

**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
MALİYE ANABİLİM DALI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**DEVLETİN SUNDUĞU EĞİTİM
HİZMETLERİNİN SUÇ ORANLARININ
AZALTILMASI ÜZERİNE ETKİSİ:
TÜRKİYE ÜZERİNE BİR ANALİZ**

Ezgim YAVUZ

2501150473

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Nazan SUSAM

İSTANBUL – 2018



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
MÜDÜRLÜĞÜ



YÜKSEK LİSANS
TEZ ONAYI

ÖĞRENCİNİN;

Adı ve Soyadı : EZGİM YAVUZ Numarası : 2501150473

Anabilim Dalı /
Anasanat Dalı / Programı : MALİYE Danışmanı : PROF. DR. NAZAN SUSAM

Tez Savunma Tarihi : 08.08.2018 Saati : 11.00

Tez Başlığı : DEVLETİN SUNDUĞU EĞİTİM HİZMETLERİNİN SUÇ ORANLARININ AZALTILMASI
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: TÜRKİYE ÜZERİNE BİR ANALİZ

TEZ SAVUNMA SINAVI, İÜ Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 36. Maddesi uyarınca yapılmış,
sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin KABULÜNE OYBİRLİĞİ / OYÇOKLUĞUYLA karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATİ (KABUL / RED / DÜZELTME)
1- PROF. DR. NAZAN SUSAM		Kabul
2- PROF. DR. UFUK BAKKAL		Kabul
3- PROF. DR. BİNHAN ELİF YILMAZ		kabul
4- DR. ÖĞR. ÜYESİ AYSEL ARIKBOĞA		Kabul
5- DR. ÖĞR. ÜYESİ ENGİN CAN		KABUL

YEDEK JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATİ (KABUL / RED / DÜZELTME)
1- DR. ÖĞR. ÜYESİ RECEP EMRE ERİÇOK		
2- DR. ÖĞR. ÜYESİ KEMAL CEBECİ		

ÖZ

DEVLETİN SUNDUĞU EĞİTİM HİZMETLERİNİN SUÇ ORANLARININ AZALTILMASI ÜZERİNE ETKİSİ: TÜRKİYE ÜZERİNE BİR ANALİZ

EZGİM YAVUZ

Eğitim bireylere ekonomik ve sosyal açılardan katkı sağlar. Eğitimin sunduğu bu katkı mikro ölçüde bireylere, bireylerin toplumu oluşturması sebebiyle de makro ölçüde topluma faydalıdır. Bu sebeple eğitim, devlet tarafından sunulan bir hizmet kapsamındadır. Eğitim hizmetlerinin bireyler aracılığıyla toplum üzerinde pozitif dışsallık yarattığı unsurlardan biri suçun önlenmesidir. Suç toplumların güvensiz, dolayısıyla huzursuz olmasına yol açmaktadır. Suç çeşitli türlere ayrılmakla beraber yapılan çalışmalar eğitimin özellikle şiddet ve mülkiyet suçları üzerinde azaltıcı etkisi olduğunu göstermektedir. Türkiye’de bu suç türlerinden mahkum sayısının yıldan yıla artması, diğer etmenlerin yanında ülkemizde sunulan eğitim hizmetlerinin yeterliliğini de sorgulatmaktadır. Bu bağlamda çalışmada suç kavramı öldürme, yaralama, tecavüz ve hırsızlık suçlarını kapsayan şiddet ve mülkiyet suçları ile sınırlandırılarak sunulan eğitim hizmetleri ile ilişkisi incelenmiştir. Türkiye’de ki suç oranlarının yüksekliği ve sunulan eğitim hizmetlerinin durumunun daha iyi anlaşılabilmesi için verilerine ulaşılabilen çeşitli OECD (The Organisation for Economic Co-operation and Development) ülkeleri ile karşılaştırma yoluna gidilmiştir. Karşılaştırma yapılan ülkeler arasında Türkiye, sunulan eğitim hizmetlerinde önemli eksikliklerin olduğu ve söz konusu suç türlerini işleyen kişi sayısının ise her geçen yıl ciddi seviyede artış gösterdiği bir ülke konumundadır. Sonuç olarak, literatürde ortaya konulmuş olan eğitim ve suç ilişkisi düşünüldüğünde, Türkiye’de sunulan eğitim hizmetlerinin eksikliklerinin giderilmesi ele alınan suç türlerini işleyen birey sayısında azalma yaratabilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Hizmeti, Eğitim Sistemi, Suç, Şiddet Suçları, Suç Oranları.

ABSTRACT

IMPACT OF EDUCATIONAL SERVICES ON CRIME RATE REDUCTION: AN ANALYSIS ON TURKEY

EZGİM YAVUZ

Education contributes to economic and social benefits for individuals. This contribution is beneficial in micro-scale to the individuals and in macro-scale to the society due to individuals generate society. For this reason, states need to provide educational services. Educational services create positive externality through individuals on society as a result of declining criminal offense. Studies conducted with the separation of various types of crime indicate that education is a particularly effective deterrent to crimes of violence and property. The year to year increase in this kind of crime convicted in Turkey should be questioned in terms of the adequacy of the education services offered in our country, among other factors. In this context, the concept of crime has been investigated in relation to the educational services offered by limiting the crime to violence and property crimes, including crimes of killing, rape, and theft. To understand the seriousness of the crime rate and the education services better in Turkey, it is appealed to comparison with the various OECD (The Organisation for Economic Co-operation and Development) countries in which data are accessible. Among these countries, Turkey is a country where there are significant deficiencies in the education services. Also, the number of person who committed the mentioned crimes increase significantly every year. As a result, those set forth in the literature, education and violence/property crimes considered in conjunction, improving quality of education services in Turkey may cause a decrease in the number of individuals committing these types of crimes.

Keywords: Education Service, Education System, Crime, Violence Crimes, Crime Rates.

ÖNSÖZ

İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Maliye Anabilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimim süresince desteklerini esirgemeyen değerli hocalarıma, tez çalışmam boyunca sabırla benimle ilgilenen ve önerileri ile yürütmekte olduğum tez çalışmasının gerçekleşmesini sağlayan saygıdeğer hocam Prof. Dr. Nazan Susam'a teşekkürlerimi sunarım. Son olarak, çalışmama destek olma amacıyla derslerini takip etmeme müsaade eden İstanbul Üniversitesi Ekonometri Bölümü Dr. Öğr. Üyesi Özlem Göktaş'a ve çalışmanın analiz kısmında tüm sorularımı içtenlikle cevaplayan değerli arkadaşım İstanbul Üniversitesi Ekonometri Bölümü Araştırma Görevlisi Halil İbrahim Gündüz'e teşekkür ederim.

Bu süreçte sabırla yanımda olan aileme şükranlarımı sunarım.

EZGİM YAVUZ

İSTANBUL, 2018

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

DEVLETİN EKONOMİDEKİ VARLIK NEDENİ VE EĞİTİM HİZMETLERİ

1.1.	Devletin Varlık Nedeni	3
1.2.	Devletin Ekonomiye Müdahalesi.....	5
1.3.	Dışsal Ekonomiler.....	7
1.4.	Devletin Ekonomide Sunduğu Hizmetler	13
1.5.	Devletin Sunduğu Eğitim Hizmetleri.....	16
1.5.1.	Eğitim Aracılığıyla Oluşan Faydalar	19
1.5.1.1.	Eğitimin Ekonomik Faydaları	21
1.5.1.2.	Eğitimin Dışsal Faydaları.....	24
1.5.1.2.1.	Eşitsizlik ve Yoksulluk	25
1.5.1.2.2.	Sağlık	27
1.5.1.2.3.	Gelir ve Kazançlar	28
1.5.1.2.4.	Demokratikleşme ve Siyasal İstikrar	28

İKİNCİ BÖLÜM

OECD ÜLKELERİ VE TÜRKİYE'DE EĞİTİM HİZMETLERİ

2.1. OECD Ülkelerinde Eğitim Sistemi ve Sunulan Eğitim Hizmetleri	30
2.1.1.OECD Ülkelerinde Eğitim Harcamaları	40
2.1.2. Öğrenci Başına Eğitim Harcamaları, Okullaşma Oranları ve Öğrenci Başarıları	45
2.1.2.1.Öğrenci Başına Eğitim Harcamaları	45
2.1.2.2.Okullaşma Oranları	46
2.1.2.3.Öğrenci Başarıları	48
2.2.Türkiye’de Eğitim Sistemi	50
2.2.1.Türkiye’de Eğitim Harcamaları	52
2.2.2.Türkiye’de Okullaşma Oranları	60
2.2.3.Türkiye’de Öğrenci Başarıları.....	60
2.2.4.Türkiye’de Demografik Yapı ve Eğitim Seviyeleri	63

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

EĞİTİM HİZMETLERİNİN SUÇ ORANLARININ AZALTILMASI ÜZERİNE ETKİSİ

3.1.Eğitim Hizmetlerinin Dışsal Fayda Yarattığı Bir Alan Olarak Suç.....	69
3.1.1. Suç Arzını Açıklayan Yaklaşımlar.....	70
3.1.2. Suçun Neden Olduğu Maliyetler.....	73
3.1.2.1.Suçun Bireylere Maliyeti	73
3.1.2.2.Suçun Devlete Maliyeti.....	74
3.2.Suç Oranlarının Azalmasında Eğitimin Rolü.....	75
3.3. OECD Genelinde Şiddet ve Mülkiyet Suçlarına Bakış	77
3.3.1. OECD İçinde Suç Oranları.....	77
3.3.2.OECD’de Şiddet-Mülkiyet Suçları ve Eğitim Harcamaları İlişkisi.....	82
3.4. Türkiye’de Şiddet ve Mülkiyet Suçuna Bakış	89
3.4.1.Bölgelere Göre Şiddet ve Mülkiyet Suçluları	90

3.4.2.Yaş Aralığı, İşsizlik Oranları, Mesleki Duruma Göre Şiddet ve Mülkiyet Suçluları	91
3.4.3.Türkiye’de Eğitim Sistemi Çıktıları.....	92
3.4.4.Türkiye’de Eğitim Harcamaları	93
3.4.5. Türkiye’de Şiddet-Mülkiyet Suçluları ve Eğitim Seviyeleri	96
3.5. Mahkum Sayılarını Etkileyen Faktörler Üzerine Bir Analiz	98
3.5.1. Metodoloji	98
3.5.2. Kullanılan Veri Seti ve Uygulama	99
3.5.3. Sabit Etkili Panel Veri Modelinin Tahmini ve Sonuçları	100
SONUÇ.....	102
KAYNAKÇA	107
EKLER.....	119

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1.: OECD Ülkelerinde Eğitim Kurumlarına Yapılan Harcamaların GSYH'ya Oranı (%).....	40
Tablo 2.2.: OECD Ülkelerinde Kamu ve Özel Sektörün Eğitim Harcamalarının GSYH'ya Oranı (2014, %).....	42
Tablo 2.3.: OECD Ülkelerinde Eğitim Harcamalarının Kamu Harcamalarına Oranı (%).....	44
Tablo 2.4.: Eğitim Kurumları Tarafından Öğrenci Başına Yapılan Yıllık Harcamalar (2014, \$).....	45
Tablo 2.5.: Yaş Seviyelerine Göre Okullaşma Oranları (2015, %).....	47
Tablo 2.6.: PISA 2015'e Katılan Ülkeler ve Ortalama Puanları.....	49
Tablo 2.7.: Türkiye'de Fonksiyonel Sınıflandırmaya Göre Bütçe Giderlerinin GSYH Oranları.....	52
Tablo 2.8.: Türkiye'de Fonksiyonel Sınıflandırmaya Göre Bütçe Giderlerinin Bütçe Payları.....	54
Tablo 2.9.: Türkiye'de Eğitim Hizmetlerinin Alt Başlıklarına Yapılan Harcamalar..	55
Tablo 2.10.: Eğitim Hizmetleri Alt Başlıklarına Yapılan Harcamaların GSYH ve Bütçe Payları.....	55
Tablo 2.11.: Türkiye'de Eğitim Harcamaları ve GSYH'ya Oranı (2006-2017).....	56
Tablo 2.12.: Türkiye'de Eğitim Harcamalarının Merkezi Yönetim Bütçesine Oranı (2006-2017).....	57
Tablo 2.13.: MEB Bütçesi-Ekonomik Sınıflandırmaya Göre Dağılım (2017).....	58
Tablo 2.14.: Türkiye'de Öğretim Yılı Ve Eğitim Seviyesine Göre Okullaşma Oranı (2006-2017, %).....	60
Tablo 2.15.: 25-64 Yaş Arası Nüfus Eğitim Seviyesi Oranı (2016, %).....	68

Tablo 3.1.: OECD Genel ve Cezaevi Nüfusları (2016).....	78
Tablo 3.2.: OECD Cezaevi Nüfus Değişimi.....	81
Tablo 3.3.: OECD İçinde İlköğretimde Öğrenci Başına Yapılan Yıllık Harcamalar..	84
Tablo 3.4.: OECD İçinde Ortaöğretimde Öğrenci Başına Yapılan Yıllık Harcamalar.....	85
Tablo 3.5.: İlköğretimde Öğrenci Başına Eğitim Harcamaları (\$, 2014) ile Şiddet/Mülkiyet Suçu Nedeniyle Mahkum Olanlar (% , 2015).....	86
Tablo 3.6.: Eğitim Harcamaları ve Şiddet/Mülkiyet Suçluları.....	87
Tablo 3.7.: Panel Veri Modeli Tahmin Sonuçları.....	100

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2. 1: Avrupa ve Türkiye’de 0-14 Yaş Arası Genç Nüfus Yoğunluğu, 2016.....65

Şekil 2. 2: Avrupa ve Türkiye’de 15-29 Yaş Arası Genç Nüfus Yoğunluğu, 2016....66



GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1.1 : Negatif Dışsallık.....	9
Grafik 1.2 : Pozitif Dışsallık.....	12
Grafik 2.1 : MEB Bütçesi, Ekonomik Sınıflandırmaya Göre Dağılımı (2017).....	59
Grafik 2.2 : Türkiye ve OECD Ortalamasında Matematik, Fen ve Okuma Puanlarının Yıllar İçerisindeki Değişimi.....	61
Grafik 2.3 : Türkiye’de Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Ortalama Puanlar.....	62
Grafik 2.4 : EKSD İndeksine Göre Düzeltilmiş Ortalama Puanlar.....	63
Grafik 2.5 : Türkiye’de Demografik Yapı (2007-2017).....	64
Grafik 2.6. : OECD Ortalaması ve Türkiye’de 25-64 Yaş Arası Eğitim Seviyesi (2007-2016, %).	68
Grafik 3.1. : OECD İçinde Her 100.000 Kişi İçinde Mahkum Sayısı Yüksek Ülkeler (2016).	79
Grafik 3.2. : OECD İçinde Her 100.000 Kişi İçinde Mahkum Sayısı Düşük Ülkeler (2016).	80
Grafik 3.3. : İlköğretim ve Ortaöğretime Yapılan Harcamalar (\$) ve Şiddet/Mülkiyet Suçu Oranları.....	89
Grafik 3.4. : Türkiye’de 2010-2014 Yılları Arasında Öğrenci Başına Yapılan Yıllık Harcamalar (\$) ve Şiddet-Mülkiyet Suçu Nedeniyle Mahkum Oranları.....	94
Grafik 3.5. : 2011-2014 Yılları Arasında OECD Ülkelerinde Öğrenci Başına Yapılan Yıllık Harcamalar (\$) Ve Şiddet-Mülkiyet Suçu Nedeniyle Mahkum Oranları.....	95

KISALTMALAR LİSTESİ

AB	: Avrupa Birliği
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
AR-GE	: Araştırma-Geliştirme
Bkz.	: Bakınız
EKSD	: Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Durum İndeksi
ERG	: Eğitim Reformu Girişimi
EUROSTAT	: Statistical Office of the European Communities
GSMH	: Gayri Safi Milli Hasıla
GSYH	: Gayri Safi Yurtiçi Hasıla
İBBS	: İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflaması
OECD	: The Organisation for Economic Co-operation and Development
PIAAC	: The Programme for the International assessment of Adult Competencies
PISA	: The Programme for International Student Assessment
s.y.	: Sayfa Yok
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
v.b.	: Ve Benzeri
v.d.	: Ve Diğerleri
WHO	: World Health Organisation

GİRİŞ

Piyasa ekonomisinde firmalar karlarını maksimize etmek amacıyla hangi mal veya hizmetin, ne kadar üretileceği ve ne kadara satılacağını hesap etmeye çalışırlar. Fakat literatürde piyasa aksaklıkları olarak ifade edilen belirli durumlarda devlet piyasalara müdahale eder. Bunun nedeni piyasa içinde toplumsal refahın çeşitli nedenlerle göz ardı edilebilmesidir. Eğitim de bu noktada devletin müdahale alanlarının içine girmektedir.

Eğitim, doğumdan ölüme kadar bireyin dili, ahlakı, düşünceyi, bilimi, sanatı kısaca toplum içinde öğrenmesidir. Bireyler doğdukları andan itibaren öğrenmeye başlarlar. Bu nedenle eğitim sadece okul içinde değil; aile içinde, sokakta kısaca hayatın içinde sürekli olarak var olmaktadır. Fakat eğitim sadece birebir bu hizmetten yararlananlara fayda sağlamakla kalmaz; toplum geneline de fayda sağlar. Bu sebeple, dünyada eğitim hizmetleri ağırlıklı olarak devlet tarafından sunulmakta ve eğitim pozitif dışsallık yarattığı için devletin sunduğu bir hizmet olarak değerlendirilmektedir. Çünkü eğitim beşeri sermaye, eşitsizlik-yoksulluğun azalması, sağlık, demokratikleşme-siyasal istikrar ve suç oranlarının azalması gibi toplum refahını arttıran pozitif dışsallıkları bünyesinde barındırmaktadır.

Türkiye’de özellikle son yıllarda ciddi ölçüde artan suç oranları göz önüne alınarak çalışmada, eğitim hizmetlerinin suç oranlarının azaltılması üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma kapsamında artan suç oranlarının göz ardı edilemeyecek türleri içinde ise öldürme, yaralama, tecavüz başlıklarında değerlendirilecek olan şiddet suçları ile mülkiyet suçu olarak tanımlanacak hırsızlık bulunmaktadır. Türkiye’de bu suç türlerinin yüksek bir seviyede seyretmesi ise toplum refahı açısından düşündürücüdür. Bunun sebebi söz konusu suç türlerinin hem maddi hem de manevi olumsuz etkilerinin toplum refahı ile yakından ilgili olmasıdır. Çünkü bir toplumda suç işlenmesi toplumsal refahı azaltır.

Bu noktada devlet tarafından sunulan eğitim hizmetleri potansiyel suçların gerçekleşmeden engellenmesinde önemli bir sosyal politika aracı olabilir.

Çalışmanın birinci bölümünde devletin var olma nedeni ve sunduğu hizmetler üzerinde durulacaktır. Devletin sunduğu hizmetlerden biri de eğitim hizmetleridir.

Bunun sebebi eğitimin bireysel faydalarının yanında topluma sağladığı özel ve sosyal faydalar nedeniyle bir yarı kamusal mal niteliği taşımasıdır. Eğitim topluma etkin bir şekilde sunulmadığı takdirde ise sosyal maliyete neden olmaktadır. Etkinlikten uzak bir eğitim hizmeti nedeniyle toplum refahını olumsuz etkileyen unsurlardan biri suçtur. Yapılan çalışmalar özellikle şiddet ve mülkiyet suçları ile eğitim arasında ilişki olduğunu göstermektedir.

Suç ile eğitim hizmetleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu çalışmanın ikinci bölümünde Türkiye ve OECD ülkelerinde eğitim detaylı olarak incelenecektir. Bu amaçla seçilmiş ülkelerin eğitim sistemleri, okullaşma oranları, eğitime yapılan harcamalar, öğrenci başarıları ve demografik yapı üzerinde durulacaktır.

Çalışmanın üçüncü bölümünde ise suç, suç arzını oluşturan unsurlar ve suçun neden olduğu maliyetler açıklanarak suçun toplum üzerindeki etkileri anlaşılmaya çalışılacaktır. Suçun oluşturduğu negatif dışsallığı azaltmak veya gerçekleşmeden önlemek adına eğitim ve suç arasındaki ilişkiye dair yapılan çalışmalar incelenecektir. Ayrıca çalışmanın üçüncü bölümünde mahkum sayılarını etkileyen çeşitli değişkenler kullanılarak sabit etkiler varsayımı altında panel veri modeli ile analiz yapılacaktır.

Son olarak Türkiye adına fikir vermesi için, OECD ülkeleri ile Türkiye'deki suç oranları ve eğitim hizmetleri karşılaştırılacak; buradan yola çıkılarak Türkiye'de eğitim hizmetleri ve suç oranları arasındaki ilişki yorumlanmaya çalışılacaktır.

BİRİNCİ BÖLÜM

DEVLETİN EKONOMİDEKİ VARLIK NEDENİ VE EĞİTİM HİZMETLERİ

1.1.Devletin Varlık Nedeni

Kamu maliyesinin özünde devlet kavramı vardır. Devlet kavramını açıklamaya yönelik çalışmalar aynı zamanda toplumu açıklamaya yöneliktir. Çünkü devlet kavramı toplumdaki iktidar ilişkileri ile ilgilidir. Başka bir deyişle, devlet kavramı açıklanırken topluma dair açıklamalar da yapılmaktadır.

Modern devlet olarak tanımlanan devlet tipi kapitalizmin bir ürünüdür. En basit şekilde genelleşmiş meta üretimi olarak tanımlanan kapitalizm sözcüğü ekonomi ile beraber yaşam biçimini ifade etmektedir. Kapitalizm öncesi sistemlerde mal ve hizmetler ihtiyaçlar için üretilirken, kapitalizm ile birlikte değişim amacı ile üretilmeye başlanmıştır. Kapitalizmin ve modern devletin ilk biçimi olan mutlakiyetçi monarşinin işleyebilmesi için piyasa mekanizmasının işlerliğine, kural birliğine ve iç barışa ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu ihtiyaçları karşılamak adına modern devletin üç işlevi vardır. Bu işlevlerden birincisi yasa ve düzendir. Devlet, yasa ve düzen ile, kamu adına bireylerin davranışları üzerinde hak talep edebilmektedir. Bireylerin devletin istediği şekilde davranmasını buna uygun araçlarla sağlayabilmektedir. Modern devlet, yasa ve düzeni sağlamak, yerel güçlere olduğu kadar dünya pazarında da yarışabilmek için ordu, yargı gibi organlara ihtiyaç duymaktadır. Bu ihtiyacı karşılamak adına modern devletin ikinci işlevi etkin bir kamu finansmanı sağlamaktır. Çünkü profesyonel ve sürekli bir ordu ve yargı mekanizması devamlı bir kaynağa ihtiyaç duymaktadır. Modern devletin üçüncü işlevi ise ekonominin işleyişine uygun politikaların seçilmesi ve uygulanmasıdır (Şaylan, 2003: 36-40).

Sanayi devrimi ile birlikte üretim ve ekonomi anlayışının değişmesi devlet anlayışının da değişmesine neden olmuştur. Mutlakiyetçi monarşi yerini meşruti monarşi ve cumhuriyet tipi devletlere, ticari kapitalizm ise yerini sanayi kapitalizmine

bırakmıştır. Sanayi kapitalizminin çıkarlarını yansıtan düşünce biçimi liberalizm, ticari kapitalizm ve onun ekonomi politikası olan Merkantilizm'e karşı doğmuştur. Doğal anayasa söylemini kabul eden liberalizme göre bireylerin özgürlüklerine herhangi bir kısıtlama ve özgürlük ihlali olmamalıdır. Bu nedenle devletin meta üretim ve değişimine herhangi bir müdahalesi kabul edilmemektedir. Çünkü devlet tarafından yapılacak bir müdahale, doğal uyuma yapılan bir müdahaledir. Doğal uyumun bozulması, birey özgürlüklerini kısıtlayacak ve toplum içinde bazı bireylerin diğerlerine baskı uygulamasına imkan verecektir. Böylece devlet eli ile yapılacak bir müdahalenin doğal uyum yerine toplumsal çatışmaya neden olacağı savunulmaktadır. Bu sebeple "Laissez-Faire" (bırakınız yapsınlar) liberalizmin temel sloganıdır. Devletin var olma sebebi sadece birey doğal hak ve özgürlüklerinin garanti altına alınmasını sağlamaktır (Şaylan, 2003: 46-48). Laissez-Faire görüşüne göre devlet yasa ve hukuk düzeni içerisinde mülkiyet haklarının ve sözleşmelerin uygulanmasını sağlamalıdır.

Laissez-Faire görüşünü benimseyen Klasik iktisatçılar ve klasik iktisadın kurucusu Adam Smith, bunların yanında devletin görevlerini savunma, adalet ve yürütme organının görevleri ile kısıtlamıştır (Şener, 1998: 2). Smith'e göre bu alanların dışında devlet tarafından piyasaya yapılacak herhangi bir müdahale doğal düzeni bozucudur. Doğal düzen içinde işleyen piyasaların, **Görünmez El** aracılığıyla, devlet müdahalesine ihtiyaç duymadan dengeye geleceği görüşü hakimdir. Çünkü faiz, ücret ve fiyat esneklikleri sermaye, emek ve mal piyasalarını dengede tutacaktır.

1929 yılında yaşanan durgunluk süreci ile birlikte devletin ekonomideki dalgalanmalara karşı varlığının artırılması gerektiği savunulmaya başlanmıştır. Yapısal aksaklıkların piyasa tarafından giderilemeyeceği ve devletin tam istihdamı sağlayacak önlemler alması gerektiği benimsenmiştir (Şener, 1998: 3). Böylece Keynesyen iktisat ve devletin ekonomiye müdahalesi ön plana çıkmıştır. 1970'li yıllara gelindiğinde, enflasyon ve işsizliğin bir arada görüldüğü stagflasyon krizi ile birlikte, Keynesyen okulun devlet müdahalesi görüşü yerini tekrar devlet müdahalesinin azalması gerektiğini savunan Arz Yanlı İktisat, Monetarizm, Rasyonel Beklentiler, Avusturya İktisat Okulu ve Anayasal İktisat gibi yeni modellerden oluşan Neo-liberalizm'e bırakmıştır. Neo-liberalizm, temelini tam rekabet piyasası görüşünden

almaktadır. Piyasanın serbest bırakıldığında kendiliğinden etkinlik sağlayacağını, kamu kesiminin küçülmesini ve devletin ekonomiye müdahale etmemesi gerektiği savunulmaktadır (Öztürk, 2006: 24).

Günümüzde, klasiklerin savunduğu piyasa mekanizmasının devlet müdahalesine gerek olmadan etkin bir şekilde işleyebileceği görüşü liberalizmin güçlü olduğu ülkelerde bile yeterli değildir. Devlet, klasiklerin savunduğu temel görüşlerine aykırı bir şekilde sosyal ve ekonomik hayatı düzenleyici müdahalelerde bulunmaktadır (Şener, 1998: 3).

1.2.Devletin Ekonomiye Müdahalesi

İktisat biliminin temeli, ekonomi içinde kıt olan kaynaklara karşılık sonsuz ihtiyaçların olduğu önermesine dayanır. Burada dikkate alınması gereken en önemli husus, toplumsal açıdan en yüksek faydanın sağlanabilmesi için sınırsız ihtiyaçlarla sınırlı kaynaklar arasındaki dengenin nasıl bulunacağıdır (Susam, 2009: 26). Toplum içinde yaşayan bireylerin özel ve kamusal (toplumsal) olarak gruplandırılacak çeşitli ihtiyaçları vardır. Özel ihtiyaçlar, bireylerin yemek, içmek gibi kişisel gereksinimlerinden oluşur. Kamusal ihtiyaçlar ise adalet, güvenlik, eğitim gibi toplumu oluşturan bireylerin bir arada yaşamalarından doğan, ortak ihtiyaçlardır. Toplumlar, bireylerin bir arada yaşamaktan gelen ihtiyaçlarını karşılamak için ortaya çeşitli organizasyonlar çıkarmışlardır. Geçilen bir çok aşamadan sonra devlet, kamusal ihtiyaçları karşılamakla yükümlü olmuştur (Mutluer, vd., 2013).

Bu bağlamda devletin ekonomiye olan müdahalesi belirli ihtiyaçların devlet tarafından karşılanmasının zorunluluğu ile ortaya çıkmıştır. Oysa yukarıda bahsettiğimiz üzere Klasik iktisatçılar piyasa ekonomisinin sosyal fayda için yeterli olduğunu ve kamu ekonomisine sınırlı bazı fonksiyonlar dışında gerek kalmadığını savunmuşlardır. Yani piyasa ekonomisinde, bireylerin harcama yapmak suretiyle elde edecekleri mal ve hizmetten sağlayacakları tatminin aynı harcama ile elde etmeleri mümkün olan başka bir mal ya da hizmetten sağlayacakları tatmine eşit olacağı kabul edilmiştir. Bu eşitliği sağlayacak olan ise tam rekabet varsayımı altında oluşan fiyat mekanizmasıdır (Susam, 2009: 27). Bu durumda iyi işleyen bir piyasa ekonomisi içinde devletin ekonomiye müdahale etmesine gerek yoktur.

Ancak dünya genelinde ekonomiler karma yapıda olup, hem kamu sektörünü hem de özel sektörü kapsamaktadır. Üretim çıktıları tüketici tercihi ve adem-i merkeziyetçi karar alma tercihinin bağlı ise neden tüm ekonomi özel sektöre bırakılmamakta ve devlet müdahalesine gereksinim duyulmaktadır? Bu sorunun cevabı piyasa mekanizmasının etkinliği tam anlamıyla sağlayamaması ve ayrıca gelir dağılımı adaletsizliği, makroekonomik istikrarsızlık gibi pek çok sorunun mevcudiyetidir.

Günümüzde kamu ve özel sektör birbirlerini tamamlayıcı bir şekilde mal ve hizmet üretimi ve sunumu gerçekleştirmektedirler. Karma ekonomi olarak tanımlanan bu modelde, devlet piyasaya özel mal ve hizmet üretebileceği gibi piyasa mekanizması da kamusal mal ve hizmet üretebilmektedir. Tam özel mal ve tam kamusal mal arasında kalan ve dışsal ekonomi yayan mal ve hizmetlerin ortaya çıkardığı kaynak dağılımı sorununa karma ekonomi modeli ile çözüm bulunmaktadır (Şener, 1998: 10).

Devlet önceliklerinin, tüketici tercihlerini ve adem-i merkeziyetçiliği, siyasi ve ideolojik açıdan, olumsuz etkileme ihtimali vardır. Fakat, piyasa aksaklıkları olarak tanımlanan piyasa mekanizmasının yeterli olmadığı durumlar daha ciddi sorunlar ortaya çıkarabileceği için, teknik açıdan devlet müdahalesine ihtiyaç duyulmaktadır. Kamu sektörü tarafından gerçekleştirilmek istenen politikalar da piyasa mekanizması gibi hatalı ve etkinlikten uzak olabilir. Fakat kamu sektörü teknik özelliklerinin piyasa mekanizması üzerinde yol gösterici ve düzeltici etkileri vardır. Bunlar (Musgrave ve Musgrave, 1989: 5):

- i) Piyasaya girişlerin serbest ve tüm üreticilerin piyasaya dair tam bilgi sahibi olmasını korumak ve sürdürmek adına düzenlemeye ihtiyaç duyulması,
- ii) Azalan maliyetler nedeniyle etkin olmayan rekabet durumunun olması,
- iii) Devlet tarafından sağlanan yasal düzenleme olmadan sözleşme yapılamaması,
- iv) Çeşitli malların üretim veya tüketim yapısı nedeniyle piyasa mekanizması tarafından üretilmemesi ya da sunulamaması,
- v) Gelir ve servet dağılımının sosyal değerleri göz önünde tutarak düzenleme gerektirmeleri,

vi)Devletin işsizlik, fiyat istikrarı, istenilen ekonomik büyüme oranları gibi gözetmesi gereken hedeflerinin olmasıdır.

Piyasaların etkin olmadığı bu durumlarda, toplum refahını artırmak adına devlet; kaynak dağılımı, gelir dağılımı, büyüme, tam istihdam ve fiyat istikrarı konularında ekonomiye müdahale eder.

Yürütölmekte olan çalışma eğitim ve suç ilişkisine dayanmakta olduğu için piyasa aksaklıklarından dışsallık kavramı üzerinde daha detaylı durulması gerektiğı düşünölmüştür. Bunun sebebi, eğitim ve suçun en temel ortak yanları sadece bireyleri kişisel olarak sırasıyla olumlu-olumsuz etkilemeleri değil; toplumun diğer üyelerine de fayda-maliyet yüklemeleridir.

1.3.Dışsal Ekonomiler

Piyasa ekonomisi içinde üreticiler karlarını maksimize etme amacıyla hangi maldan ne kadar üreteceklerine karar verirler. Tüketiciler ise faydalarını en çoklaştırma amacındadırlar. Bir malı satın alarak elde edecekleri marjinal fayda toplamı piyasa talebini, yani özel marjinal fayda eğrisini göstermektedir. Üretim ve tüketim dışsallıklarının bulunmadığı bir ekonomide denge üretim miktarı piyasa arzı ile piyasa talebinin kesiştiğı noktada gerçekleşmektedir. Bu nokta aynı zamanda özel marjinal fayda eğrisi ile özel marjinal maliyet eğrisinin kesiştiğı noktayı göstermektedir.

Bir mal ya da hizmetin faydasından sadece o malı tüketen yararlanıyorsa marjinal özel fayda marjinal sosyal faydaya eşit olmaktadır. Öte yandan, bir mal ya da hizmetin üretiminde üretici tüm maliyetleri üstleniyor ise marjinal özel maliyet marjinal sosyal maliyete eşit olmaktadır. Bahsedilen iki durumda da talep/arz fonksiyonları ekonomik faaliyetin gerçekleşmesi sonucunda elde edilen tüm fayda/maliyeti kapsamaktadır. Ayrıca söz edilen ekonomik faaliyetin fiyatlandırılmayan bir dışsal etkisi topluma yansımamaktadır (Savaşan, 2017: 226). Fakat bu dışsal etkiler piyasa mekanizması içinde her zaman fiyatlandırılabilme özelliğı taşımamaktadır. Üretici ve tüketici arasında gerçekleşen bir iktisadi işlem üçüncü şahıslar üzerinde dışsal ekonomik etki yaratabilmektedir. Üçüncü şahıslar üzerinde fiyat mekanizmasından bağımsız olarak oluşan bu etki komşuluk etkisi ya da

dışsallık olarak tanımlanmaktadır. Dışsallığın etki ettiği taraf üretici ise kar veya zarar gözlenirken, söz konusu taraf tüketici ise faydada artış ya da azalış ortaya çıkmaktadır (Akalin, 1986: 18).

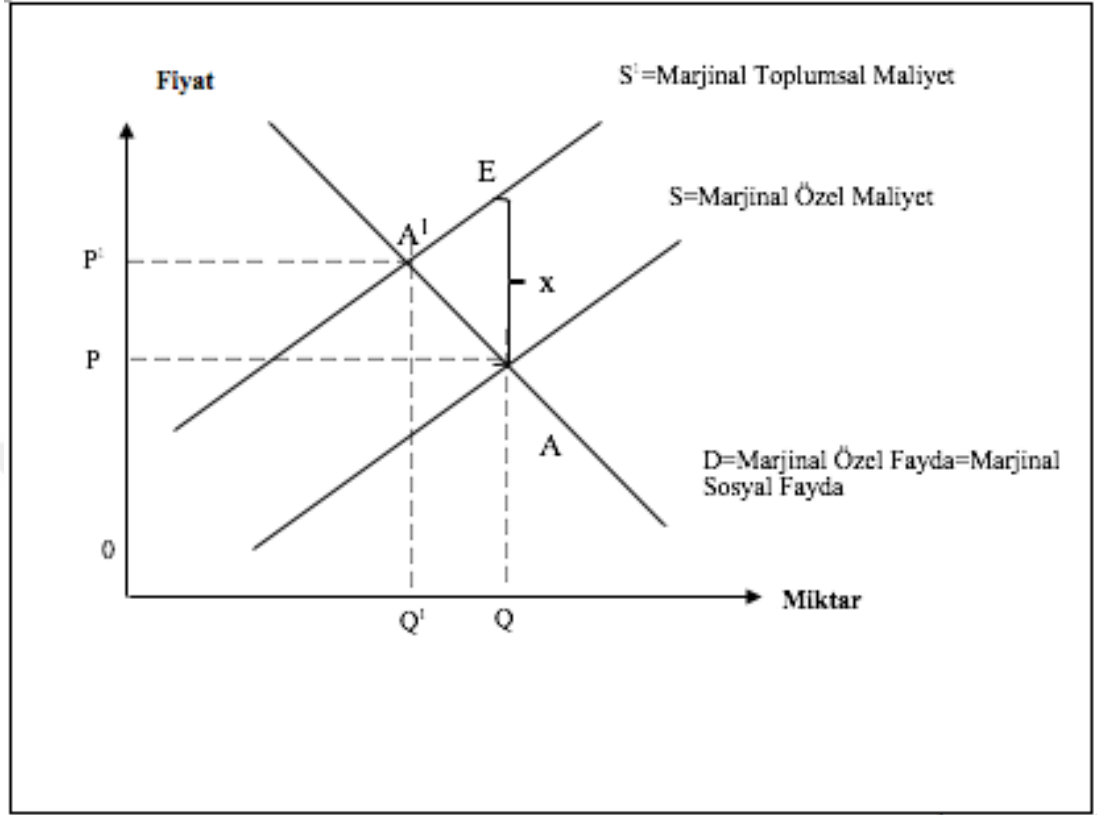
Kısaca dışsallıkların olmadığı durumlarda marjinal sosyal maliyet ve marjinal özel maliyet ile marjinal sosyal fayda ve marjinal özel fayda birbirine eşittir. Ekonomide dışsallıklar olduğunda ise bu eşitlik bozulmakta ve denge üretim miktarı dışsallık türüne göre azalıp artmaktadır (Dinler, 2002: 501). Dışsallık durumunda özel ve sosyal maliyetler arasındaki fark, piyasa mekanizmasında içselleştirilmesi gereken fakat yerine getirilmeyen durumlar sonucu ortaya çıkmaktadır (Dahlman, 1979: 141). Dışsallığın iki önemli sonucu vardır (Bruce, 2000: 99):

- Negatif dışsallıkların olduğu durumda fazla tüketim veya üretim
- Pozitif dışsallıkların olduğu durumda yetersiz tüketim veya üretim.

Negatif Dışsallıklar: Pareto etkinlik koşulunun geçerli olabilmesi için piyasada fiyatlar aktörler tarafından veri kabul edilmeli ve gerçekleştirilen tüm faaliyetler içselleştirilmelidir. Negatif dışsallık durumunda, üretici veya tüketiciler, üretim ya da tüketim sonucunda ortaya çıkan maliyetlerin tümünü taşımamaktadır. Fiyat mekanizması ile içselleştirilmeyen bu maliyetler kıt kaynakların fazla üretimi/tüketimine sebebiyet vermektedir. Sonuç olarak marjinal sosyal maliyet marjinal özel maliyetin üzerinde gerçekleşmekte ve toplum refahı azalmaktadır (Savaşan, 2017: 231).

Aşağıda negatif dışsallıklar grafik üzerinde gösterilmektedir (Bkz. Grafik 1.1.). Buna göre negatif dışsallığın olmadığı durumda piyasa, arz ve talep eğrilerinin kesiştiği A noktasında dengededir. Negatif dışsallıkların olduğu durumlarda ise toplum geneline etki eden maliyetler vardır. Ne kadar üretim yapacaklarına marjinal özel maliyetlere göre karar veren firmalar, toplumu etkileyen dışsal maliyetleri hesaba katmazlar. Piyasa içerisinde oluşan fiyata dışsal maliyetler dahil değildir. Marjinal özel maliyete göre üretim yapan firmalar, dışsal maliyetleri fiyata yansıtıp içselleştirmeyerek, optimum miktardan (Q^1) fazla miktarda (Q) üretim yaparlar. Negatif dışsallığın topluma açısından maliyeti marjinal toplumsal maliyet ile marjinal sosyal maliyet arasında kalan AA^1E üçgeni kadardır (Susam, 2016: 96-97).

Grafik 1.1.: Negatif Dışsallık



Kaynak: Susam, Nazan **Kamu Maliyesi: Temel Kavram ve Esaslar**, Beta Yayınları, İstanbul, 2016: 96.

Negatif dışsallıklar için örnek olarak nehir kenarında bir bölgede çelik üretimi yapan bir fabrika verilebilir. Fabrikada atık oluşmakta ve fabrika bu atıkları nehre boşaltarak kurtulmaktadır. Çelik üretimi sonucu nehirde biriken fabrika atığı balık ölümlerine neden olmaktadır. Geçimini bu nehirden tuttuğu balıklar ile sağlayan bir balıkçı, balık ölümlerinden olumsuz etkilenmektedir. Fabrika üretimi sonucu balıkçının faydasının azalması bir negatif dışsallık örneğidir (Gruber, 2011: 123-125). Ivan Illich'in çok fazla okullaşmanın eğitimde negatif dışsallık yarattığı görüşü de bir başka örnek olabilir. Illich'e göre okullar çocukları toplu tüketime (mass consumption) alıştıracaktır, yüksek öğretim gören kişi sayısının fazlalığı bu kişilerin yüksek eğitim seviyelerine rağmen istihdam edilmelerini engelleyebilir, okullar arasındaki kalite farkı sosyal mobilité önünde engel olabilir (Akalin, 2016: 289-290).

Negatif dışsallıkların giderilmesinde literatürde iki farklı yaklaşım vardır. Bunlardan birincisi *devlet müdahalesi* (Pigou'cu önlemler), ikincisi ise *piyasa içinde çözüm* bulunması yaklaşımlarıdır.

Devlet müdahalesine piyasanın dışsallıkları içselleştirememesi nedeni ile ihtiyaç duyulmaktadır. Pigou öncülüğünde tartışılan geleneksel devlet müdahalesi yönteminde devlet vergi, sübvansiyon ve düzenleme yollarına başvurmaktadır. Geleneksel Pigou'cu yaklaşıma göre taraflar birbirinden bağımsız davranışlara sahip olduğu sürece, taraflar arasında müzakere ya da pazarlık mümkün olmamaktadır. Çünkü bağımsız davranışlara sahip bireyler yaptıkları bir aktivitenin diğer bireyler üzerindeki etkilerini önemsemeyecek, sadece kendi üzerlerindeki etki ile ilgileneceklerdir (Daly ve Giertz, 1975: 997). Toplum refahını maksimize etme amacı taşıyan devlet ise optimal miktarda üretimi ve etkinliği sağlama amacı ile çeşitli müdahalelerde bulunmaktadır.

Devlet, negatif dışsallıkları önlemek amacı ile *yasal düzenlemeler* yaparak çeşitli yasaklamalara gidebilir. Böylece toplum faydasına zarar veren firmalara ceza uygulayabilir ya da çeşitli zorunluluklar getirerek üretim öncesinde zararı azaltıcı önlemler aldırabilir (Parasız, 2002: 329). Devlet negatif dışsallıklara neden olan firmaları, sebep oldukları zarar kadar *vergi ödemeye* mecbur bırakabilir. Pigou'cu vergilendirme denen bu tarz vergiler, firmaların optimal üretimi gerçekleştirmesini sağlayabilir. Elde edilen vergi, toplumun zararını gidermekte kullanılabildiği gibi ozon tabakasına zarar veren durumlarda zararı telafi etmek oldukça zor olabilmektedir (Dinler, 2002: 508-509). Devlet tarafından, çevreye zarar verip, kirletenler tarafından alınıp satılabilen *ticari emisyon izinleri* verilebilir. Firmalar kendi aralarında, devlet tarafından verilen bu izinleri, alıp satabilirler. Firmalar emisyon salınımlarını kendi kendilerine azaltıp bu izinleri satarak, izinlerin fırsat maliyetinden faydalanabilir. Ayrıca bu tarz izinler firmaları teknoloji geliştirmeye de sevk etmektedir. Öte yandan devletin izin dağıtabilmek için kirliliğin toplam miktarını belirlemesi oldukça güçtür (Krugman ve Wells, 2012: 444-445).

