



T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ OKUL AİLE BİRLİĞİ
GELİRLERİNİN EĞİTİM FİNANSMANINDAKİ ROLÜNE İLİŞKİN
YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mahmut ARSLAN

Danışman: Prof. Dr. Gülay ASLAN

TOKAT
Ekim, 2024

ETİK SÖZLEŞME

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Prof. Dr. Gülay ASLAN danışmanlığında hazırlamış olduğum “İlköğretim Okullarındaki Okul Aile Birliği Gelirlerinin Eğitim Finansmanındaki Rolüne İlişkin Yönetici Görüşleri” adlı yüksek lisans tezinin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

06/09/2024

Mahmut ARSLAN

JÜRİ KABUL VE ONAY



TEŞEKKÜR

Zarafetine, zekâsına ve bilgisine hayran olduğum, bana desteğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocam, danışmanım Prof. Dr. Gülay ASLAN'a, bu yola girmemi ilk teşvik eden, çok şey öğrendiğim değerli hocam Doç. Dr. Erdal KÜÇÜKER'e, bölüm hocalarım Prof. Dr. Uğur AKIN ve Dr. Öğretim Üyesi Zafer KİRAZ'a, bana hep destek olan kuzenim Esra ARSLAN'a ve nihayet hep yanımda olan eşim ve çocuklarıma çok teşekkür ediyorum.

Mahmut ARSLAN

06/09/2024

İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ OKUL AİLE BİRLİĞİ GELİRLERİNİN EĞİTİM FİNANSMANINDAKİ ROLÜNE İLİŞKİN YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ

Arslan, Mahmut

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Gülay ASLAN

Eylül, 2024, xiii+157 sayfa

ÖZET

Temel eğitim düzeyinde farklı sosyoekonomik bölgelerde yer alan ilkokul ve ortaokulların finansman olanaklarını okul aile birliği gelirleri ve eğitim hakkı bağlamında incelemeyi amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Çalışma grubu, Tokat'ın farklı ilçelerinde görev yapan 28 ilkokul ve ortaokul yöneticisinden oluşmuştur. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme esas alınmıştır. Buna göre, okulların farklı ilçelerde, farklı yerleşim birimlerinde (ilçe merkezi, kasaba, köy), farklı sosyoekonomik çevrelerde ve yöneticilerin ise farklı kıdem düzeylerinde olmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca okul müdür yardımcıları ile yapılan görüşmelerde bu katılımcıların, bütçeden sorumlu olması ölçütü kullanılmıştır. Veriler görüşme tekniğiyle toplanmıştır.

Görüşmelerde okul yöneticilerine ve okula ilişkin çeşitli betimleyici soruların yanı sıra, okulların finansman olanaklarına ve bu olanakların öğretmen ve yönetici sorumlulukları ile eğitime etkisine ilişkin görüşleri belirlemeye yönelik sorulara da yer verilmiştir. Veriler, içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Veri toplama, işleme ve analiz süreçlerinde geçerlik ve güvenirliği artırıcı önlemler alınmıştır.

Araştırmada, okulların gelir kaynaklarının merkezi yönetim bütçesi ile okul aile birliği gelirlerinden oluştuğu ve okulun bulunduğu sosyoekonomik çevreye göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin önemli bir kısmı okulların finansman sorunu olduğunu ifade etmişlerdir. Okul yöneticileri son yıllarda merkezi bütçeden

okullara sınırlı da olsa bir finansman aktarımının olduğunu ancak bunun yetersiz olduğunu ve okulların halen Okul Aile Birliği gelirlerine gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir.

Yöneticiler, Okul Aile Birliği (OAB) gelirlerini okulların eğitim öğretim süreçlerinde gereksinim duyduğu günlük giderler ile öngörülemeyen harcamalar için kullandıklarını ifade etmişlerdir. Yöneticiler, Okul Aile Birliği gelirlerinin farklı sosyoekonomik çevrelerde bulunan okullar arasında eşitsizlikleri derinleştirdiğini; okul için finansman yaratma çabasının öğretmen ve yönetici sorumluluklarını etkilediğini ve eğitime olumsuz yansımalarının olduğunu belirtmişlerdir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın devlet okullarının finansman giderlerinin tümünü karşılaması; okullara gönderdiği finansman kaynaklarını artırması, gider kalemlerini çeşitlendirmesi ve kullanım süreçlerini esnekleştirmesi önerilmektedir. Bakanlığın, dezavantajlı çevrelerde bulunan okullar başta olmak üzere, okullar arası eşitsizlikleri azaltmaya yönelik bir bütçe uygulamasını ivedilikle hayata geçirmesi; okulları Okul Aile Birliği gelirlerine mahkûm olmaktan kurtarması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Hakkı, Eğitimde Eşitlik, Okul Aile Birliği, Eğitim Finansmanı.

EXECUTIVE OPINIONS ON THE ROLE OF SCHOOL FAMILY UNION INCOME IN EDUCATION FINANCE IN PRIMARY SCHOOLS

Arslan, Mahmut

Master of Science, Educational Administration and Supervision

Thesis Advisor: Prof. Dr. Gülay ASLAN

September 2024, xiii+157 pages

ABSTRACT

This research, which aims to examine the funding opportunities of primary and secondary schools in different socioeconomic regions at the basic education level in the context of the right to education, was conducted with multiple status patterns from qualitative research approaches. The study group consisted of 28 primary and secondary school administrators working in different districts of Tokat.

When determining the working group, maximum diversity sampling from the purpose sampling methods is based on. According to this, the care has been taken to ensure that the schools are in different districts, different settlements (country center, town, village) in different socioeconomic circles and the managers are at different seniority levels. In addition, the criterion that these participants were responsible for the budget was used in the interviews with the assistant school principals. Data were collected with the interview technique.

The datas were collected by interview technique. The interviews included various descriptive questions about school administrators and the future, as well as funding opportunities for schools and questions are also addressed to determine the views of these opportunities regarding teacher and administrator responsibilities and the impact of education. The datas are solved by the content analysis technique. Measures have been taken to increase validity and reliability in data collection, processing and analysis processes.

In the study, it was determined that the income sources of the schools consist of central management budget and school family union income and income sources of schools differ according to the socioeconomic environment in which the school is located. A significant number of school administrators have stated that schools have a funding problem.

School administrators have stated in recent years that there is a transfer of funding from the central budget to schools, although limited, but this is insufficient and they noted that schools still need school family union income. Administrators have stated that they use school family union income for unforeseen expenses and daily expenses required by schools in their education processes. Administrators noted that school family union incomes deepen inequalities among schools in different socioeconomic environments; the effort to create funding for the school affects teacher and administrator responsibilities and has negative reflections on education. It is recommended that to cover all the funding costs of public schools of the ministry of national education, increase the funding resources they send to schools, diversifying the expense items and flexing the use processes. It is recommended that the Ministry implement with urgency a budget to reduce inequalities between schools, especially in disadvantaged environments; to save schools from being doomed to school family union revenues.

Keywords: Right to Education, Equity in Education, School Family Union, Education Financing.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ETİK SÖZLEŞME.....	i
JÜRİ KABUL VE ONAY	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLO LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR.....	xiii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem	1
Amaç	4
Önem	5
Sayıtlar	6
Sınırlılıklar	6
Tanımlar	6
BÖLÜM II	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	7

Tarihsel Süreçte Eğitime İlişkin ‘Hak’ Talebinin Gelişimi	7
Hak Kavramı	8
Eğitim Hakkının Gelişimi	10
Türkiye’de Eğitim Hakkının Gelişimi.....	12
Eğitim Hakkının Yasal Temelleri	15
Uluslararası Yasal Metinlerde Eğitim Hakkı	15
Ulusal Yasal Metinlerde Eğitim Hakkı	17
Eğitimde Eşitlik.....	21
Tarihsel Süreçte Eşitlik/Eşitsizlik Kavramı	22
Eşitlik Kavramının Hukuksal Boyutu	24
Uluslararası Yasal Metinlerde Eşitlik.....	25
Ulusal Yasal Metinlerde Eşitlik	27
Fırsat ve İmkan Eşitliği	29
Okul Aile Birlikleri	31
Eğitim Finansmanı	34
Kalkınma Planlarında Okul Aile Birliği ve Eğitim Finansmanı	37
İlgili Araştırmalar.....	39
BÖLÜM III.....	49
YÖNTEM	49
Araştırma Modeli	49

Çalışma Grubu	50
Veri Toplama Aracı.....	51
Veri Toplama Süreci	52
Verilerin Analizi.....	53
Geçerlik ve Güvenirlik.....	53
BÖLÜM IV	55
BULGULAR VE YORUMLAR	55
Okul Bütçeleri ve Bütçe Oluşumuna Etki Eden Kaynaklara İlişkin Yönetici Görüşleri	55
Okul Giderleri ve Gider Türlerine İlişkin Yönetici Görüşleri	59
Kamu Bütçesinden Ayrılan Ödeneklerin Yeterliliğine İlişkin Yönetici Görüşleri ..	62
Okul Yöneticilerinin Okullarına Finansman Sağlama Yollarına İlişki Görüşleri....	66
Okul Aile Birliği Gelirlerinin Ağırlıklı Kullanım Yerlerine İlişkin Yönetici Görüşleri	79
Okullarda OAB Gelirleri Arasındaki Farkların İmkân ve Fırsat Eşitliğine Etkilerine İlişkin Yönetici Görüşleri	83
İlkokul ve Ortaokullarda Finansman Sorununa İlişkin Yönetici Görüşleri	87
Okul Yöneticilerinin Okul Temelli Bütçe Uygulamasına İlişkin Görüşleri	95
Yöneticilerin Okullara Bütçe Ayrılırken Kullanılan Ölçütlere İlişkin Görüşleri...	100
Okul Yöneticilerinin Eğitim Hakkı ve Eğitim Hakkının Hayata Geçirilmesinde Devletin Sorumluluğuna İlişkin Görüşleri	106

OAB'nin Velilerden Para Toplamasının Eğitim Hakkına Etkilerine Yönelik Yönetici Görüşleri	116
BÖLÜM V	123
TARTIŞMA	123
BÖLÜM VI.....	131
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	131
Sonuçlar.....	131
Öneriler	137
KAYNAKÇA.....	139

TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Görüşmeye Katılan Okul Yöneticilerinin Demografik Özellikleri	50
Tablo 2. Okul Bütçesini Oluşturan Kaynaklar.....	55
Tablo 3. İlkokul ve Ortaokulların Bulunduğu Bölgeye ve Türe Göre Gelir Kaynakları	57
Tablo 4. Okulların Temel Giderleri	59
Tablo 5. Kamu Bütçesinden Temel Eğitim Kurumlarına Ayrılan Bütçenin Yeterliliğine İlişkin Yönetici Görüşleri	63
Tablo 6. Okul Yöneticilerinin Okullarına Finansman Sağlama Yolları	66
Tablo 7. Okul Yöneticilerine Göre Bütçe Dışı Kaynak Yaratma Sürecinin Okul Bileşenlerine ve Eğitim Sürecine Etkilerine İlişkin Yönetici Görüşleri.....	72
Tablo 8. OAB Gelirlerinin Ağırlıklı Kullanım Yerlerine İlişkin Yönetici Görüşleri.....	79
Tablo 9. Okul Yöneticilerine Göre Finansman Sorununun Çözüm Yolları	88
Tablo 10. Okul Yöneticilerinin Harcama Yetkisinin Okul Yönetimine Bırakılması Hakkındaki Görüşleri.....	96
Tablo 11. Yöneticilerin Okullara Ayrılan Bütçe Ölçütlerine İlişkin Görüşleri	101
Tablo 12. Okul Yöneticilerinin Eğitim Hakkının Hayata Geçirilmesinde Devletin Sorumluluklarına İlişkin Görüşleri	107
Tablo 13. OAB'nin Velilerden Para Toplamasının Eğitim Hakkına Etkilerine Yönelik Yönetici Görüşleri.....	116

KISALTMALAR

SED: Sosyoekonomik Düzey

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

MEM: Milli Eğitim Müdürlüğü

OAB: Okul Aile Birliği

TEFBİS: Türkiye’de Eğitim Finansmanı ve Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sistemi

DPT: Devlet Planlama Teşkilatı

KB: Kalkınma Bakanlığı

SBB: Strateji ve Bütçe Başkanlığı

TEDMEM: Türk Eğitim Derneği

BM: Birleşmiş Milletler

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölüm, araştırmanın problemi, amaçları, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımlardan oluşmaktadır.

Problem

Birçok savaşın ve Millî Mücadele'nin ardından kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin en önemli ihtiyaçlarından biri de eğitim olmuştur. Bunun nedeni 1927 nüfus sayımına göre 13,6 milyon nüfusunun ancak %11'inin okur-yazar olmasıdır (Soydan, 2013). Halkın, Cumhuriyetin getirdiği yenilikleri öğrenmesi ve bunun yanında yeni Cumhuriyetin ulusal kalkınmayı sağlamasına yönelik yapacağı en akıllıca hamle sosyoekonomik gelişimi sağlayacak insan yetiştirmektir. Eğitimle hem ekonominin ihtiyacı olan hem de yeni kurulan Devletin hukukunu bilen vatandaşlar yetiştirmek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda başta Mustafa Kemal olmak üzere kurucular eğitime büyük önem atfetmişlerdir. Ancak bu süreçteki en önemli sorunların başında eğitimin finansmanı sorunu bulunmaktadır.

Okullaşma ve eğitim düzeyi son derece düşük olan ülkenin 1927 nüfusunun %76'sı kırsal kesimde yaşasa da söz konusu oran 1950'den sonra yaşanan köyden kente göç ve hızlı nüfus artışı ile 2009 yılında tam tersine dönmüştür (TÜİK, 2021). 2020 yılı verilerine göre il ve ilçelerde yaşayan nüfus toplam nüfusun %93'ünü oluşturmaktadır (TÜİK, 2021). Bu şartlar altında ekonomik anlamda gelişme çabasında olan ülkenin kalkınmanın itici gücü olan eğitime finansman sağlama stratejilerinden biri de ailelerin eğitime katkısı olmuştur.

Türkiye'de okul aile birliğinin aynı isimle olmasa da aynı amaçla ilk yapılanması 1931 yılında 'İlkokullar Himaye Heyeti Talimatnamesi' ile başlar (Akbaşlı ve Tura, 2019). Himaye talimatnamesiyle Devlet çeşitli nedenlerle yardıma muhtaç olan çocuklara yardım etmeyi amaçlanmıştır. Dönemin şartları düşünüldüğünde yeni kurulmuş ve birçok savaştan çıkmış bir Cumhuriyetin himayeye muhtaç çocukları oldukça fazladır.

Savaştan çıkan ülkenin çocuklarını himaye amacını taşıyan girişimlerin ardından çoğunluğu kırsalda yerleşik nüfus için Hasan Ali Yücel ve İsmail Hakkı Tonguç'un çabalarıyla 1936 yılında projelendirilen Köy Enstitüleri 1940 yılında kurulur (MEB, 2021). Nüfusun büyük bir çoğunluğunun köylerde olması ve köylerin sosyoekonomik durumunun çok düşük olması nedeniyle Köy Enstitüleri kurularak farklı ve özgün bir yöntem geliştirilmeye çalışılmıştır. Köylerde yaşayan ve nüfusun büyük bir bölümünü oluşturan insanların çağın kullandığı teknolojilerden yaşam koşullarına kadar çok yönlü gelişiminin sağlanması amacıyla Türkiye'ye özgü bir model uygulanmıştır. Finansman konusunda ise kırsal kesimin öğretmenler öncülüğünde kendi okullarını yapması ve okul ihtiyaçlarını kendi üretimleriyle karşılaması gibi bir yol izlenmiştir. Kırsal kesimde yaşayan insanların okul yapımına katkısı finansal yönden kuruluş maliyetini düşürdüğü gibi inşaat, planlama, birlikte çalışma yapmak gibi yeteneklerini ve okulu sahiplenmelerini de geliştirmiştir.

Planlı kalkınma döneminde de Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'ndan (BBYKP) itibaren 'eğitimden faydalananların imkânları nispetinde katılımı' (1963 s. 442) eğitim yatırımlarının finansmanında ana kaynaklardan biri olarak uygulamaya konulmuştur. Okullaşma ve eğitim düzeyinin yükseltilmesine ilişkin 15 yıllık bir projeksiyon ortaya koyan BBYKP'de 1962'de %70 olan okullaşma oranının 1972 yılına kadar %100'e çıkarılması planlandıysa da (1963, s. 357, 359) başarısız olunmuştur. Bu başarısızlığın temelinde etkin ve makul bir planlama yapılmaması, ülke içi göç ve hızlı nüfus artışı gibi etmenlerden bahsedilebilir. Hızlı nüfus artışı okul ihtiyacının artmasına neden olurken, iç göç ise yapılacak yatırımların kimi yerde yetersiz kimi yerde atıl kalmasına neden olmuştur.

Türkiye'de planlı kalkınma dönemine geçiş uluslararası konjonktürden bağımsız bir gelişme değildir. İkinci Dünya Savaşı'nın ardında bıraktığı yıkımla gelişen yeni dünya düzeninin bir ürünüdür. Özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nin (ABD) kamuoyunu ikna etmek için "insanın değerini ve özgürlükleri hiçe sayan tiranlıklara karşı" (Birinci, 2017) savaşa girmek gerektiğine yönelik vurgusu savaşın ardından insan haklarına yönelik yasal düzenleme taleplerini artırmıştır. Savaşın kazananı ABD ekonomik otoritesini tesisinin hemen ardından insan haklarına yönelik gelişmeleri de desteklemek durumunda kalmıştır. Yaklaşık 30 yıl süren altın çağ, refah çağı gibi değişik isimlerle de adlandırılan dönemde devlet anlayışında ve temel hak ve özgürlüklerde önemli gelişmeler yaşanmıştır (Gümüş, 2010). Temel hak ve özgürlükler

bağlamında İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ile en somut haline ulaşan gelişmeler içinde eğitim hakkı da uluslararası düzeyde yerini almıştır.

Eğitim hakkı doğası gereği nitelikli işgücünün ekonomiye katkısını olumlu etkileyen bir hak olmanın yanında temel hak ve özgürlüklerin de itici gücünü oluşturur. Eğitim hakkı devletlerin hukuksal gücünün ideal hukuka yaklaşmasına ve meşruiyet zeminin güçlenmesine olumlu katkıları olan temel haklardandır. Devletlerin geleceğe yönelik planlamalarında sosyal ve ekonomik projeksiyonların tutarlılığını artıran bir yapıya sahiptir. Ancak ilköğretimde okulların doğrudan ödeneklerinin olmaması ve genel bütçeden ayrılan payın % 70'inin personel giderlerine ayrılması (MEB Bütçe Raporu, 2021, s. 193) temel eğitim kurumları yöneticilerini farklı kaynaklar bulma çabasına itmiştir (Karakütük, 2006).

Her ne kadar uluslararası düzeyde temel hak ve özgürlükler içinde yer alsada eğitim hakkının ülkeler için yurttaşlara sunulması, ülkelerin pek üstlenmek istemediği maliyetleri de beraberinde getirmektedir. Liberal ekonomilerin 'altın çağ'ında sosyal devlet anlayışıyla bir şekilde sunduğu eğitim, 70'lerin ortalarından itibaren devlet politikalarında yaşanan neoliberal dönüşümden etkilenmiştir. Türkiye'de özellikle 24 Ocak Kararları ile netleşen politik dönüşüm, yine bir darbe ve yeni bir anayasayla yasal zeminini oluşturmuştur. 1961 Anayasası'yla devletin eğitime yönelik pozitif yükümlülükleri, 82 Anayasası'yla negatif statü hakkına dönüşmüş ve dönüşüm günümüzde de devam etmektedir. Süreç olarak genç ve kalkınma ihtiyacı olan bir devletin kısa denilebilecek bir dönem içinde yaşadığı bu değişimler eğitime de "eğitimin metalaşması" (Kiraz, 2014) olarak yansımıştır.

Eğitim verilecek nüfusun ülke içi hareketliliği devlet yatırımlarının çoğunun yapıldığı büyük şehirlere yöneliktir. Ülke içi göç plansız bir şekilde 'kenar mahalle' ve 'gecekondu' olarak nitelendirilen bölgeleri oluşturmuştur. Söz konusu bölgelerde yerleşen nüfusa devletin eğitim imkanlarını sunmada yaşadığı güçlükler nedeniyle politika yapıcılar nezdinde okullara finansman sağlamada ailelerin katkısının önemini artırmıştır. Ancak nüfusun çoğunluğunu oluşturan kenar mahallelerde yerleşik düşük gelirli ailelerin sağladığı katkının görece yüksek gelir sahibi bölgelerle baş etme şansı yoktur. Bu şartlar altında eğitim finansmanında ailelere kaynak gözüyle bakılması Bourdieu'nün (1980, s. 62, 169) ifadesiyle sosyal sınıfların "kendi nesnel varoluş koşulları" (habitus) içinde "yeniden üretiminden" başka bir şey değildir. Kendi içinde bir kısır döngüye ve sarmala işaret eden yeniden üretim sürecinde okulla ailelerin

ilişkisi okula sunduğu katkı üzerinden tanımlandıkça ‘toplumsal pratik’ okul ve aile ilişkisini ‘para’ üzerinden içselleştirmektedir (1980, s. 102).

Sosyoekonomik düzeyi yüksek olan bölgelerde velilerin eğitim kurumlarına katkısı, gelir düzeyi düşük olan bölgelere göre daha fazladır (Özkan, Karakurt ve Yaşar, 2022). Bu durum farklı bölgelerdeki okullara devam eden öğrencilerin eşit bir şekilde eğitimden faydalanmalarını olumsuz etkilemektedir. Eğitimsel eşitliğin sağlanması eğitim hakkının doğası gereğiye göre devletin finansal sürece aileleri dahil etmesi gelir düzeyi farklılıklarına sahip bölgelerdeki okullarda farklı eğitim imkanlarına sahip okulların oluşmasına neden olmaktadır. Finansal bir çözüm olarak üretilen okul aile birliklerinin gelirleri ve harcamaları bu konuda bir göstergedir.

Yapılan çalışmalarda eğitim sisteminde eğitim finansmanı halen ön önemli sorunlardandır. Okulla aileler arasında ilişkilerin işleyişi, niteliği, araç gereç eksikliği, maddi sıkıntılar, kalabalık sınıf mevcutları gibi pek çok sorun eğitim finansmanı ile doğrudan ilgili sorunlardır (Hoşgörür, Kaplan, 2017; Akbaba, Turhan, 2016; Gülcan, 2014; Bay ve diğerleri, 2013). Ancak araştırılan sorunlar bütün okullar için mi yoksa bazı okullar için mi geçerlidir? Soruya verilecek yanıtın daha çok işin sosyoekonomik yönüyle ilgili olacağı bir gerçektir. Konu, temel bir hak olarak uluslararası düzeyde tanımlanmış eğitim hakkı bağlamında değerlendirildiğinde ise Devletin anayasal düzeyde tanıdığı bir hakkın verilmesinin meşruiyetle ilişkisi önem kazanır. Bu bağlamda farklı sosyoekonomik düzeye sahip bölgelerdeki ailelerden elde edilen kaynağın okullara yansımaları, ailelerin eğitim finansmanındaki rolünün araştırılması önem kazanmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, temel eğitim düzeyinde farklı sosyoekonomik bölgelerde yer alan ilköğretim ve ortaokulların finansman olanaklarını okul aile birliği gelirleri ve eğitim hakkı bağlamında incelemektir. Yapılan incelemeyle elde edilen veriler üzerinden okullar arası finansman olanaklarının eğitim hakkı ve eğitsel eşitlik bağlamında değerlendirmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokul ve ortaokulların gelir ve gider kaynakları nelerdir?
2. İlkokul ve ortaokulların gelir-gider kaynakları okulların bulunduğu sosyoekonomik çevreye göre nasıldır?
3. Kamu bütçesinden ayrılan ödeneklerin yeterliliğine ilişkin yönetici görüşleri nelerdir?
4. İlkokul ve ortaokulların finansman yaratmak için başvurduğu yollar nelerdir?
5. İlkokul ve ortaokulların finansman yaratma çabalarının okul yöneticisi ve öğretmen sorumlulukları ile eğitim süreçlerine etkisine ilişkin yönetici görüşleri nelerdir?
6. Okul Aile Birliği gelirlerinin ağırlıklı kullanım alanları ile bu gelirlerin okullar arası eşitliğe etkisine ilişkin yönetici görüşleri nelerdir?
7. İlk ve ortaokulların finansman sorunu ve çözüm önerilerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?

Önem

Bu çalışmayla eğitimin en kritik dönemleri olan ilk çocukluk döneminde sunulan eğitime okul aile birliklerinin katkıları, gelir ve giderlerin incelenerek okullar arasında eğitim hakkı bağlamında eğitimsel eşitliğe ilişkin durum analizi yapılmıştır. Bu yönüyle eğitim finansmanı açısından bir çözüm olarak geliştirilen okul aile birliklerinin bir çözüme mi yoksa bir ayrışmaya mı neden olduğunun analizi sosyal denge açısından önem taşımaktadır. Eğitim hakkına dayalı fırsat eşitliği temeline yönelik yapılan çalışmaların sıklığı ve etkililiği toplumun gelişimine yönelik önemli göstergelerdendir. Temel eğitim düzeyinde eğitim hakkının tesisine yönelik aksaklıkların ve olumlu yönlerin belirlenmesi temel hak ve özgürlüklerin denetimi anlamına geldiği kadar toplumsal gelişim için büyük önem taşıyan eğitim düzeyi ve anlayışının da gelişmesine katkı sunacak bir çabadır. Bu nedenle yapılan çalışmada, okul aile birliklerinin gelir giderlerine ilişkin analizlere yer verilmiştir.

Sayıtlar

1. Katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşme formlarına doğru ve içten yanıt verdikleri varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Tokat Merkez, Zile, Pazar ve Turhal ilçesi ile bu ilçelere bağlı köylerdeki okullarda görev yapan yöneticiler ile sınırlıdır.
2. Araştırma, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı kamu ilkokul ve ortaokullar ile sınırlı olup, özel eğitim kurumlarını kapsamamaktadır.

Tanımlar

Okul Yöneticisi: İlkokul ve ortaokullarda görev yapan müdür ve müdür yardımcıları.

Okul Aile Birliği: Okul ile aile arasında bütünleşmeyi gerçekleştirmek, veli ile okul arasında iletişimi ve iş birliğini sağlamak, eğitim ve öğretimi geliştirici faaliyetleri desteklemek, okulun ve maddi imkânlardan yoksun öğrencilerin eğitim ve öğretimle ilgili zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak üzere okullar bünyesinde tüzel kişiliği haiz olmayan birlikler.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, konu ile ilgili temel kavramlara ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Tarihsel Süreçte Eğitime İlişkin ‘Hak’ Talebinin Gelişimi

Sosyal bilimlerin yapısı gereği kavramların gelişimi de yaşanan ekonomik ve toplumsal süreçlerden etkilenir. Bu bağlamda herhangi bir kavramın tarihsel süreçte incelenmesi de değişen üretim biçimi ve bununla birlikte toplumsal yapıda yaşanan değişimle paralel bir değişimi incelemek anlamına gelmektedir. Kavramların yatay ya da dikey genişlemesi, daralması kavramlar üzerinde yürütülen tartışmalarla meydana gelir. Kavramların tarihsel perspektifi ya da derinliği yürütülecek tartışmaya yeni bir boyut kazandırması yönüyle önemlidir. Bu bağlamda günümüzdeki herhangi bir kavramı değerlendirmek adına ilgili kavramın bugün ifade ettiği kapsamın geriye doğru incelenmesi hem kavramın hem de toplumda yaşanan evrimin anatomisi hakkında fikir verir.

Tarihsel süreçte üretim biçiminde yaşanan değişimlerin insanların hayatlarına ve toplumsal yapıya olan etkisi gün geçtikçe artmaktadır. Toplumların sahip olduğu bilgiyi ve tecrübeyi aktarma işlevinin yanında (Binbir ve Arastaman, 2021), toplumun yeniden üretim aracı olarak da kullanılan eğitim (Ünal, 2005, Akın ve Arslan, 2014) bu süreçte önemli bir yere sahiptir. Eğitimin, üretim ilişkilerine doğrudan ya da dolaylı etkileri olduğu gibi üretim ilişkilerinin de eğitimin nasıl ve ne derecede olacağına ilişkin eğitime ve eğitim sürecine etkileri vardır. İnsanlık tarihiyle birlikte gelişen insan ilişkilerinin karmaşıklığı da eğitim süreçlerine ve eğitimle ilişkili kavramlara yansımaktadır.

İnsanlık tarihi boyunca birçok alanda yaşanan değişimin en önemli boyutlarından biri ise insan ilişkilerindeki değişimdir. Birlikte yaşamamanın bir gereği olarak toplulukların ve toplumların oluşumu toplumsal normların gelişimiyle mümkün olmuştur.

Hak Kavramı

Günümüz hukuk sisteminde ‘hak’, “hukuk tarafından kişilere tanınan ve korunmasını istemek hususunda kişilerin yetkili kılındıkları çıkardır” (Beysan, 2008; Edis, 1993, s. 358). Tanımdan hareketle bireyler açısından hak kavramının bir yönü taleple, diğer yönü ise ‘çıkart’ ile ilişkilidir. Ancak Özsoy’un (2002, s. 66) ifade ettiğı gibi hak kavramı kolektif yarar ve ahlaki yaşamda erdem vurgusu olmadan doğrudan çıkarla ilişkilendirildiğinde ilkel bir boyut kazanır.

Hakların gelişiminde talep ve çıkart ilişkisi toplumsal yapıda meydana gelen değişikliklere duyarlıdır. Toplumsal ilişkilerin gelişmişliğinin belirleyici yönlerinden biri ilişkilerin çeşitliliğı ve yoğunluğudur. Tarihsel süreçte üretim biçimlerinde yaşanan değişimle taleplerde ve çıkart ilişkilerinde yaşanan değişim arasında eğitimin etkisinden söz edilebilir. Ancak farklı coğrafyalardaki çağdaş uygarlıkların hak ve adalet yaklaşımları içinde bulundukları ekonomik durumdan ve kendi uygarlık düzeyinden yüksek olamaz (Marx ve Engels, 1989, s. 33).

‘Hak’ kavramının gelişimine bakıldığında mülkiyet kavramıyla ilişkili bir süreçten söz etmek mümkündür. Hamzaoğlu’nun (2014) ifade ettiğı gibi “hak kavramı talep olarak var olduğundan bu yana”, günümüzde kabul görmüş uluslararası metinler dahil “hiçbir zaman mülkiyet ilişkileri dışında, mülkiyet sınırını aşan bir hukuk ve hak anlayışı gelişmemiştir”. Tarihteki en eski yasa olan Hammurabi kanunlarında adalet ve hak kavramlarıyla ilgili düzenlemeler mevcuttur (Daban, 2019). Bu düzenlemeler toprak ya da üretim araçlarıyla ilgili ve hak kavramından ziyade ‘adalet’ odaklı hükümler içerir. İlk metinlerden bu yana insanlar “adalet ve hak kavramları arasında özsel bir bağ” kurmuştur (Yücel, 2010). Roma Hukuku temelli günümüz hukuk sisteminde dahi feodal bir kalıntı olarak ‘hak ehliyeti’ (hak sahibi olabilen) kavramı kişilik kavramından ayrı olarak tanımlanmaktadır (Uzun, 2016). Günümüz hukuk sisteminde yürürlükte olan bu tarz normların halen geçerli olmasının sebeplerinden biri, normların oluşturulduğu tarihten günümüze kadar aynı toplumsal sistemin yeniden üretimidir.

Üretim biçimleri açısından ilkel komünal toplumdan günümüze kadar gelişen süreçte insanlık için iki önemli dönem vardır; bunlardan biri tarım diğeri sanayi devrimidir (Uçak ve Akça, 2020). Tarım devrimiyle insanların üretiminin temel kaynağı

toprak haline gelmiştir. Devlet fikrinin çıkış noktası yine toprak ve toprak için yapılan mücadeleler üzerinden gelişmiş (Düvenci, 2018) ve mülkiyet sadece insan ilişkilerinin değil devletle insan ilişkilerinin de çıkış noktası haline gelmiştir. Bu dönemde toprağa ve toprağı işleyen araçlara sahip olanlar yönetimin belirleyeceği politikalarda da egemen taraftır. İnsanlar arasındaki ayrımların toprakla olan ilişkilerinin türüne göre derinleşmesi ve meşru bir zemine oturması, egemen politika yapıcılarının takdir edeceği ‘adalet’e bağımlıdır (Topakkaya, 2008). Bu nedenledir ki tarım devriminden sonra kurulan ilk devletlerde adalet ile hak kavramı iç içe geçmiştir. Bu dönemde mülkiyet temelli gelişen kadın-erkek, toprak sahibi-köle ve yöneten-yönetilen ilişkisinin etkileri dönemin uzunluğu da düşünüldüğünde neredeyse tüm toplumların kültürünün ve aile yapısının temelini oluşturmaktadır. Bu durum sadece ifade edilen yapılarla sınırlı değildir. Toplumların kendi inanç sistemleri için de geçerlidir. Bu süreçte tüm sosyal yapının ihtiyaç olarak belirlediği insan tipinin yetişmesi yani eğitimi de yine dışsal odaklıdır. ‘Makbul Birey’in toplum ve aile tarafından onanması ve yüceltilmesi bunun yanında inanç sistemiyle içinde bulunduğu tüm sistemi anlamlandırması egemen sınıfların yönetim erkini sağlamlaştırıcı ve kolaylaştırıcı etkisinin olduğu da bir gerçektir (Weber, 1999, s. 69). Hak kavramı da bu doğrultuda ‘olması gereken’ üzerine yani doğal hukuk üzerine kuruludur. Toprağın ya da yönetimin sahibi olanların durumu tanrısal bir vergi olarak görülmüş toplumsal sözleşme bunun üzerine kurulmuştur. Bu nedenledir ki yönetilenlerin bir hakka sahip olması yönünde bir eğilimden çok yönetenlerin yönetilenlere adil davranması üzerine kurulu bir yapı söz konusudur.

Üretim biçiminin ikinci devrimi olan sanayi devriminde egemenlik toprak sahiplerinden fabrika sahiplerine yani burjuvaya geçmiştir. Krallıkların ekonomik olarak yönetimde burjuvaya verdiği ödünler egemenliklerini zayıflatmış ve bu durum sonuçlarını da beraberinde getirmiştir. Yönetilenlerin yeni egemenler olan burjuvaziye ve feodal yapıdan gelen inanç sistemlerinin meşru yöneticileri olan krallara karşı yeni toplumsal sözleşme talebi Fransız Devrimi’yle kendini göstermektedir. Bu durum sadece üretime dayalı yapıyla ilgili değildir. Süreç içinde önemli etkenlerden biri de aydınlanma dönemi olmasıdır. Aydınlanma süreciyle ilgili yaşanan gelişmelerin eğitimin kitleleşmesinde ve insani haklara ilişkin taleplerde önemli bir yeri vardır. Ancak ekonomiyi ve üretimi önceleyen iktisadi yapı yeni sürecin tanrılarının meşrulaştırılmasını da ihmal etmemiştir (Weber, 1999, s. 75). Süreç kendi dinini de yani Protestanlığı da beraberinde getirmiştir. Zira insanın varlığı anlamlandırma çabalarının

bir parçası olarak gelişen soyut zekasının beslenmesi tarih boyunca yönetenler açısından hep iyi sonuçlar vermiştir. Bilimin gelişmesine dayalı olarak hak taleplerinin de bilimsel bir boyut kazanması XIX. yüzyılın sonlarını bulmuştur. Dönemin hukukçularının doğal hukuk anlayışı yani ‘olan’ı değerlendiren pozitif hukuk teorileri günümüzde de egemen olan anlayıştır. Bu haliyle feodal dönemde toprakla ilişkileri üzerinden haklara sahip olan insanlar Sanayi Devrimi’yle sermayeyle ilişkileri üzerinden haklara sahip olmaya başlamıştır. Bunun nedeni üretime dayalı iktisadi anlayışın toplumdaki insanların ilişkilerini inanışlarını, hayatlarını, haklarını düzenlemesidir. Eğitimin bütün bu ilişkileri öğreten yapısı eğitimi insan hakları için bir önkoşul haline getirmektedir (Akyeşilmen, 2014). Politika belirleyici yapının eğitimi iktisadi yapının ihtiyaç duyduğu kadar vermeye çalışması ise toplumsal sözleşmenin dolaylı olarak delinmesi anlamı taşımaktadır.

Günümüzde ise sermayenin sahip olduğu bilgi, bu bilginin üretimi ve üretime etkisi üzerinden yeni bir dönem yaşanmaktadır. Gelişmiş ülkelerin sahip olduğu bilgi ve bu bilginin üretim sürecine yansımaya dayalı güçleri, mülkiyetin bir başka boyutuyla, fikri ve sınai mülkiyetle ilgilidir. Gelişmekte olan ülkelerin bu bilgi birikimine sahip olma şansı neoliberal politikaların etkisiyle zayıflatılırken, ikame işgücü sağlayıcı pozisyonları bile uluslararası düzeyde lütfkar politik bir unsur olarak kullanılmaktadır. Bu nedenle hak kavramının kâğıt üstünde engellenemeyecek olması hayat şartlarının gün geçtikçe zorlaşmasına dayalı olarak emek kesimince çok bir anlam ifade etmemektedir. Eğitim yoluyla bireylerin ulaşılabilceği hedefler son dönemde sınırları aşmış durumdadır. Gelişmekte olan ülkelerde hayatın idamesi için vazgeçme maliyeti sadece eğitimle sınırlı değil temel hak ve özgürlüklerden vazgeçmeye kadar ilerlemiştir.

Eğitim Hakkının Gelişimi

Çalışmanın perspektifini oluşturan ‘eğitim hakkı’ kavramının gelişimi tarihsel süreçte ekonomi ve dışsal odaklıdır. Üretim biçimini ve ekonomiyi etkileyen en önemli olaylardan biri olan Sanayi Devrimi sermayenin nitelikli işgücü ihtiyacını doğurmuştur (Buyruk, 2018). Burjuvanın kıymetli üretim araçlarını kırıp dökmeden çalıştırabilecek ve fabrika şartlarına uyum sağlayabilecek nitelikli işgücü ihtiyacını karşılamak ancak eğitim yoluyla ulaşılacak bir çabadır (Bowles ve Gintis, 2011, s. 153). Sanayi Devrimi öncesi feodal üretim ilişkilerinde eğitilmiş işgücüne nispeten ihtiyaç olmamıştır. Bu

noktada eğitime olan talep işgücünün değil, toprak ya da fabrika sahibinin talebidir. Bu doğrultuda gelişen süreçte üretim biçiminin değişmesi eğitimin kitleselleşmesinin yolunu açmıştır.

Sanayi Devrimi'nin ve sonraki dönemin alt yapısını hazırlayan düşünsel zemininin, bu şartlar altında eğitimin amacını da belirlemesi kaçınılmazdır. Eğitimin kitleselleşmesi, içinde bulunduğu genel ekonomi politik yapıdan kaynaklı devlet eliyle burjuvanın iktisadi bir yatırımdır. Sanayi Devrimi'nin Avrupa siyasi hayatına etkileri üzerinden düşünüldüğünde yeni gelişen devlet anlayışının politikalarının aktarımında da önemi azımsanmayacak derecededir. Genel anlamda Avrupa'da Smith ve Malthus'un teorileri üzerinden gelişen iktisadi yapı, milliyetçilik akımlarının giderek artan etkisiyle ulus devletlerin ortaya çıkışında da önemli bir yere sahiptir. Bu durum devletlerin merkezi rolünü kaybetmesi gibi gelişmelere neden olduğu gibi "kimlerin ne yönde eğitilmesi gerektiği" konusunda (Ünal, 2018), yani eğitim anlayışında da etkili olmuştur. Devletlerin yeni gelişen süreçte kendi toplumlarının sürekliliği ve varoluşunu sağlamak adına okulun kurumsallaşması ve yaygınlaşmasına (Aslan, 2021a) yönelik yatırımlar yapmaları kaçınılmaz hale gelmiştir.

Eğitimin kitleselleşmesinde ve eğitimin amacının şekillenmesinde etkili olan ekonomi odaklı bakış açısı işgücünün ekonominin yeni şekline uygun güncellenmesi yönünde olmuştur. Bu bakış açısı eğitimi işgücü lehine bir hak olarak tanımlamak yerine bir "zorunluluk" (Küçüker, 2021) olarak tanımlamıştır. Avrupa'da Britanya dışında birçok ülke XIX. asrın ortalarına kadar eğitimi zorunlu hale getirirken Britanya'nın zorunlu hale getirmesi 1870'leri bulmuştur (Giddens, 2012, s. 734). Bu durum Britanya'nın kiliseler tarafından sürdürülen okulların varlığından (Giddens, 2012, s. 735) ve ortaokulların paralı olması nedeniyle vazgeçme maliyetinden kaynaklıdır.

Eğitimin kitleselleşmesinde ikinci dönem ise II. Dünya Savaşı'ndan sonrasına denk gelir (Buyruk, 2018). Eğitimin zorunluluktan çıkıp insan haklarından biri olarak kabul edilmesi de bu dönemde gerçekleşmiştir. Bu durum 1948 yılında BM Genel Kurulu'nda kabul edilen İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 26. maddesinde "Herkes, eğitim hakkına sahiptir. Eğitim, en azından ilk ve temel öğrenim aşamalarında parasızdır. İlköğretim zorunludur. Teknik ve mesleki eğitim herkese açıktır. Yüksek öğrenim, yeteneğe göre herkese eşit olarak sağlanır" şekliyle ifade edilmiştir (İHEB,

1949). Ancak eğitimin ikinci kitleselleşmesinde de insan hakları henüz tanınmadan ekonomi öncelenerek dünya ekonomisinin temel aktörleri olan Uluslararası Para Fonu (IMF) 1944 yılında ve Dünya Bankası (DB) ise 1947 yılında kurulmuştur. Bu yönüyle II. Dünya Savaşı'ndan sonra yeni dünya düzeni önce ekonomiyi sonra ekonominin ihtiyacı olan eğitim sistemini kurgulamıştır. Bu durumun Türkiye özelinde seyrinin anlaşılması için Türk hukuk sisteminde eğitim hakkının gelişim seyrini incelemek gerekir.

Türkiye’de Eğitim Hakkının Gelişimi

Türkiye’de, eğitim anlayışı dünyada yaşanan toplumsal, ekonomik ve siyasal süreçlerden etkilenmiştir. Osmanlı İmparatorluğu döneminde eğitimin modernleşme çabaları ordunun ıslahına yönelik (Bozaslan ve Çokoğullar, 2015) girişimlerle başlamıştır. Eğitimin kitleselleşmeye başlaması ise yine zorunluluk olarak Tanzimat Fermanı’nın etkisiyle 1869 yılında uygulanmaya başlanan Maarifi Umumiye Nizamnamesi (Cemaloğlu, 2005) ve sonrasında Kanun-ı Esasi (1876, m. 114) ile olmuştur.

Osmanlı İmparatorluğu’nun XIX. asırda Avrupa merkezli gelişmelerin gerisinde ve etkisinde kalması Osmanlı’da politik değişimi tetikleyen ve Devleti anayasal bir devlet olmaya doğru iten en önemli unsurlardandır (Bilmez, 2018). Sened-i İttifak’la başlayan Tanzimat ve Islahat Fermanlarıyla devam eden sürecin sonunda Kanun-ı Esasi ile anayasal sürece geçiş olmuştur. Bu süreçte uygulanmaya çalışılan liberal iktisadi yaklaşımdan beklenen sonuçlar elde edilemeyince “milli ekonomi” modeli adıyla müslüman-Türk unsurların girişimcilerin desteklenmesine, bir başka ifadeyle yerli burjuvazi üretmeye yönelik politikalar izlenmeye başlanmıştır (Varlı ve Koraltürk, 2010).

Osmanlı İmparatorluğu’nun liberal politikalarının bir devamı olarak cumhuriyetin adı bile konmadan 1923’te İzmir İktisad Kongresi (İİK) toplanmış ve ekonomiyi merkeze koyan politikalar benimsenmiştir. Belirlenen ekonomi politikaların uygulanmasında kalkınma önceliği, yetişmiş insan ihtiyacını yani eğitimi öncelikli mesele haline getirmiştir. Yeni kurulmuş ve birçok savaştan çıkmış ülkenin ontolojik bir sorun olarak yeni devlet ideolojisini, ekonomiyi ve kalkınmayı merkeze koyması dönemin şartları da düşünüldüğünde kaçınılmazdır. Bu aşamada yeni kurulan sistemin

bilgisinin aktarımı ve üretimi için bunun yanında uygulanacak yöntemleri belirlemek için de kurucular eğitime büyük önem vermişlerdir. Cumhuriyet döneminde Teşkilat-ı Esasiye Kanunu (1921), Kanun-ı Esasi'yi yürürlükten kaldırmadığı için (Gözler, 2015, s. 24) eğitim zorunludur. 1924 Anayasası'nda "Türkler için mecburi, Devlet mekteplerinde meccani" yani parasızdır (1924, m. 87). Anayasa'nın 80. maddesinde ise hükümet denetiminde ve kanun dairesinde her türlü eğitim serbest bırakılmıştır (1924).

Kuruluştan günümüze Türkiye'de ekonomi anlayışı; İzmir İktisat Kongresi'nden 1929 ekonomik krizine kadar devam eden liberal dönem, sonrasında 1980 yılına kadar devam eden karma ekonomik anlayışın hakim olduğu sosyal devlet dönemi ve 24 Ocak kararlarıyla başlayan neoliberal dönem olarak üç bölüme ayrılabilir (Atagenç, 2017). Her dönemin kendi anlayışı içinde geliştirdiği politikaların eğitime farklı yansımaları olmuştur. İlk dönemde milli burjuvazi ve sermaye destekleme çalışmalarının yanında yeni kurulan devletin ideolojisinin aktarımı da kurucuların önceledikleri hususlardan biri olmuştur. Duvarger'e (Akt. Özçelik, 2010) göre bu durum 'tek parti rejimi milletin eğitimi için zorunlu bir geçiş' aşaması olarak görülmesinden kaynaklanmaktadır. Bu noktada eğitimin işlevleri üzerinden önem atfedilen bir çaba olduğu görülmektedir.

Büyük Buhran döneminden sonra dünyada yaşanan ekonomik krizle birlikte Türkiye'de karma ekonomik anlayışa geçilmiştir. Devletin ekonomik faaliyetlerde rol üstlenmesiyle birlikte eğitim politikalarında da değişimler kendini göstermeye başlamış öğretmen yetiştirmeye yönelik çabalar artmıştır. Bu çabanın nedeni 1927 nüfus sayımına göre ülke nüfusunun %90'ının okuma yazma bilmemesiydi (Soydan, 2013). Ancak bu çabalar istenilen sonucu vermemiştir. Bunun nedeni ülke nüfusunun yaklaşık %75'inin köylerde yaşamasıydı (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2021). Konuyla ilgili problemi ve çözüm yolunu iyi etüd eden dönemin Temel Eğitim Müdürü İsmail Hakkı Tonguç ve Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel'in çabalarıyla 1940 yılında sorunu kaynağından çözmek amacıyla Köy Enstitüleri kurulmuştur (MEB, 2021). Köy Enstitüleriyle birlikte çağ nüfusun eğitime erişimi noktasında büyük bir adım atılmıştır. Ancak İkinci Dünya Savaşı sonrası uluslararası düzeyde yaşanan gelişmelerin ekonomik yapısı güçlü olmayan Türkiye'nin iç politikalarında da etkileri kendini göstermektedir. Savaş sonrası galip ülkeler ve nükleer silaha dayalı 'süper güç'lerin, uluslararası düzeyde kendi para birimlerinin kabulünü sağlamak adına geliştirdikleri politikaların Türkiye'deki yansımalarından birininin de Köy Enstitüleri'nin kapatılması olduğu

söylenebilir. Türkiye’de eğitime yönelik negatif statü anlayışının pozitif statü anlayışına dönüştüğü dönem 1961 Anayasası ile başlar. 1961 Anayasası, 1949’da kabul edilen İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi’ni (İHEB) temel alan bir Anayasa’dır. “İnsan haklarına dayanan” (Anayasa, 1961, m. 2) ve eğitimin ‘devletin bir ödevi’ olarak tanımlandığı Anayasa’nın 10. maddesinde temel hak ve özgürlükleri “sınırlayan siyasi, iktisadi ve sosyal bütün engelleri” kaldırmayı sosyal hukuk devletinin görevi olarak tanımlar . 1961 Anayasası’yla Türkiye’deki eğitim anlayışında daha önce ikinci dönem olarak ifade edilen dönemin yasal olarak en üst düzeyde temellendirildiği görülmektedir. Sadece ifade edilen hükümlerle değil, Anayasa’nın 65. maddesiyle milletlerarası andlaşmalara da kanun hükmü verilmiştir . Her ne kadar 1961 Anayasası temel hak ve özgürlükler noktasında özgürlükçü bir yapıya sahipse de 1971 Muhtırası ile özgürlükçü yapı büyük ölçüde daralmıştır (Keskin, 2020).

Eğitim hakkı kavramının Türkiye’de gelişiminde üçüncü dönem 1980’den sonrasına denk gelir. Bu dönemde 24 Ocak Kararları’yla ekonomi politikalarında karma ekonomi anlayışından serbest piyasa ekonomisine geçilmiştir. . Bu anlayışın yansımaları 1982 Anayasası’yla da anayasal bir boyut kazanmıştır. Neoliberal etkilerin öne çıkması ve piyasanın öncelenmesiyle daha önce 1961 Anayasası’nda ‘insan haklarına dayanan’ (1961, m. 2) anlayış ‘insan haklarına saygılı’ (1982, m. 2) hale gelmiştir. İki ifade arasında fark olup olmadığı hakkında tartışmalar halen devam etmektedir (Yanık, 2008). Özbudun (2014, s. 109) ve Gözler (2015, s. 54) iki ifade arasında temel bir fark olmadığını ifade ederken Soysal (1997, s. 129) anayasanın bütünü düşünüldüğünde 1982 Anayasası’nın temelde huzur ve toplumun öncelenmesi gibi gerekçelere dayandığını, 1961 Anayasası’nın ise insan haklarını temel olarak kabul ettiğini ifade etmiştir. Bunun dışında ikinci (eğitim hakkı gibi) ve üçüncü (dayanışma hakkı gibi) kuşak içinde yer alan bazı temel hakların talebe dayalı olmasının 1982 Anayasası’ndaki saygılı ifadesine farklı bir boyut kazandıracağı da düşünülebilir. Eğitim hakkını “devletin ödevi” (1961, m. 50) olarak gören anlayış eğitimi talep olmasa da sağlamak durumundayken, “kimse eğitim öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz” (1982, m.42) anlayışı eğitimi, eğitim alacakların ‘talebine dayalı’ bir boyuta taşıdığını ifade etmek mümkündür.

Eğitim Hakkının Yasal Temelleri

Yukarıda eğitim hakkı kavramının tarihsel süreçte gelişimi hakkında bilgi verilmeye çalışılmıştır. Her ne kadar tarihsel süreçte bazı yasal gelişmelere değinildiyse de eğitim hakkına ilişkin yasal zemin verilenlerle sınırlı değildir. Bu başlık altında uluslararası ve ulusal düzeyde eğitim hakkıyla ilgili mevzuat incelenmiştir.

Uluslararası Yasal Metinlerde Eğitim Hakkı

Uluslararası düzeyde eğitim hakkına ilişkin ilk metin Türkiye tarafından da kabul edilen (1949) İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'dir (İHEB). İHEB'in 26. maddesinde eğitimin herkesin hakkı olduğu ve temel öğrenimin zorunlu ve parasız olması gerektiği ifade edilmektedir. Aynı maddenin ikinci bölümünde "eğitim, insan kişiliğinin tam geliştirilmesine, insan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır" ifadesi yer almaktadır. Eğitimin insanın gelişimine ve temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmesine yönelik olması yönündeki amaç ifadesi eğitimin bireylerin gelişimini önceleyerek üretime dayalı işgücü oluşturma ve sermaye odaklı dışsalılıklarından arındırılmasıyla ilişkilendirebilir.

Türkiye'nin 20 Mart 1952 tarihinde onayladığı İnsan Hakları Avrupa Sözleşmesi (İHAS) Ek Protokol'ünde kimsenin eğitim hakkından yoksun bırakılamayacağı ifade edilmiştir. İHAS'ın eğitim hakkının vurgulandığı ikinci maddesinin devamında "ana ve babanın bu eğitim ve öğretimin kendi dini ve felsefi inançlarına göre yapılmasını sağlama haklarına saygı gösterir" ifadesi Tevhid-i Tedrisat Kanunu'na (1340) aykırı bulunmadığı için onaylamıştır

Bir diğer uluslararası metin 20 Kasım 1959 tarihli Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi'dir (BMÇHB, 1959). Çocuk Hakları Bildirgesi'nin yedinci ilkesinde eğitimin "en azından ilköğretim aşamasında ücretsiz ve zorunlu" olması gerektiği ifade edilmiştir. Eğitimde eşitlik, toplumsal sorumluluk ve "yararlı bir toplum üyesi" olması vurgusuyla çocuğun çıkarları gözetilerek toplum ve kamu makamlarının "çocuğun bu haktan yararlanma olanaklarını" artırması ilkesi benimsenmiştir (BMÇHB, 1959).

Birleşmiş Milletler Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme'nin (1960) dördüncü maddesinde de yine ilköğretimin zorunlu ve ücretsiz olması dile getirilmiştir. Bunun

yanında aynı maddede devletlerine “aynı düzeydeki tüm kamu eğitim kurumlarında eğitim standartlarının ve yine sağlanan eğitimin niteliğine ilişkin koşulların eş değer olmasını güvence altına” alması gereği üzerinde durulmuştur. Devletlere eğitim hizmetinin sunumunda pozitif yük yüklemesinin yanında eğitimin niteliğinin de eşitlik temelli belirli bir standartta olması gerektiği ifade edilerek devletler tarafından sunulacak hizmetin şekliyle ilgili vurgu yapılmıştır.

Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi’nin (1966) 13. maddesinde ilköğretimin zorunlu ve parasız olması esas alınmakla birlikte daha “üst düzey eğitimin de ücretsiz olarak yaygınlaştırılması” hükmü vardır. Türkiye, sözleşmenin ilgili maddesinin üç ve dördüncü paragraflarının Türkiye Cumhuriyeti 2003 yılında Anayasa’nın 3,14 ve 42. maddeleri hükmü çerçevesinde uygulanacağı çekincesiyle sözleşmeyi kabul etmiştir. Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi eğitim hakkının sadece ilköğretimde ücretsiz olmasını değil ileriye dönük üst öğrenimlerinde ücretsiz yapılması yönünde çalışmaları da kapsamı yönüyle ayrıca önemlidir.

Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin (UNICEF, 1989) 28. maddesi daha önce verilen sözleşmelerdeki gibi ilköğretimin herkes için zorunlu ve parasız olması hükmünü içerir. Bunun yanında eğitimin bütün çocuklar için elde edilebilir hale getirilmesi ve yüksek öğretimin de yetenekleri doğrultusunda herkese açık hale getirilmesini ifade etmektedir.

Uluslararası metinlerin tamamında eğitim hakkıyla ilgili özellikle ilköğretimin ücretsiz, zorunlu ve nitelikli olması gerektiği üzerinde bir uzlaşma söz konusudur. Bunun yanında eğitime erişimde imkanların ve standartların devlet tarafından olumlu yönde geliştirilmesi ve sağlanması vurgusu da göze çarpmaktadır. 1948 yılından günümüze doğru gelindikçe eğitim hakkı kavramının sürekli geliştiği nitelikli, erişilebilir ve kamu eliyle parasız yapılması istisnasız bütün metinlerde vurgulanmıştır. Öte yandan İHEB’in kabulünden günümüze ekonomi politikalarında yaşanan neoliberal değişimin aksine bir akış gözlemlenmektedir. Ancak neoliberal politikaların gelişiminde toplumlara etki eden ekonomiler hızlanan bilgi akışıyla bireylere etki eden yapıya evrilmiştir. Bu yönüyle eğitim hakkıyla ilgili uluslararası düzlemde görülen yaklaşık 75 yıllık gelişimi ile toplumların ekonomi politikalarına dayalı dönüşümü aynı hızda değildir. Hak talebiyle doğrudan ilişkili eğitim hakkı anlayışının aldığı yol araçsallaştırılmasıyla ters

orantılıdır. Daha açık ifade etmek gerekirse İHEB'in kabulünden bu güne uluslararası düzeyde devletler eğitimi ekonomik gelişim odaklı bir araç olarak kullanmışlardır. Bu nedenle uluslararası düzeyde eğitim hakkına ilişkin yasal metinlerde yer alan uzlaşıya dayalı anlayış da yine uluslararası düzeyde geliştirilmeye ve genişletilmeye çalışılmıştır.

Ulusal Yasal Metinlerde Eğitim Hakkı

Ulusal metinlerde daha önce anayasal düzeyde ifade edilen 1921 ve 1924 Anayasalarına değinilmeyecektir. Eğitim hakkı kavramının dile getirildiği ilk anayasa 1961 Anayasası'dır (1961, m. 50). 1961 Anayasası'nda eğitim ve öğrenim “devletin başta gelen” ödevlerinden biri olarak görülmüştür. Bunun yanında ilköğrenim herkes için mecburi tutulmuş, “maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin, en yüksek öğrenim derecelerine kadar çıkmalarını sağlama amacıyla burslar ve başka yollarla gerekli yardımlar”ın yapılacağı ifade edilmiştir (1961, m. 50). Bunun yanında ikinci maddede insan haklarına ve anayasanın başlangıcında yer alan “İnsan hak ve hürriyetlerini, millî dayanışmayı, sosyal adâleti, ferdin ve toplumun huzur ve refahını gerçekleştirmeyi ve teminat altına almayı mümkün kılacak demokratik hukuk devletini bütün hukukî ve sosyal temelleriyle kurmak” amacına dayanan bir Anayasa'dır (1961, m. 2). Ayrıca 14. maddede herkesin “maddi ve manevi varlığını geliştirme hakkına ve kişi hürriyetine” sahip olduğu vurgulanmıştır.

Eğitime ve insan haklarına dair Anayasa'nın devlete yüklediği pozitif statünün yanında Anayasa'nın 65. maddesinde “usûlüne göre yürürlüğe konulmuş milletlerarası andlaşmalar kanun hükmündedir” ifadesiyle İHEB ve İHAS gibi uluslararası sözleşmelere kanun hükmü verilmiştir (1961). Bu durum ‘insan haklarına dayanan’ Anayasa'nın ruhunu ortaya koymaktadır. 1961 Anayasası aynı zamanda planlı kalkınma döneminin de başlangıcıdır (1961, m. 129).

Kronolojik olarak 1961 Anayasası'ndan hemen önce kabul edilen 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu dönemin planlama yaklaşımına ilişkin izler taşır. İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun kabul edildiği zaman (1961) yürürlükte olan 1924 Anayasası'nın eğitimle ilgili 87. maddesinin uygulanmasına ilişkin gerekli örgütlenme, program ve bütçe sistemini açıklayan bir kanundur. Zorunlu ilköğretimin uygulanabilir hale dönüşmesini sağlamıştır. Bunların yanında 222 Sayılı Kanun engelli öğrencilere (1961, m. 12), okul öncesi eğitime (m. 13) ve öğrencilerin sağlıklı beslenmelerine

ilişkin (m. 28, 68) hükümler içermektedir. Bu yönüyle 222 sayılı Kanun eğitim hakkının sadece okul açmak ve öğretmen temin etmekten öte tedbirler almayı gerektirdiğinin (Küçüker, 2021) ifade etmesiyle ayrıca önem taşır.

Eğitim hakkı ve Türk eğitim sistemiyle ilgili önemli metinlerden biri de 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'dur (1973). 1739 Sayılı Kanun eğitim sistemini kuran kanundur. Kanunda Milli Eğitim sisteminin genel amacı iyi insan, iyi vatandaş, iyi meslek elemanı yetiştirmek ve böylece “Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı” (1973, m. 2) yapmak olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte eğitim sisteminin ilkeleri de 1739 sayılı kanunla belirlenmiştir. Bu ilkeler; genellik ve eşitlik, ferdin ve toplumun ihtiyaçları, yöneltme, eğitim hakkı, fırsat ve imkan eşitliği, süreklilik, Atatürk İnkılap ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği, demokrasi eğitimi, laiklik, bilimsellik, planlılık, karma eğitim, eğitim kampüsleri ve okul ile ailenin işbirliği ve her yerde eğitim olarak 14 tanedir (METK, 1973). Eğitim hakkına ilişkin yedinci maddede “İlköğretim görmek her Türk vatandaşının” hakkı olarak görülmüş ve “ilköğretim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde” yararlanacağı ifade edilmiştir.

Eğitim hakkına ilişkin 1982 Anayasası'nın 42. maddesinde “Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun” bırakılamayacağı ifade edilmiştir . Bunun yanında “eğitim ve öğretim bütün vatandaşlar için” zorunlu tutulmuş ve devlet okullarında parasız olacağı belirtilmiştir. “Devletin gözetimi ve denetimi altında” yürütülecek eğitim öğretim faaliyetleri “Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre” yapılması vurgulanmıştır. Devlet denetimi çocukların korunmasına yönelik bir yaklaşım olarak daha önceki anayasalarda da belirtilen bir husustur. Devletin, “maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları” yapacağı belirtilmiştir. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencileri de metnin içinde belirterek özel eğitim ihtiyacı olanların topluma yararlı olacağı tedbirlerin alınacağı belirtilmiştir. Eğitimde anadile ilişkin uluslararası andlaşmalarda yer alan hükümler saklı kalmak koşuluyla Türkçeden başka bir dilin eğitim öğretimde kullanılamayacağı ifade edilmiştir. Anayasa'nın aynı maddesinde “öğrenim hakkının kapsamının kanunla tespit” edilip düzenlemelerin buna göre yapılacağı hükmü vardır. İkinci fıkradaki hükümden yola çıkarak mevzuat üzerinden ‘öğrenim hakkı’nın ilkeleri ortaya konulabilir.

Anayasa'nın (1982) eğitim hakkıyla ilgili ilkelerinde eğitimin zorunluluğu, genelliği, eşitliği ve devlet okullarında parasız olması eğitimin kapsayıcılığı anlamında büyük önem taşır. Ancak eğitim hakkının tam olarak tesisi devlet okullarında parasız eğitimle değil çağdaş nitelikli parasız eğitimle olur. Yukarıda eğitim hakkının gelişimi incelenirken sadece Türkiye örneğinde değil uluslararası boyutta da eğitimin niteliğinden çok işlevinin ön planda tutulduğu görülmektedir.

