

**TÜRKİYE'DE MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMİN  
İKTİSADİ KALKINMADAKİ YERİ VE ÖNEMİ**

**Ceyda ÖZSOY  
(Doktora Tezi)**

**Eskişehir-2007**

**TÜRKİYE'DE MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMİN  
İKTİSADİ KALKINMADAKİ YERİ VE ÖNEMİ**

**Ceyda ÖZSOY**

**DOKTORA TEZİ**

**İktisat Anabilim Dalı**

**Danışman: Prof. Dr. Ergül HAN**

**Eskişehir**

**Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**

**Nisan 2007**

**DOKTORA TEZ ÖZÜ****TÜRKİYE’DE MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMİN  
İKTİSADİ KALKINMADAKİ YERİ VE ÖNEMİ****Ceyda ÖZSOY****İktisat Anabilim Dalı****Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nisan 2007****Danışman: Prof. Dr. Ergül HAN**

Beşeri sermaye kuramcılarının göre sosyo-ekonomik kalkınmanın gerçekleştirilmesinde, büyüme ve yapısal değişmeyi sağlayacak olan faktör, fiziksel sermayeden çok beşeri sermayedir. Beşeri sermayenin en önemli bileşenlerinden biri de eğitimidir. Ancak, eğitimin her kademesinin ekonomik kalkınmayı eşit düzeyde etkilemediği de bir gerçektir. Mesleki ve teknik eğitimin önemi, ekonomik kalkınma ile birlikte artmaktadır. Genel eğitim, kalkınmanın başlangıç evrelerinde bir altyapı oluştururken sanayileşmeye başlayan toplumlarda mesleki eğitim ön plana çıkmaktadır. Mesleki ve teknik eğitim, bir anlamda ekonomik kalkınmanın hızlandırıcısıdır. Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde nitelikli işgücünün yetiştirilmesi için mesleki ve teknik eğitime özel bir önem verilmesi gerekir. Yıllardan beri Avrupa Birliği’ne tam üye olmaya kararlı olan Türkiye bir süredir bu anlamda ciddi çabalar içine girmiştir. Türkiye, Birliğin mesleki ve teknik eğitime bakışını iyi değerlendirerek, bu anlamda farklı mesleki eğitim sistemlerine sahip ülkeleri iyi analiz etmeli ve kendisine en uygun olan sistemi yaratmalıdır. Bu çalışmanın temel amacı, Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim ile iktisadi kalkınma arasındaki ilişkinin yönünü ve büyüklüğünü incelemektir.

Bu çalışmada, 1923-2005 yılları arasında Türkiye’de Gayrisafi Yurtiçi Hasıla (GSYİH) ve Kişi Başına Düşen GSYİH (KBGSYİH) ile ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim ve mesleki eğitimdeki öğrenci sayısı arasındaki ilişki VAR modeli ile test edilmiştir. Bulunan sonuçlara göre, GSYİH ya da KBGSYİH ile eğitime ilişkin göstergeler eşbütünleşiktir. Ayrıca, çeşitli eğitim düzeyleri ile GSYİH ya da KBGSYİH arasında farklı yönlerde Granger nedenselliği bulunmaktadır. Varyans ayrıştırması ve etki tepki analizi de büyümeyi açıklamada eğitimin, özellikle de mesleki ve teknik eğitimin önemini vurgulamada benzer sonuçlar vermiştir.

**ABSTRACT****THE ROLE AND THE IMPORTANCE OF  
VOCATIONAL AND TECHNICAL EDUCATION IN THE  
ECONOMIC DEVELOPMENT OF TURKEY****Ceyda ÖZSOY****Economics Department****Anadolu University, Graduate School of Social Sciences, April 2007****Advisor: Prof. Dr. Ergül HAN**

According to the human capital theorists, for the implementation of socio-economic development, the factor that satisfies growth and structural change is human capital rather than physical capital. One of the most important components of human capital is education. However, it is a fact that all levels of education do not effect economic development equally. The importance of technical and vocational education increases with the economic development. When general education forms an infrastructure at the beginning stages of development, in new industrializing nations vocational education stands in the forefront. In a sense, vocational and technical education is an accelerator for economic development. In developing countries such as Turkey, special importance has to be given to vocational and technical education for raising qualified workforce. In this respect Turkey has been showing great effort for a while. Turkey, determined to be a full member of the European Union for years, has to evaluate the view of the union to vocational and technical education well. In this respect, Turkey has to analyze the countries with different education systems carefully and create the appropriate system. The basic purpose of this study is investigating direction and magnitude of the relationship of vocational and technical education with economic development in Turkey.

In the study, the relationship between Gross Domestic Product (GDP) and per capita GDP tested with number of students in primary, secondary, tertiary, as well as vocational schools in Turkey for 1923–2005 in a VAR model. According to the results, it is found that real GDP or per capita GDP and educational variables are cointegrated. It is also discovered, different directions of Granger causality between different levels of education and GDP or per capita GDP exist. Similar results are achieved from error variance decomposition and impulse response analyses related to the role of education especially vocational and technical in explaining growth.

**JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI**

Ceyda ÖZSOY'un “Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin İktisadi Kalkınmadaki Yeri ve Önemi” başlıklı tezi 29/05/2007 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, İktisat Ana Bilim Dalında Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	<b><u>Adı-Soyadı</u></b>	<b><u>İmza</u></b>
<b>Üye (Tez Danışmanı)</b>	: Prof. Dr. Ergül HAN	.....
<b>Üye</b>	: Prof. Dr. İsmail AYDOĞUŞ	.....
<b>Üye</b>	: Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM	.....
<b>Üye</b>	: Doç. Dr. Erol KUTLU	.....
<b>Üye</b>	: Doç. Dr. Naci GÜNDOĞAN	.....

**Prof. Dr. Nurhan AYDIN**  
**Anadolu Üniversitesi**  
**Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü**

## ÖNSÖZ

Tez konusunun belirlenmesi, bölümlerinin oluşturulması ve içeriğinin şekillendirilmesi ile yazım aşamasında eleştiri ve teşvikleriyle katkıda bulunan başta danışmanım Prof. Dr. Ergül HAN olmak üzere tez izleme komitesinde yer alan Doç. Dr. Erol KUTLU ve Doç. Dr. Naci GÜNDOĞAN'a, tez savunmasında jüride yer alan Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM ve Prof. Dr. İsmail AYDOĞUŞ hocalarıma çok teşekkür ederim. Ayrıca, çalışmanın uygulama kısmında değerli yardımlarını benden esirgemeyen Prof. Dr. İlyas ŞIKLAR'a teşekkürü bir borç bilirim. Tez yazma sürecinde her türlü desteğinden ötürü eşim Aytuğ'ya, anneme ve babama da çok şey borçlu olduğumu belirtmek isterim.

Ceyda Özsoy

## İÇİNDEKİLER

<b>ÖZ</b> .....	<b>ii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>iii</b>
<b>JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI</b> .....	<b>iv</b>
<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>v</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....	<b>vi</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>xii</b>
<b>GRAFİKLER LİSTESİ</b> .....	<b>xiv</b>
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	<b>xiv</b>
<b>KISALTMALAR LİSTESİ</b> .....	<b>xv</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>

### Birinci Bölüm

#### İKTİSADİ KALKINMA VE EĞİTİM

<b>1. KALKINMA VE BEŞERİ SERMAYE</b> .....	<b>3</b>
<b>1.1. Kalkınma Kavramı</b> .....	<b>3</b>
<b>1.1.1. Kalkınmanın Kaçınılmazlığı ve İstenirliği</b> .....	<b>7</b>
<b>1.1.2. Büyüme ve Kalkınma</b> .....	<b>8</b>
<b>1.2. İnsani Kalkınma Kavramı</b> .....	<b>10</b>
<b>1.2.1. İnsani Kalkınma Endeksi</b> .....	<b>12</b>
<b>1.2.2. İnsani Kalkınma Endeksinin Hesaplanması</b> .....	<b>12</b>
<b>1.2.3. İnsani Kalkınma Endeksinin Gelişimi</b> .....	<b>16</b>
<b>1.3. Beşeri Sermaye Kavramı</b> .....	<b>20</b>
<b>1.3.1. Beşeri Sermayenin Tanımı</b> .....	<b>20</b>
<b>1.3.2. Beşeri Sermaye Yatırımları</b> .....	<b>20</b>
<b>1.3.3. Beşeri Sermaye Kavramının Kuramsal Gelişimi</b> .....	<b>24</b>
<b>2. EĞİTİM KAVRAMI VE EĞİTİMDEKİ GELİŞMENİN</b>	
<b>GÖSTERGELERİ</b> .....	<b>27</b>
<b>2.1. Eğitim Kavramı</b> .....	<b>27</b>
<b>2.1.1. Eğitimin Önemi ve Amaçları</b> .....	<b>28</b>
<b>2.1.2. Eğitimin Özellikleri</b> .....	<b>29</b>

2.2.	Eğitimdeki Gelişmenin Göstergeleri .....	31
2.2.1.	Okur-Yazarlık Durumu .....	31
2.2.2.	Okullaşma Oranları.....	33
2.2.3.	Eğitim Süresi .....	35
2.2.4.	Sayısal Göstergeler .....	37
2.2.5.	Mali Göstergeler .....	38
2.2.6.	Eğitim ve İstihdam.....	43
3.	EĞİTİMİN İKTİSADİ KALKINMA VE BÜYÜMEYE ETKİLERİ.....	45
3.1.	Eğitimin İktisadi Kalkınma Üzerindeki Etkileri .....	45
3.1.1.	Verimlilik.....	48
3.1.2.	Nitelikli İşgücü ve Teknolojik Değişme .....	49
3.1.3.	Gelir Dağılımı ve Refah.....	51
3.2.	Eğitimin İktisadi Büyüme Katkısını Araştıran	
	Teorik Yaklaşımlar.....	52
3.2.1.	Büyüme Hesaplama Yaklaşımı.....	55
3.2.2.	Eğitimin Getirisi Yaklaşımı .....	57
3.2.3.	İçsel Büyüme Teorileri .....	61

## İkinci Bölüm

### AVRUPA BİRLİĞİ'NDE VE TÜRKİYE'DE MESLEKİ-TEKNİK EĞİTİMİN GELİŞİMİ VE YAPISI

1.	MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM KAVRAMI.....	67
1.1.	Mesleki ve Teknik Eğitimin Tanımı ve Uygulamadaki Türleri .....	67
1.1.1.	Mesleki ve Teknik Eğitimin Tanımı.....	68
1.1.2.	Mesleki ve Teknik Eğitimin Uygulamadaki Türleri.....	68
1.1.2.1.	Okul Odaklı Mesleki ve Teknik Eğitim .....	68
1.1.2.2.	Okul-İşyeri Odaklı Mesleki ve Teknik Eğitim .....	70
1.2.	Mesleki ve Teknik Eğitimin Önemi.....	71



1.3.	Mesleki ve Teknik Eğitim Programının İşlevleri.....	72
1.3.1.	Programın İşsizleri Gelişen Sektörlere Hazırlayabilmesi.....	72
1.3.2.	Programlarının İşsizlerin Gereksinimlerine Yönelik Olması	73
1.3.3.	Programların Dezavantajlı Grupları Kapsaması .....	74
1.3.4.	Katılımcılara Piyasada Pazarlanabilir Beceriler Sunabilmesi.....	74
1.3.5.	Programın Yürütülmesinde Mevcut Eğitim Kurumlarından Etkin Bir Şekilde Yararlanılabilmesi.....	74
2.	<b>AVRUPA BİRLİĞİ'NDE MESLEKİ-TEKNİK EĞİTİMİN GELİŞİMİ VE YAPISI .....</b>	<b>75</b>
2.1.	Avrupa Birliği'nin Mesleki Teknik Eğitim Politikaları ve Dinamikleri.....	75
2.2.	Avrupa Birliği'nde Mesleki ve Teknik Eğitim ile İlgili Kuruluşlar..	78
2.2.1.	Avrupa Eğitim Vakfı .....	78
2.2.2.	Avrupa Mesleki Eğitimi Geliştirme Merkezi .....	79
2.3.	Avrupa Birliği'nin Mesleki ve Teknik Eğitimle İlgili Büyük Ölçekli Programları.....	80
2.3.1.	Leonardo Da Vinci Programı .....	81
2.3.2.	Comett Programı .....	82
2.3.3.	Petra Programı.....	83
2.3.4.	Force Programı .....	84
2.3.5.	Eurotecnet Programı .....	85
2.4.	Mesleki ve Teknik Eğitimin Farklı Uygulamalarına Örnekler .....	85
2.4.1.	Almanya .....	87
2.4.2.	Fransa .....	90
2.4.3.	İngiltere.....	93
3.	<b>TÜRKİYE'DE MESLEKİ-TEKNİK EĞİTİMİN GELİŞİMİ VE YAPISI .....</b>	<b>96</b>
3.1.	Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitim Sisteminin Yapısı.....	96
3.1.1.	Örgün Mesleki ve Teknik Eğitim .....	102
3.1.1.1.	Ortaöğretim Düzeyinde Meslek Okulları.....	102
3.1.1.2.	Meslek Yüksekokulları.....	108

3.1.2.	Çıracılık Eğitimi .....	111
3.1.3.	Yaygın Eğitim.....	114
3.2.	Türkiye’de Uygulanmakta Olan Mesleki Eğitim Projeleri.....	117
3.2.1.	Milli Eğitim Bakanlığı’nın Mesleki Eğitim Projeleri .....	117
3.2.2.	Yükseköğretim Kurulunun Mesleki Eğitim Projeleri.....	120
3.2.3.	İŞKUR’un Mesleki Eğitim Projeleri.....	121
3.2.4.	Ulusal Ajansın Mesleki Eğitim Projeleri .....	123
3.2.5.	Diğer Kuruluşların Mesleki Eğitim Projeleri .....	124
3.3.	Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Sorunları.....	125
3.3.1.	Mesleki ve Teknik Ortaöğretimin Sorunları.....	126
3.3.2.	Meslek Yüksekokullarının Sorunları.....	130
3.4.	Avrupa Birliği’ne Tam Üyelik Sürecinde Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Değerlendirilmesi.....	133

### Üçüncü Bölüm

## TÜRKİYE’DE MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMİN İKTİSADİ KALKINMAYA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

1.	PLANLI DÖNEM ÖNCESİ MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM.....	136
2.	TÜRKİYE’DE MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMİN KALKINMA PLANLARINDAKİ YERİ .....	139
2.1.	Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1963-1967).....	139
2.2.	İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1968-1972).....	140
2.3.	Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1973-1977).....	141
2.4.	Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1979-1983).....	143
2.5.	Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985-1989).....	144
2.6.	Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı (1990-1994) .....	147
2.7.	Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1995-2000).....	148
2.8.	Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005).....	151
2.9.	Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013).....	153

<b>3. TÜRKİYE’DE MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM İLE İKTİSADİ KALKINMA ARASINDAKİ İLİŞKİNİN AMPİRİK ANALİZİ .....</b>	<b>156</b>
<b>3.1. Ekonometrik Model.....</b>	<b>156</b>
<b>3.2. Araştırma Yöntemi.....</b>	<b>156</b>
<b>3.2.1. Birim Kök Testi.....</b>	<b>157</b>
<b>3.2.2. Eşbütünleşme Testi.....</b>	<b>159</b>
<b>3.2.3. Granger Nedensellik Testi.....</b>	<b>161</b>
<b>3.2.4. VAR Modeli.....</b>	<b>163</b>
<b>3.3. Veri Seti .....</b>	<b>168</b>
<b>3.4. Tahmin Sonuçları .....</b>	<b>172</b>
<b>3.4.1. Birim Kök Testi Sonuçları .....</b>	<b>172</b>
<b>3.4.2. Eşbütünleşme Testi Sonuçları.....</b>	<b>173</b>
<b>3.4.3. Granger Nedensellik Testi Sonuçları .....</b>	<b>174</b>
<b>3.4.4. VAR Analizi Test Sonuçları.....</b>	<b>178</b>
<b>3.4.5. Etki-Tepki Fonksiyonları.....</b>	<b>178</b>
<b>3.4.6. Varyans Ayrıştırması .....</b>	<b>179</b>
<b>SONUÇ .....</b>	<b>181</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>186</b>

## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo 1.</b>	<b>İnsani Kalkınma Endeksinde Kullanılan Değişkenler .....</b>	<b>13</b>
<b>Tablo 2.</b>	<b>İKE Değişkenlerinin Alt ve Üst Limitleri .....</b>	<b>14</b>
<b>Tablo 3.</b>	<b>Türkiye ve Japonya'nın İnsani Kalkınma Göstergeleri (2003).....</b>	<b>14</b>
<b>Tablo 4.</b>	<b>1950-2003 Yılları Arasında İnsani Kalkınma Alanında En Hızlı İlerleyen Ülkeler.....</b>	<b>16</b>
<b>Tablo 5.</b>	<b>Türkiye'nin İnsani Kalkınma Göstergelerinin 1995-2005 Yılları Arasındaki Gelişimi .....</b>	<b>17</b>
<b>Tablo 6.</b>	<b>2004 Yılı İtibariyle Avrupa Birliği'ne Yeni Üye Olan Ülkeler ile Türkiye'nin İKE Trendi .....</b>	<b>17</b>
<b>Tablo 7.</b>	<b>İnsani Kalkınma Endeksine Göre Bazı Ülkelerin Aldığı Değerler (2003) .....</b>	<b>19</b>
<b>Tablo 8.</b>	<b>İnsani Gelişmişlik Düzeylerine Göre Eğitim-Milli Gelir İlişkisi (2003).....</b>	<b>31</b>
<b>Tablo 9.</b>	<b>Seçilmiş Ülkelerde ve Türkiye'de Yetişkin Okur-Yazarlık Oranı (15 ve Daha Yukarı Yaş Grubu %).....</b>	<b>32</b>
<b>Tablo 10.</b>	<b>Türkiye'de Eğitim Basamaklarına ve Öğretim Yılına Göre Kadın ve Erkek Nüfusun Okullaşma Oranları (%) .....</b>	<b>34</b>
<b>Tablo 11.</b>	<b>Türkiye'de Eğitim Basamaklarına Göre Brüt Okullaşma Oranı Hedefleri (%).....</b>	<b>34</b>
<b>Tablo 12.</b>	<b>Seçilmiş Ülkelerde Eğitim Basamaklarına Göre Okullaşma Oranları (%) .....</b>	<b>35</b>
<b>Tablo 13.</b>	<b>İşgücünün Ortalama Eğitim Süresi (Yıl Olarak).....</b>	<b>36</b>
<b>Tablo 14.</b>	<b>Türkiye'de Ortalama Eğitim Süresi (15-64 Yaş Arası Çalışmayan Nüfus, Yıl Olarak) .....</b>	<b>36</b>
<b>Tablo 15.</b>	<b>Bazı Avrupa Birliği Ülkelerinde ve Türkiye'de Zorunlu Eğitim Süresi .....</b>	<b>37</b>
<b>Tablo 16.</b>	<b>Eğitim Basamaklarına Göre Okul, Öğretmen, Öğrenci ve Mezun Sayıları.....</b>	<b>38</b>

<b>Tablo 17. Eğitim Basamaklarına Göre Öğrenci Başına Düşen Eğitim Harcamaları (2002) .....</b>	<b>39</b>
<b>Tablo 18. Seçilmiş Ülkelerde ve Türkiye’de Eğitime Ayrılan Kamu Harcamaları (2000-2002).....</b>	<b>41</b>
<b>Tablo 19. Eğitim Durumuna Göre İşsizler (15 ve yukarı yaş).....</b>	<b>43</b>
<b>Tablo 20. Eğitimin Ekonomik Büyüme Üzerindeki Etkilerine Yönelik Ampirik Testlerin Sonuçları.....</b>	<b>54</b>
<b>Tablo 21. Çeşitli Bölgelerin Eğitim Düzeylerine Göre Eğitimin Sosyal ve Özel Getirileri (Bölge Ortalamaları, %) .....</b>	<b>60</b>
<b>Tablo 22. Çeşitli Gelir Gruplarının Eğitim Düzeylerine Göre Eğitimin Sosyal ve Özel Getirileri (%) .....</b>	<b>60</b>
<b>Tablo 23. Almanya’da Eğitimdeki Gelişmenin Göstergeleri.....</b>	<b>89</b>
<b>Tablo 24. Fransa’da Eğitimdeki Gelişmenin Göstergeleri.....</b>	<b>92</b>
<b>Tablo 25. İngiltere’de Eğitimdeki Gelişmenin Göstergeleri .....</b>	<b>95</b>
<b>Tablo 26. Türkiye’de Eğitimdeki Gelişmenin Göstergeleri.....</b>	<b>98</b>
<b>Tablo 27. 2005-2006 Eğitim Öğretim Yılında Meslek Lisesi Türlerine Göre Öğrenci Sayıları .....</b>	<b>104</b>
<b>Tablo 28. Ortaöğretimdeki Öğrenci Dağılımı .....</b>	<b>106</b>
<b>Tablo 29. İlgili Çağ Nüfusunun Ortaöğretimi Bitirme Oranları.....</b>	<b>107</b>
<b>Tablo 30. 1950-2005 Yılları arasında Genel ve Mesleki-Teknik Ortaöğretimde Öğrenci ve Öğretmen Sayıları.....</b>	<b>107</b>
<b>Tablo 31. Mesleki ve Teknik Lise Çıkışlı Adaylardan MYO'lara Yerleşenler ....</b>	<b>110</b>
<b>Tablo 32. Yaygın Eğitim Kurumları (2004 Yılı) .....</b>	<b>116</b>
<b>Tablo 33. İŞKUR’un Yürüttüğü Çeşitli Mesleki Eğitim Projeleri Kapsamında Açtığı Kurs ve Katılan İşsiz Sayıları .....</b>	<b>122</b>
<b>Tablo 34. Birim Kök (ADF) Testi Sonuçları .....</b>	<b>172</b>
<b>Tablo 35. Johansen Eş Bütünleşme Testi Sonuçları (GSYİH).....</b>	<b>173</b>
<b>Tablo 36. Johansen Eş Bütünleşme Testi Sonuçları (KBGSYİH).....</b>	<b>174</b>
<b>Tablo 37. Granger Nedenselli Testi Sonuçları (GSYİH).....</b>	<b>177</b>
<b>Tablo 38. Granger Nedenselli Testi Sonuçları (KBGSYİH) .....</b>	<b>177</b>
<b>Tablo 39. Varyans Ayrıştırması (GSYİH).....</b>	<b>179</b>
<b>Tablo 40. Varyans Ayrıştırması (KBGSYİH) .....</b>	<b>180</b>

## GRAFİKLER LİSTESİ

<b>Grafik 1. Türkiye’de 2000 Yılında Nüfusun Eğitim Durumu</b>	
(25 ve Yukarı Yaş) .....	33
<b>Grafik 2. OECD Ülkelerinde Öğrenci Başına Düşen</b>	
Eğitim Harcaması (Satınalma Gücü Paritesiyle, Dolar) .....	40
<b>Grafik 3. OECD Ülkelerinde Eğitim Kademelerine Göre GSYİH’nın</b>	
Yüzdesi Olarak Eğitim Harcamaları (1995, 2003) .....	42
<b>Grafik 4. Eğitim Durumuna Göre İşsizler (2005) .....</b>	44
<b>Grafik 5. Mesleki Lisesi Türlerine Göre Öğrenci Sayıları (2005-2006) .....</b>	105
<b>Grafik 6. Yıllara Göre Genel Lise ve Meslek Liselerinde Okuyan</b>	
Öğrenci Sayıları .....	108
<b>Grafik 7. Ortaöğretim Kademesinde Okuyan Öğrencilerin</b>	
Mesleki Eğitim ve Genel Eğitim Arasında Dağılımı (%) .....	127
<b>Grafik 8. Mesleki Ortaöğretimde Öğrenci Başına Düşen Harcama</b>	
(2002-2006 Ortalaması YTL olarak).....	129
<b>Grafik 9. Öğretim Elemanı Başına Düşen Öğrenci Sayısı.....</b>	131
<b>Grafik 10. Kullanılan Değişkenlerin 1923-2005 Zaman Dilimindeki Hareketi..</b>	170
<b>Grafik 11. Bir Standart Şoka Tepkiler (GSYİH) .....</b>	178

## SEKİLLER LİSTESİ

<b>Şekil 1. İnsani Kalkınma Endeksinin Hesaplanması .....</b>	13
<b>Şekil 2. Eğitimin Kısır Döngüsü.....</b>	47
<b>Şekil 3. Alman Eğitim Sistemi.....</b>	87
<b>Şekil 4. Fransız Eğitim Sistemi.....</b>	90
<b>Şekil 5. İngiliz Eğitim Sistemi.....</b>	93
<b>Şekil 6. Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitim Sistemi.....</b>	97
<b>Şekil 7. Mesleki Örgün ve Yaygın Eğitimin İl Bazında Örgütlenmesi.....</b>	102
<b>Şekil 8. Avrupa Birliği Nüfus Piramidi 2004 ve 2050 (Projeksiyon) .....</b>	134

## KISALTMALAR LİSTESİ

<b>AB</b>	: Avrupa Birliği
<b>ABD</b>	: Amerika Birleşik Devletleri
<b>ADF</b>	: Genişletilmiş Dickey-Fuller Testi
<b>AR-GE</b>	: Araştırma-Geliştirme
<b>CEDEFOP</b>	: Avrupa Mesleki Eğitimi Geliştirme Merkezi
<b>COMETT</b>	: Üniversite-Sanayi İş Birliği
<b>DİE</b>	: Devlet İstatistik Enstitüsü (TÜİK'in eski adı)
<b>DPT</b>	: Devlet Planlama Teşkilatı
<b>EKK</b>	: En Küçük Kareler Yöntemi
<b>ETF</b>	: Avrupa Eğitim Vakfı
<b>EVDS</b>	: Merkez Bankası Elektronik Veri Dağıtım Sistemi
<b>FORCE</b>	: Sürekli Mesleki Eğitim
<b>GSMH</b>	: Gayrisafi Milli Hasıla
<b>GSYİH</b>	: Gayrisafi Yurtiçi Hasıla
<b>ILO</b>	: Dünya Çalışma Örgütü
<b>İKE</b>	: İnsani Kalkınma Endeksi
<b>İLK</b>	: İlköğretimdeki Öğrenci Sayısı
<b>İSMEK</b>	: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Meslek Eğitimi Kursları
<b>İŞKUR</b>	: Türkiye İş Kurumu
<b>İTO</b>	: İstanbul Ticaret Odası
<b>İTOMEM</b>	: İstanbul Ticaret Odası Mesleki Eğitim Merkezi
<b>KBGSYİH</b>	: Kişi Başına Düşen Gayrisafi Yurtiçi Hasıla
<b>KOBİ</b>	: Küçük ve Orta Ölçekli İşletmeler
<b>KOSGEB</b>	: Küçük ve Orta Ölçekli San. Geliştirme ve Destekleme İdaresi Başkanlığı
<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>MEDA</b>	: Avrupa-Akdeniz Ülkeleri İş Birliği
<b>MEGEP</b>	: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi
<b>MESL</b>	: Ortaokul ve Lise Düzeyinde Mesleki Eğitimdeki Öğrenci Sayısı
<b>METGE</b>	: Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme Projesi

<b>MTE</b>	<b>: Mesleki ve Teknik Eğitim</b>
<b>MTEM</b>	<b>: Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumlarının Modernizasyonu</b>
<b>MYO</b>	<b>: Meslek Yüksekokulu</b>
<b>OECD</b>	<b>: Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü</b>
<b>ORT</b>	<b>: Ortaöğretimdeki Öğrenci Sayısı</b>
<b>OSANOR</b>	<b>: Okul-Sanayi Ortaklaşa Projesi</b>
<b>PETRA</b>	<b>: Başlangıç Mesleki Eğitimi</b>
<b>SAGP</b>	<b>: Satın Alma Gücü Paritesi</b>
<b>SEKK</b>	<b>: Sıradan En Küçük Kareler Yöntemi</b>
<b>TCMB</b>	<b>: Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası</b>
<b>TİM</b>	<b>: Türkiye İhracatçılar Meclisi</b>
<b>TİSK</b>	<b>: Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu</b>
<b>TÜBİTAK</b>	<b>: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu</b>
<b>TÜİK</b>	<b>: Türkiye İstatistik Kurumu</b>
<b>TÜRK-İŞ</b>	<b>: Türkiye İşçi Sendikaları Konfederasyonu</b>
<b>UNDP</b>	<b>: Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı</b>
<b>VAR</b>	<b>: Vektör Otoregresif Modeli</b>
<b>VECM</b>	<b>: Vektör Hata Düzeltme Modeli</b>
<b>YÖK</b>	<b>: Yükseköğretim Kurulu</b>
<b>YÜK</b>	<b>: Yükseköğretimdeki Öğrenci Sayısı</b>



## GİRİŞ

Bilginin ve bilgi teknolojilerinin giderek önem kazandığı günümüzde, nitelikli insangücü yetiştirilmesinin ekonomik kalkınmaya içerik olarak büyük katkılarda bulunduğu bilinmektedir. Gelişmiş ülkelerle azgelişmiş ülkeler arasındaki en önemli farklardan birisi, her yönden yetişmiş insangücü alanındadır. İnsangücünün verimliliğinin artmasını sağlayacak en önemli araç ise, eğitimidir. Üretime katılan bireyin sahip olduğu ve genel anlamda insanın niteliğini vurgulayan bilgi, beceri, deneyim ve dinamizm gibi pozitif değerler olarak ifade edilen beşeri sermayenin temel bileşenlerinden olan eğitim, ekonomik ve sosyal boyutları bakımından gelişme sürecinin en önemli kaynaklarından biridir. Eğitimin kalkınma sürecinde önem taşıyan diğer faktörlerden farkı, sadece ekonomik değil; aynı zamanda sosyal boyutları bakımından da bu süreçlere yön verebilmesidir. Ülkelerin toplumsal kalkınmasında, eğitime son yıllarda büyük bir önem verilmeye başlanmıştır. Kalkınmanın sadece ekonomik büyüme olmadığı; ekonomik büyüme yanında, en az onun kadar önemli olan çeşitli alanlardaki yapısal ve düşünsel değişim olduğu göz önüne alındığında, bunu sağlayacak olan gerek genel eğitim gerekse mesleki ve teknik eğitimidir. Ancak, eğitimin her türünün ekonomik kalkınma üzerinde aynı etkide bulunmadığı da bir gerçektir. Genel eğitim, kalkınmanın başlangıç evrelerinde bir altyapı oluştururken, sanayileşmeye başlayan toplumlarda mesleki ve teknik eğitimin önemi artar. Bu anlamda ekonomik kalkınmayı sağlayan sanayinin kurulmasında, geliştirilmesinde, gereken yeniliklerin yapılmasında ve teknolojinin ilerlemesinde yararlanan eğitim, genel eğitimden çok mesleki eğitimidir. Mesleki ve teknik öğretimin esası, katılımcılara belli bir mesleğin temel bilgi ve becerilerini kazandırmak ve belirli teknolojilerin kullanımını öğretmektir. Böylece bu katılımcılar hem daha çabuk meslek sahibi olarak işgücü piyasasına çıkar, hem de işletmelerin ara eleman gereksinimleri karşılanmış olur.

Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde nitelikli işgücünün yetiştirilmesi için mesleki ve teknik eğitime ayrı bir önem verilmesi gerekir. Ekonomik kalkınma ile birlikte önemi artan mesleki ve teknik eğitim, bir anlamda ekonomik kalkınmanın hızlandırıcısıdır. Bu bağlamda, Türkiye’de son yıllarda mesleki ve teknik eğitime ağırlık verilmesi yönünde çabaların arttığı dikkati çekmektedir.

Bu çalışmanın temel amacı, Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim ile iktisadi kalkınma arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu amaçla çalışma üç ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde “İktisadi Kalkınma ve Eğitim” başlığı altında, büyüme ve kalkınma, insani kalkınma ve beşeri sermaye kavramı ile beşeri sermaye kavramı içinde önemli bir paya sahip olan eğitimin tanımı, önemi, amaçları ve özellikleri ortaya konmuştur. Eğitimdeki gelişmenin göstergeleri olan eğitim katsayıları, eğitim süresi, mali göstergeler, fiziksel rakamlar ve okur-yazarlık durumu ile ilgili eğitim istatistikleri, Türkiye için analiz edilmiş; eğitimin iktisadi kalkınmayı etkileme mekanizmalarından verimlilik, nitelikli insangücü ve teknolojik değişme ile gelir dağılımı ve refah üzerinde durulmuştur. Son olarak da, eğitimin iktisadi büyümeye katkısını araştıran, büyümeyi hesaplama yaklaşımı, eğitimin getirisi yaklaşımı ve içsel büyüme teorileri tanıtılmaya çalışılmıştır.

“Avrupa Birliği’nde ve Türkiye’de Mesleki-Teknik Eğitimin Gelişimi ve Yapısı” başlıklı ikinci bölümde ise, ilk olarak mesleki ve teknik eğitim kavramı, türleri, işlevleri ile mesleki ve teknik eğitimin önemi üzerinde durulmuş, ardından Avrupa Birliği’nde mesleki eğitim politikaları ve dinamikleri, mesleki eğitim ile ilgili kuruluşları, büyük ölçekli mesleki eğitim programları tanıtılmıştır. Ardından Avrupa Birliği bünyesinde farklı mesleki ve teknik eğitim sistemlerine sahip olan Almanya, Fransa ve İngiltere incelenmiştir. Çalışmada Avrupa Birliği ile ilgili bu kapsamda bilgiler verilmesinin temel nedeni, Türkiye’nin Birliğe aday konumunda olmasından kaynaklanmıştır. Avrupa Birliği’nin mesleki ve teknik eğitime bakışı, Türkiye için büyük bir önem taşımaktadır. İzleyen kısımda, Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin gelişimi ve yapısı değerlendirilmiş, ulusal bazda uygulanan mesleki eğitim projelerine değinilmiş, mesleki ve teknik eğitimin Türkiye açısından önemi vurgulanmış, Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin sorunları tartışılmış ve son olarak Avrupa Birliği’ne tam üyelik sürecinde Türkiye için bir değerlendirme yapılmıştır.

Çalışmanın “Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin İktisadi Kalkınmaya Etkisinin İncelenmesi” başlıklı son bölümünde, Türkiye’de plan dönemi öncesinde ve kalkınma planlarında mesleki ve teknik eğitim konusu ele alınmıştır. Ardından, Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim ile iktisadi kalkınma arasındaki ilişkinin yönü ve büyüklüğü VAR modeli aracılığıyla test edilmiştir.

## Birinci Bölüm

### İKTİSADİ KALKINMA VE EĞİTİM

#### 1. KALKINMA VE BEŞERİ SERMAYE

Beşeri sermaye kuramcılarına göre, sosyo-ekonomik kalkınmanın gerçekleştirilmesinde, büyüme ve yapısal değişmeyi sağlayacak olan faktör, fiziksel sermayeden çok insan sermayesi (beşeri sermaye)'dir.<sup>1</sup> Kalkınmada insan faktörünün önemli olması, kalkınmayı belirleyen başlıca faktörler ile insan sermayesi ilişkisinin analizini gerektirmektedir. Gelişmekte olan ülkelerde, kalkınmayı belirleyen faktörlerdeki gelişmeler, büyük ölçüde insan sermayesi ve insana yapılan yatırımlar tarafından belirlenir. İktisadi kalkınma büyümeden farklı olarak, daha çok insan sermayesindeki gelişmelere bağlı olmakta, yapısal değişimler de nitelikli insan faktörünü gerektirmektedir.<sup>2</sup> İnsan sermayesi kavramı; beşeri sermaye kavramı ile de ifade edilmektedir. Buna göre beşeri sermaye; bireye mal olmuş hüneler ve kazanılmış diğer niteliklerin değeri olarak tanımlanmaktadır.<sup>3</sup> Bu çalışmada insan sermayesi yerine beşeri sermaye kavramının kullanılması tercih edilmiştir.

##### 1.1. Kalkınma Kavramı

İktisadi kalkınma, iktisat biliminin en yeni ve en ilgi çekici alanıdır. Her ne kadar Adam Smith'in ilk kalkınma iktisatçısı, 1776 yılında yayınlanan "Ulusların Zenginliği" adlı eserinin ise kalkınma konusundaki ilk bilimsel inceleme olduğu ileri sürülse de iktisadi kalkınma ile ilgili ilk sistematik çalışmalar 1940'lı yılların sonunda başlamıştır.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Mehtap Tunç, "Türkiye'de Eğitimin Ekonomik Kalkınmaya Etkisi", **Dokuz Eylül Üniversitesi, İİBF Dergisi**, Cilt no 8, Sayı no 11, (1993), s. 1.

<sup>2</sup> Ergül Han ve A. Ayşen Kaya, **Kalkınma Ekonomisi Teori ve Politika**, (4. bs. Eskişehir: Etam A.Ş. Matbaa, 2002), s. 124.

<sup>3</sup> Tunç, **a.g.e.**, s. 2.

<sup>4</sup> Michael P. Todaro, **Economic Development**, (7. ed., Addison Wesley Longman Inc., 2005), s. 7.

İktisadi kalkınma, II. Dünya Savaşından sonra, gerek yeni siyasi bağımsızlıklarını ilan eden az gelişmiş ülkelerin, gerekse savaş sonrası ekonomilerini düzeltmeye çalışan batı ülkelerinin iktisadi gelişmelerini sağlama amacıyla oluşmuş ve ortaya çıktığı dönemde oldukça popülerlik kazanmış bir alt disiplindir. Bu alt disiplinin iktisadi gelişme sorununa bakışı ve buna paralel olarak iktisadi gelişme için öne sürdüğü çözüm önerileri günümüze kadar oldukça farklı bir nitelik kazanmıştır. İktisadi gelişmeyle sanayileşme ve iktisadi büyümeyi eşanlamlı gören **geleneksel kalkınma iktisadi yaklaşımı** 1950-60'lı yıllar boyunca bu alt disiplinin temelini oluşturmuştur.<sup>5</sup> İktisadi kalkınma kavramının birinci aşamasını oluşturan geleneksel yaklaşım, iktisadi gelişmenin gerçekleştirilmesi için ithal ikamesine dayalı sanayileşme stratejisi yoluyla hızlı sermaye birikimi ve daha yüksek milli hasıla artışının sağlanması gerektiğini öne sürmüştür ve bu doğrultuda çeşitli politikalar ortaya koymuştur.

1960'lı yılların sonu 1970'li yılların başında iktisadi kalkınma artık yoksulluk ve eşitsizlik konularına doğrudan odaklandığı ikinci aşamasına gelmiştir. Gayrisafı Milli Hasıla (GSMH) artışının yoksulluğun ortadan kaldırılması için yeterli bir koşul olmaması, az gelişmiş ve gelişmiş ülkeler arasındaki farkın giderek açılması ve dünya üzerinde bir çok insanın halen yoksulluk içinde yaşaması, kalkınmayı sadece milli gelir artışlarına atfeden, böylelikle insan ve refah faktörünü göz ardı eden geleneksel yaklaşımın eleştirilmesine neden olmuştur. Bu durum beraberinde yeni arayışları getirmiştir. 1970'li yıllar yoksulluk ve bölüşüm sorunlarının kalkınma ekonomisi içinde ağırlık kazandığı bir dönem olmuştur. Bu dönemde iktisatçılar, dikkatlerini fiziksel sermayeden çok beşeri sermayeye yöneltmişlerdir. Bu bağlamda Dünya Bankası 1974 yılında kaynakların yeniden dağılımını (bölüşümünü) amaçlayan, Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) ise 1977 yılında yoksulların beslenme, barınma, sağlık ve eğitim gibi temel gereksinimlerinin karşılanmasını hedefleyen **temel ihtiyaçlar yaklaşımı** adı altında yeni bir yaklaşım üzerinde durmaya başlamıştır.<sup>6</sup>

<sup>5</sup> Hatice Karaçay Çakmak, "Kalkınma İktisadi Literatüründe Gelişme Kavramının Evrimi", **Hacettepe Üniversitesi İİBF Dergisi**, Cilt no: 21, Sayı no: 2, (2003), s. 50.

<sup>6</sup> Gerald M. Meier ve James E. Rauch, **Leading Issues in Economic Development**, (8. ed., New York: Oxford University Press, 2005), s. 74.

Temel ihtiyaçlar yaklaşımı, iktisadi kalkınmanın yoksulluğu ortadan kaldırmasını amaçlamaktadır. Bu yaklaşım, yoksulluk sorununu çözemeyen bir büyümenin, kalkınma ile özdeş sayılamayacağını ifade etmekte, ayrıca, gelir dağılımı, beslenme, konut, sağlık, temiz içme suyu, eğitim gibi temel problemlerin üstesinden gelmeden kalkınmanın gerçekleşmeyeceğini ileri sürmektedir.

Ghai (1977) temel ihtiyaçlar kavramını üç ana gruba ayırmıştır:<sup>7</sup>

- i. Kişisel fizyolojik temel ihtiyaçlar: Beslenme, giyinme ve barınma gibi.
- ii. Toplumsal temel ihtiyaçlar: Sağlık hizmetleri, eğitim, kültür ve ulaşım gibi.
- iii. Manevi temel ihtiyaçlar: Özgürlük, insan hakları, kültürel kimlik ve kişinin kendi gelişimini gerçekleştirmesine olanak veren kişisel haklar.

1970’li yıllarda oldukça popüler olan temel ihtiyaçlar yaklaşımı yerini kısa bir süre sonra **içsel (endojen) kalkınma yaklaşımına** bırakmıştır. İçsel kalkınma yaklaşımına göre, geleneksel kalkınma yaklaşımının en büyük başarısızlığı; gelişme sürecinin ülkenin kendi iç kaynaklarına, kendi gücüne ve güvenine dayanarak yapılacağını gözardı etmesidir. Bu yaklaşımda, her ülkenin kendi öz kaynaklarına dayalı orijinal bir kalkınma yolu bulması, sürece egemen olması, sürecin öznesi durumuna gelmesi, kâr maksimizasyonunun yerini gelir maksimizasyonunun alması, sermayenin değil istihdamın öncelikli olması, özel sermayenin kâr oranının yükseltme kaygısının yerini yaşam kalitesinin yükseltilmesi kaygısının alması, Neoklasik iktisat yaklaşımlarının aksine sermaye birikiminin değil; maddi refahın öncelikli amaç durumuna gelmesi gibi tezler ele alınmaktadır.<sup>8</sup>

1970’li yılların sonlarında, kalkınma sorununu doğal kaynakların tükenmesine bağlayan ve toplumların gelişmesinin sadece ekonomik açıdan değil; sosyal, beşeri ve çevre açısından da ele alınması gerektiğini ileri süren sürdürülebilir kalkınma yaklaşımı ön plana çıkmıştır. Bu yaklaşım çerçevesinde, 1970’li yılların sonları ve 1980’li yıllarda,

<sup>7</sup> Mohammed Adnan Wadie, “Development Indexes: Theory and Measurement”, **Research in Human Capital and Development**, (London: Jai Press Inc, Volume 11A, 1997, pages 171-197), s. 176.

<sup>8</sup> Fikret Başkaya, **Az gelişmişliğin Sürekliliği**, (Ankara: İmge Yayınları, 1997) s. 175.

kalkınma olgusu hem çevre ve doğal kaynaklar boyutu hem de insani boyutuyla ele alınmıştır. Diğer taraftan 1990'lı yıllarda sürdürülebilir kalkınma yaklaşımı, değişen şartlar ve ihtiyaçlar nedeniyle, geleneksel yaklaşımın ileri sürdüğü politikaları eleştirmiştir. Böylelikle çok boyutlu bir kavram olan **sürdürülebilir kalkınma** ortaya çıkmıştır.<sup>9</sup>

Sürdürülebilir kalkınma, Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu tarafından 1987 yılında yayınlanan “Ortak Geleceğimiz Raporu”nda, ekonomik, ekolojik ve toplumsal sürdürülebilirliği içeren bir kavram olarak ortaya çıkmıştır. Raporunda sürdürülebilir kalkınma, gelecek kuşakların ihtiyaçlarını karşılayabilmelerini tehlikeye sokmaksızın, bugünkü kuşakların kendi ihtiyaçlarını karşılayabilen kalkınma olarak tanımlanmaktadır. Ortak Geleceğimiz Raporu’nda sürdürülebilir kalkınma kavramı iki temele oturtulmuştur: Bunlardan ilki, kalkınmada doğal kaynak ve çevrenin korunması, diğeri de gelişmekte olan ülke insanının temel ihtiyaçlarının karşılanmasıdır. Değişik tanımları yapılabilen sürdürülebilir kalkınma, kaynağı tekrar yerine koyabilme hızından daha hızlı kaynak tüketimini önlemeyi amaçlamaktadır. Sürdürülebilir kalkınma kavramı, mevcut ve gelecek kuşakların refahı için çevrenin korunmasına büyük önem vermektedir.<sup>10</sup>

Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) 1994 yılı “İnsani Kalkınma Raporu”nda bu yeni kalkınma stratejisinin adını **Sürdürülebilir İnsani Kalkınma** olarak ifade etmiştir. Bu yeni kalkınma anlayışı, doğal kaynaklara ve çevreye dayanan sürdürülebilir kalkınma yaklaşımı ile temel ihtiyaçlar yaklaşımını esas alan insani kalkınma yaklaşımını içermektedir.<sup>11</sup> Son yıllarda kalkınma kavramı, insani kalkınma bağlamında ele alınmakta ve ölçümünde de insani kalkınma ile ilgili göstergelerin kullanılmaya başlandığı gözlenmektedir. Bu anlamda, ülkelerin gelişmişlik düzeylerinin belirlenmesinde, iktisadi büyümeden çok insani kalkınma alanında kaydettikleri ilerlemeler daha belirleyici bir rol oynamaktadır. Son yıllarda güncellik kazanan insani kalkınma kavramı, kalkınma yaklaşımında ayrı bir önem kazandığı için çalışmanın ilerleyen kısımlarında ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

<sup>9</sup> Çakmak, a.g.e., s. 55.

<sup>10</sup> Han ve Kaya, a.g.e., s. 279-280.

<sup>11</sup> Aynı., s. 296.

### 1.1.1. Kalkınmanın Kaçınılmazlığı ve İstenirliği

Yüksek gelirli ülkelerde 2003 yılında kişi başına düşen GSYİH ortalama olarak 30.589 \$ iken orta gelirli ülkelerde 2.015 \$, düşük gelirli ülkelerde ise sadece 483 \$'dır. Bu rakamlar az gelişmiş ülkelerin durumunu açıkça gözler önüne sermektedir. Düşük gelirli ülkelerde, nüfusun büyük bir kısmı hala okuma yazma bilmemekte, temiz içme suyuna ulaşamamakta ve açlık sınırının altında yaşamaktadır. Bu anlatılanları daha belirgin kılmak için Ethopya'yı örnek vermek faydalı olacaktır. Ethopya'da 2003 yılında yetişkinler arasında okuma-yazma bilmeyenlerin oranı % 58,5; toplam nüfus içinde temiz içme suyuna ulaşamayanların oranı % 78; açlık sınırının altında yaşayanların oranı ise % 44,2'dir. Ethopya'da çalışanların % 80,7'si, günde 2 \$'ın altında ücret almaktadır.<sup>12</sup>

Bu olumsuz duruma razı olmak, başka bir deyişle dünya iktisadi kalkınma yarışından çekilmek ya da yarıştan kopmak, hiçbir toplumun arzu edeceği bir durum değildir. Kalkınma ile insan ihtiyaçlarının giderilmesi yolunda öyle ileri aşamalara varılır ki, bunu istememek için insanın akılsız olması gerekir. Çünkü sağlanacak yarar çok yüksekken, buna karşılık ödenecek bedel nispeten düşüktür.

Kalkınmanın fiyatı yüksektir, ama toplum, içinde yaşadığı dünya gerçeği karşısında bu fiyata da katlanmakta, kalkınma düşünün aydınlığı, onun yüksek fiyatını önemsiz kılmaktadır. Kısacası kalkınma, insan ve toplum açısından sadece maddi yaşamın sürdürülebilmesi için değil; bununla birlikte toplumun yüksek kültür ürünlerini üretebilmesi için gerçekleştirilmesi gereken bir süreç ve sürekli bir yarışır. Yarışı bırakmanın maliyeti o kadar yüksektir ki, bu maliyete katlanmamak rasyonel değildir. Kalkınma tümüyle insana özgüdür, dolayısıyla hep istenir.<sup>13</sup>

<sup>12</sup> UNDP, **Human Development Report 2005**, s. 229.

<sup>13</sup> Han ve Kaya, **a.g.e.**, s. 5-6.

### 1.1.2. Büyüme ve Kalkınma

İktisadi kalkınma çerçevesinde modernleşme, sanayileşme, büyüme ve yapısal değişmeye atfedilen anlamlar çoğu zaman birbirine karıştırılmaktadır. Özellikle ekonomik kalkınma ile ekonomik büyüme birbirlerinin yerine geçecek şekilde eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Yapısal değişme ise, ekonomik kalkınma ve büyümeyi tanımlamak veya aralarındaki farkı vurgulamak üzere ara bir kategori olarak ortaya çıkmaktadır. Yapısal değişme aynı zamanda ekonomik kalkınmaya atfen de kullanılmaktadır. Benzer bir durum modernleşme ve kalkınma arasında da söz konusu olmaktadır. Her iki kavram birbirinin yerine kullanılmakta, bazen modernleşme kavramı içerisinde kalkınma kavramı değerlendirilmekte ve bazen de kalkınma kavramı, modernleşme ve sanayileşme kavramının her ikisini içerecek şekilde kullanılmaktadır. Benzer bir biçimde, sanayileşme kavramı da kalkınma ile modernleşme arasında bir bağ kurulmak istendiğinde ara bir kavram olarak değerlendirilmektedir. Kimi zaman sanayileşme, geri kalmış bir toplumdaki gelişmiş bir topluma geçişte, kalkınmanın ve dolayısıyla modernleşmenin olmazsa olmazı olarak kabul edilmektedir.<sup>14</sup>

Ekonomik büyüme, üretim faktörlerinin en yüksek verimi sağlayacak şekilde bir araya getirilmesini içeren bir denge sorunuyla ilgilenirken, ekonomik kalkınma ise iki aşamalı bir süreci ifade etmektedir. Birinci aşama, üretim faktörlerinin yaratılmasıdır. Bu aşamada, üretim faktörlerinin oluşturulabilmesi için ekonomiyi de içine alan kurumsal ve yapısal bir değişimin olması gerektiği vurgulanmaktadır. İkinci aşama ise üretim faktörlerinin en uygun bileşimini içerisine almaktadır. Dolayısıyla ekonomik kalkınma kavramı, iktisadi nitelikte olan yapılar yanında sosyal ve siyasal nitelikteki yapılarda da gelişme yönünde bir değişme, hatta yeni yapıların oluşturulmasını içeren süreçlere de işaret etmektedir. Bu anlamda, iktisadi kalkınma sadece ekonomik boyutlarla sınırlanmayan, toplumu sosyolojik, psikolojik ve politik tüm boyutlarıyla kuşatan karmaşık bir süreçtir. Kalkınma her ne kadar iktisadi büyümeyi içerse de varolanın niceliksel olarak büyümesi anlamına gelmemekte, olumlu anlamda yeni bir yapının kurulmasını da öngörmektedir.<sup>15</sup>

<sup>14</sup> Tamer İsgüden ve diğerleri. **Gelişme İktisadi: Kuram, Eleştiri, Yorum** (İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım, 1995), s. 103.

<sup>15</sup> Cengiz Yavilioğlu, "Kalkınmanın Anlambilimsel Tarihi ve Kavramsal Kökenleri", **Cumhuriyet Üniversitesi İİBF Dergisi**, Cilt no: 3, Sayı no: 1, (2002), s. 66.



Bu anlamda kalkınma, sadece üretimin ve kişi başına düşen milli gelirin artırılması demek olmayıp, bunun yanı sıra az gelişmiş bir toplumda iktisadi ve sosyo-kültürel yapının da değiştirilmesi, yenileştirilmesidir.<sup>16</sup> İktisadi kalkınma kavramı üretim ve kişi başına düşen gelir artışına ek olarak, yapısal değişiklikler ile teknik ve kurumsal düzenlemeleri, üretim yapısındaki değişiklikleri ve sektörler arasındaki kaynak tahsisini de ifade etmektedir.<sup>17</sup>

Büyüme ise, nitelikten çok nicelik bakımından ortaya çıkan bir değişikliktir. Bir ekonominin büyümesi, mutlaka o ekonomide yapısal değişimi gerektirmez. Büyüme, yalnızca üretimin ve kişi başına düşen gelirin artırılması olarak kabul edilir.<sup>18</sup>

Büyüme ve kalkınmayı Schumpeter farklı bir biçimde yorumlamıştır. Schumpeter'e göre kalkınma, iktisadi akımın alışılmış yolunu terk edip daha yüksek seviyede ikinci bir denge yoluna sıçraması demektir. Kalkınma düz ve kesintisiz bir çizgi üzerinde yürüyeceği yerde yığıntılı ve dalgalı bir görünüm arz eder. Kalkınma bu görünümü ile konjonktürel dalgalanmalardan başka birşey değildir. Schumpeter'e göre büyüme ise iktisadi kalkınmanın dalgalı seyrine karşılık ağır, yavaş ve sindirici ilerlemelerdir. Nüfus, toprak, teknik düzey ve teknolojik bilgi gibi iktisadi yaşamın temel unsurlarında devamlı değişimlerdir.<sup>19</sup>

Kimi iktisatçılara göre büyüme ve kalkınma, ülkelerin gelişmişlik düzeylerine göre aynı anlama gelmektedir. Her iki kavram da GSMH artışını ifade etmektedir ve sayısal olarak ölçülebilen sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Bu düşünceye göre ekonomik gelişme ise büyüme ve kalkınma kavramlarından daha geniş kapsamlı bir anlamı ifade etmektedir. Ekonomik gelişme, ülkelerin gelirlerindeki artışlara ek olarak sosyal,

---

<sup>16</sup> Han ve Kaya, **a.g.e.**, s. 2.

<sup>17</sup> Charles P. Kindleberger, **Economic Development**, (Tokyo: McGraw-Hill Book Company, Inc., International Student Ed. 1965). s. 3.

<sup>18</sup> Han ve Kaya, **a.g.e.**, s. 2.

<sup>19</sup> Meriç Subaşı Ertekin ve Güler Günsoy, **Büyüme Teorisi**, (Eskişehir: Birlik Ofset, 2001), s. 33-34.

kültürel ve siyasi yapıların da değişmesini, bu anlamda yapısal değişmeleri kapsamaktadır.<sup>20</sup>

Bu bağlamda, iktisat literatüründe kimi iktisatçılar büyüme ile kalkınma, kimi iktisatçılar da gelişme ile kalkınma kavramlarını eşanlamda kabul etmektedir. Bu çalışma boyunca böylesine bir kavram kargaşalarını önleyebilmek için ikinci yaklaşım tercih edilmiş ve böylelikle kalkınma ve gelişme kavramları birbirlerinin yerine kullanılmıştır.

Tüm bu tanımlama sorunlarından bahsedildikten sonra, genel olarak kalkınmanın ya da gelişmenin sadece azgelişmiş ekonomilerle ilgili bir sorun olduğu halde, büyümenin hem gelişmekte olan hem de gelişmiş ülkelerin gerçekleştirmeye çalıştıkları bir hedef olduğu sonucuna varılabilir. Özetle, bir ekonomide kalkınma olmadan büyüme gerçekleşebilir.<sup>21</sup> Başka bir deyişle, azgelişmiş bir ekonomi kalkınmayabilir ama yüksek bir büyüme performansı gösterebilir. Örneğin, petrol ihraç eden bir çok Arap ülkesi milli gelir düzeyi yüksek olmasına karşın, azgelişmiş ülke statüsündedir. Bu ülkelerde kişi başına düşen milli gelir çoğu sanayileşmiş ülkeden çok daha yüksektir. Ancak, bu gelirleri sanayi ve teknolojiye bağlı üretimden kaynaklanmadığı için söz konusu ülkeler ekonomik anlamda her ne kadar zengin olsalar da gelişmiş ülkelere özgü kimi yapısal özelliklerden yoksundurlar.<sup>22</sup>

## 1.2. İnsani Kalkınma Kavramı

1980'li yıllardan itibaren popülerlik kazanan insani kalkınma yaklaşımı aslında fikir olarak çok eskilere dayanmaktadır. Bu yaklaşımın teorik ve kavramsal temelleri ilk olarak temel ihtiyaçlar yaklaşımıyla atılmıştır. Hatırlanacağı gibi temel ihtiyaçlar yaklaşımı, kalkınmanın nihai hedefinin insanlar olduğunu öne sürmekte, büyümenin yanında yoksulluk ve gelir dağılımı konuları üzerinde durmaktadır. Bu nedenle temel

<sup>20</sup> Gülten Demir, **Makro Ekonomiye Giriş**, (İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Yayın No: 1993-002, Beta Yayıncılık, 1993), s. 117.

<sup>21</sup> Muhsin Kar ve Sami Taban, "İktisadi Gelişmenin Temel Dinamikleri ve Kaynakları," **İktisadi Kalkınmada Sosyal, Kültürel ve Siyasal Faktörlerin Rolü**, (Bursa: Ekin Kitabevi, 2005), s. 8-9.

<sup>22</sup> Mehmet Karagül, **Beşeri Sermayenin İktisadi Gelişmedeki Rolü ve Türkiye Boyutu** (Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Yayın No: 37, Anıt Matbaa, 2002), s. 9.

ihtiyaçlar yaklaşımının, insani kalkınma yaklaşımının teorik zeminini oluşturduğu söylenebilir.

İnsani kalkınma kavramı, insanoğlunun sınırsız olan ve zaman içinde değişkenlik arz eden kimi ihtiyaçlarının karşılanması olarak tanımlanmaktadır. Ancak, bütün gelişme düzeylerinde değişmeyen üç temel ihtiyaçtan söz edilebilir. Bunlar;<sup>23</sup>

- i. uzun ve sağlıklı bir yaşam sürme,
- ii. bilgiye ulaşma ve
- iii. makul bir yaşam standardına ulaşmak için gereken kaynakları temin edebilmedir.

İnsani kalkınma yaklaşımı, kalkınma olgusuna, geleneksel büyüme ve kalkınma teorilerinden daha farklı yaklaşmaktadır. Bu açıdan bakıldığında kalkınmanın temel amacı; insanların daha uzun, daha sağlıklı ve daha yaratıcı yaşamlar sürebileceği bir ortam yaratmaktır. Söz konusu yaklaşımda insanlar, kalkınma düşüncesinin merkezine konulmakta, maddi servet ve zenginliği ifade eden büyüme olgusu da bu amaca ulaşmada bir araç olarak görülmektedir.<sup>24</sup>

1990 yılında Birleşmiş Milletler tarafından hazırlanan “İnsani Kalkınma Raporu”nda GSMH artışının insani gelişme için gerekli bir koşul olmasına rağmen yeterli olmadığı vurgulanmaktadır. Rapora göre yüksek bir büyüme hızı yakalayan ülkelerde, insani gelişme düzeyi düşük olabileceği gibi, insani gelişmişlik açısından ileri düzeyde bulunan ülkeler düşük bir büyüme hızı kaydedebilmektedir. Bu anlamda iktisadi büyüme, insani gelişmeyi garanti etmemektedir.<sup>25</sup>

İktisadi kalkınma olgusu uzun yıllar iktisadi büyüme ile eşanlamlı kullanılmıştır. Bu dönemlerde gelişmenin insani boyutu büyük ölçüde gözardı edilmiştir. Oysa ki gelişmenin nihai odak noktası “insani” gelişmedir. İnsani gelişme; insanların

<sup>23</sup> Mohammed Adnan Wadie, “Development Indexes: Theory and Measurement”, **Research in Human Capital and Development**, (London: Jai Press Inc, Volume 11A, 1997, pages 171-197), s. 191.

<sup>24</sup> UNDP, **Human Development Report 1990**, (New York: Oxford University Press, 1990), s. 9.

<sup>25</sup> Wadie, **a.g.e.**, s. 191.

yeteneklerini (capabilities) tam olarak kullanabilecekleri, ilgileri ve ihtiyaçlarıyla uyumlu, üretken ve yaratıcı yaşam sürebilecekleri bir ortamın oluşturulmasıyla ilgilidir. İnsani kalkınma yaklaşımında ulusların gerçek zenginliği insandır.<sup>26</sup>

### 1.2.1. İnsani Kalkınma Endeksi

Bir ülkenin gelişmişlik düzeyini ölçerken milli geliri kullanmak, insani gelişmeyi hesaplamaktan çok daha kolay olduğundan bazı iktisatçılar insani gelişmeyi ölçmede milli geliri kullanabilmektedir. İki değişken arasında güçlü bir ilişkinin olduğu şüphesizdir. Ancak milli gelir artışlarının nasıl kullanıldığı konusu da çok önemlidir. Bu ek kaynaklar silah ya da yiyecek üretmek için mi, yeni binalar yapmak için mi, yoksa temiz su sağlamak için mi kullanılmaktadır? İnsani gelişmenin ölçülmesinde milli gelirin kullanılmasının yetersiz olacağı açıktır. İnsani kalkınma ve yaşam kalitesi son derece görel kavramlar olduklarından bunları tanımlamak da oldukça güçtür. Bu nedenle Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP), 1990 yılından itibaren dünya çapında yaklaşık 200 gösterge seti ile ülkelerin gelişmişlik düzeylerini karşılaştırmaktadır.<sup>27</sup>

Çağdaş anlamda insani kalkınma kavramını ifade eden ülkelerin refah ve gelişmişlik düzeylerini sayısal değerlere dönüştürerek ölçüm yapılmasını sağlayan **İnsani Kalkınma Endeksi** (Human Development Index), hem ekonomik hem de sosyal kalkınmayı dikkate alan çok yönlü bir ölçüttür.<sup>28</sup>

### 1.2.2. İnsani Kalkınma Endeksinin Hesaplanması

İnsani kalkınma endeksi (İKE)'nin üç bileşeni bulunmaktadır. Bunlar; eğitim (E), yaşam süresi (L) ve gelirdir (I). İKE hesaplanırken bu üç bileşenden yararlanılır. İKE'nin hesaplanmasında kullanılan değişkenler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

<sup>26</sup> Hakan Mihçı ve Sevinç Mihçı, "Türkiye'nin Yakın Dönemdeki İnsani Gelişme Eğilimleri", **Hacettepe Üniversitesi İİBF Dergisi**, Cilt no: 21, Sayı no:2, (2003), s. 21-47. s. 27.

<sup>27</sup> UNDP, **Human Development Report 2004**, (New York: Oxford University Press, 2004), s. 127.

<sup>28</sup> Han ve Kaya, **a.g.e.**, s. 299.

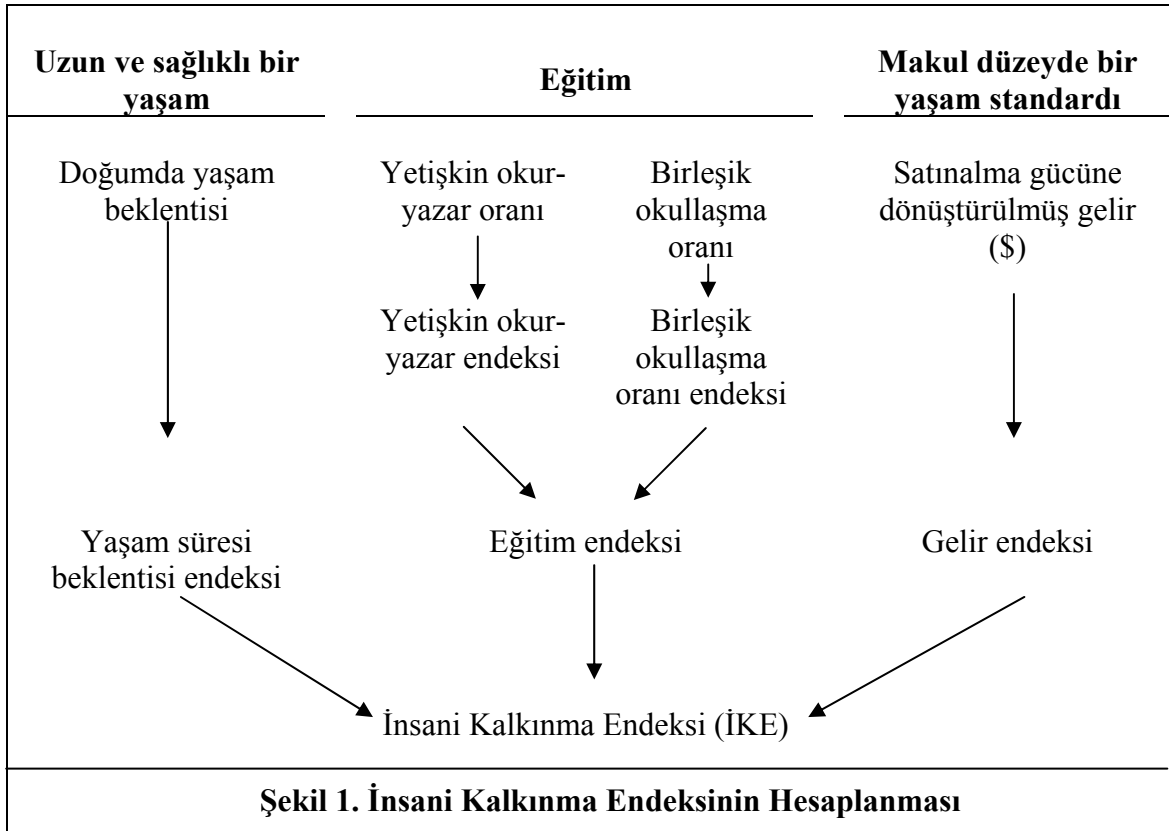
Tablo 1. İnsani Kalkınma Endeksinde Kullanılan Değişkenler

İKE'ni Oluşturan Bileşenler	Değişkenler
Yaşam Süresi	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ortalama yaşam süresi beklentisi</li> </ul>
Eğitim	<ul style="list-style-type: none"> <li>Yetişkinler arasındaki okuma-yazma oranı</li> <li>İlk, orta ve yükseköğretimde birleşik okullaşma oranı</li> </ul>
Gelir	<ul style="list-style-type: none"> <li>Düzeltilmiş kişi başına GSYİH (Satınalma gücü paritesine göre, ABD Doları)</li> </ul>

UNDP, **Human Development Report 2004**, (New York: Oxford University Press, 2004), s. 127.

Değişkenlerin her birisinin 0 ile 1 arasında bir değer alması için öncelikle göstergenin değişim endeksi hesaplanır. Değişim endeksi şu biçimde formüle edilmektedir.<sup>29</sup>

$$\text{Değişim endeksi} = \frac{\text{Gözlenen Değer} - \text{Minimum Değer}}{\text{Maksimum Değer} - \text{Minimum Değer}}$$



UNDP, **Human Development Report 2004**, (New York: Oxford University Press, 2004), s. 258.

<sup>29</sup> UNDP, **Human Development Report 2004**, (New York: Oxford University Press, 2004), s. 259.

**Tablo 2. İKE Değişkenlerinin Alt ve Üst Limitleri**

Değişkenler	Alt Limit	Üst Limit
Ortalama yaşam süresi beklentisi (Yıl)	25	85
Yetişkinler arasındaki okuma-yazma oranı (%)	0	100
Birleşik okullaşma oranı (%)	0	100
Satınalma gücüne dönüştürülmüş gelir (\$)	100	40.000

UNDP, **Human Development Report 2004**, (New York: Oxford University Press, 2004), s. 259.

$$\text{İKE} = (E+I+L)/3$$

$$E = 0,67 \text{ LIT} + 0,33 \text{ ENROL}$$

$$I = (\log y - \log 100) (\log 40,000 - \log 100)$$

$$L = (e_0 - 25) (85 - 25)$$

Burada; LIT, yetişkinler arasındaki okuma-yazma oranı; ENROL, ilk, orta ve yükseköğretimde birleşik okullaşma oranı; y, satınalma gücüne dönüştürülmüş gelir;  $e_0$  ise ortalama yaşam süresi beklentisidir. E, I ve L değişkenlerinden her biri 0 ile 1 arasında ( $0 \leq E; I; L \leq 1$ ) bir değer almaktadır. İKE değeri 0,5'in altındaysa düşük; 0,8'in üzerindeyse yüksek insani gelişmişlikten söz edilebilir.<sup>30</sup>

Konunun daha iyi anlaşılabilmesi için aşağıda İKE'nin nasıl hesaplandığı bir örnek yardımıyla gösterilmiştir. 2003 yılı için Japonya ve Türkiye'nin insani kalkınma ile ilgili değişkenleri şu şekildedir.

**Tablo 3. Türkiye ve Japonya'nın İnsani Kalkınma Göstergeleri (2003)**

Ülke	Yaşam Süresi Beklentisi (Yıl)	Yetişkin Okur-Yazar Oranı (%)	Birleşik Okullaşma Oranı (%)	Satınalma Gücüne Dönüştürülmüş Gelir (\$)
Japonya	82,0	99,0	84,0	27.967
Türkiye	68,7	88,3	68,0	6.772

UNDP, **Human Development Report 2005**, (New York: Oxford University Press, 2004), s. 219-220.

<sup>30</sup> Nicholas Crafts, "The Human Development Index, 1870-1999: Some Revised Estimates", **European Review of Economic History**, 6, No 3, (2002), s. 395- 396.

**Birinci Adım: Yaşam süresi beklentisi endeksi**

$$\text{Japonya} = \frac{82,0-25}{85-25} = 0,95$$

$$\text{Türkiye} = \frac{68,7-25}{85-25} = 0,73$$

**İkinci Adım: Yetişkin okur-yazar endeksi**

$$\text{Japonya} = \frac{99,0-0}{100-0} = 0,990$$

$$\text{Türkiye} = \frac{88,3-0}{100-0} = 0,883$$

**Üçüncü Adım: Birleşik okullaşma oranı endeksi**

$$\text{Japonya} = \frac{84,0-0}{100-0} = 0,840$$

$$\text{Türkiye} = \frac{68,0-0}{100-0} = 0,680$$

**Dördüncü Adım: Eğitim endeksi**

$$\text{Japonya} = [2(0,990) + 1(0,840)] / 3 = 0,94$$

$$\text{Türkiye} = [2(0,883) + 1(0,680)] / 3 = 0,82$$

**Beşinci Adım: Gelir endeksi**

$$\text{Japonya} = \frac{\text{Log}(27.967) - \text{Log}(100)}{\text{Log}(40.000) - \text{Log}(100)} = 0,94$$

$$\text{Türkiye} = \frac{\text{Log}(6.772) - \text{Log}(100)}{\text{Log}(40.000) - \text{Log}(100)} = 0,70$$

**Altıncı Adım: İnsani kalkınma endeksi**

Ülke	Yaşam Süresi Beklentisi Endeksi	Eğitim Endeksi	Gelir Endeksi	İnsani Kalkınma Endeksi
Japonya	0.95	0.94	0.94	0.943
Türkiye	0.73	0.82	0.70	0.750

### 1.2.3. İnsani Kalkınma Endeksinin Gelişimi

Türkiye 1975 yılında, önceki yıllarda içinde bulunduğu düşük insani gelişmeye sahip ülkeler sınıfından çıkıp, orta insani gelişme sınıflamasına geçmiş ve son yıllarda yüksek insani gelişme sınıflamasına aday ülkeler arasında yerini almıştır. Mutlak değişim miktarına bakılacak olursa, Türkiye'nin İKE'si 1950 yılından 2003 yılına kadar 0.368 artmıştır.<sup>31</sup> Türkiye bu performansı ile insani gelişme alanında en hızlı ilerleyen ülkeler arasında 11. sırayı Mısır ile paylaşmaktadır.

**Tablo 4. 1950-2003 Yılları Arasında İnsani Kalkınma Alanında En Hızlı İlerleyen Ülkeler**

Sıralama	Ülke Adı	1950	1975	2003	1950-2003 Arası Mutlak Değişme
1	Singapur	0.201	0.725	0.907	0.706
2	Çin	0.225	0.525	0.755	0.530
3	Tunus	0.303	0.514	0.753	0.450
4	Kore	0.459	0.707	0.901	0.442
5	Bahreyn	0.411	...	0.846	0.435
6	İran	0.331	0.566	0.736	0.405
7	Cezayir	0.331	0.506	0.722	0.391
8	Tayland	0.388	0.614	0.778	0.390
9	Hong Kong	0.527	0.761	0.916	0.389
9	Malezya	0.407	0.615	0.796	0.389
10	Portekiz	0.524	0.787	0.904	0.380
11	Türkiye	<b>0.382</b>	<b>0.587</b>	<b>0.750</b>	<b>0.368</b>
11	Mısır	0.291	0.439	0.659	0.368

Nicholas Crafts, a.g.e., s. 397- 398 ve UNDP (2005), a.g.e., s. 223-226'dan yararlanılarak hesaplanmıştır.

Tablo 5'te, Türkiye'nin 1995 yılından itibaren insani gelişme göstergeleri ve mevcut sıralamalardaki yeri verilmiştir. Tablo 5'e göre, Türkiye 1995 yılında 66. sırada yer alırken 2005 yılında yayınlanan "İnsani Kalkınma Raporu"na göre İKE sıralamasında 94. sırada yer almaktadır. Ülke sıralamasında Türkiye'nin lehine bir değişim olmaması, yüksek endeks değerine sahip ülkelerin de en az Türkiye kadar hızlı ilerlediğini ortaya koymaktadır.

