia, 2007).

Eğitimden elde edilen ekonomik getirinin parasal gelir ve değerler temelinde hesaplanması, eğitimin tüketiciye sağladığı faydaların göz ardı edilmesi anlamına gelir: Bu da eğitimin toplam ekonomik getirisinin ölçülmesinde zorluk yaratır.

Eğitimden ekonomik getiri elde etmenin uzun bir zaman dilimini gerektirmesi: Bu durum, getirisi kısa sürede görülebilen diğer projelere kıyasla eğitimin getirisinin hesaplanmasını zorlaştırmaktadır.

Tüm bu zorluklara rağmen, eğitimden elde edilen ekonomik getiriyi ölçmeye yönelik bazı ciddi girişimler mevcuttur. Bu girişimler, farklı yöntemler kullanılarak eğitimden elde edilen ekonomik getirinin ölçülebileceğini göstermektedir.

2.2.3.4. Eğitim-Gelir-Harcama İlişkisinde Politikaların Rolü

Eğitim, gelir ve harcama üçlüsü arasında kurulan bu dinamik ilişki, kamu politikalarının yönlendirici etkisine açık bir yapıya sahiptir. Devletin eğitim alanındaki harcamaları, doğrudan bireysel harcamaları etkileyebileceği gibi, gelir dağılımında daha adil bir yapı tesis edilmesine de katkı sunabilir.

Türkiye özelinde, kamu destekli burs programları, taşınmalı eğitim sistemleri ve dezavantajlı bölgelerdeki okul yatırımları, eğitim harcamalarının eşitsizliğini azaltmaya yönelik stratejik araçlardır. Ancak bu politikaların etkinliği, hem kaynak tahsisi hem de izleme-değerlendirme mekanizmalarıyla sürekli gözden geçirilmelidir.

Eğitim harcamalarının artırılması tek başına yeterli değildir; bu kaynakların **etkin ve verimli** kullanılması da bir o kadar önemlidir. Özellikle erken çocukluk eğitimi, mesleki teknik eğitim ve yükseköğretim alanlarında yapılacak stratejik yatırımlar, gelir düzeyindeki farklılıkları zaman içinde dengeleyebilecek önemli araçlardır.

Bir ülkenin sanayileşmesi için, siyasi bir altyapı ve fiziksel bir altyapının kurulması gereklidir. Bu önkoşullar, sanayileşmek isteyen ekonomiler tarafından bilinmekte ve karşılanmaya çalışılmaktadır. Ancak, bu iki önkoşul kadar önemli olan başka bir önkoşul daha vardır, sanayileşmenin yayılma ve gelişme sürecinde etkili olan bu önkoşul, nüfusun temel ve teknik eğitim seviyesidir (Yenal, 2017).

Bu üç temel önkoşulun, Avrupa ülkelerinde yaklaşık 16. yüzyıldan itibaren mevcut olduğu görülmektedir. Orta Çağ'dan Yeni Çağ'a geçişte, şehir devletleri veya prensliklerin yerine geçen ulus devletlerde, fiziksel altyapı geliştirilirken, hukuki organizasyon güçlendirilmiştir. Aynı zamanda, bu dönemde eğitim alanında önemli sıçramalar gerçekleştirilmiştir. Son zamanlarda, temel eğitimin, geri kalmış ülkelerin gelişim hızlarındaki farkları açıklayan önemli bir değişken olarak kabul edildiği anlaşılmıştır (Yenal, 2017).

2.2.4. Eğitim Harcamalarının Finansman Kaynakları: Kamu ve Birey

Eğitim hizmetinin sunumu ve sürekliliği, güçlü ve sürdürülebilir finansman mekanizmalarının varlığına bağlıdır. Bu mekanizmalar, kamu kesimi (devlet) ile özel kesim (birey ve aileler) arasında farklı düzeylerde paylaştırılmaktadır. Eğitim harcamalarının finansman yapısı, bir ülkenin iktisadi gelişmişlik düzeyini, sosyal adalet anlayışını ve kamu politikalarının önceliklerini doğrudan yansıtır. Bu bölümde eğitim harcamalarının kamu ve birey eksenindeki finansmanı detaylı biçimde ele alınmakta; teorik temeller, ampirik bulgular ve uluslararası karşılaştırmalarla zenginleştirilmiştir.

Eğitim, toplumsal kalkınmanın temeli olarak, bireylerin gelişimini sağlamak ve toplumun refahını artırmak için önemli bir araçtır. Eğitim sisteminin sürdürülebilirliği ve kalitesi, güçlü ve etkin finansman kaynaklarının varlığına bağlıdır. Eğitim harcamalarının finansmanında, kamu ve bireyler arasında bir paylaşım söz konusu olup, bu denge bir ülkenin sosyal adalet anlayışını, ekonomik gelişmişlik düzeyini ve devletin eğitim politikalarındaki önceliklerini doğrudan etkiler. Eğitimin finansmanı yalnızca ekonomik bir mesele değil, aynı zamanda sosyal eşitliğin sağlanmasında temel bir faktördür (Akyüz, 2020). Eğitim harcamalarının finansman yapısının kamu ve birey ekseninde nasıl şekillendiği ele alınacağı; teorik temeller, ampirik bulgular ve uluslararası karşılaştırmalarla bu dinamikler analizlerin yapılması bu konudaki politika önerileri için hayati önem taşımaktadır.

Eğitim harcamalarının finansmanında kamu sektörü, eğitim hizmetlerinin erişilebilirliğini ve kalitesini sağlamak için kritik bir rol oynar. Kamu harcamaları, devletin eğitim hizmetlerine ne kadar kaynak ayırdığını ve bu harcamaların eğitim sistemine nasıl yön verdiğini belirler. Devletin eğitim harcamalarına yaptığı katkılar, genellikle vergi gelirlerinden karşılanır ve bu durum, eğitimde fırsat eşitliğini sağlama noktasında önemlidir. Kamu finansmanı, eğitimin herkes için erişilebilir olmasını garanti altına almak adına temel bir mekanizma işlevi görür. Kamusal finansman eğitimin evrensel bir hak olarak sunulmasında merkezi rol oynar ve toplumsal kapsayıcılığı artırır (Şahin, 2017). Bununla birlikte, gelişmiş

ülkelerde devletin eğitim harcamalarına ayırdığı pay genellikle daha yüksek olmasına rağmen, gelişmekte olan ülkelerde eğitim finansmanı, çoğunlukla bireylerin ve ailelerin katkılarıyla şekillenmektedir.

Devletin eğitim harcamaları üzerindeki rolü, ülkenin eğitim politikalarına yön veren temel unsurlar arasında yer alır. Bir ülkenin eğitim bütçesi, eğitim sisteminin kalite ve sürdürülebilirliğini doğrudan etkileyen en önemli parametrelerden biridir. Eğitim harcamalarının finansmanında devletin kullanabileceği kaynaklar arasında vergi gelirleri, kamu borçları ve uluslararası hibeler yer alır. Vergi gelirleri, kamu eğitim sisteminin temel finansman kaynağını oluştururken, kamu borçları ve uluslararası fonlar ise zaman zaman eğitim sektörüne ek kaynaklar sağlayabilir (Acar, Günalp, & Cilasun, 2016). Ancak, devletin eğitim finansmanına yaptığı katkılar, yalnızca eğitim hizmetlerinin sunumunu değil, aynı zamanda eğitimde fırsat eşitliğini de garanti altına almalıdır.

Devletin eğitim finansmanındaki rolü, sosyal adaletin sağlanmasında ve fırsat eşitliğinin temin edilmesinde hayati öneme sahiptir. Özellikle düşük gelirli ailelerin çocuklarının eğitimi, devletin sağladığı burslar, ücretsiz eğitim, taşıma ve yemek hizmetleri gibi desteklerle sağlanabilir. Bu tür devlet katkıları, eğitimde fırsat eşitliğini teşvik etmenin yanı sıra, eğitimdeki eşitsizlikleri azaltmaya yardımcı olur (OECD, 2022). Bununla birlikte, devletin finansman desteği, sadece eğitimde fırsat eşitliği sağlamaktan ibaret değildir; aynı zamanda eğitimin kalitesini artırmak, eğitim altyapısını güçlendirmek ve öğretmenlerin niteliklerini yükseltmek gibi alanlarda da etkili olmalıdır. Devletin eğitim harcamalarına ayırdığı pay, toplumsal kalkınmayı hızlandırmak ve ülkelerin küresel rekabet gücünü artırmak adına büyük bir öneme sahiptir.

Öte yandan, bireylerin eğitim harcamalarındaki rolü de oldukça büyüktür. Bireyler, çocuklarının eğitimine kaynak sağlayarak, devletin sağladığı imkanların ötesine geçmekte ve eğitimdeki fırsat eşitsizliklerini pekiştirebilmektedir. Özellikle özel okul ücretleri, dersane masrafları, okul dışı aktiviteler ve özel dersler gibi kalemler, bireylerin eğitim harcamalarına ek yükler getirebilir. Yüksek gelirli aileler, çocuklarının eğitimine daha fazla katkıda bulunabilirken, düşük gelirli aileler için eğitim masrafları ciddi bir mali yük oluşturabilir.

(Karaaslan & Tekmanlı, 2022). Bu durum, eğitimdeki eşitsizlikleri daha da derinleştirirken, düşük gelirli bireylerin çocuklarının kaliteli eğitime erişimini sınırlayabilir.

Bireylerin eğitim harcamalarındaki artan yükü, özellikle özel okulların popülaritesinin artmasıyla birlikte daha belirgin hale gelmiştir. Özel okullar, genellikle daha kaliteli eğitim sunduklarını iddia etmekte ve bu nedenle aileler, çocuklarını bu okullara göndermek için daha fazla finansal kaynak ayırmaktadır. Ancak, özel okulların yüksek maliyetleri, özellikle gelir düzeyi düşük olan aileler için bir engel oluşturmakta ve bu da eğitimdeki eşitsizliği artırmaktadır. Özel okullarda eğitim gören çocuklar, devlet okullarına göre daha fazla kaynağa sahip olabilir ve bu durum, toplumdaki sosyal eşitsizliği pekiştirebilir. Bu açıdan bakıldığında, devletin eğitim harcamalarına yaptığı katkılar, özel okulların yaygınlaşmasını engellemeyecek şekilde eşitlikçi olmalıdır.

Eğitim harcamalarının finansmanında kamu ve bireyler arasındaki dengenin sağlanması, toplumsal kalkınma ve sosyal adalet açısından kritik bir öneme sahiptir. Devletin eğitimde fırsat eşitliğini sağlamadaki rolü büyük olsa da, bireylerin eğitime yaptıkları katkılar, genellikle eğitimdeki fırsat eşitsizliklerini pekiştirebilir. Bu nedenle, eğitimdeki eşitsizliği azaltmak ve fırsat eşitliği sağlamak amacıyla, devletin eğitim finansmanına yaptığı katkılarının artırılması ve ailelerin üzerindeki eğitim yüklerinin hafifletilmesi gerekmektedir. Eğitim harcamalarının yükünün bireyler üzerine fazla yüklenmesi, sosyal adaletin zedelenmesine yol açabilir(Erdoğan, 2019). Ayrıca, devletin eğitim finansmanında şeffaflık, etkinlik ve sürdürülebilirlik sağlanmalı, bireylerin eğitim harcamalarına katkı sağlamak için de çeşitli sosyal destek mekanizmaları oluşturulmalıdır.

Sonuç olarak, eğitim harcamalarının finansmanında kamu ve bireyler arasındaki denge, toplumların ekonomik kalkınmasını, sosyal refahını ve eğitimdeki eşitliği doğrudan etkiler. Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak ve toplumsal kalkınmayı hızlandırmak için devletin eğitim harcamalarına yaptığı katkılar oldukça önemlidir. Aynı zamanda, bireylerin eğitimdeki rolü ve katkıları, eğitimdeki eşitsizlikleri daha da artırabilir. Bu nedenle, eğitim finansmanının her

iki taraf arasında dengeli bir şekilde sağlanması, eğitimde fırsat eşitliğini temin etmek için gereklidir.

2.2.4.1. Kamusal Finansman: Devletin Rolü ve Harcama Kalemleri

Kamu finansmanı, eğitim hizmetlerinin en temel ve yaygın finansman kaynağını oluşturmaktadır. Devletin eğitim harcamalarındaki rolü anayasal güvenceye alınmış bir sosyal hak olarak tanımlanmakta, vatandaşlara eşit eğitim imkânı sunmakla yükümlü olunmaktadır (UNESCO, 2022). Kamusal eğitim finansmanı, çoğunlukla genel bütçeden karşılanmakta ve eğitimin tüm kademelerini kapsamaktadır.

Devletin eğitimdeki finansman rolü, iktisat literatüründe **pozitif dışsallıklar** ile gerekçelendirilir. Eğitimin bireysel değil toplumsal faydası da yüksek olduğundan, devlet müdahalesi piyasa yetersizliklerini giderici bir unsur olarak öne çıkar (Samuelson, 1954). Özellikle temel eğitim düzeyinde kamusal müdahale, sosyal eşitliği sağlamanın da başlıca aracı olarak görülmektedir (Musgrave & Musgrave, 1989).

OECD ülkelerinde devletin eğitim harcamalarındaki payı ortalama %80'ler seviyesindeyken, Türkiye'de bu oran uzun yıllar boyunca bu ortalamanın altında kalmıştır. Ancak son yıllarda kamu bütçesinde eğitime ayrılan pay artmış ve 2023 yılında bu oran %15,8'e ulaşmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2023). Bu artış, kamu harcamalarının eğitime yönelimi açısından olumlu bir gösterge olmakla birlikte, bu kaynakların nitelikli kullanımı da bir o kadar önemlidir (Hanushek, 2015).

Kamusal eğitim harcamaları yalnızca doğrudan okul yatırımlarıyla sınırlı değildir. Ücretler, burslar, taşıma, beslenme, öğretim materyali ve altyapı harcamaları gibi çok boyutlu kalemlerden oluşur. Bunun yanı sıra, eğitimde fırsat eşitliğini güçlendirmek amacıyla sosyal yardımlar kapsamında yapılan transfer harcamalar da kamusal finansmanın önemli bir bileşenidir.

Kamusal finansmanın etkinliğini artırmak amacıyla çeşitli reformlar önerilmiştir. Örneğin, **performansa dayalı bütçeleme** ve **sonuç odaklı**

finansman modelleri, kamu kaynaklarının daha verimli kullanılmasını amaçlayan güncel yaklaşımlar arasında yer alır (World Bank, 2018; World Bank, 2020).

Okul finansmanının nasıl yönetildiği, dağıtıldığı ve denetlendiği mekanizmalar, kaynakların en fazla fark yaratabileceği alanlara yönlendirilmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Toplam finansman seviyesi önemli olsa da, kaynakların öğrencilerin ihtiyaçlarına göre tahsis edilmesi ve eşleştirilmesi için kullanılan stratejiler en az bunun kadar önemlidir.

Okul finansmanının çoğu kamu bütçelerinden geldiğinden, bu finansmanı rekabet eden öncelikler arasında etkin bir şekilde tahsis etme mekanizmaları geliştirmek, hükümetler için önemli bir politika meselesidir. Okul sistemleri, hedeflerine ulaşmak için sınırlı kaynaklara sahiptir ve bu kaynakları verimli kullanmak, faaliyetlerinin ana hedeflerinden biridir.

Verimlilik tek başına okul sistemlerinin ana kaygısı değildir, ancak bu hedefin, okulun kalitesini ve eşitlik hedeflerini de içerecek şekilde sağlanması gerekmektedir. Rapor, okul finansmanı politikalarının en iyi şekilde nasıl tasarlanabileceğine odaklanmakta; böylece mevcut kaynakların yüksek kaliteli öğretimi desteklemeye ve tüm öğrenciler için eşit öğrenme fırsatları sağlamaya yönlendirilmesi sağlanmaktadır.

Okul eğitiminde verimlilik geleneksel olarak ekonomik bir perspektiften değerlendirilmiş olsa da, bu çalışma okul finansmanı sorularına daha eğitimsel bir açıdan yaklaşmayı amaçlamaktadır. Okul finansmanı politikalarını, eğitim süreçlerinin karmaşıklığını, eğitim hedeflerinin çeşitliliğini, okul sistemleri arasındaki farklı yönetim bağlamlarını ve yeterli okul finansmanı politikaları geliştirmede sosyal ve kurumsal düzenlemelerin önemini dikkate alarak analiz etmektedir.

Rapor, OECD'nin okul kaynaklarının etkin kullanımı üzerine yaptığı büyük bir çalışmanın parçası olarak hazırlanmış ve OECD Okul Kaynakları İncelemeleri yayın serisine dahil edilmiştir. On sekiz okul sistemi ("OECD inceleme ülkeleri" olarak adlandırılmaktadır) bu raporun hazırlanmasına aktif olarak katılmış; nitel veri toplama, detaylı ülke arka plan raporlarının hazırlanması ve/veya OECD liderliğindeki ülke incelemelerine katılım sağlanmıştır. Ayrıca,

analiz, olabildiğince fazla OECD ve ortak ülkesinin bulgularını bir araya getiren daha geniş bir araştırma ve politika literatürünü de kapsamaktadır (Eleonore, 2017).

Okul finansmanının çoğunluğu merkezi hükümet düzeyinden sağlansa da, diğer aktörler de okul hizmetleri için fon sağlamada giderek daha fazla katkıda bulunmaktadır. Alt merkezi hükümetler genellikle merkezi okul finansmanını kendi gelirleriyle tamamlar ve son yıllarda okullara yapılan özel harcamalar önemli ölçüde artmıştır. Uluslararası finansman, bir dizi ülkede okul finansmanının ulusal kaynaklarına önemli bir tamamlayıcı sağlamaktadır.

OECD ülkelerinde, alt merkezi hükümetler kamu finansmanının en büyük payını - nihai fonların neredeyse %60'ını - bireysel okullar arasında dağıtmaktan sorumludur. Genellikle merkezi okul finansmanını kendi gelirlerinden tamamlarlar ve aynı zamanda merkezi hükümet fonlarını okullara dağıtan bir aracı olarak görev yaparlar. Ülkeler arasında motivasyonlar değişiklik gösterse de, mali merkezîyetçilik genellikle yerel toplulukların taleplerine daha duyarlı olmayı, yenilik potansiyelini artırmayı ve kaynak yönetimini yerel koşullara uyarlamayı hedefler. Ancak, yerinden yönetim sistemlerinde öğrencilere yönelik adil harcama çıktıları elde etmek, iyi tasarlanmış mali ilişkiler, koordinasyon ve farklı hükümet düzeyleri arasında kapasite artırımı gerektirir.

Eğer alt merkezi hükümetler okul eğitiminin finansmanından büyük ölçüde kendi gelirleriyle sorumluysa, daha zengin ve daha yoksul bölgelerin farklı harcama kapasitesinin, ülkenin farklı bölgelerinde öğrenciler için fırsat eşitsizliğini artırma riski vardır. Böyle bir durumda, dezavantajlı öğrencilerin bulunduğu bölgelerde, öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için daha az kaynak bulunması muhtemeldir. Yerel gelir farklılıkları, eğitim hizmetlerinin kalitesi ve erişilebilirliğinde önemli eşitsizliklere neden olabilir (Kurt & Özdemir, 2021). OECD ülkelerinde, alt merkezi gelir seviyelerini sağlamak ve bölgeler arası harcama kapasitesini eşitlemek amacıyla mali transferler yaygın bir şekilde kullanılmaktadır, ancak bu tür transferlere güçlü bir şekilde bağımlı olunmasının, finansman ile harcama sorumluluklarının sistemin farklı düzeyleri arasında bölünmesi nedeniyle verimsizliklere, güvensizliğe ve azalmış hesap verebilirliğe

yol açma riski vardır. Alt merkezi otoriteler benzer gelir seviyelerine sahip olsa bile, benzer ihtiyaçlara sahip öğrenciler için yapılan harcamalar, alt merkezi öncelikler ve finansman tahsis mekanizmalarındaki farklılıklar nedeniyle bölgeler arasında değişebilir.

Mali merkeziyetçilik, alt merkezi hükümetlerin okul finansmanını yerel ihtiyaçlara uyarlama potansiyeli sunsa da, aynı zamanda eğitim yönetimi ve finansman düzenlemelerinin karmaşıklığını artırır. Çok düzeyli bir okul finansman yaklaşımında, farklı yönetim düzeylerinin rollerinin ve sorumluluklarının verimsizliklere yol açacak şekilde rol tekrarı, çakışan sorumluluklar, hükümetin farklı kademeleri arasında rekabet veya kaynak akışlarında şeffaflık eksikliği gibi sorunları engellemek için iyi bir şekilde uyumlu olması gerekir. Yerinden yönetimin eğitim finansmanına etkileri tartışılırken, mali merkeziyetçiliğin bazı bölgelerde koordinasyon sorunlarını artırabileceği göz ardı edilmemelidir(Yıldız, 2020). Mali merkeziyetçilik ayrıca kapasite zorluklarını da beraberinde getirebilir, özellikle okulları fonları stratejik bir şekilde yönetmeye destekleyecek sınırlı personel ve uzmanlığa sahip küçük bölgelerde bu zorluklar daha belirgin olabilir.

Politika için ipuçları: Yerinden yönetim okul finansman sistemlerinde, alt merkezi otoritelerin, öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılayacak yeterli gelir ve finansman sorumluluklarını yerine getirebilecek ilgili kapasiteye sahip olmaları gerekir. Ayrıca, farklı hükümet düzeyleri arasında rollerin ve sorumlulukların açık bir şekilde dağıtılması ve iyi tanımlanmış hesap verebilirlik hatlarının geliştirilmesi çok önemlidir. Harcama için alt merkezi sorumluluğun, fon yaratma sorumluluğu ile uygun bir şekilde uyumlu olması gerekir. Yerel düzeyde eğitim hizmetlerinin etkinliği, hem mali kapasiteye hem de yönetsel hesap verebilirliğe bağlıdır(Karakaya, 2019). Kendi vergi gelirlerine dayanmanın, yerel özerklik, hesap verebilirlik ve yerel tercihlere duyarlılık açısından birçok avantajı vardır. Ancak, bu, alt merkezi otoritelerin öğrencilerine eşit fırsatlar sunmak ve etkili yerel eğitim yönetimini desteklemek için gerekli geliri sağlamalarına yardımcı olmak amacıyla iyi tasarlanmış eşitleme sistemleriyle tamamlanmalıdır. Okul finansmanına yönelik sistem genelinde bir yaklaşım geliştirerek rollerin uyumlu hale getirilmesi ve gerilimlerin dengelenmesi, hem yönetim yapılarına (örneğin,

okul finansmanına dahil olan en verimli yönetim düzeylerinin sayısı) hem de yönetim süreçlerine (örneğin, paydaş katılımı, açık diyalog ve kanıt ile araştırma kullanımı) yönelik bir değerlendirmeyi içermelidir (Eleonore, 2017).

1980'lerden bu yana, birçok okul sistemi okul seviyesindeki profesyonellere bütçeyle ilgili konularda daha fazla sorumluluk vermiştir. OECD inceleme ülkelerindeki bazı deneyimler, okul seviyesinde kaynak özerkliğinin olmamasının, okulların kendi profillerini geliştirme ve şekillendirme konusunda hareket alanını kısıtlayabileceğini ve kaynak yönetiminde verimsizliklere yol açabileceğini göstermektedir. Okulların bütçe konularında özerkliği, okullara tahsis edilen kaynakları yerel ihtiyaçlara ve önceliklere göre kullanma esnekliği sağlar. Ancak, bu özerklik, yeterli şeffaflık, liderlik kapasitesi ve destek ile, eşitsizliklerin derinleşmesini önleyecek mekanizmalarla birlikte olmalıdır (Eleonore, 2017).

Okulların gelir yaratma konusundaki özerkliği, yerel katkıları tamamlamak için okul gelirlerini artırmada yardımcı olabilir, ancak bunun yaratacağı eşitsizliklerle ilgili endişeler de bulunmaktadır. Sosyo-ekonomik açıdan zorlayıcı koşullarda olan okullar, bütçelerini ebeveynler veya diğer yerel katkılarla tamamlamakta daha az yetenekli olacaktır. Bazı ülkelerde okul gelirlerinin yetersiz izlenmesi, bireysel okulların gerçek kaynak seviyeleri hakkında şeffaflık eksikliğine yol açmakta ve bu da okul finansman mekanizmaları aracılığıyla eşit kaynak seviyelerinin sağlanmasını zorlaştırmaktadır.

Bütçe yönetimi sorumlulukları, okul seviyesinde daha stratejik bir yönetim potansiyeli sunar, ancak fonların etkili kullanımı, iyi işleyen okul liderliği ve yönetim yapılarını gerektirir. Bütçe kararları üzerinde daha fazla özerklik, bazı okulların harcama seçimlerini iyileştirme öncelikleriyle ilişkilendirmede daha büyük zorluklarla karşılaşmasıyla, okullar arasında mevcut eşitsizlikleri artırabilir. Okul bütçe özerkliği, liderlik kalitesi ve yönetsel yeterlilikle desteklenmediğinde eşitsizlikleri artırıcı bir unsur hâline gelebilir (Demir, 2021). Fonları etkili bir şekilde yönetmek ve tahsis etmek, zaman, idari kapasite ve okul liderlik ekiplerinin yeterli hazırlığını gerektirir. OECD inceleme ülkelerindeki

deneyimler, bütçe sorumluluklarının okullara devredilmesinin, pedagojik ve idari okul liderliği arasında gerilimlere yol açabileceğini göstermektedir. Bütçe özerkliği, bütçe planlamasını okulların pedagojik ihtiyaçlarıyla uyumlu hale getirmeye imkan tanırken, aynı zamanda liderler üzerinde önemli idari, yönetsel ve muhasebe yükleri oluşturabilir ve pedagojik liderlik için ayrılacak zamanı azaltabilir.

Politika için ipuçları: Okulların bütçe özerkliğinin okul süreçleri ve çıktıları üzerindeki etkisi, bu özerkliği yapıcı bir şekilde kullanma yeteneklerine bağlıdır ve bu da okul liderliğini ve yönetimini güçlendirmeyi, ayrıca okul liderlerini bütçeleme görevlerinde desteklemeyi gerektirir. Eğitimde liderlik gelişimi, bütçe yönetimi gibi karmaşık sorumlulukları yerine getirme kapasitesini önemli ölçüde artırır(Bozkurt, 2022). Okul liderleri için profesyonel hazırlık ve gelişim programları, onları pedagojik liderlik çerçevesinde kaynak yönetimi sorumluluklarına hazırlamalıdır. Ayrıca, özerk okulların, artan özerkliğin okullar arasındaki eşitsizlikleri genişletmesine yol açmaması için uygun kurumsal çerçeveler içinde yer alması gerekir. Okul özerkliği, okul değerlendirmesi, hesap verebilirlik ve destek akıllıca bir şekilde birleştirildiğinde, öğretim ve öğrenim üzerinde olumlu bir etki yaratmak için daha güçlü bir etkiye sahip olabilir. Okulların bütçe konusundaki sorumlulukları ile okul büyüklüğü ve okul ağı politikaları hakkında yapılan tartışmalar da birlikte ele alınmalıdır. Okulları bir araya getirip kaynaklarını paylaşmalarına yardımcı olacak yapıları ve desteği sağlamak, ölçek ekonomileri elde etmeye ve finansmanın daha etkili kullanımına yardımcı olabilir.

Son otuz yılda, özel okul sağlayıcılarının kamu fonlaması, OECD ülkelerinde daha yaygın hale gelmiştir. Özel okulların kamu fonlaması genellikle, eğitimde daha fazla çeşitlilik ve kaliteyi teşvik etmeyi amaçlayan ebeveyn tercihi sistemleriyle birleştirilir. Ancak, eşitlik açısından dikkate alınması gereken bazı riskler bulunmaktadır.

Bazı ülkelerde, kamu tarafından finanse edilen özel okullar, sadece pedagojik açıdan daha fazla özgürlüğe sahip olmakla kalmaz, aynı zamanda kabul ve öğrenim ücreti politikalarında da daha fazla özerkliğe sahiptir. Ancak, eğer

kamu fonlu özel okullar öğrenci seçimi yapmasına izin verilirse, bu durumun, özellikle kamu okullarının açık kayıt sistemine veya yalnızca akademik olmayan kriterlere dayanarak öğrenci seçmek zorunda olduğu durumlarda, yüksek yetenekli öğrencileri "seçme" riskini taşıdığı söylenebilir. Kamu destekli özel okulların öğrenci seçme hakkı, sosyal ayrışmayı derinleştirme riski taşır ve kamu okulları ile rekabeti adil olmaktan çıkarır(Özdemir, 2020). Dahası, eğer kamu fonu alan özel okullar, aldıkları kamu fonlarına ek olarak ebeveyn katkıları talep edebiliyorsa, bu durum sosyo-ekonomik hatlara dayalı ayrışmayı pekiştirme riski taşır; çünkü daha avantajlı sosyo-ekonomik geçmişlere sahip öğrenciler, özel okullara kaydolma konusunda daha fazla seçeneğe sahip olacaktır (Eleonore, 2017).

Bu durum, yüksek yetenekli ve sosyo-ekonomik açıdan avantajlı öğrencilerin kamu okul sistemi dışına çıkmasına yol açabilir. Böyle bir durumda, dezavantajlı öğrencilerin daha fazla kaynak ihtiyacı ve azalan akran etkileri, kamu okullarının hem öğrencileri hem de finansmanı elde tutmalarını giderek daha zor hale getirebilir. Araştırmalar ayrıca, özel okulların öğrenci seçemediği veya ücret artıramadığı durumlarda dahi, dezavantajlı geçmişlere sahip ailelerin okul tercihinin kullanma olasılıklarının daha düşük olduğunu ve okul seçiminde akademik kalite kriterlerini dikkate alma sıklıklarının daha az olduğunu göstermektedir. Düşük gelirli ailelerin okul tercihi yaparken bilgiye ulaşma, değerlendirme ve başvuru süreçlerinde yapısal engellerle karşılaşmaları, onların kaliteli eğitime erişiminde ciddi eşitsizlikler doğurur(Şahin & Kaya, 2020, s. 84).

Politika için ipuçları: Özel okulların kamu fonlamasının eşitlik üzerindeki olumsuz etkilerini dengelemek için okul sistemleri, kamu fonu alan tüm sağlayıcıların öğrenim ve kabul politikaları konusunda aynı düzenlemelere uymalarını talep etmeyi ve bu düzenlemelere uyumu etkili bir şekilde denetlemeyi dikkate almalıdır. Aşırı talep gören okullar için kabul prosedürlerinin homojen ve şeffaf olması önemlidir. Ayrıca, özel sağlayıcılar tarafından kamu fonlarının kullanımında şeffaflık ve hesap verebilirliğin sağlanması ve ailelere çocukları için bilinçli tercihler yapabilmeleri için yeterli bilgi ve destek erişimi sağlanması da önemlidir (Eleonore, 2017). Kamu kaynaklarının özel okullarda kullanımı,

denetim mekanizmalarının şeffaf ve düzenli işlemesi koşuluyla eğitimde adaletle katkı sunabilir(Demirtaş & Ersoy, 2018, s. 41).

Finansman kaynakları giderek daha çeşitlenirken, okul sistemi içinde harcama kararları üzerinde etkili olan aktörlerin sayısı da artmaktadır. Birçok ülkede, alt merkezi hükümetler okul finansmanının tahsisi ve yönetiminde önemli aktörler olarak ortaya çıkmış, bireysel okullar bütçe konularında daha fazla sorumluluk edinmiş ve özel okul sağlayıcıları kamu harcamalarının önemli nihai kullanıcıları haline gelmiştir. Daha merkeziyetçi okul sistemlerinde, çeşitli merkezi düzeydeki ajanslar okul için fonları yönetmeye ve tahsis etmeye katkıda bulunabilir.

Politika için ipuçları: Okul finansmanının çok düzeyli ve çok aktörlü yönetim eğilimlerinin, her aktörün fonların etkili ve adil bir şekilde tahsis edilmesini sağlama rolünü optimize etmek için yeterli kurumsal ve düzenleyici çerçevelerle desteklenmesi gerekmektedir. Bu çerçeve koşullarını tasarlarken, okul sistemlerinin okul yönetim kurulları, öğretmen ve okul lideri meslek kuruluşları, öğrenci ve veli dernekleri, toplum kuruluşları ve işverenler gibi önemli paydaş gruplarının rolünü dikkate almaları gerekmektedir (Eleonore, 2017).

2.2.4.2. Bireysel Finansman: Hanehalkı Harcamalarının Dinamikleri

Kamu finansmanının yetersiz kaldığı ya da hizmetin niteliğinin talebi karşılamadığı durumlarda, bireyler eğitim finansmanına doğrudan katkı sağlarlar. Hanehalkı eğitim harcamaları, özellikle okul öncesi eğitim, özel okul tercihleri, sınav hazırlığı, özel ders ve okul sonrası etkinlikler gibi birçok kalemi içermektedir.

Tüketici tercihi teorisi açısından bakıldığında, eğitim harcamaları yüksek gelir gruplarında artan oranda tercih edilen bir “normal mal” niteliği taşır (Varian, 2010). Bu nedenle, yüksek gelirli bireylerin eğitime yaptıkları harcama miktarı ve çeşitliliği daha fazladır. Bununla birlikte, düşük gelir grupları için

eğitim harcamaları ciddi bir fırsat maliyeti oluşturmakta, bu durum da eğitime erişimde eşitsizlik doğurmaktadır (Haveman & Wolfe, 1995).

Türkiye’de 2023 yılı Hanehalkı Bütçe Araştırması’na göre, toplam eğitim harcamalarının %22’si özel okul ve kurslara giderken; %17’si kırtasiye, %15’i özel ders ve etüt, %13’ü servis ve ulaşım harcamalarına ayrılmıştır (TÜİK, 2023). Bu veriler, eğitime ilişkin bireysel harcamaların kapsamını ve maliyet boyutunu açıkça ortaya koymaktadır.

Bireysel eğitim harcamalarının artması, aynı zamanda **eğitimde özelleşme** eğilimini güçlendirmektedir. Bu durum, devletin sunduğu eğitimin kalitesiyle doğrudan ilişkilidir. Eğer kamu okullarındaki hizmet kalitesi düşük algılanıyorsa, bireyler özel eğitim kurumlarına yönelerek kendi bütçelerinden finansman sağlamaktadır (Belfield & Levin, 2002).

Bireylerin eğitim finansmanındaki rolü yalnızca tüketici pozisyonunda sınırlı değildir. Özellikle yükseköğretim düzeyinde eğitim kredileri, gelir paylaşım sözleşmeleri ve bireysel emeklilik sistemlerine entegre edilmiş eğitim sigortaları gibi finansman modelleri, bireyin daha planlı ve sistematik katkılar sunmasını mümkün kılar (Barr, 2004).

2.2.4.3. Karma Finansman Modelleri: Etkinlik ve Adalet Dengesi

Modern eğitim sistemlerinde, kamu ve birey arasında paylaşılan **karma finansman modelleri** yaygınlaşmaktadır. Bu modellerde devlet temel hizmeti ücretsiz sunarken, ek hizmetlerin finansmanı bireylerce sağlanmaktadır. Böylece hem kaynakların verimliliği artırılmakta hem de yüksek gelir gruplarından daha fazla katkı alınarak mali denge sağlanmaktadır (OECD, 2019).

Bununla birlikte, karma finansman modellerinin etkinliği, sosyal yardımların niteliği ve kapsamıyla doğrudan ilişkilidir. Eğer düşük gelirli bireyler için sübvansiyonlar ve burslar yeterli düzeyde sunulmazsa, eğitim eşitsizliği artabilir. Bu nedenle, kamu politikalarının maliyet paylaşımı planlarında **sosyal adalet ilkesi** gözetilmelidir (Esping-Andersen, 1999).

Uluslararası örneklerde, karma finansman modelleri; vergi indirimi, gelirine göre katkı sistemi (sliding scale), eğitim kuponları gibi araçlarla çeşitlendirilmektedir. Bu uygulamalar, eğitimde kaliteyi ve erişilebilirliği birlikte hedefleyen politikalarlardır (Levin, 2001).

2.2.4.4. Türkiye’de Eğitim Finansmanı: Mevcut Durum ve Eleştiriler

Türkiye’de eğitim harcamaları finansman yapısı, ağırlıklı olarak merkezi bütçeden karşılanmakta ve kamunun rolü belirleyici olmaktadır. Ancak artan öğrenci sayısı, yükseköğretime talebin yükselmesi ve özel eğitim kurumlarının çoğalması ile birlikte bireylerin eğitim harcamaları da belirgin biçimde artmıştır (ERG, 2022).

Buna rağmen, kamusal kaynakların dağılımında bölgesel eşitsizlikler ve eğitimde fırsat dengesizlikleri önemli bir sorun olarak öne çıkmaktadır. Örneğin, kırsal bölgelerdeki okullarda öğretmen eksikliği, fiziki altyapı yetersizliği ve materyal temininde yaşanan sorunlar, kamu kaynaklarının etkin dağılmadığını göstermektedir (UNICEF, 2021).

Ayrıca, MEB bütçesinin önemli bir kısmının personel giderlerine ayrılması, yatırım harcamalarının görece düşük kalmasına neden olmaktadır. Bu durum, eğitimde kaliteyi artıracak yenilikçi yatırımların sınırlı kalmasına yol açmaktadır (Saylan & Altunbaş, 2020).

2.2.4.5. Geleceğe Yönelik Eğitim Finansmanı Modelleri

Eğitimin finansmanında sürdürülebilirlik, hem mali kaynakların etkin yönetimi hem de sosyal politika perspektifiyle ele alınmalıdır. Geleceğe dönük eğitim finansmanı modelleri; dijitalleşme, yaşam boyu öğrenme, kamu-özel ortaklığı (PPP) gibi yeni yaklaşımları içermelidir (World Economic Forum, 2020; World Economic Forum, 2023).

Özellikle pandemi sonrası dijital eğitimin yaygınlaşması, altyapı yatırımları ve dijital içerik üretimi gibi yeni maliyet kalemlerini gündeme

getirmiştir. Bu alanda yapılacak hibrit finansman modelleri; devlet, özel sektör ve sivil toplum kuruluşlarını kapsayan çok paydaşlı bir yapı gerektirmektedir.

Ayrıca, sosyal etki tahvilleri (social impact bonds), eğitim sigortası sistemleri ve eğitim fonları gibi yenilikçi finansman araçlarının daha yaygın kullanılması, eğitim hizmetinin kalitesini artırırken kaynak sürdürülebilirliğini de destekleyecektir (OECD, 2022).

Gelişim stratejileri, eğitim ve insan sermayesi gelişimini önemli bileşenler olarak daima içermektedir. Son zamanlara kadar bunlar, belirli eğitim kayıt oranları veya başarı seviyelerine ulaşmak gibi niceliksel hedeflere odaklanmıştır. Örneğin, Birleşmiş Milletler'in 2000 yılında kabul ettiği iki Bin Yıl Kalkınma Hedefi - 2015 yılına kadar evrensel ilköğretim ve cinsiyet eşitliği - yalnızca eğitimdeki nicelik ile ilgili olarak ifade edilmiştir (Birleşmiş Milletler, 2009). Benzer şekilde, UNESCO'nun Herkes İçin Eğitim girişimi kaliteyi belirtmiş olsa da, açık hedefleri çoğunlukla okul sayısına odaklanmıştır.

Maalesef, yalnızca okullaşmaya dayalı gelişim stratejileri genellikle hayal kırıklığı yaratmıştır çünkü okul başarılarının genişlemesi, gelişmiş ekonomik koşulları garanti etmemiştir (Easterly, 2001). Bu nedenle, Birleşmiş Milletler 2015'te Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH) kapsamında kalkınma hedeflerini tekrar ele aldığında, eğitim bileşeni kaliteyi açıkça içermektedir. Düşük gelirli ülkelerin hala genellikle düşük ikinci dereceli okullarda eksik kayıtlara sahip olduğunu kabul etmekle birlikte, yine de düşük kalite pahasına başarıya aşırı vurgu yapılması olasılığını gündeme getirmektedir. Genel olarak, SKH'ler, okul bitirme hedefleri (kolayca ve düzenli olarak ölçülebilir) ile kalite (daha az sıklıkla ölçülen) arasındaki uzun süredir devam eden gerilimi vurgulamaktadır.

Eğitim kalitesindeki iyileştirmelerin değerini gösteren Hanushek ve Woessmann (2015b), ülkelerin eğitim erişimi ve kalitesindeki değişikliklerin ekonomik etkilerini projekte etmektedir. Öğrenci performansındaki üç iyileştirme dikkate alınmaktadır. Birincisinde, her ülke, 2012 kalite seviyesinde alt ortaöğretime tam erişim sağlamak için adım atmaktadır. İkincisinde, şu anda okulda olan ve yeterli becerilere sahip olmayan tüm öğrenciler en az temel bir

beceri seviyesine getirilmektedir. Üçüncüsünde ise, her iki hareket aynı anda gerçekleşmektedir.