Anayasa'nın (1982) eğitimi dolaylı yünden etkileyen maddeleri de bulunmaktadır. Bu maddelerden biri 90. maddedir. 90. maddeye göre “Usulüne göre yürürlüğe konulmuş Milletlerarası andlaşmalar kanun hükmündedir”. Aynı maddede “temel hak ve özgürlüklere ilişkin milletlerarası andlaşmalarla kanunların aynı konuda farklı hükümler içermesi nedeniyle çıkabilecek uyuşmazlıklarda milletlerarası andlaşma hükümleri esas” alınacağı belirtilmiştir. Son fıkradaki ifade temel hak ve özgürlüklere ilişkin uluslararası andlaşmaları anayasa ile kanun arasında bir yerde konumlandırmıştır. Eğitim hakkı üzerinden değerlendirildiğinde, TBMM tarafından kabul edilmiş uluslararası andlaşmalardaki normların bağlayıcılığının somut bir ifadesidir.

Bununla birlikte 1982 Anayasası'nın 13. maddesinde temel hak ve özgürlüklerin kısıtlanmasına ilişkin çerçeve belirlenmiştir. Kısıtlamaların “özlerine dokunulmaksızın yalnızca Anayasanın ilgili maddelerinde belirtilen sebeplere bağlı olarak ve ancak kanunla” sınırlanabileceği ifade edilmiştir. Bunun dışında yapılacak kısıtlamanın da belirli bir ölçü içinde yani “Anayasanın sözüne ve ruhuna, demokratik toplum düzeninin ve lâik Cumhuriyetin gereklerine” aykırı olamayacağı belirtilmiştir. Temel hak ve özgürlüklerin kısıtlanmasına ilişkin 1961 Anayasası'nın 11. maddesinde kanunun temel hak ve özgürlüklerin özüne dokunamayacağı şekliyle ifade edilmiştir. İki Anayasa karşılaştırıldığında ‘ölçülülük’ ilkesinin benimsendiği 1982 Anayasası'nın 13. maddesinde sınırlama; kanuni, meşru amaç ve demokratik toplum düzeninin gereklerine uygunluk ve ölçülülük olarak üç temel üzerine oturtulmuştur. 1961 Anayasası'nda ise benzer sınırlama sebepleri üzerine kurulu olsa da sınırlama yapacak kanunun “temel hak ve özgürlüklerin özüne” dokunamayacağı belirtilmiştir. Bu yönüyle 1961 Anayasası'nın 1982 Anayasası'na göre temel hak ve özgürlüklere ilişkin sınırlama gerekçelerinin daha evrensel olduğu söylenebilir.

Anayasa'nın (1982) kabulünden bu yana 1995, 2001, 2004, 2010 ve 2017 yıllarında bazı değişiklikler kabul edilmiştir. Bu değişikliklerden 2017 yılındaki değişiklik hariç diğerleri Avrupa Birliği'ne (AB) üyeliğe dönük AIHS'e uyum amaçlı özgürlükleri genişletmeyi hedefleyen değişikliklerdir (Yokuş, 2020). 2017 Anayasa değişikliğinde ise otoriteyi güçlü kılan bir değişim söz konusudur. Bu değişimlerde AB üyeliğinin ön plana çıkmasıyla 1982 Anayasası'nın temel hak ve özgürlüklere yaklaşımı arasındaki uyumsuzluğun neden olduğu söylenebilir. Örneğin 1982 Anayasası'nın güvenlik ve kamu düzeni odaklı 13. maddesinde 2001 yılında yapılan değişiklikle, temel hak ve özgürlüklerin tümü için geçerli olacak şekilde nesnel sınırlama nedenleri için her hakkın bir özü olduğunu kabul eden bir yapıya dönüşmüştür (Yokuş, 2020).

Anayasa'nın yaklaşımı doğal olarak eğitim hakkına ilişkin devletin üstleneceği yükümlülüğe de etki eder. 1982 Anayasası eğitim hakkını 'belli bir zamanda mevcut olan eğitim kurumlarına erişimin sağlanmasını güvence altına almak' olarak yorumlanmaktadır (Arslan vd., 2014). Eğitime erişimin güvence altına alınması ile belli bir zamanda mevcut olan eğitim kurumlarının eşleştirildiği yaklaşımda erişimin sağlanması bir yönüyle eğitim hakkına işaret eder. Ancak eğitimin hayatın aktif ve sürekli değişen yapısı içinde güncellenmesi gereken bir yapıya sahip olduğu düşünülürse 'mevcut eğitim' kurumlarının da güncel ve çağdaş olmasının güvence altına alınması eğitim hakkıyla doğrudan ilgilidir. Eğitime yapılan yatırımların eğitim hakkıyla ilişkisinin bir göstergesi de bu noktada kendini göstermektedir. Farklı SED'e sahip insanların eğitim hakkına erişimi; devlet tarafından eşitsizliklerin giderilmesi aynı fırsatı sunmakla değil, aynı imkanı sağlamakla mümkündür.

Genel anlamda eğitim hakkı kavramına yönelik gelişmelerin odağında ekonomik yapının etkileri kaçınılmazdır. Ancak hem ulusal düzeyde hem uluslararası düzeydeki tüm yasal metinlerde, devlet ekonomilerine yük getirdiği halde özellikle ilköğretim düzeyine yönelik eğitimin 'zorunlu' ve 'parasız' olması vurgulanmıştır. Bu yaklaşıma istinaden Yolcu (2007) yasal metinlerde ilköğretimden sonraki eğitim düzeylerinde bireylerin yetenek ve ilgilerine göre yararlanmaları ifade edildiği halde, ilköğretimin 'zorunlu ve parasız' olması vurgusunun nedenini sormuştur. Yolcu, sorunun cevabını zorunlu eğitimin içeriğinde amaçlanan birey-devlet ilişkisinde aramak gerektiğini ifade etmiştir. Bireyin kişiliğinin tam ve özgürce gelişeceği bir toplumsal düzene ihtiyaç duyması, toplum düzenine ve kurallarına uymayı da içerir. Bu noktada kişilerin gelişimi

ile toplumun gelişimi arasında sağlanacak hukuksal meşruiyetin öneminden bahsetmek mümkündür. Milli Eğitim sisteminin amaçları yasal metinler üzerinden değerlendirildiğinde toplumu ve sistemi önceleyen başlıklar göze çarpmaktadır. Akın (2015, s. 10), Türk eğitim sisteminin genel amaçlarını incelerken üç temel başlıktan birini de ‘iyi yurttaşlar yetiştirmek’ olarak belirlemiştir. Bu durumda kişisel bir hak olan eğitim hakkının devletler tarafından bireylerin kişisel gelişiminden çok, toplumsal gelişiminin ve ‘iyi yurttaş’ olmanın temel alındığı sonucuna ulaşılabilir.

Temel bir hak olarak eğitim hakkı da diğer bütün haklar gibi hukuksal düzlemde bir zemine oturur. Meşru hakkın sahibiyle devlet arasındaki ilişki ise bireysel anlamda eşitliğe vurgu yapar. Bu yönüyle eşitlik ise “herkese aynını değil, herkese kendine düşeni verme” (Suum-cuique) ile ilgilidir (Gören, 2016).

Herhangi bir hakla ilgili hukuksal düzenlemelerin meşru ve toplumsal uzlaşısı noktasında yapısını hakların tüm bireyler için eşitlik temelinde uygulanması belirler. Her ne kadar yasal zeminde tesis edilmişse de bireysel hak ve özgürlükler noktasında birey devlet ilişkisinin özünde bireyin devlete karşı güç dengesinde korunması eşitlik ilkesi ile mümkündür

Eğitimde Eşitlik

Eşitlik kavramı temel hak ve özgürlükler içinde önemli bir yere sahiptir. Toplum içindeki bireylerin her biriyle ilişkileri noktasında tartışılan bir kavram olarak sosyolojik, hukuksal ve ekonomik boyutları olan ve bunun yanında birçok disiplinde tartışılan bir kavramdır. Türkçe sözlüğünde eşitlik: “Denklik, müsavilik, müsavat, muadelet” ve “kanunlar yönünden insanlar arasında ayırım bulunmaması durumu” (Türk Dil Kurumu [TDK], 2022) olarak tanımlanmaktadır. Tanımdan da anlaşıldığı üzere eşitlik kavramının anlamlandırılması kanunlarla ilgilidir. Sartori’ye göre (Akt. Baltacı, 1996) herkese eşit paylar ve aynılara aynı yani eşitlere eşit ve eşit olmayanlara eşit olmayan paylar verilmesi olarak ölçütlendirilmiştir. Eşit olmayanlardan kasıt, ‘doğal’ uygun farklılıklara eşit olmayan, herkese liyakatına göre, herkese ihtiyacına göre ve eşitsizliklerin derecesi nispetinde paylar olarak ifade edilmektedir. Bu noktada eşitliğin tanımında yaşa, cinsiyete, ekonomik ve sosyal duruma kısaca bireysel farklılıkların tamamına vurgu yapılmaya çalışıldığı görülmektedir.

İnsanlık tarihi boyunca kavramın gelişimi öncelikle doğal şartlardan ve sonrasında toplumsal örgütlenmelerin gelişimiyle, sosyal durumlardan etkilenecek iki biçimde kendini göstermektedir (Rousseau, 2003, s. 25). Bireylerin biyolojik yapısına dayalı yaşlı, genç, erkek, kadın gibi farklı durumların kapsamı olarak düşünülebilecek doğal şartlardan çok, doğal şartların da etkilendiği toplumsal durumların eşitlik/eşitsizlik tartışması çalışmanın konusuyla ilgilidir. Bu yönüyle hak kavramının ortaya çıkış dinamikleri ile eşitlik kavramının dinamikleri paralellik gösterir. Ancak sözlükte kelime olarak tanımlansa da kavramsal olarak eşitliğin günümüzde dahi uzlaşmış bir tanımı yoktur (Özsoy, 2002). Daha önce hak kavramının ortaya çıkışında mülkiyet ilişkisinin bağına değinilmiştir. Eşitliğin tarihsel boyutu değerlendirildiğinde hak-mülkiyet ilişkisi daha anlaşılır bir boyut kazanacaktır. Zira kronolojik olarak hak kavramı toplumlarda ortaya çıkan eşitlik/eşitsizlik tartışmalarının kurumsallaşması sonucunda ortaya çıkmıştır. Eşitliğin olduğu (ya da eşitsizliklerin olmadığı) bir toplumda hak kavramının tartışılmasının bir anlamı olmayacaktır. Turner'ın (1997, s. 30) ifade ettiği gibi paylaşacak zenginliğin olmadığı yerde eşitlik talebinin de anlamı yoktur.

Tarihsel Süreçte Eşitlik/Eşitsizlik Kavramı

İlk toplumların yaşamları temel gereksinimler üzerine kurulu avcı toplayıcı bir yapı arz etmektedir. Sonrasında ekip biçme yani tarım devrimiyle birlikte toprağın vaz geçilmez nimetleri toplum ve aile yapısını etkilediği gibi ilk hukuk sistemlerini doğurdu (Rousseau, 2003). Tarlada çalışanla tarla sahibi arasındaki eşitlik bozulurken eşitsizliğin belirleyici unsuru tarlaya sahip olma yani mülkiyet haline gelmiştir. Bu durum doğal eşitsizlikleri de körükleyen bir yapıya sahiptir. Örneğin, ilk topluluklar ve feodal anlayışta kadının tarlada çalışacak insan gücünü sağlamak adına sunacağı katkı çocuk yapmak ve evde kalmak olacaktır. Ekonomik yapıyı etkileyen boyutuysa üretim için ihtiyaç duyulan üretim araçlarının yapımı ve geliştirilmesi şeklinde kendini gösterecektir. Bu yönüyle işbölümünün ve toplumsal tabakalaşmanın başlaması ve bu sosyal yapının yüzyıllar boyunca gelecek nesillere aktarımıyla toplumsal sınıfların alt yapısını oluşturacaktır. Bu süreçte insanların toprak sahiplerine yönelik bakış açısının belirli bir düzene oturtulabilmesinde en etkili araç ise din yoluyla 'ilahi kaynaklı' meşruiyetin oluşturulması şeklinde kendini gösterecektir (Yurtsever, 2015). Bunun en

iyi örnekleri ilk devlet yapılarında devletin başındaki insanların Nemrut ya da Firavun gibi tanrısallaştırılmış ya da yarı tanrı krallar olmasıdır.

Eşitsizliklere ilişkin meşru zemin arayışı yönetsel kaygılardan kaynaklıdır. Yönetsel olarak mülkiyete dayalı eşitliğin olmadığı bir toplumda amaç birlikteliğinin sağlanabilmesi somut olanla sağlanamaz. Zira bu tarz bir toplumda eşitsizlik somut materyalin yani mülkiyetin belirli bir gruba ait olması ve diğerlerinin bu kaynağa erişemeyip emeğiyle var olabilmesinden kaynaklanmaktadır. Hak kavramında ifade edildiği gibi doğal hukuk teorilerinde mülkiyet doğal bir hak olarak görülür ve bununla birlikte maliklerin bu durumu ilahi adaletle açıklanırsa emek sınıfının payına düşen de ‘hakkına razı olmak’tır. Avrupa’da reform hareketlerinin ardından Protestanlığın emek kesiminde yükselişine en çok destek veren kesimin burjuvazi olmasının (Weber, 1999, s. 67) nedeni burjuvaziyle emek kesimi arasındaki eşitsizliğin devam edebilmesi için burjuvazinin, emek kesiminde hakkına razı olma eğiliminin devam etmesini istemeleridir.

Orta çağda daha da belirginleşen toplumsal sınıfların Hint, Yunan, Mısır gibi farklı uygarlıklarda gelişen tanrı-kral alt yapısı önce toplumsal yapıda sonra aile yapısında iyiden iyiye yerleşik bir hal almıştır. Sanayi Devrimi’yle ‘güç’ kavramının ilahi boyutu bireylerin inanışına bırakılmışken, gücün maddi anlamı ağır basmıştır. Nietzsche’nin (2011, s. 97) ‘tanrı öldü’ metaforuyla ifade ettiği gibi metanın tanrısallaşmasının ve metafiziğin yerini soyutlaştırılan devlet ve iktisadın almasının yolu açılmıştır. Emeğiyle var olanlar ve sermayesiyle hükmedenler arasında yönetsel bağın gelişimi sınıfsaldır. Toplumsal yapıda meydana gelen bu “ayrışma sosyo-kültürel farklılaşma bağlamında değil toplumsal bölünmenin bir türü” (Ünal ve diğerleri, 2010, s. 13) olarak kendini göstermektedir.

Avrupa’da ayrışmanın neden olduğu toplumsal sınıflar mutlak (Hint kast sistemindeki gibi) bir yapıda değildir. Bunun yanında Sanayi Devrimi’yle felsefi bir teori olmaktan çıkıp uygulanmaya başlanan liberal görüşün özgürlük ve eşitlik vurgusu (Dündar, 2010, s. 34) toplumda var olan sınıf olgusunun temel nedeni mülkiyet hakkı üzerine kuruludur. Özgürlük ve eşitliği sağlamak adına liberal görüşün insanlara sunduğu şey ise ‘fırsat eşitliği’ olmuştur. Toplumsal tabakalaşmayla başlayan sürecin ayrılmaya ve nihayetinde sınıflara evrimi sürecinde zenginliklerin kaynağı sömürü, toprak ya da fabrika olabileceği gibi belirli sınıfların bu değişimle ön plana

çıkması/fırsat yakalaması ve zenginleşmesi mümkün olmuştur (Weber, 1999, s. 67). Yakalanan fırsatlarla zaman zaman el değiştiren zenginliğin burjuvazinin emekçi kesimle ilişkilerinde bir fark yaratmadığı gibi iki kesim arasında kaynakların hakkaniyetli dağılımına ilişkin farklar uçuruma dönüşmeye başlamıştır. Özsoy (2002) bir usamlama olarak hakkaniyetle eşitsizliğin karşıtlığına değinir ve söz konusu karşıtlığı ise kaynakların bölüşümü noktasında eşitliğin sağlanmasının mümkün olmadığı varsayımı, eşitliğin sağlanmasına ilişkin “hak gözetme, hakkaniyet ve adaletle ilgili” bir tartışmaya neden olduğunu ifade etmiştir. İnsanlara verilen eğitimin niteliği ise bu tartışmaların çözümü ile yeniden üretimi arasında bir noktadadır. Eğitimin kitleselleşmeye başladığı Sanayi Devrimi’nde burjuvazinin eğitime duyduğu ihtiyaç sınıf ayrımının okul yoluyla kurumsallaşması anlamı taşır. Bowles ve Gintis’a göre (2011, s. 11) toplumun ve özellikle emekçi kesimin eğitime yönelik inancının kırılmaması, kapitalist düşüncenin eğitime yüklediği meritokratik misyonla ve eşit fırsat yaklaşımıyla sağlanmıştır.

Tarihsel süreçte gelişimi incelenen eşitlik/eşitsizlik kavramının toplumlarla yönetimler arasındaki ilişkisi ise hukuksal boyutunu gösterir. Bireylerle devlet arasındaki meşruiyet zeminin eşitlik kavramı üzerinden gelişimi ise ayrı bir başlık altında verilmiştir.

Eşitlik Kavramının Hukuksal Boyutu

Günümüz hukukunun gelişimine bakıldığında eşitliğin ölçütlendirilmesinde hem doğal hem de pozitivist hukuk yaklaşımlarının etkili olduğu söylenebilir. Doğal hukuk, ideal ve ‘olması gereken’ üzerine inşa edilmişken pozitivist hukuk ‘olan’ üzerine kuruludur (Öğütçü, 2005). Her iki yaklaşımın da belirleyici yönü bireyler arası, bireyle devlet arası ve devletlerle devlet arası ilişkilerin toplumsal uzlaşıya dayalı olmasıdır. Ancak bu ilişkilerde belirleyici unsur egemenler ve egemenlere yakın olanlardır.

Hukuk sistemiyle toplum arasındaki ilişkiye bakıldığında liberal teorilerde hukuk toplumsal taleplere verilen bir karşılık olarak değerlendirilir (Gordon, 2006). Gordon’a (2006) göre bu talepler “devletten bazı avantajlar isteyen çıkar gruplarının” talepleridir. Bu çıkarlar ise doğal olarak ekonomik çıkarlardır. Son dönem hukuk sisteminde dahi kapitalist ekonominin hâkim olduğu sistemlerde hukuk sisteminin araçsalcı yapısı ancak uluslararası düzeyde kabul edilmiş temel hak ve özgürlüğe ilişkin

antlaşmalarla eşitlenmeye çalışılmıştır. Günümüz devlet hukuk yapılarının ve ekonomik sisteminin bu eşitliksiz yapısının bireyler açısından hak arayışı yönündeki maliyetleri ise ayrıca bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Bu yönüyle eleştirel hukuk teorisyeni Kennedy'nin (Akt. Akman, 2012) mevcut hukuk sisteminin politik olduğu ve hukukun teşkilinde tarihsel, politik, ekonomik, sosyal ve kültürel yapıların göz önünde bulundurulması gereğine yönelik eleştirisinin önemi büyüktür. Eşitliğin/eşitsizliğin yasal olarak ifadesinin bireylerce anlamlandırılması için öncelikle kavramların hukuksal olarak kaynağı hakkında fikir sahibi olmak gerekir.

Uluslararası Yasal Metinlerde Eşitlik

Yasal metinlerde eşitlik kavramı ilk kez 1776 yılında Amerikan Bağımsızlık Bildirisi'nde (Jefferson, 1776) dile getirilmiştir. Bildiri'de “tüm insanların eşit yaratıldığını, Yaradanları tarafından kendilerine devredilemez hakların verildiğini ve bu hakların yaşam, özgürlük ve mutluluğa erişme haklarının bulunduğu gerçeklerinin apaçık ortada olduğunu kabul ediyoruz” ifadesiyle eşitliğin ve bazı temel hakların dile getirildiği görülmektedir (1776). Bildirgenin en önemli vurgusu eşitlik üzerine kurulu olsa da ABD'de köleliğin kaldırılması 1865 yılında resmîyet kazanmıştır (Kemiksiz, 2021, Mızrak, 2017). Buna rağmen fiili olarak özellikle siyahilere yönelik ayrımcı politikaların 1960'lara kadar devam ettiği yasal olmasa da uygulamada günümüzde dahi bu konuda ayrımcılık yapıldığına ilişkin tartışmalar halen devam etmektedir (Kemiksiz, 2021, Mızrak, 2017). Farklı boyutta tartışmalar yürütülse de ABD'nin kuruluşunda göçmenlerin etkisi, göçmenlerin kıta avrurasında sahip olamadığı toprağa yeni dünyada bedelsiz sahip olması ve bu göçmenlerin ülkenin kurucu unsuru olması düşünüldüğünde, bildiride bahsedilen eşitlikten kastın fiili muhatabının çiftlik sahipleri olduğu düşünülebilir. Bu varsayıma istinaden siyahilere yapılan ayrımcılığın nedeni ise bu bağlamda değerlendirilebilir.

Eşitlik kavramıyla ilgili ikinci önemli gelişme ise Fransız Devrimi ve bunun bir sonucu olarak Fransız Yurttaş ve İnsan Hakları Bildirisi'dir (FYİHB, 1789). Bildirinin birinci maddesinde “İnsanlar, haklar bakımından özgür ve eşit doğar ve yaşarlar. Sosyal farklılıklar ancak ortak faydaya dayanabilir” ilkesi yer almaktadır. Eşitlik ve insan hakları vurgusu önce Avrupa'da ve sonra tüm dünyada karşılık bulmuş bir bildiridir. FYİHB liberalizmin temel ilkelerinin hukuki anlamda oturduğu bir metindir (Ekinci,

2016). Avrupa’da olması ise ABD’de olmasından daha manidar ve sonuçları itibariyle daha büyük bir önem arz etmektedir. Avrupa’daki feodal monarşilerin temellerini sarsan ve insan hakları konusunda günümüz hukuk sistemine yön veren Fransız Yurttaş ve İnsan Hakları Bildirisi eşitsizliklerin tırmanışa geçtiği Sanayi Devrimi sürecinde eşitlik, hak ve özgürlük temelli birçok toplumsal olayın dayanağını oluşturur.

Daha önce hak kavramına ilişkin açıklanmaya çalışılan hukuksal süreçlerin eşitlik kavramı için de geçerli olduğunu söylemek mümkündür. Eşitlik kavramının uluslararası düzeyde kabul görmesi İHEB’le olmuştur. İHEB’in yedinci maddesinde “Herkes yasa önünde eşittir ve ayırım gözetilmeksizin yasanın korunmasından eşit olarak yararlanma hakkına sahip” olduğu ifade edilmiştir (1949). Bunun dışında eşitlik kavramı uluslararası metinlerde hak kavramı ile birlikte kullanılmış olduğundan hak kavramının uluslararası yasal metinleri verilirken ifade edilen metinler eşitlik kavramı için de geçerlidir. Eşitlik, hak ve adalet kavramları arasında toplum içinde kurulan ilişki yasal metinlerde de kendini göstermektedir.

İHAS’ın Ek Yedinci Protokol beşinci maddesinde eşler arasında eşitliğe değinilmiştir (İHAS, 1984). Eşlerin, evlilikte ve evliliğin sona ermesinde medeni hak ve sorumluluklardan eşit bir şekilde yararlanması hükmü kadın erkek ilişkilerindeki eşitlikçi yaklaşıma yönelik düzenlenmesini ifade eder. İHAS Ek 12 Numaralı Protokol’ün (2000) ayrımcılığa yönelik hükümleri, ilkelerinin belirtildiği başlangıç kısmında “tüm insanların hukuk önünde eşit oldukları ve hukuk tarafından eşit derecede korunma hakkına sahip oldukları temel ilkesi” üzerine kuruludur. Ek 12 Numaralı Protokol’ün (2000) birinci maddesi eşitliği sağlamak adına ayrımcılığı yasaklar. Birinci maddede (2000) “hukuken temin edilmiş olan tüm haklardan yararlanma, cinsiyet, ırk, renk, dil, din, siyasi veya diğer kanaatler, ulusal ve sosyal köken, ulusal bir azınlığa mensup olma, servet, doğum veya herhangi bir diğer statü bakımından hiçbir ayrımcılık yapılmadan” sağlanması ve bu kriterler üzerine hiç kimsenin “hiçbir kamu makamı tarafından ayrımcılığa maruz” bırakılamayacağı ifadesi yer alır. İfadelerden anlaşıldığı üzere kanun koyucular eşitliğin sağlanması adına yasal metinlerde geçen ifadeler, eşitsizlikleri oluşturan temellerin ve eşitsizliklerin toplumda yansımaları olan ayrımcılığın altını çizmeye çalışmıştır. Eşitlik kavramının genişliği ve tanımlanmasındaki zorluk bu noktada da kendini göstermektedir.

Ulusal Yasal Metinlerde Eşitlik

Eşitlik kavramı Osmanlı İmparatorluğu'nun ilk anayasası olan Kanun-ı Esasi'nin (1876) 17. maddesinde görülmektedir. 17. maddede “herkesin kanun önünde eşit” olduğu ifade edilmiştir. Ancak beşinci maddede padişahın “mukaddes ve gayri mesul” olduğu belirtilerek kanunun üstünde konumlandırıldığı söylenebilir. Kanun-ı Esasi'yi yürürlükten kaldırmayan 1921 Anayasası için de 17. maddedeki aynı hüküm geçerlidir. İki anayasa arasındaki fark 1921 Anayasasının ilk maddesinde hakimiyetin halka verilmiş olmasıdır.

Yeni kurulan Türkiye'nin cumhuriyet olarak adının konduğu 1924 Anayasası'nın 69. maddesinde “Türkler kanun karşısında eşittirler ve ayrıcalıksız kanuna uymak ödevindedirler. Her türlü grup, sınıf, aile ve kişi ayrıcalıkları kaldırılmıştır ve yasaktır” hükmüyle kanun önünde eşitlik ifade edilmiş ve ayrıcalıkların kaldırılmasıyla da bu durum desteklenmeye çalışılmıştır.

Daha önceki anayasalardan farklı olarak 1961 Anayasası “milletimizi dünya milletleri ailesinin eşit haklara sahip şerefli bir üyesi” olması şeklinde ifade edilen başlangıç ilkeleriyle eşitlik vurgusuna uluslararası düzeyde bir boyut kazandırmıştır. Bununla birlikte 10. maddede temel hak ve özgürlükler noktasında ‘herkes’in siyasi, iktisadi ve sosyal engellerinin devletçe kaldırılacağı ifade edilmiştir . Anayasa’nın (1961) 13. maddesinde ise ‘herkes, dil, ırk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din ve mezhep ayrımı gözetmeksizin, kanun önünde eşittir’ ifadesi ‘hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz’ denilerek hükme bağlanmıştır. Bu haliyle İHEB’in (1949) ikinci maddesinde ifade edilen ‘Herkes, ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasi veya diğer herhangi bir akide, milli veya içtimai menşe, servet, doğuş veya herhangi diğer bir fark gözetilmeksizin işbu Beyannamede ilan olunan tekmil haklardan ve bütün hürriyetlerden istifade edebilir’ hükmüyle paralel bir yapıda olduğunu söylemek mümkündür. Bu yönüyle bahsedilen maddelere istinaden 1961 Anayasası’nın genel yapısı ve ‘ruhu’nun insan hakları ve temel hak ve özgürlükler noktasında uluslararası düzeyde bir yapıya sahip olduğunu belirtmek abartılı bir ifade olmayacaktır.

Yürürlükte olan 1982 Anayasası’nda 10. maddede ‘herkes, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir’ hükmü yine İHEB’in ikinci maddesiyle paralellik

içermektedir. İkinci fıkrasında ‘kadınlar ve erkekler eşit haklara sahiptir. Devlet, bu eşitliğin yaşama geçmesini sağlamakla yükümlüdür. Bu maksatla alınacak tedbirler eşitlik ilkesine aykırı olarak yorumlanamaz’ hükmü bulunmaktadır. Üçüncü fıkrasında ise şu ifadelerle yer vermiştir:

‘Çocuklar, yaşlılar, özürlüler, harp ve vazife şehitlerinin dul ve yetimleri ile malul ve gaziler için alınacak tedbirler eşitlik ilkesine aykırı sayılmaz. Hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz. Devlet organları ve idare makamları bütün işlemlerinde kanun önünde eşitlik ilkesine uygun olarak hareket etmek zorundadırlar.’

İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nda (1961) ilköğretim tanımlanırken ‘kadın erkek bütün Türklerin...’ ifadesi kapsamlı bir çerçeve çizmeye de ilköğretimin bütünü ilgilendiren bir kavram olduğunu belirtmesi açısından önemlidir. 222 sayılı Kanun genel yapıya dönük olması nedeniyle teşkilatı düzenleyen maddelere ağırlık vermiştir. Ancak Türk eğitim sistemimin amaç ve ilkelerin ortaya konduğu 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu (1973) eğitim yaklaşımına yönelik kavramların açıklandığı bir yapıdadır. 1739 sayılı Kanunun ikinci bölümü dördüncü maddede 1961 Anayasası’daki ifade aynen belirtilerek ‘eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz’ ifadesi yer almaktadır. Türk Milli Eğitiminin Temel İlkelerinden ilki olarak belirtilen genellik ve eşitlik ilkesi İHEB’te (1949) belirtildiği haliyle eğitimin ayrımcılık yapmadan bütüncül bir yaklaşım sergilediği görülmektedir.

Temel ilkelerden biri olarak sekizinci maddede ifade edilen beşinci ilke ise ‘fırsat ve imkan eşitliği’dir (1973). ‘Fırsat ve imkan eşitliği’ni düzenleyen sekizinci madde şu şekildedir:

‘Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkan eşitliği sağlanır. Maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır. Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.’

Temel ilkeler içerisinde yerini bulan fırsat ve imkan eşitliğinin ifadesinden yola çıkarak; cinsiyete, maddi imkana, özel eğitim ihtiyacına ve korunmaya muhtaç çocuklara yönelik dezavantajların giderilmesi amacını taşıdığını söylemek mümkündür. Kanunun uygulanmaya başlandığı tarihte yürürlükte olan 1961 Anayasası’nın eğitimi ‘devletin bir ödevi’ olarak görülmüştür (1961). Aynı zamanda planlı dönemin başlangıcı da 1961 Anayasası’yla olmuştur. Planlı dönemin başlamasıyla birlikte hazırlanan

Kalkınma Planları'nda eğitime ilişkin istatistiki bilgiler ve geleceğe yönelik projeksiyonlar mevcuttur. Bu doğrultuda eğitimde istenilen seviyeye ulaşılmasında engel teşkil eden unsurların yukarıda verilen 1739 Sayılı Kanun'un sekizinci maddesinde yer aldığını belirtmek gerekir. Zira eğitime erişimin cinsiyetler arası, maddi imkanlara dayalı SED'le, özel eğitim ihtiyacı olan bireyler ve korumaya muhtaç çocuklara yönelik farklılıklar içermesi kanunun hazırlanmasında etkili olduğunu belirtmek yanlış olmayacaktır.

Fırsat ve İmkan Eşitliği

Milli Eğitim sisteminin temel ilkeleri (METK, 1973) arasında kendine yer bulan fırsat ve imkân eşitliği kavramı iki farklı kavram olarak ele alınabilir (Başaran, 1982; Tabak, 2019). Başaran'a (1982) göre fırsat eşitliği, elverişli durum yaratmak için "okulu her yurttaşın ulaşabileceği bir yere götürmek" iken, eğitimde olanak eşitliği ise eğitim alma fırsatının tüm ayrımcılıklardan arındırılarak her bir yurttaşın denk sunulması anlamındadır.

Eğitimde eşitlik, farklı bölgeler, farklı sosyoekonomik düzeyler, farklı cinsiyetler, farklı öğrenme seviyeleri gibi kısaca toplumda 'farklı' olarak adlandırılabilen tüm yapılarla ilgilidir. Friedman'a göre (Akt. Yolcu, 2007), eşitlik "benzerlik ve farklılıkların nasıl algılandığına ve yorumlandığına ve bunlara hangi düzeyde önem verildiğine bağlı olarak değişen bir ahlaki yargıyı" ifade etmektedir. Bu bağlamda eşitlik, toplumsal yapıyla birlikte değişebilen ve gelişebilen, bir yönüyle 'akışkan' bir kavramdır. Söz konusu değişim ve gelişimin toplumu olumlu anlamda geliştirilebilmesinin ve bireylere doğru aktarılabilmesinin ön koşulu ise eğitimde eşitliğin sağlanmasıdır.

'Eğitimde eşitlik' kavramında kesişen her iki kavramın 'siyasal, ideolojik, ekonomik, toplumsal ve kültürel yapılarla' (Özsoy, 2002) etkileşimi düşünüldüğünde kendi başlarına bile yeterince karmaşık bir yapıdadır. Bunun üzerine bir de 'fırsat' kelimesi eklenip 'eğitimde fırsat eşitliği' olarak tanımlanması ise karmaşıklığı daha da derinleştirmektedir. Bunun nedeni kavramların etkileşim içinde olduğu yapıların birbirleriyle olan ilişkisi ve bu ilişkiler ağında eğitime yüklenen misyondur. Bireysel anlamda her bir bireyin kendini gerçekleştirme temel hak ve özgürlüklerin içinde bir anlam taşıırken siyasal, ideolojik, kültürel, ekonomik ve toplumsal yapıların bireyler

üzerinden farklı amaçlarından söz etmek mümkündür. Bu nedenle ‘eşitlikçilik toplumsal değişim adına girilen toplumsal hareketlerin ve modern siyasal mücadelelerin temel ilkesi’ haline gelmektedir (Dündar, 2010).

Eğitimde fırsat eşitliği kavramı Özsoy’un (2004) ifade ettiği gibi eğitim hakkına erişim kavramı gibi kendi içinde çelişkili bir yapıdadır. Bütün bireyleri kapsayan eşitliğin eğitim özelinde ekonomik kaygılarla ‘bireysel kapasitesine/potansiyeline’ göre iktisadi kaygılarla verilmesi fikri kapitalist bireyselci anlayışın bir ürünüdür. Eşitlikçi anlayış toplumsal bir yaklaşımı öngörürken bireyselci yaklaşım özgürlükleri ön plana çıkarmaktadır. Bireyselci felsefenin özgürlük anlayışında devlet müdahalesinin en aza indirilmesi fikri eşitlikçi yaklaşımın toplumsal kaygılarıyla çelişik bir durum içerir. Bireysel farklılıklara istinaden fırsat eşitliğinin herkese sağlanması toplumsal ve ekonomik eşitsizliklerin giderilmesinden çok her bir bireyin eğitime erişimde eşit ‘şans’a sahip olduğunu belirtir. Yine Özsoy’a (2004) göre bu anlayışın ürünü olan fırsat eşitliği, eğitimi şans oyunlarındaki çekilişe dönüştürür Hesapçıoğlu ve Dündar’a (2011) göre ise dengenin olabilmesi için en dezavantajlı durumda olan bireylerin faydasına mümkün olan en üst düzey desteğin sağlanması gerekir.

Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) ile Dünya Bankası’nın (DB) işbirliği içinde yürüttüğü çalışmalar sonucu oluşturulan Gelecek Nesiller İçin Fırsatların Çoğaltılması "Yaşam Fırsatları" konulu raporda (2010, s. ix) eşitlik kavramı sonuçlardan çok fırsatlar olarak değerlendirilmiş ve ‘kişinin çabalarına, inisiyatifine ve şansına bağlı’ olduğu vurgulanmıştır. Aynı raporda ‘eğitim fırsatı niteliksel başarı (standart testlerdeki performans)’ olarak değerlendirilmektedir (2010, s. x). Bu noktada eğitimin bireylerin gelişimi odaklı olması şansı ve bireyden beklenen niteliksel başarıyla ilişkilendirilmiştir. Eğitimden sağlanan çıktıların iktisadi kaygılarla düzenlenmeye çalışılması fırsat eşitliği ifadesine karşılık gelmektedir. Fırsat eşitliği eğitimde bireylere harcanan kaynağın marjinal geri dönüşünün SED’i yüksek bireyler tarafından sağlandığı, buna karşın daha düşük düzeydeki geri dönüşün verimlilik artışıyla ifade edilebileceği teziyle hareket eder (Stiglitz, 1994). Bu haliyle eğitime erişimin sağlanması bireylerin nitelikli eğitim aldığı anlamı taşımaz (Aslan, 2021).

Finansal kuruluşların eğitime yönelik bakış açısının eğitim bilimi açısından dışsallık içermesi normal karşılanabilir. Ancak DPT gibi ülke genelinde toplumsal, kültürel ve ekonomik yapıyı etkileyecek planlamalar yapan kuruluşların temel hak ve

özgürlükler noktasında ulusal ve uluslararası yasalarla güvenceye alınmış bireyin sosyal, ekonomik ve kültürel gelişimini göz önünde bulundurması gerektirir. Bu anayasal bir zorunluluktur. Anayasa'nın (1982) beşinci maddesinde devletin temel amaç ve görevleri '... kişinin temel hak ve hürriyetlerini, sosyal hukuk devleti ve adalet ilkeleriyle bağdaşmayacak surette sınırlayan siyasal, ekonomik ve sosyal engelleri kaldırmaya, insanın maddî ve manevî varlığının gelişmesi için gerekli şartları hazırlamaya' çalışmak olarak ifade edilmiştir. Anayasa'da devletin şekline ilişkin kullanılan 'sosyal devlet' tanımlarından biri 'vatandaşlarına asgari bir yaşam düzeyi sağlamakla görevli devlet (refah devleti)' (Bulut, 2003) şeklindedir. Bir başka tanımda Şenkal (Akt. Durdu, 2009) refah devletini toplumsal konumları ne olursa olsun tüm yurttaşlara eğitim, sağlık, barınma gibi sosyal hizmetler alanında belli bir standart getiren devlet' olarak tanımlamıştır. Türkiye Cumhuriyeti devletin kendisine yüklediği meşru misyon 'sosyal devlet' misyonudur. Bu bağlamda bireyin maddi manevi varlığını geliştirmesi için eğitim alma olanağının yaratılması devlete yüklenmiş meşru bir görevdir.

Okul Aile Birlikleri

Türkiye'de okul aile birliğinin temeli 1931 yılında 'İlkokullar Himaye Heyeti Talimatnamesi' ile başlar (Akbaşlı ve Tura, 2019). Himaye Heyeti Talimatnamesi'yle Devlet çeşitli nedenlerle yardıma muhtaç olan çocuklara yardım etmeyi amaçlanmıştır. Dönemin şartları düşünüldüğünde yeni kurulmuş ve birçok savaştan çıkmış bir cumhuriyetin himayeye muhtaç çocukları oldukça fazladır.

Köy Enstitüleri (resmi kuruluş 3803 sayılı kanunla 1940 ve resmi kapanış 6234 sayılı kanunla 1954) ilk mezunlarını verdiği 1944'ten etkisizleştirildiği 1946 yılına kadar kısa süre içinde kadın ve erkeklerden oluşan 16.400 öğretmen, 7300 sağlık memuru ve 8756 eğitimci yetiştirmiştir (MEB, 2022). 1946'da Hasan Ali Yücel'in ardından bakanlık görevine gelen Reşat Şemsettin Sirer okullara yolladığı bir genelgeyle okul aile birliklerini kurar (Bayrakçı ve Dizbay, 2013). 1946 yılı sonunda toplanan III. Milli Eğitim Şurası'nda alınan kararlarda OAB'ye ilişkin 'işlerini kolaylaştırıcı tedbirler alınması' ve 'Okul Aile Birliklerince okul hayatına ilişkin eğitim öğretim ilkelerinin ailelere tanıtılması' (III. MEŞ, 2022) kararları alınmıştır. Himaye Heyetleri ise 1947'de yayınlanan Okul Aile Birliği Yönetmeliği ile kaldırılır (Akbaşlı

ve Tura, 2019). Tarihlerle bakıldığında Köy Enstitüleri'nin kuruluşu ve kaldırılışı, devamında yetim çocuklardan öte, eğitim alan bütün çocukların ailelerinin eğitim sürecine katılımının gerçekleştiği OAB'nin kuruluşu gibi Türkiye'de yaşanan eğitim yaklaşımına ilişkin sürecin dünyadaki konjonktürel yapıdan etkilendiğini söylemek mümkündür. İkinci Dünya Savaşı sonrası Sovyetler Birliği ve ABD kutuplaşması beklenen bir süreçtir. Kutuplaşmanın daha başlarında ABD başkanı Truman ve 'Türk Dostu' olarak isimlendirilen senator Fullbrigt'in çalışmalarıyla Türkiye'ye verilen eğitim kredileri Sovyetler Birliği'ne karşı geliştirilmiş bir strateji olarak Türk eğitim sistemini etkilemiştir (Arslan, 2021).

Sürecin devamında 27 Mayıs 1960 darbesinden sonra 1961 Anayasası'ndan önce Türkiye'de eğitim sisteminin en önemli yapı taşlarından biri olan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu (1961) yürürlüğe girmiştir. 222 sayılı Kanun'la eğitim sistemi içine ailelerinde dahil olduğu kurullara ilişkin düzenlemeler vardır. 1961 Anayasası ile başlayan planlı kalkınma döneminde hazırlanan ilk Kalkınma Planı'nda aile-okul ilişkisi üzerine finansman odaklı planlamalar yapıldığı görülmektedir (BBYKP, 1963 s. 442).

Planlı kalkınma dönemiyle birlikte eğitime ilişkin hedeflerin 15 yıllık projeksiyonla ele alındığı görülmektedir (BBYKP, 1963 s. 443). Eğitimde yaşanan finansman sıkıntısı nedeniyle (İBYKP, s. 12, 19, 21, 77) istenilen seviyeye ulaşamaması neticesinde eğitim sisteminin genel ilkelerini ve işleyişini düzenleyen en önemli kanunlardan biri 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu 1973 yılında yürürlüğe girmiştir. Okul Aile Birliği 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun (1973) 16. maddesine istinaden hazırlanan Millî Eğitim Bakanlığı Okul Aile Birliği Yönetmeliği (2012) beşinci maddesinde şu şekilde tanımlanmıştır:

“Okul ile aile arasında bütünleşmeyi gerçekleştirmek, veli ile okul arasında iletişimi ve iş birliğini sağlamak, eğitim ve öğretimi geliştirici faaliyetleri desteklemek, okulun ve maddi imkânlardan yoksun öğrencilerin eğitim ve öğretimle ilgili zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak üzere okullar bünyesinde tüzel kişiliği haiz olmayan birlikler”

Yönetmeliğe göre okul aile birliğinin üyeleri okul veli, idareci ve öğretmenleri birliğin tabii üyesi olarak kabul edilmektedir. Genel kurul, yönetim kurulu ve denetleme kurulu olarak üç temel organdan müteşekkildir. Yönetmelikte okul aile birliğinin görevi “eğitim ve öğretimin kalitesinin yükseltilmesine ilişkin önerilerde bulunmak, karşılaşılan güçlüklerin giderilmesine katkı sağlamak üzere okul müdürlüğü ve velilerle iş birliği” yapmak olarak tanımlanmıştır.

Okul Aile Birliği Yönetmeliği'nin (2012) kapsamını belirten ikinci maddesinin içeriğine bakıldığında yapısal düzenleme dışında OAB gelirlerin “dağıtım yerleri, oranları, harcanması ve denetlenmesi” ile ilgili usul ve esasları kapsadığı belirtilmiştir. Yönetmeliğin kapsamının finansmana dayalı unsurlar üzerinden tanımlanması okul aile birliklerine yönelik yaklaşımı ortaya koymaktadır.

Okul aile birliğinin gelirleri ise yönetmelikte aynı, nakdi, şartlı/şartsız bağış ve yardımlardan, okul bünyesindeki kantin ve benzeri yerlerin işletilmesi ya da işlettilmesinden, “örgün ve yaygın eğitim kurumları bünyesinde eğitim ve öğretimin yapıldığı saatler dışında gerçekleştirecekleri sosyal, kültürel, sportif, kurs, proje, sınav, toplantı, kampanya ve benzeri gelir getirici etkinliklerinden sağlanan gelirlerden” ve diğer gelirlerden oluşmaktadır. Okul aile birlikleri velileri bağış yapmaya zorlayamaz.

Farklı ülkelerde okulla aile ilişkilerinin Türkiye ile benzer ve farklı yönleri vardır. Örneğin Almanya'da aileler Sakson Okul Hukuku'na (Sächsisches Schulgesetz) göre eğitime hem yönetsel hem de finansal katkı sunmaktadır (2024, m. 43). Türkiye'de Okul Aile Birliği Yönetim Kurulu adıyla anılan sisteme benzer bir yapıya sahip ‘Okul Konferansı’ (Schulkonferenz) okul yönetimi, ailelerle ilişkiler ve işbirliğini sağlar. Türkiye'den farklı olarak okuldaki yaşamın ortak konularını tartışıp okula öneride bulunma ve Okul Konferansı'nda oy kullanma yetkisine sahiptir. Almanya'da eyalet sistemine dayalı bir yönetim anlayışı benimsendiği için merkezi yönetimin belirlediği müfredat eyaletler arasında korunurken uygulamalar eyaletlere göre farklılıklar göstermektedir. Ancak Sakson Okul Hukuku'na (m. 72) göre ebeveyn ya da ‘Veli Konseyi’ (elternrat) olarak isimlendirilen yapıyla toplulukların ve derneklerin yönetime dahil olması özyönetim için zorunludur.

İsviçre'de ülkenin genel yönetimi kantonlara ayrıldığı için okullarda yerel yönetimler daha çok söz sahibidir. İsviçre Kanton Eğitim Yöneticileri Konferansı'nda eğitim müfredatı belirlenirken müfredata stratejik hedefler koyma noktasında yerel yönetimler Almanya'ya oranla daha etkilidir. Belediye seçimleriyle birlikte seçilen bir okul otoritesi Okul Konseyi'ni oluşturur (Wirz, 2010). Okul Konseyi yerel yönetimlerle işbirliği içinde okullardaki düzenlemelerde ailelerin taleplerini göz önünde bulundurur. Okulların finansmanı ilk ve ortaokullarda yerel yönetimler liselerde ise Kanton tarafından sağlanır.

Birleşik Krallık'ta kamusal eğitimin ana kaynağı merkezi hükümet ve yerel yönetimlerdir. Almanya ve İsviçre'de olduğu gibi yerel yönetimlerin eğitim konseyi vardır. Konsey üyeleri doğrudan aileleri temsil eder. Okulların finansmanını sağlamak için katkıda bulunurlar. Okullara merkezi yönetimden aktarılan kaynağın dışında yerel yönetimlerin kira ve gayrimenkul gibi gelirlerinden okullara aktarılan bütçeleri bulunmaktadır (Mahrouse, 2020).

Amerika Birleşik Devletleri de verilen diğer ülkeler gibi federatif bir yönetime sahiptir. Genel anlamda belirlenen müfredatın yanında eyaletler kendi müfredatını oluşturma hakkına sahiptir. Bunun yanında ilk ve ortaokullarda eğitim devlet tarafından sağlanmaktadır. Aileler yerel yönetimle işbirliği içinde okul yönetiminde söz sahibidir (USAHello, 2024).

Çin Halk Cumhuriyeti'nde zorunlu eğitim devlet tarafından finanse edilmektedir. Devlet politikalarının sıkı bir şekilde uygulandığı ülkenin gelişmiş ve gelişmemiş bölgelerinde verilen eğitim eşit değildir. Bunun yanında yönetim şekli eyaletlere dayansa da müfredat merkezi otorite tarafından belirlenmektedir (Zhuolin ve Xintong, 2024). Eğitim sisteminde ailelerin katılımı ise Avrupa'dan verilen örneklerdeki gibi yönetsel bir bağlamda değildir.

Farklı ülkelerin okul-aile ilişkileri incelendiğinde ülkelerin yönetim anlayışına ve yapısına göre değiştiği görülmektedir. Demokratik ülkelerde okul-aile ilişkisi doğrudan yönetime ve karar alma sürecine katılımı da içermektedirken Çin Halk Cumhuriyeti gibi kendine özgü yönetim sistemi olan ülkelerde ailelerin okul yönetimine katkıları daha sınırlıdır. Çin Halk Cumhuriyeti dışında incelenen ülkeler Almanya, İsviçre, İngiltere ve ABD'de okul aile işbirliği (collaboration) ön plana çıkarmaktadır. Ortak karar alma, okul kurallarını belirleme, müfredata yerel özelliklere yönelik eklemeler yapmaya kadar varmaktadır. Ülkelerin merkezi yönetim dışında ailelerden de finansal katkı sağladığı görülmektedir.

Eğitim Finansmanı

Eğitim finansmanı eğitime olan talebin karşılanması için gerekli mali kaynakların sağlanması sürecidir (Altunay, 2017). Finansman süreci ülkelerin geleceğe dönük yaptığı planlamaların bir parçasıdır. Bu yönüyle planlama ülkelerin sürekli

değişen ekonomik şartlara uyum sağlaması için geleceğe yönelik öngörüsü olarak düşünülebilir. Yapılan planlamaların insan ve mali kaynak boyutu eğitim için geçerlidir. Eğitime ayrılan kaynakların geri dönüşü eğitimin yapısı gereği uzun vadeli bir süreçtir. Eğitimin finansmanında izlenmesi gereken yol; gerekli araştırmaların yapılması, kaynakların ihtiyaçlar için dengeli dağılımı ve kaynakların etkili kullanımıdır (Âdem, 1993, s. 184).

Eğitimin finansmanında dünyada gözlemlenen kamu, özel ve karma finansman olmak üzere üç yaklaşım bulunmaktadır (Kurul, 2012). Kamu finansmanı eğitimin maliyetinin devlet tarafından elde edilen vergi gelirlerinden karşılanmasıdır. Kamu finansmanı sosyoekonomik düzeyi düşük kesimlerde eğitimde fırsat eşitliği bağlamında önem arz eder. Yine Kurul'a göre kamu finansmanının 'zıt ucunda' özel finansman yani eğitim görenlerin maliyetleri üstlendiği yaklaşım vardır. Bireysel ekonomik imkânların alınan eğitimde son derece etkili olduğu özel finansmanla, kamu finansmanının birlikte maliyetleri karşılaması süreci ise karma finansmanla ifade edilmektedir. Güngör ve Göksu'ya (2013) göre karma finansman devlet tarafından birtakım harçlar, sınav ya da kayıt ücretleri ve öğrenci velilerinden gönüllülük esasına toplanan yardımlar gibi farklı kaynakların da sürece eklediği yaklaşımdır.

Eğitimin bireysel ve toplumsal faydasıyla ilişkilendirilerek oluşturulmuş finansman yaklaşımlarında eğitimin bir süreçten 'sektör'e dönüşümü yani metalaştırılması söz konusudur (Kiraz, 2014). Kamu finansmanı ise gelir düzeyi düşük kesimin eğitime ulaşmasına imkân vermesi ve gelir düzeyine dayalı ayrımın en azından 'fırsat eşitliği' temelinde dengeye kavuşması bakımından büyük öneme sahiptir. Kamu finansmanında eğitimde eşitliğe yönelik politikalar geliştirmek ve bireylerin kendi gelişimleri yoluyla toplumsal gelişimin de yolunu açmak meşakkatli bir süreç olsa da ortaya çıkacak değerin sağlam insani bir boyutu vardır. Ancak eğitim süreçlerini ekonominin kavramlarıyla tanımlayan ve tüm eğitim yapısını girdi ve çıktılar üzerinden hesaplanarak 'İnsan Sermayesi' yetiştirme işi olarak kurgulayan özel finansman yapısında bireylerin eğitim masraflarını karşılaması yani kendi imkanları esastır. Özel finansman toplum içinde var olan sosyoekonomik yapının yeniden üretimi şeklinde kendini göstermektedir. Bu konuyla ilgili Bourdieu (2015, s. 50) eğitim kurumunun 'öğretme koşulları aracılığıyla burjuvanın etkinliğini ikiye katladığı' eleştirisinde

bulunmuştur. Harvey'in (2008, s. 45) sermayeyi fiziksel bir şey olarak değil toplumsal ilişkiler olarak tanımlaması da aynı nedenden kaynaklanmaktadır.

İnsan Sermayesi Kuramı üretkenliği artırmak üzerine inşa edilmiştir (Kurul, 2012). Doğal olarak bu yaklaşım eğitimi ön plana çıkarmıştır. Klasik iktisadın kurucularından Smith'in (1999, s. 20, 41, 123) de üretime eğitimin olumlu etkileri üzerine yorumları vardır. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra temel hak ve özgürlükler ve eğitim hakkı konusunda yaşanan olumlu gelişmeler ülkeleri eğitime yönelik yatırıma yönlendirmiştir. Özellikle kuramın geliştirildiği dönem olan 1960'lı yılların başında eğitim ekonomisi, planlaması gibi eğitim bilimlerinde yaşanan gelişmeler de yaşanan bu sürecin bir sonucu olarak doğmuştur. Devletlerin eğitimi, yapılan yatırımların geri dönüşünü hızlandıran ve verimliliği artıran bir süreç olarak ele alması eğitimi iktisadi bir yaklaşımla değerlendirdiklerini gösterir.

İktisadi teorilerde eğitimle istihdam arasında doğrudan bir ilişki olduğunu savunan İnsan Sermayesi Kuramı'nın yanında, dolaylı bir ilişki olduğunu savunan Kuyruk Denencesi ve Eleme Denencesi, ilişkinin olmadığını savunan İkincil İşgücü Piyasası Kuramı ve ilişkinin sadece varlığını kabul eden yaklaşımlar mevcuttur (Kurul, 2012, s. 21-22). İstihdama dayalı olarak gelir ise iktisatta bireylerin ve devletin geliri olarak iki boyutta ele alınır (Ünal, 1992). Bu haliyle klasik kuramlar eğitimi homojen bir yaklaşımla ele aldıkları için eğitim finansmanı geliri artırma odaklı olarak devletler ve bireyler açısından önem kazanmıştır. Ünal'a (1992) göre neoklasik dönem iktisadi kuramlarda eğitime ilişkin yaklaşım daha esnek, bireylerin olası işbölümüne yönelik farklı alternatifler barındırabilmesine yönelik 'potansiyellerini' artırma odaklı ve heterojen bir hal almıştır. Bu nedenle 1970'lere kadar gelişen süreçte istihdam edilecek işgücünün okullarda eğitim alması yönünde yapılan planlamalar 1980 ve özellikle 1990'lardan itibaren 'stratejik' yaklaşım odaklıdır. Devletlerin ekonomiyi önceleyen bakış açısıyla finanse ettiği eğitim yaklaşımı da eğitimi 'stratejik bir sektör' haline getirmiştir. Ulusal düzeyde zorunlu eğitim sürecinin başladığı yıllarda kamu finansmanı daha etkinken günümüzde toplam eğitim harcamalarının yaklaşık yüzde 25'e yakını özel finansmanla sağlanmaktadır (Himmetoğlu, Oğuz Balıktay, Demirci, Yılmaz ve Cengizsoğlu, 2021).

Türkiye'de 1961 Anayasası'nda eğitim devlet tarafından verilen ve devletin pozitif yükümlülüğü olan bir hak olarak görülmüştür (1961, m. 50). Bu durum 1982

Anayasası’nda devletin negatif yükümlüğü bulunan bir hak olarak düzenlenmiş olsa da eğitim ‘devlet okullarında parasızdır’ (1982, m. 42). Ancak genel bütçeden temel eğitim kurumlarında kullanılmak üzere milli eğitim müdürlüklerine ayrılan kaynak, çoğu zaman okulların temel ve zaruri ihtiyaçlarına dahi yetmemektedir. Bunun dışında ilk ve ortaokulların 2021-2022 eğitim öğretim yılına kadar kendilerine ait bir bütçesi bulunmamaktaydı. Okul aile birlikleri tarafından okulların materyal ihtiyacı, sosyal etkinlikler ve benzeri giderler için velilerden bağış toplanabilmektedir. Yolcu’ya (2011) göre bu bağışlar alt sosyoekonomik düzeydeki veliler tarafından hoş karşılanmamakta ve onları maddi açıdan zorlayabilmektedir. İlköğretim okullarının gelir kaynakları 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nda (1961) şu şekilde belirtilmiştir:

- “a. Her yıl Devlet gelirlerinin %3 ünden az olmamak üzere Devlet bütçesinden yapılacak yardımlar,
- b. Özel idarenin yıllık gelirlerinin en az %20si oranında ödenekler,
- c. Köy okulları için köy bütçelerine her yıl genel gelirlerinin en az %10 u oranında konulacak ödenekler,
- ç. Kanuna göre verilecek para cezaları,
- d. Gelirleri sıbyan, mahalle tıfıl okullarıyla medreselere ve diğer ilim müesseselerine tahsis edilmiş bulunan mazbut vakıflar hâsılatından her yıl Vakıflar Genel Müdürlüğüne bütçe ile tesbit edilecek gelirlerle mütevelliler tarafından idare olunacak vakıflardan ayrılacak hisseler,
- e. Kamu kurumları ile özel kurumlar, dernekler veya hayırsever kimseler tarafından yapılacak her türlü mal, para bağışları ve vasiyetler,
- f. Faizler,
- g. Hurdaya çıkacak okul eşya ve ekipmanın ve satılmasına veya yıkılmasına karar verilen okul binalarının arsa satışından elde edilecek paralar,
- ğ. Sözleşme şartlarına uymayan müteahhitlerden alınacak gecikme ve benzeri tazminat.”

İlköğretim ve Eğitim Kanunu’yla eğitime ilişkin ayrılacak bütçenin devlet gelirlerindeki yeri en az yüzde üç olarak belirlendiği görülmektedir. Son dönem eğitim harcamalarına ilişkin TÜİK istatistiklerinde toplam eğitim harcamaların 2011’de 77,3 milyar TL’den, 2020’de 270,9 milyar TL’ye her yıl arttığı gözlemlenmektedir (TÜİK, 2020). Söz konusu harcamalardaki devletin oranı yüzde 75 ve gayri safi yurt içi hasıla içindeki payı 4 ile 4,6 arasında (2011-2020 yılları ortalaması 4,31) değişmektedir.

Kalkınma Planlarında Okul Aile Birliği ve Eğitim Finansmanı

Planlı kalkınma dönemiyle birlikte ilki 1963’te yürürlüğe giren Kalkınma Planları eğitim konusunda yapılan planlamalar, dönemin mevcut istatistiki bilgileri ve finansman politikaları hakkında önemli bilgiler ortaya koymaktadır. Eğitim Bilimleri konusunda da önemli adımların atıldığı dönemde eğitim planlamasının ‘eğitime ayrılan

kaynakların en fazla kazanç elde edilecek şekilde' (Ünal, 1998) yapıldığı görülmektedir. Küçüker'in (2012) ifade ettiği gibi kalkınma planları hazırlanırken eğitim planlamaları da ülkenin ekonomik hedeflerine ulaşmak için yapılmış ve eğitim bu doğrultuda araç olarak kullanılmıştır.

Kalkınma planlarının eğitimle ilgili politikalarında 'ailelerin eğitime katkısı' ilk plandan itibaren vurgulanan bir unsurdur. Bununla birlikte hiçbir kalkınma planında 'eğitimin insan hakkı olduğuna değinilmemiştir' (Küçüker, 2012). Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (BBYKP) okul inşaatlarında ve yapılacak yatırımlarda halkın katılımı, "eğitimden faydalananların imkânları nispetinde katılımı" ifadesiyle yer almıştır (BBYKP, 1963, s. 442). "Eğitimden ücretsiz olarak yararlanan imkân sahiplerinin katkıda bulunması da finansmana olumlu etki edecektir" düşüncesi vardır (BBYKP, 1963, s. 449, 458).

İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (İBYKP) 'fırsat eşitliği' ilkesine göre düzenlemeler yapılması ve 'ekonomik durumu iyi olanların kendileri için yapılan eğitim harcamalarına katılımı' öngörülmüştür (1968, s. 158). İBYKP'de de BBYKP'de olduğu gibi devlet eğitim ile ilgili pozitif ekonomik yükümlülük almış ancak eğitimden istifade edenlerin katkılarını göz ardı etmemiştir. Ancak Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (ÜBYKP) halkın katkısının özellikle BBYKP'de vurgulanmasına rağmen istenilen seviyede olmadığı vurgulanmıştır (1973, s. 733). Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (DBYKP) önceki planlarda olduğu gibi eğitim finansmanın asıl kaynağı vergiler ve olarak görülmüş ailelerin katkısı dile getirilmemiştir. DBYKP'nin uygulama sürecinde yaşanan ulusal ve uluslararası olaylar nedeniyle açık finansman yoluna gidilmiş (1979, s. 104) ancak enflasyon ve köyden kente göç nedeniyle sağlıklı planlama ve okullaşma yaşanmamıştır.

Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda 'eğitim hizmetlerinin maliyetine katılma' uygulamasıyla velilerin maliyete katkıları ve bu yolla okulların kendi bünyelerinde kaynak oluşturmaları planlanmıştır (Beşinci BYKP, 1985, s. 144). Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda kamu genelinde yapılan özelleşme süreçlerinin ve serbest piyasa ekonomisinin etkisiyle okulların vakıflar üzerinden finansmanına vurgu yapılmaktadır (ABYKP, 1990, s. 354). Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda sekiz yıllık zorunlu eğitim dışında eğitimden faydalananların da eğitim finansmanına katılımı amaçlanmıştır (YBYKP, 1996, s. 20-221). Bununla birlikte ailelerin 'karar verme süreçlerine

katılımının kolaylaştırılması', zorunlu eğitim dışında eğitim harcamalarına katılımı ve yapılan harcamaların vergiden düşülmesi yönünde politikalar belirlenmiştir (YBYKP, 1996, s. 221). Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'ndan halen yürürlükte olan Onbirinci Kalkınma Planı'na kadar uygulanan kalkınma planlarında eğitim finansmanında politikalar özel sektörün desteklenmesi yönündedir (SBYKP, 2001, s. 23-83; DKP, 2007, s. 86, 87; OKP, 2014, s. 33, 81; OBKP, 2019, s. 98).

Kalkınma planlarının hukuksal temelini oluşturan 1961 Anayasası temel hak ve özgürlüklere yaklaşımıyla ve eğitime ilişkin devlete yüklediği pozitif yüklerle Türkiye'de uygulanmış en özgürlükçü ve sosyal demokrat anayasadır. 1961 Anayasası'nın uygulandığı dönemde uygulamaya konulan planlarda bu durum nispeten göz önünde bulundurulsa da 1980 sonrası uygulamaya konulan kalkınma planlarında temel ekonomi neoliberal politikalar (Küçüker, 2012). Beşinci BYKP'den itibaren görülen bu politika değişimini 24 Ocak Kararlarıyla Türkiye'de serbest piyasa ekonomisine geçişin gelişim süreçlerini kalkınma planları üzerinden görmek mümkündür. YBYKP'de küreselleşmeye uyumla ilgili politikaların kendini gösterdiğini ancak eğitime bakış açısının hak ve eşitlik temelli gelişmediği eğitim politikalarının küresel ekonominin tedarikçisi olabilecek insangücü yetiştirme noktasında geliştirildiğini ifade etmek mümkündür (Küçüker, 2012).

İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında ilgili çalışmalar ulusal araştırmalar ağırlıkta olmak üzere kendi içlerinde belli bir tarih sırasına göre ele alınmıştır. İlgili araştırmalar yalnızca okul aile birliği üzerine odaklanan araştırmalarla sınırlı tutulmamış, okulların bütçe ve finansman sorunları ile ilişkili diğer araştırmalara da yer verilmiştir.

Card ve Payne (2002) ABD'de okul harcamaları ile ilgili 1980'lerde yapılan finansman reformunun öğrenci başarısına etkilerini araştırmışlardır. Araştırmacıları bu çalışmaya iten neden varsıl ve yoksul bölgelerde yer alan okullara, eyaletlerin sağladığı finansmanın, yapılan reformla görece yoksul bölge lehine artırılmasıdır. Araştırma sonucunda okullara gönderilen ödeneklerdeki artış okulların harcamalarında da artışa neden olmuştur. Bununla birlikte yoksul bölgelerdeki okulların ortak sınavlardaki başarısının yükselerek varsıl bölgeyle arasındaki makasın daraldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Rabusicova'nın (2009) Çekya'da okul öncesi, ilkokul ve ortaokullara devam eden öğrencilerin aileleriyle okul arasındaki ilişkiye yönelik yaptığı araştırmada finansmanın halen sorun olduğu vurgulanmaktadır. Araştırmada içerik analizi ve odak gruplarıyla yapılan görüşmelerle okul yöneticileri ve ailelerin okullar için 'müşteri' gibi algılandığı bunun nedenininse Çekya'daki yasaların okulla aile ilişkisini ideal olarak tanımlamamasına bağlamıştır. Ulaşılan sonuçlardan biri de okullar açısından ailelerin eğitimsel ya da sosyal bir bileşen olarak katkısı araştırılırken, ideal olanla mevcut olan arasındaki farka değinilmiştir.

Hao ve Yeung'un (2015) ABD'de yaptıkları araştırma ailelerin eğitim harcamaları ve toplumsal tabakalaşma ile ilgilidir. Yapılan çalışmada ailelerin okula giden çocuklarına yaptıkları harcamaların ırka, ailelerin eğitim düzeyine ve beklentileri ile ilişkisi araştırılmıştır. Ailelerin eğitim düzeyinin düşüklüğünün çocuklarında eğitime ilişkin beklentiyi de düşürdüğü, devletin ve ailelerin eğitim harcamasının artmasının farklı SED'e sahip bölgeler arasında eşitliği sağlamak için yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Eğitimden beklentisi olmayan ailelerin sadece maddi olarak desteklenmesini eksik bir çözüm olarak değerlendirilen araştırmacılar, farklı ırklardan ve SED'e sahip bölgelerde yaşayan ailelerin politik olarak da desteklenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Schröder, Spieß ve Storck (2015) Almanya'da farklı SED'e sahip bölgelerde yaşayan ailelerin eğitim gören çocukları için yaptığı özel harcamaları araştırmıştır. Araştırmada ailelerin çocukları için yaptığı özel finansmanın kademeler arasında farklılıklar olmakla birlikte devlet finansmanının dörtte birinden az olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Temel eğitimden yüksek öğrenime doğru ilerledikçe ailelerin eğitim harcamaları artmaktadır. Bunun yanında gelir düzeyi düşük bölgelerdeki ailelerin yüksek bölgelerdeki ailelere oranla eğitime daha fazla bütçe ayırdığı da ulaşılan sonuçlardandır. Her ne kadar düşük gelirli aileler gelirlerine oranla daha fazla eğitim harcaması yapsa da gelir düzeyi yüksek olan ailelerin eğitim harcamaları ile aralarındaki farkın kapanmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Yu ve Zhao'nun (2021) Çin Halk Cumhuriyeti'nde yaptığı araştırma farklı SED'e sahip ailelerin kamu eğitim harcamalarına nasıl yanıt verdiği ile ilgilidir. Her ne kadar kamu eğitim harcamalarından eşit şekilde faydalansa da farklı gelir ve eğitim düzeyine sahip ailelerin çocuklarında eğitimin etkilerinin değiştiği sonucuna

ulaşılmıştır. Eğitimde aile ortamının çocuklar üzerinde büyük etkilerinin olduğunu ifade eden araştırmacılar, yoksul ailelerin hem eğitime hem çocukların farklı öğrenmeler gerçekleştireceği değişik ortamlara girme şansının olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Kamu eğitim harcamalarının artmasıyla varsıl ailelerin çocuklarına ayırdığı zamanın ve verdiği desteğin devam ettiğini buna karşın yoksul ailelerde ise çocuklarına yapacakları eğitim harcamasının ailenin kendi refahına harcandığı bulunmuştur. Araştırmacılar kamu eğitim harcamalarının tek başına artırılmasının varsıl ve yoksul aileler arasında eşitliği sağlamayacağını bunun yanında yoksul ailelerin politik olarak da desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Jackson ve Mackevicius (2021) ABD’de okul harcamalarına ilişkin yapılan 31 çalışmayı derleyerek bir meta analiz yapmışlardır. Çalışmada 28 araştırmanın devlet okulu harcamalarındaki artışların öğrenci başarısına olumlu etki yaptığı sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte devlet finansmanındaki artışın öğrenci başarısına dönüşmesinin beş-altı yıl aldığı görülmüştür. Ailelerin okul harcamalarının ise nüfusa coğrafyaya ve zamana göre değiştiğini belirtmişlerdir. Bunun dışında araştırmacılar düşük gelirli ailelerle yüksek gelirli ailelerin de devletin eğitim harcamalarını artırmasından olumlu etkilendiğini ancak bu etkilerin bekledikleri kadar yüksek olması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Özgan ve Aydın (2010) okul aile birliği hakkında yönetici ve öğretmen görüşleri doğrultusunda mevcut durumu nitel yöntemle araştırdıkları çalışmalarında yönetici ve öğretmenlerin genel anlamda okul aile birliğine ilişkin olumsuz görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Okul aile birliği ile ilişkilerde yönetici ve öğretmenlerin en önemli sorunu okul aile birliği üyelerinin eğitim düzeyinin azalması ile ilişkilerin azalma eğilimi göstermesi olmuştur. Bu sorunu takip eden parasal sorunlar, rehber öğretmen bulunmaması, okula ve öğretmene yeterince destek olamamaları gibi sorunlara bakıldığında yönetici ve öğretmenlerin okul aile birliği ile yaşadıkları problemlerde sosyoekonomik düzeyle ilintili sorunların öne çıktığı ifade edilebilir. Çalışmada okul aile birliği üyelerinin okul tarafından yapılan toplantılara ‘para toplanacağı korkusuyla’ katılmadıkları bulgusu önemlidir. Çalışmada okullarda rehber öğretmen bulunması, maddi kaynak sağlanması, ailelerin eğitime ve okul aile iletişimine yönelik çalışmalar yapılması çözüm önerileri sunulmuştur.

Ekinci'nin (2010) ilköğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin mesleki sorunlarına ilişkin çalışmasında okulların fiziki ve donanım sorunlarının yanı sıra veli ve sosyal çevreden ve kaynak yetersizliğinden kaynaklı sorunlar ana sorunlar olarak ifade edilmiştir. Çalışmada öğretmenler ile okul yöneticilerinin sorunları arasında farklılıklar vardır. Okul müdürlerinin yönetim sürecinde; okullardaki fiziki yetersizlik, personel eksikliği, kendi özlük haklarıyla ilgili sıkıntıları ve okul ihtiyaçlarını görmede çektikleri kaynak sıkıntısı en önemli sorunlar olarak ön plana çıkmıştır. Öğretmenlerde ise okullardaki fiziki yetersizlikler ve donanım eksiklikleri dışında veli ve sosyal çevrede yaşadıkları iletişim problemleri önde gelen sorunlar olarak belirtilmiştir. Sonuç olarak okulların fiziki şartlarının iyileştirilmesi ve okul aile işbirliğinin sağlanması gibi önerilerde bulunulmuştur.

Nural, Kaya ve Kaya (2013) yaptıkları çalışmada okulların sorunlarını, karşılanması gereken ihtiyaçlarını, eğitim harcamalarının kimler tarafından yapılması gerektiğini, okul aile birliklerinin finansal kaynak sağlama amaçlı olmasını okul aile birlikleri açısından değerlendirmişlerdir. Okul aile birliklerine okullarda finansal kaynak gözüyle bakılmasının ne tür sorunlara neden olduğu hakkındaki veli görüşleri de okul aile birlikleri hakkında daha önceki çalışmalardan farklı bir perspektif sunması açısından önemlidir. Okullara kaynak sağlamakla ilgili güçlüklerle ilişkin görüşlerde bakanlık bütçesinden yeteri kadar ödenek verilmemesi ve okulun bulunduğu çevrenin sosyokültürel düzeyi en baskın gözlem olarak çıkmıştır. Eğitim harcamalarını kimlerin karşılaması gerektiği yönündeki görüşler sorulduğunda ise ortak görüşlerin yarısı bakanlık derken diğer yarısı yerel yönetimler, il özel idareleri ve vakıf, dernek, veli gibi farklı başlıklarda toplanmıştır. Sonuç olarak okul aile birliğinin sağladığı finansmanın yeterli olmadığı ve devletin sosyal devlet anlayışı gereği okullara daha fazla kaynak aktarması, yerel yönetimlerin de finansmana katılımıyla ilgili hukuki düzenleme yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Okul aile birliğinin okullarda sadece finansman sağlamaya çalışmasındansa eğitimin niteliğine sunacağı katkılara yönelmesinin verilen eğitimin kalitesini doğrudan etkileyen bir etki göstereceği vurgulanmıştır.

Sarıbaş ve Babadağ'ın (2015) temel eğitimdeki ana sorunları araştırdıkları nitel çalışmalarında belirledikleri yedi başlıktan biri de finansman sorunudur. Temel eğitimde ısınma, elektrik, su, bilgiye erişim ve telefon gibi sürekli ihtiyaçların yanında

birçok farklı harcama kaleminin olduğunu ve okul yöneticilerinin okul ihtiyaçları karşılama noktasında sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Genel bütçeden eğitim için ayrılan payların ülkenin ekonomik durumuna göre genişleyip daraldığını ve belli bir istikrarın bulunmadığını ifade etmişlerdir. Bu durumun çözümünün okullar için genel bütçeden belirli bir bütçe ayrılmasında yattığını ifade etmişlerdir.

Ömür (2016) “eğitimde yerelleşme ve eleştirisi” başlıklı çalışmasında ailelerin eğitim finansmanına katılımını politik boyutuyla ele almıştır. Eğitimde ailelerin eğitim finansmanına katılımıyla okul yönetiminde söz sahibi olmasının sağlanmasının özellikle 1970 sonrası gelişen neoliberal politikaların bir ürünü olduğunu dile getirmiştir. Öğrenci başarısı için ailelerin söz sahibi olup yönetim sürecine katılımının okul giderlerine katılımına dönüştüğünü ifade etmiştir. Bu durumun yerelleşmeyle birlikte bölgeler arası farklılıklardan kaynaklı birtakım olumsuzlukları da beraberinde getirdiğini belirterek benzer süreçler yaşayan farklı ülkelerden örnekler sunmuştur. ‘Fırsat maliyeti’nde artışa neden olan aile katılımının zengin aile çocuklarının eğitimlerine devam etmesine olumlu etki ettiğini ancak yoksul aile çocuklarının bu durumdan olumsuz etkilendiğini belirtmiştir. Okul bitirme oranlarının da bu durumdan etkilendiğini ve ailelerin geliriyle öğrencilerin okul bitirme oranlarının doğru orantılı olduğunu vurgulamıştır.

Aslanargun, Bozkurt ve Sarıoğlu’nun (2016) sosyoekonomik değişkenlerin öğrenci başarısı üzerine etkileri konulu çalışmasında okulların bulunduğu bölgelerin SED’i ile öğrenci başarısı arasında anlamlı farklar olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada okulların bulunduğu bölgeler arası sosyoekonomik farkların değil cinsiyetin de öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu ve öğrenci başarısının erkek öğrencilerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerine sunduğu destekte, öğrencilerin öz saygı ve öz güven gelişiminde anne babanın eğitim durumunun ve sosyoekonomik düzeyinin olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ataç (2017) farklı ülkelerde bulunan okullarda verilen eğitimi eğitim eşitliği bağlamında incelemiştir. Araştırmasında birçok ülkede eğitime erişimde yaşanan eşitsizlikleri; sosyal sınıflar, sosyal gruplar ve toplumların yaşadıkları coğrafi özellikler üzerinden araştırmıştır. Özellikle Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde farklılıkların ve eşitsizliklerin coğrafya üzerinden izdüşümünün çok belirgin olduğunu ifade etmiştir. Çalışmada LYS ve PISA gibi ulusal ve uluslararası ölçme değerlendirme sonuçları ile “Türkiye’de sosyoekonomik statüyle doğrudan ilişkili olan üniversitelerden mezun

olma durumu” üzerinden bir değerlendirme yapılmıştır. Ekonomik büyümeyi temel alan politikaların eğitime araçsallaştırıcı yaklaşımının, eğitimin bireye sağladığı faydasının önüne koyduğu ve bu durumun coğrafi farklılıklarla da daha da derinleştiği ifade edilmiştir. Eğitimle yoksulluk arasındaki ilişkiye dikkat çeken araştırmada eğitim düzeyinin artmasıyla yoksulluk riskinin azalması arasında kuvvetli bir ilişki olduğu vurgusu yapılmıştır. Eğitimin kalkınmada ve ekonomide kalıcı etkileri olduğu ancak bunun eğitim eşitliği temelli politikalarla mümkün olacağı vurgulanmıştır. Bu yönüyle sadece ekonomi ve kalkınma odaklı eğitimin toplumda, eşitsizliklerin ve toplumsal sınıfların yeniden üretimi ve kodlanması haline dönüştüğünü belirtmiştir. Gelişmişlik düzeyinin bir göstergesi olarak belirli eğitim kademelerinden geçip orta sınıfa teşkil eden toplumsal yapının büyüklüğünün önemine işaret edilmiştir. Sonuç olarak devletin eğitimde eşitliği sağlamak adına öğrencilerin coğrafyadan ve gelir düzeylerinden bağımsız fırsatlar sunulmasının ulusal politika olarak belirlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Adil erişim sayesinde ekonomik büyümenin ve toplumsal kapasitenin yükseleceği sonucuna ulaşılmıştır.

Aslan’ın (2017) temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavlarında başarılarının okul dışı değişkenler bağlamında incelediği çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada öğrencilerin başarılarında sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenlerin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okulun bireysel anlamda çocuğun gelişimine, toplumsallaşmasına yaptığı katkı kadar toplumun sürekliliğine ve varoluşuna yaptığı katkının önemine de vurgu yapılmıştır. Kademeler arası geçişte uygulanan sınav sisteminin dar kontenjanlı nitelikli eğitim veren okullara geçmek isteyen öğrenciler arasında kıyasıya bir rekabete neden olduğunu belirterek, sosyoekonomik ve sosyokültürel olarak daha avantajlı durumdaki ailelerin rekabette bir adım önde olduğu ifade edilmiştir. Bu haliyle eğitim sisteminin toplumsal faydaya dönük yeteneklerine göre öğrencileri sınıflandırmaktan çok sosyal olarak sınıflandırıdığı değerlendirilmektedir. Çalışmada kademeler arası geçişte öğrencilerin hane gelirlerinin ve öğrenci için yapılan yıllık eğitim harcamaları arttıkça akademik başarılarının arttığı görülmüştür. Bunun yanında velilerin eğitim durumunun artmasıyla başarının arttığı ve öğrencilerin cinsiyetlerine göre de kız öğrencilerin lehine başarının anlamlı farklılıklar gösterdiği ifade edilmiştir.

Çınkır ve Nayır (2017) velilerin, okul aile işbirliğinin standartlarına ilişkin görüşlerini araştırmışlardır. Akbaşlı ve Tura'nın (2019) çalışmasında olduğu gibi veliler okul aile birliği ile ilgili okullar arasında farklı yaklaşımların olduğunu okul-aile ilişkisinin bölgesel farklılık gösterdiğini ifade etmişlerdir. Araştırma sonucunda velilerin, okul aile birliği seçimi dahil işleyiş hakkında bilgi sahibi olmadıkları ve birliğin eğitime katkısı olmadığını düşündükleri sonucuna ulaşmışlardır. Veliler kendilerini okula ait hissetmediklerini okul çalışanlarının velilerin aidiyet hissine yönelik bir çaba sarf etmediğini ifade etmişlerdir. Velilerin yaşları, çocuk sayıları gibi demografik yapılarının da sonuçlarda etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Toker Gökçe ve Uslu'nun (2018) ilkokullarda okul müdürlerinin mali kaynak gerektiren ihtiyaçlarını karşılama yolları başlıklı araştırmalarında okul müdürlerinin okul ihtiyaçlarını karşılamak için finansmanı sağlama yöntemleri incelenmiştir. Nitel bir desenle yürütülen çalışmada beş başlık altında gruplandırılan okul ihtiyaçlarının karşılanmasındaki en temel kaynağın okul aile birlikleri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bunun dışında Milli Eğitim müdürlükleri ve yerel yönetimler gibi farklı 15 kalemden kaynak sağlandıklarını belirtmişlerdir. Çalışmadan çıkan sonuca göre okul müdürlerinin “yönetim dışında kalan tüm gelir kaynaklarını aslında bir biçimde ailelerden” elde ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum neticesinde sürekli kaynak talebinde bulunmak zorunda kalan okul idarecilerinin itibarlarının velilerin nazarında zedelendiği sonucu da önemlidir.

Açıl ve Yıldırım'ın (2018) “ortaokulların finansman kaynakları ve yönetiminde yaşanan sorunlara ilişkin yönetici görüşleri”ne yönelik nitel bir desenle yaptıkları araştırmada devletin ayırdığı bütçe dışında okul aile birliği kaynaklı gelirlerin önemli bir yer tuttuğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak buna rağmen okul müdürlerinin okul gider kalemlerinin çokluğu nedeniyle giderleri karşılayamadıklarını, sürekli kaynak arayışı içinde olduklarından eğitim öğretimle ilgili işlerini dahi zaman zaman aksattıklarını gözlemlemişlerdir. Okul aile birliği kanalıyla velilerden elde edilen kaynakların isteğe bağlı kaynaklar olduğunu ifade eden okul müdürleri velilerin bağış yapma noktasında umursamaz davranabildiklerini belirtmişlerdir. Araştırmada okul idarecileri velilerle iletişimin önemine vurgu yapmışlardır. Veli yönetici iletişiminin kaynak arayışı içine düşülmesiyle farklılaşıp olumsuzluklar yaşanmasına neden olduğunu belirten araştırmacılar, kaynak arayışı gerekçesiyle eğitim öğretimle ilgili işlerin aksatılmasına

da ayrıca vurgu yapmış okul idarecilerin de bu durumdan rahatsız olduklarını dile getirmişlerdir.

Erdem'in (2019) Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okulların finansmanına yönelik çalışmasında temel eğitimde ilkokul ve ortaokulların finansmanında asıl kaynağın devlet olduğunu belirtmiştir. Ancak bunun yanında okul aile birliği gelirlerinin ikinci bir kaynak olarak belirlenmesi yoluyla okulların kaynaklarını geliştirmek için okul aile birliği gelirlerini geliştirmeye çalıştığını ifade etmiştir. Okul aile birliği gelirlerinin geliştirilmesinde okul idaresinin 'girişimci' gibi davrandığını, finansmanın etkili kullanımının da önemine işaret etmiştir. Neoliberal politikaların daha fazla uygulama alanı bulmasıyla 'piyasa koşulları' gereğince eğitimden yararlananların ve özel sektörün eğitimin kaynak ihtiyacını karşılanmasını karşılamada önem kazanmasının nedenini devletin sağladığı kaynaklarının yetersiz kalmasına bağlamaktadır. Bu durumun sonucunda okulların bulunduğu bölgelerdeki sosyoekonomik farklılıklar nedeniyle okullar arası farklılıklara neden olduğunu belirtmiştir.

Yıldız ve Balyer'in (2019) kamu okullarındaki parasal sorunları okul bileşenleri bağlamında inceledikleri fenomenolojik çalışmasında okulların maddi sorunları ve okul aile birliği bileşenlerin bakış açısıyla araştırılmıştır. Yapılan çalışmada okullara devletin sağladığı kaynakların yetersiz olduğu belirtilmiştir. Okullarda çeşitli ve gelire göre fazla giderlerinin olduğu belirtilerek kaynakların yetersiz olduğu vurgulanmıştır. Okul müdürleri TEFBİS'de okul aile birliği gelir ve giderlerinin işlendiğini ancak kimi zaman ikili ilişkilerle ücretsiz olarak yapılan işlerin TEFBİS'de işlenmediğini, Bakanlığın ise sistem üzerinden yaptığı kontrollerde okulların paraya ihtiyacı olmadığı kanaatine vardığını ifade etmişlerdir. Okul idarecileri bu haliyle Bakanlığın yetersiz bütçeyle eksiksiz eğitim beklentisi içinde olduğunu ifade etmişlerdir. Eğitimde özelleşme girişimlerinin artmasıyla eğitimde fırsat eşitliğinin zarar gördüğünü ve yaşanan maddi sıkıntıların okul idarecileri ve öğretmenlerin motivasyonunun olumsuz etkilendiğini ifade etmişlerdir. Yaşanan parasal sorunlar nedeniyle okul yöneticilerin asli işlerini yapamadığı, okul aile birliği gelirlerinin yetersiz kaldığı ve okul bileşenlerinin ilişkilerinin zarar gördüğü sonucuna ulaşmışlardır.

Akbaşı ve Tura (2019) okul aile birliklerinin geçmişten günümüze gelişimini inceledikleri araştırmalarında okul aile birliğinin mevcut durumu ve uygulamada karşılaşılan güçlükler konusunu incelemişlerdir. Yapılan araştırmada okul aile

birliklerinin yapı ve işleyişiyle ilgili sosyal çevre, aile iletişimi, eğitim desteği ve ekonomik destek gibi yönetmelikçe tanımlanan her görev alanında sorunlar bulunduğunu ifade etmişlerdir. Okul aile birliklerinin uygulamada görevlerinin kaynak sağlama ve okul ihtiyaçlarını karşılama olarak sınırlı kaldığını belirtmişlerdir. Birliklerin ve okulların veliler tarafından bu haliyle ‘para toplayan kurumlar’ olarak algılandığını belirtmişlerdir.

Şehitoğlu ve Koçyiğit (2020) çalışmalarında Türkiye ve İsviçre’de okul aile birliklerini karşılaştırmalı olarak incelemişlerdir. Nitel bir araştırma olan çalışmada Türkiye’de okul aile birliklerinin bağış, sosyal etkinlikler, kantin işletme gelirleri gibi gelirleriyle okulların bütçelerine katkı sağladığı belirtilirken, İsviçre’de okulun belirlediği yıllık bütçeyi okul aile birliği üyelerinin ödeme yaparak oluşturduğu belirtilmiştir. Türkiye’de okul aile birliklerinin işleyişiyle ilgili mevzuatın tam olarak uygulanmadığı ve teoride kaldığını belirtmişlerdir. Bu haliyle velilerin, birliğin görevini okulun faaliyetlerini finanse etmek gibi algıladığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumun İsviçre ile Türkiye okul aile birlikleri arasındaki en temel fark olduğunu belirtmişlerdir.

Aslan (2021) “ilkokul ve ortaokulların hayati sorunları ve çözüm önerileri”ne ilişkin nitel araştırmasında ilkokul ve ortaokulların okul yöneticilerine göre önemli buldukları sorunlarını araştırmıştır. Araştırmaya göre okul yöneticilerinin en çok dile getirdikleri ilk üç sorun ‘okulların ödeneklerinin olmaması’, ‘okulların fiziksel yapılarının yetersiz olması’ ve ‘velilerin okula karşı ilgisiz olması’dır. Görüşme yapılan yöneticilerin yüzde 94’ü okulların bütçesinin olmamasına ilişkin görüşler ifade ederek okulların en önemli sorununun bütçe olduğunu göstermişlerdir. Velilerin okula karşı ilgisiz olmalarını ise; “ailelerin eğitim seviyeleri, gelir seviyeleri, çocuk sayıları, okula ve öğretmenlere yönelik olumsuz düşünceleri” gibi birçok farklı nedene bağlı olabileceğini belirtmiştir. Yöneticilerin ‘velilerin okula bağışta bulunmak istememeleri’ yönündeki bulgu da son derece önemlidir. Okulların bütçesinin olmaması nedeniyle kaynak bulmak için velilerle kurduğu ilişkinin pedagojik olmadığını belirten Aslan, bu durumun yapısı gereği velilerle yaşanan sorunlara neden olduğu tespitine ulaşmıştır.

Çelik’in (2021) ilköğretimde okul aile birliğinin geliştirilmesinde okul yöneticilerinin velilerden beklentilerine ilişkin yaptığı çalışmasında, okul-veli ilişkilerinde zamanla zayıflama olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Velilerin okula olan ilgisinin zamanla azalması okul yöneticilerinin en çok şikâyet ettiği konudur. Çalışmaya

göre yöneticilerin velilerden en önemli beklentileri okulu sahiplenip yönetimde söz sahibi olmaları, etkinliklere katılmaları, okula maddi destek vermeleri ve okulla iletişim ve işbirliği halinde olmaları yönündedir. Okul yöneticilerinin velilerden şikâyetleri ve şikâyetlerine yönelik çözüm önerileri de beklentileriyle aynı paraleldedir. Okul yöneticilerinin velilerle iletişim ve işbirliğine yönelik sorunlarının çözümü için seminerler ve sosyal faaliyetler gibi okul bileşenleri arasında bir çözüm önerisi sunulurken maddi sorunlarının çözümü okul bileşenleri dışında bakanlıktan beklenmektedir.

Özkan, Karakurt ve Yaşar'ın (2022) 'zengin okul çevresi, büyük öz kaynak: okul aile birliği gelirlerinin okul çevresinin sosyoekonomik düzeyine göre incelenmesi' isimli çalışmalarında ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde okulların okul aile birliği gelirlerinin bulundukları hizmet bölgesine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği konusu araştırılmıştır. Aynı ilçe merkezinde bulunan okulların bulundukları hizmet alanlarına göre gelirlerinin incelendiği çalışmada zorunlu hizmet alanında bulunan okullar ile bulunmayan okulların okul aile birliği gelirlerinin zorunlu hizmet bölgesinde bulunan okullar aleyhinde anlamlı derecede farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Okul aile birliği gelirlerinin okulların bulunduğu zorunlu hizmet alanı aleyhine azalması, okulların bulunduğu bölgelerin sosyoekonomik yapısından kaynaklı bir eşitsizliğin kaynağı olarak görülmüştür.

OAB ile ilgili çalışmaların birçoğunun okul, veli ve öğrenci arasındaki ilişkiler ve bu ilişkilerin geliştirilmesine yönelik araştırmalar olduğu gözlemlenmektedir. Eğitim hakkı ve eğitimde eşitlik konusuna vurgu yapan çalışmalar incelenerek ilgili araştırmalar kısmında açıklanmaya çalışılmıştır. Ana akım eğitim yaklaşımlarının etkili olduğu araştırmalarda eğitim bileşenlerinin arasındaki ilişkiler, bu ilişkilerin nasıl geliştirileceği ve bileşenlerin birbirine etkileri gibi konular ele alınmamıştır. Çalışmanın odağında yer alan eğitim hakkı, ulusal ve uluslararası düzeyde meşru bir hak olarak bireylerin kendilerini entelektüel anlamda geliştirmeleri ve içinde bulundukları toplumun da dolaylı olarak gelişmesi anlamı taşır. Temel hak ve özgürlükler de bütün bir hayatın gelişimi gibi gelişmek ve ilerlemek durumundadır. Eğitimin söz konusu gelişimde oynayacağı kilit rol anahtar niteliğindedir. Ekonominin insan odaklı bir süreç olan eğitime yaklaşımının giderek etkisinin arttığı bir süreçte hukuki meşruiyetin sınırlarının bilincinde olmak yine eğitim ile mümkündür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizi konularına yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Temel eğitim düzeyinde farklı sosyoekonomik bölgelerde yer alan ilkokul ve ortaokulların okul aile birliği gelirlerinin eğitim finansmanındaki rolünü incelemeyi amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Nitel araştırmalar; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerine başvurulmuş, var olan olay ve olguların hiçbir müdahale etmeden kendi doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir yaklaşımla incelenen araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 41). Nitel araştırmaları bir tür ‘ahlaki söylem, kendimizi daha geniş dünyayla ilişkili olarak anlama hem geçmişini hem de bugünü içeren tarihsel bir çalışma’ olarak tanımlayan Sherman ve Webb de (2005, s. 3) nitel çalışmaları ilişkileri ortaya çıkarmanın bir yolu olarak görmektedir.

Durum deseninin karakteristiği için Cresswell ve Poth (2018, s.107), konuyu “aynı ya da farklı perspektiflerle değerlendiren katılımcıların bakış açılarını tematik olarak alanyazına getirmek” olarak açıklamıştır. Yin (2018, s.20, 178) ise durum desenini ‘neden’ ve ‘nasıl’ sorularıyla ilişkilendirmiş ve veriler içinde araştırmacının dikkatini çeken materyalin temalar ve fikirlerle kanıtlarının derlenmesiyle oluşturulduğunu ifade etmiştir. Araştırmada çalışmanın ana verileri okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda elde edilen verilerdir. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda elde edilen verilerle her bir okul kendi içinde bir bütün olarak ele alınmıştır. Daha sonra diğer okullardan elde edilen verilerle ortak noktaları konunun alt temalarını oluşturacak şekilde gruplandırılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 öğretim yılında Tokat Merkez, Turhal, Zile ve Pazar ilçelerine bağlı ilköğretim ve ortaokullarda görevli 15 okul müdürü ve 13 müdür yardımcısı oluşturmaktadır. Görüşme yapılan okulların ağırlığı Turhal ilçesinde bulunmaktadır. Bunun nedeni araştırmacının Turhal ilçesinde görev yapmasından dolayı okulların bulunduğu farklı bölgeler ve SED hakkında daha kapsamlı bilgiye sahip olmasıdır. Zira okullarla görüşme yapılmadan okulların gelir giderleriyle ilgili başka bir kaynaktan herhangi bir bilgiye ulaşılması mümkün olmamıştır.

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme yaklaşımı ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, olgular ve aralarındaki ilişkileri incelemek ve anlamlandırmak için belirli özellikleri kapsayan durumlar arasında derinlemesine araştırma yapılmasına imkân sağlamaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019, s. 93). Yöneticilerin görev yaptığı okulların farklı yerleşim birimlerinden ve farklı sosyoekonomik düzeylerden öğrenci almasına, yöneticilerin kıdemlerine ve okul büyüklüklerine dikkat edilmiştir. Ayrıca araştırmada bilgisine başvurulanan yöneticilerin okullarında OAB işleri ile ilgilenen yöneticiler olması ölçütü kullanılmıştır. Görüşme yapılan yöneticilerle ilgili demografik özellikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Görüşmeye Katılan Okul Yöneticilerinin Demografik Özellikleri

		<i>f</i>
Cinsiyeti	Kadın	3
	Erkek	25
Eğitim Durumu	Lisans	16
	Yüksek Lisans	12
Yöneticilikte Geçen Süre	0-5 Yıl	3
	6-10 Yıl	12
	11-15 Yıl	9
	16 Yıl ve üzeri	4
Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri	Köy	2
	Kasaba	5
	İlçe Merkezi	20
	İl Merkezi	2
Görev Yapılan Okulun Öğrenci Sayısı	100’ün Altında	2
	101-200	7
	201-300	9
	301 ve üzeri	10
Görev yapılan Okulun Öğretmen	0-5	2

Sayısı	6-10	4
	11-15	9
	16 ve Üzeri	13
Görev Yapılan Okulda Yöneticilik Süresi	0-5 Yıl	21
	6-10	7

Tablo 1’de verilen bilgilere göre, görüşmeye katılan okul yöneticilerinin üçü kadın 25’i erkektir. Görüşme yapılan yöneticilerden 23’ü okul müdürü, beşi müdür yardımcısıdır. Katılımcılardan 12’si yüksek lisans mezunu ve 16 tanesi lisans mezunudur. Okul yöneticilerinden üçü 6 ay-5 yıl arasında yöneticilik yapmıştır. 6-10 yıl arasında yöneticilik yapan 12 kişi, 11-15 arası yöneticilik yapan dokuz kişi ve 16 yıldan uzun süre yöneticilik yapan dört kişi bulunmaktadır. Görüşmeye katılan okul yöneticilerinden iki tanesi köyde, dördü kasabada 20’si ilçe merkezinde ve ikisi il merkezinde görev yapmaktadır. Katılımcıların görev yaptıkları okulların ikisinin öğrenci sayısı 100’ün altında, yedisinin öğrenci sayısı 101-200 arasında, dokuzunun öğrenci sayısı 201-300 arasında ve 10’unun öğrenci sayısı da 301’den fazladır. Görüşmeye katılan yöneticilerin görev yaptıkları okulların ikisinde beş öğretmenden az, dördünde 6-10 arası, dokuzunda 11-15 arası ve 13’ünde 16’dan fazla öğretmen görev yapmaktadır. Görüşme yapılan okul yöneticilerinin 21’i görev yaptıkları okulda beş yıldan az süredir görev yapmaktayken yedisi altı yıldan fazladır aynı okulda yöneticilik yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri, Tokat Merkez, Turhal, Zile ve Pazar ilçelerine bağlı ilkökul ve ortaokul okul yöneticileri ile yüz yüze yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Görüşme yönteminde amaç, araştırmacı ile katılımcı arasında iletişim bağı oluşturarak katılımcının görüş ve tutumlarını doğru ve objektif biçimde ortaya çıkarmasını sağlamaktır (Balcı, 2018, s. 168).

Görüşme tekniği, araştırılacak konu hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmak amacıyla, katılımcıların duygu ve düşüncelerini açığa çıkartılabilmesi için açık uçlu soruların sorularak ayrıntılı cevaplar alınmasına olanak sağlayan bir araştırma tekniğidir. Görüşme türleri, soruların hazırlanma şekline göre yapılandırılmamış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmış olmak üzere üçe ayrılmaktadır (Tekin ve Tekin, 2012). Bu araştırmada, veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacı, görüşme öncesi hazırladığı soruların yanı sıra görüşme sırasında da farklı sorularla katılımcıyı daha ayrıntılı bilgi vermeye yönlendirebilir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, soruların önceden belirlenmiş olması bununla birlikte görüşme sırasında esneklik sağlaması sebebiyle eğitim bilim araştırmalarında kullanılması daha uygun bir görüşme tekniği olma özelliği taşımaktadır (Türnüklü, 2000). Görüşme soruları hazırlanırken ilk olarak alanyazın taraması yapılmış ve araştırmanın kapsamına uygun çalışmalar incelenmiştir. Okul yöneticilerinden görüşme sorularına ilişkin görüşleri alınmıştır. Daha sonra hazırlanan sorular uzmanlara gönderilerek uzman görüşleri alınmış ve sorulara son hali verilmiştir. Yöneticilerle görüşmede kullanılan form (Ek. 1) oluşturulmuştur. Formların ilk bölümünde katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin sorular, ikinci bölümünde ise okul aile birliği gelirlerini ve eğitim hakkına ilişkin açık uçlu sorular yer almıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma verilerini toplamak amacıyla görüşmeler yapılmadan önce Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurul Onayı (Ek. 2) ve Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğünden (Ek. 3) okullarda araştırma yapılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Görüşmeler 15 Aralık 2022 ve 09 Şubat 2023 tarihleri arasında hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formlarının uygulanması ile gerçekleştirilmiştir. Seçilen okulların yöneticileri ile iletişime geçilerek görüşme için tarihler belirlenmiştir. Okul yöneticileri ile görev yaptıkları okullarda görüşme yapılmıştır.

Katılımcıların seçiminde görüşme yapılacak bölgelerde bulunan okulların bulundukları çevrenin SED'i göz önünde bulundurularak oransal olarak seçim yapılmıştır. Görüşmeler katılımcıların görev yaptığı okullarda yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde katılımcılardan ses kaydı alınması için izin istenmiş yedi katılımcı ses kaydı yapılmasını istememiştir. Sorular doğrudan yöneltilmiş ve katılımcıların yanıtlarını kesintiye uğratmamaya özen gösterilmiştir. Katılımcılara araştırmanın amacı, görüşmenin nasıl yapılacağı ve kendilerinin araştırmaya yapacakları katkı hakkında bilgi verilmiş ve soruları içtenlikle cevaplamaları istenmiştir. Katılımcıların kimlik bilgileri gizlilik açısından alınmamış ve bilgilerin kimse ile paylaşılmayacağı kendilerine ifade edilmiştir. Araştırmada, katılımcıları tanımlamak amacıyla Y kodu

kullanılmıştır. Görüşmeler yüz yüze yapılmış ve 21'i kayıt altına alınmıştır. Ses kaydı alınması görüşme sırasında vakit ve veri kaybını engellemiştir. Görüşmeler toplam 225 dakika sürmüştür. En kısa görüşme 13 dakika, en uzun görüşme 36 dakika sürmüştür. Veri toplama sürecinde katılımcıların parasal konularda konuşmayı pek istemediği izlenmiştir.

Verilerin Analizi

Okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler dinlenerek yazıya dökülmüş ve 148 sayfa veri elde edilmiştir. Yazıya dökülen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde, ilk olarak toplanan veriler kavramlarla ifade edilir, daha sonra bu kavramlar mantıksal çerçevede düzenlenir ve buna göre araştırmanın temaları ortaya çıkarılır. Verilerin sistemli bir şekilde düzenlenmesi hem katılımcılardan elde edilen verilerin içindeki gizli anlamların ortaya çıkarılmasına hem de okuyucunun verileri daha kolay anlamasına olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 242).

Araştırmada, görüşmelerden elde edilen veriler araştırma sorularına uygun olarak kategorilere ayrılıp kendi aralarında kodlanmış, alt temalara ve temalara ulaşılmıştır. Bulgular ve Yorumlar bölümünde ulaşılan ana temalara ilişkin tablolara yer verilmiş ve katılımcıların görüşleri olduğu gibi aktarılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bir araştırmanın bilimsel özellik taşıması, bilgilerin doğruluğuna ve kanıtlanabilirliğine bağlıdır. Geçerlik “uygunluk”, güvenirlik ise “sağlamlık” kavramları ile ifade edilebilir. Geçerlilik ve güvenirlik bir araştırmanın bilimsel açıdan güçlü olduğunu gösteren önemli etmenlerdendir (Şencan, 2005). Geçerliliğin artırılması için veri toplama aracı olan görüşme soruları hazırlanırken literatür taraması yapılmış bu alanda görev yapan okul yöneticilerinin ve uzmanların görüşleri alınmıştır. Katılımcılar maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme yöntemleri ile belirlenmiştir. Görüşmeler sırasında katılımcılardan gerekli izinler alınmış ve görüşmeler ses kaydı alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın güvenirliğinin artırılması için katılımcılardan elde edilen veriler kodlanmış ve alt temalar altında birleştirilmiştir. Bulgular kısmında kod ve temalara yer verilmiş, katılımcıların görüşleri doğrudan aktarılmıştır. Araştırmanın

Çalışma grubunu oluşturanların demografik bilgilerine, veri toplama sürecine, verilerin analizine ilişkin bilgilere ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Araştırmanın sonuçları beş okul yöneticisi tarafından okunmuş ve onaylanmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Okul yöneticileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler çalışmanın amacı doğrultusunda analiz edilmiştir.

Okul Bütçeleri ve Bütçe Oluşumuna Etki Eden Kaynaklara İlişkin Yönetici Görüşleri

Okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda elde edilen verilerden okulların bütçeleri ve bütçelerini oluşturan kaynaklara ilişkin veriler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Okul Bütçesini Oluşturan Kaynaklar

Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
Okul Aile Birliği	OAB bağışları/gelirleri	Y2, Y3, Y4, Y6, Y8, Y9, Y10, Y14, Y16, Y18, Y20, Y21, Y22, Y23, Y24
	Kantin/kooperatif gelirleri	Y1, Y4, Y15, Y16, Y21, Y23, Y24
	Hayırseverler	Y7, Y10, Y14
	Velilerin desteği/	Y7, Y10, Y14
	Tanıdık/ esnaf/mahalleli/ikili ilişkiler	Y7, Y10, Y14
	Atık kâğıt/hurda vb. satışları	Y9, Y18, Y23
	Öğretmen/yönetici ve yardımcı personelin bağışları	Y19, Y22
	Aidat	Y11, Y18, Y22
	Reklam	Y13
Merkezi Yönetim	Bakanlıktan gelen ödenek	Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10, Y11, Y12, Y13, Y14, Y15, Y16, Y17, Y18, Y19, Y20, Y21, Y22, Y23, Y24, Y25, Y26

Tablo 2’de görüldüğü gibi okul yöneticilerinin okul bütçesini oluştururken merkezi yönetimden ayrılan bütçe ve OAB gelirleri olmak üzere iki ana kaynağı olduğu gözlemlenmiştir. Yöneticilerin merkezi yönetimden okullara aktarılan kaynak için “merkezi yönetimden gelen para/bütçe, bakanlıktan gelen ödenek/para, ödenekler, okul temelli bütçe” şeklinde dört farklı ifade kullandığı görülmüştür. OAB gelirlerinin içinde

kabul edilen atık kâğıt/hurda (Y9, Y18, Y23) satışından elde edilen gelir OAB'nin geliri olarak TEFBİS'e işlenmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin yardımları (Y19, Y22) OAB'nin üyeleri olması nedeniyle (OAB Yönetmeliği, m.4) yine OAB teması içinde değerlendirilmiştir. OAB'ye öğretmenlerin yaptığı bağışların gerekçesini Y19 "Evet öncelikle bir ortaokulda görev yapmaktayım. Görev yaptığım okul bulunduğu bölge (açısından) ilçemizden sosyoekonomik bağlamda ayrılmaktadır. Dolayısıyla burada gelir kaynağının büyük bir oranı merkezi bütçeyi saymazsak öğretmenlerin kendi ceplerinden vermiş oldukları paralar ile karşılanmaktadır. Yani öğretmen bağışlarıyla karşılanmaktadır." şeklinde açıklamıştır. Bunun yanında okul yardımcı personelinin de katkıları olduğunu yine düşük sosyoekonomik düzeye sahip bir bölgede yönetici olan Y22 şu şekilde ifade etmiştir:

"Okulumuzun temel gelir kaynakları merkezi bütçe ve öğretmen bağışları ve Okul Aile Birliği'nden gelen yardım paralarıdır. Altı tane öğretmenimiz var, iki de idareciyiz, (toplam) sekiz kişiyiz. Her Eylül başında 100'er lira kendimiz zaten bir katkıda bulunuyoruz. 800 lira oradan geliyor. Diğer yardımcı personelden de 50'şer lira alıyoruz, dört kişi de onlar, 1000 liraya yakın biz kendi içimizden tamamlıyoruz. Öğrencilerden de dönem başı değil bir yıllık toplamda kişi başı 50 lira istiyoruz. 73 tane öğrencimiz var. Ama tabi ki getiremeyenlerden de sıkıntı yapmıyoruz. 30 öğrenci falan getiriyor. 1500 lira da bu yapıyor. Toplam 2500 lira civarı bir para elde ediyoruz."

Okul yöneticilerinin OAB üyesi olmasa da yöneticinin kendi çevresinden ya da Y7, Y10, Y14'ün ifadeleriyle okulun bulunduğu çevredeki 'hayırsever, esnaf, mahalleli'den elde edilen yardımlar da bulunmaktadır. Y14'ün ifadesiyle:

"İkili ilişkiler neticesinde gelişen karşı mahallede bulunan esnaflarla birlikte oluşan bir miktar. O miktarda şöyle oluyor; mesela bir zil sistemi herhangi bir sıkıntı olduğu zaman o zil sistemi ücreti belli olup o şekilde yani, okul aile birliğiyle birlikte mahallede, mahallenin dışında tanıdık esnaflarla o şekilde sağlanıyor"

Yapılan yardımların sadece nakdi değil okulun ihtiyacını ikili ilişkilere dayalı olarak ya daha makul ücretlere ya da tanıdık esnafların üstlenmesiyle giderme yoluna başvurdıkları ifade edilmiştir. Çok sık ifade edilmese de OAB'ye yapılan bağışların yıllık aidat şeklinde sene başlarında düzenlenen OAB genel kurul toplantılarında talep edildiğini Y18 ve Y22'nin şu ifadesinden anlaşılmaktadır:

"... ama dediğim gibi okulumuzun temel gelir kaynağı tamamen velilerden topladığımız aidatlar. Şimdi bizim hocam ben şu anda yani okulda çalışma sürem dört yıl. İlk yıl bir toplantı yapmıştık. O zaman öğrenci velilerimize yıllık 20 lira diye sunmuştuk. Fakat ne kadar topladık şu anda hatırlamıyorum." (Y18).

“Yıllık ortalama gelirimiz 120000. Bunların dışında bünyemizde bulunan ana sınıfında her ay bir ücret toplanmakta. Bu ücret bu yıl için 100 lira olarak belirlendi. Tabi bu ücreti bütün çocuklardan alamadığımız için ortalama aylık 2500- 3000 lira civarında bir gelir oluyor.” (Y28)

Merkezi bütçeden okullara 2022-2023 eğitim öğretim yılından itibaren gönderilmeye başlanan ödeneklerin okul bütçelerinin birincil kaynağı olduğu tüm katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Okullara gönderilen kaynağın okul yöneticilerinde bulduğu karşılığı Y18 şu şekilde ifade etmiştir:

“Bu sene genel bütçeden ayrılan para da var tabi. Genel bütçeden ayrılan para bizim ortalama bir yıllık ihtiyaçlarımızı karşılayacak seviyede oldu. O yüzden biraz tabi mutlu olduk. Bu tam her şeyimize şifa oldu mu? Tam şifa olamasa bile en azından belli bir miktarda da olsa bizim eksikliklerimizi tamamladı. En azından ben şöyle hatta bunu ben öbür toplantıda (Milli Eğitim Müdürlüğü’nce yapılan idarecilere yönelik toplantı) da söyledim, müdürler toplantısında hani acaba dedim okul aile birliklerini fesih mi edecekler? Bakanlık tamamen bu şekilde mi, okulların şeylerini bütçe verip tamamen buraya mı bağlayacak? Diye sordum. Yok dediler. Okul Aile Birlikleri fesih edilmeyecek ama bu şeyler (bütçe) de verilecek okullara bundan sonra dediler.”

Merkezi bütçeden okullara gönderilen kaynakların okullarda genel bir rahatlamaya neden olduğunu Y18 “Genel bütçeden ayrılan para bizim ortalama bir yıllık ihtiyaçlarımızı karşılayacak seviyede oldu. O yüzden biraz tabi mutlu olduk.” sözleriyle ifade etmiştir. Bunun dışında Y13 “farklı finans kaynaklarından veya mesela reklam şeklinde eğer okulumuz sportif manada başarılıysa herhangi bir özel sektörden reklam amaçlı işte ücret mukabilinde destek alıyoruz” sözleriyle sportif başarı gibi okulların ön plana çıktığı etkinliklerde reklam gelirleri de elde ettiklerini belirtmiştir.

Okul yöneticilerinin görüşmelerde belirttiği gelir kaynaklarına ve okulların bulunduğu bölgelere göre oluşturulmuş veriler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. İlkokul ve Ortaokulların Bulunduğu Bölgeye ve Türe Göre Gelir Kaynakları

Yönetici kodu	Belirtilen Gelir Kaynakları	Belirtilen Kaynakların Sayısı	Okulların Bulunduğu Bölge	Türü	Bölgenin SED’i
Y1	Merkezi Yönetim (MY), OAB, Hayırseverler	3	İl Merkezi	İlkokul	Orta
Y2	MY, OAB, Hurda, Kantin, Kendi imkanları, Gösteri, Tiyatro, Fotoğraf çekimi	8	İl Merkezi	Ortaokul	Yüksek
Y3	MY, OAB, Hayırseverler	3	İlçe Merkezi	Ortaokul	Orta
Y4	MY, OAB	2	İlçe Merkezi	İlkokul	Yüksek
Y5	MY	1	Köy	İlkokul	Düşük
Y6	MY, OAB, Kantin, Hayırseverler, Belediye	5	İlçe Merkezi	İlkokul	Orta

Y7	MY, OAB, Kantin, Kermes, Kurum/Kuruluş	5	Kasaba	İlkokul	Orta
Y8	MY, OAB, Hayırseverler	3	İlçe Merkezi	Ortaokul	Yüksek
Y9	MY, OAB, Hayırseverler, Belediye	4	Kasaba	İlkokul	Orta
Y10	MY, OAB, Hayırseverler, Öğretmen/Çalışanlar, Aidat	5	İlçe Merkezi	Ortaokul	Düşük
Y11	MY, OAB, Hayırseverler, Hurda	4	İlçe Merkezi	İlkokul	Düşük
Y12	MY, OAB, Hayırseverler	3	İlçe Merkezi	İlkokul	Yüksek
Y13	MY, OAB, Hayırseverler, Öğretmen/Çalışan, Reklam	5	İlçe Merkezi	İlkokul	Düşük
Y14	MY, OAB, Hurda, Aidat	4	İlçe Merkezi	Ortaokul	Düşük
Y15	MY, OAB, Hayırseverler, Belediye	4	İlçe Merkezi	İlkokul	Orta
Y16	MY, OAB, Hayırseverler, Kantin	4	İlçe Merkezi	İlkokul	Düşük
Y17	MY, OAB, Hayırseverler, Kantin	4	İlçe Merkezi	Ortaokul	Orta
Y18	MY, OAB, Hayırseverler	3	Kasaba	İlkokul	Orta
Y19	MY, OAB, Kantin, Öğretmenler/Çalışanlar	4	İlçe Merkezi	İlkokul	Yüksek
Y20	MY, OAB, Hayırseverler	3	Kasaba	İlkokul	Düşük
Y21	MY, OAB, Hayırseverler, Belediye	4	İlçe Merkezi	Ortaokul	Yüksek
Y22	MY, OAB, Hayırseverler, Kantin	3	İlçe Merkezi	İlkokul	Düşük
Y23	MY, OAB, Hayırseverler	3	Köy	İlkokul	Düşük
Y24	MY, OAB, Hayırseverler, Hurda	4	İlçe Merkezi	Ortaokul	Orta
Y25	MY, OAB, Hayırseverler, Hurda, Belediye	5	İlçe Merkezi	Ortaokul	Yüksek
Y26	MY, OAB, Hayırseverler, Tavuk ve Yumurta Üretimi, Kantin, Kurumlar, Öğretmenler	7	Kasaba	İlkokul	Düşük
Y27	MY, OAB, Kantin	3	İlçe Merkezi	Ortaokul	Orta
Y28	MY, OAB, Hayırseverler, Kantin, Aidat,	5	İlçe Merkezi	Ortaokul	Yüksek

Tablo 3'e göre okul yöneticilerinin tamamı okullarının gelir kaynakları içinde merkezi yönetimden gönderilen ödenekleri okullarının gelirlerinde belirtmiştir. OAB gelirlerini ise sadece bir köy okulu yöneticisi (Y5) dışında bütün okul yöneticileri ifade etmiştir. Gelir kaynakları içinde en çok kaynak belirten Y26 kasabada Y2 ise il merkezinde görev yapmaktadır. Yöneticiler merkezi yönetim, OAB, kantin, tavuk ve yumurta üretimi, kurum/kuruluşlar, öğretmenler/okul yöneticileri, hurda, hayırseverler, aidat, kendi imkanları (işçiliği/ustalığı okul çalışanlarının yapması), gösteri, tiyatro,

fotoğraf çekimi, belediyeler, reklam ve kermes olmak üzere toplam 15 farklı gelir kaynağı belirtmiştir. Okul başı gelir kaynaklarının ortalaması yaklaşık dördüttür (3,96).

Okul Giderleri ve Gider Türlerine İlişkin Yönetici Görüşleri

Görüşme yapılan okul yöneticilerinin tamamı okulun giderlerini gelirlerine göre dengelediklerini ifade etmiştir. Y21 okul giderlerini “aşağı yukarı gelirimiz kadar da giderimiz var” şeklinde ifade ederken Y19 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Evet şimdi bu noktada şöyle diyelim. Elbette ki giderleri gelire göre ayarlamak zorunda kalıyoruz. Mecburen giderlerimiz çok şimdi eğitimde tasarruf olmaz dediğimiz bir durum var aslında ama biz tasarruf etmek zorunda kalıyoruz. Bunun nedeni de işte yine ilk soruda söylemiş olduğunuz şey vermiş olduğumuz cevap gibi yani kaynakların sıkıntılı olması.”

Okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda belirlenen okul giderleri aşağıda Tablo 4’te verilmiştir. Okul giderleri içinde belirlenen kodlar kapsam, süreç ve tür gibi belirli kategorilere göre değerlendirilerek alt temalar oluşturulmuştur.

Tablo 4. Okulların Temel Giderleri

Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
Kırtasiye	Eğitim materyali	Y1, Y2, Y6, Y8, Y9, Y10, Y11, Y14, Y16, Y17
	Anasınıfı malzemeleri	
	Kâğıt/Kırtasiye	Y1, Y3, Y10, Y16,
Temizlik	Toner/baskı malzemeleri	Y1, Y2, Y8
	Tuvalet Kâğıdı/Kâğıt havlu	Y16
	Deterjan/sabun	Y6, Y9, Y19
Bakım Onarım	Temizlik malzemeleri	Y12, Y4, Y15, Y18, Y19
	Fotokopi makinesi/Bilgisayar/Yazıcı bakımı	Y2, Y5, Y16, Y17
	Günlük bakım onarım işleri	Y3, Y5, Y16
Yapısal Tadilatlar	Yapısal tadilatlar	Y1, Y2, Y3, Y4, Y10, Y17,
	Doğalgaz/elektrik/su tesisat işleri	Y19, Y28
Sosyal Etkinlikler	Organizasyon/projeler	Y14
	Ödüller/hediyeler	Y8, Y15
	Temsili/ağırlama	Y9
Personel	Personel-çalışan	Y3, Y5
Öğrenci Yardımları	Öğrenci yardımları	Y14, Y16, Y17, Y19
İş Sağlığı ve Güvenliği	İş sağlığı ve güvenliği	Y2

Tablo 4’te yer alan okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda okulların giderleri kırtasiye, temizlik, bakım onarım, yapısal tadilatlar, sosyal etkinlikler,

personel, öğrenci yardımları ve iş sağlığı ve güvenliği alt temalarında toplanmıştır. Görüşü alınan yöneticilerin yarısı (Y1, Y2, Y3, Y6, Y8, Y9, Y10, Y11, Y14, Y16, Y17) giderlerin içinde kırtasiye giderlerini belirtmiştir. Y1, “Eğitim materyalleri, baskı malzemeleri ve temizlik ve tadilat öncelikli giderlerimiz.” şeklinde ifade ederken diğer bazı yöneticiler şunları ifade etmiştir:

“...işte yine devletimiz kâğıt veriyordu ... yeni sistem değişti. Yeni sistemde devlet bize kâğıt vermiyor. Şimdi bütçe ödenek veriyor, kâğıdı kendimiz alıyoruz. O yüzden onu okulun geliri olarak katmıyoruz, direk alıyoruz. Bu sistemle de şöyle bir şey oldu, daha öğrenciden (kâğıt için) para istemiyoruz.” (Y10)

“Okulumuzun en büyük gideri eğitim öğretim materyalleri. Bunlar fotokopi makinesi bakımı. Fotokopi kâğıdı alımı, fotokopilere toner alımı yaklaşık bizim okulumuzun yıllık fotokopi kâğıdı gideri; on iki on üç bin lira civarında. Bunun da işte Milli Eğitim tarafından gönderilen ödeneklerin bir kısmı karşılanıyor. Bir kısmı da okulun kendi velilerden karşılanan okul aile birliği tarafından karşılanan maddi gelirler oluyor.” (Y16)

Eğitim materyallerinin içinde kodlanan ‘anasınıfı malzemeleri’nin sıklıkla kaybolması, yıpranması, temizlik malzemeleri giderlerinin çok olması gibi nedenlerle anasınıfına devam eden öğrencilerin ailelerinden toplanan aidatlarla ancak karşılandığı görülmektedir. Ana sınıflarında çocuklar küçük olduğu için eğitim materyalleri çok çabuk kayboluyor ve eskiyor bu nedenle onlara da her yıl bütçe ayırıyoruz’ şeklinde ifade etmiştir.

Temizlik giderleri ise okul yöneticilerinin en çok (Y4, Y6, Y9, Y12, Y15, Y16, Y18, Y19) ifade ettiği giderlerden biridir. Y6 “Öngörülemeyen bir masraf çıkmadığı müddetçe en büyük gider kalemleri sırasıyla kırtasiye toner, kâğıt gibi malzemeler ve bunun yanında, temizlik malzemeleri bunlar da işte deterjan, sabun, çamaşır suyu, tuvalet kağıdı gibi malzemelerdir.” şeklinde ifade etmiştir. Y9 da “Temizlik anlamında deterjan vesaire Milli Eğitim sağlıyor fakat bunlar da bir müddet sonra tüketim malzemesi olduğu için tükenmekte ve tekrar ihtiyaç için idareli bir şekilde kullanma ihtiyacımız doğuyor, onları ideal bir şekilde kullanmaya çalışıyoruz” demiştir. Y16, pandemi sonrası dönemde temizlik malzemelerinin daha düzenli karşılandığını ifade etmiştir;

“Onun dışında temizlik malzemesi, temizlik malzemesinin de birçoğu şu anda şöyle, daha önceden Milli Eğitim tarafından verilmiyordu ama bu pandemi dolayısıyla daha düzenli bir şekilde vermeye başlandı. Okulda şu anda temizlik malzemesi olarak, işte nedir bunlar? Yüzey temizleyicisidir, işte sıvı sabundur. Bunlar Milli Eğitim tarafından karşılanıyordu ancak işte öğrenci ve öğretmenler tuvaletinde kullanılan işte kâğıt havlu, tuvalet kâğıdı. Bunlar okulun kendisi tarafından karşılanıyor, evet. Bu da işte Okul Aile

Birliği bütçesiyle, gelir ve gider ortalama birbirini zor karşılıyor. İkisi anca karşılıyor. Yani zor anca başlı başına anca kurtarıyor.”

Okulların giderleri içinde okul yöneticileri tarafından vurgulanan kodlara bakıldığında ‘bakım onarım’ ve ‘yapısal tadilatlar’ alt temaları kapsamı bakımından birbirinden ayrılmıştır. Y27 “Yani gelen parayı iktisatlı kullanarak ihtiyaçları görmeye çalışıyoruz. Nedir bu ihtiyaçlar işte kırtasiye malzemesi, bakım onarım fotokopi özellikle, tamirat tadilat işleri, öğrencilere sosyal etkinliklerde verilen ödüller oluyor ya da sosyal etkinliğin kendisine para harcayabiliyoruz” şeklinde ifade ederken bakım onarım işini fotokopi makinesiyle özdeşleştirdiği anlaşılabilmektedir. Y25’te bu durumu “Olan para harcanıyor. Ayağımızı yorganımıza göre uzatıyoruz. 100000 civarı harcama oluyor. Temizlik kırtasiye tadilat... Ha fotokopi makineleri çok para yiyor. Kâğıdı toneri bakımı baya bir yoruyor işin doğrusu.” şeklinde ifade etmektedir.

“Yıllık olarak değışmekle birlikte ortalama 120000 yani olduğu kadar giderimiz oluyor. En çok okulun iç ve dış bölümlerindeki tadilat işlerine harcama yapıyoruz. Okulumuz yeni yapılmış olmasına karşın en alt katlarda su baskını olabiliyor. Asansörde bozukluk oluyor. Bunlar hep masraf. Okulumuz kalabalık bir okul olduğu için fotokopi makinesi çok sık kullanılıyor. Bu yüzden makinenin bakım ve toneri içinde yüklü miktarda harcama yapıyoruz.” (Y28)

Okul bütçesinde gider kalemlerinin içinde en fazla (Y1, Y2, Y3, Y4, Y10, Y17, Y19, Y28) para harcanan işlerden birinin tadilat işleri olduğu ifade edilmiştir. Katılımcılar, elektrik, doğal gaz, su, telefon ve internet gibi giderlerin faturalarını devletin ödediğini belirtmişlerdir (Y10, Y17). Bunun dışında acil gelişen ve müdahale edilmesi gereken işlerle ilgili Y28 “En çok okulun iç ve dış bölümlerindeki tadilat işlerine harcama yapıyoruz. Okulumuz yeni yapılmış olmasına karşın en alt katlarda su baskını olabiliyor. Asansörde bozukluk oluyor. Bunlar hep masraf” diye ifade etmiştir. Y10 şebekeye dayalı sistemin devamlılığına yönelik giderlere şu şekilde değinmiştir;

“Şimdi elektrik, su, doğalgaz faturasını devlet ödediği için geriye kalan bize çok bir şey kalmıyor. Şey kalıyor işte, okulun ışığı, lambası patladığı zaman lamba alımı, musluğu bozulduğu zaman musluk alımı... Ufak tefek tadilat işi işte musluklar, ışıklar falan. Onu da kendi cebimizden karşılıyor. Çok bir şey olmuyor zaten. Okul Aile Birliği’nden istemiyoruz. Şimdi şöyle düşük miktar olduğu için 200 lira 300 lira bir musluk, bir ampul olduğu için Okul Aile Birliği’ndeki o süreç işine girmiyoruz. Çok yüksek miktarları Okul Aile Birliği’nden karşılıyor. Mesela geçen gün doğalgaz için yıllık bakım vardı. Yıllık bakımı yapmak garantinin devam etmesi için gerekiyordu 1500 lira tuttu. Onu Okul Aile Birliği’nden karşıladık. Milli Eğitim’in ayırdığı bütçenin dışında da bizim Okul Aile Birliği gelirlerini yine de ihtiyacımız var. Zaten çok büyük bir para olmuyor. Bu milletin bütçesi olduğu için daha az para toplamaya başladık.” (Y10)

Okul yöneticilerinin dile getirdiği ‘sosyal etkinlikler’ alt teması adı altında toplanan organizasyonlar, projeler, ödüller, hediyeler, temsili ve ağırlama kodları

üzerinden taranmıştır. Y2 bu durumu, ‘Göze ufak gelen ama damlaya damlaya biriken bayram kutlamaları, öğrencilere verilen hediyeler gibi kalemler de giderlerimizi arttıran etkenler arasında’ şeklinde ifade ederken, Y3 ‘kurumun temsili ve ağırlama giderleri var’ demiştir. Y7 ‘Giderlerimizi çoğunlukla temizlik, tamirat ve tadilat, fotokopi gibi donanım malzemeleri ile beraber yarışmalar, geziler ve sonucunda ödüller oluşturmakta’ ifadesiyle Y2’nin görüşünü desteklediği görülmüştür. Bunun dışında Y27 yapılan etkinliklerin de okul giderlerinde payı olduğunu şu şekilde ifade etmiştir: ‘Yani gelen parayı iktisatlı kullanarak ihtiyaçları görmeye çalışıyoruz. Nedir bu ihtiyaçlar işte kırtasiye malzemesi, bakım onarım fotokopi özellikle, tamirat tadilat işleri, öğrencilere sosyal etkinliklerde verilen ödüller oluyor ya da sosyal etkinliğin kendisine para harcayabiliyoruz. Bunun gibi çeşitli harcamalar’.

