

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI**

**OKUL GELİRLERİNİN ORTAÖĞRETİMDEN
YÜKSEKÖĞRETİME GEÇİŞTEKİ ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

AHMET TAYLAN AYDIN

**ANKARA
TEMMUZ, 2023**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI**

**OKUL GELİRLERİNİN ORTAÖĞRETİMDEN
YÜKSEKÖĞRETİME GEÇİŞTEKİ ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

AHMET TAYLAN AYDIN

DANIŞMAN: PROF. DR. KASIM KARAKÜTÜK

**ANKARA
TEMMUZ, 2023**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Ahmet Taylan AYDIN adlı öğrencinin hazırladığı “Okul Gelirlerinin Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçişteki Etkisi” başlıklı bu çalışma Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitim Yönetimi Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	<u>Jüri Üyeleri</u>	<u>İmza</u>
Başkan	Prof. Dr. Mehmet Metin ARSLAN	
Üye	Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK (Danışman)	
Üye	Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ	
Üye	Prof. Dr. Ayşe DEMİRBOLAT	
Üye	Doç. Dr. Tarık SOYDAN	

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından 24/07/2023 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....

Prof. Dr. Mehmet İkbâl YETİŞİR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Bu tez çalışmasındaki tüm bilgileri akademik olarak yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve tüm yapılanları bilimsel etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm ifadeler ve yapıtlara kaynaklar bölümünde belirtilmesi, kullanılan tüm bilgi ve belgelere resmi kanallardan ulaşılması ve bunların asıllarının bozulmadan kullanılması gibi) uygun şekilde elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Ahmet Taylan AYDIN

ÖZET

OKUL GELİRLERİNİN ORTAÖĞRETİMDEN YÜKSEKÖĞRETİME GEÇİŞTEKİ ETKİSİ

AYDIN, Taylan

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK

Temmuz, 2023, xvi + 132 Sayfa

Bu araştırma, eğitim hakkı ve eğitime erişim süreçlerini etkileyen etmenler ile fırsat ve olanak eşitliği ilkesi bağlamında yapılmıştır. Bu bağlamda; ortaöğretimden yükseköğretime geçiş sürecini etkilediği öngörülen, okul aile birliği gelirlerinin ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanan cari ödeneklerin Ankara'nın ilçelerindeki ortaöğretim okulları düzeyinde dağılım oranlarıyla, bu okullarda okuyan öğrencilerin yükseköğretime yerleşim oranları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, Ankara ilinin ilçelerindeki kamu ortaöğretim okulları oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında; Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 2018, 2019 ve 2020 öğretim yıllarında cari ödenekler ve okul aile birliği gelirlerine ilişkin veriler, Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi'nden (ÖSYM) de aynı yıllara ait yükseköğretime geçiş sayılarına ilişkin veriler alınmıştır. Araştırmada karma bir analiz süreci kullanılmıştır. Bu bağlamda nicel verilerin analizleri kapsamında; elde edilen veriler normal dağılım göstermediği için parametrik olmayan (non-parametrik) testlerden Kruskal Wallis H Testi kullanılmış ve değişkenler arasındaki farkın anlamlılık düzeyi $p<0.05$ olarak kabul edilmiştir. Nitel analizler kapsamında ise; uzman görüşleri alınarak görüşme soruları oluşturulmuş, görüşme formunun araştırmanın amacına hizmet edip etmediği başka bir ifadeyle kapsam geçerliliği sağlanmıştır, ses kayıtları iki farklı zaman diliminde çözümlenerek hesaplanan uyum yüzdesi ile araştırmanın güvenilirlik oranı belirlenmiştir. Uygun örnekleme yoluyla seçilen okul müdürleri ile görüşmeler yapılmış ve görüşme sonucu ulaşılan veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre Ankara'daki ilçelerdeki ortaöğretim okullarının okul aile birliği gelirleri arasında anlamlı farklar bulunduğu ve bu farkların

ortaöğretimden yükseköğretime geçiş oranlarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürleri ile yapılan görüşmelere göre ise, ilçeler arasında ve aynı ilçe içinde yer alan okullar arasında, ailelerin sosyoekonomik düzeyleriyle, yükseköğretime geçiş oranları açısından anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okul müdürleri tarafından; ailelerin sosyoekonomik ve kültürel düzeylerinin, öğrencilerin yükseköğretim program türlerine yönelme konusunda da etkili olduğu ve özellikle Liselere Giriş Sınavı (LGS) yoluyla başarılı öğrencilerin seçildiği okulların üniversiteye geçişte üstünlük sağladığı yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Sonuç olarak; eğitim hakkı, eğitime erişim ve eğitimde olanak eşitliği gibi ilkelerin, gelir dağılımı, sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenlerle ilişkisi, eğitimin tüm aşamalarını kapsayan nitel ve nicel araştırmalar yoluyla incelenmiştir. Bu bağlamda; okullar ve bulundukları bölgeler arasında oluşan gelir farklılıklarını azaltmak için ödeneklerin dağıtılmasında sınırlılığı olan (dezavantajlı) bölgelere öncelik sağlanması önerilmiştir. Ayrıca kamu eğitim politikalarının; en temel insan haklarından birisi olan eğitimin, bireyin tam ve yetkin bir insan olarak gelişebilmesini engelleyen tüm toplumsal ve ekonomik etmenleri azaltan tutarlı, bütüncül ve eşitlikçi bir bakış açısıyla yeniden yapılandırılmasının yararlı olacağı değerlendirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim Hakkı, Eğitimde Fırsat Eşitliği, Okul Aile Birliği, Kamu Ortaöğretim Okulları, Yükseköğretime Geçiş

ABSTRACT

THE IMPACT OF SCHOOL INCOME ON THE TRANSITION FROM SECONDARY TO HIGHER EDUCATION

AYDIN, Ahmet Taylan

Dissertation, Department of Educational Science

Supervisor: Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK

July, 2023, xvi + 132 Pages

This research was carried out in the context of the right to education and the factors affecting access to education, as well as the principle of equal opportunities and equal opportunities. In this context, the relationship between the distribution ratios of the income of the school-parent associations and the current allowances provided by the Ministry of National Education and the placement rates of students in higher education institutions has been investigated, focusing on the transition process from secondary to higher education and the factors that are predicted to affect it. The population of the study consists of public secondary schools in the districts of Ankara. In the study, data on current allowances and incomes of school parent associations for the years 2018, 2019 and 2020 were obtained from the Strategy Development Presidency of the Ministry of National Education and the Provincial Directorate of National Education in Ankara, respectively. Data on the number of transitions to higher education for the same years were obtained from Student Selection and Placement Centre (ÖSYM). A hybrid method of analysis was used in the research. In the analysis of quantitative data, the Kruskal-Wallis H test, a non-parametric test, was used as the data obtained did not show a normal distribution. Therefore, a significance level of $p < 0.05$ was accepted for the differences between variables. Within the scope of qualitative analyses; interview questions were created by taking expert opinions, whether the interview form serves the purpose of the research or not, in other words, content validity was ensured, the reliability rate of the research was determined with the percentage of agreement calculated by analyzing the audio recordings in two different time periods. Interviews were conducted with school principals selected through convenience sampling and the data obtained from the

interviews were analyzed descriptively. According to the results of the research, significant differences were found between the incomes of the parents' associations of secondary schools in the districts of Ankara, and it was concluded that these differences affect the transition rates from secondary to higher education. According to the interviews with school principals, significant differences were also found in terms of the socio-economic level of families and the transition rates to higher education between districts and within the same district. In addition, principals reported that the socio-economic and cultural level of families also influences students' choices of higher education programmes, and that schools that admit students who have passed the High Schools Entrance Exam (LGS) have an advantage in terms of transition to university. In conclusion, principles such as the right to education, access to education and equal opportunities in education have been examined in relation to income distribution, socio-economic and socio-cultural variables through qualitative and quantitative research covering all stages of education. In this context, it is recommended that priority be given to regions with limitations in the distribution of grants in order to reduce income disparities between schools and their respective regions. Furthermore, it is considered beneficial to restructure public education policies with a consistent, comprehensive and egalitarian perspective, reducing all social and economic factors that hinder education, which is one of the fundamental human rights, in order to enable individuals to develop as fully and competently as possible.

Key Words: Right to Education, Equal Opportunity in Education, Public Secondary Schools, Access to Higher Education

ÖNSÖZ

Bu araştırma; eğitim hakkı ile eğitimde fırsat ve olanak eşitliği bağlamında okul gelirlerinin ortaöğretimden yükseköğretime geçişteki etkisini irdelemek amacıyla yapılmıştır. Özellikle ortaöğretimden yükseköğretime geçiş sürecinde okul gelirlerinin hangi ölçüde etkili olduğu ile okulların ve bölgelere göre farklılıklar gösteren sosyoekonomik ve sosyokültürel koşulların etkileri araştırılmıştır. Bu bağlamda; ÖSYM tarafından yayımlanan yükseköğretime geçiş sınav sonuçlarına ilişkin nicel verilerle birlikte okul müdürleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel veriler, araştırma problemi ve hipotezler bağlamında incelenmiştir.

Bu süreçte bana yardımcı olan ve rehberlik eden değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Kasım Karakütük'e, değerli hocam Prof. Dr. Ayşe Demirbolat'a ve Doç. Dr. Tarık Soydan ile değerli jüri üyeleri Prof. Dr. Yasemin Kepenekci ve Prof. Dr. Mehmet Metin Arslan'a çalışmalarım süresince bana gösterdikleri destek, sabır ve anlayış için aileme teşekkür ederim.

ANKARA 2023

Ahmet Taylan AYDIN



Aileme...

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xv
KISALTMALAR	xvi
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	10
Önem.....	11
Sayıtlar (Varsayımlar)	13
Sınırlılıklar	13
Tanımlar.....	13
BÖLÜM 2.....	15
KURAMSAL ÇERÇEVE	15
Eğitim Hakkının Tarihsel Gelişimi.....	15
Ulusal Metinlerde Eğitim Hakkının Yasal Dayanakları	18
Uluslararası Metinlerde Eğitim Hakkının Yasal Dayanakları	21
Eğitim Ekonomisi Alanında Kuramsal Yaklaşımlar	25
İnsan Sermayesi Kuramı, Kuyruk Hipotezi ve Eleme Hipotezi	25
Kuyruk Hipotezi.....	28
Eleme Hipotezi.....	28
Bölünmüş İşgücü Piyasası	28
Eleştirel Eğitim.....	29
İlgili Araştırmalar	38
BÖLÜM 3.....	45
YÖNTEM	45
Araştırmanın Modeli.....	45
Evren, Örneklem ve Çalışma Grubu.....	46
Evren ve Örneklem	46
Çalışma Grubu	49
Verilerin Toplanması	50
Nicel Verilerin Toplanması.....	50
Nitel Verilerin Toplanması	53

Verilerin Çözümlemesi	54
Nicel Verilerin Çözümlemesi.....	54
Nitel Verilerin Çözümlemesi	55
BÖLÜM 4.....	56
BULGULAR VE YORUMLAR	56
Nicel Bulgular ve Yorumlar	56
Kamu Ortaöğretim Okullarının Cari Ödenek ve Okul Aile Birliği Gelirlerinin Yıllara Göre Tanımlayıcı İstatistiklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	56
Kamu Ortaöğretim Okullarının Yıllara Göre Gelir Grupları İçin Ön Lisans Programlarına Geçiş Oranlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	59
Kamu Ortaöğretim Okullarının Yıllara Göre Gelir Grupları İçin Lisans Programlarına Geçiş Oranlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	62
Kamu Ortaöğretim Okulları Mezunlarının Ön Lisans Programlarına Yerleşme Oranlarının Yıllara ve İlçelere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	71
Kamu Ortaöğretim Okulları Mezunlarının Lisans Programlarına Yerleşme Oranlarının Yıllara ve İlçelere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	73
Nitel Bulgular ve Yorumlar	76
Müdürlerin Görüşlerine Göre Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçiş Etkileyen Etmenlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	76
Müdürlerin Görüşlerine Göre Okul Gelirlerinin İlçelere veya Bölgelere Göre Farklılaşması Konusundaki Bulgular ve Yorumlar.....	78
Müdürlerin Görüşlerine Göre Gelirleri Daha Yüksek Olan Kamu Ortaöğretim Okullarının Gelirleri Daha Az Olan Ortaöğretim Okullarına Göre Mezunlarını Yükseköğretime Yerleştirmede Daha Üstünlüklü Olup Olmaması Hakkındaki Bulgular ve Yorumlar	79
Müdürlerin Görüşlerine Göre Okul Gelirleri Arasında İlçelere veya Bölgelere Göre Farklılıkların Azaltılmasına İlişkin Yeterli Çaba ve Çalışmanın Olup Olmadığı Hakkındaki Bulgular ve Yorumlar.....	82
BÖLÜM 5.....	85
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	85
Sonuçlar	85
Cari Ödenek ve Okul Aile Birliği Gelir Gruplarının 2018, 2019 ve 2020 Yıllarında İlçelere Göre Dağılımına İlişkin Sonuçlar	86
Yıllara Göre Ön Lisans ve Lisans Programına Geçiş Oranının Cari Ödenek ve Okul Aile Birliği Gelir Grupları Dağılımına ve Arasında Fark Olup Olmadığına İlişkin Sonuçlar	87
Yıllara Göre Ön Lisans ve Lisans Programlarına Geçiş Oranları ve Okul Aile Birliği Gelirinin İlçelerin Sosyoekonomik Gelişmişlik Düzeyleri Dağılımına ve Arasında Fark Olup Olmadığına İlişkin Sonuçlar.....	88
Farklı İlçelerin Okul Müdürlerinin Öğrencilerin Yükseköğretime Geçişini Etkileyen Etmenler Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	89

Okul Müdürlerinin Okul Gelirlerinin İlçelere ve Bölgelere Göre (Aynı İlçedeki Mahalleler) Farklılaşması Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	89
Okul Müdürlerinin Okul Gelirleri ile Yükseköğretime Geçiş Süreci Arasındaki İlişkiye Ait Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	90
Okul Müdürlerinin Okul Gelirleri ile Fırsat Eşitliği Arasındaki İlişkiye Ait Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	90
Öneriler	91
Araştırmacılara Öneriler.....	91
Politika Yapıcılara Öneriler	91
KAYNAKLAR	93
EKLER	100
EK 1. Örnekleme Alınan Kamu Ortaöğretim Okullarının Adı, Türü ve İlçesi	101
EK 2. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı Tarafından Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne Gönderilen Cari Ödenek Bilgileri	113
EK 3. Cari Ödeneklerle ilgili Veri Toplama Aracı	114
EK 4. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Şubesi'ne yapılan Milli Eğitim Bakanlığı Okul Aile Birliği Gelirleri için Veri Talep Dilekçesi	115
EK 5. Okul Aile Birliği Ödenekleri ile İlgili Veri Toplama Aracı	116
EK 6. ÖSYM Başkanlığı'na Gönderilen Veri Talep Dilekçesi	117
EK 7. ÖSYM Başkanlığı'ndan Alınan İzin Yazısı ve Tutanağı	118
EK 8. Yükseköğretim Kurumları Sınavına (YKS) Katılan Öğrenciler ile İlgili Veri Toplama Aracı.....	120
EK 9. Araştırma İzni	121
EK 10. Görüşme Formundan Çıkarılan, Düzeltilen Maddeler ile Formlarda Değişiklik Yapılan Soru Maddeleri	122
EK 11. Okul Müdürleri Görüşme Formu.....	123
EK 12. Gönüllü Onam Formu.....	125
EK 13. Kamu Ortaöğretim Okulu Sayısı Yediden Az olan Okul Adı, Türü ve İlçesi	126
EK 14. Etik Kurul Onayı	128
EK 15. Milli Eğitim Müdürlüğü Veri Talebine İlişkin Dilekçe	128
BENZERLİK BİLDİRİMİ	130
ÖZGEÇMİŞ.....	131

TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Ankara'daki Kamu Ortaöğretim Okullarının İlçelere Göre Dağılımı	48
Tablo 2. Görüşme Yapılan Okul Müdürlerinin İlçelere Göre Dağılımı	49
Tablo 3. Gelir Grupları	51
Tablo 4. Ankara İline Göre İlçe Grupları	52
Tablo 5. Yıllara göre Cari Ödenek, Okul Aile Birliği Geliri ve Gelir Değişkenlerinin Tanımlayıcı İstatistikleri.....	57
Tablo 6. Ankara'daki Kamu Ortaöğretim Okullarının Cari Ödenek Gruplarına Göre Dağılımı.....	58
Tablo 7. Ankara'daki Kamu Ortaöğretim Okullarının OABG Gruplarına Göre Dağılımı.....	59
Tablo 8. Yıllara Göre Ön lisans Programlarına Yerleşme Oranları İçin Cari Ödenek ve Okul Aile Birliği Gelir Grupları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	60
Tablo 9. Yıllara Göre Ön Lisans Programlarına Yerleşme Oranları için OABG ve Cari Ödenek Gruplarına İlişkin Çoklu Karşılaştırma Testleri	60
Tablo 10. Yıllara Göre Lisans Programlarına Yerleşme Oranları İçin Cari Ödenek ve OABG Grupları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 62	
Tablo 11. Yıllara Göre Lisans Programlarına Yerleşme Oranları İçin Okul Aile Birliği Geliri ve Cari Ödenek Gruplarına İlişkin Çoklu Karşılaştırma Testleri	63
Tablo 12. İlçe Gruplarına Göre Okul Aile Birliği Gelirlerine (TL) İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	65
Tablo 13. İlçe Gruplarına Göre OABG Gruplarına İlişkin Frekans Dağılımı (2018)	67
Tablo 14. İlçe Gruplarına Göre OABG Gruplarına İlişkin Frekans Dağılımı (2019)	68
Tablo 15. İlçe Gruplarına Göre OABG Gruplarına İlişkin Frekans Dağılımı (2020)	69
Tablo 16. OAB Gelirinin İlçe Grupları Arasındaki Farkına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları (2018-2019-2020)	70
Tablo 17. OAB Gelirinin İlçe Grupları Arasındaki Farkına İlişkin Çoklu Karşılaştırma Testleri	71
Tablo 18. Ön Lisans Programlarına Yerleşme Oranlarının İlçe Grupları Arasındaki Farkına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları (2018-2019-2020)	72

Tablo 19. Ön lisans Programlarına Yerleşme Oranlarının İlçe Grupları Arasındaki Farkına İlişkin Çoklu Karşılaştırma Testleri.....	72
Tablo 20. Lisans Programlarına Yerleşme Oranlarının İlçe Grupları Arasındaki Farkına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları (2018-2019-2020)	73
Tablo 21. Lisans Programlarına Yerleşme Oranlarının İlçe Grupları Arasındaki Çoklu Karşılaştırma Testleri.....	74
Tablo 22. 2018 yılı için Önlisans ve Lisans Programlarına Yerşelen Öğrenci Oranları için Ortalama Ranklar	74
Tablo 23. 2019 yılı için Önlisans ve Lisans Programlarına Yerşelen Öğrenci Oranları için Ortalama Ranklar	75
Tablo 24. 2020 yılı için Önlisan ve Lisans Programlarına Yerşelen Öğrenci Oranları için Ortalama Ranklar	75



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Örnekleme Alınacak Kamu Ortaöğretim Okulları Seçim Süreci.....	47
Şekil 2. Araştırmaya Dahil Edilen Okulların Türlerine Göre Dağılımı	48
Şekil 3. OABG Gruplarına Göre Ön Lisans Programlarına Yerleşme Oranları Box-Plot Grafığı (2019).....	61
Şekil 4. OAB Gruplarına Göre Lisans Programlarına Yerleşme Oranları Box-Plot Grafığı (2019).....	64



KISALTMALAR

BM	Birleşmiş Milletler
AK	Avrupa Konseyi
UNICEF	Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
GSYH	Gayri Safi Yurt İçi Hasıla
OECD	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
USD	Amerikan Doları
SEGE	Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması
YÖK	Yükseköğretim Kurulu
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
ÇHS	Çocuk Hakları Sözleşmesi
ERG	Öğrenciler ve Eğitime Erişim Eğitim İzleme Raporu
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
TEFBİS	Türkiye’de Eğitimin Finansmanı ve Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sistemini
OAB	Okul Aile Birliği
OABG	Okul Aile Birliği Geliri
ÖSYM	Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
TEDMEM	Türk Eğitim Derneği Düşünce Kuruluşu
CÖ	Cari Ödenek

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemine, amacına, önemi, sayıltılarına, sınırlılıklarına ve tanımlarına yer verilmiştir.

Problem

Sanayileşmeye dayalı üretim biçimlerinin aşamalı olarak artması; bireylerin eğitim süreçlerini, istihdam koşullarını sağlamanın bir aracı olarak görmelerinde etkili olmuştur. Ayrıca toplumsal sınıfların, eğitime erişim süreçlerini sahip oldukları sosyal, kültürel ve ekonomik sermayelerinin yeterliği ölçüsünde ulaşabildikleri bir üstünlük ya da sınırlılık durumuna dönüştürmüştür. Bu durum, kişilerin yaşam içerisinde ilişkilerini yasalar önünde eşitlik bağlamında düzenleyen hukuki normların yanında hakkı kavramının da, eğitim alanında toplumsal istem mekanizmasına bağlı olarak kapsam ve içerik olarak belirlenmesine dönük düzenlemeleri beraberinde getirmiştir.

Dünyada 1890'dan sonra sanayi teknolojilerinin modernleşmesi, eğitim sistemlerinin de sanayinin gereksinimlerine uygun olarak nitelikli insan gücü yetiştirme beklentilerine göre dönüşmesine yol açmıştır (Ergün, 2016). Altunya'ya (2003) göre, sanayi ve teknoloji alanlarındaki dönüşüme bağlı olarak eğitim programlarındaki dönüşüm, eğitimin toplumsal işlev kazanmasını, dolayısıyla devlet (otorite), kişi (hak) ilişkisinin hukuksal olarak düzenlenmesini gündeme getirmiştir.

Hukukun kişilere tanıdığı çıkarlar, genel olarak “*hak*” olarak tanımlanmaktadır (Gözübüyük, 1993). Diğer insan haklarına erişmenin bir aracı olarak görülen eğitim hakkının insan hakları içinde ayrı bir rolü olduğundan hareketle, diğer tüm hakların bilinmesi, korunması ve geliştirilmesinde eğitim hakkı, önemli bir anahtar konumundadır (Kepenekci ve Taşkın, 2017). Eğitim hakkı kavramı, Türkiye'nin taraf olduğu uluslararası anlaşmalar ve ulusal yasal metinlerde de ayrıntılı olarak yer almaktadır. Türkiye, başta insan hakları, çoğulcu demokrasi ve hukukun üstünlüğü gibi temel kavramlar üzerinde çalışmak amacıyla kurulmuş olan Birleşmiş Milletler (BM) ve Avrupa Konseyi (AK) üyesidir. BM Genel Kurulu'nun 10 Aralık 1948 tarih ve 217A(III)

sayılı Kararıyla ilan edilen İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 26. maddesine göre eğitim hakkı şu şekilde belirtilmiştir;

Herkes eğitim hakkına sahiptir. Eğitim, en azından ilk ve temel eğitim aşamasında parasızdır. İlköğretim zorunludur. Teknik ve mesleki eğitim herkese açıktır. Yükseköğretim, yeteneklerine göre herkese tam bir eşitlikle açık olmalıdır.

Bu bildirmede, eğitimin temel bir insan hakkı olarak ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Lee, 2013). Bildirme kapsamında kısaca düzenlenmiş olan ekonomik, sosyal ve kültürel haklar, daha sonra yürürlüğe giren Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Sözleşme'de daha kapsamlı yer almaktadır (Kapani, 1996). Türkiye tarafından da 2003 tarihli ve 4867 sayılı kanunla onaylanan bu sözleşmede genel olarak eğitim hakkının tam olarak uygulanması, ilköğretimin herkes için zorunlu ve parasız olması ve ortaöğretimin teknik ve mesleki eğitimi de kapsayacak şekilde özellikle parasız eğitimin aşamalı olarak yaygınlaştırılması yoluyla herkesin ulaşabileceği şekilde düzenlenmesi gerektiği hükümleri yer almaktadır.

Eğitim hakkına ilişkin Birleşmiş Milletler Genel Kurulunca 1989 yılında çocukların diğer tüm haklarının yanında eğitim hakkına da özel bir önem verdiğini göstererek BM Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni kabul etmiştir. 28. ve 29.maddeleri eğitim hakkı bağlamında hükümler içeren sözleşmenin 28. maddesinde; anlaşmaya taraf devletler tarafından ilköğretimin herkes için zorunlu ve parasız olmasını sağlamak, ortaöğretim sistemlerinin genel ve mesleki eğitimi destekleyecek biçimde örgütlenmesini sağlamak ve öğretimin parasız sağlanmasına yönelik görevlere yer verilmiştir (UNICEF, 2017).

Ulusal ve uluslararası hukuksal metinlerde belirtildiği gibi eğitimin temel bir insan hakkı olması, aynı zamanda bu eğitimin adil ve eşit koşullarda verilmesini de içermektedir. Türkiye'de eğitim finansmanının kamu tarafından gerçekleştirilmesinin yanında, aileler de bu sürece okul aile birliklerinin çalışmaları ile katılmaktadırlar. Bu bağlamda, eğitimin kamu ve özel olanaklarla nasıl sağlandığına ve bu finansmanın yeterli veya yetersiz olmasından kaynaklı durumlara ilişkin çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Örneğin Özcan (2009), farklı okul türlerinin bağlı bulundukları genel müdürlüklerin öğrenci başına yaptığı harcamalara, ailelerin eğitim giderlerini de katarak öğrenci birim maliyetlerini belirlemeye çalıştığı araştırmada; okullarda bütçe yönetiminde karşılaşılan sorunlar incelemiştir. Araştırma sonunda, okullarda oluşan maliyelerin devletçe karşılanması ve velilerin sadece gönüllü bağışlarının kabul edilmesi önerileri yapılmıştır.

Bayram (2014) kamu eğitim yatırım harcamalarını belge inceleme yöntemiyle çözümlediği araştırmasında, küresel ekonomik bunalım sürecinde Türkiye’de eğitim yatırımı harcamalarının azaldığını belirlemiştir. Ayrıca 24 Ocak 1980 kararlarıyla neoliberal dönüşümün başladığı yıllarda da, eğitim yatırımı harcamalarının azalma göstermesine karşın, Keynesyen paradigmanın etkili olduğu yıllarda bu harcamaların artış gösterdiğini belirtmiştir. Araştırma sonucunda, eğitim yatırımı harcamalarının eşitlik ve haklar temelinde yapılıp yapılmadığına ilişkin daha fazla çalışma yapılması önerisinde bulunmuştur. Yolcu (2007), Türkiye’de ilköğretim finansmanı uygulamalarını betimlediği araştırmasında; çoklu finansman yapısının okulların sosyoekonomik düzeylerindeki farklılaşmaya bağlı olarak değişkenlik gösterdiğini, üst sosyoekonomik düzeyde bulunan okulların bütçe dışı gelir kaynakları açısından daha yüksek çeşitlilik ve daha fazla gelire sahip olduklarını ve bu düzeydeki öğrenci ailelerinin okullara ek finansman yaratma konusuna daha olumlu yaklaştıklarını ortaya koymuştur. Özbal (2017), ortaöğretim kurumu bütçelerini betimleyerek, bütçe temel ilkelerine göre okul yöneticilerinin görüşlerine başvurduğu araştırmasında; Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) okullara ayırdığı bütçelerin sınırlı kalması nedeniyle bütçelerin yeterliğine ilişkin sorunlara işaret etmiştir. Tosun (2013), kamu finansmanının üniversiteler için yeterli miktarlarda olmaması nedeniyle oluşan sorunların, üniversitelerin ürünlerini ve sundukları hizmetleri ticarileştirmelerine neden olduğunu belirlemiştir.

Türk eğitim sistemini düzenleyen yasalar ve taraf olunan uluslararası sözleşmelerin eğitim hakkı kavramını nasıl tanımladıkları konusu, eğitimin finansman politikalarının farklı sosyal kesimlerde, eğitime erişim olanaklarını hangi düzeyde etkilediğini yordamak açısından önemli bir göstergedir. Bu bağlamda, ilgili hukuksal metinlerin anlaşılması ve yorumlanmasının yanı sıra eğitim sisteminin en büyük bileşeni olan öğrencilerin ve ailelerinin, eğitim finansmanı konusunda sürece katılımlarının hangi düzeyde gerçekleştiğinin irdelenmesi, bir gereksinim olarak değerlendirilmektedir. Buradan hareketle eğitim hakkı kavramının; Türkiye’de belirli dönemlerde değişen ekonomik ve siyasi paradigmalardan bağımsız düşünülemeyeceği konusu ve bu hakkın kullanılmasına temel oluşturan eğitimin finansmanı politikalarının, sosyal sınıfların eğitime erişim olanakları ile akademik başarı düzeyleri (ya da bir yükseköğretim kurumuna geçiş) gibi göstergeler bakımından bir tercih olmanın ötesinde farklı sosyal ve kültürel belirleyicileri açısından da değerlendirilmesi gerekmektedir.

Türkiye’de Cumhuriyet döneminde 1924 Anayasası ile öğretimin serbestliği ve genel olması ile ilköğretimin parasız ve zorunlu olması ilkeleri benimsenmiştir

(Karakütük, 2019). Eğitimin anayasal bir hak olarak ele alınması ise, ilk kez 1961 Anayasasının 50. maddesinde yer alan “*Halkın öğrenim ve eğitim gereksinimlerini sağlamak devletin başta gelen görevlerindendir*” hükmü ile belirlenmiştir. Halkın eğitim ve öğrenim gereksinimleri karşısında devletin sorumluluğunu düzenleyen bir diğer düzenleme ise; 1963-1967 yıllarını kapsayan Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı ile başlayarak planlı kalkınma döneminden önce kabul edilmiş olan ve 1961 yılında yürürlüğe giren 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’dur. Eğitim hakkının, planlı kalkınma döneminin başlamasından iki yıl önce koşut bir bağlamda yasa ile düzenlenmesinin ve Anayasa’da yer bulmasının, sonraki yıllarda kamusal bir hak olarak yasalaşarak toplumca benimsenmesine temel hazırladığı düşünülmektedir. Daha sonra 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, eğitim sisteminin genel yapısı ve devletin eğitim ve öğretim alanındaki görev ve sorumluluğuyla ilgili temel hükümleri içermektedir (1973 tarihli ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun *Kanunun Kapsamı* başlıklı 1’inci maddesi).

Eğitim hakkı; temel haklar ve özgürlükler içinde yer alan sosyal ve ekonomik haklar (pozitif statü hakları/isteme hakları/üçüncü kuşak haklar) çerçevesinde düzenlenmiştir. Sosyal devlette hürriyet anlayışı; klasik liberal devlet anlayışındaki kişiye devlet karşısında özerk bir alan tanıyan ve devletin bu alana müdahalesini kısıtlayan (negatif statü hakkı) anlayıştan farklıdır. 1961 ve 1982 Anayasalarında; devletin kişinin temel hak ve özgürlüklerinin önünde duran, siyasi, ekonomik ve sosyal engelleri kaldırarak devletin, kişinin maddi ve manevi olarak geliştirmek için gerekli önlemler almak ödevi olduğu belirtilmektedir. Ancak önlemlerin alınması ve engellerin kaldırılması tam bir sosyal ve ekonomik eşitlik anlayışı ile değil, göreceli bir “*fırsat eşitliği*” anlayışı ile uygulanmaktadır (Özbudun, 2017). Bu bağlamda “*Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi*” günümüzde yürürlükte olan Anayasa’nın 42. maddesinde, ilköğretimin tüm yurttaşlar için zorunlu ve kamuya ait okullarda ücretsiz verilmesi hükmü ile yer almakta ve eğitimin bir kamu hizmeti olarak görülerek bu alanda sorumluluğun devlette olduğu belirtilmektedir.

Eğitimin en temel insan haklarından birisi olması, kamusal sorumluluğu, devletin herhangi bir ayırım gözetmeksizin tüm yurttaşlarına parasız olması görüşü, Friedman’ın öncülük ettiği liberal iktisatçılar tarafından “*Washington Uzlaşması*” ile eleştirmektedir (Aksoy, Aras, Çankaya ve Karakul, 2011). Temellerini 1960’lı yıllarda Schultz, Becker ve Denison gibi iktisatçıların çalışmalarından alan “*İnsan Sermayesi Kuramı*”nın belirlemelerinden en dikkat çekici olanı, eğitimin bireysel bir yatırım aracı olarak

görülmesi düşüncesidir. Eğitim ve iktisadi kalkınma arasında koşut ilişkiler olduğunu öne süren bu yaklaşıma göre; bireyler, yatırımlarını ileride kendilerine yüksek gelir getirisi sağlayabilecek bir araca dönüştürebilirler. Dolayısıyla eğitim, bireysel kazanç potansiyeli taşıması nedeniyle yararlanıcılarının ödeyebileceği bir yatırım olarak da görülmektedir. Soydan'a (2018) göre bu görüşlerin belirginleşmesi; temelini İnsan Sermayesi Kuramcılarının görüşlerinden alsa da, ana akım iktisat söylemlerinin eğitim de dahil olmak üzere yaşam alanlarını kontrol altına alması, neoliberal söylemlerin eğitimi-piyasa ilişkileri içerisinde konumlandığı 1980 döneminde belirginleşmiştir. Küreselleşme politikalarıyla üretim ilişkileri içerisinde eğitimi, ana akım iktisadın temel kavramlarıyla belirleyen bir araca dönüştürme düşüncesi, eğitimi oluşturan kavramların bağımsız bir temelden kaynaklanmadığı yönündeki düşünceleri desteklediği gibi eğitim finansmanı politikalarını da etkilemektedir.

Eğitimin finansmanı; eğitimden doğan maliyeti kimin karşılayacağı, eğitim için sağlanan kaynakların hangi amaçlar için kullanılacağı ve çeşitli öğretim tür ve düzeylerinden doğan maliyetlerin ne kadarının doğrudan yararlananlarca, ne kadarının ise vergi yükümlülerince karşılanacağı sorularına yanıt arar. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2018 yılı bütçesi 92.528.652.000 TL'dir ve bütçenin Merkezi Yönetim Bütçesi'ne oranı %12,13, GSYH'ye oranı % 2,69'dur. 2019 yılı için bütçesi ise 113.813.013.000 TL'dir ve Merkezi Yönetim Bütçesi'ne oranı % 11,84, GSYH'ye oranı ise %2,56'dır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2019). Bu rakamlara göre Bakanlığa ayrılan bütçenin oransal olarak düşük olmadığı görülmesine karşın 2018 yılı Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) verilerine göre Türkiye, ortaöğretim okulları düzeyinde öğrenci başına 3.511 USD harcama yapmaktadır. Bu oran OECD ülkelerinde ise ortalama 9.868 USD düzeyindedir.

Türkiye'de kaynak yetersizliği, nüfus artışıyla birlikte eğitim isteminin yükselmesi ya da kaynakların akılcı kullanılamaması gibi nedenler ailelerin eğitim finansmanına katılımını gittikçe arttırmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre; hanehalkının ortaöğretim düzeyinde yaptığı harcamalar 2011 yılında 4.873,852 TL iken bu rakam 2018 yılında 14.583,034 TL'ye yükselmiştir. Eğitime yapılan toplam harcamalar içinde devletin katılımı ise 2014 yılında % 77,7'ye, 2018 yılında % 72,9'a gerilemiştir. Hanehalkının eğitim harcamalarına katılımı 2018 yılı verilerine göre % 20 oranındadır. Ailelerin eğitim finansmanına katılımlarının giderek artması konusu, iktisadi temelini dünyada küresel petrol şoku olarak bilinen dönemden başlayarak devletlerin kamusal harcamalarını azaltmasıyla başlamıştır. 1970'li yıllarda

küresel petrol şoku, o güne kadar devlet karışmacılığına dayanan iktisadi politikaların (Keynesyen İktisat Politikaları ve Fordist Üretim Örgütlenmesi) sonlanmasına neden olmuştur. Neo-liberal ilkelere dayanan yeni kapitalist birikim rejimi, devletin piyasalar üzerindeki rolünü “*Üreticilik*” olarak değil, kamu harcamalarının azaltılması yoluyla “*Düzenleyicilik*” olarak tekrar belirlemiştir. Bu durum devletin, yararlandırıcı işlevlerinin aksine sınırlayıcı ve kolluk kuvvetleri aracılığıyla zor kullanarak düzen sağlayıcı bir biçimde yapılanmasına neden olmuştur (Karahanoğulları, 2015). Bu bağlamda; söz konusu dönem ekonomik ve sosyal alanların hızlı bir yeniden üretim sürecine girmesi, neo-liberal söylemlerin kamusal alanlara yansımaya koşut olarak, eğitim finansmanında kaynakların çeşitlendirilmesi anlayışını meşrulaştırmıştır. Eğitimi ekonomi içerisinde, sadece işgücünün üretim verimliliğini arttırarak kalkınma hızını, kişisel ve dolayısıyla ulusal gelir artışını destekleyen belirlemelere göre konumlandıran dönemin geçerli kuramı “*İnsan Sermayesi Kuramı*”dır. İnsan Sermayesi Kuramının varsayımları eğitimi bir yatırım olarak görmüştür. Kapsamı ana akım iktisat tarafından belirlenen bir eğitim tanımı, toplumda eğitim hizmetlerinden yararlananların bu hizmetin bedelini ödemeleri gerektiği anlayışını yaygınlaştırmıştır. Bu durum, eğitimi piyasa ilişkileri içerisinde bir rekabet türüne dönüştürerek erişim olanaklarını yüksek gelirli lehine çevirmiş, kamu okullarında ek kaynak yaratma çabalarının olağan görülmesi düşüncesini de desteklemeye başlamıştır. Ancak eğitime yapılan kamusal harcamaların dışında, okulların yarattığı ek finansman kaynaklarının eğitimin kaynakları içindeki büyüklüğü ve paylaşımı bilinmeyen ve bu nedenle de birçok araştırmacının çalışmalarında yer verilemeyen bir konu olmuştur (Kurul, 2012).

Türkiye’de eğitim finansmanı politikalarının temel dayanaklarını, başta Anayasa ve ilgili kanun ve yönetmelikler ile kalkınma planları ve milli eğitim şuralarında alınan kararlar oluşturmaktadır. Eğitimin başlıca gelir kaynağı ise devlet bütçesinden Millî Eğitim Bakanlığı’na aktarılan ödeneklerdir. Bunun dışında örgün eğitim kurumlarının; gönüllülerin bağışları, kira ve işletme gelirleri, döner sermaye gelirleri, faiz ve nemalar, yurt ve pansiyon gelirleri, dış krediler ve yardımlar, yurt ve pansiyon ücretleri ve okul aile birliği gibi gelirleri bulunmaktadır (Karakütük, 2021). Örgün eğitim kurumlarına gelir sağlayan okul aile birliklerinin görev ve sorumlulukları arasında; okula yapılan ayni ve nakdi bağışları kabul etmek ve bu bağışların kayıtlarını tutarak, şartlı bağışların amacına uygun olarak kullanılmasını sağlamak, kültürel ve sosyal etkinlikler ile çeşitli kampanyalar düzenlemek, okullarda bulunan kantin ve benzeri yerleri işletmek ve işletmek gibi görevleri bulunmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2012). 1961 tarihli 222

sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun 76. maddesinde, ilk ve ortaöğretim okullarının gelir kaynakları belirtilmesine karşın konuyla ilgili yapılan araştırmalar, bu kaynakların bütçelere belirtilen oranlarda konulmadığını göstermektedir. Hatta bu konuda Anayasa hükümleri olmasına karşın, kaynak yetersizliği gerekçe gösterilerek ailelerin okul giderlerine katılımları özendirilmektedir. Bu durum; toplanan maddi kaynakların okulun bulunduğu bölgedeki ailelerin ekonomik gelirleriyle doğrudan ilişkili olması dolayısıyla, devlet okulları arasında toplanan kaynaklar miktar olarak farklılaşmaktadır. Bu nedenle, eğitimin finansmanı sistemi kaynak yaratılmasına olanak tanırken, eşitlik ölçütlerini ihlal eden bir karma uygulamaya dönüşmüştür. Dolayısıyla eğitime erişimi engelleyen birçok nedene ek olarak, eğitim için ek gelir kaynakları yaratmak için aileleri işe katma çabalarının, eğitim hakkını engelleyen bir uygulama olduğu değerlendirilmektedir. Ayrıca bu durum; eğitimde fırsat eşitliğini ekonomik gelirleri düşük kesimler aleyhine dönüştürebilmektedir.

Öğrencilerin eğitim harcamalarının dışında ailelerin okul aile birliğine ödediği aidatların, okul gelirlerinde önemli bir yer tuttuğu bilinmektedir. Ancak Türkiye'ye ilişkin insani gelişmişlik endeksinin sosyal ve ekonomik belirleyicileri karşılaştırıldığında, Türkiye'de bölgeler, iller ve ilçeler arasında farklar olduğu görülmektedir. Hatta bu farklılaşma, aynı ilin merkez ilçeleri ve taşra ilçeleri arasında bile belirginleşmektedir (Şeker, Bakış ve Dizeci, 2018). “İlçelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması (SEGE)” verilerine göre; Türkiye'nin tüm ilçeleri; nüfus, şehirleşme oranı, tarım ve sanayi sektöründe çalışanların oranı, kişi başına düşen genel bütçe geliri ve okuryazarlık oranı gibi ölçütlere göre değerlendirilerek altı düzeyde sıralanmıştır. Bu araştırma kapsamında; aynı ilin merkez ilçeleri uç değerlere sahip gelişmiş merkezler olarak kabul edilerek araştırma kapsamı dışında bırakılmış ve aynı ilin ilçeleri arasında da belirgin farklar olduğu görülmüştür. Dolayısıyla aynı ilin farklı ilçelerindeki okulların gelirlerini oluşturan toplumsal kesimler arasındaki gelir farklılıkları göz önüne alındığında, okul aile birliği gelirleri aracılığıyla desteklenen okul gelirlerinin adaletli ölçütlerle oluşturulmasının güçleşebileceği anlaşılmaktadır (Dinçer ve Özaslan, 2004). Bu konuda, bölgesel gelişim politikalarının izlenerek değerlendirilmesi amacıyla 2017 yılında yapılan ilçelerin “Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Endeksi (SEGE) (Sıralama Araştırması)” kapsamında; 970 ilçe için demografik bilgiler, istihdam verileri, eğitim durumu, sağlık olanakları, rekabetçilik, mali durum ve yaşam niteliği olmak üzere 7 boyut ve 32 değişken belirlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen endekse göre ilçeler altı gelişmişlik düzeyinde gruplanmıştır. İlk düzeyde yer alan

ilçeler ile son düzeyde yer alan ilçelerin diğer düzeylerdeki ilçelerden belirgin bir şekilde ayrıldığı görüldüğü çalışmada, özellikle altıncı gruptaki ilçelerin coğrafi olarak da aynı bölgelerde yer aldıkları görülmektedir.

