

EĞİTİM EKONOMİSİ: TOPLU BİR BAKIŞ¹

Prof.Dr. M. Woodhall

Eğitim ekonomisi, ekonomik kuram ve araştırmanın bir dalı olarak daha uzun bir geçmişi olmakla birlikte, 1960'lardan bu yana hızla gelişmiştir. A. Smith, A.Marshall ve J.S. Mill'in de dahil olduğu XVIII. ve XIX. yüzyıl klâsik iktisatçıların pekçoğu, ulusal bir yatırım biçimi olarak eğitimin önemine dikkat çekmişler ve eğitimin nasıl finanse edilmesi gerektiği sorusu üzerinde düşünmüşlerdir. Rus iktisatçı Strumilin, 1924 yılında Sovyetler birliğinde "Ulusal Eğitimin Ekonomik Önemi" incelemiştir. Bununla birlikte, 1950'lerin sonları ile 1960'ların başlarında Birleşik Krallık ve ABD'de gelişen insan sermayesine yatırım kavramı, eğitim ile ekonomi arasında ilişkilere olan ilgiyi yeniden canlandırmıştır. O tarihten beri eğitim ekonomisi alanındaki araştırma ve yayınlar çok hızlı bir büyüme göstermiştir. Bu çalışmalar, eğitimin ekonomik büyümeye katkısı, eğitim yatırımlarının kârlılığı (eğitimin toplumsal ve kişisel getirilerinin tahminleri dahil), ekonomik kalkınmada eğitilmiş insangücünün rolü (insangücü gereksinimlerini kestirme çabaları dahil), eğitimin maliyeti, eğitim finansmanı ve daha yeni çalışmalar olarak eğitimin gelir ve refah üzerindeki etkileri gibi konuları içerir.

Bu toplu bakış, eğitim ekonomisindeki temel araştırma alanlarının kısa bir özetini vermekte ve eğitim ekonomisinin ekonomi kuramının diğer dalları ile olan ilişkisinin nasıl olduğunu göstermektedir.

1. İnsan Sermayesi (Human Capital)

İnsan sermayesi kavramı, eğitim ekonomisi araştırmalarının çoğunluğunun odak noktasını oluşturmaktadır. Aynı zamanda, işgücü piyasasının analizi ve istihdam politikası, kazancın belirleyicileri ve gelir dağılımı gibi eğitim ekonomisini alanıyla ilişkili dallar açısından da önemlidir. Ekonomideki önemli bir ayırım da yatırım ve tüketim kavramları arasındadır. Sınırları her zaman net olmamasına rağmen tüm harcamalar, yatırım ya da tüketim harcamaları olarak sınıflandırılabilir. Tüketim hemen elde edilebilen fakat kısa sürede yarar sağlayan mal ve hizmetlerin satın alınması ya da kullanımı anlamına gelir. Diğer taraftan yatırım, uzun vadede yarar sağlayan değerlerin elde edilmesi anlamını taşır. Örneğin, gıda harcamaları, açıkça tüketim olarak sınıflandırılır iken, uzun yıllar fayda sağlayacak bina ya da donatımla ilgili harcamalar bir yatırım olarak kabul edilir ve gelecekte de fayda sağlayacak bu değerler stoğu sermaye olarak adlandırılır.

Sermaye ve yatırımla ilgili ekonomik kuramlar, mal ve hizmet üretimi biçiminde gelir getiren binalar, fabrikalar ve makinalar gibi fiziki sermaye yatırımları üzerinde yoğunlaşma eğilimi göstermiştir. Bununla birlikte pekçok ekonomist, tıpkı yeni bir makineye yapılan yatırımın fiziki sermaye stoğunun üretim kapasitesini yükeltmesi gibi eğitim (education) ve yetiştirmenin de (training), bilgi ve beceriler biçiminde değer yaratarak insangücünün üretim kapasitesini arttırdığına işaret ettiler. Adam Smith "The Wealth of

¹ "Economics of Education: A Review" (Ed. G. Psacharopoulos), **Economics of Education Research and Studies**. Oxford:Pergamon Press, 1987, ss.1-8.

Nations" (1776) adlı yapıtında "çok fazla emek ve zaman pahasına eğitilen bir insan pahalı makinelerden biri ile karşılaştırılabilir" görüşüne işaret etti ve diğer klâsik ekonomistler, eğitime yapılan harcamaların gelecekte fayda sağlayacak bir yatırım biçimi olarak kabul edilebileceğini ileri sürdüler. XX. yüzyılın başlarında Rus ekonomist Strumilin (1924) ile Birleşik Krallık ve Avrupa'daki ekonomistler, fiziki sermaye yatırımları ile eğitim yatırımları arasında karşılaştırmalar yaptılar. Diğer taraftan 1955'den günümüze kadar, eğitim harcamalarının insan sermayesine yapılan bir yatırım olarak dönüşülmesine olan ilgi öylesine büyümüştür ki, bir yazar (Bowman, 1966) bunu, "ekonomik düşüncede insan yatırımı devrimi" olarak tanımlamıştır. Schultz (1961,1971) ve Becker (1975) gibi ekonomistler, hem eğitilmiş bireyler hem de bir bütün olarak toplum için gelecekte daha yüksek gelir biçiminde fayda sağlayan eğitim ve yetiştirmeye bir yatırım olarak yaklaşan insan sermayesi kavramını geliştirdiler ve analiz ettiler.

İnsan sermayesi kavramı, sadece eğitim ve yetiştirmeyi değil, aynı zamanda, işgücünün verimlilik ve kalitesini artırarak, gelecekteki gelir düzeyini yükselten herhangi bir etkinlikle de ilişkilendirilebilir. Bu nedenle sağlık ve göçle ilgili harcamalar da insan sermayesine yapılan bir yatırım olarak düşünülebilir. Ancak o zaman, kaynakların fiziki sermaye ya da diğer insan sermayesi biçimlerinden çok eğitim ve yetiştirmeye ayrılması bireyler ve toplum için ne ölçüde kârlıdır sorusunu akla getirir.

Maliyet-fayda analizi teknikleri, eğitimin toplam maliyeti (bireysel ya da toplumsal) ile örgün ya da işbaşında eğitime yapılan yatırımlardan beklenen getirileri karşılaştırmak için eğitime uygulanabilir. Bu karşılaştırma, eğitim yatırımlarının kişisel ya da toplumsal getiri oranının bir ölçüsünü sağlar. Bu ölçü, eğitim ya da diğer yatırım biçimlerinin birey ya da bir bütün olarak toplum için görece kârlılığını gösterir.