Hanushek ve Woessmann'ın (2015b) projeksiyonları, becerilerin iş gücüne nasıl girdiği ve ekonomiye nasıl etki yaptığı konusunda basit bir açıklamaya dayanmaktadır. İyileşmenin, her ülkenin 2015'teki eğitim durumu ile 15 yıl içinde hedefe ulaşacak şekilde doğrusal olarak ilerlemesi beklenmektedir. Bir çalışanın iş gücünde 40 yıl kaldığı varsayımıyla, iş gücü, giderek daha yetenekli işçilerden oluşacak şekilde 55 yıl boyunca (15 yıllık reform ve 40 yıl boyunca emekli olan, daha az yetenekli işçilerin yerine geçmesi) devam etmektedir. Ardından, tüm işçiler yeni, geliştirilmiş kalite seviyesine ulaşacaktır. GSYH'deki fark, mevcut iş gücü becerileri ile karşılaştırılarak tarihsel büyüme oranlarına dayalı olarak tahmin edilmektedir. Gelecekteki GSYH artışı, şu anki GSYH seviyeleriyle doğrudan karşılaştırılabilir olacak şekilde %3'lük bir iskonto oranı ile bugünden indirgenmektedir. Sonuç olarak, GSYH'ye eklemelerin bugünkü değeri doğrudan karşılaştırılabilir hale gelmektedir. Hanushek ve Woessmann (2015b), temel becerileri basit bir PISA testi standardıyla tanımlarken, OECD, PISA testinde Seviyeyi 1'de tam olarak başarmayı, modern ekonomilere üretken bir şekilde katılmak için gerekli beceriler olarak tanımlamaktadır. Eğitimde elde edilen bilişsel kazanımların ekonomik çıktılar üzerindeki etkisi, sadece birey düzeyinde değil, makroekonomik büyüme seviyesinde de belirleyici faktördür(Aydın & Karaman, 2021).

2.2.5. Hanehalkı Birey Eğitim Harcamalarını Etkileyen Faktörler

Eğitim, bireylerin ve toplumların gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır. Ancak, eğitim hizmetlerine erişim ve bu hizmetlerin kalitesi, büyük ölçüde hanehalklarının bu alandaki harcamalarına bağlıdır. Hanehalklarının eğitim harcamalarını etkileyen faktörler, ekonomik, demografik, sosyo-kültürel ve çevresel olmak üzere çeşitli kategorilere ayrılabilir. Bu bölümde, Türkiye'deki hanehalklarının eğitim harcamalarını etkileyen başlıca faktörler detaylı bir şekilde incelenmektedir.

2.2.5.1. Gelir Düzeyi ve Ekonomik Faktörler

Hanehalklarının gelir düzeyi, eğitim harcamaları üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Yüksek gelirli haneler, çocuklarının eğitime daha fazla kaynak ayırabilirken, düşük gelirli haneler için eğitim harcamaları ciddi bir mali yük oluşturabilir. Türkiye'de yapılan bir çalışmada, hanehalkı gelirinin artmasıyla birlikte eğitim harcamalarının da arttığı tespit edilmiştir (Acar, Günalp & Cilasun, 2016). Benzer şekilde, Karaaslan ve Tekmanlı (2022), hanehalkı gelirinin eğitim harcamaları üzerinde pozitif bir etkisi olduğunu belirtmiştir.

Gelir düzeyi, hanehalklarının eğitim harcamalarında belirleyici rol oynayan temel ekonomik göstergelerden biridir. Yüksek gelirli aileler, çocuklarının eğitimi için daha fazla kaynak ayırabilmekte ve bu durum eğitim kalitesine doğrudan yansımaktadır. Bu haneler, özel okul, özel ders, yabancı dil eğitimi gibi maliyetli eğitim yatırımlarına yönelme eğilimindedir. Öte yandan, düşük gelirli haneler için eğitim harcamaları ciddi bir bütçe kısıtı oluşturmakta ve çoğu zaman temel eğitim harcamaları bile zor karşılanabilmektedir.

Acar, Günalp ve Cilasun (2016), Türkiye'de yaptıkları çalışmada, hanehalkı gelirindeki artışın eğitim harcamalarını pozitif yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Karaaslan ve Tekmanlı (2022) da gelir düzeyinin eğitim harcamaları üzerinde doğrudan etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgular, ekonomik refah düzeyinin artmasıyla birlikte ailelerin eğitime olan yatırım kapasitelerinin arttığını göstermektedir.

Ekonomik faktörler yalnızca mevcut gelir seviyesi ile sınırlı kalmayıp, genel ekonomik konjonktürle de ilişkilidir. Enflasyon, işsizlik oranları ve ekonomik durgunluk gibi makroekonomik değişkenler, hanehalklarının harcama alışkanlıklarını da etkilemektedir. Örneğin, yüksek enflasyon dönemlerinde, haneler zorunlu olmayan harcamaları kısmakta; bu durum eğitim gibi uzun vadeli getirisi olan alanlara yapılan harcamaları da olumsuz etkilemektedir (Çelik & Yılmaz, 2019).

Buna karşılık, devletin sunduğu ekonomik destek mekanizmaları ve sosyal yardımlar, düşük gelirli ailelerin eğitim harcamalarını dengeleyici rol

oynayabilmektedir. Ancak bu desteklerin yeterli düzeyde olmaması durumunda, eğitimde fırsat eşitsizliği derinleşmekte ve gelir düzeyine bağlı eğitim farklılıkları kalıcı hale gelmektedir.

Sonuç olarak, gelir düzeyi ve genel ekonomik koşullar, hanhalklarının eğitim harcamalarının yönünü ve miktarını doğrudan etkileyen kritik değişkenlerdir. Bu nedenle, eğitim politikaları tasarlanırken ekonomik eşitsizlikleri giderici mekanizmaların ön planda tutulması gerekmektedir.

2.2.5.2. Hanhalkı Büyüklüğü ve Yapısı

Hanhalkının büyüklüğü ve yapısı da eğitim harcamalarını etkileyen önemli faktörlerdendir. Büyük ailelerde, eğitim çağındaki çocuk sayısının fazla olması, toplam eğitim harcamalarını artırabilir. Ancak, kişi başına düşen harcama miktarı azalabilir. Demiroğulları ve Gürler (2020), hanhalkı büyüklüğünün artmasının, toplam eğitim harcamalarını artırdığını ancak kişi başına düşen harcamayı azalttığını belirtmiştir.

Hanhalkının büyüklüğü ve yapısı, eğitim harcamalarının düzeyini belirleyen önemli sosyoekonomik etkenler arasında yer almaktadır. Hane içinde yaşayan birey sayısı arttıkça, eğitim çağındaki çocukların sayısı da genellikle artmakta ve bu durum, toplam eğitim harcamalarında artışa neden olmaktadır. Ancak bu artış, her birey için yapılan harcamanın aynı oranda artacağı anlamına gelmemektedir.

Demiroğulları ve Gürler (2020), hanhalkı büyüklüğünün artmasının, eğitim harcamalarının toplamda yükselmesine neden olduğunu; ancak aynı zamanda kişi başına düşen harcamanın azaldığını vurgulamaktadır. Bu durum, büyük ailelerin eğitim kaynaklarını daha dikkatli ve seçici bir biçimde paylaşmak zorunda kalmalarından kaynaklanmaktadır. Özellikle düşük ve orta gelir gruplarında, bu durum eğitime yapılan bireysel yatırımı sınırlandırmaktadır.

Ayrıca, hanhalkı yapısı da önemli bir belirleyicidir. Tek ebeveynli ailelerde, eğitim harcamaları genellikle daha sınırlı olmakta; çünkü gelir kaynakları daha dar olmaktadır. Buna karşılık, çekirdek aile yapısına sahip ve iki ebeveynin gelir sağladığı hanelerde, eğitime ayrılan bütçe daha yüksek

olabilmektedir (Koç & Alkan, 2018). Geniş ailelerde ise kaynaklar daha çok temel ihtiyaçlara yönlendirildiğinden, eğitim harcamaları öncelikli olmayabilir.

Eğitim harcamalarının niteliği de hanehalkının yapısından etkilenmektedir. Örneğin, daha küçük ailelerde çocuk başına özel okul, bireysel ders, yabancı dil kursu gibi daha pahalı eğitim yatırımlarına yönelme eğilimi daha fazlayken; kalabalık ailelerde devlet okullarına ve ücretsiz eğitim imkânlarına yönelme daha yaygındır (Aydın & Soysal, 2021).

Sonuç olarak, hanehalkı büyüklüğü ve yapısı, hem toplam hem de kişi başına düşen eğitim harcamalarını etkileyen kritik unsurlar arasında yer almakta; bu nedenle eğitim politikalarının ve sosyal destek mekanizmalarının bu yapısal farklılıkları gözетerek düzenlenmesi gerekmektedir.

2.2.5.3. Ebeveynlerin Eğitim Düzeyi

Ebeveynlerin eğitim düzeyi, çocuklarının eğitimine yapılan harcamaları etkileyen bir diğer önemli faktördür. Eğitimli ebeveynler, çocuklarının eğitimine daha fazla önem vererek, bu alanda daha fazla harcama yapma eğilimindedir. Bayar ve İlhan (2016), ebeveynlerin eğitim düzeyinin artmasının, çocukların eğitimine yapılan harcamaları artırdığını göstermiştir.

Ebeveynlerin sahip oldukları eğitim düzeyi, çocuklarının eğitime yönelik tutumlarını ve bu alana yapılan maddi yatırımları doğrudan etkilemektedir. Eğitimli ebeveynler, eğitimin uzun vadeli getirilerine daha fazla inanmakta ve bu inanç, çocuklarının akademik başarısını artırmak amacıyla yapılan harcamaların düzeyini de yükseltmektedir. Bu harcamalar arasında özel okul ücretleri, özel ders ve etüt merkezleri, dijital eğitim platformlarına üyelikler ve kültürel etkinliklere katılım gibi kalemler yer almaktadır.

Bayar ve İlhan (2016), ebeveynlerin eğitim seviyesindeki artışın, çocuklarının eğitimine yapılan harcamaları olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Özellikle üniversite mezunu ebeveynlerin, ilkokul ve lise düzeyinde çocuğı olan ailelere kıyasla eğitime daha fazla kaynak ayırdığı gözlemlenmiştir. Bu durum, yalnızca maddi olanaklardan değil, aynı zamanda eğitim bilincinin yüksekliğinden de kaynaklanmaktadır.

Eğitimli ebeveynler, çocuklarının okul dışı eğitim faaliyetlerine katılmasını teşvik etmekte ve akademik başarılarının yanı sıra sosyal gelişimlerine de önem vermektedirler. Bu da, müzik kursları, yabancı dil eğitimi, yaz kampları ve STEM tabanlı atölyeler gibi alanlara yapılan harcamaların artmasına neden olmaktadır (Şimşek & Kula, 2020).

Buna karşın, eğitim düzeyi düşük ebeveynler, eğitimin önemine dair farkındalık düzeyleri sınırlı olduğundan, çocuklarının eğitime yönelik harcamaları kısıtlı tutabilmektedirler. Aynı zamanda düşük gelir düzeyiyle birleşen bu durum, çocukların akademik başarılarını ve uzun vadede sosyoekonomik mobilitelerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Taymaz, 2014).

Sonuç olarak, ebeveynlerin eğitim düzeyi, eğitim harcamalarının yönü ve miktarını belirlemede önemli bir faktör olarak ortaya çıkmakta; bu durum hem bireysel hem toplumsal düzeyde eğitimde fırsat eşitliğini etkileyen kritik bir unsur haline gelmektedir.

2.2.5.4. Cinsiyet ve Medeni Durum

Hanehalkı reisinin cinsiyeti ve medeni durumu da eğitim harcamalarını etkileyebilir. Karaaslan ve Tekmanlı (2022), erkek hanehalkı reislerinin, kadınlara göre eğitim harcamalarına daha az eğilimli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, evli bireylerin eğitim harcamalarına daha az kaynak ayırdığı gözlemlenmiştir.

Hanehalklarının eğitim harcamalarını etkileyen bireysel ve demografik faktörler arasında cinsiyet ve medeni durum önemli yer tutmaktadır. Hanehalkı reisinin cinsiyeti, ailenin eğitimle ilgili karar mekanizmalarında belirleyici bir rol oynamaktadır. Benzer şekilde, medeni durum da harcama önceliklerini etkileyerek eğitime ayrılan bütçeyi doğrudan veya dolaylı biçimde şekillendirebilmektedir.

Karaaslan ve Tekmanlı (2022), Türkiye’de erkek hanehalkı reislerinin kadınlara kıyasla eğitim harcamalarına daha az eğilimli olduğunu tespit etmişlerdir. Bu durum, kadınların çocuklarının eğitime daha fazla önem verdiğini ve aile bütçesinden eğitime daha yüksek pay ayırdıklarını göstermektedir. Özellikle annelerin eğitime olan duyarlılığı, çocukların akademik

başarısına doğrudan katkı sunmakta ve bu durum ailelerin harcama kalemlerine yansımaktadır.

Cinsiyet temelli bu farklılıklar, yalnızca harcama miktarıyla sınırlı kalmamakta; aynı zamanda eğitime yapılan yatırımın türünü ve niteliğini de etkilemektedir. Kadın hane reisleri, çoğunlukla kitap, kırtasiye, özel ders ve uzaktan eğitim olanakları gibi uzun vadeli kazanım sağlayacak alanlara yönelme eğilimindedirler (Demirtaş & Yılmaz, 2018).

Öte yandan, medeni durum da eğitim harcamalarını etkileyen diğer bir önemli faktördür. Evli bireyler, çocuklarının eğitimi için bazı öncelikleri göz önünde bulundursalar da, genel olarak hanehalkı giderlerini dengelemek adına eğitime ayırdıkları bütçeyi daha kısıtlı tutabilmektedirler. Bekâr bireylerin ise gelirlerinin daha büyük bir kısmını kişisel gelişim ve eğitim amaçlı harcadıkları gözlemlenmiştir (Arslan & Aksoy, 2020).

Evlilik kurumu, özellikle düşük ve orta gelir grubundaki bireylerde, aile içi harcamaların paylaşılmasında eğitim dışı ihtiyaçların (gıda, barınma, sağlık vb.) öncelikli hale gelmesine yol açabilmektedir. Bu durum da eğitim harcamalarının sınırlandırılmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda, sosyal politikaların ve destek mekanizmalarının, farklı cinsiyet ve medeni durum profillerine göre şekillendirilmesi gerektiği söylenebilir.

2.2.5.5. Bölgesel ve Kentsel-Kırsal Farklılıklar

Türkiye’de bölgesel farklılıklar, eğitim harcamaları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Kentsel bölgelerde yaşayan haneler, kırsal bölgelere göre eğitim harcamalarına daha fazla kaynak ayırmaktadır. Sülkü ve Abdioğlu (2014), kentsel bölgelerdeki hanehalklarının eğitim harcamalarının, kırsal bölgelere göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Türkiye’de eğitim harcamalarını etkileyen önemli faktörlerden biri, coğrafi konuma dayalı bölgesel ve kentsel-kırsal farklılıklardır. Bu farklılıklar, hem kamu hizmetlerinin dağılımı hem de ekonomik kaynaklara erişim bakımından hanehalklarının eğitim harcamaları üzerinde belirleyici olmaktadır.

Kentsel bölgelerde yaşayan haneler, eğitim olanaklarına daha kolay erişim sağlamakta ve bu durum, eğitimle ilgili harcamaların artmasına neden olmaktadır.

Sülkü ve Abdioğlu (2014), Türkiye’de kentsel bölgelerde yaşayan hanehalklarının eğitim harcamalarının, kırsal bölgelerde yaşayanlara göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu durumun temel nedenleri arasında kentlerdeki özel okul sayısının fazla olması, dersane ve özel ders imkanlarının yaygınlığı, ulaşım ve barınma gibi ek giderlerin bulunması gösterilebilir. Kırsal bölgelerde ise, eğitim kurumlarının fiziksel uzaklığı, ulaşım imkanlarının kısıtlılığı ve ekonomik kaynakların sınırlı olması nedeniyle eğitim harcamaları görece daha düşüktür.

Bölgesel eşitsizlikler yalnızca mekânsal değil, aynı zamanda sosyal ve ekonomik boyutlar da içermektedir. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde, eğitim yatırımlarının yetersizliği ve altyapı sorunları, çocukların eğitim hayatına katılımını zorlaştırmakta ve ailelerin eğitim harcamalarını sınırlamaktadır (DPT, 2010). Bu durum, eğitimde fırsat eşitliği ilkesini zedelemekte ve toplumsal eşitsizlikleri daha da derinleştirmektedir.

Kentsel alanlarda yaşayan aileler, daha nitelikli eğitim hizmetlerine ulaşabilmek adına özel okul, yabancı dil eğitimi, sanatsal ve kültürel etkinliklere katılım gibi alanlarda daha fazla harcama yapmaktadır. Bu tür harcamalar, eğitim faaliyetlerinin çeşitlenmesine katkı sağlarken, aynı zamanda sosyoekonomik sınıflar arasında ciddi harcama farklılıkları yaratmaktadır (Kalaycıoğlu & Turan, 2019).

Kırsal kesimde yaşayan aileler ise genellikle devletin sunduğu ücretsiz eğitim hizmetlerinden yararlanmakta; ancak öğretim materyalleri, kılık-kıyafet, yol masrafları gibi kalemlerde zorlanmaktadırlar. Özellikle kız çocuklarının eğitime erişimi, kırsal bölgelerde daha sınırlıdır ve bu durum, toplumsal cinsiyet temelli eğitim eşitsizliklerini de gündeme getirmektedir (UNICEF, 2020).

Bu bağlamda, bölgesel ve kentsel-kırsal farklılıkların giderilmesi, yalnızca altyapı yatırımlarıyla değil, aynı zamanda sosyal politikalar, burslar ve yerel destek programlarıyla da desteklenmelidir. Eğitim harcamalarının

dengelenebilmesi için bölgesel kalkınma stratejilerinin eğitim politikalarıyla entegre edilmesi büyük önem taşımaktadır.

2.2.5.6. Teknolojik Erişim ve Dijital Altyapı

Eğitim sistemlerinin dijital dönüşümü, özellikle COVID-19 pandemisiyle birlikte hız kazanmıştır. Bu süreçte, teknolojik erişim ve dijital altyapı unsurları, hanhalklarının eğitim harcamalarında belirleyici hale gelmiştir. Evde internet bağlantısının bulunması, öğrenciler için gerekli olan bilgisayar, tablet gibi dijital cihazlara sahip olunması, eğitim faaliyetlerine katılımın temel koşullarından biri haline gelmiştir. Bu durum, doğrudan hanhalkı bütçesinden yapılan eğitim harcamalarını artırmıştır.

Ercan ve Kasalak (2021), Türkiye’de yaptıkları çalışmada, teknolojik altyapının eğitim harcamaları üzerindeki etkisini açıkça ortaya koymuşlardır. Özellikle düşük gelirli ailelerin, dijital eşitsizlik nedeniyle uzaktan eğitime yeterli düzeyde katılamadıkları ve bu durumun eğitimde fırsat eşitsizliğini derinleştirdiği vurgulanmıştır. Dolayısıyla, teknolojik araçlara erişim, yalnızca eğitim katılımını değil, aynı zamanda eğitimde adaleti ve niteliği de doğrudan etkilemektedir.

Teknolojik araçların kullanımının artması, yalnızca donanımsal yatırımları değil, aynı zamanda yazılım, çevrim içi eğitim platformları, e-kitaplar ve dijital abonelikler gibi ek maliyetleri de beraberinde getirmiştir. Bu kalemler, hanhalklarının eğitimle ilgili harcamalarında önemli bir pay oluşturmaktadır. Dijital öğrenme ortamlarının genişlemesiyle birlikte, aileler çocuklarının bu yeni ortamda rekabet edebilmesi için daha fazla kaynak ayırma gereği duymaktadır.

Can ve Terziev (2017), teknolojik gelişmelerin eğitim kalitesi üzerindeki etkisine dikkat çekmiş ve sanal öğrenmenin farklı öğrenme biçimlerine sahip bireyler için bilgiye erişimi kolaylaştıran bir sistem sunduğunu belirtmişlerdir. Bu durum, kişiselleştirilmiş öğrenme olanaklarının artmasına ve bireysel başarıya katkı sağlasa da, bu imkânlarla ulaşmak için yapılan harcamaların toplam eğitim giderlerini artırdığı unutulmamalıdır.

Pandemi süreci, dijital uçurumu daha görünür hale getirmiştir. Birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de kırsal bölgelerde yaşayan ailelerin internet

altyapısına ve teknolojik cihazlara erişiminde ciddi sınırlılıklar yaşanmıştır (UNESCO, 2021). Bu durum, coğrafi temelli eşitsizliklerin eğitim harcamaları üzerindeki etkisini de gözler önüne sermektedir. Hanehalkları, çocuklarının eğitimden geri kalmaması için borçlanmak ya da temel ihtiyaçlarından kısmak pahasına dijital yatırımlar yapma yoluna gitmiştir.

Bununla birlikte, dijital teknolojilere yatırımın uzun vadede olumlu çıktılar doğurabileceği de belirtilmektedir. OECD (2020), dijital okuryazarlığın artırılmasının, öğrencilerin akademik başarısına ve gelecekteki gelir potansiyeline katkı sağlayacağını vurgulamaktadır. Ancak bu yatırımların etkili olabilmesi için altyapı, öğretmen yeterliliği ve içerik kalitesi gibi tamamlayıcı unsurların da güçlendirilmesi gerekmektedir.

Sonuç olarak, teknolojik erişim ve dijital altyapı, eğitim harcamalarının yönünü ve miktarını önemli ölçüde değiştirmiştir. Dijital dönüşüm, bir yandan fırsatlar sunarken, diğer yandan ekonomik yükleri de beraberinde getirmektedir. Eğitim politikalarının bu ikili etkiyi dikkate alarak dijital eşitsizlikleri azaltacak destek mekanizmaları geliştirmesi büyük önem taşımaktadır.

2.2.5.7. Kültürel ve Sosyal Faktörler

Hanehalklarının kültürel ve sosyal alışkanlıkları da eğitim harcamalarını etkileyebilir. Örneğin, sinema, spor ve diğer kültürel etkinliklere katılım, eğitimle ilgili harcamaları artırabilir. Karaaslan ve Tekmanlı (2022), kültürel ve sosyal aktivitelerin, eğitim harcamaları üzerinde pozitif bir etkisi olduğunu belirtmiştir.

Eğitim harcamaları, yalnızca ekonomik ya da politik nedenlerle değil, aynı zamanda kültürel ve sosyal dinamiklerle de şekillenmektedir. Hanehalklarının değer yargıları, yaşam tarzları, kültürel katılım düzeyleri ve sosyal çevreleri; eğitimle ilgili tercihlerine ve bu alandaki harcama kalemlerine doğrudan etki edebilmektedir. Bu bağlamda, kültürel ve sosyal faktörlerin eğitim harcamaları üzerindeki etkisini anlamak, eğitim politikalarının daha bütüncül şekilde değerlendirilmesini mümkün kılar.

Kültürel sermaye kavramı, Pierre Bourdieu tarafından geliştirilen ve bireylerin sosyo-kültürel çevrelerinden edindikleri bilgi, beceri ve davranış

kalıplarını ifade eden bir kavramdır (Bourdieu, 1986). Ailelerin kültürel sermayesi, çocuklarının eğitime bakış açılarını şekillendirir. Örneğin, kitap okuma alışkanlığına sahip aileler, çocuklarına daha fazla eğitim materyali sağlar; müze, tiyatro ve sinema gibi kültürel etkinliklere katılan aileler, çocuklarının kültürel gelişimine yatırım yapar. Bu tür etkinliklerin artışı, doğrudan ya da dolaylı olarak eğitim harcamalarını yükseltebilir.

Sosyal çevrenin etkisi de önemli bir faktördür. Ailelerin yaşadığı mahalle, sosyal sınıfı ve çevresindeki bireylerin eğitim düzeyi, eğitimle ilgili harcama kalıplarını etkileyebilir. Sosyal normlar ve beklentiler, ailelerin çocuklarına sağladığı eğitim desteğinin yönünü belirleyebilir (Coleman, 1988). Örneğin, çevresinde özel ders alan çocukların sayısı fazla olan bir aile, benzer hizmetlere yönelerek daha fazla eğitim harcaması yapabilir.

Kültürel etkinlikler ile eğitim arasında güçlü bir etkileşim bulunmaktadır. Karaaslan ve Tekmanlı (2022), Türkiye’de yaptıkları çalışmada, kültürel ve sosyal aktivitelerin hanehalklarının eğitim harcamaları üzerinde pozitif etkisi olduğunu tespit etmişlerdir. Özellikle sinema, konser ve spor gibi etkinliklere katılımın, çocukların motivasyonunu artırdığı ve eğitimle ilgili harcamaları teşvik ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim harcamalarında bölgesel farklılıkların da temelinde kültürel alışkanlıklar yatmaktadır. Kırsal bölgelerde eğitim harcamaları daha düşükken, kentlerde yaşayan hanehalkları eğitimle ilgili daha fazla harcama yapmaktadır. Bunun nedenlerinden biri, şehir yaşamının daha fazla kültürel uyaran içermesi ve bu durumun çocuklara yönelik eğitim yatırımlarını artırmasıdır (Gürlüyer & Ergün, 2017).

Ayrıca, cinsiyet rolleri de eğitim harcamalarında farklılık yaratabilir. Bazı toplumlarda erkek çocukların eğitimi öncelikli görülürken, kız çocuklarının eğitimine yapılan harcamalar sınırlı kalabilmektedir. Ancak toplumsal cinsiyet eşitliği bilincinin artması, tüm çocuklar için eşit eğitim yatırımı yapılmasına katkı sağlamaktadır (UNESCO, 2020).

Sosyal medya ve dijital platformlar da son yıllarda eğitim harcamalarını etkileyen yeni sosyal faktörler arasında yer almaktadır. Dijital öğrenme

materyalleri, çevrim içi kurslar ve uzaktan eğitim uygulamaları, ailelerin teknolojiye dayalı yeni eğitim harcamalarına yönelmesine neden olmuştur. Bu durum, eğitim harcamalarının yalnızca geleneksel kalemlerle sınırlı olmadığını ve kültürel-sosyal dinamiklerle birlikte evrildiğini göstermektedir (Livingstone & Helsper, 2007).

Sonuç olarak, hanhalklarının eğitim harcamaları kültürel alışkanlıklar, sosyal çevre, toplumsal normlar ve dijitalleşme gibi çok boyutlu sosyal etmenlerden etkilenmektedir. Bu faktörlerin anlaşılması, daha kapsayıcı ve etkili eğitim politikalarının geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

2.2.5.8. Devlet Politikaları ve Destekler

Devletin eğitim alanında sunduğu destekler ve politikalar, hanhalklarının eğitim harcamalarını doğrudan etkileyebilir. Burslar, ücretsiz ders kitapları ve taşıma hizmetleri gibi destekler, hanhalklarının eğitim harcamalarını azaltabilir. OECD (2019), devlet desteklerinin, hanhalklarının eğitim harcamaları üzerindeki etkisini vurgulamıştır.

Eğitim, bireylerin ekonomik ve sosyal hayatta daha etkin yer almalarını sağlayan temel bir faktördür. Bu nedenle devletler, vatandaşlarının eğitime erişimini artırmak için çeşitli destek mekanizmaları ve politikalar geliştirmiştir. Devletin eğitim alanında sunduğu bu destekler, özellikle düşük ve orta gelirli hanhalklarının eğitim harcamalarını doğrudan etkileyerek fırsat eşitliği yaratmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, devlet politikaları ve desteklerinin kapsamlı bir değerlendirmesi aşağıda sunulmaktadır.

Devletin eğitim alanına müdahale etmesinin başlıca gerekçesi, eğitimin kamu malı niteliği taşıması ve piyasa koşullarında yeterli seviyede sunulamayacak olmasıdır (Stiglitz, 1989). Eğitim bireylere bireysel kazanç sağladığı kadar, toplumun genel refahına da katkı sağlar. Bu nedenle devlet, eğitimi destekleyerek hem ekonomik büyümeye katkı sağlamayı hem de sosyal eşitsizlikleri azaltmayı hedefler (Hanushek & Woessmann, 2015).

Devletlerin sunduğu eğitim destekleri çok çeşitli şekillerde sınıflandırılabilir. Burslar, doğrudan öğrenciye veya ailesine sağlanan karşılıksız

nakdi desteklerdir. Bu destekler, özellikle düşük gelirli ailelerin çocuklarının eğitimini sürdürmesini kolaylaştırmaktadır. OECD (2019), bursların eğitimde devam oranlarını artırdığını ve hanehalklarının eğitim harcamalarını azalttığını vurgulamıştır.

Pek çok ülkede devlet, temel eğitim düzeyinde ders kitaplarını ücretsiz olarak sağlamaktadır. Türkiye’de 2003 yılından bu yana Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tüm öğrencilere ücretsiz ders kitabı dağıtılmaktadır (MEB, 2023). Bu uygulama, özellikle kırsal ve yoksul bölgelerdeki ailelerin ekonomik yükünü hafifletmektedir.

Taşıma hizmetleri, özellikle kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin okula ulaşımını kolaylaştırmak amacıyla sunulmaktadır. Türkiye’de taşınalı eğitim kapsamında öğrencilere ücretsiz ulaşım ve öğle yemeği verilmektedir (MEB, 2022). Ayrıca, devlet yurtlarında sunulan konaklama hizmetleri, yükseköğrenim öğrencileri için önemli bir destek kalemidir.

Bazı ülkelerde, eğitim harcamalarının bir kısmı vergi indirimine konu edilebilmekte veya düşük faizli eğitim kredileri sağlanmaktadır. Bu tür önlemler, özellikle orta gelirli haneler için eğitimi daha erişilebilir kılmaktadır (Psacharopoulos & Patrinos, 2004).

Devlet destekleri, hanehalklarının eğitim harcamalarının yapısını doğrudan etkileyebilmektedir. Ücretsiz hizmetler, nakdi yardımlar ve dolaylı teşvikler, toplam eğitim maliyetini azaltarak hanehalkı bütçesinin daha dengeli kullanılmasını sağlar. Örneğin, Türkiye’de yapılan bir araştırmada, devlet desteklerinin özellikle ilköğretim düzeyinde eğitim harcamalarının %20 oranında azalmasına katkı sunduğu belirlenmiştir (Tansel, 2013).

OECD ülkelerinde devlet desteklerinin kapsamı oldukça geniştir. Finlandiya’da tüm eğitim düzeylerinde ücretsiz eğitim ve öğle yemeği sağlanmaktadır (Sahlberg, 2011). Almanya’da yükseköğrenim ücretsizdir ve öğrencilere BAföG adlı gelir destekli burs verilmektedir. Bu tür uygulamalar, hanehalkı üzerindeki eğitim harcaması baskısını azaltmaktadır.

Türkiye, 2000’li yıllardan itibaren eğitime erişimi artırmaya yönelik çeşitli politika reformları gerçekleştirmiştir. İlköğretimin zorunlu hale getirilmesi,

taşınalı eğitim sistemi, kız çocuklarının okullaşmasının teşvik edilmesi gibi uygulamalar bunlardan bazılarıdır (DPT, 2007). Ayrıca, Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakıfları aracılığıyla yapılan eğitim yardımları, düşük gelirli ailelerin çocuklarının eğitimden kopmasını önlemeyi hedeflemektedir.

Her ne kadar devlet destekleri önemli faydalar sağlasa da, uygulamada bazı sorunlar mevcuttur. Yardımların ihtiyaç temelli dağıtılmaması, bazı bölgelerde hizmet sunumunun yetersiz kalması veya başvuru süreçlerinin karmaşıklığı gibi nedenlerle desteklerin etkisi sınırlı kalabilmektedir (World Bank, 1993). Ayrıca, desteklerin sürdürülebilirliği ve kalite odaklı olması da uzun vadede önem taşımaktadır.

Sonuç olarak, devletin eğitim alanında sunduğu destekler, hanhalklarının eğitim harcamalarını doğrudan etkileyerek sosyal adaletin sağlanmasına katkı sunmaktadır. Ancak bu desteklerin etkinliği, uygulama kalitesine ve hedef kitleye uygunluğuna bağlıdır. Eğitimde fırsat eşitliğini artırmak için devlet politikalarının sürekli izlenmesi, değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi gerekmektedir.

2.5.5.9. Eğitim Seviyesi ve Kurum Türü

Çocukların eğitim seviyesi ve devam ettikleri eğitim kurumunun türü, hanhalklarının eğitim harcamalarını belirleyen önemli faktörlerdendir. Özel okullar ve yükseköğretim kurumları, devlet okullarına göre daha yüksek maliyetlidir. Ercan ve Kasalak (2021), özel okullara devam eden öğrencilerin, devlet okullarına göre daha yüksek eğitim harcamalarına neden olduğunu belirtmiştir.

Çocukların eğitim seviyesi ve devam ettikleri eğitim kurumunun türü, hanhalklarının eğitim harcamalarını belirleyen önemli faktörlerden biridir. Bu harcamaların düzeyi; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim gibi farklı eğitim kademelerinde değişiklik göstermektedir. Özellikle özel okul ve üniversite gibi kurumlara yapılan ödemeler, devlet okullarına kıyasla çok daha yüksek düzeyde olmaktadır. Ercan ve Kasalak'ın (2021) da belirttiği üzere, özel okullara devam eden öğrencilerin aileleri, devlet okullarına devam eden

öğrencilere göre daha yüksek miktarda eğitim harcaması yapmaktadır. Bu durum, eğitim sistemindeki eşitsizliklerin de temel nedenlerinden biridir.

Eğitim düzeyinin yükselmesiyle birlikte öğrenim materyalleri, servis giderleri, barınma ve yemek gibi ek harcamalar da artmaktadır. Örneğin, yükseköğretim seviyesindeki öğrenciler için yalnızca öğrenim ücreti değil, aynı zamanda şehir dışında yaşama zorunluluğu gibi nedenlerle konaklama ve ulaşım gibi ek maliyetler söz konusudur. Bu nedenle, hanehalkı gelir düzeyi ile çocuğun eğitimde bulunduğu kademenin ilişkisi, toplam eğitim harcaması açısından oldukça belirleyici olmaktadır.

Özel okulların sunduğu farklılaştırılmış eğitim programları, dil eğitimi, sosyal etkinlikler ve teknoloji destekli eğitim ortamları gibi avantajlar da daha yüksek ücretleri beraberinde getirmektedir. Bu durum, yüksek gelirli ailelerin çocuklarının daha iyi donanımlı ortamlarda eğitim almasına olanak sağlarken, düşük gelirli hanehalkları için bu tür imkanlara erişimi ciddi şekilde kısıtlamaktadır. Dolayısıyla, kurum türü ve eğitim seviyesi, yalnızca harcama miktarını değil, aynı zamanda eğitimde fırsat eşitliğini de doğrudan etkilemektedir.

Ayrıca, özel okullarda eğitimin daha bireyselleştirilmiş olması, öğrenci başına düşen öğretmen sayısının daha düşük olması gibi nitelikli hizmetler de ailelerin bu kurumlara yönelmesinde etkili olmaktadır. Bununla birlikte, bu tercihlerin mali sonuçları, özellikle orta gelirli aileler için önemli bütçe baskıları yaratabilmektedir. Devletin sağladığı burs ve destekler sınırlı olduğunda, bu harcamalar eğitimde sınıfsal ayrışmayı daha da pekiştirmektedir.

Eğitim kurumlarının türüne göre yapılan harcamaların toplumsal düzeydeki etkileri de göz ardı edilmemelidir. Özel eğitim kurumlarına yönelen yüksek gelirli kesimler, kamu okullarına olan talebi azaltmakta ve dolayısıyla kamu kaynaklarının kullanımında dengesizlik yaratmaktadır. Bu durum, kamu eğitim kurumlarının kalite ve imkan açısından daha da geride kalmasına yol açabilir.

Sonuç olarak, eğitim harcamaları üzerindeki belirleyici unsurlar arasında yer alan eğitim seviyesi ve kurum türü, yalnızca ekonomik değil, sosyal ve yapısal

eşitsizliklerin de yansıtıcısıdır. Bu nedenle, eğitim politikalarının belirlenmesinde bu faktörlerin dikkate alınması, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde daha adil bir eğitim sistemi oluşturulması açısından kritik öneme sahiptir.

2.2.5.10. Pandemi ve Uzaktan Eğitim

COVID-19 pandemisi, eğitim sisteminde köklü değişikliklere neden olmuş ve uzaktan eğitimin yaygınlaşmasıyla birlikte, hanehalklarının eğitim harcamalarında yeni kalemler ortaya çıkmıştır. Teknolojik cihaz alımları, internet abonelikleri ve dijital eğitim materyalleri gibi harcamalar, hanehalklarının bütçelerinde yeni yükler oluşturmuştur. UNICEF (2021), pandemi döneminde hanehalklarının eğitim harcamalarının arttığını rapor etmiştir.

COVID-19 pandemisi, eğitim sistemlerinde önemli ve kalıcı değişikliklere yol açmıştır. Okulların kapanması ve sosyal izolasyon önlemleri, eğitim süreçlerinin dijital platformlara taşınmasına neden olmuştur. Uzaktan eğitim, eğitim dünyasında köklü bir dönüşümü tetiklemiş ve hem öğretim yöntemlerini hem de eğitim harcamalarını yeniden şekillendirmiştir. Pandemi, eğitim harcamaları üzerinde önemli etkiler yaratmış ve birçok hanehalkı için eğitimde yeni maliyetler ortaya çıkmıştır. Hanehalklarının bütçelerinde dijital cihaz alımları, internet abonelikleri ve uzaktan eğitim platformlarına yapılan ödemeler gibi kalemler yeni harcama alanları oluşturmuştur. Pandemi sürecinde dijitalleşmeye erişim imkanları, hem öğrenciler arası başarı farklarını hem de hanehalkı eğitim harcamalarını doğrudan etkileyen bir unsur haline gelmiştir(Yılmaz & Sezer, 2021). .

Uzaktan eğitimin yaygınlaşması, öğrencilerin eğitime erişimini sürdürmesi için teknolojik cihazlara olan talebi artırmıştır. Pandemi öncesinde eğitimde dijitalleşme süreçleri yavaş ilerlerken, COVID-19 ile birlikte dijital araçlar, eğitimin temel bileşeni haline gelmiştir. Öğrenciler, bilgisayarlar, tabletler ve akıllı telefonlar aracılığıyla derslere katılmak zorunda kalmışlardır. Bu cihazların alımı, hanehalkları için yeni bir mali yük oluşturmuştur. Özellikle düşük gelirli aileler için bu cihazlar, eğitimde fırsat eşitsizliğine yol açabilecek bir engel oluşturmuştur (UNICEF, 2021). Bu noktada, devletlerin, hanehalklarına

dijital cihazlar ve internet bağlantıları sağlama konusunda daha fazla müdahale etmeleri gerektiği vurgulanmaktadır (OECD, 2020).

Eğitimde dijitalleşme, sadece cihazlarla sınırlı kalmamış, aynı zamanda internet erişimi de bir gereklilik haline gelmiştir. Pandemi sürecinde, internet bağlantısı, öğrencilerin eğitimine devam edebilmesi için hayati bir ihtiyaç olmuştur. Hanehalklarının, internet servis sağlayıcılarına ödedikleri abonelik ücretleri, eğitim harcamalarının yeni bir kalemi olmuştur. Birçok hanehalkı, özellikle kırsal ve düşük gelirli bölgelerde, internet erişimini sağlamakta güçlük çekmiştir (UNICEF, 2021). Bu durum, dijital uçurumun derinleşmesine neden olmuş ve eğitimde eşitsizlikleri artırmıştır. Diğer taraftan, yüksek gelirli aileler, internet altyapısına yapılan yatırımlar sayesinde eğitim süreçlerinden daha az etkilenmişlerdir.

Pandemi süreci, eğitimde dijital dönüşümün hızlanmasına neden olmuş ve uzaktan eğitimin dünya genelinde yayılmasına zemin hazırlamıştır. Bununla birlikte eğitim modellerinden yapay zeka modellerinin kullanılması da hızlanmıştır (Can vd., 2020). Ancak bu dönüşümün maliyeti oldukça yüksektir. Hanehalkları, dijital cihazlara, internet bağlantısına ve eğitim materyallerine olan harcamalarını artırmak zorunda kalmışlardır. Bu artış, özellikle eğitim için kullanılan dijital platformların ücretlendirilmesi ve çeşitli yazılım ve uygulamalara yapılan abonelik ödemeleri ile daha da belirginleşmiştir (OECD, 2020). Eğitimde dijital dönüşüm, devletlerin eğitim finansmanı üzerindeki baskılarını da artırmıştır. Birçok hükümet, öğrencilerin eğitimlerine devam edebilmesi için eğitim materyalleri ve dijital altyapıya yatırım yapmıştır (UNICEF, 2021).

Aynı zamanda öğretmenlerin uzaktan eğitimde ders verebilmesi için dijital eğitimi öğrenmeleri gerekmiştir. Bu eğitimler ve sertifikalar da ek bir maliyet oluşturmuştur. Uzaktan eğitim için öğretmenlere sunulan dijital eğitimlerin maliyeti, birçok ülke için yeni bir bütçe kalemi olmuştur. Bu süreç, eğitimdeki dijitalleşmenin sadece öğrencilere değil, öğretmenlere de yeni eğitim ve kaynak yatırımları gerektirdiğini göstermektedir (Harris et al., 2020). Eğitimin

dijitalleşmesi, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin dijital beceriler kazanmasını gerektirmiştir, bu da eğitim harcamalarını artıran bir diğer unsurdur.