Coase teoremi dışsallıklara karşı devlet müdahalesi olmadan piyasa içinde çözüm imkanları sunmakta ve piyasa mekanizması içinde dışsallıkların neden olduğu aksaklıkların yok edilebileceğini savunmaktadır (Baştürk, 2014: 143). Teoreme göre, iyi tanımlanmış mülkiyet hakları ve düşük işlem maliyetlerinin olduğu durumlarda dışsallık nedeni ile oluşan etkiler, taraflar arasında anlaşmaya varılarak giderilebilir. Teorem, dışsallıkların aslında piyasa aksaklığı yaratmadığını, var olan dışsallığın

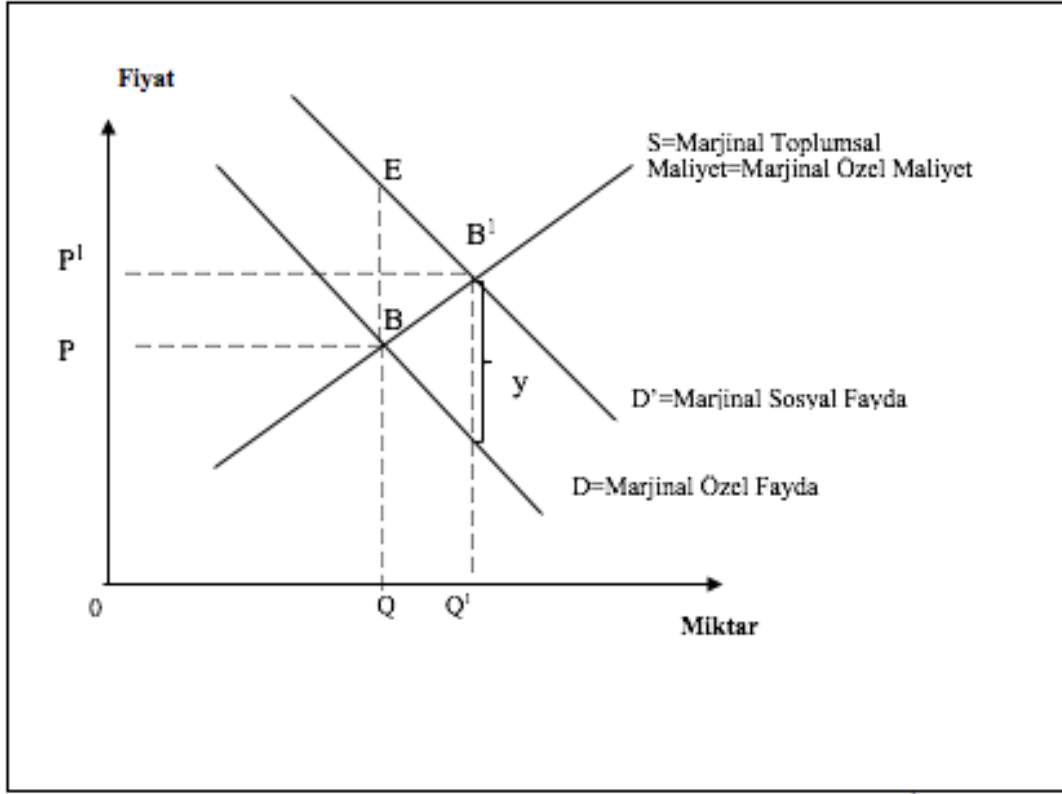
piyasa içinde taraflar arasında çözüme kavuşturulabileceğini savunmaktadır. Burada devlete sadece mülkiyet haklarının tanımlanması ve uygulatılması ile işlem maliyetlerinin minimize edilmesi amacıyla ihtiyaç duyulmaktadır (Gruber, 2011:131-134). Dışsallıkları ortadan kaldırmanın bir yolu onları içselleştirmektir. Firmalar arasında yapılan içselleştirmeye *merge (birleşme)* denilmektedir. Zarar veren be zarar gören taraflar ayrı ayrı hareket etmek yerine bir araya gelerek tek bir yönetim oluştururlar. Karını çoklaştırma amacındaki bu birleşmeden doğan yeni firma, kendi faydasını maksimize etmek için, dışsallıklara dikkat edip etkinlik sağlayabilir. Dışsallıkların firmalar arasında değil de bireyler arasında olduğu durumlarda ise dışsallıkları içselleştirme amacı ile birleşme gerçekleşmez, *sosyal adalet* yöntemine başvurulur. Toplumda var olan görgü kuralları/ahlaki kurallar kişilerin bir aktiviteyi gerçekleştirmeden önce toplumdaki diğer bireyler ile empati kurmalarına ve marjinal sosyal fayda ve maliyetlerine dikkat etmelerini sağlayabilir (Rosen, 1998: 92-93).

Pozitif Dışsallıklar: Bu tarz dışsallıklarda üretim miktarı toplum refahı için istenen düzeyin altında gerçekleşmektedir. Bu yüzden alınan kararlar sonucunda toplum refahı için gerekli etkinlik seviyesine ulaşamamaktadır. Kısaca pozitif dışsallıkta, marjinal özel faydanın marjinal sosyal faydadan az olması nedeni ile üretim miktarı optimal miktarın altında gerçekleşmekte, yetersiz üretim veya tüketime neden olmaktadır (Savaşan, 2017: 280). Pozitif dışsallığın olduğu bu gibi durumlarda devlet desteğine ihtiyaç duyulmaktadır. Devlet tarafından sosyal etkinliği sağlayacak noktaya kadar uygulanacak bir sübvansiyon, üretimin marjinal sosyal faydaya ulaşmasını sağlayacaktır. Böylece devlet teşviki ile dışsallık içselleştirilecektir (Akalin, 2016: 183-184).

Özellikle temel eğitim hizmetlerinde, bu hizmetlerden faydalanan bireylerin yaydığı pozitif dışsallık önemli ölçüdedir. Bireylerin aldıkları eğitim seviyesi arttıkça elde ettikleri gelir artmakta, artan gelir vergi ödeme kapasitelerinin artmasını sağlamaktadır. Bu nedenle eğitim hizmeti için gerçekleşen harcamaların vergi gelirini yükselttiği söylenebilir. Bunun dışında milli gelirdeki artış, teknolojiye gelişme, halk sağlığının olumlu etkilenmesi, fırsat eşitliği gözetilerek sunulan eğitim hizmetinin sosyal mobilitayı sağlayarak gelir eşitsizliğini azaltması, suç oranlarının azaltılması vb. eğitimin pozitif dışsallık örneği olarak kabul edilmesini sağlayabilir (Akalin, 2016:

287-288). Diğer yandan, temel eğitim hizmetlerinin yarattığı bu durum neticesinde, toplumun eğitim seviyesi yükseldikçe ortaya çıkan dışsal etki düşmekte ve marjinal özel fayda ile marjinal sosyal fayda birbirine yaklaşmaktadır (Kirmanoğlu, 2014: 160).

Grafik 1.2.: Pozitif Dışsalılık



Kaynak: Susam, Nazan **Kamu Maliyesi: Temel Kavram ve Esaslar**, Beta Yayınları, İstanbul, 2016: 98.

Grafik 1.2.'de pozitif dışsalılıklar şekil yardımı ile gösterilmiştir. Grafiği eğitim örneği ile açıklamaya çalışalım. B noktası eğitime olan piyasa talebi ile piyasa arzının kesiştiği noktayı göstermektedir. Piyasa talebini ifade eden D doğrusu marjinal özel fayda; S doğrusu ise marjinal özel maliyeti belirtmektedir. Fakat, eğitim sadece piyasa şartlarında üretildiğinde topluma yayılan dışsal faydalar göz ardı edilmekte ve üretim optimum miktarın altında gerçekleşmektedir. Dışsal faydalar gözetilerek y miktarında bir düzeltme üretim seviyesini artırarak ($Q-Q^1$) toplum refaha EBB^1 üçgeni kadar katkı yapacaktır (Susam, 2016: 96-97).

Dışsalılıkların dört temel karakteristik özelliği bulunmaktadır: Firmalar tarafından yaratılabileceği gibi kişiler tarafından da yaratılabilirler. Doğada karşılıklıdır; bir firmanın nehri kirletmesi negatif dışsalılık yaratırken, nehrin

balıkçılık gibi faaliyetlerde kullanılıyor olması firmanın atık atma maliyetini artırmaktadır.

Dışsallıklar, negatif olabilecekleri gibi pozitif de olabilirler. Bir dışsallık toplumdaki tüm bireyleri etkiliyorsa tam kamusal mal olurken, sadece bir kısmını etkiliyorsa tam kamusal mal olmamaktadır (Rosen, 1998: 87). Başka bir açıdan, temel eğitim gibi, tüketiminde rekabet ve bireysel fayda özelliklerine sahip olmaları nedeniyle özel mal grubuna girebilecek mal ve hizmetler, topluma yayılan dışsal etkileri nedeniyle yarı kamusal mal olarak değerlendirilmektedirler. Bu tip mallar topluma yaydıkları dışsal fayda nedeniyle sosyal refahı arttırdıklarından devlet sunumuna ihtiyaç duyulmaktadır.

1.4.Devletin Ekonomide Sunduğu Hizmetler

Devletin ekonomide sunduğu hizmetler konusuna başlamadan birkaç kavrama dikkat çekmek gerekir. Bunlardan birincisi; kamu üretimi ve kamu sunumu kavramlarıdır. Bu iki kavram arasındaki belirgin farklılık Musgrave tarafından ortaya atılmıştır. Musgrave, üretimin devlet tarafından gerçekleştirilip, üretilen mal ve hizmetin tüketiciye satıldığı sosyalist sistem ile üretimin piyasa mekanizması içinde gerçekleştiği fakat bu mal ve hizmetlerin devlet aracılığı ile bireylere bedelsiz sunulduğu kapitalist sistemi karşılaştırmaktadır. Buna göre üretimin kamu tarafından yapılması kamu sunumunu gerekli kılmazken, kamu sunumu yapılabilmesi için de üretimin devlet tarafından yapılması zorunlu değildir. Bu durum eğitim hizmeti örneği ile açıklanmaktadır. Eğitim hizmeti devlet okullarında memurlar tarafından üretildiğinde, öğrencilere bedel ödetilmeden kamu sunumu yapılmış olmaktadır. Eğitim hizmetinin üretimi özel okullar tarafından da sağlanabilir. Bu durumda ortaya çıkan maliyetler devlet tarafından finanse edilerek öğrencilere bedel ödetilmiyorsa yine kamusal sunum söz konusudur. Fakat, eğitim hizmeti karşılığında öğrenci bedel ödüyorsa gerçekleştirilen sunum özel sunum olarak tanımlanmaktadır. Bu noktada dikkat edilmesi gereken husus özel sunumun olduğu koşullarda bedel ödemeyen öğrenciler hizmetin faydasından dışlanmaktadır. Bu konu ekonomik büyüme gibi toplumu ilgilendiren durumlarda sosyal faydanın etkinlikten uzakta gerçekleşmesine neden olmaktadır. Özellikle temel eğitim gibi sosyal faydayı artırıcı etkilerin

gözlendiği hizmetlerin sunumu devlet tarafından üstlenilmiştir (Akkoyunlu, 2005: 105-107).

İkinci kavram ise ihtiyaçlardır ve ihtiyaçların iyi bir şekilde tanımlanması gerekir. Bireylerin kişisel ihtiyaçları çok çeşitli ve sonsuzdur. Yeme, içme, giyinme gibi kişisel olan ihtiyaçlar bireylerin kendileri tarafından karşılanmaktadır. Kişisel ihtiyaçların dışında, toplum içinde yaşamaktan kaynaklı ihtiyaçlar da bulunmaktadır. Toplum içerisinde yaşayan bireylerin, toplum olmaktan kaynaklı ihtiyaçlarının etkili ve kaliteli olarak sunulmasını devlet sağlayabilmektedir (Nadaroğlu, 1989: 21). Çünkü bu ihtiyaçların giderilmesi sadece bireysel olarak kişileri değil, içinde yaşanılan toplumu da olumlu etkilemektedir. Ayrıca söz konusu ihtiyaçların bireysel olarak giderilmesi güç olduğu için de devlet mekanizmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Liberal devlet anlayışında, devletin en temel görevi himayesindeki bireylerin mutluluğunu sağlamak ve devam ettirmektir. Bu amaçla devletler bireylerin hak ve özgürlüklerini korumakla yükümlüdür. Klasik görüşe göre devletin temel yükümlülükleri savunma, adalet, eğitim, sağlık hizmetleri olmakla beraber, 19. yüzyılın sonlarından sonra, devletin gece bekçiliği olarak tanımlanan bu görevlerine sosyal ve ekonomik hayata yönelik yükümlülüklerde eklenmiştir (Ateş ve Mahmutçu, 2006: 253).

Üçüncü olarak ele alınması gereken diğer bir konu kamu hizmetleridir. Kamu hizmeti, bireylerin temel hak ve özgürlüklerini kullanmalarının ve hem maddi hem de manevi olarak gelişmelerinin idare tarafından temin edilmesidir (Özdenkoş, 1999: 80). Daha kapsamlı bir tanım ile kamu hizmeti "*devlet veya diğer kamu tüzel kişileri tarafından veya bunların gözetim ve denetimi altında genel, kolektif ihtiyaçları karşılamak, kamu yararını sağlamak için kamuya sunulmuş olan devamlı ve muntazam faaliyetlerdir.*" (Onar'dan aktaran Sezer ve Vural, 2010: 205). Hizmetlerin kamu hizmeti olarak değerlendirilebilmesi için kamuya yararlı olması ve kamuya yöneltilmiş olması gerekmektedir.

Kamu hizmeti kavramının farklı özellikleri farklı alanların kapsamına girmektedir. Hukuki açıdan idare hukukunda, devletin fonksiyonları açısından kamu yönetiminde, kamu kesimi/kamu malı ve finansmanı açısından da kamu maliyesi içinde ele alınmaktadır (Arslaner ve Şekerci, 2014: 33).

Kamu hizmeti, kamu maliyesi alanında iktisadi olarak değerlendirilmektedir. Devlet tarafından ele alınan bu hizmetler kamusal mallar olarak ifade edilmekle birlikte mal kavramı hizmet kavramını da içermektedir. Kamusal mallar *saf kamusal mallar* ve *yarı kamusal mallar* olarak gruplanmaktadır. Saf kamusal mallar, faydanın bölünmezliği ve tüketimde rakip olmama özelliğine sahiptirler. Bahsedilen özellikler, bu tür malların özel kesim tarafından üretilmesine engel olmaktadır. Üretici olarak özel kesimin yeterli olamaması, bu malların devlet tarafından üretilmesini zorunlu kılmaktadır. Saf kamusal malların en temel örnekleri adalet ve savunmadır (Karahanoğulları, 2004: 15). Bireylerin, yaşadıkları ülkeye bir dış saldırıya karşı yapılacak savunmaya ne kadar ihtiyaçlarının olduğu ve bu ihtiyaçların sebep olduğu harcamalara ne kadar katılacaklarını ayrı ayrı hesaplamak olası değildir. Savunma hizmeti, topluma bütün olarak sunulabildiği için piyasa mekanizması tarafından karşılanamamakta ve devlet hizmeti içine dahil edilmektedir (Uluatam, 2014: 40). Toplumsal yaşamın düzenlenmesi amacı ile sunulan adalet hizmetleri de saf kamusal mal grubundadır. Çünkü söz konusu hizmetin üretim hacmi özel kesim açısından karşılanabilecek miktarın çok üstündedir. Ayrıca adalet söz konusu olduğunda kamu yararı ön plandadır. Toplum barışı için bireysel hakların korunması kar maksimizasyoncu özel sektör tarafından değil, toplum refahının artmasını gözeten devlet tarafından sağlanmalıdır (Aslan, 2011: 33).

Yarı kamusal mallar ise tüketimi gerçekleştiren bireye özel fayda sağlarken, topluma da dış fayda sağlamaktadır. Sağladıkları özel faydaya dayanarak pazarlanabilir ve satılabilir niteliktedirler. Sahip oldukları bu nitelik piyasa tarafından üretilmelerini olanaklı hale getirmektedir. Fakat topluma sağladıkları dış faydanın, yani yarattıkları dışsallıkların, çok yüksek olması, devletin bu malları bizzat üretmesine veya özel kesim tarafından üretiliyorsa da müdahale etmesine neden olmaktadır (Karahanoğulları, 2004: 15). Yarı kamusal malların en önemli örnekleri eğitim ve sağlıktır. Devlet müdahalesine ihtiyaç duyan sağlık hizmetleri bir yarı kamusal maldır. Örnek olarak salgın hastalık tedavi hizmetinin devlet tarafından yerine getirilmesi, hastalığın bulaşma riskini azaltır veya önler. Böylece toplumdaki sağlıklı bireylerin çıkarları gözetilerek, toplum refahının artırılması amaçlanmaktadır. Eğitim hizmetlerinde ise hizmeti tüketen birey kişisel faydasının yanında, topluma da

fayda sağlar. Örnek olarak toplumda iyi eğitim alan bireylerin olması, genel olarak üretimin verimini arttırmaktadır. Söz konusu örnek ve diğer dışsallıkları nedeni ile eğitim hizmetleri devlet müdahalesine ihtiyaç duymakta ve devlet hizmeti kapsamına girmektedir (Bulutoğlu, 1997: 14-15).

1.5.Devletin Sunduğu Eğitim Hizmetleri

Neoklasik iktisatçıların devlet müdahalesini gerekli görmesinin temel nedeni piyasa mekanizması tarafından gerçekleştirilmediği durumlarda ekonomide etkinlik ve adaleti sağlamaktır. Adalet ile vurgulanmak istenen ana düşünce sosyal adalettir. Bir toplumda sosyal adaletin varlığı fırsat eşitliği ile mümkündür. Bireylerin gelir kazanımı için başlangıçta eşit imkanlara sahip olması fırsat eşitliği ile sağlanmaktadır. Fırsat eşitliğinin varlığı, adaletli bir gelir dağılımını olanaklı hale getirmektedir. Eğitim harcamaları ve bu harcamaların finansmanı gelir dağılımında adaleti sağlama imkanı nedeni ile fırsat eşitliğinin temelini kurmaktadır. Çünkü eğitime yapılan harcamalar toplumda beşeri sermaye birikimini tetikleyerek sosyal hareketliliği (mobilitiyi) olanaklı kılmaktadır. Beşeri sermaye birikimi mikro ve makro etkileriyle de dışsallıklar yaratmaktadır. Yaratılan dışsallıklar nedeniyle devletin bu alana müdahale etmesi, kaynak dağılımında etkinliğe yol açarak toplum refahında artış ile sonuçlanmaktadır. Ortaya çıkan bu özellikler nedeniyle eğitim, özel ve kamu sektöründe bir arada sunulan yarı kamusal mal kategorisinde ele alınır.

Eğitim kavramını farklı ifadelerle tanımlamak mümkün olmakla birlikte en kapsayıcı şekilde aşağıdaki gibi ifade edilebilir;

“Eğitim, ...doğuştan son güne değin, her alanda insan olmayı öğrenmektir.... İnsanı insan kılan her şeyi, dili, düşünceyi, duyguları, teknikleri, bilimleri, sanatları, ahlakı, insan “öğrendi”... , Eğitim, ... insanı hayvandan ayıran süreçler ve usuller bütünüdür...” (Tanilli, 2005: 14).

Eğitimin genel amaçları konusunda ise tam bir fikir birliği olmamakla birlikte bu amaçlar insanları yetiştirmek, bilgi ve beceri kazandırmak, fikir ve düşünce yatırımı yapmak olarak özetlenebilir (Akkoyunlu, 2005: 17).

Bireylere küçük yaşlarda verilen eğitim, bir yandan onların yetişkinlik hayatına ve toplumsal konumlarına hazırlanmalarını sağlarken diğer yandan bireysel, toplumsal

ve ekonomik açılardan yaşam tarzlarını belirlemektedir (Taş ve Yenilmez, 2008: 158). Eğitim almış bireyler sağlıklı, verimli, bilgili, refah seviyesi yüksek bir toplumun temel yapı taşıdır.

Bireylere eğitim hizmetlerinin sunumu ise bireysel ve toplumsal etkileri göz önünde tutularak gerçekleştirilir. İktisat alanında da eğitim kavramının tanımı yapılırken bu iki unsura dikkat çekilir. Eğitimin hem bireye sağladığı içsel faydalar hem de topluma sağladığı dışsal faydalar dikkate alınarak eğitim karma bir mal olarak değerlendirilir.

Eğitimin dışlanabilirlik ve rekabet özelliklerinin yanında topluma da sosyal fayda sağlıyor olması onu yarı kamusal mal kategorisine dahil etmektedir. Örneğin; bir sınıfta öğrenci sayısının artması, o sınıftaki öğretim kalitesinin düşmesi sebebiyle rekabet özelliğini barındırırken; özel okulların kabul edecekleri öğrencilere karar verme yetkisi de dışlanabilirlik özelliğinin var olduğunun kanıtıdır (Gruber, 2011: 292-294).

Ayrıca bir malın tam kamusal mal olması için marjinal maliyeti sıfıra eşit olmalı, mal üretildiğinde ek bir kişinin o malı tüketmesi ek maliyet yaratmamalıdır. Oysa eğitimin marjinal maliyeti 0'a eşit değildir. Bireysel olarak eğitim hizmetinin finanse edilebilmesi sebebiyle kişilere bedel ödetmekte de hiçbir teknik engel yoktur (Stiglitz, 2000: 426-428).

Yarı kamusal mal olarak nitelendirilen eğitim hizmetinin devlet tarafından sunumu farklı nedenlere bağlanarak açıklanabilir;

Eğitim, kişilere sağladığı bilgi ve beceriler nedeniyle tüketim malı olarak değerlendirilirken, gelecekte kişilerin verimlilik ve gelirlerini artırması sebebiyle de yatırım malı olarak kabul edilmektedir. Özellikle beşeri sermaye çalışmalarında eğitim, sermaye yatırımlarına benzer şekilde üzerinden kazanç sağlanan bir yatırım olarak ele alınmaktadır. Bunun nedeni ise eğitim hizmeti sağlayan kurumların var olan kaynakları azaltmayıp, aksine katma değer yaratmalarıdır. Bahsedilen kabule göre bireylerin bilgi ve becerilerindeki artış, ülke ekonomisinin rekabetçi olmasına katkı sağlamaktadır. Anlaşılacağı üzere, eğitim kişilere bireysel olarak fayda sağlamasının yanında, bireylerin topluma da faydalı olmalarını sağlayan önemli bir hizmettir.

Kişisel ve toplumsal yatırım olma özelliklerini bir arada bulunduran eğitimin fiyatının belirlenmesi de piyasa mekanizmasındaki fiyat kavramından farklı şekillenmektedir (Mutluer, vd., 2013: 98-100). Fiyat mekanizması piyasada arz ve talebe göre belirlenir. Fiyat mekanizmasının uygulanabilmesi için talebin açıkça belirtilmiş olması ve faydanın özelleştirilebiliyor olması gerekmektedir. Eğitim hizmetlerinde talep biliniyor olmasına rağmen faydaların tümü sadece malın tüketimini gerçekleştirenin üstünde kalmamakta, topluma da yayılmaktadır.

Bilginin toplumdaki bireyler tarafından kullanılabilmesi için öncelikle bilgiyi eğitim aracılığı ile öğrenmeleri gerekmektedir. Eğitim, toplum üyelerine bilgi aktarırken, bir yandan da bilginin tekrar üretilmesini ve yorumlanarak kullanılmasını sağlamaktadır. Bilginin yorumlanması ve tekrar üretimi toplumun verimliliğine yapılan bir yatırımdır. Bu sebeple eğitim bir beşeri sermaye yatırımı olarak kabul edilmektedir. Yatırım sonucu ortaya çıkan üretim artışı üzerinde, yatırım yapan kişinin mülkiyet hakkı bulunmaktadır. Fakat bu durum eğitim yatırımı için söz konusu değildir. Eğitim bireylere yapılan bir yatırım olduğu için eğitici ortaya çıkan verimlilikten ömür boyu mülkiyet hakkı talep edemez, çünkü bireyler özgürdür. Firmalar da verdikleri eğitim ile insanlara kazandırdıkları yetenekler sonucu üretim artışından sürekli faydalanamaz. Piyasada karını maksimize etme amacıyla olan firmalar eğitim neticesinde ortaya çıkan tüm üretkenliği kara çeviremeyecekleri için eğitimi belirli bir noktaya kadar arz ederler. Hem bireysel hem sosyal faydayı gözetme zorunluluğunda olan devlet ise toplumun ihtiyaç duyduğu eğitim miktarını sunmalıdır.

Devletlerin toplumdaki tüm bireylere özellikle temel eğitimi zorunlu kılması iki sebeple açıklanmaktadır. İlk olarak, gelir dağılımındaki eşitsizliğin eğitim eşitsizliğine dönüşmesini engellemektir (Bulutoğlu, 1997: 303-307). Çünkü, eğitim hizmetinin devlet tarafından sunulmadığı bir dünyada, çocuklarının eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için ebeveynlerin yeterli maddi imkana sahip olması gerekmektedir. Bahsedilen dünyada, gelir düzeyi düşük olan bir ailenin çocuğuna eğitim hizmeti sağlaması oldukça güçtür. Ailenin maliyeti karşılayamaması, çocuğun ve toplumun eğitim hizmetinden faydalanamaması ile sonuçlanmaktadır. Devletin eğitim hizmeti sunmadığı bu dünyada aile eğitimi finanse edebilmek için banka ya da diğer ödünç verenlerden borçlanma yoluna gidebilir. Fakat bu durumda banka veya

diğer ödünç verenler, çocukların geleceğini ipotek edemeyeceği için, borç vermeye gönüllü olmayacaklardır. Eğitimsel kredi piyasası başarısızlığı olarak tanımlanan bu durum kredi piyasasının eğitimi finanse ederek sosyal faydayı artırmasının önündeki engeldir. Ebeveynler yeterli gelire sahip olsalar dahi çocuklarının geleceğine yatırım yapmak yerine, bulundukları zamanda kendi tüketimlerine daha fazla önem verebilirler. Yukarıda bahsedilen kredi piyasası düzgün işliyor olsa bile eğitim konusundaki kararı ebeveynlerin veriyor olması çocukları ve dolayısıyla sosyal faydayı olumsuz etkileyebilmektedir (Gruber, 2011: 292-294). Oysa, çocukların eğitime erişimi ebeveynlerinin finansal durumu ya da fedakarlıklarına bırakılmamalı, eğitim hizmetleri devlet tarafından sunularak fırsat eşitliği sağlanmalıdır (Stiglitz, 2000: 426-428).

Bir diğer neden ise toplumun tüm kesimlerinin belirli bir eğitim seviyesine tabi olması hem vatandaşlık bilinci kazandırmakta hem de üretim seviyesini yükseltmektedir. Ayrıca devlet tarafından sunumu gerçekleştirilen eğitim hizmetlerinden tüm toplumun fayda elde etmesi, nüfusun etkin kullanımını sağlamaktadır (Bulutoğlu, 1997: 307).

1.5.1.Eğitim Aracılığıyla Oluşan Faydalar

Tarih boyunca çeşitli iktisatçılar eğitimin farklı alanlardaki etkilerine değinmişlerdir.

Eğitim ile kalkınma arasındaki bağı ilk olarak Merkantilizm ekolü kurmuştur. Kişilerin bilgi ve yeteneklerinin kalkınma ve gelişmeyi teşvik edici olduğuna dikkat çekilmiştir. **Merkantilistler** milli gelirin yükselmesinde insana katkının önemli olduğunu kabul etmişlerdir. Milli gelir artışı için tüccarlar, çiftçiler ve sanayicilerin eğitimine önem verilmiştir.

Ekonomi ve eğitim bağına kuran bir diğer iktisatçı Adam Smith'tir. **Adam Smith'e göre** bireylerin yetenekleri sabit sermaye niteliğindedir ve içinde bulundukları toplumun servetine dahildir. Smith, emekler arasındaki ücret farkını nitelikli/nitelikli olmayan emek ayırımına göre değerlendirmiştir. Arada oluşan fark nitelikli emeğe ulaşmak için yapılan bireysel yatırımlardan kaynaklanmaktadır. Buna göre eğitim ve gelir pozitif bir ilişkiye sahip olmaktadır. Bir ülkenin üretim seviyesi,

hem sermaye stokunun genişliğine hem de bireylerin üretkenliğine bağlıdır (Doğan ve Şanlı, 2003: 176-177).

Thomas Robert Malthus'a göre, toplumun eğitimsiz alt tabakası kışkırtıcı yazılara körü körüne inanmakta ve demagojiyi sezinlemekte yetersiz kalmaktadır. Ayrıca yetersiz bir eğitim seviyesinde nüfus baskısı ortaya çıkacak ve huzursuzluklar ekonomik büyümeyi olumsuz etkileyecektir. Bu yüzden eğitim, gelecekte nüfus artışını kontrol altında tutmak ve nüfusun alt tabakasında görülen yanlış inançları açıklığa kavuşturmak için zorunludur. Alt tabakaya verilecek zorunlu eğitim, nüfus artışını denetleyecek ve sosyal huzursuzlukları kendiliğinden azaltacaktır. Zorunlu eğitim aracılığı ile yaşam koşulları iyileştirilen alt tabakanın toplumun geneline katkı yapacağını vurgulaması ise eğitimin dışsal ekonomiler üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir.

William Nassau Senior ise eğitimsiz ebeveynlerin, çocuklarının ihtiyaçlarını karşılayamayacaklarını savunmuş ve bu nedenle devleti eğitim alanına müdahale etmesi konusunda desteklemiştir. Malthus gibi Senior'da, eğitimin nüfus artışı konusunda kontrol sağladığı, cahillik ve yoksulluk döngüsünü kıracağı görüşündedir.

John Stuart Mill, Malthus gibi eğitimin nüfus hususunda etkilerini değerlendirmiş fakat konuyu başka bir açıdan ele almıştır. Mill, durumu cinsiyetler üzerinden değerlendirmiş, kadınların da erkeklerle aynı fırsatlardan yararlanıp denk mesleki sorumluluklara sahip olduğunda doğum oranlarının azalacağını savunmuştur (Blitz, 1968: 41-45).

Alfred Marshall, eğitim hizmetini ulusal yatırım olarak ele almış, bireye yapılan yatırımın sermaye olduğuna değinmiştir.

Keynesyen ekol de sosyal refah anlayışından yola çıkarak devletin sağlık, işsizlik sigortası konularında olduğu gibi eğitim hizmetinin sunumunda da yer alması gerektiğini savunmuştur.

Günümüzde ise eğitimin ekonomik ve sosyal faydaları aşağıdaki şekilde değerlendirilmektedir.

1.5.1.1.Eğitimin Ekonomik Faydaları

Eğitimin etki alanlarından biri ekonomidir. Makro ölçüde bakıldığında eğitim, ekonomik sistemin gereksinim duyduğu ihtiyaçları üretmesini sağlarken, mikro açıdan bakıldığında ise bireylerin mesleki gelişimini sağlayarak kişisel kazançlarını etkilemektedir (Kurul Tural, 2002: 3).

Makro Ekonomik Faydalar: Eğitim hizmetinden optimum düzeyde yararlanamayan bir toplumda ekonomik kalkınma ve büyüme¹ gerçekleşmeyecek, düşük seviyede bir milli gelir ile sosyal ve kültürel açıdan geri kalmış bir ülke ortaya çıkacaktır.

Bu bağlamda, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra eğitim ve ekonomi arasındaki ilişki sistematik olarak değerlendirilmiştir. T.W. Schultz, E. F. Denison, S. G. Becker liderliğinde beşeri sermaye ve iktisat ilişkisi üzerinde ayrıntılı olarak durulmuş; P.M. Romer, R. E. Lucas ve G. Mankiw içsel büyüme teorisine katkıda bulunmuşlardır (Öztürk, 2005: 29-30). Beşeri sermaye teorisinin temelleri neoklasik büyüme modeli olarak da bilinen Solow büyüme modeli ile atılmış, teorik çatısı Schultz ile oluşturulmuş ve 1980'lerin sonlarına doğru ise Romer ve Lucas gibi iktisatçılar tarafından teoriye katkı yapılmıştır. Genel anlamıyla bir toplumun sahip olduğu nitelikli işgücü olarak tanımlanan beşeri sermaye kavramını **Theodore W. Schultz** eğitim ve sağlık hizmetleri açısından değerlendirmiştir. Schultz'a göre dinamik ve

¹ Ekonomik büyüme bir ülke ekonomisinin genişlemesi veya nicel değişikliğidir. Gayri Safi Yurtiçi Hasıla (GSYH) ya da Gayri Safi Milli Hasıla (GSMH)'nin bir yıl boyunca yüzdelik değişimi ile hesaplanmaktadır. Ekonomik büyüme daha fazla kaynak kullanımıyla (extensively) ya da var olan kaynakların daha etkin kullanımıyla (intensively) gerçekleşmektedir. Daha fazla kaynak kullanımı kişi başına milli gelirden büyüme ile sonuçlanamayabilir; kaynakların daha etkin kullanılması kişi başına milli geliri yükseltmektedir. İkinci durum, bireylerin yaşam standardını geliştirmektedir. Kaynakların etkin kullanımı ile ekonomik büyümenin gerçekleşmesi ekonomik kalkınmayı gerektirmektedir. Ekonomik kalkınma, bir ülke ekonomisinin teknoloji ve sosyal ilerleme ile yeniden yapılandırılarak, niteliksel değişimini ifade etmektedir. Ekonomik kalkınmanın ana göstergesi verimlilik ve ülke nüfusunun refahında yükselmeyi yansıtan bir kişi başı milli gelir artışıdır (Soubbotina, 2004: 133). Ekonomik kalkınma, ekonomik büyümeyi kapsayıcı bir olgudur. Bireylerin yaşam standardını yükseltecek bir ekonomik büyüme, ekonomik kalkınmayı etkiler.

büyüyen bir ekonomi için temel gereksinim insanlara yatırım yapmaktır. Schultz, kişilere yapılan harcamaları bireylerin yeteneklerini geliştiriyorsa yatırım, tüketici tercihlerini tatmin ediyorsa tüketim olarak değerlendirmektedir. Bireylerin yeteneklerinin gelişmesini sağlayan temel hizmetlerin ise eğitim ve sağlık hizmetleri olduğunu kabul etmekte, sağlıklı ve eğitilmiş bireylerden oluşan toplumların üretken olacağını savunmaktadır (Schultz, 1961). Ekonomik olarak, eğitim aracılığıyla kazanılan tüm meziyetlerin üretim sürecinde kullanım şekli ve bu meziyetlerden nasıl faydalandığı önem arz etmektedir. Schultz, eğitim kurumlarını sanayiye benzeterek, eğitime yapılan harcamaların bireylerin artan verimlilik ve kazançları arasında bir yatırım olduğunu kabul etmektedir. Eğitim aracılığıyla sunulan bilgi ile teknoloji yaratma ve teknolojiden faydalanma, bunun üretim sürecine katkısı ve sosyal etkileri bir sermaye çeşidi olarak eğitimin önemini göstermektedir (Schultz (1971)'dan aktaran Öztürk, 2005: 29-30).

Lucas büyüme modeli, Solow büyüme modeline beşeri sermayenin eklenmesi ile elde edilmiştir. Modele göre, beşeri sermaye için harcanan zaman ile beşeri sermaye büyüme hızı arasında doğrudan pozitif ilişki olduğu görülmektedir. Bu nedenle Lucas, fiziki sermayenin aksine beşeri sermayenin azalan verimler özelliğini göstermeyeceğini savunmaktadır. Öte yandan Lucas, beşeri sermayenin sadece kişileri bireysel olarak etkilemekle kalmayıp dışsallık etkisi ile diğer çalışanların da etkinliğini yükselteceğini öne sürmektedir (Akçacı, 2013: 68). Lucas'a göre, devlet tarafından yapılan eğitim harcamaları beşeri sermayenin gelişimine, dolayısıyla ekonomik büyümeye katkı sağlamakta ve eğitim harcamalarının miktar ve bileşimi ekonomik büyümeyi etkilemektedir (Pamuk ve Bektaş, 2014: 78).

Beşeri sermaye ve fiziki sermayenin ortak noktası şimdi gerçekleşebilecek tüketimin, ileri bir zamanda verimliliği ve tüketimi artırmak için, ertelenmesini gerektirmektedir. Fiziksel yatırım şu anda tüketime açık olan kaynakların yeni bir malın üretimine ayrılmasına neden olmaktadır. Diğer yandan beşeri sermaye yatırımları da benzer bir özellik taşımaktadır. Nüfusun çalışabilecek yaşta olan bir kesimi gelecek zamanda emek verimliliğini artırma gayesi ile emek gücünden alınıp, üretim yapmak yerine okullara gönderilmektedir (Storesletten ve Zilibotti, 2000: 43). Beşeri ile fiziksel sermaye karşılaştırıldığında, beşeri sermayenin daha yüksek oranda

olması en az iki sebeple daha yüksek ekonomik büyüme meydana getirmektedir. Bunlardan ilki, yüksek beşeri sermayeye sahip olmak, gelişmiş seviyedeki ülkelere ileri teknolojilerin benimsenip ülkeye katılmasına olanak tanımaktadır. İkinci olarak fiziksel sermayeye kıyasla yüksek beşeri sermaye oranına sahip bir ülke, savaş gibi bir şok durumu sonrasında, daha hızlı büyüyüp toparlanabilmektedir (Barro, 2002:17). Beşeri sermaye teorisini odak noktası alan içsel büyüme teorisyenleri, fiziksel sermaye ve doğal kaynakları pasif üretim faktörleri olarak kabul ederler. Pasif üretim faktörlerini aktifleştiren, yani fiziksel sermayenin yaratılmasını ve günlük yaşamda kullanılmasını; ayrıca doğal kaynakların verimli bir şekilde değerlendirilmesini sağlayan ise beşeri sermayeyi oluşturan bireydir (Afşar, 2009: 86).

Beşeri sermaye teorisi, uzun dönemde büyümenin çeşitli ekonomik kararlara ve teşviklere bağlı olduğunu ve bunlar arasında bireylere sunulan eğitimin merkezi konumda olduğunu savunmaktadır. Emek arzı kısıtlı olsa dahi, eğitim vasıtasıyla emeğe beceri ve yetenek kazandırıldığı sürece ekonomik büyümenin devam edeceği beşeri sermaye teorisinin temelini oluşturmaktadır (Storesletten ve Zilibotti, 2000: 42-43).

Sonuç olarak, eğitimin ekonomik büyüme üzerindeki etkileri üç noktada toplanmaktadır. Birincisi eğitim, işgücü içerisindeki beşeri sermayeyi arttırmakta, neticede üretim artmaktadır. İkinci olarak eğitim, ekonominin yeniliklere açık olmasını, teknolojik ürünler ve süreçler ile ilgili yeni bilgilerin adapte edilmesini sağlamaktadır. Son olarak eğitim, bilginin yayılmasını sağlayarak başka bölgelerdeki kişilerin de yeni teknolojileri kullanmalarına olanak tanımaktadır (Hanushek ve Wößmann, 2010: 245). Beşeri sermaye ile ekonomik büyüme arasındaki ilişki de bu noktalara dayandırılarak kurulmaktadır. İlk olarak, beşeri sermaye üretim fonksiyonunun bir girdisidir. Buna göre tasarrufların bir kısmı eğitim yatırımı olarak değerlendirilirse iktisadi büyüme görülebilir. İkinci olarak beşeri sermaye dışsal etkiler ile iktisadi büyümeyi etkileyebilir. Bireylerin eğitim seviyesi yükseldikçe hem kendilerinin hem de çevrelerindeki işgücü verimlilikleri artmakta, sonuç olarak üretim pozitif etkilenmektedir (Al-Yousif, 2008: 70).

Mikro Ekonomik Faydalar: Beşeri sermaye teorisine göre eğitim, kişilerin iş bulma ihtimalini yükselterek yaşam boyu gelirlerine açıkça olumlu etki eder.

Dolayısıyla emek piyasasında işsizlik seviyesini aşağı doğru çeken önemli bir faktördür (Çalışkan, vd., 2013: 33). Yüksek eğitim seviyesi iş bulma imkanını artırmasının yanında gelirleri de pozitif etkilemektedir. Araştırmalar, ilkökul, ortaokul ve yüksek öğretim arasında gelirler üzerindeki en keskin etki ilkökul eğitimi ile olduğunu göstermektedir (Michaelowa, 2000: 3-5). Gelişmiş kapitalist ekonomilerde bireysel gelirler üzerine yapılan çalışmalar, fazladan bir yıl eğitim almanın gelirleri %5 ile %10 arasında artırdığını vurgulamaktadır (Dowrick, 2002).

1.5.1.2.Eğitimin Dışsal Faydaları

Eğitimin neden bir devlet hizmeti olduğunu anlamak için dışsallıklar konusu üzerinde de durulmalıdır. Beşeri sermayeye yapılan yatırımlar mikro seviyede kişi, aile ve firmalar üzerindeyken; bu mikro alanların belirli yerlerde toplanması ile makro etkiler oluşmaktadır. Böylece başta birey, aile ya da firma üzerinde görülen etkiler makro düzeyde yoğunlaştığında gelir dağılımı, teknoloji, sağlık gibi unsurları etkiler hale gelmektedir. Ortaya çıkan bu unsurlar üçüncü şahısları etkileyerek ekonomi üzerinde dışsal etkiler yaratmaktadır. Lucas'ın üretim fonksiyonu eğitimin ekonomi üzerindeki dışsal etkilerini açıklamaya yardımcı olmaktadır:

$$Y = Y(K, \hat{u}H, N, A)H^a \quad (1)$$

H^a , bir toplumun dışsallık yaratarak ekonomik büyümeyi artıran ortalama eğitim seviyesini, $\hat{u}H$ bir işte kullanılan beşeri sermaye girdisini, N beşeri sermaye açısından katkı yapılmamış emek arzını, A yeni bilgiyi ve son olarak da Y çıktıyı ifade etmektedir. Piyasada çıktı olarak satılan ve Gayri Safi Milli Hasıla (GSMH)'ya tek bir firma tarafından katkıyı oluşturan Y 'nin üretimi için gerekli olan bilgi, teknoloji ve teknikler üretimi gerçekleştiren işçinin eğitimde geçirdiği zaman ile ilişkilidir. Tek başına beşeri sermaye, üretim için gerekli ve yeterli koşulları sağlamamak ile birlikte çıktıyı (Y) gerçekleştiren faktörlerin verimliliğini artırmak açısından önemli konumdadır. Denklem, emek verimliliğinin, bir topluluktaki eğitim seviyesinden doğan dışsal faydalar ile gelişmekte olduğunu göstermektedir (McMahon, 2000: 6-7). Eğitimin sağladığı dışsal faydalar sadece emek verimliliğine değil, aynı zamanda içinde bulunulan topluma da sosyal katkı sağlar.

Eğitimin dışsal fayda sağladığı diğer başlıklar aşağıdaki gibi sıralanabilir;

- i) Eşitsizlik ve yoksulluk,
- ii) Sağlık,
- iii) Gelir ve kazançlar,
- iv) Demokratikleşme ve siyasal istikrar,
- v) Suç.