Gider kalemleri içinde personel giderleri de (Y3, Y5) yer almaktadır. Y3 bu durumu “Okumuzun yaklaşık gideri 350.000 TL’ye denk gelir. Bunlar neredeyse yarısı personel giderleri, işte anasınıfına yardımcı tutuyoruz. Öğretmenlere çay da yapıyor, sigortası stopajı çok tutuyor” diye ifade etmektedir. Öğrenci yardımlarıyla (Y14, Y16, Y17, Y19) ilgili oluşan giderler ise bir başka gider kalemi olarak göze çarpmaktadır. Öğrenci yardımlarına ilişkin Y14;

“Pek okuldan öğrenci yardımı yapmadık şimdi doğrusunu söylemek gerekirse. Ama bağışçıların yardımıyla mesela bu yıl ben 23 öğrenciye 1000'er liradan 23.000 lira para dağıttım. Bir bağışçı vasıtasıyla. Evet, her ne kadar hani Okul Aile Birliği'nden çıkmasa da bağışçı vermiş olsa da sonuçta velilerimize bu bir katkı oldu.” (Y14)

İş sağlığı ve güvenliğine ilişkin okullarda yapılan işler de bir diğer harcama kalemini oluşturmaktadır. Bu bağlamda Y2 “kurumun temsili ve ağırlama giderleri var, özellikle de iş güvenliği ve sağlığı kapsamında harcanan bütçe giderleri var bunların hiçbir gelir karşılığı bulunmamaktadır” demiştir.

Kamu Bütçesinden Ayrılan Ödeneklerin Yeterliliğine İlişkin Yönetici Görüşleri

Kamu bütçesinden temel eğitim kurumlarına 2022-2023 yılından itibaren doğrudan ödenek gönderilmeye başlanmıştır. Daha öncesinde ödenekler merkezi bütçeden Milli Eğitim Müdürlüklerine gönderilip ve yine temel eğitim kurumlarının bağlı olduğu Milli Eğitim Müdürlüklerince okulların ihtiyaçları karşılanmaktaydı. Merkezi bütçeden okul müdürlüklerine gönderilen bütçelerin yeterliliğine ilişkin yöneticilerin görüşlerine ilişkin oluşturulan Tablo 5 aşağıda verilmiştir.

Tablo 5. Kamu Bütçesinden Temel Eğitim Kurumlarına Ayrılan Bütçenin Yeterliliğine İlişkin Yönetici Görüşleri

Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
Yeterli	Yeterli	Y5, Y20
Kısmen Yeterli	Ufak tefek tadilatlarla talepte bulunmuyoruz	Y10
	Yetiriyor, çeviriyoruz	Y25
	Ödeneklerin belirli kalemlerden gelmesi	Y1, Y2, Y3, Y6, Y7, Y9, Y11, Y12, Y13, Y14, Y15, Y16, Y17, Y18, Y19, Y21, Y22, Y23, Y24, Y26
Yetersiz	Eğitimsel/Sosyal/Sportif ihtiyaçları kapsamaması	Y6, Y7, Y9, Y11, Y14, Y15, Y17, Y18, Y21, Y28
	Ödeneklerin az/yetersiz olması	Y1, Y2, Y3, Y4, Y6, Y8, Y9, Y27, Y28
	Ani/Acil/Öngörülmeleyen ihtiyaçların bulunması	Y1, Y18, Y19, Y23
	Öğrenci yardımlarını kapsamaması	Y12, Y23

Tablo 5’e göre kamu bütçesinden ayrılan ödenekleri yeterli bulan (Y5, Y20) ya da kısmen yeterli bulan (Y10, Y25) yöneticiler de vardır. Yeterli bulan yöneticilerden Y20 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“2022-2023 eğitim yılında okulumuza gönderilen temel eğitim bütçesi ilk dönem ihtiyaçlarımızı ancak karşıladı. Ama okul bazlı ilk kez bütçe gönderilmensin çok yerinde ve eğitimde yapılan en büyük ve en faydalı yeniliklerden biri olduğunu düşünüyorum, umarım devamı gelir ve sürekliliği sağlanır. Genellikle maliyeti yüksek olan bilgisayar, güvenlik kamerası bakımı, onarım tadilat işleri ilçe MEM tarafından karşılanıyor, bize gelen ödenekle ödeneğin miktar da sınırlı olunca kırtasiye malzemeleri, temizlik malzemeleri vb ihtiyaçlarımızı karşıladık.” (Y20)

Bunun yanında Tablo 5’te kamu bütçesinden ayrılan ödenekleri kısmen yeterli bulan yöneticiler Y10 ve Y20 kamu bütçesinden ayrılan ödeneklerle ilgili görüşlerini şu şekilde açıklamışlardır:

“Şimdi gelir ve gideri düşündüğümüz zaman kamu bütçesinden alınan ödenekler ... geçen seneye göre bir şey olduğu zaman zaten direk Milli Eğitim’den istiyorduk. Bu sene bize ödenek gönderiyorlar. Zaten kendi ihtiyacımızı kendimiz yapıyoruz. O yüzden kamu bütçesinden ayrılan para, okulumuza yatırılan para bize yetiyor, okulumuza yetiyor. Ne tür ihtiyaçlar bütçe dışı olarak karşılanıyor dersek rutin olan bazı şeyler var, işte kazan bakımı. Ondan sonra işte bunun dışında işte yine dediğim gibi tadilat, ufak tefek tadilatlar, büyük tadilatları yine devletimiz karşılıyor. Büyük tadilatlar için talepte bulunuyoruz ama ufak tefek tadilatların talebinde bulunmuyoruz. Kendimiz karşılıyoruz.” (Y10)

“2022-2023 eğitim yılında okulumuza gönderilen temel eğitim bütçesi ilk dönem ihtiyaçlarımızı ancak karşıladı. Ama okul bazlı ilk kez bütçe gönderilmesini çok yerinde

ve eğitimde yapılan en büyük ve en faydalı yeniliklerden biri olduğunu düşünüyorum, umarım devamı gelir ve sürekliliği sağlanır. Genellikle maliyeti yüksek olan bilgisayar, güvenlik kamerası bakımı, onarım tadilat işleri ilçe MEM tarafından karşılanıyor, bize gelen ödenekle ödeneğin miktar da sınırlı olunca kırtasiye malzemeleri, temizlik malzemeleri vb ihtiyaçlarımızı karşıladık.” (Y20)

Tablo 5’te okul yöneticilerinin büyük bir çoğunluğu (Y1, Y2, Y3, Y4, Y6, Y7, Y8, Y9, Y11, Y12, Y13, Y14, Y15, Y16, Y17, Y18, Y19, Y21, Y22, Y23, Y24, Y26, Y27, Y28) bir ya da birkaç nedenle kamu bütçesinden temel eğitim kurumlarına ayrılan ödeneklerin yetersiz olduğunu düşünmektedir. Yetersiz bulan yöneticilerin büyük bir çoğunluğunun ödenekleri yetersiz bulmalarının nedenini ‘ödeneklerin belirli kalemlerden gelmesi’ olduğunu ifade etmiştir. Bu durumu okul yöneticileri şu şekilde ifade etmiştir:

“Genel olarak düşünecek olursak dediğim gibi zaten son bu sene gönderildi. Merkezi bütçeden ilkokullara ödenek hemen hemen yeterli oldu. Tabii bunun yanında Okul Aile Birliği gelirimiz de olma kaydı şartıyla bütçe dışı olarak gelen. Merkezi bütçeden gelen ödenekler belli kalemlerde geliyor işte temizlik malzemesine harcayabileceğiniz miktar diye, kırtasiye giderine harcayabileceğiniz miktar. Bunun dışında yani sınırlı, çerçevesi belli oranlarda geldiği için biz ancak o çerçevede harcamalarınızı gerçekleştirebiliyoruz. Ama bunun dışında işte okulumuz sosyal etkinlikler çerçevesinde yapacağımız bir programda, belirli gün haftalarda, işte gezide, piknikte vesaire bu tip bir etkinlikte bu bütçeyi kullanamıyoruz. İster istemez buralar içinde Okul Aile Birliği bütçesinden pay ayırıyoruz ve onu kullanıyoruz.” (Y11)

“Kırtasiye, temizlik gibi merkezi yönetim sisteminde harcama kalemi olarak gözüken giderlerde bütçe açık vermiyor. Ancak harcama kaleminde gözükmeyen bilgisayar, kamera fotokopi makinesi gibi teknolojik cihazların alım veya onarımında, işçilik gerektiren tadilatlarda, sosyal etkinlikler için gerekli malzemelerin temininde okul aile birliği gelirleri bütçeyi denkleştirmeye yetmiyor. İhtiyaçlar ya erteleniyor ya da eksik bir şekilde karşılanmaya çalışılıyor.” (Y6)

“Aslında küçük bir okul olmamıza rağmen kamu bütçesinden gelen ödenekler genelde yeterli olmuyor. Çünkü kamu bütçesinden gelen ödenekler hangi kalemden geldiyse oraya harcamak zorundayız. Örneğin donatımdan gelen ödeneği okulun temizlik giderlerine kullanamıyoruz. Hatta bu gelen ödenekler kamu ihale kanuna göre yapıldığı için bizi çok sınırlandırıyor. Özellikle tadilat işleri yani dışardan usta çağırıp yaptırdığımız işler için bütçe dışı olanaklara başvuruyoruz. Aslında kamu bütçesinden gelen ödenekler bu tarz işler için yeterli fakat hiçbir ustaya ihale ile iş veremeyiz, diyelim ki bulduk bunun için ne zaman yeter ne de işler bekler. Bu durum bizleri çok sınırlandırıyor.” (Y22)

Merkezi bütçeden gelen ödeneklerin belirli bütçe tertiplerinden gelmesinin kısıtlayıcı yapısının okul ihtiyaçlarının birinci ağızdan bilinmemesi nedeniyle olduğunu ifade eden Y16 ise kısıtlayıcı yapıya ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Gönderilen paralar daha önceden zaten okullara herhangi bir ödenek gönderilmiyordu. 2022-2023 eğitim-öğretim yılında okulumuza yaklaşık temizlik malzemesi ve donatım olarak Milli Eğitim tarafından bu yıl 60000 lira gibi bir para geldi. Yalnız bu gelen para kendi Bütçe tertiplerine göre geldiği için mesela örnek bizim ne ihtiyacımız var? Temizlik malzemesi ihtiyacımız var. Gelen para, donatım. Ha bize diyor ki bilgisayar al

veya fotokopi makinesi. Buna ihtiyacımız yok ama gelen para buna yönelik. Biz bu parayı burada kullanmak zorunda kalıyoruz. Ama ihtiyacımız olmadığı zaman bazen parayı kullanmıyoruz. Yani bütçe tertipleri aslında sizi kısıtlamış oluyor. Tabii bütçe tertibi bize kısıtlıyor. Yani bu parayı bizim okulumuzun genel giderleri adı altında verilse bütçe tertibini düzenlemek size bırakılmış olsaydı. Tabii bize düzenlemiş bize bırakılmış o. Biz ihtiyaç olan malzemeyi alırsız. Ama yapıyor? İşte bize işte temizlik malzemesi adı altında geliyor. Temizlik malzemesini alıyoruz işte ne var? 30000 lira temizlik malzemesi parası gelmiş. Bize 10000 liralık temizlik malzemesi yetiyor. Diğer 20000 lirayı başka kalemlerde kullanmak istiyoruz ama kullanamıyoruz. Evet. Ya bütçe tertibi yerine işte bu para işte örnek gelen para ne kadar, 50000 lira. Okulun genel giderleri için neyse tertipleri biz belirlesek bizim için daha avantajlı olur. Bu kısıtlayıcı durum karşısında siz bu ihtiyaçları bütçe dışı olarak nasıl kullanırsınız? Veliler tarafından Okul Aile Birliği hesabında yatan parayı bulunan para aracılığıyla harcamaya çalışıyoruz. Ama yetmiyor tabii ki. Yani bütçe tertibinin kısıtlaması bizi Okul Aile Birliği'ne bir nevi muhtaç ediyor.” (Y16)

Bütçe tertiplerinin kısıtlayıcı yapısının yanında kaynak arayışı içinde olan yöneticilerin okulun ihtiyacı olmayan tertiplerde gelen ödenegin bir şekilde alınıp kullanmaya çalışıldığını ifade eden Y21 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Önceki soruda bahsettiğim üzere ben okullarda bir bütçe sorunundan ziyade bakış açısı sorunu olduğunu düşünüyorum. Güvenmediğiniz okul yöneticisi okuluna aktarılmış bütçeyi gerçek ihtiyaçlarında kullanamıyor. Örneğin sosyal etkinlikler için kullanmak üzere bir bütçeye ihtiyaç var. Gelen ödenek kırtasiye başlıklı. Gidiyorsunuz kırtasiye ile anlaşıp ödeneği ona çıkarıp bu parayı nakit olarak almaya çalışıyorsunuz. Bu yönetici için de sıkıntılı ve riskli bir durum ancak kırtasiye ihtiyacınız yok ve yapmayı düşündüğünüz sosyal etkinliği de iptal etmek istemiyorsunuz, ne yaparsınız? Çocukları düşünerek hareket ederseniz her zaman yaptığımızı yani –mış gibi davranma yoluna başvurursunuz ya da çocukları onun haklarını falan bir yana bırakırsınız koltuğunuza yaslanır ve risk almadan devam edersiniz. Bizi neden gerçek işten uzaklaştırırlar neden inisiyatif almamızı istemezler ayrı bir tartışma ama ben görevimi yaparken çocuğun üstün yararını ve öğretmenlerin işini kolaylaştırmayı önemsiyorum. Bu ikisini becerebilirsem eğitimsel amaçların gerçekleşme olasılığının artacağını düşünüyorum. Fakat bunları yaparken iş etiğinden uzaklaşmak da istemiyorum. Bu dolambaçlı yollara gitme zorunluluğu bizi etik açıdan zorluyor. Sorunun aslına dönecek olursak bütçenin yeterliliği konusu okuldan okula, sizin ufkunuza, başarmak istediklerinize göre değişir. Ancak şu gerçek ki var olan bütçeyi etkin kullanamıyoruz. Biz günlük ortaya çıkan ihtiyaçların bir kısmını cebimizden karşılamak durumunda kalıyoruz. Okuldaki yaşamın devamını sağlamak durumundayız. Hangi ihtiyaçlar bütçe dışı konusunda ise günlük bakım onarıma dair çeşme, kapı kolu, boya, spor malzemesi, okul bilgisayar, fotokopi bakım ve malzemeleri gibi hemen her şey diyebilirim. Bunun dışında bizim çok önemsedığımız sosyal ve sportif faaliyetler için de bütçe dışı ödenek bulmamız gerekiyor ki bunlar son derece maliyetli durumlar.” (Y21)

Merkezi bütçeden okullara gönderilen ödeneklerin ‘az ya da yetersiz olması’ ise okul yöneticilerinin ödenekleri yetersiz bulma nedenlerinden başka biri olarak gözlemlenmiştir. Okuldaki harcamaların çeşitliliğini vurgulayan Y2 ve Y28 bu durumu şu şekilde açıklamışlardır.

“Okulumuz gerek öğrenci gerek de personel sayısı bakımından düşünüldüğünde Temel Eğitim Genel Müdürlüğünden gelen ödenekler birçok ihtiyacımızı karşılamakta yetersiz kalmaktadır. Dolayısıyla personel giderleri, iş sağlığı ve güvenliği kapsamında yapılan giderler, kurumun temsili ve ağırlama gibi giderleri okula yapılan nakdi bağışlar yoluyla okul aile birliği bütçesi kapsamında karşılanmaktadır.” (Y2)

“Okulumuzun öğrenci sayısı ve büyüklüğü düşünüldüğünde gönderilen ödenekler yeterli olmuyor. Temizlik için gönderilen ödenekler ancak malzemelerin belli bir kısmını karşılıyor. İlk aylar için yeterli oluyor ama sonrasında bu ihtiyaçları okul aile birliği bütçesinden, tanıdık esnaflardan ya da gönüllü velilerin desteği ile karşılıyoruz. Okulun iç ve dış cephesini boyatmak istediğimizde devlet belli bir ödenek gönderiyor ancak bu para sadece boyayı karşılamak için bile yeterli olmuyor bazen. İşçilik masrafları için ek ödeme yapmak durumunda kalıyoruz. Bunun dışında sınıf kitaplıkları, eğitim materyalleri için yine velilerimizden destek alıyoruz. Kısacası ödenekler ihtiyaçların bir kısmını karşılıyor ama yeterli olmuyor örneğin kırtasiye ödeneklerine toner alırsak kâğıt alamıyoruz. Bazen çocuklardan istemek durumunda kalıyoruz.” (Y28)

Yukarıda verilen görüşlerde eğitimsel amaçlar sosyal ya da sportif etkinlikler gibi okulda öğrencilere yönelik yapılan çalışmaların merkezi bütçeden gönderilen ödeneklerde yer almadığı diğer nedenlerle birlikte ifade edilmiştir. Bunun yanında öğrenci yardımları da merkezi yönetim tarafından gönderilen ödenekler içinde yer almamaktadır. Y12 bu durumu “Kamu bütçesinden geçen sene ilk kez yollanana ödenekler yeterli görülmektedir. Ancak bakım onarım, öğrenci yardımları, bütçe dışı ödenekler ile karşılanmaktadır. Geçen sene de gelen ödenekler temizlik, kırtasiye ve donanım, bakım onarım ve öğrenci yardımları bütçe dışı ödenekler ile karşılanmıştı.” şeklinde ifade ederken Y23, “ihtiyaçlarımızın büyük kısmını Bakanlığımızın ödenekleri karşılıyor. Daha önce ödenek yoktu. Bütçe dışı ödeme ile öğrenci yardımları ve olağan dışı ihtiyaçları işte nedir, cam kırıldı, su patladı gibi bunlar karşılanıyor.” diye ifade etmiştir.

Okul Yöneticilerinin Okullarına Finansman Sağlama Yollarına İlişki Görüşleri

Görüşlerine başvuru okul yöneticilerinin merkezi yönetimden gelen ödeneklerin yanında köyde bulunan bir yönetici dışında (Y5) farklı kaynak arayışına yöneldikleri görülmüştür. Daha önce Tablo 3’te okulların bütçesini oluşturan gelirleri ve gelir türlerini gösterirken Tablo 6’da yöneticilerin kaynak arama yollarına ilişkin başvurdukları yollar gösterilmiştir.

Tablo 6. Okul Yöneticilerinin Okullarına Finansman Sağlama Yolları

Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
OAB	İkili ilişkilerle velilerin okulun işlerini çözmesi	Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10, Y11, Y12, Y13, Y14, Y15, Y16, Y17, Y18, Y19, Y20, Y21, Y22, Y23, Y24, Y25, Y26, Y27, Y28
	Hayırseverler	Maddiyatı iyi vatandaş, esnaf ve Y1, Y3, Y6, Y8, Y9, Y10,

	hayırseverlerin sponsorluğu	Y11, Y12, Y13, Y15, Y16, Y17, Y18, Y20, Y21, Y22, Y23, Y24, Y25, Y26, Y27, Y28
Kantin	Okul kantin/kooperatif gelirleri	Y2, Y6, Y7, Y16, Y19, Y22, Y26, Y27, Y28
Belediye/Kurumlar	Gezi ve sosyal etkinliklerde araç temini	Y6, Y7, Y9, Y15, Y21, Y25, Y26, Y27
	Kurum ve kuruluşların desteği	Y7, Y23
Hurda	Hurda kâğıt satışı	Y2, Y11, Y14, Y24, Y25
Öğretmenler/ Çalışanlar	Öğretmenler ve çalışanların yardımı	Y10, Y13, Y19, Y26
Aidat	Velilerden toplanan aidatlar	Y10, Y14, Y28
Kermes	Kermeslerden gelen gelirler	Y7, Y19
Okulda düzenlenen etkinlikler	Okulda yapılan her türlü gösteri, tiyatro, fotoğraf çekimi gibi etkinliklerden	Y2
Kendi imkanları	Hizmet alımı yapılmadan yardımcı personelin mahareti ile işlerin yapılması	Y2
Üretim	Okulda üretilen kanatlı hayvan gelirleri	Y26

Tablo 6’da OAB gelirleri ve hayırseverlerden elde edilen gelirler okul yöneticileri için birincil kaynak olarak göze çarpmaktadır. Merkezi yönetimden gelen ödeneklerin yeterli olduğunu belirten Y5 dışında okul yöneticilerinin tamamına yakını (Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10, Y11, Y12, Y13, Y14, Y15, Y16, Y17, Y18, Y19, Y20, Y21, Y22, Y23, Y24, Y25, Y26, Y27, Y28) OAB gelirlerini ilk sırada dile getirmişlerdir. Okul ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik OAB ve hayırseverlerle olan ‘ikili ilişkiler’in önemine vurgu yapan yöneticiler (Y8, Y11, Y13, Y26) olmuştur.

“Okulumuzda finansman sağlamak için öncelikle Okula Aile Birliği katkısı sene başında genel kurulda velilerimize taleplerimizi ihtiyaçlarımızı belirtiyoruz. O çerçevede gönüllü olan velilerin desteğiyle maddi desteği ile bağışlarıyla Okul Aile Bütçesini oluşturuyoruz. Hatta ikili ilişkilerimizde iş adamlarıyla işte bulunduğumuz çevrede maddi durumu iyi olan velilerimizden talepte bulunarak yapacağımız etkinliğe işe yönelik talepte bulunarak finans temin etmeye çalışıyoruz.” (Y11)

Gerek OAB gerekse hayırseverlerle olan ikili ilişkilerin önemine vurgu yapan yöneticilerden Y8 bu durumun idareciliğin gereği olduğu vurgusunda bulunmuş ve bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Okulumuzda kaynak bulmak istediğimizde gönüllü velilerimiz var. Hocam, biz her zaman yanınızdayız, diyen vatandaşlar var. Onlara ‘alo’ dediğimizde onlar bir iken 15 olarak geliyorlar otomatikman ve yardımcı oluyorlar. Tabi bu durum ikili ilişkileri düzgün tutmakla, bireysel ilişkide güven vermekle oluyor. Ben mesela kimseden para almam vatandaşa derim ki şu iş yapılacak, gelir bakar maliyetini çıkarır eşiyle dostuyla yapar biter teslim ettim hocam der. Bunu yapmaktaki gerekçe ise bir an önce işin yoluna

girmesi. Aksi takdirde dedik ya devlet gönderir mi? Evet gönderir. Mesela benim okulum bu yaz komple bakım onarımdan geçecek ama ben onu dört yıldır yazıyorum. Şimdi cam kırıldı değiştirmek zorundayım. Eğer devleti beklersek o zaman benim müdür olarak atanmama gerek yok.”

Bunun yanında Y13 okulda yürütülen işlerin devamlılığı, güvenli olması ve aksamaya mahal vermeden yürütülmesi gerektiğini belirtmiştir. İkili ilişkilerin okulda eğitimi aksatma potansiyeline sahip ani gelişen problemlerde OAB ve hayırseverler eliyle müdahaleyi kolaylaştırdığını da ifade etmiştir.

“Önce gelirimize bakıyoruz. Gelir yetersizse. Ama giderimiz bir şekilde mecburen örnek veriyorum. Yapılması zorunlu olan bir durumsa, öğrencinin güvenliğini sağlamak maksadıylaysa ve biz bunu İlçe Milli Eğitim veya İl Milli Eğitim veya Bakanlığımız kanalıyla sağlayamıyorsak mecburen yine ikili ilişkileri kullanmak suretiyle çevrede özel sektörden daha çok yardımı bu şekilde sağlıyoruz. Bunun dışındaki bunu yapmaktaki gerekçemiz dediğimiz gibi devam eden bir süreç var. Eğitim öğretim sürecinin devam etmesi gerekiyor, eğitim öğretim süreci de sadece hani öğrencinin sınıf ortamında bulunup da sunuş buluş yolu veya işte öğrenme modelleriyle bir eğitim işlemesi değil. Bunun yanında birçok faktör daha var. O eğitim öğretim sürecinin düzenli devam edebilmesi için okuldaki elektrik tesisatının düzenli olması, yangın ve iş sağlığı güvenliği hususları daha çok. Evet. Yani daha çok öğrencinin güvenliğini sağlayabilecek diğer tüm hususlar. Bir örnek vermek gerekirse mesela okulumuz dört katlı. Pencere güvenlik kilidi mesela bunun için tüm pencerelere güvenlik kilidi almamız gerekiyor ancak yaklaşık üç bin lira maliyet tutuyor. Bugün üç bin lira karşılamak için elbette ki tek ihtiyacımız bu olsa bunu karşılayabiliyoruz ancak bunun gibi bu en küçüğü mesela merdivenlere file alınması gibi örnek veriyoruz. İki bin lira kaynakları var Tabii ki bunda standartları ve yapılması gereken şeyler. Bununla ilgili de ayrıca hani bu konu biraz bağlamından çıkmış olacak ama ISG modülü var mesela MEBBİS’te. Buradan girdiğiniz zaman risk düzeyini belirttiğiniz zaman ödenek geliyor dediler. Biz çok belirttik ancak hiçbir ödenek gelmedi.”

OAB dışında hayırseverler, esnaflar ve sponsorlar üzerinden oluşturulan kaynak da okul yöneticilerinin (Y1, Y3, Y6, Y8, Y9, Y10, Y11, Y12, Y13, Y15, Y16, Y17, Y18, Y20, Y21, Y22, Y23, Y24, Y25, Y26, Y27, Y28) değiştiği bir diğer kaynak sağlama yolu olarak göze çarpmaktadır.

“Ödenegin yetmediği yerlerde çevremizdeki tanınmış, maddi durumu iyi vatandaşların sponsorluğunu talep ediyoruz. Velilerden hiçbir ad altında para talep etmeyin denildiği için açıkçası çekiniyoruz. Okul Aile Birliği’ne bağış yapmaları için hatırlatmalar yapıyoruz ancak pek de etkili olmuyor. Tabiri caizse kendi yağında kavrulmaya çalışıyoruz. Bazen eğitim-öğretimden daha fazla maddi konular için çalışma yapmak zorunda kalıyoruz.” (Y1)

Yöneticilerin hayırseverler veya esnaflardan maddi yardım talebinde bulunma gerekçelerine ilişkin Y6, merkezi yönetimden gelen ödeneklerin belirli kalemlerde olması dolayısıyla ödeneklerin harcanmasında kısıtlayıcı bir etkisinin olmasını ve fatura kesilerek yürütülen işlerin maliyetinin artması olarak ifade etmiştir.

“Merkezi yönetimden gelen bütçenin yanında İlçe Milli Eğitim’den yapısal tadilat için bütçe istenebiliyor. Okul Aile Birliği ile işbirliği içerisinde ihtiyaç bazlı bazı veli ve esnaflardan maddi yardım istenebiliyor. Usta işçilik gereken işlerde tanıdık vasıtasıyla ücretsiz yapılmasını rica ediyoruz. ... Bunları yapma amacımız merkezi yönetim bütçesinden gelen paranın özel kalemlere atanmış olması, idarenin parayı ihtiyacı olduğu şekilde kullanmasına özgürlük tanımamasıdır. Bunun yanında fatura kesilen iş ve işlemlerde genelde daha yüksek masraf çıkartılması söylenebilir.

Okul yöneticilerinin kaynak arayışı içinde hayırseverlerle iletişime geçme nedenlerinden biri de ani gelişen durumlardır. Okulda gelişebilecek acil ihtiyaçların OAB prosedürüne takılmadan daha hızlı bir şekilde çözme zorunluluğu ikili ilişkilerin bulunduğu hayırseverler vasıtasıyla görmede etkili olduğunu Y25 “bütçede zaten Okul Aile Birliği’nin parasını boksörün sağ yumruğu gibi saklıyoruz çoğu zaman. Hani acil ve yüklü bir durum gelişirse yedek akçe gibi kötü gün parası gibi” sözleriyle ifade etmiştir.

Okulların bulundukları çevreyle ilişkilerine değinen Y18 ödenek talebi ve OAB yollarıyla görülemeyen ihtiyaçları sağlamak adına hayırseverlerle iletişime geçildiğini belirtmiştir.

“Şimdi öncelikle gerekçe den başlamak gerekiyor. Yani eğitim-öğretim süreci öyle farklı bir süreç ki hem veliye hem mahalleliye hem buradaki insanlara dokunmak gerekiyor. O yüzden bu süreç içinde gerekçemiz şu çocukların değişen dünya yapısını yakalaması, ondan sonra ayak uydurması. Bu düzeyde de kendi mahallesindeki kültür seviyesini geliştirerek kültürünü koruması. Bu nasıl diyeyim bu dünyanın değişimini yakalaması için bizim bazı şeyleri yakalamamız gerekiyor. Gerekçe olarak budur, biz Okul Aile Birliği ile birlikte hareket ediyoruz. Tamamen bağış üzerine gidiliyor özellikle. Mesela fotokopi makinemiz bozulmuştu bizim. Fotokopi makinemizin bozulması, çok ücret istendi. İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü de bunu sağlayamayacağını ifade ettiği için öğretmen arkadaşların tanıdıkları işte, Okul Aile Birliği’nin tanıdığı esnaflar sayesinde okulumuza bir fotokopi makinesi kazandırdık. Aynı zamanda zil sistemini de o şekilde kazandırdık. Üç dört senedir de hiç sıkıntısız zil sistemini kullanmaya devam ediyoruz. Bu tamamen sadece Okul Aile Birliği de değil. Bizim tanıdığımız mahalleli de buna destek oluyor. Bazen kişisel tanıdıklarımız. Tabii kahveye uğruyoruz oradaki iki sohbet ettiğimiz insanlarda bize destek oluyor yani.”

Okulda bulunan kantin ya da kooperatif gelirleri de okul yöneticilerinin (Y2, Y6, Y7, Y16, Y19, Y22, Y26, Y27, Y28) en önemli kaynaklardan biri olduğu görülmektedir. Y28 bu durumu “okulda gelir elde etmek için simit satıyoruz ya da işte kantin diyelim işletiyoruz. Az da olsa bir gelir oluyor.” sözleriyle ifade etmiştir.

Görüşlerine başvuru alan okul yöneticilerinin önemli bir kısmı da (Y6, Y7, Y9, Y15, Y21, Y23, Y25, Y26, Y27) belediye, kurum ve kuruluşlardan kaynak sağladıklarını ifade etmiştir. Özellikle belediyeler üzerinden alınan yardımların nakdi

yardımlardan çok öğrenci yardımları, ulaşım ve çevre düzenlemesine yönelik işlerin görülmesi şeklinde olduğunu ifade etmişlerdir.

“Daha çok sivil toplum örgütleri ile görüşüyoruz. Belediye, esnaflarla, hayırsever vatandaşlarla. Onlardan öğrenciler adına, bazı öğrencilerimizin gelir seviyesi düşük, öğrencilerin ihtiyaçlarını gidermek adına hayırseverlerden yardım talep ediyoruz. Belediyeden de daha çok ulaşım hizmetleri adına işte gezi gözlem piknik vesaire etkinliklerimize belediye otobüsü istiyoruz Bunu yapmaktaki gerekçe öğrencilerimizin hem sosyal kültür eğitim anlamında gelişmesine katkıda bulunmak.” (Y15)

“Ben yeni göreve başladığım okuluma ilk geldiğimde dikkatimi çeken okul bahçesinde spor alanlarının olmayışındı. Bir ilkokulda oyun ve spor alanının olmaması kabul edilir bir şey değil. Futbol, basketbol, mini futbol, voleybol sahası ve oyun çizgileri oluşturduk. Bunun için özel bir bütçe yoktu. Belediyeye gittim sürekli rica ettim. Malzemelerin bir kısmı okulda vardı bir kısmını belediyeden hallettik. Belediye bize birçok ekip gönderdi. Kaynakçı, boyacı, montajcı vs. Bunları halletmek için birçok defa doğrudan giderek ya da telefonla ricacı oldum. Bu bizim enerjimizi aldığı gibi sürekli istemek durumunda kalarak kendimizi kötü hissettiğimiz durumlara da düşürdü. Bunun gibi birçok örnek var. Zaman zaman maddi durumu iyi olan velilerden, okul aile birliği vasıtasıyla toplanan bağışlar yoluyla, esnaf ziyaretleriyle, mahallede bulunan hayırseverlerden yardım istemek zorunda kalıyoruz. Neden bu yollara başvuruyoruz çünkü okullar arasında olanak eşitsizlikleri var. Ben şehrin nispeten varlıklı bölgesinde ve yüksek sosyoekonomik çevreye sahip olan okulların imkanları neyse bizim gibi nispeten daha yoksul bölge okullarının da aynı koşullara sahip olması gerektiğini düşünüyorum. Aslında normalde istemeyeceğim, rica etmekten geri duracağım birçok şeyi öğrencilerimiz için istiyorum. Bu garip bir duygu ve zorlanıyorum, “dilencilik” gibi de adlandırılan isteme olayı hoş değil, ama öğrencilerin mutlu olacağını düşünmek, o kötü histen daha büyük bir motivasyon sağlıyor.” Y21

Atık kâğıt ve hurda gelirleri de bir başka kaynak olarak gösterilmiştir (Y2, Y11, Y14, Y24, Y25). Y24 bu durumu “Yılsonunda okulda biriken atık kağıtlar satılarak okul aile birliğine gelir olarak kaydedilmektedir. Bazı ihtiyaçlar oradan karşılanmaktadır.” şeklinde ifade etmiştir.

Bunun yanında okulda çalışan öğretmenlerin ya da çalışanların bağışları yoluyla da kaynak sağlama yoluna gidildiğini belirten yöneticilerin (Y10, Y13, Y19, Y26) kimi (Y10, Y13) doğrudan nakdi bağışta bulunduklarını ifade ederken diğerleri (Y19, Y26) kaynak arayışı ve yapılan iş ve işlemlerde emeği ile katkıda bulunduklarını söylemişlerdir.

“Öğretmen bağışları ve Okul Aile Birliği'nden gelen yardım paralarıdır. Altı tane öğretmenimiz var iki de idareciyiz, toplam sekiz kişiyiz. Her eylül başında 100'er lira kendimiz zaten bir katkıda bulunuyoruz. 800 lira oradan geliyor. Diğer yardımcı personelden de 50'er lira alıyoruz. Dört kişi de onlar bin liraya yakın kendi içimizden tamamlıyoruz.” (Y10)

“Evet. Öncelikle bir ortaokulda görev yapmaktayım. Görev yaptığım okul bulunduğu bölge ilçemizden sosyoekonomik bağlamda ayrılmaktadır. Dolayısıyla burada gelir kaynağının büyük bir oranı öğretmenlerin kendi ceplerinden vermiş oldukları paraları

ile karşılanmaktadır. Yani öğretmen bağışlarıyla karşılanmaktadır. Bu da yılda on ila on beş bin lira arasında değişmektedir.” (Y13)

Bunun yanında doğrudan velilerden özellikle anasınıfı bulunan okullarda aidat toplayarak kaynak sağlama yoluna giden yöneticilerden (Y10, Y14, Y28) Y28 “Bunların dışında bünyemizde bulunan ana sınıfında her ay bir ücret toplanmakta. Bu ücret bu yıl için 100 lira olarak belirlendi.” ifadesiyle bu durumu ifade etmiştir.

“Herkes para getiremiyor. Sosyoekonomik olarak imkanları düşük. Bir de bizim okulumuzda işte sosyoekonomik olarak, aile bağları olarak, anne baba işte boşanmış. Bu olaylar çok dezavantaj, dezavantajlı öğrencilerimiz çok olduğu için kimseyi de zorlayamıyoruz. Bir kere söylüyoruz, öğretmenlerimize de diyoruz getiren öğrencilerimizden getiremeyenlerden asla ikinci defa istemeyin, ısrarcı olmayın, karşılarız bir şekilde olmazsa diğer okullardan isteriz eksik ihtiyacımızı söyleriz, milli eğitime söyleriz. Elllerinde olan varsa veya tadilatla olan okul varsa ufak tefek ihtiyaçlarımızı alırsız şeklinde yapıyoruz.” (Y10)

Okul yöneticilerinin kaynak arayışı içinde başvurduğu yollardan biri de okulda düzenlenen kermeslerdir (Y7, Y19). Y7 bu durumu “Okulumuza en büyük finans kaynağı velilerimizdir. Okul aile birliği katkısı ile beraber yıl içinde kermesler düzenlemekteyiz” şeklinde ifade etmiştir. Y19 ise kaynak arayışını ve gerekçesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Finansman için ilk sırada veli ve öğretmen bağışları talebi bulunmakta. Okul Aile Birliği tarafından gerçekleştirilen kermes gibi organizasyonlar da diğer finansman sağlama yöntemi olarak uygulanıyor. Gerekçe olarak merkezi yönetim bütçesi tahsisli bir bütçe olduğu için her ihtiyaç bu bütçeden karşılanamayabiliyor. Bu sebeple Okul Aile Birliği yönetmeliği çerçevesinde finansman sağlamak için diğer yöntemler uygulamaya konulabiliyor.”

Zaman zaman okullarda valilik izniyle düzenlenen tiyatro, gösteri gibi organizasyonları düzenleyenlerden de okula bağış yapıldığını ifade eden Y2 “Bunların dışında okulda yapılan her türlü gösteri, tiyatro, fotoğraf çekimi gibi etkinliklerden okula küçük de olsa finansman sağlıyoruz” diyerek bu durumu ifade etmiştir.

Bununla birlikte okulda görev yapan öğretmen ve yardımcı personel okulda ihtiyaç duyulan tadilat gibi işleri dışardan hizmet almadan kendi imkanlarıyla yaparak tasarruf yoluyla kaynak sağladıklarını ifade eden yöneticiler olmuştur. Y2 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Bir yönetici olarak en zorlandığımız konudur okula finansman sağlamak. Genellikle okul-aile birliği kanalını kullanarak okula gönüllü nakdi bağış yoluyla finansman sağlamaya çalışıyoruz fakat bu yöntem her eğitim bölgesinde mümkün olmuyor çünkü sosyoekonomik çevre şartları bahsettiğimiz finansmanı sağlamaya uygun olmayabiliyor. Okulda birçok işi imece usulü yöntemiyle gönüllülük esasına uygun olarak yapmaya

çalışıyoruz. Yani birçok işi teknik, ustalık veya el becerisi gerektiren işi çalışan yardımcı personelin mahareti ile maddi kaynağa ihtiyaç duymadan da gerçekleştirebiliyoruz”

Kasabada görev yapan Y27 okula gelir sağlamak için okul bahçesinde kümes kurarak kanatlı hayvan yetiştirdiklerini “okul bahçesine kanatlı kümes bahçesi kurup buradan gelen senelik 20 bine yakın gelire hem hayvanların bakım ve yemlerini hem de okulun ufak tadilat işlerini karşılamaktayız” sözleriyle ifade etmiştir.

Kaynak Oluşturma Sürecinin Yönetici ve Öğretmen Sorumluluklarına Etkisine İlişkin Yönetici Görüşleri

Okul yöneticilerine okulda bütçe dışı kaynak oluşturma sürecinin kendilerinin ve öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarına etkisine yönelik görüşleri sorulmuştur. Bütçe dışı kaynak oluşturma sürecinin kendisi için bir sıkıntı olmadığını ifade eden iki yönetici dışında (Y8, Y24) diğer katılımcılar farklı nedenlerle sürecin görev ve sorumluluklarına olumsuz etkilerinden söz etmişlerdir. Kendi görev ve sorumlulukları açısından kaynak bulma süreciyle ilgili olumsuzluk yaşamadığını ifade eden Y8 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Okul yöneticisi olarak bütçe hazırlama bütçeye kaynak bulmak benim için sıkıntı değil. Ben hiçbir zaman sıkıntı yaşamadım. İş yükü olarak da görmüyorum. Özel bir zaman ya da ekstra bir zaman ayırmam. Sadece iş nedir onu öğretmenim söylediğinde ya da hizmetlim onu ‘alo’ derim o da benim iki dakikamı alır iş çözülmüş olur. Tabi o da benim ikili ilişkilerde güven vermekle ve yaptığımız işten herkesin emin olmasıyla ilgili.”

Bütçe dışında kaynak oluşturma sürecinin yönetici ve öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına yönelik olumsuz etkileriyle ilgili oluşturulan Tablo 7 aşağıda verilmiştir.

Tablo 7. Okul Yöneticilerine Göre Bütçe Dışı Kaynak Yaratma Sürecinin Okul Bileşenlerine ve Eğitim Sürecine Etkilerine İlişkin Yönetici Görüşleri

Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
Kaynak arayışının öncelenmesi	Maddi konuların ilk planda tutulması	Y1, Y2, Y3, Y6, Y17, Y27, Y28
	Eğitim öğretim işinin dışına çıkılması	Y2, Y6, Y10, Y12, Y19, Y20, Y27
	Zaman/enerji kaybı	Y14, Y15, Y17, Y18, Y19, Y21, Y26, Y28
	Asıl işi yapamama	Y7, Y9, Y14, Y18
Hesap sorma	Velilerin hesap sorar konuma gelmesi	Y2,
	Velilerle yüz göz olma	Y4, Y5, Y7,

İş barışı	Veli öğretmen ilişkisinin zarar görmesi	Y6, Y16, Y21
	Huzur ve sükunun dağılması	Y13, Y14, Y21, Y28
	Mobbing korkusu	Y13, Y21
	Yönetici öğretmen ilişkisinin zarar görmesi	Y6, Y13, Y14, Y28
Etik kaygılar	Öğrencilere olumsuz etkileri	Y16
	Kaynak arama sürecinin meslekle bağdaşmaması	Y19, Y21, Y25
	Dilenci durumuna düşme	Y23
Risk alma	Maddi işlerin titizlik istemesi	Y13, Y22

Tablo 7' okullarda okul yöneticilerinin kaynak arayışının etkileriyle ilgili görüşleri derlendiğinde eğitimin ikinci plana atılarak kaynak arayışının öncelenmesi alt temasına ulaşılmıştır. Söz konusu görüşler içinde (Y1, Y2, Y3, Y6, Y10, Y12, Y13, Y14, Y15, Y17, Y18, Y19, Y20, Y26, Y27, Y28) sıklıkla dile getirilen kodların ilki maddi konuların ön planda tutulmasıdır (Y1, Y2, Y3, Y6, Y17, Y27, Y28). Bu konuyu Y27 “İster istemez etkiler. Herhangi bir faaliyet yapmak istediğimizde ister istemez bütçeyi önceleriz” sözleri ile dile getirmiştir. Y3 “Maalesef önceliğimiz okulun fiziki durumunu iyileştirmek, temizlik ve güvenliğini sağlamak oluyor. Bunlar için kaynak aramaktan eğitim ve öğretime vakit ayıramıyoruz” cümleleriyle ifade ederken Y2 şu şekilde ifade etmiştir:

“Maalesef maddi konular bazen ilk planda tutmamız gereken meselelerden oluyor. Her ne kadar öğretmenlere bunu yansıtmamaya çalışsak da bir ekip olarak hepimiz etkileniyoruz. Sınıf materyallerinin eksikliği, etkinliklerin verimi arttıracak, yaparak yaşayarak öğrenmeyi destekleyecek çeşitli malzemelerin eksikliği her zaman hissediliyor. Biz idareciler hep bir açık kapatma çalışması içerisinde olduğumuz için motivasyon ve enerji eksikliği yaşıyoruz.”

Kaynak arayışını eğitim öğretimin dışında bir iş olduğunu düşünen yöneticilerden (Y2, Y6, Y10, Y12, Y19, Y20, Y27) Y2 bu durumu “Devletin kendini eğitim finansmanından uzak tutması okul yöneticilerini ve öğretmenleri görev ve sorumlulukları dışında okula kaynak oluşturma kapsamında velilerden sürekli maddi taleplerde bulunmak zorunda bıraktı” demiştir. Y10 ise “Şu an mevcut gelir gider dengesini bir şekilde oturttuğumuz için öyle bir şey yok. Öyle bir şey yok ama denge bozulacak olursa velilerimize tekrardan ekstra bir görüşme sağlanır. Bu şekilde bir eğitim öğretim aksatabilir” ifadesiyle gelirlerin azalması durumunda kaynak arayışının öncelenmesi riskini ifade etmiştir.

Bu konuda Y12 ise “Okulun bütçeyle yani bir gelir sağlanması için bir kaynak oluşturulması için farklı bir özveri gerektiriyor. Bu da bizim yani yaklaşık yüzde ellimizi alıyor diyebiliriz. Yani zamanımızı, eğitim öğretime ayırmanız gereken zamanın yarısını oraya ayırıyoruz” ifadelerini kullanmıştır. Bakanlıkça gönderilen ödenğin yetersizliği üzerinden durumu açıklayan Y17 “Bakanlığın Millî Eğitim Bakanlığı'nın vermiş olduğu para yetmediği için biz bunu yapmak zorundayız. Bunu yaptığımız için de mecburen eğitim öğretime zaman ayıramıyoruz. Ayırabilsek hem öğrencilerin açısından hem bizim açımızdan daha kaliteli daha verimli geçeceğini düşünüyorum” şeklinde durumu açıklamıştır. Y20 de “Bakanlığımızın temel eğitimde ödenek göndermede devamlılığı sağlaması büyük önem arz etmektedir. Maddi olarak sıkıntı çeken bir okulun elbette ki eğitim-öğretime odaklanması zordur. Temel eğitimde doğrudan okula gelen ödenekle fiziki imkanlar artacak, bunun da okul başarısına pozitif katkı sağlayacağını düşünüyorum” Y17’ye paralel görüş bildirmiştir.

Eğitim öğretimin dışına çıkılması koduna yönelik görüşlerini ifade eden yöneticilerden (Y2, Y6, Y10, Y12, Y19, Y21, Y27) Y2 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Devletin kendini eğitim finansmanından uzak tutması okul yöneticilerini ve öğretmenleri görev ve sorumlulukları dışında okula kaynak oluşturma kapsamında velilerden sürekli maddi taleplerde bulunmak zorunda bıraktı. Bu noktada hem okul yöneticilerini hem de öğretmenlerin meslek rollerine ilişkin farklı beklentiler oluştu toplumda. Yani veliler okul ihtiyaçlarını karşıladıkları bu noktada okul ve öğretmen üzerinde kurduğu görünmeyen baskının yanında okula sağladığı finansman ölçüsünde hesap soran konuma da geldi.”

Kaynak arayışını zaman ve enerji kaybı olarak düşünen yöneticiler (Y14, Y15, Y17, Y18, Y19, Y26, Y28) kendilerini bu şekilde düşünmeye iten sebeplere ilişkin konuyla ilgili yaşadıkları sıkıntıları şu şekilde ifade etmektedir:

“Şimdi elbette ki bununla ilgili sıkıntılar oluyor. Siz tabii bir para toplayacağınız zaman ister istemez öğretmenin de burada devreye girmesi lazım. Niye diyorsunuz ki öğretmen arkadaşlar işte biz Okul Aile Birliği genel kurulunda şu kararı aldık, bu yıl işte şu kadar para toplayacağız. Siz öğrencilerinizden bu paraları toplayın diyoruz. İster istemez onlarla paylaşıyoruz bunu. Öyle olunca da şimdi öğretmen arkadaşlar buna ek bir zaman ayırması lazım. Bunun hesabını, kitabını yapması lazım. Parayı toplayınca okula en kısa sürede vermesi lazım. Veli ile bu sefer öğrenci sıkıştırması lazım. Velinin belki bunu verecek durumu olmuyor bazen. Böyle olunca da sistem ister istemez zincirleme bir ne oluyor? Olumsuzluk zinciri oluyor. Para toplayalım derken öğretmen bu sefer bu benim işim mi hocam? Diyor. Bu benim görevim mi? Diyor. Ondan sonra ben de diyorum ki ben tek başıma nasıl toplayayım? Ben ahtapot muyum? O kadar kolum yok diyorum. İster istemez okul idareci ve öğretmen veli ilişkilerinde olumsuz şeyler oluyor. Bunun geri dönütleri o yüzden. Tabi veli bir şekilde bunu bildiği için de bizim o yani burada pek bir sıkıntı yaşamadık. Para toplaya biliyorsunuz yani onu gördüm ben. Ama ben

okula para istemedim hiçbir zaman yani okul aile birliği kanalıyla okula para toplamadık şu ana kadar.” (Y14)

“Evet Eğitim ğretim anlamında olumsuz etkilediği durumlar oluyor. nceki yıllarda daha fazlaydı şimdi kaynak kitap kullanmak yasak ama herkeste kitap kullanıyor. Gariban ğrencilerin bunu almasında falan sıkıntı yaşadığımız durumlar oluyor. şte biz de bunu kendi imkanlarımızla öğrencilere bütün öğrencilerin alsın diye kendi imkanlarımızla almaya çalışıyoruz. Bunu yaparken ğretmenimizle ben de çaba sarf ediyoruz. şte kırtasiyeci ile görüşüyoruz, tanıdıklarımız zenginlerle falan görüşüp bu da bizi işin doğrusu enerjimizi boşa harcamamız sebep oluyor. Yani bu tarz şeyler enerji harcamamıza sebep oluyor. Bu da ister istemez olumsuz etkiliyor. Öğretmenler için de geçerli aynı.” (Y19)

Bakanlıkça gönderilen bütçenin yetersiz olmasıyla kaynak arayışı sürecine girdiklerini ifade eden Y17 ve Y18 bu sürecin eğitim öğretime ayrılması gereken zaman diliminden alındığını ifade etmiştir.

“Okula kaynak ayırmak için harcadığımız zaman dilimini tabii biz eğitim öğretime ayırabilirsek bu zamanı hem bizim için hem eğitim camiası için hem de öğrenciler için bu durumun çok faydalı olacağını düşünüyorum. Bizi bu düşünceye iten neden yani şeye (düşünceye) iten neden ...hani biz eğitim öğretime harcayacak olsak, bu durumu bakanlığın Millî Eğitim Bakanlığının vermiş olduğu para yetmediği için biz bunu yapmak zorundayız. Bunu yaptığımız için de mecburen eğitim öğretime zaman ayıramıyoruz. Ayırabilirsek hem öğrencilerin açısından hem bizim açımızdan daha kaliteli daha verimli geçeceğini düşünüyorum.” (Y17)

“şunu kesinlikle ifade edeyim bir zaman kaybı. Yani şöyle bir şey düşünün; siz okulunuza geliyorsunuz eğitim ğretim süreçleriyle ilgileneceksiniz. Belki ğretmen arkadaşlarla planladığınız bir proje var, bu projenin gereklerini yerine getireceksiniz. Ama projeyi gerektiğini yerine getirmek için de kesinlikle hiç olmazsa bir ödül sürecimiz var. O projenin ya da o projenin bir gideri var. Proje karşılık gideri sağlamak için de Bir Efor sarf ediyorsunuz. Bu efor da gerçekten eğitim öğretime yansıtacağınız gücü %50 azaltıyor. Yani bu net bir şey. Ben 8-9 yıldır aynı mahallede çalışıyorum. Net yani %50 senin tüm performansını azaltıyor ve düşündüklerini de belli bir oranda yapamıyorsun. Sonuçta belli bir gelirin giderin olması gerekiyor. Onu yapamıyorsun yani enerji ve zaman kaybı. Yani hem ğretmen açısından hem de bizim açımızdan enerji ve zaman kaybı. Ama bizim deneğimiz olsa, büyük bir okul olsak, sosyoekonomik düzeyi düşük değil de yüksek bir okul olsak. Bu konuda biz daha ön plana çıkıp daha farklı etkinlikler yapabiliriz.” (Y18)

Bu konuda Y26 “Okulun eğitim öğretime harcayacağımız performansı bu işler için harcadığımız için öğrencilerimizin eğitim ğretiminde aksamalar olabiliyor. Ders saatini gereksiz yere aldığımız zamanlar oluyor” şeklinde yorumlarken Y21 ve Y28 ise şu şekilde yorumlamıştır:

“Belki de bu kaynak dışı bt oluşturma sürecinin yarattığı en büyük olumsuzluk bizim enerjimizi tktmesi, eğitim ğretim liderliği yapmamızı kısıtlamasıdır. Zaten okullarda bir yazışma trafiği, bürokratik karmaşa var. Bu bir iş yükü yaratmakta ve okul yöneticileri bu trafikte enerjilerinin bir bölümünü tktmektedirler. Ek olarak sürekli okulun gündelik sorunları, bakım onarım işleri gibi durumlarla uğraşmak ve bunun finansmandaki belirsizlik ise eğitim ğretim sürecine olumsuz yansımaktadır.” (Y21)

“Biz okul için bir şeyler yapmak istediğimizde parayı düşünmek zorundayız. Bu durumda da ya o işi yapamıyoruz ya da istediğimiz gibi olmuyor. İhtiyaçlarımızın bir kısmını karşılarken diğer kısmını ilerleyen zamanda yapmak için erteliyoruz. Okula harcayacağımız zamanı para bulmak için harcıyoruz.” (Y28)

Bunun dışında velilerin hesap sorar konuma gelmesi (Y2), velilerle yüz göz olma (Y4, Y5, Y7) ve veli öğretmen ilişkisinin zarar görmesi (Y6, Y16, Y21) kodları üzerinden yöneltilen soruyu cevaplayan yöneticiler kaynak arayışı içinde velilerle iletişimde veli-öğretmen ilişkilerinin olumsuz etkilendiğini ifade etmiştir.

“Devletin kendini eğitim finansmanından uzak tutması okul yöneticilerini ve öğretmenleri görev ve sorumlulukları dışında okula kaynak oluşturma kapsamında velilerden sürekli maddi taleplerde bulunmak zorunda bıraktı. Bu noktada hem okul yöneticilerini hem de öğretmenlerin meslek rollerine ilişkin farklı beklentiler oluştu toplumda. Yani veliler okul ihtiyaçlarını karşıladıkları bu noktada okul ve öğretmen üzerinde kurduğu görünmeyen baskının yanında okula sağladığı finansman ölçüsünde hesap soran konuma da geldi.” (Y2)

Kaynak arayışında veli ile öğretmen ilişkilerine yönelik Y4 “Aidat toplamak öğretmenin görevi değil ve ne yazık ki öğretmenler bu konu için veli ile yüz göz oluyor” ifadesini dile getirmiştir.

“Sevimsiz bir iş. Öğretmenler de bizim gibi kimseye ağız eğmek istemiyor aslında. Velilerden yine kendi öğrencilerine harcanmak için para istiyorsunuz. Bakıyorsunuz kendisini sizin patronunuz zannediyor, üst perdeden konuşmaya başlıyor. Allah aşkına kimse bu durumu isteyerek yapmaz zaten ama çocuklar için okulun işleri için yapıyoruz işte.” (Y5)

“Elbette, kesinlikle olumsuz etkilediğini düşünmekteyim. Okullar bağımsız olmalı. Veliler elbette yardım etmeli ama bu yardımı okul idarecileri ve öğretmenleri belirlememeli. Belirli bir prosedür tüm yurttan uygulanmalı. Finansman sağlayacak velilerin beklenti içine girme ihtimali bile öğretmenleri tedirgin etmektedir. Ayrıca öğretmenler sadece eğitim öğretim işinden sorumlu tutularak motivasyonları artırıcı eylemlerde bulunmalıdırlar, finansman aramakla uğraşmamalıdır.” (Y7)

Y6 ise görüşlerini “eğitim öğretmen, veli, öğrenci ve idarenin uyum içerisinde çalışmasıyla optimum düzeye ulaşabilir. Bu süreçte idarenin ve öğretmenin velilerden direk veya öğrenci aracılığıyla bağış toplamaya çalışması bu ilişkiyi zedelemektedir. Ek olarak öğretmen sosyal etkinlik düzenlerken maddi kaygıları düşünmek istemiyor.” şeklinde ifade etmiştir. Y21 ise “bizim dışımızda bütçe dışı kaynak oluşturma sürecinde öğretmenler de rol almakta zaman zaman velilerle zaman zaman okul yöneticileri ile karşı karşıya gelmektedirler” ifade etmiştir.

“Tabii ki şimdi yani okulla bütçe dışı kaynaklar veliler olduğu için okul araya bir toplantı yapıyoruz. Bu geçmişten günümüze kadar. Yani Okul Aile Birliği toplantısı yapıyoruz. Velilerin ilk aklına gelen ‘ha işte yine yardım isteyecekler’. Yine bağış yapılacak gibi bir algı oluşuyor. Bu da tabii öğretmen de nasıl diyeyim, öğretmeni de işte olumsuz etkiliyor. Sebebi şu: Öğretmen diyor ki işte çocuklar işte okulumuza Okul

Aile Birliği tarafından işte ğrenci başı yüz lira gibi bir para ihtiyaçı var. Okul Aile Birliği kararı bunları işte velilerinize bildirin dediğiniz zaman işte getiren oluyor ve bağışta bulunmak bulunacak ğrenci oluyor, bulamayacak ğrenci oluyor. Bu ğrenciyi de tabii ki olumsuz etkiliyor. Öğrenci veliye yansıtıyor, veli geliyor diyor ki işte hocam ben bağışta bulunmak isterim ama işte şartlarım el vermiyor. Işte ocuğum da beni evde sıkıştırıyor gibi durumlarla karşılaşabiliyoruz. Ama tabii ki biz hiçbir velimize bunun zorunluluğu işte illa gelecek, illa yapılacak diye bir şey yok. Bu gönüllülük esasına dayalı bir ben ğretmen de aynı şekilde ğretmen dediği ilişkileriyle ilgili tabii ki olumsuzluklar mutlaka oluyor yani.” Y16

Kaynak arayışı sürecinin okuldaki iş barışına yönelik olumsuz etkilerini huzur ve sükunun dağılması (Y13, Y14, Y21, Y28), mobbing korkusu (Y13, Y21) ve yönetici-ğretmen ilişkisinin zarar görmesi (Y6, Y13, Y14, Y28) kodları üzerinden yorumlayan yöneticiler de olmuştur. Yönetici ğretmen ilişkisinin zarar görmesine ilişkin Y6 “İdareden sürekli talepte bulunan ğretmen ile idarenin arası açılabilir” yorumunda bulunmuştur. Hem mobbing hem yönetici ğretmen arasındaki ilişkilere etkileri hakkında Y13 ve Y14 görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Aslında birçok okul müdürünün ben eminim ki bu tür işleri bu şekilde yapmak istemediğini biliyorum. Ancak yapan birileri çıktığı için örnek teşkil ediyor. Bu rneklikte bizleri olumsuz etkiliyor. Bu görev ve sorumluluklar noktasını yapmak istememe, bununla bağlantılı galiba. Görev ve sorumlulukları olumsuz etkiliyor mu, şimdi tabii ki öğretmenlerin mesela bu durumda ne oluyor, kurum adına iş barışı olumsuz etkilenebiliyor. Huzur ve skn dağılabiliyor, bu gibi nedenler kurumu meşgul edebiliyor. Yani elbette ki şunu biliyoruz. Öğretmen sonuç itibariyle maddi bir şey bu parasal konular. ğretmenden böyle bir şey istendiği zaman acaba şu düşünceye kapılıyor mu, ki kapılabilir. Ben daha önce öğretmenlik yaptığım süre zarfında bu düşünceye kapılmışım. Empati yaptığım zaman ğretmen acaba bu parayı ben vermesem müdür bana karşı olumsuz düşünür m? Ders programında böyle bir değişikliğe gidebilir mi? Yani mobbing bunun işin zeti aslında dediğimiz gibi mobbinge böyle bir şeye girebilir mi? Endişesi taşıyor. Ve bu düşünceyle eğitim ğretim faaliyetlerini sağlık yürütmesinin de beklenmeyeceğini düşünüyorum. Yani kesinlikle bu kısa bir sürede olsa meşgul eder. Ve gerçekten böyle bir süreç yaşanmış olsa okul müdürü olarak madem para vermedi, yardım etmedi, biz de şunu yapalım dediğimiz zaman bu tamamen artık kurumsal huzur ve skunu darmadağın eden bir durum haline geliyor.” (Y13)

“Para toplayalım derken ğretmen, bu sefer bu benim işim mi hocam, diyor. Bu benim görevim mi? diyor. Ondan sonra ben de diyorum ki ben tek başıma nasıl toplayayım? Ben ahtapot muyum? O kadar kolum yok diyorum. İster istemez okul idareci ve ğretmen veli ilişkilerinde olumsuz şeyler oluyor.” (Y14)

Okul içi yönetici ğretmen ilişkilerindeki etkilerine yönelik Y21 ise düşüncelerini “bte dışı kaynak oluşturma sürecinde öğretmenler de rol almakta zaman zaman velilerle zaman zaman okul yöneticileri ile karşı karşıya gelmektedirler. Öğretmenler arasında bte çalışmaları yapan ve yapmayan ayrımı oluşabilmektedir. Dolayısıyla okul içi ilişkilere olumsuz etki yapabilmektedir” şeklinde ifade etmiştir. Y28 ise “ğretmen ve idare arasındaki iletişim de etkileniyor” sözleriyle diğer yöneticilerle aynı paralelde görüş bildirmiştir.

Kaynak arayışı içindeki okul yöneticilerin öğrencilere olumsuz etkileri (Y16), sürecin meslekle bağdaşmaması (Y19, Y21, Y25) ve dilenci durumuna düşme (Y23) kodları üzerinden etik kaygılarını da dile getirdiği gözlemlenmiştir. Yine yönetici, öğretmen, veli ve öğrenciler üzerinden yaşanan olumsuz etkileri Y16 şu şekilde dile getirmiştir:

“Tabii ki şimdi yani okulla bütçe dışı kaynaklar veliler olduğu için okul araya bir toplantısı yapıyoruz. Bu geçmişten günümüze kadar. Yani okul aile birliği toplantısı yapıyoruz. Velilerin ilk aklına gelen ha işte yine yardım isteyecekler. Yine bağış yapılacak gibi bir algı oluşuyor. Bu da tabii öğretmen de nasıl diyeyim, öğretmeni de işte olumsuz etkiliyor. Sebebi şu. Öğretmen diyor ki işte çocuklar işte okulumuza okul aile birliği tarafından işte öğrenci başı yüz lira gibi bir para ihtiyacı var. Okul aile birliği kararı bunları işte velilerinize bildirin dediğiniz zaman işte getiren oluyor ve bağışta bulunmak bulunacak öğrenci oluyor, bulamayacak öğrenci oluyor. Bu öğrenciyi de tabii ki olumsuz etkiliyor. Öğrenci veliye yansıtıyor veli geliyor diyor ki işte hocam ben bağışta bulunmak isterim ama işte şartlarım el vermiyor. İşte çocuğum da beni evde sıkıştırıyor gibi durumlarla karşılaşabiliyoruz.”