Eğitimin maliyeti bireyler ya da hükümetler tarafından sadece eğitime harcanan paradan çok, ekonomistlerin fırsat maliyeti olarak adlandırdıkları, eğitime ayrılan toplam kaynaklara dayanarak ölçülür. Fırsat maliyeti, sadece öğretmen ve diğer personelin zamanını, kitapların kullanımını, donatımı, mobilyayı, ısıyı, ışığı, materyali, okul binalarını değil aynı zamanda, eğitimin parasal maliyetini biçimlendirmeyen, ancak, gerçek kaynak maliyetinin bir parçası olarak öğrencinin zamanını da içeren, kısaca, eğitim sürecinde kullanılan tüm mal ve hizmetlerin değerini ifade eden bir kavramdır. Öğrenci zamanının ekonomik değeri, genellikle vazgeçilen gelire dayanarak açıklanır ve bu, öğrenci zamanının fırsat maliyetini gösterir. Öğrencinin herhangi bir eğitime (full-time ya da part-time) devam etmeye karar vermesinin tek tek her öğrenciye gerçek maliyeti iş piyasasında ücret ya da maaş elde etme fırsatını kaybetmesidir. Bir bütün olarak ekonomi için ise, eğer öğrenci istihdam edilseydi, onun üretebileceği ürünün kaybı, eğitimin kaynak maliyetinin bir parçasıdır.

Eğitimin faydaları, hiç eğitim görmemiş ya da çok düşük düzeyde eğitim görmüş işgörenlerle eğitilmiş insan gücü karşılaştırıldığında, ömür boyu ek gelir ya da kazançlara dayanarak ölçülür.

Eğitimle ilgili maliyet ve fayda analizleri, sadece eğitilmiş işgörenlerin çoğu durumunda daha az eğitilmişlerden daha yüksek maaş ve ücret aldıklarını göstermez, aynı zamanda, doğrudan ve dolaylı maliyetleri ile karşılaştırıldığında, bu ve benzeri faydaları, eğitimin, fiziki sermayenin ortalama getiri oranından daha yüksek bir getirisi olan kârlı bir yatırım

biçimi olduğunu gösterir. Psacharopoulos'un (1973) 32 ülkeyle ilgili olarak yaptığı maliyet-fayda analizleri, eğitimin sadece kârlı değil, pek çok durumda, özellikle gelişmekte olan ülkelerde, eğitimin getiri oranının fiziki sermayenin getiri oranını aştığını, kişisel getiri oranının tutarlı bir biçimde toplumsal getiri oranından ve ilköğretimin getiri oranının genellikle ortaöğretim ve yükseköğretimin getiri oranından yüksek olduğunu göstermiştir.

Salt ekonomik bir açıdan bunun anlamı, son yıllarda, özellikle az gelişmiş ülkelerde, yükseköğrenime olan bireysel ve toplumsal talebin hızla artışına rağmen, yükseköğretimde genişletmeden çok eğitimin daha düşük düzeylerine ek kaynak ayırımının daha kârlı olduğudur. Bu nedenle, insan sermayesi kavramı, özellikle eğitim yatırımlarının getiri oranı kavramı ve toplum kaynaklarının farklı yatırım alanları arasında nasıl dağıtılması gerektiği sorusuyla ilişkilidir. İnsan sermayesi ile fiziki sermayenin getiri oranları arasındaki karşılaştırmalar, eğitim ya da insan sermayesini diğer yatırım alanlarına (mesleki ve endüstriyel yetiştirme, sağlık vb.) ne kadar kaynak ayrılması gerektiği sorusuyla ilgilidir. Eğitimin farklı düzey ve tiplerinin getiri oranları arasında yapılan karşılaştırmalar ise eğitim sisteminin kendi içindeki kaynak dağılımında bir kılavuz olarak kullanılabilir.

Eğitim, sadece ekonomik değil aynı zamanda başka hedefleri de olan bir etkinliktir. Bu nedenle, insan sermayesi ve maliyet fayda analizi gibi kavramlar, kaynakların nasıl dağıtılması gerektiği sorusuna tam yanıt veremez. Bununla birlikte, eğitim yatırımlarının getiri analizleri, kaynakların en etkin ya da en kârlı bir biçimde nasıl dağıtılması gerektiği sorusuna, bir başka deyişle, kaynaklardan sağlanan getirilerin ya da faydaların nasıl en üst düzeye çıkarılabileceği sorusuna kısmen açıklık getirebilir. Ekonomik kuramların çoğu, ekonomide yaşamsal öneme sahip kaynak dağılımı konusuyla ilgilenir. Çünkü, toplumun kaynaklarının kıtlığı nedeniyle, birbirleriyle yarışan hedefler doğrultusunda kaynak dağılımının alternatif yolları arasında seçim yapılma zorunluluğu vardır.

2. Ekonomik Etkinlik (Economic Efficiency)

Farklı mal ve hizmetleri üretmek için kaynakların nasıl dağıtılması gerektiği sorusu ekonomik etkinlik konusunu gündeme getirmektedir. Etkinlik sözeüğü çok farklı anlamlarda kullanılabilir. Ancak ekonomide, kaynakları yeniden dağıtmak, yani, kaliteyi azaltmaksızın diğer mal ve hizmetlerin pahasına bazı mal ya da hizmetlerin sayısını artırmak mümkün değilse, kaynakların etkili bir biçimde dağıtıldığı söylenir. Refah ekonomisi olarak bilinen ekonomi dalı, refahı en üst düzeye çıkarmak için kaynakların nasıl dağıtılması, nasıl tanımlanması ve ölçülmesi gerektiği ile ilgili yaşamsal bir soru çerçevesinde gelişti. XIX. yüzyıl İtalyan ekonomist Pareto'dan sonra, refah ekonomisinde çoğunlukla kullanılan etkinlik ölçütü Pareto etkinliği olarak adlandırılmıştır. Pareto, refahın, eğer herhangi bir yeniden dağıtım bir insan grubunu daha iyi, bir başka insan grubunu daha kötü yapacaksa, kaynakların yeniden dağıtımı yoluyla toplam kullanımı artırmanın mümkün olmadığı bir durum olarak tanımlanması gerektiğini ileri sürmüştür. Eğer, farklı mal ve hizmetler arasındaki dengeyi değiştirerek tüm grupları daha iyi bir duruma götürmek mümkün ise, o zaman kaynaklar olabildiğince etkin bir biçimde kullanılıyordu. Bununla birlikte, bir gruba yarar sağlayan herhangi bir değişiklik bir başka grubun zararına olacaksa refah halen en üst düzeydedir ve bu durum Pareto optimumu olarak tanımlanır.