1.5.1.2.1.Eşitsizlik ve Yoksulluk

Eğitim ve eşitsizlik arasındaki ilişki eğitim hizmetlerinden kimin nasıl faydalandığı ile ilgili bir durumdur. Eşitsizliklerin görüldüğü bir toplumda düşük gelirli kesim kaliteli eğitime erişemez iken yüksek gelirli kesim erişebilmektedir. Bu durum çocukların yaşamları boyunca ailelerinin bulunduğu ekonomik sınıfta kalmalarına neden olabilmektedir. Eğitimin özel mal olduğu, talebinin gelir ile doğru orantılı arttığı ve özel olarak finanse edildiği bir dünyada yüksek gelirli ailelerin çocukları düşük gelirliyle göre daha yüksek eğitim seviyesine sahip olmaktadır. Yüksek eğitim seviyesi gelecekteki geliri artırdığı için, gelecek dönemlerde gelir hareketliliğini kısıtlayacaktır. Düşük gelirli ebeveynlere sahip çocuklar gelecek dönemde de düşük gelir grubunda kalmaya mahkum olacaktır (Mutluer, vd., 2013: 98-100).

Gelir ve servet dağılımında görülen eşitsizlik, transferler ve yeniden dağılımın devletlerden talep edilmesine neden olabilmektedir. Talebin boyutu ise çalışma isteği, tasarruf ve yatırım gibi büyümeye katkı yapacak olgulara zarar verebilmektedir. Ortodoks teoriye göre, yeniden dağılımı sağlayan vergi oranındaki artış tasarrufları azaltarak büyümeyi engelleyebilmektedir. Eşitsizliğin boyutu da önemli bir noktadır. Gelir ve servet dağılımı arasındaki eşitsizliğin azaltılması, yüksek eşitsizlik seviyesinin görüldüğü bir ülkede sosyal bütünlük ve huzurun sağlanmasında etkilidir. Yüksek oranda görülen eşitsizlikler sosyal olarak bölücü etki oluşturabilir. Düşük gelirli kesimi suça yönlendirebileceği gibi, kaynakların verimsiz kullanılmasına neden olarak ekonomik büyümeye zarar verebilir. Gylfason ve Zoega çalışmalarında (2003) 1965-1998 yılları arasında eşitsizlik, eğitim ve ekonomik büyüme ilişkisini, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeleri içeren 87 örnek üzerinden araştırmışlardır. Bulgularına göre, eğitimin beşeri sermayeyi artırıp geliştirme etkisinin yanında eşitsizliği azaltarak da ekonomik büyümeye katkı sağladığı gözlenmiştir (Gylfason ve Zoega, 2003: 1-9).

Eğitimin birikimli olarak ilerleme özelliği vardır. Bir neslin eğitimsel kazanımlarının kalitesi bir sonraki nesli, okul veya aile aracılığıyla, etkilemektedir. Bir kişinin öğrenme ve elde edebileceği beceri kapasitesi önemli bir oranda ailesine ya da sosyal arka planına dayanmaktadır. İyi eğitilmiş ebeveynlere sahip çocuklar daha hızlı öğrenmektedirler. Aynı durum kaliteli öğretmen ve okullara sahip çocuklar için de geçerli olmaktadır. Düşük gelirli bir aileye ya da kalitesiz öğretmen/okula sahip çocuklar gerekli eğitimi alamamakta ve toplum için ihtiyaç duyulan beşeri sermaye birikimi oluşmamaktadır. Bu bir döngü haline geldiğinde ise ekonomi düşük eğitilmiş bireylerden oluşan bir yoksulluk tuzağına sıkışacaktır (Storesletten ve Zilibotti, 2000: 48).

Bireylerin okul başarıları, birlikte vakit geçirdikleri akranlarının başarıları ya da başarısızlıklarından etkilenmektedir. Bu durum akran etkisi (peer effect) olarak tanımlanmaktadır. Yerel olarak finansmanın sağlandığı durumlarda yüksek gelirli kesim daha fazla okul maliyeti ile beraber yüksek kaliteli eğitim alırken, düşük gelirli kesimin maliyeti karşılayamamasına ve kaliteli eğitimden mahrum kalmasına yol açabilmektedir. Böyle bir durumda akran etkisi aradaki ayrımcılığı arttıracaktır. Diğer yandan, eğitim finansmanının merkezi olarak tüm kesimlere eşit yapıldığı ve aynı kalitede eğitimin sunulduğu bir durumda ise ayrımcılık engellenmiş olacaktır. İlk olarak bahsedilen sistem beşeri sermayede eşitsizliğe olanak tanıyıp eşitsizliğin yükselmesine neden olurken, ikinci durum eşitsizliği azaltıcı etki göstermektedir (Storesletten ve Zilibotti, 2000: 50).

Gelir eşitsizliği politik ve sosyal huzursuzluğu tetiklemektedir. Sosyo-politik dengesizlik ise yatırımları azaltmakta ve ekonomik büyümeye engel teşkil etmektedir. Amerikan kriminoloji literatürüne göre yoksulluk ve eşitsizlik, şiddet ve mülkiyet suçlarının artışında temel nedenlerden biri olarak görülmektedir. Bir başka bakış açısından ise gelir eşitsizliği, dışsal şoklar karşısında devleti zayıf düşürmektedir. Makroekonomik istikrarın başarılı olması toplum içinde işbirliği sağlanması ile ilişkilidir. Bu işbirliği ise büyük ölçüde gelir eşitliği ile kolaylaşmaktadır (Gomez ve Foot, 2003: 149).

1.5.1.2.2. Sağlık

Ortaöğretim yaygınlaştıkça yeni doğan ölümleri azalmakta ve yaşam beklentisi artmaktadır. Ortaöğretim içinde geçirilen zaman arttıkça olası bir hastalığa karşı farkındalık artmakta, hastalık görülmekte ise tedavi süreçleri ile ilgili yüksek miktarda bilgiye erişim kapasitesi artmakta; eğitilmiş bireylerle evlenme, güvenli işlere ve son olarak daha sağlıklı yaşam biçimlerine yönelim olmaktadır (McMahon, 2000: 10-11).

Grossman ve Jacobowitz tarafından yapılan araştırmada kamu politikasının özellikle yoksul kesimlerdeki bebek ölümleri üzerinde etkisi araştırılmakta; yoksulluk, eğitim seviyesi ve medikal kaynaklara erişimin önemi incelenmektedir. Araştırmaya göre, aile planlama klinikleri ile birlikte çalışan düşük gelirli kadınlar arasında, ortaöğretim seviyesinde eğitim görmüş kadınların daha düşük seviyede eğitim görmüş kadınlara oranla kontraseptif (gebelik önleyici) hap kullanımına daha fazla önem verdikleri gözlenmektedir. Buna göre eğitim seviyesi arttıkça kontraseptif hap kullanımı artmakta ve neonatal (yeni doğan) ölümlerini engellemede etkili olmaktadır (Grossman ve Jacobowitz, 1981). Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (The Organisation for Economic Co-operation and Development–OECD) üye ülkelerinde de annelerin eğitim seviyeleri yükseldikçe çocuklarının sağlıkları ile daha fazla bilgi sahibi oldukları görülmektedir. Özellikle ortaöğretim ve daha yüksek seviyede eğitim almış anneler çocuk sağlığı ile ilgili kitap okumakta, sterilize olmak hakkında daha doğru bilgilere sahip olmakta, aşılarda ve beslenme gibi konularda daha dikkatli olmaktadır. Yoksul OECD ülkeleri ve Sahra-altı Afrika ülkelerinde kadınların eğitime erişimi yükseldikçe yeni doğan ölümlerinde azalma ve yaşam süresinin uzamasıyla eğitimin sağlık üzerindeki olumlu etkisi görülmektedir. Bu durum kadınların en az 9 yıl eğitim hizmetinden faydalanması ile mümkün olmakta ve bu süre sonunda nüfus artış oranında azalma görülmektedir. Ekonomik açıdan bakıldığında ise yeni doğan ölümlerinde görülen düşüş aile içindeki popülasyonun azalması ile aile bireylerinin her birinin daha iyi duruma gelmesi bireysel fayda sağlarken; nüfus artış oranını azaltarak sürdürülebilir bir çevrenin korunması ile sosyal fayda sağlamaktadır (McMahon, 2000: 12-14).

1.5.1.2.3. Gelir ve Kazançlar

Eğitimli bir kişinin artan gelir ve verimliliği çalışma arkadaşları gibi üçüncü şahıslar üzerinde dışsal etki yaratmakta ve onların da gelir ve verimliliğini arttırmaktadır. Bu durum eğitimin bireysel kazançlar üzerinde *doğrudan* etki göstermesi gibi üçüncü şahısların kazançlarını da *dolaylı* yollardan etkilemesine neden olmaktadır (Michaelowa, 2000: 9-13).

1.5.1.2.4. Demokratikleşme ve Siyasal İstikrar

Demokratikleşme özgür seçim hakkı, karşıt görüşlerin adil ve eşit şartlarla kampanya yürütmesi, farklı görüşteki politik partilerin özgürce örgütlenmesi gibi koşulları sağlamakla gerçekleşmektedir. Özellikle ortaöğretim ve sonrasında sunulan eğitim hizmetinden faydalanan bireylerin farkındalıkları artmakta ve siyasi süreçlerde yer aldıkları gözlemlenmektedir. Eğitim hizmetinden uzun süre faydalanan toplumlarda siyasi karışıklık daha az ortaya çıkmakta ve bu durum siyasal istikrarı beraberinde getirmektedir. Siyasal istikrar ise özellikle başka ülkelerden gelecek olan yatırımlara güven vermektedir. Siyasal istikrarın bulunduğu ülkelerde, demokratikleşmenin yatırımlar üstünde olumlu etkisi gözlenmekte ve bu durum hem toplumsal huzuru hem de ekonomik büyümeyi pozitif etkilemektedir (McMahon, 2000: 15-16).

Yukarıda bahsedilen etkiler nedeniyle eğitim tüketiminin marjinal sosyal faydası marjinal özel faydasının üzerinde gerçekleşmektedir. Bu durum eğitim hizmetinin piyasada fiyatlandırılmayan faydalarının olduğunu göstergesidir. Oysa piyasa mekanizmasında kar maksimizasyonunu hedefleyen özel sektörün bir malın üretim kararını alması için fiyat mekanizmasının doğru çalışıyor olması gerekmektedir. Bunun için malın tüketiminden sağlanan fayda sadece o malı tüketenin üstünde kalmalıdır. Fakat gördüğümüz üzere, bir kişinin eğitim hizmetinden yararlanması toplumdaki diğer bireyleri de pozitif etkilemektedir. Tüketim sonucu 3. kişilerin sağladığı fayda nedeniyle üreticinin gelir elde edememesi, eğitimin pozitif dışsallık yayan bir mal olduğunu göstermektedir. Pozitif dışsallığın olduğu durumlarda ise üretim sosyal optimumun altında gerçekleşiyor ve marjinal sosyal fayda marjinal özel faydayı aşıyor demektir. Bu durum eğitim hizmetlerinin yarı kamusal mal

konumunda değerlendirilmesine neden olmaktadır. Yüksek eğitim düzeyi verimli işgücü, gelir dağılımında adaletsizliğin azalması, daha sağlıklı bir toplumun oluşması, demokratikleşme, suç oranlarının azalması gibi konularda pozitif ilerlemeler sağlamaktadır. Buradan yola çıkarak eğitimin gelir düzeyi, gelir dağılımı, yoksulluk gibi konularda sosyal politika aracı olduğu ifade edilmektedir (alışkan, vd., 2013: 33).

Eğitim hizmeti hem bireysel hem de toplumsal açıdan çeşitli faydalar sağlamaktadır. Bu faydalar ekonomik ve sosyal alanları olumlu etkileyerek büyüme ve kalkınmayı sağlamakta; bireylerin yaşam standardını yükseltmektedir. Topluma yayılan dışsal faydalar eğitim hizmetinin sunumunda devlet müdahalesini vazgeçilmez kılmaktadır. Eğitim hizmetine yeterli önem verilmediği takdirde toplum çeşitli sosyal maliyetlerle karşılaşmaktadır. Bu sosyal maliyetleri yaratan bir unsur da, çalışmanın da konusu olan suçtur. Bir toplumda suç eğiliminin artması sosyal maliyet yaratarak kaynakların etkin tahsisinden ve toplumun optimum refah seviyesinden uzaklaşması ile sonuçlanır. Bu bağlamdan yola çıkarak, suç ve suçun neden olduğu maliyetler üzerinde daha ayrıntılı durulması planlanmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

OECD ÜLKELERİ VE TÜRKİYE'DE EĞİTİM HİZMETLERİ

Türkiye’de yürütülmekte olan eğitim sisteminin daha iyi anlaşılması için gelişmiş ülkelerin bu alanda yaptıkları çalışmalara bakmak ve Türkiye’nin bu ülkeler arasında yerini görmek önem arz eder. Bu bölümde, OECD genelinde eğitim harcamaları, okullaşma oranları, öğrenci başarıları, demografik yapı ve eğitim seviyeleri detaylı olarak incelenecek ve Türkiye’deki benzer konularla karşılaştırma yapılacaktır.

2.1. OECD Ülkelerinde Eğitim Sistemi ve Sunulan Eğitim Hizmetleri

Modern toplumlarda eğitim kişisel hak olarak kabul edilmektedir. Eğitim hakkının önemli bir dayanağı fırsat eşitliğidir. Toplumdaki bir kişi bile yetenekleri ve yeterlilikleri ile sağlayabileceği hayat standardının gerisinde yaşamaya mahkum edilmemelidir (Ayrangöl ve Tekdere, 2014: 3). Bu sebeple, eğitim hizmetinin toplumdaki herkes tarafından ulaşılabilir ve herkes için yeterli miktarda olması önem arz etmektedir (Özel İhtisas Komisyon Raporu, 2009: 8). Bu da ülkede iyi bir eğitim sisteminin kurulmasını zorunlu kılar.

Ülkeler arasındaki gelişmişlik düzeyleri eğitim sistemleri üzerinde de farklılıklar yaratır. OECD ülkeleri arasından örnek olarak aldığımız gelişmişlik düzeyi daha yüksek ve suç oranları düşük olan İzlanda, Slovenya ve İsveç gibi ülkeler ile gelişme düzeyi daha düşük ve suç oranları yüksek olan Macaristan ve Letonya gibi ülkeler arasında eğitim sistemleri karşılaştırıldığında bu farklılık daha net gözükmemektedir. Ayrıca eğitim hizmetlerinin sağladığı faydalar da eğitim sistemine göre değişmektedir.

Macaristan: Macaristan eğitim sistemi merkezi hükümet ile okulların bulunduğu alanlardaki belediyeler arasında yürütülmektedir. Son zamanlardaki yenilikler eğitim hizmetlerinin daha merkezi bir yapıya yönelik olmasına yol açmıştır. Temelde eğitim hizmetleri iki ayrı bakanlık tarafından gerçekleştirilmektedir. İnsan Kaynakları Bakanlığı (Emberi Erőforrások Minisztériuma), okullar ve yüksek

öğrenim çalışma alanıdır. Okullar açısından bakıldığında; ulusal müfredat, ders kitaplarının geliştirilmesi ve seçimi, öğretmen maaşları, öğretmenlerin kariyer sistemi ile ilköğretim ve ortaöğretim için gerekli kamu bütçesinden sorumludur. İkinci bakanlık olan Ulusal Ekonomi Bakanlığı (Nemzetgazdasági Minisztérium) ise mesleki eğitim ve yetişkin eğitimi ile ilgili eğitim hizmeti sunmaktadır. Bu iki bakanlık dışında eğitim hizmeti politikalarını şekillendiren kuruluşlar Eğitim Ofisi (Oktatási Hivatal), Ulusal Halk Eğitim Konseyi (Országos Köznevelési Tanács), Ulusal Mesleki Eğitim ve Yetişkin Eğitim Konseyi (Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Tanács) ve Klebelsberg Kurum Bakım Merkezi (Klebelsberg Intézményfenntartó Központ)'dir. Bunlar dışında belediyeler de okul öncesi eğitimden sorumludurlar. Macaristan'da sunulan eğitim hizmetlerine bakıldığında merkezi hükümet eğitim sistemi ile ilgili kararlar alırken; çocuk eğitimi (pedagojik) ile ilgili kararlar okullar tarafından verilmektedir.

Eğitim kurumlarına yapılan yatırımlar açısından bakıldığında %4.1 ile Macaristan, OECD ortalamasına (%5.3) kıyasla en düşük seviyelerdedir. Yine Macaristan'da eğitime yapılan kamu harcaması 2012 yılında %7.5 ile OECD ortalamasının altındadır. Öte yandan eğitime yapılan kamu harcamalarının 2005-2012 yılları arasında %22 azaldığı görülmektedir. Tüm eğitim seviyelerinde kurumlara yapılan özel harcamalar ise %18.5 ile OECD ortalamasının (%16.5) üzerindedir. Macaristan'da öğrenci başına yapılan harcamalar değerlendirildiğinde ise yine miktarların OECD ortalamasının altında olduğu görülmektedir.

Eğitim verilen bireylere sosyal eşitlik sunmak önem arz etmektedir. Okullar tüm öğrencilere eşit seviyede iyi eğitim sunmalıdır. Böylece farklı sosyo-ekonomik tabanlardan gelen bireylere ileriki hayatları için eşit koşullar sağlanmış olur. Macaristan'da sosyal altyapının etkisinin fazla olduğu görülmektedir. Bu durum avantajlı ve dezavantajlı çocuklar arasında performans farklılıklarına neden olmaktadır.

Macaristan'da 6-16 yaş arasında eğitim zorunludur. Bu süre OECD ortalamasından 1 sene uzundur.

PISA 2012 ve 2015 sonuçlarında Macar öğrencilerin performanslarının OECD ülkelerindeki yaşlılarından düşüktür. Okul başarısını arttırmada öğrenme ortamının geliştirilmesi önemlidir. Öğrenme ortamının geliştirilmesi ise okul liderleri (müdür, vd.) ve öğretmenler ile ilgilidir. Söz konusu ülkede okul liderlerinin beş yıldan fazla öğretim deneyimi olması; ayrıca hizmet öncesi eğitimi ve her 7 yılda bir 120 saatlik eğitimi tamamlamış olması gerekir. Öğrencilerin PISA sonuçlarına bakıldığında Macaristan, özellikle fen ve matematik alanlarında, öğrencilerin nitelikli öğretmenlere ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Öğretmenlik eğitimi ilköğretim için 4 yıl; ortaöğretim için 5-6 yıldır. Meslek hayatlarının ilk 2 yılı acemi öğretmen (novice teacher) olarak tanımlanırlar. Buradan sonraki akreditasyon sınavı ile kariyerlerine devam ederler.

Öğretmen maaşlarına bakıldığında ise OECD ülkeleri arasında düşük seviyelerde kaldığı; yine diğer yüksek öğrenim gören bireylerin maaşlarından düşük olduğu görülmektedir. Son olarak işgücü piyasası öğrencilerin eğitim hayatlarına dair kararlarında etkili olmaktadır. Macaristan; OECD ülkeleri arasında, lise diplomasına sahip olmayan bireylerle yükseköğretim derecesine sahip bireyler arasındaki istihdam açığı en yüksek 4. ülkedir. 2016 yılında 15-29 yaş aralığındaki gençlerin %15.1'i ne çalışma hayatında ne de eğitim hayatında yer almaktadır (OECD, Education Policy Outlook HUNGARY, 2015).

Macaristan şiddet ve mülkiyet suçlarının ciddi oranda yüksek olduğu bir ülkedir. Her 100.000 kişi içerisinde şiddet ve mülkiyet suçlarından mahkum olan kişi sayısı 91'dir. Bu oranla Macaristan, OECD ülkeleri içinde şiddet ve mülkiyet suçu işleyen kişi sayısının en yüksek olduğu ülkelerden biridir.

Letonya: Letonya'da eğitim sistemi yüksek oranda adem-i merkezîyetçidir. Eğitim ve Bilim Bakanlığı politikaların belirlenmesi ve uygulanmasından sorumludur. Ülkede eğitim hizmetlerinin yürütülmesine dair parçalı bir yapı vardır. Belediyeler okul öncesi eğitim, ilköğretim ve liselerden sorumlu iken; yükseköğretim eğitim programlarının şekillenmesinde, kural ve düzenleme koymada, personel alımı ve kaynak yaratımında bağımsızdırlar.

İlköğretimden yükseköğretime kadar kaynak yaratımının neredeyse tamamı (%89) kamu kaynaklarından sağlanmaktadır; söz konusu miktar OECD ortalamasının

üzerindedir. Diğer yandan 2008 finansal krizi ile birlikte ülkenin GSYH'sinde düşüş gerçekleşmiştir. Letonya'nın 2013 yılında tüm seviyelerde eğitim kurumlarına yaptığı yatırımlar GSYH'nın %4.5'ünü oluşturmaktadır (OECD ortalaması %5.2). İlköğretimden yükseköğretime kadar öğrenci başına yapılan yıllık harcama 2013 yılında 6526\$'dır (OECD ortalaması 10.493\$). 2013 yılında lise seviyesinde öğrenci başına yapılan harcamalar OECD ortalamasının altında kalmakta; yapılan harcamalarda ise belediyeden belediyeye farklılıklar görülmektedir. Söz konusu ülkede okul öncesi eğitim dışında 5-16 yaş aralığı için zorunlu eğitim ücretsiz olmakla birlikte, okul öncesi eğitim için ebeveynlerin okul yemeği masraflarını karşılaması beklenmektedir.

PISA 2015 sonuçlarına göre öğrencilerin sosyo-ekonomik çevrelerinin öğrenci başarıları üzerine etkisi OECD ortalamasının altında kalmaktadır. Dezavantajlı sosyo-ekonomik çevreye sahip çocuklara eşit fırsatlar sunmak açısından okul öncesi eğitim ciddi öneme sahiptir. Letonya'da 5-6 yaşlarındaki çocuklara okul öncesi eğitim zorunlu olmakla beraber 3 yaş için bu eğitim seviyesine katılım %86 (OECD'de %69) ve 4 yaş için %90 (OECD'de %85)'dir.

Öğrenci başarılarına bakıldığında ise PISA 2015'te matematik ve okumada OECD ortalamasının nispeten altında seyretmekte; fen alanında ise, 2012 ve 2015 yıllarında düşüş gözlenmekle birlikte, OECD ortalamasına yakın olduğu görülmektedir. Öğrenci başarılarını etkileyen öğretmenlerin eğitimlerine bakıldığında ise 2 farklı öğretmen yetiştirme yöntemi ile karşılaşılmaktadır. Bir yöntem 4 yıllık lisans derecesi, ikinci yöntem ise 3 yıllık bir dereceyi takip eden 2 yıllık ikinci seviye profesyonel programdan oluşmaktadır. Öğretmen adayları bir kere mesleğe başladığında, her 3 senede bir 36 saatlik gelişim eğitimi (development training) almaları gerekmektedir. 2009 yılında, yaşanan ekonomik kriz sebebiyle öğretmen maaşlarında %50 kesintiye gidilmiştir. Bu kesintiden sonra öğretmen maaşlarında iyileştirme yapılmasına rağmen yine de diğer kamu sektörü maaşlarından düşük seviyelerdedir. Öğretmenlere mesleklerinin toplum açısından verilen değer sorulduğunda çok düşük bir kısmı mesleklerinin toplum tarafından değerli bulunduğunu ifade etmekte ve yine düşük bir kesimi mesleklerine tekrar karar verebilseler öğretmen olmayı tercih edeceklerini söylemişlerdir.

Okulların değerlendirilmesi Eğitim ve Bilim Bakanlığı'na bağlı Devlet Eğitim Kalitesi Servisi (State Education Quality Service) tarafından iç değerlendirme ve dış değerlendirme olarak yapılmaktadır. Fakat bütçe kesintileri bahsi geçen denetimlerin sayı ve kapsamının azalmasına neden olmuştur (OECD, Education in Latvia Highlights, 2017: 4).

Öğrenci değerlendirmeleri ise merkezi ve okul bazında olmak üzere iki şekilde yapılmaktadır. Öğrenciler 9. ve 12. sınıflarda devlet tarafından genel olarak yapılan bir sınava girmekte; buna ek olarak öğrenciler 3. ,6. ,8. ,9. ,10. ve 11. sınıflarda ise öğrencilerin yeterliliklerini değerlendiren sınavlara tabidirler. Öğrencilerin lise eğitimini tamamladığını gösteren sertifikayı alabilmeleri için (Certificate in General Secondary Education) ise Letonya dili, matematik, seçilen bir yabancı dile ve seçmeli bir dersten oluşan merkezi bir sınava girmeleri gerekmektedir.

Öğrencilerin eğitim süreçleri içerisinde daha uzun kalmasını etkileyen iş piyasasına bakıldığında Litvanya'da 2015 yılında tüm eğitim seviyeleri için işsizlik oranı %9.5 ile OECD ortalamasının (%7) üzerindedir. 2016 yılında 15-29 yaş aralığındaki gençlerin %14.4'ü ne eğitim sistemi ne de iş hayatı içerisinde yer almaktadır. Öte yandan, vasıflı ve vasıfsız yetişkinler arasındaki işsizlik oranlarının OECD ülkeleri içinde en yüksek olduğu ülkedir. Ortaöğretimin altında eğitim seviyesine sahip yetişkinlerin %19.6'sı işsizken, lise öğrenimi ile lise sonrası-yükseköğretim öncesi için işsizlik oranı %10.7, yükseköğretim seviyesine sahip yetişkinlerde ise %4.5'tir. Bu oranlar OECD ortalamasında sırasıyla %12.4, %7.3 ve %4.9'dur (OECD, Education in Latvia Highlights, 2017).

Letonya'da, her 100.000 kişi içinde şiddet ve mülkiyet suçundan mahkum sayısı 112'dir. Bu durumun, eğitim sisteminin zayıflığı ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Slovenya: Slovenya'da eğitim sistemi merkezi hükümet ve okullar arasında paylaştırılmıştır. Eğitim politikası merkezi hükümet tarafından belirlenir. Belediyeler ana okulları, temel müzik okulları, temel okullar, öğrenci yurtları ve yetişkin eğitim kurumlarının kurulmasından sorumludurlar. Merkezi hükümet ise devlet liseleri, kısa süreli yüksek öğretim, özel ihtiyaçlılar için eğitim kurumları, devlet yurtları kurma yetkisine sahiptir. Eğitim, Bilim ve Spor Bakanlığı düzenlemeleri değerlendirme ve

uygulama ile yükümlüdür. Bunlar dışında bakanlık, okul öncesi eğitim, zorunlu temel okul, lise ve yetişkin eğitimi ile yükseköğretim üzerinde otoriteye sahiptir. Ortaokul düzeyindeki çoğu karar okul bazında alınır.

Slovenya GSYH'sının %5.8'ini eğitim için kullanmaktadır. Bu miktar OECD ortalamasına (%5.9) eş değer sayılabilir. Harcamaların %89.8'i kamu kaynaklarınca yapılır. Tüm eğitim seviyeleri için öğrenci başına yıllık harcama OECD ortalamasına yakın olmak ile beraber ilköğretim seviyesinde OECD ortalamasının üzerindedir. Eğitim kurumları hem devlet hem de belediyeler tarafından finanse edilmektedir. Devlet öğretim ve öğretim dışı elemanlar, malzeme giderleri, okul kitapları ve beslenme ve personel eğitiminden sorumlu; belediyeler ise işletme giderleri ve öğrencilerin ulaşımından sorumludurlar.

Slovenya'da okullar ve anaokulları genel bir özerkliğe sahiptir. Öğretmenlerin işe alımı ve işten çıkartılması OECD ortalamasına göre daha yüksek oranda yerel bazda yapılırken; yerel kontrol, müfredata dair kararlar ve öğrencilerin değerlendirilmesi konularında OECD ortalamasının altındadır. Sloven öğretmen adayları yüksek lisans seviyesine denk 5 yıl eğitim alırlar. Tüm öğretmenlerin devlet tarafından yapılan bir sınavı geçmesi gerekmektedir. Mesleğe girmeden önce tüm adaylar kendilerine verilen danışman ile 10 aylık bir staj yapabilir ya da bir iş pozisyonuna başvurarak danışmanlık desteğini sağlayabilirler. Öğretim koşulları; ortalamanın altında sınıf mevcudu ve öğretim süresi ile ortalama maaşlardan oluşmaktadır. İlkokulda sınıf başına öğrenci mevcudu 19 kişi; ortaokulda ise 20 kişidir. İlköğretimde öğretim süresi 627 saat ve lisede 570 saattir.

Öğretmen maaşları ise OECD ortalamasının altında seyretmektedir. Öğretmenlerin değerlendirilmesi okul liderlerine bağlı iken; eğitim kurumlarının değerlendirilmesi dahili ve harici ölçümlere dayanmaktadır. Harici değerlendirmeler Eğitim, Bilim ve Spor Bakanlığı'nın bir yetkilisi tarafından her 5 senede bir yürütülmektedir. Denetleyicilerin en az yüksek lisans derecesine ve 7 yıllık deneyime sahip olmaları gerekmektedir. Dahili değerlendirmeler ise anaokullarının ve okulların yıllık bazda yürüttükleri çalışmalardır.

Eğitim performansına bakıldığında ise Slovenya'nın hem PISA 2012'de hem de PISA 2015'te yüksek puanlar aldığı görülmektedir. Eğitim performansına sosyo-ekonomik altyapı etkisinin (%15.6) OECD ortalamasına (%14.8) yakın olduğu görülmektedir.

Slovenya'da 1-6 yaş arasında entegre edilmiş bir erken çocukluk eğitimi ve ilkökul öncesi eğitim sistemi yürütülmektedir. 3 yaşındaki çocukların katılım seviyesi 2005-2013 yıllarında %67'den %84'e çıkmıştır. 4 yaş seviyesinde ise bu oran %76'dan %89'a yükselmiştir. Öte yandan bu yaş seviyelerinde öğretmen başına düşen çocuk sayısı 9 iken, bu oran OECD ortalamasında 14'tür. Slovenya'da 6-15 yaşları arasında zorunlu eğitim sistemi vardır. Öğrencilerin eğitim hayatlarında farklı yollar izlemeye başlaması 15 yaştan itibaren geçerlidir. Eğitim hayatından ayrılma oranları Avrupa Birliği ülkeleri arasında en düşük ülkelerdendir. Bu oran 2014 yılında %4.4 iken OECD ortalaması %11.1'dir. Öğrencilerin %97.6'sı devlet okullarına (OECD %81.7); %1.9'u ise devlete bağımlı özel okullara devam etmektedir.

Slovenya'da 25-64 yaş aralığında tüm eğitim seviyeleri için işsizlik oranları (%9.1) 2014 yılı itibari ile OECD ortalamasından (%7.3) nispeten yüksektir. Eğitim seviyesi yükseldikçe işsizlik oranları düşmesine rağmen 2000-2014 yılları arasında 25-34 yaş aralığında yükseköğretim derecesine sahip nüfusta %3.8'den %11.9'a yükselmiştir (OECD Education Policy Outlook Slovenia, 2016). 2016 yılında 15-29 yaş arasında yer alan kişilerin ise %11.6'sı ne eğitim ne de iş hayatında yer edinmiştir (OECD, Education at a Glance, 2017).

Slovenya şiddet ve mülkiyet suçlarının en düşük olduğu ülkelerden biridir. Her 100.000 kişi içerisinde şiddet ve mülkiyet suçlarından mahkum olan kişi sayısı 16'dır.

İzlanda: İzlanda eğitim sisteminde yönetim merkez ve yerel arasındadır. Okul sisteminden İzlanda Parlamentosu sorumludur ve temel hedefler ile yönetsel yapıyı oluşturmakla yükümlüdür. Okul öncesi eğitim, zorunlu eğitim ile ortaokul eğitimi belediyelerin kapsama alanındadır; ayrıca ortaokullarla ilgili kararlar okul bazında alınır. Eğitim kurumlarına yapılan harcamalara bakıldığında İzlanda tüm eğitim seviyelerinde OECD ülkeleri arasında en yüksek GSYH yüzdesine sahip ülkedir. Kamu ve özel harcamaların GSYH'ya oranı 2012 yılında %5.8'dir. Ekonomik kriz

nedeniyle eğitim bütçesinde düşüş yaşamıştır. Yine OECD ortalamasına kıyasla bu hizmet için daha fazla kamu kaynağı kullanılmaktadır (%92.1). Eşitliği sağlamak ve daha etkili bir yatırım olması adına eğitim fonunun zorunlu eğitim için kullanılması temel hedeftir. Öğrenci başına yapılan harcamalarda okul öncesi eğitim ve ilköğretim seviyelerinde OECD ortalamasının üzerinde; lise ve yükseköğretim seviyelerinde ortalamanın altındadır. Zorunlu eğitim 6-16 yaş aralığı için zorunludur ve öğrencilerin yaklaşık %99.5'u devlet okullarına gitmektedir. Okul sistemi, okul öncesi eğitimden lise eğitimine kadar, kapsayıcılık temeline oturtulmuştur. Her bireyin, engellilik durumuna bakılmadan, normal okul eğitimine erişebilmesi sağlanmıştır. Okul öncesi eğitim zorunlu olmamak ile birlikte eğitim sisteminin birinci basamağını oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitim genellikle 2 yaşında başlamaktadır. 3 yaş için kayıt oranı %96; 4 yaş için ise %97'dir. Okul öncesi eğitim hizmeti devlet tarafından tüm çocuklara sunulmakta; fakat engelli ve tek ebeveynli çocuklara öncelik tanınmaktadır. PISA 2012'ye göre bir yıldan fazla okul öncesi eğitim almış öğrencilerin okul öncesi eğitim almamış akranlarına oranla matematik becerisinden daha yüksek puan aldıkları gözlenmiştir. PISA 2015'de İzlanda fen, okuma becerileri ve matematik alanlarında ortalama olarak sırasıyla 473, 482 ve 488 puanlarını almıştır. Öte yandan öğrencilerin PISA başarılarında yıllar itibari ile genel olarak düşüş meydana gelmiştir. Öğrencilere farklı eğitim yolları çizilmeye başlanması 16 yaştan itibaren başlamaktadır. Lise eğitimi 16-20 yaş arasını kapsamakla birlikte çoğu öğrenci bu seviyeyi tamamlamadan eğitim hayatından ayrılmaktadır. 2014 yılında 15-19 yaş aralığının %21.9'u eğitim hayatında değilken; bu OECD ortalamasında bu oran %13.7'dir. İzlanda'da 15-19 yaş aralığının %61.7'si çalışan kimselerdir (OECD ortalaması %23.8). Öte yandan, 25-64 yaş aralığının %86'sı iş sahibidir (OECD ortalaması %73). Ayrıca İzlanda, 2016 yılında 15-29 yaş arasında ne eğitim ne de iş hayatında olmayan kişi sayısının OECD ülkeleri arasında en düşük olduğu ülkelerden biridir.

Öğretim ortamına bakıldığında ise okul liderleri eskiye nazaran daha çok özerkliğe ve sorumluluğa sahiptirler. Ayrıca yine okul liderleri diğer ülkelere kıyasla daha gençtir. Öte yandan öğretmenlerin yaş ortalamasının 44.6 olduğu görülmektedir. 2012 yılından itibaren okul öncesi eğitim, zorunlu eğitim ve lise eğitiminde görevli

öğretmenlerin yüksek lisans derecesine sahip olması istenmektedir. Öğretmenlerin profesyonel gelişim kurslarına katılımının da yüksek olduğu görülmektedir. Zorunlu eğitim alanında çalışan öğretmenlerin en az 3 yıl pedagoji eğitimi alması gerekmektedir. Zorunlu eğitim seviyesinde OECD ortalaması ile karşılaştırıldığında daha az öğretim saatlerine (624, bu oran OECD ortalamasında ilköğretimde 772 saat ve lisede 643 saattir) ve daha küçük sınıflara (ilkokulda 19, ortaokulda 24) sahiptirler. Öğretmenlerin %94.5'i işlerinden genel bir tatmin sağladıkları görüşündedirler. Öte yandan öğretmenlerin %17.5'i içinde bulundukları mesleğin toplum tarafından saygın görüldüğünü beyan etmişlerdir (OECD, Education Policy Outlook Iceland, 2016).

İzlanda, ele alınan ülkeler arasında şiddet ve mülkiyet suçlarının en düşük olduğu ülkedir. Her 100.000 kişi içerisinde şiddet ve mülkiyet suçlarından mahkum olan kişi sayısı 14'dür.

İsveç: İsveç'te eğitim sistemi oldukça yüksek seviyede ademi merkeziyetçidir. Eğitim sistemi ulusal olarak yönlendirilmekte, eğitim önceliklerine odaklanılmakta ve belediyeler ile bağımsız eğitim sağlayıcıları tarafından finanse edilmektedir. Okulların finansmanının büyük bölümü belediyelerin vergi gelirlerinden sağlanmaktadır. Okulların ücretlendirme yapması yasaktır. Eğitim sistemi için kaynak yaratmadan ağırlıklı olarak kamu sorumludur. İsveç, ilköğretimden yükseköğretime kadar olan süreçte eğitim harcamalarının tamamen kamunun sorumlu olduğu tek OECD ülkesidir. Yükseköğretimde ise kamu finansmanı %90 ile OECD ortalamasının (%70) oldukça üzerindedir. OECD ülkeleri arasında İsveç öğrenci başına harcamada sıralamanın üst noktalarındadır.

Öğrenci performanslarına bakıldığında İsveç PISA 2015'te beceri türlerine göre OECD ortalamasına yakın ya da OECD ortalamasının üstünde sonuçlar almıştır. İsveç'te erken çocukluk eğitimine 3 yaş seviyesi için katılım oranı (%93) OECD ortalamasının (%69) oldukça üzerindedir. Zorunlu eğitim 7-16 yaş arasını kapsamaktadır. İsveç'te öğrenci değerlendirmeleri eğitim erken dönemlerinde daha çok süreç değerlendirilmesine yöneliktir. Değerlendirme açısından asıl odaklanılan nokta sınıf temelli değerlendirmelerdir. Bu değerlendirme sisteminde öğretmenler, öğrenci gelişimi ile ilgili bilgi toplarlar ve öğrencilere düzenli olarak geri bildirim yaparlar. Ulusal değerlendirmeler ise 3., 6. ve 9. sınıflarda okullar tarafından

yapılmakta ve öğrencilerin öğretmenleri tarafından değerlendirilmektedir. Fakat ulusal değerlendirmelerin öğrencilerin öğretmenleri tarafından değerlendiriliyor olması çeşitli şüpheler doğurduğu için uzaklaşmaya çalışılmaktadır.

Öğretim koşulları açısından İsveçli öğretmenlerin yaş ortalaması OECD ülkelerinin nispeten üzerindedir. İsveç mesleki gelişime katılmayı zorunlu tutmamakla birlikte öğretmenlerin mesleki gelişime katılma oranları %83.4'tür. İsveçli öğretmenlerin sadece %5'i öğretmenlik mesleğinin toplum tarafından değerli görüldüğünü; %53.4'ü ise eğer tekrar karar verebilseler öğretmenlik mesleğini seçeceklerini belirtmişlerdir. Mesleğe ilk başladığında maaşlar 2014 yılında 32.313\$ ile OECD ortalamasına yakındır. Diğer yandan, ilkokulda öğretmen başına 13 öğrenci düşmektedir. Öğrenciler, bireysel gelişim planları ve hem öz değerlendirme hem de akran değerlendirmesi yoluyla öğrenme hedeflerini belirlemeye dahil olurlar. Öğretmenler, bireysel olarak, resmi bir değerlendirmeye tabi değildirler; esas olarak müdürler tarafından geri bildirim alırlar. Bu geri bildirimler belediye kriterlerine bağlıdır. Her belediyenin yerel hedefler ile ilgili, kendine ait, bir öğretmen değerlendirme kriteri vardır. Okul liderleri ve öğretmenler, öğretmenlerin işleri, çalışma koşulları ve eğitimi (training) konularında ortaklaşa karar alırlar.

Okul değerlendirmeleri iç ve dış değerlendirmeler şeklinde olmaktadır. İç değerlendirmeler Eğitim Kanunu kapsamında okullar tarafından yapılmaktadır. Çoğu okul yıllık kalite raporları hazırlamakta; bu raporlar, öğrencilerin hem ulusal sınavlarını hem de okul notlarını kapsamaktadır. Dış değerlendirmeler ise İsveç Okul Müfettişliği tarafından hem eğitim kalitesini ölçmek hem de yönetmelikle uyumluluklarını değerlendirmeye yöneliktir.

Eğitimsel kararlarda önemli etkisi olan emek piyasası açısından İsveç yükseköğretimi tamamlamış 25-34 yaş aralığında nispeten düşük işsizlik oranlarına sahiptir. 2015 yılında 15-29 yaş aralığında ne eğitim ne de iş hayatında yer alanların oranı İsveç'te %9.1 iken bu oranın OECD ortalaması ise %14.6'dır (OECD, Education Policy Outlook: Sweden, Haziran 2017).

İsveç, ele alınan ülkeler arasında şiddet ve mülkiyet suçlarının en düşük olduğu ülkelerde biridir. Her 100.000 kişi içerisinde şiddet ve mülkiyet suçlarından mahkum olan kişi sayısı 23'tür.

2.1.1.OECD Ülkelerinde Eğitim Harcamaları

Eğitimin bir yarı kamusal mal olması eğitim hizmetinin devlet tarafından sunulmasını gerekli kılmakta; bu durum ise devletin eğitim harcamaları yapmasını gerekli kılmaktadır.

OECD ülkeleri açısından rakamsal verilere baktığımızda Tablo 2.1., OECD üye ülkelerin 2010, 2012 ve 2014 yıllarında toplam eğitim harcamalarının GSYH'ya oranını göstermektedir. 2014 yılı OECD ortalamasına bakıldığında bu oran %5,2 olduğu görülmektedir. Aynı yıl içinde eğitim harcamaları/GSYH oranı OECD ortalamasının üstünde (%6'dan fazla) gerçekleştiren ülkeler Kanada, Danimarka, Finlandiya, İzlanda, Kore, Yeni Zelanda, Norveç ilk sekiz ülke arasında yer almaktadır. Bu ülkeler arasında ise 2010, 2012 ve 2014 yıllarında Danimarka, Kanada, Kore, Yeni Zelanda ve Norveç'in GSYH içinde eğitime ayırdıkları pay %6'nın altına inmemiştir. Bu yıllarda eğitim harcamaları OECD ortalamasının altında (%5'den az) olan ülkeler ise Avusturya, Çek Cumhuriyeti, Almanya, Macaristan, İtalya, Japonya, Letonya, Lüksemburg, Slovakya, İspanya, İsviçre ve Türkiye'den oluşmaktadır.

Tüm eğitim seviyeleri içinde karşılaştırma yapıldığında ilköğretim ve ortaöğretim eğitime ayrılan pay yükseköğretimden fazladır. GSYH içinde ilköğretim ve ortaöğretim eğitimi harcamalarına ayrılan payın OECD ortalaması dikkate alınan üç yıl içinde yaklaşık %3,7'dir. Bu üç eğitim seviyesinde OECD ülkeleri içinde GSYH'dan eğitime en çok pay ayıran üç ülke Norveç, İzlanda ve Birleşik Krallık'tır. Türkiye ise OECD ortalamasının altında seyretmekte ve %3,1-%3,2 oranları ile eğitimin bu seviyelerine GSYH'dan en az pay ayıran ülkeler arasında yer almaktadır.

