



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**SOSYOEKONOMİK EŞİTSİZLİKLERİN AİLELERİN OKUL ÖNCESİ EĞİTİM
HARCAMALARINA YANSIMASI**

Vildan KORKMAZ
ORCID: 0009-0009-7184-6402

Danışman
Prof. Dr. Ali ÜNAL
ORCID: 0000-0003-2967-2444

Konya – 2026

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın hazırlanması sürecinde bilgi, deneyim ve değerli yönlendirmeleriyle bana rehberlik eden; görüş ve önerileriyle çalışmanın her aşamasına önemli katkılar sunan değerli danışmanım Prof. Dr. Ali ÜNAL'a içtenlikle teşekkür ederim. Araştırmaya gönüllü olarak katılan, zaman ayırarak deneyimlerini ve görüşlerini samimiyetle paylaşan anne, baba ve okul müdürlerine araştırmaya sundukları değerli katkılar için ayrıca teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimim ve tez yazım sürecim boyunca anlayışları, sabırları ve manevi destekleriyle her zaman yanımda olan annem ve babama; bu süreçte varlıklarıyla bana güç veren, sevgileriyle motivasyonumu artıran sevgili kızlarıma gönülden teşekkür ederim. İhtiyaç duyduğum her anda yardımını, desteğini ve cesaretlendirici sözlerini esirgemeyen arkadaşlarıma gönülden teşekkürlerimi sunarım.

Vildan KORKMAZ

Ağustos 2026

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	vi
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	viii
ÖZET	ix
ABSTRACT	x
1. GİRİŞ.....	1
2. ALAN YAZIN.....	8
2.1. Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Gelişimsel Etkileri	8
2.1.1. Bilişsel, Sosyal ve Duygusal Gelişim.....	9
2.1.2. Ekonomik ve Toplumsal Getiriler	11
2.1.3. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Güncel Nicel Görünümü.....	13
2.2. Okul Öncesi Eğitimin Finansmanı ve Hanehalkı Eğitim Harcamaları	14
2.2.1. Eğitim Harcamaları Kavramı ve Kapsamı	15
2.2.2. Dünyada ve Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Finansmanı	17
2.2.3. Aile Kaynaklı Harcamalar ve Aile Bütçesine Etkisi	22
2.3. Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Sosyoekonomik Değişkenler.....	30
2.3.1. Sosyoekonomik Düzey ve Eğitime Erişim.....	31
2.3.2. Bölgesel Farklılıklar ve Yapısal Eşitsizlikler	32
2.3.3. Fırsat Eşitliği Bağlamında Okul Öncesi Eğitim Harcamaları	35
2.3.4. Fırsat Eşitliğinin Hukuki ve Sosyal Boyutu	36
2.3.5. Okul Öncesi Eğitimde Harcama Farklılıklarının Eşitsizlik Üretimi	36
2.3.6. Okul Öncesi Eğitim: Eşitleyici mi, Ayrıştırıcı mı?	37
2.4. Kamusal Destek Mekanizmaları, Sosyal Devlet ve Destek Beklentileri	38
2.4.1. Mevcut Destek Biçimleri.....	38
2.4.2. Desteklerin Yeterliliği ve Sınırları	39
2.4.3. Politika Düzeyinde İhtiyaçlar	39
2.5. Ara Kavramsal Değerlendirme.....	41
3. YÖNTEM.....	44
3.1. Araştırmanın Modeli	44
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	46
3.3. Veri Toplama Araçları.....	49
3.4. Verilerin Toplanması.....	51
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	53
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik	56

3.6.1. İnandırıcılık ve Aktarılabilirlik	57
3.6.2. Doğrulanabilirlik	57
3.6.3. Araştırmacının Rolü ve Refleksivite	58
3.7. Etik İlkeler.....	59
4. BULGULAR	61
4.1. Farklı Sosyoekonomik Düzeylere Sahip Ailelerin Okul Öncesi Eğitime Gönderme Sürecinde Yaptıkları Harcamaların İçeriği.....	61
4.1.1. Düzenli okul ödemeleri	61
4.1.2. Tam gün ve kulüp hizmet giderleri	63
4.1.3. Başlangıç hazırlığı giderleri	64
4.1.4. Gündelik ve örtük giderler	69
4.1.5. Gelişimsel ve zenginleştirici giderler	74
4.2. Farklı Sosyoekonomik Düzeylere Sahip Ailelerin Yaptıkları Harcamaların Miktarı ve Değişimi.....	77
4.2.1. Düzenli okul ödemeleri	77
4.2.2. Tam gün ve kulüp hizmet giderleri	79
4.2.3. Başlangıç hazırlığı giderleri	80
4.2.4. Gündelik ve örtük giderler	81
4.2.5. Gelişimsel ve zenginleştirici giderler	84
4.3. Ailelerin Okul Öncesi Eğitim İçin Yaptıkları Harcamaların Aile Bütçesi Üzerindeki Ekonomik ve Sosyal Etkileri.....	93
4.3.1. Göreli ekonomik yük.....	93
4.3.2. Diğer harcamalardan kısma ve tüketim tercihlerinin değişmesi	94
4.3.3. Sosyal yaşamdan vazgeçme ve kültürel etkinliklerin ertelenmesi	96
4.3.4. Ulaşım, bakım ve zaman maliyetinin aile düzenine etkisi	97
4.3.5. Harcamaya yüklenen anlam	98
4.4. Farklı Sosyoekonomik Düzeylere Sahip Ailelerin Kamusal Desteklere İlişkin Beklentileri	100
4.4.1. Ücretlerin azaltılması ve ücretsiz eğitim beklentisi.....	101
4.4.2. Sosyoekonomik düzeye duyarlı ayni ve nakdi destek beklentisi	105
4.4.3. Tam gün ve erişilebilir okul öncesi hizmet beklentisi.....	106
4.4.4. Harcamalarda şeffaflık, bilgilendirme ve meşruiyet beklentisi.....	109
4.4.5. Personel ve kurumsal gider desteği beklentisi	115
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	117
5.1. Tartışma.....	117
5.1.1. Okul öncesi eğitim harcamalarının içeriği: çok katmanlı ve sosyoekonomik düzeye duyarlı bir yapı	117
5.1.2. Okul öncesi eğitim harcamalarının miktarı ve dönemsel değişimi: aynı sistemde farklı mali deneyimler	123
5.1.3. Okul öncesi eğitim harcamalarının aile bütçesine ekonomik ve sosyal etkileri: göreli yük, kısma stratejileri ve harcamaya yüklenen anlam	127

5.1.4. Kamusal destek beklentileri ve mevzuatla karşılaştırmalı değerlendirme: yapısal ihtiyaçtan politika tasarımına	131
5.2. Sonuç	139
5.2.1. Birinci araştırma sorusuna ilişkin sonuçlar	139
5.2.2. İkinci araştırma sorusuna ilişkin sonuçlar	140
5.2.3. Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin sonuçlar	141
5.2.4. Dördüncü araştırma sorusuna ilişkin sonuçlar	141
5.2.5. Genel sonuç	142
5.3. Araştırmanın Sınırlılıkları	143
5.4. Kapanış Değerlendirmesi	145
5.5. Öneriler.....	145
5.5.1. Politika yapıcılara yönelik öneriler	146
5.5.2. Okul yöneticilerine yönelik öneriler.....	148
5.5.3. Okul-aile iş birliğine yönelik öneriler	148
5.5.4. Araştırmacılara yönelik öneriler.....	149
KAYNAKLAR.....	151
EKLER.....	159

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Sosyoekonomik Eşitsizliklerin Ailelerin Okul Öncesi Eğitim Harcamalarına Yansıması başlıklı tez çalışmamın toplam **160** sayfalık kısmına ilişkin, 25/05/2026 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%3** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

12/08/2026

Vildan KORKMAZ

Prof. Dr. Ali ÜNAL

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

12/08/2026

Vildan KORKMAZ

SİMGELER VE KISALTMALAR

AÇEV: Anne Çocuk Eğitim Vakfı

EÇE: Erken Çocukluk Eğitimi

ERG: Eğitim Reformu Girişimi

GSYH: Gayri Safi Yurt İçi Hasıla

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

MAXQDA: Nitel veri analizi yazılımı (Marburg Software)

OECD: Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

SBB: Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı

SED: Sosyoekonomik Düzey

TALIS: Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi / Araştırması

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

UNICEF: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

SOSYOEKONOMİK EŞİTSİZLİKLERİN AİLELERİN OKUL ÖNCESİ EĞİTİM HARCAMALARINA YANSIMASI

Vildan KORKMAZ

Bu araştırmanın temel amacı, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi anaokullarında farklı sosyoekonomik düzeylere sahip ailelerin okul öncesi eğitim harcamalarını nasıl deneyimlediğini, bu harcamaların aile bütçesine etkilerini ve kamusal destek beklentilerini ortaya koymaktır. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde bütüncül çoklu durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Çalışma grubu, 2025-2026 eğitim-öğretim yılında Konya ilinin Karatay, Selçuklu ve Meram merkez ilçelerinde yer alan dokuz Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi anaokulunda amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen anne, baba ve okul müdürlerinden oluşan toplam 27 katılımcıdan oluşmaktadır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmış; içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Araştırma sonucunda okul öncesi eğitim harcamaları; düzenli okul ödemeleri, tam gün ve kulüp hizmet giderleri, başlangıç hazırlığı giderleri, gündelik ve örtük giderler ile gelişimsel ve zenginleştirici giderler olmak üzere beş ana kategoride bütünleştirilmiştir. Gelişimsel ve zenginleştirici giderler kategorisinde ise bu harcamaların içerik ve kapsamının sosyoekonomik düzeye göre belirgin biçimde farklılaştığı tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına dayalı olarak okul yöneticilerine, politika yapıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, Eğitim harcamaları, Sosyoekonomik eşitsizlik, Aile bütçesi, Fırsat eşitliği.

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Educational Sciences
Education Management Program
Master Thesis

THE IMPACT OF SOCIOECONOMIC INEQUALITIES ON FAMILIES’ PRESCHOOL EDUCATION EXPENDITURES

Vildan KORKMAZ

The primary aim of this study is to investigate how families with different socioeconomic levels experience early childhood education expenditures in public preschools, to examine the effects of these expenditures on family budgets, and to identify expectations regarding public support. The research was conducted using a holistic multiple-case study design within a qualitative research framework. The study group comprised 27 participants — mothers, fathers, and school principals — selected through purposive sampling from nine public preschools in the Karatay, Selçuklu, and Meram central districts of Konya province during the 2025-2026 academic year. Data were collected through semi-structured interview forms developed by the researcher and analysed using content analysis.

As a result of the research, early childhood education expenditures were integrated under five main categories: regular school payments, full-day and club service costs, start-of-term preparation expenses, daily and hidden costs, and developmental and enrichment expenditures. Under the developmental and enrichment expenditures theme, the content and scope of these costs were found to vary markedly according to socioeconomic level. Based on the research findings, recommendations were made for school administrators, policymakers, and researchers.

Keywords: Early childhood education, Education expenditures, Socioeconomic inequality, Family budget, Equal opportunity.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Okul öncesi eğitim, bireyin bilişsel, dilsel, sosyal, duygusal ve davranışsal gelişiminin en hızlı seyrettiği erken çocukluk döneminde yapılandırılmış öğrenme yaşantıları sunan temel bir eğitim basamağıdır (Barnett, 1995; Grantham-McGregor vd., 2007). Erken çocukluk döneminde kazanılan deneyimlerin ileriki yıllardaki akademik uyum, öğrenme isteği, öz düzenleme ve toplumsal katılım üzerinde belirleyici etkiler oluşturduğu bilinmektedir (Barnett, 1995; Grantham-McGregor vd., 2007; Özer vd., 2020). Bu nedenle okul öncesi eğitim, yalnızca ilkokula hazırlık işlevi gören bir ara basamak değil; fırsat eşitliğinin güçlendirilmesi, çocuk yoksulluğunun etkilerinin azaltılması ve uzun vadeli toplumsal refahın desteklenmesi açısından stratejik bir kamusal yatırım alanı olarak değerlendirilmektedir (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2025; Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu Türkiye [UNICEF], 2024).

Türkiye’de son yıllarda okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması, okullaşma oranlarının artırılması ve fiziksel kapasitenin geliştirilmesine yönelik önemli adımlar atılmıştır. Buna karşın erken çocukluk hizmetlerine erişim, hizmetin niteliği ve ailelerin bu hizmeti sürdürebilme kapasitesi bakımından bölgesel ve sosyoekonomik farklılıklar devam etmektedir (Karaoğlu vd., 2024; Kaymak Eren vd., 2017). Özellikle düşük sosyoekonomik düzeyli aileler açısından okul öncesi eğitim, çocuk gelişimi için yüksek getirili bir alan olmasına rağmen, bu hizmete erişim ve süreklilik çoğu zaman aile bütçesinin sınırlarıyla belirlenmektedir (Buğra, 2018; Öztürk, 2017).

Bu araştırma, Konya ili Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerindeki anaokullarında çocukları öğrenim gören ailelerin okul öncesi eğitim için yaptıkları harcamaları, bu harcamaların aile bütçelerine ekonomik ve sosyal etkilerini ve kamusal destek beklentilerini incelemektedir. Çalışma, her ilçeden düşük, orta ve yüksek sosyoekonomik düzeyi temsil edecek biçimde belirlenen toplam dokuz anonim devlet anaokulu profili üzerinden yürütülmüştür. Araştırma, okul öncesi eğitim harcamalarını yalnızca doğrudan ödemeler üzerinden değil; katkı payı, beslenme, kırtasiye, etkinlik, kıyafet, ulaşım, sağlık ve evde eğitimi destekleyen materyal giderleri gibi görünür ve örtük maliyetleri birlikte ele alarak değerlendirmektedir. Bu yönüyle çalışma, eğitimde fırsat eşitliği tartışmasını okul öncesi eğitim harcamalarının aile yaşamındaki somut karşılığı üzerinden derinleştirmeyi amaçlamaktadır.

1.1. Problem Durumu

Türkiye’de okul öncesi eğitime erişim, ailelerin gelir düzeyi, ebeveyn eğitim durumu, yaşanan bölge ve okul çevresinin sunduğu olanaklar gibi çok sayıda sosyoekonomik değişkene bağlı olarak farklılaşmaktadır (ERG, 2025; Kaymak Eren vd., 2017). Erken çocukluk eğitimine ilişkin güncel çalışmalar, özellikle düşük gelirli ve düşük ebeveyn eğitim düzeyine sahip hanelerde okul öncesi eğitime katılım oranının belirgin biçimde geride kaldığını göstermektedir (Karaoğlu vd., 2024; UNICEF, 2024). Bu durum, okul öncesi eğitimin gelişimsel getirilerinden en fazla yarar sağlayabilecek grupların aynı zamanda bu hizmete en sınırlı erişebilen kesimler olması gibi yapısal bir çelişkiye işaret etmektedir.

Sosyoekonomik eşitsizliklerin çocukların gelişimsel fırsatları üzerindeki etkisi küresel verilerde de görülmektedir. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [UNESCO] (2024) ve UNICEF’in (2024) veri bulunan ülkeler için yaptığı derlemeye göre, en yoksul hanelerde yaşayan 36–59 aylık çocukların %55’i gelişimsel olarak beklenen düzeyde ilerlerken, en zengin hanelerde bu oran %78’e yükselmektedir. Benzer biçimde, erken uyarım ve duyarlı bakım etkinliklerinden yararlanan çocukların oranı en yoksul hanelerde %43, en zengin hanelerde ise %71’dir. Bu oranlar Türkiye’ye özgü sonuçlar olarak yorumlanmamalıdır. Bununla birlikte söz konusu bulgular, çocuklar arasındaki öğrenme ve gelişim fırsatı farklılıklarının okul öncesi eğitim başlamadan önce aile ve ev ortamında oluşabildiğini; dolayısıyla kurumsal okul öncesi eğitimin telafi edici işlevinin önemini ortaya koymaktadır (UNESCO, 2024; UNICEF, 2024).

Okul öncesi eğitime erişimde yaşanan bu eşitsizlik yalnızca kuruma kayıt yaptırabilme meselesi değildir. Kuruma devam eden çocuklar bakımından da eğitim süreci, ailelerin karşılamak durumunda kaldığı görünür ve örtük maliyetler nedeniyle farklı deneyimlere dönüşebilmektedir. Katkı payı, beslenme, kırtasiye, eğitim materyali, etkinlik, servis, kıyafet ve ev içi destekleyici öğrenme giderleri, devlet okulunda dahi aile bütçesine düzenli veya dönemsel yükler olarak yansıyabilmektedir (Arıç, 2023; UNICEF, 2024). Böylece okul öncesi eğitim, hukuken kamusal bir hak alanı olarak tanımlansa da uygulamada ailelerin ekonomik kapasitesine duyarlı bir maliyet alanına dönüşebilmektedir.

Türkiye’de resmî okul öncesi eğitim kurumlarında ücretlendirme ve aile katkısına ilişkin mevzuatın son yıllarda değişmesi, bu tartışmayı daha da görünür hâle getirmiştir. Millî Eğitim Bakanlığının 12 Mayıs 2023 tarihli düzenleme duyurusunda, resmî okul öncesi eğitim

hizmetinin ücretsiz olacağı ve daha önce çocukların beslenme, temizlik hizmetleri ile eğitim programının uygulanmasına yönelik materyaller için alınan ücretlerin artık alınmayacağı belirtilmiştir. Aynı duyuruda 1 Temmuz 2023 itibarıyla okul öncesi aidat hesaplarındaki bakiyelerin okul-aile birliği hesabına aktarılacağı da ifade edilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023a). Ancak daha sonra 14 Ekim 2023 tarihli Sayı : 32339 yönetmelik değişikliğiyle, okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların temel ihtiyaçlarını, öz bakım süreçlerini ve eğitim programının uygulanmasını desteklemek amacıyla velilerden katkı payı alınabilmesine yeniden imkân tanınmıştır (MEB, 2023b). Böylece önceki yıllarda yaygın olarak “aidat” şeklinde anılan ödeme kalemi, mevzuat dilinde “katkı payı” olarak tanımlanmış; ayrıca il/ilçe katkı payı tespit komisyonlarınca belirlenen tavan miktarının aşılmaması ve kontenjanın belli oranındaki yoksul aile çocuklarından katkı payı alınmaması hükme bağlanmıştır (MEB, 2023b).

Bu mevzuat değişikliği, okul öncesi eğitimin kamusal niteliği ile ailelerden talep edilen mali katkı arasındaki gerilimi daha görünür hâle getirmiştir. Bir taraftan okul öncesi eğitimin ücretsiz bir kamu hizmeti olduğu vurgulanırken, diğer taraftan çocukların temel ihtiyaçları ve eğitim ortamının sürdürülmesi için ailelerden katkı payı alınabilmesi, uygulamada eğitim hizmetinin kısmen aile bütçesine dayalı biçimde sürdürüldüğünü göstermektedir (Ayrangöl ve Tekdere, 2014; Kurul Tural, 2012). Özellikle katkı payına kırtasiye, beslenme ve etkinlik giderlerinin de eklendiği durumlarda, düşük gelirli aileler için okul öncesi eğitim yalnızca pedagojik bir fırsat değil, aynı zamanda yönetilmesi güç bir ekonomik yük alanına dönüşebilmektedir (Arıç, 2023; Buğra, 2018).

Alan yazın incelendiğinde, okul öncesi eğitimin gelişimsel ve toplumsal önemine, erken çocukluk hizmetlerine erişimdeki eşitsizliklere ve ailelerin eğitim harcamalarını etkileyen sosyoekonomik faktörlere ilişkin çok sayıda çalışma bulunduğu görülmektedir (Barnett, 1995; Karaoğlu vd., 2024). Bununla birlikte, okul öncesi eğitimde ailelerin fiilen üstlendikleri harcama kalemlerini devlet anaokulu bağlamında ayrıntılı biçimde inceleyen çalışma sayısı sınırlıdır. Türkiye’de Arıç’ın (2023) Denizli-Çivril örnekleminde yürüttüğü çalışma, ailelerin okul öncesi eğitim harcamalarının gelir düzeyi ve ebeveyn eğitimiyle ilişkili biçimde farklılaştığını göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Ayrıca hanehalkı eğitim harcamaları üzerine yapılan araştırmalar, eğitim maliyetlerinin aile yaşamı üzerindeki görece yükünün gelir düzeyine göre ciddi biçimde değiştiğini ortaya koymaktadır (Tabak, 2020). Buna rağmen devlet anaokullarında katkı payı, kırtasiye, beslenme ve diğer örtük giderlerin aile bütçesine nasıl

yansıdığına; bu yansımanın ailelerin sosyal yaşamını, başa çıkma stratejilerini ve kamusal destek beklentilerini nasıl şekillendirdiğine odaklanan nitel çalışmalar sınırlı kalmaktadır.

Özellikle Konya bağlamında, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi anaokullarında çocukları öğrenim gören ailelerin okul öncesi eğitim harcamalarına ilişkin deneyimlerini sosyoekonomik düzey farklılıklarıyla birlikte ele alan kapsamlı bir nitel araştırmaya rastlanmamıştır. Oysa Karatay, Meram ve Selçuklu gibi aynı kent içinde farklı sosyoekonomik profiller barındıran ilçelerde, düşük, orta ve yüksek sosyoekonomik düzeyi temsil eden anonim okul profilleri üzerinden okul öncesi eğitim için yapılan harcamaların niteliği, miktarı ve aile yaşamına etkisi farklı biçimlerde deneyimlenebilmektedir. Düşük sosyoekonomik düzeydeki aileler için bu harcamalar çoğu zaman temel ihtiyaçlarla rekabet eden zorunlu giderler hâline gelirken, daha avantajlı ailelerde aynı süreç çocuğun gelişimine yönelik bir yatırım mantığıyla anlamlandırılabilir. Bu farklılaşma, okul öncesi eğitim harcamalarının yalnızca ekonomik bir mesele değil; aynı zamanda fırsat eşitliği, kültürel sermaye ve kamusal sorumlulukla ilgili çok katmanlı bir sorun alanı olduğunu göstermektedir.