Bu yapılan sıralama çalışmalarını etkileyen uygulamalardan biri de 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen ve eğitimde fırsat ve olanak eşitliğine zarar veren eğitim düzeyleri arasında yapılan geçiş sınavlarıdır. Oysa 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde de vurgulandığı gibi eğitim kademeleri arasındaki geçişlerde sınav sisteminin zorunlu olma gerekçesi, okullar arasındaki nitelik farkıyla açıklanmaktadır. Aynı eğitim bölgesindeki okullar arasındaki nitelik farkı kadar farklı eğitim bölgelerinde yer alan okullar için de geçerli olan nitelik göstergeleri, öncelikle sosyoekonomik ve sosyokültürel etmenlerin yansımaları olarak düşünülmektedir. Nitekim herhangi bir eğitim bölgesinde “*Tercihli okul*” başlığı altında toplanan en başarılı eğitim kurumlarının varlığı, okullar arasındaki nitelik farklılığının açık bir göstergesidir. Bu noktadan hareketle; eğitim kurumlarının kamu ödenekleri ve okul aile birliği gelirleri gibi ek finansman kaynakları dikkate alındığında, okullar arasında ciddi bir nitelik farkı oluşabilmektedir. Zorunlu eğitim kapsamında her eğitim tür ve düzeyindeki okulların yükseköğretim kurumlarına öğrenci gönderme düzeyleri, içinde bulundukları finansman farklılıklarına göre değişiklik gösterebilmektedir. Okul başarısı olarak da adlandırılabilen okul çıktılarının bu boyutu incelendiğinde, eğitimin öncelikli sorunlarından birinin eşit, erişilebilir ve nitelikli eğitim konusu olduğu anlaşılmaktadır.

Bourdieu ve Passeron'a (1990) göre, eğitim sistemleri toplumsal yapıların yansımaları olarak sosyal yaşamda gözlemlenen eşitsizlikleri yeniden üreten kurumlardır. Başka bir anlatımla eğitimin yeni kuşaklara aktarılması süreci, bir önceki kuşağın taşıdığı sosyal sermaye kavramıyla yakından ilişkilidir. Buna göre; anne ve babaların sahip olduğu sosyal, kültürel ve ekonomik olanaklar, çocukların eğitiminin niteliğini doğrudan etkilemektedir ve bunun sonucunda tüm insanlar, ait oldukları sosyal sınıfı gösteren duygu, jest ve mimiklere sahiptir. Bu durum, kişinin algılama, hissetme, düşünme ve davranış biçimlerini belirleyen bir referans çerçevesi olarak da tanımlanabilmektedir. Davranış ve edimlerin (performansın) arkasında yer alan bu öğrenilmiş örüntüler, aslında sosyal tabakanın arketipi olarak kuşaktan kuşağa aktarılmaktadır. Yapılandırılmış örüntüler içinde yer alan ilkeler, tercihler, duygusal ve düşünsel eğilimler, günlük yaşamda olduğu gibi sosyokültürel etkinliklere ve eğitime de aynı şekilde yansımaktadır. Bu çerçevede toplumsal sınıfı, cinsiyet, mekan ve sosyal statü gibi bileşenlerden oluşan yaşam alanları olarak tanımlayan “*Habitus*” kavramı ortaya çıkmıştır. Bu kavramın

temelini oluşturan yaşam alanları, birer sosyal mekan platformu olarak söz konusu grupların yaşam önceliklerini ve biçimlerini de belirlemektedir.

Bu yaşam alanlarında toplumun beğeni, algı, eğilim ve tercihlerini anlamak için kişilerin sosyal yaşantılarına da bakmak gerekir. Bu bağlamda toplam sermaye içinde değişen ekonomik ve sosyal sermaye oranlarına göre, toplumsal sınıflar arasında önemli farklar bulunabilir. Buna göre, ekonomik sermayesi düşük ama kültürel sermayesi yüksek bireyler olabileceği gibi bunun tersi bireyler de olabilir. Bunun sonucu olarak aynı sosyal sınıf içinde, benzer ekonomik statüye sahip bireyler arasında yaşam tercihleri ve biçimleri farklı olanlar bulunabilir. Ancak bu istisnai bir durumdur çünkü “*Sosyal konum*” yaşamı planlama, yönetme ve yürütme süreçlerinde belirleyici etkenlerden birisidir. “*Sınıfsal Habitus*” olarak da adlandırılan bu konumlanma; zevk ve beğeniden dil ve anlatım biçimlerine ve hatta yeme içme alışkanlıklarına kadar temel bir referans çerçevesidir. Çünkü ait olunan sosyal sınıf; hem hangi okul türünün daha iyi olduğuna, hem de okul seçimi yoluyla kültürel saygınlığın nasıl yükseltilebileceğini de içeren bir arka plana sahiptir. Özetle her toplumsal sınıf önceki kuşaklardan aktarılan referanslar ışığında yön ve hedeflerini belirler. Kültürel eğilimler, konuşma, gülme biçimleri, yemek ve giyinme tercihleri, seyahat şekilleri, edebiyat, sanat ve bilime ilgi duyma düzeyleri gibi yaşamın her alanı belki farklı bir habitusun göstergeleridir. Habitus aynı zamanda; bireyin ailesinde, yakın sosyal etkileşim çevresi içinde ve okul yaşamında kazanarak içselleştirdiği algı, düşünme, hareket ve davranış kalıplarıdır. Bu bağlamda eğitim sistemleri, toplumsal yapıların yansıması olarak sosyal yaşamda gözlemlenen eşitsizlikleri yeniden üreten kurumlardır.

Bourdieu’nun (1990) felsefi kuramında habitusun, yaşama yön veren eğitim alanında geniş bir yeri vardır. Buna göre; esasen gelir durumu, sosyal ve ekonomik bir statünün bir parçası olduğu gibi eğitim de bu yapının ayrılmaz bir parçasıdır. Bu kavramdan hareketle okulların bulundukları habituslardan nasıl etkilendikleri, eğitimde eşitlik kavramını içeren eğitim hakkı kavramını aydınlatmak açısından önemli bir noktadır. Önceki kuşakların sahip oldukları sosyal ve kültürel sermaye düzeyleri, sonraki kuşakların eğitim tercihleri gibi yaşam önceliklerini belirleyen bir referans çerçevesi olarak görülebilir. Bu bağlamda kamu kaynaklarının yetersiz olmasından kaynaklı olarak okullarda finansman çeşitliliğinin arttırıldığı dikkate alındığında, okulların bir üst eğitim kurumuna öğrenci gönderme düzeyleri ve akademik başarı oranları incelenerek söz konusu sosyal sermaye kavramının önemi daha iyi anlaşılabilir. Başka bir anlatımla okullar arasında gözlemlenen akademik başarı, esasen sosyal kesimler arasında yaşanan

eşitsizliklerin bir parçası olabilir. Bu nedenlerle bu araştırmada; sosyal sermaye, habitus vb. kavramlar ışığında, farklı eğitim bölgelerinde ortaöğretim okullarının kamuca oluşturulan finansmanları ve ek gelir kaynakları ile yükseköğretim kurumuna öğrenci gönderme düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Bu konuda alanyazın incelendiğinde; Türkiye’deki kamu ortaöğretim okullarında, kamunun oluşturduğu finansmanın, okul aile birliklerinde elde edilen gelirlerle birlikte hesaplandığı ve bu toplam finansman kaynağının, bölgesel olarak hangi oranlarda farklılıklar gösterdiği ile bu kaynakların öğrencilerin yükseköğretim kurumuna geçiş düzeylerine hangi ölçüde yansıdığına yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle; ortaöğretim okullarının kamu tarafından oluşturulan gelirlerinin yanında, okul aile birlikleri aracılığıyla bağış, kira ve aidatlar yoluyla elde ettiği gelirlerin hangi ölçütlerle olduğu, yaratılan bu ek finansman kaynaklarının okullara göre ne düzeyde farklılıklar içerdiği ve gelir farklılıklarının bir yükseköğretim kurumuna geçiş oranlarına ne düzeyde yansıdığı sorusu, araştırmanın yanıtını beklediği soru olmuştur. Ayrıca bu sorunun yanıtına ulaşılmasında ortaöğretim okulları müdürlerinin görüşlerinin belirlenmesi; sorunların daha açık şekilde ortaya konulmasına yardımcı olabileceği düşünüldüğünden, araştırma kapsamındaki nicel bulguların nitel verilerle desteklenmesinin gerekliliği problemin diğer yönünü oluşturmuştur.

Amaç

Bu araştırmanın amacı; Ankara ilinin ilçelerindeki kamu ortaöğretim okullarının kamu finansmanıya aldıkları ödeneklerinin ve okul aile birlikleri aracılığıyla yarattıkları ek finansman gelirlerinin belirlenmesi, okul aile birliği gelirlerinin öğrencilerin yükseköğretim düzeyine geçiş düzeylerini nasıl etkilediğinin irdelenmesi ve ortaöğretim okulları müdürlerinin konuya ilişkin görüşlerinin belirlenerek yaşanan sorunlara çözüm önerileri getirilebilmesidir. Araştırmanın bu genel amacı doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir.

1. Araştırmanın nicel bölümü için:

* Cari ödenek ve okul aile birliği gelir gruplarının 2018, 2019 ve 2020 yıllarında ilçelere göre dağılımları nasıldır?

* 2018, 2019 ve 2020 yıllarında ön lisans ve lisans programlarına geçişte cari ödenek ve okul aile birliği gelir grupları arasında anlamlı fark var mıdır?

* 2018, 2019 ve 2020 yıllarında okul aile birliği gelir gruplarının ilçelerin sosyoekonomik gelişmişlik düzeylerine göre dağılımı nasıldır?

* 2018, 2019 ve 2020 yıllarında okul aile birliği geliri, ilçelerin sosyoekonomik gelişmişlik düzeylerine göre anlamlı fark göstermekte midir?

* 2018, 2019 ve 2020 yıllarında ön lisans ve lisans programlarına geçiş oranları ilçelerin sosyoekonomik gelişmişlik düzeylerine göre anlamlı fark göstermekte midir?

2. Araştırmanın nitel bölümü için:

- * Farklı ilçelerin okul müdürlerinin;
- * Öğrencilerin yükseköğretime geçişini etkileyen etmenler,
- * Okul gelirlerinin ilçelere ve bölgelere göre durumu,
- * Okul gelirleri ve yükseköğretime geçiş süreci,
- * Okul gelirleri ve fırsat ve olanak eşitliği arasındaki ilişki konusundaki görüşleri nelerdir?

Önem

Eğitimin genel kabul gören tanımlarından biri, bireyde var olan potansiyeli geliştirmek şeklindedir. Bu tanım aynı zamanda eğitim hizmetlerinin bireyde var olan yeteneğin dışında ekonomik, sosyal, etnik değişkenler açısından herhangi bir eşitsizliğe neden olmaksızın adil bir biçimde sunulması gerektiğini de içerir. Nitekim ulusal ve uluslararası tüm hukuksal metinlerde eğitim; fırsat ve olanak eşitliği ilkeleri uyarınca temel bir insan hakkı olarak tanımlanmaktadır. Aynı zamanda eğitim, toplumsal hareketlilik olgusunu düzenleyen, toplumsal bütünleşmeyi arttıran kamusal bir hizmet olarak tanımlanabilmektedir. Ancak kültürel sermayenin aktarımı ve habitus gibi kavramlar ışığında Türk eğitim sistemi irdelendiğinde, sosyokültürel açıdan ciddi eşitsizliklerin olduğu düşünülebilir ve bu durum okulların gelir olanaklarıyla ve eğitim bölgelerinin sahip olduğu sosyal sermaye kavramlarıyla açıklanabilir. Oysa Türkiye’de genel olarak; bölgeler bağlamında doğu ve batı arasında, cinsiyete göre kadın ve erkek, yerleşim birimleri bağlamında kırsal ve kent, sosyoekonomik durum göstergelerine göre ise varlıklı ve yoksul olarak bir sınıflandırma olduğu görülmektedir.

Bu araştırma; eğitim hakkı ve eğitime erişim kavramları ışığında, özellikle sosyoekonomik değişkenlere bağlı olarak, farklı sosyokültürel düzeylerden gelen öğrencilerin yükseköğretime erişim sürecinde gözlemlenen eşitsizlikleri irdelemek

amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla, Ankara ilinde farklı ilçelerde bulunan kamu ortaöğretim okulları için cari ödenekler ve okul aile birliği gelirleri bağlamında yükseköğretime geçiş düzeylerinin irdelenmesi, güncel ve önemli bir eğitim sorununun çözümüne ışık tutacaktır. Çünkü öğrencilerin gelir düzeyleriyle yükseköğretime geçiş sürecinde yaşanan sosyoekonomik eşitsizliklerin, sınırlılığı olan (dezavantajlı) gruplar aleyhinde her aşamada eşitsizliği yeniden üreterek güçlükler yarattığı gözlemlenmektedir. Başka bir anlatımla akademik başarı ile okul aile birliği gelirleri arasında ortaya çıkan ilişkilerin, yükseköğretime geçiş oranlarını etkilediği ve bu durumun eğitimde fırsat ve olanak eşitliği gibi hukuksal metinlerde de yer alan temel ilkelerle örtüşmediği gözlemlenmektedir.

Araştırma kapsamında; eğitim kurumları arasında gözlenen eşitsizliklere neden olduğu değerlendirilen sosyoekonomik ve sosyokültürel kavramlar ve bunların olası sonuçlarına dikkat çeken farklı kuramsal yaklaşımlar ile Bourdieu, Ferrier ve Schultz gibi düşünürlerin görüşleri incelenmiştir. Böylece güncel ve önemli bir eğitim problemine vurgu yapılarak yükseköğretime geçişte ortaya çıkabilen olası haksızlıkların irdelenmesi açısından alana özgün bir katkı sağlayacak bir araştırma yapılması amaçlanmıştır. Ayrıca elde edilen araştırma bulgularının, bu alanda politika geliştiricilere ve araştırma yapacaklara da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak Türkiye’de eğitim finansmanı konusunda uygulamaların tarihsel, siyasal ve ekonomik dönüşümden bağımsız değerlendirilemeyeceği düşünülmektedir. Dolayısıyla eğitimin giderek ekonomi alanı içinde kavranmasına yön veren olayların tarihsel bir aşamalılık içermesi, eğitim finansmanı konusundaki politikaların da bu yönde içerik kazanmasına neden olmuştur. Ancak eğitim finansmanında karma yöntemlerle sağlanan kaynakların büyüklüğü, miktarı ve bölgelere göre gösterdiği farklılıkların yükseköğretime geçiş düzeylerini nasıl etkilediği sorununa ilişkin bugüne kadar yapılmış bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda yapılan bu çalışmada problem olarak belirlenen alan ile bu alana ilişkin amaçların, eğitim hakkı ve eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin alanyazına özgün bir katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Sayıtlar (Varsayımlar)

Tüm bilimsel çalışmalarda olduğu gibi bu çalışmanın da dayandığı bazı varsayımlar vardır ve çalışma bu varsayımlara göre yürütülmüştür. Öngörülen varsayımlar aşağıda olduğu gibidir.

1. Kamu ortaöğretim okullarının bulunduğu bölgenin okul aile birlikleri aracılığıyla oluşturulan ek finansman kaynaklarını etkilediği varsayılmaktadır.
2. Ortaöğretimden yükseköğretime geçiş, eğitimin niteliğinin bir göstergesi olarak varsayılmıştır.
3. Ailelerin gelir düzeylerinin, öğrencilerin okul dışındaki tamamlayıcı eğitsel etkinliklere katılımına eşit derecede etki ettiği varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırmanın başlıca sınırlılıkları aşağıda olduğu gibidir.

1. Okullara, devlet tarafından verilen ödenekler ile okul aile birliklerinin gelirleri kayıt altına alındığı için, okullar tarafından başka isimler altında elde edilen gelirler hesaplama katılmamıştır.
2. Bu çalışmada, kamu ortaöğretim okullarından mezun olan öğrencilerin yükseköğretime geçiş düzeyleri sadece bu okulların yükseköğretime geçiş yapan öğrenci oranı bağlamında ele alınmıştır.
3. Öğretmen maaşları cari ödeneklere dahil edilmemiştir.
4. İmam Hatip Liselerine ait 2018 yılı cari ödenek verilerine ulaşamaması nedeniyle, Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'ne ve Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı kamu ortaöğretim okulları çalışmaya dahil edilmiştir.

Tanımlar

Araştırma kapsamında kullanılan bazı kavramların tanımları aşağıda olduğu gibidir.

Müdür: Ankara ilinde araştırma kapsamındaki kamu ortaöğretim okullarının müdürleridir.

Gelir: Ankara ilinde araştırma kapsamındaki kamu ortaöğretim okullarında, devlet tarafından sağlanan cari ödenekler ve okul aile birliği gelirlerinin her yıl için toplamıdır.

Kamu Ortaöğretim Okulları: Ankara ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı araştırma kapsamındaki kamu ortaöğretim okullarıdır.

Cari Ödenek: Analitik bütçe sınıflandırmasında 03-05 kodlarına göre Milli Eğitim Bakanlığınca Ankara'daki araştırma kapsamındaki kamu ortaöğretim okullarına her yıl verilen bütçe ödenekleridir.

Okul Aile Birliği Gelirleri: Ankara ilinde araştırma kapsamındaki kamu ortaöğretim okullarında okul aile birliğince sağlanan ve bulunduğu okul için harcanan gelirlerdir.

Gelir Grubu: Ankara ilinde araştırma kapsamındaki kamu ortaöğretim okullarında cari ödenekler 1. düşük (0-250000)- 2. orta (250001-500000)- 3. yüksek (500001 ve üstü) ve okul aile birliği gelirlerinden oluşan okulun toplam gelirinin 1. düşük (0-500000)-2. orta (50001-100000)-3. yüksek (100001 ve üstü) olmak üzere üç grup olarak tanımlanmasıdır.

İlçe Grubu: SEGE (2022) araştırmasında elde edilen indekse ait skor değerlerine göre 1. grup, yüksek; 2. grup, orta ve 3. grup, düşük gelir grubu olmak üzere üç gruba ayrılmıştır.

Yerleşen Öğrenci: 2018, 2019 ve 2020 yıllarında Ankara'daki kamu ortaöğretim okullarından mezun olan ve ön lisans ve lisans programları düzeyinde bir yükseköğretim kurumuna yerleşen öğrencidir.

Rank: Bir veri kümesindeki herhangi bir değerin kaçınıcı sırada olduğunu belirtir.

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu çalışmanın kuramsal temelini; eğitim hakkının tarihsel gelişimi, ulusal ve uluslararası metinlerde eğitim hakkının yasal dayanakları, kurumsal raporlar ışığında eğitim hakkı ile fırsat ve olanak eşitliği kavramları, eleştirel eğitim, insan sermayesi kuramı, kuyruk hipotezi, eleme hipotezi gibi kabul görmüş eğitim kuramları ile bu alanda genel olarak çok atıf yapılan bilim insanlarının çalışmaları oluşturmıştır.

Eğitim Hakkının Tarihsel Gelişimi

Eğitim tarihinde okul olarak tanımlanabilecek kurumsal yapıların ilk örnekleri Antik Mısır ve Hindistan uygarlıkları ile Antik Yunan'da görülmektedir. Antik Mısır kültüründe seçkinlerin (elitist) eğitildiği, ayrıca Hindistan ve Uzak Asya'da Brahmanizm ve Budizm gibi öğretilerin öğretildiği okullar da ilk eğitim kurumları arasındadır. Öte yandan Çin, Kore ve Japonya'da, Konfiçyüzm, Taoizm ve Şintoizm gibi inanç ve öğretileri aktarmak üzere oluşturulan yapılar da bu bağlamda gözlenen ilk bürokratik eğitim yapılarıdır. Özellikle Uzak Doğu Asya'da, yeterlik ilkesini gözetken ve yönetici yetiştirme konusunu etik bir temele yerleştiren okul sistemi dikkat çekmektedir. Çünkü söz konusu okullar, görece olarak merkezi düzeyde yapılan giriş ve mezuniyet sınavlarıyla, iyi işleyen eğitim kurumları olarak değerlendirilebilmektedir.

Ergun'a göre Antik Yunan'da; Sparta'daki okullar, cesaret ve itaate dayalı yetkin savaşçılar yetiştirme sistemiyle, Atina'daki okullar ise felsefe, aritmetik ve geometri disiplinlerinin yer aldığı eğitim programlarıyla önemli kurumsal eğitim yapıları arasında yer almıştır. Platon'un akademisi ve Aristoteles'in Liseum adlı okulları da, düzgün birer akademik kurum olarak bilinmektedir. Üçüncü yüzyıldan sonra Roma'da Hristiyanlığın yaygınlaşmasıyla birlikte din adamı yetiştirmek amacıyla, kilise-okul yapıları ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu kapsamda 11. ve 12. yüzyıllarda üniversitenin ortaya çıktığı ancak bu okullardaki dini eğitim sisteminin, skolastik yöntemi yaygın bir biçimde kullandığı gözlemlenmiştir. İslam dünyasındaki mektep ve medreseden oluşan eğitim

kurumları da skolastik düşüncenin yaygın olduğu okullar olarak tanımlanabilir (Ergun, 2016).

Bugünkü anlamda modern eğitim sisteminin doğuşu; yaygın kabule göre esasen 17. yüzyılda başlayan bir süreçtir. Söz konusu dönemde; Rönesans ve Reform hareketleriyle beraber başlayan aydınlanma düşüncesiyle birlikte coğrafi keşifler ve sanayileşme sürecini tetikleyen sosyoekonomik gelişmeler, ulusal çapta bir okul sistemini gerekli kılmıştır. Bu kapsamda Napolyon dönemindeki monitör eğitim modeli ile Prusya eğitim modeli, sanayileşme ve demokratikleşme yönündeki arayışlara cevap vermek amacıyla oluşturulan eğitim kurumlarıdır. Ancak söz konusu dönemin iki hukuksal metni olan 1689 tarihli “*İngiliz Halklar Bildirgesi*” ve 1776 tarihli “*Amerikan Bağımsızlık Bildirgesi*”nde eğitim hakkına ilişkin herhangi bir ifade yer almamıştır (Kepenekci ve Taşkın, 2017). Hukuksal bir metin olarak eğitim ve öğrenim hakkı ilk kez, 1789 Fransız Devrimi ile gündeme gelmiştir. Buna göre 1791 tarihli Fransız Anayasası; devlete, yurttaşlarına eğitim verme zorunluluğu yüklemiş ve 20 Nisan 1792 tarihinde Fransız Meclisinde kabul edilen yasada “Bütün vatandaşlar için gerekli ve zorunlu eğitim, parasız olarak gerçekleştirmek üzere eğitim örgütü kurulacaktır” hükmü yer almıştır. Adı geçen metinde ayrıca, insanların doğuştan eşit olmadıkları fakat onların hak eşitliğinin ancak eğitimle sağlanabileceği ilkesi vurgulanmıştır. Ne var ki eğitim hakkı, temel bir insan hakkı olarak hukuksal ifadelerle düzenlenmesine karşın Fransa’da parasız ilköğretim, devrimden yaklaşık 100 yıl sonra başlayabilmiştir. Ayrıca Fransa’da temel eğitimde parasızlık ilkesi 1899 yılında, İngiltere’de temel eğitimin zorunluluk ilkesi 1886 yılında, parasızlık ilkesi ise 1891 yılında gerçekleşebilmiştir (Altunya, 2003).

Başta Fransız devrimi olmak üzere Batı dünyasında gözlenen düşünsel gelişmeler Osmanlı İmparatorluğu’nu da etkilemiştir. Özellikle Osmanlı aydınlarının, Batı Felsefesi bağlamında oluşan insan hakları yönetim modelleri ve eğitim hakkı gibi tartışmalardan etkilendikleri anlaşılmaktadır. Bu kapsamda hukuk, edebiyat ve felsefede oluşan hak, özgürlük, eşitlik, ulusal devlet ve benzer temalar Osmanlı’da da yeni bir eğitim modelini güdeme getirmiştir. Devlet yapısında bütüncül bir yenilik yapma amacıyla, III. Selim ve II. Mahmut gibi ıslahatçı (yenilikçi) olarak bilinen Osmanlı padişahları tarafından yeni bir ordu ve eğitim modeli geliştirmek için girişimlerde bulunulmuştur. Ancak bu yöndeki gelişmeler, Kabakçı Mustafa İsyanı ve benzer tutucu gruplar tarafından geliştirilen karşı çıkışlar nedeniyle engellenmiştir. Sonuç olarak bu yöndeki çabalar, kurumsallaşma açısından yeterli ölçüde başarı gösterememesine karşın düşünsel olarak yeni bir dönemin temelini oluşturmuştur. Nitekim 1839 tarihli Tanzimat Fermanında; devlet yönetimi için

gerekli insan gücü yetiştirmek amacıyla, geçici bir kurul olarak da olsa bir eğitim örgütü kurulmasının gereğine işaret edilmiş ve 1845 yılında kurulan bu örgüt, 1857 yılında günümüzdeki Milli Eğitim Bakanlığı'nın temel taşı olan "Maarif-i Umumiye Nezareti" olarak yaşama geçirilmiştir. Ayrıca; sivil ve askeri okullarda, etnik ayrım gözetilmeksizin tüm gençlerin eğitime eşit olarak erişim hakkının verildiği, 1856 tarihli "Islahat Fermanı" da bu dönemde yayımlanmıştır. Öte yandan 1862 ve 1863 tarihlerinde çıkarılan nizamnamelerde, eğitimde cinsiyet ayrımcılığının yapılmayacağı belirtilmiş ve eğitimin erdemli bir uğraş olduğuna vurgu yapılmıştır. Aynı dönemlerde 1869 yılında çıkarılan "Maarif-i Umumiye Nizamnamesi (Genel Eğitim Tüzüğü)" sayesinde, eğitim hizmetleri tüm boyutlarıyla düzenli bir duruma getirilmiştir. Tüzüğe göre; 6-10 yaş arası kız çocukları ile 7-11 yaş arası erkek çocuklar sibyan (ilkokul) mekteplerine gitmek zorundadır. Mahalle ve köylerde ilkokul, ev olan yerleşim bölgelerinde Rüştîye (ortaokul) ve İdadî (ortaöğretim), daha gelişmiş bölgelerde ise Sultani (Lise), dönemin başkent olan İstanbul'da da Darülfünun (üniversite ve yüksekokullar) açılmıştır. İlkokulların giderleri halk tarafından, ortaokulların giderleri ise lise eğitim bütçesinden karşılanmıştır. Liseler paralı olmakla birlikte yoksul öğrencilerden ve üstün başarılı olanlardan ücret alınmamış, bu kapsamda liseler belli ölçülerde devlet tarafından verilen ücretlerle desteklenmesinin yanında, üniversiteler ise paralı olmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı, 1953).

Eğitimin tarihsel süreci içerisinde, temel haklardan birisi olabilmesine ilişkin yasal sürecin çok önemli bir yeri vardır. Bu bağlamda; 1876 tarihli ilk yazılı anayasa olan Kanuni Esasi'de eğitim, klasik insan hakları kapsamında negatif statüde yer almıştır. Negatif statü, kısaca bu hak kapsamında olan özgürlükler için devlete karışmama, gölge etmeme ve müdahalede bulunmama yönünde negatif tutum ve görevler yükler. Ancak eğitim özgürlüğü kapsamında değerlendirilen eğitim hakkı, Teşkilatı Esasiye Kanunu'nun 15. maddesinde yer almasına karşın 1908 yılında kabul edilen Kanuni Esasi'ye kadar uygulanamamıştır (Kepenekci ve Taşkın, 2017). Ancak 1913 yılında kabul edilen Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkati ile (İlköğretim Geçici Kanunu) ilköğretim zorunlu ve parasız olarak kabul edilmiştir (Akyüz, 2021). Cumhuriyet dönemine gelindiğinde ise; 1924 yılında kabul edilen Anayasa ile birlikte yeni devletin ve toplumun gereksinim ve beklentilerine yönelik bazı düzenlemeler yapılmıştır. Bu kapsamda; öğretim serbestliği, genellik, ilköğretimin zorunluluğu ve parasızlığı gibi ilkler benimsenmiş ve aynı Anayasanın 87. maddesiyle birlikte devlete ait ilköğretim okulları parasız duruma getirilerek kadın ve erkek tüm yurttaşların ilköğretimden geçmesi zorunlu tutulmuştur.

Ulusal Metinlerde Eğitim Hakkının Yasal Dayanakları

Akyüz’e (1981) göre, eğitim devletin yurttaşlarına sunması gereken bir hak olarak değil, devletin müdahalesi olmadan ulaşılabilecek bir özgürlük alanı olarak ele alınmıştır. Anayasal metinler açısından ilk olarak 1961 Anayasasının, 21. ve 50. maddelerinde eğitim, bir insan hakkı olarak belirlenmiş ve “Halkın öğrenim ve eğitim gereksinimlerini sağlamak devletin başta gelen ödevlerinden biridir”, hükmü yer almıştır. Ayrıca eğitimin, sosyal bir hak olarak devlet okullarında parasız olduğu ve her yurttaş için ilköğretim zorunluluğu olduğu da hükme bağlanmıştır. Ancak yukarıda anılan 50. maddede “Devlete yüklenen eğitim hizmetlerinin karşılanması, kamu maliyesinin yeterliliği ile sınırlıdır” ifadesi de yer almaktadır. Altunya’ya (2003) göre, 1961 Anayasası ile eğitim kapsam, anlam ve felsefi açıdan bir insan hakkı olarak oldukça güçlü bir şekilde temellendirilmiştir. Özetle bu anayasa ile birlikte eğitim ve öğretim hakkı, özgürlük ve sosyal hak kavramları kapsamında çağdaş toplumun gereksinimlerine uygun bir içerik kazanmıştır. Bu bağlamda 1961 yılında yürürlüğe giren 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ve 1973 tarihli 1739 sayılı Türk Milli Eğitim Temel Kanunu, en önemli hukuksal metinlerdir. 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nun 2. maddesinde ilköğretimin eğitim çağındaki tüm çocuklar için zorunlu ve parasız olduğu belirtilmektedir.

Günümüzde yürürlükte olan 1982 Anayasası’nın özellikle “Eğitim ve öğrenme hakkı ve ödevi” başlıklı 42. maddesinde eğitim, sosyal bir hak olarak tanımlanmaktadır. Anayasa, eğitim hizmetlerinin düzenlenmesi-yürütülmesi görevlerini devlete vermektedir. Ayrıca 10, 13, 24, 27, 62, 130 ve 131. maddelerinde, devlete eğitim hakkını ve özgürlüğünü sağlamaya yönelik bir dizi görev yüklemektedir (Kepenekci ve Taşkın, 2017). 1982 Anayasası’nın eğitim hakkını düzenleyen 42. maddesinde söz konusu yükümlülükler şöyle belirtilmektedir:

Kimse, eğitim hakkından yoksun bırakılmaz; ilköğretim kız ve erkek tüm yurttaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır. Devlet maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilere, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacıyla burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar, özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için gerekli önlemleri alır.

Kuşkusuz eğitim hakkının kullanılabilmesi için bireylerin yeterli sosyal ve ekonomik koşullara sahip olması gereklidir. Bu nedenle, anayasa başta fırsat ve olanak eşitliği olmak üzere, genellik ilkesi gereği eğitim hakkının sağlanması için devlete birçok görev yüklemiştir. Ayrıca Anayasanın 42. maddesinde ilköğretimin mali yükünün devlet

tarafından üstlenilmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır. 1739 sayılı Türk Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ise özellikle eğitim hakkı; fırsat ve olanak eşitliği, karma eğitim, genellik ve eşitlik, süreklilik, laiklik, okul aile işbirliği ve her yerde eğitim ilkeleri bağlamında ayrıntılı bir şekilde tanımlanmıştır. Aynı Kanun'un 2. maddesinde eğitim hakkı temel eğitim kurumlarında ve sonraki eğitim kurumlarında vatandaşlar eğitimden ilgi istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanabileceğini vurgulamaktadır. Fırsat ve olanak eşitliğini düzenleyen 8. maddesinde ise "Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve olanak eşitliği sağlanır, maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilere en yüksek eğitim düzeyine kadar öğrenim görmeleri için devlet gerekli önlemleri alır." hükmü yer almaktadır.

Günümüzde zorunlu eğitimin süresine ilişkin düzenlemeler yapılmaya devam edilmiş ve önce 1991 yılında 1778 sayılı Kanun ile 5 yıl olarak düzenlenen zorunlu eğitim 1997 yılında çıkarılan 4306 sayılı Kanun ile kesintisiz olmak şartıyla 8 yıla çıkarılmış, daha sonra ise halen geçerli olan ve 2012 yılında çıkartılan kanunla bu süre 4+4+4 olacak şekilde 12 yıla çıkarılarak ortaöğretim de zorunlu eğitim kapsamına alınmıştır. Ancak bu zorunlu eğitim düzenlemelerinin yapıldığı yasal metinlerde, eğitim hakkı ve içeriği gibi ilkelere ilişkin farklı bir perspektif geliştirmemiş, yalnızca zorunlu eğitimin süresinin uzatılmasıyla ilgili düzenlemelerle yetinilmiştir. Bu nedenle özellikle 4+4+4 olarak bilinen düzenleme; hem dayandığı ilkeler açısından, hem de zorunlu eğitim perspektifi kapsamında, içerik açısından eğitim sisteminde yapısal sorunlara neden olmuştur. Çünkü zorunlu ve temel öğrenimin tüm yurttaşlara eşit şekilde kazandırılması yönündeki çabalar sekteye uğratarak ilköğretim düzeyinde gözlenen eğitime erişim başta olmak üzere eğitim hakkı kavramı içinde yer alan tüm süreçlerde yapısal iyileştirmeler yapılmadan bu kademedeki sorunlar ortaöğretime taşınmış, böylece 8 yıllık zorunlu eğitim kapsamında gözüken fırsat ve olanak eşitsizliklerine yenileri eklenmiştir. Üstelik yeterli öğretmen, fiziki altyapı ve mali kaynaklar gibi bileşenlerde gerekli hazırlıklar yapılmadan başlatılan 12 yıllık zorunlu eğitim, yükseköğretime geçişte fırsat ve olanak eşitsizliğini de arttırmıştır.

Diğer yandan 1960'lı yıllarda başlatılan planlı kalkınma döneminde özellikle Altıncı Kalkınma Planı'nda; bilgi toplumu yaratma hedefine yönelik tanımlamaların yanı sıra, üretken insan yetiştirme gereksinimine vurgu yapılmasına ve son kalkınma planı olan On Birinci Kalkınma Planında (2019-2023) tüm bireyler için kapsayıcı ve nitelikli eğitime duyulan gereksinim belirtilmesine karşın nitelikli eğitime duyulan gereksinim ve kademeler arasında geçiş sürecinde yaşanan sorunların devam ettiği görülmektedir.

Benzer durum Milli Eğitim Şûraları için de geçerlidir. Nitekim Mayıs 2017 tarihinde toplanan 19. Milli Eğitim Şûrası'nda; kademeler arasında geçiş sorunu, ana gündem maddelerinden biri olmuş ve kademeler arası geçiş oranlarının istikrarsız olduğu, özellikle uygulanan yöntem ve politikaların eğitim istemini artırmakla birlikte sürecin kalkınma plan hedefleriyle ve gelişen toplumsal talep ve beklentileriyle uyumlu olmadığı belirtilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2014). 7 Şubat 2007'de yayınlanan “Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi” adlı belgede de kademeler arası geçiş önemli konu başlıklarından birisi olmuş ve bu durum şöyle anlatılmıştır (Yükseköğretim Kurulu, 2007).

Türkiye’de sosyal ve ekonomik eşitsizliklerin çok yüksek olduğu bilinmektedir. ÖSS, öğrencinin yeteneğini ve bilgisini nesnel olarak ölçen bir sınavdır. Kuşkusuz böyle bir sınavdan, bu eşitsizlikleri gidermesini beklemek doğru değildir. Ancak bu saptama, sınav sonuçlarının öğrencilerin Yükseköğretim Kurumlarına yerleştirilmesinde belirleyici rol oynadığı ve bu eşitsizliklerin sürdürülmesine katkıda bulunduğu gerçeğini göz ardı etmenin gerekçesi olmamalıdır.

Ayrıca yükseköğretimde kapasite yetersizliğine değinilerek kontenjanın artırılması yönünde önerilere yer verilen belgede, yükseköğretime geçişte ortaöğretimin temel amaçlarıyla yoğrulmamış bir mezun profilinden söz edilmektedir. Sınav sisteminin adaylarının ruh sağlıklarını olumsuz yönde etkilediğine değinilen belgede, sınavın kazananlar kadar kazanamayanların da yaşamlarını etkilediği, adayların sınav sonuçlarına göre bir programa yerleşememe kaygıları nedeniyle istemedikleri programları tercih etme baskısı yaşadıklarına işaret edilmektedir (Yükseköğretim Kurulu, 2007).

Sonuç olarak yükseköğretime geçiş sürecinde; okul türleri ve bölgesel farklılıklara ek olarak, sosyoekonomik ve sosyokültürel eşitsizliklerden kaynaklanan etmenlere değinilmekle birlikte söz konusu sorunların çözümü yönünde bilimsel bir yaklaşım geliştirilememiştir. Nitekim 2014 yılına gelindiğinde, 2007 yılında hazırlanan strateji belgesinde yer alan başlıklardan sadece kontenjan artırma istemi gerçekleşebilmiştir. Bu durum “Büyüme, Kalite, Uluslararasılaşma; Türkiye Yükseköğretimi İçin Bir Yol Haritası” raporunda; Türkiye’nin 1980 yılında %6 olan yükseköğretim brüt okullaşma oranının, 2014’te %80’e ulaştırılması öngörülmüştür. Ancak bu hızlı niceliksel artış, nitelik konusunda ciddi kayıplara neden olmuştur. Özetle, hızla artan üniversite sayıları ve kontenjan oranları, yükseköğretimde brüt okullaşma oranını da artırmıştır. Ne var ki bu sayısal gelişme, kademeler arasında geçiş sürecinde gözlenen fırsat ve olanak eşitsizliğini de artırmıştır (Çetinsaya, 2014).

Türkiye’de gözlenen bu fırsat ve olanak eşitsizliğine çözüm getirmek amacıyla hazırlanan “2023 Eğitim Vizyon Belgesi”nde ise kademeler arası geçiş sorunu farklı başlıklar altında yer almaktadır. Örneğin; temel eğitim başlığı altında, okullar arasında başarı farkları azaltılmasına ve okulların niteliğinin artırılmasına değinilirken, okulların finansmanı başlığı altında ise Milli Eğitim Bakanlığı’nın ilgili Bakanlıklarla işbirliği yaparak okulların finansman kaynak kapasitelerinin artırılması, mesleki ve teknik eğitim kurumlarının altyapı ve donatım gereksinimlerinin karşılanabilmesinde döner sermaye gelirlerinin yeni bir modele kavuşturulması ve hayırsever bağışlarının etkili yönetilmesi gibi öneriler yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2019).

Özellikle, okul gelirlerinin öğrenci başına düşen miktarı ve okulların gelir kaynakları ile miktarları gibi değişkenlerin, öğrenciler arasında ciddi bir ayrışmaya yol açtığı ve bu durumun öğrencilerin farklı okullara gitmek için maddi olanaklarına bağlı olarak eğitim fırsatlarındaki eşitsizliği artırması nedeniyle okulların finansman kaynak kapasitelerinin artırılması konusundaki önerilerin uygulanması önemlidir.

Uluslararası Metinlerde Eğitim Hakkının Yasal Dayanakları

Uluslararası metinlerde eğitim hakkına yönelik en kayda değer belge, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’dir. 10 Aralık 1948 tarihli Birleşmiş Milletler (BM) Genel Kurulu’nda kabul edilmiş olan bu bildirmede; insan hakları ve demokrasi bağlamında, BM’ye üye tüm devletler için geçerli temel ilke ve kavramlara vurgu yapılmaktadır. 30 maddeden oluşan bildirge, 1215 yılında yayınlanan Magna Carta Bildirgesi’nden itibaren yayımlanmış en önemli hukuki metindir. Bu bildirgenin en önemli getirilerinden biri de; 2. Dünya Savaşı’nın olumsuz ve yıkıcı etkilerini azaltmaya yönelik olarak insanların eşitliğine vurgu yapılmış olmasıdır. Bildirgenin giriş bölümünde, insanlık ailesinin tüm üyelerinin doğal olarak eşit olduğuna vurgu yapılmaktadır. Bu kapsamda, özgürlük, adalet, eşitlik ve barış temeline insan hakları bilinci yerleştirilmektedir. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’nin 1. maddesinde bu metnin anlam ve önemi “Bütün insanlar özgür, onur ve haklar bakımından eşit doğarlar. Akıl ve vicdanla donatılmışlardır, birbirlerine kardeşlik anlayışıyla davranmalıdırlar.” şeklinde vurgulanmakta iken 2. maddesinde ise “Herkesin ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasal ya da başka türden kanaatler, ulusal ya da toplumsal köken, mülkiyet, doğuş ya da başka türden statü gibi herhangi bir ayırım gözetilmeksizin bildirmede belirtilen tüm hak ve özgürlüklere sahip olduğu” ifadesi yer

almaktadır. Aynı bildirgenin 26. maddesinde de doğrudan eğitim hak ve özgürlüklerine yönelik olarak şu ifadeler bulunmaktadır:

1. Herkesin eğitim hakkı vardır. İlköğretim zorunlu ve parasızdır. Mesleki ve teknik eğitim herkese açıktır. Yükseköğrenim, yeteneğine göre herkese eşit olarak sunulur.
2. Eğitim, insan kişiliğinin ve onurunun tam geliştirilmesine, insan haklarına ve temel özgürlüklere saygı temelinde güçlendirmeye dönük olmalıdır. Eğitim, tüm uluslar, halklar, ırklar ve dinsel gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu geliştirmelidir. Ayrıca bu çabalar, BM'nin barışı koruma yolundaki etkinliklerini güçlendirmelidir.
3. Ebeveynler, çocuklarına verilecek eğitimi seçmede öncelikli hak sahibidirler (Ankara Üniversitesi, 2023).