Tablo 2.1. OECD Ülkelerinde Eğitim Kurumlarına Yapılan Harcamaların GSYH'ya Oranı (%)

Ülkeler	İlköğretim ve Ortaöğretim			Yükseköğretim			Tüm Seviyeler		
	2010	2012	2014	2010	2012	2014	2010	2012	2014
ABD	3.9	3.7	3.5	2.5	2.8	2.7	6.7	6.5	6.2
Almanya	3.3	3.1	3.1	1.2	1.2	1.2	4.5	4.3	4.3

Avustralya	4.3	4.0	3.9	1.6	1.6	1.8	5.9	5.6	5.8
Avusturya	-	3.1	3.1	-	1.8	1.7	-	4.9	4.9
Belçika	4.3	4.3	4.3	1.3	1.4	1.4	5.6	5.7	5.8
Birleşik Kr.	4.3	4.4	4.8	-	1.8	1.8	-	6.2	6.6
Çek Cumhuriyeti	2.7	2.8	2.6	1.2	1.4	1.2	3.9	4.2	3.9
Danimarka	4.6	4.5	4.7	1.7	1.5	1.6	6.2	6.0	6.3
Estonya	3.8	3.2	3.1	1.6	1.6	1.9	5.4	4.8	5.0
Finlandiya	4.0	3.9	3.9	1.8	1.8	1.8	5.8	5.8	5.7
Fransa	3.9	3.8	3.8	1.5	1.4	1.5	5.4	5.2	5.3
Hollanda	3.8	3.8	3.6	1.6	1.7	1.7	5.4	5.4	5.4
İrlanda	4.5	4.3	3.7	1.5	1.4	1.1	5.9	5.7	4.8
İspanya	3.2	3.1	3.0	1.1	1.3	1.3	4.5	4.4	4.3
İsrail	4.0	4.3	4.3	1.5	1.4	1.5	5.5	5.7	5.8
İsveç	3.8	3.7	3.7	1.5	1.7	1.8	5.4	5.4	6.0
İsviçre	3.4	3.4	3.4	1.3	1.3	1.8	4.6	4.7	4.8
İtalya	3.0	3.0	3.0	1.0	0.9	1.0	3.9	3.9	5.8
İtalya	3.0	3.0	3.0	1.0	0.9	1.0	3.9	3.9	4.0
İzlanda	4.7	4.6	4.7	1.2	1.3	1.3	5.8	6.0	6.0
Japonya	3.0	2.9	2.9	1.5	1.5	1.5	4.5	4.5	4.4
Kanada	4.0	3.6	3.6	2.8	2.6	2.6	6.7	6.2	6.2
Kore	4.4	4.3	4.0	2.4	2.3	2.3	6.8	6.7	6.3
Letonya	3.4	2.9	3.3	1.4	1.4	1.4	4.7	4.2	4.7
Lüksemburg	3.5	3.3	3.1	-	0.4	0.5	3.5	3.7	3.6
Macaristan	-	2.6	2.8	-	1.2	0.9	-	3.8	3.8
Meksika	3.9	3.9	3.9	1.4	1.3	1.4	5.3	5.2	5.4
Norveç	4.9	4.6	4.5	1.6	1.6	1.4	6.5	6.2	6.2
Polonya	3.6	3.4	3.4	1.5	1.3	1.1	5.0	4.8	4.7
Portekiz	3.7	4.5	4.5	1.4	1.3	1.1	5.1	5.8	5.8
Slovakya	3.0	2.7	2.8	0.9	1.0	1.3	3.9	3.7	3.9
Slovenya	3.8	3.7	3.5	1.3	1.2	1.7	5.1	4.9	4.6
Şili	3.4	3.8	3.1	2.3	2.5	2.3	5.7	6.2	5.5
Türkiye	-	3.1	3.2	-	1.8	2.7	-	4.9	4.9
Y. Zeland	-	4.9	4.6	-	1.8	1.3	-	6.7	6.4
Yunanistan	-	-	-	-	-	-	-	-	-
OECD Ort.	3.8	3.7	3.6	1.4	1.6	1.6	5.3	5.2	5.2
AB 21-Ort.	3.7	3.5	3.5	1.3	1.4	1.4	5.0	4.9	4.8

Kaynak: OECD Education at a Glance, 2017, (Çevrimiçi) <https://data.oecd.org/youthinac/youth-not-in-employment-education-or-training-neet.htm>, 27.05.2018, s. 188.

Tablo 2.2.'de 2014 yılında OECD ülkelerinde eğitim kurumlarına yapılan kamu ve özel harcamalarının GSYH içindeki oranı gösterilmektedir. Tabloda eğitim

kurumları ilköğretim ve ortaöğretim eğitim kurumları ile yükseköğretim kurumları olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. İki grup arasında toplam harcamalar karşılaştırıldığında birinci grup için kamu ve özel harcama miktarının her ülke için daha fazla olduğu görülmektedir. 2014 yılı OECD ortalamasına göre ilköğretim ve ortaöğretim eğitim kurumları için yapılan harcamalar toplam harcamaların %3,6'sı iken yükseköğretim kurumları için özel ve kamu harcamalarından aktarılan pay %1,6'dır. Yükseköğretim için yapılan harcamalarda OECD ortalaması kamu harcamalarının özel harcamalardan daha fazla olmakla birlikte, ülkeler arasında farklılıklar bulunmaktadır. Oysa birinci grupta yer alan eğitim kurumlarına bakıldığında kamu harcamaları baskındır. İlköğretim ve ortaöğretim eğitiminde, eğitim kurumlarına kamu harcamalarından ayrılan payın OECD ortalaması 2014 yılında %3,4 iken; aynı yıl eğitim harcamalarının özel harcamalara oranı %0,3 olarak gerçekleşmiştir. Tablo 2.2.'de Türkiye, toplam harcama cetvelinde birinci grupta OECD ortalamasının altında kalmaktadır. Yükseköğretim açısından bakıldığında ise Türkiye kamu ve özel harcamalar toplamında eğitim kurumlarına yapılan harcamanın oranı OECD ortalamasının az da olsa üzerindedir. OECD genelinde olduğu gibi Türkiye'de de GSYH'dan eğitim kurumlarına yapılan harcamalarda, kamu harcamaları özel harcamalara oranla daha fazladır.

Tablo 2.2. OECD Ülkelerinde Kamu ve Özel Sektörün Eğitim Harcamalarının GSYH'ya Oranı (2014, %)

İlköğretim ve Ortaöğretim Eğitim Kurumları				Yükseköğretim Kurumları			
ÜLKELER	Kamu	Özel	Toplam	ÜLKELER	Kamu	Özel	Toplam
Birleşik Kr.	4,2	0,6	4,8	ABD	0,9	1,7	2,7
Danimarka	4,7	0,1	4,8	Kanada	1,3	1,3	2,6
İzlanda	4,5	0,2	4,7	Kore	1,0	1,2	2,3
Yeni Zelanda	3,8	0,8	4,6	Şili	0,8	1,3	2,0
Norveç	4,5	0,0	4,5	Estonya	1,7	0,2	1,9
Portekiz	4,0	0,5	4,5	Avustralya	0,7	1,1	1,8
Arjantin	3,8	0,6	4,4	Yeni Zelanda	0,9	0,9	1,8
Belçika	4,2	0,1	4,3	Birleşik Kr.	0,6	1,3	1,8
İsrail	3,9	0,4	4,3	Finlandiya	1,7	0,1	1,8
Kolombiya	3,1	0,9	4,1	Türkiye	1,3	0,4	1,8
Kore	3,5	0,5	4,0	Kolombiya	0,8	0,9	1,7

Finlandiya	3,9	0,0	3,9	Hollanda	1,2	0,5	1,7
Avustralya	3,2	0,7	3,9	Avusturya	1,6	0,1	1,7
Meksika	3,3	0,6	3,9	Danimarka	1,6	0,1	1,7
Fransa	3,5	0,3	3,8	İsveç	1,5	0,2	1,7
İrlanda	3,5	0,2	3,7	Norveç	1,6	0,1	1,7
İsveç	3,7	0,0	3,7	Litvanya	1,3	0,4	1,7
OECD Ort.	3,4	0,3	3,6	OECD Ort.	1,1	0,5	1,6
Hollanda	3,3	0,4	3,6	Japonya	0,5	1,0	1,5
Kanada	3,2	0,3	3,6	İsrail	0,9	0,7	1,5
ABD	3,2	0,3	3,5	Fransa	1,2	0,3	1,5
AB22 Ort.	3,3	0,2	3,5	Meksika	1,1	0,4	1,4
Slovenya	3,2	0,3	3,5	Belçika	1,3	0,1	1,4
Polonya	3,1	0,3	3,4	Letonya	1,1	0,3	1,4
Letonya	3,2	0,1	3,3	AB22 Ort.	1,1	0,3	1,4
Şili	2,6	0,6	3,2	Portekiz	0,9	0,5	1,4
Türkiye	2,6	0,6	3,2	Polonya	1,2	0,1	1,3
Avusturya	3,1	0,1	3,1	İzlanda	1,2	0,1	1,3
Lüksemburg	3,0	0,1	3,1	İspanya	0,9	0,4	1,3
Estonya	3,0	0,1	3,1	Arjantin	1,1	0,2	1,2
Almanya	2,7	0,4	3,1	Almanya	1,1	0,2	1,2
İspanya	2,6	0,4	3,0	Çek Cumhuriyeti	1,0	0,2	1,2
İtalya	2,8	0,2	3,0	İrlanda	0,8	0,3	1,1
Japonya	2,7	0,2	2,9	Slovenya	1,0	0,1	1,1
Macaristan	2,7	0,1	2,8	Slovakya	0,9	0,2	1,1
Slovakya	2,6	0,2	2,8	İtalya	0,7	0,2	1,0
Endonezya	2,5	0,3	2,7	Macaristan	0,7	0,3	0,9
Çek Cumhuriyeti	2,4	0,2	2,6	Endonezya	0,5	0,2	0,7
Litvanya	2,5	0,1	2,6	Lüksemburg	0,5	0,0	0,5

Kaynak: OECD: Education at a Glance, 2017, (Çevrimiçi) <https://data.oecd.org/youthinac/youth-not-in-employment-education-or-training-neet.htm>, 27.05.2018, s. 189.

Tablo 2.3.'te OECD ülkeleri eğitim harcamalarının kamu harcamaları içindeki payının yıllara göre değişimi verilmiştir. 2008-2014 yılları arasında OECD kamu harcamalarından eğitime ayrılan oran ortalama olarak %11'dir. Bu ülkeler arasında 2014 yılında, toplam kamu harcamalarından eğitim harcamalarına en çok pay ayıran ülke %18,7 ile Yeni Zelanda; en az pay ayıran ise İtalya'dır. Türkiye'de ise eğitim harcamalarının kamu harcamaları içindeki oranı 2008-2014 yılları arasında %8,1 den

%12,4'e yükselmiştir. Söz konusu seviyede Türkiye'nin eğitim harcamalarının kamu harcamaları içindeki yeri OECD ortalamasının biraz üzerinde seyretmektedir.

Tablo 2.3. OECD Ülkelerinde Eğitim Harcamalarının Kamu Harcamalarına Oranı (%)

Ülkeler	2008	2010	2011	2012	2013	2014
ABD	12.3	11.6	11.6	11.7	11.6	11.8
Almanya	9.2	9.4	9.7	9.6	9.4	9.4
Avustralya	13.0	14.9	14.0	13.1	13.6	13.4
Avusturya	-	-	-	9.7	9.8	9.3
Belçika	11.0	10.5	10.3	10.2	10.4	10.4
Birleşik Kr.	-	-	-	11.5	12.1	12.5
Çek Cumhuriyeti	8.2	8.1	8.5	8.1	8.0	7.8
Danimarka	13.3	13.1	12.4	12.2	12.8	13.5
Estonya	12.5	12.5	12.3	10.9	11.7	11.6
Finlandiya	11.4	11.3	11.2	10.9	10.5	10.4
Fransa	9.1	8.8	8.6	8.5	8.4	8.4
Hollanda	10.9	10.7	10.9	10.8	11.3	11.2
İrlanda	13.0	9.1	12.4	13.5	13.2	12.9
İsrail	10.9	11.3	11.6	11.7	11.8	11.6
İsveç	11.4	11.6	11.5	11.3	11.2	11.3
İsviçre	14.3	14.2	14.4	14.4	14.0	14.1
İspanya	9.4	9.1	8.8	7.9	8.2	8.2
İtalya	8.2	7.9	7.5	7.2	7.3	7.1
İzlanda	11.1	12.4	13.1	13.3	13.5	13.4
Japonya	8.6	8.5	8.4	8.4	8.1	8.2
Kanada	13.7	13.7	13.2	12.4	13.4	13.4
Kore	11.7	14.1	13.7	14.4	14.8	14.5
Letonya	12.3	9.4	10.5	10.4	11.0	11.8
Lüksemburg	-	-	-	8.3	7.8	8.2
Macaristan	8.3	7.8	7.6	6.9	6.7	7.3
Meksika	17.5	17.7	17.3	17.5	17.3	17.3
Norveç	14.4	13.8	13.4	13.4	13.2	13.0
Polonya	9.8	10.0	9.8	10.0	10.3	10.2
Portekiz	9.4	9.5	9.3	9.2	9.6	8.9
Slovakya	8.1	8.5	8.4	8.4	8.6	8.6
Slovenya	10.5	10.1	9.9	9.6	7.5	8.7
Şili	15.4	15.4	15.4	16.9	16.6	15.4
Türkiye	8.1	8.6	11.6	12.0	12.1	12.4
Y. Zelanda	-	-	-	18.5	18.4	18.7
Yunanistan	-	-	-	-	-	-
ABD	12.3	11.6	11.6	11.7	11.6	11.8
OECD Ort.	11.2	11.1	11.3	11.2	11.3	11.3

Kaynak: OECD Education at a Glance, 2017, (Çevrimiçi) <https://data.oecd.org/youthinac/youth-not-in-employment-education-or-training-neet.htm>, 27.05.2018, s. 210.

2.1.2. Öğrenci Başına Eğitim Harcamaları, Okullaşma Oranları ve Öğrenci Başarıları

Eğitim harcamalarına dair genel bilgilerden sonra öğrenci başına harcamalar, okullaşma oranları² ve öğrenci başarılarının incelenmesi faydalıdır. Çünkü bu veriler, eğitim hizmetlerinin durumu ile ilgili ayrıntılı bilgi sağlamaktadır.

2.1.2.1. Öğrenci Başına Eğitim Harcamaları

Tablo 2.4.’te, 2014 yılında OECD ülkeleri tarafından öğrenci başına yapılan harcamalar dolar cinsinden verilmiştir. Veri yılda OECD ortalaması ilköğretimde 8733\$, ortaöğretimde 10.106\$, yükseköğretimde ise 16.143\$’dır. Öğrenci başına yapılan harcamaların tüm eğitim seviyelerinde en yüksek olduğu ülke Lüksemburg olmuştur. Türkiye ise 2014 yılında öğrenci başına harcamalarda son sıralarda yer almaktadır. Türkiye’nin ilköğretimde öğrenci başına yaptığı harcamalar 3.589\$, ortaöğretimde 3.268\$ ve son olarak yükseköğretimde ise 8.927\$ olmuştur. Verilen rakamlar Türkiye’nin öğrenci başına eğitim harcamalarında OECD ülke ortalamasının çok altında kaldığını göstermektedir.

Tablo 2.4. Eğitim Kurumları Tarafından Öğrenci Başına Yapılan Yıllık Harcamalar (2014, \$)

Ülkeler	İlköğretim	Ortaöğretim	Yükseköğretim
Lüksemburg	21.153	21.595	46.526
İsviçre	15.177	15.022	27.831
Norveç	13.104	15.149	20.962
Danimarka	12.158	10.998	16.568
Birleşik Kr.	11.367	12.452	24.542
ABD	11.319	12.995	29.328
İzlanda	11.163	10.078	11.435
Avusturya	11.154	15.094	16.933
İsveç	10.804	11.342	24.072
Belçika	10.216	13.118	16.599
Kore	9.656	10.316	9.570
Slovenya	9.335	8.785	12.067

² Okullaşma oranı, bir ülkede okula devam eden çocuk sayısının okul çağındaki çocuk sayısına oranıdır.

Kanada	9.256	12.780	21.326
Japonya	9.062	10.739	18.022
Finlandiya	8.812	10.387	17.893
AB22 Ort.	8.803	10.360	16.164
OECD Ort.	8.733	10.106	16.143
Almanya	8.546	11.684	17.180
Hollanda	8.529	12.446	19.159
İtalya	8.442	8.927	11.510
Avustralya	8.251	11.023	18.038
İrlanda	8.007	10.665	14.131
Yeni Zelanda	7.438	10.267	15.088
Fransa	7.396	11.815	16.422
Polonya	7.026	6.455	9.708
İspanya	6.970	8.528	12.489
İsrail	6.833	6.699	12.989
Estonya	6.760	7.077	12.375
Letonya	6.585	6.629	8.962
Portekiz	6.474	8.821	11.813
Slovakya	6.234	6.453	11.290
Litvanya	5.179	5.205	10.021
Çek Cumhuriyeti	5.101	8.191	10.521
Şili	4.321	4.478	6.952
Brezilya	3.799	3.837	11.666
Macaristan	3.789	6.104	8.688
Türkiye	3.589	3.268	8.927
Arjantin	3.356	4.790	5.085
Meksika	2.896	3.219	8.949
Kolombiya	2.490	3.060	5.126
Endonezya	1.476	1.175	2.962

Kaynak: OECD Education at a Glance, 2017, (Çevrimiçi) <https://data.oecd.org/youthinac/youth-not-in-employment-education-or-training-neet.htm>, 27.05.2018, s. 177.

2.1.2.2.Okullaşma Oranları

Tablo 2.5., 2015 yılında OECD ülkelerinin yaş seviyelerine göre okullaşma oranlarını vermektedir. OECD ülkelerinin tümünde en yüksek okullaşma oranı 5-14 yaş grubu arasındadır. Yine tüm OECD ülkelerinde bu oranı 15-19 yaş aralığı izlemektedir. 20-24 yaş aralığı ise en düşük okullaşma oranına sahip aralıktır. İncelenen ülkeler arasında Türkiye, 5-14 yaş aralığında %96 ile orta sıralarda yer almaktadır. %96'lık bir okullaşma oranı okuma çağındaki nüfusun ciddi bir bölümünü

kapsamakla birlikte, tüm eğitim seviyeleri içinde ilk ve ortaokul eğitiminin hem ekonomik hem de sosyal alanlarda önemli etkilerinin olması nedeniyle yetersizdir. 15-19 yaş aralığında ise bu oran ciddi bir düşüş göstermekte ve %70'e inmektedir. Türkiye, bu iki yaş grubu arasında okullaşma oranı arasındaki farkın en yüksek olduğu ülkeler arasındadır. OECD ülkeleri arasında yapılan bu karşılaştırma Türkiye'nin özellikle 5-19 yaş aralığında çocuklara yeteri kadar erişemediğini göstermektedir.

Tablo 2.5. Yaş Seviyelerine Göre Okullaşma Oranları (2015, %)

Ülkeler	5-14 yaş	15-19 yaş	20-24 yaş
ABD	98	82	35
Almanya	99	88	49
Avustralya	100	92	59
Avusturya	99	80	34
Belçika	98	92	46
Birleşik Kr.	98	84	32
Çek Cumhuriyeti	98	91	42
Danimarka	99	87	57
Estonya	73	89	42
Finlandiya	96	87	52
Fransa	99	85	36
Hollanda	100	94	53
İrlanda	100	97	52
İsrail	97	66	22
İspanya	97	87	49
İsveç	98	86	42
İsviçre	100	86	39
İtalya	98	84	34
İzlanda	99	88	48
Japonya	100	-	-
Kanada	100	72	34
Kore	98	86	51
Letonya	98	92	43
Lüksemburg	97	76	21
Macaristan	96	85	37
Meksika	100	57	22
Norveç	99	87	44
Polonya	95	93	51
Portekiz	99	89	37

Slovakya	93	84	34
Slovenya	97	94	55
Şili	98	80	43
Türkiye	96	70	50
Y. Zeland	99	82	39
Yunanistan	-	-	-
OECD Ort.	97	85	42

Kaynak: OECD: Education at a Glance, 2017, (Çevrimiçi https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017_eag-2017-en#page1, 27.05.2018, s. 256.

2.1.2.3.Öğrenci Başarıları

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (The Programme for International Student Assessment-PISA), OECD tarafından üç yılda bir gerçekleştirilmekte ve 15 yaşındaki öğrencilerin okulda edindiği bilgi/becerilerin günlük yaşamda kullanımını ölçmektedir. 2000 yılından itibaren uygulanmakta olan program her üç yıllık döngüde fen, matematik ve okuma becerileri alanlarından farklı birine ağırlık vermektedir. Sonuncusu 2015 yılında yapılan PISA’da ise fen okuryazarlığı üzerinde durulmuştur. PISA 2015’e 35’i OECD ülkesi 72 ülke ile bu ülkelerdeki 29 milyon öğrenciyi temsil eden yaklaşık 540 bin öğrenci katılmıştır. Fen okuryazarlığı “*etkin bir vatandaş olarak fenle ilgili fikirlerle ve fenle alakalı meselelerle uğraşabilme becerisi*” (PISA 2015 Ulusal Raporu, 2016) olarak ifade edilmektedir. Fen okuryazarlığı alanında araştırmaya katılan tüm ülkelerin ortalaması 465; Türkiye’nin bu alanda puanı ise 425’tir. Fen okuryazarlığı alanında puanı en yüksek beş ülke: Singapur (556), Japonya (538), Estonya (534), Tayvan-Çin (532), Finlandiya (532)’dir. Bu alandaki en düşük puana sahip ülkeler ise Makedonya (384), Kosova (378), Cezayir (376), Dominik Cumhuriyeti (332) ve Yunanistan (332)’dir. Okuma becerileri “*öğrencilerin yazılı bilgiyi gerçek durumlarda kullanma becerisi*” (PISA 2015 Ulusal Raporu, 2016) olarak tanımlanmaktadır. Türkiye’nin bu alanda puanı 428 iken katılımcı ülkelerin ortalama puanı 460’tır. Okuma becerileri alanında en yüksek puanlara sahip beş ülke Singapur (535), Hong Kong – Çin (527), Kanada (527), Finlandiya (526) ve İrlanda (521); en düşük puana sahip ülkeler ise Dominik Cumhuriyeti (358), Makedonya (352), Cezayir (350), Kosova (347) ve Lübnan (347)’dir. Matematik okuryazarlığı ise “*farklı bağlamlarda öğrencilerin matematiği*

formüle etme, kullanma ve yorumlama kapasitesini ölçme” (PISA 2015 Ulusal Raporu, 2016) hakkında bilgi vermektedir. Matematik okuryazarlığı alanında Türkiye puanı 420, tüm ülkelerin ortalaması ise 461’dir. Matematik okuryazarlığı alanında en yüksek puan alan ülkeler Singapur (564), Hong Kong - Çin (548), Makao – Çin (544), Tayvan – Çin (542) ve Japonya (532) iken en düşük beş ülke Makedonya (371), Tunus (367), Kosova (362), Cezayir (360) ve Dominik Cumhuriyeti (328)’dir (PISA 2015 Ulusal Raporu, 2016).

Tablo 2.6. PISA 2015’e Katılan Ülkeler ve Ortalama Puanları

Ülkeler	Fen	Okuma Becerileri	Matematik	Ülkeler	Fen	Okuma Becerileri	Matematik
Singapur	556	535	564	İzlanda	473	482	488
Japonya	538	516	532	İsrail	467	479	470
Estonya	534	519	520	Malta	465	447	479
Tayvan-Çin	532	497	542	Slovakya	461	453	475
Finlandiya	532	526	511	Kazakistan	456	427	460
Makao (Çin)	529	509	544	Yunanistan	455	467	454
Kanada	528	527	516	Şili	447	459	423
Vietnam	525	487	495	Bulgaristan	446	432	441
Hong Kong (Çin)	523	527	548	Malezya	443	431	446
Çin Halk Cumhuriyeti	518	494	531	Birleşik Arap Emr.	437	434	427
Güney Kore	516	517	524	Romanya	435	434	444
Slovenya	513	505	510	Uruguay	435	437	418
Yeni Zelanda	513	509	495	Güney Kıbrıs	433	443	437
Avustralya	510	503	494	Arjantin	432	425	409
Almanya	509	509	506	Moldova	428	416	420
Birleşik Krallık	509	498	492	Arnavutluk	427	405	413
Hollanda	509	503	512	Trinidad ve Tobago	425	427	417
İsviçre	506	492	521	Türkiye	425	428	420
İrlanda	503	521	504	Tayland	421	409	415
Belçika	502	499	507	Kosta Rika	420	427	400
Danimarka	502	500	511	Katar	418	402	402
Polonya	501	506	504	Kolombiya	416	425	390
Portekiz	501	498	492	Meksika	416	423	408
Norveç	498	513	502	Gürcistan	411	401	404
Amerika	496	497	470	Karadağ	411	427	418
Avusturya	495	485	497	Ürdün	409	408	380

Fransa	495	499	493	Endonezya	403	397	386
Çek Cumhuriyeti	493	487	492	Brezilya	401	407	377
İspanya	493	496	486	Peru	397	398	387
İsveç	493	500	494	Lübnan	386	347	396
Letonya	490	488	482	Tunus	386	361	367
Rusya	487	495	494	Makedonya	384	352	371
Lüksemburg	483	481	486	Kosova	378	347	362
İtalya	481	485	490	Cezayir	376	350	360
Macaristan	477	470	477	Dominik Cumhuriyeti	332	358	328
Hırvatistan	475	487	464	Yunanistan	332	358	360
Litvanya	475	472	478				

Kaynak: PISA 2015 Ulusal Raporu, (Çevrimiçi) http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2014/11/PISA2015_UlusalRapor.pdf, 17.05.2018, s. 60.

2.2.Türkiye’de Eğitim Sistemi

Türkiye’de eğitim sistemine bakıldığında öncelikle yüksek bir merkezi yönetim yapısı olduğu, eğitime dair kararların ağırlıklı olarak merkezi yönetim tarafından alındığı göze çarpmaktadır. Eğitim politikası Milli Eğitim Bakanlığı ve yükseköğretim için Yüksek Öğretim Kurumu tarafından yönetilmektedir.

Okul değerlendirmeleri geleneksel ve merkezi düzenlemelerle uygunluğa odaklıdır. Bu doğrultuda Milli Eğitim Bakanlığı 5 yıllık stratejik planlar yayınlamaktadır. İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı müfettişler ilköğretim bazında denetim yaparken; bakanlığa bağlı müfettişler ortaöğretimden sorumludur. İlköğretim düzeyindeki okullar yıllık, ortaöğretim düzeyindeki okullar ise 3 senede bir denetime tabidirler. İç değerlendirmelerden ise okul müdürleri sorumludur.

Öğretimi etkileyen bir unsur okul yönetimi ve öğretmenlerdir. Türkiye’de okul müdürü olmak pedagojik liderlikten çok idari liderlik üzerinedir. Okul müdürlerinin öncelikli görevi bütçe ve onun dağılımıdır. Okul müdürleri il eğitim müdürleri tarafından seçilmekle birlikte seçilen kişiler, sözlü bir sınavı da geçmek zorundadırlar. OECD ortalamasının üzerindeki bir sayıda okul müdürü; kaliteli öğretmen, personel ve materyal eksikliği nedeniyle öğretimin engellendiğini rapor etmişlerdir. Öğretmenler ise iş memnuniyetinin vasatın altında olduğunu belirtmektedir. Kişiler, öğretmenlik eğitimine, alan ile ilgili liselerde başlayabilir. Bunun yanında ilgili alanda lisans mezunu olmaları, 40 yaş altında olmaları ve Kamu Personeli Seçme Sınavı’na

girmeleri gerekmektedir. Bu sınavdan aldıkları sonuç ile ilgili bakanlık tarafından görev yapacakları okula atanırlar. Yapılan bir araştırmaya göre 2008 yılında Türkiye'deki öğretmenlerin %18'i meslek hayatlarının ilk iki yılındadır. Bu oran OECD ortalamasının iki katından fazladır. Diğer yandan öğretmenler mesleğe dezavantajlı bölgelerde başlarlar. Bu durum bahsedilen bölgelerdeki okulların potansiyel kapasiteleri için olumsuz sonuçlar yaratabilir. Profesyonel gelişim içinde yer alan öğretmen oranının da OECD ortalamasının altında kaldığı görülmektedir. Öğretmen maaşlarına bakıldığında ise 2000-2010 yılları arasında ilköğretim ve ortaöğretimde öğretmen maaşları iki kattan fazla artmasına rağmen yine OECD ortalamasının altında seyretmektedir. Öğretmen maaşları eğitim için yapılan harcamaların önemli bir bölümünü oluşturmakta ve mesleğin tercih edilmesinde doğrudan etkisi olmaktadır. Mesleğe ilk başlanıldığı zaman alınan maaşlara bakıldığında ilkokul seviyesinde 2015 yılında OECD ortalaması 30.838\$, ortaokul seviyesinde 32.202\$, lise seviyesinde ise 33.824\$'dır. Türkiye'de ise bu rakamlar ele alınan tüm eğitim seviyeleri için, OECD ortalamasının altında kalarak, 27.285\$'dır. Bu rakamlar Letonya'da tüm eğitim seviyeleri için 8.555\$, Macaristan'da ilkokul ve ortaokul için 13.300\$ ile lise için 14.572\$, Slovenya'da 25.711\$, İsviçre'de ilkokulda 54.968\$, ortaokulda 62.239\$ ve lisede 69.865\$, Norveç'te ilkokul ve ortaokulda 42.275\$ ve lisede 47.445\$'dir. Türkiye'de 15 yıllık deneyime sahip bir ilkokul öğretmenin maaşı 29.570\$' çıkmaktadır. 15 yıllık deneyime sahip ilkokul öğretmenlerinin aldıkları maaş suç oranlarının yüksek olduğu Letonya'da 8.872\$, suç oranlarının düşük olduğu Slovenya'da 38.954\$ ve Norveç'te 45.771\$ olmaktadır. Ortaokul seviyesinde Türkiye'de 30.408\$, Letonya'da 8.872\$, Macaristan'da 19.284\$, Slovenya'da 38.954\$, Norveç'te 45.771\$'dır (OECD, Education at a Glance, 2017: 350-380).

Eğitim ortamlarına bakıldığında 2015 yılında OECD ülkelerinin ilkokulda ortalama sınıf mevcudu 21 kişidir. Bu sayı ortaokulda 23'e yükselmektedir. 2005 yılından beri ortalama sınıf mevcudiyetinde düşüş gözlenmektedir. İlkokul seviyesinde neredeyse tüm OECD ülkelerinde sınıf mevcudiyeti 27'nin altındadır. Ortaokul seviyesinde ise bu sayılar farklılaşmaktadır. Estonya, Letonya, Litvanya, Lüksemburg'da sayı 20'nin altındayken; bu sayı Türkiye'de 34'e yükselmektedir.

2015 yılında Türkiye, ortaokul seviyesinde sınıf mevcudiyetinin en yüksek olduğu ülkeler arasındadır.

Sınıf mevcudiyetine dair rakamlar OECD verilerinde ilkokul ve ortaokul ile sınırlı tutulmuştur. Bunun nedeni, eğitim aşamaları yükseldikçe sınıfların çalışma alanlarına göre ayrılmasıdır. Sınıf mevcudiyetinin önemi, sınıflardaki öğrenci sayıları azaldıkça öğretmenlerin öğrencilerin bireysel ihtiyaçları üzerine tek tek odaklanmasını kolaylaştırmasından ve meydana gelebilecek aksamaları azaltmasından gelmektedir (OECD, Education at a Glance, 2017: 350-380).

İşgücü piyasası, eğitim kararları üzerindeki önemli etkisi nedeniyle, üzerinde durulması gereken bir husustur. Türkiye’de 2016 yılında, ülke nüfusunun yaklaşık %17’sini oluşturan 15-24 yaş arası gençlerin %24’ü ne eğitim hayatında ne de iş hayatında yer almaktadır. Aynı yılda 15-29 yaş arası için bu oranın OECD ortalaması %13.1 iken; veri yaş aralığında Türkiye’de %28.2’dir. Bahsedilen karşılaştırmada OECD ülkeleri sıralamasında Türkiye sonuncu sırada yer almaktadır (OECD, Education Policy Outlook: Turkey, 2013; OECD, Education at a Glance, 2017; TÜİK, İstatistiklerle Gençlik Haber Bülteni, 2016).

2.2.1. Türkiye’de Eğitim Harcamaları

Okulların kendi ihtiyaçlarını karşılamada özerkliği ve kapasitesi düşük seviyededir. Eğitim hizmetlerinin sağladığı bireysel faydaların yanında topluma da dışsal fayda sağlaması, eğitimden doğan marjinal sosyal faydaların marjinal özel faydalardan yüksek olmasına neden olur. Eğitim hizmetlerinden doğan marjinal sosyal faydalar bu hizmetlere devlet müdahalesini ve bu hizmetlere devlet tarafından harcama yapılmasını gerekli kılmaktadır.

Türkiye’de 2006-2016 yılları arasında fonksiyonel sınıflandırmaya göre bütçe giderlerinin GSYH oranları Tablo 2.7.’de gösterilmektedir. Veri yıllar arasında eğitim hizmetleri giderlerinin GSYH’ya oranında artış gözlenmektedir (Maliye Bakanlığı 2018 Yılı Bütçe Gerekçesi, 2017).

Tablo 2.7. Türkiye’de Fonksiyonel Sınıflandırmaya Göre Bütçe Giderlerinin GSYH Oranları

	GSYH Oranları (%)
--	-------------------

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Genel Kamu Hizmetleri	8,9	8,6	8,3	8,8	7,7	6,6	6,7	6,3	6,2	6,1	5,8
Savunma Hizmetleri	1,5	1,3	1,3	1,5	1,3	1,2	1,2	1,1	1,0	1,0	1,0
Kamu Düzeni ve Güvenlik Hizmetleri	1,3	1,4	1,4	1,6	1,6	1,6	1,7	1,6	1,7	1,7	1,8
Ekonomik İşler ve Hizmetler	2,7	2,7	2,9	3,3	3,6	3,2	3,2	3,2	3,0	3,1	3,0
Çevre Koruma Hizmetleri	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
İskan ve Toplum Refahı Hizmetleri	0,5	0,5	0,4	0,4	0,6	0,3	0,3	0,4	0,3	0,3	0,2
Sağlık Hizmetleri	1,2	1,3	1,3	1,6	1,4	1,3	1,0	1,1	1,1	1,1	1,1
Dinlenme, Kültür ve Din Hizmetleri	0,4	0,4	0,4	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
Eğitim Hizmetleri	2,8	2,9	3,1	3,6	3,6	3,5	3,6	3,6	3,7	3,7	4,0
Sosyal Güvenlik ve Sosyal Yardım Hizmetleri	3,3	4,0	3,8	5,6	5,2	4,4	4,8	4,7	4,5	4,3	5,0
Toplam	22,6	23,2	22,8	26,8	25,4	22,6	23,1	22,6	21,9	21,6	22,4

Kaynak: Maliye Bakanlığı 2018 Yılı Bütçe Gerekçesi, 2017, <http://www.bumko.gov.tr/Eklenti/10849,2018yilibutce-gerekcesipdf.pdf?0&tag1=65C5B65F743DF9F51BE11D44DA3104D0D49CD1FE>, (Çevrimiçi) 04.07.2018, s. 11.

Tablo 2.8.'de ise Türkiye'de 2006-2016 yılları arasında fonksiyonel sınıflandırmaya göre bütçe giderlerinin bütçe içindeki payları gösterilmektedir. Eğitim hizmetlerine bütçe payının ele alınan yıllarda artış göstermiş; eğitim hizmetlerinin bütçe payı genel kamu hizmetleri ve sosyal güvenlik ve sosyal yardım hizmetlerinden sonra gelmektedir (Maliye Bakanlığı 2018 Yılı Bütçe Gerekçesi, 2017).

Tablo 2.8. Türkiye’de Fonksiyonel Sınıflandırmaya Göre Bütçe Giderlerinin Bütçe Payları

	Bütçe Payları (%)										
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Genel Kamu Hizmetleri	39,5	37,2	36,2	32,9	30,4	29,2	29,1	28,0	28,0	28,0	25,8
Savunma Hizmetleri	6,5	5,8	5,7	5,4	5,1	5,1	5,1	4,8	4,7	4,5	4,5
Kamu Düzeni ve Güvenlik Hizmetleri	5,9	6,1	6,2	6,1	6,4	7,2	7,3	7,3	7,5	7,7	8,0
Ekonomik İşler ve Hizmetler	11,9	11,6	12,8	12,3	14,0	14,0	13,9	14,2	13,9	14,5	13,3
Çevre Koruma Hizmetleri	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1
İskan ve Toplum Refahı Hizmetleri	2,2	2,3	1,7	1,4	2,2	1,5	1,5	1,7	1,3	1,2	1,0
Sağlık Hizmetleri	5,2	5,5	5,7	5,8	5,5	5,9	4,3	4,8	4,8	4,9	4,9
Dinlenme, Kültür ve Din Hizmetleri	1,6	1,6	1,7	1,7	1,8	2,1	2,1	2,2	2,3	2,2	2,0
Eğitim Hizmetleri	12,5	12,6	13,4	13,3	14,1	15,4	15,7	15,9	16,9	17,2	17,8
Sosyal Güvenlik ve Sosyal Yardım Hizmetleri	14,7	17,1	16,6	20,9	20,3	19,3	21,0	21,0	20,5	19,8	22,5
Toplam	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Kaynak: Maliye Bakanlığı 2018 Yılı Bütçe Gerekçesi, 2017, <http://www.bumko.gov.tr/Eklenti/10849,2018yilibutce-gerekcesipdf.pdf?0& tag1=65C5B65F743DF9F51BE11D44DA3104D0D49CD1FE>, (Çevrimiçi) 04.07.2018, s. 11.

Fonksiyonel sınıflandırmaya göre eğitim hizmeti amacıyla Türkiye’de 2013-2017 yılları arasında yapılan harcamalar Tablo 2.9.’da gösterilmektedir. Bu sınıflandırma türüne göre ele alınan eğitim hizmetleri okul öncesi ve ilköğretim hizmetleri, ortaöğretim hizmetleri, yükseköğretim hizmetleri, seviyeye göre sınıflandırılmayan eğitim hizmetleri, eğitime yardımcı hizmetler, eğitime ilişkin araştırma ve geliştirme hizmetleri ve sınıflandırmaya girmeyen eğitim hizmetlerinden oluşmaktadır. Tabloya göre ele alınan yıllar arasında söz konusu alt başlıklara yapılan harcamaların genel olarak arttığı gözlenmektedir.

Tablo 2.9. Türkiye’de Eğitim Hizmetlerinin Alt Başlıklarına Yapılan Harcamalar

	Harcamalar (₺)				
Eğitim Hizmetleri	2013	2014	2015	2016	2017
Okul Öncesi ve İlköğretim Hizmetleri	25.084.580	28.694.919	31.622.672	37.337.113	40.418.732
Ortaöğretim Hizmetleri	14.750.749	17.444.658	19.948.484	24.346.147	27.226.635
Yükseköğretim Hizmetleri	14.944.475	17.394.336	20.600.334	24.895.767	27.123.136
Seviyeye Göre Sınıflandırılmayan Eğitim Hizmetleri	1.801.006	2.016.309	2.408.980	3.064.293	3.114.445
Eğitime Yardımcı Hizmetler	4.887.610	5.539.472	6.296.186	8.019.896	8.982.041
Eğitime İlişkin Araştırma ve Geliştirme Hizmetleri	869.813	1.000.834	919.200	1.254.227	1.214.436
Sınıflandırmaya Girmeyen Eğitim Hizmetleri	2.546.718	3.621.490	5.014.300	5.229.967	5.602.395

Kaynak: <http://www.bumko.gov.tr/TR,165/merkezi-yonetim-butce-giderleri-2006-2017.html>, (Çevrimiçi 29.06.2018).

Fonksiyonel sınıflandırmaya göre eğitim hizmetlerine Türkiye’de 2013-2017 yapılan harcamaların GSYH ve bütçe içindeki payları ise Tablo 2.10’da verilmektedir. Tabloya göre, fonksiyonel sınıflandırmaya göre eğitim hizmetlerine yapılan harcamaların GSYH’ya oranlarında bir değişiklik gözlenmemekte; bütçe içindeki payında ise 2017 yılında okul öncesi ve ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde azalış görülmektedir.

Tablo 2.10. Eğitim Hizmetleri Alt Başlıklarına Yapılan Harcamaların GSYH ve Bütçe Payları

	GSYH Payları (%)					Bütçe Payları				
Eğitim Hizmetleri	2013	2014	2015	2016	2017	2013	2014	2015	2016	2017
Okul Öncesi ve İlköğretim Hizmetleri	1,4	1,4	1,4	1,4	1,3	6,1	6,4	6,2	6,4	6,0
Ortaöğretim Hizmetleri	0,8	0,9	0,9	0,9	0,9	3,6	3,9	3,9	4,2	4,0
Yükseköğretim Hizmetleri	0,8	0,9	0,9	1,0	0,9	3,7	3,9	4,1	4,3	4,0

Seviyeye Göre Sınıflandırılmayan Eğitim Hizmetleri	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,4	0,4	0,5	0,5	0,5
Eğitime Yardımcı Hizmetler	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	1,2	1,2	1,2	1,4	1,3
Eğitime İlişkin Araştırma ve Geliştirme Hizmetleri	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2
Sınıflandırmaya Girmeyen Eğitim Hizmetleri	0,1	0,1	0,2	0,2	0,2	0,6	0,8	1,0	0,9	0,8

Kaynak: <http://www.bumko.gov.tr/TR,165/merkezi-yonetim-butce-giderleri-2006-2017.html>

(Çevrimiçi 29.06.2018).

Yukarıda belirtildiği üzere, eğitimin ilk seviyelerinin sosyal faydasının yüksek olması sebebiyle bu aşamada eğitim harcamalarında kamu harcamaları özel harcamalara oranla ağırlıklı olmaktadır.

Sunulan eğitim imkanlarının miktarı ile kaynakların etkin ve adil olması yapılan harcamalarla ilişkilidir. Yapılan harcamalar ise Gayri Safi Yurtiçi Hasıla (GSYH), bütçe içindeki oranlar ve öğrenci başına düşen harcama gibi göstergeler içinde incelenebilir (Ünal, 1996: 308). Bu sebeple Tablo 2.11.'de eğitim harcamalarının milli gelir içindeki değişimi incelenmiştir.

Tablo 2.11. Türkiye’de Eğitim Harcamaları ve GSYH’ya Oranı (2006-2017)

Yıllar	GSYH (₺)	MEB (₺)	MEB/ GSYH (%)	YÖK (₺)	YÖK/ GSYH (%)	Toplam Eğitim Bütçesi (₺)	Eğitim Bütçesi / GSYH (%)
2006	758.390.785.210	16.568.145.500	2,18	5.846.822.761	0,77	22.414.968.261	2,96
2007	843.178.421.420	21.355.634.000	2,53	6.586.692.000	0,78	27.942.326.000	3,31
2008	950.534.250.715	22.915.565.000	2,41	7.318.284.650	0,77	30.233.849.650	3,18
2009	952.558.578.826	27.446.778.095	2,88	8.772.719.225	0,92	36.219.497.320	3,80
2010	1.098.799.348.446	28.237.412.000	2,57	9.355.457.600	0,85	37.592.869.600	3,42
2011	1.297.713.210.117	34.112.163.000	2,63	11.503.927.500	0,89	45.616.090.500	3,52
2012	1.416.798.489.819	39.169.379.190	2,76	12.743.603.000	0,90	51.912.982.190	3,66
2013	1.567.289.237.901	47.496.378.650	3,03	15.227.760.500	0,97	62.724.139.150	4,00
2014	1.748.167.816.609	55.704.817.810	3,19	16.939.010.000	0,97	72.643.827.610	4,16
2015	1.952.638.408.908	62.000.248.000	3,17	18.493.252.000	0,95	80.493.500.000	4,10
2016	2.148.000.000.000	76.354.306.000	3,55	23.590.696.000	1,09	99.945.002.000	4,65
2017	2.404.000.000.000	85.048.584.000	3,54	25.620.450.000	1,07	110.669.034.000	4,60

Kaynak: Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2016/17, (Çevrimiçi) http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_organ_egitim_2016_2017.pdf, 17.05.2018, s. 239-241.