<sup>31</sup> Mihçı ve Mihçı, a.g.e., s. 34.



**Tablo 5. Türkiye'nin İnsani Kalkınma Göstergelerinin 1995-2005 Yılları Arasındaki Gelişimi**

İnsani Gelişme Raporu	Yaşam Süresi (yıl)	Yetişkin Okur-yazarlık Oranı (%)	Birleşik Okullaşma Oranı (%)	Kişi Başına Düşen GSYİH (SAGP\$)	Yaşam Süresi Beklentisi Endeksi	Eğitim Endeksi	Gelir Endeksi	İnsani Gelişme Endeksi	(Dünya) Sıralama
1995	66,5	80,5	61	5230	0,69	0,74	0,94	0,792	66
1997	68,2	81,6	63	5193	...	...	...	0,772	74
1998	68,5	82,3	60	5516	0,72	0,75	0,87	0,782	69
1999	69,0	83,2	61	6350	0,73	0,76	0,69	0,728	86
2000	69,3	84,0	61	6422	0,74	0,76	0,69	0,732	85
2001	69,5	84,6	62	6380	0,74	0,77	0,69	0,735	82
2002	...	...	...	...	0,75	0,77	0,71	0,742	85
2003	70,1	85,5	60	5,890	0,75	0,77	0,68	0,734	96
2004	70,4	86,5	68	6,390	0,76	0,80	0,69	0,751	88
2005	68,7	88,3	68	6,772	0,73	0,82	0,70	0,750	94

UNDP, Human Development Reports, Çeşitli Yıllar.

Türkiye'nin insani kalkınma anlamındaki durumunu daha iyi kavramak için Avrupa Birliği'ne 01.05.2004 tarihinde üye olmuş ülkelerle, 01.01.2007 tarihinde tam üye olan Romanya ve Bulgaristan ile Türkiye'nin karşılaştırılması yararlı olacaktır. Bu amaçla Tablo 6 düzenlenmiştir.

**Tablo 6. 2004 Yılı İtibariyle Avrupa Birliği'ne Yeni Üye Olan Ülkeler ile Türkiye'nin İKE Trendi**

	1985	1995	2003	İKE Sırası (2003)	Kişi Başına GSYİH (SGP*/\$) 2003
<b>ÜYE ÜLKELER</b>					
Slovenya	...	0.853	0.904	26	19,150
Kıbrıs Rum K.	0.813	0.858	0.891	29	18,776
Çek Cumhuriyeti	...	0.843	0.874	31	16,357
Malta	0.791	0.852	0.867	32	17,633
Macaristan	0.808	0.812	0.862	35	14,584
Polonya	...	0.816	0.858	36	11,379
Estonya	...	0.795	0.853	38	13,539
Litvanya	...	0.787	0.852	39	11,702
Slovakya	...	...	0.849	42	13,494
Letonya	0.805	0.765	0.836	48	10,270
Bulgaristan	0.789	0.784	0.808	55	7,731
Romanya	...	0.768	0.792	64	7,277
<b>Türkiye</b>	<b>0.646</b>	<b>0.709</b>	<b>0.750</b>	<b>94</b>	<b>6,772</b>

UNDP (2005), a.g.e., s. 219-220, 223-224.

\* SGP, Satınalma Gücü Paritesine Göre.

Tablo 6’da da gösterildiği gibi, Türkiye yıllardan beri Avrupa Birliği (AB) üyesi ülkelerin oldukça gerisinde durmaktadır. Gerek insani gelişme gerekse kişi başına düşen gelir açısından bakıldığında Türkiye, AB’ye tam üye konumundaki ülkeler arasında görece en kötü performansa sahip ülke olmuştur. 2004 yılında Birliğe yeni üye olmuş ülkeler, İKE sıralamasında ilk 50 sırada yer almaktadır ve yüksek insani gelişmişliğe sahiptir. Kişi başına düşen gelirleri ise 10.000 doların üzerindedir. Birliğe 2007 yılı başında üye olan Bulgaristan ve Romanya ile karşılaştırıldığında da Türkiye’nin performansı kötüdür. Bahsedilen üç ülke de orta insani gelişmeye sahip ülkeler sınıfında yer almasına karşın, Türkiye 94. sıradadır ve Romanya’nın 30 ülke gerisindedir.

Tablo 7’de insani kalkınma endeksine göre düşük, orta ve yüksek İKE değerlerine sahip bazı ülkelerin aldığı değerlere yer verilmiştir.

Birleşmiş Milletler’in 2005 yılında yayınladığı “İnsani Kalkınma Raporu”nda yer alan ve 177 ülkeyi kapsayan endekste, yüksek insani kalkınmaya sahip 57 ülke arasında Norveç ilk sırada yer almaktadır. Lüksemburg, satınalma gücü paritesine göre kişi başına 62,298 dolar ile kişi başına düşen geliri en yüksek ülkedir. İnsani gelişme endeksinde en son sırada yer alan ülke ise 0.281 endeks değeri ile Nijer’dir. Nijer’de kişi başına düşen yıllık gelir 835 dolar, yetişkin okur-yazarlık oranı ise sadece % 14,4’dür.

Tablo 7’de yer alan değişkenlerden biri kişi başına düşen gerçek GSYİH ile insani gelişme endeksi sıralaması arasındaki farkı ifade eden A’dır. Örneğin Türkiye kişi başına düşen gerçek GSYİH sıralamasında 76. ve insani gelişme endeksi sıralamasında ise 94.’dür. Bu iki kriter arasındaki fark ise -18’dir. Bu farkın negatif çıkması, gelir durumuna göre insani gelişme açısından olumsuz bir durumu göstermektedir. Bu göstergeye göre Türkiye, aslında kazandığı gelirin nispeten yüksek olması nedeniyle daha yüksek insani kalkınma düzeyine sahip olmalıdır.

Tablo 7. İnsani Kalkınma Endeksine Göre Bazı Ülkelerin Aldığı Değerler (2003)

Ülke ve Sıralama	Yetişkin			Kişi Başına Düşen GSYİH (SGP/\$)	İKE Değeri	A**
	Ortalama Yaşam Süresi (yıl)	Okur- yazarlık Oranı (%)	Okullaşma Oranı (%) *			
<b>Yüksek İnsani Kalkınma</b>	<b>78,0</b>	<b>99</b>	<b>91</b>	<b>25,665</b>	<b>0.895</b>	<b>...</b>
1 Norveç	79,4	99	101	37,670	0.963	2
2 İzlanda	80,7	99	96	31,243	0.956	4
3 Avustralya	80,3	99	116	29,632	0.955	7
4 Lüksemburg	78,5	99	88	62,298	0.949	-3
5 Kanada	80,0	99	94	30,677	0.949	2
6 İsveç	80,2	99	114	26,750	0.949	14
7 İsviçre	80,5	99	90	30,552	0.947	1
8 İrlanda	77,7	99	93	37,738	0.946	-6
9 Belçika	78,9	99	114	28,335	0.945	3
10 ABD	77,4	99	93	37,562	0.944	-6
20 Almanya	78,7	99	89	27,756	0.930	-6
30 Barbados	75,0	99,7	89	15,720	0.878	9
40 Katar	72,8	89,2	82	19,844	0.849	-13
50 Bahamalar	69,7	95,5	77	17,159	0.832	-13
<b>Orta İnsani Kalkınma</b>	<b>67,2</b>	<b>79,4</b>	<b>66</b>	<b>4,474</b>	<b>0.718</b>	<b>...</b>
61 Malezya	73,2	88,7	71	9,512	0.796	-3
73 Tayland	70,0	92,6	73	7,595	0.778	-7
85 Çin	71,6	90,9	69	5,003	0.755	11
<b>94 Türkiye</b>	<b>68,7</b>	<b>88,3</b>	<b>68</b>	<b>6,772</b>	<b>0.750</b>	<b>-18</b>
99 İran	70,4	77,0	69	6,995	0.736	-29
120 Güney Afrika	48,4	82,4	78	10,346	0.658	-68
145 Zimbabve	36,9	90,0	55	2,443	0.505	-20
<b>Düşük İnsani Kalkınma</b>	<b>46,0</b>	<b>57,5</b>	<b>46</b>	<b>1,046</b>	<b>0.486</b>	<b>...</b>
154 Kenya	47,2	73,6	52	1,037	0.474	7
170 Etopya	47,6	41,5	36	711	0.367	1
176 Sierra Leone	40,8	29,6	45	548	0.298	1
177 Nijer	44,4	14,4	21	835	0.281	-8
<b>Gelişmekte Olan Ülkeler</b>	<b>65,0</b>	<b>76,6</b>	<b>63</b>	<b>4,359</b>	<b>0.694</b>	<b>...</b>
<b>OECD</b>	<b>77,7</b>	<b>99</b>	<b>89</b>	<b>25,915</b>	<b>0.892</b>	<b>...</b>
<b>Dünya</b>	<b>67,1</b>	<b>99</b>	<b>67</b>	<b>8,229</b>	<b>0.741</b>	<b>...</b>

UNDP (2005), a.g.e., s. 219- 222.

\* Bazı oranların % 100'ün üzerinde çıkması okul öncesi eğitimin hesaplamalara katılmasından kaynaklanmaktadır. Ancak endeks hesaplamalarına % 100 olarak girmektedir.

\*\*A= Kişi Başına Düşen Gerçek GSYİH ile insani gelişme endeksi sıralaması arasındaki fark.

### 1.3. Beşeri Sermaye Kavramı

Kalkınma ekonomisinde, sermaye birikimi denildiğinde genelde akla fiziksel sermayede ortaya çıkan gelişmeler gelir. Oysa onun kadar, hatta daha önemli olan insan sermayesi (beşeri sermaye) faktörünü hiç bir zaman gözardı etmemek gerekir. Bu kısımda beşeri sermaye kavramı ve beşeri sermaye yatırımları tanımlanmış, iktisat literatüründe beşeri sermaye kavramının ortaya çıkışı ve gelişimi üzerinde durulmuştur.

#### 1.3.1. Beşeri Sermayenin Tanımı

Üretime katılan bireyin sahip olduğu ve genel anlamda insanın niteliğini vurgulayan bilgi, beceri, deneyim ve dinamizm gibi pozitif değerler beşeri sermaye (human capital), olarak kabul edilmektedir.<sup>32</sup> Kısaca beşeri sermaye daha iyi eğitilmiş ve beceri kazandırılmış insan kaynağıdır. İyi eğitilmiş insangücü ile yeterli fiziksel sermaye birikimi, ekonomik kalkınmanın iki önemli faktörüdür. Bu iki faktör aynı zamanda birbirinin tamamlayıcısıdır. Daha iyi eğitilmiş ve beceri kazandırılmış, dengeli ve sağlıklı beslenebilen, kültürlü insan kaynağı, başka bir deyişle daha verimli çalışabilen insan sermayesi, artan emek verimliliği demektir.<sup>33</sup>

Beşeri sermaye, bir toplumda bulunan tüm bireylerin bilgi, yetenek ve deneyimlerinin üretime yansması olarak tanımlanabilir. İktisadi anlamda beşeri sermaye birikimi ekonomik gelişmenin itici gücünü oluşturur. Harbison ve Myers beşeri sermayedeki gelişimin, modernleşmeye açılan kapıdaki kilidin anahtarı olduğunu ifade etmektedir.<sup>34</sup>

#### 1.3.2. Beşeri Sermaye Yatırımları

Beşeri sermaye kavramı; insanların eğitim, yetiştirme veya diğer etkinlikler aracılığı ile kendilerine yatırım yapmaları ve böylelikle yaşam boyu kazançlarını arttırarak gelirlerini yükseltmelerini ifade eder. İktisatçılar, “yatırım” kavramını, hemen doyum ya

<sup>32</sup> A. Tansel ve N. D. Güngör, “The Educational Attainment of Turkey’s Labor Force: A Comparison Across Provinces and Over Time, **METU Studies in Development**, Cilt no: 24, sayı no: 4, (1997), s. 532.

<sup>33</sup> Han ve Kaya, **a.g.e.**, s. 123.

<sup>34</sup> Frederick Harbison ve Charles A. Myers, **Education, Manpower and Economic Growth**, (McGraw-Hill Book Company, 1964), s. 2.

da fayda sağlayan ancak, gelecekte gelir yaratmayan tüketime harcamalarının tersine; gelecekte gelir sağlayacak değerlerle (assets) ilgili harcamaları ifade etmek için kullanırlar. Gelecekte gelir sağlayacak değerler ise “sermaye” olarak adlandırılır. Geleneksel olarak, yatırım ve sermaye ile ilgili ekonomik analizler, makine, donanım ya da tesis gibi üretken kapasite yaratma yoluyla, gelecekte gelir getirecek fiziki sermaye üzerinde yoğunlaşma eğilimi göstermiştir. Bununla birlikte, bir çok klasik iktisatçı gibi Adam Smith de tıpkı bir fabrika veya diğer işletmelerin üretkenlik kapasitesini artıran yeni makinelerin ya da diğer fiziki sermaye mallarının satın alımında olduğu gibi, eğitimin de işgörenlerin üretkenlik kapasitesini artırmaya yardım ettiğine işaret etmiştir. Böylece, fiziki sermaye yatırımları ile beşeri sermaye yatırımları arasında bir benzetme yapılmıştır.<sup>35</sup>

Beşeri sermaye yatırımları; ekonominin gelişmesinde üretimi, dolayısıyla verimliliği artıran etkili yatırımlardır. Ayrıca, insanlara farklı düzeyde yatırım yapıldığı için sahip oldukları beşeri sermaye yoluyla elde ettikleri gelir de farklı olmaktadır. Kısacası, beşeri sermayedeki farklılıklar, verimlilik ve gelir düzeylerinin değişmesine yol açmaktadır. Bu farklılıkların giderilmesi veya en aza indirilebilmesi; o toplumda ekonominin ihtiyaçları doğrultusunda insanın niteliği ve verimliliğini artırıcı yatırımların yapılmasına bağlıdır. Böylelikle, ekonomideki verimlilik artışı ve gelir dağılımını iyileştirici gelişmelerin de sağlanması mümkün olabilir. Bu anlamda, ulusal gelir ve kişisel gelirden meydana gelen artışın önemli bir kısmı, insana yapılan yatırımlar ile açıklanmaktadır. Beşeri sermaye yatırımlarının ekonomide önemli bir rolü vardır ve fiziksel sermaye yatırımları ile beşeri sermaye birikimi arasında belli bir dengenin kurulması gerekmektedir.

Beşeri sermaye kuramına ilk teorik katkıda bulunan iktisatçılardan Schultz' a göre insanoğlu, yaşamı boyunca yararlı bilgi ve beceriler elde etmektedir. Ancak sonradan kazanılan bu bilgi ve becerilerin üretimde kullanılacak bir sermaye unsuru olduğu konusu açık değildir. Beşeri sermaye; batı toplumlarında insana özgü olmayan, yani klasik anlamdaki sermayeden daha hızlı ve daha fazla oranda bir büyümeye yol açmaktadır. Başka bir ifade ile, gelişmiş ülkelerde meydana gelen büyüme oranının

<sup>35</sup> M. Woodhall, “İnsan Sermayesi Kavramı”, **Eğitim Ekonomisi: Seçilmiş Yazılar**, Çevirenler: Yüksel Kavak, Berrin Burgaz, (Ankara: Personel Geliştirme Merkezi Yayın No: 14, 1994), s. 19.

önemli bir kısmı beşeri sermayedeki artışlar ile açıklanmaktadır. Bu durum beşeri sermaye konusunun önemi açıklamaktadır. Toprak, çalışılan iş saatleri ve yeniden üretilebilir fiziki sermayede meydana gelen artışlar ile karşılaştırıldığında beşeri sermaye, ulusal gelirden daha fazla artışa neden olmaktadır. Beşeri sermayenin, üretim üzerinde fiziki sermayeden daha etkili olması; insanın mal ve hizmet üretiminde etkinliğini arttıran eğitim, sağlık, beslenme gibi insan sermayesine yapılan yatırımlara bağlıdır. Bu yatırımlar ile insan faktörü; fiziki sermayenin verimliliğini de arttıracak biçimde üretim sürecinde önemli bir role sahip bulunmaktadır.<sup>36</sup>

Literatürde, insan sermayesinin sosyo-ekonomik kalkınmadaki işlevi ve önemine ilişkin yapılan varsayımlar, kullanılan yöntemler ve elde edilen bulgular bakımından farklı yaklaşımlar söz konusudur. Ekonomik büyüme, istihdam, verimlilik, gelir dağılımı gibi kalkınmanın farklı boyutları açısından insan sermayesinin analizi, beşeri sermaye kuramının açıklanmasına ortam hazırlamaktadır. Kalkınmanın temel amacı, sadece maddi anlamda zenginlik yaratmak değil, zenginliği de yaratacak ve sürdürecektir yüksek nitelikte insangücünü yaratmaktır. **İnsana yatırım** adı verilen harcama başlıca üç bileşenden oluşur: Bunlar eğitim, sağlık ve beslenme harcamalarıdır. Her üç harcamanın da birbirini tamamladığı ve ancak üçü birlikte dengeli olarak yapılırsa insan sermayesinden gerektiği gibi yararlanılacağı kuşkusuzdur.<sup>37</sup>

Schultz (1961), beşeri sermayeye yapılan yatırım adlı makalesinde, beşeri sermaye yatırımlarını beş temel gruba ayırmıştır. Bunlar,<sup>38</sup>

1. geniş anlamda insanoğlunun yaşam süresi beklentisini, güç ve dayanıklılığını, kuvvetini ve yaşamını etkileyen bütün sağlık hizmetlerine ilişkin harcamalar,
2. firmalar tarafından düzenlenen, eski usul çıraklık da dahil olmak üzere iş başında yetiştirme (informal eğitim),

<sup>36</sup> Tunç, **a.g.e.**, s. 6-7.

<sup>37</sup> Han ve Kaya, **a.g.e.**, s. 124.

<sup>38</sup> Theodore W. Schultz, "Investment in Human Capital", **The American Economic Review**, Vol.51, No. 1, (March 1961), s. 9.

3. ilk, orta ve yükseköğretimi kapsayan formal eğitim,
4. özellikle tarımsal bilgiyi yayma programlarını da içeren firmalar tarafından düzenlenmeyen yetişkin çalışma programları,
5. birey ve ailenin değişen iş olanaklarından yararlanabilmek için yaptıkları göçlerdir.

Beşeri sermaye kavramı, sadece eğitim ve yetiştirme değil, aynı zamanda, **işgücünün verimlilik ve kalitesini arttırarak gelecekteki gelir düzeyini yükselten** herhangi bir etkinlikle de ilişkilendirilebilir. Bu nedenle sağlık ve göçle ilgili harcamalar da beşeri sermayeye yapılan bir yatırım olarak düşünülebilir.<sup>39</sup> Beslenme de insana yapılan yatırımlar arasında önemli bir yere sahiptir. Örneğin hamile kadınlar arasında kötü beslenme oranını azaltmak için oluşturulan bir kamu programı ile bebeklerin doğuştan olan kabiliyetlerini arttırmak, açıkça beşeri sermayeye yapılan yatırım olarak kabul edilmektedir.<sup>40</sup>

Harbison ve Myers (1964)'e göre, beşeri sermaye birikimi bir çok yolla geliştirilebilmektedir. Bunlardan en belirgin olanı ilk, orta ve yükseköğretimi kapsayan formal eğitimidir. İkincisi, informal ya da işbaşında eğitimidir. Bu tür eğitimler çeşitli kuruluşlarda istihdam edilerek, yetişkin eğitim programlarına katılarak ve çeşitli politik, sosyal, bölgesel ve kültürel gruplara üye olarak gerçekleştirilir. Üçüncüsü kişinin kendi kendini geliştirmesidir. Bu yöntemde kişi, daha çok bilgi, beceri ve hüner kazanabilmek için kendi inisiyatifini kullanarak bireysel bir çaba sarf etmektedir. Bu tür beşeri sermaye birikimi çeşitli kurslara katılmak, informal iletişim kanalları kurmak ve okumak yoluyla kazanılır. Beşeri sermaye birikimini arttıran diğer iki faktör ise istihdam edilen nüfusun çalışma kapasitesini arttıran sağlık ve beslenme şartlarının iyileştirilmesidir.<sup>41</sup>

<sup>39</sup> M. Woodhall, "Eğitim Ekonomisi: Toplu Bir Bakış", **Eğitim Ekonomisi: Seçilmiş Yazılar**, Çevirenler: Yüksel Kavak, Berrin Burgaz, (Ankara: Personel Geliştirme Merkezi Yayın No: 14, 1994), s. 2.

<sup>40</sup> Herbert S. Parnes, **Developing Human Capital**, (The National Center for Research in Vocational Education, The Ohio State University, 1986), s. 3.

<sup>41</sup> Harbison ve Myers, **a.g.e.**, s. 2.

### 1.3.3. Beşeri Sermaye Kavramının Kuramsal Gelişimi

Üretimin artırılmasında insanın etkili bir faktör ve sermaye unsuru olması konusunda, iktisat biliminin doğuşundan bu yana çeşitli görüşler ileri sürülmüştür. Bazı klasik iktisatçılar, insanın da niteliği nedeniyle üretim sürecinde bir sermaye malı gibi düşünülebileceğinin ve bu yüzden insana yatırım yapılması gerektiğinin altını çizmişlerdir. Ancak, II. Dünya Savaşı öncesinde iktisat biliminde daha çok ölçülebilir unsurlara ağırlık verilmesi sebebiyle insana yatırım konusu ihmal edilmiştir. II. Dünya Savaşı öncesinde beşeri sermaye kavramı iktisat literatürüne Adam Smith, J. Stuart Mill ve Alfred Marshall'ın katkılarıyla girmiştir. Ancak, bu iktisatçıların görüşleri bugünkü modern beşeri sermaye kavramı üzerinde etkili olmamıştır. II. Dünya Savaşından sonra teknoloji yarışının dünya ekonomisine hakim olmasıyla, konu yeniden önem kazanmıştır. T. W. Schultz, E. Denison, G. Becker, F. Harbison, A. Myers, Mincer ve Kendrick gibi iktisatçılar Smith'in görüşlerinden hareketle günümüzde anlaşılan beşeri sermaye kavramını geliştirmişlerdir.<sup>42</sup>

Beşeri sermaye kuramının iktisat literatüründeki gelişimi özellikle 1960'lı yılların başlarında artmış ve gelişmekte olan ülkelerde yapılan uygulamalı araştırmalarla hız kazanmıştır.

Kendrick'in (1956) yaptığı çalışmaya göre, 1889'dan 1957'ye kadar geçen dönemde ABD ekonomisinde gelir endeksi % 3.5 oranında artarken, ortak girdi endeksi yılda ortalama olarak sadece % 1.9 oranında kalmıştır. Bu iki değer arasındaki yüzde 1.6 oranındaki fark; işgücü, sermaye ve toprak miktarındaki artışın dışında kalan başka unsurların yarattığı bir etkinin sonucudur. Gelirde meydana gelen bu artık değeri yaratan unsur ise işgücünün fiziki gücünü ve yeteneklerini arttıran sağlık ve eğitim koşullarındaki iyileşmeyle ilgilidir.<sup>43</sup>

<sup>42</sup> Cihan Dura, Hayriye Atik ve Oğuzhan Türker, "Beşeri Sermaye Açısından Türkiye'nin Avrupa Birliği Karşısında Kalkınma Seviyesi", **3. Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi Bildiriler Kitabı**, (Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Yayın No: 108, 25-26 Kasım 2004,) s. 14.

<sup>43</sup> Necdet Serin, **Eğitim Ekonomisi** (, 2. bs., Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 77, 1979), s. 35.



Mushkin'in 1962 yılında yaptığı ampirik çalışmada, iktisadi kalkınma sürecinde eğitim ve sağlığa eşanlı olarak yapılan yatırımların olumlu etkileri olduğu ortaya çıkmıştır. Bu anlamda eğitilmiş ve sağlıklı bireylerin, toplumda üretici ve tüketici olarak daha etkin davranışlar gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca, sağlıklı bireylerin daha iyi eğitilebildikleri ve sağlıklı bireylerin iyi eğitilebildiği sürece eğitim yatırımlarından daha uzun vadede yararlanılabildiği de tespit edilmiştir. Dolayısıyla Mushkin'in yaptığı bu çalışma, eğitim ile sağlığın birbirini tamamladığı gerçeğini de açıkça ortaya koymuştur.<sup>44</sup>

Wheeler (1980), eğitimin ve diğer beşeri sermaye yatırımlarının ekonomik gelişmenin hem nedeni hem de sonucu olduğunu göstermek amacıyla gelişmekte olan 88 ülkenin verilerini analiz etmek için eşanlı bir model geliştirmiştir. Uygulama sonuçları, eğitim, sağlık ve beslenmenin ekonomik büyümeyi sadece doğrudan etkilemediğini, bunun yanında, yatırım oranındaki artış ve doğum oranlarındaki azalış yoluyla dolaylı olarak da etkilediğini ortaya koymuştur. Wheeler'in çalışması ayrıca, okur-yazarlık oranında ortalama % 20 ile % 30 arasındaki bir artışın milli gelirden % 8 ile % 16 arasında bir artışa neden olduğunu da göstermiştir.<sup>45</sup>

Sab ve Smith (2001), 100 ülkeden oluşan bir örneklem için eğitim ve sağlığa yapılan beşeri sermaye yatırımlarının yakınsamasını (convergence) araştırmışlardır. Ülkeler arasında yakınsama değil iraksamanın olduğunu ileri süren eski çalışmaların aksine Sab ve Smith beşeri sermaye yatırımlarının global ve bölgesel olarak yakınsadığı sonucuna varmışlardır. İlk, orta ve yükseköğretim düzeyinde okullaşma oranlarının zaman içerisinde yakınsadığını ancak, en belirgin yakınsamanın ilköğretim düzeyinde olduğunu bulmuşlardır. Buna ek olarak zamanla ilk ve ortaöğretim düzeyindeki kız ve erkek öğrencilerin okullaşma oranları yakınsamıştır. Ayrıca, okullaşma oranındaki cinsiyet ayrımı da giderek azalmıştır.

Sab ve Smith'in (2001) kullandığı üç aşamalı en küçük kareler yöntemi (3SLS) eğitim ve sağlık arasındaki ilişkiyi de açıkça ortaya koymaktadır. Bu ilişki, ilköğretim okullaşma oranı ve sınıf büyüklüğü ile yaşam süresi beklentisi (life expectancy) arasında kurulmuştur. Daha yüksek düzeyde beşeri sermaye, yaşam süresi beklentisinin

<sup>44</sup> S. Mushkin, "Health As An Investment", *Journal of Political Economy*, Vol. 70, No.5, Part 2: Investment in Human Beings (Oct., 1962), s. 156.

<sup>45</sup> G. Psacharopoulos ve M. Woodhall, *a.g.e.*, s. 43.

artmasına neden olmaktadır. Sağlıklı bir çocuk, okulda daha çok başarı gösterir. Daha çok eğitim almış bir kişi hijyen şartlarına dikkat eder, sağlığını nasıl koruması gerektiğini öğrenir ve çocuklarının sağlığına da önem verir. Böylelikle beklenen yaşam süresi de giderek uzar.<sup>46</sup>

Schultz da 1992 yılında yaptığı çalışmada eğitilmiş kadınların eğitilmiş erkeklere oranla daha yüksek sosyal getiriler sağladığını ortaya koymuştur. Bunun en basit nedeni kadınların eğitilmesinin doğurganlığı ve çocuk ölümlerini azaltması ile eğitilmiş birer anne olarak kendi çocuklarının eğitimlerinde başarılı olmalarına destek vermesidir. Barro ise, 1997 yılında yaptığı çalışmada, hangi düzeyde olursa olsun kadınların eğitilmesinin büyüme üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığını ileri sürmüştür, kadınların kişi başına düşen milli geliri ancak doğurganlık oranını azaltarak dolaylı yoldan artıracaklarını savunmuştur.<sup>47</sup>

Bassanini ve Scarpetta (2001), büyüme sürecinde beşeri sermaye birikiminin rolünü ortaya koymak için 1971-1998 yılları arasında 21 OECD ülkesini kapsayan bir çalışma yapmışlardır. Beşeri sermaye birikiminin göstergesi olarak çalışma çağındaki nüfusun ortalama formal eğitim yılını kullanmışlar ve panel veri analizi yapmışlardır. Bu çalışmanın sonucunda, ilave bir yıllık eğitimin, uzun vadede üretimi yıllık % 6 oranında arttırdığını bulmuşlardır. Ayrıca, beşeri sermaye birikiminin fiziksel sermaye birikimine önemli katkılar sağladığını ve beşeri sermaye ile fiziki sermaye arasındaki yakınsama sonucunda artan fiziki sermayenin söz konusu büyüme oranının % 15'ini oluşturduğunu hesaplamışlardır.<sup>48</sup>

Babini (1991), eğitimin iktisadi kalkınma üzerindeki önemini ortaya koymak için 1960-1983 yılları arasında çeşitli ülkelerde okullaşma oranları ile ifade edilen eğitim göstergelerindeki değişim katsayılarını sınamıştır. Üç farklı eğitim seviyesindeki değişim katsayıları azaldığında, bu göstergeler arasında yakınsama olduğu sonucuna

<sup>46</sup> Randa Sab ve Stephen C. Smith, "Human Capital Convergence: International Evidence", **IMF Working Paper**, No: 32, (2001), s. 19.

<sup>47</sup> Aynı, s. 6.

<sup>48</sup> Andrea Bassanini ve Stefano Scarpetta, "Does Human Capital Matter For Growth in OECD Countries? Evidences From Pooled Mean-Group Estimates", **OECD Economics Department Working Papers**, No: 282, (2001), s. 24.

varmıştır. Babini, en fazla yakınsamanın ise ilköğretim düzeyinde gerçekleştiğini bulmuştur.<sup>49</sup>

O'Neill'in (1995) eğitimdeki yakınsamayı temsilen okullaşma oranlarını kullanarak yaptığı eğitim ile büyüme arasındaki ilişkiyi inceleyen ülkelerarası çalışmasında ise, az gelişmiş ülkelerin, sayısal olarak okullaşma ve eğitim alanında, gelişmiş ülkelerle olan açığı son yıllarda giderek kapattığı tespit edilmiştir. Ancak, az gelişmiş ülkelerin eğitimden elde ettikleri getirilerin hala gelişmiş ülkelerin çok gerisinde olduğu da belirtilmiştir.<sup>50</sup>

## 2. EĞİTİM KAVRAMI VE EĞİTİMDEKİ GELİŞMENİN GÖSTERGELERİ

### 2.1. Eğitim Kavramı

Eğitim genel anlamda, bireyde davranış değiştirme sürecidir. Başka bir ifadeyle, eğitim sürecinden geçen kişinin davranışlarında bir değişme olması beklenmektedir. Eğitim yoluyla kişinin amaçlarının, bilgilerinin, tavırlarının, davranışlarının ve ahlak ölçülerinin değiştiği ifade edilmektedir. Eğitim sürecine giren kişilerde bu değişimin istenilen yönde olması beklenir. Bu anlamda eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak ifade edilir. Bu tanımlardan yola çıkarak eğitim, bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürleme yoluyla istenilen davranış değişikliğini meydana getirme sürecidir.<sup>51</sup> Eğitim literatüründe eğitim kavramının pek çok tanımı olmasına rağmen bu tanımlama yıllardan beri, eğitimseliler tarafından en çok benimsenmiş olanıdır. Eğitim ile ilgili yapılan diğer tanımlamalardan bazıları işe aşağıda verilmiştir. Buna göre eğitim:<sup>52</sup>

- Önceden saptanmış esaslara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizgesidir.
- Seçilmiş ve kontrollü bir çevrenin (özellikle okulun) etkisi altında sosyal yeterlik ve optimum bireysel gelişmeyi sağlayan sosyal bir süreçtir.

<sup>49</sup> Sab ve Smith, **a.g.e.**, s. 5.

<sup>50</sup> Donal O'Neill, "Education and Income Growth: Implications for Cross-Country Inequality", **Journal of Political Economy**, Vol. 103, No. 6, (Dec. 1995), s. 1289.

<sup>51</sup> Özcan Demirel, **Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı**, (5. bs., Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2003) s. 6.

<sup>52</sup> Nurettin Fidan ve Münire Erden, **Eğitime Giriş**, (İstanbul: Alkım Yayınevi, 1998), s. 18.

- Kişinin yaşadığı toplum içinde değeri olan, yetenek, tutum ve diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçlerin tümüdür.
- Geniş anlamda, bireylerin toplum standartlarını, inançlarını ve yaşama yollarını kazanmasında etkili olan tüm sosyal süreçlerdir.

Son yıllarda popüler olan bir başka tanıma göre eğitim, bireyin doğuştan getirdiği gizil güçlerini ortaya çıkarma ve bunları yeteneğe dönüştürme sürecidir. Eğitimin bu yeni tanımında, çağımızda her insanın çok özel ve yalnızca kendine özgü, başka hiçbir insanda olmayan bir yönünün olduğu vurgulanmakta, dolayısıyla da insan değerinin buradan geldiği ve bu nedenle eğitilmesi gerektiği öne sürülmektedir.<sup>53</sup>

### 2.1.1. Eğitimin Önemi ve Amaçları

Ülkelerin gelişmesinde fiziki sermaye birikiminin büyüklüğü kadar beşeri sermaye faktörünün niteliğinin de çok büyük etkisi vardır. Bilindiği gibi beşeri sermayenin niteliğini belirleyen değişkenlerden bir tanesi de eğitimidir. Eğitim, ülkelerin sahip oldukları beşeri sermayenin kalitesini yükselterek iktisadi gelişmeleri üzerinde önemli katkılar sağlar. Bu nedenledir ki eğitim konusu yüzyıllardan beridir iktisatçıların ilgisini çekmiştir. Adam Smith eğitimi, bir bireyin şahsına bağlı olarak gerçekleşmiş sermaye şeklinde nitelemiştir. Bireyin kendi servetini oluşturan eğitim, aynı zamanda içinde bulunduğu toplumun da servetini oluşturmaktadır. Klasik iktisatçılardan Robert Malthus da eğitimi, insan hayatının kalitesinin yükseltilmesi için gerekli bir araç olarak görmektedir.<sup>54</sup>

Eğitimin en temel özelliği birey, firma ve toplumların geleceğine yatırım yapmasıdır. Bu nedenle eğitim, ekonomik ve sosyal yaşamdaki dönüşümde, başka bir deyişle refah düzeyi ve yaşam kalitesinin artırılmasında kritik bir rol üstlenmektedir. Eğitim, ekonomik anlamda; büyüme, ulusal rekabet gücü ve verimlilik artışı, sosyal anlamda ise; katılımcılık, gelir dağılımı, yoksulluk, sosyal uyum ve çevrenin korunması gibi politika alanlarının merkezinde yer almaktadır.<sup>55</sup>

<sup>53</sup> Mehmet Durdu Karşlı, “Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Alternatif Yaklaşım, (Ankara: Pegem A, 2003), s. 11

<sup>54</sup> Selçuk Cingi ve M. Cahit Güran, “Türkiye’de İktisadi Kalkınmayı tehdit Eden Sorun: Eğitim”, **Hacettepe Üniversitesi İİBF Dergisi**, Cilt no: 21, Sayı no: 2, (2003), s. 109, 111.

<sup>55</sup> Saygılı ve diğerleri, **a.g.e**, s. 125-127.

Eğitimin amacı doğrudan doğruya maddi kaynakları değil; insan davranışlarını olumlu yönde değiştirmek olduğu için eğitim, bu yolla topluma dolaylı biçimde büyük yararlar sağlar. Eğitim, insanın kendi kendini disipline etmesine yardımcı olur, düşünce ufkunu genişletir, yeni olanaklar açar ve inisiyatifi uyarır. Bunların sonucunda da toplum, eskisine oranla daha zenginleşmiş olur. Ayrıca, eğitim şu temel kazançları da sağlar:<sup>56</sup>

- Çalışma kapasitesi ile emeğin verimliliğini doğrudan doğruya etkileyerek geliştirir.
- Teknolojik gelişme olanağı sağlar ve böylece dolaylı olarak sermayenin verimliliğini etkiler.
- İyi bir eğitim, iş olanaklarında istikrar ve düzen sağlamaya yardım eder.
- İş koşullarındaki değişmelere uyabilme yeteneği, sosyal konum ve saygınlığın kazanılmasını sağlar.

Ekonomik ve sosyal dönüşümdeki stratejik önemi eğitimi; bireyler, firmalar ve ülkeler için en önemli yatırım malı konumuna getirmiş, eğitimin niteliksel ve niceliksel olarak iyileştirilmesi, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması politika yapıcıların gündemine yerleşmiştir.<sup>57</sup> Az gelişmiş ülkeler, eğitim konusunda bazı konularda yetersiz kalmaktadır. Bunlar; eğitimin yeterince yaygın olmaması, ortalama eğitim süresinin çağdaş ülkelere kıyasla daha düşük olması ve eğitim sisteminin çağın ihtiyaçlarına ayak uyduramamasıdır.<sup>58</sup>

### 2.1.2. Eğitimin Özellikleri

Eğitim yatırımlarının insan ve toplum açısından çeşitli etkileri söz konusudur. Mikro ekonomik açıdan bu anlamda, bireyler açısından eğitim yatırımları şu özellikleri içermektedir.<sup>59</sup>

<sup>56</sup> Sabri Tekir, “Bir Kamusal Hizmet Olarak Eğitim-Beşeri Sermaye Yatırımlarının Önemi”, **D.E.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi**, Cilt no: 2, Sayı no:1, (1997), s.316.

<sup>57</sup> Saygılı ve diğerleri, **a.g.e.**, s. 125.

<sup>58</sup> Karagül, **a.g.e.**, s. 34.

<sup>59</sup> Serin, **a.g.e.**, s. 17-20.

- Eğitim yatırımları sürekli yatırımlardır.
- Eğitim süresine göre elde edilen gelir de farklılık göstermektedir. Alt düzeyde eğitim kategorisinden üst düzeye çıkıldıkça, bireyler daha fazla gelir elde etmektedir. Kısacası, her yeni eğitim düzeyinde bireyler daha fazla gelir elde etme şansına sahiptir.
- Eğitim yatırımlarının bölünmezliği söz konusudur. Eğitim, insan yaşamının sonuna kadar sürebilmektedir.
- Eğitim yatırımları insan yaşamı süresince farklılaştırılabilir.

Singer (1964), eğitim yatırımlarının makro ekonomik bakımdan, bu anlamda toplum açısından iki önemli özelliğine dikkat çekmektedir: Birincisi, eğitim yatırımlarında azalan verimler yasasının değil; aksine artan verimler yasasının geçerli olmasıdır. İkincisi ise, değişik alanlara yapılan eğitim ve araştırma yatırımlarının birbirine sıkı sıkıya bağlı oluşudur. Bu tür yatırımlar önceden hiç düşünülmeyen yeniliklerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır.<sup>60</sup>

Eğitim, hem bir tüketim malıdır hem de bir üretim faktörüdür (insana yatırım). Eğitim tüketim malıdır çünkü, temelde pratik olarak kullanılabilirliğinden bağımsız bir biçimde istenir ve talep edilir. Eğitim üretim faktörüdür çünkü, insanın yaratıcı beceri ve davranış biçimlerinin ortaya çıkmasını sağlar. Bu nedenle ki, az gelişmiş ülkeler son zamanlarda işgücünü nitelikli hale getirerek, onun verimliliğini yükseltecek eğitim ve öğretim türlerine giderek daha fazla öncelik verme eğilimindedir.<sup>61</sup>

Çeşitli alanlara yapılan eğitim ve araştırma harcamaları bir çok yeniliğin ortaya çıkmasına neden olduğu için, eğitim yatırımları diğer yatırımların verimliliğini de artırmaktadır. Bu nedenle eğitim yatırımları, sağlık ve beslenme gibi öteki beşeri sermaye yatırımlarının ikamesi değil, tamamlayıcısı olan yatırımlardır.

Eğitime yapılan harcamalar hem tüketim hem yatırım özelliği taşımaktadır. Eğitimin başladığı dönemden tamamlandığı döneme kadar yapılan bütün harcamalar kısa

<sup>60</sup> “H. W. Singer, International Development: Growth and Change, (New York, Mc Graw-Hill, 1964)”, Han ve Kaya, a.g.e., s. 126’deki alıntı.

<sup>61</sup> Han ve Kaya, a.g.e., s. 130.

dönemde bir getirisi olmayacağından tüketim harcaması, uzun dönemde ise kişisel kazanç ve ulusal gelir üzerindeki pozitif etkisi nedeniyle yatırım unsurudur.<sup>62</sup>

## 2.2. Eğitimdeki Gelişmenin Göstergeleri

Ekonomik kalkınma ile eğitim arasında çok sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Ekonominin gereklerine uygun bir eğitim sistemi kalkınma açısından son derece önemlidir. Bir ülkedeki gelişmişlik düzeyi, kişi başına düşen milli gelir ile ifade edilebileceği gibi nüfus artış hızı, kaba doğum oranı, kaba ölüm oranı, kişi başına enerji tüketimi, ortalama yaşam süresi, okullaşma oranı gibi diğer ekonomik ve sosyal göstergelerle de ortaya konulabilir. Bunlar içerisinde bir ülkedeki eğitim düzeyini veren okullaşma oranı, milli gelirden eğitime ayrılan pay, okur-yazar nüfusun ilk, orta ve yükseköğretim arasındaki dağılımı ve bu nüfusun istihdama katılım oranları, mesleki ve teknik eğitim düzeyi gibi diğer eğitim göstergeleri de gerek ulusal kalkınma düzeyini, gerekse uluslararası gelişmişlik farklılıklarının belirlenmesinde oldukça önemli bir yere sahiptir.<sup>63</sup>

### 2.2.1. Okur-Yazarlık Durumu

Toplumun okur-yazarlık oranı bir ülkenin eğitim durumunu ve beşeri sermaye stokunu ölçmede kullanılan önemli bir araçtır. Eğitimin milli gelire olan katkısını kabaca görebilmek için düşük, orta ve yüksek insani gelişmişlik düzeyine sahip ülkelerin okur-yazarlık oranları ile kişi başına düşen milli gelirlerini karşılaştırmak yeterlidir.

**Tablo 8. İnsani Gelişmişlik Düzeylerine Göre Eğitim-Milli Gelir İlişkisi (2003)**

İnsani Gelişmişlik Düzeylerine Göre Ülke Grupları	Yetişkin Okur-Yazarlık Oranı (%)	Kişi Başına Düşen Milli Gelir (Satın Alma Gücü Paritesiyle- ABD Doları)
Düşük İnsani Gelişme	57,5	1.046
Orta İnsani Gelişme	79,4	4.476
Yüksek İnsani Gelişme	100,0	25.665

UNDP, **Human Development Report 2005**, 219-222.

<sup>62</sup> Vural Savaş, **Kalkınma Ekonomisi**, (4. Bs. İstanbul: Beta Basım Yayım, 1986), s. 257.

<sup>63</sup> Tunç, **a.g.e.**, s. 3.

Tablo 8’den de izleneceği gibi, okur-yazarlık oranı arttıkça kişi başına düşen milli gelir de artış göstermektedir. Düşük ve orta insani gelişmişliğe sahip ülkeler arasında okur-yazarlık oranı farkı sadece yaklaşık %20 iken kişi başına düşen milli gelir farkı yaklaşık 4 kattır. Aynı şekilde orta ve yüksek insani gelişmişliğe sahip ülkeler arasında okur-yazarlık oranı farkı sadece yaklaşık %20 iken kişi başına düşen milli gelir farkı yaklaşık 6 kattır. Bu durum artan her birim eğitim düzeyinin milli geliri eskisinden daha çok artırdığını ortaya koymaktadır. Bu anlamda eğitim ölçeğe göre artan getiriye sahiptir.

**Tablo 9. Seçilmiş Ülkelerde ve Türkiye’de Yetişkin Okur-Yazarlık Oranı (15 ve Daha Yukarı Yaş Grubu %)**

Ülkeler	1990	2003
Norveç	100.00	100.00
ABD	100.00	100.00
Yunanistan	94.9	91.0
Çin	78.3	90.9
<b>Türkiye</b>	<b>77.9</b>	<b>88.3</b>
Hindistan	49.3	61.0

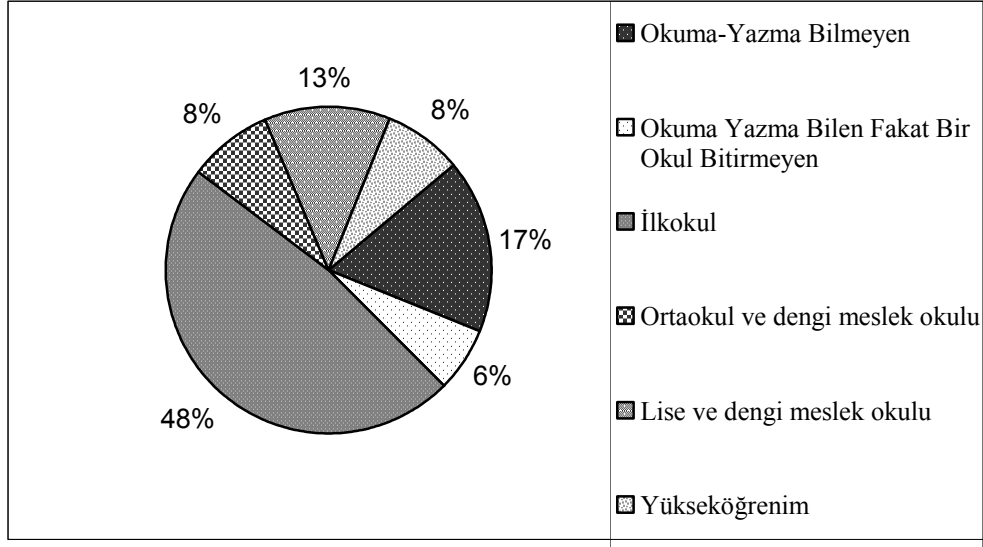
UNDP, **Human Development Report 2005**, s. 258- 261

Türkiye’de 2003 yılında yetişkinler arasında okur-yazarlık oranı 1990 yılına göre artış göstermiştir. Türkiye’de her yüz yetişkinden 88.3’ü okuma yazma bilmektedir. Çoğu gelişmiş ülkede ise bu oran neredeyse %100’ dür. Çin ve Hindistan gibi son yıllarda yükselen çeşitli ülkelerde okuma yazma oranındaki artış dikkat çekicidir.

Okur-yazar nüfusun nicel artışı kadar niteliği de önemli bir olgudur. Bu açıdan ilköğretim ile mesleki ve teknik öğretimdeki sayısal gelişmelerin de bilinmesi gerekmektedir. Aşağıda yer alan Grafik 1’de, Türkiye’de nüfusun okur-yazarlık durumu ve eğitim durumuna göre dağılımı yer almaktadır. 2000 yılında yapılan nüfus sayımından elde edilen verilere göre toplam nüfusun % 17’si okuma yazma bilmemektedir. Bunun yanı sıra toplam nüfusun % 6’sı okuma yazma bilmesine rağmen, bir okul bitirmemiştir; öğrenimini yarıda bırakmıştır. Nüfusun % 48’i ilkokul mezunudur. Bu üç grup toplam nüfusun % 71’ini oluşturmaktadır. Geri kalan nüfusun eğitim durumuna göre dağılımı ise şöyledir: Orta ve dengi meslek okulları mezunları % 8, lise ve dengi meslek okulları % 13 ve son olarak da yükseköğretim mezunları % 8’dir.



**Grafik 1. Türkiye’de 2000 Yılında Nüfusun Eğitim Durumu (25 ve Yukarı Yaş)**



TÜİK, Türkiye İstatistik Yıllığı 2005, s. 48.

Grafik 1, Türkiye’nin eğitim durumunu gösteren önemli bir veridir. Görüldüğü gibi, nüfusun büyük bir bölümünü ilköğretim mezunları oluşturmaktadır. Ekonomik kalkınma ve sanayileşme sürecinde insangücüne duyulan gereksinim açısından ortaöğretimdeki gelişmeler ve önemli bir gelişmişlik göstergesi olarak kabul edilen yükseköğretim mezunları düşük bir düzeyde kalmaktadır. Bu durum, nitelikli işgücü açığını karşılamadaki istihdam sorunlarını ve sosyo-kültürel dengesizlikleri beraberinde getirmektedir.<sup>64</sup>

### 2.2.2. Okullaşma Oranları

Brüt okullaşma oranı; ilgili öğretim türündeki tüm öğrencilerin, ait olduğu öğrenim türündeki teorik yaş grubunda bulunan toplam nüfusa bölünmesi ile bulunur. Net okullaşma oranı ise; ilgili öğretim türündeki teorik yaş grubunda bulunan öğrencilerin, ait olduğu öğrenim türündeki teorik yaş grubunda bulunan toplam nüfusa bölünmesi ile elde edilir. Öğrencilerin bitirdiği yaş baz alınarak; ilköğretimde teorik yaş 6-13, ortaöğretimde 14-16 ve yükseköğretimde 17-21 olarak kabul edilmektedir.<sup>65</sup>

<sup>64</sup> Tunç, a.g.e., s. 20.

<sup>65</sup> TÜİK, Türkiye İstatistik Yıllığı 2005, s. 106.

**Tablo 10. Türkiye’de Eğitim Basamaklarına ve Öğretim Yılına Göre Kadın ve Erkek Nüfusun Okullaşma Oranları (%)**

Eğitim Seviyesi	2000/2001 Öğretim Yılı		2004/2005 Öğretim Yılı	
	Brüt	Net	Brüt	Net
<b>İlköğretim</b>	100.93	95.28	95.74	89.66
<b>Erkek</b>	106.32	99.58	99.48	92.58
<b>Kadın</b>	95.31	90.79	91.85	86.63
<b>Ortaöğretim</b>	60.97	43.95	80.90	54.87
<b>Erkek</b>	69.97	48.49	89.53	59.05
<b>Kadın</b>	51.84	39.18	71.88	50.51
<b>Yükseköğretim</b>	22.25	12.27	30.48	16.60
<b>Erkek</b>	25.55	13.12	34.79	18.03
<b>Kadın</b>	18.79	11.38	25.97	15.10

TÜİK, Türkiye İstatistik Yılı 2005, s. 109.

Türkiye İstatistik Kurumunun 2005 yılında yayınladığı “Türkiye İstatistik Yıllığı”na göre ilköğretimde net okullaşma oranı 2000-2001 öğretim yılında % 95.28 iken 2004-2005 öğretim yılında % 89.66’ya düşmüştür. Net okullaşma oranı, ilgili öğretim türündeki teorik yaş grubunda bulunan öğrencilerin, ait olduğu öğrenim türündeki teorik yaş grubunda bulunan toplam nüfusa bölünmesi ile elde edildiğine göre bu durumun nedeni ilköğretim kademesinde teorik yaş grubunda bulunan (6-13 yaş) toplam nüfusundaki artış olabileceği gibi, teorik yaş grubundaki öğrenci sayısının azalması da olabilir. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planında 2005 yılında 6-13 yaş arasındaki öğrencilerin sayısının azalmış olduğu belirtilmiştir. Buna göre 2000 yılında ilgili yaş grubunun toplam nüfusa oranı % 15.85 iken, 2005 yılında % 14.63’e düştüğü tahmin edilmektedir.<sup>66</sup> İlköğretimde 2004-2005 öğretim yılında 2000-2001’e göre azalış gösteren okullaşma oranı, orta ve yükseköğretimde artış göstermiştir.

**Tablo 11. Türkiye’de Eğitim Basamaklarına Göre Brüt Okullaşma Oranı Hedefleri (%)**

Eğitim Kademeleri	2005/2006	2012/2013
<b>İlköğretim</b>	95.6	100.00
<b>Ortaöğretim</b>	85.2	100.00
<b>Yükseköğretim (Toplam)*</b>	38.4	48.00
<b>(Örgün )</b>	24.8	33.00

DPT, Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013), s. 63.

\* Üniversiteler ve diğer yükseköğretim kurumları dahil, lisansüstü öğrencileri hariç tutulmuştur.

<sup>66</sup> DPT, Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, s. 80.

Dokuzuncu Kalkınma Planına göre 2005-2006 öğretim yılında eğitim kademelerine göre brüt okullaşma oranları ilköğretimde % 95.6, ortaöğretimde % 85.2, yükseköğretimde toplamda % 38.4, örgün eğitimde ise % 24.8'dir. Dokuzuncu Kalkınma Planında aynı zamanda 2012-2013 öğretim yılında okullaşma oranları da tahmin edilmiştir. Buna göre ilk ve ortaöğretimde brüt okullaşma oranının % 100, yükseköğretimde toplamda % 48, örgün eğitimde ise % 33 olması öngörülmüştür.

**Tablo 12. Seçilmiş Ülkelerde Eğitim Basamaklarına Göre Okullaşma Oranları (%)**

Ülkeler	<u>İlköğretim (Net)</u>		<u>Ortaöğretim (Net)</u>		<u>Yükseköğretim (Brüt)</u>	
	2000	2004	2000	2004	2000	2004
Avustralya	92.51	95.75	88.56	85.49	65.44	72.21
Fransa	99.09	98.94	93.38	96.17	52.76	56.02
Yunanistan	93.53	99.35	81.33	86.55	51.29	79.38
Hindistan	81.46	89.68	47.94	53.51	10.23	11.76
İngiltere	99.81	98.69	94.48	94.94	58.17	60.13
ABD	94.81	92.41	86.83	89.69	69.16	82.44

World Bank, **World Development Indicators 2005**. (www.worldbank.org)

Okullaşma oranları bakımından Türkiye'nin bulunduğu durumun daha net görülmesi için Tablo 12 oluşturulmuştur. Örnek olarak seçilen ülkelerde (Hindistan hariç), okullaşma oranları gerek ilköğretim, gerekse orta ve yükseköğretimde Türkiye'ye göre daha yüksektir.

### 2.2.3. Eğitim Süresi

Mezunların o güne kadar almış oldukları eğitimin süresi, meslek hayatlarında gösterdikleri/gösterecekleri başarılarının belirlenmesi açısından oldukça faydalıdır. Bunun nedeni, eğitim süresi ile beşeri sermaye birikimi arasında önemli bir ilişkinin olmasıdır.

Cohen ve Soto (2001) tarafından yapılan hesaplamalara göre 1960 yılında yüksek gelirli ülkelerde 8.7 yıl, düşük gelirli ülkelerde ise 2.1 yıl olan işgücünün ortalama eğitim süresi 2000 yılında, sırasıyla 12.1 yıla ve 5.7 yıla ulaşmıştır. Burada dikkate alınması

gereken önemli bir nokta, düşük gelirli ülkelerin ortalama eğitim süresinin hızla yükselmiş olmasıdır. Dikkatlerden kaçmayacak bir başka önemli konu da zaman içerisinde düşük ve yüksek gelirli ülkelerin eğitim sürelerinde yakınsama ortaya çıkmasıdır. 1960 yılında düşük ve yüksek gelirli ülkelerin eğitim süreleri arasında fark dört kat ile ifade edilirken, bu fark 2000 yılında iki katına inmiştir.<sup>67</sup>

**Tablo 13. İşgücünün Ortalama Eğitim Süresi (Yıl Olarak)**

	1960	1970	1980	1990	2000	2010*
Yüksek Gelirli Ülkeler	8.7	9.8	10.9	11.6	12.1	12.5
Düşük Gelirli Ülkeler	2.1	2.9	3.7	4.8	5.7	6.5

Cohen ve Soto (2001), **a.g.e.**, s. 13.

\* Tahmin

Türkiye'nin ortalama eğitim süresi ile ilgili veriler de Tablo 14'de verilmektedir. Türkiye'de ortalama eğitim süresi 1960'lı yıllardan bu yana sürekli artış göstermiştir. 1960 yılında Türkiye ve yüksek gelirli ülkelerin eğitim süreleri arasında yaklaşık üç kat fark varken 2000 yılında bu fark kapanmamış ancak, iki katına düşmüştür.

**Tablo 14. Türkiye'de Ortalama Eğitim Süresi (15-64 Yaş Arası Çalışmayan Nüfus, Yıl Olarak)**

1960	1970	1980	1990	2000	2010*
2.14	3.07	4.16	5.22	6.25	6.89

Cohen ve Soto (2001), **a.g.e.**, s. 39.

\* Tahmin

Türkiye 18 Ağustos 1997 tarihinde çıkan 4306 Sayılı Yasa ile 1997/1998 öğretim yılından itibaren 8 yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretime geçmiştir.<sup>68</sup> Bu yasa sayesinde ülkemizin ortalama eğitim süresinde artış yaşanması beklenmektedir. Bu nedenle Cohen ve Soto'nun ülkemiz adına 2010 yılı için yaptığı tahmin büyük bir olasılıkla gerçekleşmeyecektir.

<sup>67</sup> Daniel Cohen ve Marcelo Soto, "Growth and Human Capital: Good Data, Good Results", **OECD Technical Papers**, No. 179, (Eylül 2001), s. 13.

<sup>68</sup> TÜİK, **Türkiye İstatistik Yıllığı 2005**, s. 106.

**Tablo 15. Bazı Avrupa Birliği Ülkelerinde ve Türkiye’de Zorunlu Eğitim Süresi**

Ülke	Zorunlu Eğitim Çağı (Yaş)	Zorunlu Eğitim Süresi (Yıl)
Danimarka	7-16	9
Belçika	6-18	12
Fransa	6-16	10
Almanya	6-18	12
Yunanistan	6-15	9
İrlanda	6-15	9
İtalya	6-14	8
Lüksemburg	4-15	11
Hollanda	5-17	12
Portekiz	6-15	9
İspanya	6-16	10
İngiltere	5-16	11
<b>Türkiye</b>	<b>6-14</b>	<b>8</b>

Mehmet Gültekin, “Türkiye ve Avrupa Birliğine Üye Bazı Ülkelerde Zorunlu Eğitim”, **Öğretmen Adayları ve Öğretmenler İçin Öğretmenlik Uygulaması Kılavuzu**, (Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını ; No. 799, 2004), s. 75

Bazı Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye’de zorunlu eğitim süresinin gösterildiği Tablo 15’e göre Türkiye, zorunlu eğitim süresini 8 yıla yükseltmesine karşın, yine de Avrupa Birliği’ne üye olan ülkelere yetişememiştir. Bu durum, Türkiye’nin 2010 yılına kadar ortalama eğitim süresini, yüksek gelirli ülkeler düzeyine çıkaramayacağına dair bir işarettir.

#### 2.2.4. Sayısal Göstergeler

Bir ülkede bulunan öğrenci ve öğretmen sayısı, okul sayısı, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, sınıf başına düşen öğrenci sayısı, okullardaki bilgisayar ve laboratuvar sayısı gibi değerler, toplumların eğitim durumunu, daha çok kalite yönüyle ortaya koyan son derece önemli göstergelerdir.<sup>69</sup>

<sup>69</sup> Karagül, a.g.e., s. 40.

**Tablo 16. Eğitim Basamaklarına Göre Okul, Öğretmen, Öğrenci ve Mezun Sayıları**

Eğitim Kurumu	2000/2001 Öğretim Yılı	2004/2005 Öğretim Yılı*
<b>İlköğretim</b>		
Okul sayısı	36.072	35.611
Öğretmen Sayısı	345.015	401.288
Öğrenci Sayısı	10.480.721	10.565.389
Mezun Sayısı	1.071.189	1.254.347
<b>Genel Lise</b>		
Okul sayısı	2.747	2.939
Öğretmen Sayısı	71.502	93.209
Öğrenci Sayısı	1.487.415	1.937.055
Mezun Sayısı	289.300	451.082
<b>Mesleki ve Teknik Lise</b>		
Okul sayısı	3.544	3.877
Öğretmen Sayısı	69.467	74.405
Öğrenci Sayısı	875.238	1.102.394
Mezun Sayısı	243.652	382.228
<b>Fakülte ve Yüksekokul</b>		
Okul sayısı	1.084	1.257
Öğretmen Sayısı	67.880	82.096
Öğrenci Sayısı	1.508.205	1.969.086
Mezun Sayısı	234.181	296.113

TÜİK, **Türkiye İstatistik Yılığ 2005**, s. 109.

\* 2003/2004 öğretim yılına ait mezun rakamları kullanılmıştır.

Okul, öğretmen, öğrenci ve mezun sayılarının verildiği Tablo 16'ya göre, 2004-2005 öğretim yılında söz konusu değerler 2000-2001 öğretim yılına göre artış göstermiştir. Bu durum ülkemizin eğitime verdiği önemi ortaya koymaktadır.

### 2.2.5. Mali Göstergeler

Kalkınma stratejisinin ve kalkınma planlarının üzerinde önemle durduğu sorunlardan biri de eğitim harcamalarının milli gelire oranının büyüklüğüdür. Bugünün gelişmiş ülkelerinin kalkınma süreçlerini araştıran iktisatçılar, bu ülkelerin hızla gelişmelerinin nedenlerinden biri olarak eğitim ve araştırma harcamalarına önemli kaynak ayrıldığını göstermektedirler.<sup>70</sup>

<sup>70</sup> Han ve Kaya, **a.g.e.**, s.130.

Bir ülkenin eğitime ayırdığı mali kaynaklar, o toplumun eğitime verdiği önemin göstergelerindedir. Bu anlamda, bir ülkede eğitime ayrılan kamu harcamalarının GSYİH'ya oranı, eğitime ayrılan kamu harcamalarının toplam kamu harcamaları içerisindeki payı ya da öğrenci başına düşen eğitim harcamaları gibi göstergeler, ülkelerin eğitim düzeyleri ile ilgili önemli bilgiler verir. Özellikle bu rakamlar, diğer ülkeler ile kıyaslandığında daha anlamlı olmaktadır.<sup>71</sup>

**Tablo 17. Eğitim Basamaklarına Göre Öğrenci Başına Düşen Eğitim Harcamaları (2002)**

Eğitim Kademeleri <sup>1</sup>	Harcama Miktarı (TL)	Öğrenci Sayısı	TL	Dolar <sup>2</sup>
<b>İlköğretim</b>	<b>7.660.995.601</b>	<b>10.111.890</b>	<b>757.623</b>	<b>498</b>
<b>Resmi</b>	7.272.527.989	9.956.022	730.465	480
<b>Özel</b>	388.467.612	155.868	2.492.286	1.639
<b>Genel Lise</b>	<b>2.996.613.692</b>	<b>1.588.800</b>	<b>1.886.086</b>	<b>1.240</b>
<b>Resmi</b>	2.847.252.358	1.532.371	1.858.070	1.222
<b>Özel</b>	149.361.334	56.429	2.646.890	1.741
<b>Mesleki ve Teknik Lise</b>	<b>1.977.142.766</b>	<b>884.103</b>	<b>2.236.326</b>	<b>1.471</b>
<b>Resmi</b>	1.973.376.336	883.167	2.234.432	1.470
<b>Özel</b>	3.766.430	936	4.023.963	2.647
<b>Üniversiteler</b>	<b>6.549.659.682</b>	<b>1.256.629</b>	<b>5.212.087</b>	<b>3.428</b>

TÜİK, Türkiye İstatistik Yıllığı 2005, s. 116.

<sup>1</sup> Açıköğretim, açiklise, açıköğretim fakültesi hariçtir.

<sup>2</sup> 2002 yılı DİE İthalat ağırlıklı dolar kuruna göre hesaplanmıştır. 1 \$= 1.520.425 TL.

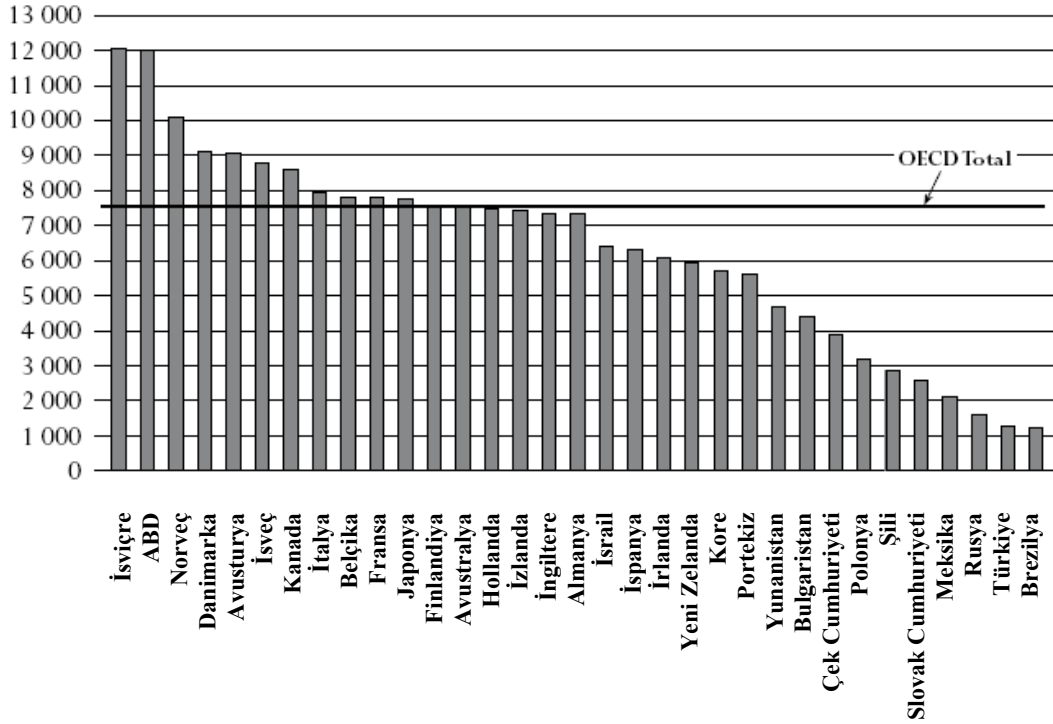
Öğrenci başına düşen eğitim harcaması, herhangi bir öğrenci için ilgili ülkenin ne kadarlık yatırım yaptığını gösterir. Öğrenci başına düşen eğitim harcaması en çok öğretmen maaşlarından, yatılı eğitim sisteminin getirdiği maliyetlerden, öğretim materyallerinden ve eğitim sistemine kayıtlı öğrenci sayısından etkilenir.<sup>72</sup>

Türkiye’de bir öğrenciye ortalama olarak ilköğretimde 498, genel lisede 1.240, meslek ve teknik liselerde 1.471 ve üniversitede 3.428 dolar harcama yapılmaktadır. Bu harcamalar, eğitim kademesi yükseldikçe (ilköğretimden ortaöğretime; ortaöğretimden yükseköğretime) artış göstermektedir. Burada dikkat edilmesi gereken önemli bir konu, mesleki ve teknik liselerin genel liselerden daha maliyetli olmasıdır.

<sup>71</sup> Karagül, a.g.e., s. 40.

<sup>72</sup> OECD, Education At a Glance 2006: Exclusive Summary, <http://www.oecd.org/dataoecd/44/35/37376068.pdf> (10.10.06), s. 30.

**Grafik 2. OECD Ülkelerinde Öğrenci Başına Düşen Eğitim Harcaması (Satınalma Gücü Paritesiyle, Dolar)**



OECD, *Education At a Glance 2006 (Exclusive Summary)*, s. 30.

OECD tarafından her yıl yayınlanan “Eğitime Bir Bakış” (Education At a Glance) 2006 raporuna göre, OECD ülkelerinde bir öğrenciye düşen eğitim harcaması ortalama olarak yılda 7.471 dolardır. Eğitim kademeleri bazında ele alındığında ise ilköğretimde 5.055, ortaöğretimde 6.936 ve yükseköğretimde 14.598 dolar arasında değişmektedir. Hatırlanacağı gibi Türkiye’de bu rakamlar sırasıyla 498, 1240 ve 3428 dolardır. Uluslararası bir karşılaştırma yaptığımızda, ülkemizde öğrenci başına ne kadar az harcama yapıldığı rahatlıkla anlaşılmaktadır. Grafik 2’den de izlenebileceği gibi Türkiye, öğrenci başına düşen eğitim harcamasında OECD ülkeleri arasında en son sıralarda görülmektedir.

Rapora göre ayrıca, öğrenci başına düşük düzeyde harcama yapan ülkeler, eğitim yatırımlarına, öğrenci başına yüksek düzeyde harcama yapan ülkeler kadar GSYİH’den pay ayırabilmektedirler. Örneğin; Bulgaristan, Kore, Polonya ve Portekiz gibi ülkelerin öğrenci başına yaptığı harcamalar ve kişi başına düşen GSYİH’ları OECD



ortalamasının altındadır. Ancak, bu ülkeler OECD ülkelerine göre GSYİH'lerinin daha yüksek bir oranını öğrencilerine harcamaktadır.

OECD ülkelerinde genel eğilim, eğitim harcamalarının artması yönünde gerçekleşmektedir. Ancak bu artışın neden kaynaklandığı da önemli bir konudur. Artış, verimlilikten kaynaklanabileceği gibi katlanılan maliyetlerin yükselmesinden de olabilir. Bazı ülkelerde ilk ve ortaöğretime ayrılan eğitim harcamalarında 1995-2003 yılları arasında en az % 30 oranında artış görülmüştür. Bu ülkeler Avustralya, Yunanistan, İrlanda, Meksika, Hollanda, Polonya, Portekiz, Slovak Cumhuriyeti ile Şili ve Türkiye'dir. Ancak, yükseköğretim düzeyinde öğrenci başına düşen eğitim harcaması azalış göstermiştir. Bunun nedeni, öğrenci sayısının artmasına karşın, yükseköğretimde eğitim harcamalarının değişmemesidir.<sup>73</sup>

Tablo 18 ve Grafik 3'te eğitime ayrılan kamu harcamaları gösterilmektedir. OECD ülkelerinde eğitime ayrılan kamu harcamalarının GSYİH'ye oranı ortalama olarak % 6,3'tür. Türkiye'de ise bu oran sadece % 3,7'dir.

**Tablo 18. Seçilmiş Ülkelerde ve Türkiye'de Eğitime Ayrılan Kamu Harcamaları (2000-2002)\***

	Eğitime Ayrılan Kamu Harcamaları		Eğitim Basamaklarına Göre Kamu Harcamalarının Dağılımı		
	GSYİH (%)	Toplam Kamu Harcamaları (%)	Okulöncesi ve İlköğretim	Ortaöğretim	Yükseköğretim
<b>Norveç</b>	7.6	16.2	36.5	33.0	27.5
<b>ABD</b>	5.7	17.1	39.5	35.3	25.2
<b>Japonya</b>	3.6	10.5	38.2	39.8	14.9
<b>İngiltere</b>	5.3	11.5	32.2	47.1	20.6
<b>Fransa</b>	5.6	11.4	31.3	49.7	17.7
<b>Almanya</b>	4.6	9.5	22.8	49.0	24.5
<b>Yunanistan</b>	4.0	...	27.5	34.1	32.4
<b>Arjantin</b>	4.0	13.8	43.3	39.2	17.5
<b>Türkiye</b>	3.7	...	37.7	30.1	32.2
<b>Hindistan</b>	4.1	12.7	38.4	40.1	20.3

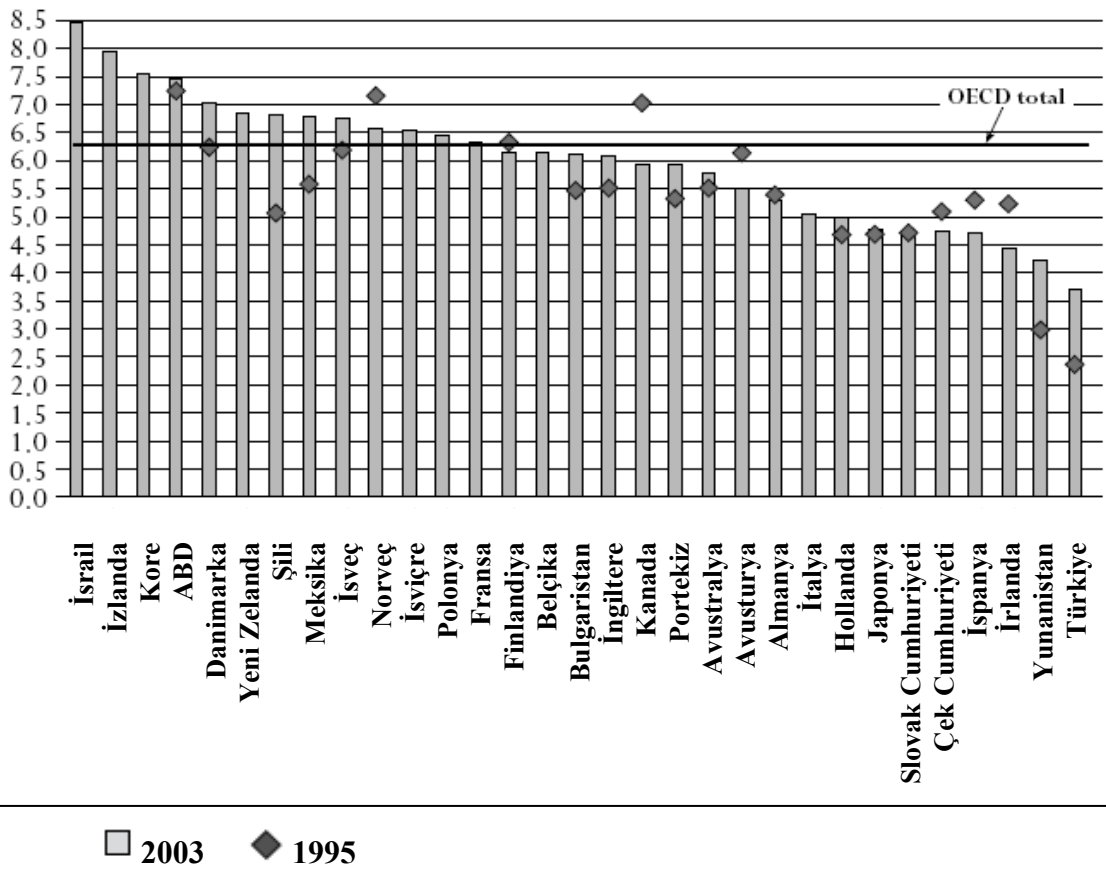
UNDP, *Human Development Report 2005*, s. 254-257.

