

T.C.  
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ EKONOMİSİ VE PLANLAMASI BİLİM DALI

(EĞİTİM EKONOMİSİ VE PLANLAMASI PROGRAMI)

TÜRKİYE'DE İLKÖĞRETİM FİNANSMANININ DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

Hüseyin Yolcu

Ankara  
Aralık, 2007

T.C.  
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ EKONOMİSİ VE PLANLAMASI BİLİM DALI

(EĞİTİM EKONOMİSİ VE PLANLAMASI PROGRAMI )

TÜRKİYE'DE İLKÖĞRETİM FİNANSMANININ DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

Hüseyin Yolcu

Danışman: Prof. Dr. Nejla Kurul Tural

Ankara  
Aralık, 2007

## ÖNSÖZ

Türkiye’de ilköğretimin finansmanının değerlendirilmesini konu olan bu araştırmanın, planlanmasından tamamlanmasına kadar pek kişinin katkısı oldu. Burada, öncelikle lisans, yüksek lisans ve doktora öğrenim sürecinde manevi desteklerini esirgemeyen Prof. Dr. Kasım Karakütük ile Gazi Üniversitesi Merkez Kütüphanesi’nden yararlanmam için her türlü kolaylığı sağlayan başta Müslüm Gökçek’e teşekkür etmek istiyorum.

Araştırma süreci içinde birçok kurum ve kuruluş ile kişilerle bağlantıya geçmemi sağlayarak, daha geniş kapsam ve içerikte veri toplamam konusunda bana yardımcı olan arkadaşım Deniz Dev’e teşekkür etmeyi kendime bir borç biliyorum. Ayrıca, okumalarıyla bana sürekli geri dönüt veren arkadaşlarım Dr. Oğuz Özbek, Yrd. Doç. Dr. Sadık Kartal ve Selda Polat’a teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırma kapsamında benimle görüşmeyi kabul eden, konu hakkında görüşlerini benimle büyük bir içtenlikle paylaşan ilçe şube müdürlerine, okul müdürlerine, öğretmenlere ve velilere buradan teşekkürlerimi iletiyorum.

Yapılan bu çalışmanın, bir öneri olarak ortaya çıkmasından başlayarak tüm aşamalarında manevi ve akademik desteklerini esirgemeyen, okumaları ve eleştirileriyle bana yön veren, akademik olarak benim gelişmemde, yüksek lisans tez çalışmamda olduğu gibi, büyük emeği olan danışmanım Prof. Dr. Nejla Tural’a içtenlikle teşekkür ediyorum. Son olarak, bütün akademik yaşamım sürecinde beni destekleyen, ilgi ve sevgisini benden esirgemeyen hayat yoldaşım, eşim Nurcan ile benim için onlarsız yaşamın hiçbir tadı ve anlamının olmadığı oğullarım sevgili Engin Anıl ile Tuna, sizlere de teşekkür ediyorum.

Aralık, 2007

Hüseyin Yolcu

## ÖZET

### TÜRKİYE'DE İLKÖĞRETİM FİNANSMANININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Yolcu, Hüseyin

Doktora, Eğitim Ekonomisi ve Planlanması Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Nejla Kurul Tural

Aralık, 2007, 280 sayfa

Türkiye'de ilköğretimin finansmanının çözümlenmesini amaçlayan bu araştırma, varolanı betimlemeyi amaçladığından tarama modelindedir. Araştırmada nicel ve nitel paradigmanın varsayımları birlikte kullanılmıştır. Araştırmada doküman inceleme ve görüşme tekniği olmak üzere iki yoldan veri toplanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri, doküman toplama tekniğiyle, nitel verileri ise görüşme tekniğiyle elde edilmiştir. Araştırmanın amaçlı örnekleme yöntemine uygun olarak Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile Altındağ, Mamak, Keçiören, Yenimahalle ve Çankaya İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinde görev yapan bütçe işlerinden sorumlu birer şube müdürü ile yine aynı ilçelerde bulunan her biri farklı sosyo-ekonomik düzeyde (SED) bulunan 15 okulun yöneticileri, öğretmenleri ve öğrenci velilerinden oluşan bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubunda yer alan il şube müdürü, ilçe şube müdürleri ve okul yöneticileri ile öğretmenler ve velilerine yönelik beş farklı yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmada 3 şube müdürü, 15 okul yöneticisi, 26 öğretmen, 18 veli olmak üzere toplam 62 kişiyle görüşülmüştür. Söz konusu, bu kişilerle yapılan görüşmeler, ses cihazına kaydedilmiştir. Ayrıca yapılan görüşmede, görüşülen her bir kişinin kimlik bilgilerini gizli tutmak amacıyla kodlanılmıştır.

Yapılan araştırmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

İlköğretim harcamalarının 1974-2003 yılları arasındaki MEB harcamaları içindeki oransal gelişimi, öğrenci ve öğretmen sayılarındaki artışa karşın, ortalama % 6,2 oranında bir azalma göstermiştir. İlköğretimde incelenen dönemde öğrenci ve öğretmen sayılarındaki artışa paralel olarak cari harcamalar artarken, yatırım harcamalarında düşme gözlenmiştir. İl özel

idarelerinin eğitime yaptıkları katkılar yetersiz olup bu konuda iller arasında önemli farklılaşmalar bulunmaktadır.

Yapılan bu araştırmada ilköğretimin 13 farklı bütçe dışı kaynağa sahip olduğu ortaya konulmuştur. İlköğretimdeki bu çoklu finansman yapısı, ilköğretimin finansmanı ve sunumundaki devletin sorumluluğunun “yerelleşme”, “özelleştirme” ve “yönetişim” uygulamalarıyla “yerel birimlere” “sivil toplum örgütlerine”, “firmalara” ve hatta “bireylerin kendi sorumluluklarına” indirgemıştır. Bu durum ilköğretimi toplumun farklı kesimlerinin egemenlik mücadelesini sergiledikleri bir öğretim düzeyine dönmüştür. Araştırmada ilköğretim okullarının 60 farklı bütçe dışı gelir kaynağına sahip oldukları, bütçe dışı gelir kaynaklarının sayısında okulların SED’i bakımından farklılaşma gösterdiği ortaya konulmuştur. Okulların elde ettikleri bütçe kaynaklarına bağlı olarak, eğitimin niteliğini artırmaya yönelik yürüttükleri çalışmalar bakımından SED’e göre farklılaşmalar bulunmaktadır.

Araştırmada görüşlerine başvuru okul yöneticilerinin görevlerini yaparken karşı karşıya kaldıkları sorunlar ile bütçe dışı kaynak oluşturma sürecinde karşılaştıkları güçlükler görev yaptıkları okulların SED’ine bağlı olarak farklılaşmaktadır. Okul yöneticilerinin tamamına yakınının velilerin eğitimin giderlerine katılımını doğru bulmamaktadır.

Öğretmenlerin bütçe dışı kaynak oluşturma sürecinde karşılaştıkları güçlükler, görev yaptıkları okulların SED’i bakımından farklılaşmaktadır. Görüşlerine başvuru öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu velilerin eğitimin giderlerine katılımını doğru bulmamaktadır.

Velilerin, ilköğretim okullarında bütçe dışı kaynak oluşturma sürecinde karşılaştıkları güçlükler SED’e göre farklılaşmaktadır. Öğrenci velileri, eğitimi kamusal bir hizmet olarak algılamaktadırlar. Üst SED’de bulunan veliler eğitimin giderlerine velilerin katılımını doğru bulmakta ve desteklemektedirler.

ABSTRACT  
EVALUATING THE FINANCE OF PRIMARY EDUCATION IN TURKEY

Yolcu, Hüseyin

Doctorate, Department of Educational Economics and Planning

Thesis Advisor: Prof. Dr. Necla Kurul Tural

December, 2007, 280 pages

The purpose of the study is to analyse the finance of primary education in Turkey after planned period. For that reason survey model was used to describe the existing situation. The assumptions of quantitative and qualitative paradigms were used in the research. Data were gathered by the methods of documents reviewing and interview. The method of 'maximum sampling' was used for gathering qualitative data.

The study group is composed of branch office managers who are responsible for the budget work and who work in the Provincial National Education Directorate of Ankara or in National Education Directorates of Central Administrative Districts within Ankara; namely Altındağ, Mamak, Keçiören, Yenimahalle and Çankaya. The study group also consists of 15 school administrators and teachers and students' guardians in these schools. These schools are located within boundaries of the mentioned central districts and have different socio-economic levels (SEL) each. Five different half-structured interview forms are prepared directed towards the people in the study group - the provincial head-office manager, the branch-office managers in the central districts of Ankara, school administrators, teachers and guardians of students. A total of 62 people are interviewed in the research. 3 of them are office managers, 15 of them are school administrators, 26 of them are teachers and 18 of them are guardians. The interviews made with these people are recorded on a tape. Besides, the interviews are coded to keep each person's identity information secret.

The results of the research are as following:

The proportion of primary education expenditures within the expenditures

of Ministry of National Education between the years of 1974 and 2003 has shown a decrease of 6.2 per cent on average in spite of the increase in the number of teachers and students over years. Although current expenditures increase in parallel with the increasing number of teachers and students in primary education during the examined period, a decrease is observed in investment expenditures. The contributions made to education by Special Provincial Administrations are insufficient and there are important differences among cities on this matter.

It is revealed in this study that primary education has 13 separate sources which are out of budget. This structure of multi finances in primary education loads government's responsibility of presenting and financing primary education on to 'local units', 'civil organizations', 'firms' and even to ' individuals' own responsibilities '. The government do this by practices like 'localization', 'privatization' and 'governance'. This situation has transformed primary education into a level of education in which different classes of the society put out their own struggles for having domination on each other. It is introduced in the study that primary schools have 60 different sources of income which are out of budget and the number of these out of budget sources show variance in terms of the SEL of schools. Depending on the budget sources schools have, facilities that schools maintain in order to increase the quality of education vary according to the SEL.

In the research, the problems that school administrators are faced while performing their duties and the difficulties that they encounter during the process of finding out of budget sources diversify according to the SEL of the schools that they work in. Almost all school administrators don't approve the guardians' financial assistance to educational expenses.

The difficulties teachers experience during the process of forming out of budget sources change in terms of the SEL of their schools. Most of the teachers joining in the study don't approve the contribution of the guardians to educational expenses.

The difficulties that the guardians are confronted with during the process of

creating out of budget sources show variety in terms of SEL. The guardians of students perceive education as a public service. The ones having upper socio-economic levels approve and support their contribution to educational expenses.



## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ	<i>i</i>
ÖZET	<i>ii</i>
ABSTRACT	<i>v</i>
ÇİZELGELER LİSTESİ	<i>viii</i>
ÇİZİMLER LİSTESİ	<i>xii</i>
BÖLÜM	
1. GİRİŞ	
Problem	1
Amaç	10
Önem	11
Sınırlılıklar	12
Tanımlar	12
2. KURAMSAL TARTIŞMA	
Küreselleşme, Neo-Liberal Politikalar ve Devletin Yeniden Yapılandırılması	13
Eğitim Hakkı ve Eşitlik Bağlamında Neo-Liberal Eğitim Politikaları	23
Eğitim Hakkı	23
Eğitimde Eşitlik	27
Eğitimde Yapısal Dönüşüm	32
Yerelleşme	42
Özelleştirme	47

Türkiye’de Neo-Liberal Politikalar ve İlköğretimde Yapısal Dönüşüm	57
İlgili Araştırmalar	84
3. YÖNTEM	
Araştırma Yaklaşımı	90
Çalışma Grubu	91
Veriler ve Toplanması	92
Yarı yapılandırılmış Görüşme Formlarının Geliştirilmesi	97
Yarı yapılandırılmış Görüşme Formlarının Uygulanması	98
Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	98
4. BULGULAR VE YORUM	
İlköğretimin Bütçe Kaynaklarının Gelişimine İlişkin Bulgular ve Yorum	101
MEB Bütçesinin Gelişimi (1981-2006)	101
Türkiye ve OECD Ülkelerinde GSMH’den Eğitime Yapılan Harcamalar	103
İlköğretim ve Ortaöğretim Hizmet Harcamaları MEB Harcamalarının İçindeki Oransal Gelişimi	104
Cari Harcamalarının Gelişimi	106
Yatırım Harcamalarının Gelişimi	107
İl Özel İdarelerin İlköğretime Katkısı	108
İl Özel İdare Katkılarının İlköğretim Harcamalarına Oranı	110
Bazı İl Özel İdarelerinin İlköğretime Yaptığı Katkılar	112
İlköğretimin Bütçe Dışı Kaynaklarının Gelişimine İlişkin Bulgular ve Yorum	113
4306 Sayılı Kanun’a Göre Elde Edilen Katkı Payı, Bağış ve Nema Gelirleri	113

3418 Sayılı Yasa	115
Dış Kaynak Destekli Eğitim Kredileri ve Hibeler	116
DB Destekli Projeler	116
DB Eğitim Projelerinin Finansal Büyüklükleri ve Devlet Katkısı	117
Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP)	118
Temel Eğitim Projesi (I. Faz)	119
Temel Eğitim Projesi (II. Faz)	120
Avrupa Yatırım Bankası Eğitim Çerçeve Projesi	122
Avrupa Birliği Destekli Projeler	129
Projelerin Finansal Büyüklükleri	122
Temel Eğitime Destek Projesi	123
İslam Kalkınma Bankası Kredisi Destekli İlköğretim Okullarının Yeniden İnşasına Yönelik Proje	124
Halk Katkıları ve Kapsamlı Eğitim Kampanyaları	124
Eğitime %100 Destek Kampanyası	126
Bölgelere Göre Katılım Düzeyi	127
Marmara Bölgesi	128
Ege Bölgesi	130
Akdeniz Bölgesi	131
İç Anadolu Bölgesi	132
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	134
Doğu Anadolu Bölgesi	135

Karadeniz Bölgesi	136
Bilgisayarlı Eğitime Destek Kampanyası	138
Ulusal Eğitime Destek Kampanyası	138
“Haydi Kızlar Okula” Kampanyası	139
Kurumsal Katkı Projeleri	140
Eğitime Fiziki Katkı Projesi	140
Kardeş Kurum Projesi	142
Toplumsal Sorumluluk Kampanya ve Projeler	145
Kardeş Okul Projesi/Okullar Arası Destek Projesi	147
Belediyelerin Eğitime Yaptığı Katkılar	152
Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Fonu	155
Eğitim Destek Programı Harcamalarının Fon Giderleri İçindeki Yeri	157
Taşımalı Eğitim/ Öğle Yemeği İçin Yapılan Yardımlar	157
Okul Sütü Projesi	158
Şartlı Nakit Transferi-Eğitim Yardımları	159
Güzel Okulum Projesi	162
Eğitim Materyali Yardımı	162
Engellilere Yapılan Eğitim Yardımları	164
Diğer Destek Yardımları	164
İçişleri Bakanlığı İl Özel İdareleri Fonu’ndan Eğitime Yapılan Katkılar	165
Banka Maaş Promosyonları	167
Okul-Aile Birlikleri ve Okul İçi Kaynaklar	167

Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Çevrelerde Bulunan İlköğretim Okullarının Başlıca Bütçe Dışı Gelir Kaynaklarına İlişkin Bulgular ve Yorum	168
Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Çevrelerde Bulunan İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Görevlerini Yerine Getirirken Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular ve Yorum	173
Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Çevrelerde Bulunan İlköğretim Okullarının Elde Ettikleri Bütçe Dışı Kaynaklarıyla Eğitimin Niteliğini Artırmaya Yönelik Yürüttükleri Çalışmalara İlişkin Bulgular ve Yorum	179
Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Çevrelerde Bulunan İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Bütçe Dışı Kaynak Oluşturmada Karşılaştıkları Güçlüklerle İlişkin Bulgular ve Yorum	187
Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Çevrelerde Bulunan İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Bütçe Dışı Kaynak Oluşturma Sürecinde Karşılaştıkları Güçlüklerle İlişkin Bulgular ve Yorum	196
Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Velilerin Bütçe Dışı Kaynak Oluşturma Sürecinde Karşılaştıkları Güçlüklerle İlişkin Bulgular ve Yorum	209
İlçe Milli Eğitim Şube Müdürleri İle Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Çevrelerde Bulunan İlköğretim Okullarında Görev Yapan okul yöneticilerinin Öğretmenlerinin ve Bu Okulların Velilerinin Eğitimden Yararlananların Maliyete Katlanması Konusundaki Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum	214
<b>5. SONUÇ ve ÖNERİLER</b>	
Sonuç	228
Öneriler	236
<b>KAYNAKÇA</b>	<b>238</b>
<b>EKLER</b>	<b>257</b>

## ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge		Sayfa
1	Dünya Bankası Borçlandırmalarının Hizmet Sektörüne Göre Dağılımı (2000–2005)	42
2	Eğitim Sektörüne Verilen Yatırım Teşvik Belgelerinin Yıllara göre Dağılımı (1994-2005)	75
3	GSMH, Konsolide Bütçe ve Genel Bütçe İçindeki MEB Bütçesinin Gelişimi (1960-2006)	100
4	Türkiye ve OECD Ülkelerinde Eğitim Harcamalarının Yıllara Göre GSMH'ya Oranları (1980-2004)	102
5	İlköğretim ve Ortaöğretim Hizmetlerine Yönelik Harcamaların MEB Harcamaları İçindeki Gelişimi (1974-2006)	103
6	İlköğretim Cari ve Birim Harcama (1974-2003)	105
7	İlköğretim Yatırım Harcamalarının MEB Harcamaları İçindeki Oransal Gelişimi (1974-2003)	106
8	İlköğretime Yapılan Özel İdare Katkılarının Gelişimi (1982-2006)	109
9	İl Özel İdarelerin Eğitime Yaptıkları Katkıların İlköğretim Harcamaları İçindeki Oransal Gelişimi (1982-2006)	110
10	Seçilmiş Bazı İllerde Özel İdarelerin İlköğretime Yaptıkları Eğitim Harcamaları (2003 yılı)	111
11	Eğitime Katkı Payı ve Eğitime Finansman Aracı Olarak 4306 Sayılı Kanun Gelirleri (1997-2005)	113
12	Eğitime Katkı Payının Ödenek Kullanım Alanları ve Harcama Miktarları	113
13	3418 Sayılı Yasa'dan MEB'e Aktarılan Gelirler (1998-2002)	115
14	Milli Eğitim Bakanlığı ile Dünya Bankası Arasında Uygulanıp Bitmiş ve Halen Sürmekte Olan Eğitim Projeleri	116

15	Dünya Bankası Destekli Projelerin Finansal Büyüklüklerine Göre Dağılımı	116
16	Milli Eğitim Bakanlığı ile Avrupa Birliği Arasında Uygulanıp Bitmiş ve Halen Sürmekte Olan Projeler	120
17	Avrupa Birliği Destekli Projelerin Finansal Büyüklüklerine Göre Dağılımı	121
18	Eğitim Sektöründe Sağlanan Toplam Halk Katkısının Yıllara Göre Dağılımı	124
19	Bölgelere Göre Eğitime % 100 Destek Kampanyasına Katılım Düzeyleri	126
20	Marmara Bölgesindeki İllerin Eğitime % 100 Destek Kampanyasına Katılım Düzeyleri	127
21	Ege Bölgesindeki İllerin Eğitime % 100 Destek Kampanyasına Katılım Düzeyleri	129
22	Akdeniz Bölgesindeki İllerin Eğitime % 100 Destek Kampanyasına Katılım Düzeyleri	130
23	İç Anadolu Bölgesindeki İllerin Eğitime % 100 Destek Kampanyasına Katılım Düzeyleri	132
24	Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki İllerin Eğitime % 100 Destek Kampanyasına Katılım Düzeyleri	133
25	Doğu Anadolu Bölgesindeki İllerin Eğitime % 100 Destek Kampanyasına Katılım Düzeyleri	134
26	Karadeniz Bölgesinde Bulunan İllerin Eğitime % 100 Destek Kampanyasına Katılım Düzeyleri	135
27	İlköğretimle Doğrudan veya Dolaylı Olarak İlişkili Olan Bazı Toplumsal Sorumluluk Kampanya ve Projeleri	145
28	Öğretim Düzeylerine Göre İl İçi, İller Arası ve Ülkeler Arası Kardeş Okul Uygulamasında Bulunan Okulların Sayısı	147
29	Bazı İllerde Öğretim Düzeylerine Göre İl içi ve İller Arası Kardeş Okul Uygulaması Yapan Okullar	148

30	Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Fonu Gelir ve Giderlerinin Yıllara Göre Gelişimi (2002-2006)	155
31	Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Fonu İçerisinde Eğitim Destek Programı Harcamalarının Yıllara Göre Dağılımı Yıllara Göre Dağılımı	156
32	Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Fonu'ndan Taşınmalı Eğitim /Öğle Yemeği İçin Yapılan Yardımlar	159
33	Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Fonu'ndan Şartlı Nakit Transferi İçin Yapılan Yardımları	167
34	Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Fonu'ndan Temel Okul Gereksinimleri İçin Yapılan Yardımlar	162
35	Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Fonu'ndan Engellilere Yapılan Eğitim Yardımları	163
36	İl Özel İdarelerinin İçişleri Bakanlığı Bütçesinden Aktarılan Kaynaklarla İlköğretim Hizmetleri İçin Yaptıkları Katkıların Harcama Alanlarına Göre Dağılımı	166
37	Çalışma Grubunda Yer Alan Okulların Elde Ettikleri Bütçe Dışı Gelir Kaynakları	169



## ÇİZİMLER LİSTESİ

Çizim					Sayfa
1	Küreselleşmenin Üzerindeki Etkileri	Eğitimin	Yeniden	Yapılanması	38

## BÖLÜM 1

### GİRİŞ

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

#### Problem

Eğitim, bireyin yaşamındaki en önemli süreçlerden biridir. Eğitim yoluyla, bireyin ilgi, istek ve yeteneklerinin geliştirilerek, toplumdaki gelecek yaşamına hazırlanması beklenir. Bu açıdan bakıldığında, eğitimin bireyin yaşamını anlamlandırdığı, olaylara ve olgulara bakışına farklılık kazandırdığı düşünülür. Diğer bir deyişle, eğitim, bireyin kişilik gelişimine katkıda bulunarak, onun gerçek anlamda hak ve özgürlüklerini kullanan birey olmasını sağladığı için en temel haklarından biridir.

Ünal'a göre (2003a, 42) eğitim yaklaşımlarını iki düzlemde toplamak olanaklıdır. Bunlardan ilki toplumcu yaklaşımdır. Bu yaklaşım, eğitimi tüm yurttaşlar için ele alır ve devletin eğitim olanaklarını herkese parasız sunması gerektiğini ileri sürer. Söz konusu yaklaşım çerçevesinde, eğitim bireyin kendini özgürce geliştirebilmesine olanak sağlayan ve bireyin tüm özgürlükleri kullanmasının önünü açan temel bir hak olarak değerlendirilir. Böyle bir eğitim hakkı anlayışında, tüm toplumun bireyleri devletin parasız sunduğu yaşam boyu eğitim olanaklarından, herhangi bir ücret ödemedi, katkıda bulunmadan ya da herhangi bir sınırlamaya tabi tutulmadan yararlanırlar. Diğer bir ifadeyle, üzerinde durulan yaklaşımda, eğitim devredilemez ve bölünemez bir hak olarak görülür. Bu doğrultuda eğitim satın alma gücü ölçüsünde veya belli bir öğrenim düzeyiyle sınırlı tutulan bir yararlanma hakkı ya da belli yaşlar arasındaki kişilere tanınan bir hak değildir.

Eğitimin, ilk düzlemde belirtildiği biçimiyle bir hak olarak ele alınışına, Küba örnek olarak verilebilir. Küba'da eğitim bütün vatandaşların bir görevi ve hakkı olarak görülmektedir. Toplumun tüm kesimleri arasında herhangi bir ayırım yapılmaksızın herkes eğitimden eşit bir biçimde yararlandırılmaktadır. Küba Sosyalist Cumhuriyeti'nde her düzeydeki eğitim hiç bir ücret alınmadan devlet

tarafından sağlanmaktadır. Eğitimin evrenselleştirilmesi anlamında, yetişkinlerin de eğitim hakkından yararlanmaları için düzenlemelere yer verildiği görülmektedir (Kahraman, 2004, 78).

Ünal (2003a, 43-4), ikinci eğitim yaklaşımını, diğer mal ve hizmetlerden farklı görmeyen faydacı yaklaşım olduğunu belirtmektedir. Faydacı yaklaşımda eğitim, fayda/maliyet ölçütü dahilinde kazançlı olduğu durumlarda üretilmelidir. Eğitimin iktisadi kurallara göre üretilmesini savunan, bu yaklaşımda devletin zorunlu gördüğü eğitim dışındaki diğer eğitim düzeylerinden, ancak fiyatını ödeyebilenler yararlanabilir. Bu yaklaşımın eğitimde eşitlik anlayışı “fırsat ve olanak eşitliği”ne dayanır. Eğitim olanakları ilgili ve yeteneklilere açık tutulurken, belli bir satın alma gücünün altında olanlar, ancak yetenekli ve başarılı olmaları koşuluyla burs ve kredilerle desteklenerek eğitim olanaklarından yararlanabilirler.

Faydacı yaklaşım, kapitalist toplumda egemen olan eğitim anlayışını temsil etmektedir. Kapitalist sistemde devletin birinci aşamadaki öncelikli görevi, ekonominin işlemediği alanlarda piyasaya girerek, doğrudan üretimi gerçekleştirmek ve /veya düzenleyici önlemleri almaktan ibarettir. Piyasa ekonomisinin hiç işlemediği hizmet alanları ise kamu hizmetleri olarak adlandırılır. Kamu malları, birden fazla tüketici tarafından birbirlerine rakip olmadan eş zamanlı tüketilen hizmetlerdir. Bu hizmetler arasında sosyal güvenlik, adalet, iç ve dış güvenlik gibi hizmetler yer alır. Bu tür hizmetlerde tüketiciler birbirlerine rakip değildir. Bu nedenle fiyat ödemeyen kişi, tüketim dışında tutulamaz. Dolayısıyla, tüketiciler maliyete katlanmak istemezler, yani fiyat ödemeye razı olmazlar. “meta” olmayan bir malı ise üreticiler üretmeye yanaşmazlar. İşte bu durumda, böylesi hizmetlerin kamu sektöründe üretilmesi kaçınılmaz olmaktadır (Önder ve diğerleri, 1989, 6).

Piyasa ekonomisi altında uygun koşullarda üretimin gerçekleştirilemediği ikinci ana grubu, “dışsallıklar” adı verilen ve özel fayda veya maliyetlerle sosyal fayda veya maliyetlerin çakışmadığı durum oluşturur. Faydaların farklı olduğu durumda dışsal yararlar söz konusudur. Burada toplumsal yarar özel yarardan

fazla olduğundan kamu sektörü araya girip, üreticiye mali destek sağlayarak, piyasa güçlerine göre girişilecek ekonomik faaliyette ortaya çıkabilecek olan piyasa bozukluğunu gidermeye çalışır. Sonuçta üretim piyasa dengesine göre ulaşabileceği düzeyin üzerine çıkar. Eğitim ve sağlık gibi önemli dışsal yarar sağlayan hizmetlerin finansmanı böyle bir piyasa bozukluğunu giderme aracı olarak görülür (Önder ve diğerleri, 1989, 7).

Kapitalist sistemde eğitimin sosyal ve ekonomik açıdan dışsal yarar sağlayan bir hizmet olarak ele alınması, eğitimin genişletilmesi çabalarını beraberinde getirmiştir. Buna paralel olarak da kamu harcamaları içerisindeki eğitim harcamalarının oranında giderek bir artış gözlenmiştir. Örneğin, 1900'lerin başında eğitime ayrılan parasal kaynakların kamu harcamaları içindeki oranı % 1 iken, II. Dünya Savaşı'ndan önce % 2'ye çıkmıştır. (Tanzi ve Schuknecht, 2000, 33). Eğitimin genişlemesine yönelik yapılan harcamaların kamu tarafından finanse edilmesine 1960'lı ve 1970'li yıllarda da devam edilmiştir. Buna göre, gelişmekte olan ülkelerde eğitime ayrılan parasal kaynakların GSMH'ya oranı 1960'da % 2,3 iken, 1984'te % 4,5'e, eğitim harcamalarının kamu harcamalarına oranı ise 1960'ta % 11,7'den 1985'te % 16,1'e yükselmiştir (Psacharopoulos ve Woodhall, 1985, 128).

Kapitalist sistemde sosyal demokrasinin güçlü olduğu yapılanmalar da bulunmaktadır. Sosyal demokrat bir yapılanmada devletin beşeri sermaye üretmeye ve bu alanda toplumda fırsat eşitliği sağlamaya yönelik çabaları, kaynakların önemli bölümünü sosyal nitelikli hizmetlere yönlendirmeyi gerektirmektedir. Bu çerçevede eğitim ve sağlık gibi hizmetler piyasa mekanizmasından ayrılmakta, tüm bireylere, belirtilen hizmetlerden yararlanmada eşitlik sağlayıcı bir biçimde sunulmaya çalışılmaktadır (Önder ve diğerleri, 1989, 14). Bununla birlikte, kapitalist bir sistemde, reel sosyalizmin kapitalizme bir tehdit oluşturduğu ve kapitalizmin belli aralıklarla içine girdiği bunalımlardan çıkmak için ortaya koyduğu yeni politikalar, sosyal demokrat yaklaşımda bile eğitim ve sağlık gibi toplumsal hizmetler, her zaman bu piyasa mekanizmasından ayrı tutulmayabilir (Gök ve diğerler, 2005, 45). Özellikle, son belirlemeler bir birikim rejimi olan kapitalizmin 1970'lerde krize girmesi ve bu

krizden neo-liberal politikaları arkasına alarak “küreselleşme” sloganıyla kendisine bir çıkış yolu aramasıyla yakından ilgilidir.

Küreselleşmenin arkasında yer alan neo-liberal politikalar krize karşı sermayenin yeniden yapılandırmasını öngörmekte ve bu noktada devletin sosyal boyutunu ortadan kaldırarak piyasa ekonomisinin etkinlik alanını genişletmek istemektedir. 1980’lerden beri uygulanan neo-liberal politikalar, Uluslararası Para Fonu [IMF], Dünya Bankası [DB], Dünya Ticaret Örgütü [DTÖ] tarafından ticaret ve yatırıma yönelik sermayenin serbest dolaşımının önündeki engelleri ortadan kaldırmaya yönelik bir dizi uygulamayı içeren “yapısal uyum programları” aracılığıyla, ekonomik krizde olan az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelere dayatılmaya çalışılmaktadır.

IMF ve DB 1980’li yılların başlarında hayata geçirilen politikalarla ilgili Cornia, Jolly and Stewart (1987), Bello, (1993), Kakwani, Makonnen and Van der Gaag (1990) tarafından yapılan bir dizi çalışmada, bu politikaların uygulamaya geçirilen ülkelerde yoksulluğu, gelir eşitsizliğini arttırdığı, refah ve ekonomik gelişmeyi geriletmediği ortaya konulmuştur (Carnoy, 1995, 663; Danaher, 2005, 17). Örneğin, Meksika ve diğer Latin Amerika Ülkeleri [LAÜ] 1970’li yılların sonlarında girdikleri borç krizi karşısında, 1980’lerde neo-liberal politikaları uygulamaya başlamıştır. Neo-liberal politikalar, LAÜ’nde sosyal ve ekonomik kutuplaşmayı düzeltmek bir yana daha da kötüleştirmiştir. Serbest piyasa modellerinin uygulamasının takip eden yirmi yılda, LAÜ dünyanın en eşitsiz bölgesi olmaya devam etmişlerdir. Şu andaki durum, LAÜ’nin durumunun iyileşmesinin kolay olmayacağı izlenimini vermektedir (ECLAC, 2002, akt: Schugurensky ve Harden, 2003, 326).

Eğitim, neo-liberal politikalar açısından piyasada diğer mal ve hizmetlerden farklı olmayan bir hizmet olarak tanımlanmıştır. Neo-liberal politikalarla birlikte, eğitimde rekabetçi bir piyasa oluşturulması kaçınılmaz olmaktadır. Neo-liberal politikaların kamusal alanı piyasa ekonomisi temelinde yeniden tanımlaması bir kamu hizmeti olan eğitimin, bir hak olma özelliğini

yitirmesine neden olmakta ve onun finansman yapısını, işlevini ve niteliğini piyasanın belirleyiciliğine bırakmaktadır (Gök ve diğerleri, 2005, 24)..

Neo-liberal politikaların eğitimi piyasanın koşullarına bırakarak, sermayeye yeni yatırım alanları açarak, bir anlamda “eğer eğitim birey için ek kazanç” anlamına geliyorsa, bireyin bu kazancın ek maliyetine katlanması gerekir görüşünü hakim kılmaya çalışmaktadır. Eğitim, “insan sermayesine yapılan en büyük yatırımdır” anlayışı sonucunda, eğitimin maliyeti bireye yüklenmeye çalışmaktadır (Gök ve diğerleri, 2005, 25).

Konuya Türkiye ölçeğinde yaklaşılsa, Cumhuriyetin kurulmasından az önce 17 Şubat 1923 tarihinde İzmir’de yapılan İktisat Kongresi’nde, kurulacak olan yeni devletin izleyeceği ekonomi sisteminin kapitalist ekonomi olarak belirlenmesi, Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren eğitime ve eğitim hakkına ilişkin yaklaşımın üzerinde durulan ikinci yaklaşım çerçevesinde biçimlendiği söylenebilir.

Cumhuriyetin ilk yıllarında halkın % 90’ının okuma-yazma bilmemesi, nüfusun % 80’den fazlasının geçimini tarıma dayalı olarak sürdürmesi, Türk köylüsünün çağın gerisinde ilkel bir tarım teknolojisine sahip olması, ekilebilir toprakların çok küçük bir bölümünün işlenmesi, sermaye birikimi, altyapı, yetişmiş işgücü ve iş deneyimi olan girişimci bulunmaması gibi nedenler, eğitime büyük önem verilmesini gerektirmiştir (Tokgöz, 2004, 48). Bu doğrultuda, 1924 Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, eğitimi “ilkokullarda zorunlu kılmış ve her derecedeki eğitimin de ücretsiz olması” ilkesini gerektirmiştir. Dolayısıyla, planlı döneme kadar, özellikle herkese eğitim hizmeti sunmak ve temel eğitimi (ilköğretimi) yaygınlaştırmak konusunda çeşitli sistemler denenmiştir. Üstelik bu kapsamda oldukça önemli miktarlarda harcamalar yapıldığı da söylenebilir (Devlet Planlama Teşkilatı [DPT], 1963, 449).

1961 Anayasası ile sosyal bir hukuk devleti anlayışını benimseyen Türkiye’de, yine aynı Anayasayla planlı kalkınma sürecine girilmiştir. Planlı dönemle birlikte, eğitim, kalkınmanın en etkili araçlarından biri olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda eğitim sistemi, bir sistem bütünlüğü içinde yeniden

gözden geçirilmiş ve yeni düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca, eğitimle ilgili temel politikalar ve uygulanacak ana ilkeler belirlenmiş ve bunların diğer sektörlerle ilişkisi kurulmuştur. Bu çerçevede kalkınma planlarında eğitimle ilgili şu üç temel amaç üzerinde önemle durulmaktadır (DPT, 1963, 441; Korkmaz, 1995, 5; Tural, 1987, 3): Bunlardan ilki, toplumun eğitim düzeyini yükseltmek ikincisi, ekonominin gelecekte gereksinim duyacağı nitelikli ve yüksek nitelikli insangücünü yetiştirmek, üçüncüsü de eğitimde sosyal adalet çerçevesinde fırsat eşitliğini sağlamaktır.

Türkiye’de pragmatik bir anlayış içinde, ilki 1963 yılında uygulamaya konulan ve şu an dokuzuncusu uygulanmakta olan kalkınma planları incelendiğinde ilköğretime ilişkin, şu üç temel hedefin üzerinde önemle durulduğu gözlenmektedir. Bunlardan ilki, ilköğretimi tüm çağ nüfusuna yaygınlaştırmak ikincisi, ilköğretimde fırsat ve olanak eşitliği sağlamak ve üçüncüsü, ilköğretimin niteliğini artırmaktır. Bu bağlamda, gerek eğitim sisteminin genelinden beklenen amaçların, gerek ilköğretime ilişkin hedeflerin gerçekleştirilmesi büyük oranda kamu bütçesinden eğitime ayrılacak kaynakların büyüklüğü ile yakından ilgilidir.

Neo-liberallerin üzerinde durduğu, kaynakları devletin değil piyasanın belirlemesi yönündeki ilkesi, 1980’lerden sonra Türkiye dahil, birçok ülkede eğitim yönetiminde yerinden yönetim ve yerelleşme politikalarını gündeme getirmiştir. Bu doğrultuda, yerelleştirme politikaları bir yandan eğitimde ve okullarda niteliğin artırılması, bir yandan da eğitimde özelleştirmenin meşruiyetini sağlamak için kullanılır olmuştur (Ünal, 2003a, 43). Belirtilen gelişmeler, özellikle 1990’lardan sonra daha çok etkisini göstermiştir. Buna paralel olarak konsolide bütçe içindeki eğitim harcamaları 1990’da % 19,1 iken, 1995’te % 12,3, 2000’de % 10,1, 2005’te ise % 12,8 olarak gerçekleşmiştir (DPT, 2007, 188).

Türkiye’de kamu eğitim bütçesinde gözlenen bu olumsuz durum karşısında, eğitim harcamalarının finansman kaynaklarında dikkate değer bir farklılaşma gözlenmiştir. Örneğin, Türkiye İstatistik Kurumunun [TÜİK] yaptığı bir araştırmaya göre, 2002 yılında eğitim harcamasının % 64,8’i merkezi bütçe

harcaması olarak gerçekleşirken, % 0,7'si yerel idareler, % 1,5'i özel-tüzel kişi ve kuruluşlar, % 32,9'u hane halkı ve % 009'u da uluslararası kaynaklardan sağlanan harcamalar biçiminde gerçekleşmiştir (TÜİK, 2006a). Bu verilere göre, Türkiye'deki eğitim harcamalarının üçte ikisinin kamu harcamaları biçiminde görünmesi, eğitim hizmetinin halâ kamusal bir nitelik taşıdığı biçiminde yorumlanabilir. Bununla birlikte, hane halkı harcamalarının toplam eğitim harcamalarının üçte birine denk gelmesi, eğitimin ailelere olan doğrudan ve dolaylı maliyetinin arttığını göstermektedir. Eğitim harcamalarının finansman kaynakları içinde özel-tüzel kişi ve kuruluşlarca yapılan harcamaların yaklaşık % 2'lik bir paya sahip olması, eğitime yönelik halk katkılarının hiç de küçümsenmeyecek miktarda olduğunu ifade etmektedir. Diğer yandan, yerel idarelerin eğitime yaptıkları katkılara görece daha az olmasına karşın, uluslararası kaynakların yaklaşık % 1 gibi bir paya sahip olduğu gözlenmektedir.

Eğitim harcamalarının finansman kaynaklarında görülen bu farklılaşmayı, Anayasanın 42. maddesinde "parasız ve zorunlu" olduğu dile getirilen ilköğretim düzeyinde de gözlemek mümkündür. Buna göre, 2002 yılında yapılan ilköğretim harcamalarının % 66,0'ı merkezi bütçe, % 1,8'i özel idare, % 0,1'i belediye, % 1,7'i özel-tüzel kişi ve kuruluşlar, % 30,1'i hane halkı, % 0,2'si de uluslararası kaynaklardan karşılanmıştır (MEB, 2005, 207; Maliye Bakanlığı 2002 Bütçe Kesin Hesap Cetveli; TÜİK, 2006a). Bu verilere göre ilköğretim harcamalarının yarısından fazlası merkezi bütçe harcaması, üçte birinden biraz fazlası da hane halkı harcaması olarak gerçekleşmiştir. Bu durum, Türkiye'de neo-liberal politikalardan en çok etkilenen öğretim düzeylerinin başında ilköğretimin geldiğini ve eğitimin maliyetinin önemli bir bölümünün ailelerce karşıladığını göstermektedir.

Türkiye'de, planlı dönem başında çıkarılan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile ilköğretim için gerekli finansman kaynaklarının yasal çerçevesi çizilmiştir. Bununla birlikte, zaman içerisinde bir yandan Türkiye'de her yıl ilköğretime başlayan öğrenci sayısının bir milyon üç yüzlere ulaşması, bir yandan da yasal zorunluluklara karşın, toplam eğitim bütçesi içinde ilköğretime



giderek daha az pay ayrılması ve ayrılan bütçenin % 84,3 ile % 92,3'ünün personel giderlerine harcanmasından dolayı, yatırım ve diğer ödeneklere yok denecek kadar pay ayrılmasına neden olmuştur (Kavak, Ekinci ve Gökçe, 1997, 27; Ulubağ, 1998, 3).

Kavak, Ekinci ve Gökçe (1997, 4) pek çok ülkenin ilköğretim sistemlerinin kaynak sıkıntısıyla karşı karşıya bulduklarını, bu sıkıntıları aşmak için yerel toplum ve/veya ailelerin desteklerini sağlamaya yönelik arayışlar içinde olduğunu belirtmektedir. Günümüz Türkiye'sinde bir yandan toplumun okullardan daha nitelikli eğitim beklentisi diğer yandan ilköğretim bütçesindeki kısıtlamalar okul yöneticilerini, bu okulların finansmanında bütçe dışı yeni kaynak arayışına yönlendirmektedir. Kavak, Ekinci ve Gökçe (1997, 103), Süzük (2002, 91-93), Akça (2002, 95-96) ve Öztürk (2002, 144)'ün yaptığı araştırmalarda, ilköğretim okullarının 27 ile 39 arasında değişen bütçe dışı özel gelir kaynağına sahip oldukları ortaya konulmuştur.

İlköğretim sistemindeki okulların gerek yatırım ödenekleri gerekse diğer cari ödenekler konusundaki bütçe yetersizlikleri nedeniyle, bütçe dışı kaynaklara yönelmeleri önemli sonuçlar doğurmaktadır. Bunlardan ilki, Anayasa'nın 42. maddesine göre ilköğretimin devlet okullarında parasız olmasına karşın, öğrenci ve ailelerinden yaklaşık 40 farklı başlık altında para toplanması, bu çocukların devlet okullarında parasız okuma haklarının ellerinden alınması anlamına gelmektedir (Keskin ve Demirci, 2003, 15). İkincisi "varsıl olanların bilgi ve eğitime erişim olanaklarını artarken, yoksul sınıflar için eğitimle kazanılacak bir gelecek fikri gittikçe belirsizleşmektedir (Sayılan, 2007, 76). Üçüncüsü, "yeni iktidar biçimlerinin" yanı sıra, içerseme/dışarıda tutma ilişkileri içinde, yoksul çocuk ve gençlerin öğrenme deneyimi sınırlandırılmakta, okul kültürü değiştirilmekte ve eğitim yönetiminde de yeni uygulamaların önü açılmaktadır (Tural, 2006, 244). Kısacası, eğitimde bütçe dışı kaynak arayışı, eğitimin finansmanını merkezden yerele doğru kaydırırken, "eğitim hakkı", "eşitlik" ve "eğitimin niteliği" açısından da işçi/emekçi sınıflar aleyhine olumsuz sonuçlar üretmektedir. Ayrıca, okul yöneticilerine ve öğretmenlerine okula "kaynak sağlama" gibi eğitimle ilgili olmayan yeni sorumluluklar yüklemektedir.

Türkiye’de, kalkınma planları kapsamında ilköğretimde öngörülen hedeflere ulaşmada gerçek anlamda ilerlemeler sağlanmıştır. Ancak, bu ilerlemeler daha çok okullaşma oranları ve okul kapasitelerinin artırılması biçiminde olmuştur. Özellikle, 1997-1998 öğretim yılında ilköğretimde sekiz yıllık kesintisiz zorunlu öğretime geçiş, gerek öğrenci sayısının gerekse okul kapasitelerinin artırılmasında etkili olmuştur. Ancak, planlı dönem boyunca öğrenci sayısı ve okul kapasitesinin artırılması konusunda gösterilen çabalar, eğitim hakkına erişim, eğitimde eşitlik ve eğitimin niteliğinin artırılması konularında daima yetersiz kalmıştır. Günümüz Türkiye’sinde, ilköğretimde net okullaşma oranı % 90,1 olup bu oran erkeklerde % 92,3 kızlarda % 87,9’dur (MEB, 2007, 1). Başka bir ifadeyle, kırk yılı aşkın planlama deneyimi içinde, uluslararası belge ve sözleşmelere, anayasal düzenlemelere ve de kalkınma planları hedeflerine karşın, ilköğretimde yüzde yüz okullaştırma hedefine ulaşamamıştır. Çağ nüfusunun yaklaşık % 10,0’u eğitim sisteminin dışında tutulmuş, eğitim hakkından yoksun bırakılmıştır. Bu noktada, son zamanlarda farklı adlarla yürütülen kampanya ve projelerle eğitim hakkından yoksun kalanların, eğitime kazandırılmasına çalışılmakta, aynı zamanda okulların yapım, onarım işleri ve işletme giderleri geniş halk kitlelerinin sorumluluğuna terk edilmektedir.

Bu çalışmanın problemi, izlenen ekonomi ve eğitim politikaları ışığında ilköğretimin bütçe ve bütçe dışı finansman kaynaklarının gelişiminin çözümlenmesini yapmak; bütçe dışı kaynakların oluşturulması ve kullanılmasının ilköğretim okulları arasında ne tür farklılıklara ve sorunlara yol açtığıının şube müdürleri, okul yöneticileri, öğretmenler ve velilerin görüşlerine dayalı olarak ortaya koymaktır.

## Amaç

Türkiye’de ilköğretim finansmanını değerlendirilmesini konu edinen bu araştırmanın amacı, ilköğretimin bütçe kaynakları ile sahip olduğu bütçe dışı kaynakların bir çözümlenmesini yapmak olup bütçe dışı kaynak oluşturma sürecinin ilköğretim okulları arasında yarattığı farklılıkları ve sorunları şube müdürleri, okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenci velilerinin görüşlere dayalı olarak değerlendirmektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. İlköğretimin bütçe kaynaklarının gelişimi nasıldır?
2. İlköğretimin bütçe dışı kaynakların gelişimi nasıldır ?
  - 2.1. 4306 Sayılı Kanun’a göre elde edilen katkı payı, bağış ve nema gelirlerinin gelişimi nasıldır?
  - 2.2. 3418 Sayılı Kanun’a göre MEB’e aktarılan gelirlerin gelişimi nasıldır?
  - 2.3. Dış kaynak destekli eğitim kredileri ve hibelerin gelişimi nasıldır?
  - 2.4. Halk katkısı ve kapsamlı eğitim kampanyaları çerçevesinde elde edilen gelirlerin gelişimi nasıldır?
  - 2.5. Kurumsal katkı projeleri kapsamında yapılan katkılar nelerdir?
  - 2.6. Toplumsal sorumluluk kampanyaları ve projeleri kapsamında yapılan katkılar nelerdir?
  - 2.7. Kardeş okul projesi kapsamında yapılan katkılar nelerdir?
  - 2.8. Belediyelerin yaptıkları katkılar nelerdir?
  - 2.9. Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Teşvik Fonu’ndan eğitime yapılan katkılar nelerdir?
  - 2.10. İçişleri Bakanlığı Bütçesinden Özel İdarelere Yapılan Yardımlar Ödeneğinden ilköğretime yapılan katkılarının gelişimi nasıldır?
  - 2.11. Banka maaş promosyonları kapsamında yapılan katkılar nelerdir?
  - 2.12. Okul-aile birlikleri ve okul içi diğer kaynaklar kapsamında elde

edilen gelirler nelerdir?

3. Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki çevrelerde bulunan ilköğretim okullarının okul içinde yarattıkları başlıca bütçe dışı gelir kaynakları nelerdir?

4. Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki çevrelerde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin görevlerini yerine getirirken karşılaştıkları başlıca sorunlar nelerdir?

5. Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki çevrelerde bulunan ilköğretim okulları, elde ettikleri bütçe dışı kaynaklarıyla eğitimin niteliğini artırmaya yönelik hangi çalışmaları yürütmektedir?

6. Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki çevrelerde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim okul yöneticileri bütçe dışı kaynak oluşturmada hangi güçlüklerle karşılaşmaktadırlar?

7. Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki çevrelerde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler, bütçe dışı kaynak oluşturma sürecinde hangi güçlüklerle karşılaşmaktadırlar?

8. Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki veliler, bütçe dışı kaynak oluşturma sürecinde hangi güçlüklerle karşılaşmaktadırlar?

9. İlçe milli eğitim şube müdürleri ile farklı sosyo-ekonomik düzeydeki çevrelerde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve bu okulların velilerinin eğitimden yararlananların maliyete katılması konusundaki görüşleri nelerdir?

### Önem

Türkiye’de ilköğretimin finansmanına ilişkin ilgili yazında yapılan araştırmalarda, ilköğretim okullarının gittikçe artan oranda bütçe dışı gelir kaynaklarına başvurdukları gözlenmektedir. Bu araştırmaların her biri nicel çalışma olarak planlanmıştır. Bilindiği gibi nicel araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları, önceden belirlenen sorulardan oluşmakta olup araştırmaya katılanların sınırlı algı ve deneyimleri hakkında bilgi toplanmasına neden



## BÖLÜM 2

### KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde küreselleşme, neo-liberal politikaların devletin ve eğitimin yapılandırılmasına etkisi üzerinde durulmuş, ardından bu politikaların Türkiye eğitim sistemi üzerindeki etkisi, ilköğretim düzeyiyle sınırlı olarak tartışılmıştır.

#### Küreselleşme, Neo-Liberal Politikalar ve Devletin Yeniden Yapılandırılması

Küreselleşme kavramı, ilk defa Marshall Mc Luhan tarafından “küresel köy” kavramıyla ortaya atılmış ve 1990’lı yıllardan itibaren yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Söylem, ekonomik bir ifadeyi içinde barındırmasına karşın, günümüzde ilişkilendirilmediği alan ya da konu kalmamış gibidir. Küreselleşme kavramının her geçen yeni bir konuyla ilişkilendirilmesi onun gündelik yaşamın içinde daha çok yer almasını sağlamaktadır. Böylelikle, küreselleşme kavramına olan aşinalık, sanki ondan kaçış yolunun olmadığı izlenimi vermektedir. Üstelik, bu gerçeğin koşulsuz olarak toplumun tüm kesimleri tarafından kabul edilmesi gerektiğinin altı çizilmektedir. Bir olgu ya da gerçek olarak küreselleşmenin var olduğu doğru olmakla birlikte, onun koşulsuz olarak kabul edilmesi kuşkuyla karşılanmalıdır. Bu durumda küreselleşmenin ne olduğu, hangi koşullarda gerçekleştiği ve toplumsal kesimlerin nasıl etkilendiğinin doğru çözümlenmesi gerekir.

Günümüzün en yaygın söylem olan küreselleşme, 1989’un sonlarında Batı Avrupa ve Sovyetler Birliği’nde meydana gelen değişiklikler, Avrupa Birliği ekonomisine doğru geçiş, Batı ve Doğu Almanya’nın birleşmesi, Japon ekonomisinin dünya ekonomisine etkisi gibi gelişmeleri tanımlamada kullanılan bir kavram olarak ortaya çıkmıştır. 1990’lı yıllardan itibaren, küreselleşme söylemi giderek yaygınlaşmış, popüler bir kavram olarak toplumsal değişimleri çözümlenmede bir araç olmuştur (Ramler, 1991, 44).

Küreselleşme söylemi bir olgu olarak her ne kadar yeni gibi görünse de ortaya çıkışı ve izlediği gelişim sürecini doğası gereği yayılma ve genişleme

eğiliminde olan kapitalizmin kendisinde aranmalıdır (Başkaya, 2005, 326). Buna göre, küreselleşme kapitalist sistemin ortaya çıkmasıyla başlamış ve onun ihtiyaçları doğrultusunda gelişerek bugünlere gelmiştir. Bu açıdan bakıldığında bugün yaşanan olgunun üçüncü küreselleşme süreci olduğu dile getirilmektedir. Bunlardan birincisi 1490'larda sömürgecilik, ikincisini de 1890'larda emperyalizm olarak kendini göstermiştir. Günümüzde yaşanan küreselleşme süreci için yeni olan tek şey, dünyanın tek ve küreselleşmiş bir pazar halinde birbirine kenetlenmesinin derecesi ve yoğunluğudur. Yeni olan bir diğer şey de bu sürece katılan insanların ve ondan etkilenen insanlar ile ülkelerin sayısıdır (L. Friedman, 2003, 16; Oran, [www.stratejik.yildiz.edu.tr](http://www.stratejik.yildiz.edu.tr)).

Küreselleşmeyi 500 yıllık kapitalizmin tarihiyle eşdeğer tutmak mümkündür. Bilindiği gibi kapitalizm bir dünya pazarı yaratmayı amaçlayan, yani tüm dünyaya yayılmayı esas alan ekonomik örgütlenmedir. Kapitalizmde olduğu üzere küreselleşme de bir piyasa toplumu inşa etmeye çalışır (Kızılcılık, 2002, 19). Küresel güçler ve liderlere göre, küreselleşme finans, ticaret, teknoloji, işgücü, sosyal devlet gibi akla gelebilecek her alana egemen olmalıdır. Bu doğrultuda, bireyselliği ve özgürlüğü sınırlayan her türlü engel ortadan kaldırılmalı ve girişim özgürlüğü evrensel planda garanti altına alınmalıdır. Çünkü, tüm insanlığın gelişme olanağı buna bağlıdır (Timur, 2007, 42).

Küreselleşmenin ne olduğu ve yarattığı etkiler birkaç başlık altında ele alınabilir. Bunlardan ilki, küreselleşme olgusu politika ekonomi, sosyoloji ve uluslar arası ilişkiler alanındaki yapılan çalışmalarla ilgilidir. Bu noktada konuya odaklanıldığında, küresel sermaye karşısında ulus devletlerin önemi ve gücü son birkaç on yıldır aşınmaktadır. Bunda kapitalizmin yeni aşamalarını geliştirmede ve sistemin kendini güvenle sürdürebilmesi amacıyla geliştirdiği güçlü finansal destek kurumsallaşmaları ve ulusal yasaların sistemin yaşatılmasına uygun yapıya kavuşturulması kurumsallaştırılmasının etkisi büyük olmuştur. Ekonomik ve finansal anlamda DB, IMF yoluyla sistemin ticari liberalizasyonu sağlanmakta olup yasal çerçevesinin belirlenmesi ve izlenmesi de Dünya Ticaret Örgütü [DTÖ] tarafından gerçekleştirilmektedir (Rikowski, 2002a, 3-4).

Ulus-devleti küresel ekonomi içinde güç ve etki sahibi olmaya zorlayan ulusötesi kuruluşlar, onu uluslararası bir yönelim içinde olmaya itmektedirler. Bu bağlamda, ulus-devlet kendi sorumluluk ve güçlerini ulusötesi güçlere devretmeye başlamıştır. Küreselleşme sermaye ve sermaye yatırımcılarına gittikçe daha fazla bir hareket alanı vermektedir. Yatırımlara gereksinim duyan hükümetler, sermayeyi çekebilmek için bu uluslararası kurumların politikalarını uygulamaya zorlanmaktadır. Bu da işçilerin tüketicilerin, işine yarayan önlemlerden daha ziyade finans çevrelerinin kazançlarına yönelen harcama ve paralar, uluslararası kurumların politikasına geçiş anlamına gelmektedir (Perrons, 2004, 239).

Küreselleşmenin bu boyutundaki analizin tamamlanabilmesi için emeğin esnekleştirilmesi, finansal piyasalar, internet yoluyla iletişim devrimi, e-ticaretin gelişimi, bilginin önemli bir üretim faktörü olarak görülmesi ve diğer birçok ekonomik gelişme dile getirilmektedir. Ekonomik dönüşümlerin hızına, yoğunluğuna ve hacmine piyasalar duyarsız kalmamaktadır. Bu noktadaki teknolojik ve ekonomik analiz biçimi, dünya ticareti, finansmanı, yatırımı ve rekabetinde etkili olan ulusötesi kuruluşların, ulus-devletin bütünlüğünü ortadan kaldırma olarak da değerlendirilebilir (Rikowski, 2002a, 3-4).

Werner Bonefeld (1999 akt: Rikowski 2002a, 4) ise küreselleşmenin ekonomik ve politik eğilimlerinin en belirgin özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

1. Finansman yapısının değeri ve öneminin üretim üzerinde baskısını artırması,
2. Bilginin üretim sisteminde gittikçe önemli bir girdi olma özelliğini kazanması,
3. Üretim teknolojilerindeki değişim ve dönüşümün hızlanması
4. Küresel oligopollerin çok uluslu şirketler biçiminde ortaya çıkması, şirketlere çok uluslu bir yapıya bürünmekten başka bir tercih hakkı bırakılmaması, uluslararası bankaların ulus-devletler ve ekonomilerin ötesinde kayda değer bir merkezi güç kazanması,



5. Küresel bir kimlik kazanan üretim, bilgi ve finansman yapılarının ulus devletlerin düzenleyici güçleri üzerinde azaltıcı bir etki yaratmasıdır.

İkinci boyutta küreselleşme, kültürel boyutu vurgulamaktadır. Kültürel boyutta küreselleşme, bir yandan kültürlerin birbirleriyle harmanlanmasını diğer yandan da bir kültürün diğer kültür üzerinde hegemonya kurması biçiminde ele alınmaktadır (Rikowski, 2002a, 3). Diğer deyişle, küreselleşmenin kültürel boyutu, bir yandan, farklı kültürler arasında bir yakınlaşma ve evrensel bazı değerlerin bütün kültür çevrelerine nüfuz etmesine yol açarken diğer yandan, belirli bir kültür çevresine üstünlük tanıyarak farklı kültürel kimliklerin korunmasını güçleştirmektedir (Uygun, [www.anayasa.gov.tr](http://www.anayasa.gov.tr)).

Bir kültürün diğer kültür üzerinde hegemonya kurması, başat kültür sisteminin homojenleştirilmesi eğilimini taşır. Önceki çağlarda bu homojenleştirme Yakın Doğu'nun ve Akdenizin Yunanlılar tarafından homojenleştirilmesi, Orta Asya, Kuzey Afrika, Avrupa ve Ortadoğu'nun Osmanlılar tarafından Türkleştirilmesi, Doğu ve Orta Avrupa ile Avrasya'nın Ruslaştırılması örneklerinde olduğu gibi bölgesel düzeyde ortaya çıkmıştır. Günümüzdeki kültürel küreselleşme tamamen olmasa da büyük ölçüde Amerikan kültürünün dünya ölçeğinde yaygınlaşması anlamına gelmektedir (L. Friedman, 1999, 31). Amerikan kültürünün homojen bir kültür biçiminde yaygınlık kazanması "Mcdonaldslaştırma" kavramı yoluyla ifade edilmektedir. Bu açıdan bakıldığında, kültürel küreselleşme Nike, Nokia, Sony ve Mcdonalds gibi tüketim ürünlerini kapsayan kültürel konformizmi içermektedir. Bu bağlamda küreselleşme, küresel piyasalara tüketici kimliklerine ve tercihlerine yöneliktir. Teresa Ebert ve Peter McLaren küreselleşmenin materyal eşitsizlikler ve sınıf ilişkilerinden daha ziyade lezzetler, öncelikler ve değerlere ilişkin küresel sembolik değişimlere vurgu yapan kültürel süreç olarak ele almaktadırlar (Rikowski, 2002a, 3).

Uygun'a göre ([www.anayasa.gov.tr](http://www.anayasa.gov.tr)), küreselleşmenin farklı kültürleri eriten, türdeş bir kültürel ortam yaratan süreç olarak işlediği doğrudur. Üstelik,

bu süreç yalnızca batılı olmayan kültür çevrelerinde değil, pek çok Avrupa ülkesinde de yoğun eleştiri almaktadır. Kıta Avrupa'sında, küreselleşmenin bir Amerikanlaştırma ya da Anglo-Amerikan kültürünün egemenliği biçiminde geliştiği tespiti yapılmakta ve bundan rahatsızlık duyulmaktadır.

Küreselleşmenin üçüncü boyutu ise daha soyut bir ürün olarak ortaya çıkmaktadır. Küreselleşmenin sosyal biçimi kapitalist küreselleşme ya da sermayenin küreselleşmesidir. Sermayenin sosyal evrenin esası emek sürecinde yaratılan artı değer olup sürekli genişleme eğilimi taşımaktadır. Bu genişleme sermayenin boyutsal farklılaşma ve yoğunlaşma bazında biçim değiştirmesi yoluyla olmaktadır. Buna göre, sermaye uzamsal olarak bilinen bütün sosyo-fiziki alanları doldurarak boyutsal; metanın yeni biçimlerinin icat edilmesi yoluyla farklılaşma; etki alanı içinde derinleşmesi ve gelişmesi yoluyla da yoğunlaşma biçiminde genişleme eğilimi göstermektedir (Rikowski, 2002a, 5).

Küreselleşmenin dördüncü boyutunda belirli bir biçim ya da değer alan emek vardır. Emegin belirli biçim ya da değer ölçüsünde yeniden ele alınması tarihsel bir süreç olmakla birlikte, bu durum sosyal yaşamın sermayeleştirilmesine işaret eder. Emegin değeri/biçimi, yaratılan artı değerden kâr düşürülebilir diye değer yaratılmasını gerektirir. Bu ise küreselleşmenin çekirdeğidir. Sonuçta bu durum eğitime transfer edildiğinde değer oldukça önemli olmaktadır. Eski geleneksel çalışma modelleri, mesleki değerler, kamu hizmeti düşüncesi ve ileri sürülen toplumu öncelikle kâr için kullanma gereksinimi doğurmaktadır. Diğer bir deyişle, toplumsal gereksinimler potansiyel kâr elde etme ve piyasa kavramı içine yerleştirilmektedir. Böylelikle toplumsal gereksinimler yeniden düzenlenmektedir. Burada üzerinde durulması gereken belirli bir yaşam ve emek biçimi içinde küreselleşmenin nihai sonuçlarıdır (Rikowski, 2002a, 5-6).

Görüldüğü gibi yaygın bir söylem olan küreselleşmeyi tanımlamak oldukça güçtür. Bu güçlük, küreselleşmenin neresinde olduğuna ya da nasıl algılandığına bağlı olarak değişebilmektedir. Diğer bir ifadeyle, küreselleşme

kavramının farklı olgu ya da kavramlarla ilişkilendirilmesi onun tam olarak ne olduğuna ilişkin yapılacak somut tanımlamayı da güçleştirmektedir. Yapılan tanım ve açıklamalardan yola çıkılarak küreselleşme kavramı, bireysel olanla toplumsal olan, toplumsal olanla ekonomik olan arasında olduğu kadar ulusal olanla uluslararası olan arasındaki ilişkilerin çok yönlü bir biçimde derinleşmesi ve genişlemesi biçiminde ifade edilebilir.

Küreselleşmenin arkasında yatan ideoloji neo-liberalizmdir. Piyasanın yararına inanan ortodoks liberalizmine dayanan neo-liberalizm, “yeni özgürlükçülük” anlamına gelir. Neo-liberalizm piyasaların ve ticaretin serbestleştirilmesi, esnekleştirilmiş işgücü piyasaları, kamu hizmetlerinin özelleştirilmesi, makro ekonomik istikrar, sıkı mali disiplin ya da düşük düzeyde kamu borcu ve kamu harcamaları, kamu harcamalarının sosyal alanlar dışında ekonomik üretkenlik gösteren alanlara harcanması gibi birbiriyle ilişkili politikaları kapsamaktadır (Perrons, 2004, 8).

Neo-liberalizmin özünde rekabet ve piyasalara aşırı güven vardır. Neo-liberallere göre piyasa mükemmel bir işleyişe sahiptir. Öyle ki piyasalar adeta görünmez bir el yoluyla bütün sorunları ortadan kaldırma gizil gücüne sahiptir. Bu anlamda piyasalar iyi, piyasalara yapılan her türlü müdahale kötüdür. Dolayısıyla rekabetin ve piyasaların önündeki tüm engeller ortadan kaldırılmalı, devlet ekonomiden elini çekmelidir (Dikmen, 2004, 199).

Devlet müdahalesini reddeden neo-liberal politikaların ana vurgusu, liberalizasyon, serbestleştirme ve özelleştirme dir. Bunlardan birincisi, sermayenin hareketini sınırlayan tüm düzenleme ve korumaların kaldırılması, sermayenin serbestçe hareketini sağlayan serbestleşmedir. İkincisi, devletin bir düzenleyici olarak ekonomi ve toplumdaki elini çekmesi, en az düzenlemeyle serbest piyasa ekonomisinin geliştirilmesidir. Neo-liberal arz yönlü iktisatçıların sermayeden daha az vergi alınması gerektiği konusundaki tezleri ise özelleştirmeyle örtüşmektedir. Bu iktisatçılara göre devletin kamu hizmetlerinden çekilmesi durumunda, belirtilen hizmetlerin sunumu için vergi almasına gerek kalmayacaktır. Oysa, burada ileri sürülen gerekçe devletin sunduğu kamu

hizmetlerinin niteliğinin düşük olduğu, dolayısıyla kaynakların etkili ve verimli kullanılmadığıdır. Özelleştirme yoluyla devletin daha önce sunduğu hizmetler sermaye tarafından daha rasyonel bir biçimde yerine getirilmiş olacaktır. Böylelikle, gerek ekonomik büyümenin ve kalkınmanın gerekse refah artışının serbest piyasa ekonomisi tarafından en üst düzeye çıkarılması mümkün olabilecektir (Başkaya, 1999, 16; Orhangazi, 2005, 401).

Küresel neo-liberal politikalar devletten şunları talep etmektedir (Hill, 2002, 3 ):

1. Enflasyonun, faiz oranlarının tercihen bağımsız bir merkez bankası tarafından kontrol edilmesi,
2. Bütçenin enflasyon talepleri dikkate alınmadan kontrol edilmesi,
3. Özelleştirme/üretim araçlarında, dağılımda ve mübadelede özel kesimin sahipliği,
4. Sağlık ve eğitim gibi kamusal hizmetlerin özel kesim tarafından piyasa koşulları içerisinde sunulması,
5. İş dünyasından transfer edilen yönetim modeli çerçevesinde sosyal devletin yeniden yapılandırılması,
6. Karşı düşüncenin, düşünce özgürlüğünün ve eğitimin baskı altında tutulması,
7. Sosyal devletin önünün kesilmesi ve kamu harcamalarının azaltılması.

1980'lerin başında İngiltere'de Thatcher, ABD'de Reagan tarafından tohumları atılan bu politikaların savunuculuğunu yapan neo-liberaller, sınırlandırılmamış ve kurallara bağlanmamış bir devletin, politik ekonomik yozlaşmalar ve sorunlara yol açacağını savunmaktadırlar. Neo-liberallere göre kamu harcamalarının giderek artması, vergi ve borç yükünün giderek ağırlaşmasına neden olur. Bunun sonucunda ise enflasyon, bütçe açıkları

biçiminde ortaya çıkan ekonomik sorunlar, makro ekonomik denge ve istikrarı tümüyle bozar (<http://www.canaktan.org>).

Neo-liberaller devletin gücünün ve yetkilerinin sınırlandırılmadığı bir sosyal düzeni bireysel hak ve özgürlükler açısından yeterli görmezler. Sivil toplum, devletin güç ve yetkilerinin sınırlandırıldığı ve bireylerin hak ve özgürlüklerinin güvence altına alındığı bir sosyal düzeni oluşturmayı ve kurumsallaştırmayı hedef alır. Sınırlı ve küçük devlet, güçlü devlet demektir (<http://www.canaktan.org>).

Güçlü devlet yaklaşımı Hayek'in neo-liberal teorisine dayanan günümüz neo-liberalizm ile klasik liberalizm arasındaki başlıca farkı ortaya koyar. İlki devleti geri plana iterek yasal yollarla özel girişimin göreceli olarak kâr yapmasına ve vergi maliyetleri yoluyla bir sosyal devlete izin verir. Diğer ise sosyal devletin kazanımlarını bertaraf etme yoluyla özel girişimin önünü açma eğilimindedir (Rikowski, 2002a, 3).

Piyasa ve piyasa söylemini kendine temel ölçüt alan küresel neo-liberal politikalar, devlet, ekonomi ve sivil toplum arasındaki ilişkilerin dönüşümünü de beraberinde getirmiştir. Böylesi bir dönüşüm, genelde Keynesyen sosyal devletten, rekabetçi yapıdaki bir devlete dönüşümünü ortaya koyar (Şaylan, 1997, 42).

Devletin ekonomik ve sosyal alanda daha fazla sorumluluk alarak toplumsal hakkaniyetin gerçekleştirilmesi ilkesine dayanan sosyal devletin yeniden yapılandırılması çalışmaları 1980'lerden bu yana, Türkiye de dahil olmak üzere farklı ülkelerde uygulandığı görülmektedir. DB, IMF, DTÖ'nün dışında OECD gibi uluslararası kuruluşlar, bu yapılandırma sürecinde gözlemci ve yönlendirici olarak aktif bir rol almaktadırlar. Sosyal devletin yeniden yapılandırılması çalışmalarının arkasında, kapitalist ekonomilerin içine girdiği durgunluk, tüketim ve yatırımların düşmesi, işsizlik oranlarının yükselmesi biçiminde ortaya çıkan krizin kamuya yansımından başka bir şey değildir. 1970'li yıllara kadar kümülatif olarak artan kamu harcamaları, içine girilen mali kriz sonrası sorgulanmaya başlanmıştır. Bunun sonucunda, kamu

harcamalarına daha az kaynak ayırarak, tasarruf etme yoluyla devletin küçültülmesi gündeme gelmiştir (<http://www.kesk.org.tr>).

Günümüzde, genelde “devletin yeniden yapılandırılması” ve daha özelde de “kamu hizmeti anlayışı” çerçevesinde devletin küçültülmesi, özelleştirme, kamu sektörüne güvensizlik, merkezîyetçiliğin azaltılması biçiminde kendini gösteren, yeni liberal ideoloji sosyal devleti birçok açıdan etkileyen bir olgu olarak ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla, üzerinde durulan yeni ideoloji, meşrutiyetini “yurttaşların genel, ortak ve zorunlu gereksinimlerinin karşılanması için kamu hizmetleri üretilmesi” doğrultusunda işlevler üstlenmesine dayandıran sosyal devletin, kamusal politikalarında önemli değişikliklere neden olmuştur (Ataay, 2005; Özdemir, 2004, 183).

Dünyada ve Türkiye’de yeniden yapılandırma ya da reform adı altında uygulamaya konulan politikalar, devletin bütün ekonomik süreçlerden geri çekilmesini, doğrudan düzenleyici ve sosyal işlevlerinden soyutlanmasını öngörmektedir (<http://www.kesk.org.tr>). Yeniden yapılandırma sürecinin kamu harcamalarının kısıtlanması, devletin küçültülmesini içeren bir dizi yeni politika uygulamaları, devletin sosyal haklardan kaynaklanan yükümlülüklerini ya azaltma ya da onlardan tamamen kurtulma yolunu seçmelerine yol açmıştır. Yeni liberal ideolojinin, sosyal devletin fırsat eşitliği sağlama, beşeri sermaye üzerine uygun yatırım yapma, ekonomik üretim sürecine girmeyenlere transferler biçiminde mali destekte bulunma ile toplumdaki talep yapısını değiştirmeye yönelik aile yardımı programları, işsizlik sigortası gibi ekonomik transferler biçimindeki kamu harcamaları üzerindeki yoğun baskısı, öncelikle toplumun en zayıf kesimlerini ilgilendirmektedir (Kazgan, 2002, 214; Önder ve diğerleri 1989, 14; Wrigley, 1992, 2). Diğer yandan, sözde küresel rekabet karşısında yabancı yatırımcılar için sermayeyi çekici kılma ve piyasaları iyileştirmek uğruna kamu harcamalarının sınırlandırılması, sosyal harcamaların azaltılmasını beraberinde getirmiştir (Jaeger ve Kivist, 2004, 21; Özdemir, 2004, 183).

Küresel neo-liberal politikalar, devletin meşruiyetini “yurttaşların genel, ortak ve zorunlu gereksinimlerinin karşılanması için kamu hizmetleri üretilmesi” esasına dayandıran bir sosyal devlet anlayışından, bireylerin faaliyetlerini (özel girişim) ve bireyler arası ilişkiler (piyasa mekanizması) çerçevesinde ele alan “düzenleyici devlet” yapısına dönüşümü hedef almaktadır. Düzenleyici devlet, özel sektörün güvenli bir ortamda işlemesini sağlayacak kurum ve kuruluşları kurmayı kendine öncelikli görev bilen devlettir. Sosyal devletin aksine, düzenleyici devlet eşitlik, adalet ve hakkaniyet ilkeleri çerçevesinde bireylere yararlandırılması gereken toplumsal mal ve hizmetlerin üretimini özel sektöre devreder. Kısacası, küresel süreçte devletin yeniden yapılandırılması, halkın gereksinimlerini ve bu gereksinimleri fırsat eşitliği temelinde ele alan bir sosyal devlet anlayışından, küresel sistemle kaynaşması teşvik edilen ve sermayenin gereksinimlerine yanıt veren bir düzenleyici devlet yapısına dönüşümü hedef almaktadır (Ataay, [http://www. sendika. org](http://www.sendika.org); Kansu, 2003, 15).

Sonuç olarak kapitalist sistem içinde bir yandan liberal yaklaşımların yaratacağı dengesizlikleri gidermek bir yandan da aşırı otoriter ve totaliter rejimlere karşıt olarak ortaya çıkan ve 1950’lerden sonra kurumsal bir kimliğe bürünen sosyal devlet, küreselleşmeyle birlikte çözülmeye başlamıştır. Küresel neo-liberal ideolojinin ileri sürdüğü sınırlı devlet yaklaşımı, sosyal devletin birey ile toplum arasında uzlaştırıcı kimliğini yitirmesine neden olmuştur. Diğer bir ifadeyle bireysel haklar ile toplumsal yararlar arasındaki denge bozulmuştur. Yeni liberal ideolojinin öngördüğü sınırlı devlet yaklaşımı, toplumsal olanı ekonomik, verimlilik ve etkililik kavramlarıyla ele alarak sosyal devletin geri dönüşümünü hedef almaktadır. Bu bağlamda, sosyal devletin birey ve toplum arasındaki en önemli denge unsurlarından biri olan eğitimin bu gelişmelerden nasıl etkilendiğinin ortaya konması gerekmektedir.

## Eğitim Hakkı ve Eğitlik Bağlamında Neo-Liberal Eğitim Politikaları

Küresel neo-liberal politikaların eğitimin yapısal dönüşümü üzerindeki etkisine geçmeden önce, eğitim hakkı ve eğitlik konuları üzerinde durulmasında fayda vardır.

### Eğitim Hakkı

Toplumsal yaşama geçişle birlikte ortaya çıkan hak kavramı, çok boyutlu, anlam ve içerik bakımından da oldukça zengindir. Tarihsel süreç içinde toplumsal yaşamın gelişimine paralel olarak hakların sayısında bir artış gözlenmiştir. Günümüz modern toplumlarında insanların sahip oldukları bireysel haklardan biri de eğitim hakkıdır.

Eğitim nasıl tanımlanırsa tanımlansın, özünde insan olan, insan tarafından, insana göre ve insanca yürütülen veya yürütülmesi gereken bir etkinliktir. Bu nedenle eğitim, eğitilen ya da eğitim görenler açısından bakıldığında doğuştan sahip olunan bir haktır. Eğitimin, insanların yaşamlarını sürdürebilmesi için gerekli temel davranışları öğrenmesi ve insanca yaşamının gereklerini yerine getirmelerinde, doğuştan sahip oldukları bir hak olarak ele alınması 1789 Fransız Devrimi'nden sonra olmuştur (Başaran, 1982, 11; Çotuksöken, 2002, 228).

Fransız Devrimini hazırlayan aydınlar, eğitimi; özgürlük, eğitlik ve kardeşlik ilkelerinin bilincine varılmasında ve gerçekleştirilmesinde temel öneme sahip bir hak olarak görmüşlerdir. Fransız Devrimiyle eğitime kazandırılan bu bakış açısı, yine de eğitimi iktidarları taşıyan bir araç olma özelliğinden kurtaramamıştır. Böylece, her iktidar toplumsal, siyasal ve ekonomik işlevleri nedeniyle, eğitimi denetim altına almaktan geri durmamıştır. Egemen güçlerin eğitime ilişkin algıları, eğitim hakkını her bireyin devlet tarafından tanımlanan ve düzenlenen baskın çoğunluk tarafından işletilen devlet okuluna gidebilme hakkı olarak ele alınmasına neden olmuştur (Galting, 1999, 45; Tişkaya, 2004,.130).



Eğitim hakkı, geleceğin bireylerini temel birtakım yeterliklerle donatmayı gerektirir. Çünkü, çocuklara temel bir takım beceriler kazandırılarak yetiştirilmesi birey, aile, toplum ve ülke için bir kazançtır. Ancak, bu onları bir kalıba sokarak değil, varolan yeteneklerini kendi doğalarına uygun olarak, onlardan en zengin kazanımları edinmelerine olanak verecek biçimde olmalıdır (Belge, 2005, 46; Özsoy, 2004, 74). Üstelik eğitim, insanların yaşamlarını sürdürebilmesi için gerekli temel davranışları öğrenmesi ve insanca yaşamının gereklerini yerine getirmelerinde doğuştan sahip oldukları bir hak olarak ele alınmaktadır. Eğitim hakkı yalnızca insan hakları içinde yer alan bir hak değil, aynı zamanda diğer hakların edinilmesi ve kullanılmasında temel olan bir hak olma özelliği taşımaktadır (Ray ve Tarrow, 1987, 3). Buna karşın, kapitalist toplumlarda bilgi tüketim maddeleri veya nesnelere üzerinde değil, insanlar üzerinde egemenlik kurmada kullanılan bir güç ve kapitalist mülkiyet ilişkilerine bağlı bir ayrıcalık durumuna dönüşür. Bu doğrultuda kapitalist toplumlarda eğitim iyi bir iş, yüksek gelir düzeyi, statü ve öğrenim basamakları arasında geçiş olanağı sağladığı için değerli görülür (Özsoy, 2004, 74).

Eğitim hakkına ilişkin egemen söylem, faydacı bir içerikle yüklüdür. Söz konusu bu egemen söylem, eğitim hak ve özgürlüğünü tamamen devlet ve toplumcu bir bakış açısıyla ele alır. Bu doğrultuda, eğitimden yararlanamayan bireylerin üretebilecekleri hizmetlerden yoksun kalma olasılığı ve bunun topluma olası maliyetleri üzerinde durulur (Özsoy, 2004, 73). Kısaca eğitim hakkına işlevsel bakış açısı, başkalarının bireyle ilgili algılarıyla bireyin kendi gerçekliği arasındaki uyumsuzluklarla örülüdür (De Botton, 2004, 52).

Yukarıda yapılan açıklamalar doğrultusunda eğitim hakkı, bireyin ufkunun sınırlarını genişleten, onun gizil güçlerini ortaya koyan ya da bu gizil güçlerinin farkındalığını artıran, bireyin kendine duyduğu özgüveni besleyen ve bireyin içinde bulunduğu toplumda, doğasına uygun olarak kazanımlar elde etmesine olanak sağlayan ya da sağlaması gereken bir ön koşul veya istem biçiminde tanımlanabilir. Bireyin yaşamının zenginleşmesi ve anlam kazanmasında son derece etkili olan böylesi bir haktan herkesin, aynı nitelikte ve eşit olarak yararlanması, bu hakkın doğasına en uygun olanıdır.

Bütün diğer hakların kullanılabilmesi için bir ön koşul ya da gereklilik olan eğitim hakkının evrensel düzeyde ele alınışı, ilk defa 1948 tarihli İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde yer almıştır. Söz konusu bildirmede, eğitim görmenin herkes için bir hak olduğu, bu hakkın ilköğretim düzeyinde zorunlu olduğu dile getirilmiştir. Yine, aynı biçimde 20 Mart 1952 tarihli İnsan Hakları Avrupa Sözleşmesi Ek Protokolü'nde de hiç kimsenin eğitim-öğretim hakkından yoksun bırakılmayacağı, devletin eğitim hakkına ilişkin yükümlülükleri yerine getirirken, anne ve babaların çocuklarına, kendi dini ve felsefi inançlarına uygun olan bir eğitim ve öğretim verilmesini isteme haklarına saygı göstereceği ifade edilmiştir. Eğitim hakkına ilişkin diğer önemli bir belge ise 20 Kasım 1959 tarihli Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi'dir. Eğitimi çocuğun en temel haklarından biri olarak gören belge, ilköğretimin ücretsiz ve zorunlu bir öğretim düzeyi olduğuna işaret etmiştir. Belirtilen belgeler dışında, Birleşmiş Milletler, Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Uluslararası Sözleşmesi (14 Aralık 1960), Yüksek Öğretim Kurumlarının Özerkliği ve Akademik Özgürlük Üzerine Lima Bildirgesi (6-10 Eylül 1988), Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (20 Kasım 1989) ve Herkes İçin Eğitim Dünya Beyannamesi (5-9 Mart 1990)'nde eğitim bir hak olduğu, ilköğretimin zorunlu ve ücretsiz bir öğretim düzeyi olduğu tekrar tekrar dile getirilmiştir.

Uluslararası bildirme ve sözleşmelerde eğitim hakkının kamu tarafından ve parasız olarak sunulması, bunun en azından zorunlu eğitim, diğer bir ifadeyle, ilköğretim aşamasında böyle olması gerektiği vurgulanmaktadır. Öte yandan, söz konusu bildirme ve sözleşmelerde, bireylerin ilköğretim sonrası öğretim düzeylerinden yetenekleri doğrultusunda yararlanabilecekleri fırsatlar ve koşullar hazırlamaları gerektiği vurgulanmaktadır. Buna karşın, eğitim hakkı tüm öğretim kademelerini içine alan bütünsel bir anlamda olan bir kavramdır. Üzerinde durulan belge ve bildirmelerde, eğitim hakkını belirtilen bütünsellikte algılamamakta, yalnızca ilköğretim boyutu ile sınırlı tutmaktadırlar. Bu durum ilköğretime evrensel bir nitelik kazandırırken, aynı zamanda onu devletin politik bir aracı durumuna sokmaktadır. Diğer yandan, anılan belge ve sözleşmelerde eğitim hakkına liberal bir bakış açısıyla yaklaşıldığı söylenebilir. Eğitim hakkına

böylesi bir yaklaşım, onun ilköğretimden sonraki öğretim düzeylerinde gittikçe daha az yararlanılan bir hak olmasına neden olmaktadır.

Uluslararası bildirge ve belgelerde ilköğretim dışındaki öğrenim düzeylerinden bireylerin ilgi ve yeteneklerine göre yararlanmaları öngörülürken, neden ilköğretim zorunlu ve parasız sunulması gereken bir hak olarak nitelenmektedir? Başka bir ifade ile diğer öğrenim düzeylerinin zorunlu olmadığına ve diğer öğrenim düzeylerinin parasız sunulması gerektiğine değinilmezken, niçin ilköğretimin zorunlu ve parasız olduğu tekrar tekrar vurgulanmaktadır?

Yukarıda belirtilen soru veya soruların yanıtı, kişi-devlet (hak-otorite) ilişkisini düzenleyen toplumsal sözleşmede yatmaktadır. Kişinin, kişiliğinin tam ve özgürce geliştirilebileceği bir toplumsal düzene gereksinim duyması, aynı zamanda bu toplumsal düzenin koyduğu kurallara uyma sorumluluğunu da beraberinde getirir. Bu sorumluluk kişinin tam ve özgür gelişebildiği sürece vardır. Zorunlu eğitiminin içeriği düzenlenirken, toplumsal sözleşme dengelemesi temel ölçüt olacaktır. Çocuğu ya da genç öğrenenleri öncelikle kendisi için eğitecek, onun aklını özgürleştirecek, kişiliğini tam geliştirecek bir eğitimin zorunlu olması meşrudur. Devlet, ancak parasız olması ön koşuluyla kişiye ya da çocuk velisini böyle bir ilköğretime zorlayabilir, ona yaptırım uygulayabilir (Altunya, 2003, 59).

Devletin ilköğretim ödevini doğrudan üstlenmesi, yurttaşlarının sağlıklı olması, geçimini kendi gücüyle sağlaması, ülkenin kalkınmasına katkıda bulunması, toplu yaşamın kurallarına uymasını istemesi kadar, kendi varlığı açısından da gerekli görmesinden kaynaklanmaktadır (Başaran, 1982, s. 12). Çünkü, devlet kendi varlığının devamı için yurttaşlarına içinde yaşadıkları toplumu ayakta tutacak ortak değerleri, siyasal kültürü kazandırmak durumundadır (Altunya, 1999, 79).

İlköğretim sürecinde bireyler; okuma-yazma ve hesap yapabilme gibi temel becerilerle kendi fiziksel, toplumsal ve ekonomik çevreleri hakkında genel bilgiyle donatılmaktadır. Diğer yandan ilköğretim sürecinde elde edilen bu

kazanımlar bireyin, yeni hatta kimi zaman oldukça teknik nitelikteki bilgi biçimlerinin öğrenilmesi ve daha üst kazanımların edinilmesinde temel oluşturmaktadır. Dolayısıyla, ilköğretim kamuca parasız olarak sunulan bir politik hizmet olunca, içeriğinin, kapsamının, sınırlılığının belirlenmesi ve yaygınlaştırılması da devletçe gerçekleştirilmektedir (Başaran, 1982, 12; Giddens, 2000, 427-428).

Uluslararası bildirge ve sözleşmelerde tanımlanan biçimiyle eğitim hakkı, doğrudan doğruya kişilere bağlı değil, bir ülkede yapılan hukuksal düzenlemelere ya da alınan siyasal kararlara bağımlı kılınmaktadır. Bu çerçevede devletler, eğitim hakkı ödevinin gereği olarak eğitim sistemini kurmakta, sınırlayıcı ilkelerini belirlemekte ve bunu tüm yurttaşlarına ulaştırılmaya çalışmaktadır. Modern toplumlarda bu sınırlamalar, kişinin öz varlığını geliştirmesine engel olacak ilkeleri içermez. Öte yandan, devletin eğitim hakkı ödevini üstlenmesinin diğer bir nedeni de günümüz modern toplumlarının, aynı zamanda, sosyal devlet olmalarının bir gereğidir.

Sonuç olarak eğitim, insanı hem bireysel hem de toplumsal bir varoluş olarak ön planda tuttuğu için bir haktır. Bu hak, erişimin, devamlılığın ve başarının önündeki engeller bütünüyle ortadan kaldırıldığında; toplumsal cinsiyet eşitsizliği dahil olmak üzere her tür eşitsizlik aşıldığında tam olarak yaşama geçirilebilir (UNICEF, 2004, 1). Bununla birlikte, evrensel niteliğine hemen her fırsatta sürekli vurgu yapılan eğitim hakkının ilk ve temel aşaması olan ilköğretim hakkından, Dünyada 121 milyon çocuğun yoksun kalması, eğitim hakkının söylemden öteye kısmen geçtiğini göstermektedir.

Eğitim, doğası gereği tüm toplumsal sınıf ve tabakalardan gelen çocuk ve gençlerin erişimine açık olması gereken bir haktır. Bu açıdan bakıldığında, eğitime erişimde ulaşılan düzey durumlarını irdeleyen eğitimde eşitlik kavramının üzerinde durulması gerekmektedir.

## Eğitimde Eğitlik

İnsanlık tarihinde en fazla m¼cadelenin y¼r¼t¼ld¼đ¼ alanlardan biri eğitlik olmuştur. Teoloji, felsefe ve ahlak a¼ısından tartişılagelen bir kavram olan eğitlik, amprik bir sorun olarak politik bilim, ekonomi ve sosyoloji gibi farklı disiplinlerce irdelenmektedir. Sosyal politikanın ikilemli bir konusu olarak eğitlik, b¼t¼n toplumsal yapıların gerekli bir par¼asıdır. Bir¼ok toplum yapısını eğitlik üzerine kurgulasa da bu toplumlarda eğitsizlik, ger¼ek bir olgu olarak kendini g¼sterir (Rivka, 1977, 143).

Eğitsizliğin doğal ve sosyal olmak üzere iki bi¼imi vardır. Bunlardan ilki, fiziksel durum, ırksal ve b¼lgesel k¼kenle ilgilidir. Doğal özelliklerin ortak ¼l¼t¼d¼ d¼n¼řt¼r¼lemezliđidir. İkinci olan sosyal eğitsizlik ise ekonomik, siyasi erk araçlarının ve k¼lt¼rel kalıpların eğitsiz dağılımı sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bu bi¼imiyle sosyal eğitsizlik toplumsal kurumlar i¼inde, s¼rekli ¼retilen bir olgudur. Eğitsizliğin bu iki bi¼imi arasındaki temel sorun bireysel ¼ıkarlar, yetenekler ve başarım motivasyonları arasında yer alır. Muhafazakar politikacılar eğitsizliği hep bu y¼n¼yle ele alırlar. Bu politikacılara g¼re yetenek, eğilim ve motivasyondaki farklar bireyin doğuştan getirdiği temel donanımlarının bir par¼asıdır. Muhafazakar politikacıların aksine, ilerici burjuva ve sosyalist d¼ř¼n¼rler ise ¼zg¼l farklılıkları toplumsallaşma ve eğitimle belirlenen kalıtlar olarak g¼rmektedirler (Dubiel, 1998, 85-86).

Toplum veya grupların doğası gereği arzuladığı veya kabul ettiği eğitlik ve bunun uygulamaya yansıması sonucunda ortaya ¼ıkan eğitsizlik durumu, eğitlik kavramını tartişmaya a¼ık hale getirmektedir. Burada ¼ncelikle belirtilmesi gereken, eğitlik kavramının tanımlama g¼çl¼đ¼n¼n kavramın belirsizliğinden kaynaklanmasıdır. Eğitlik kavramının tanımlamasındaki asıl g¼çl¼k, ¼eřitli sınıfların ve grupların ¼ıkarlarının farklılığından ve bunları hayata ge¼irmek i¼in uyguladıkları politikalardan kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla, bu sınıf ve grupların kendi ¼ıkarlarına uygun eğitlik istek ve g¼r¼řlerini mutlak eğitlik olarak g¼rmesi kavramın tanımlanmasını zorlaştırmaktadır (Balı, 2001, 90; şenel, 1969, 242).

En yalın biçimiyle eşitlik, biriyle ötekini aynı biçimde etkileyen aynı ölçü, nicelik, ya da derece biçiminde tanımlanmaktadır (<http://www.bianet.org>). Diğer bir tanıma göre de eşitlik, benzerlik ve farklılıkların nasıl algılandığına ve nasıl yorumlandığına ve de bunlara hangi düzeyde önem verildiğine bağlı olarak değişen bir ahlaki yargıyı ifade etmektedir (M. Friedman, 2002, 56). Verilen ilk tanımda herhangi iki şeyin belli bir ölçüt esas alınarak karşılaştırılması ve bunun sonunda eşitliğin göstergesi olan bir ölçüte ulaşılması söz konusudur. Bununla birlikte ikinci tanımda ulaşılan ölçütün ahlaki bir yargı, bir görelilik içermesi eşitliğin kendi içinde her zaman geçerli olan ve doğruluğundan şüphe duyulmayan ölçütleri içermediğini göstermektedir.

Eşitlik kavramıyla birlikte, hatta bazen onun yerine kullanılan adalet kavramı, kabul edilmiş doğal hak standartlarına, hukuka, önyargısız haklılığa uyma durumu olarak tanımlanmaktadır (Mckenzie, 1993, 10). Adalet bir tür hakkaniyet olup gerçeklerce belirlenmekte, kanıtlarla tartışılmakta ve alternatiflere göre değerlendirilmektedir. Hakkaniyetin spesifik standartlardan yoksun olması uygulama açısından soyut bir kavramı doğurur. Diğer yandan adalet, hakkaniyet düşüncesinin en üst noktasını belirtir. Eşitlik ise, adaletin güç ve politikanın yarattığı dengesizlikleri içerip içermediği konusunda yargılanma zorunluluğuna karşı temel bir standarttır. Adalet kavramına göre, eşit uygulamanın temeli pek çok felsefeci tarafından sorgulanmıştır. Ancak, adalet eşitsizlikten daha çok şey içermekte olup hakkaniyet gibi soyut, tanımlanması da güçlükler içerir. Öte yandan eşitlik, tanımlanabilme ve ölçülebilirlik özellikleriyle genel bir standardı ifade eder. Hakkaniyet genel olarak herkese uygun olarak tanımlanırken, eşitlik daha spesifik olarak bölme, kısımlara ayırma ve yeniden dağıtmayı olanaklı hale getirir. Adalet, kurallara uygunluk ve yerindelik ya da yansızlık anlamına gelirken eşitlik ise statülerin aynılığını ifade etmektedir (Alexander, 1982, 194 akt: Tural, 2002, 147).

Genelde neo-liberaller adalet kelimesinden daha çok eşitlik kelimesini kullanmayı tercih ederler. Bununla birlikte Swanson'un durum, ideal ya da eşit olma, yansızlık ve adil olma biçimindeki eşitlik tanımına, kendi tanımlarının yakın olduğunu düşünürler. Neoliberaler eşitlik kavramına üç farklı açıdan

yaklaşırlar. İki algılanan eşitliktir. Eğer vatandaşlar toplumsal sistemin eşit olmadığını düşünüyorlarsa, o toplumsal sistem eşit değildir. İkincisi, demokratik eşitlik bütün vatandaşlara eşit davranışta bulunmayı gerektirmektedir. Örneğin, bazı vatandaşlar rahat bir emeklilik süreci için sosyal güvenliğe finansman aktarımını görmezken, bazıları ise büyük miktarlardaki ödemeleri gerekli görmektedir. Sonuncusu da neoliberaler, eşitlik kavramını sosyal adalet kavramıyla yer değiştirerek kullanma eğilimindedirler (Fowler, 1995, 48-49).

Herhangi bir adalet tartışmasının başlangıcında normatif ve mutlak ifadeler arasındaki kesin ayrımın yapılması gerekmektedir. Adalet, bireyler ya da gruplar arasında kaynakların dağılımının yanı sıra hak kavramıyla da yakından ilgilidir. Bundan dolayı herhangi bir eşitlik saptaması kaynakların nasıl dağıtıldığı ve normatif kararlara ilişkin olarak toplumun kaynaklarını nasıl dağıtacağına ilişkin gerçeklere dayanmalıdır. Kaynakların dağıtımını toplumların içinde bulunduğu ahlak ve felsefi ilkelere göre değişecektir (Psacharopoulos ve Woodhall, 1985, 244).

Bir toplumda varolan kaynakları, yine aynı toplumda geniş bir alana yayılan ve farklı özellikler taşıyan insanların beklenti ve gereksinimlerini karşılayacak biçimde eşit olarak dağıtmak zordur. Bu nedenle toplumsal kaynakların dağıtımında esas alınacak eşitlik anlayışında, bu toplumdaki insanların farklı özelliklerinden yola çıkılmalıdır. Psacharopoulos ve Woodhall' a göre (1985, 244), kaynak dağıtımında temel olabilecek bir gruplandırma ya da sınıflandırmada yaş, cinsiyet, etnik köken, sosyal sınıf, gelir düzeyi ve meslek gibi değişkenlerin yer alması gerektiğini belirtmektedirler.