Tablo 2.11.'de Türkiye'nin 2006 ve 2017 yılları arasında eğitime yapılan harcamaları ve bu harcamaların GSYH içindeki yeri belirtilmiştir. Eğitim harcamaları, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ile Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve üniversitelerin harcamalarından oluşmaktadır. Tabloda görüldüğü üzere MEB'e yapılan harcama YÖK ve üniversitelere yapılan harcamadan daha fazladır. Toplam eğitim harcaması içerisinde YÖK ve üniversitelere ayrılan miktar MEB harcamalarının yanında oldukça azdır. Eğitim harcamaları genel olarak GSYH'ya oranlandığında her yıl artış gösterdiği görülmektedir. MEB harcamalarının GSYH'ya oranı 2006 yılında %2,18 iken 2017 yılında % 3,54'e yükselmiştir. YÖK ve üniversite harcamalarının GSYH'ya oranı ise 2006 yılında %0,77 iken 2017 yılına gelindiğinde %1,07 olduğu görülmektedir. Toplam eğitim harcamalarının GSYH'ya oranında ise 2006-2017 yılları arasında %1,7 artış gerçekleşmiştir.

Tablo 2.12. Türkiye'de Eğitim Harcamalarının Merkezi Yönetim Bütçesine Oranı (2006-2017)

Yıllar	Toplam Eğitim Bütçesi (₺)	Merkezi Yönetim Bütçesi (₺)	Eğitim Bütçesi / Merkezi Yönetim Bütçesi (%)
2006	22.414.968.261	174.958.100.699	12,81
2007	27.942.326.000	204.988.545.572	13,63
2008	30.233.849.650	222.553.216.800	13,58
2009	36.219.497.320	262.217.866.000	13,81
2010	37.592.869.600	286.981.303.810	13,10
2011	45.616.090.500	312.572.607.330	14,59
2012	51.912.982.190	350.898.317.817	14,79
2013	62.724.139.150	404.045.669.000	15,52
2014	72.643.827.610	434.995.765.000	16,70
2015	80.493.500.000	472.943.000.000	17,02
2016	99.945.002.000	570.507.000.000	17,52
2017	110.669.034.000	645.124.000.000	17,15

Kaynak: Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2016/17, (Çevrimiçi) http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_organ_egitim_2016_2017.pdf, 17.05.2018, s. 239-241.

Eğitime yapılan harcamaları incelemenin bir başka yolu merkezi yönetim bütçesi ile karşılaştırılmasıdır. Tablo 2.12.'de 2006-2017 yılları arasında toplam eğitim harcaması ile merkezi yönetim bütçesindeki değişiklikler verilmiş ve yıllar itibari ile eğitim harcamasının merkezi yönetim bütçesindeki değişimi hesaplanmıştır.

Verilen zaman aralığında merkezi yönetim bütçesi ile beraber eğitim harcamasının merkezi yönetim bütçesine oranının da düzenli olarak arttığı görülmektedir. 2006 yılında bu oran %12,81 iken 2017 yılına gelindiğinde %14,59 olmuştur. Tablo 2.10. ile Tablo 2.11. karşılaştırıldığında ise toplam eğitim bütçesinin merkezi yönetim bütçesi içindeki artış oranının GSYH artış oranından daha yüksek olduğu görülmektedir.

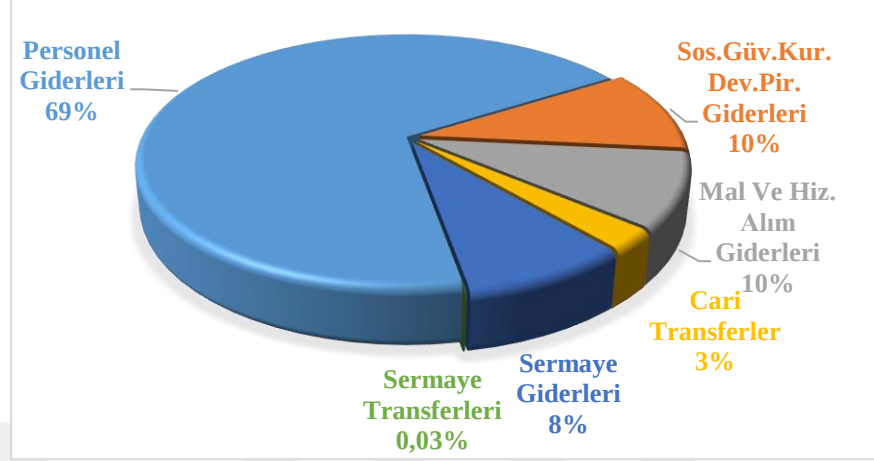
Eğitim hizmetlerine yapılan harcamaların alt kademelerde dağılımı için ise Milli Eğitim Bakanlığı bütçesi ekonomik sınıflandırmaya göre incelenebilir. Tablo 2.13., MEB bütçesinin ekonomik sınıflandırmaya göre dağılımını göstermektedir. Tabloda belirtildiği üzere, MEB bütçesi içindeki en yüksek pay %69 ile personel giderlerine ayrılmaktadır. Personel giderlerini sırasıyla sosyal güvenlik kurumu devlet primi giderleri (%10), mal ve hizmet alım giderleri (%9), sermaye giderleri (%8) geriye kalan miktar ise cari ve sermaye transferlerinde kullanılmaktadır. Ekonomik sınıflandırmaya göre MEB bütçesinin yarısından fazlası personel giderleri için kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 2.13. MEB Bütçesi-Ekonomik Sınıflandırmaya Göre Dağılım (2017)

Ödenek Türü	2017 Yılı Bütçesi (₺)	Ödenek Türü / 2017 Bütçesi (%)
Toplam	85.048.584.000	100
Personel Giderleri	58.552.662.000	68,85
Sos.Güv.Kur.Dev.Pir. Giderleri	8.926.306.000	10,50
Mal Ve Hiz. Alım Giderleri	8.106.505.000	9,53
Cari Transferler	2.202.960.000	2,59
Sermaye Giderleri	7.237.121.000	8,51
Sermaye Transferleri	23.030.000	0,03

Kaynak: Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2016/17, (Çevrimiçi) http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2016_2017.pdf, 17.05.2018, s. 240.

Grafik 2.1.: MEB Bütçesi, Ekonomik Sınıflandırmaya Göre Dağılımı (2017)



Kaynak: Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2016/17, (Çevrimiçi) http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2016_2017.pdf, 17.05.2018, s. 240.

Eğitim kamu tarafından finanse edilmek ile birlikte okullar, ailelerden okul aile birlikleri aracılığı ile “bağış/katkı” adı altında finansman da sağlamaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu 2016 yılı eğitim harcamaları istatistiklerine bakıldığında bir önceki yıla göre eğitim harcamaları %18,9 oranında artış göstermiştir. Harcamalar arasında en çok artış gösteren eğitim seviyesi %31,6 ortaöğretim olmuştur. Yapılan eğitim harcamalarının %74,2’sinin finansmanı devlet tarafından yapılırken, hane halklarının harcamalardaki payı %18,8’dir (TÜİK, Eğitim Harcamaları İstatistikleri Haber Bülteni, 2016).

Geçtiğimiz 10 yılda eğitim hizmetine kaynak yaratma da bir artış gözlenirse de diğer OECD ülkelerinin yanında, ilköğretim ve ortaöğretim mali olarak yeterince desteklenmemiştir. Okul bütçeleri ulusal bütçeden kaynak ayrılarak yaratılmakta ve bir önceki yıl ayrılan bütçe arttırılarak belirlenmektedir. Bu durum öğrenci popülasyonundaki artış ve okulların birebir kendi değişimlerine yönelik kaynak yaratma gerekliliği ile birlikte düşünüldüğünde okullar, ihtiyaçlarını karşılamakta güçlük çekebilir. Öğrenci başına yapılan yıllık harcamalar açısından bakıldığında da Türkiye, OECD ülkeleri içinde son sıralarda yer almaktadır. Öğrencilere yeterli mali kaynak sunulmaması öğretim fırsatlarının olumsuz etkilenmesi ile sonuçlanabilir. Okul ihtiyaçlarını karşılamada okul liderleri ve öğretmenlerin yeterlikleri; zayıf

eğitim, öğretmenlerin deneyim yetersizliği ve mevcut yönetim yapısının okulları esnek kılmaması nedenleri ile de sınırlı olabilmektedir.

2.2.2. Türkiye’de Okullaşma Oranları

Tablo 2.14.’te, Türkiye’de 2006-2017 yılları arasında, öğretim yılı ve eğitim seviyelerine göre okullaşma oranları³ gösterilmektedir. Veriler genel olarak incelendiğinde en yüksek okullaşma oranı ilköğretim seviyesindedir. Onu ortaöğretim ve son olarak yükseköğretim izlemektedir. Ortaöğretim ve yükseköğretimde okullaşma oranı bu yıllar arasında artış göstermektedir. İlköğretim de ise okullaşma oranındaki artış 2012 yılına kadar devam etmektedir. Kademeli eğitime geçişten sonraki yıllarda ilkokulda okullaşma oranı düşmüş, ortaokulda ise artmıştır.

Tablo 2.14. Türkiye’de Öğretim Yılı Ve Eğitim Seviyesine Göre Okullaşma Oranı (2006-2017, %)

Yıllar	İlköğretim ⁴		Ortaöğretim	Yükseköğretim
2006-2007	90,13		56,51	20,14
2007-2008	97,37		58,56	21,06
2008-2009	96,49		58,52	27,69
2009-2010	98,17		64,95	30,42
2010-2011	98,41		66,07	33,06
2011-2012	98,67		67,37	35,51
	İlkokul	Ortaokul		
2012-2013	98,86	93,09	70,06	38,50
2013-2014	99,57	94,52	76,65	39,89
2014-2015	96,30	94,35	79,37	39,49
2015-2016	94,87	94,39	79,79	40,87
2016-2017	91,16	95,68	82,54	42,43

Kaynak: Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2016/17, (Çevrimiçi) http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2016_2017.pdf, 17.05.2018, s. 1.

2.2.3. Türkiye’de Öğrenci Başarıları

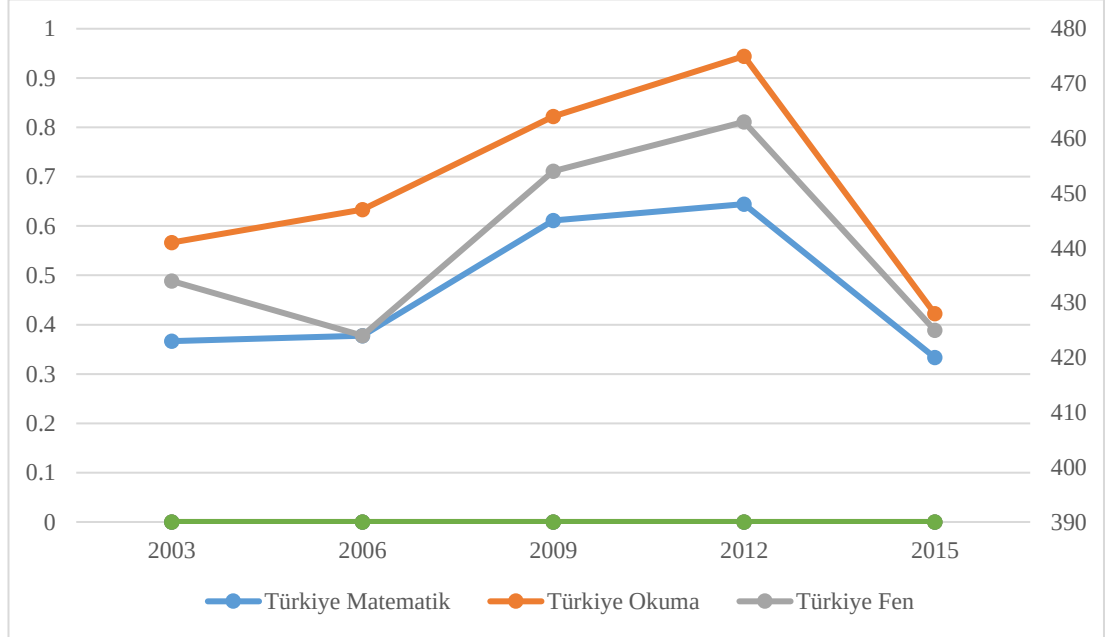
PISA 2015 içinde yer alan 72 ülke arasında Türkiye matematik okuryazarlığında 49., okuma becerilerinde 50. ve fen okuryazarlığında 52. sırada yer almıştır. PISA’ya ilk defa 2003’te katılan Türkiye’nin puanlarının 2012 yılına kadar

³2012-2013 yılından önce 8 yıllık kesintisiz eğitim uygulanırken, bu tarihten itibaren 12 yıllık kademeli zorunlu eğitim sistemi uygulanmaktadır.

genel olarak artışı gözlenmekte iken 2015 yılında tüm puan gruplarında azalma söz konusudur. Grafik 2.2.'de de görüldüğü üzere bu düşüş neredeyse değerlendirmeye ilk katılım gösterilen yıl olan 2003 sonuçlarının da altında sonuçlanmıştır.

Öğrenci başarıları açısından PISA sonuçlarına bakıldığında 2012 yılına kadar artış; bu yıldan itibaren ise ciddi bir düşüş gerçekleştiği göze çarpmaktadır. Düşük sosyo-ekonomik çevreden gelen dezavantajlı grupların akademik başarısı da düşüktür. Bu başarının düşük olmasının nedeni uygulanan ölçme ve değerlendirme araçlarının öğrenci gelişimine yönelik kaliteyi değerlendirmek yerine, merkezi düzenlemeler ile uyumluluğu ölçmeye yöneliktir. Bir başka açıdan uygulanan ölçme ve değerlendirme sistemlerinin sıklıkla değişiyor olması da eğitim sisteminde istikrarsızlığa neden olmaktadır.

Grafik 2.2.: Türkiye ve OECD Ortalamasında Matematik, Fen ve Okuma Puanlarının Yıllar İçerisindeki Değişimi

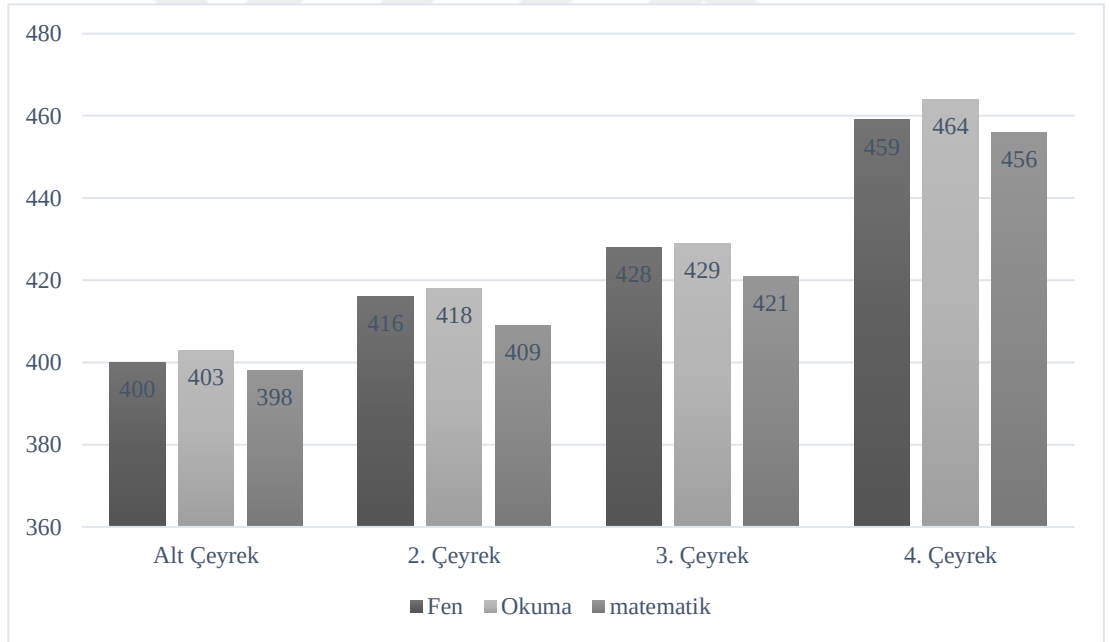


Kaynak: Eğitim İzleme Raporu 2016-2017, (Çevrimiçi) http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/EIR2016-17_12.10.17.web-1.pdf, 17.05.2018, s. 120.

PISA 2015 Ulusal Raporu'nda OECD üyesi ülkelerin fen okuryazarlığı, okuma becerileri ve matematik okuryazarlığı puanlarının ortalaması ile bu ülkelerin GSYH'sı karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmaya göre milli geliri yüksek olan ülkelerin bu alanlardaki başarılarının da yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yine aynı raporda, GSYH'dan eğitime yapılan yatırımları doğrudan incelemek için öğrenci başına

yapılan harcamalar ile ülke puanları mukayese edilmiştir. Karşılaştırmanın sonucunda OECD ülkelerinin ortalama puanları ve öğrenci başına yapılan harcamalar arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Buna göre fen okuryazarlığındaki değişimin %35'i, okuma becerilerindeki değişimin %40'ı ve matematik okuryazarlığındaki değişimin %39'u öğrenci başına yapılan harcamalar ile ilişkilendirilmektedir. Raporda dikkat çekici bir diğer husus fırsat eşitliği ile PISA puanları karşılaştırmasıdır. PISA raporunda oluşturulan dizinlerden (indeks) biri sosyo-ekonomik ve kültürel durum indeksidir⁴ (EKSD). EKSD ebeveynlerin eğitim seviyesi ve mesleği, öğrencinin sahip olduğu kaynakları ve evde bulunan belirli araçlara göre ölçülmektedir. Türkiye'de bulunan öğrencilerin sosyo-ekonomik duruma göre ortalama puanları Grafik 2.3.'te gösterilmiştir (PISA 2015 Ulusal Raporu, 2016: 43-49).

Grafik 2.3.: Türkiye'de Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Ortalama Puanlar

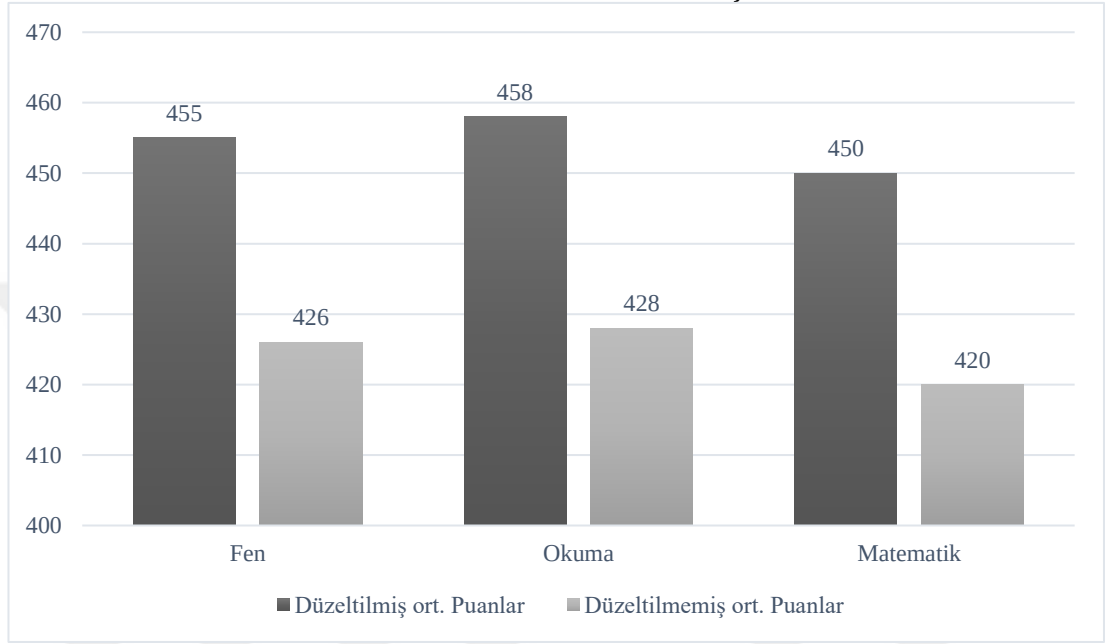


Kaynak: PISA 2015 Ulusal Raporu, (Çevrimiçi) http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2014/11/PISA2015_UlusalRapor.pdf, 17.05.2018, s: 48.

⁴ EKSD: Anne-babanın mesleği ve eğitim düzeyi, öğrencinin evde sahip olduğu eğitim ile ilgili kaynaklar ve ailenin evindeki bir takım araç gereçler değişkenleri dikkate alınarak hesaplanmaktadır.

Türkiye’de, diğer bütün koşulların aynı kalması şartıyla, EKSD indeksi OECD ortalaması ile eşitlendiği takdirde ise oluşacak yeni puanlar Grafik 2.4.’te gösterilmiştir.

Grafik 2.4.: EKSD İndeksine Göre Düzeltilmiş Ortalama Puanlar



Kaynak: PISA 2015 Ulusal Raporu, (Çevrimiçi) http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2014/11/PISA2015_UlusalRapor.pdf, 17.05.2018, s: 49.

Aynı yaş grubunda yatay eşitlik sağlandığı takdirde Türkiye’nin tüm puan gruplarının ortalamasında artış olacağı beklenmektedir. Grafik 2.3. ile karşılaştırıldığında bu durum en yüksek 4. çeyrekteki grubun başarısında ufak bir düşüşe neden olurken diğer üç çeyreğin başarısını ciddi ölçüde artırdığı görülür.

2.2.4. Türkiye’de Demografik Yapı ve Eğitim Seviyeleri

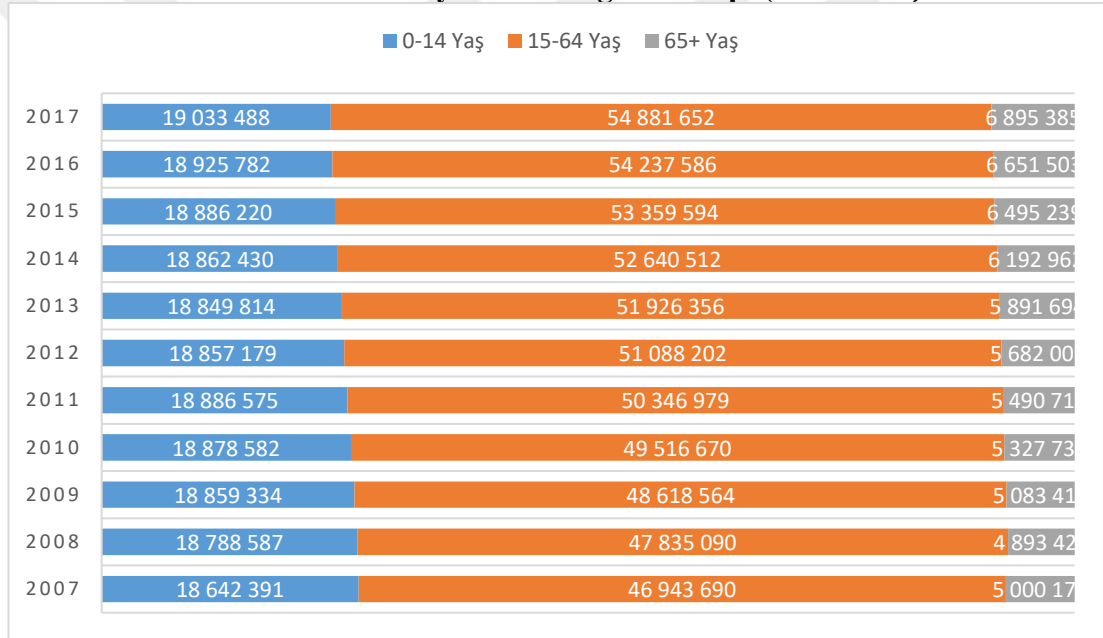
Bir ülkenin sunduğu eğitim hizmetleri incelenirken üzerinde durulması gereken bir diğer husus da demografik yapıdır. Demografik yapı, bir ülke içindeki nüfus yapısını ve o nüfusun özelliklerini verir. Nüfus 0-14 yaş çocuk, 15-64 yaş çalışan ile 65 ve üstü yaş yaşlı olarak gruplanmaktadır. Bir ülkedeki çocuk, çalışan ve yaşlı nüfusun dağılımı, bu gruplar arasındaki eğitim seviyelerinin dağılımı arasında karşılaştırma yapmayı mümkün kılar.

Grafik 2.5. Türkiye’de ki nüfusun 2007-2017 yılları arasında 0-14 yaş, 15-64 yaş ile 65 ve üstü yaş gruplarında dağılımını göstermektedir. Bir bütün olarak

bakıldığında verilen yıllar arasında nüfus genel olarak artış göstermektedir. Nüfus içindeki bu üç grup arasında en geniş yelpazeye sahip yaş aralığının 15-64 yaş olduğu görülmektedir. Bu yaş grubunu sırasıyla 0-14 yaş ile 65 ve üstü yaş grupları izlemektedir. Grafikten de görüldüğü üzere Türkiye’de nüfus içinde ağırlığa sahip grup çalışma çağındaki nüfusu tanımlayan 15-64 yaş grubudur.

15-64 yaş arasında bakılması gereken bir diğer grup genç nüfustur. Türkiye’de genç nüfus olarak tanımlanan 15-24 yaş arası grup, 2016 yılında 12.989.042 ile ülke nüfusunun %16.3’üdür (TÜİK İstatistiklerle Gençlik Haber Bülteni, 2017).

Grafik 2.5.: Türkiye’de Demografik Yapı (2007-2017)



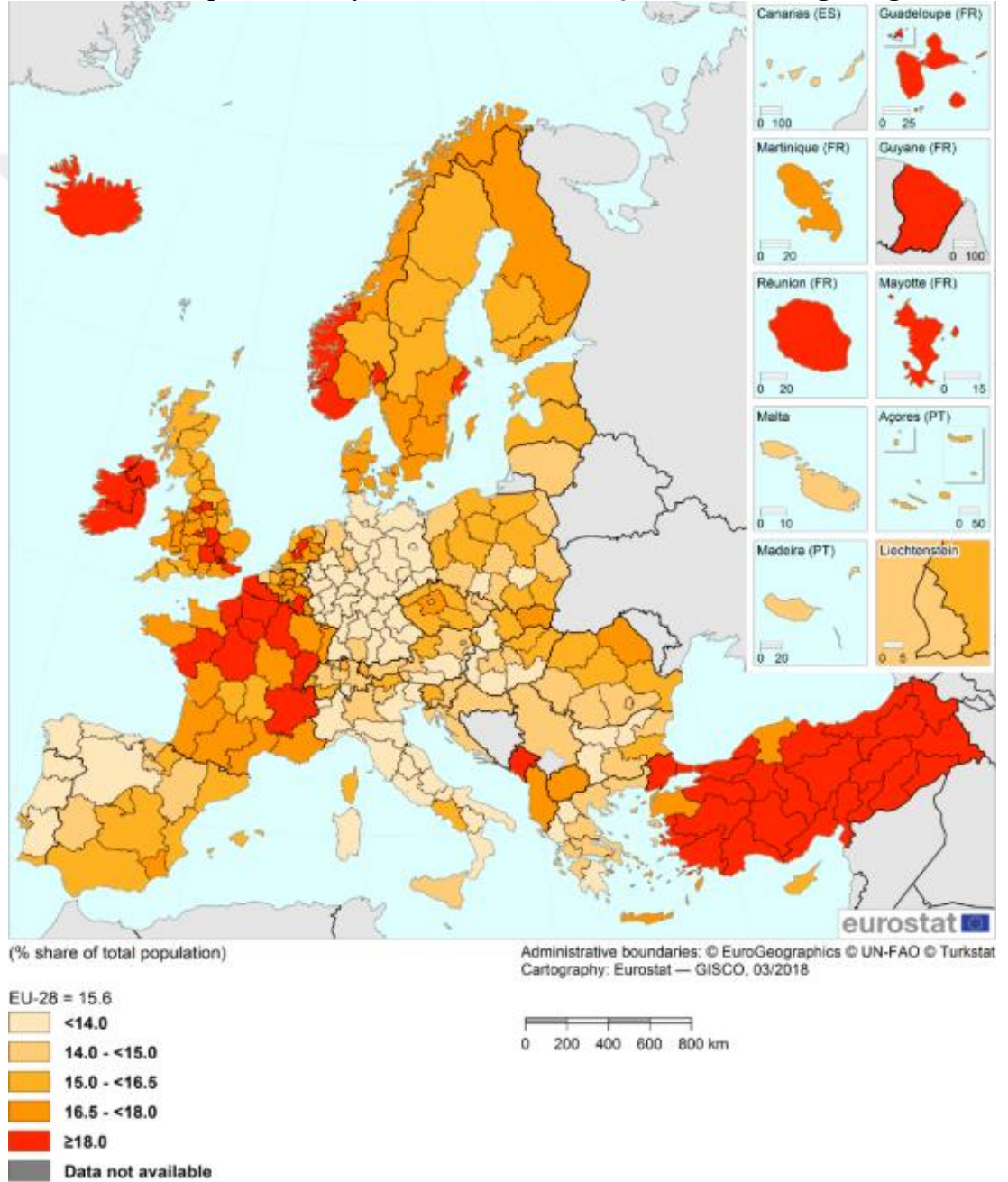
Kaynak: Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları, (Çevrimiçi) http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1059, 22.05.2018.

2007-2014 yılları arasında, çocuk (0-14 yaş) ve çalışma çağı (15-64 yaş) nüfusundaki yüzdelik değişim Grafik 2.6.’da gösterilmektedir. OECD verilerine göre, 0-14 yaş aralığındaki çocuk nüfusun tüm nüfus içindeki yüzdelik değişimi az bir düşüş göstermekle birlikte ortalama olarak %25 seviyelerindedir. Çalışma çağındaki nüfusun toplam nüfusa oranı ise yine çok düşük bir miktar artmakla birlikte yaklaşık olarak %67’dir.

2007-2012 yılları arasında OECD ülkelerinin nüfus ortalamasına bakıldığında ise çocuk nüfusundaki değişim Türkiye gibi OECD ülkeleri ortalamasında da az

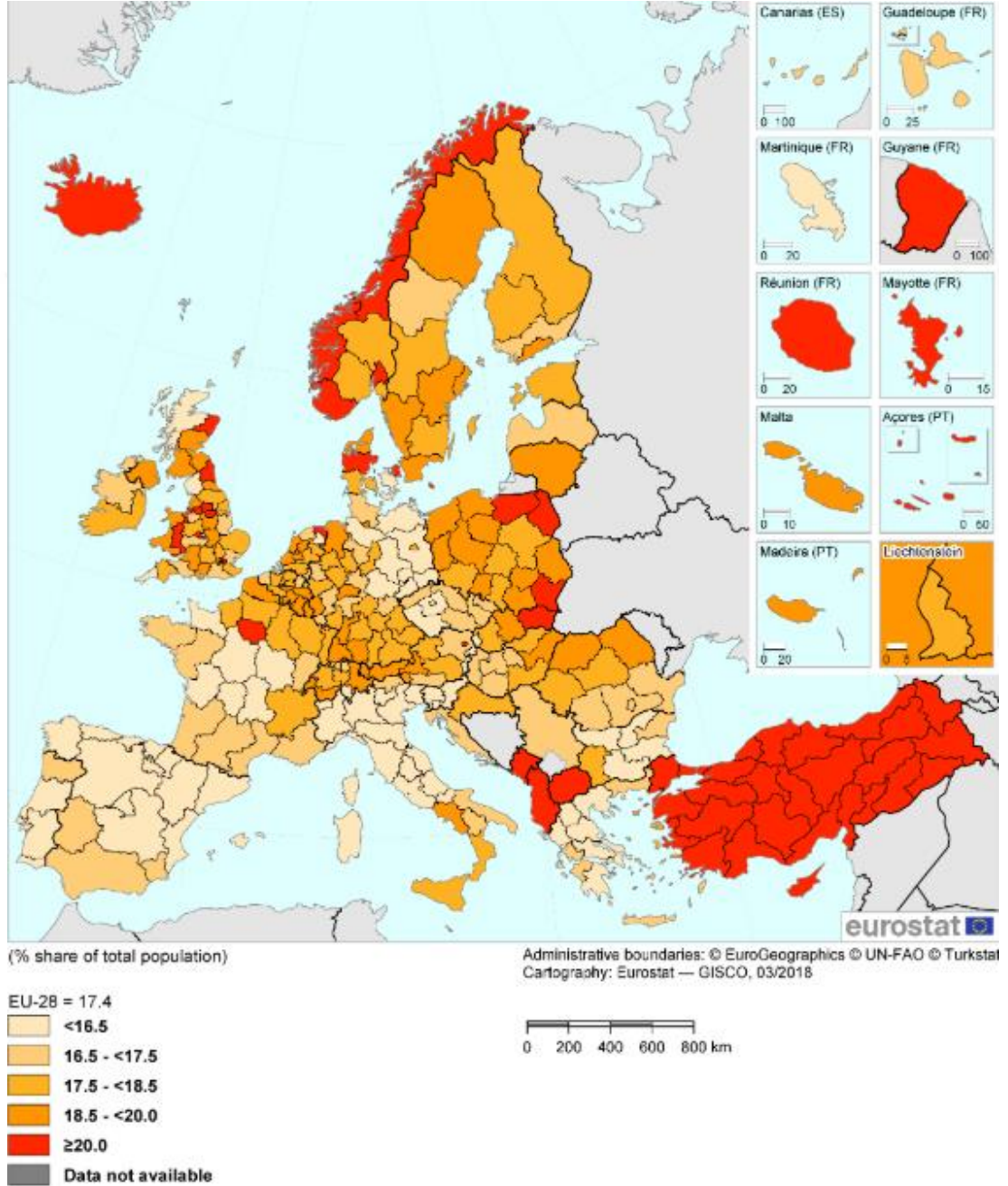
miktarda da olsa düşüş gözlenmektedir. OECD ortalaması ile Türkiye karşılaştırıldığında 0-14 yaş arası çocuk nüfusunun ülke genelinde Türkiye’de daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Türkiye ile OECD ortalaması arasındaki fark 15-64 yaş aralığındaki çalışma çağındaki nüfus için çok düşük seviyede olmakla birlikte yine Türkiye’de daha yüksektir.

Şekil 2.1.: Avrupa ve Türkiye’de 0-14 Yaş Arası Çocuk Nüfus Yoğunluğu, 2016



Kaynak: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/images/4/46/Children_aged_0-14_years_in_the_population%2C_by_NUTS_level_2_regions%2C_1_January_2016_%28%25_share_of_total_population%29_BYIE18.png, çevrimiçi 19.05.2018.

Şekil 2. 2.: Avrupa ve Türkiye’de 15-29 Yaş Arası Genç Nüfus Yoğunluğu, 2016

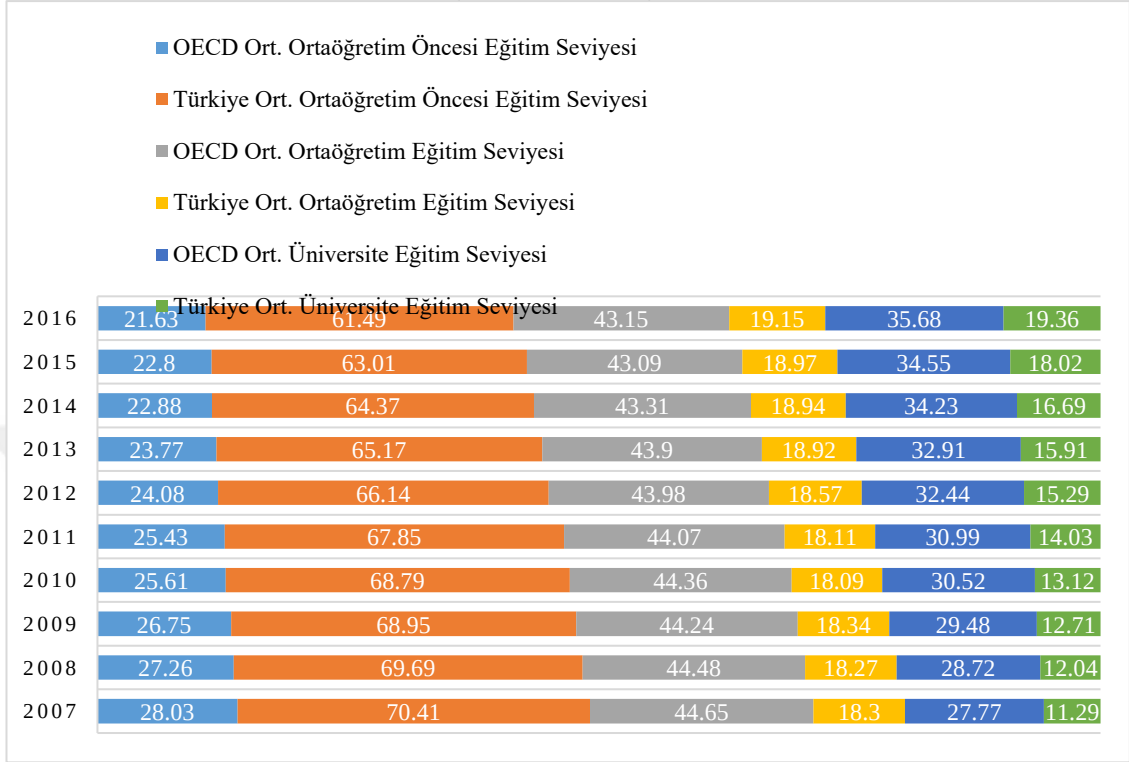


Kaynak: [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Young_people_aged_15-29_years_in_the_population,_by_NUTS_level_2_regions,_1_January_2016_\(%25_share_of_total_population\)_BYIE18.png](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Young_people_aged_15-29_years_in_the_population,_by_NUTS_level_2_regions,_1_January_2016_(%25_share_of_total_population)_BYIE18.png), çevrimiçi 19.05.2018.

Şekil 2.1. ve 2.2.'de, 1 Ocak 2016 tarihinde Statistical Office of the European Communities (Eurostat) tarafından oluşturulan verilere göre, Avrupa ve Türkiye'de 0-14 ile 15-29 yaş arası genç nüfusun ülkelerdeki yoğunlukları gösterilmektedir. Şekillerde de görüldüğü üzere Türkiye diğer Avrupa ülkeleri ile karşılaştırıldığında çocuk ve genç nüfusun en yoğun olduğu sayılı ülke arasındadır.

2007-2016 yıllarında OECD ülkeleri genel ortalaması ile Türkiye'de 25-64 yaş arasında yetişkin olarak tanımlanabilecek nüfusun tamamladıkları en yüksek eğitim seviyesini karşılaştırdığımızda ise karşımıza ciddi farklılıklar çıkmaktadır. Grafik 2.6.'da 25-64 yaş nüfusun eğitim seviyesi üç gruba ayrılmıştır. Bu seviyeler ortaöğretim öncesi, ortaöğretim ve üniversiteden oluşmaktadır. Hem OECD ülkelerinde hem de Türkiye'de günümüze yaklaşıldıkça, ortaöğretim öncesi eğitim seviyesindeki nüfusun oranı azalmakta; ortaöğretim ve üniversite eğitim gören nüfusun yüzdesi artmaktadır. OECD ülkeleri ile Türkiye karşılaştırıldığında ise veri yaş grubunun eğitim seviyesi arasındaki farkın ciddiyeti ön plana çıkmaktadır. Birinci grupta yer alan ortaöğretim öncesi eğitim seviyesini incelediğimizde Türkiye'de 25-64 yaş aralığındaki nüfusun yaklaşık %60'ı bu grup içerisinde yer almakta iken OECD ülkelerinin ortalaması yaklaşık %20'dir. 10 yıllık süreçte yüzde olarak azalmış da olsa, bu durum Türkiye'de yetişkin nüfusunun yarısından fazlasının ortaöğretim öncesi eğitim seviyesinde olduğunu göstermektedir. Ortaöğretim ve üniversite eğitim seviyelerinde ise aradaki fark ortaöğretim öncesine göre daha az olmakla beraber yine de belirgindir. Ortaöğretim seviyesinde OECD ortalaması %43'ler seviyesinde iken Türkiye'de bu seviye %19'larda; üniversite seviyesinde ise OECD ortalaması %35'lerde iken Türkiye'de %19'larda seyretmektedir.

Grafik 2.6.: OECD Ortalaması ve Türkiye’de 25-64 Yaş Arası Eğitim Seviyesi (2007-2016, %)



Kaynak: <https://data.oecd.org/eduatt/adult-education-level.htm#indicator-chart>, çevrimiçi 28.02.2018.

OECD 2015 verilerine göre, 25-64 yaş arasındaki nüfusun eğitim seviyesi oranına bakıldığında ise Türkiye, OECD ortalamasının oldukça altındadır. Türkiye’de 25-64 yaş aralığında bir eğitim kurumu mezunu olmayan (temel eğitimi tamamlamayan) kişi sayısının aynı yaş aralığındaki nüfusa oranı %5 iken bu oran OECD ortalamasında %2’dir. İlkokul mezunları karşılaştırıldığında ise aradaki fark daha ciddidir. Türkiye’de 25-64 yaş aralığındaki nüfusun %43’ü ilkokul mezunu iken OECD ortalaması %6’dır. Türkiye’de 25-64 yaş aralığındaki nüfusun yaklaşık yarısı ilkokul mezunudur. Ortaokulda seviyeler benzerlik göstermekteyken ön lisans eğitiminden itibaren aradaki fark tekrar yükselmektedir (Bkz. Tablo 2.15.).

Tablo 2.15. 25-64 Yaş Arası Nüfus Eğitim Seviyesi Oranı (2016, %)

Ülkeler	Temel Eğitimi Tamamlamamış	Temel Eğitim	Ortaokul	Ortaöğretim	Ön Lisans	Lisans	Yüksek Lisans	Doktora
Türkiye	5	43	14	19	5	12	2	0
OECD Ort.	2	6	14	39	8	16	12	1

Kaynak Education at a Glance OECD Indicators, (Çevrimiçi) https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance_19991487, 17.05.2018. s. 50.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

EĞİTİM HİZMETLERİNİN SUÇ ORANLARININ AZALTILMASI ÜZERİNE ETKİSİ

3.1.Eğitim Hizmetlerinin Dışsal Fayda Yarattığı Bir Alan Olarak Suç

Suç kavramını tanımlamada farklı yaklaşımlar olmakla birlikte genel olarak suç, toplumun kabul ettiği sosyal kuralların bireyler tarafından ihlal edilmesidir. Türk Dil Kurumu (TDK) suç kavramını “*törelere, ahlak kurallarına aykırı davranış*” ve “*yasalara aykırı davranış, cürüm*” olarak hem ahlaki hem de yasal açıdan tanımlamıştır (TDK, 2018).

Suç, eylemi yerine getiren kişinin bireysel iradesi ile gerçekleşir. Bu nedenle kişiseldir. Aynı zamanda toplumun kabul ettiği kurallara uyulmayarak suç işlenmesi, toplumsal bütünlüğe zarar vericidir. Suç, kişisel eylemin olumsuz sosyal sonuçlar yaratmasıdır. Dönmezer (1994), *sapıcı eylem* içinde yer alan suçun, cezai olarak nitelenmesi için kanun içinde nesnel bir şekilde belirtilmesi gerektiğini vurgular. Buna göre ceza hukuku çerçevesinde suç, ceza kanunu tarafından yasaklanan eylemdir (Dönmezer, 1994: 47).

Ceza kanunu kapsamında suç olarak tanımlanan eylemlerin tümü aynı özellikte değildir. Suçun çeşitli boyutları vardır. Bu boyutlar mağaza hırsızlıkları gibi daha az önemli olabileceği gibi yağma, adam öldürme, tecavüz gibi sosyal ve ekonomik açıdan ciddi sonuçları olan ağır suçlar da olabilir (Demirbaş, 2001: 39).

Çeşitli suç türleri, bu suçları işleyen kişilerin yaşam koşulları ve kişisel nitelikleri ile suçlulukla bağlantılı değişkenlerin olması, suç kavramının psikoloji, sosyoloji, hukuk, ekonomi gibi birden fazla disiplin tarafından incelenmesini mümkün kılmıştır (Yavuzer, 1998: 27).