Pandemi sürecinde eğitim harcamaları, yalnızca dijital altyapıya yapılan yatırımlarla sınırlı kalmamış, aynı zamanda dijital içerik ve eğitim materyallerine yapılan harcamalar da artmıştır. Öğrencilerin eğitimlerine devam edebilmesi için eğitim materyalleri dijital formata dönüştürülmüş ve bu materyallere yapılan harcamalar aileler için ek maliyet oluşturmuştur (UNICEF, 2021). Dijital içeriklerin oluşturulması ve erişilmesi, hanehalklarının bütçelerine yansımış ve eğitim harcamaları üzerinde önemli bir yük yaratmıştır. Eğitimin dijitalleşmesi, içerik üreticileri ve eğitim platformları için yeni bir pazar oluşturmuş, aynı zamanda bu sektörlere yapılan yatırımların artmasına yol açmıştır.

Pandemi sürecinin eğitim harcamaları üzerindeki etkisi, özellikle gelişmekte olan ülkelerde daha belirgin olmuştur. Bu ülkelerde dijital altyapı yetersizliği, eğitimde eşitsizliklerin derinleşmesine neden olmuştur. Dijital dönüşümlerle birlikte kamu kurumlarında bazı eksik ve aksaklıklar meydana gelebileceği öngörüldürken, bu eksiklerin giderilmesi ek bir mali yük olarak görülebilir (Akbiyık ve Can, 2023). Bu yükün oluşturabileceği maliyetlerin analizi, dijital dönüşümün etkinisi öngörmeye faydalı olabilir (Dincsoy ve Can, 2025). Gelişmiş ülkeler ise dijital eğitime geçişte daha az zorlanmış ve öğrenciler için dijital cihaz temini ve internet bağlantısı gibi ihtiyaçları daha kolay karşılayabilmişlerdir (OECD, 2020). Ancak pandemi sonrası dönemde, dijital eğitimin sürdürülebilirliği için uzun vadeli yatırımlar yapılması gerektiği açıktır. Eğitimde dijitalleşme, sadece pandemi dönemiyle sınırlı kalmamalı, gelecekte de eğitim sisteminin temel bileşenlerinden biri olarak kabul edilmelidir.

Pandemi süreci, dijital eğitimin önünü açarken, aynı zamanda eğitimde fırsat eşitsizliklerinin arttığını da gözler önüne sermiştir. Hanehalkları arasında dijital cihazlara ve internet bağlantısına sahip olma düzeyindeki farklılıklar, eğitimdeki eşitsizliği derinleştirmiştir. Bu eşitsizliklerin giderilmesi için devletlerin ve özel sektörün birlikte çalışarak dijital altyapıya yatırım yapması ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için gerekli adımları atması gerekmektedir.

(UNICEF, 2021; Harris et al., 2020). Dijital eğitim, eğitim fırsatlarını arttırırken, dijital uçurumu kapatmak için atılacak adımlar kritik önem taşımaktadır.

Eğitimde dijital dönüşüm, pandemi sürecinde hızla gelişmiş olsa da, gelecekte eğitim finansmanını etkilemeye devam edecektir. Eğitimdeki dijitalleşme, sadece eğitim sürecini değil, eğitim harcamalarını da yeniden şekillendirmiştir. Bu dönüşümün başarılı olabilmesi için tüm paydaşların, özellikle devletlerin dijital altyapıya yatırım yapması ve eğitimde eşit fırsatlar sunmak için stratejik adımlar atması gerekmektedir. Pandemi süreci, eğitimde dijitalleşmenin gerekliliğini ve eğitim harcamalarının yeniden şekillendirileceği yeni bir dönemi başlatmıştır.

2.2.6. Eğitim Harcamalarının Sosyoekonomik Sonuçları: Hanehalkı Refahı ve Toplumsal Eşitsizlik

2.2.6.1. Eğitim Harcamalarının Hanehalkı Refahına Etkisi

Eğitim harcamaları yalnızca bireyin bilgi ve beceri düzeyini artırmakla kalmayıp, aynı zamanda uzun vadede hanehalkının ekonomik ve sosyal refahını da doğrudan etkiler. Eğitimli bireylerin işgücü piyasasında daha avantajlı konumlarda yer alması, yüksek gelir elde etmesi ve toplumsal hareketliliğe daha fazla katılması, bu harcamaların refahı artırıcı yönünü göstermektedir (Psacharopoulos & Patrinos, 2018). Türkiye örneğinde, üniversite mezunu bireylerin gelir seviyeleri lise ve altı düzeyde eğitime sahip bireylere göre önemli ölçüde daha yüksektir (TÜİK, 2022).

Eğitime yapılan harcamaların hanehalkı refahına olan etkisi, sadece ekonomik çıktı ile sınırlı kalmaz. Bu harcamalar, aynı zamanda bireylerin sağlık durumlarından toplumsal ilişkilerine kadar birçok alanda belirleyici rol oynamaktadır. Eğitimli bireyler, sağlık hizmetlerine daha fazla erişim gösterir, sağlıklı yaşam alışkanlıkları geliştirir ve çocuklarının da bu yönde davranışlar geliştirmesine öncülük eder (Grossman, 2006). Sağlık çıktılarındaki bu olumlu gelişmeler, hanehalkı refahını artıran unsurlar arasında değerlendirilmelidir.

Ayrıca, eğitime yapılan yatırımlar sosyal sermayeyi güçlendirme potansiyeline sahiptir. Özellikle ebeveynlerin eğitim seviyesinin artması, çocuklarının eğitim başarısını ve sosyal becerilerini olumlu yönde etkiler. Bu durum, refahın nesilden nesile aktarılmasını da kolaylaştırır (Coleman, 1988).

Eğitim aynı zamanda ekonomik kırılganlıklara karşı bir güvence mekanizmasıdır. Eğitimli bireylerin işgücü piyasasında daha istikrarlı işlere sahip olmaları, ekonomik dalgalanmalardan daha az etkilenmelerini sağlar (Hanushek et al., 2008). Bu durum, hanehalkı gelirinin sürekliliğini sağlamakta ve uzun vadede ekonomik refahın korunmasına yardımcı olmaktadır.

Son olarak, eğitim harcamaları bireyin yaşam doyumu ve mutluluğu üzerinde de pozitif etkiler yaratır. Eğitim düzeyi arttıkça bireylerin karar alma süreçlerine katılımı, toplumsal güveni ve demokratik değerlere olan bağlılığı artmaktadır. Bu da sadece bireyin değil, aynı zamanda hanehalkının ve toplumun genel refah seviyesini yukarı çekmektedir (Sen, 1999).

2.2.6.2. Eğitim Harcamalarının Fırsat Maliyeti

Hanehalklarının eğitim harcamaları yaparken maruz kaldığı fırsat maliyeti, özellikle düşük gelirli aileler için oldukça yüksektir. Aileler, sınırlı bütçelerini eğitim harcamalarına ayırdıklarında sağlık, konut veya beslenme gibi diğer temel ihtiyaçlardan feragat edebilmektedir. Bu durum, kısa vadede yaşam kalitesinde düşüşe yol açarken, uzun vadede toplumsal kalkınmaya katkı potansiyeli barındırır (Becker, 1964).

Hanehalklarının eğitim harcamaları yaparken maruz kaldığı fırsat maliyeti, özellikle düşük gelirli aileler için oldukça yüksektir. Aileler, sınırlı bütçelerini eğitim harcamalarına ayırdıklarında sağlık, konut veya beslenme gibi diğer temel ihtiyaçlardan feragat edebilmektedir. Bu durum, kısa vadede yaşam kalitesinde düşüşe yol açarken, uzun vadede toplumsal kalkınmaya katkı potansiyeli barındırır (Becker, 1964).

Fırsat maliyeti kavramı, özellikle insan sermayesi yatırımlarının değerlendirilmesinde kritik bir yere sahiptir. Becker (1964), bireylerin eğitime yaptıkları yatırımların sadece doğrudan maliyetleri değil, aynı zamanda bu süreçte

elde edemedikleri gelirlerin de göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgular. Bu bağlamda, eğitim harcamaları bir tüketim değil, geleceğe yönelik bir yatırım olarak değerlendirilmelidir. Ancak düşük gelirli aileler açısından bu yatırım, kısa vadede yüksek fedakârlıklar anlamına gelmektedir.

Düşük gelirli hanehalkları için eğitim harcamalarının fırsat maliyeti, çocuk işçiliği ile de ilişkilendirilebilir. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde çocukların eğitime devam etmesi yerine gelir getirici faaliyetlere yönlendirilmesi, aile bütçesine katkı sağlama amacını taşır (Psacharopoulos, 1997). Bu durum, uzun vadede hem bireyin hem de toplumun kalkınma potansiyelini sınırlandırır.

Ayrıca, kırsal bölgelerde yaşayan ailelerin çocuklarını okula göndermesi, yalnızca maddi değil zaman ve emek açısından da bir fırsat maliyeti doğurur. Okulun uzaklığı, ulaşım masrafları ve çocukların ev işlerine olan katkıları göz önüne alındığında, ailelerin eğitim kararları oldukça karmaşık bir yapıya bürünmektedir (Buchmann & Hannum, 2001).

Fırsat maliyetinin cinsiyete göre farklılaştığı da literatürde yer almaktadır. Özellikle kız çocuklarının eğitimi, bazı toplumlarda erkek çocuklara göre daha yüksek fırsat maliyeti olarak algılanmakta, ev içi görevlerin aksaması, namus veya evlilik yaşına dair toplumsal beklentiler eğitim kararlarını etkileyebilmektedir (Unterhalter, 2005).

Kamusal politikaların eğitimde fırsat maliyetlerini azaltma yönünde şekillenmesi, sosyal adalet açısından önemli bir gerekliliktir. Burslar, ulaşım destekleri, ücretsiz öğünler ve koşullu nakit transfer programları bu bağlamda öne çıkan stratejilerdir (Fiszbein & Schady, 2009). Bu tür politikalar, özellikle dezavantajlı grupların eğitime erişimini artırmakta ve ailelerin kısa vadeli mali kaygılarını azaltarak uzun vadeli yatırım kararlarını desteklemektedir.

Eğitim harcamalarının fırsat maliyeti, sadece ekonomik değil, aynı zamanda sosyolojik ve psikolojik sonuçlar da doğurmaktadır. Aileler, çocuklarının eğitimine yaptıkları yatırımları bir umut, statü yükseltme fırsatı veya yoksulluktan kurtulma aracı olarak görmektedir. Ancak bu umut, yeterli kamu desteği ve eğitim kalitesi sağlanmadığında hayal kırıklığına dönüşebilir (Sen, 1999).

Sonuç olarak, eğitim harcamalarının fırsat maliyeti konusu, özellikle politika yapıcılar için dikkatle ele alınması gereken çok boyutlu bir meseledir. Eğitimin yaygınlaştırılması ve toplumsal kalkınmaya katkısının artırılması için, bu maliyetin asgariye indirilmesi kritik öneme sahiptir.

2.2.6.3. Eğitim Harcamaları ve Toplumsal Eşitsizlik

Gelir dağılımındaki adaletsizlik, eğitim hizmetlerine erişimde de önemli eşitsizlikler yaratmaktadır. Yüksek gelirli ailelerin özel okul, özel ders ve dijital öğrenme platformlarına daha kolay erişimi, düşük gelirli ailelere kıyasla çocuklarının eğitim düzeyinde fark yaratmalarına neden olmaktadır (Esping-Andersen, 2005). Bu eşitsizlik döngüsel olarak nesilden nesile aktarılmakta ve sosyal adaletsizliği pekiştirmektedir (Bourdieu, 1986).

Gelir dağılımındaki adaletsizlik, yalnızca ekonomik yaşamı değil, sosyal hizmetlere, özellikle de eğitime erişimi de derinden etkilemektedir. Eğitim harcamaları ile toplumsal eşitsizlik arasındaki ilişki, bu bağlamda çok boyutlu ve kalıcı bir sorun alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Yüksek gelirli ailelerin özel okul, özel ders, dijital öğrenme platformları gibi ek eğitim olanaklarına daha kolay erişebilmesi, çocuklarının eğitim çıktıları üzerinde önemli bir avantaj yaratmaktadır. Bu durum, yalnızca bireysel başarıları değil, aynı zamanda toplumdaki sosyal ve ekonomik konumları da belirlemektedir (Esping-Andersen, 2005).

Toplumsal eşitsizlik, eğitim sisteminde sınıfsal ayrışmanın temel belirleyicilerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Pierre Bourdieu'nün kültürel sermaye kavramı, bu çerçevede açıklayıcı bir yaklaşımdır. Bourdieu'ye göre (1986), eğitim sistemleri kültürel sermayeyi yeniden üreten mekanizmalar olarak işlev görmektedir ve mevcut sosyal tabakalaşmayı pekiştirmektedir. Yani, eğitim kurumları sosyoekonomik olarak avantajlı ailelerin çocuklarına daha yüksek başarı ve toplumsal yükselme olanakları sağlarken, dezavantajlı grupların çocuklarını sistemin dışına itmektedir.

OECD (2022) verilerine göre, düşük gelirli hanelerden gelen öğrenciler, yüksek gelirli ailelerin çocuklarına göre okul öncesi eğitime erişimde, okula devamlılıkta

ve akademik başarıda anlamlı farklılıklar göstermektedir. Türkiye özelinde de benzer bir durum gözlenmektedir. TÜİK (2024) verileri, en düşük gelir dilimindeki ailelerin eğitim harcamalarının toplam gelirlerine oranının oldukça sınırlı olduğunu ve bu sınırlılığın da çocuklarının eğitim çıktıları üzerinde doğrudan etkili olduğunu göstermektedir.

Esping-Andersen (2005), refah devletlerinin eğitim yoluyla eşitsizlikleri azaltma potansiyeline sahip olduğunu belirtmekte, ancak bu potansiyelin ancak hedefe yönelik sosyal politikalarla hayata geçirilebileceğini savunmaktadır. Örneğin, erken çocukluk döneminde yapılan yatırımların uzun vadeli getirileri çok yüksektir ve bu yatırımlar eşitsizlikleri azaltmada kilit bir role sahiptir. Ancak düşük gelirli haneler, bu erken dönem yatırımlarından faydalanma konusunda genellikle yetersiz kalmaktadır.

Bunun yanı sıra, eğitim teknolojilerine erişim de yeni bir eşitsizlik alanı haline gelmiştir. Pandemi döneminde dijital eğitim, eğitime erişimin temel aracı haline gelmiş, ancak bu süreçte cihaz eksikliği, internet bağlantısı gibi nedenlerle düşük gelirli ailelerin çocukları ciddi şekilde dezavantajlı duruma düşmüştür. Bu da eğitimde dijital uçurumun varlığını ve bunun gelir temelli bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır (UNESCO, 2022).

Eğitimdeki eşitsizliklerin kuşaklar arası aktarımı da önemli bir boyuttur. Eğitim düzeyi düşük olan ebeveynlerin çocuklarının da daha düşük başarı göstermesi, sosyal mobilitenin sınırlı kalmasına ve eşitsizliğin kalıcılaşmasına neden olmaktadır. Bu durum sadece ekonomik büyüme açısından değil, aynı zamanda sosyal barış ve toplumsal bütünlük açısından da ciddi tehditler içermektedir.

Sosyal devlet politikaları çerçevesinde eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için çeşitli önlemler alınması gerekmektedir. Bunlar arasında, dezavantajlı bölgelerde okul altyapısının güçlendirilmesi, öğretmen kalitesinin artırılması, okul öncesi eğitime erişimin yaygınlaştırılması ve özel eğitim desteklerinin sağlanması gibi uygulamalar sayılabilir. Ayrıca, burs ve kredi sistemlerinin daha adil ve etkili hale getirilmesi de bu bağlamda önemlidir.

Sonuç olarak, eğitim harcamalarının adil dağılımı sağlanmadıkça toplumsal eşitsizliklerin azaltılması mümkün görünmemektedir. Eğitim, yalnızca bireylerin ekonomik refahı için değil, aynı zamanda sosyal adaletin tesisi için de en önemli araçlardan biridir. Bu nedenle, eğitim politikalarının eşitsizlikleri azaltıcı yönde yapılandırılması ve kamu yatırımlarının bu doğrultuda artırılması gerekmektedir.

2.2.6.4. Eğitim Harcamalarının Cinsiyete Dayalı Sonuçları

Kadınların eğitimi, yalnızca bireysel refahı değil aynı zamanda toplumsal refahı da artırmaktadır. Ancak birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de, özellikle kırsal bölgelerde kız çocuklarının eğitime yapılan harcamalar erkek çocuklara kıyasla daha azdır. Bu durum, toplumsal cinsiyet eşitsizliğini pekiştirmekte, kadının istihdama katılımını sınırlamakta ve ekonomik büyümeyi olumsuz etkilemektedir (Klasen, 2002).

Kadınların eğitimi, bireysel refahın ötesinde toplumsal refahı artıran, ekonomik kalkınmaya katkı sunan ve kuşaklararası eşitsizliğin azaltılmasında önemli bir rol oynayan temel bir unsurdur. Ancak, dünya genelinde olduğu gibi Türkiye’de de eğitim harcamaları cinsiyete dayalı ayrımı yansıtabilmektedir. Bu durum toplumsal cinsiyet eşitsizliğini derinleştirirken aynı zamanda ekonomik ve sosyal gelişmenin önünde bir engel oluşturmaktadır (Klasen, 2002).

Gelişmekte olan ülkelerde cinsiyete dayalı eğitim harcamaları farklılıkları, kız çocuklarının daha az eğitim almasına ve bunun sonucu olarak da kadınların iş gücüne katılım oranlarının düşük olmasına yol açmaktadır (King & Hill, 1993). Özellikle kırsal bölgelerde sosyo-kültürel normlar, ekonomik yetersizlikler ve geleneksel değerler kız çocuklarının eğitimden erken ayrılmasına neden olmaktadır. Ailelerin erkek çocukların eğitime öncelik vermesi, kız çocuklarının eğitimi için yapılan harcamaları sınırlamakta ve bu durum hem bireysel hem de toplumsal düzeyde fırsat eşitsizliğini beraberinde getirmektedir.

Eğitime yapılan yatırımların geri dönüşü cinsiyet açısından da anlamlı farklılıklar içermektedir. Psacharopoulos ve Patrinos (2004), eğitim yatırımının kadınlar için getirilerinin birçok ülkede erkeklere göre daha yüksek olduğunu

vurgulamaktadır. Kadınların eğitimi; doğurganlık oranlarının düşmesi, çocukların sağlık ve eğitim durumlarının iyileşmesi, aile içi karar alma süreçlerine katılımın artması gibi birçok olumlu sonucu beraberinde getirmektedir (Schultz, 2002).

Kadınların eğitim düzeyinin artması, sadece bireysel ekonomik getirileri değil, aynı zamanda sosyal gelişimi ve toplumsal adaleti de desteklemektedir. Eğitimli kadınlar, çocuklarının eğitimi ve sağlığına daha fazla önem vermekte, ailelerinin refah seviyesini yükseltmekte ve toplumda daha aktif roller üstlenmektedir. World Bank (2012), toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasının ekonomik büyümeye doğrudan katkı sağladığını belirtmektedir.

Türkiye örneğinde, kırsal-kentsel ayrımı, bölgeler arası gelişmişlik farkları ve sosyo-ekonomik statü gibi değişkenler kız çocuklarının eğitime erişimini belirlemektedir. Özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde, kız çocuklarının okullaşma oranı erkek çocuklara kıyasla daha düşüktür. Bu eşitsizlik, kadınların iş gücüne katılımını sınırlamakta ve yoksulluğun kuşaklar arası aktarımını desteklemektedir (Unterhalter, 2005).

Toplumsal cinsiyet temelli eğitim eşitsizliğinin ortadan kaldırılması için kamu politikalarının yeniden yapılandırılması gereklidir. Bu kapsamda, eğitim politikaları ve harcamaları cinsiyet duyarlılığına göre şekillendirilmelidir. Özellikle kırsal bölgelerde kız çocuklarının eğitime devamını teşvik eden burslar, aile destek programları ve toplumsal farkındalık projeleri geliştirilmelidir (Herz & Sperling, 2004).

Nussbaum (2000), insan gelişimi ve toplumsal adaletin sağlanabilmesi için kadınların eğitim başta olmak üzere temel yetkinliklerinin güçlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Kadınların eğitime yapılan yatırım, aynı zamanda insan haklarının ve demokratikleşmenin de güçlenmesi anlamına gelir. Bu bağlamda, eğitim harcamalarının cinsiyete göre dengelenmesi sadece ekonomik değil, ahlaki ve politik bir zorunluluktur.

Dünya çapında en savunmasız nüfuslar arasında, kadınlar ve kızlar ayrımcılıkla ve topluma, siyasete ve ekonomiye katılımdan dışlanmayla karşı karşıya kalmaya devam ediyor; ayrıca eğitim ve öğrenmeye erişim kısıtlamaları yaşıyor. Ancak, çok sayıda çalışma, kadınları ve kızları eğitmenin ve

güçlendirmenin hane halkı gelirleri, yaşam standartları ve sağlık ve beslenme sonuçları üzerinde önemli olumlu etkileri olduğunu göstermiştir. Ayrıca, kadınlar ve kızlar eğitim aldıklarında, toplumlarında daha büyük roller üstlenirler ve çatışmanın azalmasına ve istikrarın artmasına katkıda bulunurlar (Runde vd., 2023).

Kadınların ve kız çocuklarının kapsayıcı, kaliteli eğitime ve karar alma süreçlerine katılım ve liderlik haklarına saygı gösterilmesini sağlamak istikrarla ilişkilidir. Dünya Bankası'nın 2018 raporu, kadınların erkeklere göre statüsünün bir ülkenin şiddetli çatışmaya yatkınlığının önemli bir göstergesi olduğunu vurgulamaktadır. Çalışma, toplumsal cinsiyet eşitliğini ve kadınların ekonomi ve toplumdaki katılımını, bir devletin ulusal düzeylerde toplumda barışı sürdürme becerisiyle açıkça ilişkilendirmektedir. Örneğin, kadın işgücüne katılım oranı yüzde 40 veya daha fazla olan ülkelerin, katılım oranı yalnızca yüzde 10 olan ülkelere göre çatışma yaşama olasılığı 30 kat daha azdır. Çalışma ayrıca, kadın örgütlerinin barış müzakerelerine katıldığında barışçıl bir çözüme ulaşma olasılığının daha yüksek olduğunu ve ortaya çıkan barış anlaşmalarının daha uzun sürdüğünü bulmuştur (Runde vd., 2023). Toplumsal cinsiyet eşitliği sadece sosyal adaletin değil, aynı zamanda kalıcı barışın da önkoşuludur (Ergüder, 2022, s. 98).

Kapsayıcılığı teşvik edebilecek ve şiddetli çatışma riskini azaltabilecek politikalar arasında, marjinal bir bölgeye odaklanmış yatırımlarla birlikte kızların ve kadınların eğitime yatırım yapmak ve genç kadınları okullarında, topluluklarında ve ulusal düzeyde karar alma ve liderlik rollerine dahil etmek yer almaktadır. Bu bağlamda, kadınların kaliteli eğitime erişiminin artması, Bangladeş ve Afganistan gibi ülkelerde önemli bir ekonomik ve istikrar sağlayıcı rol oynamıştır (Runde vd., 2023).

Bangladeş birçok kalkınma zorluğuyla karşı karşıya olsa da, kız çocuklarını eğitime konusunda dikkate değer bir iş çıkarmıştır. Kadınlara ve kız çocuklarına yaptığı ulusal yatırım, Hindistan da dahil olmak üzere Güney Asya'daki diğer ülkelere çok daha iyidir; kısmen bunun bir sonucu olarak, kişi başına düşen gelir 1960'tan bu yana üç katından fazla artmıştır. Bangladeş'in sivil toplumu ve hükümetinde kadınların, özellikle eğitilmiş kadınların rolünün, son 25

yıldır ülkede genel istikrarın sürdürülmesinde rol oynadığı iddia edilebilir. Örneğin, eğitim, hükümet ile Pahari nüfusu arasındaki etnik çatışmayı sona erdiren 1997 Chittagong Hill Tracts Barış Anlaşması'nın önünü açmada önemli bir rol oynamıştır (Runde vd., 2023).

Bangladeş hükümeti, aşırı şiddetin başlangıcını azaltmak için kadınların güçlendirilmesinin önemini kabul etti. İşsizlik, yoksulluk ve ekonomik fırsat eksikliği gibi çatışma faktörlerini azaltmak için hükümet kadınların eğitimini ve iş gücüne katılımını destekledi. Bazı başarılı programlar mikro kredilendirmeye, okul devamına ve fabrika işlerinin artırılmasına odaklandı. Buna karşılık, kadınların ortaokula kaydı 1998'de %41'den 2018'de %72'ye yükseldi ve 2011'deki %30'a kıyasla 2019'da kadınların en az %41'i ortaokulu tamamladı. Kadınların eğitimindeki bu artış, kadınların iş gücüne katılım oranlarına yansıyor. Ayrıca, karma cinsiyetli endüstriler 2003'ten 2016'ya yaklaşık yüzde 60 oranında arttı⁸⁰. Bangladeş, BM Güvenlik Konseyi'nin seçilmiş bir üyesi olarak, Birleşmiş Milletler'in Kadınlar, Barış ve Güvenlik gündemini oluşturan çağır açıcı Güvenlik Konseyi Kararı 1325'in (2000) hazırlanmasında ve kabul edilmesinde de öncü bir rol oynadı. Bu gündem aracılığıyla uluslararası toplum, kadınların ve kız çocuklarının çatışma önleme ve barış inşası süreçlerine katılımını destekliyor (Runde vd., 2023).

Afganistan, kadınlar ve kızlar için dünyadaki en parçalı eğitim yolculuklarından birini sunmaktadır. 2001'de Taliban hükümetini deviren ABD öncülüğündeki işgalin ardından, Afganistan'ın yeni Batı odaklı hükümeti kadın haklarını güçlendiren ve onların tekrar okullara gitmelerine izin veren bir anayasa kabul etti. 2001 ile 2021 yılları arasında kadınların yüksek öğrenime katılımı 20 kat arttı, kadın okuryazarlık oranları %17'den %30'a çıktı ve ilkokula giden kız sayısı fiilen sıfırdan %40'a çıktı. Hamid Karzai ve Eşref Gani'nin ardışık yönetimlerinin kadın haklarını desteklemek için attığı adımlar arasında, 2009 Kadına Yönelik Şiddetin Ortadan Kaldırılması yasası, kadınların okula gitmesini engellemeyi suç haline getirdi. Bu mevzuat kapsamındaki mahkumiyetler yerleşik kültürel önyargılar nedeniyle nadir kalsa da, kadın haklarına yönelik resmi tutumlarda muazzam bir değişime işaret etti. Bu arada kadınların iş gücüne

katılım oranı 2013'te yüzde 17'den 2019'da yüzde 22'ye çıkarak Afganistan tarihinde bugüne kadarki en yüksek seviyeye ulaştı (Runde vd., 2023).

ABD'nin çekilmesi ve Ağustos 2021'de Ghani hükümetinin düşmesinden bu yana, Taliban kadınların insan haklarını reddetmek için zalimce adımlar attı ve Afganistan şu anda kız çocuklarının altıncı sınıftan sonra okula gitmesini yasaklayan dünyadaki tek ülke. Taliban'ın şiddet destekli kararnameleleri, çoğu kız ve kadının ilkokul seviyesinin ötesinde kaliteli bir eğitimden bahsetmeye bile gerek kalmadan okula gitmesini imkansız hale getiriyor. Birleşmiş Milletler Çocuk Fonu'nun (UNICEF) 2023'de yayınlanan bir raporuna göre, Afganistan ekonomisi kız ve kadınların ortaöğretimi tamamlamalarının yasaklanması nedeniyle 5,4 milyar dolara kadar kaybediyor. Orta sınıfı felç etmenin ve ülkenin potansiyel iş gücünü ikiye bölmenin yanı sıra, bu tür politikalar Afganistan'da bir kadın olarak hayatı giderek daha fazla baskı altına aldı ve kısıtladı. Ülkenin cinsiyete dayalı ayrımcılığı, kızların ve kadınların hayatlarında eğitimin rolüne açıkça bağlıdır (Runde vd., 2023).

Sonuç olarak, eğitim harcamalarının cinsiyete dayalı sonuçları hem mikro düzeyde bireylerin yaşam kalitesini hem de makro düzeyde toplumsal ve ekonomik yapıyı etkilemektedir. Kız çocuklarının eğitime yapılacak yatırımlar, sadece kadınların değil toplumun tüm kesimlerinin yararına olacaktır. Dolayısıyla, eğitim politikalarının toplumsal cinsiyet eşitliğini temel alacak şekilde düzenlenmesi, uzun vadeli sürdürülebilir kalkınmanın anahtarıdır.

2.2.6.5. Eğitim Harcamaları ve Sosyal Sermaye

Eğitim yalnızca ekonomik kazanç değil, aynı zamanda sosyal sermaye üretimi açısından da kritik öneme sahiptir. Ailelerin çocuklarının sosyal ve kültürel gelişimi için yaptığı harcamalar, bireylerin sosyal çevreleriyle olan ilişkilerini, özgüvenlerini ve demokratik katılım kapasitelerini şekillendirmektedir (Coleman, 1988). Sosyal sermayesi yüksek bireylerin daha üretken, yenilikçi ve işbirliğine açık oldukları görülmektedir.

Eğitim, bireylerin yalnızca bilgi ve beceri kazanımları yoluyla ekonomik üretkenliklerini artıran bir araç değil, aynı zamanda toplumun sosyal dokusunu

güçlendiren bir yatırım alanıdır. Sosyal sermaye kavramı, bireylerin sosyal ilişkiler, güven ağları ve toplumsal katılım aracılığıyla elde ettikleri faydaları tanımlar ve son yıllarda eğitimle olan çok boyutlu ilişkisi açısından önemli bir analiz alanı hâline gelmiştir (Putnam, 2000; Bourdieu, 1986). Eğitim harcamalarının sosyal sermaye üzerindeki etkileri, özellikle ailelerin çocuklarının eğitimine yaptığı parasal ve zamansal yatırımların sosyal bağları nasıl şekillendirdiği bağlamında giderek daha fazla dikkat çekmektedir.

Sosyal sermaye, bireylerin ve toplulukların sosyal ağlar, normlar ve güven ilişkileri yoluyla kaynaklara erişimini ve ortak hedeflere ulaşmasını kolaylaştıran bir kavramdır (Coleman, 1988; Putnam, 1993). Bourdieu (1986), sosyal sermayeyi bireylerin sosyal ilişkiler ağı üzerinden mobilize edebildikleri potansiyel kaynaklar bütünü olarak tanımlarken, Coleman (1988) bu kavramı özellikle çocukların eğitimi üzerindeki etkileri bağlamında işlemiştir. Coleman, sosyal sermayeyi üç biçimde açıklar: yükümlülükler ve beklentiler, bilgi kanalları ve normlar ile yaptırımlar. Eğitim, tüm bu sosyal sermaye öğelerini hem doğrudan hem de dolaylı yollarla güçlendirebilir.

Ailelerin çocuklarının eğitimi için yaptıkları harcamalar yalnızca akademik başarıya değil, aynı zamanda çocukların sosyal becerilerine, özgüvenlerine ve toplumla olan etkileşimlerine de katkı sağlar. Özel ders, müzik eğitimi, spor kursları gibi etkinlikler çocukların sosyal ağlara erişimini artırmakta ve bu da sosyal sermayenin gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Parcel & Dufur, 2001).

Bu tür harcamalar aynı zamanda sınıfsal farklılıkları da yeniden üretme potansiyeline sahiptir. Yüksek gelirli ailelerin çocukları daha fazla sosyal sermaye biriktirme imkânına sahiptir. Bu durum, toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretimi açısından önemli bir sorun alanıdır (Lareau, 2003).

Araştırmalar sosyal sermayenin eğitim başarısını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Parcel ve Dufur (2001), ailelerin sosyal ilişkiler ağının çocukların okuldaki performanslarını anlamlı şekilde etkilediğini belirtirken, Crosnoe (2004) da okul içi sosyal sermayenin öğrencilerin okula olan bağlılıklarını artırdığını göstermiştir. Ayrıca sosyal sermaye yalnızca bireysel

düzeyde değil, okul ve toplum düzeyinde de önemli bir rol oynar. Topluluk içi yüksek düzeyde güven ve iş birliği, okul başarısı üzerinde olumlu etkiler yaratabilir (Putnam, 2000).

Eğitim yoluyla kazanılan sosyal sermaye, bireylerin demokratik katılım kapasitelerini de geliştirmektedir. Katılımcı demokrasi, yalnızca siyasi bilgiye değil, aynı zamanda bireyler arası güvene, iş birliği becerilerine ve kamusal alana duyulan aidiyete de bağlıdır (Putnam, 1993; Verba, Schlozman & Brady, 1995). Eğitimli bireylerin daha aktif yurttaşlık davranışları gösterdiği, oy verme, gönüllülük ve sivil toplum faaliyetlerine daha fazla katılım sağladığı çok sayıda çalışmada ortaya konmuştur.

Eğitim harcamalarının sadece akademik başarı odaklı değil, sosyal becerileri ve toplumsal etkileşimi destekleyen alanlara da yönlendirilmesi gerekmektedir. Dezavantajlı grupların sosyal sermaye edinimini destekleyici okul içi ve okul dışı programlar teşvik edilmelidir. Aile-okul-toplum iş birliği mekanizmaları güçlendirilerek sosyal ağların çocukların lehine kullanımı artırılmalıdır.

Sosyal sermayeyi eğitime ilişkilendirerek, özellikle 19. yüzyılın ikinci yarısında kitlesel temel kamu eğitiminin, geleneksel “mekanik” sosyal dayanışmanın çözülme tehditlerine önemli ölçüde bir yanıt olarak ortaya çıktığını söylemek makul görünüyor. Sanayi devriminin yükselişi, iş bölümünün artışı ve büyüyen demokrasi talepleriyle toplumun hızlı ve derin bir şekilde yeniden yapılandırılması, böyle bir derin şekilde değişen toplumun sosyal bağlarını yeniden gözden geçirmeyi gerektirdi. Eğitim, o dönemde toplumsal dayanışmanın yeniden inşa edilmesinde kritik bir rol oynamış, halkı eğitmek ve ortak sosyal bağları oluşturmak amacıyla yaygın bir araç olarak görülmüştür (Durkheim, 1897). Geniş halk kitlesinin eğitimi gerekli olarak görülürken, sermaye sahiplerinin egemen sınıfıyla karşı karşıya gelen sınıf mücadelelerinden doğan işçi sınıfı hareketi, oy verme hakkı ve ülkeyi kimlerin yöneteceği kararlarına katılma talep etti. Halkı eğitme ve yeni, olasılıkla organik dayanışmayı düzenleme ihtiyacı, demokrasi yanlıları için de açık bir şekilde görünüyordu. Eğitim, o andan itibaren her bireye sosyal sermayenin özünü oluşturan ortak beceriler, bilgi,

duygular, normlar ve değerleri kazandırması gereken bir araç olarak kabul ediliyordu. Durkheim, sosyolojinin ve eğitim sosyolojisinin kurucularından biri olarak, 1871 sonrasındaki dönemde ve Üçüncü Cumhuriyet'in kamu eğitimi işlevinin kurulması sırasında doğrudan kamu eğitimine, her bireyin kökenine bakılmaksızın ortak normlar, bilgi ve beceriler sunma talebinde bulundu. O, ortak sosyal bağların ve işbirliği ağlarının oluşturulmasının, her bireyin mesleki uzmanlık alanına dayalı sosyal işbölümündeki yerini alması için gerekli bir temel olduğunu ve verimli eğitimin temel bir şartı olduğunu kuvvetle savunmuştur. Eğitim, bireylere ortak beceriler ve değerler kazandırarak sosyal sermayenin gelişimini sağlar ve bu süreç, toplumun sosyal yapısının yeniden şekillendirilmesinde kritik bir rol oynar” (Durkheim, 2004, s. 34).

Bundan dolayı, hem küçük topluluklarda - aileden başlayarak - hem de toplum düzeyinde bireylerin ağlarının, doğru eğitimle hem kamu hem de özel yararlar sağladığını söylemek makuldür.

Toplumun önemli bir unsuru olarak sosyal bağların kavramsallaştırılmasına dair bu ilk temelden sonra, 1960'larda Bourdieu, eğitimin her vatandaşın sosyalleşme alanı olmasına rağmen, herkes için eşit fırsatlar sunmadığını vurguladı. 1980'lerde geliştirdiği kavramlarla yaptığı araştırmalar, eğitimde üretilen sermayenin eşitsiz olduğunu gösterdi. Eğitimde kazanılan eşitsiz kültürel sermayenin yanı sıra, elde edilen kurumsallaşmış kültürel sermayenin iş gücü pazarına geçişte geçerliliği ve dönüştürülmesi konusunda da önemli farklar vardır. Yukarıda belirtilen eşitsiz potansiyel, öğrencilerin sosyal kökenlerine ve etkili ağlar kurma çabalarındaki başarılarına bağlı olarak sosyal sermaye açısından da eşitsizdir. Eğitim, sosyal sermaye üretiminde önemli bir araçtır, ancak farklı sosyal sınıflar arasında elde edilen kültürel sermaye, fırsat eşitsizliğini daha da derinleştirebilir (Bourdieu, 1986, s. 97).

Böylece, eşit fırsatlar ve eğitimde adaletle ilgili karmaşık sorular ortaya çıkmış ve eğitim tartışmalarının merkezinde yer almaya devam etmiştir. Bu tartışmanın odağında, çoğunlukla "eşit erişim mi, eşit başarı mı" sorusu bulunurken, son yıllarda sosyal sermayenin önemi artmaktadır. Bu değişimin arkasındaki nedenin, eğitimde neredeyse evrensel erişim ve “ikinci makine çağı”

ile birlikte, ücretli iş gücüne olan ihtiyacın, hatta üçüncül eğitime ihtiyaç duyan mesleklerde bile azalması olduğu görülmektedir. Bu durumda, geçmişte doğru şekilde ücretlendirilen bir işe yol açacak merkezi özellikleri gösteren öğrenciler bile uzun süre işsiz kalma riski taşımaktadır (Collins, Wallerstein ve diğerleri, 2013). Dolayısıyla, eğitim, nispeten yüksek kaliteli olsa bile, bir iş garantisi sunamaz ve geçmişte “iyi bir yaşam” yolunu açan ağlara entegrasyonu da garanti etmez. Bugün, iyi eğitilmiş nesiller anomiyeye yakın bir durumu deneyimliyor ve kazandıkları kültürel sermayeyi doğrulamalarına yardımcı olacak sosyal sermayeyi çaresizce arıyorlar. Kendilerinin bir kenara bırakıldığını hissediyorlar. Çünkü “beyaz, erkek, doğru eğitilmiş ve bağlantılı” ayrıcalıklı azınlığa ait değiller, bu yüzden isyan etmeye eğilimli olup, sosyal bağları tehdit eden büyük eşitsizliklerin ötesinde yeni tür sosyal dayanışma kuracak yeni tür ittifaklar arıyorlar (Oxfam 2017).

Yukarıda belirtilen eşitsizlikler, sosyal kurumları zayıflatan kemer sıkma önlemleriyle birleşerek, büyük bir kısmının güvenlik ağlarına erişimini sağlayan sosyal hizmetler (eğitim, sosyal bakım, sağlık, kültür vb.) gibi sosyal kurumları engellemiştir. İşsizlik dönemlerinde bile, topluluklarla ve toplumla ilişki kurmaya temel özgürlük sağlayan güvenlik noktaları sunan sosyal entegrasyonun bir türünü sağlamışlardır. Eşitsizlikler ve belirtilen neoliberal önlemler, Wacquant’ın (1998) “negatif sosyal sermaye” olarak adlandırdığı bir durumu üretir, bu durum sosyal uyum fikriyle ters düşer ve bireyler, topluluklar, toplumlar ve eğitim için yeni zorlukları gün yüzüne çıkarır.

Bu arada, dünya çapındaki eğitim kurumları, farklı kökenlere sahip öğrencilerin kültürel sermaye edinme yeteneklerindeki farkları bir yandan, sosyal sermaye edinme yeteneklerindeki farkları diğer yandan azaltmak için (Scrivens ve Smith 2013) çeşitli seviyelerde başarıyla çabalarını sürdürmektedir (Gemacher ve diğerleri 2006).

2.2.6.6. Kuşaklararası Etki: Eğitim Harcamalarının Devamlılığı

Eğitime yapılan harcamalar sadece mevcut nesli değil, sonraki kuşakları da etkiler. Eğitimli ebeveynler, çocuklarının eğitimine daha fazla kaynak ayırarak onların da üst düzey eğitim almasını teşvik eder. Böylece kuşaklar arası eğitimsel birikim ve refah aktarımı sağlanır (Heckman, 2006).

Eğitime yapılan harcamalar, yalnızca bireyin yaşam süresi boyunca elde edeceği ekonomik getiri ile sınırlı olmayan, kuşaklar arası birikim ve sosyal refahın aktarımında temel rol oynayan stratejik yatırımlar arasında yer almaktadır. Eğitimin sosyal ve ekonomik getirileri, yalnızca bireyin kendisiyle sınırlı kalmamakta, aynı zamanda bireyin ailesine, çocuklarına ve daha geniş toplumsal çevreye yayılmaktadır. Bu bağlamda eğitim harcamalarının kuşaklar arası etkisi, toplumların uzun vadeli kalkınma perspektifleri açısından hayati önem taşımaktadır.