Yeni araştırmaların pek çoğunun ekonomik getirileri en üst düzeye çıkartmak amacıyla,

toplumsal kaynakların, eğitim ve diğer yatırım biçimleri ya da eğitimin farklı tür ve düzeyleri arasında nasıl dağıtılması gerektiği sorusuyla ilgilenmesinden dolayı, bu kavram (Pareto optimumu) eğitim ekonomisiyle ilişkilidir. Pareto etkinliğinin ya da optimumunun ölçütü, en yüksek getiri oranını elde etmek ve en kârlı yatırım tiplerini göstermek amacıyla maliyet-fayda analizinin kaynak dağılımında bir kılavuz olarak kullanılması gerektiğini ileri sürer. Bununla birlikte, maliyet-fayda analizinin, eğitimin ya da diğer sosyal yatırım tiplerinin tüm dolaylı faydalarını ölçmeyi başaramaması nedeniyle, bu hâlâ eğitim ekonomisinde tartışılması gereken bir sorudur ve bu nedenle optimaliteyi tanımlamak mümkün değildir.

Kaynak dağılımıyla ilgili kararlar için tek ölçüt ekonomik etkinlik değildir. Maliyet-fayda analizi gibi, eşitlik sorunuyla ilgili olmayan etkinlik ölçme tekniklerine rağmen eşitlik sorunu da önemlidir. Eğitim ekonomisi alanındaki yeni araştırmaların çoğu, eğitimin finansman yükü toplumun farklı grupları arasında nasıl paylaşılmalıdır gibi eşitlik sorunları üzerinde odaklaşmıştır.

3. Eğitimin Ekonomik Büyümeye Katkısı

Bir toplumun kaynaklarının etkin olarak nasıl dağıtılacağı sorusu, genellikle toplam ulusal gelir ya da üretimde bir artış olarak tanımlanan ekonomik büyüme kavramlarıyla önemli bir biçimde bağlantılıdır. Ekonomistler, eğitimin ekonomik büyümeye ne kadar katkıda bulunduğu sorusuna cevap aramaya çalıştılar. Bu konuda çalışma yapanların ilki Amerikalı bir ekonomist olan Edward Denison idi. Denison (1963), 1910-1960 yılları arasında ABD'nin ulusal gelirlerindeki ya da GSMH'deki artışında farklı üretim faktörlerinin ayrı ayrı katkısını belirlemek amacıyla üretim fonksiyonu kavramını kullandı. ABD'deki ilk çalışmalar, işgücünün sayısı ve fiziki sermayedeki artışların GSMH'deki artışı açıklamadığını göstermiştir. Büyük bir "artık faktör" (residual factor) vardı ve Denison bu artışı etkileyen unsurlar incelemeye girişti. Denison, teknolojik ilerleme ve diğer ekonomik faktörlerle birlikte işgücünün niteliğindeki gelişmelerin (ek eğitim de dahil) önemli olduğunu ileri sürdü. Denison'un analizinin, 1930-1960 yılları arasında, işgücünün eğitim düzeyindeki artışların ABD'deki GSMH'nin yıllık büyüme oranının % 23'ü gibi büyük bir kısmını açıklaması, geniş yankı uyandıran bir sonuca yol açmıştır (Denison, 1962).

Denison, bundan sonra çeşitli Avrupa ülkelerinde benzer teknikleri uygulamaya devam etti, ancak sonuçlar pek net değildi. Yine de araştırmasının sonuçları, ekonomik büyüme ve eğitim yatırımları arasındaki bağı göstermede pek çok kişi tarafından kaynak olarak kullanılmış ve bu sonuçlar "artık faktör ve ekonomik büyüme" konusunda OECD tarafından bir konferans düzenlenmesine (1964) yol açmıştır. Bununla birlikte araştırma bulguları yoğun bir biçimde eleştirilmiş ve "artık faktör"ün açıklaması konusunda ekonomik büyümenin nedenleri hakkındaki bilginin sınırlılıkları vurgulanmıştır.

Eğitimin ekonomik büyümeye katkısı şimdilerde genellikle kabul edilmekte ise de, diğer faktörler kıyaslandığında eğitimin kesin katkısını tanımlamak ya da ölçmek oldukça güçtür. Araştırmalar, katkının miktarını ölçme girişimlerinden uzaklaşma, kaynak dağılımının etkinliği hakkındaki diğer sorulara yönelme eğilimindedir.

4. Eğitimin İç Etkinliği (The Internal Efficiency of Education)

"Etkinlik" terimi, bir sürecin girdi ve çıktıları arasındaki ilişkiyi işaret eder ve ekonomistlerin herhangi bir üretim sürecindeki (örneğin imalat sanayii) girdiler ve çıktılar arasındaki ilişkiyi analiz etmelerinde olduğu gibi eğitime de uygulanabilir. Bir fabrika ya da endüstriyel bir sürecin etkinliğini analiz etme ile bir okulun, üniversitenin ya da bir ülke eğitim sisteminin etkinliğini analiz etme arasındaki fark, sadece, eğitimin çıktısını tanımlama ve ölçmenin çok daha güç olmasıdır.

Yine de, eğitim ekonomisi alanındaki araştırmaların önemli bir bölümü eğitim kurumları ya da bir bütün olarak eğitim sisteminin girdi ya da çıktıları arasındaki ilişki ile ilgilidir. Bu genellikle, toplum içindeki kaynakların dağılımının dış etkinliğinden (external efficiency) ayırdetmek amacıyla iç etkinlik (internal efficiency) olarak adlandırılır.

Eğitimin girdi ve çıktıları arasındaki ilişkileri analiz etmede birçok farklı ekonomik teknik kullanılır. Bunlardan biri, aynı hedeflere ulaşmada alternatif yolların etkinliğini karşılaştırmada kullanılan maliyet-etkililik (cost-effectiveness) analizidir. Örneğin, farklı okullar, farklı kurum tipleri ya da farklı öğretim yöntemleri arasındaki karşılaştırmalar önceden belirlenmiş bir hedef ya da çıktı düzeyini en az maliyetli başarmayı göstermekle ilgili olabilir. Çıktıyla ilgili ölçümler, eğitimin niteliğini ihmal etmeleri nedeniyle doyum sağlayıcı olmamasına rağmen, öğrencilerin başarı testleri ya da sınavlardan aldıkları notlara, okulu bitirme ya da okulu terkedenlerin sayısına dayalı olarak ölçülebilir.