\* Veriler 2000-2002 yılları arasında değişmektedir.

<sup>73</sup> OECD, *Education At a Glance 2006: Exclusive Summary*, s. 30- 31.

Grafik 3'ten de izlenebileceği gibi, 2003 yılında Türkiye'de bu oran 1995 yılına göre artmıştır. Ama yine de eğitim harcaması bakımından OECD ülkeleri içinde GSYİH'sından en az kaynağı ayıran ülke Türkiye'dir. Kamu harcamalarının eğitim seviyelerine göre dağılımına bakıldığında, eğitim harcamalarının % 37.7'si okulöncesi eğitim ve ilköğretime; % 30.1'i ortaöğretime ve % 32.2'si yükseköğretime yapılmıştır.

**Grafik 3. OECD Ülkelerinde Eğitim Kademelerine Göre GSYİH'nın Yüzdesi Olarak Eğitim Harcamaları (1995, 2003)**



OECD, *Education At a Glance 2006: Exclusive Summary*, (www.oecd.org), s. 32.

OECD ülkelerinde eğitim harcamalarının yaklaşık üçte ikisi ya da GSYİH'nın % 3,9'u ilk ve ortaöğretime ayrılmaktadır. Yine OECD ülkelerinde eğitim harcamalarının yaklaşık dörtte biri ya da GSYİH'nın % 1,9'u yükseköğretime ayrılmaktadır. OECD ülkelerinde kamu harcamalarının GSYİH'ya oranı 1995-2003 yılları arasında artış

göstermiştir. Okul çağı nüfusunun artması, eğitim talebini ve buna bağlı olarak da eğitim harcamalarını artırmaktadır.<sup>74</sup>

### 2.2.6. Eğitim ve İstihdam

Eğitimdeki gelişmenin göstergeleri incelenirken eğitim ve istihdam arasındaki ilişkiden bahsetmek de yerinde olacaktır. Tablo 19, Türkiye’de eğitim durumuna göre işsiz sayısını vermektedir.

**Tablo 19. Eğitim Durumuna Göre İşsizler (15 ve yukarı yaş) (000)**

Eğitim Durumu	2001	2005
<b>Okur-yazar olmayan</b>	60	60
<b>Okur-yazar olup bir okul bitirmeyen</b>	46	98
<b>İlkokul</b>	891	955
<b>İlköğretim</b>	8	90
<b>Orta ve dengi meslek okulu</b>	246	323
<b>Lise</b>	337	402
<b>Meslek lisesi</b>	214	306
<b>Yüksekokul ve fakülte</b>	165	287
<b>Toplam İşsizler</b>	1967	2519

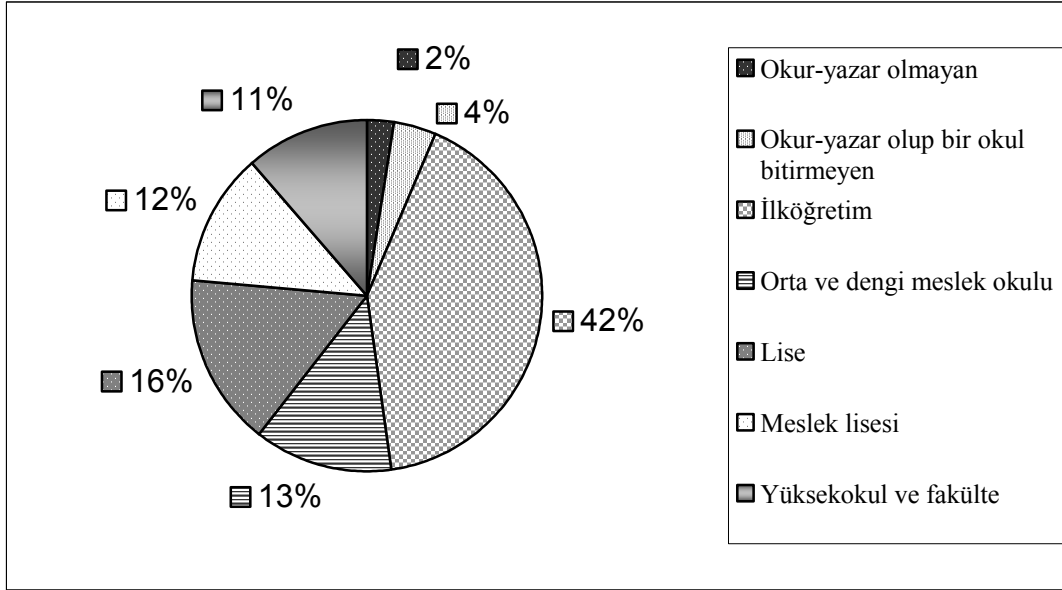
TÜİK, Türkiye İstatistik Yılığ 2005, s. 166.

Türkiye’de 2005 yılı verilerine göre toplam nüfus 71.611.000 kişidir. Bu nüfusun 50.826.000 kişisi 15 yaş ve üzerindedir; yani çalışabilir nüfustur. Çalışabilir nüfus içinde ancak 22.046.000 kişi istihdam edilebilmektedir; 26.260.000 kişi istihdama dahil değildir; 2.519.000 kişi ise işsizdir. Bu anlamda Türkiye’de toplam işgücü 24.565’tir ve bunun % 10.3’ü işsizdir.<sup>75</sup> İşsiz olan 2.5 milyon kişinin 955 bini, toplam işsizler içerisinde % 42’si, ilkokul mezunu, 323 bini orta ve dengi meslek okulu mezunu, 402 bini lise mezunu, 306 bini meslek lisesi mezunu ve 287 bini yüksekokul mezunudur.

<sup>74</sup> OECD, *Education At a Glance 2006: Exclusive Summary*, (www.oecd.org), s. 33.

<sup>75</sup> TÜİK, *Türkiye İstatistik Yılığ 2005*, s. 154.

**Grafik 4. Eğitim Durumuna Göre İşsizler (2005)**



TÜİK, *Türkiye İstatistik Yılı 2005*, s. 166.

Tablo 4'te ülkemizde işsizliğin en fazla vasıfsız işçi sınıfında olduğu görülmektedir. 2005 yılında işsizlerin eğitim düzeylerine göre dağılımına bakıldığında, işsizlerin en fazla %42'lik oranla ilköğretim mezunları arasında yaygın olduğu görülmektedir. Bu oranı %16 ile lise mezunları izlemektedir. Meslek okullarından mezun olanlar dışındaki ortaokul ve lise mezunları da mesleki becerisi olmayan, vasıfsız işgücü içerisinde düşünülecek olursa, iş arayanların %64'ünün niteliksiz ve vasıfsız işgücünden meydana geldiği söylenebilir. Bu durum işgücü piyasasında vasıflı işgücü açığı ile vasıfsız işgücü fazlalığının bir arada bulunduğunu göstermektedir.<sup>76</sup> Vasıflı olarak nitelendirilen orta okul ve lise düzeyinde meslek okulu ile fakülte ve yüksekokul mezunlarının işsizlik oranındaki payı ise sırasıyla %13, 12 ve 11'i işsizdir.

Her ülke, bir çok maliyete katlanarak eğitim hizmeti verdiği vatandaşlarının bir an evvel çalışma hayatına girmesini arzu eder. Ancak Türkiye'de, mezunların sahip olduğu beceriler ile işgücü piyasasının talep ettiği beceriler arasında büyük bir uyumsuzluk bulunmaktadır. Tabii ki bu durum, ortaöğretim ve üniversiteden yeni mezun olanlarda gözlenen yüksek orandaki işsizliğin ana nedenlerinden birisidir.

<sup>76</sup> Necdet Altınkök, "Türkiye'de Sanayi ve Mesleki Teknik Eğitimin Gelişimi", **16. Milli Eğitim Şurası Hazırlık Dökümanı**, (Ankara: MEB, 1998), s. 121.

### 3. EĞİTİMİN İKTİSADİ KALKINMA VE BÜYÜMEYE ETKİLERİ

Önceki konularda da ifade edildiği gibi iktisadi kalkınma, büyümeden farklı olarak sadece üretimin ve kişi başına düşen milli gelirin artırılması demek olmayıp, bunun yanı sıra azgelişmiş bir toplumda iktisadi ve sosyo-kültürel yapının da değiştirilmesi, yenileştirilmesidir.<sup>77</sup> Bu anlamda eğitim, bir ulusal ekonomide milli gelirin artması yoluyla ekonomik büyümeyi; işgücünün niteliğinin ve verimliliğinin artması, adil gelir dağılımının sağlanması, teknolojik değişme ve rekabet gücü yaratılması ve ülkedeki refah düzeyinin yükselmesi ile de ekonomik kalkınmayı etkiler.

#### 3.1. Eğitimin İktisadi Kalkınma Üzerindeki Etkileri

Bir çok iktisatçı bir ulusun ekonomik ve sosyal kalkınmasının niteliğini ve hızını belirleyen nihai unsurun, o ulusun sahip olduğu fiziksel sermaye ve doğal kaynaklardan çok, insan kaynağı olduğunu savunmaktadır. Örneğin, Frederick Harbison'a göre, ulusların zenginliğini oluşturan nihai faktör, insan kaynağı yani beşeri sermaye stokudur. Sermaye ve doğal kaynaklar pasif üretim faktörleridir. İnsanoğlu; sermayeyi çoğaltan, doğal kaynakları işleten, sosyal, ekonomik ve politik kurumları oluşturan ve ulusal kalkınmayı geleceğe taşıyan aktif üretim faktörüdür.<sup>78</sup> Alfred Marshall da ulusal bir yatırım olarak eğitimin önemini vurgulamış ve bütün sermaye çeşitleri içerisinde en önemli olanının insanoğluna yapılan yatırım olduğunu belirtmiştir.<sup>79</sup>

Beşeri sermayenin temel birleşenlerinden olan eğitim, ekonomik ve sosyal boyutlarıyla iktisadi kalkınma sürecinin en önemli kaynaklarından birisidir. Eğitimin iktisadi kalkınma sürecinde önem taşıyan diğer faktörlerden farkı, sadece ekonomik değil; aynı zamanda sosyal boyutlarıyla da bu süreçlere yön verebilmesidir.

Eğitim harcamalarının yatırım niteliği taşıması ve edinilen eğitimin sermaye niteliğinde olması, eğitimin ekonomik büyüme ve kalkınmanın gerek duyduğu özelliklere sahip işgücü yetiştirmesine bağlıdır. İster ekonomik büyüme ve kalkınmanın gerektirdiği

<sup>77</sup> Han ve Kaya, **a.g.e.**, s. 2.

<sup>78</sup> Michael P. Todaro, **Economic Development**, (7. ed., Addison Wesley Longman Inc., 2005), s. 326.

<sup>79</sup> Harbison ve Myers, **a.g.e.**, s. 3.

insan sermayesini oluşturmak, ister bilgi toplumunun gerektirdiği araştırmacı ve yaratıcı insangücünü yetiştirmek açısından bakılsın, eğitim, her ülkenin 21. yüzyılın küreselleşme sürecinde ayakta kalması ve rekabet edebilmesi için önem vermesi gereken konulardan birisidir.<sup>80</sup> Vatandaşlarının bilgi ve becerilerini geliştiremeyen ve onlardan ulusal ekonomi içinde etkin bir biçimde yararlanamayan bir ülke gelişemez. İnsanoğlunun bilgi ve becerilerinin gelişimi için temel kurumsal mekanizma formal eğitim sistemidir. Çoğu üçüncü dünya ülkesi eğitim olanaklarının sayısal olarak hızla gelişmesinin, ulusal kalkınmanın anahtarı olduğuna inanmaktadır. Bu düşünceye göre eğitim, iktisadi kalkınmanın itici gücüdür.<sup>81</sup>

İktisadi kalkınma sürecinin en temel özelliklerinden birisi kaynakların düşük verimlilik alanlarından yüksek verimlilik alanlarına aktarılmasıdır. Bu sürecin etkin bir biçimde yürütülmesinde eğitim önem taşımaktadır. Eğitim bir yandan işgücünün hareketliliğini (uyum gücünü) artırırken, diğer yandan da yüksek nitelikli işgücü düzeyini artırarak sermayenin de hareketlilik kazanmasını sağlamaktadır.<sup>82</sup>

Eğitimin iktisadi kalkınmaya olan etkisi irdelenirken, üzerinde durulması gereken bir ayrıntı ise nasıl bir eğitimden bahsedildiğidir. Gerek gelişmekte olan gerekse gelişmiş ülkelerde eğitim, kalkınmayı üç şekilde etkilemektedir:

- i. Eğitim kalkınma için gereken eğilimleri yaratarak toplumu kalkınma havasına sokar.
- ii. Eğitim gereksinimlere uygun nitelikli insangücünü yetiştirir.
- iii. Eğitim toplumun gereksinimlere uygun, dinamik bir elit sınıf ve girişimci sınıf yaratır.

Bu üç amaca kabaca üç düzeydeki eğitim cevap vermektedir; İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim. Bu noktada hangi eğitim düzeyinin iktisadi kalkınmayı daha fazla etkilediği sorusu önem kazanmaktadır.<sup>83</sup> Eğitimin her türü iktisadi kalkınma üzerinde

<sup>80</sup> Han ve Kaya, **a.g.e.**, s. 125-129.

<sup>81</sup> Todaro, **a.g.e.**, s. 326.

<sup>82</sup> Saygılı ve diğerleri, **a.g.e.**, s. 130.

<sup>83</sup> Cafer Unay, **Eğitimin İktisadi Kalkınma Üzerindeki Etkileri**, (İstanbul: AR Basım Yayım Dağıtım, Ekim 1982), s. 33.

aynı etkiyi yaratmaz. Genel eğitim, kalkınmanın başlangıç evrelerinde kalkınmayı sağlamak için bir altyapı oluşturur. Ancak, sanayileşmeye başlayan toplumlarda mesleki ve teknik eğitimin önemi artmaktadır. Bu anlamda ekonomik kalkınmayı sağlayan sanayinin kurulmasında, geliştirilmesinde, gereken yeniliklerin yapılmasında ve teknolojinin ilerlemesinde yararlanan eğitim, genel eğitimden çok mesleki eğitimidir.<sup>84</sup>

Bu noktalar dikkate alındığı zaman kıt kaynaklarla kalkınmak zorunda olan az gelişmiş ülkelerin, eğitim sektörünü bir öncü sektör olarak kabul etmelerini, yerinde alınmış stratejik bir karar olarak değerlendirmek gerekmektedir. Çünkü, yüksek eğitim düzeyine sahip ülkeler, yeni teknolojileri daha çabuk özümsemekte, böylece daha hızlı büyüme eğilimi göstermektedirler. Örneğin, Doğu Asya ülkelerinin kalkınmasındaki temel unsurun eğitime verdikleri önem olduğu bilinmektedir. Böylelikle, Güney Kore ve Uzak Doğu Asya ülkelerinin ekonomik büyümede sağladıkları hız, nitelikli insangücü sermayesinin, dolayısıyla eğitimin ne denli önemli olduğunu göstermektedir.

Kalkınma literatüründe, az gelişmişliğin nedenini açıklamaya çalışan bir çok yaklaşım geliştirilmiştir. Bunlardan birisi de Nurkse (1953) tarafından ortaya atılan **Kısrar Döngü Kuramı**dır. Nurkse, söz konusu kuramda az gelişmişliğin nedenini yoksulluğa bağlamış ve “Az gelişmiş ülkeler yoksul oldukları için yoksuldur” nitelemesini yapmıştır. Nurkse’ye göre ekonominin arz ve talep yapısının dışında, ülkedeki eğitim düzeyi de bir kısrar döngü oluşturabilmektedir.<sup>85</sup> Buna göre eğitim kısrar döngüsü Şekil 2’de gösterilmiştir.



Han ve Kaya, a.g.e., s. 36.

<sup>84</sup> Aynı, s. 36- 37.

<sup>85</sup> “Ragnar Nurkse, Az gelişmiş Ülkelerde Sermaye Teşekkülü. Çeviren: Şevki Adalı (İstanbul, 1964)”, Han ve Kaya, a.g.e., s. 36’deki alıntı.

Nurkse'ün ileri sürdüğü eğitimin kısır döngüsü, eğitimin iktisadi kalkınmaya katkısını açıklarken aynı zamanda, iktisadi kalkınmanın eğitime etkisini de vermektedir. Bu kurama göre gelir düzeyinin düşük olması eğitim harcamalarının yetersiz olmasına neden olmakta ve dolayısıyla ortaya çıkan yetersiz eğitim düzeyi işletmelerin verimsiz çalışmalarına ve düşük kâr elde etmelerine yol açmaktadır. Bütün bu ilişkiler zinciri, bir süre sonra tekrar başladığı noktaya dönmekte ve kısır döngü düşük gelir düzeyi ile tekrarlanmaya devam etmektedir. Bu zincirin kırılmasının yolu eğitimidir.

Eğitim, bir ulusal ekonomideki beşeri sermaye birikimini ve ekonomik büyümeyi artırır. Literatürde bu durum bir çok teorik ve ampirik çalışmayla kanıtlanmıştır. Bu çalışmalar ve eğitimin ekonomik büyümeye katkısı, ilerleyen kısımda ayrıntılarıyla ele alınmıştır. Eğitimin ekonomik kalkınmayı etkileme yolları ise önceden değinildiği gibi işgücü verimliliğini, niteliğini ve teknolojik değişmelere uyum sağlama hızını artırması ve adil gelir dağılımı sağlamasıdır.

### **3.1.1. Verimlilik**

Eğitim sektörü, üretim sektöründen farklı olarak, üretim artışlarını beşeri sermaye birikimi yoluyla gerçekleştirir. Eğitimin beşeri sermaye artışına yol açması, işgücünün becerisini ve verimliliğini artırması ile mümkün olabilir. Eğitim yaygınlaştırılırsa işgücünün ekonomideki etkinliği artar. Okullaşma oranlarının, eğitime ayrılan özel ve kamu harcamalarının yüksek olması, ekonomik kalkınma üzerinde olumlu etkiler yaratır. Eğitime gerektiğinden az yatırım yapılması, eğitimin kişisel ve ulusal getiri oranını azaltabilir; beşeri sermaye birikiminin optimal düzeyin altında kalmasına neden olabilir. Bu nedenle bir çok ülke ilköğretimi zorunlu hale getirerek okullaşma oranını yükseltmeye çalışmaktadır. Zorunlu eğitim ile sağlanan yüksek okullaşma oranları, beşeri ve fiziksel sermaye düzeyi ile ekonomide toplam üretim düzeyinin artmasına yardımcı olur.

Eğitim sisteminin yatırım ve harcamalardan oluşan bir takım maliyetleri vardır. Eğitim yatırımlarının getirisi gecikmeli olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler üretim sürecine



katılmadan önce eğitimin getirisi ortaya çıkmayabilir. Ancak sonrasında kazanılan gelir, ekonomide büyümeye ve kişi başına düşen GSMH düzeyinin yükselmesine, bu sayede de ekonomideki daha fazla kaynağın beşeri sermaye yatırımına aktarılmasına yol açar.

Eğitim üzerine yapılan bir çok araştırma, eğitimin verimliliği artırdığını göstermiştir. McMahan (1984) hem ilk ve ortaöğretime, hem de yüksek teknik eğitime katılımın, işgücü verimliliğine önemli katkısı olduğunu ileri sürmüştür. Knight ve Sabot (1990) ortaöğretimi tamamlayan öğrencilerin, akıl yürütme ve kavrama becerilerinin ilköğretimi bitirenlere oranla arttığını tespit etmiştir. Ekonomi teorisinde verimliliğin göstergesi ücrettir. İşletme, marjinal hasılatı marjinal maliyetine eşit olduğunda, işgücünün verimliliği artmadığı sürece çalışana verimliliğinin üzerinde bir ücret ödemek istemez. Knight ve Sabot, işletmelerin ilköğretim mezunlarına oranla, ortaöğretim mezunu çalışanlarına daha yüksek ücret ödemeye eğilimli olduklarını ileri sürmüştür.<sup>86</sup>

### 3.1.2. Nitelikli İşgücü ve Teknolojik Değişme

Nitelikli işgücü ve teknoloji arasındaki ilişki iki yolla ifade edilebilir. Teknoloji sadece işgücünü daha verimli kılmaz, aynı zamanda teknolojiye uyum sağlama becerisini de artırır. Böylece, teknolojiye kolay uyum sağlayan nitelikli işgücü daha üretken hale gelir. Teknolojinin işgücü verimliliğini artırarak ekonomik büyümeyi hızlandırdığını ifade eden bu görüş Harrod'ın 1946 yılında yaptığı "emek yoğun teknolojik gelişme" ve daha sonra Solow'un 1956 yılında emek yoğun teknolojiyi dahil ettiği beşeri sermaye modelinde ortaya konmuştur. Jones (1998)'e göre, işgücünün niteliği; kişinin formal eğitimde ya da formal eğitimin dışında öğrenmeye ayırdığı zamana ve dünyanın teknolojide geldiği noktaya bağlıdır. İşgücünün niteliğindeki artış, ekonomik kalkınmayı hızlandırır. Sonuç olarak teknoloji, işgücüne nitelik kazandırarak toplumu kalkınma havasına sokar.

<sup>86</sup> Katarina R. I. Keller, **Investment in the Level of Education and The Effects on Growth and Income Distribution**, UMI Ph. D. Dissertation. No. 3029851, University of Notre Dame, December 2001, s. 6-8.

Nitelikli işgücünün de teknolojik değişmeyi etkilemesi mümkündür. Dışa açık bir ekonomide, nitelikli işgücü, teknolojiye uyum sağlama sürecinin bir parçası olarak önemli bir rol oynar. Diğer yandan nitelikli işgücü aynı zamanda ekonomik kalkınmanın belirleyicisi olan teknolojik değişmenin tamamlayıcısıdır. Büyük bir çoğunluğu nitelikli işgücünden oluşan bir ekonomi, teknik değişmeyi destekler. Nitelikli işçi, yeni makineleri kullanmayı daha hızlı öğrenir. Teknolojiye kolay uyum sağlayan nitelikli işgücü, teknolojik değişmenin tamamlayıcısı olan yüksek nitelikli işgücü haline gelir. Böylece, nitelikli işgücü, gelişmiş teknolojiyi kullanmada önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim ise oldukça gelişmiş teknoloji ekipmanını kullanabilen nitelikli işgücünü sağlamaktadır.

Teknoloji yaratmak veya yeni teknolojilere uyum sağlamak genellikle üniversite mezunu, yüksek vasıflı işgücünden beklenmektedir. Bu kişiler işletmelerde ya da araştırma enstitülerinde araştırma ve geliştirme (AR-GE) yapabilirler. Yeni bilgi üretimi, ekonomide taşıma etkisi (spillover effects) yaratarak ekonomik kalkınmayı hızlandırabilir. Bir çok ampirik uygulama, eğitimin teknolojik değişmeyi artırdığını kanıtlamaktadır. Kumar (1997), teknolojik değişmeyi ortaöğretim mezunu işgücünün değil, yükseköğretim mezunu araştırmacıların gerçekleştirdiğini ileri sürmüştür.

Diğer yandan eğitim, işgücü verimliliğini teknolojiye göre daha fazla artırmaktadır. McMahon, ilköğretime, ortaöğretime ve yüksek teknoloji eğitimine katılımdan hangisinin emek verimliliği açısından daha önemli olduğunu tartışmıştır. McMahon'a göre yüksek teknoloji eğitimi, ürüne yeni teknolojilerin uygulanmasına ve yeni ürün geliştirilmesine olanak verdiği için son derece önemlidir.<sup>87</sup>

---

<sup>87</sup> Aynı, s. 12-14.

### 3.1.3. Gelir Dağılımı ve Refah

Temelde eğitimin gelir dağılımına etkilerini açıklayan üç farklı görüş bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, eğitimin gelir dağılımını iyileştirmesi ve ekonomik kalkınmayı gerçekleştirmesidir. Bu görüşe göre eğitim, verimliliği ve ücretleri artırır. Yükselen ücretler toplumda gelir dağılımını iyileştirir. Beşeri sermaye teorisine göre artan verimlilik ise büyüme hızını yükseltir. Ancak bu durum ülkedeki sanayi sektörünün nitelikli işgücünün istihdam edilmesini gerektiren bir teknolojiyi kullanması varsayımına dayanmaktadır. Birdsall, Ross ve Sabot (1997), sadece bu şekilde talep edilen işgücünün ücretleri artırabileceğini ifade etmişlerdir.

İkinci görüşün savunucularından olan Becker ve Chiswic (1966)'ya göre, eğitim sadece gelir dağılımında eşitlik yaratmaz, aynı zamanda eşitsizlik de yaratabilir.

Üçüncü görüşe göre ise eğitim, gelir dağılımında doğrusal olmayan bir etki yaratır. Knight ve Sabot (1983)'e göre eğitim harcamaları başlangıçta gelir adaletsizliğini artırabilir, ancak daha sonra azalır.

Beşeri sermaye teorisi, eğitimin verimliliği ve ücretleri artırarak ekonomik büyüme ve eşitliğe neden olduğunu vurgulamaktadır. Eğitimin yaygınlaşması, ekonomideki beşeri sermaye düzeyini artırır. Eğitim düzeyi yükseldikçe beceri kazanan kişiler, verimliliklerindeki artış oranıyla işgücü piyasasında daha yüksek ücretlendirilir. Ancak bu durum, nitelikli işgücüne olan talebin yüksek olması durumunda söz konusudur. Düşük gelir grubu arasında eğitimin yaygınlaşmasının, toplumda gelir dağılımını iyileştirmesi beklenir. Çünkü, bu kişilerin ücretleri hala yüksek ücret düzeyindeki kişilerden azdır. Ancak, eğitim düzeyindeki artışın ücretleri düşürmesi de mümkündür. Eğitimin yaygınlaşması sırasında ilk aşamada eğitilmiş kişiler arasında eşitsizlik artar, ancak daha sonra eğitim, ülke nüfusunun çoğunu kapsadığında eşitsizliğin azaldığı görülür. Bu anlamda, eğitimde eşitlik sağlandığında ve eğitim yaygınlaştığında, gelir dağılımında da iyileşme sağlanır. Eğer eğitim, seçilmiş bir gruba sağlanıyorsa ya da eşitsiz bir biçimde dağılıyorsa, gelir dağılımı da adaletsiz olacaktır. Bu bakış açısına göre, eğitimden yoksun bir toplum bile belki daha eşit olabilir. Eğitim, beşeri sermaye

birikimini artırarak vatandaşlarına yüksek bir yaşam standardı yaratır. Böylece eğitim eğer eşit dağıtılıyorsa faydalıdır ve potansiyel bir denkleştirici, eşitleyici olmaktadır.<sup>88</sup>

Kamu eğitiminin, özel eğitime göre eşitleyici etkisi daha fazladır. Ancak, özel eğitim, kamu eğitimine göre daha kaliteli eğitim fırsatı sunmaktadır. Bununla birlikte kamu eğitimi, özellikle yoksul olan daha geniş bir topluluğa hitap eder. Toplumun bu kesimine eğitim hizmeti sunmak (özellikle de zorunlu eğitim) gerek ekonomik kalkınma gerekse kişi başına gelirin yükselmesi bakımından son derece önemlidir. Ayrıca kamu eğitimi, özel eğitime göre gelir dağılımındaki adaletsizliği daha çabuk giderir. Ancak, genel olarak hem kamu hem de özel eğitimin gelir dağılımındaki adaletsizliği önlediği ve kişi başına gelir artış hızını yükselttiği söylenebilir.<sup>89</sup>

### 3.2. Eğitimin İktisadi Büyümeye Katkısını Araştıran Teorik Yaklaşımlar

İktisat biliminin kurucularından Adam Smith, “Ulusların Zenginliği” adlı eserinde (1776), eğitim ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkinin temellerini atmıştır. Smith’e göre bireylerin aldıkları eğitim bir harcamayı gerektirir. Yapılan bu harcamalar ve bunun sonucunda elde edilen birikim de sermaye birikiminden başka bir şey değildir. Bu birikimden sadece o birey değil; aynı zamanda içinde bulunduğu toplum da faydalanır.<sup>90</sup> Smith daha XVIII. yüzyılda çok fazla emek ve zaman pahasına eğitilen bir insanın pahalı makineler ile karşılaştırılabileceğini ifade etmiştir. Bunun üzerine diğer klasik iktisatçılar eğitime yapılan harcamaların gelecekte fayda sağlayacak bir yatırım biçimi olarak kabul edilebileceğini ileri sürmüşlerdir. XX. yüzyılın başlarında Rus iktisatçı Strumilin (1924) ile Birleşik Krallık ve Avrupa’daki iktisatçılar, fiziki sermaye yatırımları ile eğitim yatırımları arasında karşılaştırmalar yapmışlardır. Bununla birlikte, 1955’ten günümüze kadar, eğitim harcamalarının beşeri sermayeye yapılan bir yatırım olduğu düşüncesinin artmasıyla bu durum, “iktisadi düşüncede insana yatırım devrimi” olarak tanımlanmıştır.<sup>91</sup>

<sup>88</sup> Aynı, s. 15-16.

<sup>89</sup> Aynı, s. 17.

<sup>90</sup> Serin, a.g.e., s.7.

<sup>91</sup> M. Woodhall, “Eğitim Ekonomisi: Toplu Bir Bakış”, **Eğitim Ekonomisi: Seçilmiş Yazılar**, Çevirenler: Yüksel Kavak, Berrin Burgaz, (Ankara: Personel Geliştirme Merkezi Yayın No: 14, 1994), s. 2.

Eğitimin büyüme üzerinde etkili olduğunu savunan çalışmalar genellikle eğitimin bir beşeri sermaye yatırımı olduğu düşüncesinden yola çıkar. Eğitimin milli gelire katkısı araştırılırken beşeri sermaye teorisinden faydalanılır. Bu anlamda beşeri sermaye teorisi çerçevesinde üç temel yaklaşımdan bahsedilebilir. Bunlar: Büyüme hesaplaması yaklaşımı, eğitimin getirisi yaklaşımı ve içsel büyüme teorileridir.<sup>92</sup>

1960'larda Schultz (1961) ve Denison'un (1962) çalışmaları işgücünün beceri ve üretkenliğini artırarak eğitimin, milli gelirin büyümesine doğrudan katkı yaptığını ortaya koymuştur. Bu önemli katkı, eğitim yatırımlarının ekonomik değeri üzerine yapılan çalışmaların sayısında artışa yol açmıştır. Söz konusu çalışmalarda Denison büyüme hesaplaması yaklaşımını (growth accounting approach), Schultz ise eğitimin getirisi yaklaşımını kullanmıştır.

Tablo 20'de eğitimin iktisadi büyüme üzerindeki etkisini araştıran bazı çalışmaların uygulama sonuçları yer almaktadır. Tablodan da görüleceği gibi, elde edilen sonuçlar, eğitimin büyümeye olan katkısının pozitif olduğu yönündedir.

---

<sup>92</sup> Mektan Kayıran Dikmen, **Eğitimin Büyüme ve Kalkınma Üzerindeki Etkileri**, (Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi SBE, 2001), s. 50.

**Tablo 20. Eğitimin Ekonomik Büyüme Üzerindeki Etkilerine Yönelik Ampirik Testlerin Sonuçları**

Yazar veya Yazarlar	Uygulandığı Ülke veya Ülke Grupları	Çalışmanın Kapsadığı Dönem	Eğitim Göstergesi	Yöntem	Sonuç
Ranis, Stewart ve Ramirez (2000)	76 gelişmekte olan ülke	1970-1992	Eğitim harcamaları	EKK	Pozitif
Mankiw, Romer ve Weil (1992)	75 ülke	1960-1985	Orta öğrenime kayıt yaptırmış 15-19 yaş nüfusun aktif nüfusa oranı	Yatay kesit veri	Pozitif
Ramirez, Ranis ve Stewart (1997)	76 gelişmekte olan ülke	1970-1992	İnsani gelişme endeksi	Yatay kesit veri	Pozitif
Asterious ve Agiomirgianakis (2001)	Yunanistan	1960-1994	İlk, orta ve yüksek öğretime kayıtlı öğrenci sayısı	Nedensellik	Pozitif
Piazola (1995)	Güney Kore	1955-1990	Ortaöğrenim ve yükseköğretim öğrencilerinin toplam nüfus içerisindeki oranı	Eşbütünleşme	Pozitif
Webber (2002)	46 düşük ve orta gelirli ülke	1960-1990	İlk, orta ve liseye kayıtlı öğrenci sayısı	EKK	Pozitif
Gregorio (1992)	12 Latin Amerika ülkesi	1950-1985	Okuryazarlık oranı ile İlk ve orta okula kayıtlı öğrenci sayısı	Panel veri	Pozitif
In ve Doucouliagos (1997)	ABD	1949-1984	Toplam kayıtlı öğrenci sayısı ile resmi eğitime yapılan toplam yatırım	Nedensellik	Pozitif
Barro (1991)	98 ülke	1960-1985	Orta öğrenime kayıtlı öğrenci oranları	Yatay kesit veri	Pozitif
Tallman ve Wang (1990)	Tayvan	1965-1986	İşgücü yetenek endeksi	EKK	Pozitif
Güloğlu ve Yılmaz (2002)	60'dan fazla gelişmiş ve gelişmekte olan ülke	1975-1999	İnsani gelişme endeksi	Panel veri	Pozitif
Yanikkaya (2002)	114 ülke	1970,1980, 1990	İlk, orta ve üniversite kayıt oranları, okuryazarlık oranları ve eğitim harcamaları	EKK	Pozitif
Bassanini ve Scarpetta (2001)	21 OECD ülkesi	1971-1998	Ortalama okullaşma oranı	Panel veri	Pozitif
Landau (1986)	96 gelişmiş ve gelişmekte olan ülke	1961-1976	Kayıtlı öğrenci oranları ve eğitim harcamaları	Panel veri	Pozitif
Güngör (1997)	Türkiye	1980-1990	Resmi ortalama eğitim yılı	Panel veri	Pozitif
Bozkurt ve Doğan (2003)	Türkiye	1983-2001	Okullaşma oranları ve bütçe içerisinde eğitime ayrılan pay	Nedensellik	Pozitif
Kar ve Taban (2003)	Türkiye	1971-2000	Eğitim harcamaları	Eşbütünleşme	Pozitif
Kar ve Ağır (2003)	Türkiye	1926-1994	Eğitim harcamaları	Nedensellik	Pozitif

Muhsin Kar ve Sami Taban, “ Beşeri Sermaye ve Kalkınma,” **Kalkınma Ekonomisi: Seçme Konular**, (Bursa: Ekin Kitabevi, 2005), s. 289.

EKK: En küçük kareler yöntemidir.

### 3.2.1. Büyüme Hesaplama Yaklaşımı

Büyüme hesaplama yaklaşımı Solow'un (1957) toplam üretim fonksiyonu kavramına dayanmaktadır. Üretim fonksiyonu çerçevesinde üretimi (Y); fiziki sermayeyi (K) ve işgücünü (L) temsil etmektedir.

$$Y = f(K, L; t)$$

Solow'a göre "t", fonksiyonda zamana bağlı olarak meydana gelecek değişmeyi simgeler ve teknik değişme olarak isimlendirilir. Burada kullanılan teknik değişme kavramı aslında üretim fonksiyonundaki herhangi bir değişmeye atfen kullanılabilir. Örneğin, işgücünün eğitimindeki herhangi bir iyileşme de bu kategoriye dahil edilmektedir. Kısaca "t", üretimi etkileyen, emek ve sermaye dışındaki diğer faktörleri temsilen kullanılmaktadır. Teknik değişimin dışsal olduğu varsayıldığında.<sup>93</sup>

$$Y = A(t) f(K, L)$$

Bu eşitlikte A(t), zaman içerisinde oluşacak emek ve sermaye dışındaki tüm değişiklikleri içermektedir. A; K ve L'den bağımsız olarak zamanla değişmektedir. Fonksiyonun zamana göre türevini alacak olursak:

$$\frac{\partial Y}{\partial t} = \frac{\partial A}{\partial t} F + A \left( \frac{\partial f}{\partial K} \frac{\partial K}{\partial t} + \frac{\partial f}{\partial L} \frac{\partial L}{\partial t} \right)$$

$Y' = \partial Y / \partial t$ ;  $K' = \partial K / \partial t$  ve  $L' = \partial L / \partial t$  dersek ve denklemi Y'ye bölersek:

$$\frac{Y'}{Y} = \frac{A'}{A} + A \left( \frac{\partial f}{\partial K} \frac{K'}{Y} + \frac{\partial f}{\partial L} \frac{L'}{Y} \right)$$

<sup>93</sup> Robert Solow, Technical Change and the Aggregate Production Function, **The Review of Economics and Statistics**, Vol. 39, No. 3 (Aug, 1957), s. 312.

$w_K = \frac{\partial Y}{\partial K} \frac{K}{Y}$  ve  $w_L = \frac{\partial Y}{\partial L} \frac{L}{Y}$  diyelim. Burada  $w_K$  sermayenin payı;  $w_L$  ise emeğin payını göstermektedir. O zaman eşitlik aşağıdaki gibi olacaktır:

$$\frac{Y'}{Y} = \frac{A'}{A} + w_K \frac{K'}{K} + w_L \frac{L'}{L}$$

Başka bir ifadeyle:

$$\frac{\Delta Y}{Y} = \frac{\Delta A}{A} + w_K \frac{\Delta K}{K} + w_L \frac{\Delta L}{L}$$

Bu yöntemle göre, ekonomik büyüme, tamamıyla fiziki sermaye ve işgücü ile ilişkili ise, büyüme oranlarını bu iki değişkenin bileşenine ayırabilmek de mümkün olmalıdır. Fiziki sermaye ve işgücü değişkenlerinin ekonomik büyümeye katkıları hesaplanırken, bu üretim faktörlerindeki artış, yine bu faktörlerin üretim veya çıktı esneklikleri ile ağırlıklandırılmaktadır. Ağırlıklandırılmış bu büyüklüklerin milli gelir veya üretim artışına oranları hesaplanarak ekonomik büyümenin kaynakları ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Eğer üretim sürecinde ölçeğe göre sabit getiri varsayımı yapılmış ise, üretim (milli gelir) artışından çıktı (üretim) esneklikleriyle ağırlıklandırılmış üretim faktörü artışları çıkarılırsa, geriye kalan değer (artık-residual) verimlilikteki gelişmeyi temsil ettiği varsayılmaktadır. Bu yöntemde, verimlilikle ilişkili olduğu düşünülen eğitim ve araştırma geliştirme harcaması ile bu artık kısım arasındaki ilişki incelenmektedir.

Denison (1962), büyümeyi hesaplama yaklaşımı çerçevesinde, 1929 –1960 yılları arasında sadece emek ve sermaye bileşenini kullanarak büyümenin kaynaklarını araştıran uygulamalı bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada ABD’de gerçekleşen ekonomik büyümenin kaynağının sadece emek ve sermayeye atfedilemeyeceğini ispatlamıştır. Çünkü Denison büyümeyi etkileyen büyük bir artık değer olduğunu fark etmiştir. Söz konusu yıllar arasında ABD ekonomisi yıllık ortalama yüzde 2.93 büyümüştür. Denison bu büyüme oranının sadece yüzde 0.92’lik kısmını klasik anlamdaki emek ve sermaye faktörleri ile açıklayabilmiştir.



$$\Delta Y/Y = \% 2,93 ; \Delta K/K = \% 0,45 ; \Delta L/L = \% 1,09$$

$$w_K = 0.27 \quad w_L = 0.73 \text{ olduğundan}$$

$$w_K \frac{\Delta K}{K} + w_L \frac{\Delta L}{L} = \% 0.92 \text{ 'dir. } \frac{\Delta A}{A} = \% 2.01 \text{ olmaktadır.}$$

Bu sonuç, araştırmacının gayretlerini bu kalan % 2'lik kısmın işgücünün eğitim seviyesine ve fiziki sermayenin kalitesindeki artışa ne kadar atfedebileceğine ilişkin çalışmalara yönlendirmiştir.<sup>94</sup> Denison, bu amaçla aynı yıl yayınladığı makalesinde, 1929-1956 yılları arasında ABD ekonomik büyümesinin % 23'ünün işgücünün eğitim seviyesindeki artış ile açıklanabileceğini ve ABD'de çalışanların kişi başına düşen milli gelirlerindeki artışın % 42'sinin eğitim yoluyla işgücünde ortaya çıkan verimlilikten kaynaklandığını ortaya koymuştur. Ancak Denison, bu çalışmasında uzun vadede çalışanların eğitim seviyesinin artırılmasının bir noktaya kadar büyüme hızında bu denli büyük katkılar sağlayacağını, bu noktadan sonra yüksek büyüme hızının ancak eğitimin kalitesini artırarak sağlanabileceğini ileri sürmüştür.<sup>95</sup>

### 3.2.2. Eğitimin Getirisi Yaklaşımı

Büyüme hesaplamasına alternatif olarak Schultz'un eğitim ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi ölçmek için kullandığı beşeri sermaye yatırımlarının getiri oranları çalışmaları da benzer sonuçlar vermiştir. Schultz ve Becker gibi eğitimin verimlilik üzerindeki etkisini ölçmeye çalışan iktisatçıların öncülüğünü yaptığı kurama göre, rasyonel bireylerin kendilerine fazladan bir gelir olarak geri dönen getirilerin, eğitim sürecinin maliyetine (vazgeçilen gelirler de dahil olmak üzere) eşit olduğu noktaya kadar eğitim yatırımlarına devam edecekleri varsayılır.<sup>96</sup> Schultz'un ABD ekonomisi için 1900-1956 yıllarını kapsayan çalışmasında, eğitime yapılan yatırımların, tüketicinin gelirini ve toplam sabit sermaye oluşumunu dolar bazında 3,5 kat arttırdığı

<sup>94</sup> Edward .F. Denison, **The Sources of Economic Growth in the USA and Alternatives Before Us**. (New York: Committee for Economic Development, 1962), s. 72.

<sup>95</sup> Edward .F. Denison, "Education, Economic Growth and Gaps in Information", **The Journal of Political Economy**, Vol. 70, No.5, Part 2: Investment in Human Beings (Oct., 1962), s. 127.

<sup>96</sup> N.L. Hicks, "Eğitim ve Ekonomik Büyüme", **Eğitim Ekonomisi: Seçilmiş Yazılar**, Çevirenler: Yüksel Kavak, Berrin Burgaz, (Ankara: Personel Geliştirme Merkezi Yayın No: 14, 1994), s. 51.

ifade edilmektedir. Schutz'un bulgularına göre eğitim, fiziksel sermaye yatırımlarından 3,5 kat daha çekici bir yatırımdır.<sup>97</sup>

Bowman ve Anderson (1963), Kaser (1966) ve diğerleri tarafından yapılan öncü çalışmalar, eğitimdeki gelişme düzeyi ile kişi başına gelir düzeyi arasında bir korelasyon olduğunu ortaya koymuştur. Doğal olarak korelasyon neden ve sonuç ilişkisini yansıtmaz. Bu nedenle eğitimsel gelişmenin ekonomik büyümenin nedeni olduğunu kanıtlamak için yapılan herhangi bir çalışmada regresyon analizine başvurma düşüncesi otomatik olarak zayıflamaktadır. Bowman, Anderson, Kaser gibi iktisatçıların de ortaya koyduğu gibi zengin ülkeler fakir ülkelere daha yüksek okur-yazarlık düzeyine sahiptir ve eğitime daha fazla kaynak ayırmaktadır. Ancak, bu gerçek, eğitimin, ülkelerin daha zengin olmasına yardımcı olduğu anlamına gelebileceği gibi, zengin ülkelerin eğitime daha fazla harcama yapmayı göze aldıkları anlamına da gelebilir.

1950'li yıllardan beri yapılan çalışmalar, işgücünün eğitim düzeyindeki artışın çıktıda büyümenin önemli bir kısmını açıklayabildiğini göstermiştir. Ancak bu çalışmalar, eleştirilere neden olan çeşitli varsayımlara dayanmaktadır. Bu varsayımlardan birisi, farklı işçi gruplarının kazançlarının, onların üretime olan katkılarının bir ölçüsü olmasıdır. Bunun anlamı, daha yüksek düzeyde eğitim gören işçilerin verimliliklerinin ve ekonomik büyümeye katkılarının daha çok olmasından dolayı daha yüksek kazançlar elde etmeleridir. Bu çalışmalarda ayrıca girdi-çıktı arasındaki ilişkinin birleştirilmiş üretim fonksiyonuna bağlı olarak analiz edilen oldukça basit bir şey olduğunun varsayılması da pek çok eleştiri almıştır. Tüm bu eleştiriler 1970'li yıllarda eğitim yatırımlarının ekonomik büyümeye katkıda bulunduğuyla ilişkin yaygın inançların zayıflamasına neden olmuştur.<sup>98</sup>

1980'li yıllarda ekonometrik teknikler kullanılarak yapılan girdi-çıktı analizine yönelik çalışmalar, eğitim ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi yeniden ortaya koymuştur.

<sup>97</sup> Frederick Harbison ve Charles A. Myers, **Education, Manpower and Economic Growth**, (McGraw-Hill Series in International Development, Hill Book Company, 1964), s. 5.

<sup>98</sup> G. Psacharopoulos ve M. Woodhall, "Eğitimin Ekonomik Büyümeye Katkısı" **Eğitim Ekonomisi: Seçilmiş Yazılar**, Çevirenler: Yüksel Kavak, Berrin Burgaz, (Ankara: Personel Geliştirme Merkezi Yayın No: 14, 1994), s. 40, 42.

Dünya Bankası için o yıllarda hazırlanan bir araştırma, beşeri sermayedeki gelişmenin farklı boyutlarıyla ekonomik büyüme arasındaki bağıntıya ilişkin kanıtlar sunmuştur. Hicks (1980) tarafından yapılan böyle bir çalışmada 1960-1977 yılları arasında 83 gelişmekte olan ülkede, eğitimdeki gelişmenin bir ölçüsü olarak okur-yazarlık ve yaşam süresi beklentisi ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma bulguları, en hızlı büyümenin gerçekleştiği 12 ülkedeki okur-yazarlık oranının ve yaşam süresi beklentisinin, ortalama değerlerin oldukça üzerinde olduğunu göstermiştir. Hicks'in bu çalışması, hızla büyüyen ekonomilerin aynı zamanda beşeri sermaye yönünden de hızla gelişen ülkeler olduğunu göstermiştir. Bu nedenle beşeri sermaye yönünden daha yüksek düzeyde gelişmiş ülkeler daha hızlı bir ekonomik büyüme gerçekleştirmektedir. Hicks'in çalışması ayrıca, yaşam süresi beklentisi yüksek olan ülkelerin ekonomik büyüme oranlarının da yüksek olduğunu göstermektedir.<sup>99</sup>

Marris (1982) tarafından yapılan başka bir çalışmada da 37'si orta gelirli, 29'u düşük gelirli olmak üzere toplam 66 gelişmekte olan ülkenin verileri analize tabi tutulmuş ve eğitimin sadece ekonomik büyümeyi güçlü bir biçimde etkilemekle kalmayıp ayrıca, eğitim yatırımlarıyla desteklenmedikçe genel yatırımların ekonomik büyüme üzerindeki etkilerinin de azaldığını ortaya konmuştur.<sup>100</sup>

Psacharopoulos (1985) çeşitli gelişmiş ve az gelişmiş ekonomiler üzerine yaptığı araştırmasında, ilköğretime yapılan yatırımların diğer eğitim kademelerinden daha yüksek sosyal getiriye sahip olduğunu, bunu ortaöğretim yatırımlarının takip ettiğini bulmuştur.<sup>101</sup> Psacharopoulos 2004 yılında aynı çalışmayı Patrinos ile beraber yapmıştır. Aşağıdaki tabloda çeşitli coğrafi bölgelerin eğitim düzeylerine göre eğitimin sosyal ve özel getirileri yer almaktadır. Tablo 21'den de görüldüğü üzere eğitimin getirilerinde 1985 yılından bu yana bir değişme görülmemiştir. Günümüzde de halen ilköğretime yapılan yatırımlar diğer eğitim kademelerinden daha yüksek sosyal getiriye sahiptir ve bunu ortaöğretim yatırımları takip etmektedir.

<sup>99</sup> N.L. Hicks, "Eğitim ve Ekonomik Büyüme", **Eğitim Ekonomisi: Seçilmiş Yazılar**, Çevirenler: Yüksel Kavak, Berrin Burgaz, (Ankara: Personel Geliştirme Merkezi Yayın No: 14, 1994), s. 56-57.

<sup>100</sup> G. Psacharopoulos ve M. Woodhall, **a.g.e.**, s. 42-44.

<sup>101</sup> G. Psacharopoulos, "Returns to Education: An Updated International Comparison", **Comparative Education**, Vol. 17, No. 3, (1985), s. 586-588.

**Tablo 21. Çeşitli Bölgelerin Eğitim Düzeylerine Göre Eğitimin Sosyal ve Özel Getirileri (Bölge Ortalamaları, %)**

Çeşitli Bölgeler	Sosyal Getiriler			Özel Getiriler		
	İlk öğretim	Orta öğretim	Yüksek öğretim	İlk öğretim	Orta öğretim	Yüksek öğretim
Asya	16.2	11.1	11.0	20.0	15.8	18.2
Avrupa/Orta Doğu/Kuzey Afrika*	15.6	9.7	9.9	13.8	13.6	18.8
Latin Amerika/Karayipler	17.4	12.9	12.3	26.6	17.0	19.5
OECD	8.5	9.4	8.5	13.4	11.3	11.6
Sahra Altı Afrikası	25.4	18.4	11.3	37.6	24.6	27.8
Dünya	18.9	13.1	10.8	26.6	17.0	19.0

G. Psacharopoulos ve Patrinos H. A., "Returns to Investment in Education: A Further Update" *Education Economics*, Vol. 12, No. 2, (Ağustos 2004), s. 114-116.

\* OECD Hariç

Psacharopoulos, Patrinos ile birlikte yaptığı diğer bir çalışmasında (2002), yükseköğretimin kişisel getirisinin daha önceki yıllara oranla arttığını, alınan eğitim süresinin bir yıl artmasının, eğitimin getirisini ortalama % 10 oranında yükselttiğini, en yüksek getiri oranının ise düşük ve orta gelirli ülkelerde olduğunu bulmuştur. Latin Amerika ve Afrika ülkelerinde eğitime yapılan yatırımların getirisinin çok yüksek, Asya ülkelerinde ortalama düzeyde, OECD'nin yüksek gelirli ülkelerinde ise nispeten düşük olduğunu gözlemiştir. Yapılan ampirik çalışmanın sonuçlarına göre, ortalama okullaşma oranı dünya genelinde artmakta buna karşın, okullaşmanın ortalama getirisi yüzde 0,6 azalmaktadır. Tablo 22'de de görüldüğü gibi ilköğretimin sosyal ve özel getirileri diğer eğitim basamaklarına göre daha yüksektir.

**Tablo 22. Çeşitli Gelir Gruplarının Eğitim Düzeylerine Göre Eğitimin Sosyal ve Özel Getirileri (%)**

Kişi Başına Düşen Gelire Göre Gelir Grupları	Kişi Başına Düşen Ort. Gelir (\$)	Sosyal Getiriler			Özel Getiriler		
		İlk Öğretim	Orta Öğretim	Yüksek Öğretim	İlk Öğretim	Orta Öğretim	Yüksek Öğretim
Yüksek Gelir Grubu (9266 \$ ve üzeri)	22,530	13.4	10.3	9.5	25.6	12.2	12.4
Orta Gelir Grubu (756 \$ -9265 arası)	2996	18.8	12.9	11.3	27.4	18.0	19.3
Düşük Gelir Grubu (755 \$ ve aşağısı)	363	21.3	15.7	11.2	25.8	19.9	26.0
Dünya	7669	18.9	13.1	10.8	26.6	17.0	19.0

G. Psacharopoulos ve Patrinos H. A., "Returns to Investment in Education: A Further Update" *Education Economics*, Vol. 12, No. 2, Ağustos 2004, s. 114-116.

Teoriye göre bu durumun nedeni, diğer şartlar sabitken, eğitim arzındaki artışın okullaşmanın getiri oranında küçük bir azalmaya neden olmasıdır. Psacharopoulos ve

Patrinios'un çalışmasında eğitim yatırımlarının getirilerine cinsiyetler açısından da yaklaşmıştır. Kadınlarda genel olarak eğitim yatırımlarının getirisi yüksek olmasına rağmen, erkeklerin ilköğretimde getiri oranları kadınlardan çok daha fazladır. Kadınlar ise ortaöğretimde daha yüksek getiri oranına sahiptir.<sup>102</sup>

### 3.2.3. İçsel Büyüme Teorileri

Ülkelerin gelirlerinin uzun dönemde eşitleneceğine ilişkin neoklasik öngörünün temelini 1950'li yıllarda Robert M. Solow atmıştır. Solow'a göre gelişmiş ülkelerde kişi başına düşen sermaye miktarı arttıkça, sermayenin marjinal verimliliği düşeceği için, uzun dönemde bu ülkeler durgun durum (steady state) olarak adlandırılan bir sürece girerler. Bu aşamada büyüme hızı istikrarlı bir hal alır. Büyüme oranındaki bu duraksama, diğer ülkelerin yetişmelerine olanak tanır. Ancak, bu hipotez, ülkelerarası karşılaştırmalar yapan bir çok çalışmaya konu olmuş ve varılan sonuçlar, gelişmiş ülkeler ve diğerleri arasındaki gelir farklılıklarının son çeyrek yüzyılda giderek arttığını ve gelişmiş ülkelerin büyüme hızlarında da bir duraksama olmadığını ortaya koymuştur.<sup>103</sup> Solow'un öncülüğünü yaptığı neoklasik büyüme modeli kesin yakınsama öngörürken, uluslararası gelir farklılıklarının artması sonucunda bir takım eleştiriler almaya başlamıştır.

Solow'un büyüme modelinde teknolojik değişimin sermaye birikimi ve istihdamdan bağımsız olduğu varsayılmıştır. Solow'a göre teknik ilerleme, üretime giden diğer girdilerin sağladığı katkı belirlendikten sonra ortaya çıkan bir artık (residual) olarak hesaplanmaktadır. Bu modelde teknolojik gelişmeye yol açan; beşeri sermaye birikimi, eğitim, AR-GE gibi faktörlerin katkıları irdelenmemiştir. Solow'un öne sürdüğü büyüme modelinin değişik ülkelere uygulanması ile birlikte ortaya çıkan bulgular, ekonomik büyümenin motorunun daha çok yatırım ve işgücü artış hızı olduğu ancak, uzun dönemli sürdürülebilir bir büyüme için teknolojik gelişmenin çok önemli bir etken olduğunu göstermiştir. Ekonomik büyümenin kaynaklarından bir tanesi, belki de

<sup>102</sup> G. Psacharopoulos ve Patrinos H. A., "Returns to Education: An Updated International Comparison" **World Bank Policy Research Working Paper**, 2881, (September 2002), s. 1-2.

<sup>103</sup> S. Alev Söylemez, "Türkiye'de Teknoloji ve Eğitim Yatırımları: Karşılaştırmalı Bir Bakış Açısı", **Gazi Üniversitesi İİBF Dergisi**, 1/2004, s. 65.

ekonominin motoru olan teknolojik gelişmenin hangi faktörlere dayandığı sorusuna aranan cevaplar **İçsel Büyüme Teorilerinin** (Endogenous Growth Theories) geliştirilmesinde hareket noktasını oluşturur.<sup>104</sup>

1980'li yılların sonundan itibaren geliştirilen ve neoklasik büyüme teorisi ile aynı söylem içerisinde kalan içsel büyüme teorisi, neoklasik büyüme teorisine alternatif olarak ortaya çıkmamış, aksine teorinin üretim fonksiyonundaki bazı teknik değişikliklerle, o güne dek ampirik çalışmaların ortaya çıkardığı bazı sakıncaları ve eksiklikleri tartışmayı amaçlamıştır.<sup>105</sup> Neoklasik büyüme teorisinde dışsal olarak ele alınan teknoloji içsel büyüme teorisinde içselleşmiştir.

İçsel büyüme teorisinin öncüleri Paul M. Romer ve Robert E. Lucas'dır. İçsel büyüme teorisini savunanlar birbirinden farklı konuları ön plana çıkardıklarından dolayı aslında tek bir teoriden söz etmek güçtür. Bunları grup yapan ortak noktalardan biri, büyümenin uzun vadede içsel olarak belirlenmesi düşüncesidir.<sup>106</sup> İçsel büyüme teorileri büyümenin asıl kaynağı olarak gördükleri belli başlı dört alanda toplanmıştır: Birinci grupta, kâr arayışındaki AR-GE sektörünün bilgi (ya da yeni teknolojik tasarımlar) üretmesi (Romer, 1990; Grossman ve Helpman, 1991; Aghion ve Howitt, 1992); ikinci grupta Arrow'un mirasını devralan ve bunu yeni yaklaşımlara uyarlayan fiziksel sermaye yatırımları ve yaparak-öğrenme modelleri (Romer, 1986; Rebelo, 1991; d'Autume ve Michel, 1993); üçüncüsü, beşeri sermaye birikimi (Lucas, 1988; Jones, 1996); dördüncüsü kamu yatırımları (Barro, 1990)'dır. Birbirinden farklı iktisadi unsurlarla açıklanan farklı modellerdeki ortak yanlar sermaye tanımının geniş anlamda yeniden yorumlanması, artan getiri ve sabit getiri olarak sıralanabilir.<sup>107</sup>

İçsel büyüme teorilerinin en tanınmış olanı beşeri sermaye birikiminin temel alındığı Lucas'ın modelidir. Lucas, Solow gibi üretim sürecinde sermaye birikimi (K) ve işgücünde (L) ölçeğe göre sabit getiri olduğunu varsaymaktadır.

<sup>104</sup> Fatih Türkmen, **Eğitimin Ekonomik ve Sosyal Faydaları ve Türkiye'de Eğitim Ekonomik Büyüme İlişkisinin Araştırılması**, (DPT Uzmanlık Tezi, Yayın No. 2655, 2002), s. 65-66.

<sup>105</sup> Bilmez Bülent Can ve Nilgün Con-Gruhlke, "Gelişme Ekonomisinde "Yeni" Arayışlar : Endojen Büyüme Teorileri", **İktisat Dergisi**, Sayı 374, (Aralık 1997), s. 64.

<sup>106</sup> Aynı, s. 66.

<sup>107</sup> Sanlı Ateş, **Yeni İçsel Büyüme Teorileri ve Türkiye Ekonomisinin Büyüme Dinamiklerinin Analizi**, (Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana, Haziran 1998), s. 3.

Ancak, Lucas, Solow'dan farklı olarak ayrı bir üretim faktörü olan beşeri sermayenin üretim fonksiyonuna dahil edilmesiyle birlikte üretim sürecinde artan getirinin geçerli olduğunu da varsaymıştır. Bir anlamda Lucas, Solow büyüme modelinde dışsal olarak belirlenen uzun dönemli ekonomik gelişmenin temel dinamiği olan verimlilik artışını daha somut bir gösterge olan beşeri sermaye ile ilişkilendirmektedir. Bu çerçevede Lucas modelinin temel öngörüsü beşeri sermayesi güçlü olan ülkelerin, zayıf olan ülkelere göre daha hızlı ekonomik büyüme göstereceğidir. Bu modelde sermaye birikimi ve işgücü ayrı ayrı azalan marjinal verime sahipken, beşeri sermayenin azalan verime konu olmadığı varsayılmaktadır.<sup>108</sup>

Lucas, Cobb-Douglas tipi üretim fonksiyonundan hareketle Solow üretim fonksiyonuna yakın bir modelle yola çıkmıştır. Lucas'a göre dışsallıklar hesaba katılmayacak olursa üretim fonksiyonu şu biçimde yazılabilir:

$$Y = A.K^{\alpha}.H^{\beta}$$

Burada, başlangıçta, ölçeğe göre sabit getiri ( $a + b = 1$ ) varsayımı yapılacak olursa:

$$Y = A.K^{\alpha}.H^{1-\alpha}$$

$H = u.h.L$  tanımı kullanıldığında, son denklem;

$$Y = A.K^{\alpha}.(u.h.L)^{1-\alpha} \text{ biçiminde yazılabilir.}$$

Burada  $h$ , işgücünün ortalama kalitesini veya ortalama bilgi düzeyini ölçmekte;  $u$  ise, işçilerin çalıştıkları süreyi göstermektedir. Böylece  $(1-u)$ , işçilerin öğrenim gördüğü süreyi temsil etmekte ve  $u$ 'nun büyüklüğünün  $0 \leq u \leq 1$  olması beklenmektedir.

Modelde beşeri sermayeye yapılacak yeni yatırımların marjinal ürününün sabit olduğu varsayılmaktadır. Beşeri sermaye olan bilginin artış oranının, öğrenim görülen süreyle doğru orantılı olduğu kabul edilirse:

---

<sup>108</sup> Türkmen, **a.g.e.**, s. 66.

$$\Delta h/h = z \cdot (1-u)$$

Burada  $z$  sabiti, öğrenim görmenin yarattığı üretkenliği gösteren bir parametredir ve  $z > 0$ 'dır. Modelde, tüketicilerin bütün dönemlerdeki toplam tüketimin maksimize edileceği düşünülmekte ve fayda fonksiyonunu maksimum yapan sermaye birikimi araştırılmaktadır. Maksimize edilecek fayda fonksiyonu;

$$\max U = \max \int_0^{+\infty} e^{it} \left[ \frac{L \cdot C^{1-r}}{1-r} \right] \cdot dt$$

ile ifade edilmektedir. Burada,  $U$  faydayı,  $C$  tüketim miktarını,  $i$  tüketicilerin iskonto oranını,  $r$  tüketicilerin riskten kaçınma katsayısını ( $1/r =$  zamanlararası ikame esnekliği),  $t$  ise zamanı göstermektedir. Tüketicilerin fayda işlevinin,  $\Delta K = Y - C$  kısıtı altında Hamilton işlevi yardımıyla dinamik optimizasyonuna yönelik işlemler sonucunda, fayda işlevini maksimize eden sermaye birikimi (uzun dönemli büyüme oranı) için:

$$\Delta k/k = (z - i) / r$$

sonucuna ulaşılır. Bu denkleme göre, bireyler yoğun ve etkili öğrendikçe, sabırlı oldukça ve tüketimde zamanlar arası ikame eğilimi yüksek oldukça, kişi başına sermayenin ve dolayısıyla kişi başına gelirin artışı da hızlanacaktır.<sup>109</sup>

Lucas büyüme modelinde, beşeri sermaye tek tek kişilerin üretim sürecine katkılarını artırmakla sınırlı kalmayıp, dışsallık yaratmak suretiyle tüm çalışanların verimlerini artırmaktadır.<sup>110</sup> Eğitimin şu biçimlerde dışsallık yaratmaktadır:

- Eğitimli insanlar çeşitli eğitim kademelerinde aldıkları bilimsel ve teknik bilgiyi çalışmakta oldukları üretim birimlerine aktarmaktadır.
- Eğitimli insanlar değişen çalışma koşullarına, özellikle yeni teknolojileri benimseyip bunları uygulama ve geliştirmeye daha yatkındır.
- Eğitimli insanlar arasında etkileşim (bilgi paylaşımı) daha güçlüdür.

<sup>109</sup> Aykut Kibritçioğlu, "İktisadi Büyümenin Belirleyicileri ve Yeni Büyüme Modellerinde Beşeri Sermayenin Yeri", **Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi**, Cilt 53, No 1-4, (Ocak-Aralık 1998), s. 224-225.

<sup>110</sup> Türkmen, **a.g.e.**, s. 67.



Beşeri sermaye faktörlerinden olan eğitim, yarattığı dışsallıklar nedeniyle ölçeğe göre artan getiriye sahiptir. Bununla birlikte eğitim, etkili işgücü düzeyini ve üretim fonksiyonunda işgücünün üretim (çıktı) esnekliğini artırmaktadır.<sup>111</sup>

İktisat yazınında ekonomik büyüme ile beşeri sermaye arasındaki ilişki genellikle yakınsama (convergence) kuramı kapsamında ele alınmakta ve düşük gelirli ülkelerin zengin ülkeleri yakalamasının önkoşullarından birinin, beşeri sermayenin iyileştirilmesi olduğu sonucuna varılmaktadır. Örneğin, Nelson ve Phelps'e göre, beşeri sermaye ülkelerin teknolojik açıdan geri kalmışlığını azaltıcı (teknolojik yakınsama) yönde etki yaratmaktadır. Bu yaklaşım paralelinde, Benhabip ve Spiegel'in yaptıkları çalışma üç önemli bulgu ortaya koymaktadır. Birincisi, farklı beşeri sermaye düzeylerine sahip olmaları, ülkelerin farkı büyüme performansları sergilemesine neden olmaktadır. İkincisi, ülkeler beşeri sermaye düzeylerinin büyüklükleriyle orantılı bir biçimde lider ülke konumundaki ülkeye yakınsayabilmektedirler. Sonuncusu, beşeri sermaye stoku en yüksek düzeyde olan ülkenin teknoloji üretebilme kapasitesi açısından lider ülke konumunda olabileceği ve bu konumunun beşeri sermaye stoku büyüklüğü korunduğu sürece devam edebileceğidir.<sup>112</sup>

1990'lı yıllardan itibaren Robert J. Barro beşeri sermaye ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi inceleyen çok sayıda kapsamlı çalışmaya imza atmıştır. Barro (1991), 1960-1985 yıllarını kapsayan ve Türkiye'nin de aralarında bulunduğu 98 ülkeyi konu alan çalışmasında Neoklasik büyüme modelinde yer alan yakınsama hipotezinin ülkeler arasındaki gelişmişlik farklılığının uzun dönemde ortadan kalkacağı yönündeki öngörüsünün geçerliliğini incelemiştir. Neoklasik büyüme modeline göre, eğer ülkeler arasında teknoloji ve tercihler konusunda yapısal parametreler benziyorsa; sermaye ve teknolojinin uluslararası akışkanlığı varsayımı altında, nispeten fakir ülkeler zengin ülkelere göre daha hızlı büyüme eğilimindedir. Çünkü, bu ülkelerde emeğe göre daha kıt olan sermayenin marjinal ürünü yüksektir. Bu durum, gelişmekte olan ülkelerin yüksek büyüme oranlarına neden olacaktır. Barro'ya göre kişi başına düşen reel GSYİH'nın büyüme hızı, başlangıçtaki beşeri sermaye stoku (1960 yılı okullaşma oranı ile temsil edilmiştir) ile doğru orantılı ve başlangıçtaki (1960) kişi başına düşen reel

<sup>111</sup> Aynı, s. 67.

<sup>112</sup> Şeref Saygılı ve diğerleri, a.g.e., s. 131.

GSYİH ile ters orantılıdır. Özetle, nispeten fakir ülkeler, zengin ülkelere göre daha hızlı büyüme oranı yakalayabilirler ancak bunun için ülkenin anlamlı bir beşeri sermaye stokuna sahip olması gereklidir. Eğer nispeten fakir ülke, beşeri sermaye yatırımlarını artırır, zengin ülkeden daha hızlı bir büyüme oranı elde edebilecektir.<sup>113</sup>

Tallman ve Wang (1994), Lee ve Lee (1995), Hall ve Jones (1999), Petrakis ve Stamatakis (2002) beşeri sermayeye dayalı içsel büyüme modelleri kullanarak yaptıkları çalışmalarda, beşeri sermayenin doğrudan bir üretim faktörü olmaktan çok, diğer üretim faktörlerinin verimliliğini artırarak pozitif dışsallık yarattığı ve ekonomik büyümeyi dolaylı olarak etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Benhabin ve Spiegel (1994), Jones (1996), Engelbrecht (1997), Barrio-Castro, Lopez-Bazo ve Serrano-Domingo (2002), Herbertsson (2003) tarafından yapılan çalışmalar ise beşeri sermayenin, toplam faktör verimliliğini, AR-GE'yi ve yakalama hızını etkileyerek büyümeye katkı sağladığı ve büyümenin beşeri sermaye birikiminden etkilenebilmesi için, ülkenin belirli bir kalkınma aşamasına ulaşması gerektiği sonucuna varmıştır.

Beşeri sermayeye dayalı içsel büyüme modellerini kullanan uygulamalı çalışmalar, beşeri sermayeyi başlı başına bir üretim faktörü olarak görmekte, daha önemlisi, diğer girdilerin ve teknolojinin etkinliğini arttırarak sürdürülebilir ekonomik kalkınmaya katkı sağlayan bir faktör olarak değerlendirmektedir.<sup>114</sup>

---

<sup>113</sup> Robert J. Barro, "Economic Growth in a Cross Section of Countries", *Quarterly of Economics*, Vol: 106, No. 2, (May 1991), s. 407, 437.

<sup>114</sup> Erol Çakmak ve Sevda Gümüş, "Türkiye'de Beşeri Sermaye ve Ekonomik Büyüme: Ekonometrik Analiz (1960-2002)", *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 60-1, s. 63.

## İkinci Bölüm

### AVRUPA BİRLİĞİ'NDE VE TÜRKİYE'DE MESLEKİ-TEKNİK EĞİTİMİN GELİŞİMİ VE YAPISI

#### 1. MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM KAVRAMI

Son yıllarda ülkelerin toplumsal kalkınmasında, eğitime büyük bir önem verilmektedir. Kalkınmanın sadece ekonomik büyüme olmadığı; ekonomik büyüme yanında, en az onun kadar önemli olan çeşitli alanlardaki yapısal ve düşünsel değişim olduğu göz önüne alındığında, bu değişimi sağlayacak olan genel ve mesleki eğitim üzerinde durulmasının gerekliliği anlaşılacaktır.<sup>115</sup> Ancak, eğitimin her türünün ekonomik kalkınma üzerinde aynı etkide bulunmadığı da bir gerçektir. Genel eğitim, kalkınmanın başlangıç evrelerinde bir altyapı oluştururken, sanayileşmeye başlayan toplumlarda mesleki ve teknik eğitimin önemi artar. Bu anlamda ekonomik kalkınmayı sağlayan sanayinin kurulmasında, geliştirilmesinde, gereken yeniliklerin yapılmasında ve teknolojinin ilerlemesinde yararlanan eğitim, genel eğitimden çok mesleki ve teknik eğitimidir. Çalışmanın bu kısmında mesleki ve teknik eğitim (MTE) kavramı üzerinde durulmuştur.

##### 1.1. Mesleki ve Teknik Eğitimin Tanımı ve Uygulamadaki Türleri

Değişik tanımlar yapılsa da mesleki ve teknik öğretimin esası, katılımcılara belli bir mesleğin temel bilgi ve becerilerini kazandırmak ve belirli teknolojilerin kullanımını öğretmektir.<sup>116</sup> İzleyen kısımda mesleki ve teknik eğitim kavramı ile mesleki eğitimin uygulamadaki türleri yer almaktadır.

<sup>115</sup> Han ve Kaya, **a.g.e.**, s. 125.

<sup>116</sup> Tamer Koçel, "Mesleki ve Teknik Eğitim Gerçeği Sorunlar ve Öneriler", **MESS Mercek Dergisi**, (Ekim 2004), s. 101

### 1.1.1. Mesleki ve Teknik Eğitimin Tanımı

Mesleki eğitim, bireye iş hayatında belirli bir meslekle ilgili bilgi, beceri ve iş alışkanlıkları kazandıran ve bireyin yeteneklerini çeşitli yönleriyle geliştiren eğitimidir.

Teknik eğitim, ileri düzeyde fen ve matematik bilgisi ile uygulamalı teknik yetenekleri gerektiren, meslek hiyerarşisinde orta ve yüksek kademeler arası düzey için gerekli bilgi, beceri ve iş alışkanlıkları kazandıran ileri düzeyde bir meslek eğitimidir.