James Heckman (2006), erken yaşlarda yapılan eğitim yatırımlarının yalnızca bireyin yaşam kalitesini değil, aynı zamanda sonraki nesillerin de gelişimini olumlu yönde etkilediğini vurgulamaktadır. Eğitimli ebeveynlerin çocuklarına aktardığı pedagojik bilgi, tutum ve değerler, çocukların hem akademik başarılarını hem de toplumsal uyumlarını artırmakta, bu da eğitimde fırsat eşitliği ve sosyal mobilité açısından kritik bir rol oynamaktadır. Eğitimli bireylerin çocuklarının da yüksek eğitim düzeyine ulaşması, kuşaklar arası sosyal sermaye ve beşeri sermaye aktarımını sağlamaktadır. Erken eğitim yatırımları, bireylerin yaşam standartlarını iyileştirmekle kalmaz, aynı zamanda toplumun genel ekonomik ve sosyal refahını artıran kuşaklar arası faydalar sağlar(Heckman, 2006, s. 135).

Bu süreçte ailelerin eğitim harcamalarına ilişkin tutumları belirleyici bir rol oynar. Gelir seviyesi yüksek ailelerin çocuklarına daha fazla eğitim yatırımı yapabilmeleri, eğitimde eşitsizliği artırmakla birlikte kuşaklararası başarı aktarımını da pekiştirir. Öte yandan, kamu politikalarının bu eşitsizlikleri azaltıcı bir çerçevede düzenlenmesi, dezavantajlı grupların da eğitim yoluyla yukarıya doğru sosyal hareketliliğini destekleyebilir. Özellikle okul öncesi eğitim, bu

bağlamda kilit önemdedir; çünkü çocukların bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerilerinin gelişimi, büyük ölçüde erken çocukluk döneminde şekillenmektedir (Heckman & Masterov, 2007). Okul öncesi eğitim, çocuğun gelişiminin temelini atar ve eşitsiz fırsatlar arasında köprü kurarak sosyal hareketliliği mümkün kılabilir(Heckman, 2006, s. 120).

Eğitim harcamalarının uzun dönemli etkileri, sadece bireysel değil, toplumsal düzeyde de incelenmelidir. Eğitime yapılan yatırımlar, bireyin gelir düzeyi ve işgücü piyasasındaki konumunu etkilediği gibi, sosyal uyum, vatandaşlık bilinci, demokratik katılım ve suç oranları gibi toplumsal göstergeler üzerinde de belirleyici olmaktadır. Eğitimli bireylerin topluma daha fazla katkı sağlaması, sosyal güvenlik sistemlerinin sürdürülebilirliği açısından da önemlidir (Hanushek & Woessmann, 2015).

Bu çerçevede eğitim harcamalarının sürekliliği, yalnızca ekonomik kalkınma hedefleriyle değil, aynı zamanda sosyal adalet, eşitlik ve toplumsal bütünleşme gibi normatif hedeflerle de ilişkilidir. Kuşaklar arası eğitimsel süreklilik, bireylerin yaşam şanslarını artırmakta ve toplumsal yapının daha kapsayıcı bir hale gelmesine katkı sunmaktadır.

2.3. Eğitim Harcamalarının Teorik Temelleri

2.3.1. İnsan Sermayesi Teorisi

İnsan sermayesi kavramı, bireylerin bilgi, beceri, sağlık ve deneyim gibi özelliklerinin ekonomik değer taşıdığını ve bu özelliklere yapılan yatırımın hem bireysel hem toplumsal düzeyde getiriler sağladığını ileri sürmektedir (Becker, 1993). Ekonomik devrimin hız kazanabilmesi için üretkenliğin artırılmasının önemi iktisat biliminin kurucusu A.Smith'in Milletlerin Zenginliği kitabında da "işbölümü ve uzmanlaşma" başlığı altında kendine yer bulmuştur. Bu yaklaşım, özellikle Gary Becker ve Theodore Schultz'un çalışmalarıyla iktisat literatüründe merkezi bir yer edinmiştir (Schultz, 1961). Becker, eğitim, sağlık, iş başı eğitim ve göç gibi unsurların bireylerin gelirlerinde ve toplumun üretkenliğinde doğrudan etkili olduğunu savunmuştur (Becker, 1993). Schultz ise, gelişmiş

ekonomilerde büyümenin temel itici gücünün fiziksel sermaye birikiminden çok insan sermayesindeki gelişmelere dayandığını vurgulamıştır (Schultz, 1961).

İnsan sermayesi teorisine göre, bireylerin eğitim yoluyla kazandıkları bilgi ve beceriler, onların iş gücü piyasasında daha verimli olmalarına imkân tanımakta; böylece hem bireysel gelir düzeyi yükselmekte hem de ulusal üretkenlik artmaktadır (Barro, 2013). Bireylerin üretim kapasitelerinin artırılması sadece okullarla sınırlı kalmayıp, hizmet içi eğitimlerle çalışma yaşamı boyunca devam etmesi, kişisel mesleki tecrübesinin artmasının da önünü açacaktır. Ayrıca eğitim düzeyinin yükselmesi, bireylerin yenilikçilik kapasitelerini artırmakta ve bu da dolaylı olarak ekonomik büyüme performansını güçlendirmektedir (Hanushek, 2013).

Türk iktisatçılar arasında da insan sermayesinin kalkınmadaki rolü vurgulanmıştır. Özellikle Şükrü Nail Kubalı, eğitim yatırımlarının yalnızca bireysel refah artışıyla sınırlı kalmadığını; aynı zamanda toplumun üretken kapasitesinin ve modernleşme sürecinin hızlanmasında belirleyici olduğunu belirtmiştir (Kubalı, 1970).

2.3.2. Eğitim ve Ekonomik Büyüme Modelleri

Eğitim ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi açıklamak amacıyla geliştirilen ilk modellerden biri, Solow'un 1956 tarihli Neo-Klasik Büyüme Modeli'dir (Solow, 1956) Solow'un modelinde eğitim açıkça yer almamakla birlikte, uzun vadeli büyümenin sürdürülebilmesi için teknoloji artışının gerekli olduğu kabul edilmiştir. Eğitim ise sonraki modellerde teknoloji üretiminin ve bilgi birikiminin temel kaynağı olarak görülmüştür.

Endojen büyüme teorileri, özellikle Paul Romer ve Robert Lucas tarafından geliştirilen yaklaşımlarla, eğitimi ekonomik büyümenin içsel bir unsuru haline getirmiştir (Romer, 1990) Romer'a göre, bilgi üretimi ve yenilikçilik, ekonomik büyümenin ana motorlarıdır ve bu süreç doğrudan eğitim seviyesine bağlıdır (Romer, 1994). Lucas ise, beşeri sermaye birikiminin ekonomilerde dışsalılık yaratarak üretkenliği artırdığını ve sürekli büyümenin kaynağını oluşturduğunu ileri sürmüştür (Lucas, 1988).

Türkiye’de eğitim ve büyüme ilişkisinin modellenmesine yönelik çalışmalar da endojen büyüme teorilerinin etkisiyle artış göstermiştir. Örneğin, Ercan Uygur’a göre, Türkiye’nin sürdürülebilir büyüme hedeflerine ulaşabilmesi için insan sermayesi kalitesinin artırılması şarttır (Uygur, 1999). Bu görüşler, Türkiye’de eğitim yatırımlarının sadece istihdam piyasasında değil, aynı zamanda makroekonomik istikrar hedeflerinde de kritik öneme sahip olduğunu göstermektedir.

2.3.3. Eğitim Harcamalarının Türleri ve Kapsamı

Eğitim harcamaları genel olarak kamu harcamaları, özel sektör harcamaları ve bireysel yatırımlar şeklinde sınıflandırılmaktadır (OECD, 2023). Kamu sektörü, özellikle temel eğitim ve zorunlu eğitim düzeyinde finansmanın başlıca kaynağı olurken, özel sektör daha çok yükseköğretim ve mesleki eğitim alanlarında rol üstlenmektedir (UNESCO, 2023).

OECD ülkelerinde eğitim harcamalarının GSYİH içindeki payı ortalama %4–6 düzeyindedir. Türkiye’de ise bu oran son yıllarda artış göstermiştir; 2023 verilerine göre GSYİH’nin %5,3’ü eğitim harcamalarına ayrılmıştır (TÜİK, 2024). Ancak yalnızca harcama miktarının artırılması tek başına başarı getirmemekte, bu kaynakların nasıl kullanıldığı da büyük önem arz etmektedir.

Eğitim harcamalarının etkinliğini belirleyen temel unsurlar arasında öğrenci başına yapılan harcama, öğretmen nitelikleri, okul altyapısı ve müfredat yenilikleri gibi faktörler bulunmaktadır (OECD, 2022). UNESCO’nun raporlarına göre, eğitimde nitelik ve kapsayıcılık unsurlarının iyileştirilmesi, ülkelerin uzun vadeli büyüme performanslarını belirleyen kritik etkenlerden biridir (UNESCO, 2023).

Türk akademisyenler de eğitim harcamalarının sadece niceliksel artışına değil, niteliksel dönüşümüne odaklanılması gerektiğini vurgulamaktadır. İlhan Tekeli’ye göre, Türkiye’de bölgesel eşitsizliklerin azaltılabilmesi için eğitim yatırımlarının bölgesel bazda planlanması ve kaynakların eşit dağıtılması şarttır (Tekeli, 2000).

2.4. Kalkınma Kavramı Ve Eğitimin Rolü

2.4.1. Kalkınmanın Ekonomik ve Sosyal Boyutları

Kalkınma kavramı uzun yıllar yalnızca ekonomik büyüme ile özdeşleştirilmiş, kişi başına düşen gelirin artışı kalkınmanın temel göstergesi olarak kabul edilmiştir (Todaro, 2015). Ancak zamanla bu yaklaşım yetersiz bulunmuş ve kalkınmanın yalnızca niceliksel büyüme değil, aynı zamanda yaşam kalitesinde iyileşmeyi, sosyal adaleti ve çevresel sürdürülebilirliği de kapsayan çok boyutlu bir süreç olduğu anlayışı hâkim olmuştur (Sen, 1999).

Amartya Sen'in “gelişme özgürlüktür” yaklaşımı çerçevesinde, kalkınmanın bireylerin eğitim, sağlık ve siyasi özgürlük gibi temel haklara erişimlerinin artırılmasıyla mümkün olduğu vurgulanmıştır (Sen, 1999). Bu doğrultuda, Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) tarafından geliştirilen İnsani Gelişmişlik Endeksi (HDI), kalkınmayı sadece gelir artışı ile değil, eğitim ve sağlık gibi sosyal göstergelerle birlikte ölçmeyi önermiştir (UNDP, 2023).

Özellikle eğitim, kalkınmanın insani boyutunun temel belirleyicilerinden biri olarak görülmektedir. Eğitim sayesinde bireylerin bilgi ve beceri düzeyleri artmakta, bu da hem bireysel refahın hem de toplumsal üretkenliğin yükselmesini sağlamaktadır (Barro, 2013). Bu bağlamda, kalkınma kavramı yalnızca ekonomik büyüme ile sınırlı tutulmamakta; sosyal eşitlik, yaşam kalitesi ve özgürlüklerin artırılması gibi unsurları da içeren bütünsel bir gelişme süreci olarak ele alınmaktadır.

Türk iktisatçılarından İlhan Tekeli de kalkınmayı salt ekonomik göstergelerle tanımlamanın yetersizliğini vurgulamış, bölgesel kalkınma politikalarının ancak eğitim ve sosyal altyapının güçlendirilmesiyle başarılı olabileceğini ifade etmiştir (Tekeli, 2000). Böylece kalkınmanın mekânsal ve toplumsal adalet boyutlarının da göz önünde bulundurulması gerektiği anlaşılmaktadır.

2.4.2. Eğitimin Kalkınmadaki Rolü

Eğitim, kalkınma sürecinin merkezinde yer almakta ve bireylerin sosyal, ekonomik ve politik yaşama etkin katılımlarını mümkün kılmaktadır. Eğitilmiş bireyler, iş gücü piyasasında daha verimli çalışmakta, yenilikçi faaliyetlerde bulunmakta ve demokratik süreçlere daha aktif şekilde katılmaktadır (Hanushek, 2015). Bu nedenle eğitime yapılan yatırımlar, uzun vadeli kalkınma hedeflerinin gerçekleştirilmesinde stratejik bir rol oynamaktadır.

Gary Becker'e göre eğitim, bireylerin beşeri sermayesini güçlendirerek üretkenliklerini artırmakta ve böylece hem kişisel hem de toplumsal refah düzeyinin yükselmesine katkıda bulunmaktadır (Becker, 1993). Eğitim düzeyindeki artış, bireylerin analitik düşünme, problem çözme ve yenilik üretme kapasitelerini geliştirmekte; bu da dolaylı olarak ekonomik büyüme performansını güçlendirmektedir (Hanushek, 2005).

Eğitim yoluyla geliştirilen beşeri sermaye, yalnızca bireysel gelir artışına değil, aynı zamanda sosyal eşitliğin sağlanmasına da katkı sunmaktadır. Özellikle düşük gelirli grupların eğitime erişiminin artırılması, gelir dağılımında adaletin sağlanması açısından kritik öneme sahiptir (UNESCO, 2023). OECD verilerine göre, eğitimde kapsayıcılığın artırılması ülkelerde uzun vadeli ekonomik büyümenin ve sosyal uyumun temel dinamiklerinden biridir (OECD, 2023).

Türkiye'de eğitim harcamalarının kalkınmadaki rolü son yıllarda daha fazla vurgulanmaya başlanmıştır. T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı tarafından hazırlanan 12. Kalkınma Planı'nda, nitelikli insan gücünün geliştirilmesi kalkınma hedeflerinin temel unsurlarından biri olarak tanımlanmıştır (T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2024). Bu plan çerçevesinde eğitim sisteminin güçlendirilmesi, bölgesel eğitim eşitsizliklerinin azaltılması ve yaşam boyu öğrenmenin teşvik edilmesi amaçlanmaktadır.

Ercan Uygur da, Türkiye'nin kalkınma sürecinde eğitimin önemine dikkat çekmiş, eğitim yatırımlarının artırılmasının ve niteliğinin iyileştirilmesinin uzun vadeli büyüme performansı açısından belirleyici olduğunu belirtmiştir (Uygur, 1999). Böylece eğitim, yalnızca bireylerin istihdam olanaklarını artırmakla

kalmamakta; aynı zamanda toplumsal refahın yaygınlaştırılması ve sosyal bütünleşmenin sağlanması açısından da kritik bir rol üstlenmektedir.

2.5. Eğitim Harcamaları İle Kalkınma Arasındaki Ampirik Bulgular

2.5.1. Uluslararası Deneyimler

Eğitim harcamalarının ekonomik büyüme üzerindeki etkisini inceleyen ampirik çalışmalar, hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerde eğitimin kalkınma sürecinde merkezi bir rol oynadığını göstermektedir (Barro, 2013). Robert Barro ve Jong-Wha Lee'nin geniş veri seti kullanarak yaptığı analizler, ortalama eğitim düzeyindeki her bir yıllık artışın, uzun dönemli büyüme oranını yaklaşık %0,5 oranında artırdığını ortaya koymuştur (Barro, 2013).

Benzer şekilde Eric Hanushek ve Ludger Woessmann tarafından yürütülen çalışmalarda, eğitim süresinin yanı sıra eğitim kalitesinin de ekonomik büyüme üzerinde önemli etkiler yarattığı bulunmuştur (Hanushek, 2015). Hanushek'e göre, matematik ve fen bilimleri test sonuçlarında 50 puanlık bir artış, uzun vadeli büyüme oranını %1,2 oranında artırabilmektedir (Hanushek, 2015).

Latin Amerika ülkelerinde yapılan araştırmalarda da, eğitim harcamalarının verimliliği ile büyüme performansı arasındaki ilişki doğrulanmıştır. George Psacharopoulos, düşük gelirli ülkelerde ilk ve ortaöğretime yapılan yatırım getirilerinin, yükseköğretime kıyasla daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Psacharopoulos, 1994). Bu bulgu, eğitim yatırımlarının toplumsal etki düzeyine göre yönlendirilmesinin önemine işaret etmektedir.

Eğitim harcamalarının kalkınmaya etkisini somutlaştırmak için Güney Kore ve İsveç örnekleri dikkat çekicidir. Güney Kore, 1960'larda başlattığı temel eğitim seferberliğiyle kısa sürede yüksek okullaşma oranlarına ulaşmış; 40 yıl içinde kişi başına düşen gelirini neredeyse 20 kat artırmıştır (Worldbank, 1993). Bu nedenle Güney Kore örneği, özellikle gelişmekte olan ülkeler açısından,

eğitime yapılan planlı yatırımların ekonomik büyüme üzerindeki doğrudan etkisini göstermesi bakımından önemli bir modeldir.

İsveç ise eğitimi sadece ekonomik kalkınma değil, aynı zamanda toplumsal eşitlik hedefiyle bütünleştirerek farklı bir örnek sunmaktadır (OECD, 2012). Özellikle dezavantajlı gruplara erken çocukluk eğitimi sağlayan ve kamu yatırımlarını bu yönde yoğunlaştıran İsveç, hem iş gücü verimliliğini hem de sosyal uyumu artırabilmiştir (OECD, 2023). Bu nedenle İsveç örneği, eğitim harcamalarının yalnızca nicelik değil, sosyal adalet gibi niteliksel hedeflere katkısı açısından da değerlendirilmesi gerektiğini açıkça göstermektedir.

OECD'nin 2023 raporu da bu örnekleri destekler nitelikte olup, eğitimde fırsat eşitliği sağlayan ülkelerin uzun vadede hem ekonomik hem sosyal kazanımlar elde ettiğini ortaya koymuştur (OECD, 2023).

2.5.2. Türkiye Örneği

Türkiye'de eğitim harcamalarının GSYİH içindeki payı, 2000'li yılların başında %2,5 seviyesindeyken, 2023 yılı itibarıyla %5,3'e yükselmiştir (TÜİK, 2024). Bu artış, özellikle temel eğitimde okullaşma oranlarını artırmış ve ortalama eğitim süresi 6,5 yıldan 9 yıla çıkmıştır (TÜİK, 2024). Ancak niceliksel artışa rağmen eğitim kalitesi, bölgesel dengesizlikler ve öğretmen niteliği gibi konular sorun olmaya devam etmektedir.

TÜİK'in 2023 verilerine göre, İstanbul'da ortalama eğitim süresi 11 yıl iken, Mardin'de bu süre yalnızca 6,4 yıldır (TÜİK, 2023). Bu bölgesel farklılıklar, eğitim harcamalarının kalkınma üzerindeki etkisinin her bölgede aynı yoğunlukta hissedilmesini engellemektedir.

Ercan Uygur'un da belirttiği gibi, Türkiye'de eğitimde nicel büyüme sağlanmasına rağmen kalite sorunları çözülmediği sürece ekonomik büyüme istikrarsız kalmaya devam edecektir (Uygur, 1999). Özellikle müfredat reformları, mesleki eğitim ve öğretmen eğitimi gibi alanlara daha fazla kaynak ayrılması gerektiği önerilmektedir.

Dünya Bankası'nın 2020 tarihli "Learning Poverty" raporuna göre, Türkiye'de 10 yaşındaki çocukların %18'i okuduğunu anlayamamaktadır

(Worldbank, 2020). Bu oran, OECD ortalamasının üzerindedir ve eğitim yatırımlarının yalnızca fiziksel altyapıyla sınırlı kalmaması gerektiğini göstermektedir.

T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı tarafından hazırlanan 12. Kalkınma Planı'nda da eğitime yapılan harcamaların etkin kullanımı ve bölgesel eşitliğin sağlanması temel hedefler arasında sayılmıştır (T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2024). Plan kapsamında, yaşam boyu öğrenmenin desteklenmesi, mesleki eğitim merkezlerinin güçlendirilmesi ve dijital becerilerin artırılması hedeflenmektedir.

2.6. Eğitim Harcamalarının Kalkınmaya Etkisini Belirleyen Faktörler

2.6.1. Harcamaların Niteliği ve Etkinliği

Eğitim harcamalarının kalkınmaya etkisini belirleyen en kritik unsur, yalnızca harcama miktarının yüksekliği değil, bu kaynakların kullanım biçimidir (Hanushek, 1986). Eğitime ayrılan bütçelerin, öğrencilerin akademik başarılarını, beceri gelişimlerini ve uzun vadeli üretkenliklerini artıracak şekilde yönlendirilmesi gerekmektedir.

Eric Hanushek, eğitime yapılan yatırımların doğrudan büyümeye katkı sağlaması için öğrenme çıktılarına odaklanılması gerektiğini vurgulamaktadır (Hanushek, 2015). Harcama kalemlerinin yalnızca altyapı yatırımları ya da maaş artışlarına yönlendirilmesi yerine, öğrenme kalitesini yükseltecek sistematik reformlarla desteklenmesi şarttır.

Bu görüşe paralel olarak, Paul Glewwe de, özellikle gelişmekte olan ülkelerde eğitim harcamalarının müfredat yeniliği, öğretmen eğitimi ve okul yönetimi gibi alanlara odaklanmasının öğrenci performansı üzerinde daha etkili sonuçlar doğurduğunu ileri sürmektedir (Glewwe, 2011).

Türkiye örneğinde de son yıllarda eğitim harcamalarının artmasına rağmen, PISA gibi uluslararası sınav sonuçlarında kalıcı iyileşmelerin sınırlı

kaldığı görülmektedir (TÜİK, 2024). Bu durum, yatırımın sadece miktarına değil, niteliğine odaklanması gerektiğini göstermektedir.

Özellikle erken çocukluk eğitimi, öğretmen niteliği ve dijital altyapı gibi alanlara yapılacak akıllı yatırımlar, uzun vadeli insan sermayesi gelişimi açısından kritik rol oynamaktadır (OECD, 2022). Eğitimde verimliliğin artırılması, kaynakların çıktı odaklı ve eşitlikçi bir yaklaşımla tahsis edilmesiyle mümkün olacaktır.

2.6.2. Kamu ve Özel Sektör Katkıları

Eğitim harcamalarında yalnızca kamu kesiminin rolü yeterli olmamakta; özel sektör ve sivil toplum kuruluşlarının desteği de önem taşımaktadır (UNESCO, 2023). Bu bağlamda, kamu-özel iş birliği (PPP) modelleri, hem eğitime erişimi hem de eğitim kalitesini artırmak için güçlü bir araç olarak kullanılmaktadır.

Almanya'daki "Çift Kanallı Mesleki Eğitim Sistemi" örneği, firmaların doğrudan mesleki eğitim süreçlerine katılımını sağlayarak genç işsizliğin azaltılmasında büyük başarı sağlamıştır (OECD, 2010). Firmaların hem eğitim müfredatına katkı sağlaması hem de öğrencilere iş başı eğitim imkânı sunması, okul-sonrası iş gücü piyasasına geçişi kolaylaştırmaktadır.

Benzer şekilde, Türkiye'de organize sanayi bölgelerinde açılan mesleki eğitim merkezleri, özel sektörün eğitim süreçlerine aktif katılımını teşvik etmektedir (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, *Mesleki Eğitimde İyi Uygulamalar Raporu*, 2023). Ancak bu iş birliklerinin eğitimde fırsat eşitliğini zedelememesi için, kamusal düzenlemelerin güçlü olması gerekmektedir.

John Field'e göre, yaşam boyu öğrenme politikalarında özel sektör katkısı artırıldığında, bireylerin istihdam edilebilirlikleri ve üretkenlikleri doğrudan artmakta; bu da ekonomik büyümeyi desteklemektedir (Field, 2006). Bu nedenle özel sektörün rolü yalnızca finansmanla sınırlı kalmamalı, aynı zamanda kalite artırıcı süreçlere de aktif biçimde entegre edilmelidir.

2.6.3. Eğitimde Eşitsizlik ve Bölgesel Farklılıklar

Eğitim harcamalarının kalkınmaya etkisinin tam anlamıyla gerçekleşebilmesi için, ülkedeki bölgesel eşitsizliklerin azaltılması gerekmektedir (Tekeli, 2000). Eğitimde eşitsizlik, yalnızca bireysel fırsatların sınırlandırılmasına neden olmakla kalmamakta, aynı zamanda ulusal düzeyde üretkenlik kaybına da yol açmaktadır.

Türkiye'de doğu-batı, kırsal-şehir ekseninde eğitim göstergelerinde ciddi farklılıklar gözlenmektedir. TÜİK verilerine göre, İstanbul'da ortalama eğitim süresi 11 yıl iken, Ağrı'da bu süre yalnızca 6,1 yıldır (TÜİK, 2023). Bu farklar, iş gücü piyasasında vasıflı iş gücü arzında dengesizlikler yaratmakta ve bölgesel kalkınma hedeflerini sekteye uğratmaktadır.

İlhan Tekeli, bölgesel farklılıkların azaltılması için eğitimde pozitif ayrımcılık politikalarının uygulanmasını önermektedir (Tekeli, 2000). Dezavantajlı bölgelerde öğretmen teşvik programlarının, burs desteklerinin ve altyapı yatırımlarının artırılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Ayrıca, Amartya Sen'in kalkınma kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, eğitime erişimdeki adaletsizlikler, bireylerin özgürlük kapasitelerini sınırlandırarak toplumsal kalkınmayı olumsuz etkilemektedir (Sen, 1999). Bu nedenle eğitim yatırımları, özellikle kırsal kesimde, kız çocukları ve düşük gelir grupları gibi hassas grupları kapsayıcı bir anlayışla planlanmalıdır.

Türkiye'nin 12. Kalkınma Planı'nda da eğitimde bölgesel eşitsizliklerin azaltılması temel hedeflerden biri olarak belirlenmiştir (T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2024). Bu doğrultuda, bölgesel kalkınma ajansları tarafından desteklenen eğitim projeleri ve yaşam boyu öğrenme merkezleri önemli araçlar olarak kullanılmaktadır.

2.7. Politika Önerileri ve Gelecek Perspektifi

2.7.1. Kaynakların Etkin ve Adil Kullanımına Yönelik Politikalar

Eğitim harcamalarının kalkınma üzerindeki etkisini maksimize edebilmek için ilk olarak kaynakların sadece artırılması değil, aynı zamanda etkin ve adil biçimde yönetilmesi gerekmektedir (Stiglitz, 2012). Bütçe tahsisinin stratejik planlamaya dayalı olması, hem mali sürdürülebilirliği hem de toplumsal etkiyi güvence altına alacaktır.

Joseph Stiglitz'e göre kamu harcamalarının etkinliği, yalnızca teknik maliyet analizleriyle değil, sosyal refah üzerindeki dönüştürücü etkileriyle ölçülmelidir (Stiglitz, 2000). Bu bakımdan, eğitim harcamalarının sadece altyapı yatırımlarına değil, öğretmen niteliği, öğrenci başarısı ve sosyal kapsayıcılık gibi çıktılara göre yönlendirilmesi gerekmektedir.

Türkiye özelinde, kamu bütçesinin eğitimdeki bölgesel eşitsizlikleri azaltacak şekilde yeniden yapılandırılması önem taşımaktadır (TÜİK, 2024). Özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde öğretmen teşvikleri, okul donanım iyileştirmeleri ve öğrenci destek bursları gibi hedefli mekanizmaların genişletilmesi gerekir (T.C. Kalkınma Bakanlığı, *Bölgesel Gelişme Ulusal Stratejisi*, 2023). Amartya Sen'in özgürlük temelli kalkınma yaklaşımı doğrultusunda, eğitim politikalarının yalnızca ekonomik verimlilik değil, bireysel özgürleşme ve toplumsal eşitlik hedeflerini de kapsayacak biçimde tasarlanması gereklidir (Sen, 1999). Bu bağlamda, eğitim bütçelerinde cinsiyet eşitliği, engelli bireylerin erişimi ve mülteci çocukların eğitime entegrasyonu gibi konular da öncelikli politika başlıkları arasında yer almalıdır.

2.7.2. Nitelikli ve Katılımcı Eğitim Ekosisteminin Geliştirilmesi

Eğitimin kalkınmadaki işlevini güçlendirecek bir diğer stratejik alan, çok paydaşlı, katılımcı ve kapsayıcı bir eğitim ekosisteminin inşasıdır. Bu yapı, yalnızca merkezi otoritelerin değil, yerel yönetimlerin, özel sektörün,

üniversitelerin ve sivil toplumun da sürece aktif katılımını içermelidir (UNESCO, 2021).

OECD'nin "Future of Education and Skills 2030" raporunda, eğitim sistemlerinin daha esnek, öğrenci merkezli ve toplumla entegre yapılarla dönüşmesi gerektiği vurgulanmaktadır (OECD, 2023). Bu dönüşüm, müfredat reformlarıyla birlikte dijital beceriler, iletişim, eleştirel düşünme gibi çok yönlü yetkinliklerin kazandırılmasıyla mümkün olacaktır.

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından başlatılan “Öğretmenlik Meslek Kanunu” gibi düzenlemelerin, öğretmenlerin mesleki gelişimini sistematik hale getirmesi önemli bir adımdır (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2022). Ancak bu düzenlemelerin uygulama etkinliği yerel eşitsizlikler ve kurumsal kapasite sorunları nedeniyle sınırlı kalabilmektedir. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme programlarının üniversite-sanayi iş birliğiyle zenginleştirilmesi, akademik kariyer yollarının teşvik edilmesi gerekmektedir (Murat, 2023).

Ayrıca eğitimin yalnızca okul duvarları içinde sınırlı kalmaması, toplum merkezli öğrenme modellerinin desteklenmesi önemlidir. John Dewey’in "okul yaşamın kendisidir" görüşü doğrultusunda, eğitimin gündelik yaşamla bütünleştiği uygulamalı, katılımcı ve toplumsal bir çerçeveye oturtulması, toplumsal kalkınmanın hızlanmasına katkı sağlar (Dewey, 1916).

2.7.3. Gelecek Perspektifi: Dijitalleşme, Yaşam Boyu Öğrenme ve Yeşil Dönüşüm

21.yüzyılın eğitim politikaları artık klasik okul sistemleriyle sınırlı kalmayacak biçimde yeniden düşünülmektedir. Eğitimde dijitalleşme, yaşam boyu öğrenme ve yeşil dönüşüm gibi temalar, geleceğin kalkınma vizyonunu şekillendiren temel başlıklar arasında yer almaktadır (OECD, 2024).

UNESCO’nun 2023 Küresel Eğitim Raporu’nda, dijital uçurumun eğitim eşitsizliklerini derinleştirmemesi için kamu politikalarının internet erişimi, dijital cihazlar ve dijital pedagojiler konularında kapsayıcı çözümler üretmesi gerektiği belirtilmiştir (UNESCO, 2023). Türkiye’de Fatih Projesi gibi teknolojik altyapı yatırımları bu yönde önemli adımlar olmakla birlikte, öğretmenlerin dijital

pedagojik yetkinliklerinin artırılması ve içerik üretiminde yerli yazılım kapasitesinin geliştirilmesi gelecekte kilit rol oynayacaktır.

Ayrıca, Avrupa Birliği'nin "Yeşil Mutabakat" süreciyle birlikte, eğitim sistemlerinin de sürdürülebilirlik eksenli yeniden yapılandırılması gündeme gelmiştir (Avrupa Komisyonu, 2023). Bu çerçevede, Türkiye'nin hem müfredat bazında çevresel farkındalığı artıracak ders içerikleri oluşturması hem de mesleki eğitim alanında yeşil becerilere öncelik vermesi gerekmektedir.

David Autor gibi araştırmacılar, yapay zekâ ve otomasyonun iş gücü yapısını dönüştüreceğini öngörmekte, bu nedenle eğitim sistemlerinin hızla adaptasyon sağlaması gerektiğini belirtmektedir (Autor, 2015). STEM eğitiminin yaygınlaştırılması, algoritmik düşünme, yapay zekâ okuryazarlığı gibi alanlarda erken yaşta eğitim verilmesi, Türkiye'nin dijital ekonomiye geçişinde rekabet gücünü artıracaktır.

Geleceğe dair güçlü bir perspektif oluşturmak için, eğitim yatırımları artık yalnızca okullaşma değil; bireyin yaşam boyu öğrenme kapasitesini, çevresel duyarlılığını, dijital yeterliliğini ve toplumsal uyumunu geliştiren çok boyutlu politikalarla bütünleştirilmelidir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Öğrenci velilerinin eğitim harcamalarına yönelik tutum ve davranışlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesine çalışılacaktır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2022-2023 ve 2023-2024 öğretim yılında Tekirdağ ilinde örgün genel öğretimde (mesleki teknik öğretim hariç) öğrencisi olan velilerdir.

Örneklem **demografik özellikler** frekans dağılımına ilişkin ayrıntılı veriler Tablo 1’de gösterilmiştir. Çalışma, toplam 771 katılımcı ile yürütülmüştür. Katılımcıların %48.0’ı 40-49 yaşlarındaki, %61.6’sı annesi, %94.4’ü evli ebeveynlerdir (Tablo 1).

Tablo 1 Örneklem Demografik Özellikler Frekans Dağılımı

		f	%
1) Yaşınız?	• a) 29 ve daha küçük	19	2,5
	• b) 30-39	320	41,5
	• c) 40-49	370	48,0
	• d) 50 ve üstü	62	8,0
2) Ebeveynlik durumunuz?	• a) Annesiyim	475	61,6
	• b) Babasıyım	296	38,4
3) Medeni durumunuz?	• a) Evli	728	94,4
	• b) Boşanmış-Dul	43	5,6
Toplam		771	100,0

Örneklem **sosyo-ekonomik özellikler** frekans dağılımına ilişkin ayrıntılı veriler Tablo 2’de gösterilmiştir. Katılımcıların %43.2’si üniversite mezunu, %32.2’si memur, %61.7’si çocukluğu şehirde geçmiş, %64.6’sı 2-3 çocuğu olan, %63,3’ü 4-5 kişilik ailede yaşayan ve %75.4’ü orta gelir düzeyindeki ebeveynlerdir (Tablo 2).

Tablo 2. Örneklem Sosyo-Ekonomik Özellikler Frekans Dağılımı

		f	%
4) Eğitim düzeyiniz?	• a) İlkokul	50	6,5
	• b) Ortaokul	56	7,3
	• c) Lise	242	31,4
	• d) Üniversite	333	43,2
	• e) Yüksek Lisans-Doktora	90	11,7
5) Mesleğiniz?	• a) Memur	248	32,2
	• b) İşçi	204	26,5
	• c) Tüccar-Esnaf	48	6,2
	• d) Serbest Meslek	67	8,7
	• e) Çiftçi	8	1,0
	• f) İşsiz	8	1,0
	• g) Emekli	37	4,8
	• h) Ev hanımı	151	19,6
6) Sizin çocukluğunuzda yaşadığınız yer?	• a) Köy	197	25,6
	• b) Kasaba	98	12,7
	• c) Şehir	476	61,7
7) Kaç çocuğunuz var?	• a) 1	259	33,6
	• b) 2-3	498	64,6
	• c) 4 ve fazla	14	1,8
8) Ailede siz dahil kaç kişi yaşıyor?	• a) 3	260	33,7
	• b) 4-5	488	63,3
	• c) 6 ve fazla	23	3,0
10) Ailenizin ekonomik durumu?	• a) Üst gelir düzeyi	91	11,8
	• b) Orta gelir düzeyi	581	75,4
	• c) Alt gelir düzeyi	99	12,8
Toplam		771	100,0

Örneklem **ailenin ekonomik gelir kaynakları** frekans dağılımına ilişkin ayrıntılı veriler Tablo 3’de gösterilmiştir. Katılımcıların %86.0’ı ailenin ekonomik gelir kaynakları haftalık-aylık-maaş olan ebeveynlerdir (Tablo 3).

Tablo 3 Ailenin Ekonomik Gelir Kaynakları Frekans Dağılımı

	f	%
[• a) Yevmiye-Gündelik iş]	23	3,0
[• b) Haftalık-aylık-maaş]	663	86,0
[• c) Hayvancılık]	23	3,0
[• d) Çiftçilik (tarla+bahçe)]	47	6,1
[• e) Kira-icar]	102	13,2
[• f) Günlük satışlar]	77	10,0
[• g) Yatırım, tahvil, hisse senedi,vb]	49	6,4
[• h) Sosyal yardımlar]	8	1,0
N=	771	100,0

3.3. Veriler ve Toplanması

Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilecek Kişisel Bilgi Formu ve Eğitim Harcamaları Tutumu Ölçeği olmak üzere iki veri toplama aracı kullanıldı. Veri toplama araçlarının okul yönetimleri ve rehberlik servisleri ile işbirliği içinde velilere ulaştırıldı.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından alan yazın taranarak nicel analizler için geliştirilen kişisel bilgi formu, ailelerin demografik özelliklerini, sosyoekonomik özelliklerini ve eğitim harcama davranışlarını belirlemeye yönelik üç bölümden, toplam 17 sorudan oluşmaktadır (EK A, EK B).

3.3.2. Eğitim Harcamaları Tutumu Ölçeği

Araştırmacı tarafından alan yazın taranarak nicel analizler için geliştirilen ölçek kişilerin eğitim harcamalarına ilişkin görüş, yönelim ve eğilimlerini ölçmeye yönelik derecelmeli likert tarzı itemlerden oluşmaktadır.

Ölçekte 4'lü derecelmeli Likert türü 19 madde yer almaktadır. Ölçeğin dereceleme sıfatları 1 (Hiç Katılıyorum), 2 (Katılmıyorum), 3 (Katılıyorum), ve 4 (Kesinlikle Katılıyorum) şeklindedir. Ölçek; 3 faktörden oluşmaktadır. Boyutlar ve içerdikleri soru adetleri şöyledir: F1-Yatırım amaçlı (8 madde), F2-Tüketim

özellikli (7 madde), F3-Kazanç amaçlı (4 madde), FT-Eğitim Harcaması Toplamı (19 soru) (Ocak & Aytaç, 2024).

3.3.2.1. Eğitim Harcamaları Tutumu Ölçeği'nin Geliştirilmesi

Ölçeğin hazırlanma sürecinde literatür tarmasından ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Uzman görüşü için 3 İktisat Anabilimdalı öğretim üyesine, 1 ölçeğe ve değerlendirme Anabilimdalı öğretim üyesine başvurulmuştur. Uzman görüşleriyle görünüş geçerliği ve kapsam geçerliği incelenmiştir. (Ocak & Aytaç, 2024).

3.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Öncelikle ölçek geliştirme istatistikleri kapsamında yapı geçerliği için rotated varimax yöntemiyle AFA (açımlayıcı faktör analizi) yapıldı, geçerlik analizi için item-total korelasyon ve item-remainder korelasyon çözümleri yapıldı, maddeler ve boyutlar arası içtutarlık belirlenmesi için Cronbach ve Rulon katsayıları ile güvenirlik için ayırt edicilik katsayısı hesaplandı. (EK H Tablo 56-61). Ölçek geliştirmenin son aşaması olarak DFA (doğrulamalı faktör analizi) yapıldı.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik sınamaları sonrasında son halini aldıktan sonra bağımsız değişkenlerle etkileşimine bakıldı.

Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde ve frekans gibi betimsel istatistikler hesaplandı. Değişkenler arası ilişkiler analiz edilirken Pearson korelasyon katsayısı istatistik tekniği kullanıldı. Eğitim harcamaları tutumunu etkileyen faktörleri belirlemek için t testi, ANOVA, farkın kaynağı için LSD çözümleri yapıldı.

Eğitim Harcamaları Tutumu ölçeği ve alt boyutlarının normal dağılım gösterip göstermediğini anlamak için çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) analizi yapılmış her iki ölçüte göre de tüm alt boyutlardaki verilerin normal

dağılım gösterdiği saptanmıştır. Bu sonuçlara dayanarak grupların karşılaştırılmasında parametrik teknikler tercih edilmiştir (Tablo 4).

Tablo 4. Eğitim Harcamaları Tutumu Ölçeği Betimsel Değerleri ve Normallik İstatistikleri

	N	Arit. Ort.	Std. Sapma	Skewness	Kurtosis
F1-Yatırım amaçlı	771	3,202	0,424	-0,272	0,938
F2-Tüketim özellikli	771	1,738	0,445	0,144	-0,340
F3-Kazanç amaçlı	771	2,932	0,583	-0,098	0,077
FT-Eğitim Harcaması Toplamı (R)	771	3,132	0,406	0,027	0,042

Ebeveynler, kendilerinin eğitim harcamalarına yönelik tutumlarını Yatırım amaçlı boyutunda ($\bar{x}$ =3,202) ve Eğitim Harcaması Toplamı'nda ($\bar{x}$ =3,132) yüksek düzey (3,00-4,00) aralığında/olumlu, Kazanç amaçlı ($\bar{x}$ =2,932) boyutunda orta düzey (2,00-2,99) aralığında/vasat, Tüketim özellikli ($\bar{x}$ =1,738) boyutunda düşük düzey (1,00-1,99) aralığında/olumlu olarak değerlendirmektedirler (Tablo 4).