Kaynak arayışına yönelik işleyen sürecin meslek ilkesi ile bağdaşmadığını ifade eden Y19 düşüncelerini “finansman kaynağı arama süreci bu eğitim paydaşlarının enerjisini başka alanlara yöneltmesine ve asıl amacın aksamasına sebep oluyor. Ayrıca finansman arama gibi süreçler meslek ilkesi içerisinde yer alan profesyonellik ilkesi ile de bağdaşmıyor” sözleriyle ifade etmiştir. Y21 ise bu konuda kendi çözüm önerisi ile birlikte düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“...bizim dışımızda bütçe dışı kaynak oluşturma sürecinde öğretmenler de rol almakta zaman zaman velilerle zaman zaman okul yöneticileri ile karşı karşıya gelmektedirler. Öğretmenler arasında bütçe çalışmaları yapan ve yapmayan ayrımı oluşabilmektedir. Dolayısıyla okul içi ilişkilere olumsuz etki yapabilmektedir. Acil çözüm bekleyen durumlar ortaya çıktığında ve buna yönelik ödenek olmadığında eğitim öğretim süreci de yine olumsuz etkilenmektedir. Öğretmen maddi ve manevi desteğini esirgemiyor. Gerekirse bize hiç söylemeden kendi karşılıyor gerekse de bir sponsor desteği de sağlayabiliyor. Toparlayacak olursak okul yöneticileri de öğretmenler de tüm gücünü eğitim öğretim etkinliklerine yönlendirmeli. Bütçe ve okulun diğer sorunlarını yöneten bir birim oluşturulmalı okullarda. Bu öğretmenin saygınlığını da koruyacak bir adım olur. Bizlerin isteyen ve bunun altında ezilen bir kimlikle mesleki saygınlığımızı korumamız mümkün değil. Ben bizzat yaşadım. Birkaç metre kare mermer için “bıktık hocam okullardan, sizi bu duruma neden düşürüyorlar, milli eğitim yok mu, alsınlar” denilerek yerin dibine girdiğimiz durumları yaşadık, yaşıyoruz. Peki bu durumun temel nedeni ne dersiniz bence bu yine bir zihniyet sorununa işaret eder. 1980 sonrası izlenen neoliberal politikaların hizmet alanlarını özelleştiren dolayısıyla eğitim alanının piyasa mantığına göre yönetimini öngören mantığından bahsediyorum. Türkiye bunu 2000’lerden sonra daha net yaşamaya başladı. İşletme mantığıyla birlikte fayda maliyet dengesinin gözetildiği, eğitimde niteliğin sayılara indirildiği, velinin müşteri olarak okul müdürünün de kaynak temincisi olarak görüldüğü bu dönemde eğitimde olumsuzlukların öğretmen niteliği üzerinden okunduğu yeni bir dönem yaşanmaya başlandı. Bu dönem öğretmen kimliğinde büyük bir aşınmaya neden oldu.”

Kaynak arayışı içindeki okul idarecilerinin durumuna ilişkin Y23 “Okul idarecileri kaynak bulmak amacıyla esnaf ve kurum ve kuruluşlara rica minnet

duygusuyla iş yaptırmaya çalışıp bazen dilenci durumuna düşmektedirler” ifadesini kullanmıştır. Y25 ise aynı etik kaygılarını “öğretmenlerin velilerle parasal konulara girmesini doğru bulmuyorum. Hani biz idareciler neyse ama öğretmenlerin bu konulara girmesi bence yanlış. Öğretmenin mesleki duruşunu bozuyor. Yani ben öğretmenliğimde öyle hissediyordum” sözleriyle dile getirmiştir.

Y22 ise kaynak arayışı gibi maddi işlerin birtakım riskleri olduğunu “görev ve sorumluluk olarak riskler almış oluyoruz. Bu riskleri almamız da eğitim öğretim sürecini daha sağlıklı yürütebilmek için. Kamuda çalıştığımız için özellikle maddi kaynaklar ile yapılan işler çok titizlik gerektiriyor” dile getirmiştir. Y13 ise görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Öncelikle şunu söyleyelim. Yine bölgemizde sosyoekonomik olarak dezavantajlı öğrenci gruplarının bulunduğu bir bölgede çalışıyoruz. Bu bölgede okul aile birliği yönetmeliğini incelediğimizde genel kurul yönetim kurulu gibi profesyonel ekiplerin olmasından bahsediyor her şeyi aslında onların yapmasından bahsediyor ancak en sonda bir madde koymuş. demiş ki bu işlemlerin yapılmasından okul müdürü sorumludur demiş. Para haricinde yani her şeyi bu kurul yapacak ama sen okul müdürü olarak bunların yapılmasından sorumlusun demişler. Şimdi böyle bir genel kurul bizim bölgede oluşturulamıyor. Hatta daha önce Samsun'da Yozgat'ta da görev yaptım. Birçok okulda da çalıştım. Sekizinci veya dokuzuncu okulum yanlış hatırlamıyorsam. Burada hiçbir zaman profesyonel bir genel kurul veya yönetim kuruluna denk gelmedim. Dolayısıyla bu da işleri biraz zora sokmakta, dolayısıyla tüm yük okul müdürünün üzerine kalmakta. Zaman zaman bu işlerden dolayı soruşturma geçirilmekte. Ceza işlem uygulanmakta. Bu da okul müdürlerine bir baskı unsuru olarak dönmekte. İş yükü ayrı bir kurumsal iş gibi.”

Okul Aile Birliği Gelirlerinin Ağırlıklı Kullanım Yerlerine İlişkin Yönetici Görüşleri

Temel eğitim kurumlarında merkezi yönetimden gelen ödeneklerin dışında en temel kaynak olan OAB gelirlerinin ağırlıklı olarak kullanıldığı yerlerin ne olduğu okul yöneticilerine sorulduğunda alınan cevaplarla oluşturulmuş Tablo 8 aşağıda verilmiştir.

Tablo 8. OAB Gelirlerinin Ağırlıklı Kullanım Yerlerine İlişkin Yönetici Görüşleri

Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
Bakım, Onarım, Tamirat	Yıllık bakımlar	Y6, Y9, Y10, Y11, Y12, Y16, Y17, Y21, Y24, Y26, Y27
	Fotokopi makinesi/bilgisayar bakımı	Y14, Y18, Y20
	Kazan bakımı	Y10
	Sıra masa gibi malzemelerinin tamirati	Y10, Y11, Y14, Y15, Y17, Y22, Y23, Y26
Temizlik	Temizlik malzemesi	Y7, Y8, Y10, Y11, Y14, Y15, Y16,

		Y19
Sosyal Etkinlikler/Ödüller	Sosyal etkinlikler	Y6, Y7, Y8, Y18, Y21, Y26, Y27
	Yarışma ödülleri	Y6, Y7, Y8, Y18, Y26
Eğitim Materyalleri	Sınıf içi materyalleri	Y9, Y11, Y14, Y15, Y16, Y19
	Oyuncak alımı	Y28
Öğrenci Yardımları	Durumu zayıf öğrencilerin giyim ve eğitim giderleri	Y2, Y8, Y11, Y12, Y13, Y19
	Acil ihtiyaçlar	Y1, Y5, Y12
Acil Durumlar	Cam/kapı kırılması	Y5, Y11, Y17, Y21
	Öngörülemeyen ihtiyaçlar	Y6
Kırtasiye	Kırtasiye	Y14, Y15
Personel	Çalışan maaşı ve sigortası	Y3, Y4
Projeler	Projelerde	Y9, Y18
Bahçe Düzenlemesi	Bahçe düzenlemesi	Y21

Tablo 8 incelendiğinde OAB gelirlerinin okul harcamaları içinde birçok farklı kalemlerde harcandığı görülmektedir. Bakım, onarım ve tamiratlara yönelik (Y6, Y9, Y10, Y11, Y12, Y14, Y15, Y16, Y17, Y18, Y20, Y21, Y23, Y24, Y26, Y27) harcamalar en sıklıkla dile getirilen harcamalardır. Yıllık bakımlar (Y6, Y9, Y10, Y11, Y12, Y16, Y17, Y21, Y24, Y26, Y27), Sıra masa gibi malzemelerinin tamirâtı (Y10, Y11, Y14, Y15, Y17, Y22, Y23, Y26) fotokopi makinesi/bilgisayar bakımı (Y14, Y18, Y20) ve kazan bakımı (Y10) gibi kodlar üzerinden görüş bildirilen yöneticilerin görüşleri daha öngörülebilir ve planlanabilir olması nedeniyle bakım onarım ve tamirat alt temasında gruplandırılmıştır.

Okullarda kullanılan bilişim, yazı araçları, asansör, ısınma/soğutma sistemi, su deposu, gibi destek sistemlerinin yıllık sistematik bakımları kullanıma dayalı yıpranan parçaların onarımı ve tamirâtıyla ilgili her ne kadar merkezi yönetimden ödenek talep edilse de birçok harcama OAB'den elde edilen gelirlerle yapılmaktadır. Bu konuyu Y17 şu şekilde ifade etmektedir:

“Açıkkası bu yıla kadar Okul Aile Birliği gelirleri olmadan birçok okulun özellikle kırsaldaki okulların kendi ihtiyaçlarını karşılayabilme imkânı yoktu. En basit bakım onarım ihtiyaçlarını bile karşılayamamaktaydı. Bakanlıktan gelen para merkezde toplandığı için özellikle köy okullarına ya da kenarda kalmış okullara para ayırlamamaktaydı. Fakat Bakanlıktan para gelmeye başladığı andan itibaren tabi bu şey değişmeye başladı. Yani MYS (Maliye Yönetim Sistemi) üzerinden gelen para artık sistemi değiştirdi birazcık. Biz Okul Aile Birliği'nden gelen parayı daha çok işte okulun bakım onarım ihtiyaçlarını kullanmaktayız evet bakım onarım ihtiyaçlarını karşılamakta kullanıyoruz hocam. Bu şekilde değerlendiriyoruz parayı işte tamir tadilat.”

Y21 merkezi yönetimden gelen ödeneklerin dışında kalan kalemler için “OAB gelirleri son iki yıldır yani okullara doğrudan bütçe tahsis edilmesinden sonra bu bütçe kalemlerinin dışındaki harcamalarda kullanılmaya başlandı. Örneğin okul malzemelerinin bakım ve onarımı” sözleriyle OAB gelirlerinin kullanıldığını ifade etmiştir.

Yine temizlik malzemesi (Y7, Y8, Y10, Y11, Y14, Y15, Y16, Y19) temininde de OAB gelirlerine başvurulduğu görülmektedir. Y11’in “Okul Aile Birliği gelirlerinizi Genel olarak Okulumuzun tadilat tamirat, işte bilişim teknolojileri ihtiyacı, toner alımıydı, toner dolumuydu, cam kırılması ile temizlik malzemesi alımı” sözleriyle ifade ettiği durumu Y10 şu şekilde ifade etmektedir:

“Temizlik ihtiyacı en çok giden ihtiyaçlar çünkü biz de alıyoruz. Tamam devlet temizlik ihtiyacı için de para vermeye başladı. Yani bütçe ayırmaya başladı önceden zaten direk çamaşır suyu olsun tuzruhunu olsun çeşitli envanter olsun devlet veriyordu. Şimdi devlet bize bütçe gönderiyor biz kendimiz alıyoruz ama şimdi bütçeyi de kullanma şekli var.”

Sosyal etkinlikler ve ödüllendirmelere ilişkin harcamalar da OAB gelirlerine en çok başvuru alan harcamalar arasındadır (Y6, Y7, Y8, Y18, Y21, Y26, Y27). Sosyal etkinliklerde ve öğrenci ödüllendirmelerinde merkezi yönetimden talep edilemeyen masrafların OAB üzerinden yapıldığı görülmektedir. Bu konuda Y18 şunları söylemiştir:

“Özellikle sosyal etkinliklerde. Mesela bizim projemiz var. Yaklaşık beş senedir devam eden bir proje. Her hafta çocuklara bir konu veriyoruz. Gerek belirli gün hafta gerek o günkü manevi milli değerler ile ilgili o konuyla ilgili şiir ve kompozisyon getiriyorlar. Onu da görevli bir ya da iki öğretmen arkadaş değerlendiriyor. Cuma günü İstiklal Marşı için toplanıldığında ödüller veriliyor. Bu ödülleri bulmakta çok zorluk çekiyoruz. Bazen küçük ödülleri oluyor, çocukların hevesi kursağında kalıyor, yani bu da insanı üzüyor tabi.”

Öğrencilere yönelik ödüllendirmenin motivasyona etkisi üzerinden Y26 “öğrencilere motivasyon amaçlı ödüller” verildiğini ifade etmiştir. Y8 “Bu sene mesela o kaynaktan (OAB) kitap aldım, onları karnelerle birlikte verdim” sözleriyle aynı noktaya işaret etmiştir.

Eğitim materyallerine yönelik; sınıf içi materyalleri (Y9, Y11, Y14, Y15, Y16, Y19) ve oyuncak alımı (Y28) gibi harcamalar da OAB gelirlerinin kullanıldığı yerlerden biridir. Bu konuda Y28 düşüncelerini “Bunun dışında sınıflarda yapılan etkinliklerde öğretmenlerin gücünün ötesinde bir harcama söz konusuysa o zaman OAB

gelirlerine başvuruyoruz. Bu harcamalar da sene başından planlanamayabiliyor tabi. Farklı eğitim materyalleri ya da anasınıfına eğitici oyuncak alımları gibi harcamalar.” sözleriyle ifade etmiştir.

Durumu zayıf öğrencilerin giyim ve eğitim giderleri de (Y2, Y8, Y11, Y12, Y13, Y19) OAB gelirlerinin harcadığı bir diğer gider olarak göze çarpmaktadır. Y2 “ekonomik durumu zayıf öğrencilerin giyim ve eğitim giderlerinin karşılanmasında kullanılmaktadır” şeklinde ifade ederken Y11 ise “ihtiyaç sahibi öğrencilere özellikle sezon başlarında okul sezonunda forma, kışa girerken işte kaban mont vs. bu tür alımlar” yapıldığını ifade etmiştir.

OAB gelirlerinin harcadığı bir diğer kalem de acil ihtiyaçlar (Y1, Y5, Y12), cam/kapı kırılması (Y5, Y11, Y17, Y21) ve öngörülemeyen ihtiyaçlar (Y6) olarak kodlanan acil ihtiyaçlardır. Y5’in “öncelikle acil ihtiyaçlar. Yani cam çerçeve kırılıyor, elektrik arızası olabiliyor, küçük ve acil işler işte” şeklinde ifade ettiği durumu Y12 “Okul aile birliği gelirlerimiz genellikle öğrenci yardımları, onun haricinde acil olan bakım onarım faaliyetlerinde kullanılmakta. Yani bunda da gönüllü olarak hayırsever vatandaşlarımız, velilerimiz yardımcı olmakta” şeklinde ifade etmiştir. Farklı ihtiyaçların aciliyet derecesine göre sınıflandırıldığı görülmektedir. Bu durumu Y28 “genel bütçeden gelen ödeneğin kapsamadığı ve acil olan her şeyde harcıyoruz diyebilirim. Okulda gelişen donanım dayalı kapı cam kırılması gibi işler olabiliyor.” sözleriyle de bu durumu ifade etmektedir.

Kırtasiye (Y14, Y15) ihtiyaçlarına yönelik harcamalar ise OAB gelirlerinin kullanıldığı bir diğer alan olarak yöneticilerin ifade ettiği kalemlerden biridir. Y14 “Ha ne oluyordu işte kırtasiye dedim, kırtasiyede daha çok işte tonerdi, kağıt pek sıkıntısı olmadı da çoğunlukla toner işte bunların tamiri, fotokopi tamiri, bilgisayar tamiri, yazıcı tamiri gibi şeylere genellikle bütçe ayırdık ama bunun dışında çok bir sıkıntı yok” sözleriyle bu durumu ifade etmiştir. Y15 ise “gelen para daha çok kırtasiye malzemesi, anasınıfına oyuncak o tarz şeylere para gidiyor” sözleriyle aynı şeyi ifade etmiştir.

Bunun dışında nispeten büyük okullarda özellikle anasınıfı için ihtiyaç duyulan personel ihtiyacı da yöneticiler tarafından (Y3, Y4) dile getirilen bir diğer harcama alanıdır. Bu konuda Y3 “...neredeyse yarısı personel giderleri. İşte anasınıfına yardımcı tutuyoruz öğretmenlere çay da yapıyor sigortası, stopajı çok tutuyor” demiştir.

Okul bahçelerinde yapılan düzenlemeler de belirli bir harcama kalemi olarak göze çarpmaktadır. Bu konuda Y21 “okul malzemelerinin bakım ve onarımı, bahçe düzenlemesi için gerekli malzeme ve hizmet alımı, spor malzemeleri ve sosyal etkinlikler için kullanıyoruz daha çok” sözleriyle bu konuyu da dile getirmiştir.

Okullarda OAB Gelirleri Arasındaki Farkların İmkân ve Fırsat Eşitliğine Etkilerine İlişkin Yönetici Görüşleri

Farklı OAB gelir düzeylerine sahip okulların harcamaları üzerine yukarıda verilen bulgular dışında, gelir farklılıklarının imkân ve fırsat eşitliği üzerine etkilerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri bu bölümde verilmiştir. Okul yöneticilerinden biri hariç (Y4) tamamı OAB gelirlerinin okullar arasında imkân ve fırsat eşitliğine etkisi olduğunu düşünmektedir. OAB gelirleri yüksek olan okulların öğrencilere sunulan olanakları zenginleştirme şanslarının bulunduğunu dile getirmişlerdir.

“Ben şahsen fark oluşturacağı kanaatindeyim. Sonuçta bilinçli bir okul aile birliği okuldaki imkanları göz önünde bulundurarak daha organize şekilde çalışıp bağış toplayarak imkanları zenginleştirmeyi ve bu imkanlardan çocukların istifade etmesini sağlayabilir. Öbür türlü kâğıt üstünde okul aile birliği her zaman var zaten.” (Y1)

“Merkezi yönetimden gelen bütçeden önce kesinlikle vardı. Daha önceki sorularda da yanıtladığım üzere merkezi yönetim desteği okulun kırtasiye ve temizlik gibi temel giderlerini karşılamaya yetmekte, OAB gelirler bakım onarım ve sosyal etkinliklere harcanmaktadır. Önceden dezavantajlı bölgelerdeki okullar temel ihtiyaçlarını bile karşılayamazken durum biraz pozitif yöne yönelmiştir. Ancak bakım onarım ve sosyal etkinlikler için maddi imkanların sınırlı olduğu okullar ile her türlü imkana sahip okullar arasında eğitim öğretim seviyesinde fark olmayacağını söylemek imkansızdır. Basit bir örnek vermek gerekirse OAB gelirleri düşük olan bölgelerdeki okullarda sportif faaliyetler (varsa) beden eğitimi öğretmenin çabaları ile sınırlı kalırken maddi durumu iyi olan okullar hem fiziki hem materyal olarak çok öndedir. Hatta bazı okullarda istenen branş için özel öğreticiler bile tutulmaktadır. Farklılığın oluşacağı örnekleri artırmak gerekirse; tiyatro, kütüphane, konferans salonu, spor salonu, laboratuvarlar vb. olan ve bunlara gerekli eğitici ve teçhizat sağlayabilecek okul ile diğer okul arasında fırsat eşitliği yoktur. Tabi bunu sadece OAB gelirlerine bağlamak da doğru değildir. Ancak imkanlar da kullanılabileceği düşünülen yerlere verilmektedir.” (Y6)

Okul yöneticilerinin OAB gelirlerinin yüksek olduğu yerlerde eğitime odaklandığını ancak gelir düzeyinin düşük olduğu yerlerde bulunan okul yöneticilerinin ise kaynak arayışı içinde olduğunu Y2 şu şekilde belirtmiştir:

“OAB yönetmeliğinde de yanlış hatırlamıyorsam imkânı olmayan öğrencileri desteklemeye ilgili bir madde var. Yani aslında OAB'nin kuruluşunda imkân fırsat eşitliği çatışması var. İlla ki sunulan imkân da fırsat da farklı oluyor. Biri kaynak kaygısı olmadan işine bakarken diğer okul kaynak aramaktan işine bakmıyor bunları farklı okullarda yaşadık.”

Okulun bulunduğu çevrenin ve bu çevrenin sosyoekonomik yapısının imkân ve fırsat eşitliğine etkilerine yönelik vurgu yapan yöneticiler de (Y7, Y11, Y12, Y20) bulunmaktadır.

“Elbette vardır. Her okulun bulunduğu çevre, o çevrenin sosyoekonomik yapısı bile farklıyken bütün okullara aynı miktarda yardım yapılması eşit ama adil bir uygulama değildir. Özellikle göç almış ya da mahrumiyet bölgesinde olan okullarda, kalabalık nüfusa sahip okullarda daha farklı bütçe politikaları uygulanmalıdır. Sosyoekonomik açıdan daha refah bir bölgede bulunan bir okulun ihtiyaçları ve bu ihtiyaçları karşılaması daha kolayken göç almış, demografik yapısı değişmiş ya da ekonomik olarak daha zayıf olan bir bölgedeki okulun donanımı aynı olmayacaktır. Bu da eğitimi olumsuz etkileyecektir.” (Y7)

“Var Okul Aile Birliği gelirlerinin elbette eğitimde imkân ve fırsat eşitliğine birçok etkileri var. Bunu düzeyi yüksek olan geliri yüksek olan bir çevrede bulunan okulun Okul Aile Birliği geliriyle daha ziyade varoş dediğimiz veya kenar mahalle dediğimiz ekonomik düzeyi daha düşük veya daha geliri az olan velilerin bulunduğu ortamdaki okulun ister istemez Okul Aile Birliği gelirleri arasında bir fark var, bu da eğitimde imkân eşitsizliğine sebebiyet vermektedir. Çünkü diğer türlü düşündüğümüzde imkanları olan okulda her türlü işte, etkinlikte, sosyal aktivitelerde gerçekleştirilirken diğer kısıtlı olan okulda asgari düzeyde yapılmakta veya hiç yapılmamaktadır. Onu bizzat da yaşamış bulunmaktayım farklı bölgelerde çalışarak” (Y11)

“Eğitimde Okul Aile Birliği yani çevresel faktörler kültürel faktörler büyük bir etki yaratıyor tabii. Yani oranın sosyoekonomik düzeyi atıyorum düşükse, bazı bölgenin büyükse, bu olanakları bu çocuklar üzerine de etki yaratıyor tabii. Daha önce söylediğin gibi Okul Aile Birliği’nin acil bakım onarımlarında, öğrenci yardımlarında direkt biz bu yol temin ediyoruz Bundan dolayı Okul Aile Birliği’nin düşük olduğu yerlerde öğrenci yardımları veya okulun bakım onarım veya güvenlikle alakalı İSG kapsamlı tespit edilen eksikliklerin giderilmesi zaman alır. Ama sosyoekonomik düzeyinin yüksek olduğu yerlerde bu faaliyetler daha hızlı çabuk gerçekleştirilebilir.” (Y12)

Okulların bulunduğu bölgeye göre ailelerin desteğinin değişiklik gösterdiğini ve bu durumun da okullar arası imkân ve fırsat eşitliğine yönelik farklılıklar doğurduğunu belirten Y8, Y14, Y22 ve Y28 bu durumu şu şekilde dile getirmiştir:

“Şimdi bizim ilçemizde velilerimizin gelirleri belli. Ve hepsi gariban diyeceğimiz sosyoekonomik düzeyi düşük insanlar. Buralarda para istemeye çalıştığımızda sıkıntı olabiliyor. İstanbul’da ise insanlar okulu çocuklarının güven içerisinde kalacağı yer olarak görüyorlar. Onlarda okullara diyorlar ki işte, çocuğumu saat beşe kadar orada tutun ne gerekiyorsa yapayım. Kulüp çalışmasıydı veya işte kulüp değilse bile başka bir şeyle dahi olsa okulda tutuluyor. Ama bizim burada bunu denemeye kalkışalım en yakın benim öğretmen arkadaşlarım anında şikâyet ederler, okulda para toplanıyor, vay efendim işte velilerin çocuklarına bakıcılık yapıyoruz fakat İstanbul’da böyle değil tabi Ankara’da böyle değil. Bir dengesizlik var fakat onu da devlet o dengesizliği ayarlamak için kitabını kendisi vererek hatta kaynağını da vererek çözmeye çalışıyor. Ama yine bizim buradaki veli ne yapıyor, o kaynakla yetinmiyor, ikinci, üçüncü kaynağı da alıyor ilçemizde başka bir okul. Eminim kenar mahalledeki bir okul bu imkanlara sahip değil. Hatta ilçemizde üç veya dört tane okul var onun dışındaki okullara maalesef veli o desteği vermiyor. Velinin parasının olmadığından da değil belki ama okulla aralarında bu şekilde bir ilişki gelişmemiş. Hatta bizim okulda bile bu durum sınıftan sınıfa değişmektedir.” (Y8)

“Yani şimdi elbette ki Okul Aile Birliği’nin iyi işlediği okullarda okulların bazı şeyleri yapmaları daha kolay. Yani bu ne anlamda diyorum. Zaten Okul Aile Birliği’nin aktif olarak çalıştığı okullar genellikle üst gelir grubunun olduğu, ailelerin olduğu okullar olduğundan dolayı o okullarda okulların imkanlarında da fazla bir sıkıntı olmuyor. Hal böyle olunca da orada daha çok bu paralar okulun öğrencilere dönük etkinliklerinin yapılması için kullanılıyor. Öyle olunca da yani bu gerçek anlamda yerini bulmuş oluyor. Yani Okul Aile Birliği’nin zaten asıl amaçlarından biri işte mağdur olan öğrencilere o fırsat eşitliğini vererek onların da diğer öğrencilerle aynı seviyelere gelmelerini sağlamak. Her anlamda onları desteklemek. Ama diğer tarafta öğrencinin öyle bir şeye ihtiyacı yok. Onun için yani veli her türlü imkânı sağladığından dolayı o para da tamamen o okula kalıyor. O okulda da zaten veli Okul Aile Birliği’nin de içinde olduğu için onlar bunları daha çok şey için harcıyorlar işte. Okul Aile Birliği’nin diğer daha çok sosyal işler ve yardımlar için harcadıkları için orada daha çok bence şey yerini buluyor. Burada imkân ve fırsat eşitliği açısından tabi bu olumsuz şeyi (etkisi) var. Varoşla diğer okullar arasındaki makası açıyor, çıtayı yükseltiyor. Evet, ister istemez. Yani bir okulda diyelim ki işte bir fotokopilerini toneri almakta zorlanırken öbür beş tane fotokopi kullanabiliyor aynı anda. Öyle bir lüksü olabiliyor. Bu da ister istemez o okula, yani iki okul arasında bazı şeylere ulaşma açısından da tabi şey sınırlılıklar oluşturuyor. Örneğin işte alt gelir seviyesindeki olan bir okulda diyelim ki işte ayda 1200 tane fotokopi çekilirken öbür tarafta 120 bin tane fotokopi çekilebiliyor, örnek olarak verirsek.” (Y14)

“Olmaz olur mu hiç. Ben daha önce çok büyük ve şehir merkezinde olan bir okulda da yöneticilik yaptım. Bu farkları en iyi bilenlerdenim. Bizzat tecrübe ettim. Hatta çok yakın bir zamandan örnek vereyim. Aynı yapılan iki okul. Binalar içindeki donatım malzemelerine kadar bire bir aynı. Farkları ise birisi daha kenar mahalle daha doğrusu sosyoekonomik düzey olarak düşük gelirlerinin olduğu diğeri ise maddi imkanları çok daha iyi olan velilerin bulunduğu okul. İki okulun sınıflarına da perde yapılmamıştı. Güneşten nerdeyse ders işlenmiyordu. Maddi durumu iyi olan okul tüm öğrenci velilerinden okul aile birliğine destek alıp tüm sınıfların perdelerini iki haftalık gibi kısa bir sürede yaptırdı. Ama diğer okul girişimde bile bulunamadı ve hala perdesiz sınıfları.” (Y22)

“Tabi ki var. Okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik durumuna göre gelirler çok fazla değişkenlik gösteriyor. Maddi açıdan daha iyi durumda olan ve eğitilmiş velilerin yaşadığı bölgelerde veliler çocuklarının eğitimi için daha çok bağış yapıyor ya da materyal açısından okulun eksikliklerini karşılıyorlar. Dolayısıyla fiziki ortamın daha iyi olması, materyal çeşitliliği eğitimin niteliğini artırıyor. Dezavantajlı kesimlerde kalan okullarda ise okul aile birliği bütçesine hemen hemen hiç bağış yapılmıyor. Bu durumda okul idaresi ve öğretmenler kendi çabaları ile eksiklikleri tamamlamaya çalışsalar da buradaki öğrenciler eşit imkanlardan yararlanamıyorlar. Aynı sınava girecek olan öğrenciler bazı fırsatlardan yoksun olarak yarışa dahil oluyorlar.”

Aynı durum hakkında Y9 gelir düzeyine bağlı okullar arası farklılıkların öğrencileri de etkilendiğine ve bu farklılığı öğrencilerin de fark ettiğine vurgu yaparak şu şekilde bir yorum yapmıştır:

“Etkisi olduğunu düşünüyorum. Merkez bir okul burası. Kırsal bölgede bir köy okulu ile merkezdeki bir okulun, kendi okulunun imkanlarının tam eşit düzeyde olmadığını düşünüyorum. En başta maddi sorunlarla uğraşma bakımından veya bir ustayı okulumuza getirme bakımından bazı şeylerin eksik kaldığını düşünüyorum. Bu da öğrenci başarısını dahi etkilemektedir. Tadilat tamirat işlerinde bile merkezdeki bir okul veya şartları daha iyi olan bir okul daha çabuk ulaşabilmektedir. İmkânlara bu da öğrenci başarısını da etkilemektedir. Aynı zamanda iş güvenliği bakımından da yetersiz kaldığını düşünüyorum. Kırsal bölgelerde yeterince Okul Aile Birliği gelirlerinin daha az olması sebebiyle yeterince imkân sağlanamamaktadır. Öğrenciler de bunun farkında. Yani bazen diyorlar bize, hocam işte şu okul şunu sağlamış geziye götürmüş veya ta

şu okul şöyle bir şey almış öğrencilerine. Bu da tabii ki öğrencilerin motivasyonunu artırıyor, personelin motivasyonunu da artırıyor. Bu tür şeylerin fırsat imkân eşitliği açısından kırsal bölgelere bir dezavantaj olduğunu düşünüyorum.”

Okulların okul aile birliği üzerinden gelir farklılıklarının hukuksal boyutuyla ilgili görüşlerini ifade eden okul yöneticilerinden Y13 ve Y18 ise bu durumu şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Şimdi öncelikle eğitimde fırsat eşitliği bizim sosyal ekonomik hak ve ödevlerimiz arasında anayasada belirtiliyor. Yani kimsenin eğitim hakkından engellenemeyeceği, bunla devletin çeşitli kanunlarla bunu tespit edeceği bunların hepsi bu kanunların içerisinde tabii ki Milli Eğitim bakanlığımızın işte Milli Eğitim Temel Kanunu gibi alabilecek tüm fırsat eşitliğine ilişkin tedbirler bir şekilde alınmış. Yazılı olarak ancak bu eğer gelir dağılımı açısından soruluyorsa elbette ki bir fırsat eşitliği olduğunu söyleyemeyiz. Çünkü her okulun bulunduğu bölge aynı düzeyde değil. Farklı düzeyde. Devlet bunu çeşitli yönlerden örnek veriyorum, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı nezdinde hani sosyal hizmetlerle beraber çözmeye çalışsa da her öğrenciye doğru oranda ulaşıldığını düşünmüyoruz. Çünkü bu tür veriler okul müdürlerinden isteniyor. Gelir durumlarına ilişkin. Tabii ki imkân ve fırsatlar kesinlikle eşit değil. Çünkü yine Anayasamızda var. Yani devletin tüm fertlere iyi bir refah yani maddi ve manevi refahını sürdürecektir şekilde yaşamasına imkân sağlaması gerekiyor. Şimdi bu imkanlar en başında da yine eğitim geliyor. Diğer sektörlerde var ama biz eğitim anlamında konuştuğumuz için. Burada Okul Aile Birliği gelirleri anlamında düşündüğümüz zaman her okulun gelirinin farklı olması fırsat eşitliğini olumsuz yönde etkilediğini düşünüyorum.” (Y13)

“Kesinlikle var şimdi biz sosyoekonomik düzeyi düşük bir mahalledeyiz. Yani bunun hem ailesel olarak hem çocuğun evdeki eğitim ortamı okuldaki eğitim ortamında dağlar kadar fark oluyor. İkincisi de bizim burada okulda öğrenciye sağladığımız eğitim ortamıyla sosyoekonomik düzeyi yüksek olan mahallede olan bir okulun sadece eğitim arasında bile fark var illa ki bir fark var. Buda ufak da olsa zaten bizim eğitim ve öğretim sürecimizi etkiliyor. İmkân ve fırsat eşitliğini yakalayamıyoruz aslında. Anayasada bir hak bu yani çocukların fırsat eşitliği. Ama herhangi bir fırsat eşitliği sağlanmamış oluyor. Dediğim gibi öğretmen mesela bir proje geliştirecekse öğretmen eğitim öğretim sürecinde çocuktan bir şey isteyecekse özellikle örnek veriyorum birinci ve ikinci sınıflarda matematiği somut hale getiremiyoruz. Matematiği somutlaştırarak öğretmek zorundasın, çünkü annenin bir desteği yok babanın bir desteği yok. Çoğu baba bizde şehir dışında çalışıyor, anne 3-4 tane çocukla geçimini sağlamaya çalışıyor. Hatta bazen Nisan ayından sonra tarlalara gidiyorlar. Çocuklar okula tek başına geliyor tek başına öğle yemeği yiyip geri dönüyorlar. Bir şekilde bizim konuyu hani ters öğrenme diyorlar ya ters yüz öğrenme. Bizde tamamen konuyu okulda öğrenmemiz gerekiyor. Yani okulda öğretmediğin zaman okulda bu dersi somutlaştırmadığın zaman çocuk evde onu pekiştiremiyor zaten pekiştirecek bir güç de yok evde. Hani akademik olarak ona verecek bir potansiyel de evde yok. O yüzden biz mesela materyal sınıfı oluşturduk bir önceki okulda. O materyali tek tek kendimiz öğretmen arkadaşlarla çizdik. Gittik sanayiye onları oluşturduk En azından dört işlemin ya da yuvarlamanın, saatin, açının bütün materyalleri var elimizde. Bunlar yine Okul Aile Birliği'yle sağladık. Bakanlıktan herhangi bir şey gelmedi zaten genel bütçede böyle bir kaleme yok.” Y18

Yine eğitime yönelik devlet politikaları üzerinden düşüncelerini ifade eden Y16 bir dönem özel okullara sağlanan desteklerle okullara gelen ödenekleri karşılaştırarak düşüncelerini şu sözlerle dile getirmiştir:

“Evet şimdi tabii ki var. Şimdi bizim okulumuzun bulunduğu bölge yani neticede ilçenin elit veya nasıl diyeyim, gelir durumu iyi olan kişilerin oturduğu bir yer. Şimdi sınıfta öğretmen şöyle bir sınıfın ihtiyaçlarını belirlediği zaman örnek ne diyeyim işte, sınıfın işte camlarındaki perdeler veya işte storlar, işte sınıfa bir yazıcı alınması, bir bilgisayar alınması veya bir fotokopi makinesi alınması veya sınıfın herhangi bir ihtiyacı veliye dendiği zaman anında karşılanıyor, niye ekonomi durumu iyi olduğu için karşılanıyor. Ama bu aşağı, kenar mahallelerde yani çoğu okulca karşılanamıyor yani ister istemez. Bu da eğitimde fırsat eşitliğini etkiliyor. Bunun diğer bir şeyi de daha önce de biz arkadaşlarımızla konuştuğumuz zaman bir dönem özel okula giden öğrencilere ne vardı? Devlet desteği vardı. Yaklaşık üç bin beş yüz lira gibi işte ne oluyor? Devlet destek veriyordu. Yani devlet özel okula giden öğrenci zaten ekonomik olarak durumu ne? İyi olan öğrenci. Ona o desteği veriyor. Bari Milli Eğitim’deki okuyan öğrenciye de kenarından yani bırak üç bin beş yüzü, iki yüz liralık gibi bir öğrenci başı yardımda bulunsun bence Okul Aile Birliği’nin de velilerinde hem de Okul Aile Birliği aracılığıyla topladığımız bağışlarımızda falan hepsi ortadan kaldırır. Okulun bütün ihtiyaçlarını karşılarız. Hiç kimseye ne öğretmen ne idareci ne Okul Aile Birliği kesinlikle ağız eğmez diye düşünüyorum ben”

İmkân ve fırsat eşitliğine ilişkin yöneltilen soruya Y21’in yorumu ise genel anlamda OAB’nin bizatihi kendi varlığı üzerinden olmuştur. Makro düzeyde sınıf ayrımının yeniden üretimi ile OAB ilişkisi hakkında yorumu şu şekildedir:

“Yönetişim anlayışının yerleşmesi, Okul Aile Birliği gibi kurumlarla daha çok Amerikan tarzının ihracı şeklinde olmuştur. OAB düşüncesinde birlikte yönetme fikri sadece okula maddi kaynak sağlama boyutunda etkin kalmıştır. Kapitalizmin kentleşme politikası ile köyden şehre göç eden nüfus kent yaşamında birbirinden ayrılan yerleşim alanları oluşturmuştur. Mahalleler, semtler bireylerin sahip olduğu güce bağlı ayrılmış, bu da okullara yansımıştır. Artık giderek varıl ve yoksul ailelerin çocuklarının aynı okullarda öğrenim görmeleri olanaksızlaşmış, özel okullar gibi kamu okulları arasında da uçurum derinleşmiştir. Zira bu uçurum aynı şehirde iki farklı okul arasında Okul Aile Birliği vasıtasıyla derinleştirilir. Sosyoekonomik düzeyi yüksek okulda velilerin sınıf ortamından okulun tüm finansman sorunlarına hatta doğabilecek bürokratik sorunları bile çözebilecek gücü olan nitelikli veli profiline sahip olması diğerleri karşısında fark yaratmaktadır. O halde Okul Aile Birliği kurumunun okulun birtakım ihtiyaçlarını karşılamada rol üstlendiğini söyleyebilecekken okullar arası nitelik farkını artırıcı nitelikte olduğunu söylemek de mümkündür. Okullarda kurulan her yapının da temel amacı ne olursa olsun sistemin genel işleyişine ayak uydurduğunu izlemekteyiz.”

İlkokul ve Ortaokullarda Finansman Sorununa İlişkin Yönetici Görüşleri

Okul yöneticilerinin ilköğretim (ilk ve ortaokul) okullarında finansman sorununun varlığı ve şayet böyle bir sorun varsa bu sorunun çözümüne ilişkin görüşleri soruldu. Görüşme yapılan yöneticilerin üçü (Y5, Y24 ve Y25) finansman konusunda sorun olmadığını belirtmiştir. Y5 sorun kalmadığını belirtirken Y24 “bence böyle bir sorun vardı fakat son birkaç yıldır çözüldüğünü düşünüyorum” derken Y25 de aynı düşünceyi “okullara ödenek gönderilmesi ile birlikte iki yıldır büyük oranda çözüldü gibi” şeklinde görüş bildirmiştir.

“İlköğretim okullarının finansman sorunu yok çünkü bu konuda devlet desteğini veriyor. Yani neye ihtiyacımız varsa bildiriyoruz. Ha şu oluyor belki ilk iş olarak hemen

karşılıyor ama devamında belki bir aylık bir süreç içerisinde şunda bunda bir şekilde bu finansman sorunu karşılanıyor. Devletin karşılayamadığı yerde hani zaten Okul Aile Birliği veya öğretmenlerin de kendi aramızda karşılıyoruz. Devlet kendi içerisinde bu sorunu çözebilir. Nasıl çözebilir? E bakıyoruz okullarda durum farklı. Kimi okula bakıyoruz iki tane fotokopi makinesi var. Yetmiyormuş gibi bir tane renkli fotokopi makinesi var, üç fotokopi makinesi var. E başka okula bakıyoruz, bir tane fotokopi makinesi var. O da arızalandığı zaman öğretmenin öğrencinin yapacağı bir şey yok. Bu durumda bir denge sağlanabilir. Niye orda üç tane var? Burada bir tane var? Haricen dengeyi sağlama için de işte iç yazışmalar veya diğer okullardan istemeler veya işte buna artık milli eğitimin bir şube müdürü mü görevlendirir, işte okullar arasında bu dengeyi sağlamak için teknik çalışmalar olabilir. Haricen finans sorunun çözümünde Avrupa Birliği projeleri, TUBİTAK gibi projeler çok etkili. Bunlar da ekstra okula gelir kaynağı olarak geliyor.” (Y10)

Y10 yukarıda verilen görüşleriyle her ne kadar finansman sorununun olmadığını geç de olsa Bakanlığın ödenek gönderdiğini belirtse de son tahlilde OAB ve öğretmenler kanalıyla elde edilen gelirlerin de desteği olduğunu belirterek finansman sorununun varlığını dolaylı olarak kabul etmiştir.

Kaynağı yeterli bulan yöneticilerin dışında kalan tüm yöneticiler finansmanın Bakanlıkça yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Çözüme yönelik önerilerinde ise farklı görüşler aşağıda verilen tabloda gösterilmiştir. Finansman sorununun varlığını kabul eden yöneticilerin çözüm önerilerine yönelik görüşleri derlenerek aşağıda yer alan Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Okul Yöneticilerine Göre Finansman Sorununun Çözüm Yolları

Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
Organizasyona yönelik öneriler	Bütçe tertiplerinin özgür kalması	Y6, Y7, Y11, Y13, Y14, Y15, Y19, Y21, Y22, Y23
	Bürokratik engellerin olmaması	Y6, Y8, Y10, Y12, Y14, Y15, Y17, Y22, Y23
	Ödeneklerin artırılması	Y2, Y3, Y9, Y20, Y28
	Veli bağışlarına teşvik verilmesi	Y3, Y7, Y15
	Öğrenci sayısına göre kaynak belirlenmesi	Y14, Y15, Y26
	Okulların bulunduğu çevreye göre pozitif ayrımcılık yapılması	Y15, Y26, Y27
	Organizasyonun doğru yapılması	Y8, Y10
	Okul ihtiyaçlarının okul bileşenlerince oluşturulması	Y2, Y8
	Tadilat işleri için teknik ekip olması	Y6, Y7, Y17
	Meslek liselerince teknik destek sağlanması	Y7
	Harcama işleriyle ilgili MEM’de ekip oluşturulması	Y17
	İhtiyaçların doğrudan Bakanlığa faturalandırılması	Y1
	Yurt ve taşınmalı eğitim gibi	Y23

	değişkenlerin hesaplanması	
	Okulların fiziki yapısının göz önüne alınması	Y14
Yöneticilere yönelik öneriler	Finansmanın doğru kullanılması	Y6, Y8
	İdarecilerin finansal okuryazarlığının artırılması	Y6,

Tablo 9’da okul yöneticilerinin çözüme dönük verdiği yanıtlardaki kodlar; ‘organizasyona yönelik öneriler’ ve ‘yöneticilere yönelik öneriler’ alt temalarında iki ana grupta toplanabilecek kodlar olduğu gözlemlenmiştir. Organizasyona yönelik öneriler alt temasında yer alan kodların bazıları doğrudan kaynağın artırılması ya da artırılmasına yönelik kodlar iken bazıları yapısal bazı düzenlemelerle ilgilidir.

Organizasyona yönelik öneriler alt temasında en sık dile getirilen kodlardan biri yapısal düzenlemeye dönük bütçe tertiplerinin özgür olmasıdır (Y6, Y7, Y11, Y13, Y14, Y15, Y19, Y21, Y22, Y23). Merkezi yönetimden okullara gönderilen ödeneklerin tamamı belirli bütçe tertiplerinden gelmekte ve gönderildiği tertibe göre harcanması gerekmektedir. Y13 bu konuyu şu şekilde dile getirmiştir:

“Geçen seneden itibaren gelen ödenekler ile beraber bu sorun büyük bir ölçüde ortadan kalktı. Yalnız ödenek kalemleri biraz daha çeşitlendirilirse çok iyi olacak. Bu ödenekler yani temizlik, kırtasiye, donanımın haricinde farklı ödenekler olursa. Belirli bir kalemden geldiği için belli bir kalemden de harcanması gerekiyor. Yani bu kalemler çeşitlendirilmiş olsa okul için daha büyük bir faydası olur. Şu anki finansman sorunu sadece bu düzeyde bile çözülsün okullar daha iyi olabilir.”

Merkezi yönetimden gelen ödeneklerin geliş şekli ve belirli kalemlerden olmasıyla ilgili Y14 durumu şu şekilde ifade etmektedir:

“Şimdi ilköğretim okullarının evet finansman sorunu vardı. Kısmen çözüldü. 2022-2023’ten itibaren kısmen çözüldü. Niye kısmen diyorum? Şundan dolayı diyorum. Bizlere temizlik ve kırtasiye adı altında çok ciddi meblağlar gönderildi. Bunlar da bizim ihtiyaçlarımızı büyük oranda karşıladı. Ancak bizim tek ihtiyacımız temizlik, kırtasiye değil. Örnek veriyorum. Bir donatım malzemesi alacağız. Bilgisayar almamız gerekiyor. Örnek veriyorum. Rehber öğretmenin bilgisayara ihtiyacı var veya yazıcı ihtiyacı var. Veya kurumda farklı bir ihtiyaç doğdu biz bunu bu kalemlerden karşılayamıyoruz. Bu finansman sorununun çözülmesi için şu yola gidilmesi gerekiyor. MEBBİS adında bir sistemimiz var. Ödenek takip modülünde temel eğitim okulları dışındaki okullar, işte imam hatip ortaokulları olur, liseler olur. Nasıl bağımsız harcama birimiyse bunlar istekleri ve ihtiyaçları doğrultusunda okula ödenek talep edip o kalem üzerinden harcama yapabiliyorsa temel eğitim okullarının da bunun olması gerekiyor diye düşünüyorum. Doğrudan ihtiyaçları ve harcama kalemlerini sizin okul müdürleri bunu çünkü en iyi bilen, o sahada çalışan, okul müdürleri ve okulunda görev yapan öğretmenlerdir. Evet ve öğrencilerdir, velilerdir. Çünkü onların talepleri doğrultusunda işler yapılıyor ancak gelen malzemeler tüm Türkiye’ye standart. Öğrenci sayısına göre dağıtılıyor. Tabii ki okulların gelir kaynakları yeterli düzeyde değil.”

Y14'ün temel eğitim okullarında da ortaöğretim okullarındaki bütçe talebine dayalı sistem gibi bir sistem uygulanmasına yönelik çözüm önerisi Y15'te de benzer ifadelerle dile getirilmiştir.

“Yani ben sistemin içinde idareci olarak 20 yıldan fazladır çalıştığım için bunu çok iyi biliyorum. Yani bununla ilgili birçok sıkıntı, sorun da yaşadık. Okulların finansman sorunu var. Özellikle temel eğitimde ilkokulların ve okul öncesinin finansman sorunu var. Bu yıl Bakanlık bunun için belli bir miktar bütçe ayırdı ama bunun tamamen şeye geçirilmesi lazım. Yani her yıl öğrenci sayısına bakarak ondan sonra okulların da ihtiyaçları tam olarak belirlenip buna göre bir bütçe ayrılması lazım. Eğer fiziki hem de şey olarak yani öğrenci olarak her türlü şeyine uygun yardım yapılması lazım. Aynı orta öğretim kurumları yani liselerde olduğu gibi okulların bağımsız olarak Bakanlıktan talep edip ödeneklerinin ihtiyacı olan şeyleri almaları sağlanmalıdır. Devlet bu işi yapar. Doğrudan devlet kaynaklı olmalıdır. Yani devlet okuluysa devlet bunlara her şeyine yardım etmeli, hiç kimseye muhtaç etmemeli, hiç kimseye ağız eğdirmemeli, gereğini yapmalıdır.”

Y23 de “...harcamalar sınırlı oluyor. Burada daha esnek davranılabilir. Örneğin donatım için gelen ödeneği temizlik için de kırtasiye için de harcayabilmeliyiz. Kısacası sınırlar olmamalı” sözleriyle harcama kalemlerinin belirli bütçe tertipleri odağında gönderilmesine yönelik kısıtlayıcı yapısının olmaması gerektiği vurgusunda bulunmuştur.

Okul yöneticilerinin çözüme yönelik en çok ifade ettiği kodlardan biri de bürokratik engellerin olmamasıdır (Y6, Y8, Y10, Y12, Y14, Y15, Y17, Y22, Y23). Y6'nın ‘gereksiz bir bürokrasi var. ...yerinden yönetim mantığı ile kurumların ihtiyaçları matbu kalemlere bağlı kalmaksızın bir üst makamdan talep edilmelidir’ sözleriyle ifade ettiği durum acil ihtiyaçların görülmesinde bir çözüm önerisi olarak dile getirilmiştir. Ödeneklerin harcanmasına yönelik yapısından kaynaklı işleyişe değinen Y22 ise bu durumu şu sözlerle dile getirmiştir:

“...eskiye göre daha az sorun var. Eskiden ödenekler direk okullara gelmiyordu. Bu durumda da daha adaletsiz bir dağılım oluyordu. Şimdi en azından okullara geldiği için ödenek bir nebze daha iyi durum. Fakat bunda da şöyle sıkıntılar var. Sürekli ihale usulü ile alım yapmak bazen eğitim öğretim işlerinin aksamasına sebep veriyor.”

Bürokratik engellerin olmamasına yönelik çözüm önerilerinden biri ise diğerlerinden farklı olarak bürokratik işleyişte ikili ilişkilere değinen Y17'nin görüşüdür. ‘Bizim ödeneğimizde İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’nde işte o anki okulun durumuna şartlarına göre kişilerin hassasiyetine göre yönlendirme vardı. Şimdi bakanlık biraz daha okullara indirgedi. Okullar kendi ihtiyaçlarına göre malzeme alabiliyorlar’ sözleriyle Y17, daha önce doğrudan il ya da ilçedeki Milli Eğitim Müdürlüklerine gelen

bütçelerin dağıtımında müdürlükteki yöneticilerle okul yöneticileri arasındaki ikili ilişkilerin etkili olabildiğini ifade etmiştir.

Ödeneklerin artırılması gerektiğini düşünen okul yöneticileri (Y2, Y3, Y9, Y20, Y28) ise okullara merkezi bütçeden daha fazla kaynak ayrılması gerektiğini dile getirmiştir. Y3 ‘Öncelikle okullara daha fazla personel görevlendirilmeli. Okullara verilen ödenekler artırılmalı’ sözleriyle dile getirmiştir. Y2 ve Y9 ise bu durumu şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Devletin kendini eğitim finansmanından uzak tutması okul temelli uygulamalarla pekiştirilmiştir. TKY gibi projelerle okulun sosyal çevresi ve veliler okula çekilerek yönetim adı altında birlikte yönetme ve okulun sorumlularına ortak olma gibi çalışmalardan daha ileriye gitmemiştir. Bu durum okulların finansman sorununu çözemediği gibi eğitimde niteliğin düşmesine de zemin hazırlamıştır. Kısaca eğitimde finansman sorunu Anayasal bir hak olan eğitim ve fırsat ve imkân eşitliği kapsamında düşünülerek kamu bütçesinden yeterli finansman sağlanarak çözülür.” (Y2)

“İlköğretim okullarının finansman sorunu mutlaka vardır. Nasıl bir yol izlenmeli? Her şeyden önce kamu olarak yani kamudan gelen miktarların arttırılması gerekiyor yılda 3 aylık periyotlar halinde belli bir ödeneğin okul bazlı bütçe olarak tanımlanması ve bunun kullanılması gerektiğini düşünüyorum. Böylece okullarımız daha verimli ve sorunlarını daha rahat çözer hale geleceklerdir. Faydası olacağını düşünüyorum bütçenin artırılmasını.” (Y9)

Finansman sorunu nedeniyle verilen eğitimde okullar arasın eşitsizlikler yaşandığı ve okullardaki eğitimin niteliğinin azaldığı vurgusunda bulunan Y28 ise konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Az önce bahsettiğimiz bütün şeyler finansman açısından ortada bir sorun olduğunu gösteriyor. Bütçe yetersizliği eğitimde eşitsizliğe ve eğitimin niteliğin azalmasına neden oluyor. Okulların ihtiyaçlarının karşılanması okul aile birlikleri üzerinden değil sadece devlet tarafından gönderilen bütçe üzerinden karşılanmalıdır. Devlet genel bütçeden eğitime ayırdığı payı artırmalıdır.”

Veli bağışlarının teşvik edilmesi gerektiğini düşünen okul yöneticileri (Y3, Y7, Y15) içinde Y3 bu düşüncesini ‘okullara bütçe artırım yapılamıyorsa velilerin bağış yapması teşvik edilmeli’ sözleriyle dile getirmiştir. Y7 ise düşüncesini ‘Ücretsiz eğitim hakkı nedeniyle vatandaşlar okullara yapılacak yardımları yük gibi görmektedir. ... merkezi olarak veli katılımının velinin beyan ettiği gelir düzeyine göre sağlanması da etkili bir çözüm yöntemi olabilir. Böylelikle öğrencilerin okula zarar vermesi gibi durumlar da azalabilir’ sözleriyle ifade etmiştir.

Okul yöneticilerinin ifade ettiği bir diğer kod ise öğrenci sayısına göre kaynak belirlenmesidir (Y14, Y15, Y26). Temel eğitim için merkezi yönetimden ayrılan

bütçenin okulların öğrenci sayısına göre belirlenmesini önemli bulan yöneticiler aynı zamanda farklı bölgelerde bulunan okullar için bütçe belirlenmesinde bunun da yeterli olmayabileceğini belirtmişlerdir. Bu durumu Y15 ‘Zengin ailelerin çocuklarının okuduğu okullar ile okul aile birliğinden destek alabilen okullar Okul Aile Birlikleri’nden destek alabiliyorlar okul kantinlerinde yüklü miktarda gelirleri var. Ama kenar mahalledeki, köydeki okullarımızın sadece öğrenci sayısına bakılmamalı’ sözleriyle ifade ederken Y14 ve Y26 ise şu şekilde dile getirmişlerdir:

“Özellikle temel eğitimde ilkokulların ve okul öncesinin finansman sorunu var. Bu yıl Bakanlık bunun için belli bir miktar bütçe ayırdı ama bunun tamamen şeye geçirilmesi lazım. Yani her yıl öğrenci sayısına bakarak ondan sonra okulların da ihtiyaçları tam olarak belirlenip buna göre bir bütçe ayrılması lazım.” (Y14)

“Genel bütçeden aktarılan para belli kalemlere öğrenci sayısı baz alınarak aktarılmaktadır. Merkezde Okul Aile Birliği’nin yoğun yaşandığı öğrenci sayısı fazla olan okullara aktarılan parada bu derece çok olmakta. Burada kenar mahalle okulları Okul Aile Birliği’nin gelirin olmadığı yerlerde aktarılan para az olunca finansman sorunu yaşanmaktadır.” (Y26)

Finansman sorununa dair okul yöneticilerinin çözüm önerilerinden biri de okulların bulunduğu çevreye göre pozitif ayrımcılık yapılmasıdır (Y15, Y26, Y27). Daha önce ifade edilen sadece öğrenci sayısının esas alınmasını yeterli bulmayan Y15 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Geçen yıla kadar var idi okul temeli bütçe uygulaması bu olayı çözdü inşallah. Devam eder umarım. Bu sorunu nasıl çözülür, şimdi benim şeyim şu kenar mahallelerde ve köydeki okullara bu okul temelli bütçeden daha fazla ödenek ayrılmalıdır. Öğrenci sayısına bakılmalı ama şimdi merkezdeki tam şehrin göbeğinde zengin ailelerin çocuklarının okuduğu okullar ile Okul Aile Birliği’nden destek alabilen okullar Okul Aile Birlikleri’nden destek alabiliyorlar. Okul kantinlerinde yüklü miktarda gelirleri var. Ama kenar mahalledeki, köydeki okullarımızın sadece öğrenci sayısına bakılmamalı. O bölgeye bir pozitif ayrımcılık dediğimiz ayrımcılık yapılmalı. Bu şekilde sorun çözülür diye düşünüyorum.”

Aynı şekilde ama daha genel ifadelerle Y26 ise ‘Bakanlık bütçe tertibi yaparken bölgesel şartları ve okulların konumunu iyi analiz etmeli öğrenci sayılarına ve bölgeler dikkate alınarak dengeli bir bütçe tertibi yapmalı’ sözleriyle benzer bir düşünce ortaya koymuştur.

Organizasyonun doğru yapılması gerektiğini düşünen yöneticiler (Y8, Y10) ise birçok konuda Bakanlığın aynı yıl yapılmış okullar arasında bile fiziksel olarak farklılıkların olduğunu üst düzey organizasyonla ilgili ciddi bir sorun olduğunu ifade etmiştir.

“Finansman sorunu ülkenin genelinde var. Sadece ilkokullarımız olarak düşünmemiz gerekir. Çözüm mü? Çözümü, maalesef her şeyi yolda dizeriz biz, başta yapmayız. Kervanı yolda yaparız. Şimdi ben geçen gün yukarıda bir okul açıldı gittim. O da yeni okul şu anda bu okulda yeni okul. Benim okulum da konferans salonu yapmaktan aciz miydi bu devlet? Bir okul için olması gereken yerlerden birisi. Yok öyle bir yer. Benim okulumda 2.5-3 metre yere gömmüşler binayı komple aşağısı su çekiyor. Yaptırmaya finansman da bulamıyoruz. Odada ışık yakmadan şurada oturamıyoruz. Çözümü maalesef parayı düzgün harcamama. Sistemini kurup ona göre yapılması lazım ama onu yukarıdakiler yapsa bile aşağıda bir şekilde çatır çatır çatlıyor. Organizasyonda bir problem olduğunu düşünüyorum kesinlikle. Organizasyonda ve sistemsel bir problem olduğunu düşünüyorum.” (Y8)

“Devlet kendi içerisinde bu sorunu çözebilir. Nasıl çözebilir? E bakıyoruz okullarda durum farklı. Kimi okula bakıyoruz iki tane fotokopi makinesi var. Yetmiyormuş gibi bir tane renkli fotokopi makinesi var, üç fotokopi makinesi var. E başka okula bakıyoruz, bir tane fotokopi makinesi var. O da arızalandığı zaman öğretmenin öğrencinin yapacağı bir şey yok. Bu durumda bir denge sağlanabilir. Niye orda üç tane var? Burada bir tane var?” (Y10)

Okulda yaşanan finansman sorununda merkezi yönetimin kendi kriterlerince belirlediği ödeneklerden çok okul ihtiyaçlarının okul bileşenlerince oluşturulmasına yönelik çözüm önerisi sunan yöneticilerden (Y2, Y8) Y2 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Kısaca eğitimde finansman sorunu Anayasal bir hak olan eğitim ve fırsat ve imkân eşitliği kapsamında düşünülerek kamu bütçesinden yeterli finansman sağlanarak çözülür. Diğer bir husus ise okul bazlı bütçelerin yine okul paydaşları tarafından hazırlanmalı, bu bütçelerin harcanmasında da okul yöneticilerinin tam yetkilendirilmesi gerekir.”

Okuldaki gider kalemleri içinde önemli bir yeri olan tamirat tadilat işleri için yöneticiler (Y6, Y7, Y17) Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde tadilat işleri için teknik ekip olması yönünde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

“Ne kadar fizibil olacağı konusunda gerekli çalışmayı yapmadım ama, Milli Eğitim Müdürlükleri bünyelerine okullarda ihtiyaç duyulan alanlarda teknik eleman alımı yapmanın mantıklı olacağını düşünüyorum. OAB gelirlerinin en büyük harcama kalemi olan yapısal tadilatlar ve işçilik bu personel ile sağlanabilir. Bu hem MEM ile kurum arasındaki koordinasyonu artırır hem de genel bir gidere çare olur. Bu fikrimi destekleyen bir diğer durumda küçük yerleşim yerinde bu tarz tadilat işlerini ek iş olarak veya şirket açmadan yapan kişilerin fatura kesememesi bu işlerin OAB ile karşılanmasını da zorlaştırmaktadır.” (Y6)

Y7 MEM bünyesinde oluşturulacak teknik ekibin dışında meslek liselerinde okuyan öğrencilerin de kendi alanlarıyla ilgili okullara destek sağlayabileceğini ifade etmiştir.