Maliyet-etkililik analizine alternatif bir yaklaşım, hangisinin benzer maliyet düzeyleriyle belli sayıda girdilerden en üst düzeyde çıktı elde ettiğini belirlemek için, iki ya da daha fazla okulu ya da diğer kurumları karşılaştırmaktadır. Bununla birlikte, tekrar belirtmek gerekirse asıl sorun, girdi ve çıktıların sayısal ölçümü kadar niteliğini ölçmenin de yollarını bulmaktır.

Eğitimde girdi ve çıktılar arasındaki ilişkiyle ilgili diğer bir teknik ise verimlilik (productivity) ölçümüdür. Bu da, daha çok imalat sanayii ya da endüstriyel süreçlere uygulanan bir ekonomik tekniktir, fakat benzer şekilde eğitimle de ilgilidir. Verimlilik, girdi ve çıktılar arasındaki ilişkidir ve her bir birim girdinin çıktısı açısından ölçülür. Toplam faktör verimliliği; işgücü, fiziki sermaye (bina ya da makina-tehizat gibi) ve hammadde dahil tüm üretim faktörleri ve çıktı arasındaki ilişki anlamına gelirken, işgücü verimliliği, istihdam edilen kişi başına çıktı anlamında kullanılmaktadır.

Verimlilikteki eğilimleri analiz etmek için, farklı zaman dilimlerinde eğitimin verimliliğini karşılaştıran girişimlerde bulunulmuştur. Bu, eğitimin niceliği kadar niteliğini de ölçme sorununu tekrar ortaya çıkaran, girdi ve çıktılardaki eğilimlere ilişkin bilgiyi gerektirir. Eğitimin girdi ve çıktıları ölçme güçlüğü nedeniyle, zaman zaman, eğitimin verimliliğini ölçmenin olanaksız olduğu tartışıldı. Bazı yazarlar daha da ileri giderek, "eğer eğitim, verimliliğin ölçüt alınmadığı bir ulusal yaşamın parçası haline gelmiş ise o zaman verimliliği ölçmek, pek anlam ifade etmeyecektir" (Vaizey et al. 1972, s.221).

Diğer taraftan, güçlüklerle rağmen, eğitimde verimlilik eğilimlerini ölçme girişimleri sürdürüldü. Bir çalışmada vurgulandığı gibi:

Eğitimseler, eğitimin çıktı ya da niteliğini ölçme olasılığını eğer reddederlerse, bunun,

okulların her neyi yapmaya kalkışmışlarsa onu başarmada ne kadar etkili oldukları yar-gılamanın hiçbir yolu olmadığını kabul etme ile aynı olduğunu ifade etmek zorundadırlar (Woodhall ve Blaug, 1968, s.4)

Eğitimin çok farklı hedefleri olduğu ve aynı zamanda çok farklı amaçları ya da çıktıları başarmaya çalıştığı gibi bilinen nedenlerden dolayı, okulların "her neyi yapmaya kalkışmış-larsa onu başarmada" başarısını tanımlama ve ölçmenin güçlüğü kabul edilmektedir. Ekonomi dilinde, girdileri çıktılara dönüştürme süreci "üretim fonksiyonu" olarak bilinir ve ekonomik büyümenin nedenleriyle ilgili araştırmalar, bir bütün olarak ekonomi için, toplam üretim fonksiyonu kavramını kullanır (Denison, 1962). Bununla birlikte, eğitilmiş in-sangücünün ekonominin en önemli girdilerinden biri olarak kabul edilmesi nedeniyle eğiti-min hem bir girdiyi hem de bir çıktıyı temsil etmesi gibi bir güçlük söz konusudur. Eğitim sisteminin çıktısı, aynı zamanda toplam ulusal üretimin önemli bir parçasıdır.

Eğitimin çıktıları girdileri ile karşılaştırma incelemeleri yoluyla, eğitimin üretim işlevini analiz etme girişimleri vardır (örneğin, Alewander ve Simmons 1975), fakat, eğitimin en önemli girdilerinden biri olan öğrencinin eğitim sürecindeki zamanını ölçme sorunu bulun-maktadır. Bu sorunun çözümlerinden birisi, öğrencilerin zamanlarının fırsat maliyetinin bir ölçüsü olarak, öğrencilerin vazgeçtikleri kazançlar bakımından öğrencinin zaman girdi-si ölçmektir. Ancak, bir kez daha tekrar edersek, girdilerin niteliğindeki değişimler için uy-gun karşılık bulmak güçtür. Eğitimin girdileri ve çıktılarına ilişkin eğilimler arasındaki ilişki kurma sorunları belirgindir ve bu, eğitim ekonomisinde tartışmalı bir konu olarak durmaktadır.

5. Eğitilmiş İnsangücüne Talep

Eğitilmiş insangücü herhangi bir ülke ekonomisinin en can alıcı girdisidir. Fiziki serma-ye eksikliğinin sık görüldüğü gelişmekte olan ülkelerde, eğitilmiş insangücünün hazır bu-lunması daha da önemlidir. Eğitimin işgörenleri daha verimli kıldığı gerçeği ve gelişmekte olan ülkelerde ekonomik büyümenin temel sınırlayıcılarından birinin becerili insangücü eksikliği olması inancı, birçok araştırmanın eğitilmiş insangücüne talebini tahmin etme so-ruluruna eğilmesiyle sonuçlandı.