Bu bağlamda araştırmanın temel problemi, farklı sosyoekonomik düzeylere sahip ailelerin devlet anaokullarında çocuklarının okul öncesi eğitim sürecinde yaptıkları harcamaların içeriği ve miktarlarının nasıl farklılaştığı, bu harcamaların aile bütçesine ekonomik ve sosyal olarak nasıl yansıdığı ve ailelerin kamusal destek beklentilerinin nasıl şekillendiğidir. Araştırma, okul öncesi eğitim harcamalarını görünür ve örtük yönleriyle inceleyerek, erken çocukluk eğitiminin kamusal niteliği ile ailelere yansıyan fiili maliyetler arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, farklı sosyoekonomik düzeylere sahip ailelerin çocuklarının okul öncesi eğitimi için yaptıkları harcamaların içeriğini ve miktarını, bu harcamaların aile bütçesine ekonomik ve sosyal etkilerini ve ailelerin kamusal destek beklentilerini derinlemesine incelemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Farklı sosyoekonomik düzeylere sahip ailelerin çocuklarını okul öncesi eğitime gönderme sürecinde yaptıkları harcamaların içeriği nelerdir?

2. Farklı sosyoekonomik düzeylere sahip ailelerin çocuklarını okul öncesi eğitime gönderme sürecinde yaptıkları harcamaların miktarı ne kadardır?

3. Ailelerin okul öncesi eğitim için yaptıkları harcamaların aile bütçesi üzerindeki ekonomik ve sosyal etkileri nelerdir?

4. Farklı sosyoekonomik düzeylere sahip ailelerin okul öncesi eğitim sürecinde kamusal desteklere ilişkin beklentileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Araştırma, okul öncesi eğitim harcamalarını ailelerin gündelik deneyimleri üzerinden inceleyerek erken çocukluk eğitimi alanındaki fırsat eşitsizliğinin mali boyutunu görünür kılması bakımından önem taşımaktadır. Okul öncesi eğitimin yüksek gelişimsel ve toplumsal getirileri konusunda güçlü bir literatür bulunmasına rağmen, bu hizmetin Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi anaokulu bağlamında aile bütçesine nasıl yansıdığı çoğu zaman ikincil planda kalmaktadır (Anne Çocuk Eğitim Vakfı [AÇEV], 2005; Levin vd., 2018). Bu çalışma, katkı payı, beslenme, kırtasiye, etkinlik ve diğer örtük giderleri birlikte ele alarak bu boşluğu doldurmayı hedeflemektedir.

Araştırmanın ikinci önemi, sosyoekonomik eşitsizliğin okul öncesi eğitim deneyimini yalnızca kuruma erişim düzeyinde değil, eğitim sürecinin niteliği ve sürdürülebilirliği düzeyinde de nasıl farklılaştırdığını göstermesidir. Düşük gelirli ailelerin harcamaları çoğu zaman temel ihtiyaçlarla rekabet eden zorunlu kalemler olarak yaşanırken, daha yüksek gelirli aileler aynı süreci gelişimsel yatırım mantığıyla yönetebilmektedir. Bu durum, eğitimde fırsat eşitliği tartışmasını daha erken yaşta ve daha somut mali göstergeler üzerinden ele alma imkânı sunmaktadır (Buğra, 2018; Karaoğlu vd., 2024).

Araştırma ayrıca kamusal finansman ile aile katkısı arasındaki ilişkinin okul düzeyindeki görünümünü açığa çıkarması bakımından da önemlidir. Özellikle resmî okul öncesi eğitim kurumlarında katkı payı uygulamasının, aileler ve okul yöneticileri tarafından nasıl anlamlandırıldığını ve hangi giderlerle ilişkilendirildiğini ortaya koymak, okul öncesi eğitimin kamusal niteliğine ilişkin güncel tartışmalara veri temelli katkı sağlayacaktır. Bu yönüyle çalışma, uygulayıcılara, politika yapıcılara ve alandaki araştırmacılara yol gösterici nitelikte bulgular üretebilir.

1.4. Varsayımlar

1. Katılımcıların görüşmelerde okul öncesi eğitim harcamalarına ilişkin deneyimlerini kendi yaşantılarına uygun biçimde ve samimiyetle paylaştıkları varsayılmıştır.
2. Çalışma grubuna seçilen devlet anaokullarının, Konya'nın üç merkez ilçesindeki farklı sosyoekonomik düzeyleri temsil edebilecek nitelikte olduğu kabul edilmiştir.
3. Görüşmeler ve ayrıntılı görüşme notları yoluyla elde edilen verilerin araştırma sorularını açıklamaya yeterli derinlikte olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, Konya ili Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerindeki dokuz Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi anaokulu ile sınırlıdır.
2. Araştırma, 18 veli ve 9 okul müdürü ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerle sınırlıdır.
3. Harcama miktarlarına ilişkin veriler katılımcıların kendi ifadelerine dayalı olup herhangi bir finansal belge, okul hesap kayıtları ya da fatura incelemesiyle doğrulanmamıştır. Aileler aylık ortalama harcamalarını belirtirken dönemsel dalgalanmaları ya da belirli kalemleri tam olarak hatırlamayabilir; bu durum bazı rakamlarda hafıza kaynaklı sapma riskini beraberinde getirmektedir.
4. Araştırma süreci, okul öncesi eğitimde katkı payı, kırtasiye ve benzeri giderlere ilişkin idari hassasiyetin arttığı bir dönemde yürütüldüğünden, bazı katılımcılar özellikle mali konularda daha temkinli açıklamalar yapmış olabilir. Bu durum, özellikle okul yöneticilerinin kırtasiye, materyal ve ek giderlere ilişkin ifadelerinde çekingenlik oluşmasına ve bazı bilgilerin daha sınırlı paylaşılmasına yol açmış olabilir. Dolayısıyla araştırma bulguları, veri toplama sürecinin gerçekleştiği bu yönetsel ve idari atmosfer çerçevesinde değerlendirilmelidir.

1.6. Tanımlar

1. Okul öncesi eğitim: Çocukların ilkokula başlamadan önce bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimlerini desteklemek amacıyla sunulan eğitim hizmetidir (MEB, 2024c).

2. Sosyoekonomik düzey: Ailelerin gelir, eğitim, meslek ve yaşam koşulları temelinde belirlenen ekonomik ve sosyal konumudur (Bradley ve Corwyn, 2002).

3. Eğitim harcamaları: Ailelerin çocuklarının okul öncesi eğitim sürecinde yaptıkları katkı payı, beslenme, kırtasiye, materyal, etkinlik, ulaşım, kıyafet ve benzeri tüm harcamalardır (Demiroğulları, 2019).

4. Katkı payı: Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların temel ihtiyaçlarını, öz bakım süreçlerini ve eğitim programının uygulanmasını desteklemek amacıyla mevzuat çerçevesinde velilerden alınabilen ödemedir (MEB, 2023b, md.67).

5. Görünür harcamalar: Katkı payı, kırtasiye, yemek, servis, kıyafet ve etkinlik gibi aileler tarafından açık biçimde fark edilen ve doğrudan ödenen giderlerdir (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2025).

6. Örtük harcamalar: Resmî olarak zorunlu görünmeyen; ancak çocuğun eğitim sürecine eksiksiz katılımı, dışlanmaması veya okul etkinliklerine uyum sağlayabilmesi için aileler tarafından fiilen karşılanan ek giderlerdir (Demiroğulları, 2019).

7. Aile bütçesi: Hane gelirinin temel ihtiyaçlar, eğitim, bakım, ulaşım, beslenme ve diğer yaşam giderleri arasında dağıtılma biçimini ifade eder (TÜİK, 2020).

8. Kamusal destek: Okul öncesi eğitim sürecinde ailelerin üstlendiği mali yükü azaltmak veya çocukların eğitime eşit katılımını desteklemek amacıyla kamu tarafından sağlanan personel, yemek, materyal, kırtasiye, temizlik, bakım-onarım, ulaşım veya maddi destekleri ifade eder (UNICEF, 2024).

BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN

Bu bölümde, okul öncesi eğitim harcamaları, aile bütçesi, sosyoekonomik düzey ve eğitimde fırsat eşitliği arasındaki ilişkiler kuramsal olarak ele alınmaktadır. Bölümün temel amacı, okul öncesi eğitime ilişkin aile kaynaklı mali yüklerin yalnızca ekonomik bir sorun olmadığını; aynı zamanda eğitime erişimi, eğitimden yararlanma düzeyini ve çocukların gelişimsel fırsatlarını derinden etkileyen yapısal bir eşitsizlik sorunu olduğunu ortaya koymaktır. Bu çerçevede bölüm, okul öncesi eğitimin gelişimsel ve toplumsal öneminden başlayarak eğitim harcamalarının kavramsal sınırlarını belirlemekte; ardından okul öncesi eğitimin finansmanı, aile kaynaklı harcamalar, aile bütçesi, sosyoekonomik eşitsizlikler ve kamusal destekler ekseninde bütüncül bir kuramsal zemin oluşturmaktadır.

Kuramsal çerçevenin inşasında iki temel yaklaşım birlikte kullanılmaktadır. İlk yaklaşım, okul öncesi eğitimi çocuk gelişimi, fırsat eşitliği ve toplumsal getiri açısından değerlendiren erken çocukluk literatürüdür. İkinci yaklaşım ise eğitim ekonomisi ve sosyal politika alanında geliştirilen eğitim harcamaları, aile bütçesi, kamusal finansman ve sosyoekonomik eşitsizlik kuramlarına dayanmaktadır. Böylece okul öncesi eğitim harcamaları yalnızca muhasebesel ya da idari bir kategori olarak değil; gelişimsel, ekonomik, sosyal ve politik sonuçları olan çok boyutlu bir olgu olarak ele alınmaktadır.

2.1. Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Gelişimsel Etkileri

Okul öncesi eğitim, doğumdan ilkokula geçişe kadar uzanan dönemde çocuğun bilişsel, dilsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimini yapılandırılmış öğrenme yaşantılarıyla destekleyen sistematik bir eğitim basamağı olarak tanımlanmaktadır (AÇEV, 2005; Grantham-McGregor vd., 2007; ve UNICEF, 2024). Erken çocukluk dönemi, beynin nöroplastisitesinin en yüksek olduğu, çevresel uyaranların gelişim üzerinde belirleyici rol oynadığı kritik bir evre olarak kabul edilmektedir (Grantham-McGregor vd., 2007; Özer vd., 2020). Bu nedenle okul öncesi eğitim, yalnızca ilkokula hazırlık sağlayan bir ara basamak değil, yaşam boyu öğrenmenin ve toplumsal katılımın gelişimsel temelini oluşturan stratejik bir yatırım alanı olarak görülmektedir (AÇEV, 2005; Barnett, 1995).

Okul öncesi eğitimin temel işlevi, çocuğun mevcut gelişim potansiyelini en üst düzeye çıkarmak ve onu hem akademik yaşama hem de toplumsal yaşama hazırlamaktır (AÇEV, 2005; Barnett, 1995). Bu hazırlık, yalnızca renk, sayı, şekil ve dil farkındalığı gibi bilişsel alanlarla

sınırlı değildir; öz düzenleme, dikkatini sürdürebilme, yönerge izleme, sıra bekleme, akranla iş birliği kurma ve duygusunu uygun biçimde ifade etme gibi becerileri de kapsamaktadır (Özer vd., 2020; Suna ve Özer, 2024). Heckman'a (2006) göre bilişsel, dilsel, sosyal ve duygusal beceriler birbirinden bağımsız değil, yaşam döngüsü boyunca birbirini tamamlayan bir beceri oluşumu sürecinin parçalarıdır. Erken çocukluk kurumlarında kazanılan bu beceriler, çocuğun öğrenmeye hazır oluşunu güçlendirmekte ve sonraki eğitim kademelerinde karşılaşacağı akademik ve sosyal taleplere uyumunu kolaylaştırmaktadır (Barnett, 1995; Heckman, 2006; Karaoğlu vd., 2024).

Özellikle sosyoekonomik açıdan dezavantajlı çevrelerden gelen çocuklar için okul öncesi eğitim telafi edici ve koruyucu bir işlev taşımaktadır (AÇEV, 2005; ERG, 2016; UNESCO, 2024). Ev ortamında yeterli uyarana, güvenli sosyal etkileşime ve yapılandırılmış öğrenme yaşantılarına sınırlı erişimi olan çocuklar açısından okul öncesi kurumlar gelişimsel riskleri azaltan destekleyici bir çevre oluşturmaktadır (Grantham-McGregor vd., 2007; Karaoğlu vd., 2024). Bu nedenle okul öncesi eğitim, bireysel gelişimi destekleyen bir hizmet olmanın ötesinde, toplumsal eşitsizliklerin erken dönemde yumuşatılmasına katkı sunan bir kamu politikası alanı olarak da değerlendirilmektedir (ERG, 2024; Öztürk, 2017; UNICEF, 2024).

2.1.1. Bilişsel, Sosyal ve Duygusal Gelişim

Erken çocukluk döneminde sunulan nitelikli eğitim hizmetleri, çocukların dil gelişimi, dikkat toplama, problem çözme, erken okuryazarlık ve erken matematik becerileri üzerinde belirgin etkiler yaratmaktadır (Barnett, 1995; Suna ve Özer, 2022; Suna ve Özer, 2024). Okul öncesi programlar, çocukların kavramsal düşünme becerilerini geliştirmekte; semboller, örüntüler ve neden-sonuç ilişkileriyle sistematik olarak karşılaşmalarını mümkün kılmaktadır (AÇEV, 2005; Barnett, 1995). Bu süreç, ilkökul yıllarındaki akademik uyum ve başarı için güçlü bir ön hazırlık oluşturmakta; özellikle erken okuryazarlık ve sayısal akıl yürütme alanlarında hazırbulunuşluk düzeyini yükseltmektedir (Barnett, 1995; Suna ve Özer, 2022; UNESCO, 2024).

Erken dönemde ortaya çıkan beceri farklılıklarının önemli bir bölümü, çocukların aile ve çevre koşullarıyla ilişkilidir. Duncan ve Magnuson (2011), Amerika Birleşik Devletleri verileri üzerinden, sosyoekonomik düzeyi en düşük gruptaki çocukların anaokuluna başlarken matematik becerilerinde üst gruptaki akranlarının yaklaşık 1,3 standart sapma gerisinde bulunduğunu; dikkat becerilerindeki farkın ise yaklaşık üçte iki standart sapmaya ulaştığını

göstermektedir. İlkokul yıllarında bu farkların belirgin biçimde daralmaması, okul öncesi dönemdeki öğrenme fırsatlarının yalnızca hazırbulunuşluğu değil, sonraki eğitim yörüngesini de etkileyebildiğine işaret etmektedir. Bulgular farklı bir ülke bağlamına ait olmakla birlikte, erken çocukluk politikalarının gelişimsel destek ile fırsat eşitliği işlevlerini birlikte ele alması gerektiğini göstermesi bakımından önemlidir.

Küresel göstergeler, gelişimsel farklılıkların okul öncesi kuruma girişten önce aile içindeki öğrenme olanaklarıyla birlikte biçimlendiğini göstermektedir. UNESCO ve UNICEF'in (2024) veri bulunan ülkeler için yaptığı derlemeye göre en yoksul hanelerde yaşayan 36-59 aylık çocukların %55'i gelişimsel olarak beklenen düzeyde ilerlerken, en zengin hanelerde bu oran %78'e çıkmaktadır. Benzer biçimde erken uyarım ve duyarlı bakım etkinliklerinden yararlanan çocukların oranı en yoksul hanelerde %43, en zengin hanelerde %71'dir. Bu oranlar Türkiye'ye özgü sonuçlar olarak yorumlanmamalıdır; ancak okul öncesi eğitim başlamadan önce oluşan ev temelli öğrenme fırsatı farklılıklarının, kurumsal eğitimin telafi edici işlevini neden gerekli kıldığını göstermektedir (UNESCO, 2024; UNICEF, 2024).

Okul öncesi eğitimin bilişsel etkileri yalnızca kısa vadeli kazanımlarla sınırlı değildir; nitelikli programlara katılan çocukların sonraki eğitim kademelerinde sınıf tekrarı yapma olasılıklarının azaldığı, özel eğitime yönlendirilme risklerinin düştüğü ve akademik devamlılıklarının güçlendiği bildirilmektedir (Barnett, 1995; Suna ve Özer, 2024). Bu bulgu, erken çocukluk dönemine yapılan yatırımın yalnızca bireysel gelişimi değil, eğitim sisteminin genel verimliliğini de olumlu etkilediğini göstermektedir (Barnett, 1995; Levin vd., 2018). Başka bir ifadeyle, erken dönemde sağlanan nitelikli öğrenme deneyimleri, sonraki yıllarda daha yüksek maliyetli telafi programlarına duyulan gereksinimi azaltabilmektedir (AÇEV, 2005; Levin vd., 2018).

Beceri oluşumunun dinamik yapısı, erken dönemde edinilen kazanımların daha sonraki öğrenme yatırımlarının verimliliğini artırmasıyla açıklanmaktadır. Heckman (2006), erken becerilerin yeni öğrenmeleri kolaylaştırdığını ve erken yatırımlarla sonraki eğitim yatırımları arasında tamamlayıcılık bulunduğunu belirtmektedir. Bu yaklaşım, okul öncesi eğitimin tek başına bütün eşitsizlikleri ortadan kaldıran bir müdahale olarak görülmemesi gerektiğini; erken dönemde sağlanan nitelikli desteğin sonraki yıllarda sürdürülen kaliteli öğrenme yaşantılarıyla tamamlandığında en yüksek değeri ürettiğini göstermektedir. Dolayısıyla okul öncesi eğitimin finansmanı, yalnızca kısa dönemli hazırbulunuşluk kazanımları açısından değil, eğitim

sisteminin ilerleyen kademelerindeki yatırımların etkililiğini artıran bir başlangıç yatırımı olarak da değerlendirilmelidir (Heckman, 2006).

Okul öncesi eğitim, çocuğun yalnızca bilişsel alanını değil, sosyal, duygusal ve davranışsal gelişimini de belirgin biçimde desteklemektedir (Grantham-McGregor vd., 2007; Suna ve Özer, 2024). Grup içinde bulunma, paylaşma, bekleme, iş birliği yapma, çatışmaları yönetme ve kurallara uyum gösterme gibi beceriler, erken çocukluk döneminde yapılandırılmış sosyal çevre içinde kazanılmaktadır (AÇEV, 2005; Barnett, 1995). Bu beceriler daha sonra akademik başarının görünmez altyapısını oluşturmaktadır; çünkü dikkatini sürdürmeyen, akran ilişkilerini yönetemeyen ya da duygularını düzenleyemeyen bir çocuğun bilişsel potansiyelini tam olarak ortaya koyması güçleşmektedir (Barnett, 1995; Suna ve Özer, 2022).

Erken yaşta edinilen sosyal ve duygusal becerilerin yetişkinlikteki toplumsal uyum, iş gücüne katılım ve psikolojik iyilik hâli üzerinde de etkileri bulunmaktadır (AÇEV, 2005; Barnett, 1995; Levin vd., 2018). Bu nedenle okul öncesi eğitim, beşeri sermaye oluşumunun yalnızca akademik değil, aynı zamanda davranışsal ve toplumsal yönünü de şekillendirmektedir (Öztürk, 2017; Levin vd., 2018). Öz düzenleme, içsel disiplin ve sosyal sorumluluk gibi beceriler, özellikle aile ortamında süreklilik göstermediğinde okul öncesi kurumlarda daha da önemli hâle gelmekte ve çocukların eğitim sürecine uyumunu kolaylaştırmaktadır (Grantham-McGregor vd., 2007; Karaoğlu vd., 2024).

2.1.2. Ekonomik ve Toplumsal Getiriler

Tablo 2.1. Okul Öncesi Eğitimin Gelişim Alanlarına Göre Temel Etkileri

Gelişim alanı	Okul öncesi eğitimin temel katkısı	Uzun dönemli yansıma
Bilişsel gelişim	Dil, dikkat, problem çözme ve erken okuryazarlığın desteklenmesi	İlkokula hazırbulunuşluk ve akademik uyum
Sosyal gelişim	Akran etkileşimi, paylaşma ve iş birliği becerilerinin gelişmesi	Sınıf içi uyum ve sosyal katılım
Duygusal gelişim	Duygu tanıma, ifade etme ve öz düzenleme becerilerinin güçlenmesi	Davranışsal denge ve okul aidiyeti
Davranışsal gelişim	Kurallara uyma, yönerge izleme ve sabır geliştirme	Uyum sorunlarının azalması

Fiziksel / motor gelişim	İnce ve kaba motor becerilerin desteklenmesi	Günlük yaşam becerileri ve bağımsızlık
--------------------------	--	--

Not. Tablo 2.1, AÇEV, (2005), Barnett (1995), Grantham-McGregor vd. (2007), Suna ve Özer (2022, 2024) ile Karaoğlu vd. (2024) temel alınarak hazırlanmıştır.

Modern eğitim ekonomisi literatürü, okul öncesi eğitimi sıradan bir kamu harcaması kaleminden çok, yüksek geri dönüş potansiyeline sahip bir beşerî sermaye yatırımı olarak ele almaktadır (AÇEV, 2005; Heckman, 2006; Levin vd., 2018). Beceri oluşumunun yaşam döngüsü boyunca dinamik biçimde ilerlediğini vurgulayan Heckman (2006), erken girdilerin sonraki yatırımların üretkenliğini yükselttiğini; gelişimsel dezavantajları daha ileri yaşlarda telafi etmeye yönelik programların ise aynı beceri düzeyini oluşturmak için daha yüksek maliyet gerektirdiğini belirtmektedir. Bu çerçevede erken çocukluk yatırımlarının ekonomik gerekçesi yalnızca daha erken müdahale edilmesi değil, erken kazanımların gelecekteki öğrenme, istihdam ve toplumsal uyum sonuçlarını birikimli biçimde desteklemesidir (Barnett, 1995; Heckman, 2006; Levin vd., 2018).