“Her ilçenin her ilin kendilerine ait depoları olmalıdır. Verilen bütçe ile bu depolardan alışveriş yapılmalıdır. Meslek liselerinde üretilen kimyasal temizleyiciler, kağıtlar kullanılmalıdır. Yine eğitim öğretim materyalleri meslek liselerinde ve dahi üniversitelerimizde üretilerek ücretsiz veya belirli bir bütçe karşılığında devlet

okullarının ulaşabilmesi sağlanmalıdır. Elektrik elektronik gibi donanımsal işler yine meslek liselerinde okuyan öğrencilerimizle çözülmelidir.” (Y7)

Tadilat işleriyle ilgili MEM bünyesinde bir ekip oluşturulması ve meslek liselerinin de sürece dahil edilmesi düşüncesinin yanında harcama işleriyle ilgili de MEM’de ekip oluşturulması gerektiğini düşünen Y17 bu düşüncesini şöyle ifade etmiştir:

‘Okulla ilgili herhangi bir donatım herhangi bir materyal ya da herhangi bir malzeme sıkıntısı yaşadığımız zaman buna direkt bir birim oluşturulması. İl ya da ilçe milli eğitim müdürlüklerinde bir birim. Çok da güzel sonuçlar elde edilebiliyor. Mesela Van’da Van İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nde ve belediyeden geçen işçiler tamamen okullara dağıtılmadan herkesin iş yüküne göre bir yer belirleniyor ve orada mesela herkes işte boyacısı, ustası ayrı. Boyacılar orada duruyorlar, bir okul boyanacaksa Van’da hangi ilçede olursa olsun. Oradaki arkadaşlara olur yazılıyor. Mazotu konuyor, boyası veriliyor o adamda gidip orayı boyuyor. Ya da su tesisatın da elektrik tesisatında bir sıkıntı varsa bir okulda, o tesisatçı arkadaşlar gidiyor. Yani böyle bir ekip oluşturulsa, hem devletin mali kaynakları bütçe açısından bayağı bir tasarruf elde edilmiş olur hem de yani verimli kullanmış olur. Ki bizim okulda işte ilçe de bir sürü okulda bir sürü işleri anlayan insan var. Bu şekilde değerlendirilmesi daha iyi olur, bizim bu ödeneklerin de. Tamam bu ödenekler okula geldi güzel ama biz ve okul yöneticileri oturduk, belki de bir haftayı bir haftanın yarısını bu ödeneklerin, kalemleri nasıl dolduruluyor nasıl ihale yapılıyor, nasıl alınıyor, nasıl satılıyor bunlarla ilgilendik. Mesela birim oluşturulduğu zaman ilçede il de bu birimlerin çok rahat bir şekilde bunu halledebilirler çünkü en azından hazır şeyleri biliyorlar kalemleri biliyorlar, işleri biliyor. Öğrenmek iş değil öğrenilir ama zaman konusu sıkıntılı. Bir de eğitim öğretim sürecinin de dışarısına çıkmış oluyor. Bu eğitim öğretim sürecinin tam dışında diye görüyorum. Zamanı oraya harcamak yerine eğitim öğretime odaklamak gerekir. Yani eğitim ortamını zenginleştirilmesi ile uğraşım. Şimdi oturuyoruz biz şu kalemler bir eksik var sıfır bilmem kaç küsur, malmüdürlüğüne bu kâğıt gidecek. Yani herkes aynı eforu sarf ediyor tüm okullarda. Tamam okullara para geliyor ama bu seferde bu şekilde bir olay ortaya çıkıyor. En azından ilkokullar ya da ortaokullara bir birim oluşturulabilir ya da memuru olmayan okullarda bir birim oluşturulabilir. Daha teknik olur o şekilde, memuru yoksa bir okulun o okula destek amacıyla ilçede de çok güzel bir birim olabilir.”

Y1 ise okuldaki ihtiyaçların doğrudan faturalandırılarak Bakanlığa yönlendirilmesini bu sayede okul yöneticilerinin okul ihtiyaçlarına yönelik kaynak arayışıyla uğraşmayacağını şu sözlerle dile getirmiştir:

“İhtiyaçların giderilmesi noktasında sürekli bir arayış içerisinde olmak insanı yoruyor. Benim fikrim okulun yaptığı tüm harcamaları faturalandırılarak Bakanlığın oluşturduğu bir veri toplama merkezine yüklemesi ve Bakanlığın ödemeyi direk ilgili firmaya yapması lazım. Ben idareci olarak parayı nerden bulurum diye düşünmemeliyim. Daha sonrasında denetleme mekanizması gelsin beni istediği şekilde denetlesin. Bir usulsüzlük varsa gereğini yapsın ben razıyım.”

Merkezi yönetimin okullara kaynak ayırırken okullarda yurt bulunması ya da taşınmalı eğitim yapılması gibi farklı kriterlerin de göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade eden Y23 bu düşüncesini ‘Ödenekler okulların öğrenci sayısı yurt durumu ve taşıma durumu gibi özelliklerine göre değişken olmalı’ sözleriyle ifade etmiştir. Bunun

yanında Y14 okullara gönderilen ödeneklerde okulların öğrenci sayısının yanında fiziki yapısının da göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade etmiştir

Okul yöneticilerine yönelik çözüm önerilerinde yöneticiler tarafından en çok ifade edilen öneri finansmanın doğru kullanılması (Y6, Y8) olmuştur. Finansmanın hem Bakanlık hem de okullarda doğru kullanılmadığını ifade eden Y8 bu düşüncesini ‘Maalesef parayı düzgün harcamama. Sistemini kurup ona göre yapılması lazım ama onu yukarıdakiler yapsa bile aşağıda bir şekilde çatır çatır çatlıyor’ sözleriyle ifade etmiştir. Finansmanın doğru kullanılması gerektiğinin yanında okul yöneticilerinin finansal okur yazarlığının olmadığını da ifade eden Y6 düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

“Finansman sorunu kesinlikle vardır. Bu sorun sadece maddi yetersizlik olarak algılanmamalıdır. Finansmanın doğru kullanılamaması, gereksiz bürokrasi, idarecilerin gerekli finansal okuryazarlıklarının olmaması buna bağlı olarak idarecilere bütçe harcama yetkisinde özgür olmaması gösterilebilir. Genel işleyişin nasıl işlediğini tam olarak bilmesem de öğrenci ve okul sayısına göre belirli bütçelerin illere oradan ilçe milli eğitime aktarılması. Okul idarecileri ve ilgili şube müdürlerinin finansal okuryazarlık eğitimleri almaları bunun ardından yerel yerinden yönetim mantığı ile kurumların ihtiyaçları matbu kalemlere bağlı kalmaksızın bir üst makamdan talep edebilmelidir.”

Okul Yöneticilerinin Okul Temelli Bütçe Uygulamasına İlişkin Görüşleri

Okul temelli bütçe uygulamasına yönelik okul yöneticilerinin görüşleri sorulduğunda okul yöneticilerinin ikisi (Y4, Y10) dışında tamamı uygulamayı olumlu bulduklarını dile getirmiştir. 2021-2022 eğitim öğretim yılından itibaren temel eğitim kurumlarına gönderilmeye başlanan ödeneklerle ilk adımı atılan uygulamayı olumlu bulmayan Y4 ‘Yanlış bir uygulama ihtiyaçlarımız bize sorulsun tamam ama devlet alıp göndersin hem daha ucuz olur hem uğraşmayız’ sözleriyle okul ihtiyaçlarını okulların belirlemesi gerektiğini ancak ihtiyaçların temininin devlet tarafından yapılmasının kamuya maliyeti ve okul yöneticilerinin iş yükünü artıracığı gerekçesiyle olumsuz olarak değerlendirmiştir. Benzer gerekçelerle olumsuz bulan Y10 ise görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“İşte burada bu görüşlere katılmıyorum. Çok kötü, kötü oldu. Şöyle örnek veriyorum her okula bütçe verildi öğrenci sayısına göre. Ne diyelim işte kâğıt alımı, toner alımı, bilmem ne alımı, şu alımı bu alımı şekline bütçe verildi. Şimdi ben buna karşıyım. Niye okula verildi temel eğitimi? Şöyle bana 9.000 lira verildi. Daha yüksek bir okul 12 bin lira verdi. Kâğıt alacağız, örnek ürün A4 kâğıdı alacağız. Ben kâğıdı kaçtan aldım ise 89 liradan. Sen 12 bin lira daha fazla kâğıt alacaksın, daha fazla parayla daha ucuza mal edebiliyorsun. İşte ben 89 aldım sen 88 alabiliyorsun. Lakin bunu devlet yapsa kâğıdı

toptan çok yüksek bir miktarda alacağı için fiyatı daha da aşağı düşürebilir. Burada devlet devletten giden paranın daha fazla olduğunu düşünüyorum.”

Diğer okul yöneticilerinin tamamı ise harcama yetkisinin okul yönetimine bırakılmasının olumlu olduğunu dile getirmişlerdir. Bu durum aşağıda Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Okul Yöneticilerinin Harcama Yetkisinin Okul Yönetimine Bırakılması Hakkındaki Görüşleri

Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
Ödeneklerin Yapısına Dayalı	Okul ihtiyaçlarının okulca belirlenmesi	Y1, Y2, Y3, Y6, Y7, Y8, Y9, Y11, Y12, Y13, Y14, Y15, Y16, Y17, Y18, Y19, Y20, Y21, Y22, Y23, Y25, Y26, Y27, Y28
	Esneklik	Y1, Y6, Y8, Y15, Y18, Y19, Y20, Y21, Y22, Y25, Y27, Y28
	Sürecin karmaşıklığı	Y5, Y14
	İş yükünün artması	Y12, Y16
İşleyiş ve Sürece Dayalı	Yöneticiler açısından riskli	Y19, Y23
	Maliyet	Y14, Y19
	Konuma dayalı sorunlar	Y9

Tablo 10’da okul temelli bütçe uygulaması ve harcama yetkisinin okul yönetimine bırakılmasını olumlu bulan okul yöneticilerinin ‘ödeneklerin yapısına dayalı’ (Y1, Y2, Y3, Y6, Y7, Y8, Y9, Y11, Y12, Y13, Y14, Y15, Y16, Y17, Y18, Y19, Y20, Y21, Y22, Y23, Y25, Y26, Y27, Y28) ve ‘işleyiş ve sürece dayalı’ (Y9, Y12, Y13, Y16, Y19, Y23) alt temalarıyla kodlar belirlenmiştir.

Ödeneklerin yapısına dayalı alt temasında belirlenen ilk kod okul ihtiyaçlarının okulca belirlenmesidir (Y1, Y2, Y3, Y6, Y7, Y8, Y9, Y11, Y12, Y13, Y14, Y15, Y16, Y17, Y18, Y19, Y20, Y21, Y22, Y23, Y25, Y26, Y27, Y28). Harcama yetkisinin okul yönetimini olumlu bulan yöneticilerin tamamına yakınının dile getirmiştir. Y3’ün ‘okulun tüm ihtiyaçlarını, önceliklerini bilen okul yönetiminin ödenekleri daha doğru kullanacağına inanıyorum’ sözleriyle ifade ettiği durumu Y2, ‘okullara tahsis edilen bütçenin gerek hazırlanmasında gerekse de bu bütçenin kullanımı konusunda okul yönetimi ve paydaşları tam yetkilendirilmesi gerekir’ sözleriyle ifade etmiştir. Y6 ise bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“...okulun ihtiyaçlarının idarece daha iyi tespit edilmesi buna bağlı olarak alımları ona göre yapabilmesi tabii ki olumludur. Ancak harcama yetkisi tam olarak bırakılmamış. Bütçe belirli kalemlere kısıtlanarak gönderilmiştir. Yani sistem doğru işleyiş yanlıştır.

Bütçe belirlendikten sonra harcama özgürlüğü tanınması daha doğru bir uygulama olacaktır.”

Okul ihtiyaçlarının okul yönetimince belirlenmesini Y7 ‘okulun ihtiyacını okul yönetimi bilir’ sözleriyle ifade ederken, aynı durumu Y11 ve Y13 ise şu şekilde ifade etmiştir:

“Bu güzel bir uygulama. Öteden beri yıllardan beri dillendirilen bir uygulama, yerinde bir uygulama. En azından bir okulun giderleri ihtiyaçları neyse o okulun ihtiyaçlarını giderlerini okul yönetimi, idaresi, öğretmenlerinin belirlemesi çok isabetli bir karar ve bu çerçevede de yıllık veya 3 yıllık da olabilir, bu 5 yıllık da olabilir. Artık bakanlık Planlaması çerçevesinde okula okul bazlı bütçe gönderilmesi çok güzel bir uygulama. İnşallah devam eder yani”Y11

“Valla bu yıllardır söylenen bir şeydi. İşte bu yıl ilk defa doğrudan temin alıma başladık. Biz mutluyuz. Şu anda okulumuzun işte birçok şeyini alıp bir kenara koyma şansımız oldu. Şu anda hazır yiyoruz yani tabiri caizse. Yani okul temeli bütçe güzel bir şey geliştirilerek devam etmesi ve bunun tamamen bu şekilde olduğu gibi okulların yetkisinde, okul müdürlüğünün yönetiminin yetkisinde yapılması lazım.” Y13

Harcama yetkisinin okullara verilmesini iş yükünün artması pahasına olumlu bulduğunu ve okul ihtiyaçları daha kolay karşılayabildikleri ifade eden Y13 bu durumu şu şekilde dile getirmiştir:

“Olumlu buluyorum. Yani daha önce dediğim gibi bu bütçeler gelmediği için biz bu bütçelerle karşılaşmış oluyorduk. Bu bütçe verildiğinden bu yana ihtiyaçlarımızı daha kolay karşılayabiliyoruz. Yani çok olumlu bakıyorum açıkçası. Harcama yetkisini okul yönetimine bırakılması, tabii okuldaki özellikle idarenin yükünü biraz daha arttırdı. Ama yani olumlu baktığım için bu da olumlu geliyor benim için.” Y13

“Benim biraz önce söylediğim gibi yani. Okul bütçesinin okul müdürünün eline bırakılması güzel. Yani en azından ihtiyaçları nokta atışı ile belirtebiliyorsun. Mesela okula ne ihtiyaç var, onu görebiliyorsun işte. Diyelim ki hikâye kitabı ihtiyacını mı var, ona göre değerlendireceğim. Kırtasiyede ne eksik varsa onu tamamlayabilirsin. Donatımda ne eksik onu bulup temin edebiliyorsun, ulaştırabiliyorsun. Zamandan tasarruf oluyor. Okulun işine yarıyor, işte okulun tüm giderlerini. Belki de ben 7-8 senedir bu okulun yöneticisiyim ama bu sene ilk kez biz istediğimiz bir şeyi alıp yani uygulayabildik. Okulun işine yaradı aldığımız şey. Çamaşır suyu almaktansa gittik mesela daha güzel daha hijyenik nasıl bir şey olabilir, deterjan olabilir, onu araştırdık daha temiz bir ortam oluşturma anlamında. Bütçenin okul yönetiminde olması güzel ama diğer tarafta da zaman kaybı oluyor.” Y18

Farklı gerekçelerle okul ihtiyaçlarının belirlenmesinin okul yönetimine bırakılmasını olumlu bulan yöneticilerin bu konuda en çok vurguladığı kodlardan biri ise ödeneklerin esnekliğinin olmayışıdır (Y1, Y6, Y8, Y15, Y18, Y19, Y20, Y21, Y22, Y25, Y27, Y28). Daha önce de farklı başlıklar altında ödeneklerin esnek olmayışına yönelik eleştirilerde bulunan yöneticiler ödeneklerin geldiği kalemlerle sınırlı olması ve harcama uygulamasına ilişkin diye ayrılacak iki başlık altında esneklikten bahsetmişlerdir. Harcama işinin uygulamasına yönelik esneklik eleştirisinde bulunan Y1

‘benim okulumun ihtiyacını benden daha iyi kimse bilemez. Örneğin 20000 TL kırtasiye ödeneği gönderiliyor. İhale yapıyorum ve sadece A kırtasiyesinden malzeme alıyorum’ sözleriyle bu durumu ifade etmiştir. Harcama işinin uygulanışına ilişkin daha detaylı görüş bildiren Y22 bu durumu şu şekilde dile getirmiştir:

“...okullara doğrudan bir bütçe sağlanması olumlu bir gelişme olarak izlense de bütçenin kullanımı konusunda sıkıntılar yaşamaktayız. Bu zorluk tahsis edilen bütçenin Kırtasiye, temizlik gibi başlıklar altında gelmesi ve bizim bu bütçeyi yalnızca bu kalemler özelinde kullanmak durumunda kalmamız. Dolayısıyla bize gelen 70 bin lirayı biz ne bakım, onarım ne okulun gündelik ihtiyaçları ne de acil gelişen durumlar için kullanmamız mümkün. Bunun yol açtığı ikinci sorun ise bana göre alacağımız ürünlerin fiyatı konusunda elimizi zayıflatmasıdır. Çünkü hemen tüm okullarda sistem şu şekilde işlemektedir. Örneğin 30 bin liralık temizlik bütçesi ilgili firma ile anlaşarak onun hesabına aktarılmakta ve daha sonra bizler ihtiyacımız oldukça bu firmadan eksiklerimizi alıp paramızdan düşülmektedir. Bu bizim pazarlık şansımızı sıfıra düşürmekte. Zaten parayı aktarmış olduğumuz firmadan başka yerden alışveriş yapma imkânımız olmadığını hepimiz bildiğimiz için firmanın dayatmış olduğu fiyata razı olmak durumundayız. Bana göre bu büyük bir kamu israfına neden olmaktadır. Bu para bizim fatura karşılığında elimizi bağlamadan harcama olanağı ile gelmiş olsa inanın en az yüzde otuz-kırk tasarruf edilmiş olur. Çünkü ben herhangi bir ürün için tek tek birçok firmayı dolaşır ve her kalem ürünü en uygun fiyata alabilirim. Peki neden bu şekilde uygulama yapılıyor, bunun da bize olan güvensizlikle ilgili olduğunu düşünüyorum. Okul yöneticilerine olan bu güvensizliğin bedeli bana göre israfa yol açmakla kalmıyor, okulların gündelik ve hesapta olmayan ihtiyaçlarının karşılanmasına da engel oluşturuyor. Kısacası bütçeyi verimli kullanamıyoruz ve paramız olduğu halde acil ihtiyaçlarımızı karşılayamıyoruz.”

“Olumlu ve eksik bir gelişme olarak görüyorum. Bütçeyi daha rahat ve pazarlık şansımızı artırarak harcıyabilmeliyiz. Örneğin temizlik malzemesi olarak onlarca kalem ürün var ve biz yaptığımız doğrudan temin ihalesi ile tüm bu kalemleri tek bir yerden almak durumunda kalıyoruz. Bunun pazarlık şansını düşürdüğünü ve israfa yol açtığını bir kez daha ifade etmek istiyorum.”

Okul yöneticileri ödeneklerin belirli kalemlerden gelmesinden kaynaklı sıkıntı yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Belirli kalemlerle sınırlı ödeneklerde esnekliğin olmayışı, okulun ihtiyaç duyduğu çeşitli harcamalarda bütçenin kullanılmasına imkan tanımadığını Y8 şu sözlerle dile getirmiştir:

“Bana yukarıdan atıyorum işte pandemide dezenfektan, benim ihtiyacım yoktu ki o kadar dezenfektana. Maske gönderildi. Hadi maskeyi kullandık ama dezenfektanı bitiremedik ki. Verilen bütçelerde bakanlık tarafından okullara verilen bütçede de belli kalemlerden verilen bir bütçe söz konusu. Yani onu siz tutup da işte başka bir şeye harcıyamıyorsunuz. Öyle bir sıkıntı var. Tabii o konuda da Bir esneklik yok. Orada esneklik bırakmaları lazım. En azından tadilat tamiratlar için özellikle. Okulun durumuna göre farklı ihtiyaçlara yönlendirilecek bir esnekliğin olması gerekmektedir.”

Okullara merkezi yönetimden gelen ödeneklerle okulun ihtiyaçlarına göre harcama yapabildiklerini dile getiren yöneticilerden Y15 bu durumu şu şekilde dile getirmiştir:

“Okul müdürlerini harcama yetkilisi olarak tanımlamaları sayesinde artık okulun birinci derecede öncelikli ihtiyaçlarını alabiliyoruz. Önceden Milli Eğitim bize kâğıt toner bol miktarda yüzey temizleyici ve çamaşır suyu gönderiyordu. Depolar yüzey temizleyici ve çamaşır suyu ile doldu, yığılı. Evet ama artık bu işi okul müdürlüğüne verdikleri için ben artık çamaşır suyu almıyorum da paspas alıyorum, çöp poşeti alıyorum. Kendi önceliklerimizi artık almaya başladım. İşte toneri almıyorum da tadilat, tamirat, bakım, onarım işlerini yapıyorum, bilgisayar alıyorum. Yani bu şekilde olması sayesinde okulun birebir önceliklerini biz kendimiz belirleyip alabiliyoruz. İhtiyaçları okul müdürü daha iyi bilir.”

Merkezi bütçeden okullara gönderilen bütçenin kullanılmasında işleyiş ve süreç dayalı alt temasında okul yöneticileri sürecin karmaşıklığına (Y5, Y14), iş yükünün artmasına (Y12, Y16), maliyete (Y13, Y19), yöneticiler açısından riskli olmasına (Y19, Y23) ve konuma dayalı sorunlara (Y9) yönelik eleştirilerde bulunmuşlardır. Sürecin karmaşıklığı ve iş yükünün artmasını dile getiren Y14 bu durumu şu sözleriyle dile getirmiştir:

“Yani okul temeli bütçe güzel bir şey geliştirilerek devam etmesi ve bunun tamamen bu şekilde olduğu gibi okulların yetkisinde, okul müdürlüğünün yönetiminin yetkisinde yapılması. İşte ben sadece doğrudan temin de hani ihaleye çıkar gibi tekrar teklif verilmesini biraz şey buluyordum. Yani gerek var mı diye.”

İş yükünün arttığını dile getiren Y12 ise ‘Yani çok olumlu bakıyorum açıkçası Harcama yetkisini okul yönetimine bırakılması Tabii okuldaki özellikle idarenin yükünü Biraz daha arttırdı Ama Yani olumlu baktığım için bu da olumlu geliyor benim için’ sözleriyle bu durumu ifade etmiştir. İş yükünün artmasına yönelik düşüncelerini dile getiren Y16 ise bu durumu şöyle ifade etmiştir:

“Ya işte tabii ki bir yük getiriyor ama ya neticede biz buradan niçin varız? Öğrenciler için varız, okul için varız yani. Okul idaresi bunu da yapmazsa ne yapacak yani? Bunları takip etmesi de bence okul idaresinin faydasına çünkü bir evde ne eksik ne fazla kim bilir? Evdeki kişiler bilir yani anne baba bilir. Şimdi okulda da öyle düşünmememiz gerekirse bu okulun yöneticisi de okulun bütün gelirini, giderini, eksikliğini bilen yine okul idaresi ve öğretmenler.”

Harcamaların okul yönetimine bırakılmasını olumlu bulup yöneticiler açısından riskli (Y19, Y23) olduğunu ifade eden yöneticilerden Y19 ‘Ayrıca bazı okul idareleri ödeneklerin harcanmasının barındırdığı risklerden dolayı ödenek talep etmemekte sadece gelen ödenekleri gelen kalemlere harcamaktadır. Bu eksikliğin giderilmesi için de eğitim olanakları artırılmalı ve okul idareleri süreç ile ilgili olarak cesaretlendirilmelidir’ sözleriyle düşüncelerini ifade etmektedir. Y23’ün ‘okullarda müdürler harcama yetkilisi olmasına rağmen harcamayı en az altı kişilik komisyon gerçekleştirsin’ sözleriyle Y19’un bahsettiği riski en aza indirmeye yönelik çözüm önerisi sunduğu düşünülebilir.

Okulların merkezi yönetimden gelen ödenekleri her bir okulun kendi harcamasının maliyetleri etkilediğini düşünen yöneticilerin (Y14, Y19) düşünceleri ise şu şekildedir:

“Ayrıca eksikliklerin hızlı bir şekilde giderilmesine ve yerel esnafında gelişimine katkı sağlayan bir uygulama. Ancak internet çağında aynı ürünün daha ucuza mal edilebilmesi mümkün. Bu yüzden faturaya dayalı olarak internet üzerinden de malzeme tedarikine ve bu sayede tasarrufa katkı sağlayacak düzenlemeler hayata geçirilebilir.” Y14

“Sadece doğrudan temin, yani belli bir miktara kadar olan paraların direk okul müdürlüğüne istediği yerden alınması. Mesela burada teklif veriyorsunuz, teklif verdiğiniz yere mecbur kalıyorsunuz. Bir bakıyorsunuz ki başka yerde alacağınız şey daha ucuz. Bu sefer uf tüh yapıyorsunuz ama yapacağınız bir şey yok. Bazen de yani normal dışarıdaki bir markette sizin aldığımız teklifin kaldığı yerden daha ucuza, daha fazla miktarda şeyi alma şansınız olabiliyor. Bunun da böyle bir sıkıntısı var.” Y19

Okulların bulunduğu konumun da yapılan harcamalarda handikaba neden olduğunu belirten Y9 merkezi yönetimden gelen ödeneklerle köyde ya da kasabada bulunan okulların yaptırmaya çalıştıkları işlerde işi yapacak kişilerle yaşadıkları sorunları ‘herhangi bir şeyin tamirati tadilatında bazı şeylere ulaşamıyoruz. Yani harcama yetkilisi olup merkezden usta çağırdığında yine kendi arabamızla getirdiğimiz durumlar oluyor. Basit bir demir kaynak işinde bile durum böyle’ sözleriyle ifade etmiştir. Y9 karşılaştıkları bu sorunla ilgili çözüm önerisini ise ‘okullara bütçe verilmeli harcama yetkilisi de olalım fakat dediğim gibi harcanan yere bağlı olarak biz onları muhatap almayalım. Direkt muhatap yerine Milli Eğitim’in alıp bize göndermesini sağlayalım. Yani Milli Eğitim’e telefon ettiğim zaman ben ihtiyaçlarımı bildireyim parasını vereyim’ sözleriyle ifade etmiştir.

Yöneticilerin Okullara Bütçe Ayrılırken Kullanılan Ölçütlere İlişkin Görüşleri

Merkezi yönetimden okullara ayrılan ödeneklerde genelde öğrenci sayısı göz önünde bulundurulmaktadır. Okul yöneticilerinin merkezi yönetimden ya da bağlı oldukları milli eğitim müdürlüğünden yapısal tadilatlar, belirli donanım ihtiyaçları gibi talepleri de ödeneklerin çıkarılmasında göz önünde bulundurulmaktadır. Bu duruma istinaden okul yöneticilerine merkezi yönetimin söz konusu bütçelerin okullarına ayrılırken kullanılan ölçütlere ilişkin soru sorulduğunda verdikleri cevaplar Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11. Yöneticilerin Okullara Ayrılan Bütçe Ölçütlerine İlişkin Görüşleri

Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
Okul içi bileşenlere dayalı	Öğrenci sayısı	Y1, Y2, Y6, Y7, Y8, Y10, Y11, Y12, Y15, Y16, Y17, Y18, Y20, Y21, Y22, Y23, Y24, Y25, Y28
	Okulun fiziki durumu	Y2, Y6, Y7, Y8, Y9, Y11, Y13, Y20, Y21, Y25, Y26, Y28
	OAB geliri	Y3, Y10, Y15, Y17, Y27
	Okulun görüşü alınmalı	Y2, Y19, Y21, Y22
	Personel sayısı	Y7, Y9, Y10, Y21
	Giderlere göre	Y4, Y5, Y6
	Eğitim materyali ihtiyacı	Y2, Y7
	Cinsiyete dayalı ailelerin desteklenmesi	Y2
Okul dışı bileşenlere dayalı	Çevrenin SED'i	Y2, Y6, Y7, Y10, Y11, Y12, Y13, Y14, Y15, Y17, Y18, Y21, Y26, Y27
	Konum	Y1, Y2, Y7, Y9, Y10, Y20, Y21
	Asgari bütçe/standart belirlenmeli	Y8, Y9, Y14, Y16
	Ulaşım imkanları	Y7, Y9, Y10, Y20
	Güvenlik	Y7
	Genel ekonomik durum	Y28
	Okulun türü	Y1

Tablo 11’de kodların alt temalara bölünmesinde kodların okulla ya da okul dışı etmenlerle ilgili olması durumu göz önünde tutulmuştur. Buna göre oluşturulan alt temalar okul içi bileşenlere dayalı ve okul dışı bileşenlere dayalı olarak belirlenmiştir. Okul içi bileşenlere dayalı alt temasında öğrenci sayısı yöneticiler tarafından en sık dile getirilen (Y1, Y2, Y6, Y7, Y8, Y10, Y11, Y12, Y15, Y16, Y17, Y18, Y20, Y21, Y22, Y23, Y24, Y25, Y28) kod olmuştur. Okul yöneticilerine göre merkezi yönetim tarafından okullara ayrılan bütçede öğrenci sayısının önemi büyüktür. Y1’in ‘100 kişilik bir okulla 1000 kişilik bir okula gönderilecek ödenekler iyi ayarlanmalı’ sözleriyle dile getirdiği durumu Y11 ‘Bütçe ayrılırken biraz önce de bahsettik, belki öğrenci sayısı önceliği olmalı. Bakanlığın bir okulun öğrenci sayısına göre, kapasitesine göre...’ sözleriyle dile getirmiştir. Y16 ise bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“İşte yani bugün bir öğrencinin nasıl ki Millî Eğitim Bakanlığı’na işte öğretmen aylığıdır veya diğer şeylerden ne kadar yük getirdiği hesaplanıyorsa bugün okulların giderleri de işte bir yılki gideri nedir? Fotokopi gideri işte temizlik malzemesi gideri, işte fotokopi makinesi gideri, kâğıdı temizlik malzemesi dedik. Bakım onarım giderleri. Bunların neler olduğunu aşağı yukarı hesaplanıp bir maliyet çıkarıp bunu da öğrenci başına böyle okullara verilmesi bence uygun yani. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından.”

Öğrenci sayısına yönelik Y23 de görüşlerini ‘öğrenci sayısı temel alınarak okul durumlarını etkileyenler olarak ölçütlendirilmeli’ sözleriyle ifade etmiştir. Ölçütlerin arasında sayılan ama en sıklıkla dile getirilen öğrenci sayısı Y28 tarafından ise ‘okullara

ayrılan bütçeler okulun büyüklüğü ve öğrenci sayısına göre gönderilmeli. Çünkü her okula eşit ödenek gönderilirse öğrenci sayısı az olan küçük okullarda gönderilen ödenek fazla gelirken kalabalık okula yetmeyecektir. Eşit dağıtımdan çok adaletli bir dağıtım olmalıdır’ sözleriyle dile getirilmiştir.

Okulun fiziki durumu (Y2, Y6, Y7, Y8, Y9, Y11, Y13, Y20, Y21, Y25, Y26, Y28) ise okul içi bileşenlere dayalı alt temasında en çok dile getirilen bir diğer koddur. Y6’nın ‘bütçe öğrenci sayısı, derslik sayısı, kapalı ve açık alan metrekaresi, bina yaşı’ sözleriyle ifade ettiği durumun bina yaşına ilişkin durumunu Y20 ‘okul binasının yapım yılını göz önünde alarak tadilat tamirat risk durumları’ sözleriyle açıklamıştır. Y28 ‘yeni yapılan bir okulun donatıma fazla ihtiyacı olmadığı halde inşaat için daha fazla gelire ihtiyaç duyabiliyor’ ifadesiyle okulların fiziki yapısına ilişkin amortismanına yönelik düşüncesini ifade etmiştir.

Okul yöneticilerinin merkezi yönetimden okullara bütçe ayrılırken kullanılması gerektiğini düşündüğü bir diğer ölçüt ise okulun görüşünün alınmasıdır (Y2, Y19, Y21, Y22). Y2 düşüncelerini ‘özellikle okullara tahsis edilen bütçenin hazırlanmasında okul müdürleri başta olmaz üzere okulun bütün paydaşlarının olması önem arz etmektedir’ sözleriyle dile getirmiştir. Y21 ‘her okul ihtiyaç ve geliştirmek istediği yönleri itibariyle desteklenmeli’ sözleriyle okula ayrılan bütçenin okulun ihtiyaçlarına yönelik talebine dayalı olması gerektiğini belirtmiştir. Y19 ise düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Mevcut ölçütler büyük oranda ihtiyaçları karşılıyor. Ancak gönderilen bütün ödeneklerin okul beyanı esas alınarak gönderilmesi sürecin daha hedef odaklı gerçekleşmesini sağlayabilir. Bir okulun temizlik malzemesi için gönderilen ödeneye ihtiyacı düşükken, kırtasiye malzemesi ihtiyacı veya diğer kalemlerdeki ihtiyacı daha fazla olabilir. Bu yüzden okul beyanına göre ve ihtiyaca göre ödenek gönderilerek daha hedef odaklı bir süreç gerçekleştirilebilir.”

Okulların bütçe oluştururken ana kaynaklarından biri olan OAB gelirleri de yöneticilere göre okullara bütçe oluştururken göz önünde bulundurulması gereken etmenlerden biri olmalıdır (Y3, Y10, Y15, Y17, Y27). Y3’ün ‘OAB gelirleri düşük olan okullara daha fazla pay verilebilir’ sözlerini Y10 ‘velilerin sosyoekonomik düzeyi, çocukların ekonomik düzeyi. Çünkü onların okul aile birliği gelirleri daha fazla olacak ister istemez. Biz isteyemiyoruz mesela yani bir kere söylüyoruz ikinciye söylemiyoruz bile’ sözleriyle açıklamıştır. Y15 de ‘okul aile birliği gelirlerine bakılmalı’ sözleriyle aynı fikri ifade ederken Y17 de bu fikri şu sözlerle ifade etmiştir:

“Bir okul düşünün ihtiyaçları çok fazla ama daha merkezde sosyoekonomik düzeyi iyi olan bir okul merkezde öğrenci sayısı fazla ona daha çok para geliyor. Belki öbür okulun daha çok ihtiyacı var çünkü okul aile birliği gelirleri kantin gelirleri olmadığı için. Bunlar da bence göz önünde alınması gerekiyor.”

Okul bütçeleri oluştururken okulların en önemli bileşenlerinden biri olan personel sayısı da okul yöneticileri tarafından belirtilen kriterlerden biri olmuştur (Y7, Y9, Y10, Y21). Y7, Y9, Y10 ve Y21 okullara bütçe ayrılırken ‘okulun öğretmen/personel sayısı’nın da göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Okul yöneticilerinin ifade ettiği bir diğer ölçüt ise okulların giderlerine göre (Y4, Y5, Y6) bütçe ayrılmasıdır. Y4’e göre ‘ortalama giderler hatta KDV bile hesaplanmalı’dır. Y6 da ‘geçmiş yıllardaki öğrenci başına ortalama gider gibi gözle görülen etmenlerin’ hesaplanması gerektiğini düşünmektedir.

Eğitim materyali ihtiyacı ise yöneticiler (Y2, Y7) tarafından dile getirilen bir diğer koddur. Y2 okullara bütçe ayrılmasında kullanılması gereken ölçütler içinde ‘eğitim materyali ihtiyacı’nı da belirtirken Y7 de ‘teknolojik aletlerin ve donanım malzemelerinin durumu’ sözleriyle aynı durumu belirtmiştir.

Okul içi bileşenlere dayalı alt temasında son kod ise okul yöneticilerinden sadece Y2’nin belirttiği cinsiyete dayalı ailelerin desteklenmesi kodudur. Y2 bu düşüncesini ‘ eğitimde fırsat eşitliği kapsamında kırsal bölgelerde özellikle kız öğrencilerin okula kazandırılmasında ailelerin desteklenmesi’ sözleriyle ifade etmiştir.

Bir diğer alt tema olan okul dışı bileşenlere dayalı alt temasında en sıklıkla dile getirilen ölçüt okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyidir (Y2, Y6, Y7, Y10, Y11, Y12, Y13, Y14, Y15, Y17, Y18, Y21, Y26, Y27). Y2 ‘okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik koşulları, öğrenci sayıları, eğitim materyalleri, okulların fiziki durumları gibi ölçütlere bakılmalıdır’ sözleriyle düşüncesini ifade etmiştir. Y6 okulun bulunduğu ‘hizmet bölgesi’nin göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade ederken Y10 ‘kenar mahalle ya da il merkezindeki mahallede bir okul mu? Ondan sonra velilerin sosyoekonomik düzeyi, çocukların ekonomik düzeyi. Çünkü onların okul aile birliği gelirleri daha fazla olacak ister istemez. Biz isteyemiyoruz mesela yani bir kere söylüyoruz ikinciye söylemiyoruz bile’ sözleriyle benzer düşünceleri paylaşmıştır. Y11

ise ‘bulunduğu çevreye göre. Belki bakanlık hani o çevreyi merkezi yerden şey yapamayabilir seçemeyebilir’ sözleriyle düşüncelerini ifade etmiştir.

Okulun bulunduğu çevrenin SED’ine yönelik vurgu yapan Y12 ise ‘okullara bütçe ayrılırken şu an bildiğim kadarıyla öğrenci sayısı baz alınıyor. Bundan daha çok mesela sosyoekonomik düzeyi düşük olan yerlere daha çok yardım, yine öğrenci sayısında baz alarak tabii böyle doğru orantılı bir şey yapılabilir’ şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Y14 ise düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Öncelikle burada okulların bulunduğu ortam, bulunduğu mevki, hangi çevreye hizmet ettiğine bakılması lazım. Ayrıca buralarda kimler yaşıyor? Bu insanların sosyoekonomik durumları, sosyokültürel durumlarına bakılarak okullardan bununla ilgili bilgi dönüt alınması, buna göre bütçenin oluşturulması. Yani durumu iyi olan okulların veli portföyü yüksek olan okulların bütçelerinin daha az varoş diye tabir ettiğimiz okullardaki bütçenin daha fazla olması, okulların hepsinde aynı donanımın sağlanması, aynı standartlara ulaşılması. Öğrenciler anlamında bu fırsat eşitliğini yakalayamayabiliriz. Ama okulların hepsinin aynı standartla olması için bakanlığın her türlü tedbiri alması gerekir. Buradan alınacak sonuçlar, verimlilik aynı olmayacaktır o bir gerçek. O başka bir şey. O eğitimsel yönü bu işin. Ama yönetsel yönünde ve bu bizim şu anda cevaplandırdığımız konuda. Yani standartların herkes için eşit olması lazım. Kimse bende bilgisayar yok dememesi lazım. Kimse benim yazıcım yok dememesi lazım. Kimse benim kağıdım yok dememesi lazım. Kimse benim süpürgem yok dememesi lazım.”

Y15 ise okulun bulunduğu çevrenin SED’i üzerinden pozitif ayrımcılık yapılması gerektiğine yönelik düşüncelerini ‘biraz önce şeyden bahsetmiştim, pozitif ayrımcılık yapılmalı. Kesinlikle kenar mahalle ve köydeki okullarda, okullara ayrı pozitif ayrımcılık yapılmalı. Daha sonra öğrenci sayısında bakılmalı. Ortalama hesaplarla değil daha ince düşünülmeli’ sözleriyle ifade etmiştir. Y17 ise aynı paralelde olan düşüncelerini şu sözlerle dile getirmiştir:

“Yani okullara bütçe ayrılırken şöyle bir tabii herkesin söyleyeceği şeyler olabilir. Mesela öğrenci sayısı olabilir. Öğrenci sayısına göre bütçe verilebilir. Fakat sadece öğrenci sayısını düşünürsek bu sefer de başka şeyler çıkıyor. Başka problemler çıkıyor. Okula bütçeden öğrenci sayısına göre geliyor ama bu sefer de mesela sosyoekonomik düzeyi biraz daha düşük seviyede olan bir okul düşünün, ihtiyaçları çok fazla ama daha merkezde sosyoekonomik düzeyi iyi olan bir okul, merkezde öğrenci sayısı fazla ona daha çok para geliyor. Belki öbür okulun daha çok ihtiyacı var. Çünkü okul aile birliği gelirleri kantin gelirleri olmadığı için. Bunlar da bence göz önünde alınması gerekiyor. Çevrenin ekonomik durumu da öğrencilerin durumunu da göz önünde olmalı.”

Okulun bulunduğu çevrenin SED’ine ilişkin Y21 ve Y26 ‘okulun sahip olduğu sosyoekonomik çevre’ ifadesini kullanırken Y27 ise ‘okulun veli profili’ sözleriyle çevrenin SED’ine ilişkin kodlar kullanmışlardır.

Yönetici görüşlerinden derlenen bir diğer kod ise okulun bulunduğu konumdur (Y1, Y2, Y7, Y9, Y10, Y20, Y21). Okulun bulunduğu çevrenin SED'inden ayrı bir kod olarak derlenmesindeki neden, konumun SED'in yanında daha çok ulaşım, merkeze uzaklık gibi imkanları bağlamında da değerlendirilmesidir. Y20 konuma yönelik 'kentsel ve kırsal alanlardaki konumu' ifadesini dile getirirken Y21 ise 'okulun coğrafi özellikleri' sözleriyle konuma işaret etmiştir.

Y3 'eğitimde fırsat eşitliği kapsamında kırsal bölgelerde özellikle kız öğrencilerin okula kazandırılmasında ailelerin desteklenmesi, okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik koşulları' olarak ifade ettiği düşünce kırsal kesimde bulunan okullarla sosyoekonomik koşulları yetersiz olan kenar mahallelerdeki okulları birbirlerinden ayırmıştır. Y9'un 'okullara bütçe ayrılırken okulun kırsallığı yani merkezden uzaklık, öğrenci sayısı fiziki durumları personel sayısı yani bir bahçe yüzölçümünün hesaplanması ne bileyim lavabosundan tutun bir sürü şeyin hesaplanması gerektiğini düşünüyorum' sözleriyle ifadede ettiği bu durumu Y7 şu şekilde ifade etmiştir:

"Öğretmenlerin ve öğrencilerin okula nasıl geldiği, Okulun bağlı olduğu merkeze uzaklığı veya yakınlığı bunlar ve benzeri ölçütler adil bir bütçe ayrılması için doğru olacaktır. Yoksa şimdiki gibi eşitlik ilkesiyle bütçe dağılımı uygulanmaya devam ederse ek bütçe ihtiyacı da hasıl olacaktır."

Okul dışı bileşenlere dayalı alt temasında yöneticilerin belirttiği bir diğer konu ise okullar için asgari bütçe/standart belirlenmesidir (Y8, Y9, Y14, Y16). Y9'un 'Bu bütçe ayrılması konusunda asgari olarak bütün kalemlerin belirlenmesi lazım' sözleriyle dile getirdiği görüşünü Y8 ve Y14 şu şekilde açıklamıştır:

"...devlet ne diyecek biliyor musun, temizlik malzemesi, kırtasiye, onarım işçiliği için ayrıca ücret donanım malzemesi almak için açacak açık bırakacak. Bunu da mesela şimdi öğrenci sayılarında farklılıklar var, başka farklılıklar onları da görecektir onlar onlarsız olmaz Orada kriter olarak belki açıkça söyleyeyim en az 300 öğrenciye göre ayarlayacak ki 50 öğrencinin okulda 300 öğrenciye alacak ki işini görsün. Çünkü tadilat tamirat benim okulda da var sigorta 10 tane, o okulda da 10 tane var. Yani şöyle bir toparlayacak olursak öğrenci sayısı, evet önemli, önemli ama alt kriteri en az 200 Yapıp veya artık 250-300 ne diyorsa oraya yapıp oradan ondan yukarısında atıyorum 1000'e kadar yani bina yapısının bir eğitim kurumu olarak hani belli bir standartta ve amaç uzmanlığı falan düşünecek olursak, onun işlerini yürütülmesi için asgari bir miktar zaten gerekli. Bunda öğrenci sayısına bakılmaz. Verilmesi lazım verilmesi gerekiyor." Y8

"Yani durumu iyi olan okulların veli portföyü yüksek olan okulların bütçelerinin daha az varoş diye tabir ettiğimiz okullardaki bütçenin daha fazla olması, Okulların hepsinde aynı donanımın sağlanması, aynı standartlara ulaşılması. Öğrenciler anlamında bu fırsat eşitliğini yakalayamayabiliriz. Ama okulların hepsinin aynı standartla olması için bakanlığın her türlü tedbiri alması gerekir. Buradan alınacak sonuçlar, verimlilik aynı

olmayacaktır o bir gerçek. O başka bir şey. O eğitimsel yönü bu işin. Ama yönetsel yönünde ve bu bizim şu anda cevaplandığımız konuda. Yani standartların herkes için eşit olması lazım. Kimse bende bilgisayar yok dememesi lazım. Kimse benim yazıcım yok dememesi lazım. Kimse benim kağıdım yok dememesi lazım. Kimse benim süpürge yok dememesi lazım.” Y14

Okul yöneticilerinin görüşlerinde belirttiği bir diğer konu ise okulların ulaşım imkanlarıdır (Y7, Y9, Y10, Y20). Ulaşım imkanları hem okulun merkezden uzaklığı anlamında hem de eğitime dayalı birtakım imkanlara ulaşılabilirliği anlamında kullanıldığını Y7'nin şu ifadelerinden anlaşılmaktadır:

“...gezi, yarışma gibi imkanlara ulaşılabilirlik, öğretmenlerin ve öğrencilerin okula nasıl geldiği, okulun bağlı olduğu merkeze uzaklığı veya yakınlığı bunlar ve benzeri ölçütler adil bir bütçe ayrılması için doğru olacaktır. Yoksa şimdiki gibi eşitlik ilkesiyle bütçe dağılımı uygulanmaya devam ederse ek bütçe ihtiyacı da hasıl olacaktır.”

Y9'un 'okullara bütçe ayrılırken okulun kırsallığı yani merkezden uzaklık' sözleriyle ifade ettiği ölçütü Y10 'Yani işte il mi köy mü? Köy okullarının daha fazla ihtiyacı var.... Kenar mahallede il merkezindeki mahalle okul mu? Ondan sonra velilerin sosyoekonomik düzeyi, çocukların ekonomik düzeyi. Çünkü onların okul aile birliği gelirleri daha fazla olacak ister istemez' sözleriyle dile getirmiştir.

Okul dışı bileşenlere dayalı alt temasında yöneticilerin ifade ettiği diğer ölçütler ise güvenlik (Y7), genel ekonomik durum (Y28) ve okulun türü (Y1) kodlarıdır. Y1 'bir ilk okulla orta okula veya 100 kişilik bir okulla 1000 kişilik bir okula gönderilecek ödenekler iyi ayarlanmalı ihtiyaçlar bilir kişiler tarafından çok yönlü olacak şekilde araştırılmalı' sözleriyle okul türüne vurgu yapmıştır. Y7 ise 'okulun bulunduğu çevrenin durumu güvenliği' sözleriyle okulun güvenliğine yönelik harcamalarının da göz önünde bulundurulması gerektiğine vurgu yapmıştır. Y28 ise 'Piyasa koşulları göz önünde bulundurulmalıdır. Günümüzde fiyatlar oldukça yüksek ve sürekli değişkenlik gösteriyor' sözleriyle okullara bütçe ayrılırken genel ekonomik durumun da göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade etmiştir.

Okul Yöneticilerinin Eğitim Hakkı ve Eğitim Hakkının Hayata Geçirilmesinde Devletin Sorumluluğuna İlişkin Görüşleri

Okul yöneticilerine anayasal bir hak olan eğitim hakkı ve eğitim hakkının hayata geçirilmesinde devletin sorumluluğunu nasıl değerlendirdikleri hakkında yöneltilen

soruya verdikleri cevaplar incelenmiştir. Okul yöneticilerinin verdikleri cevapların kodlanarak alt temalara ayrıldığı Tablo 12 aşağıda verilmiştir.

Tablo 12. Okul Yöneticilerinin Eğitim Hakkının Hayata Geçirilmesinde Devletin Sorumluluklarına İlişkin Görüşleri

Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
Nitelikli eğitime erişim temelli	Sosyoekonomik düzey, farkların eşitlenmesi	Y1, Y9, Y12, Y18, Y19, Y27, Y28
	Özel okulların olmaması	Y11, Y13, Y23, Y27
	Devletin görevidir	Y17, Y20, Y25, Y26
	STK ve cemaatleşme önlenmeli	Y2, Y6, Y21
	Fırsatların eşitlenmesi	Y3, Y7
	Piyasalaşma önlenmeli	Y2
	OAB'nin amacından çıkması	Y9
	Yerel yönetimlerin desteği	Y19
	Bireylerin ihtiyacına göre desteklenmesi	Y27
	Velilerin eğitime yaklaşımı	Y10, Y12
Velilerin eğitime yaklaşımı	Eğitime/öğretmene saygı	Y4
	Sınıfsal temelli SED	Y8
	Devlet sorumluluğunu yerine getiriyor	Y5, Y14, Y15, Y16, Y22, Y24

Tablo 12’de de görüldüğü gibi görüşleri alınan okul yöneticilerinin tamamı eğitim hakkının hayata geçirilmesinin devletin sorumluluğunda olduğunu belirtmiştir. Yöneltilen soruya verilen cevaplarda belirlenen kodlar üç alt temada gruplandırılmıştır. İlk alt tema nitelikli eğitime erişim temelli kodları içermektedir.

Nitelikli eğitime erişim alt temasında belirlenen ilk kod sosyoekonomik düzeye ve okullar arası farkın eşitlenmesine (Y1, Y9, Y12, Y18, Y19, Y27, Y28) ilişkindir. Okul yöneticilerinin dolaylı ya da doğrudan ifade ettikleri farklı SED’e sahip okul çevresi ve velilere ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Devletin temel olarak yani durum olmayan maddi olarak yetersiz olan veli ve öğrencilere daha çok yardım yapılması (gerekli). Mesela yemek konusunda da özellikle öğle yemekleri, imkanları eşitlemek anlamında evet imkanları eşitlemek için bazı çocuklarda bu tür problemler yaşanıyor. Sonuçta bu fırsat eşitliğini yaratmak için herkese eşit bir seviyeye getirmek lazım” (Y12)

Nitelikli eğitime erişim temelli alt temasında en çok ifade edilen okullar arasında SED temelli farklılıkların varlığının devlet eliyle eşitlenmesine yönelik düşüncelerini Y1 şu şekilde ifade etmiştir:

“Eğitim kayıtsız şartsız tüm Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının hakkıdır elbette. Burada fırsat ve imkân eşitliğini sağlamak da devletin boynunun borcudur. Tamamen bunu sağlamak ütöpik olur ancak aradaki farkı minimuma indirmek lazım. Bu bizim ülkemizde ne kadar yapılabiliyor bu tartışılır. Taşınabilir veya yatılı bir öğrenciyle evine rahatça gidip gelen öğrenci eşit olamaz. Ben de yurttan kalarak okumuş bir insan olarak bunun dezavantajı birebir yaşadım. Ücretsiz kitap dağıtılması bir adım ancak bu çocuğun başka hiç mi ihtiyacı yok. Yapılan çalışmalar var ancak yetersiz kalıyor maalesef.”

Okullarda verilecek eşitlikçi bir eğitimin tüm toplum açısından önem taşıdığını ‘eğitim hakkının istisnasız tüm topluma sunulması ve parası olanın değil liyakat sahibi bireylerin okuyabildiği, yüksek mevkilere gelebildiği toplumlarda bireylerin ülkesine daha güçlü bağlarla bağlanması, mutlu bir toplum oluşması kaçınılmazdır’ sözleriyle ifade eden Y27 okulların fiziki ve akademik yapısının yanında öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının da göz önünde bulundurulması gerektiğini ‘imkanı olmayan öğrencilerin okula geliş gidişleri, beslenme ve barınma ihtiyaçları ilgili birimlerce planlanır ve tüm bu hizmetler devlet tarafından ücretsiz olarak’ sağlanması gerektiğini dile getirmiştir. Y9 ise düşüncelerini şu sözlerle dile getirmiştir:

“Eğitim hakkı önemli bir konu. Tüm öğrencilerin eğitim hakkının daha da artırılması gerekiyor. Biz burada öğrenciyle birebir olarak hem anne hem baba gibi çalışıyoruz. Eğitim hakkına şimdi taşınabilir eğitim var. Tamam çocuklar geliyorlar fakat bunların daha böyle bir ciddi olarak yapılması gerekiyor. Örneğin bir yemekhanemiz var. Yemekhane olayımız var Kendi çabalarımızla yaptığımız bir mekân var. Bunlar da tabii ki fiziki şeyler çok önemli fiziki kaynaklar çok önemli. Durumlar altyapı iyileştirilirse öğrenci başarısının daha çok artacağını eğitim hakkının daha güzel daha da gelişeceğini düşünüyorum. Hayata geçiriliyor fakat bazı kademelerde Yeterince bazı şeyler sözde kalıyor. Tam Buna ilişkin devletin sorumluluk durumu var yani alt yapıyı sağlaması gerekmektedir. ...Kırsalda zaten bu okul aile birliği başkanları kendi işlerinden fırsat bulup da okula gelip de hocam işte ihtiyacınız var mı, ne yapalım, gibi bir şeyde bulunmuyor zaten biz onlara teklif götürüyoruz. Biraz bu konularda zorlanıyoruz. Yani bu tür şeyler eğitim hakkını da etkiliyor tabii ki” (Y9)

Nitelikli eğitime erişim temelli SED vurgusunu eğitimde eşitlik temelli yapan Y18 okullar arası eşitsizliklere vurgu yapmıştır. Y18 öğrenciler arasında eşitliği sağlamak adına geliştirilen Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesiyle aslında politika koyucuların halihazırda var olan fırsat eşitsizliğini dolaylı yoldan kabul ettiğini belirtmiştir.

“...yani bireyin bir hakkı okuma hakkı var ama okula geliyor akıllı tahtası yok. Okullarda ya da diğer mahalledeki okullarda akıllı tahta olayı var ama senin okulda öyle bir durumun yok yani donatım olarak. Eğitim ortamının zenginleştirilmesi adına kesinlikle eğitimde eşitsizlik var. Eşit değil işte dediğim gibi eğitim ortamında zenginleşmiş bir ortam var. Ya hocanın kullandığı materyalden tutunda sizin sınıfa sunduğunuz tüm donatım imkanlarımız hepsi sınırlı kalmış oluyor, sosyoekonomik düzeyi düşük olduğu için. Bu sınırlılıkta öğretmen ve öğrenciye yansıyor. Öğretmen bu sınırlılıkta hareket ediyor. Öğrenci bu sınırlılıkta öğrenmiş oluyor. Ondan sonra biz diyoruz ki işte eğitim hakkı var, insan hakkı var, anayasa var biraz tamam doğru ama

tamamen birbirinden ayrı oluyor. Senin çocuğunun okuduğu okul ile çalıştığın okul arasında dağlar kadar fark olmuş. Devletin sorumluluğu. Şimdi şöyle bir şey devlet bir kere bireyi birey kendi vatandaşı ise bireyin eğitim hakkını sağlamak zorunda. İşte Fatih Projesi ile imkanları işte fırsatları artırma teknoloji iyileştirme hareketi olan Fatih Projesi ile 2009'da süreci yürütmeye çalıştı.2015'e kadar da devam etti. Artan maliyetler gerekse projenin farklı bir hale gelmesi yani bilgisayar laboratuvarları oluşturuldu önce bilgisayarlar çöpe gitti. Ancak ne hikmettir ki akıllı tahtalar bir şekilde çöpe gitmedi. Yaklaşık işte 2009'dan bahsediyoruz. 14 senedir kullanılan bir akıllı tahtadan bahsediyoruz. Birinci fazdakilerin kullanma kapasiteleri düştü ama yine de arkadaşlar onu iyileştirmelerle yürüttü. Okullarda hala tüm okullarda özellikle liselerde birinci fazdaki liselerde herkes de kullanılıyor. Bu bir fırsat eşitliği sağlamaya çalıştı ya bunu aslında bakanlık da devlet de görüyor bak yani. Fırsatları artırma teknoloji iyileştirme hareketi Fatih. Fırsatları arttırıyoruz burada fırsat eşitliği olmadığını zaten şu anda bu projeye bakanlık ispat etmiş oldu. Bu projeye bak tevilliklik olarak, yani bu şekilde ispat etmiş oldu. Fırsatları arttırmak için de hem şey olarak imkânın olması lazım okul olarak, hem de bunu sağlayacak donanımda olman lazım. Ya bunlar tamamen kişisel hassasiyeti bırakılmadan çocuğun eğitimini tam olarak vererek, neler yapılabileceğini düşünerek pozitif ayrımcılık yap. Mesela bir iki adım önde sosyete mahallelerde adam mesela o mahallede rehberlik imkânı var. Yani adam diyor ki mesela okula gideceğim ama hocam diyor işte şöyle bir durum var, böyle bir durum var. Bizde en büyük sıkıntı okulda evde hiçbir ders yapılmaz. Bir öğretmen çocuğu ya da bir memur çocuğu ya da başka bir şey olsa en azından evde bir destek veren var. Bizim diğer ortamda bu evlere ders yapabiliyor ama sadece okuldaki imkanlar değil evdeki imkanlar yoksa bir kişinin işte asgari ücrete geçiniyor ya da işte tarlada Yevmiye ile çalışıp. Bizim için o yansıma yani oradaki ücret hayatın her alanına yansıyor. Çocuğun işte kişi başı düşen aylık paraya yansıyor. O çocuğun beslenmesine yansıyor. Mesela biz burada her gün bir yumurta şeyi başlattık ama yumurta alması bile güç şu anda. Yetiştirilmesi de zor burada. Burası tam ne köy ne şehir ikisinin arasında bir şey. O yüzden Bu imkanların sağlanmadığı sürece olmaz. Mesela ben öğrencilerimi ilk halı sahaya götürdüğümde halı sahaya ilk kez karşılaşan öğrenci vardı Hiç halı sahaya ayak basmamış öğrenci vardı. Ya şehrin göbeğinde yaşıyorsun ama halı sahaya bir alakan yok. Ne oldu devlet Milli Piyango işbirliği ile çoğu okul sahasına halı sahalar yapılmaya çalışıldı. Çocuklar orada oynayabildi o anlamda bir fırsat eşitliği oldu diye zannediyorum. En azından o anlamda yani. Ama tam olarak daha geliştiğini düşünmüyorum ben. Çünkü merkezdeki okulda bile şu anda Faz 3'ten akıllı tahta yok. Mesela bizim okulda faz 3 var ama diğer okulların fazla sınıflarından aldık, O yüzden”

Y28 ise eğitimi devletin eğitimi ücretsiz eşitlik temelli bütün bireylere sağlama yükümlülüğü olduğunu belirttiği görüşü SED ve farkların eşitlenmesi koduna ilişkin son görüş olarak aşağıda verilmiştir.

“Bireylerin bu haktan eşit şekilde yararlanması gerekiyor. Her bireyin eğitim hakkından yararlanabilmesi için de eğitimin ücretsiz olması gerekir ki bu ancak eğitim hizmetini devletin sunması ile sağlanabilir. Ailesinin ekonomik durumu nedeniyle eğitimine ara vermek hatta okulu bırakmak zorunda kalan öğrenciler olduğu göz önünde bulundurulursa bu konuda en büyük sorumluluk devlete düşüyor. Devletin bireye ücretsiz ve eşit şartlarda eğitim olanağı sağlaması gerektiğini düşünüyorum.”

Görüşleri alınan okul yöneticilerinden nitelikli eğitime erişim temelli alt temasına yönelik en çok dile getirilen ikinci kod ise özel okulların olmaması (Y11, Y13, Y23, Y27) gerektiğine yönelik düşünceleridir. Anayasal bir hak olan eğitim hakkının devlet tarafından verilmesi gerektiğini vurgulayan Y11 bunun yanında çocuklarını özel okula ya da özel derse gönderenlerin de olduğunu belirtmiştir.

“Eğitim hakkı anayasal bir hak malum, Milli Eğitim Temel kanununda da zaten belirtilmiş. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel kanunda, her öğrenci eğitim hakkına sahiptir ve eşit şekilde verilmesi devletin sorumluluğundadır. Yani her bireye mutlaka ilköğretim temel eğitim verilmeli ücretsiz parasız. Ama tabii hani günümüzde çevre şartlarına göre, oluşan yapıya göre, ailenin durumuna göre eğitim hakkının yanında ister istemez farklı alanlardan işte kendi öğrencisi için veya kendi çocuğu için eğitim aldırın ailelerde çıkıyor.” (Y11)

“Eğitim hakkına ilişkin tüm hususlar yine şöyle belirtelim bir hiyerarşik normal sistemi var. Bu sisteme göre devletimiz en üst normdan başlayarak en alt norma kadar bir belirleyicilik de bulunmuş. Ancak eğitim hakkıyla ilgili özel okulların bulunması bu işin paraya dökülmesi benim şahsi kanaatim, eğitimde fırsat eşitliğini kesinlikle olumsuz etkiliyor. Çünkü eğitimden tasarruf olmaz. Eğitim parasız olmaz.” (Y13)

Y13 yukarıda verilen sözleriyle eğitimin devlet tarafından verilmesi gerektiğini ve verilen eğitimin kesinlikle parasız ve tasarruflu olmaması gerektiğini vurgulamıştır. Bunun yanında özel okulların olmasının fırsat eşitliğini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Özel okulların olmaması gerektiğiyle ilgili düşüncelerini şöyle devam etmiştir:

“...anayasada belirtilen yaşama hakkı gibi bir şeydir, eğitim hakkı. Ve özel okullar aslında zarar veriyor. Evet, özel okullar kesinlikle zarar veriyor. Özel okulların Anayasada işte aykırı davranılıyor. Ondan bahsettim. Anayasamızda o şey var, sosyal ekonomik hak ve ödevler var. Burada çünkü Atatürk'ün devletçilik anlayışına aykırı bir tutum. Hani diyor ki buna ilişkin kanunları belirler diyor ama belirlerken de Özel Öğretim Kurumları Kanunu çıkarmış. Bir kurumun nasıl açılacağını ve hatta öyle şeyler oluyor ki bunlarla ilgili özel okulları zarar etmemesi için verilerin işte diyor ki sözleşmeyi feshederse yüzde onunu ödemek zorunda. Şimdi yüzde onu ona veriliyor. Pandemi döneminde bunu çok rahat gördük. Pandemi döneminde ya anayasa vatandaş koruması gerekiyor. Ama tam tersi, tam yani. Devlet okullarını da korumuyor, kendi okullarında ama özel okullara yönelik tabii buna ilişkin dedikodular da çıktı. Ziya Selçuk'un Maya okullarının olması gibi gibi, o dönemde tabii pandemi dönemiyle alakalı söylüyoruz. Tabii bunlar benim şahsi düşüncelerim. Kimseyi suçlamıyorum kesinlikle ama özel okul anlamında kesinlikle olmaması gerektiğini düşünüyorum.”

Y13 devletin kendi okullarındaki standartları yükselterek kendi vatandaşını koruması gerekirken özel okulları korumaya yönelik tedbirler alarak tam tersi bir politika izlediği yönünde eleştirmiştir. Benzer bir eleştiriyle özel okulların olmaması gerektiğini ifade eden Y23 ise bu düşüncesini şu şekilde dile getirmiştir:

“Eğitim hakkı yasalarda var olmasına rağmen devletin de gücü ölçüsünde bu hakkı sağlamaya çalışmasına karşın gerçek yaşamda tam ve eşit olarak sağlanamamaktadır. Ekonomik sebeplerin buna engel olduğunu düşünüyorum. Eğitim hakkı her vatandaşın eşit ve yüksek düzeyde eğitime ulaşması olarak düşündüğümde bu düşüncemi özel okulların varlığı, özel derslerin varlığı, okulların ekonomik durumlarının farklılığı bozmaktadır.”