Bir ülkenin insangücü yapısının gelecekteki durumunu tahmin etmenin ve bunun sonuç-larının, ülkenin ekonomik ihtiyaçlarını karşılamak üzere eğitim sektörünü plânlamanın te-mel bir dayanağı olarak kullanılmasının mümkün olduğu fikri, bu fikrin eğitim plânlamacıları ve politika saptayıcıları için rehberlik yapabileceği ümidini ortaya koyma-sından beri, sadece hoşla gitmedi, aynı zamanda yıllardır pekçok ülkenin eğitim plânlaması üzerinde güçlü bir etki yaptı. H.Parnes gibi ekonomistler genellikle insangücü gereksinim-leri yaklaşımına dayalı eğitim plânlamasını savundular. Parnes, bu yaklaşımı 1962 yılında OECD tarafından yayımlanan etkili bir raporda aşağıdaki biçimde tanımladı:

Ekonomik yapının talep ettiği gerekli sayı ve nitelikteki personeli sağlamak için ekono-minin gelecekteki meslekî yapısını öngörmek ve eğitim sistemini plânlamak için bir giri-şimdir (Parnes 1962, s.15)

İnsangücü tahmini, gelecekteki insangücü talebini kestirme ya da insangücü gereksinim-leri gibi farklı biçimlerde adlandırılan bu yaklaşım, yıllardan beri pekçok ülkede eğitim

plânlamasına hâkim olmuş ve hâlâ güçlü etkilere sahiptir. Eğitim plânlamasının insangücü tahmini tekniklerine dayalı ilk ve en kapsamlı teşebbüslerinden birisi, 1960'lı yılların başlarında OECD tarafından 6 Akdeniz ülkesinde (Yunanistan, İtalya, Portekiz, İspanya, Türkiye ve Yugoslavya) uygulanan Akdeniz Bölge Projesiydi. Bu ülkelerin insangücüne gereksinimleri 15 yılı aşan bir dönem için ayrıntılı olarak tahmin edildi ve bu tahminler, istenen artış oranında kalifiye insangücü arzını sağlayabilmek için gerekli sermaye harcamaları ve öğretmen sayılarıyla beraber, her eğitim kademesinde sağlanacak kapasitelerin kestirilmesi için bir temel olarak kullanıldı.

Fakat bir çok ekonomist, bu yaklaşımın temeliyle ilgili sayıtların hatalı olduğu gerekçeyle, insangücü tahminlerinin geçerliliğine meydan okudu. Herhangi bir insangücü talebi ya da gereksinimi tahmininin önemle vurgulanabilecek sayıtları şunlardır:

a. Endüstri ya da herhangi bir ekonomi sektörünün çıktı düzeyi ile işgörenlerin eğitimsel niteliklerinin (educational qualifications) düzeyi arasında sabit ve istikrarlı bir ilişki vardır.

b. Ayrıca, işgörenlerin eğitimsel niteliklerinin düzeyi ve mesleki yapı arasında katı bir ilişki vardır.

c. İstenen çıktıyı üretebilmek için gerekli olabilecek işgücünün eğitimsel niteliklerinin düzeyi, meslek yapısı ve çıktının gelecekteki düzeyleriyle ilgili uzun dönemli tahminler yapmak hem mümkün hem de istendik bir durumdadır.

Bu sayıtlara meydan okuyan ekonomistler, farklı girdi bileşimleri ile aynı düzeyde çıktı üretiminin mümkün olabileceğini, işlerin çoğunluğu için sabit eğitimsel gereksinimlerin bulunmadığını ve teknik değişimleri yordama sorunu nedeniyle uzun dönemli doğru tahminlerin mümkün olmayacağını tartıştılar. İnsangücü tahmini yaklaşımına karşı çıkanların çoğu, "gereksinim" kavramını vurgulayan yaklaşım tarafından gözardı edilmeye eğilimli olan, işgücü ya da sermaye, nitelikli ya da daha az nitelikli insangücü (yani ikâme esnekliği) de dahil farklı girdi oranlarının değişim olasılığı ve eğitimin maliyetinin hesaplanabileceği temeline dayanarak, eğitimde maliyet-fayda ya da getiri oranları analizlerini savundular.

İnsangücü tahmini yaklaşımı ve maliyet-fayda analizleri arasındaki tartışmalar 1970'li yıllarda bir hayli ilgi çekmiştir. Bu dönemde, 8 ülkedeki insangücü tahminlerini değerlendirmeye yönelik bir çalışmanın sonuçları şöyledir.

Hâlen kullanılmakta olan insangücü tahmin yöntemleri hatalı politika kararlarına götürülebilir. Kullanılan insangücü tahmin yöntemlerinde büyük yanlışlıklara yol açan önemli yanlışlıklar vardır. Bu bizi, insangücü tahminlerinin özellikle eğitimsel kararlar için bugüne kadar faydalı olabileceği kanıtlanmamış bir sonuca götürür. Hatta, ara sıra bu yöntemin yanlış yola sevkettiği söylenebilir (Ahamad ve Blaug 1973, ss. 313-33).

11 ülkenin deneyimleriyle ilgili daha yeni bir çalışmanın sonucu da çok kuşkulu bir biçimde gözönünde tutulma ihtiyacı olan ayrıntılı tahminlerden çok, yani insangücü tahminlerinden çok, insangücü analizlerinin gerekliliğini vurgulamaktadır (Youdi ve Hinchcliffe, 1985). Öte yandan, diğer ekonomistler de maliyet-fayda analizi tekniklerinin doğruluğu ve geçerliliği hakkında benzer şüpheleri taşıyordu. Blaug, plânlamayı, insangücü tahmini ve

maliyet-fayda yaklaşımları savunucuları arasındaki bu tartışmaları, iki temel görüşe dayanarak özetledi. İki yaklaşım arasındaki temel ayrılık, ekonomi ve işgücü piyasasındaki esneklik dereceleriyle ilgilidir. İnsangücü tahmini yaklaşımı, gerek eğitimsel niteliklerin düzeyi ve işler (jobs) gerekse girdi ve çıktılar arasında sabit ya da katı ilişkiler seti sayılımasına dayanır. Diğer taraftan maliyet-fayda analizleri, sadece farklı tipteki insangücü arasında değil aynı zamanda işgücü ve sermaye gibi farklı üretim faktörleri arasında da ikâme ve esneklik sayılımasına dayanır.

Bu alandaki bir araştırma, ekonomik sistemlerin, gerçekte insangücü tahmincilerinin çoğunluğunun varsayıdıklarından daha esnek olduğunu, buna karşılık maliyet-fayda analizleri tarafından varsayılandan daha fazla katılık ve piyasa aksaklıklarına maruz kaldıkları ileri sürülmektedir. Blaug, tartışmayı, bu iki temel görüşe dayalı olarak sürdürmekte, fakat, gerçek dünyanın bu ikisi arasında herhangi bir yerde olduğunu söylemenin bile gereksizliğini kabul etmektedir (Blaug, 1970, s.216).