Tablo 5. t Test İçin Varyansların Homojenliği Sınaması

	Levene	p
F1-Yatırım amaçlı	0,973	0,324
F2-Tüketim özellikli (D)	1,550	0,214
F3-Kazanç amaçlı	0,956	0,328
FT-Eğitim Harcaması Toplamı (R)	2,247	0,134

Grupların karşılaştırmasında 2'li grup karşılaştırmasında t testleri için (Tablo 5) 3 ve daha çok grubun karşılaştırmasında ANOVA için varyansların homojenliğini test etmek için (Tablo 6) Levene testi hesaplanmış ve her iki teknik için de varyansların eşitliği varsayımı doğrulanmıştır

Tablo 6. ANOVA İçin Varyansların Homojenliği Sınaması

	Levene	sd1	sd2	p
F1-Yatırım amaçlı	0,211	4	766	0,933
F2-Tüketim özellikli (D)	0,722	4	766	0,577
F3-Kazanç amaçlı	0,862	4	766	0,486
FT-Eğitim Harcaması Toplamı (R)	0,825	4	765	0,509

4. BULGULAR VE YORUM

4.1. Eğitim Harcamaları Tutumu Ölçeği'nin Geliştirilmesi

Araştırmada kullanılan veri toplamada kullanılan “Eğitim Harcamaları Tutum Ölçeği” araştırmacı tarafından anne-babalara uygulanmak üzere hazırlanmıştır. Ölçek “Hiç katılmıyorum, Katılmıyorum, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum” seçenek sıfatlarıyla 4'lü derecelmeli 19 sorudan oluşmaktadır.

4.1.1. Aşama 1 Açımlayıcı Faktör Analizi

Ölçek geliştirme istatistiklerinde öncelikle boyutları belirlemek amacıyla varimax rotated açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Boyut toplamı ile boyuttaki herbir maddenin tek tek ilişkisini sorgulayan madde-toplam korelasyon katsayısı ve madde-hariç toplam korelasyon katsayısı, ayrıca boyuttaki madelelrin birbiriyle ilişkisini sorgulayan Cronbach ve Rulon katsayıları hesaplanmıştır. Bu katsayılar ölçeğin içtutarlık güvenilirliğinin belirlenmesinde kullanılmıştır. Aynı işlem bütün boyutlar için ayrı ayrı tekrarlanmıştır. Aynı şekilde maddelerin ayırtetme gücünü saptamak için üst çeyrek ve alt çeyrekler arası t-testi uygulanmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ölçeğin yapı geçerliğini belirlemede kullanılmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik Testleri ile verilerin faktör analizi yapmaya uygunluğu değerlendirilmiş ve istatistiksel gereklilikleri karşıladığı saptanmıştır (Tablo 7).

Tablo 7. KMO ve Bartlett Testleri

Kaiser-Meyer-Olkin		0,922
Bartlett	Kaykare	4841,348
	sd	171
	p	0,000

Açımlayıcı (extraction) yöntem olarak temel bileşenler (principal component) analizi kullanılmıştır. Faktör analizi sonucu oluşan 3 faktörlü yapı toplam değişkenliğin yüzde 49,304'ünü açıklamaktadır (Tablo 8)

Tablo 8. Açıklanan Toplam Değişkenlik

Bileşen	İlk Eigen değerleri			Kareler Toplamı			Döndürülmüş Kareler Toplamı		
	Toplam	Varyansın %	Birikimli %	Toplam	Varyansın %	Birikimli %	Toplam	Varyansın %	Birikimli %
1	6,547	34,456	34,456	6,547	34,456	34,456	3,530	18,579	18,579
2	1,688	8,885	43,341	1,688	8,885	43,341	3,243	17,066	35,645
3	1,133	5,963	49,304	1,133	5,963	49,304	2,595	13,659	49,304

"Varimax rotated" açımlayıcı faktör analizi ile faktörler ve hangi maddeleri içerdikleri belirlenmiştir. Ölçek geliştirmenin bu aşamasında tüm maddelerin eigen değer yükü 0.40 ve yukarısında olduğu için ölçek 19 maddeli orijinal halini korumuştur (Tablo 9).

Tablo 9. Varimax Döndürülmüş Açımlayıcı Faktör Analizi

No	Madde	Boyut	Eigen
1	Eğitim düzeyi yükseldikçe maddi kazanç da artar	3	0,753
2	Eğitim harcamaları geleceği iyileştirmeyi sağlar	3	0,523
3	Eğitim için gereken her türlü harcamayı yapmaktan çekinmem	1	0,553
4	Eğitim için harcanan her kuruş gelecekte maddi kâr olarak geri dönecektir	3	0,788
5	Eğitim için yapılan harcamalar dipsiz kuyu gibi, boşa tüketimdir	2	0,570
6	Eğitim, toplumsal statüyü arttırmaya da yarıyor	1	0,414
7	Eğitime para harcayacağıma keşke mal-mülk alsaydım	2	0,670
8	Eğitsel etkinlikler için malzeme almak bana göre gereksiz harcamadır	2	0,654
9	Gelirimden eğitim için ayırdığım pay bana ileride fayda olarak geri dönecektir	3	0,617
10	İlerde daha rahat bir hayat yaşamak için eğitime para, zaman vb kaynak ayırmak göze alınabilir	1	0,661
11	İmkânım varsa eğitim için maddi kaynak ayırırım	1	0,800
12	Kendimin/ailemin/çocuklarımla geleceği önemli, eğitim için para harcamak geleceğe yatırımdır	1	0,744
13	Keşke daha fazla imkânım olsa da eğitime daha fazla bütçe ayırabilsem	1	0,636
14	Kırtasiye harcamalarının pek de gerekli olduğunu sanmıyorum	2	0,591
15	Okulun boş zaman etkinlikleri için yapılan harcamalar karşılıksızdır, ziyandır	2	0,696
16	Okumak için para ve zaman harcamaktansa çırak olarak bir işe girmek daha kârlıdır	2	0,592
17	Sanatsal etkinlikler için yapılan harcamalar yerinde bir yatırımdır	1	0,495
18	Takviye için okul dışında alınacak kurslar, dersler için para harcamak akıllıcadır	1	0,427
19	Yasal zorunlu eğitimin dışında eğitime hiç maddi kaynak ayırmam	2	0,589

Açıklama yöntemi: Temel bileşenler analizi. Döndürme yöntemi: Kaiser normalleştirme ile Varimax.

a. Döndürme 6 yinelemede birleştirildi.

Ölçeğin 3 faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Faktör analizi sonuçlarına göre belirlenen faktörler ve anlamları şöyledir (Tablo 10).

Tablo 10. Faktörler

Harcama boyutları	Örnek ifadeler
F1 Yatırım amaçlı	Kendimin/ailemin/çocuklarımla geleceği önemli, eğitim için para harcamak geleceğe yatırımdır İlerde daha rahat bir hayat yaşamak için eğitime para, zaman vb kaynak ayırmak göze alınabilir
F2 Tüketim özellikli	Eğitim için yapılan harcamalar dipsiz kuyu gibi, boşa tüketimdir Eğitsel etkinlikler için malzeme almak bana göre gereksiz harcamadır
F3 Kazanç amaçlı	Eğitim düzeyi yükseldikçe maddi kazanç da artar

4.1.2. Aşama 2: Madde Analizi

Boyutlar arası içtutarlık güvenirliği saptamak için madde-toplam korelasyon ve madde-hariç toplam korelasyon katsayıları hesaplandı. Faktör toplamalarının ölçek toplamıyla ilişkilerini sorgulamak için hesaplanan Rulon=0.613, Cronbach α =0.772 olarak bulunmuştur. Bu analizlere göre tüm faktörlerin ölçeğin toplamı ile içtutarlık gösterdiği belirlenmiştir (Tablo 11).

Tablo 11. Boyutlararası İchtutarlık Analizi

		madde-toplam korelasyon katsayısı			madde- hariç toplam korelasyon katsayısı		
Faktör		rit	sd	p	rir	sd	p
F1	Yatırım amaçlı	0,861	769	p<.01	0,710	769	p<.01
F2	Tüketim özellikli	0,785	769	p<.01	0,560	769	p<.01
F3	Kazanç amaçlı	0,861	769	p<.01	0,601	769	p<.01

Tüm faktörlerin her biri için ayrı ayrı içtutarlık güvenirliği saptamak amacıyla madde-toplam korelasyon ve madde-hariç toplam korelasyon katsayıları (Ek H Tablo 56/57/58) Rulon, Cronbach α katsayıları (Tablo 12) hesaplandı. Bu analizlere göre tüm itemlerin faktör analiziyle belirlenmiş olan faktörleri ile içtutarlık gösterdiği görülmüştür.

Tablo 12. Boyutlar İçin Maddeler arası İçtutarlık Analizi

		Rulon	Cronbach α
FT	Toplam Eğitim Harcaması	0,613	0,772
F1	Yatırım amaçlı	0,839	0,821
F2	Tüketim özellikli	0,798	0,793
F3	Kazanç amaçlı	0,748	0,748

Ölçeğin eğitim harcaması tutumu daha yüksek düzeyde olan katılımcılar ile düşük düzeyde olan katılımcıları ayırt etme gücünü saptamak amacıyla üst çeyreklikteki kişiler ile alt çeyreklikteki kişiler arasında fark olup olmadığını analiz etmeye yönelik t testi kullanılmıştır. Faktör toplamalarının ölçek toplamalarına göre oluşturulan çeyreklikler arasındaki farkını sorgulamak için hesaplanan t testi sonuçlarına göre tüm faktörlerin ölçeğin toplamına göre yüksek düzeydeki ve düşük düzeydeki eğitim harcaması tutumundaki kişileri ayırt etmeye hizmet ettiği görülmüştür (Tablo 13)

Tablo 13. Faktörler İçin Ayırtetme Gücü t Testi Sonuçları

	Üst Çeyreklik			Alt Çeyreklik			karşılaştırma			
	n	$\bar{X}$	ss	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p	
Yatırım amaçlı	208	3,669	0,248	208	2,781	0,325	31,222	414	p<.01	0,000
Tüketim özellikli	208	3,718	0,273	208	2,847	0,333	29,097	414	p<.01	0,000
Kazanç amaçlı	208	3,559	0,415	208	2,339	0,413	29,981	414	p<.01	0,000

Tüm faktörlerin her biri için ayrı ayrı yüksek düzeyde olumlu eğitim harcaması tutumu içinde olan katılımcılar ile düşük düzeyde olumlu eğitim harcaması tutumu içinde olan katılımcıları ayırt etme gücünü saptamak için t testi kullanılmıştır. Maddelerin faktör toplamına göre oluşturulan çeyreklikler arasındaki farkını sorgulamak için hesaplanan t testi sonuçlarına göre tüm faktörlerde tüm maddeler yüksek ve düşük düzeydeki olumlu eğitim harcaması tutumuna sahip kişileri ayırt edebilmektedir (Ek H Tablo 59/60/61).

F1 (Yatırım amaçlı), F2 (Tüketim özellikli) ve F3 (Kazanç amaçlı) faktörlerdeki tüm maddeler düz değerlendirilmelidir (1= Hiç katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3= Katılıyorum, 4= Kesinlikle Katılıyorum). Yüksek puan eğitim harcaması olumlu tutum yüksekliğini gösterir.

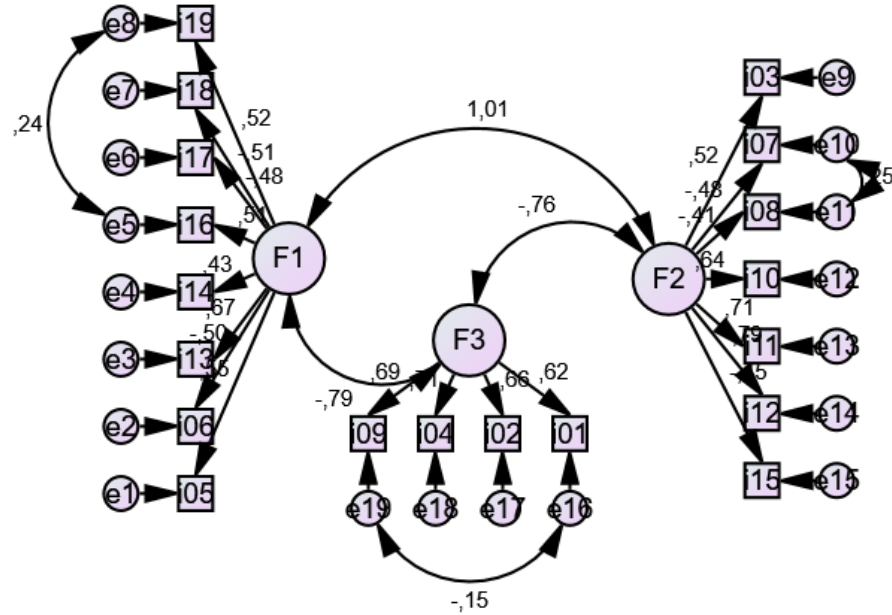
Ölçek toplamını alırken F2 (Tüketim özellikli) faktördeki tüm maddeler reverse değerlendirmeli olarak işleme alınır (4= Hiç katılmıyorum, 3= Katılmıyorum, 2= Katılıyorum, 1= Kesinlikle Katılıyorum).

F2 (Tüketim özellikli) faktöründe tüm maddeler reverse değerlendirmeli olarak hesaplanan ölçek toplamında yüksek puan eğitim harcaması olumlu tutum yüksekliğini gösterir.

Boyut puanları hesaplanırken içerdiği maddelerin ortalaması alınır. Ölçeğin son haline göre faktörlerin içerdikleri maddeler şöyledir: F1 (8) 3, 6, 10, 11, 12, 13, 17, 18, F2 (7) 5, 7, 8, 14, 15, 16, 19, F3 (4) 1, 2, 4, 9.

4.1.3. Aşama 3: Doğrulayıcı Faktör Analizi

İlk aşamada açımlayıcı faktör analizi ve ikinci aşamada madde analizi sonucu 19 maddeli 3 boyutlu olarak saptanan “Eğitim Harcamaları Tutum Ölçeği” için son aşamada doğrulayıcı faktör analizi ile geçerliği test edilmiştir.



Şekil 1. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin AFA (Açımlayıcı Faktör Analizi) ve madde analizi sonucunda oluşan 19 item 3 faktörlü yapısı daha sonra DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi) ile

test edilmiştir. Yapılan DFA ile model uygunluğu için elde edilen değerlerin uyum indeksleri ($\chi^2(146)= 832,257$ $p=0,000$ $\chi^2/df=5,700$ $CFI=0,854$ $RMSEA=0,078$ (%90 0,073-0,083) $GFI = 0,882$ $AGFI = 0,846$) olarak bulunmuştur. İndeksler kriterlerle karşılaştırıldığında ölçeğin 3 alt boyutlu yapısı (modeli) doğrulanmıştır. Tüm itemler ölçekteki 3 faktöre istatistiksel manidarlıkla yüklendi. Şekil 1, ölçeğin tüm faktörlerini, itemlerini ve değerlerini göstermektedir.

4.1.4. Ölçek Geliştirmeyi Değerlendirme

Yapılan tüm istatistiksel analizler sonucunda 3 faktör ve 19 maddeden oluşan ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğuna dolayısıyla kullanılabilirliğine karar verilmiştir.

Ölçekteki tüm boyutlarda yüksek puan katılımcıların eğitim harcamaları tutumunun olumlu yönde yüksekliğini gösterir.

4.2. Araştırmaya İlişkin İstatistikler

4.2.1. Eğitim Harcamaları Davranışlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Okula giden öğrencilerin ailelerinin örneklemdeki oranı ortaokul öğrencisi (%54,22) ilkokul öğrencisi (46,69), lise öğrencisi (35,93), üniversite öğrencisi (%14,53), anaokulu öğrencisi (13,75) düzeyindedir (Tablo 14).

Tablo 14. Ailede Okula Giden Öğrencilerin Sayıları Değişkeni İçin Betimsel İstatistikler

	N	Arit. Ort.	Std. Sapma	f	%
a) Anaokuluna giden ...	771	0,137	0,352	106	13,75
b) İlkokula giden ...	771	0,467	0,574	360	46,69
c) Ortaokula giden ...	771	0,542	0,630	418	54,22
d) Liseye giden ...	771	0,359	0,553	277	35,93
e) Üniversiteye giden ...	771	0,145	0,410	112	14,53

Özel okula giden öğrencilerin ailelerinin oranı ortaokul öğrencisi (%17,12) ilkokul öğrencisi (13,23), lise öğrencisi (7,78), üniversite öğrencisi (%5,19), anaokulu öğrencisi (5,06) düzeyindedir (Tablo 15).

Tablo 15. Ailede Özel Okula Giden Öğrencilerin Sayıları Değişkeni İçin Betimsel İstatistikler

	N	Arit. Ort.	Std. Sapma	f	%
a) Anaokuluna giden ...	771	0,051	0,219	39	5,06
b) İlkokula giden ...	771	0,132	0,350	102	13,23
c) Ortaokula giden ...	771	0,171	0,413	132	17,12
d) Liseye giden ...	771	0,078	0,287	60	7,78
e) Üniversiteye giden ...	771	0,052	0,228	40	5,19

Okula servis aracıyla giden öğrencilerin ailelerinin oranı ortaokul öğrencisi (%19,84,) ilkokul öğrencisi (12,71), lise öğrencisi (12,32), üniversite öğrencisi (%2,08), anaokulu öğrencisi (1,04) düzeyindedir (Tablo 16).

Tablo 16. Ailede Okula Servis Aracıyla Giden Öğrencilerin Oranı Değişkeni İçin Betimsel İstatistikler

	N	Arit. Ort.	Std. Sapma	f	%
a) Anaokuluna giden ...	771	0,010	0,101	8	1,04
b) İlkokula giden ...	771	0,127	0,345	98	12,71
c) Ortaokula giden ...	771	0,198	0,433	153	19,84
d) Liseye giden ...	771	0,123	0,348	95	12,32
e) Üniversiteye giden ...	771	0,021	0,143	16	2,08

Yatılı olarak okula giden öğrencilerin ailelerinin oranı üniversite öğrencisi (%4,15), lise öğrencisi (2,85), ilkokul öğrencisi (0,65), ortaokul öğrencisi (%0,39) düzeyindedir (Tablo 17).

Tablo 17. Ailede Yatılı Olarak Okula Giden Öğrencilerin Sayıları Değişkeni İçin Betimsel İstatistikler

	N	Arit. Ort.	Std. Sapma	f	%
a) İlkokula giden ...	771	0,006	0,095	5	0,65
b) Ortaokula giden ...	771	0,004	0,062	3	0,39
c) Liseye giden ...	771	0,029	0,174	22	2,85
d) Üniversiteye giden ...	771	0,042	0,206	32	4,15

Tam veya kısmi burslu olarak okula giden öğrencilerin ailelerinin oranı ortaokul öğrencisi (%4,80,) lise öğrencisi (3,24), üniversite öğrencisi (%2,85), ilkokul öğrencisi (0,78), anaokulu öğrencisi (0,13) düzeyindedir (Tablo 18).

Tablo 18. Ailede Tam Veya Kısmi Burslu Olarak Okula Giden Öğrencilerin Okul Türüne Göre Sayıları Değişkeni İçin Betimsel İstatistikler

	N	Arit. Ort.	Std. Sapma	f	%
a) Anaokuluna giden ...	771	0,001	0,036	1	0,13
b) İlkokula giden ...	771	0,008	0,102	6	0,78
c) Ortaokula giden ...	771	0,048	0,226	37	4,80
d) Liseye giden ...	771	0,032	0,191	25	3,24
e) Üniversiteye giden ...	771	0,029	0,174	22	2,85

Ailede okula giden öğrenciler için yapılan birey başına ailenin yaptığı ortalama yıllık eğitim harcamaları bakımından ortaokul öğrencisi (20660TL) ilkokul öğrencisi (13668TL), lise öğrencisi (11494TL), üniversite öğrencisi (8531TL), anaokulu öğrencisi (2935TL) düzeyindedir (Tablo 19).

Tablo 19. Ailede Okula Giden Tüm Öğrenciler İçin Harcama Kalemlerine Göre Yapılan Yıllık Yaklaşık Eğitim Harcamaları Değişkeni İçin Betimsel İstatistikler

	N	Arit. Ort.	Std. Sapma
a) Anaokuluna giden ...TL	771	2935,901	12007,476
b) İlkokula giden ...TL	771	13668,093	33358,194
c) Ortaokula giden ...TL	771	20660,097	44210,483
d) Liseye giden ...TL	771	11494,008	41237,231
e) Üniversiteye giden ...TL	771	8531,128	31687,173

Ailede okula giden öğrencilerin harcama kalemlerine göre yapılan yıllık yaklaşık eğitim harcamaları incelendiğinde en yüksek harcama kaleminin okul ücreti (27604 TL) olduğu görülmektedir. Beslenme (9577TL), giyim (6638TL), ulaşım (6160TL) diğer yüksek harcama kalemleridir (Tablo 20).

Tablo 20. Ailede Okula Giden Öğrencilerin Harcama Kalemlerine Göre Yapılan Yıllık Yaklaşık Eğitim Harcamaları Değişkeni İçin Betimsel İstatistikler

	N	Arit. Ort.	Std. Sapma
a) Okul ücreti ...TL	771	27604,475	48632,396
b) Ulaşım ...TL	771	6160,611	8493,002
c) Kitap-defter ...TL	771	5440,091	6995,047
d) Kırtasiye ...TL	771	3845,979	4913,660
e) Beslenme ...TL	771	9577,716	12484,870
f) Giyim ...TL	771	6638,444	11158,943
g) Etkinlik, gezi vb ...TL	771	3495,305	7002,765

4.2.2. Eğitim Harcamaları Tutumu Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Yatırım amaçlı eğitim harcamaları tutumu maddelerinden görece en yüksek/en olumlu maddeler şunlardır: “Kendimin/ailemin/çocuklarımla geleceği önemli, eğitim için para harcamak geleceğe yatırımdır” ($\bar{x}=3,329$) ve “İmkânım varsa eğitim için maddi kaynak ayırıyorum” ($\bar{x}=3,326$). Buna karşılık görece en az olumlu maddeler ise şunlardır: “Sanatsal etkinlikler için yapılan harcamalar yerinde bir yatırımdır” ($\bar{x}=3,048$) ve “Takviye için okul dışında alınacak kurslar, dersler için para harcamak akıllıcadır” ($\bar{x}=2,907$).

En yüksek ve en düşük puanlar arasındaki farkın çok az olmasından dolayı ve boyut ortalamasının ($\bar{x}=3,202$) üst sınıra yakın olmasından *ebeveynler eğitim harcamalarının yatırım amaçlı yapıldığını düşünmektedirler*. (Tablo 21).

Tablo 21. Yatırım Amaçlı Eğitim Harcamaları Tutumu Maddelerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Arit. Ort.	Std. Sapma
Kendimin/ailemin/çocuklarımla geleceği önemli, eğitim için para harcamak geleceğe yatırımdır	771	3,329	0,622
İmkânım varsa eğitim için maddi kaynak ayırıyorum	771	3,326	0,562
Keşke daha fazla imkânım olsa da eğitime daha fazla bütçe ayırıbilsem	771	3,294	0,708
Eğitim için gereken her türlü harcamayı yapmaktan çekinmem	771	3,280	0,672
Eğitim, toplumsal statüyü arttırmaya da yarıyor	771	3,215	0,622
İlerde daha rahat bir hayat yaşamak için eğitime para, zaman vb kaynak ayırmak göze alınabilir	771	3,214	0,583
F1-Yatırım Amaçlı Eğitim Harcamaları	771	3,202	0,424
Sanatsal etkinlikler için yapılan harcamalar yerinde bir yatırımdır	771	3,048	0,611
Takviye için okul dışında alınacak kurslar, dersler için para harcamak akıllıcadır	771	2,907	0,687

Tüketim özellikli eğitim harcamaları tutumu maddelerinden görece en yüksek/en olumsuz maddeler şunlardır: “Kırtasiye harcamalarının pek de gerekli olduğunu sanmıyorum” ($\bar{x}=1,957$) ve “Okulun boş zaman etkinlikleri için yapılan harcamalar karşılıksızdır, ziyandır” ($\bar{x}=1,861$). Buna karşılık görece en az olumsuz maddeler ise şunlardır: “Eğitime para harcayacağıma keşke mal-mülk

alsaydım” ($\bar{x}=1,632$) ve “Eğitim için yapılan harcamalar dipsiz kuyu gibi, boşa tüketimdir” ($\bar{x}=1,597$).

En yüksek ve en düşük puanlar arasındaki farkın çok az olmasından dolayı ve boyut ortalamasının ($\bar{x}=1,738$) alt sınıra yakın olmasından anlaşıldığı gibi *ebeveynler eğitim harcamalarının tüketim özellikli olduğunu düşünmemektedirler* (Tablo 22).

Tablo 22. Tüketim Özellikli Eğitim Harcamaları Tutumu Maddelerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Arit. Ort.	Std. Sapma
Kırtasiye harcamalarının pek de gerekli olduğunu sanmıyorum	771	1,957	0,638
Okulun boş zaman etkinlikleri için yapılan harcamalar karşılıksızdır, ziyandır	771	1,861	0,684
Eğitsel etkinlikler için malzeme almak bana göre gereksiz harcamadır	771	1,757	0,670
F2-Tüketim Özellikli Eğitim Harcamaları	771	1,738	0,445
Okumak için para ve zaman harcamaktansa çırak olarak bir işe girmek daha kârlıdır	771	1,708	0,717
Yasal zorunlu eğitimin dışında eğitime hiç maddi kaynak ayırmam	771	1,655	0,643
Eğitime para harcayacağıma keşke mal-mülk alsaydım	771	1,632	0,662
Eğitim için yapılan harcamalar dipsiz kuyu gibi, boşa tüketimdir	771	1,597	0,642

Kazanç amaçlı eğitim harcamaları tutumu maddelerinden görece en yüksek/en olumlu maddeler şunlardır: “Eğitim harcamaları geleceği iyileştirmeyi sağlar” ($\bar{x}=3,125$) ve “Gelirimden eğitim için ayırdığım pay bana ileride fayda olarak geri dönecektir” ($\bar{x}=2,962$). Buna karşılık görece en az olumlu maddeler ise şunlardır: “Eğitim düzeyi yükseldikçe maddi kazanç da artar” ($\bar{x}=2,852$) ve “Eğitim için harcanan her kuruş gelecekte maddi kâr olarak geri dönecektir” ($\bar{x}=2,789$).

En yüksek ve en düşük puanlar arasındaki farkın çok az olmasından dolayı ve boyut ortalamasının ($\bar{x}=2,932$) üst sınıra yakın olmasından anlaşıldığı gibi *ebeveynler eğitim harcamalarının kazanç amaçlı yapıldığını düşünmektedirler*. (Tablo 23).

Tablo 23.Kazanç Amaçlı Eğitim Harcamaları Tutumu Maddelerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Arit. Ort.	Std. Sapma
Eğitim harcamaları geleceği iyileştirmeyi sağlar	771	3,125	0,680
Gelirimden eğitim için ayırdığım pay bana ileride fayda olarak geri dönecektir	771	2,962	0,680
F3-Kazanç Amaçlı Eğitim Harcamaları	771	2,932	0,583
Eğitim düzeyi yükseldikçe maddi kazanç da artar	771	2,852	0,881
Eğitim için harcanan her kuruş gelecekte maddi kâr olarak geri dönecektir	771	2,789	0,830

Ebeveynler eğitim harcamalarını yatırım olarak ($\bar{x}=3,202$), kazanç ($\bar{x}=2,932$) olarak görüyorlar ve tüketim olarak ($\bar{x}=1,738$) görmüyorlar. Tüm eğitim harcamaları hakkındaki genel tutumları da ($\bar{x}=3,132$) oldukça olumludur.

Ölçek toplamı bakımında değerlendirme yapılmasında Tüketim Özellikli Eğitim Harcamaları boyutu içerik yönünden negatif anlam taşıdığından ölçek bütünlüğünü sağlamak amacıyla bu boyuttaki tüm maddelerin ‘reverse’ değerlendirilmesiyle alınan ortalaması ($\bar{x}=3,262$) kullanılmıştır.

Boyut puanlarında en yüksek ve en düşük puanlar arasındaki farkın çok az olmasından dolayı ve ölçek ortalamasının ($\bar{x}=3,132$) üst sınıra yakın olmasından anlaşıldığı gibi *ebeveynlerin eğitim harcamaları tutumu çok olumludur* (Tablo 24).

Tablo 24.Eğitim Harcamaları Tutumu Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Arit. Ort.	Std. Sapma
F1-Yatırım Amaçlı Eğitim Harcamaları	771	3,202	0,424
F2-Tüketim Özellikli Eğitim Harcamaları (Düz)	771	1,738	0,445
F3-Kazanç Amaçlı Eğitim Harcamaları	771	2,932	0,583
FT-Eğitim Harcaması Toplamı (Düz)	771	2,624	0,252
F2-Tüketim Özellikli Eğitim Harcamaları (Reverse)	771	3,262	0,445
FT-Eğitim Harcaması Toplamı (Reverse)	771	3,132	0,406

4.2.3. Eğitim Harcamaları Davranışı Ve Tutumu Arasındaki İlişkisel İstatistikler

Eğitim harcamaları tutumunun boyutları ve toplamı arasındaki tüm ilişkiler incelendiğinde (Tablo 25) ;

- *F1-Yatırım amaçlı, F3-Kazanç amaçlı boyutları ve FT-Eğitim Harcaması Tutumu Toplamı (R) arasındaki olası tüm ilişkiler manidar ve pozitifdir.* Yani F1-Yatırım amaçlı ve F3-Kazanç amaçlı boyutlarındaki Eğitim Harcamaları Tutumu olumlu olarak arttıkça FT-Eğitim Harcaması Tutumu Toplamı (R) da olumlu yöne artış göstermektedir.
- *F2-Tüketim özellikli (D) ile diğer iki boyut ve toplam arasındaki ilişkiler manidar ve negatif yönlüdür.* Yani katılımcıların F2-Tüketim özellikli (D) boyutundaki Eğitim Harcamaları Tutumu puanı azaldıkça FT-Eğitim Harcaması Tutumu Toplamı (R) da olumlu yöne artış göstermektedir.

Tablo 25.Eğitim Harcamaları Tutumu Boyutları Arası İlişki İstatistikler

		F1-Yatırım amaçlı	F2-Tüketim özellikli (D)	F3-Kazanç amaçlı	FT-Eğitim Harcaması Tutumu Toplamı (R)
F1-Yatırım amaçlı	r	1	-0,584	0,624	0,861
	p		0,000	0,000	0,000
	N	771	771	771	771
F2-Tüketim özellikli (D)	r	-0,584	1	-0,450	-0,785
	p	0,000		0,000	0,000
	N	771	771	771	771
F3-Kazanç amaçlı	r	0,624	-0,450	1	0,861
	p	0,000	0,000		0,000
	N	771	771	771	771
FT-Eğitim Harcaması Tutumu Toplamı (R)	r	0,861	-0,785	0,861	1
	p	0,000	0,000	0,000	
	N	771	771	771	771

Eğitim harcamaları tutumunun boyutları ile ailede değişik eğitim kademelerinde eğitime devam eden öğrenci sayıları arasındaki tüm ilişkiler incelendiğinde; (Tablo 26).

- Ebeveynin eğitimi kazanç olarak görmesi zayıfladıkça ve genel eğitim harcaması tutumu olumsuzlaştıkça ailede anaokuluna giden öğrenci sayısı artmaktadır.
- Ebeveynin eğitimi tüketim olarak görmesi azaldıkça ailede ortaokula giden öğrenci sayısı artmaktadır.
- Ebeveynin eğitimi yatırım olarak görmesi zayıfladıkça ve eğitim harcamasını tüketim olarak değerlendirmesi kuvvetlendikçe ailede liseye giden öğrenci sayısı artmaktadır.
- *Ebeveynin eğitimi yatırım olarak ve kazanç olarak görmesi zayıfladıkça ve eğitim harcamasını tüketim olarak değerlendirmesi kuvvetlendikçe ailede okula giden öğrenci sayısı artmaktadır.*

Tablo 26. Ailede Okula Giden Öğrencilerin Eğitim Kademesine Göre Sayıları İle Eğitim Harcamaları Tutumu Arasındaki İlişki İstatistikleri

		F1-Yatırım amaçlı	F2-Tüketim özellikli (D)	F3-Kazanç amaçlı	FT-Eğitim Harcaması Tutumu Toplamı (R)
a) Anaokuluna giden ...	r	-0,062	0,058	-0,090	-0,086
	p	0,085	0,105	0,012	0,017
	N	771	771	771	771
b) İlkokula giden ...	r	0,006	0,038	-0,064	-0,042
	p	0,866	0,297	0,076	0,241
	N	771	771	771	771
c) Ortaokula giden ...	r	0,001	-0,091	0,063	0,064
	p	0,979	0,011	0,082	0,077
	N	771	771	771	771
d) Liseye giden ...	r	-0,082	0,086	0,001	-0,059
	p	0,023	0,017	0,968	0,101
	N	771	771	771	771
e) Üniversiteye giden ...	r	0,043	-0,005	0,020	0,026
	p	0,231	0,894	0,585	0,467
	N	771	771	771	771

Eğitim harcamaları tutumunun boyutları ile ailede değişik eğitim kademelerinde özel okula giden öğrenci sayıları arasındaki tüm ilişkiler incelendiğinde; (Tablo 27).

- *Ebeveynin eğitimi yatırım olarak ve kazanç olarak görmesi arttıkça, genel eğitim harcama tutumu olumlulaştıkça, tüketim harcaması olarak görmesi azaldıkça ailede özel ortaokula giden öğrenci sayısı artmaktadır*

Tablo 27. Ailede Özel Okula Giden Öğrencilerin Eğitim Kademesine Göre Sayıları İle Eğitim Harcamaları Tutumu Arasındaki İlişki İstatistikleri

		F1-Yatırım amaçlı	F2-Tüketim özellikli (D)	F3-Kazanç amaçlı	FT-Eğitim Harcaması Tutumu Toplamı (R)
a) Anaokuluna giden ...	r	-0,021	0,031	-0,054	-0,045
	p	0,563	0,385	0,132	0,214
	N	771	771	771	771
b) İlkokula giden ...	r	-0,015	-0,029	-0,013	-0,001
	p	0,680	0,427	0,717	0,979
	N	771	771	771	771
c) Ortaokula giden ...	r	0,131	-0,195	0,182	0,204
	p	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	771	771	771	771
d) Liseye giden ...	r	-0,037	0,000	0,001	-0,013
	p	0,303	0,999	0,985	0,727
	N	771	771	771	771
e) Üniversiteye giden ...	r	0,046	-0,025	0,022	0,036
	p	0,200	0,487	0,546	0,322
	N	771	771	771	771

Eğitim harcamaları tutumunun boyutları ile ailede değişik eğitim kademelerinde okula servis aracıyla giden öğrenci sayıları arasındaki tüm ilişkiler incelendiğinde; (Tablo 28).

- *Ebeveynin eğitimi yatırım olarak ve kazanç olarak görmesi arttıkça, genel eğitim harcama tutumu olumlulaştıkça, tüketim harcaması olarak görmesi azaldıkça ailede ortaokula servis aracıyla giden öğrenci sayısı artmaktadır.*

Tablo 28. Ailede Okula Servis Aracıyla Giden Öğrencilerin Eğitim Kademesine Göre Sayıları İle Eğitim Harcamaları Tutumu Arasındaki İlişki İstatistikleri

		F1-Yatırım amaçlı	F2-Tüketim özellikli (D)	F3-Kazanç amaçlı	FT-Eğitim Harcaması Tutumu Toplamı (R)
a) Anaokuluna giden ...	r	-0,019	0,048	0,023	-0,013
	p	0,607	0,183	0,525	0,718
	N	771	771	771	771
b) İlkokula giden ...	r	0,048	-0,062	0,008	0,043
	p	0,186	0,084	0,834	0,233
	N	771	771	771	771
c) Ortaokula giden ...	r	0,158	-0,184	0,187	0,212
	p	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	771	771	771	771
d) Liseye giden ...	r	-0,006	0,005	0,014	0,003
	p	0,872	0,892	0,694	0,934
	N	771	771	771	771
e) Üniversiteye giden ...	r	-0,008	0,004	0,029	0,010
	p	0,834	0,915	0,426	0,788
	N	771	771	771	771

Ailede yatılı olarak okula giden öğrencilerin okul düzeyine göre sayıları ile eğitim harcamaları tutumu arasında F1-Yatırım amaçlı, F2-Tüketim özellikli, F3-Kazanç amaçlı eğitim harcamaları boyutları ile FT-Eğitim Harcaması Tutumu Toplamında hiçbir ilişki yoktur (Tablo 29).

Tablo 29. Ailede Yatılı Olarak Okula Giden Öğrencilerin Eğitim Kademesine Göre Sayıları İle Eğitim Harcamaları Tutumu Arasındaki İlişki İstatistikleri

		F1-Yatırım amaçlı	F2-Tüketim özellikli (D)	F3-Kazanç amaçlı	FT-Eğitim Harcaması Tutumu Toplamı (R)
a) İlkokula giden ...	r	-0,033	0,040	-0,010	-0,031
	p	0,367	0,265	0,790	0,396
	N	771	771	771	771
b) Ortaokula giden ...	r	0,001	-0,023	-0,011	0,004
	p	0,978	0,516	0,769	0,915
	N	771	771	771	771
c) Liseye giden ...	r	-0,041	0,034	-0,016	-0,034
	p	0,259	0,342	0,657	0,340
	N	771	771	771	771
d) Üniversiteye giden ...	r	-0,022	0,011	-0,041	-0,032
	p	0,548	0,751	0,252	0,382
	N	771	771	771	771

Eğitim harcamaları tutumunun boyutları ile ailede değişik eğitim kademelerinde okula tam veya kısmi burslu olarak giden öğrenci sayıları arasındaki tüm ilişkiler incelendiğinde; (Tablo 30).

- *Ebeveynin genel eğitim harcama tutumu olumsuzlaştıkça, tüketim harcaması olarak görmesi arttıkça ailede okula tam veya kısmi burslu olarak giden öğrenci sayısı artmaktadır.*

Tablo 30. Ailede Tam Veya Kısmi Burslu Olarak Okula Giden Öğrencilerin Eğitim Kademesine Göre Sayıları İle Eğitim Harcamaları Tutumu Arasındaki İlişki İstatistikleri

		F1-Yatırım amaçlı	F2-Tüketim özellikli (D)	F3-Kazanç amaçlı	FT-Eğitim Harcaması Tutumu Toplamı (R)
a) Anaokuluna giden ...	r	-0,028	0,021	0,020	-0,008
	p	0,441	0,556	0,585	0,824
	N	771	771	771	771
b) İlkokula giden ...	r	-0,006	0,008	-0,002	-0,006
	p	0,860	0,820	0,956	0,864
	N	771	771	771	771
c) Ortaokula giden ...	r	-0,010	0,009	-0,012	-0,012
	p	0,788	0,805	0,736	0,730
	N	771	771	771	771
d) Liseye giden ...	r	-0,055	0,082	-0,070	-0,083
	p	0,129	0,022	0,051	0,021
	N	771	771	771	771
e) Üniversiteye giden ...	r	0,039	-0,021	0,029	0,035
	p	0,286	0,564	0,426	0,335
	N	771	771	771	771

Eğitim harcamaları tutumunun boyutları ile ailede değişik eğitim kademelerinde *yapılan yıllık yaklaşık eğitim harcamaları tutarı* arasındaki tüm ilişkiler incelendiğinde; (Tablo 31).

- Ebeveynin eğitimi kazanç olarak görmesi azaldıkça, genel eğitim harcama tutumu olumsuzlaştıkça ailede anaokuluna giden öğrenciler için yapılan toplam eğitim harcaması artmaktadır.
- Ebeveynin eğitimi yatırım olarak ve kazanç olarak görmesi arttıkça, genel eğitim harcama tutumu olumlulaştıkça, tüketim harcaması olarak görmesi azaldıkça ailede ortaokula giden öğrenciler için yapılan toplam eğitim harcaması artmaktadır.
- Ebeveynin genel eğitim harcama tutumu olumlulaştıkça ailede liseye giden öğrenciler için yapılan toplam eğitim harcaması artmaktadır.

- Ebeveynin eğitimi yatırım olarak görmesi arttıkça ailede üniversiteye giden öğrenciler için yapılan toplam eğitim harcaması artmaktadır.
- *Ebeveynin eğitimi yatırım olarak ve kazanç olarak görmesi arttıkça, genel eğitim harcaması tutumu olumlulaştıkça, tüketim harcaması olarak görmesi azaldıkça ailede tüm eğitim kademeleri toplamındaki öğrenciler için yapılan toplam eğitim harcaması artmaktadır.*

Tablo 31. Ailede Okula Giden Tüm Öğrenciler İçin Eğitim Kademesine Göre Yapılan Yıllık Yaklaşık Eğitim Harcamaları Tutarı İle Eğitim Harcamaları Tutumu Arasındaki İlişki İstatistikleri

		F1-Yatırım amaçlı	F2-Tüketim özellikli (D)	F3-Kazanç amaçlı	FT-Eğitim Harcaması Tutumu Toplamı (R)
a) Anaokuluna giden ...TL	r	-0,047	0,068	-0,089	-0,084
	p	0,189	0,060	0,014	0,020
	N	771	771	771	771
b) İlkokula giden ...TL	r	0,059	-0,042	0,022	0,047
	p	0,100	0,239	0,540	0,195
	N	771	771	771	771
c) Ortaokula giden ...TL	r	0,227	-0,254	0,274	0,303
	p	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	771	771	771	771
d) Liseye giden ...TL	r	0,058	-0,062	0,063	0,073
	p	0,106	0,086	0,081	0,042
	N	771	771	771	771
e) Üniversiteye giden ...TL	r	0,072	-0,031	0,052	0,061
	p	0,046	0,389	0,149	0,088
	N	771	771	771	771
Tüm eğitim kademeleri toplamı	r	0,222	-0,212	0,221	0,261
	p	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	771	771	771	771

Eğitim harcamaları tutumunun boyutları ile ailede okula giden öğrenciler için harcama kalemlerine göre yapılan *yıllık yaklaşık eğitim harcamaları tutarı* arasındaki tüm ilişkiler incelendiğinde; (Tablo 32).