Nitelikli eğitime erişim temelli alt temasında özel okulların olmaması gerektiğini ifade eden bir diğer okul yöneticisi ise Y27'dir. Her türlü ayrımcılıktan uzak nitelikli bir

eğitimin liyakatli ellerle tüm yurttaşlara eşitçe verilmesi hakkındaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Bireylerin din, dil, ırk, mezhep ayrımına tabi tutulmaksızın kendi istedikleri ve yetenekleri doğrultusunda eğitim öğretim görmeleri için sunulan imkanları, fırsatları eğitim hakkı olarak değerlendiriyorum. Bu hak özellikle devletin anayasal güvencesi altında olmalı ve bireylere bahsedilen bir lütuf değil çağdaş ve sosyal bir devlet olmanın gereği olarak değerlendirilmelidir. Eğitim hakkının istisnasız tüm topluma sunulması ve parası olanın değil liyakat sahibi bireylerin okuyabildiği, yüksek mevkilere gelebildiği toplumlarda bireylerin ülkesine daha güçlü bağlarla bağlanması, mutlu bir toplum oluşması kaçınılmazdır. Devlet bunu sağlayacaksa öncelikle devlet okulu-özel okul ayrımını ortadan kaldırmalıdır. Maddi durumları farklı ailelerin çocukları, aynı sınıflarda, aynı sınıflarda işinin ehli liyakat sahibi öğretmenlerce yetiştirilirler, imkânı olmayan öğrencilerin okula geliş gidişleri, beslenme ve barınma ihtiyaçları ilgili birimlerce planlanır ve tüm bu hizmetler devlet tarafından ücretsiz olarak sağlanır. Başarılı öğrenciler gerekirse yurt dışına burslu gönderilir. Tüm bunların sonunda kendisine sunulan bu fırsatı değerlendiren birey devletin belirlediği bir sürede ve belirlediği bir bölgede çalışmayı, hizmet etmeyi tereddütsüz kabul edecektir. Bunlar ütöpik fikirler de değildir zannımca. Cumhuriyet’in ilk 10-15 yılında bu söylediğim şeyler o zor şartlarda dahi gerçekleştirilmiş ve adeta yeni bir ulus yaratılmıştır.”

Görüşlerine başvurulmuş okul yöneticilerinden eğitim hakkının hayata geçirilmesinin devletin görevi olduğunu ifade edenlerden (Y17, Y20, Y25, Y26) Y20 ‘eğitim hakkı Anayasamızda 42. Madde ile güvence altına alınan en temel haklarımızdan biridir. Devletin eğitim hakkından tüm bireylerin eşit şekilde yararlanması için eğitimde fırsat eşitliğini sağlama görevi vardır’ şeklinde görüşlerini dile getirmiştir. Y17 devletin sorumluluğunu yerine getirmesi gerektiğini ifade etmiştir.

“Eğitim hakkı en temel insan haklarından birisidir. Anayasal bir haktır. Bunun devlet eliyle yapılması gerektiğini düşünüyorum. Bu devlet elinden çıktığı zaman çok fazla başka problemlere neden olabileceği için. Belki çok az maliyetle devlet eliyle eğitim yapıldığında ilerleyen zamanlarda daha çok maliyetle bunu telafi etmeye çalışacağımız şeylerle karşılaşma durumu olabilir, o yüzden devlet eliyle yapılması gereken özel bir durum olmasından.”

Y25 ‘eğitim hakkı vazgeçilemez bir haktır. Devletimizin bu konuda hassas olduğunu ve tüm imkanlarını seferber ettiğini düşünüyorum’ sözleriyle görüşlerini ifade ederken Y26 ise ‘her birey eğitim almalıdır. Bu devletin en önemli görevidir’ diyerek düşüncesini dile getirmiştir.

Nitelikli eğitime erişim temelli alt temasında görüşlerine başvurulmuş yöneticilerin ifade ettiği bir diğer kod ise STK ve cemaatleşme (Y2, Y6, Y21) olarak gözlemlenmiştir. Bu konuda Y2 1980 sonrası Türkiye’de serbest piyasa ekonomisine dönüş olarak bilinen neoliberal dönüşüme atıfta bulunarak eğitimin ticarileşmesine yönelik düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Vatandaş için eğitim anayasal bir haktır. Devlet ise bu hakkı fırsat eşitliği temelinde vatandaşına sunmak zorundadır. Özellikle 1980 sonrası neoliberal politikaların etkisiyle eğitim alınıp satılabilen yani piyasa karşılığı olan bir alana dönüştürülmüştür. Devlet bu alandan elini çekerek daha çok izleyen ve denetleyen bir rolü benimsemiştir. Eğitim finansmanı ise gittikçe velilerin, STK ve çeşitli cemaatlerin sorumluluğuna bırakılmıştır.”

Benzer bir düşünceyle eğitimde STK, cemaat ya da birtakım zümrelerin söz sahibi olmasını eğitimde ikiliklerin yaşanmasına neden olabilecek bir gerekçe olarak gören Y6 bu düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Eğitim hakkı; İnsan Hakları Bildirgesi, Anayasa, Milli Eğitim Temel Kanununda her insana tanınmış fırsat eşitliği sağlanması güvence altına alınmış bir haktır. Diğer devletlerin işleyişi hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmamakla birlikte Türkiye Cumhuriyeti Devletin formel eğitim üzerinde tek sorumlu olması gerektiğini düşünüyorum. Bu sorumluluk herhangi bir STK, cemaat veya zümreye aktarılamaz. Bu durum gerek fırsat eşitsizliği gerekse ikilikleri doğurması bakımından sakıncalıdır.”

Aynı paralelde anayasal düzeyde devletin karşılaması gereken eğitim hakkının başka kişi ya da kurumlarca verilmesinin eğitim hakkına zarar vereceğini ifade eden Y21 bu düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Eğitim hakkı temel bir insan hakkı olarak her bireyin sahip olduğu bir hak niteliğindedir. Yaşamsaldır. Bireyin geleceğinin şekillenmesinde önemlidir ve yer aldığı toplumsal sınıfta hareketine izin verebilecek niteliktedir. Bu önemle devletin bu hakkı sağlama yükümlülüğü vardır. Türkiye’de bu hak anayasal güvence altındadır. Anayasa’nın 42. Maddesinde eğitim hakkına yer verilir. Bu hakkın belli oranlarda da olsa da bir başka kişi ya da kurumlara devri eğitim hakkına zarar verir.”

Nitelikli eğitime erişim temelli alt temasında okul yöneticilerinin dile getirdiği düşüncelerden elde edilen bir diğer kod ise piyasalaşmadır (Y2). Y2 devletin ekonomi anlayışında 1980 sonrası yaşanan dönüşümle birlikte eğitim politikalarının da bundan nasibini aldığını ‘Özellikle 1980 sonrası neoliberal politikaların etkisiyle eğitim alınıp satılabilen yani piyasa karşılığı olan bir alana dönüştürülmüştür. Devlet bu alandan elini çekerek daha çok izleyen ve denetleyen bir rolü benimsemiştir’ sözleriyle dile getirmiştir.

Nitelikli eğitime erişim temelli alt temasında okul yöneticilerinin görüşlerinden elde edilen diğer kodlar ise fırsatların eşitlenmesi (Y3, Y7), OAB’nin amacından çıkması (Y9), yerel yönetimlerin desteği (Y19) ve bireylerin ihtiyacına göre desteklenmesi (Y27) şeklinde sıralanabilir. Fırsatların eşitlenmesi gerektiğini ifade eden Y3 düşüncesini ‘devletin tüm bireylerin eğitime eşit ulaşabilmesini sağlaması gerekir’ şeklinde dile getirirken, Y7 bu düşüncesini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Her çocuğun eğitim hakkı vardır ancak bunun örgün eğitimde zorunlu tutulması yerine denetimli ev okulu ve açık öğretim gibi olanaklarla zenginleştirilmesi gerektiğini düşünmekteyim. Mesleki eğitim çok daha erken yaşlara çekilmeli ve her vatandaş hayatını idame ettirecek ve topluma uyumlu olacak kadar eğitilmelidir. Eğitim hakkını verdiğimiz gibi tüm vatandaşlarımıza fırsat eşitliğini de sunmalıyız.”

OAB’nin süreçte etkin olmasına yönelik sıkıntılarını dile getiren Y9 ise devletin sorumluluğunda yürütülmesi gereken bir süreç olarak gördüğü eğitim sürecinin eğitim finansmanına yönelik bir çözüm olarak düşünülen OAB’nin sürece dahil olmasıyla karıştığını şu sözlerle ifade etmiştir:

“Eğitim hakkı önemli bir konu. ...Buna ilişkin devletin sorumluluk durumu var yani alt yapıyı sağlaması gerekmektedir. Yani bu sadece okul aile birliği ile gerçekleşemez. Okul aile birliği dediğimiz inanın bizim burada işte veli toplantıları oluyor. O veli toplantısında da zaten artık bazı veliler kafalarında bazı sorularla geliyor. Acaba para mı toplanacak bir şey mi olacak gibi böyle bir şeyler. Artık veli toplantısı amacından çıkıyor insanlar o gözle gelmeye başlıyorlar. Burada bizim gönüllü olarak hatta bazen zorla zorla ikna ederek yaptığımız okul aile birliği başkanlarından oluşuyor. Kırsalda zaten bu okul aile birliği başkanları kendi işlerinden fırsat bulup da okula gelip de hocam, işte ihtiyacınız var mı, ne yapalım, gibi bir şeyde bulunmuyor zaten. Biz onlara teklif götürüyoruz. Biraz bu konularda zorlanıyoruz. Yani bu tür şeyler eğitim hakkını da etkiliyor tabii ki.”

Nitelikli eğitime erişim temelli alt temasında yerel yönetimlerin desteğine yönelik düşüncelerini ifade eden Y19 ise yerel yönetimlerin desteğiyle daha etkili çözümler üretilebileceğini şu sözlerle dile getirmiştir:

“Eğitim hakkı Anayasa ile güvence alınmış bir haktır. Bu hakkın gözetilmesi öncelikle devlet eliyle gerçekleşmeli ve takip edilmelidir. Eğitim hakkı konusunda sorun yaşayan öğrencilerle ilgili okullardan gelen talep ve şikayetler yerel yönetimlerce çok sıkı bir şekilde takip edilmeli ve çözümlenmelidir. Yerel yönetimlerin devlet eliyle yapacağı çalışmalar eğitim hakkı konusunda sorun yaşayan öğrencilerin eğitime kazandırılması konusunda veli ve okullar üzerinde daha etkili sonuçlar doğuracaktır.”

Nitelikli eğitime erişim alt temasında değerlendirilen bir diğer kod ise ekonomik, sosyal, kültürel ve bireysel farklılıkların eğitim sürecinde göz önünde bulundurularak değerlendirilmesi gerektiğine yönelik Y27’nin görüşleridir. Y27 ‘bireylerin din, dil, ırk, mezhep ayrımına tabi tutulmaksızın kendi istedikleri ve yetenekleri doğrultusunda eğitim öğretim görmeleri için sunulan imkanları, fırsatları eğitim hakkı olarak değerlendiriyorum’ sözleriyle dile getirmiştir. Y27 sözlerine ‘maddi durumları farklı ailelerin çocukları, aynı sınıflarda, aynı sınıflarda işinin ehli liyakat sahibi öğretmenlerce yetiştirilirler. İmkânı olmayan öğrencilerin okula geliş gidişleri, beslenme ve barınma ihtiyaçları ilgili birimlerce planlanır ve tüm bu hizmetler devlet tarafından ücretsiz olarak sağlar’ ifadesiyle farklılıkların ayrımcılığa dönüşmediği ve yetersizliklerin imkanları kısıtlamasının önüne geçildiği bir yapı olması gerektiğini dile getirmiştir.

Görüşüne başvurulmuş okul yöneticilerinin ifadelerinden elde edilen bir diğer alt tema ise velilerin eğitime yaklaşımıdır. Devletin sorumluluklarını yerine getirip getirmemesinden bağımsız velilerin de eğitim hakkına erişimde sorumlulukları olduğu düşüncesinden hareketle dile getirilen görüşlerde velilerin yaklaşımı (Y10, Y12) ve eğitime/öğretmene saygı (Y4) ve sınıfsal temelli SED (Y8) kodları belirlenmiştir.

Velilerin yaklaşımı kodunda verilen yöneticilerin ikisi de (Y10, Y12) devletin eğitim hakkına dair sorumluluklarını yerine getirdiğine ancak velilerin bu konuda duyarsız olduğuna dair görüşlerini ifade etmişlerdir.

“Burada devletin sorumluluğunu iyi değerlendiriyoruz. ...işte şu öğrenciler okula gelsin, işte şu yaş grubu. Artık okula başlaması lazım. Civardaki öğrencilere duyurun, ana sınıfımız yoksa ana sınıfı açalım şeklinde devlet elinden gelen desteği yapıyor. Hatta ve hatta yabancı uyruklu öğrencilerin de okula gitmesi için devletimiz elinden geleni yapıyor.” (Y10)

“Eğitim hakkı temel yaşam haklarımızdan birisi aslında. Sadece eğitim hakkında yani zorunlu olması bazen bize farklı zorluklar çıkartabiliyor. Yani çocukların mesela veli göndermek istemiyor. İşte yaşı küçük diyor yani çeşitli nedenlerden dolayı bu konuda sıkıntı yaşayabiliyoruz. Bazı sürekli devamsız öğrencilerimiz var, yaklaşık sekiz tane. Bunlardan dördü yurt dışına çıktı. Diğerlerini de çeşitli nedenlerle veli göndermek istemiyor. Bu da bizim farklı konularla uğraşmamız neden oluyor. Yani okula kendimizi bu konuda tam veremediğimiz anlaşıyor” (Y12)

Eğitime, öğretmene saygı kodu ise Y4 tarafından ‘eğitime ve öğretmene hiçbir şekilde saygı kalmadı’ şeklinde dile getirilerek eğitim hakkına olan yaklaşımın sonuçları üzerinden bir yaklaşım getirildiği düşünülmektedir.

Velilerin eğitime yaklaşımı alt temasında en dikkat çekici olan kod ise sınıfsal temelli SED olarak belirlenen koddur. Y8’in düşüncesine göre eğitim hakkının hayata geçirilmesinde varsıl olan bölgede bulunan okullara kaydedilmeye çalışılan yoksul ya da kenar bölge sakini öğrencilerin yaşadıkları sosyal çatışmanın öğrencileri eğitimden soğuttuğu iddiasını içermektedir.

“Eğitim hakkı herkesin var zaten. Bunu önce çocuğun ailesi kullanacak. Eğitim hakkını doğru şekilde kullanacak. Devamında öğretmenler çocuğun eğitimi hakkında zayi etmeyecek. Görevi neyse yapacaklar, şu ana kadar yapmayan öğretmenimize ben rastlamadım. Çok iyi yapan var mı var ama eğitim hakkını çocukların elinden alanı ben görmedim öğretmenlerden. Eğer eğitim hakkını alıyorsa velisi alıyor çocuğun hakkını. Mesela nasıl alıyor ...'ya (imkanları iyi olan bir okula) ... Mahallesi'nden (nispeten uzak ve kenar mahalle) çocuk gönderiyor. Bana göre çocuğun eğitim hakkını almış oluyor. Veli güzel bir şey yaptım sanıyor ama yapamıyor. Çocuk okuldan çıkınca mahallesine gidiyor. Okula geliyor hiç tanımadığı alışkın olmadığı akranlarıyla bir arada oluyor. Böylelikle veli çocuğun eğitim hakkını bence almış oluyor. Devlet zaten gereğini yapıyor kitabını öğretmenini gönderiyor binaları aynı yapıyor son üç yıldır bütün okullar tekrar düzenleniyor.”

Eğitim hakkının fırsat eşitliği sunduğunu ve devletin görevini yerine getirdiğini düşünen okul yöneticilerinin düşünceleri derlendiğinde devlet sorumluluğunu yerine getiriyor diyen yöneticilerin (Y5, Y14, Y15, Y16, Y22, Y24) yanında sınıfsal temelli SED olarak kodlanan yönetici (Y8) görüşü de bulunmaktadır. Y5 devletin eğitim hakkı konusunda üzerine düşen görevi sorunsuz bir şekilde yürüttüğünü ifade ederken Y14 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Eğitim hakkı bizim temel yaşam haklarımızdan biri. Birkaç tanesi varsa işte onlardan biri de hatta en önde gelenleri. Ama Türkiye’de ihtiyaç analizleri yapıldığında eğitim çok da öyle ilk başta gelen bir şeylerden değil insanlar için. Ama eğitim hakkı hayata geçirilmesi konusunda devletin şu anda ben elinden gelen her şeyi yaptığını düşünüyorum. Bizim şu anda bulunduğumuz seviye düşünüldüğünde ülke olarak eğitime yapılan yatırım, bütçe, imkanlar benim göreve başladığım otuz beş yıl öncesine bakarsak şu anda tabiri caizse çağ atladık. Yani eğitimi, hayata geçirilmesi konusunda devletin de bu konuda her türlü sorumluluğu yerine getirdiğine inancım tam. Devlet elbette ki halkının en iyi şekilde eğitim almasını ve eğitim düzeyi yüksek bir halkın da o ülkeyi müreffeh bir ülke haline getireceğini bildiğinden dolayı bununla ilgili devlet elinden gelen her şeyi yapıyor. Bildiğimiz kadarıyla da işte en fazla ödenek ayrılan bakanlıklardan biri de Milli Eğitim Bakanlığı. Bu konuda devlete de teşekkür ediyorum. Elbette ki sorunları yok mu? Var eğitimin. Ama her konuda, her yerde sorun var. Bizdeki sorunlar artmak yerine azalarak devam ediyor. O anlamda da ben mutluyum.”

“Eğitim hakkı Anayasa ile biliyorsun güvence altına alınmış bir haktır. Eğitim hakkı kimse eğitim mahrum bırakılamaz. Bu konuyla alakalı devletimiz her öğrencinin eğitim hakkından faydalanması için çalışmalar yapıyor. En son deprem bölgesinde yaşanan olumsuzluklara rağmen oralarda çadırlarda konteynırlarda falan şu anda eğitim ve öğretim faaliyetleri devam etmekte. İşte geçen yine bir yazı geldi okula devam edemeyen çeşitli sebeplerle öğrencilerin tespit edip yani her öğrencinin eğitim hakkından faydalanması için devlet bir şeyler yapıyor. Ama ne derece yeterli, tabii hayata geçirilmesi ile ilgili sorunlar var. Yani ufak tefek tabii ki vardır ama ben çok olduğunu düşünmüyorum. En azından devlet üzerine düşeni büyük oranda yaptığını düşünüyorum” (Y15)

Y15 ise devletin sorumluluklarını yerine getirdiğini ufak tefek sorunlar olsa da gereğini yaptığını belirterek deprem gibi büyük doğal afetlerde bile devletin sorumluluğunu yerine getirmeye çalıştığını yukarıda verilen sözleriyle dile getirirken Y16 düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Ben eğitim hakkı konusunda devletimizin yani bu konuda elinden geleni yaptığını inanıyorum. Yani şimdi şöyle Türkiye’nin her yerinde aşağı yukarı bütün öğrencilerin eğitime erişimi sağlanıyor. Yani bugün taşınabilir eğitim olan öğrencilere ve bir tane öğrenci için bile taşıma servisi çıkartılıyor. Bunun işte ödenekleri yapılıyor. Yani eğitime erişim konusunda herhangi bir sıkıntı olduğunu düşünmüyorum.”

Y22 ‘Eğitim hakkı herkesin eşit bir şekilde yararlanmasını sağlıyor. Devlet de bunu göz önünde bulundurarak gerekli çalışmalar yapmakta. Devlet burada en büyük sorumluluğa sahip yapı’ sözleriyle düşüncelerini dile getirirken Y24 ‘eğitim hakkı vazgeçilemez bir haktır. Devletimizin bu konuda hassas olduğunu ve tüm imkanlarını

seferber ettiğini düşünüyorum’ sözleriyle devletin eğitim hakkı konusunda görev ve sorumluluklarını yerine getirdiğini ifade etmişlerdir.

OAB’nin Velilerden Para Toplamasının Eğitim Hakkına Etkilerine Yönelik Yönetici Görüşleri

OAB’nin velilerden çeşitli adlar altında para toplamasının eğitim hakkına zarar verip vermediğine dair okul yöneticilerine soru sorulmuştur. Soruya verilen cevaplar esas alınarak yöneticilerin verdiği cevaplar kodlanıp gruplandırılarak aşağıda yer alan Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. OAB’nin Velilerden Para Toplamasının Eğitim Hakkına Etkilerine Yönelik Yönetici Görüşleri

Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
Hayır etkilemiyor	Herkes taşın altına elini koymalı	Y1, Y8, Y10, Y11, Y26
	Gönüllülük esaslı	Y19, Y24
	Devlet her imkânı sağlıyor	Y7
	Okullar öğrencilere eşit imkân sunuyor	Y20
Evet etkiliyor	Veli/öğrenci-okul ilişkilerine zarar veriyor	Y2, Y3, Y5, Y6, Y9, Y12, Y14, Y16, Y17, Y27
	Devlet imkân yaratmalı	Y4, Y15, Y18, Y21, Y22
		Y28
	Fırsat eşitliğine zarar veriyor	Y22, Y27

Tablo 13’e göre okul yöneticilerinin dokuzu (Y1, Y7, Y8, Y10, Y11, Y19, Y20, Y24, Y26) OAB’nin velilerden para toplamasının eğitim hakkına olumsuz etkisinin olmadığını düşünmektedir. Devletin sunduğu eğitimden faydalananların bunun karşılık maliyete katkıda bulunması gerektiğini düşünen yöneticilerin en çok ifade ettiği kod ise herkesin taşın altına elini koyması gerektiğidir (Y1, Y8, Y10, Y11, Y26). Bu yönde düşünen Y1 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Eğitim hakkını etkilediğini düşünmüyorum. Biz millet olarak birçok lüzumsuz şeye gözümüz kapalı para harcayabiliyoruz, ancak okulda bir para mevzuu olunca gözlerimiz açılıyor. Dolandırılmış gibi hissediyor vatandaş. Oysa ki her bir kuruşu çocuklarımızın bizzat kendileri için kullanılıyor. Bu konuda insanlarımızın daha açık görüşlü ve düşünerek hareket etmelerinde fayda olacağı kanaatindeyim”

Aynı düşüncüyü paylaşan Y8 ‘veli katkıda bulunuyorsa her türlü alınmasından yanayım’ şeklinde düşüncesini dile getirirken Y10, OAB’nin yaptığı para toplama işinin okul için yapılan bir iş olduğunu, katkıda bulunmayan velilerin aslında çocukların eğitim hakkına olumsuz müdahale ettiğine dair düşüncelerini şu sözlerle dile getirmiştir:

“Okul aile birliği birlikleri de bizim için çalışıyor. Yani okul için, çocuklar için çalışıyor. Burada toplanan parayı hiçbir şekilde ceplere gitmiyor. Bunların faturalı sisteme işlenen paralar. Ama öyle velilerimiz var ki, öyle öğrencilerimiz var ki gerçekten işte ‘cepte de para yok işte okul para istiyor’ diye. Böyle işte. İşte utanan, sıkılan, gönderemeyen ya da bazı velilerimiz ‘devlet zaten para veriyor, biz neye para vereceğiz’ diye. Böyle işte yakın velilerimiz var. Bunlar da işte çocukların eğitim hakkına olumsuz etkiler sağlıyor. Çünkü veli öğrencinin yanında açıyor bu lafı. Yahu okula para gitmiyor mu? Devlet para veriyor, öğrencinin okula bakış açısını bile değiştiriyor. Okul hakkında olumsuz bir imaj oluşuyor.”

Y11 ise her ne kadar nötr ifadeler kullansa ve OAB’nin yaptığı para toplama işinin yoksul velilere etkilerinin olumsuz olduğunu belirtse de velilerin okullarda verilen eğitimin finansmanına katkı sunmasının velilerde okula yönelik aidiyet duygusunu perçinleyeceğini düşünmektedir.

“Okula aile birlikleri ister istemez hani okulun bütçesini oluşturma adına, giderleri karşılama adına velilerden belli bir para talep ediyor ve bu yönetmelikte de böyle olması gerektiği ifade ediliyor. Öğrencilerin eğitim hakkını olumlu ya da olumsuz yönlerden etkileyebilir. Onu şöyle düşünebiliriz. Olumsuz yönden etkilediği eğer velinin maddi imkânı yoksa kendini diğer veliler veya diğer öğrenciler nezdinde öğrencimiz daha aşağı seviyede görebilir veya daha psikolojik olarak daha sıkıntılı bir sürece doğru gidebilir, sokabilir ve o düşünce de olabilir eğer durumu iyiye zaten bir problem olacağı kanaatinde değilim. Olumsuz yönü bu. Olumlu yönü de işte velinin okul aile birliğine katkı sağlaması destek vermesi daha ziyade aidiyet duygusunu perçinleştirir, geliştirir. Hani ben okula katkı sunuyorum okulda benim bir parçam diye. Hem öğrenci hem veli açısından okula karşı olan davranışları ilgisi alakası daha böyle bir olumlu düzeye gelebilir. Okulun bileşenlerinden birisi olarak kendilerini görür.”

Y26 ise ‘bence her birey gerektiğinde herkes taşın altına elini koymalı. Velisiyle öğretmeniyle her şeyi devletten beklememeli. Bunu bir devletine ahde vefa duygusu içerisinde gerçekleşmelidir. Özel okula dünyanın parasını veren velilerin devletin okuluna daha çok sahip çıkması gerekmektedir’ sözleriyle velilerin okullara katkı sunması gerektiğini ifade etmiştir.

Velilerin OAB’ye yaptığı bağışların gönüllülük esaslı bir bağış olduğunu ifade eden Y19, Y24 bağış toplama işinin eğitim hakkına olumsuz etki etmediğini ifade etmiştir. Y24 ‘eğitim hakkına olumsuz etki yaptığını düşünmüyorum, sonuçta gönüllülük esaslı bir bağış söz konusu’ sözleriyle ifade ederken Y19 dolaylı olarak para toplama işinin eğitim hakkına olumsuz etki ettiğini kabul ederken merkezi yönetimden gönderilen ödeneklerle sorunların ortadan kalkacağına dair düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

“Para toplama uygulaması tamamen gönüllülük esasına dayana ve yasal bir uygulama. Ancak okul temelli bütçeleme ile son zamanlarda velilerden para toplama uygulamaları oldukça azaldı. Ancak zaman zaman medyaya düşen durumlardan da takip edebildiğimiz kadarıyla kayıt parası, öğretmen seçimi için ücret yatırma ve benzeri

uygulamalar eğitim hakkı konusunda öğrenci ve velilerin sorun yaşamasına sebep olmaktadır. Bu durumlarda bakanlık tarafından dikkatle takip edilerek e-okul sistemine entegre edilen kura sistemi ile ve yönetmelikle güvence altına alındı. Bu uygulamalardan sonra okulların çoğu velilerden herhangi bir ücret talep etmeyecektir. Veli tamamen kendi rızası ile okula yardım yapma konusunda da serbesttir. Yapılan uygulamalar sayesinde eğitim hakkı ile ilgili sorunların birçoğu ortadan kalkmış olacaktır.”

Okul yöneticilerinden Y20 ise okulların öğrencilere eşit imkân sunduğunu belirterek düşüncelerini ‘okulun velilerden OAB için para toplamasının eğitim hakkını etkilediğini düşünmüyorum, bu sebepten okula öğrencinin gönderilmemesi vb. durumlar yaşanıp eğitim hakkından bireylerin mahrum kalacağını düşünmüyorum, okul maddi durumu kötü olan öğrenciler için gerekli kolaylığı sağlar diye düşünüyorum’ sözleriyle ifade etmiştir.

OAB’nin çeşitli adlar adı altında velilerden para toplamasının eğitim hakkına olumsuz etki ettiğini düşünen okul yöneticilerinden (Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y9, Y12, Y14, Y15, Y16, Y17, Y18, Y21, Y22, Y27, Y28) para toplama işinin veli/öğrenci-okul ilişkilerine zarar verdiğini düşünen yöneticiler (Y2, Y3, Y5, Y6, Y9, Y12, Y14, Y16, Y17, Y27) alt temanın ağırlıklı kodunu oluşturmaktadır.

“Düşünüyorum tabii ki. Toplanması istenen paralar öğretmenler aracılığı ile toplanmaktadır. Öğretmenlerin velilerden para istemesi hem öğretmen veli ilişkisini zedelemekte hem de velinin okula olan bakış açısını bozmaktadır. Ayrıca bu tarz toplanan paralar durumu uygun olanlara değil, tüm sınıfa duyurularak toplanmaktadır. Bu durumda durumu olmayan velilerde öğretmene ve diğer velilere mahcup olmamak adına kendilerini zorlayarak vermeye çalışmaktadır. Bazı durumu iyi veliler ise para yardımları sayesinde çocuklarına ekstra ihtimam gösterileceğine düşünerek işi şova dönüştürmektedir. Eğitim hakkı her öğrenciye eşit imkanlarla sunuluyor olmalı bu tarz ikilemlere hem veli hem öğretmen sokulmamalıdır. Bu durumdan öğrencilerde etkilenebilmektedir. Duyuruları sınıfta yapan öğretmenler para göndermeyen öğrencileri farkında olmadan rencide edebilmekte hatta ailelerine karşı olan duygularını öfke ve nefrete dönüştürebilmektedir.” (Y2)

Y2’nin ifade ettiği durumu Y3 ‘öğrenci ve veli rencide edilmemeli ve zorlanmamalı. Bu durum öğrenciyi çok olumsuz etkileyecektir. Eğitim parasız ve eşit olmalı. Para veremeyen öğrenci mahrum bırakılmamalı’ sözleriyle ifade ederken aynı paralelde düşünen Y5 ve Y6 düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Evet eğitim hakkını olumsuz etkiliyor bence. Şöyle düşünün devlet hatta sosyal devlet uluslararası hukukla, anayasayla, kanunlarla vatandaşına eğitimi bir hak olarak tanımış. Çok güzel ama okula gelen veliden siz para isteyince hani durumu olan var olmayan var velinin okulla ilişkisi sadece eğitimle sınırlı kalmıyor. Öğretmen ya da idareci yapacağı işler için kaynak bulmak zorunda. Okul aile birliğini kurup veliden para toplamak bu işin en kolay kısmı. Belli bir zaman sonra bu normal karşılanmaya başlıyor. Ama normal değil. Ben niye veliyle bu tarz bir ilişkiye gireyim?” (Y5)

“Bu süreç iyi niyetle ama sakıncalı işlemektedir. Toplanmak istenen para kimsenin cebi için toplanmıyor aksine öğrenciler arasında fırsat eşitliğini sağlamak için toplanıyor. Ancak Her ne kadar gönüllülük esasına bırakılsa da vermeyen veliler bir şekilde ifşalanma korkusuyla kendini zorlayarak veriyor. Bu durum ailede strese sebep olmakta bu da öğrenciye yansımaktadır. Birde bazı veliler ne kadar para verirlerse çocukları ile o kadar ilgileniyor algısıyla yardımda bulunuyorlar. Bu durum yardımda bulunan ve bulunmayan velileri ve öğretmeni gereksiz strese sokuyor. Bunlar eğitim hakkından ziyade fırsat eşitliği ile ilişkilendirilebilir. Ancak İstanbul gibi büyükşehirlerde kayıt parası adı altında zorunlu bağışlar direkt ücretsiz eğitim hakkına müdahale olarak görülebilir.” (Y6)

Y9 para toplama işinin veli okul ilişkisine etkilerini ‘çok zorda kalmadıkça yapmıyoruz. Yani dediğim gibi bir veli toplantısına bile artık veli gelmiyor’ sözleriyle ifade etmiştir. Y12 ise düşüncelerini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Şimdi para toplama faaliyetleri genellikle gönüllü olarak yapılıyor ama haberlerde filan da kayıta para istendiği çıkıyor mesela. Onun haricinde velileri zorlayıcı durumlar ortaya çıkabiliyor bu okulun belki imkânı olmadığından dolayı ya da daha farklı şeyler yapmak istediğinden dolayı kaynaklanıyor. Bütçe sorunu halledildiği zaman para toplama faaliyetlerinin de olmayacağını ben düşünüyorum. Gönüllü olan veliler özellikle sosyoekonomik düzeyi yetersiz olan bölgelerde büyük fayda sağlamakta. Ancak bakanlıktan gelen bütçelerin olumlu gördüğümü söylemişim. Bu bütçeleri kalemlerin daha da farklılaştırılması, bu tür faaliyetlerin daha da azaltacağını düşünüyorum. Dediğim gibi yani bütçe eğer şey yaparsa farklılaştırılması kalemleri hiç para toplama faaliyetine kimse girmez. Düşük olan yerler özellikle o bütçenin gönderilmesinde baz alınan ölçütler sosyal ekonomik düzeyi ve öğrenci sayısı aynı şekilde mevcut olarak kullanırsa bu tür problemler kalmaz.” (Y12)

OAB’nin para toplama işi ile ilgili olarak Y14 bu durumun eğitim hakkını etkilediğini belirterek bakan düzeyinde katılımın olduğu bir seminerde de okul idarecilerinin kaynak sağlamaya yönelik sıkıntılarını dile getirdiklerini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Elbette eğitim hakkını etkiliyor yani etkilemez olur mu? Ama bununla ilgili de nasıl diyeyim? Yani velinin de bir şekilde okulun paydaşı olduğu için okulla ilgili belli konularda da yani orada okula yardım etmesi gerekiyor. Ben öyle düşünüyorum. Ama bu illaki para olarak olmayabilir. Şimdi mesela şey düşünüyorum ben. İşte velilerimiz özellikle benim bulunduğum bu bölgede, işte sanayide iş yeri olanlar var, dükkânı olanlar var, özel işyerleri olanlar var. Ondan sonra kamu kurum ve kuruluşlarında çalışanlar var. Mutlaka bunların okullara okul aile birlikleri ile birlikte yardımları olabilir. Mesela diyelim bir boyacı gelir okulun işte boya işlerini yapar, bir demirci gelir okulun demir işlerini yapar. Yani velilerimiz de buna nakdi olarak olmasa bile aynı olarak yardım ederek okulların belli konulardaki sıkıntılarını giderebilirler. Okulu sahiplenme olarak. Yoksa para toplama olayına ben bir eğitimci olarak okullarda para toplanmasına aslında karşıyım. Her zaman söylüyorum bunu. Eğitimcinin işi sadece eğitim olmalı. Yani kendi işini düşünmeli, başka işlerle uğraşmamalı. Biz de eğitim yöneticisiyiz. ... Ama okul müdürü olunca işte her şey oluyorsunuz, bir şey diyordu bununla ilgili de bir seminere gitmiştik de biz kursa o zamanda Nail Hoca vardı. Nail Yıldırım. Bir de üç, beş okul müdürü de okullarda yaptığı iyi örneklerle ilgili olarak bu seminere gelip bir şeyler anlatmışlardı. Orada da bu para toplama konusu konuşulmuştu. İşte o para toplanıyor okullarda. Bu para toplama olayına ‘kaynak sağlama elemanı’ gibi söylendi. Hani öbür başka türlü söylersek ‘dilenci’ şeklinde de tabir edilebilir. Velhasıl kelim hocam, ben bir eğitimci olarak okullara paranın girmesine karşıyım. Para dediğimiz gibi bütçeleştirilmiş ödenekler ile halledilip tamamen devlet vasıtası ile

yapılmalı. Zaten devlet vatandaşa da çeşitli şekillerde yardım ediyor. Şu anda sosyal devlet olma vasfını şu anda devlet tamamen gerçekleştirmiş durumda...” (Y14)

Y16 OAB’nin velilerden bağış istemesinin veliye ayrıca bir yük getirdiğini ‘velilerin zaten eğitim öğretim yönünden üzerine de bir yük var. Bir de okulun giderleriyle ilgili okul aile birliği aracılığıyla velilere işte şu ihtiyaç var, bu ihtiyaç var dendiği zaman velilerin birçoğu bunu kendine bir yük olarak görüyorlar’ sözleriyle ifade etmiştir Y16 okul veli ilişkilerine yönelik olarak da şu sözleri dile getirmiştir:

“Neticede öğretmen çocuklara duyuru yapıyor. Çocuk velisine yansıtıyor. Velisinin de katkıda bulunacak imkânı olmuyor. Çocuk sınıfta ne yapıyor, kendini böyle şey hissediyor yani eziklik hissediyor. Bunlarda tabii büyük bir etkisi var. Yani bunu geçmişte bizler de yaşadık yani neticede. O sulardan biz de geçtik”

Y17 ve Y27 ise okul aile birliğinin velilerden topladığı bağışların öğrenciler üzerine etkisini vurgularken sosyoekonomik düzeyin ve gelir düzeyi düşük bölgelerde yaşayan öğrencilerin bu durumdan etkilendiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Yani şimdi şöyle söyleyeyim. Sosyoekonomik düzeyi düşük olan bir okul düşünelim. Bu okulda okul aile birliği adı altında aile birliği başkanlarının topladığı parayı getiremeyen bir çocuk düşünelim. Bu çocuk o parayı getiremediği için olumsuz düşüncelere kapılacaktır. Belki arkadaşları arasında kendini kötü hissedecektir. Bu çocuğun psikolojisi ne olacak otomatik olarak bozulacak. Bu yüzden okul aile birliğinin para toplaması belki sosyoekonomik düzeyi iyi olan yerlerde sorun teşkil etmeyecek ama düşük olan yerlerde problemlere neden olacaktır oluyor da zaten” (Y17)

“İster istemez etkilemektedir. Okul aile birliği aktif olarak faaliyet gösteren okullarda öğretmenin yapacağı faaliyetlerde bütçe engel teşkil etmez. İdare okula katma değer katacağına inandığı bir projeye bütçeyi düşünmeden yapacaktır. Tüm bu faaliyetler öğrenmeye ulaşımı (erişimi) kolaylaştırdığı için ister istemez bu imkanlara ulaşmada zorlanan öğrencilerle arasında eğitim de eşitsizlik oluşturacaktır.” (Y27)

OAB’nin velilerden çeşitli adlar altında bağış toplamalarının eğitim hakkını etkilediğini düşünen okul yöneticilerinin görüşlerinden derlenen bir diğer kod ise devletin imkân yaratması (Y4, Y15, Y18, Y21, Y22, Y28) olmuştur. Y4 bu durumu ‘okul aile birliği para toplamazsa ne yazık ki okulda çoğu şey olmaz’ şeklinde dile getirirken Y15 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Yani ben kendi şahsi görüşüm okul aile birliklerinin çeşitli adlar altında velilerden para toplamasını doğru bulmuyorum. Veli gönüllü kendi isteğiyle gelip para veriyorsa amenna ama onun haricinde işte bence olmamalı. Düzeyi düşük olan yerler yüksek olan yerlere göre oranın daha fazla ihtiyacı var. O da velilerden para talep ediliyor ama ne derece topluyor. Ya şimdi bu fırsat eşitliği konusunda bunu konuştuk zaten. Şimdi okul aile birliği aktif çalışan yüklü miktarda para toplayan okulların illaki öğrenciye sunduğu imkanlarda fazla. Fazla olunca sosyoekonomik durumu zayıf olan öğrencilerin okuduğu okullardaki imkanlar bir olmuyor. Burada da eğitim hakkı ile alakalı olumsuzluklar oluyor. Bu dengeyi devletin kurması gerek bence.”

Y18 ise eğitim hakkına erişime dair devletin sorumluluğuna işaret ederek devletin sadece kural koyucu değil bireylerin eğitime erişiminin de temel sağlayıcısı olması gerektiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Sen okuyacaksın diyorsun, çocuğum seni okula gönderiyorum. İşte 15 gün gelmezsen 25 gün gelmezsen şu kadar ceza, baban hapis cezası alacak diyorsun getiriyorsun. Ama çocuğu okula getiriyoruz Eğitimin bulunduğu ortamda yeterli donanım malzemen, materyalin ya yok ya da öğretmenin yok yani. Ulusal düzeyde aldığın zaman ne oluyor, bu imkanları sen sağlamamış sadece kural koyuyorsun. Ya işte burada, bu köyde keçi yetişmez kuralı koyuyoruz ama koyun nasıl yetişecek onu söylemiyoruz. Bu durum bu şekilde oluyor. Öğrenci geliyor okul imkanlar dahilinde bir şeyler yapmaya çalışıyor, tamamen idarenin hassasiyetine kalmış. İdarenin hassasiyetine kaldığı zaman da sadece çocuk sabah geliyor, akşam gidiyor. Öğrenip öğrenmedi ya da işte ne seviyede, olup olmadığı, hakkı olan eğitimi alıp almadığı meçhul. Sınıfta kalma durumu da olmadığı için çocuk geçip gidiyor yani.”

Y21 ise eğitim hakkına ilişkin devletin sorumluluğunu yerine getirmesi gerektiğini vurgulayarak OAB’nin farklı sosyoekonomik düzeye sahip bölgelerdeki okullar arasında var olan haksız rekabetin derinleşmesine ve büyümesine katkı sunduğunu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Dolaylı olarak evet. Daha çok imkânı olan veli ve çevreye sahip olmak okullar arasındaki eşitsizliği besleyerek eşit ve nitelikli eğitim alma hakkını sınırlandırmaktadır. Dolayısıyla devlet anayasal sorumluluk olarak kendine yüklediği ödev konusunda zafiyet göstermektedir. Devlet okullarında parasız ve zorunlu olan temel eğitimin ve bu eğitimin bireyler açısından hak niteliğinin zarar görmesine yol açmaktadır. Bu nedenlerle tekrar belirtmeliyim ki kamusal eğitime sıkı sıkı sarılmak, okullar arası eşitsizliği derinleştirecek tüm uygulamalardan uzak durmak gereklidir. Günümüzde de merkezi sınavlar yoluyla artırılan rekabet ve yarışma koşullarında okul aile birliği çalışmaları bu yarış daha haksız bir zemine taşımaktadır. Bu nedenle bu kurumun işlevine yönelik yeniden düşünmeye ve hangi boşluğu doldurduğunun, hangi yeni boşluklara neden olduğunun değerlendirilmesi gerekmektedir.”

Y18 ve Y28 anayasal bir hak olarak eğitim hakkının devlet tarafından eşit ve adil bir şekilde tüm bireylerin faydasına sunmasını vurgulamıştır. Temel bir hak olarak eğitim hakkının devlet tarafından bireylere sadece tanınması değil herkese adil bir şekilde sunulması gereken bir hak olduğunu vurgulayan yöneticiler düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Eğitim hakkı anayasada güvence altına alınan haklardandır. Devlet Anayasa’nın 42 maddesi gereği bireyleri bu haktan eşit ve adil olarak yararlandırmak zorundadır. Anayasa ile güvence altına alınan bu hakkın önündeki engelleri de kaldırması her ferdin bu haktan eşit olarak faydalanması gerekmektedir. (Y28)

“Elbette düşünüyorum. Bir kere fırsat eşitliğini ortadan kaldırıyor. Biraz önce bahsettiğim örnekte olduğu gibi okulun birinde imkanlar çok daha iyi iken diğer okulda imkanlar daha kötü. En basitinden sınıfın fiziki yapısının da öğrenmenin üzerinde çok etkisi olduğunu bildiğimiz için fazla güneş alınan bir sınıfta eğitim gören çocuklar ile

bunu güçlü okul aile birliği sayesinde engelleyen okuldaki öğrencilerin öğrenme durumları çok farklı olabiliyor. Bu da fırsat eşitliğini ortadan kaldırıyor. (Y18)

Eğitim hakkına dair okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda oluşturulan alt temayla ilgili bir diğer kod uygulamanın fırsat eşitliğine zarar vermesiyle ilgilidir (Y22, Y27). Daha önce verilen görüşlerde de benzer ifadeler kullanılmışsa da fırsat eşitsizliğine yönelik vurgusu nedeniyle kodlanmıştır. Y27 bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

‘İster istemez etkilemektedir. Okul aile birliği aktif olarak faaliyet gösteren okullarda öğretmenin yapacağı faaliyetlerde bütçe engel teşkil etmez. İdare okula katma değer katacağına inandığı bir projeye bütçeyi düşünmeden yapacaktır. Tüm bu faaliyetler öğrenmeye ulaşımı kolaylaştırdığı için ister istemez bu imkanlara ulaşmada zorlanan öğrenciler arasında eğitim de eşitsizlik oluşturacaktır.’

Y22 ise ‘elbette düşünüyorum, bir kere fırsat eşitliğini ortadan kaldırıyor’ sözleriyle OAB’nin velilerden herhangi bir isim altında para toplamasının doğrudan fırsat eşitliğine zarar verdiği yönündeki düşüncesini ifade etmiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölümde ilk ve ortaokullarda finansman olanaklarının eğitim hakkı bağlamında okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı olarak elde edilen bulgular tartışılmıştır.

Çalışmadan elde edilen bulgulardan ilki ilk ve ortaokullarda okul bütçelerinin oluşturulmasında merkezi yönetimden gelen ödenekler ve okul aile birliği olmak üzere iki ana kaynak olduğu tespit edilmiştir. Merkezi yönetimden gelen ödeneklerin 2021-2022 eğitim öğretim yılından itibaren doğrudan okullara gönderilmeye başlandığı, öncesinde ise okulların bağlı olduğu Milli Eğitim müdürlüklerinin tasarrufunda, okulların ihtiyaçlarına göre verildiği görülmektedir. OAB gelirlerinin ise kaynak arayışının bir göstergesi olarak çeşitlendiği ve okullara göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Alanyazında bu bulguyu destekleyen farklı araştırmaların olduğu görülmektedir. (Kavak, Ekinci ve Gökçe, 1997; Yolcu, 2007; Kayıkcı ve Akan, 2014; Toker Gökçe ve Uslu, 2018; Yiğit, 2019; Kır ve Ulutaş, 2023, Aydoğan, 2023).

OAB'ye girdi olarak işlenen gelirlerin türlerine bakıldığında bağış gelirleri, kantin/kooperatif gelirleri, velilerin desteği, ikili ilişkiler (tanındıklar) yoluyla elde edilen gelirler, atık kağıt gelirleri, hurda gelirleri, öğretmenlerin yaptığı bağışlar, idarecilerin yaptığı bağışlar, yardımcı personelin yaptığı bağışlar, aidat gelirleri, reklam gelirleri, kermes gelirleri, belediyelerden elde edilen gelirler, hayırseverlerden elde edilen gelirler, reklam gelirleri, kurum ve kuruluşlardan elde edilen gelirler, tiyatro gösterilerinden alınan paylar, esnafların yardımları, mahallelinin yardımları, özel sektörden elde edilen gelirler, fotoğraf çekiminden alınan paylar, okulda yapılan gösterilerden alınan paylar, sponsorlar, işçiliğin okul içi imkanlarla sağlanması ve kanatlı hayvan üretimine dayalı gelirler olmak üzere 25 çeşit ayni ve nakdi gelirinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin temel eğitim okul gelirlerine ilişkin yapılan diğer çalışmalarla uyumlu olduğu gözlemlenmiştir (Kavak, Ekinci ve Gökçe, 1997; Yolcu, 2007; Çopur ve Yengin Sarpkaya, 2020; Altunay, 2020).

2021-2022 eğitim öğretim yılından itibaren merkezi yönetimden doğrudan okullara aktarılan ödeneklerin öncesinde yapılan çalışmalardan Toker Gökçe ve

Uslu'nun (2018) çalışmasında ise 15 çeşit kaynak türü tespit edilmiştir. Kavak, Ekinci ve Gökçe'nin (1997) araştırmasında merkezi yönetim dışında kalan özel gelirlerin 27 farklı türüne işaret edilirken, araştırmanın yapıldığı dönemde karşılığı olan ancak günümüzde karşılığı olmayan diploma parası, takdirname-teşekkürname ve dershanelere gönderilen öğrenciler için dershaneden alınan bağışlar gibi gelir türlerinin olmadığı ama gelişen teknoloji ve değişen ihtiyaçlara binaen farklı gelir türlerinin eklendiği düşünülebilir. Buna rağmen gelir türlerinin çeşitliliğinin neredeyse aynı sayıda kaldığı görülmektedir.

Yolcu (2021) okul gelirlerinde 60 farklı kaynak türüne ulaşmıştır. Ancak tebeşir, VCD, televizyon, projeksiyon makinesi, tepegöz gibi bazı kaynak türlerinin şu an çoğu sınıfta kullanılan etkileşimli tahtalar nedeniyle bir karşılığının olmadığı ve yapılan çalışmada dile getirilmediği düşünülmektedir. Bunun dışında yapılan çalışmada görüşleri alınan okul yöneticileri büyük şehirlerde toplanan kayıt parasından söz etmiş ancak kendi okullarında bu tarz bir uygulama olmadığını belirtmişse de Yolcu'nun çalışmasında bütün okullarda kayıt parası bir kaynak türü olarak işlenmiştir. Bunun çalışmaların yapıldığı şehirler arasındaki farktan kaynaklandığı düşünülmektedir. Aynı zamanda bu çalışma okul yöneticilerini kapsayan bir çalışma olduğundan öğretmenlerin kendi sınıf ihtiyaçlarını gidermek için velilerden talep ettiği yazı tahtası kalem, mürekkebi gibi harcamaların yöneticiler tarafından dile getirilmemiş olması da olası bir neden olarak düşünülebilir.

Araştırmadan elde edilen verilere göre ilkokul ve ortaokulların gelirlerinin bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyinden, merkeze yakınlık durumundan ve okul yöneticilerinin kişisel beceri ve çabalarından kaynaklı olmak üzere farklılaştığı ifade edilebilir. Okul gelirlerinin okulların bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyiyle (Yıldız ve Balyer, 2020; Yolcu, 2021) ve kanatlı hayvan üretimine dayalı, tanıdıklar, ikili ilişkiler, hayırseverler, esnaflar, mahalleli gibi kodlanan gelir kaynaklarının kişisel girişimcilik, sosyal beceri ve kişisel çabalarıyla ilişkili (Yalçınkaya, 2004; Toker Gökçe ve Uslu, 2018) olarak değerlendirilebilir.

İlkokul ve ortaokulların okul yöneticilerine göre okullarının giderleri ise eğitim materyali, anasınıfı malzemeleri, kâğıt/kırtasiye, toner/baskı malzemeleri, tuvalet kâğıdı/kâğıt havlu, deterjan/sabun, temizlik malzemeleri, fotokopi makinesi/bilgisayar/yazıcı bakımı, günlük bakım onarım işleri, yapısal tadilatlar,

doğalgaz/elektrik/su tesisat işleri, organizasyon/projeler, ödülleri/hediyeler, temsili/ağırlama, personel-çalışan, öğrenci yardımları ve iş sağlığı ve güvenliği giderleri olarak 17 farklı tür olarak belirlenmiştir. Kayıkçı ve Akan (2014) yaptıkları çalışmada okul müdürlerinin maddi kaynak sorunları olarak 27 tür sorun saptamışlardır. Temel eğitimin bütçelerinin olmaması, harcama yetkilerinin okullarda bulunmaması, diploma ve kayıt parasının olmaması, spor salonunun olmaması gibi yapısal ve işleyişe dayalı sorunların da içinde bulunduğu sorun alanlarının günümüzdeki uygulamalarda karşılığı düşünüldüğünde bu çalışmada bulgularının kendi problem sorusu özelinde anlamlı olduğu ifade edilebilir.

Okul yöneticilerince giderlerle karşılaştırıldığında kamu bütçesinden okullara doğrudan gönderilen ödeneklerin yetersiz olduğu düşünülmektedir. Yetersizliğin sebebi olarak ödeneklerin belirli kalemlerle kısıtlı olması, az olması ve acil ihtiyaçlara yönelik bir yapıya sahip olmaması bu yönde yapılan çalışmalarla (Karakütük, Özdoğan Özbal ve Ulutaş, 2019; Balkar, Öztuzcu Küçükbere ve Akşab, 2019; İnegöl, Karaca Işık, Öztürk ve Aydın, 2023) uyumludur. Balkar ve diğerlerinin (2019) çalışmasında okul bazlı bütçe uygulamasında artan bütçenin başka kalemlere aktarılmasının mümkün olmamasının okul yöneticileri için bir sorun olduğu belirtilmiştir. Bu araştırmada da okul yöneticilerinin en temel sorunlarından biri aynı yönde ve belirtilen çalışmayla uyumludur.

Karakütük ve diğerlerinin (2019) yaptığı çalışmada ise çalışmaya katılan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 203 okul yöneticisinden sadece ikisi devletçe gönderilen ödeneğin yeterli olduğunu belirtmiştir. İnegöl ve diğerlerinin (2023) yaptığı araştırmada ise okul yöneticilerinin yarısından fazlası kamu bütçesinden okullara gönderilen payları yetersiz buluyorken yarıya yakını ise kısmen yeterli bulmaktadır. İnegöl ve diğerlerinin (2023) yaptığı çalışmanın sonuçları çalışmanın yapıldığı tarihte 2021-2022 yılından itibaren okullara merkezi yönetimden gönderilmeye başlanan ödeneklerin başlamasının etkisiyle diğer iki çalışmadan (Karakütük ve diğerleri, 2019; Balkar ve diğerleri, 2019) farklı olarak yönetici görüşlerinde ödeneklerin yeterliliği ile ilgili kısmi bir iyileşme olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Bu çalışmada ulaşılan sonuçta ise okul yöneticileri devlet tarafından gönderilen ödeneklerin yetersizliğinin bir kanıtı olarak OAB'ye hala ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Okul yöneticilerinin okullarına finansman sağlama yollarının başında OAB üzerinden velilerden bağış toplama işinin geldiği görülmektedir. Bunun dışında okul idaresi, öğretmenler ya da velilerin ikili ilişkileri üzerinden hayırseverler, esnaflar, mahalleli, sponsor gibi OAB dışında kişilerden de okullarına ayni ve nakdi yardımların yapılması için çaba harcadıkları gözlemlenmiştir. Sipahioğlu'nun (2023) çalışmasında da hayırseverlerin okullara yaptığı bağışın önemi vurgulanmıştır. Altunay (2017), Kır ve Ulutaş'ın (2023) çalışmalarında da okulların finansmanında OAB dışında kişilerin desteği okulların finansmanında önemli bir yere sahip olduğu vurgulanmıştır. Bu yönüyle çalışmaların bu çalışmayla uyumlu olduğu izlenmektedir. İkili ilişkiler ve buna dayalı bağışçılardan elde edilen gelirlerin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin kişisel çevresiyle ve politik becerileriyle ilişkili olduğu düşünülebilir. Altunay'ın (2021) çalışmasında “okul yöneticilerinin politik becerileri” olarak ifade edilen ve yöneticilerin okullarına kaynak bulma işinde ikili ilişkiler kurma, kişileri etkileme gibi kodlarla açıklanan yöneticilerin finansman sağlamadaki politik becerilerine yönelik bulgusu, bu çalışmadaki okul yöneticilerinin okuldaki kaynak ihtiyacının karşılanmasında ikili ilişkiler vurgusuyla tutarlı olduğu görülmüştür. Benzer bir tutarlılık da Yolcu'nun (2022) yaptığı çalışmasında ulaştığı, yardımseverlerden kaynak sağlama sürecinde okul yöneticilerinin iletişim becerileri ve ikna, iyi ilişkiler kurma ve ortak tanıdıkların aracılığı gibi farklı stratejilerden yararlandığı sonucudur.

Kaynak oluşturma sürecinin okul yönetici ve öğretmen sorumluluklarına yönelik etkisi bir yönüyle eğitim-eğitimci ilişkisi, eğitim-veli ilişkisi, eğitimci-veli ilişkisi ve eğitimci-eğitimci ilişkisi şeklinde de değerlendirilebilir. Eğitimin amacına yönelik çaba gösteren öğretmenlerin, velilerin ve yöneticilerin amaçlarına erişimlerinde kullanacakları araçlara erişimi özellikle okul yöneticilerine, devletçe okullara verilen bütçenin dışında bir kaynak oluşturma ihtiyacını beraberinde getirmektedir. Bu noktada eğitime yönelik amaç ve bu amaca erişimin finansmanını sağlamaya yönelik amaç arasında kaldıklarından söz etmek de mümkündür. Okul yöneticileri, velileri veli olma dışında, okulları için finansman kaynağı olarak da görmek zorunda kalmaktadırlar. Okul yöneticileri okullara kaynak yaratmak adına farklı toplum kesimleri ile iletişime geçmek zorunda kalabilmektedir. Bu durum hem okulların farklı çıkar gruplarının etki alanına açmakta hem de okul yöneticileri açısından eğitim-öğretim sürecinin amaçlarının ikincilleşmesine neden olmaktadır. Bu durumun bir göstergesi olarak Kır ve Ulutaş'ın (2023) araştırmasında okul yöneticilerinin kaynak sağlama yolları içinde dile

getirdikleri ilk üç yöntem olan veli bağışları, esnaf ziyareti ve hayırseverlerin desteği yöneticilerin kaynak sağlamak adına en çok etkileşimde bulundukları toplumsal kesimi içermektedir.

Okul yöneticileri OAB gelirlerinin ağırlıklı olarak yıllık bakımlar, bilişim yazım cihazları bakımları, sıra masa bakımları, temizlik malzemesi alımı, sosyal etkinlikler, ödüllendirmeler, eğitim araç gereci alımı, öğrenci yardımları, acil ihtiyaçlar, kırtasiye malzemesi alımı, çalışan ücretleri, projeler ve bahçe düzenlemesi gibi ifade edilecek toplam 18 farklı türde harcadığını belirtmişlerdir. Yöneticilerin ifade ettikleri gider kalemleri okulun genel yapı ve işleyişiyle ilgilidir. Araştırmada ortaya konan giderler Kavak ve diğerlerinin (1997) ve Kır ve Ulutaş'ın (2023) çalışmalarıyla örtüşmektedir.

Okul gelirleri arasındaki farkların imkân ve fırsat eşitliğine etkilerine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri değerlendirilmiştir. Yöneticilere göre okullar arasında okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyi ve okulun gelir kaynaklarının yüksek ya da düşük olmasının imkân ve fırsat eşitliğine etkisi vardır. Gelirleri yüksek olan okullarda öğrencilere sunulan olanakların zenginleşmesi ve okul yönetici ve öğretmenlerinin eğitime odaklanması söz konusuysa, gelirleri düşük okullarda ise yönetici ve öğretmenlerin kaynak arayışı ile de uğraşmaları gerektiği görülmüştür. Bu ise eğitim-öğretim sürecinin başarısını düşürmektedir. Nitekim okulların bulundukları farklı sosyoekonomik düzeye sahip bölgeler ile imkân ve fırsat eşitliği bağlamında yapılan araştırmaların sonuçları da (Edwards, 1946; Blake, 1973) yüksek SED'e sahip bölgelerde özel finansmanla desteklenen okulların, sadece devlet tarafından desteklenen okullara kıyasla daha başarılı olduğu yönünde veriler sunmaktadır.

Kır ve Ulutaş'ın (2023) araştırmasında vurguladığı gibi bu durum aynı zamanda kendi içinde bir kısır döngüye de neden olmaktadır. Bu kısır döngü görece düşük sosyoekonomik düzeye sahip bölgede bulunan okul velilerinin eğitime olan ilgi ve beklentileri üzerinden de tartışılabilir. Özabacı ve Acat (2005) ile Aslanargun ve diğerlerinin (2016) yaptıkları çalışmada sosyoekonomik çevrenin öğrenci başarısına yönelik etkilerinin veliler ve öğretmenler tarafından anlamlı düzeyde bulunduğu tespit edilmiştir. Reardon (2014) ve Yang ve Qiu'nin (2016) farklı ülkelerde yaptıkları çalışmalarda ulaştıkları sonuç da gelir eşitsizliğinin çocukların eğitim olanaklarını olumsuz etkilediği yönündedir. Verilen araştırmalarda incelenen sosyoekonomik düzey,

başarı ilişkisi imkân ve fırsat eşitliği açısından okulların eşit olmayan şartlarda eğitim verdiğini göstermektedir.

Araştırmada okul yöneticileri, velilerin çocuklarını sosyoekonomik düzeyin yüksek olduğu çevrelerdeki okullara gönderme eğiliminde olduğunu belirtmişlerdir. Bu eğilim, Bourdieu'nün habitus kavramıyla tutarlılık göstermektedir. Bourdieu'nün (2015, s. 240) görüşüne göre okullar, bulunduğu çevrenin toplumsal sınıfının yeniden üretimi için bir araçtır. Araştırmada ulaşılan sonuca göre velilerin öğrencilerini görece düşük SED'e sahip çevrede yer alan okullardan görece yüksek SED'e sahip okullara yazdırma çabası okul yöneticileri tarafından kendi habitatlarından çıkmaya yönelik bir gayret olarak görülmektedir. Bu bağlamda farklı SED'e sahip okullar arasındaki eşitsizlikler okul yöneticilerince açık bir şekilde ifade edilmiştir.

Okul yöneticilerinin görüşleri içinde okulların bulunduğu bölgeye göre ailelerin desteğinin değişmesinin imkân ve fırsat eşitliğine olumsuz etki ettiği ifade edilmiştir. Bu duruma ilişkin yapılan çalışmalarda (Akın ve Adıgüzel, 2022; Keleş ve Köybaşı Şemin, 2023) ulaşılan farklı SED'e sahip bölgelerde devletin desteğinin pozitif ayrımcılıkla sunmasına yönelik bulgularla paralellik göstermektedir.

Okullarda finansman sorununun varlığına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri derlendiğinde; Devlet tarafından okullara yönlendirilen bütçelerin yönetsel organizasyonundan kaynaklı sorunlar nedeniyle verimli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında yöneticilerin okul bütçelerini yönetebilecek finansal okuryazarlığının bulunmamasına yönelik eleştiriler de bulunmaktadır. Bütçe tertiplerinin özgür olmaması (Aydoğan, 2023) ödeneklerin artırılıp öğrenci sayısı, fiziki yapı ve bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyine göre pozitif destek verilmesi (Özkan vd., 2022; Kır ve Ulutaş, 2023) gibi çözüm önerileri birçok araştırmada (Gürbüz, Erdem ve Yıldırım, 2013; Özdere, 2020; Akın ve Adıgüzel, 2022; Aydoğan, 2023) çalışılmış ve benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu araştırmada, diğerlerinden farklı olarak okul yöneticileri, ilk ve ortaokulların bakım, onarım işleri için Bakanlığın meslek liselerine daha fazla sorumluluk vermesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Okul temelli bütçe uygulaması ve harcama yetkisinin okullara verilmesi konusunda okul yöneticilerinin tamamı, olumlu görüş bildirmişlerdir. Yöneticilere göre bu konudaki temel sorun, okulların görüşlerinin bütçe belirleme sürecinde alınmaması

ve bütçe kullanım sürecinin esnek olmamasıdır. Yöneticiler, Bakanlığın merkezden okulların bütçe gereksinmelerini belirlemesinin gerçekçi olmadığını düşünmektedirler. Öte yandan harcama işinin işleyişine yönelik sürecin karmaşıklığı, iş yükünün artması, maliyet artışı ve okulun bulunduğu konuma dayalı sorunların yanında maddi sorumluluk açısından yöneticilerin para işlerini riskli bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Taşdemir ve diğerlerinin (2023) çalışmasında okul yöneticileri merkezi yönetimden okullara gönderilen ödeneklerin kısıtlayıcı yapısından ve esnek olmamasından yana görüş bildirmişlerdir. Sonuçları itibariyle bu çalışmayla tutarlı olduğu görülen çalışmada yine benzer bir şekilde iş yoğunluğunun arttığını sistemin geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Okul yöneticileri harcama kalemlerinin esnek ve özgür olmasını ve okulların ihtiyaçlarını en iyi okul yönetiminin bileceğini ifade etmişlerdir.