Türkiye bağlamında da okul öncesi eğitime yapılan yatırımın uzun vadeli toplumsal ve ekonomik getiriler ürettiği belirtilmektedir (AÇEV, 2005; Öztürk, 2017). Bu getiriler; daha yüksek eğitim düzeyi, daha güçlü istihdam olasılığı, daha düşük sosyal yardım bağımlılığı ve daha düşük toplumsal riskler şeklinde görünür hâle gelmektedir (AÇEV, 2005; Levin vd., 2018). Dolayısıyla okul öncesi eğitime ayrılan kaynakların yalnızca mevcut bütçe dengeleri içinde değil, uzun vadeli toplumsal refah ve eşitlik hedefleri açısından değerlendirilmesi gerekmektedir (ERG, 2024; Öztürk, 2017; UNESCO, 2024 ; UNICEF, 2024).

Erken çocukluk programlarının ekonomik getirilerine ilişkin uluslararası bulgular, program niteliğinin ve hedef grubun önemini de ortaya koymaktadır. Heckman (2006), dezavantajlı çocuklara yönelik Perry Okul Öncesi Programı için yıllık getiri oranının %15-17 arasında, yaşam boyu fayda-maliyet oranının ise sekizin üzerinde hesaplandığını aktarmaktadır. Bununla birlikte bu değerler belirli bir ülkede, sınırlı bir örneklem ve yoğun bir müdahale modeli üzerinden elde edildiğinden Türkiye'deki okul öncesi hizmetlere doğrudan genellenmemelidir. Bulguların kuramsal önemi, nitelikli ve hedefli erken müdahalelerin yalnızca bilişsel puanlarda değil; eğitim tamamlama, kazanç, sosyal yardım bağımlılığı ve suçla ilişkili uzun dönemli sonuçlarda da toplumsal fayda üretebildiğini göstermesidir (Heckman, 2006).

Sonuç olarak okul öncesi eğitimin önemi üç düzlemde özetlenebilir: çocuk için gelişimsel destek, aile için koruyucu ve telafi edici işlev, toplum için ise eşitsizlikleri azaltıcı ve verimliliği artırıcı yatırım (AÇEV, 2005; ERG, 2016; UNESCO, 2024 ; UNICEF, 2024). Bu çok katmanlı önem, okul öncesi eğitime ilişkin finansman tartışmalarının neden yalnızca maliyet hesabına indirgenemeyeceğini de göstermektedir (Levin vd., 2018; Öztürk, 2017). Başka bir ifadeyle, okul öncesi eğitime yönelik her karar aynı zamanda çocuk gelişimi, toplumsal adalet ve kamusal sorumluluk eksenlerinde değerlendirilmesi gereken yapısal bir politika tercihidir (ERG, 2024; Karaoğlu vd., 2024).

2.1.3. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Güncel Nicel Görünümü

Türkiye’de okul öncesi eğitimin güncel nicel görünümü, bu eğitim kademesinin yalnızca gelişimsel açıdan değil, aynı zamanda ölçek ve finansman bakımından da stratejik bir alan olduğunu göstermektedir. Millî Eğitim Bakanlığının 2024-2025 örgün eğitim istatistiklerine göre okul öncesi eğitimde 39.570 kurum, 1.741.314 öğrenci ve 128.481 öğretmen bulunmaktadır. Aynı öğretim yılında 5 yaş net okullaşma oranı %82,53; 5 yaş brüt okullaşma oranı ise %94,41 olarak gerçekleşmiştir. Öte yandan TÜİK’in 2024 verilerine göre Türkiye’de 0-17 yaş grubundaki çocuk sayısı 21.817.061’dir. Bu veriler, okul öncesi eğitimin hem kapsadığı çocuk nüfusu hem de kurumsal büyüklüğü bakımından önemli bir kamusal hizmet alanı olduğunu; dolayısıyla finansman, erişim ve sürdürülebilirlik tartışmalarının geniş bir toplumsal zemin üzerinde ele alınması gerektiğini göstermektedir (MEB, 2025; TÜİK, 2025).

Tablo 2.2. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Güncel Nicel Görünümü

Gösterge	Değer	Analitik anlamı
Okul öncesi kurum sayısı	39.570	Okul öncesi eğitimin ülke genelinde yaygın ve kurumsallaşmış bir hizmet alanı olduğunu göstermektedir.
Okul öncesi öğrenci sayısı	1.741.314	Finansman ve erişim tartışmasının geniş bir çocuk kitlesini ilgilendirdiğini göstermektedir.
Okul öncesi öğretmen sayısı	128.481	Hizmetin insan kaynağı boyutunun ve kamusal planlama gereksiniminin büyüklüğüne işaret etmektedir.

5 yaş net okullaşma oranı	%82,53	Okullaşmanın yüksek düzeye ulaştığını; ancak hâlâ tüm çocukları kapsamadığını göstermektedir.
5 yaş brüt okullaşma oranı	%94,41	Okul öncesi eğitimin yaygınlığını gösterirken, fiili erişim ve süreklilik tartışmasını da gündemde tutmaktadır.
0-17 yaş çocuk nüfusu (2024)	21.817.061	Erken çocukluk politikalarının geniş bir toplumsal tabana hitap ettiğini ve finansmanın sosyal politika açısından önemini ortaya koymaktadır.

Not. Tablo 2.2, Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2024/25 Millî Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim yayını ile TÜİK'in Türkiye'deki Çocuklar 2024: İstatistiklere Bakış yayını temel alınarak hazırlanmıştır.

Bu nicel görünüm, okul öncesi eğitimin Türkiye’de marjinal bir hizmet alanı olmadığını; geniş bir kurumsal ağ, yüksek öğrenci sayısı ve büyük bir çocuk nüfusu ile ilişkili yapısal bir kamusal hizmet alanı olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla okul öncesi eğitimin finansmanı tartışması yalnızca tek tek okulların giderleriyle sınırlı değildir; aynı zamanda erken çocukluk dönemindeki geniş bir nüfus grubunun eğitime hangi mali koşullar altında erişebildiği sorusuyla doğrudan ilişkilidir (MEB, 2025; TÜİK, 2025).

2.2. Okul Öncesi Eğitimin Finansmanı ve Hanehalkı Eğitim Harcamaları

Tablo 2.3. Okul Öncesi Eğitimin Ekonomik ve Toplumsal Getirileri

Boyut	Literatürde vurgulanan getiri	Politika anlamı
Eğitimsel verimlilik	Hazırbulunuşluk artışı ve sonraki okul başarısının güçlenmesi	Erken yatırım telafi maliyetlerini azaltır
Ekonomik getiri	Uzun vadede beşerî sermaye ve istihdam potansiyelinin yükselmesi	Kamu yatırımı rasyonelleşir
Toplumsal getiri	Sosyal dışlanma ve yardım bağımlılığı riskinin azalması	Toplumsal refah artar
Eşitlik etkisi	Dezavantajlı çocuklarda telafi edici etki	Fırsat eşitliği güçlenir
AÇEV bulgusu	1 birim yatırımın 4,35–6,37 birim toplumsal getiri üretmesi	Erken çocukluk yatırımları önceliklendirilebilir

Not. Tablo 2.3, AÇEV, (2005), Barnett (1995), Heckman (2006), Levin vd. (2018), Öztürk (2017), ERG (2024) ve UNICEF'in (2024) bulguları temel alınarak hazırlanmıştır.

Eğitim harcamaları, bireylerin ve hanehalklarının eğitim hizmetlerine erişim, bu hizmetlerden yararlanma ve eğitim sürecini sürdürebilme amacıyla katlandıkları tüm mali yükleri kapsayan geniş bir kavramdır (Demiroğulları, 2019; Kurul Tural, 2012). Eğitim ekonomisi literatüründe bu kavram yalnızca okul ücreti ya da öğretim hizmeti karşılığında yapılan doğrudan ödemelerle sınırlandırılmamakta; eğitime katılımı mümkün kılan dolaylı, tamamlayıcı ve destekleyici maliyetler de bu çerçeveye dâhil edilmektedir (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2012, 2020; Yılmaz, 2010). Bu nedenle eğitim harcamaları, bir yandan kamu bütçesinin önceliklerini, diğer yandan ailelerin ekonomik kapasitesini ve toplumsal konumunu yansıtan stratejik bir gösterge niteliği taşımaktadır (Buğra, 2018; Kurul Tural, 2012).

OECD (2012, 2020), eğitim harcamalarını eğitime erişim, sistemin sürdürülebilirliği ve öğrenme çıktılarıyla doğrudan ilişkili temel bir gösterge olarak değerlendirmektedir. Benzer biçimde eğitim finansmanı alanında yapılan çalışmalar, harcamaların yalnızca nicel büyüklüğünün değil, hangi düzeyde kamusal olarak üstlenildiğinin ve hangi ölçüde ailelere bırakıldığının da belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır (Altunay, 2017; Ayrangöl ve Tekdere, 2014). Bu yönüyle eğitim harcamaları, refah rejimlerinin ve sosyal politika tercihlerinin eğitim alanına nasıl yansıdığını görünür kılan temel alanlardan biridir (Buğra, 2018; Yılmaz, 2010).

Türkiye’de eğitim harcamaları büyük ölçüde merkezi bütçe tarafından finanse edilmekle birlikte, özellikle okul öncesi eğitim kademesinde ailelerin üstlendiği mali yük dikkat çekici bir görünürlük kazanmaktadır (Tuzcu, 2019; UNICEF, 2024). Katkı payı, yemek, kırtasiye, materyal, etkinlik ve ulaşım gibi kalemler, devlet okulunda dahi aile bütçesine yansıyabilmekte ve okul öncesi eğitimi kısmen aile kaynaklı bir finansman alanına dönüştürebilmektedir (Arığ, 2023; ERG, 2024). Bu durum, eğitim harcamalarının yalnızca kamusal bir harcama kategorisi olarak değil, aynı zamanda özel harcama baskısını da içeren hibrit bir yapı olarak ele alınmasını gerekli kılmaktadır (Ayrangöl ve Tekdere, 2014; Demiroğulları, 2019).

2.2.1. Eğitim Harcamaları Kavramı ve Kapsamı

Eğitim harcamaları genel olarak kamusal eğitim harcamaları ve özel eğitim harcamaları olmak üzere iki ana başlık altında incelenmektedir (Kurul Tural, 2012; OECD, 2020). Kamusal eğitim harcamaları, devletin eğitim hizmetini sunmak, sürdürmek ve genişletmek amacıyla ayırdığı kaynakları ifade ederken; özel eğitim harcamaları ailelerin çocuklarının eğitimi için

doğrudan veya dolaylı biçimde yaptıkları tüm ödemeleri kapsamaktadır (Ayrangöl ve Tekdere, 2014; Yılmaz, 2010). Bu ikili ayrım, okul öncesi eğitim gibi kamusal hizmet ile aile katkısının iç içe geçtiği kademelerde daha da belirgin hâle gelmektedir (Altunay, 2017; Tuzcu, 2019).

Okul öncesi eğitimde özel harcamaların görünürlüğü daha yüksektir; çünkü bu kademedede aileler yalnızca okul ücretine benzer doğrudan ödemeler yapmamakta, aynı zamanda beslenme, materyal, kıyafet, ulaşım, etkinlik ve evde destekleyici öğrenme ortamı gibi çok sayıda kaleme de kaynak ayırmaktadır (Arıg, 2023; Uzunoğlu, 2022). Sosyoekonomik özellikler güçlendikçe ailelerin eğitim harcamalarının miktarı kadar niteliği de farklılaşmakta; düşük gelirli aileler temel giderleri karşılamaya yönelirken, daha yüksek gelirli aileler ek materyal, özel kurs ve zenginleştirici etkinliklere daha kolay erişebilmektedir (Karaoğlu vd., 2024; Tabak, 2020). Bu nedenle özel eğitim harcamaları, yalnızca bütçesel bir farklılaşma değil, aynı zamanda eğitime erişim ve eğitim deneyimi bakımından eşitsizlik üreten bir mekanizma olarak değerlendirilmelidir (Buğra, 2018; UNESCO ve UNICEF, 2024).

Eğitim harcamalarının kapsamını doğru değerlendirebilmek için doğrudan, dolaylı ve gizli maliyetler arasındaki ayrımı dikkate almak gerekir (Demiroğulları, 2019; Kurul Tural, 2012). Doğrudan maliyetler; katkı payı, okul ücreti, kırtasiye, yemek ve servis gibi açıkça görülen ödemeleri içerirken, dolaylı maliyetler çocuğun eğitime katılımı nedeniyle ortaya çıkan zaman, bakım, ulaşım düzenlemesi ve fırsat maliyeti gibi unsurları kapsamaktadır (OECD, 2012; Tabak, 2020). Özellikle çalışan ebeveynler için okul saatlerine uyum sağlama, çocuğu bırakma-alma organizasyonu ve ek bakım çözümleri de eğitimin fiili maliyetinin bir parçası hâline gelmektedir (Arıg, 2023; Uzunoğlu, 2022).

Bir diğer önemli boyut gizli maliyetlerdir. Devlet okulunda dahi “ücretsiz eğitim” algısının arkasında etkinlik ücretleri, özel gün hazırlıkları, dönemsel bağışlar, sınıf içi malzeme katkıları, okul ortamına uygun kıyafetler ve evde öğrenmeyi desteklemek için yapılan ek harcamalar gibi birikimli maliyetler bulunmaktadır (Tuzcu, 2019; UNICEF, 2024). Bu tür harcamalar çoğu zaman resmî olarak zorunlu görünmese de çocuğun eğitim sürecine tam ve eşit katılımı açısından fiilen gerekli hâle gelebilmektedir (Demiroğulları, 2019; ERG, 2024). Bu nedenle gizli maliyetler, eğitimde eşitsizliğin görünmez ama güçlü boyutlarından biri olarak değerlendirilmelidir (Buğra, 2018; Karaoğlu vd., 2024).

Eğitim harcamalarının bir başka sınıflaması, zorunlu ve zorunlu olmayan harcamalar ayrımıdır (Demiroğulları, 2019; Kurul Tural, 2012). Zorunlu harcamalar, eğitime fiilen katılım için kaçınılmaz olan giderleri; yani katkı payı, yemek, temel materyal ve bazı durumlarda

ulaşım kalemlerini içermektedir (Arığ, 2023; Tabak, 2020). Zorunlu olmayan harcamalar ise ailelerin tercihleri doğrultusunda şekillenen ancak eğitim sürecini destekleyebilen kurslar, zenginleştirici etkinlikler, marka ürün tercihleri ve ev içi gelişim materyalleri gibi giderleri kapsamaktadır (Karaoğlan vd., 2024; Uzunoğlu, 2022).

Ne var ki uygulamada bu ayırım her zaman net değildir. Bazı okullarda gezi, atölye, sınıf içi etkinlik malzemesi ya da dönem sonu organizasyonları “isteğe bağlı” biçimde sunulsa da, çocuğın dışlanmaması ve eğitim deneyiminin eksik kalmaması adına aileler tarafından fiilen zorunlu olarak algılanabilmektedir (Arığ, 2023; UNESCO, 2024; UNICEF, 2024). Özellikle düşük gelirli aileler açısından bu gri alan, eğitim harcamalarının yönetimini güçleştirmekte ve eğitim hizmetine erişimde yeni eşitsizlik katmanları üretmektedir (ERG, 2024; Karaoğlan vd., 2024). Dolayısıyla zorunlu–zorunlu olmayan ayırımı, yalnızca idari bir sınıflama değil; aynı zamanda ailelerin harcama davranışını, kaygı düzeyini ve eğitim algısını şekillendiren toplumsal bir eşik olarak görülmelidir (Buğra, 2018; Tabak, 2020).

Sonuç olarak eğitim harcamaları, yalnızca nicel bir gider listesi değil; eğitime erişimin toplumsal maliyetini, ailelerin bütçe esnekliğini ve kamusal sistemin yük paylaşım biçimini gösteren çok katmanlı bir yapıdır (Kurul Tural, 2012; OECD, 2020). Okul öncesi eğitimde bu yapı daha görünür hâle gelmekte; harcamaların zamanı, türü, zorunluluk derecesi ve gelir düzeyiyle ilişkisi erken yaşlarda eşitsizliğin nasıl kurulduğunu somutlaştırmaktadır (Arığ, 2023; UNESCO, 2024; UNICEF, 2024). Bu nedenle eğitim harcamaları kavramı, bu araştırmada yalnızca ekonomik bir değişken olarak değil, fırsat eşitliği ve sosyal adalet tartişmalarının merkezî kavramlarından biri olarak ele alınmaktadır (Buğra, 2018; Karaoğlan vd., 2024).

2.2.2. Dünyada ve Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Finansmanı

Eğitim finansmanı, eğitimin hangi kaynaklarla, hangi aktörler tarafından ve hangi politika mantığı içinde sürdürüldüğünü açıklayan çok boyutlu bir alandır (Altunay, 2017; Devecioğlu, 2022; Kurul Tural, 2012). Okul öncesi eğitim söz konusu olduğunda finansman tartişması daha da kritik hâle gelmektedir; çünkü bu kademedeki kamusal yatırımın düzeyi, hizmetin kapsamı, kalite standartları ve ailelerin sisteme fiilen katılma kapasitesi birbiriyle doğrudan ilişkilidir (OECD, 2012; OECD, 2018; UNICEF, 2024). Bu nedenle okul öncesi eğitimin finansmanı yalnızca bütçe tekniği bakımından değil, aynı zamanda fırsat eşitliği, çocuk

refahı ve uzun dönemli beşerî sermaye birikimi bakımından da değerlendirilmelidir (Delalibera ve Ferreira, 2019; Kurul Tural, 2012; UNICEF, 2023).

Tablo 2.4. Eğitim Harcamalarının Kavramsal Sınıflandırılması

Harcama boyutu	Tanım	Örnekler
Kamusal harcamalar	Devletin eğitim hizmetine ayırdığı kaynaklar	Öğretmen maaşı, bina, altyapı, materyal desteği
Özel / aile harcamaları	Ailelerin doğrudan ya da dolaylı katkıları	Aidat, yemek, kırtasiye, ulaşım
Doğrudan maliyetler	Okul tarafından görünür biçimde talep edilen ödemeler	Aidat, servis, kırtasiye, yemek
Dolaylı maliyetler	Eğitime katılım nedeniyle oluşan ek maliyetler	Zaman, ulaşım düzenlemesi, bakım organizasyonu
Gizli maliyetler	Resmî olarak zorunlu görünmeyen fakat fiilen gerekli giderler	Etkinlik, özel gün, ek materyal

Not. Tablo 2.4, Kurul Tural (2012), Demiroğulları (2019), OECD (2012, 2020), Yılmaz (2010) ve Tabak'ın (2020) sınıflandırmaları esas alınarak hazırlanmıştır.

Gelişmiş refah rejimlerinde erken çocukluk eğitimi, yalnızca çalışan ebeveynler için bakım hizmeti sunan bir yapı olarak değil; çocuk gelişimini destekleyen, toplumsal cinsiyet eşitliğine katkı veren ve yoksulluğun kuşaklar arası aktarımını zayıflatan stratejik bir sosyal yatırım alanı olarak kurgulanmaktadır (OECD, 2012; OECD, 2018; Rajevska ve Reima, 2017). Bu bağlamda pek çok ülkede kamusal sübvansiyonun yüksek tutulduğu, okul öncesi eğitimin ücretsiz ya da düşük maliyetli modellerle yaygınlaştırıldığı ve finansman tartışmasının erişim ile kaliteyi birlikte kapsadığı görülmektedir (Barnett ve Jung, 2024; OECD, 2023a; UNICEF, 2023).

Buna karşılık kamusal desteğin sınırlı kaldığı ya da hizmetin aile katkısına daha fazla bağımlı olduğu sistemlerde okul öncesi eğitime erişim hane gelirine, ebeveyn eğitimine ve yerel hizmet kapasitesine daha duyarlı hâle gelmektedir (Karaoğlu vd. 2024; Santín ve Sicilia, 2018; Zhang vd., 2024). Uluslararası alan yazın, ücretsiz ve yaygın biçimde sunulmayan okul öncesi modellerde dezavantajlı ailelerin daha yüksek dışlanma riski taşıdığını, kalite farklılıklarının ise mevcut eşitsizlikleri azaltmak yerine derinleştirebildiğini göstermektedir (UNESCO, 2024; UNICEF, 2024; Waldfogel vd., 2023). Dolayısıyla finansman yapısı yalnızca hizmetin sürdürülme biçimini değil, çocukların hangi tür okul öncesi deneyime erişebileceğini de belirlemektedir (Delalibera ve Ferreira, 2019; OECD, 2023b).

Türkiye’de okul öncesi eğitim, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde kamusal bir hizmet olarak sunulmakla birlikte, uygulamada merkezi bütçe ile aile katkısının bir arada işlediği hibrit

bir finansman yapısı göstermektedir (Ayrangöl ve Tekdere, 2014; Devocioğlu, 2022; Kurul Tural, 2012). Öğretmen kadroları ve temel fiziki altyapı büyük ölçüde kamusal kaynaklarla karşılanırken; yardımcı personel, beslenme düzeni, kırtasiye, sınıf içi materyaller ve bazı etkinlik giderleri okulun koşullarına bağlı olarak aile bütçesine yansıyabilmektedir (Altunay, 2017; MEB, 2024a). Bu durum, devlet okulunda dahi eğitimin günlük işleyişinin yalnızca merkezî bütçeyle açıklanamayacağını ve okul çevresinde oluşan ek maliyetlerin aileler açısından belirleyici hâle geldiğini göstermektedir (Ayrangöl ve Tekdere, 2014; ERG, 2024).

Nitekim güncel resmî veriler, okul öncesi eğitimin Türkiye’de hem öğrenci hem kurum hem de öğretmen sayısı bakımından büyük bir ölçeğe ulaştığını göstermektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitimin finansmanı tartışması, sınırlı sayıda kurumu ilgilendiren tali bir bütçe meselesi değil; geniş bir çocuk nüfusunun eğitime erişim ve devamlılık koşullarını etkileyen yapısal bir politika alanıdır (MEB, 2025; TÜİK, 2025).