Akdeniz Bölge Projesi uygulamasının teknik bir değerlendirmesi, insangücü tekniklerindeki sayılıtlardan daha büyük bir ikâme ve esneklik olanağının varlığını göstermekte ve soruların, görünürden çok daha büyük teknolojik değişiklikler hakkındaki belirsizliklerden arttığına işaret ederek, eğitim ve meslek arasındaki ilişki hakkındaki bilgisizliğin, insangücü gereksinimlerini kestirme sürecinin en zayıf halkası olduğu sonucuna varmaktadır (Hollister, 1967, s.72). Yine de bu değerlendirme, insangücü tahminini bir tarafa atıvermedi, fakat plâncılar, katı sayılıtlara dayalı tek değer tahminlerinin ortaya konulması yerine, alternatif sayılıtların doğurgularının test etmeye duyarlı analizleri kullandılar ve farklı eğitim plânlaması yaklaşımlarını bütünleştirmeye giriştiler. Hollister şu sonuca vardı:

Tüm bu tartışmalar gözden geçirildiğinde, eğitim sistemi ister bütün olarak ele alınsın, isterse tüm sosyal ve ekonomik sistemin bir parçası olarak görülsün, sistem yaklaşımının mantığı içinde bu yaklaşımların tümünün birbirine uyduğu açıklık kazanır (Hollister, 1967, s.76).

Aynı şekilde Blaug (1967, s.287), "sosyal talep projeksiyonları, insangücünü tahmini ve getiri oranları analizlerinin uzlaştırabilir ve gerçekte birbirini tamamlayıcı eğitim plânlaması teknikleri olduğunu" tartıştı. Gerçekte, eğitim ekonomisi alanyazını insangücü tahmini yöntemini savunma ve eleştiriler arasındaki anlaşmazlıklarla artık ilgilenmemekte, fakat tartışmalardan geriye kalanlar, önem verilen konu ideoloji açısından ciddi farklılıklar bulunduğunu göstermektedir. Bir incelemede de bu tartışmaya şöyle açıklık getirmektedir:

Çok açık bir biçimde hem insangücü plânlaması hem de getiri oranları yaklaşımı ciddi sınırlılıklara sahiptir. Bu yaklaşımlar arasındaki ayrılıkların kökeni, insanların politik ve ekonomik sistemlere bakış yollarının derinliğinde ve bu sistemler üzerinde uygulamaya çalışılan denetime dayanmaktadır (Anderson ve Bowman, 1967, s.374).

6. Eğitim Finansmanı

Eğitim ekonomisinde diğer bir konu, üzerinde ideolojik farklılıkların da bulunduğu eğitim nasıl finanse edilmelidir sorusudur. Özellikle, finansal yük, hükümet, işveren ve bireyler tarafından nasıl paylaşılmalı ve finansmanın kamu ve özel kaynaklar arasındaki dengesi ne olmalıdır.

Bu, hem etkinlik (efficiency) hem de eşitlikle (equity) ilgili doğurulara sahip bir sorudur. Finansal yük nasıl dağıtılmalıdır sorusu, halen tartışılmakta olan, eğitimin kamu (public) ve özel (private) faydalarının derecesi sorusunu gündeme getirir. Eğitim yatırımlarının getiri oranlarının ölçümleri, eğitimin maliyetlerine göre kamu ve özel faydalarıyla ilişkilidir. Toplumsal getiri oranı (social rate of return), eğitimin toplam kaynak maliyeti ile karşılaştırıldığında, bir bütün olarak topluma olan faydaları ölçer. oysa, kişisel getiri oranı (private rate of return), bireylerin ya da ailesinin yüklediği maliyetlerle karşılaştırıldığında bireyin elde ettiği doğrudan faydaları içerir.

Genellikle, eğitim kamu tarafından çok destek gördüğünden toplumsal ve kişisel getiri oranları arasında geniş bir uçurum vardır. Toplumsal ve kişisel getiri oranları arasındaki bu fark, eğitimin kamu tarafından desteklenme derecesini yansıtır. Eğer bireylerden, öğrenim ücreti ya da diğer ödeme biçimleri yoluyla, eğitimin maliyetini daha büyük oranda paylaşmaya katkıda bulunmaları beklense, o zaman toplumsal ve kişisel getiri oranları arasındaki uçurum azaltılabilir. Bununla beraber, eğitimin maliyetinin tamamının öğrenciler tarafından karşılanmasının beklendiği çok nadir durumlarda dahi, kişisel getiri oranları toplumsal getiri oranlarını aşar.

Pek çok ülkede, özellikle ilk ve ortaöğretim düzeyinde, eğitim maliyetlerinin önemli bir kısmı gene vergilendirme ya da diğer hükümet gelirleri tarafından karşılanır ve öğrenciler ya düşük öğrenim ücreti (fee) öderler ya da ücretsiz eğitim alırlar. Özel okullarda ise, öğrenim ücreti önemli hatta tek gelir kaynağı olabilir. Fakat, özel okullarda bile, ya kurum için vergi muafiyeti ya da öğretmen maaşlarını doğrudan destekleme biçiminde, belli ölçülerde kamu desteği vardır. Birçok ülkede yükseköğretim kurumları için öğrenim ücreti talep edilir, fakat bu ücretler, yükseköğretimin gerçek kaynak maliyetinin (yani toplumsal maliyet) oldukça altındadır. Birçok öğrenci burs, kredi ve bağış gibi çeşitli adlar (scholarship, bursaries, grants, subsidized, loans vb.) altında finansal yardımlar alır ve böylece öğrenim ücreti ile yaşam masraflarının finansal yükünü azaltır. Bu yardımlar, eğitimin kişisel maliyetini azaltma yoluyla kişisel getiri oranını yükseltir.

Ekonomik kuram, eğitim için kim ödeme yapmalıdır sorusuna cevap veremez, ancak eğitimin finansmanının alternatif yöntemlerinin hem etkinlik hem de eşitlikle ilgili doğurularına ışık tutabilir. Toplumun kaynaklarının birbiriyle yarışan amaçlar arasında nasıl dağıtılacağı ve bu dağıtımın sosyal refah maksimizasyonu bakımından etkili olup olmadığı sorusu ekonomik kuramın can alıcı bölümüdür ve Pareto optimumu ilkesi, etkinlik hakkında yargıya varmak için bir ölçüt önerir. Yine de bu, eğitim nasıl finanse edilmelidir sorusuyla ilişkili tek ölçüt değildir.