Turner (1997, 35), dört eşitlik türünden söz etmektedir. Birincisi, varlıksal eşitlik ya da kişiler arasındaki özsel eşitliktir. Varlıksal eşitliğin temeli bütün insanların Tanrı önünde eşit olduğu savına dayanır. İnsanların Tanrı önünde eşit olduğu birçok din tarafından dile getirilmekle birlikte, bu eşitlik türü laikleşmenin ve buna bağlı olarak doğal hukukun insan doğasıyla ilgili tartışmanın ahlaki çerçevesi olma niteliğini yitirmesi sonucunda önemini kaybetmiştir. Kısacası,

modern eşitlik anlayışında varlıksal eşitlik üzerinde pek durulmamaktadır (Turner, 1997, 36).

İkincisi Batı demokrasilerinde en yaygın eşitlik türü fırsat eşitliğidir. Bu eşitlik düşüncesi, kaynaklara ulaşabilme ya da onlardan yararlanabilme hakkının herkese zekası, yeteneği ve becerisi ölçüsünde açık hale getirilmesidir. Böylelikle bireyin toplumdaki statüsünün belirlenmesinde ayrıcalık ya da sosyal köken belirleyici etkenler olmaktan çıkmakta, yerini yetenek ve çabaya bırakmaktadır (Dubiel, 1998, 88; Nevea, 1988, 105-104; Turner, 1997, 37; Verba, Kelman, Orren, Miyake, Watanuki, Kabashima ve Ferree, 1987, 2-3).

Üçüncü eşitlik düşüncesi olanak ya da koşullarda eşitlik düşüncesidir. devletin eğitim kaynaklarını en dezavantajlı grupların avantajlarını mümkün olduğu kadar en avantajlı grupların seviyesine doğru yükseltecek biçimde dağıtmasını öngören eşitlik türüdür. Koşullarda eşitlik yaklaşımına göre çocukların eğitimsel kazanımları onların doğal ya da çevrece belirlenmiş özellikleri nedeniyle herhangi bir sistematik ya da önemli davranış biçimi içinde olmadıkça değişmeyecektir (Gutmann, 1987, 131). Buna göre eşitlik, farklı koşullarda bulunan öğrencilere daha farklı davranılmasını gerektirmektedir. Bu doğrultuda, normal öğrencilere göre farklı eğitim gereksinimi olan öğrencilere özel eğitim hizmeti sunulmalıdır. Böylece, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin diğer öğrencilerle aynı süreçten geçirilmemesinin önüne geçilmiş olmaktadır (Stiglitz, 1997, 28-29; Thomas, 1987, 67).

Dördüncü eşitlik düşüncesi olan sonuçlarda eşitlik, başlama noktasına ve doğal yeteneğe bakılmaksızın, yasal ya da diğer siyasal araçları kullanarak herkesin eş değer sonuçlara ulaşmasını sağlamaktır. Sonuçlarda eşitlik sağlamaya yönelik bir programlarla başlangıçtaki eşitsizliklerin bir netice olarak toplumsal eşitliklere dönüştürülmesi amaçlanır. Böylece, kadınlar, çocuklar, ırksal azınlıklar gibi avantajsız ya da ayrıcalıksız kesimler lehine olumlu ayrıcalıklar güden toplumsal programlarla koşullardaki önemli eşitsizlikler giderilerek sonuç eşitliği güvence altına alınmak istenir. Bu haliyle, sonuçlarda eşitlik, rekabete ve piyasaya özgü eşitsizlikleri gidermeyi amaçlayan pek çok



sosyalist politika programının bir parçası olmuştur (Turner, 1997, 37-38). Sonuçlarda eşitlik farkları algılayan, farkları en sonunda ulaşılan kaynaklar (ekspost) olarak gören, sosyal konumları eşitlemeye çalışan yeni bir eşitlik anlayışıdır. 1970'li yıllardan itibaren tartışılacakları sonuçlarda eşitlik anlayışı, esas olarak farklı fırsatlar sunma anlayışına dayanır. Pozitif ayrımcılık, kotalar ve benzeri uygulamalar bu eşitlik anlayışından çıkmıştır (İşür, 2003, 18).

Yukarıda yapılan açıklamalardan da anlaşılacağı üzere sınıflı toplumlarda ya da kapitalist toplumlarda eşitlik varlıksal eşitlik, fırsat eşitliği ve koşullarda eşitlik doğrultusunda biçimlenmektedir. Turner (1997, 30) varlıksal eşitliğin insanlar arasındaki eşitliğin mutlak bir temeli olduğunu ya da insanların olanaklarının eşit olduğunu ileri sürmesi nedeniyle, toplumsal eşitliği savunan çağdaş yaklaşımlarda pek rağbet görmediğini belirtmektedir. Bununla birlikte, fırsat eşitliğinin evrensel eğitime girişte, servet ve güç eşitsizliğini ortadan kaldıracağına düşünülmesi, kapitalist toplumlarda okulların en büyük eşitleyici kurumlar olarak görülmesine yol açmıştır (Giddens, 2000, 446; Giddens ve Duneier, 2000, 374; Hum, 1989, 102; Paris, 1995, 135). Bu bağlamda, kapitalist toplumlarda eğitimde eşitlik, fırsat eşitliği üzerinde kurulmuştur.

Fırsat eşitliği bireylere ya da genç öğrenenlere eşitsiz bir toplumda eşitsiz yarışma fırsatı sunmaktadır. Diğer bir ifadeyle, fırsat eşitliği sınıflı bir toplumda bireylerin üst sınıflara atlama, daha iyi yaşam düzeyine ulaşmada başkalarıyla eşit fırsata sahip olmasıdır (Ünal ve Özsoy, 1999, 42). Bunun anlamı varolan eğitim sistemi içinde herkesin bir yeri olması ve yeteneği ne olursa olsun tipik bir sınıfa girme fırsatına sahip olmasıdır. Eşitliğe ilişkin böylesi bir düşünsel yaklaşımda, bütün öğrenenlerin okula kabul edilmesi ve hepsine öğretmen, hizmet, materyal ve finansman bakımından aynı davranılması söz konusudur (Marsh, 2000, 587-588).

Fırsat eşitliği yaklaşımında, öğrenenlerin kişisel özellikleri dikkate alınmamakta, öğrenim sürecinde başarısız olanlar ya okul dışına çıkarılmakta ya da sınıf tekrarına zorlanılmaktadır. Böylesi bir fırsat eşitliğini temel alan bir eğitim sistemi rekabetçi bir yapıdadır. Bu da eğitim sisteminin üst basamaklarına

doğru çıkıldıkça yalnızca çok az sayıda ğrenci kendine yer bulabileceği anlamına gelmektedir. Üzerinde durulan yaklaşım adil bir eşitlik anlayışını temsil etmez. Çünkü bireyler tamamen özdeş olsalardı, o zaman belirtilen eşitlik ölçütünü uygulamak kolay olacaktı. Dolayısıyla bireylere de aynı davranılacaktı (Stiglitz, 1997, 28).

Liberal toplumlarda çoğu kez eğitim sistemlerinin demokratikleşmesi ile eşdeğer tutulan fırsat eşitliği, eğitime giriş eşitliği aynı şey değildir. Johan Galtung'ın da belirttiği gibi fırsat eşitliği eşit olmayan bir toplum içinde eşit yarışma fırsatıdır. Giriş eşitliği genellikle fiziksel ve yasal engelleri kapsamaktadır. Dolayısıyla, bu engellerin ortadan kaldırılması yoluyla giriş eşitliği sağlanabilir (Hummel, 1977, 90). Bu çerçevede devletin, genelde eğitimi özelde ise ilköğretimi sosyal adalet temelinde; belirli bir bölgede yaşayan toplumsal kümelere, ırksal ya da ırksal kimlik taşıyan kimselere eğitime girişte, fırsat eşitliğini artıracak biçimde düzenlemeler yapmasını gerektirmektedir (Psacharopoulos ve Hinchliffe, 1983, 6; Rex, 1989, 3).

Fırsat eşitliği düşüncesinin ideolojik söylemi meritokrasi kavramına dayanmaktadır. Meritokrasiye göre eğitimsel eşitlik kendini geliştirme özgürlüğünün sağlanmasına ilişkindir. Kendini geliştirme özgürlüğü ya da diğer bir ifadeyle, kendini geliştirme hakkı bir toplumun meslek yapısında varolan konumların doldurulmasında; yaş, cinsiyet ya da varsıllık gibi değişkenlerin değil de kişisel meziyet temelinde evrensel başarı ölçütleri esas alınmalıdır. Meritokratik anlayış çerçevesinde yapılandırılan eğitim sisteminin görevi ise, bireyleri yeteneklerine göre ayırmak ve belgelendirmektir. Eğitimde fırsat eşitliğine meritokratik yaklaşım, daha açık bir toplum oluşturma'nın bir aracı olarak düşünölmüştür. Üstelik, içindeki farklılıklara karşın, yaklaşım sosyal demokratik olarak değerlendirilmiş olup hem sol hem de sağ partilerce kabul görmüştür. Bu kendini geliştirme hakkı ilkesinin önündeki tek sınırlılık, kullanılabilir kaynakların nesnel kıtlığıdır (Bilton ve diğerleri, 2002, 265; Dubiel, 1998, 88-89; Turner, 1972, 506; Turner, 1997, 37).

Meritokrasi, eğitimsel kaynakların çocukların doğal yeteneklerine ve öğrenme isteklerine göre dağıtılmasını öngörmektedir. Bu çerçevede, eğitimsel kaynaklar çocukların sahip olduğu doğal yetenek ve öğrenme isteği oranında dağıtılır. Başka bir ifade ile, meritokraside az yetenekli ve öğrenmeye daha az eğilimli olan çocuklar, daha yetenekli ve öğrenmeye karşı daha fazla ilgili olan çocuklara göre eğitimsel kaynaklardan göreceli olarak daha az yararlanırlar (Gutmann, 1987, 135).

Meritokratik fırsat eşitliğinin eğitimsel kaynaklardan yararlanmayı bireyin ilgi ve yetenekleriyle ilişkilendirmesi, farklı sosyo-ekonomik koşullardan gelen bireylere eşit fırsatlar sunma konusunda yetersiz kalması ve her öğrenciye yeteneği ölçüsünde yardımcı olmak istememesi, geleneksel okul sistemi içinde ayrıcalıklı sosyal yapıyı desteklemeye devam etmesi koşullarda eşitlik düşüncesinin geliştirilmesine yol açmıştır.

Koşullarda eşitlik düşüncesini savunan eğitimciler, doğal yeteneklerin varlığını kabul etmekle birlikte, aynı nitelikteki öğrenme koşullarının öğrenciler arasında eşit olmayan sonuçlar doğuracağına üzerinde dururlar. Diğer bir deyişle öğretimin niteliğindeki eşitsizlikler, öğrenci başarısında eşitsizlikleri beraberinde getirir. Bu eğitimciler, her öğrenciye yeteneği ölçüsünde yardımcı olma düşüncesini taşımaktadırlar. Çünkü, onlar her öğrencinin benzer kişisel özelliklere sahip olmadıklarını kabul etmektedirler. Örneğin, sınıf içindeki diğer öğrencilere göre oldukça farklı matematik yeteneğine sahip bir öğrenci olduğunu düşünelim. Öğretmen için adalet, diğer öğrencileri göz ardı edip tüm ilgi ve zamanını bu öğrencinin özel gereksinimini karşılamak mıdır? Okul bölgesi için adalet ise daha büyük miktarda kaynağı öğrenciye ayırmak mıdır? Elbette farklı koşullarda bulunan bireyler farklı davranış özelliklerine bağlı olarak farklı muameleye sahip olacaklardır (Stiglitz, 1997, 28-29; Thomas, 1989, 67).

Koşullarda eşitlik düşüncesi, okul yapısı içindeki ayrımcılıkları ve sosyal çevrenin bireyler üzerindeki olumsuz etkilerini ortadan kaldırarak fırsat eşitliğinin sınırlarını biraz daha genişletmiş olsa da devletin eğitime diğer hizmet alanlarına

göre göreceli olarak ne kadar harcama yapacağına ilişkin herhangi bir şey söylememektedir (Gutmann, 1987, 131).

Bazı ülkelerde eğitimde kızlara, özelde ırksal gruplara ya da azınlıklara karşı ayrımcılık durumu vardır. Göçmen işçi çocukları ya da engelliler gibi belirli imkânlardan yoksun olanlar, eğitim hakkından yoksun kalırlar. İstatistikler öğrencilerin başarılarının belli bir düzeyinin, içinde buldukları ortama bağlı olduğunu göstermektedir. İnsan hakları ve sosyal adalet ilkelerine aykırı olan bu durumu iyileştirmek için, okul yapılarının ya da tüm eğitim sisteminin ayrımcılık ve sosyal çevrenin olumsuz etkilerini ortadan kaldıracak yeni bir bakış açısıyla ele alınmasını gerektirmiştir (Hummel, 1977, 83). Başka bir ifadeyle, yukarıda belirtilen grupların içinde bulunduğu koşulların ve sahip oldukları olanakların genişletilmesine karşın, bu grupların yarış sonucunda elde ettikleri kazanımlardaki nicel ve nitel farklılıklar tam olarak giderilememiştir. Sonuçlarda eşitlik düşüncesi farklılıkları, dezavantajlıları ve toplumun görmediği diğer kesimleri algılamakta yetersiz kalmıştır. Dolayısıyla, eşitlik düşüncesinin belirtilen kesimler lehine olan kazanımlardaki farklılıkları gidermek için sınırlarının biraz daha genişletilmesi gerekmiştir.

Sonuçlarda eşitliği sağlamaya yönelik pozitif ayrıcalıklar, dezavantajlı gruplar lehine anlamlı fırsat eşitliği yaratmak için koşullardaki önemli eşitsizlikleri gidermeyi amaçlamaktadır. Belirtilen gruplar lehine koşullara farklı hatta ayrıcalıklı uygulama yapılması, ilk bakışta birbirleriyle çelişkili görülebilen eşitlik ve pozitif ayrımcılık kavramları aslında birbirlerini tanımlar. İlki diğerini haklı kılarken, ikincisi ise diğerinin sağlanması için çoğu zaman bir önkoşuldur (Kurban, 2004, 38; Turner, 1997, 37 ).

Liberal yaklaşımın eşitlik anlayışı, fırsat eşitliği ilkesi üzerine kurgulanmakta olup koşullarda eşitlik ve sonuçlarda eşitlik gibi eşitlik türleri ile fırsat eşitliğinin yarattığı eşitsizlikler giderilmek istenmektedir. Diğer bir ifadeyle, liberal yaklaşımda her bir eşitlik türü bir öncekinin, ilgi, yetenek, ekonomik, sosyal ve siyasal gibi açmazları üzerinden hareket etmektedir. Liberal yaklaşımın, aksine özgürlükçü eğitim anlayışında eğitimin amacı; bireyin

özgürleşmesi, yetilerinin geliştirilerek, kendini gerçekleştirilmesidir. Bu noktada, eğitimde eşitlik hiçbir kimsenin ilgi, yetenek, ekonomik, sosyal ve siyasal hiçbir sınırlamaya bağlı kalmadan, kendini gerçekleştirme ve geliştirme adına eğitimden “kayıtsız ve şartsız” yararlanmasını ifade etmektedir.

### Eğitimde Yapısal Dönüşüm

Bireyin eğitiminden bütün bir toplumun genel yarar sağlaması, öğretim düzeyleri arasında herhangi bir ayırım gözetilmeksizin devlet tarafından herkese eşit, parasız ve nitelikli bir biçimde sunulmasını gerektirmektedir. Bu nedenle devletin, bireylerin eğitim hakkını gerçek anlamda kullanabilmesi için gerekli düzenlemeleri yapması, kamusal kaynakları eğitimin toplumsallaşması yönünde kullanması gerekir. Eğitimin kamusal bir sorumluluk biçiminde değil de parayla alınabilen bir mal olması, bilginin metalaştırılması, ticarileştirilmesi ve sermayeleştirilmesi anlamına gelir. Bu da mevcut eşitsizlikleri derinleştirmekten ve toplumun üretici kapasitesini zayıflatmaktan öte bir anlam taşımaz (Eğitim Sen, 2005, 1; Günlü, 2003, 141). Buna göre, “Küresel süreçte eğitim niçin kapitalist sistem içerisinde bir sermaye birikim alanı olarak görülmüştür?” sorusunun yanıtlanması gerekmektedir. Bu sorunun cevabını öncelikle eğitimin gerek kurum/işletme gerek istihdam niceliği açısından önemli bir paya sahip olmasında aranmalıdır. Üstelik bu devasa sektörün vazgeçilmez hizmet alanı olması, onun piyasa değerini daha da artırmaktadır. Bugün küresel eğitim pazarı 2 trilyon \$'lık bir pazara hitap etmektedir. Sektörün temel kurumlarının yanı sıra sektöre dönük araç-gereç, kırtasiye, basım yayın etkinlikleri, yine bu alana dönük yapı, ulaşım, haberleşme, güvenlik temizlik gibi alt ve yan sektörler de bu tabloya eklendiğinde ekonomik etkinlik alanı daha da genişlemektedir (De Siqueira, 2005; Karaşin, 2004, 31).

Gelişmiş ülkelerde nüfusun büyük çoğunluğu okullaştırılmış ve nüfus artışı yavaşlamış olduğundan sermaye için bu ülkeler sınırlı bir pazar alanına sahiptir. Diğer yandan, gelişmekte olan ülkelerde tam tersi bir durum söz konusudur. Gelişmekte olan ülkelerde, nüfusun büyük çoğunluğu okul çağında

olup nüfus artış hızı da yüksektir. Dolayısıyla, bu durum ilerleyen yıllarda farklı öğretim düzeyleri için eğitim isteminin varolacağı anlamına gelmektedir. Bununla birlikte, birçok ülkede eğitim sosyal bir hak olarak devlet tarafından sunulması ve kontrol edilmesinde sorunlara yol açmaktadır. Sonuç olarak eğitimin piyasanın “yansız” ve “genel” kurallarının hakim kılındığı bir meta aracına dönüşmesi için bir baskı bulunmaktadır (De Siqueira, 2005).

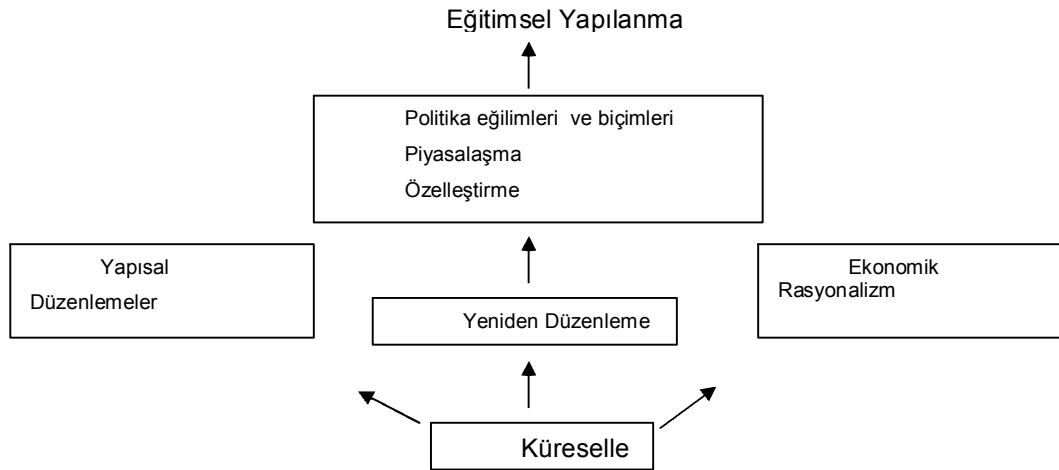
Eğitimde yapısal dönüşümün ortaya çıkışı iki nedene bağlanabilir. Bunlardan ilki ekonomik küreselleşme, diğeri ise küresel rasyonelleşmedir. Küresel ekonominin nüfusunun artması eğitim sürecinden geçen bireylerin dil, matematik, akıl yürütme becerisi, bilimsel mantık, teknoloji bilgisi ve programlama gibi niteliklere sahip olmalarını istemektedir. Dahası, çalışanlardan işyerindeki teknolojik ve organizasyonla ilgili hızlı değişimlere uyum sağlayabilecek itaatkar; ama ideolojik olarak yönlendirilmiş, kapitalizm yanlısı, yeni teknolojileri kullanabilen, verimliliği yüksek işçiler olmaları beklenilmektedir (Dikmen, 2003, 204; Kenneth ve Willard, 1991, 47). Diğer yandan küresel rasyonelleşme ise ulusal eğitim sistemlerini bu süreçte giderek daha fazla etkiye açık hale getirmiştir. Ulusal eğitim sistemleri ekonomik yapısal dönüşümü sağlayacak gerekli insangücü ögesini üretmeyi başaracak bir eğitim sistemini yaratmak zorunda kalmıştır (AbiSamra, 2001, 2; Lee, 2002, 157-158).

Eğitim sistemlerinin ekonomik küreselleşme ve küresel rasyonelleşme doğrultusunda dönüşümüne yol açan reformlar şunlardır (Carnoy, 1995 566; Ratke, 2003, 4-5):

1. Hem iç hem dış piyasada değişen piyasa koşullarının gerektirdiği rekabet üstünlüğüne yönelik, eğitimsel başarı ve nitelik güdümlü reformlar.
2. Kamu bütçesi içinde eğitime ayrılan kaynakları kısmak ve özel sektör yatırımlarını artırmayı amaçlayan finansman güdümlü reformlar,

3. Eğitimin sosyal hareketliliği ve sosyal eşitliğin bir kaynağı olarak politik rolünü geliştirecek sosyal adalet güdümlü reformlardır.

Küreselleşme ve eğitimde yeniden yapılanma rekabet ve etkililik kavramlarıyla yakından ilişkilidir. Carnoy'ın da ifade ettiği gibi küreselleşme eğitim sektörüne ideolojik bir araç olarak girmektedir. Küreselleşmenin eğitimdeki etkileri, eğitimi geliştirmeyi değil serbest piyasayı esas alan finansman odaklı bir gelişme seyri izlemektedir. Carnoy'a göre, küreselleşme bağlamı altındaki reformlar, yerelleşme, özelleştirme ve iyi performansa vurgu yapan finansman odaklı reformlar olarak karakterize edilebilir. Neo-liberal kavramlar rekabeti, ekonomik verimliliği ve performansı yükseltmek için eğitim reformlarında ve dünya çapındaki eğitimsel gelişmelerde gittikçe daha popüler olmaya başlamıştır (Mok ve Tan, 2004, 24).



Çizim 1. Küreselleşmenin Eğitimin Yeniden Yapılanması Üzerindeki Etkileri

Kaynak: Mok ve Tan, 2004, 24

Çizim 1'de eğitim politikaları ve eğitimdeki gelişmelerin küreselleşmeden nasıl etkilendiği gösterilmektedir. Görüldüğü üzere neo-liberal ideolojinin eğitimdeki uygulaması yönetimin yeniden düzenlenmesine, yeni politika araçları ile yeni düzenleyici anlaşma/hazırlıkların araştırılmasına yol açıcı bir etkide bulunmaktadır (Mok ve Tan, 2004, 24).

Küreselleşme sürecinde, ulusal eğitim sistemlerinin gerçekleştirdikleri eğitim reformları arasında büyük benzerlikler bulunmaktadır. Bu benzerlikler,

küreselleşmenin önünü açan DTÖ, IMF, DB gibi uluslararası örgütlenmelerin izledikleri politikalarla açıklanabilir. Bu ulus ötesi kuruluşların neo-liberal politikaları eğitim alanına taşınması ve yaymalarında önemli farklılıklar bulunmaktadır.

DTÖ, sosyal yaşam içinde yer alan kamu hizmetlerini uluslararası sermayeye açarak küreselleşmenin önündeki engelleri ortadan kaldırmayı amaçlamayan bir örgüttür. Hizmet Ticareti Genel Antlaşması ya da diğer adıyla GATS, DTÖ'nün bu amaçla yaptığı düzenlemedir. GATS 1994 yılında üye 143 ülke arasında imzalanmış olup kamu tarafından sunulan hizmetlerin özel sektöre devrini öngören bir antlaşmadır. Diğer bir deyişle, kamu hizmetlerinin piyasa koşulları içerisinde sunulması yönündeki engellerin ortadan kaldırılmasını içermektedir. Buna göre, GATS kapsamında yer alan hizmetler arasında iletişim, inşaat, dağıtım, eğitim, çevre, sağlık, ulaşım gibi devletin daha önce birer kamu hizmeti anlayışı çerçevesinde sunduğu hizmetler yer almaktadır. GATS uzun dönemde belirtilen hizmetlerin dışında birçok hizmetin sunumunu da kamudan özele tasfiyesini öngörmektedir. Üstüne üstlük, açık bir biçimde bu amacın gerçekleştirilmesi görevini de devlete yüklemektedir. Diğer bir deyişle, anlaşmaya taraf olan devletler süreç içinde yapacakları planlama ve düzenlemelerle daha önce kendilerinin sundukları kamusal hizmetleri özel sektöre devredeceklerdir (Rikowski, 2002b, 1). Türkiye'nin bu anlaşmayı 26 Mart 1995 tarihinde imzaladığını belirtmekte fayda vardır.

GATS'ın eğitim için temel belirleyiciliği, ulusal sermayeye açılan alanların artık uluslararası sermayeye de açık hale getirilmesidir. GATS'la eğitimin piyasa ekonomisine açılması kamu eğitimi açısından iki sonuç doğurmaktadır. Bunlardan ilki kamu eğitiminin varolmaya devam etmesidir. Ancak, bu durumda kamu okullarının piyasa koşullarına uygun hareket etmeleri gerekmektedir. Başka bir ifadeyle, kamu eğitimi piyasaya uygun bir biçimde yeniden düzenlenecektir. Okullar piyasaya göre fiyatlandırılacak, kamu ve özel okullar arasında bir rekabet ortamı yaratılacaktır. Eğitim çalışanları iş güvencesi, ücret, sosyal güvenlik, emeklilik konulardan yoksun kalacaktır. İkincisi, devletin kamu



eğitimi vermekten vazgeçmesidir. Eğitimin tamamen özel sektör tarafından piyasa işleyişi içinde sunulmasıdır (Abacıoğlu, 2004, 116).

IMF'nin neo-liberal politikaları eğitim alanına taşıması yapısal uyum programları aracılığıyla olmaktadır. Yapısal uyum programları; ticaret ve yatırıma yönelik düzenlemelerle yabancı yatırım için uygun bir ortamın yaratılması hedeflenmekte ve yaygın amaç olarak da yurtiçi piyasalar üzerine odaklanan ulusal kalkınma modellerinin yerine dışa dönük kalkınma modelleri gündeme getirilmektedir. Yani bu programlarla ticaret, finans ve üretim yapılarına hakim olacak tam bir küresel bütünleşme model olarak sunulmaktadır. Tipik bir IMF yapısal uyum paketi aşağıda belirtilen ekonomik küreselleşme koşullarını içermektedir (Carnoy, 1995; Danher, 2005, 17; Murphy ve Sophister, 2000, 204):

1. Vergilerin artırılması ve kamu harcamalarının kısılması yoluyla bütçe açığının azaltılması,
2. Kontrollü gelişme ve para desteği: sınırlı hedefler,
3. Devalüasyon, ihracatı teşvik ve ithalatı sınırlandırma,
4. Ücretleri sınırlandırma,
5. Faizlerdeki kontrolü kaldırma ve tüketici sübvansiyonlarının azaltılması,
6. Eğitim, sağlık ve gıda ile ilgili kamu programlarının kesilmesi,
7. Hükümet hizmetlerinde azaltılma yoluna gidilmesi,
8. Uluslar arası ticarete yönelik engellerin kaldırılması,
9. Mal ve hizmetlerin fiyatlarının serbestleştirilmesi,
10. Kârlı kamu kuruluşlarının özelleştirilmesidir.

Yapısal uyum politikaları ile yukarıda belirtilen kuruluşlarca Gelişmekte olan Ülkelere [GOÜ] yeni kredi açılmasının koşulları benimsetilmeye çalışılmaktadır. Bu çerçevede krizle alt-üst olan ve ekonomisini dış borçla yönetmek zorunda kalan gelişmekte olan ülkelerde, özellikle 1980'lerin başından itibaren, bu liberal içerikli politikaların dayatılması söz konusu olmuştur (Şenses, 2002, 32). Yapısal düzenleme normal olarak ekonominin serbestleştirilmesi ve

özelleştirilmesiyle ilişkilendirilmiştir. Bundan dolayı yapılan düzenleme kamu sektöründe “kısıtlama” ya da “sıkı mali tedbirler” olarak tanımlanmıştır. Bunun sonucunda birçok ülkede yoksulluk artışı, gelirin gittikçe daha eşitsiz dağılımı, başta kamu eğitim ve sağlık programları olmak üzere pek çok alandaki harcamalarda önemli miktarlarda azalma gözlenmiştir (Reimes ve Tiburcio, 1993 14 akt: Carnoy, 1995).

DTÖ ve IMF eğitimle ilgili neo-liberal politikaların genel çerçevesini çizmektedir. Ancak bu politikaların eğitim reformuna nasıl dönüşmesi gerektiği konusunda söz sahibi DB'dir. Dünyada ve Türkiye'de eğitim politikalarının oluşturulmasında son 25 yıldır etkili olan en önemli aktör olan DB, az gelişmiş ülkelerde proje kredileri temelinde yürüttüğü çalışmalara “küresel eğitim reformu” adını vermektedir (Keskin, 2003).

DB, 1963-1994 yılları arasında 100'den fazla GOÜ'de toplam maliyeti 19,2 milyon \$'ı bulan 500'ün üzerinde eğitim projesini desteklemiştir. DB'nin 1962-1994 yılları arasında desteklediği eğitim projelerinin hem miktarında hem de konularında kayda bir artış gözlenmiştir. Örneğin, 1963 yılından 1994 yılına değin geçen 31 yıllık zaman dilimi içinde verilen eğitim kredilerinin oranında % 108'lik bir artış gerçekleşmiştir. DB'nin 1995-1997 yılları arasında GOÜ'lere toplam 70 projeye karşılık 4.9 milyon \$ tutarında eğitim kredisi vermiştir. Bununla birlikte, Banka'nın 1995-1997 yılları arasındaki üç yıllık süre içinde GOÜ'lere verdiği eğitim kredilerinin miktarında bir düşüş bulunmaktadır. Buna göre 1997 yılında 2.1 milyon \$ olan kredi miktarı, 1997 yılına gelindiğinde % 51,1 oranında azalma göstererek 1 milyon \$'a düşmüştür. Banka'nın 1995-1997 yılları arasındaki desteklediği 70 projeden 59'u kamu sektöründeki eğitim binalarının kapasitesine genişletmeyi, eğitime erişim engellerini ve eşitliği sağlamaya yönelik olup 482,5 milyon \$ tutarındaki 11 projede doğrudan eğitimde özel sektörü desteklemeye yöneliktir (Sosale, 2000, 12-13).

DB'nin 1990'lı yıllarda en yüksek tutarda kredi açtığı ülkeler arasında Türkiye; Hindistan ve Arjantin'den sonra üçüncü sırada yer almaktadır. Dünya Bankası bir sektör olarak tanımladığı eğitim hizmetlerini (1) Resmi olmayan

yetişkin okur-yazarlık eğitimi, (2) Genel eğitim sektörü, (3) Okul öncesi eğitim, (4) İlköğretim, (5) Ortaöğretim, (6) Yaygın eğitim, (7) Mesleki eğitim olmak üzere yedi başlığa ayırmakta ve açtığı kredileri de bu başlıklar itibarıyla sınıflandırmaktadır (Keskin, 2003).

Çizelge 1’de DB’nin 2000–2005 yılları arasında borçlandırmalarının hizmet sektörüne göre dağılımı verilmiştir.

Çizelge 1. Dünya Bankası Borçlandırmalarının Hizmet Sektörüne Göre Dağılımı (2000–2005)

SEKTÖR ADI	MALİ YIL					
	2000	2001	2002	2003	2004	2005
	Milyon \$					
Tarım, balıkçılık ve ormancılık	837.5	695.5	1,247.9	1,213.2	1,386.1	1,933.6
Eğitim	728.1	1,094.7	1,384.6	2,348.7	1,684.5	1,951.1
Enerji ve madencilik	1,572.4	1,530.7	1,974.6	1,088.4	966.5	1,822.7
Finans	1,571.6	2,246.3	2,710.8	1,446.3	1,808.9	1,675.1
Sağlık ve diğer sosyal hizmetler	1,491.7	2,521.2	2,366.1	3,442.6	2,997.1	2,216.4
Endüstri ve ticaret	1,036.7	718.3	1,394.5	796.7	797.9	1,629.4
İnformasyon ve kominikasyon	273.8	216.9	153.2	115.3	90.9	190.9
Hukuk, adalet ve kamu yönetimi	4,534.6	3,850.2	5,351.2	3,956.5	4,978.6	5,569.3
Ulaşım	1,717.2	3,105.2	2,390.5	2,727.3	3,777.8	3,138.2
Su, sağlık önlemleri ve su baskını	1,512.6	1,271.7	546.0	1,378.3	1,591.6	2,180.2
TOPLAM	15,276.2	17,250.6	19,519.4	18,513.2	20,079.9	22,307.0

Kaynak: World Development Indicators Report, 2006

Çizelge 1’de görüleceği gibi DB 10 farklı hizmet alanında borçlandırma programı uygulamaktadır. Konuya eğitim hizmeti açısından bakıldığında 2000 yılında tüm sektörler içinde % 1,2’lik bir paya sahip olan eğitim hizmetine yönelik borçlandırma uygulamaları, 2001, 2002 ve 2003 yıllarına sürekli bir artış göstermiştir. Belirtilen yıllarda sırasıyla % 6,3, % 7,2 ve % 12,6 artış oranları, 2004’te % 8,3, 2005’te ise % 8,7 olarak gerçekleşmiştir. Bu konuda, Maliye Bakanlığı’nın verilerine göre (2006, 78), Türkiye’nin eğitimde kullandığı dış kredi miktarı 72,7 milyar \$’dır.

DB, “eğitim reformu” adı altında, “yerelleşme” ve “özelleştirme” politikalarını yaşama geçirmektedir.

## Yerelleşme

Yerelleşme, DB'nin eğitimin yeniden yapılandırılmasını içeren yapısal uyum programları içinde önemli bir yer tutar. Banka eğitimin yerelleşmesini " karmaşık bir süreç " olarak nitelendirmektedir. Dünya Bankası'na göre eğitimde yerelleşme okul sistemlerinde politika oluşturma yöntemlerindeki değişimler, kaynakların paylaşımı, gelirlerin harcanması, öğretmenlerin yetiştirilmesi, müfredatın belirlenmesi ve yerele devredilen okulların işletilmesi işlerini kapsayan bir süreçtir (Keskin, 2003).

Yerelleşme karar verme yetkisinin, sorumluluğun ve görevlerin merkezi hükümetten yerel birimlere aktarılması olarak tanımlanır. Yerelleşmenin temelinde yatan ilke, merkezi kamu hizmetlerinin yerel eğitim hizmetlerine etkili bir biçimde cevap vermede yetersiz kalmasıdır. Çünkü kamunun aşırı bürokratik bir yapıya sahip olması hizmetlerin sunumunda maliyeti artırdığı gibi kamu finansmanının yönetimindeki şeffaflığı da bertaraf etmektedir. Kamu hizmetlerinin merkezi hükümet yerine yerel birimlerce sunulmasının, karar alma kaynaklarının dağıtılacağı ve böylelikle daha yüksek düzeyde nitelikli hizmet sunulması beklenilmektedir. Bunlarla birlikte okul finansmanı üzerindeki sorumluluk kamudan yerel düzeye aktarılmaktadır (Kemener, 1994, akt: Marchelli, 2001, 5).

Genellikle ilgili yazında yerelleştirmenin üç türü üzerinde durulmaktadır. Bunlar aşağıda açıklanmıştır (Derqui, 2001, 561; Lee, 2002, 161 Marchelli, 2001):

1. Yetkinin Dağıtılması (Deconcentration): Bazı işler ya da sorumlulukların aynı örgüt içinde daha küçük düzey ya da alanlara dönüştürülmesidir. Yerelleşmenin bu biçiminde iş ve görev merkezi hükümetten yerel birimlere aktarılırken, yetki aktarılmamaktadır. Yerel birimler üzerinde merkezi hükümetin doğrudan bir kontrolü söz konusudur.

2. Vekalet (Delegation): Karar alma yetkisi hiyerarşik olarak en yüksek birimden en alt birime doğru aktarılmaktadır. Ancak, bu birimler karar almada bağımsız davranmamaktadırlar. Üstelik bu yetki geri alınabilir. Merkezi hükümetin yerel birimler üzerinde dolaylı bir kontrolü vardır.

3. Yetki Devretme (Devolution): Yerelleşmenin bu türünde yetkinin aktarıldığı yerel birim bağımsız davranabilmektedir.

Yerelleşmenin bu üç biçimi birbirini karşılıklı olarak dışlamamaktadır. Birçok ülkede eğitim yönetimi bu üç türün bir araya getirilmesinden ibarettir. Ayrıca, bir ülke eğitim sisteminin hem yerel hem de merkezîyetçi özellikler taşıyabilmesi de mümkündür. Örneğin, ABD, İngiltere, Avustralya ve Kanada gibi Anglo-Sakson ülkelerinde eğitim sistemlerinin büyük bir ölçüde yerelleşmiş olduğu görülmektedir. Hollanda, Fransa, Çin, Kore Cumhuriyeti, Japonya ve Türkiye gibi ülkelerde ise merkez tarafından idare edilen yönler ağır basmakla birlikte, bazı durumlarda yerel nitelik taşıyan yönler de bulunmaktadır (Lee, 2002, 162).

Eğitimde yerelleşmeyi savunanların, bu konudaki görüşlerini birkaç noktada toplamak mümkündür. Bunlardan ilki finansmanla ilgilidir. Yerel vergi kaynaklarından yararlanma ve maliyetleri azaltıcı düzenleme yollarıyla yerelleşmenin eğitim sisteminin gelir kaynaklarını artıracığı beklenmektedir. Bu, eğitimin finansman yükünün bir kısmının bölge, yerel hükümet, toplum örgütleri ve/veya ailelerin üzerine yıkılacağı anlamına gelmektedir. Üstelik, birçok sosyal kurum ve gruplar aracılığıyla eğitime daha fazla kaynak oluşturulacağı iddia edilmektedir (Naidoo ve Kong, 2003, 8).

İkincisi etkililikle ilgilidir. Bu bakış açısına göre yerelleşme birçok bürokratik sürecin ortadan kaldırılması ve görevlileri daha üretken olmaya güdülemesi yoluyla daha fazla etkililiğe yol açacaktır. Etkililik, finansal sınırlamalar bağlamında, merkezi planlamanın eğitimin maliyetini artırdığını ve niteliğini düşürdüğünü ileri sürmektedir. Etkililik bakış açısı, eğitimde karar alma gücünün yerelleştirilmesinin eğitime erişim, israf ve kötü yönetim sorunlarını hafifleteceğini dile getirmektedir (Naidoo ve Kong, 2003, 8)..

Prawda'ya göre (1993 akt: Derqui, 2001, 562-563), eğitimde yerelleşme politikalarının üçüncü nedeni niteliktir. Bu noktada, yerelleşmenin belirli okul ve öğrenci gruplarının gereksinimlerini yerel gereksinimlerle daha uyumlu hale getirileceği söylenmektedir. Eğitimde yerelleşmenin öğretmenlerin ve

yöneticilerin işlerini en iyi biçimde yapmaları konusunda onları güçlendireceği ve bununda öğretimin niteliğini olumlu yönde etkileyeceği beklenmektedir. (Naidoo ve Kong 2003, 8).

Dördüncüsü ise yerelleşmenin politik gücün yeniden dağıtımına katkıda bulunacağı beklentisidir. Buna göre, eğitimde yerleşme politik gücün yeniden dağıtılması ve yurttaşlara büyük bir yönetim rolü verilmesi yoluyla kurumlara meşruiyet oluşturmak anlamında ele alınmaktadır. Politik yerelleşmenin bu türü yerel topluma daha büyük “söz hakkı”, hükümeti destekleme ve/veya muhalif grupları zayıflatmada yetkisi verir (Prawda’ya göre 1993 akt: Derqui, 2001, 562-563; Naidoo ve Kong, 2003, 8).

Alexander (2002), eğitimde yerleşmeyi destekleyenlerin aksine, eğitimde yerleşmeye karşı çıkanların bu konudaki görüşlerinin şunlar olduğunu belirtmektedir. Bunlardan ilki, yerleşmeyle birlikte merkezi hükümetin eğitimin gözetimi ve denetimi üzerindeki kontrolünün azalacağıdır. İkincisi ise yerel birimlerin kendi yerel eğitim programlarını uygulamada kaynak sıkıntısı çekebilecekleridir. Buna ek olarak merkezi hükümetin birçok yetki ve sorumluluğu yerine getirmeyi üstlenmesi karşısında, yerel birimlerin aşırı işyükü altında ezilebilecekleridir. Dördüncüsü, yerel hükümetlerin, azınlıklar ile farklı ırksal köken ve yoksul ailelerden gelen çocukların eğitime erişimlerini yeteri kadar kaynağa sahip olmadıkları için destekleyemeyecekleridir. Sonuncusu da yerelleşmenin izlenilmesinin ve değerlendirilmesinin zor olduğudur. Winkler ve Gershberg (2000, 21), yerelleşmenin izlenmesi ve değerlendirilmesi konusunda karşılaşılan güçlükleri veri eksikliğine, birçok reform unsurlarının uygulamasının yetersiz olmasına ve uygulamaya bağlı olarak gerçekleşmesi beklenen değişimler arasındaki sürenin uzun olmasına bağlamaktadır.

Sorumluluk ve kaynaklar kamu sektöründen özel sektöre aktarıldığı zaman yerleşme özelleştirmeye dönüşür. Eğitimde özelleştirmeye, devletin eğitim hizmetlerinin sunumu, finansmanı ve kontrolündeki katkısının azaltılması istenmektedir. Böylece eğitim hizmetlerinin sunumunda eşitlik, etkililik ve verimliliğinin artırılacağı ileri sürülmektedir. Yerelleştirmenin aksine, özelleştirme

eğitim hizmetlerinin geliştirilmesinde çoğunlukla özel sektörün yöntemlerine güvenir. Diğer bir deyişle, özelleştirme eğitimin özel ve kamu yararlarını en üst düzeyde tutmak için piyasa yönelimli stratejilerinin uygulanmasına başvurur. Bu da açık bir biçimde eğitimde yerelleşme olmadan özelleştirmenin olamayacağına işaret eder. Bununla birlikte, Bray (1994 akt: Derqui, 2001, 562) bir eğitim sisteminin tamamıyla özel olabilirken, aynı zamanda yönetiminin sıkı bir biçimde merkezi olabileceğine işaret etmektedir.

1990'larda Latin Amerika'da hemen hemen her ülkede eğitimde yerelleşme reformları bir biçimde uygulanır olmuştur. 1980'lerde neo-liberal politikaların bir parçası olarak gündeme gelen yerelleşme, eğitim sektörünün yeniden yapılandırılmasında en önemli ilke haline gelmiştir. Arjantin, şili, Meksika, Brezilya, Nikaragua, El Salvador eğitim hizmetlerini yerelleştiren ülkelerdir. Latin Amerika ülkelerinde eğitimde yerelleşme uygulamalarının ortak sonuçları şunlar olmuştur (Alexander, 2002; Keskin, 2003):

1. Eğitimin yerelleşmesini çevreleyen söylem maliyet etkinliği ve yerel demokrasi üzerine odaklanmıştır. Yerelleşme retoriğinde üstü kapalı olarak söz konusu reformların eğitim hizmetlerinin niteliğini artıracacağı, geliştireceği söylenmektedir. Ancak gelişmekte olan ülkelerde eğitimin niteliğini ölçebilecek karşılaştırılabilir bir istatistiki veri mevcut değildir. Nitelik öğrenci/öğretmen oranı, net kayıtlı öğrenci sayısı, okulda kalma süresi, 15-24 yaş nüfusun okur yazarlık oranı gibi verilerle ölçülmeye çalışılmaktadır. Neo-liberalizm temel olarak eğitim hizmetlerinin özelleştirilmesini önermektedir. Dolayısıyla, neo-liberal düşünce de eğitimin niteliği de saf bir piyasa bakışı ile değerlendirmektedir.

2. Latin Amerika örneklerinde eğitim kurumları gerekli kaynakları doğrudan toplumdaki toplamaya başlamışlardır, yerelleşme özelleştirmenin dolaylı bir biçimi durumuna gelmiştir.

3. Neo-liberal eğitim politikaları bireyselciliği ve vahşi rekabeti yücelterek, toplumdaki kollektif bağların kırılmasına neden olmuştur.

4. Nikaragua'da olduğu gibi yerelleşme öğretmenlerin özlük haklarını, iş güvencelerini ve maaşlarını tehlikeye düşürmektedir.

Behrman, Deolalikar ve Soon'un (2002, 38), Gelişmekte Olan Asya Ülkelerinde (GOAÜ) eğitimde yerleşmenin öğretimde etkililiği artırmadaki rolünü araştırdıkları çalışmalarında, bütün GOAÜ'lerin yerleşmenin bazı unsurlarını kendi eğitim sistemlerine uyarladıkları görülmüştür. Bunlar arasında, okullar için yetki ve sorumluluğun merkezden yerele devredilmesi, okulların yerel finansmanının artırılması, okulların görevlerinin yerleşmesi, okulun yapısını ile öğretmenlerin profilini değiştirmeyi teşvik eden reformlar gibi düzenlemeler yer almaktadır. Yapılan bu düzenlemelere karşın, yerleşmenin eğitimde gelişmelere yol açtığına dair açık kanıtlar yoktur. Daha açık bir ifadeyle, yerleşmenin eğitimde başarılı bir gelişme sağladığına ilişkin yeterli kanıt bulunamamıştır.

### Özelleştirme

Günümüzde kamu hizmetlerinin üzerine alçaktan uçan bir sis bulutu gibi çökmüş bulunan özelleştirme, daha önce kamu tarafından gerçekleştirilen ekonomik faaliyetlerin özel sektöre transferini öngören bir kavramdır. Başka bir ifadeyle, kamu hizmetlerinin ve kamu mallarının kişilere ya da şirketlere/yönetimlere devredilmesidir. Son zamanlarda yoğun bir biçimde tartışılan özelleştirme stratejileri, bugün birçok ülkenin gündemindedir.

Eğitimde özelleştirmeye, devletin eğitim hizmetlerinin sunumu, finansmanı ve kontrolündeki desteğinin azaltılması amaçlanmaktadır. Böylece eğitim hizmetlerinin sunumunda eşitlik, etkililik ve verimliliğinin artırılacağı ileri sürülmektedir. Daha öncede vurgulandığı üzere özelleştirme, eğitim hizmetlerinin geliştirilmesinde çoğunlukla özel sektörün yöntemlerine güvenir. Daha açık bir ifadeyle, özelleştirme eğitimin özel ve kamu yararlarını en üst düzeyde tutmak için piyasa yönelimli stratejilerin uygulanmasına başvurur (Marchelli, 2001, 4).

Murphy (1996 akt: Marchelli, 2001, 4), özelleştirmenin makro ve mikro hedefleri arasındaki ayrıma dikkat çekmektedir. Mikro düzeyde özelleştirme maliyetlerin azaltılması ve daha nitelikli bir başarının elde edileceği bir verimliliği



ifade etmektedir. Makro düzeyde özelleştirme ise ekonomik kararların politik mekanizmalarca alınmasını engellemeye (depoliticization), ekonominin performansını geliştirmeye, kamu harcamalarını kısıtlamaya yöneliktir.

Birkaç ana strateji yanında özelleştirme, piyasalaşma, yönetim okul ve yükseköğretim sistemlerine uyarlanmaktadır. Eğitimde özelleştirmeye göre devlet kamu okullarına verdiği desteği azaltmalı, diğer yandan kamu okulları dışındaki özel okullara verdiği desteği artırmalıdır. Eğitimde piyasalaşma ise eğitimsel hizmetlerin piyasa koşullarına içinde, piyasa kuralları çerçevesinde üretilmesidir. Yönetişim ise eğitimsel kurumların, bu kurumların çıktılarından yarar sağlayan tüm kesimlerin katılımıyla bir şirket ya da kooperatif veya dernek gibi yönetilmesidir (Mok ve Tan, 2004, 15). Bu uygulamaların hepsine eğitimi daha etkili, verimli ve rekabete dayalı kurumlara dönüştürmeyi amaçlayan stratejiler olarak bakmakta fayda vardır.

Yapılan birçok uygulamalı araştırmada özel sektörün eğitimde önemli rol oynadığı ortaya konulmuştur. Örneğin, Doğu Asya'da aileler ve yerel yönetimler, eğitimin finansmanında hükümete göre gittikçe artan oranda sorumluluk alırken, devletin de yavaş yavaş eğitimin finansmanından elini çekmekte olduğu gözlenmektedir. Benzer durum, Vietnam, Malezya ve Filipinler için de geçerlidir. Bu ülkelerde de kamu ve özel sektörün sınırları çizilmektedir (Mok ve Tan, 2004, 17).

Eğitimde özelleştirmenin savunuculuğunu yapan uzman ve kuruluşların devletin eğitim hizmetini sunumunda yol açtığı haksız rekabeti önlemek için bir dizi yöntemler ileri sürmektedirler. Uygulamada en çok karşılaşılan özelleştirme yöntemleri arasında gönüllülük, kendi kendine yardım, kullanıcı ücretleri, sözleşme, kupon, satış ve teşvik yöntemleri yer almaktadır. Söz konusu yöntemler aşağıda sırasıyla ele alınmıştır.

Gönüllülük (Volunteerism). Bu yöntem özelleştirmenin kendiliğinden ortaya çıkış biçimi olarak nitelendirilmektedir. Burada kamu hizmeti niteliği taşıyan işler geleneksel piyasa mekanizmasını kullanmaksızın özel olarak finanse edilmekte ve dağıtılmaktadır. Bir özelleştirme yöntemi olarak gönüllülük,

kamu hizmeti niteliği taşıyan bir iş için herhangi bir ödeme almadan çalışacak bireylerin bir araya getirilmesini ifade eder. Böylece, devletin kamu hizmetlerini gerçekleştirmek için kullandığı vergi destek miktarı azalmaktadır. Bu yöntem, bireylerin dayanışmasını, yerel ihtiyaçlara uyumlu hizmetlerin sağlanmasına ilişkin çözümleri esas alır. Bu yöntemde çoğunlukla kâr amacı gütmeyen kurumlar, kooperatifler ve birlikler biçiminde bir örgütlenme söz konusudur (Köksal, 1993, 60; Murpy, 1996, 60). Üzerinde durulan yöntem eğitimden; gönüllü pansiyoner aileler, ücretsiz öğretmenler, okul-aile birlikleri, mezunlar derneği, gönüllü okul yapımları, velilerin gönüllü olarak okul kütüphanelerinde çalışması, yine velilerin sınıf annesi veya sınıf babası gibi adlar altında okul çalışmalarında yer alması örnek olarak verilebilir.

Gönüllülük yöntemine, geçmişte kalmış ya da küçük yerleşim birimleriyle sınırlı olan veya geleneksel toplumlara özgü bir uygulama gözüyle bakmamak gerekmektedir. Özellikle, kamu hizmetleri alanında bugün pek çok büyük kentte vakıf, dernek gibi gönüllü kuruluşlardan giderek artan oranda yararlanılmakta olduğu görülmektedir (Köksal, 1993, 61).

Kendi Kendine Yardım (Self-Help). Burada, devlet bireyleri veya grupları kendi ihtiyaçları olan mal veya hizmetleri sağlaması için özendirmekte ve yönlendirmektedir (Köksal, 1993, 62). Kendi kendine yardım, gönüllülük uygulamasından iki yönden farklıdır. Birincisi, hizmet sağlayan bireyler veya gruplar daha bağımsızdırlar. İkincisi, mal ve hizmet üretenler, aynı zamanda ondan yarar sağlamaktadırlar. Devlet bu örgütlenmeleri önleyen engelleri ortadan kaldırır. Üstelik bazen de başlangıç yardımı, vergi indirimleri ve kredi olanakları teşviklerde bulunmaktadır (Falay, 1991, 7). Devlet bu yolla eğitim hizmetinin sunumu için daha az kaynak ayırmaktadır. Örneğin, ülkelerin okul, derslik, bilgisayar açıklarını kapatmak üzere yürüttükleri ulusal eğitim kampanyaları, eğitim seferberlikleri, kişi, kurum, kuruluşların eğitime yönelik gerçekleştirdikleri sosyal sorumluluk projeleri, özel okullar, vakıf üniversiteleri buna örnek olarak verilebilir.

Kullanıcı Ücretleri (User Fee). Bu yöntem, kamu mal ve hizmetlerinin özel kesimce daha fazla üretilmesini ve bu kamu mal ve hizmetlerinin doğrudan yararlananlarca finanse edilmesini amaçlamaktadır. Kamu hizmetinden yararlananların, bu yararlanmaları karşılığında ödedikleri ücret veya bedel oranında, söz konusu hizmetin üretim maliyetine katılmış olmaktadır. Eğitimde kullanıcı ücreti, devletin bir öğrenci başına yapması gereken harcama ile uygulamada yaptığı harcama arasındaki farkın öğrenci ve aileleri üzerine yüklenmesidir. Kullanıcı ücretlerine eğitimden en somut örnek harçlar veya katkı paylarıdır.

Sözleşme Yapma (Contracting Out). Diğer adıyla hizmet satın alma yönteminde, kamu sektörü finansör olarak kalmasına karşın, hizmetin üretimini ve sunumunu özel sektöre devretmektedir (Murphy, 1996, 61; Roth, 1988, 2). Başka bir ifadeyle sözleşme yöntemi kamu finansmanı ihale yöntemi de denilen bu yöntemde temel amaç, mal ve hizmetin özel kesimce üretilmesini sağlayarak maliyeti düşürmektir (Falay, 1991, 5).

Kupon Sistemi (Voucher System). Çocuğun eğitim masraflarını, devlet okullarında ya da özel okullarda karşılamak üzere, velilere belli bir miktara denk gelen kuponların verilmesini içeren bir sistemdir (Apple, 2004, 248). Veli, bu kuponu istediği herhangi bir okulda kullanmakta serbesttir. Okul kupona ek olarak bir ücret yükleme hakkına sahiptir. Kupon sistemi kamu okullarını doğrudan özel okullarla yarışmak zorunda bırakan bir yöntemdir. Böylelikle kamu okulları, tıpkı özel okulların yaptığı gibi öğrencileri kendi okullarını seçmeye ikna ederek, gelirlerini arttırmış olacaklardır. Aileler, kamu okullarınca sunulan programları tercih ettiklerinde, o vakit kamu okullarının durumu daha iyi olacaktır (Stiglitz, 1988, 378).

Satış Yöntemi (Asset Sales). Kamu sektörünün, belli bir vergi geliri üretmesi için özel sektöre toprak, bina vb. mülk satışlarında bulunmasıdır. Satış yöntemi, özelleştirme yöntemleri içerisinde hem en tartışmalı hem de en popüler olanıdır.

Teşvikler (Subsidies). Bu yaklaşımda hükümetler, eğitimin özel sektör tarafından sunulması için mali yardım sağlamakta ya da özel firmalara onların bir hizmeti sunmalarını özendirmek için katkıda bulunmaktadır. Burada amaç, özel sektöre kamusal amaçların yerine getirilmesinde daha fazla sorumluluk yüklemek ya da belli bir hizmetin sunumunda kullanıcı maliyetlerini azaltmak için desteklemektir. Devlet tarafından, özel sektörün eğitim hizmetimin sunumunda daha yer alması için yapılan teşvikler arasında doğrudan para ödemeleri, düşük borçlandırmalar, arsa tahsisi, vergi hafifletme gibi destekler yer almaktadır.

Görüldüğü gibi özelleştirme kendini üretebileceği birçok stratejiye sahiptir. Kamu okullarının niteliğini artırma, yaratılan rekabet ortamı içinde kamu okullarını daha yenilikçi bir yapıya büründürme ve toplumun alt kesiminden gelen çocuklara fırsat eşitliği tanıma, öğrenci ve ailelerine kendi okullarını seçme hakkı verme gibi söylemlerle ortaya atılan, bu özelleştirme yöntemlerinin her birine eğitimin ticarileştirilmesinin önünü açan yöntem ve stratejiler olarak bakmakta fayda vardır.

GATS kapsamında yer alan hizmetler arasında kominikasyon, inşaat, dağıtım, eğitim, çevre, sağlık, ulaşım gibi devletin daha önce birer kamu hizmeti anlayışı çerçevesinde sunduğu hizmetler yer almaktadır. GATS uzun dönemde belirtilen hizmetlerin dışında birçok hizmetin sunumunun da kamudan özele devretmesini öngörmektedir. Üstüne üstlük, açık bir biçimde bu amacın gerçekleştirilmesi görevini de devlete yüklemektedir. Diğer bir deyişle, anlaşmaya taraf olan devletler süreç içinde yapacakları planlama ve düzenlemelerle daha önce kendilerinin sunduğu hizmetlerin özel sektöre devretmeleri söz konusudur (Rikowski, 2002b, 1). Üzerinde durulan stratejiye ilişkin daha yeni örnekler, eğitimde de görülmeye başlanmıştır. Okul ulaşım hizmetlerinin, temizlik, güvenlik, yemek, kantin, ders kitabı basım ve dağıtım işlerinin şirketlerinden satın alınması buna örnek verilebilir.

Neo-liberal politikaların çocukların ya da genç öğrenenlerin ekonomik ve sosyal geleceklerinin hızla değişen çalışma yaşamına gösterdikleri tepkilere

bağlı olduğunu sürekli vurgulaması, ailelerin eğitimin niteliğine ilişkin algılarının farklılaşmasına yol açmıştır.

Okulların müşteri odaklı ya da müşteri memnuniyetini esas alan bir çerçevede hizmet vermeleri gerektiğine ilişkin yaratılan rekabet ortamı, okulları gittikçe hem nitelik hem de piyasa değerli kurslar ve programlar geliştirmeye zorlamıştır. Avustralya, Kanada, Yeni Zelanda ve İngiltere gibi Anglo-Sakson ülkelerinde gerçekleştirilen eğitim reformları küreselleşmenin söylemleriyle beslenmektedir. Bu ülkelerde gerçekleştirilen birçok eğitim reformu eğitimde nitelik sağlama, değerlendirme, öğretim programı, kaynak ayırma ve kurumsal yönetim gibi konular üzerine odaklanmaktadır (Mok ve Tan, 2004). Bu bağlamda sürekli olarak kamu okullarıyla özel okullar arasındaki eğitimin niteliğine dikkat çekilmektedir. Eğitimin niteliğinde temel alınan gösterge ise standart başarı testleri olmuştur. Örneğin Polanya'da (Mitter, 2003, 86), özel okullardan mezun olan öğrencilerin ulusal ya da uluslararası düzeyde yapılan sınavlardan yüksek puan alması ve bu okullardan mezun olan öğrencilerin görece olarak daha iyi tanımlanan yükseköğretim programlarına girmesi, kamu okullarını özel okullara alternatif olmaktan çıkarmıştır.

Kupon sisteminin rekabete dayanan bir ortam olduğu zaman iyi çalışacağı belirtilmektedir. Bu yüzden kavramsal olarak kupon sistemi, hükümete seçim gereksinimi kabul etmeyi gerektirir. Kupon sistemine ilişkin deneyimler pek de olumlu etkilere sahip değildir. Örneğin, Finlandiya'da kupon sistemi uygulanırken güçlüklerle karşılaşmıştır. Yine, Avustralya'da yükseköğretimde kupon sistemi kabul edilmemiştir. Belirtilen ülkede, kuponların yapılan para yardımının diğer bir biçimi olduğu düşünülmüştür. Diğer yandan, kupon yönteminin Amerika dışında Şili ve Kolombiya'da yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir (Tanzi ve Schuknecht, 2000, 33; World Bank, 1995, 116).

Şili'de 1980'lerin başından beri uygulanmakta olan kupon sistemi, 1997 yılında eğitim bütçesinin 3/4'ünü oluşturmuştur. Bugün ilköğretim öğrencilerinin yaklaşık 1/3'ü kupon sisteminin uygulandığı ilköğretim okullarına devam

etmektedir. Üstelik, başlangıçta ilk ve ortaöğretim kurumlarında uygulanan kupon sistemi, okul öncesi eğitim öğrencileri için de düşünülmektedir. Şili'de kupon sistemiyle eğitim sisteminin niteliğinin geliştirilmesi ve eşit eğitim sunulması amaçlanmıştır (Tanzi ve Schuknecht, 2000, 33). Bununla birlikte, kupon sisteminin uygulandığı okulların kamu okullarından daha etkili ve verimli olduğuna dair herhangi bir veri bulunmamaktadır. Aksine, son araştırma raporları kamu okullarına devam eden farklı sosyo-ekonomik çevrelerden gelen öğrencilerin başarı testlerinden daha iyi sonuçlar aldıklarını ortaya koymaktadır (Carnoy ve McEwan, www.stanford.edu).

Kupon yönteminin yaygın olarak kullanıldığı diğer bir ülke olan Kolombiya'da ise düşük gelirli ailelerden gelen öğrenciler için bir ortaöğretim kupon sistemi başlatılmıştır. Bu uygulama, 1990'ların ortasında zirveye ulaşmış olup kısa sürede ortaöğretime kayıtlı olan öğrencilerin yaklaşık 100.000'i (% 1) desteklenmiştir. Kolombiya'da kupon sisteminin ek parasal maliyetlere katlanamayacak yoksul ailelerin çocukları arasında fırsat eşitliğini artırmak için uygulandığı dile getirilse de uygulamadan bir on yıl sonraki tablo bunun böyle olmadığını göstermektedir. Buna göre, Kolombiya'da kupon sisteminden yararlanan gruplar arasında gelir gruplarının en altındaki % 40'lık dilimi oluşturan ailelerin çocuklarının % 28'i kupon sisteminin uygulandığı okullara devam ederken, gelir grubunun % 20'lik en üst diliminde bulunan ailelerin çocuklarının bu okullara devam etme oranları ise % 75'tir. Sonuç olarak Kolombiya'da kupon sistemi açık bir biçimde özel okulların finansmanını sağlamak için uygulanmıştır (Klees, 2002).

Eğitimde kupon yöntemini destekleyenler açısından, bu yöntemin kamu okullarının niteliğini artıracığı, kamu ve özel okul arasındaki rekabetin kamu okullarının daha yenilikçi bir yapıya bürünmelerine yol açacağı sıklıkla vurgulanmaktadır. Böylelikle, kamu okullarının gereksinimlere daha fazla ve daha hızlı yanıt verecek bir nitelikte yenilikçi ve rekabetçi bir yapıya kavuşacakları ileri sürülmektedir. Diğer yandan, kupon sistemini eleştirenlere göre, bu programlarla birlikte varıl ve iyi eğitim almış aileler çocuklarını aynı okula, varıl olmayan ve az eğitilmiş aileler de çocuklarını yine kendi sınıflarına

uygun okullara göndereceklerdir. Dolayısıyla, toplumdaki sosyal ve ekonomik tabaklaşmayı gidermek yerine daha da derinleştireceği için kupon yöntemine şiddetle karşı çıkmaktadır.

Kullanıcı ücreti açık bir biçimde veya dolaylı olarak öğrenim ücretidir. Bununla birlikte, uygulamada ailelerin kamu ilköğretim okullarına ödemek veya katılmak durumunda olduğu çok sayıda öğrenim ücreti bulunmaktadır. Bunlar arasında ders kitabı ücreti, üniforma parası, sınav parası, eğitime katkı payı vb. sıralanabilir. Neo-liberal ideolojinin kullanıcı ücretlerinin arkasında yer alan savı, devletin gittikçe genişleyen ilköğretim sonrası öğretim düzeylerinin maliyetini karşılamada zorlandığıdır. Buna göre, belirtilen öğretim düzeylerinin genişlemesi adına, ailelerin yüksek okul maliyetlerine katılması dile getirilmektedir. Neo-liberaller göre, gelişmekte olan ülkelerde gerek gelir dağılımındaki gerekse eğitim sistemindeki çarpıklıklar, eğitimden yararlananlar açısından toplumdaki varsıl kesimlerin lehine bir durum yaratmıştır. Bu bağlamda, gelişmekte olan ülkelerde kamu finansmanlı eğitimden yararlananlar, daha çok varsıl aile çocuklarıdır. Oysa, bu ailelerin çoğunluğu kendi çocuklarının eğitimini finanse edebilecek güçte olduklarından, yararlandıkları eğitimin finansmanına katılmaları durumunda eğitimin devlete olan maliyetinde bir iyileşme olacaktır. Neo-liberal ideolojiye göre, bu biçimde eğitimin maliyetinde sağlanan iyileşme eğitim sisteminin genişlemesi yönündeki baskıyı artıracak, varsıl olmayanlar adına eğitime girişte genişleme yaratacak ve sistemdeki eşitsizlikleri azaltacaktır (Carnoy, 1995; Mingat, ve Tan, 1998, 153).

Kullanıcı ücretleri, yoksul ve çok yoksul kesimler arasında, özellikle kız çocuklarının okullaşma oranlarında kayda değer düşümlere yol açmıştır. Bununla birlikte, hane toplam harcamaları içinde eğitim harcamalarının payında önemli azalmalar görülmüştür. Dolayısıyla, kullanıcı ücretleri geçim gücünü çeken ailelerin için çocuklarını 5-6 yıl okulda tutmalarını güçleştirmiştir. Aileler çocuklarını normal öğrenim sürelerini tamamlamadan okuldan geri almak durumuyla karşı karşıya kalmışlardır. İlköğretimden yükseköğretime kadar bütün öğretim düzeylerinin çeşitli harçlar yoluyla paralı hale getirilmesi ve kaynak

sıkıntılarının katkısıyla eğitimin niteliğinde düşüşler ortaya çıkmıştır (Kanji, 1995, 39 akt: Şenses, 2002;197; Bentaouet ve Burnett, 2004, 7).

Bentaouet ve Burnett'ın (2004, 7-8) belirttiğine göre, Malavi, Uganda, Tanzanya ve Kenya olmak üzere dört önemli Afrika ülkesinde, farklı tarihlerde ilkokul düzeyindeki kullanıcı ücretlerinin kaldırılmasının ardından kayıtlarda kayda değer artış gözlenmiştir. Buna göre, kullanıcı ücretleri Malavi'de 1994 yılında kaldırılmış ve kayıtlar yaklaşık % 51 artmış, Uganda'da da 1996 yılında kaldırılmış kayıtlar yaklaşık olarak % 70 artış göstermiştir. Tanzanya'da kullanıcı ücretlerinin kaldırılması ilkokul kayıtlarında 2002 yılına kadar % 57'den % 185'e ulaşan bir artışa yol açarken, Kenya'da ise 1.2 milyon öğrenci eğitim sistemine dahil edilmiştir. Örneğin, Herkes İçin Eğitim Konferansı'nı takiben Bangladeş, Malavi ve Fas'ta evrensel ilköğretime ulaşmada kayda değer ilerlemeler elde edilmiştir. 1990-1997 yılları arasında ilkokulda brüt kayıt oranı Bangladeş'te % 27, Malavi'de % 65, ve Fas'ta % 18 artış göstermiştir. Belirtilen ülkelerde okul çağ nüfusunun % 10-20 arasındaki bir oranını, nüfusun en alt kesiminden gelen çocuklar oluşturmaktadır. Öğrenim ücretleri, zorunlu üniforma ve diğer ödemeler biçimindeki kullanıcı ücretleri, bu çocukların okuldan uzaklaşmalarında temel bir etken olarak karşılına çıkmıştır.

Eğitimin maliyetini düşürme ya da düşük maliyetli üretim kapitalist ekonomi içindeki rasyonel insan davranışıyla açıklanabilir. Eğitimin maliyetine yararlananların katılımını amaçlayan kullanıcı ücretleri, rasyonel bireylerin eğitime ilişkin kararları bir yandan sistemin bütünlüğündeki rasyonelliğin devamını sağlarken, diğer yandan da eğitimin devlete olan maliyetini olabildiğince düşürmektedir. Kullanıcı ücretleri, kapitalizmin hakkaniyet anlayışıyla açıklanabilir. Buna göre, eğitim yatırımları açısından az harcayan az, çok harcayan da görece olarak daha fazla kazanacaktır (Eğitim Sen, 1998, 199).

Eğitimsel kaynaklarının etkinliğini artırma anlamında, kamu eğitim harcamalarını bireysel getirisi yüksek olan öğretim düzeylerinden toplumsal getirisi yüksek olan öğretim düzeylerine kaydırılmak istenmektedir. Gelişmekte olan ülkelerde okul çağındaki çocukların % 71'i eğitime ayrılan kaynakların %



22'sini kullanırken, yükseköğretime kayıtlı % 6'lık bir kesim ise kaynakların % 39'unu kullanmaktadır. İlköğretimin maliyeti göreceli olarak yükseköğretime göre daha düşüktür. Örneğin, Tanzanya'da yüksek öğretime devam eden bir öğrencinin maliyeti 238 ilköğretim öğrencisinin maliyetine denk düşmektedir. (Alexander, 2003). Bu çerçevede UNESCO, UNICEF ve DB'nca, nitelikli temel eğitimi desteklemek amacıyla, 1990 yılında Birleşmiş Milletler Çalışma Programı "Herkes İçin Eğitim Konferansı" düzenlenmiştir. Bu konferansların amacı tüm insanlara ulaşılabilir daha nitelikli bir eğitim sunmaktır. Özellikle, ilköğretimin toplumsal getirisinin diğer öğretim düzeylerine göre bireysel getirisinden yüksek olması nedeniyle GOÜ'de ilköğretimin genişletilmesi üzerinde yoğunlaştırmıştır (Carnoy, 1995).

Sonuç olarak toparlamak gerekirse, 1980'lerden beri IMF ve DB ve DTÖ'nün güdümündeki devletin küçültülmesini, özelleştirilmesini öngören neo-liberal politikalar sonucunda devlet, eğitimi bir refah hizmeti olarak sağlama rolünden bilinçli olarak geri çekilmekte olup eğitim hizmetini sağlama sorumluluğu 'yerelleşme', 'özelleştirme' ve 'yönetişim' kavramları yoluyla gittikçe yerel düzeye, kamu düzeyine ya da bireylerin kendi sorumluluklarına aktarılmaktadır. Yerelleşme yoluyla eğitim, kamu hizmeti olmaktan çıkartılırken, yurttaşların da bu hizmeti talep etme hakkı, dolayısıyla "eğitim hakkı" ortadan kaldırılmaktadır. Diğer yandan, özelleştirmenin kendine özgü yöntem ve stratejileriyle, artık kamu sorumlulğundan çıkartılmış olan eğitim sermayeleştirme ve ticarileştirme yoluyla metalaştırılırken, yönetişim yoluyla bundan yarar sağlayan toplumun tüm kesimlerin paylaşımına açılmaktadır. Sonuçta neo-liberal politikalar eğitimi bir hak olmaktan çıkarıp bir ayrıcalık konumuna taşırken, eğitimdeki eşitsizliği daha da derinleştirmektedir.

#### Türkiye'de Neo-Liberal Politikalar ve İlköğretimde Yapısal Dönüşüm

Türkiye Cumhuriyetinin 1923 yılında dünyaya ilan edilmesiyle birlikte, Osmanlının kalıntıları üzerine kurulmuş olan yeni cumhuriyet rejimi sosyal, kültürel, ekonomik ve kültürel alanlarda köklü değişimleri beraberinde getirmiştir. Bu dönemde, eğitimden bireyleri hukuk kurallarıyla belli bir düzene sokulan

topluma uyum sağlayacak biçimde yetiştirmenin yanı sıra, kapitalizmin giderek güçlenmesiyle ekonomik amaçlara hizmet edecek insangücünün yetiştirilmesi de beklenmiştir. 1923 yılında toplanan İzmir İktisat Kongresi'nde liberal ekonomi modeli benimsenmiş ve buna uygun bir eğitim anlayışının oluşturulması vurgulanmıştır (Çetin, 1998, 80; Gök, 1999, 4; Topses, 1999, 10-11).

Cumhuriyet Döneminin ilk anayasal düzenlemesi olan 1924 Anayasası'nda eğitim hakkı ile ilgili olarak; "öğretim serbestliği", "genellik", "parasız ilköğretim", "ilköğretimin zorunluluğu" ilkeleri benimsenmiştir. Anayasa'nın, 87. maddesinde ilköğretimin "kadın, erkek bütün Türklere zorunlu ve devlet okullarında parasız" olduğu ifade edilmiştir (Altunya, 2003, 36). Böylece, Cumhuriyet ideolojisine uygun olarak, ulusal kimlik ve bütünlüğü oluşturma, pekiştirme ve de geliştirmede ilköğretim temel eğitim basamağı olarak görülmüştür.

Cumhuriyet Dönemi eğitiminin düşünce çizgisi öncelikle laikleşme, yurttaşlık eğitimi, tarım ekonomisinin gereği olarak köylüyü eğitmek, ona iş ve meslek kazandırma ekseninde kendi ifadesini bulmuştur. Bu bağlamda, ilkin 3 Mart 1924'te Öğrenim Birliği Yasası ile medrese ve sübyan mektepleri kaldırılarak eğitimdeki ikili yapıya son verilerek laik bir eğitim düzenine geçilmiştir. Ayrıca, yabancıların açtığı okullarla, çeşitli vakıfların açtıkları mektepler devlet denetimine alınmıştır (Gök, 1999, 4; Topses, 1999, 10-11).

Cumhuriyet kurulduğunda, 1923-1924 öğretim yılında ülke nüfusu yaklaşık 12.500.000 kişi idi. Üstelik halkın % 90'ı okuma yazma bilmemekteydi. Köylerin % 90'ında ise okul bulunmamaktaydı. Öğrenci sayısı da 341.941 idi. Bunun sonucu olarak, 1950'li yıllara kadar biraz da zorunlu nedenlerle "yurttaşlara eğitim yükümlülüğü" konulmuştur. 1928 yılında Harf Devrimi kabul edilmiştir. Bununla birlikte, eğitimi geniş halk kitlelerine yaymak için Millet Mektepleri uygulamasıyla ülke genelinde okuma yazma seferberliği başlatılmıştır. Öte yandan, Köy Eğitimcileri, Köy Enstitüleri ve Halkevleri gibi köklü önlemlerle, kırsal kesimin sosyal ve ekonomik olarak canlandırılması amaçlanmıştır (Adem, 2000, 75; Altunya, 2003, 36).

Çok Partili Döneme kadarki Cumhuriyet eğitim politikalarında millileştirme ve hümanistleştirmenin izleri görülürken, bu dönemden sonra eğitim politikalarının yönü Amerikalı uzmanlarının etkisinde sürdürülmüştür (Güler, 1999, 4). Çok Partili Dönemle birlikte, örgün eğitimde giderek derinleşen bir kargaşa yaşanmaya başlanmıştır. Cumhuriyetin kurulmasıyla girilen ulusal eğitim politikasını oluşturulan kimi reformlardan geri adım atılmıştır. Okullarda din dersi konulması, imam hatip okullarının açılması, köy enstitülerinin kapatılması bunlar arasındadır. Bu uygulamalar sonucunda ulusal eğitim politikası eski önemini ve anlamını kısmen yitirmiş ve devlet politikası olma özelliğini kaybetmeye başlamıştır (Güler, 1999, 4; Gök ve diğerler, 2005, 31). Belirtilen gelişmeler sonucunda, ilköğretimin yayılması kesintiye uğramış, eğitimin niteliğinde de gerileme gözlenmiştir. Eğitim sistemi, milliyetçi, din bilgilerini ezberlemiş, seçkin insan yetiştiren okullara girmek için yarışa sokulan öğrencilerden oluşan bir sisteme dönüştürülmüştür (Başaran, 1999, 178).

Cumhuriyetin kurulduğu dönemden, planlı dönemin başına gelindiğinde istenilen hedeflere tam ulaşıldığını söylemek pek de mümkün değildir. Karakütük (2001a, 79), bunun birkaç nedeni olduğunu belirtmektedir. Bunlardan ilki, 1950 yılından sonra çok partili hayata geçilmesiyle daha önceki dönemlerdeki kararlılığın sürdürülememiş olması, ikincisi Cumhuriyet ilkelerinden ödün verilmesi ve eğitimin politikaya alet edilmesi, üçüncüsü eğitimin özellikle kız çocuklarının eğitimine az önem verilmesi, dördüncüsü öğretmen yetiştirmede önemli bir başarı sağlayan Köy Enstitülerinin kapatılmasıdır.

Türkiye’de planlı dönemin başında ilköğretimin ilk devresi olan ilkokullarda öğrenci sayısı 3.60.000 okullaşma oranı ise % 70’tir. Diğer yandan ortaokullarda ise öğrenci sayısı 401.400 okullaşma oranı da % 23’tür. Dönem başında öğretmen başına öğrenci sayısı ilkokullarda 46, genel ortaokullarda 64, mesleki teknik ortaokullarda 14 olduğu görülmektedir. 1962 yılında şehir ilkokullarında okuyan öğrencilerin % 43’ü kız öğrenci iken, bu köy ilkokullarında 36’dır. Belirtilen dönemde 23.300 köy okulunda birleştirilmiş eğitim, iki şehirde toplam 4 okulda taşınmalı eğitim uygulaması yapılmaktadır. Ayrıca, çoğu

Türkiye'nin doğusunda olmak üzere 9 bölge okulu bulunmaktadır. Bunların 6'sına kızlar, 3'üne de erkekler devam etmektedir (OECD, 1965, 75).

Türkiye'de, Cumhuriyetin başlangıç yıllarıyla birlikte eğitim finansmanı konusunda genel ekonomik durumdan kaynaklanan önemli sıkıntılar yaşandığı bilinmektedir. Bununla birlikte, eğitim harcamalarının toplam kamu harcamaları içindeki oranı 1921 yılında % 0,7, 1922 yılında % 1,5, 1923 yılında % 2,9 iken, 1924 yılında % 4,7 olmuştur. 1924-1944 yılları arasında % 3,5 ile % 6,3 arasında değişen bir seyir izleyen bu oranlar, 1946 yılında % 10'a ulaşmıştır. Diğer yandan, 1947 yılında % 6,2'ye düşmüşse de planlı dönemin başında 1960 yılında % 12, 6'ya yükseldiği gözlenmektedir (Karakütük, 2001a, 70 ). MEB'in GSMH içindeki oranı 1948-1949 öğretim yılında % 1,53 iken, 1959-1960 öğretim yılında % 1,6'ya yükselmiştir (Eastmond, 1964, 15).

Türkiye, 1960'lı yıllara 27 Mayıs askeri darbesinin gölgesinde girmiştir. 27 Mayıs askeri müdahalesi iş başına geldiği ilk günden itibaren daima "Eğitim Seferberliği" parolasını ön plana çıkarılmıştır. Bu doğrultuda, ilkin 97 sayılı Kanun'la lise ve dengi okullu bitirip de yükseköğretime devam etmeyen 10.040 subay adayı, ilkokul öğretmeni olarak görevlendirilmiştir (Koç, 1961, 5). İkinci olarak da İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun hazırlanılması gündeme getirilmiştir. 12 Ocak 1961 tarihinde Resmi Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe giren 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda, "ilköğretimin ilköğretim kurumlarında verildiği, öğrenim çağında bulunan kız ve erkek çocuklar için zorunlu, devlet okullarında parasız olduğu, 6-14 yaş grubunu kapsadığı" hükmü yer almaktadır.

222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun 76. maddesinde ilköğretimin gelir kaynaklarına yer verilmiştir. Söz konusu Kanunun belirtilen maddesine bir bütün olarak bakıldığında ilköğretimin gelir kaynaklarını bütçe ve bütçe dışı gelir kaynakları olarak iki grupta incelemek mümkündür. Buna göre, ilköğretimin ilk grupta yer alan bütçe gelir kaynakları şunlardır: (1) Devlet bütçesinin 10 yıl süreyle en az % 3'ü, (2) il özel idare bütçelerinin % 20'si, (3) belediye gelirlerinin % 5'i (bu hüküm daha sonradan kaldırılmıştır) ve (4) köy bütçelerinin %

10'nudur. Diğer yandan ikinci grupta yer alan bütçe dışı gelir kaynakları şöyle sıralanabilir: (1) köy okullarına gelir sağlamak üzere, tahsis edilen araziden ve uygulama bahçesinden elde edilen gelirler, (2) bu Kanun hükümleri göre, mahkemelerce verilecek para cezaları, (3) iktisadi devlet teşekkülleri, özel kurumlar, dernekler veya hayırsever kişiler tarafından yapılacak her türlü mal, para bağışları ve vasiyetler, (4) hurdaya çıkacak okul eşyası ve levazımının, okul binası enkazı, istifade edilemeyecek durumda kalan arsa ve tarlaların satışından elde edilen paralar, (5) faizler, (6) sözleşme gereği yapımı geciken okulları yapan müteahhitlerden alınacak gecikme ve benzeri tazminat ile müteahhitlerin irat kaydolunacak teminat paraları ve (7) her yıl Vakıflar Genel Müdürlüğünce bütçe ile tespit edilecek gelirlerle mütevelliler tarafından idare olunacak vakıflardan ayrılacak hisseler.

Cumhuriyet Döneminde eğitimin devlet tarafından düzenlenmesi, kontrol edilmesi ve finanse edilmesinin genel bir ilke olarak kabul edildiği söylenebilir. Böyle olmakla birlikte, eğitim finansmanı güncelliğini koruyan bir sorun olarak daima kendini göstermiştir. Bu amaçla çıkarılan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu sorunun çözümünün yalnızca devlet bütçesiyle mümkün olmadığını, bütçe dışı kaynaklara da gereksinim olduğunu ortaya koymaktadır.

222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Türkiye eğitim sisteminin ve okulların en eski ve en önemli finansman kaynağı olmasına karşın, bu kaynakların sağlanması konusunda başlıca iki sorun bulunmaktadır. Bunlardan ilki, bütçeye istenen oranda konulmadığını göstermesidir. İkinci, belirtilen oranlarda kaynağın ayrılması, bir önceki yılın kesin hesap yasasına dayanmasıdır. Bu da ayrılan kaynağın yüksek enflasyon karşısında değerini yitirmesi anlamına gelmektedir (Tural, 2002, 324)

Cumhuriyet Döneminin ikinci anayasası olan 1961 Anayasasını 27 Mayıs askeri müdahalesi hazırlatmıştır. Böyle olmakla birlikte, Kongar (2006a,196). 1961 Anayasası'nı, bugün bile dünya anayasaları içinde en demokratik anayasa olma özelliğini koruduğunu belirtmektedir. 1961 Anayasası'nda eğitim ve öğretim hakkıyla ilgili düzenlemeler Anayasanın 50. maddesinde yer almıştır.

Buna göre, "... eğitim ve öğretim gereksinimini sağlama Devletin başta gelen ödevleri arasında" sayılmış, "ilköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunlu ve devlet okullarında parasız" olduğu belirtilmiş, ayrıca "...maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin, en yüksek öğrenim derecelerine kadar çıkmalarını sağlama amacıyla burslar ve başka yollarla gerekli yardımların yapılacağı" yer almıştır.

1961 Anayasası'nın eğitim hakkını 1924 Anayasası'na göre, evrensel ölçütler çerçevesinde ele aldığı söylenebilir. 1961 Anayasası'yla Sosyal hukuk devleti kavramının Anayasa'ya girmesi, eğitiminin devletin en temel görevlerinden biri olarak ele alınmasını sağlamıştır. Yine, 1961 Anayasası'nda, eğitim belli yaş gruplarının belli dönemlerde yararlanması gereken bir hak yerine, yaşam boyu eğitimle ilişkilendirilen bir hak olması biçiminde değerlendirilmiştir.

27 Mayıs askeri müdahalesi gerçekleştiği zaman, bütün ekonomik sorunlar ve sıkıntıların temel kaynağı bir ekonomik planın olmayışına bağlanmıştır (Kongar 2006b, 361). Bu doğrultuda Türkiye, 1961 Anayasasıyla, planlı kalkınma dönemine girmiştir. Günümüze değin, dokuz tane BYKP yapılmış olup bunların her birinde farklı hedef ve stratejiler üzerinde durulmuştur. 1961-1980 döneminde ilk dört kalkınma planı yer almaktadır. İlk dört planda Keynesci politikalarından esinlenen büyüme modelleri kullanılmış ve ulusal ekonominin temel sınıai alanlarında geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu anlamda ilk dört plan, 1960 plancılığının 'altın devri' olarak tanımlanmaktadır (Ekiz ve Somel, 2005, 13).

İsmet İnönü Hükümeti tarafından hazırlanıp yürürlüğe konulan I. BYKP (1963-1967)'de ilköğretimden sonraki öğretim düzeylerinden yurttaşların eğitimin finansmanına belli ölçülerde ve imkanları olduğu zaman ödemelerinin sağlanacağı ifade edilmiştir. Eğitimin, kalkınma sürecince kendisinden beklenen ekonomik ve sosyal beklentilere tam olarak karşılık vermesi, bu alanda yapılacak yatırımlarla doğrudan ilişkisi bulunduğu vurgu yapılarak, halkın katılma isteğinin değerlendirileceği belirtilmiştir (DPT, 1963, 442). Başka

bir deyişle, planlı dönemin başından itibaren eğitimde bütçe dışı kaynaklara başvurulabileceği açık bir biçimde dile getirilmiştir.

III. BYKP (1973-1977) döneminde çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, eğitim hakkına ilişkin birtakım temel düzenlemeler birlikte, eğitim finansmanına ilişkin düzenlemeleri de içermektedir. Bu Kanun'un 14. maddesinde "... her derecedeki kurumların yer, personel, bina, tesis ve ekleri, donatım, araç, gereç ve kapasiteleri ile ilgili standartlar önceden tespit edilir ve kurumların bu standartlara göre en uygun büyüklükte kurulması ve verimli işletilmesi sağlanır" ifadesi yer almıştır. Söz konusu Kanunun 51. maddesinde "Her derece ve türdeki eğitim kurumlarına ait bina ve tesislerin ve çevrenin ihtiyaçlarına ve uygulanacak programlarına göre MEB'ce planlanır, yaptırılır. Bu maksatla her yıl Milli Eğitim Bakanlığı bütçesine gerekli ödenekler konur" denilerek eğitimin finansmanında devletin sorumluluğu ön plana çıkarılmakla birlikte, aynı maddenin devamında "...arsa temini ile okul ve tesislerin yapım ve donatımında, Devletin azami imkanlarının kullanılması yanında vatandaşların her türlü yardımlarından da yararlanılır ve bu yardımlar teşvik edilir ve değerlendirilir" denilmesi eğitimde bütçe dışı kaynaklara, özellikle halk katkılarında başvurulacağı anlamına gelmektedir.

IV. BYKP (1979-1983) Bülent Ecevit'in başbakanı olduğu CHP Hükümetince hazırlanmış ve yürürlüğe konulmuştur. Aslında, IV. BYKP 1978 yılında hazırlanıp yürürlüğe girmesi gerekirken, ülkenin içinde bulunduğu ekonomik, siyasi bunalım nedeniyle ancak bir yıl sonra hazırlanabilmiştir. Buna göre, IV. BYKP'de döneminde zorunlu öğrenim yaşı 6-14 olarak yeniden düzenlenmiş, ayrıca ilköğretimin ilk kademesi olan ilkokullarda %100 okullaşma oranı hedeflenmiştir. İlköğretimin bu ilk kademesindeki kırsal-kent, cinsiyet ve bölgeler arası dengesizliklerin ortaya çıkardığı farklılıkların giderilmesi öngörülmüştür. Diğer yandan, bu kademedeki derslik/öğrenci ve öğretmen/öğrenci oranının ve araç gereç standartlarının nicel ve nitel yönden geliştirilmesi hedeflenmiştir (DPT, 1979, 456).

IV. BYKP’de eğitimin her kademesinde kalitenin yükseltilmesinin yanı sıra, eğitim sisteminde yapılacak düzenlemelerle onun bir meta haline dönüşmesinin engellemesi fırsat ve olanak eşitliğinin sağlanması amaçlanmıştır. İlköğretimin I. kademesinde kitap giderleriyle, köylerde ve gecekondu bölgelerinde eğitim gören öğrencilerin araç-gereç ve kırtasiye gereksinimlerinin devlet tarafından karşılanması öngörülmüştür (DPT, 1979, 456).

IV. BYKP bir bütün olarak ele alındığında, önceki ve izleyen planlardan farklı bir yaklaşıma sahip olduğu görülmektedir. Daha açık bir ifadeyle, planda “eğitimin ticari bir metaya dönüşmesinin/dönüştürülmesinin önüne geçilmek” istenilmiştir. Bu hedef eğitim finansmanında yeni arayışlara bir eleştiri olarak da kabul etmek mümkündür (Tural, 2002, 333).

İlk dört BYKP sonunda ilköğretimde öğrencisi sayısı 6.527.000, ortaöğretimde 1.761.000 olmuştur. İlköğretimin ilköğretimde okullaşma oranı brüt % 101,9, ortaokul kısmında ise brüt % 49 olarak gerçekleşmiştir. Ortaöğretimde okullaşma oranı brüt % 29’dur (DPT, 2004, 176-180 ). İlk dört BYKP döneminde, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu doğrultusunda il özel idarelerin ilköğretim için yeteri kadar ödenek ayırmamaları nedeniyle, temel eğitim harcamalarının tamamına yakın bir kısmı genel bütçeden karşılanmıştır (Bircan 1979, 41-42).

1963-1971 yılları arasında eğitime yapılan sabit sermaye yatırımları 12.271,5 milyon TL.’dir. Yapılan bu yatırımların 12.065,5 (% 98,3) milyon TL.’sini kamu sektörü, 245 (% 1,7) milyon TL.’sini de özel sektör karşılamıştır (III. BYKP, 37 ). Eğitime yapılan sabit sermaye yatırımları IV. BYKP (1990-1994)’nın sonunda 250,3 milyar TL. olarak gerçekleşmiştir. Bunun % 240 (% 96,0) milyar TL.’sini kamu sektörü, 9,9 (% 4,0) milyar TL.’sini de özel sektör gerçekleştirmiştir (DPT, 1990, 12).

1980 yılı Türkiye’nin hem siyasal hem ekonomik yaşamında bir dönüm noktasıdır. Ekonomik yaşam açısından ele alındığında, başta İngiltere ile ABD olmak üzere, az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde devletin ekonomik ve sosyal alandan hızla çekilmesini öngören neo-liberal politikalar, Türkiye’de de



kendisini göstermeye başlamıştır. Türkiye’de, 1980 yılında “24 Ocak Kararları” olarak bilinen istikrar tedbirleri, kısa dönemli ekonomik önlemler paketinin ötesinde, “bir dönemin”, “bir felsefenin”, “bir iktisat politikasının” sona erdiğinin sinyallerini vermektedir (Sezen, 1999, 201-202; Soyak, 2003,177-178).

24 Ocak Kararları, Cumhuriyetin kuruluş yıllarından bu yana kimi dönemsel sapmalarla karşın, o zamana kadar izlenen kalkınma stratejisinin terk edildiğini ilan etmekte, ayrıca gelecek yıllarda ülke ekonomisine ve yönetimine egemen olacak yeni sağ politikaların temelini oluşturmaktadır. Söz konusu, istikrar tedbirleriyle birlikte, Türkiye’nin karma ekonomi düzeninde korumacı, ithal ikameci politikalarla sanayileşmeye dayalı kalkınma politikası bir yana bırakılmıştır. Bunun yerine, liberal politikaların öne çıktığı, dışa açık, ihracata dayalı bir kalkınma stratejisi benimsenmiştir. Bu stratejinin kaynağını DB, IMF gibi kuruluşlar, merkezi gücünü yerli ve yabancı sermaye oluşturmaktır. Devletin bu strateji içindeki yeri, hızla küçülmek, yetmiş yıl boyunca sürekli yayıldığı alanlardan geri çekilmek ve özel sektörün bu alanları doldurması için gerekli düzenlemeleri yapmak olarak belirlenmiştir (Sezen, 1999, 201).

1980 yılını siyasi açıdan bir dönüm noktası kılan gelişme ise 12 Eylül askeri müdahalesidir. Kongar (2006a, 206-207), 12 Eylül’ün baskıcı bir darbe olarak ortaya çıkmasını birkaç nedene bağlamaktadır. Bunlardan ilki, Türkiye’nin sınıfsal ve siyasi yapısının gerçek bir demokrasiyi üretecek ve besleyecek bir aşamaya gelmemiş olmasıdır. İkincisi, soğuk savaşın dünyada bütün hızıyla devam etmesidir. Üçüncüsü, ülkede can güvenliğinin kalmamasıdır. 12 Eylül 1980 tarihinde ordunun yönetime el koymasıyla, Türkiye’nin tüm demokratik kurum ve kuruluşları yeniden düzenlenmiştir. Bu noktada, anayasadan da önce eğitime el atılmış, üniversiteler terörü beslemekle suçlanmış ve bilimsel düşüncenin önü kesilmiştir. Bununla birlikte, demokrat bilim insanları üniversiteden uzaklaştırılmış, dinci, milliyetçi kadrolaşma başlatılmıştır.

12 Eylül askeri müdahalesini de arkasına alan 24 Ocak Kararları, ekonominin kısa süreli istikrarını sağlamanın ötesinde, uzun dönemli birikim rejimini değiştirme ve yapısal uyum programlarını başlatma görevini

üstlenmiştir. Böylelikle, 1980 sonrasındaki süreçte dışa açılma ve dünyayla bütünleşmede IMF ve DB güdümlü neo-liberal politikaların etkisinin son derece önemli olduğunu belirtmek gerekir (Soyak, 2004, 133). Daha önce belirtildiği üzere, neo-liberal politikalar, devletin küçültülmesini, piyasa ve ticaretin serbestleştirilmesini, kamu hizmetlerinin özelleştirilmesini, makro ekonomik istikrar, sıkı mali disiplin ya da düşük düzeyde kamu borcu gibi bir dizi politikaları içermektedir. Türkiye’de 24 Ocak Kararlarının kaynağını oluşturan IMF istikrar programlarıyla başlatılan, bu yapısal uyarılama süreci bir yandan DB’nin ekonominin geneline ilişkin makro düzenlemeler içeren yapısal uyum kredileri ve bir yandan da her bir sektörün işleyişini değiştirmeyi hedefleyen sektörel uyum kredileriyle sürdürülmüştür (Sezen, 1999, 251).

12 Eylül yönetimi, 1961 Anayasası’ndan farklı olarak birey gücünü pekiştiren, özgürlükleri kısıtlayan, bireyin siyasal olanla ilgilenme serbestini oldukça daraltan bir anayasa üretmiştir (Sezen, 1999, 202). Örneğin, 1982 Anayasa’nın 42. maddesinde “kimse eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılmaz” denilmesi, “herkesin eğitim hakkı vardır” biçiminde yorumlanabilir, ancak hak olan bir şeyden kimlerin yararlanacağı, hangi koşullarda yararlanacağı, nasıl yararlanacağına kanunla belirlenecek olması, eğitim hakkı kavramıyla örtüşmemektedir. Öte yandan, eğitim hakkının devlete ne ölçüde yükümlülük getireceği Anayasa’da ilköğretim dışında pek açık değildir. Anayasaya göre, “ilköğretim zorunlu ve devlet okullarında parasız” olurken, ilköğretim sonrası öğrenim düzeylerinden yararlanma devletin ekonomik istikrar ve mali yeterlilikleri doğrultusunda olacaktır. Bu da eğitimin herhangi bir ticari etkinlik gibi piyasa mekanizmasına terk edilmesinin, Anayasal düzlemde alt yapısının hazırlanması anlamına gelmektedir (Özsoy, 2002, 97-98).