Bu ilkelere göre devletler; tüm zorunlu eğitim çağı çocuklarına güvenli ve uygun altyapı koşullarını sağlayarak yetkin öğretmenler aracılığıyla zorunlu, parasız ve nitelikli eğitim hizmeti sunmakla yükümlüdürler. Ekonomik, sosyal ya da fiziksel açıdan eğitime erişimi engelleyen etmenleri gidermek ve bu kapsamda tüm ayrıcalıkları, hukuksal ve yönetsel düzenlemelerle kaldırmakla yükümlüdürler. Ayrıca devletler eğitimi, toplumun değişen gereksinim ve beklentilerine farklı sosyal ve kültürel özelliklere yanıt verecek biçimde yapılandırmalıdır. Bu ilke, aynı zamanda eğitimin içerik ve yöntem açısından öğretmen ve aileler tarafından kabul edilebilir nitelikte olmasını da içermektedir (Kepenekci ve Taşkın, 2017).

BM'nin İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'ni yayınlaması, moral değerlerin ve sosyal dayanışma bilincinin gelişmesi yönünde uluslararası düzeyde etkili olmuştur. Bu kapsamda kayda değer ilk girişim, 1924 yılında kabul edilmiş olan Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi'dir. Bu bildirgeyi imzalayan devletler tarafından, çocuk haklarını ve çocukların refahını gözeteceklerine ve onların sosyal gelişimine rehberlik edeceklerine yönelik taahhütlerde bulunmuşlardır. Ancak bu bildirgenin, sınırlı sayıda devlet tarafından imzalanması ve bağlayıcı hükümler içermemesi nedeniyle etki alanı da sınırlı olmuştur. Oysa 20 Kasım 1959 tarihinde BM Genel Kurulu'nda kabul edilmiş olan Çocuk Hakları Bildirgesi ise daha önemli ve etkili bir bildirgedir. Akyüz'e (2018) göre çocuk haklarını güvence altına alan bu bildirge, hukuksal açıdan önemli bir boşluğu doldurmuştur. Ancak uygulanması sürecinde, bağlayıcı ve zorlayıcı hükümler bulunmadığı için bu bildirge de beklenen etkiyi yaratamamasına karşın doğrudan çocukların hak ve özgürlüklerine, onların bedensel ve zihinsel gelişme ve tam ergenliğe

ulaşma özgürlüğüne vurgu yapan bu bildirge önemli bir düşünsel dönüşüme yol açmıştır. Son olarak 20 Kasım 1989’da Türkiye’nin de içinde bulunduğu 43 ülke, BM Genel Kurulu’nda Çocuk Hakları Sözleşmesini (ÇHS) kabul etmiştir. İlerleyen zaman içinde 196 ülkenin kabul çocuk ettiği sözleşme, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’nin felsefesine atıfta bulunarak, çocukların doğuştan varlıklarına özgü bulunan onurlu yaşama haklarına, ayrıca birlikte eşit ve devredilemez haklara sahip olduklarına işaret etmiştir. Kepenekci ve Taşkın’a (2017) göre söz konusu metin, çocukların eğitim haklarını güvence altına alan en başarılı uluslararası metindir. Nitekim 28. maddenin içeriğinde; taraf devletlere ilköğretimi tüm çocuklar için zorunlu ve parasız duruma getirme ile yükseköğretimi herkese yetenekleri ölçüsünde açık duruma getirme gibi yükümlölükler içermektedir. Bu kapsamda meslek seçiminde rehberlik hizmetlerinin önemine ve özellikle eğitim hakkının fırsat ve olanak eşitliği sağlanarak gerçekleştirilmesine özel olarak vurgu yapılmaktadır. Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin 29. maddesi ise; çocuk odaklı, çocuk dostu bir eğitim anlayışına dönük olarak doğrudan çocuğun söz hakkı bulunan öğrenme yaşantılarına işaret etmektedir. Özellikle bu madde kapsamında çocuğa temel yaşam becerileri ile insan haklarına ve onuruna saygı duyma bilinci kazandıran eğitim sistemine duyulan gereksinime vurgu yapılmaktadır (Kepenekci ve Taşkın, 2017). Ayrıca bu bildirge gereği; çocuk bir insan olarak özgüven, özsaygı, öz yeterlik bilinci kazanarak, insan olmasından kaynaklanan tüm hak ve özgürlöklere sahiptir ve taraf devletler, ulusal değerler ve toplumsal kabullerin herhangi bir ayrımcılık, saygısızlık ve insan hakları ihlaline yol açmaması, evrensel ölçekte özgür, eşit ve hoşgörölü bir dünya kültürünün geliştirilmesi yönünde sorumluluk taşımaktadır (Dávila ve Naya, 2007; Praneviciene ve Puraite, 2010).

Uluslararası yasal metinlerde eğitim hakkına ilişkin Avrupa’da yapılan çalışmalar incelendiğinde; Avrupa Konseyi’ne üye olan devletler tarafından, 4 Kasım 1950 tarihinde İtalya’nın Roma kentinde imzalanan ancak 3 Eylül 1953 tarihinde yürürlöğe girebilen “Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi”nin ayrıntılarına bakmak yararlı olacaktır. 10 Mart 1954 tarihinde Türkiye’nin de kabul ettiği bu sözleşme, esasen İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’nin temel kavram ve ilkelerine dayanmaktadır. Ayrıca sosyal ve kültürel değişmelere bağlı olarak bir dizi protokolle sürekli güncellenen metin, Mayıs 2015 tarihinde 16 ek protokolden oluşmaktadır. Dünyada barışı, eşitliği, adaleti sağlama ve geliştirme amacına dönük ilkeler içeren metinde, özellikle eğitim hakkına yapılan vurgu dikkat çekicidir. 1954 yılından başlayarak geliştirilen bir dizi ek protokolle zenginleşen metnin özellikle Ek 2’sinde yer alan protokolde, eğitim hakkının yanında eğitim

özgürlüğüne dikkat çeken “*Hiç kimse eğitim hakkından yoksun bırakılamaz*” hükmü özel bir önem taşımaktadır. Avrupa ülkelerinin bu yaklaşımı, insan haklarının korunması ve geliştirilmesinde zorunlu eğitimin ve eğitim hakkının esas alınması anlayışı üzerine temellenmektedir. Öte yandan BM’nin kuruluşunu izleyen yıllarda, dünya ölçeğinde yaşanan demokrasi ve insan hakları yönündeki arayışlar, uluslararası ölçekte yeni yapıların kurulmasına yol açmıştır. Aslında 2. Dünya Savaşı yıllarında yaşanan sosyokültürel ve sosyopolitik çatışmalar, uluslararası toplumda işbirliği ve eşgüdüm yönündeki çabaları güçlendirmiştir. Doğal olarak barış, eşitlik, adalet ve özgürlük temaları çerçevesinde sürdürülen bu çabalar doğrudan eğitim politika ve programlarına dönük duruma gelmiştir. Bu yöndeki gelişmeler 1946 yılında “Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO)” ve aynı yıl içinde “Birleşmiş Milletler Çocuklara Acil Yardım Fonu (UNICEF)” gibi fonların kurulmasına yol açmıştır. UNESCO genel olarak başta okur-yazarlık olmak üzere tüm üye ülkelerde, eğitimin geliştirilmesine katkı sunmak ve özellikle temel ve teknik eğitimde görev alacak öğretmenleri yetiştiren programlara destek olmak gibi amaçlara dönük bir örgüttür. UNICEF ise, çocuk haklarının tanıtım ve savunma çalışmalarını yapmak, çocukların temel yaşamsal gereksinimlerinin karşılanmasına katkı sağlamak ve potansiyellerinin eksiksiz biçimde gerçekleştirilmesi için fırsatlar sunmak amacıyla kurulmuştur.

Sonuç olarak Türkiye’nin de üyesi olduğu UNESCO ve UNICEF gibi uluslararası örgütler ve bunların da temel aldığı uluslararası sözleşme ve bildirgelerin tümü; tüm taraf devletlerde genel olarak toplumsal bilinci artırma, özel olarak da insan ve çocuk hakları bağlamında eğitim politikalarına yeni bir yapı ve çerçeve kazandırma amacına dönüktür. Türkiye’nin söz konusu uluslararası örgütlere üye olması ve bu sözleşmelere taraf olması dünyadaki gelişmeleri izlemek ve uyum sağlamak yönünden katkılar getirerek özellikle eğitimin temel bir hak ve özgürlük olarak tanınması konusunda sosyal gelişimi destekleyici bir işleve ve öneme sahip olmuştur. Ancak tüm bu girişimlerde ve ulusal ve uluslararası mevzuata göre nitelikli eğitime erişim, evrensel bir hak olarak tanımlanmasına karşın bu haktan halen tüm toplumsal kesimlerin eşit ve adil biçimde yararlanamadıkları görülmektedir. Bu bağlamda 1990 tarihinde UNESCO tarafından düzenlenen “Herkes İçin Eğitim Konferansı”nda eğitim sistemlerinin her öğreneni kapsaması ilkesinden hareketle “*Kapsayıcı Eğitim*” anlayışı geliştirmiştir. 1994 yılında ise daha önce ÇHS kapsamında geliştirilen özel eğitimin güçlendirilmesi ve eşitlenmesi teması yerine, bütünleştirilmiş eğitim ortamlarının kapsayıcılığı teması öne çıkarılmıştır. Buna karşın, BM’ye üye devletler arasında eğitimin bütünleştiriciliği ve kapsayıcılığı

açısından yapısal farklılıklar ve eşitsizlikler bulunmaktadır. Özetle, kalkınma planlarında, ulusal ve uluslararası metinlerinde, eğitimin ilke ve hedefleri açısından geniş bir uzlaşma olduğu görülmektedir. Bununla birlikte tüm bu çabaların uygulamada beklenen sonuçları verdiğini savunmak güçtür. Bu amaçla insanların yaşama ve olaylara bakış açılarını açık ya da örtük olarak biçimlendiren zihinsel kurgularına değinmek yararlı olacaktır. Çünkü yerleşik düşünce kalıpları, belli toplumsal kesimlerin beklentileri, yaşama ilişkin kabul ve varsayımları ile insana ilişkin değer ve anlam arayışlarının karmaşık bir sentezidir. Bu görüşler farklı kuramsal bakış açıları altında toplanabilir. Aynı zamanda geleneksel düşünce yapısı içinde yer alan ve özel mülkiyet duygusunu doğal yaşamın gereği sayan “İnsan Sermayesi Kuramı”, bu bakış açısının belirgin bir örneğidir.

Eğitim Ekonomisi Alanında Kuramsal Yaklaşımlar

Kuramsal yaklaşımlar kapsamında; eğitim bilimlerinde kabul görmüş farklı kuramlar ve bu kuramları savunan veya eleştiren bilim insanlarının görüşleri ele alınarak yapılan çalışmaya temel olmaları amaçlanmıştır. Bu bağlamda farklı kuramsal yaklaşımlar arasında yer alan ve kuyruk hipotezi ve eleme hipotezi ile nadir kaynaklar, bireysel yatırımlar ve işletme faaliyetlerine odaklanmış olan İnsan Sermayesi Kuramı incelenmiştir. Ayrıca insanı, bir nesne olarak algılayan, eleştirel eğitim yaklaşımı ise insanı yaşamın öznesi olarak tanımlayan İnsan Sermayesi Kuramı; bu yaklaşımların felsefi temelleri de sosyolojik arka planından gelmektedir. Bu bağlamda İnsan Sermayesi Kuramı, Kuyruk Hipotezi, Eleme Hipotezi ve Eleştirel Eğitim Kavram ve İlkelerinin ayrıntıları bu başlığın devamında incelenmiştir.

İnsan Sermayesi Kuramı, Kuyruk Hipotezi ve Eleme Hipotezi

İnsan Sermayesi Kuramı eğitimi, öncelikle bir yatırım aracı olarak ve üretim ilişkilerinin bir girdisi olarak kabul etmektedir. Bu nedenle iş gücü piyasasının doğası gereği; yatırım araçlarına sahip olanlar ve üretim sürecinde emek piyasasında yer alan bireylerin iş görme yetenekleri olmak üzere iki ana kategoriye ayrılmaktadır. Mevcut piyasa koşullarında toplumsal ve bireysel yarar üretme durumunda olan kişilerin yapması gereken tek şey eğitim yoluyla kendi potansiyellerini geliştirmek ve bu yolla daha çok gelire ve daha yüksek statüye erişmektir.

Woodhall'a (1995) göre; eğitime ayrılan yatırımlar, birey ve toplum için kârlıdır dolayısıyla eğitim, ekonomik büyüme ve milli gelirin artmasında belirleyicidir. Bu kapsamda devletin yapması gereken, eğitim için gerekli sosyal koşulları oluşturmak ve piyasanın özgürce işlemlerini denetlemektir. Öğretim programı (müfredat) içeriklerinin belirlenmesi ve kazandırılması bağlamında yasal ve teknik düzenlemeler yaparak eğitimin planlanması görevi, devlete ait bir sorumluluktur. Ancak insanın kendini sosyal, psikolojik, entelektüel ve politik açıdan geliştirerek, yetenek, ilgi ve hedefleri yönünde potansiyelini gerçekleştirmesi ise bireyin görevidir. Doğal olarak bireyin, varlığını özgür seçimleri yoluyla tam bir bütünlük ve özgürlük içinde geliştirmesi piyasa koşullarıyla örtüşmeyecektir. Buna göre yapılması gereken, bireyin insan gücü piyasasında kendi yeteneklerini geliştirerek kişisel durumuna en uygun pozisyonda istihdam edilmesini sağlamak olmalıdır. Bu nedenle eğitim, sadece mekanik ve teknik bir işlem olarak algılanmakta, eğitimde nitelik sorunu ise sermayenin gücüne katkı oranıyla değerlendirilmektedir. *“Herkes piyasadan emeğinin ve yeteneğinin karşılığını alır.”* anlayışına dayanan bu yaklaşım, bugün hüküm süren neo-liberal politikaların düşünsel temellerini oluşturur.

Schultz'a göre insan sermayesi beş ana kategori altında toplanmaktadır. Bunlar; kişilerin dayanıklılığı ve direnci veya başka bir anlatımla kişinin sağlıklı yaşaması için yapılan harcamalar, yaygın eğitim ortamlarında iş gücünün niteliğini artırmaya dönük hizmet içi eğitim harcamaları, temel eğitimden başlayarak yükseköğretimle tamamlanan örgün eğitim, bireyin kişisel bilgi ve becerilerini geliştirmek için gösterdiği çabalar ile son olarak ailelerin değişen ve gelişen istihdam olanaklarından yararlanmak amacıyla yaptığı göçlerdir (Schultz, 1961). Özetle Schultz'a göre, insanın bireysel ve özgün varoluşuyla ilgilenmemiştir denilebilir. Çünkü ona göre kişi, tüm çabasını bireysel getirisini artırma yönünde göstermelidir. Çünkü bu arada bireyin artan üretkenliği ve verimliliği sonucunda, milli gelir artışı ve bunun sonucu olarak da ekonomik kalkınma gerçekleşecektir. Bu arada alt gelir gruplarının daha az kazanç elde etmeleri ya da ulusal gelirden daha az pay almaları, yetersiz insan sermayesine sahip olmalarıyla ilişkilidir. Şu halde nitelikli ya da niteliksiz bir insanın ekonomiye sağlamış olduğu katkı, onun sermayeye sağladığı katkıya bağlıdır.

Bu bağlamda eğitimin ekonomiye etkisi, sosyal ve ekonomik kalkınmaya katkısı kapsamında değerlendirilmelidir. Çünkü makroekonomik açıdan eğitime yapılan yatırımlar ulusal geliri ve toplumsal gönenci artıran etmenlerdir. Japonya, ABD ve İngiltere gibi gelişmiş ülkeler, gelişmemiş ve gelişmekte olan ülkelerin aksine, daha erken

dönemlerden başlayarak insan sermayesine yatırım yaptıkları için kalkınmışlardır. Buna göre; mikro ekonomik göstergeler açısından bireyin kendi eğitime yaptığı harcamalar onun bireysel gelirini artırdığı gibi, toplamda bu tür bireylerden oluşan bir toplumda ulusal gelirin artması da doğaldır. J. Mincer, G. Becker, G. Psacharopolos ve B. R. Chiswick gibi kuramcılar tarafından, bireysel getiri oranı yöntemini dikkate alarak, eğitim ve bireysel gelir durumu arasındaki ilişkiyi çözümlemeye yönelik kendi adlarını taşıyan bir dizi model geliştirilmiştir. Söz konusu modellerde farklı parametrelerden oluşan bir dizi değişken indeks formatında belirtilmektedir. Örneğin, Mincer Modelinde, eğitimin kişisel getirisi tahmin edilmeye çalışılırken, eğitim maliyetlerinin okulların kamu finansmanını kapsamayı ilkesi gözetilmektedir. Buna göre özel kazanç fonksiyonu aşağıdaki formülle belirtilmiştir (Tunç, 1998).

$$Y_t = E_0 + \sum_{j=0}^{t-1} r_j C_j - C_t$$

Bu fonksiyonda; Y_t , gözlenen kazançları, r getiri oranını ve C_t ise t dönemindeki yatırımları simgelemektedir. Katkı oranları genellikle, yatırım dönemleri ve şekillerine göre kişiler açısından farklılıklar göstermektedir. Ancak bu tür fonksiyonların denklemler ya da logaritmik ifadelerle anlatılması, sorunun özünden ve bağlamından koparılması şeklinde de görülebilmektedir. Nitekim yukarıda örnek olarak verilen Mincer Modelinde; kişiye ait sosyoekonomik değişkenlere yer verilmemesi ve kamu finansman boyutunun göz ardı edilmesi, bu mekanik anlayışın göstergesidir. Başka bir anlatımla, kişinin eğitime yapacağı yatırıma göre sermaye piyasasından kâr elde edeceği varsayımı, toplumsal eşitliği ve sosyal adaleti dışlayan bir yaklaşımdır. Çünkü kişinin gelirine göre eğitim harcaması yapması, eğitim hakkı ve özellikle nitelikli eğitime erişim hakkı gibi ilkeler açısından sakıncalıdır. Burada öncelikle sınırlılığı olan grupların, kamu finansmanının adil dağıtımı yoluyla pozitif ayrımcılık ilkesi gereği korunması beklenir. Eğitimin farklı düzeyleri dikkate alındığında; katkı oranı, uluslararası ölçekteki maliyetler ve kazançlar arasında karşılaştırma yapmak, Psacharopolos Modeli gibi yukarıda değinilen modelde de insanın içinde bulunduğu sosyoekonomik koşullardan bağımsız olarak algılanmaktadır. Özetle maliyetleri genellikle sola, kazançları sağa alarak kurulan bu yapay eşitlik formülasyonları, insan sermayesi kuramının doğasını ve felsefesini yansıtmaktadır (Tunç, 1998).

Kuyruk Hipotezi

Bunlardan Kuyruk Hipotezi yaklaşımına göre; piyasadaki işler için kuyruğun en önündeki kişiler en kolay, en sonundaki kişiler ise en zor yetiştirilebilen insanlardır. Dolayısıyla işe eleman alınırken, yetiştirme maliyetini en alt düzeyde tutmak gerekir. Çünkü verimlilik, insanların değil işlerin özelliğidir. Şu halde yetiştirilebilir çalışanlar için daha az harcama yapılacağına göre, kuyruğun başında onlar yer alır. Sonuçta istihdam sistemi, başka bir anlatımla, sıralı (hiyerarşik) düzen, daha kolay ve ucuz yetiştirilebilenden daha zor yetiştirilebilene doğru bireyin niteliklerine göre sıraya dizilirler.

Eleme Hipotezi

Eleme Hipotezine göre, eğitim yalnızca önceden var olan yeteneklerin ortaya çıkmasına kaynaklık eder. Başka bir anlatımla eğitim, yalnızca bilgi, beceri ve deneyimler kazandırmak yoluyla verimliliği etkilemektedir. Eğitim aynı zamanda yeteneklerine göre sisteme eleman almakta, mezun etmekte ya da elemektedir. Bu amaçla eğitimin diploma, sertifika gibi yollarla belgelendirilmesi, piyasa için özel bir önem taşımaktadır. Kişinin piyasada nasıl istihdam edileceği konusu ise, örtük öğretim programıyla (müfredatla) ilişkilidir. Buna göre bazı pozisyonlar için uyumlu, disiplinli ve emir alabilen bireyler tercih edilirken, yönetici pozisyonları için ise özsaygı, kararlılık, çok yönlülük ve önderlik gibi özellikler tercih edilebilmektedir. Özetle diploma gibi belgeler, işveren tarafından işe alınacak bireyler için sadece bir referans niteliği taşımaktadır. Sonuçta işe uygun kişileri seçmek, hizmet içinde yetiştirme maliyetini düşüreceği için yararlıdır. Bu bakış açısına göre, Kuyruk Hipotezinde olduğu gibi eğitimin asıl işlevi, işgücü piyasasının gereksindiği insan gücünü yetiştirmektir.

Bölünmüş İşgücü Piyasası

Bölünmüş İşgücü Piyasası Yaklaşımı; piyasaları kapsam, nitelik ve işlevleri açısından iki ana kategoriye ayırma anlayışına dayanmaktadır. Birincil piyasalar, yüksek nitelikli ürünler üreten nitelikli insan gücünün çalıştığı piyasalar iken ikincil piyasalar ise görece olarak daha düşük eğitim düzeylerine sahip bireylerin ve dolayısıyla görece olarak

daha düşük teknolojilerin kullanıldığı piyasalardır. Bu bakış açısı aynı zamanda işgücü piyasalarının gerçekte türdeş (homojen) ve bütünlüklü olmayan bir yapıya sahip olduğu anlayışına dayanmaktadır. Buna göre tüm alt piyasalar kendi iç işleyişleri, yapıları ve çalışma mekanizmaları yoluyla çalışırken, iş gücünü bu piyasalarda yer aldığı konumlara göre sınıflar ve şekillendirir. Sonuç olarak Kuyruk Hipotezi, Eleme Hipotezi ya da Bölünmüş İş Gücü Piyasası Yaklaşımı, hepsi temelde insan sermayesi kuramının bakış açısını yansıtmaktadır.

Esasen mantıkçı pozitivistin temel varsayımlarını yansıtan İnsan Sermayesi Kuramı; Comte tarafından benimsenmiş olan, doğa bilimi yasalarının toplumsal yaşam içinde geçerli olduğu anlayıştan temellenmiştir. Buna göre evrende her şey; mekaniktir, neden-sonuç ilişkileri doğrusaldır, değişimler niceliksel ve birikimlidir, her türden bilim nesnesi sayısallaştırılabilir ve ölçülebilir kabuller üzerinden üretilen pozitif iktisat yöntemibilimine (metodolojisine) dayanmaktadır. Dolayısıyla eğitim ve ekonomi ilişkilerini de bu kavramsal çerçevede değerlendirmek gerekir. Nitekim Friedman “Pozitif İktisat Metodolojisi” adlı eserinde, Keynes’in devletçi politikalarını eleştirerek, reel ekonominin her türlü etik ilkedden ve normatif yargıdan bağımsız olması gerektiği görüşünü savunmaktadır. Keynes olması gerekenlerle meşgulken, Friedman olanla ilgilenmenin, yaşamın olağan akışına daha uygun olduğu görüşündedir. Özetle Friedman’a göre, eğitim iktisadı genel iktisat yasalarına bağlı olarak özneler arası, canlı, insancıl ve sosyal ilişkiler yoluyla değil nesneler arası ilişkiler olarak incelenmelidir (Friedman, 1953). İktisat tarihi açısından ise Adam Smith’in “Ulusların Zenginliği” adlı eserinden ve John Stuart Mill gibi liberal düşünürlerin görüşlerinden köken alan İnsan Sermayesi Kuramı, devletin ekonomide serbest pazar koşulları sağlamakla yükümlü olduğu tezi üzerine kuruludur. Sonuç olarak ekonomide en yüksek (maksimum) üretim ve sınırsız kâr için geçerli olan her şey eğitim için de geçerli olmalıdır.

Eleştirel Eğitim

Eleştirel eğitim; genel olarak yeni bir yaşam ve dünya düzeni arayışını yansıtan insancıl görüşlerin bir sentezidir. Esasen üretim araçları üzerinde, özel mülkiyet düzenine karşı çıkarak toplumsal mülkiyet anlayışını benimseyen bu akım, yaşamı özneler arası adil ve eşit bir iletişim düzleminde kavramsallaştırmaktadır. Her düşünce akımında olduğu gibi tarihsel kökleri ve felsefi temelleri farklı anlayış ve öğretilerden beslense de,

ana ilkesi Marks'ın sosyal sınıf görüşüdür. Marks'a göre altyapı araçlarını elinde tutan sosyal sınıflar, sosyo-politik yapıyı sürdürmek amacıyla eğitim, hukuk vb. üst yapı kurumlarıyla düzeni korumayı amaçlar. Yirminci yüzyılın başında Weber, aşırı akılcılaştırma, ölçünleşme (standartlaşma) ve tek biçimcilik, dünyanın büyüsunü kaçırmıştır derken, bir anlamda Marks'ın dünya anlayışına gönderme yapmaktadır (Aydın, 2015). Weber "Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhu" adlı eserinde, insanın doğası gereği kâr odaklı bencil bir yapıya sahip olduğu ve dolayısıyla serbest piyasa ekonomisi anlayışının, bu yapıya uygun düştüğü görüşünü savunur. Marks'ın sosyal sınıf kuramına karşılık, sosyal statü kavramını geliştirerek mevcut sosyal yapının iyileştirilebileceği görüşünü ileri sürmüştür. Başka bir anlatımla Weber, anamalcı düzenin radikal bir değişimle değil, ancak aşamalı olarak sosyal reformlarla ve hukuksal düzenlemelerle geliştirilebileceğini savunmaktadır (Weber, 2019). Aslında Weber'in; insanın doğası gereği kâr odaklı ve bencil bir yapıya sahip olması anlayışı, serbest piyasa ekonomisi anlayışının bu doğaya uygun düştüğü şeklinde yorumlanan görüşleri eğitim hakkı açısından düşünüldüğünde, okulların kâr amacıyla işletilmesi ve öğrencilere eşit bir eğitim fırsatı sunulmaması anlamına gelebileceği değerlendirilmiştir.

Diğer yandan, yararcılık olarak bilinen ve insanlar arasındaki eşitsizliği doğal kabul eden görüşlerden beslenen İnsan Sermayesi Kuramına; adalet, eşitlik ve özgürlük temaları üzerinden en insancıl eleştirilerden biri de Rawls'dan gelmiştir. Rawls'a (2018) göre özgürlük, sadece daha fazla özgürlük adına kısıtlanabilir. İnsan emeğinin verimlilik ilkesi gereği sömürülmesine karşı demokratik eşitlik anlayışını savunur. Ona göre liberal eşitlik, doğal özgürlük gibi kavramların temelinde, mevcut ekonomik yapıyı koruma anlayışı bulunmaktadır. Dolayısıyla malların üretimi ve dağıtımını düzenini, sosyal yaşamda yanıltıcı bir adalet duygusu yaratarak sürdürmek eşitlik ilkesine uygun düşmez. Çünkü bu süreçte izlenen aldatıcı eşitlik ve verimlilik ilkeleri, birinin durumunu kötüleştirmeden, bir başkasının durumunu iyileştiremez. Rawls'a göre, bu bağlamda en önemli ilke, demokratik eşitliği sembolize eden Fark İlkesidir. Fark İlkesine göre, en sınırlığı olan grupların durumunu iyileştiren politikalar tüm toplumsal yaşamı iyileştirir. Dolayısıyla sosyal politikalar, doğal özgürlük ve liberal eşitlik gibi azınlık açısından çoğunluğun beklenti ve isteklerini dışlayan bir anlayışla değil, kardeşlik hukukuna göre yapılandırılmalıdır (Rawls, 2018). Esasen en sınırlığı olan grupların lehine yapılan her düzenleme, avantajlı grupların çıkarlarını da destekler. Bu noktada Kant'ın Doğal Hukuk ve Ödev Ahlakı kavramlarına vurgu yapan Rawls'a (2018) göre en temel doğal ödev, adalettir. Yaşam, doğada gözlenen adaletsiz dağılıma göre değil, bir tür karşılıklı

sözleşme yoluyla kardeşlik, eşitlik ve adalet ilkeleriyle yeniden düzenlenmelidir. Çünkü bireyler, tek tek durumlarını iyileştiremezler. Bunları adalet ve eşitlik duygularıyla beslenen birincil değerler sağlar. Bu nedenle bu birincil değerler, kalıcılık, genellik ve açıklık ilkelerine göre yapılandırılmalıdır. Burada açıklık ilkesi, tüm bilgilerin ve hizmetlerin kamuya açık olması ve tüm kesimler tarafından benimsenmesi anlamında kullanılmaktadır. Özetle Rawls'a göre toplumsal yaşam, şanslı doğanları ödüllendirirken, diğerlerini kaderine terk eden bir yapıda olamaz. Sonuç olarak başlangıçta aldığımız pay, eşitsizlik üzerine kurulursa eşitsizlikler artar, belki tüm eşitsizlikleri ortadan kaldıracak düzeyde bir başarı elde edilemez, ancak herkesin kamu hizmetinden adil ve eşit pay alma hakkı vardır. Bu noktada en önemli mekanizma eğitimidir. Dolayısıyla devletin yapması gereken ilk iş, eğitimi her bireye eşit olarak sunmaktır. Fırsat eşitliği ilkesi ilgi yetenek ve potansiyel açıdan aynı düzeyde olan herkesin, aynı olanaklara ulaşma hakkını sağlar. Bugün toplumsal koşullarda sağlanacak adalet gelecek kuşaklar için de öğretici olacaktır. Böylece benzer yeteneklere sahip her kişinin yaşam beklentileri de benzer olacak ve bu yaklaşım toplumsal adalet ve dayanışma duygularıyla beslenen kardeşlik hukukunu güçlendirecektir. Sonuç olarak Rawls'ın görüşleri toplumsal yaşamı hukuk ve eğitim yoluyla daha insancıl ve adil bir yapıya dönüştürme anlayışına dayanmaktadır (Rawls, 2018). Başka bir anlatımla bu yaklaşım, demokratik ve insancıl bir felsefi bakış açısını yansıtmaktadır. Ancak, temelde adaletsizlik üzerine kurulu bir yaşamın sorunları sadece kamu hizmetlerinde eşitlik sağlanarak bir ölçüde çözülebilir. Bu noktada eleştirel eğitimin gerçek temsilcileri özel mülkiyet düzenini ve dolayısıyla kamu hizmetlerinin eşitliği ilkesinin ihlaline daha radikal itirazlar yöneltmektedirler.

Aksoy (2001) tarafından ise eğitim hizmetinin bir insan hakkı olarak kabul edildiği ve devletlerin bu hakkı sağlama sorumluluğunu yüklendiği belirtilmektedir. Ancak devletlerin farklı kabullere sahip olmaları nedeniyle, eğitim nasıl olacağı, hangi içeriklere sahip olacağı, amacının ne olacağı ve hangi finansman yöntemleriyle sağlayacağına ilişkin kabullerin oluşması için uluslararası anlaşmalar yoluyla katılımlı kararlar alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Aksoy'un bu düşünceleri, toplumsal ve ekonomik açıdan sınırlı olan grupların eğitim olanaklarına erişimlerinin kısıtlanması sonucu ortaya çıkan eşitsizliklerin giderilmesi ve toplumsal adaletin sağlanması açısından önemlidir. Eleştirel eğitim, eğitimde olanak eşitliğinin yanı sıra toplumsal adaletin sağlanmasını da amaçlar ve eğitim sisteminin bu amaca uygun şekilde yapılandırılması gerektiğini vurgular. Eleştirel eğitim, temelde önyargılardan uzak nesnel bir sorgulama bilinciyle yaşamı tüm bileşenleri bağlamında irdelemek ve bu doğrultuda yeni bir dünya

ve yaşam tasarımı üzerine kuruludur. Bu bağlamda sorunları sosyolojik, ideolojik, ekonomik, felsefi, politik ve etik yönleriyle bir tüm olarak sorgulamayı esas alır. İnsanın tüm yönleriyle tam olarak gelişmesini hedef alan eleştirel eğitim, bu nedenle özgürlükçü eğitim olarak da nitelendirilmektedir. Bu noktada davranışların, duyguların ve düşüncelerin kökenlerini araştırmak, bu bakış açısına göre sadece bir ilke ya da yöntem sorunu değil, kapsamlı ve derin bir düşünme sistematiğidir. Özetle bu yaklaşım, demokratik ve insancıl bir felsefi bakış açısını yansıtmaktadır.

Demokrasi, insan hakları, sosyal adalet, fırsat ve olanak eşitliği, eğitim hakkı, toplumsal cinsiyet eşitliği ve gelir dağılımı adaleti gibi birçok kavramı yerleşik algı ve değerlendirmelerin ötesinde nesnel bir bakış açısıyla sorgulamayı öneren eleştirel eğitim, özellikle günümüzde özel bir önem kazanmıştır. Gerçekte bireyler; eğitim süreci de dahil olmak üzere, yaşamın tüm süreçlerinde içinde yaşadığımız toplumsal yapının, değer ve anlayışlarını yansıtan bir kültürleme mekanizması içinde eğitilirler. Doğal olarak bireyler, bilgiyi yeniden ve özgün biçimde inşa etmeyi değil, bunun yerine kendilerine yüklenen yapılandırılmış öğretiler yoluyla kültürlenirler. Oysa üretilen bilgi, gerçekte var olan dünya düzenine egemen olan kesimlerin şekillendirdiği politik bilgidir. Gramsci'ye (1997) göre bu bilgi, sadece yönetenlerin seçkin insani varlık, diğerlerinin öteki olduğu bir sosyal yapıyı destekler. Bu yüzden bu hegemonik yapı, temelde ezilen sınıfların izniyle güç kazanan baskın sınıfların egemenliğidir ki, bu süreçte eğitim rıza üretimi yoluyla düzeni besler. Rıza üretimi, kısaca yaşamda tüm olan bitenlerin normal karşılanması, olması gerekenler hakkında bir bilincin ve duyarlılığın gelişmesine izin verilmemesi, anlamındadır. Şu halde rıza üretimi aynı zamanda zor, tahakküm ve hegemonya ile yan yana bulunmaktadır. Ancak hegemonya, örtük ve içkin bir dil ile yaşamın içine öyle yerleştirilmiştir ki, kişi kendine uygulanan baskı ve zorlamaları göremez. Çünkü hegemonya etik, hukuksal, ideolojik ve politik düzenlemeler yaparak kendisine meşruiyet kazandırır. Bu haliyle hegemonya, kapalı bir kas sistemine benzer. Burjuva sınıfı kendini, tüm toplumun ekonomik ve kültür düzeyini özümsemesiyle, yeniden oluşturabilen, devamlı hareket durumunda bir organizma şeklinde varlığını hissettirir. Böylece devletin işlevini belirler, devlet eğitici olur (Dural, 2012). Kısaca hegemonya, bir sistemi onu destekleyen sosyal ilişkiler oluşturarak zihinlere işlenen değerlerden, uygulamalardan (pratiklerden), anlamlardan, alışkanlıklardan oluşan bir repertuardır. Doğal olarak bir toplumda, egemen olan kültürel hegemonya sadece üretim araçlarının sınıfsal konumunu değiştirmekle sağlanamaz. Siyasal hegemonya ise, kültürel hegemonya kavramı üzerinde yükselir. Ancak bu ilişki, rıza üretimi ve zora dayalı

stratejilerle eşit oranda desteklendiğinde, tahakküm gizli bir el tarafından yönetildiği için görünmez. Sivil toplumun bu hegemonik yapıya karşı, eşitlikçi ve dayanışmacı bir kültürel atmosfer yaratarak kendi yaşam alanını koruması gerekir. Esasen hegemonya yaşamın tümüne hükmeden ve duygularımıza, beklentilerimize, seçimlerimize ve enerjimize yön veren karmaşık bir kavramdır. Kişi kendini kuşatan bu tahakküm modelini kavramakta zorlanır. Başka bir anlatımla, sınırlı seçenekler ve engellemelerle beslenen bu tahakküm modeli, kişide bir özgürlük yanılsaması oluşturur. Böylece, seçimlerinde özgür olduğunu düşünen bireylerden oluşan toplumlarda, yaşamın her yönünü kuşatan bir mutluluk ve gerçeklik yanılsaması da oluşur. Dolayısıyla eğitimden beklenen, bu kültürel hegemonyayı yıkarak daha insancıl ve demokratik bir sosyal yaşamın tüm bileşenleriyle yeniden inşa edilmesidir.

Eleştirel yaklaşımın önemli bir temsilcisi olan Althusser'e (2014) göre ise; tüketim toplumu popüler kültür anlayışı üzerine kuruludur. Gramsci'nin hegemonya kavramından da etkilenen Althusser, devleti bir ideolojik aygıt olarak kavramsallaştırmıştır. Bu ideolojik duruş; neyin doğru, neyin yanlış, kimin güzel, kimin çirkin olduğunu belirtmekle kalmadığı gibi kimin haklı, kimin haksız olduğunu da belirlemektedir. Bu yaklaşımda devletin ideolojik aygıtları; dinsel kurumlar, devlet okulları, aile, hukuk, siyasal kültür ve sanat kurumları gibi bileşenlerden oluşur. Devlet aygıtı, bazen zor olsa da genellikle ideolojik koşullandırmalar ve yaptırımlar yoluyla işletilir. Üretim ilişkilerini yeniden oluşturmak, emek piyasasını şekillendirmek, yerleşik değer ve tutumları düzenli olarak ideolojik aygıtlar kanalıyla şıngılamak devletin işleyiş biçimleridir. Örneğin devlet tarafından bireyler; siyasal aygıtıyla devletin siyasal ideolojisinin özümsemesine, eğitim aygıtıyla sosyo-kültürel beğeni kalıplarının benimsenmesine, haberleşme aygıtı ise basın radyo televizyon vb. iletişim araçlarıyla günlük milliyetçilik ve liberalizm iletileri ile süslenmiş moral değerlerle beslenmesine çalışılır. Özetle bu yolla birey, yaşama ve kendine yabancılaşarak toplumsal yapının bir dışlisi durumuna gelir (Althusser, 2014). Buna göre insan, bir toplumsal değerler sistemi içinde kültürel koşullanmalarla kuşatılmış olarak yaşar. Eğitim, yaşamın bir kurgudan ibaret olduğunu, dolayısıyla insana farklı yaşam biçimleri olabileceğini düşündürerek onu uyandıran sistemin adıdır. Adorno'ya göre eleştirel eğitim ise aynı zamanda bireyleri eleştirenleri de kapsayacak şekilde tahakküm uygulamalarına ve ideolojilere bağlayan etkili kuşatmaları da içerecek biçimde yapılmalıdır. Daha geniş bir demokrasinin parçası olarak topluluk, halk ve kamu yararı söylemini aşabilmek için egemen güçlere ve gücün araçlarına (enstrümanlarına) yönelmelidir (Grioux, 2008). Özgürlük ve özerklik

duyguları karşılıklı dayanışma bilinci içinde bireyin kendi varlığını ve biricikliğini hayal etmesine bağlıdır. Eleştirel eğitimin önemli kuramcılarında biri de Paulo Freire’dir ve “Ezilenlerin Pedagojisi” adlı eserinde, gerçek eğitimin insanı özgürleştireceği görüşünü savunur. Freire’ye (2016) göre, klasik eğitim anlayışı statükoyu koruyan ve düşüncüyü körelten bir perspektife dayanmaktadır. Oysa yaşamın kendisine bakıldığında, varoluşun bir özgürlük uygulaması (pratiği) olduğu görülür. Seçilmiş bazı bilgilerin, bankacı eğitim modeliyle kişilere şırınga edilmesi yerine sorunu tanımlayıcı ve çözümcü bir eğitim modeli benimsenmelidir. Öğretmen-öğrenci ilişkisi bir tahakküm ve itaat ilişkisi değil, özneler arası eşit ve adil bir iletişim örüntüsü içinde yaşanmalıdır. Öğrenci, dünyayı durağan bir yapı içinde kalıplaşmış öğretiler şeklinde değil, bireysel algı ve değerlendirme bilincini geliştirecek katılımcı bir ortamda yaşayarak öğrenmelidir. Freire’ye göre insan, kendini ve dünyayı dönüştürecek bir güce sahiptir ve yaşamını özgür bir varlık olarak geliştirmekle yükümlüdür. Bu nedenle birey, içinde yaşadığı yapay gerçekliğin dayatmalarına ve itaati içselleştirmesine yönelik her tür koşullanmaya karşı direnmelidir. Bu noktada, düşünce praksis bütünlüğü sağlandığında, edilgen konumda kendine sunulan sınırları aşar. Toplumsal yaşamın ve dolayısıyla eğitimin temel amacı, yaşamı insancıllaştırmaktır. Yaratma ve kurma özgürlüğü, hayret etme, şaşırma ve göze alabilme özgürlüğünü de içerir. Ezilenlerin; sessizlik kültüründen çıkarak kendi vicdanlarının sesini dinlemeye başlamaları ve böylece açlığın ve yoksulluğun kendi kusurları ya da tanrının bir cezası olarak değil, toplumsal adaletsizliklerden kaynaklandığını görmeleri sağlanmalıdır. Öğrencileri yatırım nesneleri, öğretmenleri yatırımcı olarak gören bankacı eğitim modeli, yaratıcılık ve üretkenlikten yoksundur. Ezen ve ezilen ayrımını ortadan kaldıran her düşünsel gelişim ve her eylem, bireyleri ve kitleleri daha da özgürleştirir. Özgürlük bir mit veya bir hayal olmadığı gibi yaşamın içinde insan tarafından keşfedilmeyi bekleyen insanlık onurunun ve özgün var oluşun anlatımıdır (Freire, 2016). Benzer bir bakış açısıyla Apple ve Beane’ye (2011) göre de eğitimin demokratikleşmesi, okulun demokratikleşmesiyle bağlantılıdır. Öğrencilere, olabildiğince geniş bir öğrenme hakkı ve katılım hakkı sunmak gerekir. Grioux gibi eğitimin kamusal bir girişim olduğunu ve dolayısıyla okulların kamusal alanlar olduğunu savunan Apple, kamusal alanın aşındırılmasına karşı demokratik politika alanının genişletilmesini önermektedir (Apple ve Beane, 2011).