Okul yöneticileri merkezi yönetimden okullara gönderilecek ödeneklerde öğrenci sayısının, okulun fiziki durumunun, gelir-gider durumunun ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bunun yanında okullara bütçe ayrılırken okulların bulunduğu çevrenin SED'i, konumu, ulaşımı ve güvenliği gibi etmenlere dikkat edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca okullar için asgari bir bütçe belirlenmesi gerektiği ve okul ihtiyaçlarının merkezi olarak toptan alımının maliyetleri daha da düşüreceğini dile getirmişlerdir. İnegöl ve diğerlerinin (2023) araştırmasında elde edilen sonuçlarda bütçe ile sorunlara ilişkin sekiz koddan beşi bu çalışmayla uyumludur. Diğer araştırmalardan farklı olarak okul yöneticileri, okullara bütçe ayrılırken okulun giderlerine, öğrenci sayısına, fiziki yapısına, materyal ihtiyacına, kız çocuklar lehine cinsiyete dayalı ailelerin desteklenmesine, ulaşım imkânlarına, çevrenin SED'e göre bütçe olanaklarının farklılaşabileceğini ifade etmişlerdir. Eğitim hakkı ve eğitim hakkının hayata geçirilmesinde devletin sorumluluğuna ilişkin görüşlerine başvurulmuş 28 okul yöneticisinin sadece altısı, herhangi bir sorun olmadığını, devletin sorumluluğunu yerine getirdiğini belirtmiştir. Eğitim hakkına erişime yönelik eleştiride bulunan yöneticilerin düşüncelerinde ön plana çıkan görüşler SED'e dayalı farklılıkların eşitlenmesi, özel okulların olmaması, devletin pozitif yükümlülük alması, STK ve cemaatleşmenin önlenmesi, fırsatların eşitlenmesi, OAB'nin amacından çıkması, piyasalaşma, yerel yönetimlerin desteği ve bireylerin ihtiyacına göre desteklenmesi şeklindedir. Özel okulların olmaması ve eğitimin piyasalaşmasının eğitim hakkına zarar verdiği düşüncesi hem hukuksal boyutuyla (Algan ve Algan, 2013) hem de eğitim boyutuyla başka araştırma bulguları ile de (Baltekin ve Çete, 2019; Binbir ve

Arastaman, 2024) tutarlıdır. İlgili araştırmalarda eğitimin piyasalaşması ve varsıl-yoksul arasındaki sosyoekonomik farklılıkların eğitim hakkını olumsuz etkilediği üzerinde durulmuştur.

Okul yöneticilerinden bazıları OAB için velilerden para toplanmasının eğitim hakkını olumsuz etkilemediğin düşünmektedir. Velilerin okulun ihtiyaçlarına güçleri nispetinde katkı sunmaları gerektiğini düşünen yöneticilerin yanında, devletin her imkânı sağladığını ve okulların imkanlarının eşit olduğunu belirten yöneticiler de vardır. Erdoğan ve Demirkasımoğlu'nun (2010) araştırmasında da benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Buna göre okul yöneticileri okulun ihtiyaçları için velilerin katılımının gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Yolcu'nun (2007) çalışmasında da aynı paralelde bulgulara ulaşılmıştır.

Görüşmeye katılan yöneticilerin büyük bir çoğunluğu ise OAB için velilerden para toplanmasının eğitim hakkını olumsuz etkilediğini, okul bileşenleri arasındaki ilişkiye zarar verdiğini (Ağalday ve Gül, 2022), okullar arası eşitsizliğin çözümünde devletin imkân yaratması gerektiğini (Yolcu, 2011) ve mevcut durumun eğitimde fırsat ve olanak eşitliğini (Keleş ve Köybaşı Şemin, 2023) zedelediğini ifade etmişlerdir.

Binbir ve Arastaman'ın (2021) eğitim hakkına ilişkin yaptıkları derleme araştırmada, eğitim hakkının sağlanmasına ilişkin en fazla vurgulanan; görece sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin devlet tarafından desteklenmesinin gerektiği önerisidir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına ve önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Bu başlık altında araştırma sonuçları elde edilen temalara paralel olarak verilmiştir.

Temel hak ve özgürlükler bağlamında eğitim hakkının önemi UNESCO tarafından ‘tüm diğer hak ve özgürlüklerin bilinmesi için ön şart’ şeklinde ortaya konmuştur. Devletlerle toplum arasında kurulan meşruiyetin bireysel farkındalığı, yönetim açısından ortak aklın egemenliğine açılan bir penceredir. Uluslararası düzeyde ülkelerin çoğunda eğitim hakkı uluslararası yasalarla güvence altına alınmıştır. Ancak eğitimin bir hak olmaktan çıkıp ‘sektör’e dönüşmesi ise yönetimlerin ekonomi anlayışıyla açıklanabilir. Kapitalist ekonomilerin altın çağından bugüne, bireyi tüketiciye çeviren neoliberal dönüşüm, devletlerin eğitim anlayışında da kendini göstermektedir. Bu araştırmada da Türkiye’de yaşanan neoliberal dönüşümün kendini en çok hissettirdiği düşünülen eğitimin finansmanına Devletin ilk ve ortaokullardaki yaklaşımı OAB üzerinden incelenmiştir. Devlet tarafından karşılanması beklenen eğitimin maliyetini, ailelerin üzerine yükleyen ve kısıtlı kaynaklarla eğitim işiyle birlikte bu çabayı da gösteren okul yöneticilerinin görüşlerine başvurulmuştur. Farklı SED’de sahip bölgelerde yer alan okulların OAB gelirleri arasındaki farklar ve eğitim finansmanı ilişkisi, okullar arasındaki gelire dayalı eşitsizlikleri gözler önüne sermiştir.

Araştırmanın sonucunda MEB’e bağlı kamu ilk ve ortaokullarının OAB gelirleri ve 2021-2022 yılından itibaren doğrudan okullara gönderilen ödenekler olmak üzere iki farklı kaynağı vardır. Okulların bulunduğu çevrenin SED’ine göre, OAB gelirlerinin hem miktarının hem de çeşidinin farklılaştığı izlenmiştir. Okul yöneticilerinin ödenekleri ve genel anlamda gelirleri yetersiz bulduğu, bu nedenle okullarına gelir yaratmak için farklı stratejiler izlediği sonucuna ulaşılmıştır. OAB’ye girdi olarak işlenen gelirlerin türlerine bakıldığında; bağış gelirleri, kantin/kooperatif gelirleri, velilerin desteği, ikili ilişkiler (tanıdıklar) yoluyla elde edilen gelirler, atık kağıt

gelirleri, hurda gelirleri, öğretmenlerin yaptığı bağışlar, idarecilerin yaptığı bağışlar, yardımcı personelin yaptığı bağışlar, aidat gelirleri, reklam gelirleri, kermes gelirleri, belediyelerden elde edilen gelirler, hayırseverlerden elde edilen gelirler, kurum ve kuruluşlardan elde edilen gelirler, tiyatro gösterilerinden alınan paylar, esnafların yardımları, mahallelinin yardımları, özel sektörden elde edilen gelirler, fotoğraf çekiminden alınan paylar, okulda yapılan gösterilerden alınan paylar, sponsorlar, işçiliğin okul içi imkanlarla sağlanması ve kanatlı hayvan üretimine dayalı gelirler olmak üzere 25 çeşit ayni ve nakdi gelirin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görece düşük SED'e sahip bölgelerde okul ihtiyaçlarını karşılamak için yöneticilerin eğitim öğretim işlerini ikinci plana attığı görülmüştür. Yüksek SED'e sahip bölgelerde görevli yöneticiler, okul yönetimine ve öğretmenlere karşı ailelerin davranışlarının daha müdahaleci olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmada okul yöneticileri; eğitim materyali, ana sınıfı malzemeleri, kâğıt/kırtasiye, toner/baskı malzemeleri, tuvalet kâğıdı/kâğıt havlu, deterjan/sabun, temizlik malzemeleri, fotokopi makinesi/bilgisayar/yazıcı bakımı, günlük bakım onarım işleri, yapısal tadilatlar, doğalgaz/elektrik/su tesisat işleri, organizasyon/projeler, ödüller/hediyeler, temsili/ağırlama, personel-çalışan, öğrenci yardımları, iş sağlığı ve güvenliği olmak üzere 19 çeşit gider türü belirtmişlerdir. Ancak OAB'nin 'okulun ve maddi imkânlardan yoksun öğrencilerin eğitim ve öğretimle ilgili zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak' (OAB Yönetmeliği, m.5) şeklinde dört kuruluş gerekçesinden biri olarak ifade edilen öğrenci yardımları, 28 okul yöneticisinden sadece dördü tarafından ifade edilmiştir.

Merkezi bütçeden ayrılan ödeneklerin yetersizliğinin yanı sıra, kullanım kısıtlılıkları da okullar için önemli bir sorundur. Ödenek kalemleri arasında geçişlerin mümkün olmadığı, gelirlerin okulların ihtiyaç duymadıkları kalemlerden aktarıldığı, okul yönetimlerinin taleplerinin tümüyle dikkate alınmadığı görülmektedir. Verilen nedenlere dayalı olarak okul yöneticileri kamu bütçesinden ayrılan ödenekleri yetersiz bulmuştur. Yöneticilerin tamamının okullarının giderlerini gelirlerine göre ayarlamak zorunda kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kamu bütçesinden ayrılan ödeneklerin bürokratik süreçler nedeniyle okulun ani ve öngörülemeyen ihtiyaçlarını zamanında karşılayamadığı tespit edilmiştir. Kamu bütçesinden okullara gönderilen ödeneklerin,

öğrenci yardımlarını kapsamadığı için yetersiz olduğunu ifade eden yöneticiler de vardır.

OAB'nin, aileler üzerinde her ne kadar zorlayıcı bir yetkisi olmasa da görece yüksek SED'e sahip bölgelerdeki okullarda belirlenen aidatların toplandığı tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin, okullarına finansman sağlamak için önceden belirlenen miktarlarda aidatı OAB genel kurul toplantıları ya da öğretmenler üzerinden duyurarak velilerden talep ettikleri izlenmiştir. Ailelerin OAB toplantıları ya da veli toplantılarını 'para toplama' ile ilişkilendirdikleri anlaşılmaktadır.

Okul yöneticilerinin 'ikili ilişkiler' olarak ifade ettikleri, kişisel tanıdıkları ve yardımseverler yoluyla hem okul çevresinden hem de farklı çevrelerden okullarına kaynak sağlamaya çalıştıkları görülmüştür. Kendilerinin ve okulda görevli personelin sosyal çevresinden ya da onların tanıdıkları üzerinden okulun eksikliklerini gidermeye çalışmaktadırlar. Belediyeler ve kurumlardan da yine kendilerinin ya da sosyal çevrelerinin ikili ilişkileri üzerinden yardım talep etmektedirler.

Yöneticilerin okullarına kaynak yaratma çabalarının yalnızca öğrenci, okul çevresi ya da hayırseverlerle sınırlı olmadığı görülmektedir. Okullar kendi personelerinden de bağış yoluyla kaynak elde etmektedirler. Okul yöneticilerine göre kaynak bulma işi, eğitim öğretim sürecini ve okul bileşenleri arasındaki ilişkiyi olumsuz etkilemektedir. Kaynak arayışı içindeki okul yöneticilerinin, eğitim öğretimi ikinci planda tuttukları ve eğitim öğretime ayıracakları zamanı kaynak arama işine harcadıkları görülmüştür. Bunun yanında yöneticiler para toplama işine katılan öğretmenlerin sürece dâhil olmak istemese bile, okul yönetimiyle ters düşüp mobbinge uğrama korkusu yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu yönüyle para toplama işinin okul yönetimi ve öğretmenler arasındaki ilişkiye zarar verdiği görülmüştür.

Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre genel okul bütçesi giderleri içinde belirtilen 19 farklı kalemden giderin 16'sını OAB bütçesi üzerinden karşıladıkları görülmüştür. OAB'nce ağırlıklı olarak karşılanan giderler; bakım onarım, tamirat, temizlik, sosyal etkinlikler/ödülleri, eğitim materyalleri, öğrenci yardımları, acil ihtiyaçlar, kırtasiye, personel giderleri, projeler ve bahçe düzenlemesi giderleri olduğu görülmüştür. Verilen giderlerin içinde merkezi yönetimden talep edilemeyen (personel gideri, öğrenci yardımları, ödüller, projeler) giderler olduğu gibi talep edildiği takdirde

karşılanabilecek giderlerin de (bakım onarım, tamirat, temizlik, eğitim materyali, kırtasiye) olduğu görülmüştür. Bu harcamaların merkezi yönetimden istenecek ödenekle karşılanabileceği halde OAB üzerinden karşılanmasının nedeninin ise bürokratik sürecin uzunluğu olduğu anlaşılmaktadır. Merkezi yönetimden talep oluşturma, talebin değerlendirilmesi, onaya sunulması ve okullara yönlendirilmesi şeklinde özetlenebilecek sürecin zaman alması yöneticileri OAB bütçesine yönlendirmektedir. Bunun yanında okulda yaşanan ve ivedi çözülmesi gereken kapı/cam kırılması, muslukların bozulması, giderlerin tıkanması, elektrik tesisatı sorunları gibi bir an önce çözülmesi gereken sorunların bürokratik süreci beklemesi mümkün olmamaktadır.

Eğitim öğretim süreci içinde özellikle ilkokul ve ortaokullarda yarışma ve projeler gibi sosyal etkinliklerin düzenlenmesi ve sonunda öğrencilere ödül verilmesi eğitim ortamına olumlu ve motivasyonu artırıcı etkiye sahiptir. Ancak bu tarz etkinliklerin düzenlenmesi ve ödüllendirme sürecinin maliyetine ilişkin yöneticilerin merkezi yönetimden talep oluşturma imkânı bulunmamaktadır. Ailelerin ilgi gösterdiği ve okul aile ilişkilerini geliştiren bir yapıya sahip sosyal etkinliklerin maliyetinin de yine OAB üzerinden karşılandığı görülmüştür.

OAB üzerinden karşılanan bir diğer gider ise ihtiyaç sahibi ailelerin öğrencilerine yapılan yardımlardır. Görüşleri alınan 28 yöneticiden sadece dördünün dile getirdiği yardımlar yine OAB bütçesinden karşılanmaktadır. Merkezi yönetimden gelen ödenekler içinde yeri olmayan, OAB'nin tarihsel süreçte kuruluşunun başat gerekçesi öğrenci yardımlarının okulun diğer ihtiyaçlarına göre ikinci plana atıldığı görülmektedir. Araştırma sonucunda görece düşük SED'e sahip bölgede yer alan okullarda görevli personelin ve yöneticilerin ihtiyaç sahibi öğrenciler ve onların ailelerine yardımda bulunduğu görülmüştür.

Araştırmada, yöneticilerin neredeyse tamamı OAB gelirlerinin okullar arası eşitsizlikleri artırdığını ifade etmiştir. OAB gelirleri görece yüksek olan okullarda öğrencilere sunulan eğitim imkanları, görece düşük geliri olan bölgelerdeki okullara göre daha yüksektir. Kaynak sağlama olanağı yüksek okullar, OAB gelirleri ile eğitim öğretim sürecini zenginleştirebilmektedir. Bu durum okullar arası eşitsizlikleri derinleştirmektedir. Ayrıca OAB gelirlerinin görece yüksek olduğu yerlerde görevli okul yöneticilerinin eğitim öğretime odaklandığı, ancak daha düşük gelire sahip yerlerde ise yöneticilerin eğitim öğretimden çok kaynak arayışına zaman ayırdıkları

izlenmiştir. Okulların bulunduğu farklı SED'e sahip bölgelerde velilerin okula sundukları katkı ve okula verdikleri önemin de değişmektedir. Okula ve eğitime olan farklı bakış açılarının okuldaki olanakların zenginleşmesine ya da azalmasına etki ettiği görülmüştür.

OAB'nin velilerden para toplama işinin eğitim hakkına etkileri konusunda yönetici görüşlerinin iki ana kategoride toplandığı görülmüştür. Bazı yöneticiler okullarda velilerden para toplanmasının eğitim hakkını etkilemediğini düşünürken, yöneticilerin yarıdan fazlası ise öğrencilerden para toplanmasının eğitim hakkını olumsuz etkilediğini ve bu hakkın kullanımında çeşitli sorunlara yol açtığını düşünmektedir. Olumsuz etkilediğini düşünen yöneticiler para toplama işinin eğitim hakkına, veli-öğrenci-okul ilişkisine ve fırsat eşitliğine zarar verdiğini ifade etmiştir. Okulları velilere muhtaç etmek yerine, devletin yeterli kaynağı ayırması ve eğitime öncelik vermesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Araştırmada okullar arasındaki eşitsizliklerin giderilebilmesi için düşük sosyoekonomik çevrelerde bulunan okullara Bakanlığın pozitif ayrımcılık uygulaması gerektiği sonucu çıkmıştır. Okulların bütçe olanaklarının artırılması gerekmektedir. Bakanlığın izlediği bütçe politikaları eşitsizlikleri derinleştirmekte ve beslemektedir. Bu haliyle mevcut uygulama eğitimin yeniden üretim işlevi üzerinden sınıflı yapının devamına hizmet etmektedir.

Merkezi bütçeden okullara ödenek ayrılırken nesnel bazı ölçütlerin kullanılması gerekmektedir. Okullara bütçe ayrılırken; öğrenci sayısı, okulun fiziki durumu, OAB gelirleri, personel sayısı, okulun giderleri, eğitim materyali ihtiyacı, çevrenin SED'i, okulun konumu, ulaşım imkânları, güvenlik durumu, okulun türü gibi çeşitli ölçütlerin kullanılması okul yöneticilerince ifade edilen ölçütlerdir. Okullara ayrılan ödeneklerin belirlenmesinde kullanılan kriterlerin değişmesi gerekmektedir. Yöneticilerin en yoğun vurgu yaptığı kriter okul içi değişkenler olarak öğrenci sayısı, okulun fiziki durumu ve OAB gelirleri ve okul dışı değişken olarak da okulun bulunduğu çevrenin SED'i ve konumudur. Ödeneklerin sadece öğrenci sayısı üzerinden gönderilmesinin tek boyutlu bir değerlendirme olduğu söylenebilir. Okulların bulunduğu bölgenin SED'ine ve ulaşım imkânları gibi konuma dayalı yapısına, gelişmişlik ve eğitim düzeyine göre dezavantajlı bölgelerdeki okullara pozitif ayrımcılık yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Okulda gider kalemlerinin önemli bir kısmını oluşturan tamirat tadilat, bakım onarım gibi işlerin yapılmasında, meslek liseleri ya da Milli Eğitim müdürlükleri bünyesinde oluşturulacak teknik ekiplerce görülmesi gibi düzenlemelerle de işçilik maliyetlerinin düşürülebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, yöneticiler ödenek kullanım sürecinin riskli ve karmaşık olduğunu belirtmişlerdir. Bu veri yöneticilerin bütçe konusunda teorik ve pratik eksikliklerinin olduğunu göstermektedir. Bunun yanında okul yöneticilerinin finansal okuryazarlığının zayıf olduğunu ve finansmanı doğru kullanmada yetersiz kaldıklarını ifade eden yöneticiler de olmuştur. Okul yöneticilerinin finansal okuryazarlıkla ilişkilendirilecek düzeyde kaynak arayışı içinde bulundurulmaları da ayrıca dikkat çekicidir.

Okul temelli bütçe uygulaması ve harcama yetkisinin okullara verilmesi konusunu okul yöneticilerinin tamamına yakını olumlu bulmaktadır. Yöneticiler okul ihtiyaçlarının okulca belirlenmesi gerektiği görüşündedir. Merkezi bütçeden okullara ayrılan ödeneklerin kullanımına ilişkin de sorunların olduğu tespit edilmiştir. Harcama işlerinin uygulama süreci nedeniyle yöneticilerin iş yüklerinin ve harcama maliyetlerinin arttığı, bunun yanında kırsalda bulunan okulların ulaşım kaynaklı sorunlar yaşadığı görülmüştür. Köy ve kasabalarda bulunan okulların nakliye maliyetlerinin merkezdeki okullardan farklı olmasının yanında, ustaların yapılacak işler karşılığında farklı ücret istemeleri de ayrıca yaşanan sorunlardan biridir.

Eğitim hakkı ve eğitim hakkının hayata geçirilmesi yasal olarak Devletin sorumluluğudur. Eğitim hakkının fırsat ve imkân eşitliği temelinde değil nitelikli eğitime erişim olarak ele alınması gerekmektedir. Bu bağlamda okullar arası nitelik farklılıklarının ve eşitsizliklerin giderilmesi gerekmektedir. Nitelikli eğitime erişim temelinde okulların bulunduğu çevrenin SED'ine dayalı farkların eşitlenmesi Devlet tarafından sağlanabilir. Bunun yanında özel okulların kapatılması, STK ve cemaatler üzerinden eğitim verilmemesi, eğitimde piyasalaşmanın önüne geçilerek fırsatların eşitlenmesi, yerel yönetimlerin desteğinin artması ve bireylerin ihtiyacına göre desteklenmesi yönünde politika üretmek sosyal bir hukuk devletinin görevidir.

Öneriler

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak çeşitli öneriler geliştirilebilir.

Uygulayıcılara yönelik öneriler:

- 1- İlkokul ve ortaokullarda nitelikli eğitimin gereği standartların, okulların öğrenci sayıları, fiziki yapısı, merkeze uzaklık ve bulunduğu çevrenin SED’i göz önünde bulundurularak devlet tarafından sağlanması,
- 2- Okullara Millî Eğitim Bakanlığı tarafından gönderilen finansman kaynaklarının artırılması, gider kalemlerinin çeşitlendirilmesi ve kullanım süreçlerinin esnekleştirilmesi,
- 3- Okullar arası eşitsizliklere neden olan OAB uygulamasının okula finansman sağlayan bir yapı olarak değil, eğitim sürecinin öğrenci yönlendirme amaçlı bir parçası olarak sürdürülmesi,
- 4- Eğitim hakkının liberal bir söylem olan imkân ve fırsat eşitliği bağlamında değil, eşitlik temelinde tüm vatandaşlara nitelikli eğitime erişim bağlamında sağlanması ve okullar arası eşitsizliklerin ivedilikle giderilmesi önerilmektedir.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

- 1- Bu araştırma, orta ve alt gelir grubunun hâkim olduğu Tokat ili ve bazı ilçeleriyle sınırlıdır. Görece yüksek ve düşük SED’e sahip illerde benzer araştırmaların yapılmasının ülke genelinde eğitim hakkının tesisi için daha kapsamlı bir bilgiye ulaşma imkânı vereceği düşünülmektedir.
- 2- Araştırmada, Okul Aile Birlikleri tarafından elde edilen gelirler miktar olarak tespit edilmek istense de Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve okullar izin vermediği için tespit edilememiştir. Bu çaba diğer illerde yeniden denenebilir. Böylelikle okullar arası gelir farklılıklarının bir haritası çıkarılabilir.

Politika yapıcılar ve kanun koyuculara öneriler

- 1- SED’e dayalı bölgesel farklılıklar göz önünde bulundurularak düşük SED’e sahip bölgelere yönelik pozitif ayrımcılık içeren politikalar geliştirilmesi düşünülebilir.

2- Eđitim hakkını fırsat ve imkân eşitliği üzerinden değerlendirmek yerine eğitimsel eşitlik üzerinden tanımlayan hukuksal dűzenlemeler yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Amerika Bağımsızlık Bildirgesi. (1776).. [dusuncetarihi.kapadokya.edu.tr: http://dusuncetarihi.kapadokya.edu.tr/makale/amerikan-bagimsizlik-bildirgesi-1776.html](http://dusuncetarihi.kapadokya.edu.tr:1776.html) adresinden alındı.
- Açıl, Y., ve Yıldırım, A. (2018). Ortaokulların finansman kaynakları ve yönetiminde yaşanan sorunlara ilişkin yönetici görüşleri. *1st International Human Science Research Congress* (s. 2-10). Antalya: Eğitim Kitabevi.
- Adem, M. (1993). *Ulusal Eğitim Politikamız ve Finansmanı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Ağalday, B., ve Gül, M. (2022). Okul müdürlerinin finansal kaynak sağlamada karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin fenomenolojik bir inceleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 155-177.
- Akbaba, A., ve Turhan, M. (2016). İlköğretim okul binalarının fiziksel sorunlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Van İl Örneği). *KTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 341-357.
- Akbaşı, S., ve Tura, B. (2019). Okul aile birlikleri okullara ne getirdi? neyi değiştirdi? *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 1747-1768. doi:10.26466/opus.621027.
- Akın, U. (2015). Türk eğitim sisteminin amaç ve temel ilkeleri. E. U. Akın içinde, *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (s. 2-27). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akın, U., ve Adıgüzel, Ö. (2022). Köy okulunda müdür olmak: sorunlar, uygulamalar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(18), 168-207.
- Akın, U., ve Arslan, G. (2014). İdeoloji ve eğitim: devlet-eğitim ilişkisine farklı bir bakış. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 81-90.
- Akman, Ş. T. (2012). Eleştirel hukuk çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 61 (4), 1271-1306.
- Akyeşilmen, N. (2014). Uluslararası insan hakları düzenlemeleri ve eğitim: eğitime hak temelli bir bakış. *Milli Eğitim* 201, 5-16.
- Algan, B., ve Algan, M. (2013). Eğitim hakkı ve özgürlüğü bağlamında eğitim hizmetlerinin ruhsat usulü ile özel kişilere gördürülmesi. *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 17(3), 147-194.
- Altunay, E. (2017). Okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda eğitim finansmanı politikaları: sorunlar, nedenler ve çözümler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 689-714.
- Altunay, E. (2021). Okulların finansman yönetimi açısından okul yöneticilerinin politik becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 90-106.

- Amerika Bağımsızlık Bildirgesi. (1776).. dusuncetarihi.kapadokya.edu.tr:1776.html adresinden alındı.
- Arabacı, İ. B. (2011). Türkiye'de ve OECD Ülkelerinde Eğitim Harcamaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 100-112.
- Arslan, L. (2021). *Türk Siyasetinde Köy Enstitüleri Tartışmaları (yayınlanmamış doktora tezi)*. Ankara : Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü.
- Aslan, G. (2017). Öğrencilerin temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınav başarılarının belirleyicileri: okul dışı değişkenlere ilişkin bir analiz. *Eğitim ve Bilim*, 211-216.
- Aslan, G. (2021). Eğitime erişimin belirleyicileri: kırsal kesimdeki kız çocukların ortaöğretime gönderilmeme nedenleri. *Eğitim ve Bilim* 46(207), 169-201.
- Aslan, G. (2021a). İlkokul ve ortaokulların hayati sorunları ve çözüm önerileri: Okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı nitel bir analiz. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 25, 204-242.
- Aslanargun, E., Bozkurt, S., ve Sarıoğlu, S. (2016). Sosyo ekonomik değişkenlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 214-234.
- Ataç, E. (2017). Türkiye’de eğitim eşitsizliğini okumak: istatistikler ve coğrafi dağılımlar. *Eğitim ve Bilim*, 59-86.
- Atağenç, İ. Ö. (2017). İzmir iktisat kongresi ve 24 ocak kararları sonrası Türkiye’nin liberal tecrübesinin karşılaştırmalı analizi. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi Özel Sayısı*, 69-87.
- Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'ne Ek 12 Numaralı Protokol. (2005, 04 01). [insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr:https://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/tr/content/62-avrupa-insan-haklar-sozlesmesine-ek-12-numaral-protokol/#:~:text=Protokol%204%20Kas%C4%B1m%202000%20tarihinde,tarihinde%20imzalam%C4%B1%C5%9F%2C%20fakat%20hen%C3%BCz%20onaylamam%C4%B1%C5%9Ft%C4%B1r](https://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/content/62-avrupa-insan-haklar-sozlesmesine-ek-12-numaral-protokol/#:~:text=Protokol%204%20Kas%C4%B1m%202000%20tarihinde,tarihinde%20imzalam%C4%B1%C5%9F%2C%20fakat%20hen%C3%BCz%20onaylamam%C4%B1%C5%9Ft%C4%B1r) adresinden alındı.
- Aydoğan, Y. (2023). Okul aile birlikleri üzerine bir inceleme. *Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 93-130.
- Bakanlığı, M. E. (2021). *2021 Yılı Bütçe Raporu*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Bakanlığı, M. E. (2021). *Milli Eğitim Bakanlığı . Köy Enstitüleri*: http://www.meb.gov.tr/meb/hasanali/egitimekatkiları/koy_enstitu.htm adresinden alındı.
- Balkar, B., Öztuzcu Küçükbere, R., ve Akşab, Ş. (2019). Okul bazlı bütçeleme (obb) uygulamasının okul geliştirme işlevi açısından değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(2), 727-756.

- Baltacı, C. (1996). Demokrasilerde eşitlik ilkesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İİBF Dergisi*, 199-211.
- Baltekin, N., ve Çete, U. (2019). Eğitim hakkını yeniden tanımlamak. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 27-39.
- Başaran, İ. E. (1982). *Temel Eğitim ve Yönetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Başkanlığı, S. v. (2019). *Onbirinci Kalkınma Planı*. Ankara: Strateji ve Bütçe Başkanlığı Yayınları.
- Başkanlığı, T. T. (1946, 12 2-10). *Milli Eğitim Şuraları*. [ttkb.meb.gov.tr: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164646_3_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164646_3_sura.pdf) adresinden alındı.
- Bay, E., Türkan, A., Tosun, Ş., Deliçay, F., Ateş, G. N., Pamuk, T., . . . Demir, S. (2013). 4+ 4+ 4 Paydaşlar bağlamında değerlendirilmesi: aktif katılım mı? Pasif direniş mi? *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 34-55.
- Bayrakçı, M., ve Dizbay, S. (2013). Ortaöğretim kurumlarında okul aile birliklerinin okul yönetimine katılım düzeyleri. *Sakarya University Journal of Education* 3(1), 98-112.
- Beysan, N. (2008). *Hak kavramının hukuk felsefesi açısından analizi (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Bildirgesi, B. M. (1959, 11 20). *Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi*. [kdkcocuk.gov.tr: https://kdkcocuk.gov.tr/anasayfa/contents/files/YasalDuzenlemeler/BM_cocuk_Haklari_Bildirisi.pdf](https://kdkcocuk.gov.tr/) adresinden alındı.
- Bildirgesi, İ. H. (1949, 05 27). *Resmi Gazete 7217*. [https://www.tbmm.gov.tr: https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/203-208.pdf](https://www.tbmm.gov.tr/https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/203-208.pdf) adresinden alındı.
- Bilmez, N. (2018). Osmanlı devleti'nde insan hakları alanında yaşanan dönüşüm üzerine bir değerlendirme. *Social Science Development Journal*, 3(9), 146-156.
- Binbir, Ü., ve Arastaman, G. (2021). Eğitim hakkı: bir sistematik derleme çalışması. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi OPUS*, 11(18), 5067-5098.
- Binbir, Ü., ve Arastaman, G. (2024). Eğitim hakkı ihlallerine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri bir durum çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(1), 612-641.
- Birinci, G. (2017). İnsan hakları evrensel bildirgesi'nin kısa tarihi I: milletler cemiyeti'nden birleşmiş milletler'e. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 7(2), 50-81.
- Blake, D. A. (1973). Equal educational opportunity: theory, practice, and policy. *Theory Into Practice*, 12(1), 54-58.

- Bourdieu, P. (1980). *The Logic of Practice*. (R. Nice, Çev.) California: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (2015). *Ayırım*. Ankara: Heretik Basın Yayın Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi.
- Bourdieu, P., ve Passeron, J.-C. (2015). *Yeniden Üretim Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri*. Ankara: Heretik Yayınları.
- Bowles, S., ve Gintis, H. (2011). *Schooling in capitalist america educational reform and the contradictions of econemic life*. Chicago: Haymarket Books.
- Bozaslan, B. M., ve Çokoğullar, E. (2015). Osmanlı'dan cumhuriyete modern eğitimin inşası: devletin kurtarılmasından devletin kurulmasına. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* , 17 (3), 309-329.
- Bölümü, D. B. (2010). *Türkiye: Gelecek Nesiller İçin Fırsatların Çoğaltılması "Yaşam Fırsatları" Konulu Rapor*. Washington: Dünya Bankası.
- Bulut, N. (2003). Küreselleşme: sosyal devletin sonu mu? *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi* 52(2), 173-197.
- Buyruk, H. (2018). Gelişen teknolojiler, değişen işgücü nitelikleri ve eğitim. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 599-632.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Card, D. ve Payne A. A (2002). School finance reform, the distribution of school spending, and the distribution of student test scores, *Journal of Public Economics*, 83(1), 49-82.
- Cemaloğlu, N. (2005). Osmanlı devletin'de yapılan tanzimat reformlarının eğitim sistemine etkileri, uygulamaları ve sonuçları (1839-1876) . *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 153-165.
- Creswell, J. W. ve Poth, C N. (2018) *Qualitative Inquiry & Research Design Choosing Among Five Approaches*. California: Sage Publications Inc.
- Çelik, S. (2021). İlköğretimde okul- aile işbirliğinin geliştirilmesi: beklentiler, sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 38-50.
- Çinkır, Ş., ve Nayır, F. (2017). Okul aile işbirliği standartlarına ilişkin veli görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 245-264.
- Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. (1989). [www.unicef.org: https://www.unicef.org/turkey/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme](https://www.unicef.org/turkey/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme) adresinden alındı
- Çopur, M., ve Yengin Sarpkaya, P. (2020). Temel eğitim okullarının finansmanı hakkında yönetici görüşleri. *Turkish Studies-Education*, 2245-2270.

- Daban, C. (2019). Küresel ilişkiler çağında insan haklarının önemi ve tarihsel gelişimi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi-ASEAD*, 6(3), 164-186.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (1963). *Birinci beş yıllık kalkınma planı*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (1967). *İkinci beş yıllık kalkınma planı 1968-1972*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (1973). *Üçüncü beş yıllık kalkınma planı*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (1979). *Dördüncü beş yıllık kalkınma planı*. ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (1985). *Beşinci beş yıllık kalkınma planı*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (1990). *Altıncı beş yıllık kalkınma planı*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (1996). *Yedinci beş yıllık kalkınma planı*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2001). *Sekizinci beş yıllık kalkınma planı*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2007). *Dokuzuncu kalkınma planı*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.
- Devlet Planlama Müsteşarlığı. (2014-2018). *Onuncu Kalkınma Planı*. Ankara: Kalkınma Bakanlığı.
- Durdu, Z. (2009). Modern devletin dönüşümünde bir ara dönem: sosyal refah devleti. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 37-51.
- Dündar, S. (2010). *Eğitimde Fırsatların Eşitliği ve Postmoderndeki Dönüşümü: Türkiye Örneği (Doktora Tezi)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Düvenci, S. (2018). Devletin köken teorileri açısından devleti doğuran etmenler: çeşitli uygarlık ve topluluklar üzerinden bir değerlendirme. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 1 (2), 66-93.
- Edis, S. (1993). *Medeni Hukuka Giriş ve Başlangıç Hükümleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Edwards, N. (1946). Problems of equality of opportunity in education. *Review of Educational Research*, 16(1), 46-49.
- Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Uluslararası Sözleşme. (1960). ihd.org.tr:https://www.ihd.org.tr/egitimde-ayrimciliga-karsi-sozlesme/ adresinden alındı.

- Ekinci, A. (2010). İlköğretim okullarında çalışan müdür ve öğretmenlerin mesleki sorunlarına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 734-748.
- Ekinci, E. (2016). Devrimden günümüze Fransız siyasal sisteminin evrimi. *Bozok Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 6(1), 149-171.
- Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme.(1966). insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr: [http://dusuncetarihi.kapadokya.edu.tr/makale/insan-ve-yurttas-haklari-bildirisi-1789.html](https://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/tr/content/120-ekonomik-sosyal-ve-kulturel-haklara-iliskin-uluslararasi-sozlesme/#:~:text=Ekonomik%2C%20Sosyal%20ve%20K%C3%BClt%C3%B Crel%20Haklara%20%C4%B0li%C5%9Fkin%20Uluslararasi%C4%B1%20S%C3%B6zle%C5%9Fme,-Birle% adresinden alındı.</p>
<p>Erdem, A. R. (2019). Milli eğitim bakanlığı'na bağlı okulların finansmanı. <i>International Human and Civilization Congress From Past to Future (INES 2019)</i> (s. 798-805). Alanya: Researchgate Publications.</p>
<p>Erdoğan, Ç., ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. <i>Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi</i>, 16(3), 399-431.</p>
<p>Fransa. (1789). <i>Fransa Yurttaş ve İnsan Hakları Bildirisi</i>. <a href=) adresinden alındı.
- Gencer, M., ve Sarpkaya, R. (2023). Eğitimin finansmanı ve eğitim hakkına dair öğretmen veli ve yöneticilerin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 12(4), 19-32.
- Giddens, A. (2012). *Sosyoloji*. İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Gordon, R. W. (2006). Bazı eleştirel hukuk teorilerinin eleştirisi. *İstanbul Hukuk Fakültesi Mecmuası*, 64 (2), 387-410.
- Gökçe, A. T., ve Uslu, Ö. F. (2018). İlkokullarda Okul Müdürlerinin Mali Kaynak Gerektiren İhtiyaçları Karşılama Yolları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 315-334.
- Gören, Z. (2016). Genel Eşitlik İlkesi. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, 22(3), 3279,3301.
- Gözler, K. (2015). *Türk Anayasa Hukuku Dersleri*. Bursa: Ekin Basın Yayın Dağıtım.
- Gülcan, M. G. (2014). Eğitimde son 10 yıl- sorunlar çözüm önerileri. *Gazi Üniversiteli Öğretim Üyeleri Derneği Akademik Bülteni*, 10-14.
- Gümüş, A. T. (2010). Sosyal devlet anlayışının gelişimi ve dönüşümü. *Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 117-158.
- Gümüş, A. T. (2012). Eğitim Hakkının Dönüşümü. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 119-134.

- Güngör, G., ve Göksu, A. (2013). Türkiye’de eğitimin finansmanı ve ülkelerarası bir karşılaştırma. *Yönetim ve Ekonomi*, 59-72.
- Gürbüz, R., Erdem, E., ve Yıldırım, K. (2013). Başarılı okul müdürlerinin özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 167-179.
- Hamzaoglu, O. (2014). Eşitlik hakkaniyet hak. *Toplum ve Hekim*, 29(1), 24-31.
- Han, B., ve Elçiçek, Z. (2020). Kamu okullarının iktisadi yapı ve işleyişinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 4(1), 101-116.
- Hao, L., ve Yeung, W. J. J. (2015). Parental spending on school-age children: Structural stratification and parental expectation. *Demography*, 52(3), 835-860.
- Harvey, D. (2008). *Umut Mekanları*. İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Hesapçioğlu, M., ve DüNDAR, S. (2011). *Türkiye’de Eğitimde Fırsat Eşitsizliği ve Postmodernizm*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Himmetoğlu, B., Oğuz Balıktay, S., Demirci, S., Yılmaz, G., ve Cengizoglu, S. (2021). *Bir Bakışta Eğitim*. Ankara: Tedmem.
- Hoşgörür, V., ve Kaplan, İ. (2017). Devlet ve özel ilköğretim okullarının kurum teftiş raporlarına göre karşılaştırılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 577-601.
- IMF. (2022). *About IMF*. IMF: <https://www.imf.org/external/pubs/ft/aa/index.htm> adresinden alındı.
- İlköğretim Kanunu. (1961). Resmi Gazete (Sayı: 10705): mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.4.222.pdf adresinden alındı.
- İnegöl, F., Karaca Işık, F., Öztürk, A., ve Aydın, M. (2023). Okul bazlı bütçe uygulamasında ilkokul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(8), 1170-1186.
- İnsan Hakları Avrupa Sözleşmesi Ek Yedinci Protokol. (1984, 11 22). [yargitay.gov.tr: https://www.yargitay.gov.tr/documents/AIHM.pdf](http://www.yargitay.gov.tr/documents/AIHM.pdf) adresinden alındı.
- İnsan Hakları Merkezi. (2022). İstanbul Bilgi Üniversitesi: <https://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/tr/content/51-avrupa-insan-haklar-sozlesmesine-ek-1-numaral-protokol/> adresinden alındı.
- İnsan Hakları Sözleşmesi. (1954, 03 19). Resmi Gazete (Sayı: 8662).
- İzmir İktisat Kongresi. (1923). *İzmir Valiliği*. İzmir : <http://www.izmir.gov.tr/izmir-iktisat-kongresi> adresinden alındı.
- Jackson, C. K., ve Mackevicius, C. (2021). The distribution of school spending impacts (No. w28517). *National Bureau of Economic Research*, 1-99.
- Kaboğlu, İ. (2022). *Hak ve özgürlükler anlayışındaki gelişmelerin anayasa’ya yansıtılması sorunu*. [anayasa.gov.tr: https://anayasa.gov.tr/media/4757/ibrahimkaboglu.pdf](https://anayasa.gov.tr/media/4757/ibrahimkaboglu.pdf) adresinden alındı.

- Kanunı Esasi. (1876, 12 23). anayasa.org.tr: <https://www.anayasa.gov.tr/tr/mevzuat/onceki-anayasalar/1876-k%C3%A2n%C3%BBn-i-es%C3%A2s%C3%AE/> adresinden alındı.
- Karagöz, Y. (2002). Liberal öğretilerde adalet, hak ve özgürlük. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 267-295.
- Karakütük, K. (2006). Yükseköğretim Finansmanı. *Milli Eğitim*, 219-242.
- Karakütük, K., Özdoğan Özbal, E., ve Ulutaş, P. (2019). Okul temelli (bazlı) bütçenin hazırlanmasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Milli Eğitim*, 48(Özel Sayı), 455-481.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kavak, Y., Ekinci, E., ve Gökçe, F. (1997). İlköğretimde Kaynak Arayışları. *Eğitim Yönetimi*(3), 309-320.
- Kayıkçı, G., ve Akan, D. (2014). İlköğretim kurumlarının mali kaynak sorunları ve okul müdürlerinin çözüm uygulamaları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*(1), 237-255.
- Keleş, O., ve Köybaşı Şemin, F. (2023). Okul yöneticilerinin görüşlerine göre ilkokulların finansman sorununun "eğitimde fırsat eşitliği ilkesi" bağlamında incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(2), 1061-1090.
- Keskin, Y. Z. (2020). Türkiye siyaseti ve devlet örgütlenmesinde 12 mart muhtırasının etkileri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, 1-15.
- Keyman, S. (1978). Hukuki pozitivizm. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 35, 17-56.
- Kır, A., ve Ulutaş, B. (2023). Kaynak arayan okul müdürü: görüşler ve deneyimler. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(56), 775-793.
- Kiraz, Z. (2014). Okullar arasındaki ayrışmanın analizi: çankaya örneği. *The Journal of Academic Social Science*, 2(7), 72-100.
- Köy Enstitüleri Kanunu. (1940). Resmi Gazete (Sayı: 4491): <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/4491.pdf> adresinden alındı.
- Köy Enstitüleri ile İlköğretim Okullarının Birleştirilmesi Hakkında Kanun. (1954). Resmi Gazete (Sayı: 8625): <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/8625.pdf> adresinden alındı.
- Kurul, N. (2012). *Eğitim Finansmanı*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Küçükler, E. (2012). Türkiye'de kalkınma planları kapsamında yapılan eğitim planlarının analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* (20) 1, 9-26.
- Küçükler, E. (2021). *Eğitim Hukuku*. Tokat: Yayınlanmamış Ders Notları.

- Mahrouse, M. E. (2020). The benefiting lessons from britain's public education system and its sources of funding. *Sohag University International Journal of Educational Research* 2(2), 1-7.
- Marx, K., ve Engels, F. (1989). *Gotha ve Erfurt Programlarının Eleştirisi*. Ankara: Sol Yayınları.
- MEB. (2022, 17 03). *Köy Enstitüleri*. meb.gov.tr: http://www.meb.gov.tr/meb/hasanali/egitimekatkilari/koy_enstitu.htm adresinden alındı.
- Mızrak, B. (2017). Amerika'da ayrımcı politikalar ve siyahi mücadele tarihi. *İHH İnsani ve Sosyal Araştırmalar Merkezi (İNSAMER) Araştırma* 33 , 1-25.
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği. (2012, 02 09). [://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/02/20120209-6.htm](http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/02/20120209-6.htm) adresinden alındı.
- Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden alındı.
- Nietzsche, F. (2011). *Böyle Söyledi Zerdüşt*. (M. Tüzel, Çev.) İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Nural, E., Kaya, Ç. D., ve Kaya, Y. (2013). Okul aile birliklerinin işleyişi, sorunlarına ilişkin yöneticilerin, okul aile birliği üyelerinin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 58-69.
- Öğütçü, M. (2005). Doğal hukuk ve pozitif hukuk ışığında insan hakları alanındaki bazı kavramlar. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 7, 555-616.
- Ömür, Y. E. (2016). Eğitimde neoliberal yerelleşme ve eleştirisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10-25.
- Özabacı, N., ve Acat, M. B. (2005, Haziran 1). Sosyoekonomik çevreye göre ilköğretim öğrencilerinin başarısızlık nedenleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 145-170.
- Özbudun, E. (2014). *Türk Anayasa Hukuku*. Ankara : Yetkin Basımevi.
- Özcelik, H. (2010). *Atatürk Dönemi Faaliyetleri ile 1938–1960 Dönemi Hükümetlerinin Faaliyetlerinin Mukayesesi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Özdere, M. (2020). Türkiye'de eğitim finansmanı ve okul finansmanında okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları. *International Journal of Disciplines Economics ve Administrative Sciences Studies*, 6(23), 686-697.
- Özgan, H., ve Aydın, Z. (2010). Okul-aile işbirliğine ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. *eJournal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 1169-1189.

- Özkan, M., Karakurt, N., ve Yaşar, İ. (2022). Zengin okul çevresi, büyük öz kaynak: okul aile birliği gelirlerinin okul çevresinin sosyoekonomik düzeyine göre incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 17-32.
- Özsoy, S. (2002). *Yükseköğretimde hakkaniyet ve eşitlik sorunsalı: Türkiye'deki finansal yapıyla ilgili bir çözümleme (Yayınlanmamış doktora tezi)*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Özsoy, S. (2004). Eğitim hakkı: kendi dilini bulamamış bir söylem. *Eğitim Bilim ve Toplum* 2(6), 58-83.
- Rabusicova, M. (2009). Family-school partnership in theory and practice of the chech schools. R. Deslandes (Dü.) içinde, *International Perspectives on Contexts, Communities and Evaluated Innovative Practice* (s. 21-36). New York: Routledge.
- Reardon, S. (2014, 05 24). *Income inequality affects our children's educational opportunities*. <https://equitablegrowth.org: https://equitablegrowth.org/income-inequality-affects-our-childrens-educational-opportunities/> adresinden alındı.
- Rousseau, J.-J. (2003). *İnsanlar Arasındaki Eşitsizliğin Kökeni*. (E. Ergün, Çev.) Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Sağlam, H. İ., ve Tunar, T. (2018). İlkokul öğrencilerinin aile birliğini önemseme ve hoşgörü eğilim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 119-135.
- Sarıbaş, S., ve Babadağ, G. (2015). Temel eğitimin temel sorunları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 18-34.
- Sächsisches Schulgesetz. (2024) <https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/4192-Saechsisches-Schulgesetz#p47> adresinden alındı.
- Schröder, C. Spieß, C. K. ve Storck, J. (2015). Private spending on children's education: Low-income families pay relatively more, DIW Economic Bulletin, ISSN 2192-7219, *Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW)*, Berlin, 5(8), 113-123.
- Sipahioğlu, M. (2023). Principals struggling with school financing in turkey: money matters. *Journal of School Administration Research and Development*, 8(1), 36-46.
- Smith, A. (1999). *Milletlerin Zenginliği*. (H. Derin, Çev.) İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Soydan, T. (2013). Osmanlı'dan cumhuriyet dönemine türkiye'de temel eğitimin gelişmesi ve finansmanı sorunu. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 53-71.
- Soysal, M. (1997). *100 Soruda Anayasanın Anlamı*. İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. (1995, 10 07). *Resmi Gazete* (Sayı: 22184).
- Stiglitz, J. E. (1994). *Kamu Kesimi Ekonomisi*. (Ö. F. Batırel, Çev.) İstanbul: Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yayınları.

- Sherman, R. R. ve Webb, R. B. (2005). *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. London: RoutledgeFalmer.
- Şehitoğlu, M., ve Koçyiğit, M. (2020). Türkiye ve isviçre’de okul aile birliği: bir karşılaştırma çalışması. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 632-653.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tabak, H. (2019). Türk eğitim sisteminde eğitimde fırsat eşitliğine kuramsal bakış: roller ve sorumluluklar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 370-393.
- Taşdemir, A., Gebel, İ., Turan, S., ve Ayçiçek, H. (2023). Temel eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin okul bazlı bütçeye ilişkin görüşleri. *Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 45-63.
- Teşkilatı Esasiye Kanunu (1921). 1921 Anayasası (07.02.1921). <https://www.anayasa.gov.tr/tr/mevzuat/onceki-anayasalar/1921-anayasasi/> adresinden alındı.
- Türk Dil Kurumu. (2022, 03 17). *Türk Dil Kurumu Sözlüğü*. [sozluk.gov.tr: https://sozluk.gov.tr/](https://sozluk.gov.tr/) adresinden alındı.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1924). Resmî Gazete (22.02.1927). Sayı: 565.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1961). Resmî Gazete (20.01.1961). Sayı: 10859.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982). Resmî Gazete (18.10.1982). Sayı: 2709.
- Tevhidi Tedrisat Kanunu. Resmi Gazete (1340, 03 06). Sayı:63:
- TEDMEM. (2021). *Eğitimde Eşitlik: Toplumsal Hareketliliğin Önündeki Engelleri Aşmak* . tedmem.org: <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/egitimde-esitlik-toplumsal-hareketlilikin-onundeki-engelleri-asmak> adresinden alındı.
- Tekin, H. H., ve Tekin, H. (2012). Nitel araştırma yönteminin bir veri toplama tekniği olarak derinlemesine görüşme. *Istanbul University Journal of Sociology*, 3(13), 101-116.
- Topakkaya, A. (2008). Adalet kavramı bağlamında Aristoteles-Platon karşılaştırması. *Sosyal Bilimler Dergisi* , 27-46.
- Turner, B. (1997). *Eşitlik*. (B. S. Şener, Çev.) Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2020). *Eğitim Harcamaları İstatistikleri*. [tuik.gov.tr: https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Egitim-Harcamalari-Istatistikleri-2020-37199](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Egitim-Harcamalari-Istatistikleri-2020-37199) adresinden alındı.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2021). Türkiye İstatistik Kurumu: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Adrese-Dayali-Nufus-Kayit-Sistemi-Sonuc-lari-2019-33705> adresinden alındı.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2022). *Nüfus ve Demografi*. [tuik.gov.tr: data.tuik.gov.tr/Kategori?p=Nufus-ve-Demografi-109](https://data.tuik.gov.tr/Kategori?p=Nufus-ve-Demografi-109) adresinden alındı.

- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559.
- Uzun, F. B. (2016). Gerçek kişilerin hak ehliyeti ve hak ehliyetine uygulanacak hukukun tespiti . *Hacettepe HFD*, 6(2), 11-48.
- USAhello, (2024). Public school in the usa: a guide for immigrant parents. <https://usahello.org/education/children/public-school/> adresinden alındı.
- Ünal, I. (2018). Eğitim iktisadının Türkiye'deki serüveni: özgün bir varoluş öyküsü. *Eğitim Bilimleri Felsefesi* (s. 248). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Ünal, L. I. (1992). Eğitim ve gelir ilişkisi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* , 25 (1), 113-129.
- Ünal, L. I. (1998). Kalkınma kısıracındaki eğitimin bir bilançosu. E. N. *Cumhuriyetin 75. Yılında Toplumumuz ve Eğitim Sempozyumu* (s. 47-73). Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları No. 215.
- Ünal, L. I. (2005). İktisat ideolojisi'nin yeniden üretim süreci olarak eğitim. *Ekonomik Yaklaşım*, 35-50.
- Ünal, L. I., Özsoy, S., Yıldız, A., Güngör, S., Aylar, E., ve Çankaya, D. (2010). *Eğitimde Toplumsal Ayrışma*. Ankara: Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Grubu.
- Varlı, A., ve Koraltürk, M. (2010). II. Meşrutiyet'ten erken cumhuriyet'e milli iktisadın sürekliliği ve izmir iktisat kongresi. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 9(20-21), 127-142.
- Weber, M. (1999). *Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhu*. Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Wirz, B. (2010, Kasım). *Das bildungssystem im primar- und sekundarbereich in der schweiz*. 12. Dreiländerkongresses Bildung, Forschung und Innovation'da sunuldu. Basel.
- Yalçınkaya, M. (2004). Okul merkezli yönetim. *Ege Eğitim Dergisi*, 5(2), 21-34.
- Yang, J., ve Qiu, M. (2016). The impact of education on income inequality and intergenerational mobility. *China Economic Review*, 37, 110-125.
- Yanık, M. (2008). 1982 anayasası'nın insan hakları anlayışının uluslararası belgeler ve anayasa mahkemesi kararları ışığında değerlendirilmesi . *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 12(1-2), 1133-11161.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S., ve Balyer, A. (2019). Okul paydaşları bağlamında kamu okullarındaki parasal sorunlar:fenomenolojik bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 349-364.

- Yiğit, B. (2019). Devlet okullarının finansman kaynakları ve yöneticilerinin finansman sorunları. *Çocuk ve Gençlik Yazınında Çokkültürcülük* (s. 1-8). içinde Edirne: Trakya Üniversitesi.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. California: Sage Publications Inc.
- Yokuş, S. (2020). Özgürlükler bağlamında 1982 Anayasası'nın evrimi. *Anayasa Yargısı*, 37(2), 1-30.
- Yolcu, H. (2007). *Türkiye'de İlköğretim Finansmanının Değerlendirilmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yolcu, H. (2011). Hanehalkının eğitim harcamalarını etkileyen etmenler: kuramsal bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 3(5), 12-35.
- Yolcu, H. (2021). Eğitimde eşitsizliğin yansıması: kamu ilköğretim. A. Ü. Fakültesi içinde, *Mehmet Bilir'e Armağan* (s. 225-247). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Yolcu, H. (2022). Kamu okullarının finansmanında bütçe dışı bir kaynak: hayırsever (yardımsever) katkıları. *Eğitim Bilim Toplum*, 20(80).
- Yolcu, H., ve Yeşilyurt Yalçın, E. (2020). Ailelerin erken çocukluk bakımı ve eğitimi dönemi eğitim harcamaları. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 2448-2477.
- Yu, S. ve Zhao, X. (2021). How do different households respond to public education spending? *Sustainability* 13, 11534.
- Yurtsever, A. (2015). Neokoros düşüncesinin kökeni ve gelişimi: tanrı, kutsal krallık ve yönetici ilişkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 1-16.
- Yücel, Y. F. (2010). Hak ve menfaatler üzerine bir inceleme. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, 91, 335-357.
- Zhuolin F. ve Xintong, J. (2024). *Education in China: an introduction*. Education in China and the World. Jiao Tong University Yayınları, Shanghai.

EKLER

Ek 1. Yönetici Görüşme Formu

Ek 2. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün
Etik Kurul Onayı

Ek 3. Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğünün Anket Çalışma İzni

Ek 4. Özgeçmiş



Ek 1. Yönetici Görüşme Formu

OKUL YÖNETİCİSİ GÖRÜŞME FORMU

Yer :
Tarih ve Saat :
Görüşmeci :

Merhaba, benim adım Mahmut Arslan. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisiyim. Temel eğitimde okul aile birliklerinin gelir ve giderleri üzerine bir araştırma yapıyorum. Araştırmanın amacı eğitim hakkı bağlamında ilk ve ortaokullarda okul aile birliklerinin gelir ve giderlerinin analizini yapmak ve konuyla ilgili okul yöneticilerinin görüşlerini değerlendirip bu sorunlara çözüm yolları aramaktır. Bu görüşmede elde edilen veriler, araştırma dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacak ve görüşme yapılan kişilerin kimlikleri gizli tutulacaktır.

Görüşmeyi kaydetmeme izin veriyor musunuz?

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1- Cinsiyetiniz:

() Kadın () Erkek

2- Yöneticilik Deneyimi:

3- Eğitim düzeyiniz:

()Ön Lisans () Lisans ()Yüksek Lisans ()Doktora () Diğer

4- Çalışmakta olduğunuz okulun konumu:

() İlçe merkezi () Kasaba () Köy

8- Okulunuzdaki öğrenci sayısı:

9- Okulunuzdaki öğretmen sayısı:

10- Kaç yıldır bu okulda yönetici olarak çalışıyorsunuz?

GÖRÜŞME SORULARI

- 1) Okulunuzun temel gelir kaynakları nelerdir? Bu kaynaklardan yıllık ortalama ne kadar (TL) gelir sağlanmaktadır?
- 2) Okulunuzun temel yıllık giderleri ortalama ne kadardır (TL)? Giderleriniz en çok hangi türdendir (eğitim materyali, yapısal tadilatlar, öğrenci yardımları, temizlik giderleri vs.)?
- 3) Yıllık gelir ve giderlerinizi düşündüğünüz zaman, kamu bütçesinden ayrılan ödenekler okulunuzun bütçe ihtiyaçlarını karşılamaya yeterli oluyor mu? Ne tür ihtiyaçlar bütçe dışı olanaklarla karşılanıyor?
- 4) Okuluza finansman sağlamak için ne tür yollar izliyorsunuz? Bu konuda kimlerden nasıl bir destek alıyor ve işbirliğinde bulunuyorsunuz? Bunu yapmaktaki gerekçeniz nelerdir?
- 5) Okul yöneticisi olarak okulunuzda bütçe dışı kaynak oluşturma süreci, sizin ve öğretmenlerinizin görev ve sorumluluklarını yerine getirmesini ya da eğitim-öğretim sürecini olumsuz olarak etkilediğini düşünüyor musunuz? Sizi bu düşünceye iten nedenler nelerdir?
- 6) OAB gelirleri okulunuzun ağırlıklı olarak hangi ihtiyaçlarının karşılanmasında kullanılmaktadır?
- 7) İlköğretim kurumlarının OAB gelirleri arasındaki farklılıkların eğitimde imkân ve fırsat eşitliği üzerinde etkisi var mı? Varsa nasıl?
- 8) Sizce ilköğretim okullarının finansman sorunu var mı? Varsa ilköğretim kurumlarının finans sorununun çözümünde nasıl bir yol izlenmelidir? Lütfen açıklayınız?
- 9) Okullara bütçe verilmesi (okul temelli bütçe) ve harcama yetkisinin okul yönetimine bırakılması hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
- 10) Sizce okullara bütçe ayrılırken hangi ölçütler kullanılmalıdır? Neden?
- 11) Eğitim hakkı konusunda neler düşünüyorsunuz? Eğitim hakkının hayata geçirilmesine ilişkin devletin sorumluluğunu nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 12) Okul Aile Birliklerinin çeşitli adlar altında velilerden para toplamalarının eğitim hakkını etkilediğini düşünüyor musunuz?

Ek 2. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Müdürlüğünün Etik Kurul Onayı

T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI
ETİK KURULU KARARLARI

KARAR TARİHİ	OTURUM NO	KARAR SAYISI
27.04.2022	07	01-62

Üniversitemiz Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Prof. Dr. Eren YÜRÜDÜR Başkanlığında toplandı.

KARAR 07.48- Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 18.04.2022 tarih ve 155365 sayılı yazısı görüşüldü.

Aşağıda bilgileri yer alan araştırmacıların yapmak istediği uygulamaların ve kullanacağı veri toplama araçlarının etik açıdan uygunluğuna oy birliği ile karar verildi.

ÇALIŞMANIN TÜRÜ	Yüksek Lisans Tezi
BAŞLIK	Eğitim Hakkı Bağlamında İlk ve Orta Okullarda Okul Aile Birliği Gelirlerinin Analizi ve Yönetici Görüşleri
TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ/ YAZARI	Mahmut ARSLAN (Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı)
RAPORTÖR GÖRÜŞÜ	OLUMLU

Prof. Dr. Eren YÜRÜDÜR
Etik Kurul Başkanı
(İzinli)

Doç. Dr. Mehmet KARGÜN
Başkan Vekili
(İmza)

Doç. Dr. Mehmet KARGÜN
Başkan Yardımcısı
(İmza)

Doç. Dr. Emine ÖĞÜK
Üye
(İmza)

Prof. Dr. Mehmet Serkan UMUZDAŞ
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Fatih YAZICI
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Yücel EROL
Üye
(İmza)

Dr. Öğr. Üyesi Şevki BABACAN
Üye
(İmza)

Ek 3. Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğünün Anket Çalışma İzni



T.C.
TOKAT VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-27001677-44-49770682
Konu : Anket Çalışma İzni

17/05/2022

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) 10/05/2022 tarihli ve 27001677/44/49317538 sayılı Valilik Makam Onayı.
c) Araştırma İzinleri İnceleme Komisyonunun 13.05.2022 tarihli tutanağı.
d) Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 05.05.2022 tarihli ve 159874 sayılı yazısı.

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nin ilgi (d) talebi gereği Üniversitesi'nin Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Mahmut ARSLAN, Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokul ve ortaokullarda okul yöneticilerine yönelik hazırlamış olduğu "Eğitim Hakkı Bağlamında İlk ve Ortaokullarda Aile Birliği Gelirlerinin Analizi ve Yönetici Görüşleri" konu başlıklı anket çalışmasını uygulamak istenmektedir.

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Mahmut ARSLAN, Doç. Dr. Gülay ASLAN danışmanlığında hazırlamış olduğu "Eğitim Hakkı Bağlamında İlk ve Ortaokullarda Aile Birliği Gelirlerinin Analizi ve Yönetici Görüşleri" konulu bilimsel amaçlı anket çalışmasını 20/04/2022-20/10/2022 tarihleri arasında Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokul ve ortaokullarda okul yöneticilerine uygulama yapma isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'unuza arz ederim.

Dr. Murat AĞAR
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR

Osman SARI
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- 1-Tutanak
2-Tokat GOP. Ün. Rektörlüğü yazısı ve yazı ekleri

Adres : Gop Bulvarı 60100 Merkez/TOKAT

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Güven KOKSAL
Unvan : Büro Hizmetleri

Telefon No : [Redacted]

E-Posta: stratejigelistirme60@meb.gov.tr

İnternet Adresi: www.mebb.gov.tr

Kep Adresi : [Redacted]

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden



Ek 4. Özgeçmiş