1961 Anayasası, henüz kapitalleşmesini tamamlamış bir toplumda, onun ileri bir aşaması olan sosyal devlet modelini getirerek bireyi devlet karşısında korumaya almıştır (Kongar, 2006a, 201). Buna karşın, devleti bireye karşı koruma güdüsüyle hazırlanan 1982 Anayasası da (Özsoy, 2002, 97), 1961 Anayasası’nın sosyal devletin öncelikli görev alanlarından biri olarak gördüğü eğitim hakkını, bu özelliğinden soyutlamış olmaktadır.

Türkiye’de eğitim sisteminin yapısal dönüşümüyle 24 Ocak Kararları ve onun ardından gelen askeri darbe ile yakın ilişkisi bulunmaktadır. Neo-liberal ideolojinin, eğitimi toplumdan çok bireye kazanç sağlayan bir hizmet olarak algılaması ve bu ölçüde de bireyce finanse edilmesi gerektiğine inanması ile devletin eğitime giderek daha az katkıda bulunması ve bu oranda da eğitimin yerelleştirilmesi ve özelleştirilmesi gerektiği yönündeki telkinleri yavaş yavaş uygulamaya geçirilmeye başlanılmıştır. Bu uygulamaların ilkini, askeri darbenin hemen arkasından başlatılan “kendi okulunu kendin yap kampanyası” olmuştur. Böylece, kendi kendine yardım olarak tanımlan bu özelleştirme yöntemi örtülü bir biçimde uygulamaya konulmuştur. Söz konusu yöntem, günümüzde ise “eğitime % yüzde destek kampanyası”, “bilgisayarlı eğitime”, “destek kampanyası”, “kardeş kurum projesi” ve “kardeş okul” projeleriyle yoğun bir biçimde devam etmektedir. Üstelik, bu kampanyaların ve projelerin içeriği, yalnızca okulların yapımı ve sunumu ile sınırlı olmayıp bakım, onarım ve işletim aşamalarını da içerecek biçimde genişletilmiştir.

Türkiye ile DB, 1985 yılından itibaren tarım, mali ve enerji alanında sektörel uyum kredileri imzalamıştır. Neo-liberal politikaların temelde kamu hizmeti ve kamu örgütlenmesini tasfiyesini içeren bu yapısal uyum kredileri, aynı dönemde isimlerinde sektörel uyum olmasa da eğitim, sağlık ve yerel yönetim alanlarında da uygulamaya konulmuştur (Soyak, 2003, 179). Bu doğrultuda, Türkiye’de küresel sermayenin gereksinmelerine uygun sınai işgücü yaratmak amacıyla, ilki 1984 ve ikincisi 1988 yılında "Sınai Eğitim Projesi", 1985 yılında "Endüstriyel Okullar Projesi", 1987 yılında "Yaygın Mesleki Eğitim Projesi" konularında DB kredileri kullanılmıştır. Özellikle, 1990’lı yıllarda eğitimde kullanılan yapısal uyum kredileri daha belirgin bir hal almıştır. Buna göre, eğitimde kullanılan DB destekli krediler 1990’da imzalanan 90 milyon \$’lık Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Kredisi (MEGEP), 1998 ve 2002 yıllarında imzalanan 300’er milyon \$’lık iki Temel Eğitim Proje Kredisi (TEP) ve Ortaöğretimi Geliştirme Projesi ile devam etmektedir. Son yıllarda bu kredilere, AB destekli eğitim kredileri ve hibeleri de eklenmiş bulunmaktadır ([www.egitimsen.org.tr](http://www.egitimsen.org.tr))

DB ve AB destekli eğitim kredileri ve hibelerinin ortak bileşkesi, eğitim sisteminin amaçları ve yapısını küresel düzlemde ele alarak dönüştürmeyi amaçlamaktadır. Bu noktada, eğitimde reform adı altında "milli" yerine "küresel" eğitim amaçları kurgulanmakta, eğitim sistemi özelleştirilmeye; eğitimin örgütlenmesi hem küreselleşme hem de özelleştirmeye yol vermek üzere yerelleştirilmeye çalışılmaktadır. Eğitimin yerelleşmesi ile hedeflenen, bundan yarar sağlayan toplumun tüm kesimlerini eğitim yönetimine dahil etmektir. Böylece, yerel yönetimler, borsa ve odaları, işveren örgütleri, sivil toplum örgütleri eğitim yönetiminde eğitimde söz sahibi kılınarak, eğitimin finansman sorumluluğu belli bir ölçüde bu kesimlerin üstüne yıkılmak istenilmektedir ( [www.egitimsen.org.tr](http://www.egitimsen.org.tr)).

Türkiye’de kamu eğitiminin yapısal dönüşüm sürecinde 24 Ocak 1980 süreci bir başlangıç noktası olarak ele alındığında, 1995 yılında Türkiye’nin kurucu üye sıfatıyla onayladığı GATS, bu sürecin önemli aşamalarından birini oluşturmaktadır. GATS ile birlikte, Türkiye’de içinde eğitimin de bulunduğu 155 hizmet sektöründen 72’sinin sermayeleştirilmesi ve ticarileştirilmesinin önü açılmış olmaktadır.

GATS’ın uygulamaya yansımaları, eğitim hizmetlerinin kantin, taşıma, temizlik işleri, servis, ders kitapları sağlama gibi temel destek alanlarının ticarileştirilmesi ve taşeronlaştırılması sonucunu doğurmuştur. Kamu eğitim kurumları devletten yeterli ödenek alamamanın etkisiyle, birer işletme gibi çalışmaya başlamıştır (Dikmen, 2002, 207).

Neo-liberal politikalar çerçevesinde, hizmetin kimin tarafından (kamu ya da özel) yerine getirildiğinin ayırıcı bir unsur olmaktan çıkarılması, hizmeti sunan ile hizmetten yararlanan arasındaki ilişkinin yeniden tanımlanmasını gerektirmiştir. Yapılan tanımlama, hizmetten yararlananların “yararlanan” ya da “kullanan” yerine bir “müşteri” olduğu yönündedir. Bu tanımlamanın gereği olarak hizmetler karşılıksız olmaktan çıkarılmış, karşılığı belirlemede bedel yerine kârı içeren bir fiyat temel alınmıştır. Böylece, “kullanan öder” ilkesinin doğrultusunda kamusal hizmetleri yerine getiren kamu kuruluşlarının birer

işletme gibi yönetildiği, bu hizmetlerden yararlananların birer müşteri olarak görüldüğü bir özelleştirme yöntemi uygulamaya geçirilmiştir (Sezen, 1999, 226).

Yukarıda belirtilen gelişmeler eğitimde de yansımaları bulmakta gecikmemiştir. Sınırlı bütçe olanakları, mali sıkıntılar, kalabalık sınıflar, nüfus artışı, sürekli artan eğitim istemi gibi finansman sorunları gerekçe gösterilerek, kullanıcı ücreti yoluyla devlet ve aileler arasında eğitimin maliyetinin paylaşıldığı bir süreç başlamıştır. Eğitimi fayda/ maliyet ölçütü temelinde ele alan, eğitim hizmetinden yararlananların gelecekte elde edecekleri birtakım yararlar karşılığında eğitimin maliyetine katılmasını öngören kullanıcı ücretleri, ilk defa yükseköğretimde finansman darboğazını aşmak üzere, 1993-1994 öğretim yılında yükseköğretimde “öğrenci katkı payı” uygulaması başlatılmıştır. Bugün öğrencilerin ödediği katkı paylarının toplamı yükseköğretim bütçesinin % 5'ni oluşturmaktadır (YÖK, 2003). Örneğin, 2001-2002 öğretim yılında Ankara Üniversitesi'nde öğrenim gören 41.470 öğrencinin (lisans ve lisansüstü) ödediği katkı payı tutarı 8,5 trilyon TL' dir. 2002-2003 eğitim-öğretim yılında ise 43.459 öğrencinin ödediği öğrenim harcı tutarı 11, 5 trilyon TL. olarak gerçekleşmiştir (<http://www.ankara.edu.tr>).

Kullanıcı ücretleri yükseköğretimden sonra giderek ilköğretimde ve ortaöğretimde de sistematikleştirilmeye başlamıştır. İlköğretimde ve ortaöğretimde, bu özelleştirme yöntemine ilişkin ilk uygulamalardan biri “kayıt parası” veya kayıt sırasında velilerden “bağış” adı altında istenen paralardır. Özellikle, İstanbul, Ankara ve İzmir gibi büyük illerde MEB, okul yönetimleri ve okul koruma derneklerinin okulların kaynak sorunlarını aşmaya yönelik bu girişimleri aileler ve öğretmen sendikalarınca tepkiyle karşılanmıştır (Kavak, Ekinci ve Gökçe, 1997, 3).

MEB belirtilen duruma ilişkin olarak değişik tarihlerde genelgeler yayınlamıştır. Örneğin, 01/09/1993 tarihinde yayımlanan 1993/157 sayılı genelgede “...velilerden her ne ad altında olursa olsun kayıtlar sırasında kesinlikle para alınmayacağı, aksi durumda davrananların izleneceği ve cezalandırılacağı” dile getirilmiştir. MEB'in 21.08. 1996 tarihinde yayımlanan

1996/55 sayılı Genelgesi'nde ise "...bütçeden en fazla payın MEB'e ayrılmasına karşın, bütçe dışı finansman kaynaklarına gereksinim duyulduğu vurgulanarak, gönüllü olarak okula bağışta bulunan yurttaşlara teşekkür edilmekte, yapılan bağışların veya katkıların tamamen gönüllülük esasına dayanacağı ve bunların okul koruma derneklerin makbuzları karşılığında olacağı belirtilmektedir (Kavak, Ekinci ve Gökçe, 1997, 4). Bu iki genelge karşılaştırıldığında ilk genelgedeki Bakanlığın net tavrı yerine ikincisinde gönüllülük esasına göre okullarda para toplanabileceğinin altı çizilmektedir.

İlköğretim ve ortaöğretimde kullanıcı ücretleri yoluyla eğitimin özelleştirilmesinin ikinci bir uygulaması da 1994-1995 öğretim yılından itibaren Milli Eğitim Vakfı adına toplanan "eğitime katkı payı" olmuştur. Başlangıçta Ankara ve İstanbul illeri pilot il seçilmiş ve bu illerdeki öğrencilerden her ay aidat alınmaya başlanılmıştır. Bu uygulamayla, okulların hizmetli, araç-gereç, kırtasiye gereksinimlerinin karşılanması, okullara kütüphane kurulması, spor salonu yaptırılması veya okullarda varolanların kapasitesinin geliştirilmesi gibi birtakım hedefler içermiştir. Bununla birlikte, 1996-1997 eğitim öğretim yılından itibaren okulların elektrik, su ve telefon giderlerinin de bu fondan karşılanması öngörülmüştür. Böylelikle, okulların sabit işletme giderleri dışında kalan giderlerinin birçoğunun, kullanıcı ücretleri yoluyla aileler tarafından karşılanması amaçlanmıştır (Kavak, Ekinci ve Gökçe, 1997, 4).

Milli eğitim Vakfı, ikisi ilköğretim okulu, altısı da ortaöğretim okulu olmak üzere toplam sekiz özel okula sahiptir ([www.mev.gov.tr](http://www.mev.gov.tr)). Konuya buradan yaklaşıldığında, Milli Eğitim Vakfı adına toplanan eğitime katkı paylarından elde edilen gelirlerin, eğitimden hakkından yoksun kalanların veya yoksulların yararlanılması için yeni kamu okulları açılması yerine, toplumun elitlerini yetiştirmek yeni özel okulları açılması yönünde kullanıldığı söylenebilir.

Tansu Çiller ve Murat Karayalçın liderliğinde DYP-SHP ortak hükümeti sırasında hazırlanan VII. BYKP'de (1996-2000) "kamu hizmetlerinden yararlananların sağladıkları bireysel faydanın karşılığını ödemeleri esas olacaktır" ilkesinin yer alması, bu özelleştirme yönteminin sınırlarının biraz daha

genişlemesi anlamına gelmektedir (T.B.M.M Kararı, 1995, 20). VII. BYKP’de, toplumsal faydanın yüksek olduğu zorunlu eğitimin sunumunun devlet tarafından üstlenileceği, bireysel faydanın nispeten büyük olduğu ortaöğretim ve yükseköğretimde ise hizmetten yararlananların katkıda bulunacağı belirtilmiştir (T.B.M.M Kararı, 1995, 33). VII. BYKP’yi takiben, 1996 yılında yapılan 15. Milli Eğitim Şura’sında, kamu eğitim kaynaklarının artırılmasına karşın, eğitim gereksiniminin karşılanamaması durumunda, zorunlu eğitim dışında, ailelerin eğitim giderlerine katılması kararı alınmıştır. Katılım paylarının miktarı, ailelerin gelir düzeyi, eğitim kademeleri, okul türleri ve bilim dalları temel alınarak belirlenecektir. Ayrıca, yükseköğretimde ortaöğretimden daha yüksek pay alınması karara bağlanmıştır (MEB,1998a, 292).

VII. BYKP’de kamu hizmetlerinden yararlananların sağladıkları bireysel faydanın karşılığında, bu hizmetlerin maliyetine katılmaları gerektiği ilkesi ile 15. Milli Eğitim Şurası’nda yükseköğretimden sonra ortaöğretimin de paralı hale getirilmesi, daha önce belirtildiği gibi “kayıt parası” ve “Milli Eğitim Vakfı katkı payı” uygulamalarıyla hayata geçirilmiştir. Bununla birlikte, kullanıcı ücretlerinin kalkınma planı ve Milli Eğitim Şurası gibi kamu hizmeti ve kamu eğitim hizmeti üzerinde belirleyici etkide bulunan organlar tarafından açık bir biçimde dile getirilmesi, zaman içinde devlet okullarında gerek para toplanan kalemle türlerinde gerekse toplanan para miktarlarında sürekli bir artışına neden olduğu söylenebilir. Bugün yaklaşık 40 farklı kalem adı altında toplanan bu paraların, Bakanlığın bütçesini üçe katladığı dile getirilmektedir.

Eğitim Sen’in ilköğretim ve lise 1. sınıf öğrencilerini baz alarak yaptığı bir araştırmaya göre, ailelerin 2007-2008 eğitim öğretim yılı içinde katkı parası, kayıt parası, kağıt, kalem parası, spor parası gibi adlar altında yapacakları eğitim harcamalarının ortalama 2.460 YTL’yi bulması beklenmektedir. Aynı araştırmada, ailelerin bir öğrenci için yaptığı eğitim harcamasının miktarı 2002-2003 eğitim öğretim yılında 720 YTL iken, 2006-2007 eğitim öğretim yılında bu harcama miktarının 2.258 YTL olarak gerçekleştiği belirtilmektedir ( [www.egitimsen.org.tr](http://www.egitimsen.org.tr)). Bu da göstermektedir ki ailelerin 2007-2008 eğitim öğretim yılında yapacakları eğitim harcamasının miktarı 2002-2003 eğitim

öğretim yılına göre üç kat artış göstermiştir. Diğer yandan, ailelerin söz konusu olan eğitim harcamalarını devlet okuluna giden bir öğrenci için yapacakları/yaptıkları düşünülürse, Türkiye’de eğitimin giderek artan oranda ailelerin, satın alma gücüne bağımlı hale geldiğini söylenebilir.

Bağışlar, okulların eğitimsel niteliklerini gittikçe çevresel koşullara daha da bağımlı hale getirmektedir. Yaşanılan bu süreçte, okullarda yaratılan kaynakların türü ve miktarı başta ailelerin sınıfsal/toplumsal konumlarına, okul müdürlerinin girişimcilik özelliklerine ve öğretmenlerin ikna kabiliyetine bağlı olarak farklılaşabilmektedir. Bu farklılıklar okullar arasında olduğu kadar, hatta aynı okulun derslikleri arasında eğitimsel ortamın niteliğinde ciddi boyutlarda eşitsizliklere neden olmaktadır. Buna göre, kaynağa ulaşma ya da kaynak elde etmede herhangi bir sorun yaşanmayan orta ve üst gelir gruplarından ailelerin çocuklarının devam ettiği okulların, daha temiz mekanlar, zengin bir kütüphane ve laboratuvar ortamı gibi daha olumlu öğrenme ortamlarına sahip oldukları görülmektedir. Nitelikli öğretmenleri de çeken bu okullardaki öğrencilerin, dershane ve özel ders olanakları da dikkate alındığında, merkezi sınavlardaki “başarı düzeylerinin” daha yüksek olması kaçınılmazdır (Tural, 2006, 246). Bu durum, varlıklı olmayan ailelerin çocuklarının devam ettikleri okulların görece daha olumsuz öğrenme olanaklarına sahip olması, bu kesimin çocuklarının eğitim olanaklarından yararlanmalarında karşılıklarına bir engel olarak çıktığını belirtmek gerekmektedir.

Okulların eğitimsel niteliklerindeki farklılaşmalar, aileler arasında okul seçimini de ön plana çıkarmaktadır. Bu durum varlıklı aileleri ya özel okullara ya da daha nitelikli eğitim verildiğini düşündükleri belirli semtlerdeki kamu okullarına yönlendirmektedir. Ancak konuya varlıklı olmayan aileler açısından bakıldığında, bu ailelere çocuklarını niteliği düşük kamu okullarına göndermekten başka seçenek kalmamaktadır. Sonuçta toplumda varolan eşitsizlikler giderilmemekte, üstelik yoksulların aleyhine daha da derinleşmektedir. Duru-Bellat’ın (2000, 37) da belirttiği gibi özel bir öğrenim ortamına erişim ve bu ortamın bireyler tarafından seçimi okullardaki sosyal eşitsizliklerin üretiminde gitgide daha fazla kritik bir faktör olmaktadır.



Bağışlar okulda parayı verenin düdüğü çaldığı bir mekanizma üretmiştir. Bu bağlamda okul müdürünün karşısına yeni iktidar sahipleri çıkmıştır. Eğitim ve okul yöneticileri, eğitimsel önderlik rolünden soyutlanarak, zoraki kaynak yaratan ve kaynakları kullanan “girişimci liderlik” rolünü üstlenmişlerdir (Tural, 2006, 245). Diğer yandan, sınıflara giren öğretmenlerin de varolan uygulamadan memnun olduklarını söylemek pek de mümkün değildir. Öğretmenler hiç de görev tanımlarında yer almamasına veya görevleri olmamasına karşın, okullara kaynak sağlayan ya da bu konuda aracılık eden kişi konumuna düşmüşlerdir (Aslan, 2000, 90).

Kullanıcı ücretleri yoluyla piyasalaştırılmış eğitim sistemi, velileri, özellikle kadınları velileri daha büyük bir yükün altına sokmuştur. Tüm hayatını ve geleceğini çocuklarını okutmaya adanmış kadınlar, paralı eğitim sisteminin yükünü, para veremedikleri okullarda sınıf ve tuvalet temizleyerek sırtlamaya çalıştıkları gözlenmektedir ([www.halkinsesigazetesi.net](http://www.halkinsesigazetesi.net)).

VII. BYKP döneminde 16.08.1997 tarihinde kabul edilen 4306 sayılı Kanun’la zorunlu eğitimin süresi sekiz yıla çıkarılmıştır. Aynı Kanun’la, plan hedeflerinde yer alan eğitime ayrılan kaynakların artırılması doğrultusunda, giderleri ilköğretimde kullanılmak üzere çeşitli işlem ve kağıtlardan eğitime katkı payı alınması uygulaması başlatılmıştır. 4306 sayılı Kanun 8 yıllık kesintisiz ilköğretime geçilmesinin ardından MEB bünyesinde “Temel Eğitim Programı” (TEP) adı altında bir program hazırlanmıştır (<http://iogm.meb.gov.tr>).

TEP, ilköğretim kapsamının ve kalitesinin artırılmasını, ilköğretime ilginin çoğaltılmasını ve ilköğretim okullarının toplum için bir öğrenme merkezi olmasını destekleyen birçok faaliyeti içermektedir. TEP’in ana hedefleri arasında, ilköğretimde okullaşma oranını yüzde 100’e çıkarmak, okulöncesi eğitimde okullaşma oranını yüzde 16’ya çıkarmak, okullarda ek sınıf kapasitesini artırmak, sınıf mevcutlarını 30’ a indirmek, birleştirilmiş sınıf uygulamasını ve ikili öğretimi azaltmak, öğretmen ve öğrencilerin bilgisayar okur-yazarı olmasını sağlamak, ihtiyaç duyulan yerlerde taşınmalı eğitim sağlamak, her öğrencinin en

az bir yabancı dil öğrenmesini sağlamak, öğretmen, yönetici ve müfettişlere sürekli hizmet içi eğitim vermek yer almaktadır (<http://iogm.meb.gov.tr>).

TEP kapsamında yukarıda belirtilen hedeflere ulaşabilmesi için gerekli olan kaynak miktarı 11.3 Milyar \$ olarak belirlenmiştir. Belirtilen kaynağın genel bütçe, 4306 sayılı Kanun kapsamından elde edilecek gelirlerin yeterli olmayacak oluşu nedeniyle DB'den dış kredi alımına gidilmiştir (<http://iogm.meb.gov.tr>).

Değişen piyasa koşullarına uygun bir eğitim sistemi oluşturma eğilimi VIII. BYKP'de daha belirgin bir biçimde ortaya konulmuştur. Bülent Ecevit'in başında bulunduğu üçlü koalisyon hükümeti tarafından hazırlanan VIII. BYKP'de (2001-2005), eğitim sisteminin yetiştirmeyi hedeflediği insan tipi yeniden tanımlanmıştır. Söz konusu tanıma göre eğitim sisteminin bundan sonraki amacı "bilgi çağı insanını" yetiştirmektir. Yine bu plan döneminde de ilköğretimde % 100 okullaşma hedeflenmiştir. Ayrıca, uzun vadede zorunlu temel eğitimin 12 yıla çıkarılması, eğitimin kalitesini olumsuz yönde etkileyen kalabalık sınıfların mevcudunun düşürülmesi, fırsat eşitliğinin sistem bütünlüğü içerisinde yeniden ele alınması ve ikili öğretim uygulamasının azaltılması ilke olarak benimsenmiştir. Özel eğitimin yaygınlaştırılması yönünde gerekli önlemlerin alınması vurgulanmıştır (DPT, 2000, 82-84).

VIII. BYKP'de yükseköğretimin finansman kaynaklarını geliştirmek ve çeşitlendirmek üzere etkin bir harç-kredi sistemi kurulması, eğitime katkı paylarının ödeme gücüne bağlı kılınması ve bunun yüksek öğretimin finansman kaynaklarından biri haline getirilmesi yer almıştır (DPT, 2000, 84).

IX. BYKP'de eğitime ayrılan özel kaynakların fırsat eşitliğini artıracak biçimde kullanılacağı, eğitimde özel sektörün payının artırılacağı, kamu kaynaklarının en fazla gereksinim duyan kesimlere yönlendirileceği, etkin bir kalite değerlendirme ve denetim sistemi kurulması koşuluyla özel yükseköğretim kurumlarının açılmasına imkan sağlanacağı belirtilmiştir (Resmi Gazete, 2006).

Eğitimin özel sektör tarafından sunulmasına ilişkin olarak I. Özal Hükümeti Programında yer alan düzenleyici hükümler, günümüze kadarki diğer

hükümet programlarında da yansımaları bulmuştur. Örneğin, Mesut Yılmaz ve Tansu Çiller Koalisyon Hükümeti Koalisyon Protokolü (10 Mart 1996 - 6 Temmuz 1996)'nde, "...özel sektörün okul açması ve vakıfların özel üniversite kurmaları teşvik edileceği ifadelerinin yanı sıra, eğitim, teknik yöntem ve teknolojilerinin geliştirilmesinde, eğitim araç ve gereçlerinin üretiminde, bu kesimin daha fazla rol alması özendirilecek ve destekleneceği açık bir dille ifade edilmiştir..." (MEB, 1998b, 67).

Mesut Yılmaz ve Tansu Çiller Koalisyon Hükümeti'ne kadar yer alan hükümet programlarında genelde özel sektörün doğrudan ve dolaylı olarak kâr yaratmak üzere, şahıslar, dernekler, vakıflar yoluyla eğitim sistemindeki yeri genişletilmek istenilmiştir. Bununla birlikte, belirtilen koalisyon hükümeti bu sürece eğitim hizmetlerinin ticarileştirilmesi boyutunu da eklemiştir. Bu noktada, 1984'ten günümüze kadar geçen sürede, eğitimde özel sektörün daha fazla sorumluluk almasını sağlamak için doğrudan para ödemeleri, düşük borçlandırmalar, bedava arsa tahsisi ve vergi hafifletme gibi bir dizi yatırım teşvik önlemleri uygulanmaktadır. Çizelge 2'de 1984-2005 yılları arasında eğitime verilen yatırım teşviklerine ilişkin veriler bulunmaktadır.

Çizelge 2. Eğitim Sektörüne Verilen Yatırım Teşvik Belgelerinin Yıllara Göre Dağılımı (1984-2005)

Yıllar	Belge Sayısı (Adet)	Toplam Yatırım Cari Fiyatlarla YTL.	Toplam Yatırım (Reel Fiyatlarla) Milyar YTL	Döviz tahsisi 000 \$ (BİN \$)	İstihdam (Kişi)
1984	1	370	294	0	135
1985	9	10,022	8,525	713	750
1986	18	43,553	32,750	1,793	5,059
1987	25	39,083	31,176	2,165	1,652
1988	39	2,627,525	2,620,908	11,907	2,754
1989	52	973,150	963,076	6005	3,440
1990	32	1,453,531	1,451,294	1,980	3832
1991	53	1,298,842	1,285,380	7,885	6008
1992	30	3,072,525	3,057,857	8210	2973
1993	23	48,999,730	48,992,976	15,643	1,824
1994	19	3,774,995	3,585,059	27168	2758
1995	22	17,439,010	17,436,510	7,747	1,806
1996	52	83,951,868	83,949,162	16,375	6,530
1997	41	12,763,157	12,763,157	1,648	3,561
1998	51	51,778,513	51,778,513	3,303	5147
1999	48	112,999,940	112,999,940	21,403	5,586
2000	61	169,479,379	169,479,379	87,834	7517
2001	36	94,984,326	94,893,326	16,435	1,957
2002	48	259,991,308	259,991,308	56,786	3,685
2003	35	252,912,909	252,912,909	47,914	3,841
2004	21	172,937,809	172,937,809	1,556	3,034
2005 *	12	55,236,230	55,236,230	6,019	1,154
TOPLAM	728	1,346,767,775	1,346,287,438	358,311	75,003

Kaynak: Hazine Müsteşarlığı Yayınlanmamış Verileri.

\*2005 Temmuz ayına kadar olan teşvikleri kapsamaktadır.

Çizelge 2'den izleneceği gibi 1984-2004 yılları arasında, eğitime verilen yatırım teşvik belgelerinin sayılarında artma ve azalmalar olmakla birlikte, genelde bir artışın olduğu gözlenmektedir. İncelenen dönem içinde ortalama artış % 34,1 oranında gerçekleşmiştir. Buna göre, 1984 yılında verilen yatırım teşvik belgesi 1 iken, bu sayı 1990'da 32, 1995'te 22, 2000'de 61, 2004'te 21 ve 2005 Temmuz ayı itibarıyla 12'dir.

Çizelge 2'de görüleceği üzere, 1995 yılında 22 olan teşvik belge sayısı, Türkiye'nin 1995 yılında GATS'ı imzalmasından sonra 52'ye çıkarak % 136'lık bir artış göstermiştir

Türkiye'de kamu sektörünün eğitimde önemli bir payı olmasına karşın, 1984 yılından beri özel sektörün daha fazla sorumluluk almasını sağlamak için yapılan teşvikler, eğitim sistemi içerisinde özel okulların sayısında ciddi bir artışa neden olmuştur. Buna göre, eğitim sisteminde özel ilköğretim okullarının sayısı 757 olup bu okullarda 213.071 öğrenci öğrenim görmektedir. Özel ortaöğretim okullarının sayısı 717, öğrenci sayısı da 86.458'dir. Kamu ilköğretim okullarının sayısı ise 33.899, öğrenim gören öğrenci sayısı 10.633.859'dur. Diğer yandan, 7.217 kamu ortaöğretim okulunda 3.300.259 öğrenci bulunmaktadır. Bu veriler ışığında, Türkiye'de 46 ilköğretim okulundan biri özel ilköğretim okulu olup 51 öğrenciden de biri bu okullarda öğrenim görmektedir. Aynı biçimde, 20 ortaöğretim okulundan biri özel ortaöğretim okulu iken, 39 öğrenciden biri de belirtilen okullara devam etmektedir (MEB, 2007a, 6-7).

1984'te Bilkent Üniversitesi'nin kurulmasıyla başlayan özel vakıf üniversitelerinin sayısı; 1996'da 6'ya, 1997'de 14'e, 1998'de 16'ya, 1999'da 18'e, 2003'te ise 22'ye yükselmiştir. 2004-2005 eğitim -öğretim yılında vakıf üniversitelerine yerleştirilen 30.741 öğrencinin, toplam örgün öğretime yerleştirilen öğrencilere oranı % 7,8'dir (YÖK, 2005). Türkiye'de yükseköğretim sistemi içinde vakıf üniversitelerinin sayısının bu denli artış göstermesinde, kuşkusuz bütçe yasalarıyla devlet tarafından yapılan parasal yardımların payı yok değildir. Buna göre, devlet bütçesinden vakıf üniversitelerine ayrılan ödenek miktarı 1990'da 13 milyar 750 milyon TL., 1991'de 54 milyar TL., 1992'de 100

milyar TL., 1993'te 129 milyar 500 milyon TL., 1994'te 230 milyar 280 milyon TL., 1995'te 405 milyar 875 milyon TL., 1996'da 900 milyar TL., 1997'de 1 trilyon TL., 1998'de 1 trilyon 950 milyar TL., 1999'da 4 trilyon TL., 2000'de 9 trilyon TL. olurken, 2001'de de 15 trilyon 496 milyar TL. olduğu tahmin edilmektedir (Karakütük, 2001b, 74).

Eğitim sistemi içerisinde özel sektörün yerinin genişlediğinin bir göstergesi olarak, VII. BYKP'nin sonunda sektörel bazda eğitime yapılan sabit sermaye yatırımlarına bakıldığında 545,5 trilyon TL yapılan harcamanın 422,7 trilyon TL (% 77,5)'ini kamu, 122,8 trilyon TL (% 22,5)'sini özel sektör yapmıştır (DPT, 2000, 39).

Türkiye'de şu an için özel okullardan hizmet satın alma söz konusu olmamakla birlikte yakın bir gelecekte, bu özelleştirme yönteminin gerçekleşmemesi hiç de olası değildir. Bakanlığın, özel öğretim kurumlarından hizmet almaya yönelik çabalarının en son örneği "Özel Öğretim Yasa Tasarısı" oluşturmaktadır. Söz konusu yasa tasarısı, Emekli Sandığı, Bağ-Kur ve Sosyal Sigortalara (SSK) bağlı olanların çocuklarının özel okullara göndermeleri durumunda ödedikleri öğrenim ücretlerinin tamamının gelir vergisinden düşülmesi gibi bir dizi teşvikleri içermektedir. Bakanlık, üzerinde durulan yasa tasarısında, yıllık öğrenim bedelinin yarısını aşmamak üzere özel okullara öğrenci başına 1000 YTL'ye kadar para yardımı yapılmasını öngörmüştür. MEB tarafından daha önce de özel okulların oranını yükseltmek için Maliye Bakanlığı'ndan yukarıda belirtilen teşviklerin yanı sıra, özel okullarda KDV oranının % 8'den % 1'e düşürülmesi, öğrencilere faizsiz kredi verilmesi, kurum ve gelir vergilerinden '5 yıl süreli istisnasından' tüm özel okulların yararlandırılması, bedelsiz arsa tahsisi yapılması, elektrik-su giderlerinin resmi okullarla aynı tarifeye tabi tutulması, yatırım indiriminin %100 uygulanması ve her yıl alınan ruhsat harcının okulun açılışında bir kereye mahsus olarak alınması istenilmiştir. Bakanlığın, özel okullardan hizmet almak konusunda bu denli ısrarının nedeni, şu anda iktidarda bulunan AKP Hükümetinin Acil Eylem Planında (AEP) özel sektörün payının % 3'ten % 10'a çıkarmak istemesi yer almaktadır.

Özel Öğretim Yasa Tasarısı, 5580 sayılı Kanun numarası ile 14.02.2007 tarihinde Resmi Gazete’de yayınlanarak yürürlüğe girmiş bulunmaktadır. Söz konusu Kanun incelendiğinde başlangıçtaki beklentileri karşılamaktan bir hayli uzak olmakla birlikte, yine de önemli sonuçlar içermektedir. Bunlardan ilki, artık özel okulların su, doğal gaz ve elektrik giderlerinin ücretlendirilmesinin devlet okullarına uygulanan tarife üzerinden olacağıdır. İkincisi, devlet okullarında çalışan öğretmenlerin özel okullarda ders vermelerinin önünün açılmış olmasıdır. Tural’ın (2006, 13) da belirttiği gibi, bu durum ilk bakışta devlet okullarında çalışan öğretmenler için bir olanak gibi görünse de aslında burada kamusal eğitimin neo-liberal ideoloji doğrultusunda dönüştürülmesinin yeni bir stratejisi yer almaktadır. Böylesi bir durumda, yoğun bir tempoda çalışma durumunda kalan öğretmenler devlet okullarındaki görevlerini aksatabilecekler, toplumsal ve mesleki haklar için mücadeleden kopabilecekler ve özel okullara öğrenci yönlendirme gibi etik olmayan davranışlara girişebileceklerdir.

Sözleşmeli öğretmen uygulaması günümüz Türkiye’sinde eğitimde uygulanan diğer bir özelleştirme alanını oluşturmaktadır. Kaynak ve ücret yetersizliği nedeniyle, yeterli sayıda öğretmen istihdam edilemeyen alanlarda “daha iyi koşullarda” sözleşmeli statüde öğretmen istihdam edilmesine yönelik çalışmalara Bakanlığın son zamanlarda sıklıkla başvurduğu gözlenmektedir. MEB, 2005-2006 öğretim yılı içinde 10 ayı geçmemek üzere bazı branşlarda sözleşmeli statüde çalışmak üzere 20. 000 geçici personel alımı yapmıştır. (MEB, 2005, 110).

Türkiye’de eğitimde yeni finansman kaynakları arayışı çerçevesinde sıklıkla dile getirilen özelleştirme yöntemlerinden biri de satış yöntemidir. XVI. Milli Eğitim Şurası’nda da dile getirilen satış yöntemiyle, iş ve ticaret merkezlerinin arasında kalan ekonomik ömrünü doldurmuş okul bina ve arsalarının satılarak eğitime yeni kaynak yaratılması amaçlanmaktadır. Geçmişte birçok hükümet tarafından dile getirilse de tepkiler nedeniyle gerçekleştirilememiştir. Bu amaçla, Bakanlık’a 09/12/2003 tarihli Resmi Gazete’de yayınlanan 5005 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun’la, “ticaret alanlarında, alışveriş merkezleri ve sanayi

bölgelerinde bulunan okulları ve arsaları satma yetkisi” verilmiştir. Söz konusu Kanun’a göre buradan gelen kaynak, MEB’e özel ödenek olarak kaydedilecektir. Bu ödenek ile öncelikle o ilin okul ihtiyacının karşılanacak olup varsa kalan tutar ile de Türkiye’de acil ihtiyaç bulunan diğer bölgelere okul yaptırılması öngörülmektedir.

MEB, özel okulları teşvik etmek için yapılan düzenlemeler veya hizmet satın alma söz konusu olduğunda kaynak sıkıntısı çekmezken, birçoğu Cumhuriyet öncesinden kalan ve tarihi değeri olan kültürel varlıkların elden çıkarılması düşündürücüdür. Bu durumda yaratılmak istenen yeni kaynak, gerçekten MEB’in kendi içinde mi yoksa özel okullara kaynak aktarılmakta mı kullanılacaktır? sorusunun sorulması gerekmektedir. Bakanlığın, mevcut bütçesinin 18 milyon öğrencinin çağdaş koşullarda eğitim almasına yetmediğini Bakanlık olarak mutlaka yeni kaynaklara ihtiyaç duyduklarını sık sık vurgulaması, yaratılan kaynakların devlet okullarında kullanılacağı biçiminde yorumlanabilir. Bununla birlikte, MEB’in bir yandan mevcut kaynakların çağdaş koşullarda bir eğitim hizmetinin sunumuna yetmediğini belirterek yeni kaynak arayışlarına girmesi, diğer yandan da elindeki sınırlı kaynakları özel okullara aktarma yönünde yoğun bir çaba içinde olması birbiriyle çelişen uygulamalardır.

Kamusal bir hizmet olan eğitim hizmetinin sorumluluğu ve finansmanı, Türkiye’de son birkaç on yıldır kamu sektöründen özel sektöre aktarılmaya çalışılmaktadır. Diğer bir ifadeyle, eğitim hizmetinin sunum ve finansmanı merkezi bir yapıdan adım adım yerel birimlere aktarılmak istenmektedir. Bu nedenle, Müfredat Laboratuar Okulları Yönetmeliği, Norm Kadro Yönetmeliği, Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönetmeliği ve Toplam Kalite Yönetimine devletin eğitim finansmanındaki kavrayışını, neo-liberal politikalar ekseninde ortaya koyan düzenlemeler olarak bakmak gerekmektedir.

Müfredat Laboratuar Okulları (MLO) Dünya Bankası projesiyle 1993 yılında uygulamaya konulmuştur. Bugün Türkiye’de 23 farklı ilde 208 MLO bulunmaktadır. Bu proje çerçevesinde tüm okulların MLO’nun sahip olduğu alt yapıya ulaşması hedeflenmektedir. Proje kapsamında alt yapının finansmanını

her okulun kendi sağlayacağı, bunun için okullara kaynak sıkıntısı nedeniyle ödenek verilmeyeceği belirtilmektedir. Bu durumda proje için gerekli finansman kaynakları işyerlerinden, sosyal ve kültürel faaliyetlerden ve bağışlardan sağlanacaktır. Projenin finansmanı konusunda sergilenen anlayış, uygulamada finansman yükünü velilerin üzerine yüklemektedir. Durum böylece olunca sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan yerleşim yerleri ile düşük olan yerleşim yerlerinde bulunan okullar arasında teknolojik ve fiziki farklılıkların eşitsizliği kaçınılmaz olacaktır (<http://www.kesk.org.tr>).

Norm Kadro Yönetmeliği 10 Ağustos 1999 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Öğretmen dağılımındaki dengesizlikleri gidermek, öğretmensiz okul bırakmamak, personel dağılımında dengeli dağılımı sağlayarak eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak, atamalarda torpilin kaldırılması gibi gerekçelerle oluşturulmuş ve uygulanmış olan Norm Kadro Yönetmeliği, esnek çalışma ve esnek istihdamın örneklerinden biridir. Norm kadro dışında kalan öğretmenlerin, istenilen bölge ve okulda çalışma zorunluluğu, bu olanak yoksa süresiz, ücretsiz izinli sayılma gibi uygulamaları içermektedir. Norm Kadro Yönetmeliği, öğretmeni yalnızca kendi okulunun değil aynı zaman görev yaptığı bölgenin öğretmeni yapmıştır (<http://www.kesk.org.tr>). Diğer yandan, eğitim bölgesinde yer alan okul yöneticilerinin buldukları okullarda haftalık zorunlu ders saatlerinin 6 saate çıkarılması, aslında bölge içinde daha az öğretmen norm kadrosu oluşturulması anlamına gelmektedir.

Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönetmeliği, Norm Kadro Yönetmeliğini tamamlayan bir unsur olarak 1999 yılında uygulamaya konulmuştur. Yönetmelik, kapsamında mevcut idari yapıya göre (belediye sınırları dahilinde) nüfusu 30 binden az olan her il/ilçe birer eğitim bölgesi olarak kabul edilmiştir. Ayrıca, nüfusu 30 binden fazla olan bir il/ilçede çeşitli ölçütler dikkate alınarak birden fazla eğitim bölgesi oluşturulabilmektedir. Yönetmelik dahilinde Türkiye'de 1.516 eğitim bölgesi oluşturulmuştur (<http://www.kesk.org.tr>).



Yönetmelik'e göre eğitim bölgesinde bulunan her derece ve türdeki örgün-yaygın okul ve eğitim kurumları "eğitim kurumu" olarak tanımlanmaktadır. Bir eğitim kurumu için yeterli sayıda öğrenci sağlayabilecek yerleşim biriminden oluşan nüfus bölgesine "okul bölgesi" denilmekte olup okul bölgeleri birer koordinatör okul müdürlerince yönetilmektedirler. Buna göre koordinatör müdürlerinin, sorumlu oldukları eğitim bölgesinin altyapı, araç-gereç, personel, sosyal tesis ve diğer olanaklarının bir envanterini çıkarmaları gerekmektedir. Bunun yapılmasındaki amaç ihtiyaç fazlası olan insan ve fiziki kaynaklarının eğitim bölgesi içinde etkili ve verimli kullanılmasını sağlamaktır. Oluşturulan "eğitim bölgesi danışma kurulları ile mahalle muhtarları ve sivil toplum kuruluşlarının temsilcileri eğitimle ilgili kararlarda söz sahibi olmuşlardır (<http://www.kesk.org.tr>).

Dünya Bankası projesiyle 1993 yılında uygulamaya konulan Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO), toplam kalite yönetiminin (TKY), pratikte uygulandığı yerler olmuştur. Bu bağlamda eğitimin işletmelerde uygulanan TKY temelinde örgütlenmesi, performansa ve çıktılara dayalı bir denetim sürecine geçilmesi, yerleşme süreciyle birlikte eğitim yönetimine yerel yönetimlerin, borsa ve odaların, işveren örgütlerinin dahil edilmesi, okulların hedef ve stratejilerini ortaya koyan stratejik planların yapılması gibi bir çok uygulama eğitim kurumlarının tam bir işletme mantığı içinde örgütlenmesi anlamına gelmektedir.

Türkiye'de devletin yeniden yapılandırılması çerçevesinde eğitimin yapısal dönüşümünde yapılmak istenenlerin son örneğini, "Kamu Yönetimi Reformu Yasa Tasarısı" oluşturmaktadır. KYRYT, üniter devlet anlayışına karşı federal devleti, merkezi yönetim karşısında yereli savunmasıyla neo-liberal politikaların üzerinde ısrarla durduğu, düzenleyici devletin yasal boyuttaki sınırlarını çizerek, bunu meşru boyuta taşımak istemektedir. Genelde kamu hizmeti özel de eğitim hizmetinin niteliği yeniden tanımlanmaktadır.

KYRYT'e göre, MEB'in tüm taşra teşkilatları, görev yetkileri ile bina, okul, araç-gereç, taşınır, taşınmaz malları, alacakları, bütçe ödenekleri ve kadroları doğrudan il özel idarelerine devredilmek istenmektedir. Bunun Türkiye eğitim

sistemi açısından olumsuz sonucu ise eğitim birliğinin bozulmasıdır (Kansu, 2003, 35). Bilindiği gibi eğitimde yerelleşmeyi savunanların en büyük savlarından biri, yerelleşmenin farklı kesimlerin politik sürece dahil edilmesiyle, toplumsal gücün yeniden dağılacağı, böylelikle toplumun daha demokratik olacağıdır. KYRYT ile eğitimde demokratikleşmenin sağlanması adı altında, eğitim yerel güçlerin, tarikatların, siyasi partilerin vb. etkilerine daha fazla açık hale getirilerek ulusal eğitim birliğinin parçalanması olasıdır.

KYRYT'nin eğitime ilişkin getirdikleri, bunlarla sınırlı değildir. Tasarı, Bakanlık merkez örgütünün yetkilerini, müfredat hazırlama, öğretim birliğinin sağlanmasıyla sınırlı tutmaktadır. Diğer yandan, yerel birimlere hizmet alanlarına giren görevleri kamu kurum ve kuruluşlarına, özel sektör ile sivil toplum kuruluşlarına gördürme yetkisi vererek, eğitimde yönetim kavramını belli bir yasal boyuta taşımak istemektedir. Üstelik, getirdiği denetim yaklaşımı, sosyal bir süreç olan eğitimin ürününü değerlendirmekten de uzaktır (Ünal, 2003b, 114). Türkiye'de uygulanan neo-liberal politikalar, her bakımdan sosyal bir hak olarak sunulması gereken eğitim hizmetini giderek sosyal devletin kazanımlarından biri olmaktan çıkarmaktadır. Eğitimde finansman sıkıntısını aşmak üzere uygulamaya konulan teşvik ve hizmet satın alma gibi özelleştirme yöntemleriyle bir yandan özel okulların eğitim sistemi içerisindeki yeri genişletilmek ve pekiştirilmek istenmekte, diğer yandan gönüllülük yönteminde olduğu gibi bundan yarar gören tüm toplum kesimleri seferber edilmekte, öte yandan kullanıcı ücretleri ya da katılım payı yönteminde olduğu gibi kamu okullarına devam eden öğrenci veya ailelerinden eğitimin maliyetine katılmaları istenmektedir.

Sonuç olarak, bireyin kendini geliştirme ya da gerçekleştirmesinin bir ön koşulu olan eğitim hakkının Türkiye'deki gelişiminin kısa bir değerlendirilmesi yapıldığında, kapitalist toplumlarda eğitime yüklenen veya eğitimden beklenen rol çerçevesinde biçimlendiği söylenebilir. Başka bir ifadeyle, eğitim hakkı Cumhuriyet ideolojisini ve değerlerini benimsetmenin bir aracı olarak ele

alınmış, birey devlet ilişkileri çerçevesinde tek yönlü olarak tanımlanmış olup eğitimin öznesi olan bireyin ilgi, istek ve beklentileri göz ardı edilmiştir. Galting'in (1999, 45) deyiimiyle Türkiye'de eğitim hakkı, diğer kapitalist liberal toplumlarda olduğu gibi, devlet tarafından tanımlanan, düzenlenen ve içeriği oluşturulan baskın çoğunluk tarafından işletilen devlet okuluna gidebilme hakkıdır. Bu anlamda eğitim hakkı daha çok zorunlu eğitimle sınırlı tutulmuştur. Dolayısıyla, genelde eğitimin özelde ise ilköğretimin ülke düzeyinde yaygınlaştırılmasına çalışılmıştır.

Türkiye'de başta ilköğretim olmak üzere, orta ve yükseköğretimin finansmanı öteden beri devletçe finanse edilmesi, geleneksel bir uygulama ve beklenti olmakla beraber, son birkaç on yıldır eğitim planlamacıları ve politik karar vericiler, bu uygulamayı tartışır hale gelmişlerdir (Bülbül, 1988, 400-401). Yapılan tartışmalarda, gittikçe artan eğitim istemi karşısında kamu kaynaklarının yetersiz kaldığı, sistemin verimli çalışmadığı, dış borç yükünün arttığı ve her şeyin devletten bekleme döneminin sona erdiği gibi birtakım söylemler öne çıkmaktadır. Kuşkusuz, dile getirilen bu söylemler, gerçeğin bir bölümünü yansıtmaktadır. Bununla birlikte, asıl nedenin, devletin küçültülmesi, kamu harcamalarının kısıtlanmasını öngören neo-liberal politikalarda aranması gerekmektedir. Türkiye'de sosyal devlet anlayışı geçerliğini yitirmiş, devletin öncelikleri değişmiştir. Bu doğrultuda, eğitim finansmanı ile ilgili dile getirilen söylemler, devletin eğitime bakış açısı ve kavrayışıyla ilgilidir (Eğitim Sen, 1998, 204).

Neo-liberal ideolojinin, eğitimsel kaynakların etkinliğini artırma anlamında, kamu eğitim harcamalarını bireysel getirisi yüksek olan öğretim düzeylerinden toplumsal getirisi yüksek olan ilköğretim düzeyine doğru kaydırma yönündeki yaklaşımı, belirtilen öğretim düzeylerinin birtakım özelleştirme yöntem ve stratejilerine başvurularak piyasa sürecine çekilmesi sonucunu doğurmuştur. Bununla birlikte, gerek diğer gelişmekte olan ülkelerde gerekse Türkiye'deki uygulamalar eğitimin piyasalaştırılmasının, yalnızca orta ve yükseköğretimle sınırlı olmadığı bunun ilköğretim düzeyini de kapsadığını göstermektedir.

## İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

İlgili yazında yapılan çalışma sonucunda, bu araştırmanın konusuyla benzerlik gösteren araştırmalar aşağıda verilmiştir.

Wolf, Schiefelbein ve Valenzuela'ya göre (1994, 93-941), 1980'li yıllarda LAÜ'nde görülen ekonomik krizler, ilköğretime yapılan kamu harcamalarının azalmasına neden olmuştur. Bu ülkelerde Şili dışında kalan diğer ülkelerin her birinde ilköğretime ilişkin birim maliyetlerde kayda değer biçimde azalma görülmüştür. Belirtilen dönemin başında ilköğretime kamu bütçesinden ayrılan pay % 49 iken, 1989 yılında bu oran % 43'e düşmüştür.

Kavak, Ergin ve Gökçe'nin (1997, 27) "İlköğretimde Kaynak Arayışları" konusunda yaptıkları araştırma, okullarda kaç türlü para toplandığına ilişkindir. Araştırmada, Ankara il merkezindeki ilköğretim okullarının başta dergi, diploma ve karne parası olmak üzere 27 farklı bütçe dışı kaynağı sahip oldukları ortaya konulmuştur.

Naiman and Watkins (1999, 16), Uganda'da da ailelerin sağlık ve eğitim harcamalarının maliyetlerine katılmalarının, yoksul ailelerin bu hizmetlerden daha az yararlanmalarına neden olduğunu belirtmektedir. Kullanıcı maliyetleri, hastane ve yükseköğretimi toplumun alt kesimlerine son derece pahalı bir hizmet durumuna getirmiştir. Mozambik'te de 110 \$ olan öğretmen maaşları 60 \$'a düşürülmüştür.

Aslan (2000, 88-90), "Ortaöğretim Kurumlarının Özel Gelir Kaynakları" konulu Ankara'da yaptığı araştırmasında, okulların tamamının bütçe dışı gelir kaynaklarına başvurduklarını, genel bütçe ve il özel idaresi bütçesinden karşılanan yakıt, elektrik, su ve öğrencilere yapılan sosyal yardımlar dışında geri kalan diğer bütün harcamaları bütçe dışı kaynaklardan karşıladıklarını belirlemiştir. Aynı araştırmada, katkı payı ve karne parası en çok toplanan bütçe dışı gelir kaynağı olurken, para getirmeyen öğrencilerin yöneticiler tarafından önce uyarıldıkları, daha sonra da karnelerinin verilmediği belirlenmiştir.

Öğrencilerin sınıfta para toplanılmasından rahatsız oldukları, para getirmeyenlerin idareye bildirildiği ve velilerine haber gönderildiği belirlenmiştir. Araştırmaya katılan velilerin büyük bir çoğunluğunun sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olduğu ve bu velilerin katkı payı parasının devlet tarafından ödenmesi gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Araştırmada görüşlerine başvuru alan öğretmenler sınıfta para toplanmasının, kendilerini tahsildar durumuna düşürdüğünü ve saygınlıklarını azalttığını, derslerde zaman kaybına yol açtığını ve öğretmen öğrenci ilişkilerini olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Süzük (2002, 91-93)'ün "İlköğretim Okul Harcamalarında Genel Bütçe Dışındaki Kaynakların Yerine İlişkin Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Görüşleri" konulu Ankara ilinde yaptığı araştırmada, okulların % 39,3'ü 2001-2002 öğretim yılında 6-10 milyar lira arası öğrencilerden veya öğrenci velilerinden gelir sağladıklarını belirlemiştir. Söz konusu araştırmasında okulların 39 farklı bütçe dışı kaynağına sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Akça'nın (2002, 95-96) "Ailelerin İlköğretim Kademesinde Yaptıkları Eğitim Harcamaları" konulu araştırmasında, ailelerin ilköğretim eğitimi için yaptıkları harcamaların, aile gelirin önemli bir bölümünü oluşturduğu görülmüştür. Ailelerin çocuklarını okula gönderebilmek için yaptıkları eğitim harcamalarının, yıllık bütçelerinin % 8,4'ünü oluşturduğu belirlenmiştir. Ayrıca okulların finansman sıkıntısını aşmak için bütçe dışı kaynaklara yöneldikleri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda ilköğretim okullarının, ailelerden 26 çeşit bütçe dışı kaynak elde ettikleri görülmüştür. İlköğretim okullarından ağırlıklı olarak Milli Eğitim Vakıf parası, kayıt parası, karne parası, gibi yasal dayanağı olmayan paralar toplanırken, fotokopi, sınav ücreti, spor kolu, fotoğraf, perde, masa örtüsü vb. gereksinimler için de para toplanıldığı görülmüştür. Yine aynı araştırmada, öğrenci velileri sürekli para toplanması yerine, ilköğretime devam etmenin belirli bir fiyatının olması yönünde görüş bildirmişlerdir. Okul yöneticileri bütçe dışı kaynak toplanmasının gerektiğine inanmakla birlikte, para toplama işleri nedeniyle eğitimci kimliklerinin geri planda kaldığını düşünmektedirler.

Öztürk (2002, 144) tarafından “İlköğretim Okullarının Finansman Kaynakları”na ilişkin yapılan araştırma, Ankara ili Polatlı ilçesindeki ilköğretim okullarını kapsamaktadır. Araştırma sonucunda, okulların tamamının bütçe dışı kaynaklara başvurdukları saptanmıştır. İlköğretim okullarının bütçe dışı kaynaklarını başta veliler, yerel yönetimler, gönüllü kuruluşlar ve özel kuruluşlardan sağladıkları ortaya konulmuştur.

Behrman, Deolalikar ve Soon'un (2002), Gelişmekte Olan Asya Ülkelerinde (GOAÜ) eğitimde yerleşmenin öğretimde etkililiği artırmadaki rolünü araştırdıkları çalışmalarında, bütün GOAÜ'lerin yerleşmenin bazı unsurlarını kendi eğitim sistemlerine uyarladıkları görülmüştür. Bunlar arasında, okullar için yetki ve sorumluluğun merkezden yerele devredilmesi, okulların yerel finansmanının artırılması, okulların görevlerinin yerelleştirmesi, okulun yapısı ile öğretmenlerin profilini değiştirmeyi teşvik eden reformlar gibi düzenlemeler yer almaktadır. Yapılan düzenlemelere karşın, yerleşmenin eğitimde gelişmelere yol açtığına dair açık kanıtlar yoktur. Daha açık bir ifadeyle, yerleşmenin eğitimde başarılı bir gelişme sağladığına ilişkin yeterli kanıt bulunamamıştır.

Checchi, ve Jappelli'nin (2003, 17) İtalya'da yapmış oldukları bir araştırmada, araştırmaya katılan ailelerin % 38,9'u kamu okullarına göre daha nitelikli bir eğitim verildiği için, % 40,8'i sunulan hizmetlerden dolayı, % 25,0'ı eve yakın olduğundan ve %13,7'si de kültürel ve ideolojik nedenlerden dolayı çocuklarını özel okula gönderdiklerini ifade etmişlerdir. Bu veriler ailelerin çocuklarını özel okullara göndermelerinde temel etkeninin okulun niteliği olduğunu ortaya koymaktadır.

Gümüş, Tümkaya ve Dönmezer'in (2004, 55) “Sıkıştırılmış Okullar”adı altında Adana ilinde yapmış oldukları araştırmada, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okulların, hizmet akışı ve niteliklerinde büyük farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Buna göre, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan okullarının katkı payı toplama oranlarının yüksek olduğu ve buna bağlı olarak fiziki koşullarının daha iyi durumda oldukları gözlenmiştir. Aynı araştırmada, alt

sosyo-ekonomik düzeyde bulunan okulların katkı payı toplama zorlandıkları görülmüştür. Araştırma kapsamında bulunan üst düzeydeki bir okulda, öğrenci başına 14,40 YTL. (14.400.000 TL.) para toplandığı belirlenmiştir.

T. Aktaş'ın (2004, 30-45) yılında "İlköğretim Okullarının Bütçe Dışı Gelirleri" konusunda yapmış olduğu araştırmasında, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okulların donanımlarının daha iyi olduğu ve bu okulların öğrenci mevcutlarının daha fazla olduğu ortaya konulmuştur. Araştırma kapsamında yer alan okulların, başlıca gelirlerini "vakıf", "anasınıfı", "koruma derneği" ve "kantin" gelirleri olmak üzere dört kaynak üzerinden elde ettikleri belirlenmiştir. Buna karşın, araştırma kapsamında yer alan okulların her biri belirtilen dört gelir kaynağının hepsine sahip olmadıkları gibi elde ettikleri gelirler arasında farklılıkların olduğu gözlenmiştir. Sosyo-ekonomik düzey düştükçe, bütçe dışı gelir elde etme konusundaki farklılıkların daha da belirginleştiği görülmüştür. Aynı araştırmada, okul yöneticileri elde ettikleri gelirleri daha çok bakım onarım ve işletme giderlerine harcadıklarını belirtmişlerdir. Yapılan bu araştırmada okulların bir öğretim yılında öğrenci başına elde ettikleri gelir miktarının 6,71 YTL (6.710.000 TL.) ile yaklaşık 100 YTL. (99.921.824 TL.) arasında farklılaştığı ortaya konulmuştur.

Zoraloğlu, Şahin ve Fırat (2004, 16) "İlköğretim Okullarının Finansal Kaynak Bulmada Karşılaştıkları Güçlükler ve Bu Güçlüklerin Okula Etkileri"ne yönelik, İzmir Büyükşehir sınırları içinde yer alan Bucak ve Konak ilçelerinde 30 resmi ilköğretim okulunda, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini kullanarak bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada, ilköğretim okullarında "bağış" toplamada öğretmenlerden, üst yönetimlerden ve velilerden kaynaklanan sıkıntılar olduğu, öğretmenlerin para toplamak istemediği görülmüştür. Buna göre, veliler para vermek istememektedirler, ayrıca verdikleri paranın amaca uygun kullanılıp kullanılmadığına dair kuşku taşıyorlardır. Öte yandan, okulda para toplanması üst yöneticilere şikayet konusu yapıldığında, bu yöneticiler okul yöneticilerini savunmamayı pek tercih etmemektedir. Üstüne üstlük, okulda para toplanmasından yönetici, öğretmen ve öğrencilerin olumsuz etkilendiği ortaya konulmuştur.

Lai-ngok'nun (2004, 62-63) Çin'de yapmış olduğu araştırmasında, merkezi hükümetin eğitimin finansmanındaki sorumluluğunu azaltarak yerel birimlere aktardığını belirtilmektedir. Bu politika dönüşümünün belirli bir özelliği hükümet okullarının, kendi okulları için fazladan finansman desteğini sağlamak için "gelir yaratma" (Chuangshou) olarak adlandırılan kendi gelir kaynaklarını oluşturmalarıdır. Araştırmanın yapıldığı Guangdong Eyaleti'nde öğrenci başına harcamaların % 80'ini hükümet düzeyinde gerçekleştirilen harcamalarla karşılanırken, geriye kalan % 20 tamamıyla okulların kendi yarattıkları gelir kaynaklarıyla karşılanmaktadır. Okulların finansman durumlarını geliştirmede başvurdukları yollardan biri okulun öğrenci bölgesi dışından olan öğrencilerin ailelerinden alınan "sponsorluk" ücretleridir. Bu ücretlerle okulların hizmetlerin geliştirilmekte ve öğretim araç-gereçleri alınmaktadır. Okulların diğer bir gelir türü de süreklilik arz eden ticari bir işle uğraşmaktır. Örneğin, Lai-ngok'nun uygulama yaptığı okullardan biri üç tasarlama ve bilgisayar teknoloji şirketi kurmuştur. Bu üç şirketin yapmış olduğu kârın belli bir oranı, bir sponsor çeşidi olarak okula ayrılmıştır.

A. Aktaş (2005, 68), "Özel İlköğretim Okulları 1. Kademe Velilerinin Özel Okulları Tercih Sebepi" konulu araştırmasında, ailelerin özel okulları tercih etmelerinde kurumda aradıkları nitelikler sırasıyla öğretim kadrosunun niteliği, öğrencilerin sosyal ve başarı düzeyleri, kurumun maddi olanakları ile fiziki yapısı yer almıştır.

Türkiye'de ilköğretim finansmanının değerlendirilmesini konu alan bu araştırmanın, yukarıda belirtilen araştırmalardan farklılaşan yönlerini birkaç başlık altında toplamak mümkündür. Bunlardan ilki yeni bir araştırma olmasıdır. İlgili yazında en son yapılan araştırmanın 2005 yılında yapıldığı gözönünde bulundurulursa, yapılan bu araştırmanın uygulamadaki yeni gelişmeleri ve bunların sonuçlarını içeren bir araştırma olduğu söylenebilir.

İkincisi, araştırma bütüncül bir bakış açısına sahiptir. Buna göre, Türkiye'de ilköğretimin bütçe dışı finansman kaynaklarını konu alan araştırmaların, genellikle okul içinde yaratılan bütçe dışı kaynaklar üzerine



yoğunlaştıkları görülmektedir. Oysa, bu araştırmada bütçe dışı kaynakların, yalnızca okul içinde yaratılanlarla sınırlı olmadığı, aynı zamanda bunun, dış finansman kredilerinden halk katkılarına, Bakanlığın düzenlediği ulusal kampanyalardan kurumsal katkılara, kardeş okul uygulamasından belediye katkılarına değin görünürde birçok somut biçiminin olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Üçüncüsü, araştırma tarihsel bir sistematiğe hareket etmektedir. Bu noktada, genelde eğitim, özelde de ilköğretim finansmanı planlı dönemden günümüze kadar geçen süredeki politik ve ekonomik gelişmelerle birlikte ele alınmıştır.

Dördüncüsü ise araştırmada nicel ve nitel paradigmanın varsayımları bir arada kullanılmıştır. Buna göre, araştırmada doküman toplama yöntemiyle elde edilen nicel verilerin yanı sıra yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle ulaşılan nitel veriler de kullanılmıştır. Bu doğrultuda, görüşlerine başvurulmuş ilçe şube müdürlerinin, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve velilerin konu hakkındaki duygu, algılarını içeren düşüncelerine yer verilmiştir.

### BÖLÜM 3 YÖNTEM

Bu başlık altında araştırma yaklaşımı, çalışma grubu, verilerin toplanması ve araştırma süreciyle ilgili diğer aşamalara ilişkin bilgi verilmiştir.

#### Araştırma Yaklaşımı

Türkiye’de ilköğretim finansmanını çözümlenmesini amaçlayan bu araştırma, varolanı betimlemeyi amaçladığından tarama modelindedir. Araştırmada, nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmada her iki yönteminin birlikte kullanılmasının nedeni, son yıllarda gerek dünyada gerekse Türkiye’de sosyal bilim araştırmalarında uzun yıllar kullanılan nicel araştırma yönteminden daha farklı olarak nitel yönetime başvurulduğu gözlenmesidir. Kümbetoğlu (2005, 43) nicel araştırma yönteminin bireylerin deneyimleri ile bu deneyimlerin değişik sosyal bağlamlarda ortaya çıkardığı etkileşimleri ve sosyal ilişkilerin örüntülerini yeterli düzeyde anlama ve kavramada yetersiz kalmasının, nitel veriye olan gereksinimi ortaya çıkardığını söylemektedir. Nitel verinin, bireylerin, süreçlerin, olguların, deneyimlerin, davranışların faaliyetlerin tanımlandığı; isteklerin, değerlerin, düşüncelerin, duyguların yansıtılabildiği; bilgilerin, inançların, kanaatlerin ayrıntılı bir biçimde aktarılmasına olanak sağlaması nedeniyle, birçok sosyal bilimci araştırmasında ya doğrudan nitel veriyi tercih etmekte ya da nitel veriyle zenginleştirilmiş nicel veriyi bir arada kullanmayı tercih etmektedir.

Yukarıda yapılan açıklamalar doğrultusunda, bu çalışmada ilköğretimin finansman kaynaklarının izlenen ekonomi ve eğitim politikaları sonucunda nasıl bir gelişim izlediği nicel araştırma yöntemiyle orta konulmaya çalışılmıştır. Öte yandan, nitel araştırma yöntemiyle gerek araştırmacı gerekse araştırmada görüşlerine başvurulmuş şube müdürleri, okul yöneticileri, öğretmenler ve veliler araştırma sürecine dahil edilmiştir. İlgili tüm kişilerin araştırma sürecine dahil edilmesiyle, araştırma konusuyla aralarındaki mesafe kaldırılmak istenmiştir. Böylece, araştırmada görüşlerine başvurulmuş kişilerin, konu hakkındaki görüş ve düşüncelerini daha gerçekçi ve daha geniş olarak dile getirmeleri sağlanmıştır.

Kısacası, araştırma sürecinde iki farklı yaklaşımın bir arada kullanılmasıyla konu hakkına daha zengin içerikte ve kapsamda bilgi toplanması amaçlanmıştır.

### Çalışma Grubu

Bilindiği gibi nitel araştırmalarda örneklem seçimi araştırmacının kuramsal yaklaşımına bağlı olarak belirli bir yanlılığa dayanmaktadır. Bu durum, nitel araştırmada örneklemin araştırma amacına dayanan ve belirli bir ölçüt veya özelliğe bağlı olarak seçilen birey ve gruplardan oluşan bir yapıya kavuşturulmasını gerektirir. Nitel araştırmada böylesi bir örnekleme yöntemine başvurulmasının avantajı, “küçük bir örneklem içinde araştırma evreninin farklı karakteristiklerini içinde barındıran bir kesitini kapsayabilmesidir” (Black, 2002, 54-61 akt: Kümbetoğlu, 2005, 98). Bu doğrultuda, araştırmada Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile Altındağ, Mamak, Keçiören, Yenimahalle ve Çankaya İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinde görev yapan bütçe işlerinden sorumlu birer şube müdürü ile yine aynı ilçelerde bulunan her biri farklı sosyo-ekonomik düzeyde (SED) bulunan 15 okulun yöneticileri, öğretmenleri ve öğrenci velilerinden oluşan bir çalışma grubu oluşturulmuştur.

Çalışma grubu oluşturulurken şube müdürleri ve okul yöneticilerinin yöneticilikteki kıdemleri, okul yöneticileri ve öğretmenlerin branşları ile herhangi bir sendikaya üye olup-olmadıkları, ayrıca öğretmenlerin sınıf öğretmeni ya da şube rehber öğretmeni olma durumlarına ilişkin ölçütler göz önünde bulundurulmuştur. Bununla birlikte, çalışma grubunda yer alan velilerin belirlenmesinde dikkate alınan ölçütler ise velilerin SED’i, mesleği, aylık ortalama geliri, kaç çocuk sahibi olduğu ve bunlardan kaçının öğrenim gördüğüne dair ölçütler olmuştur.

Çalışma grubunda yer olan okulların belirlenmesinde Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün 2000 yılı nüfus sayımı sonuçlarına dayanarak Altındağ, Mamak, Keçiören, Mamak ve Çankaya ilçelerindeki her bir mahalleyi SED’ine göre, “alt”, “orta” ve “yüksek” olarak sınıflandırdığı çalışma temel alınmıştır. Bu nedenle, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün yaptığı çalışma göz önünde bulundurularak, belirtilen beş ilçeden her bir SED’den birer okul olmak üzere toplam 15

ilköğretim okulu çalışma grubuna dahil edilmiştir. Çalışma grubuna dahil edilen okulların, gerçekten içinde bulunduğu mahallenin SED'i yansıtmıyorsa yansıtmadığının doğrulanması yoluna başvurulmuştur. Bu bağlamda, yakın okullar ziyaret edilmiş, uzaktaki okulların da okul müdürleriyle telefonla görüşülerek bilgi alınmıştır. Bu çalışmalar sonucunda, çalışma grubunda yer alan okullar netlik kazanmıştır.

Araştırmada 3 şube müdürü, 15 okul yöneticisi ile görüşülmüştür. Öğretmen ve veli görüşmelerinde, görüşme yapılan birey sayısı görüşlerin çeşitliğindeki azalmaya bağlı olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda 26 öğretmen, 18 veli ile görüşülmüştür. Böylelikle, araştırma sürecinde görüşme yapılan kişi sayısı 62 kişi olarak gerçekleşmiştir.

#### Veriler ve Toplanması

Türkiye'de ilköğretim finansmanına ilişkin bütünsel bir değerlendirme yapabilmek amacıyla, araştırma verilerinin toplanmasında çoklu bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu doğrultuda, araştırmada başlıca iki yoldan veri toplanması yoluna gidilmiştir. Bunlardan ilki, doküman incelemesidir. Doküman inceleme varolan basılı dokümanlar ile film, video, fotoğraf, disket, CD gibi görsel malzemelerin yanı sıra, aletler, binalar ve sanat eserlerinin incelenmesi içeren bir veri toplama tekniğidir (Karasar, 1999, 168; Mayring, 2000, 36; Şimşek ve Yıldırım, 2006, 188). Nitel araştırmalarda etkili bir biçimde kullanılan bu yöntem, gözlem ve görüşme gibi diğer veri toplama teknikleriyle birlikte kullanıldığında, "verinin çeşitlenmesi" ve "araştırmanın geçerliliğini" artırmaya önemli ölçüde yardımcı olmaktadır (Şimşek ve Yıldırım, 2006, 188).

Doküman inceleme, araştırmacıya klasik yöntem testler ve davranış gözlemleriyle elde edemediği verilere ulaşma olanağı vermektedir. Dokümanların hazır olarak bulunması, araştırmacının soru sorması veya sınav yapması gerekliliğini ortadan kaldırdığı gibi hata kaynaklarından daha az etkilenmesine yol açmaktadır. Bu veri toplama yönteminde, araştırmacının

öznelliği belgelerin toplanmasında değil, yalnızca seçiminde kendini göstermektedir (Mayring, 2000, 36-37).

Araştırmanın ilk alt problemi olan “bütçe kaynaklarının gelişimi”ne ilişkin veriler, doküman inceleme yöntemiyle elde edilmeye çalışılmıştır. Buna göre, birinci alt problemde yer alan “ilköğretimin bütçe kaynaklarının gelişimi”ne ilişkin nicel veriler bütçe kanunları, Maliye Bakanlığı Muhasebat Genel Müdürlüğü bütçe kesin hesap cetvelleri, MEB istatistik kitapçıkları, bütçe raporları, İçişleri Bakanlığı Mahalli İdareler Genel Müdürlüğü ve Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) dokümanları incelenerek elde edinilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemde yer alan “ilköğretimin bütçe dışı finansman kaynakları”na ilişkin veriler, MEB bütçe raporları, MEB istatistik kitapçıkları, ilgili kurum ve kuruluşların internet siteleri, ilgili kanun ve yönetmelikler, İlköğretim Genel Müdürlüğü’ne illerden gönderilen “kardeş okul” uygulamalarına ait disket ve CD’ler, İçişleri Bakanlığı Mahalli İdareler Genel Müdürlüğü verileri, Başbakanlık Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Fonu yayınları, Başbakanlık Yüksek Denetleme Kurulu raporları ile belediyelerin raporları ve dokümanları yoluyla ulaşılmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte, bütçe dışı kaynakların “geniş bir alana yayılması”, “çok çeşitli olması” ve “sağlıklı bir veri kayıt sisteminin olmaması”, bu konuda tam bir belirleme yapmayı güçleştirmiştir. Buna karşın, ulaşılan veriler belli bir sistematik içinde ele alınarak, bütçe dışı kaynakların büyüklüğünün ve çeşitliğinin bütünsel bir resmi ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırma kapsamında belediyelerin eğitime, özellikle de ilköğretime yapmış oldukları katkıların bir çerçevesi çizilmek istenmiştir. Bu amaçla, öncelikle Ankara Büyükşehir Belediyesi ile araştırmanın çalışma grubunda bulunan Altındağ, Mamak, Keçiören, Yenimahalle ve Çankaya ilçelerinin belediyelerine gidilmiştir. Bu doğrultuda, Ankara Büyükşehir Belediyesinden, belediyenin ilköğretim okullarına yapmış oldukları yardımlara ilişkin bilgi, ilk önce sözlü olarak talep edilmiştir. Belediye yetkilileri, sözlü olarak yapılan başvurunun Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla yazılı olarak yapıldığında değerlendirmeye

alabileceklerini dile getirmiştir. Bunun üzerine, Enstitüden 05 Ekim 2005 tarihinde alınan yazıyla (Ek-1), yeni bir başvuruda bulunulmasına karşın, yanıt alınmamıştır. Ankara Büyükşehir Belediyesi'ne yapılan gerek sözlü başvuru gerekse yazılı başvuru esnasında daire başkanından normal memuruna kadar, iletişime geçilen belediye çalışanlarından her biri "Bunu ne yapacaksınız?" sorusunu yöneltmişler ve yanıt vermemişlerdir. Ankara Büyükşehir Belediyesi'nin eğitime yaptığı katkılara ilişkin veriler daha sonra belediyenin kendi yayını olan bir gazeteden alınan verilerle sınırlı tutulmuştur.

Ankara Büyükşehir Belediyesinin dışında, Ankara ili sınırları içinde yer alan Altındağ, Mamak, Keçiören, Yenimahalle ve Çankaya Belediyelerine Eğitim Bilimleri Enstitü'den 02 Aralık 2005 tarihinde alınan yazıyla gidilerek eğitime yaptıkları katkılara ilişkin bilgi alınmaya çalışılmıştır (Ek-2). Belirtilen belediyeler, Büyükşehir Belediyesinin aksine, konuya son derece olumlu yaklaşmışlardır. Söz konusu belediyelerle yapılan görüşmeler Aralık 2005- Mart 2006 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada, "kardeş okul" sayılarının belirlenmesine ilişkindir. Kardeş okul sayıları, MEB İlköğretim Genel Müdürlüğünden, Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden 27 Nisan 2006 tarihinde alınan bir yazıyla 28 Nisan 2006 tarihinde istenilmiştir (Ek-3). Anılan genel müdürlük yetkilileri, kardeş okul sayılarının illerden geldiğini, ancak bilgisayar ortamına girilmediğini, girilmesinin de hayli zaman alacağını söylemişlerdir. Genel Müdürlük yetkilileri, bütün bu işlerin araştırmacı tarafından yapılması ve yapılan çalışmanın bir örneğinin de kendilerine verilmesi koşuluyla, yardımcı olabileceklerini ifade etmişlerdir. Bunun üzerine, disket ve CD'ye yüklenmiş olarak illerden gelen veriler ilgili genel müdürlükten alınarak, araştırmacı tarafından beş ay gibi bir sürede bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Böylece, Türkiye genelinde "kardeş okul uygulaması" yapan okulların sayısına ulaşmak mümkün olmuştur. İllerden gelen verilerin "çok dağınık olması", "bazı disket ve CD'lerin açılmaması", "bazı illerin hiç veri göndermemesi", bu konuda net bir sayıya ulaşabilmeyi engellemiştir.

Araştırma kapsamında doküman incelemenin dışında başvurulmuş diğer bir veri toplama tekniği ise görüşme tekniği olmuştur. Sosyal bilimlerde en çok kullanılan veri toplama yöntemlerinden biri olan görüşme tekniği, önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci olarak tanımlanmaktadır.

Witzel, (1982, 72 akt: Mayring, 2000, 56-57) görüşmenin dört temel ilkesinden söz etmektedir. Bunlardan ilki, görüşmeden önce araştırmacının temel nesnel boyutları saptanmış toplumsal bir sorunu ele alması anlamında “sorun merkezli” olmasıdır. İkincisi, yapılandırılmamış bir veri toplama aracının kullanılmamasından dolayı “olgu merkezli” olmasıdır. Üçüncü ilke, “araştırma süreci” ile ilgilidir. Buna göre, araştırmacı ele aldığı toplumsal sorunun çözümlenmesine yönelik olarak, verileri belli bir esneklik içinde aşamalı olarak toplamakta ve sınamaktadır. Bu haliyle, görüşme süreç yönelimlidir. Dördüncüsü olan “açıklık” ilkesi, ilk üç ilkeyi tamamlar niteliktedir. Açıklık ilkesine göre, görüşülen kişiler, herhangi bir sınırlamaya tabi tutulmaksızın özgür bir biçimde yanıt verebilmelidirler.

Görüşmenin avantajları birkaç noktada ele alınabilir (Marshall ve Rossman, 1994, 80-85; Mayring, 2000, 57; Yıldırım ve Şimşek, 2006; 123-125). İlk olarak görüşme sırasında kullanılan yapılandırılmamış veri toplama aracının, araştırmacıya rahat etme esnekliği sağlaması ve duruma bağlı olarak yeni sorular sorabilme ya da soruların yerini değiştirebilme olanağı vermesidir. İkincisi, araştırmacının veri toplama sürecine doğrudan katılabilmesidir. Bu noktada araştırmacı, görüşülen kişinin konuyu anlayıp anlamadığını sınavabilmektedir. Aksi durumda belirli bir soru tarzı ile alamadığı yanıtı, soru tipini değiştirerek alabilmektedir. Üçüncüsü, araştırmacı ortama doğrudan müdahale edebilmekte, gerekli düzenlemeleri veya değişiklikleri yaparak rahat ve sessiz bir görüşme ortamı sağlayabilmektedir. Böylelikle, araştırmacı görüşme sürecini kontrol altında bulundurarak karmaşık bir konu veya probleme ilişkin derinlemesine, zengin bir veri seti oluşturabilme olanağına sahip olmaktadır. Dördüncüsü, görüşülen kişinin, bütün öznel bakış açısı ve algılamalarını

yansıtırken, araştırmacının da onun beden dilini okuyabilmesi ve bunu kaydedebilmesidir.

Araştırma kapsamında, ilk iki alt amaç dışında kalan diğer alt amaçlara ilişkin nitel veriler ise çalışma grubunda yer alan şube m¼d¼rleri, okul y¼neticileri, ¼đretmenler ve velilerle yapılan yarı-yapılandırılmış g¼r¼řme tekniğiyle ulaşılmıştır. Bu g¼r¼řme tekniğinde, araştırmacı ana hatlarıyla g¼r¼ř¼lecek konuya ilişkin soruları bir form ¼zerinde belirlemekte, konunun akışına g¼re g¼r¼řme yapılan kişiye g¼r¼řme sırasında yeni sorular y¼neltebilmektedir. Yarı-yapılandırılmış g¼r¼řme tekniği bu y¼n¼yle araştırmacıya belli ¼l¼de esneklik tanımakta ve g¼r¼řme s¼recini kontrol altında tutabilme olanağı sağlamaktadır.

G¼r¼řme s¼recinde, bu veri tekniğini ¼tekilerden ¼st¼n kılan ¼zelliklerinden ve sunduğu olanaklardan b¼y¼k ¼l¼de yararlanılmıştır. G¼r¼řme s¼recinin başlangıcında g¼r¼ř¼len kişiye yapılan çalışmanın amacı, içeriği ile g¼r¼řme s¼resinin yaklaşık kaç dakika s¼receđi hakkında bilgi verilmiştir. Bunun ardından g¼r¼řme sorularına geçilmiştir. G¼r¼řlerine başvurulan kişilerden ¼zellikle okul y¼neticileri, ¼đretmenler ve veliler konu hakkında g¼r¼řlerini, d¼ř¼ncelerini, algılarını kendilerine ilk sorunun y¼netilmesiyle birlikte, b¼y¼k bir içtenlikle dile getirmişlerdir. G¼r¼řme sırasında çoğunlukla g¼r¼řme formunda yer alan soruların sırasına bağımlı kalınmamış olup g¼r¼řme serbest s¼yleyiři havasında gerçekleşmiştir. Bununla birlikte, araştırmacı g¼r¼řme sırasında duruma bağlı olarak g¼r¼řme formunda yer alan soruların dışında yeni sorular da y¼neltebilmiřtir. Araştırmacı, g¼r¼řmenin o an ¼zerinde durulan konu çerçevesinde olmasına dikkat etmiş, aksi durumda tekrar konuya d¼n¼lmesine ¼zen g¼stermiřtir.

Araştırmanın alışma grubunda bulunan Ankara İl Milli Eğitim M¼d¼rl¼đ¼ ile Keçi¼ren ve Mamak Milli Eğitim M¼d¼rl¼klerinde b¼te işlerinden sorumlu şube m¼d¼rleriyle g¼r¼ř¼lememiřtir. Bunlardan, İl Milli Eğitim M¼d¼rl¼đ¼'nde g¼rev yapan şube m¼d¼r¼ g¼r¼řmeyi istememiş, bir alt konumdaki şefe y¼nlendirmiřtir. şefle yapılan g¼r¼řmede, soruların kavranışında bir sıkıntı



olduğu görülmüştür. Bunun üzerine uygun bir dille görüşmeye son verilmiştir. Öte yandan, Keçiören ve Mamak ilçe Milli Eğitim Müdürlüklerinde görev yapan şube müdürlerine de ulaşılammıştır. Dolayısıyla şube müdürleriyle yapılan görüşmeler, Çankaya, Yenimahalle ve Altındağ İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinde görev yapan yöneticilerle sınırlı kalmıştır. Bununla birlikte, Altındağ ve Yenimahalle İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinde görev yapan şube müdürleri de ses kaydı istemediklerinden söyledikleri araştırmacı tarafından raporlaştırılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan 15 okul yöneticisinin biri dışında diğerlerinin tamamıyla görüşme yapılmıştır. Altındağ ilçesindeki Üst SED’i temsil eden okul yöneticisi ses kaydına sıcak bakmadığını, ayrıca görüşme formunda yer alan soruların da “eğitimle ilgili olmadığını” ileri sürmüştür. Bunun üzerine araştırmacı, görüşme formunda yer alan soruların alan uzmanlarının görüşleri alınarak hazırlandığını uygun bir dille belirtmiş, ardından “kendisini müdür başyardımcısı ya da müdür yardımcılarında birine yönlendirip yönlendiremeyeceğini” sormuştur. Bu soruya olumlu yanıt alan araştırmacı, belirtilen okullaki yönetici görüşmesini, okul-aile birliğinden sorumlu yönetici yardımcısıyla gerçekleştirmiştir.

Şube müdürleri ve okul yöneticileri dışında araştırmanın çalışma grubunda olan öğretmenler ve öğrenci velileri görüşme istemine herhangi bir çekingenlik ya da isteksizlik göstermemişlerdir.

Araştırmada çalışma grubunda bulunan şube müdürleri, okul yöneticileri, öğretmenler ve velilerle yapılan görüşmeler, ses cihazına kaydedilmiştir. Belirtilen kişilerle yapılan her bir görüşmede, görüşülen kişilerin kimlik bilgilerini gizli tutmak amacıyla kodlanmıştır. Buna göre görüşme yapılan kişilerin görev yaptıkları ilçeler İlçe1, İlçe 2....; okullar O1, O2,... biçiminde kodlanırken, görüşüne başvuru şube müdürleri ŞM1, ŞM2,.....; okul yöneticileri Y1, Y2,.....; öğretmenler Ö1, Ö2,.....; veliler V1, V2,... biçiminde kodlanmıştır. “Görüşme Kodları” Ek 5’te sunulmuştur.

### Yarı yapılandırılmış Görüşme Formlarının Geliştirilmesi

Araştırma kapsamında yer alan nitel verilere ulaşmak için il milli eğitim şube müdürü, ilçe milli eğitim şube müdürleri ve okul yöneticileri ile öğretmenler ve velilere yönelik beş farklı yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunda yer alan soruların oluşturulması sırasında ilgili yazın taranmış, uygulama içerisinde yer alan şube müdürleri, okul müdürleri ve öğretmenlerin görüş ve önerilerine başvurulmuştur. Bu çalışmalar sonucunda taslak olarak hazırlanan görüşme formları, ayrıca alanda yer alan dokuz uzmanın görüş ve önerilerine sunulmuştur. Böylece, gerek uygulamada bulunan gerekse alan uzmanlarının görüş ve önerileri doğrultusunda, yarı yapılandırılmış görüşme formlarının “kapsam geçerliliği” sağlanmaya çalışılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarının geliştirilmesi sırasında görüşlerine başvurulmuş uzman kişiler Ek-4’te verilmiştir.

Görüşme formlarında yer alan soruların hem anlaşılması, yorumlanması ve yanıtlanmasında herhangi bir sorun olup olmadığını ortaya koymak hem de deneyim kazanmak düşüncesiyle, araştırmacı görev yaptığı Altındağ İlçesi 6. Eğitim Bölgesinde bulunan 1 şube müdürü ile 1 okul müdürü, 2 öğretmen ve 2 öğrenci velisi olmak üzere toplam 6 kişiyle ön görüşmelerde bulunmuştur. Yapılan ön görüşmeler sonucunda, görüşme formunda yer alan soruların anlaşılması, yorumlanması ve yanıtlanmasında herhangi bir sorun yaşanmadığı görülmüştür.

Bütün bu çalışmalar sonucunda “İl Milli Eğitim Yöneticisi Görüşme Formu” (Ek-6), “İlçe Yöneticileri Görüşme Formu” (Ek-7), “Yönetici Görüşme Formu” (Ek-8), “Öğretmen Görüşme Formu” (Ek-9) ve “Veli Görüşme Formu”na (Ek-10) son hali verilmiş olup izni için 8 Mart 2007 tarihinde uygulama Milli Eğitim Bakanlığı’na başvurulmuştur. Bakanlığın, il düzeyinde yapılan araştırmaları ilgili milli eğitim müdürlüklerine bırakma kararı alması üzerine, söz konusu araştırma izin yazısı Bakanlık tarafından Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne gönderilmiştir. Araştırma kapsamında yapılması planlanan yarı-

yapılandırılmış görüşmelerin, belirtilen yazışmalara bağlı olarak gerçekleştirilecek olması uygulamaya başlanılmasını geciktirmiştir.

#### Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formlarının Uygulanması

Araştırmanın nitel verilerini toplamak üzere, şube müdürleri, okul yöneticileri, öğretmenler ve velilere yönelik olarak geliştirilen görüşme formlarına yönelik görüşmelere, Ankara İl Milli eğitim Müdürlüğü'nden 09 Nisan 2007 tarihinde alınan yazılı onaydan sonra başlanılmıştır. Buna göre, görüşler 10 Nisan 2007 – 20 Haziran 2007 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

#### Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Bütçe ve harcamalara ilişkin nicel verilerin çözümlemesinde yüzde ve frekanslardan yararlanılmıştır. İlköğretim bütçesine ilişkin çözümlenmeler cari ve yatırım harcamaları dikkate alınarak yapılmıştır. Bununla birlikte, 1998 ve 1999 bütçe kanunlarında ilköğretim yatırım harcaması için bütçe başlangıç ödeneği konulmuş, fakat bu ödeneğin karşılığı olan harcama bütçe kesin hesap cetvellerinde görülememiştir. Maliye Bakanlığı ve MEB Strateji Geliştirme Dairesi'nde görüşlerine başvurulmuş uzmanlar, bunun nedenini söz konusu yıllardaki harcamaların doğrudan 4306 sayılı Kanun doğrultusunda elde edilen gelirlerden karşılanmış olmasından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bunun üzerine, 1998 ve 1999 yıllarındaki bütçe kesin hesap cetvellerindeki 4306 sayılı Kanun'a göre yapılan harcamalardan hizmet alımları doğrudan yatırım harcamasına, taşımali eğitime yönelik yapılan harcamalar da cari harcamaya dahil edilmiştir. Öte yandan uygulamada bir bütün sağlamak amacıyla, 1997, 2000, 2001, 2002 ve 2003 yıllarında 4306 sayılı Kanun gelirleri üzerinden yapılan harcamalar yukarıda açıklandığı biçimiyle ilgili yılın cari ve yatırım harcamalarına eklenmiştir. Ayrıca, araştırmada 4306 sayılı Kanun doğrultusunda elde edilen gelirler araştırmanın bulgular ve yorumlar bölümünde ilköğretimin bütçe dışı geliri arasında gösterilmiştir. Böylelikle ilköğretim bütçesine ait cari ve yatırım harcamasına ilişkin bu belirlemeden sonra, cari ve

yatırım harcamaları TÜİK'in (2006b, 539) 2005 yılı tüketici fiyatları endeksi ile toptan eşya fiyatları endeksleri ve değişim oranları temel alınarak sabit fiyatlara dönüştürülerek çözümlenmiştir (Ek-11). Endekslerin dönüştürülmesinde, dönüştürülecek yılın endeksi 2005 yılı endeksine bölünerek 100 ile çarpılmıştır. Halk katkıları ve il özel idarelerin eğitime yaptıkları katkılar, 2004 yılı DPT deflatörüne bağlı kalınarak açıklanmıştır.

Görüşme sürecinde elde edinilen nitel veriler, nitel veri analizi tekniklerinden biri olan, betimsel veri analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Kümbetoğlu (2005, 154) betimsel analizi, görüşme çözümlerindeki verilerin özgün biçimlerine sadık kalınarak, görüşlerine başvuru alan kişilerin söylediklerinden doğrudan alıntılar yapılması yoluyla verilerin sunulduğu bir analiz olarak tanımlamaktadır. Buna göre, betimsel analizde görüşme çözümlerinde yer alan kelimelere, ifadelere, kullanılan dile, diyalogların yapısına ve özelliklerine, kullanılan sembolik anlatımlara ve benzetmelere dayanarak tanımlayıcı bir analiz yapılmaktadır.

Yapılan bu araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme formlarıyla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, araştırma soruları dikkate alınarak öncelikle sistematik ve açık bir biçimde betimlenmiş, ardından bu betimsel açıklamalar yorumlanarak bir takım sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

## BÖLÜM 4

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, doküman toplama ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği yoluyla elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiş olup bulgular ilgili yazın ışığında yorumlanmıştır.

#### İlköğretimin Bütçe Kaynaklarının Gelişimine İlişkin Bulgular ve Yorum

İlköğretimin bütçe kaynaklarının gelişimine ilişkin ulaşılan bulgular aşağıda sırasıyla ele alınmış ve yorumlanmıştır.

#### MEB Bütçesinin Gelişimi

Çizelge 3'te MEB bütçesinin GSMH, Konsolide bütçe ve genel bütçe içerisindeki gelişimine yer verilmiştir.

Çizelge 3. GSMH, Konsolide Bütçe ve Genel Bütçe İçindeki MEB Bütçesinin Gelişimi (1960-2006)

(2006 Cari Fiyatlarıyla) YTL.

Yıllar	GSMH (1)	Konsolide Bütçe (2)	Genel Bütçe (3)	MEB Bütçesi (4)	(4)/(1) %	(4)/(2) %	(4)/(3) %
1960	46.664	7.638	7.282	943	2,0	12,3	12,9
1963	66.564	12.564	12.102	1.884	2,8	15,0	15,6
1965	76.726	15.195	14.421	2.182	2,8	14,4	15,1
1970	207.800	29.893	28.860	2.772	1,3	9,3	9,6
1975	690.900	109.253	107.680	14.511	2,1	13,3	13,5
1980	5.503.000	770.040	756.687	88.226	1,6	11,5	11,7
1985	35.350.300	5.542.182	5.412.082	465.982	1,3	8,4	8,6
1995	5.993.228.700	1.341.978.053	1.335.978.053	135.572.400	2,3	10,1	10,1
2000	125.596.100.000	33.440.100.000	46.702.236.600	3.486.277.000	2,8	10,4	7,5
2001	176.484.000.000	51.543.000.000	48.219.480.000	4.209.905.625	2,4	8,2	8,7
2002	271.406.000.000	98.071.000.000	97.831.000.000	7.749.991.000	2,9	7,9	7,9
2003	356.681.000.000	147.230.170.000	146.805.170.000	10.179.997.000	2,9	6,9	6,9
2004	428.932.000.000	150.658.129.000	149.858.129.000	12.854.642.000	3,0	9,5	9,9
2005	486.401.000.000	156.088.874.910	153.928.792.910	14.882.259.500	3,1	9,5	10,8
2006	561.988.000.000	174.339.990.202	170.156.782.052	16.568.145.500	2,9	9,5	9,7

Kaynak: Maliye Bakanlığı Bütçe ve Mali Kontrol Genel Müdürlüğü, 1995, 249-296; MEB, 2000, 267; MEB, 2007a, 169.

Çizelge 3'te görüleceği üzere 1960 yılından, 1980 yılına kadar, MEB bütçesinin GSMH, konsolide bütçe ve genel bütçe içerisindeki büyüklüğü yıllara göre farklılık göstermektedir. 1960 yılında MEB bütçesinin GSMH'ye oranı % 2,0, konsolide bütçeye oranı % 12, 3, genel bütçe içerisindeki oranı da %

12,9'dur. 1980 yılına gelindiği MEB bütçesinin GSMH içerisindeki büyüklüğü % 0,4 azalarak % 1,6 olurken, konsolide bütçe içerisindeki büyüklüğü % 0,8 azalarak % 11,6, genel bütçe içerisindeki büyüklüğü de % 1,2 azalarak % 11,7 olarak gerçekleşmiştir. Çizelge 3'ten izleneceği gibi 2006 yılı itibariyle, MEB bütçesinin GSMH içerisinde oranı % 0,9 oranında artarak % 2,9, konsolide bütçe oranı ise % 2,8 oranında azalarak % 9,5, genel bütçe içerisindeki oranı ise % 3,2 azalarak % 9,7 olmuştur.

Sonuçta Çizelge 3 bir bütün olarak ele alındığında MEB bütçesinin GSMH içindeki oranı 1960 ile 2006 yılları arasında, diğer bir deyişle 46 yıl içinde % 0,9 oranında bir artış göstermekle beraber, konsolide bütçe içindeki oranı % 2,8, genel bütçe içerisindeki oranı da % 3,2 oranında azalma göstermiştir. 1960/1961 öğretim yılında ilköğretim ve ortaöğretimde bulunan öğrenci sayısı 6.683.240, öğretmen sayısı 87.158, okul sayısı da 25.440'dir. 2006/2007 öğretim yılına gelindiğinde öğrenci sayısı 14.233.647'e, öğretmen sayısı 590.494'e okul sayısı da 42.590'a ulaşmıştır (MEB, 2007a, 3). Bu veriler ışığında, incelenen 46 yıllık süre içinde öğrenci, öğretmen ve okul sayıları her geçen yıl artarken ve eğitim isteminde nitel beklentiler hızla yükselirken, GSMH, konsolide bütçe ile genel bütçe içinde eğitime ayrılan kaynaklarda azalma gözlenmektedir.

Türkiye'de GSMH, konsolide bütçe ve kamu bütçesi içinde eğitime ayrılan kaynaklarda görülen azalma eğilimi, 1980'lerden bu yana neo-liberal politikaları uygulayan Alt Sahra Ülkeleri (ASÜ) ve LAÜ'lerle de olduğu görülmektedir. Alexander (2002) Örneğin, ASÜ'lerde yapısal uyum programı uygulayan ülkelerin % 67'sinde, bu programları uygulamayan ülkelerinde % 14'ünde eğitim harcamalarının GHSM'ye oranı düşmüştür. Yine, ASÜ'lerde yapısal uyum programı uygulayan ülkelerin % 44'ünde, uygulamayan ülkelerin % 22'sinde eğitim harcamalarının kamu harcamaları içindeki oransal payında azalma gözlenmiştir. ASÜ'lerde GSMH ve kamu harcamaları içindeki eğitim harcamalarının oranının düşmesi, yapısal uyum programı uygulayan ülkelerin % 81'inde uygulamayan ülkelerinde % 67'sinde öğrenci birim maliyetlerinin düşmesine neden olmuştur (Alexander, 2002).

LAÜ'lerde, yapısal uyum programı uygulayan ülkelerin % 50'sinde, uygulamayan ülkelerin de % 29'unda eğitim harcamalarının GSMH'ye olan oransal payında düşme gözlenmiştir. Kamu harcamaları içindeki eğitim harcamalarının düşme oranı neo-liberal politikaları uygulayan ülkelerin % 57'sinde, uygulamayan ülkelerin ise % 17'sinde azalma ortaya çıkmıştır (Alexander, 2002). Benzer bir biçimde IMF'nin yapısal uyum programı uyguladığı Afrika ülkelerden biri olan Zambiya'da, 1991 yılında kamu harcamaları içindeki eğitim harcamalarının oranı % 46'ya, öğrenci başına maliyetler de % 36'dan % 25' gerilemiştir (Naiman ve Watkins 1999, 3-5).