Eleştirel eğitim konusunda Fransız sosyolog Pierre Bourdieu ise 20. yüzyılda neoliberal anlayışlara karşı duruşuyla öne çıkan bir düşünür olarak; geleneksel Marksist anlayışta olduğu gibi sosyal sınıf olgusunun, salt üretim araçları üzerindeki mülkiyet

üzerinden okunamayacağını iddia etmektedir. Sınıf olgusu; ekonomik, sosyal, kültürel ve psikolojik bir dizi bileşenin bir işlevi (fonksiyonu) olarak algılanmalıdır. Özel mülkiyet anlayışıyla başlayan tabakalaşma ve sıradizinsel (hijerarşik) yapı, tarihsel olarak ortaya çıkan insanlar arası eşitsizliğin ve adaletsizliğin açık bir göstergesi olarak algılanmalıdır. Ancak uzun bir süredir devam eden sosyal sınıf farklılaşmaları, hiçbir zaman 20. yüzyıl kapitalist toplumlarında gözlemlendiği gibi belirgin olmamıştır. Bourdieu'ya (1992) göre; sosyal bilimci toplumsal olguları incelerken teknisyen kimliğiyle hareket etmeli ve bu süreçte değer yargılarından, siyasal doktrinlerden vb. kısıtlayıcı tutumlardan uzak durmalıdır. Çünkü sosyal gerçeklik üzerinde, araştırmacının zihninde daha önceden oluşmuş kalıp yargılar ve bakış açıları onun gerçeği görmesini engeller. Başka bir anlatımla, kurgulanmış bir zihinsel yapıyla araştırma yapmak, araştırmacıyı aradığını bulma sonucuna götürebilir. Gerçekte araştırmacı, ona dayatılanı değil içinde bulunan sorunsalı çözümlemeye odaklanarak özgün sonuçlar çıkarabilmelidir (Bourdieu, 2018). Bu noktada Bourdieu'nun kilit kavramı Habitus'tur. Habitus, belli bir sosyal sınıfa özgü belirgin yapının içselleştirilmesi anlamındadır. Diğer bir deyişle sosyal yaşam; farklı sosyal yapı ve grupların kendi yaşam anlayışlarını yansıtan bir dizi değer algı ve ritüellerin oyunlaştırdıkları bir alandır. Habitus, kişiyi kuşatan ve davranışlarına kılavuzluk eden bir referans çerçevesidir. Bu nedenle kişi herhangi bir durumda neler yapacağını bilir ancak bu davranışları neden gösterdiğine ilişkin bir içgörüsü yoktur. Bu durum, tıpkı bir orkestra şefinin orkestrayı yönetirken gösterdiği otomatikleşmiş davranış örüntüsünü anımsatır. Habitus; aktarılabilir, öğrenilebilir ve grup üyelerince benimsenen öylesine güçlü alışkanlıkları içerir ki, orkestra şefi olmaksızın da orkestranın tüm enstrümanları kendilerinden beklenen görevleri otomatikleşmiş bir zihinsel kurguyla kendiliğinden gerçekleştirirler. Buna göre sosyal eşitsizliklerin yeniden üretilmesi olgusu, Habitus'un görülmeyen işlevlerinden biridir. Habitus, beğeni algısına göre bedenleştirilen bir dizi davranış örüntüsünü de belirtir. Örneğin alt sosyoekonomik sınıflardan gelen bireyler, araçsal beden algıları gereği, kas güçlendirmeyi benimseyen spor dallarına yönelirler. Orta sınıf, uzun ve dingin bir yaşam felsefesi gereği jimnastik gibi sporlara, üst sosyal sınıflar ise prestijli gruplara özgü tenis, golf gibi spor dallarına yönelme eğilimindedirler. Bu bağlamda kişinin belli bir sosyal alana katılımını belirleyen kural ve beklentiler onun yaşantılarına ve tercihlerine de yön verir. Bu sosyal ağlar, aynı zamanda onların çıkar ve beklentilerini de karşılayan birer sosyal sermaye alanlarıdır. Sosyal sermaye, özünde Habitus'un başka bir türevi olarak, bireyin içinde bulunduğu aile, okul ve toplumsal çevre tarafından ona yüklenen algı ve değerlendirmelerdir. O halde

içinde bulunulan sosyal sınıfın algısına göre tahakküm davranışı nasıl doğal kabul ediliyorsa, itaat davranışı da aynı dinamiklerin etkisiyle kabul görmektedir. Sosyal sermaye, sadece satın alma gücü değil, sosyal çevrenin getirdiği bir tür eğitim, giyim kuşam ve dil alışkanlıkları gibi davranışları da farklılaştıran bir arka planlardır. Özetle habitus, insanın miras aldığı davranış haritalarına benzetilebilir. Sosyal sermaye ise, bu davranış haritalarını şekillendiren sosyal ağlar, ilişkiler, alışkanlıklar ve ritüellerden oluşur. Sembolik sosyal sermaye veya politik, dinsel ya da eğitsel görünümeler altında karşımıza çıkabilir. Bu süreçlerin ortak özelliği, gücün açıkça görünmesi yerine, simgesel bazı görüntülerle yansıtılmasıdır (Bourdieu, 1990, 1992).

Bourdieu, habitus ve sosyal sermaye kavramlarına ek olarak onları tamamlayan ve bütünleştiren bir kavram olarak Alan Kuramını geliştirmiştir. Bu kurama göre tüm sosyal alanlar, önceden belirlenmiş sosyal kurallara göre veya her biri kendi kurallarına ve koşullarına göre hareket ederler. Böylece herkes, bulunduğu bağlamda güç oyunları oynayarak tekel kurma ve iktidar olma şansını zorlar. Örneğin akademik dünyada ya da iş dünyasında, gücü ele geçirme bir ölçüde önceden belirlenmiş kurallar doğrultusunda yaşanır. Ancak egemen olanlar, bir süre sonra kendi koltuklarına yerleşerek sınırlılığı olanları, merkezin dışına itmeye eğilimlidirler. Grup içinde iktidar mücadelesi verenler ise, var olan durumu değiştirmek için direnirken, yeni değer ve ilkeleri öne çıkarma gereksinimi duyarlar. Fakat gücü elinde tutanlara göre, var olan durum ideal durumdur ve değişim gerekiyorsa onu da kendileri uygun gördükleri zamanlarda ve uygun gördükleri yöntemlerle yaparlar. Örneğin, eğitim alanında kimin ne kadar eğitim alacağı, eğitimin öncelikleri, eğitim ortamlarının nitelik yönünden dağılımı, eğitim finansmanı ve benzer değişkenler bir dizi sosyal politikaya göre farklılaşabilir. Kısaca, alanlar koruma, izleme ve mücadele sarmalında işlerken, aynı sosyal bağlamda, farklı grupların oyunları karşılıklı olarak devam eder. Fakat her koşulda egemenler ve ezilenler vardır. Birbirlerine eşitsizlikleri meşru gösterme çabalarını gizleyerek üstünlük kurmaya çalışırlar (Bourdieu, 1990; Palabıyık, 2011). Bu bağlamda Bourdieu'nun habitus sosyal sermaye, alan ve simgesel şiddet gibi temel kavramları, aslında karşılıklı bir etkileşim örüntüsü içinde değerlendirilmelidir. Buna göre baskın grup merkezde yer alırken, çevrede olanlar ellerinde bulunan ekonomik, sosyal, dinsel, politik vb. güçlerle mücadeleyi sürdürür. Ancak alana her giren baskı grubu, alanın belirli bir özelliğini hesaba katmak zorundadır. Bu başat etmen, bazen sosyal adaletsizliğin ve eşitsizliğin simgesel şiddet yoluyla maskelenmesi sonucu, zorla benimsenen bir eğitim yöntemi olarak da karşımıza çıkabilir. Örneğin, varlıklı kesimlerin yoksul kesimlere hayırsever görünme ve bu yolla

yardımlarda bulunarak prestij satın alma çabaları, bu yönde bir arayışın anlatımıdır. Böylece varlıklı kesimlere minnet duyulması sağlanarak, hem sosyal sınıflar arası farkın gerçek nedenlerinin maskelenmesi, hem de bu yolla devşirilen itibar yoluyla var olan yapının meşruiyeti güvence altına alınır. Öte yandan, kişinin kendine yapılan haksızlıkları ve şiddeti hoş görmesi için de uygun bir kültürel sermaye kalıtı yaratılır (Bourdieu, 2015). Örneğin, Ali sınıfta en düşük puanı alan öğrenciyken, en yüksek puanı alan Ayşe'den daha fazla saygınlığa sahip olamayacağını bilir. Böylece sınıfta her öğrencinin eşit söz hakkına ve ağırlığa sahip olamayacakları konusunda örtük bir ittifak sağlanmış olur. Buna göre öğretmen, sınıfta Ayşe'ye Ali'den daha çok söz hakkı veriyor ve dolayısıyla onu daha fazla güdülüyorsa, bu durum olağan karşılanmalıdır. Çünkü Ali daha az başarılıysa, başarılı olan arkadaşının öğretmeni tarafından daha çok benimsenmesini normal karşılamalıdır. Burada, açıkça yanlı bir öğretmen tutumu nedeniyle Ali'ye uygulanan simgesel şiddet, bir tür tahakküm yoluyla meşrulaştırılarak eşitsizlikler yeniden üretilmektedir. Gerçekte daha büyük toplumsal bağlamlarda yaşanan ve sınırlığı olan gruplar aleyhine sonuçlanan merkezi sınavlar olgusu içinde, benzer dinamikler işlemektedir. Böylece koşulları eşit olmayan eğitim ortamlarından gelen öğrencilerin, süresi ve soru sayısı eşitlenen merkezi sınavlar yoluyla seçilip elenmesi de eşit ve adil olarak kabul edilmektedir. Burada karşılaşılan eşitsizlikler, seçme-eleme anlayışına dayanan sistemin hem nedenleri hem de sonuçlarıdır. Başka bir anlatımla eğitim sistemi, eğitimin niteliği açısından daha önce ortaöğretim kurumları aşamasında seçtiği öğrencilerle, ellediği öğrencileri tekrar yarıştırmakta ve ortaya çıkan sonucun, öğrenciler arasındaki farktan kaynaklandığını göstermek istemektedir. Oysa sorun, habitus ve sosyal sermaye kavramlarının işaret ettiği özelliklerin, okullara yansımından kaynaklanmaktadır. Ancak burada ilginç olan, birey bazında Ali'nin yaşadığı simgesel şiddetin, bu kez daha geniş gruplar tarafından meşru ve doğal kabul edilmesidir. Gerçekte Bourdieu'nun, kavramları yeterince temellendirilmiş ve yetkin bir biçimde tanımlanmış kavramlar olarak algılanmasalar da, sosyolojik olarak güçlü ve çok boyutlu temalardır. Özellikle sosyal sermaye ve habitus kavramlarıyla eğitimde ortaya çıkan eşitsizliklerin, hâkim grupların etkisiyle nasıl yeniden üretildiği, ayrıca izleyen grupların da kültürel koşullama yoluyla bu durumu örtük biçimde nasıl içselleştirdiklerini görmek düşündürücü ve ilginçtir.

Sonuçta eğitimin, tam da bu noktada bir uyanış ve bilinçli farkındalık yaratarak yaşama yeni bir içerik kazandırması beklenmekteyken eğitim sistemi, seçme-eleme anlayışına dayanarak öğrenciler arasındaki farkları göstermeye çalışmaktadır. Eğitim

sistemi, bu sorunları çözmek yerine meşrulaştırarak yeniden üretmesinin ve bireysel olarak yaşanan simgesel şiddetin geniş gruplar tarafından meşru karşılanması sonucunu doğurmaktadır. Ayrıca Aksoy'a (2012) göre, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeylerinde yetersiz okullaşma, toplumsal kesimler, bölgeler ve cinsiyetler arasında eşitsizlik, eğitimin ticarileşmesi, eğitim içeriği ve yöntemlerinin öğrencilerin özgürleşme ve özneleşmeleri hedefini ihmal etmesi ile insanlaşma sürecine katkısındaki sınırlamalar, Türkiye'deki eğitim sisteminin sorunları arasında yer almaktadır. Eğitim hakkının tarihsel bir kazanım olduğunu ve bu kazanımın kamusal ve demokratik niteliği düşünüldüğünde, eğitim sisteminin öğrencilerin öznelliklerine ve toplumun gereksinimlerine uygun şekilde eşit, adil, bütüncül, nitelikli ve bilimsel bir yapılanmayla sürdürülmesi önemli görülmektedir.

İlgili Araştırmalar

Eğitime ilişkin tarihsel süreç ve eğitim hakkı üzerine ulusal ve uluslararası yasal metinler ile bu konudaki kuramsal yaklaşımlara değinildikten sonra çalışmanın konusuna temel oluşturan alanyazın incelenmiş ve bu çalışmaya en fazla katkı sağlayanlar belirlenmiştir. Yapılan tüm alanyazın taramaları sonucunda, özetlenen araştırmalar ulusal ve uluslararası çalışmalar olarak sınıflandırılarak tarihsel sıraya göre açıklanmıştır.

Bu bağlamda ulusal alanyazında yer alan araştırmalardan tarihsel sırayla ilk olarak Özsoy (2002) tarafından; fırsat ve olanak eşitliği bağlamında yükseköğretim politikalarının araştırıldığı “Yükseköğretimde Hakkaniyet ve Eşitlik Sorunsalı: Türkiye'deki Finansal Yapıyla İlgili Bir Çözümleme” adlı araştırma incelenmiştir. Çalışma kapsamında; yükseköğretimde gözlenen eşitsizlik olgusuna ilişkin veriler, anket ve yarı yapılandırılmış görüşme teknikleri aracılığıyla toplanmış, yükseköğretim öğrencilerinin sosyolojik ve biyografik özellikleri belirlenmiş ve kümeler arası karşılaştırmalar yapmak amacıyla parametrik olmayan kay-kare bağımsızlık testi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; yükseköğretim öğrencilerinin aileleri arasında yüksek gelir grubunda yer alanlarla, düşük gelir grubunda yer alanlar arasında 2-3 katlık bir farkın olduğu anlaşılmaktadır. Diğer yandan söz konusu gelir grupları arasında; 5 kattan fazla bir gelir farklılığı bulunduğu ve bu durumun yükseköğretime geçişte önemli bir eşitsizlik yarattığı belirtilmektedir (Özsoy, 2002). Ayrıca üniversite öğrencilerinin, %93'ünün giriş sınavları için harcama yaptığı ve bu harcama oranlarının alt ve üst gelir

grupları arasında belirgin ölçüde farklılaştığı görülmüştür. Ailelerin gelir durumunun, yükseköğretime geçişte olduğu gibi okula devam etme ve fakülte ve program seçme süreçlerinde de etkili olduğu da ilave bulgular olarak ortaya konmuştur.

Konuya ilişkin Dündar (2010) tarafından yapılan “Eğitimde Fırsatların Eşitliği ve Post-Moderndeki Dönüşümü: Türkiye Örneği” adlı araştırmada ise, genel olarak eğitime sürecinde oluşan eşitlik sorununu irdelenmektedir. Bu soruna ilişkin olarak, eğitime erişim olanaklarının eşitlikçi bir yaklaşımla düzenlenip düzenlenmediği ve post-modern dönemde bu durumun toplumsal yaşama nasıl yansıdığı araştırılmıştır. Doküman analizi yöntemiyle, eğitimde fırsat ve olanak eşitliğini ele alan politika belgeleri ve raporlar çözümlenmiş ve elde edilen sonuçlara göre, gerek bölgeler arasında, gerekse aynı bölge içindeki okulların olanakları ve okullaşma oranları arasında ciddi farklılıklar bulunduğu saptanmıştır. Çalışma kapsamında incelenen bilimsel raporlara göre; sınav başarısı ile eğitime erişim ve eğitimin niteliği gibi sorunlarının öne çıktığı, özellikle üniversiteye giriş sisteminin temelde bir eğitime erişim sorunu olarak algılandığı belirtilmiştir (Dündar, 2010). Ayrıca özel eğitim harcamalarının eğitimdeki eşitsizlikleri pekiştirdiği, özellikle yükseköğretime geçişte söz konusu harcamaların arttığı ve bu durumun gelir dağılımıyla ilgili olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Bu bulgulara ek olarak eğitim piyasasında özel harcama kapasitesi ve oranları, okul öncesi eğitim için de önemli bir etmen olmakla birlikte bu durum ortaöğretim düzeyinde daha belirgin olduğu vurgulanmaktadır. Sonuç olarak Türkiye’deki eğitim sisteminin, sosyoekonomik eşitsizlikleri güçlendirdiği ve bu durumun uygulanmakta olan liberal politikaların bir yansıması olduğu yargısına ulaşılmıştır.

Tabak (2017) tarafından yapılan ve “Türkiye’de Eğitimde Fırsat ve Olanak Eşitliği ve Geliştirilmesine İlişkin Politika Önerileri” adlı araştırmada; 12 yıllık zorunlu eğitim uygulamaları kapsamında, Milli Eğitim Bakanlığı bütçe verileriyle, PISA 2012 ve 2015 sonuçları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. İlişkisel tarama modeliyle yapılan araştırmada; Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı tarafından yayımlanan personel giderleri, sosyal güvenlik kurumu devlet prim giderleri, mal ve hizmet alım giderleri, cari transferler ve sermaye gider değişkenleri ile PISA verileriyle anne ve babaların eğitim durumları, evde bulunan eğitim olanakları ve öğrencilerin cinsiyeti arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Düzey 1’e göre PISA 2012 verileri için 12 bölgeyi temsilen 57 ildeki 170 okulda öğrenim gören 4.848 öğrenci, PISA 2015 için ise 61 ildeki 187 okulda öğrenim gören 5.895 öğrenci örneklem olarak alınmıştır (Tabak, 2017). Yıllar içindeki eğitim düzeylerine göre oluşan farklılıkları bulmak için Kruskal-Wallis H ve

farklılıklar varsa saptanması için Mann-Whitney U testleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; Milli Eğitim Bakanlığı eğitim bütçesinin yıllara göre ve öğretim düzeyleri arasında dengesiz bir dağılım gösterdiği bulunmuştur. Örneğin 2014-2015 öğretim yılında okul öncesi ve ilköğretim, 2015-2016 öğretim yılında ise ortaöğretim düzeylerinde sermaye giderlerinde azalışlar gözlemlenmiştir. Elde edilen verilerle PISA sınav sonuçları arasında ilişkiler incelendiğinde; bölgesel başarı farklılıklarını azaltan daha dengeli sosyal politikaların geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda özellikle Milli Eğitim Bakanlığı bütçe kalemlerinin, eğitimde fırsat ve olanak eşitliğini destekleyecek bir anlayışla yapılandırılması ve bu amaçla özellikle sınırlı olan gruplar lehine düzenlemeler içermesi gerektiğine dikkat çekilmektedir. Tabak'ın yaptığı araştırmanın en önemli bulgularından biri ise, doğrudan okul bütçeleriyle ilgilidir. Bu bağlamda birçok okulun, gereksinimlerini karşılayacak bir bütçeye sahip olmadığı, okulların fiziksel yapılarını iyileştirmek ve sosyal etkinlikler düzenleyebilmek için velilerden bağış toplamak zorunda olduğu belirtilmektedir (Tabak, 2017). Sonuç olarak; anne babaların özel finansmana olan bağlılığının azaltılması için bölgesel düzeyde ekonomik endekslerin oluşturulması ve bu yolla Milli Eğitim Bakanlığı bütçesinin, il ve okul çapında bu çalışmanın sonunda ulaşılan bulgulara göre dağıtılması önerilmiştir.

Çelikkol ve Avcı (2017) tarafından yapılan “Aile Gelir Düzeyi Bağlamında Liselere Erişimde Eğitimsel Eşitsizlik Alanlarının Araştırılması (Isparta İl Merkezi Örneği)” adlı çalışmada, eğitimde fırsat ve olanak eşitliği incelenmektedir. Bu amaçla, özel olarak örgün eğitim kapsamında lise öğrencileri örneklem olarak seçilerek Isparta il merkezinde, ekonomik ve sosyal fırsatlara erişim ile eğitimdeki eşitsizlik olgusu arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; eğitimde fırsat ve olanak eşitsizliği, toplumsal kesimler arasındaki ekonomik ve sosyal eşitsizliklerin bir yansımasıdır. Özellikle Bourdieu'nun kültürel sermayenin aktarımı kuramına dikkat çekilen araştırmada, anne babanın eğitim durumu, mesleki statülerinin ve gelir durumlarının, eğitimsel eşitsizliklerini yeniden ürettiği görülmüştür. Bu göstergelerin, aynı zamanda öğrencilerin genel akademik liselere ya da mesleki teknik okullara yönelmeleri sürecinde etkin birer etmen olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Buna göre, ilkokul ve ortaokul düzeyinde öğrencinin bulunduğu sosyal, ekonomik ve kültürel koşullar, liselere girişte uygulanan merkezi sınavlar yoluyla yeniden üretilerek pekiştirilmektedir (Çelikkol ve Avcı, 2017).

Şahin (2019) tarafından da “Türkiye’de Eğitimde Fırsat Eşit(siz)liği ve Bireylerin Eğitim Kararları: Ardahan ve Karabük Örneği” konulu araştırma yapılmış ve merkezi sınav sonuçları bağlamında fırsat ve olanak eşitsizliğinin nedenleri incelenmiştir.

Araştırma kapsamında; öğrenci, öğretmen, veli ve okul aile birliği başkanlarıyla yapılan görüşmeler, merkezi sınav sonuçlarıyla birlikte değerlendirilmiştir. Bu yaklaşımla, farklı paydaşların bakış açıları analiz edilerek daha kapsamlı bir sonuç elde edilmesi hedeflenmiştir. Çalışmada; merkezi sınav yoluyla belirlenen okul tercihlerinin, ailelerin eğitim harcamaları ile sosyal, kültürel ve ekonomik sermayeleri arasında herhangi bir ilişki bulunup bulunmadığı sorularına yanıt aranmış ve bu amaçla merkezi sınavlarda akademik başarı gösteren Karabük iliyle, başarısız sayılan iller arasında bulunan Ardahan ilinden ikişer okul seçilerek araştırmanın örneklemini oluşturulmuştur. Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınav sonuçları temel alınarak yapılan çözümlemelere göre; genel olarak ailelerin sosyal, ekonomik ve kültürel sermayelerinin, çocukların akademik başarılarıyla ilişkili olduğu yargısına ulaşılmıştır. Ayrıca çocukların akademik başarılarıyla, ailelerin eğitim harcamaları arasında ilişki bulunduğu ile anne ve babaların eğitim durumu, okulların fiziki yapısı ve eğitim ortamı gibi etmenlerin de akademik başarıda etkili olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak; öğrencilerin sahip olduğu toplumsal sermaye yapısıyla, eğitim başarısı arasında gözlenen ilişkinin, merkezi sınavlar yoluyla yeniden üretildiğine dikkat çekilmiştir. Özellikle eğitim sisteminin, sınav odaklı yapısı nedeniyle avantajlı sosyal kesimlerin lehine sonuçlar vermeye devam edeceği, dolayısıyla fırsat ve olanak eşitsizliği sorununun gündemdeki yerini koruyacağına vurgu yapılmıştır (Şahin, 2019).

Ulusal alanyazın taraması kapsamında son olarak incelenen çalışma Atmaca ve Aydın (2020) tarafından yapılan “Eğitimde Toplumsal Eşitsizliğin Kültürel Sermayenin Aktarımıyla Yeniden Üretilmesi” konulu araştırmadır. Bourdieu sosyolojisinin kavramlarından yararlanılan araştırmada; karma yöntemin yakınsayan paralel deseni kullanılmış ve Bourdieu’nun sosyal sermaye ve habitus kavramları üzerinden, İstanbul ilinin Beşiktaş ve Sultanbeyli ilçelerindeki eğitim eşitsizlikleri irdelenmiştir. Bu amaçla öğrencilerin ortaöğretime geçiş sürecinde aldıkları Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) puanları temel alınarak, düşük, orta ve yüksek puan aralıklarındaki dağılımları incelenmiştir. Araştırmada karşılıklı olarak ilişkilerin ölçülmeye çalışıldığı analizler kapsamında T-testi ve Kay-kare testleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yüksek ya da düşük akademik başarı gösteren öğrencilerin, kültürel sermaye düzeylerinin aileleriyle aynı olduğu görülmüştür. Buna göre; üst düzey ekonomik ve kültürel olanaklara sahip olan ailelerin, çocuklarındaki akademik başarıyı artırabilmek ve sosyal statülerini korumak için gereken bilince ve stratejiye sahip oldukları anlaşılmaktadır. Dolayısıyla kültürel ve ekonomik sermayeye sahip ailelerin, çocukları nitelikli ve

donanımlı okullara gitmekte ve avantajlı konumlarını sürdürmektedirler. Öte yandan düşük ekonomik ve kültürel sermayeye sahip ailelerin ise, çocukları toplumsal eşitsizlikler nedeniyle sınırlı olan konumlarını sürdürmektedirler. Özetle, ailenin sınırlı olan konumu, eğitim eşitsizliğinin yeniden üretilmesi sonucunu yaratmaktadır.

Konuya ilişkin uluslararası alanyazın incelendiğinde; Waldinger (2006) “Does Tracking Affect the Importance of Family Background on Students ‘Test Scores’?” adlı araştırmasında, erken izleme (öğrencileri akademik başarılarına ve yeteneklerine uygun programlar içeren okullara yönlendirme) uygulaması yapılan ülkelerde öğrencilerin test başarıları ve ailelerinin sosyoekonomik arka planları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma PISA, PIRLS ve TIMMS sınavlarında elde edilen sonuçlarına yönelik olarak OECD ülkelerinden en başarılı ve en başarısız ülkeler gruplara ayrılarak Farkların Farkı metodolojisi kullanılmıştır. Araştırmada ilkökul 3. ve 4. sınıf ile ortaokul arasında erken izleme uygulamaları görülen ülkelerde aile arka planı durumunun öğrenci test sonuçları ile ilişkisinin bulunamadığına ve eğitimde eşitsizliğe neden olarak gösterilemeyeceğine dikkat çekilmiştir. Araştırmada aile arka planı olarak ele alınan ölçütlerden bazıları ebeveynlerin mesleki durumu, ebeveynlerin eğitim süreleri, evde bulunan kitap sayısıdır. Ancak araştırmada da belirtildiği gibi bu durum Hanushek ve Woessmann’ın (2005) bulgularıyla farklılık göstermektedir, Hanushek ve Woessmann erken izleme yapılan OECD ülkelerinde PIRLS ve PISA testlerinde sınıflar arasında eşitsizliğin arttığına dikkat çekilmişlerdir. Her iki çalışmanın yöntemsel farklılıklar gösterdiği düşünüldüğünde analiz sonuçlarının standart sapmaları Hanushek ve Woessmann’ın araştırmalarında daha geniş bir aralıkta alınmıştır ve araştırmaya erken izlemenin 16 yaşından önce yapıldığı ülkeler dahil edilmiştir. Bu durum katsayıların farklılaşmasından ve farklı izleme ölçütleri kullanılmasından da kaynaklanabilir. Waldinger’e göre, test sonuçlarını etkileyebilecek birçok neden olduğu örneğin öğrencileri eğitim aşamalarının daha ileriki yıllarında izleyen ülkelerin daha evrensel okul öncesi bakım sağladığı düşünülebilir. Bu politika, öğrencilerin farklı aile arka planlarına sahip olmalarından kaynaklanan farkları azaltabilir. Sonuç olarak basit bir kesitsel veri setinde bile erken izleme yaşı ve aile arka planının önemi arasında yanlış bir korelasyon gözlemlenebilir.

Marcenaro, Galindo ve Vignoles (2006) tarafından yapılan “Who Actually Goes to University?” adlı araştırmada sosyoekonomik geçmiş ve üniversite öğrenimi görme arasındaki ilişki, 1994-2000 yılları arasında yapılan bir gençlik kuşak çalışmasının verileri analiz edilerek yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yükseköğretime geçişte öğrencilerin dolayısıyla ailelerin sosyal sınıf farklılıklarının etkilerine ilişkin bulgulara

ulaşılmıştır. Ancak bu durumun yükseköğretim aşamasından önce ortaya çıktığı vurgulanmıştır. İngiltere ve Galler’de öğrencilerin 16/18 yaş aralığından önce ulusal bir sınava (GCSE) girdikleri ve yükseköğretim için ayrı bir sınava girmeden lise eğitimlerini farklı dersler alarak üniversite için bir ön hazırlık süreciyle geçirdikleri bilinmektedir. Ayrıca üniversiteler devlet tarafından fonlansalar bile üniversite eğitiminin zorunlu kişisel bir maliyet karşılığında verildiği unutulmamalıdır. Dolayısıyla bu aşamada eşitsizliklerin daha önceki yıllarda ortaya çıktığı gerçeğiyle araştırma sonucu tutarlılık göstermektedir.

Carnoy (2016) tarafından yapılan araştırma incelenmiştir. Çalışma kapsamında; daha düşük sosyal sınıfta olan ailelerin çocuklarının, ortaöğretim ve yükseköğretime giriş için büyük finansal engellerle karşılaştıkları, kamu yatırımlarındaki vergilendirme ve harcama politikalarının sosyal eşitliğe doğru daha fazla eğilim göstermesi gerektiği, ancak bu durumun devletlerin eğitimi bir kamu ya da özel mal olarak görmelerindeki sonuca bağlı olarak değişebileceği vurgulanmıştır.

Owens, Reardon ve Jencks (2016) tarafından yapılan “Income Segregation Between Schools and School Districts” isimli çalışmada, Amerika Birleşik Devletleri’nde 1970’ten itibaren aileler ve yaşadıkları bölgeler arasında gelir farklılıklarının arttığı vurgulanmaktadır. Bu durumun okullar ve okulların bulundukları bölgeler arasındaki gelir farklılıklarının da özellikle 1990 ve 2010 arası dönemde halk okullarının bulunduğu yerlerde daha belirgin duruma getirdiğini ortaya koymaktadır. Araştırmada okullarda öğrenim gören öğrencilerin ailelerinin gelirlerinin farklılaştığına ilişkin belirleme ücretsiz ve indirimli yemek uygulamaları bulunan ve bulunmayan okullar üzerinden yapılmıştır. Gelir eşitsizliklerinin sonucu olarak eğitim eşitsizliklerinin olduğu ortaya konulmuştur ancak bunun öğrencilerin akademik başarılarını ne derece etkilediği sonucuna ilişkin belirlemeler yapılmıştır. Buna göre, toplumda artan gelir eşitsizliği ve eğitim politikalarının okul tercihlerinde yüksek gelirli aileler lehine üstünlüklü bir durumu desteklediği, ailelerin gelir düzeyleri arttıkça okulların gelir kaynaklarının ve öğretim niteliklerinin de arttığı belirlenmiştir. Gelirleri yüksek ailelerin sosyal sermayelerinin de güçlü olması nedeniyle çocukların eğitim kaynaklarına daha rahat erişmeleri onların daha yüksek akademik başarıya erişmelerini kolaylaştırdığı saptanmıştır.

Chmielewski ve Reardon’un (2016) yaptığı “Patterns of Cross-National Variation in the Association Between Income and Academic Achievement” adlı çalışmada, 2001 PIRLS ve 2006, 2009 ve 2012 PISA sınavlarına ait veriler kullanılmıştır. Araştırma,

OECD ülkeleri arasında aile geliri ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Araştırma sonuçları, aile geliri ile akademik başarı arasındaki ilişkinin OECD ülkeleri arasında önemli farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ancak, gelir eşitsizliği ile arasındaki ilişki sınırlı düzeydedir. Yüksek ve düşük gelirli öğrenciler arasındaki başarı farkı, ortalama olarak 1.0 standart sapma civarındadır, ancak bu fark ülkeler arasında önemli ölçüde değişmektedir. Araştırmaya göre, gelir ile başarı farkı en yüksek olan ülkeler Portekiz, Lüksemburg, Amerika Birleşik Devletleri, Belçika (Flandre) ve Macaristan'dır. Bu ülkeler arasında gelir eşitsizliği çok yüksek olanlar (özellikle Amerika Birleşik Devletleri ve Portekiz) olduğu gibi, gelir eşitsizliği düzeyi görece olarak düşük olanlar (örneğin Lüksemburg ve Belçika-Flandre) da bulunmaktadır. Gelir başarı farkının en düşük olduğu ülkeler ise İzlanda, Norveç, İsveç, Polonya ve Danimarka gibi düşük eşitsizlik düzeyine sahip olan çoğunlukla İskandinav ülkeleridir. Ancak Polonya, ortalama düzeyde gelir eşitsizliği ve düşük gelir başarı farklarına sahiptir. Bu araştırma ayrıca, gelir başarı farkının yoksulluk oranları, eşitsizlik, sosyal refah politikası, ebeveyn desteği politikası, eğitim farklılaşması ve eğitim programlarının standartlaştırması gibi ülke özellikleriyle ilişkisini incelemektedir. Araştırmada, gelir eşitsizliği olan ülkelerde gelir başarı farklarının daha büyük olacağı iddia edilmiştir. Analizlerde bu ikisi arasında mütevazı bir pozitif ilişki bulunmuştur ve çoklu değişkenli bir modele diğer bağımsız değişkenler dahil edildiğinde bu ilişki devam etmiştir. Gelir başarı farklarının yüksek gelir eşitsizliği olan ülkelerde daha belirgin olması, gelirin diğer aile sosyoekonomik ölçütler (ebeveyn eğitimi ve mesleki durumu gibi) yerine öğrencilerin eğitim fırsatlarını şekillendirmede daha belirleyici olabileceğini düşündürmektedir.

Ulusal ve uluslararası alanyazın incelemesi sonucunda genel olarak, devletlerin akademik başarısı yüksek olan okullara daha fazla kaynak ayırdığı, akademik açıdan düşük başarı gösteren okullar ihmal edildiği ve bu durumun, nitelikli eğitime erişme olanağı bulmakta güçlük çeken sınırlı olan gruplar aleyhine sonuçlar doğurduğu belirtilmektedir. Özetle, okulların bulundukları yerleşim birimi, fiziki altyapı, eğitim ortamlarının niteliği gibi etmenlerin yanında, kamu kaynaklarının adaletsiz dağılımı da mevcut eşitsizlikleri sınırlı (dezavantajlı) olan gruplar aleyhine artırmaktadır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Yöntem bölümü kapsamında; araştırmanın modeli, belirlenen evren ve örneklem çalışma grubu, verilerin toplanması süreci, nicel veri toplama araçları, nitel veri toplama aracının geliştirilmesi ve verilerin çözümlenmesi alt başlıkları bulunmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, Ankara ilindeki kamu ortaöğretim okullarının gelirlerinin ve ilçelerin sosyoekonomik gelişmişlik düzeylerinin ön lisans ve lisans programlarına geçiş etkisini belirlemek için nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılmıştır. Karma yöntem kullanılarak yapılan araştırmalar nicel ve nitel yöntemlerden elde edilen bulguların birlikte değerlendirilmesine olanak sağlar (Creswell, Klassen, Plano Clark ve Smith, 2011). Karma yöntemin kullanıldığı araştırmalarda nicel ve nitel yöntemlerin güçlü yönleri kullanılabilirken zayıf yönleri göz ardı edilebilir. Her iki yöntem aynı zamanda ya da ardışık olarak kullanılabilir (Balcı, 2011). Miles, Huberman ve Saldaña'ya (2018) göre nicel ve nitel verilerin birlikte kullanılması, her iki kaynaktan elde edilen verilerin birbirlerini doğrulamasına, çözümlerinin daha ayrıntılı olarak yorumlanabilmesine ve araştırmacının bakış açısını zenginleştirmeye olanak sağlar. Bu araştırmadaki karma yöntem araştırmasının tasarımı, önce nicel yöntemin ağırlıklı olduğu sonrasında nitel yöntemin kullanıldığı ve nicel yöntemin nitel yöntem ile desteklendiği sıralı tasarım olarak tanımlanabilir (Baki ve Gökçek, 2012).

Araştırmanın nicel bölümünde Ankara'daki kamu ortaöğretim okullarının gelirlerinin (cari ödenek ve okul aile birliği geliri) ve ilçelerin sosyoekonomik gelişmişlik düzeylerinin ön lisans ve lisans programlarına geçiş oranlarına etkisinin ve çözüm önerilerinin ortaya konulması planlanmıştır. Birden çok değişken arasındaki etkileşimin varlığının saptanması amaçlandığından bu araştırmanın modeli ilişkisel tarama modelidir (Karasar, 2023, 109).

Araştırmanın nitel bölümünde okul müdürlerinin, öğrencilerin yükseköğretime geçişini etkileyen etmenler hakkındaki görüşleri, okul gelirlerinin ilçelere ve bölgelere

göre farklılaşması hakkındaki görüşleri, okul gelirleri ile yükseköğretime geçiş süreci ve fırsat eşitliği arasındaki ilişkiye ait görüşleri ile bu fırsat eşitliğini arttırıp arttırmadığını ve yükseköğretime geçiş sürecine yönelik görüşleri ise nitel olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Nitel analizler kapsamında ise; öncelikle belirlenen araştırma sorularının yanıtlarını öğrenebilmek için yapısı ve içeriği uzmanlarla birlikte derlenmiş olan görüşme soruları hazırlanmış, görüşmeler yapılarak ses kayıtları alınmış ve toplanan bilgilerden tanımlayıcı analiz ile derinlemesine bilgi edinilmeye çalışılmıştır.

Evren, Örneklem ve Çalışma Grubu

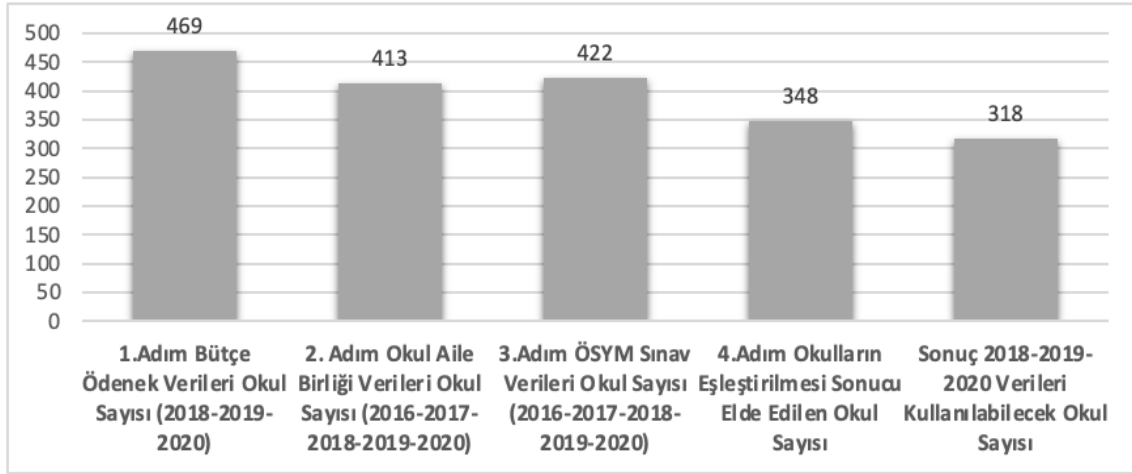
Araştırmanın nicel bölümünde evren ve örneklem, nitel bölümünde ise çalışma grubu tanımlanmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın nicel boyutuna ait araştırma evreni, Ankara ilinin tüm ilçelerindeki kamu ortaöğretim okullarından oluşmaktadır. Araştırma evrenindeki kamu ortaöğretim okullarının tümüne ulaşamadığından araştırmanın örnekleme, uygun (elverişlilik) örnekleme (convenience sampling) yöntemi kullanılarak verilerine ulaşılabilen kamu ortaöğretim okulları olarak alınmıştır. Örneklemin, seçildiği evreni iyi temsil edebilmesi için olasılıklı örnekleme yöntemleri kullanılmalıdır ancak olasılıklı örnekleme yöntemlerinin kullanma olanağının olmadığı durumlarda uygun örnekleme yöntemi kullanılabilir. Uygun örnekleme yöntemi, sosyal bilimlerde sıklıkla tercih edilen bir yöntemdir. Uygun örnekleme yöntemi nitel araştırmalarda kullanılmakla birlikte nicel araştırmalarda da sıklıkla kullanıldığı görülmektedir (Etikan vd., 2016). Ancak örneklem birimlerinin örnekleme girme şansının eşit olmamasından dolayı örneklem yanlılığına (sampling bias) sebep olmaktadır. Winton ve Sabol (2022), araştırmacıların bilinçli araştırma tasarımı ve daha büyük örneklem kullanılarak örneklemin eksikliklerinin giderilebileceğini belirtmişlerdir.