Millî Eğitim Bakanlığı bütçesinin yıllar içinde nominal olarak artmış olması, okul öncesi eğitimin aileler üzerindeki mali yükünü otomatik olarak azaltmamaktadır; çünkü bütçenin dağıtım biçimi, okulun bulunduğu çevre, yardımcı hizmet ihtiyacı ve yerel uygulamalar arasındaki farklar, fiili maliyeti okul bazında değiştirebilmektedir (ERG, 2024; MEB, 2024b; UNICEF, 2023). Nitekim Türkiye’de çocuk odaklı bütçe analizleri, erken çocukluk yatırımlarında kamusal sorumluluğun güçlendirilmesi gerektiğini, özellikle personel, bakım-onarım ve materyal desteği gibi alanlarda okulun yükünün aileler üzerinden hafifletilemediğini ortaya koymaktadır (ERG, 2024; UNICEF, 2023; UNICEF, 2024). Bu nedenle Türkiye’de okul öncesi eğitim finansmanının değerlendirilmesinde yalnızca tahsis edilen toplam kaynağa değil, bu kaynağın okul düzeyindeki erişilebilirliğine ve kullanım esnekliğine de bakmak gerekmektedir (Altunay, 2017; Devocioğlu, 2022; Kurul Tural, 2012).

Eğitim finansmanının hakkaniyet boyutu, kamu ve özel kaynakların yalnızca toplam büyüklükleriyle değil, aralarındaki iş bölümünün aileler ve okullar açısından doğurduğu sonuçlarla birlikte değerlendirilmesini gerektirmektedir. Korlu vd. (2021), kamu ve özel harcamalar arasındaki dağılımın eğitim sistemlerinde eşitlik, kapsayıcılık ve hakkaniyet bakımından farklı sonuçlar üretebildiğini; özellikle sosyoekonomik açıdan dezavantajlı çocukların nitelikli eğitime erişimi için kamu harcamalarının temel ihtiyaçları karşılayacak düzeyde tutulması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu yaklaşım okul öncesi eğitim açısından, merkezî bütçede görülen nominal artışın tek başına yeterlilik göstergesi sayılamayacağını; aile katkısına bırakılan personel, beslenme, materyal ve bakım giderlerinin de finansman değerlendirmesine dâhil edilmesi gerektiğini göstermektedir (Korlu vd., 2021).

Türkiye’de EÇE Yatırım ve Maliyet Analizi, kamusal kaynakların büyüklüğü ile çocuk ve aile düzeyinde hissedilen finansman koşullarının aynı yönde değişmeyebileceğini göstermektedir. Rapora göre 2022 yılında erken çocukluk eğitime ayrılan kamu eğitim harcamasının payı %6,7 ile OECD ortalaması olan %10,2’nin altında kalmış; hanehalklarının erken çocukluk eğitime yaptığı katkı 3,6 milyar TL olarak hesaplanmıştır. Ayrıca öğrenci başına reel harcama 2012 yılında 20.126 TL iken 2022 yılında 19.001 TL’ye gerilemiştir (UNICEF, 2024). Bu görünüm, toplam kapasite ve bütçe artışlarının öğrenci başına kaynak düzeyinde eşdeğer bir iyileşme yaratmayabileceğini ve aile katkısının finansman yapısındaki önemini koruyabileceğini ortaya koymaktadır.

Çocuk odaklı bütçeleme verileri, toplam eğitim kaynaklarının büyüklüğü kadar bu kaynakların eğitim kademeleri arasındaki dağılımının da izlenmesi gerektiğini göstermektedir. Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı ile UNICEF Türkiye (2023) tarafından hazırlanan analize göre çocuk odaklı eğitim harcamaları 2022 yılında merkezi yönetim bütçesinin %9,71’ini ve GSYH’nin %2,05’ini oluşturmuştur. Buna karşılık okul öncesi eğitimin toplam çocuk odaklı eğitim harcamaları içindeki payı %2,9; toplam merkezi yönetim bütçesi ve GSYH içindeki payları ise sırasıyla %0,28 ve %0,06 olarak hesaplanmıştır. Bu göstergeler, çocuklara yönelik toplam eğitim harcamalarının yüksek görünmesinin okul öncesi kademede yeterli kaynak tahsisini kendiliğinden güvence altına almadığını; kademeler arası dağılımın erişim, kalite ve aile katkısı üzerindeki sonuçlarıyla birlikte değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Okul öncesi eğitimin finansmanındaki yetersizlik küresel ölçekte de belirgindir. UNESCO (2024) ve UNICEF’e (2024) göre verisi bulunan 98 ülkede okul öncesi eğitime ayrılan kamu kaynağının medyanı GSYH’nin yalnızca %0,4’üdür. Taşkent Bildirgesi ülkelerin eğitim harcamalarının en az %10’unu okul öncesi eğitime yöneltmesini önerirken, 79 düşük ve alt-orta gelirli ülkede ilkokul öncesinde bir yıllık örgün öğrenmeye ilişkin ulusal hedeflere ulaşmak için 2023-2030 dönemindeki yıllık ortalama finansman açığı 21 milyar ABD doları olarak hesaplanmıştır. Bu küresel göstergeler Türkiye için doğrudan bir bütçe ölçütü oluşturmamakla birlikte, erişim hedeflerinin kaynak tahsisıyla birlikte planlanmadığında aile katkısına dayalı ve eşitsizlik üretme riski taşıyan modellerin güçlenebileceğini göstermektedir.

Kamusal bütçelerin ailelerce karşılanan gerçek maliyeti tam olarak yansıtmaması da finansman analizinde önemli bir sınırlılıktır. UNESCO (2024) ve UNICEF (2024), okul öncesi hizmet resmî olarak ücretsiz olsa bile günlük yemek, eğitim malzemesi, kıyafet ve bakım personeline yönelik ek ödemeler gibi doğrudan ve dolaylı hanehalkı giderlerinin kamu harcama

kayıtlarında görünmeyebildiğini belirtmektedir. Kamusal kaynaklar hizmetin tüm maliyetini karşılamadığında açığın haneler tarafından kapatılması, özellikle düşük gelirli ailelerin erişimini sınırlandırabilmektedir. Raporda tartışılan “ağır okul öncesi eğitim mali yükü” yaklaşımı henüz yerleşik bir uluslararası standart değildir; bununla birlikte eğitim giderinin yalnızca tutar olarak değil, hane bütçesi içindeki görelî payı bakımından da izlenmesi gerektiğine ilişkin işlevsel bir analitik öneri sunmaktadır (UNESCO, 2024; UNICEF, 2024).

Okul öncesi eğitimde en dikkat çekici meselelerden biri, kamusal ve ücretsiz hizmet söylemi ile ailelerin karşılaştığı fiili maliyetler arasındaki gerilimdir (Demiroğulları, 2019; Tuzcu, 2019; UNICEF, 2024). Aileler çocuklarını devlet okuluna gönderdiklerinde teorik olarak ücretsiz bir hizmet beklentisine girmekte; ancak katkı payı, beslenme, materyal, etkinlik ve benzeri kalemlerle karşılaştıklarında eğitim hakkını görünürde ücretsiz, pratikte ise maliyet üreten bir deneyim olarak algılayabilmektedirler. (Altunay, 2017; ERG, 2024; UNICEF, 2023).

Bu gerilim, 2023-2024 eğitim-öğretim yılına ilişkin gelişmelerde de görünür hâle gelmiştir. ERG (2024), 14 Ekim 2023 tarihli yönetmelik değişikliğiyle resmî okul öncesi eğitim kurumlarının katkı payı almasına izin verilmesinin ardından toplam öğrenci sayısının 2.055.350’den 1.954.202’ye, beş yaş net okullulaşma oranının ise 0,7 yüzde puan azalarak %84,3’e düştüğünü bildirmektedir. Bu eş zamanlı değişimler tek başına katkı payının düşüşe neden olduğunu kanıtlamasa da finansman düzenlemelerinin erişim ve devamlılık üzerindeki olası etkilerinin gelir grupları temelinde düzenli biçimde izlenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Söz konusu gerilim yalnızca mali değil, aynı zamanda ideolojik ve yönetsel bir gerilimdir; çünkü eğitim hakkının kamusal bir hak olarak mı yoksa ailelerin ortak finansmanı ile sürdürülen yarı-kamusal bir hizmet olarak mı kurgulandığı, uygulamadaki bütün mali ilişkiyi belirlemektedir (Kurul Tural, 2012; Buğra, 2018; Devecioğlu, 2022). Aile katkısının sistemin ayrılmaz bir unsuru hâline gelmesi, özellikle alt ve orta gelir gruplarında eğitim hakkını fiilen gelir düzeyine bağımlı bir deneyime dönüştürebilmekte; bu da okul öncesi eğitimin eşitleyici potansiyelini sınırlandırmaktadır (Karaoğlu vd., 2024; ERG, 2024; UNESCO, 2024; UNICEF, 2024). Dolayısıyla ücretsiz eğitim söylemi ile fiili maliyetler arasındaki bu mesafe, okul öncesi eğitimin sosyal adalet boyutunu anlamak için temel tartışma alanlarından birini oluşturmaktadır (Ayrangöl ve Tekdere, 2014; Kurul Tural, 2012; UNICEF, 2023).

2.2.3. Aile Kaynaklı Harcamalar ve Aile Bütçesine Etkisi

Okul öncesi eğitim, hukuken kamusal bir hizmet olarak tanımlansa da uygulamada ailelerin önemli ölçüde mali sorumluluk üstlendiği bir eğitim kademesi olarak öne çıkmaktadır (Tuzcu, 2019; UNICEF, 2024). Aile kaynaklı eğitim harcamaları, çocuğun eğitime erişimini ve kurumda sürekliliğini sağlayabilmek için hanehalklarının katlandığı doğrudan ve dolaylı maliyetleri kapsamaktadır (Arıg, 2023; Demiroğulları, 2019). Eğitim ekonomisi literatürü, bu maliyetlerin özellikle okul öncesi kademedede daha görünür hâle geldiğini ve aile bütçesi üzerinde düzenli baskı yarattığını göstermektedir (Kurul Tural, 2012; Yolcu, 2011). Bu nedenle okul öncesi eğitimde aile kaynaklı harcamalar, yalnızca bireysel bir ödeme listesi olarak değil, fırsat eşitliğini etkileyen yapısal bir mekanizma olarak değerlendirilmelidir (ERG, 2024; Öztürk, 2017).

Tablo 2.5. Dünyada ve Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Finansman Modellerinin Genel Özellikleri

Finansman modeli	Kamusal destek düzeyi	Aile katkısı	Eşitlik açısından olası sonuç
Yüksek sübvansiyonlu / ücretsiz model	Yüksek	Düşük	Erişim ve fırsat eşitliği güçlenir
Karma model	Orta	Orta	Kalite ve erişimde gelir temelli farklar oluşabilir
Piyasa ağırlıklı model	Düşük	Yüksek	Hizmete erişim gelir düzeyine bağımlı hâle gelir
Türkiye’de yaygın görünüm	Kısmi ve okul türüne göre değişen	Aidat, yemek, materyal ve etkinlik üzerinden orta	Kamusal hizmet söylemi ile fiili maliyet arasında gerilim oluşur

Not. Tablo 2.5, OECD (2012, 2018, 2023), UNICEF (2023, 2024), ERG (2024), Altunay (2017) ve Devecioğlu’nun (2022) finansman tartışmaları temel alınarak hazırlanmıştır.

Aile kaynaklı eğitim harcamaları yalnızca kurum tarafından talep edilen ödemelerden oluşmamakta; çocuğun öğrenme çevresini zenginleştiren mal ve etkinliklere ayrılan kaynakları da kapsamaktadır. Kaushal vd. (2011), okul öncesi eğitim ve bakım hizmetlerinin yanı sıra kitap, oyuncak, bilgisayar, sanat ve müzik etkinlikleri ile diğer gelişimsel faaliyetlere yapılan harcamaların ailelerin ekonomik kaynakları arttıkça belirgin biçimde yükseldiğini ortaya koymaktadır. Bu farklılaşma, üst gelir gruplarındaki çocukların hem kurum içinde hem de kurum dışında daha zengin öğrenme fırsatlarıyla karşılaşmasına olanak sağlarken, bütçe kısıtı bulunan ailelerin tercih alanını daraltabilmektedir. Bununla birlikte söz konusu ilişki yalnızca

gelirle açıklanamaz; ebeveynlerin eğitim beklentileri, bilgi kaynakları ve çocuk gelişimine ilişkin tercihleri de harcamaların yönünü belirlemektedir (Kaushal vd., 2011).

Türkiye’de hanehalkı eğitim harcamalarının dağılımı, aile kaynaklarının eğitim fırsatlarına dönüşmesindeki eşitsizliği somutlaştırmaktadır. ERG (2024), OECD ve TÜİK verilerine dayanarak hanehalkı harcamalarının toplam eğitim harcamaları içindeki payının %15 olduğunu; en yüksek gelirli %20’lik grubun toplam hanehalkı eğitim harcamalarının %63,1’ini, en düşük gelirli %20’lik grubun ise yalnızca %1,5’ini gerçekleştirdiğini belirtmektedir. En üst ve en alt gelir dilimleri arasındaki yaklaşık 42 katlık fark, yüksek gelirli ailelerin eğitime daha fazla kaynak aktarabilme kapasitesini göstermektedir. Bununla birlikte bu oranlar, her gelir grubunun bütçesinde eğitimin oluşturduğu göreceli yükü değil, toplam hanehalkı eğitim harcamalarının gruplar arasındaki dağılımını ifade etmektedir; bu nedenle ödeme gücü ile bütçe baskısı ayrı göstergeler üzerinden değerlendirilmelidir.

Okul öncesi eğitimde aile kaynaklı harcamaların görünür yüzünde katkı payı, yemek, kırtasiye, materyal ve etkinlik ücretleri yer almaktadır (Arıg, 2023; Tuzcu, 2019). Ancak bu görünür kalemlerin yanında okul kıyafeti ya da okul ortamına uygun kıyafet, günlük beslenmeye eşlik eden ek ürünler, sağlık giderleri, ulaşım düzenlemeleri ve evde eğitimi destekleyen materyaller gibi örtük maliyetler de aile bütçesine yansımaktadır (Demiroğulları, 2019; Tabak, 2020). Sosyoekonomik düzey yükseldikçe bu harcamaların niteliği ve çeşitliliği genişleyebilmekte; düşük gelir gruplarında ise temel kalemlerin dahi karşılanması güçleşebilmektedir (Buğra, 2018; Öztürk, 2017). Bu tablo, okul öncesi eğitimde aile kaynaklı harcamaların tek seferlik değil, yıl içine yayılan çok katmanlı bir gider seti oluşturduğunu göstermektedir (ERG, 2016; UNICEF, 2024).

Katkı payı ve yemek giderleri, ailelerin en düzenli biçimde karşılaştıkları harcama kalemleri arasında yer almaktadır (Arıg, 2023; Demiroğulları, 2019). Bu kalemler çoğu okulda aylık ya da dönemlik ödemeler şeklinde yapılandırıldığı için bütçe planlamasının merkezinde konumlanmaktadır (Tuzcu, 2019; Yolcu, 2011). Katkı payı, okulun yardımcı personel, temizlik, küçük bakım-onarım ve işleyiş giderlerini destekleyen bir finansman aracı olarak işlev görebilmektedir (ERG, 2024; UNICEF, 2024). Yemek gideri ise özellikle tam gün eğitim ya da kulüp uygulaması bulunan kurumlarda aile bütçesine düzenli ve doğrudan yansıyan başlıca maliyetlerden biri hâline gelmektedir (Arıg, 2023; Tabak, 2020).

Kırtasiye ve eğitim materyalleri çoğunlukla eğitim yılı başında yoğunlaşan, ancak etkisi yıl boyunca süren bir başka maliyet alanıdır (Arıg, 2023; Tuzcu, 2019). Boya kalemleri, oyun

hamurları, kâğıt türleri, dosyalar ve gelişim materyalleri okul öncesi eğitimin pedagojik doğası gereği önemli görülmektedir (Kıldan, 2010; UNICEF, 2024). Bununla birlikte bu kalemin düzeyi, okulun beklentisine, ailenin tercihlerine ve materyal kalitesine göre belirgin biçimde değişebilmektedir (Demiroğulları, 2019; Tabak, 2020). Bu farklılaşma, aynı kurumsal çerçeve içinde bile çocukların eğitim deneyimlerinin maddi kapasiteye göre çeşitlenebildiğini göstermektedir (Aslanargun, 2022; Öztürk, 2017).

Etkinlik ve organizasyon giderleri de aile kaynaklı harcamaların önemli bir unsurudur (Arığ, 2023; UNICEF, 2024). Gezi, tiyatro, atölye, özel gün kutlamaları ve dönem sonu gösterileri için talep edilen ödemeler tek tek düşük görünse de yıl içinde birikimli bir maliyet yaratmaktadır (Demiroğulları, 2019; Tabak, 2020). Bu tür harcamalar, çoğu zaman düzensiz ve öngörülemeyen zamanlarda ortaya çıktığı için ailelerin bütçe esnekliğini zorlamaktadır (ERG, 2016; Yolcu, 2011). Ayrıca etkinliklere katılımın çocuk açısından sosyal dışlanmayı önleyen bir işlev taşıması, bu kalemleri uygulamada fiilen zorunlu hâle getirebilmektedir (Öztürk, 2017; ERG, 2024).

Aile kaynaklı harcamaların bütününe anlayabilmek için örtük maliyetlere de odaklanmak gerekir (Demiroğulları, 2019; Kurul Tural, 2012). Çocuğun okul ortamına uygun kıyafetlerle hazırlanması, sık kirlenen ya da hızla küçülen giysilerin yenilenmesi, okul sonrası yorgunluk veya hastalıkla ilişkili sağlık giderleri ve evde tekrar için alınan materyaller bu kapsamda değerlendirilebilir (Arığ, 2023; Tabak, 2020). Özellikle çalışan ebeveynler açısından okul saatlerine uyum sağlama, çocuğu getirip götürme ve ek bakım düzenlemeleri geliştirme gibi unsurlar da eğitimle ilişkili dolaylı maliyetler üretmektedir (Demiroğulları, 2019; Yolcu, 2011). Bu nedenle örtük maliyetler, görünür okul giderlerinden bağımsız değil; onları tamamlayan ve çoğu zaman büyüten bir harcama çevresi oluşturmaktadır (Buğra, 2018; UNICEF, 2024).

Örtük harcamalar çoğu zaman resmî okul gideri olarak algılanmadığı için aileler tarafından parça parça yaşanmakta ve bu nedenle başlangıçta görünmez kalmaktadır (Demiroğulları, 2019; Tabak, 2020). Ancak toplamda değerlendirildiğinde bu harcamalar, okulun doğrudan talep ettiği ödemeler kadar belirleyici hâle gelebilmektedir (Arığ, 2023; Tuzcu, 2019). Özellikle orta ve üst gelir gruplarında okul öncesi eğitim çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyen bir yatırım olarak görüldüğünde; özel kurslar, hafta sonu etkinlikleri, gelişim oyuncakları ve ev içi materyaller de aile kaynaklı harcama setine eklenmektedir (AÇEV, 2005; Suna ve Özer, 2024). Buna karşılık düşük gelir gruplarında örtük harcamaların

dahi sürdürülememesi, eğitime katılımın niteliğini ve çocuğun eğitimden yararlanma düzeyini sınırlayabilmektedir (ERG, 2024; Öztürk, 2017).

Aile kaynaklı harcamaların aile bütçesi üzerinde nasıl bir baskı yarattığı yalnızca miktara değil, bu harcamaların zamanlamasına ve öngörülebilirliğine de bağlıdır (Demiroğulları, 2019; Tabak, 2020). Katkı payı ve yemek giderleri gibi düzenli harcamalar, aile bütçesinde sürekli yer kaplayan ve aylık planlamaya dâhil edilen kalemlerdir (Arıç, 2023; Yolcu, 2011). Kırtasiye, etkinlik, organizasyon ve bağış gibi düzensiz harcamalar ise yıl içinde beklenmedik zamanlarda ortaya çıkarak bütçe esnekliğini sınırlamaktadır (ERG, 2016; Tuzcu, 2019). Harcamaların düzenliliği ile düzensizliği arasındaki bu gerilim, okul öncesi eğitimin aileler tarafından çoğu zaman yönetilmesi güç bir gider alanı olarak algılanmasına yol açmaktadır (Buğra, 2018; UNICEF, 2024).

Bu ayırım özellikle düşük ve orta gelirli aileler için belirleyicidir; çünkü düzenli harcamalar bütçeye daha kolay yerleştirilebilse de düzensiz ve toplu ödemeler ailelerin mevcut nakit akışını zorlayabilmektedir (Arıç, 2023; Demiroğulları, 2019). Öngörülebilirlik, bütçe yönetiminde miktar kadar önemli olduğundan, yıl içinde hangi ayda ne kadar ek ödeme çıkacağının bilinmemesi aileler üzerinde ekonomik stres yaratmaktadır (Tabak, 2020; Waldfogel vd., 2023). Bu durum, özellikle okul öncesi çağda birden fazla çocuğu olan, tek gelirle geçinen ya da başka bakım yükümlülükleri bulunan ailelerde daha güçlü hissedilmektedir (Buğra, 2018; Öztürk, 2017). Dolayısıyla okul öncesi eğitimde aile kaynaklı harcamaların analizi, yalnızca “ne kadar harcama yapılıyor” sorusuyla değil, “harcama ne zaman, ne sıklıkta ve hangi zorunluluk derecesiyle ortaya çıkıyor” sorularıyla birlikte ele alınmalıdır (ERG, 2024; Kurul Tural, 2012).

Tablo 2.6. Okul Öncesi Eğitimde Aileler Tarafından Yapılan Başlıca Harcama Türleri

Harcama Türü	Harcamadaki Temel İçerik	Kuramsal Önemi
Katkı payı / ücret	Aylık ya da dönemlik okul katkıları	Kamusal hizmet söylemi ile fiili aile maliyeti arasındaki gerilimi görünür kılar.
Yemek giderleri	Beslenme, öğün ya da yemek katkısı	Gündelik ve süreklilik taşıyan maliyet alanını temsil eder.
Kırtasiye ve eğitim materyalleri	Yıl başı veya dönemlik materyal alımları	Başlangıçta yoğunlaşan ve eşitsizliği

Etkinlik ve organizasyon giderleri	Gezi, tiyatro, atölye ve özel gün giderleri	büyütebilen toplu giderleri gösterir. Düzensiz ve öngörülemez maliyetlerin aile bütçesinde yarattığı baskıyı açıklar. Yerel kaynaklara dayalı destek yapısının eşitsizlik üretme riskini gösterir.
Bağış / gönüllü katkılar	Okul ihtiyaçlarına yönelik isteğe bağlı katkılar	

Not. Tablo 2.6, Arıç (2023), Demiroğulları (2019), Tuzcu (2019) ve UNICEF'in (2024) değerlendirmeleri esas alınarak betimsel yüzdeler yerine kavramsal sınıflandırma mantığıyla yeniden düzenlenmiştir.