#### Türkiye ve OECD Ülkelerinde GSMH'den Eğitime Yapılan Harcamalar

Çizelge 4'te Türkiye'nin de üyesi bulunduğu OECD ülkelerinin 1980-2004 yılları arası GSMH'den eğitime yapmış oldukları harcamaların oransal büyüklükleri görülmektedir.

Çizelge 4. Türkiye ve OECD Ülkelerinde Eğitim Harcamalarının Yıllara GSMH'ye Oranları (1980-2004)

Ülkeler	Yıllar						
	1980 %	1993 %	1997 %	2000 %	2001 %	2002 %	2004 %
Avustralya	5.5	4.9	5.4	4.7	4.6	4.9	4.9
Avusturya	5.5	5.3	5.4	5.8	5.8	5.8	5.7
Belçika	6.0	5.6	3.1	5.9	5.9	..	6.3
Kanada	6.9	6.2	6.9	5.5	5.2	5.2	..
Danimarka	6.7	6.7	8.1	8.2	8.3	8.5	8.5
Finlandiya	5.3	7.3	7.5	6.1	5.9	6.2	6.4
Fransa	5.0	5.6	6.0	5.8	5.8	5.7	5.4
Almanya	..	4.5	4.8	4.6	4.5	4.6	4.8
İrlanda	6.3	5.2	..	4.4	4.3	4.3	4.3
İtalya	..	5.0	4.9	4.5	4.6	5.0	4.7
Japonya	5.8	3.7	3.6	3.5	3.6	3.6	3.6
Hollanda	7.7	..	5.1	4.8	4.8	5.0	5.1
Yeni Zelanda	5.8	6.0	7.3	6.1	6.6	6.7	6.7
Norveç	6.5	7.6	7.4	6.8	6.8	7.0	7.6
İspanya	2.3	5.3	5.0	4.5	4.5	4.4	4.5
Portekiz	..	..	..	5.8	5.8	5.9	5.8
İsviçre	9.0	5.6	8.3	5.5	5.5	5.5	5.8
İngiltere	5.6	4.7	5.3	4.5	4.4	4.7	5.3
Amerika	6.7	5.1	5.4	4.8	4.9	5.7	5.7
Yunanistan	2.0	3.4	3.1	3.8	3.8	3.9	4.0
Türkiye	2.2	3.3	2.2	3.5	3.7	3.7	3.6

Kaynak: World Development Indicators, 2001, 83-84; World Development Indicators, 2002, 86-88; World Development Indicators, 2003, 76-78; World Development Indicators, 2004, 72-74; World Development Indicators, 2005, 84-8671; OECD, 1996, 59  
.. Ara yıllara ulaşılamamıştır.

Çizelge 4'ten izleneceği üzere, Türkiye'de GSMH içindeki kamu eğitim harcamaları 1980'de % 2,2 iken, 1993'te % 3,3, 1997, % 2,2, 2000'de % 3,5, 2001 ve 2002 % 3,7, 2004'te % 3,6 oranında gerçekleşmiştir. Çizelge 4'te yer alan OECD ülkeleri, eğitim gereksinimlerini büyük ölçüde karşılamış olmalarına karşın, nüfusunun yaklaşık üçte birinin okula gitme çağında bulunan Türkiye'de eğitime GSMH'den ayrılan payın, bu ülkelerin gerisinde olması oldukça düşündürücüdür.

### İlköğretim ve Ortaöğretim Harcamalarının MEB Harcamaları İçindeki Oransal Gelişimi

Çizelge 5'te ilköğretim ve ortaöğretim hizmetlerine yönelik yapılan harcamaların MEB'in harcamaları içerisindeki oransal gelişimi yer almaktadır.

Çizelge 5. İlköğretim ve Ortaöğretim Hizmetlerine Yönelik Harcamaların MEB Harcamaları İçindeki Oransal Gelişimi (1974-2006)

(2006 Cari Fiyatlarıyla) YTL

Yıllar	MEB Bütçesi (1)	İlköğretim Hizmetleri (2)	2/1 %	Genel ve Mesleki Ortaöğretim Hizmetleri (3)	3/1 %
1974	11.551	7.202	62,3	1.067	9,2
1975	17.143	9.825	57,3	1.556	9,1
1976	19.697	10.756	54,6	5.139	26,1
1977	29.880	17.096	57,2	7.894	26,4
1978	44.355	24.877	56,1	12.376	27,9
1979	72.099	33.692	46,7	13.763	19,1
1980	120.915	65.854	54,5	25.775	21,3
1981	155.257	80.681	52,0	53.375	34,4
1982	177.753	92.443	52,0	66.295	37,3
1983	271.128	142.210	52,5	84.171	31,1
1984	364.502	209.785	57,6	102.046	28,0
1985	506.286	297.543	58,8	130.837	25,8
1986	717.768	413.622	57,6	186.923	26,0
1987	1.189.301	680.650	57,2	312.742	26,3
1988	2.043.038	1.144.354	56,0	539.121	26,4
1989	4.711.250	2.794.901	59,3	1.233.272	26,2
1990	9.988.258	5.857.293	58,6	2.626.089	26,3
1991	17.532.939	10.284.592	58,7	4.660.775	26,6
1992	34.523.769	20.182.851	58,5	9.297.049	26,9
1993	62.725.057	35.621.490	56,8	17.042.645	27,2
1994	89.695.064	52.350.887	58,4	25.326.927	28,2
1995	152.612.458	81.325.830	53,3	41.069.186	26,9
1996	308.668.706	163.239.032	52,9	87.972.479	28,5
1997	680.610.327	361.295.503	53,1	187.390.316	27,5
1998	1.435.674.491	832.207.175	58,0	351.334.992	24,5
1999	2.481.260.578	1.497.938.653	60,4	568.130.519	22,9
2000	3.460.791.917	2.083.023.498	60,2	798.238.416	23,1
2001	5.145.076.253	3.005.891.866	58,4	1.168.047.174	22,7
2002	8.889.474.629	4.481.920.778	50,4	1.894.313.718	21,3
2003	10.582.870.763	5.726.821.664	54,1	2.651.653.296	25,1
2004	13.015.949.601	7.598.313.451	58,4	3.389.169.523	26,0
2005	14.862.506.927	8.439.898.969	56,8	3.228.781.323	21,7
2006	17.677.053.440	9.913.908.441	56,1	4.607.680.265	26,1

Kaynak: Maliye Bakanlığı Bütçe Kesin Hesap Cetvelleri 1974-2006; MEB, 2007b, 38.



Çizelge 5'te görüleceği gibi MEB'in harcamaları içinde ilköğretim harcamalarının oranı 1974'te % 62,3 olup bu oran aynı zamanda incelenen dönemdeki en yüksek oranı oluşturmaktadır. Bununla birlikte, ilköğretim harcamalarının MEB harcamaları içindeki oranının belirtilen tarihten itibaren sürekli azalma eğiliminde olduğu söylenebilir. Buna göre, 1979 yılında % 46,7'ye kadar düşerek dönem içindeki en düşük değerine ulaşmıştır. İlköğretim harcamalarının oransal gelişimi 1980' % 54,5, 1990'da 58,6, 1995'te % 53,3, 2000'de % 60,4, 2006'da % 56,1 olarak gerçekleşmiştir. Türkiye'de MEB harcamaları içerisinde ilköğretim harcamalarına ayrılan oranının incelenen dönem yılının başı ile sonu arasında % 6,2 oranında bir fark olduğu görülmektedir. 1974 yılında 6.276.515 öğrenci, 184.236 öğretmen bulunmaktadır (Devlet İstatistik Enstitüsü [DİE], 1981, 104-105). Bu veriler 2003 yılına geldiğinde öğrenci sayısı % 39, 2'lik bir artışla 10.318.650, öğretmen sayısı da yaklaşık % 50,0 oranında bir artış 367.895 olarak gerçekleşmiştir (MEB, 2007a, 6). Buradan hareketle, incelenen dönem içinde öğrenci ve öğretmen sayılarındaki artışa paralel olarak ilköğretim harcamalarının artması gerekirken, aksi yönde % 6,2 gibi oranda azalma göstermiştir.

Çizelge 5'te ortaöğretim hizmetlerinin MEB harcamaları içerisinde oranı 1974 yılında % 9,2, 1980'de % 12,1 oranında artarak % 21,3 olarak gerçekleşirken, 1985'te % 4,7 artarak % 25,8'e ulaşmıştır. Ortaöğretim harcamalarının toplam MEB harcaması içerisindeki oranı 1990'da % 1,8 artış göstererek % 26,3'e, 1995'te de % 3,6 artarak % 26,9'a ulaşmıştır. Bununla birlikte, ortaöğretim harcamalarının MEB harcamaları içerisindeki oranı 2000'de % 6,8 azalma göstererek % 23,1'lik oransal bir paya sahip olurken, 2006'da ise tekrar yükselişe geçerek % 3,0 artışla % 26,1 olarak gerçekleşmiştir. Bu verilere göre ortaöğretim harcama oranlarının ilköğretime göre daha istikrarlı bir gelişim sergilediği söylenebilir.

Türkiye'de olduğu gibi LAÜ'lerde 1980'li yıllarda görülen ekonomik krizler, ilköğretime yapılan kamu harcamalarının azalmasına neden olmuştur. Bu ülkelerde Şili dışında kalan diğer ülkelerin her birinde ilköğretime ilişkin birim maliyetlerde kayda değer biçimde azalma göstermiştir. Belirtilen dönemin

başında ilköğretime kamu bütçesinden ayrılan pay % 49 iken, 1989 yılına bu oran % 43'e düşmüştür (Wolf, Schiefelbein ve Valenzuela 1994, 93-941). Buradan hareketle, Türkiye'de olduğu gibi LAÜ'lerde de neo-liberal politikalarından en fazla etkilenen öğretim düzeylerinden birinin ilköğretim olduğu söylenebilir.

#### Cari Harcamalarının Gelişimi

Çizelge 6'da 1974-2003 yılları arasında göre ilköğretim cari harcamalarının gelişimi ile öğrenci birim maliyetlerine ilişkin veriler bulunmaktadır.

Çizelge 6. İlköğretim Cari Harcamaları ve Birim Harcamalarının Gelişimi (1974-2003)  
2005 Sabit Fiyatlarıyla YTL.

YILLAR	CARİ HARCAMA (1)	ÖĞRENCİ SAYISI (2)	BİRİM HARCAMA (1/2)	ÖĞRETMEN SAYISI
1974	1.856.140.561	6.276.515	338	184.236
1975	2.505.206.191	6.457.025	388	171032
1976	2.312.714.527	6.560.522	353	210.115
1977	2.936.513.728	6.516.891	451	214.168
1978	3.084.558.307	6.637.046	465	216.735
1979	3.095.941.607	6.754.438	458	228.002
1980	2.429.857.264	6.964.297	349	215459
1981	2.174.650.556	7.238.644	300	210599
1982	1.909.093.625	7.512.419	254	236.785
1983	1.452.886.190	8.087.468	180	208.881
1984	2.121.538.669	8.235.972	261	209.911
1985	2.089.781.960	8.427.821	248	212.717
1986	2.136.175.614	8.589.493	249	216.889
1987	2.565.850.975	8.879.467	289	220.943
1988	2.493.892.015	8.924.083	279	262.981
1989	3.886.338.810	9.030.912	430	270.640
1990	5.252.732.008	9.131.871	575	270.534
1991	5.518.084.092	9.175.020	601	283.959
1992	6.303.383.137	9.157.490	688	291.726
1993	6.765.865.599	9.052.914	747	297.104
1994	4.837.838.356	9.028.954	536	294.959
1995	3.992.366.483	8.926.569	447	299.045
1996	4.443.575.665	8.875.444	495	285.060
1997	5.034.677.280	9.084.635	554	302.254
1998	5.620.707.841	9.445.236	595	317.790
1999	6.110.008.221	9.854.206	620	313.053
2000	5.648.789.842	10.294.857	549	330.806
2001	5.557.331.045	10.306.162	539	357.854
2002	5.948.708.016	10.175.638	585	358.563
2003	6.104.894.419	10.318.650	592	367.895

Kaynak: Maliye Bakanlığı Bütçe Kesin Hesap Cetvelleri (1974-1993); Milli Eğitim Bakanlığı Kesin Hesap Kanunu Tasarıları (1992-2004); DIE, 1977,176-178; DIE,1987, 118-121; DIE, 1990, 120-121; DIE, 1997,176-177; MEB, 2007a, 6.

Çizelge 6'dan görüleceği gibi 1974'te öğrenci başına yapılan birim cari harcama miktarı 338 YTL'dir. 1980 yılından itibaren birim cari harcama miktarında sürekli bir düşüşün olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, 1989 yılından itibaren tekrar yükselmeye başlamıştır. Buna göre 1989 yılında 430 YTL'ye yükselen birim harcama 1990'da 575 YTL, 1995'te 447 YTL, 2000'de 549 YTL ve 2003'te de 592 YTL olarak gerçekleşmiştir. İncelenen yıllar arasında öğrenci birim harcama miktarında 254 YTL bir artış bulunmaktadır. Bu durum, ilk başta birim harcama miktarında bir artışın olduğu anlamında yorumlanabilir. Bununla birlikte, yukarıdan belirtildiği gibi 1974-2003 yılları arasında MEB bütçesi içerisinde ilköğretim harcamalarının oranında % 6,2'lik bir azalma gerçekleşmiştir. Dolayısıyla, birim harcamalardaki artış, ilköğretim bütçesinin MEB bütçesindeki oransal artışından kaynaklanmamaktadır. Genel olarak cari harcamaların % 70-80'nin öğretmen ücret ve aylıklarından oluşması ve incelenen yıllar arasında öğretmen sayılarında da yaklaşık % 50'ye yakın bir artışın olmuş olması, birim harcamalardaki artışın neden kaynaklandığını açıklar niteliktedir.

#### Yatırım Harcamalarının Gelişimi

Çizelge 7'de ilköğretim yatırım harcamalarının MEB harcamaları içindeki gelişimi ve öğrenci birim maliyetlere yer verilmiştir.

Çizelge 7'de görüleceği gibi 1974-2003 yılları arasında ilköğretim harcamaları yatırım harcamalarının MEB yatırım harcamaları içerisindeki gelişimi yıllara göre farklılık göstermektedir. Buna göre, 1974 yılında % 63,7 olan oran 1980'de % 72,6, 1985'te % 79,7, 1990'da % 39,7, 1995'te % 31,5, 2000'de % 74,6, 2003'te % 39,9 olarak gerçekleşmiştir. İlköğretim yatırım harcamalarının MEB yatırım harcamaları içindeki payı 1978 yılındaki % 41,3'lük oran dışarıda tutulduğunda, 1973-1987 yılları arasında % 46,0 ile % 81,4 arasında bir gelişim göstermiştir. Buna karşın, 1987 yılından itibaren sürekli bir azalma eğilimine girmiştir. Bu bağlamda, ilköğretim harcamaların oransal gelişimi 1988-2003 yılları arasında 1998, 1999 ve 2000 yılları arası hariç % 49,6

ile % 31,0 oranında bir gelişim izlemiştir. 1988'den itibaren yatırım harcamalarının düşmesi halk katkılarındaki artışlarla, 1998, 1999 ve 2000 yıllarında oransal artışların yüksek olması da 4306 sayılı Kanun çerçevesinde elde edilen gelirlerin doğrudan ilköğretim yatırım harcamalarına dahil edilmesiyle açıklanabilir. Bunun dışında 1980 sonrası yürütülen kampanya projelerin okulların bakım, onarım, tadilat, donatım gibi gereksinimlerini karşılayacak şekilde genişletilmesinin etkili olduğu ifade edilebilir. Ayrıca, DB, Avrupa Birliği [AB], Avrupa Yatırım Bankası [AYB] gibi uluslararası kuruluşlar ve örgütlerden alınan kredi ve hibelerin de etkili olduğu söylenebilir.

Çizelge 7. İlköğretim Yatırım Harcamalarının MEB Harcamaları İçindeki Oransal Gelişimi  
(1974-2003)

(2005 Sabit Fiyatlarıyla) YTL

YILLAR	MEB YATIRIM HARCAMALARI (1)	İLKÖĞRETİM YATIRIM HARCAMALARI (2)	(2)/(1) %
1974	265.319.268	169.036.243	63,7
1975	316.385.073	165.959.662	52,5
1976	328.397.496	189.258.760	57,6
1977	430.650.830	294.247.728	68,3
1978	142.905.956	59.006.923	41,3
1979	235.340.748	179.861.374	76,4
1980	133.198.050	96.710.216	72,6
1981	181.574.875	111.784.616	61,6
1982	263.316.166	121.181.547	46,0
1983	293.992.211	178.282.507	73,3
1984	246.791.769	175.452.703	71,1
1985	225.079.595	179.421.815	79,7
1986	257.091.581	209.266.851	81,4
1987	359.268.463	225.222.890	62,7
1988	489.386.677	242.679.728	49,6
1989	426.047.441	251.882.231	59,1
1990	717.672.310	281.183.356	39,2
1991	675.350.540	265.950.540	39,4
1992	901.916.731	377.525.026	41,9
1993	996.277.311	362.601.386	36,4
1994	563.135.776	220.396.168	39,1
1995	564.909.316	175.261.985	31,0
1996	797.415.104	251.066.635	31,5
1997	1.322.829.603	495.652.726	37,5
1998	1.858.179.921	1.341.090.225	72,2
1999	2.097.075.889	1.593.167.228	76,0
2000	1.712.055.066	1.276.709.413	74,6
2001	1.421.201.436	845.653.298	59,5
2002	1.446.401.829	574.420.187	39,7
2003	1.330.924.007	530.809.665	39,9

Kaynak: 1974-1993 Maliye Bakanlığı Bütçe Kesin Hesap Cetvelleri; 1992-2004 Millî Eğitim Bakanlığı Kesin Hesap Kanunu Tasarıları.

## İl Özel İdarelerin İlköğretime Katkısı

İlköğretime yönelik eğitim harcamalarının önemli bir kısmı il özel idareleri tarafından yerine getirilmektedir. Personel harcamaları dışında kalan eğitim harcamalarının önemli bir kısmı genel bütçeden il özel idarelerine ödenek ve nakit aktarmak yoluyla gerçekleştirilmektedir. İl özel idarelerinin yaptığı harcamaların büyük bir kısmı donatım ve onarım harcamalarıdır (Karaarslan, 2005, 59).

İl özel idareleri tarafından ilköğretim okullarına yönelik gerçekleştirilen harcamalar, yalnızca donatım ve onarım gibi yatırım harcamalarıyla sınırlı değildir. Bunlara ek olarak, taşımali eğitim, yemek alımına yönelik cari harcamalar da il özel idarelerine ödenek aktarılmak yoluyla yapılmaktadır. Bu yöntem, ihtiyaçların en iyi yerinde tespit edilip yerinde temin edileceği anlayışından hareket edilerek ortaya konulan seçilmiş bir yöntemdir. Bu yöntemin belirlenmesiyle birlikte eğitim harcamalarının önemli bir kısmını da il özel idareleri yapar konuma gelmiştir (Karaarslan, 2005, 59). Çizelge 8'de ilköğretime yapılan özel idare katkıları yer almaktadır.

Çizelge 8'den izleneceği üzere, il özel idarelerinin ilköğretime yapmış olduğu harcamalar yıllara göre farklılaşma göstermekle birlikte, ortalama % 23,7 oranında bir artış göstermiştir. Buna göre, 1982 yılında 23.655.063 YTL. olan özel idare ilköğretim harcamalarının 1983 yılında % 39,9'luk artışla 33.088.235 YTL'ye yükselirken, 1984 yılında % -2,0 oranında düşüş göstererek 32.437.554 YTL. olmuştur. İl özel idarelerinin ilköğretime yapmış oldukları eğitim harcamaları 1987 yılında da % 40, 8 oranında bir artış göstererek 64.472.727 YTL'ye ulaşsa da, bu yıldan sonraki harcamalarda sürekli bir düşüş gözlenmiştir. Söz konusu harcamalar, 1988 -1993 yılları arasında yılda ortalama % -10,5 oranında bir azalma göstermiştir. Belirtilen yıllar arasında en az artış, % -25,1'lik bir artışla 1993 yılında olmuştur. Aynı zamanda bu artış oranı, incelenen yıllar arasındaki en az artış oranını temsil etmektedir. Bununla birlikte, 1994 yılından itibaren, il özel idarelerince ilköğretime yapılan harcamalar 2001 yılındaki % -19,5 artış dışında sürekli artmıştır. 1994-2006 yılları arasındaki

artış yılda ortalama % 39,0 oranında artmıştır. 1994-2006 yılları arasında yıllık ortalama artış oranının bu denli yüksek olmasının nedeni, 2004 yılında yapılan harcamalarda % 230,4'lük bir artışın olmasıdır. Bu artış oranı 1982-2006 yılları arasındaki en yüksek artış oluşturmaktadır.

Çizelge 8. İlköğretime Yapılan Özel İdare Katkılarının Gelişimi (1982-2006)

YILLAR	TUTARI (YTL)	DPT 2004 YILI DEFLATÖRÜ TUTARI (YTL)	Artış oranı %
1982	1.495	23.655.063	
1983	2.700	33.088.235	39,9
1984	3.766	32.437.554	-2,0
1985	5.596	33.771.877	4,1
1986	10.587	45.791.522	35,6
1987	21.276	64.472.727	40,8
1988	34.224	56.178.595	-12,9
1989	48.930	55.213.270	-1,7
1990	65.711	49.769.749	-9,9
1991	91.873	41.618.573	-16,4
1992	162.360	45.685.022	9,8
1993	195.402	34.236.605	-25,1
1994	481.582	36.247.874	5,9
1995	1.127.502	49.412.012	36,3
1996	2.868.142	70.364.168	42,4
1997	6.749.141	92.327.046	31,2
1998	16.435.656	130.128.373	40,9
1999	27.721.024	145.839.565	12,1
2000	47.041.128	175.445.156	20,3
2001	69.051.344	141.301.991	-19,5
2002	114.261.319	165.738.794	17,3
2003	182.356.168	205.150.686	23,8
2004	677.741.292	677.741.292	230,4
2005	948.183.585	1.005.074.628	48,3
2006	1.187.132.414	1.187.132.414	18,11
Toplam	1.146.501.311	2.405.615.749	23,7

Kaynak: MEB, 2005, 230; MEB, 2007a, 174.

Çizelge 8'de incelenen yıllar arasında il özel idarelerinin ilköğretime yapmış olduğu harcama miktarında ortalama % 23,7 oranında bir artış göstermekle birlikte, bu artış miktarının yeterli olduğu söylenemez.

İl Özel İdare Katkılarının İlköğretim Harcamalarına Oranı. Çizelge 9'da il özel idarelerin ilköğretime yaptıkları katkıların ilköğretim harcamaları içindeki oransal gelişimine yer verilmiştir.

Çizelge 9. İl Özel İdarelerin İlköğretime Yaptıkları Katkıların İlköğretim Harcamaları İçindeki Oransal Gelişimi (1982-2006)

Yıllar	İlköğretim Harcamaları (1)	İl Özel İdare Katkısı (2)	(2/1) %
1982	92.443	1.495	1,6
1983	142.210	2.700	1,9
1984	209.785	3.766	1,8
1985	297.543	5.596	1,9
1986	413.622	10.587	2,6
1987	680.650	21.276	3,1
1988	1.144.354	34.224	3,0
1989	2.794.901	48.930	1,8
1990	5.857.293	65.711	1,1
1991	10.284.592	91.873	0,9
1992	20.182.851	162.360	0,8
1993	35.621.490	195.402	0,5
1994	52.350.887	481.582	0,9
1995	81.325.830	1.127.502	1,4
1996	163.239.032	2.868.142	1,8
1997	361.295.503	6.749.141	1,9
1998	832.207.175	16.435.656	2,0
1999	1.497.938.653	27.721.024	1,9
2000	2.083.023.498	47.041.128	2,3
2001	3.005.891.866	69.051.344	2,3
2002	4.481.920.778	114.261.319	2,5
2003	5.726.821.664	182.356.168	3,2
2004	7.598.313.451	677.741.292	8,9
2005	8.439.898.969	948.183.585	11,2
2006	9.913.908.441	1.187.132.414	12,0

Kaynak: 1974-1993 Maliye Bakanlığı Bütçe Kesin Hesap Cetvelleri; 1992-2004 Milli Eğitim Bakanlığı Kesin Hesap Kanunu Tasarıları; MEB, 2005, 230; MEB, 2007a, 174.

Çizelge 9'da il özel idarelerin ilköğretime yaptığı katkıların ilköğretim harcamaları içindeki oranı 1982 yılında % 1,6 iken, 1987 yılında % 1,5 oranında artarak % 3,1 olarak gerçekleşmiştir. Bununla birlikte, il özel idarelerin ilköğretim harcamaları içinde oranında 1987 yılından itibaren sürekli bir düşüş gözlenmektedir. Özellikle, bu düşüş 1993 yılında % 0,5'e kadar düşerek, incelenen dönemdeki en düşük orana ulaşmıştır. Diğer yandan, il özel idare harcamalarının ilköğretim harcamaları içindeki oranında 1994 yılında tekrar bir artış gözlenmeye başlamış olup bu artış izleyen yıllarda da devam etmiştir. Söz konusu artış oranı 1994'te % 0,9, 2000'de % 2,3, 2003'te % 3,2 olurken, 2006'da % 12 olarak gerçekleşmiştir. Çizelge 9'da görüleceği gibi 2006 yılındaki

% 12 oranındaki artış, aynı zamanda incelenen dönem içindeki en yüksek oranı temsil etmektedir.

222 sayılı Kanun'un 76/b maddesine göre, özel idare bütçelerinin en az % 20'sinin ilköğretime ayrılması gerekmektedir. Bu durumda, Çizelge 9'da incelenen yıllar arasında il özel idarelerin eğitime yaptığı katkıların, ilgili Kanun uyarınca ayrılması gereken orandan uzak kaldığı söylenebilir. Bunun birkaç nedeni bulunmaktadır. Bunlardan ilki, il özel idare gelirlerinin yerel toplumların gereksinimlerini karşılamada yetersiz kalmasıyla ilgilidir. İkincisi, bütçeleme teknikleriyle ilgilidir. Buna göre il özel idarelerinin bütçesinden ilköğretime ayrılması gereken % 20'lik oranın ayrılmasında içinde bulunulan yılın tahmini bütçesi yerine, bir önceki yılın kesin hesap kanununa dayandırılmasıdır. Bu da ayrılan kaynağın yüksek enflasyon karşısında değerini yitirmesi anlamına gelmektedir (Kavak, Ekinci ve Gökçe, 1997, 29; Tural, 2002, 324). Üçüncüsü ise bütçeleme sistemiyle açıklanabilir. Bu noktada 2003 yılına kadar uygulanan program bütçe sisteminde harcamalar cari, yatırım, transfer biçiminde bir sınıflandırmaya dayandırılmakta olup fonksiyonel sınıflandırmaya yer verilmemektir. Söz konusu, bütçeleme sisteminin yerine 2004 yılında analitik bütçeleme sistemine geçilmiştir. Program bütçeleme sisteminin aksine, analitik bütçeleme sistemi, yapılan harcamaların fonksiyonel ve ekonomik sınıflandırmasına izin vermektedir. Bu doğrultuda, analitik bütçeleme sisteminde yapılan her bir harcamayı faaliyet alanına göre detaylı bir biçimde göstermek ve izlemek mümkündür. Dolayısıyla, Çizelge 9'da il özel idare harcamalarının 2004, 2005 ve 2006 yıllarındaki ilköğretim harcamaları içinde oransal payındaki artış, analitik bütçe sistemine geçilmesiyle açıklanabilir.

Bazı illerde İl Özel İdarelerinin İlköğretime Yaptığı Katkılar. Çizelge 10'da seçilmiş bazı illerde özel idarelerinin ilköğretime yaptıkları eğitim harcamalarına yer verilmiştir.

Çizelge 10'da il özel idarelerin ilköğretime yapmış oldukları harcamaların, iller düzeyinde farklılaştığı görülmektedir. Çizelge 10'a göre, 2003 yılında Bolu ilinde il özel idarenin öğrenci başına yaptığı harcama 87, 66 YTL iken, Bingöl'de



5,98 YTL.'dir. Diğer bir ifadeyle, her iki ilin özel idarelerince öğrenci başına yapılan harcamalar arasında yaklaşık 15 kat fark olduğu gözlenmektedir. Bu durum, illerin refah düzeyleri, diğer bir ifadeyle sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyleriyle, 0-14 yaş arası nüfusun toplam il nüfusu içindeki oranıyla, sanayileşme düzeyleri ve buna bağlı olarak göç alma durumuyla açıklanabilir.

Çizelge 10. Seçilmiş Bazı İllerde İl Özel İdarelerinin İlköğretime Yaptıkları Eğitim Harcamaları (2003 Yılı)

İl adı	Harcama (1)	Öğrenci Sayısı 1/(2)	(Cari Fiyatlarla) YTL
			Öğrenci Başına Harcama (2/1)
Adana	5.504.096	323.725	17,00
Ankara	6.500.020	562.071	11,56
Bingöl	262.590	43.921	5,98
Bolu	2.775.800	31.667	87,66
Bursa	2.810.414	304.003	9,24
Çanakkale	546.615	48.807	11,20
Çorum	994.814	86.170	11,54
Diyarbakır	2.195.000	290.350	7,56
İstanbul	60.773.502	1.619.228	37,53
İzmir	12.676.683	455.647	27,82
Şanlıurfa	1.702.999	264.118	6,45
Uşak	523.172	42.122	12,42
Tunceli	349.136	10.713	32,59
Van	1.335.166	187.328	7,13

Kaynak: İşçileri Bakanlığı Mahalli İdareler Genel Müdürlüğü; MEB, 2004a, 98-104.

Çizelge 8, Çizelge 9 ve Çizelge 10 birlikte ele alındığında il özel idarelerin ilköğretime yaptıkları katkılar yetersiz kalmakta ve yapılan bu katkılar da iller arasında önemli farklılaşmalar göstermektedir.

#### Köy Bütçelerinden İlköğretime Yapılan Katkılar

222 sayılı Kanun'un 76/d maddesi gereğince köy okullarına gelir sağlamak üzere, tahsis edilen araziden ve okul uygulama bahçesinden elde edilen gelirler dışında, köy bütçelerine her yıl genel gelirlerinin en az % 10'u oranında konulacağı hükmü yer almaktadır. Bununla birlikte, yapılan araştırmalar köy okullarına ayrılan ödeneğin yetersiz olduğunu, okul

yöneticilerinin köy muhtarlığından gereken parayı alamadıklarını ortaya koymaktır (Başaran, 1982, 208, Bünyamin, <http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr.>).

### İlköğretimin Bütçe Dışı Kaynaklarının Gelişimine İlişkin Bulgular ve Yorum

İlköğretimin bütçe dışı kaynaklarının gelişimine ilişkin ulaşılan bulgulara aşağıda sırasıyla yer verilmiş ve yorumlanmıştır.

#### 4306 Sayılı Kanun'a Göre Elde Edilen Katkı Payı, Bağış ve Nema Gelirleri

Türkiye'de halkın eğitim finansmanına katılımını sağlamaya yönelik girişimlere öteden beri başvurulmaktadır. Özellikle, Cumhuriyet yönetiminin ilk yıllarında eğitim finansmanında karşılaşılan güçlükleri yenmek için 1925 yılında "Okul (mektep) vergisi" adı altında bir vergi konulduğu bilinmektedir. Bu vergi, "Zorunlu öğrenim çağında bulunan çocukların okutulmasına yönelik çıkarılmış bir vergidir. Buna göre, şehir kasaba ve köylerde oturan, az ya da çok kazanç sahibi ve belirli bir serveti olan her birey ile tüzelkişiliğe sahip şirketler ve kurumlar", bu vergiyi vermekle yükümlü kılınmışlardır (Karakütük, 2001a, 66).

Türkiye'de zorunlu öğretimin süresi, İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Milli Eğitim Temel Kanunu, Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu, Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile 24.3.1988 tarihli ve 3418 sayılı Kanunda Değişiklik Yapılması ve Bazı Kâğıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı Payı Alınması'na ilişkin 4306 sayılı Kanun'la sekiz yıla çıkarılmıştır. Böylece, zorunlu eğitim süresinin sekiz çıkarılmasıyla ortaya çıkacak derslik gereksiniminin ve buna bağlı olarak ortaya çıkacak olan kaynak sorunu 4306 sayılı Kanun'la elde edilecek katkı payı gelirleriyle aşılması öngörülmüştür hedeflenmiştir. Söz konusu Kanun'da öngörülen süre, 4605 ve 4702 sayılı Kanunlarla, önce 31.12.2002, sonra 31.12.2010 tarihlerine kadar uzatılmıştır. Son uzatmada ortaöğretim de kapsama alınarak elde edilecek gelir ortaöğretimle paylaştırılmıştır (Cumhurbaşkanlığı Devlet Denetleme Raporu, 2004). Çizelge 11'de 4306 Sayılı Kanun gelirlerine ilişkin veriler bulunmaktadır.

Çizelge 11. Eğitime Katkı Payı ve Eğitime Finansman Aracı Olarak 4306 Sayılı Kanun Gelirleri

(BİN YTL)

Bütçe Yılı	Gerçekleşen Eğitime Katkı Payı	Bağış ve Nema	Toplam
1997	52.648	2.877	55.525
1998	215.066	1.134	216.200
1999	320.827	61	320.888
2000	500.315	1.713	502.028
2001	359.973	567	360.540
2002	217.254	186	217.440
2003	338.124	1.329	339.453
2004	262.207	531	262.738
2005*	217.180	187	217.367
<b>TOPLAM</b>	<b>2.483.594</b>	<b>8.585</b>	<b>2.492.179</b>

Kaynak: MEB, 2005, 229.

\* Ekim ayı gelirleri itibarıyla.

Çizelge 11'de 4306 sayılı Kanun'un yürürlüğe girdiği 1997 yılından 2005 yılı Ekim ayına kadar geçen süre içinde söz konusu kağıt ve işlemlerden 2.483.594.000 YTL, Ziraat Bankası ve Halk Bankası bağış ve nema hesaplarında 8.585.000 YTL olmak üzere, toplam 2.492.179.000 YTL. gelir sağlanmıştır.

Katkı Payı Ödenek Kullanım Alanları ve Harcama Miktarları. Çizelge 12'de 4306 sayılı Kanun gereğince sağlanan eğitime katkı payının ödenek kullanım alanları ve harcama miktarları verilmiştir.

Çizelge 12'de, 4306 sayılı Kanun gereğince elde edilen katkı payı gelirlerin 1.251.171.000 YTL.'sinin (% 51,7) okul yapım ve onarımına, 230.106.000 YTL.'sinin (% 9,5) okul donatımına, 61.262.000 YTL.'sinin (% 2,5) arsa kamulaştırma giderlerine, 760.864.000 YTL.'sinin (% 31,4) taşımali ilköğretime hizmetlerine, 18.749.000 YTL.'sinin (% 0,7) kitap basımına, 914.000 YTL.'sinin (% 0,04) edüt-proje çalışmalarına, 95.977.000 YTL.'sinin (% 4,0) pansiyon giderlerine, 2.135.000 YTL.'sinin de (% 0,1) katma değer vergisi ve borç ödemelerine harcanmış olduğu anlaşılmaktadır. Buna 4306 sayılı Kanun uyarınca elde edilen gelirlerden en fazla okul yapım ve onarım işlerine, en az

etüt-proje çalışmaları ile katma değer vergisi ve borç ödemesine harcama yapıldığı ortaya çıkmaktadır.

Çizelge 12. Eğitime Katkı Payının Ödenek Kullanım Alanları ve Harcama Miktarları

YTL

Ödenek Türü (1)	Harcama Miktarı (2)	(2/1) %
Okul yapım ve onarım	1.251.171.000	51,7
Okul donatımı	230.106.000	9,5
Arsa kamulaştırma	61.262.000	2,5
Taşımali ilköğretim	760.864.000	31,4
Kitap basımı	18.749.000	0,7
Edüt-proje	914.000	0,1
Pansiyon giderleri	95.977.000	4,0
Katma değer vergisi ve borç ödemesi	2.135.000	0,1
Toplam Harcanan	2.421.178.000	100,0
Halen işlemde olan	27.185.000	
Genel bütçeye aktarılan	43.816.000	

Kaynak: MEB, 2005, 59-60.

### 3418 Sayılı Kanun

Eğitim, Gençlik, Spor ve Sağlık Hizmetleri Vergisinin İhdası ile 3074 Sayılı Akaryakıt Tüketim Vergisi Kanunu, 197 Sayılı Motorlu Taşıtlar Vergisi Kanunu, 1318 Sayılı Finansman Kanunu, 193 Sayılı Gelir Vergisi Kanunu, 213 Sayılı Vergi Usul Kanunu, 6183 Sayılı Amme Alacaklarının Tahsil Usulü Hakkında Kanun ve 492 Sayılı Harçlar Kanununda Değişiklikler Yapılması ve Bu Kanunlara Bazı Hükümler Eklenmesine Dair 24/3/1988 tarihinde kabul edilen 3418 sayılı Kanun'la çeşitli içkiler ile tütün ve tütün ürünlerinin satışlarından "eğitim, gençlik, spor ve sağlık hizmetleri" adı altında bir vergi alınması öngörülmüştür. Söz konusu yasa uyarınca toplanan gelirin % 60'ı MEB, % 40'ı ise Sağlık Bakanlığı bütçelerine aktarılmaktadır (Cumhurbaşkanlığı Devlet Denetleme Kurulu, 2004).

Çizelge 13'te 3418 sayılı Kanun gereği MEB'e aktarılan ödeneklerin 1998-2002 yılları arasındaki gelişimi görülmektedir. Söz konusu, Kanun doğrultusunda MEB'e aktarılan toplam ödenek miktarı 1998'de 35.337.088.000 YTL, 1999'da 35.425.847 YTL, 2000'de 85.650.085 YTL, 2001'de 203.223.741 YTL, 2002'de 706.263.613 YTL olmuştur. Buna göre, incelenen yıllar arasında

3418 sayılı Kanun gereği MEB'e aktarılan ödenek miktarında sürekli bir artış olduğu gözlenmektedir. Yine Çizelge 13'e göre, 3418 sayılı Kanun'la MEB'e aktarılan ödeneklerin önemli bir oranının TEP'e projesine aktarıldığı görülmektedir. Örneğin, bu oran 1998'de % 65,8 olurken, 1999'da % 74,3, 2000'de % 74,4, 2001'de % 44,4, 2002'de % 65,4'dir. 3418 sayılı Kanun'da öngörülen vergi, 06.06.2002 tarihli 4760 sayılı Kanun ile Özel Tüketim vergisine dönüştürülmüş ve elde edilecek gelirin % 52'sinin MEB'e aktarılması öngörülmüştür.

Çizelge 13. 3418 Sayılı Kanun'dan MEB'e Aktarılan Gelirler (1998-2002)

BİN YTL

Yıllar	Önceki Yııldan Devreden Özel Gelir	Yılı İçinde Alınan Özel Gelir	Toplam Ödenek (1)	Toplam Ödenekten TEP'e ayrılan (2)	(2/1) %
1998	539.396	34.797.692	35.337.088	23.258.637	65,8
1999	4.165.670	31.260.177	35.425.847	26.308.100	74,3
2000	1.162.722	84.487.363	85.650.085	63.235.007	74,4
2001	8.015.540	195.208.201	203.223.741	90.292.249	44,4
2002	102.672.193	603.591.420	706.263.613	461.641.457	65,4
Toplam (Cari Fiyatlar)	949.344.853	1.065.900.374	664.735.450	62,4	

Kaynak: Cumhurbaşkanlığı Devlet Denetleme Kurulu Raporu, 2004

#### Dış Kaynak Destekli Eğitim Kredileri ve Hibeler

İlköğretimin bütçe dışı kaynakları arasında yer alan DB, AYB, AB ve İslam Kalkınma Bankası [İKB] destekli eğitim kredilerine ilişkin elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla ele alınmıştır.

#### DB Destekli Eğitim Kredileri

Çizelge 14'te 1985 yılından beri MEB ile DB arasında uygulanıp bitmiş ve halen sürmekte olan eğitim projeleri (mesleki ve teknik eğitimde uygulanan projelerde dahil) verilmiştir.

Çizelge 14'ten anlaşılacağı üzere, 1985 yılından günümüze kadar geçen 22 yıllık süre içinde, Bakanlık ile DB arasında altı farklı konuda eğitim proje anlaşması imzalanmıştır. Bu projelerden dördü tamamlanmış, biri devam etmekte birine de henüz başlanmamıştır. Buna göre, Çizelge 14'te yer alan DB destekli eğitim projelerinden yalnızca, ikisinin doğrudan ilköğretimle ilgili olduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 14. Milli Eğitim Bakanlığı ile Dünya Bankası Arasında Uygulanıp Bitmiş ve Halen Sürmekte Olan Eğitim Projeleri

Sıra No	Proje Adı ve Proje No	Anlaşma Tarihi	Mevcut Durumu
1	Endüstriyel Okullar Projesi ( LN 2536-TU )	29 Mayıs 1985	31 Aralık 1994'te kapanmıştır
2	Yaygın Mesleki Eğitim Projesi ( LN 2776-TU )	12 Ocak 1987	31 Aralık 1995'te kapanmıştır
3	Milli Eğitimi Geliştirme Projesi ( LN 3192-TU )	18 Mayıs 1990	30 Haziran 1999'da kapanmıştır
4	Temel Eğitim Projesi I. Faz ( LN 4355- )	1 Haziran 1998	31 Aralık 2003'te kapanmıştır
5	Temel Eğitim Projesi II. Faz ( LN 4671-TU )	26 Temmuz 2002	Devam Ediyor
6	Orta Öğretim Projesi	Henüz başlamamıştır.	

Kaynak: MEB, 2004b, 1.

DB Destekli Eğitim Projelerinin Finansal Büyüklükleri ve Devlet Katkısı. Çizelge 15'te DB destekli eğitim projelerinin finansal büyüklükleri ve devlet katkıları yer almaktadır.

Çizelge 15. Dünya Bankası Destekli Projelerin Finansal Büyüklüklerine Göre Dağılımı

Sıra No	Proje Adı	Dış Finansman- İkraz	Devlet Katkısı	Milyon \$
				Toplam
1	Endüstriyel Okullar Projesi	57.7	15	72.7
2	Yaygın Mesleki Eğitim Projesi	58.5	12.6	71.1
3	Milli Eğitimi Geliştirme Projesi	90.2	87	177.2
4	Temel Eğitim Projesi I. Faz	300	37.33	337.33
5	Temel Eğitim Projesi II. Faz	300	56.86	356.86
6	Ortaöğretim Projesi	200	70	270
	Toplam (Milyon \$)	1.006,4	278,79	1.285,19

Kaynak: MEB, 2004b, 1.

Çizelge 15'ten şu ana kadarki DB destekli eğitim projelerinin finansman büyüklüğünün 1.006, 4 milyon doları doğrudan DB destekli, 278 milyon \$'ı da devlet katkısı olmak üzere toplam 1.285,19 milyon \$ olduğu anlaşılmaktadır. DB destekli projeleri içinde doğrudan ilköğretimin finansmanı ile ilgili olanlar Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) ile Temel Eğitim Projesi (TEP) I. ve II. Faz projeleridir.

Lookheed ve diğerleri (1991, 212), DB'nin eğitime yönelik verdiği kredi miktarının 1963-1969 yılları arasında 243,9 milyon \$, 1970-1974 yılları arasında 814 milyon \$, 1975-1979 yılları arasında 1.681,9 milyon \$, 1980-1984 yılları arasında 2.964, 2 milyon \$, 1985-1990 yılları arasında 5.530,7 milyon \$ olduğunu belirtmektedir. Bu veriler DB'nin, özellikle 1980 sonrasında, GOÜ'lerde "eğitimde reform" adı altında gerçekleştirdiği projelerle, bu ülkelerin eğitim sistemlerinin küresel düzlemde yeniden yapılandığı görülmektedir. Diğer yandan, söz konusu veriler Çizelge 15'te Türkiye'ye ilişkin verilerle ilişkilendirildiğinde, DB'nin Türkiye'de de, bu konuda bir hayli yol kat ettiği söylenebilir.

Lookheed ve diğerleri (1991, 212), 1963-1969 yılları arasında DB'nin ilköğretime ilişkin proje kredisi vermediğini belirtmektedir. Bununla birlikte, DB'nin 1970 yılından itibaren ilköğretime yönelik kredi projesi uygulamasına tekrar başladığı gözlenmektedir. Buna göre, DB'nin 1970-1974 yılları arasında ilköğretime yönelik projelere verdiği kredilerin toplam eğitim kredileri içerisindeki oransal payı % 4,5 (36,5 milyon \$) iken, bu oran 1975-79 yılları arasında % 14,1 (236, 7 milyon \$), 1980-84 yılları arasında 37,8 (423,7 milyon \$) ve 1985-1990 yılları arasında da % 23,7 (1.278, 2 milyon \$) olarak gerçekleşmiştir.

Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP). MEGP ile Milli Eğitim Bakanlığı, ilk ve ortaöğretimde eğitimin niteliğini artırmak, öğretmen niteliğini OECD ülkelerindeki standartlara ulaştırmak, Bakanlığın yönetim becerisini geliştirmeyi amaçlamıştır. 1990 yılında başlatılan bu projenin toplam tutarı 177,2 milyon \$ olarak belirlenmiştir. Bunun 90,2 milyon \$'ını DB desteklemiş,

geri kalan 87 milyon \$'ı da devlet katkısı olarak gerçekleşmiştir. Projenin normalde 30.6.1997 tarihinde kapanması gerekirken kredi, üç kez uzatılmıştır. Kredinin 69,5 milyon \$'ı kullanılabilmiş, MEB'e verilen 18 milyon \$ ile, YÖK'e verilen, 2,7 milyon olmak üzere toplam 20,7 milyon \$'ı iptal edilmiştir (Cumhurbaşkanlığı Devlet Denetleme Kurulu, 2004). Nartgün (2001, 148), MEGP'ye ilişkin olarak sunulan alternatif kaynaklardan elde edilecek olan para yaklaşık 88.633.858.738,38 \$ olduğunun belirtmektedir. MEGP için DB'dan 90, 2 milyon \$ kredi alındığı gözönünde bulundurulursa, bu para alınmadan da projenin gerçekleştirilebilmesi söz konusudur.

MEGP içinde sekiz yıllık kesintisiz zorunlu temel eğitimin ön hazırlıklarının yapılabilmesi amacıyla Temel Eğitim Pilot Projesi (TEPP) adı altında bir proje başlatılmıştır. Bu doğrultuda, DB ile 1990 yılında imzalanan kredi anlaşması, 18.01.1996 tarihinde değiştirilmiş ve 13,1 milyon \$ tutarında bir kaynak TEPP'e aktarılmıştır. Aktarılan tutarın 5,4 milyon \$'ı kullanıldıktan sonra Temel Eğitim Projesine (TEP) başlanmış, bu nedenle pilot projenin sürdürülmesine gerek kalmamıştır.

Temel Eğitim Projesi I. Faz. Çizelge 15'te görüleceği gibi DB'den TEP I. Faz'ında alınan kredi miktarı 300 milyon \$'dır. Anlaşmanın yapıldığı tarihte 1 ABD \$'ının efektif alış kuru 255.940 TL olduğuna göre, TEP I. Faz kapsamında alınan 300 milyon \$ kredinin TL olarak ederi 76.782.000.000.000 TL (76.782.000 YTL)'dir. TEP I. Faz'ında devlet katkısı da 37,33 milyon \$ olup bu devlet katkısının TL olarak karşılığı 9.554.240.200.000 TL. (9.554.240.200 YTL)'dir. TEP I. Faz'ı kapsamında alınan 76.782.000 YTL tutarındaki kredi ilköğretimin 1998 yılındaki harcama bütçesinin % 11,4'üne karşılık gelmektedir. Cumhurbaşkanlığı Denetleme Raporu'na göre (2004), proje gecikmelerle sürdürülmüştür. Kredinin, 30.06.2001 gününe kadar yalnızca 138 milyon \$'ı kullanılabilmiş, üç kez uzatılmıştır. Son uzatmaya göre 30.12.2003 günü kapatılmıştır. TEP I. Faz'da gerçekleştirilen çalışmalar şunlardır (<http://iogm.meb.gov.tr>):

2802 ilköğretim okuluna bilgi teknolojisi sınıfı kurulması,



İlköğretim Müfettişlerine diz üstü bilgisayar alımı ve dağıtımı,  
 Ülke genelindeki 22.854 kırsal kesim köy ilköğretim okullarına bilgisayar ve ekipmanı dağıtımı,

- 178 Kırsal kesim köy ilköğretim okulunun onarımı ve 105 Merkez Köy ilköğretim okulunun rehabilitasyonu ve ek tesis inşaatı çalışmaları,
- 179 13 Yatılı İlköğretim Bölge Okulunun onarımı,
- 1300 kırsal kesim köy ilköğretim okullarının onarımı,
- Ankara ilinde 44 ilköğretim okulunun rehabilitasyonu ve ek tesis inşaatları,
- 31 Yatılı ilköğretim bölge okulunun onarımı,
- 12 modül kitaptan oluşan "Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitaplarından" 119.000 adet setin basımı ve dağıtımı,
- Müfredat Laboratuvar okulu uygulama kılavuz kitaplarının basımı ve Valiliklere dağıtımı ,
- 22.287 kırsal kesim ilköğretim okuluna ve bu okullarda öğrenim gören 2.993.692 öğrenciye öğretim materyalleri dağıtımı,
- 18517 kırsal kesim köy ilköğretim okuluna Tepegöz dağıtılması
- İyileştirme Fonu kapsamında 81 ilköğretim okulunda Okul bazlı Proje çalışmaları yapılmıştır.

Yukarıda verilen verilere dayanarak TEP I. Faz kapsamında alınan kredi ile bilgi teknolojisine yatırım yapıldığı, inşaat bakım onarım çalışmalarının yürütüldüğü, ders kitapları ve materyallerinin basım ve dağıtımının gerçekleştirildiği ve okul bazlı proje çalışmalarına destek verildiği söylenebilir.

Temel Eğitim Projesi II. Faz. I. Faz için alınan 300 milyon \$ tutarındaki kredinin tamamı kullanılmamışken, MEB ile DB arasında 26.07.2002 tarihinde TEP II. Faz için ile 300 milyon \$ dolar tutarında yeni bir kredi anlaşması imzalanılmıştır. Söz konusu anlaşmanın imzalandığı tarihte 1 ABD \$'ının efektif alış kuru 1.675.558 TL olduğu gözönünde bulundurulduğunda TEP II. Faz için alınan 300 milyon \$ kredinin TL olarak değeri 502.667.400.000.000 TL (502.667.400 YTL) olmaktadır. TEP'in II. Fazı için alınan 502.667.400.000.000 TL (502.667.400 YTL) tutarındaki kredi, ilköğretimin 2002 yılı harcama bütçesinin % 11'8'ine karşılık gelmektedir.

Çizelge 21'de görüldüğü gibi TEP II. Faz'da DB'den alınan kredi miktarı yine 300 milyon \$ olurken, devlet katkısı ise 19. 53 milyon \$ artarak 56,86

milyon \$ (95.272.227.880.000 TL) olmuştur. Böylelikle TEP'in her iki fazında DB'den alınan kredi miktarı toplam 600 milyon \$ (579.449.400.000.000 TL) olurken, devlet katkısı da 94,11 milyon \$' (95.281.782.120.200)'dir. Bu durumda, TEP'in finansman büyüklüğü devlet katkılarıyla birlikte ele alındığında toplam 694,86 milyon \$ (674. 731.182.120. 200 TL)'a ulaşmaktadır.

DB'den alınan eğitim kredilerinin geri ödeme koşulları şöyle olmaktadır. Borçlu bankaya zaman zaman çekilmeyen ikrazın ana para miktarı üzerinden yıllık yüzde birin dörtte üçü (%1'in 3/4'ü) oranında bir taahhüt komisyonu ödeyecektir. Borçlu, çekilen ve zaman zaman geri ödenmemiş ikrazın ana para miktarı üzerinden, LIBOR Tabanlı Oran ile LIBOR Toplam marj oranı toplamına eş değer bir miktarı her faiz döneminde ödeyecektir. Faiz ve diğer ödemeler, her yılın 15 Nisan ve 15 Ekim tarihlerinde borç olarak ödenecektir. 15 Ekim 2007'den itibaren 15 Nisan 2017'ye kadar 15 milyon \$ ödenecektir (MEB, 2004b, 3 ).

#### Avrupa Yatırım Bankası Eğitim Çerçeve Projesi

Avrupa Yatırım Bankası (AYB) ile temel eğitim projesi kapsamında Bakanlar Kurulu'nda Şubat 2003 tarihinde imzalanarak yürürlüğe giren ikraz anlaşması çerçevesinde 81 il bazında bilgi teknolojisi sınıfı kurma çalışmalarına destek vermek amacıyla 50 Milyon € kredi anlaşması yapılmıştır. Bu amaçla 1.400 ilköğretim okuluna bilgi teknoloji sınıfı (BTS) kurulması planlanmış ve ihaleleri tamamlanmıştır. Sözleşme gereği, ayrıca 210 ilköğretim okuluna daha BTS kurulması için artırım sözleşmeleri imzalanmıştır (MEB, 2006b, 148-49).

2007 yılı içinde ise daha önce Temel Eğitim Projesi I. Fazda yapılan 2.802 adet bilgi teknolojisi sınıflarının donanımlarının güncellenmesinin yanı sıra ikinci dilim 50 milyon € kredi ile 2000 adet bilgi teknolojisi sınıfı kurulması planlanmıştır (MEB, 2007b, 74).

#### Avrupa Birliği Kaynaklarıyla Desteklenen Hibe Projeler

Çizelge 16'da Avrupa Birliği destekli projelere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Çizelge 16. Milli Eğitim Bakanlığı ile Avrupa Birliği Arasında Uygulanıp Bitmiş ve Halen Sürmekte Olan Projeler

Sıra No	Proje Adı ve Proje No	Anlaşma Tarihi	Başlama Tarihi	Mevcut Durumu
1	Temel Eğitime Destek Projesi ( DGIA-D/ MEDTQ-04-99 )	08 Şubat 2000	04 Eylül 2003	Devam Ediyor
2	Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi ( DGIA-D/ MEDTQ 15-96 )	24 Temmuz 1997	07 Temmuz 2003	Devam Ediyor
3	Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi ( DGIA-D/ MEDTQ 04-98)	04 Temmuz 2000	30 Eylül 2002	Devam Ediyor

Kaynak: MEB, 2004b, 4.

Çizelge 16'da görüleceği üzere, 1997 yılında Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesiyle başlayan Avrupa Birliği destekli projeler, 2000 yılında Temel Eğitime Destek Projesi ve Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projeleri izlemiştir. Belirtilen projelerin her üçü de halen devam etmektedir. Buna göre, söz konusu projeler içinde doğrudan ilköğretim ve finansmanıyla ilgili olan tek projenin Temel Eğitime Destek Projesi [TEDP]'nin olduğu anlaşılmaktadır.

Projelerin Finansal Büyüklükleri ve Devlet Katkıları. Çizelge 17'de Avrupa Birliği (AB) destekli projelerin finansman büyüklükleri ve bu projelere yapılan devlet katkılarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Çizelge 17. Avrupa Birliği Destekli Projelerin Finansal Büyüklüklerine Göre Dağılımı

Sıra No	Proje Adı	Dış Finansman-Hibe	Devlet Katkısı	Milyon €
				Toplam
1	Temel Eğitime Destek Projesi	100	-	100
2	Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi	14	4.5	18.5
3	Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi	51	7*	58
	Toplam	165	11,5	176,5

Kaynak: MEB, 2004b, 4.

\*(Hükümet katkısı personel giderleridir.)

Çizelge 17'den görüleceği gibi AB destekli projelerin devlet katkısıyla birlikte toplam mali büyüklükleri 176, 5 €'dur. Bunun 165 Milyon €'su (% 93,5) dış finansman, 11,5 Milyon €'su (% 6,5) da devlet katkısı biçimindedir. Projelerin dış finansman ve devlet katkılarının miktarlarında farklılaşmalar bulunmaktadır. Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu projesinin toplam 18 Milyon 14 milyon € olan finansman miktarının 14 Milyon €'su (% 75,7) dış finansman, 4,5 milyon €'su (% 24,3) devlet katkısıyla finansman edilirken, Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi projesinin toplam 58 Milyon €'yu bulan finansman miktarının 51 Milyon € (% 87,9) dış finansman, 7 Milyon €'su da (% 12,1) devlet katkısıyla yürütüldüğü anlaşılmaktadır. Diğer bir proje olan ve doğrudan ilköğretim ve finansmanı ile ilgili bulunan TEDP'nin 100 Milyon € olan proje maliyetinin tamamı Avrupa Birliği kaynaklarından karşılanmaktadır.

Temel Eğitime Destek Projesi. Avrupa Birliği Akdeniz Programı [MEDA] kapsamında hazırlanan TEDP, 11 Eylül 2002 tarihinde uygulamaya konulmuş olup uygulama süresi 5 yıldır. AB tarafından TEDP kapsamında verilen 100 milyon €'nun TL. olarak karşılığı, anlaşmanın yapıldığı tarihte 1 €'nin efektif alış kurunun 558.467 TL. olduğu gözönünde bulundurulursa 55.846.700.000.000 TL. (55.846.700 YTL) olduğu anlaşılmaktadır. AB'den MEDA kapsamında TEDP için alınan ve tamamı hibe olan 100 milyon €, anlaşmanın imzalandığı yıl olan 2000 yılı ilköğretim bütçesinin % 4,5'ne karşılık gelmektedir. Söz konusu proje kırsal kesimde, kentlerde ve gecekondü bölgelerinde en dezavantajlı kesimin yaşam koşullarının iyileştirilmesini, temel eğitim dışında kalmış çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin temel eğitim kapsamına alınmasını, eğitimin niteliğini artırılmasını, özellikle kız çocuklarının ve kadınların örgün ve yaygın eğitime erişimlerindeki engellerin ortadan kaldırılmasını amaçlamaktadır (MEB, 2006b, 152).

Proje kapsamında gerçekleştirilen faaliyetler şunlardır (MEB, 2005, 168):

- 1.-8. sınıflar için program geliştirme ve 9 pilot ilde pilotlama çalışmalarının ve yaygın eğitim için strateji ve politikalarının geliştirilmesinin desteklenmesi,
- Temel eğitim reformunun yönetim ve örgüt yapısının geliştirilmesi,

- Temel eğitim konusunda bilinç artırmaya yönelik yeni iletişim yaklaşımlarının geliştirilmesi,
- Öğretmen, okul müdürü ve müfettişlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması ve eğitim kalitesinin yükseltilmesi,
- Özellikle kız çocuklarının eğitime erişimlerinin artması amacıyla programların planlanması ve uygulanması,
- İl milli eğitim müdürlüklerinin yönetim ve örgüt kapasitelerinin artırılması,
- Okuma yazma kurslarına katılımın artırılması,
- Sokak çocukları ve risk altındaki çocukların eğitime kazandırılması,
- Bilinçlendirme kampanyaları yoluyla örgün ve yaygın eğitime katılımın güçlendirilmesidir.

### İslam Kalkınma Bankası Kredisi Destekli İlköğretim Okullarının Yeniden İnşasına Yönelik Proje

Bilindiği gibi Türkiye’de 17 Ağustos ve 12 Kasım 1999 tarihlerinde iki büyük deprem felaketi yaşamıştır. Belirtilen depremlerde hasar gören ilköğretim okullarının yeniden inşası amacıyla, “İlköğretim Okullarının Yeniden İnşasına Yönelik” bir proje uygulamaya konulmuştur. Söz konusu projenin finansmanı İslam Kalkınma Bankası (İKB)’ndan sağlanmıştır. İKB ile T.C. Hükümeti arasında Kasım 2006 tarihinde imzalanan anlaşmalara göre, projenin toplam finansman büyüklüğü 23 milyon \$ tutarı “istisna” 17 milyon \$’ı da “borç” olmak üzere toplam 40 milyon \$’dır (MEB, 2000, 72).

### Halk Katkıları ve Kapsamlı Eğitim Kampanyaları

Türkiye’de planlı dönem öncesi eğitime yapılan halk katkıları yardımlar yok denecek kadar azdır. Bu dönemde eğitime yapılan halk katkıları daha çok ilkokullarla sınırlı olup ortaokul ve liselerin eğitim giderleri devlet tarafından karşılanmıştır (Eastmond, 1964, 8).

Halkın eğitime yaptığı katkıları, aynı ya da nakdi olabilmektedir. Örneğin, hayırsever yurttaşların yaptırdıkları, ilkokullar, ek derslikler, işlik ve mutfak vb. ortaokullara bağışlanan arsa ve binalar bunlar arasındadır. Bununla birlikte, halk katkılarına ilişkin planlı dönemin başından 1982 yılına değin düzenli bir kayıt sisteminin olmaması, bu konuda sağlıklı bir veriye ulaşmayı engellemektedir.

Buna karşın, bazı yayınlarda halk katkılarında ilişkin bazı sayısal verilere yer verilmesi, bu konuda yapılan harcamaların küçümsenmeyecek kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Çizelge 18'de 1982-2006 yılları arasında halkın eğitime yaptığı katkılar yer almaktadır.

Çizelge 18. Eğitim Sektöründe Sağlanan Toplam Halk Katkısının Yıllara Göre Dağılımı

YILI	Sağlandığı Yıl Tutarı		Artış oranı %
	YTL	2004 Deflatörü YTL	
1982	3.098	49.018.987	
1983	5.255	64.399.510	31,4
1984	6.210	53.488.372	-16,9
1985	25.060	151.237.176	182,7
1986	37.615	162.694.637	7,6
1987	46.267	140.203.030	-13,8
1988	82.388	135.239.659	-3,5
1989	114.638	129.359.061	-4,3
1990	187.178	141.769.295	9,6
1991	238.664	108.115.062	-23,7
1992	404.492	113.816.371	5,3
1993	740.159	129.684.094	13,9
1994	1.885.332	141.905.794	9,4
1995	4.587.242	201.016.731	41,7
1996	9.486.177	232.724.514	15,6
1997	18.471.454	252.686.087	8,6
1998	50.986.181	403.680.194	59,8
1999	71.210.217	374.635.044	-7,2
2000	84.682.400	315.678.150	-15,3
2001	83.801.088	171.484.704	-45,7
2002	96.020.373	139.279.863	-18,8
2003	144.030.560	162.034.378	14,0
2004	104.837.117	104.837.117	-54,6
2005	213.714.999	213.714.999	105,8
2006	234.689.755	234.689.755	9,8

Kaynak: MEB, 2005, 230; MEB, 2007a, 207.

Çizelge 18'e göre, belirtilen yıllar arasında yapılan halk katkılarında yükselme ve azalmalar olmakla birlikte, yılda ortalama % 12,5 oranında artış olduğu gözlenmektedir. Halk katkılarının okul binası yapımı, arsa başışı, okul donatımı, yurt-lojman yapımı, spor sitesi yapımı, yurt içi, yurt dışı burs tahsisi biçiminde gerçekleştiği gözönünde bulundurulursa, bu katkıların en fazla gerçekleştiği yıl % 182,7'lik artışla 1985, en az gerçekleştiği yıl ise % -54,6'lık bir düşüşle 2004 olmuştur. Zorunlu eğitimin sekiz yıl olduğu 1997 yılında % 8,6 oranında artan halk katkıları, 1998 yılında % 59,8, 2005 yılında % 105,8, 2006 yılında da % 9,8 oranında artış göstermiştir.

Çizelge 5 ve Çizelge 18'de yer alan veriler doğrultusunda halk katkılarının MEB bütçesi içerisindeki oransal gelişimine bakıldığında 1982'de % 1,7, 1985'te % 4,9, 1990'da % 1,8, 1995'te % 3,0, 2000'de % 2,4, 2006'da % 1,3 gibi bir paya sahip olduğu görülmektedir. Bu verilerden hareketle, halk katkılarının yıllara göre farklılaştığı, eğitim planlaması için öngörülebilir ve düzenli bir kaynak olmadığı dile getirilebilir.

DPT'nin 1968 yılında eğitime yapılan halk katkılarına ilişkin olarak yapmış olduğu bir araştırmaya göre, 1963-1966 yılları arasında 1022 orta dereceli okulun 727'sinin kamu, 127'sinin ise halk katkısıyla kamu tarafından yapıldığı, 123'ünün kamu yardımıyla halk tarafından, 45'inin de doğrudan halk tarafından yapıldığı belirlenmiştir (Bülbül, 1988, 401).

Bircan'ın (1979, 51), MEB'den aldığı verilere göre, 1973 yılında 42 ilkokul, 12 ortaokul vatandaşlar tarafından yaptırılmıştır. Ayrıca, muhtarlıklar, bireyler ve diğer kuruluşlar da ilkokullara televizyon, radyo, dolap, kütüphane ve kitap biçiminde yardımlar yapmışlardır. Diğer yandan Vakıflar Genel Müdürlüğü ve bankalar da temel eğitim öğrencilerine, parasız yemek, dergi vb. gibi harcamalarda bulunmuşlardır.

Türkiye'de son yıllarda halkın eğitime yaptığı katkının artırılması için birtakım kapsamlı eğitim kampanyalarının yürütüldüğü görülmektedir. Bu kampanyaların başında Eğitime % 100 Destek Kampanyası, Bilgisayarlı Eğitime Destek Kampanyası, Ulusal Eğitime Destek Kampanyası ve Kız Çocuklarının

Eğitimine Destek Kampanyası gelmektedir. Söz konusu kampanyaların her birinin farklı bir amacı olsa da temelde eğitime yönelik halk katkılarının artırılması istenilmektedir. Bununla birlikte, katkıların halktan değil varsıl kişilerden, şirketlerden, kurum kuruluşlardan, sivil toplum örgütlerinden geldiğini belirtmek gerekmektedir. Halk katkılarını artırmak üzere bu denli geniş kampanyaların düzenlenmesi, eğitimin kamuya olan maliyetinin düşürülmek istenmesiyle açıklanabilir. Bununla birlikte, bu durum eğitimi bir yandan sosyal devletin sorumluluğundan çıkartırken, diğer yandan da yönetim zihniyeti bağlamında egemen güçlerin paylaşımına açmaktadır. Böylelikle gönüllük ve kendi kendine yardım özelleştirme yöntemleriyle eğitim metalaştırılmakta ve ticarileştirilmektedir.

Halk katkılarını artırmak için düzenlenen kapsamlı eğitim kampanyaları aşağıda sırasıyla ele alınmıştır.

#### Eğitime % 100 Destek Kampanyası

Eğitime %100 Destek Kampanyası 24 Nisan 2003 tarihinde 25088 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan yasal değişikliklerle daha önce % 5 olan vergi indirimi %100'e çıkarılmıştır. Diğer bir deyişle, kampanyaya aynı ya da nakdi yardımda bulunan şirketlerin, kurum ve kuruluşların eğitime yaptıkları harcamaların % 100'ünü gider gösterebilmeleri sağlanmıştır. Kampanyanın amacı, Türkiye eğitim sisteminin niteliksel ve niceliksel sorunlarının çözümünde devlet ve özel sektör ile üçüncü sektör olan sivil toplumun el ele vererek Türkiye'yi Atatürk'ün hedeflediği çağdaş uygarlıklar seviyesine taşımak olarak açıklanmaktadır (<http://www.meb.gov.tr>). Bunu yönetim zihniyetinin yaygınlaştırılması olarak değerlendirmek gerekir.

Eğitime % 100 Destek Kampanyası'nın hedefi 500 yeni okul, yani yaklaşık 8.500 derslik yaptırmaktır. Kampanya çerçevesinde şu ana kadar 2150 yeni okul binası, 33998 derslik, 793 ek bina inşa edilmiş, 8995 okulun onarım ve tadilat işleri yapılmış ve 1293128,14 m<sup>2</sup> arsa bağışında bulunulmuştur. Söz



konusu kampanya ilişkin değerlendirmeler aşağıdaki çizelgelerde yer almaktadır (<http://www.meb.gov.tr>).

Bölgelere Göre Katılım Düzeyi. Çizelge 19'da Eğitime % 100 Destek Kampanyasına bölgeler düzeyinde yapılan katılım düzeyleri bulunmaktadır.

Çizelge 19. Bölgelere Göre Eğitime % 100 Destek Kampanyasına Katılım Düzeyleri (2003-2006)

BÖLGE	BİNA	DERSLİK	EK BİNA	EK BİNA DERSLİK	DERSLİK DIŞI EK BİNA	ARSA	MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM MERKEZİ	ONARIM/DONANIM	KİŞİ BAŞINA GSMH	2/1 %	DERSLİK/ÖĞRENCİ
MARMARA	282	5753	65	551	53	23701,84	10	1176	2975	24	30
EGE BÖLGESİ	114	1711	64	530	18	92205,2	8	267	2205	23	23
AKDENİZ	107	1673	57	335	9	19892	2	94	1868	30	31
İÇ ANADOLU	195	3056	66	599	32	112483,7	6	1307	1772	30	26
KARADENİZ	148	1901	79	525	26	189554,3	3	1566	1576	28	23
GÜNEY DOĞUANADOLU	89	1394	21	153	10	175919	4	33	1245	42	46
DOĞU ANADOLU	147	1708	11	67	21	40928,6	1	56	962	38	35
TOPLAM	1082	17196	363	2760	169	654684,6	34	4499			

Kaynak: [www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr); [www.tuik.gov.tr](http://www.tuik.gov.tr); DIE, 2004, 248-255; MEB, 2006a, 11-13'ten yararlanılarak hazırlanılmıŐtır.  
1: İlin toplam nüfusu  
2: 0-14 yaş arası nüfus

Çizelge 19'da görüleceği üzere Eğitime % 100 Destek Kampanyasına en yoğun ilginin Marmara, İç Anadolu ve Ege Bölgelerinde olduğu gözlenmektedir. Belirtilen bölgeleri, Karadeniz, Akdeniz Bölgeleri ile Güneydoğu ve Doğu Anadolu Bölgeleri izlemektedir. Bölgeler arasındaki bu farklılık, en başta bölgelerin gelişmişlik düzeyleri ve gelir eŐsitsizliđi ilgilidir. Marmara Bölgesi ülke sanayi sektörüne en fazla katkı yapan bölge (% 52) konumunda iken, Güney Doğu Anadolu Bölgesi (% 3.5 ile 6.) ve Doğu Anadolu Bölgesi (% 1.9 ile 7.) son sıralarda yer almaktadır (DPT, 2003, 11). Gelir eŐsitsizliđi açısından Türkiye'deki en varıŐları Marmara Bölgesi, en yoksullar da Doğu Anadolu Bölgesinde yer almaktadır.

Çizelge 19'da, Doğu Anadolu Bölgesinde yaşayan bir kişiye, kişi başına GSMH'den 962 \$ düşerken, bu oran Marmara Bölgesinde 2.975 \$'dır ([www.tuik.gov.tr](http://www.tuik.gov.tr)). Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde gerek GSMH'den kişi başına düşen gelir, gerek 0-14 yaş arası nüfus oranı, gerekse de derslik/öğrenci oranı açısından diğer bölgelere göre belirgin bir farklılık olmasına karşın, kampanyaya katılımın düşük olduğu gözlenmektedir. Bu durum,

doğrudan bölgede refah düzeyinin düşük olması ve buna bağlı olarak halkın yoksulluğu nedeniyle eğitime katkıda bulunamaması, eğitimin kamusal bir hizmet olması nedeniyle, bu hizmetinin sunumunun bir toplumsal hak olarak devletten beklenmesiyle açıklanabilir.

Marmara Bölgesi. Çizelge 20'de Eğitime % 100 Destek Kampanyası çerçevesinde Marmara Bölgesinde illere göre katılım düzeyi yer almaktadır.

Çizelge 20. Marmara Bölgesindeki İllerin Eğitime % 100 Destek Kampanyasına Katılım Düzeyleri (2003-2006)

İLLER	BİNA	DERSLİK	EK BİNA	EK BİNA DERSLİK	DERSLİK DIŞI EK BİNA	ARSA	MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM MERKEZİ	ONARIM/DONANIM	KİŞİ BAŞINA GSMH	2/1 %	DERSLİK/ÖĞRENCİ
EDİRNE	4	56	2	24	-	-	-	6	2403	20	21
KIRKLARELİ	5	50	1	4	1	4550	1	-	3590	21	21
İSTANBUL	122	2714	18	209	11	13651,84	2	206	3063	26	53
KOCAELİ	57	1405	8	76	8	-	1	40	6165	27	35
SAKARYA	22	281	8	47	-	-	1	-	2108	27	31
BİLECİK	-	-	-	-	-	-	-	8	2584	23	25
BURSA	39	747	9	92	30	-	3	854	2507	26	42
BALIKESİR	14	243	-	-	1	-	1	-	2005	23	26
ÇANAKKALE	4	41	2	-	1	-	-	35	2335	20	21
YALOVA	4	28	5	24	1	5500	1	3	3463	24	20
TEKİRDAĞ	11	188	12	75	-	-	-	24	2498	23	34
TOPLAM	282	5753	65	551	53	23701,84	10	1176			

Kaynak: [www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr); [www.tuik.gov.tr](http://www.tuik.gov.tr); DİE, 2004, 248-255; MEB, 2006a, 11-13'ten yararlanılarak hazırlanmıştır.  
1: İlin toplam nüfusu  
2: 0-14 yaş arası nüfus

Çizelge 20'den izleneceği üzere, Marmara Bölgesinde 282 bina, 5753 derslik, 65 ek bina, 551 ek bina derslik, 53 derslik dışı ek bina yapılmış, 23701,84 m2 arsa bağışlanmış, 1176 okulun da onarım/donanımı yapılmıştır. Çizelge 20'de Marmara Bölgesinde düzeyinde illere göre katılımın en yüksek olduğu ilin öncelikle İstanbul'un olması sürpriz değildir. İstanbul'un % 1'lik azınlığının geliri, Türkiye'nin sanayi illeri İzmir, Adana ve Bursa'nın sahip olduğu tüm gelirlerin üstündedir. İstanbul'un % 1'lik gelir grubuna giren 19.000 aileden birinin evine giren gelir, bu üç kentin 57 hanesine giren gelire eşittir. Bu üç kentteki ailelerin toplamı 1.033.000'dir (M. Sönmez, 2002, 94). Maliye Bakanlığı Muhasebat Genel Müdürlüğü istatistiklerinden toplanan verilere göre devlet kasasına giren her 100 YTL'nin 41.66 YTL'sini İstanbul ilinin karşılıyor olması (Radikal, 2006, 13), niçin İstanbul'da kampanyaya fazla katılımın olduğunu açıklar niteliktedir. Bununla birlikte İstanbul sürekli göç alan ve derslik açığı yüksek olan bir ildir. İstanbul'da ilköğretimde bir sınıfa düşen öğrenci sayısı

53'tür. Bu nedenle, İstanbul'da ikili öğretimden tekli öğretime geçilmesi, sınıf mevcutlarının 30-40 düzeyine çekilmesi gibi amaçlarla daha önceden süregelen kampanyalara ilaveten bağış yatırımlara büyük bir ivme kazandırılmıştır. Başlatılan bu kampanya çerçevesinde, okul yaptırabilecek hayırseverlere ziyaretlerde bulunulmuş, çeşitli döviz ve pankartlar ile şehrin belirli yerlerine afiş ve duyurular asılmış, bağış okul protokolleri basın huzurunda kamuoyuna açık olarak yapılmıştır. Öte yandan, bağışçılar ziyaret edilerek, temel atma ve açılış törenlerine davet edilmişlerdir. Okul yapan hayırseverlere onur ve şükran geceleri düzenlenmiştir. Ayrıca, bu hayırseverlere Cumhurbaşkanlığı, Bakanlık ve Valilik tarafından plaket ve onur belgeleri takdim edilerek, kampanyaya olan ilginin sürekli gündemde tutulması sağlanmıştır (<http://www.istanbul.meb.gov.tr.>).

Kampanyaya, İstanbul dışında en fazla katılımın Marmara Bölgesinde Kocaeli ve Bursa illerinde olduğu gözlenmektedir. Diğer yandan, Marmara Bölgesinde kampanyaya en düşük katılım Bilecik ilindedir. Bilecik'te bir dersliğe düşen öğrenci sayısı 25 olup, 0-14 yaş nüfusunun il nüfusuna oranı % 23'tür. Anılan ilde kampanya çerçevesinde, yalnızca 8 okulun onarım/donanımı yapılmıştır. GSMH'den kişi başına 2584 \$'la bölgedeki birçok ilden refah düzeyi yüksek olan Bilecik'te, kampanyaya ilgi gösterilmemesinin nedeni refah düzeyinden daha çok, ilin derslik gereksiniminin az olması ya da yerel güçlerin kişilerin, şirketlerin, kurum ve kuruluşların desteğini sağlamada yetersiz kalmasıyla açıklanabilir.

Ege Bölgesi. Çizelge 21'de Ege Bölgesinde yer alan illerin Eğitime % 100 Destek Kampanyasına katılım düzeyi bulunmaktadır.

Çizelge 21'e göre, Ege Bölgesinde söz konusu kampanya çerçevesinde 114 bina, 1.711 derslik, 64 ek bina, 530 ek bina dersliği inşa edilmiştir. Diğer yandan, 92.205,2 m<sup>2</sup> arsa bağışında bulunulmuş olup 267 okulun da onarım/donanım işleri yapılmıştır. Ege Bölgesinde İzmir ili, 42 bina, 653 derslik, 16 ek bina, 3 derslik dışı ek bina inşası, 1 okul onarım/donatımı ve 36.979 m<sup>2</sup> arsa bağışıyla kampanyaya en fazla katılım olan ildir. Bilindiği gibi İzmir Ege

bölgesindeki en gelişmiş ili konumundadır. İzmir’de GSMH’den kişi başına 3.215 \$ düşmektedir (www.tüik.gov.tr). Bu oran Muğla’dan sonraki ikinci en fazla oranı temsil etmektedir. İzmir ilinde bir dersliğe düşen öğrenci sayısı 38, 0-14 yaş arası nüfusun toplam il nüfusuna oranı % 24’tür.

Çizelge 21. Ege Bölgesindeki İllerin Eğitime % 100 Destek Kampanyasına Katılım Düzeyleri (2003-2006)

İLLER	BİNA	DERSLİK	EK BİNA	EK BİNA DERSLİK	DERSLİK DIŞI EK BİNA	ARSA	MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM MERKEZİ	ONARIM/DONANIM	KİŞİ BAŞINA GSMH	2/1 %	DERSLİK / ÖĞRENCİ
AFYON	3	40	4	15	1	13510	1	24	1263	30	24
AYDIN	5	70	3	40	3	-	1	33	2017	26	25
DENİZLİ	15	227	4	16	3	18200	-	172	2133	26	26
İZMİR	42	653	16	130	9	36979	2	1	3215	24	38
KÜTAHYA	3	39	1	12	-	12223	2	-	1805	26	23
MANİSA	18	258	20	156	1	8850	1	35	2459	26	28
MUĞLA	21	328	15	153	1	-	1	2	3308	23	23
UŞAK	7	96	1	8	-	2443,2	-	-	1436	26	25
TOPLAM	114	1711	64	530	18	92205,2	8	267			

Kaynak: [www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr); [www.tuik.gov.tr](http://www.tuik.gov.tr); DIE, 2004, 248-255; MEB, 2006a, 11-13'ten yararlanılarak hazırlanmıştır.

1: İlin toplam nüfusu  
2: 0-14 yaş arası nüfus

Çizelge 21’den Ege Bölgesinde kampanyaya İzmir’den sonra fazla katılım gösteren iller Manisa, Denizli ve Muğla olduğu gözlenmektedir. Bu illerde GSMH’den kişi başına sırasıyla 2.459 \$, 2133 \$, 3.308 \$ düşmektedir (www.tüik.gov.tr). Bir dersliğe düşen öğrenci sayısı Manisa’da 28, Denizli’de 26, Muğla’da 26’dır. Diğer yandan, 0-14 yaş arası nüfus Manisa ve Denizli’de toplam nüfusun % 26’sını oluştururken, Muğla’da % 23’ünü oluşturmaktadır. Kampanyaya bu illerde katılımın yüksek olması illerin refah düzeyiyle, göç alma durumlarıyla, derslik gereksinimleriyle ve 0-14 yaş arası nüfusun toplam il nüfusu içindeki oranlarıyla ilişkilendirilebilir.

Çizelge 21’de görüleceği gibi Ege Bölgesinde kampanyaya en düşük katılımın Afyon, Aydın ve Kütahya illerinde olduğu görülmektedir. Belirtilen illerde GSMH’den kişi başına düşen pay sırasıyla 1263 \$, 2017 \$, 1805 \$’dır (www.tüik.gov.tr). Bununla birlikte, bir dersliğe düşen öğrenci sayısı Afyon’da 24, Aydın’da 25, Kütahya’da 23’tür. Öte yandan, 0-14 yaş arası nüfusun toplam il nüfusu içindeki oranları Afyon’da % 30, Aydın ve Kütahya’da % 26’dır. Buna göre, Afyon ve Kütahya illerinde bir dersliğe düşen öğrenci sayısı diğer illerden az olmasına karşın, 0-14 yaş arası nüfusun toplam nüfus içindeki oranı ise diğer

illere göre yüksektir. Her iki ilde bölgede gelir düzeyi açısından sonlarda yer almaktadır. Bu durumda kampanyaya daha az ilgi gösterilmesi doğrudan illerin refah düzeyleriyle ve eğitimi toplumsal bir hak olarak devletin yerine getirmesi gereken hizmet olarak algılamalarıyla ilişkilendirilebilir. Aydın ilinin GSMH'den aldığı pay diğer iki ile göre yüksek, yine 0-14 yaş arası nüfusun toplam nüfus içindeki oranı İzmir, Muğla, Denizli ve Manisa illerinden fazla olmasına karşın, kampanyaya gösterilen ilginin az olması, halkın eğitime bakış açısıyla, yerel yöneticilerin bu konudaki çalışmalarının yetersiz oluşuyla açıklanabilir.

Akdeniz Bölgesi. Çizelge 22'de Akdeniz bölgesinde yer alan illerin Eğitime % 100 Destek Kampanyasına katılım düzeyleri verilmiştir.

Çizelge 22. Akdeniz Bölgesindeki illerin Eğitime % 100 Destek Kampanyasına Katılım Düzeyleri (2003-2006)

İLLER	BİNA	DERSLİK	EK BİNA	EK BİNA DERSLİK	DERSLİK DIŞI EK BİNA	ARSA	MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM MERKEZİ	ONARIM/DONANIM	KİŞİ BAŞINA GSMH	2/1 %	DERSLİK/ÖĞRENCİ
ADANA	14	314	9	32	1	16241	-	3	2339	32	46
ANTALYA	46	621	14	146	1	-	1	1	2193	25	26
BURDUR	4	44	1	12	3	-	-	20	1951	23	18
HATAY	15	289	5	35	2	3651	-	68	1757	34	35
ISPARTA	9	161	3	28	-	-	-	-	1510	25	18
K. MARAŞ	11	93	11	32	1	-	-	1	1584	36	39
MERSİN	8	151	14	50	1	-	1	-	2452	31	34
OSMANIYE	-	-	-	-	-	-	-	1	1157	33	35
TOPLAM	107	1673	57	335	9	19892	2	94			

Kaynak: [www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr); [www.tuik.gov.tr](http://www.tuik.gov.tr); DIE, 2004, 248-255; MEB, 2006a, 11-13'ten yararlanılarak hazırlanmıştır.

1: İlin toplam nüfusu

2: 0-14 yaş arası nüfus

Çizelge 22'den izleneceği gibi Akdeniz Bölgesinde kampanya dahilinde 107 bina, 1673 derslik, 57 ek bina ve buna bağlı 335 derslik, 9 ek bina yapılmış, 94 okulun onarım/donanım işi yerine getirilmiştir. Akdeniz Bölgesi 19.892 m<sup>2</sup> arsa bağışı ile tüm bölgeler içinde en az arsa bağışının olduğu bölge olmuştur. Bu durum, bölgenin ülke tarım sektörü ve turizmi açısından önemli bir konuma sahip olması nedeniyle, arsa veya arazilerin daha değerli olmasıyla açıklanabilir. Bölgede arsa bağışında bulunan iller, Adana (16.241 m<sup>2</sup>) ve Hatay (3.651m<sup>2</sup>)'dir.

Çizelge 22'ye göre, Akdeniz Bölgesinde Eğitime % 100 Destek Kampanyasına en fazla katılım, Antalya, Hatay ve Adana illerinde gerçekleşmiştir. Antalya ilinde kampanya çerçevesinde, 46 bina, 621 derslik, 14

ek bina, 1 ek bina dışı derslik ve 1 de okul onarım/donanımı gerçekleştirilmiştir. Antalya, Adana ve Hatay illerinde GSMH'den kişi başına düşen gelire göz atıldığında, sırasıyla 2.193 \$, 2.339 \$, 1.757 \$'dır (www. TÜİK.gov.tr). Belirtilen illerde derslik başına düşen öğrenci sayısı Antalya'da 32, Adana 46 ve Hatay'da 32'dir. Diğer yandan 0-14 yaş arası nüfus Antalya'da toplam nüfus içindeki yeri % 25, Adana'da % 32, Hatay'da % 34'tür. Görüldüğü gibi Akdeniz Bölgesinde Adana, Hatay ve Antalya illerde kampanyaya olan ilginin nedenleri refah düzeyinin yüksekliği, sürekli göç alan yer olmalarıyla (özellikle Adana ve Antalya), derslik açıklarının fazla olması ve 0-14 yaş arası nüfusun toplam nüfus içinde önemli yüzdeye sahip olmasıyla açıklanabilir. Buna yerel yöneticilerin ilgi ve destekleri de eklenebilir. Öte yandan, Akdeniz Bölgesinde, yalnızca bir okulun onarım/donanımı ile kampanyaya en düşük katılımın gözlemlendiği kent, Osmaniye'dir. Anılan ilde GSMH'den kişi başına düşen gelir 1.157 \$'dır (www. TÜİK.gov.tr). Bu durum Osmaniye ilini bölgedeki refah düzeyi en düşük ili konumuna sokmaktadır. Osmaniye'de bir dersliğe düşen öğrenci sayısı 36 kişi, 0-14 yaş arası nüfusunun il nüfusu içindeki oranı % 33'tür. Gerek derslik gereksinimi olarak gerekse oldukça genç bir nüfusa sahip olmasına karşın, kişilerin, şirketlerin, kurum ve kuruluşların kampanyaya ilgi göstermemesi doğrudan ilin refah düzeyiyle ilişkilendirilebilir.

İç Anadolu Bölgesi. Çizelge 23'te İç Anadolu Bölgesinde yer alan illerin Eğitime % 100 Destek Kampanyasına ilişkin katılım düzeyleri bulunmaktadır.

Çizelge 23. İç Anadolu Bölgesindeki İllerin Eğitime % 100 Destek Kampanyasına Katılım Düzeyleri (2003-2006)

İLLER	BİNA	DERSLİK	EK BİNA	EK BİNA DERSLİK	DERSLİK DIŞI EK BİNA	ARSA	MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM MERKEZİ	ONARIM/DONANIM	KİŞİ BAŞINA GSMH	2/1 %	DERSLİK/ÖĞRENCİ
AKSARAY	5	64	9	71	4	-	-	10	966	32	25
ANKARA	55	978	17	178	15	38.781	3	921	2.752	25	29
ÇANKIRI	2	20	-	-	-	32.000	-	4	1.136	27	19
ESKİŞEHİR	17	256	1	8	-	-	-	1	2.513	23	29
KARAMAN	7	96	1	15	-	-	-	-	2.012	31	25
KAYSERİ	21	352	10	147	5	7.627	2	324	1.806	30	31
KIRIKKALE	3	40	-	-	1	76	-	4	2.725	30	26
KİRŞEHİR	4	36	1	6	-	-	-	-	1.488	29	24
KONYA	58	973	23	150	2	27.355	1	26	1.554	32	32
NEVŞEHİR	1	8	1	6	2	6.644,71	-	1	2.117	29	23
NİĞDE	8	61	-	-	-	-	-	12	1.781	32	26
SİVAS	11	134	1	8	3	-	-	3	1.339	31	24
YOZGAT	3	38	2	10	-	-	-	1	852	34	23
TOPLAM	195	3.056	66	599	32	112.483,7	6	1.307			

Kaynak: [www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr); www. TÜİK.gov.tr; DIE, 2004, 248-255; MEB, 2006a, 11-13'ten yararlanılarak hazırlanmıştır.  
1: İlin toplam nüfusu  
2: 0-14 yaş arası nüfus

Çizelge 23'ten görüleceği gibi İç Anadolu Bölgesinde kampanya çerçevesinde 195 bina, 3056 derslik, 66 ek bina, 599 ek bina derslik, 32 derslik dışı ek bina, 11245,7 m<sup>2</sup> arsa, 6 mesleki ve teknik eğitim merkezi, 1307 onarım/donanım gerçekleştirilmiştir.

Çizelge 23'e göre Ankara ilinin kampanyaya yoğun bir ilgisinin olduğu gözlenmektedir. Bu konuda Ankara ilini Konya, Kayseri ve Eskişehir illeri izlemektedir. Bu illerde 2001 yılında GSMH'den kişi başına düşen gelir sırasıyla 2.752 \$, 1.554 \$, 1.806 \$, 2.513 \$'dır (www.tuik.gov.tr). 2000 yılı nüfus sayımında belirtilen illerde 0-14 yaş arası nüfusun il nüfusuna oranı Ankara'da % 25, Konya'da 32, Kayseri'de 30 iken Eskişehir'de % 23'tür. Diğer yandan, bir dersliğe düşen öğrenci sayısı Ankara'da 39, Konya'da 32, Kayseri'de 31 Eskişehir'de 29'dur. Buna göre, Başkent Ankara sınıf başına düşen öğrenci sayısı ile 0-14 yaş arası nüfusun topla il nüfusuna oranı açısından Kayseri ve Konya'dan daha iyi olmasına karşın, kampanyaya tüm bölge içinde en yoğun ilginin gösterildiği ildir. Bunun nedeni derslik gereksinimi, sürekli göç alması ve refah düzeyinin yüksek olmasıyla açıklanabilir. İç Anadolu Bölgesinde kampanyaya en az katılımın Çankırı ilinde olduğu gözlenmektedir. Çankırı ilinde derslik sayısı toplam 20 olan 2 okul yaptırılmış, 32000 m<sup>2</sup> arsa bağışlanmış, ayrıca 4 okulunda bakım/onarımı yapılmıştır. 2001 yılında GSMH'den kişi başına 1.136 \$'ın düştüğü Çankırı'da, bir dersliğe düşen öğrenci sayısı ise 19'dur. Bununla birlikte 0-14 yaş arası nüfusun il nüfusu içindeki yeri % 27'lik bir payla Eskişehir ve Ankara'dan sonra gelmesine karşın, kampanyaya ilginin az olduğu görülmektedir. Bu durum, halkın yoksul olması, kamusal bir hizmet olması nedeniyle okul yapımının devletten beklenilmesi ve yerel yöneticilerin yeterli olmayan çabalarıyla açıklanabilir.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi. Çizelge 24'te Güneydoğu Anadolu Bölgesinde bulunan illerin Eğitime % 100 Destek Kampanyasına ilişkin katılım düzeyleri verilmiştir.

Çizelge 24'te göre, Güneydoğu Anadolu Bölgesinde kampanya çerçevesinde 89 bina (yeni okul), 1394 derslik, 21 ek bina, 153 ek bina derslik,

10 derslik dışı bina, 4 mesleki ve teknik eğitim merkezi inşa edilmiş, 33 okulun yapım/onarımı gerçekleştirilmiş ve 175919 m2 de arsa bağışında bulunulmuştur

Çizelge 24. Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki İllerin Eğitime % 100 Destek Kampanyasına Katılım Düzeyleri

İLLER	BİNA	DERSLİK	EK BİN A	EK BİNA DERSLİK	DERSLİK DIŞI EK BİNA	ARSA	MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM MERKEZİ	ONARIM/DONANIM	KİŞİ BAŞINA GSMH	2/1 %	DERSLİK/ÖĞRENCİ
ADIYAMAN	6	151	-	-	-	-	-	-	918	40	38
BATMAN	-	-	-	-	-	86.456	-	2	1.216	47	47
DIYARBAKIR	18	149	-	-	1	-	1	-	1.313	43	52
G. ANTEP	19	373	-	-	2	12.000	1	3	1.593	38	53
KILIS	4	48	1	18	1	19.250	1	8	1.817	35	28
MARDIN	8	97	1	4	2	9.907	1	7	983	45	50
SIIRT	9	160	-	-	3	-	-	-	1.111	46	35
ŞANLI URFA	34	416	19	131	1	48.306	-	13	1.008	44	63
TOPLAM	89	1394	21	153	10	175.919	4	33			

Kaynak: [www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr); [www.tuik.gov.tr](http://www.tuik.gov.tr); DIE, 2004, 248-255; MEB, 2006a, 11-13'ten yararlanılarak hazırlanmıştır.

1: İlin toplam nüfusu  
2: 0-14 yaş arası nüfus

Çizelge 24'te yer alan veriler ışığında, Bölge genelinde kampanya ilginin düşük olduğu söylenebilir. Güneydoğu Anadolu Bölgesinde tüm iller içinde kampanyaya en az ilginin gösterildiği iller Adıyaman, Batman ve Siirt olmuştur. Belirtilen illerde 2001 yılında GSMH'den kişi başına düşen gelir sırasıyla 918 \$, 1216 \$, 1.111 \$'dır ([www.tuik.gov.tr](http://www.tuik.gov.tr)). Diğer yandan 0-14 yaş arası nüfus Adıyaman ilinin % 40'nı, Batman ilinin 47'sini Siirt ilinin de % 46'sını oluşturmaktadır. Bir dersliğe düşen öğrenci sayısı Adıyaman'da 38, Batman'da 47, Siirt'te 35'tir. Buna göre, Batman ve Siirt'in GSMH'den kişi başına düşen geliri Adıyaman'a göre daha iyi olsa bile, her üç ilin GSMH'den aldığı pay Türkiye ortalamasının altındadır. Üstelik, bu illerde doğum oranının yüksek olduğu 0-14 yaş grubunun toplam nüfus içindeki oranından anlaşılmaktadır. Her üç ilde de derslik başına öğrenci sayısı yüksek olmasına karşın, varsıl olmayan bir bölgeden eğitime katkı bulunmasını beklemek doğru olmaz.

Çizelge 24'ten Güneydoğu Anadolu Bölgesinde kampanya en yüksek katılım Ş. Urfa ilinde gerçekleşmiştir. Belirtilen ilde kampanya çerçevesinde 34 bina, 416 derslik, 19 ek bina, 131 ek bina derslik, 1 derslik dışı ek bina, 48306 m<sup>2</sup> arsa bağışlanmış, 13 okulunda bakım/onarımı gerçekleştirilmiştir. Bu konuda Ş. Urfa ilini Gaziantep, Kilis ve Mardin illeri izlemektedir. Belirtilen illerin refah, düzeylerine bakıldığında Ş. Urfa 2001 yılında GSMH'den 1.008 \$,



G.antepe 1.598 \$, Mardin 983 \$ pay almaktadır (www.tuik.gov.tr).. Belirtilen illerde 0-14 yaş arası nüfusun il nüfusuna oran sırasıyla % 44,% 38,% 45'dir. Belirtilen illerde bir dersliğe düşen öğrenci sayısı Ş. Urfa'da 63, G.Antep'te 53 Mardin'de 50'dir. Bu verilere göre her üç ilde derslik gereksinimi kampanya ilginin artırılması yönünde çalışmaların yoğun bir biçimde sürdürüldüğü ya da il dışından katkı olduğu yönünde yorumlanabilir.