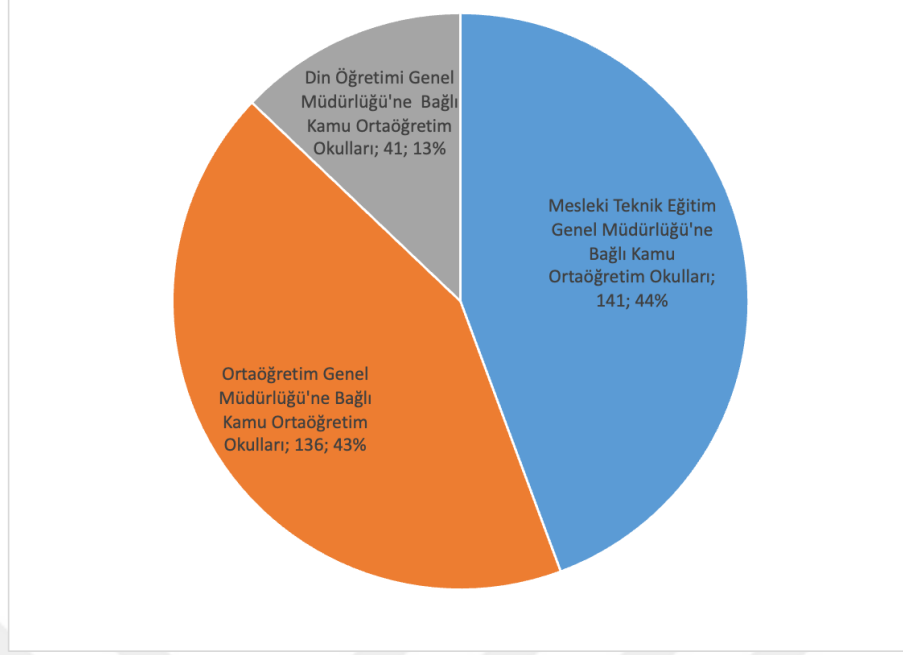
Araştırma kapsamındaki veriler üç kurumdan ayrı ayrı elde edilmiştir. Cari ödenekler, Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı'ndan; okul aile birliği gelirleri, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden; yükseköğretime ön lisans ve lisans programları düzeyinde yerleşen öğrenci sayıları ÖSYM'den alınmıştır. Tüm

veriler kullanılarak yapılan düzenleme sonucunda örnekleme alınacak kamu ortaöğretim okullarının seçim süreci Şekil 1’de olduğu gibidir.



Şekil 1. Örnekleme Alınacak Kamu Ortaöğretim Okulları Seçim Süreci

Şekil 1’den de anlaşılacağı üzere; Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı’ndan cari ödenek verileri bulunan 469 kamu ortaöğretim okulu, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden okul aile birliği ödeneklerine ilişkin verileri bulunan 413 kamu ortaöğretim okulları ve ÖSYM’den üniversite yerleşme sonucu verileri bulunan 422 kamu ortaöğretim okulunun eşleştirilmesi sonucunda; 348 kamu ortaöğretim okulunun ortak verilerinin olduğu belirlenmiş ve bu okullardan cari ödenek, okul aile birliği gelirleri ve ÖSYM verileri bulunan 318 okul saptanmıştır. Bu okulların türlerine göre dağılımı ise Şekil 2’de olduğu gibidir.



Şekil 2. Araştırmaya Dahil Edilen Okulların Türlerine Göre Dağılımı

Şekil 2'ye göre araştırmaya dahil edilen okulların türlerine göre dağılımı incelendiğinde; bu okullarının %44'ünün Mesleki Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı Meslek Lisesi, %43'ünün Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı kamu ortaöğretim okulu ve %13'ünün de Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'ne bağlı İmam Hatip Lisesi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Ankara'daki kamu ortaöğretim okullarının ilçelere göre dağılımı Tablo 1'de olduğu gibidir.

Tablo 1

Ankara'daki Kamu Ortaöğretim Okullarının İlçelere Göre Dağılımı

S. No	İlçe Adı	Okul Sayısı	S. No	İlçe Adı	Okul Sayısı
1	Çankaya	48	13	Nallıhan	7
2	Yenimahalle	28	14	Şereflikoçhisar	7
3	Mamak	26	15	Kahramankazan	6
4	Keçiören	24	16	Beypazarı	6
5	Sincan	20	17	Bala	5
6	Altındağ	20	18	Haymana	5
7	Etimesgut	16	19	Kalecik	4
8	Polatlı	10	20	Kızılcahamam	4
9	Gölbaşı	10	21	Akyurt	4
10	Pursaklar	8	22	Ayaş	2
11	Çubuk	7	23	Güdül	2
12	Elmadag	7	24	Çamlıdere	1
Toplam					277

Tablo 1'e göre, Kahramankazan, Beypazarı, Bala, Haymana, Kalecik, Kızılcahamam, Akyurt, Ayaş, Güdül, Çamlıdere ilçelerinde kamu ortaöğretim okul sayısının az olması ve diğer ilçelerle örneklem çapının dengeli olması için bu ilçelerin çıkarılmasına karar verilmiştir. Ancak 3. grup ilçelerin de örneklemde temsil edilebilmesi için okul sayısı 7 ve üstü olan kamu ortaöğretim okullarının örneklemde dahil edilmesine karar verilmiş ve çözümlemeler 238 kamu ortaöğretim okulu üzerinden yapılmıştır. Tablo 1'de yer alan kamu ortaöğretim okullarının adları, türleri ve bulundukları ilçeleri gösteren tablo EK 1'de yer almaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel bölümünde çalışma grubu olarak; Ankara ilinin her ilçesini temsil edecek şekilde uygun örneklem yöntemi ile seçilen Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü ve Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'ne bağlı kamu ortaöğretim okullarından 17 okul müdürüyle görüşülmüştür. Görüşme yapılan okul müdürlerinin ilçelere göre dağılımı Tablo 2'de olduğu gibidir.

Tablo 2

Görüşme Yapılan Okul Müdürlerinin İlçelere Göre Dağılımı

İlçeler	Görüşme Yapılan Okul Müdürü Sayısı
Çankaya	4
Keçiören	3
Çubuk	10
Toplam	17

Tablo 2'ye göre; Çankaya ilçesinden 4 kamu ortaöğretim okulu müdürü, Keçiören ilçesinden 3 kamu ortaöğretim okulu müdürü ve Çubuk ilçesinden 10 kamu ortaöğretim okulu müdürü olmak üzere toplam 17 kamu ortaöğretim okulu müdürü ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunda görüşme yapılan okul müdürü sayısının Çubuk ilçesinde fazla olmasının nedeni araştırmacının Çubuk ilçesinde görev yapması nedeniyle kolay ulaşılabılır olmasıdır.

Verilerin Toplanması

Bu bölümde araştırmada kullanılan nicel verilerin toplanması ve nitel veri toplama aracının geliştirilmesi süreci açıklanmıştır.

Nicel Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel bölümünde; 2018-2020 yılları arasında Ankara ilinin ilçelerindeki kamu ortaöğretim okullarına ait cari ödenekler (TL), Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı'ndan (EK 2) alınan izin doğrultusunda geliştirilen envanter ile elde edilmiştir (EK 3). 2015-2020 yılları arasındaki okul aile birliği gelirleri, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (EK 4) talep edilerek geliştiren okul aile birliği gelirlerine ilişkin envanter (EK 5) ile alınmıştır. 2015-2020 yılları arasında Ankara ilinde bulunan Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı kamu ortaöğretim okulları Yükseköğretim Kurumları Sınavına başvuran öğrenci sayısı ve bu okullardan yükseköğretim kurumlarına ön lisans ve lisans programlarına yerleştirilen öğrencilerin kamu ortaöğretim okullarına göre sayıları ÖSYM Başkanlığı'ndan istenmiş (EK 6); bu veriler ÖSYM Başkanlığından oluşturulan envantere göre tutanakla CD olarak alınmıştır (EK 7, EK 8). İlçelerinin sosyoekonomik gelişmişlik endeks değerleri ise ilçelerin Sosyoekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması (Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, 2022) sonuçlarından elde edilmiştir. Araştırmada bu verilerin kullanılması için Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni alınmıştır (EK 9).

Nicel verilerin toplanması ve eşleştirilmesinde izlenen süreç aşağıda olduğu gibidir.

1. 2018, 2019 ve 2020 yıllarında, aynı yıl birden fazla cari ödenek alan kamu ortaöğretim okullarının cari ödenekleri toplanarak birleştirilmiştir.
2. Ankara ilindeki kamu ortaöğretim okullarına ait cari ödenekler, Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı'ndan 2018, 2019 ve 2020 yılları için alınmıştır.
3. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 2015-2020 yıllarına ilişkin okul aile birliği gelirleri alınmıştır.
4. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan okul aile birliği gelirleri ile Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı'ndan alınan kamu

ortaöğretim okullarına ait cari ödenek bilgileri eşleştirilmiş ve bakanlık kayıtlarında yer alıp İl Milli Eğitim Müdürlüğü kayıtlarında yer almayan ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü kayıtlarında yer alıp bakanlık kayıtlarında yer almayan kamu ortaöğretim okulları iki yönlü taranarak, başlıkları ve isimleri bulunamayanlar veri setine alınmamıştır. Böylece araştırma 2018, 2019 ve 2020 yıllarına ilişkin cari ödeneklerin, okul aile birliği gelirlerinin ve ön lisans ve lisans programları düzeyinde yükseköğretime yerleşen öğrenci sayılarına ait verilerin çözümlenmesini kapsamıştır.

5. ÖSYM’den 2015-2020 yılları arasında Ankara ilindeki kamu ortaöğretim okullarından mezun olup yükseköğretim kurumlarına ön lisans ve lisans programlarına yerleşen öğrenci sayısı verileri alınmıştır. Yukarıdaki maddelerde belirtilen koşulları sağlayan 2018-2020 yılları için Tablo 1’de yer alan 238 kamu ortaöğretim okulu için analizler gerçekleştirilmiştir.
6. Analiz ile ilgili kullanılacak değişkenlerin seçiminde; yükseköğretim kurumlarına ön lisans ve lisans programları düzeyinde yerleşen öğrencilere ilişkin yapılacak değerlendirmede yükseköğretime yerleşen öğrenci yüzdelerinin kullanılmasına karar verilmiştir.
7. İlçeler, SEGE (2022) araştırmasında elde edilen indekse ait skor değerlerine göre 1. grup, yüksek; 2. grup, orta ve 3. grup, düşük gelir grubu olmak üzere üç gruba ayrılmıştır.

Araştırmanın genel amaçlarından birisi ön lisans ve lisans programlarına yerleşme oranlarının cari ödenek ve okul aile birliği gelirlerine göre fark gösterip göstermediği şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda veri setindeki cari ödenek ve okul aile birliği gelirleri araştırma sorularının uygun şekilde cevaplanabilmesi için üç grup olacak şekilde Tablo 3’te olduğu gibi gruplandırılmıştır.

Tablo 3

Gelir Grupları

Gruplar	Cari Ödenek (TL)	Okul Aile Birliği Geliri (TL)
1	0-250000	0-50000
2	250001-500000	50001-100000
3	500001 ve üstü	100001 ve üstü

Tablo 3'e göre; cari ödenek grupları en düşük grup 0-250000 TL aralığı 1. grup, 250001-500000 TL aralığı 2. grup ve 500001 ve üstü TL üstü cari ödeneği olan okullar ise 3. grup olarak belirlenmiştir. Okul aile birliği gelirinde en düşük gelire sahip grup 0-50000 TL olarak 1. grup, orta gelir grubu olarak 50001-100000 TL, en yüksek gelire sahip grup 100001 TL ve üstü olarak gruplandırılmıştır. Cari ödenek ve okul aile birliği gelir değişkenlerinin dağılımlarının farklı olmasından dolayı her iki değişken kendi örneklem aralığına göre gruplandırılmıştır. Ankara ilinde araştırma kapsamındaki kamu ortaöğretim okullarında, devlet tarafından sağlanan cari ödenekler ve okul aile birliği gelirlerinin her yıl için toplamı gelir değişkeni olarak adlandırılmıştır.

İlçelerin sosyoekonomik düzeyi ile öğrencilerin yükseköğretime geçişleri ve okul aile birliği gelir grupları arasındaki ilişkinin belirlenmesi araştırmanın alt amaçlardan birisidir. Bu bağlamda ilçelerin sosyoekonomik düzeylerin gruplanması için ilçelerin Sosyoekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması (SEGE) kullanılmıştır. SEGE, yerleşim birimlerinin sosyoekonomik gelişmişlik düzeylerini, ilçe bazında sağlık, eğitim, teknoloji, mali yapı, demografi, istihdam, sosyal güvenlik, yaşam kalitesi gibi değişkenler kullanarak belirleyen bir çalışmadır. Bu araştırmadan, belirtilen değişkenler kullanılarak her ilçe için gelişmişlik düzeyini belirten, skor olarak tanımlanan bir değer hesaplanır.

Araştırmanın yapıldığı Ankara iline bağlı ilçe gruplarına ilişkin SEGE (2022) araştırmasından elde edilen skor değerleri Tablo 4'te olduğu gibidir.

Tablo 4

Ankara İline Göre İlçe Grupları

İlçe No	İlçe Adı	Grup No	Skor değeri	İlçe No	İlçe Adı	Grup No	Skor değeri
1	Çankaya	1	6,901	8	Polatlı	2	0,581
2	Yenimahalle	1	4,481	9	Gölbaşı	1	1,790
3	Mamak	2	0,779	10	Pursaklar	2	0,447
4	Keçiören	2	1,365	11	Çubuk	3	0,298
5	Sincan	2	1,050	12	Elmadağ	2	0,462
6	Altındağ	1	2,528	13	Nallıhan	3	-0,102
7	Etimesgut	1	1,957	14	Şereflikoçhisar	3	0,115

Tablo 4 incelendiğinde, kent merkezinde bulunan, nüfus olarak büyük olan ilçelerin (Çankaya, Yenimahalle, Altındağ, Etimesgut, Gölbaşı) SEGE (2022) araştırmasına göre sıralandığında yüksek gelişmişlik düzeyi (1. grup); Mamak, Keçiören,

Sincan, Polatlı ve Pursaklar'ın orta gelişmişlik düzeyi (2. grup); Çubuk, Nallıhan, Şereflikoçhisar'ın ise düşük gelişmişlik düzeyi (3. grup) yer almaktadırlar.

Nitel Verilerin Toplanması

Araştırmanın nitel bölümünde Ankara ilindeki kamu ortaöğretim okul müdürleri ile araştırmanın amacı doğrultusunda görüşme yapılması planlandığından, bu kapsamda araştırmacı tarafından bir görüşme formu hazırlanmıştır. Üç maddeden oluşan taslak görüşme formu, tez danışmanı Prof. Dr. Kasım Karakütük'ün incelemesinden sonra Tez İzleme Komitesi üyeleri Prof. Dr. Ayşe Demirbolat ve Doç. Dr. Tarık Soydan'ın görüşlerine sunulmuş, ardından görüşme formlarının kapsam geçerliği, içerik, tutarlık ve anlaşılabilirlik bakımından değerlendirmelerinin yapılması için uzman görüşüne başvurulmuştur (Balci, 2010). Görüşme formları; Ankara Üniversitesi Fen Fakültesi İstatistik Bölümü öğretim üyesi Doç. Dr. İhsan Karabulut, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Prof. Dr. Temel Çalık, Ahi Evran Üniversitesi'nden Dr. Öğr. Üyesi İsa Bahat ve Başkent Üniversitesi'nden Dr. Öğr. Üyesi E. Burcu Mamak Ekinci'nin görüşlerine sunulmuştur.

Uzmanlara üç sorudan oluşan görüşme formu (EK 10) gönderilmiştir. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda sorulardan ikisinin bölünerek sorulmasıyla beş sorudan oluşan Görüşme Formuna (EK 11) ile gönüllü onam formuna (EK 12) son biçimi verilmiştir.

Nitel araştırmalar, bir konunun derinlemesine incelenmesini içeren yöntemlerdir. Nitel araştırmalarda, geçerlik ve güvenirlik kavramı nicel araştırmalarda olduğu gibi istatistiksel yöntemlerle analiz edilememektedir. Nitel araştırmalarda geçerlilik kavramına iç ve dış geçerlik olmak üzere sırasıyla “inandırıcılık” ve “aktarılabirlik”, güvenirlik kavramı ise “tutarlılık” ve “teyit edilebilirlik” olarak ele alınmaktadır. (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Sarıkaş, 2019).

Görüşme formunun güvenirliğinin belirlenmesi aşamalarından birisi de kayıt altına alınmış görüşme cevaplarının araştırmacı tarafından farklı iki zaman diliminde çözümlenerek bu süreçteki tutarlılığın tespit edilmesine yöneliktir. Bu amaçla Tünnüklü'de (2000) aktarılan uyuşum yüzdesi (Agreement percentage) aşağıdaki formül ile hesaplanmaktadır (Bakeman ve Gottman,1997).

$$P = \frac{NA}{NA + ND} \times 100$$

P: Uyuşum yüzdesi; *NA*: Uyuşum sayısı; *ND*: Uyuşmazlık sayısı

Araştırmacı tarafından ses kayıtları iki farklı iki zaman diliminde çözümlenerek hesaplanan uyuşum yüzdesi %88 olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda nitel veri toplama aracının güvenilirliğinin yüksek olduğuna karar verilmiştir.

Verilerin Çözümlenmesi

Bu bölümde araştırmada elde edilen nicel ve nitel verilerin çözümlenmesine ilişkin süreçlere yer verilmiştir.

Nicel Verilerin Çözümlenmesi

Bu kapsamda araştırma sürecinde yapılan nicel analizlerde, IBM SPSS Statistics 23 paket programı kullanılmış ve bu süreçte; örnekleme ilişkin verilerin bazılarının normal dağılım göstermesine karşın bazılarının normal dağılım göstermemesi nedeniyle, istatistiksel farklılıkların belirlenebilmesi için hem parametrik hem de parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Bu bağlamda parametrik testler, değişkenlerin belirli bir olasılık dağılımına uyduğu varsayımına dayandığı gibi değişkenlerin normal dağılımlı bir evrenden gelmesi ve varyansların türdeş (homojen) olması varsayımlarına dayalıdır. Normal dağılıma sahip olmayan değişkenler için ise parametrik olmayan testler daha uygundur (Tabachnick ve Fidell, 2012). Araştırmada elde edilen veriler için parametrik testlere ilişkin (normal dağılım) gerekli varsayımlar sağlanmamıştır. Bu nedenle kullanılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H testi, normal dağılımı göstermeyen ikiden fazla bağımsız grubun farklılığını test etmek için Tek Yönlü Varyans Analizine (ANOVA) alternatif olarak kullanılan parametrik olmayan bir testtir. Kruskal-Wallis H testi istatistiğini hesaplamak için ilk olarak tüm örneklemler birleştirilir. Minimum değerli gözlemin rankı (sıra sayısı) 1 olacak şekilde gözlem değerleri küçükten büyüğe sıralanır ve test istatistiği hesaplanır (Corder ve Foreman, 2014).

Nitel Verilerin Çözümlemesi

Bu bölümde, araştırmanın nitel boyutunu oluşturan verilerin değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu bağlamda, farklı kamu ortaöğretim okul türlerinde müdürlük yapan 17 okul müdürüne, görüşme formu aracılığıyla yöneltilen beş soruya verilen yanıtlar; tematik bir çerçevede, araştırmanın problemleri ve nicel veriler ışığında karşılaştırmalar yapılarak yorumlanmıştır. Müdürlerin görüş ve önerileri arasında, kavram ve anlam birliği sağlanamadığı için MAXQDA ve NVIVO gibi nitel analiz programlarının kullanılması uygun görülmemiştir. Bu nedenle görüşme sonuçları, araştırmanın amaçları ve çözüm önerileri bağlamında çözümlenerek yorumlanmıştır. Söz konusu işlemin ardışık ve tutarlı bir dizge halinde yapılabilmesi için görüşmecilerin her soruya verdikleri yanıtlar benzerlik, farklılık, özgünlük gibi ölçütler ışığında olabildiğince tekrara düşmeden aktararak, betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Betimsel analizde, görüşme sorularına verilen cevaplar araştırmacı tarafından belirgin görüşler dikkate alınır ve doğrudan alıntılara sıkça yer verilerek elde edilen veriler sistematik bir şekilde betimlenir. Ardından araştırmacı tarafından oluşturulan betimlemeler açıklanarak yorumlanır (Yıldırım ve Şimsek, 2011).

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Nicel analizler sonucunda; gelir değişkeninin okul aile birliği ve cari ödenek için yıllara göre tanımlayıcı istatistikleri, kamu ortaöğretim okullarının yıllara göre gelir grupları için ön lisans ve lisans programlarına geçiş oranına ilişkin bulgular, yıllara göre kamu ortaöğretim okulları okul aile birliği gelirlerinin ilçelere göre karşılaştırılması ve yıllara göre kamu ortaöğretim okulları ön lisans ve lisans programlarına yerleşme oranlarının ilçelere göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Nitel analizler sayesinde ise; çalışmanın temel amacına yönelik sorunların belirlenmesi ve bu sorunlara çözüm önerileri geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Nicel Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında kamu ortaöğretim okullarının yıllara göre yükseköğretime geçiş oranlarının cari ödenek, okul aile birliği geliri, gelir ve ilçelere göre fark olup olmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Kamu Ortaöğretim Okullarının Cari Ödenek ve Okul Aile Birliği Gelirlerinin Yıllara Göre Tanımlayıcı İstatistiklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İlk olarak yıl bazında, okul aile birliği geliri (TL), cari ödenek (TL) ve gelir (TL) değişkenlerinin aritmetik ortalama ($\bar{X}$), standart sapma (SS), ortanca, minimum ve maksimum değerleri Tablo 5'te belirtilmiştir.

Tablo 5

Yıllara göre Cari Ödenek, Okul Aile Birliği Geliri ve Gelir Değişkenlerinin Tanımlayıcı İstatistikleri

Yıllara Göre Okulun Geliri	$\bar{X}$	SS	Ortanca	Minimum	Maksimum
2018					
Cari Ödenek	280961,1	246258,6	209851,2	36420	2001953
Okul Aile Birliği Geliri	67227,4	63668,7	51511,3	0	470201
Gelir	348188,6	262682,6	282146,4	42465	2109455
2019					
Cari Ödenek	269856	286174	185145,5	2859	2204254
Okul Aile Birliği Geliri	78081,4	75302,4	62135,5	0	630385
Gelir	347937,4	310722,1	262548,9	3149	2300912
2020					
Cari Ödenek	278287,6	240333	205650,8	18021	1384070
Okul Aile Birliği Geliri	30925,8	33196,0	24468,3	0	262485
Gelir	309213,4	248778,6	238709,8	18021	1435083

Tablo 5 incelendiğinde; cari ödenek ve okul aile birliği gelirlerinin ortalamaya göre simetrik bir dağılım göstermediği anlaşılmaktadır. Yıllar bazında ortalamaya bakıldığında ise, cari ödenek miktarında nominal olarak büyük bir farklılık olmadığı gözlenmektedir. Ancak okul aile birliği gelirlerinin 2019 yılında, 2018 yılına göre görece olarak arttığı, 2020 yılında ise okul aile birliği gelirlerinde ciddi bir düşüş yaşandığı anlaşılmaktadır. Bu durumun 2020 yılında yaşanan COVID-19 pandemisiyle ilgili olduğu düşünülebilir. Söz konusu dönemde, örgün eğitim yerine uzaktan eğitime geçilmesi gerekmiştir. Yıllar bazında cari ödenek ve okul aile birliği gelirlerinin ortalama ve ortanca değerleri karşılaştırıldığında, ortalamaların ortancaya göre yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu durum yüksek gelire sahip okul sayısının az olduğunu, başka bir anlatımla okulların önemli bir bölümünün düşük gelir grubunda yer aldıklarını göstermektedir. Eğitimin finansmanı için temelden bir inceleme yapılması gerekirse; Milli Eğitim Bakanlığı bütçesinin, Türkiye'nin genel bütçesi içinde taşıdığı payın büyüklüğü kadar ayrılan payın verimli ve etkin olarak kullanılmasının da önemli olduğu görülmektedir. Bu kapsamda tüm politika belgelerinde vurgu yapılan, eğitime erişim ve nitelikli eğitim ile eğitimde fırsat ve olanak eşitliğini sağlamak gibi önceliklerin yeterince gözetildiğini savunmak güçtür. Nitekim bu araştırmanın kaleme alındığı Ekim 2021 yılı içinde Milli Eğitim Bakanlığı bütçesi kapsamında uygulanan tasarruf önlemleri ağırlaştırılmış ve dünya ölçeğinde yaşanan COVID-19 pandemisi nedeniyle, eğitim harcamalarının bir bölümü koruyucu sağlık hizmetlerine aktarılmış ve hanehalkı gelirlerindeki düşüşle birlikte eğitim harcamalarının azalışı, özellikle sınırlı olan grupların aleyhine sonuçlar

doğurmuştur. Benzer şekilde Coğrafi Bilgi Sistemi uygulamalarıyla; bağışçıları bilgilendiren, onların istek ve önceliklerini belirleyerek yapılan bağışların ne zaman, kim tarafından, hangi amaçla kullanıldığı yönünde bilgi aktarılması, finansman kaynağını güçlendiren bir mekanizma olmasına karşın özellikle sınırlı olan coğrafi bölgelerdeki öğrencilerin, eğitime erişim hedefi merkeze alınarak yönlendirilmesi gereken bu mekanizmanın nasıl işletildiği yönünde kamuoyu ile yeterince bilgi paylaşılmamıştır.

Kamu ortaöğretim okullarının cari ödeneklerine ilişkin tanımlayıcı istatistiklere göre düzenlenen sıklık bilgileri Tablo 6’te yer almaktadır

Tablo 6

Ankara’da Kamu Ortaöğretim Okullarının Cari Ödenek Gruplarına Göre Dağılımı

Gruplar (TL)	2018		2019		2020	
	Frekans	%	Frekans	%	Frekans	%
0-250000	149	62,6	166	69,7	147	61,8
250001-500000	65	27,3	43	18,1	67	28,2
500001 ve üstü	24	10,1	29	12,2	24	10,0
Toplam	238	100,0	238	100,0	238	100,0

Tablo 6’ya göre kamu ortaöğretim okullarının 2018 yılı için yaklaşık %63’ünün, 2019 yılı için yaklaşık %70’inin ve 2020 yılı için yaklaşık %62’sinin cari ödeneklerinin 1. gelir grubunda olduğu, diğer bir anlatımla en düşük gelir diliminde yer aldıkları anlaşılmaktadır. Bu durum, kamu ortaöğretim okulları arasında cari ödeneklerin dağılımı açısından kayda değer ölçüde farklılıklar bulunduğunu düşündürmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı tarafından hazırlanan 2021 Yılı Bütçe Raporu incelendiğinde; 2016 yılında 76.354.306 TL olan Milli Eğitim Bakanlığı bütçesinin, 2021 yılında 146.920.234.00 TL’ye yükseldiği görülmektedir. Ancak aynı yıllar içerisinde bakanlık bütçesinin GSYH’ye oranının ise % 2,93’ten % 2,60’a gerilediği görülmektedir. Benzer bir durum bakanlık bütçesinin Merkezi Yönetim Bütçesi’ne oranı incelendiğinde de görülmektedir ve 2016 yılında % 13,38 olan oranın, 2021 yılında % 10,91’e düştüğü anlaşılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2021). Buna ek olarak, öğrenci başına düşen yıllık eğitim harcamaları üzerinden uluslararası bir karşılaştırma yapıldığında; Türkiye, 2018 yılında ilköğretim ve ortaöğretimde öğrenci başına 4.707 ABD doları harcama yaparak 10.454 ABD doları olan OECD ülkeleri ortalamasının 5.747 ABD doları altında kalmıştır. Yükseköğretim düzeyinde ise; Türkiye öğrenci başına 10.008 ABD doları yatırım yaparak OECD ortalamasından 7.057 ABD doları daha az harcama yapmıştır.

Genel olarak, Türkiye’de ilköğretimden yükseköğretime kadar kamu öğretim kurumlarına yapılan toplam harcama öğrenci başına 4.782 ABD doları iken özel öğretim kurumlarına yapılan harcama 15.695 ABD dolarıdır (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2021). Bu bağlamda, kapsayıcı ve bütünleşik bir politika perspektifine duyulan gereksinim aynı zamanda yatırım bütçesi dahil eğitim bütçesinin ek mali olanaklarla desteklenmesini zorunlu kılmaktadır.

Ankara ilindeki kamu ortaöğretim okullarının, okul aile birliği geliri gruplarına göre dağılımına ilişkin bilgiler Tablo 7’de ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 7

Ankara’daki Kamu Ortaöğretim Okullarının OABG Gruplarına Göre Dağılımı

Gruplar (TL)	2018		2019		2020	
	Frekans	%	Frekans	%	Frekans	%
0-50000	113	47,5	96	40,3	198	83,2
50001-100000	82	34,5	77	32,4	31	13,0
100001 ve üstü	43	18,0	65	27,3	9	3,8
Toplam	238	100,0	238	100,0	238	100,0

Tablo 7’ye göre; kamu ortaöğretim okullarının 2018 yılı için yaklaşık %48’inin, 2019 yılı için yaklaşık %40’ının ve 2020 yılı için yaklaşık %83’ünün okul aile birliği gelirlerinin 1. gelir grubu olan en düşük gelir diliminde yer aldıkları anlaşılmaktadır. Öte yandan 2020 yılı okul aile birliği geliri açısından 3. gelir grubundaki okul oranının %3,8 olduğu gözlenmektedir. Bu durum, özellikle pandemi dönemi ile daha önceki yıllardaki okul aile birliği gelirleri arasında gözlenen adaletsiz dağılımın, sınırlılığı olan okullar aleyhine daha da arttığını doğrulamaktadır.

Kamu Ortaöğretim Okullarının Yıllara Göre Gelir Grupları İçin Ön Lisans Programlarına Geçiş Oranlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırma kapsamında ön lisans programlarına yerleşme yüzdelerinin cari ödenek düzeyleri ve okul aile birliği geliri açısından fark gösterip göstermediği araştırılmak istenmiştir. Bu bağlamda; 2018 yılı için ön lisans programlarına yerleşme oranlarının $\alpha = 0,05$ anlamlılık düzeyinde cari ödenek gruplarına göre fark göstermediği görülmüştür ($H = 0,101$, $p = 0,951$). 2019 yılında ön lisans programlarına yerleşme oranlarının en az bir cari ödenek grubu için farklı olduğu görülmüştür ($H = 11,687$, $p = 0,003$). 2020

yılında ön lisans programlarına yerleşme oranlarının $\alpha = 0,05$ anlamlılık düzeyinde cari ödenek gruplarına göre fark göstermediği görülmüştür ($H = 5965, p = 0,051$). 2018, 2019 ve 2020 yıllarında ön lisans programlarına yerleşme oranlarının en az bir okul aile birliği gelir grubu için farklı olduğu görülmüştür (Sırasıyla $H = 15,531, p = 0,000$; $H = 34,908, p = 0,000$; $H = 15,665, p = 0,000$). Sonuçlar Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8

Yıllara Göre Ön lisans Programlarına Yerleşme Oranları İçin Cari Ödenek ve Okul Aile Birliği Gelir Grupları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Cari Ödenek Grupları	Test İstatistiği (H)	p-değeri
2018	0,101	0,951
2019	11,687	0,003*
2020	5,965	0,051
Okul Aile Birliği Gelir Grupları		
2018	15,531	0,000*
2019	34,908	0,000*
2020	15,665	0,000*

* $p < 0,05$

Kruskal-Wallis testi sonucunda, en az bir grup için fark gösteren durumlarda farklılığın hangi grup(lar)dan kaynaklandığını bulmak için yapılan çoklu karşılaştırma testlerinde fark olan gruplara ait sonuçlar Tablo 9’de yer almaktadır.

Tablo 9

Yıllara Göre Ön Lisans Programlarına Yerleşme Oranları için OABG ve Cari Ödenek Gruplarına İlişkin Çoklu Karşılaştırma Testleri

	Grup	Test İstatistiği	Std. Hata	p-değeri	Düzeltilmiş p-değeri
2018	OABG	1-2	30,737	9,988	0,002
		1-3	41,479	12,336	0,001
	CÖ	1-2	-40,273	11,781	0,001
2019	OABG	1-2	33,019	10,533	0,002
		1-3	64,857	11,059	0,000
		2-3	31,838	11,597	0,006
	OABG	1-2	49,734	13,298	0,000
2020	OABG	1-2	49,734	13,298	0,000

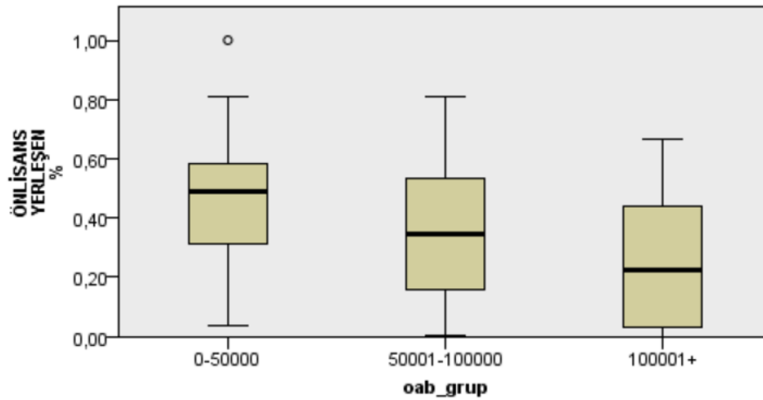
* $p < 0,05$

Tablo 9’daki çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre; 2018 yılında ön lisans programlarına yerleşme oranlarının okul aile birliği gelir grupları için 1. grubun 2 ve 3. gruptan istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği söylenebilir (sırasıyla $p = 0,006, p = 0,002$). 2. ve 3. grup arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Okul aile

birliği gelir gruplarının en düşük gelir grubunun ön lisans programlarına yerleşme oranının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Bu durum Özsoy (2002) tarafından yapılan araştırmada; ailelerin gelir durumunun yükseköğretime geçişte etkili olduğu yönündeki bulgularla örtüşmektedir. Aynı şekilde Atmaca ve Aydın (2020) ve Şahin (2019) tarafından yapılan araştırmalarda da özellikle ailelerin eğitim harcamalarıyla akademik başarı arasında ilişki olduğu bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

2019 yılında ön lisans programlarına yerleşme oranlarının cari ödenek gelir grupları için 1. ve 2. grup arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği söylenebilir ($p = 0,002$). Okul aile birliği için üç gelir grubu arasında ön lisans programlarına yerleşme oranında birbirinden istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu söylenebilir (sırasıyla $p = 0,005$, $p = 0,000$, $p = 0,018$). Bu bulgular, okul aile birliği gelirleri azaldıkça, o okuldaki öğrencilerin ön lisans programlarına yerleşme oranlarının arttığını, eş deyişle lisans programlarına değil daha çok ön lisans programlarına öğrencilerin yerleştiği gözlenmektedir. Aynı zamanda okul aile birliği geliri düşük gelir gurubunda olan okulların velilerinin de gelirlerinin daha düşük olduğu söylenebilir. Okul aile birliği geliri azaldıkça öğrencilerin ön lisans programlarına yerleşme oranlarının arttığını Şekil 3’te görülmektedir.



Şekil 3. OABG Gruplarına Göre Ön Lisans Programlarına Yerleşme Oranları Box-Plot Grafiği (2019)

2020 ön lisans programlarına yerleşme oranlarının okul aile birliği gelir grupları için 1 ve 2. gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($p = 0,001$). Sonuç olarak söz konusu bulgular incelendiğinde sınırlığı olan grup olarak öne çıkan 1. gelir grubundaki okulların mezunlarının ağırlıklı olarak ön lisans programlarına yerleştikleri

anlaşılmaktadır. Bu durum, ön lisans programlarının kısa sürede meslek edinme olanağı sağladığı için düşük sosyoekonomik gruplarca daha çok tercih edildiğini doğrulamaktadır.

Kamu Ortaöğretim Okullarının Yıllara Göre Gelir Grupları İçin Lisans Programlarına Geçiş Oranlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Veriler; parametrik testlere ilişkin (normal dağılım) gerekli varsayımları sağlamadığından, lisans ve ön lisans programlarına yerleşme oranları için cari ödenek ve okul aile birliği gelir grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için parametrik olmayan Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında lisans programlarına yerleşme yüzdelerinin cari ödenek düzeyleri açısından fark gösterip göstermediği de araştırılmak istenmiştir.

2018 yılı için lisans programlarına yerleşme yüzdelerinin $\alpha = 0,05$ anlamlılık düzeyinde cari ödenek gruplarına göre fark göstermediği görülmüştür ($H = 0,902, p = 0,637$). 2018 yılı için cari ödeneklerin lisans programlarına yerleşme oranlarını etkilemediği söylenebilir. 2019 yılında lisans programlarına yerleşme yüzdelerinin en az bir cari ödenek grubu için farklı olduğu görülmüştür ($H = 12,579, p = 0,002$). 2020 yılında lisans programlarına yerleşme yüzdelerinin en az bir cari ödenek grubu için farklı olduğu görülmüştür ($H = 7,114, p = 0,002$).

2018, 2019 ve 2020 yıllarında lisans programlarına yerleşme yüzdelerinin en az bir okul aile birliği gelir grubu için farklı olduğu görülmüştür (Sırasıyla $H = 19,491, p = 0,000$; $H = 36,684, p = 0,000$; $H = 16,539, p = 0,000$). Analizlere ilişkin sonuçlar Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10

Yıllara Göre Lisans Programlarına Yerleşme Oranları İçin Cari Ödenek ve OABG Grupları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Cari Ödenek Grupları	Test İstatistiği (H)	p-değeri
2018	0,902	0,637
2019	12,579	0,002*
2020	7,114	0,002*
Okul Aile Birliği Geliri Grupları		
2018	19,491	0,000*
2019	38,684	0,000*
2020	16,539	0,000*

* $p < 0,05$

Tablo 10'a göre Kruskal-Wallis testi sonucunda; en az bir grup için fark gösteren durumlarda farklılığın hangi grup(lar)dan kaynaklandığını bulmak için yapılan çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçlarına göre 2018 yılında lisans programlarına yerleşme oranlarının okul aile birliği gelir grupları için 1. grubun 2 ve 3. gruptan istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği söylenebilir (sırasıyla $p = 0,002, p = 0,001$). 2. ve 3. grup arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Okul aile birliği gelir gruplarının en düşük gelir grubunun lisans programlarına yerleşme oranının diğer gruplara göre daha az olduğu söylenebilir. Fark olan gruplara ait sonuçlar Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11

Yıllara Göre Lisans Programlarına Yerleşme Oranları İçin Okul Aile Birliği Geliri ve Cari Ödenek Gruplarına İlişkin Çoklu Karşılaştırma Testleri

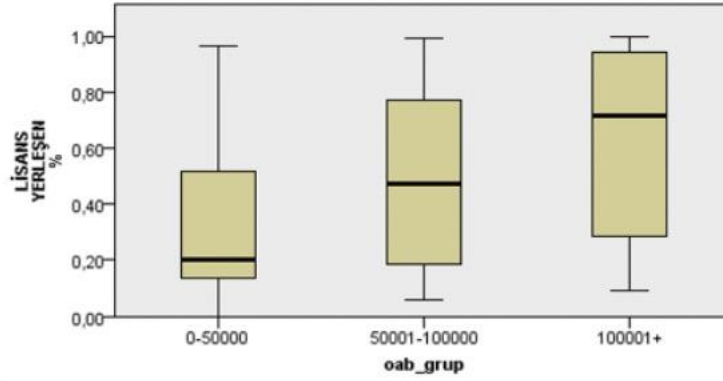
		Grup	Test İstatistiği	Std. Hata	p-değeri	Düzeltilmiş p-değeri
2018	OABG	1-2	-34,559	9,988	0,001	0,002
		1-3	-46,337	12,336	0,000	0,001
	CÖ	1-2	41,594	11,781	0,000	0,001
2019	OABG	1-2	-35,647	10,533	0,001	0,002
		1-3	-68,133	11,059	0,000	0,000
		2-3	-32,486	11,597	0,005	0,015
2020	CÖ	1-2	26,779	10,149	0,008	0,025
	OABG	1-2	-51,142	13,298	0,000	0,000

* $p < 0,05$

Tablo 11'e göre; 2019 yılında lisans programlarına yerleşme oranlarının cari ödenek gelir grupları için 1. ve 2. grup arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği söylenebilir ($p = 0,001$). Okul aile birliği için üç gelir grubunun da lisans programlarına yerleşme oranının birbirinden farklı olduğu söylenebilir (sırasıyla $p = 0,002, p = 0,000, p = 0,015$).

Sosyal, duyuşsal, zihinsel, fiziksel vb. tüm gelişim süreçlerinin toplumsal bağlamların niteliğine göre şekilleneceği düşünüldüğünde, bu durumun yine sınırlılığı olan gruplar aleyhine eşitsizlikler yaratacağı görülmektedir. PISA test sonuçlarına göre de; okul kaynaklarının artırılması ile sosyoekonomik ve akademik altyapının güçlendirilmesi gibi etmenlerin, öğrencilerin akademik performansı ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir. OECD tarafından yapılan bir araştırmada, okulların öğrenci başına düşen eğitim harcamalarının artmasıyla birlikte, öğrencilerin matematik, fen ve okuma becerilerinde de artışlar yaşandığı saptanmıştır (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2016). Bu nedenle, eğitim sistemlerinin geliştirilmesinde, okulların

gerekesinin duydukları kaynakların sağlanmasına ve sosyoekonomik altyapının güçlendirilmesine öncelik verilmesi gerekmektedir. Okul aile birliği geliri arttıkça lisans programlarına yerleşme oranlarının arttığı Şekil 4’te görülmektedir.