- Ebeveynin eğitimi yatırım olarak ve kazanç olarak görmesi arttıkça, genel eğitim harcaması tutumu olumlulaştıkça, tüketim harcaması olarak görmesi

azaldıkça ailede tüm eğitim kademeleri toplamındaki öğrenciler için yapılan toplam **okul ücreti** harcaması artmaktadır.

- Ebeveynin eğitimi yatırım olarak ve kazanç olarak görmesi arttıkça, genel eğitim harcaması tutumu olumlulaştıkça, tüketim harcaması olarak görmesi azaldıkça ailede tüm eğitim kademeleri toplamındaki öğrenciler için yapılan toplam **ulaşım** harcaması artmaktadır.
- Ebeveynin eğitimi yatırım olarak görmesi arttıkça, genel eğitim harcaması tutumu olumlulaştıkça, tüketim harcaması olarak görmesi azaldıkça ailede tüm eğitim kademeleri toplamındaki öğrenciler için yapılan toplam **kitap& defter** harcaması artmaktadır.
- Ebeveynin eğitimi kazanç olarak görmesi arttıkça, genel eğitim harcaması tutumu olumlulaştıkça ailede tüm eğitim kademeleri toplamındaki öğrenciler için yapılan toplam **kırtasiye** harcaması artmaktadır.
- Ebeveynin eğitimi yatırım olarak görmesi arttıkça ailede tüm eğitim kademeleri toplamındaki öğrenciler için yapılan toplam **beslenme** harcaması artmaktadır.
- Ebeveynin eğitimi kazanç olarak görmesi arttıkça, genel eğitim harcaması tutumu olumlulaştıkça ailede tüm eğitim kademeleri toplamındaki öğrenciler için yapılan toplam **etkinlik, gezi vb** harcaması artmaktadır.
- *Ebeveynin eğitimi yatırım olarak ve kazanç olarak görmesi arttıkça, genel eğitim harcaması tutumu olumlulaştıkça, tüketim harcaması olarak görmesi azaldıkça ailede tüm eğitim kademeleri toplamındaki öğrenciler için yapılan toplam **eğitim** harcaması artmaktadır.*

Tablo 32. Ailede Okula Giden Öğrenciler İçin Harcama Kalemlerine Göre Yapılan Yıllık Yaklaşık Eğitim Harcamaları Tutarı İle Eğitim Harcamaları Tutumu Arasındaki İlişki İstatistikleri

		F1-Yatırım amaçlı	F2-Tüketim özellikli (D)	F3-Kazanç amaçlı	FT-Eğitim Harcaması Tutumu Toplamı (R)
a) Okul ücreti ...TL	r	0,187	-0,220	0,218	0,250
	p	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	771	771	771	771
b) Ulaşım ...TL	r	0,142	-0,106	0,158	0,164
	p	0,000	0,003	0,000	0,000
	N	771	771	771	771
c) Kitap& defter ...TL	r	0,091	-0,100	0,059	0,097
	p	0,011	0,005	0,101	0,007
	N	771	771	771	771
d) Kırtasiye ...TL	r	0,070	-0,055	0,097	0,091
	p	0,052	0,129	0,007	0,011
	N	771	771	771	771
e) Beslenme ...TL	r	0,073	-0,042	0,025	0,053
	p	0,041	0,249	0,488	0,143
	N	771	771	771	771
f) Giyim ...TL	r	0,063	-0,011	0,035	0,043
	p	0,078	0,753	0,327	0,231
	N	771	771	771	771
g) Etkinlik, gezi vb ...TL	r	0,061	-0,057	0,112	0,096
	p	0,090	0,113	0,002	0,008
	N	771	771	771	771
Toplam	r	0,179	-0,184	0,193	0,222
	p	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	771	771	771	771

4.2.4. Eğitim Harcamaları Tutumunun Farklılaşması Analizi İstatistikleri

4.2.4.1. Velilerin Demografik Özelliklerine Göre Farklılaşma

F1-Yatırım amaçlı, F2-Tüketim özellikli ve F3-Kazanç amaçlı boyutları ile FT-Eğitim Harcaması Toplamında katılımcıların eğitim harcama tutumları yaşlarına göre manidar farklılık göstermemektedir (Tablo 33).

Tablo 33.Yaşınız? Değişkenine Göre Eğitim Harcamaları Tutumunun Farklılaşması İçin ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
F1-Yatırım amaçlı	Gruplar arası	1,121	3	0,374	2,092	0,100
	Gruplar içi	136,986	767	0,179		
	Toplam	138,107	770			
F2-Tüketim özellikli (D)	Gruplar arası	0,979	3	0,326	1,654	0,176
	Gruplar içi	151,376	767	0,197		
	Toplam	152,355	770			
F3-Kazanç amaçlı	Gruplar arası	0,393	3	0,131	0,384	0,764
	Gruplar içi	261,407	767	0,341		
	Toplam	261,800	770			
FT-Eğitim Harcaması Toplamı (R)	Gruplar arası	0,743	3	0,248	1,510	0,210
	Gruplar içi	125,749	767	0,164		
	Toplam	126,492	770			

Yaşınız değişkenine göre eğitim harcamaları tutumu ölçek toplamı ve üç boyutuna ilişkin betimsel istatistikler Tablo 34’de gösterilmiştir.

Tablo 34. Yaşınız? Değişkenine Göre Eğitim Harcamaları Tutumu İçin Betimsel İstatistikler

		N	Arit.Ort.	Std. Sapma
F1-Yatırım amaçlı	• a) 29 ve daha küçük	19	3,007	0,520
	• b) 30-39	320	3,232	0,402
	• c) 40-49	370	3,191	0,440
	• d) 50 ve üstü	62	3,171	0,386
	Toplam	771	3,202	0,424
F2-Tüketim özellikli (D)	• a) 29 ve daha küçük	19	1,940	0,580
	• b) 30-39	320	1,728	0,472
	• c) 40-49	370	1,729	0,415
	• d) 50 ve üstü	62	1,786	0,417
	Toplam	771	1,738	0,445
F3-Kazanç amaçlı	• a) 29 ve daha küçük	19	2,803	0,621
	• b) 30-39	320	2,946	0,598
	• c) 40-49	370	2,928	0,577
	• d) 50 ve üstü	62	2,923	0,535
	Toplam	771	2,932	0,583
FT-Eğitim Harcaması Toplamı (R)	• a) 29 ve daha küçük	19	2,956	0,490
	• b) 30-39	320	3,150	0,418
	• c) 40-49	370	3,130	0,396
	• d) 50 ve üstü	62	3,103	0,358
	Toplam	771	3,132	0,405

29 ve daha küçük yaştaki katılımcıların F1-Yatırım amaçlı boyutu ile FT-Eğitim Harcaması Toplamındaki eğitim harcamaları tutumu 30-39 yaşlardaki katılımcılara göre daha düşük (olumsuz) düzeydedir. 29 ve daha küçük yaştaki katılımcıların ayrıca F2-Tüketim özellikli (D) boyutundaki eğitim harcamaları tutumu 30-39 yaşlardaki katılımcılara ve 40-49 yaşlardaki katılımcılara göre daha yüksek (olumsuz) düzeydedir (Tablo 35).

Tablo 35. Yaşınız? Değişkenine Göre Eğitim Harcamaları Tutumundaki Farkın Kaynağı İçin LSD Analizi Sonuçları

	I	J	Arit. Ort. Farkı (I-J)	Std. Hata	p
F1-Yatırım amaçlı	• a) 29 ve daha küçük	• b) 30-39	-0,225	0,100	0,024
F2-Tüketim özellikli (D)	• a) 29 ve daha küçük	• b) 30-39	0,212	0,105	0,044
		• c) 40-49	0,211	0,105	0,044
FT-Eğitim Harcaması Toplamı (R)	• a) 29 ve daha küçük	• b) 30-39	-0,194	0,096	0,043

F1-Yatırım amaçlı ve F2-Tüketim özellikli boyutları ile FT-Eğitim Harcaması Toplamında annelerin ve babaların eğitim harcaması tutumları arasında manidar fark vardır. Annelerin yatırım amaçlı eğitim harcamaları tutumu babalara göre daha yüksek, tüketim özellikli eğitim harcamaları tutumu babalara göre daha düşük düzeydedir. Ölçek toplam puanı açısından annelerin eğitim harcamaları tutumu babalara göre daha olumlu düzeydedir (Tablo 36).

Tablo 36.Ebeveynlik Durumunuz? Değişkenine Göre Eğitim Harcamaları Tutumundaki Farklılaşması İçin t Testi Sonuçları

		N	Arit. Ort.	Std. Sapma	t	sd	p
F1-Yatırım amaçlı	• a) Annesiyim	475	3,227	0,434	2,072	769	0,039
	• b) Babasıyım	296	3,162	0,404			
F2-Tüketim özellikli (D)	• a) Annesiyim	475	1,706	0,445	-2,565	769	0,010
	• b) Babasıyım	296	1,790	0,440			
F3-Kazanç amaçlı	• a) Annesiyim	475	2,961	0,598	1,729	769	0,084
	• b) Babasıyım	296	2,886	0,556			
FT-Eğitim Harcaması Toplamı (R)	• a) Annesiyim	475	3,160	0,413	2,491	769	0,013
	• b) Babasıyım	296	3,086	0,388			

Ölçek toplam puanı ve her üç boyut bakımından katılımcı ebeveynlerin eğitim harcamaları tutumunda medeni durumlarına göre manidar bir farklılık yoktur (Tablo 37).

Tablo 37.Medeni Durumunuz? Değişkenine Göre Eğitim Harcamaları Tutumundaki Farklılaşması İçin t Testi Sonuçları

		N	Arit. Ort.	Std. Sapma	t	sd	p
F1-Yatırım amaçlı	• a) Evli	728	3,207	0,424	1,548	769	0,122
	• b) Boşanmış-Dul	43	3,105	0,405			
F2-Tüketim özellikli (D)	• a) Evli	728	1,735	0,444	-0,796	769	0,426
	• b) Boşanmış-Dul	43	1,791	0,468			
F3-Kazanç amaçlı	• a) Evli	728	2,936	0,580	0,759	769	0,448
	• b) Boşanmış-Dul	43	2,866	0,637			
FT-Eğitim Harcaması Toplamı (R)	• a) Evli	728	3,136	0,403	1,195	769	0,233
	• b) Boşanmış-Dul	43	3,060	0,448			

4.2.4.2. Velilerin sosyoekonomik özelliklerine göre farklılaşma

F1-Yatırım amaçlı, F2-Tüketim özellikli boyutları ile FT-Eğitim Harcaması Toplamında katılımcıların eğitim harcama tutumları eğitim düzeylerine göre farklılaşmaktadır. F3-Kazanç amaçlı boyutunda ise katılımcıların eğitim harcama tutumları eğitim mezuniyet düzeylerine göre manidar bir farklılık göstermemektedir (Tablo 38).

Tablo 38 Eğitim Düzeyiniz? Değişkenine Göre Eğitim Harcamaları Tutumunun Farklılaşması İçin ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
F1-Yatırım amaçlı	Gruplar arası	4,130	4	1,033	5,904	0,000
	Gruplar içi	133,976	766	0,175		
	Toplam	138,107	770			
F2-Tüketim özellikli (D)	Gruplar arası	3,362	4	0,841	4,322	0,002
	Gruplar içi	148,993	766	0,195		
	Toplam	152,355	770			
F3-Kazanç amaçlı	Gruplar arası	1,356	4	0,339	0,997	0,408
	Gruplar içi	260,444	766	0,340		
	Toplam	261,800	770			
FT-Eğitim Harcaması Toplamı (R)	Gruplar arası	2,529	4	0,632	3,906	0,004
	Gruplar içi	123,963	766	0,162		
	Toplam	126,492	770			

Eğitim düzeyiniz? değişkenine göre eğitim harcamaları tutumu ölçek toplamı ve üç boyutuna ilişkin betimsel istatistikler Tablo 39’da gösterilmiştir.

Tablo 39.Eğitim Düzeyiniz? Değişkenine Göre Eğitim Harcamaları Tutumu İçin Betimsel İstatistikler

		N	Arit.Ort.	Std. Sapma
F1-Yatırım amaçlı	• a) İlkokul	50	3,098	0,422
	• b) Ortaokul	56	3,036	0,480
	• c) Lise	242	3,157	0,421
	• d) Üniversite	333	3,256	0,396
	• e) Yüksek Lisans-Doktora	90	3,282	0,448
	Toplam	771	3,202	0,424
F2-Tüketim özellikli (D)	• a) İlkokul	50	1,849	0,506
	• b) Ortaokul	56	1,753	0,415
	• c) Lise	242	1,807	0,440
	• d) Üniversite	333	1,699	0,442
	• e) Yüksek Lisans-Doktora	90	1,629	0,417
	Toplam	771	1,738	0,445
F3-Kazanç amaçlı	• a) İlkokul	50	2,895	0,553
	• b) Ortaokul	56	2,888	0,520
	• c) Lise	242	2,883	0,592
	• d) Üniversite	333	2,970	0,575
	• e) Yüksek Lisans-Doktora	90	2,969	0,639
	Toplam	771	2,932	0,583
FT-Eğitim Harcaması Toplamı (R)	• a) İlkokul	50	3,048	0,417
	• b) Ortaokul	56	3,057	0,355
	• c) Lise	242	3,078	0,401
	• d) Üniversite	333	3,176	0,400
	• e) Yüksek Lisans-Doktora	90	3,208	0,432
	Toplam	771	3,132	0,405

Üniversite mezunu katılımcıların F1-Yatırım amaçlı boyutu ile FT-Eğitim Harcaması Toplamındaki eğitim harcamaları tutumu ilkökul mezunu, ortaokul mezunu ve lise mezunu katılımcılara göre daha yüksek (olumlu) düzeydedir. F2-Tüketim özellikli (D boyutta ise ilkökul mezunu ve lise mezunu katılımcılara göre daha düşük (olumlu) düzeydedir.

Yüksek lisans veya doktora mezunu katılımcıların F1-Yatırım amaçlı boyutu ile FT-Eğitim Harcaması Toplamındaki eğitim harcamaları tutumu ilkökul mezunu, ortaokul mezunu ve lise mezunu katılımcılara göre daha yüksek (olumlu) düzeydedir. F2-Tüketim özellikli (D boyutta ise ilkökul mezunu ve lise mezunu katılımcılara göre daha düşük (olumlu) düzeydedir (Tablo 40).

Tablo 40.Eğitim Düzeyiniz? Değişkenine Göre Eğitim Harcamaları Tutumundaki Farkın Kaynağı İçin LSD Analizi Sonuçları

			Arit. Ort. Farkı (I-J)	Std. Hata	p
F1-Yatırım amaçlı	• d) Üniversite	• a) İlkokul	0,159	0,063	0,013
		• b) Ortaokul	0,220	0,060	0,000
		• c) Lise	0,099	0,035	0,005
	• e) Yüksek Lisans-Doktora	• a) İlkokul	0,184	0,074	0,013
		• b) Ortaokul	0,246	0,071	0,001
		• c) Lise	0,125	0,052	0,016
F2-Tüketim özellikli (D)	• d) Üniversite	• a) İlkokul	-0,150	0,067	0,025
		• c) Lise	-0,108	0,037	0,004
	• e) Yüksek Lisans-Doktora	• a) İlkokul	-0,220	0,078	0,005
		• c) Lise	-0,178	0,054	0,001
FT-Eğitim Harcaması Toplamı (R)	• d) Üniversite	• a) İlkokul	0,128	0,061	0,037
		• b) Ortaokul	0,119	0,058	0,042
		• c) Lise	0,098	0,034	0,004
	• e) Yüksek Lisans-Doktora	• a) İlkokul	0,160	0,071	0,025
		• b) Ortaokul	0,150	0,068	0,028
		• c) Lise	0,130	0,050	0,009

F1-Yatırım amaçlı, F2-Tüketim özellikli boyutları ile FT-Eğitim Harcaması Toplamında katılımcıların eğitim harcama tutumları mesleklerine göre farklılaşmaktadır. F3-Kazanç amaçlı boyutunda ise katılımcıların eğitim harcama tutumları mesleklerine göre manidar bir farklılık göstermemektedir (Tablo 41).

Tablo 41.Mesleğiniz? Değişkenine Göre Eğitim Harcamaları Tutumunun Farklılaşması İçin ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
F1-Yatırım amaçlı	Gruplar arası	3,482	7	0,497	2,819	0,007
	Gruplar içi	134,625	763	0,176		
	Toplam	138,107	770			
F2-Tüketim özellikli (D)	Gruplar arası	3,086	7	0,441	2,253	0,028
	Gruplar içi	149,270	763	0,196		
	Toplam	152,355	770			
F3-Kazanç amaçlı	Gruplar arası	4,094	7	0,585	1,732	0,098
	Gruplar içi	257,706	763	0,338		
	Toplam	261,800	770			
FT-Eğitim Harcaması Toplamı (R)	Gruplar arası	2,860	7	0,409	2,521	0,014
	Gruplar içi	123,632	763	0,162		
	Toplam	126,492	770			

Mesleğiniz? değişkenine göre eğitim harcamaları tutumu ölçek toplamı ve üç boyutuna ilişkin betimsel istatistikler Tablo 42’de gösterilmiştir.

Tablo 42.Mesleğiniz? Değişkenine Göre Eğitim Harcamaları Tutumu İçin Betimsel İstatistikler

		N	Arit.Ort.	Std. Sapma
F1-Yatırım amaçlı	• a) Memur	248	3,265	0,391
	• b) İşçi	204	3,112	0,395
	• c) Tüccar-Esnaf	48	3,276	0,403
	• d) Serbest Meslek	67	3,144	0,446
	• e) Çiftçi	8	3,203	0,790
	• f) İşsiz	8	3,375	0,504
	• g) Emekli	37	3,166	0,357
	• h) Ev hanımı	151	3,222	0,474
	Toplam	771	3,202	0,424
F2-Tüketim özellikli (D)	• a) Memur	248	1,690	0,422
	• b) İşçi	204	1,824	0,445
	• c) Tüccar-Esnaf	48	1,631	0,467
	• d) Serbest Meslek	67	1,672	0,459
	• e) Çiftçi	8	1,821	0,651
	• f) İşsiz	8	1,821	0,372
	• g) Emekli	37	1,741	0,408
	• h) Ev hanımı	151	1,757	0,454
	Toplam	771	1,738	0,445
F3-Kazanç amaçlı	• a) Memur	248	2,964	0,581
	• b) İşçi	204	2,862	0,493
	• c) Tüccar-Esnaf	48	3,156	0,629
	• d) Serbest Meslek	67	2,925	0,669
	• e) Çiftçi	8	3,000	0,973
	• f) İşsiz	8	2,750	0,824
	• g) Emekli	37	2,878	0,539
	• h) Ev hanımı	151	2,925	0,606
	Toplam	771	2,932	0,583
FT-Eğitim Harcaması Toplamı (R)	• a) Memur	248	3,180	0,394
	• b) İşçi	204	3,050	0,362
	• c) Tüccar-Esnaf	48	3,267	0,452
	• d) Serbest Meslek	67	3,132	0,432
	• e) Çiftçi	8	3,127	0,799
	• f) İşsiz	8	3,101	0,449
	• g) Emekli	37	3,101	0,347
	• h) Ev hanımı	151	3,130	0,420
	Toplam	771	3,132	0,405

Mesleği işçi olan katılımcıların F1-Yatırım amaçlı boyutundaki eğitim harcamaları tutumu memurlara, tüccar-esnaflara, ev hanımlarına göre daha düşük (olumsuz) düzeydedir.

Mesleği işçi olan katılımcıların F2-Tüketim özellikli boyutundaki eğitim harcamaları tutumu memurlara, tüccar-esnaflara, serbest meslek mensublarına göre daha yüksek (olumsuz) düzeydedir.

Serbest meslek mensubu katılımcıların F1-Yatırım amaçlı boyutundaki eğitim harcamaları tutumu memurlara, tüccar-esnaflara, ev hanımlarına göre daha düşük (olumsuz) düzeydedir.

Memur katılımcıların FT-Eğitim Harcaması Toplamındaki eğitim harcamaları tutumu işçilere göre daha yüksek (olumlu) düzeydedir.

Mesleği tüccar-esnaf olan katılımcıların F3-Kazanç amaçlı boyutundaki eğitim harcamaları tutumu memurlara, işçilere, serbest meslek mensublarına, emeklilere, ev hanımlarına göre daha yüksek (olumlu) düzeydedir.

Mesleği tüccar-esnaf olan katılımcıların FT-Eğitim Harcaması Toplamındaki eğitim harcamaları tutumu işçilere, ev hanımlarına göre daha yüksek (olumlu) düzeydedir (Tablo 43).

Tablo 43. Mesleğiniz? Değişkenine Göre Eğitim Harcamaları Tutumundaki Farkın Kaynağı İçin LSD Analizi Sonuçları

			Arit. Ort. Farkı (I-J)	Std. Hata	p
F1-Yatırım amaçlı	• b) İşçi	• a) Memur	-0,153	0,040	0,000
		• c) Tüccar-Esnaf	-0,165	0,067	0,015
		• h) Ev hanımı	-0,110	0,045	0,015
	• d) Serbest Meslek	• a) Memur	-0,121	0,058	0,037
		• b) İşçi	0,134	0,042	0,001
F2-Tüketim özellikli (D)	• b) İşçi	• c) Tüccar-Esnaf	0,193	0,071	0,007
		• d) Serbest Meslek	0,152	0,062	0,015
		• a) Memur	0,193	0,092	0,036
F3-Kazanç amaçlı	• c) Tüccar-Esnaf	• b) İşçi	0,295	0,093	0,002
		• d) Serbest Meslek	0,231	0,110	0,036
		• g) Emekli	0,278	0,127	0,029
		• h) Ev hanımı	0,231	0,096	0,017
		• a) Memur	0,130	0,038	0,001
FT-Eğitim Harcaması Toplamı (R)	• c) Tüccar-Esnaf	• b) İşçi	0,217	0,065	0,001
		• h) Ev hanımı	0,137	0,067	0,040

F1-Yatırım amaçlı, F2-Tüketim özellikli boyutları ile FT-Eğitim Harcaması Toplamında katılımcıların eğitim harcama tutumları çocukluklarında yaşadıkları yere göre farklılaşmaktadır. F3-Kazanç amaçlı boyutunda ise katılımcıların eğitim harcama tutumları çocukluklarında yaşadıkları yere göre manidar bir farklılık göstermemektedir (Tablo 44).

Tablo 44.Sizin Çocukluğunuzda Yaşadığınız Yer? Değişkenine Göre Eğitim Harcamaları Tutumunun Farklılaşması İçin ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
F1-Yatırım amaçlı	Gruplar arası	0,863	2	0,431	2,413	0,090
	Gruplar içi	137,244	768	0,179		
	Toplam	138,107	770			
F2-Tüketim özellikli (D)	Gruplar arası	2,441	2	1,221	6,254	0,002
	Gruplar içi	149,914	768	0,195		
	Toplam	152,355	770			
F3-Kazanç amaçlı	Gruplar arası	1,478	2	0,739	2,180	0,114
	Gruplar içi	260,322	768	0,339		
	Toplam	261,800	770			
FT-Eğitim Harcaması Toplamı (R)	Gruplar arası	1,053	2	0,526	3,222	0,040
	Gruplar içi	125,439	768	0,163		
	Toplam	126,492	770			

Sizin çocukluğunuzda yaşadığınız yer? değişkenine göre eğitim harcamaları tutumu ölçek toplamı ve üç boyutuna ilişkin betimsel istatistikler Tablo 45’de gösterilmiştir.

Tablo 45.Sizin Çocukluğunuzda Yaşadığınız Yer? Değişkenine Göre Eğitim Harcamaları Tutumu İçin Betimsel İstatistikler

		N	Arit.Ort.	Std. Sapma
		197	3,145	0,415
F1-Yatırım amaçlı	• b) Kasaba	98	3,217	0,401
	• c) Şehir	476	3,222	0,430
	Toplam	771	3,202	0,424
F2-Tüketim özellikli (D)	• a) Köy	197	1,817	0,426
	• b) Kasaba	98	1,794	0,505
	• c) Şehir	476	1,694	0,434
	Toplam	771	1,738	0,445
F3-Kazanç amaçlı	• a) Köy	197	2,878	0,535
	• b) Kasaba	98	3,028	0,526
	• c) Şehir	476	2,934	0,611
	Toplam	771	2,932	0,583
FT-Eğitim Harcaması Toplamı (R)	• a) Köy	197	3,069	0,374
	• b) Kasaba	98	3,150	0,401
	• c) Şehir	476	3,154	0,417
	Toplam	771	3,132	0,405

Çocukluğunda şehirde yaşayan katılımcıların F1-Yatırım amaçlı boyutu ile FT-Eğitim Harcaması Toplamındaki eğitim harcamaları tutumu çocukluğunda köyde yaşayan katılımcılara göre daha yüksek (olumlu) düzeydedir.

Çocukluğunda şehirde yaşayan katılımcıların F2-Tüketim özellikli boyutundaki eğitim harcamaları tutumu çocukluğunda köyde yaşayan ve kasabada yaşayan katılımcılara göre daha düşük (olumlu) düzeydedir.

Çocukluğunda köyde yaşayan katılımcıların F3-Kazanç amaçlı boyutundaki eğitim harcamaları tutumu çocukluğunda kasabada yaşayan katılımcılara göre daha düşük (olumsuz) düzeydedir (Tablo 46).

Tablo 46.Sizin Çocukluğunuzda Yaşadığınız Yer? Değişkenine Göre Eğitim Harcamaları Tutumundaki Farkın Kaynağı İçin LSD Analizi Sonuçları

	I	J	Arit. Ort. Farkı (I-J)	Std. Hata	p
F1-Yatırım amaçlı	• c) Şehir	• a) Köy	0,077	0,036	0,031
F2-Tüketim özellikli (D)	• c) Şehir	• a) Köy	-0,122	0,037	0,001
		• b) Kasaba	-0,100	0,049	0,041
F3-Kazanç amaçlı	• a) Köy	• b) Kasaba	-0,150	0,072	0,038
FT-Eğitim Harcaması Toplamı (R)	• c) Şehir	• a) Köy	0,085	0,034	0,013

FT-Eğitim Harcaması Toplamında katılımcıların eğitim harcama tutumları kaç çocukları olduğuna göre farklılaşmaktadır. F1-Yatırım amaçlı, F2-Tüketim özellikli ve F3-Kazanç amaçlı boyutlarında ise katılımcıların eğitim harcama tutumları kaç çocukları olduğuna göre manidar bir farklılık göstermemektedir (Tablo 47).

Tablo 47. Kaç Çocuğunuz Var? Değişkenine Göre Eğitim Harcamaları Tutumunun Farklılaşması İçin ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
F1-Yatırım amaçlı	Gruplar arası	0,897	2	0,448	2,509	0,082
	Gruplar içi	137,210	768	0,179		
	Toplam	138,107	770			
F2-Tüketim özellikli (D)	Gruplar arası	1,148	2	0,574	2,916	0,055
	Gruplar içi	151,207	768	0,197		
	Toplam	152,355	770			
F3-Kazanç amaçlı	Gruplar arası	1,670	2	0,835	2,465	0,086
	Gruplar içi	260,130	768	0,339		
	Toplam	261,800	770			
FT-Eğitim Harcaması Toplamı (R)	Gruplar arası	1,084	2	0,542	3,318	0,037
	Gruplar içi	125,408	768	0,163		
	Toplam	126,492	770			

Kaç çocuğunuz var? değişkenine göre eğitim harcamaları tutumu ölçek toplamı ve üç boyutuna ilişkin betimsel istatistikler Tablo 48’de gösterilmiştir.

Tablo 48. Kaç Çocuğunuz Var? Değişkenine Göre Eğitim Harcamaları Tutumu İçin Betimsel İstatistikler

		N	Arit.Ort.	Std. Sapma
F1-Yatırım amaçlı	• a) 1	259	3,242	0,418
	• b) 2-3	498	3,185	0,412
	• c) 4 ve fazla	14	3,045	0,775
	Toplam	771	3,202	0,424
F2-Tüketim özellikli (D)	• a) 1	259	1,685	0,440
	• b) 2-3	498	1,766	0,445
	• c) 4 ve fazla	14	1,724	0,470
	Toplam	771	1,738	0,445
F3-Kazanç amaçlı	• a) 1	259	2,996	0,617
	• b) 2-3	498	2,898	0,560
	• c) 4 ve fazla	14	2,964	0,692
	Toplam	771	2,932	0,583
FT-Eğitim Harcaması Toplamı (R)	• a) 1	259	3,184	0,424
	• b) 2-3	498	3,105	0,390
	• c) 4 ve fazla	14	3,095	0,510
	Toplam	771	3,132	0,405

Tek çocuklu katılımcıların F3-Kazanç amaçlı boyutu ile FT-Eğitim Harcaması Toplamındaki eğitim harcamaları tutumu 2-3 çocuğu olan katılımcılara göre daha yüksek (olumlu) düzeydedir.

Tek çocuklu katılımcıların F2-Tüketim özellikli boyutundaki eğitim harcamaları tutumu 2-3 çocuğu olan katılımcılara göre daha düşük (olumlu) düzeydedir (Tablo 49).

Tablo 49. Kaç Çocuğunuz Var? Değişkenine Göre Eğitim Harcamaları Tutumundaki Farkın Kaynağı İçin LSD Analizi Sonuçları

	I	J	Arit. Ort. Farkı (I-J)	Std. Hata	p
F2-Tüketim özellikli (D)	• a) 1	• b) 2-3	-0,082	0,034	0,016
F3-Kazanç amaçlı	• a) 1	• b) 2-3	0,099	0,045	0,027
FT-Eğitim Harcaması Toplamı (R)	• a) 1	• b) 2-3	0,079	0,031	0,011

F2-Tüketim özellikli boyutunda ve FT-Eğitim Harcaması Toplamında katılımcıların eğitim harcama tutumları ailede kaç kişinin yaşadığına göre farklılaşmaktadır. F1-Yatırım amaçlı ve F3-Kazanç amaçlı boyutlarında ise

katılımcıların eğitim harcama tutumları ailede kaç kişinin yaşadığına göre manidar bir farklılık göstermemektedir (Tablo 50).

Tablo 50. Ailede Siz Dahil Kaç Kişi Yaşıyor? Değişkenine Göre Eğitim Harcamaları Tutumunun Farklılaşması İçin ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
F1-Yatırım amaçlı	Gruplar arası	0,717	2	0,359	2,004	0,135
	Gruplar içi	137,390	768	0,179		
	Toplam	138,107	770			
F2-Tüketim özellikli (D)	Gruplar arası	1,227	2	0,614	3,118	0,045
	Gruplar içi	151,128	768	0,197		
	Toplam	152,355	770			
F3-Kazanç amaçlı	Gruplar arası	1,959	2	0,979	2,895	0,056
	Gruplar içi	259,841	768	0,338		
	Toplam	261,800	770			
FT-Eğitim Harcaması Toplamı (R)	Gruplar arası	1,221	2	0,610	3,742	0,024
	Gruplar içi	125,271	768	0,163		
	Toplam	126,492	770			

Ailede siz dahil kaç kişi yaşıyor? değişkenine göre eğitim harcamaları tutumu ölçek toplamı ve üç boyutuna ilişkin betimsel istatistikler Tablo 51’de gösterilmiştir.

Tablo 51. Ailede Siz Dahil Kaç Kişi Yaşıyor? Değişkenine Göre Eğitim Harcamaları Tutumu İçin Betimsel İstatistikler

		N	Arit.Ort.	Std. Sapma
F1-Yatırım amaçlı	• a) 3	260	3,244	0,429
	• b) 4-5	488	3,181	0,419
	• c) 6 ve fazla	23	3,163	0,430
	Toplam	771	3,202	0,424
F2-Tüketim özellikli (D)	• a) 3	260	1,684	0,448
	• b) 4-5	488	1,764	0,441
	• c) 6 ve fazla	23	1,814	0,444
	Toplam	771	1,738	0,445
F3-Kazanç amaçlı	• a) 3	260	3,002	0,630
	• b) 4-5	488	2,894	0,557
	• c) 6 ve fazla	23	2,935	0,512
	Toplam	771	2,932	0,583
FT-Eğitim Harcaması Toplamı (R)	• a) 3	260	3,188	0,434
	• b) 4-5	488	3,104	0,386
	• c) 6 ve fazla	23	3,095	0,410
	Toplam	771	3,132	0,405

Ailede 3 kişinin yaşadığı katılımcıların F3-Kazanç amaçlı boyutu ile FT-Eğitim Harcaması Toplamındaki eğitim harcamaları tutumu ailede 4-5 kişinin yaşadığı katılımcılara göre daha yüksek (olumlu) düzeydedir.

Ailede 3 kişinin yaşadığı katılımcıların F2-Tüketim özellikli boyutundaki eğitim harcamaları tutumu ailede 4-5 kişinin yaşadığı katılımcılara göre daha düşük (olumlu) düzeydedir (Tablo 52).

Tablo 52. Ailede Siz Dahil Kaç Kişi Yaşıyor? Değişkenine Göre Eğitim Harcamaları Tutumundaki Farkın Kaynağı İçin LSD Analizi Sonuçları

	I	J	Arit. Ort. Farkı (I-J)	Std. Hata	p
F2-Tüketim özellikli (D)	• a) 3	• b) 4-5	-0,080	0,034	0,019
F3-Kazanç amaçlı	• a) 3	• b) 4-5	0,107	0,045	0,016
FT-Eğitim Harcaması Toplamı (R)	• a) 3	• b) 4-5	0,084	0,031	0,007

F1-Yatırım amaçlı, F2-Tüketim özellikli ve F3-Kazanç amaçlı boyutları ile FT-Eğitim Harcaması Toplamında katılımcıların eğitim harcama tutumları ailenin ekonomik durumuna göre farklılaşmaktadır (Tablo 53).

Tablo 53. Ailenizin Ekonomik Durumu? Değişkenine Göre Eğitim Harcamaları Tutumunun Farklılaşması İçin ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
F1-Yatırım amaçlı	Gruplar arası	8,716	2	4,358	25,867	0,000
	Gruplar içi	129,391	768	0,168		
	Toplam	138,107	770			
F2-Tüketim özellikli (D)	Gruplar arası	11,296	2	5,648	30,752	0,000
	Gruplar içi	141,059	768	0,184		
	Toplam	152,355	770			
F3-Kazanç amaçlı	Gruplar arası	38,061	2	19,030	65,323	0,000
	Gruplar içi	223,739	768	0,291		
	Toplam	261,800	770			
FT-Eğitim Harcaması Toplamı (R)	Gruplar arası	17,306	2	8,653	60,864	0,000
	Gruplar içi	109,186	768	0,142		
	Toplam	126,492	770			

Ailenizin ekonomik durumu? değişkenine göre eğitim harcamaları tutumu ölçek toplamı ve üç boyutuna ilişkin betimsel istatistikler Tablo 54’de gösterilmiştir.

Tablo 54. Ailenizin Ekonomik Durumu? Değişkenine Göre Eğitim Harcamaları Tutumu İçin Betimsel İstatistikler

		N	Arit.Ort.	Std. Sapma
F1-Yatırım amaçlı	• a) Üst gelir düzeyi	91	3,482	0,420
	• b) Orta gelir düzeyi	581	3,176	0,411
	• c) Alt gelir düzeyi	99	3,092	0,399
	Toplam	771	3,202	0,424
F2-Tüketim özellikli (D)	• a) Üst gelir düzeyi	91	1,421	0,401
	• b) Orta gelir düzeyi	581	1,766	0,426
	• c) Alt gelir düzeyi	99	1,869	0,467
	Toplam	771	1,738	0,445
F3-Kazanç amaçlı	• a) Üst gelir düzeyi	91	3,522	0,560
	• b) Orta gelir düzeyi	581	2,876	0,538
	• c) Alt gelir düzeyi	99	2,717	0,531
	Toplam	771	2,932	0,583
FT-Eğitim Harcaması Toplamı (R)	• a) Üst gelir düzeyi	91	3,528	0,404
	• b) Orta gelir düzeyi	581	3,096	0,376
	• c) Alt gelir düzeyi	99	2,980	0,359
	Toplam	771	3,132	0,405

Üst gelir düzeyindeki katılımcıların F1-Yatırım amaçlı boyutu ve F3-Kazanç amaçlı boyutu ile FT-Eğitim Harcaması Toplamındaki eğitim harcamaları tutumu orta gelir düzeyindeki ve alt gelir düzeyindeki katılımcılara göre daha yüksek (olumlu) düzeydedir.

Üst gelir düzeyindeki katılımcıların F2-Tüketim özellikli boyutundaki eğitim harcamaları tutumu orta gelir düzeyindeki ve alt gelir düzeyindeki katılımcılara göre daha düşük (olumlu) düzeydedir.

Alt gelir düzeyindeki katılımcıların F3-Kazanç amaçlı boyutu ile FT-Eğitim Harcaması Toplamındaki eğitim harcamaları tutumu orta gelir düzeyindeki ve üst gelir düzeyindeki katılımcılara göre daha düşük (olumsuz) düzeydedir.

Alt gelir düzeyindeki katılımcıların F2-Tüketim özellikli boyutundaki eğitim harcamaları tutumu orta gelir düzeyindeki ve üst gelir düzeyindeki katılımcılara göre daha yüksek (olumsuz) düzeydedir (Tablo 55).

Tablo 55. Ailenizin Ekonomik Durumu? Değişkenine Göre Eğitim Harcamaları Tutumundaki Farkın Kaynağı İçin LSD Analizi Sonuçları

I		J	Arit. Ort. Farkı (I-J)	Std. Hata	p
F1-Yatırım amaçlı	• a) Üst gelir düzeyi	• b) Orta gelir düzeyi	0,306	0,046	0,000
		• c) Alt gelir düzeyi	0,390	0,060	0,000
F2-Tüketim özellikli (D)	• a) Üst gelir düzeyi	• b) Orta gelir düzeyi	-0,345	0,048	0,000
		• c) Alt gelir düzeyi	-0,448	0,062	0,000
	• b) Orta gelir düzeyi	• a) Üst gelir düzeyi	0,345	0,048	0,000
		• c) Alt gelir düzeyi	-0,103	0,047	0,027
	• c) Alt gelir düzeyi	• a) Üst gelir düzeyi	0,448	0,062	0,000
		• b) Orta gelir düzeyi	0,103	0,047	0,027
F3-Kazanç amaçlı	• a) Üst gelir düzeyi	• b) Orta gelir düzeyi	0,646	0,061	0,000
		• c) Alt gelir düzeyi	0,805	0,078	0,000
	• b) Orta gelir düzeyi	• a) Üst gelir düzeyi	-0,646	0,061	0,000
		• c) Alt gelir düzeyi	0,159	0,059	0,007
	• c) Alt gelir düzeyi	• a) Üst gelir düzeyi	-0,805	0,078	0,000
		• b) Orta gelir düzeyi	-0,159	0,059	0,007
FT-Eğitim Harcaması Toplamı (R)	• a) Üst gelir düzeyi	• b) Orta gelir düzeyi	0,432	0,043	0,000
		• c) Alt gelir düzeyi	0,548	0,055	0,000
	• b) Orta gelir düzeyi	• a) Üst gelir düzeyi	-0,432	0,043	0,000
		• c) Alt gelir düzeyi	0,115	0,041	0,005
	• c) Alt gelir düzeyi	• a) Üst gelir düzeyi	-0,548	0,055	0,000
		• b) Orta gelir düzeyi	-0,115	0,041	0,005

5. SONUÇ, YORUM, ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Çalışma, toplam 771 katılımcı ile yürütülmüştür. Örneklemen **demografik özellikler** frekans dağılımı şöyledir: Katılımcıların %48.0'ı 40-49 yaşlarındaki, %61.6'sı annesi, %94.4'ü evli ebeveynlerdir.

Örneklemen **sosyo-ekonomik özellikler** frekans dağılımına ilişkin veriler şöyledir: katılımcıların %43.2'si üniversite mezunu, %32.2'si memur, %61.7'si çocukluğu şehirde geçmiş, %64.6'sı 2-3 çocuğu olan, %63,3'ü 4-5 kişilik ailede yaşayan ve %75.4'ü orta gelir düzeyindeki ebeveynlerdir.

Örneklemen **ailenin ekonomik gelir kaynakları** frekans dağılımına ilişkin veriler şöyledir: katılımcıların %86.0'ı ailenin ekonomik gelir kaynakları haftalık-aylık-maaş olan ebeveynlerdir.