Genel anlamda kullanılan mesleki ve teknik eğitim ise tanım olarak, “bireysel ve toplumsal yaşam için zorunlu olan belirli bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve pratik uygulama yeteneklerini kazandırarak bireyi zihinsel, duygusal, kişisel, sosyal ve ekonomik yönleriyle dengeli bir biçimde geliştirme sürecidir.”<sup>117</sup>

MTE kişilere işyerinde veya işyeri dışında gereken bilgi, beceri ve ustalık gibi biçimsel nitelikleri (vasıfları) kazandıran az ya da çok örgütlenmiş ya da yapılandırılmış faaliyetlerden oluşur.<sup>118</sup> Bu çalışma kapsamında mesleki ve teknik eğitim kavramının kullanılması tercih edilmiştir.

### 1.1.2. Mesleki ve Teknik Eğitimin Uygulamadaki Türleri

MTE programları arasında, ülkelerin eğitim sistemlerine göre bir takım farklılıklar görülmektedir. Kimi ülkelerde MTE okul odaklıdır. Okul odaklı mesleki eğitim programları teorik ağırlıklıdır. Bunun yanında MTE'nin okul-işyeri odaklı olduğu ülkelerde ise, hem teorik hem de pratik bilgiler öğrenilir.

#### 1.1.2.1. Okul Odaklı Mesleki ve Teknik Eğitim

Okul odaklı MTE'de eğitim, mesleki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında verilir. Bu MTE türünde, genel eğitim ile mesleki eğitime ayrılan zaman açısından ülkeler arasında farklı uygulamalar bulunmaktadır. Bazı ülkelerde okul odaklı MTE sistemi temel

<sup>117</sup> Cevat Alkan, Hıfzı Doğan ve , S. İlhan Sezgin, **Mesleki ve Teknik Eğitimin Esasları**, (Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2001), s. 3-5.

<sup>118</sup> CEDEFOP, **Vocational Education and Training- Key to the Future, Lisbon – Copenhagen – Maastricht: Mobilising for 2010**, (Luxembourg: Cedefop Synthesis of the Maastricht Study, 2004), s. 13.

alınmasına karşın, programın bir parçası olarak işletmedeki eğitime daha ağırlık verilmektedir. Örneğin; İsveç ve Finlandiya'da bütün MTE öğrencileri öğrenim zamanlarının en az % 15'ini bir iş ortamında geçirmek zorundadır. Okulda verilen ve ağırlığı % 85 olan eğitim içinde genel eğitim ile ilgili dersler ve mesleğe yönelik teorik dersler bulunmaktadır. Son yıllarda Japonya, Norveç ve İsveç gibi ülkelerde izlenen politikalar MTE programları içinde genel eğitimin payının artırılması yönündedir. Buradaki amaç, mesleki eğitim alan öğrencilere belirli bir meslekte nitelik kazandırmak kadar, istemeleri halinde, yükseköğrenime devam etmelerinin de yolunu açmaktır. Okul odaklı MTE'nin işgücü piyasasındaki niteliği ve değeri, bu okulların türlerine ve alanlarına göre değişir. Teknik olarak daha gelişmiş olanlar, işgücü piyasasında sundukları geniş olanaklar nedeniyle daha fazla talep edilirlerken, onlar da oldukça seçici davranmaktadırlar. Bu okullar daha nitelikli olan öğrenci kitlesini çekebilmek için, özellikle sınıf ortamında verilen teorik bilgiyle işyerindeki uygulamaları birleştiren eğitim programları düzenlemektedirler.<sup>119</sup> Okul odaklı MTE sistemine yöneltilen eleştiriler şu şekilde sıralanabilir:<sup>120</sup>

- i. Öğrencilerin iş hayatlarına uyumunu kolaylaştırıcı yeterli deneyimi kazandıracak eğitim ortamını sağlamanın zor olması.
- ii. Okul ve sanayi arasında arzu edilen düzeyde iş birliğinin kurulamaması.
- iii. Mesleki ve teknik eğitim için yeterli kaynağın bulunamaması nedeniyle eğitim hizmetinin geniş gruplara götürülememesi.
- iv. Okul ortamında sınırlı mesleklerin öğretilmesi nedeniyle giderek çeşitlenen meslekilere yeterli nitelikte işgücü yetiştirilememesi.
- v. Eğitim hizmetinin çalışmak zorunda olan gençlere götürülememesi.
- vi. Mesleki eğitim derslerine giren öğretmenlerin işyeri deneyimine sahip olmaması.

<sup>119</sup> Naci Gündoğan, **Genç İşsizliği**, (Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No. 1320, İİBF Yayınları No. 173, 2001), s. 40-41.

<sup>120</sup> Alkan ve diğerleri, **a.g.e.**, s. 124.

### 1.1.2.2. Okul-İşyeri Odaklı Mesleki ve Teknik Eğitim

Okul odaklı MTE sistemine alternatif olarak okul-sanayi iş birliği ile gerçekleştirilen bir MTE türüdür. Bu uygulama değişik isimler altında bir çok ülkede uygulanmaktadır.<sup>121</sup> Genelde “Dual sistem” olarak bilinen bu MTE türü okulda verilen teorik eğitimle bir işyerinde verilen pratik eğitimi birleştirir. Bu tür bir eğitim alanlar, öğrenci statüsünü genelde korurlar. Söz konusu sistemin iki temel hedefi vardır: Birincisi, gence istihdamı için gerekli bilgi ve deneyimi kazandırmak, ikincisi ise gencin iş piyasasına girişini kolaylaştırmaktır. Dual sistemin uygulandığı bazı ülkeler ise, başta Almanya olmak üzere, Avusturya, Danimarka, Lüksemburg ve İsviçre'dir.<sup>122</sup> Bu tip bir eğitim sistemi, ülkemizde de 3308 Sayılı “Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu” ile birlikte “işletmede mesleki eğitim” adı altında yaygın bir biçimde uygulanmaktadır.<sup>123</sup>

Okul-işyeri odaklı MTE sisteminin bir takım sorunları bulunmaktadır. Bu sisteme yöneltilen en temel eleştiriler aşağıdaki gibi sıralanabilir:<sup>124</sup>

- i. Dual sistemin uygulandığı ülkelerde işsizlik azalmamakta, sadece genç yetişkinlere doğru kaymaktadır.
- ii. Sistem, esnek olmaması ve son derece yapılaşmış olması nedeniyle çağımızın hızla değişen mesleki yapısına ayak uyduramamaktadır.
- iii. Dual sistemde mesleki kariyerlerine hayatlarının çok erken çağlarında karar vermek durumunda olan gençler sonradan bir hayal kırıklığı yaşayabilirler.
- iv. Yükseköğrenimi tercih eden gençlerin sayısındaki artış, dual sisteme gelenlerin öğrenme kapasiteleri daha düşük olan gençler olması sonucunu doğurmuş, bu durumun sonucunda eğitim kalitesi düşmüştür.

<sup>121</sup> Aynı, s. 125.

<sup>122</sup> Gündoğan, A.g.e., s. 43.

<sup>123</sup> Alkan ve diğerleri, a.g.e., s. 125.

<sup>124</sup> Gündoğan, A.g.e., s. 43.

## 1.2. Mesleki ve Teknik Eğitimin Önemi

İnsan yaşamında iş ve eğitim, diğer bir deyişle, mesleki ve teknik eğitim önemli bir yer tutmaktadır. İnsanlık tarihinin her döneminde ve her ülkede genel eğitim politika ve uygulamalarında meslek eğitimine yer verilmiş olması bu gereksinimin doğal bir belirtisidir. Gerçekten de mesleki ve teknik eğitim, bireyin yaşamında bireysel, sosyal, ekonomik, kültürel ve ulusal gereksinimlerin karşılanmasında zorunlu olan bir eğitimidir.

Sosyal boyutu açısından mesleki ve teknik eğitime verilen önemin nedenini, bireyin sosyal etkinliklere katılma içgüdüsü ya da sosyal bir varlık olmasının doğal sonucu olarak düşünmek gerekir. Sosyal yaşamın bir gereği olarak bir toplumda yaşayan bireyler, toplumdaki sosyal etkinliklere en geniş ölçüde katılmalı ve toplumun işlerini birlikte paylaşmalıdır. Konuya sosyal ve psikolojik boyut açısından bakıldığında, birey ve grupların mesleki yeterliliklerini geliştirmede ve toplumsal iş birliğine katılımlarını sağlamada meslekler eğitim için önemli bir araçtır. Bu bağlamda, mesleki ve teknik eğitim gençlere sosyal başarı ve mülkiyet duygusu kazandırmakta etkin bir rol oynar.

Mesleki ve teknik eğitime ulusal düzeyde verilmesi gereken önemin nedenleri ise kısaca şu şekilde özetlenebilir: Köyden kente göç edenleri gerekli bilgi ve becerilerle donatmak, teknik insangücü gereksinimini karşılamak, işsizlik sorununu çözümlenmeye katkı sağlamak, doğal kaynakları daha iyi değerlendirmek, üretimde verim düzeyini yükseltmek, bireylerin üretim kapasitelerini artırmak, tarımdan sanayiye geçişi kolaylaştırmak, öğrenimi güçleştiren ekonomik engelleri yenmek ve eğitimde fırsat eşitliği sağlamaktır.<sup>125</sup> Bu açıdan bakıldığında mesleki ve teknik eğitimin ekonomik anlamda faydaları;<sup>126</sup>

- işgücü piyasasının gereksinimlerinin karşılanması,
- üretimde verimlilik ve kalite artışının sağlanması,
- işsizliğin azaltılması,
- iç ve dış piyasalarda rekabet gücünü artırması,

<sup>125</sup> Alkan ve diğerleri, **a.g.e.**, s. 8, 10.

<sup>126</sup> Necdet Aykaç, "Türkiye'de ve Bazı Avrupa Birliği Ülkelerinde Mesleki Teknik Eğitim (Almanya, Fransa, İsviçre, İspanya, Yunanistan Örneği)", **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı no: 155-156, (Yaz-Güz 2002).

- kaynakların etkinlik, verimlilik ve rasyonellik esasına göre kullanılması,
- çağdaş teknolojilerin izlenmesi, bu teknolojilerin mal ve hizmet üretimine yansıtılması,
- hızlı, istikrarlı ve sağlıklı bir iktisadi kalkınmanın desteklenerek gerçekleştirilmesi biçiminde sıralanabilir.

Mesleki ve teknik eğitimin önemi ekonomik gelişme ile birlikte artmaktadır. Ekonomik gelişme daha çok işletme, daha çok iş ve daha çok meslek anlamına gelmektedir. Mesleki ve teknik eğitim bir anlamda ekonomik kalkınmanın hızlandırıcısıdır.<sup>127</sup>

### **1.3. Mesleki ve Teknik Eğitim Programının İşlevleri**

Bir ülkede mesleki eğitim programlarının niceliği kadar niteliği de önemlidir. Ülke kalkınması açısından MTE programlarının bir takım hedefleri gerçekleştirmesi istenir. Başarılı bir mesleki eğitim programı öncelikle işsizleri gelişen sektörlerle hazırlayabilmelidir. Ayrıca, eğitim programları işsizlerin ihtiyaçlarına yönelik olmalı, dezavantajlı grupları kapsmalı ve katılımcılara piyasada pazarlanabilir beceriler sunmalıdır. Bunun dışında, mesleki eğitim programlarının yürütülmesinde var olan eğitim kurumlarından etkin bir biçimde yararlanılmalıdır. Çalışmanın bu kısmında gerek örgün gerekse yaygın MTE programlarının bu beş işlevine değinilmiştir.

#### **1.3.1. Programın İşsizleri Gelişen Sektörlere Hazırlayabilmesi**

MTE programlarının tasarımında piyasaların doğru bir şekilde analiz edilmesi, uygulamanın etkinliğini artıran önemli bir unsurdur. Ekonomide yapısal dönüşümlerin yaşandığı dönemlerde bundan bazı sektörler olumsuz yönde etkilenirken, bazı sektörlerde ise istihdam genişlemesi yaşanabilmektedir. Böyle durumlarda, genellikle istihdamın daraldığı ve büyüdüğü sektörler farklı özelliklere sahip oldukları için, vasıf uyumsuzluğu sorunu ortaya çıkmaktadır. MTE programları işçilerin büyüyen sektörlerin aradığı özelliklere sahip olmalarını sağlayarak işsizliği azaltabilmektedir. Bu aşamada, ekonomide açık işlerin hangi sektörlerde yoğunlaştığına ilişkin ne ölçüde bilgi

---

<sup>127</sup> Koçel, a.g.e., s. 101.



edinilirse, işsizliği hem eşleme faaliyetiyle, hem de mesleki eğitim programları ile aynı ölçüde azaltmak mümkün olabilecektir. Bu bilgi, programların gerekli mesleklere yönelik açılmasını sağlayacağından aynı zamanda olası hataları ve böylece kaynakların israf olmasını da önlemiş olacaktır.<sup>128</sup>

### 1.3.2. Eğitim Programlarının İşsizlerin Gereksinimlerine Yönelik Olması

Eğitim programlarının başarısını artıran diğer unsur, işsizlerin gereksinimlerine yönelik olarak düzenlenmesidir. Bunu sağlamak için, eğitim programlarının tasarlanmasında üç amacın göz önüne alınması gerekmektedir.

Bunlardan birincisi, programlara girişin esnek ve kurs sürelerinin değişken olmasıdır. İşten çıkarılma olasılığı her zaman olabileceğinden, işsizlerin programlara kısa zamanda girebilmeleri ve eğitim programlarının kurslara katılanların resmi eğitim altyapılarındaki önemli farklılıklara uyum sağlayabilecek esneklikte olması gerekir. Bu tür eğitim programlarından sadece işsizler değil çalışanlar da yararlanabileceğinden, eğitim programlarının çalışanların iş programlarına uyabilecek esneklikte olması ayrı bir önem taşımaktadır.

Eğitim programlarının işsizlerin gereksinimlerine yönelik hazırlamak için göz önüne alınması gereken ikinci amaç, programların katılımcılara öğrenilen beceriler ile istihdam olanakları arasında açık bir ilişki olduğunu göstermesidir. Oldukça önemli, ancak başarılması güç olan bu amaç katılımcıların moral yönünden güdülenmelerini ve programların başarı düzeylerinin artmasını sağlayacaktır.

Son olarak, yaygın MTE programlarına katılanların çoğu aile geçindirmekle sorumlu olduklarından, kurs ücretleri kamu sübvansiyonu ile düşük tutulmalı ve katılımcılara eğitim esnasında bir tür gelir desteği yapılmalıdır. Örneğin, bu sistemin uygulandığı diğer ülkelerde programlara katılanlara genelde işsizlik sigortası ödemesi kadar ödeme yapılmakta, bunun dışında başka masrafları da kısmen veya tamamen karşılanabilmektedir.<sup>129</sup>

<sup>128</sup> Mustafa Kemal Biçerli, **İşsizlikle Mücadelede Aktif İstihdam Politikaları**, (Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No. 1563, İİBF Yayınları No. 184. 2004), s. 168.

<sup>129</sup> Aynı, s. 169.

### 1.3.3. Programların Dezavantajlı Grupları Kapsaması

Programların çoğunda amaç, program sonrasında işe yerleşme oranını yükseltmek olduğundan, program yöneticileri başarılı bir performans sağlamak amacıyla düşük nitelikli işçilerin yeniden eğitimi yerine, iş bulabilme olasılıkları kuvvetli olan işçileri seçme eğiliminde bulunabilirler. “İşgücünün kaymağını alma (creaming)” olarak isimlendirilen bu davranış eşitlik açısından olumsuz olmasının yanı sıra; işsizlik problemini çözmekten uzak, emek piyasalarında belirli grupların dezavantajlı konumlarının sürmesine, hatta artmasına neden olan bir davranış olacaktır.

### 1.3.4. Katılımcılara Piyasada Pazarlanabilir Beceriler Sunabilmesi

Mesleki eğitim sınıf düzeninde verilebileceği gibi, firmalarda üretim süresince de verilebilmektedir. Bu anlamda, firmada verilen eğitimin, talep ile doğrudan bağlantılı olması yönüyle, bireylerin emek piyasalarındaki fırsatlarını artırmada sınıf ortamındaki eğitime oranla daha üstün olmaktadır. Gerek sınıf, gerekse firma ortamında MTE programı tasarlarken, verilen eğitimin katılımcılara emek piyasalarında talep edilen beceriler sunması gerekmektedir.<sup>130</sup>

### 1.3.5. Programın Yürütülmesinde Mevcut Eğitim Kurumlarından Etkin Bir Şekilde Yararlanılabilmesi

MTE programları maliyeti oldukça yüksek programlardır. Bunun yanı sıra, mesleki eğitim, genel becerilerin verilmesi şeklinde olduğunda çoğu kez bir firmanın maliyetine katlanarak yetiştirdiği bir eleman, bir başka firma tarafından kolayca transfer edilebilmektedir.

Bu özellikleri nedeniyle çoğu ülkede mesleki eğitimi devletin düzenlemesi veya sübvanses etmesi gerekmektedir. Mesleki eğitimin maliyeti ne ölçüde düşürülürse firmaların (özellikle küçük ve orta ölçekli firmalar) ve işçilerin katılımı o ölçüde fazla olacaktır. Bu aşamada, programların yürütülmesinde mevcut eğitim altyapısının kullanılması hem eğitim maliyetinin düşmesini, hem de kalitesinin artmasını sağlayabilecektir.<sup>131</sup>

<sup>130</sup> Aynı, s. 170.

<sup>131</sup> Aynı, s. 171-172.

## 2. AVRUPA BİRLİĞİ'NDE MESLEKİ-TEKNİK EĞİTİMİN GELİŞİMİ VE YAPISI

Bu kısımda Avrupa Birliği'nde MTE politikaları ve dinamikleri, mesleki eğitime yön veren kuruluşlar, mesleki eğitim ile ilgili büyük ölçekli programlar ve çeşitli Avrupa Birliği ülkelerinde mesleki eğitim sistemlerine değinilerek Türkiye'nin Birliğe tam üyelik sürecindeki MTE sistemi incelenmiştir.

### 2.1. Avrupa Birliği'nde Mesleki Teknik Eğitim Politikaları ve Dinamikleri

Avrupa Birliği'nin (AB) genişlemesi ve sürekliliğinin sağlanmasında önemli bir role sahip olan eğitim, Birliğin gerçekleştirmeye çalıştığı politikaların başarısında kilit bir rol üstlenmektedir. AB, her üye ülkeyi kendi sosyo-ekonomik yapısına uygun modelleri uygulamakta serbest bırakmasına karşın, ulusal sistemler içinde yer alması gereken göstergeler ve hedefler belirlemiştir. Birliğin eğitim alanındaki temel yaklaşımı, üye ülkelerin belirlenen temel ilkeler ve göstergelerle çelişmeyecek biçimde kendi eğitim sistemlerini düzenlemeleri yönündedir. AB'nin pek çok alanda zorunlu düzenlemeler getirmesine karşın, eğitim politikasında iş birliğine dayalı bir yaklaşım öngörmesinin temel nedeni, özellikle eğitim konusunda farklı geçmişlere sahip devletlerin, var olan eğitim politikalarını yalnızca yasa koyarak tek bir politika haline getirmesinin zor olmasıdır.<sup>132</sup>

AB'nin, MTE ile ilgili politikalarını oluştururken öncelikle ele aldığı bazı dinamikler vardır. Bu dinamikler, aynı zamanda MTE sisteminin yenilenmesinde karşılaşılabilecek engellere de işaret eder. Bunlardan en önemlisi, vasıflı olsun olmasın, toplumun geneline hakim olan işsizlik sorunudur. Bu sorun, öğrencilerin okul sonrası iş hayatlarına geçişlerini gitgide zora sokan bir süreci de beraberinde getirmektedir. AB'nin MTE politikaları, özellikle orta ve uzun vadeli işsizlik sorununun çözülmesini amaçlamaktadır.

<sup>132</sup> Mehmet Gültekin ve Şengül S. Anagün, "Avrupa Birliğinin Eğitimde Kaliteyi Belirleyici Alan Göstergeleri Açısından Türk Eğitim Sisteminin Durumu", *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (2006/2), s. 145, 147.

İkinci bir dinamik, yaşam boyu eğitimin sürdürülmesidir. Günümüz iş dünyasının bireylere yüklediği orta yaş sonrası birden çok kariyer değiştirme, sürekli bir MTE sisteminin gündemde olması gereğini getirmiştir. AB, bu stratejiyi özellikle kendisine mal etmek istemektedir.

MTE politikalarını belirlemede önem verilen konulardan bazıları şu şekilde sıralanabilir:<sup>133</sup>

- Bireylere mesleki ve teknik çalışmalarının devamında yüksek eğitime devam edebilmeleri için açık olanaklar sunmak.
- MTE alan öğrencilerle, örgün veya akademik eğitim görenler arasındaki eşit işlem görmeyi yaygınlaştırmak ve MTE alanlara çekici kariyer olanakları yaratmak.
- Bölgelerarası farkları an aza indirmek amacıyla MTE politikalarına bölgesel bir boyut kazandırmak.
- Endüstriyel bir yeniden yapılanmaya giden bölgelerin büyümesine destek vermek.
- Kırsal gelişimi destekleyici yeni olanakları araştırmak.
- Kadın çalışanların niteliklerini artırarak, geleneksel erkek meslekleri olarak adlandırılan iş sahalarına girmelerini sağlamak.
- MTE sürecinde başarısız olup, eğitimini yarıda bırakanları hedef grup olarak belirleyerek daha sonra iş hayatına niteliksiz işgücü girişini engellemek.
- Eğitim sistemini, yerel ve bölgesel önceliklere daha çabuk cevap verici bir konuma oturtmak.
- MTE'nin sorumluluklarının paylaşılmasında, eğitim kurumları kadar, sosyal tarafları ve diğer ilgili örgütleri bu alanın içine çekerek iş birliği sağlamak.
- Geleneksel işletme anlayışına sıkı sıkıya bağlı olan işletmelerin, çağdaş teknoloji dünyasına uyumu için MTE'nin önemini anlatmak.
- Gençler ve yetişkinler için, mesleki danışmanlık sisteminin mutlaka geliştirilip yaygınlaştırılmasını sağlamak.

<sup>133</sup> Oğul Zengingönül, **Avrupa Birliği'nde Mesleki Teknik Eğitime Yeni Yaklaşımlar ve Türkiye İçin Bir Uyum Analizi**, (Ankara: TOBB Yayın No. Genel: 342, AYDB: 159, 1999), s. 25- 26.

Özellikle gençlerin çok yoğun olarak talep ettikleri ortak araştırma projelerinin Avrupa ölçeğinde gerçekleştirilmesi düşüncesi, MTE sisteminde beklenmedik ölçüde bir “Avrupalılaşıma” zorunluluğu doğurmuştur. Böylece, bir diğer önemli dinamik de akademik ve mesleki projelere uluslararası bir boyut kazandırılması olmuştur. AB, bütün bu konuların ışığında MTE politikalarını belirlemektedir. Temel amaçlar aynı kalmak üzere, değişen dinamiklere uyum sağlamak ise esastır.<sup>134</sup>

AB ülkeleri 2000 yılında Lizbon’da yaptıkları Avrupa Konseyi toplantısında eğitimin kalitesini artırarak, 2010 yılına kadar dünyanın en rekabetçi ve en dinamik bilgi temelli ekonomisi olmayı hedeflemişlerdir. Bütün üye ülkeler, kendi ulusal bağlamlarında Lizbon’da ortaya konan hedefleri gerçekleştirmek için gereken ilerlemeleri kaydetmekle yükümlüdür. Bu amaçla, daha sonra 2002 yılında Barselona’da yapılan konsey toplantısında Avrupa’da eğitim-öğretim sisteminin geliştirilmesi için bir çalışma programı belirlenmiştir. Üye ülkeler 2006 yılına kadar kapsamlı bir yaşam boyu öğrenme stratejisi geliştirmek için gereken anahtarın mesleki ve teknik eğitim olduğu konusunda fikir birliğine varmışlardır. Mesleki ve teknik eğitim, Lizbon ve Barselona’da alınan kararların gerçekleştirilmesinde önemli bir role sahiptir.<sup>135</sup> AB üyesi devletlerin eğitim bakanları, aday ülkeler ve Avrupa sosyal ortakları, Kasım 2002 tarihinde Kopenhag’da, Avrupa’da mesleki ve teknik eğitimin geniş kapsamlı bir çerçevesini çizilmişler ve mesleki eğitim ve öğretimin uygulanması, kalitesi ve çekiciliğinin artırılmasına ilişkin bir strateji geliştirmişlerdir.<sup>136</sup>

Kopenhag süreci, yaşam boyu öğrenme stratejilerini ilerletmek ve Avrupa’yı dünyanın en rekabetçi ve en dinamik bilgi tabanlı ekonomilerinden birisi haline getirebilmek için gerekli yüksek vasıflı işgücünü sağlamak üzere, mesleki eğitim ve öğretimin aktif ve anahtar bir rol oynayabilmesi için geliştirilmesi gereken Lizbon stratejisinin ayrılmaz bir parçasıdır. Kopenhag süreci, diğer eğitim alanlarının gerisinde kalmış olan MTE’nin kalitesini ve çekiciliğini artırarak bunların itibarları arasındaki eşitliği sağlamak için

<sup>134</sup> Aynı, s. 26- 27.

<sup>135</sup> CEDEFOP, *Vocational Education...*, s.3.

<sup>136</sup> Schröder, Holger, “Açılış Konuşmaları”, *Mesleki Teknik Eğitimde Politika ve Stratejiler, AB Kopenhag Süreci ve Maastricht Bildirgesi Açısından Türkiye’de Mesleki Öğretim ve Eğitimi Bekleyen Zorluklar Uluslararası Konferansı*, (Ankara: MEB, 2005), s. 3.

alınan hızlandırılmış bir tedbirdir.<sup>137</sup> Kopenhag Bildirgesinde Avrupa içinde MTE'yi güçlendirmek için dört öncelik belirlenmiştir. Bunlar; Birliğe üye bütün ülkeleri desteklemek; saydamlık, enformasyon ve yol gösterme sistemleri geliştirmek; yetenekleri ve vasıfları kabul etmek (tanımak) ve son olarak da kaliteyi (niteliği) yükseltmeyi sağlamaktır.<sup>138</sup>

## 2.2. Avrupa Birliği'nde Mesleki ve Teknik Eğitim ile İlgili Kuruluşlar

### 2.2.1. Avrupa Eğitim Vakfı

Avrupa Eğitim Vakfı (European Training Foundation- ETF), Avrupa Birliğinin bürolarından biridir. SSCB 'nin dağılması ile bağımsızlığına kavuşan cumhuriyetler, Orta ve Doğu Avrupa ülkeleri ve Moğolistan'ın mesleki eğitim sistemlerinin reformuna katkıda bulunmak amacı ile Mayıs 1990 tarihinde AB konseyi tarafından kurulmuştur. 1998 yılında yapılan bir değişiklik ile AB üyesi olmayan Akdeniz ülkelerinde mesleki eğitim reformlarına yardımcı olması kararlaştırılmıştır. Avrupa Eğitim Vakfı, 1995 yılının başında İtalya'nın Torino şehrinde faaliyete başlamıştır. Avrupa Eğitim Vakfının amaçları şunlardır:

- Söz konusu ülkelerde mesleki eğitim reformlarına katkıda bulunmak,
- Bu ülkelerle AB arasında mesleki eğitim alanında etkin bir iş birliği geliştirmek,
- Uluslararası bağış kurumlarının iş birliğine katkıda bulunmaktır.

ETF'nin faaliyet alanı, mesleki eğitimidir. Mesleki eğitimin başlangıcı ve sürdürülmesi yanında gençlerin ve yetişkinlerin yeniden eğitilmesi faaliyetlerinde de bulunur.<sup>139</sup>

<sup>137</sup> Nielsen, Sören, "Lizbon Hedefleri ve Kopenhag Süreci-Maastricht Bildirgesi", **Mesleki Teknik Eğitimde Politika ve Stratejiler, AB Kopenhag Süreci ve Maastricht Bildirgesi Açısından Türkiye'de Mesleki Öğretim ve Eğitimi Bekleyen Zorluklar Uluslararası Konferansı**, (Ankara: MEB, 2005), s. 53.

<sup>138</sup> CEDEFOP, **Vocational Education...**, s.53.

<sup>139</sup> MESS, **Milenyum Eşiğinde Mesleki Eğitim ve Öğretim**, (İstanbul: Kelebek Matbaası, Mess Yayın No:314, Kasım-1999), s. 151.

### 2.2.2. Avrupa Mesleki Eğitimi Geliştirme Merkezi

Avrupa mesleki eğitimi geliştirme merkezi (The European Centre for the Development of Vocational Training- CEDEFOP), 1975 yılında Avrupa Konseyi'nin kararıyla Berlin'de kurulmuştur.<sup>140</sup> Daha sonra 1995 yılında merkezi Yunanistan'a taşınmıştır.

CEDEFOP, Avrupa Komisyonuna yardımcı olmak ve AB'ye üye devletler ile sosyal ortakların, mesleki eğitime ilişkin AB politikalarını uygulama çalışmalarına katkıda bulunmak amacıyla kurulmuştur. CEDEFOP, akademik ve teknik faaliyetler yoluyla Avrupa'da MTE'nin gelişmesi görevini üstlenmiştir. Sadece gençlerin değil, yetişkinlerin de eğitiminde devamlılığı sağlayıcı faaliyetler yürütür.<sup>141</sup>

CEDEFOP, yıllık rapor ve bütçe konularında faaliyet gösteren yönetim kurulu, Komisyon temsilcileri, işçi ve işveren örgütleri temsilcileri ve hükümet yetkililerinden oluşan üçlü organizasyon yapısına sahiptir. CEDEFOP' un görevleri: Bilgi, araştırma ve danışmanlıktır.

**Bilgi:** CEDEFOP'un görevleri arasında merkezi bir öneme sahiptir. MTE konusunda her türlü bilginin toplanmasını ve üye ülkelere dağıtılmasını sağlamakta ve üye ülkeler ağı ile dokümanları ve bibliyografik bilgi bankasını sürekli olarak güncelleştirmektedir. Ayrıca araştırma raporları, el kitapları ve periyodik yayınlar içeren çok sayıda yayın dağıtmaktadır.

**Araştırma:** Birliğin araştırma ve geliştirme merkezi olarak CEDEFOP, üye ülkelerde mesleki eğitimin desteklenmesi, geliştirilmesi ve uygulanmasına ilişkin araştırmalara destek sağlamaktadır.

**Danışmanlık:** CEDEFOP ayrıca Birliğin danışman kuruluşu olarak MTE problemlerinin çözümüne, birey ve organizasyonlar arasında toplantılar düzenleyerek girişimcilere çeşitli olanaklar tanınmasına yardımcı olur.

<sup>140</sup> CEDEFOP, **Towards A History of Vocational Education and Training, (VET) in Europe in a Comparative Perspective**, (Florence: Proceedings of the First International Conference, October 2002, Vol: 1), s. 56.

<sup>141</sup> MESS, **a.g.e.**, s. 151.

Birliğe üye olan ülkelerde MTE sistemleri konusunda yapılan karşılaştırmalı çalışmalar, sistemler arasında oldukça büyük farklılıkların bulunduğunu, her birinin kendi ekonomik, sosyal ve politik çerçevesinde biçimlendiğini göstermiştir. Şu anda var olan sistemlerin ortaya çıkışı birbirinden oldukça farklıdır. Buna rağmen karşılaşılan problemlerde benzerlikler görülmektedir. Son zamanlarda üye ülkeler arasındaki tartışmalar aşağıdaki konular üzerinde yoğunlaşmaktadır:<sup>142</sup>

- Mesleki eğitim ve genel eğitim arasındaki ilişki
- Yetişkin iş gücünün yetenek seviyesinin yükseltilmesi
- İşsizlik, özellikle uzun dönem işsizlik için önlemler
- Eğitime uluslararası ve Avrupa boyutunun kazandırılması

### **2.3. Avrupa Birliği'nin Mesleki ve Teknik Eğitimle İlgili Büyük Ölçekli Programları**

1980'lerde mesleki eğitim alanında, her biri farklı bir görevi yerine getiren sayısız eğitim programı uygulamaya konmuştur; PETRA (başlangıç mesleki eğitimi), FORCE (sürekli mesleki eğitim), COMETT (üniversite-sanayi iş birliği) gibi. Ancak tüm bu programlar, Birliğin mesleki ve teknik eğitim politikası için bütünlük sağlayamamaktadır. LEONARDO programının oluşturulması, bu doğrultuda atılan ilk somut adımdır.

6 Aralık 1994 tarihli AB Konseyi toplantısında, yeni MTE politikası olan Leonardo Da Vinci programı hakkında karar alınmıştır. Leonardo Da Vinci programı; Comett, Petra, Force ve Eurotecnat programlarının çatısı altında, yeni boyutlar da eklenerek onların başarılı bir devamı şekline getirilmiştir.<sup>143</sup>

<sup>142</sup> TÜBİTAK, Düzenleme, Koordinasyon ve Mesleki Eğitim İçin Avrupa Programları, <http://www.tubitak.gov.tr/btpd/btspd/platform/akred/bol5.html> (20.09.2005)

<sup>143</sup> TÜBİTAK, Düzenleme, Koordinasyon ve Mesleki Eğitim İçin Avrupa Programları, <http://www.tubitak.gov.tr/btpd/btspd/platform/akred/bol5.html> (20.09.2005)



### 2.3.1. Leonardo Da Vinci Programı

Organizasyon ve içeriği AB'ye üye ülkelerin sorumluluğunda olan Leonardo da Vinci programı ile AB'ye üye ve aday ülkelerin MTE' ye yönelik politikalarını desteklemek ve geliştirmek için yürütülen bir programdır. Bu program; ülkeler arası iş birliğinin kullanılarak MTE sistemleri ile uygulamalarında kalitenin geliştirilmesini, yeniliklerin desteklenmesini ve Avrupa boyutunun yükseltilmesini amaç edinmiştir. Leonardo da Vinci programının ikinci aşaması, Birliğin mesleki eğitim alanında yirmi yıldır gerçekleştirmekte olduğu eylemin devamıdır.

Programın birinci aşamasının hedefleri doğrultusunda, ikinci aşamada da üye devletlerin mesleki eğitimin kapsamı ve organizasyonu konusundaki sorumluluğuna, kültürel çeşitliliğe ve dil çeşitliliği dikkate alınarak gerçekleştirdikleri eyleme destek olmaya çalışılmaktadır. Bunun için MTE alanındaki ülkeler arası iş birliği projeleri finanse edilmektedir.<sup>144</sup>

Leonardo da Vinci programın üç genel hedefi vardır:

1. Kişilerin, özellikle gençlerin, temel mesleki eğitim içinde tüm düzeylerde beceri ve yeterliliklerinin artırılması. Bu hedef, istihdamın artırılması ve mesleki entegrasyonun kolaylaştırılması amacıyla diğerleriyle birlikte işyeri odaklı mesleki eğitim ve çıraklık yoluyla gerçekleştirilebilir.
2. Özellikle teknolojik ve örgütsel değişimi güçlendirmek üzere uyum sağlayabilmeyi artırıp geliştirmeye yönelik sürekli-mesleki eğitimde ve hayat-boyu beceri ve yeterlilikler kazanmada kalitenin yükseltilmesi, bunlara erişimin iyileştirilmesi.
3. Rekabet edebilmeyi ve girişimciliği, yeni istihdam olanakları açısından da, geliştirmek üzere mesleki eğitimin yenileşme sürecine katılımının desteklenip artırılması. Bu çerçevede, üniversiteler dahil mesleki eğitim kurumları ile işletmeler (özellikle KOBİ'ler) arasında iş birliğinin artırılmasına özel önem verilecektir.

<sup>144</sup>[http://www.ua.gov.tr/portal/page?\\_pageid=217,36929&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://www.ua.gov.tr/portal/page?_pageid=217,36929&_dad=portal&_schema=PORTAL)  
(28.02.2007)

Leonardo Da Vinci Programı ile sağlanacak olanaklar ise şu biçimdedir:<sup>145</sup>

- Programa katılan ülkelerde MTE sistemlerinin ve uygulamalarının kalitesinin artırılması, yenilikler geliştirmek ve ulusal mesleki eğitim politikalarına katma değer sağlanması.
- Her düzeydeki mesleki eğitimde Avrupa boyutunun desteklenmesi, ülkeler arası çalışma şartlarına uyumun geliştirilmesi.
- Sürekli mesleki eğitimin desteklenmesi ve ülkeler arası çalışma şartlarına uyumun geliştirilmesi.
- Sürekli mesleki eğitim ve ömür boyu öğrenme isteğinin güçlendirilmesi, geleceğin mesleklerine hazırlanma ve teknolojik değişimlere uyumun desteklenmesi.
- Modern teknolojiler alanında eğitimde; yüksekokullar, mesleki eğitim tesisleri ve işletmelerin daha fazla karşılıklı etkileşiminin sağlanması.
- Mesleki eğitim alanında dil yeterliliklerinin geliştirilmesi ve ortak terminolojinin oluşturulması.
- Özellikle gençler için temel mesleki eğitimin desteklenmesi.
- Mali, sosyal veya fiziksel nedenlerle eğitimden yararlanamamış kişiler için temel MTE veya ileri düzeydeki eğitimlere erişimin kolaylaştırılması.
- Mesleki eğitimde bayanların fırsat eşitliğinin sağlanması.
- Mesleki danışmanlık sistemlerinin kurulmasının desteklenmesi, bağımsız sürekli eğitim ve açık öğrenim yöntemlerinin gelişmesi.

### 2.3.2. Comett Programı

Komisyondun 24 Temmuz 1986 tarihli kararıyla uygulamaya koyulan COMETT, ileri teknoloji eğitiminin desteklenmesi ve insan kaynaklarının geliştirilmesine katkıda bulunmak amacıyla düzenlenmiş olup, AB'nin üniversite-sanayi iş birliğine yönelik ilk geniş ölçekli programı konumundadır. Program, AB'nin yeni rekabet gücüne

<sup>145</sup> [http://www.ua.gov.tr/portal/page?\\_pageid=217,33334&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://www.ua.gov.tr/portal/page?_pageid=217,33334&_dad=portal&_schema=PORTAL)  
(28.02.2007)

kavuşabilmesi için teknolojik temelini geliştirme arzusuyla ortaya çıkmıştır. COMETT programının temel amacı, gelişmiş teknolojide staj uygulamalarının artırılıp iyileştirilmesi, yüksek nitelikli insan kaynaklarının yetiştirilip geliştirilmesi ve Avrupa sanayisinin rekabet gücünün artırılmasıdır. Bu temel amacı destekleyici nitelikteki alt amaçları şunlardır:

- Teknoloji alanında başlangıç ve hizmet içi stajlarına ilişkin üniversite ve işletmeler arasında iş birliğine Avrupa boyutu kazandırmak.
- Üniversite ve işletmeler arasında bir ağ kurulmasını ve öğrencilerin işletmelerdeki stajlarının da yardımıyla eğitim programlarının ortak gelişimini güçlendirmek için deneyimlerin paylaşılmasını ve Birlik düzeyinde kaynakların en iyi biçimde kullanımını sağlamak.
- İlgili otoritelerin yardımıyla yerel, bölgesel ve ulusal düzeylerde eğitim gereksinimlerinin karşılanma derecesini artırarak topluluğun dengeli ekonomik kalkınmasına katkıda bulunmak.
- Yüksek teknoloji ile araştırma ve geliştirmedeki en son yeniliklere ulaşmak için sistemleri ve staj programlarını düzenlemek.<sup>146</sup>

### 2.3.3. Petra Programı

Zorunlu eğitimin bitimi ile yetişkin ve çalışma hayatının başlangıç dönemini kapsayan 14-18 yaşları arasındaki gençler, sorumluluk ve finansal bağımsızlıklarının olmadığı uzun bir geçiş dönemi ile karşı karşıya kalmaktadırlar. 1975 ve 1985 yılları arasında meydana gelen işsizlik artışı, gençlerin iş olanaklarını sınırlayarak bu durumu daha da zorlaştırmıştır. Okul yaşamları boyunca gençlerin başarı ölçütü, kazandıkları mesleki niteliklerin iş piyasasının ihtiyaçlarına uygunluğu ve temel mesleki eğitimin ardından sunulan iş garantisinin derecesi gibi konuların bütünü PETRA programının oluşumuna zemin hazırlamıştır. 1976 yılının Aralık ayında gençlerin okuldan olgunluk çağına ve çalışma hayatına geçişine yönelik pilot projeleri içeren AB programı Komisyona sunulmuştur. Çözüm önerisi, bu alanda ortaya çıkan engelleri ve olası çözümleri kapsamıştır.

<sup>146</sup> TÜBİTAK, Düzenleme, Koordinasyon ve Mesleki Eğitim İçin Avrupa Programları, <http://www.tubitak.gov.tr/btpd/btspd/platform/akred/bol5.html> (20.09.2005)

1983-1987 yılları arasında yayınlanan ikinci program, gençlerin mesleki nitelikler kazanabilmeleri için desteklenmesi, çalışma hayatı hakkında genel bir anlayış kazanmalarını sağlayarak girişimcilik ruhu ve yaratıcılıklarının geliştirilmesi şeklinde sıralanabilecek önceki program ile yaklaşık aynı amaçları taşımaktadır. Her iki program da eğitimin tüm birimleri arasındaki iş birliğinin ve endüstri ile kurulabilecek yakın ilişkilerin önemini vurgulamaktadır. Tasarlanan pilot projelerde ise üye ülkelerdeki gençlerin mesleki ve teknik eğitimlerinin yeniden organize edilmesi ve büyük reformların yapılmasına öncelik verilmiştir. İtalya, İspanya ve Portekiz teknik eğitimlerinde reform yaparken, Danimarka ve Hollanda eğitim standartlarını yükseltmek, bazı mesleki eğitim programlarının süresini uzatmak gibi önlemler almışlardır.<sup>147</sup>

#### **2.3.4. Force Programı**

Mesleki ve teknik eğitim, hem firma hem de bölge açısından bireye yapılan en önemli yatırımlardan biridir. MTE'ye tüm sektörlerde ihtiyaç duyulmakla birlikte yeniden yapılanmaya giden sektörlerde bu ihtiyaç daha acil ve daha yoğun bir çaba gerektirir. AB, teknoloji ve endüstri alanında meydana gelen yeniliklere uyum sağlayabilmek ve başlangıç MTE sistemlerinin sağlayamadığı yeni niteliklere duyulan ihtiyacı gidermek amacıyla MTE alanındaki programların bir devamı olarak sürekli eğitim konusunda önemli adımlar atma gereksinimi duymuştur. Gelişmiş mesleki eğitime duyulan bu gereksinim, 1990 yılında FORCE programının uygulanmasına yol açmıştır. FORCE, AB'de sürekli mesleki eğitimin nicelik ve nitelik olarak geliştirilmesine yönelik bir faaliyet programıdır. Daha spesifik olarak, işgörenlerin yeteneklerinin ve firmaların rekabet güçlerinin geliştirilmesine yardımcı olmaktadır.

FORCE programı hakkındaki Konsey kararı 19 Mayıs 1990 tarihinde alınmış ve 1 Ocak 1991 tarihinde 4 yıllık bir süre için uygulamaya konmuştur. Programın temel amacı, işletmelerde çalışanlara yönelik sürekli mesleki stajın nitelik ve kalitesini artırmaktır. Bu ana amacı destekler nitelikteki alt amaçlar şu şekilde sıralanabilir:

<sup>147</sup> TÜBİTAK, Düzenleme, Koordinasyon ve Mesleki Eğitim İçin Avrupa Programları, <http://www.tubitak.gov.tr/btpd/btspd/platform/akred/bol5.html> (20.09.2005)

- Sürekli mesleki eğitime yönelik çaba ve yatırımların desteklenmesi.
- Sürekli mesleki eğitime yönelik eğitim yatırımlarının yetersiz olduğu sektör ve bölgelerde iyi uygulama olanakları tanınması ve desteklenmesi.
- İş piyasasındaki değişiklikler karşısında, sürekli MTE mekanizması ve kapasitesinin etkinliğine katkıda bulunulması.

### 2.3.5. Eurotecnet Programı

Eurotecnet, AB düzeyinde teknolojik değişikliklerin bir sonucu olarak MTE alanındaki gelişmelere yönelik bir faaliyet programıdır. Programın başlangıcı 1983'e dayanmakta olup, Konsey 1980'ler için bir mesleki eğitim programı kurmuş ve 3 yıllık bir hazırlık dönemi geçirmiştir. 1990'dan beri ise, teknolojik değişikliklerin nitelikler ve mesleki eğitim metodoloji üzerindeki etkilerine yönelik formal bir program haline gelmiştir.

Eurotecnet programının amacı, teknoloji alanında meydana gelen gelişmeleri izlemek, değerlendirmek ve bu gelişmelerin istihdam, işgücü ve nitelikler üzerindeki etkilerini dikkate alabilmek amacı ile başlangıç ve sürekli MTE alanında yenilikçiliği ve araştırmaları desteklemektir.<sup>148</sup>

### 2.4. Mesleki ve Teknik Eğitimin Farklı Uygulamalarına Örnekler

AB üyesi ülkelerde çeşitli MTE sistemleri uygulanmaktadır. 1994 yılında Paris'te düzenlenen Mesleki ve Teknik Eğitim (VOTEC) toplantısında dünya ölçeğindeki MTE sistemlerinde en çok kullanılanlar, üç ana başlık altında toplanmıştır.

**Bürokratik veya Okul Merkezli Model (Fransa, kısmen Hollanda):** Okul temelli MTE modelidir. Tam zamanlı meslek modeline ağırlık verilir. Bu model, genel eğitim ve özellikle okul temelli mesleki eğitimin olduğu iki ayrı eğitim sisteminden oluşur.

<sup>148</sup> TÜBİTAK, Düzenleme, Koordinasyon ve Mesleki Eğitim İçin Avrupa Programları, <http://www.tubitak.gov.tr/btpd/btspd/platform/akred/bol5.html> (20.09.2005)

**Liberal Anglo-Saxon Model (ABD, İngiltere ve kısmen Japonya):** İş başında eğitim (çıraklık eğitimi) modelidir. Bu sistem genellikle genel eğitimi ve az sayıdaki gençler için zorunlu eğitimden sonra uygulanan sanayide iş başında (on the job training) eğitimi içermektedir.<sup>149</sup>

**Dual Model (Almanya, Avusturya ve Danimarka):** Dual modelde bürokratik ve liberal modeller arasında denge sağlanmaya çalışılır. Bu anlamda eğitimin okul ile sanayi arasında paylaşıldığı bir eğitim sistemidir. Dual modeldeki esas amaç, okul ve firmaların farklı bir altyapıda iş birliğini sağlamaktır. Mesleki eğitim kursları düzenlenerek sosyal ortaklar ve hükümetler tarafından desteklenir. Eğitimlerin teorik kısmı hükümetin, pratik kısmı şirketlerin sorumluluğundadır. Dezavantajları ise mesleki eğitim kurslarına uyum sağlanmasının uzun zaman alması ve staj yapılacak firmanın sağlanmasında zorluklarla karşılaşılmasıdır.<sup>150</sup>

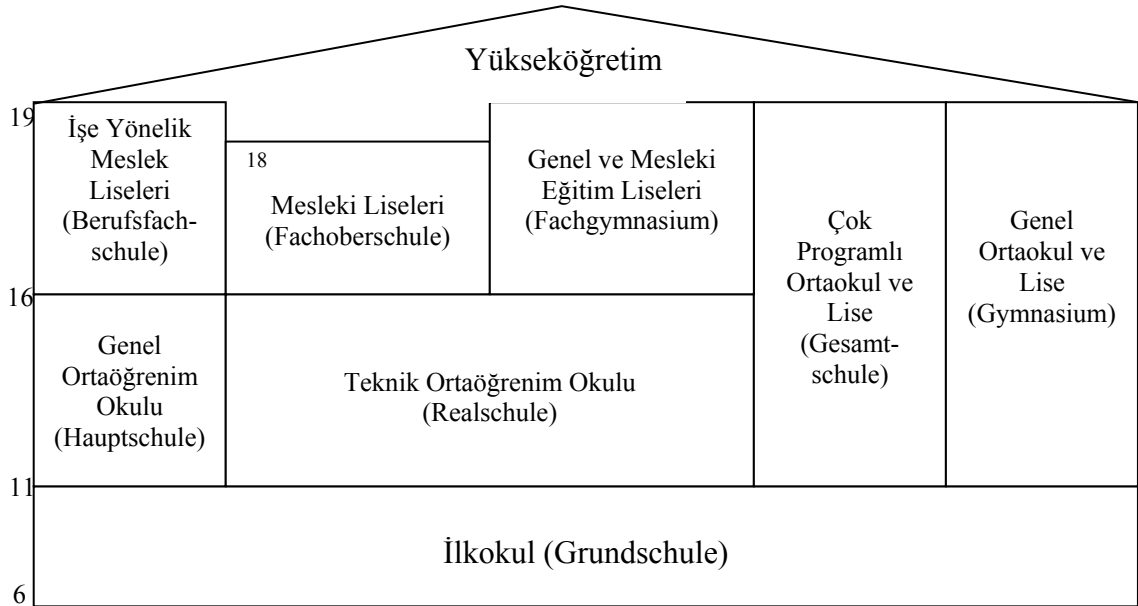
Farklı ülkelerdeki mesleki ve teknik eğitim sistemlerinin yapı ve işleyişinin değerlendirilmesi ve karşılaştırılması, ülkelerin kalkınmasında mesleki ve teknik eğitimin rolünü belirlemek açısından oldukça yararlıdır. Bunun yanında küresel eğilimler ve değişimler karşısında bu ülkelerde öngörülen strateji ve dönüşümlerin değerlendirilmesinin çok önemli olduğu bilinciyle izleyen kısımda yukarıda belirtilen bu üç farklı MTE sistemine birer örnek verilmiştir. Almanya, Fransa ve İngiltere, AB’de mesleki eğitim anlamında farklı sistemlere sahip üç ülkedir. Bu ülkelerdeki MTE sistemleri verilirken, bahsi geçen her ülkenin sistemleri kısaca tanıtıldıktan sonra birinci bölümde Türkiye için ayrıntılarıyla incelenen, eğitimdeki gelişmenin göstergeleri kısmına paralel olarak Almanya, Fransa ve İngiltere’de eğitimdeki gelişmenin göstergeleri, toplulaştırılmış birer tablo yardımıyla özetlenmiştir.

<sup>149</sup> TİSK, **Türkiye’de ve Dünya’da Mesleki Eğitim Türk Özel Sektörünün Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri**, (İstanbul: TİSK İnceleme Yayınları, No. 20, 1997), s.66.

<sup>150</sup> Feden Kocatürk, **AB Ülkelerinde Mesleki Eğitim Sistemlerine İlişkin Yaklaşımlar ve Türkiye İçin Uyum Analizi**, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, 2006), s. 24.

### 2.4.1. Almanya

Almanya'daki eyaletlerin hemen hemen hepsinde zorunlu eğitim süresi 12 yıldır ve 6-18 yaş arasını kapsar. Bu sürenin 10 yılı tam zamanlı öğretim yapılan genel eğitim okullarında verilmektedir. Zorunlu eğitim 4 yıllık ilkököl ile ortaöğretim 1. devredeki 6 yıllık genel eğitim okullarından birinde gerçekleştirilir.<sup>151</sup> Bu eğitim basamağında genel olarak üç ayrı okul türü bulunmaktadır. Bunlar: Genel Ortaöğretim Okulu (Hauptschule), Teknik Ortaöğretim Okulu (Realschule) ile Genel Ortaokul ve Lise (Gymnasium)'dir. Ayrıca bazı eyaletlerde bu üç okul türünün program ve uygulamalarını içeren ve aynı bitirme derecesine ulaştıran, Çok Programlı Ortaokul ve Lise (Gesamtschule) adıyla dördüncü bir okul türü de bulunmaktadır.<sup>152</sup> 10 yıllık tam zamanlı zorunlu genel eğitimi tamamlayan ve 16 yaşını dolduran öğrenciler, ortaöğretim 1. devresinin sonunda, devam ettikleri okul türüne göre ya temel eğitim diploması veya ortaöğretim 1. devre diploması ya da ortaöğretim 1. devre diplomasına ek olarak mesleki ortaöğretim olgunluk diploması alırlar. Daha sonra bu öğrenciler ortaöğretimin 2. Devresinde en az iki yıl daha ya örgün genel veya mesleki eğitime ya da yarı zamanlı mesleki eğitime devam ederler.<sup>153</sup>



**Şekil 3. Alman Eğitim Sistemi**

MESS, **Milenyum Eşiğinde Mesleki Eğitim ve Öğretim**, (İstanbul, Yayın No. 314, Kasım 1999), s. 16.

<sup>151</sup> Mustafa Sağlam, **Avrupa Ülkelerinin Eğitim Sistemleri**, (Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No. 1147, Eğitim Fakültesi Yayınları No. 59, 1999), s. 18.

<sup>152</sup> Ersan Sözer, **Üç Avrupa Ülkesinde Eğitim: Almanya, Danimarka, Fransa Eğitim Sistemleri**, (Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No. 1004, Eğitim Fakültesi Yayınları No. 47, 1997), s. 10.

<sup>153</sup> Sağlam, **a.g.e.**, s. 18, 22, 23.

Almanya’da üç tipte mesleki eğitim seçeneği vardır. Bunlar, yükseköğretim kurumlarında verilen çalışma kursları, okullarda verilen öğretim kursları ve dual sistem olarak bilinen okul-işyeri odaklı eğitimidir.<sup>154</sup>

Almanya’da zorunlu eğitimini tamamlayan gençlerin üçte ikisi mesleki nitelikleri kazanabilmek için genellikle üç yıl süren dual sistemi tercih etmektedir. Bu sistemin dual (ikili) olarak adlandırılmasının nedeni teorik eğitimin Berufsschule denilen okullarda pratik eğitimin ise, işyerlerinde alınması, bu anlamda sistemin iki ayağı olmasından kaynaklanmaktadır. Dual sistemin amacı, belirli mesleklerin gerektirdiği temel bilgi ve becerileri kazandırmaktır. Öğrenimlerini başarıyla tamamlayan öğrenciler, vasıflı işgücü olarak işgücü piyasasında rahatlıkla iş bulabilmektedir.<sup>155</sup> Dualist sistemi güçlü kılan unsur, eğitim ile istihdam arasında geliştirilmiş olan sıkı uyumdur.

Dual sistem hemen hemen bütün sektörlerde geniş bir meslek yelpazesini kapsamaktadır. Öğrenciler eğitim süresinin %70’ini, bu anlamda neredeyse 3 yıl süren eğitim döneminin 2 yılını işletmelerde geçirir. Hafta bazında düşünüldüğünde ise haftanın 3-4 gününü işyerinde, 1-2 gününü de okullarda geçirirler. Böylece eğitim iki farklı mekanda gerçekleşmiş olur.<sup>156</sup>

Berufsschule’den sonra yükseköğrenime devam etmek isteyen gençler, tam zamanlı eğitimin verildiği meslek akademileri (Berufsakademie) veya meslek yüksekokullarına (Fochhochschule) gidebilmektedirler.<sup>157</sup>

AB içerisinde MTE denince akla ilk gelen ülkelerden birisi Almanya’dır. Fransa, İngiltere ve hatta Türkiye de Almanya’nın geçmişte MTE sisteminden elde ettiği başarıların etkisinde kalarak benzer uygulamaları kendi ülkelerinde hayata geçirmeye çalışmışlardır.

<sup>154</sup> [www.gc21.de/ibt/eus/ibt/download/Dolezal\\_Kurzpraesent.pdf](http://www.gc21.de/ibt/eus/ibt/download/Dolezal_Kurzpraesent.pdf) (18.03.2007) Vocational Education and Training in Germany.

<sup>155</sup> EURODICE, CEDEFOP ve ETF, **Structures Of Education, Vocational Training And Adult Education Systems in Europe: Germany**, (2002/2003), s. 27.

<sup>156</sup> [www.gc21.de/ibt/eus/ibt/download/Dolezal\\_Kurzpraesent.pdf](http://www.gc21.de/ibt/eus/ibt/download/Dolezal_Kurzpraesent.pdf) (18.03.2007) Vocational Education and Training in Germany.

<sup>157</sup> MESS, **Milenyum Eşiğinde Mesleki Eğitim ve Öğretim**, (İstanbul: Yayın No. 314, Kasım 1999), s. 14.



**Tablo 23. Almanya’da Eğitimdeki Gelişimin Göstergeleri**

Değişkenler	Dönem	Değer
Toplam nüfus (milyon kişi) <sup>1</sup>	2003	82,6
Yıllık nüfus artış hızı (%) <sup>1</sup>	2003-2015	---
15 yaş altı nüfus (Toplam nüfusun yüzdesi olarak) <sup>1</sup>	2003	14,8
65 yaş üstü nüfus (Toplam nüfusun yüzdesi olarak) <sup>1</sup>	2003	15,0
Kişi başına düşen GSYİH (satınalma gücü paritesine göre, \$) <sup>1</sup>	2003	27.756
Satınalma gücü paritesine göre GSYİH endeksi (AB 25=100) <sup>2</sup>	2005	110
Çalışan başına düşen emek verimliliği (AB 25=100) <sup>2</sup>	2005	102,5
İşsizlik oranı <sup>2</sup>	2006	8,4
Uzun dönem işsizlik oranı (Toplam işgücünün % olarak) <sup>1</sup>	2003	4,6
Mezuniyet durumuna göre toplam işsizlik oranı (25-64 yaş arası) (%) <sup>2</sup>		
İlköğretim	2003	17,7
Ortaöğretim	2003	10,0
Yükseköğretim	2003	5,0
Zorunlu eğitim çağı (yaş)		6-18
Zorunlu eğitim süresi (yıl)		12
Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı <sup>2</sup>		
İlköğretim	2003	18,8
Ortaöğretim	2003	15,6
Yükseköğretim	2003	13,9
Eğitim kademelerine göre brüt okullaşma oranı (%) <sup>4</sup>		
İlköğretim	2004	100
Ortaöğretim	2004	100
Yükseköğretim	2004	---
Eğitime Ayrılan Kamu Harcamaları <sup>1</sup>		
GSYİH’nın yüzdesi olarak	2000-2002	4,6
Toplam hükümet harcamalarının yüzdesi olarak	2000-2002	9,5
Eğitim kademelerine göre kamu harcamalarının dağılımı (%) <sup>1</sup>		
Okul öncesi ve ilköğretim	2000-2002	22,8
Ortaöğretim	2000-2002	49,0
Yükseköğretim	2000-2002	24,5
Ortaöğretim öğrencilerinin genel-meslek liseleri arasında dağılımı (%) <sup>5</sup>		
Mesleki ortaöğretim	2002-2003	63
Genel ortaöğretim	2002-2003	37
MTE programlarında uygulanan derslerin katılımcılar arasında dağılımı (%) <sup>3</sup>		
Eğitim-öğretim kurumlarında	1997-1998	30
İşletmelerde	1997-1998	70

1 UNDP, Human Development Report 2005.

2. Eurostat

3. CEDEFOP, Key Figures on Vocational Education and Training, 2003.

4. World Bank, World Development Indicators Database

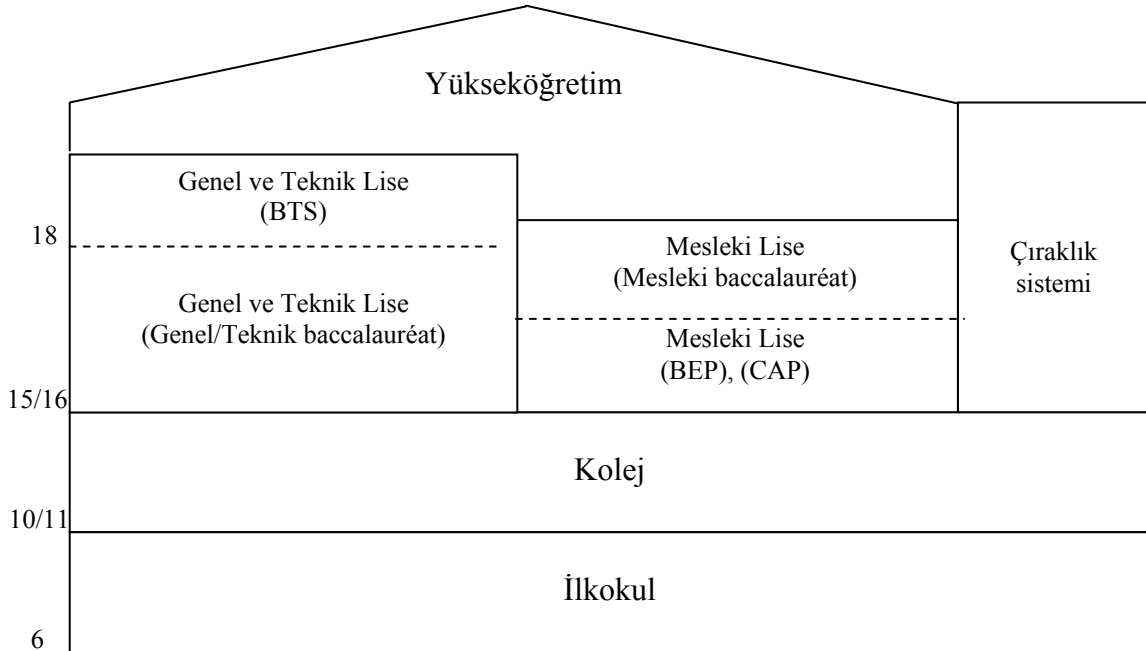
5. OECD, Education at a Glance 2004.

### 2.4.2. Fransa

Fransa'da zorunlu eğitim 6-18 yaşları arasında uygulanmakta olup 10 yıllık bir dönemi kapsar. Zorunlu eğitim kapsamında öğrencilerin gitmeleri gereken eğitim basamakları şu okul türlerinden oluşmaktadır: Fransa'da eğitim basamaklarının ilkinin 6-11 yaş arasındaki çocukların devam ettikleri, 5 yıllık ilkokullar oluşturmaktadır.

İlkokulu tamamlayan öğrenciler 11-15 yaşları arasında 4 yıl süreyle ortaöğretimin 1. devresini kolejlerde okumaktadır. Kolej eğitimini tamamlayan 15 yaşından büyük olan çocuklar ortaöğrenimin 2. devresinde üç yıllık genel, teknik ve mesleki liselerine giderler. Bu okulların birinci yılı zorunlu eğitim kapsamında, geri kalanı zorunlu eğitimin dışındadır. Bu okulların amacı, öğrencilerini yükseköğrenime giriş için gerekli olan genel ve teknik eğitim alanında olgunluk diplomasına ve/veya yüksek dereceli meslek öğrenimine ya da doğrudan mesleğe hazırlamaktır.<sup>158</sup>

Zorunlu öğretimin ardından gençler eğitimlerine devam edebilir, bir çıraklık sözleşmesi kapsamında teorik ve uygulamalı mesleki eğitimden yararlanabilir ya da doğrudan çalışma yaşamına katılabilir.



**Şekil 4. Fransız Eğitim Sistemi**

MESS, *Milenyum Eşiğinde Mesleki Eğitim ve Öğretim*, (İstanbul: Yayın No. 314, Kasım 1999), s. 47.

<sup>158</sup> Sağlam, a.g.e., s. 135.

Eğitimlerini sürdürmeye yönelik gençler, yükseköğretime girişi sağlayacak genel eğitimden ya da özel mesleki eğitim veren kurumlardan yararlanmaktadır. Fransız eğitim sisteminde, genel ve teknik eğitim aynı yapı içerisinde değerlendirilmektedir. Dört yıl süreli ortaokul eğitiminin ilk iki yılın bitiminden sonra genel eğitime ya da teknik ve mesleki eğitime devam seçenekleri sunulur. Bir sonraki aşamada, genel eğitimlerini sürdürerek lise diploması almak ve yükseköğretime geçmek isteyen gençlerin dışında kalan gruplar ya 2 yıllık mesleki eğitim görerek, temel mesleki eğitim sertifikası (CEP) ya da çıraklık meslek sertifikası (CPA) almaktadır. Daha sonraki aşamada ise, bundan sonraki aşamada ise 2 yıl süreli bir eğitimden geçerek temel mesleki eğitim brövesi (BEP) ya da 2-3 yıllık bir eğitim sonrasında mesleki yetenek sertifikası (CAP) alma olanağına sahip olmaktadır. İkinci aşamayı geçerek BEP ve CAP belgesi alan öğrenciler ise, 2 yıllık bir ek eğitim sonrasında mesleki bukolya'ya hak kazanmaktadır.<sup>159</sup>

Ortaokulun ikinci yılından sonra teknik sınıflara ayrılan gençlerde aynı aşamalardan geçerek mesleki bukolya'ya girebilme ya da teknik liselere devam ederek teknik büro açabilme olanağına sahiptir. Bu eğitimi tamamlayanlar yüksek teknik okullara ve mesleki uzmanlık alanlarına gidebilmektedir.

Fransa'da MTE sistemi ağırlıklı olarak okul eğitimine yönelmiştir. İşletmelerin mesleki eğitime katılımları giderek artış göstermekle birlikte, yalnızca çıraklık eğitimi gören gençler, büyük ölçüde işletme-içi uygulamalı eğitimden yararlanmaktadır. Fransa'da mesleki eğitim, tam zamanlılık türündeki organizasyonlardan oluşur. Teknik liselerde yüksekokula geçiş hakkı ve mesleki eğitim verilmektedir. Buralarda mesleğe hazırlık ve bilginin somut kullanımı ön plandadır.<sup>160</sup>

Fransa oldukça gelişmiş bir mesleki eğitim sistemine ve çeşitli meslek okulu türlerine sahiptir. Ancak, toplumsal açıdan iyi bir statüye sahip olabilmek için yüksek bir genel eğitim diploması almak gerektiği düşüncesi yaygındır.<sup>161</sup>

<sup>159</sup> Şebnem Karauçak Oğuz, **Avrupa Topluluğu'nda ve Türkiye'de Mesleki Eğitim**, (İstanbul: İktisadi Kalkınma Vakfı Yayınları No. 119, 1992), s. 78.

<sup>160</sup> TİSK **Türkiye'de ve Dünya'da Mesleki Eğitim**, (Ankara: TİSK İnceleme Yayınları, 1997), s.70.

<sup>161</sup> Sözer, **a.g.e.**, s. 82.

**Tablo 24. Fransa’da Eğitimdeki Gelişmenin Göstergeleri**

Değişkenler	Dönem	Değer
Toplam nüfus (milyon kişi) <sup>1</sup>	2003	60,0
Yıllık nüfus artış hızı (%) <sup>1</sup>	2003-2015	0,3
15 yaş altı nüfus (Toplam nüfusun yüzdesi olarak) <sup>1</sup>	2003	18,3
65 yaş üstü nüfus (Toplam nüfusun yüzdesi olarak) <sup>1</sup>	2003	14,5
Kişi başına düşen GSYİH (satınalma gücü paritesine göre, \$) <sup>1</sup>	2003	27.677
Satınalma gücü paritesine göre GSYİH endeksi (AB 25=100) <sup>2</sup>	2005	108,2
Çalışan başına düşen emek verimliliği (AB 25=100) <sup>2</sup>	2005	118,9
İşsizlik oranı <sup>2</sup>	2006	9,0
Uzun dönem işsizlik oranı (Toplam işgücünün % olarak) <sup>1</sup>	2003	4,2
Eğitim düzeylerine göre 25-64 yaş grubunda işsizlik oranı (%) <sup>3</sup>		
İlköğretim	2000	13,8
Ortaöğretim	2000	8,0
Yükseköğretim	2000	5,1
Zorunlu eğitim çağı (yaş)		6-16
Zorunlu eğitim süresi (yıl)		10
Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı <sup>2</sup>		
İlköğretim	2003	19,4
Ortaöğretim	2003	14,1
Yükseköğretim	2003	10,4
Eğitim kademelerine göre brüt okullaşma oranı (%) <sup>4</sup>		
İlköğretim	2004	105
Ortaöğretim	2004	111
Yükseköğretim	2004	56
Eğitime Ayrılan Kamu Harcamaları <sup>1</sup>		
GSYİH’nın yüzdesi olarak	2000-2002	5,6
Toplam hükümet harcamalarının yüzdesi olarak	2000-2002	11,4
Eğitim kademelerine göre kamu harcamalarının dağılımı (%) <sup>1</sup>		
Okul öncesi ve ilköğretim	2000-2002	31,3
Ortaöğretim	2000-2002	49,7
Yükseköğretim	2000-2002	17,7
Ortaöğretim öğrencilerinin genel-meslek liseleri arasında dağılımı (%) <sup>5</sup>		
Mesleki ortaöğretim	1999-2000	56,3
Genel ortaöğretim	1999-2000	43,7
MTE programlarında uygulanan derslerin katılımcılar arasında dağılımı (%) <sup>3</sup>		
Eğitim-öğretim kurumlarında	1997-1998	91
İşletmelerde	1997-1998	9

1 UNDP, Human Development Report 2005.

2. Eurostat

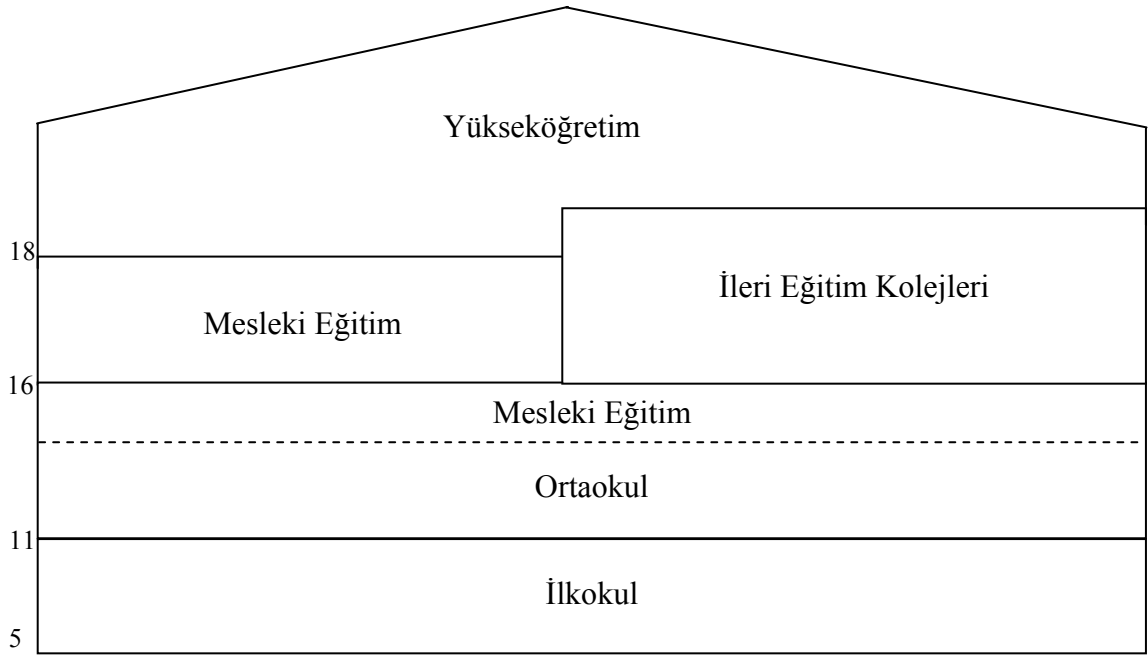
3. CEDEFOP, Key Figures on Vocational Education and Training, 2003.

4. World Bank, World Development Indicators Database.

5. OECD, Education at a Glance 2004.

### 2.4.3. İngiltere

İngiltere’de zorunlu eğitim 5-16 yaşları arasında verilmektedir. Zorunlu eğitim dört temel aşamadan oluşmaktadır; birinci aşama 5-7 yaş arası, ikinci aşama 7-11 yaş arası, üçüncü aşama 11-14 yaş arası, son aşama ise 14-16 yaş arasıdır. Kısaca 5-11 yaş arası ilkokul, 11-16 yaş arası ortaokuldur.<sup>162</sup> 16 yaşına gelen öğrenciler genel ortaöğretim kurumlarından mezun olabilmek için bir sınava girer. Genel zorunlu eğitim alanlar Orta Eğitim Genel Sertifika (GCSE) sınavına, dördüncü aşamada mesleki eğitim alanlar ise Ulusal Mesleki Kalifikasyon (GNVQ) sınavına girmek zorundadır.<sup>163</sup>



**Şekil 5. İngiliz Eğitim Sistemi**

MESS, *Milyen Eşğinde Mesleki Eğitim ve Öğretim*, (İstanbul: Yayın No. 314, Kasım 1999), s. 60.

Ortaöğretim düzeyindeki zorunlu eğitimlerini başarı ile tamamlayan öğrenciler ileri düzey kolej eğitimine devam edebilecekleri gibi mesleki eğitim veren okullara gidebilirler ya da çırak olarak işgücüne katılabilirler. Okul ya da kolej eğitimi almaya karar veren öğrenciler genel eğitimi, mesleki eğitimi veya ikisinin bir arada verildiği eğitim türü arasında bir seçim yaparlar. Genellikle lise 16-18 yaşına kadar 2 yıl sürer. Bu sürecin sonunda öğrenciler Genel Eğitim Sertifikası-İleri Düzey (GCE A) ya da Genel Eğitim Sertifikası-İleri Düzey Ek (GCE AS) alabilmek için sınava girerler. GCE

<sup>162</sup> EURODICE, CEDEFOP ve ETF, *Structures Of Education, Vocational Training And Adult Education Systems in Europe: United Kingdom*, (2003), s. 22.