Doğu Anadolu Bölgesi. Çizelge 25'te Doğu Anadolu Bölgesi bulunan illerin Eğitime % 100 Destek Kampanyasına ilişkin katılım düzeyleri görülmektedir.

Çizelge 25. Doğu Anadolu Bölgesindeki İllerin Eğitime % 100 Destek Kampanyasına Katılım Düzeyleri (2003-2006)

İLLER	BİNA	DERSLİK	EK BİNA	EK BİNA DERSLİK	DERSLİK DIŞI EK BİNA	ARSA	MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM MERKEZİ	ONARIM/DONANIM	KİŞİ BAŞINA GSMH	2/1 %	DERSLİK/ÖĞRENCİ
AĞRI	18	227	4	19	4	-	-	3	568	46	45
ARDAHAN	2	20	-	-	-	5000	-	1	842	32	31
BİNGÖL	21	378	-	-	-	-	-	2	795	39	19
BİTLİS	7	66	-	-	-	-	-	-	646	44	35
ELAZIĞ	5	94	2	21	-	-	-	32	1704	31	34
ERZİNCAN	3	21	1	9	1	29928,5	-	13	1158	28	21
ERZURUM	6	37	-	-	1	-	-	-	1061	35	30
HAKKARI	5	66	-	-	-	-	-	-	836	45	47
İĞDIR	1	8	-	-	-	-	-	-	855	39	39
KARS	5	39	-	-	4	-	-	1	886	36	28
MALATYA	29	324	4	18	8	-	1	-	1417	31	32
MUŞ	-	-	-	-	2	-	-	-	578	46	38
ŞİRNAK	13	119	-	-	-	6000	-	3	638	47	50
TUNCELİ	-	-	-	-	-	-	-	-	1584	22	18
VAN	23	309	-	-	1	-	-	1	859	47	52
TOPLAM	138	1708	11	67	21	40928,5	1	56			

Kaynak: [www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr); [www.tuik.gov.tr](http://www.tuik.gov.tr); DIE, 2004, 248-255; MEB, 2006a, 11-13'ten yararlanılarak hazırlanmıştır.  
1: İlin toplam nüfusu  
2: 0-14 yaş arası nüfus

Çizelge 25'ten de izleneceği gibi Doğu Anadolu Bölgesinde Eğitime % 100 Destek Kampanyası çerçevesinde 138 yeni okul, 1708 derslik, 11 ek bina, 67 ek derslik, 21 derslik dışı ek bina, 1 mesleki ve teknik eğitim merkezi yapılmış, 56 okulun onarım/donanımı gerçekleştirilirken, 40928,5 m<sup>2</sup> de arsa bağışında bulunulmuştur.

Çizelge 25'te Doğu Anadolu Bölgesinde bulunan iller arasında kampanyaya yoğun ilgi 29 okul binası, 324 derslik, 4 ek bina, 18 ek derslik bina, 1 mesleki ve teknik eğitim merkezi ile Malatya ilinin olduğu görülmektedir. Malatya ilinden başka Bingöl, Van, Ağrı illerinde de kampanyaya ilginin bölge geneline göre görece fazla olduğu söylenebilir. Doğu Anadolu Bölgesinde iller bazında

kişi başına GSMH'den düşen gelir 600 \$'a kadar düşmektedir (www.tuik.gov.tr). Buna bir de 0-14 yaş arası nüfusun toplam nüfusun % 50'ine yaklaşan oranı eklenince, halk katkısının niçin son derece sınırlı kaldığı açıkça kendini göstermektedir. Bölgede kampanyanın görece olarak daha fazla destek gördüğü illerde, bu desteğin arkasında yatan nedenler olarak, diğer bölge ya da illerden işverenler, kurum, sivil toplum kuruluşlarının yardımda bulunmasıyla açıklanabilir.

Karadeniz Bölgesi. Çizelge 26'da Karadeniz Bölgesinde bulunan illerin Eğitime % 100 Destek Kampanyasına ilişkin katılım düzeyleri görülmektedir.

Çizelge 26. Karadeniz Bölgesinde Bulunan İllerin Eğitime % 100 Destek Kampanyasına Katılım Düzeyleri (2003-2006)

İLLER	BİNA	DERSLİK	EK BİNA	EK BİNA DERSLİK	DERSLİK DIŞI EK BİNA	ARSA	MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM MERKEZİ	ONRARIM / DONANIM	KİŞİ BAŞINA GSMH	2/1 %	DERSLİK/ ÖĞRENCİ
AMASYA	4	56	-	-	1	28182	-	-	1439	27	23
ARTVIN	2	12	1	12	-	-	-	30	2 137	25	18
BARTIN	1	16	-	-	-	-	-	44	1061	26	19
BAYBURT	2	18	-	-	-	-	-	1	1017	33	19
BOLU	1	8	2	17	5	158	-	112	4216	22	24
ÇORUM	3	24	3	34	-	-	-	6	1654	30	26
DÜZCE	6	99	-	-	-	-	-	-	1142	-	22
GİRESUN	11	98	2	6	-	10000	-	37	1443	28	24
GÜMÜŞHANE	2	32	-	-	-	7690	-	-	1075	31	18
KARABÜK	5	80	3	23	-	651	-	12	1587	24	31
KASTAMONU	8	59	-	-	2	-	-	2	1781	24	21
ORDU	34	280	30	180	7	70258	-	302	1064	31	27
RİZE	10	178	3	20	2	4522	-	488	1897	26	23
SAMSUN	22	337	10	48	-	-	-	17	1680	30	31
SINOP	-	-	1	8	1	-	-	20	1459	27	19
TOKAT	9	89	8	52	5	56971,84	-	383	1370	32	22
TRABZON	26	467	11	73	3	10926	2	91	1506	28	24
ZONGULDAK	2	48	5	52	-	195,48	1	21	2969	26	26
TOPLAM	148	1901	79	525	26	189554,3	3	1566			

Kaynak: [www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr); [www.tuik.gov.tr](http://www.tuik.gov.tr); DIE, 2004, 248-255; MEB, 2006a, 11-13'ten yararlanılarak hazırlanmıştır.

1: İlin toplam nüfusu  
2: 0-14 yaş arası nüfus

Çizelge 26'da göre, Karadeniz Bölgesinde Eğitime % 100 Destek Kampanyası çerçevesinde 148 yeni okul binası, 1901 derslik, 79 ek derslik, 525 ek bina derslik, 26 derslik dışı ek bina, 189554,3 m<sup>2</sup> arsa 3 mesleki ve teknik eğitim merkezi ve 1566 okulun onarım/donanımı gerçekleştirilmiştir.

Çizelge 26'da Karadeniz Bölgesinde kampanyaya katılım en fazla Ordu, Trabzon ve Samsun illerinde en düşük Sinop, Bayburt ve Bartın illerinde olduğu görülmektedir. Kampanyaya desteğin yüksek olduğu Ordu ilinde kişi başına düşen 1064 \$ olan GSMH, Trabzon'da 1506 \$ ve Samsun'da ise 1686 \$'dır

(www.tuik.gov.tr). 2000 nüfus sayımına göre, Ordu, Trabzon ve Samsun illerinin 0-14 yaş arası nüfusun il nüfusuna oranı sırasıyla % 31, % 28 ve % 30'dur. Bir dersliğe düşen öğrenci sayısı Ordu'da 27, Trabzon' da 24 ve Samsun'da ise 31'dir. Ordu ilinde GSMH'den kişi başına düşen pay diğer iki ilden az olmasına karşın, kişilerin, şirketlerin kurum ve kuruluşlar ile STÖ'lerin katkılarının daha fazla olması 0-14 yaş arası nüfus oranının ve bir derslikte bulunan öğrenci oranının fazla olmasıyla açıklanabilir. Öte yandan, bu durum yerel yöneticilerin girişimcilikleriyle de ilişkilendirilebilir. Samsun ilinde kampanyanın başarılı bir biçimde yürütülmesinin nedenleri olarak derslik gereksinimi, göç alma durumu, yerel yöneticilerin çabalarıyla ifadelendirilebilir. Çizelge 26'ya göre Trabzon ilinde derslik gereksiniminin Ordu ve Samsun illerinden az görünmesine karşın, kampanya katılımının yüksek olduğu gözlenmektedir. Bu durum, Karadeniz Bölgesinin en varlıklarının, belirtilen ilde bulunmasından kaynaklandığı söylenebilir. M. Sönmez'e göre (2002, 95), Türkiye'nin en varlıklarına, İstanbul dışında rastlanan illerden biri de Trabzon'dur. Trabzon'un % 1'lik "süper varlıklarının" evine ayda 8.400 YTL. girmektedir.

Çizelge 26'da görüldüğü gibi Karadeniz Bölgesinde Eğitime % 100 Destek Kampanyasına katılımın en düşük olduğu il Sinop'tur. Bu konuda Sinop ilini Bayburt, ilinin izlediği görülmektedir. Sinop'ta kişi başına GSMH 1459 \$, 0-14 yaş arası nüfus oranı % 27'dir. Buna karşın derslik başına düşen öğrenci sayısı 22'dir. Dolayısıyla Sinop ilinde kampanyaya katılımın az olması derslik gereksiniminin az olmasıyla açıklanabilir. Bayburt ilinde GSMH'den kişi başına 1017 \$'la Bölgedeki refah düzeyi en düşük olan ildir. 0-14 yaş arası nüfusun oranı % 33 olup yine Bölgedeki en yüksek orandır. Diğer yandan, bir dersliğe düşen öğrenci sayısı da 19'dur. Bu durumda Bayburt ilinde kampanyaya katılım düşük olması, ilin refah düzeyi ve derslik gereksinimiyle açıklanabilir.

#### Bilgisayarlı Eğitime Destek Kampanyası

MEB, başlattığı Bilgisayarlı Eğitime Destek Kampanyasına gerekçe olarak, iyi yetişmiş her gencin ülkenin geleceği açısından önem taşıdığını ve onlara en iyi olanakların tanınması gerektiği, bu olanaklardan birinin de artık

ilköğretim döneminden itibaren verilmeye başlanılan bilgisayarlı eğitim olduğu belirtilmektedir.

MEB, özellikle, devlet okullarında bazı nedenlerle verilemeyen bilgisayarlı eğitimin, ekonomik alanda yaşanan sıkıntılardan dolayı yakın bir gelecekte, Bakanlığın tek başına altından kalkmayacağına vurgu yapılmaktadır. Bu çerçevede, çocukların bilgisayar eğitiminden geri kalmaması için bireylerin, kurumların “sosyal sorumluluk” anlayışından hareketle, güçlerin birleştirildiği “Bilgisayarlı Eğitime Destek Kampanyası” başlatıldığı ifade edilmektedir.

MEB’na göre, okullarda 240 bin bilgisayar bulunmaktadır. Öğrenci sayısı 17 milyon olarak kabul edildiğinde 71 öğrenciye bir bilgisayar düşmektedir. Bakanlık, bu kampanyayla ilköğretim okullarına kısa vadede 300 bin, uzun vadede de 1 milyon bilgisayar yapılmasını hedeflemiştir. Kampanyaya aralarından birçok vakıf, holding, oda, sendikanın yanı sıra kamu kurum ve kuruluşları da destek vermiştir. Bilgisayarlı Eğitime Destek Kampanyası çerçevesinde günümüze kadar kurulan Bilgi Teknoloji Sınıfı (BTS) 5902, online bağış miktarı Toplam 3. 572 YTL’dir (www.meb.gov.tr). :

#### Ulusal Eğitime Destek Kampanyası

Ulusal eğitime destek kampanyası 8 Eylül 2001 tarihinde uygulanmaya konulmuştur. Kampanyanın iki temel amacı bulunmaktadır. Bunlardan ilki, okul çağı dışında olup da okuma-yazma bilmeyenlerin eksik eğitimlerinin tamamlanması ve temel eğitim düzeyinde eğitim görmelerine olanak sağlanmasıdır. İkincisi, okul çağında olan, ancak okul dışında kalmış olan çocukların tekrar okula kazandırılmasını içermektedir. Her iki amacın gerçekleştirilmesinde, MEB dışında, kamu kurum ve kuruluşlarının, yerel yönetimlerin, sivil toplum kuruluşlarının ve üniversitelerin işbirliğine başvurulmuştur.

### Haydi Kızlar Okula Kampanyası

Haydi Kızlar Okula Kampanyası Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti ile UNICEF arasında 17 Haziran 2003 tarihinde okullaşma oranının en düşük olduğu 10 ilde (Ağrı, Batman, Bitlis, Diyarbakır, Hakkari, Muş, Siirt, Şanlıurfa, Şırnak, Van) başlatılmıştır. 2004 yılında Ankara, İstanbul, İzmir, Adana, Adıyaman, Ardahan, Aydın, Bingöl, Edirne, Elazığ, Erzincan, Erzurum, Gaziantep, Iğdır, Kahramanmaraş, Kars, Kilis, Manisa, Mardin, Mersin, Niğde, Osmaniye, Tokat illerine yaygınlaştırılan kampanya, 2005 yılında ise Afyon, Antalya, Balıkesir, Bursa, Çanakkale, Çorum, Denizli, Eskişehir, Hatay, Kayseri, Kocaeli, Konya, Malatya, Muğla, Ordu, Sakarya, Samsun, Sivas, Tekirdağ ve Trabzon illeri dahil edilmiştir. Böylece, kampanyanın uygulandığı il sayısı 53'e ulaşmıştır (MEB, 2005, 194).

Kampanyanın amacı, kamu kurum ve kuruluşları, sivil toplum örgütleri ve yerel yönetimlerin katılım ve katkısıyla, ilköğretim çağında olan kız çocuklarının okullaşma oranlarının artırılması, eğitim sistemi dışında kalan, okulu terk eden ya da devamsızlık yapan öğrencilerin ilköğretime kazandırılmasıdır.

Kampanya 2006 yılında 81 ili kapsayacak biçimde genişletilmiştir. Buna göre, 2003 yılında 40.000, 2004 yılında 73. 200, 2005 yılında 62.251, 2006 yılında da 47.349 kız çocuğu okula kazandırılmıştır. Böylelikle, kampanya başlangıcında 273.447 olarak tespit edilen okula devam etmeyen kız çocuklarının 222.800'i (% 81) okullaştırılmıştır.

UNICEF, 2003-2004 yıllarında kampanya kendi kaynaklarından toplam 700.000 \$ ayırmıştır. Kampanyaya, UNICEF dışında Coca-Cola firmasının 250,000 \$ değerinde nakit katkıda bulunmuştur. Bunun yanında, İbrahim Etem Ulagay ilaç fabrikası yaklaşık 100.000 \$ değerinde eğitim ve iletişim materyali bastırıp dağıtmıştır. GAMA A.Ş. prefabrik derslik temini için MEB'e 300.000 \$ bağış yapmıştır. Diğer yandan, kampanya kişisel katkı yapanlar da bulunmaktadır. Bunlar arasında Türkiye'nin ilk özel üniversitesi olan Bilkent Üniversitesi'nin kurucusu Prof. Dr. İhsan Doğramacı'nın kişisel olarak yaptığı

125,000 \$ tutarındaki yardım en dikkat çekici olanıdır ( <http://www.haydikizlarokula.org>).

MEB'in yürüttüğü kapsamlı eğitim kampanyalarına bir bütün olarak bakıldığında, devletin genelde eğitimi özelde ilköğretimi öncelikli bir sorun olarak görmediği ortaya çıkmaktadır. Devletin, başta Anayasa ve diğer ilgili yasalarda "ilköğretim zorunlu ve devlet okullarında parasız" gerçekleştirme görevini, sanki kendi sorunu değil de toplumun genelinin sorunuymuş gibi geniş bir düzleme yayarak çözmeye çalıştığı ortaya çıkmaktadır. Kapsamlı eğitim kampanyalarında "gönüllülük" ya da "kendi kendine yardım" özelleştirme yöntemleriyle ilköğretimin sorumluluğu ve maliyeti "hayırseverlik" adı altında toplumla paylaşılmaktadır.

Buğra ([www.radikal.com.tr](http://www.radikal.com.tr)), "hayırseverliğin" toplumda eşitsiz bir ilişki yarattığını ve yoksul olanın sosyal dışlanmasının önüne geçemediğini söylemektedir. Örneğin, Eğitime % 100 Destek Kampanyasına ele alındığında hayırseverlerin kampanyaya katılımlarının bölgenin, ilin refah düzeyiyle, 0-14 yaş arası nüfusun toplam nüfusa oranıyla, derslik gereksinimiyle, büyük iller açısından göç alma durumuyla, yerel yöneticilerin başarısıyla doğru orantılı olduğu görülmektedir. Bu noktada, hayırseverlerin söz konusu kampanyaya Batı'daki bölgelerde ve illerde daha fazla katılım gösterdikleri gözlenmektedir. Diğer yandan, Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde, derslik açığı, 0-14 yaş arası nüfusun toplam il nüfusu içindeki oranı diğer bölgelere oranla yüksek olmasına karşın, refah düzeyinin düşük olması halkın, bu bölgelerde kampanyaya katılımını engellemektedir.

#### Kurumsal Katkı Projeleri

Kurumsal katkı projeleri, MEB dışındaki kamu kurum ve kuruluşlarının, özel kuruluşların, sivil toplum örgütlerinin ve belediyelerin, genelde eğitimin özelde de ilköğretimin finansmanına katılımını artırmak üzere oluşturulmuş projelerini içermektedir. Bunlar arasında dikkati çekenler, "Eğitime Fiziki Katkı Projesi" [EFİKAP] ile "Kardeş Kurum Projesi" [KKP] gelmektedir.

Eğitime Fiziki Katkı Projesi. Sekiz yıllık zorunlu eğitime geçişle birlikte, gereksinim duyulan fiziki kapasitesinin artırılması amacıyla Eğitime Fiziki Katkı Projesi [EFİKAP] adı altında bir proje başlatılmıştır. EFİKAP kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı ile İstanbul Menkul Kıymetler Borsası [İMKB] arasında 1998 yılında imzalanan protokollerle, İMKB EFİKAP1 ve EFİKAP2 adı altında 281 eğitim kurumu yapmıştır. Bakanlık İMKB'nin 13.08.2006 tarihinde yaptıkları yeni bir protokolle, EFİKAP'ın 3. etabına ilişkin EFİKAP3 eğitim kurumları inşaatına başlanılacaktır (MEB, 2005, 138).

MEB'in başlattığı EFİKAP'a İMKB dışında TÜRK Telekomunikasyon A.ř. de destek vermektedir. Bu doğrultuda, Bakanlık Türk Telekomunikasyon A. ř. arasında 28.04.2005 tarihinde bir protokol imzalanmıştır. Bu protokole göre, Türk Telekomunikasyon A.ř. tarafından yapımı üstlenilen eğitim kurumlarının ğretim düzeylerine göre dağılımı şöyledir (MEB, 2005, 127):

#### İlköğretimde;

- ✓ 7.440 ğrenci kapasiteli 248 derslikli 11 ilköğretim okulu,
- ✓ 3.360 ğrenci kapasiteli 112 derslikli 4 yatılı ilköğretim bölge okulu,
- ✓ 1.200 kapasiteli 4 pansiyon, 1 spor salonu ve 2 çok amaçlı salon,

#### Ortaöğretimde;

- ✓ 6.840 ğrenci kapasiteli 216 derslikli 10 genel lise,
- ✓ 1.344 ğrenci kapasiteli 56 derslikli 3 fen lisesi, 600 kapasiteli 2 pansiyon ve 1 spor salonu,
- ✓ 20 ğrenci kapasiteli 24 derslikli 1 sosyal bilimler lisesi,
- ✓ 480 ğrenci kapasiteli 16 derslikli 1 Anadolu ğretmen lisesi ve 300 kapasiteli 1 pansiyon

#### Mesleki Teknik Eğitimde

- ✓ 360 kapasiteli 12 derslikli 1 endüstri meslek lisesi ve 1 atölye,

- ✓ 2.040 öğrenci kapasiteli 68 derslikli 4 bilişim meslek lisesi, 300 kapasiteli 1 pansiyon,
- ✓ 720 öğrenci kapasiteli 24 derslikli 1 denizcilik meslek lisesinin yapımı,

Türk Telekomünikasyon A. Ş. tarafından yukarıda belirtilen eğitim kurumlarının yapımı tamamlandığında 23.304 öğrenci kapasiteli 776 derslikli 36 okul, 2.400 kapasiteli 8 pansiyon, 2 spor salonu, 3 çok amaçlı salon ve 1 atölye eğitim-öğretime kazandırılmış olacaktır.

EFİKAP'a kurumsal destek veren diğer bir kurum da Türkiye Konut İdaresi'nin [TOKİ] olduğu görülmektedir. Şimdiye kadar hiç para almadan 274 okul yapıp MEB'e bağışlayan TOK'i, imzalanan protokol uyarınca, 250 adet okul yapacaktır. Okulların toplam yatırım tutarı 500 milyon YTL olup bu bedel beş yılda, her yıl 100 milyon YTL olarak ödenecektir ([www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr))

Kurumsal destek projesinde, Bakanlık dışındaki kamu kurum ve kuruluşların okul yapımı ve donatımını gibi bir takım sorumluluklar üstlenmesi, eğitimin kamuya olan maliyetinin düşürülmesi çabalarıyla açıklanabilir.

Kardeş Kurum Projesi [KKP]. Eğitim finansmanındaki kaynak sıkıntısını aşmak üzere uygulamaya konulan çözüm yollarından biri de "Kardeş Kurum Projesi'dir. Belirtilen proje, Bakanlığın dışında illerin içinde buldukları finansman sorunlarını aşmak için kendi inisiyatiflerinde başlattıkları bir projedir. Diğer yandan, bu tür projeler, başarılı birer uygulama olarak "eğitimde örnek uygulamalar" adı altında paylaşımına açılarak yaygınlaştırılmaya çalışılmaktadır. Söz konusu proje kapsamında, kamu kurum ve kuruluşları ya da özel kuruluşlar yoksul semtlerdeki okullardan biri veya bir kaçıyla eşleştirilmektedir. Eşleştirme yapılan kardeş kurum ilgili okulun fiziki donatım, bakım, onarım gibi bir çok gereksinimini gidermektedir. Projenin Aksaray, Eskişehir, Van, Ankara olmak üzere birçok ilde uygulamaya konulduğu görülmektedir.



Aksaray'da, KKP kapsamında çoğunluğunu yoksul öğrencilerin oluşturduğu 20 okul tespit edilmiştir. Hem kırsal hem de merkezden seçilen okullarda yaklaşık 6 bin 150 öğrenci bulunmaktadır. Kardeş Okul Projesi'nde aralarında Jandarma Alay Komutanlığı, Sağlık İl Müdürlüğü, Köy Hizmetleri İl Müdürlüğü, Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü, Defterdarlık ve Vakıflar Bankası gibi kurumlar bulunmaktadır (<http://www.arsiv.zaman.com.tr>).

Eskişehir'de KKP adı altında her kuruluş, eğitime seferber edilmiştir. Buna göre, 72 okul Köy Hizmetleri Müdürlüğünden, Emniyet Müdürlüğüne kadar birçok kurumun himayesine sokulmuştur. Eskişehir'de KKP ile birlikte 5. 250 YTL. tutarında kaynak okullara aktarılmıştır(<http://www.aksam.com.tr>).

Van'ın Özalp ilçesinde 12 ilköğretim okulu Ziraat Odası, Sağlık Grup Başkanlığı, 12-38 Nolu Kooperatifler, Belediye, Tabur Komutanlığı, Halk Eğitim Merkezi, Muhtarlar Derneği Başkanlığı, Kaymakamlık, İlçe Tarım Müdürlüğü, Milli Eğitim Müdürlüğü, Müftülük ve çeşitli işletmelerle eşleştirilmişlerdir (<http://www.ozalp.meb.gov.tr>).

KKP'nin etkili bir biçimde uygulandığı illerden biri de Ankara'dır. Ankara genelinde Kardeş Kurum uygulamasında yer alacak kurumlar, okulların "ağabeyisi" olarak tanımlanmıştır ([www.aksam.com.tr](http://www.aksam.com.tr)). Bu noktada kullanılan dilin eril bir nitelik taşıdığına dikkat çekmek gerekmektedir. Kullanılan eril dile bağlı olarak yardım yapacak kuruluşların toplumsal ve örgütsel konum açısından kendilerini okullardan daha üst bir noktada gördükleri söylenebilir.

Proje kapsamında Ankara'da 537 okul, çeşitli kurum, dernek, belediye, firma ve şirketler tarafından koruma altına alınmıştır. Kurumlar "hamisi" olduğu okulların bakım-onarım ve tadilatını üstlenmişlerdir. Ankara'da Projeye en büyük destek çıkan kurumlardan birisi Altındağ Belediyesi diğeri ise Ankara 4. Kolordu Komutanlığı olmuştur. Altındağ Belediyesi, Altındağ'daki tüm okulları, Ankara 4'üncü Kolordu Komutanlığı da 70 okulu "kardeş kurum" olarak ilan etmiştir (<http://www.altindag-bld.gov.tr>).

Altındağ Belediyesi, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile imzaladığı "Kardeş Kurum Projesi" doğrultusunda 2005/2006 öğretim yılı başlamadan, yaz

tatili süresince çoğunluğu ilköğretim okullarının oluşturduğu 50 okulun bakım ve onarımını yapmıştır. Belediyenin yaptığı çalışmalar; okulların dış ve iç cephe boyalarının yanı sıra gereksinmeye bağlı olarak, kapı, cam, istinat duvarı, elektrik malzemesi ve lavaboların yenilenmesi gibi çeşitli tadilatları kapsamaktadır. İlçe sınırları içindeki okulların yeni öğretim yılına daha hazır ve daha temiz girmesi için yürütülen bu çalışmaların Belediye'ye 400 YTL'ye mal olmuştur (Altındağ Gazetesi, 2005).

Ankara'da kardeş kurum projesi uygulaması yapan diğer bir resmi kurumun da Ankara Emniyet Müdürlüğü olduğu görülmektedir. KKP kapsamında Ankara Emniyet Müdürlüğü ekonomik ve sosyal yönden gelişmeye gereksinimi olan Hurin Yavuzalp İlköğretim Okulu ve Yenidoğan İlköğretim Okulu'nu kendisine kardeş okul olarak seçmiştir. Belirtilen okullardan Yenidoğan İlköğretim Okulu'nun ismini Ankara Valiliği ile yapılan 10/06/2005 tarihli protokolle Polis Amca İlköğretim Okulu olarak değiştirilmiştir. Ankara İl Emniyet Müdürlüğü, 2005 yılı Mart ayında her iki okulun gereksinimlerini belirlemiş ve keşif çalışmaları yapmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda Polis Amca ilköğretim Okulu'nun fiziki şartlarının eğitime elverişsiz olduğu görülmüştür. Okulun fiziki ortamının düzeltilmesi amacıyla çeşitli çalışmalar yapılmıştır (<http://www.ankara.gov.tr>).

Kamu kurum ve kuruluşları ya da özel kuruluşlarca kardeş kurum uygulamasına alınan okullar, merkezde bulunan ve onarım, donanım gibi eksikleri olmayan ya da bunları gidermede sıkıntı yaşayan okullar değildir. Tam tersi, görece olarak sosyo-ekonomik olarak geri kalmış semtlerdeki okullar tercih edilmektedir. Bütün okullar, her yıl öğretim yılı bitiminde yeni öğretim yılına hazırlık anlamında bir dizi bakım onarım işlerini yapmak zorundadır. Örneğin, okulun iç ve dış cephesini boyamak, kırılan ya da bozulan okul araç-gereçlerini onarmak ya da yerine yenilerini almak durumundadırlar. Bütün bu işler için belirli bir kaynağa gereksinimleri vardır. Her öğretim yılı için belirtilen alanlardaki işleri yerine getirmek için bütçeden para isteyememektedirler. Okullar, böylesi sorunlarını çözmek için okulun yakın çevresinden destek alma yoluna gitmektedirler. Merkezde bulunan okullar için bu çoğunlukla sorun

olmamaktadır. Çünkü, bu okulların iyi bir biçimde çalışan okul-aile birlikleri vardır. Aynı zamanda bu okullar, iş merkezlerine veya iş yerlerine yakın olduklarından kaynak yaratma ya da kaynağa ulaşma konusunda fazla sıkıntı çekmemektedirler. Üzerinde durulan durum daha çok merkez okulları dışında kalan, yani “varoş” olarak da adlandırılan yoksul semtlerdeki okullar açısından içinden çıkılmaz bir hal almaktadır. Belirtilen okullarda okul-aile birlikleri iyi çalışmadıkları gibi yakın çevre desteğinden yoksundurlar. Bu yüzden, yoksul semtlerdeki okullar, kardeş kurum uygulamasını büyük bir fırsat olarak değerlendirilmektedir. Böyle bir durumu eğitimde fırsat eşitliği açısından değerlendirmek son derece yanlıştır. Kardeş kurum uygulamasıyla, kırsal kesim ve yoğun göç alan bölgelerdeki okulların fiziki mekanlarının iyileştirilmesi, eğitimin niteliğinin yükseltilmesi gibi gereksinimleri oda, birlik ve sivil kuruluşları ya da kamu kurum ve kuruluşlarıyla ilişkilendirilerek giderilmeye çalışılmaktadır. Böylece, kurum ve kuruluşların okullarla olan anlık veya sınırlı ilişkileri hamilik ilişkisi içinde sürekli hale getirilerek, eğitimde yerelleşme uygulamaları yerleştirilmek istenmektedir.

#### Toplumsal Sorumluluk Kampanyaları ve Projeleri

Yukarıda belirtilen kurumsal katkı projeleri dışında çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından toplumsal sorumluluk adı altında çeşitli kampanyalar ve projeler yürütüldüğü görülmektedir. Bu konuda dikkati çeken nokta, söz konusu kampanya ve projelerin sayısının 90’dan fazla olduğu olduğudur. Üstelik, bunlara her geçen gün yenileri eklenmektedir. Sosyal sorumlulukla ilişkilendirilen kampanya ve projelerde sadece işadamları ve şirketlerin dışında MEB’in, yerel yönetimlerin, sivil toplum örgütleri [STÖ] ile bireylerin yer aldığı gözlenmektedir. Bu da Türkiye’de eğitim alanında yönetişimin geldiği noktanın hangi boyutlarda olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Burada, özellikle ilköğretimi doğrudan veya dolaylı olarak ilgilendiren kampanya ve projelere yer verilmeye çalışılmıştır.

Çizelge 27’de ilköğretimle doğrudan veya dolaylı olarak ilişkili olan toplumsal sorumluluk kampanyaları ve projelerinden bazılarına ilişkin veriler yer

almaktadır. Çizelge 27'de verilen toplumsal sorumluluk adı altında gerçekleştirilen proje ve kampanyaların içeriğini dört başlık altında toplamak mümkündür (İnal, 2006, 8).

Çizelge 27. İlköğretimle Doğrudan veya Dolaylı Olarak İlişkili Olan Bazı Toplumsal Sorumluluk Kampanya ve Projeleri

Firma/kişi/kuruluş STÖ	Kampanya/Projenin Adı	İçeriği
TNT Ekspres	Kitap Toplama Kampanyası	Kampanya kapsamında, Milli Eğitim Bakanlığı'nın öngördüğü yayınlar ile gençlik klasikleri, çocuk klasikleri, klasikler, üniversite ve Anadolu liseleri hazırlık kitapları, çocuk hikayeleri, psikoloji kitapları, çocuk romanları ve öğretmen eğitim kitapları toplanıyor. TNT Ekspres'in kitap toplama kampanyası ile 7 yıl içinde 1235 okula yaklaşık 2 milyon kitap bağışlandı.
CitiGroup	Kredi Kartı Müşterilerinden TEGV'e Eğitim Desteği	CitiBank, Kredi Kartı hesap özetlerini e-posta ile almak için talepte bulunan her müşterisi için Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGV)'na 5 YTL katkıda bulunuyor.
Visa Europe ve Türk Bankaları	Renkli Ufuklar	Renkli Ufuklar Kampanyası. "Renkli Ufuklar" Kampanyası, TEGV tarafından tasarlanan "Düşünebilen Çocuklar" ve "Kariyer Yolculuğuma Başlıyorum" programları ile TOG tarafından tasarlanan "Nesilden Nesile" programını kapsıyor.
<b>Milliyet</b>	Baba Beni Okula Gönder	Milliyet'in "Baba Beni Okula Gönder" kampanyasına, 8 ayda 20 milyon YTL katkı sağlandı. Pek çok kuruluşun yurt, derslik ve burs konusunda destek verdiği kampanyaya, 50.000 kişi bireysel bağışta bulundu.
TOÇEV, SHOW TV ve Milli Eğitim Bakanlığı ile birlikte yürütüyor.	Yaşasın Okulumuz Kampanyası.	Köy okullarının onarılması ve oralarda zor şartlarda eğitim gören çocukların bazı gereksinimlerini karşılamayı hedeflemektedir. 2005'ten beri 81 ilde 81 köy ilkokulunun onarımı yapılmıştır. Bugüne kadar 35 köy ilkokulunu onarımı yapılmıştır. Daha destek bekleyen 46 köy ilkokulunun olduğu belirtilmektedir.
Arçelik, Milli Eğitim Bakanlığı	Eğitimde Gönül Birliği Kampanyası.	60 ilde, 300 Yatırı İlköğretim Bölge Okulunda bulunan 200.000 çocuğa ve 6.000 öğretmene ulaşılarak Türkiye'nin gelişmişlik düzeyinin artması için örnek bir eğitim dünyasının yaratılmasına katkıda bulunulması amaçlanmaktadır.
Cengiz Tünay	Kardeşini Sen Seç Kampanyası.	Zor şartlarda olan okullar ve özellikle kız çocukları kız çocukları kardeş seçilerek gereksinimleri karşılanmaktadır.
Honda	Gökkuşluğu Kampanyası	Özürülerin geleceği için mesleki rehabilitasyon, eğitim ve Bağımsız Yaşam Merkezleri kurmayı amaçlayan "Gökkuşluğu Kampanyası", Honda A.Ş. ana sponsorluğunda sürüyor.
İpek Kağıt	Solo İlköğretim Okulları Kişisel Hijyen Eğitimi	İlköğretim öğrencilerine hijyen alışkanlığı kazandırmayı amaçlamaktadır.
Cargill Türkiye	Eğitime Destek	Cargill Türkiye, faaliyeti gösterdiği yörelere özellikle eğitim alanında destek veriyor.
Tetra Pak	Küçük Şeyler Doğayı Yeniler	İlköğretim okullarında çevre eğitimi verilmesini öngören proje, genç kuşakları "sürdürülebilir tüketim", "yenilenebilir kaynaklar" ve "atık yönetimi" konularında bilgilendirmeyi amaçlıyor.
Mercedes Benz	Her Kızımız Bir Yıldız	Olanakları kısıtlı, ancak çalışkan ve kısa sürede meslek sahibi olmayı amaçlayan ilköğretim okulu mezunu kız öğrencileri mesleki eğitime teşvik etmek
Autoliv	Emniyet İzcisi Programı	Türkiye'de emniyet kemeri kullanımının yaygınlaştırılmasının amaçlayan bir projedir.
Banvit	Ateşböceği Gezici Öğrenim Birimi Projesi	İlköğretim 3., 4., 5., 6., 7., 8. sınıf öğrencilerine, okul dışında da çağdaş eğitim teknolojisinin sunduğu imkanlardan yararlanabilecekleri, çağın gereklerine uygun bir eğitim ve öğretim alabilecekleri olanakların sunulması amaçlanmaktadır.
Turkcell	Kardelenler	Kardelenler projesinde, ailelerinin ekonomik maddi yetersizliği nedeniyle öğrenimlerine devam edemeyen kız çocuklarına eğitimde fırsat eşitliği sağlanması, bu kişilerin meslek sahibi, ufkü açık "birey"ler haline gelmeleri amaçlanıyor. Turkcell'in desteklediği "Kardelenler" projesiyle 2000 yılından bu yana yaklaşık 10.000 öğrenciyeye burs verildi, 4.400 öğrenci liseden mezun oldu, 550 öğrenci üniversiteyi kazandı.
NETSIS	Türkiye Görme Engelliler Kitaplığı'na destek	2 Ekim 2004 tarihinde hizmete giren Türkiye Görme Engelliler Kitaplığı (TURGÖK) yurt içi veya dışında yaşayan, Türkçe yazılı kaynaklardan yararlanmak isteyen görme engellilere modern kitaplık hizmetleri sunuyor. 1000'in üstünde kitabın yer aldığı bu zengin kitaplığa, sesli yeni kitapların katılması için tüm NETSIS ailesi destek veriyor.
DHL Express	Anadolu'da Okuyan Çocuklara Yardım	Proje kapsamında Kars Merkez Cumhuriyet İlköğretim Okulu'nda okuyan yardıma muhtaç 100 öğrenciyeye soğuk kış şartlarını daha rahat geçirebilmeleri için mont temini edilmiştir.
Arıkanlı Holding	İnci Değerindeki Gençlerimizden Hepimizden Bir Hediyeye	Arıkanlı Holding, 3 yıldır yılbaşı promosyon bütçesiyle okul yenilemektedir. Bu kapsamda İstanbul'da İlköğretim Okulu'nu onarmış ve çeşitli ihtiyaçlarını karşılamıştır.
MEB, TOG ve Procter & Gamble (P&G) ortaklığında gerçekleştirilen P&G	Küçük Adımlar Büyük Yarınlar	Sosyal sorumluluk bilinci yüksek, çevresindeki ihtiyaçlara duyarlı, sorunların farkında olan ve bunların çözümüne yönelik fikir üreten bir neslin yetiştirilmesi hedefleniyor.

Kaynak: www.kurumsalsosyal.com

İlki fiziki donanım ile ilgilidir. Bu kapsamda ilköğretim okul binası, derslik, laboratuvar yapımı ya da bu mekanların onarımı, donatımı yapılmaktadır. "Baba Beni Okula Gönder" kampanyasında olduğu gibi, özellikle kızlar için ayrı yurt yapımı söz konusudur. İkincisi, eğitsel donanım üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Kız ya da erkek öğrencilerin okutulması, karşılıklı ya da karşılıklı

bursa verilmesi, yıllık ya da aylık öğrenim masrafların karşılanması gibi bir eğilim vardır. Üçüncüsünün sağlıkla ilgili olduğu göze çarpmaktadır. Sorunlu ya da engelli öğrencilerin rehabilite edilmesi, hastalıklarının iyileştirilmesi, yoksul aile çocuklarının özrü nedeniyle aksayan eğitimlerinin iyileştirilmesi, çeşitli sağlık giderlerinin karşılanmasına çalışmaktadır. Sonuncusu ve dördüncüsü bilişsel donanımla ilgili olduğu gözlenmektedir. Bu noktada, “başarılı ama yoksul ve yoksun” çocukların belirlenerek özel okullarda okutulması, dershaneye gidemeyen öğrencilere ücretsiz ders verilmesi, yoksul ve yoksun çocukların kapasite ve performanslarını geliştirmek için bale, müzik, resim heykel, spor etkinlikleri düzenlenmesi gibi çalışmalara yer verilmektedir.

Sosyal sorumluluk kampanya ve projelerinde MEB’in dışında firmaların, sivil toplum örgütlerinin sayıca fazla olduğu görülmektedir. Bu tür çalışmalarda MEB’in yer alması, yapılan çalışmalara öncülük yaptığı veya onayladığı anlamına gelmektedir. Fakat konuya sermayenin temsilcisi konumundaki firmalar açısından bakılacak olursa, onların bu tür çalışmalarda neden yer aldıklarının ayrımının ortaya konması gerekmektedir. İnal (2006, 7) bireysel hayırseverlikte manevi değerlerin, burjuvazi hayırseverlikte ise maddi değerlerin ön planda olduğunu belirtmektedir. Burjuvazinin burada gözönünde bulundurduğu maddi etmenler, teşvikler, vergi indirimleri, yapılan çalışmaları reklam aracı olarak kullanma ve bu oranda toplum veya kamuoyu önünde saygınlık kazanma, bir şekilde bunu satışlarına veya müşteri potansiyeline yansıtma, kısaca bunun her ne olursa olsun kâr amacı olarak kullanmadır. Bütün bunların sonucunda, sermayenin yukarıda dile getirilen gereksinimlerini karşıladığı sürece, eğitim ve ilköğretim için harcama yapmaya istekli görüldükleri söylenebilir.

Eğitim alanında düzenlenen sosyal sorumluluk kampanya ve projeleri öncelikle, devlet tarafından herkese eşit ve aynı nitelikte sunulması gereken eğitim hakkını, kişilerin, kurumların sorumluluğuna indirgemektedir. Böylelikle, eğitim işçi/emekçi halkın aleyhine, kişilerin, kurumların lehine araçsallaştırılmaktadır. Diğer yandan, toplumsal sorumluluk çerçevesinde yürütülen kampanya ve projelerde, sorun yalnızca eğitim hakkına erişim olarak

algılanılmakta, çocuğun okula kazandırılmasıyla her sorunun çözüleceği sanılmaktadır. Oysa, eğitim sisteminin kendi içindeki eşitsizlikleri görmezden gelinmektedir. Sosyal sorumluluk kampanya ve projelerinin belli bir gözetim ve denetim mekanizmasından uzak olduğu söylenebilir. Ayrıca, bu projelerin uygulamada ne derece etkili ve verimli olduğuna ilişkin bir izleme ve değerlendirme çalışmasının olmadığı da dile getirilebilir.

#### Kardeş Okul Projesi/Okullar Arası Destek Projesi

Türkiye’de uygulanmakta olan kardeş okul uygulamasının amacı, çocuklar arasında yardımlaşma ve işbirliğini geliştirmek ile onların toplumsal sorunlara duyarlılıklarını artırmak olarak açıklanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında Kardeş Okul Projesine, Okullar arası Destek Projesi de denilebilir.

Türkiye’de Kardeş Okul Projesi kapsamında yer alan toplam 6430 okul bulunmaktadır. Bu okullar, eşleştikleri okullarla birlikte ele alındıklarında sayı ikiye katlanmaktadır. Üstelik, bazı okulların birden fazla okulla kardeş okul uygulamasında buldukları göz önüne alındığında belirtilen sayı daha da artmaktadır.

Çizelge 28’de Kardeş Okul Uygulaması yapan okullarla ilgili genel bilgiler yer almaktadır.

Çizelge 28’de görüldüğü üzere Türkiye genelinde kardeş uygulaması yapan 6454 okuldaki 5701’i il içinde, 493’ü iller arasında 270’i ise ülkeler arası kardeş okul uygulamasında bulunmaktadırlar. Çizelge 28’den izleneceği gibi, il içi kardeş okul uygulamasında bulunan 5701 okuldaki 5296’sını (% 93) ilköğretim, 271’ini (% 4.8) ortaöğretim, 26’sını (% 0,5) da okulöncesi eğitim kurumları oluşturmaktadır. Okulöncesi eğitim kurumlarının tamamını kamu okulları oluştururken, kardeş okul uygulamasında bulunan 5296 ilköğretim okulunun 5213’ünü (% 98,4) kamu, 83’ünü (% 1,6) de özel ilköğretim okullarının oluşturduğu görülmektedir. Yine, iller arası kardeş okul uygulaması yapan 271 ortaöğretim okulunun % 87’sini kamu, % 13’ünü özel ortaöğretim kurumlarının oluşturduğu gözlenmektedir.

Çizelge 28. Öğretim Düzeylerine Göre İl İçi, İller Arası ve Ülkeler Arası Kardeş Okul Uygulamasında Bulunan Okulların Sayısı

GENEL TOPLAM	TOPLAM	İlçi Kardeş Okullar						TOPLAM	İller Arası Kardeş Okullar						TOPLAM	Ülkeler Arası Kardeş Okullar					
		Okulöncesi		İlköğretim		Ortaöğretim			Okulöncesi		İlköğretim		Ortaöğretim			Okulöncesi		İlköğretim		Ortaöğretim	
		Özel	Kamu	Özel	Kamu	Özel	Kamu		Özel	Kam	Özel	Kam	Özel	Kam		Özel	Kamu	Özel	Kamu	Özel	KAMU
										u		u		u							
6454	5701	0	26	83	5213	35	236	493	0	2	52	236	18	163	270	0	2	23	132	28	85

Kaynak: MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü Yayınlanmamış Verileri.

Çizelge 28’de göre, iller arası kardeş okul uygulamasında bulunan 2 okulöncesi eğitim kurumunun 2’si de kamu okulu iken, 288 ilköğretim okulunun 236’ sının (% 81.9) kamu, 52’sinin (%18,1) de özel ilköğretim okulu olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, iller arası kardeş okul uygulaması yapan 181 ortaöğretim kurumundan 163’ü (% 90) kamu, 18’i (%10) ise özel ortaöğretim okuludur.

Çizelge 28’den anlaşılacağı üzere, ülkeler arası kardeş okul uygulamasında bulunan 2 okulöncesi eğitim kurumunun 2’si de kamu, 155 ilköğretim okulundan 132’sinin (% 85) kamu, 23’ünün (% 15) özel ilköğretim okulu, 113 ortaöğretim kurumundan 85’inin (% 75) kamu, 18’inin (% 15) özel öğretim okulu olduğu görülmektedir. Buradan, kardeş okul uygulamasının ağırlıklı olarak kamu okullarında devam eden bir uygulama olduğu ifade edilebilir. Bununla birlikte il içi kardeş okul uygulaması yapan okullar arasında ilköğretim okullarının belirgin bir ağırlığı olduğu anlaşılmaktadır. Bunun nedeni ilköğretim okullarının okulöncesi ve ortaöğretim kurumlarından sayıca fazla olmasıyla açıklanabilir. Çizelge 29’da iller bazında öğretim düzeylerine göre il içi, iller arası ve ülkeler arası kardeş okul uygulaması yapan okullara yer verilmiştir.

Çizelge 29’dan izleneceği gibi gerek il içi gerekse iller arası gerekse ülkeler arası kardeş okul uygulaması yapan okullar arasında, özellikle ilköğretim okullarının büyüklüğü dikkat çekmektedir. Bu konuda İstanbul ili, yine ilk sırada yer almaktadır. İstanbul’da ilköğretim okulları il içi kardeş okul uygulaması yapan okulların % 92,5’ni, iller arası kardeş okul uygulaması yapan okulların % 68,2’sini oluştururken, ülkeler arası kardeş okul uygulaması yapan okulların da % 28,4’ünü oluşturmaktadır.

Çizelge 29. Bazı İllerde Öğretim Düzeylerine Göre İl İçi ve İller Arası Kardeş Okul Uygulaması Yapan Okullar

İlin Adı	İl Toplamı	İl İçi						İller Arası						Ülkeler Arası								
		Okul öncesi		İlköğretim		Ortaöğretim		Okul öncesi		İlköğretim		Ortaöğretim		Okul öncesi		İlköğretim		Ortaöğretim				
		Toplam	Özel	Kamu	Özel	Kamu	Özel	Kamu	Toplam	Özel	Kamu	Özel	Kamu	Özel	Kamu	Toplam	Özel	Kamu	Özel	Kamu		
İzmir	342	270	-	3	14	215	10	28	37	0	0	1	28	2	6	35	0	0	4	12	4	15
Gaziantep	99	99	-	-	1	97	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sanlıurfa	20	20	-	-	-	20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Niğde	77	73	-	-	2	68	-	3	1	-	-	-	-	1	3	-	-	-	3	-	-	-
Amasya	28	27	-	3	1	23	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Kırıkkale	4	2	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	1	-	-	1
Uşak	66	64	-	-	1	63	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	2	-	-	-
Bitlis	61	54	-	-	-	52	-	2	5	-	-	-	1	-	4	2	-	-	-	-	-	2
Ardahan	12	12	-	-	-	12	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sırnak	10	2	-	-	-	2	-	-	8	-	-	-	8	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Tunceli	18	14	-	-	-	14	-	-	3	-	-	-	3	-	-	1	-	-	1	-	-	-
Mardin	64	64	-	-	-	63	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Konya	302	291	-	-	2	189	-	-	10	-	-	-	10	-	-	1	-	-	1	-	-	-
Van	59	31	-	-	2	29	-	-	28	-	-	-	26	-	2	-	-	-	-	-	-	-
Aksaray	79	70	-	-	-	68	-	2	7	-	-	-	-	7	2	-	-	-	-	-	-	2
İstanbul	702	550	-	1	29	480	20	10	105	-	-	37	35	12	21	47	-	1	12	9	22	13
Mersin	135	96	-	12	5	75	-	4	6	-	-	-	-	6	33	-	-	2	29	-	2	
Ordu	439	396	-	-	-	396	-	-	43	-	-	-	22	-	21	-	-	-	-	-	-	-
Çorum	108	108	-	-	-	108	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Bingöl	43	34	-	1	-	33	-	-	9	-	-	-	3	-	6	-	-	-	-	-	-	-
Antalya	117	87	-	-	2	84	-	1	13	-	-	1	8	1	3	17	-	-	-	7	-	10
Hatay	182	174	-	-	-	170	1	3	4	-	-	-	2	-	2	4	-	-	-	2	-	2
Hakkari	4	4	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	3	-	1	-	-	-	-	-	-	-
Muş	3	3	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Denizli	32	32	-	-	-	32	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Balıkesir	79	78	-	-	-	68	-	-	10	-	-	-	-	10	1	-	-	-	1	-	-	-

Kaynak: MEB, İlköğretim Genel Müdürlüğü Yayınlanmamış Verileri.

Çizelge 28 ve 29'da Türkiye'de uygulanmakta olan kardeş okul uygulamasının nicel olarak boyutları ortaya konulmuştur. Uygulamanın nitel boyutunu ortaya koyabilmek için aşağıda verilen örneklere göz atmak gerekmektedir.

Çizelge 29'da görüldüğü gibi Balıkesir ilinde 79 il kardeş okul uygulaması yapmaktadır. Bunlardan il içi kardeş okul uygulaması yapan ilköğretim okulu 68, ortaöğretim okulu 10, ülkeler arası kardeş okul uygulamasında ise 1 ilköğretim okulu bulunmaktadır. Balıkesir ilinde Susurluk İlköğretim Okulu'nun kendisine kardeş okul olarak seçtiği/seçtirildiği okul Karaköy İlköğretim Okulu'dur. Susurluk İlköğretim Okulu'nun kardeş okul kapsamında yaptığı çalışmalara ilişkin değerlendirme raporu aşağıda yer almaktadır.

Okulumuzla kardeş okulumuz Karaköy İlköğretim Okulu arasında Kardeş Okul Uygulamaları kapsamında yapılan uygulamalar;

1. Okulumuz tarafından kardeş okulumuzdaki fakir öğrencilere giyecek, kırtasiye ve kitap yardımı yapılmıştır.
2. Kardeş Okulumuzda yeni açılan Anasınıfına malzeme yönünden destek verilmiştir.
3. Kardeş Okul uygulamasının başlamasından sonra kardeş okulumuzu tanımak amacıyla çeşitli ziyaretlerde bulunulmuştur.



4. 4. Kardeş Okulumuzdan Okulumuza taşınan öğrencilerden problemliler olanlar ve bunların sorunları ile ilgili olarak işbirliği yapılmıştır.
5. 5. Kardeş okulumuz ile Okulumuz öğrenci ve öğretmenlerinin barış, sevgi, kardeşlik, dayanışma ve işbirliği duygularını geliştirmek için işbirliği yapılmıştır.

Yukarıda verilen örnekten de anlaşılacağı üzere il içi kardeş okul uygulamasında aynı ilin merkez ilçelerinde bulunan ve görece daha iyi durumda olan okulların kendilerine daha olumsuz durumda bulunan okulları kardeş okul olarak seçtikleri görülmektedir. Her ne kadar, verilen örnekte kardeş okul projesinin belirtilen amacına uygun etkinliklerde bulunulsa da, uygulamanın eğitim finansmanı açısından örtük bir alt amacı olduğu görülmektedir. Uygulama kapsamında, görece daha iyi konumda olan kardeş okulun daha olumsuz durumda olan diğer kardeş okulun donanım eksiklerinin giderilmesi, ders araç gereçlerinin temin edilmesi yoksul öğrencilerine yardım edilmesi yönünde faaliyetlerde bulunulması açıkça bunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, ilköğretim okullarının içinde buldukları kaynak sıkıntısını sorunu kardeş okul uygulamasıyla çözülmeye çalışılmaktadır.

Kardeş okul uygulamasında gözlenen durum iller arası kardeş okul uygulamasında da farklı değildir. Uygulama kapsamında farklı illerdeki okulların donatım ve malzeme açısından eksikliklerin giderilmeye çalışıldığı gözlenmektedir. Özellikle ülkenin Batısında bulunan illerdeki okullar, kendilerine kardeş okul olarak Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesindeki ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarını kendilerine kardeş okul seçmektedirler.

Kardeş okul uygulamasında dikkat çeken diğer bir nokta da özel okulların kendilerine kardeş okul olarak, özellikle kamu okullarını seçmeleridir. Bunun nedeni, özel okulların ekonomik olanaklarının kamu okullarından görece olarak daha iyi olmalarıdır. Örneğin, İstanbul'da bulunan Özel Yüzyıl Işıl Eğitim Vakfı-Özel Yüzyıl Işıl Okullarının kardeş okulları şunlardır: Türkan Efe İlköğretim Okulu-Bahçeköy, Veysel Vardal Görme Engelliler Okulu-Kilyos, Fatih İlköğretim Okulu-Üsküdar, Dumlupınar İlköğretim Okulu-Gölcük/Kocaeli, Barbaros Hayrettin Lisesi-Gölcük/Kocaeli, Tunceli Anadolu Öğretmen Lisesi-Tunceli, Haydar Akın Anadolu Meslek Lisesi-Avcılar, Birkeröd Lisesi – Danimarka,

Hasbro-İntertoy İlköğretim Okulu Yarımca/Kocaeli'dir (<http://www.yuzyilisil.k12.tr>).

Yukarıda belirtilen duruma diğer bir örnek de Ankara'dan verilebilir. TED Ankara Koleji Vakfı Özel Lisesi kardeş okul olarak ve Başkent'in en yoksul okullarından biri olan Hıdırlıktepe İlköğretim Okulu'nu seçmiştir. TED Ankara Koleji Vakfı Özel Lisesi'nin Hıdırlıktepe ilköğretim okulunu kardeş okul seçme nedeni ise Sabah Gazetesinin 14 Eylül 2005 tarihli Ankara'nın en varıl ve en yoksul iki okulunu konu alan "Başkent'ten İki Okul Hikayesi" başlığını taşıyan haberine dayanmaktadır. Söz konusu gazete haberinin ardından TED Ankara Koleji Lisesi Okul- Aile Birliği harekete geçmiş; Okul yönetimi, öğretmen ve öğrencilerin girişimleriyle 80 dönemi mezunlarından toplanan 6 bin YTL tutarındaki yardım, aynı yardıma dönüştürülmüştür. Böylece Hıdırlıktepe İlköğretim Okuluna üç bilgisayar, iki basketbol potası, iki veloybol direği ve onlarca top alınmıştır. Üstelik, yapılan yardımlar bununla da sınırlı değildir. TED Ankara Koleji'nin eski binalarında kullandığı masa, sandalye ve topların yanı sıra, Türk Eğitim Derneği'nin 50 Bin Çocuğa Yardım Kampanyası'nda toplanan giysi ve kitapların da kampanyaya eklenmesiyle birlikte, kardeş okula yapılan yardımın boyutları daha da büyümüştür. Bir kamyon dolusu yardım 14 Ekim 2005 Pazartesi günü Lise Okul Aile Birliği ve öğrencileri tarafından Hıdırlıktepe İlköğretim Okulu'na teslim edilmiştir (<http://www.kolej.org>).

Kardeş okul uygulamasının amacı her ne kadar çocuklar arasında yardımlaşma ve işbirliğini geliştirmek ile onların toplumsal sorunlara duyarlılıklarını artırmak olsa burada bir eşitsiz durumun var olduğunu belirtmek gerekmektedir. Bu eşitsizlik aynı ilin okulları arasında, aynı bölgenin illeri arasında olduğu kadar, ülkenin Doğusu ile Batısı arasında, özel ve kamu okulları arasındaki derin eşitsizliğin olduğunun ifadesidir. Uygulama kapsamında, Batıdaki refah düzeyi yüksek illerin ülkenin Doğusunda bulunan refah düzeyi düşük illerdeki okulların, il merkezinde bulunan görece daha iyi olan okulların, yine aynı ilin sınırları içinde yoksul semtlerde bulunan okulların donatım ve malzeme açısından eşitsizliklerinin giderilmeye çalışıldığı gözlenmektedir. Böylece eğitimde azalan bütçe sorunundan kaynaklanan sorunlar, okulların

eksiklikleri kendi aralarında gönüllülük esasına dayalı bir ilişki içinde giderilmeye çalışılmaktadır. Bu durum, aynı zamanda eğitimde varolan sorunların çözümünde yerel güçlerin harekete geçirilmesi anlamına gelmektedir.

#### Belediyelerin Eğitime Yaptığı Katkılar

222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'na göre belediye bütçelerinin % 5'nin ilköğretim hizmetlerine ayrılması öngörülmüşse de daha sonra bu hüküm yürürlükten kaldırılmıştır. Diğer bir deyişle, belediyelerin eğitime yapmış oldukları harcamalar, planlı dönemin başında bütçe içinde yer alan harcamalar olurken, sonrasında bütçe dışı kaynak durumuna düşmüştür.

Günümüzde belediyelerin başta yetişkin, genç ve çocuk eğitimi (örgün eğitim, yaygın eğitim) olmak üzere birçok alanda eğitime katkıda buldukları gözlenmektedir. Belediyelerin eğitime yapmış oldukları ayınl ve nakdi katkıları iki başlık altında toplamak mümkündür (Kamu Harcamaları Çalıştay Raporu). Bunlardan ilki doğrudan yapılan yardımlardır. Belediyelerin okullara doğrudan yaptıkları yardımlar arasında bilimsel ve sanatsal çalışmalar, kitap ve kırtasiye yardımları, giyim yardımları, burslar ve krediler yer almaktadır. İkincisi olan dolaylı yardımlar arasında ise okulların fiziksel ve bakım ve onarımları, okulların çevre düzenlemesi, başarılı öğrencilerin ödüllendirilmesi, belediye otobüslerinden öğrenci ve öğretmenlerin indirimli olarak yararlandırılması, sanatsal ve kültürel faaliyetlerden öğrencilerin indirimli olarak yararlandırılmasıdır.

Araştırma kapsamında görüşülen belediyelerin okullara yönelik olarak doğrudan yardımlara sıklıkla başvurdukları ortaya konulmuştur. Örneğin Ankara Büyükşehir Belediyesi, 2004 yılında 100 bin çocuğa kaban, ayakkabı ve kırtasiye yardımında bulunmuş, 20 bin çocuğa burs vermiştir. Büyükşehir Belediyesinin Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi ile birlikte yürüttükleri proje çerçevesinde Beltek kurslarından 60 bine yakın kişi mezun edilmiştir. Belediyenin 2004 yılında yaptığı yardımlar ve yürüttüğü projeler için yapmış olduğu harcama 72 milyon YTL (72 trilyon TL)'dur (Gaspar, 2005, 8-9).

Ankara Büyükşehir Belediyesi dışında Altındağ, Mamak, Yenimahalle ve Çankaya Belediyelerinin de eğitime yönelik aynı ve maddi yardımları olduğu görülmektedir. Bunlardan Altındağ Belediyesi, 09/11/2004-30/11/2004 tarihleri arasında 60 ilköğretim okuluna 6000 adet çanta, silgi, kalem, kalem traş ve ayakkabı, 30.068 adet defter, 1735 kitap, 3665 adet kaban dağıtımını yapmıştır. Diğer yandan, Altındağ Belediyesi 2005 yılında okulların temizliğine ve çocukların hijyenik bir ortamda eğitim görmeleri amacıyla 63 ilköğretim okuluna tahmini maliyeti 50 YTL olan temizlik malzemesi dağıtmıştır (Altındağ Belediyesi Altınay Faaliyet Raporu, 2004, 1-2 ). Mamak Belediyesi, 2005 yılında belediye sınırları içinde bulunan okullara her biri 5000 adet olmak üzere okul çantası, kalemlik, etiket, 6'lı kırmızı kalem, resim defteri, pastel boya, cetvel, dosya kağıdı, roman, kalem traş, silgi, ÖSS sözel kitabı, ÖSS sayısal kitabı; yaklaşık 60.000 adet seviye tespit kitapçığı (2. sınıflar 750 adet, 9. sınıflar 7900 adet, 5. sınıflar 8100 adet, 6. sınıflar 8000 adet, 7. sınıflar 7300 adet, 4. sınıflar 7750 adet, 8. sınıflar 8700 adet, 10. sınıflar 5500 adet), 20.000 adet defter, 265'er adet kaban, pantolon, kazak ile yine 265 çift ayakkabı yardımında bulunmuştur. Belirtilen yardımların belediyeye olan toplam maliyeti 261.028,12 YTL'dir. Yenimahalle Belediyesi 2005 yılında 13 bin, 2006 yılında ise 15 bin ihtiyaç sahibi öğrenciye içinde kırtasiye malzemeleri ile birlikte okul çantası verilmiştir. Çankaya Belediyesi 2004-2005 öğretim yılının II. döneminden itibaren 25 ilköğretim okulunda bulunan 9.315 öğrenciye süt dağıtımında bulunmuştur. Görüşme yapılan diğer bir belediye olan Keçiören Belediyesi 2005-2006 eğitim öğretim yılında 1850 ilköğretim, 811 lise, 75 üniversite öğrencisine burs vermiştir.

Araştırma kapsamındaki belediyelerin eğitime, ikinci grupta yer alan dolaylı yardımlar yaptıkları da gözlenmiştir. Özellikle bu konuda veri Keçiören ve Yenimahalle Belediyelerinden alınabilmektedir. Buna göre, Keçiören Belediyesi 2005 yılında 13 ilköğretim okulu ile 4 ortaöğretim okulunun bahçesini asfaltlamıştır. Bununla birlikte, 1'i okul öncesi eğitim kurumu, 6'sı ilköğretim okulu olmak üzere toplam 7 okulun harfiyat işlerini gerçekleştirmiştir. Keçiören Belediyesi, okulların eğitim-öğretime hazırlık döneminde, aralarında 1 okul

öncesi eğitim, 56 ilköğretim okulu, 18 ortaöğretim kurumunun olduğu toplam 75 okula boya yardımında bulunmuştur. Diğer yandan, 4 ilköğretim okulunun istinat duvarının çekilmesine katkıda bulunan belediye, 3 ilköğretim okulu ile 1 ortaöğretim kurumunun da tadilat/bakım onarım işlerinin yapmıştır. Keçiören Belediyesini okullara yapmış oldukları katkılar, yukarıda belirtilenle sınırlı değildir. Belediye, ayrıca 1 ilköğretim okuluna kum, çimento yardımı yapmış; 1'i okulöncesi, 4'ü ilköğretim, 1'i ortaöğretim okulu olmak üzere toplam 7 okulun bahçesini düzenlemiştir. 2 ilköğretim okulunun da ahşap işlerinin yapmıştır. Üstelik, 6'sı ilköğretim, 1'i lise olmak üzere 7 okulun kanal işleri ile 1 ortaöğretim okulunun etrafına tel çit çekilme işlerini yerine getirmiştir. Öte yandan, 1 ortaöğretim okuluna kiremit, 1 ilköğretim okuluna dolap, 1 ilköğretim okuluna da eşofman yardımı yapmıştır. Yenimahalle Belediyesi ise her eğitim-öğretim yılı içerisinde "Okul Bahçemiz Çiçek Açıyor" sloganıyla okullara yönelik birtakım çalışmalarda bulunmaktadır. Bu konuda, yapılan çalışmalar arasında okulların "dış cephelerinin badana-boyanması, "bahçelerinin düzenlenmesi, çatılarının aktarılması, okul çevre duvarlarının yapılması ve okul bahçelerini asfaltlanması" işleri yer almaktadır.

Yukarıda verilen bilgiler doğrultusunda, belediyelerin eğitime yapmış oldukları katkıların çok çeşitli olduğu, ancak, parasal büyüklüklerine ilişkin net bilgilere ulaşmanın mümkün olmadığı ortaya çıkmaktadır. Bunun nedeni, 1964 yılından beri uygulanan program bütçe sisteminden kaynaklanmaktadır. Bilindiği üzere, program bütçe sistemi, harcamalara cari, yatırım ve transfer biçiminde bir sınıflandırma getirmiştir. Bu durum harcamaların faaliyet alanlarına göre incelenmesine olanak vermemektedir.

Belediyeler, 2006 yılından itibaren analitik bütçe sistemine geçmişlerdir. Belirtilen yıldan itibaren, belediyelerin eğitime yapmış oldukları katkıların parasal büyüklüğünü detaylı olarak görmek mümkün olacaktır.

#### Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Fonu

Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Fonu [SYDTF] 29 Mayıs 1986 tarihinde 3294 sayılı Kanun'la kurulmuştur. Söz konusu Kanun'da Fonun

kuruluş amacı “fakru zaruret içinde ve muhtaç durumda bulunan vatandaşlar ile gerektiğinde her ne suretle olursa olsun Türkiye'ye kabul edilmiş veya gelmiş olan kişilere yardım etmek”, sosyal adaleti pekiştirici tedbirler olarak gelir dağılımının adilane bir şekilde tevzi edilmesini sağlamak, sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı teşvik etmek olarak belirtilmiştir.

SYDTF'nin karar organı Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Fonu Kurulu'dur. Fon Kurulu; Başbakan tarafından görevlendirilen bir Devlet Bakanı başkanlığında; Başbakanlık Müsteşarı, İçişleri Bakanlığı Müsteşarı, Sağlık Bakanlığı Müsteşarı, Vakıflar Genel Müdürü ve Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Genel Müdürü'nden oluşmaktadır. Kurul kararları Başbakanın onayı ile yürürlüğe girmektedir. SYDTF Genel Sekreterliği, Fon'un yürütme organı niteliğindedir (SYDGM, 2005, 6).

Aynı kanunla, bütün il ve ilçelerde Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakıfları kurulmuştur. Şu anda 81 il ve 850 ilçede, 931 adet vakıf vardır. Vakıfların başkanları vali ve kaymakamlardır. Bu vakıflar, içinde mahallindeki kamu üst görevlileri ile belediye başkanlarının ve üç hayırsever vatandaşın da bulunduğu, mütevelli heyetlerce yürütülmektedir. Fon'da toplanan kaynağın SYD Vakıflarına transferi yoluyla, sosyal yardımlar, vatandaşın ikamet yerinde, mahalli ihtiyaçlara hakim bu Vakıflar kanalı ile vatandaşa ulaştırılmaktadır (SYDGM, 2005, 6).

SYDTF'nin gelir kaynakları şöyle sıralanabilir. Birincisi, genel bütçeden aktarılacak kaynaklardır. İkincisi, Kanun ve Karamelerle kurulu bulunan veya kurulacak olan fonlardan Bakanlar Kurulu kararıyla %10'a kadar aktarılacak miktarlardır. Üçüncüsü, gelir ve kurumlar vergisi tahsilat toplamı üzerinden % 2,8'lik pay (4842 sayılı Kanununun 38. maddesi gereği 01.01.2004 tarihinden itibaren)'dir. Beşincisi, trafik para cezalarının % 50'si'dir. Altıncısı Radyo Televizyon Üst Kurulu'nun [RTÜK] reklam gelirlerinin %15'inden aktarılan paydır. Yedincisi bağışlar olup sekizincisi de diğer gelirlerden oluşmaktadır. Bu sekiz farklı kalemden sağlanan gelir, proje destekleri, sağlık destek programları,

eğitim destek programları ve diğer sosyal yardımlarda kullanılmaktadır (SYDGM, 2005, 8-9).

SYDTF'nin gelir ve giderlerinin yıllara göre gelişimi Çizelge 30'da verilmiştir.

Çizelge 30. Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Fonu Gelir ve Giderlerinin Yıllara Göre Gelişimi (2002-2006)

Yıllar	Gelir	Gider	Gelirlerden Bütçeye Aktarılan
2002	890.217.000	609.464.000	282.731.000
2003	826.583.000	651.990.000	-
2004	1.260.574.000	1.347.847.000	-
2005	1.357.521.871	1.304.664.000	-
2006	1.379.511.063	1.389.547.995	-

Kaynak: SYDGM, 2006, 9; SYGM, 2007, 80-81.

Çizelge 30'a göre SYDTF'nin gelir ve giderlerinin belirtilen yıllar arasında sürekli bir artış gösterdiği gözlenmektedir. Çizelge 30'da izlenebileceği üzere SYDTF'nin 2002'de 890.217.000 YTL olan gelirleri 2006'da % 64, 5'lik bir artışla 1.379.511.063 YTL olmuştur. Buna karşın, SYDTF'nin 2002'de 60.946.4000 olan giderleri, % 43,8 artarak 2006'da 1.389.547.995 YTL olarak gerçekleşmiştir. Bu veriler, SYDTF'nin gelir ve giderlerinin birbirine paralel bir gelişme izlediğini ortaya koymaktadır.

Ekonomik ve sosyal yoksunluk içerisinde bulunan ailelerin eğitim çağındaki çocuklarına yönelik olarak sağlanan eğitim yardımları, SYDTF'nin giderleri arasında önemli bir paya sahiptir. Eğitim destek yardımları; ilköğretim ve ortaöğretimde okuyan çocuklarının öğrenim gereksinimlerini karşılamaktan yoksun ailelere yapılan ayni ve nakdi yardımları içermektedir.

SYDTF'nin eğitim giderleri arasında yer alan eğitim destek programları eğitim materyali, yurt vb. yardımı, ücretsiz kitap, öğle yemeği yardımı, okul sütü (4 büyük ilde ) yüksek öğrenim bursu, şartlı nakit eğitim yardımları gibi faaliyetlerden oluşmaktadır. Eğitim destek programları, kapsamında yapılan harcamalara ilişkin ulaşılan veriler aşağıda verilmiştir.

Eğitim Destek Programı Harcamalarının Fon Giderleri İçindeki Yeri. Çizelge 31'de Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Fonu içerisinde eğitim destek programı harcamalarının yıllara göre dağılımı yer almaktadır.

Çizelge 31. Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Fonu İçerisinde Eğitim Destek Programı Harcamalarının Yıllara Göre Dağılımı (1995-2006)

Yıllar	Toplam Fon Gideri (1)	Eğitim Destek Programı Harcamaları (2)	YTL.
			2/1 %
1995	32.620.490	137	0,3
1996	431.31.973	1.965.652	4,6
1997	125.489.630	8.854.527	7,1
1998	235.653.761	12.385.108	5,3
1999	341.391.520	20.886.478	6,1
2000	650.493.054	31.635.035	4,9
2001	841.698.696	124.100.000	14,7
2002	663.821.495	90.700.000	13,7
2003	651.990.272	141.413.000	21,7
2004	1.347.846.000	308.446.000	22,9
2005	1.304.664.000	284.951.857	38,9
2006	1.389.547.995	476.186.747	34,3

Kaynak: Başbakanlık Denetleme Kurulu Değerlendirme Raporları 1995-2005; SYDGM 2006 , 2007, 58.

Çizelge 31'de görüleceği üzere Fon'dan öğrenim yardımları kapsamında yapılan harcamaların oranı 1995 yılında % 0.3 iken, 2003'te % 21,7'ye, 2004'te % 22,9'a, 2005'te 38,9'a yükselmiş, 2006 yılında ise % 4, 6 oranında azalarak % 34,3 olarak gerçekleşmiştir.

Taşımalı Eğitim /ğle Yemeği İçin Yapılan Yardımlar. İlkretim kurumlarının 8 yıllık okullardan oluşmasını öngören 16.081997 tarih ve 4306 sayılı Kanun'un yürürlüğe girmesiyle birlikte, çeşitli yerleşim birimlerinden söz konusu okullara ğrenci taşınması suretiyle taşımalı eğitim yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Fon Kurulunun kararlarıyla öğrencilerin öğle yemekleri ve taşınmalarına ilişkin harcamaların Fon'dan karşılanması kabul edilmiştir. Bu amaçla öğrencilerin öğle yemeği ve taşıma giderleri 1997/1998 ğretim yılından itibaren Fon'dan karşılanmaya başlanmıştır. Taşımalı Eğitim Programı çerçevesinde, okulların bulunduğu merkezlere taşınan yoksul öğrencilere öğle yemeği verilmesi uygulaması Fondan aktarılmak suretiyle il ve



ilçe milli eğitim müdürlüklerince yürütülmektedir (SYDGM, 2007, 35). 2005-2006 öğretim yılında 80 ilden 26.419 okuldan 679.589 öğrenci 6.131 merkez okula taşınmıştır (MEB, 2005, 59). Çizelge 32’de yıllara göre Fon’dan taşımali eğitim kapsamında yapılan öğle yemeği yardımları yer almaktadır.

Çizelge 32. Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Fonu’ndan Taşımali Eğitim /Öğle Yemeği İçin Yapılan Yardımlar (2002-2006)

Yıl	Aktarılan Kaynak	Öğrenci Sayısı
2002	54.435.000	550.000
2003	65.179.000	569.064
2004	99.077.000	573.924
2005	117.807.000	574.000
2006	152.000.000	601.750
Toplam	488.498.000	2.868.748

Kaynak: SYDGM, 2005, 17; SYDGM, 2006, 9; SYGM, 2007, 80-81.

Çizelge 32’ye göre, Fon’dan taşımali eğitim kapsamında yapılan öğle yemeği yardımları, 2002 yılında 54.435.000 YTL iken, 2006 yılında yaklaşık üç katı bir artışla 152.000.000 YTL’ye yükselmiştir. Fon’dan taşımali eğitim kapsamında yapılan öğle yemeği yardımından yararlanan öğrenci sayısı ise 2002 yılında 550.000 öğrenciyken, 2006 yılında 601.750 öğrenciye yükselmiştir. 2006 yılı Bütçe Kanununda yer aldığı üzere bu kaynaklar, hazine tarafından Fona ayrılan kaynak olarak doğrudan Milli Eğitim Bakanlığı hesaplarına aktarılmaktadır (SYGM, 2007, 80).

Okul Sütü Projesi. Bircan’a göre (1979, 51), uluslararası CARE örgütü temel eğitim okullarında kullanılmak üzere, süt tozu, un vb. gıda maddeleri göndermiş ve bu yardımlar Bakanlık tarafından illere dağıtılmıştır. Bircan (1979, 51), 1974-1975 öğretim yılı içinde dağıtılan yardım miktarını 6.507 ton buğday unu, 882 ton yağ olduğunu, yardımdan yararlanan öğrenci sayısının da 1.745.182’si köylerde olmak üzere, toplam 2.628.533 1.-5. öğrencisi olarak açıklamaktadır.

Okul Sütü Projesi ise 2001-2002 ve 2002-2003 öğretim yılında Ankara, İstanbul, İzmir ve Diyarbakır olmak üzere dört büyük ilde uygulanmıştır. 2001-2002 öğretim yılında 812 okulda günde 1.055.917 öğrenciye 200 ml uzun ömürlü (UHT) süt dağıtımı yapılmıştır. Bunun Fon’a maliyeti ise 14.447.905 YTL.

olmuştur. 2002-2003 öğretim yılında ise öğrenci sayısı 1.078.280 öğrenciye, maliyette 29.361.797 YTL'ye ulaşmıştır. Fon Kurulunun 25.10.2002/8 sayılı kararı ile Adana ilinde de uygulanması kararlaştırılan proje, süt ihalesinin zamanında yapılamaması nedeniyle gerçekleştirilememiştir. İlköğretim çağındaki çocukların sağlıklı gelişmesi, dengeli beslenme ve süt içme alışkanlığının kazandırılması amaçlayan bu projede, SYDTF, MEB ve SETBİR işbirliğiyle gerçekleştirilmiştir. Fon Kurulunun 28.08.2003/5 sayılı kararı ile 2003-2004 öğrenim yılından itibaren "Okul Sütü Projesi" uygulamasına son verilmiştir (Başbakanlık Yüksek Denetleme Kurulu Değerlendirme Raporu, 2004, 23; <http://www.aeri.org.tr>).

2001-2002 ve 2002-2003 öğretim yıllarında Ankara, İstanbul, İzmir ve Diyarbakır olmak üzere dört büyük ilde uygulanan "okul sütü projesinin" benzerleri geçmiş yıllarda da yerine getirildiği gözlenmektedir.

Şartlı Nakit Transferi Eğitim Yardımları. Şartlı Nakit Transferi (ŞNT), Sosyal Riski Azaltma Projesi kapsamında olan bir programdır. Bununla birlikte, ŞNT 2003 yılında başlatılan "Kız Çocuklarının Okullaşmasına Destek Kampanyası"yla paralel yürütülmektedir. Bu program kapsamında, nüfusun en yoksul % 6'lık kesiminde yer alan maddi imkansızlıklar nedeniyle çocuklarını okula gönderemeyen ailelere çocuklarının okula devam etmeleri şartıyla, "Şartlı Eğitim Yardımı" yapılmaktadır. ŞNT yoksul ailelere, düzenli nakit desteği olarak yürütülen ilk programdır. Yardımlar bankalar aracılığı ile doğrudan annelere yapılmaktadır. Eğitim yardımı olarak ilköğretime devam eden erkek çocuk için aylık 18 YTL, kız çocuk için aylık 22 YTL; ortaöğretimde ise erkek çocuk için 28 milyon YTL, kız çocuk için 39 milyon TL ödenmektedir. Yardım tutarları her yıl Ocak ayında TÜFE'ye göre artırılmaktadır. Çizelge 33'te Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Fonu'ndan ŞNT için yapılan yardımlara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Çizelge 33'te ŞNT eğitim yardımları kapsamında, 2003 yılında 1.594.000 YTL, 2004 yılında 66.768.258 YTL, 2005 yılında 180.133.679 YTL, 2006 yılında 1.563.253 YTL kaynak aktarılmıştır. Yapılan yardımlardan yararlanan öğrenci sayısı 1.166.544 kişiye ulaşmıştır.

Çizelge 33. Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Fonu'ndan Şartlı Nakit Transferi İçin Yapılan Yardımları (2003-2006)

YTL.

Yıllar	Aktarılan Kaynak	Öğrenci Sayısı
2003	1.594.609	59.206
2004	66.768.258	697.307
2005	180.133.679	1.266.331
2006	240.252.263	1.563.253
TOPLAM	488.748.809	3.586.097

Kaynak: SYDGM, 2005, 21; SYDGM, 2006, 14; SYDGM, 2007, 80-81.

Türkiye’de uygulanan ŞNT gibi Mısır, Guatemala, Mali, Morocco, Peru, Tunus ve Yemen’de ailelerin doğrudan ve fırsat maliyetlerini azaltıcı projeler uygulanmaktadır. Söz konusu bu projeler arasında kitap yardımları, destek bursları, kız öğrencilerin aylık gereksinimlerini karşılayacak parasal yardımlar, esnek okul saatleri ve çocuk bakım merkezleri kurma yer almaktadır. DB’ye göre, böylesi yaklaşımlar, ailelerin eğitim harcamalarını azaltmanın yanı sıra okul niteliğini geliştirmekte, okul terk oranlarını azaltmakta, sistemin etkililiğini geliştirmekte, kızların eğitime katılımını artırmada etkili olmaktadır. Bangladeş ve Guatemala’da kızlar için burs programı yürütülmektedir. Bu programın da kızların ailelerine burs ücretleri eğitimin doğrudan ve dolaylı maliyetlerini tazmin etmek için ödenmektedir. DB, Morocco ve Mozambik’te kızlar için ortaöğretimde ŞNT adı altında burs, Gambia’da kızları bilimsel çalışmaya özendirici programlar uygulamaktadır. Burs amaçlı programlar, sadece kadınları değil diğer bütün dezavantajlı grupların eğitime katılımlarında kullanılmaktadır. Birkaç orta düzey gelir grubunda bulunan ülkede, öğrenim ücretini karşılamayan öğrencilere yönelik burs programları düzenlenmektedir. Bu programlarda öğretim ücretlerini kapsamakta olup öğrencilerin fırsat maliyetlerini tanzim etmek için ailelerine herhangi bir yardımda bulunulmamaktadır (World Bank, 1995, 15).

Şartlı Nakit Transferi ve beraberinde yürütülen kampanyayla her ne kadar insani bir amaç taşınsa da gerçekte her iki uygulamayı neo-liberal politikaların eğitim üzerindeki olumsuz etkileriyle ilişkilendirmek gerekmektedir. Çalışmanın önceki bölümlerinde dile getirildiği gibi neo-liberal politikaların kamu

harcamalarının azaltılması üzerindeki mali baskıları sonucunda, birçok gelişmekte olan ülkede eğitim harcamalarında gözle görülür bir düşüş olmuştur. Örneğin, daha öncede belirtildiği gibi LAÜ'lerde 1980'li yıllarda görülen ekonomik krizler, Şili dışında kalan diğer ülkelerin her birinde ilköğretime yönelik maliyetlerde gözle görülür bir düşüşe yol açmıştır. İlköğretime 1980'lerde kamu bütçesinden % 49 oranında pay ayrılırken, 1989 yılında bu oran % 43'e düşmüştür. Buna paralel olarak ailelerin eğitimin maliyetine katılmasını öngören bir dizi uygulamalar, eğitimin dolaylı maliyetini artırmıştır. Bu durum, özellikle yoksul aileler açısından ele alındığında, eğitimin dolaylı maliyeti çocuğun aile bütçesine yapacağı katkıdan daha fazla olduğundan çocuklarını okula gönderemez olmuşlardır (Wolf ve diğerleri, 1994, 93-941). Naiman ve Watkins'e göre (1999, 16) Uganda'da neo-liberal politikaların kamu harcamaları üzerindeki baskısı yüzünden aileler, eğitim ve sağlık harcamalarının maliyetine katılmak zorunda kalmıştır. Bu durum, özellikle yoksul ailelerin belirtilen hizmetlerden daha az yararlanmasına yol açmıştır.

Türkiye'de ŞNT kapsamında verilen parasal destekler nedeniyle, kız ve erkek öğrencilerin ortaöğretime geçiş oranlarında gözle görülür bir artışa neden olduğu belirtilmektedir. 2003-2004 öğretim yılında 8. sınıfa devam eden erkek çocukların ortaöğretime geçiş oranı Türkiye genelinde ortalama % 47 iken, ŞNT sahipleri arasında bu oran % 74 olmuştur. Belirtilen dönemde 8. sınıfa devam eden kız çocuklarının ortaöğretime geçiş oranı ortalama % 38,7 olarak gerçekleşirken, ŞNT'den yararlanan kız öğrenciler arasında bu oran % 75 olarak gerçekleşmiştir (SYDGM, 2005, 22).

Geleneksel toplumlarda kız çocuklarının erkek çocuklarına göre ev işlerine daha fazla zaman harcadığı bilinmektedir. Örneğin Burkina'da 7 yaşındaki bir kız çocuğu günde ev işlerine 3,5 saat zaman harcarken, bu süre aynı yaştaki erkek çocukları için 1,5 saattir (Worldbank, 1995, 27). Üstelik, okulu bitiren kız çocuklarının gelir getiren iş bulma olanakları, erkek çocuklarına göre daha sınırlıdır. Diğer yandan iş bulsalar bile, sağladıkları gelir yine erkeklerle karşılaştırıldığında düşük olabilmektedir. Bu durum kız çocuklarının eğitime olan istemini azaltabilmektedir (A. Sönmez, 2001, 359). Bununla

birlikte, ŞNT ve beraberinde yürütülen kampanya, eğitim hakkından yoksun kalan kız ve erkek çocuklar adına pozitif ayrımcılık olarak düşünülse de, aslında neo-liberal politikaların toplumun varsıl olmayan kesimi üzerinde yarattığı eşitsizlikleri bertaraf etmeye yönelik bir uygulama olarak ele alınabilir.

Güzel Okulum Projesi. Güzel okulum projesi, fiziksel ve sosyal alt yapı bakımından yetersiz durumdaki okulların bakım, onarım ve tadilat gibi gereksinimlerini gidermeyi amaçlayan bir projedir. Proje kapsamında SYDTF'nin gelirlerinden her bir Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı'na 13.000 YTL finansman sağlanmıştır. Proje için ayrılan kaynak 12.000.000 YTL dir. 2005 yılı temmuz ayı itibariyle 80 ilde 394 ilçede yer alan 916 okula 5.050.49YTL kaynak gönderilmiştir (SYDGM, 2005, 22). 2006 yılında, söz konusu proje kapsamında yararlanan okul sayısı 1470, kullanılan kaynak miktarı toplam 8.618.201 YTL olmuştur. 2006 yılında projeden yararlanan okulların 4'ünü okulöncesi eğitim kurumu, 66'sını ortaöğretim okulu oluştururken, 1390'ını da ilköğretim okulları oluşturmaktadır. Buna göre, proje kapsamında okulöncesi eğitim okulları 25.385 YTL, ortaöğretim okulları 465.882 YTL, ilköğretim okulları da 8.126.934 YTL kaynak kullanmışlardır (SYDGM Güzel Okulum Projesi Yayınlanmamış Verileri). Bu verilerin ışığında, ilköğretim okullarının diğer okul türleri içinde fiziksel ve sosyal alt yapı bakımından yetersiz oldukları, ayrıca bakım, onarım ve tadilat gibi gereksinimlerini gidermede sürekli bir arayış içinde oldukları söylenebilir.

Eğitim Materyali Yardımı. Çizelge 34'te SYDTF'den temel okul gereksinimleri için yapılan yardımlar yer almaktadır.

Eğitim materyali yardımları her öğretim yılının başında dar gelirli ailelerin ilk ve orta öğretiminde okuyan çocuklarına yapılmaktadır. Eğitim yardımları başlangıçta önlük, çanta ve kırtasiye gibi okul gereksinimleriyle sınırlıyken, 2004-2005 öğretim yılından itibaren ücretsiz ders kitapları da verilmeye başlanmıştır. Fon'dan Vakıflara okul gereksinimlerinin giderilmesi için kaynak aktarılırken; yörenin nüfusu, sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi gibi ölçütler baz alınmaktadır.

Çizelge 34. Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Fonu'ndan Temel Okul Gereksinimleri İçin Yapılan Yardımlar (2002-2006)

YTL

Öğretim Yılı	Aktarılan Kaynak	Öğrenci Sayısı
2002	36.281.000	-
2003	10.227.000	855.907
2004	30.000.000	1.497.238
2005	50.000.000	2.000.000
2006	50.000.000	1.345.000
Toplam	266.735.000	11.051.290

Kaynak: SYDGM, 2005, 16; SYGM, 2007, 80-81.

Çizelge 34'ten izleneceği üzere, 2003-2004 öğretim yılında 10.227.000 YTL olan eğitim materyali yardımı, 2004-2005 öğretim yılında 30.000.000 YTL'ye 2005-2006 öğretim yılında da 50.000.000 YTL'ye yükselmiştir. Temel okul gereksinimi karşılanan öğrenci sayısı 2005-2006 öğretim yılında % 33,6'lık bir artışla tahmini olarak 2.000.000 öğrenciye ulaşmıştır.

Eğitim materyali yardımı çocuk işçiliğini azaltıcı etkide bulunmaktadır. Çocuklar çeşitli nedenlerle çalışmak zorunda kalmakla birlikte, bunun bilinen en yaygın nedeni yoksulluk ve onun kısır döngüsünden kurtulmak isteğidir. Çocuklara iyi ücret ödenmemesine karşın, onlar geliştirmekte olan ülkelerde aile gelirlerine önemli bir katkıda bulunmaktadır. Örneğin, Paraguayda'da ergin olmayan çocuk işçilerin aile bütçesine yaptığı katkı ¼'tür. Endonezya'nın Java kırsal bölgesinde 13 yaşındaki bir erkek çocuk bir tarım işçisi olarak 11 \$ kazanmaktadır. Bu gelir bir ortaokul öğrencisinin doğrudan yapacağı eğitim harcamalarının iki katından daha fazlasına denk gelmektedir. Buna yoksul aileler açısından bakıldığında söz konusu gelir miktarı onlar için daha anlamlı olmaktadır (World Bank, 1995, 45).

Engellilere Yapılan Eğitim Yardımları. SYDTF kapsamında, örgün eğitime devam eden ve özel eğitime gereksinim duyan engelli ilk ve ortaöğretim öğrencilerinin ücretsiz olarak taşınması ve eğitimlerinin sağlanmasına yönelik eğitim yardımında bulunmaktadır.

2004-2005 yılında uygulama, sadece zihinsel engelli ve otistik özür gruplarını kapsayacak şekilde yürütülmekte iken, 2005-2006 eğitim ve öğretim

yılında kapsama tüm özürlü grupları (görme, işitme, ortopedik, otistik, zihinsel ve özel eğitim sınıfları) dahil edilmiştir. Uygulama, Özürsülers İdaresi ile MEB'in işbirliğiyle yürütölen bir taşıma projesidir. Fon'dan engellilere yapılan eğitim yardımları Çizelge 35'te yer verilmiştir.

Çizelge 35. Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Fonu'ndan Engellilere Yapılan Eğitim Yardımları (2003-2006)

YTL

Yıllar	Aktarılan Kaynak	Öğrenci Sayısı
2003	144.000	198
2004	181.000	275
2005	1.945.503	7.227
2006	16.563.641	27.000
Toplam	18.834.144	34700

Kaynak: SYDGM, 2005, 19; SYDGM, 2007, 80-81.

Çizelge 35'te örgün eğitime devam eden ve özel eğitime gereksinim duyan engelli ilk ve ortaöğretim öğrencilerine yapılan eğitim yardımları 2003 yılında 144.000 YTL'den 2004 yılında % 25,7 artışla 181.000 YTL olmuştur. 2005 yılı Temmuz ayı itibarıyla artış oranı % 1.223 olup kaynak miktarı 2.394.000'e yükselmiştir. Yapılan yardımdan yararlanan engelli öğrenci sayısı 2003 yılında 198 iken, 2004 yılında yaklaşık % 40'lık bir artışla 275, 2005 yılında ise % 2.528'lik bir artışla 7.227 öğrenciye ulaşmıştır. 2006 yılında yararlanan öğrenci sayısı % 273, 6'lık bir artış göstererek 27.000'e ulaşmıştır. Fon'dan aktarılan kaynak da 16.563.640,75 YTL. olarak gerçekleşmiştir.

Diğer Destek Yardımları. SYDTF kapsamında öğrenci yurdu işletme gideri, ulaşım gideri gibi konularda gereksinimi olan öğrenciler desteklenmektedir. Bu kapsamda Vakıflara 2003 yılında 30.678.00 YTL, 2004 yılında 568.000 YTL ve 2005 Temmuz ayı itibarıyla 875.000 YTL kaynak aktarılmıştır (SYDGM, 2005, 23).

SYDTF tarafından 1989 yılından bu yana, ailesi dar gelirli ve başarılı olan yükseköğretim öğrencilerine, her yıl dokuz ay boyunca karşılıksız burs verilmektedir. 2005-2006 öğretim yılında burs miktarı 130 YTL, özürsülers için ise 150 YTL olarak ödenmiştir. SYDGM tarafından yürütölen Başbakanlık bursu 2003-2004 öğretim yılında Kredi Yurtlar Kurumuna devredilmiştir. 2003 yılında

213.898 öğrenciye 113.878.000 YTL tutarında öğrenim bursu verilmiştir. 2004 yılında burs verilen burs miktarı iki kat artış göstererek 126.767.000 YTL.'ye ulaşırken, öğrenci sayısı ise yaklaşık % 45 oranında azalarak 147.867 kişi olarak gerçekleşmiştir. 2005 yılından itibaren gerek öğrenim bursunda yararlanan öğrenci sayısı olarak gerekse verilen burs miktar açısından azalma göstermiştir (SYDGM, 2005, 23).

SYDGM 2006 Yılı Faaliyet Raporu'na göre (2007, 80), 2005-2006 eğitim-öğretim yılında yüksek öğrenim öğrencilerine 130 TL, özürlü öğrencilere ise 150 YTL aylık burs ödemesi yapılmıştır. 2006-2007 eğitim-öğretim döneminde ise yüksek öğrenim öğrencilerine 150 YTL, özürlü öğrencilere ise 170 YTL verilecek şekilde arttırılmıştır. Yüksek öğrenim bursları için Fon'dan 2006 yılında 45.807 öğrenciye toplam 58.076.907 YTL tutarında burs ödemesi yapılmıştır (SYDGM, 2007, 80).

#### İçişleri Bakanlığı Bütçesinden Özel İdarelere Aktarılan Ödenekten İlköğretime Yapılan Katkılar

Bakanlık bütçesindeki ödenekten il özel idarelerine aşağıda belirtilen hizmet yatırımlar için yardım yapılmaktadır.

- a. Tarım ve hayvancılıkta üretimin artırılmasını, tarımda sanayinin gelişmesini sağlayacak nitelikteki yatırımlar,
- b. Kültür ve turizmin gelişmesine yönelik yatırımlar ve hizmetler,
- c. Altyapı hizmetleri için özel idarelere araç parklarına iş makinası alınması,
- d. Mahalli idareler personeli eğitim tesisleri yapımı, onarımı donatımı ve işletilmesi ile ilgili hizmetler,
- e. Fakir öğrenciler için yurt yapımı,onarımı, donatımı ve işletilmesi, hizmet binaları satın alınması ve yaptırılması,
- f. Düşkünler evi yaptırılması ve onarımı,
- g. İl ve ilçe merkez belediye hudutları dışında yapılacak spor tesisleri,
- h. Kırsal alanda sağlık ocağı yapımı ve onarımı,



- i. Projeye dayalı köy alt yapı hizmetleri,
- j. Bakanlıkça yapılmasında zorunluluk görülen diğer hizmetler olarak belirtilmiştir.

Çizelge 36'da İl özel idarelerinin İçişleri Bakanlığı bütçesinden aktarılan kaynaklarla ilköğretim hizmetlerine yönelik yapmış oldukları harcamalar yer almaktadır.

Çizelge 36. İl Özel İdarelerinin İçişleri Bakanlığı Bütçesinden Aktarılan Kaynaklarla İlköğretim Hizmetleri İçin Yaptıkları Katkıların Harcama Alanlarına Göre Dağılımı

Yıllar	YTL			
	Onarım	Arsa	İnşaat	Toplam
2000	5.000	60.000	23.000	88.000
2001	-	25.000	-	25.000
2002	-		69.000	69.000
2003	9.000	-	-	9.000
2004	5.000		100.000	105.000
Toplam	19.000	85.000	192.000	296.000

Kaynak: İçişleri Bakanlığı Mahalli İdareler Genel Müdürlüğü Verileri

Çizelge 36'ya göre, il özel idareleri 2000-2005 yılları arasında İçişleri Bakanlığı'nın bütçesinden yardımlar için aktarılan kaynaklardan, ilköğretim hizmetlerine toplam 296.000 YTL. harcadığı gözlenmektedir. Yapılan harcamalar, yıllara göre farklılaşma göstermektedir. Buna göre, ilköğretime yapılan harcama miktarı 2000 yılında 88.000 YTL, 2001'de 25.000 YTL, 2002'de 69.000 YTL, 2003'Te 9.000 YTL, 2004'te ise 105.000 YTL anlaşılmaktadır. İl özel idarelerinin Bakanlık bütçesinden yardımlar için aktarılan kaynaklardan ilköğretime yaptıkları harcamalar, sırasıyla inşaat 192.000 YTL, kamulaştırma 85.000 YTL ve onarım 19.000 YTL alanlarına olduğu görülmektedir.