Bu ayırım özellikle düşük ve orta gelirli aileler için belirleyicidir; çünkü düzenli harcamalar bütçeye daha kolay yerleştirilebilse de düzensiz ve toplu ödemeler ailelerin mevcut nakit akışını zorlayabilmektedir (Arıç, 2023; Demiroğulları, 2019). Öngörülebilirlik, bütçe yönetiminde miktar kadar önemli olduğundan, yıl içinde hangi ayda ne kadar ek ödeme çıkacağının bilinmemesi aileler üzerinde ekonomik stres yaratmaktadır (Tabak, 2020; Waldfogel vd., 2023). Bu durum, özellikle okul öncesi çağda birden fazla çocuğu olan, tek gelirle geçinen ya da başka bakım yükümlülükleri bulunan ailelerde daha güçlü hissedilmektedir (Buğra, 2018; Öztürk, 2017). Dolayısıyla okul öncesi eğitimde aile kaynaklı harcamaların analizi, yalnızca “ne kadar harcama yapılıyor” sorusuyla değil, “harcama ne zaman, ne sıklıkta ve hangi zorunluluk derecesiyle ortaya çıkıyor” sorularıyla birlikte ele alınmalıdır (ERG, 2024; Kurul Tural, 2012).

Tablo 2.7. Okul Öncesi Eğitimde Aile Kaynaklı Harcamaların Düzenlilik Durumuna Göre Sınıflandırılması

Harcama Niteliği	Örnek Harcama Türleri	Bütçeye Etkisi
Düzenli Harcamalar	Katkı payı, yemek giderleri	Aylık bütçede sürekli yer kaplar
Düzensiz Harcamalar	Kırtasiye, etkinlik, gezi, organizasyon	Ani ve toplu ödeme baskısı yaratır
Örtük Harcamalar	Kıyafet, ulaşım, sağlık, evde materyal	Parça parça artarak görünmez yük oluşturur

Not. Tablo 2.7, Arıç'ın (2023), Demiroğulları'nın (2019) ve Tabak'ın (2020) okul öncesi eğitim harcamalarının düzenliliği ve bütçe baskısı üzerine vurguları doğrultusunda yazar tarafından hazırlanmıştır.

Okul öncesi eğitim harcamalarının aile bütçesi üzerindeki etkisi, yalnızca yapılan harcamanın mutlak tutarıyla değil, bu harcamanın hane geliri içindeki göreceli ağırlığı ve ailelerin diğer temel ihtiyaçlarını karşılama kapasitesi üzerindeki etkisiyle birlikte değerlendirilmelidir. Aynı harcama tutarı, farklı gelir düzeylerine sahip aileler açısından farklı düzeylerde ekonomik baskı oluşturabilmektedir. Bu nedenle Tablo 2.8’de aile bütçesi üzerindeki etkiler, belirli nicel oranlara dayalı bir sınıflandırma yerine; harcamaların temel ihtiyaçlarla rekabet etme durumu, ailelerin diğer giderlerden kısma gereksinimi, ödeme gücünün yaşama olasılığı ve harcamaya yüklenen anlam dikkate alınarak kavramsal yük düzeyleri üzerinden sunulmuştur.

Tablo 2.8. Ailelerin Okul Öncesi Eğitim Harcamalarını Algılama Durumları

Algılanan Yük Düzeyi	Tipik Aile Yorumu	Bütçesel Sonuç
Düşük	Harcamalar daha çok yönetilebilir yatırım gibi görülmektedir.	Eğitime ayrılan kaynak, diğer temel ihtiyaçlarla daha az çatışır.
Orta	Harcamalar planlama gerektiren ancak sürdürülebilir bir alan oluşturmaktadır.	Bütçe içinde sürekli dengeleme ve önceliklendirme ihtiyacı doğurur.
Yüksek	Harcamalar aile bütçesinde belirgin baskı ve kaygı yaratmaktadır.	Diğer temel harcamalardan kısma, erteleme ya da destek arama davranışları ortaya çıkabilir.

Not. Tablo 2.8, Arıç (2023), Demiroğulları (2019), Tabak (2020) ve UNICEF’in (2024) aile bütçesi üzerindeki yük tartışmaları esas alınarak nicel oranlar yerine kavramsal yük düzeyleri üzerinden yeniden düzenlenmiştir.

Aile bütçesi, hanehalkının gelirini temel ihtiyaçlar, zorunlu giderler ve geleceğe dönük yatırımlar arasında nasıl dağıttığını gösteren temel bir ekonomik çerçevedir (Buğra, 2018; Kurul Tural, 2012). Eğitim harcamaları bu çerçeve içinde barınma, gıda, sağlık ve ulaşım gibi temel tüketim kalemleriyle aynı kaynak havuzu içinde yer almakta ve özellikle çocukların erken yaşta eğitime erişiminde ailenin ödeme kapasitesine duyarlı hâle gelmektedir (Demiroğulları, 2019; UNESCO, 2024; UNICEF, 2024). Okul öncesi eğitim söz konusu olduğunda aile bütçesi

yalnızca ödeme gücünü değil, aynı zamanda eğitime hangi anlamın yüklendiğini, hangi harcamaların “yatırım” hangilerinin “yük” olarak algılandığını da belirlemektedir (Arıg, 2023; Uzunoğlu, 2022). Bu nedenle aile bütçesi ile eğitim harcamaları arasındaki ilişki, salt muhasebesel bir ilişki değil; sınıfsal konum, ebeveyn tercihleri ve sosyal politika yapısıyla iç içe geçen çok katmanlı bir ilişki olarak değerlendirilmelidir (Buğra, 2018; Tabak, 2020).

Türkiye’de hanehalkı verileri eğitim harcamalarının toplam tüketim içindeki payının sınırlı görülebildiğini, ancak bu görünümün görece yükü tam olarak yansıtmadığını göstermektedir (Demiroğulları, 2019; ERG, 2024). Çünkü aynı tutar, üst gelir grubundaki aile için yönetilebilir bir ödeme olarak kalırken alt ve alt-orta gelir grubundaki aile için diğer temel ihtiyaçlardan feragat etmeyi gerektirebilmektedir (Arıg, 2023; Tabak, 2020). Hane gelirinin yanı sıra annenin eğitim düzeyi, ebeveynlerin istihdam durumu, çocuk sayısı ve okulun bulunduğu çevre de eğitim harcamalarının bütçe üzerindeki baskısını farklılaştırmaktadır (Bradley ve Corwyn, 2002; Karaoğlu vd., 2024; Uzunoğlu, 2022). Bu nedenle okul öncesi eğitimde bütçe yükü, mutlak tutardan çok o tutarın aile yaşamı içindeki ağırlığı üzerinden okunmalıdır (Kurul Tural, 2012; Öztürk, 2017).

UNICEF Türkiye’nin (2024) Hanehalkı Bütçe Araştırması verilerine dayanan hesaplamaları, gelir grupları arasındaki harcama kapasitesi farkını somutlaştırmaktadır. Üç-beş yaş arası çocuğu bulunan hanelerde erken çocukluk eğitimi için yapılan ortalama aylık harcama en düşük beşte birlik grupta 21,5 TL, en yüksek beşte birlik grupta ise 381,9 TL olarak hesaplanmış; böylece üst gelir grubunun harcaması alt gelir grubunun yaklaşık 18 katına ulaşmıştır. Alt gelir grubundaki düşük harcama tutarı, mali yükün önemsiz olduğu biçiminde yorumlanmamalıdır. Aksine bu durum, ücretli hizmetlere, ek etkinliklere ve gelişimsel kaynaklara erişimin bütçe kısıtları nedeniyle sınırlandığını gösteren bir kapasite göstergesi olarak değerlendirilmelidir.

Aile bütçesi bağlamında eğitim harcamalarının etkisi, yalnızca ailenin ne kadar ödediğiyle değil, bu ödemeyi hangi fedakârlık düzeyinde yaptığıyla anlaşılabilir (Kurul Tural, 2012; Demiroğulları, 2019). Üst gelir grubundaki aileler için aidat, kırtasiye ya da etkinlik giderleri çoğu zaman çocuk gelişimine yapılan yönetilebilir bir yatırım gibi algılanırken, alt gelir grubundaki ailelerde aynı harcamalar gıda, ulaşım veya sağlık gibi temel alanlarda kısıntı yaratabilecek bir baskıya dönüşebilmektedir (Arıg, 2023; Buğra, 2018; Tabak, 2020). Sosyoekonomik düzeyin çocukların gelişim fırsatlarını belirlediğini gösteren çalışmalar, aile bütçesindeki bu görece baskının eğitim deneyiminin niteliğini doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır (Bradley ve Corwyn, 2002; Karaoğlu vd., 2024). Bu nedenle eğitim harcamasının

görelî ağırlığı, okul öncesi eğitimde fırsat eşitliği tartışmasının merkezinde yer almaktadır (Öztürk, 2017; UNESCO, 2024; UNICEF, 2024).

Ailelerin eğitim harcamalarına yüklediği anlam da bütçe davranışını doğrudan etkilemektedir (Konca, 2020; Uzunoğlu, 2022). Bazı aileler okul öncesi eğitime yapılan harcamaları çocuğun geleceğine yönelik zorunlu ve rasyonel bir yatırım olarak yorumlarken, bazı aileler aynı harcamaları kısa vadeli gelir dengesi üzerinde baskı yaratan zorunlu bir külfet olarak görebilmektedir (Arıg, 2023; Çetinkaya vd., 2021). Harcamanın yük ya da yatırım olarak algılanması, ebeveyn eğitim düzeyi, okul öncesi eğitime ilişkin farkındalık, okulun sunduğu çıktının görünürlüğü ve okul-aile iletişiminin niteliğiyle ilişkilidir (Konca, 2020; Uzunoğlu, 2022). Nitelikli ve görünür çıktılar ailelerin harcamayı meşrulaştırmasını kolaylaştırırken, okulun amaçları yeterince açıklanmadığında ya da harcamaların gerekçesi belirsiz kaldığında aynı ödemeler daha kolay tartışılabilir hâle gelmektedir (Salman ve Kesbiç, 2024).

Okul öncesi eğitimde aile bütçesini zorlayan başlıca unsurlardan biri, harcamaların düzenli ve düzensiz yapısının iç içe geçmiş olmasıdır (Arıg, 2023; Demiroğulları, 2019). Katkı payı, yemek ve ulaşım gibi kalemler aylık düzen içinde öngörülebilir bir yük yaratırken; kırtasiye, materyal, gezi, özel gün organizasyonları ve dönemsel bağışlar daha çok düzensiz ve toplu talepler şeklinde ortaya çıkmaktadır. (UNESCO, 2024; UNICEF, 2024; Uzunoğlu, 2022). Bu yapı, özellikle sabit gelirli hanelerde aylık bütçe planlamasını zorlaştırmakta ve nakit akışı üzerinde ani baskılar yaratmaktadır (ERG, 2024; Tabak, 2020). Harcamanın toplam tutarı kadar, hangi ayda ve hangi sıklıkta ortaya çıktığı da aile bütçesi üzerindeki stresi belirleyen temel değişkenlerden biridir (Demiroğulları, 2019; Kurul Tural, 2012).

Öngörülebilirlik, bütçe yönetiminde miktar kadar önemli bir değişkendir; çünkü düşük ya da orta düzeyli bir ödeme bile beklenmedik biçimde ortaya çıktığında ailelerde finansal kırılganlığı artırabilmektedir (Buğra, 2018; Demiroğulları, 2019). Özellikle okul öncesi çağda birden fazla çocuğu bulunan, tek gelirle geçinen ya da kira gibi sabit yükleri yüksek olan hanelerde düzensiz eğitim harcamaları daha ağır hissedilmektedir (Arıg, 2023; Uzunoğlu, 2022). Bu nedenle aileler çoğu zaman harcamaları erteleme, daha düşük kaliteli ürün seçme, bazı etkinliklere katılmama ya da başka tüketim kalemlerinden kısımaya yönelmektedir (Salman ve Kesbiç, 2024; Tabak, 2020). Nitekim okul öncesi eğitim harcamalarının sürdürülebilirliği, yalnızca gelir miktarıyla değil, ailenin bütçesinde esneyebilecek alanların varlığıyla da doğrudan ilişkilidir (Kurul Tural, 2012; Öztürk, 2017).

Eğitim harcamalarının aile bütçesi üzerindeki etkisi yalnızca maddi değildir; aynı zamanda psikolojik ve sosyal boyutlar taşımaktadır (Buğra, 2018; Waldfogel vd., 2023). Düzenli ödemelerin sürekliliği, beklenmedik giderlerin birikmesi ve çocuğun eğitimden geri kalmaması yönündeki kaygılar, aile içinde ekonomik stres ve karar çatışmaları üretebilmektedir (Arığ, 2023; Demiroğulları, 2019). Özellikle eğitim harcamasının yüksek bir fedakârlıkla karşılandığı durumlarda ebeveynlerde yetersizlik hissi, suçluluk, sürekli hesap yapma hâli ya da öfke birikimi gözlenebilmektedir (Salman ve Kesbiç, 2024; Waldfogel vd., 2023). Bu nedenle okul öncesi eğitim harcamaları, hane bütçesinde yalnızca ekonomik değil, duygusal bir yük alanı da oluşturmaktadır (ERG, 2024; UNESCO, 2024; UNICEF, 2024).

Ekonomik baskı ailelerde farklı başa çıkma stratejilerini ortaya çıkarabilmektedir (Buğra, 2018; Kurul Tural, 2012). Diğer temel tüketim alanlarından kısma, bazı ödemeleri erteleme, borçlanma, aile büyüklerinden destek alma ya da çocuğun bazı etkinliklerden geri çekilmesi bu stratejiler arasında yer almaktadır (Arığ, 2023; Demiroğulları, 2019). Daha avantajlı ailelerde ise aynı baskı, harcamayı çeşitlendirme veya özel desteklerle telafi etme biçiminde yaşanırken, dezavantajlı ailelerde seçenekler daha sınırlı kalmaktadır (Karaoğlu vd., 2024; Uzunoğlu, 2022). Böylece aile bütçesi, yalnızca bir ekonomik planlama aracı olmaktan çıkıp çocuğun hangi fırsatlara erişebileceğini belirleyen görünmez bir seçme-eleme mekanizmasına dönüşmektedir (Bradley ve Corwyn, 2002; Öztürk, 2017).

Sonuç olarak aile bütçesi ile eğitim harcamaları arasındaki ilişki, bireysel tercihlerden çok yapısal ekonomik koşullar, sosyal politika düzenlemeleri ve eğitim hakkının fiilen nasıl örgütlendiği tarafından biçimlenmektedir (Buğra, 2018; ERG, 2024; Kurul Tural, 2012). Okul öncesi eğitime ilişkin mali yükün nasıl dağıldığını anlamak için ailenin gelir kapasitesini, harcamaların düzenliliğini, ebeveynlerin harcamaya yüklediği anlamı ve kamusal desteğin düzeyini birlikte değerlendirmek gerekir (Arığ, 2023; UNICEF, 2024; Uzunoğlu, 2022). Bu çerçevede, okul öncesi eğitimde görülen eşitsizliklerin yalnızca okul düzeyindeki farklılıklardan değil, aile bütçesinin sınırlarından ve bu sınırları şekillendiren toplumsal yapılardan da kaynaklandığını göstermektedir (Karaoğlu vd., 2024; Öztürk, 2017).

2.3. Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Sosyoekonomik Değişkenler

Sosyoekonomik düzey, tek bir gelir göstergesine indirgenemeyen çok boyutlu bir yapıdır. Bradley ve Corwyn (2002), hane geliri, ebeveyn eğitimi ve mesleki statünün birlikte değerlendirilmesinin sosyoekonomik konumu tekil göstergelere kıyasla daha kapsamlı biçimde yansıttığını; bu göstergelerin finansal, beşerî ve sosyal kaynaklara ilişkin farklı etki yollarını temsil edebildiğini belirtmektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitim bağlamında sosyoekonomik

düzey, yalnızca ailenin ödeme gücünü değil, kurum seçme kapasitesini, eğitim bilgisine ve sosyal ağlara erişimini, evde sunulan öğrenme desteğini ve yaşanan çevrenin olanaklarını da kapsamaktadır (Aslanargun, 2022; Buğra, 2018; Kazu, 2018). Bununla birlikte sosyoekonomik göstergelerin anlamı kültürel ve toplumsal bağlama göre değişebildiğinden, bu değişkenler çocukların eğitim deneyimini mekanik biçimde belirleyen değil, farklı kaynak ve risklerle etkileşim içinde şekillendiren koşullar olarak ele alınmalıdır (Bradley ve Corwyn, 2002).

Sosyoekonomik farklılaşma, yalnızca kuruma kayıt olma olasılığında değil, alınan hizmetin süresinde de görünür hâle gelmektedir. UNICEF in (2024) 2019 Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması verilerine dayanan analizine göre erken çocukluk eğitimi programlarına kayıtlı üç-beş yaş çocukları arasında en yüksek gelir grubundan gelenler haftada ortalama 33,3 saat hizmet alırken en düşük gelir grubundaki çocuklarda bu süre 23,3 saattir. Bu fark, erişimin ikili bir değişken olarak ele alınmasının yetersiz olduğunu; hizmetin yoğunluğu, sürekliliği ve çalışan ebeveynlere sağladığı bakım desteğinin de fırsat eşitliği değerlendirmesine dâhil edilmesi gerektiğini göstermektedir.

2.3.1. Sosyoekonomik Düzey ve Eğitime Erişim

Gelir düzeyi, okul öncesi eğitim hizmetine fiilen erişebilme ve bu hizmeti sürdürebilme kapasitesini belirleyen en temel değişkenlerden biridir (Suna ve Özer, 2022; Tabak, 2020). Üst gelir grupları, çocukları için daha nitelikli okul, daha zengin materyal çevresi ve daha fazla destek hizmeti tercih edebilirken; düşük gelirli aileler çoğu zaman kayıt ücreti, yemek, kırtasiye ve ulaşım gibi temel maliyetler nedeniyle eğitime erişimde zorlanmaktadır (ERG, 2024; UNESCO, 2024; Tuzcu, 2019). Türkiye verileri, hanehalkı refahı yükseldikçe okul öncesi kuruma devam olasılığının arttığını, gelir düzeyi düştükçe ise erişimin hem nicelik hem nitelik bakımından sınırladığını göstermektedir (Karaoğlu vd., 2024; Suna ve Özer, 2022).

Gelir düzeyi ile eğitim harcaması arasındaki ilişki yalnızca harcamanın miktarıyla sınırlı değildir; gelir, aynı zamanda hangi tür harcamaların “zorunlu”, hangilerinin ise “destekleyici” olarak görüleceğini de belirlemektedir (Arıç, 2023; Demiroğulları, 2019). Üst gelir grubundaki aileler okul öncesi eğitimi daha geniş bir gelişim yatırımı olarak görüp yabancı dil, sanat, spor ve hafta sonu etkinlikleri gibi ek alanlara kaynak ayırabilirken, düşük gelirli aileler temel okul giderlerini karşılamakta dahi zorlanabilmektedir (Bradley ve Corwyn, 2002; Buğra, 2018; Zhang vd., 2024). Böylece aynı eğitim kademesi, farklı gelir grupları için farklı deneyimlere dönüşmekte; bazı çocuklar zenginleştirilmiş öğrenme çevrelerine ulaşırken bazıları yalnızca asgari katılımı sürdürebilmektedir (Grantham-McGregor vd., 2007; Suna ve Özer, 2024).

Bradley ve Corwyn (2002), sosyoekonomik düzey ile çocuk gelişimi arasındaki ilişkiyi başlıca kaynaklara erişim ve ekonomik stres yollarıyla açıklamaktadır. Gelir ve eğitim düzeyi, çocukların bilişsel olarak uyarıcı materyallere, kültürel deneyimlere, nitelikli bakım hizmetlerine ve destekleyici sosyal ilişkilere erişimini etkilerken; ekonomik baskı ebeveyn stresi, aile içi etkileşim ve gündelik düzen üzerinden dolaylı etkiler yaratabilmektedir. Bu çerçevede okul öncesi eğitim harcamalarındaki farklılıklar yalnızca tüketim miktarı farkı olarak değil, çocuğun ev ve okul çevresinde karşılaştığı öğrenme fırsatlarının kapsamını ve sürekliliğini etkileyen bir mekanizma olarak değerlendirilmelidir. Ancak dışsal destekler ve aile özellikleri bu ilişkileri güçlendirebildiği ya da zayıflatabildiği için düşük sosyoekonomik düzey doğrudan ve değişmez bir gelişim sonucu olarak yorumlanmamalıdır.

Ebeveyn eğitim düzeyi, özellikle de anne eğitimi, çocuğun okul öncesi eğitime erişim olasılığı ve bu eğitimden yararlanma düzeyi üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir (Argon ve Akkaya, 2008; Kazu, 2018; Suna ve Özer, 2022). Anne ve babanın eğitim düzeyi yükseldikçe, okul öncesi eğitimin gelişimsel işlevlerine ilişkin farkındalık artmakta; kurum seçimi, öğretmenle iletişim ve evde eğitimi destekleme davranışları daha planlı hâle gelmektedir (Aslanargun, 2022; Konca, 2020; Uzunoğlu, 2022). Buna karşılık ebeveyn eğitiminin düşük olduğu ailelerde okul öncesi eğitim daha çok bakım hizmeti olarak algılanabilmekte ve eğitimin bilişsel, sosyal ve duygusal getirileri yeterince görünür olmayabilmektedir (Çetinkaya vd., 2021; Eran vd., 2022; Uzunoğlu ve Yolcu, 2024).