<sup>163</sup> Natalia Cuddy ve Tom Leney, *Vocational Education and Training in the United Kingdom, Short Description*, (Luxembourg: CEDEFOP Panorama Series: 111, 2005), s. 23.

A, 18 yaş ve üzeri öğrencilerin yükseköğretime devam edebilmeleri için, GCE AS ise, eğitim düzeylerini geliştirmek isteyen öğrencilere uygulanır.<sup>164</sup> Bu sertifikalar, adayların bazı özel mesleklerin gerektirdiği yeteneklere sahip olduklarını gösterdiği için son derece önemlidir. Bu sertifikaya sahip olanlar istihdamda aranan elemanlar arasında yer almaktadır.

İngiltere’de mesleki eğitimin temel amacı, çalışanların aktif yaşamları süresince deneyimlerini arttırmalarını ve niteliklerini geliştirmelerini sağlayacak biçimde eğitim olanakları sunmaktır. Bu amaçla uygulanan MTE sistemi, ekonominin ve piyasanın gereksinimlerini karşılayacak esnekliği ve işverenin taleplerine cevap verebilecek çeşitliliği sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. İngiltere’de uygulanan sistemde MTE, esas olarak okul sonrası eğitim kapsamında değerlendirilmekte ve çeşitli eğitim kurumları tarafından tam gün ve yarı zamanlı eğitim verilmektedir.<sup>165</sup> İngiliz sistemi, önceden de değinildiği gibi iş başında eğitim modeline örnek olarak gösterilebilmektedir. Bu sistem genellikle genel eğitimi ve az sayıdaki gençler için zorunlu eğitimden sonra uygulanan sanayide iş başında eğitimi içermektedir. Çıraklık, çalışırken aynı zamanda yeni beceriler ve nitelikler kazanmak isteyenlerin bir çok sektörde iş başında eğitim alabilmelerini sağlayan bir sistemdir. Çıraklık dönemi genellikle 1 ile 3 yıl arası devam etmektedir. Çıraklar, çıraklık eğitimini başarıyla tamamladıktan sonra doğrudan işgücü piyasasına girebilirler veya isterlerse yükseköğretime devam edebilirler.<sup>166</sup>

Aşağıda yer alan tablo, İngiltere’de eğitimdeki gelişmenin göstergelerini vermektedir. İngiltere eğitim sistemi, okullaşma oranlarının ve eğitime ayrılan kamu harcamalarının yüksek olması, öğretmen başına düşen öğrenci sayısının düşük olması gibi gelişmiş bir ekonomide olması gereken bütün özellikleri taşımaktadır; Ayrıca çalışan başına düşen emek verimliliği de AB ortalamasının üzerindedir. Mesleki ve teknik eğitimde ise ortaöğretim seviyesinde dağılım Türkiye’nin yıllarca hedeflediği gibi MTE ağırlıklıdır (%72-%28).

<sup>164</sup> Aynı, s. 23.

<sup>165</sup> Karauçak Oğuz, **a.g.e.**, s. 105.

<sup>166</sup> Cuddy ve Leney, **a.g.e.**, s. 31.

**Tablo 25. İngiltere’de Eğitimdeki Gelişmenin Göstergeleri**

Değişkenler	Dönem	Değer
Toplam nüfus (milyon kişi) <sup>1</sup>	2003	59,3
Yıllık nüfus artış hızı (%) <sup>1</sup>	2003-2015	0,3
15 yaş altı nüfus (Toplam nüfusun yüzdesi olarak) <sup>1</sup>	2003	18,4
65 yaş üstü nüfus (Toplam nüfusun yüzdesi olarak) <sup>1</sup>	2003	13,8
Kişi başına düşen GSYİH (satınalma gücü paritesine göre, \$) <sup>1</sup>	2003	27.147
Satınalma gücü paritesine göre GSYİH endeksi (AB 25=100) <sup>2</sup>	2005	117,5
Çalışan başına düşen emek verimliliği (AB 25=100) <sup>2</sup>	2005	108,0
İşsizlik oranı <sup>2</sup>	2006	5,3
Uzun dönem işsizlik oranı (Toplam işgücünün % olarak) <sup>1</sup>	2003	1,2
Mezuniyet durumuna göre toplam işsizlik oranı (25-64 yaş arası) (%) <sup>2</sup>		
İlköğretim	2003	8,5
Ortaöğretim	2003	4,4
Yükseköğretim	2003	2,2
Zorunlu eğitim çağı (yaş)		5-16
Zorunlu eğitim süresi (yıl)		11
Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı <sup>2</sup>		
İlköğretim	2003	21,1
Ortaöğretim	2003	17,1
Yükseköğretim	2003	12,6
Eğitim kademelerine göre brüt okullaşma oranı (%) <sup>4</sup>		
İlköğretim	2004	107
Ortaöğretim	2004	105
Yükseköğretim	2004	60
Eğitime Ayrılan Kamu Harcamaları <sup>1</sup>		
GSYİH’nın yüzdesi olarak	2000-2002	5,3
Toplam hükümet harcamalarının yüzdesi olarak	2000-2002	11,5
Eğitim kademelerine göre kamu harcamalarının dağılımı (%) <sup>1</sup>		
Okul öncesi ve ilköğretim	2000-2002	32,2
Ortaöğretim	2000-2002	47,1
Yükseköğretim	2000-2002	20,6
Ortaöğretim öğrencilerinin genel-meslek liseleri arasında dağılımı (%) <sup>5</sup>		
Mesleki ortaöğretim	1999-2000	72,1
Genel ortaöğretim	1999-2000	27,9
MTE programlarında uygulanan derslerin katılımcılar arasında dağılımı (%) <sup>3</sup>		
Eğitim-öğretim kurumlarında	1997-1998	76
İşletmelerde	1997-1998	24

1 UNDP, Human Development Report 2005.

2. Eurostat

3. CEDEFOP, Key Figures on Vocational Education and Training, 2003.

4. World Bank, World Development Indicators Database.

5. OECD, Education at a Glance 2004.

### 3. TÜRKİYE’DE MESLEKİ-TEKNİK EĞİTİMİN GELİŞİMİ VE YAPISI

#### 3.1. Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitim Sisteminin Yapısı

Amacı sanayi, ticaret ve hizmetler sektörlerine nitelikli eleman yetiştirmek olan mesleki ve teknik eğitim, Türk eğitim sisteminin en önemli organlarından birisidir. Türkiye’de eğitim sistemi 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’na göre oluşturulmuştur. Zaman içerisinde bu kanunda bazı değişiklikler yapılmış ancak, sistemin ana hatlarında ciddi bir farklılaşma olmamıştır. 1986 yılında yürürlüğe giren 3308 Sayılı Mesleki Eğitim Kanunu, mesleki ve teknik eğitimi bir sistem bütünlüğü içerisinde yeniden düzenlemiştir.

Türkiye’de temel mesleki eğitim; örgün mesleki ve teknik ortaöğretimi, çıraklık eğitimini ve önlisans programlarını (meslek yüksekokulları) kapsamaktadır. Halen uygulanmakta olan sistemde meslek öğrenmenin üç yolu bulunmaktadır. Bunlar:<sup>167</sup>

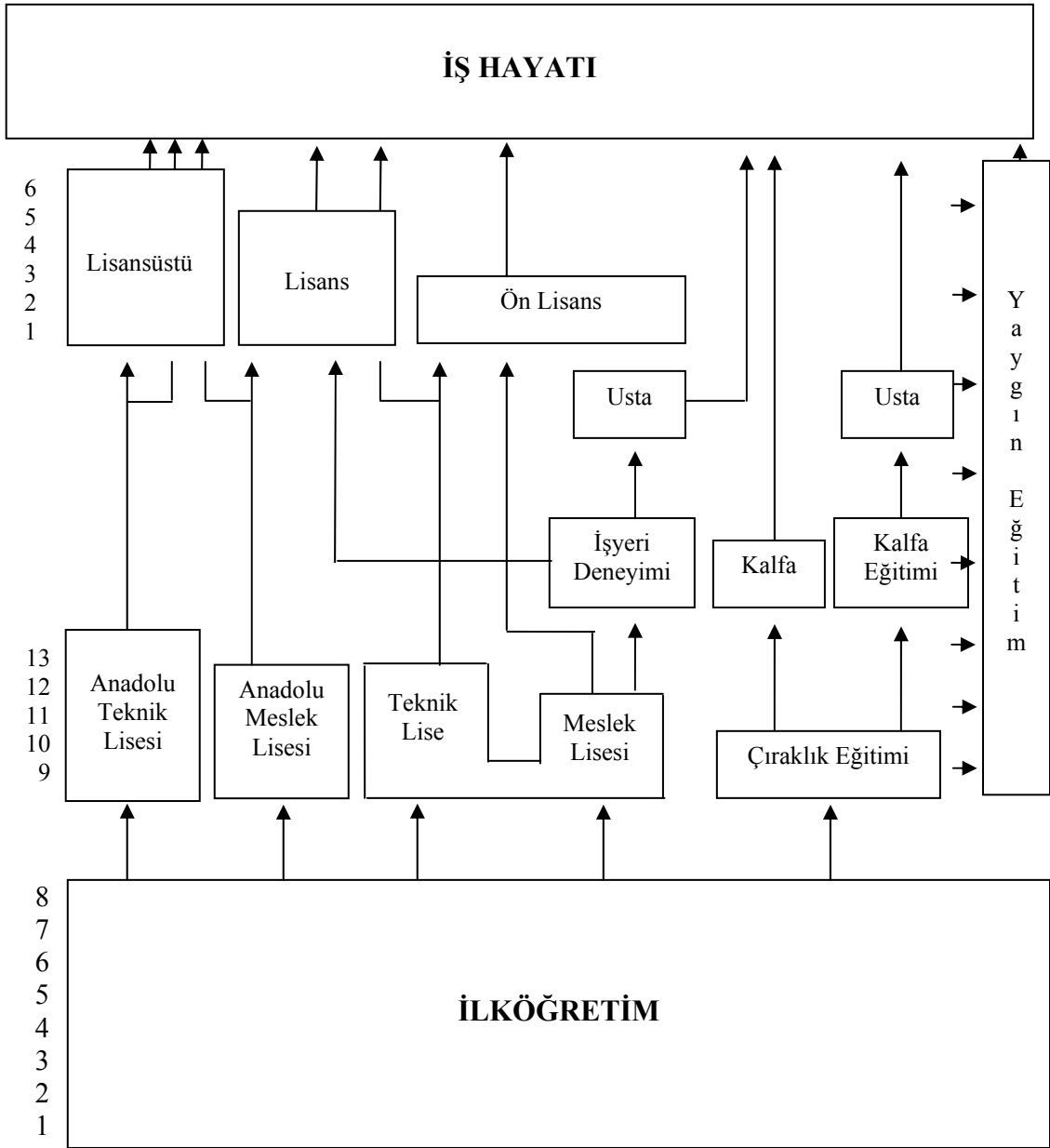
- Örgün Öğretim
- Çıraklık Eğitimi
- Yaygın Eğitimdir.

Şekil 6, Türkiye’de uygulanan mesleki ve teknik eğitim sistemini göstermektedir. Sistemde yer alan örgün öğretim, çıraklık eğitimi ve yaygın eğitim, izleyen konularda ayrıntılarıyla ele alınmıştır.

---

<sup>167</sup> Kocatürk, a.g.e., s. 149.





**Şekil 6. Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitim Sistemi**

TİSK, **Türkiye’de ve Dünyada Mesleki Eğitim, Türk Özel Sektörünün Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri**, (TİSK İnceleme Yayınları: 20, 1997), s. 15.

\*\*\* 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren ortaöğretim kurumlarında eğitim süresi dört yıla çıkartılmıştır. Bu çerçevede, mesleki ve genel öğretim programları birbirine yaklaştırılmış, genel ve mesleki teknik liselerde ortak derslerin süreleri artırılmış, haftalık ders yükü azaltılmıştır.

Tablo 26, bir önceki kısımda incelenen Almanya, İngiltere ve Fransa’da eğitimdeki gelişmenin göstergeleri tablolarının Türkiye için hazırlanmış bir benzerini vermektedir.

**Tablo 26. Türkiye’de Eğitimdeki Gelişmenin Göstergeleri**

<b>Değişkenler</b>	<b>Dönem</b>	<b>Değer</b>
Toplam nüfus (milyon kişi) <sup>1</sup>	2003	71.3
Yıllık nüfus artış hızı (%) <sup>1</sup>	2003-2015	1,3
15 yaş altı nüfus (Toplam nüfusun yüzdesi olarak) <sup>1</sup>	2003	29,7
65 yaş üstü nüfus (Toplam nüfusun yüzdesi olarak) <sup>1</sup>	2003	4,3
Kişi başına düşen GSYİH (satınalma gücü paritesine göre, \$) <sup>1</sup>	2003	6.772
Satınalma gücü paritesine göre GSYİH endeksi (AB 25=100) <sup>2</sup>	2005	27.6
Çalışan başına düşen emek verimliliği (AB 25=100) <sup>2</sup>	2005	39.4
İşsizlik oranı <sup>2</sup>	2006	9,9
Mezuniyet durumuna göre toplam işsizlik oranı (25-64 yaş arası) (%) <sup>3</sup>		
İlköğretim	2005	42
Ortaöğretim	2005	16
Yükseköğretim	2005	11
Zorunlu eğitim çağı (yaş)		6-14
Zorunlu eğitim süresi (yıl)		8
Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı <sup>2</sup>		
İlköğretim	2003	26.5
Ortaöğretim	2003	-
Yükseköğretim	2003	16.9
Eğitim kademelerine göre brüt okullaşma oranı (%) <sup>4</sup>		
İlköğretim	2005-2006	95.6
Ortaöğretim	2005-2006	85.2
Yükseköğretim	2005-2006	38.4
Eğitime Ayrılan Kamu Harcamaları (GSYİH’nın yüzdesi olarak) <sup>1</sup>	2000-2002	3,7
Eğitim kademelerine göre kamu harcamalarının dağılımı (%) <sup>1</sup>		
Okul öncesi ve ilköğretim	2000-2002	37,7
Ortaöğretim	2000-2002	30,1
Yükseköğretim	2000-2002	32,2
Ortaöğretim öğrencilerinin genel-meslek liseleri arasında dağılımı (%) <sup>5</sup>		
Mesleki ortaöğretim	2005-2006	39
Genel ortaöğretim	2005-2006	61
MTE programlarında uygulanan derslerin katılımcılar arasında dağılımı (%)		
Eğitim-öğretim kurumlarında	2005-2006	60
İşletmelerde	2005-2006	40

1 UNDP, Human Development Report 2005.

2. Eurostat

3. TÜİK, Türkiye İstatistik Yıllığı 2005.

4. DPT, Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013)

5 YÖK

Tablodaki değişkenlerin büyük bir kısmı birinci bölümde yer alan eğitimdeki gelişmenin göstergeleri kısmında detaylı bir biçimde verilmiştir. Bu tablonun hazırlanmasındaki amaç, çeşitli göstergeler yardımıyla Türkiye'nin eğitim durumunun, sözü geçen ülkelerle karşılaştırılmasını kolaylaştırmaktır.

Tablo 23, 24, 25 ve 26 karşılaştırıldığında, Türkiye'nin Almanya, Fransa ve İngiltere'den değişik göstergeler açısından bir takım farklılıkları olduğu göze çarpmaktadır. Nüfus değişkeni bakımından, Türkiye nüfusu Almanya'nın nüfusuna yakın olmasına karşın, genç nüfusu sözü edilen ülkelerden yüksektir. Türkiye'nin nüfus piramidi üçgen biçimindedir. Bu durum, genç ve dinamik bir nüfus yapısına sahip olan Türkiye'nin eğitim çağında bulunan nüfusunun da yüksek olduğu sonucunu doğurmaktadır. Ayrıca AB ülkelerinin bir çoğunun aksine Türkiye yüksek nüfus artış hızını halen korumaktadır.

Satınalma gücü paritesine göre Türkiye, kişi başına 6772 \$ GSYİH düzeyiyle kişi başına en az 27.000 \$ GSYİH'ye sahip bu üç ülke ile kıyaslanamayacak durumdadır. Eurostat, AB üyesi ülkelerin satınalma gücü paritesine göre GSYİH'leriyle bir endeks oluşturmuştur. Birliğe üye 25 ülkenin ortalamasını 100 kabul edilmiştir. Bu endekse göre Almanya, Fransa ve İngiltere'nin endeks değerleri 100 üzerinden sırasıyla 110, 108.2 ve 117.5'tir. Türkiye'nin endeks değeri ise sadece 27.6'dır.

Eurostat ayrıca çalışan başına emek verimliliği için de bir endeks değeri oluşturmuştur. Birliğe üye 25 ülkenin ortalamasını 100 kabul eden bu endekse göre Almanya, Fransa ve İngiltere'nin endeks değerleri 100 üzerinden sırasıyla 102.5, 118.9 ve 108.0'dır. Türkiye'nin endeks değeri ise sadece 39.4'tür. Bu verilerin ışığı altında Türkiye'nin bu üç ülkeye göre gelirinin daha düşük; çalışanlarının da daha az verimli olduğu açıkça görülmektedir.

İşgücü kalitesini artıran eğitim göstergelerine bakıldığında ise Türkiye öncelikle 8 yıllık eğitim ile Almanya, Fransa ve İngiltere'den daha kısa bir zorunlu eğitim süresine sahiptir. Almanya'da zorunlu eğitim 12 yıl, Fransa'da 10 yıl ve İngiltere'de 11 yıldır. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı da bu ülkelerden fazladır.

Almanya, İngiltere ve Fransa'da brüt okullaşma oranları 100'ün üzerindedir. Türkiye'de ise ilköğretimde % 95.6, ortaöğretimde % 85.2'dir. Yükseköğretimde, bahsi geçen ülkelerde okullaşma oranı % 60 civarında iken Türkiye'de yaklaşık % 40 oranındadır. Ayrıca, eğitime ayrılan kamu harcamalarının en düşük düzeyde kaldığı ülke yine Türkiye'dir.

Almanya, İngiltere ve Fransa'da öğrencilerin genel lise ve meslek liseleri arasındaki dağılımı, mesleki eğitim ağırlıklı bir niteliğe sahiptir. Ancak Türkiye'de bu oran genel lise ağırlıklıdır. Almanya'da meslek liseleri dual sistem özelliği taşımaktadır. Almanya, İngiltere ve Fransa ile karşılaştırılacak olursa, Türkiye'de uygulanan MTE sistemi Almanya'nın sistemine daha yakındır.

2002 yılında yürürlüğe giren mesleki ve teknik eğitim yönetmeliğine göre Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimin temel ilkeleri şöyle sıralanabilir:<sup>168</sup>

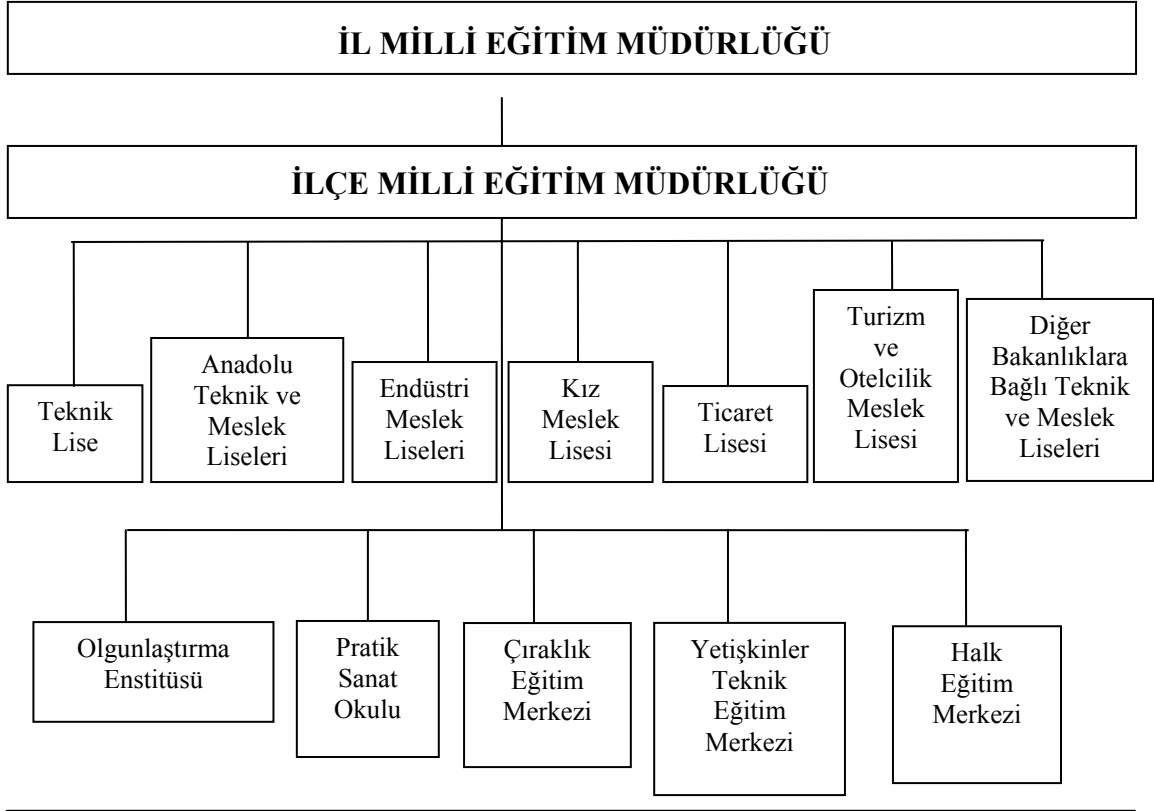
- Kurumların işlevlerinin, Türk Milli Eğitimi'nin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda evrensel hukuka, demokrasi ve insan haklarına uygun ve bir bütünlük içinde yerine getirilmesi.
- Kalkınma planları, hükümet programları ve Milli Eğitim Şurası kararlarında yer alan hedefler, ilkeler ve politikalara uygun olarak insangücü, eğitim ve istihdam ilişkilerinin sağlıklı, dengeli ve dinamik bir yapıya kavuşturulması.
- Gençlere ve yetişkinlere ortak bir genel kültür kazandırmak suretiyle onlarda kişi ve toplum sorunlarını tanıma ve çözüm yollarını üretme; ülkenin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasına katkıda bulunma bilincinin kazandırılması.
- MTE alanında, yerel yönetimler, ilgili oda, kamu ve özel kurum ve kuruluşlar ile gönüllü kuruluş temsilcileri ve sivil toplum örgütlerinin eğitim yönetimi karar süreçlerine katılım ve katkılarının sağlanması, uygulama ve iş birliğinin kurumsallaştırılması.
- Eğitim binalarının fiziki kapasiteleri ile personel, donatım ve diğer olanaklarının en etkin ve verimli biçimde kullanılması amacıyla MTE okul ve kurumlarının

<sup>168</sup> [http://idb.meb.gov.tr/mevzuat/yonetmelik/METE\\_yonetmeli.htm](http://idb.meb.gov.tr/mevzuat/yonetmelik/METE_yonetmeli.htm) (17.10.2006) MEB, Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği, Ankara, 2002.

öncelikle MEB tarafından belirlenecek küçük yerleşim birimlerinden başlanmak üzere merkezler olarak yapılandırılması.

- Örgün, çıraklık ve yaygın MTE ile her bireye ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda bilgi, beceri, tutum, davranış ve iş alışkanlıklarının kazandırılması.
- İş ve hizmet alanlarında gereksinim duyulan nitelikli insangücünün yetiştirilmesi, sürekli eğitimle mesleki bilgi ve becerilerinin güncelleştirilmesi ve uygulanan programlarla girişimcilik bilincinin kazandırılması.
- Öğretim programlarının bütünlüğü ve devamlılığı içinde kurumların bir veya daha fazla meslek yüksekokulu ile ilişkilendirilmiş mesleki ve teknik eğitim bölgelerinin oluşturulması, yükseköğretim kurumları ile her alanda iş birliği yapılması ve ortak çalışmaların yürütülmesi.
- Mesleki eğitim almış olanların, kendi alanlarında istihdamlarının sağlanması,
- İstihdam edilenlerin, uluslararası standartlara ve performanslarına göre geliştirme ve uyum kurslarıyla eğitim düzeylerinin yükseltilmesi.
- MTE sürecinde teknolojinin etkin bir biçimde kullanılarak eğitimin çağdaş, bilimsel ölçütlerde ve yüksek nitelikte sunulması.
- Eğitim, üretim ve hizmette uluslararası standartlara uyulması ve mesleki eğitimde belgelendirmenin özendirilmesi.
- Eğitimin modüler programlarla yapılması, yaşam boyu öğrenim ve sürekli mesleki eğitimin bireylere benimsetilmesi.
- Her ortamda kazanılan yeterliklerin değerlendirilmesi ve belge bütünlüğünün sağlanması.
- Mesleki rehberliğin etkin olarak sürdürülmesi, teknolojik gelişmelerin sürekli olarak izlenmesi.
- Mesleki ve teknik ortaöğretim programları ile bu programların devamı niteliğindeki meslek yüksekokulları arasında program bütünlüğünün sağlanmasıdır.

Mesleki eğitim, esas olarak örgün ve yaygın eğitim kurumlarınca sağlanmaktadır. Şekil 7'de de Türkiye'de uygulanan MTE sisteminin yerel örgütlenmesini gösteren çizim yer almaktadır.



**Şekil 7. Mesleki Örgün ve Yaygın Eğitimin İl Bazında Örgütlenmesi**

Cevat Alkan, Hıfzı Doğan ve İlhan Sezgin, **Mesleki ve Teknik Eğitimin Esasları**, (Ankara: Nobel Yayınları, Kasım 2001), s. 66.

### 3.1.1. Örgün Mesleki ve Teknik Eğitim

Ülkemizde örgün mesleki eğitim, ortaöğretim düzeyinde mesleki ve teknik liseler; yükseköğretim düzeyinde ise meslek yüksekokulları tarafından sağlanmaktadır. Çalışmanın bu kısmında ülkemizde uygulanan mesleki eğitim sisteminin yapısı bahsedilen eğitim kademelerine göre ayrı ayrı ele alınmıştır.

#### 3.1.1.1. Ortaöğretim Düzeyinde Meslek Okulları

Ortaöğretim kademesinde, genel olarak temel mesleki eğitim programları ile teknik eğitim programları uygulanır. Temel mesleki eğitim programları, ülkelerin eğitim sistemlerine ve olanaklarına göre okul sistemine dayalı tam zamanlı programlar veya okul-sanayi iş birliği ile gerçekleştirilen program türlerinden oluşabilir. Her iki program organizasyonunun ortaöğretim kademesinde birlikte uygulandığı mesleki eğitim

sistemleri bulunduğu gibi, sistemin büyük oranda bir tür temel mesleki eğitim program organizasyonuna dayalı olduğu sistemler de vardır. Günümüzde, Türk Mesleki Eğitim Sisteminde ortaöğretim kademesinde okul odaklı ve okul-sanayi iş birliğine dayalı (işletmelerde meslek eğitimi) temel mesleki eğitim programları uygulanmaktadır.

2002 tarihli Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği'ne göre mesleki ve teknik ortaöğretim programlarının amaçları şu biçimde özetlenebilir:<sup>169</sup>

1. Öğrencilere ortaöğretim düzeyinde ortak bir genel kültür kazandırmak.
2. Öğrencileri ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda mesleğe, yükseköğretime veya hayata ya da iş alanlarına hazırlamak.
3. Anadolu Mesleki ve Teknik Ortaöğretim programları ile öğrencilerin bilimsel ve teknolojik gelişmeleri izleyebilecek düzeyde bir yabancı dili öğrenmelerini sağlamak.

3308 sayılı Çıracılık ve Mesleki Eğitim Kanununa göre 20 ve daha fazla personel çalıştıran işletmeler, çalıştırdığı işçi sayısının % 5'inden az, % 10'undan fazla olmamak üzere meslek lisesi öğrencilerine beceri eğitimi yaptırmak zorundadırlar.<sup>170</sup>

İşletmelerde meslek eğitimi yaptıran meslek liselerine devam eden öğrenciler, birinci eğitim yılını okulda tamamlarlar. Mesleki eğitimin ikinci ve üçüncü yıllarında bu öğrenciler beceri eğitimi için haftada üç gün işletmeye, meslek teorisi eğitimi için ise haftada iki gün okula devam ederler. Eğitimi başarı ile tamamlayanlara, meslek lisesi diploması verilir.

Eğitimin ikinci ve üçüncü yılında meslek eğitimi, mesleklerin özelliğine göre bloklaştırılarak da yapılabilir.<sup>171</sup> İşletmelerde beceri eğitimine gönderilemeyen meslek lisesi öğrencileri ile teknik lise öğrencileri yaz aylarında 160 ve 300 saatlik staj çalışmalarını ilgili işletmelerde yapmaktadır. Bu uygulamanın amacı beceri eğitime giden öğrencilerin teknolojik gelişmeleri yakından tanımaları ve istihdam edildiklerinde

<sup>169</sup> [http://idb.meb.gov.tr/mevzuat/yonetmelik/METE\\_yonetmeli.htm](http://idb.meb.gov.tr/mevzuat/yonetmelik/METE_yonetmeli.htm) (17.10.2006) MEB, "Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği", Ankara, 2002.

<sup>170</sup> Alkan, Doğan ve Sezgin, **a.g.e.**, s. 92-93.

<sup>171</sup> <http://www.iskur.gov.tr/mydocu/mevzuat/kanun9.htm> (20.12.2006)

işyerlerine kolaylıkla uyum sağlayabilmeleridir. İşyerleri için ise potansiyel işgücünü tanımak açısından beceri eğitimi oldukça önemlidir.

Ortaöğretim kademesinde uygulanan teknik eğitim programları teknisyen yetiştirmeye yöneliktir. Teknisyen yaptığı görev itibarıyla ustaya daha yakın bir ara meslek kademesidir. Ülkemizde, ortaöğretim kademesinde teknik eğitim programlarında gelişme eğilimi gözlenmektedir.<sup>172</sup>

Örgün mesleki ve teknik ortaöğretim MEB bünyesinde oluşturulmuş üç ana hizmet biriminin koordinasyonunda yürütülmektedir. Bunlar: Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü ile Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğüdür. Bu müdürlüklere bağlı eğitim kurumları ise: Anadolu Teknik Liseleri, Anadolu Meslek Liseleri, Teknik Liseler, Endüstri Meslek Liseleri, Ticaret Liseleri ve Çok Programlı Liselerdir. Tablo 27 örgün mesleki eğitim sistemine dahil olan öğrencilerin söz konusu eğitim kurumları arasındaki dağılımını göstermektedir.

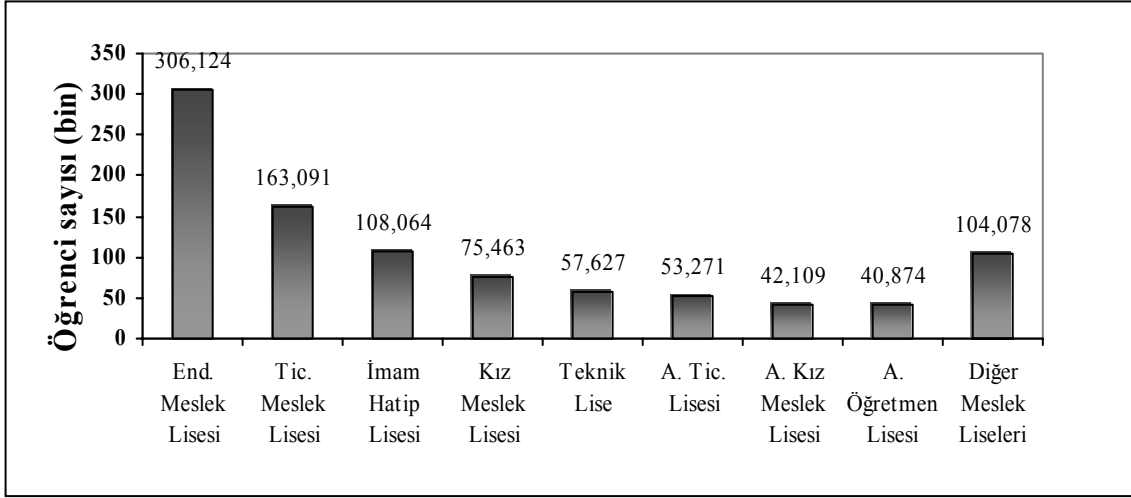
**Tablo 27. 2005-2006 Eğitim Öğretim Yılında Meslek Lisesi Türlerine Göre Öğrenci Sayıları**

Meslek Lisesi Türü	Öğrenci Sayıları
Endüstri Meslek Lisesi	306.124
Ticaret Meslek Lisesi	163.091
Kız Meslek Lisesi	75.463
Teknik Lise	57.627
Anadolu Meslek Lisesi	15.646
Anadolu Kız Meslek Lisesi	42.109
Anadolu Ticaret Lisesi	53.271
Anadolu Öğretmen Lisesi	40.874
İmam Hatip Lisesi	78.537
Anadolu İmam Hatip Lisesi	29.527
Diğer Meslek Liseleri	104.078
Toplam	966.347

YÖK, Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi (Taslak Rapor), s. 86.

<sup>172</sup> Alkan, Doğan ve Sezgin, a.g.e., s. 127.



**Grafik 5. Mesleki Lisesi Türlerine Göre Öğrenci Sayıları (2005-2006)**

İsa Eşme, Uluslararası Mesleki ve Teknik Eğitim Konferansı, Konferans Açılış Bildirgesi Sunumu, [http://www.yok.gov.tr/duyuru/esme\\_15\\_Jan\\_Conf.pdf](http://www.yok.gov.tr/duyuru/esme_15_Jan_Conf.pdf) (05.03.2007)

Tablo 27 ve Grafik 5'e göre, ortaöğretim kademesinde bulunan örgün mesleki eğitim programları arasında en büyük ilgiyi Endüstri Meslek Liseleri görmektedir. Öğrencilerin neredeyse 1/3'ü bu okullara devam etmektedir. Ticaret Liseleri ise öğrenci sayısı bakımından ikinci sıradadır.

Genel, mesleki ve teknik ortaöğretim süresi Haziran 2005-2006 öğretim yılı itibariyle 3 yıldan 4 yıla çıkarılmıştır. Böylece meslek liseleriyle teknik liselerin öğretim süreleri eşitlenmiştir. Ülkemizde gerek örgün, gerekse yaygın eğitim modeli ile sağlanmakta olan mesleki ve teknik eğitimin oldukça sınırlı kaldığı gözlenmektedir. 2000 yılında yapılan nüfus sayımı verilerine göre ülkemizde 15-21 yaş arası toplam 14 milyon genç bulunmaktadır.<sup>173</sup> Günümüzde örgün eğitim sisteminde seçilen meslek eğitimi modeli ile bu gençlerden sadece 1.6 milyonu (mesleki lisesine giden öğrenci sayısı: 1.182.637<sup>174</sup>; meslek yüksek okuluna giden öğrenci sayısı ise 442.404<sup>175</sup>) mesleki eğitim görmektedir. Kısacası, Türkiye'de ilgili çağ nüfusunun sadece % 11'i örgün mesleki eğitim almaktadır. 2005-2006 eğitim öğretim yılında yaygın mesleki eğitim alan kişi sayısı ise 3.9 milyondur. Bu veriler bizlere mesleki eğitimde tabana yayıcı bir model

<sup>173</sup> TÜİK, *Türkiye İstatistik Yıllığı 2005*, s. 43.

<sup>174</sup> MEB, *Türkiye Eğitim İstatistikleri 2005-2006*, s. 150.

<sup>175</sup> YÖK, *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi* (Taslak Rapor), s. 103.

seçilmemiş olduğunu ve öğrencileri mesleğe yönlendirici bir eğitim sistemi kuramadığını göstermektedir.<sup>176</sup>

Tablo 28’de, Türkiye’de 1923-2005 yılları arasında ortaöğretimde öğrencilerin dağılımı görülmektedir. 1923-1924 yılında mesleki eğitim sistemine ne denli ağırlık verildiği verilerden kolaylıkla izlenmektedir. Söz konusu yıllarda %33-%67 olan dağılım yıllar süresince tersine bir gelişim izlemeye başlayarak 2004-2005 öğretim yılında %64-%36 olmuştur. Tabloya göre bu değişim 1943 yılında gözle görülür bir fark yaratmıştır. 1943 yılında genel liselere giden öğrenci oranı %77’ye yükselmiştir.

**Tablo 28. Ortaöğretimdeki Öğrenci Dağılımı**

Yıl	Genel Lise	Mesleki ve Tek.Lise
1923 - 1924	32,66	67,34
1943 - 1944	77,16	22,84
1963 - 1964	71,78	28,22
1983 - 1984	59,62	59,62
2000 - 2001	65,36	34,64
2001 - 2002	64,31	35,69
2002 - 2003	67,68	32,32
2003 - 2004	65,14	34,86
2004 - 2005	63,74	36,26

DPT, Ekonomik ve Sosyal Göstergeler (1950-2004), Tablo 8. 25

Tablo 28’de yer alan verilere ek olarak 2005-2006 öğretim yılında öğrencilerin genel liselere katılımı %61, mesleki ve teknik liselere katılımı %39 olarak gerçekleşmiştir. AB ülkelerinde bu dağılım tam tersinedir. AB’de ortaöğretim kademesine gelmiş öğrencilerden ortalama %65’i meslek liselerine gitmekte, geri kalan %35’i ise genel liseleri tercih etmektedir. Örneğin 2002 yılı verilerine göre Almanya’da dağılım %37 genel eğitim, %63 mesleki eğitim; İngiltere’de % 27,9 genel eğitim, % 72,1 mesleki eğitim; Fransa’da % 43,7 genel eğitim, % 56,3 mesleki eğitim biçimindedir.<sup>177</sup>

<sup>176</sup> TİSK, **Türkiye’de Mesleki Eğitim**, (Ankara: TİSK Yayın No: 107, 1991)s. 20.

<sup>177</sup> OECD, **Education at a Glance 2004**, s. 292.

Tablo 29, Türkiye’de ortaöğretim kademesinden mezun olan öğrencilerin dağılımını göstermektedir. 2003-2004 öğretim yılında çağ nüfusunun %36’si genel liseyi bitirirken sadece %18.5’i mesleki liseyi bitirebilmektedir.

**Tablo 29. İlgili Çağ Nüfusunun Ortaöğretimi Bitirme Oranları**

Yıllar	Genel Lise	Mesleki ve Tek.Lise
1999-2000	20,60	16,72
2000-2001	19,62	17,00
2001-2002	22,47	16,06
2002-2003	26,44	14,42
2003-2004	36,34	18,53

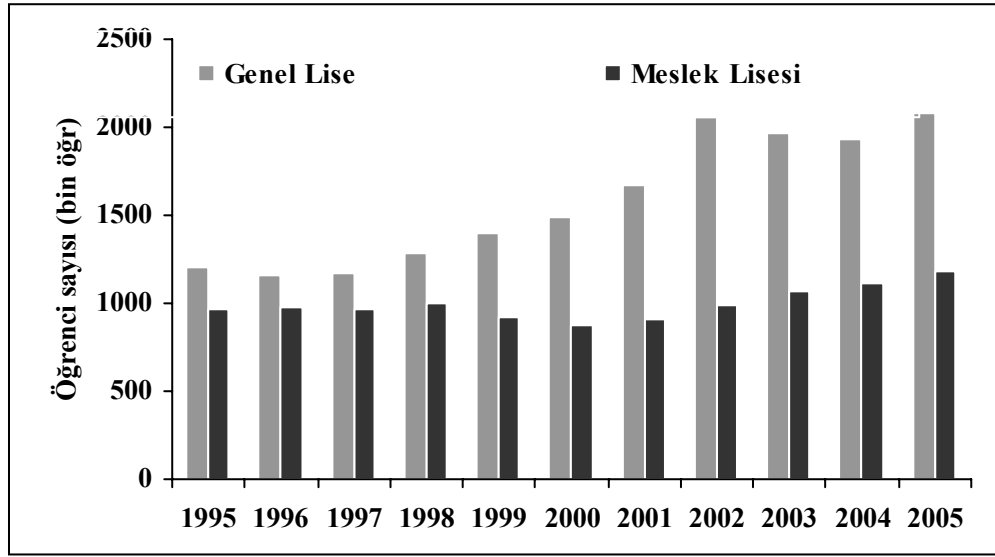
DPT, Ekonomik ve Sosyal Göstergeler (1950-2004)

Tablo 30’da ise, 1950 yılından itibaren mesleki eğitim ve genel eğitimde ortaöğretim düzeyinde öğrenci, öğretmen ve öğretmen başına düşen öğrenci sayıları yer almaktadır. Genel liseler ile karşılaştırıldığında meslek liselerinde okuyan öğrenci sayısının az olmasının yanı sıra MTE’ de öğretmen başına düşen öğrenci sayısının da genel liselerden az olduğu görülmektedir. 2004-2005 yılları arasında genel liselerde 1.9 milyon öğrenci için 93.2 bin öğretmen bulunurken, MTE’ de 1.1 milyon öğrenci için 74.7 bin öğretmen çalışmaktadır.

**Tablo 30. 1950-2005 Yılları arasında Genel ve Mesleki - Teknik Ortaöğretimde Öğrenci ve Öğretmen Sayıları**

Yıl	Genel Lise			Mesleki ve Teknik Lise		
	Öğrenci (000)	Öğretmen	Öğrenci / Öğretmen Oranı	Öğrenci (000)	Öğretmen	Öğrenci / Öğretmen Oranı
1950-1951	22	1.954	11	53	4.488	12
1960-1961	76	4.219	18	108	8.333	13
1970-1971	245	11.219	22	235	15.021	16
1980-1981	535	41.334	13	355	33.690	11
1990-1991	799	63.858	13	627	48.917	13
2000-2001	1.704	71.594	24	903	69.847	13
2001-2002	1.490	72.586	21	827	66.150	13
2002-2003	2.054	82.379	25	981	71.828	14
2003-2004	1.964	86.051	23	1.051	74.000	14
2004-2005	1.937	93.209	21	1.102	74.740	15

MEB, DİE

**Grafik 6. Yıllara Göre Genel Lise ve Meslek Liselerinde Okuyan Öğrenci Sayıları**

İsa Eşme, Uluslararası Mesleki ve Teknik Eğitim Konferansı, Konferans Açılış Bildirgesi Sunumu, [http://www.yok.gov.tr/duyuru/esme\\_15\\_Jan\\_Conf.pdf](http://www.yok.gov.tr/duyuru/esme_15_Jan_Conf.pdf) (05.03.2007)

Grafik 6'da genel lise ve mesleki liselerde okuyan öğrenci sayısının gelişimi verilmiştir. Son yıllarda sınavsız geçiş sisteminin de etkisiyle meslek liselerinde okuyan öğrenci sayısında artış, genel liselerde okuyan öğrenci sayısında ise azalış görülmektedir.

### 3.1.1.2. Meslek Yüksekokulları

Meslek Yüksekokulları (MYO), ortaöğretim sonrası, ön lisans kademesinde, becerili işçi ile mühendis arasındaki orta kademe teknik insangücünün yetiştirilmesini amaçlayan yükseköğretim kurumlarıdır. Teknikerlik eğitiminin ortaöğretim sonrası iki yıllık teknik eğitim ile sağlanması dünyada yaygın bir uygulamadır. Ortaöğretim sonrası teknik eğitim programları yaptığı görev yönünden mühendis ve araştırmacıya daha yakın olan teknisyenleri yetiştirmeyi amaçlar. Programların kapsamında fen, matematik ve uygulamalı teknik derslerin ağırlığı ortaöğretim kademesinde uygulanan teknik eğitim programlarına oranla daha fazladır.

Ortaöğretim sonrası teknik eğitim programları yaygın bir biçimde tercih edilmektedir. Bu tip önlisans programlarında, ileri düzeyde başarı sağlayan öğrencilere lisans seviyesindeki teknik eğitim programlarına dikey geçiş olanağı verilir. Dikey geçişte,

ortaöğretim sonrası teknik eğitim sırasında kazanılan kredilerin bir kısmı lisans seviyesindeki teknik eğitim için de kabul edilir. Ülkemizde, ortaöğretim sonrası teknik eğitim programları meslek yüksekokullarında uygulanmaktadır.

Lisans kademesinde ise mühendis ve teknik öğretmen yetiştirmeyi amaçlayan teknik eğitim programları uygulanır. Programların öğretim süresi ortaöğretimden sonra 4 yıldır. Lisansüstü teknik eğitim programları ise uzmanlığa yöneliktir.<sup>178</sup>

MYO, 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 3.maddesinde “Belirli mesleklere yönelik ara insangücü yetiştirmeyi amaçlayan dört yarı yıllık eğitim-öğretim sürdüren bir yükseköğretim kurumudur” biçiminde tanımlanmıştır. Kuruluş şekillerine göre ülkemizde üç çeşit MYO bulunmaktadır. Bunlar devlet üniversiteleri tarafından kurulmuş olan MYO'lar, vakıf üniversiteleri tarafından kurulmuş MYO'lar ve üniversite kurma şartına bağlı olmaksızın 4702 Sayılı Kanun hükümlerine göre vakıflar tarafından kurulan MYO'lardır. 2004-2005 eğitim-öğretim yılı itibarıyla devlet ve vakıf üniversiteleri ile vakıflar tarafından kurulan meslek yüksekokulu sayısı 625'dir. Bunlardan sadece 490'ı faal durumdadır. Bu okullarda teknik programlar, iktisadi ve idari programlar, sağlık programları ve denizcilik programları adı altında toplam 258 programda eğitim öğretim yapılmaktadır. Meslek yüksekokullarının yükseköğretim sistemi içindeki payını artırmak için son yıllarda alınan bazı önlemler aşağıda belirtilmiştir.<sup>179</sup>

- Sayıları 100'e yaklaşan yeni MYO açılmıştır.
- MYO'larda ikinci öğretim yaygınlaştırılmıştır.
- Uzaktan öğretim artırılmıştır.
- Büyük il merkezlerindeki 26 MYO'da Devlet Planlama Teşkilatı'ndan sağlanan maddi olanaklarla kapasite artışına gidilmiştir.
- Vakıfların MYO kurması desteklenmiştir.
- AÖF önlisans programları geliştirilerek daha fazla öğrencinin yerleştirmesi sağlanmıştır.
- Meslek liselerinden MYO'lara sınavsız geçiş uygulaması başlatılmıştır.

<sup>178</sup> Alkan, Doğan ve Sezgin, a.g.e., s. 128.

<sup>179</sup> YÖK, **Meslek Yüksekokullarının Bugünkü Durumu ve Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Okullarından Meslek Yüksekokullarına Sınavsız Geçişin Değerlendirilmesi**, (Ankara, Nisan, 2004.)

Yukarıda bahsedilen önlemler sayesinde 2004-2005 eğitim öğretim yılı itibariyle meslek yüksekokullarındaki öğrenci sayısı 399.578'e yükselmiştir. Bu öğrencilerden 384.456'sı devlet, 15.122'si vakıf üniversitelerinde okumaktadır. Bu sayıya AÖF önlisans öğrencileri dahil değildir. Yine 2004-2005 yılı itibarıyla 213.130 öğrenci AÖF önlisans programlarında okumaktadır. Buna rakamlara göre meslek yüksekokullarının örgün yükseköğretim sistemi içindeki payı ilk kez % 30.82'ye çıkmaktadır. Bu oran gelişmiş ülkelerin çoğunda %30'un üzerinde olup Singapur'da %59, Tayvan'da %55, İsviçre'de %47, ABD'de %45'dir. Yıllarca %15-20'ler arasında seyreden bu oranının ileri ülkelerin asgari seviyesi olan %30 oranına yükselmesi sevindirici bir durumdur. AÖF ön lisans öğrenci sayıları ilave edildiğinde ise bu oran % 31.53'e ulaşmaktadır.<sup>180</sup>

**Tablo 31: Mesleki ve Teknik Lise Çıkışlı Adaylardan MYO'larına Yerleşenler**

Yıl	Sayı	Yerleşenler içindeki Yüzde
2000	56.674	53,6
2001	64.076	54,1
2002	166.402	85,9
2003	121.718	75,8
2004	128.098	65,5

Tablo 31'de görüldüğü gibi, mesleki ve teknik lise çıkışlı adaylardan MYO'lara yerleşen öğrencilerin sayıları, 2002 yılında en yüksek değerine ulaşmış ve bir önceki yıla göre %159,7'lik bir artış göstermiştir. Bu öğrencilerin, MYO'lara yerleşen toplam öğrenci sayısı içindeki yüzdesi de 2002 yılında en yüksek değerine ulaşmış ve bir önceki yıla göre % 58,8'lik artış göstermiştir. 2002 yılında kaydedilen yüksek oranın kaynağı meslek liselerine sınavsız olarak meslek yüksekokullarına devam etme hakkı kazandıran sınavsız geçiş sistemidir.<sup>181</sup>

2004-2005 eğitim öğretim yılı itibarı ile meslek yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanı sayısı 6.483 olup, öğretim elemanının başına düşen öğrenci 59'dir. Bu oran Almanya'da 5, İngiltere'de 20, Japonya'da 9, Belçika'da 10, Hollanda'da 14, Macaristan'da 11, Kore ve ABD'de 21'dir. Türkiye'de mesleki ve teknik ortaöğretimde

<sup>180</sup> MEB, **Milli Eğitim İstatistikleri (2004-2005)**, 2005. Ankara.

<sup>181</sup> YÖK, **Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu**, Kasım 2005.

13 öğrenciye bir öğretmen düşerken, onların bir üst kademesi olan MYO'larda öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının 59 olmasını düşündürücüdür.<sup>182</sup>

### 3.1.2. Çıraklık Eğitimi

Çıraklık, kalfalık ve ustalık, bireyin eğitim seviyesini değiştirmeyen MTE programlarıdır. Bu şekilde kazanılan eğitim deneyimlerine, örgün mesleki eğitime geçişte kredi verilmesi, pek çok ülke eğitim sisteminde gözlenen, yaygın bir uygulamadır. Türkiye'de de bu uygulama, Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu ile yeniden düzenlenmiştir.<sup>183</sup>

2002 tarihli Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği'ne göre çıraklık eğitimi programlarının amaçları şu biçimde özetlenebilir:<sup>184</sup>

1. Aday çırakların ilgi, istek ve yeteneklerine uygun meslek seçimi yapmalarına yardımcı olmak.
2. Çırakların mesleklerinde gerekli bilgi, beceri ve iş alışkanlıkları kazanmalarını sağlamak ve onları kalfalığa hazırlamak.
3. Kalfalara, mesleklerinin gerektirdiği iş ve işlemleri bağımsız olarak yapabilmeleri ve bir iş yerini yönetebilmeleri için gerekli bilgi, beceri, tutum, davranışlar ile iş alışkanlıkları kazandırmak ve onları ustalığa hazırlamak.
4. Ustalara; aday çırak, çırak ve kalfalar ile öğrenci/kursiyerlerin işletmelerdeki eğitimlerini yaptırmak amacıyla iş pedagojisi kursları düzenlemek, başarılı olanlara usta öğreticilik belgesi vermek.
5. İş güvenliğine ait genel ilkeleri öğretmek, çalışma hayatına uyumu sağlayacak tutum ve davranışlar kazandırmak.
6. Çalışma disiplininin anlam ve önemini kavratmaktır.

<sup>182</sup> [http://www.yok.gov.tr/egitim/endustriyel/myo\\_durumu.doc](http://www.yok.gov.tr/egitim/endustriyel/myo_durumu.doc) (12.11.2006)

<sup>183</sup> Alkan, Doğan ve Sezgin, a.g.e., s. 127-128.

<sup>184</sup> [http://idb.meb.gov.tr/mevzuat/yonetmelik/METE\\_yonetmeli.htm](http://idb.meb.gov.tr/mevzuat/yonetmelik/METE_yonetmeli.htm) (17.10.2006) MEB, "Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği", Ankara, 2002.

3308 Sayılı Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu ilk defa 1986 yılında Beşinci Kalkınma Planı çerçevesinde çıkarılmıştır. Bu kanun çıraklık eğitiminin Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından desteklenmesi ve mesleki eğitimin işyerinde uygulama olanaklarından faydalanması (işyeri modeli) ile ilgili düzenlemeleri kapsamaktadır.<sup>185</sup> 3308 Sayılı Kanun en son olarak 19.06.2001 tarihinde yürürlüğe giren 4702 Sayılı Kanun ile yeniden düzenlenmiştir. 3308 Sayılı Kanunda çırak, kalfa ve usta kavramları şu biçimde tanımlanmaktadır:

**Çırak;** çıraklık sözleşmesi esaslarına göre bir meslek alanında mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve iş alışkanlıklarını iş içerisinde geliştiren kişidir.

**Kalfa;** bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve iş alışkanlıklarını kazanmış ve bu mesleklerle ilgili iş ve iş işlemlerini ustanın gözetimi altında, kabul edilebilir standartlarda yapabilen kişidir.

**Usta;** bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve iş alışkanlıklarını kazanmış ve bunları mal ve hizmet üretiminde iş hayatınca kabul edilebilir standartlarda uygulayabilen, üretimi planlayabilen, üretim sırasında karşılaşılabilecek problemleri çözümlayebilen, düşüncelerini yazılı, sözlü ve resim ile açıklayabilen, üretim ile ilgili pratik hesapları yapabilen kişidir.<sup>186</sup>

Aday çırak ve çıraklar, pratik eğitimlerini işyerlerinde, işyerindeki eksik kalan pratik eğitimleri ile teorik eğitimlerini de mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumlarında veya MEB tarafından uygun görülen işyerlerinin eğitim birimlerinde alırlar. Teorik ve pratik eğitim birbirlerini tamamlayacak biçimde planlanır ve yürütülür. Aday çırak ve çıraklar, mesleğin özelliğine göre haftada 8 saatten az olmamak üzere, genel ve mesleki eğitim görürler. Bu eğitime katılmaları için aday çırak ve çırak öğrencilere ücretli izin verilir.

<sup>185</sup> İlhan Dülger, **Mesleki Yayıgın Eğitim ve Türkiye**, (Ankara: MEB XII. Milli Eğitim Şurası 13-17 Kasım 1989), s. 81.

<sup>186</sup> Emire Ulukan, **Türkiye’de Uygulanan Mesleki Eğitimi Modellerinin Karşılaştırmalı Değerlendirmesi**, (Ankara: TES-AR Yayınları, Yayın No: 28, 1998), s. 12.



Meslekler açısından çıraklık eğitimine girişte aranan eğitim düzeyi ve çıraklık süresi en az iki, en çok dört yıl olarak belirlenir. Lise ve daha üst düzeyde genel eğitimden sonra çıraklık eğitimine başlayanlar için eğitim süresi, mesleklerindeki çıraklık eğitimi süresinin yarısına kadar kısaltılabilir.

Kalfa adayının mesleği ile ilgili bilgi, beceri ve iş alışkanlıklarına iş hayatınca kabul edilebilir seviyede sahip olup olmadığı kalfalık sınavı ile tespit edilir. Çıraklar kabul edilebilir mazeretleri dışında çıraklık eğitimi süresi sonunda açılacak ilk kalfalık sınavına girmek zorundadırlar. Çıraklık sözleşmesi ilk kalfalık sınavını izleyen ikinci kalfalık sınavının tamamlanması ile sona erer. Kalfalık hakkını elde edenlere kalfalık belgesi verilir.<sup>187</sup>

Çıraklık eğitimini başarıyla tamamlayarak kalfalık yeterliğini kazananlar en az üç yıllık iş deneyimi ve ustalık eğitimi sonunda ustalık sınavlarına girebilirler. Ustalık sınavının amacı, bireyin mesleği ile ilgili bilgi, beceri ve iş alışkanlıklarını mal ve hizmet üretiminde bağımsız olarak iş hayatınca kabul edilen standartlarda uygulayıp uygulayamadığını ölçmektir. Meslek liselerinden mezun olanlar da en az bir yıllık iş deneyiminden sonra ustalık sınavlarına girebilirler. Ustalık sertifikasına sahip olmayan veya bu yeterlikle kişiyi çalıştırmayanlar işyeri açamazlar. Ustalık yeterliğine çıraklık eğitimi veya örgün mesleki eğitim yoluyla ulaşabilirler. Birey, kendi durumuna uygun olan bu iki yaklaşımdan birisini seçebilir.

Ustalık eğitimi sırasında bireye bir işyerinin yönetimiyle ilgili davranışlarla birlikte ileri mesleki davranışlar da kazandırılmaktadır. Birçok sanayileşmiş ülkede ustaların gelecekte beceri eğitiminde görev alabileceği düşünülerek, iş eğitimi kursları, ustalık eğitiminin kapsamı içerisine alınmaktadır.<sup>188</sup>

4702 Sayılı Kanun, çıraklık eğitimi sisteminden mesleği ile ilgili bilgi, beceri ve iş alışkanlıklarını kazanarak kalfa veya usta unvanını alanlar ile genel lise mezunlarının

<sup>187</sup> <http://www.iskur.gov.tr/mydocu/mevzuat/kanun9.htm> (20.12.2006)

<sup>188</sup> Alkan, Doğan ve Sezgin, a.g.e., s. 92-93.

telafi eğitimi olarak meslek alanı diplomasına erişmelerine olanak sağlanmıştır.<sup>189</sup> Kalfalar ve ustalar, çalışırken gece ve tatil günlerinde açılan meslek lisesi telafi kurslarına devam ederek, meslek lisesinden mezun olabilirler.

### 3.1.3. Yaygın Eğitim

Yaygın eğitim, örgün eğitim sistemine hiç girmemiş ya da herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademedен çıkmış kişilere, ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak için örgün eğitimin yanında veya dışında, onların ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişmelerini sağlayıcı nitelikte, çeşitli süre ve düzeylerde, yaşam boyu yapılan eğitim, öğretim, üretim, rehberlik ve uygulama faaliyetlerinin tümü olarak tanımlanmaktadır. Bir çok bakanlık, kamu kurumu ve özel eğitim kurumu yaygın mesleki eğitim hizmetleri sunmaktadır.<sup>190</sup>

2002 tarihli Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği'ne göre yaygın mesleki ve teknik eğitim programlarının amaçları şu biçimde özetlenebilir:<sup>191</sup>

1. Kursiyerleri; ilgi, istek ve yeteneklerine uygun olarak girişimci, üretken, endüstri ve hizmet alanlarının gereksinimine uygun meslek elemanı olarak yetiştirmek, istihdam için gerekli bilgi, beceri, tutum ve davranışları kazandırmak, olgunlaşma eğitimi gerektiren alanlarda; araştıran, geliştiren, değerlendiren, tasarlayan, girişimci ve yaratıcı bireyler yetiştirmek.
2. Bir meslek sahibi olup mesleğinde ilerlemek isteyenler ile meslek değiştirmek isteyenlere ilgi, istek ve yeteneklerine uygun meslek edindirmek.
3. Kursiyerlerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yaşamları için gereksinim duydukları yeterlikleri kazanmalarına uygun eğitimleri sağlamaktır.

<sup>189</sup> Ayten Ulusoy, "Kalifiye İşgücünün Yetiştirilmesinde Eğitim Kurumu-İşletme İş Birliği: Türkiye Uygulaması", **İşveren Dergisi**, TİSK, Mayıs 2004.

<sup>190</sup> Kocatürk, **a.g.e.**, s. 179.

<sup>191</sup> [http://idb.meb.gov.tr/mevzuat/yonetmelik/METE\\_yonetmeli.htm](http://idb.meb.gov.tr/mevzuat/yonetmelik/METE_yonetmeli.htm) (17.10.2006) MEB, "Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği", Ankara, 2002.

Türkiye’de yaygın eğitim hizmetleri çok sayıda özel, resmi kurum ve kuruluş tarafından yürütülmektedir. Özellikle meslek kuruluşlarının bu konudaki faaliyetlerinin önemli boyutlara ulaştığına dikkat çekmek gerekmektedir. MEB tarafından verilen yaygın eğitim, Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından yönetilmektedir. Bu çerçevede çeşitli “Halk Eğitimi Kursları” ve “Çıraklık Eğitimi Kursları” verilmektedir. Halk Eğitimi Kurslarında; okuma yazma kursları, mesleki ve teknik kurslar, sosyal-kültürel kurslar, engellilere yönelik mesleki ve teknik kurslar ile sosyal-kültürel kurslar bulunmaktadır.<sup>192</sup> Bu kursların dışında MEB tarafından verilen diğer yaygın eğitim programları mesleki ve teknik eğitim merkezlerinde ve yetişkinler teknik eğitim merkezlerinde verilmektedir.

Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu, örgün eğitim siteminden ayrılmış, çıraklık eğitimi aşamasını geçirmiş yetişkinleri işe hazırlamak için çeşitli tür ve düzeylerde meslek kursları açılmasına olanak vermektedir. Bu kurslar; iş öncesi, işte geliştirme, teknolojik değişmelere uyum ve özel mesleki eğitim kursları olarak planlanmaktadır. İş öncesi ve özel mesleki eğitim kurslarına devam edenler, Kanunun çırak ve öğrencilere getirdiği olanaklardan yararlanabilirler.<sup>193</sup>

4702 Sayılı Kanun gereğince, eğitim maliyetini azaltmak, kaynakları daha verimli kullanmak ve eğitimin niteliğini artırmak amacıyla, öncelikle MEB tarafından belirlenen küçük yerleşim birimlerinde olmak üzere “Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezleri” kurulmaktadır. Bu merkezlerde, mesleki ve teknik eğitim alanında diplomaya götüren Anadolu Teknik Lise, Anadolu Meslek Lisesi, Teknik Lise ve Meslek Lisesi seviyesindeki ortaöğretim programlarının tümü, çıraklık eğitimi programları ile belge ve sertifikaya götüren yaygın mesleki ve teknik eğitim programları uygulanmaktadır. MEB tarafından, küçük yerleşim birimlerinde açılmış bulunan, öğrenci sayısı yeterli olmayan bazı mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları ile mesleki eğitim merkezleri aynı yönetim altında toplanmak için mesleki ve teknik eğitim merkezi olarak yapılandırılmıştır. Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezleri ilk kez 2001-2002 öğretim yılında faaliyete geçirilmiştir.<sup>194</sup>

<sup>192</sup> <http://cygm.meb.gov.tr/> (07.10.2006)

<sup>193</sup> Alkan, Doğan ve Sezgin, **a.g.e.**, s. 92-93.

<sup>194</sup> [http://etogm.meb.gov.tr/index.asp?sayfa\\_id=200&konu=bolum\\_metem](http://etogm.meb.gov.tr/index.asp?sayfa_id=200&konu=bolum_metem) (12.10.2006)

Ayrıca, endüstriyel alanlarda kurslar yoluyla, en az ilköğretim okulu mezunu gençlere meslek kazandırmak, mesleklerinde gelişmek isteyenlerin mesleki bilgi ve becerilerini yeni teknolojilere paralel olarak geliştirmek amacıyla yaygın endüstriyel teknik eğitim kurumları kurulmuş. “Yetişkinler Teknik Eğitim Merkezleri” olarak adlandırılan bu merkezlere yatılı öğrenci kabul edilmektedir.

Türkiye’de uygulanmakta olan yaygın eğitim faaliyetlere ilişkin istatistiklerin tam olarak toplanamaması, ülkemizde yürütülen yaygın eğitim hizmetlerinin olduğunun çok altında görünmesine sebep olmaktadır.<sup>195</sup>

**Tablo 32. Yaygın Eğitim Kurumları (2004 Yılı)**

<b>Kurum</b>	<b>Kurum Sayısı</b>	<b>Kursiyer Sayısı</b>	<b>Öğretmen Sayısı</b>
Pratik Kız Sanat Okulu	366	88.336	193
Olgunlaşma Enstitüsü	12	1.681	312
Yetişkinler Teknik Eğitim Merkezi	12	155	
Halk Eğitim Merkezi	922	1.126.103	5.079
Mesleki Eğitim Merkezi	359	333.255	4.555
Özel Eğitim	285	9.654	1.761
Eğitim ve Uygulama Okulu	101	4.060	1.282
Mesleki Eğitim Merkezi	54	1.622	201
İş Eğitim Merkezi	105	1.787	41
Bilim ve Sanat Merkezi	25	2.185	237
Meslek Kursları*		48.619	
Özel Öğretim	6.688	1.843.712	45.850
Özel Kurslar	3.704	1.059.147	15.313
Özel Dershaneler	2.984	784.565	30.537
<b>Genel Toplam</b>	<b>8.644</b>	<b>3.451.515</b>	<b>57.750</b>

MEB, **Milli Eğitim İstatistikleri 2004-2005**, s. 166.

\* 3308 Sayılı Kanuna göre açılan meslek kursları

Tablo 32’ye göre, Türkiye’de 2004 yılında yaklaşık 3.5 milyon kişi yaygın eğitim almaktadır. Bunlar içerisinde sadece 48.619’u 3308 Sayılı Kanuna tabi olarak mesleki eğitim görmektedir. Diğer kurumlarda yaygın eğitim alan öğrencilerin önemli bir

<sup>195</sup> DPT, **Dokuzuncu Kalkınma Planı Eğitim (Okul Öncesi, İlk ve Ortaöğrenim) Özel İhtisas Komisyonu Raporu**, (Ankara, 2006), s. 18.

çoğunluğu özel öğretimi tercih etmektedir. Bu duruma paralel olarak da özel eğitim kurumlarının sayısı diğer kurumlara göre son derece yüksektir. Halk eğitim merkezleri de yaygın bir biçimde tercih edilen eğitim kurumlarından. Yaygın eğitim kurumlarında 57.750 öğretmen istihdam edilmektedir.

### **3.2. Türkiye’de Uygulanmakta Olan Mesleki Eğitim Projeleri**

Türkiye’de yürütülen örgün ve yaygın mesleki eğitim projelerini MEB, YÖK, İŞKUR, gibi kuruluşların dışında diğer kuruluşlar, özellikle de belediyeler, üniversiteler, vakıflar, sendikalar ve özel eğitim kurumları üstlenmektedir. Çalışmanın bu kısmında Türkiye’de MTE programlarını yürüten bu kuruluşlar ve uyguladıkları projeler tanıtılmıştır.

#### **3.2.1. Milli Eğitim Bakanlığı’nın Mesleki Eğitim Projeleri**

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yürütülen örgün ve yaygın eğitim projeleri mesleki ve teknik eğitim alanında en önemli yeri temsil etmektedir. MEB, Kalkınma Planlarında mesleki ve teknik eğitime verilen önem doğrultusunda, 1970’li yılların sonlarından itibaren bir dizi proje uygulamasına gitmiştir. Bunlardan ilki “Okul Sanayi Ortaklaşa (OSANOR) Projesi”dir. OSANOR, 1978-1979 öğretim yılı başında Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı ile Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Araştırmaları Merkezi iş birliğiyle uygulanmaya başlamıştır. Projenin temel amacı, ekonominin ihtiyaç duyduğu ara insangücünü hazırlayabilmek ve meslek eğitiminin ihtiyaçlarını karşılayabilmek için eğitim kurumları ve sanayinin iş birliği içinde çalışabilecekleri bir sistem geliştirmek olmuştur. Dört Endüstri Meslek Lisesi ile başlayan OSANOR eğitimi, sonraki yıllarda Ticaret, Turizm ve Kız Teknik Öğretimini de kapsayacak şekilde 23 okulda (ikisi Kız Meslek Lisesi) uygulanmıştır. Değerlendirme çalışmalarında olumlu sonuçların alındığı belirtilmiştir.<sup>196</sup>

<sup>196</sup> Hıfzı Doğan, “Okul Sanayi Ortaklaşa (OSANOR) Eğitimi Çalışmaları ve Elde Edilen Sonuçlar”, *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 17(1-2), 250.

Daha sonra 1993 yılında Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü tarafından başlatılan “Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme (METGE) Projesi” gündeme gelmiştir. Proje, 2000 yılında alınan bir kararla 2001-2002 öğretim yılından itibaren Mesleki ve Teknik Eğitim Planlı Okul Gelişim Modeli olarak değiştirilmiş ve 2002-2003 öğretim yılı sonuna kadar devam etmiştir. 1993 yılında 7 ilde bulunan 7 pilot okulda uygulanmaya başlanan METGE projesi, 2000-2001 öğretim yılında ülkedeki Türkiye genelindeki bütün okullara yayılmıştır.

METGE Projesinin amaçları; bölgesel ihtiyaçlara duyarlı, çevrenin katılım ve iş birliğini sağlayan, eğitim gereksinimleri doğrultusunda modüler öğretim programları geliştirebilen, mesleğe yönelik standartları eğitime taşıyabilen, bireysel öğretim (modüler öğretim) yöntemi doğrultusunda kaynak materyal hazırlayabilen, öğrencileri iş hayatı ve istihdam hakkında bilinçlendiren, mezunları izleyebilen, okulun fiziki kapasite ve donanımını artırarak verimli kullanabilen, ürün, hizmet ve eğitim satarak kaynak yaratabilen daha çağdaş bir okul yapısı ve öğretim sisteminin geliştirmesi olmuştur.<sup>197</sup>

1999 yılında düzenlenen AB Helsinki Zirvesi'nde Türkiye'nin MTE sistemini geliştirme çabalarını desteklemek amacıyla Türkiye'nin Avrupa Akdeniz Ülkeleri İşbirliği (MEDA) fonlarından yararlandırılması kararlaştırılmıştır. Bunun sonucunda Türkiye ekonomisinin işgücü ihtiyacıyla, mesleki ve teknik okullarının çıktıkları arasındaki boşluğu kapatabilmek amacıyla bazı uluslararası proje fikirleri geliştirmiştir. Bu yöndeki ilk adım olarak, 4 Temmuz 2000 tarihinde, Türkiye ile AB arasında Türkiye'deki “Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi (MEGEP) Projesi”nin anlaşması imzalanmıştır.

Projenin teknik yardım ekibi, 30 Eylül 2002 tarihinde çalışmalarına başlamıştır. MEGEP'in süresi 5 yıldır; ilk altı ayı başlangıç dönemi, geri kalan 4,5 yıllık süre ise uygulama dönemi olarak ayrılmıştır. Projenin toplam bütçesi 58,2 milyon Euro'dur; bunun 51 milyon Euro'luk kısmı AB tarafından sağlanan hibe, geri kalan 7,2 milyon Euro'luk kısmı ise Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti'nin yerel katkısıdır.<sup>198</sup>

<sup>197</sup> MEB, Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme (METGE) Projesi, <http://ktogm.meb.gov.tr/Dosyalar/metge.htm>. (20.03.2007)

<sup>198</sup> <http://www.megep.meb.gov.tr/indextr.html> (07.10.2006)

MEGEP, Ulusal Yeterlilik Sisteminin oluşturulmasını da içeren bir ulusal reformun uygulanması yoluyla mesleki eğitim sisteminin nitelik ve uygunluğunun geliştirilmesini, kamu kurumları, toplumsal ortaklar ve işletmelerin kurumsal kapasitelerinin ulusal, bölgesel ve yerel düzeylerde güçlendirilmesini ve reform sürecinin uygulanmasına yerel oyuncuların da dahil edilmesi yoluyla sistemin yerelleşme sürecinin hızlandırılmasını hedeflemektedir.

MEGEP kapsamında yapılan etkinlikler ise şu biçimde sıralanabilir: Mesleki eğitim reform organlarının oluşturulması, iş piyasasının gereksinimlerinin çözümlenmesi, meslek standartlarının geliştirilmesi, eğitim standartlarının geliştirilmesi, ulusal yeterlilik sisteminin geliştirilmesi, mevcut öğretim programlarının gözden geçirilmesi ve Türkiye için bir yaşam boyu öğrenme kavramının geliştirilmesidir.<sup>199</sup>

MEB Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı koordinesinde yürütülen MEGEP ile ilgili olarak Genel Müdürlüğe bağlı 34 okul pilot olarak seçilmiş ve bu okulların bünyesinde; Uçak Bakımı, Elektrik-Elektronik Teknolojisi, Makine Teknolojisi, Otomotiv Teknolojisi, Araç Yapımı Ve Tamiri, Gaz Teknolojisi, İnşaat Teknolojisi, Plastik Teknolojisi, Metal Teknolojisi, Döküm Teknolojisi ve Kuyumculuk olmak üzere 11 alanda programlar uygulanmış ve geliştirilmek üzere 62 bölüm açılmıştır.<sup>200</sup>

MEB, Türkiye’de Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesinin yanında, Avrupa Birliği’nin MEDA programı çerçevesinde “Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumlarının Modernizasyonu” (MTEM) ve “Temel Eğitimin Desteklenmesi” projelerine de katılmaktadır.<sup>201</sup>

Türkiye ve Dünya Bankası arasında yapılan ikraz anlaşmaları sonucunda, Almanya, Fransa ve Japonya hükümetleri ile yapılan teknik iş birliği anlaşmaları ile Endüstriyel Teknik Öğretim okul ve kurumlarındaki atölye ve laboratuvarların modern teknolojilere uygun olarak donatılması, teknik öğretmenlerin yurt içi ve yurt dışında yabancı dil ve

<sup>199</sup> <http://www.megep.meb.gov.tr/> (07.10.2006)

<sup>200</sup> [http://etogm.meb.gov.tr/index.asp?sayfa\\_id=400&konu=megep](http://etogm.meb.gov.tr/index.asp?sayfa_id=400&konu=megep) (07.10.2006)

<sup>201</sup> <http://www.meb.gov.tr/Stats/ist2001/Bolum11s1.htm> (07.10.2006)

alan eğitimine alınması, öğretim programlarının geliştirilmesi, öğretim materyalleri ve ders kitaplarının hazırlanması amacıyla dış finansman kaynaklı değişik projeler uygulamaya konulmuştur.<sup>202</sup>

### 3.2.2. Yükseköğretim Kurulunun Mesleki Eğitim Projeleri

4702 Sayılı Kanun uyarınca 2001 yılından itibaren mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından meslek yüksekokullarına sınavsız olarak öğrenci alınmaya başlanmıştır. Bu geçişin program açısından tutarlılığını ve devamlılığını sağlayabilmek ve ileride modüler sisteme geçişe olanak verecek ve aynı zamanda istihdam kesiminin gereksinimlerini karşılayacak biçimde meslek yüksekokulları eğitim programlarının geliştirilebilmesi için 2003 yılından itibaren MEB ve YÖK iş birliği ile “Meslek Yüksekokulları Program Geliştirme Projesi” uygulanmaya başlamıştır.