Suçun sebep olduğu ciddi seviyedeki sosyal maliyetler kıt kaynakların etkinlikten uzak kullanımına neden olmaktadır. Suç nedeniyle etkinlikten uzaklaşılması, ekonomi alanında suç araştırmalarının önemini göstermektedir. Suçun ekonomik analizi basit bir arz-talep modeli yardımıyla canlandırılabilir. Bu durumda

suçun arz yanı suçlulardan; suçun talep yanı ise suçtan korunma gayesinde olan toplumdaki bireyler ile bireylerin korunmasını sağlayan devletten oluşmaktadır (Besci, 1999: 38).

Ehrlich (1996) arz-talep modelini suçun piyasa modeli olarak tanımlamakta ve piyasa modelinin beş temel varsayımı olduğunu savunmaktadır. Bu varsayımlar ise şöyle sıralanmaktadır (Ehrlich, 1996: 44-45):

i) İlk olarak suç işleyenler, potansiyel mağdurlar, yasadışı mal ve hizmet satın alanlar ve kanun uygulayıcıların tümü faydalarını ençoklaştıracak şekilde hareket ederler,

ii) İkinci olarak mevcut bilgileri dahilinde bireyler cezanın kesinliği ve büyüklüğüne göre yasal ve yasal olmayan fırsatları değerlendirerek, bireysel beklentiler ile nesnel imkanlar arasında bağlantı kurarlar,

iii) Suç tercihleri arasında istikrarlı bir dağılım vardır. Toplumdaki bireylerin bir kısmının suça yatkınlığı var iken bir kısmının yoktur,

iv) Tanımsal olarak suçun negatif dışsallık yaratarak etkinlik azaltması ve suç ile mücadelenin tam kamusal mal olması nedeniyle suçla mücadele sosyal refahı arttırmayı amaçladığını gösterir,

v) Beşinci ve son olarak, hem suçu arz edenler hem de suçtan korunmayı talep edenler bir denge oluştururlar. Bu denge suçun ekonomik model içinde değerlendirilmesine imkan tanır.

3.1.1. Suç Arzını Açıklayan Yaklaşımlar

Klasik Yaklaşımda Suç Arzı: Geleneksel kriminoloji, suçluları, çevresel etkenler ve koşulların yönlendirdiği görüşünde olmakla beraber; ekonomi temelli teoriler, suçluları girişim risklerini analiz eden karar vericiler olarak değerlendirmektedir. Yani, ekonomi temelli teorilere göre bireyler, suç eylemini gerçekleştirme kararını alırken fayda-maliyet analizi yapan rasyonel karar vericilerdir.

Rasyonel tercih teoreminin suç işlemeye yönelik görüşü ekonomik açıdan ilk defa Gary S. Becker tarafından 1968 yılında model haline getirilmiştir. Becker çalışmasında, suç için ne kadar kaynak ve suçu önleme amaçlı ne kadar ceza kullanılması gerektiğini araştırmıştır. Çalışmasında uyguladığı yöntem, suçtan

kaynaklanan sosyal maliyetlerin ölçümü ve ortaya çıkan bu sosyal maliyetlerin azalması için gerekli olan kaynak harcamalarını formüle etmeye yöneliktir. Bu amaç dahilinde suç arzını inceleyen Becker'a göre biyolojik miras, ailenin yetiştirme tarzı ya da topluma uyum sağlanamaması gibi bireyleri suç işlemeye yönelten etkenlerin temelinde bireylerin elde edecekleri faydaya göre tercih yapmaları yatmaktadır. Bu varsayıma göre, bireylerin birer suçluya dönüşmelerinin altında yatan neden, suçtan beklenen faydaların, aynı zamanı başka bir işe/aktiviteye ayırdıkları takdirde elde edecekleri faydadan yüksek olmasıdır. Bu yaklaşım bireylerin suç işleyip işlememe kararını almalarında etkili olan fayda maliyetlerin bir fonksiyon içinde gösterilmesini sağlar. Buna göre, herhangi bir kişinin hüküm giyme olasılığı, eğer hüküm giydi ise cezasını ve bunların dışında yasal/yasal olmayan kazancı, yasadışı hareket etme isteği gibi diğer faktörler suç arzı fonksiyonunu oluşturur (Becker, 1968: 170-178). Klasik Okul yaklaşımının temel aldığı rasyonel seçim teorisi, suç işleme kararının bilinçli bir şekilde planlandığını göstermektedir.

Neoklasik Yaklaşımda Suç Arzı: Klasik yaklaşımı takip eden Neoklasik yaklaşım, klasik yaklaşımın görüşlerini yeniden inceleyerek düzeltme yoluna gitmiştir. Klasik yaklaşımda bireylerin rasyonel olduğu kabul edilirken; Neoklasik yaklaşım, dünyanın mükemmel olmadığından ve her zaman hataların olabileceğinden yola çıkarak, bireylerin mantık dışı seçimler yapabileceğini savunur.

Modern yaklaşımlar ise suçluların suç işleme sebeplerini anlamaya çalışmakta; bireyleri suça iten nedenleri dışavurumcu ve araçsal motivasyonlar olarak gruplamaktadırlar. Dışavurumcu motivasyonlar kızgınlık, öfke, korku, kıskançlık gibi bireylerin öznel duygularını dışa vurmalarını belirtmektedir. Buna göre bireyler kontrollerini kaybederek anlık bir şekilde suç işlemektedirler. Araçsal motivasyonlar ise para gibi maddi boyutu olan bir aracı sebep ile suç işlenmesini ifade eder (Siegel (2006)'den aktaran Özdemir ve Öner Özkan, 2017: 349).

Sosyo-Ekonomik Yaklaşımda Suç Arzı: Suç eyleminin toplumsal neden ve sonuçları suç alanının sosyo-ekonomik açıdan incelenmesine de neden olmuştur. Bu yaklaşımlarda bireyleri suç işlemeye teşvik eden unsurların temelinde sosyal güvensizlik, sosyal kontrol ve sosyal etkileşim unsurlarının yer aldığı görülmektedir.

Sosyal güvensizlik, bireylerin toplumsal olarak belirlenmiş amaçlara ulaşma isteğiyle hissettikleri baskı; arzular ve yapılanlar arasındaki çelişkidir. Hedefler gerçekleşmekten uzaktaysa güvensizlik artmaktadır. Sosyal güvensizliğin olası sonuçlarından bir tanesi toplumsal olarak belirlenen amaçlara erişmek için hissedilen baskının, yasal yolların uygulanmasının zor olduğu ya da hiç olmadığı durumlarda bireyleri yasal olmayan yollara sevk etmesidir. Bu nedenle sosyal güvensizlik bireylere suç işleme motivasyonu kazandırabilir. Örnek olarak başarı ve saygı kazanımı için genellikle uygun ücretli bir işe ihtiyaç duyulmakta; bu olmadığı takdirde diğer maddesel kazanımlara ulaşmak için suç işleme yoluna başvurulabilmektedir. Ekonomi ile suç işleme motivasyonunda görülen ters ilişki sadece sosyal güvensizlikten kaynaklanmamaktadır. Ekonomideki bozulmalar sosyal kontrolü⁵ zayıflatarak da bireyleri suç işlemeye yönleltebilir. Toplumun çoğunluğu tarafından kabul edilen normlar ve davranış biçimleri ile topluluk yaşamını şekillendirmek hedefiyle hem resmi hem de resmi olmayan farklı sosyal kontrol şekillerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu kontroller azaldığı takdirde, toplum geneli tarafından kabul edilmeyen davranış biçimleri uygulanmaya başlamakta ve toplumun içine yerleşmektedir. Suç faaliyeti de sosyal kontrolün azalması ile ortaya çıkan arzulanmayan davranışlardan biridir (Arvanites ve Defina, 2006: 141-142).

Sosyal kontrol mekanizmasını azaltan çeşitli unsurlar bulunmaktadır. Bayley (1978) Amerika ve Japonya arasındaki suç oranlarını karşılaştırdığı çalışmasında, sosyal kontrol mekanizmasını azaltan bu unsurları şu şekilde sıralamıştır (Bayley, 1978: 32-38):

- i) İşsizlik oranlarında meydana gelen artışlar,**
- ii) Yoksulluk,**
- iii) Bölgelerarası göçler,**
- iv) Bireylerin bir arada bulundukları aile, okul, iş gibi ortak yapılara karşı bağlılıklarının azalması,**
- v) Siyasi iradeye güvenin azalması.**

⁵ Sosyal kontrol, toplumun kendi bireylerini düzene sokması/düzenlemesi olarak tanımlanmaktadır (Arvanites ve Defina, 2006: 141-142).

3.1.2. Suçun Neden Olduğu Maliyetler

Suç, bireysel koruma önlemi alma amacıyla kaynak kullanılmasına, bireylerin yatırım yapmamasına ve daha verimli kullanılabilecek zamanın suça ayrılmasına neden olmaktadır (Glaeser, 1999: sy.). 2010 yılında McCollister vd. tarafından yapılan bir çalışmada, 2007 yılında Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde 23 milyondan fazla suç işlendiği ve bu suçların mağdurlar açısından 15 milyar dolar; polis koruması, yargı ve kanun ile ceza infaz kurumları gibi alanlara yapılan kamu harcamaları açısından ise 179 milyar dolar gibi ciddi rakamlarda ekonomik kayba neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bireysel ve ulusal seviyelerde ekonomik kayıp göz önüne alındığında doğrudan ya da dolaylı politikalar azımsanmayacak ekonomik ve sosyal fayda yaratabilirler (McCollister, vd., 2010: 1-2). Ortaya çıkan suç eylemi toplumun tamamını etkilemekte ve toplum için ekonomik maliyetin yanında sosyal maliyet de yaratmaktadır. İşlenen suç sonucu oluşan maliyetler hem bireylere hem de devlete yansımaktadır. Şiddet içeren ve içermeyen suçlar, birçok kişi için hayat kalitesinde düşüş yaratmaktadır. Bu nedenle suç sebebiyle oluşan parasal ve parasal olmayan maliyetleri incelemek önemlidir.

3.1.2.1. Suçun Bireylere Maliyeti

Suç sonucu oluşan maliyetlere bireyler nezdinde bakıldığında iki tür maliyetin ortaya çıktığı görülür. Bunlar suçu işleyen bireyler üzerindeki maliyetler ve suç sonucu mağdur/potansiyel mağdur durumunda olan bireylerin yüklendikleri maliyetlerdir.

Suç işleyenler açısından oluşacak parasal maliyetler, suçu işleyerek vazgeçilen yasal ücret/kazançlar ile işlenen suç sonucunda mağdur veya ailesine yapılan ödemelerdir. Parasal olmayan maliyetler ise yakalanma olasılığı, alınan ceza/cezanın uzunluğu ve vazgeçilen özgürlüktür (Cohen, 2000: 268; Pudney, vd., 2000: 82).

Suçun ortaya çıkardığı maliyetlerin bir kısmı suça maruz kalan ve suça maruz kalma potansiyeli olan bireylerin üzerindedir.

Suçta birebir maruz kalan bireylerin yüklendiği maliyetler hayat kaybı, mal kaybı, hayat kalitesindeki düşüş, çalışamayan günler nedeniyle ücret/kazanç kaybı, eğitime devam edilememesi durumunda eğitimin faydalarından yararlanamama ile

bunun sonucunda oluşacak gelir kaybı, sigorta tarafından geri ödeme yapılmaması nedeniyle yaşanan kayıplar ve karşılanmayan sağlık hizmetleri ile mağdur ailelerinin yaşadıkları kayıplar olarak sıralanabilir (Cohen, 2000: 274).

Suç sonucu oluşan maliyetlerin bir kısmı ise potansiyel mağdurlar tarafından yüklenilmektedir. Bunun nedeni suça karşı oluşan korku hissidir. *Suç korkusu* olarak ifade edilen bu durum, suç olasılığına karşı tehlike ve kaygı gibi duygusal durumlar için kullanılmaktadır (Garofalo, 1981: 840). Suç korkusu bireylerin karar almalarında etkili olmaktadır. Örnek olarak, bireyler kaygı ve tehdit gibi nedenlerle yüksek suç oranlarının görüldüğü yerlerde yaşamayı seçmezler. Suç eylemlerinin sıklıkla görüldüğü bölgelerde ev fiyatları düşük seviyedeysen, güvenli bölgelerde daha yüksektir. Bireylerin güvende yaşama isteği ise maliyete neden olmaktadır (Gibbons, 2004: 442). Potansiyel mağdurlar için ortaya çıkan diğer maliyetler de yine suç korkusundan kaynaklanmaktadır. Bireyler suçtan korunmak adına nefsi müdafaa için özel kilitler, alarm sistemleri gibi tedbirlere başvurmaktadırlar. Bu tarz tedbirler potansiyel mağdurlar için maliyet yaratmakta; devletin sunduğu güvenlik hizmetlerinin yanında, bu tarz ihtiyaçların özel sektörden karşılanmasına sebep olmaktadır (Clotfelter, 1977: 868-870). Bu durum ise kaynakların daha etkin kullanılabilecekleri alanlardan uzaklaştırılması ile sonuçlanmaktadır.

3.1.2.2.Suçun Devlete Maliyeti

Suçun devlete maliyetinin özünde tüm topluma sebep olduğu maliyet yatmaktadır. Bunun sebebi devlet için ortaya çıkan maliyetlerin, o çatı altında yaşayan toplumun vergileri ile giderilmesidir. Topluma yansıyan maliyet doğrudan ve dolaylı olarak gruplanmaktadır. Dolaylı maliyetler yasal iş alanlarına yeterince yatırım yapılamaması, iş verimliliği ile beşeri ve sosyal sermayede düşüş, iş gücüne katılımda azalma gibi unsurları kapsarken; doğrudan maliyetler ise polis harcamaları, mahkeme ve hapisane harcamaları, eğitim ve sağlık gibi harcamalardan oluşmaktadır (Fajnzylber, vd., 2000: 222).

Suç oranlarında görülen artış güvenlik ortamını sağlamak amacıyla devletin iç güvenlik hizmetlerini arttırarak polis harcamalarının; yargılanma ve tutuklanma oranlarını arttırarak adalet harcamalarının; suçların tekrerrür etmesini önleme ve topluma geri kazandırma adına eğitim, sağlık gibi alanlarda yapılan harcamaların

yükselmesine neden olmaktadır. Örnek olarak 2014 yılında Türkiye’de bir mahkum için günlük yapılan harcama, bahsi geçen yılın döviz kuru üzerinden, yaklaşık olarak 63₺’dir.

Ortaya çıkan harcamalar ise toplumdan sağlanan vergiler aracılığı ile karşılanmaktadır. Bu durum ise vergilerin daha etkin kullanılabilecekleri alanlardan uzaklaştırılmasına neden olur (Cohen, 2000: 275).

Yukarıda bahsedilen sağlık harcamaları, ücret kayıpları ya da suç korkusu ile önlem almak için vs. yapılan harcamalar topluma parasal bir maliyet yüklerken; ekonomi içerisinde başka alanlarda kullanabilecek kaynakların tüketilmesine sebep olarak da toplumu optimum refah seviyesinden uzaklaştırmaktadır. Bu noktada eğitim, suç eylemini gerçekleşmeden önleyerek, toplumsal refahın artmasında önemli bir sosyal politika aracı durumundadır.

3.2.Suç Oranlarının Azalmasında Eğitimin Rolü

Suç, toplumların büyük ölçüde güvensizlik ve huzursuzluk sebebidir. Suç sonucu mağdur olanlar yaşadıkları olaylar sonucunda sarsıntıya uğrayarak refahlarında düşüş yaşarlar. Bireyler doğrudan suç sonucu mağdur olmasa da, toplumda sık sık suç işlenmesi bireylerin güvensiz hissetmesine neden olur. Güvensizlik ve huzursuzluk bireylerin davranışlarını, aktivitelerini kısıtlayarak mağdurlar dışındaki bireylerin de refahlarını olumsuz yönde etkiler. Genel olarak, suç olaylarında azalma sağlamak suç sonrasında uygulanacak cezalarla caydırıcılık kazandırılarak ya da suç meydana gelmeden önce engel olma yollarına başvurularak gerçekleştirilir. Bireylerin ceza ile sonuçlanacak davranışlarını ortaya çıkmadan önleme de ise eğitim önemli bir unsur olabilir (Groot ve van den Brink, 2010: 279).

Buonanno ve Leonida’nın 1980-1995 tarihleri arasında İtalya’nın 20 bölgesinde yaptıkları eğitim ve suç ilişkisini inceleyen çalışmasında ulaştıkları sonuca göre ortalama okullaşma süresindeki artışın suç oranları üzerinde negatif ve anlamlı sonucu vardır (Buonanno ve Leonida, 2006). Lochner ve Moretti (2004) beyaz ve siyahi Amerikalılar için ortaöğretim eğitiminin suç oranlarına etkisini inceledikleri çalışmada beyaz Amerikalılar için ortaöğretim eğitimi cezaevine girme ihtimalini %0.76 azalttığı, siyahi Amerikalılar için bu oranın %3.4’e çıktığı sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmaya göre, ortaöğretim mezunu olmanın en çok etkilediği suç

grubu ise cinayet, yaralama ve araç hırsızlığıdır (Lochner ve Moretti, 2004).

Teorik olarak bakıldığında eğitim suç işlemeye yönelik kararları çeşitli açılardan etkileyebilir. Bunlar yüksek eğitim seviyesinin emek piyasasında iş olanaklarını artırması suçun fırsat maliyetini yükseltmesi, birey tercihlerini etkileyerek suç işlemeye yönelik kararları etkilemesi ve sadece bireysel değil toplumsal değerlere de şekil vermesi gibi birçok nedenden oluşur.

Lochner 2007 yılında yaptığı çalışmada, eğitimin fırsat maliyetini artırarak suç oranlarını düşüreceğini savunmaktadır. Çünkü eğitim ücret haddini arttırır. Ücret haddindeki yükseliş suç işlemenin maliyetini de yükseltir. Yüksek ücretler suçun fırsat maliyetini iki açıdan etkiler. Birincisi suç işlemek için bireyler zamana ihtiyaç duymaktadır. Fakat eğitim seviyesi yüksek bireyler zamanlarını çalışmak gibi üretici amaçlarla kullanırlar. İkincisi ise suç işleme sonucunda ceza alma/cezaevine girme olasılığının pazar fırsatları ve ücretlerinin yanında daha maliyetli olmasıdır (Lochner, 2007: 2). Buna göre yüksek eğitim seviyesindeki bireyler kaybedilmiş kazançların ve cezaevine girmenin maliyetini hesaplayarak suç işlemekten kaçınırlar. Suç ekonomisi üzerine yapılan çalışmalara göre bireyler, para kazandıran aktivite olarak suç ile çalışma arasında bir tercihte bulunurlar. Fayda maliyet karşılaştırması yapmak, suç işleyip işlememe kararında etkili olur. Emek piyasası, suç işleme tercihini maliyet açısından etkilemektedir. Çünkü emek piyasasında yüksek gelir kazanan bir bireyin suç işleme yatkınlığı daha düşük olacaktır. Zamanlarının daha değerli olması, risk alma isteği az olan bireyler için suç işlemenin fırsat maliyeti daha yüksek hale getirmektedir. Bu yüzden yüksek seviyede eğitim hizmeti iş bulma imkanını artırmakta ve dolaylı olarak suç işleme olasılığını düşürmektedir (Freeman, 1982).

Yamada (1985) çalışmasında 1970 ile 1983 yılları arasında emek piyasası ile suç arasındaki ilişkiyi incelemiş, yedi farklı suç türünü kapsayan bir analiz yapmıştır. Araştırmada suçları gerçekleştirenler arasında, özellikle 25 yaş ve üstü işsiz erkeklerin oranı yüksek bulunmuştur. Bu durum, emek piyasasında yer almayan bireyler için suç işlemenin alternatif maliyetinin düşük olduğunu gösterir niteliktedir (Yamada, 1985).

Lochner'in ulaştığı bir diğer sonuç ise mülkiyet ve şiddet suçlarında eğitimin negatif etkisinin olduğudur. Buna göre eğitim seviyesi arttıkça mülkiyet ve şiddet suçları azalmaktadır (Lochner, 2004).

Eğitim kazanç sağlayacak beceriler öğretmek dışında da bireylerin suça yönelmesine engel olabilir. Bireylerin toplum değerlerini tanımasını sağlayıp çalışma ve dürüstlüğü teşvik ederek topluma pozitif dışsallık yayılmasını sağlar (Usher, 1997). Eğitim performans, uyum, birlikte çalışma ve rekabeti ödüllendirerek bu değerleri etkilemektedir. Değerlere karşı tutum değişikliği ise eğitimin bireylerin tercihlerini etkilemesine nedeniyle olmaktadır (Arrow, 1997). Tercihler üzerindeki etkisinin yanında eğitim, bireyleri hayatta karşılaşılabilecek zorluklara hazırlar. Okul hayatı boyunca tekrar eden problem/sorun çözme eylemi bireylerin, çocukluklarından itibaren olumsuz, alternatif durumlar karşısında çözüm üretme becerilerini geliştirebilir (Becker ve Mulligan, 1997).

Ayrıca eğitim, okulda geçirilen zaman açısından da suç oranlarını etkilemektedir. Tauchen ve Witte (1994)'nin çalışmasına göre okulda geçirilen zaman, suç ile ilişkili davranışlar sergileme ihtimalini düşürmektedir. Okulda geçireceği zamanı sokakta geçiren bir çocuğun suç ile tanışma olasılığı daha yüksektir (Tauchen ve Witte, 1994).

3.3. OECD Geneline Şiddet ve Mülkiyet Suçlarına Bakış

3.3.1. OECD İçinde Suç Oranları

Farklı ülkelerdeki suç oranları ile ilgili veriler suçun sebep olduğu ekonomik ve dışsal maliyetlerin boyutlarını anlamak adına yardımcı olabilir. Aşağıda Lozan Üniversitesi ve Avrupa Konseyi'nin 2016 yılında yayınladıkları SPACE I ve SPACE II adlı ortak çalışmadan alınan yıllık ceza istatistikleri ile ilgili veriler sunulmaktadır. Çalışmada suç kapsamına cinayet (teşebbüsler dahil), saldırı ve yaralama, tecavüz, tecavüz dışındaki diğer cinsel saldırı suçları, hırsızlık, ekonomik ve diğer finansal suçlar, uyuşturucu madde suçları, terör suçları, trafik suçları, vd. alınmıştır.

Tablo 3.1.'de bahsedilen çalışma ile suç, cezaevi gibi çeşitli alanlarda verilerini paylaşan ülkelerin nüfus ve suç oranları gösterilmektedir. Burada ülkelerin sahip oldukları genel toplam nüfus ile her bir ülkedeki toplam mahkum sayısı ve genel

nüfusa oranı verilmektedir. Her ne kadar birebir doğru orantılı olmasa da, genel olarak, toplam nüfus arttıkça mahkum sayısının da arttığı gözlenmektedir. Ele alınan ülkeler arasında 332.529 toplam nüfus ile en düşük nüfusa sahip olan İzlanda'nın mahkum sayısı da veri ülkeler arasında en düşük sayıdadır. Diğer yandan Almanya, İtalya, Fransa ve Türkiye gibi yoğun nüfuslu ülkelerde mahkum sayıları 50.000'i aşmaktadır.

Tablo 3.1. OECD Genel ve Cezaevi Nüfusları (2016)

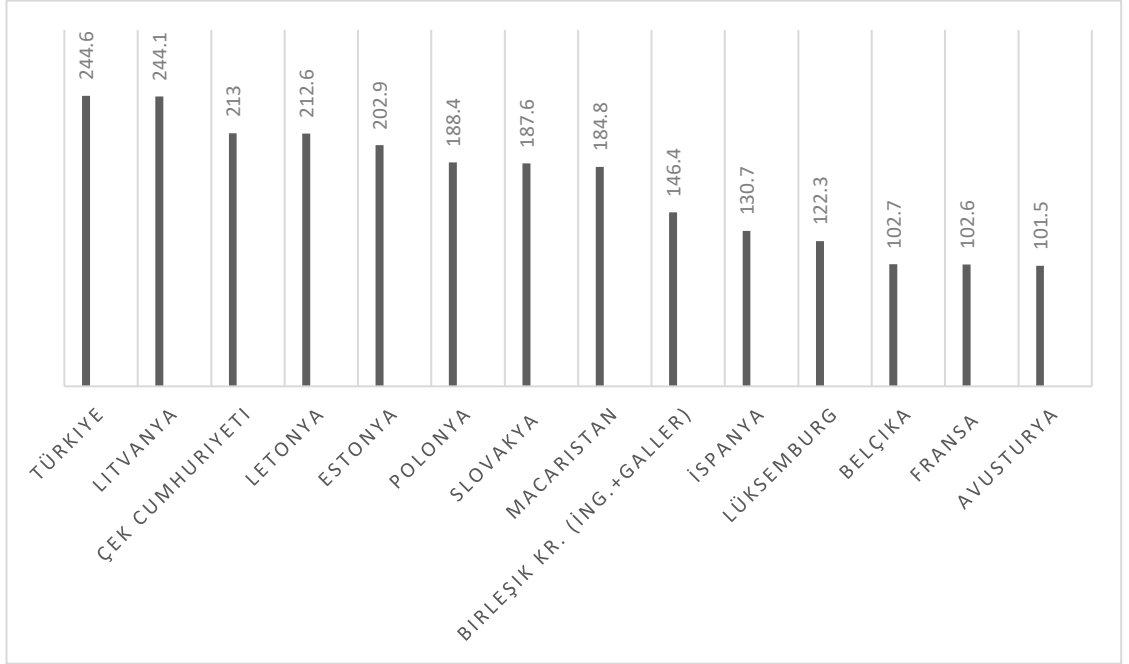
Ülkeler	1 Temmuz 2016 İtibari ile Toplam Nüfus	Toplam Mahkum Sayısı	Her 100.000 Kişi için Mahkum Sayısı
Almanya	82.175.684	64.397	78.4
Avusturya	8.690.076	8.824	101.5
Birleşik Kr.(İng+Galler)	58.147.409.	85.134	146.4
Birleşik Kr.(Kuzey İrlanda)	1.858.540	1.500	80.7
Birleşik Kr. (İskoçya)	5.376.607	7.657	142.4
Belçika	11.311.117	11.615	102.7
Çek Cumhuriyeti	10.553.843	22.481	213.0
Danimarka	5.707.251	3.408	59.7
Estonya	1.315.944	2.670	202.9
Finlandiya	5.487.308	3.110	56.7
Fransa	66.759.950	68.514	102.6
Hollanda	16.979.120	8.726	51.4
İrlanda	4.724.720	3.688	78.1
Macaristan	9.830.485	18.171	184.8
İzlanda	332.529	124	37.3
İrlanda	4.724.720	3.688	78.1
İspanya	46.440.099	60.687	130.7
İsveç	9.851.017	5.762	58.5
İsviçre	8.327.126	6.912	83.0
İtalya	60.665.551	54.195	89.3
İzlanda	332.529	124	37.3
Macaristan	9.830.485	18.171	184.8
Norveç	5.210.721	3.851	73.9
Letonya	1.968.957	4.186	212.6
Litvanya	2.888.558	7051	244.1
Lüksemburg	576.249	705	122.3
Polonya	37.967.209	71.528	188.4
Portekiz	10.341.330	13.779	133.2
Slovakya	5.436.252	10.181	187.6
Slovenya	2.064.188	1.308	63.4

Türkiye	78.741.053	192.627	244.6
Yunanistan	10.783.748	9.621	89.2
Minimum			37.3
Maximum			244.6

Kaynak: Council of Europe Annual Penal Statistics, Survey 2016, (Çevrimiçi) <http://wp.unil.ch/space/files/2018/03/SPACE-I-2016-Final-Report-180315.pdf>, 17.05.2018.

Tablo 3.1.'den elde edilen bir diğer sonuç mahkum sayısının toplam nüfus içindeki oranıdır. Bu oran ortalama olarak her 100.000 kişiye düşen mahkum sayısını göstermektedir.

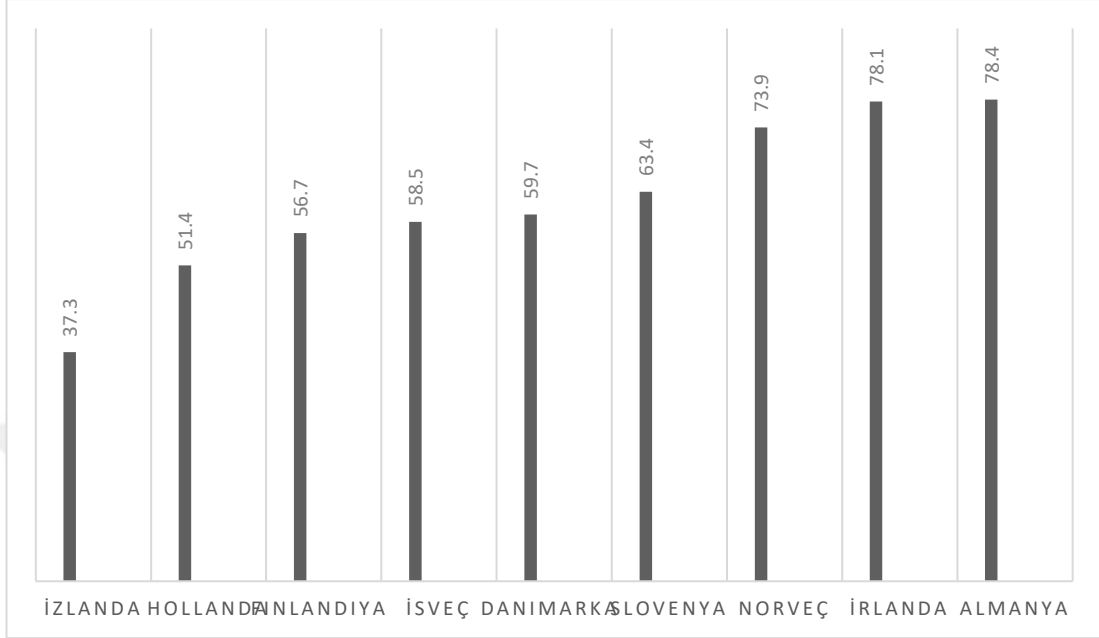
Grafik 3.1.: OECD İçinde Her 100.000 Kişi İçinde Mahkum Sayısı Yüksek Ülkeler (2016)



Kaynak: Council of Europe Annual Penal Statistics, Survey 2016, (Çevrimiçi) <http://wp.unil.ch/space/files/2018/03/SPACE-I-2016-Final-Report-180315.pdf>, 17.05.2018.

Grafik 3.1. OECD içinde yüksek mahkum sayısına sahip ülkeleri göstermektedir. Ortalama olarak her 100.000 kişiye düşen mahkum sayısının yüksek olduğu ülkeler düşükten yükseğe sırasıyla Avusturya (101.5), Fransa (102.6), Lüksemburg (122.3), İspanya (130.7), İngiltere ve Galler'i kapsayan Birleşik Krallık (146.4), Macaristan (184.8), Slovakya (187.6), Polonya (188.4), Estonya (202.9), Letonya (212.6), Çek Cumhuriyeti (213), Litvanya (244,1) ve Türkiye (244.6)'dır.

Grafik 3.2.: OECD İçinde Her 100.000 Kişi İçinde Mahkum Sayısı Düşük Ülkeler (2016)



Kaynak: Council of Europe Annual Penal Statistics, Survey 2016, (Çevrimiçi) <http://wp.unil.ch/space/files/2018/03/SPACE-I-2016-Final-Report-180315.pdf>, 17.05.2018.

Grafik 3.2. ise OECD içinde 100.000 nüfusa oranla mahkum sayılarının düşük olduğu ülkeleri vermektedir. Burada ise en düşükten en yükseğe sırasıyla İzlanda (37.3), Hollanda (51.4), Finlandiya (56.7), İsveç (58.5), Danimarka (59.7), Slovenya (63.4), Norveç (73.9), İrlanda (78.1), Almanya (78.4)'tür.

Grafik 3.1.-3.2.ve Tablo 3.1 arasında dikkat çekici bir nokta, ele alınan ülkeler arasında yüksek nüfusa sahip ülkeler olan Türkiye ve Almanya arasındaki 100.000 nüfusa oran ile mahkum sayıları arasındaki farktır. 2016 yılında 78.741.053 nüfusa sahip Türkiye'nin mahkum sayısı 192.627 (244.2) iken 82.175.684 nüfuslu Almanya'da bu oran 64.397 (78.4)'tür. Yine Almanya ile toplam nüfusları yakın olan Fransa (66.759.950) ve İtalya'da (60.665.551) da mahkum sayıları sırasıyla 68.514 ve 54.195'dir.

Verilerine ulaşılabilen OECD ülkelerinin son 10 yılda cezaevindeki nüfus değişimi Tablo 3.2.'de yüzde olarak gösterilmektedir.

Tablo 3.2. OECD Cezaevi Nüfus Değişimi

Ülkeler	2006-2016 Yılları Arasında Cezaevi Nüfusunda Değişim (%)
Almanya	-18.4
Avusturya	-4.5
Belçika	8.3
Birleşik Kr.(İng+Galler)	0.9
Birleşik Kr.(Kuzey İrlanda)	-6.4
Birleşik Kr. (İskoçya)	1.3
Çek Cumhuriyeti	15.5
Danimarka	-13.8
Estonya	-36.7
Finlandiya	-19.8
Fransa	12.1
Hollanda	-38.9
İrlanda	4.8
İspanya	-8.9
İsveç	-26.2
İsviçre	5.2
İtalya	37.0
İzlanda	-6.0
Letonya	-25.3
Litvanya	2.8
Lüksemburg	-24.0
Macaristan	19.5
Norveç	8.4
Polonya	-18.9
Portekiz	11.5
Slovakya	16.8
Slovenya	-2.4
Türkiye	161.7
Yunanistan	-1.9
Minimum	-38.9
Maximum	161.7

Kaynak: Council of Europe Annual Penal Statistics, Survey 2016, (Çevrimiçi) <http://wp.unil.ch/space/files/2018/03/SPACE-I-2016-Final-Report-180315.pdf>, 17.05.2018.

Tablo 3.2. incelendiğinde, 26 ülke (Birleşik Krallık tek değerlendirildiğinde) arasında 14 ülkede cezaevi nüfusunun son 10 yıl içinde düştüğü sonucuna

ulaşılmaktadır. Cezaevi nüfusunda azalma görülen bu 14 ülke arasında en yüksek değişim %-38.9 ile Hollanda’da gerçekleşmiştir. 26 ülke içinde geriye kalan 12 ülke arasında ise son 10 yılda cezaevi nüfusunda en keskin artış yaşanan ülke %161.7 ile Türkiye olmuştur. Türkiye’ de son bir yılda görülen artış yine veri ülkeler arasında en yüksek seviyededir.

2016 yılı itibari ile cezaevinde bulunan mahkumların hangi tür suç nedeniyle ceza aldıklarına, verilerine ulaşılamayan ülkeler olmakla beraber, Lozan Üniversitesi ve Avrupa Konseyi’nin ortak çalışmasında ulaşılabilmektedir. Araştırmada suç türleri şiddet suçları (cinayet-cinayet teşebbüsü dahil, saldırı ve yaralama, tecavüz,), mülkiyet suçları (hırsızlık) ekonomik ve finansal suçlar ile uyuşturucu madde suçları ele alınmıştır. Finlandiya, Hollanda ve Almanya’da tecavüz suçu için belirtilen rakamlar cinsel saldırı ile ilgili diğer suçları da kapsamaktadır. Verilerine ulaşılabilen ülkeler arasında şiddet/mülkiyet suçları ve uyuşturucu madde suçları için en yüksek mahkum sayısı Türkiye’dedir. Bu ülkeler arasında ekonomik ve finansal suçlar için en yüksek mahkum sayısına sahip ülke ise Almanya’dır. Yukarıda belirttiğimiz gibi, bu iki ülke nüfusu birbirine yakın olmakla birlikte, özellikle cinayet, saldırı ve yaralama, tecavüz ve hırsızlıktan oluşan şiddet ve mülkiyet suçlarından mahkum olanlar arasında ciddi fark görülmektedir. Araştırmada ele alınan tüm suç türlerinden en düşük mahkum sayısına sahip ülke ise İzlanda’dır. Suç türlerinin yüzdelik dağılımına bakıldığında ise tüm verilerine ulaşılabilen 22 ülkenin 18’inde şiddet ve mülkiyet suçlarından mahkum olanlar ağırlıklıdır. Şiddet ve mülkiyet suçları içinde ise 14 ülkede en çok cinayet suçundan ceza alındığı görülmektedir. Şiddet/mülkiyet suçlarından sonra en çok ceza alınan suç türü ise uyuşturucu madde suçlarıdır. İnceleme yapılabilen 22 ülke arasında 13 ülkede ise ekonomik ve finansal suçlar en düşük orana sahiptir (Council of Europe Annual Penal Statistics, Survey, 2016).

3.3.2.OECD’de Şiddet-Mülkiyet Suçları ve Eğitim Harcamaları İlişkisi

Çalışmada suç türleri arasında şiddet ve mülkiyet suçları ele alınacaktır. Şiddet ve mülkiyet suçlarının tercih edilmesinin sebebi, kayıtlı verilerine ulaşılabilen 22 ülkenin 18’inde en fazla mahkumun şiddet ve mülkiyet suçu nedeniyle ceza almasıdır.

Şiddet ve mülkiyet suçları tercihinin sebeplerinden bir diğeri ise neden olduğu ekonomik maliyettir. Kopenhag Konsensüs Merkezi tarafından 2014 yılında şiddet ve çatışma üzerine yapılan bir çalışmada toplu şiddet, kişilerarası şiddet, çocuğa kötü muamele, çocuğa cinsel istismar, ilişki içinde şiddet, kadınlara karşı cinsel istismarı içeren şiddet suçlarının maliyeti dünya çapında gayri safi yurt içi hasılanın yaklaşık olarak %11'ini oluşturmaktadır (Hoeffler ve Fearon, 2014). Lochner ve Moretti 2004 yılında yaptıkları çalışmada Amerika'da ortaöğretimden mezun olma oranı %1 artsaydı, suçtan kaynaklanan maliyetlerin yılda 1.4 milyar dolar azalmış olacağını ve Amerika'nın maddi kazanç sağlayacağını hesaplamışlardır (Lochner ve Moretti, 2004: 31). Buradan yola çıkarak şiddet/mülkiyet suçlarının dünya kaynaklarının verimli, etkin ve insanlık yararına kullanılamamasına neden olduğu yorumu yapılabilir.

Şiddet, tanımlaması güç ve karışık bir olgudur. Neyin şiddet olarak kabul edileceği kültürden kültüre ya da farklı zaman dilimlerinde değişebilmektedir. Bu nedenle şiddeti küresel olarak tanımlamakta farklılıklar bulunmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü (WHO-World Health Organisation) şiddeti *“bir başka birey, grup ya da topluluğun üzerinde ölüm, yaralanma veya psikolojik zarar ile sonuçlanan fiziksel kuvvet ya da gücün kasıtlı kullanımı”* olarak tanımlamaktadır (WHO, 2002: 4). Çalışmada şiddet suçları cinayet-cinayete teşebbüs, saldırı-yaralama, tecavüz; mülkiyet suçları (mala karşı suçlar) ise hırsızlık olarak gruplanmaktadır.

Şiddet/mülkiyet suçlarının ortaya çıkmasında tek etkili nedenin sunulan eğitim hizmetlerinin yetersizliği ya da kalitesizliği olmadığı kabul edilmekle birlikte, şiddet/mülkiyet suçlarının yarattığı olumsuz sonuçların hiç doğmadan önlenmesi için eğitim hizmetleri önemli bir araç olabilmektedir. Groot ve Brink (2010) tarafından suç dağılımları ve suçluların eğitim seviyelerinin incelendiği bir çalışmada, basit suçlar (toplu taşımada ücretin ödenmemesi, dükkanda fiyat değiştirme, vs.) daha çok yüksek eğitilmiş kişilerce işlenirken; tehdit, yaralama, hırsızlık (ev, araba hırsızlığı, vs.) gibi daha ciddi suçları işleyen bireylerin eğitim seviyesinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, eğitim seviyesinde bir yıllık artışın marjinal etkisi vergi kaçakçılığı ihtimalini 0.4% artırırken vandalizm, şiddet gibi suçları 0.2% düşürmektedir. (Groot ve van den Brink, 2010: 281).

Öte yandan bu suç türünün yarattığı güvensizlik duygusu, psikolojik rahatsızlıklar, şiddetin şiddeti doğurması gibi çeşitli dışsal etkiler, negatif dışsallığa neden olarak da toplum refahının optimal seviyede gerçekleşmesini engellemektedir.

Çalışmada şiddet/mülkiyet suçlarını azaltmada devletin sunduğu eğitim hizmetlerinin etkili olup olmadığı araştırılırken ülkelerin eğitim harcamaları eğilimi ve eğitim sistemleri kullanılan değişkenlerdir. Şiddet/mülkiyet suçlarını değerlendirmek için ise cezaevi verilerinden yararlanılmaktadır. Bunun nedeni kayıtlara geçmeyen suçlara erişim sağlanamayacağı için mahkum sayılarının yol gösterici olacağının düşünülmesidir. Mahkumların eğitim yıllarına birebir ulaşılması ise mümkün olmamıştır. Bu nedenle ülkelerin belirli bir yıldaki eğitim harcamalarına bakmak yanıltıcı olabilir. Fakat, ülkelerin eğitim politikalarında eğitim hizmetlerine ayırdıkları miktarın yıldan yıla ciddi ölçüde değişmediği göz önüne alınarak eğitim harcamaları eğiliminin bir değişken olarak açıklayıcı olacağı düşünülmüştür (Bkz. Tablo 3.3-3.4.).

Tablo 3.3. OECD İçinde İlköğretimde Öğrenci Başına Yapılan Yıllık Harcamalar

Ülkeler	İlköğretim Öğrenci Başına Yıllık Harcamalar (\$)				
	2009 ²	2011 ²	2012 ¹	2013 ¹	2014 ¹
Lüksemburg	16.494	23.871	19.834	17.912	21.153
İsviçre	10.597	12.907	15.447	16.049	15.177
Norveç	11.833	12.459	12.602	13.370	13.104
Danimarka	11.166	9.434	11.097	11.457	11.498
Birleşik Kr.	9.088	9.857	9.924	10.615	11.367
İzlanda	10.099	10.339	9.906	10.412	11.163
Avusturya	10.080	10.600	9.873	10.864	11.154
İsveç	9.382	10.295	10.513	10.807	10.804
Belçika	8.341	9.281	9.818	10.072	10.216
Slovenya	NA	9.260	9.192	9.390	9.335
Finlandiya	7.368	8.159	8.401	8.590	8.812
Almanya	6.619	7.579	7.733	8.130	8.546
Hollanda	7.917	8.036	8.243	8.471	8.529
İtalya	8.669	8.448	7.683	8.071	8.194
İrlanda	8.219	8.520	8.730	8.128	8.007
Fransa	6.373	6.917	6.844	7.264	7.396
Polonya	5.302	6.233	6.583	6.972	7.026
İspanya	7.446	7.288	7.044	6.943	6.970

Estonya	5.493	5.328	5.864	7.256	6.760
Letonya	NA	4.982	4.979	6.016	6.585
Portekiz	5.762	5.865	6.200	7.250	6.474
Slovakya	5.099	5.517	5.570	6.019	6.234
Litvanya	NA	NA	4.883	5.127	5.179
Çek Cumhuriyeti	4.196	4.587	4.775	4.895	5.101
Macaristan	4.467	4.566	4.450	5.498	3.789
Türkiye	NA	2.218	2705	3221	3.589

Kaynak: ¹<https://data.oecd.org/eduresource/education-spending.htm#indicator-chart> Çevirmici (12.04.2018).