Kültürel sermaye bu noktada kritik bir ara değişken işlevi görmektedir. Ebeveynin okulla kurduğu ilişki, öğretmenin beklentilerini yorumlama kapasitesi, çocuğa evde sunulan dilsel ve bilişsel uyaranlar, kitap ve materyal erişimi ile eğitim kurumlarına duyulan güven, kültürel sermayenin somut görünüşleri arasında yer almaktadır (Bradley ve Corwyn, 2002; Buğra, 2018; Aslanargun, 2022). Kültürel sermayesi yüksek aileler, aynı gelir düzeyinde olsalar bile çocuklarının eğitim deneyimini daha etkili biçimde destekleyebilmekte; bu da sosyoekonomik düzey ile eğitim çıktıları arasındaki ilişkiyi daha karmaşık bir hâle getirmektedir (Karaoğlu vd., 2024; Suna ve Özer, 2024). Dolayısıyla okul öncesi eğitime erişim, sadece ekonomik imkânların değil, eğitime ilişkin bilgi, beklenti ve yönelimlerin de bir sonucudur (Konca, 2020; Uzunoğlu ve Yolcu, 2024).

2.3.2. Bölgesel Farklılıklar ve Yapısal Eşitsizlikler

Sosyoekonomik eşitsizlikler yalnızca hane içi değişkenlerden kaynaklanmamakta; yaşanan bölgenin, mahallenin ve okul çevresinin özellikleri de erişim fırsatlarını

belirlemektedir (ERG, 2016; Tuzcu, 2019). Büyükşehirlerin merkez ilçeleri ile kırsal ya da yoksul çevreler arasında okul öncesi kurum sayısı, fiziki altyapı, öğretmen niteliği ve kurum çeşitliliği bakımından belirgin farklılıklar bulunmaktadır (ERG, 2024; UNESCO, 2024). Bu nedenle aynı gelir grubundaki iki aile, farklı mekânsal bağlamlarda yaşadığında çocuklarının erişebildiği okul öncesi eğitim fırsatları da önemli ölçüde değişebilmektedir (Suna ve Özer, 2022; Suna ve Özer, 2024).

Mekânsal eşitsizlikler, yalnızca kurum sayısındaki farklılıklarla sınırlı değildir; kurumların niteliği, sınıf içi öğrenme çevresi ve destek hizmetlerinin dağılımı da bu eşitsizliğin parçasıdır (Barnett ve Jung, 2024; Gol-Guven, 2009). Dezavantajlı bölgelerde bulunan kurumlarda materyal eksikliği, yardımcı personel yetersizliği ve kurumsal süreklilik sorunları daha sık gözlenebilmekte; bu durum çocukların okul öncesi eğitimden sağladıkları faydayı sınırlayabilmektedir (Eroğlu ve Şimşek, 2021; UNESCO, 2024). Sonuç olarak mekânsal konum, sosyoekonomik düzeyin etkisini derinleştiren ikincil bir eşitsizlik mekanizması olarak işlev görmektedir (ERG, 2016; Karaoğlu vd., 2024).

Okullar arasındaki kaynak farklılıklarının ailelerin sosyoekonomik yapısıyla bağlantısı, Türkiye eğitim sistemi düzeyindeki göstergelerde de izlenmektedir. ERG (2024), Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı [PISA] 2022 sosyal kapsayıcılık endeksinde Türkiye'nin 36 OECD ülkesi arasında 32. sırada bulunduğunu ve öğrencilerin sosyoekonomik arka planlarına göre okullar arasında belirgin biçimde ayrıştığını aktarmaktadır. Aynı raporda okul aile birliklerinin okulun eksiklerini giderme kapasitesinin, okula devam eden ailelerin ekonomik gücüyle ilişkili olduğu; bu nedenle avantajlı ve dezavantajlı çevrelerdeki okulların ek kaynak oluşturma imkânlarının farklılaştığı vurgulanmaktadır. PISA göstergesi doğrudan okul öncesi kademeyi ölçmemekle birlikte, aile kaynaklarının okul düzeyindeki imkân farklılıklarına dönüşebildiğini gösteren sistemsel bir bağlam sunmakta ve okul öncesi kurumlar için benzer mekanizmaların ayrıca incelenmesini gerekli kılmaktadır.

Okul öncesi kurumların hizmet verdiği çocuk gruplarının bileşimi ile kurumsal kaynak yeterliliği arasındaki ilişki, Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması [TALIS] Starting Strong 2018 verilerinde de görülmektedir. OECD'nin (2023) dokuz ülkeyi kapsayan analizinde Türkiye'de okul öncesi kurumların en az onda birinde sosyoekonomik açıdan dezavantajlı çocukların, yine en az onda birinde ise kurumun eğitim dilinden farklı bir ana dile sahip çocukların yüksek oranda bulunduğu belirtilmektedir. Türkiye'de birden fazla çeşitlilik boyutunun aynı kurumda yoğunlaştığı durumlarda en sık görülen birleşim sosyoekonomik

dezavantaj ile farklı ana dildir. Ayrıca daha çeşitli çocuk gruplarına hizmet veren Türkiye’deki kurum yöneticileri, materyal ve insan kaynağı yetersizliklerinin hizmet kalitesini sınırladığını daha sık bildirmiştir. Bulgular yöneticilerin algılarına ve yalnızca kuruma devam eden çocuklara dayandığından tüm çocuk nüfusuna genellenemez; ancak kaynakların kurumlara eşit miktarda değil, ihtiyaçların yoğunluğuna göre hakkaniyetli biçimde dağıtılmasının önemini desteklemektedir (OECD, 2023).

Okul öncesi eğitime erişimde ortaya çıkan sosyoekonomik farklar, yeterli kamusal telafi mekanizmaları bulunmadığında eğitim sistemi içinde kendini yeniden üretmektedir (Buğra, 2018; Zhang vd., 2024). Erken yaşta nitelikli öğrenme çevresine erişen çocuklar ilkokula daha güçlü hazırbulunuşlukla başlarken, bu imkândan mahrum kalan çocuklar daha ilk aşamada dezavantajlı konuma düşmektedir (Grantham-McGregor vd., 2007; Suna vd., 2020). Bu başlangıç farkı zaman içinde başarı, aidiyet, okul devamı ve gelişimsel fırsatlar bakımından daha da büyüebilmekte; böylece sosyoekonomik eşitsizlikler eğitim sistemi yoluyla yeniden üretilmektedir (Karaoğlu vd., 2024; Suna ve Özer, 2024).

Reardon’ın (2011) uzun dönemli karşılaştırması, aile gelirine dayalı başarı farklarının zaman içinde genişleyebildiğini göstermektedir. Amerika Birleşik Devletleri’nde 2001 dolaylarında doğan çocuklar arasındaki gelir temelli akademik başarı farkının, yaklaşık yirmi beş yıl önce doğan gruplara göre %30-%40 daha büyük olduğu; farkın anaokuluna girişte belirginleştiği ve okul yılları boyunca kayda değer ölçüde daralmadığı saptanmıştır. Bu sonuçlar doğrudan Türkiye’ye genellenemese de ekonomik kaynakların erken öğrenme fırsatlarına dönüşme biçiminin eğitim sistemi içinde kalıcı sonuçlar üretebildiğini göstermekte ve telafi edici politikaların okul öncesi dönemde başlatılmasının önemini desteklemektedir.

Bu kısır döngü, okul öncesi eğitimin neden yalnızca bireysel bir aile tercihi olarak değil, kamusal eşitleyici bir politika alanı olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir (AÇEV, 2005; Levin vd., 2018). Eğer erken çocukluk dönemindeki eşitsizlikler bu aşamada dengelenemezse, sonraki eğitim kademelerinde telafi maliyetleri artmakta ve eğitim sistemi daha seçici bir yapıya bürünebilmektedir (Barnett, 1995; Delalibera ve Ferreira, 2019). Bu nedenle sosyoekonomik düzey, kültürel sermaye ve mekânsal koşulların okul öncesi eğitime etkisini anlamak, hem eğitimde fırsat eşitliğini hem de kamusal finansman tartışmalarını doğru temellendirmek açısından kritik önemdedir (ERG, 2024; Levin vd., 2018; UNESCO,2024).

Tablo 2.9. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitime Erişimde Seçilmiş Eşitsizlik Göstergeleri

Gösterge	Değer / Örnek	Yorum
5 yaş net okullaşma oranı (Edirne)	%83	Yüksek erişim örneği
5 yaş net okullaşma oranı (Şırnak)	%27	Bölgesel eşitsizlik göstergesi
OECD okul öncesi okullaşma ortalaması	%87	Uluslararası karşılaştırma eşiği
Türkiye okul öncesi okullaşma oranı	%42	OECD ortalamasının altında
En zengin %20’lik dilimde katılım	%39,2	Daha yüksek erişim olasılığı
En yoksul %20’lik dilimde katılım	%5,9	Dezavantajın derinleşmesi
Üst gelir–alt gelir farkı	18,5 puan	Sosyoekonomik ayrışma göstergesi
Anne lise mezunu + üst gelir	%34+	Ebeveyn eğitimi ve gelir avantajı
Anne ilkokul mezunu + alt gelir	%4	Çoklu dezavantaj etkisi

Not. Tablo 2.9, ERG (2016, 2024), Kaymak Eren vd. (2017), Karaoğlu vd. (2024), UNICEF Türkiye’nin (2024) raporları ve tez önerisinde kullanılan istatistikler temel alınarak hazırlanmıştır.

2.3.3. Fırsat Eşitliği Bağlamında Okul Öncesi Eğitim Harcamaları

Eğitimde fırsat eşitliği, çocukların sosyoekonomik kökenlerinden, yaşadıkları bölgeden, ebeveyn eğitim düzeyinden ve hane gelirinden bağımsız olarak eğitime erişebilmelerini ve eğitim sürecinden karşılaştırılabilir nitelikte yararlanabilmelerini ifade eden temel bir ilkedir (Bilgin ve Erbug, 2022; Sağlam, 2020; Özer vd., 2020). Eğitim hakkının hukuken tanınmış olması, tek başına fırsat eşitliğinin gerçekleştiği anlamına gelmemektedir; çünkü eğitim hizmetinin fiilî maliyeti ailelere yansıtıldığında, eşit hak söylemi ile eşit erişim deneyimi arasında belirgin bir uçurum oluşabilmektedir (ERG, 2024; Kazu, 2018; OECD, 2020). Bu nedenle eğitim harcamaları, fırsat eşitliğinin ekonomik boyutunu görünür kılan ve eşitsiz başlangıç koşullarının erken yaşlardan itibaren nasıl derinleştiğini açıklayan temel mekanizmalardan biri olarak değerlendirilmektedir (Demiroğulları, 2019; UNESCO ve UNICEF, 2024; Aslanargun, 2022).

Okul öncesi eğitim kademesinde bu ilişki daha belirgin hâle gelmektedir; çünkü erken çocukluk döneminde aidat, yemek, materyal, kırtasiye ve etkinlik giderleri yalnızca okul deneyiminin niteliğini değil, çocuğun eğitime fiilen katılıp katılamayacağını da etkileyebilmektedir (Eran vd., 2022; Öztürk, 2017; Tuzcu, 2019). Aileler bu maliyetleri karşılayabildiklerinde çocuk daha düzenli, daha zengin uyarıcılığa sahip ve daha süreklilik gösteren bir okul deneyimi yaşayabilmekte; maliyetleri karşılayamadıklarında ise okullaşma ertelenebilmekte, daha düşük nitelikli seçeneklere yönelim artabilmekte ya da çocuk tümüyle okul dışında kalabilmektedir (ERG, 2024; Karaoğlu vd., 2024). Dolayısıyla okul öncesi eğitim harcamaları, yalnızca aile bütçesine ilişkin bir mesele değil; fırsat eşitliğinin erken çocuklukta nasıl kurulduğunu ya da nasıl aşıldığını gösteren yapısal bir göstergedir (Demirkilit, 2024; Sağlam, 2020; Özer vd., 2020).

2.3.4. Fırsat Eşitliğinin Hukuki ve Sosyal Boyutu

Anayasal ve yasal düzlemde eğitim hakkı, tüm çocukların eşit biçimde yararlanması gereken temel bir hak olarak tanımlanmaktadır; ancak hukuki eşitlik ile fiili eşitlik arasında önemli bir ayrım bulunmaktadır (Sağlam, 2020; Özer vd., 2020). Fırsat eşitliği, yalnızca herkese aynı hakkın tanınmasıyla değil; farklı başlangıç koşullarına sahip çocuklar için dengeleyici ve telafi edici desteklerin sağlanmasıyla mümkün olabilmektedir (Aslanargun, 2022; Bilgin ve Erbug, 2022; Kazu, 2018). Nitekim okul öncesi eğitime erişimin maddi koşullara, ebeveyn farkındalığına ve kurumsal kapasiteye bağlı hâle geldiği durumlarda, hukukten tanınmış haklar toplumsal olarak eşit biçimde kullanılamamakta; özellikle dezavantajlı çocuklar için eğitim hakkı erişilebilir olmaktan çıkıp koşullu bir imkâna dönüşebilmektedir (Demirkilit, 2024; Eran vd., 2022; Öztürk, 2017). Bu nedenle fırsat eşitliğinin hukuki boyutu kadar sosyal politika boyutu da önem taşımakta; kamusal finansman, destek hizmetleri ve bölgesel dengeleme mekanizmaları eşitliğin fiilen üretilebilmesi için belirleyici hâle gelmektedir (ERG,2024; OECD, 2020; UNICEF, 2024;).

2.3.5. Okul Öncesi Eğitimde Harcama Farklılıklarının Eşitsizlik Üretimi

Okul öncesi eğitimde aile kaynaklı harcamalar, çocukların yalnızca okula erişimini değil, okul deneyiminin niteliğini de farklılaştırmaktadır (Arıg, 2023; Demiroğulları, 2019). Üst gelir grubundaki aileler daha donanımlı kurumları seçebilmekte, ek gelişim destekleri sağlayabilmekte, okulun talep ettiği ek giderleri rahatlıkla karşılayabilmekte ve çocuklarının ev içi öğrenme çevresini daha zengin kaynaklarla destekleyebilmektedir (Karaoğlu vd., 2024; Tabak, 2020; Şengün, 2023). Düşük gelirli aileler ise çoğu zaman yalnızca asgari kalemleri

karşılamaya çalışmakta; düzensiz, dönemsel ya da görünmez harcamalarda daha fazla zorlanmakta ve çocuğun eğitim deneyimini destekleyen ek fırsatlara daha sınırlı erişebilmektedir (Kazu, 2018; Öztürk, 2017). Bu durum, aynı yaş grubundaki çocukların aynı sistem içinde bulunmalarına rağmen farklı öğrenme ve gelişim olanaklarıyla karşılaşmalarına zemin hazırlamaktadır (Bilgin ve Erbug, 2022; Özer vd., 2020).

Alan yazın, okul öncesi eğitimdeki harcama farklılıklarının yalnızca niceliksel bir bütçe meselesi olmadığını; aynı zamanda gelişimsel kaynaklara erişim, hazırbulunuşluk düzeyi ve kurumsal deneyim kalitesi üzerinde belirleyici olduğunu göstermektedir (Karaoğlu vd., 2024; Şengün, 2023). Ebeveyn eğitimi, hane refahı ve okulun bulunduğu çevresel koşullar, çocuklara sunulan materyal, etkileşim ve destek yoğunluğunu belirgin biçimde etkilemektedir (Aslanargun, 2022; Demirkilit, 2024; Tabak, 2020). Bu nedenle okul öncesi eğitim harcamaları, eşitsizliklerin erken yaşta görünür hâle geldiği temel alanlardan biri olarak değerlendirilmektedir; çünkü maliyet yapısı dengeleyici değilse, okul öncesi eğitim başlangıç farklarını azaltmak yerine yeniden üretebilmektedir (Eran vd., 2022; ERG, 2024; Sağlam, 2020).

2.3.6. Okul Öncesi Eğitim: Eşitleyici mi, Ayrıştırıcı mı?

Kuramsal olarak okul öncesi eğitim, dezavantajlı çocuklar için telafi edici ve koruyucu etkisi yüksek olduğu için eşitsizlikleri azaltıcı bir müdahale alanı olarak görülmektedir (AÇEV, 2005; Eran vd., 2022; Öztürk, 2017). Nitelikli, erişilebilir ve kamusal olarak güçlü biçimde desteklenen okul öncesi programların, çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimini destekleyerek sonraki eğitim kademelerindeki başarı farklarını azaltabildiği vurgulanmaktadır (Barnett, 1995; Suna ve Özer, 2024; Şengün, 2023). Bununla birlikte aile maliyetlerinin yükseldiği, kurumlar arası kalite farklarının belirginleştiği ve kamusal desteğin sınırlı kaldığı bağlamlarda aynı okul öncesi mekanizma ayrıştırıcı bir işleve de bürünebilmektedir (OECD, 2020; UNESCO, 2024; UNICEF, 2024).

Başka bir ifadeyle belirleyici olan, yalnızca okul öncesi eğitimin varlığı değil; bu eğitimin hangi maliyet, hangi kalite ve hangi destek düzeyiyle sunulduğudur (ERG, 2024; Sağlam, 2020; Özer vd., 2020). Aile bütçesine ağır yük bindiren; fakat çocuklara eşit, kapsayıcı ve nitelikli gelişim fırsatları sunamayan bir sistem, okul öncesi eğitimin eşitleyici potansiyelini sınırlandırmaktadır (Demiroğulları, 2019; Kazu, 2018; UNESCO, 2024; UNICEF, 2024). Buna karşılık kamusal desteklerin güçlendirildiği, dezavantajlı grupların hedefli biçimde desteklendiği ve okul öncesi eğitimin finansman yapısının sosyal adalet perspektifiyle yeniden

düzenlendiği durumlarda bu kademenin eşitsizlikleri azaltıcı etkisi belirgin biçimde artmaktadır (Demirkilit, 2024; Eran vd., 2022; Öztürk, 2017). Bu nedenle okul öncesi eğitim harcamaları ile fırsat eşitliği arasındaki ilişki, eğitim politikalarının merkezi tartışma alanlarından biri olarak ele alınmalıdır (Aslanargun, 2022; Karaoğlu vd., 2024).

2.4. Kamusal Destek Mekanizmaları, Sosyal Devlet ve Destek Beklentileri

Kamusal destek mekanizmaları, aile bütçesi üzerindeki eğitim yükünü hafifletmeyi ve çocukların sosyoekonomik kökenlerinden bağımsız biçimde okul öncesi eğitime erişimini güçlendirmeyi amaçlayan politika araçlarıdır (Buğra, 2018; ERG, 2024). Erken çocukluk dönemine yapılan yatırımın gelişimsel ve toplumsal getirisi yüksek olduğu için, bu alandaki kamusal desteklerin kapsamı ve sürekliliği fırsat eşitliği tartışmasının merkezinde yer almaktadır (AÇEV, 2005; Suna ve Özer, 2022; Suna ve Özer, 2024). Kamusal destek; ücretsiz kontenjan, yemek desteği, kırtasiye yardımı, yardımcı personel finansmanı, belediye destekleri ve hedefli sosyal yardımlar biçiminde ortaya çıkabilmektedir (UNICEF, 2024; Tuzcu, 2019). Bu nedenle kamusal destek mekanizmalarının niteliği, yalnızca mali yükün paylaşımı açısından değil, okul öncesi eğitimin hak temelli niteliğinin korunması açısından da belirleyicidir (Buğra, 2018; ERG, 2024).

2.4.1. Mevcut Destek Biçimleri

Türkiye’de okul öncesi eğitim bağlamında kamusal destekler çoğu zaman merkezi bütçe, yerel yönetimler ve sosyal yardımlaşma mekanizmaları üzerinden işlemektedir (Tuzcu, 2019; UNICEF, 2024). Bazı çocuklar için ücretsiz ya da indirimli yararlanma imkânı; şehit ve gazi yakınları, özel gereksinimli çocuklar ya da yoksulluk durumu belgelendirilen aileler için sağlanabilmektedir (ERG, 2016; ERG, 2024). Bunun yanı sıra kimi bölgelerde kırtasiye, çanta, giysi veya dönemsel beslenme yardımları da yapılabilmektedir (UNESCO, 2024; UNICEF, 2024; Suna ve Özer, 2022). Ancak bu desteklerin kapsayıcılığı, sürekliliği ve okul bazındaki etkisi her bölgede aynı değildir (ERG, 2024; Tuzcu, 2019).

ERG verilerine göre maddi yetersizliklerin yoğun olduğu okullarda okul yönetimleri çoğu zaman okul aile birliği, yerel hayırseverler veya belediye destekleriyle eksikleri kapatmaya çalışmaktadır (ERG, 2024; Tuzcu, 2019). Bu durum kısa vadede işlevsel görünse de, sistemin kurumsal sürekliliğini okulun yerel ilişki ağlarına bağımlı hâle getirmektedir (Buğra, 2018; Tuzcu, 2019). Böyle bir yapı, hak temelli ve öngörülebilir bir kamusal destek rejimi yerine, okulun çevresel kaynaklarına ve yöneticilerin ilişki kapasitesine bağlı bir destek yapısı üretmektedir (ERG, 2024; UNESCO, 2024; UNICEF, 2024). Sonuç olarak, destek

mekanizması eşit dağıtılan bir kamu güvencesi olmaktan uzaklaşıp yerel kapasiteye göre farklılaşan bir imkâna dönüşebilmektedir (Buğra, 2018; Levin vd., 2018).

2.4.2. Desteklerin Yeterliliği ve Sınırları

Literatür ve saha bulguları birlikte değerlendirildiğinde, mevcut destek mekanizmalarının ailelerin üzerindeki mali yükü tam anlamıyla dengeleyemediği görülmektedir (Demiroğulları, 2019; UNESCO,2024; UNICEF, 2024). Özellikle yardımcı personel, temizlik, yemek ve bakım hizmetlerinde yaşanan finansman açıkları, okul yönetimlerini ailelerden katkı talep etmeye itmektedir (ERG, 2024; Tuzcu, 2019). Bu durum, ücretsiz eğitim ilkesinin fiili uygulamada zayıflamasına ve kamusal hizmet algısının aşınmasına neden olmaktadır (Buğra, 2018; UNESCO,2024; UNICEF, 2024). Nakit olmayan, kalem bazlı ve katı sınırlarla dağıtılan ödenekler ise okulun gerçek ve değişken ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kalabilmektedir (Levin vd., 2018; Tuzcu, 2019).