Meslek Yüksekokulları Program Geliştirme Projesi, mesleki ve teknik ortaöğretim ile yükseköğretim ders programları arasında bütünlüğü ve devamlılığı sağlayan internet tabanlı, meslek yüksekokulları öğretim elemanları, meslek lisesi öğretmenleri, program geliştirme uzmanları, sanayi temsilcilerinin iş birliği ile gerçekleştirilmiş bir projedir.<sup>203</sup>

Meslek yüksekokullarının seçilmiş 15 programını, meslek liseleri ile meslek yüksekokulları arasında uyumu sağlayacak şekilde internet üzerinden iletişim sağlayarak geliştirmektedir. Seçilen 15 program, Türkiye’deki 490 faal meslek yüksekokulundaki yaklaşık 300 programın öğrenci sayısının %70’ni kapsamaktadır. Seçilen programlar; Bilgisayar Programcılığı, Endüstriyel Elektronik, Elektronik Haberleşme, Elektrik, Kontrol Sistemleri Teknolojisi, Makine, İklimlendirme-Soğutma, İnşaat, Otomotiv, Tekstil, İşletmecilik, Bilgisayarlı Muhasebe ve Vergi Uygulama, Turizm-Otelcilik, Büro Yönetimi ve Sekreterlik ile Pazarlama programlarıdır.

Meslek yüksekokullarının programları, meslek liselerinin programlarını tamamlayacak şekilde yapılandırılmıştır. Her program için ilgili endüstriyel kuruluşlardan programla

<sup>202</sup> <http://etogm.meb.gov.tr/index.asp?sayfa-id=400&konu=bilgi> (07.10.2006)

<sup>203</sup> <http://kamer.cmtyo.ankara.edu.tr/~gurbuz/meb-yok/doc/> (07.10.2006)



ilgili görüşleri istenmiştir. ABD, İngiltere ve İskoçya'daki benzeri programı uygulayan meslek yüksekokulları dengi kolejlerin programları incelenmiştir. Program geliştirilirken ABD'deki Minnesota Üniversite ve Kolejler Birliğinden ve British Council aracılığı ile İngiliz mesleki eğitim uzmanlarından yararlanılmıştır.<sup>204</sup> Bu proje uygulanmaya devam etmektedir.

### 3.2.3. İŞKUR'un Mesleki Eğitim Projeleri

Türkiye'de mesleki eğitim programlarını belirleyen kuruluşların en başında eski adı İş ve İşçi Bulma Kurumu, yeni adıyla ise Türkiye İş Kurumu (İŞKUR) gelmektedir. İŞKUR; istihdamın artırılması ve işgücü piyasasının nitelikli işgücü gereksinimlerini karşılaması amacıyla, aktif işgücü programları çerçevesinde çeşitli işgücü yetiştirme faaliyetlerinde bulunmaktadır. Bunlar; istihdam garantili işgücü yetiştirme kursları, kendi işini kurmak isteyenlere yönelik meslek edindirme kursları, meslek geliştirme kursları, özürülere yönelik mesleki eğitim ve rehabilitasyon faaliyetleri, hükümlülerin mesleki eğitimine yönelik çalışmalar ve işsizlik sigortası kapsamında işsizlere verilen eğitimlerdir.

“İstihdam Garantili İşgücü Yetiştirme Kursları”, kuruma kayıtlı herhangi bir mesleği ya da iş piyasasında geçerli bir mesleği olmayan işsizlerin, işgücü piyasasının ihtiyaç duyduğu mesleklerde yetiştirilerek istihdam edilmelerini amaçlayan kurslardır. 2005 yılında istihdam garantili olarak 28 işgücü yetiştirme kursu düzenlenmiş, bu kurslara 398'i kadın ve 181' i erkek olmak üzere toplam 579 kişi katılmıştır.

“Kendi İşini Kurmak İsteyenlere Yönelik Meslek Edindirme Kursları” ise kuruma kayıtlı işsizlerden herhangi bir mesleki bilgi ve becerisi bulunmayanların kendilerine gelir getirici bir faaliyette bulunmalarını garanti etmek amacıyla düzenlenen meslek edindirme kurslarıdır. Bu kurslar daha çok yörenin özellikleri dikkate alınarak planlanmaktadır. 2005 yılında kendi işini kuracaklara yönelik olarak 29 işgücü yetiştirme kursu düzenlenmiş, bu kurslara 297' si kadın ve 151' i erkek olmak üzere toplam 448 kişi katılmıştır.

<sup>204</sup> [http://www.cmyo.ankara.edu.tr/proje/arsiv/genel\\_bilgiler.doc](http://www.cmyo.ankara.edu.tr/proje/arsiv/genel_bilgiler.doc) (07.10.2006)

İŞKUR'un eğitim kursları içinde en büyük payı (yaklaşık % 90'ın üzerinde) istihdam garantili eğitim kursları ile kendi işini kurmak isteyenlere yönelik mesleki edindirme kursları almaktadır. Tablo 33'de, 2000-2006 döneminde söz konusu iki program çerçevesinde açılan kurs ve katılan işsiz sayıları verilmektedir.<sup>205</sup>

**Tablo 33. İŞKUR'un Yürüttüğü Çeşitli Mesleki Eğitim Projeleri Kapsamında Açtığı Kurs ve Katılan İşsiz Sayıları**

Yıllar	İstihdam Garantili Kurslar		Kendi İşini Kuracaklara Yönelik Kurslar	
	Kurs Sayısı	Kursiyer Sayısı	Kurs Sayısı	Kursiyer Sayısı
2000	136	2.159	58	942
2001	30	533	13	211
2002	27	486	11	200
2003	22	374	18	341
2004	10	191	33	578
2005	28	579	29	448
2006*	176	3.404	27	442
<b>Toplam</b>	<b>429</b>	<b>7.726</b>	<b>189</b>	<b>3.162</b>

<http://www.iskur.gov.tr/mydocu/grafik.html> (07.10.2006)

\* (31.08.2006 itibarıyla)

İŞKUR'un düzenlediği üçüncü tip kurs ise "Meslek Geliştirme Kursları"dır. Bu kurslar bir mesleği olan ancak, mesleki niteliğini geliştirmek isteyen işsizlerin niteliklerini işgücü piyasasının gereklerine göre yükseltmek ve istihdamlarını sağlamayı amaçlar.

Kurum herhangi bir mesleği olmayan özörlönlere ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine uygun mesleklerde bilgi ve beceri kazandırmak ve bu amaçla onları istihdama hazırlamak üzere işgücü yetiştirme kursları düzenlemektedir. 2005 yılında özörlönlere yönelik olarak 42 adet kurs düzenlenmiş, bu kurslara 312' si kadın ve 1398' i erkek olmak üzere toplam 1710 kişi katılmıştır.

İŞKUR ayrıca, "Bilişim Çırakları Projesi" adı altında bir mesleki eğitim programı daha uygulamaya başlamıştır. Bu proje ile; Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Fonu'ndan yardım alan veya yardım alma durumunda bulunan dar gelirli ailelerin lise

<sup>205</sup> Biçerli, a.g.e., s. 287.

mezunu çocuklarının bilgi teknolojileri konusunda eğitilerek, KOSGEB ve TİM(Türkiye İhracatçılar Meclisi)' in desteği ile ihracat yapan Küçük ve Orta Ölçekli İşletmelerde(KOBİ) ara eleman olarak istihdam edilmeleri amaçlanmıştır. Proje, ihracatçı ve potansiyel ihracatçı olan işletmelerin yoğun olarak bulunduğu 14 ilde uygulanmaktadır. Projenin, ilk uygulama aşaması sonucunda 1006 kişi eğitimini tamamlamış olup bu kişilere ilişkin istihdam çalışmaları devam etmektedir.<sup>206</sup>

### 3.2.4. Ulusal Ajansın Mesleki Eğitim Projeleri

Ulusal Ajans, katılımcı ülkelerin AB Eğitim ve Gençlik programlarından yararlanmayı sağlamak üzere ülke içinde kurdukları ve ilgili taraflar ile iş birliği içinde programlardan yararlanma faaliyetlerini organize eden ve koordinasyonu sağlayan birimdir.<sup>207</sup>

Ülkemizde, Ocak 2002 tarihinde Bakanlar Kurulu Kararı ile Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) bünyesinde Ulusal Ajans görevini yerine getirmek üzere bir daire başkanlığı kurulmuştur.<sup>208</sup>

Ulusal Ajansın Türkiye’de Yönettiği Avrupa Birliği Projeleri:

1. Genel Eğitim (Socrates)
  - 1.1. Yükseköğretim (Erasmus)
  - 1.2. Örgün Eğitim (Comenius)
  - 1.3. Yetişkin Eğitimi- Yaygın Eğitim (Grundvig)
  - 1.4. Avrupa Dilleri Eğitimi (Lingua)
  - 1.5. Eğitimde Uzaktan Öğrenim ile Bilgi ve İletişim Teknolojileri (Minerva)
2. Gençlik Programı (Youth)
3. Mesleki Eğitim (Leonardo Da Vinci)'dir.

<sup>206</sup> <http://www.iskur.gov.tr/mydocu/kurs.html> (07.10.2006)

<sup>207</sup> DPT. “Türkiye’nin AB Eğitim ve Gençlik Programlarına Katılım Süreci ve Ulusal Ajans.” Ankara: AB Eğitim ve Gençlik Programları Dairesi Başkanlığı, Aralık 2002. <http://ekutup.dpt.gov.tr/egitim/yamana/ulusalaj.ppt> (28.02.2007)

<sup>208</sup> [http://www.ua.gov.tr/portal/page?\\_pageid=240,36462&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://www.ua.gov.tr/portal/page?_pageid=240,36462&_dad=portal&_schema=PORTAL) (28.02.2007)

Türkiye, Avrupa Birliğinin üç eğitim programı olan Socrates, Leonardo da Vinci ve Youth Programına Nisan 2004 tarihinden itibaren resmen katılmıştır. Bunlardan mesleki eğitimin kalitesinin artırılması ve güçlendirilmesini amaçlayan Leonardo Da Vinci ülkemizde başarıyla uygulanmaktadır. Mesleki eğitim almış kişiler, öğrenciler, genç işçiler, eğiticiler ve yeni mezunlar için üye ülkelere ziyaret, eğitimcilerin ve mesleki eğitim uzmanlarının eğitimi için uluslararası değişim, spesifik konularda uzmanların eğitim ziyaretleri projeleri, bilgi ve iletişim teknolojilerinin mesleki eğitimde kullanılması, mesleki eğitimde yenilik ve kalitenin geliştirilmesi ve transferine yönelik projeler, mesleki eğitimde yabancı dil ve kültür bilgisinin geliştirilmesine yönelik projeler bu program kapsamında Türkiye'nin de yararlandığı alanlardır.<sup>209</sup>

### 3.2.5. Diğer Kuruluşların Mesleki Eğitim Projeleri

Ülkemizde mesleki eğitim, sadece MEB, YÖK ve İŞKUR aracılığı ile değil; diğer kuruluşların, üniversitelerin, vakıfların, özel eğitim kurumlarının, sendikaların, meslek odalarının ve belediyelerin düzenlediği kurslar aracılığıyla da gerçekleştirilmektedir.

Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu (TİSK) ve Türkiye İşçi Sendikaları Konfederasyonu (TÜRK-İŞ), AB tarafından finanse edilen Türkiye'de Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) kapsamında, "TİSK ve TÜRK-İŞ Eğitim ve İstihdamda Etkinlik Artırma Pilot Projesi"ni 20 Nisan 2005 tarihi itibarıyla başlatmıştır. Bir yıl süreli olan bu proje ile, ülkemizde mesleki eğitim ve istihdam sistemlerinin daha etkin şekilde çalışabilmesinde ve eğitim ile istihdam arasındaki bağın güçlendirilmesinde sosyal tarafların katkılarının artırılması hedeflenmektedir. Mesleki eğitimin, istihdamın taleplerine daha duyarlı hale getirilmesinde sosyal tarafların katkıları büyük önem arz etmektedir. İşgücü piyasası taleplerine göre mesleki eğitimin yapılandırılması istihdama katkıda bulunacağı gibi, mesleki eğitime olan talebi de artıracaktır.<sup>210</sup> TİSK, MEGEP projesinin yanında MTEM projesine de iştirak etmektedir.

İstanbul Ticaret Odası (İTO), üyelerinin nitelikli ara eleman ihtiyacının giderilmesine yönelik taleplerin karşılanması amacıyla meslek edindirme ve geliştirmeye yönelik

<sup>209</sup> <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/AvrupaBirligi2004/ABEgitimProgTurkiyeninKatilimi.htm>

<sup>210</sup> <http://projeler.tisk.org.tr/megep.asp?id=2>, (25.10.2006)

eğitim verilmek üzere İstanbul Ticaret Odası Mesleki Eğitim Merkezi'ni (İTOMEM) kurmuştur.<sup>211</sup>

KOSGEB (Küçük ve Orta Boy Ölçekli Sanayi Geliştirme ve Destekleme İdaresi Başkanlığı), İŞKUR tarafından yürütülen Bilişim Çırakları Projesine ve MEB tarafından yürütülen MEGEP ve MTEM'e de katılmaktadır.<sup>212</sup>

Belediyeler tarafından yürütülen mesleki eğitim programlarına güzel bir örnekte İSMEK'tir. İstanbul Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Meslek Eğitimi Kursları (İSMEK), "Örgün eğitim sistemi dışında planlı, programlı ve sistemli olarak yürütülen bir eğitim şekli" olarak tanımlanan yaygın eğitimin ilkeleriyle gerçekleştirilen bir yetişkin eğitimi organizasyonudur. 1996 yılında kurulan İSMEK'ten bugüne kadar 217.870 İstanbullu ücretsiz olarak sanat ve meslek eğitimi hizmeti almıştır. İSMEK, 2005-2006 eğitim-öğretim döneminde İstanbul'un 30 ilçesindeki 170 kurs merkezinde, 97 ayrı branşta 120 bin kursiyere eğitim vermiştir. 2006-2007 eğitim döneminde ise 193 kurs merkezinde 97 branşta eğitimlerine devam etmektedir. İSMEK tarafından yürütülen mesleki eğitim kurslarından bazıları; anne-çocuk eğitimi, bahçıvanlık, berberlik, bilgisayarlı modelistlik, cilt bakımı, terzilik, ev hizmetleri, fotoğrafçılık, gazetecilik, kuaförlük, sinema ve televizyon, yaşlı ve hasta bakıcılığı, trikotaj ve yemektir.<sup>213</sup>

### 3.3. Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimin Sorunları

Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimin gerek nicelik, gerekse nitelik olarak yeterli bir düzeyde olmadığı bilinen bir gerçektir. Bunun yanında ülkemizin nitelikli ara eleman gücüne olan ihtiyacı had safhadadır. Türkiye için gereken ara elemanın temel sağlayıcısı olacak mesleki eğitim kurumlarında mesleki ortaöğretim kurumları ve meslek yüksekokullarında bir takım sorunlar bulunmaktadır.

<sup>211</sup> <http://www.ito.org.tr/ITOPortal/SDMMain.aspx?tabid=608> (14.03.2007)

<sup>212</sup> <http://www.kosgeb.gov.tr/> (25.10.2006)

<sup>213</sup> <http://www.ismek.org/> (25.10.2006)

### 3.3.1. Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Sorunları

Mesleki ve teknik ortaöğretim sorunları: Ortaöğretimde hedeflenen öğrenci dağılımının gerçekleştirilememesi, istihdam olanaklarının kısıtlı olması, mezunların görev ve yetkilerinin belirsiz olması, üniversiteye girmenin amaç haline gelmesi, okulda alınan eğitimin gerçek yaşamdan farklı ve yetersiz olması, işverenlerin nitelikli ara eleman gereksinimlerinin karşılanamaması, okul-sanayi iş birliğinin zayıf olması, MTE okullarının altyapısının hızla gelişen bilim-teknoloji ve üretim sistemlerine göre geri kalması, MTE'nin oldukça maliyetli olması, mezunların başka alanlarda çalışmasının kaynak israfına yok açması ve imam hatip okullarının zamanla meslek lisesinden uzaklaşıp genel liselerin alternatifi durumuna gelmesidir.

İstihdam olanaklarının kısıtlı olması: Mesleki ve teknik öğretim kurumlarının istihdam olanaklarının sınırlı olduğu bölgelerde kurulmuş olması nedeniyle mesleki ve teknik lise öğrencilerinin istihdam olanakları azdır.

Mezunların görev ve yetkilerinin belirsiz olması: MTE'den mezun olan öğrencilerin iş piyasasında görev, yetki ve sorumlulukları belirsizdir. Avrupa Birliği'nde 8 bin meslek tanımlanmış olmasına karşın, Türkiye'de böyle bir ilerleme kaydedilememiştir.<sup>214</sup>

Üniversiteye girmenin amaç haline gelmesi: Genel liselerde olduğu gibi toplumun MTE'den beklentileri meslek için değil; üniversiteye girmek haline dönüşmüştür.<sup>215</sup> Eğer, meslek liselerinde öğrenciler, 3-4 yıllık öğretimle hem mesleğe hem yükseköğretime hazırlanabiliyorsa, öğrencilerini aynı sürede sadece yükseköğretime hazırlayan genel liselerin öğrenim süresinin uzun olduğu söylenebilir. Bu varsayım doğruysa, genel lise öğrencilerinin bir meslek öğrenecek kadar zamanları boşa gitmektedir. Ancak, meslek lisesi mezunlarının istihdama ve yükseköğretime geçiş oranlarının düşüklüğü dikkate alındığında, meslek liselerinin öğrencilerini ne mesleğe ne yükseköğretime hazırlayamadığı söylenebilir.<sup>216</sup>

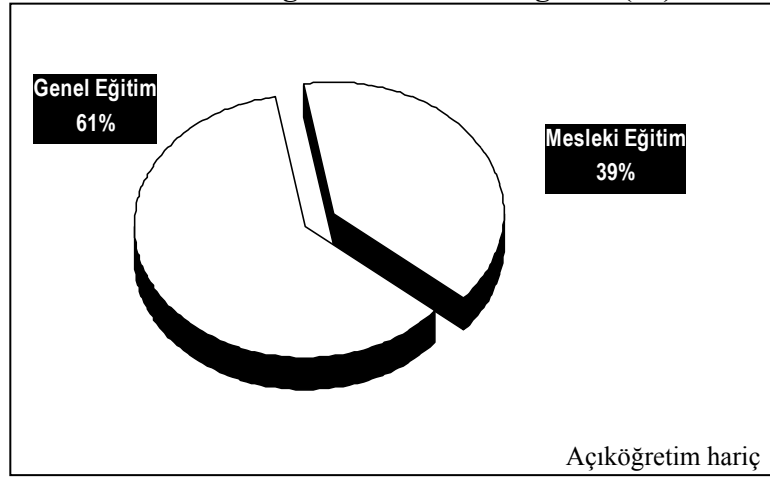
<sup>214</sup> Ruhi Kılıç, "Bilgi Toplumunda Mesleki ve Teknik Eğitim (METE) ve METE'de Yeni Yönelimler", **16. Milli Eğitim Şurası Hazırlık Dokümanı; Mesleki ve Teknik Eğitim**, (MEB, 1998), s. 20.

<sup>215</sup> İbrahim Kadi, "Mesleki-Teknik Eğitimin Sorunları ve Öneriler", **16. Milli Eğitim Şurası Hazırlık Dokümanı; Mesleki ve Teknik Eğitim**, (MEB, 1998), s. 60.

<sup>216</sup> DPT, **Dokuzuncu Kalkınma Planı Eğitim (Okul Öncesi, İlk ve Ortaöğretim) Özel İhtisas Komisyonu Raporu**, (Ankara, 2006), s. 17.

Ortaöğretimde hedeflenen öğrenci dağılımının gerçekleştirilememesi: V., VI. ve VII. Kalkınma Planlarında yer alan ortaöğretimde mesleki ve teknik eğitime ağırlık verileceği ve %65 mesleki ve teknik eğitim, %35 genel eğitime yönlendirilmesi hedefine son 20 yılda ulaşamamıştır.<sup>217</sup> Grafik 7’de görüldüğü gibi, ortaöğretim kademesinde okuyan öğrencilerin %61’i genel eğitimi, %39’u mesleki ve teknik eğitimi tercih etmektedir.

**Grafik 7. Ortaöğretim Kademesinde Okuyan Öğrencilerin Mesleki Eğitim ve Genel Eğitim Arasında Dağılımı (%)**



İsa Eşme, “Uluslararası Mesleki ve Teknik Eğitim Konferansı, Konferans Açılış Bildirgesi Sunumu”, [http://www.yok.gov.tr/duyuru/esme\\_15\\_Jan\\_Conf.pdf](http://www.yok.gov.tr/duyuru/esme_15_Jan_Conf.pdf) (05.03.2007)

Okulda alınan eğitimin gerçek yaşamdan farklı ve yetersiz olması: Eğitimi sürdürülen mesleklerin, eğitim programları, eğitimcileri ve ders materyalleri işletmelerde işe girildiğinde karşılaşılan iş gereklerine tam olarak uygun değildir. Ayrıca, ortaöğretimde öğrenim çıktılarında kontrol olmadığından meslek lisesi çıkışlılarda ciddi bir nitelik sorunu vardır.

İşverenlerin nitelikli ara eleman gereksinimlerinin karşılanamaması: Bir yandan mesleki ve teknik okul mezunları, işgücü piyasasının talep ettiği niteliklere tam olarak sahip değilken, diğer yandan da işletmelerde nitelikli ara eleman açığı bulunmaktadır. Bu durum, mezunların işsiz kalmasına ya da başka alanlarda çalışmalarına neden

<sup>217</sup> Ruhi Kılıç, “Bilgi Toplumunda Mesleki ve Teknik Eğitim (METE) ve METE’de Yeni Yönelimler”, **16. Milli Eğitim Şurası Hazırlık Dokümanı; Mesleki ve Teknik Eğitim**, (MEB, 1998), s. 20.

olmaktadır.<sup>218</sup> Türkiye’de işsizlik oranı %10’un altına inmezken işadamlarının %38.5’inin nitelikli eleman bulamamaktan yakınmaları mesleki ve teknik eğitimin niteliğine ağırlık verilmesinin gerekliliğini bir kez daha ortaya koymaktadır.<sup>219</sup>

Okul-sanayi iş birliğinin zayıf olması: Türkiye genç işsizliğinde dünya altıncısıdır. Günümüzde gençlerin dörtte birinden fazlası işsizdir ve bu oran sürekli artmaktadır. Bu durumun en önemli nedenlerinden birisi okul-sanayi iş birliğinin yetersizliği ve sistemin işleyişinde işletmelere tanınan rolün zayıflığıdır.<sup>220</sup> İş dünyasının, halen %65’i lise seviyesinin altında eğitimi olan mevcut işgücü profiliyle dünya ile rekabet edemeyecek olması, mesleki ve teknik eğitime verilen önemin arttırılmasını ve iş dünyası ile mesleki eğitim konusunda iş birliğinin artarak devam etmesini gerektirmektedir.<sup>221</sup>

MTE okullarının altyapısının hızla gelişen bilim-teknoloji ve üretim sistemlerine göre geri kalması: Mesleki ve teknik okullarda uygulanan ders programları bilim, teknoloji ve üretim yöntemlerindeki hızlı gelişmelerden çok fazla etkilenmektedir. Eğitim için gereken altyapı harcamaları ve öğrenci başına düşen yıllık maliyet genel okullara oranla MTE’de çok yüksektir. Hızlı teknolojik gelişmeyi yakalamada güçlük çekilmektedir. Bazı durumlarda, eğitim için gereken makine ve ekipman (donanım) kullanım ömrünü tamamlamadan, teknolojik ömrünü tamamlamaktadır.<sup>222</sup>

MTE’nin oldukça maliyetli olması: Mesleki ve teknik lise açmak için yapılması gereken yatırımın öğrenci başına düşen maliyeti, genel liselere oranla yaklaşık iki kat fazladır. Bu durum Grafik 8’de açıkça görülmektedir. 2002-2006 yıllarının ortalaması alındığında genel eğitim veren liselerde öğrenci başına 850 dolar harcama yapılırken mesleki ve teknik eğitim veren liselerde bu miktar 1500 dolara çıkmaktadır.

<sup>218</sup> Şimşek ve Gök, **a.g.e.**, s. 60-61.

<sup>219</sup> Meral Tamer, “Meslek Liselerine Neşter Zamanı”, **Milliyet**, (14.03.2007).

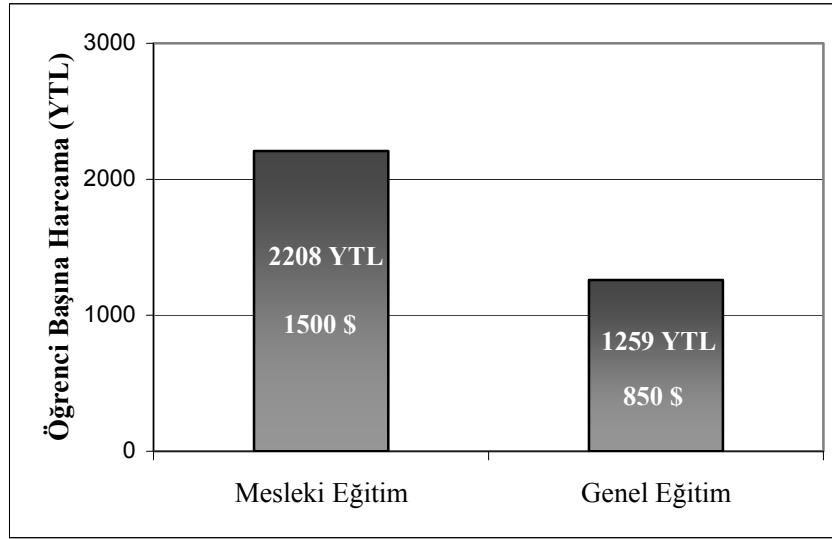
<sup>220</sup> Şimşek ve Gök, **a.g.e.**, s. 60-61.

<sup>221</sup> Uluslararası Mesleki ve Teknik Eğitim Konferansı, Sonuç Bildirgesi, Ankara: 15-16 Ocak 2007, [http://www.yok.gov.tr/duyuru/Concluding\\_Declaration.pdf](http://www.yok.gov.tr/duyuru/Concluding_Declaration.pdf) (05.03.2007)

<sup>222</sup> İbrahim Kadı, Mustafa Balcı ve Melik Çetin, “Üniversite Önünde Yığılma ve Nedenleri”, **16. Milli Eğitim Şurası Hazırlık Dokümanı; Mesleki ve Teknik Eğitim**, (MEB, 1998), s. 39.



**Grafik 8. Mesleki Ortaöğretimde Öğrenci Başına Düşen Harcama (2002-2006 Ortalaması YTL olarak)**



İsa Eşme, “Uluslararası Mesleki ve Teknik Eğitim Konferansı, Konferans Açılış Bildirgesi Sunumu” [http://www.yok.gov.tr/duyuru/esme\\_15\\_Jan\\_Conf.pdf](http://www.yok.gov.tr/duyuru/esme_15_Jan_Conf.pdf) (05.03.2007)

Mezunların başka alanlarda çalışmalarının kaynak israfına neden olması: Mesleki ve teknik ortaöğretimden mezun olanların öğrenim gördüğü alanda çalışma oranı sadece %10-15 arasında değişmektedir.<sup>223</sup> Çok daha maliyetli olan mesleki eğitimden mezun olanların, uzmanlıkları dışında bir alana yönelmeleri kaynakların boşa harcanmasına yol açmaktadır.

İmam Hatip Okullarının zamanla meslek lisesinden uzaklaşıp genel liselerin alternatifi durumuna gelmesi: İmam Hatip Okulları, Tevhidi Tedrisat Kanununa göre, din hizmetlerinin yerine getirilmesi için görevlendirilen memurların yetişmesi için kurulmuşlardır. Meslek liseleri grubunda yer alan bu okullar, 1970’li yıllardan itibaren, amaçları, sayıları ve programları bakımından, kuruluş hedefinden uzaklaşarak genel liselere alternatif liselere dönüştürülmüşlerdir. Ayrıca İmam Hatip Liseleri, öğrenci başına maliyette, mesleki ve teknik eğitimde ikinci sırada, genel liselerden 2.4 kat daha maliyetlidir.<sup>224</sup>

<sup>223</sup> Duran Altıparmak, “Mesleki Teknik Orta ve Yükseköğretim”, **AB Kopenhag Süreci ve Maastricht Bildirgesi Açısından Türkiye’de Mesleki Öğretim ve Eğitimi Bekleyen Zorluklar Uluslararası Konferansı**, (Ankara: MEB, 2005), s. 83.

<sup>224</sup> İsa Eşme, “Uluslararası Mesleki ve Teknik Eğitim Konferansı, Konferans Açılış Bildirgesi Sunumu”, [http://www.yok.gov.tr/duyuru/esme\\_15\\_Jan\\_Conf.pdf](http://www.yok.gov.tr/duyuru/esme_15_Jan_Conf.pdf) (05.03.2007)

### 3.3.2. Meslek Yüksekokullarının Sorunları

Meslek yüksekokullarının sorunları: Fiziki kapasite yetersizliği, yeni teknoloji araç-gereç ve donanım eksikliği, öğretim elemanı sıkıntısı, büyük şehirlerde MYO eksikliği, stajla ilgili sorunlar, kaynak yetersizliği, sınavsız geçiş sisteminin yarattığı sorunlar, iş dünyası ile iş birliğinin yeterli düzeyde olmaması, öğrenci profilinin yöresel özellikler taşıması, öğrencilerin farklı amaçlarla MYO'nu tercih etmesi ve Türkiye'de eğitim-istihdam ilişkisinin zayıf olması olarak sıralanabilir.

Fiziki kapasite yetersizliği: Özellikle yeni kurulan meslek yüksekokulları başta olmak üzere, meslek yüksekokullarının bazılarının MYO olarak tasarlanmış binaları bulunmamaktadır. MYO'lardan bir bölümü diğer eğitim kurumları ve diğer kamu kurumları ile aynı fiziksel ortamları kullanabilmektedir. Bu durum eğitim ve öğretimi olumsuz etkilemektedir.

Yeni teknoloji araç-gereç ve donanım eksikliği: Sanayinin gereksinim duyduğu nitelikte bir eğitimin gerçekleştirilebilmesi için, meslek yüksekokullarının sahip olduğu laboratuvar ve atölyelerin sanayide kullanılan teknolojiye uygun olarak donatılmış olmaları gerekir. Ancak, çok yüksek maliyeti gerektiren bu araç-gereç ve donanımlarında eksiklikler bulunduğu bilinmektedir.

Büyük şehirlerde MYO eksikliği: İstanbul ve Ankara başta olmak üzere büyük şehirlerde ve sanayi bölgelerinde cazibe merkezi olacak yapı ve karakterde MYO bulunmamaktadır. Büyük şehirlerde MYO kurulması desteklenmelidir.

Stajla ilgili sorunlar: MYO öğrencilerinin sanayide staj yapmalarının yasal temellere oturtulması, öğrencilere sigorta yapılması, 1/3 düzeyinde maaş almaları, yemek ücretlerinin ödenmesi, iş elbiseleri sağlanması gibi konularda yasal düzenleme bulunmaması halen önemli bir eksiklik olarak devam etmektedir.

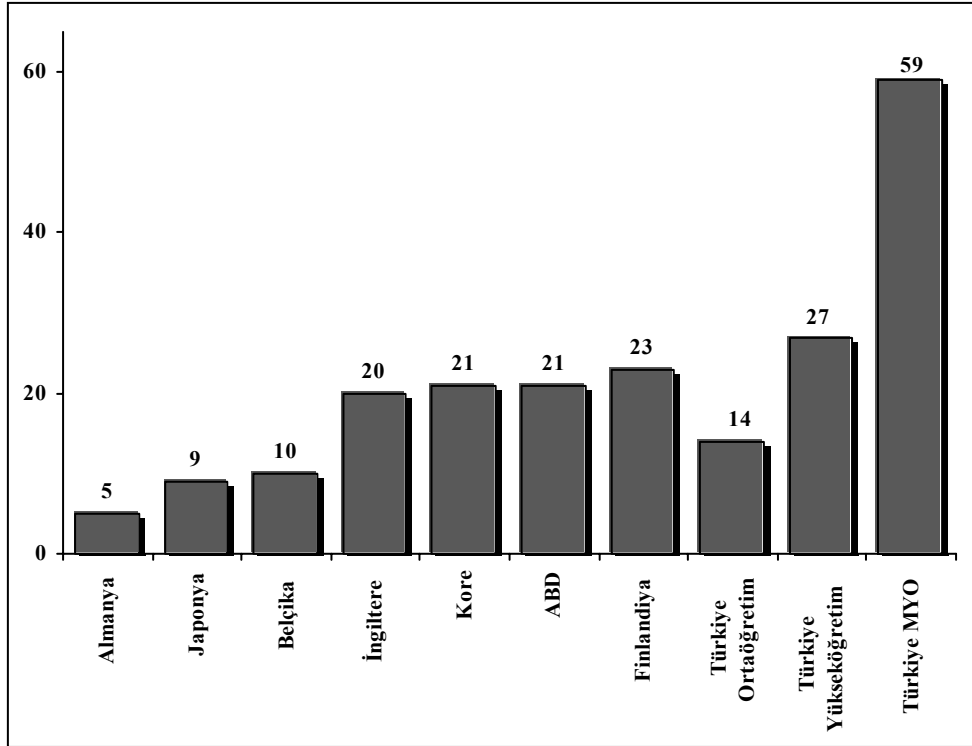
Kaynak yetersizliği: Daha önce kurulmuş bulunan MYO'ların kaynak sorunu nedeniyle eğitim-öğretime başlayamaması bir sorun olarak devam etmektedir.

Sınavsız geçiş sisteminin yarattığı sorunlar: Sınavsız geçiş, bilgi ve eğitim seviyesini büyük ölçüde düşürmüştür. Meslek lisesi çıkışlı öğrencilerin aslında yüksekokul

öğrenimini izleyebilecek düzeyde olmadıkları tespit edilmiştir. Sınavsız olarak üniversitelere girmiş olmaları, fazla çalışmadan mezun olabilecekleri yanılığına yol açmış ve bu durum öğrencilerin başarısızlıklarını artırmıştır.<sup>225</sup>

**Öğretim elemanı sıkıntısı:** Son yıllarda yeni açılan meslek yüksekokulları nedeniyle ve özellikle sınavsız geçiş sistemi dolayısıyla artan öğrenci sayıları, nitelikli (akademik kariyerli) öğretim elemanı ihtiyacını da beraberinde getirmiştir.<sup>226</sup> Ayrıca hem kaynak hem kadro açısından, MYO'lar ile mesleki ortaöğretim arasında büyük oransızlık olduğu görülmektedir. Grafik 9'da da görüldüğü gibi Türkiye'de MYO'larda öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı, ortaöğretimden, yükseköğretimden ve örnek olarak verilen ülkelerden oldukça yüksektir.

**Grafik 9. Öğretim Elemanı Başına Düşen Öğrenci Sayısı**



İsa Eşme, "Uluslararası Mesleki ve Teknik Eğitim Konferansı, Konferans Açılış Bildirgesi Sunumu", [http://www.yok.gov.tr/duyuru/esme\\_15\\_Jan\\_Conf.pdf](http://www.yok.gov.tr/duyuru/esme_15_Jan_Conf.pdf) (05.03.2007)

\*2005-2006 Döneminde Türkiye'de bulunan MYO'larda öğretim elemanı başına öğrenci sayısı 66'ya yükselmiştir.

<sup>225</sup> Abdullah Uzun ve Osman Eldoğan, "Meslek Yüksekokullarındaki Eğitimin Sorunlarına Genel Bakış, Mesleki Teknik Eğitimde Politika ve Stratejiler", **AB Kopenhag Süreci ve Maastricht Bildirgesi Açısından Türkiye'de Mesleki Öğretim ve Eğitimi Bekleyen Zorluklar Uluslararası Konferansı**, (Ankara: MEB, 2005), s. 175-176.

<sup>226</sup> YÖK, **Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu**, (Kasım. 2005), s. 81-83.

İş dünyası ile iş birliğinin yeterli düzeyde olmaması: İş dünyasının taleplerine uygun nitelikte mezun yetiştirmede sorunlar bulunmaktadır.<sup>227</sup>

Öğrenci profilinin yöresel özellikler taşıması: MYO'larda öğrenci profili ülkesel olmaktan çıkmış yöresel hale gelmiştir. Yöredeki meslek liselerinden gruplar halinde gelen öğrenciler, homojen bir yapı sergilemekte, aynı kültürü, aynı konuşma tarzını ve aynı davranış biçimlerini yansıtmaktadır. Bu durum, üniversite gibi farklı kültürlerin bir araya geldiği, tartıştığı, kaynaştığı bilgi ve kültürün etkileştiği ortamı ortadan kaldırmakta, bazı MYO'nı üniversitenin bir parçası olmaktan çıkartıp maalesef yöresel ortaöğrenimin bir parçası haline dönüştürmektedir.

Öğrencilerin farklı amaçlarla MYO'ları tercih etmesi: Bazı öğrenciler askerlik görevlerini ertelemek, ailelerinin sağlık ve sosyal güvencelerinden ya da üniversitelerin mediko-sosyal tesislerinden yararlanmak amacıyla MYO'na devam etmektedir.<sup>228</sup>

Türkiye'de eğitim-istihdam ilişkisinin zayıf olması: Ülkemizde mesleki eğitim sistemi ile istihdam arasında fonksiyonel bir ilişki yok denilebilir. Eğitimi sürdürülen mesleklerin, eğitim araçlarının ve öğrenilen teknolojilerin eski olduğu, işletmelerde işe girildiğinde karşılaşılan iş gereklerine tam olarak uygun olmadığı belirtilmektedir. MYO mezunlarının işgücü piyasasının talep ettiği niteliklere tam anlamıyla sahip değilken; bir yandan işletmelerde nitelikli ara eleman açığı, diğer yandan mezunların işsizliği ya da başka alanlarda çalışmaları söz konusu olmaktadır.<sup>229</sup>

<sup>227</sup> İsa Eşme, "Uluslararası Mesleki ve Teknik Eğitim Konferansı, Konferans Açılış Bildirgesi Sunumu", [http://www.yok.gov.tr/duyuru/esme\\_15\\_Jan\\_Conf.pdf](http://www.yok.gov.tr/duyuru/esme_15_Jan_Conf.pdf) (05.03.2007)

<sup>228</sup> Mehmet Tekin ve Metin Gümüş, "Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Nitelikli Yetiştirilmesi ve Mezunlarının İstihdam İmkanları", **AB Kopenhag Süreci...**s. 126.

<sup>229</sup> Muhittin Şimşek ve Hasan Gök, "Mesleki Teknik Eğitimde Politika ve Stratejiler", **AB Kopenhag Süreci...** s. 60.

### 3.4. Avrupa Birliği'ne Tam Üyelik Sürecinde Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimin Değerlendirilmesi

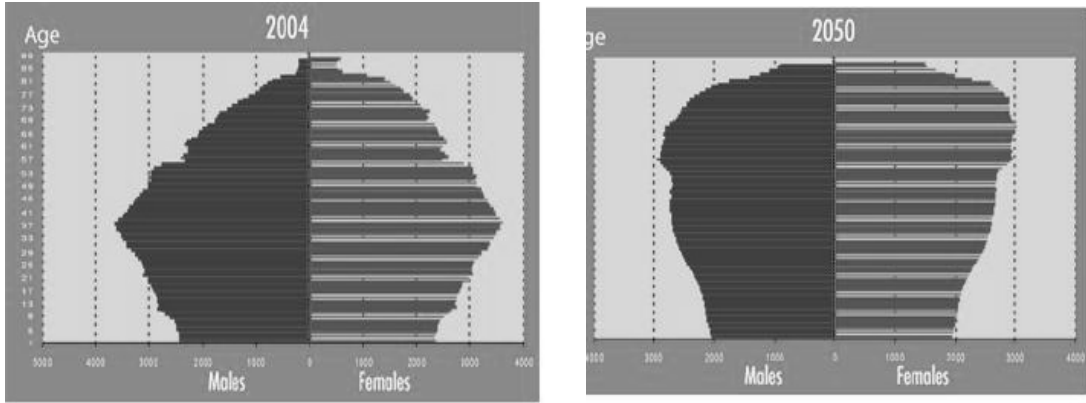
Avrupa Birliği'nde mesleki teknik eğitimin yapılanması ve uygulanışı ile ilgili verilerin ışığında ve özellikle MTE'in uzun dönemli işsizlikle başa çıkılması için kullanılan etkili araç haline gelmesi, bu sistemin Türkiye'de uygulanan şekliyle en azından bir yenilenme ihtiyacı içinde olduğunu göstermektedir. AB, MTE'yi uzun vadede ortaya çıkabilecek sosyo-ekonomik sorunların önüne geçilmesi amacıyla kullanılacak bir araç olarak algılamaktadır. Türkiye'nin ise sadece MTE'yi değil, örgün eğitimi de bir toplum olarak nasıl algıladığı önem kazanmaktadır. Eğitim sadece eğitilmiş bireyler yetiştirme arzusunun dışında doğrudan işgücü piyasasına ve istihdama etki eden ekonomik bir olgu olarak da görülmektedir. Bu durum ise, eğitimin niceliksel yanından çok niteliksel yanının geliştirilmesi ile yakından ilişkilidir.

AB'de süregelen ve sosyal tarafların MTE'nin sürdürülmesinde gösterdiği gayretler, ortak programlar ve uygulamalar bu konuda Türkiye'nin içinde bulunduğu büyük eksikliği görmesi bakımından büyük önem taşımaktadır. Bu konuda sosyal tarafların ciddi ve yapıcı bir iş birliğine gitmeleri gerekmektedir. MTE'de yeni bir yapılanmayı gerçekleştirebilmek için, değişimin hizmet edeceği amaçları belirlemek ve sistemi günün koşullarına uygun, somut gerçeklerle güçlendirmek gerekmektedir.<sup>230</sup>

AB'de demografik değişimlerden dolayı işgücü hem azalmakta hem yaşlanmaktadır. İşgücü içerisinde aktif durumda olmayan kişileri iş yaşamı ile kaynaştırmak için acil önlemler alınması gerekmektedir. Avrupa, en kıymetli varlığı olan insan kaynağını atıl durumda olmaktan kurtarmanın yolunu, mesleki eğitime ağırlık vererek çözmeye çalışmaktadır.<sup>231</sup> Şekil 9'da, AB ülkelerinin 2004 yılındaki nüfus piramidi ile 2050 yılında gerçekleşmesi öngörülen nüfus piramidi karşılaştırılmaktadır. 2004 yılında orta yaş nüfusun ağırlıkta olduğu ancak, 2050 yılında nüfusun giderek yaşlanacağı görülmektedir.

<sup>230</sup> Oğul Zengingönül, "21. Yüzyıl'a Doğru AB'de Mesleki Teknik Eğitime Yeni Yaklaşımlar ve Türkiye İçin Bir Uyum Analizi.", (IVETE 98 (Uluslararası Mesleki Eğitim ve Öğretim Birliği) Konferansı, Ankara: 31 Ağustos- 2 Eylül 1998), Ankara Üniversitesi Yayınları, s. 210, 212.

<sup>231</sup> CEDEFOP, *Vocational Education...* s. 4.



**Şekil 8. Avrupa Birliği Nüfus Piramidi 2004 ve 2050 (Projeksiyon)**

[http://ec.europa.eu/economy\\_finance/een/001/article\\_3624\\_en.htm](http://ec.europa.eu/economy_finance/een/001/article_3624_en.htm) (22.12.2006)

Gelişmiş ülkeler arasında yer almak, onlarla bütünleşmek isteyen Türkiye'nin elindeki en önemli kaynak, genç ve dinamik bir nüfus yapısına sahip olan insangücüdür.<sup>232</sup> Türkiye'de 2005 yılı verilerine göre nüfusun % 10.3'ü çalışmak istemekte, ancak cari ücret düzeyinde çalışabilecekleri bir iş bulamamaktadır.<sup>233</sup> Türkiye'nin işsizlik sorununun anahtarı mesleki ve teknik eğitime ağırlık vermektir. Yetişmiş, nitelikli işgücü öncelikle Türkiye'nin ihtiyaç duyduğu ara elaman sıkıntısını ortadan kaldıracak, Avrupa Birliği'ne tam üye olduktan sonra da Avrupa'nın ihtiyaç duyacağı ara elamanı karşılayacaktır. 2050 yılı projeksiyonlarına göre Avrupa gelecekte nitelikli, iyi yetişmiş ara elemana şiddetle kollarını açacaktır. Genç ve dinamik nüfus yapısıyla Avrupa'nın bu tür işgücü talebine cevap verecek ülke Türkiye olmalıdır.

Türkiye yıllardır Avrupa Birliği üyeliğine aday durumundadır. Avrupa Birliği, Türkiye açısından dış ilişkiler konusu olmaktan çıkmış, toplumsal yaşamın her alanını etkileyen bir unsur haline gelmiştir. Bu anlamda Türkiye, Avrupa Birliği'ne tam üyelik sürecinde, politik, hukuki ve ekonomik sistemini Birliğe uyumlaştırmak için önemli adımlar atmaktadır. Bunlardan özellikle ekonomik uyum, büyük oranda mesleki ve teknik eğitim sisteminin Avrupa Birliği ile bütünleşmesini gerekli kılmaktadır. Çünkü Avrupa Birliği ekonomisi bilim ve teknoloji tabanlı bir hale gelerek adeta bilgi ekonomisine dönüşmektedir. Bilgi ekonomisinin gerektirdiği nitelikli insangücünü yetiştirmek ise,

<sup>232</sup> Hayrettin Düzcükoğlu, İlhan Asiltürk ve Mustafa Yaşar, "Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi ve Modüler Eğitim Sisteminin Değerlendirilmesi", **AB Kopenhag Süreci...** s. 78.

<sup>233</sup> TÜİK, **Türkiye İstatistik Yıllığı 2005**, (Ankara. 2005). s. 154.

temelde mesleki ve teknik eğitim sisteminin görevidir. Dolayısıyla Türkiye'nin, Birliğe ekonomik olarak uyum sağlayabilmesi, her şeyden önce, başta Avrupa Birliği olmak üzere, küresel standartlarda, etkili ve verimli bir mesleki eğitim sistemine sahip olmasını gerektirir.<sup>234</sup>

Türkiye, mevcut sosyo-ekonomik yapısını da dikkate alarak, Avrupa Birliği'nin olası bir üyesi olarak, Birliğin MTE sistemlerini çok iyi analiz etmeli ve AB standartlarına uygun bir MTE sistemine sahip olmanın yollarını aramalıdır. Bu gereklilik Türkiye'nin sadece AB'ye üye olabilmesi için değil, 21. yüzyılda gelişmiş toplumların saygın bir üyesi olabilmesi ve hatta varlığını sürdürebilmesi için önemli bir önkoşuldur. Çünkü, başarılı bir MTE sistemine sahip olmak, toplumların geleceği bakımından kritik bir öneme sahiptir.<sup>235</sup>

---

<sup>234</sup>Burhan Akpınar, "Türk Mesleki ve Teknik Eğitim Sisteminin Avrupa Birliğine Uyum Sorunu", **AB Kopenhag Süreci ve Maastricht Bildirgesi Açısından Türkiye'de Mesleki Öğretim ve Eğitimi Bekleyen Zorluklar Uluslararası Konferansı**, Ankara: MEB, 2005, s. 83.

<sup>235</sup> Burhan Akpınar, "Türk Mesleki ve Teknik Eğitim Sisteminin Avrupa Birliğine Uyum Sorunu", **AB Kopenhag Süreci ...**, s. 83.

## Üçüncü Bölüm

### TÜRKİYE'DE MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMİN İKTİSADİ KALKINMAYA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

#### 1. PLANLI DÖNEM ÖNCESİ MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM

Cumhuriyetin ilk yıllarında ülke ekonomisi tarıma dayalı hantal bir yapı ve henüz sanayileşme sürecine girmemiş bir görünüm içindedir. Gelişmiş ülkelerin bu dönemde mesleki ve teknik eğitim konusundaki bilgi ve deneyimleri diğer gelişmekte olan ülkelerdeki gibi Türkiye'nin de dikkatini çekmiştir. O yıllarda Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimin yapılması konusunda yabancı uzmanlara ağırlıklı olarak başvurulduğu görülmektedir. Örgütlenme, bütçe hazırlanması, ders programlarının içeriği ve okulların sahip olacakları niteliklerin yeniden yapılandırılması bakımından söz konusu yabancı uzmanların görüş ve değerlendirmeleri alınmıştır. Bunlar arasında John Dewey, Kühne, Ömer Buyse, Jung ve Amerika Birleşik Devletleri heyeti sayılabilir. Mesleki ve teknik eğitim konusunda özellikle batı dünyasının sistemlerini inceleme ve örgütlenme yapılarından yararlanmanın Cumhuriyet dönemi ile birlikte başladığı görülmektedir.

Mesleki ve teknik eğitimin yapılandırılmasında, yabancı uzmanların önerilerinin yanında Türk bilim adamlarının da önemli katkıları olmuştur. Mustafa Kemal Atatürk, Ziya Gökalp, İsmail Hakkı Baltacıoğlu, İsmail Hakkı Tonguç ve Rüştü Uzel ilk akla gelen isimlerdir.<sup>236</sup>

1926 yılında John Dewey'in tavsiyesiyle ilk defa mesleki ve teknik öğretim işleriyle ilgilenmek üzere MEB İlköğretim Dairesi görevlendirilmiştir. 1927 yılında bu görev Yükseköğretim Dairesine verilmiştir. 1927 yılına kadar iller ve belediyeler meslek okulu açabilmiş, okulların yönetim ve öğretim işlerini yürütmüştür. Daha sonra bu okulların her ilin olanaklarına uygun işletilmesi; tesislerin, programların, kullanılan araç gerecin, usta, memur, öğretmen gibi eksiklerin giderilmesi için 1052 sayılı kanun çıkartılmıştır.

<sup>236</sup> Cevat Alkan ve diğerleri, *a.g.e.*, s. 36-37.



1926 yılında MEB bünyesinde ilk halk eğitim birimi kurulmuştur. Bu birim 1960 yılından sonra genel müdürlük konumuna getirilmiştir. 1927 yılında ilk defa “Teknik Eğitim Okulları” faaliyete geçmiştir.<sup>237</sup>

1931 yılında; 1867 Sayılı Kanunla iller 9 bölgeye ayrılmış ve her bölgede; mali ve yönetimi bölgeye dahil illerce karşılanmak üzere, birer sanat okulu faaliyete geçirilmiştir. Böylece, sanat okulları “Bölge Sanat Okulları” haline getirilmiştir. İlk olarak, mevcut 9 Erkek Sanat Okulunun öğretim programlarında birlik sağlanarak öğretim süreleri 5 yıla çıkarılmıştır. Ankara’da “Yapı Usta Okulu” ile Ankara, Bursa ve İstanbul’da “Akşam Erkek Sanat Okulları” açılmıştır.

Bu dönemden sonra mesleki ve teknik eğitimin hızla yayıldığı ve meslek okullarının sayısının artmaya başladığı bir döneme girilmiştir. Meslek okullarının sayılarının artması karşısında, bu okulların ayrı bir genel müdürlüğe bağlanarak idare edilmelerine gereksinim duyulduğundan 1933 yılında çıkarılan 2287 sayılı Maarif Vekaletleri Merkez Teşkilatı ve Vazifeleri hakkındaki kanunla, Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı’na bağlı olarak Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü olarak kurulmuştur.

İsmail Hakkı Tonguç, işin gerçek koşullarına uygun ortamlarda öğretilmesi gerektiğine dikkatleri çekmiş ve işbaşında eğitim kavramını ilk defa “Köy Enstitüleri” ile uygulamaya koymuştur. 1940 yılında başlayan bu uygulama, köylerden ilkokul mezunu zeki çocukların bu okullarda yetiştirildikten sonra yeniden köylere giderek öğretmen olarak çalışmaları düşüncesiyle başlamıştır. Köy enstitüleri o yıllarda çok olumlu sonuçlar yaratmıştır ve Türk MTE sisteminin önemli bir parçasını oluşturmuştur.

1942 yılında 4303 Sayılı Kanunla girişilen planlı çalışmalar, 1950 yılında 5642 Sayılı Kanunla devam ettirilerek mesleki ve teknik öğretim kurumları büyük bir gelişme devresine girmiştir. Bu dönemde İstanbul Yüksek Mühendis Okulu 1944 yılında 4615 Sayılı Kanunla, “Teknik Üniversite” haline getirilmiştir. 1937-1938 Öğretim Yılında “Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu” açılmıştır.

<sup>237</sup> [http://etogm.meb.gov.tr/index.asp?sayfa\\_id=100&konu=tarihce](http://etogm.meb.gov.tr/index.asp?sayfa_id=100&konu=tarihce) (15.03.2007), MEB, Mesleki Teknik eğitimin Tarihçesi.

Mesleki ve teknik öğretim alanında atılan bu adımlardan sonra; eğitim ve öğretim çalışmalarının sanayi sektörünün gereksinimlerine cevap verebilecek bir niteliğe kavuşması ve bu okullardan mezun olacak gençlerin teknik ve hayat şartlarını kavrayarak çevreye verimli bir vatandaş haline getirilebilmeleri için iş birliği sağlayacak bir kurula gereksinim duyulmuştur. Bu amaçla, 1934 yılında MEB'in teklifi ve Başbakanlığın onayı ile Bakanlıklar arası bir komisyon kurulmuştur. Bu komisyon; daha önceki uzman raporlarını, resmi ve özel sektör gereksinimlerini inceleyerek hangi bölgelerde ne gibi mesleki programların açılması gerektiğini belirlemiş ve bu konuda 1936 yılında bir rapor hazırlamıştır. Raporda, çeşitli mesleki alanlarda ve kademelerde gereksinim duyulan teknik insangücü yetiştirmek üzere;

- küçük sanat ustasının yanında veya fabrikalarda çalışan çıraklarla, sanayi sektöründe çalışan firmalar için ileride gerekli olacak çırakları yetiştirmek üzere “Çıraklık Okulları”nın,
- bir meslek okuluna devam etmeden bir usta yanında çıraklık yaparak usta olanların, mesleklerinde gelişebilmeleri için gerekli olan bilgileri vermek üzere “Akşam Sanat Okulları”nın,
- ilkel şekilde bulunan bazı yerel sanatlarda çalışanlara mesleki bilgiler kazandırmak ve bu gibi sanatların gelişmesine yardım etmek amacıyla “Gezici Köy Kursları”nın,
- fabrikaların ihtiyacı olan fabrika uzman işçilerini ve bayındırlık işlerinin çeşitli şubelerinde çalıştırılacak tekniker düzeyindeki elemanları yetiştirmek amacıyla sayılarını artırarak ve geliştirerek “Meslek Ve Sanat Okulları”nın,
- fabrikaların ve bayındırlık işlerinin ihtiyacı olan iş şeflerini, elektrik tesisatçıları ve yüksek mühendis ile uzman işçi arasındaki teknisyenleri yetiştirmek üzere “Teknik Okullar”ın,
- ülkenin şiddetle gereksinim duyduğu; inşaat, makine, elektrik, kimya, maden ve askeri mühendisleri yetiştirmek üzere “Politeknik-Yüksek Teknik Okulu”nun açılması gerekli görülmüştür.

Planlamaya doğru atılan ilk adım niteliğinde olan bu çalışmalardan alınan sonuçlar 1941 yılında raporlanmış ve bu doğrultuda Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü tarafından bir program geliştirilmiştir.

Gelişen teşkilat yapısının artan gereksinimlerini karşılamada genel müdürlük, merkez ve taşra kadroları yetersiz kalınca, Mesleki ve Teknik Öğretim alanındaki işlerin, daha sistemli ve etkili bir şekilde başarılabilmesi için 1941 yılında 4113 Sayılı Kanunla Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, “Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı” haline getirilmiştir. Bu kanunla meslek okullarının; talim ve terbiye ile teftiş işleri hariç, bütün hizmetleri Müsteşarlık sorumluluğuna verilmiştir. 1940-1950’li yıllarda mesleki ve teknik eğitimin hızla geliştiği ve yaygınlaştığı görülmektedir.<sup>238</sup>

## **2. TÜRKİYE’DE MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMİN KALKINMA PLANLARINDAKİ YERİ**

Türkiye’nin planlı kalkınma dönemine geçtiği 1963 yılından itibaren ülke gereksinimlerine göre tasarlanıp geliştirilmiş bir mesleki ve teknik eğitim sisteminin, ekonomik kalkınmanın sağlanmasında ve işsizliğin azalmasında önemli bir rolü olduğu sürekli vurgulanmış ve uygulanan her planda eğitimle ilgili temel politikalara yer verilmiştir. Bu kısımda kalkınma planlarının mesleki ve teknik eğitim ile ilgili politika ve hedefleri incelenmiştir.<sup>239</sup>

### **2.1. Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1963-1967)**

Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı’nın mesleki ve teknik eğitim ile ilgili hedefleri aşağıdaki gibi maddeleştirilebilir:

- a) Eğitim sistemimiz, Türk toplumunun gereksinimlerine ve şartlarına uygun insanların yetiştirilmesine doğru yönelecektir. Eğitim planlarında teknik öğretime

<sup>238</sup> [http://etogm.meb.gov.tr/index.asp?sayfa\\_id=100&konu=tarihce](http://etogm.meb.gov.tr/index.asp?sayfa_id=100&konu=tarihce) (15.03.2007), MEB, Mesleki Teknik eğitimin Tarihçesi.

<sup>239</sup> TİSK, **Türkiye’de Mesleki Eğitim**, (Ankara: TİSK Yayın No: 107, Nisan 1991), s.16.

verilen önem bunun başlıca belirtisidir. Eğitim esaslarının tespitinde bu ilkeye uygunluk göz önünde tutulacaktır.

- b) Mesleki ve teknik eğitim kurumlarından mezun olan teknik elemanların görev, yetki ve sorumlulukları yasalarla teminat altına alınacaktır.
- c) Ortaöğretim çağındaki gençlerin büyük bir bölümü mesleki ve teknik eğitime yönlendirilecektir. Bu amacın gerçekleştirilebilmesi için teknik öğretimi, çırak, kalfa ve ustalıktan teknisyenliğe dek tümüyle sanayi ile bağlantılı olacak bir süreç geliştirilecek ve uygulamaya konulacaktır.
- d) Eğitimde yatay ve dikey geçişler yeterlilik ve yeteneklerin doğru olarak saptanmasına dayalı bir mekanizma içinde işletilecektir. Bunun yanında uzmanlaşmış bir meslek adamı yetiştirmeyi amaçlayan okulları bitirenlerin bir üst okula geçmesini mümkün kılmak için yetiştirdiği meslek alanında gerektiği kadar hizmet görerek iş alanının kazandıracağı olanak ve üstünlüklerden yararlandırılması sağlanacaktır.<sup>240</sup>
- e) Mesleki yaygın eğitimin yeni bir teşkilatlanma gerektireceği göz önünde tutularak, ilk aşamada, hizmet içi eğitimin öncelik alması kabul edilmiştir. Bu amaçla ilk sırayı sanayi içindeki hizmet içi eğitimin alması ve konunun sistemli bir biçimde geliştirilmesi kararlaştırılmıştır. Bu nedenle Sanayi Bakanlığı- Çalışma Bakanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı arasında iş birliği sürekli gündeme gelmiştir.<sup>241</sup>

## 2.2. İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1968-1972)

Birinci plan dönemi sonunda, Milli Eğitim Bakanlığı'nın merkezi ve örgün eğitime yatkın yapısı sebebiyle, yaygın mesleki eğitime geçilememiş; bu alandaki eğitim giderek örgünleşmiştir. Diğer taraftan tekniker okullarının kapatılması, teknisyen eğitimine büyük sekte vurmuş; yeni düzenleme ise yapılamamıştır.<sup>242</sup> İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planının mesleki eğitime yönelik hedefleri şu biçimde maddeleştirilebilir:

<sup>240</sup> Oğul Zengingönül, **Avrupa Birliği'nde Mesleki Teknik Eğitime Yeni Yaklaşımlar ve Türkiye İçin Bir Uyum Analizi**, (Ankara: TOBB Yayınları, Yayın No. Genel: 342, AYDB: 159, 1998), s. 150.

<sup>241</sup> İlhan Dülger, "Mesleki Yaygın Eğitim ve Türkiye", **XIII. Milli Eğitim Şurası**, (Ankara: Kasım, 1989), s. 50.

<sup>242</sup> TİSK, **Türkiye'de Mesleki Eğitim**, (Ankara: TİSK Yayın No: 107, 1991), s. 18.

- a) Bütün eğitim kademelerinde mesleki ve teknik okulları çekici hale getirici çalışmalar yanında, özellikle orta öğrenim düzeyinde geliştirilecek programda yöneltme ve rehberlik çalışmaları ile insangücü hedeflerine uygun bir öğrenci dağılımının sağlanmasına çalışılacaktır.
- b) Eğitimin sanayi ile ilişkisi kurularak öğrencilerin iş yaşamına uymasını öğrenim sırasında sağlamak ve öğretim ile sanayi arasında doğrudan doğruya ilişkiler kurmak için staj ve uygulama çalışmalarının sanayi kuruluşlarında yapılması yoluna gidilecektir.
- c) Genel eğitim ile mesleki ve teknik eğitimin bütün kademelerinde ders programları arasında tek bir eğitim anlayışına uygun birlik sağlanacaktır.<sup>243</sup>
- d) Bir alanda insangücü gereksinimi kesin olarak belli olmadan, özellikle mesleki ve teknik okullarda yeni meslek dal veya kademeleri açılmayacaktır.<sup>244</sup>

### 2.3. Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1973-1977)

İkinci plan döneminde MEB örgün eğitime yönelik tavrını gittikçe netleştirmiş ancak, koordinasyonu gerçekleştirememiş, işçi-işveren-devlet iş birliği sağlanamamıştır. Bunun sonucunda yükseköğretime olan talep artmış, sayısı çoğalan özel yüksekokullar nitelik seviyesi düşük yükseköğretim mezunları çıkarmaya başlamıştır.<sup>245</sup> Bu olumsuz gelişmeler üzerine 1973-1977 yılları arasında uygulanan Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı hazırlanmıştır. Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planının mesleki ve teknik eğitime yönelik hedefleri şu biçimdedir:

- a) Eğitim sisteminin bütünü içinde, mesleki ve teknik eğitimin yeri sanayileşmenin ve üretim hedeflerinin insangücü gereksinimlerine uygun olan çağdaş teknikleri iyi kavramış, üretim sürecine hemen uyabilen, ayrıca üretim sürecinin geliştirilmesine katkıda bulunabilen elemanlar yetiştirmek olacaktır.

<sup>243</sup> Zengingönül, **Avrupa Birliği'nde Mesleki Teknik Eğitime...**, s. 151.

<sup>244</sup> Ayşe Aktaş Eroğlu, "Türkiye'de Eğitime Ayrılan Kaynaklar ve İktisadi Kalkınmada Eğitimin Rolü", (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul: 2001), s. 56.

<sup>245</sup> TİSK, **a.g.e.**, s. 18.

- b) Ortaöğretimde mesleki ve teknik eğitim ağırlık kazanacak, üretimin gereksinimlerine uygun nitelikli insangücü yetiştirmeye yönelecektir. Bugünkü durumda genel eğitimden yana işleyen gelişme hız ve oranı, mesleki ve teknik eğitimin lehine çevrilecektir.
- c) Mesleki ve teknik liselere yapılan ilk kayıtların önemli bir kısmının lise veya dengi okullardan tasdiknameli öğrencilerden oluşması, toplumda bu okulların genel lisede başarılı olamayan öğrencilerin devam ettikleri düşük seviyeli okullar oldukları kanısını desteklemekte ve yaratmaktadır. Bu durum mesleki ve teknik eğitimin cazip hale gelmesini ve ağırlık kazanmasını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle; mesleki ve teknik liseler ile genel liseler arasında öğrencilerin beceri ve başarı durumlarına göre çift yönlü bir geçiş sağlanacak ve gerekli yönlendirme çalışmaları ile genel liseden, mesleki ve teknik liselere doğru olan tek yönlü başarısız öğrenci akışı önlenecektir.
- d) Uzun dönemli insangücü gereksinimlerinde beliren büyük sayısal açıklar ve nitelik sorunu, örgün ve yaygın eğitim sisteminin mesleki ve teknik eğitime yönelmesi gereğini ortaya koymaktadır.
- e) Planlı dönemde işgücü sayısı açısından önemli artışlar olmasına rağmen, istenilen nitelikte insangücünün zamanında yetiştirilmesinde ve doğru kullanımında tıkanıklıklar devam etmektedir. Bu açıdan eğitim politikaları bir kez daha önem kazanmaktadır.<sup>246</sup>

Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planında ayrıca,

- yükseköğretime hazırlayan ve öğretim süresi 3 yıl olan “Genel Liseler”,
- hem mesleğe, hem yükseköğretime hazırlayan ve öğretim süresi 4 yıl olan “Teknik Liseler”,
- hayata ve iş alanlarına hazırlayan “Pratik Sanat Okulları” önerilmiştir.

<sup>246</sup> Zengingönül, *Avrupa Birliği'nde Mesleki Teknik Eğitime ...s. 152.*

Önerilen bu yeni yapılanmada, mevcut olan meslek liselerinden donanımı iyi olanların teknik liselere, diğerlerinin de pratik sanat okullarına dönüştürülmesinin Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Plan dönemi sonuna (1977) kadar tamamlanması öngörülmüştür.<sup>247</sup>

#### 2.4. Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1979-1983)

Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı uygulaması sonucunda teknik liselerde öngörülen gelişme sağlanamamış, Pratik Sanat Okulları beklenen ilgiyi görmemiştir. Meslek liselerinin pratik sanat okullarına dönüştürülmesi planlanmışken, pratik sanat okulu olarak yapılan binalar meslek liselerine dönüştürülmüştür. Kısaca, planlananın tam tersi sonuçlar ortaya çıkarmıştır ve planda kaldırılması öngörülen meslek liseleri sistemin omurgası haline gelmiştir.<sup>248</sup>

Üçüncü Plan döneminde ortaöğretimde mesleki ve teknik eğitime ağırlık verilmesi, örgün ve yaygın eğitim yoluyla sanayileşmenin gerektirdiği insangücünü yetiştirmeye yönelme hedeflerinin gerçekleşmediğini ortaya koyan Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı, meslek liselerini daha çok; elini kullanabilen, eli ile kafasını bir yere getirerek iş üretebilen, işi seven ve sayan bireyler yetiştirmeye katkıda bulunacak pratik ve beceri dersleri ile donatmak gerektiğini vurgulamıştır.<sup>249</sup>

- a) Mesleki ve teknik liseler üretim sürecinin orta düzey nitelikli insangücü gereksinimine cevap verecek biçimde, endüstrinin gereksinim duyduğu alanlardaki programları içerecek ve bu amaçla hem kız hem de erkek öğrenciler yetiştirecektir.
- b) Özellikle mesleki ve teknik eğitimde endüstri ile ilişkilerin geliştirilmesine olanak verecek esnek program uygulaması gerçekleştirilecektir. Gerek örgün gerekse yaygın programların geliştirilmesi ve uygulanmasında sanayi katkısının sağlanması kamu yatırımcı ve işletmeciler kuruluşlarıyla iş birliğinin gerçekleştirilmesi için

<sup>247</sup> DPT, **Dokuzuncu Kalkınma Planı Eğitim (Okul Öncesi, İlk ve Ortaöğretim) Özel İhtisas Komisyonu Raporu**, Ankara, 2006, s. 17.

<sup>248</sup> Aynı, s. 17.

<sup>249</sup> DPT, **IV. Beş Yıllık Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu Raporu: Eğitim**, (Ankara: Yayın No. 1591, Haziran 1977), s. 5.

gerekli düzenlemeler yapılacaktır. Ayrıca, iş alanında kazanılan bilgi ve becerilerin eğitimde geçerli bir kredi sistemiyle değerlendirilmesi sağlanacaktır.

- c) Öğretmenlerin eğitim sürecine daha verimli bir şekilde katkıda bulunabilmelerini sağlamak ve öğretmenlik mesleğine katılımlarını özendirme amacıyla istihdam koşullarının iyileştirilmesi, özellikle mesleki bilgi birikimlerini sürekli olarak yenileyebilmeleri sağlanacaktır.<sup>250</sup>

### 2.5. Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985-1989)

Temel amaçları; “Hür, medeni ve güvenli bir ortamda Türk Milletinin refahının artırılması, verimlilik ve ihracat artışını destekleyen, mevcut birikimi değerlendiren ve geliştiren, tarımsal gelişme potansiyelini ve milli savunma gereklerini gözetilen bir yapı içinde sanayi üretiminin payının yükseltilmesi, istihdamın artırılması, genç işsizliğinin azaltılması, gelir dağılımının düşük gelirli gruplar lehine değiştirilmesi, kalkınmada öncelikli yörelerde gelişmenin hızlandırılması ile ekonomik ve sosyal altyapının geliştirilmesi” olan Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 1985-1989 yıllarında uygulanmıştır.<sup>251</sup>

Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planında ekonomik kalkınmanın sağlanması için eğitime verilmesi gereken önem şu cümleler ile ifade edilmektedir: “En değerli milli varlığımız ve kalkınmanın sürükleyici faktörlerinden en önemlisi beşeri kaynağımızdır. Bu potansiyelimizin eğitim yoluyla en geniş ölçüde değerlendirilerek kalkınmanın hizmetine verilmesi esastır.”<sup>252</sup>

Dördüncü Plan döneminde, eğitim sektöründe kullanılan kaynaklar oranında, sayı ve nitelik gelişmesi sağlanamadığı görülmüştür. Orta seviyeli mesleki ve teknik eğitimde yaratılan ek kapasite, organizasyon ve program yetersizliği nedeniyle doldurulamamıştır. Ayrıca, kalite düşüklüğü ve meslek kazandırıcı yaygın eğitimin, mevcut sistemin bünyesine entegre edilememiş olması maliyetleri yükseltmiştir. Geçmiş planlarda, insangücü hedefleri ile öngörülmüş olan orta kademe teknisyen eğitimi gerçekleştirilememiştir. Beşinci Plan döneminde mesleki ve teknik eğitimin başta gelen

<sup>250</sup> Zengingönül, *Avrupa Birliği'nde Mesleki Teknik Eğitime...* s. 153.

<sup>251</sup> DPT, *Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985- 1989)*, s. 1.

<sup>252</sup> Aynı, s. 140.



konusu, orta seviyeli meslek elemanını ve öncelikle teknisyeni yeterli sayı ve kalitede yetiştirecek program, organizasyon ve bünye değişikliğinin yapılması olmuştur. Hızlı bir yaygın eğitimin örgün eğitimle iç içe ele alınması ve bunun için sanayinin ve iş çevrelerinin katkısının sağlanmasının da yararlı olacağı belirtilmiştir.<sup>253</sup> Bu çerçevede Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planında mesleki ve teknik eğitim ile ilgili alınan kararlar şu şekildedir:

- a) Beşinci Plan döneminde örgün ve yaygın mesleki ve teknik liseler, yükseköğretim önünde yığılmayı önlemek, gereksinim duyulan insangücünü yetiştirmek, çalışma hayatına kısa yoldan atılmayı sağlamak için genel liselere tercih edilen öğretim türü olacaktır. Bu sebeple, Beşinci Plan döneminde liselerde amaç, kalkınmanın gerektirdiği sayı ve nitelikteki ara insangücünü, diğer bir ifadeyle, nitelikli işçi, usta ve teknisyeni yetiştirmek, gençleri hayata ve yükseköğretime hazırlamak için gerekli program ve yapı değişikliğini gerçekleştirmektir. Nitelikli işçi eğitiminin yaygın eğitime dönüştürülmesi, teknisyen eğitiminin ise üç yıllık teknisyen liselerinde başlatılması Beşinci Plan dönemi başında gerçekleştirilecektir.<sup>254</sup>
- b) Beşinci Plan döneminde orta seviyeli teknik insangücünün yetiştirilmesine öncelik verilecektir. Mesleki ve teknik lise ve meslek yüksekokulu çıkışlı teknisyenlerin hedeflere uygun şekilde yetiştirilmesi için bu okulların programlarında gerekli düzenlemeler yapılacaktır.
- c) Nitelikli işçi yetiştirmek için oldukça pahalı bir yol olan endüstri meslek liselerinin yaygınlaştırılması yerine, bu liselerden olanakları uygun olanlar, teknisyen yetiştiren üç yıllık liselere dönüştürülecektir.
- d) Nitelikli işçi yetiştirme konusunda temel tercih yaygın eğitim ve hizmet-içi eğitim olacaktır.
- e) Mesleki ve teknik elemanların yaygın eğitim yoluyla yetiştirilmesi uygulaması başlatılacaktır. 150 bini endüstri ile ilgili alanlarda olmak üzere, 650 bin kişiye Beşinci Plan döneminde orta seviyeli meslek kazandırıcı yaygın eğitim; 20 bini teknik dallarda olmak üzere 100 bin kişiye meslek yüksekokulları kanalı ile meslek

<sup>253</sup> Aynı, s. 187.