Şekil 4. OAB Gruplarına Göre Lisans Programlarına Yerleşme Oranları Box-Plot Grafiği (2019)

2020 yılında lisans programlarına yerleşme oranlarının cari ödenek gelir grupları için 1. ve 2. grup arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği söylenebilir ($p = 0,025$). Lisans programlarına yerleşme oranlarının okul aile birliği gelir grupları için 1 ve 2. gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($p = 0,000$). 2020’de okul aile birliği gelirlerinde düşüş olduğu görülmüştür. Küresel salgına bağlı olarak okulların öğretime ara vermeleri nedeniyle aileler okul aile birliklerine ek finans desteği sağlamamışlardır. Dolayısıyla 2020 yılı için okul aile birliği gelirlerinin yükseköğretime geçişteki etkisini tam olarak yansıtmadığı düşünülmektedir. Tablo 5 incelendiğinde ortaöğretim okullarının 2020 yılına ait okul aile birliği gelirlerinin 2019 yılı ile karşılaştırıldığında daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Eğitimde 2023 Vizyon Belgesi ve On Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı’yla tutarlı bir biçimde hazırlandığı düşünülen Milli Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı, 22 Kasım 2019 tarihinde yayınlanmıştır. Nitekim bu plan çerçevesinde okul, kurum, ilçe, il ve merkez örgüt çalışanları öğrenci ve veli temsilcileri ve kamu kurumlarına paydaş anketleri yapılmıştır. Ankete göre; Milli Eğitim Bakanlığınca düzenlenen etkinlikler içerisinde, hangilerinden memnun olunduğu ve eğitim politikalarının daha etkili olması için paydaş katkılarının neler olabileceği yönünde sorular bulunmaktadır. Ancak memnuniyet oranlarını yansıtan bir kaynak ayırma politikası uygulandığına ilişkin herhangi bir bilgi, kamuoyuyla paylaşılmasına karşın önceki stratejik planlardan farklı olarak sadece hedeflere ait göstergelere,

stratejilere ve maliyetlere değil, izleme aralığına, amaçlarla ilgili risklere yer verilmiştir. Bu durum, plan hedeflerinin görece olarak daha analitik bilgilerle hesaplandığını düşündürmektedir (Eğitim Reformu Girişimi, 2020a). Öte yandan Mart 2020 tarihinden başlayarak dünya ölçeğinde yaşanan COVID-19 pandemisinin, tüm bu plan hedeflerini öncelikleri ve stratejileri etkilediği açıktır. Milli Eğitim Bakanlığınca düzenlenen 2019 Yılı İdari Faaliyet Raporu'nda da öngörülmesine karşın gerçekleştirilemeyen bazı hedefler, gerçekleştirilememeye gerekçeleriyle birlikte belirtilmiştir. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığınca 2019 Yılı İdari Faaliyet Raporu'nda yer alan Hedef 2.3'de okulların yönetiminde planlama ve bütçeleme işlemlerinin daha etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi ve eğitimin niteliğinin (kalitesinin) artırılması hedeflenerek, planlama ve bütçeleme süreçleri arasında sıkı bir bağlantı kurulacak olan verimli bir finansman modeline geçiş yapılması hedeflenmektedir.

Özetle yukarıdaki bulgulara bağlı olarak okul aile birliği gelir durumunun yükseköğretime geçiş oranlarını anlamlı bir biçimde etkilediği anlaşılmaktadır.

Kamu Ortaöğretim Okullarının Okul Aile Birliği Gelirlerinin Yıllar İçin İlçelere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İlçe gruplarına göre okul aile birliği gelirlerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 12'de görülmektedir. Yıl bazında, ilçe gruplarına göre okul aile birliği gelirinin (TL), aritmetik ortalama ($\bar{X}$), standart sapma (SS), ortanca, minimum ve maksimum değerleri Tablo 12'te belirtilmiştir.

Tablo 12

İlçe Gruplarına Göre Okul Aile Birliği Gelirlerine (TL) İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

İlçe Grupları	$\bar{X}$	SS	Ortanca	Minimum	Maksimum
2018					
1	88249,2	75945,3	66974,7	0	470201
2	50733,6	36929	46500	0	190879
3	19716	19343,6	9791,6	0	66518
2019					
1	102188,9	90451,3	84208,3	327	630385
2	59980,9	42707,4	53445	0	188320
3	19911,4	21689,9	11614,8	0	67172
2020					
1	40515,8	40198,6	31110,5	0	262485
2	24150,2	19387,8	22566,2	0	86082
3	5864,5	8765,2	2442,4	0	35436

Tablo 12'ye göre 2018, 2019 ve 2020 yıllarında ilçelerin sosyoekonomik düzeyleri düştükçe, okul aile birliği gelir ortalamalarının da azaldığı görülmektedir. Bu durumun yükseköğretime geçiş sürecini etkileyen bir etmen olduğu anlaşılmaktadır. Eğitim finansmanı sağlayan kaynakların verimli ve etkili biçimde yönetilmesi ve okul bütçelerinin bu şekilde güçlendirilmesi süreçlerinde ciddi güçlükler yaşanmaktadır. Bu nedenle eğitimin finansmanının; eğitimde yenilikçi finansman mekanizmaları ve kamu kaynakları ile özel sektörden aktarılan fonlarla düzenli, öngörülebilir ve sürdürülebilir bir modele kavuşturulması gerekmektedir.

Ancak Milli Eğitim Bakanlığınca yayımlanan 2018 yılı İdare Faaliyet Raporu'nda ve 2023 Vizyon Belgesi'nde yer alan, iyi yönetim ilkesi gereği daha çok verinin paylaşılması hedeflenmekteyken, *“Türkiye’de Eğitimin Finansmanı ve Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sistemi (TEFBİS)”* içeriğindeki okul aile birliği, döner sermaye gelirleri ve bağışlar başlıkları altında yer alan verilerin yeterince saydam olmasının iyi yönetim ilkesine aykırılık oluşturduğu değerlendirilmektedir. Konuya kamu ortaöğretim okulları açısından bakıldığında; TEFBİS'teki bilgilere göre okul aile birliğine ait gelir kalemleri arasında, bağışlar, kantin, açık alan, spor tesisleri ve otopark gibi yerlerin kira gelirleri ÖSYM çalışmalarından sağlanan gelirler, açık lise kayıt gelirleri, kermes ve dernek gelirleri ile diğer gelir kaynakları bulunmaktadır. Giderler ise; öğrenciler için yapılan giyim, kırtasiye, büro ve donanım harcamaları ile bakım-onarım, su, elektrik ve temizlik harcamaları olarak görünmektedir. Bu gelir-gider tablosunun okulun içinde bulunduğu sosyoekonomik yapıya göre şekillendiği, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okulların okul aile birliği gelirleri açıklanmasa da okullar arasında finansal bir eşitsizlik olduğu açıkça öngörülebilmektedir. Bu eşitsizliğin azaltılabilmesi için de Milli Eğitim Bakanlığınca tarafından; devlete ait okulların, kantin vb. gelirlerinin %10'luk dilimi İl Milli Eğitim Müdürlüklerinin bütçesine, %10'luk dilimi de İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin bütçesine aktarılmakta ve buradan oluşan fonun, olanakları kısıtlı olan okulların okul aile birliklerine devredilmesini sağlanmaktadır (Eğitim Reformu Girişimi, 2020b).

2018 yılı için OAB gelir gruplarının ilçe gruplarına göre frekans dağılımı Tablo 13'te olduğu gibidir.

Tablo 13

İlçe Gruplarına Göre OABG Gruplarına İlişkin Frekans Dağılımı (2018)

		İlçe Grupları			Toplam	
		1	2	3		
Okul Aile Birliği Geliri	0-50.000	Frekans	40	53	20	113
		OAB Geliri içindeki %	35,4	46,9	17,7	100,0
		İlçe Grupları içindeki %	32,8	55,8	95,2	47,5
		Toplam	16,8	22,3	8,4	47,5
	50.001-100.000	Frekans	47	34	1	82
		OAB Geliri içindeki %	57,3	41,5	1,2	100,0
		İlçe Grupları içindeki %	38,5	35,8	4,8	34,5
		Toplam	19,7	14,3	0,4	34,5
	100.001+	Frekans	35	8	0	43
		OAB Geliri içindeki %	81,4	18,6	0,0	100,0
		İlçe Grupları içindeki %	28,7	8,4	0,0	18,1
		Toplam	14,7	3,4	0,0	18,1
Toplam	Frekans	122	95	21	238	
	OAB Geliri içindeki %	51,3	39,9	8,8	100,0	
	İlçe Grupları içindeki %	100,0	100,0	100,0	100,0	
	Toplam	51,3	39,9	8,8	100,0	

Tablo 13'e göre birinci gelir grubunda (0-50.000) olan okulların %35,4'ü gelişmişlik endeksine göre 1. grupta yer alan ilçelerde bulunurken, üçüncü gelir grubunda (100.000 üstü) olan okulların %81,4'ü 1. ilçe grubunda yer almaktadır. 1. ilçe grubunda yer alan ilçelerin %32,8'i 0-50.000 TL gelir grubunda, %38,5'i 50.001-100.000 TL gelir grubunda, %28,7'si 100.000 TL üstü gelir grubunda yer alırken; 3. ilçe grubunda yer alan ilçelerin %95,2'si 0-50.000 TL gelir grubunda, %4,8'i 50.001-100.000 TL gelir grubunda yer almaktadır. 3. ilçe grubunda yer alan ilçelerde 100.000 TL üstü gelir grubunda bulunan okul bulunmamaktadır. Bu durum, yüksek gelişmişlik düzeyindeki ilçelerdeki kamu ortaöğretim okullarının okul aile birliği gelirlerinin orta ve düşük gelişmişlik düzeyindeki ilçelerde bulunan kamu ortaöğretim okullarının okul aile birliği gelirlerine göre daha üstünlüklü olduklarını açıklamaktadır.

İlçe gruplarına göre 2019 yılı OAB gelir gruplarına ilişkin frekans dağılımı Tablo 14'teki çapraz tabloda yer almaktadır.

Tablo 14

İlçe Gruplarına Göre OABG Gruplarına İlişkin Frekans Dağılımı (2019)

		İlçe Grupları			Toplam	
		1	2	3		
Okul Aile Birliği Geliri	0-50000	Frekans	34	44	18	96
		OAB Grupları içindeki %	35,4	45,8	18,8	100,0
		İlçe Grupları içindeki %	27,9	46,3	85,7	40,3
		Toplam	14,3	18,5	7,6	40,3
	50.001-100.000	Frekans	39	35	3	77
		OAB Grupları içindeki %	50,6	45,5	3,9	100,0
		İlçe Grupları içindeki %	32,0	36,8	14,3	32,4
		Toplam	16,4	14,7	1,3	32,4
	100.001+	Frekans	49	16	0	65
		OAB Grupları içindeki %	75,4	24,6	0,0	100,0
		İlçe Grupları içindeki %	40,2	16,8	0,0	27,3
		Toplam	20,6	6,7	0,0	27,3
Toplam	Frekans	122	95	21	238	
	OAB Grupları içindeki %	51,3	39,9	8,8	100,0	
	İlçe Grupları içindeki %	100,0	100,0	100,0	100,0	
	Toplam	51,3	39,9	8,8	100,0	

Tablo 14'e göre, 2019 yılı için birinci gelir grubunda (0-50.000) olan okulların %35,4'ü gelişmişlik endeksine göre 1. ilçe grubunda yer alan ilçelerde bulunurken, üçüncü gelir grubunda (100.000 üstü) olan okulların %75,4'ü 1. ilçe grubunda yer almaktadır. Gelişmişlik endeksine göre 1. ilçe grubunda yer alan ilçelerin %27,9'u 0-50.000 TL gelir grubunda, %32'si 50.001-100.000 TL gelir grubunda, %40,2'si 100.000 TL üstü gelir grubunda yer alırken; 3. ilçe grubunda yer alan ilçelerin %85,7'si 0-50.000 TL gelir grubunda, %14,3'ü 50.001-100.000 TL gelir grubunda yer bulunmaktadır. 3. ilçe grubunda yer alan ilçelerde 100.000 TL üstü gelir grubunda bulunan okul bulunmamaktadır.

İlçe gruplarına göre OAB gelir gruplarına ilişkin 2020 yılı frekans dağılımı Tablo 15'te olduğu gibidir.

Tablo 15

İlçe Gruplarına Göre OABG Gruplarına İlişkin Frekans Dağılımı (2020)

		İlçe Grup			Toplam	
		1	2	3		
Okul Aile Birliği Geliri	0-50.000	Frekans	91	86	21	198
		OABG Grupları içindeki %	46,0	43,4	10,6	100,0
		İlçe Grupları içindeki %	74,6	90,5	100,0	83,2
		Toplam	38,2	36,1	8,8	83,2
	50.001-100.000	Frekans	22	9	0	31
		OABG Grupları içindeki %	71,0	29,0	0,0	100,0
		İlçe Grupları içindeki %	18,0	9,5	0,0	13,0
		Toplam	9,2	3,8	0,0	13,0
	100.001+	Frekans	9	0	0	9
		OABG Grupları içindeki %	100,0	0,0	0,0	100,0
		İlçe Grupları içindeki %	7,4	0,0	0,0	3,8
		Toplam	3,8	0,0	0,0	3,8
Toplam	Frekans	122	95	21	238	
	OABG Grupları içindeki %	51,3	39,9	8,8	100,0	
	İlçe Grupları içindeki %	100,0	100,0	100,0	100,0	
	Toplam	51,3	39,9	8,8	100,0	

Tablo 15'e göre 2020 yılı için birinci gelir grubunda (0-50.000) olan okulların %46'sı gelişmişlik endeksine göre 1. ilçe grubunda yer alan ilçelerde bulunurken, üçüncü gelir grubunda (100.000 üstü) olan okulların %100'ü 1. ilçe grubunda yer almaktadır. 1. ilçe grubunda yer alan ilçelerin %74,6'sı 0-50.000 TL gelir grubunda, %18'i 50.001-100.000 TL gelir grubunda, %7,4'ü 100.000 TL üstü gelir grubunda yer alırken; 3. ilçe grubunda yer alan ilçelerin %100'ü 0-50.000 TL gelir grubunda yer almaktadır. 3. ilçe grubunda yer alan ilçelerde 50.000 TL üstü gelir grubunda bulunan okul bulunmamaktadır.

Tablo 13, Tablo 14, Tablo 15 incelendiğinde okul aile birliği gelir gruplarının, SEGE (2022)'ye göre elde edilen ilçe grupları ile paralellik gösterdiği diğer bir ifadeyle ilçelerin sosyoekonomik düzeyleri arttıkça okul aile birliği gelirlerinin de arttığı görülmüştür. Bu durumun yükseköğretime geçişte sınırlılığı olan grupların aleyhine bir sonuç oluşturacağı söylenebilir. Sonuç olarak kamu kaynaklarının, tüm öğrencilerin devlet okullarında herhangi bir ücret ödemediği nitelikli şekilde eğitime erişimleri amacıyla kullanılması gerekir. Öte yandan kamu kaynakları artarken hanehalkı harcamalarının da artması, kaynakların verimli ve etkili şekilde kullanılmadığı anlamına gelmektedir. Ayrıca eğitim bütçesinin büyük kısmının personel giderleri kapsamında harcandığı düşünüldüğünde ve diğer kalemler dışarda bırakıldığında, yatırım bütçesinin ne denli sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda hanehalkının eğitim giderlerine katkısı, geliri düşük olan ülkelerde %29 düzeyinde iken, geliri yüksek ülkelerde bu oran

%18'e düşmektedir. Türkiye'de ise hanehalkının eğitim harcamalarının oranı 2020 yılında % 20,2 iken 2021 yılında %22 düzeyindedir (Türkiye İstatistik Kurumu, 2022). Bu tablo geliri düşük olan ülkelerde hanehalkının üzerindeki eğitime ait yükün fazlalığını göstermekle kalmamakta, aynı zamanda eğitime erişim konusunda yaşanan eşitsizliklerin nedenlerini de göstermektedir. Benzer bir durum Hindistan için de geçerlidir ve ailelerin gelirleri azaldıkça eğitime yaptıkları harcamalar artmaktadır (Tilak, 2002). Bu bilgilerin ışığında; Türkiye'de en zengin %20'lik dilimle, en yoksul %20'lik dilim arasında, gelir farkının yaklaşık sekiz kat olduğu hatırlanacak olursa, eğitimde fırsat ve olanak eşitsizliği sorununun nedenleri ve sonuçlarının nasıl derinleştiği daha iyi anlaşılmaktadır (Eğitim Reformu Girişimi, 2020a). Bu koşullar, özellikle sosyoekonomik açıdan sınırlılığı olan çocukların eğitimden ayrılma ve okulu terk gibi riskleri artırmaktadır. Hanehalkının eğitim harcamalarının eğitim düzeylerine göre dağılımına bakıldığında ise; hanehalkının en yüksek eğitim harcamasının %31 düzeyinde ortaöğretim kademesinde olduğu, buna karşın %54 düzeyinde de özel ders veya kurs harcaması yapıldığı görülmektedir. Bu durumun en büyük nedeni olarak da okullardaki eğitimin yetersiz olması ve üniversite sınavına hazırlık sürecinde yapılan harcamalar olarak gösterilmektedir. Öte yandan bu giderler, en yüksek gelirli %20'lik toplum kesimde, en düşük gelirli %20'lik toplum kesime göre ortalama 32 kat daha yüksektir. Bu fark; en zengin ve en yoksul kesimlerin ortalama yıllık gelirleri üzerinden ortaya çıkan uçurumu ve dolayısıyla, eğitim hakkının kullanması konusunda insani bir sorunla karşı karşıya olunduğunu açıkça ortaya koymaktadır (Eğitim Reformu Girişimi, 2020a).

OAB gelirinin ilçe grupları arasındaki farkına ilişkin 2018, 2019 ve 2020 yıllarına ait Kruskal Wallis-H Testi sonuçları Tablo 16'da olduğu gibidir.

Tablo 16

OAB Gelirinin İlçe Grupları Arasındaki Farkına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları (2018-2019-2020)

Okul Aile Birliği Geliri İlçe Grupları	Test İstatistiği (H)	p-değeri
2018	42,839	0,000*
2019	45,532	0,000*
2020	14,805	0,001*

* $p < 0,05$

Tablo 16'ya göre 2018, 2019 ve 2020 yıllarında okul aile birliği gelirlerinin $\alpha = 0,05$ anlamlılık düzeyinde en az bir ilçe grubu için farklı olduğu görülmektedir.

Farklılığın hangi ilçe veya ilçelerden kaynaklandığını bulmak için yapılan çoklu karşılaştırma testlerinde fark olan gruplara ait sonuçlar Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17

OAB Gelirinin İlçe Grupları Arasındaki Farkına İlişkin Çoklu Karşılaştırma Testleri

		Grup	Test İstatistiği	Std. Hata	p-değeri	Düzeltilmiş p-değeri
2018	İlçe Grupları	1-2	38,546	9,421	0,000	0,000
		1-3	97,253	16,266	0,000	0,000
		2-3	58,707	16,602	0,000	0,000
2019	İlçe Grupları	1-2	37,110	9,421	0,000	0,000
		1-3	102,448	16,266	0,000	0,000
		2-3	35,337	16,602	0,000	0,000
2020	İlçe Grupları	1-2	31,193	9,421	0,001	0,003
		1-3	44,496	16,266	0,006	0,019

* $p < 0,05$

Tablo 17’deki çoklu karşılaştırma testleri sonuçlarına göre 2018 ve 2019 yıllarında okul aile birliği geliri için tüm ilçe gruplarının istatistiksel olarak anlamı farka sahip olduğu söylenebilir (sırasıyla $p = 0,000$, $p = 0,000$, $p = 0,000$). 2020 yılında ise 2 ve 3. grup ilçeler arasında okul aile birliği geliri açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır. 2020’de sosyoekonomik gelişmişlik endeksine göre 1. grupta yer alan ilçelerin küresel salgın koşullarından daha olumsuz yönde etkilendiğini düşündürmektedir. Ayrıca bu durum, ön lisans programlarına geçişte gözlemlenen zorlukların lisans programları için de geçerli olduğunu göstermektedir. Aynı şekilde Çelikkol (2017) tarafından yapılan araştırmada, ilçeler arasındaki sosyoekonomik farklılıkların ortaöğretim programlarını seçme süreçlerini etkilemesiyle de benzerlik göstermektedir.

Kamu Ortaöğretim Okulları Mezunlarının Ön Lisans Programlarına Yerleşme Oranlarının Yıllara ve İlçelere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Ön lisans programlarına yerleşme oranları için ilçe grupları arasında fark olup olmadığı test edilmiştir. Her bir grup için ön lisans programlarına yerleşme oranı normal dağılıma sahip olmadığı için Tek Yönlü Varyans Analizinin (ANOVA) parametrik

olmayan alternatifi Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Kruskal Wallis-H Testi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Ön Lisans Programlarına Yerleşme Oranlarının İlçe Grupları Arasındaki Farkına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları (2018-2019-2020)

Ön Lisans Programlarına Yerleşme Oranı (%)	Test İstatistiği (H)	p-değeri
İlçe Grupları		
2018	8,656	0,013*
2019	11,576	0,003*
2020	12,084	0,002*

* $p < 0,05$

Tablo 18’e göre 2018, 2019 ve 2020 yıllarında lisans programlarına yerleşme oranlarının $\alpha = 0,05$ anlamlılık düzeyinde en az bir ilçe grubu için farklı olduğu görülmektedir (Sırasıyla $p = 0,013, p = 0,003, p = 0,002$). Farklılığın hangi ilçe veya ilçelerden kaynaklandığını bulmak için yapılan çoklu karşılaştırma testlerinde fark olan gruplara ait sonuçlar Tablo 19’da yer almaktadır.

Tablo 19

Ön lisans Programlarına Yerleşme Oranlarının İlçe Grupları Arasındaki Farkına İlişkin Çoklu Karşılaştırma Testleri

	Grup	Test İstatistiği	Std. Hata	p-değeri	Düzeltilmiş p-değeri
2018 İlçe Grupları	1-3	-40,524	16,265	0,013	0,038
2019 İlçe Grupları	1-2	-23,222	9,421	0,014	0,041
	1-3	-47,065	16,266	0,004	0,011
2020 İlçe Grupları	1-2	-24,539	9,421	0,009	0,028
	1-3	-46,962	16,266	0,004	0,012

* $p < 0,05$

Tablo 19’a göre çoklu karşılaştırma testleri sonuçlarına göre 2018 yılı için ön lisans programlarına yerleşme oranının 1 ve 3. ilçe grupları arasında ($p = 0,038$); 2019 yılı için 1-2 ve 1-3 ilçe grupları arasında (sırasıyla $p = 0,041, p = 0,011$); 2020 yılı için 1-2 ve 1-3 ilçe grupları arasında (sırasıyla $p = 0,028, p = 0,012$) istatistiksel olarak anlamı fark gösterdiği söylenebilir.

Bu bulgular sosyoekonomik gelişmişlik düzeyi düşük olan ilçelerdeki öğrencilerin yüksek olan ilçelerdeki öğrencilere göre ağırlıklı olarak ön lisans

programlarına yerleştiklerini doğrulamaktadır. Diğer bir anlatımla gelir düzeyinin düşüklüğü kısa sürede meslek edinme arayışını güçlendirmektedir. Dolayısıyla ön lisans programlarına genellikle düşük gelir grubundan gelen öğrencilerin yerleştiği gözlenmektedir.

Kamu Ortaöğretim Okulları Mezunlarının Lisans Programlarına Yerleşme Oranlarının Yıllara ve İlçelere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Lisans programlarına yerleşme oranları için ilçe grupları arasında fark olup olmadığı test edilmiştir. Her bir grup için lisans programlarına yerleşme oranı normal dağılıma sahip olmadığı için bağımsız gruplar arasındaki farklılığın testi Tek Yönlü Varyans Analizinin (ANOVA) parametrik olmayan alternatifi Kruskal Wallis testi ile yapılmıştır. Kruskal Wallis-H Testi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Lisans Programlarına Yerleşme Oranlarının İlçe Grupları Arasındaki Farkına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları (2018-2019-2020)

Lisans Programlarına Yerleşme Oranı (%)	Test İstatistiği (H)	p-değeri
İlçe Grupları		
2018	8,577	0,014*
2019	10,028	0,007*
2020	11,275	0,004*

* $p < 0,05$

Tablo 20’ye göre 2018, 2019 ve 2020 yıllarında lisans programlarına yerleşme oranlarının $\alpha = 0,05$ anlamlılık düzeyinde en az bir ilçe grubu için farklı olduğu görülmektedir (Sırasıyla $p = 0,014$, $p = 0,007$, $p = 0,004$).

Farklılığın hangi ilçe veya ilçelerden kaynaklandığını bulmak için yapılan çoklu karşılaştırma testlerinde fark olan gruplara ait bulgular Tablo 21’de yer almaktadır.

Tablo 21

Lisans Programlarına Yerleşme Oranlarının İlçe Grupları Arasındaki Çoklu Karşılaştırma Testleri

		Grup	Test İstatistiği	Std. Hata	p-değeri	Düzeltilmi şp-değeri
2018	İlçe Grupları	1-3	44,252	16,266	0,007	0,020
2019	İlçe Grupları	1-3	43,979	16,266	0,007	0,021
2020	İlçe Grupları	1-3	50,189	16,266	0,002	0,006

* $p < 0,05$

Tablo 21’de çoklu karşılaştırma testleri sonuçlarına göre tüm yıllar için lisans programlarına yerleşme oranının 1 ve 3. ilçe grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği söylenebilir (sırasıyla $p = 0,020$, $p = 0,021$, $p = 0,006$).

Bu durum sosyoekonomik gelişmişlik düzeyi yüksek olan ilçelerdeki öğrencilerin düşük olan ilçelerdeki öğrencilere göre lisans programlarına yerleşme oranları açısından üstün konumda (avantajlı) olduğunu diğer bir anlatımla gelir düzeyinin düşüklüğünün yükseköğretime geçişte önemli bir sınırlılık (dezavantaj) yarattığını göstermektedir.

Tablo 22’de, 2018 yılı için ön lisans ve lisans programlarına geçiş oranlarının ilçe gruplarına göre örneklem çapları ortalama rankları yer almaktadır.

Tablo 22

2018 yılı için Önlisans ve Lisans Programlarına Yerşelen Öğrenci Oranları için Ortalama Ranklar

	İlçe grupları	N	Ortalama Rank
Ön Lisans Programlarına Yerleşen %	1	122	107.86
	2	95	128.07
	3	21	148.38
	Toplam	238	
Lisans Programlarına Yerleşen %	1	122	129.94
	2	95	113.56
	3	21	85.69
	Toplam	238	

Tablo 19 ve Tablo 21 bulguları, Tablo 22 ile birlikte incelendiğinde 1. ilçe grubundaki öğrencilerin lisans programlarına geçiş oranlarının yüksek olduğu, 3. İlçe grubundaki öğrencilerin ise ön lisans programlarına geçiş oranlarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 23'te, 2019 yılı için ön lisans ve lisans programlarına geçiş oranlarının ilçe gruplarına göre örneklem çapları ortalama rankları yer almaktadır.

Tablo 23

2019 yılı için Önlisans ve Lisans Programlarına Yerşelen Öğrenci Oranları için Ortalama Ranklar

	İlçe Grupları	N	Ortalama Rank
Lisansa Programına	1	122	131.95
Yerleşen %	2	95	110.47
	3	21	87.98
	Toplam	238	
Ön lisans Programına	1	122	106.08
Yerleşen %	2	95	129.30
	3	21	153.14
	Toplam	238	

Tablo 19 ve Tablo 21 bulguları, Tablo 23 ile birlikte incelendiğinde 1. ilçe grubundaki öğrencilerin lisans programlarına geçiş oranlarının yüksek olduğu, 3. İlçe grubundaki öğrencilerin ise ön lisans programlarına geçiş oranlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Tablo 24'te, 2020 yıllı için ön lisans ve lisans programlarına geçiş oranlarının ilçe gruplarına göre örneklem çapları ortalama rankları yer almaktadır.

Tablo 24

2020 yılı için Önlisan ve Lisans Programlarına Yerşelen Öğrenci Oranları için Ortalama Ranklar

	İlçe Grupları	N	Ortalama Rank
Lisans Programlarına	1	122	131.69
Yerleşen %	2	95	112.25
	3	21	81.50
	Toplam	238	
Ön lisans Programlarına	1	122	105.56
Yerleşen %	2	95	130.10
	3	21	152.52
	Toplam	238	

Tablo 19 ve Tablo 21 bulguları, Tablo 24 ile birlikte incelendiğinde 1. ilçe grubundaki öğrencilerin lisans programlarına geçiş oranlarının yüksek olduğu, 3. İlçe grubundaki öğrencilerin ise ön lisans programlarına geçiş oranlarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Nitel Bulgular ve Yorumlar

Nitel analiz sürecinin öncül bulgulara göre; nicel veriler ile nitel veriler arasında önemli örtüşmeler olduğu ve sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenlerle okul başarısı arasında gözlenen ilişkinin her iki veri grubu tarafından da doğrulandığı görülmüştür. Ayrıca katılımcılar genel olarak; ortaöğretimden yükseköğretime geçişi etkileyen önemli etkenlerin, okulun bulunduğu ilçenin, ailelerin sosyoekonomik düzeylerinin ve buna bağlı olarak okul gelirinin olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar tarafından görüşme sorularına verilen cevapların ayrıntıları soru bazında aşağıda verilmiştir.

Müdürlerin Görüşlerine Göre Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçişi Etkileyen Etmenlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“Bir eğitim yöneticisi olarak sizce ortaöğretimden yükseköğretime geçişi etkileyen etmenler nelerdir, açıklar mısınız?” araştırma sorusuna; katılımcıların ağırlıklı bir bölümü, sosyoekonomik ve sosyokültürel etmenlere vurgu yaparak yanıtlamıştır. Örneğin bazı görüşmeciler sosyoekonomik etmenleri, okul çevresi, okul aile birliğinin gelirleri ve ailelerin ekonomik gelir düzeyleri açısından değerlendirirken, bazıları ise, okulların sosyal ve kültürel çevresi ile okulun fiziki yapısından kaynaklanan yetersizlikler nedeniyle yeterince yapılamayan sosyal etkinlikler açısından değerlendirmiştir. Bu soruya verilen yanıtlarda; öğrencilerin güdülenme eksikliği ve yönlendirilme yetersizliklerine dikkat çekilerek, velilerin eğitim düzeyleri ve rehberlik hizmetlerinin nicelik ve nitelik olarak düşük düzeyde verildiğine de vurgu yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin nicelik ve nitelikleri açısından adil bir dağılım göstermediği bazı okullarda, İngilizce dersine sosyoloji mezununun girdiği, ücretli öğretmenlerin akademik açıdan yetersiz olduğu, bazı öğretmenlerin ön lisans programlarından mezunu oldukları ve alan dışı kişilerin eğitimleriyle bağdaşmayan branşlarda görevlendirildikleri belirtilmiştir. Bu soruya ayrıca, G10 tarafından verilen ve akademik açıdan yetersiz öğrencilerin genellikle mesleki teknik okullara yöneldikleri şeklindeki ifadesi de dikkat çekicidir. Yine bu kapsamda, ortaöğretimden yükseköğretime geçişte LGS sisteminin belirleyici olduğunu savunan G17 tarafından, bu durumu anlatırken kamu ortaöğretim okullarına geçişte sınavla öğrenci alan okulların arasında oluşan nitelik farkının üniversiteye giriş de yansıdığı, görüşü savunulmuştur. G17 görüşünü aktarırken *“sınavla öğrenci alan okullara baktığımızda genel liselere göre mesleki teknik liselere daha üst düzeyde daha*

bilinçli, daha iyi eğitilmiş çocukların geldiğini görüyorsunuz” demektedir. Öte yandan bazı velilerin, çocuklarını mali olanaksızlıklar nedeniyle dershanelere gönderemedikleri, oysa bazı velilerin okullara giriş aşamasında çocuklarına özel eğitim programları yoluyla destek sağladığı belirtilmektedir. Aynı görüşmeci bu durumu aktarırken

bazı veliler diyor ki, biz kendimiz eğittik, kendimiz verdik herhangi bir dershaneye göndermedik, okuldaki aldığı eğitime biz rehberlik ederek veya özel hoca tutarak hazırladık diyor, çocuk başarılı olmuş bu okulun başarılı olduğu anlamına gelmiyor.

ifadelerini kullanmıştır. Bu ifadeler; bazı ailelerin çocuklarını dershaneye göndermek yerine özel öğretmenler yoluyla üniversiteye hazırlayacak mali olanaklar ile eğitsel ve akademik alt yapıya sahip olduklarını, ancak ekonomik ve sosyal açıdan sınırlılığı olan ailelerin ise dershane ya da benzeri ek öğrenme fırsatlarından yoksun olduğu, şeklinde yorumlanmıştır. Görüşmeciler tarafından, ortaöğretimden yükseköğretime geçişte en önemli etmenlerin sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenler olarak algılandığı görülmüştür. Buna ek olarak, Türkiye’de eğitim hizmetleri sunulmasında ve eğitime erişim ve nitelik konusunda gözlenen en belirgin eşitsizlik, bazı kamu okullarına sınavla öğrenci seçilmesidir. Bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığı “*Liselere Giriş Sistemi (LGS)*” uygulamasıyla, merkezi sınavla yerleştirilecek öğrenci sayısını, %10 ile sınırlandırmayı amaçlamıştır. Ancak artan toplumsal istem ve toplumsal baskılar nedeniyle LGS’nin uygulandığı ikinci yıl, merkezi yerleştirmenin yapıldığı okul sayılarının ve kontenjanlarının artırıldığı görülmüştür. Esasen %10’luk başarı dilimlerinden gelen öğrencilerin, seçilmiş okullara yerleştirilmesi uygulaması, sadece eğitimde yaşanan eşitsizliklerin bir göstergesi değil, aynı zamanda eşitsizlikleri yeniden üreten adaletsiz bir uygulama örneğidir. Çünkü zaten sınırlılığı olan gruplardan gelen öğrencilerin, eşitsiz koşullarda girdikleri merkezi sınavlar yoluyla elenmesi, bu grubu kamu okullarında zorunlu ve parasız olan nitelikli eğitim fırsatından da yoksun bırakmak anlamına gelmektedir. Ayrıca tüm ilköğretim öğrencilerini anlamsız ve yararsız bir biçimde sınav baskısı altında tutmak, hem haksız rekabet duygularının yaşanmasına hem de öğrenci aileleri ve sosyal gruplarda toplumsal baskıyı artırmaktadır. Bir okulun Milli Eğitim Bakanlığınca, hangi gerekçelerle merkezi yerleştirme kapsamına alındığı ve hangi okulların neden bu sistemin dışında tutulduğunun gerekçelerinin açıklanması gerekmektedir. Başka bir anlatımla, bu kademedeki gözlemlenen ayrımcı uygulamaların saydamlık ve hesap verebilirlik ilkeleri uyarınca kamuoyuyla paylaşılması beklenmektedir. Nitekim yükseköğretime geçişte ortaöğretimde yaşanan sınav sisteminin

eğitime erişim, fırsat ve olanak eşitliği açısından yaşama nasıl yansıdığı açıkça görülmektedir. Diğer bir anlatımla, LGS sistemiyle %10'luk akademik başarı ölçüsüne göre merkezi yerleştirme yoluyla liselere kabul edilen öğrencilerin yükseköğretime geçişte de avantajlı oldukları gözlenmektedir. Oysa Milli Eğitim Bakanlığınca; okul profillerinin geliştirilmesi ve okul gelişim planlarının yapılması bağlamında, okullar arasında olanak ve öğrenme farkının ve sınav baskısının azaltılması hedefine vurgu yapılmaktadır (TEDMEM, 2019).

Müdürlerin Görüşlerine Göre Okul Gelirlerinin İlçelere veya Bölgelere Göre Farklılaşması Konusundaki Bulgular ve Yorumlar

“Okul gelirlerinin ilçelere veya bölgelere göre farklılaşması hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu konuda sizi etkileyen bir durumla ilgili yaşadığınız oldu mu? Açıklayabilir misiniz?” sorusuna verilen yanıtlar arasında en çok vurgu yapılan etmenler, okul aile birliği gelir düzeyleri ve okulların merkez ya da taşrada yer almasının bulunduğu görülmüştür. Bu çerçevede okul kantinleri ve öğrenci servislerinin mali katkılarının, okulun sosyoekonomik koşullarıyla ilişkili olduğuna dikkat çekilmektedir. Bu konuda G9 *“biz Çankaya’da bir okulun okul aile birliği gelirleriyle üç personel çalıştırdığını duymuştuk, bize çok uçuk ve ütöpik gelmişti”* derken, G12, *“okulunun beş bin TL’lik kantin gelirine sahip olduğunu oysa bu rakamın sosyo- ekonomik düzeyi yüksek olan okullarda 20 bin TL’ye çıktığını”* belirtmektedir. Söz konusu farkların sadece Çankaya, Çubuk gibi merkezi ve taşra ilçeleri arasında değil, aynı ilçelerin merkez ve çevre okulları arasında da gözlemlendiğini belirten G11 *“maalesef gelir aktarılırken adaletli, eşit davranılmıyor”* demektedir. Öte yandan, mali kaynakların okulların gereksinim analizi yapılmadan dağıtıldığını belirtirken G10 *“devletimizde kaynak var ama insanların hizmetine sunma ve adaletli paylaşma maalesef yok”* demektedir. G13 ise, *“bazı öğrencilerin sosyal etkinliklere örneğin milli bayramlara bile özel giysiler gerektiği için katılamadıklarını”* belirtmektedir. Ayrıca yine G14 ve G16, okul gelirlerinin yetersiz olduğu bakanlığın okullar için ayırdığı cari ödeneklerin tahsilinin kişisel ilişkiler yoluyla sağlanabileceğini belirtirken *“ikili ilişkilerde birilerini araya sokacaksın o talimatı verdireceksin o şekilde alırsın”* demektedir. Bu durum; Milli Eğitim Bakanlığınca okullara ayrılan cari ödeneklerin, bir ölçüde kağıt üstünde kaldığını ve tahsil edilemediğini düşündürmektedir. Bazen varlıklı bir velinin okula yaptığı mali katkıyla

hizmetlerin sağlandığı, bazen de öğretmenlerin destekleri ve çabalarıyla öğrencileri okutabildiklerini belirten müdürler, okullar arasındaki gelir farklarının akademik başarıya yansıdığı görüşünde birleşmektedirler. “*hafta sonlarında ya da ara tatillerde araba yıkama gibi geçici işlerde çalışan öğrenciler*” var diyen G7, bu durumun örtük olarak fırsat ve olanak eşitsizliğiyle ilgili olduğu görüşünü savunmaktadır. G17, mezun dernekleri ve vakıfları aracılığıyla öğrencilere maddi destek sağlandığı ve burslar verildiğini belirtirken, G6 ise öğrencinin servis parasını karşılayamadığı veya okul kıyafetlerini alamadığı için okul aile birliğinden destek istendiğini ancak ne yazık ki böyle bir bütçelerinin olmaması nedeniyle söz konusu yardımların yapılamadığını belirtmektedir. Sonuç olarak görüşmeciler, okul aile birliği gelirlerinin ilçeler ve bölgeler hatta aynı ilçelerdeki mahalleler arasında bile eşit dağılmadığını ve bu durumun öğrencilerin akademik başarılarıyla ilişkili olduğu yönünde yaygın bir görüş birliği olduğunu belirtmişlerdir.

Müdürlerin Görüşlerine Göre Gelirleri Daha Yüksek Olan Kamu Ortaöğretim Okullarının Gelirleri Daha Az Olan Ortaöğretim Okullarına Göre Mezunlarını Yükseköğretime Yerleştirmede Daha Üstünlüklü Olup Olmaması Hakkındaki Bulgular ve Yorumlar

“*Gelirleri (cari ve okul aile birliği) daha yüksek olan kamu ortaöğretim okullarının gelirleri daha az olan ortaöğretim okullarına göre mezunlarını yükseköğretime yerleştirmede daha üstün (avantajlı) (diğer bir deyişle gelirleri daha az olan ortaöğretim okullarının, gelirleri daha yüksek olan ortaöğretim okullarına göre mezunlarını yükseköğretime yerleştirmede sınırlılıkları (dezavantajları)) olduğunu düşünüyor musunuz?*” sorusuna görüşmecilerin, hem cari ödeneklerin hem de okul aile birliği gelirlerinin yükseköğretime geçişte belirleyici bir etken olduğu yönünde yaygın bir görüş birliği içinde oldukları gözlemlenmiştir. Başka bir anlatımla, cari ve okul aile birliği gelirleri yüksek olan okullardan mezun olan öğrencilerin, yükseköğretime geçişte avantajlı olduğu, neredeyse katılımcıların tamamı tarafından paylaşılmıştır. Ayrıca okul servisleri ve kantin gelirleri, velilerin sosyoekonomik düzeylerinden kaynaklanan nedenlerle az olan okullardaki durumun, sınırlılığı olan öğrencilerin aleyhine yeni eşitsizlikler doğurduğu anlaşılmaktadır. LGS sınavlarındaki başarının YKS için de bir ölçü olduğunu savunan G5 ve G15, okul aile birliği gelirleriyle desteklenen öğrencilerin

yükseköğretime geçişte belirgin bir üstünlük (avantaj) sağladığını aktarırken yine G15 *“A okulu LGS’de yüzde birlik dilimden öğrenci alıyorsa yüzde 7.’lik dilimden öğrenci kabul eden B okuluna göre belirgin bir avantaja sahip olacağı açıktır”* demektedir. Öte yandan öğrencilerin güdülenme (motivasyon) düzeyi, ailenin ilgisi ve okulda verilen destekleyici eğitim kursları gibi etkenleri belirten görüşmeciler olduğu gibi okulun sosyokültürel çevresinin önemine dikkat çeken görüşmeciler de bulunmaktadır. Bu konuda örnek veren G6, Ankara Fen Lisesi öğrencilerinin kendi yönetiminde bulunan fiziksel alt yapı ve sosyal donatılar açısından yetersiz olan okula gelse ve kendi okulunun öğrencileri de Ankara Fen Lisesi’ne kabul edilse bile, sonuçta akademik başarının değişmeyeceğini savunmaktadır. Aynı görüşmeci; öğretmenlerin akademik başarıya etkisinin düşük olduğunu, nitekim öğrencileri değiştirilen okulların öğretmenleri değiştirilmediği sürece, yükseköğretime geçişte ve sonuç olarak akademik başarıda bir farklılık olmayacağı görüşünü belirtmiştir. Öte yandan G13, sosyal etkinliklerin öğrencilerin gelişimine katkısına vurgu yaparken *“geziler olması lazım bazen moral için yemekler partiler olması lazım”* demiştir. Aynı şekilde, özel ders ve etütler ile özel eğitim kurslarının ve dershanelerin niteliğinin de önemli etkenler olduğunu belirtirken *“kenar bölgelerden de çok başarılı çocuklarımız vardır. Bu çocuklarımızın sayısının arttırılması mümkündür”* demektedir. Okullara yapılan bağışların da okulun bulunduğu sosyoekonomik çevrenin olanaklarıyla sınırlı olduğunu belirten görüşmeciler olduğu gibi örneğin G3, öğrencilerin yükseköğretim kurumlarına yapılan tanıtım amaçlı gezilere bile maddi olanaklardaki yetersizlikler nedeniyle götürülemediklerine dikkat çekmektedir. G2, okula bakanlık tarafından aktarılacak bütçenin ahabap-çavuş ilişkileriyle belirlendiğini belirtirken

bazı firmalara göre işte ödenekler yapılıyor çünkü devletin tüm okulları okul müdürleri hepsi eşit olması lazım hepsinin ihtiyacı neyse bu sistemde görülen şekliyle bunların hepsinin adaletli bir şekilde taksim edilmesi lazım. Bu bir sorun olarak devam ediyor

demiştir. Sonuç olarak, söz konusu soruda belirtilen cari ödenekler ve okul aile birliği gelirlerin oranlarıyla akademik başarı ve dolayısıyla ortaöğretimden yükseköğretime geçişte yüksek bir görüş birliği bulunduğu görülmüştür.