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde yanıt aranan sorulara ilişkin sonuçlar şöyledir;

- 1) Velilerin eğitim harcamaları davranışları (Bölüm 4.2.1. Tablo 14-20): Ailede okula giden öğrencilerin harcama kalemlerine göre yapılan yıllık yaklaşık eğitim harcamaları incelendiğinde en yüksek harcama kaleminin okul ücreti olduğu görülmektedir. Beslenme, giyim, ulaşım diğer yüksek harcama kalemleridir.
- 2) Velilerin eğitim harcamaları tutumları (Bölüm 4.2.2. Tablo 21-24): Ebeveynler eğitim harcamalarını yatırım amaçlı ve kazanç amaçlı yaptıkları, eğitim harcamalarını tüketim özellikli olmadığı yönünde tutumlara sahiptir, toplam eğitim harcamaları tutumu çok olumludur.
- 3) Velilerin eğitim harcamalarına yönelik tutum ve davranışları arasında ilişki vardır (Bölüm 4.2.3. Tablo 25-32). Ebeveynin eğitimi yatırım olarak ve

kazanç olarak görmesi arttıkça, genel eğitim harcama tutumu olumlulaştıkça, tüketim harcaması olarak görmesi azaldıkça ailede tüm eğitim kademeleri toplamındaki öğrenciler için yapılan toplam eğitim harcaması artmaktadır.

4) Velilerin eğitim harcamalarına yönelik tutumları demografik özelliklerine [(1) Yaşınız? 2) Ebeveynlik durumunuz? 3) Medeni durumunuz?] sorularına] göre incelendiğinde: (Bölüm 4.2.4.1. Tablo 33-37).

- Velilerin eğitim harcama tutumları yaşlarına göre farklılık göstermemektedir.
- Toplamında annelerin ve babaların eğitim harcama tutumları arasında manidar fark vardır. Eğitim harcamalarını anneler yatırım amaçlı, babalar tüketim özellikli görme tutumuna sahiptir. Annelerin eğitim harcamaları tutumu babalara göre daha olumlu düzeydedir.
- Katılımcı ebeveynlerin eğitim harcamaları tutumunda medeni durumlarına göre manidar bir farklılık yoktur

5) Velilerin eğitim harcamalarına yönelik tutumları sosyoekonomik özelliklerine [(4) Eğitim düzeyiniz? 5) Mesleğiniz? 6) Sizin çocukluğunuzda yaşadığınız yer? 7) Kaç çocuğunuz var? 8) Ailede siz dahil kaç kişi yaşıyor? 10) Ailenizin ekonomik durumu?] sorularına] göre incelendiğinde: (Bölüm 4.2.4.2. Tablo 38-55)

- Üniversite mezunu katılımcıların ve yüksek lisans veya doktora mezunu katılımcıların eğitim harcamaları tutumu ilkökul, ortaokul ve lise mezunu ebeveynlere göre daha olumludur.
- İşçi, serbest meslek mensubu, emeklilere, ev hanımı katılımcıların eğitim harcamaları tutumu memurlara, tüccar-esnaflara göre daha olumsuz düzeydedir.
- Çocukluğunda şehirde yaşayan katılımcıların eğitim harcamaları tutumu çocukluğunda köyde yaşayan ve kasabada yaşayan katılımcılara göre daha olumlu düzeydedir.

- Tek çocuklu katılımcıların eğitim harcamaları tutumu 2-3 çocuğu olan katılımcılara göre daha olumlu düzeydedir.
- Ailede 3 kişinin yaşadığı katılımcıların eğitim harcamaları tutumu ailede 4-5 kişinin yaşadığı katılımcılara göre daha olumlu düzeydedir.
- Üst gelir düzeyindeki katılımcıların eğitim harcamaları tutumu orta gelir düzeyindeki ve alt gelir düzeyindeki katılımcılara göre daha olumlu düzeydedir.

5.2. Yorum

Bu çalışma, eğitim harcamalarının kalkınma üzerindeki etkilerini teorik, ampirik ve yapısal boyutlarıyla incelemiş; hem uluslararası deneyimlerden hem de Türkiye özelinden yola çıkarak kapsamlı bir değerlendirme sunmuştur. Araştırmanın temel savı, eğitimin yalnızca bireysel değil, aynı zamanda toplumsal düzeyde de dönüşüm yaratabilen stratejik bir yatırım alanı olduğudur. Ancak bu dönüşüm, yalnızca kaynakların artırılmasıyla değil, bu kaynakların niteliği, yönlendirilme biçimi ve sosyal adalet perspektifiyle bütünleşmesiyle mümkün hale gelmektedir.

Teorik çerçevede, özellikle insan sermayesi teorisi ve endojen büyüme modelleri üzerinden eğitimin ekonomik büyüme ve kalkınmadaki yeri açıklanmıştır. Bu bağlamda Becker, Schultz, Romer ve Lucas gibi iktisatçılarla birlikte, Türk akademisyenlerin de katkıları değerlendirilmiş; eğitim yatırımlarının sadece gelir artırıcı değil, aynı zamanda toplumsal kapsayıcılığı güçlendirici yönleri olduğu ortaya konulmuştur. Ampirik bulgular bölümünde ise, gerek gelişmiş gerek gelişmekte olan ülkelerden örneklerle eğitime yapılan yatırımların uzun vadeli büyüme ve verimlilik üzerindeki etkileri irdelenmiş; Güney Kore, İsveç ve Almanya gibi ülkelerin izlediği eğitim politikalarının ekonomik performans üzerindeki yapıcı etkileri analiz edilmiştir.

Türkiye örneği özelinde, son yıllarda eğitim harcamalarında gözlemlenen artışlar memnuniyet verici olmakla birlikte, bu yatırımların kalkınmaya olan etkisi açısından halen çeşitli yapısal sınırlılıkların varlığı dikkat çekmektedir. Özellikle

bölgesel eşitsizlikler, kalite sorunları, mesleki eğitimin iş gücü piyasasıyla yeterince entegre olmaması ve dijital dönüşümün eğitim sistemine tam olarak yansıtılamaması gibi sorunlar, harcamaların etkinliğini sınırlandırmaktadır. Bu noktada, eğitim yatırımlarının yalnızca fiziksel altyapıyla sınırlı tutulmaması; öğretmen niteliği, müfredat yeniliği, eşit erişim ve yaşam boyu öğrenme gibi alanlara da odaklanması gereklidir.

Politika önerileri kapsamında, kamu kaynaklarının veriye dayalı ve sosyal eşitlik eksenli biçimde yönlendirilmesi, özel sektör ve sivil toplumla iş birliğinin güçlendirilmesi ve dijitalleşme ile yeşil dönüşüm perspektifinin eğitim politikalarına entegre edilmesi temel başlıklar olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca, eğitimde katılımcılığı artıracak çok paydaşlı modellerin geliştirilmesi, geleceğin iş gücü ihtiyaçlarına cevap verebilecek becerilerin erken yaşlardan itibaren kazandırılması ve bireylerin yaşam boyu öğrenme kapasitesinin artırılması, kalkınmanın sürdürülebilirliği açısından kritik önemdedir.

Sonuç olarak, eğitim harcamaları kalkınmanın hem ekonomik hem de sosyal boyutlarına katkı sağlayan çok yönlü bir yatırım alanıdır. Ancak bu katkının gerçekleşmesi, yalnızca niceliksel artışla değil; stratejik, hedefli ve kapsayıcı bir planlamayla mümkündür. Türkiye'nin kalkınma hedeflerine ulaşmasında eğitim politikalarının merkezî rol oynayacağı gerçeği, bu çalışmanın temel çıkarımlarından biri olarak değerlendirilmektedir. Eğitim alanına yapılacak her yatırım, yalnızca bugünün değil, geleceğin de toplumsal refahına hizmet edecektir.

5.3. Öneriler

5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Velilerin eğitim harcamalarına yönelik daha olumlu tutum ve davranış geliştirmeleri için çocuğun ve ailenin bunu etkileyen diğer demografik faktörler araştırılabilir.
- Bu araştırma daha farklı örneklemeler ile gerçekleştirilebilir.

- Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanımının yanında, görüşme yoluyla veri toplanabilir.
- Hem ebeveynin hem çocukların görüşleri alınarak bu iki kaynak grubun eğitim harcama tutumları ve eğitim harcama davranışları karşılaştırılabilir.
- Ebeveynin daha farklı sosyo ekonomik özelliklerinin onun eğitim harcamaları tutumunu ve eğitim harcama davranışlarını açıklama gücü belirlenebilir.
- Konuyu incelerken regresyon analizi gibi farklı istatistik yöntemler kullanılabilir.
- Bu konuda sadece nicel yöntemin dışında nitel ve karma yöntemin kullanıldığı çalışmalar yapılabilir.
- Eğitim harcamaları ve davranışları konusunda özel okul ve resmi okul velilerini karşılaştıran araştırmalar yapılmalıdır.

5.3.2. Politikalara Yönelik Öneriler

Eğitim harcamalarının yalnızca ekonomik değil, aynı zamanda sosyo-kültürel ve psikolojik yönlerini kapsayan bu ölçek, Türkiye literatüründe nadiren ele alınan bütüncül bir analiz çerçevesi sunmaktadır.

Çalışmanın bulguları, velilerin eğitim harcamalarına yönelik tutumlarının demografik ve sosyoekonomik değişkenlere göre anlamlı biçimde farklılaştığını ortaya koymuştur. Özellikle gelir düzeyi, eğitim seviyesi, meslek grubu ve medeni durum gibi faktörlerin, bireylerin eğitime yatırım yapma eğilimini belirgin biçimde etkilediği görülmüştür. Bu durum, zorunlu eğitim kapsamında dahi hanehalklarının eşit koşullarda olmadığını ve eğitimde fırsat eşitliğinin hâlâ önemli bir politika sorunu olarak gündemde kaldığını göstermektedir.

Elde edilen bulgular, yalnızca yerel politika üreticileri için değil, aynı zamanda ulusal düzeyde eğitim finansmanı ve sosyal destek mekanizmalarının yeniden yapılandırılması açısından da kritik ipuçları sunmaktadır. Özellikle şu hususlara dikkat çekilmesi önem arz etmektedir:

- Eğitime yatırım motivasyonunun artırılması için, düşük ve orta gelirli hanelere yönelik hedeflenmiş destek programlarının geliştirilmesi gerekmektedir. Bu programlar yalnızca maddi destek değil, aynı zamanda farkındalık artırıcı eğitim kampanyaları ile de desteklenmelidir.
- Zorunlu eğitim dönemine ilişkin gizli maliyetlerin (servis, kırtasiye, özel ders vb.) yüksekliği, kamu tarafından sağlanan eğitim hizmetinin fiili eşitlik ilkesini zedelemektedir. Bu nedenle kamusal sübvansiyonların genişletilmesi gereklidir.
- Eğitim harcamalarının hane refahına etkisini izleyen izleme mekanizmaları kurulmalı, özellikle bölgesel eşitsizlikler sistematik biçimde analiz edilmelidir.
- Eğitime yapılan bireysel yatırımların sosyal hareketlilik üzerindeki etkisini ölçen uzun dönemli çalışmalar desteklenmeli, bu bağlamda geliştirilen ölçek Türkiye genelinde tekrarlanarak bölgesel karşılaştırmalara olanak sağlayacak veri altyapısı oluşturulmalıdır.
- Ebeveynlerin, ailenin eğitim harcamalarına yönelik daha olumlu tutum ve davranış geliştirmeleri için topluma kitle iletişim araçları yoluyla farkındalık sağlayıcı eğitici etkinlikler düzenlenebilir.
- Okul aile birliklerinin işbirliği ile ailelerin eğitim harcamaları konusunda bilinçli planlamalar yapmasına neden olacak, davranış değişikliğine yol açabilecek okulda eğitimsel toplantılar yapılabilir.

Bu bağlamda tez, sadece mevcut durumu betimlemekle kalmayıp, ileride yapılacak akademik çalışmalara, kamu politikası tasarımlarına ve yerel yönetim uygulamalarına rehberlik edecek ölçülebilir ve tekrarlanabilir bir model ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, zorunlu eğitimin gerçekten “ücretsiz” ve “erişilebilir” olabilmesi için yalnızca makro düzeyde kamu harcamalarının artırılması yeterli olmayacak; aynı zamanda mikro düzeyde hanehalklarının yükünü dengeleyen, eşitlik odaklı ve bütüncül sosyal politikaların hayata geçirilmesi gerekecektir. Bu tez, bu politikalara yön verebilecek ampirik zemin ve kuramsal çerçeveyi

sağlayarak Türkiye'deki eğitim harcamaları literatürüne ve kalkınma ekonomisine anlamlı bir katkı sunmaktadır.



KAYNAKLAR

- Acar, E. Ö., Günalp, B., & Cilasun, S. M. (2016). An empirical analysis of household education expenditures in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 51, 23-35. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.03.007>
- Acar, E., Günalp, B., & Cilasun, S. M. (2016). Hanehalkı gelirinin eğitim harcamaları üzerindeki etkisi: Türkiye örneği. *Eğitim Ekonomisi ve Politikaları Dergisi*, 3(1), 45–61.
- Acemoğlu, D. (2003). “Cross-Country Inequality Trends”, *The Economic Journal*, 113, pp.121-149, <https://academic.oup.com/ej/article-abstract/113/485/F121/5079585>, (16.02.2019)
- Acemoğlu, D. ve Pischke, S. J. (2000). Changes in the Wage Structure, Family Income, and Children’s Education. *NBER Working Paper*, No.7986, 1-16.
- Aghion, P., Boustan, L., Hoxby, C., & Vandenbussche, J. (2009). The causal impact of education on economic growth: Evidence from US. *Brookings Papers on Economic Activity*, 2009(1), 1-73.
- Akbiyik, S., & Can, H. (2023). Structural and Qualitative Defects in Adaptation to Digital Transformation in Local Governments. In *Optimizing Energy Efficiency During a Global Energy Crisis* (pp. 327-340). IGI Global.
- Akyüz, Y. (2020). *Eğitim politikaları ve finansman modelleri*. Ankara: Eğitim Bilimleri Yayınları.
- Al-Noury Abdel-Ghany(2009): New trends in the economics of education in the Arab countries - Arab education reform strategy, House of Culture, Doha - Qatar, first edition

- Altınışık İ. & Peker H. S. (2008). “Eğitim ve Gelir Dağılımı Eşitsizliği”, *KMU İİBF Dergisi*, Y. 10 S. 15, ss. 101-118.
- Alvaredo, F., Chancel L., Piketty T., Saez E. & Zucman G. (2017). *World Inequality Report 2018*,
- Andreou, S. N. (2012). Analysis of household expenditure on education in Cyprus. *Cyprus Economic Policy Review*, 6(2), 17-38.
- Angelopoulos, K., Malley, J., & Philippopoulos, A. (2008). Macroeconomic effects of public education expenditure. *CESifo Economic Studies*, 54(3), 471-498.
- Annabi, N., Harvey, S., & Lan, Y. (2011). Public expenditures on education, human capital and growth in Canada: An OLG model analysis. *Journal of Policy Modeling*, 33(6), 852-865.
- Appiah, E. N. (2017). The effect of education expenditure on per capita GDP in developing countries. *International Journal of Economics and Finance*, 9(10), 136-144.
- Arslan, R., & Aksoy, A. (2020). Medeni durumun tüketime kalıpları üzerindeki etkisi: Türkiye örneği. *Sosyoekonomi*, 28(42), 123–140.
- Autor, D. (2015). Why Are There Still So Many Jobs?, *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 29, 3,14.
- Avrupa Komisyonu, (2023). *European Education Area Progress Report*, Brussels.
- Aydın, A., & Karaman, S. (2021). Eğitimde kalite artışının ekonomik büyüme üzerindeki etkileri: Hanushek ve Woessmann modeli çerçevesinde bir değerlendirme. *Ekonomi ve Eğitim Dergisi*, 13(1), 101–119.
- Aydın, F., & Soysal, S. (2021). Hanehalkı yapısının eğitim harcamalarına etkisi: Türkiye örneği. *Eğitimde Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 66–81.
- Aziah, H., Nurizan, Y., Naimah, M.S., & Jariah, M. (2002). Concept of consumer education in Malaysia, *International Journal of Consumer Studies*, 3(Mar), 77.

- Bandari, V. (2023, January 20). Enterprise data security measures: A comparative review of effectiveness and risks across different industries and organization types. *International Journal of Business Intelligence and Big Data Analytics*, 6(1), 1–1.
- Barr, N. (2004). Higher education funding. *Oxford Review of Economic Policy*, 20(2), 264–283.
- Barro, R. J. (1991). Statistics Canada. (2022). Educational Expenditure in Canada. Retrieved from [<https://www.statcan.gc.ca>] (<https://www.statcan.gc.ca>)
- Barro, R. J. (2001). Human capital and growth. *American Economic Review*, 91(2), 12–17. <https://doi.org/10.1257/aer.91.2.12>
- Barro, R. J., & Lee, J. W. (2013). A new data set of educational attainment in the world, 1950–2010. *Journal of Development Economics*, 104, 184–198. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.10.001>
- Barro, R. J., & Lee, J. W. (2013). *International data on educational attainment* [Data set].
- Bayar, A. A., & İlhan, B. (2016). Türkiye’de eğitim harcamaları üzerine bir değerlendirme: Hanehalkı eğilimleri ve belirleyiciler. *İktisat ve Toplum Dergisi*, 6(62), 45–56.
- Bayar, A.A. ve İlhan, Y.B. (2016). Determinants Of Household Education Expenditures: Do Poor Spend Less On Education? *Topics in Middle Eastern And African Economies*, 18(1), 83- 111.
- Bayraktar, Y., Dünder, N., & Özyılmaz, A. (2022). The relationship between R&D expenditures and economic growth in BRICS-T countries. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 17(3), 893–910.
- Bayraktar, Y., Ozyılmaz, A., & Toprak, M. (2017). Regional analysis of impact of employment on inequality and growth in information and technology intensive sectors. *Journal of Economics Finance and Accounting*, 4(2), 209–216.

- Bayraktar, Y., Ozyilmaz, A., Toprak, M., Olgun, M. F., & Isik, E. (2023). The role of institutional quality in the relationship between financial development and economic growth: Emerging markets and middle-income economies. *Borsa Istanbul Review*, 23(6), 1303-1321.
- Becker, G. S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. University of Chicago Press.
- Becker, G. S. (1993). *Human capital* (3rd ed.). University of Chicago Press.
- Belfield, C. R., & Levin, H. M. (2002). *Education privatization: Causes, consequences and planning implications*. UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Blankenau, W. F., & Simpson, N. B. (2004). Public education expenditures and growth. *Journal of development economics*, 73(2), 583-605.
- Blankenau, W. F., Simpson, N. B., & Tomljanovich, M. (2007). Public education expenditures, taxation, and growth: Linking data to theory. *American Economic Review*, 97(2), 393-397.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood.
- Bowles, S. (1986). Schooling And Inequality, *The Capitalist System A Radical Analysis Of American Society* (235-247). R, C, Edwards, M, Reichve T, E, Weisskopf, New Jersey: Prentice-Hall.
- Brand, Ulrich. 2007. Die Internationalisierung des Staates. In: Becker, Joachim; Imhof, Karen Jäger, Johannes; Staritz, Cornelia, eds. *Kapitalistische Entwicklung in Nord und Süd*. Wien, 260–279.
- Buchmann, C., & Hannum, E. (2001). Education and stratification in developing countries: A review of theories and research. *Annual Review of Sociology*, 27(1), 77-102.

- Büyükakın, F., & Jallow, L. (2019). Ticari açıklık ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi: Gambiya örneği. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (EK SAYI (2019)), 441- 475.
- Cahuc, P., & Zylberberg, A. (2004). *Labor Economics*. MIT Press.
- Checchi, D. (2006). *The economics of education: Human capital, family background and inequality*. Cambridge University Press.
- Can H., Minkovska D., Stoyanova L., Artificial Intelligence Education System Applications, International Scientific Conference Computer Science'2020, October,2020, Velingrad
- Can, H., & Terziev, V. (2017). Massive Open Online Courses: Motivation and Success of Learners. *Available at SSRN 3143988*.
- Castles, F.G. (1989) 'Explaining public education expenditure in OECD nations', *European Journal of Political Research* 17: 431-48.
- Cavus, M., Kilinc, B. K., Yazici, B., Tekeli, S., Gunsoy, G., Gunsoy, B., & Karaduman, C. (2021). Modeling the contribution of distance education to students' preparation for the professions. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(1), 106-119. <https://doi.org/10.17718/tojde.849890>
- Chartrand, T. L. (2005). The role of conscious awareness in consumer behaviour. *Journal of Consumer Psychology*, 15(3), 203-210.
- Checchi, D. (2006). *The economics of education: Human capital, family background and inequality*. Cambridge University Press.
- Ciccone, A., & Papaioannou, E. (2009). Human capital, the structure of production, and growth. *The Review of Economics and Statistics*, 91(1), 66-82.
- Coady, D. & Dizioli, A. (2017). Income Inequality And Education Revisited: Persistence, Endogeneity, And Heterogeneity, *IMF Working Paper*, WP/17/126.

- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94(Supplement), S95–S120.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95–S120.
- Crosnoe, R. (2004). Social capital and the interplay of families and schools. *Journal of Marriage and Family*, 66(2), 267–280. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2004.00019.x>
- Cross, G.S. (1993). Time and money: The making of consumer culture. London: Taylor & Francis
- Çelik, M., & Yılmaz, T. (2020). Makroekonomik göstergelerin eğitim harcamaları üzerindeki etkileri: Enflasyon, işsizlik ve ekonomik büyüme örneği. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 220–236.
- Çiftçi, C. & Kangallı, S.G. (2015). Eğitim Ve Gelir. *Ege Akademik Bakış*, 15(1), 141-152.
- De la Fuente, A., & Doménech, R. (2006). Human capital in growth regressions: How much difference does data quality make? *Journal of the European Economic Association*, 4(1), 1-36.
- Deaton, A. (1997). *The analysis of household surveys: A microeconomic approach to development policy*. The World Bank.
- Demir, S. (2021). Okul liderliğinde bütçe yönetimi ve karşılaşılan zorluklar. *Eğitim Finansmanı ve Yönetimi Dergisi*, 9(3), 101–117.
- Demiroglari, S., & Kiren Gurler, O. (2020). Determinants of household education expenditures by education level: The case of Turkey. *International Journal of Contemporary Economics and Administrative Sciences*, 10(1), 235-258. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3940537>
- Demiroğulları, F., & Gürler, Z. (2020). Hanehalkı büyüklüğü ile eğitim harcamaları arasındaki ilişki: TÜİK.

- Demiroğulları, F., & Gürler, Z. (2020). Hanehalkı büyüklüğü ile eğitim harcamaları arasındaki ilişki: TÜİK verileri ışığında bir analiz. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 214–228.
- Demirtaş, H. (2018). İşgücü piyasasında getiriler: Mincer modeli uygulamaları. *Çalışma Ekonomisi Dergisi*, 11(1), 23-35.
- Demirtaş, H., & Ersoy, A. (2018). Eğitimde kamu-özel ortaklıkları ve denetim: Türkiye ve dünya örnekleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 35–52.
- Demirtaş, Z., & Yılmaz, E. (2018). Kadınların eğitim harcamalarına etkisi: Sosyal sermaye perspektifi. *Kadın ve Toplum Dergisi*, 6(1), 89–104.
- Dewantara, J. A., Hermawan, Y., Yunus, D., Prasetyo, W. H., Efriani, E., Arifiyanti, F., & Nurgiansah, T. (2021). Anti-corruption education as an effort to form students with character humanist and law-compliant. *Jurnal Civics: Media Kajian Kewarganegaraan*, 18(1), 70–81. <https://journal.uny.ac.id/index.php/civics/article/view/35979>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*, Macmillan.
- Dincsoy, M. O., & Can, H. (2025). Bibliometric Analysis of Studies on the Concept of Digital Strategy With VOSviewer. In *Achieving Business Excellence Through Triple Transformation* (pp. 1-22). IGI Global Scientific Publishing.
- Dommeyer, C. J., & Gross, B. L. (2009). What consumers know and what they do: an investigation of consumer knowledge, awareness and use of privacy protection strategies. *Journal of Interactive Marketing*, 17(2), 34-51.
- Donoghue, S., & de Klerk. (2009). The right to be heard and to be understood: a conceptual framework for consumer protection in emerging economies. *International Journal of Consumer Studies*, 33(4) 456-467.
- DPT (Devlet Planlama Teşkilatı) (2010). *Bölgesel Gelişme Ulusal Stratejisi 2011-2023*. Ankara: T.C. Başbakanlık DPT.

- Duesenberry, J. S. (1949). *Income, saving, and the theory of consumer behavior*. Harvard University Press.
- Durkaya, Mehmet & Hüsnüoğlu, Nadide (2018). İstihdamda Eğitimin Rolü. *Sosyal Ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 19(41)
- Durkheim, É. (1897). *Le suicide: Étude de sociologie*. Alcan.
- Durkheim, É. (2004). Eğitim ve toplum. Translated by C. G. Williams. Routledge.
- Dündar, N., & Bayraktar, Y. (2024). Panel data analysis of export structure and growth: Case of BRICST countries. *İstanbul İktisat Dergisi*, 74(1), 99-120.
- Easterly, W. (2001). *The elusive quest for growth: An economist's adventures and misadventures in the tropics*. MIT Press.
- ECR European Commission Report (2005). *Private Household Spending On Education And Training Final Project Report*. Retrieved September 15, 2010
- Eğilmez, M. & Kumcu, E. (2006). *Ekonomi Politikası*, 10. Baskı, İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Eğilmez, M. (2012). “Gelir Dağılımında Düzelmeye Yok”, *Kendime Yazılar*, <http://www.mahfiegilmez.com/search?q=Gelir+e%C5%9Fitsizli%C4%9Fi>
- Eğilmez, M. (2015). *Makroekonomi*, 7. Baskı, İstanbul, Remzi Kitabevi
- Ehrenberg, R.G. and Smith, R.S and (2012): *Modern Labor Economics: Theory and Public Policy*, 11th edition. Prentice Hall.
- Ekinci, C. E. (2009) Türkiye’de Yüksek Öğretimde Öğrenci Harcama Ve Maliyetleri, *Eğitim Ve Bilim Dergisi*, 34(154):119-133.
- Eleonore, M. O. R. E. N. A. (2017). *The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning ICELAND*.
- Ercan, F. (1999). Neo-Liberal Eğitim Ekonomisi: Eleştirel Bir Çerçeve Denemesi, *Eğitim: Ne İçin? Üniversite: Nasıl? YÖK: Nereye?* (49-94). OES Ortak Yayını, Ankara: Ütopya Yayınevi.

- Erdoğan, E. (2019). Eğitim finansmanı ve sosyal eşitlik. *Sosyal Politika Araştırmaları*, 6(2), 77-91.
- ERG. (2022). *Eğitim İzleme Raporu 2022*. Eğitim Reformu Girişimi.
- Ergüder, N. (2022). Kadınların eğitime erişimi ve barış süreçlerine katkısı: Toplumsal cinsiyet perspektifinden bir analiz. *Kadın Çalışmaları ve Barış Dergisi*, 4(1), 85–101.
- Esping-Andersen, G. (1999). *Social foundations of postindustrial economies*. Oxford University Press.
- Esping-Andersen, G. (2005). Education and Equal Life Chances: Investment in Children. UNESCO.
- Esping-Andersen, G. (2005). *Social Foundations of Postindustrial Economies*. Oxford University Press.
- Fazal, A. & Singh, B. (1991). *Consumer education: A resource handbook*. Penang: International Organization of Consumer Unions.
- Field, J. (2006). *Lifelong Learning and the New Educational Order*, Trentham Books.
- Fiszbein, A., & Schady, N. (2009). *Conditional Cash Transfers: Reducing Present and Future Poverty*. World Bank Publications.
- Gemacher, E., et al. (2006). *Sozial Kapital. Eene Zugänge zu gesellschaftlichen Kräftlichen Kräften*. Budapest: Mandelbaum Verlag.
- Glewwe, P. (2011). School Resources and Educational Outcomes in Developing Countries", *Handbook of the Economics of Education*.
- Grossman, M. (2006). Education and nonmarket outcomes. In E. Hanushek & F. Welch (Eds.), *Handbook of the Economics of Education* (Vol. 1, pp. 577–633). Elsevier.
- Gümüş, E.,& Şişman, M. (2014). *Eğitim Ekonomisi Ve Planlaması*. Pegem Akademi.

- Gürlüyer, H., & Ergün, M. (2017). Türkiye’de hanehalklarının eğitim harcamalarını etkileyen sosyo-ekonomik faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 123–142.
- Habermas, Jürgen. 1998. Die postnationale Konstellation. Politische Essays.
- Hansen, M. N. (2001). Education And Economic Rewards Variations By Social-Class Origin And Income Measures. *European Sociological Review*, 17(3), 209-231. <https://doi.org/10.1093/esr/17.3.209>
- Hanushek, E. A. (1986). The economics of schooling. *Journal of Economic Literature*, 24(3), 1141–1177.
- Hanushek, E. A. (2015). The economic value of schooling. *Journal of Economic Perspectives*, 29(3), 85–106.
- Hanushek, E. A. (2015)., “Economic Growth and Schooling Quality”, *Economics of Education Review*, Vol. 24, Issue 5.
- Hanushek, E. A., & Kimko, D. D. (2000). Schooling, Labor-Force Quality, and the Growth of Nations. *American Economic Review*, 90(5), 1184-1208.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2010). The economics of international differences in educational achievement. In E. A. Hanushek, S. Machin, & L. Woessmann (Eds.), *Handbook of the economics of education* (Vol. 3, pp. 89–200). Elsevier.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2015). *The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Growth*, MIT Press.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2015b). Universal basic skills: What countries stand to gain. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2022). *Education, Knowledge Capital, and Economic Growth*, NBER Working Paper.
- Hanushek, E. A., Jamison, D. T., Jamison, E. A., & Woessmann, L. (2008). Education and economic growth. *Education Next*, 8(2), 62–70.

- Harris, L., Williams, T., & Brown, M. (2020). The Digital Divide in Education: Impacts of Technology on Learning in the COVID-19 Era. *Journal of Educational Technology Studies*, 15(2), 123-135.
- Hartlieb, S., & Jones, B. (2009). Humanizing business through ethical labeling: progress and paradoxes in the UK, *Journal of Business Ethics*, 88(3), 583-600.
- Haveman, R., & Wolfe, B. (1995). The determinants of children's attainments: A review of methods and findings. *Journal of Economic Literature*, 33(4), 1829–1878.
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900–1902.
- Heckman, J. J. (2006). *The economics of investing in children*. *American Economic Review*, 96(5), 1465–1485.
- Heckman, J. J., & Masterov, D. V. (2007). The productivity argument for investing in young children. *Review of Agricultural Economics*, 29(3), 446-493. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9353.2007.00359.x>
- Hedtke, Reinhold (2006). Integrative politische Bildung. In: Weißeno, Georg, eds. *Politik und Wirtschaft unterrichten*. Bonn, 216–230.
- Hedtke, Reinhold (2007). Politikwissenschaft oder Sozialwissenschaften? Zur Referenz Politischer Bildung. In: Lange, Dirk, ed. *Strategien der Politischen Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*. Band 2. Baltmannsweiler, 22-30.
- Herz, B., & Sperling, G. B. (2004). What works in girls' education: Evidence and policies from the developing world. Council on Foreign Relations.
- Humpert, Nicola. 2009. Die politische Dimension des Globalen Lernens – Implikationen für die konzeptionelle und praktische Weiterentwicklung. In: Overwien, Bernd; Rathenow, Hanns-Fred, eds. *Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext*. Opladen und Farmington Hills, 243–250.

- Idrees, A. S., & Siddiqi, M. W. (2013). Does public education expenditure cause economic growth? Comparison of developed and developing countries. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences (PJCSS)*, 7(1), 174-183.
- Kalaycıoğlu, E., & Turan, İ. (2019). Türkiye’de eğitimde eşitsizlik ve bölgesel farklılıklar. *Toplum ve Ekonomi Dergisi*, 29(1), 112–130.
- Kalkınma Bakanlığı. (2018). *2019-2023 Eğitim Vizyonu Raporu*. Ankara: T.C. Kalkınma Bakanlığı Yayınları.
- Kara, H., & Yıldız, R. (2021). *Eğitim düzeyinin bireysel gelir üzerindeki etkileri*. *Ekonomi ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 9(1), 45-62.
- Karaaslan, O., & Tekmanlı, H. (2022). Kültürel ve sosyal etkinliklerin eğitim harcamaları üzerindeki etkisi. *İktisat ve Toplum*, 12(4), 45–60.
- Karaaslan, Y., & Tekmanlı, H. (2022). Hanehalkı sosyoekonomik özelliklerinin eğitim harcamalarına etkisi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 19(1), 33–49.
- Karadaban, Ahmet; Özek, Ömer; Kaplan, Celal; Düz, Kadri (2023). Eğitimin Önemi Ve Getirileri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, Cilt:3, Sayı:2 ISSN: 2791-7037 Doi: 10.5281/zenodo.7701472
- Karakaya, A. (2019). *Yerel yönetimlerde eğitim finansmanı ve eşitlik sorunu*. *Kamu Politikası ve Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(1), 77–94.
- Karakurt, B., Şahingöz, A. G. B., Şentürk, N. K., & Şentürk, S. H.(2023) Dış Borç, Dış Borç Servisi ve Ekonomik Büyüme İlişkisi: Fourier ADL Eşbütünleşme Analizi ile Türkiye İncelemesi. Prof. Dr. Birol Karakurt/Arş. Gör. Burak Şahingöz/Doç. Dr. Nazlı Keyifli Şentürk/Prof. Dr. Suat Hayri Şentürk, 3.
- Kavak, Y. (2010) 2050’ye Doğru Nüfusbilim Ve Yönetim: Eğitim Sistemine Bakış, *Türk Sanayicileri Ve İşadamları Derneği Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu Raporu*, 11.

- Keyifli, N., & Receptoğlu, M. (2022). Sağlık Harcamaları, Co2 Emisyonu, Yenilenebilir Enerji Tüketimi ve Ekonomik Büyüme: Bootstrap Panel Nedensellik Testinden Kanıtlar. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(20), 285-305
- Keynes, J. M. (1936). *The General Theory of Employment, Interest, and Money*. Macmillan.
- Kim, S. W., & Ahn, S. H. (2020). Social investment effects of public education, health care, and welfare service expenditures on economic growth. *Asian Social Work and Policy Review*, 14(1), 34-44.
- King, E. M., & Hill, M. A. (Eds.). (1993). *Women's education in developing countries: Barriers, benefits, and policies*. Johns Hopkins University Press.
- Klasen, S. (2002). Low schooling for girls, slower growth for all? Cross-country evidence on the effect of gender inequality in education on economic development. *The World Bank Economic Review*, 16(3), 345–373.
- Koç, M., & Alkan, E. (2018). Aile yapısının eğitim yatırımlarına etkisi: Tek ebeveynli ve çekirdek ailelerin karşılaştırılması. *Toplum ve Ekonomi Dergisi*, 18(2), 94–110.
- Köse, D. & Akyol, S. (2021). Eğitim Harcamaları, Gelir Ve Eşitlik İlişkisi: Akdeniz Üniversitesi Örneği. *Fiscaoeconomia*, 5(3), 801-823. Doi: 10.25295/fsecon.870654
- Krueger, A. B., & Lindahl, M. (2001). Education for Growth: Why and For Whom? *Journal of Economic Literature*, 39(4), 1101-1136.
- Kubalı, Ş. N. (1970). *Türkiye’de Eğitim Ekonomisi Üzerine Bir İnceleme*, İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Yayınları.
- Kurt, A. İ. & Aksoy, H. H. (2009) The Cost Of Education: A Study On The Cost Of Education In The Faculty Of Educational Sciences At Ankara University, *Ankara University Journal Of Faculty Of Educational Sciences*, 42(2):1-26.

- Kurt, A., & Özdemir, M. (2021). Yerel yönetimlerin eğitim hizmetlerine etkisi: Finansal eşitsizlikler bağlamında bir değerlendirme. *Yerel Yönetimler Dergisi*, 18(3), 101-119.
- Lange, D. (2011). *Politische Bildung und Globales Lernen: Herausforderungen für Didaktik und Lehrerbildung*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. University of California Press.
- Levin, H. M. (2001). Privatizing education: Can the school marketplace deliver freedom of choice, efficiency, equity, and social cohesion? *Westview Press*.
- Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2007). Gradations in digital inclusion: Children, young people and the digital divide. *New Media & Society*, 9(4), 671–696.
- Lösch, Bettina. 2010. Ein kritisches Demokratieverständnis für die politische Bildung. In: Lösch, Bettina; Thimmel, Andreas, eds. *Kritische Politische Bildung. Ein Handbuch*. Schwalbach/Ts., 115–127.
- Lucas, R.E. (1988). On the Mechanics of Economic Development, *Journal of Monetary Economics*.
- Lupu, D., & Nuță, F. M. (2023). The impact of public education spending on economic growth in Central and Eastern Europe. An ARDL approach with structural break. *Economic research-Ekonomska istraživanja*, 36(1), 1261-1278.
- Mankiw, N. G., Romer, D., & Weil, D. N. (1992). A Contribution to the Empirics of Economic Growth. *Quarterly Journal of Economics*, 107(2), 407-437.
- MEB. (2023). *Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2022/23*. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Meghir, C., & Palme, M. (2005). Educational reform, ability, and family background. *American Economic Review*, 95(1), 414-424.

- Milanovic, B. (2016). *Global Inequality: A New Approach for the Age of Globalization*, Harvard University Press.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2022). *Eğitim İstatistikleri ve Sosyal Destek Programları Raporu*. Ankara: MEB Yayınları.
- Mincer, J. (1974). Schooling, experience and earnings, National Bureau of Economic Research (NBER), Nueva York, Estados Unidos.
- Morsy Mounir (2009): Educational administration, its origins and applications, World of Books, Cairo.
- Munyo, I., & Veiga, L. (2024). Entrepreneurship and economic growth. *Journal of the Knowledge Economy*, 15(1), 319-336.
- Murat, E. (2023). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Modelleri ve Reform Önerileri, *Eğitim ve Bilim*, Cilt 48, Sayı 215.
- Musgrave, R. A., & Musgrave, P. B. (1989). *Public Finance in Theory and Practice* (5th ed.). McGraw-Hill.
- Mussa, R. (2013). Rural–urban differences in parental spending on children's primary education in Malawi. *Development Southern Africa*, 30(6), 789-811. <https://doi.org/10.1080/0376835X.2013.859066>
- Nussbaum, M. C. (2000). *Women and human development: The capabilities approach*. Cambridge University Press.
- OCAK, Serhat & AYTAÇ, Ayhan (2024). Eğitim harcamaları tutum ölçeği’nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *BNEJSS Balkan and Near Eastern Journal of Social Sciences/ Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi* 2024: 10 (Special Issue) https://www.ibaness.org/bnejss/2024_10_special_issue/18_Ocak_and_Aytac.pdf

- Odimarha, A. C., Ayodeji, S. A., & Abaku, E. A. (2024). Securing the digital supply chain: Cybersecurity best practices for logistics and shipping companies. *World Journal of Advanced Science and Technology*, 5(1), 26–30.
- OECD, (2010). *Learning for Jobs: OECD Reviews of Vocational Education and Training*, Germany.
- OECD, (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, Paris.
- OECD, (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD, (2019). *Public spending on education*. OECD Education Indicators. <https://data.oecd.org/eduresource/public-spending-on-education.htm>
- OECD, (2020). *Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with AI, Blockchain and Robots*. Paris: OECD Publishing.
- OECD, (2020). *Education at a glance 2020: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2020-en>
- OECD, (2020). *The impact of COVID-19 on education: Insights from education at a glance 2020*. OECD Publishing.
- OECD, (2022). *Education policy outlook: Türkiye*. OECD Publishing.
- OECD, (2022). *Innovative financing mechanisms for education*. OECD Education Working Papers.
- OECD, (2022). *Vocational education and training in Türkiye*. OECD Publishing.
- OECD, (2023). *Education at a glance*, OECD Publishing.
- OECD, (2023). *Future of Education and Skills 2030: Conceptual Learning Framework*, Paris.
- OECD, (2024). *Education for Resilience: Building Better Education Systems for the Future*, Paris.
- OECD, *Trends Shaping Education 2024*, Paris.