Eğitime, yaşam boyu kazancı yükseltme yoluyla bireye mali fayda sağladığı atfedildiğinden beri, eğitim için kim ödemelidir sorusu, etkinlik kadar önemli eşitlik sorularını da gündeme getirmiştir. Gelir dağılımındaki eşitsizlikler ve buna bağlı olarak bireylerin eğitim ya-

tırımlarını finanse etmedeki kapasiteleri nedeniyle, eğer eğitimin fırsatları, eşit olmayan biçimde dağıtılmış ise, kazanç gücünün bir işgörenin eğitimiyle ilişkili olmasından dolayı, o zaman gelecekteki gelir eşitsizlikleri sürecektir. Bu yüzden, eğitim için kim ödeme yapmalıdır sorusu, eşitlik sorusu kadar eğitimde fırsat sorusuyla yakından ilişkilidir. Bir Amerikan kitabının başlığı bu ikilemi özetler: Yükseköğretim: Kim Öder? Kim Yararlanır? Kim Ödemelidir? (Carnegi Commission on Higher Education, 1973).

Kaliforniya'daki kamu yükseköğretiminin finansman, maliyet ve faydalarını inceleyen ve bu eyaletteki yükseköğretim için kamu desteğinin genel etkisinin, gelir eşitsizliklerini azaltmaktan çok arttırmakta olduğu sonucuna varan bir çalışmanın (Hansen ve Weisbrod, 1969) yayımlanmasından beri, özellikle ABD'de bu konuyla ilgili tartışmalar tahrik edilmiştir. Bunun nedeni, yükseköğretimden yararlananların çoğunluğunun yüksek gelir grubundaki ailelerin çocukları olmasıdır. Öyle ki, görelî vergî yükü ve yaşam boyu kazanç farklılaşmalarına ilişkin verileri analiz edilmesinden sonra, yazarlar, yükseköğretime sağlanan kamu desteğinin ortalama vergî yükümlüsünden, gelecekte ortalama geliri aileden daha fazla kazanç beklentisi olan ve ortalama geliri ailelerden daha yüksek gelire sahip ailelere doğru bir gelir transferi sonucuna vardılar.

Başka yazarlar, Kaliforniya ya da diğer eyaletlerle ilgili benzer verileri analiz edip farklı sonuçlara (Pechman, 1970; Hight ve Pollock, 1973) ulaştıkça, bu araştırma ABD'de yoğun bir biçimde tartışıldı ve bu konudaki tartışmaları önemli ölçüde harekete geçirdi. Yükseköğretimden yararlananların çoğunluğunun üst-gelir grubu ailelerin çocukları olması fikrinden beri, yükseköğretime kamu yardımı ya da ücretsiz yükseköğrenim sağlanması yoluyla düşük gelirli ailelere yarar sağlanacağı sayılışı üzerinde kuşkuların yoğunlaştığı gelişmekte olan ülkelerde, kamu desteğinin eğitime etkileri üzerinde daha yeni bir araştırma vardır (Psacharopoulos, 1977). Bununla birlikte, eğitimin daha düşük düzeylerine kamu desteği sağlandığı da dikkate alındığında, eğitime sağlanan yardımlar, gelişmekte olan ülkelerde gelirin yeniden dağıtılmasına katkıda bulunabilir (Jallada, 1974).

Eğitime sağlanan kamu desteğinin gelir dağılımına etkileriyle ilgili araştırmalardan ayrı olarak, eğitimin finansmanının alternatif yöntemlerinin etkileriyle ilgili birçok çalışma vardır. Bunlardan en dikkat çeken iki konu öğrenciye ödünç verme (loans) ve kupon (vouchers) yoluyla eğitimin finansmanı fikridir.

Öğrencilerin bağış (grants), ödünç (loans) ve iş-çalışma fırsatları yollarıyla ya da çeşitli yardım biçimlerinin bileşimi yoluyla finansal yardım alması gerekip gerekmediği sorusu, borçlanma ve bağış bileşimleri yoluyla ülkelerin önemli bir bölümü öğrencilere yardım sağlanmasına rağmen, Avrupa ve ABD'de bazı tartışmaları tahrik etmiştir. Japonya, borçlanma yoluyla desteğin uygulandığı birkaç ülkeden biri, İngiltere ise bağış (grants) sağlayan birkaç batı ülkesinden biridir. Kanada, Avrupa ülkelerinin önemli bir bölümü ve ABD bağış ve borçlanmanın bir karışımını, Güney Amerika ise öğrencilere finansal destek için geniş bir biçimde borçlanma yolunu uygulamaktadır. Gelişmiş ülkelerde öğrencilere sağlanan farklı tipteki desteklerin karşılaştırılmaları ve öğrenci kredilerinin etkileriyle ilgili araştırmalar bulunmaktadır. Gelişmekte olan ülkelerde öğrencilere yardım politikasının nasıl olacağı sorusu ise bugünlerde artan bir biçimde dikkat çekmektedir (Woodhall, 1978,1982).

Kupon (vouchers) yoluyla eğitimi finanse etme fikri, geniş tartışma konusu olmasına karşın yaygın bir biçimde uygulamaya konulmadı. Hem ABD hem de İngiltere'de ileri sürülen bu fikir, ailelere, çocukları için, okul seçimi ve eğitim satın almada kullanabilecekleri bir kupon verilmesini içerir. Okullar bir öğrenim ücreti talep eder. Kuponlar, bu öğrenim maliyetinin tamamını ya da bir kısmını karşılamada kullanılır. Fiili olarak sağlanan eğitimden çok, hükümetin, okulları finansmanındaki rolü sınırlandırılır. Bu modelin okullar ile diğer kurumlar arasındaki yarışmayı cesaretlendireceği ve ana-babaların tercih hakkını arttıracığı tartışılır.

Kupon yoluyla finansmanın İngiltere'deki savunucuları, devletin eğitime müdahalesi lehine güçlü tartışmalar varken, kupon sisteminin, okulların, aile ya da öğrencilerin isteklerine karşı daha sorumlu davranmalarına yolaçacağını ve böylece etkinliğin artacağını ileri sürdüler. ABD'de, farklı nüfus grupları için değişik değerlerde kupon sağlamaya yönelik öneriler vardır. Öyle ki, düşük gelirli ya da yoksul ailelerden gelen çocuklara ortalamadan daha yüksek bir değere sahip kupon verilerek gelir düzeyini telafi edici avantajlar sağlanabilir. Kaliforniya'nın Alum Rock bölgesinde kupon yoluyla bir deney yapma girişimi, geniş bir biçimde araştırıldı ve rapor edildi, fakat oldukça belirsiz sonuçlar elde edildi. Bu yolla eğitimin finansmanının etkileri üzerinde çok az deneysel kanıt vardır.