²https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance_19991487, Çevirmici (12.04.2018).

Tablo 3.3. ve Tablo 3.4.'de, OECD ülkeleri 2014 yılında yaptıkları harcamalara göre sıralanmakta; 2009, 2011, 2012, 2013 ve 2014 yıllarında ilköğretim ve ortaöğretimde öğrenci başına yıllık harcamaları dolar bazında gösterilmektedir. Ele alınan ülkelerin verilen yıllarda ilköğretim ve ortaöğretimde öğrenci başına yıllık harcama sıralamalarına bakıldığında önemli bir yer değişimine rastlanmamıştır. Her iki eğitim seviyesinde de Birleşik Krallık dışındaki ülkelerin sıralamalarında 3-4 basamaklık bir yer değişimi gözlenmektedir. Sadece Birleşik Krallık'ta ortaöğretim seviyesinde 2012 sonrasında harcamalar artmış, bu durum ülkenin sıralamada yaklaşık 8 basamak yükselmesi ile sonuçlanmıştır. Tablolardan yola çıkarak incelenen ülkelerin eğitim harcamalarının bir eğilim gösterdiği söylenebilir.

Tablo 3.4. OECD İçinde Ortaöğretimde Öğrenci Başına Yapılan Yıllık Harcamalar

Ülkeler	İlköğretim Öğrenci Başına Yıllık Harcamalar (\$)				
	2009 ²	2011 ²	2012 ¹	2013 ¹	2014 ¹
Lüksemburg	19.324	16.182	20.426	19.710	21.593
İsviçre	15.645	10.938	18.145	19.136	NA
Norveç	13.883	13.939	13.177	14.090	15.149
Avusturya	12.589	13.607	14.132	15.038	15.094
Belçika	10.775	11.732	12.323	12.911	13.118
Birleşik Kr.	10.013	9.649	9.991	12.139	12.452
Hollanda	11.793	12.100	12.383	12.415	12.446
Fransa	10.696	11.109	11.165	11.583	11.815
Almanya	9.285	10.275	10.628	11.142	11.684
İsveç	10.050	10.938	11.395	11.506	11.342
Danimarka	11.036	10.937	10.772	11.031	11.216
İrlanda	11.831	11.502	11.399	10.900	10.665
Finlandiya	8.947	9.792	10.087	10.323	10.387

İzlanda	8.644	11.502	8.618	9.139	10.078
İtalya	9.112	8.585	NA	8.927	8.843
Portekiz	8.709	8.676	8.636	10.063	8.821
Slovenya	8.670	8.568	9.996	8.780	8.785
İspanya	10.111	9.615	9.054	8.504	8.528
Çek Cumhuriyeti	6.602	7.270	7.543	7.803	8.191
Estonya	6.519	6.389	7.025	6.523	7.077
Letonya	NA	4.998	5.152	5.891	6.629
Polonya	5.026	5.870	6.200	6.480	6.455
Slovakya	4.658	4.938	5.300	5.870	6.453
Macaristan	4.514	4.574	4.500	4.285	6.104
Litvanya	NA	NA	4.638	4.978	5.205
Türkiye	NA	2.736	2.894	3.181	3.268

Kaynak: ¹<https://data.oecd.org/eduresource/education-spending.htm#indicator-chart> Çevirmici (12.04.2018).

²https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance_19991487, Çevirmici (12.04.2018).

Verilerine erişim sağlanabilen ve eğitime yüksek harcama eğiliminin olduğu ülkelerin çoğunda şiddet/mülkiyet suçlarından mahkum olanların sayılarının daha az olduğu gözlenmektedir. İlköğretimde öğrenci başına yapılan yıllık harcamalar ile şiddet/mülkiyet suçu nedeni ile mahkum olanların toplam mahkum içindeki oranları Tablo 3.5.’te verilmiştir. Ülkeler 2014 yılında dolar bazında yaptıkları harcama miktarına göre en yüksekten en düşüğe doğru sıralanmıştır.

Tablo 3.5. İlköğretimde Öğrenci Başına Eğitim Harcamaları (\$, 2014) ile Şiddet/Mülkiyet Suçu Nedeniyle Mahkum Olanlar (% , 2015)

İlköğretimde Öğrenci Başına Yapılan Yıllık Eğitim Harcamaları (2014)	Ülkeler	Cinayet (Teşebbüsler Dahil, %)	Saldırı ve Yaralama (%)	Tecavüz (%)	Hırsızlık (%)	Şiddet ve Mülkiyet Suçları Toplamı (%)	Her 100.000 Kişi İçinde Mahkum Sayısı	Her 100.000 Kişi İçinde Şiddet ve Mülkiyet Suçundan Mahkum Sayısı
21.153	Lüksemburg	14.0	12.1	6.0	7.6	39.7	122	48 ⁶
15.177	İsviçre	6.5	5.8	4.4	7.9	24.6	83	20
13.104	Norveç	6.9	12.5	8.7	3.6	31.7	74	23
11.498	Danimarka	8.7	16.4	4.6	9.9	39.6	60	24
11.367	Birleşik Kr. (İng.+Galler)	9.4	16.2	8.9	10.5	45	98	44

⁶ İlköğretim ve ortaöğretimde öğrenci başına yapılan yıllık harcama eğiliminin en yüksek olduğu Lüksemburg’da şiddet suçlarının yüksek olduğu görülmektedir. Bireylerin şiddet suçu işleminde tek etkenin eğitim olmadığı kabul edilmekle birlikte Lüksemburg’un son 10 yıldaki ortaokul okullaşma oranlarının da diğer ülkelere kıyasla düşük olduğu belirtilmelidir (Education at Glance, 2017).

11.163	İzlanda	11.9	11.0	11.0	5.5	39.4	37	14
10.804	İsveç	13.8	11.3	4.9	9.6	39.6	58	23
9.335	Slovenya	6.9	8.3	1.0	9.0	25.2	63	16
8.812	Finlandiya	20.3	17.1	6.0*	8.3	51.7	57	29
8.546	Almanya	7.4	12.4	6.5*	12.8	39.1	78	30
8.529	Hollanda	15.0	3.5	4.2*	11.8	34.5	82	28
8.194	İtalya	18.5	0.3	5.3	15.5	39.6	89	35
8.007	İrlanda	13.3	14.3	5.9	2.9	36.4	78	28
7.396	Fransa	9.5	13.4	8.9	5.0	36.8	103	38
7.026	Polonya	7.1	5.3	2.4	13.8	28.6	188	54
6.970	İspanya	8.0	5.5	3.7	30.9	48.1	131	63
6.760	Estonya	17.8	9.0	4.4	11.6	42.8	203	87
6.585	Letonya	14.7	8.7	4.5	24.7	52.6	213	112
6.474	Portekiz	8.8	3.1	1.7	13.0	26.6	133	35
6.234	Slovakya	6.6	5.0	1.7	13.2	26.5	188	50
10.384	Litvanya	27.6	5.1	4.9	13.7	51.3	244.1	125
3.789	Macaristan	9.5	9.9	11.0	19.0	49.4	185	91
3.589	Türkiye	22.2	14.6	11.4	14.5	62.7	245	154

Kaynak: ¹<https://data.oecd.org/eduresource/education-spending.htm#indicator-chart> Çevirmici (12.04.2018).

²https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance_19991487, Çevirmici (12.05.2018).

³Council of Europe Annual Penal Statistics, Survey 2016, (Çevirmici) <http://wp.unil.ch/space/files/2018/03/SPACE-I-2016-Final-Report-180315.pdf>, 17.05.2018.

*Tecavüz ve diğer cinsel saldırı suçları

Tablo 3.6. Eğitim Harcamaları ve Şiddet/Mülkiyet Suçları

Ülkeler	İlköğretim ve Ortaöğretimde Öğrenci Başına Yapılan Yıllık Harcamalar Toplamı (\$, 2014)	Her 100.000 Kişi İçinde Şiddet/Mülkiyet Suçundan Mahkum Sayısı
Lüksemburg	42.748	48
İsviçre	30.199	20
Norveç	28.253	23
Birleşik Kr.	23.819	44
Danimarka	22.714	24
İsveç	22.146	23
İzlanda	21.241	14
Hollanda	20.975	28

Almanya	20.230	30
Fransa	19.211	38
Finlandiya	19.199	29
İrlanda	18.672	28
Slovenya	18.120	16
İtalya	17.037	35
İspanya	15.498	63
Portekiz	15.295	35
Estonya	13.837	87
Polonya	13.481	54
Letonya	13.214	112
Litvanya	10.384	125
Macaristan	9.893	91
Türkiye	6.857	154

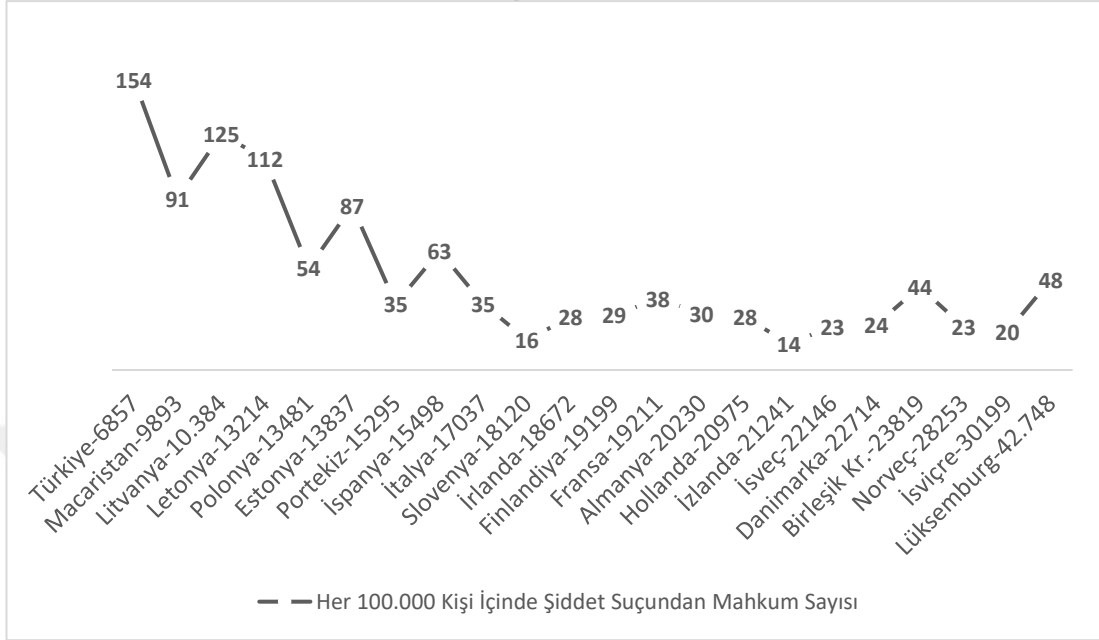
Kaynak: ¹<https://data.oecd.org/eduresource/education-spending.htm#indicator-chart> Çevirmici (12.04.2018).

²https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance_19991487, Çevirmici (12.05.2018).

³Council of Europe Annual Penal Statistics, Survey 2016, (Çevirmici) <http://wp.unil.ch/space/files/2018/03/SPACE-I-2016-Final-Report-180315.pdf>, 17.05.2018.

İlköğretim ve ortaöğretimde öğrenci başına yapılan yıllık harcamalar toplamı ile her 100.000 kişi başına düşen şiddet/mülkiyet suçu mahkumu sayıları karşılaştırıldığında, bu eğitim seviyelerindeki öğrencilere yıllık yapılan harcamalar 15.000\$ seviyesinin üstünde gerçekleşen ülkelerin büyük bir kısmında, şiddet/mülkiyet suçu nedeniyle mahkum olanların sayılarının 15.000\$'ın altında harcama yapanlara göre daha düşük olduğu gözlenmektedir (Bkz. Tablo 3.6.). Bu durum Grafik 3.6.'da yatay eksenle en düşükten başlayarak sırasıyla ülkelerin öğrenci başına yaptığı yıllık harcamalar, dikey eksenle ise her 100.000 kişi içinde şiddet ve mülkiyet suçundan mahkum sayıları gösterilmektedir.

Grafik 3.3.: İlköğretim ve Ortaöğretime Yapılan Harcamalar (\$) ve Şiddet/Mülkiyet Suçu Oranları*



Kaynak: ¹<https://data.oecd.org/eduresource/education-spending.htm#indicator-chart> Çevirmici (12.04.2018).

²https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance_19991487, Çevirmici (12.05.2018).

³Council of Europe Annual Penal Statistics, Survey 2016, (Çevirmici) <http://wp.unil.ch/space/files/2018/03/SPACE-I-2016-Final-Report-180315.pdf>, 17.05.2018.

* Yatay ekseninde öğrenci başına yapılan yıllık eğitim harcamaları; dikey ekseninde her 100.000 kişi içinde şiddet ve mülkiyet suçundan mahkum sayıları gösterilmektedir.

3.4. Türkiye’de Şiddet ve Mülkiyet Suçuna Bakış

Son 10 yılda ülkelerin cezaevi nüfuslarındaki değişim oranlarına bakıldığında en yüksek artış oranı %161.7 ile Türkiye’de gerçekleşmiştir. Bilgilerine ulaşılabilen OECD ülkeleri içinde son 10 yılda, Türkiye’den sonra en yüksek artışın gerçekleştiği ülke %37 ile İtalya’dır (Bkz. Tablo 3.4.). Türkiye’de suç oranlarında görülen ciddi artış dikkat çekicidir.

Suç türleri farklı şekillerde gruplandırılmak ile birlikte Türk Ceza Kanunu’nda yer alan suç türleri vatana ihanet, hürriyete karşı, devlet yönetimine karşı, adliyeye karşı, kamu düzenine karşı, kamu görevine karşı, kamu esenliğine karşı, genel ahlak ve aile düzenine karşı, kişiye karşı ve mala karşı suçlar olarak gruplanmaktadır. Daha mikro ölçekte bakıldığında suç türleri öldürme, yaralama, hürriyetinden yoksun bırakma, cinsel suçlar, dolandırıcılık, sahtecilik, kaçakçılık, hırsızlık, uyuşturucu

suçları, rüşvet, trafik suçları, icra iflas kanununa muhalefet, bilişim suçları, vs. olarak incelenmektedir. Toplum dinamikleri ile ilişkili olarak bir ülkede işlenen suç türlerinin ağırlıkları da farklı olmaktadır. Türkiye’de ağırlıklı olarak görülen suçlar cinayet, cinayete teşebbüs, yaralama, tecavüz suçlarını içinde barındıran şiddet suçları ve hırsızlık gibi mala karşı işlenen mülkiyet suçlarıdır (Yorulmaz ve Giray Yakut, 2017: 308).

Türkiye’de suçlara tür özneline bakıldığında, en çok işlenen suç türünün şiddet/mülkiyet suçları olduğu görülmektedir. Avrupa Konseyi ve Lozan Üniversitesi’nin araştırma verilerine göre, Türkiye’de 192.627 mahkum içinde şiddet/mülkiyet suçu nedeniyle ceza alanların toplam sayısı 76.157’dir. Bu sayı mahkumların yaklaşık olarak %40’ının şiddet/mülkiyet suçlarından birini işlediğini göstermektedir. Türkiye’de cinayet suçundan mahkum olanların sayısı 26.966, saldırı ve yaralama suçlarından mahkum olanların sayısı 17.746, hırsızlık suçundan ceza alanların sayısı 17.587 ve cinsel saldırı suçlarından ceza alan mahkumların sayısı ise 13.864’tür (Bkz. Tablo 3.5.-3.6.).

3.4.1.Bölgelere Göre Şiddet ve Mülkiyet Suçları

Türkiye, İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflaması (İBBS) 1. Düzey’e göre 12 bölgeden oluşmaktadır. Bu bölgeler İstanbul, Batı Marmara, Ege, Doğu Marmara, Batı Anadolu, Akdeniz, Orta Anadolu, Batı Karadeniz, Doğu Karadeniz, Kuzeydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu’dan oluşmaktadır. İBBS 1. Düzey’e göre tüm bölgelerde şiddet/mülkiyet suçları arasında en çok hırsızlık ve yaralama suçları işlenmektedir. Bu iki suçu öldürme ve cinsel suçlar takip etmektedir.

Bahsedilen bölge kümelemesine göre 2011-2016 yılları arasında Türkiye’de öldürme, yaralama, cinsel suçlar ve hırsızlık nedeniyle ceza infaz kurumuna giren hükümlülerin önemli bir kısmı İBBS 1. Düzey’e göre Ege Bölgesi’ndedir. Ege Bölgesi’ni ise Akdeniz Bölgesi izlemektedir. Bahsedilen şiddet/mülkiyet suçları nedeniyle ceza infaz kurumuna giren hükümlü sayısının en az olduğu bölge ise Doğu Karadeniz’dir (TÜİK, Adalet İstatistikleri-Ceza İnfaz Kurumu İstatistikleri 2009-2016).

Coğrafi bölgeler olarak bakıldığında ise ceza infaz kurumuna giren hükümlü sayısının en çok olduğu bölge Marmara'dır. Burada dikkat çekici husus Marmara Bölgesi'nde yer alan İstanbul'un söz konusu şiddet/mülkiyet suçlarının tüm Türkiye'de en çok işlendiği şehir olmasıdır. İstanbul'da şiddet/mülkiyet suçu nedeniyle ceza infaz kurumlarında bulunan hükümlü sayısının çok olması, içinde bulunduğu coğrafi bölgenin sıralamasına da etki etmektedir. İstanbul, İBBS 1. Düzey sıralamasında da 3. sıradadır. İBBS 3. Düzey olan şehirlere göre bakıldığında en çok suçun işlendiği şehirlerin İstanbul, İzmir, Ankara gibi büyükşehirler olduğu görülmektedir. (TÜİK, Adalet İstatistikleri-Ceza İnfaz Kurumu İstatistikleri 2009-2016).

Özellikle köyden şehre sosyal ve ekonomik sebepler nedeniyle göç eden kişiler, şehirlerin yetersiz olmasının etkisiyle, toplumdan dışlanmaya mahkum olmaktadır. Dışlanma ile yüz yüze kalan bireyler ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli olan iş imkanlarını bulamamakta; bu durum ise bireyleri şiddet ve hırsızlığa yöneltmektedir. Yapılan bir çalışmada, hükümlüler arasında göç etmiş bireylerin %30.4'ünün geçim sıkıntısı çektikleri ve %29'unun ise işsiz oldukları belirtilmiştir. Söz konusu araştırmada geçim sıkıntısına maruz kalan ve işsiz olan hükümlülerin en çok işledikleri suç öldürme ve hırsızlıktır (İçli, 1993'ten aktaran Durusoy, Köse ve Karadeniz, 2008; 180).

3.4.2.Yaş Aralığı, İşsizlik Oranları, Mesleki Duruma Göre Şiddet ve Mülkiyet Suçluları

Türkiye'de şiddet/mülkiyet suçu nedeniyle ceza infaz kurumunda bulunan hükümlüler 12-14, 15-17, 18-24, 25-34, 35-44, 45-54, 55-64 ve 65 yaş üstü olarak sınıflandırılmışlardır. Bu yaş grupları arasında en çok hükümlü 18-24 ile 25-34 yaş aralıklarındadır. Hükümlü sayısının en az olduğu yaş aralığı ise 65 yaş ve üstüdür. Özellikle 12-24 yaş arasında hırsızlık, 25-54 yaş arasında ise yaralama suçlarından hükümlü sayısı en fazladır. Buradan yola çıkarak, hırsızlık yaparak küçük yaşlarda suç işlemeye başlayan bireylerin, ileriki yaşamlarında mal suçlarının yanında insan vücuduna karşı suç işlemeye de yöneldiği söylenebilir. Cinsiyet açısından bakıldığında ise tüm yaş aralıklarında erkek hükümlü sayısı kadın hükümlü sayısının oldukça üzerindedir (TÜİK, Adalet İstatistikleri-Ceza İnfaz Kurumu İstatistikleri 2009-2016).

Türkiye’de şiddet/mülkiyet suçu nedeniyle ceza ve infaz kurumunda bulunan hükümlüler mesleki durumlarına göre incelendiğinde ise 2016 yılında iş gücünde olan bireylerin ağırlıklı olarak yaralama; iş gücünde olmayan bireylerin ise ağırlıklı olarak hırsızlık suçunu işledikleri görülmektedir. Fakat iş gücünde bulunanlar içinde mesleki açıdan en çok hükümlü sayısına sahip olan sanatkarlar ve ilgili işlerde çalışanlar ile hizmet ve satış elemanlarının daha çok hırsızlık suçu işledikleri görülmektedir. İş gücünde olmayanlara bakıldığında ise ev kadınları, öğrenciler ve işi olmayanlar ağırlıklı olarak hırsızlık; emekliler ise yaralama suçu nedeniyle hükümlüdür (TÜİK, Adalet İstatistikleri-Ceza İnfaz Kurumu İstatistikleri 2009-2016).

Türkiye genelinde işsizlik oranlarına bakıldığında Şubat 2018’de işsizlik oranının 3 milyon 354 bin kişi ile %10.6 olduğu görülmektedir. 15-24 yaş arası genç nüfusun işsizlik oranının ise %19 olduğu; 15-64 yaş arası çalışan grupta ise %10.9 olduğu görülmektedir (TÜİK, İşgücü İstatistikleri, Şubat 2018). İşsizlik bireylerin geçim sıkıntısı çekmesine neden olarak kötü koşullarda yaşamaya mecbur bırakabilir. İşsizlik doğrudan suç işlemeye neden olmasa da kötü yaşam koşulları bireyleri suça yöneltebilir (Durusoy, Köse ve Karadeniz, 2008; 180).

3.4.3. Türkiye’de Eğitim Sistemi Çıktıları

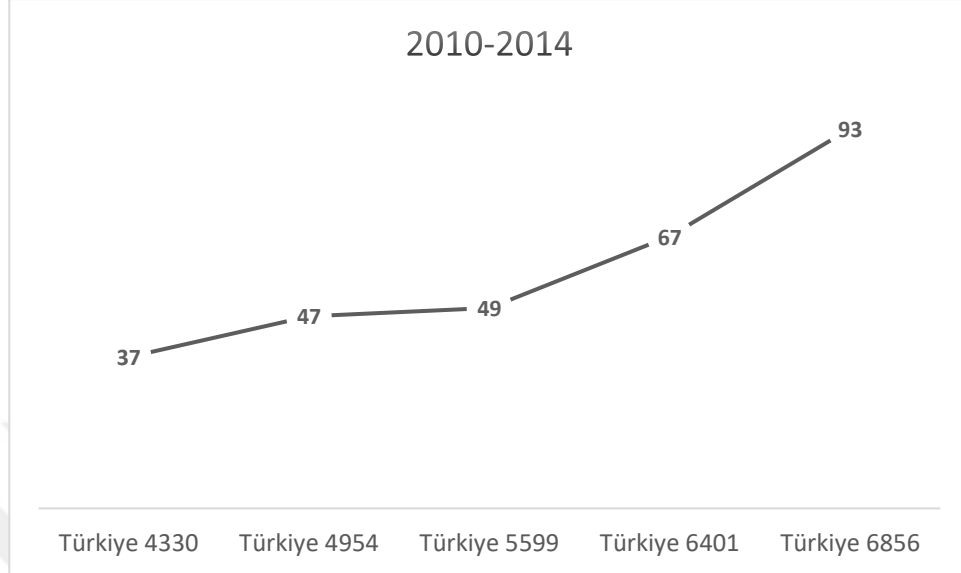
OECD tarafından yapılan ve 2016 yılında yayınlanan The Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC-Yetişkin Becerileri Araştırmaları), ülkelerin yetişkin becerilerine dair bilgi edinmeyi amaçlamaktadır. Buradaki hedef 16 yaş ve üstü bireylerin sözel, sayısal ve teknoloji zengin ortamda problem çözme yeteneklerini değerlendirmektedir. Söz konusu yeteneklerin seviyeleri, bu yaş aralığındaki bireylerin hem sosyal hem de iş hayatına katılımda ihtiyaç duyulan “temel bilgi işleme yeterlikleridir”. Türkiye’deki yetişkinlere dair sonuçlar, temel olarak ele alınan her 3 alanda da OECD ortalamasının altındadır. Sözel becerilerde Türkiye’deki yetişkinler 227 puan alırken bu alanda OECD ortalaması 268’dir. Sayısal bölümde Türkiye’nin puanı 219 iken OECD ortalaması 263’tür. Teknoloji zengin ortamda problem çözme becerilerine bakıldığında ise Türkiye’de ki yetişkinler sadece temel yeterlikleri göstermektedir. Yetişkinlerin yaklaşık %40’ı bilgisayar deneyimi olmadığını bildirmiştir. Türkiye’nin sayısal ve sözel beceri puanları Düzey 2 seviyesindedir. Sözel beceri açısından bu seviye bireylerin, verilen

bir metin ile bilgi arasında eşleştirme ve düşük seviyede çıkarım yapabildiğini göstermektedir. Sayısal beceri açısından ise bu seviye tamsayı, sık kullanılan ondalıklar gibi kolay verilerin yorumlanabildiğini ifade eder. Bu durum Düzey 2 yetenek seviyesinde Türkiye’deki yetişkinlerin hem sözel hem de sayısal alanda ağır metin ve verileri yorumlama ya da farklı bakış açılarından çeşitli sentezler yaratmaya dair yeteneğinin gelişmediğini anlatmaktadır (OECD, Turkey-Country Note-Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills, 2016). Bu araştırma ile Türkiye’de eğitim sisteminin bireylere yeterli sözel ve sayısal yetenekleri kazandırmadığı ve bireylerin farklı durumları değerlendirmede yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılabilir.

3.4.4.Türkiye’de Eğitim Harcamaları

Türkiye’de eğitim sistemi çıktılarının dışında öğrenci başına yapılan yıllık eğitim harcamalarının da bireylerin incelenen suç türlerine yönelimi üzerinde etkisinin olmadığını görülmektedir. Grafik 3.4.’te Türkiye’de 2010-2014 yılları arasında yatay ekseninde ilköğretim ve ortaöğretim toplamında öğrenci başına yapılan yıllık harcamalar ve dikey ekseninde bu yıllar arasında şiddet-mülkiyet suçlarından mahkum olanların oranları gösterilmektedir. Verilere göre ele alınan beş yılda Türkiye’de öğrenci başına yapılan yıllık harcamalar OECD geneline göre oldukça düşük bir seviyede kalmıştır. Ayrıca grafik, ele alınan yıllarda Türkiye’de ortalama olarak her 100.000 kişiye düşen şiddet ve mülkiyet suçundan mahkum sayısının ciddi ölçüde arttığını göstermektedir.

Grafik 3.4.: Türkiye’de 2010-2014 Yılları Arasında Öğrenci Başına Yapılan Yıllık Harcamalar (\$) ve Şiddet-Mülkiyet Suçu Nedeniyle Mahkum Oranları*



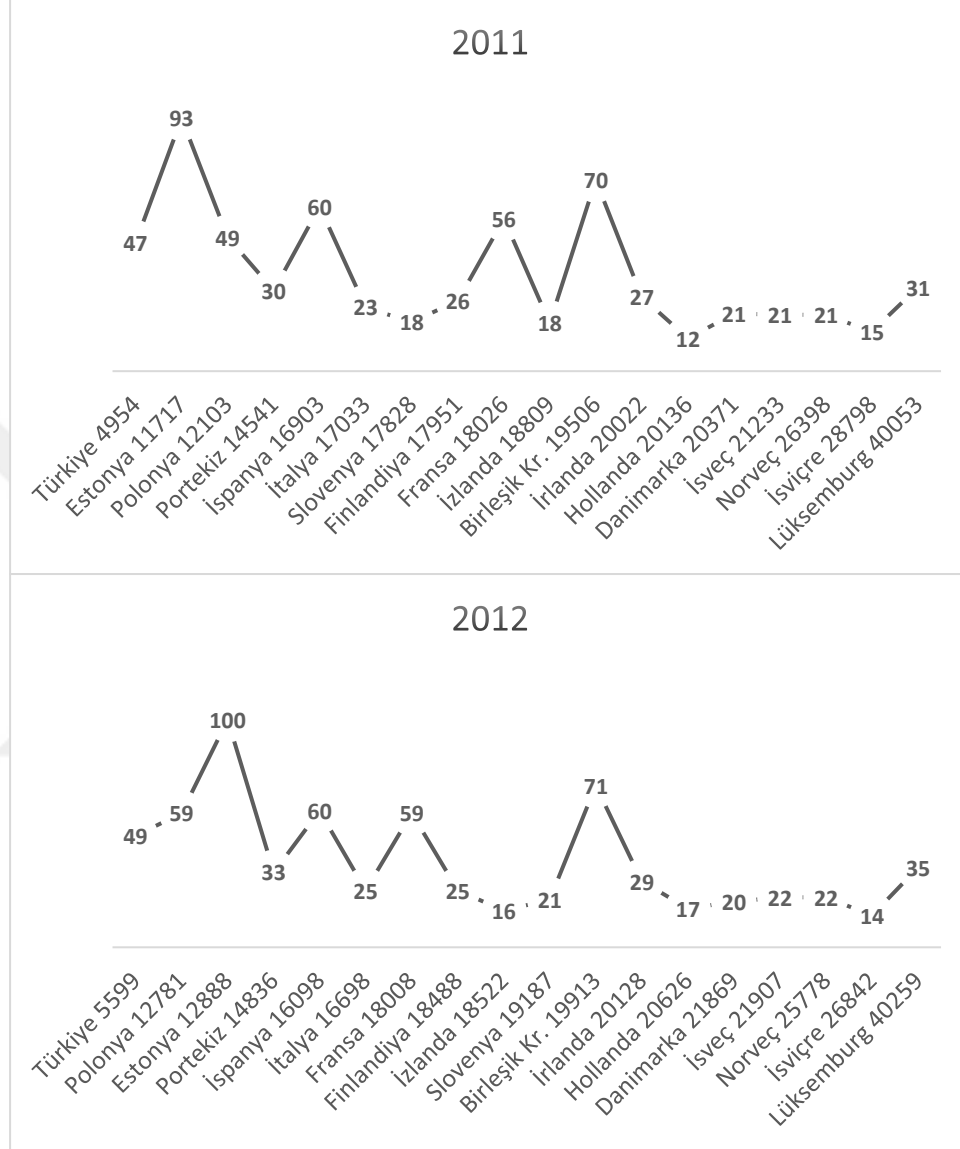
Kaynak: ¹OECD: Education Spending, (Çevrimiçi) <https://data.oecd.org/eduresource/education-spending.htm#indicator-chart>, 17.05.2018.

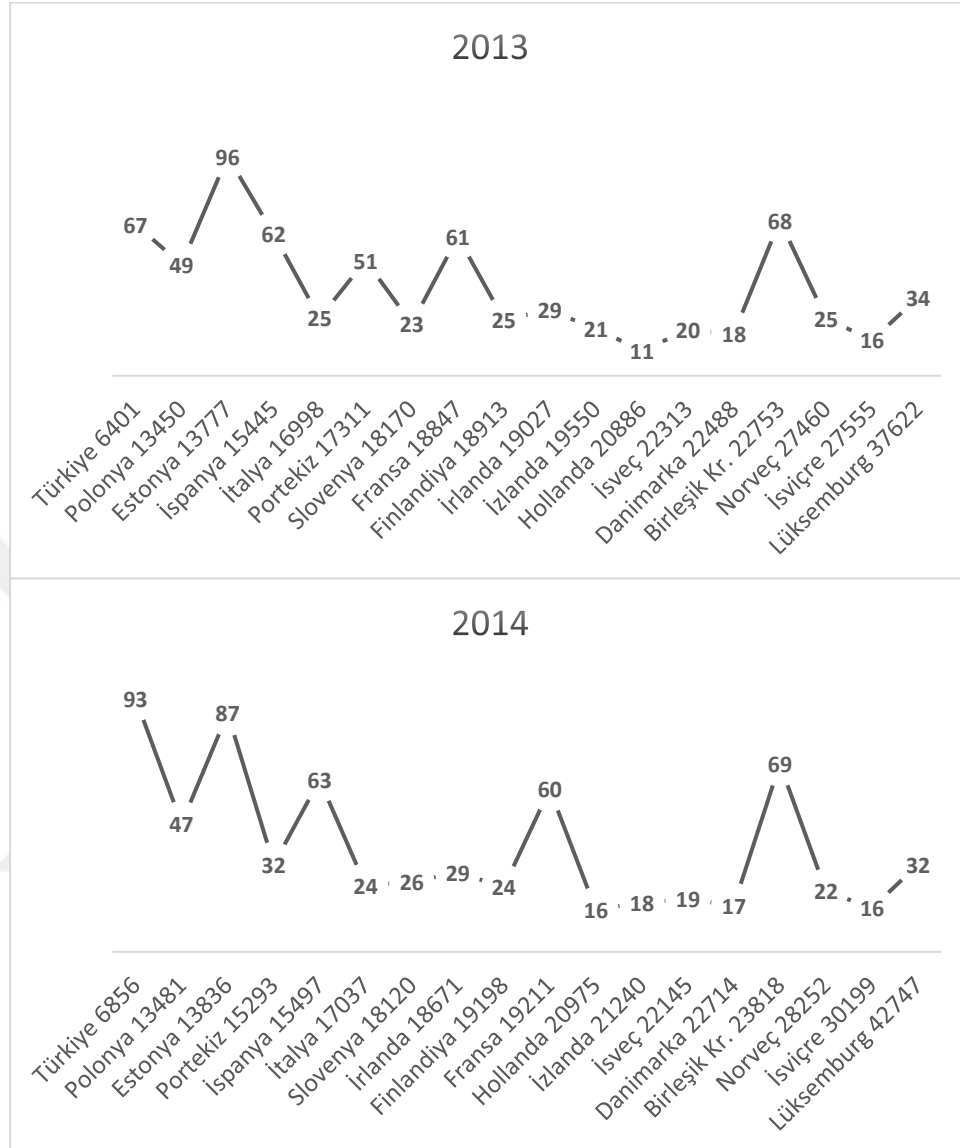
² SPACE 1: Council of Europe Annual Penal Statistics, Survey, (Çevrimiçi) <http://wp.unil.ch/space/space-i/annual-reports/>, 17.05.2018.

* Yatay eksen de öğrenci başına yapılan yıllık eğitim harcamaları; dikey eksen de her 100.000 kişi içinde şiddet ve mülkiyet suçundan mahkum sayıları gösterilmektedir.

Türkiye’de incelenen suç türlerindeki artışın ciddiyeti, OECD ülkeleri ile kıyaslanarak bakıldığında daha da belirginleşmektedir. Grafik 3.5.’te 2011-2014 yılları arasında yatay eksen de bu yıllar arasında verilerine ulaşılabilen OECD ülkelerinde öğrenci başına yapılan yıllık harcamalar ile dikey eksen de aynı yıllarda bu ülkelerdeki her 100.000 kişiye ortalama olarak düşen şiddet ve mülkiyet suçundan mahkum sayısı gösterilmektedir. Ele alınan yıllar itibari ile Türkiye’de hem öğrenci başına en düşük harcamaya yapıldığı hem de suçlu sayısının önemli ölçüde yükseldiği görülmektedir. Eğitim harcamalarının doğrudan suç unsurunu etkilemediği kabul edilmek ile birlikte, bilgilerine ulaşılabilen ülkeler arasında, incelenen suç türleri nedeniyle suçlu bulunanların sayısında Türkiye gibi ciddi bir artışa rastlanmamaktadır. Bu bağlamda, Türkiye’de öğrenci başına yapılan yıllık harcamaların şiddet ve mülkiyet suçlarını gerçekleşmeden engellemede bir etkisinin olmadığı sonucu çıkarılabilir.

Grafik 3.5.: 2011-2014 Yılları Arasında OECD Ülkelerinde Öğrenci Başına Yapılan Yıllık Harcamalar (\$) Ve Şiddet-Mülkiyet Suçu Nedeniyle Mahkum Oranları*





Kaynak: ¹OECD: Education Spending, (Çevrimiçi) <https://data.oecd.org/eduresource/education-spending.htm#indicator-chart>, 17.05.2018.

² SPACE 1: Council of Europe Annual Penal Statistics, Survey, (Çevrimiçi) <http://wp.unil.ch/space/space-i/annual-reports/>, 17.05.2018.

* Yatay eksen de öğrenci başına yapılan yıllık eğitim harcamaları; dikey eksen de her 100.000 kişi içinde şiddet ve mülkiyet suçundan mahkum sayıları gösterilmektedir.

3.4.5. Türkiye’de Şiddet-Mülkiyet Suçluları ve Eğitim Seviyeleri

Türkiye’de şiddet-mülkiyet suçları nedeniyle ceza infaz kurumunda bulunanların en son mezun oldukları eğitim seviyeleri de oldukça dikkat çekicidir. Türkiye’de 2014, 2015 ve 2016 yıllarında ceza infaz kurumlarına giren tüm suçluların ortalama %30’u ilköğretim mezunlarından oluşmakta ve en çok işlenen suçun hırsızlık olduğu belirtilmektedir. 2014 yılında cezaevine girenlerin %37.2’si hırsızlık, yaralama

ve öldürme suçlarından hüküm giymiştir. Bu oran 2015 yılında %36.8 ve 2016 yılında %37.2'dir.

Türkiye'de şiddet/mülkiyet suçları nedeniyle ceza alanların eğitim bilgilerine bakıldığında eğitim seviyelerinin oldukça düşük olduğu görülmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre 2016 yılında ceza infaz kurumuna giren hükümlülerden cinayet suçu işleyenlerin lise ve dengi meslek okul mezunu %29.7, ilköğretim mezunu %25.1, ilkokul mezunu %22.8'dir. Yaralama suçu işleyenlerin %13.1'i ortaokul ve dengi meslek okul mezunu; cinsel suçlar nedeni ile ceza alanların %35.3'ü ilköğretim, %23'ü ilkokul, %20.2'si ise lise ve dengi yüksek okul mezunudur. Hırsızlık suçundan ceza alanların ise %40.1'i ilköğretim, %20.8'i ilkokul, %13.7'si lise ve dengi meslek okulu mezunudur. (TÜİK Ceza İnfaz Kurumu İstatistikleri Haber Bülteni, 2016).

2015 yılında ceza infaz kurumuna cinayet suçu nedeni ile girenlerin %31.2'si lise ve dengi meslek okulu, %24.5'i ilköğretim, %22,3'ü ilkokul; cinsel suçlar nedeni ile girenlerin %34.3'ü ilköğretim, %22.3'ü lise ve dengi meslek okulu, %22.2'si ilkokul; yaralama suçu nedeni ile girenlerin %16'sı ortaokul ve dengi meslek okulu, %13.7'si ise lise ve dengi meslek okulu mezunudur. Cezaevine hırsızlık suçundan girenlerin %40.2'si ilköğretim, %20.8'i ilkokul ve %14,9'u lise ve dengi meslek okulu mezunudur (TÜİK Ceza İnfaz Kurumu İstatistikleri Haber Bülteni, 2015).

2014 yılı ceza infaz kurumu istatistiklerine göre ise bu yılda cezaevine cinayet suçu nedeni ile girenlerden ilköğretim mezunu %27.7, %22.2'si lise ve dengi meslek okulu, %21.8'i ilkokul mezunu; cinsel suçlar nedeni ile girenlerden %37.9'u ilköğretim, %21.8'i ilkokul, %18.2'si lise ve dengi meslek okul mezunu; yaralama suçu nedeni ile girenlerden %31.4'ü ilköğretim, %26.4'ü ilkokul, %20.7'si lise ve dengi meslek okul mezunu kişilerden oluşmaktadır. 2014 yılında hırsızlık suçu nedeniyle cezaevine girenlerin %42.2'si ilköğretim, %20.7'si ilkokul ve %15.7'si okur yazar olup bir okul mezunu değildir (TÜİK Ceza İnfaz Kurumu İstatistikleri Haber Bülteni, 2014).

Türkiye'yi benzer sosyo-ekonomik koşullara göre sınıflandıran İBBS 1. Düzey'e bakıldığında şiddet ve mülkiyet suçlarının en çok olduğu birinci bölge Ege,

ikinci bölge Akdeniz ve üçüncü bölge İstanbul'dur. Fakat burada dikkat edilmesi gereken husus, TÜİK Ceza İnfaz Kurumu istatistiklerinde İBBS 1. Düzey'in o bölgede bulunan ceza infaz kurumlarından elde edilen veriler olduğudur. Suçun işlendiği şehir bazında İBBS 3. Düzey verilerine bakıldığında büyükşehirlerde önemli ölçüde suç işlendiği görülmektedir.

Türkiye geneline bakıldığında şiddet ve mülkiyet suçlarının cinsiyetler arasındaki dağılımının erkek ağırlıklı olduğu görülmektedir. Yaş aralıkları açısından değerlendirildiğinde ise çocuk ve genç olarak tanımlanan 12-24 yaş aralığındaki bireylerin incelenen suç türleri içinde daha çok hırsızlık; 25 yaşından sonraki yaş aralıklarında ise yaralama suçu nedeniyle mahkum oldukları görülmektedir. Türkiye'de neredeyse nüfusun beşte birini oluşturan 15-29 yaş aralığının eğitim ve iş hayatında bulunmama oranı (yılında Türkiye'de %28.2, OECD ortalaması %13.1) düşünüldüğünde, eğitim sistemi aracılığı ile bireylere yeterli ölçüde ulaşamadığını ortaya koymaktadır. Eğitim seviyesi açısından ele alınan suçlar nedeniyle mahkum olanların önemli bir kısmının ilköğretim mezunu olduğu görülmektedir. Suçları işleyenlerin neredeyse yarısı en fazla ilköğretim mezunudur. Diğer yandan lise ve dengi meslek okulu mezun oranlarının yüksekliği de eğitim seviyesinin yüksek olmasının tek başına yeterli olmadığını göstermektedir. Ele alınan suçlar içinde öğrencilerin en çok hırsızlık nedeniyle mahkum olması, bu yaş grubuna yeterli imkanların sunulmadığı; ayrıca okul ortamında bireylere empati yeteneğinin kazandırılmadığı çıkarımı yapılabilir. Bu bağlamda sunulan eğitim hizmetinin bireylerin hayatlarına, suç işlemenin alternatif maliyetinin yeterince yüksek olduğu bir değer katmadığı söylenebilir.

3.5. Mahkum Sayılarını Etkileyen Faktörler Üzerine Bir Analiz

3.5.1. Metodoloji

Çalışmada ekonometrik analiz yöntemlerinden yatay kesit ve zaman serisi verilerinin bir arada kullanıldığı panel veri analizi uygulanmıştır. Panel veri analizinin tercih edilmesinin temel nedeni, panel veri setinin çok boyutlu karakteristiği nedeniyle çok sayıda gözleme imkan tanınmasıdır. Bu sayede panel veri analizi, uzun zaman

aralığında çok sayıda değişken ile gözlem yapılmasını mümkün kılmaktadır (de Vries, 2015: 20).

Panel veriler tek boyutlu verilerle karşılaştırıldığında kesit ve zamanın iki tamamlayıcı boyutunu içermesi sebebiyle tek boyutlu analizlere kıyasla daha fazla bilgi ve değişkenlik sağlamaktadır. Böylelikle panel veri kullanılarak yapılan analizler serbestlik derecelerinde bir artış ve açıklayıcı değişkenler arasındaki potansiyel ortak düşme problemlerinde bir azalma sunmaktadır. (Lauridsen, vd. 2013: 11). Bu nedenle panel veri analizi daha etkili tahminler sağlayarak araştırmada karmaşık modellerin analiz edilmesine imkan tanımaktadır (Blackmore, 2003: 445).