Müdürlerin Görüşlerine Göre Okulun Gelirleriyle Fırsat Eşitliğinin Artırılması Arasında Bir İlişki Olup Olmaması Konusundaki Bulgular ve Yorumlar

“Okulun bütçesi-gelirleriyle fırsat eşitliğinin artırılması arasında bir ilişki görüyor musunuz? Neden? Ortaöğretimden yükseköğretime geçişte fırsat eşitliğini arttırmak için ne tür önlemler alınması gerektiğini önerirsiniz?” sorusuna görüşmecilerin önemli bir bölümü, okul gelirleriyle fırsat eşitliği arasında ve dolayısıyla yükseköğretime erişim arasında yakın bir ilişki olduğunu düşünürken, örneğin G15 gibi *“en basitinden destekleme ve yetiştirme kurslarının fırsat eşitliğini sağladığını”* düşünen müdürler bulunmaktadır. Ayrıca aynı eğitim programının (müfredatın) ve Eğitim Bilişim Ağının (EBA) tüm okullar için geçerli olması da bir fırsat eşitliği ögesi olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla fırsat eşitliği ilkesinin, bazı okul müdürlerince yeterince anlaşılamadığı sonucu çıkarılabilir. Bununla birlikte, bireyin bütüncül gelişiminin (akademik, sosyal, bilişsel) eş zamanlı olarak desteklenmesini savunan ve tüm okullara öğrenci sayısına göre sabit bir ödenek ayrılması gerektiğini ancak bu yolla fırsat ve olanak eşitliğinin sağlanabileceği görüşünde olan görüşmeciler de bulunmaktadır. Yine bu bağlamda; okulların yarı özerk yapıya dönüştürülmesinin ve yönetsel (idari) kadrolarla birlikte bütçelerin de öğrenci sayısına göre belirlenmesinin yararlı olacağı görüşünü savunan görüşmeciler olmasının yanında, örneğin G13 gibi sınırlığı olan okullar lehine pozitif ayrımcılık yapılmasını savunan görüşmeciler de bulunmaktadır. Bu amaçla bakanlıkça; servis ve kantin gelirleriyle okul aile birliği gelirleri düşük olan okulların durumu dikkate alınarak, bu okullara daha fazla kaynak aktarılmasının uygun olacağı düşünülmektedir. Öte yandan, okullarında spor salonu, laboratuvar ve kütüphane hizmetlerinin eksikliğine vurgu yapan görüşmeciler olduğu gibi G17, alt yapı ve öğrenme ortamları açısından nitelikli okullarda bile düşük güdülenme düzeyindeki (motivasyonlu) öğrencilerin başarısız olduğunu belirtmektedir. Aynı şekilde sınırlığı olan bölgelerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin, genellikle düşük bir güdülenme (motivasyon) gösterdikleri, bu nedenle ideallerini yitirdikleri ve sıradan bir devlet memuru gibi davrandıkları belirtilmektedir. Sonuç olarak okul müdürlerinin kamu gelirlerinin arttırılması yönünde görüşler taşıdıkları anlaşılmaktadır. Ancak fırsat eşitliği sağlanması için okul gelirlerinin nasıl arttırılabileceği yönünde birbirlerine benzer görüşler taşıyan müdürlerin özgün öneriler ve çözümler üretemedikleri anlaşılmaktadır.

Müdürlerin Görüşlerine Göre Okul Gelirleri Arasında İlçelere veya Bölgelere Göre Farklılıkların Azaltılmasına İlişkin Yeterli Çaba ve Çalışmanın Olup Olmadığı Hakkındaki Bulgular ve Yorumlar

“Okul gelirleri arasında ilçelere veya bölgelere göre farklılıkların azaltılmasına ilişkin yeterli çaba ve çalışmanın oluştuğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna verilen yanıtların, genellikle daha önce yöneltilen sorulara verilere yanıtlarla aynı zihinsel kurguyu yansıttıkları söylenebilir. Bu bağlamda okul gelirlerinin arttırılması ve aynı ilçelerin farklı bölgelerindeki gelir farklılıklarının azaltılmasına yönelik yaratıcı ve özgün öneriler geliştirilemediği belirtilmiştir. Ayrıca G8 ile G16 ve G17, daha çok kişisel deneyimlerini aktarmayı tercih ettikleri görülmekle birlikte büyük bir çoğunluğun da okul gelirlerinin arttırılması yönünde yapıcı hiçbir önerilerinin bulunmadığı anlaşılmıştır. G13 gibi düşünen bazı görüşmeciler, Türkiye’de coğrafi bölgeler arasında bulunan gelir farklılıklarının aynı ilin merkez ve taşra ilçelerinde de gözlendiğini belirtmektedir. G6 ise, merkez ve taşra okulları arasında açılan gelir farklılıklarına değinirken *“dar alanda bile vitrinde ya da mahalle arasında ya da arka mahalledeki okullar arasında farklılıklar maalesef var bu da maalesef fırsat eşitsizliğini getiriyor maalesef”* demektedir. Kantin ve servis gelirlerinin ya da otopark gelirlerinin, okullar arasında adil dağıtılmadığını savunan bazı görüşmeciler ise bunun için bakanlığın bu durumu dikkate alarak kaynak ayırması gerektiğini savunmaktadır. Bu amaçla okul bağışları ve diğer gelirlerin ortak bir havuzda toplanarak öğrenci sayısına göre eşit dağıtılmasını öneren G13, bu önerisinin üstün konumlu (avantajlı) bölgedeki okul müdürlerince kabul edilmeyeceğini de eklemektedir. Bu görüşlerden hareketle okul müdürlerinin okul gelirlerini arttırma yönünde kişisel ve yönetsel beceriler açısından yetersiz olduklarını düşündürebilir. Bu durum, özellikle mesleki ve teknik okulların müdürleri için de geçerlidir. Çünkü bu okullarda çevresel gereksinimler ve toplumsal beklentiler göz önüne alınarak bu doğrultuda özgün projeler geliştirmek olanaklıdır. Bu amaçla, hem çevre okul ilişkileri güçlendirilebilir hem de farklı projeler yoluyla meslek liselerinin önceliği olan üretim ve istihdam ilişkileri geliştirilebilir. Bu durum, eğitim yöneticiliğinin meslekleşemediği bir ülkede, okul müdürlerinin hizmet öncesi eğitiminin de ne derece önemli olduğunu göstermektedir.

Nitel araştırma sonucunda elde edilen bulgular bağlamında Yolcu (2007) tarafından yapılan “İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları; sorun kaynakları ve destek stratejileri” adlı çalışmada, müdürlerin okul bütçesi oluşturma ve bütçe dışı kaynak sağlama işlemlerinde çeşitli zorluklarla karşılaştıkları ve bu zorlukların okulların

sosyoekonomik durumlarına göre değiştiği vurgulanmıştır. Özdemir (2011) tarafından yapılan “İlköğretim finansmanında bir araç; okul aile birliği bütçe analizi (Ankara ili örneği)” adlı yüksek lisans tezinde de, velilerin sosyoekonomik düzeyleri yükseldikçe, okul aile birliği gelirlerinin arttığı, söz konusu bütçe kaleminin ağırlıklı olarak veli bağışları kanalıyla oluşturulduğu görölmektedir. Konuyla ilgili olarak Atmaca ve Aydın (2020) tarafından yapılan “Eğitimde toplumsal eşitsizliğin kültürel sermayenin aktarımıyla yeniden üretilmesi” konulu çalışmada, yüksek kültürel ekonomik sermaye sahip ailelerin çocukların, akademik başarılarını arttırmak ve mevcut sosyal statülerini korumak için gerekli bilince ve stratejiye sahip oldukları bulgulanmıştır. Dünder (2010) tarafından yapılan “Eğitimde fırsatların eşitliği ve postmoderndeki dönüşümü (Türkiye örneği)” adlı doktora tezinde, ailelerin eğitim harcamalarının eğitimdeki eşitsizlikleri pekiştirdiği özellikle yükseköğetime geçişte, söz konusu harcamaların arttığı ve bu durumun velilerin gelir düzeyi ile ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Adı geçen araştırmada ayrıca Türkiye’deki mevcut eğitim sisteminin, yaşanan sosyoekonomik eşitsizlikleri arttırdığı ve bu durumun uygulanmakta olan liberal politikaların bir ürünü olduğu yargısına ulaşılmıştır. Öte yandan Tabak (2017) tarafından yapılan “Türkiye’de eğitimde fırsat ve olanak eşitliği ve geliştirilmesine ilişkin politika önerileri” adlı araştırmada, ailelerin gelir durumunun, eğitim harcamaları yapma oranlarını etkilediğine işaret edilerek bölgesel ve okul bazlı indeksler geliştirmek ve bu doğrultuda yapılan gereksinim analizlerine göre kaynak ayrılmasının gerekli olduğu vurgulanmıştır. Nitekim Çelikkol (2017) tarafından yapılan “Liselere erişim bağlamında eğitimsel eşitsizlik alanlarının araştırılması (Isparta il merkezi örneği)” adlı araştırmada, öğrencilerin sosyoekonomik koşullarının, genel akademik liselere ya da mesleki teknik okullara yönelmeleri sürecinde önemli bir etmen olduğu ve devletin akademik başarısı yüksek olan okullara daha fazla kaynak aktardığı, bu durumun nitelikli eğitime erişme olanağı bulunmayan sınırlığı olan gruplar aleyhine sonuçlar doğurduğu saptanmıştır. Buse (2020) tarafından yapılan “Çocuklar ve ebeveynleri sosyoekonomik düzeye bağlı eşitsizlikleri ve dışlanmayı nasıl değerlendiriyor” adlı nitel çalışmada ise, ekonomik ve sosyal koşulların okul tercihleri ve mesleki yönelimleri etkilediği, varlıklı ailelerden gelen çocukların sosyoekonomik dışlanma olgusunu, statükoyu koruma güdüsüyle (motivasyonu) yaklaştıkları, düşük sosyoekonomik bölgelerden gelen çocukların ise dışlanmayı daha az kabul edilebilir buldukları saptanmıştır. Sonuç olarak; çocukların sosyoekonomik koşullara ilişkin algı ve değerlendirmelerinin geleceğe yönelik beklentileri ve potansiyelleri geliştirme becerilerini etkileyeceği savunulabilir. Özetle

araştırmada elde edilen bulguların alanda yapılan diğerk araştırma sonuçlarıyla benzerlikler gösterdiğigözlemlenmektedir. Bu durum TEDMEM ve ERG gibi kuruluşların eğitim raporlarında ayrıca kalkınma planları ve milli eğitim şuralarında yer alan politika ve stratejilerle örtüşüğünü doğrulamaktadır.



BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada edinilen bulgulara bağlı olarak ulaşılan sonuçlara ve sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Ulusal ve uluslararası hukukta eğitimin temel bir insan hakkı olarak yorumlanması, eğitim hizmetlerine erişim süreçlerinde fırsat ve olanakların eşit olması anlayışını da içermektedir. Ancak eğitim hizmetlerinin tüm toplumsal kesimlere eşit ve adil şekilde sunulması konusunda, sosyoekonomik ve sosyokültürel gelişmişlik düzeylerine bağlı olarak önemli farklılıklar olduğu gözlenmektedir. Bu noktada, eğitim kurumlarına devlet tarafından sağlanan cari ödenekler ve özellikle okul aile birliği gelirleri arasında ciddi farklılıklar olduğu ve bu farkların akademik başarının bir göstergesi olarak değerlendirilen, öğrencilerin ortaöğretimden yükseköğretime geçiş sürecine yansıdığı anlaşılmaktadır.

Bu kapsamda bu araştırmada; okul aile birliği gelirleri ile TÜİK tarafından her yıl yayımlanan "İller ve Bölgeler Sosyoekonomik Gelişmişlik Endeksi" raporuna dayalı olarak hesaplanan "Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Endeksi (SEGE)"ne göre ilçelerin gelişmişlik düzeyleri ve gelir grupları arasındaki ilişkiler irdelenmiştir. İllere ait SEGE endeksleri hesaplanırken; kişi başına düşen gelir, eğitim seviyesi ve sağlık hizmetleri gibi çeşitli faktörler dikkate alınarak bu değişkenler bir arada değerlendirilmiştir. Yüksek SEGE endeksine sahip ilçelerde genellikle daha yüksek gelir grupları bulunurken, düşük SEGE endeksine sahip ilçelerde ise daha düşük gelir grupları bulunmaktadır (Türkiye İstatistik Kurumu, 2020). Ayrıca okul müdürlerinin, okulların cari ödeneklerinin ve okul aile birliği gelirlerinin yükseköğretim geçiş sürecine nasıl yansıdığının görülebilmesi için Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve bağlısı ilçe milli eğitim müdürlüklerinden okullara ayrılan ödenekler ve okul aile birliği gelirlerine ilişkin veriler temin edilmiştir. Elde edilen tüm veriler bütüncül bir bakış açısı ve karma bir analiz yöntemi benimsenerek titizlikle analiz edilmiştir.

Analiz bulgularının sağlam temeller üzerine inşa edilebilmesi için alanyazın taraması kapsamında kuramsal çerçeve ayrıntılı olarak incelenerek; eğitimde fırsat eşitliği ve etkileri konusu eğitimin tarihsel gelişimi, uluslararası metinlerde eğitim hakkı ve kurumsal raporlar ışığında eğitim hakkı, fırsat ve olanak eşitliği kavramları ile tüm bu kavramlara ilişkin yasal dayanakları detaylı olarak incelenmiştir. Yapılan bu detaylı alanyazın taraması sonrasında ise çalışmanın temellerini oluşturan nicel ve nitel veriler karma bir yöntemle hem nicel hem de nitel olarak analiz edilmiştir.

Analizler kapsamında, ortaöğretim okullarının kamudan aldığı ve özellikle okul aile birliği gelirleri olmak üzere özel olarak sağladığı gelirlerin, fırsat eşitliği ilkesini ne derece etkilediği ve bu koşulların sınırlılığı olan gruplar açısından nasıl iyileştirilebileceğine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Bu bağlamda; yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular, çalışmanın amacına uygun şekilde, tanımlayıcı bilgilere ilişkin dikkat çeken hususlar, hipotezlerin doğrulanması ve araştırma sorularının cevapları olacak şekilde aşağıda özetlenmiştir.

Tanımlayıcı bilgiler kısmında araştırmanın amaç bölümünde belirlenen ilk alt amaca göre cari ödenek ve okul aile birliği gelir gruplarının 2018, 2019 ve 2020 yıllarında dağılımları incelenmiştir.

Cari Ödenek ve Okul Aile Birliği Gelir Gruplarının 2018, 2019 ve 2020 Yıllarında İlçelere Göre Dağılımına İlişkin Sonuçlar

Ankara ilinin ilçeler ve okullar düzeyinde, 2018, 2019 ve 2020 yıllarında kamu tarafından sağlanan cari ödenekler arasında nispi farklılıklar olduğu ve bu durumdan tüm yıllarda gelir gruplarına göre en düşük olanların Yükseköğretime geçişte en fazla etkilendiği, okulların önemli bir bölümünün düşük gelir grubunda yer aldıkları sadece aynı yıllarda etkilenen az sayıda okulun yüksek cari ödenek grubunda oldukları gözlemlenmiştir. Ankara ilindeki ortaöğretim okullarının aile birliği gelirlerinde de benzer bir durum geçerlidir. Bu durumun alanyazında belirtilen çalışmalarla da çok büyük bir oranda benzerlik gösterdiği ve bunun küresel bir gerçeklik olduğu görülmektedir. Bu adil olmayan gelir dağılımının, okulların akademik başarısını ve özellikle yükseköğretime geçişi etkileyip etkilemediğinin belirlenmesi için nicel analizler yapılmıştır.

Nicel analizler kapsamında, amaç bölümünde belirlenen sorular sırasıyla analiz edilmiştir.

Yıllara Göre Ön Lisans ve Lisans Programına Geçiş Oranının Cari Ödenek ve Okul Aile Birliği Gelir Grupları Dağılımına ve Arasında Fark Olup Olmadığına İlişkin Sonuçlar

Bu bağlamda ilk olarak, araştırılmıştır. Bu bağlamda; okul aile birliği gelir grupları arasında yükseköğretime öğrenci yerleşme oranları için anlamlı bir fark olduğu tüm yıllar için gözlenmiş ve gelir düzeyi düşük olan okullarda ön lisans programlarına yerleşme oranının yüksek olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle düşük gelirli ailelerin çocuklarının tercih ettiği ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin ön lisans programlarına yerleşme oranlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumun nedeni olarak da ön lisans programlarına yerleşmenin daha az akademik başarı gerektirmesi ve eğitim süresinin daha kısa olması nedeniyle iş yaşamına daha çabuk başlanması olduğu değerlendirilmiştir. Sonuç olarak *“Yıllara göre ön lisans programına geçiş oranları için okul aile birliği gelir grupları arasında anlamlı fark var mıdır?”* sorusu olumlu cevap almıştır. Durumun lisans programına geçiş ile bir ilişki gösterip göstermediğinin araştırılması kapsamında *“Yıllara göre lisans programına geçiş oranları için okul aile birliği gelir grupları arasında anlamlı fark var mıdır?”* sorusu test edilmiştir. Okul aile birliği gelir grupları arasında lisans programları öğrenci yerleşme oranları için anlamlı bir fark olduğu tüm yıllar için gözlenmiştir. Bu farklılık, düşük okul aile birliği gelirine sahip okullardaki öğrencilerin lisans programlarına yerleşme oranının, orta ve yüksek okul aile birliği gelirine sahip okullardaki öğrencilerin lisans programlarına yerleşme oranlarına göre daha az olduğu şeklinde görülmektedir. Buna göre okul aile birliği geliri arttıkça lisans programlarına yerleşme oranının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

“Yıllara göre ön lisans programlarına geçiş oranları için cari ödenek grupları arasında anlamlı fark var mıdır?” sorunun test edilmesi kapsamında ise; cari ödenek grupları ile ön lisans programlarına öğrenci yerleştirme oranları arasında 2019 yılında anlamlı bir olduğu fark olduğu, diğer yıllar için ise anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda cari ödeneklerin araştırmanın yapıldığı sadece bir yılda ön lisans programlarına geçiş oranlarını etkilemesi nedeniyle bu soru kısmen kabul, kısmen reddedilmiştir. Okulların cari ödeneklerinin lisans programlarına geçişte etkili olup olmadığının araştırıldığı *“Yıllara göre lisans programına geçiş oranları için cari ödenek grupları arasında anlamlı fark var mıdır?”* sorusunun cevabı kapsamında; 2018 yılında herhangi bir fark tespit edilmemesine karşın 2019 ve 2020 yıllarında cari ödenek grupları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu farkın da okul aile birliğinin etkisi gibi

cari ödenekleri yüksek olan okulların lehine olduğu ve sonuç itibarıyla bu sorunun cevabının da kısmen kabul, kısmen reddedilmesi gerektiği değerlendirilmiştir.

Yıllara Göre Ön Lisans ve Lisans Programlarına Geçiş Oranları ve Okul Aile Birliği Gelirinin İlçelerin Sosyoekonomik Gelişmişlik Düzeyleri Dağılımına ve Arasında Fark Olup Olmadığına İlişkin Sonuçlar

Okul aile birliği gelirleri ile Ankara ilinin ilçelerinin sosyoekonomik gelişmişlik düzeyleri arasında farkın araştırıldığı “*OAB gelirinin ilçelerin sosyoekonomik gelişmişlik düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?*” sorusu test edildiğinde; Tüm yıllar için sosyoekonomik gelişmişlik düzeyleri okul aile birliği gelirleri açısından fark göstermektedir. Kent merkezlerinde yer alan, gelişmişlik skoru yüksek ilçe gruplarında aynı zamanda okul aile birliği gelirlerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle okul aile birliği gelirlerinin daha düşük olduğu ilçelerin gelişmişlik skorlarının da düşük olduğu görülmüştür. Bu durumun yükseköğretime geçişte sınırlı olan grupların aleyhine bir sonuç oluşturacağı söylenebilir.

“*Yıllara göre ön lisans programlarına geçiş oranları için ilçelerin sosyoekonomik gelişmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?*” sorusu ile “*Yıllara göre lisans programlarına geçiş oranları için ilçelerin sosyoekonomik gelişmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?*” sorusunun cevabı test edilmiş ve Ankara ilinin ilçelerinin sosyoekonomik gelişmişlik düzeyleri arasında hem ön lisans hem de lisans programlarına geçiş oranları için anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Yüksek gelişmişlik düzeyinde olan ilçelerin lisans programlarına daha çok öğrenci yerleştirdikleri, düşük gelişmişlik düzeyinde olan ilçelerin ise ön lisans programlarına daha çok öğrenci yerleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, sosyoekonomik gelişmişlik düzeyi sınırlı olan bölgeler için mevcut olan sınırlı daha artırarak gelir düzeyi ile eğitim düzeyinin birbirlerini doğru orantılı şekilde etkilediği anlamına gelmektedir. Bu ilişkilerin nedenleri ile çözüm önerilerinin belirlenebilmesi için nitel analiz sürecine geçilmiştir.

Nitel analizler kapsamında; çalışmaya dâhil edilen okulların müdürleriyle, uzman görüşleri alınarak hazırlanmış görüşme formları aracılığıyla, nitel mülakatlar gerçekleştirilmiş ve belirlenen araştırma sorularına cevap aranmıştır.

Farklı İlçelerin Okul Müdürlerinin Öğrencilerin Yükseköğretime Geçişini Etkileyen Etmenler Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Bu bağlamda “*Farklı ilçelerin okul müdürlerinin öğrencilerin yükseköğretime geçişini etkileyen etmenler hakkındaki görüşleri nelerdir?*” sorusuna cevap olarak müdürlerin büyük çoğunluğu tarafından; ortaöğretimden yükseköğretime geçişte en önemli etmenlerin, sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenler olduğu belirtilmiştir. Özellikle LGS yoluyla yüksek başarı düzeyinde öğrencileri kabul eden okulların, yükseköğretime geçişte üstünlüklü olduğu, ayrıca ebeveynlerin eğitim düzeyi, öğretmen yeterliği, okulların fiziksel alt yapısı ve sosyal ortamların da bu açıdan önemli etmenler olarak algılandığı görülmüştür. Bu araştırma sorusuna verilen cevapların, nicel analiz bulguları ile büyük oranda örtüşmüş olması yapılan analizlerin tutarlı sonuçlar verdiğini teyit eder nitelikte olduğu değerlendirilmiştir.

Okul Müdürlerinin Okul Gelirlerinin İlçelere ve Bölgelere Göre (Aynı İlçedeki Mahalleler) Farklılaşması Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

“*Okul müdürlerinin okul gelirlerinin ilçelere ve bölgelere göre (aynı ilçedeki mahalleler) farklılaşması hakkındaki görüşleri nelerdir?*” sorusuna verilen cevaplar özetlendiğinde; okul gelirlerinin ilçelere ve sosyoekonomik gelişmişlik düzeylerine, hatta aynı ilçede bulunan mahalleler arasında bile dengesiz bir dağılım gösterdiği yönünde görüşler bildirilmiştir. Bu açıdan okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyi, öğrenci servisleri ve kantin gelirleri gibi gelir kalemlerine de yansdığı, kamu tarafından verilen cari ödeneklerin ise genellikle adaletsiz dağıtıldığı ve gereksinimleri karşılama yeterliğinden yoksun olduğu görüşü paylaşılmıştır. Dolayısıyla okul aile birliği gelirlerinin düşük olduğu okullarda akademik başarının da düşük olduğu görüşü yaygın bir biçimde paylaşılmaktadır. Bu soruya verilen cevaplar da, hem alanyazında yer alan diğer çalışmaların sonuçlarıyla hem de bu çalışmanın nicel analiz bulgularıyla büyük oranda örtüştüğü sonucuna ulaşmıştır.

Okul Müdürlerinin Okul Gelirleri ile Yükseköğretime Geçiş Süreci Arasındaki İlişkiye Ait Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

“Okul müdürlerinin okul gelirleri ile yükseköğretime geçiş süreci arasındaki ilişkiye ait görüşleri nelerdir?” sorusuna; okul gelirlerinin, yükseköğretime geçiş sürecini etkilediği yönünde görüş birliği sağlanmış şekilde cevaplar verilmiştir. Ayrıca aileler tarafından yapılan eğitim harcamalarının (dershane, özel ders vb.) miktarının, akademik başarıya ve dolayısıyla yükseköğretime geçişi, aynı oranda etkilediği yönünde görüşler bildirilmiştir. Bu soruya verilen cevaplar, araştırmanın ana konusunu da onaylayacak şekilde verilmiş ve ailelerin gelir durumunun, öğrencilerin yükseköğrenime geçiş sürecinde etki etmeye başladığı ve hangi düzeye kadar eğitim alabileceklerini de doğrudan etkilediğini göstermektedir.

Okul Müdürlerinin Okul Gelirleri ile Fırsat Eşitliği Arasındaki İlişkiye Ait Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

“Okul müdürlerinin okul gelirleri ile fırsat eşitliği arasındaki ilişkiye ait görüşleri nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar da bir önceki araştırma sorusuna verilen cevapların onaylanması anlamına gelmiş ve bu konuda; okul gelirleriyle fırsat eşitliği arasındaki ilişkinin, sosyoekonomik koşullar tarafından belirlendiği, bu nedenle özellikle kamu tarafından cari ödenekler tahsis edilirken sınırlığı olan gruplar lehine pozitif ayrımcılık yapılması yönünde görüşler taşıdıkları belirtilmiştir. Ancak mülakat yapılan müdürler tarafından, okul gelirlerinin arttırılması ve gelir adaletinin sağlanması yönünde özgün ve yaratıcı öneriler geliştirememeleri, kısmen bu soruna bir çözüm bulunabileceğine ilişkin inançlarının olmamasından, kısmen de bu sorunu kendilerinin çözemeyeceği düşüncesine sahip olmalarından kaynaklandığı değerlendirilmiştir.

Okul Müdürlerinin Fırsat Eşitliğini Arttırmak ve Yükseköğretime Geçiş Sürecine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Nitel analizler kapsamında *“Okul müdürlerinin fırsat eşitliğini arttırmak ve Yükseköğretime geçiş sürecine yönelik görüşleri nelerdir?”* sorusuna, fırsat eşitliğinin arttırılarak yükseköğretime geçiş sürecinin iyileştirme konusunda yapıcı ve işlevsel öneriler geliştiremeyen okul müdürleri tarafından; bölgelerinde bulunan okulların

gelirleri için öğrenci servisleri ve kantin gelirlerinin ortak bir havuzda toplanarak eşit bir biçimde dağıtılması yönünde öneriler geliştirilmiştir. Bu kapsamda, özellikle mesleki teknik okul müdürlerinin okullarının kuruluş amaçlarını dikkate alarak daha üretken ve yaratıcı öneriler geliştirmeleri beklenmesine karşın üretim-istihdam ilişkilerinin merkezinde bulunan mesleki teknik okulları müdürlerinin bu öngöründen uzak oldukları görülmüştür. Esasen bu konu Türkiye’de uygulanmakta olan eğitim politikalarının amaç ve işleyişiyle, özellikle okul yöneticiliğinin meslek haline gelememesi konusuyla ilgili olduğu düşünülmektedir.

Öneriler

Bu başlık altında araştırma sonuçlarına dayalı olarak araştırmacılara ve politika yapıcılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Araştırmacılara Öneriler

Bu araştırma, çok boyutlu ve geliştirilmeye uygun bir araştırmadır. Dolayısıyla benzer araştırmalar ilköğretim kademesinden ortaöğretim kademesine geçiş sürecini etkileyen sosyoekonomik değişkenleri belirlemek için de yapılabilir. Eğitim hakkı, eğitime erişim, fırsat ve olanak eşitliği gibi ilkelerin uygulamaya aktarılmasını güçleştiren etmenlerin incelenmesi için öğretmenlerin, öğrencilerin ve politika yapıcıların görüşlerinin alındığı benzer araştırmalar da yapılabilir.

Politika Yapıcılara Öneriler

Politika yapıcılar kamu orta öğretim okullarının gelirleriyle öğrencilerin yükseköğretime geçiş oranları arasındaki ilişkileri göz önüne alarak sınırlılığı bulunan ilçe ve mahallelerdeki okulların mali açıdan desteklenmesi amacıyla gerekli hukuksal düzenlemelerin yapılması konusunda görüşler getirebilirler. İlçelerin sosyoekonomik gelişmişlik düzeyleri ile bu ilçelerde bulunan kamu ortaöğretim okullarının okul aile birliği gelirleri arasında ilişkiler dikkate alınarak sınırlılığı bulunan bölgeler lehine kamu kaynaklarının daha adil ve eşitlikçi kullanılmasına özen gösterilebilir. Sosyoekonomik

gelişmişlik düzeyine bağılı olarak okul aile birliğı gelirleri konusunda sınırlılığı bulunan okullarda sosyal, kültürel etkinliklere daha fazla yer verilebilir.



KAYNAKLAR

- Aksoy, H. H. (2001). *Eğitimde Kalitenin Kalite Sistemleri, Eşitlik ve Küreselleşmeye İlişkin Boyutları*. Türkiye Kalite Derneği Ankara Şubesi. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Paneli. ODTÜ Kongre ve Kültür Merkezi, Ankara.
- Aksoy, H. H. (2012). Tarihin tekerleğini geriye sürmek. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 4(21), 19-28.
- Aksoy, H. H., Aras, Ö., Çankaya, D. ve Karakul, A. K. (2011). Eğitimde Nitelik: Eğitim Ekonomisi Kuramlarının Eğitim Niteliğine İlişkin Kurgusunun Eleştirel Analizi. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 9(33), 60-99.
- Akyüz, E. (1981). *Eğitim hukuku (ders notu)*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Akyüz, E. (2018). *Çocuk hukuku. Çocukların hakları ve korunması*. Ankara. 6. Basım. Pegem Akademi Yayınevi
- Akyüz, Y. (2021). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 100 M.S. 201*. Ankara. 34. Basım Pegem Akademi Yayınevi.
- Althusser, L. (2014). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, çev: Alp Tümertekin, İthaki Yayınları.
- Altunya, N. (2003). *Anayasa Hukuku Açısından Türkiye'de Eğitim ve Öğrenim Hakkı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Ankara Üniversitesi (2023). İnsan hakları evrensel bildirgesi. Erişim adresi: <http://ihuam.ankara.edu.tr/insan-haklari-evrensel-beyannamesi/>
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (Eds.). (2011). *Demokratik okullar: Güçlü eğitimden dersler*.
- Atmaca, T. ve Aydın, A. (2020). Reproduction of social inequality in education by transferring cultural capital. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 778-797.
- Aydın, A. (2015). *Eğitim politikası. "Yükseköğretim Politikaları ve Öğretmen Niteliği Sorunu"*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bakeman, R., & Gottman, J. M. (1997). *Observing interaction: An introduction to sequential analysis*. Cambridge university press.
- Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Electronic Journal of Social Sciences*, 11(42).
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma. Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

- Bayram, A. (2014). *Türkiye’de Kamu Eğitim Yatırım Harcamalarının Çözümlemesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Berg-Hansen, I., Borhaug, J. K., & Hovdenak, S. (2004). Educational policies affecting equity: A comparative analysis of Norway and Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(1), 63-76.
- Bourdieu P. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. California: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (2015). *Eril tahakküm*. Bağlam.
- Bourdieu, P. (2018). *Bir pratik teorisi için taslak: Kabiliye üzerine üç etnoloji çalışması*. N. Ökten, (Çev.), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture* (2nd Edition). New York: Sage Publications.
- Carnoy, M. (2016). Educational policies in the face of globalization: Whither the nation state? In Mundy, K., Green, A., Lingard, B., & Verger, A. (Eds.). *The Handbook of Global Education Policy*, 27-42. John Wiley & Sons, Ltd.
- Chmielewski, A. K., & Reardon, S. F. (2016). Patterns of cross-national variation in the association between income and academic achievement. *Aera Open*, 2(3), 2332858416649593.
- Corder, G. W., & Foreman, D. I. (2014). *Nonparametric statistics: A step-by-step approach*. John Wiley & Sons.
- Creswell, J. W., Klassen, A. C., Plano Clark, V. L., & Smith, K. C. (2011). Best practices for mixed methods research in the health sciences. *Bethesda (Maryland): National Institutes of Health*, 2013, 541-545.
- Çelikkol, Ö. ve Avcı, N. (2017). Aile gelir düzeyi bağlamında liselere erişimde eğitimsel eşitsizlik alanlarının araştırılması (Isparta il merkezi örneği). *Bilge Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 165-183.
- Çetinsaya, G. (2014). Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası. *Yükseköğretim Kurulu raporu, Ankara*.
- Dávila, P., & Naya, L. M. (2007). Education and the rights of the child in Europe. *Prospects*, 37(3), 357-367.
- Dinçer, B. ve Özaslan, M. (2004). *İlçelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı, Bölgesel Gelişme ve Yapısal Uyum Genel Müdürlüğü.
- Dural, A. B. (2012). Antonio Gramsci ve Hegemonya. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 309-321.

- Dündar, S. (2010). *Eğitimde fırsatların eşitliği ve postmoderndeki dönüşümü: Türkiye örneği*. (Doktora tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2019). *Yönetim ve Eğitim Finansman Raporu*. Erişim adresi: <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2019-egitim-yonetisimi-ve-finansmani/>
- Eğitim Reformu Girişimi. (2020a). *Öğrenciler ve Eğitime Erişim*. Erişim adresi: <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020-ogrenciler-ve-egitime-erisim/>
- Eğitim Reformu Girişimi. (2020b). *Yönetim ve Eğitim Finansman Raporu*. Erişim adresi: <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020-egitim-yonetisimi-ve-finansmani/>
- Ergün, M. (2016). *Modern Eğitim Sistemlerinin Doğuşu ve Gelişimi* (Cilt 1). Ankara: Pegem Akademi.
- Eroğul, C. (2016). *Anatüze giriş: ("Anayasa Hukukuna Giriş")* (15. Basım). Ankara: İmaj Yayıncılık.
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American journal of theoretical and applied statistics*, 5(1), 1-4.
- Fiori, G. (2009). *Antonio Gramsci-Bir Devrimcinin Yaşamı*, İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Freire P. (2016). *Ezilenlerin Pedagojisi* (D. Hattatoğlu, Çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Friedman, M. (1953). *The Methodology of Positive Economics. Essays in Positive Economics*. Chicago: University of Chicago Press.
- Giroux, H. A. (2008). *Eleştirel pedagojinin vaadi*. Kalkedon Yayınları.
- Gönül, B. (2020). *Çocuklar ve Ebeveynleri Sosyo Ekonomik Düzeye Bağlı Eşitsizlikler ve Dışlanması Nasıl Değerlendiriliyor: Çocuğun yaşı, ailenin sosyo-ekonomik geçmişi ve dışlama bağlamının rolleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). OTDÜ, Ankara, Türkiye.
- Gözübüyük, Ş. (1993). *Hukuka Giriş ve Hukukun Temel Kavramları*. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Gramsci, A. (1997). Hapishane defterleri (çev. A. Cemgil). *İstanbul: Belge Yayınları*. <https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa82.htm> 13.10.2017
- Kapani, M. (1996). *İnsan haklarının uluslararası boyutları*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Karahanoğulları, O. (2015). *Kamu hizmeti. Kavram ve hukuksal rejim* (3. Basım). Ankara: Turhan Kitabevi.
- Karakütük, K. (2019). *Eğitim planlaması* (3. Basım). Ankara: Pegem Akademi.

- Karakütük, K. (2021). *Eğitimde bütçe yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel Yayınevi
- Kepenekci, Y. ve Taşkın, P. (2017). *Eğitim Hukuku*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Kurul, N. (2012). *Eğitim Finansmanı*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Lee, S. E. (2013). Education as a Human Right in the 21st Century. *Democracy & Education*, 21(1), 1-9.
- Marcenaro-Gutierrez, O., Galindo-Rueda, F., & Vignoles, A. (2007). Who actually goes to university? *Empirical Economics*, 32, 333-357.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2018). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. California: Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği (2012, 9 Şubat). *Resmi gazete*. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/02/20120209-6.htm>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1953). *Milli Eğitimle İlgili Kanunlar* (Cilt I-II). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). 19. Millî Eğitim Şûrası Kararları, Erişim adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/10095332_19_sura.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2018-2019*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021). *Strateji Geliştirme Başkanlığı 2021 Yılı Bütçe Raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2023). *Eğitim Vizyon Belgesi*, Erişim adresi: https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973, 24 Haziran). *Resmi gazete*. Erişim adresi: <https://www.ostimmedya.com/upload/documents/20170817012600353TLDVK.PDF>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2016). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*. Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *Education at a Glance*. Retrieved from <http://gpseducation.oecd.org/Content/EAGCountryNotes/TUR.pdf>

- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. Retrieved from <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/bf1a85fe-en/index.html?itemId=/content/component/bf1a85fe-en#section-d12020e21708>.
- Owens, A., Reardon, S. F., & Jencks, C. (2016). Income Segregation Between Schools and School Districts. *American Educational Research Journal*, 53(4), 1159-1197.
- Özbal, E. Ö. (2017). *Genel Liselerde Bütçe Yönetimine İlişkin Karşılaştırmalı Bir Çözümleme*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Özbudun, E. (2017). *Türk Anayasa Hukuku: 2017 Anayasa Değişikliklerine Göre Gözden Geçirilmiş*. 18. Basım. Yetkin Yayınevi
- Özcan, K. (2009). *Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Finansman Harcamalar ve Maliyet* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi. Ankara, Türkiye.
- Özdemir, N. (2011). *İlköğretim finansmanında bir araç: Okul aile birliği bütçe analizi (Ankara ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Özsoy, S. (2002). *Yükseköğretimde hakkaniyet ve eşitlik sorunsalı: Türkiye'de finansal yapıyla ilgili bir çözümleme* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Palabıyık, A. (2011). Pierre Bourdieu Sosyolojisinde “Habitus”, “Sermaye” ve “Alan” Üzerine1. *Liberal Düşünce Dergisi*, 62, 1-21.
- Pranevičienė, B., & Pūraitė, A. (2010). Right to education in international legal documents. *Jurisprudencija*, 121(3), 133-156.
- Psacharopoulos, G., & Hinchliffe, K. (1973). *Returns to education: An international comparison*. Amsterdam: Elsevier Scientific Publishing Company.
- Rawls, J. (2018). *Bir Adalet Teorisi*. Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı. (2022). *İlçelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması (SEGE-2022)*. Ankara: Kalkınma Ajansları Genel Müdürlüğü.
- Sarıkaş, G. (2019). *Özel eğitim alanında yayımlanan lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçları ve psikometrik nitelikleri*. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi. Kocaeli.
- Schultz, T. W. (1961). Beşeri Sermayeye Yapılan Yatırım (F. Gürkan, Çev.). *İktisadi Kalkınma Seçme Yazılar, ODTÜ, BF Yayın*, (6), 406-424.
- Soydan, T. (2018). Türkiye’de Eğitim Finansmanı: Öne Çıkan Yaklaşımlar ve Politikalar. *Uluslararası Multidisipliner Çalışmalar Sempozyumu (ISMS)*, 16-17 Kasım, Ankara.

- Şahin, H. (2019). *Türkiye’de Eğitimde Fırsat Eşit(Siz)Liği ve Bireylerin Eğitim Kararları: Ardahan ve Karabük Örneği* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Şeker, M., Bakış, M., ve Dizeci B. (2018). *İnsani Gelişme Endeksi – İlçeler 2017 Tüketiciden İnsana Geçiş*, Mart, İnsani Gelişme Vakfı Raporu.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S., (2012). *Using multivariate statistics*. 6th Edition. Pearson
- Tabak, H. (2017). *Türkiye’de Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesine İlişkin Politika Önerileri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- TEDMEM (2018). *Eğitim Değerlendirme Raporu*. Ankara: Türk Eğitim Derneği, Erişim adresi: <https://tedmem.org/yayin/2018-egitim-degerlendirme-raporu>.
- TEDMEM (2019). *Eğitim Değerlendirme Raporu*. Ankara: Türk Eğitim Derneği, Erişim adresi: <https://tedmem.org/yayin/2019-egitim-degerlendirme-raporu>.
- Tilak, J. B. (2002). *Determinants of household expenditure on education in rural India* (No. 88). New Delhi: National Council of Applied Economic Research.
- Tosun, F. Ç. (2013). *Üniversitede Bütçe Yönetimine İlişkin Bir Çözümleme*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü), Ankara, Türkiye.
- Tunç, M. (1998). Kalkınmada İnsan Sermayesi: İç Getiri Oranı Yaklaşımı ve Türkiye Uygulaması. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(1), 83-93.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı, Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2019). *On Birinci Kalkınma Planı, 2019-2023*, Temmuz, Ankara.
- Türkiye Cumhuriyeti Kalkınma Bakanlığı. (2013). *Onuncu Kalkınma Planı 2014-2015*, Ankara.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2020). *İller ve Bölgeler Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Endeksi*. Erişim adresi: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Sosyo-Ekonomik-Gelismislik-Endeksi-2019-17622>.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2022). *Eğitim Harcamaları İstatistikleri, 2021*. Erişim adresi: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Egitim-Harcamalari-Istatistikleri-2021-45553>
- Türnüklü, D. A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 24, 543-559. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10372/12694>.
- UNICEF. (2017). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*. Erişim adresi: <https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme>

- Waldinger, F. (2006). *Does Tracking Affect the Importance of Family Background on Students' Test Scores?* Erişim adresi: https://cep.lse.ac.uk/conference_papers/Cambridge2006/Waldinger.pdf.
- Weber, M. (2019). *Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin* (4. Basım), İstanbul: Oda Yayınları.
- Winton, B. G., & Sabol, M. A. (2022). A multi-group analysis of convenience samples: free, cheap, friendly, and fancy sources. *International Journal of Social Research Methodology*, 25(6), 861-876.
- Woodhall, M. (1995). *Human Capital Concepts*. Carnoy, M (ed) *International Encyclopedia of Economics of Education* (Second Edition). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Seçkin Yayıncılık, Ankara*
- Yolcu, H. (2007). *Türkiye’de İlköğretim Finansmanının Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü), Ankara, Türkiye.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (2007). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi*. Ankara: TC Yükseköğretim Kurulu.