Kamusal desteğin sınırlılığı yalnızca aile bütçesini zorlamamakta, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin iş yükünü de artırmaktadır (ERG, 2024; UNESCO,2024; UNICEF, 2024). Personel eksikliği, bakım-onarım sorunları, malzeme yetersizlikleri ve sürekli kaynak arayışı, eğitim liderliğini pedagojik planlamadan çok idari hayatta kalma çabasına dönüştürebilmektedir (Levin vd., 2018; Tuzcu, 2019). Bu tablo, okul öncesi eğitimin gelişimsel niteliğini dolaylı biçimde zayıflatmakta ve kurumlar arası kalite farklarını derinleştirmektedir (Suna ve Özer, 2022; UNESCO,2024; UNICEF, 2024). Başka bir deyişle kamusal desteğin yetersizliği, yalnızca finansman açığı üretmemekte; aynı zamanda eğitim kalitesini ve kurumsal istikrarı da kırılganlaştırmaktadır (Buğra, 2018; Levin vd., 2018).

2.4.3. Politika Düzeyinde İhtiyaçlar

Okul öncesi eğitimde daha eşitlikçi bir yapı için kamusal finansmanın hem miktar hem de kullanım esnekliği bakımından güçlendirilmesi gerekmektedir (Levin vd., 2018; UNESCO,2024; UNICEF, 2024). Öncelikle yardımcı personel, temel işleyiş ve bakım giderlerinin aile katkısından bağımsız biçimde merkezi ya da yerel kamu kaynaklarınca karşılanması önem taşımaktadır (ERG, 2024; Tuzcu, 2019). İkinci olarak, yalnızca yoksulluk belgesi gibi dar ve dışlayıcı ölçütlere dayanan destek modelleri yerine, çocukların hizmete erişimini önceleyen daha kapsayıcı ve önleyici sistemler geliştirilebilir (Buğra, 2018; UNESCO,2024; UNICEF, 2024). Üçüncü olarak, desteklerin okul bazında öngörülebilir, düzenli ve izlenebilir olması, eğitim hakkının yerel inisiyatifte bırakılmaması açısından kritik görünmektedir (ERG, 2024; Levin vd., 2018).

Kamusal finansmanın miktarı kadar, çocuklara yönelik kaynakların görünür, izlenebilir ve sonuçlarla ilişkilendirilebilir olması da önemlidir. Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı [SBB] ile UNICEF Türkiye (2023), çocuk odaklı bütçe analizinin doğrudan ve dolaylı harcamaların miktarını ve bileşimini belirlemeye, yıllar içindeki değişimi izlemeye ve tahsislerin çocukların ihtiyaçlarını karşılamada yeterli olup olmadığını değerlendirmeye imkân verdiğini belirtmektedir. Bu yaklaşım okul öncesi eğitim bakımından, yalnızca toplam ödeneklerin açıklanmasını değil; personel, materyal, beslenme, bakım ve erişim desteklerine ayrılan kaynakların program düzeyinde izlenmesini ve dezavantajlı gruplar üzerindeki etkisinin değerlendirilmesini gerektirmektedir. Böylece aile katkısının hangi gider boşluklarını telafi ettiği görünür hâle getirilebilir ve kamusal finansman kararları hak temelli göstergelerle ilişkilendirilebilir.

Kaynakların artırılması kadar etkili, hakkaniyetli ve izlenebilir biçimde kullanılması da politika tasarımının bir parçasıdır. Korlu vd. (2021), eğitim finansmanında bütçe kesintileri yerine maliyet-etkililik analizlerinden yararlanılmasını; kısa dönemli ihtiyaçlarla orta ve uzun dönemli hedeflerin stratejik düşünme çerçevesinde birlikte yönetilmesini önermektedir. Bu ilke okul öncesi eğitimde, yeni derslik ve kurum yatırımlarının yanı sıra yardımcı personel, beslenme, temizlik, materyal ve ulaşım gibi günlük işleyiş kalemlerinin çocukların erişimi ve hizmet kalitesi üzerindeki etkileriyle değerlendirilmesini gerektirir. Ayrıca hedefler, harcamalar ve gerçekleştirmelerin düzenli ve anlaşılır biçimde kamuoyuyla paylaşılması, finansmanın şeffaflığı ve hesap verebilirliği açısından önem taşımaktadır (Korlu vd., 2021).

Türkiye'nin güncel üst politika belgesi de okul öncesi eğitimi fırsat eşitliği bağlamında ele almaktadır. On İkinci Kalkınma Planı'nda çocukların kaliteli, evrensel ve ücretsiz okul öncesi eğitime erişimlerinin sağlanması; fiziksel ve beşerî altyapının güçlendirilmesi; ekonomik ve sosyal gelişmişlik düzeylerine göre öncelikli bölge ve ailelere yönelik farklılaştırılmış uygulamaların geliştirilmesi ve hizmet kalitesinin izlenmesi öngörülmektedir. Planda dört-beş yaş grubunda net okullaşma oranının 2028 yılında %85'e çıkarılması hedeflenmiştir (SBB, 2023). Bu hedeflerin aile katkısını artırmadan gerçekleştirilebilmesi, kapasite genişlemesinin öngörülebilir ve eşitlik odaklı bir kamusal finansman modeliyle desteklenmesini gerekli kılmaktadır.

Ayrıca okul öncesi eğitimde bakım ve eğitim boyutunu birlikte ele alan bütünleşik politikalar gereklidir (AÇEV, 2005; Suna ve Özer, 2022). Çalışan ebeveynler için tam gün, güvenli ve erişilebilir kamu hizmetlerinin artırılması; beslenme ve materyal desteğinin

standartlaştırılması; okul öncesi eğitimin amaçlarının velilere daha sistemli anlatılması bu alanda öne çıkan ihtiyaçlar arasındadır (ERG, 2024; UNESCO,2024; UNICEF, 2024). Böyle bir yaklaşım, okul öncesi eğitimi yalnızca belirli ailelerin finanse edebildiği bir ayrıcalık olmaktan çıkarıp, tüm çocukların erişebildiği eşitlikçi bir hak alanına yaklaştırabilir (AÇEV, 2005; Buğra, 2018).

Aile katılımının desteklenmesi de okul öncesi eğitim politikasının tamamlayıcı bir unsurudur. OECD (2024), aile katılımını kurum ile düzenli iletişim, evdeki ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin desteklenmesi ve ailelerin kurumun işleyişi ile karar süreçlerine katılması olmak üzere üç boyutta ele almaktadır. TALIS Starting Strong 2018 bulgularında Türkiye’de dezavantajlı çocuk oranı daha yüksek olan kurumlarda öğretmenlerin aileleri günlük etkinlikler hakkında düzenli bilgilendirdiğini bildirme olasılığı daha yüksek olmakla birlikte, bu kurumlardaki yöneticilerin yalnızca %56’sı ailelerden alınan destekten memnun olduğunu belirtmiştir. Bu sonuç, aile katılımının kendiliğinden oluşan bir kaynak olarak varsayılamayacağını; personelin ailelerle çalışma konusunda eğitilmesini, farklı çalışma ve yaşam koşullarına uygun iletişim kanallarının kurulmasını ve aile ihtiyaçlarının düzenli olarak değerlendirilmesini gerektirdiğini göstermektedir. Bununla birlikte aile katılımı, kamusal finansman ve nitelikli hizmet sunma sorumluluğunun hanelere aktarılmasının bir aracı olarak değil, çocukların öğrenme çevreleri arasındaki sürekliliği güçlendiren destekleyici bir mekanizma olarak değerlendirilmelidir (OECD, 2024).

2.5. Ara Kavramsal Değerlendirme

Bu bölümde ele alınan kuramsal tartışmalar birlikte değerlendirildiğinde, okul öncesi eğitim harcamalarının tek boyutlu bir ödeme meselesi olmadığı; çocuk gelişimi, aile bütçesi, eğitimde fırsat eşitliği, kamusal finansman ve yönetim eksenlerinin kesişiminde şekillenen çok katmanlı bir yapı olduğu görülmektedir (Buğra, 2018; Kurul Tural, 2012; OECD, 2023; UNESCO,2024; UNICEF, 2024). Okul öncesi eğitim gelişimsel açıdan yüksek getirili ve sonraki öğrenme yatırımlarının verimliliğini artıran bir başlangıç yatırımı olarak kabul edilmekte; ancak bu alana erişim ve bu alandan yararlanma düzeyi çoğu durumda ailelerin ekonomik kapasitesine, kültürel sermayesine ve kamusal destek mekanizmalarının gücüne bağlı biçimde farklılaşmaktadır (AÇEV, 2005; Bradley ve Corwyn, 2002; Heckman, 2006; Levin vd., 2018; Suna ve Özer, 2022; UNESCO,2024; UNICEF, 2024).

Kültürel sermaye yaklaşımı bu farklılaşmayı açıklamak açısından önemli bir kuramsal imkân sunmaktadır. Ailelerin yalnızca gelir düzeyleri değil; okulla kurdukları ilişki, eğitsel

beklentileri yorumlama biçimleri, çocuk için uygun materyali seçme kapasiteleri ve eğitimi uzun vadeli bir yatırım olarak görüp görmemeleri de çocukların okul öncesi eğitim deneyimini belirlemektedir (Aslanargun, 2022; Bourdieu, 1986; Bradley ve Corwyn, 2002). Bu nedenle aynı katkı payı ya da aynı kırtasiye gideri, kültürel sermayesi yüksek ailelerde gelişimsel yatırım olarak; daha sınırlı kaynaklara sahip ailelerde ise bütçeyi zorlayan bir yük olarak anlam kazanabilmektedir.

Kuramsal çerçevenin ikinci önemli sonucu, okul öncesi eğitimin finansmanında ortaya çıkan aile katkısının, hizmetin kamusal niteliği ile uygulamadaki maliyet yapısı arasında belirgin bir gerilim üretmesidir. Özellikle yardımcı personel, temizlik, beslenme ve materyal giderlerinin aile katkılarıyla karşılanması, kamusal hizmetin kısmen hanehalkı kaynaklarına yaslanan hibrit bir yapıya dönüştüğünü göstermektedir (Ayrangöl ve Tekdere, 2014; ERG, 2024; Tuzcu, 2019). Bu durum, okul öncesi eğitimin yalnızca pedagojik bir alan değil, aynı zamanda eğitimin piyasalaşması ve mali yükün ailelere aktarılması tartışmalarıyla da ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Buğra, 2018; Kurul Tural, 2012).

Kuramsal açıdan üçüncü dikkat çekici nokta, maliyetin yalnızca para cinsinden değil, zaman, emek ve gündelik örgütlenme bakımından da değerlendirilmesi gerektiğidir. Okul saatleri ile iş yaşamı arasındaki uyumsuzluk, çocuğun günlük beslenmesinin hazırlanması, etkinliklerin takibi, sağlık giderleri ve ev içi destekleyici materyal düzenlemeleri özellikle anneler açısından görünmeyen bir eğitim emeği üretmektedir (Çetinkaya vd., 2021; Tabak, 2020; Waldfogel vd., 2023). Böylece okul öncesi eğitim harcamaları aile yaşamında hem bütçesel hem de toplumsal cinsiyet boyutu taşıyan çok katmanlı bir yük alanı oluşturmaktadır.

Bu bölümden hareketle tez için önerilen bütüncül yorum modeli dört temel bileşen etrafında kurulabilir: gelişimsel gereklilik, aile bütçesi kapasitesi, sosyoekonomik farklılaşma ve kamusal destek düzeyi. Gelişimsel gereklilik okul öncesi eğitimin neden vazgeçilmez görüldüğünü; aile bütçesi kapasitesi bu hizmetin hangi ekonomik koşullar altında sürdürülebildiğini; sosyoekonomik farklılaşma aynı hizmetin farklı ailelerde nasıl farklı deneyimlendiğini; kamusal destek düzeyi ise bu eşitsizliğin ne ölçüde yumuşatılabildiğini açıklamaktadır (AÇEV, 2005; Kurul Tural, 2012; UNESCO, 2024; UNICEF, 2024).

Sonuç olarak kuramsal çerçeve, okul öncesi eğitim harcamalarının yalnızca okulun talep ettiği rakamlarla sınırlı olmadığını; çocuk gelişimi, ailelerin sınıfsal konumu, kültürel sermaye birikimi ve devletin sosyal sorumluluğu arasındaki ilişkiyi görünür kılan bir analiz alanı

olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle araştırmanın bulguları yorumlanırken yalnızca harcama kalemlerine değil, bu kalemlerin aileler tarafından hangi anlam çerçevesi içinde yaşandığına, hangi eşitsizlik mekanizmalarını tetiklediğine ve kamusal destek eksikliğinin bu süreci nasıl derinleştirdiğine birlikte bakılması gerekmektedir.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ile etik ilkeler açıklanmıştır. Araştırma, farklı sosyoekonomik düzeylere sahip ailelerin okul öncesi eğitim harcamalarına ilişkin deneyimlerini, bu harcamaların aile bütçesi ve aile yaşamı üzerindeki etkilerini ve kamusal destek beklentilerini derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmanın veri kaynaklarını veliler ve okul müdürleri oluşturmuştur. Veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşmeler ve araştırmacı saha notlarından yararlanılmış; sistematik bir anket, mali kayıt analizi ya da öğretmen görüşmesi kullanılmamıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, farklı sosyoekonomik düzeylere sahip ailelerin çocuklarını okul öncesi eğitime gönderme sürecinde yaptıkları harcamaların içeriğini, bu harcamaların miktar ve değişim biçimlerini, aile bütçesi ve aile yaşamı üzerindeki etkilerini ve kamusal desteklere ilişkin beklentilerini anne, baba ve okul müdürü görüşleri doğrultusunda ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma, nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak yürütülmüştür.

Nitel araştırma, sosyal olguları doğal bağlamı içinde, katılımcıların deneyimlerine ve anlam dünyalarına odaklanarak inceleyen bir araştırma yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, katılımcıların yaşadıkları deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarını ve bu deneyimlerin hangi bağlamsal koşullar içinde şekillendiğini anlamaya olanak sağlamaktadır (Merriam, 2013). Okul öncesi eğitim harcamaları yalnızca sayısal ödemelerden oluşan teknik bir konu değildir. Bu harcamalar; ailelerin gelir durumu, eğitim beklentileri, çocuklarının gelişimine yükledikleri

anlam, okulun bulunduğu çevre, okulun sunduğu hizmet kapsamı ve kamusal destek mekanizmalarıyla birlikte şekillenmektedir. Bu nedenle araştırma konusu, katılımcı deneyimlerini ve bağlamsal farklılaşmaları derinlemesine incelemeye elverişli olan nitel araştırma yaklaşımıyla ele alınmıştır.

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, güncel bir olgunun kendi gerçek yaşam bağlamı içinde ayrıntılı ve bütüncül biçimde incelenmesine olanak tanıyan bir araştırma desendir (Yin, 2018). Bu araştırmada incelenen durum, Konya ili merkez ilçelerinde yer alan devlet anaokullarında okul öncesi eğitim harcamalarının farklı sosyoekonomik bağlamlarda nasıl deneyimlendiğidir. Okul öncesi eğitim harcamaları, ailelerin bireysel ödeme davranışlarından ibaret olmayıp okulun hizmet yapısı, ailelerin gelir düzeyi, okul çevresinin sosyoekonomik özellikleri ve mevzuat çerçevesiyle birlikte anlam kazandığından, durum çalışması deseni araştırmanın amacına uygun görülmüştür.

Araştırma, bütüncül çoklu durum çalışması desenine göre yapılandırılmıştır. Bu desende birden fazla durum, kendi bağlamı içinde incelenmekte ve durumlar arası benzerlikler ile farklılıklar karşılaştırmalı olarak değerlendirilmektedir (Yin, 2018). Bu araştırmada her okul bir durum olarak ele alınmıştır. Aynı okul bağlamındaki anne, baba ve okul müdürü görüşleri ise o duruma ilişkin farklı veri kaynakları olarak değerlendirilmiştir. Böylece her okulun kendi sosyoekonomik çevresi içinde okul öncesi eğitim harcamalarına ilişkin deneyimleri görünür kılınmış; aynı zamanda düşük, orta ve yüksek sosyoekonomik düzeyli okul profilleri arasında karşılaştırmalı bir analiz yapılmıştır.

Bu desenin tercih edilmesinin temel nedeni, okul öncesi eğitim harcamalarının farklı sosyoekonomik bağlamlarda nasıl çeşitlendiğini ve bu çeşitlenmenin aileler ile okul yönetimleri tarafından nasıl anlamlandırıldığını ortaya koymaktır. Araştırmada amaç istatistiksel genelleme

yapmak değil, farklı okul bağlamlarından elde edilen bulguları karşılaştırarak analitik bir açıklama geliştirmektir.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırma problemine ilişkin derinlikli ve zengin bilgi sağlayabilecek kişi ve durumların seçilmesine olanak tanımaktadır (Patton, 2015). Maksimum çeşitlilik örnekleme ise aynı olgunun farklı bağlamlarda nasıl ortaya çıktığını, hangi ortak ve farklı örüntülerin oluştuğunu görmeye imkân vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada sosyoekonomik düzey, okul öncesi eğitim harcamalarının içeriğini ve aileler üzerindeki etkisini anlamada temel bağlamsal değişkenlerden biri olduğundan maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir.

Araştırmada çeşitlilik üç düzeyde oluşturulmuştur. Birinci düzey coğrafi ve yönetsel bağlamdır. Araştırma, Konya ilinin üç merkez ilçesi olan Karatay, Meram ve Selçuklu'da yürütülmüştür. İkinci düzey, okulların sosyoekonomik profilleridir. Her ilçede düşük, orta ve yüksek sosyoekonomik özellikler taşıyan devlet anaokulu profillerine ulaşılmıştır. Üçüncü düzey ise katılımcı türüdür. Her okuldan bir anne, bir baba ve bir okul müdürü araştırmaya dahil edilmiştir. Böylece aynı okul bağlamı içinde hem aile perspektifi hem de okul yönetimi perspektifi birlikte değerlendirilmiştir.

Okul profillerinin sosyoekonomik düzeylerinin belirlenmesinde birden fazla ölçüt birlikte kullanılmıştır. Bu ölçütler; okulun bulunduğu mahallenin genel sosyoekonomik görünümü, velilerin genel meslek ve eğitim profili, okulun fiziksel ve sosyal çevresi ile çevresel gözlem bulgularıdır. Bunlara ek olarak okul müdürlerinin veli profiline ilişkin ön değerlendirmeleri de sınıflandırma sürecine dahil edilmiştir. Sınıflandırma, araştırmacının çevresel gözlemleri ile okul müdürlerinin bilgilendirmeleri birlikte değerlendirilerek okullar belirlenmeden önce gerçekleştirilmiştir.

Katkı payı miktarı bu aşamada sosyoekonomik düzeyi belirleyen temel ölçüt olarak kullanılmamıştır. Çünkü katkı payı ve diğer okul giderleri, araştırmada sosyoekonomik düzeye göre incelenen sonuç alanlarından biridir. Katkı payının sınıflandırma ölçütü olarak kullanılması, bağımlı değişkenin bağımsız değişkeni belirlemesi anlamına geleceğinden bu yoldan kaçınılmıştır. Bu nedenle sosyoekonomik düzey belirlemesi doğrudan harcama tutarlarına değil; okulun bulunduğu çevre, mahallenin genel görünümü, veli meslek-eğitim profili ve okul müdürlerinin bölgeye ilişkin gözlemleri gibi bağlamsal göstergeler üzerinden yapılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu toplam 27 katılımcı oluşturmuştur. Bu katılımcıların 18'i veli, 9'u okul müdürüdür. Veli grubunda her okuldan bir anne ve bir baba yer almıştır. Ancak bu anne ve baba, aynı çocuğun ebeveynleri değildir; aynı okula farklı çocuklarını gönderen iki ayrı ailenin birer ebeveynini temsil etmektedir. Bu tercih, aynı okul bağlamında birbirinden bağımsız aile deneyimlerinin çeşitliliğini yansıtmak amacıyla yapılmıştır. Müdür grubunda ise araştırma kapsamındaki okullarda görev yapan okul yöneticileri bulunmaktadır. Okul müdürlerinin araştırmaya dahil edilmesinin nedeni, katkı payı, okulun temel giderleri, yemek, temizlik, yardımcı personel, bakım-onarım, ücretsiz kontenjan, muafiyet uygulamaları ve mevzuatın sahaya yansımaları konusunda kurumsal bilgi sağlayabilecek konumda olmalarıdır.

Katılımcıların belirlenmesinde şu ölçütler dikkate alınmıştır. Veliler için çocuğunun araştırma kapsamındaki devlet anaokullarından birine devam etmesi, okul öncesi eğitim sürecindeki harcamalara doğrudan tanıklık etmesi ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmesi temel ölçütler olarak benimsenmiştir. Okul müdürleri için ise araştırma kapsamındaki okulda görev yapıyor olmak, okulun katkı payı, gider, ödeme ve destek süreçlerine ilişkin bilgi sahibi olmak ve araştırmaya gönüllü katılmayı kabul etmek ölçüt olarak alınmıştır.

Dokuz okuldan elde edilen görüşmeler, araştırma sorularını yanıtlayacak çeşitlilik ve derinliğe ulaşmıştır. Son görüşmelerde yeni bir ana kategoriden çok mevcut kategorileri güçlendiren ifadelerin tekrarlandığı görülmüş; bu durum veri setinin araştırma amacı açısından yeterli zenginliğe ulaştığına işaret etmektedir.

Tablo 3.1. Çalışma grubunun ilçelere ve katılımcı türlerine göre dağılımı

İlçe	Anne	Baba	Müdür
Karatay	3	3	3
Meram	3	3	3
Selçuklu	3	3	3
Toplam	9	9	9

Not. Her ilçede düşük, orta ve yüksek sosyoekonomik profili temsil eden üç okul yer almıştır.