3.5.2. Kullanılan Veri Seti ve Uygulama

Analizde bağımlı değişken olarak ele alınan ve verilerine ulaşılabilen 18 OECD ülkesinin 2010-2014 yılları arasında her 100.000 kişi içinde şiddet/mülkiyet suçundan mahkum sayılarını etkileyen unsurlar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda bağımsız değişken olarak öğrenci başına yapılan yıllık eğitim harcamaları, işsizlik, GSYH, enflasyon ve nüfus verilerinden faydalanılmıştır. Çalışmada kullanılan değişkenlere ait veriler OECD ve Avrupa Konseyi Yıllık Ceza Araştırmaları'ndan alınmıştır. Yürütülmekte olan tez çalışmasının konusu nedeniyle bağımsız değişkenlerden biri olan öğrenci başına yapılan yıllık eğitim harcamaları asıl açıklanmak istenen değişkendir.

Analizde yatay kesit ve zaman serisi verilerinin eşanlı kullanıldığı panel veri analizi yapılmış; böylece daha fazla verinin eş anlı kullanımı olanaklı hale gelmiştir. Panel veri modeli ise aşağıdaki şekilde yazılmıştır.

$$lnsuç_{it} = \beta_0 + \beta_1 lneğitim_{it} + \beta_2 lneğitim_{it}^2 + \beta_3 işsizlik_{it} + \beta_4 lngdp_{it} + \beta_5 enf_{it} + \beta_6 lnnufüs_{it} + \varepsilon_{it} \quad (2)$$

Denklem içerisindeki $lnsuç$ şiddet/mülkiyet suçundan mahkum sayılarını, $lneğitim$ ise öğrenci başına yapılan yıllık eğitim harcamalarını, β_1 ve β_2 katsayıları, ε diğer unsurları ve i ve t alt göstergeler ise sırasıyla yatay kesit ve zaman boyutlarını göstermektedir. (işsizlik; işsizlik oranları, $lngdp$; GSYİH'nın logaritması, enf ; enflasyon oranı, $lnnufüs$; Nüfusun logaritmasıdır.)

3.5.3. Sabit Etkili Panel Veri Modelinin Tahmini ve Sonuçları

Model tahminleri Stata paket programı kullanılarak yapılmıştır. Sabit etkiler varsayımı altında panel veri modeli Driscoll-Kraay tahminlerine ait sonuçlar Tablo 3.7.'de gösterilmiştir.

Katsayıların anlamlılığını inceleyen t test istatistiği incelendiğinde hesaplanan değer tablo değerinden (tablo değeri: 1,96) büyük olması bağımsız değişkenlerin üzerindeki etkilerinin %95 güven seviyesinde anlamlı olduğunu göstermektedir. Bağımsız değişkenlerden öğrenci başına yapılan yıllık eğitim harcamaları, işsizlik, GSYH ve enflasyon parametrelerine ait işaretler pozitif ve beklenen yöndedir. Nüfus için ise işaret negatif bulunmuş olup, anlamlı bir sonuç elde edilememiştir. Bağımsız değişkenlerin anlamlılığını aynı anda test eden F test istatistiğinin tablo değerine (4,95) bakıldığında nüfus dışındaki bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni açıklamakta anlamlı olduğu görülmektedir. Grup içi R^2 değeri %51 Bağımlı değişkendeki değişkenliğin %51'i modele eklenmiş olan bağımsız değişkenlerdeki değişkenlik ile açıklamaktadır. Sabit etkili modelde birim etki ile bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon -0.86'dır.

Tablo 3.7.: Panel Veri Modeli Tahmin Sonuçları

Değişkenler	Sabit Etkili Model	
	Katsayılar	t istatistiği
Sabit	-47.34424	-7.23
ln eğitim	9.553624	11.90
ln eğitim ²	-0.4679046	-11.38
ln işsizlik	0.298372	5.67
ln gdp	0.5480549	4.38
Enf	0.0165136	2.22
ln nüfus	-0.2460955	-0.61
R^2 (Grp-İçi)	0.51	

R² (Grp-Arası)	0.19
R² (Tüm)	0.17
F-ist.	11.58
Hausman	16.95
Corr(u_i, Xb)	-0.8605
F u_i=0	109.72

Tablo 3.7.'de de belirtildiği gibi bağımsız değişkenlerden eğitim harcamaları, işsizlik, GSYH ve enflasyon katsayılarının işaretleri beklenen yönde çıkmıştır.

Kurulmuş olan parabolik modelde $\ln \text{eğitim}$ ve $\ln \text{eğitim}^2$ değişkenlerinin katsayılarının sırasıyla pozitif ve negatif çıkması ters U şeklinde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Buna göre, öğrenci başına yıllık yapılan eğitim harcamalarındaki yaklaşık 5486\$ olmasıyla birlikte şiddet mahkûmu sayısında maksimum seviyeye yakalandıktan sonra azalma başlayacaktır. 18 OECD ülkesinin 2010-2014 yılları arasında ortalama eğitim harcamaları ise yaklaşık 19482.58\$'dır. Böylelikle OECD ülkeleri için eğitim harcamalarının mahkûm sayısında azaltıcı yönde etki ettiği ve eşik değerin çok üzerinde harcama yapıldığı görülmektedir.

SONUÇ

Suç kavramı zaman ve kültüre göre farklılık göstermek ile birlikte kavrama yönelik ortak yargı, toplum geneli tarafından kabul edilen düzene karşı gösterilen uyumsuzluktur. Suç, bireysel tercihler sonucunda arz edilir. Suç arzını ortaya çıkaran nedenler farklı yaklaşımlarla açıklanmıştır. Bu nedenler ekonomik ve sosyal açılardan değerlendirilmektedir.

Suç arzı beraberinde hem bireysel maliyet hem de sosyal maliyet getirmektedir. Suçu arz edenler, mağdurlar ve potansiyel mağdurlar bireysel maliyet yüklenirken; aynı zamanda suç topluma da üretkenlik kaybı, beşeri ve sosyal sermaye kaybı, vergi gelirlerinde kayıp gibi olumsuz etkiler yaratmaktadır. Suç nedeniyle oluşan dışsal maliyetler, devleti bu alanda önlem almaya ve caydırıcı yaptırımlar uygulamaya yöneltmektedir.

Toplum refahını ençoklaştırmak adına yapılan uygulamalar ise devleti polis ve soruşturma, adalet, hapisane giderleri gibi harcamalar yapmakla yükümlü kılar. 2014 yılında Türkiye’de bir mahkum için günlük yapılan harcama, bahsi geçen yılın döviz kuru üzerinden, yaklaşık olarak 63₺’dir (Bkz. s: 76).

Mahkumlara yapılan harcamaların önemi mahkum sayısı üzerinden değerlendirildiğinde, devletin bu alana ayırdığı kaynak bakımından çarpıcı olmaktadır. Mahkum başına yıllık yapılan harcama miktarı (yaklaşık 23.000₺) ile öğrenci başına yapılan yıllık harcamaların (ilköğretim yaklaşık 8.000₺, ortaöğretim yaklaşık 7.200₺) karşılaştırılması farkın boyutunu görünür kılmaktadır.

OECD ülkeleri arasında bakıldığında Türkiye’deki mahkum sayısının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Türkiye’de 2016 yılı itibari ile toplam mahkum sayısı 187.351’dir. Benzer nüfusa sahip Almanya, Fransa gibi gelişmiş ülkeler ile karşılaştırıldığında bu sayının çok yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Yine OECD ülkeleri arasında son on yılda (2006-2016) cezaevi nüfusunun en yüksek artışı gösterdiği ülke de %161.7 ile Türkiye’dir. Türkiye’den sonra veri yıllarda en yüksek artışın gerçekleştiği ülke %37 ile İtalya’dır. Yine bu oran Almanya’da %-18.4, Fransa’da %12.1’dir. Sadece Türkiye’deki mahkum sayısının 1.5 kat artmış olması

bile Türkiye için suçun nasıl azaltılacağı konusunun incelenmesi gerektiğini göstermektedir (Bkz. Tablo 3.2.).

Suç türlerine bakıldığında ise şiddet ve mülkiyet suçları çoğu ülkede en çok işlenen suç türleridir. OECD ülkeleri içinde Türkiye, suç türleri arasında şiddet ve mülkiyet suçlarının toplam payı %40 ile en yüksek orana sahip ülkelerden biridir. Bu nedenle söz konusu suç türünün suç arzı meydana gelmeden önlenmesi hem yaşam standardı hem de kaynak kullanımı açısından çok daha etkin olacaktır.

Şiddet ve mülkiyet suçlarının ortaya çıkmadan önlenmesinde eğitim önemli bir yardımcı olabilir. Eğitimin bu konuda tek etken olmadığı kabul edilmek ile birlikte yapılan araştırmalar, eğitim seviyesindeki artış ile şiddet/mülkiyet suçlarının azalması arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda Türkiye’de eğitim sistemi ve suç oranları ilişkisi kurulması amacıyla okullaşma oranları, eğitim harcamaları, eğitim sistemi, öğretmenler, öğrenci başarıları gibi unsurlar üzerinde durulmuştur.

Okullaşma oranlarına bakıldığında Türkiye, OECD ortalamasının altında kalmaktadır. Özellikle ortaöğretim seviyesinde Türkiye’nin son sıralarda olduğu görülmektedir. İlköğretim ve ortaöğretime devam etmenin özellikle şiddet/mülkiyet suçlarının işlenmesi ile arasındaki negatif korelasyonun önemi göz önüne alındığında, Türkiye’nin bu eğitim seviyelerinde geleceğin yetişkinlerine yeterince ulaşamamış olması, toplum geleceğinin risk altında olduğunu gösterir. İlköğretim ve ortaöğretim seviyesindeki bireylere eğitim hizmetinin yeterli derecede ulaşmamasının yanında Türkiye’nin ulaşabildiği öğrenciler için öğrenci başına yaptığı harcamalar da oldukça kısıtlıdır.

Çalışmada devletin sunduğu eğitim hizmetlerinin suç oranları üzerine etkisi incelenirken değişken olarak ülkelerin öğrenci başına yapılan yıllık eğitim harcamaları eğilimi ele alınmıştır. Eğitim harcaması açısından da bakılmasının nedeni yapılan harcamaların, devletin eğitim hizmetine verdiği önemin ve yeterli olup olmadığının bir göstergesi olmasıdır. Ülkelerin yıllar içinde eğitime yaptıkları harcama miktarları karşılaştırılmış ve kendi aralarındaki sıralamalarda ciddi değişiklikler olmadığı görülmüştür. Geçmiş yıllara ait düzenli veri bulunamadığı için bu durum bir eğilim olarak değerlendirilmiştir.

İlköğretim ve ortaöğretimde öğrenci başına yapılan harcamalar toplamının 15.000\$’dan yüksek olduğu ülkelerde, 15.000\$’ın altında harcama yapan ülkelere göre şiddet/mülkiyet suçlusu mahkum sayısının daha düşük olduğu görülmüştür. 2011-2014 yılları arasında OECD ülkeleri içerisinde Türkiye ise hem ilköğretim seviyesinde hem de ortaöğretim seviyesinde, öğrenci başına yıllık harcama miktarının en düşük olduğu ülkedir. Hem öğrenci başına harcama eğiliminin düşük olması hem de şiddet/mülkiyet suçu nedeniyle mahkum olanların sayısının yüksek olması Türkiye’nin bu konuda incelenmesini gerektirmektedir (Bkz. Grafik 3.3.).

Çalışma içerisinde sabit etkiler varsayımı altında panel veri modeli Driscoll-Kraay tahminlerine ait sonuçlar elde edilmiştir. Bu analiz verilerine ulaşılabilen 18 OECD ülkesinde öğrenci başına yapılan yıllık eğitim harcamaları ile her 100.000 kişi içindeki mahkum sayıları arasındaki ilişkiyi incelemek adına başvurulmuş bir başka yöntemdir. Analiz sonucunda öğrenci başına yapılan yıllık eğitim harcamaları ile her 100.000 kişi içindeki mahkum sayısı arasında ters U şeklinde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç öğrenci başına yapılan yıllık eğitim harcamalarının 5486\$ olmasıyla birlikte şiddet mahkûmu sayısında maksimum seviyeye yakalandıktan sonra azalma başlayacağını ifade etmektedir. Bu hesaplama Türkiye’nin bu seviyenin üstüne bir an önce çıkması gerektiğini gösteren bir başka elzem noktadır.

Yapılan araştırmalar öğrenci başına harcamadaki artışın genellikle okul başarısına etki ettiğini göstermektedir. Bu bağlamda, öğrencilere yapılan harcamalar sadece suç oranlarını azaltmakla kalmayıp, aynı zamanda başarılı bireyler yetiştirerek ülke kalkınmasına da yapılan bir yatırım niteliğindedir. 2015 PISA sonuçlarında 72 ülke arasında Türkiye matematik okuryazarlığında 49., okuma becerilerinde 50. ve fen okuryazarlığında 52. sırada yer almıştır. 2015 yılında yapılan PISA değerlendirmesi daha önceki yıllar ile karşılaştırıldığında Türkiye’nin değerlendirmeye ilk katıldığı 2003 yılı sonuçlarının gerisinde kaldığı görülmektedir. Macaristan, Türkiye gibi şiddet ve mülkiyet suçlarının yüksek olduğu ülkelerde PISA başarılarının da düşük olduğu görülürken; Slovenya İsveç gibi şiddet ve mülkiyet suçlarının düşük olduğu ülkelere PISA başarısının OECD ortalamasının çok az altında ya da yüksek olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 2.6.).

Şiddet ve mülkiyet suçu oranlarının düşük olduğu ülkelerde eğitim sisteminin işleyişine bakıldığında eğitim sistemine dair kararların sadece merkezi olmadığı; okulların ya nispeten ya da ciddi ölçüde özerkliğe sahip olduğu görülmektedir. Türkiye’de ise merkezi sistem ağırlıktadır. Bu durum her okulun bireysel gereksinimlerinin farklı farklı olması nedeniyle ihtiyaçlarının etkin karşılanamaması ile sonuçlanabilir.

Öğrencilerle birebir iletişimi olan ve bireyleri yetiştiren kimseler olmaları nedeniyle öğretmenler, eğitim sisteminin önemli unsurudur. Şiddet ve mülkiyet suçu oranı düşük olan ülkelerde öğretmen maaşlarının ve öğretmenlerin iş memnuniyetinin genellikle yüksek olduğu görülürken; şiddet ve mülkiyet suçu oranı yüksek olan ülkelerde tam tersi gözlenmektedir. Türkiye’de öğretmen maaşları OECD ortalamasının oldukça altındadır. 2015’te OECD ortalama başlangıç maaşları ilkökul için 30.838\$, ortaokul için 32.202\$ iken Türkiye’de iki eğitim seviyesi için de 27.285\$’dır. Ayrıca Türkiye’de öğretmen maaşlarının artış hızı deneyim seviyesine göre oldukça azdır. Bu durum, kapasitesi yüksek kişilerin gelecekteki kazançlarının düşük olacağı düşüncesi ile bu mesleği tercih etmemeye yönlendirebilir. Oysa öğretmenlik birey yetiştirme ve bunun sonucunda topluma kazandıracığı refah düşünülerek teşvik edilmelidir (Bkz. s: 51).

Türkiye’nin demografik yapısına bakıldığında 2016 yılında ülke nüfusunun %16.3’ünü gençlerin oluşturduğu görülmektedir. Söz konusu genç nüfusun %24’ünün ne eğitim ne de istihdam dünyasında yer almamaktadır. Bu oranlar Türkiye gibi şiddet ve mülkiyet suçlarının yüksek olduğu Macaristan’da %15.1, Letonya’da ise %14.4’tür. Suç oranlarının düşük olduğu Slovenya’da %9.1, İzlanda’da %8.8’dir. Şiddet ve mülkiyet suçu oranlarının yüksek olduğu ülkelerde bu yüksek oranlar genç kuşağın gelecekte bireysel maliyetlere katlanmasının yanında toplumsal maliyetlere sebep olması ile de sonuçlanacaktır. Oysa bu olası maliyetler bireylere erken yaşlarda eğitim aracılığı ile ulaşılarak önlenabilir (Bkz. s: 64).

Eğitim, bireylerin sadece suça yönelmesini ve dolayısıyla suç nedeniyle oluşan negatif dışsallıkları ortadan kaldırmakla kalmaz. Aynı zamanda eğitim hizmetlerinden yararlanan bireyler pozitif dışsallık sebebiyle hem ekonomik hem de sosyal anlamda topluma katkı sağlar; toplum genelinin yaşam standardının yükselmesinin önünü

açarlar. Bu nedenle eğitim hizmetleri suç eylemini gerçekleştirmeden engellemekle bir artı sağlarken yarattığı dışsal faydalar ile de bu olumlu etki daha geniş alana yayılır.

Kar maksimizasyoncusu piyasalar topluma yayılan dışsal faydaları göz önünde bulundurmadığı için piyasalar tarafından sunulan eğitim hizmeti kelebek etkisinin optimal toplum refahının uzağında gerçekleşmesi ile sonuçlanır. Oysa, optimum toplumsal refah hedefindeki devletin ortaya çıkacak dışsal faydaları gözeterek eğitim alanında etkinlik sağlaması ve okul çağındaki bireylere ulaşması elzemdir.

Türkiye’de suç oranlarının yüksekliği ve eğitim harcama eğilimi, okullaşma oranlarının ve okul çıktı başarılarının düşük olması, öğretmenlik mesleğinin çekiciliğinin düşük olması, istihdam ve eğitimde yer almayan gençlerin oranının yüksek olması; devletin yeterli ve etkin müdahalede bulunmadığını göstermektedir. Bu araştırma Türkiye’nin öğrenci başına yapılan yıllık eğitim harcamalarında 5486 \$ seviyesinin üstüne çıkması gerekliliğini ortaya koymuştur. Bu nedenle Türkiye, eğitim alanına ayırdığı kaynakların yetersizliğini gidermeli ve kaynakları etkin kullanarak okul çağındaki tüm bireylere ulaşmayı hedeflemelidir. Böylece eğitimden sağlanan faydaların artmasını, suçun ortaya çıkardığı sosyal ve ekonomik maliyetlerin azalmasını ve aynı zamanda mahkumlara yapılan harcamaların da toplumun geneli adına daha etkin kullanılmasını sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Afşar, Muharrem: "Türkiye'de Eğitim Yatırımları ve Ekonomik Büyüme İlişkisi." **Anadolu University Journal of Social Sciences** 9.1, 2009.
- Akalın, Güneri: **Kamu Ekonomisi**, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, No: 554, Ankara, 1986.
- Akalın, Güneri: **Kamu Ekonomisi**, Orion Kitabevi, Ankara, 2016.
- Akçacı, Taner: "Eğitim Harcamalarının İktisadi Büyümeye Etkisi." **Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi** 4.5, 2013, s. 65-79.
- Akkoyunlu, F. Pınar: **Eğitim ve Ekonomisi**, Filiz Kitabevi, İstanbul, 2005.
- Aksoy, Şerafettin: **Kamu Maliyesi: Kamu Harcamaları-Kamu Gelirleri-Bütçe-Maliye Politikası**, Filiz Kitabevi, 2011.
- Al-Yousif, Yousif Khalifa: "Education Expenditure and Economic Growth: Some Empirical Evidence From The Gcc Countries." **The Journal of Developing Areas** 42.1, 2008, pp. 69-80.
- Arrow, Kenneth: "The Benefits of Education and The Formation of Preferences", **The Social Benefits of Education**, 1997, pp. 11-16.
- Aslan, Leyla A.: "Anayasa Mahkemesinin 14.01.2010 Tarihli Kararı Çerçevesinde Yargı Harçlarına İlişkin Bazı Sorunlar ve Güncel Gelişmeler" **Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi**, 1.1., 2011, s. 32-52.
- Arslaner, Hakan ve Demet Şekerci: "Türkiye’de Adalet Hizmetlerinin Niteliği ve Bu Hizmetlerin Bütçe Üzerindeki Yüğü", **Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 1.1., 2014, s. 31-48.
- Arvanites, Thomas M., Robert H. Defina: "Business Cycles and Street Crime", **Criminology**, 44.1, 2006, pp. 139-164.
- Ateş, Hamza ve Ahmet Mahmutçu: "Kamu Hizmeti Sunumunda Gönüllü Kuruluşlar ve Devlet", **S.Ü. İ.İ.B.F. Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi**, 1.11., 2006, s. 245-276.
- Ayranğöl, Zülküf ve Mustafa Tekdere: "Türkiye Ve OECD Ülkelerinde Yapılan Eğitim Harcamalarının Karşılaştırmalı Analizi." **LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi** 5.2, 2014, s. 1-30.

Barro, Robert J. "Education As A Determinant of Economic Growth". *Lazear EP Education in the Twenty-First Century*. Hoover Institution Press, 2002.

Baştürk, Meryem F.: "Mülkiyet Problemi, Dışsallıklar Ve Coasean Çözüm." **Yönetim Ve Ekonomi, Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi** 21.1, 2014, s. 143-154.

Bayley, David H.: "The Future of Social Control In Japan." **Pacific Affairs** 51.1, 1978, pp. 24-40.

Becker, Gary S.: "Crime and Punishment: An Economic Approach." **Journal of Political Economy** 76.2, 1968, pp. 169-217.

Becker, Gary S., Casey B. Mulligan: "The Endogenous Determination of Time Preference." **The Quarterly Journal of Economics** 112.3, 1997, pp. 729-758.

Besci, Zsolt: "Economics And Crime in The States", **Federal Reserve Bank of Atlanta Economic Review**, First Quarter, 1999, pp. 38-56.

Blackmore, F. L. E.: "A Panel Data Analysis of Crime in South Africa", **South African Journal of Economic and Management Sciences**, 6.3, 2003, pp. 439-458.

Blitz, Rudolph C.: "Education In The Writings Of Malthus, Senior, McCulloch and John Stuart Mill." **Readings in The Economics of Education, Unesco, France**, 1968, pp. 40-49.

Bruce, N.: "Externalities and Public Policy", **İçinde Public Finance and The American Economy**, Addison – Wesley, Chapter 4, 2000, pp. 99–107.

Buonanno, Paolo, Leone Leonida: "Education and Crime: Evidence From Italian Regions." **Applied Economics Letters** 13.11, 2006, pp. 709-713.

Bulutoğlu, Kenan: **Kamu Ekonomisine Giriş**, Filiz Kitabevi, İstanbul, 1997.

BUMKO: **Merkezi Yönetim Bütçe Giderleri (2006-2017), Fonksiyonel Sınıflandırmaya Göre Giderler (2006-2017),** (Çevrimiçi) <http://www.bumko.gov.tr/TR,165/merkezi-yonetim-butce-giderleri-2006-2017.html>, 29.06.2018.

Clotfelter, Charles T.: "Public Services, Private Substitutes, and The Demand For Protection Against Crime." **The American Economic Review**, 1977, pp. 867-877.

Cohen, Mark A.: "Measuring The Costs and Benefits of Crime and Justice", **Criminal Justice**, 4, 2000, pp. 263-315.

Çalışkan, Şadan, Mustafa Karabacak, Oytun Meçik: "Türkiye’de Eğitim-Ekonomik Büyüme İlişkisi: 1923-2011 (Kantitatif Bir Yaklaşım)." **Yönetim Bilimleri Dergisi** 11.21, 2013.

DPT: **Dokuzuncu Kalkınma Planı-Eğitim: Okul Öncesi, İlk ve Ortaöğretim,** Ankara, 2009, (Çevrimiçi) [http://www.eduser.com.tr/upload/dosya/6.dpt9.kalkinmaplaniozelihitisaskomisyonraporu\(1\).pdf](http://www.eduser.com.tr/upload/dosya/6.dpt9.kalkinmaplaniozelihitisaskomisyonraporu(1).pdf), 20.05.2018.

Dahlman, Carl J.: "The Problem of Externality." **The Journal of Law and Economics** 22.1, 1979, pp. 141-162.

Daly, George, J. Fred Giertz: "Externalities, Extortion, and Efficiency." **The American Economic Review** 65.5, 1975, pp. 997-1001.

De Vries, Lea: "Education Spending and Economic Growth: A Panel Data Analysis", 2015, pp. 1-39.

Demirbaş, Timur: **Kriminoloji**, Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2001.

Dinler, Zeynel: **Mikro Ekonomi**, Ekin Kitabevi Yayınları, Bursa, 2002.

Doğan, Seyhun, Bahar Şanlı: "İktisadi Kalkınmada Beşeri Sermaye." **Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi** 8.1, 2003, s. 173-196.

Dowrick, Steve: "The Contribution of Innovation and Education To Economic Growth." **Melbourne Institute Economic and Social Outlook Conference: Towards Opportunity And Prosperity. Melbourne: Melbourne Institute. Downloadable At Http://Melbourneinstitute.Com/Conf/Prevconf/Top2002/Pdffiles/Dowricksteve2a. Pdf.** 2002.

Dönmezer, Sulhi: **Kriminoloji**, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., İstanbul, 1994.

Durusoy, Serap, Seyit Köse, Oğuz Karadeniz: "Başlıca Sosyo Ekonomik Sorunlar Suçun Belirleyicisi Olabilir mi? Türkiye’de İller Arası Bir Analiz”, **elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 7.23, 2008, s. 172-203.

Ehrlich, Isaac: "Crime, Punishment, and The Market for Offenses." **Journal of Economic Perspectives** 10.1, 1996, pp. 43-67.

ERG: **Eğitim İzleme Raporu 2016-2017**, (Çevrimiçi) http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/EIR2016-17_12.10.17.web-1.pdf, 17.05.2018.

EUROSTAT: **Being Young in Europe Today-Demographic Trends**, (Çevrimiçi) [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Young_people_aged_15-29_years_in_the_population_by_NUTS_level_2_regions_1_January_2016_\(%25_share_of_total_population\)_BYIE18.png](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Young_people_aged_15-29_years_in_the_population_by_NUTS_level_2_regions_1_January_2016_(%25_share_of_total_population)_BYIE18.png), 19.05.2018.

Fajnzylber, Pablo: "Crime and Victimization: An Economic Perspective [With Comments]." **Economia** 1.1, 2000, pp. 219-302.

Freeman, Richard B.: "Crime and The Labor Market.", **NBER Working Paper No1031**, 1982.

- Garofalo, James: "The Fear of Crime: Causes and Consequences." **The Journal of Criminal Law and Criminology** (1973-) 72.2, 1981, pp. 839-857.
- Gibbons, Stephen: "The Costs of Urban Property Crime." **Economic Journal** 114.499, 2004, pp. 441-F463.
- Glaeser, Edward L.: "An Overview of Crime and Punishment." **Washington: World Bank. Mimeographed**, 1999.
- Gomez, Rafael, David K. Foot: "Age Structure, Income Distribution and Economic Growth." **Canadian Public Policy/Analyse De Politiques**, 2003, pp. 141-161.
- Groot, Wim, Henriëtte Maassen Van Den Brink: "The Health Effects of Education." **Applied Economics**, 42, 2010, pp. 279-289.
- Grossman, Michael, Steven Jacobowitz: "Variations In Infant Mortality Rates Among Counties of The United States: The Roles of Public Policies and Programs." **Demography** 18.4, 1981, pp. 695-713.
- Gruber, Jonathan: **Public Finance and Public Policy**, Worth Publishers, New York, (2011).
- Gylfason, Thorvaldur, Gylfi Zoega: "Education, Social Equality and Economic Growth: A View of The Landscape." **Cesifo Economic Studies** 49.4, 2003, pp. 557-579.
- Hanushek, Eric A., Wößmann, Ludger: "Education and Economic Growth" **International Encyclopedia of Education**, Vol: 2, 2010, pp. 245-252.
- Hoeffler, Anke, James Fearon: "Benefits and Costs of The Conflict and Violence Targets For The Post-2015 Development Agenda." **Conflict and Violence Assessment Paper, Copenhagen Consensus Center**, 2014.
- Karahanoğulları, Onur: "Kamu Hizmeti- Kavram ve Hukuksal Rejim", 2004, (Çevrimiçi)

<http://80.251.40.59/politics.ankara.edu.tr/karahan/makaleler/kamuhizmeti.pdf>, 10.05.2018.

Kirmanoglu, Hülya: **Kamu Ekonomisi Analizi**, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., İstanbul, 2014.

Krugman, Paul, Robin Wells: **Mikro İktisat**, Çev. Sayım Işık, Murat Aslan, Ayşegül Ateş, Cem Dişbudak, Kemal Türkcan, Palme Yayıncılık, Ankara, 2012.

Kurul Tural, Nejla: **Eğitim Finansmanı**. Anı Yayıncılık, Ankara, 2002.

Lauridsen, Jorgen T., Fatma Zeren, Ayşe Ari: “ A Spatial Panel Data Analysis of Crime Rates in EU”, **Discussion Papers on Business and Economics, Department of Business and Economics, University of Southern Denmark, Odense, Denmark Google Scholar**, 2013, pp. 1-23.

Lochner, Lance: "Education, Work, and Crime: A Human Capital Approach." **International Economic Review** 45.3, 2004, pp. 811-843.

Lochner, Lance, Enrico Moretti: "The Effect of Education On Crime: Evidence From Prison Inmates, Arrests, and Self-Reports." **American Economic Review** 94.1, 2004, pp. 155-189.

Lochner, Lance: "Education and Crime." **University of Western Ontario** 5.8, 2007, pp. 1-14.

Maliye Bakanlığı: **2018 Yılı Bütçe Gerekçesi, Ekim 2017** (Çevrimiçi) <http://www.bumko.gov.tr/Eklenti/10849,2018yilibutce-gerekcesipdf.pdf?0& tag1=65C5B65F743DF9F51BE11D44DA3104D0D49CD1FE>, 04.07.2018

Mccollister, Kathryn E., Michael T. French, Hai Fang: "The Cost of Crime To Society: New Crime-Specific Estimates For Policy and Program Evaluation." **Drug & Alcohol Dependence** 108.1, 2010, pp. 98-109.

McMahon, Walter W.: "The Impact of Human Capital On Non-Market Outcomes and Feedbacks On Economic Development." **Oecd2000_1. Doc**, 2000.

MEB: **Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2016/17**, (Çevrimiçi) http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2016_2017.pdf, 17.05.2018.

MEB: **PISA 2015 Ulusal Raporu**, (Çevrimiçi) http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2014/11/PISA2015_UlusalRapor.pdf, 17.05.2018.

Michaelowa, Katharina: "Returns To Education In Low Income Countries: Evidence For Africa." **Annual Meeting of The Committee On Developing Countries of The German Economic Association**. 30.6, 2000.

Musgrave, Richard A., Peggy B. Musgrave.: **Public Finance In Theory and Practice**, International Edition Mcgraw-Hill Book Company, 1989.

Mutluer, M. Kamil, Erdoğan Öner, Ahmet Kesik: **Teoride Ve Uygulamada Kamu Ekonomisi**, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2013.

Nadaroğlu, Halil: **Kamu Maliyesi Teorisi 7. Baskı**, Beta Basım Yayım Dağıtım A. Ş., İstanbul, 1989.

OECD: **Adult Education Level**, (Çevrimiçi) <https://data.oecd.org/eduatt/adult-education-level.htm#indicator-chart>, 17.05.2018.

OECD: **Education at a Glance OECD Indicators**, (Çevrimiçi) https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance_19991487, 17.05.2018.

OECD: **Education at a Glance, 2017**, (Çevrimiçi) https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017_eag-2017-en#page1, 27.05.2018.

OECD: **Education in Latvia Highlights Mart 2017**, (Çevrimiçi) <http://www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Latvia.pdf>, 27.05.2018.

- OECD: **Education Policy Outlook HUNGARY, Kasım 2015**, (Çevrimiçi) <http://www.oecd.org/education/Hungary-Profile.pdf>, 27.05.2018.
- OECD: **Education Policy Outlook Iceland, Nisan 2016**, (Çevrimiçi) <http://www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Iceland.pdf>, 27.05.2018.
- OECD: **Education Policy Outlook Slovenia, Nisan 2016**, (Çevrimiçi) <http://www.oecd.org/slovenia/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Slovenia.pdf>, 27.05.2018.
- OECD: **Education Policy Outlook: Sweden, Haziran 2017**, (Çevrimiçi) <http://www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Sweden.pdf>, 27.05.2018.
- OECD: **Education Policy Outlook: Turkey, 2013**, (Çevrimiçi) http://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20TURKEY_EN.pdf, 27.05.2018.
- OECD: **Education Spending**, (Çevrimiçi) <https://data.oecd.org/eduresource/education-spending.htm#indicator-chart>, 17.05.2018.
- OECD: **How' Life 2017**, (Çevrimiçi) https://read.oecd-ilibrary.org/economics/how-s-life-2017_how_life-2017-en#page1, 17.05.2018.
- OECD: **PISA 2015 Key Findings for Hungary**, (Çevrimiçi) <http://www.oecd.org/hungary/pisa-2015-hungary.htm>, 27.05.2018.
- OECD: **Turkey-Country Note- Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills, 2016**, (Çevrimiçi) <https://www.oecd.org/turkey/Skills-Matter-Turkey.pdf>, 09.07.2018.
- OECD: **Working Age Population**, (Çevrimiçi) <https://data.oecd.org/pop/working-age-population.htm#indicator-chart>, 17.05.2018.

OECD: **Young Population**, (Çevrimiçi) <https://data.oecd.org/pop/young-population.htm#indicator-chart>, 17.05.2018.

Özdemir, Fatih, Bengi Öner-Özkan: "The Nature of Crime: Different Approaches Toward The Causes of The Criminal Act.", **Nesne Psikoloji Dergisi**, 5.11, 2017, s. 345-361.

Özdenkoş, Demet: "Merkezi Yönetim ile Yerel Yönetimler Arasında Görev Bölüşümü", **G.Ü. İ.İ.B.F. Dergisi**, 1.2., 1999, s. 77-95.

Öztürk, Nazım: "İktisadi Kalkınmada Eğitimin Rolü", **Sosyoekonomi**, 2005-1, s. 27-44.

Öztürk, Nazım: "Ekonomide Devletin Değişen Rolü." **Amme İdaresi Dergisi** 39.1, 2006, s. 17-38.

Pamuk, Mürüvvet, Hakan Bektaş: "Türkiye’de Eğitim Harcamaları ve Ekonomik Büyüme Arasındaki İlişki: Ardl Sınır Testi Yaklaşımı." **Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi**, 2.2, 2014.

Parasız, İlker: **Mikro Ekonomi 7. Baskı**, Ezgi Kitabevi Yayınları, Bursa, 2002.

Pudney, Stephen, Derek Deadman, David Pyle: "The Relationship Between Crime, Punishment and Economic Conditions: Is Reliable Inference Possible When Crimes Are Under-Recorded?." **Journal of The Royal Statistical Society: Series A (Statistics In Society)** 163.1, 2000, pp. 81-97.

Rosen, Harvey S.: **Public Finance Fifth Edition**, Irwin/Mcgraw-Hill Companies, Usa, 1998.

Savaşan, Fatih: **Kamu Ekonomisi Piyasa Başarısızlığından Devlet Başarısızlığına**, Dora Yayınları, İstanbul, 2017.

Schultz, Theodore W.: "Investment In Human Capital." **The American Economic Review** 51.1, 1961, pp. 1-17.

Sezer, Özcan ve Tarık Vural: “Kamu Hizmetlerinin Sunumunda Devletin Değişen Rolü ve Merkezi Yönetim ile Yerel Yönetimler Arasında Yetki ve Görev Paylaşımı”, **Maliye Dergisi**, 159, 2010, s. 203-219.

Soubbotina, Tatyana P.: “Beyond Economic Growth: An Introduction To Sustainable Development” **World Bank Publications**, 2004.

SPACE 1: **Council of Europe Annual Penal Statistics, Survey 2016**, (Çevrimiçi) <http://wp.unil.ch/space/files/2018/03/SPACE-I-2016-Final-Report-180315.pdf>, 17.05.2018.

Stiglitz, Joseph E.: **Economics Of The Public Sector 3rd Edition**, W. W. Norton & Company Ltd., New York, 2000.

Storesletten, Kjetil, Fabrizio Zilibotti: "Education, Educational Policy and Growth." **Swedish Economic Policy Review** 7.1, 2000, pp. 39-70.

Susam, Nazan: **Türkiye’de Uygulanan Maliye Politikaları**, Der Yayınevi, İstanbul, 2009.

Susam, Nazan: **Kamu Maliyesi: Temel Kavram ve Esaslar**, Beta Yayınları, İstanbul, 2016.

Şaylan, Gencay: **Değişim, Küreselleşme ve Devletin Yeni İşlevi**, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 2003.

Şener, Orhan: **Kamu Ekonomisi**, Alkım Yayınları, Kadıköy-İstanbul, 1998.

Tanilli, Server: Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz?, **Adam Yayınları**, 2. Basım, İstanbul, 2005.

Tauchen, Helen, Ann Dryden Witte, Harriet Griesinger: "Criminal Deterrence: Revisiting The Issue With A Birth Cohort." **Review of Economics & Statistics** 76.3, 1994, pp. 399-412.

Taş, Umut, Füsun Yenilmez: "Türkiye’de Eğitimin Kalkınma Üzerindeki Rolü ve Eğitim Yatırımlarının Geri Dönüş Oranı." **Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi** 9.1, 2008, s. 155-186.

TDK:(Çevrimiçi)http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b0179afdfc1c8.00844497, 20.05.2018

Tuzcu, Gökhan: “Eğitimde Vizyon 2023 ve Avrupa Birliği’ne Giriş Süreci”, Ankara, 2006, (Çevrimiçi) <http://portal.ted.org.tr/yayinlar/EgitimdeVizyon2023veAvrupaBirligineGirisSureci.PDF>, 20.05.2018.

TÜİK: **Adalet İstatistikleri, Ceza İnfaz Kurumu İstatistikleri 2009-2016** (Çevrimiçi) http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1070, 22.05.2018.

TÜİK: **Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları**, (Çevrimiçi) http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1059, 22.05.2018.

TÜİK: **Ceza İnfaz Kurumu İstatistikleri, Haber Bülteni, 2014**, (Çevrimiçi) <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18689>, 22.05.2018.

TÜİK: **Ceza İnfaz Kurumu İstatistikleri, Haber Bülteni, 2015**, (Çevrimiçi) <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21547>, 22.05.2018.

TÜİK: **Ceza İnfaz Kurumu İstatistikleri, Haber Bülteni, 2016**, (Çevrimiçi) <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24676>, 22.05.2018.

TÜİK: **Eğitim Harcamaları İstatistikleri, Haber Bülteni, 2016**, (Çevrimiçi) <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24679>, 22.05.2018.

TÜİK: **İstatistiklerle Gençlik Haber Bülteni, 16.05.2017**, (Çevrimiçi) <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24648>, 19.05.2018.

TÜİK: **İşgücü İstatistikleri Haber Bülteni, Şubat 2018**, (Çevrimiçi) file:///Users/ezgimyavuz/Downloads/%C4%B0%C5%9Fg%C3%BCc%C3%BC%C4%B0statistikleri_15.05.2018.pdf, 04.07.2018.

TÜİK: **Yıllara, Yaş Grubu ve Cinsiyete Göre Nüfus, Genel Nüfus Sayımları 1935-**

2017, (Çevrimiçi) www.tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab_id=1588,
22.05.2018.

Uluatam, Özhan: **Kamu Maliyesi**, İmaj Yayınevi, Ankara, 2014.

Usher, Dan: "Education As A Deterrent To Crime." **Canadian Journal of Economics**, 1997, pp. 367-384.

Ünal, Işıl L.: **Eğitim ve Yetiştirme Ekonomisi**. Epar Yayınları, Ankara, 1996.

WHO: **World Report On Violence And Health: Summary**, Geneva 2002,
(Çevrimiçi)
http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_en.pdf, 17.05.2018.

Yamada, Tadashi: "The Crime Rate and The Condition of The Labor Market: A Vector Autoregressive Model." **NBER Working Paper No. 1782**, 1985.

Yavuzer, Haluk: **Çocuk ve Suç**, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1998.

Yorulmaz, Özlem, Selay Giray Yakut: "Türkiye’de suç Oranını Etkileyen Sosyoekonomik Faktörlerin İncelenmesi: Path Analizine Dayanlı Yaklaşım" **Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi**, 39.1, 2017, s. 307-322.

EKLER

EK 1: Sabit Etkili Model

```

Fixed-effects (within) regression              Number of obs   =       90
Group variable: id                           Number of groups =       18

R-sq:                                         Obs per group:
    within = 0.5129                          min =           5
    between = 0.1933                         avg =          5.0
    overall = 0.1657                         max =           5

corr(u_i, Xb) = -0.8605                      F(6,66)         =      11.58
                                              Prob > F        =      0.0000

```

	lny	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]
lnx		9.553624	2.35381	4.06	0.000	4.85409 14.25316
lnx2		-.4679046	.1207554	-3.87	0.000	-.7090005 -.2268086
unemp		.0298372	.0085745	3.48	0.001	.0127176 .0469567
lngdp		.5480549	.3543572	1.55	0.127	-.159442 1.255552
enf		.0165136	.0112073	1.47	0.145	-.0058624 .0388896
lnnufus		-.2460955	1.074356	-0.23	0.820	-2.391117 1.898926
_cons		-47.34424	20.41315	-2.32	0.023	-88.10041 -6.588079
sigma_u		1.0338584				
sigma_e		.09516827				
rho		.99159771	(fraction of variance due to u_i)			

```

F test that all u_i=0: F(17, 66) = 109.72          Prob > F = 0.0000

```

EK 2: Hausman Testi

```
. hausman fe re
```

	---- Coefficients ----			
	(b) fe	(B) re	(b-B) Difference	sqrt(diag(V_b-V_B)) S.E.
lnx	9.553624	9.59971	-.0460864	.5586316
lnx2	-.4679046	-.4729349	.0050303	.0271408
unemp	.0298372	.0275359	.0023013	.0019683
lngdp	.5480549	.2173286	.3307264	.2069805
enf	.0165136	.0133555	.0031581	.
lnnufus	-.2460955	.1660283	-.4121239	1.071239

b = consistent under Ho and Ha; obtained from xtreg
B = inconsistent under Ha, efficient under Ho; obtained from xtreg

Test: Ho: difference in coefficients not systematic

```
chi2(6) = (b-B)'[(V_b-V_B)^(-1)](b-B)
          = -28.54      chi2<0 ==> model fitted on these
                        data fails to meet the asymptotic
                        assumptions of the Hausman test;
                        see suest for a generalized test
```

```
. hausman fe re, sigmamore
```

	---- Coefficients ----			
	(b) fe	(B) re	(b-B) Difference	sqrt(diag(V_b-V_B)) S.E.
lnx	9.553624	9.59971	-.0460864	1.109506
lnx2	-.4679046	-.4729349	.0050303	.0561709
unemp	.0298372	.0275359	.0023013	.0040086
lngdp	.5480549	.2173286	.3307264	.2523248
enf	.0165136	.0133555	.0031581	.0044059
lnnufus	-.2460955	.1660283	-.4121239	1.15715

b = consistent under Ho and Ha; obtained from xtreg
B = inconsistent under Ha, efficient under Ho; obtained from xtreg

Test: Ho: difference in coefficients not systematic

```
chi2(6) = (b-B)'[(V_b-V_B)^(-1)](b-B)
          = 16.95
Prob>chi2 = 0.0095
```

EK 3: Driscoll-Kraay Testi

Regression with Driscoll-Kraay standard errors Number of obs = 90
Method: Fixed-effects regression Number of groups = 18
Group variable (i): id F(6, 17) = 3.42e+09
maximum lag: 2 Prob > F = 0.0000
within R-squared = 0.5129

lny	Coef.	Drisc/Kraay Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
lnx	9.553624	.8031571	11.90	0.000	7.859111	11.24814
lnx2	-.4679046	.0411054	-11.38	0.000	-.5546295	-.3811797
unemp	.0298372	.0052601	5.67	0.000	.0187392	.0409351
lngdp	.5480549	.1251608	4.38	0.000	.2839886	.8121212
enf	.0165136	.0074361	2.22	0.040	.0008248	.0322024
lnnufus	-.2460955	.4027295	-0.61	0.549	-1.09578	.6035894
_cons	-47.34424	6.544407	-7.23	0.000	-61.15174	-33.53675