<sup>254</sup> Aynı, s. 143.

kazandırıcı yaygın eğitim sağlanacak ve gerekli sertifikalar belli bir standarda bağlanarak verilecektir.

- f) İlkokullarda okullaşma oranı % 100, ortaokullarda % 55, mesleki ve teknik ortaokullarda % 20, meslek liselerinde % 20, genel liselerde ise % 13.8 olacaktır.
- g) Orta seviyede mesleki ve teknik eğitim veren okullar ve meslek yüksekokulları insangücü gereksinimleri ve istihdam olanaklarına uyum sağlayacak duruma getirilecektir. Yetersiz olanaklarla veya gereksinim bulunmayan alanlarda yeni okullar açılmayacak ve kontenjan artırımına gidilmeyecek, mevcut okulların eksikliklerinin giderilmesi esas olacaktır.
- h) Beşinci Plan döneminde, yüksek eğitilmiş insangücünde nitelik boyutunun önem kazanacak olması sebebiyle arz yetersizliği bulunmayan alanlarda yeni yükseköğretim kurumu açılmayacaktır.
- i) Örgün eğitim sisteminin belli kademesinde daha ileri gitmeyi hayata atılacak olan gençlere, örgün eğitim olanaklarından da faydalanılarak düzenlenecek yaygın eğitim programları yoluyla meslek kazandırma uygulaması başlatılacaktır.
- j) Mesleki ve teknik alanda iş öncesi ve hizmet içi eğitim programları, kamu ve özel bütün işyerlerinde, verimliliği artırıcı ilkeler gözetilerek yürütülecek; özel sektör iş öncesi ve işbaşı uygulamalarında desteklenecektir.
- k) Çeşitli alanlarda kalkınmanın gerektirdiği ara insangücünün yetiştirilebilmesi için, teknisyen eğitimine uygun programların geliştirilmesi ve teknisyen eğitimine hızla başlanması sağlanacaktır.<sup>255</sup>
- l) Yaygın ve örgün eğitim, aynı eğitim kurumları tarafından paralel ve içice programlarla yürütülecektir. Yaygın ve örgün eğitim, piyasanın gerektirdiği yeni iş sahalarına göre eşit mesleki içerikte planlanacak ve yürütülecektir. Yaygın ve örgün eğitimde mesleki konularda eşit ders programı uygulanarak, yaygın ve örgün eğitimin aynı seviyesinden mezun olanlar eşdeğer meslek sertifikaları almaya hak kazanacaklardır.<sup>256</sup>

---

<sup>255</sup> Aynı, s. 139-140.

<sup>256</sup> Aynı, s. 143-144.

## 2.6. Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı (1990-1994)

Temel amacı “Türk milletinin refah seviyesini, açık toplum ve rekabete açık ekonomi ilke ve esasları doğrultusunda, hür ve güvenli bir ortamda yükseltmek” olan<sup>257</sup> Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı 1990- 1994 yılları arasında uygulanmıştır. Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planının mesleki eğitim konusundaki amaç ve hedefleri şu biçimde maddeleştirilebilir:

- a) Yükseköğretim kurumlarında üst düzeyde, meslek yüksekokulları ve meslek liselerinde orta düzeyde nitelikli insangücü yetiştirilmeye; ayrıca, yaygın mesleki eğitim ile çeşitli sektörlerin gereksinim duyduğu insangücüne beceri kazandırılmaya devam edilecektir.<sup>258</sup>
- b) Mesleki ve teknik eğitim kurumlarının, eğitim-insangücü-istihdam ilişkileri çerçevesinde tarım, sanayi ve hizmet sektörleri ile etkili iş birliği içinde olmaları sağlanacak ve eğitim kalitesinin yükseltilmesi için eğitim programları ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınma ile uyumlu olarak geliştirilecektir. Ayrıca, bu okulların gelişen teknolojiyi izlemelerini sağlayıcı tedbirler alınacaktır.
- c) Ekonominin gereksinim duyduğu nitelikli ara insangücünün yetiştirilmesinde mesleki ve teknik eğitime öncelik verilmesi temel ilkedir.
- d) Yükseköğretime devam etmek isteyen mesleki ve teknik lise mezunlarının kendi branşlarında bir yükseköğretim kurumuna yönelmelerini özendirerek düzenlemeler yapılacaktır.<sup>259</sup>
- e) Plan döneminde ortaöğretimde okullaşma oranının % 45.2 olarak gerçekleşmesi hedeflenmiştir. Genel ortaöğretimde okullaşma oranı % 24.0; mesleki ve teknik eğitimde ise % 21.2 olacaktır. Mesleki ve teknik eğitimde endüstri meslek liseleri ile otelcilik ve turizm meslek liselerine ağırlık verilecek, kız meslek liseleri fonksiyonel hale getirilerek geliştirilecektir.<sup>260</sup>
- f) Meslek yüksekokulları ile mesleki ve teknik liselerdeki branş ve programlar ekonominin ve işgücü piyasasının gereksinimleri doğrultusunda yeniden değerlendirilecektir. Uzun süreli örgün mesleki eğitime ihtiyaç gerektirmeyen; kısa

<sup>257</sup> DPT, *Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı (1990-1994)*, s. 290.

<sup>258</sup> Aynı, s. 298.

<sup>259</sup> Aynı, s. 295.

<sup>260</sup> Aynı, s. 292.

sürede beceri kazandırabilecek mesleklerde işgücü ihtiyacının, beceri kazandırma ve işbaşında eğitim yoluyla, zamanında ve yeterli olarak karşılanması için yaygın mesleki eğitime ağırlık verilecektir. Örgün mesleki eğitim ise sanayinin ve diğer sektörlerin gereksinim duyduğu ve kısa süreli mesleki eğitimin veremeyeceği vasıflara sahip insangücünün yetiştirilmesine yönlendirilecektir.<sup>261</sup>

## 2.7. Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1995-2000)

Türkiye’yi 21’inci yüzyıla taşıyabilmek için “küreselleşmenin avantajlarından en üst düzeyde yararlanarak çağı yakalamayı ve ülkemizin gelişmiş dünya ülkeleri arasında seçkin yerini almasını” hedefleyen Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 1995-2000 yılları arasında uygulanmıştır.<sup>262</sup> Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı öncesinde Türkiye’nin mesleki ve teknik eğitim bağlamında bulunduğu durum şu biçimde özetlenmiştir:

- a) Çağ nüfusu itibariyle 1994-1995 öğretim yılında ilkokullarda okullaşma oranı % 100 olmuş, ortaokullarda % 65.6 düzeyinde kalmıştır. Sekiz yıllık zorunlu temel eğitime geçilememesi orta okullardaki okullaşma oranının düşük kalmasına sebep olmuştur. Okullaşma oranları lise ve dengi okullarda % 53; yükseköğretimde ise % 26,7 olarak gerçekleşmiştir. Ortaöğretimde mesleki ve teknik eğitimin payı % 42; yükseköğretimde açık öğretimin payı % 53 seviyesindedir. Bu durum gerek ortaöğretimde, gerekse yükseköğretimde sağlıksız gelişmenin işareti olarak görülmektedir.
- b) Tarım, sanayi ve hizmetler sektöründeki kuruluşlar, mesleki ve teknik eğitime gereken önemi verememektedir. Gelişmiş ülkelerde olduğu gibi işletmelerin eğitimle daha fazla ilgilenmeleri ve eğitim sürecine katılmalarının sağlanması önem arz etmektedir.<sup>263</sup>
- c) Kamu ve özel sektör kurum ve kuruluşları mesleki ve teknik eğitim alanına yeterince yönelememektedir. Bu durum kamunun eğitim maliyetini artırmakta ve eğitimin kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir. Küçük ve orta ölçekli işletmelerin

<sup>261</sup> Aynı, s. 298.

<sup>262</sup> DPT, *Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1995- 2000)*, s. 19.

<sup>263</sup> Aynı, s. 11.

olanaklarının yetersiz olması da bu kuruluşların eğitime kaynak tahsisini sınırlandırmaktadır.

- d) Mesleki ve teknik örgün ve yaygın eğitimin ekonominin insangücü gereksinimlerine uygun hale getirilmesinde hedeflenen düzeye ulaşamamıştır. Özellikle yaygın eğitimde yetersiz kalınmıştır. Mesleki ve teknik eğitimde, örgün eğitim ile yaygın eğitim arasında uygun bir işbölümü yapılmasının önemi devam etmektedir.
- e) İş hayatında talebi sınırlı olan ve kısa süreli programlarla kazandırılacak mesleklere ilişkin eğitim programlarının yaygın eğitim programı kapsamına alınması ihtiyacı önemini korumaktadır.<sup>264</sup>

Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planında mesleki ve teknik eğitimin geliştirilmesi için alınması kararlaştırılan önlemler ise şu şekildedir:

- a) Örgün ve yaygın eğitim sisteminin nitelik ve niceliği geliştirilerek, ekonomik büyüme ve sosyal gelişmenin en önemli unsurlarından olan insangücünü yetiştirilmesi temel ilkedir. İşyeri içinde ve işletmeler üstü eğitim merkezlerinde verilecek pratik mesleki eğitimin planlanması, yürütülmesi ve denetlenmesi aşamalarında meslek kuruluşlarının ve işyerlerinin etkinliğini artırmak amacıyla, ilgili yasalarda gereken yeni düzenlemeler hızlı bir biçimde yapılacaktır.
- b) Gelişen toplumumuzun, yaşadığımız teknoloji çağının ve günümüzde gözlenen globalleşme ve entegrasyon süreçlerinin ortaya çıkardığı yeni gereksinimler, nitelikli insangücünün yetiştirilmesinde en az bilgi kadar önemli olan doğrudan mesleğe yönelik beceri, iş teknikleri ve çabuk uyum yeteneği gibi yeni donanımları ön plana çıkarmakta; bu durum ise, genel eğitimin içinde ve yanında çok tutarlı ve yeni bir meslek eğitimi yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Mesleki ve teknik eğitiminin yeniden yapılanmasında temel ilke, okul- işyeri bütünlüğüne dayalı ve ehliyet kazandırıcı bir mesleki eğitim sisteminin, örgün ve yaygın eğitimin her kademesinde uygulanmasını sağlamaktır.
- c) AB ülkelerinde ilke olan en az dokuz yıllık zorunlu eğitim, bu aşamada ülkemizin tüm bölgelerinde, eğitim birliği yasası çerçevesinde sekiz yıllık zorunlu temel

---

<sup>264</sup> Aynı, s. 25.

eğitim olarak uygulamaya geçilecek ve yksekđđretime girişte yığılmaları önlemek için ortađđretimde yeniden yapılanmaya gidilecektir.

- d) Zorunlu temel eğitimin ikinci kademesinden başlamak üzere ortađđretimde etkin bir lme değerlendirme ve yönlendirme sistemi oluşturularak piyasanın talebine yönelik insangücü yetiştirilmesi amacıyla mesleki ve teknik ortađđretimin etkinliği artırılabacaktır.
- e) Uluslararası rekabet gücünün artırılmasında ileri teknolojinin kullanımı, geliştirilmesi ve üretilmesi birincil öneme sahiptir. Bu bağlamda, insangücü potansiyelinin değerlendirilmesi ve niteliğinin artırılarak üretim sürecine katılımının sağlanması gerekmektedir. Eğitim sistemi, bu amaca hizmet edebilecek dinamik bir yapıya kavuşturulacaktır. Gereksinim duyulan nitelikli insangücünün yetiştirilmesi amacıyla orta ve yksekđđretim kademelerinde örgün ve yaygın mesleki ve teknik eğitime önem verilecektir.
- f) rgn ve yaygın mesleki ve teknik eğitimin dünya standartlarına yükseltilmesine, meslek standartları ve sertifikasyon sistemi üzerinde yapılan çalışmaların tamamlanmasına, okul ve iş hayatı ilişkilerinin geliştirilmesine, temel bilgi ve beceriler ile yeni teknolojilerin okulda verilmesine ve uygulamanın işyerlerinde yapılmasına, ayrıca hizmet-içi eğitime önem verilecektir.
- g) Mesleki ve teknik eğitimde modüler sisteme geçilecek; eğitim programları modüler sisteme uygun hale getirilecek; örgün veya yaygın eğitim alan ve aynı mesleki becerilere sahip olan kişilere eşdeğer meslek sertifikası verilerek denklikleri sağlanacaktır.
- h) Meslek standartları tespit edilecek, bu standartlara uygun sınav ve sertifikasyon sistemi kurulacak ve “Meslek Standartları Kurumu” oluşturulacaktır.
- i) Dünyadaki gelişmeler ve Türkiye'nin orta vadeli hedefleri doğrultusunda yeni meslek türleri ile ilgili olarak kamu kurumları, özel kesim ve üniversitelerin iş birliğiyle politika ve programlar geliştirilecektir.<sup>265</sup>

---

<sup>265</sup> Aynı, s. 27- 29.

## 2.8. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005)

“Toplumun yaşam kalitesinin yükseldiği, kesintisiz ve istikrarlı büyüme sürecine girildiği, Avrupa Birliği üyeliği sürecindeki temel dönüşümlerin gerçekleştirildiği, dünya ile bütünleşmenin sağlandığı, ülkemizin dünyada ve bölgesinde daha güçlü, etkili ve saygın yer edindiği bir dönem olmasını”<sup>266</sup> amaçlayan Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, 2001- 2005 yılları arasında uygulanmıştır. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı öncesinde mesleki ve teknik eğitimin içinde bulunduğu durum ve yaşanan olumsuzluklar şu şekilde özetlenebilir:

- a) Kaynak yetersizliği, mevcut kaynakların etkin bir biçimde kullanılamaması ve sanayi ile iş birliğinin yeterince geliştirilememesi gibi nedenlerle, mesleki ve teknik eğitimde plan hedeflerinin gerisinde kalınmış, iş piyasasının gereksinim duyduğu nitelik ve türde mesleki ve teknik eğitim programları geliştirilmesinde yeterli ilerleme sağlanamamıştır.
- b) Eğitim sisteminde kaydedilen gelişmelere rağmen, uluslararası rekabet gücünün ana unsurlarından olan insangücünün eğitim ve nitelik düzeyinin hızla geliştirilmesi ihtiyacı önemini korumaktadır. Mesleki ve teknik örgün ve yaygın eğitim ile ekonominin insangücü gereksinimleri arasındaki uyumun geliştirilmesi gerekliliği devam etmektedir.<sup>267</sup>
- c) Eğitimin her kademesinde insangücü ve fiziki altyapı eksiklikleri önemini korumaktadır. Eğitimde gerçekleştirilen iyileşmelere rağmen zorunlu temel eğitim süresi, mesleki eğitim, ortaöğretim ve yükseköğretimdeki okullaşma oranları, işgücünün eğitim seviyesi ve niteliği bakımından Avrupa Birliği ülkelerinin gerisinde kalınmıştır. Kalabalık sınıflarda eğitim, ikili eğitim, öğretmen ve öğretim elemanı sayısında yetersizlik ve dengesizlikler ve üniversite önündeki aşırı yığılmalar devam etmektedir.<sup>268</sup>
- d) Meslek liselerinde ve meslek yüksekokullarında ekonominin gereksinim duyduğu alanlarda eleman yetiştirilmesine devam edilmiştir. Bununla beraber, Planlarda bu okulların aşırı bir çeşitlendirmeye gidilmeden geliştirilmesine yönelik politikalar

<sup>266</sup> DPT, *Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005)*, (Ankara: 2000), s. 14-15.

<sup>267</sup> Aynı, s. 25.

<sup>268</sup> Aynı, s. 74.

öngörülmesine rağmen uygulama buna paralel olmamıştır. Eğitim programlarının iş hayatının gereksinimlerine uygun olarak geliştirilmesi ve uygulanmasında yetersizlikler bulunmaktadır.<sup>269</sup>

Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı çerçevesinde 2001- 2005 yılları arasında mesleki ve teknik eğitim adına atılması planlanan adımlar ve temel amaçlar ise şu şekildedir:

- a) Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı çerçevesinde ortaöğretim, okul türü yerine program türünü esas alan bir yapıya kavuşturulacak, mesleki eğitime geniş tabanlı bir temel eğitim programı ile başlanacaktır.
- b) Örgün ve yaygın mesleki ve teknik eğitime ağırlık verilecek, ortaöğretimde mesleki ve teknik eğitimin payı artırılacak, üniversitelere giriş sınavlarında normal liseler ile meslek ve teknik lise mezunları arasındaki farklı değerlendirmeler kaldırılarak, mesleki ve teknik eğitimin yaygınlaşması desteklenecek, mesleki ve teknik eğitim programlarının meslek standartlarına dayalı olarak yapılması sağlanacak ve çalışma hayatı ile işlevsel iş birliği geliştirilecektir.
- c) Meslek yüksekokulları ile mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları arasında program bütünlüğünü esas alan iş bölümü ve iş birliği kurulacak; nitelikli işgücünün yetiştirilmesinde önemli yeri olan meslek yüksekokullarında öğrencilerin uygulamalı eğitim almaları sağlanacaktır.
- d) Toplumda yaşam boyu öğrenme anlayışının benimsenmesini esas alan her türlü yaygın eğitim olanakları geliştirilecek; özellikle üniversiteye giremeyen gençlere kısa yoldan beceri kazandırma ve meslek edindirme faaliyetleri artırılacak, mahalli idarelerin, gönüllü kuruluşların ve özel sektörün bu konudaki faaliyetleri özendirilecektir.
- e) Mesleki ve teknik eğitimin iş hayatının beklentilerine cevap verebilmesi, mesleki ve teknik eğitimle sanayi arasındaki ilişkinin artırılabilmesi ve uygulamada aksayan hususların giderilmesi amacıyla, 3308 sayılı Kanunda gerekli düzenlemeler yapılacaktır.

---

<sup>269</sup> Aynı, s. 89.



- f) Mesleki ve teknik eğitim, örgün ve yaygın eğitim sistemi içinde esnek, dinamik ve iş hayatı ile sıkı ilişki içinde geliştirilecektir.<sup>270</sup>
- g) Eğitim sistemi ile işgücü piyasasının bütünlük içinde etkin ve verimli çalışması amacıyla “Meslek Standartları Sınav ve Belgelendirme Sistemi” oluşturulacaktır.<sup>271</sup>

## 2.9. Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013)

Vizyonu, “istikrar içinde büyüyen, gelirini daha adil paylaşan, küresel ölçekte rekabet gücüne sahip, bilgi toplumuna dönüşen ve Avrupa Birliği’ne üyelik için uyum sürecini tamamlamış bir Türkiye” olarak belirlenen Dokuzuncu Kalkınma Planı 2007-2013 yılları arasında kapsayan 7 yıllık bir dönem için hazırlanmıştır.<sup>272</sup> Dokuzuncu Kalkınma Planı öncesinde Türkiye’nin mesleki eğitim açısından bulunduğu durum şu biçimde özetlenebilir:

- a) Ekonominin gereksinim duyduğu alanlarda ara eleman temininde zorluk yaşanmasına rağmen, mesleki ve teknik eğitim mezunlarının işsizlik oranı yüksektir. Bu oran 2000 yılında % 10.9’dan 2005 yılında % 13.3’e yükselmiştir. Bu durum bilişsel yetenekleri yüksek öğrencilerin mesleki ve teknik eğitimi tercih etmemesi, mesleki eğitim sisteminin işgücü piyasasının gereksinimlerini karşılayacak nitelikte olmaması, mevcut mesleki ve teknik eğitim programlarının ilgili tüm taraflarla iş birliği içinde güncellenmemesi, donanım eksikliği ve nitelikli eğitim personelinin yetersiz olması gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır.
- b) Eğitim programlarının gözden geçirilmesi çerçevesinde, mesleki ve teknik eğitimin işgücü piyasasındaki gelişmelere cevap verecek esnekliğe kavuşturulması amacıyla modüler sisteme geçilmesine yönelik çalışmalara sosyal tarafların katılımıyla başlanmıştır.
- c) Eğitim kurumları dışında kazanılan becerileri de belgelendirecek tutarlı ve güvenilir, meslek standartlarına dayalı bir sınav ve belgelendirme sistemi oluşturulamamıştır. Ancak, “Ulusal Mesleki Yeterlikler Kurumu”nun oluşturulmasına yönelik yasal düzenleme çalışmaları sürdürülmektedir.

<sup>270</sup> Aynı, s. 80- 89.

<sup>271</sup> Aynı, s. 223.

<sup>272</sup> DPT, **Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007- 2013)**, s. 3.

- d) Meslek yüksekokulları ile mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları arasında program bütünlüğünün bulunmaması, mesleki ve teknik eğitim programlarının işgücü piyasasının taleplerine uygun olarak güncellenememesi sonucu mesleki ve teknik eğitim mezunlarının istihdamı artırılmamakta ve mesleki eğitime olan talep azalmaktadır.<sup>273</sup>

Dokuzuncu Kalkınma Planında mesleki ve teknik eğitimin geliştirilmesi için alınması kararlaştırılan önlemler ise şu şekildedir:

- a) Nitelikli insangücünün yetiştirilmesine ve mevcut işletmelerde çalışanların mesleki ve teknik niteliklerinin iyileştirilmesine yönelik çalışmalar desteklenecektir. Eğitim programlarıyla teknoloji üretimine ve Ar-Ge'ye yatkın işgücü yetiştirilmesi sağlanacaktır.<sup>274</sup>
- b) Mesleki ve teknik eğitimde modüler ve esnek bir sisteme geçilecek, yükseköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki mesleki eğitim, program bütünlüğünü esas alan tek bir yapıya dönüştürülecek, mesleki ve teknik eğitimde, nitelikli işgücünün yetiştirilmesinde önemli yeri olan uygulamalı eğitime ağırlık verilecektir.
- c) Mesleki eğitim sistemi, öğrencilere ekip halinde çalışabilme, sorumluluk alabilme, karar verebilme ve sorun çözebilme gibi işgücü piyasasının gerektirdiği temel becerilere sahip öğrenci yetiştirecektir.
- d) Ekonominin ara eleman ihtiyacını karşılamak için mesleki eğitim faaliyetlerinin kümeleşme ortamı oluşturan Organize Sanayi Bölgelerinde ilgili hizmet kurumları ve özel sektörle etkili iş birliği içinde yaygınlaşmasını sağlayan mekanizmalar güçlendirilecektir.<sup>275</sup>
- e) İşletmeler ve sivil toplum kuruluşlarının nitelikli işgücü yetiştirmeye yönelik faaliyetleri desteklenecektir.
- f) Meslek standartlarına dayalı yeterliliklerin geliştirilmesi, belgelendirilmesi, belge ve eğitim veren kuruluşların akreditasyonu gibi temel işlevleri içeren “Ulusal

<sup>273</sup> Aynı, s. 39.

<sup>274</sup> Aynı, s. 81.

<sup>275</sup> Aynı, s. 84.

Mesleki Yeterlilik Sistemi”ne ilişkin çalışmalar tamamlanacak ve bu sisteme duyarlı bir mesleki eğitim yapısı geliştirilecektir.

- g) Toplumda yaşam boyu eğitim anlayışının benimsenmesi amacıyla e-öğrenme dahil, yaygın eğitim olanakları geliştirilecek, eğitim çağı dışına çıkmış kişilerin açık öğretim fırsatlarından yararlanmaları desteklenecek, beceri kazandırma ve meslek edindirme faaliyetleri artırılabacaktır.<sup>276</sup>

Dokuzuncu Kalkınma Planı çerçevesinde 2007-2009 yıllarını kapsayan Orta Vadeli Program yürürlüğe girmiştir. Orta Vadeli Programın en önemli amaçlarından birisi insan kaynağının geliştirilmesi ve istihdam edilebilirliğinin artırılmasıdır. Bu amaçla, rekabet gücü yüksek bir ekonomi ve sürdürülebilir bir kalkınma için eğitimin kalitesinin yükseltilmesi, eğitim ile istihdam arasındaki ilişkinin güçlendirilmesi ve istihdam edilebilirliğinin artması kararlaştırılmıştır. 2007-2009 yılları arasında insan kaynaklarının, gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri doğrultusunda mesleki bilgi ve becerileri geliştirilerek istihdam olanaklarının artırılması hedeflenmektedir. Bu çerçevede;

1. Mesleki eğitimde piyasanın gereksinim duyduğu nitelikteki insangücünü yetiştirmek için modüler ve esnek bir sisteme geçiş çalışmalarının hızlandırılması ve farklı kademelerde verilen mesleki eğitim arasında program bütünlüğünün sağlanması.
2. Hayat boyu eğitim stratejisinin hazırlanması.
3. İş dünyasının talep ettiği nitelikteki işgücünün yetiştirilmesi amacıyla, eğitim ile işgücü arasındaki iş birliğini güçlendirecek mekanizmaların oluşturulması.
4. Bilgi toplumuna dönüşüm süreci ile bölgesel, ulusal ve uluslararası gelişme ve gereksinimlere göre yükseköğretim kurumlarının birim ve programlarının güncellenmesi.
5. Özellikle eğitilmiş genç işsizlerin istihdamını sağlamak üzere, uzaktan ve yaygın eğitim olanakları kullanılarak, bilgi ve iletişim teknolojileri alanında gereksinim duyulan insangücünün yetiştirilmesinin desteklenmesi.<sup>277</sup>

<sup>276</sup> Aynı, s. 85- 86.

<sup>277</sup> DPT, Orta Vadeli Program (2007-2009), <http://ekutup.dpt.gov.tr/program/2007-09.pdf> (17.01.2007), s. 11.

### 3. TÜRKİYE’DE MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM İLE İKTİSADİ KALKINMA ARASINDAKİ İLİŞKİNİN AMPİRİK ANALİZİ

Çalışmanın bu kısmında Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin iktisadi kalkınma ile olan ilişkisinin yönünü ve büyüklüğünü ampirik olarak ortaya koyabilmek için bir dizi ekonometrik uygulama yapılmıştır. Bunlar sırasıyla; birim kök testi, eşbütünleşme testi, Granger nedensellik testi ve son olarak da vektör hata düzeltme modeli (Vector Error Correction Model-VECM) çerçevesinde VAR (Vector Autoregression) modelinin tahmin edilmesidir. VAR modelinin tahmin edilmesiyle elde edilen etki-tepki fonksiyonları (impulse - response functions) ve varyans ayrıştırması (variance decomposition) fonksiyonları incelenmiştir.

#### 3.1. Ekonometrik Model

VAR modeli eğitim ve büyüme ilişkisini inceleyen ampirik analizlerde yaygın bir biçimde kullanılmaktadır. Geleneksel ampirik çalışmaların tersine VAR modelinde tüm değişkenler içseldir ve modelde çok az önsel kısıtlamaların olması, modele daha fazla esneklik kazandırmaktadır. Ayrıca VAR analizi, değişkenler sistemi üzerindeki tesadüfi şokların dinamik etkilerini analiz etme ve birbirleriyle ilişkili değişkenler için gelecek yıllara ait tahminlerde bulunma olanağı sağlar. Çalışmada VAR modelinin tahmini ile elde edilen sonuçlar, beklenmeyen şokların değişkenler üzerindeki etkilerini incelemek için, etki tepki fonksiyonları ve varyans ayrıştırmalardan yararlanılarak yorumlanmıştır.

#### 3.2. Araştırma Yöntemi

##### 3.2.1. Birim Kök Testi

Bir süreden beridir iktisatçılar çok sayıdaki makroekonomik zaman serisinin düzeyinde durağan olmadığını ve bunlardan büyük bir bölümünün ilk farkları ile temsil edilmelerinin uygun olacağını düşünmeye başlamışlardır. Zaman serisi analizlerinde bu tür değişkenler birinci dereceden bütünleşik olarak adlandırılmakta ve I(1) gösterimi ile ifade edilmektedir. Bu türden değişkenlerin düzeyi küçük veya büyük olabilmektedir; dolayısıyla bunların ortalama düzeylerine dönme eğilimi de mevcut olmamaktadır. Aslında ne ortalama ne varyans bu tür değişkenler için anlamlı kavramlar değildir.<sup>278</sup>

<sup>278</sup> Emel Şıklar, **Eşbütünleşme Analizi ve Türkiye’de Para Talebi**, (Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1206; Fen Fakültesi Yayınları No: 13, 2000), s. 1.

Bir seride durağanlığın test edilmesi için biçimsel yöntem birim kök testidir. Zaman serilerinde bulunması arzulanan durağanlığın mevcut olup olmadığını araştırmaya yönelik olarak gerçekleştirilen birim kök testleri özellikle makro ekonomik zaman serileri açısından büyük bir önem taşımaktadır.<sup>279</sup>

Serilerin durağan olamaması büyük bir soruna yol açabilmektedir. Granger ve Newbold (1974) durağan olmayan seriler kullanılarak yapılacak regresyon analizinin gerçeğe uymayan sonuçlar vereceğini belirtmişlerdir. Durağan olmayan serilerin kullanıldığı regresyon denklemlerinde, değişkenler arasında bir ilişki olmadığı halde, sahte regresyon (spurious regression) olarak ifade edilen, anlamlı t ve F istatistikleriyle yüksek  $R^2$  değerlerine rastlanması mümkündür. Ayrıca bu tür serilerde geçici şokların etkileri sürekli hale gelecektir. Bu nedenlerle zaman serilerinin kullanıldığı çalışmalarda ilk aşama, serilerin durağanlık özelliği taşıyıp taşımadığının incelenmesi olmaktadır.<sup>280</sup>

Analize başlamadan önce, modelde kullanılacak değişkenlerin durağan olup olmadıkları ve eğer durağan iseler hangi seviyede durağan oldukları yaygın olarak Dickey Fuller (DF) testi, Genişletilmiş Dickey Fuller (ADF) testi ve Phillips-Perron (PP) testi kullanılarak anlaşılabilir. Bunlardan uygulamalı çalışmalarda en yoğun biçimde yararlanılan ADF birim kök testinde kullanılan prosedür aşağıdaki denklem yardımıyla gösterilebilir. Dickey ve Fuller, zaman serilerinin durağan olup olmadığını belirlemek amacıyla üç farklı regresyon eşitliği kullanılmıştır. Bunlar,

$$\Delta y_t = \gamma y_{t-1} + \varepsilon_t \quad (3.1)$$

$$\Delta y_t = \alpha_0 + \gamma y_{t-1} + \varepsilon_t \quad (3.2)$$

$$\Delta y_t = \alpha_0 + \gamma y_{t-1} + \alpha_2 t + \varepsilon_t \quad (3.3)$$

(3.1), (3.2) ve (3.3) ile gösterilen bu üç regresyon arasındaki fark, deterministik unsurların ( $\alpha_0$  ve  $\alpha_2 t$ ) regresyona dahil edilip edilmemesiyle ilgilidir. İlk regresyona sabit terim ve lineer zaman trendi dahil edilmemiştir. Bu regresyon rassal yürüyüş modeli olarak adlandırılır. Birim kökü olan bir zaman serisi, zaman serisi ekonometrisinde bir rassal yürüyüş olarak bilinir. İkinci regresyona sabit terim

<sup>279</sup> Aynı, s. 12.

<sup>280</sup> Walter Enders, **Applied Econometric Time Series**, (2. ed., USA: John Wiley & Sons Inc, 2004.), s.171.

eklenmiştir ancak yine trendsizdir, üçüncü regresyona ise hem sabit hem de lineer zaman trendi dahil edilmiştir.

Yukarıda yer alan regresyon eşitlikleri için sıfır (null) hipotezi ( $H_0$ ):  $\gamma=0$ , serilerin durağan olmadığı; yani birim kök içerdiği şeklindedir. (3.1), (3.2) ve (3.3) no'lu eşitliklerden bir ya da birden fazlasının  $\gamma$ 'nin ve hata teriminin tahmini değerlerini elde edebilmek amacıyla basit en küçük kareler yöntemiyle (EKK) tahmin edilmesi gerekir. Daha sonraki aşamada ise, t istatistiği ile ADF tablosunda rapor edilen değerler karşılaştırılarak sıfır hipotezinin red ya da kabul edilmesine karar verilir.<sup>281</sup> Ancak burada elde edilen t değerleri, geleneksel t dağılımı özelliği göstermemekte, bu amaçla kullanılan kritik değerler MacKinnon kritik değerleri olarak adlandırılmaktadır.

Bu teste göre; hesaplanan ADF istatistikleri, mutlak değer olarak %1, %5 ve %10 anlam düzeyinde bulunan MacKinnon kritik değerlerinin mutlak değerinden küçük olduğunda, sıfır hipotezi reddedilemez. Bu da serinin birim kök taşıdığı; yani durağan olmadığı anlamını taşır. Böyle bir durumda serilerin düzeylerinde istikrarlı olmadığına karar verilerek aynı test serilerin birinci farkı ve gerekirse daha yüksek derecelerdeki farkına uygulanır. Tersisi durumda sıfır hipotezi reddedilir ve serilerin durağan olduğunu ifade eden alternatif hipotez kabul edilir.

Birim kök testini uygularken dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta da testin hassasiyetini saptamak için hatalar arasındaki otokorelasyon sorununu gideren gecikme uzunluklarının belirlenmesidir. Optimal gecikme uzunluğunun seçilmesinde Akaike bilgi kriteri (Akaike Info Criterion), Schwartz bilgi kriteri (Schwartz Info Criterion), Hannan-Quinn kriteri, modified Akaike, modified Schwartz ve modified Hannan-Quinn kullanılmaktadır.

---

<sup>281</sup> Enders, a.g.e., s.181.

### 3.2.2. Eşbütünleşme Testi

Zaman serileri bireysel olarak birinci dereceden bütünleşik olsalar bile, bu zaman serileri eşbütünleşik olabilir. Bu anlamda eşbütünleşme, zaman serileri bireysel olarak durağan olmasalar bile, bu değişkenlere ilişkin bir veya daha fazla sayıdaki kombinasyonların durağan olabileceği anlamına gelmektedir. Söz konusu değişkenler eşbütünleşik ise, bunların birbirlerinden çok fazla uzaklaşamayacakları ifade edilebilir. Aksine, bu değişkenler arasında eşbütünleşik bir ilişki söz konusu değilse, bu değişkenlerin uzun dönemde birbirlerine bağlı olmadıkları ve ilke olarak birbirlerinden uzaklaşabilecekleri ifade edilebilir.<sup>282</sup>

Durağan olmayan ya da birim kök taşıyan serilerin en küçük kareler (EKK) ile tahmin edilmesi güvenilir olmayan sonuçlara yol açmaktadır. Değişkenlerin farklarının alınması yani durağan hale getirilmesi ve kullanılması uygulamada bir çıkış yolu olarak görülmektedir. Bu durum, serilerden bazı bilgilerin kaybedilmesi pahasına olmaktadır. Engle-Granger'ın (1987) geliştirdiği eşbütünleşme testi bu endişeleri ortadan kaldırmıştır. Örnek olarak,  $iy$  ve  $sy$  arasındaki ilişkiyi incelediğimizi varsayalım. Bu metoda göre tahminler iki aşamada yapılır. Birinci aşamada (3.4) numaralı denklem EKK ile tahmin edilir:

$$iy_t = \alpha + \beta sy_t + u_t \quad (3.4)$$

Bu tahminlerden elde edilen hata terimlerinin,  $u_t$ , durağan olup olmadıklarını belirlemek için yine DF birim kök testi kullanılır. Eğer hata terimi birim kök taşımıyorsa, bu iki serinin eşbütünleşik olduğu sonucuna varılır.

Sistemde bulunan değişkenler arasındaki uzun dönem denge durumu eşbütünleşme vektörü olarak isimlendirilir. Durağan olmayan değişkenler eşbütünleşik olduğu zaman, bu değişkenler arasında anlamlı bir uzun dönem denge mevcut demektir. Çok değişkenli durağan olmayan zaman serilerinde, eşbütünleşme formunda birden fazla doğrusal ilişki olması durumunda eşbütünleşme rankı söz konusu olur. Eşbütünleşik vektörlerin sayısı ne kadar az olursa uzun dönem ilişkisine konan kısıtlar da o kadar az olacaktır. Bu nedenle öteki koşullar sabitken, tek bir durağan denge çözümüne sahip olan modeller

<sup>282</sup> Şıklar, **a.g.e.**, s. 2.

genellikle tercih edilen modeller niteliğindedir.<sup>283</sup> Ancak, durağan olmayan zaman serilerinin doğrusal bileşimleri arasında en az bir adet durağan vektör oluşturulabiliyorsa, zaman serilerinin birlikte bir uzun dönem denge değerine doğru hareket ettikleri ifade edilir.

Eşbütünleşme testleri içinde en yaygın kullanıma sahip olanlardan birisi Johansen eşbütünleşme testidir. Bu yöntemde eşbütünleşme rankının (eşbütünleşme vektörlerinin sayısının) belirlenmesi, iz (trace) ve maksimum özdeğer (eigenvalue) diye adlandırılan iki ayrı test istatistiği ile sınanabilir. İz testi için olabilirlik oranı (likelihood ratio) istatistiği hesaplanarak en çok r kadar eşbütünleşik vektörün olduğu hipotezi test edilir. Maksimum özdeğer testinde ise, en çok r sayıda eşbütünleşen vektörün bulunduğu şeklindeki sıfır hipotezine karşılık r+1 sayıda eşbütünleşik vektörün olduğu alternatif hipotez test edilmektedir.

Parametrenin öz değerinden yararlanabilmek amacıyla birinci dereceden bir vektör otoregresif zaman serisi aşağıdaki gibi verilmiş olsun:

$$Y = A Y + e \quad (t= 1, 2, 3, \dots, n) \quad (3.5)$$

$\sim_{t-1} \quad \sim_t$

Yukarıdaki eşitlikte A matrisi k boyutlu parametre matrisi olmak üzere  $e$  'ler varyans kovaryans matrisi V olan beyaz gürültü (white noise) sürecini göstermektedir.  $\Pi = A - I$  olmak üzere,  $\Pi$  matrisinin rankı sıfır ise seri eşbütünleşik değildir. Buradaki Johansen testi iz istatistiği olarak da adlandırılan olabilirlik oranına dayandırılır.<sup>284</sup>

Eğer değişkenlerde birim kök bulduysa, araştırmacı değişkenlerin birinci farklarını almadan önce eşbütünleşmenin bulunup bulunmadığını kontrol etmelidir. Değişkenler arasında bir eşbütünleşme, diğer bir deyişle uzun dönemli bir ilişki varsa hata düzeltme mekanizması (VECM) uygulanmalıdır.<sup>285</sup> Eşbütünleşme testleri, makroekonomik seriler

<sup>283</sup> Aynı, s. 30.

<sup>284</sup> Ömer Yılmaz ve Vedat Kaya, "Finansal Kalkınma ve İktisadi Büyüme Arasında Nedensellik", **İktisat, İşletme ve Finans**, Yıl: 21, Sayı: 244, (Temmuz 2006), s. 124.

<sup>285</sup> Peter Kennedy, **A Guide to Econometrics**, (5. ed., UK, Blackwell Publishing Ltd., 2003.), s. 327.



arasındaki ilişkinin VAR modeliyle mi yoksa VECM ile mi araştırılacağı konusunda bilgi vermektedir.

VECM olarak kısaltılan hata düzeltme mekanizmasında serilerin farkıyla beraber, birinci aşamada elde edilen hata düzeltme teriminin gecikmeli değeri de modele katılmakta ve aşağıdaki hata düzeltme mekanizması ilişkisi tahmin edilmektedir.

$$\Delta y_t = \alpha + \beta \Delta y_t + \gamma u_{t-1} + \Sigma_t \quad (3.6)$$

Bu fonksiyonel ilişki değişkenler arasında var olan uzun dönem dengesine ulaşılabilmesi için kısa dönemde nasıl hareket edildiğini gösterir. Hata düzeltme mekanizmasının çalıştığına göstergesi, denklemdaki  $u_{t-1}$ 'in katsayısının negatif ve istatistiksel olarak anlamlı çıkmasıdır.<sup>286</sup> VECM, Granger nedensellik testine alternatif bir yöntemdir. Ancak, Granger nedensellik testini tamamen yok saymaz. Granger, değişkenler arasındaki nedenselliğin yönünü belirlerken VECM kısa dönem ve uzun dönem ayırımı yapmamıza olanak sağlar.<sup>287</sup>

### 3.2.3. Granger Nedensellik Testi

1969 yılında Granger, nedensellik ve dışsallık kavramlarını ortaya atmıştır. Granger nedensellik testinde x ve y gibi iki değişken arasındaki ilişkinin yönü araştırılır. Eğer mevcut y değeri, x değişkeninin şimdiki değerinden çok, geçmiş değeri ile daha iyi tahmin edilebiliyorsa, x değişkeninden y değişkenine doğru Granger nedenselliğinin varlığından söz edilebilir. Özetle x değişkenine ait bilgilerin modele eklenmesi, y değişkeninin öngörüsüne katkı sağlıyorsa, x değişkeni y'nin nedenidir.<sup>288</sup>

Engle ve Granger (1987) değişkenler arasında eşbütünleşmenin bulunması durumunda değişkenler arasında tek veya çift yönlü bir Granger nedenselliğinin bulunabileceğini ve

<sup>286</sup> Muhsin Kar ve M. Akif Kara, "Finansal Entegrasyon ve Sermaye Akışkanlığı: Türkiye Örneği", **İktisat, İşletme ve Finans**, Yıl: 16, Sayı: 180, (Mart 2001), s. 68.

<sup>287</sup> Ramazan Sarı ve Uğur Soytaş, "Income and Education in Turkey: A Multivariate Analysis", **Education Economics**, Vol. 14, No. 2, (June 2006), .s. 188.

<sup>288</sup> W. W. Charemza ve D. F. Deadman, **Econometric Practice**, (Vermond, 1993), s. 190.

serilerin bir hata düzeltme modeli şeklinde temsil edilebileceğini açıklamışlardır. Bu, aynı zamanda serilerin kısa dönemli davranışlarının da tespit edilebilmesi anlamına gelmektedir. Granger nedensellik testi sınaması şu şekilde gerçekleştirilir :

Aşağıdaki  $H_1$  hipotezinin kabulü halinde  $x$ ,  $y$ 'nin nedeni değildir;  $H_2$  hipotezinin kabulü halinde ise  $y$ ,  $x$ 'in nedeni değildir.

$$H_1 : b_{21} = b_{22} = \dots = b_{2p} = 0$$

$$H_2 : d_{11} = d_{12} = \dots = d_{1p} = 0$$

Eğer  $H_1$  ve  $H_2$  hipotezlerinin her ikisi de reddedilirse,  $x$  ve  $y$  arasında iki taraflı nedensellik olduğu anlaşılır. Bu durumda geri besleme (feed back) etkisinden bahsedilebilir. Yukarıdaki hipotez testleri, Wald testiyle sınanabilir:

$$F = \frac{(RSS_R - RSS_{UR}) / m}{RSS_{UR} / (n - k)}$$

Burada  $RSS_R$  kısıtlanmış modelin hata kareler toplamını,  $RSS_{UR}$  kısıtlanmamış modelin hata kareler toplamını,  $m$  dışarıda bırakılan gecikmeli değişken sayısını (kısıt sayısını),  $n$  gözlem sayısını ve  $k$  kısıtlanmamış modeldeki regresyonun tahmin edilen parametre sayısını göstermektedir. Hesaplanan  $F$  değeri, tabloda bulunan  $F$  değerinden büyükse,  $H_1$  ve  $H_2$  hipotezi reddedilerek  $x$ 'den  $y$ 'ye doğru nedensellik vardır şeklindeki alternatif hipotez kabul edilir.<sup>289</sup> Eğer hesaplanan  $F$  değeri tabloda bulunan  $F$  değerinden küçük ise  $x$ 'den  $y$ 'ye doğru nedensellik olmadığı hipotezi kabul edilir.

Granger nedensellik testinin sonuçları önemli ölçüde gecikme uzunluğunun seçimine bağlıdır. Dolayısıyla, gecikme uzunluğunun belirlenmesi büyük önem taşır. Çok uzun bir gecikme uzunluğu, serbestlik derecesinde ve böylelikle de tahminin etkinliğinde bir kayba neden olurken; gecikme uzunluğunun çok kısa belirlenmesi tahminde sapmaya neden olmaktadır.<sup>290</sup> Gecikme uzunluklarının belirlenmesinde en sık kullanılan ölçütler son kestirim hatası (FPE), Akaike Info Criterion (AIC), Schwartz Bayesian Criterion

<sup>289</sup> Ferhat Başkan Özgen ve Bülent Güloğlu, "Türkiye'de İç Borçların İktisadi Etkilerinin VAR Tekniğiyle Analizi", **ODTÜ Gelişme Dergisi**, Sayı 31, (Haziran 2004), s. 98.

<sup>290</sup> J. Lee, Money, "Income and Dynamic Lag Pattern", **Southern Economic Journal**, 64, (July 1997), s. 97-103.

(SBC) ve Hannan-Quinn (HQ) ölçütüdür. Bu ölçütlerle belirlenen gecikme uzunluğu daha sonra VAR modelinde de kullanılmaktadır.<sup>291</sup> Hem AIC hem de SBC ölçütlerine göre en düşük değeri alan kritere karşılık gelen gecikme, VAR modeli için uygun gecikme uzunluğudur. Lütkepohl (1985), yaptığı Monte Carlo simülasyon çalışmalarında, gerek gecikme uzunluğunun doğru belirlenmesi, gerekse daha küçük ortama öngörü hatası elde edilmesi bakımından SBC ölçütünün diğer ölçütlerden daha üstün sonuçlar verdiğini ifade etmiştir.<sup>292</sup>

Nedensellik sınaması, aynı zamanda VAR modellemesinde değişkenlerin sıralamasında da büyük önem arz eder. Değişkenler arasındaki ilişkilerde, en güçlü etkileyici olan, buna karşılık en az etkilenen değişken en dışsal kabul edilir; en fazla etkilenen, buna karşılık en az etkileyen değişken ise içsel olarak kabul edilir.<sup>293</sup>

### 3.2.4. VAR Modeli

Son yıllarda VAR ve bu modelin kısıtlı biçimi VECM, nedensellik analizlerinde çok geniş uygulama alanı bulmuştur. VAR tipi modeller kullanılarak yapılan Granger nedensellik sınamaları, modeldeki bazı parametrelerin aynı anda sıfır olup olmadığını test etmeyi gerektirir. Bu konuda yapılan ilk çalışmalarda yer alan VAR tipi sistem tahminlerine dayanan nedensellik sınamalarında yaygın olarak F testleri kullanılmıştır. Ancak, serilerin durağan olmaması durumunda, sahte regresyon (spurious regression) olasılığı artmakta ve bu test istatistikleri standart dağılıma sahip olmadığı için geçerliliğini yitirmektedir. Bu duruma çözüm getirebilmek için değişik teknikler önerilmektedir.

Bunlardan birisi, durağan olmayan serilerin farkı alınarak modelin tahmin edilmesidir. Bu yaklaşım standart bir uygulama haline gelmesine rağmen bu yöntemin uygun olmadığı bazı durumlar ileri sürülmüştür. Örneğin, seriler arasında eşbütünlük varsa

<sup>291</sup> Sinan M. Temurlenk, **Vektör Otoregresyon Modeli: Türkiye’de 1980 Sonrası Dönemde Uygulanan İstikrar Politikalarının Etkinliği Üzerine Bir Uygulama**, (Erzurum: Atatürk Üniversitesi, İİBF Yayın No. 209, 1998), s. 58.

<sup>292</sup> Helmut Lütkepohl, “Comparison of Criteria for Estimating the Order of Vector Autoregressive Process”, **Journal of Time Series**, 6 (1), (1985), s.37.

<sup>293</sup> Ömer Yılmaz ve Vedat Kaya, “İhracat, İthalat ve Reel Döviz Kuru İlişkisi: Türkiye İçin Bir VAR Modeli”, **İktisat, İşletme ve Finans**, Yıl: 22, Sayı: 250, (Ocak 2007), s. 76.

doğrudan fark almak yanlış tahminlere yol açabilecektir. Bunun dışında, yapılan durağanlık testlerinin (birim kök sınamaları) birim kök ile örneğin katsayının 0,9 olması arasında ayırım yapmaması gibi sorunları da beraberinde getirebilecektir.<sup>294</sup>

Engle ve Granger (1987) bu duruma çözüm olarak durağan olmayan serilerde eşbütünleşme olması durumunda, uygun bir hata düzeltme modelinin (VECM) sınamalarda kullanılabileceğini göstermişlerdir.<sup>295</sup>

Ayrıca Sims ve diğerleri (1990) sistemde yer alan seriler arasında yeterli düzeyde eşbütünleşme varsa, düzey olarak tahmin edilen VAR modelinde standart F testlerinin geçerli (asimptotik olarak) olduğunu belirtmişlerdir.<sup>296</sup> Sims'in önerdiği VAR modeli, makroekonomik değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesinde ve rassal şokların değişkenler sistemine olan dinamik etkilerinin ölçülmesinde kullanılmaktadır. Green'e (1993) göre kısıtsız bir VAR modeli, öngörü için klasik yapısal modellemeden daha iyi sonuç vermektedir. Bunun yanında bir VAR modelinde, iktisat teorisinin öne sürdüğü kısıt ve varsayımların model tanımını bozmasına izin vermemekte ve bununla birlikte özellikle iki konu üzerinde durulmaktadır. Bunlar; veri setinin belirlenmesi ve olabildiğince çok gecikme kullanılarak değişkenlerin birbirleri üzerindeki etkilerinin tam olarak belirlenmesidir.<sup>297</sup>

Bu gelişmelerle birlikte, VAR ve VECM modelleri nedensellik sınamalarında yaygın bir biçimde kullanılmaya başlanmıştır. Ancak, bu süreçlerin başarısı büyük ölçüde birim kök, eşbütünleşme ve rank sınamaları gibi ön testlerin başarısına bağlıdır.

<sup>294</sup> James D. Hamilton, **Time Series Analysis**, (New Jersey: Princeton University Press, 1994), s. 561-562.

<sup>295</sup> Ayrıntılı bilgi için bkz. R. F. Engle ve C. W. J. Granger, "Co-integration and Error Correction: Representation, Estimation, and Testing", **Econometrica**, Vol. 55, No. 2, March 1987), s. 251-276.

<sup>296</sup> Ayrıntılı bilgi için bkz. Christopher A. Sims, James H. Stock ve Mark W. Watson, "Inference in Linear Time Series Models with Some Unit Roots", **Econometrica**, Vol. 58, No. 1, January 1990), s. 113-144.

<sup>297</sup> Robert S. Pindyck ve Daniel L. Rubinfeld, **Econometric Models and Economic Forecasts**, (McGraw Inc, 3. ed, 1991), s. 354.

VAR modelini benimseyenler, bu modelin şu üstünlüklerini vurgularlar:

- Yöntem basittir; hangi değişkenin içsel, hangilerinin dışsal olduğuna karar verme zorluğu yaşanmaz. Çünkü VAR modelinde bütün değişkenler içseldir.
- Kestirim basittir. Bu anlamda her denkleme ayrı ayrı bildik EKK yöntemi uygulanabilir.
- Bu yöntemde yapılan kestirimler, daha karmaşık eşanlı denklem modellerine göre çoğu zaman daha iyi sonuçlar verir.

Ancak, VAR modelini eleştirenler şu sorunlara dikkat çekmektedirler:

- VAR modeli kuramdan bağımsızdır. Eşanlı denklem sisteminin tersine daha az önsel bilgi kullanılır.
- VAR modeli politika çözümlerine pek uygun değildir.
- VAR modelinin uygulamadaki en büyük sorunu, uygun gecikme uzunluğunu seçmektir. Üç değişkenli bir VAR modelimiz olduğunu, her denklemdeki her bir değişken için sekiz gecikme koymaya karar verdiğimizde varsaydığımızda her denklemde 24 adet gecikmeli anakütle katsayısı artı bir sabit terim olmak üzere 25 anakütle katsayısı bulunacaktır. Eğer örneklem büyük değilse, bu kadar katsayı tahmin edilirken çok sayıda serbestlik derecesi yitirilecek, bu durumda beraberinde sorunlar getirecektir.<sup>298</sup>

VAR modeli birbiriyle bağlantılı olan değişkenlerin birlikte nasıl hareket ettiğini gösteren bir denklem sistemidir. Ayrıca VAR, değişkenler sistemindeki tesadüfi şokların (random disturbances) dinamik etkilerini analiz etmede yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir. VAR modeli Sims tarafından Granger nedensellik testini temel olarak geliştirilmiştir. Modelin temel varsayımı, içsel ve dışsal değişken ayrımı yapılmasına gerek olmamasıdır. Sims yapısal modellerdeki içsel dışsal ayrımını eleştirir ve bu ayrımın suni olduğunu belirtir. Oluşturulan denklem sisteminde, tüm değişkenler aynı anda kendi gecikmeleri ve diğer değişkenlerin gecikmeli değerleri ile açıklanır.<sup>299</sup> Gerek görüldüğünde sisteme ayrıca dışsal değişken eklemek de mümkündür.

<sup>298</sup> Damodar N. Gujarati, **Basic Econometrics**, (Third Edition, McGraw-Hill, Inc., 1995), s.749.

<sup>299</sup> Kennedy, **a.g.e.**, s. 322.

Örnek olarak  $x$  ve  $y$  gibi iki değişkenden oluşan basit bir VAR modeli şu şekilde gösterilebilir:

$$X_t = a_{10} + \sum_{i=1}^{\rho} a_{11i} \cdot x_{t-1} + \sum_{i=1}^{\rho} a_{12i} y_{1-i} + \xi_{1t} \quad (3.7)$$

$$Y_t = a_{20} + \sum_{i=1}^{\rho} a_{21i} \cdot x_{t-1} + \sum_{i=1}^{\rho} a_{22i} y_{1-i} + \xi_{2t} \quad (3.8)$$

Burada,  $a_{10}$  sabit terim ve  $a_{ij,k}$   $i$ 'inci denklemdeki  $j$ 'inci değişkenin  $k$  gecikmesine ait parametre,  $\xi_{it}$  rassal hata terimi ve  $\rho$  gecikme sayısıdır. Modelde eşitliğin sağ tarafında yer alan değişkenlerin birbirleriyle aynı olduğuna dikkat edilmelidir. Sabit terim modele, değişkenlerin sıfırdan farklı ortalamalara sahip olması durumunda dahil edilir. Bu örnek model, sadece iki değişken içermesi nedeniyle iki boyutlu bir VAR modelidir. Bununla birlikte, bir VAR modeli daha genel olarak  $k$  sayıda değişken için aşağıdaki biçimsel yazılım ile ifade edilir:

$$y_t = c + A_1 y_{t-1} + A_2 y_{t-2} + \dots + A_N y_{t-N} + Bx_t + \xi_t \quad (3.9)$$

Bu eşitlikte  $c$  sabit terimler vektörünü,  $y_t$  içsel değişkenler vektörünü,  $x_t$  dışsal değişkenler vektörünü,  $A_1, A_2, \dots, A_N$  ve  $B$  tahmin edilecek katsayılar matrisini,  $\xi_t$  ise birbirleriyle korelasyon içinde olan, ancak gecikmeli değerler ile korelasyon ilişkisine sahip olmayan hata terimleridir. VAR modeli gecikme sayısı  $\rho$ , dikkate alınarak  $\rho$ 'inci dereceden VAR modeli olarak adlandırılır ve VAR( $\rho$ ) olarak gösterilir.<sup>300</sup> VAR modelindeki denklemlerin sağ tarafında değişkenlerin aynı sayıda gecikmeli değerlerinin yer alması, iki aşamalı en küçük kareler gibi yöntemlere gerek kalmadan denklemlerin SEKK (sıradan en küçük kareler) yöntemi ile tahmin edilmesine olanak tanır.<sup>301</sup>

<sup>300</sup> R. Davidson ve J. M. Mackinnon, **Estimation and Inference in Econometrics**, (Oxford University Press, 1993), s. 685.

<sup>301</sup> Gujarati, **a.g.e.**, s.746-747.

VAR modelleri, kısıtlanmış ve kısıtlanmamış VAR modelleri olarak iki türlü uygulanabilir. Ayrıca, VAR analizinden sonuç almada kullanılan üç adım vardır. Bu adımlar; Granger nedenselliğini gösteren F testleri, değişkenler arasındaki etkileşimi gösteren varyans ayrıştırması ve etki-tepki fonksiyonlarıdır.<sup>302</sup>

Etki-tepki fonksiyonları, rassal hata terimlerinden birindeki bir standart sapmalılık şokun, içsel değişkenlerin şimdiki ve gelecekteki değerlerine olan etkisini yansıtır. Etki-tepkiler aynı büyüklüğün iki farklı görünümünü ifade eder. Şoku veren değişken yönünden “etki”, şoku alan değişken yönünden ise “tepki” söz konusudur. İki değişken arasında değişkenlerden birinin diğerine neden olduğu yargılamasına dayalı olarak yapılan bu analiz etki- tepki analizi olarak adlandırılır.<sup>303</sup> VAR analizinde, incelenen değişkenler arasındaki dinamik etkileşimi belirlemede ve simetrik ilişkileri tespit etmede, etki-tepki fonksiyonlarının büyük payı vardır. Bir makroekonomik büyüklüğün üzerinde en etkili değişkenin hangisi olduğu varyans ayrıştırması ile; etkili bulunan bu değişkenin politika aracı olarak kullanılabilir olup olmadığı ise, etki-tepki fonksiyonları ile belirlenir.

Standard VAR modelinden etki-tepki katsayılarını elde etmede en çok kullanılan yöntemlerden birisi, hataların Cholesky ayrıştırması kullanılarak dikeyleştirilmesi ve elde edilen varyans-kovaryans matrisinin diagonal hale getirilmesidir. Bu yüzden değişkenlerin sırasının değiştirilmesi, etki tepki fonksiyonlarında çok büyük değişmelere yol açabileceğinden, bu noktaya dikkat edilmelidir.

Ayrıca etki-tepkiler, VAR modelinin katsayılarının doğrusal olmayan bir fonksiyonu olmalarından dolayı, bunların gerçek değerleri hesaplanamaz. Ancak etki-tepki fonksiyonlarının gerçek değerleri belirli bir olasılıkla güven aralıklarının içinde yer alırlar. Bundan dolayı, etki-tepki fonksiyonlarının katsayılarının güven aralıklarının hesaplanmasında kullanılan analitik yöntemler, son zamanlarda eleştiri konusu olmuştur. Hata düzeltme modeli kullanılarak yapılan VAR analizlerinde etki-tepki fonksiyonlarının katsayıları için güven aralığı hesaplanmaz.

<sup>302</sup> Ferhat Başkan Özgen ve Bülent Güloğlu, “Türkiye’de İç Borçların İktisadi Etkilerinin VAR Tekniğiyle Analizi”, **ODTÜ Gelişme Dergisi**, Sayı 31, (Haziran 2004), s. 102.

<sup>303</sup> Temurlenk, **a.g.e.**, s. 31.

Varyans ayrıştırması, içsel değişkenlerden birisindeki değişimi, tüm içsel değişkenleri etkileyen ayrı şoklar olarak ayırır. Bu anlamda varyans ayrıştırması, sistemin dinamik yapısı hakkında bilgi verir. Varyans ayrıştırmasının amacı, her bir rassal şokun, gelecek dönemler için öngörünün hata varyansına olan etkisini ortaya çıkarmaktır.

Öngörünün hata varyansı,  $h$  uzunluktaki bir dönem için, her bir değişkenin hata varyansına katkısı olarak ifade edilebilir. Daha sonra bu şekilde elde edilen her bir varyans, toplam varyansa oranlanarak, yüzde olarak nispi ağırlığı bulunur. Varyans ayrıştırmasından elden edilen sonuçların yorumlanması da önemlidir. Yukarıda (3.7) ile gösterilen bir model düşünürsek  $\xi_{1t}$  deki bir şok, tahmin dönemi uzunluğu ne olursa olsun  $y$ 'nin öngörü hata varyansını etkilemiyorsa,  $y$  dışsal kabul edilebilir. Çünkü  $y$ ,  $x$ 'den bağımsız olarak hareket etmektedir. Aksine,  $\xi_{1t}$  deki bir şok tamamen (ya da önemli ölçüde)  $y$ 'nin öngörü hata varyansını etkiliyorsa,  $y$  içsel bir değişken kabul edilir. Varyans ayrıştırmasında da değişkenlerin sırası sonuçlara etki etmektedir.<sup>304</sup>

### 3.3. VERİ SETİ

Çalışmamızda kullanılan veriler; reel gayrisafi yurtiçi hasıla (GSYİH, 1987 fiyatları ile), kişi başına düşen reel gayrisafi yurtiçi hasıla (GSYİH, 1987 fiyatları ile), ilköğretim (İLK), ortaöğretim (ORT), mesleki ve teknik eğitim (MESL: Ortaokul ve lise düzeyindeki mesleki eğitim) ve yükseköğretimdeki (YÜK) öğrenci sayılarıdır. 1997 yılında hayata geçirilen sekiz yıllık eğitim ile ilköğretim zorunlu hale gelmiştir. Veriler arasında uyum unsurunu bozmamak için 1923 yılından 1997 yılına kadar olan tüm ilk ve ortaokul verileri birleştirilerek ilköğretim (İLK) adı altında analize dahil edilmiştir. Ortaöğretim ile kastedilen değişken ise lise düzeyindeki eğitim kademesidir.

Mankiw, Romer ve Weil, Solow'un öne sürdüğü üretim fonksiyonuna beşeri sermaye terimini ( $H$ ) de dahil ederek genişletilmiş Solow modelini oluşturmuşlardır. Bu modele göre Cobb-Douglas üretim fonksiyonuna beşeri sermaye bileşeni olan eğitim ayrı bir

---

<sup>304</sup> Özgen ve Güloğlu, *a.g.e.*, s. 104.



değişken olarak eklemiştir. Bu yeni fonksiyona da Genişletilmiş Cobb-Douglas Üretim Fonksiyonu adını vermişlerdir. Bu fonksiyon.<sup>305</sup>

$$Y = A.K^\alpha H^\beta L^{1-\alpha-\beta}, \text{ dir.}$$

Buna göre beşeri sermaye teorisinde büyümenin kaynaklarını incelerken Cobb-Douglas tipi üretim fonksiyonundan hareketle emek, fiziki sermaye ve beşeri sermaye üretim faktörlerinin, üretimi etkileme oranları kullanılır. Ancak, Türkiye için fiziki sermayeyi temsil eden sabit sermaye oluşumu verisi yeterli uzunlukta temin edilemediğinden çalışmamızda sadece beşeri sermaye göstergesi olan eğitim (öğrenci sayıları ile temsil edilen) ile iktisadi kalkınma (GSYİH ve KBGSYİH ile temsil edilen) arasındaki ilişki ampirik olarak test edilmeye çalışılmıştır.

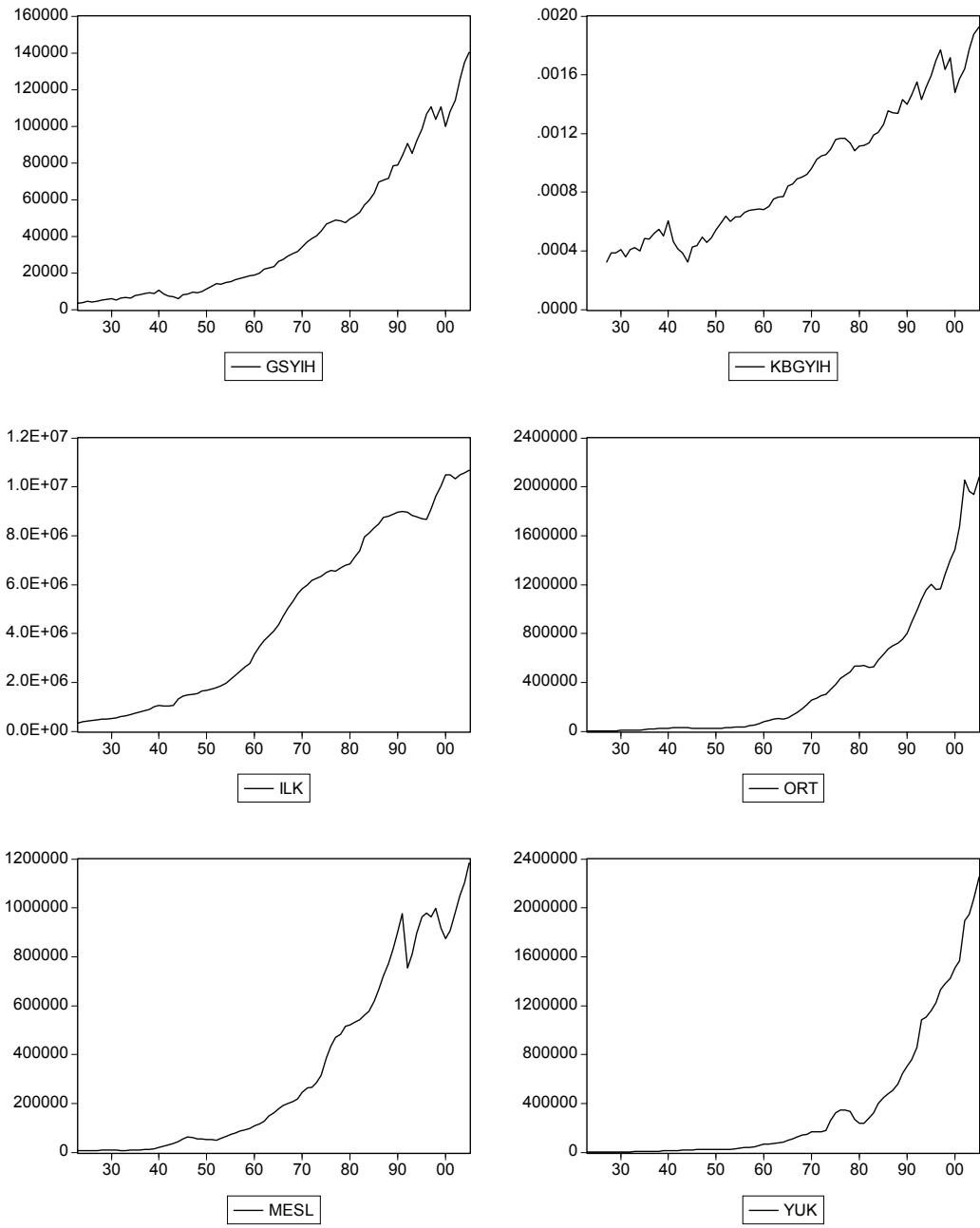
Eğitim ile ilgili istatistiksel bilgiler yıllık bazda yayınlandığı için çalışmada kullanılan tüm değişkenlerde yıllık veriler kullanılmıştır. Çalışmamızda 1923-2005 yılları arasında 82 adet yıllık veri kullanılmıştır. Daha fazla veriyle çalışılması ve dolayısıyla serbestlik derecesinin artması, ölçüm hatalarının oluşmasını engelleme ve daha güvenilir sonuçlar elde etme olanağı sağlanmaktadır.

İktisadi değişkenler, gerçek değerleri üzerinde doğrusal değil, genellikle logaritmik değerleri üzerinde doğrusaldır. Bu yüzden, serilerin gerçek değerleri yerine logaritmik değerlerinin kullanılması önerilmektedir. Bu nedenle uygulamaya başlamadan evvel bütün değişkenlerin logaritmaları alınmıştır.

Kullanılan değişkenlerin 1923 yılından 2005 yılına kadar gösterdiği gelişme Grafik 10 yardımıyla ortaya konmaktadır. Grafikte her bir değişkenin zaman içinde artış gösterdiği görülmektedir. Bu durum akıllara değişkenlerin belirli bir trende sahip olabileceğini getirmektedir. Değişkenlerin trend içerip içermediği birim kök testi aracılığı ile test edilebilir. Grafik 10'da değişkenlerin düzeylerinde aldığı değerler yer almaktadır.

---

<sup>305</sup> Hendrik Van Den Berg, **Economic Growth and Development**, (Singapur: McGraw-Hill Inc., 2001), s.390.



**Grafik 10. Kullanılan Değişkenlerin 1923-2005 Zaman Dilimindeki Hareketi.**

Modeli tahmin ederken kullanılan değişkenlerden eğitim ile ilgili olan öğrenci sayıları Türkiye İstatistik Kurumu'ndan (TÜİK), İktisadi kalkınma ile ilgili olan GSYİH ve KBGSYİH verileri ise T.C.Merkez Bankası'nın "Elektronik Veri Dağıtım Sisteminden" (EVDS) elde edilmiştir.

Kişi Başına Düşen GSYİH verisinin kullanılmasının temel nedeni yıllar içinde artış gösteren nüfus değişkeninin analize dahil edilmesi düşüncesidir. Eğitim ile ilgili kullanılan öğrenci sayıları, nüfus artışından kaynaklanan nedenlerle yıldan yıla artış trendi içindedir. Nüfustan kaynaklanan bu artışın kişi başına düşen geliri etkilediği düşüncesinden yola çıkılmıştır. Ayrıca, söz konusu değişken çalışma sırasında GSYİH değişkeni ile paralel bulgular vermiştir.

Çalışmada izlenen uygulama aşamaları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Birinci aşamada kullanılan serilerin bütünleşme dereceleri Genelleştirilmiş Dickey-Fuller (ADF) birim kök testleriyle belirlenerek serilerin tamamının birinci dereceden bütünleşik  $I(1)$  olduğu tespit edilmiştir.
- İkinci aşamada, seriler arasında eşbütünleşmenin varlığı Johansen yöntemiyle test edilerek, seriler arasında uzun dönemli, istikrarlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.
- Üçüncü aşamada, serilerin nedensellik sınamaları Granger nedensellik testi ile belirlenmiştir.
- Son aşamada, eşbütünleşme testi sonucunda tespit edilen değişkenler arasındaki uzun dönem ilişki nedeniyle vektör hata düzeltme modeli uygulanmış, etki tepki fonksiyonları ve varyans ayrıştırması yöntemleri ile de değişkenler arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Yapılan bütün bu ekonometrik uygulamalarda Eviews 5.0 paket programı kullanılmıştır.

### 3.4. TAHMİN SONUÇLARI

VAR analizine geçmeden önce sistemde yer alacak olan serilerin hem ayrı ayrı hem de birlikte zaman serisi özellikleri genelleştirilmiş Dickey Fuller (ADF) ve Johansen eşbütünlük testi yardımıyla incelenmiştir.

#### 3.4.1. Birim Kök Testi Sonuçları

VAR modelinde kullanılan verilerin durağan olması gerektiği için öncelikle değişkenlerin durağan olup olmadığının test edilmesi gerekmektedir. Bu amaçla standart genelleştirilmiş Dickey-Fuller (ADF) birim kök testi yapılmıştır.

**Tablo 34. Birim Kök (ADF) Testi Sonuçları**

Değişkenler	Düzyey	Gecikme	Olasılık	İlk Fark	Gecikme	Olasılık
İLK	-2.32	5	0.17	-3.18*	4	0.09
ORT	-1.18	2	0.68	-4.45	1	0.00
MESL	-1.18	1	0.68	-3.65	2	0.00
YÜK	-2.52*	0	0.32	-6.36	0	0.00
GSYİH	-2.40*	4	0.37	-4.64	2	0.00
KBGSYİH	-2.78*	1	0.21	-5.91	1	0.00

Değişkenlerin logaritmik değerleri kullanılmıştır.

\* Trend içermektedir.

İktisadi değişkenler, gerçek değerleri üzerinde doğrusal değil, genellikle logaritmik değerleri üzerinde doğrusaldır. Bu yüzden, serilerin gerçek değerleri yerine logaritmik değerlerinin kullanılması önerilmektedir.<sup>306</sup> Bu nedenle birim kök testi yapmadan evvel bütün değişkenlerin logaritmaları alınmış ve birim kök testi değişkenlerin logaritmik değerleri kullanılarak yapılmıştır. Hatalar arasındaki otokorelasyon sorununu gideren gecikme uzunluklarının belirlenmesinde “Modified Akaike” kriteri kullanılmıştır.