- OECD. (2013). Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264190658-en>
- Omodero, C. O., & Nwangwa, K. C. (2020). Higher education and economic growth of Nigeria: Evidence from co-integration and Granger causality examination. *International Journal of Higher Education*, 9(3), 173-182.
- Oxfam Briefing Paper, (2019). Public Good or Private Wealth, January 2019, Oxfam.
- Oxfam. (2017). An economy for the 99%. It's time to build a human economy that benefits everyone, not just the privileged few. Oxford: Oxfam International.
- Öniş, Z. (2000). Neoliberal Küreselleşme ve Kalkınma, *İktisat Dergisi*, 2000.
- Öniş, Z. (2022). Türkiye’de Sosyal Politikaların Dönüşümü ve Eğitimde Eşitsizlik”, *Toplum ve Bilim*, Sayı 164, 2022, s. 78.
- Özalp, L. F. A. (2018). “21. Yüzyılın Huzursuz Refahı: Gelir Eşitsizliğinden Fırsat Eşitsizliğine”, *İktisat ve Toplum*, Y. 9, S. 98, ss. 83-88.
- Öztürk, A. (2020). Eğitim ve gelir ilişkisi: Bireysel harcama alışkanlıkları üzerine bir inceleme. *Ekonomi ve Eğitim Dergisi*, 15(2), 45-60.
- Özyilmaz, A., Bayraktar, Y., Isik, E., Toprak, M., Er, M. B., Besel, F., ... & Collins, S. (2022). The relationship between health expenditures and economic growth in EU countries: Empirical evidence using panel fourier toda–yamamoto causality test and regression models. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(22), 15091.
- Paes, L. A., Bezerra, B. S., Jugand, D., & Agudo, F. L. (2024). Navigating challenges and opportunities in urban circular bioeconomy: A comprehensive review and future directions. *Environmental Development*, 18(July), 101039. <https://doi.org/10.1016/j.envdev.2024.101039>

- Parcel, T. L., & Dufur, M. J. (2001). Capital at home and at school: Effects on student achievement. *Social Forces*, 79(3), 881–911.
- Pérez-Díaz, V., & Rodríguez, J. C. (2011). The transformation of the Spanish university system: From the Franco dictatorship to democracy. *Higher Education*, 61(1), 49–77.
- Psacharopoulos, G. (1994). *Returns to investment in education* (World Bank Policy Research Working Paper). The World Bank.
- Psacharopoulos, G. (1997). Child labor versus educational attainment: Some evidence from Latin America. *Journal of Population Economics*, 10(4), 377–386.
- Psacharopoulos, G., & Patrinos, H. A. (2004). Returns to investment in education: A further update. *Education Economics*, 12(2), 111–134.
- Psacharopoulos, G., & Patrinos, H. A. (2018). Returns to investment in education: A decennial review of the global literature. *Education Economics*, 26(5), 445–458. <https://doi.org/10.1080/09645292.2018.1484426>
- Putnam, R. D. (1993). *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. Princeton University Press.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.
- Rasool, H., Maqbool, S., & Tarique, M. (2021). The relationship between tourism and economic growth among BRICS countries: a panel cointegration analysis. *Future Business Journal*, 7(1), 1.
- Reimers, F. M. (Ed.). (2021). *Learning from a pandemic: The impact of COVID-19 on education around the world*. Springer.
- Riddell, W. C. (2006). The impact of education on economic and social outcomes: An overview of recent advances in economics. Canadian Policy Research Networks. Schneider, S. L. (2019).
- Romer, P. M. (1990). Endogenous technological change. *Journal of Political Economy*, 98(5), S71–S102. <https://doi.org/10.1086/261725>

- Romer, P. M. (1994). *Endogenous Growth Theory*.
- Runde, D. F., Bandura, R., & McLean, M. (2023). Investing in quality education for economic development, peace, and stability. Center for Strategic & International Studies. <https://www.csis.org/publications/investing-quality-education-economic-developmentpeace-and-stability>.
- Sachs, J.D. (2020). *The Age of Sustainable Development*, Columbia University Press.
- Saha, A. (2013). An assessment of gender discrimination in household expenditure on education in India. *Oxford Development Studies*, 41(2), 220-238. <https://doi.org/10.1080/13600818.2013.786694>
- Sahlberg, P. (2018). Eğitimde Finlandiya Modeli, (Çev.) Mavituna, C., 4. Baskı, İstanbul, Metropolis Yayıncılık.
- Samia M. (2007): Education and Human Capital: Analysis of the Economic Feasibility of University Education in Kuwait, Master's Thesis, Department of Economics, Faculty of Economics and Political Science, Cairo University
- Samuelson, P. A. (1954). The pure theory of public expenditure. *The Review of Economics and Statistics*, 36(4), 387–389. <https://doi.org/10.2307/1925895>
- Saylan, M., & Altunbaş, A. (2020). Kamu harcamalarında eğitim yatırımlarının rolü: Türkiye örneği. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 34(2), 33–58.
- Schultz, T. P. (2002). Why governments should invest more to educate girls. *World Development*, 30(2), 207-225.
- Schultz, T. W. (1971). *Investment in human capital: The role of education and of research*. Free Press.
- Schultz, T.W. (1961), Investment In Human Capital, *The American Economic Review*, Vol. 51(1), 1–17.

- Scrivens K., & Smith C. (2013). Four interpretations of social capital: An agenda for measurement. (OECD Working Papers, 2013/06). Paris: OECD Publishing.
- Seitz, Klaus. 2002a. Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt/ Main.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Solow, R. M. (1956). A Contribution to The Theory of Economic Growth. *Quarterly Journal of Economics*, 70(1), 65–94. <https://doi.org/10.2307/1884513>
- Song, Y. (2012). Poverty reduction in China: The contribution of popularizing primary education. *China and World Economy*, 20(1), 105-122. <https://doi.org/10.1111/j.1749-124X.2012.01275.x>
- Song, Y., & Zhou, G. (2019). Inequality of opportunity and household education expenditures: Evidence from panel data in China. *China Economic Review*, 55, 85-98. <https://doi.org/10.1016/j.chieco.2019.03.002>
- Soylu, M. E. (2017). Eğitim Sosyolojisinin Önemi Ve Diğer Bilimlerle İlişkisi. <https://www.mehmeteminsoylu.com/egitim-sosyolojisi-pdf-ders-notu/>
- Stark, A. (2007). Which fields pay, which fields don't? An examination of the returns to university education in Canada by detailed field of study. Department of Economics, University of British Columbia.
- Steffens, Gerd; Widmaier, Benedikt, eds. 2008. Politische und ökonomische Bildung. Konzepte – Leitbilder – Kontroversen. Wiesbaden.
- Stiglitz, J. E. (2000). *The Economics of the Public Sector*, 3. Baskı, Norton.
- Stiglitz, J. E. (2012). *The Price of Inequality*, Norton.
- Stiglitz, J. E., & Rosengard, J. K. (2015). *Economics of the Public Sector* (4th ed.). W.W. Norton & Company.

- Sun, H.-p., Sun, W.-f., Geng, Y., Yang, X., & Edziah, B. K. (2019). How does natural resource dependence affect public education spending? *Environmental Science and Pollution Research*, 26(4), 3666-3674. <https://doi.org/10.1007/s11356-018-3853-6>
- Sülkü, S. N., & Abdioğlu, Z. (2014). Türkiye’de hanehalkı eğitim harcamalarının belirleyicileri: Kentsel ve kırsal farklar. *Maliye Dergisi*, (166), 243–268.
- Sülkü, S. N. & Abdioğlu, Z. (2014). Cepten Yapılan Eğitim Harcamalarının Hane Halkı Gelirine Mali Yükü: Türkiye İçin İstatistiksel Bir Analizi. *Yönetim Ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi* (24) <http://dx.doi.org/10.11611/JMER363>
- şahin, M., & Kaya, D. (2020). Eğitimde zel okul seçimi ve eşitsizlik: Türkiye rneği. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 75–92.
- şahin, T. (2017). Kamu finansmanının eğitimde rolü ve etkisi. *Eğitimde Mali Politikalar*, 3(1), 13-29.
- şimşek, Y., & Kula, M. (2020). Ailelerin eğitim harcamalarına bakışı: Eğitimi ve eğitimsiz ebeveynlerin karşılaştırma analizi. *Eğitim Ekonomisi Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 78–93.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2024). *12. Kalkınma Planı 2024–2028*.
- T.C. Kalkınma Bakanlığı, (2023). *Bölgesel Gelişme Ulusal Stratejisi 2024–2028*, Ankara.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, (2022). *ğretmenlik Meslek Kanunu Açıklama Raporu*.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, (2023). *Mesleki Eğitimde İyi Uygulamalar Raporu*, Ankara.
- Tansel, A. (2002). Determinants Of Scholl Attainment Of Boys And Girls In Turkey: Individual, Household And Community Factors. *Economics Of Education Review*, 21, 455-470. [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(01\)00028-0](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(01)00028-0)

- Tansel, A. ve Bircan, F. (2004). Private Tutoring Expenditures In Turkey. *IZA Discussion Paper*, No.1255, 1-28.
- Taylor, K., DeLeo, R. A., Crow, D. A., & Birkland, T. A. (2022). The US response to the COVID-19 pandemic: Incoherent leadership, fractured federalism, and squandered capacity. In *Policy styles and trust in the age of pandemics* (pp. 191–208). Routledge.
- Taymaz, E. (2014). Türkiye’de eğitim ve fırsat eşitliği: Mevcut durum ve politika önerileri. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 39–53.
- TEDMEM (2020). 2019 Eğitim değerlendirme raporu. <https://tedmem.org/download/2019-egitimdegerlendirme-raporu?wpdmdl=3403&refresh=6057d14ac60581616367946>
- Tekeli, İ. (2000). *Türkiye’de Bölgesel Kalkınma ve İnsan Sermayesi*, Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tilak, J. B. (2003) Education and Development, *Indian Journal of Industrial Relations*, 39, 2.
- Tilak, J.B.G. (1989) Education And Its Relation To Economic Growth, Poverty, And Income Distribution: Past Evidence And Further Analysis, *Research Papers Number 3*, The World Bank, Washington, D.C
- Tilak, J.B.G. (2002). Determinants Of Household Expenture On Education In Rural Indiana. *National Council of Applied Economic Research Working Paper Series*, No. 88.
- Todaro, M. P., & Smith, S. C. (2015). *Economic Development*, Pearson Education.
- Tomul, E. (2008). Türkiye’de Ailenin Sosyo-Ekonomik Özelliklerinin Eğitime Katılım Üzerinde Görelî Etkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (30), 153-168.
- Tural Kurul, N. (2012). *Eğitimin Finansmanı*. Siyasal Kitabevi, Ankara.
- TÜİK (2022). Hanehalkı Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması. Türkiye İstatistik Kurumu
- TÜİK (2023). Bölgesel eğitim istatistikleri 2023.

- TÜİK (2023). *Hanehalkı Tüketim Harcamaları, 2023*. <https://data.tuik.gov.tr/>
- TÜİK, (2024). *Türkiye Eğitim İstatistikleri 2024*, Ankara.
- TÜSİAD, *Türkiye Eğitimde Fırsat Eşitliği Raporu*, İstanbul, 2023, s. 53.
- UNDP, (2023). *Human Development Report*, New York.
- UNESCO, (2020). *Gender Equality in Education*. Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO, (2021). Digital literacy for life and work. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO, (2021). Ensuring Inclusive and Equitable Quality Education During COVID-19. Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO, (2021). *Partnerships for Education*, Paris.
- UNESCO, (2022). *Global education monitoring report 2022*. UNESCO Publishing.
- UNESCO, (2022). Reimagining our futures together: A new social contract for education.
- UNESCO, (2023). *Global Education Monitoring Report*, Paris.
- UNICEF, (2020). *Girls' Education and Gender Equality in Turkey*. Ankara: UNICEF Türkiye Ofisi.
- UNICEF, (2021). COVID-19 and the education response: A global overview. UNICEF.
- UNICEF, (2021). *Türkiye'de eğitimin durumu: Eşitsizlikler ve fırsatlar*. UNICEF Türkiye Ofisi.
- UNICEF, (2023). *Education for Every Child: The Promise of Equity*, New York.
- United Nations Development Programme (UNDP). (2023). *Human development report 2023*.
- United Nations Educational, Scientific And Cultural Organization (2009) *EFA Global Monitoring Report 2009*, UK: Oxford University Press.

- Unterhalter, E. (2005). Global inequality, capabilities, social justice: The millennium development goal for gender equality in education. *International Journal of Educational Development*, 25(2), 111-122.
- Uygur, E. (1999). Türkiye’de İstikrarsız Büyümenin Temel Özellikleri ve Nedenleri", *İktisat Dergisi*.
- Ünal, L. I. (1996). *Eğitim Ve Yetiştirme Ekonomisi*. Ankara: Epar Yayıncılık.
- Varian, H. R. (2010). *Intermediate microeconomics: A modern approach* (8th ed.). W. W. Norton & Company.
- Verba, S., Schlozman, K. L., & Brady, H. E. (1995). *Voice and equality: Civic voluntarism in American politics*. Harvard University Press.
- Wacquant, L. P. D. (1998). Negative social capital: state break down and social destitution in America’s urban core. *The Netherlands Journal of the Built Environmnet*, 13(1), 25–40.
- Wallerstein, I., Collins, R., Mann, M., Derligian, G., & Calhoun, C. (2013). *Does capitalism have a future?* Oxford: OUP.
- Wei, H., Guo, R., Sun, H., & Wang, N. (2021). Household leverage and education expenditure: The role of household investment. *Finance Research Letters*, 38, 101837. <https://doi.org/10.1016/j.frl.2020.101837>
- World Bank (2005) How Much Does Turkey Spend On education? Development Of National Education Accounts To Measure And Evaluate Education Expenditures, *World Bank Report*, 41058.
- World Bank, (1993). *The East Asian Miracle: Economic Growth and Public Policy*, Oxford University Press, World Bank, *The East Asian Miracle: Economic Growth and Public Policy*, Oxford University Press.
- World Bank, (2020) *Ending Learning Poverty: What Will It Take?*, Washington.
- World Bank. (2012). *World Development Report 2012: Gender Equality and Development*. Washington, DC: World Bank.
- World Bank. (2018). *Financing education: Opportunities for action*. World Bank Group.

- World Bank. (2018). World development report 2018: Learning to realize education's promise.
- World Economic Forum. (2020). *Schools of the Future: Defining New Models of Education for the Fourth Industrial Revolution*.
- World Economic Forum. (2023). *Future of jobs report 2023*.
- Yenal, O. (2017). Ulusların Zenginliği ve Uygarlığı, Eğitim Boyutu, 4. Baskı, İstanbul, İş Bankası Kültür Yayınları.
- Yıldız, M. (2020). *Eğitimde mali merkeziyetçilik ve yerel kapasiteler: Türkiye örneği*. Eğitim Yönetimi Dergisi, 28(2), 133–152.
- Yılmaz, M. (2019). *Eğitim ve finansal okuryazarlık: Ekonomik kararlar üzerindeki etkisi*. Finansal Araştırmalar Dergisi, 22(3), 34-48.
- Yılmaz, T. (2014). Eğitim Ekonomi İlişisine Eleştirel Bir Yaklaşım. (Tez No. 366601) (Yüksek Lisans Tezi, Aydın Menderes Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Yılmaz, T., & Sezer, M. (2021). COVID-19 pandemisinin eğitim harcamalarına etkisi: Hanehalkı düzeyinde bir değerlendirme. Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Dergisi, 5(2), 61–74.
- Yolcu, Hüseyin (2011). Hanehalkının Eğitim Harcamalarını Etkileyen Etmenler: Kuramsal Bir Çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 3(5) 12-35
- Yousry Sadek(2009) :Analysis of some Aspects of Investment planning and project Evaluation , the Institute of national planning , Cairo.
- Zhu, Y., Bashir, S., & Marie, M. (2022). Assessing the relationship between poverty and economic growth: does sustainable development goal can be achieved?. *Environmental Science and Pollution Research*, 29(19), 27613-27623.

EK A. KATILIMCI ONAMI

Sayın Katılımcı

Bu araştırma, Serhat Ocak tarafından yürütülmektedir. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora programındaki “HANEHALKININ ZORUNLU EĞİTİM HARCAMALARI ÜZERİNE BİR İNCELEME: TEKİRDAĞ ÖRNEĞİ” başlıklı tez çalışmamın zorunlu bir aşaması olan bu araştırma için sizin görüşlerinize ihtiyaç duyulmuştur. Bu anket formu bireyleri veya kurumları tek tek değil genel bir değerlendirme yapmak için hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevaplar yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacaktır.

Araştırmanın amacı ailelerin eğitim harcama tutum ve davranışlarını etkileyen faktörleri saptamaktır. Bu çalışmanın katılımcılarını ilk öğretim ve orta öğretimde eğitim almakta olan öğrencilerin velileri oluşturmaktadır. Çalışmanın tümünü cevaplaması yaklaşık 7-10 dakika sürebilir.

Bu araştırmaya katılımınızı onayladığınız taktirde, size bilgisi iletilecek olan e_anket gibi uygulamalara katılmanız istenecektir. Çalışma süresince ve sonrasında kimlik bilgileriniz proje dışındaki hiç kimseyle paylaşılmayacaktır. Bu çalışma kapsamında elde edilecek olan bilimsel bilgiler sadece araştırmacılar tarafından yapılan bilimsel yayınlarda, sunumlarda ve eğitim amaçlı çevrimiçi bir ortamda paylaşılacaktır.

Bu çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Bu projeye katılımınız kendi farkındalığınızı arttırabilir. Uygulamada yer alan hiçbir aşama kişisel rahatsızlık verecek nitelikte değildir. Ancak herhangi bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz, uygulamaları nedenini açıklamaksızın yarıda bırakıp araştırmadan çıkmakta serbestsiniz. Böyle bir durumda vermiş olduğunuz bilgileri sistem kaydetmeyecek ve araştırmacı tarafından kullanılması mümkün olmayacaktır. Bu çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederim. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak ve cevaplanmasını istediğiniz sorularınız için araştırma yürütücüsüyle (email:) iletişim kurabilirsiniz.

Elde edilen cevaplar gizli tutulacak ve bilimsel amaçlar için kullanılacağından tüm soruları içtenlikle yanıtlamanız beklenmektedir. Bu soruları yanıtlarken sizin durumunuz için en uygun olan seçeneğin karşısındaki ☐ içine + işareti koyunuz. Göstereceğiniz ilgi ve tüm yardımlarınız için teşekkür ederim. Saygılarımla,

Teşekkürler,

Serhat Ocak
Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
İktisat Anabilimdalı Doktora Öğrencisi

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum. Bu proje kapsamında gereken e_anket uygulamalarında yer alacağımı biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayınlarda kullanılmasını kabul ediyorum.

AD- SOYAD

TARİH

İMZA

EK B. ANKET

Sayın katılımcı

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilimdalı Doktora programındaki “Hanehalkının Zorunlu Eğitim Harcamaları Üzerine Bir İnceleme: Tekirdağ Örneği” başlıklı tez çalışmamın zorunlu bir aşaması olan bu araştırma için sizin görüşlerinize ihtiyaç duyulmuştur. Bu anket formu bireyleri veya kurumları tek tek değil genel bir değerlendirme yapmak için hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevaplar yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Elde edilen cevaplar gizli tutulacak ve bilimsel amaçlar için kullanılacağından tüm soruları içtenlikle yanıtlamanız beklenmektedir. Bu soruları yanıtlarken sizin durumunuz için en uygun olan seçeneğin karşısındaki ☐ içine + işareti koyunuz. Tüm soruları cevaplarken geçmişte değil sadece bu zamandaki durumu göz önüne alın

Göstereceğiniz ilgi ve tüm yardımlarınız için teşekkür ederim. Saygılarımla,

Serhat Ocak

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
İktisat Anabilimdalı Doktora Öğrencisi

A. Demografik Özellikler

- 1) Yaşınız?
 - ☐ a) 29 ve daha küçük
 - ☐ b) 30-39
 - ☐ c) 40-49
 - ☐ d) 50 ve üstü
- 2) Öğrencinin?
 - ☐ a) Annesiyim
 - ☐ b) Babasıyım
- 3) Medeni durumunuz?
 - ☐ a) Evli
 - ☐ b) Boşanmış-Dul

B. Sosyo-ekonomik Özellikler

- 4) Eğitim mezuniyet düzeyiniz?
 - ☐ a) İlkokul
 - ☐ b) Ortaokul
 - ☐ c) Lise
 - ☐ d) Üniversite
 - ☐ e) Yüksek Lisans-Doktora
- 5) Mesleğiniz?
 - ☐ a) Memur
 - ☐ b) İşçi
 - ☐ c) Tüccar-Esnaf
 - ☐ d) Serbest Meslek
 - ☐ e) Çiftçi
 - ☐ f) İşsiz
 - ☐ g) Emekli
 - ☐ h) Ev hanımı
- 6) Sizin çocukluğunuzda yaşadığınız yer?
 - ☐ a) Köy
 - ☐ b) Kasaba
 - ☐ c) Şehir
- 7) Kaç çocuğunuz var?
 - ☐ a) 1
 - ☐ b) 2-3
 - ☐ c) 4 ve fazla
- 8) Ailede kaç kişi yaşıyor?
 - ☐ a) 3
 - ☐ b) 4-5
 - ☐ c) 6 ve fazla

- 9) Ailenizin ekonomik gelir kaynakları?
 - ☐ a) Yevmiye-Gündelik iş
 - ☐ b) Haftalık-aylık-maaş
 - ☐ c) Hayvancılık
 - ☐ d) Çiftçilik (tarla+bahçe)
 - ☐ e) Kira-icar
 - ☐ f) Günlük satışlar
 - ☐ g) Yatırım, tahvil, hisse senedi,vb
 - ☐ h) Sosyal yardımlar

- 10) Ailenizin ekonomik durumu?
 - ☐ a) Üst gelir düzeyi
 - ☐ b) Orta gelir düzeyi
 - ☐ c) Alt gelir düzeyi

C. Eğitim Harcamaları Davranışı

- 11) Ailenizde okula giden öğrencilerin sayılarını okul türüne göre yazar mısınız?
 - ☐ a) Anaokuluna giden (...)
 - ☐ b) İlkokula giden (...)
 - ☐ c) Ortaokula giden (...)
 - ☐ d) Liseye giden (...)
 - ☐ e) Üniversiteye giden (...)
- 12) Ailenizde **ÖZEL okula** giden öğrencilerin sayılarını okul türüne göre yazar mısınız?
 - ☐ a) Anaokuluna giden (...)
 - ☐ b) İlkokula giden (...)
 - ☐ c) Ortaokula giden (...)
 - ☐ d) Liseye giden (...)
 - ☐ e) Üniversiteye giden (...)
- 13) Ailenizde okula **servis aracıyla giden** öğrencilerin sayılarını okul türüne göre yazar mısınız?
 - ☐ a) Anaokuluna giden (...)
 - ☐ b) İlkokula giden (...)
 - ☐ c) Ortaokula giden (...)
 - ☐ d) Liseye giden (...)
 - ☐ e) Üniversiteye giden (...)

- 14) Ailenizde **yatılı olarak okula giden** öğrencilerin sayılarını okul türüne göre yazar mısınız?
- ☐ a) İlkokula giden (...)
 - ☐ b) Ortaokula giden (...)
 - ☐ c) Liseye giden (...)
 - ☐ d) Üniversiteye giden (...)
- 15) Ailenizde tam veya kısmi **burslu olarak okula giden** öğrencilerin sayılarını okul türüne göre yazar mısınız?
- ☐ a) Anaokuluna giden (...)
 - ☐ b) İlkokula giden (...)
 - ☐ c) Ortaokula giden (...)
 - ☐ d) Liseye giden (...)
 - ☐ e) Üniversiteye giden (...)
- 16) Ailenizde okula giden öğrenciler için yaptığınız yıllık yaklaşık eğitim harcamalarını TL cinsinden okul türüne göre yazar mısınız?
- ☐ a) Anaokuluna giden (..... TL)
 - ☐ b) İlkokula giden (..... TL)
 - ☐ c) Ortaokula giden (..... TL)
 - ☐ d) Liseye giden (..... TL)
 - ☐ e) Üniversiteye giden (..... TL)
- 17) Ailenizde okula giden tüm öğrenciler için yaptığınız yıllık yaklaşık eğitim harcamalarını TL cinsinden harcama kalemlerine göre yazar mısınız?
- ☐ a) Okul ücreti (..... TL)
 - ☐ b) Ulaşım (..... TL)
 - ☐ c) Kitap-defter (..... TL)
 - ☐ d) Kırtasiye (..... TL)
 - ☐ e) Beslenme (..... TL)
 - ☐ f) Giyim (..... TL)
 - ☐ g) Etkinlik, gezi vb (..... TL)

EK C. EĞİTİM HARCAMALARI TUTUM ÖLÇEĞİ

Sayın Katılımcı

Bu ölçek, kişilerin eğitim harcamalarına ilişkin görüş, yönelim ve eğilimlerini belirlemek için geliştirilmiştir. Ölçek 19 sorudan oluşmaktadır. Ölçek süresi yaklaşık 5-7 dakika arasındadır. Cevaplarınız araştırmacılar dışında hiç kimse ile paylaşılmayacaktır. Ölçeği içtenlikle ve eksiksiz olarak doldurmanız, araştırmaya büyük katkı sunacaktır. Ayırdığınız zaman ve gösterdiğiniz ilgi ve samimiyetiniz için çok teşekkür ederiz. Aşağıdaki ifadeleri okuyarak, size uygunluk derecesine göre her ifadenin karşısında bulunan seçeneklerden yalnızca birinin içine **X** koyarak içtenlikle cevaplayınız.

	Eğitim harcamaları ifadesi bireysel olarak yapılan tüm harcamaları (okul aidat, okula ulaşım/servis, okul kıyafeti/üniformaları, okuldaki yiyecek/kantin, kırtasiye (defter, kalem, boya, kağıt vb), kitap/dergi, ifade etmektedir.	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1)	Eğitim düzeyi yükseldikçe maddi kazanç da artar	☐	☐	☐	☐
2)	Eğitim harcamaları geleceği iyileştirmeyi sağlar	☐	☐	☐	☐
3)	Eğitim için gereken her türlü harcamayı yapmaktan çekinmem	☐	☐	☐	☐
4)	Eğitim için harcanan her kuruş gelecekte maddi kâr olarak geri dönecektir	☐	☐	☐	☐
5)	Eğitim için yapılan harcamalar dipsiz kuyu gibi, boşa tüketimdir	☐	☐	☐	☐
6)	Eğitim, toplumsal statüyü arttırmaya da yarıyor	☐	☐	☐	☐
7)	Eğitime para harcayacağıma keşke mal-mülk alsaydım	☐	☐	☐	☐
8)	Eğitsel etkinlikler için malzeme almak bana göre gereksiz harcamadır	☐	☐	☐	☐
9)	Gelirimden eğitim için ayırdığım pay bana ileride fayda olarak geri dönecektir	☐	☐	☐	☐
10)	İlerde daha rahat bir hayat yaşamak için eğitime para, zaman vb kaynak ayırmak göze alınabilir	☐	☐	☐	☐
11)	İmkânım varsa eğitim için maddi kaynak ayırıyorum	☐	☐	☐	☐
12)	Kendimin/ailemin/çocuklarımla geleceği önemli, eğitim için para harcamak geleceğe yatırımdır	☐	☐	☐	☐
13)	Keşke daha fazla imkânım olsa da eğitime daha fazla bütçe ayırabilsem	☐	☐	☐	☐
14)	Kırtasiye harcamalarının pek de gerekli olduğunu sanmıyorum	☐	☐	☐	☐
15)	Okulun boş zaman etkinlikleri için yapılan harcamalar karşılıksızdır, ziyandır	☐	☐	☐	☐
16)	Okumak için para ve zaman harcamaktansa çırak olarak bir işe girmek daha kârlıdır	☐	☐	☐	☐
17)	Sanatsal etkinlikler için yapılan harcamalar yerinde bir yatırımdır	☐	☐	☐	☐
18)	Takviye için okul dışında alınacak kurslar, dersler için para harcamak akıllıcadır	☐	☐	☐	☐
19)	Yasal zorunlu eğitimin dışında eğitime hiç maddi kaynak ayırmam	☐	☐	☐	☐

EK D. ETİK KURUL İZİNLERİ

Evrak Tarih Sayısı: 07.12.2022-367656



T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı : E-29563864-050.04.04-367656
Konu : Kararlar

07.12.2022

Sayın Prof. Dr. Ayhan AYTAÇ

Danışmanlığını yaptığımız, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Dalı İktisat Doktora Programı öğrencisi Serhat OCAK tarafından yapılmış olunan başvuru, Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 30.11.2022 tarihli toplantısında alınan 10/39 numaralı kararı ile uygun görülmüştür.
Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Ayhan GENÇLER
Başkan

Ek: Etik Kurul Kararı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BSENRVFMUV Pin Kodu : 01023

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/trakya-universitesi-ebys>

Adres : Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Balkan Yerleşkesi 22030 Edirne

Telefon : 2842234004 Faks : 2842234203

e-Posta: ozelkalem@trakya.edu.tr Web: <http://www.trakya.edu.tr/>

Kep Adresi : trakyaumi@hs01.kep.tr

Bilgi için : Ceyda DURSUN

Unvanı : Sekreter



Evrak Tarih Sayısı: 07.12.2022-367656



T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK
KURULU

Oturum Sayısı: 2022/10
KARAR NO: 2022.10.39

Karar Tarihi: 30.11.2022

Akademik Danışmanlığını Üniversitemiz İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Öğretim Üyesi Prof.Dr. Ayhan AYTAÇ'ın yaptığı, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Dalı İktisat Doktora Programı öğrencisi Serhat OCAK tarafından, Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nda değerlendirilmek üzere gönderilen "Hanehalkının Zorunlu Eğitim Harcamaları Üzerine Bir İnceleme: Tekirdağ Örneği" başlıklı araştırma dosyası incelenmiştir. Araştırmanın; gerçekleştirilmesinde etik bilimsel standartlar açısından sakınca bulunmadığına mevcudun oy birliği /-oy çokluğu- ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Ayhan GENÇLER

Başkan

Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Prof. Dr. Daniş BAYKAN

Üye

Edebiyat Fakültesi

Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐Evet ☒hayır

Prof.Dr. Ahmet Hamdi ZAFER

Üye

Devlet Konservatuvarı

Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐Evet ☒hayır

Prof.Dr. Melihat TÜZÜN

Üye

Güzel Sanatlar Fakültesi

Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐Evet ☒hayır

Prof.Dr. Yeşim FAZLIOĞLU

Üye

Eğitim Fakültesi

Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Prof.Dr. Hacı Ali GÜLEÇ

Üye

Proje Koordinasyon Uyg.ve Arş.Merk.

Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐Evet ☒hayır

Doç.Dr. Gökhan ILGAZ

Üye

Roman Dili ve Kültürü Arş.Enst

Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Evrak Tarih Sayısı: 07.12.2022-367656

Doç.Dr. Esmâ ~~MİLLİ~~ AYANLAR
 Üye
 Mimarlık Fakültesi
 Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
 Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Doç.Dr. Ahmet Emre DAĞTAŞOĞLU
 Üye
 İlahiyat Fakültesi
 Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
 Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Doç.Dr. Mehmet Kenan ~~TERZİ~~ OĞLU
 Üye
 Kariyer Uygulama ve Araştırma Merkezi
 Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
 Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Doc.Dr. Ayşegül KILIÇ
 Üye
 Sosyal Bilimler Enstitüsü
 Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
 Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

~~Dr. Öğr. Üyesi~~ Levent DOĞAN
 Üye
 Balkan Araştırma Enstitüsü
 Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
 Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Evrak Tarih Sayısı: 26.01.2024-589010



T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı



Sayı : E-29563864-050.04-589010
Konu : Kararlar

26.01.2024

Sayın Prof. Dr. Ayhan AYTAÇ

Danışmanlığını yaptığınız, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Dalı İktisat Doktora Programı öğrencisi Serhat OCAK tarafından, Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 24.01.2024 tarihli toplantısında alınan 01/08 numaralı kararı ile uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Ayhan GENÇLER
Başkan

Ek: Etik Kurul Kararı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BSFAAYL2VR Pin Kodu : 97592

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/trakya-universitesi-ebys>

Adres : Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Balkan Yerleşkesi 22030 Edirne

Telefon : 2842234004 Faks : 2842234203

e-Posta: ozelkalem@trakya.edu.tr Web: <http://www.trakya.edu.tr/>

Kep Adresi : trakyauni@hs01.kep.tr

Bilgi için : Ceyda DURSUN

Unvanı : Sekreter





T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK
KURULU

Oturum Sayısı: 2024/01
KARAR NO: 2024.01.08

Karar Tarihi: 24.01.2024

Akademik Danışmanlığını Üniversitemiz İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Öğretim Üyesi Prof.Dr. Ayhan AYTAÇ'ın yaptığı, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Dalı İktisat Doktora Programı öğrencisi Serhat OCAK tarafından, Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nda değerlendirilmek üzere gönderilen "Eğitim Harcamaları Tutum Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması" başlıklı araştırma dosyası incelenmiştir. Araştırmanın; gerçekleştirilmesinde etik bilimsel standartlar açısından sakınca bulunmadığına mevcudun oy birliği / ~~oy çokluğu~~ ile karar verilmiştir.

Prof.Dr. Ayhan GENÇLER
Başkan

Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Prof. Ahmet Hamdi ZAFER
Üye

Devlet Konservatuvarı
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐Evet ☒hayır

Prof.Dr. Daniş BAYKAN
Üye

Edebiyat Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐Evet ☒hayır

Prof.Dr. Sımra HASANÇEBİ
Üye

Proje Koordinasyon Uyg. ve Arş. Merk.
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Prof.Dr. Yeşim FAZLIOĞLU
Üye

Eğitim Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐Evet ☒hayır

Prof.Dr. Ahmet Emre DAGTAŞOĞLU
Üye

İlahiyat Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Doç.Dr. Esma MEHLİYANLAR
Üye

Mimarlık Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Doç.Dr. ~~Metin~~ Kenan TERZİOĞLU
Üye

Kariyer Uygulama ve Araştırma Merkezi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Doç.Dr. ~~Gökhan~~ H. GAZ
Üye

Roman Dili ve Kültürü Araşt. Enstitüsü
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Doç.Dr. ~~Ayşe~~gül KILIÇ
Üye

Balkan Araştırma Enstitüsü
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Doç.Dr. Deniz GÖKDUMAN
Üye

Güzel Sanatlar Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Dr.Öğr.Üyesi Levent DOĞAN
Üye

Sosyal Bilimler Enstitüsü
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐evet ☒hayır

EK E. MEB UYGULAMA İZNİ DİLEKÇESİ

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE TEKİRDAĞ

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Dalı İktisat Doktora Programı öğrencisi olarak Prof. Dr. Ayhan Aytaç danışmanlığında hazırladığım ‘HANEHALKININ ZORUNLU EĞİTİM HARCAMALARI ÜZERİNE BİR İNCELEME: TEKİRDAĞ ÖRNEĞİ’ başlıklı tez çalışmamın veri toplama aşaması hakkında ayse.meb.gov.tr modülü üzerinden giriş yapmış bulunmaktayım. Anket uygulaması sırasında eğitim kurumlarında oluşabilecek fiziki zararları karşılayacağımı sonuç raporunu ayse.meb.gov.tr üzerinden teslim edeceğimi taahhüt ederim.

Anket ve ölçekler ile veri toplama uygulaması yapabilmem hakkında gereğini bilgilerinize saygılarımla arz ederim.

22.12.2022

Serhat Ocak

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
İktisat Doktora Programı Öğrencisi

EKLER:

- 1- Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Okul ve Kurumlarda gerçekleştirilecek Araştırma Uygulamalarına İlişkin Araştırma İzni Başvuru Taahhütnamesi
- 2- MEB Başvuru Formu
- 3- Tez Önerisi
- 4- Tez planı
- 5- Katılımcı Kabul formu
- 6- Veri toplama araçları (Anket ve ölçek)
- 7- Etik Kurulu Raporu

EK F. VALİLİK UYGULAMA İZNİ



T.C.
TEKİRDAĞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-43996270-44-68571321
Konu : Anket İzni (Serhat OCAK)

17/01/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Trakya Üniversitesi Rektörlüğünün 02/01/2023 tarih ve 380731 sayılı yazısı.

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Dalı Doktora programı öğrencisi Serhat OCAK'ın "Hane Halkının Zorunlu Eğitim Harcamaları Üzerine Bir İnceleme Tekirdağ Örneği" konulu tez çalışması kapsamında, 01/01/2023-31/12/2023 tarihleri arasında Müdürlüğümüze bağlı resmi ilkokul, resmi ortaokul, resmi anadolu lisesi, resmi çok programlı anadolu lisesi, özel ilkokul, özel ortaokul, özel temel lise, resmi fen lisesi, resmi imam hatip anadolu lisesi resmi imam hatip ortaokulu ve özel anadolu lisele rindeki öğrenci velilerine uygulama isteği ilgi yazı ile Müdürlüğümüze bildirilmiştir.

Söz konusu araştırma uygulaması, Süleymanpaşa İlçesi Tekirdağ Rehberlik ve Araştırma Merkezinin 11/01/2023 tarih ve 68144151 sayılı yazısı ile uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüz Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş ve anketin uygulanmasında bir sakınca görülmediği, yapılacak çalışmalar sonucunda hazırlanacak raporun Müdürlüğümüze gönderilmesinin uygun olacağı bildirilmiştir.

Bu kapsamda onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen, uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan anket sorularının eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, okul/kurum müdürünün koordinesinde ve kontrolünde, gönüllü öğrenci velilerine yönelik **Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 sayılı "Araştırma, Yarıma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" konulu genelgesine** göre gerçekleştirilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarunuza da uygun görülmesi halinde Olurlarınıza arz ederim.

Gürcan AYVAZ
Şube Müdürü

Uygun görüşle arz ederim.

Ersan ULUSAN
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Asalet KARABULUT
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: İlgi Yazı ve Ölçekler (4 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imsa ile imzalanmıştır.

Adres: 100. Yıl Mahallesi No 17-190 Süleymanpaşa/TEKİRDAĞ

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/meb-oby>

Telefon No : 0 (282) 241 2120

E-Posta: trkiye.bilim@meb.gov.tr

Kapı Adresi: meb@trkiye.gov.tr

İnternet Adresi: www.meb.gov.tr

Bilgi için: NEULUT

Uzman: Şaf

Faks: 2822 418722



Bu belge güvenli elektronik imsa ile imzalanmıştır. https://www.turkiye.gov.tr/3e89-b591-3d55-9a26-6564 koda ile doğrulanabilir.

EK G. GEÇERLİK-GÜVENİRLİK İSTATİSTİKLERİ

Tablo 56. F1 için Boyutlararası İktutarlık Analizi

Madde	madde-toplam korelasyon katsayısı			madde- hariç toplam korelasyon katsayısı		
	rit	sd	p	rir	sd	p
i03	0,615	769	p<.01	0,467	769	p<.01
i06	0,580	769	p<.01	0,438	769	p<.01
i10	0,694	769	p<.01	0,587	769	p<.01
i11	0,758	769	p<.01	0,673	769	p<.01
i12	0,814	769	p<.01	0,736	769	p<.01
i13	0,727	769	p<.01	0,603	769	p<.01
i17	0,570	769	p<.01	0,429	769	p<.01
i18	0,601	769	p<.01	0,446	769	p<.01

Tablo 57. F2 için Boyutlararası İktutarlık Analizi

Madde	madde-toplam korelasyon katsayısı			madde- hariç toplam korelasyon katsayısı		
	rit	sd	p	rir	sd	p
i03	0,615	769	p<.01	0,467	769	p<.01
i06	0,580	769	p<.01	0,438	769	p<.01
i10	0,694	769	p<.01	0,587	769	p<.01
i11	0,758	769	p<.01	0,673	769	p<.01
i12	0,814	769	p<.01	0,736	769	p<.01
i13	0,727	769	p<.01	0,603	769	p<.01
i17	0,570	769	p<.01	0,429	769	p<.01
i18	0,601	769	p<.01	0,446	769	p<.01

Tablo 58. F3 için Boyutlararası İktutarlık Analizi

Madde	madde-toplam korelasyon katsayısı			madde- hariç toplam korelasyon katsayısı		
	rit	sd	p	rir	sd	p
i01	0,770	769	p<.01	0,524	769	p<.01
i02	0,716	769	p<.01	0,519	769	p<.01
i04	0,815	769	p<.01	0,621	769	p<.01
i09	0,722	769	p<.01	0,529	769	p<.01

Tablo 59. F1 İçin Ayırtetme Gücü t Testi Sonuçları

	Üst Çeyreklik			Alt Çeyreklik			karşılaştırma			
	n	$\bar{X}$	ss	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p	
i03	208	3,692	0,503	208	2,856	0,620	15,073	414	p<.01	0,000
i06	208	3,784	0,457	208	2,837	0,513	19,834	414	p<.01	0,000
i10	208	3,938	0,243	208	2,909	0,468	28,098	414	p<.01	0,000
i11	208	3,933	0,251	208	2,750	0,534	28,840	414	p<.01	0,000
i12	208	3,923	0,285	208	2,668	0,630	26,121	414	p<.01	0,000
i13	208	3,466	0,528	208	2,668	0,674	13,405	414	p<.01	0,000
i17	208	3,380	0,586	208	2,361	0,681	16,329	414	p<.01	0,000
i18	208	3,692	0,503	208	2,856	0,620	15,073	414	p<.01	0,000

Tablo 60. F2 İçin Ayırtetme Gücü t Testi Sonuçları

	Üst Çeyreklik			Alt Çeyreklik			karşılaştırma			
	n	$\bar{X}$	ss	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p	
i05	208	3,933	0,251	208	2,894	0,628	22,086	414	p<.01	0,000
i07	208	3,933	0,251	208	2,837	0,646	22,747	414	p<.01	0,000
i08	208	3,803	0,445	208	2,745	0,643	19,473	414	p<.01	0,000
i14	208	3,534	0,555	208	2,615	0,603	16,123	414	p<.01	0,000
i15	208	3,784	0,468	208	2,644	0,680	19,867	414	p<.01	0,000
i16	208	3,899	0,332	208	2,688	0,718	22,032	414	p<.01	0,000
i19	208	3,899	0,318	208	2,851	0,607	21,999	414	p<.01	0,000

Tablo 61. F3 İçin Ayırtetme Gücü t Testi Sonuçları

	Üst Çeyreklik			Alt Çeyreklik			karşılaştırma			
	n	$\bar{X}$	ss	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p	
i01	208	3,697	0,491	208	2,005	0,783	26,337	414	p<.01	0,000
i02	208	3,755	0,442	208	2,572	0,705	20,443	414	p<.01	0,000
i04	208	3,620	0,577	208	1,962	0,620	28,157	414	p<.01	0,000
i09	208	3,538	0,546	208	2,375	0,662	19,506	414	p<.01	0,000