#### Banka Maaş Promosyonları

Bakanlığa bağlı il milli eğitim müdürlüklerinin, ilçe müdürlüklerinin, okulların ve kurumların görev yapan personelin, aylık ve diğer özlük haklarının

ödenmesi için bankalarla yapılan maaş protokollerinden belli bir miktar ek mali gelir elde etmesi öteden beri varolan bir uygulamadır. Bununla birlikte, bu uygulama bir süredir gerek eğitim sendikaları gerek çalışan personel tarafından geniş bir düzlemde tartışılır olmuştur. Bu konuda yapılan tartışmaların ortak noktası çalışanların da bundan pay alması yönündedir. Bu doğrultuda Bakanlık, 12. 12. 2006 tarihinde bir Genelge yayımlamıştır. Söz konusu Genelge’de, banka maaş promosyonlarından elde edilen gelirin % 30’unun okul ve kurumların gereksinimlerinin karşılanmasında, geri kalan % 70’inin ise çalışanlar arasında pay edilmesi kararı alınmıştır.

#### Okul-Aile Birlikleri ve Okul İçi Diğer Kaynaklar

Türkiye’de okul-aile birliklerinin kurulmasına 1973 yılında çıkarılan Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 16. maddesi dayanak oluşturmaktadır. Bu maddeye göre, “ eğitim kurumlarının geliştirilmesine katkıda bulunulması için okul ile aile arasında işbirliği sağlanır ve okul aile birlikleri kurulur” denilmektedir. Söz konusu Kanun’un ilgili maddesi doğrultusunda okullarda aile birliklerinin kurulmak istenilmesinin başlıca amaçları demokrasi ve katılımın gerçekleştirilmesi, öğrenci başarısına katkı sağlanması ve okuldaki eğitimin niteliğinin artırılması olduğu söylenebilir.

Türkiye’de okul-aile birliklerinin yukarıda belirtilen amaçlar doğrultusundaki işlevi 29 Ocak 2004 tarihli Resmi Gazete’de 5072 sayılı “Dernek ve Vakıfların Kamu Kurum ve Kuruluşları ile İlişkilerine Dair Kanun’un” yayımlanıp yürürlüğe girmesine kadar devam etmiştir. Belirtilen Kanunun 2. maddesinde “dernek ve vakıfların kamu kurum ve kuruluşlarının ismini alamayacakları, bu kurum ve kuruluşların hizmet binalarında faaliyet gösteremeyecekleri ve bu kuruluşlara ait araç ve gereçleri kullanamayacakları” hükmünün yer alması, okullardaki “Okul Koruma Derneklerinin” varlığına son vermiştir.

MEB, okul koruma derneklerinin ortadan kaldırılmasının yarattığı yasal boşluğu doldurmak için 11 Aralık 2004 tarihinde 1739 sayılı Kanunu'nun 16. maddesinde şöyle bir değişikliğe gitmiştir.

“... Okul-aile birlikleri, okulların eğitim ve öğretim hizmetlerine etkinlik ve verimlilik kazandırmak, okulların ve maddî imkanlardan yoksun öğrencilerin zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak üzere; aynî ve nakdî bağışları kabul edebilir, maddî katkı sağlamak amacıyla sosyal ve kültürel etkinlikler ve kampanyalar düzenleyebilir, okulların bünyesinde bulunan kantin, açık alan, salon ve benzeri yerleri işletirebilir veya işletebilirler. Öğrenci velileri hiçbir surette bağış yapmaya zorlanamaz..”

Yapılan bu değişikliklerle, “demokrasi ve katılım”, “öğrenci başarısı” ile “eğitimin niteliğini” artırma“ anlamında daha çok eğitsel, sosyal ve kültürel etkinliklerde doğrudan görev alma, düzenlenecek etkinliklere izleyici olarak katılma gibi değişik düzeylerde kendini gösterebilen okul-aile birliği ilişkileri, belirtilen tarihten sonra doğrudan parasal çalışmalarla ilişkilendirilerek farklı bir boyuta çekilmiştir (Yolcu, 2007, 83). Bu noktada, değişen madde uyarınca okul-aile birlikleri “okulların eğitim öğretim hizmetlerine etkinlik ve verimlilik kazandırmak, öğrenci başarısını artırmak, yoksul öğrencilere fırsat eşitliği sağlamak anlamında onları desteklemek, okulun eğitsel niteliği artırmak için bina, tesis, derslik vb. yerlerin bakım onarımı gibi daha birçok şeyi gerçekleştirme adına velilerden aynî ya da nakdi gönüllü bağış toplayabilecek, ayrıca, sosyal kültürel etkinlikler düzenleyebilecek, kantin, açık alan, salon ve benzeri yerleri işletebilecek veya kiraya verebilecektir.

Okul-aile birlikleri, okullardaki kantin, açık alan, salon ve benzeri yerlerden sağladıkları kira gelirlerinden arz bedelini düştükten sonra kalan net işletme gelirini birlikler, ilçe milli eğitim müdürlüğü ve il milli eğitim müdürlüğü arasında pay etmektedir. Buna göre gelirin % 80'i okul-aile birliğinin % 10'u ilçe milli eğitim müdürlüğünün, % 10'u da il milli eğitim müdürlüğünün hesabına yatırılmaktadır. Büyükşehir statüsünde olmayan il merkezlerinde, il milli eğitim müdürlüğünün payı % 20 olarak belirlenmiştir. İl/ilçe milli eğitim müdürlüğünde bu yolla aktarılan paralar, olanakları kısıtlı okulların ve öğrencilerin eğitimle ilgili gereksinimleri karşılamak için birliklerin hesabına aktarılmaktadır. Bunun yanı

sıra il/ilçeler hesaplarında biriken parayı kendi gereksinimlerini gidermek için de kullanabilir (mad. 18).

Okul-aile birliği çalışmalarına getirilen bu neo-liberal yaklaşım, sözde “şeffaflık” ve “geniş katılım” “açık denetim” gibi birtakım söylemleri ne ıkararak velilerin yönetime ve hizmetlerin yürütülmesine, eğitim maliyetine katılımına zemin hazırlamaktadır. Böylece, okulların başta ğrenci velileri olmak üzere yakın çevrenin desteğini çekmesi ve demokratik pratiklerin sergilenip uygulandığı yerler olması beklenmektedir. Bu bağlamda, demokratik seçimler düzenlenmesi, yıllık bütçe yapılması, kültürel ve sosyal etkinliklerin planlanması ve uygulanması, uluslararası fonlardan yararlanılması için proje birimleri oluşturulması, okulun niteliğinin artırılması amacıyla kaynak yaratılması okul aile birliği çalışmaları kapsamına alınmıştır. Kısacası, üzerinde durulan değişikliklerle eğitimde yerelleşme uygulamaları pekiştirilmekte ve eğitimde “iyi yönetişim” uygulamalarından biri daha uygulamaya geçirilmektedir (amurcu, 2005, 67).

Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okullarda para toplanılmasından kaynaklanan bazı sorunlar yaşadığını ortaya koymaktadır. Aslan (2000, 88-90) sınıfta para toplamasının, onları tahsildar durumuna düşürdüğünü ve saygınlıklarını azalttığını, derslerde zaman kaybına yol açtığını ve ğretmen ğrenci ilişkilerini olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedir. Zoraloğlu, şahin ve Fırat (2004, 16) yaptıkları araştırmada, ilköğretim okullarında “bağış” toplamada öğretmenlerden, st yöneticilerden ve velilerden kaynaklanan sıkıntılar olduğunu, öğretmenlerin para toplamak istemediklerini ortaya koymuşlardır. Söz konusu araştırmada, veliler para vermek istememekte, ayrıca verdikleri paranın da amaca uygun kullanılıp kullanılmadığına dair kuşkular taşımaktadırlar. Öte yandan, okulda para toplanılması st yöneticilere şikayet konusu yapıldığında, bu yöneticiler okul yöneticilerini savunmayı pek tercih etmemektedir. stne üstlük, okulda para toplanılmasından yönetici, ğretmen ve öğrencilerin olumsuz etkilendiği ilgili araştırmalarda ortaya konulmuştur.

**Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Çevrelerde Bulunan İlköğretim Okullarının Başlıca Bütçe Dışı Gelir Kaynaklarına İlişkin Bulgular ve Yorum**

Çizelge 37'de araştırmanın çalışma grubunda yer alan ilköğretim okullarının elde ettikleri bütçe dışı kaynaklarla ilgili veriler yer almaktadır.

**Çizelge 37. Çalışma Grubunda Yer Alan Okulların Elde Ettikleri Bütçe Dışı Gelir Kaynakları**

Sıra No	Kaynak Adı	Alt SED					Orta SED					Üst SED				
		O1	O3	O6	O10	O14	O2	O4	O5	O7	O9	O8	O11	O12	O13	O15
1	Dolap											X				
2	Yazı tahtası									X						
3	Fotokopi			X	X		X	X			X	X				X
4	Boya-badana															
5	Güvenlik	X					X									
7	Cam	X														
8	Sosyal etkinlik	X		X	X		X	X	X		X	X	X			
9	Temizlik			X	X		X	X	X	X	X					
10	Kırtasiye						X									
11	Aidat	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
12	Sınav parası	X					X			X						
13	Okul kıyafeti	X								X						
14	Gösteri kıyafeti	X		X						X		X				
15	Tebeşir			X								X				
16	VCD			X		X			X	X				X		
17	Televizyon			X		X			X	X				X		
18	Şarjli lamba	X														
20	Diploma	X												X	X	
21	Gezi	X		X		X	X				X	X				
22	Masa örtüsü	X									X					
23	Duvar saati	X														
24	Tahta kalem		X	X							X					
25	Kaynak kitap			X				X			X	X			X	
26	Tatil kitabı				X						X	X				
27	Silgi		X													
28	Etüt														X	
29	Yeiştirme kursu	X						X	X	X	X	X	X	X	X	X
30	Projeksiyon makinesi									X		X		X		
31	Halkoyunları çalıştırıcı ücreti									X				X		
32	Bilgisayar									X		X		X		
33	Tepeşöz										X					
34	Test														X	
35	Spor parası				X											
36	Kızılay parası												X			
37	Atık kağıt	X														
38	Kardeş okul	X	X		X	X					X					
39	Kardeş kurum	X	X		X	X	X	X			X					
40	Belediyeler	X	X				X	X				X				
41	Firma						X	X	X		X			X		X
42	Kayıt parası	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
43	Anasınıfı	X						X	X		X	X	X	X	X	X
44	Servis							X	X		X	X	X	X	X	X
45	Kantin	X					X	X	X		X	X	X	X	X	X
46	Bağışlar	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
47	Sivil toplum örgütleri	X			X							X				
48	Askılık										X					
49	Fotoğraf parası	X	X							X						
50	İlilçe		X		X	X			X							
51	Kamu kuruluşları	X					X	X		X		X				X
52	Kermes	X					X	X	X	X	X	X	X		X	
54	Dergi parası						X								X	
55	Test analizi									X						
56	OKS başvuru	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
57	Hurda geliri												X			
58	Yazıcı												X	X		
59	Banka promosyonu		X							X		X	X	X		
60	Perde										X					
	Toplam	26	12	13	12	13	18	18	23	22	21	20	16	22	16	11

Çizelge 37'de görüldüğü gibi çalışma grubundaki ilköğretim okullarının sahip oldukları bütçe dışı gelir kaynaklarının sayısı 60'dır. Bununla birlikte,

okulların sahip oldukları bütçe dışı kaynaklarının sayısı, okulun bulunduğu çevrenin SED'i bakımından farklılaşmaktadır.

Çizelge 37'e göre, Alt SED'de bulunan okulların sahip oldukları bütçe dışı gelir kaynaklarının sayısı 13 ile 26 arasında, Orta SED'de bulunan okulların 18-23 arasında, Üst SED'de bulunan okulların da 11 ile 22 arasında değişmektedir. Alt SED'deki okullardan Üst SED'de bulunan okullara doğru gidildikçe, ilköğretim okullarının elde ettikleri bütçe dışı gelir kaynak sayılarının sayısında da bir artışın olması beklenebilir. Bununla birlikte, Çizelge 37'de Üst SED'de bulunan okulların elde ettikleri bütçe dışı kaynak sayılarının, söz konusu beklentiden farklı olduğu görülmektedir. Bu durum okulların okul-aile birlikleri kanalıyla elde ettikleri okul aidatı ücretinin miktarı ile bunun ne kadarını toplayabildikleriyle açıklanabilir. Örneğin, araştırmada Alt SED'de bulunan okulların okul-aile birliği aidatı ücretleri 20-40 YTL arasında değişirken, Orta SED'de bulunan okulların 20-80 YTL arasında, Üst SED'de bulunan okullarında ise 20-150 YTL arasında değiştiği gözlenmiştir. Diğer yandan, Alt SED'de bulunan okullardan O14'te görev yapan Y14 okul-aile birliği ücretinin, ancak % 10'nu toplayabildiklerini söylerken, O8'in yönetici Y7 ise bu oranın kendi okullarında % 60'ın üzerinde olduğunu söylemiştir. Buradan hareketle, Üst SED'deki okulların giderlerinin büyük bir kısmını okul-aile birliği aidatı ücretlerinden elde ettikleri gelirlerden karşıladıkları ve bu okulların Alt ve Orta SED'de bulunan okullara göre daha az türde bütçe dışı kaynak arayışında oldukları söylenebilir.

Çizelge 37'de yer alan araştırma bulguları, ilgili yazında yapılan diğer araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Buna göre, Kavak, Ergin ve Gökçe (1997, 16) tarafından araştırmada, Ankara il merkezindeki ilköğretim okullarının başta dergi, diploma ve karne parası üzere toplam 27 çeşit bütçe dışı kaynağına sahip oldukları görülmüştür. Öztürk'ün (2002, 144) Ankara ili Polatlı ilçesinde yaptığı araştırmasında, araştırma kapsamında yer alan okulların karne parası, bağışlar, diploma parası, kooperatif geliri vb. 22 çeşit bütçe dışı kaynağına sahip oldukları saptanmıştır. Söz konusu araştırmada, ilköğretim okullarının bütçe dışı gelir kaynaklarını yerel yönetimlerden, gönüllü

kuruluşlardan ve özel kuruluşlardan sağladıkları görülmüştür. Akça (2002, 95-96) araştırmasında ilköğretim okullarının Milli Eğitim Vakıf parası, kayıt parası, karne parası, gibi yasal dayanağı olmayan paralar toplanırken, fotokopi, sınav ücreti, spor kolu, fotoğraf, perde, masa örtüsü vb. gereksinimler için 26 çeşit bütçe dışı gelir kaynağına sahip olduklarını gözlemiştir. Süzük (2002, 91-93) tarafından yapılan çalışmada ise ilköğretim okullarının sahip oldukları bu bütçe dışı gelir kaynaklarının sayısı 39 olarak belirlenmiştir.

Türkiye’de yapılmış olan araştırmalar ışığında, bu çalışmada, ilköğretim okullarının sahip oldukları bütçe dışı kaynakların sayısında dikkate değer bir artışın olduğu ortaya konulmuş olmaktadır. Buradan hareketle, ilköğretim okullarının karşı karşıya kaldığı azalan bütçe sorununun, bu okulların yöneticilerini sürekli bir bütçe dışı kaynak arayışına ittiği söylenebilir.

Yapılan araştırma sonucunda ulaşılan bu bulgu Lai-ngok’nun (2004, 62-63) Çin’de yapmış olduğu araştırma bulgularıyla da tutarlılık taşımaktadır. Lai-ngok, Çin’de eğitimde yerelleşme uygulamalarının bir sonucu olarak kamu okullarının “gelir yaratma” (Chuangshou) olarak adlandırılan kendi gelir kaynaklarını oluşturma yoluna gittiklerini belirtmektedir. Buna göre, araştırmanın yapıldığı Guangdong Eyaletinde öğrenci başına harcamaların % 80’i hükümet düzeyinde gerçekleştirilen harcamalarla karşılanırken, geriye kalan % 20’si tamamıyla okulların kendi yarattıkları gelir kaynaklarıyla karşılanmaktadır. Okulların finansman durumlarını geliştirmede başvurdukları yollardan biri okulun öğrenci bölgesi dışından olan öğrencilerin ailelerinden alınan sponsorluk ücretleridir. Bu ücretlerle okulların hizmetlerin geliştirilmekte ve öğretim araç-gereçleri alınmaktadır. Okulların diğer bir gelir türü de süreklilik arz eden ticari bir işle uğraşmaktır. Örneğin, Lai-ngok’nun uygulama yaptığı okullardan birinin üç tasarlama ve bilgisayar teknoloji şirketi kurduğu görülmüştür. Bu üç şirketin yapmış olduğu kârın belli bir oranı da bir sponsor çeşidi olarak okula ayrılmıştır.

Konuya Türkiye ölçeğinde yaklaşıldığında, kamu ilköğretim ve ortaöğretim okullarının şimdilik böyle bir şey yapmaları mümkün değildir. Bununla birlikte, MEB Okul-Aile birliği Yönetmeliği’ne göre, okulların açık alanlarını, spor

salonlarını, okul kantinlerini kiraya verebilmeleri ve bundan da belli bir gelir elde etmeleri Çin'deki varolan uygulamayla örtüştüğü biçiminde yorumlanabilir. Diğer yandan, kardeş kurum, kardeş okul uygulamaları ile Orta ve Üst SED'de bulunan okulların, okul servis hizmetleri ile temizlik işlerini yapan şirketlerden sağladıkları gelirler bu çerçevede değerlendirilebilir. Örneğin, Orta SED'de bulunan O5'in öğrencilerini taşıyan servis şirketi 2006/2007 öğretim yılında okula 3.000 YTL. bağışta bulunmuştur. Üst SED'de bulunan O13'te çalışan üç sözleşmeli yardımcı personelin maaş+sigorta masrafları, yine bu okulun okul servis hizmetlerini yürüten şirket tarafından üstlenilmiştir. O8'in temizlik işlerini yapan şirketin çalışanları, aynı zamanda okulun güvenliğini de sağlamaktadır.

Sonuçta, Türkiye'de devletin kamusal bir hizmet olan eğitim hizmetinden geri çekilmesi, kamu ilköğretim okullarının gittikçe artan oranda çeşitli kanallardan bütçe dışı kaynak sağlama yoluna gitmelerine yol açmaktadır. Bu durum, bir yandan Anayasa ve diğer yasal metinlerde ilköğretimin "zorunlu ve devlet okullarında parasız" olduğu ifadesini söylemden öteye taşımazken, diğer yandan ilköğretim okullarının yöneticilerini de yasal olmayan birtakım uygulamalar bulmaya zorlamaktadır.

#### Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Çevrelerde Bulunan İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Görevlerini Yerine Getirirken Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Neo-liberaller, eğitimde yerelleşmeyle birlikte, eğitimin finansman yükünün merkezi hükümetten yerel birimlere aktarılacağını, politik gücün yeniden dağıtımına katkıda bulunacağını ve daha nitelikli bir eğitim hizmetinin sunumunun mümkün olacağını dile getirmektedirler. Buna karşın, eğitimde yerelleşmeye getirilen en büyük eleştirilerden biri yerel birimler arasında sosyo-ekonomik farklılıkların yukarıda belirtilen olumlu beklentilerin önüne geçeceğidir. Dolayısıyla, eğitimde yerelleşmeye getirilen eleştiriler, yerelleşmenin okullar arasındaki farklılıkları gidermek bir yana daha da artıracığı yönündedir. Neo-liberal politikalar çerçevesinde Türkiye'de eğitimde yerelleşme uygulamalarına, özellikle 1990'lı yıllardan sonra ağırlık verilmiştir. Bu bağlamda, Müfredat



Okulları Yönetmeliği, Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönetmeliği, Toplam Kalite Yönetmeliği, Okul-Aile Birliği Yönetmeliği gibi yönetmelikler ilk ve ortaöğretim okullarında eğitimin yerelleştirilmesi yönünde atılmış adımlar olarak ele alınabilir.

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan 15 okul yöneticisiyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde okul yöneticileri, “bütçe yetersizliği”, “yardımcı personel yetersizliği”, “okulların fiziki yapı ve donanım yetersizliği”, “öğretmen yetersizliği”, “bürokratik sorunlar”, “yakın çevreden okula yönelik tehditler”, “ailelerin ilgisizliği” ve “tek ebeveynli aile çocuklarının sayıca fazla olması”ndan kaynaklanan sorunlardan söz etmişlerdir.

Orta SED’ bulunan bir okulda görev yapan ve aynı zamanda Eğitim İş Sendikası üyesi olan Y9, bu sorunları “çok yakıcı sorunlar” olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte, okul yöneticilerinin söylemlerinden, söz konusu sorunların okullar üzerinde aynı “yakıcı etkiye” sahip olmadıkları gözlenmektedir. Diğer bir ifadeyle, okulların buldukları çevrenin SED’ine bağlı olarak, okul yöneticilerinin yaşadıkları sorunlarda farklılıklar bulunmaktadır.

Alt SED’deki okullarda görev yapan yöneticiler buldukları okullarda görev yaparken karşılaştıkları sorunlara ilişkin şunları söylemişlerdir.

“Bir okul yöneticisi olarak öğretim lideri olmaktan daha çok işletme işleriyle uğraşıyorum. Bu durum belli bir finansman gerektiriyor. Bunlarla uğraşmak, gerçekten ciddi anlamda yıpratıcı... Bunun dışında birçok sorun ister istemez yaşanıyor. Öğretmen sıkıntısı, okulun çevre koşullarından kaynaklanan sıkıntılar, okulun fiziki imkanlarının yetersizliği, yapılan sistemle ilgili değişikliklerde öğretmenlere, yöneticilere bilgi verilmemesi, kendi başlarına karar almaları bunun gibi birçok sorun sayabilirim. Aslında, sorunlar çok fazla...” (Alt SED, Y3).

“Bir yığın sorun var... Finansman açısından sorun var. Yapılacak işlere yeteri kadar para bulamıyoruz....Personel sıkıntımız var. Hizmetli ve memurumuz yok. Tüm işler bize kalıyor...Öğrenci sorunları var...Veli sorunları var. Son zamanlarda çok fazla öğretmen sorunumuz oluyor. Öğretmenler çok sık yer değiştiriyor. Bunun yerine ücretli öğretmen çalıştırıyoruz. Gelecek sene, yine aynı öğretmeni bulamıyoruz...” (Alt SED, Y4).

“Öğretmen yetersiz, görevlendirme veya ücretli öğretmen yoluyla derslerimiz dolmakta... Bunun dışında okulun fiziki şartları yetersiz. Özellikle yeterli bir istinat duvarı yok. İstinat duvarı olmadığından da okulun kontrolünü sağlamakta oldukça güç. Bunun tedbirlerini zaman zaman aldık. Tel örgüyle çevirdik, demirleri sağlamlaştırdık, ama bu da çözüm olmadı. Çünkü, çevreden okula çok zarar verdikleri için bu yaptırılan teller tekrar sökülmemekte, demirler alınmakta. Dolayısıyla, okulun bu istinat duvarının yeterli olmaması bize bir sıkıntı yaratıyor. Bir de velilerin

ilgisizlikleri var. Okulun maddi imkanları yeterli değil. Aidat ya da bağış adı altında istediğimiz şeylerden yeteri kadar para gelmiyor, Okulun ihtiyaçlarını karşılamakta zorlanıyoruz...” (Alt SED, Y14).

Alt SED’de bulunan okullarda görev yapan okul yöneticileriyle yapılan görüşmelerden, bu okul yöneticilerinin görevlerini yaparken karşılaştıkları sorunların başında finansman sıkıntısının yer aldığı görülmektedir. Bunun dışında yaşanan diğer sorunlar arasında “okulun fiziki yapısı ve donanım yetersizliği”, “öğretmen hareketliliğinden dolayı bunların yerine ücretli öğretmen çalıştırılmasından kaynaklanan sorunlar”, “yardımcı personel kadrosunda yeteri kadar hizmetli ve memurun olmaması”, “bürokrasiden kaynaklanan sıkıntıların yaşanması” ve “okulun yakın çevresinden okula yönelik zarar verici nitelikte davranışlar” bulunmasıdır.

Alt SED’de bulunan okullardan Orta SED’de bulunan okullara çıkıldıkça, Alt SED’deki okullarda varolan sorunlardan bütçe yetersizliği, yardımcı personel yetersizliği ve bürokrasiden kaynaklanan sorunlar göreceli olarak varlığını korumakla birlikte, bu okulların biraz daha merkezde yer alan okullar olması nedeniyle öğretmen hareketliliği yok denecek kadar azdır. Orta SED’deki yöneticiler, yaşadıkları bu sorunlar şöyle dillendirmektedirler:

“Sıkıntı özellikle finansman konusu, kaynak konusu.... Ben geldiğimde burada iki hizmetli vardı. Kadrolu. Şimdi hiç kadrolu hizmetli yok. Üç memur vardı. Şu anda tek memur var. Birisi de görevlendirme, geçici. Yani, personel ihtiyacı, görmezlikten mi geliniyor, yoksa bütçe buna mı imkan vermiyor, onu bilemiyorum” (Orta SED, Y6).

“...Birincisi, bürokratik engeller diyorum, yani üst amirlerde, ilçe milli eğitimden, il milli eğitimden kaynaklanan sıkıntılar. Bunların okulun beklentilerini yerine getirmemesi, karşılamaması. İkincisi okulun kendi formal açısından, öğretmen ve yönetimden bir velilerden. Yani, okulun üç sac ayağının üçünden de sıkıntılarımız var... Esas, büyük sıkıntılar maddi yetersizliklerden kaynaklanıyor” (Orta SED, Y12).

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan Üst SED’deki O8, O11, O12 ve O15’e yöneticiler ve öğretmenlerle yapılacak görüşmeler için yapılan ziyaretler sırasında, bu okulların binalarının daha bakımlı, okul bahçelerinin daha düzenli, koridorlarının, sınıflarının daha temiz olduğu görülmüştür. Fakat bu durum, belirtilen okulların hiçbir sorunu olmadığı anlamına gelmemektedir. Buna göre,

Üst SED’de bulunan okulların yöneticilerinin görevlerini yaparken karşılaştıkları sorunlar şöyle örneklendirilebilir.

“Karşılaştığımız önemli bir sıkıntı yok. Sadece, maddi açıdan temizlik konusunda eleman çalıştırma konusunda sıkıntılarımız var. Başka bir sıkıntımız yok...Buraya gelen emekli olarak gider. Kadro oturmuştur. Kadroda bir sıkıntı yok. Bizim sadece temizlik elemanı sıkıntımız var. Bir de maddi boyutta sıkıntılarımız oluyor” (Üst SED, Y10).

“Birinci problem fiziki yetersizlikle ilgili. Karşılaştığımız problemlerin en başına gelen o. İkincisi ilgisiz velilerin çocukları çok... Bizde parçalanmış aile çocukları çok var. Diğer bir problem öğretmenlerin yetersiz olması (Üst SED, Y7).

“En büyük sıkıntımız nedir bu, bütçe konusu, ekonomik sıkıntılar. Bugün, mesela gaz bitmiş, hava soğuk. Sabah bir yerden 2.000 YTL. bulduk, anasınıfının bütçesinden karşılamak zorunda kaldık. Üç tane hizmetli çalıştırıyorum, ay başı geliyor parasını vereceksiniz. Bunlar sıkıntılarımız. Diğer donanım konusunda falan bir sıkıntımız yok. Merkezi bir okul olduğumuz için öğretmen konusunda bir sıkıntı çekmiyoruz. Genelde iyi durumumuz, bu iki konu dışında. Bütçe sıkıntısı, yardımcı personel sıkıntısı o da Türkiye’de, zaten varolan bir sıkıntı. Başkada bir sıkıntımız yoktur” (Üst SED, Y13).

Üst SED’de bulunan okul yöneticilerinin yukarıdaki görüşleri doğrultusunda, yöneticilerin bu okullarda görevlerini yaparken karşılaştıkları sorunların kalabalık sınıflar, yardımcı personel eksikliği, finansman yetersizliği, ailelerin öğrenim başarısı bakımından ilgisizliği, tek ebeveynli çocukların sayıca fazla olması gibi sorunlarla karşı karşıya oldukları anlaşılmaktadır.

Üst SED’de bulunan okul yöneticilerinin Alt ve Orta SED’de bulunan okullara göre donanım konusunda yetersizlikleri bulunmazken, öğretmen konusunda karşılaştıkları sorunda öğretmenlerin sayıca yetersiz olması ya da bunların yerine sözleşmeli öğretmen çalıştırıyor olmaları bakımından değildir. Y13’ün belirttiği gibi bu okulların yerleşik bir kadrosu bulunmaktadır. O15’te Eğitim Sen üyesi olan Ö24’ün belirttiği gibi bu okullardaki öğretmenler “özel ders vermekte” ya da “hafta sonu kurslar” açmaktadırlar. Böyle bir durumda, aylık maaşlarından daha fazlasını kazanan öğretmenler başka bir okula gitmeyi tercih etmemektedir. Buna karşın, bu öğretmenlerde de yetersizlikler gözlenmektedir, ancak yetersizlik sayı bakımından değil, yeniliklere ve yeni

öğrenmelere kapalı olmalarından kaynaklanmaktadır. Bu durumu Y7 şöyle açıklamaktadır:

“Şu açıdan yetersiz, branş açığı kesinlikle yok, fakat 30 yıllık öğretmenlerle çalışıyorum ve bunlar ununu elemiş, ipini semiş mi derler, gelişime açık değil bu öğretmenler”(Üst SED, Y7).

Çalışma grubunda yer alan okulların yöneticilerinin yukarıda belirtilen görüşleri doğrultusunda, yöneticilerin buldukları okullarda görevlerini yaparken karşılaştıkları sorunların en başında finansmanla ilgili sorunların geldiği görülmektedir. Bu soruna yöneticilerin görev yaptıkları okulların SED’i bakımından yaklaşıldığında, Üst SED’den Orta ve Alt SED’deki okullara gidildikçe finansman sorununun daha “yakıcı” ve “çarpıcı” bir biçimde yöneticilerin karşısına çıktığı söylenebilir.

Okul -Aile Birliği Yönetmeliği’nin 8. maddesi uyarınca, ilçe milli eğitim müdürlüklerinin kendi hesaplarına aktarılan paralardan, olanakları kısıtlı okulların, diğer bir deyişle Alt SED’ki okulların gereksinimlerini gidermeye yönelik çalışmalar yapıyor olmaları yukarıda belirtilen durumu doğrular niteliktedir. Bu noktada ilçe şube müdürlerinin Alt SED’ki okullara yaptıkları yardımlara ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Okullardan gelen istekleri A okul B okulu demeden değerlendiriyoruz. Öncelikle gelir düzeyi düşük olan okul-aile birliklerine aktarıyoruz. Biz parayı oraya aktarıyoruz, onlar da Yönetmelik gereği harcıyorlar. Mesela, Çalışkanlar İlköğretim okulu, Polis Amca İlköğretim Okulu, Gültepe İlköğretim Okulu gibi okullara yardım yapıyoruz. Bunlar nakdi yardım” (ŞM1).

“Geliri az olan okulların hepsine gönderiyoruz, ama sportif faaliyetlerde Türkiye Şampiyonasına katılacak okulların hepsine gönderiyoruz. Gelir düzeyine bakmıyoruz. Mesela Deneme Lisesi il dışına futbol turnuvası için gitmişti. İl milli eğitim Müdürlüğü 5.000 YTL vermişti, biz de tüm masraflarını karşıladık. Kaymakamlık da karşıladı. Bu okulların masraflarını karşılıyor, ama kira geliri, kantin geliri az olan okullara yardımcı hizmetli gibi, temizlik malzemesi gibi, elektrik, su gibi okulların giderlerine katkıda bulunuyoruz” (ŞM2).

“Öncelikli olarak gece konu bölgelerindeki okulların sportif faaliyetlerinde yurt içi ve yurt dışı başarı gösteren okulları desteklemek için kullanıyoruz. Bu paralar okulların, okul-aile birliği hesabına aktarılıyor. Maddi sıkıntı çeken okullara her türlü yardımı yapıyoruz. Örneğin, kalorifer arızalarını, badana-boya vb. her türlü şeylerde yardımcı oluyoruz” (ŞM3).

İlçe milli eğitim müdürlüklerinin Alt SED’de bulunan okullara parasal destekte bulunması, onların bakım, onarım, tadilat gibi işlerini üstlenmeleri, bu okullarda okuyan öğrencilere ya da okullara yönelik bir pozitif ayrımcılık, uygulaması olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte, yapılan uygulamayla her ne kadar eşitliğin sağlanması istenirse de aslında bu durum, Türkiye’de uygulanan eğitimde yerleşme uygulamalarının yarattığı eşitsizlikleri bertaraf etmeye yönelik, bir müdahale olduğu söylenebilir.

Alt SED’de bulunan okul yöneticileri ilçe milli eğitim müdürlüklerinden bütçe dışı parasal kaynak aldıklarını doğrulamaktadırlar. Buna karşın, Alt SED’de bulunan okullara yapılan yardımlarda, “politik tercihin” kişisel “ilişkilerin”, “girişimciliğin”, “ikna kabiliyetinin” ön plana çıktığı ve ilke olarak eşitlikte uzak hareket edildiği görülmektedir. Bu durumu ilişkin görüşler aşağıda verilmiştir.

“Biraz daha kişisel ilişkiler, politik yaklaşımlar yok değil. En belirleyiciler bunlar. Öğretmen maaşları bankadan aktarılıyor biliyorsunuz. Bizim ilçede geçen sene 300.000 YTL. birikmişti, bunu okullara aktardıklarını söylediler. Biz okulların listesini gördük. Ben de gördüm. İlçedekiler de baktı. Dediğim gibi okulun ismini vermek istemiyorum. Belki hoş olmaz, ama o okulun bütçesi neredeyse benim okulunkinin iki katı. Bu okula 3.500 YTL. para aktarılmış. Bu parayla, o okul koridorun birini tamamen mermer yaptırdı” (Orta SED, Y2).

“...Kişisel ilişkiler yoluyla, zaten her okula yapılmıyor. Biz durumumuzu anlatıyoruz. Sıkıntılarımız var diyoruz. Okulumuzun birçok ihtiyacı var diyoruz. Kendileri de böyle kırsal kesim okullarına, o da dediğim gibi kişisel ilişkilerle, okulun mevcut durumunu gördükleri zaman okulda gerçek birtakım faaliyetler yapıldığına inanıp, faaliyetleri desteklemek adına, koşulları da yerinde görüyorlarsa yapıyorlar (Alt SED, Y3).

“Açıkçası, birebir ilişkilere göre belirlendiğini düşünüyorum Yani, okul müdürünün oradaki ilgili kişilerle, ilişkilerinin yüksekliğine göre belirlendiğini düşünüyorum. Ben okula küçük bir fotokopi makinesi aldım. Bunu böyle bir ilişkiyle, tanımadığım bir insana giderek yarım saat tartışarak, hiç istemediğim bir tartışma sürecine girerek, kapısından ayrılmayacağımı da söyleyerek, ancak böyle alabildim. Böyle yürüdüğünü düşünüyorum” (Alt SED, Y8).

“Biz şu ana kadar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden hiçbir şey almadık...”(Alt SED, Y4).

“Evet, zaman zaman başvurduğumuzda, ihtiyaçlarımızı belirttiğimizde ilçenin bize destekleri oldu. Özellikle, bu sene yaklaşık 2.000 YTL. bir para talep ettik. Çünkü, bu senenin başında elektrik arızaları vardı. Bazı sigortalarımızı değiştirdik, tesisatlarımızı elden geçirdik. Bunun için okulun yeterli kaynağı yoktu...” (Alt, SED, Y14).

Alt SED’de bulunan okulların ilçe milli eğitim müdürlükleri dışından il milli eğitim müdürlüklerinden müfettiş raporlarına dayanarak parasal destek

gördükleri belirlenmiştir. Örneğin, O6 ile O10 bu okullar arasında bulunmaktadır.

Orta ve Üst SED’de bulunan okul yöneticileri okulların, doğal gaz, elektrik, su gibi zorunlu giderlerini dışında az da olsa bütçe dışı destek aldıkları da olmaktadır. Fakat bu yardımlar Alt SED’de bulunan okullara yapılan yardımlar kadar geniş kapsamlı olmadığı anlaşılmaktadır. Söz konusu yardımlar daha çok yeni öğretim yılına hazırlık döneminde yapılan boya yardımlarından ibarettir. Y9 ve Y12 “yapılacak yardımın miktarına göre, kendi okullarına birkaç kutu verilirken Alt SED’ki okullara daha fazla verildiğini” söylemişlerdir.

İl milli eğitim müdürlüğü ile ilçe milli eğitim müdürlüklerinin bazen okulların yardım isteklerini geri çevirdikleri de olmaktadır. Örneğin O5’in Eğitimsen Üyesi olan yöneticisi Y2 “okulun iç ve dış cephesinin boya-badanası için İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne teklifte bulduklarını, fakat tekliflerinin biz yaparsak 50.000 YTL’ye mal olur, siz yaparsanız daha ucuza mal edersiniz gerekçesiyle geri çevrildiğini, kendilerinin de 50.000 YTL’ye mal olacak bu işi 6.000 YTL yaptırdıklarını, okulundaki her şeyin veli katkısıyla yapıldığını” söylemiştir. Buna karşın, Y12’de “iki defa ödenek istediğinde bulunduğunu her ikisinin de karşılandığını” belirtmiştir.

İl milli eğitim müdürlüğü ile ilçe milli eğitim müdürlüklerince okullara yönelik yapılması gereken finansman desteğinin bazen tam tersi yönde olduğu durumlar da olmaktadır. Şube müdürleri ve okul yöneticileriyle yapılan görüşmelerden İlçe Milli eğitim müdürlüklerinin “Söz Bende” afişlerinin çoğaltılması için okul-aile birliği bütçeleri iyi olan okullardan finansal destek sağlamışlardır. Buna göre, ŞM1 “kendi ilçelerinde 25 ilköğretim okulundan yardım aldıklarını” ifade ederken, Y5’te İlçe2 tarafından hazırlatılan söz konusu afişin toplam maliyetinin yarısının kendi okulunun da içinde bulunduğu toplam sekiz okul tarafından karşılandığını, bunun için bu sekiz okulun her birinin 40 YTL para verdiğini” belirtmiştir. Bu durum, Bakanlık taşra örgütünün ilköğretim okullarının bütçe dışı finansman oluşturmalarını desteklediğini ispatlamaktadır.

## Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Çevrelerde Bulunan İlköğretim Okullarının Elde Ettikleri Bütçe Dışı Kaynaklarıyla Eğitimin Niteliğini Artırmaya Yönelik Yürüttükleri Çalışmalara İlişkin Bulgular ve Yorum

Bir şeyi ötekinden daha az ya da daha fazla üstün olduğunu ayırt eden ya da belirleyen özellik/ özellikler ya da durum biçiminde kavramlaştırılabilen nitelik, kişiden kişiye farklılaşabilen hatta aynı kişinin süreç içinde farklı koşullarda, farklı bir zaman diliminde, farklı bir nitelik algılamasında ve/veya tanımlamasında bulunabileceği bir kavramdır. Eğitimde nitelik, yüksek başarı düzeyi, iyi öğrenim şartları, yaratıcılık, yüksek kültür, yakın çevre desteği gibi daha birçok ölçülmesi zor gösterge ile açıklanabilir. Özgürlükçü eğitim anlayışında, eğitimde nitelik bireyin özgürleşmesi ve yetilerinin geliştirilmesi anlamında ele alınır. Bu noktada neo-liberallerin eğitimde niteliği kavrayışları özgürlükçü eğitim anlayışından farklılaşmaktadır. Buna göre, neo-liberaller niteliği “mükemmelliğe”, “test puanları yoluyla elde edilmiş ölçüm sonuçlarına”, “bir öğretmen başına düşen öğrenci sayısı”, “öğrenci başına yapılan harcama” gibi daha birçok piyasa yanlısı değişkenlerle ilişkilendirirler. Bu noktada neo-liberal ideolojinin eğitimde niteliği sağlayama yönelik stratejilerini iki noktada toplamak mümkündür. Bunlardan ilki, kamu ve özel ayırımından yola çıkarak özel okulların daha nitelikli olduğu vurgusunu ön plana çıkarmaktır. Bu strateji çerçevesinde bir yandan halkın özel okullara ilgisi sürekli kılınırken bir yandan da yeni okulların açılması teşvik edilir. İkincisinde ise kamu okullarına çocuklarını gönderen geniş halk kitleleri bu okulları desteklemeye teşvik edilerek, diğer bir deyişle kullanıcı ücretleri, bağışlar vb. düzenlemelerle eğitimin maliyetine katılmalarının önü açılarak çocuklarının daha iyi eğitim almaları sağlanır. Her iki strateji de neo-liberallerin üzerinde durduğu diğer bir konu olan “okul seçimini” gündeme getirir.

Okul seçimine ilişkin ilgili yazının başlangıç noktası, özel okulların, hanehalkının fırsatlar ağını genişlettiğidir. Diğer bir deyişle, çocuklarını özel okullara gönderen aileler, bu okulların çocuklarının (insan) sermayelerine bir

kamu okulunun yapacağı katkıdan daha fazlasını yapacağı beklentisinden hareket etmeleridir (Checchi ve Jappelli, 2003, 5).

Checchi ve Jappelli'nin (2003, 17) İtalya'da yapmış oldukları bir araştırma, varsıl ailelerin bu beklentilerini doğrular niteliktedir. Söz konusu, araştırmaya katılan ailelerin % 38,9'u kamu okullarına göre daha nitelikli bir eğitim verildiği için, % 40,8'i sunulan hizmetlerden dolayı, % 25'i eve yakın olduğundan ve %13,7'si de kültürel ve ideolojik nedenlerden dolayı çocuklarını özel okula gönderdiklerini ifade etmişlerdir. Bütün bunlardan anlaşılacağı gibi ailelerin çocuklarını özel okullara göndermelerindeki temel etkeninin okulun niteliği olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu konuda, Türkiye'de A. Aktaş'ın (2005, 68) yaptığı ilgili araştırma Checchi ve Jappelli'nin araştırmasıyla paralellik göstermektedir. Buna göre, Türkiye'de ailelerin özel okulları tercih etmelerinin nedenleri arasında okulun öğretim kadrosunun niteliği, öğrencilerin sosyal ve başarı düzeyleri, kurumun maddi olanakları ile fiziki yapısı yer almaktadır. Böylece, yukarıda belirtilen ilk strateji çerçevesinde piyasa, varsıl ailelerin seçimini sınırlandırmamış olmaktadır. Fakat, konuya varsıl olmayan aileler açısından bakıldığında, ikinci strateji çerçevesinde belirtilen yaklaşım doğrultusundan çocuklarının devam ettikleri kamu okullarını kullanıcı ücretleri, bağışlar vb. adlar altında maddi olarak destekleyerek nitelikli bir eğitim almalarını sağlayacaklardır ya da okul yöneticileri, öğretmenleri yakın çevrenin yerel katkılarını okula çekmek için girişimlerde bulunacaklardır. Konuya yukarıda belirtilenler çerçevesinde yaklaşıldığında, ilköğretim okullarında elde edilen bütçe dışı kaynaklarla eğitimin niteliğini artırmaya yönelik hangi çalışmaları yürütmektedirler ve bu çalışmalar okulların bulunduğu çevrenin SED'ne göre farklılaşıp farklılaşmakta mıdır? sorusunu, bu okullarda görev yapan yöneticiler ve öğretmenlerin görüşlerine dayanarak ortaya konulması gerekmektedir.

Araştırmaya katılan Alt SED'de yer alan okullarda görev yapan okul yöneticileri elde ettikleri gelir kaynaklarını eğitimin niteliğini artırmaktan öte okulun zorunlu giderlerini karşılamak için kullandıklarını söylemişlerdir. Bu zorunlu giderler arasında çalıştırılan yardımcı personelin maaş+SSK giderleri,



temizlik ve temizlik malzemeleri, kırtasiye, telefon, ulaşım bakım, onarım gibi giderler yer almaktadır. Elde edilen gelir kaynakları doğrudan okulun zorunlu giderlerine harcanıldığı için sınıf ortamındaki eğitsel ortamın niteliğine artıracak düzenlemelere pek yer verilememektedir. Bu konuda görüşlerine başvuru Y6'nın okulunun yıllık ortama 5.000 YTL, Y8'in ise ortalama 6.000 YTL bütçesi bulunmaktadır. Her iki yönetici bu sınırlı bütçelerle şunları yaptıklarını söylemektedir:

“Daha çok biz, eğitimin niteliğine değil de zorunlu giderlere harcaabiliyoruz. Mesela, telefon giderleri olsun, kırtasiye giderleri olsun, okulun bakım onarım işleriyle olsun, arızalar, cam kırılıyor onlar yaptırılıyor, temizlik giderlerine harcanıyor, bu şekilde harcanıyor” (Alt SED, Y4).

“Bir kere bizim okulumuza özgü dersek, toplanan paralarla eğitimin niteliğini artırmak mümkün değil, artıramıyoruz. Çünkü, toplanan paralar temelde hizmetli giderlerimize, temizlik giderlerimize en temel giderlerimize harcanıyor” (Alt SED, O8).

Alt SED’de görev yapan öğretmenlerin görüşleri de okul yöneticilerinin görüşlerini destekler niteliktedir. Bu konuda görüşlerine başvuru Ö2, Ö11 ve Ö19 şunları söylemektedir:

“Üç yıldır bu okuldayım. Ben göremedim. Diğer arkadaşlarım gördü mü bilemiyorum, ancak ben göremedim. Hep dile getirilen kırtasiye borcunun giderildiği fotokopi makinesinin borcunun giderildiği, elektrik, telefon borcunun yatırıldığı. Yani okulun fiziki temel ihtiyaçları, yoksa eğitimsel materyalleri alma, ders ortamına sunma anlamında şimdiye kadar ben bir katkısını gömedim...” (Alt SED, Ö2, Sendika Üyesi Değil).

“...eğitim amaçlı kullanılacak materyallerden çok okulun eksiklerine harcanıyor. Örneğin, okul girişinin kapısı tamamen kırık, onu yaptırmaya çalışıyorlar. Birkaç milyar para toplanmış...Çoğaltım maddelerine gidiyor, bir sürü para temizliğe gidiyor, kırtasiye masrafına gidiyor, elektriği suyu, onun dışında çok fazla bir para toplanmıyor. Açıkçası, bu okulda toplanan paralar, okulun işletme masraflarında kullanılıyor” (Alt SED, Ö11).

“Okulda neye harcanıyor? Bu okulun, zaten çok toplanan parası yok. Toplanan parada fotokopi, toner parası için harcandı. Bu tür şeyler için harcandı. Yani, biraz görseliği güzelleştirmek, biraz temizliği sağlamak amacıyla harcanıyor. Okulda hizmetli çalıştırılıyor, onların parası karşılanacak...” (Alt SED, Ö19).

Araştırma sırasında görüşme yapmak amacıyla ziyaret edilen Orta SED’deki okulların fiziki yapılarının, eğitim araç ve gereçlerinin, koridorların temizliklerinin ve sınıf donanımlarının Alt SED’de bulunan okullara göre daha iyi oldukları, bazılarının güvenlik görevlilerinin ve öğrenci servislerinin olduğu

görülmüştür. Bununla birlikte, Orta SED’de bulunan okullardan O9’un Eğitim İş Sendikası Üyesi olan Y6 elde ettikleri gelir kaynaklarıyla ”son derece zorunlu olan temizlik, temizlik malzemesi, kırtasiye, fotokopi, toner, bakım, onarım gibi zorunlu giderlere harcama yapabildiklerini” söylemektedir. Bununla birlikte, Eğitim Sen Üyesi Y5 ise hemen “her sınıfında bilgisayar, televizyon, VCD bulunduğunu, yakında her sınıfa birer projeksiyon makinesi koyduracağını, ayrıca, okulunun birçok açıdan iyi durumda olduğunu” ifade etmektedir. Orta SED’de bulunan diğer bir okulda görev yapan Y12, “öncelikle amaçlarının eğitimin niteliğini artırmak olmakla birlikte, hizmetli ve boya-badana giderlerinin kendilerini maddi açıdan yıprattığını, eğitimsel anlamda yapılacak düzenlemelerin önüne geçtiğini” açıklamıştır. Okulunda sözleşmeli 6 hizmetli çalıştıran Y12, “bunlara ayda ortalama 850 YTL (maaş+SSK), yılda 56. 000 YTL (ortalama 10 ay üzerinden) ödeme yaptığını, dolayısıyla toplanan paraların büyük bir kısmının bu giderlere harcandığını” ifade etmiştir. Bun karşın, Y12’nin okulunda mevcut spor salonu, öğretmenler odası, çok amaçlı solunun düzenlenmesi velilerden alınan paralarla yeniden düzenlenmiştir. Okulun laboratuvarı sil baştan yeniden yapılmıştır. Her sınıfta televizyon ve VCD konulmuştur Y12 göre, “okulda ders araç-gereç bakımından herhangi bir ihtiyaç kalmamıştır. Ayrıca, okulda öğretmenlerin her an kullanabilecekleri üç projeksiyon makinesi ve tepegöz” bulunmaktadır.

Orta SED okulda görev yapan öğretmenler, buldukları okullarda toplanan paralarla eğitimin niteliğini artırmaya yönelik yapılan çalışmalarını nasıl değerlendirmektedirler? Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

“Velilerden alınan paralarla, mesela, matematik dersi ile fen ve teknoloji derslerinin ders araç gereçleri alındı, müdür yardımcılarının odaları ile rehberlik görüşme odalarının zeminleri kaplandı., Eğitsel kol odalarına ek yapılarak yeniden düzenlendi” (Orta SED, Ö8).

“Fazla görmüyorum. Bizim burada toplanan para hizmetimiz olmadığı için, en büyük kavga olarak hizmetliye giden para olarak gördüğümden, gelen paranın eğitime aktarıldığını düşünmüyorum. Sınıf ortamına yansımıyor....Çok fazla yansımıyor” (Orta SED, Ö14).

“Burada ben görüyorum, çünkü masraf çok oluyor....Kırılan camın takılması, kırılan kapının tamir edilmesi gerekiyor. Boyanacak yerlerin boyanması gerekiyor. Kırtasiye malzemelerinin yenilenmesi gerekiyor. Toplanan paralar bir de personel giderlerine harcandığı için, ancak yetiyor, belki yetmiyor. Bizim okulumuzda sınıf

ortamına yansımaları yok. Ancak, bilgi teknoloji sınıfı var. O sınıfı kullanabiliyoruz. Laboratuvarı yeteri kadar kullanamıyoruz” (Orta SED, Ö18).

Ö8, Ö14 ve Ö18’in görüşlerinden de anlaşılacağı gibi Orta SED’de bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin, buldukları okullarda yaratılan bütçe dışı kaynakların göreceli olarak eğitimin niteliğini artırmaya yönelik çalışmalarda kullanıldığı anlaşılmaktadır. Bu durumda Orta SED’de bulunan yönetici ve öğretmenlerin üzerinde durulan konuya ilişkin görüşlerinde bir paralellik bulunduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında görüşülen Üst SED’de yer alan okulların binalarının fiziki yapıları ve donanımları Alt ve Orta SED’de bulunan okullara göre oldukça farklılaşmaktadır. Bu okullara, okulun öğrenci aldığı bölgenin dışındaki bölgelerden servislerle öğrenciler gelmekte, ayrıca okul giriş kapılarında güvenlik görevlileri bulunmaktadır. Üst SED’deki okulların fiziki yapılarının, donanımlarının, okul bahçesinin düzeninin ve temizliğinin daha iyi olduğu görülmüştür. Bu okullar arasında İlçe4’te bulunan O13’ün okul yöneticisi Y10, “okullarının Ortaöğretim Kurumları Sınavlarından (OKS) başarılı sonuçlar aldığını, ilçe düzeyinde yapılan sınavlarda sürekli kendilerinin birinci geldiğini” dile getirmiştir. Y10’ göre, O13 bir firma tarafından yapılmış ve MEB’na devredilmiş olup söz konusu firma ilk üç yıl boyunca okulun bütün ihtiyaçlarını karşılamıştır. Buna karşın, Y10 “firma yetkililerinin hiçbir zaman okulun iç işleyişine karışmadıklarını” belirtmektedir. O13’ün eğitimsel niteliklerini Y10 şöyle belirtmektedir:

“Biz topladığımız paranın büyük bir çoğunluğunu, fiziki ortamdaki daha ziyade, eğitim öğretime harcıyoruz. Örneğin, bizim her sınıfımızda televizyon, VCD bulunmaktadır. Biz görsel eğitime ağırlık veriyoruz. Projeksiyon makinemiz, tepegözümüz var. Ayrıca sunum odamız da vardır. Sunum odamız bir program dahilinde kullanılmaktadır. Ders saati gelen her öğretmenimiz sınıfını oraya alabilir, görsel bir şekilde dersini işler. Laboratuvarlarımız çok iyidir her araç-gereç mevcuttur. Spor tesis alanlarımız çok mükemmeldir, zaten okulumuzda spor kulübü de kurulmuştur. Anasınıfı ihtiyaçlarımız hepsi tamdir. Bir ihtiyacımız yoktur. Her şeyimizi bu paralardan karşılıyor” (Üst SED, Y10).

İlçe3'te bulunan O8 2006 yılı OKS'nda ilçe birincisi olup Ankara ilindeki özel ve kamu okulları arasında 24. sırada bulunan bir okuldur. Okul yöneticisi elde ettikleri gelirlerle eğitimin niteliğini artırmaya yönelik yaptıkları çalışmaları şöyle açıklamıştır:

“Sınıftan başlarsak projeksiyon makinesi olmayan sınıfımız yok, internet var, PC'miz var, bütün sınıflarda wireless internet ağıımız var, yani milli eğitimin verdiği bir tane internetin dışında bir tane de biz tüm sınıfa internet ağı döşettirdik. Bunun dışında server odamız var. Okul programını mesela 1,2,3,4,5,6,7,8 ders programlarını servere yükledik. Server'den ders programları projeksiyondan eğitim teknolojileri en iyi şekilde kullanılıyor şu anda. Sınıflarımızda işte eksiklerimiz gideriyoruz. Diyelim ki temizlik malzemelerini temizlik şirketi yapıyor, dedik. Diğer sıra, her dönem başında sıraların elden geçirilmesi, sınıf bazında bunlar. Okul bazında ise koridorlarda görmüşsünüzdür, bizim ASKİ'den aldığımız suyu, şehir şebekesinden aldığımız su aygıtlarından geçiriyoruz, arıtıyoruz. Katlarda, her katta ikişer tane su lavabolarımız var, çocuklarımız oradan tekrar arıtılmış su içiyorlar. Onu da bu paralarla velilerimizin desteğiyle sağladık. Tüm katlarda arıtılmış sularımız var. Bunun dışında bahçemiz çok berbattı, okulumuz yana yatık durumdaydı. Onun harfiyat işlerini, işte bahçe alanı oluşturma, basketbol, voleybol alanı oluşturduk. Hepsi veli desteğiyle, aile desteği, sadece alt yapısını belediye yaptı. Yani, harfiyatını. Diğer kısımlarını aile-birliğinden yaptık. Toplam 35.000 YTL (35.000.000.000 Milyar TL.) mal oldu” (Üst SED, Y7).

Alt ve Orta SED'deki okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinde olduğu gibi Üst SED'de görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin de yönetici görüşleriyle örtüştüğü görülmektedir. Buna ilişkin olarak bazı öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Burada teknolojiden faydalanması başta olmak üzere olması gereken her şeyin yapılması yoluna gidiliyor. Hiçbir ders araç gereç sıkıntımız yok. O toplanan parayı herkes biliyor ki okula harcıyor. Pırıl pırıl bir ortam, yani geldin gördün, farklı okulları gördün. Gerçekten herkes şunu söylüyor: Siz 100 YTL topluyorsunuz, ama filan okulda, bunu topluyoruz. Biz ihtiyaç buysa kimseyi sıkmadan, bunu da severek o katkıyı yapıyorlar” (Üst SED, Ö21).

“Bir kaset çalar ihtiyacı olduğunda hemen alınıyor. Sınıflar temizleniyor, boya badana oluyor. Tuvaletler çok güzel temizleniyor. Onların içinde sabundu, peçetesiydi oluyor. Bu tür şeyler oluyor. Her sınıfta televizyon yok iki sınıfta var. Seyyar onu istediğin zaman alıp götürüyorsun, ama projeksiyonu kullanmak için bilgisayar lazım, ama her sınıfta bilgisayar yok” (Üst SED, Ö23).

“Okula para geldikten sonra çok güzel değerlendiriliyor. Tamamen yansıyor, somut bir biçimde görüyoruz. Gerçekten de aile birliği bu konuda çok titiz davranıyor, okulumuzun ne ihtiyacı varsa, sınıflarımızın ne ihtiyacı varsa, söylediğimiz zaman ellerinde parası varsa, hiç esirgmeden yapıyor” (Üst SED, Ö26).

Yapılan bu görüşmelerden de anlaşılacağı gibi okulların içinde buldukları çevrenin SED'ine bağlı olarak, eğitimin niteliğini artırmaya yönelik çalışmalarında farklılaşmalar görülmektedir. Buna göre, Alt SED'de bulunan okullar elde ettikleri gelirleri doğrudan zorunlu giderlere, Orta SED'deki okullar ise zorunlu giderlerin yanı sıra, göreceli olarak eğitimin niteliğini artırmaya yönelik çalışmalara harcamaktadırlar. Bununla birlikte, Üst SED'de bulunan okullar elde ettikleri gelirleri ise Alt ve Orta SED'de bulunan okullardan farklı olarak, doğrudan eğitimin niteliğini artırmaya yönelik çalışmalara yöneltmiş oldukları gözlenmektedir. Bu okulların fiziki yapı ve teknolojik donanımlarının Alt ve Orta SED'de bulunan okullardan oldukça farklı bir yapıda olduğu gözle çarpılmaktadır.

Araştırmada elde edilen bu bulgu T. Aktaş'ın (2004, 30-45) "İlköğretim Okullarının Bütçe Dışı Gelirleri" konulu araştırmasında ulaştığı bulgu ile tutarlılık göstermektedir. T. Aktaş (2004) söz konusu araştırmasında Üst SED'de olan okulların donanımlarının daha iyi, öğrenci mevcutlarının da daha fazla olduğunu gözlemlemiştir. Diğer yandan, Alt SED'de bulunan okulların gelir düzeylerinin düşük olduğunu ve bu okulların elde ettikleri gelirlerini daha çok bakım onarım ve işletme giderlerine harcadıklarını belirlemiştir. Yine, benzer bir biçimde Gümüş, Tümkaya ve Dönmezer'in (2004, 55) "Sıkıştırılmış Okullar" adı altında Adana ilinde yapmış oldukları araştırmalarında, SED'i yüksek olan okullarda elde edilen bütçe dışı gelir miktarının fazla olduğu ve bunun okullarda hizmet akışı ve eğitimin niteliğinde gözle görülür bir farklılaşma yaratmış olduğunu ortaya koymuşlardır.

Behrman, Deolalikar ve Soon'un (2002, 38), Gelişmekte Olan Asya Ülkelerinde (GOAÜ) eğitimde yerleşmenin öğretimde etkililiği artırmadaki rolünü araştırdıkları çalışmalarında, yapılan düzenlemelerin, eğitimde başarılı bir gelişime yol açtığına dair yeterli bir kanıt bulunamamıştır.

Araştırma yapılan okulların SED'ine göre eğitimsel ortamlarında görülen bu farklılaşmaları, bazı okulların kendi içinde de gözlemek mümkündür. Buna O14 ile O15 örnek olarak verilebilir. Bunlardan ilki olan O14'ün okul yöneticisi

Y14'le yapılan görüşmede okulundaki iki sınıfın diğer sınıflardan oldukça farklı bir donanım yapısına sahip olduğu öğrenilmiştir. Bu sınıflardan biri olan "5/C'nin (bir önceki yıl 4/C'dir) fotokopi makinesi yazı tahtası bulunmakta olup zemini de ahşapla kaplanmıştır." Y14'ün belirttiği diğer sınıf 1/B sınıfıdır. Bu sınıfta kendine ait projeksiyon makinesi, televizyonu, fotokopi makinesi, VCD'si bulunmaktadır. Şimdi 1/B sınıfına bilgisayar almak için uğraşmaktadır." Y14 her iki sınıfın eğitsel ortamının, böylesi bir donanımına kavuşturulmasında kuşkusuz sınıf öğretmenlerinin etkisi olmuştur. "Öğretmenler, velilerle görüşmüşler ve onları harekete geçirmişlerdir. Bu öğretmenlerden 1/B sınıfının öğretmeni kendi velilerinin yanı sıra ilçe milli eğitim müdürlüğünden de maddi yardım almıştır".

Yukarıda belirtilen okullardan ikincisi olan O15 İlçe2'deki Üst SED'deki iki okuldan biridir. Y15 okullarındaki eğitimsel ortamların düzenlenmesi için "hemen hemen devletin her kurumuyla, özel kuruluşlarla görüştiklerini ve sıkıntılarını dile getirdiklerini" söylemektedir. Y15 "çevre esnafının yardımını alarak okulun zemin kaplamalarını yaptırdıklarını, özellikle, üç öğrenci velisinin de çocuklarının devam ettikleri sınıfların düzenlenmesini kendilerinin üstlendiğini" belirtmektedir. Y15 bunu yaparken diğer çocuklara yansıtmadıklarını belirtmesine karşın, daha sonra "Bu sınıf şu tarihte ALFA Şirketi tarafından yapılmıştır veya düzenlenmiştir" yazısını sınıfa asmış olduklarını söylemiştir. Diğer yandan, veliler "kendi çocukları O15'ten mezun olana dek, bu sınıfların bütün masraflarını karşılamayı" üstlenmişlerdir. Bu üç sınıfın dışındaki 7. sınıf ise velilerin kendi aralarında örgütlenmesiyle düzenlenmişler. Yine, veliler tarafından düzenlenen sınıflara da "bu sınıf velilerimiz tarafından düzenlenmiştir" yazısı asılmıştır. Y15'göre, "veliler çocukları bu okulda okuduğu için hem kendi çocuklarına hizmet ederek hem de diğer çocuklara hizmet etmekten dolayı onurlanmışlardır". O15'te yürütülen bu çalışmalara ilişkin olarak burada belirtilmesi gereken diğer bir noktada bu sınıfların 1. sınıftan 5. sınıfa kadar sabit sınıf konuma getirildiğidir.

Okulların eğitimsel niteliklerinde gözlenen bu farklılaşmalar, okulların eğitimsel niteliklerinin gittikçe çevresel koşullara daha da bağımlı hale geldiğinin

bir göstergesi olarak ele alınabilir. Tural'ın (2006, 246) belirttiği gibi bu durum, kaynağa ulaşma ya da kaynak elde etmede herhangi bir sorun yaşamayan Orta ve Üst SED'de bulunan okullara devam eden çocukların daha temiz mekanlarda, daha teknolojik sınıflarda, daha zengin bir kütüphane ve laboratuvar ortamında öğrenim görmelerini olanaklı kılarken, Alt SED'de bulunan okullarda öğrenim gören varsıl olmayan aile çocuklarının ise daha olumsuz şartlarda öğrenim görmelerine neden olmaktadır. Dolayısıyla, bu kesimin çocuklarının eğitim hakkından aynı nitelikte ve eşit olarak yararlanmalarında karşılarına bir engel olarak çıktığını belirtmek gerekmektedir. Duru-Bellat'ın (2000, 37) da belirttiği gibi özel bir öğrenim ortamına erişim ve bu ortamın bireyler tarafından seçimi okullardaki sosyal eşitsizliklerin üretiminde gitgide daha fazla kritik bir faktör olmaktadır.

Araştırma yapılan okulların eğitimsel ortamlarının niteliğindeki bu farklılaşmada okulda öğrenim gören öğrencilerin toplumsal sınıfı/tabakası temel belirleyici olmakla birlikte, okullardaki yöneticilerin ile öğretmenlerin "girişimcilik özellikleri, "iletişim yetenekleri" ile "ikna güçleri" de etkili olmaktadır. Buradan hareketle, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin eğitimin yerelleştirilmesi ve ticarileştirilmesi sürecinde "pasif değil aktif bir biçimde" rol aldıkları söylenebilir.

#### Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Çevrelerde Bulunan İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Bütçe Dışı Kaynak Oluşturmada Karşılaştıkları Güçlüklere İlişkin Bulgular ve Yorum

Eğitimde yerleşmenin temel amaçlarından biri eğitiminin kamuya olan finansman yükünü azaltmak ve onun yönünü çeşitli düzenlemeler yoluyla yerel birimlere bırakmaktır. Türkiye'de kamu eğitimi finansman yapısındaki bu politika dönüşümü, ilköğretim okullarını "bütçe dışı gelir kaynakları" yaratmaya zorlaması, bu okulların yöneticilerini, öğretmenlerini ve velilerini bazı sorunlarla karşı bırakmaktadır. Daha önce de belirtildiği gibi 11 Aralık 2004 tarihinde 1739 sayılı Kanunu'nun 16. maddesinde yapılan değişiklikle okul-aile birlikleri, doğrudan okulların tüm gelir ve gideriyle ilgilenen bir yapıya kavuşturulmuştur.

İlgili Yasa'da yapılan değişiklik sonucu 31/05/2005 tarihinde 25831 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren yeni Okul-Aile Birliği Yönetmeliği ise okul yöneticileri ve öğretmenler için farklı bir şey içermediği görölmektedir.

Okul yöneticileriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde, yöneticileri bütçe dışı gelir oluşturma sürecinde "yasalardan kaynaklanan güçlükler", "çevresel koşullardan kaynaklanan güçlükler", "bürokrasiden kaynaklanan güçlükler", "velilerden kaynaklanan güçlükler, "kişi ve kurumlardan kaynaklan güçlükler"le karşı karşıya kaldıklarını belirtmişlerdir. Y6 okul yöneticilerinin karşı karşıya kaldıkları güçlükleri "Biz okul yöneticileri aslında kendimizi preslenmiş, sıkıştırılmış hissediyoruz. Veliden baskı, üst makamlarda baskı, yan kuruluşlardan baskı" biçiminde ifade etmektedir. Söz konusu bu güçlükler ve içerikleri aşağıda sırasıyla ele almak alınmıştır.

#### Yasalardan Kaynaklanan Güçlükler

Görüşme yapılan okul yöneticilerinden bazıları, başta Anayasa'nın 42. maddesi olmak üzere diğer ilgili yasal düzenlemelere dikkat çekerek, bu yasal düzenlemelerde "ilköğretimin zorunlu ve devlet okullarında parasız olduğunu" dile getirmişlerdir. Bu yasal düzenlemelere karşın, uygulamada kendilerinin velilerden "gönüllü ya da gönülsüz" para almak durumunda kaldıklarını söylemektedirler. İlköğretim okullarının, ortaöğretim okullarında olduğu gibi ayrı bir bütçesinin olmadığını belirten okul yöneticileri, ayrıca sosyal devlette parasız sunulması gereken en temel hizmetlerden birinin de eğitim olduğuna dikkat çekmektedirler. Yöneticilerin bu konuda görüşleri şöyle örneklendirilebilir:

"Anayasanın 42. maddesinde eğitim hakkı ve ödevinden bahseder. 8 yıllık temel eğitimin kız erkek bütün öğrencilere zorunlu ve devlet okullarında parasız olduğunu biliyoruz. 1739 sayılı Milli Eğitimin Anayasası olarak kabul edilir, Temel Eğitim Kanununda yine aynı ifadeler var. Zaten, bizi rahatsız eden de bu....Sonuçta, Türkiye Cumhuriyeti Anayasa'sının değiştirilmeyecek maddelerinden biri sosyal bir hukuk devleti olduğudur. Eğitim, sağlık gibi hizmetlerin gerçekten devlet tarafından finanse edilmesi gerekiyor. Bu mevcut koşullar içinde yapılacak başka imkan olmaması, bizi ya bu görevi bu şekilde icra edeceksin ya da bu görevi bırakıp gideceksin ikilemiyle karşı karşıya bırakıyor. Bu durumda bizim de en çok rahatsızlığımız konu bu, yani yasal düzenlemelerle, mevcut uygulama arasında farklılığın olması" (Alt SED, Y3).

"Anayasanın hükmü var. Anayasamızın bu hükmü olmasına rağmen, ölkemizin acı gerçeği ilköğretim okullarına ödenek ayrılmamasıdır. Liselere belli bir miktar ayrılıyor.



Onların bütçeleri var, ama maalesef ilköğretim okulları bundan muaf tutuluyor” (Orta SED, Y5).

“En ufak bir uygulamada, hocam, yasalar böyle, mevzuat böyle siz niye böyle yapıyorsunuz? diyorlar” (Orta SED, Y6).

“Bir kere Anayasanın 42. maddesinde, ilköğretim zorunludur ve parasızdır, hükümünün gerçek anlamda uygulandığını düşünmüyorum. Bizim en büyük sıkıntımız da buradan kaynaklanıyor” (Alt SED, Y8).

“Sorun yaşanıyor. Örneğin, velilerin bazıları çıkıp diyor ki işte ilköğretim parasızdır, Anayasamızda böyle der, devlet yapmalıdır der, bunu söyler (Üst SED, Y10).

Yöneticilerin bu görüşmelerine dayanarak, yasalardan kaynaklanan güçlüklerle, daha çok kaynak yaratma ve kaynağa ulaşma konusunda sorun yaşayan Alt SED’de bulunan okul yöneticilerinin karşı karşıya kaldığı söylenebilir. Bunun nedeni, bu okulların buldukları çevredeki ailelerin gelir düzeylerinin düşük olmasıyla açıklanabilir.

### Bürokratik Güçlükler

Okul yöneticileri, özellikle üst yöneticilerinin kayıt döneminde ya da öğretimin yılının başında “gönüllü ya da gönülsüz” bağış alınmayacağını dile getirmelerinin kendilerini velilerle karşı karşıya getirdiğini, bu durumda velilerin para vermek istemediklerini belirtmektedirler. Bu güçlükler değişik toplantılarda dile getirildiğinde, kendilerine söylenenin “kendinizi gösterin, yöneticiliğiniz burada başlıyor(!)” ifadesi olduğudur. Buna ilişkin olarak yönetici görüşleri aşağıda verilmiştir.

“MEB’den üst düzey bürokratlarımızın, Bakanlığımızın, teşkilatımızın söylemi ile okulların söylemi farklı oluyor. Bu farklılık da ister istemez velileri ürkütüyor, soru işareti oluyor kafalarında. Bunu aşmak için biz çok çaba harcamak zorunda kalıyoruz... Bir kere veli orada takılıyor. Diyor ki televizyonda açıklama yapıldı. Para toplanılmayacak deniliyor veya okullarda para toplanılması yasaktır diyebiliyor haklı olarak” (Alt SED, Y3).

“TRT’ye verilen demeçlerin şundan, bundan kayıtlarda para alınmayacağı, alındığında şu şekilde şöyle şöyle olacağı belirtiliyor. Hatta, genelgenin birinde şu vardı “gönüllü veya gönülsüz”, “zorlayarak veya isteyerek” hiçbir veliden kayıta para almayacaksınız diye. Bu söylendiği zaman da veli, ben niye vereyim, devlet yok mu? diyor (Orta SED, Y12).

“Kayıt dönemlerinde iyi kötü okulun, bazı fiziki yapılarının bakımı, onarımı, tamirat, tadilat, boya, badana işleri için iyi kötü gönüllü bir bağış havuzu oluşturuluyordu. O da yetkilerinin, beyanlarıyla, demeçleriyle sağolsunlar o da baltalandı... Herhangi bir şekilde değişik platformlarda, ilçe milli eğitim müdürlüğü olsun, müfettişlerle olsun

yaptığımız toplantılarda, bu dile getiriliyor ise de aslında yöneticiliğiniz o noktada başlıyor: “Kendinizi gösterin deniliyor” (Orta SED, Y6).

Okul yöneticilerinin üst yöneticilerinin belirtilen açıklamalarına karşın velilerden para almaya devam etmeleri, veliler ve öğretmenler tarafından şikayet konusu yapılabilmekte olup haklarında soruşturma açılabilir. Y11, Y12 ve Y13 haklarında soruşturma açılan yöneticilerdir. Bunlardan Y11 ve Y13 birer, Y12 de iki defa soruşturma geçirmiştir.

İlçe şube müdürleriyle yapılan görüşmeler Y11 ve Y12'nin görüşlerini destekler niteliktedir. ŞM1, ŞM2 ve ŞM3'le yapılan görüşmelerden şikayetlerin veliler ve öğretmenler tarafından yapıldığı anlaşılmaktadır. Şikayetler genellikle üç yolla olmaktadır. Bunlardan ilki telefonla, ikincisi yüzyüze görüşmeyle ve üçüncüsü de dilekçeyle yapılmaktadır.

ŞM1 velilerden gelen şikayetlerin telefonla olduğunu söylemektedir. Bu durumda ilkin “velilerle konuşup eğitime katkıda bulunmaları gerektiğini anlatmaya çalıştıklarını”, aksi durumda “okullarla görüşüp kendilerine geri döneceklerini söylediklerini, yine de ikna olmazlarsa şikayetlerini yazılı yapmalarını istediklerini bunun ardından da ön incelemeye aldıklarını” belirtmektedir. ŞM1'e göre kendi ilçelerinden öğretmenlerden gelen şikayetlerin, yalnızca okullardaki “sendika temsilcileriyle sınırlı olduğunu” ifade etmiştir.

ŞM2, “abartılı para istenildiği yönündeki şikayetleri okullara telefon açıp sorduklarını” belirtmiştir. Bazen bu şikayetler, “okul müdürüyle ters düşen ya da kastı olan veliler tarafından” yapılmaktadır. ŞM2, kendi ilçelerinde “gelen şikayetlerle ilgili olarak inceleme yaptırdıklarını, genelde yapılan incelemeler sonucunda durumun normal olduğunu” ifade etmiştir. ŞM2, “zaman zaman öğretmenlerden de şikayetler geldiğini, bu işe öğrencileri de karıştıran öğretmenler olduğunu, öğretmenlerin şikayetlerini, bir grup veli adına, adsız, yanlış adres bildirilmiş olarak yapıldığını, bunların da kesinlikle işleme konulduğunu” dile getirmiştir.

Görüşme yapılan okul yöneticilerinin dile getirdikleri bürokratik güçlüklerden bir diğeri de üst yöneticilerin Üst SED’de bulunan ve eğitimsel başarı olarak öne çıkmış olan okullara kendi çocuklarını ya da yakınlarını kaydettirmek için yaptıkları baskılardır. Örneğin, Y7 bu konuda yaşadığı güçlüğü şöyle dile getirmektedir:

“Bürokratlar kendileri hiç destek olmadığı halde, bizde bürokratların çocukları var, baskı yoluyla da yapıyorlar bu işi. Telefon baskısı. Kendi çocukları için. Kendi çocukları hep iyi olsun istiyorlar, ama kendilerinden bir şeyler istediğimiz zaman bir bakarız, ne olur, ne biter gibi şeylerle karşı karşıya kalıyoruz. Bürokrat dediğim, Milli Eğitimden. Milli eğitimde çalışan üst kademedeki bürokratların çocukları var burada, ama yanlarına gidip okulun şu sıkıntısı var dediğimizde, hep atlatılıyor. (Üst SED, O8).

Okul yöneticilerinin yukarıda verilen görüşlerinden, yöneticilerin karşılaştığı bürokrasiden kaynaklanan güçlüklerde farklılaşma olduğu görülmektedir. Kaynağa ulaşma ve kaynak yaratma konusunda sıkıntı çeken Alt ve Orta SED’de bulunan okullar, üst yöneticilerin kayıt döneminde ya da öğretim yılının başında “gönüllü ya da gönülsüz” olarak bağış adı altında para alınmayacağı açıklamalarını bu konuda bir güçlük olarak değerlendirirken, kaynak bakımından herhangi bir sıkıntı çekmeyen Üst SED’de görev yapan okulların yöneticileri ise üst yöneticilerinin kendilerinin ya da yakınlarının çocuklarını bu okullara kaydettirmek için baskıda bulunmalarını bürokratik bir güçlük olarak ele almaktadırlar. Bu durum üst yöneticilerin “sistemi kendi çıkarlarına katkıda bulunacak biçimde kullanmaya çalıştıklarının” bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Veliler ya da öğretmenler okulda herhangi bir etkinlik veya hizmet için para toplanılmasını bazen üst yöneticilere şikayet konusu yapabilmektedirler. Okul yöneticileri, böyle bir durumla karşı karşıya kaldıklarında üst yöneticilerin kendilerini savunmadıklarına dair açık bir şey söylememişlerdir. Bununla birlikte, şube müdürlerinden böylesi bir durumda öncelikle velileri ikna etmeye çalıştıklarını belirtenlerin olması bir anlamda üst yöneticilerin, okul yöneticilerini savundukları anlamında yorumlanabilir. Fakat üst yöneticilerin velilerin ikna olmaması durumunda, gelen şikayetleri incelemeye aldıklarını, ardından duruma

göre soruşturma açabildiklerini söylemeleri, bazı yöneticilerin de soruşturma geçirmiş olduklarını ifade etmiş olmaları, bu konuda yukarıda belirtilenleri çürütmektedir. Diğer bir deyişle, üst yöneticiler böylesi bir durumda okul yöneticilerini yeterince savunmamaktadırlar. Bu bulgu, Zoraloğlu, Şahin ve Fırat (2004, 16) tarafından yapılan araştırma ile tutarlı bulunmuştur. Söz konusu araştırmacılar tarafından ilgili araştırmada, üst yöneticiler şikayet konusu olduğunda okul yöneticilerini savunmayı yeğlemedikleri ortaya konulmuştur. Zoraloğlu, Şahin ve Fırat'ın da (2004, 15) belirttiği gibi üst yöneticilerin böylesi bir tutum sergilemesi yasalar bakımından doğrudur. Fakat diğer taraftan da üst yöneticilerin “kendinizi gösterin, yöneticiliğiniz burada başlıyor (!)” biçiminde bir yaklaşım sergilemeleri “gönüllülük” esasının bir bakıma “zorunluluk” esasına dönüşmesine yol açmaktadır.

#### Çevresel Koşullardan Kaynaklanan Güçlükler

Okul yöneticilerinden bazıları, görev yaptıkları okulların bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olduğunu, ailelerin geçim sıkıntısı çektiğini, bu durumda öncelikli olarak beslenme, barınma gibi temel ihtiyaçlarını gidermek durumunda kaldıklarını, durum böyle iken, okula/eğitime destek olmalarını beklemenin doğru olmayacağını söylemektedirler. Ayrıca, okul yöneticileri, ailelerin içinde bulunduğu bu ekonomik güçlüklerin, okulları, çocuklarının eğitim gördükleri bir yer olmaktan öte kendi gereksinimlerini karşılayan yerler olarak gördüklerini ifade etmektedirler. Yöneticilerin bu güçlüğe ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir.

“İlköğretimde herhangi bir ödenek olmadığı için tamamen çevreye bağımlı kalmak zorunda kalıyoruz. Çevreye bağımlı kalırken çevrenin de özellikle sosyo- ekonomik yönden sıkıntı içinde olması okul yöneticilerini ve öğretmenlerini veliyle, karşı karşıya gelmesine sebebiyet veriyor. Bunlar da biz eğitimcileri ciddi anlamda rahatsız ediyor... Veliler ne diyorlar? Diyorlar ki niçin devlet yardımcı olmuyor. Bize, odunumuzu, kömürümüzü veriyorlar bizim, yiyecek gıda maddelerimizi kadar veriyorlar da okula niye verilmesin? diyebiliyorlar. Okulun niçin hizmetlisi olmasın diyorlar. Bir kere veli orada takılıyor” (Alt SED, Y3).

“Benim velim ihtiyaçlarını belirlerken öncelikle karnını doyurmak zorunda, onu gerçekleştiremeyen, aylık 200 YTL., 300 YTL. geliri olan bir insandan eğitime bütçe ayırmasını bekleyemezsiniz. Dolayısıyla, bilişsel olarak bunun gerekliliğine inansa bile, buna bütçe ayırmasını bekleyemezsiniz. Gecekondu okullarında da bu sıkıntılar yaşanıyor” (Alt SED, Y8).

“Veli para vermek istemiyor. Hatta, veliler okullarda dağıtılan yardımlar nedeniyle okulları kendi ihtiyaçlarını karşılayan yerler olarak görüyorlar (Alt SED, Y14).

Eğitimde yerelleşme, okul yöneticilerini “girişimci olmaya”, okulun yakın çevresi ile iyi ilişkiler kurmaya ve bu doğrultuda yakın çevrenin maddi ve manevi desteğini sağlamaya zorlamaktadır. Okul yöneticileri her ne kadar girişimci özelliklere sahip olsalar, iletişim yeterliliklerine dayanarak yakın çevreyle ilişkiler kursalar da ailelerin ekonomik güçlükler içinde olması onların çabalarını boşa çıkarmaktadır. Öte yandan, okul yöneticilerinin yukarıda yer verilen görüşlerine dayanarak bütçe dışı kaynak oluşturma sürecinde karşılaştıkları güçlüklerden biri olan ekonomik güçlüğü Orta ve Üst SED’de bulunan okullarda görev yapan okul yöneticilerinden daha çok Alt SED’deki okul yöneticilerinin karşı karşıya oldukları bir güçlük olarak göze çarptığı söylenebilir. Araştırmada elde edilen bu bulgu Zoraloğlu, Şahin ve Fırat (2004, 7-9) tarafından ilgili araştırma bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Söz konusu araştırmada, özellikle Alt SED’de bulunan okullarda görev yapan okul yöneticilerinin, velilerden bağış toplanmasında, ailelerin ekonomik durumlarını önemli bir değişken olarak değerlendirdikleri gözlenmiştir.

#### Velilerden Kaynaklanan Güçlükler

Okul yöneticilerine göre, bütçe dışı kaynak oluşturma sürecinde velilerden para toplamak zorunda kalmalarının, bazı velilerin işi okulun iç işleyişine müdahale etme noktasına kadar getirmelerine, kendilerini itham altında bırakacak sözler söyleyebilmelerine, bunlardan öte yaşanan bu durumun velilerin yöneticileri sürekli olarak “para veren, para alan” kişiler olarak

algılamalarına yol açmaktadır. Yöneticilerin üzerinde durulan güçlkle ilgili görüşleri şöyle örneklendirilebilir:

“Tabii, belli veliler var, birinci adımı attığı zaman, ikinci adımda daha çok katkıda bulunduğu zaman, üçüncü adımda da okulu yönetmeye bile kalkıyorlar. Sonuçta bu da bizim işleyişimizde bir sakatlık olduğunu gösteriyor. Yani, bu birlikleri oluştururken, onlardan bağış alırken, bazı veliler bunları suiistimal ediyor... Tamam e çizmeyi aşan velilerimiz de oluyor. Biz de yönetici olarak dur diyemiyoruz” (Orta SED, Y5, Sendika Üyesi Değil).

“Hatta, büyük bir öfkeyle, önyargıyla gelenler oluyor. Kafası şartlandırılmış olabiliyor, doldurulmuş olabiliyor. Filan, okul şunu istiyormuş çocuktan, filan, çocuğu rencide ediyormuş, eşini rahatsız etmişler, şu kadar para istemişler gibi büyük bir hışımla geliyor. Hatta, tehditkar tavırlarla da karşılaşılıyor. Aba altında sopa göstermeler, şurada benim adamım var, burada benim adamım var. Bak ile giderim, ilçeye giderim... “...okula ben şu kadar verdim, hatta, müdüre verdim diye düşünüyor. Kamuoyuna böyle yansıtıyor, aktarıyor. Kendi çocuğuna bunu vermemiş, öğretmenle bunları konuşmamış, okula da vermemiş, müdüre vermiş. Öyle düşünüyor. Okula, müdüre şu kadar verdim...” (Orta SED, Y6).

“Öğretmen beğenmiyor. Sınıfı beğenmiyor. Yani, tabiri caiz ise gebe kalıyoruz. Onun önünde eğilmek zorunda kalıyoruz. Gebe kalınca insan, buradaki eğitim sistemine de etki ediyor. Yani, en basiti direniyoruz, ama direncimiz belli bir noktada da kırılıyor” (Üst SED, Y7).

“Resmen, para veren ve isteyen insan konumuna düşüyoruz. Bunu biraz daha da açarsak dilenci durumundayız” (Üst SED, Y11).

Ulaşılan bu bulgu ilgili yazında yapılan diğer araştırma bulguları ile tutarlı görünmektedir. Örneğin Akça'nın araştırmasında (2004, 96) ilköğretim okulu yöneticileri para toplama işleri nedeniyle eğitimci kimliklerinin baskılandığını, ailelerle yaşadıkları parasal sorunların eğitim-öğretimi olumsuz yönde etkilediğini, ayrıca öğrencilerden para istemeyi bir eğitimci için “onur kırıcı” bir davranış olarak değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir.

### Kişi ve Kurumlardan Kaynaklanan Güçlükler

Kişi ve kurumlardan kaynaklanan güçlüklerin okul yöneticilerinin karşısına birkaç biçimde çıktığı söylenebilir. Bunlardan ilki, kişi ve kurumlar okula bağışta bulunurken ya da maddi yönden yardımda bulunurken, özellikle Alt ve Orta SED'de bulunan okulları tercih etmekte olup Üst SED'de bulunan okulların isteklerini geri çevirmektedirler. Bu durumla ilgili olarak yöneticiler şunları söylemektedirler:

“Okula A. Kulübünün üyelerini getirmiştik. Siz merkez okulsunuz, bizim daha çok varoşlardan, gettolardan çok zor durumda olan okullarımız var. Öncelikle, onlara yardım etmek istediklerini söylediler” (Üst SED, Y7).

“Kurumlar, kişiler okula yardım etmek istediği zaman okulun SED’ine de bakıyorlar. Mesela, İlçe1’de bulunan O11 olarak yardım istiyoruz dediğimiz zaman, O11 gibi bir okula nasıl yardım edelim diyorlar. Sizden daha kötü şartlarda olan gecekondü okulları var, kenar semtlerdeki okullar var diyorlar” (Üst SED, Y9).

İkincisi, bağış ya da maddi yönden yardımda bulunan bu kişi ve kurumların bunu bazı beklentilerden hareket ederek yapmalarındır. Örneğin O2, “okulun dergisi için çevre esnafından maddi destek aldıklarını, bunun karşılığında da bu işyerlerinin reklamını derginin arka kapağına koyduklarını” belirtmiştir. Y2 “büyük bir iletişim firması olan ...Cell’den 20 tane diz üstü bilgisayar” aldığını, bunun yanı sıra okulun yakın çevresindeki esnafın desteğini alarak bir spor salonu yaptırmakta olduğunu” söylemiştir. Y13, ...İnşaat firmasının okulun su deposunu yenilediklerini, bunun firmaya maliyetinin 5.000-6000 YTL’sına mal olduğunu” belirtmiştir. Y13, “okulu yaptıran hayırseverin okullarına şu ana kadar yaklaşık 40.000 YTL para yardımı yaptığını” söylemiştir. Bunların dışında “dışında daha önce dile getirildiği gibi belediyeler ile 4. Kolordu Komutanlığı, Cumhurbaşkanlığı Muhafız Alayı gibi askeri kurumlar, “kardeş kurum” uygulaması çerçevesinde okulların bakım, onarım ve donanım gereksinimlerini gidermeye yönelik çalışmalarda bulunmaktadır. Y3, “belediyenin yaptığı çalışmanın mutlaka reklamını yaptığını, ancak yardım aldıkları 4. Kolordu Komutanlığı’nın böyle bir beklentisi veya isteğinin olmadığını” dile getirmiştir. Her ne kadar Y3, belirtilen kurumun bir beklentisi olmadığını söylese de yapılan çalışmalardan bir prestij sağladığı söylenebilir. Bu konuya diğer bir örnek de okullara sosyal faaliyet adı altında yapılan tiyatro ve sinema gösterileri olmaktadır. Bunun için, bu gösterileri düzenleyen kişiler/firmalar daha önce okulları ziyaret etmekte ve okul yöneticileriyle görüşmektedirler. Böylelikle, yapılan görüşmeler sonucunda bu kişi/firma ya okulun bir gereksinimini (bilgisayar, yazıcı, fotokopi makinesi vb.) karşılamakta ya da okul-aile birliği hesabına belli bir miktar para yatırmaktadır. Çizelge 37’de görüldüğü gibi O1, O2, O4, O5, O6, O10, O9, O8, O11, O12 bu yolla bütçe dışı kaynak elde eden okullardır. Çocuğun sosyal gelişimi ve sosyal

çevreyi anlaması bağlamında okul tarafından öğretim programının içinde onun bir uzantısı olarak yer verilmesi gereken sosyal etkinliklerin, okulda bütçe dışı kaynak getirici bir etkinlik olarak ele alınması, neo-liberal ideolojinin sosyal olan her şeyi ekonomik alan içine çekme yaklaşımıyla açıklanabilir.

Üçüncüsünün de “kardeş okul” uygulamasından kaynaklandığı söylenebilir. Yine daha önce vurgulandığı üzere kardeş okul uygulamasında bulunan merkez okullar, diğer bir deyişle Üst SED veya Orta SED’de bulunan okullar, kendilerine Alt SED’deki okulları kardeş okul olarak seçmektedirler. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan okul yöneticileri ile yapılan görüşmeler bu yargıyı doğrulamakla birlikte, ayrıca araştırmanın doküman toplama yoluyla elde edilen nicel kısmındaki eksikliği tamamlar niteliktedir. Bunun daha iyi anlaşılabilmesi için bazı okul yöneticilerinin “kardeş okul” uygulamasına ilişkin aşağıda verilen görüşlerine bakmak gerekmektedir.

“Kendilerinin elinin altında çok büyük meblağ var iken, bendeki çok basit bir şeyi çözmek onun vicdanına bırakılıyor... Müdürler arasında bir hiyerarşi oluyor...Kesinlikle bu okulların müdürlerinin inisiyatifine bırakılmamalı. Bu şeye benziyor: lütufta bulunursa bize yardım ediyorlar. Ben müdürsem o da müdür. Benim kardeş okulum çok zengin bir okul, bana ağabeylik yapan. Böyle olmamalı eğitim. Eğitimin bu boyutu böyle olmamalı, onaylamıyorum” (Orta SED, Y5).

“İlçe, kendinize bir kardeş okul seçin diyor. Okulların, zaten kendi içlerinde dağ gibi birikmiş sorunları var. Eğitimcilerin, eğitim yöneticilerinin bir yığın birikmiş sorunu var. Kendi içinde yoksul öğrencileri var, yardıma muhtaç öğrencileri var. Demin sözünü ettiğim gibi kendi araç gereci yok, kendi kütüphanesi, donanımı yeterli değil, laboratuvarı eksik. Kardeş okul derken, ilçe okul kardeş okulunu seçti mi? diye sorar. Şu anlamda, belki yıl sonu etkinliğine katılmak onurlandırmak o anlamda, birlikte bir şeyleri paylaşmak o anlamda bir şeyler gerçekleşiyor. Onun dışında bir amaca ulaşmıyor” (Orta SED, Y6).

“Maddi durumu daha iyi olan bir okul müdürünün yanına giderken ya da ondan bir talepte bulunurken, fakir bir okul durumunda, el açan bir okul durumunda oluyorsunuz. Halbuki, biz de aynı makama sahibiz. O da bir ilköğretim okulu müdürü, ben de bir ilköğretim okulu müdürüyüm ikisi de devletin okulu, ancak konumundan dolayı, velilerin maddi gelirlerinin biraz daha yüksek olmasından dolayı, biraz daha avantaj tanınmıştır o okula, öyle ya da böyle. Ondandır dolayı da böyle bir şey istemek, talepte bulunmak hoş bir şey olmuyor” (Alt SED, Y14).

Okul yöneticilerinin yukarıda yer alan görüşlerinden anlaşılacağı üzere, kardeş okul uygulamasıyla “ağabeylik” kavramı ile yöneticilerin çok büyük bir bölümünün erkek olduğu okullarda eril tanımlamaya dayalı bir hiyerarşinin oluşturulduğu gözlenmektedir. Ayrıca, üst yöneticiler tarafından bir okulun



kendisi birtakım olanaksızlıklar içinde iken diğer bir okula yardım yapmaya zorlanıldığı söylenebilir.

### Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Çevrelerde Bulunan İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Bütçe Dışı Kaynak Oluşturma Sürecinde Karşılaştıkları Güçlüklerle İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yöntem bölümünde de belirtildiği üzere, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bütçe dışı kaynak oluşturma sürecinde karşılaştıkları güçlükleri ortaya koymak için 26 öğretmenle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yapılan bu görüşmelerden öğretmenlerin bütçe dışı kaynak oluşturma sürecinde karşılaştıkları güçlükleri “para toplanılmasını görev olarak benimseyip/benimsememekten kaynaklan güçlükler”, “öğrenciden katkı alınmasının öğretmenler üzerindeki olumsuz duygusal etkilerden kaynaklanan güçlükler”, “öğrenciden katkı alınmasının yönetim-öğretmen ilişkilerine yansımından kaynaklanan güçlükler”, “öğrenciden para toplanmasının eğitim sürecine etkilerinden kaynaklanan güçlükler”den söz etmişlerdir. Söz konusu bu güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda sırasıyla ele alınmıştır.

#### Görev Olarak Benimsememe

Araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö9, Ö22 ve Ö25 çeşitli adlar altında öğrenci ya da öğrenci velilerinden herhangi bir etkinlik veya hizmet için para toplamaları istenildiğinde, bunu görev olarak algıladıklarını dile getirmişlerdir. Belirtilen öğretmenlerden Ö9 “toplanan paraların amacına uygun olarak kullanıldığını gördüğünü, bu nedenle de görev olarak kabul ettiğini ve benimsediğini” ifade etmektedir. Diğer öğretmenlerden Ö22, “eğer burada yaşıyorsam, öğrencilere de bunun faydalı olacağını da düşünüyorsam az çok katkıda bulunmayı kendime bir görev olarak kabul ediyorum” biçiminde, Ö25’te “sınıfım adına benimsiyorum” biçiminde görüş bildirmiştir.

Ö9, Ö22 ve Ö25 dışında görüşme yapılan diğer 23 öğretmen ise çeşitli adlar altında öğrenci ya da öğrenci velilerinden herhangi bir etkinlik veya hizmet

için para toplamaları istenildiğinde, bunu kendilerinin görevi olarak görmediklerini belirtmişlerdir. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Biz para toplama konusunda çocuklarla yüz yüze gelmemeye dikkat ediyoruz. En azından bu bizim açımızdan çok olumsuz bir şey. Bunu okul-aile birliği aracılığıyla seçilmiş sınıf anneleri aracılığıyla yapmaya çalışıyoruz” (Orta SED, Ö9).

“Hayır katiben görev olarak benimsemiyorum. Benim görevim değil. Öğrencilerin ekonomik durumunu biliyoruz. Onları ayrıca böyle bir baskı altında tutmuyoruz. Onların sıkıntılarını anlıyoruz. Bu bizim görevimiz değil. Bu devletin okullara sağlayacağı imkanlar, öğrencilere baskı yapmak, bunu yapmak bana aykırı geliyor. Böyle istemiyorum” (Orta SED, Ö10).

“Kesinlikle benimsemiyorum. Yani, asla da taraftar değilim, para toplamaya. Biliyorsunuz, bunu toplamayla zaman da kaybediyoruz. Mecbur değilim ben bunu yapmaya, ama başka türlü ne yapacağız?” (Alt SED, Ö11).

“Hayır. Kesinlikle, çok bir şey zaten ve kesinlikle kabul etmiyoruz hiçbirimiz. Genel olarak, bundan şikayetçiyiz, zaten öğretmenin para toplaması çok yanlış” (Alt SED, Ö13).