7. Eşitlik ve Etkinlik (Equity and Efficiency)

Eşitlik ve etkinlik, eğitimin finansmanı ile ilgili tartışmalarda hem yaşamsal bir öneme sahip hem de kaynak dağılımıyla ilişkili çalışmalarda kullanılan birer ölçüttür. Son yıllarda eğitim ekonomisi alanında yapılan çalışmaların çoğunun önemle üzerinde durduğu noktalarda çarpıcı bir değişiklik vardır. "Son yönetsel gelişmeler ve ampirik sonuçlar" topluca gözden geçirildiğinde, eğitim ekonomisinde vurgulanan asıl değişikliğin, etkinlikten gelir dağılımına doğru yönelme olduğunu göstermektedir.

Bunun eğitim ekonomisinde yer alan bir numaralı değişme olduğu görüşünü kimse inkâr edemez. Eğitim yarıtlarını kavramının ilk keşfedildiği 1950'li yılların sonlarında, bu yeni yatırım çeşidinin kârlılığını belirlemeye çalışmak araştırmacılar için doğaldı. Önce, bu merak giderildi. Bu sonraki soru: Eğitim toplumda gelir dağılımı konusunda nasıl bir rol üstlenmelidir? Yani, eğitim bir kuşaktan diğer kuşağa statükonun bir aktarıcısı olarak mı yoksa eşitlik sağlayıcı bir araç olarak mı işgörür? Asıl önemli soru da eğitimin, etkinlik ve eşitliğe etkileri arasında herhangi bir değiş-tokuşun var olup olmadığıdır?

Bu soru henüz tam olarak yanıtlanmamasına karşın, eşitlik ve etkinlik kavramlarına duyulan ilgi, eğitim ekonomisinde önceliğini korumayı sürdürmektedir.

KAYNAKLAR

Ahamad B, Blaug M (EDS.) 1973 **The Practice of Manpower Forecasting: A Collection of Case Studies**. Elsevier, Amsterdam.

Alexander L, Simmons J. 1975 **The Determinants of School Achievement in Developing Countries: The Educational Production Function**. World Bank Staff Working Paper, No. 201. World Bank, Washington, DC

Anderson C A, Bowman M J 1967 Theoretical considerations in educational planning. In: Bereday G Z et al. (eds.) 1967 **World Yearbook of Education 1967: Educational Planning**. Evans, London

Baxter C, O'Leary P J, Westoby A 1977 **Economist and Education Policy: A Reader**. Longman, London

Blaug M 1967 Approaches to educational planning. *Econ, J* 77: 262-87.

Blaug M 1968 **Economics of Education: Selected Readings**. Penguin, Harmondsworth

Blaug M 1970 **An Introduction to the Economics of Education**, Allen Lane, London

Blaug M 1978 **Economics of Education: A Selected Annotated Bibliography**, 3rd edn. Pergamon, Oxford

Becker G S 1975 **Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education**, 2nd edn. Princeton University Press, Princeton, New Jersey

Bowman M J 1966 The human investment revolution in economic thought. *Sociol. Educ.* Spring: 111-37

Carnegie Commission on Higher Education 1973 **Higher Education: Who Pays? Who Benefits? Who Should Pay? A Report and Recommendations**. McGraw-Hill, New York.

Chon E 1972 **The Economics of Education**. Heath, Lexington, Massachusetts.

Denison E F 1962 **The Sources of Economic Growth in the United States and the Alternatives Before Us**. Committee for Economic Development, New York

Hansen W L, Weisbrod B A 1969 **Benefits, Costs, and Finance of Public Higher Education**. Markham, Chicago, Illinois

Hight J E, Pollocak R 1973 Income distribution effects of higher education expenditures in California, Florida, and Hawaii. *J. Hum. Resour.* 8:318-30

Holister R G 1967 **A Technical Evaluation of the First Stage of the Mediterranean Regional Project**. Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris

Jallade J P 1974 **Public Expenditures on Education and Income Distribution in Colombia**. Johns Hopkins University Press, Baltimore, Maryland

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) 1964 **The Residual Factor and Economic Growth**. OECD, Paris

Parnes H S 1962 **Forecasting Educational Needs for Economic and Social Development**. Organisation for Economics Cooperation and Development, Paris

Pechman J A 1970 The distirbutional effects of public higher education in California. **J. Hum. Resour.** 5:361-70

Psacharopoulos G 1973 **Returns to Education: An International Comparison**. Elsevier, Amsterdam

Psacharopoulos G 1977a The perverse effects of public subsidization of education, or how equal is free education? **Comp. Educ. Rev.** 21:69-90.

Psacharopoulos G 1977b Economics of education: An assessment of recent methodological advances and empiricel results. **Soc.Sci.Inf.** 16:351-71

Psacharopoulos G, Woodhall M 1985 **Education for Development: Analysis of Investment Choices**. Oxford University Press, New York

Schultz T W 1961 Investment in human capital. **Am.Econ.Rev.** 51: 1-17

Schultz T W 1971 **Investment in human capital: The Role of Education and of Research**. Free Press, New York

Strumilin S G 1924 The economic significance of national education. In: **UNESCO 1968**

UNESCO 1968 Readings in the Economics of Education: A Selection of Articles, Essays and Texts from the Works of Economists, Past and Present, on the Relationships between Economics and Education. UNESCO, Paris,pp. 413-50

Vaizey J E, Norris K, Sheehan J, Lynch P, Ferreira Letie M 1972 **The Political Economy of Education**. Duckworth, London.

Wagner L 1982 **The Economics of Educational Media**. Macmillan, London

West E G 1965 **Education and the State: A Study in Political Economy**. Institute of Economic affairs, London

Woodhall M 1978 **Review of Student Support Schemes in Selected OECD Countries**. Organisation for Economic Cooperation and development, Paris

Woodhall M 1982 **Student Loans: Lessons From Recent International Experience**. Policy Studies Institute, London

Woodhall M, Blaug M 1968 Productivity trends in British secondary education. **Sociol. Educ.** 41(1): 1-35

Youdi J, Hinchcliffe K (eds.) 1985 **Forecasting Skilled Manpower Requirements: The Experience of Eleven Countries**. Unesco, Paris