EK 1. Örnekleme Alınan Kamu Ortaöğretim Okullarının Adı, Türü ve İlçesi

SIRA	BİRİM	OKUL ADI	OKUL TÜRÜ	İLÇE
1	060136	50. Yıl Şehit Uhd Kadir Işık Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	ÇANKAYA
2	065078	75. Yıl Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	ÇANKAYA
3	067727	Ali-Hasan Coşkun Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	ÇANKAYA
4	060055	Anıttepe Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	ÇANKAYA
5	063028	Ankara Atatürk Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	ÇANKAYA
6	066463	Ankara Çankaya Aziz Altınpınar Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	ÇANKAYA
7	061481	Ankara Fen Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	ÇANKAYA
8	068131	Ayhan Sümer Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	ÇANKAYA
9	067451	Ayrancı Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	ÇANKAYA
10	062072	Ayrancı Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	ÇANKAYA
11	061805	Bahçelievler 100. Yıl Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	ÇANKAYA
12	067265	Bahçelievler Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	ÇANKAYA
13	060096	Bahçelievler Deneme Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	ÇANKAYA
14	064202	Balgat Aliye Yahşi Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	ÇANKAYA
15	061205	Balgat Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	ÇANKAYA
16	063141	Betül Can Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	ÇANKAYA
17	060088	Cumhuriyet Fen Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	ÇANKAYA
18	061432	Çankaya Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	ÇANKAYA
19	065897	Çankaya İmkb Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	ÇANKAYA

20	060128	Çankaya Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	ÇANKAYA
21	066234	Çankaya Lokman Hekim Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	ÇANKAYA
22	061732	Dikmen Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	ÇANKAYA
23	064916	Dikmen Nevzat Ayaz Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	ÇANKAYA
24	065597	Dr. Binnaz Ege-Dr. Rıdvan Ege Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	ÇANKAYA
25	065864	Fatma Yaşar Önen Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	ÇANKAYA
26	061862	Gaziosmanpaşa Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	ÇANKAYA
27	063888	Hacı Ömer Tarman Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	ÇANKAYA
28	063822	Hasan Ali Yücel Sosyal Bilimler Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	ÇANKAYA
29	060233	İncesu Şehit Sadettin Demir Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	ÇANKAYA
30	062786	Kılıçaslan Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	ÇANKAYA
31	065661	Kırkkonaklar Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	ÇANKAYA
32	066609	Kirami Refia Alemdaroğlu Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	ÇANKAYA
33	060282	Kocatepe Mimar Kemal Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	ÇANKAYA
34	060299	Kurtuluş Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	ÇANKAYA
35	067395	Leyla Turgut Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	ÇANKAYA
36	063303	Mehmet Emin Resulzade Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	ÇANKAYA
37	066467	Mehmet Zakir Ekni Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	ÇANKAYA
38	065704	Musa Erdem Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	ÇANKAYA
39	060728	Öğretmen Necla Kızılbay Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	ÇANKAYA
40	060103	Ömer Seyfettin Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	ÇANKAYA

41	067346	Reha Alemdaroğlu Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	ÇANKAYA
42	060582	Sokullu Mehmet Paşa Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	ÇANKAYA
43	060671	Şehit Doğan Tazegül Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	ÇANKAYA
44	067476	Şehit Erhan Dural Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	ÇANKAYA
45	067881	Şehit Feramil Ferhat Kaya Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	ÇANKAYA
46	065678	Tapu Kadastro Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	ÇANKAYA
47	064146	Türk Telekom Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	ÇANKAYA
48	065686	Ümitköy Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	ÇANKAYA
49	066439	Ahi Evran Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	YENİMAHALLE
50	060711	Alparslan Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	YENİMAHALLE
51	068464	Ankara Tvf Spor Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	YENİMAHALLE
52	061408	Atatürk Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	YENİMAHALLE
53	063093	Batıkent Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	YENİMAHALLE
54	067102	Batıkent Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	YENİMAHALLE
55	065256	Batıkent Ş. Evliyagil Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	YENİMAHALLE
56	067719	Celal Yardımcı Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	YENİMAHALLE
57	063514	Çiğdemtepe Şehit Mehmet Coşkun Kılıç Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	YENİMAHALLE
58	061416	Gazi Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	YENİMAHALLE
59	061262	Gazi Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	YENİMAHALLE
60	060355	Halide Edip Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	YENİMAHALLE
61	060144	Harun Çakmak Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	YENİMAHALLE

62	060655	Mehmet Akif Ersoy Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	YENİMAHALLE
63	061554	Mehmet Rüştü Uzel Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	YENİMAHALLE
64	067119	Mimar Sinan Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	YENİMAHALLE
65	068237	Mustafa Azmi Doğan Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	YENİMAHALLE
66	060363	Mustafa Kemal Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	YENİMAHALLE
67	065589	Nermin Mehmet Çekiç Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	YENİMAHALLE
68	066106	Ostim Şehit Alper Zor Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	YENİMAHALLE
69	063458	Selçuklu Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	YENİMAHALLE
70	060322	Şentepe Şehit Volkan Canöz Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	YENİMAHALLE
71	063774	Şevket Raşit Hatipoğlu Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	YENİMAHALLE
72	060558	Yahya Kemal Beyatlı Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	YENİMAHALLE
73	067857	Yakacık Şehit Tugay Can Kızıllırmak Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	YENİMAHALLE
74	061221	Yenimahalle Şehit Mehmet Şengül Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	YENİMAHALLE
75	061919	Yenimahalle Zeynep-Salih Alp Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	YENİMAHALLE
76	065207	Yunus Emre Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	YENİMAHALLE
77	060014	Abidinpaşa Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	MAMAK
78	060111	Başkent Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	MAMAK
79	066277	Battalgazi Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	MAMAK
80	061846	Cebeci Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	MAMAK
81	065653	Cumhuriyet Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	MAMAK
82	063369	Çağrıbey Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	MAMAK

83	066074	Ege Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	MAMAK
84	060225	Gülveren Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	MAMAK
85	066082	Hurin Yavuzalp Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	MAMAK
86	065945	Kutludüğün İmkb Çok Programlı Anadolu Lisesi	MESLEKİ	MAMAK
87	068083	Lalahan Çok Programlı Anadolu Lisesi	MESLEKİ	MAMAK
88	060306	Mamak Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	MAMAK
89	064235	Mamak Yunus Emre Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	MAMAK
90	067654	Milli Eğitim Bakanı Ali Naili Erdem Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	MAMAK
91	063977	Nahit Menteşe Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	MAMAK
92	063677	Nene Hatun Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	MAMAK
93	066309	Ortaköy 80. Yıl Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	MAMAK
94	062859	Prof. Dr. Rağıp Üner Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	MAMAK
95	062564	Rasim Özdenören Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	MAMAK
96	067898	Suzan-Mehmet Gönç Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	MAMAK
97	062834	Şehit Bülent Karalı Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	MAMAK
98	067484	Tuzlucaıyır Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	MAMAK
99	066236	Türközü Oğuzhan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	MAMAK
100	064162	Üreğil Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	MAMAK
101	063311	Yavuz Sultan Selim Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	MAMAK
102	066811	Yunus Büyükkuşoğlu Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	MAMAK
103	067581	Abdullah Mürşide Özünenek Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	KEÇİÖREN
104	060022	Aktepe Şehit Köksal Kaşaltı Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	KEÇİÖREN

105	067468	Aydınlıkevler Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	KEÇİÖREN
106	062023	Aydınlıkevler Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	KEÇİÖREN
107	066066	Bekir Gökdağ Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	KEÇİÖREN
108	060102	Esertepe Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	KEÇİÖREN
109	060185	Etlik Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	KEÇİÖREN
110	061935	Etlik Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	KEÇİÖREN
111	062826	Farabi Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	KEÇİÖREN
112	065694	Genç Osman Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	KEÇİÖREN
113	065159	Hatice Hikmet Oğultürk Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	KEÇİÖREN
114	060241	İncirli Şehit Furkan Yayla Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	KEÇİÖREN
115	062794	İncirli Şehit Hüdai Arslan Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	KEÇİÖREN
116	060606	Kalaba Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	KEÇİÖREN
117	061951	Kalaba Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	KEÇİÖREN
118	060566	Kanuni Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	KEÇİÖREN
119	062842	Keçiören İbn-i Sina Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	KEÇİÖREN
120	066674	Keçiören İmkb Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	KEÇİÖREN
121	060266	Keçiören Şehit Özgür Kara Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	KEÇİÖREN
122	065248	Keçiören Yamantürk Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	KEÇİÖREN
123	060640	Nuri Pakdil Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	KEÇİÖREN
124	067938	Subayevleri Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	KEÇİÖREN
125	061781	Şehit Mehmet Karakaşoğlu Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	KEÇİÖREN

126	061465	Vecihi Hürkuş Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	KEÇİÖREN
127	066025	Ahmet Haluk Dursun Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	ALTINDAĞ
128	061676	Aktaş Atatürk Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	ALTINDAĞ
129	068529	Altındağ Gazi Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	ALTINDAĞ
130	067402	Altındağ Mehmet Akif Ersoy Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	ALTINDAĞ
131	061254	Altındağ Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	ALTINDAĞ
132	063985	Anafartalar Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	ALTINDAĞ
133	060274	Ankara Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	ALTINDAĞ
134	061798	Atatürk Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	ALTINDAĞ
135	065556	Çamlık Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	ALTINDAĞ
136	066699	Ertuğrul Gazi İmkb Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	SİNCAN
137	067638	Esenevler Şehit İbrahim Ateş Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	ALTINDAĞ
138	067038	Fatih Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	SİNCAN
139	063911	Fatih Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	SİNCAN
140	060793	İbni Sina Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	SİNCAN
141	060039	İnönü Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	ALTINDAĞ
142	066269	İskitler Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	ALTINDAĞ
143	061887	Layika Akbilek Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	SİNCAN
144	066788	Necatibey Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	ALTINDAĞ
145	067354	Nefise Andıçen Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	SİNCAN
146	065183	Özcan Sabancı Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	SİNCAN
147	068148	Pınarbaşı Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	SİNCAN

148	067621	Sabahattin Zaim Sosyal Bilimler Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	ALTINDAĞ
149	065645	Selahattin Akbilek Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	SİNCAN
150	062989	Sincan Ahmet Andiçen Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	SİNCAN
151	060314	Sincan Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	SİNCAN
152	066033	Sincan İmkb Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	SİNCAN
153	063158	Süleyman Demirel Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	SİNCAN
154	065797	Süleyman Şah Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	ALTINDAĞ
155	060347	Şehit Erdal Koçak Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	SİNCAN
156	068261	Şehit Ersin Bacaksız Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	SİNCAN
157	061287	Şehit Özgür Can İnce Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	SİNCAN
158	067573	Şehit Resul Ekrem Gökdoğan Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	ALTINDAĞ
159	066099	Temelli Çok Programlı Anadolu Lisesi	MESLEKİ	SİNCAN
160	068553	Törekent Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	SİNCAN
161	065297	Ulus Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	ALTINDAĞ
162	066188	Yenikent Ahmet Çiçek Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	SİNCAN
163	067751	Yenikent İlksan Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	SİNCAN
164	061457	Yıldırım Beyazıt Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	ALTINDAĞ
165	061813	Yıldırım Beyazıt Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	ALTINDAĞ
166	063474	Zübeyde Hanım Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	ALTINDAĞ
167	060580	Ankara Etimesgut Hayriye-Ethem Turhanlı Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	ETİMESGUT
168	065555	Eryaman Şehit Ertan Akgül Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	ETİMESGUT

169	066422	Etimesgut Şehit Salih Helvacı Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	ETİMESGUT
170	060010	Faruk Nafiz Çamlıbel Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	ETİMESGUT
171	061992	Fatma-Hacı Hüseyin Akgül Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	ETİMESGUT
172	065337	Güvercinlik Şehit Hasan Gülhan Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	ETİMESGUT
173	060177	Mehmetçik Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	ETİMESGUT
174	065531	Mustafa Kemal Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	ETİMESGUT
175	063117	Satı Kadın Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	ETİMESGUT
176	067089	Sezai Karakoç Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	ETİMESGUT
177	068245	Şehit Aytekin Kuru Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	ETİMESGUT
178	068683	Şehit Kara Pilot Üsteğmen Tahsin Barutçu Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	ETİMESGUT
179	067362	Şehit Oğuzhan Yaşar Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	ETİMESGUT
180	067516	Şehit Ömer Halisdemir Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	ETİMESGUT
181	063377	Şehit Velit Bekdaş Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	ETİMESGUT
182	067257	Ufuk Arslan Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	ETİMESGUT
183	066771	Ahmet Alper Dinçer Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	GÖLBAŞI
184	060217	Dr. Şerafettin Tombuloğlu Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	GÖLBAŞI
185	068286	Duatepe Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	POLATLI
186	068075	Erdem Beyazıt Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	GÖLBAŞI
187	063352	Gölbaşı Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	GÖLBAŞI
188	062331	Gölbaşı Gevher Nesibe Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	GÖLBAŞI
189	066009	Gölbaşı Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	GÖLBAŞI

190	063482	Gölbaşı Zübeyde Hanım Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	GÖLBAŞI
191	068456	Mogan Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	GÖLBAŞI
192	068472	Necip Fazıl Kısakürek Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	GÖLBAŞI
193	065929	Oyaca Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	GÖLBAŞI
194	060493	Peyami Safa Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	POLATLI
195	061473	Polatlı Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	POLATLI
196	063125	Polatlı Atatürk Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	POLATLI
197	065167	Polatlı Beştepe Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	POLATLI
198	063255	Polatlı Fatih Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	POLATLI
199	062372	Polatlı Gevher Nesibe Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	POLATLI
200	066211	Polatlı Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	POLATLI
201	068329	Polatlı Şehit Can Çalışkan Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	POLATLI
202	065548	Polatlı Tobb Fen Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	POLATLI
203	068561	Ankara Pursaklar Fen Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	PURSAKLAR
204	067662	Dede Korkut Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	PURSAKLAR
205	068407	Güzide Ülker Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	PURSAKLAR
206	067508	Pursaklar Ayyıldız Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	PURSAKLAR
207	066017	Pursaklar İmkb Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	PURSAKLAR
208	067905	Pursaklar Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	PURSAKLAR
209	062875	Pursaklar Yahya Kemal Ve M.Sönmez Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	PURSAKLAR
210	068367	Şehit Büyükelçi Daniş Tunalıgil Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	PURSAKLAR

211	067273	Bilal Güngör Fen Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	NALLIHAN
212	060622	Çayırhan Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	NALLIHAN
213	067062	Çayırhan Turgay Ciner Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	NALLIHAN
214	063847	Çubuk Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	ÇUBUK
215	062307	Çubuk Gevher Nesibe Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	ÇUBUK
216	065223	Çubuk Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	ÇUBUK
217	062364	Dr. Sabiha Uzun Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	ŞEREFLİKOÇHİSAR
218	060436	Elmadağ Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	ELMADAĞ
219	068512	Elmadağ Hasanoğlu Fatih Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	ELMADAĞ
220	062323	Elmadağ Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	ELMADAĞ
221	065272	Fatih Sultan Mehmet Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	ÇUBUK
222	068067	Gazi Şahin Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	ELMADAĞ
223	061116	Hasanoğlu Atatürk Fen Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	ELMADAĞ
224	065126	Hasanoğlu Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	ELMADAĞ
225	068212	Meliha Hasanali Bostan Çubuk Fen Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	ÇUBUK
226	061757	Nallıhan Fettah Güngör Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	NALLIHAN
227	062356	Nallıhan Şehit Hulki Beydili Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	NALLIHAN
228	063336	Nallıhan Şehit Vural Arıcı Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	NALLIHAN
229	066414	Nizamülmülk Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	ŞEREFLİKOÇHİSAR
230	062972	Şehit Hayati Bilgin Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	ÇUBUK
231	065086	Şehit Murat Alkan Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	ŞEREFLİKOÇHİSAR

232	061895	Şehit Orhan Durukan Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	ŞEREFLİKOÇHİSAR
233	065053	Şehit Ömer Boztepe Çok Programlı Anadolu Lisesi	MESLEKİ	NALLIHAN
234	068018	Şehit Sertaç Uzun Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	ELMADAĞ
235	063328	Şereflikoçhisar Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	ŞEREFLİKOÇHİSAR
236	060517	Şereflikoçhisar Tuz Gölü Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	ŞEREFLİKOÇHİSAR
237	068301	Yavuz Sultan Selim Fen Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	ŞEREFLİKOÇHİSAR
238	068707	Yunus Emre Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	ÇUBUK



**EK 2. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı Tarafından Ankara İl
Milli Eğitim Müdürlüğü'ne Gönderilen Cari Ödenek Bilgileri**



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Strateji Geliştirme Başkanlığı

Sayı : E-10903426-869-22121496
Konu : Ahmet Taylan AYDIN
Veri Talebi

10.03.2021

ANKARA VALİLİĞİNE
(İl Milli Eğitim Müdürlüğü)

İlgi : 05.03.2021 tarih ve 21859222 sayılı yazı.

Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan ilgi yazı ile Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Ahmet Taylan AYDIN tarafından bilimsel çalışma iznine istinaden 2015-2020 yılları Ankara İlnde bulunan ortaöğretim kurumlarına gönderilen cari ödeneklerin bilgisi talep edilmektedir.

Bu doğrultuda, 2018 senesinde bütünleşik kamu mali yönetim bilişim sistemine geçilmesiyle birlikte 2018 yılı öncesi birim bazında verilere Hazine ve Maliye Bakanlığı e-bütçe (Bütçe Yönetim Enformasyon Sistemi) sistemi üzerinde ulaşılamadığı için 2018-2020 yılları birim bazında Ankara İlnde bulunan ortaöğretim kurumlarına gönderilen cari ödeneklerin bilgisi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mehmet Fatih LEBLEBİCİ
Bakan a.
Başkan

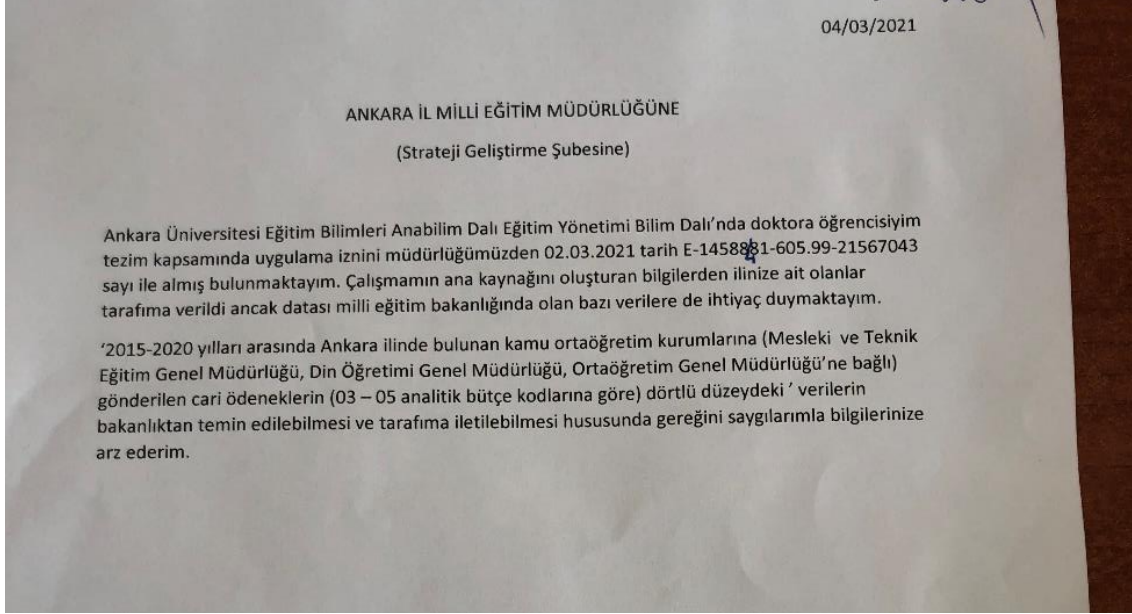
Ek: Tablo

Adres : **Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**
Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon No : 0 (312) 413 27 36 Bilgi için: Çağrı San
E-Posta: Unvan: Mali Hizmetler Uzmanı
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi: Faks: 
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 261f-1142-3009-adc8-6b2b kodu ile teyit edilebilir

EK 3. Cari Ödeneklerle ilgili Veri Toplama Aracı

YIL	Okul Kodu	Okul Adı	Cari Ödenek Kodu	Onaysız		Onaylı		Toplam Ödenek Gönderme	Toplam Ödenek	Harcama (Avans Dahil)	Kalan
				Ödenek Gönderme	Tenkis	Ödenek Gönderme	Tenkis				
2015											
2016											
2017											
2018											
2019											
2020											

**EK 4. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Şubesi'ne yapılan
Milli Eğitim Bakanlığı Okul Aile Birliği Gelirleri için Veri Talep Dilekçesi**



EK 5. Okul Aile Birliği Ödenekleri ile İlgili Veri Toplama Aracı

Yıl	Okul Adı	İli	İlçesi	Okul Aile Birliği Geliri (TL)
2016				
2017				
2018				
2019				
2020				



EK 6. ÖSYM Başkanlığı'na Gönderilen Veri Talep Dilekçesi

ÖSYM Evrak Tarih ve Sayısı: 15.10.2021-69147

15.10.2021

ÖLÇME, SEÇME VE YERLEŞTİRME MERKEZİ BAŞKANLIĞI' NA
ANKARA

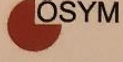
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, doktora programı (16621302 numaralı) öğrencisiyim. "Eğitimde Eşitsizliklerin Bir Nedeni Olarak Okul Gelirleri" isimli doktora tezi çalışmada kullanılmak üzere aşağıda belirtilen verilere ihtiyaç duymaktayım.

- 2015-2020 yılları Ankara ilinde bulunan Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü' ne bağlı kamu ortaöğretim kurumlarından (liselerden) üniversite giriş sınavına başvuran öğrenci sayısı ve bu okullardan lisans ve ön lisans düzeyinde üniversiteye yerleştirilen öğrencilerin liselere göre sayıları.

Verilerin tarafıma iletebilmesi hususunu saygılarımla bilgilerinize arz ederim.

EK 7. ÖSYM Başkanlığı'ndan Alınan İzin Yazısı ve Tutanağı

Evrak Tarih ve Sayısı: 15.10.2021-E.69220



T.C.
ÖLÇME, SEÇME VE YERLEŞTİRME MERKEZİ BAŞKANLIĞI
Bilgi Güvenliği ve Yönetimi Daire Başkanlığı

Sayı : E-55516322-806.01.03-69220
Konu : DOKTORA TEZİ ÇALIŞMASI VERİ
TALEBİ hk.

15.10.2021

Sayın AHMET TAYLAN AYDIN

İlgi : 15.10.2021 tarihli ve sayılı yazınız.

İlgi yazı ile talep edilen veriler ekte tarafınıza sunulmuştur.
Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. İsmail AKYOL
Başkan a.
Başkan Yardımcısı

Ek:1 CD

TUTANAKTIR

18.10.2021

EK-3'te yer alan 69220 sayılı ve 15.10.2021 tarihli üst yazı ile tarafınıza 1 adet CD içerisinde verilen sayısal verilere ek olarak; ilgili liselerden başvuran aday sayısı ve AÖF yerleşen aday sayıları eklenmiş olup "12c654a40070c66d338d204d7e07b3b6" hash kodlu 1 Adet CD ile tarafınıza teslim edilmiştir.

EK-1: 1 Adet CD

EK-2: Veri Talep Yazısı

EK-3: Cevabı Üst Yazı

Teslim Eden

Teslim Alan

Faruk Göktürk ÖZGELİK

A. T. Taylor Agdon

**EK 8. Yükseköğretim Kurumları Sınavına (YKS) Katılan Öğrenciler ile İlgili Veri
Toplama Aracı**

Yıl	Okul Kodu	Okul Adı	İli	İlçesi	Sınava Giren Öğrenci Sayısı	Ön Lisans Programlarına Yerleşen Aday Sayıları	Lisans Programlarına Yerleşen Aday Sayıları
2015							
2016							
2017							
2018							
2019							
2020							



EK 9. Araştırma İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-21567043
Konu : Araştırma İzni

02.03.2021

ANKARA ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 18.02.2021 tarihli ve 42974 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi doktora programı öğrencisi Ahmet Taylan AYDIN'ın "**Eğitimsel Eşitsizliklerin Bir Nedeni Olarak Okul Gelirleri**" konulu çalışması kapsamında İlimize bağlı ortaöğretim kurumlarında uygulama yapma talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek:
Uygulama Araçları (1 sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Ankara Üniversitesi

Bilgi:
B Planı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A Yenimahalle/ANKARA

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

Telefon No : 0 (312) 306 89 07

Bilgi için: D. KARAGÜZEL

E-Posta: istatistik06@meb.gov.tr

Unvan : Memur

E-posta Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: www.meb.gov.tr

Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 451c-f578-3076-81b1-4525 kodu ile teyit edilebilir.

**EK 10. Görüşme Formundan Çıkarılan, Düzeltilen Maddeler ile Formlarda
Değişiklik Yapılan Soru Maddeleri**

Kamu Ortaöğretim Okul Müdürleri Görüşme Formunda Yapılan Değişiklikler

Soru Maddesinin İlk Biçimi	Maddesinin Düzeltilmiş Biçimi
Bir eğitim yöneticisi olarak sizce ortaöğretimden yükseköğretime geçişi etkileyen etmenler nelerdir, açıkla mısınız? (Öğrencilerin sosyoekonomik koşulları, eğitim ortamları, anne baba tutumları, okullar arasındaki gelir farkı, sosyal çevre, diğer lütfen belirtiniz).	Bir eğitim yöneticisi olarak sizce ortaöğretimden yükseköğretime geçişi etkileyen etmenler nelerdir, açıkla mısınız?
Cari ve okul aile birliği gelirleri daha yüksek olan kamu ortaöğretim okullarının, mezunlarını yükseköğretime yerleştirmede daha üstün (avantajlı); gelirleri daha az olan okulların, mezunlarını yükseköğretime yerleştirmede, geliri daha yüksek olan okullara göre sınırlılıkları (dezavantajları) olduğunu düşünüyor musunuz? Kamu ortaöğretim okullarının mezunlarının yükseköğretime geçişinde, mezun oldukları okulun gelirlerinin az ya da fazla olmasının fırsat eşitliğini nasıl etkilediğini, gelirin yükseköğretime girişi yordayıp yordamadığını belirtir misiniz? Bu görüşünüzü hangi yaşantılarınıza- gözlemlerinize dayanarak söylediğinizi açıkla mısınız?	Okul gelirlerinin ilçelere veya bölgelere göre farklılaşması hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu konuda sizi etkileyen bir durumla ilgili yaşantınız oldu mu? Açıklayabilir misiniz?
	Gelirleri (cari ve okul aile birliği) daha yüksek olan kamu ortaöğretim okullarının gelirleri daha az olan ortaöğretim okullarına göre mezunlarını yükseköğretime yerleştirmede daha üstün (avantajlı) (diğer bir deyişle gelirleri daha az olan ortaöğretim okullarının, gelirleri daha yüksek olan ortaöğretim okullarına göre mezunlarını yükseköğretime yerleştirmede sınırlılıkları (dezavantajları)) olduğunu düşünüyor musunuz?
Ortaöğretimden yükseköğretime geçişte fırsat eşitliğini arttırmak için ne tür önlemler alınmalıdır? Size göre en önemli üç maddeyi belirtir misiniz? Bunlar neden önemlidir? Okul gelirleri arasında ilçelere ve bölgelere göre farklılıkların azaltılmasına ilişkin ne düşünüyorsunuz?	Okulun bütçesi-gelirleriyle fırsat eşitliğinin artırılması arasında bir ilişki görüyor musunuz? Neden? Ortaöğretimden yükseköğretime geçişte fırsat eşitliğini arttırmak için ne tür önlemler alınması gerektiğini önerirsiniz?
	Okul gelirleri arasında ilçelere veya bölgelere göre farklılıkların azaltılmasına ilişkin yeterli çaba ve çalışmanın oluştuğunu düşünüyor musunuz?

EK 11. Okul Müdürleri Görüşme Formu

EĞİTİMDE EŞİTSİZLİĞİN BİR KAYNAĞI OLARAK OKUL GELİRLERİNE İLİŞKİN KAMU ORTAÖĞRETİM OKUL MÜDÜRLERİ GÖRÜŞME FORMU

Sayın Okul Müdürü,

Ben Ahmet Taylan AYDIN; Ankara Çubuk Gevher Nesibe Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi’nde Sağlık Hizmetleri Alan Öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Aynı zamanda Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Programı doktora öğrencisiyim. “Eğitimde Eşitsizliğin Bir Kaynağı Olarak Okul Gelirleri” isimli doktora tezim için yapacağım araştırmayla ilgili benimle görüşme yapmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederim.

Yapacağım araştırmanın amacı, Eğitimde Eşitsizliğin Bir Kaynağı Olarak Okul Gelirlerine İlişkin Kamu Ortaöğretim Okul Müdürlerinin görüşlerini saptamaktır. Bu görüşmede bir eğitim yöneticisi olarak sizin ortaöğretimden yükseköğretime geçişi etkileyen etmenler; okulun gelirlerinin (cari ve okul aile birliği) yüksek ya da düşük olma düzeyine göre ortaöğretim okullarının mezunlarını yükseköğretime yerleştirmede geliri daha yüksek olan okulların geliri daha az olan okullardan daha üstün (avantajlı) ya da geliri daha az olan okulların geliri daha yüksek olan okullara göre sınırlılığı olup olmadıkları; ortaöğretimden yükseköğretime geçişte fırsat eşitliğini arttırmak için hangi önlemlerin alınması gerektiği konularında görüşlerinize başvurulacaktır.

Görüşme sorularına verdiğiniz yanıtlar yalnızca araştırma amaçları doğrultusunda kullanılacak; bilimsel amaçlar dışında herhangi bir kişi ya da kuruluşla paylaşılmayacaktır. Görüşmenin yaklaşık bir saat sürmesi planlanmaktadır. Görüşmenin herhangi bir anında görüşmeyi bitirmek isterseniz, görüşmeyi sonlandırabilirsiniz. Veri kaybına yol açmamak ve zamanı daha iyi kullanmak için görüşmeyi izniniz doğrultusunda kaydetmek istiyorum. Araştırmaya gösterdiğiniz ilgi ve duyarlıktan dolayı teşekkür ederim.

Görüşmecî Kodu :.....
Görüşme Numarası :.....
Görüşme Tarihi :
Görüşme Yeri :
Görüşme Saati :
Görüşme Süresi :
Görüşülenin Unvanı :
Görüşülenin Cinsiyeti:

GÖRÜŞME SORULARI

- 1- Bir eğitim yöneticisi olarak sizce ortaöğretimden yükseköğretime geçişi etkileyen etmenler nelerdir, açıklar mısınız?
- 2- Okul gelirlerinin ilçelere veya bölgelere göre farklılaşması hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu konuda sizi etkileyen bir durumla ilgili yaşıntınız oldu mu? Açıklayabilir misiniz?
- 3- Gelirleri (cari ve okul aile birliği) daha yüksek olan kamu ortaöğretim okullarının gelirleri daha az olan ortaöğretim okullarına göre mezunlarını yükseköğretime yerleştirmede daha üstün (avantajlı) (diğer bir deyişle gelirleri daha az olan ortaöğretim okullarının, gelirleri daha yüksek olan ortaöğretim okullarına göre mezunlarını yükseköğretime yerleştirmede sınırlılıkları (dezavantajları)) olduğunu düşünüyor musunuz?
- 4- Okulun bütçesi-gelirleriyle fırsat eşitliğinin artırılması arasında bir ilişki görüyor musunuz? Neden? Ortaöğretimden yükseköğretime geçişte fırsat eşitliğini arttırmak için ne tür önlemler alınması gerektiğini önerirsiniz?
- 5- Okul gelirleri arasında ilçelere veya bölgelere göre farklılıkların azaltılmasına ilişkin yeterli çaba ve çalışmanın oluştuğunu düşünüyor musunuz?

Görüşme bitmiştir. Katkılarınız için çok teşekkür ederim.

EK 12. Gönüllü Onam Formu

EĞİTİMDE EŞİTSİZLİĞİN BİR KAYNAĞI OLARAK OKUL GELİRLERİNE İLİŞKİN KAMU ORTAÖĞRETİM OKULLARI KATILIMCILARININ BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

Sayın Gönüllü Okul Müdürü,

Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Doktora Programında yürütülen “Eğitimde Eşitsizliğin Bir Kaynağı Olarak Okul Gelirleri” isimli doktora tezi kapsamındaki araştırmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.

Tezin amacı, Ankara ilinin tüm ilçelerindeki kamu ortaöğretim okullarının kamu finansmanı ile verilen ödenekleri ile okul aile birlikleri aracılığıyla yarattıkları ek finansman gelirlerindeki farklılaşmanın saptanması, ortaya çıkabilecek farklılıkların öğrencilerin yükseköğretim düzeyine geçiş düzeylerini nasıl etkilediğinin irdelenmesi ve ortaöğretim okulları yöneticilerinin konuya ilişkin görüşlerini belirleyerek yaşanan sorunlara çözüm önerileri getirilmesidir. Bu araştırma kapsamında sizden herhangi bir ücret talep edilmeyecek ve tarafınıza da ödeme yapılmayacaktır. Gönüllü olmanız durumunda araştırmaya dâhil edileceksiniz.

Araştırma kapsamında “Eğitimde Eşitsizliğin Bir Kaynağı Olarak Okul Gelirleri” hakkında size soruların yönlendirileceği bir görüşme yapılması planlanmaktadır. Araştırmaya toplamda 15 katılımcı dâhil edilecektir. Bu çalışma için ortalama bir saat süre ayırmanız gerekmektedir. “Bu araştırmada yer almak tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekilmeniz ya da araştırmacı tarafından araştırmadan çıkarılmanız durumunda, sizle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Ancak veriler bir kez toplulaştırıldıktan sonra araştırmadan çekilmeniz olanaklı olmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da varsa kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır.”

Onay:

“Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum (ya da sözlü olarak dinledim). Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacıya sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak bana sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığımı kanısındayım. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı. Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen benimle ilgili bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak koşuluyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi ve ses kaydı alınmasına izin verdiğimi onaylarım.”

İmza/Tarih
Katılımcının Adı/Soyadı

İmza/Tarih
Araştırmacının Adı/Soyadı

EK 13. Kamu Ortaöğretim Okulu Sayısı Yediden Az olan Okul Adı, Türü ve İlçesi

1	066471	Akıncı Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	KAHRAMANKAZAN
2	060403	Beypazarı Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	BEYPAZARI
3	062129	Beypazarı Evliya Çelebi Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	BEYPAZARI
4	061838	Beypazarı Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	BEYPAZARI
5	063166	Beypazarı Nurettin Karaoğuz Vakfı Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	BEYPAZARI
6	067913	Gülnaz-İbrahim Güngör Tara Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	KAHRAMANKAZAN
7	067695	Hatice-Cemil Ercan Fen Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	BEYPAZARI
8	063928	Kahramankazan Efes Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	KAHRAMANKAZAN
9	068253	Kahramankazan Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	KAHRAMANKAZAN
10	065637	Mustafa Hakan Güvençer Fen Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	KAHRAMANKAZAN
11	062150	Şehit Lokman Biçinci Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	KAHRAMANKAZAN
12	062259	Tolunay Özaka Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	BEYPAZARI
13	065701	Afşar Çok Programlı Anadolu Lisesi	MESLEKİ	BALA
14	060396	Bala Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	BALA
15	063709	Bala Atatürk Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	BALA
16	063717	Faik Güngör Çok Programlı Anadolu Lisesi	MESLEKİ	BALA
17	066114	Haymana Bumsuz Çok Programlı Anadolu Lisesi	MESLEKİ	HAYMANA
18	065094	Haymana Çok Programlı Anadolu Lisesi	MESLEKİ	HAYMANA
19	061684	Haymana Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	HAYMANA
20	062867	Kemal Şahin Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	BALA

21	068042	Nuri Bektaş Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	HAYMANA
22	067865	Yenice Dilaver Temizhan Çok Programlı Anadolu Lisesi	MESLEKİ	HAYMANA
23	067979	Akyurt Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	AKYURT
24	065118	Akyurt Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	AKYURT
25	060469	Kalecik Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	KALECİK
26	062267	Kalecik Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	KALECİK
27	068026	Kalecik Şehit Mehmet Yıldırım Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	KALECİK
28	065572	Kızılcahamam Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	KIZILCAHAMAM
29	065264	Kızılcahamam Ayşe Bezci Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	KIZILCAHAMAM
30	062348	Kızılcahamam İbn-İ Sina Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	KIZILCAHAMAM
31	067702	Mehmet Doğan Fen Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	KALECİK
32	068197	Nevzat Hüseyin Tiryaki Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	AKYURT
33	062291	Prof. Dr. Nusret Fişek Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	AKYURT
34	065312	Tuşaş Şehit Hakan Gülşen Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	KIZILCAHAMAM
35	063603	Güdül Safiye Akdede Çok Programlı Anadolu Lisesi	MESLEKİ	GÜDÜL
36	068034	Hasan Hüseyin Akdede Fen Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	GÜDÜL
37	063571	Naime-Ali Karataş Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	MESLEKİ	AYAŞ
38	067613	Şehit Rıdvan Süer Anadolu Lisesi	ORTA ÖĞRETİM	AYAŞ
39	065718	Çamlıdere Çok Programlı Anadolu Lisesi	MESLEKİ	ÇAMLIDERE

EK 14. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 04/04/2022
Toplantı Sayısı : 9
Karar Sayısı : 115

115-Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencilerinden **Ahmet Taylan Aydın**'ın "Eğitimde Eşitsizliğin Bir Kaynağı Olarak Okul Gelirleri" başlıklı tezi ile ilgili "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencilerinden **Ahmet Taylan Aydın**'ın "Eğitimde Eşitsizliğin Bir Kaynağı Olarak Okul Gelirleri" başlıklı tezinin araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

EK 15. Milli Eğitim Müdürlüğü Veri Talebine İlişkin Dilekçe

 **ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ**
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
Enstitü Sekreterliği
ÖĞRENCİ İŞLERİ



Sayı : 98761816-302.10.01-E.1450 20.04.2020

Konu : Ahmet Taylan AYDIN'ın Uygulama izni Hk.

ANKARA İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : Ahmet Taylan AYDIN'ın 14.04.2020 tarihli başvurusu.

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Doktora Programı öğrencisi Ahmet Taylan AYDIN Prof.Dr.Kasım KARAKÜTÜK danışmanlığında yürüttüğü "Eğitimsel Eşitsizliklerin Bir Nedeni Olarak Okul Gelirleri" konulu tez çalışması kapsamında Ankara İlinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına resmi ortaöğretim okullarında veri toplamak istemektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçen öğrenciye yapacağı tez çalışması için gereken iznin verilmesi hususunda gereğini saygılarımla arz ederim.

 e-imzalıdır
Prof. Dr. Yasemin KEPENEKCI
Müdür

Ek : Dilekçe ve Ekleri (1 Takım)

BELGENİN ASLI
ELEKTRONİK İMZALIDIR
20.10.4/20.20



Not: 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : KLDQHLKW Belge Takip Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/ankara-universitesi-ebys>
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Cebeci Yerleşkesi 06590;
Cebeci/Ankara /ANKARA
Telefon No: 0312 362 99 05 / 5322 Belge Geçer No: 0312 362 73 97
e-posta: ebens@education.ankara.edu.tr internet adresi: -

Bilgi için: Reyhan Coşkun
TAKINCI
Memur
Telefon No: (312) 362 99 06-5316



BENZERLİK BİLDİRİMİ

“OKUL GELİRLERİNİN ORTAÖĞRETİMDEN YÜKSEKÖĞRETİME GEÇİŞTEKİ ETKİSİ” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihal Tespit Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan alıntılar” ve (4) “Lisansüstü tezim ile ilgili yapmış olduğum kendi yayınlarım ve yararlandığım mevzuat metinleri gibi kaynaklar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 27.07.2023
Gönderim Numarası	: 2137492344
Sayfa Sayısı	: 104
Sözcük Sayısı	: 27848
Karakter Sayısı	: 197236
Benzerlik Oranı	: % 7
Savunma Tarihi	: 24.07.2023

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihal Tespit Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin, tek bir kaynakla eşleşme oranının ise %2’den fazla olduğunun belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Ahmet Taylan AYDIN

Tarih: 27.07.2023

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Ahmet Taylan AYDIN

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Öğretmen	İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü-Ankara-Çubuk (Görevlendirme)	2019-2023
Öğretmen	M.E.B Gevher Nesibe M.T.A.L	2012-2019
Öğretmen	M.E.B Suşehri A.S.M.L	2010-2012
Merkezi İhale Sorumlusu	Başkent Üniversitesi, Ankara Hastanesi, Satın Alma Müdürlüğü	2003-2010

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Yüksek Lisans	Program Geliştirme	Ankara Üniversitesi	2007
Lisans	Sağlık Eğitimi	Ankara Üniversitesi	2003

Yüksek Lisans Tez Başlığı:

Başkent Üniversitesi Hastanesi Hasta Danışmanlarının İletişim Eğitimi Programına İlişkin Görüşleri (2007).

Yayınlar:

Aydın, A. (2018). Mesleki Teknik Eğitimde Politika Arayışları, Aydın, A. T. (Ed.) *Eğitim politikası* içinde (s. 377-385). Ankara: Pegem Akademi. ISBN: 978-605-318-035-7
DOI: 10.14527/9786053180357

EĞİTİMLER

- Milli Eğitim Bakanlığı, Çevreye Uyum Eğitimi, 2 Nisan 2011
- Milli Eğitim Bakanlığı, Haz. Eğitim Kursu, 4 Haziran 2011
- Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Kursu, 7 Mayıs 2011
- Milli Eğitim Bakanlığı, Oryantiring Kursu, 13 Ocak 2015
- Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Semineri, 3 Mayıs 2016
- Milli Eğitim Bakanlığı, İş Sağlığı ve Güvenliği Kursu, 29 Haziran 2016
- Milli Eğitim Bakanlığı, Okul Sağlığı Denetim Komisyonu Üye Kursu, 10 Şubat 2020

YABANCI DİL

İngilizce