“Ben benimsemiyorum. Çocuklardan birebir para toplamak kadar, öğretmen açısından hoş, hoş olmayan şeyler bunlar. Yani, üzücüdür ki bazı çocuklar, benim eski okulumda da gördüm bunu, bir simidi üç öğrenci, dört öğrenci paylaşarak alıyorlardı. Bu çocuktan sen, eğitime katkı payı alamazsın. Onun sana ihtiyacı var, devlete ihtiyacı var bu çocuğun. Devletin ona değil” (Üst SED, Ö16).

“Hayır. Ben zaten, bu işte özellikle okul-aile birliği devreye giriyor. Biz, sadece şifahen söylüyoruz, öğrencilere veya velileri gördüğümüzde veliler toplantısında velilere, bu işin gerekliliği üzerinde duruyoruz, yapılması gerektiği konusunda ya da bir temizliğin, bir okulun güvenliği için, öğrencilerin güvenliği için bazı tedbirler alınmasını gerektiğini söylüyoruz velilere” (Üst SED, Ö17).

Yukarıdaki görüşlerden anlaşılacağı üzere, öğretmenler sınıfta para toplamayı öğretmenlik mesleği ile ilişkili görememekle birlikte, aynı zamanda para toplamayı kendilerine zorunlu bir etkinlik olarak algılamaktadırlar. Öğretmenlerin bu konuda kendilerini zorunlu hissetmelerinin birkaç nedeni bulunmaktadır. Bunlardan ilki buldukları okulda düzenin işleyebilmesi, işlerin yürütülebilmesi bakımındandır. İkincisi, yöneticilerle herhangi bir anlaşmazlığa düşmemek içindir. Üçüncüsü bu işi üzerine alacak uygun nitelikte bir sınıf annesi ve öğrenci velisi olmadığındadır. Dördüncüsü, öğretmenlerin kendi aralarında, para toplamaya karşı ortak tutum olmadığından, toplanılmak durumunda kalınmasıdır. Belirtilen nedenlere ilişkin olarak öğretmenlerin görüşleri şöyle örneklendirilebilir:

“...çalıştığım yerdeki düzenin işlemesi bakımından...okuldaki işlerin yürüyebilmesi için ben sadece yardım etmeye çalışıyorum” (Alt SED, Ö1).

“Sınıf annesi bu işi yapamıyor, mecburen ben yapmak zorunda kalıyorum” (Alt SED, Ö3).

“Çünkü, eğer olmazsa soğukta kalabiliriz veya suyumuz kesilirse tuvaletleri kullanamayız, ders yapamayız” (Orta SED, Ö9).

“...Para toplanacağı zaman yönetim tarafından, öğrencilere duyuru yaptınız mı sorusu bizi zor durumda bırakıyor. Biz de zorunlu olarak dile getiriyoruz” (Orta SED, Ö10).

“Okula yakıt dışında beş kuruş bir para gelmiyor. Öyle olunca, biz ne yapalım? Tuvaletin temizliğinden sınıfın temizliğine, fotokopiden tonere kadar her türlü ihtiyacımızı karşılamak ve bu okulu döndürmek için bir şekilde paraya ihtiyaç var...”(Alt SED, Ö11).

“İdareyi de çok zor durumda bırakmamak ve onlara yardımcı olmak anlamında elimizden geleni yapıyoruz, ama çok zor zamanlar yaşadığımız oluyor” (Alt SED, Ö13).

“...Çünkü diğer arkadaşlarım da evet deyince, o zaman mecburen onlara uyum olunca ben de uyum sağlıyorum (Orta SED, Ö14).

Öğretmenlerin bir yandan para toplamayı bir görev olarak görmemeleri bir yandan yukarıda belirtilen nedenlerden ötürü kendilerini para toplamak zorunda hissetmeleri birbiriyle çelişen uygulamalar olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerin içinde buldukları bu çelişkili durumu Ö3 “ duygusal bir insanı savaşa göndermek gibi bir şey” olarak tanımlamaktadır. Konuya SED bakımından yaklaşırsa, Alt ve Orta SED’de bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin, Üst SED’de bulunan okullarda görev yapan öğretmenlere göre, kendilerinden herhangi bir etkinlik ya da hizmet için para toplanılması istenildiğinde, bunu bir görev olarak algılamadıkları, fakat bu okulların olumsuz öğrenme şartlarını göz önünde bulundurduklarında bunu yapmayı kendilerine zorunlu bir görev olarak gördükleri söylenebilir.

### Öğretmenler Üzerindeki Duygusal Etkileri

Öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşlerden onlardan, çeşitli adlar altında öğrenci ya da öğrenci velilerinden herhangi bir etkinlik veya hizmet için para toplanılmasının istenilmesi ya da bunu yapmak zorunda kalmaları karşısında “kendilerini kötü hissettikleri”, “ kendilerini öğretmenlikten öte para toplayan bir memur olarak gördükleri”, “hoşlanmadıkları bir işi istemeye

istemeye yapmak zorunda kaldıkları”, “para toplamayı bir öğretmene yakıştıramadıkları”, “bunun kendilerini üzdüğü”, “kendilerini bir tüccar gibi gördüklerini”, “öğretmenlik mesleğinin saygınlığını düşürdüğü”, “ezildikleri”, “bu durumdan hiç de memnun olmadıkları”, “kendilerini sosyal devletin bir memuru olarak görmek istedikleri”, “dini açıdan doğru bulmadıkları” anlaşılmaktadır. Bu konudaki bazı öğretmen görüşmeleri şöyle örneklendirilebilir:

“Kendimi kötü hissediyorum. Öğretmenin, bir eğitici olarak değil de para toplayan bir kişi olarak görülmesi beni üzüyor” (Alt SED, Ö2).

“Ben iki arada bir derede kalıyorum. Toplasan öğrenciyle yüz göz oluyorsun, toplamasan yöneticilerle karşı karşıya kalıyorsun. Bu beni rahatsız ediyor, geriyor kısacası kendimi iyi hissetmiyorum” (Orta SED, Ö5).

“Çok üzülüyoruz. Bir öğretmene öğrencisinden ne para istemek ne de toplamak yakışmıyor. Yakışır mı?. Hoş bir şey değil. Hiç hoş değil. Üzülüyoruz, ama üzüle, üzüle istiyoruz” (Orta SED, Ö8).

“Çocuklarla, bu konuda karşı karşıya gelmekten hoşlanmıyorum. Bu konuda bir iletişim kurmak olumlu bile olsa benim hoşuma gitmiyor” (Orta SED, Ö9).

“Sıkıntı duyuyorum yine mi aynı pozisyona düşeceğim diye... Çünkü, bir öğretmenden daha çok sürekli para toplayan, para isteyen biri konuma düşüyoruz” (Orta SED, Ö14).

“Kendimi tüccar gibi hissediyorum. Alacaklı tüccar gibi. Eğitimi parayla, para karşılığında satan bir tüccar. Çocuklarımdan utanırım. Öğrencilerimden utanırım. Çocuğun bir de ailesinin gelir düzeyi düşükse, o çocuğun yaşadığı da beni incitir, acıtır... Bir öğretmen olarak okullarda paranın öğrenci ve öğretmen eline dokunmasında nefret ediyorum. Benim öğretmenlik değerimin rencide olduğunu, düşüğünü hissediyorum... Bu kutsal meslek son zamanlarda saygınlığını, değerini yitirmesinin sebeplerinden biri de okul, veli-öğretmen ilişkilerindeki para olaylarıdır” (Üst SED, Ö16).

“Kendimi iyi hissetmiyorum açıkçası. Sanki ben alıp yiyecekmişim gibi velide bir izlenim var. Çocukta da var. Öğretmenine bu konuda güvenmezse, öyle bir izlenim ortaya çıkarsa, hiçbir konuda güvenmez. Öğretmen örnektir” (Üst SED, Ö21).

“...sonuçta devletin memuruyum. Devletimin bu konuda, ülkemizin bu konuda sosyal devlet anlayışını hayata geçirememesinden dolayı sıkıntı yaşıyorum. Velilerime bunu anlatırken, sonuçta ben devleti temsil ettiğime göre devleti savunan bir kimliğim olması lazım. Tabii ki devletimi savunuyorum, ancak devletin bu konuda da bir zaaf içinde bulunduğu söylemenin bir sıkıntısını yaşıyorum...” (Üst SED, Ö24).

“Okulu yaptıran vakıf iki yıl kadar en ufak bir bağış, yardım almadı. Biz, o kadar rahat veli toplantıları yaptık ki ve ben veli toplantısı yaparken, velilerime de söylemişim “şu açıdan çok mutluyum bu toplantıda, çünkü başka okullara gittiğim zaman milli eğitim vakıf parasını verin, şunu verin, bunu verin diye toplantının büyük bir kısmını o konuşmalar alırken”. burada biz vakıf parası almıyorduk. Sadece, çocukların eğitim yanını konuşuyorduk. O kadar rahat ki işte ben öyle öğretmen olmak istiyorum. Sosyal devlette, sosyal devletin öğretmeni olmak istiyorum” (Üst SED, Ö26).

Öğretmenlerin sınıflarda para toplaması ya da para toplamak durumunda kalması durumunda yaşadıkları duygulara görev yaptıkları okulların SED’i açısından yaklaşıldığında bu konuda bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte ulaşılan bu bulgular ilgili yazında Aslan’ın (88-90) yaptığı araştırma bulgularıyla tutarlı tutarlı bulunmuştur.

#### Yönetim-Öğretmen İlişkilerine Yansıması

Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşmelerden, sınıflarda öğrencilerden para toplanılmasının yönetim-öğretmen ilişkilerini de bir biçimde etkilediği gözlenmektedir. Ö3 bunun giderek “çok para toplayanın iyi öğretmen, az para toplayanın da “kötü öğretmen” ya da “görevini yerine getirmeyen” öğretmen anlayışının yerleşmesine yol açtığını söylemiştir. Ö4 yönetimin “bunu doğrudan yüzüne söylemese de bu durumu onların bakışlarından anladığını, kendisinin öğretmenliğinden emin olsa da başkalarının ona öyle bakmasından rahatsız olduğunu” dile getirmiştir.

Ö3, Ö5 ve Ö21 “çok para toplamanın, aynı zamanda öğretmenin velileri ve öğrencileriyle kurduğu etkili iletişim düzeyinin ile ikna gücünün bir göstergesi olarak da algılandığına dikkat çekmektedirler. Bu noktada Ö3 “bayan öğretmenlerin velileriyle daha etkili bir iletişim kurduklarını, öğrencileri ikna ederek okula daha fazla parasal kaynak sağladıklarını” ifade etmektedir. Ö3, ayrıca yöneticilerce, “toplantılarda falanca sınıftan şu kadar çok para geldi, falanca sınıftan da şu kadar para geldi gibi açıklamalarla öğretmenler arasında gizli bir rekabet yaratılmaya çalışıldığını” belirtmektedir.

Ö3, Ö5 ve Ö21’in açıklamalarına paralel olarak Ö18, okul yönetiminin “az para toplanan sınıflarda sınıf/şube rehber öğretmenin bunu yeteri kadar duyurmadığını, öğrenci ve aileleri yeteri kadar yönlendirmediğini düşündüğünü” söylemiştir. Dolayısıyla, böyle olunca okul yöneticileri de “sen yapmadın, etmedin, öbürü yapıyor da sen niye yapmıyorsun gibi serzenişlerde” bulunmaktadır. Ö18 okul yöneticilerinin gözünde “iyi para toplayan, velisini iyi ikna eden öğretmenlerin iyi öğretmen olduğunu aksine, toplamayan, velisini iyi

ikna edemeyen, bu konuda görüşlerini yeteri kadar açığa çıkaramayan öğretmenlerin de kötü öğretmen” olarak görüldüğünü dile getirmiştir.

Ö6 “toplantılarda şube rehber öğretmeni olduğu sınıftan daha az para geldiğinin ifade edilmesinin, “kendisini üzdüğünü ve rencide ettiğini” ifade etmektedir. Ö2’ye göre bu durum “öğretmenler üzerinde psikolojik bir baskı oluşturmakta ve kendilerini suçlu gibi hissetmelerine yol açmaktadır. Daha ötesi, hayal kırıklığına uğrayan bir öğretmen bunu öğrencilerine, onları incitecek boyutta olumsuz bir tepki olarak yansıtabilmektedir”.

Sınıflarda öğrencilerden para toplamasının yönetim-öğretmen ilişkilerine yansımalarına ilişkin yukarıda görüşlerine başvurulmuş öğretmenler dışında, Ö7, Ö12, Ö13 bu konuda herhangi bir olumsuzlukla karşılaşmadıklarını açıklamışlardır. Bunlardan Ö7 “başlangıçta yönetimden böyle bir talebin gelmesinden rahatsızlık duyduğunu, fakat diğer taraftan şartlara baktığında buna mecbur kaldığını” söylemiştir. Ö7’ye göre, “eğer bu okulun A planıysa ve B planı yoksa mecburiyetten dolayı uzlaşmak zorunda kalınmaktadır. Dolayısıyla, karşı taraftan gelen talebin haklılığı bilindiği için herhangi bir çatışma yaşanmamaktadır”. Diğer öğretmenlerden Ö12 yönetimin kendilerine “ille de toplanacak, daha toplanmadı mı, süre daraldı gibi herhangi bir baskıda bulunmadığını” belirtmiştir. Ö13 ise “böyle bir durumda ilk önce çekimser kaldıklarını, para toplamak istemediklerini buna karşın, ellerinden geleni yaptıklarını, genelde okulda aralarında bir bütünlük olduğunu, bunun da böylesi sorunların ortaya çıkmasının önüne geçtiğini” ifade etmiştir.

Alt ve Orta SED’ de bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin aksine, Üst SED’de görev yapan öğretmenlerin, bu konuda herhangi bir sorun yaşamadıkları görülmüştür (Ö16, Ö17, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26). Buna ilişkin olarak Ö16 şunları söylemiştir:

“Bize zorla, yapacaksınız, toplayacaksınız, yaptıracaksınız gibi bir şey yok. Öğretmenlere bizim okulumuzda sizin sınıfınızda niye toplanmıyor diye bir şey yoktur, ancak okul yönetimince zaman zaman dışarıdaki tören alanında bunlar söylenir. Çocuklar okula hizmetli tuttuk, bunların giderleri vardır. Bunları karşılamak için velilerinizin katkılarını bekliyoruz gibi bir konuşmayla, bu zaman zaman yapılır. Öğretmenlerin birebir para toplama olayı yoktur bizde. Öğretmenlerle, yönetim arasında problem yaratmaz bizde.... Makbuz karşılığında okul-aile birliği toplar. Öğretmen paraya el sürmez” (Üst SED, Ö16).

Alt ve Orta SED’de görev yapan öğretmenlere göre Üst SED bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin bütçe dışı kaynak yaratmak sürecinde parasal işlerden uzak tutulmaları, bu okullardaki okul-aile birliği çalışmalarının daha örgütlü yürütülmesiyle açıklanabilir.

Öğretmenlerin yönetim tarafından herhangi bir etkinlik için kendilerinden para toplanması istenildiğinde ya da toplamak durumunda kalmalarında yaşanan çatışma durumunun, para toplamanın ilk olarak ortaya çıktığı yıllara göre yoğun bir biçimde yaşanmadığı söylenebilir. Bu durum, öncelikle okul-aile birliklerinin okullara bütçe dışı kaynak elde etmede önemli bir rol üstlenmesiyle ilgili görünmektedir. Bu doğrultuda, okul-aile birliği üyelerinin sınıf anneleri veya babaları adı altında para ve parasal konularda aile/öğrenci, öğretmen ve okul/yönetim arasında aracı bir rol üstlenmeleri olası çatışmaların önüne geçtiği biçiminde yorumlanabilir. Buna ilişkin olarak Ö1 “okul-aile birliği veya sınıf anneleri aracılığıyla bir duyuru yapıldığında, istenilen paranın bir sıkıntı olmadan toplandığını, okullarda toplanan bu paraları halkın bir gelenek gibi benimsediğini” ifade etmiş olması, yukarıda yapılan belirlemeyi doğrulamaktadır.

#### Eğitim Sürecine Etkisi

Öğretmen görüşmelerine göre, sınıf ortamında herhangi bir etkinlik ya da hizmet için para toplanması veya toplanılmak durumunda kalınmasının sınıf ortamındaki eğitim-öğretimi birkaç açıdan olumsuz bir biçimde etkilediği belirlenmiştir. Bunlardan ilki eğitim-öğretime ayrılan sürenin azalmasına neden olmasıdır. Bu konuda görüş bildiren Alt ve Orta SED’de bulunan okullarda görev yapan öğretmenler, sınıflarda para toplanmasının “öğrencilerin motivasyonunu dağıttığını”, “derse 5-10 dakika geç başlanılmak zorunda kalındığını”, söylemişlerdir. Ayrıca, haftalık ders programında her sınıfa bir iki saat derse girmek durumunda olan din kültürü ahlak bilgisi, görsel sanatlar, beden eğitimi gibi branş öğretmenleri “şube rehber öğretmeni oldukları sınıflara derse girdiklerinde ister istemez parasal konular üzerinde durmak zorunda kaldıklarını,

bu nedenle normal derslerini işleyemediklerini, bazen bunu rehberlik derslerine taşıyabildiklerini” ifade etmişlerdir (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö8, Ö10, Ö12, SED Ö14 ).

Sınıflarda para toplanılmasının eğitim-öğretim süresine ilişkin olarak Alt ve Orta SED’de bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin yukarıdaki görüşlerinin aksine, Üst SED’de görev yapan öğretmenlerden Ö16, Ö17, Ö21, Ö22, Ö24, Ö25 ve Ö26 “parayı sınıf annelerinin topladığını”, “sınıf annelerinin bunu, kendilerinin derse girmeden önce ya da teneffüslerde yaptıklarını ve bu nedenle parasal konuların ders sürecini çok fazla kesintiye uğratmadığını dile getirmişlerdir. Bununla birlikte, Üst SED’deki Ö11’de görev yapan Ö19 “derse bir dakika geç girmenin bile hırsızlıkla aynı anlama geldiğini” söylemiştir. Burada belirtilmesi gereken bir nokta, eğitimin piyasalaştırılması sürecinin sınıf annelerini daha büyük bir yükün altına sokmuş olduğudur. Sınıf anneleri gönüllü çalışan kişilere dönüştürülmüştür. Sınıf annelerinin bu durumu daha önce belirtildiği üzere gönüllülük olarak adlandırılan özelleştirme yöntemine girmektedir.

İkincisi, öğrencilerin sınıf öğretmenleri veya şube rehber öğretmenleri ile çatışmaya girmeleri ve bunun dolayımında öğretmen-öğrenci ilişkisinin eğitim dışı bir ilişkiye dönüşmesidir. Öğretmenlere göre öğrenciler “vermiyorum”, “vermeyenler de hizmet alıyor”, “haksızlık oluyor”, “biz enayi miyiz? , biz aptal mıyız? ”, “nereye harcanıyor” “Ben niye veriyim”, “fotokopi ücretini diğer temizlik ücretinden kessinler”, “yine mi para”, “ne zaman getireceğiz, getirmezsek olmaz mı?”, “veremezsek ne olacak?” “yine ne oldu?” gibi sözlü olarak kendilerine tepkilerini dile getirmektedirler (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö12, Ö14, Ö17).

Üçüncüsü, para getirmeyen öğrencilerin duygusal bakımdan örselenmesi ve buna bağlı olarak farklı davranışlara yol açmasıdır. Öğretmenler, sınıf ortamında parasal konular dile getirildiğinde para getiren öğrencilerin “kendilerinden çok daha emin olduklarını, “ben verdim”, “ben getirdim gibisinden böbürlendiklerini”, “daha mutlu ve huzurlu göründüklerini”, veren öğrencilerin vermeyenlere yönelik olarak “sen niçin getirmiyorsun?”, “bak senin yüzünden ders yapamıyoruz! ” veya “işte bak senin yüzünden kurs kapanacak!”, “kursa



devam edemeyeceğiz!" biçiminde tepkilerde bulunabildiklerini söylemektedirler (Ö1, Ö8, Ö14).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö19, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25 ve Ö26, sınıf ortamında para toplanması veya parasal konulardan bahsedilmesinin, kendi öğrencileri üzerinde herhangi bir olumsuz etkiye neden olmadığını belirtmişlerdir. Belirtilen öğretmenler arasında Ö19 Alt SED'de bulunan bir okulda diğerleri de Üst SED'de bulunan okullarda görev yapmaktadırlar. Buna göre, Ö19 "sınıfta parasal olaylara fazla girmediğini ve getirmeyen öğrencileri de fazla zorlamadığını" ifade etmiştir. Ö22, Ö23, Ö24, Ö25 ve Ö26 "kendi okullarında sınıfta para toplama olayının olmadığını", "sınıf etkinlikleri için para toplamanın sınıf anneleri tarafından dışarıda yapıldığını", "öğrencileri bu tür işlerden uzak tutmaya özen gösterdiklerini", "okul-aile birliği aidatının veliler tarafından bankaya yatırılıp dekontunun da okula getirildiğini", "parasal konularla ilgili duyuruların her dönem birer defa olmak üzere okul-aile birliği yetkililerinin öğretmenler derse girmeden önce, onlardan izin alıp öğrencilere duyuru yapıp çıktıklarını", yoksul ailelerin çocuklarından zaten para almadıklarını ve sınıf annelerinin buna dikkat ettiklerini" söylemişlerdir.

Ö19, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25 ve Ö26 dışında kalan diğer öğretmenler ise para verecek durumda olmayan öğrencilerin duygusal bakımdan örselendiklerine dikkat çekmişlerdir. Buna göre, bir etkinlik veya bir hizmet için para toplamak ya da toplanılmak durumunda kalındığında, para verecek durumda olmayan öğrenciler "rencide olmakta", "ezilmekte", "başını öne eğmekte, kafasını başka yöne çevirerek öğretmenle göz göze gelmemeyi yeğlemekte", daha ötesi "fakirliği yüzüne vurulduğu için "utanmaktadır. Üstelik, öğrenciler bunu kendileriyle ilgili "bir eksiklik" olarak görmekte ve "komplekse kapılabilmekte", "ürkek ürkek bakmakta" "kendilerini suçlu" gibi hissetmektedirler. Bu durumda olan öğrenciler para toplamayla ilgili bir karar alınması durumunda kendilerini "geri çekmekte", "çekingen bir davranış örüntüsü" sergilemektedirler. Bunlarla birlikte, "doğrudan savunmaya geçen ve yalana başvuran öğrencilerin olduğu da görülmektedir. Üzerinde durulan konuyla ilgili olarak bazı öğretmen görüşleri şöyle örneklendirilebilir:

“...çocukları yalana teşvik ettiğini görüyorum. Çocuk şöyle diyor “ babam evde yoktu, yarın getireceğim, yarın olmadı haftaya getireceğim, babam vermedi, annem vermedi ya da ben veremeyeceğim. Bunu doğrudan ifade etme yerine, sürekli yalana başvurarak gidermeye çalışıyor. Öte yandan mahcubiyet yaşıyor. Diğer yandan da maddi olanaksızlıklar içerisindeyse, ödemiorsa bir haktan yararlanamadığının bilincinde. Çocuk üzerinde yaşattığı ezikliği biliyor, ama bu bize de yansıyor. Parası olmadığı için bir haktan yararlandıramamak bizi de vicdanen rahatsız eden bir durum” (Alt SED, Ö3).

“Öncelikle çocuklar fakir oldukları için kendilerini, aşağılanmış hissediyorlar. Veremedikleri için bunu kendilerinde bir eksiklik olarak görüyorlar. Büzüşüyorlar, saklanıyorlar. Eğer, para toplanmayla ilgili bir karar alınacaksa, o kararda kendilerini geri çekiyorlar. Şunu da yapalım diyemiyorlar. Kendilerini dışlanmış hissediyorlar, ürkek ve çekingen oluyorlar. Bu da onların özgüvenlerini zedelemeye kadar gidiyor” (Alt SED, Ö4).

“Çocuk üzülüyor, kendilerinde bir eziklik hissediyor. Bu da hoş bir şey değil. Ayrımcılık oluyor bir anlamda, Çünkü getiremeyince. Sosyal sınıfını yüzüne vurmuş oluyoruz tabii ki, istemesek de bu bir gerçek, yani bunu değiştiremeyiz” (Orta SED, Ö8).

“Veren öğrenciler, sanki daha böyle bir hak sahibi gibiymiş gibi olurken, getiremeyen öğrenciler de bir kere mahsunlaşıyorlar, sesleri çıkmıyor, kendini kötü hissediyor. Örneğin, benim aktif öğrencilerimden getiremeyenler tamamen suskunlaşıyorlar, suçluluk duyuyor gibi oluyorlar. Bu da insanı çok üzüyor” (Orta SED, Ö9).

“Sessiz kalıyorlar, onlara acıyorum. Yapacak bir şeyleri de yok. Küçük oldukları için pek de algılamıyorlar. Kaç lira getireceğiz, onu soruyorlar” (Alt SED, Ö1).

Öğretmenlerin yukarıda verilen görüşlerinden yola çıkarak, parasal konuların daha çok Alt ve Orta SED’de yer alan ve belli bir ödeme gücünden yoksun olan ailelerin çocukları üzerinde duygusal bir örselenme yarattığı, ezdiği, yalana yönelttiği, suskunlaştırdığı gözlenmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerle parasal konularda çatışmaya girmeleri ve buna bağlı olarak öğretmen-öğrenci ilişkisinin eğitim dışı bir ilişkiye dönüşmesi Alt ve Orta SED’de bulunan okullarda daha belirgin olduğu söylenebilir. Böylelikle, bireyin kendini gerçekleştirmesine, kendini tanımasına, özgürleşmesine olanak sağlayan ve herkese kayıtsız koşulsuz eşit olarak sunulması gereken bir hak olarak ele alınması gereken eğitim, herkesin maliyetine katılarak yararlanabileceği bir hak bağlamında ele alınması yoksul ailelerin karşısına bir engel olarak çıkmaktadır. Bundan öte, bu çocukların fakirlikleri, toplumsal sınıfları, ezilen konumları sürekli hatırlatılmış olmaktadır. Kısacası, varsıl olmayan aileler için “eğitim kazanılacak bir gelecek fikri olmaktan çıkmakta/çıkartılmaktadır.

Araştırma grubunda yer alan öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde, öğretmenlerin para getirmeyen öğrencilere yönelik sergilemiş oldukları yaklaşımlarında bu öğrencilerin ilköğretim 1.-5. sınıf veya 6.-8. sınıf öğrencisi oluşlarına göre farklılaşma gösterdiği anlaşılmaktadır. Buna göre, 1.-5. sınıf öğretmenlerinden Ö3, “çocuğa bu sorunun önemli olmadığını hissettirmek için üzerinde durmadığını, çocuğun ne zaman getireceğini söylediğinde ona inanmış görüldüğünü, kendine karşı bir güvensizlik oluşmaması ya da bu sorunun çok önemli olmadığını ona hissettirmek adına üstelemediğini, eksik getireninkini olduğu gibi kabul etme biçiminde bir yaklaşım sergilediğini” söylemiştir.

Ö8, “veremeyecek durumda olan öğrencileri fazla sıkıştırmadıklarını, hatta okul olarak onların ailelerine bile yardım yaptıklarını” ifade etmiştir. Ö8 “çocuğun babasının işsiz olması durumunda sağa sola, velilerine haber bıraktıklarını, iş bulduklarını, nakdi para yardımı yaptıklarını dile getirmiştir. Ö8, kendi sınıfında bulunan ve para getirmeyen bir öğrencisine ilişkin yaşadığı bir olayı şöyle anlatmaktadır:

“Örneğin, öyle bir tane çocuğum daha var, geçen baktım kahvaltı yapmamış veya bana öyle geldi, dudakları büzüşmüş, yanıma çağırıp sordum: Oğlum kahvaltı yapmadın mı? Hayır dedi. Kantinden bir şeyler getirtirip, yedirttim. Onun ailesine de yardım yapılması için sınıf annelerini yönlendirdim” (Orta SED Ö8).

Ö9 para getirmeyen öğrencilerle görüşerek onların üzüntüsünü paylaştığını, bu yolla onları biraz rahatlatmaya çalıştığını, fakat bunun da çok etkili olmadığını belirtmiştir. Ö9, bütün bunlar dışında ailelerle de konuşmakta olup bazen onların yerine ödeme de yaptığını söylemektedir. Ö14 ise “Çocuğum para ver, çocuğum para getirdin mi, annene söyledin mi? biçiminde sürekli bir hatırlatma yapmak zorunda kaldığını, Ö19 da öğrencilere bu paranın geleceğini söylediğini, ayrıca velilerle konuştuğunu belirtmiştir. Ö16 dördüncü ve beşinci sınıfa gelen çocukların, artık bazı şeylerin farkına vardıklarını, “Öğretmenim benim annem babam verdi mi?” gibi sorular sorduklarını, “verdiler” yanıtını aldıklarında çok mutlu olduklarını, aksi takdirde çok üzüleceklerini” dile getirmiştir.

6.-8. sınıf şube rehber öğretmenlerinden Ö2 “öğrencilerle birebir görüştüğünü, niye getirmediklerini sorduğunu ve getirmelerini söylediğini, ayrıca velilerle görüştüğünü” belirtirken, Ö6 “kendi sınıfına haftada bir saat dersi olduğunu ve öğrencilerle fazla iç içe olamadığını, bu nedenle öğrencilerini nerede yakalarsa orada ya da sınıfta dile getirdiğini, para konusunun öğrenci üzerinde örselenmeye yol açmaması için iki ayda bir dile getirdiğini” belirtmiştir. Ö10 “öğrenciye okula ödenek verilmediği için bu paraların verilmesi gerektiğini söylediğini, bazen öğrencinin kendini ifade edemediğini, ifade etse bile bazen kendilerinin yetersiz kaldığını” dile getirmiştir. Ö12 “zaman zaman hatırlatmada bulunduğunu” söylerken, Ö13 de “öncelikle öğrencilerle birebir görüşerek sorunu anlamaya çalıştığını, ardından da velilerle konuştuğunu” söylemiştir. Ö17, “sınıfta bu tür şeylerin dile getirilmediğini, bu gibi durumlarda velilerle konuştuğunu, Ö4 ise “açıkçası, sorunları aşmak için çok fazla bir şey yapmadığını, aidat parasını veremeyen bir öğrenciye çok fazla bir şey söyleyemediğini” dile getirmiştir. Ö4 “çocukla bu tür konuları doğrudan konuşmanın bir anlamı olmadığını, çocuk veremiyorum diyorsa gerçekten veremeyecek durumda olduğunu için veremediğini” ifade etmiştir. Ö4 verecek durumda olmayan çocuklara, “söz konusu durumun çok önemli olmadığına dair bir açıklamada bulunmadığını, bunu kendisinde bir eksiklik olarak kabul ettiğini” belirtmiştir.

Yukarıda yer alan açıklamalardan anlaşılacağı gibi öğretmenler para getirmeyen öğrencilerle ve onların aileleriyle görüşerek, söz konusu parayı niçin getirmeleri gerektiği yönünde konuşarak ikna etmeye çalışmaktadırlar. Bununla birlikte, öğretmenlerin bu yaklaşımında öğrencilerin 1.-5. sınıf öğrencisi veya 6.-8. sınıf öğrencisi oluşlarına göre farklılaştığı görülmektedir. Buna göre, 1.-5. sınıf öğrencileri gelişim dönemleri gereği, henüz bazı şeyleri tam olarak algılayamamaları ve 6.-8. sınıf öğrencilerine göre duygusal bakımdan örselenmeye ve farklı davranış örüntülerine yönelebilmeye daha fazla açık oldukları için, öğretmenler parasal konuları bu öğrencilerle değil de onların aileleriyle çözmeye çalışmaktadırlar. Öğretmenlerin, 1.-5. sınıfta yer alan öğrencilerle parasal konuları paylaşmaları daha çok onları teselli etme ve bunun

önemli olmadığını vurgular yönde olmaktadır. Diğer yandan, öğretmenler, 6.-8. öğrencilerine, 1.-5. sınıf öğrencilerinden farklı olarak, onların bazı şeyleri anladıklarını, farkına vardıklarını düşünerek parasal konuları konuşabilmekte, hatta sorumluluk yüklemektedirler. Ayrıca, aileleriyle de görüşmeler yapmaktadırlar. Fakat burada belirtilmesi gereken parasal konularda gösterilen tepkilerin 6.-8. sınıfta yer alan öğrencilerde daha fazla olduğudur. Okul yöneticileri ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden ortaya çıkan, öğrencilerin ilk üç sınıfta toplanan paraları düzenli getirdikleri, ancak 4. sınıftan itibaren yavaş yavaş bu konuda çözülme olduğu, 6. sınıfta bunun kendini iyice hissettirmeye başladığı, özellikle 8. sınıfta öğrencilerin daha az miktarda para getirdikleri yönündedir.

Yapılan bu araştırmada, sınıf ortamında herhangi bir etkinlik ya da hizmet için para toplanması veya toplanılmak durumunda kalınmasının, sınıf ortamındaki eğitim-öğretime yansımalarına ilişkin bulguların ilgili yazında yer alan diğer araştırma bulguları ile örtüştüğü gözlenmektedir. Buna göre, Süzük (2002, 91) araştırmasında sınıfta para toplamanın zaman kaybına yol açtığını, derse olan motivasyonu azalttığını, derse tekrar dikkatin çekilmesinin güçleştirdiğini, öğretmenlerin para getirmeyen öğrencilere sık sık hatırlatmada bulduklarını ortaya koymuştur. Söz konusu araştırmada, öğretmenler para getirmeyen öğrencilerin içine kapandıklarını ve okula gelmek istemediklerini söylemişlerdir. Zoraloğlu, Şahin ve Fırat'ın (2004, 13-14) tarafından yapılan araştırmada da okullarda para toplamanın öğrencilerin utanmalarına, yalan söylemelerine, hatta okuldan kaçmalarına neden olduğu görülmüştür.

#### Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Velilerin Bütçe Dışı Kaynak Oluşturma Sürecinde Karşılaştıkları Güçlüklere İlişkin Bulgular Ve Yorum

Araştırmanın yöntem bölümünde bahsedildiği üzere 18 öğrenci velisiyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu doğrultuda, velilerin ilköğretim okullarında bütçe dışı kaynak oluşturma sürecinde karşılaştıkları güçlüklere iki noktada toplamak mümkündür. Bunlardan ilki ekonomik güçlük, ikincisi de

çocukların duygusal bakımdan örselenmelerinden kaynaklanan güçlüklerdir. Söz konusu güçlükler aşağıda sırasıyla ele alınmıştır.

### Ekonomik Güçlük

Velilerin bütçe dışı kaynak oluşturma sürecinde karşılaştıkları güçlüklerden biri olan “ekonomik güçlükle” ilgili görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Her çocuğun durumunu öğretmenlerimiz biliyor. Veremediğim durumda öğretmen kendi cebinden karşılıyor. Sınıfın içinde öğretmen öğrencisini zor duruma hiç düşürmüyor...”(Alt SED Veli 1).

“Zaten ben veremediğim zaman iki gün deli gibi dolanıyorum” (Alt SED, V3).

“İstedikleri zaman çocuk geliyor. Tabii doğal hakkı. Baba öğretmenim benden 5 YTL karne veya silgi, defter parası istedi diyelim. İsteddiği zaman yok. Olmayınca nasıl vereyim” (Alt SED, V 8).

“Öyle bir şey olmadı” (Üst SED, V10).

“Çocuk sınıfında mahcup oluyor. Veremediğimde ben kendim de mahcup oluyorum. Utanıyorum, ama bunu devletimiz bilmiyor (Üst SED, V12).

“Benim okuldan istenen paralardan hiçbir şekilde vermezlik olayım olmadı” (Üst SED, V14).

“Benim hiç olmadı” ( Üst SED,V16)

“Geçen sene aidat parasını verdim. İnan ki bu sene veremedim. Neden? Olmadığı için!”(Orta SED, V17).

“Anne olarak öyle şeyleri yaşamak daha kötü. Haliyle çocuğum üzülüp geliyor. Elimde olmasa ne yapabilirim?” (Alt SED, V18).

Yukarıda yer alan veli görüşlerinden ekonomik güçlüğü Orta ve Üst SED’de bulunan velilerden daha çok Alt SED’de bulunan velilerin karşı karşıya kaldığı bir güçlük olduğu anlaşılmaktadır. Ulaşılan bulgu, araştırmaya Alt SED’den katılan okul yöneticilerinin görüşleriyle örtüşmektedir. Buna göre, Alt SED’de bulunan okullarda görev yapan okul yöneticileri görev yaptıkları okulların içinde buldukları çevresel koşulları bütçe dışı kaynak yaratma sürecinde, karşılarına bir güçlük olarak çıktığını belirtmişlerdir.

Alt SED’de bulunan velilerle yapılan görüşmelerden çocuklarının eğitim masraflarını karşılamak için kurum ve kuruluşlardan yardım aldıkları anlaşılmaktadır. Örneğin, bu velilerden V1” bir önceki öğretim yılında adını vermek istemediği bir kurumdan kırtasiye yardımı aldığını, ayrıca Altındağ

Belediyesi tarafından okula gönderilen yardımlardan çocuklarına bot, çanta vb. aldığını” söylemiştir. V2 ise “okulda dağıtılan yardımların yanı sıra ŞNT yardımından da faydalandığını” dile getirmiştir. V3 “Belediyeden gıda yardımı aldığını, Altındağ Belediyesi tarafından okullara yardım çeki dağıtıldığında okul yöneticileri ve öğretmenlerinin kendisini yararlandığını ve bu yardım çekiyle çocuklarının çanta, bot, kırtasiye gereksinimlerini karşıladığını” ifade etmiştir. V17 “Büyükşehir Belediyesine yardıma yazıldığını, Ayrıca ŞNT’den yararlandığını, V18 de “okul rehber öğretmeninin okula gelen yardımlardan kendisine yardımda bulunduğunu” dile getirmiştir. Bütün bunlar, Alt SED’de bulunan velilerin kendilerinin yoksulluk/yoksunluk içindeyken, çocuklarının devam ettikleri okullara katkıda bulunmalarını beklemenin hiç de doğru olmadığını göstermektedir.

Araştırmaya katılan velilerin, okulda herhangi bir etkinlik veya hizmet için para istenildiğinde ve ekonomik nedenlerle istenilen parayı veremedikleri zaman, bu sorunu aşmak için farklı yollara başvurdukları gözlenmiştir. Örneğin Alt SED’de bulunan velilerden V1, V2 böylesi bir durumda “sınıf öğretmenlerine”, V3 de “şube rehber öğretmenine” söylemektedir. Söz konusu parayı, sınıf veya şube rehber öğretmenleri çoğu zaman kendi ceplerinden karşılamaktadır. V18’de “parayla sınıf temizliği” yaptığını, ilk dönem bu şekilde verdiğini ikinci dönem ise veremediğini belirtmiştir. Alt SED’de bulunan veliler dışında Orta SED’de yer alan velilerin de benzer durumlarla karşı karşıya kaldığı görülmektedir. Yine örnek vermek gerekirse, Orta SED’de bulunan velilerden V6 “bir defasında bankadan ek hesaptan para çekip vermek zorunda kaldığını”, V17 de “komşudan alıp vermek istediğini, ancak ne zaman geri verebileceğini sorduklarını” söylemiştir. Üst SED’de bulunan velilerden de yalnızca V12 “ bir başkasından borç para alıp verdiğini” belirtmiştir. Bu duruma ilişkin veli görüşleri şöyle örneklendirilebilir:

“Öyle bir sorunla karşılaşmadım. Diğer veliler de öğretmenimiz gündeme getirmiyor. Şu velim veriyor, şu velim vermiyor diye. Her çocuğun durumunu öğretmenlerimiz biliyor, veremediğim durumda, belki öğretmen kendi cebinden karşılıyor. Sınıfın içinde öğretmen öğrencisini hiç zor duruma düşürmüyor...( Alt SED, V2)

“Olmadığı zaman öğretmenlere söylüyorum onlar hallediyor. Olumlu tavır gösteriyorlar. Olumsuz bir tavır yok. Veremediğim zaman öğretmenlerimiz sağolsun çoğu zaman kendi ceplerinden veriyorlar” (Alt SED, V3).

Tabii, ben gittim kredi kartımdan para çektim. O baskıların olmaması için çocuğumun psikolojik baskı görmemesi için ister aile birliğinden, ister başka bir şekilde. Gittim o parayı çektim. Biraz kendimi sıkıntıya soktum, çocuğumu o sıkıntıdan kurtardım. Bu şekilde yaptım. Sonuçta devlet memuruyuz (Orta SED, v6).

“Evet. Onu da yaptım. onu şöyle açıklayayım: kredi kartı değil de bir başkasından borç aldım. Bir hafta sonu çalıştım, götürdüm iade ettim. Çocuk mahcup olmasın diye” (Üst SED, V12).

“Karşı komşudan alacağım, ama onlar bana ne zaman vereceğini söyle diyorlar. Benim beyimin de huyu kötü. Verebileceğin biri ise al, yoksa alma diyor” (Orta SED, V17).

“Parayla sınıfın temizliğini yaptım. İlk dönemi temizlik parasından topladım verdim, ama ikinci döneme gelince onu da son dönemde vereyim dedim” Onu da ayarlayamadım (Alt SED, V18).

Eğitim Sen tarafından ilköğretim ve lise 1. sınıfa yeni kayıt olacak öğrencilerin velilerinin yapacakları harcamaları ortaya koymak için yaptığı araştırmada, ailelerin 2007/2008 eğitim öğretim yılı içinde katkı parası, kayıt parası, kağıt, kalem parası, spor parası gibi adlar altında ortalama 2.460 YTL harcama yapacak olması, bir çocuğun yaşamındaki değişikliklerin onun ailesinin varsılığına ya da toplumdaki konumuna ne kadar bağlı olduğunun açık bir ifadesidir. Üstelik, bu harcamaların sürekli arttığı gözönünde bulundurulursa konunun önemi daha iyi anlaşılacaktır. Buradan hareketle, Türkiye’de eğitimin piyasa koşulları altında sunulması işçi ve emekçi sınıfların aleyhine eşit olmayan bir görünüm sergilediği söylenebilir.

### Çocukların Duygusal Olarak Örselenmesi

Araştırmada görüşlerine başvuru alan veliler okulda herhangi bir etkinlik ya da hizmet için para istenildiğinde veremedikleri ya da vermek istemedikleri zaman çocuklarının duygusal olarak örselendiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum velilerin SED’ine göre farklılaşma göstermektedir. Buna göre, Alt SED’de bulunan V1, V2, V3 “veremediklerinde olumsuz bir tepkiyle karşılaşmadıklarını çoğu zaman öğretmenlerin kendi ceplerinden karşıladıklarını” ifade etmişlerdir. V7 ile V8 “çocuklarının mahcup olduklarını, bu durumun kendilerini de üzdüğünü” dile getirmişlerdir. Alt SED’de bulunan diğer veli olan V18’de



“çocuğunun küstüğünü, okula gitmek istemediğini” söylemiştir. Alt SED’de bulunan velilerin, üzerinde durulan konuya ilişkin görüşleri şöyledir:

“Her çocuğun durumunu öğretmenlerimiz biliyor, veremediğim durumda, belki öğretmen kendi cebinden karşılıyor. Sınıfın içinde öğretmen öğrencisini hiç güç duruma düşürmüyor” (V1).

“Açıkçası, senin çocuğun aidatı vermiyor, senin çocuğun kadar verecek, senin çocuğunla ilgilenmeyeceğim diye öyle bir sıkıntı olmuyor (V2).

“Tabii çocuk mahcup oluyor. Veli olarak ilk başta çocuğun istekleri ön planda olduğu için genelde ben tereddüt etmiyorum...” (V7).

“Her şeyden önce çocuğuma çok üzülüyorum. Yani, arkadaşına karşı, öğretmenine karşı boynu bükük kaldığı için” (V8).

“Çocuğum akşam küsüyor. Ben okula gitmeyeceğim diyor. O zaman yarın paramı getirin diyor. Mesela, o gün biz karneyi alamadık. Öğretmen vermedi. Çocuk, bundan sonra ben okula gitmeyeceğim dedi. Niye? dedim. Niye paramı vermiyorsunuz, dedi. Niye bizim tüpümüz boş, o yüzden mi vermiyorsunuz? de, dedi. Çocukta etkileniyor, ister istemez “ (V18).

Alt SED’de bulunan velilerin dışında Orta ve Üst SED’de düzeyde bulunan velilerden de çocuklarının duygusal bakımdan örselendiğini belirtilen veliler olmuştur. Buna göre, Orta SED’de bulunan velilerden V4, V6 ve V17 dışında V5, V7 bu konuda herhangi bir sıkıntı yaşamadıklarını dile getirmişlerdir. Bu bağlamda, V4 “ tek çocuğunun olduğunu, bundan dolayı kendini mecbur hissettiğini, eve geldiğinde aidatının ödenip ödenmediğini sorduğunda üzüldüğünü” belirlemiştir. V6 ise “bir defasında müdür yardımcılarıyla görüşüp okul aidatını geç vereceğini söylemesine karşın, okul-aile birliği başkanı, sınıf annesi ve sınıf şube rehber öğretmenin her fırsatta herkesin aidatını ödediği halde kendi öğrencilerinin ödemediğini açık bir biçimde söyleyerek onlara psikolojik baskı yaptıklarını, okul aidatının getirilmemesi durumunda karneler alamayacaklarının söylendiğini, bütün bunların da çocuklarını duygusal bakımdan örselendiğini” ifade etmiştir. Orta SED’de bulunan diğer bir veli olan V17 de, “eşinin işi olmadığını, geçen yıl okul aidatını verdiği halde bu yıl para olmadığı için veremediğini, çocuğunun da buna çok üzüldüğünü, bir defasında aidat parasını vermeyenlerin dışarı çıkarıldığını” söylemiştir. V17’nin görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Tabii ki çocuk üzülüyor. İnanın ki geçen sene aidat parasını verdim. Bu sene veremedim. Neden? Olmadığı için. Eşimin kışın hiç işi yok. Ramazanda sahurda

davul çalıyor. Çağırırlarsa var, çağırmazlarsa o da yok. Olsa vermez miyim? Çocuğum elin içinde mahcup kalmasın. Çocuk, anne öğretmenimiz aidat parası istiyor diyor. Geçen, mesela dışarı çıkarmışlar, aidat parası vermeyenleri dışarıda beklesin demişler...” (V17).

Üst SED’de bulunan velilerden V9 ile V12 dışındaki diğer veliler olan V8, V10, V11, V13, V14 bu konuda bir sıkıntı yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Sıkıntı yaşadıklarını dile getiren velilerden V9 “kendisinin düzenli olarak okul aidatını verdiğini, ancak okulda vermeyen çok veli olduğunu bir keresinde bilinçli olarak bunu geciktirdiğini, ancak kızının sınıf şube rehber öğretmenin her defasında okul aidatını getirmeyen öğrencilerin ismini okuduğunda kendisinin utandığını” söylediğini belirtmiştir. V12 de “veremediğinde çocuğunun da kendisinin de utandığını ve mahcup olduğunu, bunu devletin bilmediğini” söylemiştir.

Velilerin yukarıda belirtilen görüşlerine dayanarak, okulda herhangi bir hizmet veya etkinlik için para toplandıığında bunu vermek istemediklerinde ya da herhangi bir nedenle veremediklerinde velilerin çocukları kadar, kendilerinin de duygusal bir örselenme yaşadıkları söylenebilir. Üzerinde durulan konuya özellikle, SED bakımından yaklaşıldığında Alt SED’de bulunan velilerin ve onların çocuklarının bundan daha çok etkilendikleri gözlenmektedir. Diğer bir ifade ile, Alt SED’de bulunan velilerin, okul herhangi bir etkinlik veya hizmet için para toplandıığında vermek istemedikleri ya da herhangi bir nedenle veremediklerinde, çocukları kadar belki de onlardan daha fazla duygusal bakımdan örselendikleri, hatta bunun altında ezildikleri söylenebilir.

Araştırmada görüşlerine başvuru alan velilerden V6, V17, V18, okulda herhangi bir hizmet veya para toplandıığında velilerin para vermek istemedikleri ya da herhangi bir nedenden ötürü veremediklerinde, bu velilerin çocukları nadir de olsa okul yöneticilerinin, okul-aile birliği başkanlarının, sınıf annelerinin, sınıf öğretmenlerinin veya şube rehber öğretmenlerinin birtakım yaptırımlarıyla karşı karşıya kaldığı anlaşılmaktadır. Söz konusu bu yaptırımlar, para vermeyen ya da getirmeyen öğrencilerin adlarının sınıf ortamında sık sık tekrarlanması, bu öğrencilere karne verilmeyeceğinin söylenmesi ya da karne verilmemesi, para getirmeyen öğrencilerin dışarı çıkarılması biçiminde olduğu anlaşılmaktadır.

Okul yöneticilerinin, okul-aile birliği başkanlarının, sınıf annelerinin, sınıf veya Şube rehber öğretmenlerinin üzerinde durulan yaklaŐımları, neo-liberal ideolojinin eğitimde uygulamaya geöermeye öalıŐtıđı özelleştirme yöntemlerinden biri olan kullanıcı ücretleri ile açıklanabilir. Belirtilen özelleştirme yöntemi, kamusal bir hizmet biçiminde sunulması gereken eğitim hizmetini, bu hizmetten yararlananların sağladıkları bireysel fayda karşılığında maliyetine katılmalarını öngörmektedir. Bu biçimde eğitimin piyasa koşulları altında sağlanması yolun gidilmesi, her yönüyle eşit ve aynı nitelikte sunulması gereken eğitim hizmetinden yararlanmayı gittiköe ailelerin varsıllıklarına ya da onların toplumdaki konumlarına bağlı kıldığı söylenebilir.

İlöe Milli Eğitim Şube Müdürleri İle Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki  
Çevrelerde Bulunan İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul  
Yöneticilerinin Öğretmenlerinin ve Bu Okulların Velilerinin Eğitimden  
Yararlananların Maliyete Katılması Konusundaki Görüşlerine İlişkin  
Bulgular ve Yorum

Neo-liberal ideolojinin kamu eğitiminin yapısını toplumsal olanla bireysel olan arasında bir ayırmadan yola öıkararak, toplumsal yararın en yüksek olduğu ilköğretim düzeyinde kullanmak istemesine karşın, gerek diğer gelişmekte olan ölkelerdeki gerekse Türkiye'deki uygulamaların bunun ilköğretim düzeyini de kapsadığı dile getirilmiŐti. Bu noktada, Anayasa'da Türkiye Cumhuriyeti Devletinin sosyal bir hukuk devleti olduğunun, ilköğretimin de devlet okullarında parasız olmasının belirtilmesine karşın neden bütöe diŐı kaynak yaratılması yoluna başvurulma gereköelerinin Şube müdürlerinin, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve velilerin bakış açılarından ortaya konulması gerekir.

İlöe Şube Müdürlerinin Görüşleri

Yapılan bu öalıŐmada görüşlerine başvurulan ilöe Şube müdürleri, "Anayasanın 42. Maddesine göre, ilköğretimin devlet okullarında parasız olduğunu, bunun anlamının bu okulların bütün masraflarının devlet tarafından

karşılanaacağı anlamına geldiğini, buna karşın ilköğretim okullarına, liselerde olduğu gibi ayrı bir ödenek verilmemesinin bu okulları perişan ettiğini”, “özel idarelerce ilköğretime ayrılan paraların yetersiz olduğunu”, “devletin günün şartlarına uygun bir eğitim sağlama konusuna yetersiz kaldığını”, “maddi durumu iyi olan velilerin eğitime katkıda bulunmasının eğitimin kalitesini artıracağını” söylemişlerdir. İlçe şube müdürleri velilerin eğitime katkıda bulunmasının eğitimin niteliğini artırmanın yanı sıra bunun “okullar arasında bir rekabeti artıracağını düşünmektedirler. İlçe Şube müdürlerinin görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Okul müdürlerimizin örtülü ödenek gibi bir ödenekleri olmadığı için velilerden/öğrencilerden okul-aile birlikleri kanalıyla çeşitli zamanlarda yardım talep edilmektedir. Eğitimde maddi durumu iyi olan velilerin katkıda bulunmaları hizmetin kalitesini artırır” (ŞM1).

“Bakanlığımızın okullarımıza gönderdikleri paranın çok az olması veya hiç göndermemesidir. Özel idareler tarafından gelen paraların/kaynakların yetersiz olmasıdır. İlköğretim Anayasamızın 42. maddesinin göre parasız ve bunun bütün masraflarını Devlet karşılayacaktır. Bunu ayırmakta yarar var. Ortaöğretim kendine gelen bütçeyle az çok kendi yağıyla kavruluyor, ama ilköğretim okulları çok perişan durumdadır” (ŞM2).

“Anayasamız eğitimi zorunlu bir hak olarak öngörüyor, ama günün şartlarına uygun, kaliteli bir eğitim için kullanılan eğitim araç ve gereçlerinin, eğitim ortamının sürekli değişmesi sonucu, eğitim araçlarında bu değişmeye devletin yetişmesi mümkün değil. Bununla ilgili olarak, ilgili velilerin çocuklarının öğrenim gördükleri okullara yaptıkları katkılar çevredeki diğer okullara da örneklik teşkil ediyor. Özel okullarda bu şekilde örneklik teşkil ediyor. Sonuçta tüm okullar bir rekabet ortamı içinde kendilerini yenilemek ve daha iyi eğitim ortamı hazırlamak için devletin dışında kaynak yaratmak zorunda kalıyor (ŞM3).

Şube müdürlerinin yukarıda belirtilen görüşleri bağlamında ilköğretimi Anayasal bir hak olarak görmelerine karşın, onun sosyal bir devlette kamusal bir hizmet olarak sunulması gereken en temel hizmetlerden biri olduğuna dair hiçbir şey söylememiş olmaları, belirtilen kişilerin eğitimi kamusal bir hizmet değil de “maliyetine katlanılarak” yararlanılabilecek olan bir hizmet biçiminde algıladıkları söylenebilir.

İlçe şube müdürlerinin “velilerin eğitime katkıda bulunmalarının eğitimin niteliğini artıracağını”, “bunun okullar arasında bir rekabet sağlayacağını” ifade etmeleri, üstelik bütün bunları dile getirirken bir de “özel okulları örnek olarak

vermeleri” belirtilen belirlemeleri doğrular niteliktedir. Burada dile getirilmesi gereken diğer bir şey de ilçe şube müdürlerinin “veli katılımının iyi olacağını” düşünmeleri ile veli katılımını sağlamak için çaba gösteren veya göstermek zorunda bırakılan okul yöneticilerinin parasal bir konuda üst yöneticilere şikayet edildiğinde, bu yöneticiler hakkında inceleme ve soruşturma açtıklarını ifade etmeleridir. Öte yandan, ilçe şube müdürlerinin ilköğretim okullarının bütçe dışı kaynak yaratma yoluna başvurmalarının nedenini, bu okulların ayrı bir bütçelerinin olmamasına bağlamaktadır. Oysa ayrı bir bütçenin olması, gereksinim düzeyinde ödeneğin konulacağını güvenceye almaz.

### Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Araştırmada okul yöneticilerinin neden bütçe dışı kaynak yaratma yoluna başvurmak zorunda kaldıklarına ilişkin görüşleri üç noktada toplanabilir. Bunlardan ilki Anayasal ve yasal düzenlemelerle ilgili görülmektedir. Buna göre, okul yöneticilerinden bazıları Anayasa’da yer alan Türkiye Cumhuriyeti devletinin sosyal bir hukuk devleti olduğu ilkesi ile yine gerek Anayasa’da gerekse diğer yasal metinlerde, ilköğretimin devlet okullarında parasız olduğu hükümlerine dikkat çekmişlerdir. Bu noktada, okul yöneticileri Türkiye’de sosyal hukuk devleti ilkesi ile ilköğretimin parasız olduğu hükmünün, aslında hiçbir zaman uygulanmadığını, dolayısıyla sorunun da buradan başladığını ifade etmişlerdir (Y2, Y3, Y6, Y7, Y8, Y11). Buna ilişkin görüşler şöyledir:

“Anayasanın 42. maddesinde ilköğretim zorunludur ve parasızdır hükmünün gerçek anlamda uygulandığını düşünmüyorum. Bizim en büyük sıkıntımız da buradan kaynaklanıyor (Alt SED Y8).

"Sosyal hukuk devleti yasal metinlerde var...yasal metinde olması bile güzel bir şey, ama uygulama boyutunda maalesef bir takım politik kaygılarla veya başka şeylerle bunlar göz ardı ediliyor..."(Alt SED, Y11).

İkincisi, ilköğretim okullarının ayrı bir bütçesi olmayışıyla ilgilidir. Okul müdürlerine göre, ilköğretim okullarının ayrı bir bütçesinin olmayışı bu okullarının bir ihtiyaç tanımının olmamasından kaynaklanmaktadır. Okul yöneticileri, ilköğretim okullarında öğrenci akışının fazla olduğunu, buna bağlı olarak

kırılanının, döküleninin, bakım ve onarım giderinin de fazla olduğunu dile getirmektedirler. Dolayısıyla bütün bunların görmezden gelinerek, ilköğretim okullarına ayrı bir bütçe verilmemesinin kendilerini ister istemez bütçe dışı kaynak yaratma yoluna ittiğini belirtmektedirler (Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y8, Y11, Y12, Y15). Bu konuda bazı okul yöneticilerinin görüşleri şunlardır:

“İlköğretim okullarının ihtiyaç tanımı olmadığı için bu okullara ayrı bir ödenek ayrılmıyor” (Orta SED, Y2).

“İlköğretim okullarına devlet ayrı bir ödenek vermediği için bu böyle yapılıyor. Verilmediği sürece, bu sürekli bu şekilde yapılır, çünkü okulun bir yığın ihtiyacı var” (Alt SED, Y4, Sendika Üyesi Değil).

“Kaynak yaratmak zorunda kalıyoruz. Nedeniyse, bana göre liselerde olduğu gibi ayrı bir ödeneğin verilmemesidir” (Orta SED, Y5).

“Nedeni, özellikle ilköğretim parasız olması gerekirken bu okullara zorunlu gereksinimleri için ayrı bir ödenek ayrılmamasından kaynaklanıyor, ama lise öğretimi zorunlu değilken ayrılıyor” (Üst SED, Y15).

Üçüncüsü, bütçeden eğitime yeteri kadar pay ayrılmamasına bağlanmaktadır. Belirtilen neden doğrultusunda görüş bildiren okul yöneticileri “devletin yetişmediğini”, “bu nedenle bütçeden eğitime ayrılan payın az olduğunu”, “bütçeden eğitime ayrılan payın diğer ülkelerle karşılaştırıldığında yetersiz kaldığını” belirtmişlerdir (Y6, Y7, Y9, Y10, Y13). Buna ilişkin görüşler aşağıda verilmiştir.

“...Bütçe imkanları deniliyor ve okullarımızın ihtiyaçları karşılanmıyor...” (Orta SED Y6).

“...bizde milli eğitime ayrılan pay çok az. Dünya ulusları arasında en az payı da biz alıyoruz gibi geliyor...” (Üst SED, Y7).

“...Açıkçası, devlet yetişemiyorum diyor...” (Üst SED, Y13).

“..Türkiye’de okul sayısı çok fazla olduğu için devlet imkanları buna yeterli olmadığı kanaatindeyim. Devletimiz buraya yetişemiyor. Yetişemediği için halk katkılarına ya da diğer hayırsever kişilerin desteğine ihtiyaç duyuyor kanaatindeyim...” (Alt SED, Y14).

Yapılan açıklamalara göre, ilköğretim okullarında okul yöneticileri bütçe dışı kaynak yaratmaya iten nedeler arasında en başta ilköğretim okullarının, tıpkı liselerde olduğu gibi ayrı bir bütçeleri olmadığı görüşü ağırlık kazanmaktadır. Bu görüşü sırasıyla, Anayasada yer alan sosyal devlet ilkesi ile diğer yasal hükümlerin gereğinin yerine getirilmemesi ve bütçeden eğitime yeteri

kadar pay ayrılmaması görüşleri izlemektedir. Okul yöneticilerinin belirttikleri nedenler okulların SED'ine göre farklılaşma göstermemektedir. Akça (2004, 93) araştırmasında okul yöneticileri, devletin kaynak ayırmada yetersiz kaldığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Araştırmaya katılan okul yöneticileri içerisinde Y5, Y10 ve Y12 dışındaki okul yöneticileri, bütçe dışı kaynak yaratmayı doğru bir yaklaşım olarak değerlendirmemektedirler. Belirtilen yöneticilerden Y5 “okulların kendilerine ait yeterli bir ödeneği olmadığını, şu an uygulanan yaklaşımı doğru bulduğunu, çünkü başka bir çözüm yolu olmadığını” söylemiştir. Y10 ise “devletin her okula yetişmesinin mümkün olmadığını, bunun büyük bir külfet ortaya çıkardığını, dolayısıyla maddi durumu iyi ailelerin katkıda bulunması gerektiğini başarının, ancak bu biçimde arttığını ifade etmiştir. Y12 ise “her hizmetin bir bedeli olması gerektiğine inandığını” dile getirmiştir.

Y5, Y10 ve Y12'nin aksine diğer yöneticiler, bütçe dışı kaynak yaratmanın “yasal olmadığını”, “Anayasal bir suç işlediklerini”, “velilerle, öğrencilerle karşı karşıya geldiklerini”, “bu işlerin suiistimale ve şaibe açık olduğunu”, “velileri ve öğrencileri müşteri gibi gördüklerini”, “bu konuda yerel anlamda eşitsizliklerin olduğunu, çünkü kendi velilerinin öncelikle karnılarını doyurmak zorunda olduğunu”, “kendilerinin tahsildar, muhasebeci değil eğitimci olduklarını, kendi alanlarıyla uğraşmak istediklerini”, “parayla pulla uğraşmak istemediklerini, parayla ilgili şeylerin çocukların bilinç altına olumsuz etki yarattığını, “onur kırıcı olduğunu”, kimsenin gönüllü bağış yapmadığını, “çevreye bağımlı kaldıklarını” belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin bu konudaki görüşleri aşağıdaki gibi örneklendirilebilir:

“...Sevmediğiniz, inanmadığınız ve dürüst olmadığını düşündüğünüz bir işi yapıyorsunuz. O işi yapacaksın, o işten başka bir işi yapamazsın. İkinci bir alternatifiniz yok” (Alt SED, Y2).

“... bunu suiistimal edenler de oluyor, dedikodusu da çıkıyor. Örneğin, yok müdür, yedi, yemese bile, yok yedi, yemedi. Bu tür sorunların yaşanmaması için devletin, belli bir ödenek vermesi lazım (Alt SED, Y4, Sendika Üyesi Değil).

“...Veli olanakları da yerel anlamda eşitsizlik gösteriyor. Benim velim ihtiyaçlarını belirlerken öncelikle karnısını doyurmak zorunda...(Alt SED, Y8).

“Tabii ki onaylamıyorum, Niye onaylayayım. Ben içindeyim. Ben eğitimciyim, tahsildar değilim. Ben muhasebeci değilim. Ben niye bu işe uğraşayım? Ben kendi alanımla uğraşayım. Niye ben parayla, pulla uğraşayım? (Üst SED, Y9).

“Üstelik de Anayasal bir suç işliyoruz. Çevre koşulları bizim öğrenci ve velilerimiz koşulumuz öğrenci velimiz demek. Onları müşteri kaynağı gibi görüyoruz” (Üst SED, Y7).

“Tabii ki doğru değil, hem zorunlu tutulup hem de öğretmenlerin, yöneticilerin parasal konularda öğrencilerle, velilerle muhatap olmaması gerekir. Çünkü, çok onur kırıcı bir şey...”(Alt SED, Y14).

Okul yöneticilerinin neden ilköğretim okullarında bütçe dışı kaynak yaratma yoluna başvurmak durumunda kaldıklarına ilişkin dile getirdikleri nedenler, gerek yöneticilerin görev yaptıkları okulların SED’i bakımından gerekse bağlı buldukları sendikalar bakımından bir farklılık göstermediği ortaya çıkmaktadır.

### Öğretmenlerin Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmına göre, ilköğretim okullarında bütçe dışı kaynak oluşturma yoluna başvurulma nedeni “eğitime bütçeden yeteri kadar pay” ayrılmadığıdır. Söz konusu öğretmenler, devletin ilköğretim okullarının elektrik, su, doğal gaz gibi zorunlu giderlerini karşıladığını, fakat bunun dışındaki diğer zorunlu giderlerini karşılamadığını vurgulamaktadırlar. Dolayısıyla, okulun temizlenmesi, kırtasiye gereksiniminin karşılanması gibi daha birçok şey için belli bir kaynağa gereksinim duyulmaktadır. Bunu da devlet sağlamadığına göre ister istemez velilere başvurulmak durumunda kaldığını ifade etmektedirler (Ö5, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö17, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö25). Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri şöyle örneklendirilebilir:

“Herkesin malumu, eğitime ayrılan bütçe yeterli değil. Devlet öğretmen veriyor, örneğin odun-kömürü karşılıyorsa karşılıyor. Bunun dışında, ne temizlik giderlerini ne de kırtasiye giderlerinin hiçbirini karşılamıyor. Cam kırılıyor, kapı kırılıyor, okulun bir sürü fotokopi ihtiyacı var. Bundan kaynaklanıyor” (Orta SED, Ö5)

“MEB’na yeterli ödeneğin sağlanmadığından. Ayrıca buna paralel olarak MEB’da okulları bu anlamda desteklemiyor” (Alt SED, Ö7).

“Niçin topluyoruz? Eğitime hiç yatırım yapılmıyor. Okula yakıt dışında beş kuruş para gelmiyor” (Alt SED, Ö1).

“Şimdi devlet okullara hiçbir şey sağlamıyor. Devletten hiçbir para yardımı almıyoruz” (Alt SED, Ö13).



“MEB’den okula fazla bir katkı yok. Doğal gazıdır, ısıtmadır, su bunların pek az miktarı ödeniyor, tamamı değil. Bunu karşılamak için ne yapıyoruz? Velilerden destek istiyoruz (Üst SED, Ö22).

“Yeterli bir kaynak olmadığı için ihtiyaç var, ihtiyaç karşılanamıyor. Ona bağlıyorum ben (Üst SED, Ö25).

İlköğretim okullarının bütçe dışı kaynak oluşturma yoluna başvurma nedenini, eğitime bütçeden yeteri kadar pay ayrılmadığı yönünde algılayan öğretmenlerin, bu görüşlerinde görev yaptıkları okulların SED’i ile bağlı oldukları sendikalar bakımından bir farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı da Türkiye Cumhuriyeti devletinin sosyal bir hukuk devleti olduğu ilkesi ile yine gerek Anayasa’da gerekse diğer yasal metinlerde ilköğretimin devlet okullarında parasız olduğu hükümlerine vurgu yapmışlardır (Ö8, Ö9, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö24, Ö26).

“Devletimiz eğer sosyal devlet olsa, bunu yapsa zaten bunlara gerek kalmayacak. Örneğin, okulumuza yeteri kadar yardımcı eleman verse, okulun doğal gazını karşılasa, elektriğini karşılasa, temizlik malzemesi verse, birçok fotokopi makinesi, kağıt, kırtasiye, kalem gönderse bunlar olmayacak. Bütün bunlar, yeteri kadar kaynak olmadığı için oluyor. Hoş bir şey de değil” (Orta SED, Ö8).

“Sosyal devlet olarak karşılamak zorunda, ama birçok şeyde olduğu gibi yasalarda kalıyor. Sadece, devletin kaynakları başka yerlere aktarılıyor. Dolayısıyla, para kalmayınca en kısılmaması gereken yerlerden biri olan eğitimden kısıyorlar. Eğitim de asgari koşulları sağlamak zorundasınız” (Alt SED, Ö9).

“Devlet eğitim ve sağlık hizmetlerini kişilerin inisiyatifine bırakmamalıdır. Devlet kendi imkanlarını en son noktasına kadar yurttaşlarına, halkına sunabilmelidir. Eğitim parasızdır diyen kişi gelip bu durumu görecek, bu nasıl olacak, parasız bu iş nasıl çevrilecek, onlara gösterecek! Ondan sonra da halka para vermeyin diyecek” (Üst SED, Ö16).

Yukarıda görüşlerine yer verilen öğretmenlerin eğitimi sosyal bir devlette, devletin yerine getirmesi gereken en temel kamusal hizmetlerden biri olarak ele aldıkları söylenebilir. Eğitimi kamusal bir hizmet biçiminde algılayan ve bu doğrultuda da hizmetin devlet tarafından parasız sunulması gerektiğini ifade eden öğretmenlerin belirtilen görüşlerine, görev yaptıkları okulların çevresinin SED’i bakımından yaklaşıldığında bir farklılık görülmemektedir. Fakat, konuya öğretmenlerin bağlı oldukları sendikaların temsil ettiği politik duruş açısından bakıldığında Eğitim Sen’e üye olan öğretmenlerin belirgin biçimde öne çıktığı gözlenmektedir.

Öğretmenlerden Ö1, Ö2 ve Ö6, ilköğretim okullarında çeşitli adlar altında para toplanılmasının nedenini, bu okulların bütçesi olmadığından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Diğer öğretmenlerden Ö3, Ö4, Ö26 de bunun eğitimin piyasaya açılmasıyla ilgili olduğunu dile getirmişlerdir. Söz konusu öğretmenlerden Ö3 “ilköğretimin yasal anlamda devlet okullarında parasız olduğunun doğru olduğunu, fakat çıkarılan yeni yasalarla ya da ona bağlı yönetmeliklerde yapılan “gönüllülük esası gibi” kelime oyunları ile bunun biraz daha yasal hale getirildiğini, böylelikle bu sürecin yasal boyutunun oluşturulmaya çalışıldığını ifade etmiştir. Ayrıca, Ö3 buradaki esas amacın ilköğretimin zorunlu olmasından da yararlanılarak yaklaşık 15 milyon öğrencinin yarısının devam ettiği bir öğretim düzeyinin getireceği kârın oldukça yüksek olacağını, bundan dolayı bu alanın piyasaya açılmasının liberal ekonomi için önemli olduğunu” vurgulamıştır.

Yapılan açıklamalardan öğretmenlerin ilköğretim okullarında çeşitli adlar altında para toplanılmasının nedenlerini; ilkin eğitime bütçeden yeteri kadar pay ayrılmaması, ikincisi Anayasa’da yer alan sosyal devlet ilkesinin gereğinin yerine getirilmemesi, üçüncüsü ilköğretimin parasız olduğuna vurgu yapan yine başta Anayasa olmak üzere diğer yasal metinlerin hükümlerin uygulanmaması, dördüncüsü ilköğretim okullarının bütçelerinin olmayışı ve eğitimin piyasaya açılması bağlamında ele aldıkları anlaşılmaktadır.

Araştırmada görüşlerine başvurulmuş öğretmenler, velilerin eğitimin giderlerine katılımına ilişkin ne düşünmektedirler? Bu konuda görüşlerine başvurulmuş öğretmenlerden Ö2, Ö9, Ö14, Ö15, Ö17, Ö22, Ö25 dışındaki öğretmenler, velilerin eğitimin giderlerine katılımını doğru bulmadıklarını ifade etmişlerdir.

Velilerin eğitimin giderlerine katılması gerektiğini düşünen öğretmenlerden Ö2, Ö9 ve 25 “devlet, bütçeden eğitime yeteri kadar kaynak ayıramıyorsa bunun devletin görevini yerine getirmediği anlamına geldiğini”, “bu durumda velinin okuldaki bir takım zorunlu giderleri karşılanması için eğitimin giderlerine katılması gerektiğini”, “çünkü bu durumda başka bir çözüm

yolunun olmadığını”, “bunun onların çocuklarının daha iyi bir eğitim almalarını sağlayacağını” söylemişlerdir. Ö14 “başka ülkelerde olduğu gibi ailelerin eğitimin giderlerine katılmasının gerekli olduğunu buna karşın devletin de üzerine düşeni yapması gerektiğini” dile getirmiştir. Ö15 “eğitimin toplumsal yararına dikkat çekmiş olup eğitimin bireysel yararlarından da öte toplumsal yararlarının olduğunu, bu anlamda düşünüldüğünde maddi durumu iyi olan herkesin eğitimin giderlerine katılması gerektiğini” vurgulamıştır. Ö17 ve 22 ise “her şeyin devletten beklenilmemesi gerektiğini, bu noktada bedavacılık anlayışının ortadan kaldırılması için herkesin, velilerin eğitimin giderlerine katılmasının doğru olduğunu” belirtmişlerdir.

Velilerin eğitimin giderlerine katılımını doğru bulan öğretmenlerin, neo-liberal ideolojinin eğitimin özelleştirilmesi sürecinde başvurduğu yöntemlerinden olan “kullanıcı ücretleri” yöntemini benimsedikleri biçimde bir görüşe sahip oldukları ifade edilebilir. Üstelik, bu öğretmenlerden Ö9, Ö14, Ö15, Ö17, Ö22, Ö25’in Orta ve Üst SED’de bulunan okullarda görev yaptıkları gözönünde bulundurulursa, kaynağa ulaşma ya da kaynak yaratma anlamında herhangi bir güçlükle karşılaşmayan, görece daha olumlu öğrenme ortamına sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin, velilerin eğitimin giderlerine katılmasını olumlu olarak değerlendirdikleri söylenebilir.

Ö2, Ö9, Ö14, Ö15, Ö17, Ö22, Ö25 dışında yer alan diğer 19 öğretmen ise eğitimin giderlerine velilerin “katılmaması” gerektiğini düşünmektedirler. Söz konusu öğretmenlerin, bu konuda ileri sürdükleri gerekçelerin birkaç noktada üzerinde toplandığı görülmektedir. Bunlardan ilkinin, eğitimin bir hak olarak görülmesiyle ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Bu noktada, öznesi insan olan eğitimin bir hak olarak görülmesi, aynı zamanda sosyal devletin bir gereğidir. İkincisi, Anayasa ve diğer yasal metinlerde ilköğretimin hem zorunlu olduğu hem de devlet okullarında parasız olduğu dile getiriliyorsa, öyleyse devlet de eğitime verdiği önemin bir göstergesi olarak üzerine düşeni yapmalıdır. Veliler, kesinlikle eğitimin giderlerine katılmamalıdır. Üçüncüsü, eğitimde yerelleşmenin olumsuzluklarıyla ilgilidir. Buna göre, öğretmenler velilerin eğitimin giderlerine katkıda bulunmasının, okul yöneticileri ve kendileri üzerinde bir baskı unsuru

yaratacağını, böylelikle eğitimin yansızlığını yitireceğini düşünmektedirler. Zaten, bu güçlükleri yer yer yaşadıklarını söylemektedirler. Dördüncüsü ise eşitlik ve adaletle ilgilidir. Beşincisi velilerin eğitimin giderlerine katkıda bulunması velileri okuldan uzaklaştırması ve çağrıldıkları halde okula gelmek istememeleriyle ilgilidir. Altıncısı ise velilerin birer yurttaş olarak vergilerini vermesi ve bu anlamda üzerine düşeni yapmaları, dolayısıyla devletin de kendi üzerine düşeni yapması gerektiğidir (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24, Ö26). Eğitimin giderlerine veli katılımının doğru olmadığını dile getiren öğretmenlerin, bu konuda ileri sürdükleri gerekçelere ilişkin görüşleri şöyle örneklendirilebilir:

“Velilerin bugünkü eğitim giderlerine katılımını adaletli değil. Adaletli bulmuyorum. Çünkü veren veli zaten veriyor, vermeyen de zaten vermiyor. Eğitiminin giderlerinin şu ana kadarda tam olarak karşılandığını söyleyen bir yönetim olmadı. O yüzden velilerle bu iş tam olarak yürümüyor (Alt SED, Ö1).

“Tabi ki karşılanmamalıdır. Karşılanmamasının altında yatan gerçeğin eğitimin hak olarak görülmesi gerektiğidir. Eğitimin hak olarak görülmesi, aynı zamanda sosyal devletin bir gereğidir. Eğitimin merkezinde, eğitimin öznesinde insanı görürseniz, tabiki bu bir hak olarak ortaya çıkar” (Alt SED, Ö3).

“Kesinlikle hayır. Neden, zaten Anayasamızda eğitimin her Türk vatandaşına ücretsiz olarak verilmesi, Anayasal olarak Devlete verilmiş zaten. İlköğretim düzeyinde zorunlu. Dolayısıyla, vatandaşın ilköğretimi ücretsiz olarak alması, onun Anayasal bir hakkı. Bir bu süreçte siz, o Anayasal hakkına rağmen, ondan para talep ettiğiniz vakit, veliye karşı haklı bulunmanızı yitiriyorsunuz” (Alt SED, Ö7).

“Hayır. Sosyal devlette hepsini devletin yapması lazım. Bir de bizde ilköğretim zorunlu ve parasızdır. Bu kanun maddesi, ama gereği yerine getirilmiyor, yapılmıyor. Gereği yapılması şart...” (Orta SED, Ö8).

“Bence karşılanmamalılar, çünkü eğitim özellikle ilköğretim zorunlu olduğu için. Bunun mutlaka devlet kontrolünde ve devletin desteğinde olması gerekiyor. Ben bunu her zaman dile getiriyorum. Madem tüm vatandaşların eğitim alması gerekiyorsa A okulunda velilerin katkısıyla birtakım işler yapılıyorsa, B okulunda hiç bir şey yapılamıyorsa orada okuyan çocuğun ne kabahati var. Demek ki velisinin parası olan bir şeyler öğrenebiliyor...(Orta SED, Ö10)

“Velinin katkıda bulunmasını doğru bulmuyorum. Yanlış olduğunu düşünüyorum, çünkü veli gımmemeli. Çünkü veli vergi ödüyor, ödediği vergilerden elde edilen değerler, elde edilen gelir devlet tarafından uygun bir biçimde kullanılmalı ve uygun bir biçimde okullara yansıtılmalı. Ben böyle düşünüyorum” (Orta SED, Ö18).

“Hayır karşılanmamalı, yani nedeni yok. Paranın girdiği yerde daha fazla söz sahibi olmak gereği hissediliyor. Bu da yansız olması gereken olması gereken bir kurumda belki siyasi fikirler de ortaya çıkacak, benim ağırlığım daha fazla diyecek. Şuna yönelik olacak diyecek. Olmaz yani, bir devlet kavramı varsa, eğitimde ben hiçbir şekilde özeli düşünmüyorum. Bu anlamda da devlet tarafından karşılanmasını Geleceğin bireyi bu bireyse, bunu da devlet karşılasın” (Üst SED, Ö2).

Velilerin eğitimin giderine katılmaması gerektiği yönünde görüş bildiren öğretmenlerin Ö2, Ö9, Ö14, Ö15, Ö17, Ö22, Ö25'in aksine, Alt ve Orta SED'de bulunan okullarda görev yaptıkları gözlenmektedir. Ayrıca, bu öğretmenler arasında sendikalı olanların sayıca fazla olduğu göze çarpmaktadır. Sendikalı olan öğretmenlerden Ö8 Türk Eğitim-Sen üyesi, Ö10 Eğitim Birsen Üyesi iken, Ö3, Ö5, Ö6, Ö11, Ö14, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö24 ve Ö26'nın da Eğitim-Sen Üyesi olduğu gözlenmektedir.

### Velilerin Görüşleri

Araştırmaya katılan öğrenci velilerinden bazıları, Anayasada Türkiye Cumhuriyeti Devletinin sosyal bir hukuk devleti olduğunun, ilköğretimin ise kız ve erkek bütün yurttaşlar için zorunlu ve devlet okullarında parasız olduğunun belirtilmesine karşın, okullarda çeşitli adlar altında para toplanılmasının nedenini öncelikle devletin bu okullara yeteri kadar yardım yapmadığı noktasında ele almaktadırlar. Bu yönde görüş bildiren öğrenci velileri, devletin elektrik, su, doğalgaz gibi zorunlu giderleri karşıladığını, onun dışında hiçbir şeyi karşılamadığını söylemektedirler. Ayrıca, okullarında çalıştırılan hizmetlilerinin maaşlarının yanı sıra tebeşir, kağıt, toner gibi daha birçok şeyin parasının kendileri tarafından karşılandığını belirtmişlerdir. Öte yandan, kendileri kadar yönetici ve öğretmenlerin de güç durumda kaldıklarını, aslında bunun yeni bir uygulama olmadığını eskiden beri var olduğunu dile getirmişlerdir (V1, V2, V3, V4, V5, V9, V10, V11, V15, V16, V17, V18). Öğrenci velilerinin görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Milli eğitim para vermediği için. Okulumuza hizmetli verse, para verse öğretmenlerimiz, yöneticilerimiz de velilerle yüz yüze gelmez.... milli eğitim bunları verse millette bu kadar zorlanmaz. Tebeşir bitiyor çocuklardan isteniyor, kağıt bitiyor çocuklardan isteniyor, toner bitiyor hadi çocuklardan 1'er YTL toplansın hep bizden çıkıyor...” (Alt SED V3)

“...devlet birçok şeyi karşılamıyor. Bildiğim kadarıyla elektriğini, suyunu, doğalgazını karşılıyor, ama öbür şeylerin hiçbirini karşılamıyor” (Orta SED V4).

“devlet yeterli katkı bulunmuyor. Bu nedenle birçok karşılamak zorunda kalıyoruz” (Üst SED V11).

Okullarda para toplanılmasıyla ilgili olarak öğrenci velilerinden bazılarının dile getirdiği diğer bir görüş de ilköğretim okullarının, ayrı bütçesi olmadığı noktasında toplanmaktadır (V7, v8, V13). Bu konudaki görüşler şunlardır:

“Devlet öyle diyor ama bir yandan da para ayırmıyor. İşin içindeyiz. Siz de biliyorsunuz, ilköğretim okullarının bir bütçesi yok” (Orta SED V7)

“Liselere bakıyorsun 25. 000- 27.000 YTL ödenekleri var. Burada bütçe olmadığı için para toplanılmak zorunda kalınıyor...Durumumuz bu işler acısı...”(Alt SED V8).

“Biz veliler olarak yıllardır, bu şekilde okullarımıza para vermek durumunda kalıyoruz. Nedeni şu: devletin bu tür okullara ayırdığı para tabir yerindeyse deveye kulak...” (Üst SED V13).

Öğrenci velilerinden V6 ile V12, açık bir biçimde ifade etmeseler de ilköğretim okullarında yaşanan bu durumu, “devletin küçülmesi, kamusal hizmetlerin özelleştirilerek sermayenin çıkarına sunulması” ile ilgili gördüklerini anlaşılmaktadır. Diğer veli olan V14 ise “sosyal devlette böyle bir uygulamanın olmaması gerektiğini, çünkü devlet bir lira harcama yapıyorsa, kendisinin dokuz lira harcama yapmak zorunda kaldığını, bununda sosyal devletle hiçbir ilgisi olmadığını” dile getirmiştir.

Yukarıda belirtilen görüşler doğrultusunda, öğrenci velilerine göre okullara çeşitli adlar altında para toplanılmasının nedenleri sırasıyla devletin ilköğretim okullarına yeteri kadar yardım yapmaması, bu okulların ayrı bir bütçelerinin olmaması, eğitimin özelleştirilmek istenilmesi ve sosyal devlet olmanın gereğinin yerine getirilmemesidir. Öğrenci velilerinin belirttiği bu nedenler birlikte ele alındığında, aslında velilerin eğitimi, kamusal bir hizmet olarak algıladıkları biçiminde yorumlanabilir. Velilerin belirttikleri nedenler, okul çevresinin SED'ine göre farklılaşmadı görülmektedir.

Araştırmaya katılan veliler, bugünkü biçimiyle eğitimin giderlerine katılmayı doğru bulmakta mıdır?

Velilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden büyük bir çoğunluğunun devlet okuluna çocuklarını gönderen yurttaşlar olarak, bu okullarda çeşitli adlar altında para toplanılmasını doğru bulmadıkları ortaya

çıkılmaktadır. Bu noktada, veliler ellerinde imkan olsa çocuklarını özel okula göndereceklerini dile getirmişlerdir. Haydi Kızlar Okula Kampanyası'na da dikkat çeken veliler bir yandan devletin kız çocuklarını okula kazandırmak için çaba gösterdiğini diğer yandan da devletin kendilerine bu şekilde engel çıkardığını ifade etmektedir. Diğer yandan veliler, devletin kendilerinden vergi aldığını bunun karşılığında eğitimi parasız olarak sunmak zorunda olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca, veliler sosyal devlet olduğunu iddia eden bir devletin kendisinin hiçbir şey yapmadığı bir yerde, ekonomik sıkıntılar içindeki olan insanlar olarak kendilerinin hiçbir şey yapamayacağını söylemişlerdir. Velilerin görüşleri şöyle örneklendirilebilir (V1, V2, V3, V4, V5, V6, V7, V8, V9, V12, V13, V17, V18):

"...Bir veli olarak o maddi katkıları bulacak kadar imkanım olsa, zaten özel bir okulda okuturum, devlet okuluna hiç göndermem..." (Alt SED V2).

"Doğru bulmuyorum. Milli eğitim, haydi kızla okula kampanyası diyor ya yardım etsin de gönderelim kızlarımızı. Ben de üç tane çocuk okutuyorum. Biri Aydınlikevler'de okuyor, ikisi de burada. Üçü de kız. Okutmasam, haydi Kızlar Okula Kampanyası'na diyor... O zaman yardım etsinde okutalım!. Bütçem yetmedikten sonra nasıl okutacağım?" (Alt SED V3).

"Hayır karşılanmamalı. Çünkü, devlet o kadar vergi alıyor. Telefonumuza 10 YTL'lik bir faura geldiyse 20 YTL ödüyoruz niye? Yarısı devlete gidiyor. Devletin karşılaması lazım. Madem devlet değil mi?" (Orta SED V5).

"Devlet bunun için özel bir kaynak ayırmalı ve ayırmak zorunda. Ayırmazsa, elbette ben çocuğumun eğitimi, sağlığı açısından, bir yerden kesip yapmak zorundayım. Ben yapmazsam, benim çocuğumun geleceği engellenmiş olacak. Elbette, doğru bulmuyorum. Zaten benim vergilerimle bu okul yapılıyor, bu okulun giderleri karşılanıyor..." (Orta SED V6).

"Ben doğru bulmuyorum. Devletin hiçbir şey yapmadığı yerde veliler ne yapacak, parası olmayan veliden neyi alacaksın? Zaten buradaki insanların % 90'ından fazlası asgari ücretle geçiniyor, diğer geri kalanı da işsiz. Amale pazarında bir iş buluyor üç gün çalışıyor ya da çalışmıyor. Bu şartlarda olan bir veliden para istemek de bence çok adaletli olmuyor..."(Alt SED V8).

"Kesinlikle doğru bulmuyorum. Anayasa'da denir ki ilköğretim parasızdır ve zorunludur. Parasızlığından çağdaş anlamda bir öğrencinin eğitim ortamındaki gereksinimleri devlet karşılar, anlamındadır. Ben bir eğitimci olarak bunu anlıyorum" (Üst SED 13)

Yukarıda görüşlerine başvurulmuş öğrenci velileri her ne kadar eğitimin giderine katılmayı doğru bulmasalar da çocuklarının eğitimi ve geleceği için buna kendilerini zorunlu hissetmektedirler. Örneğin bu velilerden biri olan V2 şunları söylemektedir:

“Bizler okumamışız, yazmamışız. Ne yapıyoruz? Kocamızın eline bakıyoruz. Üç kuruş versin de kendimize bir şeyler alalım diye. En azından onlar okusun ayaklarının üstünde durmayı öğreysin. Kız olsun, oğlan olsun bizim düştüğümüz duruma düşmesin. Siteler’de çalışıyor eşlerimiz. Bugün almazsa yarın bırakıp gidiyor. Zorluk çekiyoruz, sıkıntı çekiyoruz. Maddi yönden de manevi yönden de her yönden sıkıntı çekiyoruz. En azından çocuklarımız okur da hayatları düzgün bir şekilde olur...”(O1, Alt SED).

Velilerle yapılan görüşmelerden V11, V12, V14, V15 ve V16 velilerin eğitimin giderine katılımı doğru bulduklarını söylemişlerdir. V11 “devletin yeteri kadar destek vermeyecek kadar büyüdüğünü, buldukları bölgede yeteri kadar geliri olmayan veli olmadığını” düşünmektedir, V14 “velilerin çocuklarının daha iyi bir eğitim almaları için katkıda bulunmaları gerektiğini” düşünmektedir. V15 “okulların özel bir okulla kıyasladığında büyük bir fark olduğunu bu nedenle eğitimin giderine katılmayı desteklediğini” ifade etmiştir. V15 “bunun karşısında olmadığını, herkesin eğitime katkıda bulunması gerektiğini, çocuğum okusun diyen insanların 3.000-5.000 YTL’yi özel okullara verene kadar çocuklarının devam ettiği okullara vermesi gerektiğini, para vermenin iyi bir şey olduğunu ve her şeyin devletten beklemenin yanlış olduğunu” dile getirmiştir.

Eğitimin giderlerine, velilerin katılımını doğru bulan velilerin daha çok Üst SED’de bulunan veliler olduğu gözönünde bulundurulursa, bu konuda velilerin SED’ine göre bir farklılaşma olduğu ortaya çıkmaktadır. Buna göre, durum göre, Alt ve Orta SED’de bulunan veliler, eğitimin maliyetine velilerin katılımını doğru bulmazken, Üst SED’de yer alan veliler doğru bulmaktadır. Bu durum, Duru-Bellat’ın (2000, 39) da belirttiği üzere neo-liberal politikalar, orta sınıftakilerin okulların demokratik farklılıklarının arttırılmasıyla tehlikeye girmiş olan eğitim sistemindeki avantajlarını yeniden elde edip bunları savunmalarının yolunu tekrar açmış olmasıyla açıklanabilir.



## BÖLÜM 5

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuç ve önerilerine yer verilmiştir.

#### Sonuçlar

İlköğretimin Bütçe Kaynaklarının Gelişimine İlişkin Sonuçlar Şunlardır:

1. MEB harcamalarının 1960-2006 yılları arasında GSMH, konsolide bütçe ve kamu bütçesi içerisindeki oransal payında düşme olduğu görülmüştür. Türkiye’de eğitime GSMH’den ayrılan pay OECD ülkelerinin oldukça gerisindedir.

2. İlköğretim harcamalarının 1974-2003 yılları arasında MEB harcamaları içindeki oranı, öğrenci ve öğretmen sayılarındaki artışa karşın, ortalama % 6,2 oranında bir azalma göstermiştir. Bununla birlikte, incelenen dönemde (1974-2003) öğretmen sayısında yaklaşık % 50’lik artış, cari harcamaların artmasına neden olmuştur. İlköğretim cari harcamalarında gözlenen artışın aksine, yatırım harcamalarında sürekli bir düşüş gözlenmiştir.

3. İl özel idarelerin ilköğretime katkıları 1982-2006 yılları arasında ortalama % 23,7 oranında bir artış göstermiştir. Bununla birlikte, özel idarelerin ilköğretime yaptıkları katkıların ilköğretim harcamaları içindeki oransal payı % 12 olduğundan, il özel idarelerinin katkılarının yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, bu katkıların illere göre farklılaştığı görülmektedir.

İlköğretimin Bütçe Dışı Kaynaklarına İlişkin Sonuçlar Şunlardır:

4. İlköğretimde öğrenci ve öğretmen sayılarındaki artışa karşın, MEB bütçesi içerisinde ilköğretimin giderek daha az pay almaya başlaması, öteden beri çoklu bir finansman yapısına sahip olan ilköğretimin bütçe dışı kaynaklarının sayısının daha da çeşitlenmesine neden olmuştur. Yapılan bu

araştırmada ilköğretimin “bütçe”, “il özel idare” ve “köy bütçesi” gelirlerinden başka, “halk katkıları”, “4306 sayılı Yasa”, “4018 sayılı Yasa”, “dış kaynak destekli eğitim kredileri ve hibeler”, “kurumsal katkı projeleri”, “toplumsal sorumluluk kampanya ve projeleri”, “kardeş okul projesi”, “belediyeler”, “Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Fonu”, “İçişleri Bakanlığı”, “banka maaş promosyonları”, “okul-aile birlikleri” ve “okul içinde yaratılan diğer kaynaklar” olmak üzere toplam 13 farklı bütçe dışı kaynağa sahip olduğu ortaya konulmuştur. İlköğretimin bütçe, il özel idare ve köy bütçesi gelirleri ile yukarıda belirtilen 13 farklı bütçe dışı kaynak birlikte ele alındığında toplamda 16 farklı kaynağa sahip olduğu görülmektedir.

5. İlköğretimdeki bu çoklu finansman yapısıyla, ilköğretimin finansmanı ve sunumunda sosyal devletin sorumluluğunu “yerelleşme” ve “özelleştirme” uygulamalarıyla “yerel birimlere”, “sivil toplum örgütlerine”, “firmalara” ve hatta “bireylerin kendi sorumluluklarına” bırakılmıştır. Böylece, yönetim zihniyeti eğitim politikalarına yansımıştır.

6. 1982-2006 yılları arasında halk katkılarının miktarında ortalama % 12,5 oranında bir artış saptanmıştır. Halk katkılarındaki bu artışta, özellikle farklı adlarda ve içerikte yürütülen kapsamlı eğitim kampanyaları etkili olmuştur. Kapsamlı eğitim kampanyalarının okulların bakımı, onarımı ve donatım gibi gereksinimlerini içerecek biçimde genişletilmesi, MEB yatırım harcamaları içindeki ilköğretim yatırım harcamalarının oransal payını düşürmüştür. Halkın eğitime yaptığı katkı miktarlarında bölgelere, illere göre farklılaşmalar bulunmuştur. Katkı miktarları, coğrafi bölgelere, illerin refah düzeyine, 0-14 yaş grubunun toplam il nüfusuna oranına, derslik gereksinimine, büyük illerin dış göç alma durumlarına ve yerel yöneticilerin gösterdikleri çabalara göre farklılaşmaktadır. Okul, derslik yapımı ile bunların fiziki ve eğitsel donanımlarının halk katkıları yoluyla giderilmeye çalışılması, bu katkıların düşük olduğu bölgeler ve illerdeki okul çağında bulunan çocukların eğitim hakkına erişimlerini dolaylı yoldan engellemektedir.

7. İlköğretim ve ilköğretim okullarının sorunları “kardeş kurum uygulaması” adı altında oda, birlik, sivil toplum kuruluşları, kamu kurum ve kuruluşları ile ilişkilendirilerek çözülmeye çalışılmaktadır. Bu durum, bir yandan okulların yukarıda belirtilen egemen güçlerle olan anlık ve sınırlı ilişkilerini sürekli hale getirirken, öte yandan da ilköğretim finansmanının yerelleştirilmesine yol açmaktadır.

8. Devletin eğitim hizmetinin sunumundan kendini soyutlaması, kişilerin, kurumların, özel kuruluşların ve sivil toplum örgütlerinin eğitim alanında çeşitli adlar altında kendi toplumsal sorumluluk kampanyalarını ve projelerini uygulamaya koymalarına yol açmaktadır. Her biri “kendi kendine yardım” olarak adlandırılan özelleştirme yönteminin birer örneği olan söz konusu kampanyalar ve projelerle eğitim hakkından yoksun kalanların/yoksulların bu hakka erişimleri araştırılmaktadır.

9. MEB’in okullar arasında dostluk ve kardeşliği pekiştirmek amacıyla başlatılmış olduğu “Kardeş Okullar Projesi” ya da diğer adıyla “Okullar Arası Destek Projesi”, aynı zamanda okullar, iller ve bölgeler arasında eğitimde eşitsizliğin boyutlarını gözler önüne seren bir proje olduğu görülmüştür. Projenin, asıl amacı dışında eğitim finansmanı açısından örtük bir amaç taşıdığı, yoksul semtlerdeki okulların varolan donanım ve malzemeye gereksinimleri, bu uygulama yoluyla karşılanmaya çalışıldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, belirtilen uygulamanın okullar ve bu okulların yöneticileri arasında bir “hiyerarşi” oluşturduğu, “ağabeylik” adı altında eşit yurttaşlık ilişkisine aykırı “eril ilişkiyi” sürdürdüğü ve erkek egemen düzeni güçlendiren dilin yeniden üretilmesine katkıda bulunduğu görülmüştür.

Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Çevrelerde Bulunan İlköğretim Okullarının Okul İçinde Yarattıkları Bütçe Dışı Gelir Kaynaklarına İlişkin Sonuçlar:

10. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan ilköğretim okullarının dolap parası, yazı tahtası parası, fotokopi parası, kırtasiye parası, okul-aile birliği

aidatı, kaynak kitap parası, bağışlar, kayıt parası (bu bazen nakil parası da olabilmektedir) gibi okul içinde yaratılan bütçe kaynaklarının yanı sıra, kardeş kurum, kardeş okul, firma destekleri, sivil toplum örgütleri ve kamu kurumları olmak üzere 60 farklı bütçe dışı gelir kaynağına sahip oldukları ortaya konulmuştur. Söz konusu, bütçe dışı gelir kaynaklarının sayısı okulların buldukları çevrenin SED'i bakımından farklılaşmaktadır. Buna göre, Alt SED'de bulunan okulların sahip oldukları bütçe dışı gelir kaynaklarının sayısı 13 ile 26, Orta SED'de bulunan okulların 18-23 Üst SED'de bulunan okulların da 11 ile 22 arasında değiştiği görülmüştür. Üst SED'deki okulların giderlerinin büyük bir kısmını okul-aile birliği aidatı ücretlerinden elde etmeleri, bu okulları Alt ve Orta SED'de bulunan okullara göre daha az türde bütçe dışı kaynak arayışına itmektir.

Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Çevrelerde Bulunan İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Görevlerini Yerine Getirirken Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Sonuçlar:

11. Okul yöneticilerinin görevlerini yaparken karşılaştıkları sorunlar sırasıyla, bütçe yetersizliği, yardımcı personel yetersizliği, okulların fiziki yapı ve donanım yetersizliği, öğretmen yetersizliği, bürokratik sorunlar, yakın çevreden okula yönelik tehditler, ailelerin ilgisizliği ve tek ebeveynli aile çocukların sayıca fazla olmasından kaynaklanan sorunlardır. Bununla birlikte, okul yöneticilerinin yaşadıkları sorunlar görev yaptıkları okulun SED'ine bağlı olarak farklılaşmaktadır.

12. İl milli eğitim müdürlüğü ile ilçe milli eğitim müdürlüklerinin kendi hesaplarına aktarılan paralardan okulların bakım, onarım, donatım gereksinimlerini gidermeye yönelik çalışmalar yaptıkları ortaya konulmuştur. Bununla birlikte, okullara yapılan bu yardımlarda, "politik tercihin", "kişisel ilişkilerin", "girişimciliğin", "ikna kabiliyetinin" ön plana çıkarıldığı ve eşitlik ilkesinden uzak hareket edildiği saptanmıştır.

Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Çevrelerde Bulunan İlköğretim Okullarının, Elde Ettikleri Bütçe Dışı Kaynaklarıyla Eğitimin Niteliğini Artırmaya Yönelik Yürüttükleri Çalışmalara İlişkin Sonuçlar:

13. Okulların içinde buldukları çevrenin SED'ine bağlı olarak, eğitimin niteliğini artırmaya yönelik çalışmalarında farklılaşmalar görülmüştür. Alt SED'de bulunan okullar elde ettikleri gelirleri doğrudan zorunlu giderlerine harcarken, Orta SED'de bulunan okullar zorunlu giderlerin yanı sıra, göreceli olarak eğitimin niteliğini artırmaya yönelik çalışmalara harcamaktadırlar. Üst SED'de bulunan okullar ise Alt ve Orta SED'de bulunan okullardan farklı olarak gelirlerini doğrudan eğitimin niteliğini artırmaya yönelik çalışmalara yöneltmiş oldukları gözlenmiştir. Okulların eğitim ortamlarındaki farklılıklar, yalnızca okullar arasında değil, aynı okulun derslikleri arasında dahi gözlenmektedir.

14. Neo-liberal ideolojinin okulların eğitimsel niteliklerini çevresel koşullara bağımlı kılması, yöneticiler ile öğretmenleri "girişimcilik özelliklerini", "iletişim yeteneklerini" ve "ikna güçlerini" kullanarak yakın çevrenin desteğini okula çekmeye zorlamaktadır. Diğer bir ifadeyle, ilköğretim okul yöneticileri ve öğretmenleri eğitimin yerelleştirilmesi sürecinde "pasif" değil, "aktif" bir biçimde rol almak durumunda kalmaktadırlar.

Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Çevrelerde Bulunan İlköğretim Okullarında Görev Yapan İlköğretim Okul Yöneticilerinin Bütçe Dışı Kaynak Oluşturma Sürecinde Karşılaştıkları Güçlüklere İlişkin Sonuçlar:

15. Okul yöneticileri bütçe dışı kaynak oluşturma sürecinde yasalardan çevresel koşullardan, bürokrasiden, velilerden, kişi ve kurumlardan kaynaklan güçlüklerle karşı karşıya kalmaktadırlar. Okul yöneticilerinin bütçe dışı kaynak oluşturma sürecinde karşılaştıkları güçlükler, okul çevresinin SED'ine göre farklılık göstermektedir.

16. Okullarda çeşitli etkinlikler veya hizmetler için para toplanılması okul yöneticilerini velilerle karşı karşıya getirmektedir. Daha ötesi, velilerin eğitimin

maliyetine katılması, okulları ve bu okullarda görev yapan okul yöneticilerini daha açık, hesap verilebilir ve şeffaf olmaya zorlamaktadır.

Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Çevrelerde Bulunan İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Bütçe Dışı Kaynak Oluşturma Sürecinde Karşılaştıkları Güçlüklere İlişkin Sonuçlar:

17. Öğretmenlerin okullarda herhangi bir etkinlik veya hizmet için para toplanılmasını kendilerinin bir görevi olarak görmemektedirler. Ayrıca, öğrenciden katkı alınması öğretmenleri duygusal yönden olumsuz etkilemekte, idare-öğretmen ilişkilerine olumsuz bir biçimde yansımakta, eğitim sürecini de aksatmaktadır. Söz konusu bu güçlükler, öğretmenlerin görev yaptıkları okul çevresinin SED'ine göre farklılaşma göstermektedir.

18. Alt ve Orta SED'de bulunan okullarda görev yapan öğretmenler, para toplamayı bir görev olarak benimsememekle birlikte, buldukları okullardaki olumsuz öğrenme şartlarını gördüklerinde bunu "zorunluluklar" çerçevesinde yapılması gereken bir görev olarak görmektedirler. Üst SED'de bulunan okullarda görev yapan öğretmenler Alt ve Orta SED'de görev yapan öğretmenlerin aksine, kendilerinden herhangi bir etkinlik ya da hizmet için para toplanılması istenildiğinde, bunu bir görev olarak algılayıp ve yerine getirmektedirler.

19. Öğretmenler, çeşitli adlar altında öğrenci ya da öğrenci velilerinden herhangi bir etkinlik veya hizmet için kendilerinden para toplanılmasının istenilmesi ya da bunu yapmak zorunda bırakılmaları onların "kendilerini kötü hissetmelerine", "kendilerini öğretmenlikten öte para toplayan bir memur olarak görmelerine", "hoşlanmadıkları bir işi istemeye istemeye yapmak zorunda kalmalarına", "kendilerini bir tüccar gibi görmelerine" neden olmaktadır. Bundan öte, öğretmenler "para toplamayı" bir öğretmen olarak kendilerine yakıştıramamaktadır. Ayrıca, öğretmenler bunun "öğretmenlik mesleğinin saygınlığını düşürdüğü" noktasında birleşmektedirler. Bu konuda, öğretmenlerin

görev yaptıkları okulların içinde bulunduğu çevrenin SED'i bakımından bir farklılaşma görülmemiştir.

20. İlköğretim okullarında para toplanılması okul yöneticilerinin gözünde çok para toplayan öğretmenlerin “iyi öğretmen”, az para toplayan öğretmenlerin de “kötü öğretmen” ya da “görevini yerine getirmeyen öğretmen” anlayışının yerleşmesine yol açmaktadır. Okul yöneticileri, öğretmenlerin “az” ya da “çok” para toplamalarını onların cinsiyetleriyle, velileri ve öğrencileriyle kurduğu etkili iletişim düzeyleriyle ile ikna güçleriyle ilişkilendirmektedirler. Bu noktada, okul yöneticileri tarafından kadın öğretmenler velileriyle daha etkili bir iletişim kuran, öğrencilerini fazla ikna eden ve dolayısıyla okula da daha fazla parasal kaynak sağlayan kişiler olarak görülmektedir. Bundan öte, toplantılarda hangi sınıftan ne kadar para geldiği ya da hangi öğretmenin ne kadar para topladığı açıklanarak, bir anlamda öğretmenler arasında gizli bir rekabet yaratılmaya çalışılmaktadır. Kısacası, öğretmenlerin değerlendirilmelerinde mesleki ölçütlerin yerini yavaş yavaş piyasa değerleri almaya başlamıştır. Bu konuda öğretmenlerin görev yaptıkları okulların SED'ine göre farklılık görülmüştür.

**Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Velilerin Bütçe Dışı Kaynak Oluşturma Sürecinde Karşılaştıkları Güçlüklere İlişkin Sonuçlar:**

21. İlköğretim okullarında bütçe dışı kaynak oluşturma sürecinde velilerin karşılaştıkları güçlüklerden ilki ekonomik güçlük, ikincisi de çocukların duygusal bakımdan örselenmeleridir. Bu güçlükler velilerin bulunduğu SED'de göre farklılık göstermektedir.

22. Alt ve Orta SED'inde bulunan ailelerin çocukları okulda herhangi bir etkinlik veya hizmet için para toplandığında vermek istemedikleri ya da herhangi bir nedenden ötürü veremediklerinde okul yöneticilerinin, okul-aile birliği başkanlarının, sınıf annelerinin, sınıf öğretmenlerinin veya şube rehber öğretmenlerinin bazı olumsuz yaptırımlarıyla karşı karşıya kalmaktadırlar. Söz konusu bu yaptırımlar, para vermeyen ya da getirmeyen öğrencilerin adlarının sınıf ortamında sık sık tekrarlanması, bu öğrencilere karneler verilmeyeceğinin

söylenmesi ya da karne verilmemesi, para getirmeyen öğrencilerin dışarı çıkarılması biçiminde olmaktadır.

İlçe Milli Eğitim Şube Müdürleri İle Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Çevrelerde Bulunan İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerinin ve Bu Okulların Velilerinin Eğitimden Yararlananların Maliyete Katılması Konusundaki Görüşlerine İlişkin Sonuçlar:

23. İlçe şube müdürleri eğitimin giderlerine velilerin katılmasını doğru bulmaktadır. Bu yöneticiler, ilköğretim okullarının bütçe dışı kaynak yaratma yoluna başvurmasının nedenini, bu okulların ayrı bir bütçelerinin olmaması biçiminde algılamaktadırlar.

24. Okul yöneticileri ilköğretim okullarında bütçe dışı kaynak oluşturma yoluna gidilmesinin nedenlerini Türkiye’de sosyal hukuk devleti ilkesi ile ilköğretimin parasız olduğu hükmünün, aslında hiçbir zaman uygulanmadığına, ilköğretim okullarının ayrı bir bütçesi olmayışına ve bütçeden eğitime yeteri kadar pay ayrılmamasına bağlamaktadırlar. Okul yöneticilerinin tamamına yakın bir kısmı okullarda çeşitli etkinlikler veya hizmetler için para toplanılmasını doğru bir yaklaşım olarak görmemektedir.

25. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre, ilköğretim okullarında bütçe dışı kaynak oluşturma yoluna başvurulma nedenleri arasında eğitime bütçeden yeteri kadar pay ayrılmaması, Türkiye Cumhuriyeti devletinin sosyal bir hukuk devleti olduğu ilkesi ile yine gerek Anayasa’da gerekse diğer yasal metinlerde ilköğretimin devlet okullarında parasız olduğu hükümlerinin gereklerinin yerine getirilmemesi ve eğitimin piyasaya açılmak istenmesi yer almaktadır. Velilerin eğitimin giderlerine katılımını doğru bulan öğretmenler çoğunlukla Üst SED’de görev yapan öğretmenlerdir.

26. Öğrenci velilerine göre, okullarda çeşitli adlar altında para toplanılmasının nedenleri sırasıyla, devletin ilköğretim okullarına yeteri kadar yardım yapmaması, bu okulların ayrı bir bütçeleri olmaması, eğitimin



özelleştirilmek istenmesi ve sosyal devlet olmanın gereğinin yerine getirilmemesidir.

27. Veliler eğitimi kamusal bir hizmet olarak algılamaktadırlar. Alt ve Orta SED'de bulunan veliler, eğitimin maliyetine velilerin katılımını doğru bulmamak birlikte, çocuklarının eğitimi ve geleceği için buna kendilerini zorunlu hissetmektedirler. Alt ve Orta SED'de bulunan velilerin aksine, Üst SED'de yer alan veliler eğitimin maliyetine velilerin katılımını doğru bulmaktadır.

## Öneriler

### İlköğretim Hizmetinin Sunumuna ve Düzenlenmesine İlişkin Öneriler

1. İlköğretime öğrenci ve öğretmen sayılarındaki artışa paralel olarak bütçeden yeteri kadar ödenek ayrılmalıdır. Böylelikle, Anayasa ve diğer yasal metinlerde ilköğretimin devlet okullarında “parasızdır” hükmünün gereği yerine getirilmelidir.

2. Neo-liberal ideoloji bir yandan eğitimde niteliğe vurgu yaparken, diğer yandan da eğitimin kamuya olan maliyetini düşürmeye yönelik birtakım yerelleştirme politikalarını uygulamaya koymaktadır. Söz konusu, bu politikalar çocuklarını kamu okullarına gönderen aileleri, “kullanıcı ücretleri” yoluyla çocuklarının devam ettikleri okulların eğitimsel niteliğine katkıda bulunmaya zorlamaktadır. Fakat bu araştırma da görüldüğü gibi okulların eğitimsel nitelikleri, okul çevresinin SED’ine göre belirgin bir biçimde farklılaşmaktadır. Buradan hareketle, ilköğretim okullarında bu eğitimsel nitelikler konusundaki farklılıkların önüne geçmek için her okula öğrenci sayıları baz alınarak ayrı bir bütçe verilmelidir. Ayrıca yapılacak bu uygulamada Alt SED’de bulunan okullara pozitif ayrımcılık yapılmalıdır. İlköğretim okullarına verilecek bu bütçe, aynı zamanda söz konusu okullarda görev yapan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin akademik olmayan görev ve sorumluluklar üstlenmelerinin önüne geçecektir.

3. İlköğretimin 16 farklı gelir kaynağına sahip olması, ilköğretimin bütçe yönetimini oldukça dağınık bir yapıya sokmaktadır. Dolayısıyla, böyle dağınık bir yapıdaki bütçenin kontrol edilmesi ve denetlenmesi güçleşmektedir. İlköğretim bütçe yönetiminde varolan sorunların öne geçmek için ilköğretime yapılan bütün bütçe dışı kaynaklar Bakanlık merkezinde oluşturulacak tek bir havuzda toplanmalıdır. Böylelikle oluşturulacak bu havuzda toplanılacak kaynaklar, öncelik gereksinimi gözönünde bulundurularak bölgelere, illere ve hatta okullara dağıtılmalıdır. Böylece, eğitimin toplumun egemen güçlerinin lehine metalaştırılmasının önüne geçilmelidir.

### Araştırma Önerileri

4. Araştırmada farklı kişi, kurum ve kuruluşlar tarafından eğitime yönelik olarak çeşitli adlar altında sosyal sorumluluk kampanya ve projelerinin hayata geçirildiği gözlenmiştir. Bu projelerin kampanyalar ve projelerin gözetim ve denetiminin nasıl yapıldığı, uygulamaların ne derece etkili ve verimli olduğunu ortaya koyan bir araştırma planlanabilir.

5. Yeni okul-aile birliği yönetmeliği ile okul-aile birlikleri ilköğretim okullarına gelir ve giderlerinde oldukça önemli bir rol üstlenmişlerdir. Yapılacak yeni bir araştırma ile bu konuda okul-aile birliklerinin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yaşadığı sorunlar ortaya konulabilir.

6. Analitik bütçe sisteminin 2004 yılında uygulamaya konulmasıyla, il özel idarelerinin ile belediyelerin eğitime yönelik yaptıkları katkıları ortaya koyacak geniş ve kapsamlı bir araştırma yapılabilir.

## KAYNAKÇA

Abacıoğlu, N. (2004). Eğitimde Kürselleşme. *Sosyalizm ve Eğitim*. Ankara: NK yayınları, ss. 107-121'teki makale.

AbiSamra, N. (2001). Educational Decentralization in Mexico. Web: <http://nadabs11.tripod.com/mexico/index.doc>. adresinden 12 Eylül 2005'te alınmıştır.

Adem, M. (2000). *Atatürkçü Düşünce Işığında Eğitim Politikamız*. Ankara: Yeni Gün Haber Ajansı Basın ve Yayıncılık A.Ş.

Akça, Ş. (2002). *Ailelerin İlköğretim Kademesine Yaptıkları Eğitim Harcamaları (Ankara İli Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aktaş, A. (2005). *Özel İlköğretim Okulları 1. Kademe Velilerinin Özel Okulları Tercih Sebepleri (Ankara İli Çankaya Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aktaş, T. (2004). *İlköğretim Okullarının Bütçe Dışı Gelirleri*. Yayımlanmamış yüksek lisan projesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Alexander, C. Nancy (2002). Paying for Education: How the World Bank & IMF Influence Education in Developing Countries. This document was written for Oxfam America. Web:[http://www.sjp.lk/careers/edreform/n\\_amar//citizennet2002.pdf](http://www.sjp.lk/careers/edreform/n_amar//citizennet2002.pdf). adresinden 25 Aralık 2005'te alınmıştır.

Altunya, N. (1999). Eğitim Hakkı. *75. Yılda Eğitim*. İstanbul. Türk Tarih Vakfı Yayınları, ss. 77-89'daki makale.

Altunya, N. (2003). *Anayasa Hukuku Açısından Türkiye'de Eğitim Öğretim Hakkı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Şubesi Ankara İli Altındağ, Mamak, Keçiören, Yenimahalle ve Çankaya İlçelerinde Yer Alan Mahallelerin 2000 Yılı Nüfus Sayımı Verileri Temel Alınarak Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Sınıflandırma Çalışması.

Applei, Michael. W. (2004). *Neoliberalizm ve Eğitim Politikaları Üzerine Eleştirel Yazılar* (Çev. Fatma Gök, M. Apak, B. Can, D. Çankaya, F. Keser, H. Ala ). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Arslan, S. (2000). *Ankara İlinde Ortaöğretim Okullarının Özel Gelir Kaynakları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ataay, F. (2005). Kamu Yönetimi Reformu ve Kamu Hizmetlerinin Metalaştırılması. Web: [www\\_sendika\\_org.htm](http://www_sendika_org.htm). adresinden 20 Haziran 2006'da alınmıştır.

Balı, A. Şafak. (2001). *Çok Kültürlülük ve Sosyal Adalet "Öteki ile Barış İçinde Yaşamak"*. Konya: Çizgi Kitapevi yayınları.

Başaran, İ. Ethem. (1999). Okulöncesi ve İlköğretimde Yeniden Yapılanmaya İlişkin Öneriler. Eğitimde Yansımalar V: 21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu (25-27 Kasım 1999): Ankara: Tekişik Yayıncılık Web Ofset Tesisleri.

Başaran, İ. E. (1982). *Temel Eğitim ve Yönetimi*. Onuncu basım. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayını No: 112.

Başbakanlık Yüksek Denetleme Kurulu 1995 Yılı Değerlendirme Raporu.

Başbakanlık Yüksek Denetleme Kurulu 1996 Yılı Değerlendirme Raporu.

Başbakanlık Yüksek Denetleme Kurulu 1997 Yılı Değerlendirme Raporu.

Başbakanlık Yüksek Denetleme Kurulu 1998 Yılı Değerlendirme Raporu.

Başbakanlık Yüksek Denetleme Kurulu 1999 Yılı Değerlendirme Raporu.

Başbakanlık Yüksek Denetleme Kurulu 2000 Yılı Değerlendirme Raporu.

Başbakanlık Yüksek Denetleme Kurulu 2001 Yılı Değerlendirme Raporu.

Başbakanlık Yüksek Denetleme Kurulu 2002 Yılı Değerlendirme Raporu

Başbakanlık Yüksek Denetleme Kurulu 2003 Yılı Değerlendirme Raporu.

Başbakanlık Yüksek Denetleme Kurulu 2004 Yılı Değerlendirme Raporu.

Başbakanlık Yüksek Denetleme Kurulu 2004 Yılı Değerlendirme Raporu.

Başkaya, F. (1999). Küreselleşme Mi-Emperyalizm Mi? Piyasacı Efsanenin Çöküşü. Ankara: Ütopya Yayınları.

Başkaya, F. (2005). Küreselleşme., F. Başkaya (Editör). *Kavram Sözlüğü*. Ankara: Özgür Üniversite Yayını, ss. 325-334'teki makale.

Behrman, Jere R., Deolalikar, Anil B. ve Soon, Lee-Ying (2002). *Conceptual Issues in the Role of Education Decentralization in Promoting Effective Schooling in Asian Developing Countries*. Asian Development Bank ERD Working Paper No. 22.

Belge, M. (2005). Onlar da Çocuktü. (Röportaj: Güneş Gürson Ilıcak) Çoluk Çocuk Anne Baba Eğitim Dergisi. Sayı:46, 38-41.

Bentaouet, Kattan, R. ve Burnett, N. (2004). *User Fees in Primary Education*. World Bank: Education Sector Human Development Sector.

Bilton, T, Bonet, K. Jones, P. Lawen, T., Skinner, D., Stanwort, M. Ve Webster, A. (2002). *Introductory Sociology*. Fourth edition. Printed and Bound in Great Britain by Bath Press.

Bingöl, (1999). Darülfünün ve Türkiye'ye Çağdaş Eğitimin Girişü (1863-1903). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Bircan, İ. (1979). Planlı Dönemde Temel Eğitim ve Ekonomik Göstergeler. Yayınlanmamış kariyer dışı uzmanlık tezi, Devlet Planlama Teşkilatı, Ankara.

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi. Web: [http://www.canaktan.org/hukuk/insan\\_haklari/yirminci-yuzyilda/cocuk\\_haklari.htm](http://www.canaktan.org/hukuk/insan_haklari/yirminci-yuzyilda/cocuk_haklari.htm) adresinden 12 Şubat 2005'te alınmıştır.

Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. Web: <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/195.html>

Buğra, A. (2006). Yoksullukla Mücadelede Hayırseverlik Değil. 10. 12. 2006 Radikal 2. Web: <http://www.radikal.com.tr> adresinden 20 Şubat 2007 tarihinde alınmıştır.

Bülbül. A. S. (1988). Dünya Eğitim Bunalımı ve Eğitimin Finansman Sorunu. Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. Cilt 21, (1-2), 393-408.

Carnoy, M. (1995). Strucatual Adjasment and the Changing Face of Education. *International Labour Review*, 134, (6), 653-673.

Carnoy, M. ve McEwan, P. Does Pirivatization Improve Ecucation ? The Case of Chile'National Voucher Plan. Web: <http://www.stanford.edu/dept/SUSE/ICE/carnoy/chilepaper.pdf>. adresinden 20 Ocak 2006'da alınmıştır.

Checchi, D. ve Jappelli, T. (2003). School Choice and Quality. Web: <http://www.yahoo.com>. adresinden 28 Aralık 2005'te alınmıştır.

Creswell, John, W. (1994). Research Design Qualitative & Quantitative Approaches. London: Sage Publication.

Çamurcu, K. (2005). AKP'nin Eğitimle İmtihani: Milli Eğitimde "İyi Yönetişim" Dönemi (Dosya: Çocuk(luk)la Yüzleşmek). Birikim Aylık Sosyalist Kültür Dergisi, 192, 64-70.

Çetin. H. (1998). Üniversite Reformu. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çotuksöken, B. (2002). Felsefe. Özne–Söylem. İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Danaher, K. (2005). IMF ve Dünya Bankası'na Karşı 10 Neden (Çev. B. Doğan). İstanbul: METİS Yayınları. (Eserin orijinali 2001'de yayımlandı).

De Botton, A. (2004). Felsefenin Tesellisi (Çev. B. Telliöglü Altuğ). İstanbul: Sel yayıncılık.

De Siqueira, Angela C. (2005). The Regulation of Education Through the WTO/GATS. Web: <http://www.jceps.com/?pageID=article&articleID=41>. adresinden 06 Haziran 2006'da alınmıştır.

Dernek ve Vakıfların Kamu Kurum ve Kuruluşları ile İlişkilerine Dair Kanun (5072 SK. 22.1.2004). Resmi Gazete. Sayı: 25361 (Mükerrer). 29.0.2004.

Derqui, Jorge. M. G. (2001). Educational Decentralization Policies in Argentinian and Brazil: Exploring the New Trend. Journal Educational Policy, 16, (6), 561-583.

DİE. (1977). Türkiye İstatistik Yıllığı. Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.

DİE. (1981). Türkiye İstatistik Yıllığı. Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.

DİE. (1987). Türkiye İstatistik Yıllığı. Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.

DİE (1990) Türkiye İstatistik Yıllığı. Ankara. Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.

DİE. (1997). Türkiye İstatistik Yıllığı. Ankara. Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.

DİE. (2004). 2000 Genel Nüfus Sayımı: Nüfusun Sosyal ve Ekonomik Nitelikleri. Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Yayını.

Dikmen, M. Kayıran (2004). Neo-Liberal Politikalar ve Eğitim. Liberal Reformlar ve Devlet Sempozyum Bildirileri 18-19 Nisan 2003. Ankara: Kamu İşletmeciliğini Geliştirme Vakfı.

DPT. (1963). Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı. Ankara: DPT Yayını.

DPT. (1979). Dördüncü Beş yıllık kalkınma Planı (1979-1983). Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı Yayını No: 1664.

DPT. (1990). Beşinci Kalkınma Planı. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı Yayını No: 1974.

DPT. (1995). Yedinci Kalkınma Planı. TBMM Kararı. Yedinci Beş Yıllık (1996-2000) Kalkınma Planının Onaylandığına İlişkin Karar (374 KN, 18. 07. 1995).

DPT. (2000). Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı Yayını.

DPT. (2003). İller ve Bölgeler İtibarıyla Gayri Safi Yurtiçi Hasıladaki Gelişmeler (1987-2000). Ankara: DPT Yayınları No:2676.

DPT. (2004). Ekonomik ve Sosyal Göstergeler (1950-2003). Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı Yayını.

DPT. (2007). Ekonomik ve Sosyal Göstergeler (1950-2006). Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı Yayını.

Dubiel, H. (1998). Yeni Muhafazarkarlık Nedir? (Çev. E. Özbek). İstanbul: İletişim Yayınları. (Eserin Orijinali 1985'te yayımlandı).

Duru, Bellat, M. (2000). Social Inequalities in the French Education System: the Joint Effect of Individual and Contextual Factors. Journal of Education Policy, 15 (1), 33-40.

East, N. Jefferson. (1964). Türkiye'de Okul Finansman. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Test Geliştirme Bürosu, Türkiye'de Eğitim İmkanları No:5.

Eğitim Sen (1998). Demokratik Eğitim Kurultayı (2-6 Şubat 2001998). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Gök ve diğerleri (2005). 4. Demokratik Eğitim Kurultayı "Eğitim Hakkı" 1. Cilt (1-5 Aralık 2004). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Eğitim, Gençlik, Spor Ve Sağlık Hizmetleri Vergisinin İhdası ile 3074 Sayılı Akaryakıt Tüketim Vergisi Kanunu, 197 Sayılı Motorlu Taşıtlar Vergisi Kanunu, 1318 Sayılı Finansman Kanunu, 193 Sayılı Gelir Vergisi Kanunu, 213 Sayılı Vergi Usul Kanunu, 6183 Sayılı Amme Alacaklarının Tahsil Usulü Hakkında



Kanun ve 492 Sayılı Harçlar Kanununda Değişiklikler Yapılması Ve Bu Kanunlara Bazı Hükümler Eklenmesine Dair Kanun (3418 SK. 24/3/1988). Resmi Gazete. Sayı: 19771-2. ( Mükerrer). 31.03.1988.

Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Uluslar Arası Belge. Web: [http://www.canaktan.org/hukuk/insan\\_haklari/yirminci-yuzyilda/egitimde\\_ayirimcilik.htm](http://www.canaktan.org/hukuk/insan_haklari/yirminci-yuzyilda/egitimde_ayirimcilik.htm) adresinden 21 Şubat 2005'te alınmıştır.

Ekiz, C. ve Somel A. (2005). Türkiye'de Planlama ve Planlama Anlayışının Değişimi. A.Ü. SBF-GETA Tartışma Metinleri No: 81.

Falay, N. (1991). Özelleştirme Yöntemleri. Dünya'da ve Türkiye'de Özelleştirme.

Fowler, C. F. (1995). The Neo-liberal Value Shift and Its Implications for Federal Education Policy Under Clinton. Educational Administration Quarterly, 31, (1) 38-60.

Friedman, M. Lawrence (2002). Yatay Toplum (Ç. Ahmet Fethi). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları. (Eserin orijinali 1999'da yayımlandı).

Friedman, Thomas L. (2003). Lexus ve Zeytin Ağacı: Küreselleşmenin Geleceği (Ç. E. Özsayar) İstanbul: Boyner

Galting, J. (1999). Bir Başka Açıdan İnsan Hakları (Ç. Müge Sözen). İstanbul: Metis Yayınları. (Eserin orijinali 1994'te yayımlandı).

Gaspar, M. (2005). Büyükşehir'den sosyal yardım ve projelere 72 trilyon. Büyükşehir Ankara (Büyükşehir Belediyesi, ilçe ve ilk kademe belediyeleri hakkında bilgilendirme yayın organı), 2, (59), 8-9.

Gazete Altındağ. Belediyeden Eğitime Büyük Katkı. 2005

Giddens, A ve Duncier, M. (2000). Sociology. Printed in the in the United States of America.

Giddens, A. (2000). Sosyolojiye Giriş (Çev. H. Özel ve C. Güzel). Ankara: Ayrıl Yayınevi.

Gök, F. (1999). 75 Yılda İnsan Yetiştirme Eğitim ve Devlet. 75 Yılda Eğitim. İstanbul:Tarih Vakfı yayınları.1-8.

Gutmann, A. (1987). Democratic Education. Manufactured in the United States of America.

Güler, A. (2001). 2000 Yılında Eğitimde Yönetim Felsefesi. Eğitimde Yansımalar: VI. 2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal

Sempozyumu 11-13 Ocak 2001 Başkent Öğretmenevi. Ankara: Tekişik Yayıncılık Web Ofset Tesisleri, ss. 14-19'daki makale.

Gümüş, Tümkaya ve Dönmezer (2004). Sıkıştırılmış Okullar (Adana'da İlköğretim Okulları, Öğretmenleri ve Öğrencileri Üzerine Yapılmış Bir Araştırma). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Günlü, R. (2004). Yükseköğretim Politikası. Özgür Üniversite Forumu, 23, 136-152.

Hazine Müsteşarlığı (2005). Eğitim Sektörüne Verilen Yatırım Teşvik Belgeleri Yayınlanmamış Verileri.

Herkes İçin Eğitim Dünya Beyannamesi ve Temel Öğrenme İhtiyaçlarının Karşılanması İçin Hareket Çerçevesi. Web: [http://www.cocukvakfi.org.tr/calinmis\\_hak\\_2000.htm](http://www.cocukvakfi.org.tr/calinmis_hak_2000.htm) adresinden 21 Şubat 2005 tarihinde alınmıştır.

Hill, D. (2003). Global Neo-Liberalism, the Deformation of Education and Resistance. Journal for Critical Education Policy Studies,1, (1), 1-4.

Hummel, C. (1977). Education for the World of Tomorrow. UNESCO: IBE Studies and Surves in Comparative Education.

Hurn, J. (1989). The Limits and Possibilities of Schooling a Introduction to the Sociolog of Education. Thirdt edition. Printed in the United States of America.

İçişleri Bakanlığı Mahalli İdareler Genel Müdürlüğü Verileri.

İlköğretim ve Eğitim Kanunu (222 SK. 05.01.1961). Resmi Gazete. Sayı: 10705 (Mükerrer). 12. 01.1961.

İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Milli Eğitim Temel Kanunu, Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu, Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat Ve Görevleri Hakkında Kanun ile 24.3.1988 Tarihli ve 3418 Sayılı Kanunda Değişiklik Yapılması ve Bazı Kâğıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı Payı Alınması Hakkında Kanun ( 4306 SK. 16.08.1997). Resmi Gazete. Sayı: 23084 (Mükerrer). 18.8.1997

İnal, K. (2006). 'Eğitim Kampanyaları' Neye Hizmet Ediyor, Neyi Getiriyor?. Eleştirel Pedagoji Dergisi. 1, (4-5), 5-9.

İnsan Hakları Avrupa Sözleşmesi Ek Protokolü. <http://www.belgenet.com/arsiv/sozlesme/iheb.html> adresinden 21 Şubat 2005'te alınmıştır.

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi. Web: <http://www.belgenet.com/arsiv/sozlesme/iheb.html>. adresinden 12 Şubat 2005'te alınmıştır.

İşür, S. (2003). Türk Kadını ve Fırsat Eşitliği. Ankara: Başkent Üniversitesi Stratejik Araştırma Merkezi.

Jaeger ve Kivist (2004). Pressure on State Welfare in Post-Industrial Societies: is More or Less Better?. T. Gooby Peter (Ed.), Making a european welfare state? Convergences and Conflicts over European Social Policy Printed and bound in the United Kingdom by MPG Books Ltd, Bodmin, Cornwall.

Kahraman, A. (2004). Küba'da Eğitim. Sosyalizm ve Eğitim. Ankara: NK Yayınları, ss. 77-81'deki makale.

Kamu Eğitim Harcamaları Çalıştay Grubu Raporu, Kızılcahamam, 2005.

Kansu, I. (2003). AKP'nin Kamu Yönetim Reformu. Ankara: Kamu İşletmeciliği Vakfı.

Karaarslan, E. (2005). Kamu Kesimi Eğitim Harcamalarının Analizi. Maliye Dergisi, (149), 36-73.

Karakütük, K. (2001a). Cumhuriyetin Kuruluşundan Planlı Döneme Kadar Eğitimin Finansmanı: 1923-1960. Milli Eğitim Dergisi, 149, 61-79.

Karakütük, K. (2001b). Yükseköğretimde Finansman Darboğazı ve Vakıf Yükseköğretim Kurumlarına Yapılan Parasal Devlet Yardımları. Eğitim Araştırmaları, 3-4, 74-82.

Karasar, N. (1999). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Dokuzuncu basım. Ankara: Nobel Dağıtım Ltd. Şt.

Karaşin, D. (2004). Kapitalizmde Eğitimin Ekonomik İşlevleri. Sosyalizm ve Eğitim. Ankara: NK Yayınları, ss. 31-39'deki makale.

Kavak, Y., Ekinci, E., ve Gökçe, F. (1997). İlköğretimde Kaynak Arayışları. Ankara: Şafak Matbaacılık.

Kazgan, G. (2002). Küreselleşme ve Ulus-Devlet Yeni Ekonomik Düzen. İkinci basım. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayını.

Kenneth. A. Tye ve Willard M. Knierp (1991). Global Education Around the World. Educational Leadership, 48, (7), 47-49.

Keskin, N. (2003). Eğitimde Reform. İnönü Üniversitesi Kamu Yönetimi I. Ulusal Kurultayı (18-19 Aralık 2003). Ana Konu: Kamu Yönetimi Temel Kanun

Tasarısı'nın Ulusal ve Uluslararası Boyutları. Web: <http://www.antimai.org/gr/nurayegitref.htm> adresinden 6 Şubat 2006'da alınmıştır.

Keskin, N. Ertürk ve Demirci A. Güneşer (2003). Eğitimde Çürüyüş. Ankara: KİGEM Özelleştirme Değerlendirme No: 1.

Kızılcılık, F. (2002). Kapitalizmin Diasporası Olarak Küreselleşme. Eğitim Araştırmaları, (2), 12-34.

Klees, J. (2002). Web: <http://www.servicesforall.org/html/tools/klees> PSD paper 1-15-02.shtml. adresinden 25 aralık 2005'te alınmıştır.

Koç, M. Şükrü. (1961). 1961 İlköğretim Bütçesi. İlköğretim, 26 (483), 5-6

Kongar, E. (2006a). Tarihimize Yüzleşmek. Kırk ikinci basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Kongar, E. (2006b). 21. Yüzyılda Türkiye. Otuz yedinci basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Korkmaz, H. (1995). Kalkınma Planlarında Öngörülen Eğitim Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyi. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Köksal, T. (1993). Belediye Hizmetlerinin Özelleştirilmesi Yöntemler ve Uygulamalar. Uzmanlık Tezi. Ankara: DPT Yayınları, Yayın no: 2338- KGM: 571.

Kümbetlioğlu, B. (2005). Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma. Ankara: Bağlam Yayıncılık.

Kurban, D. (2004). Türkiye'nin Azınlık Sorununun Anayasal Çözümü: Eşitlikle Yüzleşmek. Birikim Aylık Sosyalist Kültür Dergisi.188, 36-44.

Lai-ngok, W. Jocelyn (2004). School Autonomy in China: A Comparison Between Government and Private Schools Within the Context of Decentralization. International Studies in Educational Administration, 32( 3), 58-73.

Lee, N. Molly. (2002). Eğitimde Küresel Eğilimler. *Eğitim Bilimleri*, 2 (1), 155-168.

Lockheed, E. Marlaine, Verspoor, M. Adriaan and associates (1991). Improving Primary Education in Developing Countries. Oxford University.

Maliye Bakanlığı (1995). Bütçe Gider ve Gelir Gerçekleşmeleri 1924-1995. Genişletilmiş ikinci basım. Ankara: Maliye Bakanlığı Bütçe ve Mali Kontrol Genel Müdürlüğü Sayı:1995/5

Maliye Bakanlığı 2006 Yıllık Ekonomik Raporu.

Maliye Bakanlığı 1974-2006 Yılları Arası Bütçe Kesin Hesap Cetvelleri .

Marchelli, C. Helga (2001). Decentralization and Privatization of Education in Salvador: Asssing the Experience. Occasional Paper No: 19. National Center for The Study of Privatization in Education Teacher Colege, Columbia.

Marsh, I. (2000). Sociology: Making Sense of Society. (Edit. Ivan, Marsh). Printed in the Singapoure.

Marshall, C. ve Rossman, B. Gretchen. Designing Qualitative Research. Second edition. Printed in the United States of America

Mayring, P. (2000). Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş (Çev. A. Gümüş ve M. Sezai Durgun). Adana: Baki Kitabevi. (Eserin orijinali 1990'da yayımlandı).

Mckenzie, J. (1993). Education as Political Issue. Printed and Bound in Great Britain by Athenaeum Press Ltd. Newcastle.

MEB. (1998a). Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Milli Eğitim Şuraları (1939-1996). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB. (1998b). Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Hükümet Programlarında Eğitim. 16. Milli Eğitim Şurası Dokümanı Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB. (1999). 2001 Yılı Başında Milli Eğitim. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB. (2000). Milli Eğitim Sayısal Veriler. Ankara: Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı.

MEB. (2004a). Milli Eğitim Sayısal Veriler. Ankara: Araştırma, Plânlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı.

MEB. (2004b). Araştırma Planlama Koordinasyon Kurulu Merkezi Soru Önergesi.

MEB. (2005). 2006 Mali Yılı Bütçesine İlişkin Rapor. Ankara:Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

MEB. (2006a). Türkiye Eğitim İstatistikleri 2005-2006. Ankara: Strateji Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

MEB. (2006b). 2007 Yılı Bütçe Raporu. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.

MEB. (2007a). Milli Eğitim İstatistikleri. Ankara: Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı.

MEB. (2007b). 2006 Yılı Faaliyet Raporu. Ankara: Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı.

MEB. İdari ve Mali İşler Daire Başkanlığı 12. 12. 2006 tarihli ve 03910 sayılı Genelgesi.

MEB. İlköğretim Genel Müdürlüğü İl İçi, İller Arası ve Ülkelerarası Yayınlanmamış Kardeş Okul Verileri.

Milli Eğitim Bakanlığı 1992-2004 Yılları Arası Bütçe Kesin hesap Tasarıları.

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Aile Birliği Yönetmeliği (Tebliğler Dergisi Haziran, 2005). Resmi Gazete. Sayı: 2583 (Mükerrer). 131.5.2005.

Milli Eğitim Temel Kanunu (1739 SK. 14.06.1973). Resmi Gazete. Sayı: 14573 (Mükerrer). 24.06.1973.

Millî Eğitim Temel Kanununda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun (5005 SK. 03.12.2003). Resmi Gazete. Sayı:25311 (Mükerrer). 09.12.2003.

Mingat, A. ve Tan, J. Peng (1998). Analytical Tools For sector Work in Education. Published for the World Bank The Johns Hopkins University Press Baltimore and London.

Mitter, W. (2003) A Decade of Transformation: Educational Policies in Central and Eastern Europe. International Review of Education, 49 (1-2), 75-96.

Mok, Ka-Ho- ve Tan, J. (2004). Globalization and Marketization in Education (A Comparative Analysis of Hong Kong and Singapore). Library of Congress Cataloguing in Publication Data.

Murphy, J. (1996). Why Privatization Signals a Sea Change in Schooling. Education Leadership. 54 (2), 60-62.

Murphy, C. ve Sphister, J. (2000). IMF Stabilisation and Structural Adjustment Programmes. Student Economic Review. 203-207.

Naiman, R. ve Watkins, N. (1999). A Survey of the Impacts of IMF Structural Adjustment in Africa: Growth Social Spending and Debt Relief. Center for Economic and Policy Research.

Naidoo, J. ve Kong, P. (2003). Improving Education Management in the Context of Decentralization in Africa. Association for the Development of Education in Africa ADEA Biennial Meeting 2003 (Grand Baie, Mauritius, December 3-6, 2003)

Nartgün, S. Şenay (2001). Milli Eğitimi Geliştirme Projesine İlişkin Bir Çözümleme. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Nevea, G. (1988). European Institute of Education and Social Policy (Reprinted). The EEC and Education Set and Printed in Great Britain.

OECD (1965). Education and Development Country Report The Mediterranean Regional Project Turkey. Paris: Prices Charged at The OECD Publications Office.

OECD. (1996). Education at a Glance. Paris: The OECD Publications Office.

Oran, B. (?). Hangi küreselleşme?. Web: <http://www.stratejik.yildiz.edu.tr/kuresell.htm>. adresinden 27 Haziran 2007'de alınmıştır.

Organgazi, Ö. (2005). Neoliberalizm., F. Başkaya (Edit.). Kavram Sözlüğü. Ankara: Özgür Üniversite Kitaplığı: 54.

Önder, İ., Arın, T., Akbulut, E. ve Karakaş, E. (1989) Türkiye'de Kamu Harcamalarının Gelişimi. Ankara: Türkiye'de Sosyal Araştırmalar Vakfı.

Özben, K. () Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar web: <http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr/makale>. adresinden 15 Aralık 2007 tarihinde alınmıştır.

Özdemir, M. (2004). Küreselleşme Sürecinde Refaha Devleti. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası yayını No: 2004-69.

Özel Öğretim Kurumları Kanunu (5580 SK. 08.02/2007). Resmi Gazete. Sayı: 26434 (Mükerrer).14.02.2007.

Özsoy, S. (2002). Yükseköğretimde Hakkaniyet ve Eşitlik Sorunsalı: Türkiye'deki Finansal Yapıyla İlgili Bir Çözümleme. Yayınlanmamış Doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özsoy, S. (2004). Eğitim Hakkı: Kendi Dilini Bulamamış Bir Söylem. Eğitim Bilim ve Toplum Dergisi, 2 (69), 58-83.

Öztürk, Ş. (2002). İlköğretim Okullarının Finansman Kaynakları (Ankara İli Polatlı İlçesi Örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Paris, C. D. (1995). Ideology and Educational Reform: Themes and Therioes in Public Education. Printed in the United of America.

Perrons, D. (2004). Globalization and Social Change People and Places in a Dived World. British Library Cataloguing and Publication.

Psacharopoulos, G. ve Hinchlife, K. (1983). From Planning Technique to Planning Processes. Manpower Issues in Educational Investment A Consideration Of Planning Processes and Techniques. USA: International Bank Reconstruction and Development

Psacharopoulos, G. ve Woodhall, M (1985). Education for Development. An Anlysis of Invenment Choices. Oxford University Press.

Radikal Gazetesi, 30. 06. 2006.

Ramler, S. (1991). Global Education for 21th Century. Educational Leadership, 48, (71), 44-46.

Ratke, O. Frank (2003). Responding to Institutional Disrimination: the Local Management of Inclusion into the Education System. National Europe Centre Paper No. 83. Paper presented to conference entitled the challenges of immigration and integration in the European union and Austria, 18-20 february 2003, Universtiy of Sydney.

Ray, D. ve Tarrow N. Bernstein (1987). Human Rigts and Education: an Overview. Tarrow N. Bernstein (Edit.). Printed in Great Britain by The Whitefriars Prtess Ltd., Tonbridge.

Resmi Gazete Sayı: 26215 (Mükerrer). 01.07.2006.

Rex, J. (1989). Equality Of Opurtunity, Multiculturalism, Antiracism and Educationan Of For All. Gajebdra K. Verna (Edit.), Educational For All: A Landmark in Pluralism. First publishted. Basingstoke: Printed in Great Britain by Taylor and Francs (printers) Ltd.

Rikowski, G. (2002a). Globalisation and Education. A paper prepared for the House of Lords Select Committee on Economic Affairs Inquiry into the Global Economy, 22nd January 2002.

Rikowski, G. (2002b) .Globalisation and Education. A paper prepared for the House of Lords Select Committee on Economic Affairs Inquiry into the Global Economy, 22nd January 2002 .



Rivka. W. B. (1977). Equalizng Educational Opportunity for Women. Higher education in the world community., Stephen K. Baily (Edit.). Printed in the USA.

Roth, G. (1988). Private Provisionan of Public Services in Developing Country. Published for the World Bank by Oxford Universty Press.

Sayılan, F. (2007). Küreselleşme ve Eğitimdeki Değişim., E. Oğuz ve A. Yakar (Yayına Hazırlayanlar). Küreselleşme ve Eğitim. Ankara: Dipnot Yayınları, ss. 59-82'deki makale.

Schugurensky, D. ve Harden, A. Davidson. (2003). From C'ordoba to Washington: WTO/GATS and Latin American Education. Globalisation, Societies and Education, 1, (3), 321-357.

Sezen, S. (1999). Devletçilikten Özelleştirmeye Türkiye'de Planlama. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları No:293.

Silverman, D. (2000). Doing Qualitative Research A Practical Handbook. London: SAGE Publication.

Sosale, S. (2000). Trends in Private Sector Development in World Bank Education Projects. World Bank: Policy Research Working Paper: 2452.

Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Kanunu (3294 SK. 29.05.1986). Resmi Gazete. Sayı: 19134 (Mükerrer). 14.06.1986.

Soyak, A. (2003). Türkiye'de İktisadi Planlama: DPT'ye ihtiyaç Var mı?. Doğu Üniversitesi Dergisi, 4 (2) 2003, 167-182.

Soyak, A. (2004). Ulusaldan Uluslarüstüne İktisadi Planlama ve Türkiye Deneyimi. İstanbul: Der Yayınları

Sönmez, A. (2001). Doğu Asya Mucizesi ve Bunalımı: Türkiye İçin Dersler. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Sönmez, M. (2002). Gelir Uçurumu: Dünyada ve Bizde., Y. Özdek. (Editör). Yoksulluk Şiddet ve İnsan Hakları. Ankara: TOAİE Yayın No: 311, 37-107'deki makale.

Stiglitz, J. (1988). Economics of the Public Sector. Second edition. Printed in the United States of America.

Stiglitz, J. (1997). On the Econimic Role of State. The Econimic Role of the State. A. Herteje ( Edit:). Printed in the United States of America.

Süzük, İ. (2002). İlköğretim Okul Harcamalarında Genel Bütçe Dışındaki Kaynakların Yerine İlişkin Okul Yöneticileri Ve Öğretmenlerin Görüşleri (Ankara İli Örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

SYDGM. (2005). Sosyal Yardım Programları ve Proje Destekleri. Ankara: T.C. Başbakanlık Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Fonu Yayını.

SYDGM. (2006). Sosyal Yardım Programları ve Proje Destekleri. Ankara: T.C. Başbakanlık Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Fonu Yayını.

SYDGM. (2007). 2006 Yılı Değerlendirme Raporu. Ankara: T.C. Başbakanlık Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Fonu Yayını.

SYDGM. Güzel Okulum Projesi Yayınlanmamış Verileri.

Şaylan, G. (2003). Değişim, Kürselleşme ve Devletin Yeni İşlevi. İkinci basım. Ankara: İmge Kitabevi

Şenel, A. (1969). Eşitlik Kavramı ve Tarihsel Gelişimi. Abadan'a Armağan. Ankara: Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayını No:280.

Şenses, F. (2002). Küreselleşmenin Öteki Yüzü Yoksulluk. İkinci bası. İstanbul: İletişim Yayınları.

T. C. 1961 Anayasası (334 SK. 09.07.1961). Resmi Gazete. Sayı: Web:10859 (Mükerrer). 20. 07.1961. <http://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa61.htm> adresinden 18 Mart 2005'te alınmıştır.

T. C. 1982 Anayasası. (2709 SK. 07.11.1982). Resmi Gazete Sayı: 17863 (Mükerrer). 09.11.1982. Web: <http://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa61.htm> adresinden 18 Mart 2005'te alınmıştır.

T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Denetleme Kurulu (2004). Temel Eğitim Programı Ve Bu Programın Gerçekleştirilmesinde 16.08.1997 Günlü, 4306 Sayılı Yasanın Katkılarının Araştırılıp Denetlenmesine İlişkin Rapor Özeti (Sayı:2004/2,12.02.2004).Web:[http://www.cankaya.gov.tr/tr\\_html/DDK/teb.htm](http://www.cankaya.gov.tr/tr_html/DDK/teb.htm) adresinden 21 Ağustos 2007'de alınmıştır.

Tanzi, V. ve Schuknecht, L. (2000). Public Spending in the 20 Century A Global Perspective. Firhst published. Printed in the United States of America.

Thomas, R. M. (1987). Exeptional Abilities and Educational Rights. Concern for Handicapped and Gited in Britain, China and Indonesia. Human Rights and Education.

Timur, T. (2007). Küreselleşme Söylemleri ve Gerçekler., E. Oğuz ve A. Yakar (Yayına Hazırlayanlar). Küreselleşme ve Eğitim Ankara: Dipnot Yayınları, ss. 35-45'teki makale.

Tişkaya, D. (2004). Eğitim Üzerine. Özgür Üniversite Forumu, 23, 125-135.

Tokgöz, E. (2004). Türkiye'nin İktisadi Gelişme Tarihi (1914-2004) yedinci basım. Ankara: İmge Yayınevi.

Topses, G. (1999). Cumhuriyet Dönemi Eğitimin Gelişimi. 75. Yılda Eğitim. İstanbul Tarih Vakfı Yayınları, ss. 9-22'teki makale.

Tural, K. N. (1987). Planlı Dönemde Temel Eğitim ve Ortaöğretimin Yeniden Düzenlenmesiyle İlgili Politikalar ve Uygulamalar. Yayınlanmış Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tural, K. N. (2002). Eğitim Finansmanı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Tural, K. N. (2007). Küreselleşme ve Eğitimin Dönüşümü. Öğretmen Dünyası, 28, (30). 12-14.

Tural, K. N. (2006). Okul Kültürü İçinde Şiddet. Toplumsal Bir Sorun Olarak Eğitim "Şiddet" Sempozyumu. Ankara: Eğitimsen Yayınları, ss. 237-249'teki makale.

Turner, J. H. (1972). Studying the Human System. Printed in the United States of America.

Turner, B. (1997) Eşitlik (Çev. B. Sina Şener). Ankara: Dost Kitabevi. (Eserin orijinali 1986'da yayımlandı).

TÜİK. (2006a). 2006 Yılı Eğitim Harcamaları Araştırması. Web: tuik.gov. tr adresinden 6 Haziran 2007'de alınmıştır.

TÜİK (2006b). İstatistik Göstergeler 1923-2005. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası.

Ulubağ, H. (1998). Türkiye'de 8 Yıllık Zorunlu İlköğretim. Türkiye'de ve Almanya'da Eğitim Tartışmaları. Ankara: Hacettepe-Taş Kitapçılık.

UNICEF (2004). Dünya Çocuklarının Durumu.

Uygun, O. (?) Küreselleşme ve Değişen Egemenlik Anlayışının Sosyal Haklara Etkisi. Web: <http://www.anayasa.gov.tr/eskisite/anyarg20/uygun.pdf> adresinden 27 Haziran 2007'de alınmıştır.

Ünal, L. I. ve Özsoy, S. (1999). Modern Türkiye'nin Sisyphos Miti: Eğitimde Fırsat Eşitliği. 75. Yılda Eğitim. Ankara: Türkiye Tarih Vakfı Yayınları. 39-72.

Ünal, L. I. (2003a). Meclisteki Partilerin Eğitim Politikaları ve Hedefleri Üzerine Görüşler. Eğitim Bilim Toplum Dergisi, 1 (1), 41-50.

Ünal, L. I. (2003b). "Değişimin Yönetimi İçin Yönetimin Değişimi" Eğitimde Değişen Ne? Yöneten Kim?. Özgür Üniversite Forumu, 23, 104-124.

Verba, S., Kelman, S., Orren, G. R., Miyake I., Watanuki, J., Kabashima, I., Ferree, G. D. (1987). Elites an Idea of Equality. Printed In the United States of Amerika.

Web: <http://www.aeri.org.tr> adresinden 10 Kasım 2005'te alınmıştır.

Web: <http://www.haydikizlarokula.org> adresinden 12 Haziran 2007'de alınmıştır.

Web: <http://www.istanbul.meb.gov.tr> adresinden 06 Kasım 2005'te alınmıştır.

Web: [http://www.tuik.gov.tr/pristatistik\\_tablo.do?istab\\_id=531](http://www.tuik.gov.tr/pristatistik_tablo.do?istab_id=531) adresinden 26 Haziran 2006'da alınmıştır.

Web: <http://www.canaktan.org/yeni-trendler/global-gercek/liberal.htm> adresinden 05 Nisan 2006'da alınmıştır.

Web: [http://www.ankara.gov.tr/turkce/konu\\_detay.aspx?uid=16](http://www.ankara.gov.tr/turkce/konu_detay.aspx?uid=16). adresinden 07 Eylül 2006'da alınmıştır.

Web:<http://www.egitimedestek.meb.gov.tr>. adresinden 14 Ağustos 2006'da alınmıştır.

Web:<http://arsiv.zaman.com.tr/2002/01/10/icanadolu/h1.htm>. adresinden 25 Mayıs 2006'da alınmıştır.

Web:[http://iogm.meb.gov.tr/files/tep\\_giris\\_sayfasi.doc](http://iogm.meb.gov.tr/files/tep_giris_sayfasi.doc). adresinden: 30 Haziran 2007'de alınmıştır.

Web:  
<http://www.aksam.com.tr/arsiv/aksam/2004/10/23/yazarlar/yazarlar65.html>  
adresinden 25 Mayıs 2006'da alınmıştır.

Web:  
<http://www.aksam.com.tr/arsiv/aksam/2005/04/24/gundem/gundem7.html>.  
adresinden 25 Mayıs 2006'da alınmıştır.

Web:<http://www.ankara.edu.tr>. Adresinden 24 Mayıs 2003'te alınmıştır.

Web:[http://www.ankara.gov.tr/turkce/konu\\_detay.aspx?uid=14](http://www.ankara.gov.tr/turkce/konu_detay.aspx?uid=14) adresinden 07 Eylül 2006'da alınmıştır.

Web:<http://www.atindağ-bld.gov.tr>. adresinden 25 Mayıs 2006'da alınmıştır.

Web:<http://www.bianet.org>. adresinden 14 Şubat 2006'da alınmıştır.

Web:<http://www.bilgisayarlieğitime> destek kampanyası. Erişim tarihi. 29/06/2006

Web:<http://www.canaktan.org>. adresinden 20 Nisan 2006'da alınmıştır.

Web:<http://www.egitimsen.org.tr/index.php?yazi=655>. adresinden 30 Eylül 2006'da alınmıştır.

Web:<http://www.egitimsen.org.tr/index.php?yazi=80>. adresinden 30 Eylül 2006'da alınmıştır.

Web:

<http://www.halkinsesigazetesi.net/index.php?bolum=yazi&sayi=12&no=456> adresinden 30 Eylül 2006'da alınmıştır.

Web:<http://www.kesk.org.tr/kesk.asp?sayfa=eğitimgor&id=6> Kamuda Esnek Çalıştırma ve Toplam Kalite adresinden 03 Ağustos 2006'da alınmıştır.

Web:<http://www.kolej.org/dergi/sayi82/kampus.shtml> adresinden 25 Nisan 2006'da alınmıştır.

Web:<http://www.kurumsalsosyal.com/search.aspx?pid=1&tid=3>. adresinden 27 Mart 2007'de alınmıştır.

Web:<http://www.meb.gov.tr/haberler/haberayrinti.asp?ID=1208> adresinden 29. Mayıs 2007'de alınmıştır.

Web:<http://www.ozalp.meb.gov.tr/dok/kardeskurumokulproce.doc>. adresinden 25 Mayıs 2006'da alınmıştır.

Web:[http://www.yuzyilisil.k12.tr/lise\\_aka\\_ib\\_cas.asp](http://www.yuzyilisil.k12.tr/lise_aka_ib_cas.asp). adresinden 25 Nisan 2006'da alınmıştır.

Web: [www.mev.org.tr/](http://www.mev.org.tr/) - 13k adresinden 06 aralık 2007'de alınmıştır.

Winkler, Donalt, R. ve Gershberg, Alec I. (2000). Education in Latin America: The Effects on the Quality of Schooling. The World Bank Latin America and the Caribbean Regional Office.

Wolf, L., Schiefelbein, E., Valenzuela, J. (1994). Improving the Quality of Primary Education in Latin America and the Caribbean toward the 21 the Century. World Bank Discussion Papers 257. Manufactured in The United States of America.

World Bank (1995). Development in Practice Priorities and Strategies for Education a World Bank Review. First Printing. USA: A World Bank Publication.

World Bank (2001). World Development Indicators. Manufactured in the United States of America.

World Bank. (2002). World Development Indicators. Manufactured in the United States of America.

World Bank (2003). World Development Indicators. Manufactured in the United States of America.

World Bank (2004). World Development Indicators. Manufactured in the United States of America.

World Bank (2005). World Development Indicators. Manufactured in the United States of America.

World Bank (2006). World Development Indicators. Manufactured in the United States of America.

Wrigley, J. (1992). Gender and Education in the Welfare State. Julia Wrigley (Edit.). Education and Gender Equality. Printed in Great Britain By Burgess Science Press.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri . Beşinci basım. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yolcu, H. (2007). Okul-Aile Birlikleri. Sanat, Edebiyat ve Eğitim'de Yoğunluk,15, 82-83.

YÖK. (2003). Türkiye'deki Yükseköğretimin Bugünkü Durum Raporu. Web: <http://www.yok.gov.tr> adresinden 23 Ocak 2005'te alınmıştır.

YÖK. (2005). Türkiye'deki Yükseköğretimin Bugünkü Durum Raporu. Web: <http://www.yok.gov.tr> adresinden 23 Ocak 2005'te alınmıştır.

Yükseköğretim Kurumlarının Özerkliği ve Akademik Özgürlük Üzerine Lima Bildirgesi. <http://yogm.meb.gov.tr/LimaBildirgesi.htm> adresinden 23 Ocak 2005'te alınmıştır.

## EKLER

## EK 4. GÖRÜŞLERİNE BAŞVURULAN UZMAN KİŞİLER

1. Şenol AĞBABA (Şube Müdürü)
2. Fevzi DURAKCAN (Şube Müdürü)
3. Adem TÜREDİ (Okulu Müdürü)
4. Ülkü KAYA (Oklu Müdürü)
5. İlhami SARIÇAM (Okul Müdürü)
6. Mesut Bahadır (Sınıf Öğretmeni)
7. Ömer VAROL (Sınıf Öğretmeni)
8. Sema ÖZEN (Sınıf Öğretmeni)
9. Meliha MACİT (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni)
10. Prof. Dr. Nejla Kurul TURAL
11. Prof. Dr. L. Işıl ÜNAL
12. Prof. Dr. Yüksel KAVAK
13. Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK
14. Prof. Dr. Ali BALCI
15. Yrd. Doç. Dr. Hasan Hüseyin AKSOY
16. Yrd. Doç. Dr. Seçkin ÖZSOY
17. Yrd. Doç. Dr. Ekber TOMUL
18. Yrd. Doç. Dr. Sadık KARTAL
19. Dr. Oğuz ÖZBEK

## EK 5. GÖRÜŞME KODLARI

## İlçe Milli Eğitim Şube Müdürleri:

- 01E İlçe1, erkek, ön lisans mezunu, 20 yıldır yönetici.
- 02E İlçe4, erkek, ön lisans mezunu, 23 yıldır yönetici.
- 03E İlçe3, erkek, lisans mezunu, 18 yıldır yönetici.

## Okul Yöneticileri:

- 01E İlçe1, O2, Orta SED, erkek, yüksek lisans mezunu, sınıf öğretmeni, 6 yıldır yönetici, Eğitim Sen üyesi.
- 02E İlçe2, O5, Orta SED, erkek, yüksek lisans mezunu, sınıf öğretmeni, 7 yıldır yönetici, Eğitim Sen üyesi.
- 03K İlçe3, O3, Orta SED, kadın, lisans mezunu, rehber öğretmen, 7 yıldır yönetici, sendika üyesi değil.
- 04E İlçe2, O6, Alt SED, erkek, yüksek lisans mezunu, sınıf öğretmeni, 4 yıldır yönetici, sendika üyesi değil.
- 05E İlçe5, O7, Orta SED, erkek, lisans mezunu, sınıf öğretmeni, 4 yıldır yönetici, sendika üyesi değil.
- 06E İlçe4, O9, Orta SED, erkek, yüksek lisans mezunu, tarih öğretmeni, 10 yıldır yönetici, Eğitim İş üyesi.
- 07E İlçe3, O8, Üst SED, erkek, lisans mezunu, fen ve teknoloji öğretmeni, 15 yıldır yönetici, Türk Eğitim Sen üyesi.
- 08E İlçe5, O10, Alt SED, erkek, lisans mezunu, sınıf öğretmeni, 7 yıldır yönetici, Eğitim Sen üyesi.
- 09E İlçe1, O11, Üst SED, erkek, ön lisans mezunu, sınıf öğretmeni, 23 yıldır yönetici, Eğitim Sen üyesi.
- 10E İlçe4, O13, Üst SED, erkek, lisans mezunu, sınıf öğretmeni, yöneticilikteki kıdem yılı 17, sendika üyesi değil.
- 11E İlçe1, O1, Alt SED, erkek, yüksek lisans mezunu, sınıf öğretmeni, yöneticilikteki kıdem yılı 4, sendika üyesi değil.



- 12E İlçe3, O4, Orta SED, erkek, lisans mezunu, sosyal bilgiler öğretmeni, yöneticilikteki kıdem yılı 18, sendika üyesi değil.
- 13E İlçe5, O12, Üst SED, erkek, ön lisans mezunu, görsel sanatlar öğretmeni, yöneticilikteki kıdem yılı 25, sendika üyesi değil.
- 14E İlçe4, O14, Alt SED, erkek, lisans mezunu, Türk dili ve edebiyatı öğretmeni, 21 yıldır yönetici, Türk Eğitim Sen üyesi.
- 15E İlçe2, O15, Üst SED, erkek, lisans mezunu, sınıf öğretmeni, 18 yıldır yönetici, Türk Eğitim Sen üyesi.

Öğretmenler:

- 01E İlçe1, O1, Alt SED, erkek, ön lisans mezunu, sınıf öğretmeni, 5. sınıfı okutuyor, 20 yıllık öğretmen, sendika üyesi değil.
- 02K İlçe1, O1, Alt SED, kadın, lisans mezunu, görsel sanatlar öğretmeni, 8.sınıf şube rehber öğretmeni, 5 yıllık öğretmen, sendika üyesi değil.
- 03E İlçe1, O1, Alt SED, erkek, lisans mezunu, sınıf öğretmeni, 5. sınıfı okutuyor, 7 yıllık öğretmen, Eğitim Sen üyesi.
- 04K İlçe1, O1, Alt SED, kadın, yüksek lisans mezunu, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, 6. sınıf şube rehber öğretmeni, 13 yıllık öğretmen, sendika üyesi değil.
- 05E İlçe1, O2, Orta SED, erkek, lisans mezunu, sosyal bilgiler öğretmeni, 8. sınıf şube rehber öğretmeni, 12 yıllık öğretmen, Eğitim Sen üyesi.
- 06K İlçe1, O2, Orta SED, kadın, lisans mezunu, görsel sanatlar öğretmeni, 7. sınıf şube rehber öğretmeni, 8 yıllık öğretmen, sendika üyesi değil.
- 07K İlçe3, O3, Orta SED, kadın, yüksek lisans mezunu, sınıf öğretmeni, 4. sınıfı okutuyor, 4 yıllık öğretmen, sendika üyesi değil.
- 08E İlçe3, O4, Orta SED, erkek, ön lisans mezunu, sınıf öğretmeni, 2. sınıfı okutuyor, 26 yıllık öğretmen, Türk Eğitim Sen üyesi.
- 09K İlçe2, O5, Orta SED, kadın, lisans mezunu, sınıf öğretmeni, 5. sınıfı okutuyor, 10 yıllık öğretmen, Eğitim Sen üyesi.
- 10E İlçe2, O5, Orta SED, erkek, lisans mezunu, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, 8. sınıf şube rehber öğretmeni, 12 yıllık öğretmen, Eğitim Bir Sen üyesi.
- 11K İlçe2, O6, Alt SED, kadın, lisans mezunu, sınıf öğretmeni, 1. sınıfı okutuyor, 19 yıllık öğretmen, Eğitim Sen üyesi.
- 12E İlçe2, O6, Alt SED, erkek, lisans mezunu, sosyal bilgiler öğretmeni, 8. sınıf şube rehber öğretmeni, 13 yıl kıdem, sendika üyesi değil.

- 13K İlçe2, O6, Alt SED, kadın, lisans mezunu, İngilizce öğretmeni, 7. sınıf şube rehber öğretmeni, 8 yıllık öğretmen, sendika üyesi değil.
- 14K İlçe5, O7, Orta SED, kadın, lisans mezunu, sınıf öğretmeni, 2. sınıfı okutuyor, 30 yıllık öğretmen, Eğitim Sen üyesi.
- 15E İlçe5, O7, Orta SED, erkek, lisans mezunu, sınıf öğretmeni, 4. sınıfı okutuyor, 13 yıllık öğretmen, sendika üyesi değil.
- 16E İlçe3, O8, Üst SED, erkek, ön lisans mezunu, sınıf öğretmeni, 4. sınıfı okutuyor, 28 yıllık öğretmen, Eğitim Sen üyesi.
- 17E İlçe3, O8, Üst SED, erkek, yüksek lisans mezunu, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, 8. sınıf şube rehber öğretmeni, 9 yıllık öğretmen, sendika üyesi değil.
- 18E İlçe4, O9, Orta SED, erkek, ön lisans mezunu, sınıf öğretmeni, 4. sınıfı okutuyor, 23 yıllık öğretmen, Eğitim Sen üyesi.
- 19K İlçe5, O10, Alt SED, kadın, lisans mezunu, sınıf öğretmeni, 2. sınıfı okutuyor, 13 yıllık öğretmen, Eğitim Sen üyesi.
- 20E İlçe5, O10, Alt SED, erkek, lisans mezunu, beden eğitimi öğretmeni, 8. sınıf şube rehber öğretmeni, 9 yıllık öğretmen, Eğitim Sen üyesi.
- 21K İlçe1, O11, Üst SED, kadın, ön lisans mezunu, sınıf öğretmeni, 5. sınıfı okutuyor, 19 yıllık öğretmen, Eğiti Sen üyesi.
- 22K İlçe5, O12, Üst SED, kadın, ön lisans mezunu, sınıf öğretmeni, 4. sınıfı okutuyor, 31 yıllık öğretmen, sendika üyesi değil.
- 23E İlçe3, O15, Üst SED, erkek, lisans mezunu, İngilizce öğretmeni, 6. sınıf şube rehber öğretmeni, 7 yıllık öğretmen, sendika üyesi değil.
- 24E İlçe3, O15, Üst SED, erkek, ön lisans mezunu, sınıf öğretmeni, 4. sınıfı okutuyor, 16 yıllık öğretmen, Eğitim Sen üyesi.
- 25K İlçe4, O13, Üst SED, kadın, lisans mezunu, Türk dili ve edebiyatı öğretmeni, 6. sınıfı okutuyor, 15 yıllık öğretmen, sendika üyesi değil.
- 26K İlçe4, O13, Üst SED, kadın, ön lisans mezunu, sınıf öğretmeni, 4. sınıfı okutuyor, 28 yıllık öğretmen, Eğitim Sen üyesi.

## Veliler:

- 01K İlçe1, O1, Alt SED, kadın, 32 yaşında, ilkokul mezunu, evde çalışıyor (ev kadını), aylık ortalama gelir 500 YTL, 2 çocuk sahibi, 2'si de öğrenim görüyor.
- 02K İlçe1, O1, Alt SED, kadın, 30 yaşında, ilkokul mezunu, evde çalışıyor (ev kadını), aylık ortalama gelir 500 YTL, 3 çocuk sahibi, 2'si öğrenim görüyor.

- 03K İlçe1, O1, Alt SED, kadın, 37 yaşında, ilkokul mezunu, temizlik işçisi, aylık ortalama 500 YTL, 3 çocuk sahibi, 2'si öğrenim görüyor.
- 04K İlçe5, O7, Orta SED, kadın, 36 yaşında, ortaokul mezunu, evde çalışıyor (ev kadını), aylık ortalama gelir 1. 800 YTL, 1 çocuk sahibi, öğrenim görüyor.
- 05K İlçe5, O7, Orta SED, kadın, 43 yaşında, lise mezunu, evde çalışıyor (ev kadını), aylık ortalama gelir 1.000 YTL, 2 çocuk sahibi, 2'si de öğrenim görüyor.
- 06E İlçe4, O9, Orta SED, erkek, 40 yaşında, lise mezunu, memur, aylık ortalama gelir 800 YTL, 2 çocuk sahibi, 2'si de öğrenim görüyor.
- 07E İlçe4, O9, Orta SED, erkek, 38 yaşında, yüksek lisans mezunu, öğretmen, aylık ortalama gelir 1. 800 YTL, 2 çocuk sahibi, 2'si de öğrenim görüyor.
- 08E İlçe5, O10, Alt SED, erkek, 41 yaşında, ortaokul mezunu, tekniker, aylık ortalama gelir 750 YTL, 5 çocuk sahibi, 5'i de öğrenim görüyor.
- 09E İlçe5, O10, Alt SED, erkek, 33 yaşında, ilkokul mezunu, işçi, aylık ortalama gelir 600 YTL, 3 çocuk sahibi, 2'si öğrenim görüyor.
- 10E İlçe3, O8, Üst SED, erkek, 42 yaşında, yüksek lisans mezunu, doktor, aylık ortalama gelir 2.500 YTL, 3 çocuk sahibi, 2'si öğrenim görüyor.
- 11K İlçe3, O8, Üst SED, kadın, 45 yaşında, lise mezunu, memur, aylık ortalama gelir 1.800 YTL, 2 çocuk sahibi, 2'si de öğrenim görüyor.
- 12E İlçe1, O11, Üst SED, erkek, 46 yaşında, lise mezunu, memur, aylık ortalama gelir 800 YTL, 2 çocuk sahibi, 1'i öğrenim görüyor.
- 13E İlçe5, O12, Üst SED, erkek, 55 yaşında, lisans mezunu, emekli, aylık ortalama gelir 2.500 YTL, 2 çocuk sahibi, 2'de öğrenim görüyor.
- 14K İlçe5, O12, Üst SED, kadın, 37 yaşında, lise mezunu, evde çalışıyor (ev kadını), aylık ortalama gelir 1.250 YTL, 2 çocuk sahibi, 2'si de öğrenim görüyor.
- 15K İlçe5, O12, Üst SED, kadın, 43 yaşında, lise mezunu, evde çalışıyor (ev kadını), aylık ortalama gelir 1.500 YTL, 2 çocuk sahibi, 1'i öğrenim görüyor.
- 16E İlçe3, O15, Üst SED, erkek, 37 yaşında, lisans mezunu, serbest meslek sahibi, aylık ortalama gelir 2.000 YTL, 2 çocuk sahibi, 2'si de öğrenim görüyor.
- 17K İlçe1, O2, Orta SED, kadın, 38 yaşında, ilkokul mezunu, evde çalışıyor (ev kadını), düzenli bir geliri yok yardımlarla geçiniyor, 2 çocuk sahibi, 1'i öğrenim görüyor.
- 18K İlçe3, O6, Alt SED, kadın, 33 yaşında, ilkokul mezunu, evde çalışıyor (ev kadını), düzenli bir geliri yok yardımlarla geçiniyor, 2 çocuk sahibi, 2'si de öğrenim görüyor.



## EK 6. İL MİLLİ EĞİTİM YÖNETİCİSİ GÖRÜŞME FORMU

Görüşme No : Kaset No:  
Görüşme Tarihi :  
Görüşme Yer :  
Başlangıç :  
Bitiş :

## Giriş

Merhaba, adım Hüseyin Yolcu. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı/Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı/ Eğitim Ekonomisi programı doktora öğrencisiyim. Planlı Dönem Sonrası Türkiye’de İlköğretim Finansmanının Değerlendirilmesini konu alan bir araştırma yapmaktayım. Bu çalışmada ilköğretim politikalarını yaşama geçirmede birer araç olan bütçe ve bütçe dışı finansman kaynakları ile bu kaynakların kullanımından doğan sorunların, eğitim hakkı, eşitlik ve eğitimin niteliği üzerindeki etkilerinin çözümlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma kapsamında Bakanlık, il, ilçe, okul yöneticileri, öğretmenler ve velilerle görüşmeler yapıyorum. Yaptığım bu görüşmelerde verilen bilgiler, sadece bu çalışmada kullanılacaktır. Bunun yanında, araştırma sonuçları yazılırken kişisel bilgiler kesinlikle raporda yer almayacaktır.

Sizin için bir sakıncası yoksa, görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bu şekilde hem zamanı daha iyi kullanabiliriz hem de sorulara vereceğiniz yanıtların kaydını daha iyi tutma fırsatı elde edebilirim.

Başlamadan önce bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?

Görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. Şimdiden zaman ayırdığınız ve görüşlerinizi benimle paylaştığınız için teşekkür ederim. İzinizle başlayabilir miyim?

## GÖRÜŞME SORULARI

1. İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü olarak gelir kaynaklarınız nelerdir?
2. Gelirlerinizi öncelikli hangi alanlara/okullara harcıyorsunuz?
3. Anayasamızda eğitimin bir hak olduğu, bunun ilköğretimin kısmının zorunlu ve devlet okullarında parasız olduğu belirtilmesine karşın, sizce neden okullarda bütçe dışında çeşitli adlar altında kaynak yaratılmak zorunda kalınmaktadır?
4. Bugünkü biçimiyle velilerin eğitim giderlerine katılımını nasıl değerlendiriyorsunuz? Neden?
5. Okullarda toplanan paralarla ilgili olarak veliler yaşadıkları sorunları, Müdürlüğüne yansıtıyor mu? Velilerin bu sorunları yansıtmaları hangi kanallarla nasıl olmaktadır? Siz bu sorunlar karşısında neler yapıyorsunuz?
6. Okullarda toplanan paralarla ilgili olarak öğretmen ve okul müdürleri yaşadıkları sorunları yansıtıyorlar mı?
7. Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin yaşadıkları sorunları yansıtmaları hangi kanallarla nasıl olmaktadır? Siz bu sorunlar karşısında neler yapıyorsunuz?

## KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz:

1. Erkek ( )

2. Kadın ( )

2. Yöneticilikteki Kıdeminiz:

3. Öğrenim Düzeyiniz:

1. Ön Lisans ( )

2. Lisans ( )

3. Lisansüstü ( )

## EK 7. İLÇE YÖNETİCİLERİ GÖRÜŞME FORMU

Görüşme No : Kaset No:  
Görüşme Tarihi :  
Görüşme Yer :  
Başlangıç :  
Bitiş :

## Giriş

Merhaba, adım Hüseyin Yolcu. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı/Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı/ Eğitim Ekonomisi programı doktora öğrencisiyim. Planlı Dönem Sonrası Türkiye’de İlköğretim Finansmanının Değerlendirilmesini konu alan bir araştırma yapmaktayım. Bu çalışmada ilköğretim politikalarını yaşama geçirmede birer araç olan bütçe ve bütçe dışı finansman kaynakları ile bu kaynakların kullanımından doğan sorunların, eğitim hakkı, eşitlik ve eğitimin niteliği üzerindeki etkilerinin çözümlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma kapsamında Bakanlık, il, ilçe, okul yöneticileri, öğretmenler ve velilerle görüşmeler yapıyorum. Yaptığım bu görüşmelerde verilen bilgiler, sadece bu çalışmada kullanılacaktır. Bunun yanında, araştırma sonuçları yazılırken kişisel bilgiler kesinlikle raporda yer almayacaktır.

Sizin için bir sakıncası yoksa, görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bu şekilde hem zamanı daha iyi kullanabiliriz hem de sorulara vereceğiniz yanıtların kaydını daha iyi tutma fırsatı elde edebilirim.

Başlamadan önce bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?

Görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. Şimdiden zaman ayırdığınız ve görüşlerinizi benimle paylaştığınız için teşekkür ederim. İzninizle başlayabilir miyim?



## GÖRÜŞME SORULARI

1. İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü olarak gelir kaynaklarınız nelerdir?
2. Gelirlerinizi öncelikli hangi alanlara/okullara harcıyorsunuz?
3. Anayasamızda eğitimin bir hak olduğu, bunun ilköğretimin kısmının zorunlu ve devlet okullarında parasız olduğu belirtilmesine karşın, sizce neden okullarda bütçe dışında çeşitli adlar altında kaynak yaratılmak zorunda kalınmaktadır?
4. Bugünkü biçimiyle velilerin eğitim giderlerine katılımını nasıl değerlendiriyorsunuz? Neden?
5. Okullarda toplanan paralarla ilgili olarak veliler yaşadıkları sorunları, Müdürlüğüne yansıtıyor mu? Velilerin bu sorunları yansıtma kanalları nasıl olmaktadır? Siz bu sorunlar karşısında neler yapıyorsunuz?
6. Okullarda toplanan paralarla ilgili olarak öğretmen ve okul müdürleri yaşadıkları sorunları yansıtıyorlar mı?
7. Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin yaşadıkları sorunları yansıtma kanalları nasıl olmaktadır? Siz bu sorunlar karşısında neler yapıyorsunuz?

## KİŞİSEL BİLGİLER

1. Yöneticilikteki Kıdeminiz:

2. Öğrenim Düzeyiniz:

1. Ön Lisans ( )

2. Lisans ( )

3. Lisansüstü ( )

3. Cinsiyetiniz:

1. Erkek ( )

2. Kadın ( )

## EK 8. YÖNETİCİ GÖRÜŞME FORMU

Görüşme No : Kaset No:  
Görüşme Tarihi :  
Görüşme Yer :  
Başlangıç :  
Bitiş :

## Giriş

Merhaba, adım Hüseyin Yolcu. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı/Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı/ Eğitim Ekonomisi programı doktora öğrencisiyim. Planlı Dönem Sonrası Türkiye’de İlköğretim Finansmanının Değerlendirilmesini konu alan bir araştırma yapmaktayım. Bu çalışmada ilköğretim politikalarını yaşama geçirmede birer araç olan bütçe ve bütçe dışı finansman kaynakları ile bu kaynakların kullanımından doğan sorunların, eğitim hakkı, eşitlik ve eğitimin niteliği üzerindeki etkilerinin çözümlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma kapsamında Bakanlık, il, ilçe, okul yöneticileri, öğretmenler ve velilerle görüşmeler yapıyorum. Yaptığım bu görüşmelerde verilen bilgiler, sadece bu araştırmada kullanılacaktır. Bunun yanında, araştırma sonuçları yazılırken kişisel bilgiler kesinlikle raporda yer almayacaktır.

Sizin için bir sakıncası yoksa, görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bu şekilde hem zamanı daha iyi kullanabiliriz hem de sorulara vereceğiniz yanıtların kaydını daha iyi tutma fırsatı elde edebilirim.

Başlamadan önce bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?

Görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. Şimdiden zaman ayırdığınız ve görüşlerinizi benimle paylaştığınız için teşekkür ederim. İzninizle başlayabilir miyim?

## GÖRÜŞME SORULARI

1. Görevlerinizi yerine getirirken karşılaştığınız en önemli sorunlar nelerdir?
2. Bir üst kurum olan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden bütçe dışı parasal destek almakta mısınız?
3. Anayasamızda Türkiye Cumhuriyeti Devletinin sosyal bir hukuk devleti olduğu, ilköğretimin ise kız ve erkek bütün vatandaşlarımız için zorunlu ve devlet okullarında parasız olduğu belirtilmesine karşın, neden bütçe dışı kaynak yaratmak zorunda kalıyorsunuz? Bunu doğru bir yaklaşım olarak değerlendiriyor musunuz?
4. Okulunuza resmi ya da özel kurum veya kuruluşlardan parasal katkı sağlamak için faaliyette bulunuyor musunuz? Eğer bulunuyorsanız bu kişi ve kurumların okula sağladıkları katkılar hangi konularda ve ne ölçüde olmaktadır?
5. Gerek kişiler gerekse resmi ya da özel kurum veya kuruluşların okula sağladıkları katkılar karşılığında okuldan herhangi bir talepleri olmakta mıdır?
6. “Kardeş okul”unuz var mı? Varsa “kardeş okul”unuzla hangi konularda işbirliği ve yardımlaşma çalışmalarında bulunuyorsunuz?
7. Okulunuzun temel yıllık giderleri nelerdir? Aylık:.....YTL. Yıllık:.....YTL.
8. Yıllık giderlerinizin ne kadarını bağışlarla karşılayabiliyorsunuz?
9. Yönetici olarak velilerden para toplamada karşılaştığınız güçlükler nelerdir? Bu güçlükleri yenmek için neler yapıyorsunuz?
10. Okulunuzun harcama kalemlerine göre ayırdığı bütçe miktarı ne kadardır? Bir önceki yıla göre bu miktarda farklılaşma var mıdır?
11. Toplanan paralarla okulunuzda eğitimin niteliğini artırmak üzere ne tür çalışmalar yapmaktasınız?
12. Size göre, okulunuzda oluşturduğunuz kaynaklar, diğer okullarla arasınızda ne tür farklılıklara/eşitsizliklere yol açmaktadır? Neden?
13. Size göre, okul-aile birliğinin parasal kaynakları nelerdir?
14. Okulda velilerin, okul aile birliği bütçesine katkıda bulunması için ne tür etkinlikler yapıyorsunuz?
15. Okul aile birliği bütçesinin denetimini nasıl yapmaktasınız?
16. Veliler, bu okuldan neler beklemektedir? Okulun bu beklentilere yanıt verebildiğini düşünüyor musunuz? Neden?

## KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz:

1. Erkek ( )

2. Kadın ( )

2. Branşınız:

3. Yöneticilikteki Kıdeminiz:

4. Öğrenim Düzeyiniz:

1. Ön Lisans ( )

2. Lisans ( )

3. Lisansüstü ( )

5. Sendikalı mısınız?

1. Evet ( )

2. Hayır ( )

## EK 9. ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Görüşme No :  
Görüşme Tarihi :  
Görüşme Yer :  
Başlangıç :  
Bitiş :

Kaset No:

### Giriş

Merhaba, adım Hüseyin Yolcu. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı/Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı/ Eğitim Ekonomisi programı doktora öğrencisiyim. Planlı Dönem Sonrası Türkiye’de İlköğretim Finansmanının Değerlendirilmesini konu alan bir araştırma yapmaktayım. Bu çalışmada ilköğretim politikalarını yaşama geçirmede birer araç olan bütçe ve bütçe dışı finansman kaynakları ile bu kaynakların kullanımından doğan sorunların, eğitim hakkı, eşitlik ve eğitimin niteliği üzerindeki etkilerinin çözümlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma kapsamında Bakanlık, il, ilçe, okul yöneticileri, öğretmenler ve velilerle görüşmeler yapıyorum. Yaptığım bu görüşmelerde verilen bilgiler, sadece bu çalışmada kullanılacaktır. Bunun yanında, araştırma sonuçları yazılırken kişisel bilgiler kesinlikle raporda yer almayacaktır.

Sizin için bir sakıncası yoksa, görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bu şekilde hem zamanı daha iyi kullanabiliriz hem de sorulara vereceğiniz yanıtların kaydını daha iyi tutma fırsatı elde edebilirim.

Başlamadan önce bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?

Görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. Şimdiden zaman ayırdığınız ve görüşlerinizi benimle paylaştığınız için teşekkür ederim. İzninizle başlayabilir miyim?

## GÖRÜŞME SORULARI

1. Günümüzde hemen hemen her ilköğretim okulunda çeşitli adlar altında öğrenci ya da velilerden sınıf veya sınıf rehber öğretmenleri aracılığıyla para toplandığını görüyoruz. Siz sınıf öğretmeni/sınıf rehber öğretmeni olarak, okulunuzda hangi adlar altında para topluyorsunuz?
2. Anayasamızda Türkiye Cumhuriyeti Devletinin sosyal bir hukuk devlet olduğu, ilköğretimin ise kız ve erkek bütün vatandaşlarımız için zorunlu ve devlet okullarında parasız olduğu belirtilmesine karşın, sizce neden okullarda çeşitli adlar altında para toplanmaktadır?
3. Okulunuzda çeşitli adlar altında öğrenci ya da öğrenci velilerinden herhangi bir etkinlik veya hizmet için para toplamanız istenildiğinde, bunu göreviniz olarak benimsiyor musunuz? Ne düzeyde yapıyorsunuz?
4. Okulunuzda çeşitli adlar altında öğrenci ya da öğrenci velilerinden herhangi bir etkinlik veya hizmet için para toplamanız istenildiğinde, siz kendiniz ne hissediyorsunuz?
5. Herhangi bir etkinlik ya da hizmet için para toplamak durumunda kalmanız sınıfınızdaki eğitsel ortamı nasıl etkilemektedir?
6. Bir sınıf veya sınıf rehber öğretmeni olarak herhangi bir etkinlik ya da hizmet için para toplamanız istenildiğinde, bu parayı verecek durumda olmayan çocukların yaşadığı duygusal tepkiler nelerdir? Siz sınıf öğretmeni/sınıf rehber öğretmeni olarak bu sorunları aşmak için neler yapıyorsunuz?
7. Sınıflarda öğrencilerden para toplaması idare-öğretmen ile ilişkilerini, sizce nasıl etkilemektedir? Nasıl?
8. Bir öğretmen olarak okula bütçe dışı ek kaynak sağlama adına, toplanan bu paraların okulun eğitimsel niteliğini artırdığını somut bir biçimde görüyor musunuz?
9. Bir sınıf veya sınıf rehber öğretmeni olarak okulunuza değişik kişi, kurum ve kuruluşlardan gelen yardımları öğrencilere dağıtırken nasıl bir yol izlemektesiniz? Yardımlardan yararlanan öğrencilerin, bu yardımları alırken nasıl bir duysal tepkide bulunmaktadır? Neden? Diğer öğrencilere ilişkileri nasıldır?
10. Toplanan para miktarının görece olarak yüksek olduğu okullardaki öğrencilerin başarı düzeyi, bu nedenle size göre daha yüksek midir? Yüksek ise bu farklılaşma nasıl ortaya çıkmaktadır?
11. Size göre eğitimin giderleri veliler tarafından karşılanmalı mıdır? Neden?
12. Hangi veliler eğitime parasal katkıda bulunmaya istekli görünüyorlar?
13. Velilerin, bu okuldan beklentileri nelerdir? Okulun, bu beklentilerine yanıt verdiğini düşünüyor musunuz? Neden?
14. Bugünkü biçimiyle velilerin eğitimin giderlerine katılımını nasıl değerlendiriyorsunuz? Neden?

## KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz:
2. Erkek ( )
3. Kadın ( )
4. Branşınız:
5. Meslek Kıdeminiz:
6. Öğrenim Düzeyiniz:
  - a. Ön Lisans ( )
  - b. Lisans ( )
  - c. Lisansüstü ( )
7. Sendikalı mısınız?
  8. Evet ( )
  9. Hayır ( )



## EK 10. VELİ GÖRÜŞME FORMU

Görüşme No:  
Görüşme Tarihi:  
Görüşme Yeri  
Başlangıç:  
Bitiş:

Kaset No:

### Giriş

Merhaba, adım Hüseyin Yolcu. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı/Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı/ Eğitim Ekonomisi programı doktora öğrencisiyim. Planlı Dönem Sonrası Türkiye’de İlköğretim Finansmanının Değerlendirilmesini konu alan bir araştırma yapmaktayım. Bu çalışmada ilköğretim politikalarını yaşama geçirmede birer araç olan bütçe ve bütçe dışı finansman kaynakları ile bu kaynakların kullanımından doğan sorunların, eğitim hakkı, eşitlik ve eğitimin niteliği üzerindeki etkilerinin çözümlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma kapsamında Bakanlık, il, ilçe, okul yöneticileri, öğretmenler ve velilerle görüşmeler yapıyorum. Yaptığım bu görüşmelerde verilen bilgiler, sadece bu araştırmada kullanılacaktır. Bunun yanında, araştırma sonuçları yazılırken kişisel bilgiler kesinlikle raporda yer almayacaktır.

Sizin için bir sakıncası yoksa, görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bu şekilde hem zamanı daha iyi kullanabiliriz hem de sorulara vereceğiniz yanıtların kaydını daha iyi tutma fırsatı elde edebilirim.

Başlamadan önce bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?

Görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. Şimdiden zaman ayırdığınız ve görüşlerinizi benimle paylaştığınız için teşekkür ederim. İzninizle başlayabilir miyim?

## GÖRÜŞME SORULARI

1. Günümüzde hemen hemen her ilköğretim okulunda çeşitli adlar altında öğrenci ya da velilerden para istenildiğini görüyoruz. Bir öğrenci velisi olarak, sizden hangi adlar altında para istenmektedir?
2. Anayasamızda Türkiye Cumhuriyeti Devletinin sosyal bir hukuk devlet olduğu, ilköğretimin ise kız ve erkek bütün vatandaşlarımız için zorunlu ve devlet okullarında parasız olduğu belirtilmesine karşın, sizce neden okullarda çeşitli adlar altında para toplanmaktadır?
3. Bugünkü biçimiyle velilerin eğitimin giderlerine katılımını doğru buluyor musunuz ?
4. Sizi eğitime katkıda bulunmaya zorlayan etkenler nelerdir?
5. Okul Aile Birliği de dahil olmak üzere, okulunuzda yaratılan kaynakların toplam miktarı ve kullanıldığı alanlara ilişkin bilgiye sahip misiniz?
6. Okuldan herhangi bir etkinlik veya hizmet için para istenildiğinde, veremediğiniz ya da vermek istemediğinizde, siz ve çocuğunuz nasıl bir yaptırımla karşılaşıyorsunuz? Öğretmenlerin/ yöneticilerin tavrı ne oluyor? Diğer öğrencilerin tepkisi oluyor mu?
7. Bu sorunları aşmak için neler (borç alma, yardım isteme vb. ) yapıyorsunuz ?
6. Herhangi bir kişi, kurum veya kuruluşun aileniz ya da çocuğunuz öğrenim masrafları için yardım alıyor musunuz?
7. Okula değişik kişi, kurum ve kuruluşlardan gelen yardımlar öğrencilere dağıtılırken nasıl bir yol izlenmektedir?
8. Bu okuldan beklentileriniz nelerdir? Bu beklentilere yanıt alabildiğinizi düşünüyor musunuz? Neden?
9. Sizce, toplanan para miktarının yüksek olduğu okullardaki öğrencilerin başarı düzeyi, daha yüksek midir?

## KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Yaşınız:.....

2. Cinsiyetiniz:

1. Erkek ( )

2. Kadın ( )

3. Öğrenim Düzeyiniz:

1. İlkokul ( )

2. Ortaokul ( )

3. Lise ( )

4. Ön lisan ( )

5. Lisans ( )

6. Lisansüstü ( )

4. Mesleğiniz/yaptığınız iş:

5. Aylık ortalama gelir düzeyiniz kaç YTL'dir ?

6. Kaç çocuğunuz var?

7. Çocuklarınızın kaç öğreim görüyor?

EK 11. FİYAT ENDEKSLERİ VE DEĞİŞİM ORANLARI  
(1963=100)

Yıl	Tüketici Fiyatları Endeksi	Değişim Oranı %	Toptan eşya Fiyatları Endeksi	Değişim Oranı %
1972	009,9	15,3	2.683,0	18,0
1973	2.327,5	15,8	3.233,1	20,5
1974	2.685,9	15,4	4.199,8	29,9
1975	3.196,2	19,0	4.623,9	10,1
1976	3.720,4	16,4	5.345,3	15,6
1977	4.557,5	22,5	6.633,5	24,1
1978	6.986,7	53,3	10.122,7	52,6
1979	11.318,4	62,0	16.591,1	63,9
1980	22.795,3	101,4	34.376,7	107,2
1981	30.545,7	34,0	47.027,3	36,8
1982	39.220,6	28,4	59.724,6	27,0
1983	51.535,9	31,4	77.940,6	30,5
1984	76.479,3	48,4	117.144,8	50,3
1985	110.895,0	45,0	167.751,3	43,2
1986	149.264,7	34,6	217.405,7	29,6
1987	207.328,6	38,9	287.193,0	32,1
1988	360.129,8	73,7	483.345,8	68,3
1989	588.092,0	63,3	792.203,7	63,9
1990	942.711,5	60,3	1.206.526,2	52,3
1991	1.563.958,4	65,9	1.874.941,8	55,4
1992	2.660.293,3	70,1	3.039.280,6	62,1
1993	4.418.747,1	66,1	4.814.220,5	58,4
1994	9.115.875,3	106,3	10.624.984,6	120,7
1995	17.137.845,6	88,0	19.762.471,4	86,0
1996	30.911.933,2	80,4	34.775.574,7	76,0
1997	57.411.782,7	85,7	63.218.658,5	81,8
1998	106.017.629,8	84,7	108.629.842,8	71,8
1999	174.787.793,1	64,9	166.270.384,3	53,1
2000	270.777.960,1	54,9	251.801.510,5	51,4
2001	418.081.170,4	54,4	406.911.241,0	61,6
2002	606.217.697,1	45,0	610.773.772,7	50,1
2003	759.590.774,4	25,3	767.131.858,6	25,6
2004	824.902.376,9	8,6	878.856.359,0	14,6
2005	892.372.465,2	8,2	930.643.289,1	5,9

Kaynak: TÜİK, 2006a, 539