Tablo 33’te modelde kullanılan değişkenlerin düzeylerinde ve ilk farkları alındığı durumdaki birim kök testi sonuçları yer almaktadır. Tablodan da görüldüğü gibi YÜK, GSYİH ve KBGSYİH değişkenleri düzeylerinde trend içermektedir. ADF birim kök

<sup>306</sup> Erkan İŞİĞİÇOK, **Zaman Serilerinde Nedensellik Çözümlemesi**, (Bursa: Uludağ Üniversitesi Basım Evi, 1994), s.48.

testi sonuçlarına göre GSYİH, KBGSYİH, İLK, ORT, MESL ve YÜK serileri için yapılan birim kök testi sınaması sonucu, serilerin düzeylerinde durağan olmadıkları ancak birinci farkları alındığında I(1) durağan hale geldikleri görülmektedir.

### 3.4.2. Eş Bütünleşme Testi Sonuçları

ADF test tekniği kullanılarak tek tek durağanlığı incelenen serilerin düzeylerinde (logaritmaları alınmadan) aralarında uzun dönemli bir ilişki (cointegration) olup olmadığının test edilmesi gerekmektedir. Böylesi bir ilişkinin tespiti için Johansen eşbütünleşme test tekniği kullanılmıştır. Johansen yönteminin tercih edilmesinin nedeni, testi yaparken hangi değişkenlerin içsel değişken olacağı konusunda bir belirleme yapmanın zorunlu olmaması ve aralarında ilişki olan iktisadi değişkenleri belirlemede etkileşimlere izin vererek veri sürecinin hata yapısını açıkça göz önünde tutmasıdır.<sup>307</sup>

**Tablo 35. Johansen Eş Bütünleşme Testi Sonuçları (GSYİH)**

$H_0$	$\lambda_{trace}$	%5	$\lambda_{max}$	%5	Özdeğer
$r = 0$	87.59	69.82*	42.23*	33.88	0.410
$r \leq 1$	45.35	47.86	17.56	27.58	0.197
$r \leq 2$	27.79	29.80	15.81	21.13	0.179
$r \leq 3$	11.98	15.49	9.93	14.26	0.117
$r \leq 4$	2.05	3.84	2.05	3.84	0.025

\*Trace (iz) ve max. özdeğer testleri 0.05 anlam düzeyinde eş bütünleşik 1 adet vektör bulunduğunu göstermektedir.

İz testi gözönüne alındığında  $r \leq 1$  şeklindeki hipotez reddedilemez iken,  $r=0$  hipotezi reddedilmektedir. Buna göre,  $r=0$  şeklindeki sıfır hipotezi, hesaplanan İz testi istatistik değerinin (87,59) %5 anlam düzeyinde tablo kritik değerinden (69.82) büyük olması nedeniyle reddedilmektedir. Bu nedenle test sonuçlarına göre %5 kritik değerinde bir adet eşbütünleşik vektör olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu yüzden, GSYİH, İLK, ORT, MESL ve YÜK değişkenleri arasında uzun dönemli istikrarlı bir ilişki vardır.

<sup>307</sup> Ekrem Gül, Aykut Ekinci ve Mustafa Özer, "Türkiye'de Faiz Oranları ve Döviz Kuru Arasındaki Nedensellik İlişkisi: 1984-2006", *İktisat, İşletme ve Finans*, Yıl: 22, Sayı: 251, (Şubat 2007), s. 27.

**Tablo 36. Johansen Eş Bütünleşme Testi Sonuçları (KBGSYİH)**

$H_0$	$\lambda_{\text{trace}}$	%5	$\lambda_{\text{max}}$	%5	Özdeğer
$r = 0$	95.56	69.82	43.99	33.88	0.44
$r \leq 1$	51.57	47.86	25.08**	27.58	0.28
$r \leq 2$	26.49	29.80*	15.60	21.13	0.19
$r \leq 3$	10.89	15.49	10.36	14.26	0.13
$r \leq 4$	0.54	3.84	0.54	3.84	0.01

\* Trace (iz) özdeğer testi 0.05 anlam düzeyinde eş bütünleşik 2 adet vektör bulunduğunu göstermektedir.

\*\*Max. özdeğer testi 0.05 anlam düzeyinde eş bütünleşik 1 adet vektör bulunduğunu göstermektedir.

İz testi gözönüne alındığında  $r \leq 2$  şeklindeki hipotez reddedilemez iken,  $r=0$  ve  $r \leq 1$  hipotezleri reddedilmektedir. Buna göre,  $r=0$  şeklindeki sıfır hipotezi, hesaplanan İz testi istatistik değerinin (95.56) %5 anlam düzeyinde tablo kritik değerinden (69.82) büyük olması ve  $r \leq 1$  hipotezi, hesaplanan İz testi istatistik değerinin (51.57) %5 anlam düzeyinde tablo kritik değerinden (47.86) büyük olması nedeniyle reddedilmektedir. Bu nedenle test sonuçlarına göre %5 kritik değerde iki adet eşbütünleşik vektör olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. KBGSYİH değişkeninin kullanılmasıyla elde edilen eşbütünleşme testi sonuçlarına göre de KBGSYİH, İLK, ORT ve MESL ve YÜK değişkenleri arasında uzun dönemli istikrarlı bir ilişki vardır.

Bu durumda, değişkenler arasında uzun dönemli bir ilişkinin bulunması nedeniyle standart VAR modelinin yerine hata düzeltme modelinin kullanılması tercih edilmelidir. Engle ve Granger (1987), durağan olmayan serilerde bu şekilde bir model kullanarak yapılan tahminin standart hatalarının güvenilir olmayacağını ve hata düzeltme teriminin yer aldığı bir modelin (VECM) sonuçlarının güvenilirlik bakımından önemli olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla bir sonraki aşamada Granger nedensellik testi yardımıyla değişkenler arasındaki ilişkinin yönü belirlenmeli, daha sonraki aşamada ise VECM yardımıyla değişkenler arasındaki ilişkinin büyüklüğü etki-tepki fonksiyonları ve varyans ayrıştırması yöntemleri kullanılarak tespit edilmelidir.

### 3.4.3. Granger Nedensellik Testi Sonuçları

Eşbütünleşme sonuçları nedenselliğin yönünü göstermemektedir. Ancak, değişkenler arasındaki uzun dönemli ilişkilerin yönünün bilinmesi politika yapıcıları için çok

önemli bir bulgudur.<sup>308</sup> İki değişken arasında nedensellik ilişkisinin yönünü belirlemek amacıyla çeşitli nedensellik testleri kullanılabilir. Bunlar, Granger nedensellik testi, Sims testi, Geweke-Meese-Dent testi, Pierce-Haugh testi ve Geweke testidir. Bu testlerden Granger nedensellik testi, hem uygulama kolaylığı hem de test sonucundaki bazı çıkarsamaları nedeniyle diğer nedensellik testlerine tercih edilmektedir. Çünkü Granger nedensellik testi, aynı zamanda öngörülebilirlik ve dışsalılık testi olarak da yorumlanabilmektedir.<sup>309</sup>

Durağan olmayan ve eşbütünleşik serilerin bulunduğu kısıtlı denilen analizlerde vektör, VECM denilen yöntem yardımıyla tahmin edilir. Eğer değişkenler eşbütünleşik ise VECM, standart Granger nedensellik testi ile tahmin edilen VAR modeline tercih edilmektedir. VECM eşbütünleşik değişkenler arasındaki uzun dönemli ilişkinin yönünü belirlemektedir. VECM, Granger tarafından geliştirilen nedensellik testinin durağan olmayan ve eşbütünleşik değişkenler için kullanılmasını sağlar.<sup>310</sup>

Uygulanan eşbütünleşme testinin sonucunda, çeşitli eğitim kademelerindeki öğrenci sayıları ve GSYİH değişkenleri arasında eşbütünleşme olduğu, bu anlamda, değişkenlerin ortak bir trendi paylaştıkları belirlenmiştir. Gelirde meydana gelen bir birimlik bir değişme sonucunda GSYİH, eğitimin trend değerine doğru yakınsama gösterir. Yani GSYİH değiştikçe eğitim de değişir. Ancak, birbirlerini etkileyen bu değişkenlerin birbirlerini hangi yönde etkiledikleri Granger nedensellik testiyle belirlenebilir. Standart Granger nedensellik testi böylesine bir yakınsamayı belirleyemez. Standart Granger nedensellik testi sadece gelirden meydana gelmiş bir değişimin eğitimde şu anda ortaya çıkardığı değişmeyi ortaya koyabilir. Yapılan bu çalışmada eğitim ve gelir değişkenleri arasında en az bir adet eşbütünleşik vektör bulunduğundan Granger nedensellik testi için VECM tahmin edilmiştir. Bunun için nedensellik testinde eşbütünleşme regresyonundan elde edilen hata düzeltme terimine yer verilmektedir. Kullanılan model şu biçimde ifade edilebilir:

<sup>308</sup> Ramazan Sarı ve Uğur Soytaş, "Income and Education in Turkey: A Multivariate Analysis", **Education Economics**, Vol. 14, No. 2, (June 2006), s. 187.

<sup>309</sup> Gül, Ekinci ve Özer, **a.g.e.**, s. 27.

<sup>310</sup> S. Self ve R. Grabowsky, "Education and Long-Run Development in Japan", **Journal of Asian Economics**, 14 (2003), s. 572.

$$\begin{aligned} \Delta GSYIH_t = & \mu_1 + \sum_{k=1}^r \alpha_{1,k} ECT_{k,t-1} + \sum_{\pi=1}^p \gamma_{1,s} \Delta GSYIH_{t-s} + \sum_{s=1}^p \gamma_{2,s} \Delta \dot{I}LK_{t-s} + \sum_{s=1}^p \gamma_{3,s} \Delta ORT_{t-s} \\ & + \sum_{s=1}^p \gamma_{4,s} \Delta MESL_{t-s} + \sum_{s=1}^p \gamma_{5,s} \Delta Y\ddot{U}K_{t-s} + \varepsilon_{1,t} \end{aligned} \quad (3.10)$$

$$\begin{aligned} \Delta \dot{I}LK_t = & \mu_2 + \sum_{k=1}^r \alpha_{2,k} ECT_{k,t-1} + \sum_{s=1}^l \theta_{1,s} \Delta GSYIH_{t-s} + \sum_{s=1}^l \theta_{2,s} \Delta \dot{I}LK_{t-s} + \sum_{s=1}^l \theta_{3,s} \Delta ORT_{t-s} \\ & + \sum_{s=1}^l \theta_{4,s} \Delta MESL_{t-s} + \sum_{s=1}^l \theta_{5,s} \Delta Y\ddot{U}K_{t-s} + \varepsilon_{2,t} \end{aligned} \quad (3.11)$$

$$\begin{aligned} \Delta ORT_t = & \mu_3 + \sum_{k=1}^r \alpha_{3,k} ECT_{k,t-1} + \sum_{s=1}^h \beta_{1,s} \Delta GSYIH_{t-s} + \sum_{s=1}^h \beta_{2,s} \Delta \dot{I}LK_{t-s} + \sum_{s=1}^h \beta_{3,s} \Delta ORT_{t-s} \\ & + \sum_{s=1}^h \beta_{4,s} \Delta MESL_{t-s} + \sum_{s=1}^h \beta_{5,s} \Delta Y\ddot{U}K_{t-s} + \varepsilon_{3,t} \end{aligned} \quad (3.12)$$

$$\begin{aligned} \Delta MESL_t = & \mu_4 + \sum_{k=1}^r \alpha_{4,k} ECT_{k,t-1} + \sum_{s=1}^g \lambda_{1,s} \Delta GSYIH_{t-s} + \sum_{s=1}^g \lambda_{2,s} \Delta \dot{I}LK_{t-s} + \sum_{s=1}^g \lambda_{3,s} \Delta ORT_{t-s} \\ & + \sum_{s=1}^g \lambda_{4,s} \Delta MESL_{t-s} + \sum_{s=1}^g \lambda_{5,s} \Delta Y\ddot{U}K_{t-s} + \varepsilon_{4,t} \end{aligned} \quad (3.13)$$

$$\begin{aligned} \Delta Y\ddot{U}K_t = & \mu_5 + \sum_{k=1}^r \alpha_{5,k} ECT_{k,t-1} + \sum_{s=1}^f \phi_{1,s} \Delta GSYIH_{t-s} + \sum_{s=1}^f \phi_{2,s} \Delta \dot{I}LK_{t-s} + \sum_{s=1}^f \phi_{3,s} \Delta ORT_{t-s} \\ & + \sum_{s=1}^f \phi_{4,s} \Delta MESL_{t-s} + \sum_{s=1}^f \phi_{5,s} \Delta Y\ddot{U}K_{t-s} + \varepsilon_{5,t} \end{aligned} \quad (3.14)$$

ECT uzun dönemli eşbütünleşme ilişki/ilişkilerinden türetilen hata düzeltme terimini ifade etmektedir.  $\mu_1, \dots, \mu_5$  sabit terimlerdir.  $p, l, h, g, f$  ise gecikme uzunluklarını temsil etmektedir.<sup>311</sup> Yukarıda verilen (3.10) no'lu eşitlik eğitimden GSYİH'ya doğru olan nedenselliği test ederken (3.11) ile (3.14) arasındaki tüm eşitlikler gelirden eğitime doğru olan nedenselliği ifade etmektedir. Eşitliğe konulan ECT'ler standart Granger nedensellik testinin tamamıyla ihmal edildiğini göstermektedir. Ayrıca VECM değişkenler arasındaki ilişkinin yönüne ek olarak bizlere kısa dönem ve uzun dönem Granger nedenselliğinin yönünü de göstermektedir. Ancak bu çalışmada değişkenler arasındaki uzun dönemli ilişkilerin yönünü araştırma isteği ağır basmaktadır. Aşağıdaki tablolarda öncelikle GSYİH'nın daha sonra da KBGSYİH'nın eğitim değişkenleri ile olan ilişkileriyle ilgili bulgular özetlenmiştir.

<sup>311</sup> Sarı ve Soytas, **a.g.e.**, s. 188.



**Tablo 37. Granger Nedenselli Testi Sonuçları (GSYİH)**

Nedensellik İlişkisi	Gecikme	F Testi	Olasılık
$\Delta ilk \rightarrow \Delta gsyih$	4	2.69	0.03
$\Delta gsyih \rightarrow \Delta ilk$	4	3.57	0.01
$\Delta ort \rightarrow \Delta gsyih$	4	0.93	0.45
$\Delta gsyih \rightarrow \Delta ort$	4	2.43	0.06
$\Delta mesl \rightarrow \Delta gsyih$	4	3.60	0.01
$\Delta gsyih \rightarrow \Delta mesl$	4	0.69	0.60
$\Delta y\u00fck \rightarrow \Delta gsyih$	4	0.11	0.98
$\Delta gsyih \rightarrow \Delta y\u00fck$	4	0.25	0.91

Tablodan 36'dan çıkarılacak nedensellik ilişkileri şu biçimde özetlenebilir:

- İlköğretim ile GSYİH arasında çift yönlü nedensellik vardır. İLK  $\leftrightarrow$  GSYİH
- GSYİH'dan ortaöğretime doğru tek yönlü nedensellik vardır. GSYİH  $\rightarrow$  ORT
- Mesleki eğitimden GSYİH'ya doğru tek yönlü nedensellik vardır. MESL  $\rightarrow$  GSYİH
- Yükseköğretim ile GSYİH arasında bir nedensellik ilişkisi yoktur. YUK — GSYİH

**Tablo 38. Granger Nedenselli Testi Sonuçları (KBGSYİH)**

Nedensellik İlişkisi	Gecikme	F Testi	Olasılık
$\Delta ilk \rightarrow \Delta kbgisyih$	4	3.37	0.01
$\Delta kbgisyih \rightarrow \Delta ilk$	4	5.94	0.00
$\Delta ort \rightarrow \Delta kbgisyih$	4	0.27	0.90
$\Delta kbgisyih \rightarrow \Delta ort$	4	2.43	0.06
$\Delta mesl \rightarrow \Delta kbgisyih$	4	3.00	0.02
$\Delta kbgisyih \rightarrow \Delta mesl$	4	0.66	0.62
$\Delta y\u00fck \rightarrow \Delta kbgisyih$	4	0.17	0.95
$\Delta kbgisyih \rightarrow \Delta y\u00fck$	4	0.63	0.64

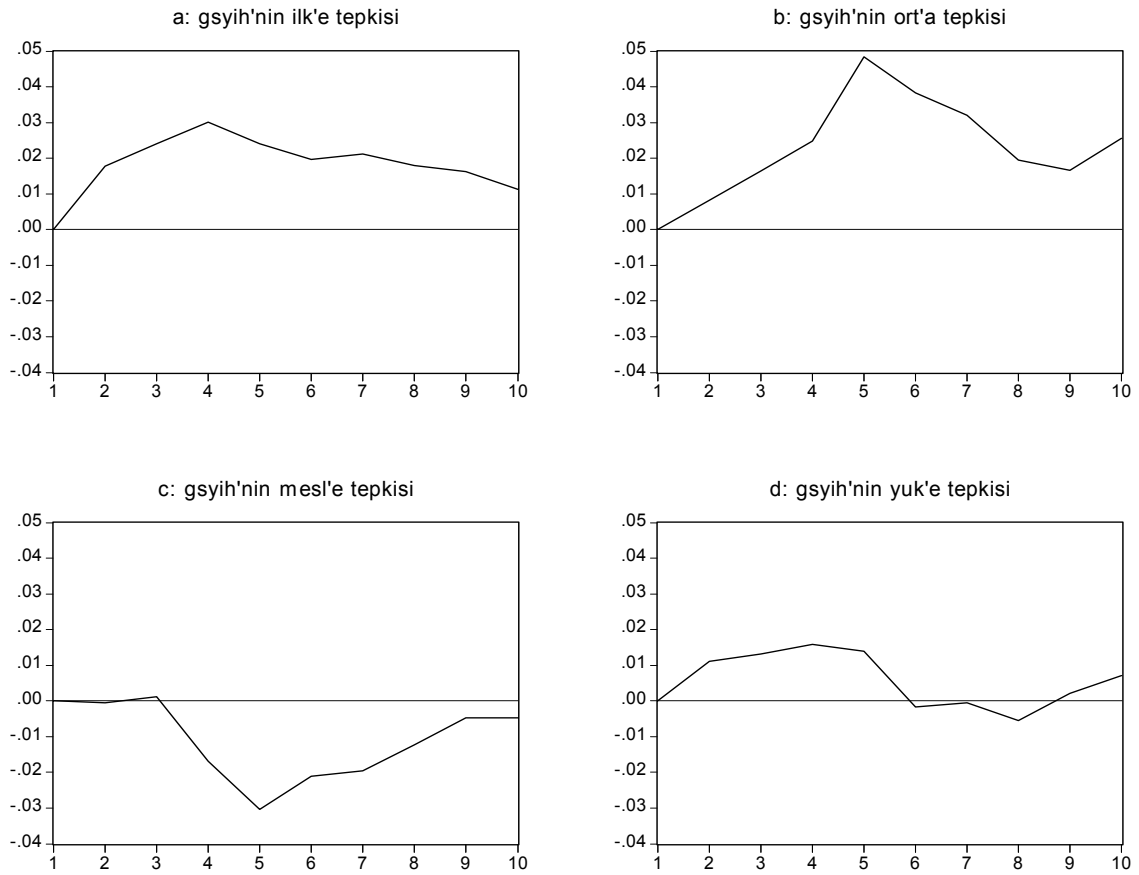
KBGSYİH değişkeninin kullanılması ile elde edilen nedensellik ilişkileri yukarıda GSYİH için maddeleştirilen bulgularla paralel sonuçlar vermiştir. Bu anlamda, KBGSYİH'yi etkileyen değişkenler en çok etkileyenden, ez az etkileyene doğru sırasıyla ilköğretim, ortaöğretim, mesleki ve teknik eğitim ve son olarak da yükseköğretimdir. Granger nedensellik testi ile elde edilen nedensellik ilişkileri, VAR analizinde kullanılan değişkenlerin sıralamasını vermektedir. Bu anlamda, VAR analizinde kullanılan değişkenlerin sıralaması şu şekilde oluşmalıdır: GSYİH, İLK, ORT, MESL, YUK.

### 3.4.4. VAR Analizi Test Sonuçları

Çalışmanın bu kısmında VECM yardımıyla değişkenler arasında etki-tepki fonksiyonları ve varyans ayrıştırması yoluyla mesleki eğitimin iktisadi kalkınmaya olan etkisinin büyüklüğü hesaplanmaya çalışılmıştır.

#### 3.4.4.1. Etki-Tepki Fonksiyonları

Etki-tepki fonksiyonları, rassal hata terimlerinden birindeki bir standart sapmalı şokun içsel değişkenlerin şimdiki ve gelecekteki değerlerine olan etkisini yansıtmakta, buna ek olarak, etkide bulunan değişkenin bir politika aracı olarak kullanılabilmesi konusunda fikir vermektedir.<sup>312</sup> Grafik 11, hata düzeltme modeli için GSYİH değişkeninde meydana gelebilecek bir şokun diğer değişkenler üzerindeki etkisini gösteren etki-tepki fonksiyonlarını sergilemektedir.



**Grafik 11. Bir Standart Şoka Tepkiler (GSYİH)**

<sup>312</sup> Hüseyin Mualla Yüceol, "Türkiye Ekonomisinde Büyüme ve İşsizlik İlişkisinin Dinamikleri", **İktisat, İşletme ve Finans**, Yıl: 21, Sayı: 243, (Haziran 2006), s. 90.

Etki-tepki fonksiyonlarına göre analiz döneminde bütün değişkenler GSYİH'da meydana gelen şoka ilk andan itibaren pozitif bir tepki vermekte ancak, mesleki eğitime ilişkin değişken bir süre sonra azalmakla birlikte 5. dönemden itibaren artış eğilimine girmektedir. Mesleki ve teknik eğitimde meydana gelen bu tepki, çalışmanın ikinci bölümünde bahsi geçen mesleki ve teknik eğitimin sorunlarından kaynaklanabilir. Bununla birlikte, değişkenler üzerinde meydana gelecek rassal şokun karşılaştırmalı önemini belirlemek üzere bir sonraki aşamada test edilen varyans ayrıştırmasının sonuçları da değerlendirmek gerekmektedir. Varyans ayrıştırması, içsel değişkenlerden birisindeki değişimi, tüm içsel değişkenleri etkileyen ayrı ayrı şoklar olarak ayırmakta, böylece sistemin dinamik yapısı hakkında bir bilgi vermektedir.

#### 3.4.4.2. Varyans Ayrıştırması

Varyans ayrıştırması, VAR sisteminin dinamiklerini ortaya çıkarmak için alternatif bir yaklaşım sunar. Varyans ayrıştırması yöntemi ile modeldeki değişkenlerin varyansındaki değişimin kaynakları ayrıştırılabilmekle birlikte, değişimin kendisinden ve öteki değişkenlerden kaynaklanan yüzdesi kolaylıkla anlaşılabilir.

**Tablo 39. Varyans Ayrıştırması (GSYİH)**

Dönem	Standart Hata	LnGSYİH	LnILK	LnORT	LnMESL	LnYUK
1	0.051909	100.00	0.00	0.00	0.00	0.00
2	0.063474	85.98	5.35	4.09	0.01	4.57
3	0.082118	77.29	7.33	7.91	0.15	7.32
4	0.101390	64.97	9.86	13.40	3.97	7.80
5	0.121155	47.59	7.34	24.96	11.85	8.26
6	0.132798	44.20	6.41	27.93	14.56	6.89
7	0.139544	40.88	6.42	29.33	16.92	6.45
8	0.143087	40.89	6.57	28.53	17.85	6.15
9	0.144707	40.68	7.02	28.077	18.02	6.20
10	0.145942	40.27	6.96	28.26	18.05	6.46

Bu çalışmada, GSYİH değişkeninde meydana gelebilecek bir şokun eğitim ile ilgili değişkenlerin şimdiki ve gelecekteki değerlerine olan etkisi araştırılmıştır. Bu amaçla ilköğretim, ortaöğretim, mesleki eğitim ve yükseköğretimin GSYİH' ye etkisi 10 yıllık bir dönem için varyans ayrıştırması yöntemiyle test edilmiştir.

GSYİH' de meydana gelecek bir değişme, 1. dönemde sadece kendisinden (eğitim hariç, GSYİH' yi etkileyebilecek diğer faktörler) kaynaklanmaktadır. Bu anlamda, eğitimin 1. dönemde GSYİH' yi hiç etkilemediği söylenebilir. 2. dönemden sonra eğitimin kaynaklanan etki ortaya çıkmakta ve dönemler süresince artış göstermektedir. Eğitim iktisadi kalkınmayı uzun vadede etkilemektedir. Eğitimde meydana gelen değişim kalkınmayı kısa vadede değil, bir süre geçtikten sonra etkilemeye başlamakta ve zaman içinde etkisi giderek artmaktadır.

**Tablo 40. Varyans Ayrıştırması (KBGSYİH)**

Dönem	Standart Hata	LnKBGSYİH	LnILK	LnORT	LnMESL	LnYUK
1	0.051909	100.00	0.00	0.00	0.00	0.00
2	0.063474	85.98	5.35	4.09	0.01	4.57
3	0.082118	77.29	7.33	7.91	0.15	7.32
4	0.101390	64.97	9.86	13.40	3.97	7.81
5	0.121155	47.59	7.34	24.96	11.85	8.27
6	0.132798	44.20	6.41	27.93	14.56	6.90
7	0.139544	40.88	6.42	29.33	16.92	6.45
8	0.143087	40.89	6.57	28.53	17.85	6.15
9	0.144707	40.68	7.02	28.08	18.02	6.20
10	0.145942	40.27	6.96	28.26	18.05	6.46

Mesleki ve teknik eğitimin iktisadi kalkınmaya katkısı ise zamanla artmakta, 5. dönemde yaklaşık %12 olarak gerçekleşmektedir. GSYİH' yi en çok etkileyen eğitim seviyesi ise, ilk aşamada ilköğretim; ancak, zaman geçtikçe de ortaöğretimdir. Varyans ayrıştırması tekniği bir kere de KBGSYİH ile uygulanmıştır, ancak paralel bulgular elde edilmiştir. Uzun dönem dikkate alındığında, örneğin 10 yılda, GSYİH' deki ya da KBGSYİH' deki bir birimlik değişme sırasıyla ortaöğretimden (%28), mesleki eğitimden (%18), ilköğretimden (%7) ve en son olarak da yükseköğretimden (%6.5) kaynaklanmaktadır.

## SONUÇ

Üretime katılan bireyin sahip olduğu ve genel anlamda insanın niteliğini vurgulayan bilgi, beceri, deneyim ve dinamizm gibi pozitif değerler olarak ifade edilen beşeri sermayenin temel bileşenlerinden biri de eğitimidir. Eğitim, ekonomik ve sosyal boyutlarıyla, iktisadi kalkınma sürecinin en önemli kaynaklarından biridir.

Eğitim, iktisadi kalkınmanın gerektirdiği ekonomik ve sosyal yapıdaki dönüşümde, başka bir deyişle refah düzeyi ve yaşam kalitesinin artırılmasında kritik bir rol oynar. Eğitim, ekonomik anlamda büyüme, rekabet gücü, verimlilik artışı ve gelir dağılımında adalet sağlamaktadır. Ancak, eğitimin her türü, iktisadi kalkınma üzerinde aynı etkiyi yaratmaz. Genel eğitim, kalkınmanın başlangıç evrelerinde bir altyapı oluştururken, sanayileşmeye başlayan toplumlarda mesleki ve teknik eğitimin önemi artmaktadır. Bu anlamda, iktisadi kalkınmayı sağlayan sanayinin kurulmasında, geliştirilmesinde, gereken yeniliklerin yapılmasında ve teknolojinin ilerlemesinde öne çıkan eğitim türü mesleki ve teknik eğitimidir.

Bilim ve teknolojide kaydedilen hızlı gelişmeler, küresel piyasaların ortaya çıkışı, iletişimin artması, dünya çapında hızlı bilgi alışverişinin ve ulaşımın kolaylaşması, serbest ticareti engelleyen faktörlerin ortadan kaldırılması yönündeki gelişmeler, ulusal ekonomileri önemli ölçüde etkilemiş ve rekabeti büyük ölçüde artırmıştır. 21. yüzyılda işgücünde aranan nitelikler, bugüne kadar işgücünde aranan niteliklerden oldukça farklılaşmıştır. Bu durum, teknolojiyi anlayan, uygulayabilen, verimli, kaliteli mal ve hizmet üretebilen işgücüne gereksinim olduğunu göstermektedir. Bilgi çağı, mal ve hizmet üreten işgücünde aranan beceri düzeyini ve sorumluluğu artırmıştır. Örneğin, işletmeler, ürettikleri çok çeşitli mal ve hizmetleri zamanında ve kaliteli bir biçimde teslim etme konusunda daha duyarlı çalışmaktadır. Mesleki eğitim, insangücünü olumlu ve üretken biçimde kullanabilmek için piyasanın aradığı nitelikli ve becerili teknik elemanlar yetiştirmeyi amaçlar. Türkiye Ekonomisinin gelişmiş ülkelerle rekabet edebilmesi, mesleki ve teknik alanda iyi eğitim almış, teknolojiyi özümsemiş ve bunu bir yaşam tarzı olarak kabul etmiş insangücünün varlığı ile olanaklıdır. Özellikle teknolojinin çok çabuk eskidiği ve yeni teknolojilerin ortaya çıktığı günümüzde bu konu

daha da önem kazanmaktadır. Özellikle KOBİ'ler olmak üzere, Türkiye'de faaliyet gösteren işletmeler, küreselleşen piyasalarda rekabet edebilmek için iyi eğitilmiş, nitelikli ara insangücüne çok fazla gereksinim duymaktadır. Nitelikli ara insangücü sayısı ne kadar artarsa, Türkiye sanayisi de dünya ekonomisinde o kadar büyük paya sahip olabilir.

Türkiye, Avrupa Birliği'ne tam üyelik sürecinde, politik, hukuki ve ekonomik sistemini Birliğe uyumlaştırmak için son yıllarda önemli adımlar atmaktadır. Özellikle ekonomik uyum bağlamında atılan adımlar, büyük oranda mesleki ve teknik eğitim sisteminin Avrupa Birliği ile bütünleşmesini gerekli kılmaktadır. Avrupa Birliği ekonomisi, bilim ve teknoloji tabanlı bir hale gelerek bilgi ekonomisine dönüşmektedir. Bilgi ekonomisinin gerektirdiği nitelikli insangücünü yetiştirmek ise, temelde mesleki ve teknik eğitim sisteminin görevidir. Dolayısıyla Türkiye'nin, Birliğe ekonomik olarak uyum sağlayabilmesi, her şeyden önce, başta Avrupa Birliği olmak üzere, küresel standartlarda, etkili ve verimli bir mesleki eğitim sistemine sahip olmasını gerektirir. Bu gereklilik Türkiye'nin sadece Avrupa Birliği'ne üye olabilmesi için değil, 21. yüzyılda gelişmiş toplumların saygın bir üyesi olabilmesi ve hatta varlığını sürdürebilmesi için önemli bir önkoşuldur.

Avrupa Birliği ülkelerinde genelleme yapmak gerekirse üç tip mesleki ve teknik eğitim sisteminden söz edilebilir. Bunlardan ilki, Fransa'nın uyguladığı, "Bürokratik veya Okul Merkezli Model", genel eğitim ve özellikle okul odaklı mesleki ve teknik eğitimin yer aldığı iki ayrı eğitim sisteminden oluşur. İkincisi, İngiltere'nin uyguladığı "Liberal Anglo-Saxon Model"dir. Bu model iş başında eğitim (çıraklık eğitimi) modelidir. Bu sistem genellikle genel eğitimi ve az sayıdaki gençler için zorunlu eğitimden sonra uygulanan sanayide iş başında eğitimi içermektedir. Son olarak Almanya'nın uyguladığı "Dual Model" ise bürokratik ve liberal modeller arasında denge sağlanmaya çalışıldığı, eğitimin okul ile sanayi arasında paylaşıldığı bir eğitim sistemidir. Farklı ülkelerdeki mesleki ve teknik eğitim sistemlerinin yapı ve işleyişinin değerlendirilmesi ve karşılaştırılması, ülkelerin kalkınmasında mesleki ve teknik eğitimin rolünü belirlemek açısından oldukça yararlıdır. Bunun yanında küresel eğilimler ve değişimler karşısında bu ülkelerde öngörülen strateji ve dönüşümlerin de değerlendirmesinin çok önemli

olduğu bilinciyle bu üç farklı mesleki eğitim sistemine Almanya, İngiltere ve Fransa birer örnek olarak verilmiştir. Çalışmada Avrupa Birliği'nden örnekler verilmesindeki amaç, Türkiye'nin tam üyeliğe aday olmasıdır ve bu nedenle Avrupa Birliği'nin mesleki ve teknik eğitime bakışı Türkiye için son derece önemlidir.

Türkiye'de uygulanmakta olan sistemde meslek öğrenmenin üç yolu bulunmaktadır. Bunlar; örgün öğretim, yaygın eğitim ve çıraklık eğitimidir. Örgün mesleki ve teknik eğitim, ortaöğretim düzeyinde mesleki ve teknik liseler, yükseköğretim düzeyinde ise meslek yüksekokulları tarafından sağlanmaktadır. Türkiye'de uygulanan temel mesleki ve teknik eğitim programları ortaöğretim kademesinde, tam zamanlı ve okul-sanayi iş birliğine dayalıdır.

Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimin nicelik ve nitelik bakımından yeterli bir düzeyde olmadığı bilinmektedir. Bunun yanında nitelikli ara eleman gücüne büyük gereksinim duyulmaktadır. Türkiye'nin duyduğu bu gereksiniminin karşılanmasında önemli bir işlevi olan mesleki ve teknik eğitimin sorunlu olduğu bir takım konular bulunmaktadır. Ortaöğretim düzeyinde karşılaşılan sorunlar; ortaöğretimde hedeflenen öğrenci dağılımı gerçekleştirilememesi, istihdam olanaklarının kısıtlı olması, mezunların görev ve yetkilerinin belirsiz olması, üniversiteye girmenin amaç haline gelmesi, okulda alınan eğitimin gerçek yaşamdan farklı ve yetersiz olması, işverenlerin nitelikli ara eleman gereksinimlerinin karşılanamaması, okul-sanayi iş birliğinin zayıf olması, mesleki ve teknik okullarının altyapısının hızla gelişen bilim-teknoloji ve üretim sistemlerine göre geri kalması, mesleki ve teknik eğitimin oldukça maliyetli olması, mezunların başka alanlarda çalışmasının kaynak israfına yok açması ve imam hatip okullarının zamanla meslek lisesinden uzaklaşıp genel liselerin alternatifi durumuna gelmesidir. Meslek yüksekokullarının sorunları ise; fiziki kapasite yetersizliği, yeni teknoloji araç-gereç ve donanım eksikliği, öğretim elemanı sıkıntısı, büyük şehirlerde meslek yüksekokullarının eksikliği, stajla ilgili sorunlar, kaynak yetersizliği, sınavsız geçiş sisteminin yarattığı sorunlar, iş dünyası ile iş birliğinin yeterli düzeyde olmaması, öğrenci profilinin yöresel özellikler taşıması, öğrencilerin farklı amaçlarla meslek yüksekokullarını tercih etmesi ve Türkiye'de eğitim-istihdam ilişkisinin zayıf olması biçiminde sıralanabilir.

Bu çalışma kapsamında Türkiye’de mesleki eğitimin iktisadi kalkınma ile olan ilişkisinin yönünü ve büyüklüğünü ampirik olarak ortaya koyabilmek için bir dizi ekonometrik uygulama yapılmıştır. Bunlar sırasıyla birim kök testi, eşbütünleşme testi, Granger nedensellik testi ve son olarak da vektör hata düzeltme modeli çerçevesinde VAR modelinin tahmin edilmesidir. VAR modelinin tahmin edilmesinde, etki-tepki fonksiyonları ve varyans ayrıştırması fonksiyonları incelenmiştir.

Çalışmada kullanılan veriler; reel gayrisafi yurtiçi hasıla (GSYİH), kişi başına düşen reel gayrisafi yurtiçi hasıla (KBGSYİH), ilköğretim, ortaöğretim, mesleki ve teknik (Ortaokul ve lise düzeyindeki mesleki eğitim) ve yükseköğretimdeki öğrenci sayılarıdır. 1997 yılında hayata geçirilen sekiz yıllık eğitim ile ilköğretim zorunlu hale gelmiştir. Veriler arasında uyum unsurunu bozmamak için, 1923 yılından 1997 yılına kadar olan tüm ilk ve orta okul verileri birleştirilerek ilköğretim adı altında analize dahil edilmiştir. Ortaöğretim ile kastedilen değişken ise, lise düzeyindeki eğitim kademesidir.

Eğitim ile ilgili istatistiksel bilgiler yıllık bazda yayınlandığı için çalışmada kullanılan tüm değişkenlerde yıllık veriler kullanılmıştır. Çalışmada 1923-2005 yılları arasında 82 adet yıllık veri kullanılmıştır. Daha fazla veriyle çalışılması ve dolayısıyla serbestlik derecesinin artması, ölçüm hatalarının oluşmasını engelleme ve daha güvenilir sonuçlar elde etme olanağı sağlanmaktadır.

Ampirik çalışmanın birinci aşamasında, kullanılan serilerin bütünleşme dereceleri Genelleştirilmiş Dickey-Fuller (ADF) birim kök testleriyle belirlenerek, serilerin tamamının birinci dereceden bütünleşik I(1) olduğu tespit edilmiştir. İkinci aşamada, seriler arasında eşbütünleşmenin varlığı Johansen yöntemiyle test edilerek, seriler arasında uzun dönemli, istikrarlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Üçüncü aşamada, serilerin nedensellik sınamaları Granger nedensellik testi ile yapılmıştır. Nedensellik testi sonucuna göre, eğitim düzeyi yükseldikçe eğitimin iktisadi büyüme üzerindeki etkisinin azaldığı ortaya çıkmıştır. İlköğretim ile GSYİH arasında çift yönlü nedensellik, GSYİH’den ortaöğretime doğru tek yönlü nedensellik, mesleki eğitimden GSYİH’ya doğru tek yönlü nedensellik bulunmuştur. Ayrıca, yükseköğretim ile GSYİH arasında bir nedensellik ilişkisine rastlanmamıştır.



Son aşamada ise, eşbütünleşme testi sonucunda tespit edilen değişkenler arasındaki uzun dönem ilişki nedeniyle vektör hata düzeltme modeli uygulanmış, etki tepki fonksiyonları ve varyans ayrıştırması yöntemleri ile de değişkenler arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Etki-tepki fonksiyonları, rassal hata terimlerinden birindeki bir standart sapmalık şokun içsel değişkenlerin şimdiki ve gelecekteki değerlerine olan etkisini yansıtmakta, buna ek olarak, etkide bulunan değişkenin bir politika aracı olarak kullanılabilmesi konusunda fikir vermektedir. Varyans ayrıştırması yöntemiyle ise modeldeki değişkenlerin varyansındaki değişimin kaynakları ayrıştırılabilmekle birlikte, değişimin kendisinden ve öteki değişkenlerden kaynaklanan yüzdesi kolaylıkla anlaşılmaktadır. Bu çalışmada, GSYİH değişkeninde meydana gelebilecek bir şokun eğitim ile ilgili değişkenlerin şimdiki ve gelecekteki değerlerine olan etkisi araştırılmıştır. Bu amaçla Türkiye’de ilköğretim, ortaöğretim, mesleki eğitim ve yükseköğretimin GSYİH’ ye etkisi 10 yıllık bir dönem için varyans ayrıştırması yöntemiyle test edilmiştir.

GSYİH’ de meydana gelecek bir değişim, 1. dönemde sadece kendisinden (eğitim hariç, GSYİH’ yi etkileyebilecek diğer faktörler) kaynaklanmaktadır. Bu anlamda, eğitimin ilk yılda GSYİH’ yi hiç etkilemediği söylenebilir. 2. yıldan sonra eğitimden kaynaklanan etki ortaya çıkmakta ve dönemler süresince artış göstermektedir. Eğitim iktisadi kalkınmayı uzun vadede etkilemektedir. Eğitimde meydana gelen değişim kalkınmayı kısa vadede değil, bir süre geçtikten sonra etkilemeye başlamakta ve zaman içinde etkisi giderek artmaktadır. GSYİH’ yi en çok etkileyen eğitim seviyesi ise, ilk aşamada ilköğretim; ancak, zaman geçtikçe de ortaöğretimdir.

Mesleki ve teknik eğitimin iktisadi kalkınmaya katkısı ise zamanla artmakta, orta vadeli dönem olarak ifade edilebilen 5. yılda yaklaşık %12 olarak gerçekleşmektedir. 5. yılda diğer eğitim düzeylerinin GSYİH’ye etkisi ise, ilköğretimde % 7, ortaöğretimde %25 ve yükseköğretimde %8’dir. Uzun dönem dikkate alındığında, örneğin 10 yılda, GSYİH’deki bir birimlik değişim sırasıyla ortaöğretim (%28), mesleki eğitim (%18), ilköğretim (%7) ve en son olarak da yükseköğretimden (%6.5) kaynaklanmaktadır.

## KAYNAKÇA

- Akpınar, Burhan. “Türk Mesleki ve Teknik Eğitim Sisteminin Avrupa Birliğine Uyum Sorunu”, **AB Kopenhag Süreci ve Maastricht Bildirgesi Açısından Türkiye’de Mesleki Öğretim ve Eğitimi Bekleyen Zorluklar Uluslararası Konferansı**, Ankara: MEB, 2005.
- Aktaş Eroğlu, Ayşe. “Türkiye’de Eğitime Ayrılan Kaynaklar ve İktisadi Kalkınmada Eğitimin Rolü”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, 2001.
- Alkan, Cevat, Hıfzı Doğan ve S. İlhan Sezgin, **Mesleki ve Teknik Eğitimin Esasları**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2001.
- Altınkök, Necdet. “Türkiye’de Sanayi ve Mesleki Teknik Eğitimin Gelişimi”, **16. Milli Eğitim Şurası Hazırlık Dökümanı**, (Ankara: MEB, 1998), s. 121.
- Altıparmak, Duran. “Mesleki Teknik Orta ve Yükseköğretim”, **AB Kopenhag Süreci ve Maastricht Bildirgesi Açısından Türkiye’de Mesleki Öğretim ve Eğitimi Bekleyen Zorluklar Uluslararası Konferansı**. Ankara: MEB, 2005.
- Ateş, Sanlı. **Yeni İçsel Büyüme Teorileri ve Türkiye Ekonomisinin Büyüme Dinamiklerinin Analizi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, 1998.
- Aykaç, Necdet. “Türkiye’de ve Bazı Avrupa Birliği Ülkelerinde Mesleki Teknik Eğitim (Almanya, Fransa, İsviçre, İspanya, Yunanistan Örneği)”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı no: 155-156, Yaz-Güz 2002.
- Barro, J. Robert. “Economic Growth in a Cross Section of Countries”, **Quarterly of Economics**, Vol: 106, No. 2, May 1991.
- Bassanini, Andrea ve Stefano Scarpetta. “Does Human Capital Matter For Growth in OECD Countries? Evidences From Pooled Mean-Group Estimates”, **OECD Economics Department Working Papers**, No: 282, 2001.
- Başkaya, Fikret. **Az gelişmişliğin Sürekliliği**, Ankara: İmge Yayınları, 1997.

- Berg, Hendrik Van Den. **Economic Growth and Development**, Singapur: McGraw-Hill Inc., 2001.
- Biçerli, Mustafa Kemal. **İşsizlikle Mücadelede Aktif İstihdam Politikaları**, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No. 1563, İİBF Yayınları No. 184. 2004.
- Bilmez, Bülent Can ve Nilgün Con-Gruhlke, “Gelişme Ekonomisinde “Yeni” Arayışlar : Endojen Büyüme Teorileri”, **İktisat Dergisi**, Sayı 374, Aralık 1997.
- CEDEFOP. **Key Figures on Vocational Education and Training**, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Towards A History of Vocational Education and Training, (VET) in Europe in a Comparative Perspective**, Florence: Proceedings of the First International Conference, Vol: 1, October 2002.
- \_\_\_\_\_. **Vocational Education and Training- Key to the Future, Lisbon – Copenhagen – Maastricht: Mobilising for 2010**, Luxembourg: Cedefop Synthesis of the Maastricht Study, 2004.
- Charemza, W. W. ve D. F. Deadman. **Econometric Practice**, Vermont, 1993.
- Cingi, Selçuk ve M. Cahit Güran. “Türkiye’de İktisadi Kalkınmayı tehdit Eden Sorun: Eğitim”, **Hacettepe Üniversitesi İİBF Dergisi**, Cilt no: 21, Sayı no: 2, 2003.
- Cohen, Daniel ve Marcelo Soto. “Growth and Human Capital: Good Data, Good Results”, **OECD Technical Papers**, No. 179, Eylül 2001.
- Crafts, Nicholas. “The Human Development Index, 1870-1999: Some Revised Estimates”, **European Review of Economic History**, 6, No 3, 2002.
- Cuddy, Natalia ve Tom Leney. **Vocational Education and Training in the United Kingdom, Short Description**, Luxembourg: CEDEFOP Panorama Series: 111, 2005.
- Çakmak, Erol ve Sevda Gümüş. “Türkiye’de Beşeri Sermaye ve Ekonomik Büyüme: Ekonometrik Analiz (1960-2002)”, **Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi**, 60-1.
- Davidson R. ve J. M. Mackinnon. **Estimation and Inference in Econometrics**, Oxford University Press, 1993.

- Demir, Gülten. **Makro Ekonomiye Giriş**, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Yayın No: 1993-002, Beta Yayıncılık, 1993.
- Demirel, Özcan. **Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı**, 5. bs. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2003.
- Denison, F. Edward. "Education, Economic Growth and Gaps in Information", **The Journal of Political Economy**, Vol. 70, No.5, Part 2: Investment in Human Beings, Oct., 1962.
- Denison, F. Edward. **The Sources of Economic Growth in the USA and Alternatives Before Us**. NewYork: Committe for Economic Developent, 1962.
- Doğan, Hıfzı. "Okul Sanayi Ortaklaşa (OSANOR) Eğitimi Çalışmaları ve Elde Edilen Sonuçlar", **Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 17(1-2).
- Dura, Cihan, Hayriye Atik ve Oğuzhan Türker. "Beşeri Sermaye Açısından Türkiye'nin Avrupa Birliği Karşısında Kalkınma Seviyesi", **3. Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi Bildiriler Kitabı**, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Yayın No: 108, 25-26 Kasım 2004.
- Dülger, İlhan. "Mesleki Yaygın Eğitim ve Türkiye", **XIII. Milli Eğitim Şurası**, Ankara: Kasım, 1989.
- Düzcükoğlu, Hayrettin, İlhan Asiltürk ve Mustafa Yaşar, "Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi ve Modüler Eğitim Sisteminin Değerlendirilmesi", **AB Kopenhag Süreci ve Maastricht Bildirgesi Açısından Türkiye'de Mesleki Öğretim ve Eğitimi Bekleyen Zorluklar Uluslararası Konferansı**, Ankara: MEB, 2005.
- Enders,Walter. **Applied Econometric Time Series**, 2. ed. USA: John Wiley & Sons Inc, 2004.
- Engle, R. F. ve C. W. J. Granger. "Co-integration and Error Correction: Representation, Estimation, and Testing", **Econometrica**, Vol. 55, No. 2, March 1987.
- EURODICE, CEDEFOP ve ETF. **Structures Of Education, Vocational Training And Adult Education Systems in Europe: Germany**, (2002/2003).

\_\_\_\_\_. **Structures Of Education, Vocational Training And Adult Education Systems in Europe: United Kingdom**, 2003.

Fidan, Nurettin ve Münire Erden. **Eğitime Giriş**, İstanbul: Alkım Yayınevi, 1998.

Gujarati, N. Damodar. **Basic Econometrics**, Third Edition, McGraw-Hill, Inc., 1995.

Gül, Ekrem, Aykut Ekinci ve Mustafa Özer. “Türkiye’de Faiz Oranları ve Döviz Kuru Arasındaki Nedensellik İlişkisi: 1984-2006”, **İktisat, İşletme ve Finans**, Yıl: 22, Sayı: 251, Şubat 2007.

Gültekin, Mehmet. “Türkiye ve Avrupa Birliğine Üye Bazı Ülkelerde Zorunlu Eğitim”, **Öğretmen Adayları ve Öğretmenler İçin Öğretmenlik Uygulaması Kılavuzu**, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını ; No. 799, 2004.

Gültekin, Mehmet ve Şengül S. Anagün. “Avrupa Birliğinin Eğitimde Kaliteyi Belirleyici Alan Göstergeleri Açısından Türk Eğitim Sisteminin Durumu”, **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, (2006/2).

Gündoğan, Naci. **Genç İşsizliği**, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No. 1320, İİBF Yayınları No. 173, 2001.

Hamilton, James D. **Time Series Analysis**, New Jersey: Princeton University Press, 1994.

Han, Ergül ve A. Ayşen Kaya. **Kalkınma Ekonomisi Teori ve Politika**, 4. bs. Eskişehir, 2002.

Harbison, Frederick ve Charles A. Myers. **Education, Manpower and Economic Growth**, McGraw-Hill Book Company, 1964.

Hicks, N.L. “Eğitim ve Ekonomik Büyüme”, **Eğitim Ekonomisi: Seçilmiş Yazılar**, Çevirenler: Yüksel Kavak, Berrin Burgaz. Ankara: Personel Geliştirme Merkezi Yayın No: 14, 1994.

Holger, Schröder. “Açılış Konuşmaları”, **Mesleki Teknik Eğitimde Politika ve Stratejiler, AB Kopenhag Süreci ve Maastricht Bildirgesi Açısından Türkiye’de Mesleki Öğretim ve Eğitimi Bekleyen Zorluklar Uluslararası Konferansı**, Ankara: MEB, 2005.

- Işığık, Erkan. **Zaman Serilerinde Nedensellik Çözümlemesi**. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basım Evi, 1994.
- İşgüden, Tamer ve diğerleri. **Gelişme İktisadı: Kuram, Eleştiri, Yorum**. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım, 1995.
- Kadı, İbrahim. “Mesleki-Teknik Eğitimin Sorunları ve Öneriler”, **16. Milli Eğitim Şurası Hazırlık Dokümanı; Mesleki ve Teknik Eğitim**. MEB, 1998.
- Kadı, İbrahim. Mustafa Balcı ve Melik Çetin, “Üniversite Önünde Yığılma ve Nedenleri”, **16. Milli Eğitim Şurası Hazırlık Dokümanı; Mesleki ve Teknik Eğitim**, MEB, 1998.
- Kar, Muhsin ve M. Akif Kara. “Finansal Entegrasyon ve Sermaye Akışkanlığı: Türkiye Örneği”, **İktisat, İşletme ve Finans**. Yıl: 16, Sayı: 180, Mart 2001.
- Kar, Muhsin ve Sami Taban. “Beşeri Sermaye ve Kalkınma,” **Kalkınma Ekonomisi: Seçme Konular**, Bursa: Ekin Kitabevi, 2005.
- \_\_\_\_\_. “İktisadi Gelişmenin Temel Dinamikleri ve Kaynakları,” **İktisadi Kalkınmada Sosyal, Kültürel ve Siyasal Faktörlerin Rolü**. Bursa: Ekin Kitabevi, 2005.
- Karaçay Çakmak, Hatice. “Kalkınma İktisadi Literatüründe Gelişme Kavramının Evrimi”, **Hacettepe Üniversitesi İİBF Dergisi**. Cilt no: 21, Sayı no: 2, 2003.
- Karagül, Mehmet. **Beşeri Sermayenin İktisadi Gelişmedeki Rolü ve Türkiye Boyutu**. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Yayın No: 37, Anıt Matbaa, 2002.
- Karauçak Oğuz, Şebnem. **Avrupa Topluluğu'nda ve Türkiye'de Mesleki Eğitim**. İstanbul: İktisadi Kalkınma Vakfı Yayınları No. 119, 1992.
- Karlı, Mehmet Durdu. “**Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Alternatif Yaklaşım**”, Ankara: Pegem A, 2003.
- Kayıran Dikmen, Mektan. **Eğitimin Büyüme ve Kalkınma Üzerindeki Etkileri**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi SBE, 2001.
- Keller, R. I. Katarina. **Investment in the Level of Education and The Effects on Growth and Income Distribution**, UMI Ph. D. Dissertation. No. 3029851, University of Notre Dame, December 2001.

- Kennedy, Peter. **A Guide to Econometrics**. 5. ed., UK, Blackwell Publishing Ltd., 2003.
- Kibritçioğlu, Aykut. “İktisadi Büyümenin Belirleyicileri ve Yeni Büyüme Modellerinde Beşeri Sermayenin Yeri”, **Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi**. Cilt 53, No 1-4, Ocak-Aralık 1998.
- Kindleberger, P. Charles. **Economic Development**. Tokyo: McGraw-Hill Book Company, Inc., International Student Ed. 1965.
- Kocatürk, Feden. **AB Ülkelerinde Mesleki Eğitim Sistemlerine İlişkin Yaklaşımlar ve Türkiye İçin Uyum Analizi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, 2006.
- Koçel, Tamer. “Mesleki ve Teknik Eğitim Gerçeği Sorunlar ve Öneriler”, **MESS Mercek Dergisi**. Ekim 2004.
- Lee, J. Money, “Income and Dynamic Lag Pattern”, **Southern Economic Journal**, 64, July 1997.
- Lütkepohl, Helmut. “Comparison of Criteria for Estimating the Order of Vector Autoregressive Process”, **Journal of Time Series**. 6 (1), 1985.
- Meier M. Gerald ve James E. Rauch. **Leading Issues in Economic Development**. 8. ed., New York: Oxford University Press, 2005.
- MESS. **Milenyum Eşiğinde Mesleki Eğitim ve Öğretim**. İstanbul, Yayın No. 314, Kasım 1999.
- MESS. **Milenyum Eşiğinde Mesleki Eğitim ve Öğretim**. İstanbul: Kelebek Matbaası, Mess Yayın No:314, Kasım-1999.
- MESS. **Milenyum Eşiğinde Mesleki Eğitim ve Öğretim**. İstanbul: Yayın No. 314, Kasım 1999.
- Mihçı, Hakan ve Sevinç Mihçı. “Türkiye’nin Yakın Dönemdeki İnsani Gelişme Eğilimleri”, **Hacettepe Üniversitesi İİBF Dergisi**. Cilt no: 21, Sayı no:2, 2003.
- Mushkin, S. “Health As An Investment”, **Journal of Political Economy**. Vol. 70, No.5, Part 2: Investment in Human Beings, Oct., 1962.

- Nurkse, Ragnar. Azgelişmiş Ülkelerde Sermaye Teşekkülü. Çeviren: Şevki Adalı (İstanbul, 1964)”, Ergül Han ve Ayten Kaya, **Kalkınma Ekonomisi**, 4. bs. Eskişehir, 2002, s. 36’deki alıntı.
- O’Neill, Donal. “Education and Income Growth: Implications for Cross-Country Inequality”, **Journal of Political Economy**. Vol. 103, No. 6, Dec. 1995.
- Özgen, Ferhat Başkan ve Bülent Güloğlu. “Türkiye’de İç Borçların İktisadi Etkilerinin VAR Tekniğiyle Analizi”, **ODTÜ Gelişme Dergisi**. Sayı 31, Haziran 2004.
- Parnes, S. Herbert. **Developing Human Capital**. The National Center for Research in Vocational Education, The Ohio State University, 1986.
- Pindyck, S. Robert ve Daniel L. Rubinfeld. **Econometric Models and Economic Forecasts**. McGraw Inc, 3. ed, 1991.
- Psacharopoulos G. ve H. A. Patrinos. “Returns to Investment in Education: A Further Update” **Education Economics**, Vol. 12, No. 2, Ağustos 2004.
- Psacharopoulos G. ve M. Woodhall. “Eğitimin Ekonomik Büyümeye Katkısı” **Eğitim Ekonomisi: Seçilmiş Yazılar**, Çevirenler: Yüksel Kavak, Berrin Burgaz. Ankara: Personel Geliştirme Merkezi Yayın No: 14, 1994.
- Psacharopoulos G. ve Patrinos H. A. “Returns to Education: An Updated International Comparison “ **World Bank Policy Research Working Paper**. 2881, September 2002.
- Psacharopoulos, G. “Returns to Education: An Updated International Comparison”, **Comparative Education**, Vol. 17, No. 3, 1985.
- Ruhi Kılıç. “Bilgi Toplumunda Mesleki ve Teknik Eğitim (METE) ve METE’de Yeni Yönelimler”, **16. Milli Eğitim Şurası Hazırlık Dokümanı; Mesleki ve Teknik Eğitim**. MEB, 1998.
- Sab, Randa ve Stephen C. Smith. “Human Capital Convergence: International Evidence”, **IMF Working Paper**, No: 32, 2001.
- Sağlam, Mustafa. **Avrupa Ülkelerinin Eğitim Sistemleri**, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No. 1147, Eğitim Fakültesi Yayınları No. 59, 1999.



- Sarı, Ramazan ve Uğur Soytaş. "Income and Education in Turkey: A Multivariate Analysis", **Education Economics**, Vol. 14, No. 2, June 2006.
- Savaş, Vural. **Kalkınma Ekonomisi**, 4. Bs. İstanbul: Beta Basım Yayım, 1986.
- Saygılı, Şeref, Cengiz Cihan ve Zafer A. Yavan. "Eğitim ve Büyüme," **Türkiye İçin Sürdürülebilir Büyüme Konferansı Tartışma Tebliğleri** TÜSİAD-Koç Üniversitesi Araştırma Forumu, Yayın No. TÜSİAD-T/2005-06/401, Haziran 2005.
- Schultz, W. Theodore. "Investment in Human Capital", **The American Economic Review**. Vol.51, No. 1, March 1961.
- Self S. ve R. Grabowsky. "Education and Long-Run Development in Japan", **Journal of Asian Economics**. (14) 2003.
- Serin, Necdet. **Eğitim Ekonomisi**. 2. bs., Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 77, 1979.
- Sims, Christopher, A. James H. Stock ve Mark W. Watson, "Inference in Linear Time Series Models with Some Unit Roots", **Econometrica**. Vol. 58, No. 1, January 1990.
- Singer, H. W. International Development: Growth and Change, New York: Mc Graw-Hill, 1964), Ergül Han ve Ayten Kaya, **Kalkınma Ekonomisi Teori ve Politika**, 4. bs. Eskişehir, 2002, s. 126'daki alıntı.
- Solow, Robert. Technical Change and the Aggregate Production Function, **The Review of Economics and Statistics**. Vol. 39, No. 3, Aug, 1957.
- Sören, Nielsen. "Lizbon Hedefleri ve Kopenhag Süreci-Maastricht Bildirgesi", **Mesleki Teknik Eğitimde Politika ve Stratejiler, AB Kopenhag Süreci ve Maastricht Bildirgesi Açısından Türkiye'de Mesleki Öğretim ve Eğitimi Bekleyen Zorluklar Uluslararası Konferansı**. Ankara: MEB, 2005.
- Söylemez, S. Alev. Türkiye'de Teknoloji ve Eğitim Yatırımları: Karşılaştırmalı Bir Bakış Açısı", **Gazi Üniversitesi İİBF Dergisi**. 1/2004.

- Sözer, Ersan. **Üç Avrupa Ülkesinde Eğitim: Almanya, Danimarka, Fransa Eğitim Sistemleri**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No. 1004, Eğitim Fakültesi Yayınları No. 47, 1997.
- Subaşı Ertekin, Meriç ve Güler Günsoy. **Büyüme Teorisi**. Eskişehir: Birlik Ofset, 2001.
- Şıklar, Emel. **Eşbütünleşme Analizi ve Türkiye’de Para Talebi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1206; Fen Fakültesi Yayınları No: 13, 2000.
- Şimşek, Muhittin ve İhsan Gök. “Mesleki Teknik Eğitimde Politika ve Stratejiler”, **AB Kopenhag Süreci ve Maastricht Bildirgesi Açısından Türkiye’de Mesleki Öğretim ve Eğitimi Bekleyen Zorluklar Uluslararası Konferansı**. Ankara: MEB, 2005.
- Tamer, Meral. “Meslek Liselerine Neşter Zamanı”, **Milliyet**. (14.03.2007).
- Tansel, A. ve N. D. Güngör. “The Educational Attainment of Turkey’s Labor Force: A Comparison Across Provinces and Over Time, **METU Studies in Development**, Cilt no: 24, sayı no: 4, 1997.
- Tekin, Mehmet ve Metin Gümüş. “Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Nitelikli Yetiştirilmesi ve Mezunlarının İstihdam İmkanları”, **AB Kopenhag Süreci ve Maastricht Bildirgesi Açısından Türkiye’de Mesleki Öğretim ve Eğitimi Bekleyen Zorluklar Uluslararası Konferansı**. Ankara: MEB, 2005.
- Tekir, Sabri. “Bir Kamusal Hizmet Olarak Eğitim-Beşeri Sermaye Yatırımlarının Önemi”, **D.E.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi**. Cilt no: 2, Sayı no:1, 1997.
- Temurlenk, M. Sinan. **Vektör Otoregresyon Modeli: Türkiye’de 1980 Sonrası Dönemde Uygulanan İstikrar Politikalarının Etkinliği Üzerine Bir Uygulama**. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, İİBF Yayın No. 209, 1998.
- TİSK. **Türkiye’de Mesleki Eğitim**. Ankara: TİSK Yayın No: 107, 1991.
- TİSK. **Türkiye’de ve Dünya’da Mesleki Eğitim Türk Özel Sektörünün Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri**. İstanbul: TİSK İnceleme Yayınları, No. 20, 1997.
- Todaro, P. Michael. **Economic Development**, 7. ed., Addison Wesley Longman Inc., 2005.

- Tunç, Mehtap. “Türkiye’de Eğitimin Ekonomik Kalkınmaya Etkisi”, **Dokuz Eylül Üniversitesi, İİBF Dergisi**, Cilt no 8, Sayı no 11, 1993.
- Türkmen, Fatih. **Eğitimin Ekonomik ve Sosyal Faydaları ve Türkiye’de Eğitim Ekonomik Büyüme İlişkisinin Araştırılması**, DPT Uzmanlık Tezi, Yayın No. 2655, 2002.
- Ulukan, Emire. **Türkiye’de Uygulanan Mesleki Eğitimi Modellerinin Karşılaştırmalı Değerlendirmesi**, Ankara: TES-AR Yayınları, Yayın No: 28, 1998.
- Ulusoy, Ayten. “Kalifiye İşgücünün Yetiştirilmesinde Eğitim Kurumu-İşletme İş Birliği: Türkiye Uygulaması”, **İşveren Dergisi**, TİSK, Mayıs 2004.
- Unay, Cafer. **Eğitimin İktisadi Kalkınma Üzerindeki Etkileri**, İstanbul: AR Basım Yayım Dağıtım, Ekim 1982.
- Uzun, Abdullah ve Osman Eldoğan, “Meslek Yüksekokullarındaki Eğitimin Sorunlarına Genel Bakış, Mesleki Teknik Eğitimde Politika ve Stratejiler”, **AB Kopenhag Süreci ve Maastricht Bildirgesi Açısından Türkiye’de Mesleki Öğretim ve Eğitimi Bekleyen Zorluklar Uluslararası Konferansı**. Ankara: MEB, 2005.
- Wadie, Mohammed Adnan. “Development Indexes: Theory and Measurement”, **Research in Human Capital and Development**, London: Jai Press Inc, Volume 11A, 1997..
- Woodhall, M. “Eğitim Ekonomisi: Toplu Bir Bakış”, **Eğitim Ekonomisi: Seçilmiş Yazılar**. Çevirenler: Yüksel Kavak, Berrin Burgaz. Ankara: Personel Geliştirme Merkezi Yayın No: 14, 1994.
- \_\_\_\_\_, “İnsan Sermayesi Kavramı”, **Eğitim Ekonomisi: Seçilmiş Yazılar**. Çevirenler: Yüksel Kavak, Berrin Burgaz, Ankara: Personel Geliştirme Merkezi Yayın No: 14, 1994.
- Yavilioğlu, Cengiz. “Kalkınmanın Anlambilimsel Tarihi ve Kavramsal Kökenleri”, **Cumhuriyet Üniversitesi İİBF Dergisi**. Cilt no: 3, Sayı no: 1, 2002.

- Yılmaz, Ömer ve Vedat Kaya. “Finansal Kalkınma ve İktisadi Büyüme Arasında Nedensellik”, **İktisat, İşletme ve Finans**. Yıl: 21, Sayı: 244, Temmuz 2006.
- \_\_\_\_\_. “İhracat, İthalat ve Reel Döviz Kuru İlişkisi: Türkiye İçin Bir VAR Modeli”, **İktisat, İşletme ve Finans**, Yıl: 22, Sayı: 250, Ocak 2007.
- Yüceol, Hüseyin Mualla. “Türkiye Ekonomisinde Büyüme ve İşsizlik İlişkisinin Dinamikleri”, **İktisat, İşletme ve Finans**. Yıl: 21, Sayı: 243, Haziran 2006
- Zengingönül, Oğul. “**21. Yüzyıl’a Doğru AB’de Mesleki Teknik Eğitime Yeni Yaklaşımlar ve Türkiye İçin Bir Uyum Analizi.**”, (IVETE 98 (Uluslararası Mesleki Eğitim ve Öğretim Birliği) Konferansı, Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.31 Ağustos- 2 Eylül 1998.
- Zengingönül, Oğul. **Avrupa Birliği’nde Mesleki Teknik Eğitime Yeni Yaklaşımlar ve Türkiye İçin Bir Uyum Analizi**, Ankara: TOBB Yayın No. Genel: 342, AYDB: 159, 1999.

### **Kurum Yazarlı**

- DPT. “Türkiye’nin AB Eğitim ve Gençlik Programlarına Katılım Süreci ve Ulusal Ajans.” Ankara: AB Eğitim ve Gençlik Programları Dairesi Başkanlığı, Aralık 2002. <http://ekutup.dpt.gov.tr/egitim/yamana/ulusalaj.ppt> (28.02.2007)
- \_\_\_\_\_. **Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı (1990-1994).**
- \_\_\_\_\_. **Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985- 1989).**
- \_\_\_\_\_. **Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007- 2013).**
- \_\_\_\_\_. **Dokuzuncu Kalkınma Planı Eğitim (Okul Öncesi, İlk ve Ortaöğrenim) Özel İhtisas Komisyonu Raporu.** Ankara, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Ekonomik ve Sosyal Göstergeler (1950-2004).**
- \_\_\_\_\_. **IV. Beş Yıllık Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu Raporu: Eğitim,** Ankara: Yayın No. 1591, Haziran 1977.

\_\_\_\_\_. Orta Vadeli Program (2007-2009), <http://ekutup.dpt.gov.tr/program/2007-09.pdf> 17.01.2007.

\_\_\_\_\_. **Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı.**

\_\_\_\_\_. **Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005).**  
Ankara: 2000.

\_\_\_\_\_. **Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1995- 2000).**

MEB. Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme (METGE) Projesi.  
<http://ktogm.meb.gov.tr/Dosyalar/metge.htm>. (20.03.2007)

\_\_\_\_\_. **Milli Eğitim İstatistikleri (2004-2005).** 2005. Ankara.

\_\_\_\_\_. **Türkiye Eğitim İstatistikleri 2005-2006.**

OECD. **Education at a Glance 2004.**

OECD. **Education At a Glance 2006: Exclusive Summary,** (www.oecd.org).

TÜİK. **İstatistik Göstergeler (1923-2004).** TÜİK Yayın no. 0535, Ankara.

\_\_\_\_\_. **Türkiye İstatistik Yıllığı 2005,** (Ankara. 2005).

UNDP. **Human Development Report 2004,** New York: Oxford University Press,  
2004.

\_\_\_\_\_. **Human Development Report 2005,** New York: Oxford University Press,  
2004.

\_\_\_\_\_. **Human Development Report 1990,** New York: Oxford University Press,  
1990.

World Bank, **World Development Indicators 2005.** (www.worldbank.org)

World Bank. **World Development Indicators Database**

YÖK. **Meslek Yüksekokullarının Bugünkü Durumu ve Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Okullarından Meslek Yüksekokullarına Sınavsız Geçişin Değerlendirilmesi,** Ankara, Nisan, 2004.

\_\_\_\_\_. **Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu,** (Kasım. 2005).

\_\_\_\_\_. **Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi (Taslak Rapor).**

**İnternet Kaynakları:**

Eşme, İsa. “Uluslararası Mesleki ve Teknik Eğitim Konferansı, Konferans Açılış Bildirgesi Sunumu”, [http://www.yok.gov.tr/duyuru/esme\\_15\\_Jan\\_Conf.pdf](http://www.yok.gov.tr/duyuru/esme_15_Jan_Conf.pdf) (05.03.2007)

Uluslararası Mesleki ve Teknik Eğitim Konferansı, Sonuç Bildirgesi, Ankara: 15-16 Ocak 2007, [http://www.yok.gov.tr/duyuru/Concluding\\_Declaration.pdf](http://www.yok.gov.tr/duyuru/Concluding_Declaration.pdf) (05.03.2007)

<http://cygm.meb.gov.tr/> (07.10.2006)

[http://ec.europa.eu/economy\\_finance/een/001/article\\_3624\\_en.htm](http://ec.europa.eu/economy_finance/een/001/article_3624_en.htm) (22.12.2006)

<http://ekutup.dpt.gov.tr/egitim/yamana/ulusalaj.ppt> (28.02.2007)

[http://etogm.meb.gov.tr/index.asp?sayfa\\_id=100&konu=tarihce](http://etogm.meb.gov.tr/index.asp?sayfa_id=100&konu=tarihce) (15.03.2007)

[http://etogm.meb.gov.tr/index.asp?sayfa\\_id=200&konu=bolum\\_metem](http://etogm.meb.gov.tr/index.asp?sayfa_id=200&konu=bolum_metem)

[http://etogm.meb.gov.tr/index.asp?sayfa\\_id=400&konu=megep](http://etogm.meb.gov.tr/index.asp?sayfa_id=400&konu=megep) (07.10.2006)

<http://etogm.meb.gov.tr/index.asp?sayfa-id=400&konu=bilgi> (07.10.2006)

[www.gc21.de/ibt/eus/ibt/download/Dolezal\\_Kurzpraesent.pdf](http://www.gc21.de/ibt/eus/ibt/download/Dolezal_Kurzpraesent.pdf) (18.03.2007)

[http://idb.meb.gov.tr/mevzuat/yonetmelik/METE\\_yonetmeligi.htm](http://idb.meb.gov.tr/mevzuat/yonetmelik/METE_yonetmeligi.htm) (17.10.2006)

<http://kamer.cmyo.ankara.edu.tr/~gurbuz/meb-yok/doc/> (07.10.2006)

<http://projeler.tisk.org.tr/megep.asp?id=2>, (25.10.2006)

[http://www.cmyo.ankara.edu.tr/proje/arsiv/genel\\_bilgiler.doc](http://www.cmyo.ankara.edu.tr/proje/arsiv/genel_bilgiler.doc) (07.10.2006)

<http://www.iskur.gov.tr/mydocu/grafik.html> (07.10.2006)

<http://www.iskur.gov.tr/mydocu/kurs.html> (07.10.2006)

<http://www.iskur.gov.tr/mydocu/mevzuat/kanun9.htm> (20.12.2006)

<http://www.ismek.org/> (25.10.2006)

<http://www.ito.org.tr/ITOPortal/SDMMMain.aspx?tabid=608> (14.03.2007)

<http://www.kosgeb.gov.tr/> (25.10.2006)

<http://www.meb.gov.tr/Stats/ist2001/Bolum11s1.htm> (07.10.2006)

<http://www.megep.meb.gov.tr/> (07.10.2006)

<http://www.megep.meb.gov.tr/indextr.html> (07.10.2006)

<http://www.oecd.org/dataoecd/44/35/37376068.pdf> (10.10.06).

[http://www.ua.gov.tr/portal/page?\\_pageid=217,33334&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://www.ua.gov.tr/portal/page?_pageid=217,33334&_dad=portal&_schema=PORTAL) (28.02.2007)

[http://www.ua.gov.tr/portal/page?\\_pageid=217,36929&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://www.ua.gov.tr/portal/page?_pageid=217,36929&_dad=portal&_schema=PORTAL) (28.02.2007)

[http://www.ua.gov.tr/portal/page?\\_pageid=240,36450&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://www.ua.gov.tr/portal/page?_pageid=240,36450&_dad=portal&_schema=PORTAL) (28.02.2007)

[http://www.ua.gov.tr/portal/page?\\_pageid=240,36458&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://www.ua.gov.tr/portal/page?_pageid=240,36458&_dad=portal&_schema=PORTAL) (28.02.2007)

[http://www.ua.gov.tr/portal/page?\\_pageid=240,36462&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://www.ua.gov.tr/portal/page?_pageid=240,36462&_dad=portal&_schema=PORTAL) (28.02.2007)

[http://www.yok.gov.tr/egitim/endustriyel/myo\\_durumu.doc](http://www.yok.gov.tr/egitim/endustriyel/myo_durumu.doc) (12.11.2006)