Tablo 3.2. Katılımcıların takma adları ve temel özellikleri

Takma Ad	İlçe	Katılımcı Türü	SED
Fatma	Karatay	Anne	Düşük
Ahmet	Karatay	Baba	Düşük
Yusuf	Karatay	Müdür	Düşük
Zeynep	Karatay	Anne	Orta
Mehmet	Karatay	Baba	Orta
Sezen	Karatay	Müdür	Orta
Hatice	Karatay	Anne	Yüksek
Araf	Karatay	Baba	Yüksek
Bülent	Karatay	Müdür	Yüksek
Ayşe	Selçuklu	Anne	Yüksek
Berkan	Selçuklu	Baba	Yüksek
Tarık	Selçuklu	Müdür	Yüksek
Gül	Selçuklu	Anne	Orta
Mert	Selçuklu	Baba	Orta
Kemal	Selçuklu	Müdür	Orta
Birsen	Selçuklu	Anne	Düşük
Ömer	Selçuklu	Baba	Düşük
Burcu	Selçuklu	Müdür	Düşük
Ebru	Meram	Anne	Düşük
Remzi	Meram	Baba	Düşük
Ramazan	Meram	Müdür	Düşük
Merve	Meram	Anne	Orta
Hamza	Meram	Baba	Orta
Galip	Meram	Müdür	Orta

Elif	Meram	Anne	Yüksek
Salih	Meram	Baba	Yüksek
Rüzgar	Meram	Müdür	Yüksek

Not. SED: Sosyoekonomik düzey. Takma adlar araştırmacı tarafından belirlenmiş olup gerçek kişi adlarıyla ilişkili değildir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacıya belirli bir soru çerçevesi sunarken katılımcıların deneyimlerini ayrıntılı biçimde açıklamalarına ve gerektiğinde sonda sorularla konunun derinleştirilmesine olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Okul öncesi eğitim harcamaları aileden aileye, okuldan okula ve sosyoekonomik bağlama göre farklılaştığından, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği katılımcıların özgün deneyimlerini ortaya koymak için uygun görülmüştür.

Araştırma kapsamında iki ayrı görüşme formu hazırlanmıştır. Bunlardan ilki velilere, ikincisi okul müdürlerine yöneliktir. Veli görüşme formunda okul öncesi eğitim için yapılan harcamaların içeriği, bu harcamaların miktarı ve dönemsel değişimi, aile bütçesi ve aile yaşamı üzerindeki etkileri ile kamusal destek beklentileri sorgulanmıştır. Müdür görüşme formunda ise okul katkı payının kullanım alanları, okulun temel giderleri, veliler arasındaki sosyoekonomik farklılıklar, ek hizmet ve etkinlik giderleri, ödeme kolaylıkları, muafiyet uygulamaları, ücretsiz kontenjan ve mevzuatın sahaya yansımaları gibi konulara odaklanılmıştır.

Görüşme formları hazırlanırken araştırmanın amacı ve dört alt araştırma sorusu esas alınmıştır. Öncelikle okul öncesi eğitim harcamaları, aile bütçesi, okul finansmanı, sosyoekonomik eşitsizlikler ve kamusal destekler alanındaki ilgili literatür incelenmiş; ardından araştırma sorularına karşılık gelecek biçimde soru havuzu oluşturulmuştur. Sorular açıklık, anlaşılabilirlik, yönlendirmeme ve veri zenginliği sağlama ilkeleri doğrultusunda düzenlenmiştir.

Form taslakları, eğitim yönetimi alanında uzman olan danışmana sunulmuştur. Danışmanın yazılı dönütleri doğrultusunda bazı sorular yeniden ifade edilmiş, araştırma

kapsamıyla örtüşmeyen sorular çıkarılmış ve soruların akıcılığı ile anlaşılabilirliği artırılmıştır. Düzenleme süreci danışman onayına kadar sürdürülmüş; forma son hali danışman görüşü alındıktan sonra verilmiştir. Veli görüşme formu Ek 5'te, okul müdürü görüşme formu Ek 4 'te sunulmuştur.

Görüşme formlarının uygulanabilirliğini değerlendirmek amacıyla pilot görüşmeler yapılmıştır. Pilot uygulama kapsamında araştırma grubuna dahil edilmeyen bir okul müdürü, bir anne ve bir baba ile ayrı ayrı görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmeler danışman gözetiminde dinlenmiş; soruların anlaşılabilirliği, akıcılığı, süre uygunluğu ve veri zenginliği sağlama açısından danışmanın yazılı ve sözlü dönütleri alınmıştır. Bu dönütler doğrultusunda bazı sorular yeniden ifade edilmiş, belirsiz bulunan ifadeler sadeleştirilmiş ve sonda sorular yeniden düzenlenmiştir. Pilot görüşmelere katılan bireyler asıl çalışma grubuna dahil edilmemiştir.

Bu araştırmada sistematik bir mali kayıt analizi yapılmamıştır. Başlangıçta ailelerin harcamalarını belgeleyen kayıtların incelenmesi düşünülmüş olsa da bu tür belgelerin tüm katılımcılardan karşılaştırılabilir biçimde sağlanamaması, bazı velilerin mahremiyet kaygısı taşıması ve araştırmanın nitel görüşme odaklı tasarlanması nedeniyle sistematik bir mali kayıt veri tabanı oluşturulmamıştır. Bu nedenle harcama miktarlarına ilişkin bulgular, katılımcı beyanları ve okul müdürlerinin kurumsal açıklamaları üzerinden değerlendirilmiştir.

Tablo 3.3. Araştırma soruları ile veri kaynaklarının eşleştirilmesi

Araştırma Sorusu	Veli Görüşmeleri	Müdür Görüşmeleri	Veri Kaynağının İşlevi
Farklı sosyoekonomik düzeylere sahip ailelerin okul öncesi eğitime gönderme sürecinde yaptıkları harcamaların içeriği nelerdir?	✓	✓	Ailelerin harcama deneyimleri ile okulun kurumsal giderlerinin birlikte anlaşılması

Bu harcamaların miktarı ne kadardır ve nasıl değişmektedir?	✓	✓	Aile beyanları ile müdürlerin okul düzeyindeki açıklamalarının karşılaştırılması
Harcamaların aile bütçesi ve aile yaşamı üzerindeki ekonomik ve sosyal etkileri nelerdir?	✓	Tamamlayıcı veri	Aile deneyimlerinin doğrudan; müdür gözlemlerinin ise kurumsal bağlam sağlayıcı veri olarak kullanılması
Farklı sosyoekonomik düzeylere sahip ailelerin kamusal desteklere ilişkin beklentileri nelerdir?	✓	✓	Aile destek talepleri ile müdürlerin kurumsal gerekçelerinin birlikte değerlendirilmesi

Not. Müdür görüşleri üçüncü araştırma sorusunda doğrudan aile deneyimi yerine, ailelerin yaşadığı güçlükleri okul düzeyinde gözlemleyen tamamlayıcı veri olarak kullanılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama süreci, araştırmanın etik ve bilimsel ilkeleri gözetilerek yürütülmüştür. Araştırma öncesinde Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan gerekli etik onay alınmış (Karar No: 2025/974, Karar Tarihi: 14.11.2025, Toplantı Sayısı: 21); ardından Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğü aracılığıyla araştırmanın yürütüleceği okullar için resmî izin süreci tamamlanmıştır.

Veli katılımcılarına okul müdürleri aracılığıyla ulaşılmıştır. Okul müdürleri, araştırma ölçütlerini karşılayan velileri araştırmacıya yönlendirmiş; araştırmacı bu velilerle telefonla iletişime geçerek araştırmanın amacını, kapsamını ve gönüllülük esasına dayandığını açıklamıştır. Katılmayı kabul eden velilerle yüz yüze görüşme planlanmış; görüşmeler katılımcıların belirlediği yer ve zamanda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler katılımcıların açık rızası alınarak ses kaydına alınmıştır.

Müdür aracılığıyla katılımcılara ulaşılması potansiyel bir seçilme yanlılığı riski taşımaktadır. Müdürlerin yalnızca belirli profildeki velileri yönlendirmiş olması ya da velilerin müdürle ilişkilerini koruma kaygısıyla araştırmaya katılmayı kabul etmiş olması bu riskin başlıca kaynakları arasında sayılabilir. Bu riski en aza indirmek amacıyla araştırmacı, telefon görüşmesinde katılımın tamamen gönüllülük esasına dayandığını, görüşmenin okul

yönetimiyle paylaşılmayacağını ve katılmama kararının herhangi bir olumsuz sonuç doğurmayacağını açıkça belirtmiştir.

Veriler, 2025-2026 eğitim-öğretim yılının Kasım 2025-Mart 2026 döneminde toplanmıştır. Veri toplama süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada okul müdürleriyle görüşülmüş ve her okulun katkı payı, gider yapısı, hizmet kapsamı ve sosyoekonomik çevresine ilişkin kurumsal bağlam anlaşılmaya çalışılmıştır. İkinci aşamada velilerle görüşmeler yapılmış ve ailelerin okul öncesi eğitim harcamalarına ilişkin deneyimleri derinlemesine incelenmiştir.

Görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme formuna dayalı olarak yürütülmüş; ancak katılımcıların yanıtlarına göre açıklayıcı ve derinleştirici sonda sorular yöneltilmiştir. Bu süreçte katılımcıların okul öncesi eğitim harcamalarını nasıl deneyimledikleri, bu harcamaları nasıl anlamlandırdıkları ve hangi desteklere ihtiyaç duydukları ayrıntılı biçimde ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Görüşmelerde harcama miktarları kalem kalem sorgulanmıştır. Katkı payı, kırtasiye, kıyafet ve okul tarafından belirlenen sabit giderler için katılımcılar kesin tutarlar bildirmiştir. Beslenme, ulaşım, sağlık ve ev içi destekleyici materyal gibi örtük gider kalemlerinde ise katılımcılar yaklaşık tutarlar vermiştir. Araştırmacı bu kalemlerde ayrıntılı sonda sorularla tutarları mümkün olduğunca netleştirmeye çalışmıştır. Bazı giderler aylık, bazıları ise dönemlik ya da yıllık olarak ifade edilmiş; raporlamada bu ayrım korunmuştur.

Araştırmada katılımcıların beyan ettiği TL tutarları, uluslararası karşılaştırılabilirlik ve yüksek enflasyon ortamında tutarların göreceli değerini yansıtmak amacıyla ABD dolarına çevrilmiştir. TL tutarların ABD doları karşılıkları 08.09.2025 tarihinde TCMB tarafından ilan edilen gösterge niteliğindeki döviz alış kuru esas alınarak hesaplanmıştır. Bu tarihte 1 USD = 41.18 TL dir.

Görüşmeler katılımcıların açık rızası alınarak ses kaydına alınmıştır. Ses kayıtları görüşmelerin ardından araştırmacı tarafından yazıya aktarılmıştır. Deşifre sürecinde katılımcı ifadelerinin içerik ve anlam bütünlüğü korunmuştur. Anlamı değiştirmeyecek biçimde yazım, noktalama ve paragraf düzenlemeleri yapılmış; ancak katılımcıların görüşlerine araştırmacı yorumu eklenmemiştir. Katılımcıların kimliğini açığa çıkarabilecek kişi adı, okul adı ve benzeri bilgiler anonimleştirilmiştir.

Araştırmanın veri seti yarı yapılandırılmış görüşme metinleri ve araştırmacı saha notlarından oluşmaktadır. Saha notları, görüşme sonrasında araştırmacının gözlemlerini, dikkat çeken bağlamsal noktaları ve analiz sürecinde izlenmesi gereken olası bağlantıları kaydetmesi amacıyla tutulmuştur. Bu notlar, görüşme verilerinin yerine geçecek bağımsız bir veri kaynağı olarak değil; araştırmacı öz yansıtması ve bağlamı anlamayı destekleyen yardımcı notlar olarak kullanılmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada elde edilen veriler nitel içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Nitel içerik analizi, toplanan verilerin sistematik biçimde kodlanmasını, kodların kategori ve alt kategoriler altında düzenlenmesini ve bu kategorilerin araştırma soruları doğrultusunda yorumlanmasını kapsayan sistematik bir analiz yaklaşımıdır (Miles, Huberman ve Saldaña, 2014). Bu araştırmada içerik analizi, okul öncesi eğitim harcamalarının farklı sosyoekonomik bağlamlarda nasıl çeşitlendiğini, aileler tarafından nasıl anlamlandırıldığını ve müdür görüşleriyle nasıl kurumsal açıklama kazandığını ortaya koymak amacıyla kullanılmıştır.

Analiz süreci Miles, Huberman ve Saldaña'nın (2014) nitel veri analizi çerçevesi temel alınarak yürütülmüştür. İlk aşamada tüm görüşme metinleri birkaç kez okunarak veriye aşinalık kazanılmıştır. Bu süreçte okul öncesi eğitim harcamalarının türleri, miktar değişimleri, aile bütçesine etkileri, sosyoekonomik farklılaşma, katkı payı, tam gün ve kulüp hizmetleri, gündelik ve örtük giderler ile kamusal destek beklentileriyle ilgili ön notlar alınmıştır.

İkinci aşamada başlangıç kodları oluşturulmuştur. Görüşme metinleri anlam birimlerine ayrılmış ve her bir veri parçası ifade ettiği temel anlam doğrultusunda kodlanmıştır. Kodlama sürecinde yalnızca katılımcıların söyledikleri sözcükler değil; ifadelerin bağlamı, katılımcı türü, okulun sosyoekonomik profili ve araştırma sorularıyla ilişkisi birlikte dikkate alınmıştır. Üçüncü aşamada benzer kodlar bir araya getirilerek olası kategoriler oluşturulmuştur. Dördüncü aşamada kategoriler gözden geçirilmiş; veriyle yeterince desteklenmeyen, birbiriyle çakışan ya da araştırma sorularını doğrudan karşılamayan kategori ve alt kategoriler yeniden düzenlenmiştir. Beşinci aşamada kategoriler adlandırılmış ve kapsamaları netleştirilmiştir. Altıncı aşamada ise bulgular, kategoriler ve katılımcı alıntıları etrafında raporlaştırılmıştır.

Analiz sürecinde MAXQDA 2020 programından yararlanılmıştır. Görüşme metinleri programa aktarılmış; her katılımcı ayrı belge olarak tanımlanmış ve belge değişkenleri ilçe, katılımcı türü ve sosyoekonomik düzey olarak kodlanmıştır. Bu yapı, düşük, orta ve yüksek sosyoekonomik okul profilleri ile anne, baba ve müdür görüşlerinin karşılaştırmalı biçimde incelenmesine olanak sağlamıştır. Analiz sürecinde aynı kategorinin farklı katılımcı gruplarında nasıl anlam kazandığı özellikle dikkate alınmıştır. Örneğin katkı payı, aileler açısından düzenli ödeme yükü olarak; müdürler açısından ise okulun temel işleyiş giderlerini karşılayan kurumsal kaynak olarak değerlendirilmiştir.

Bu araştırmada içerik analizi, kuram geliştirme amacıyla değil; araştırma sorularına yanıt veren kategori ve alt kategorileri sistematik biçimde ortaya koymak amacıyla kullanılmıştır. Kodlardan kategorilere geçiş sürecinde araştırmanın dört alt sorusu yönlendirici çerçeve sağlamış; ancak kategoriler yalnızca önceden belirlenmiş başlıklara zorlanmamış, veriden gelen anlam örüntüleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Böylece hem araştırma sorularıyla uyum korunmuş hem de katılımcı deneyimlerinden ortaya çıkan özgün örüntüler bulgulara yansıtılmıştır.

Tablo 3.4. içerik analizi sürecinin aşamaları

Aşama	Amaç	Yapılan İşlem
Veriye aşinalık	Veri setinin bütününe anlamak	Görüşme metinlerinin tekrar tekrar okunması, ön notların alınması
Başlangıç kodlarının oluşturulması	Anlam birimlerini belirlemek	Harcama, bütçe etkisi, destek beklentisi ve okul giderleriyle ilgili ifadelerin kodlanması
Olası kategorilerin oluşturulması	Benzer kodları bir araya getirmek	Kodların üst anlam kümeleri altında toplanması
Kategorilerin gözden geçirilmesi	Kategori-veri uyumunu denetlemek	Çakışan, zayıf ya da tekrar eden temaların yeniden düzenlenmesi
Kategorilerin adlandırılması	Kategorilerin kapsamını netleştirmek	Ana kategori ve alt kategori başlıklarının araştırma sorularıyla uyumlu biçimde belirlenmesi
Raporlaştırma	Bulguları sunmak	Katılımcı alıntıları ve analitik yorumlarla bulguların yazılması

Not. Analiz süreci MAXQDA 2020 programı desteğiyle yürütülmüştür.

Tablo 3.5. Araştırmada kullanılan örnek kodlama yapısı

Ham ifade örneği	Başlangıç Kodu	Alt Kategori	Ana Kategori
“Aidatı bazen geciktiriyoruz.”	Aidatı geciktirme	Ödeme baskısı	Aile bütçesine ekonomik ve sosyal etkiler
“Kırtasiye listesini dönem başında aldık.”	Dönem başı kırtasiye gideri	Başlangıç hazırlığı giderleri	Harcama kalemleri
“Kulüp ücreti her ay değişiyor.”	Değişken kulüp ödemesi	Tam gün ve kulüp hizmet giderleri	Harcamaların miktarı ve değişimi
“Fakirlik belgesi getirenlerden ücret alınmıyor.”	Belgeye dayalı muafiyet	Hedefe yönelik destek	Kamusal destek beklentileri
“Devlet okulunda para vermek istemiyoruz.”	Ücretsiz eğitim beklentisi	Ücretlerin azaltılması	Kamusal destek beklentileri
“Bu para temizlik ve personel giderlerine gidiyor.”	Kurumsal gider gerekçesi	Müdür görüşleriyle desteklenen okul giderleri	Kamusal destek beklentileri

Tablo 3.6. Araştırma sorularına göre nihai Kategori yapısı

Araştırma Sorusu	Ana Kategori	Alt Kategori
Farklı sosyoekonomik düzeylere sahip ailelerin okul öncesi eğitime gönderme sürecinde yaptıkları harcamaların içeriği nelerdir?	Okul öncesi eğitim harcamalarının içeriği	Düzenli okul ödemeleri; tam gün ve kulüp hizmet giderleri; başlangıç hazırlığı giderleri; gündelik ve örtük giderler; gelişimsel ve zenginleştirici giderler
Bu harcamaların miktarı ne kadardır ve nasıl değişmektedir?	Harcamaların miktarı ve değişimi	Düzenli okul ödemeleri; tam gün ve kulüp hizmet giderleri; başlangıç hazırlığı giderleri; gündelik ve örtük giderler; gelişimsel ve zenginleştirici giderler; aylık ve yıllık toplam maliyet algısı
Harcamaların aile bütçesi ve aile yaşamı üzerindeki ekonomik ve sosyal etkileri nelerdir?	Aile bütçesine ekonomik ve sosyal etkiler	Ödeme baskısı; kısma, erteleme ve önceliklendirme; sosyal ve kültürel yaşama etkileri; ulaşım, bakım ve zaman yükü; harcamaya yüklenen anlam
Farklı sosyoekonomik düzeylere sahip ailelerin kamusal desteklere ilişkin beklentileri nelerdir?	Kamusal destek beklentileri	Ücretlerin azaltılması ve ücretsiz eğitim beklentisi; hedefe yönelik ayni ve nakdi destek beklentisi; tam gün hizmetin erişilebilir hâle getirilmesi; aile beklentilerinin kurumsal gerekçeleri

Not. Nihai kategori yapısı araştırma soruları, katılımcı görüşmeleri ve karşılaştırmalı analiz süreci doğrultusunda oluşturulmuştur.

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik, araştırma sürecinin inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirlik ilkeleri doğrultusunda yürütülmesiyle sağlanmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985). Bu araştırmada geçerlik ve güvenirliliği artırmak amacıyla veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi, ayrıntılı betimleme, sistematik kodlama, doğrudan alıntı kullanımı, araştırmacı öz yansıtma ve danışman görüşü gibi stratejilerden yararlanılmıştır

3.6.1. İnandırıcılık ve Aktarılabilirlik

Nitel araştırmalarda iç geçerlilik kavramının karşılığı inandırıcılıktır (Lincoln ve Guba, 1985). İnandırıcılık, araştırma bulgularının incelenen olguyu ne ölçüde doğru ve tutarlı biçimde yansıttığıyla ilgilidir. Bu araştırmada inandırıcılığı artırmak amacıyla farklı veri kaynaklarından yararlanılmıştır. Her okuldan anne, baba ve okul müdürü görüşlerinin alınması, aynı okul bağlamının hem aile hem de okul yönetimi açısından değerlendirilmesini sağlamıştır. Böylece yalnızca tek bir katılımcı grubunun deneyimine dayalı sınırlı bir yorum yapılmamış; ailelerin harcama deneyimleri müdürlerin okul giderlerine ilişkin kurumsal açıklamalarıyla birlikte ele alınmıştır.

Görüşmeler yarı yapılandırılmış esnek bir akışla yürütülmüş; katılımcıların kısa ya da belirsiz yanıt verdiği durumlarda açıklayıcı sonda sorular kullanılmıştır. "Bunu biraz daha açabilir misiniz?", "Bu gider ne zaman ortaya çıkıyor?", "Bu ödeme aile bütçenizi nasıl etkiliyor?" ve "Bu ücret okulda hangi ihtiyaçlar için kullanılıyor?" gibi sorularla verinin derinleştirilmesi sağlanmıştır. Bulgular bölümünde katılımcı ifadelerine doğrudan yer verilerek araştırmacı yorumlarının veriyle ilişkisi görünür kılınmıştır.

Aktarılabilirlik, araştırma bulgularının benzer bağlamlara ne ölçüde yorumlanabilir olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada aktarılabilirliği artırmak için çalışma grubu, okul profilleri, katılımcı türleri ve sosyoekonomik bağlamlar ayrıntılı biçimde tanımlanmıştır. Araştırmanın Konya ilinin Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde, düşük, orta ve yüksek sosyoekonomik okul profillerini içerecek şekilde yürütülmesi, farklı bağlamların karşılaştırılmasına olanak sağlamıştır. Araştırmada amaç istatistiksel genelleme yapmak değildir; farklı sosyoekonomik bağlamlarda okul öncesi eğitim harcamalarının nasıl ortaya çıktığını ve nasıl anlamlandırıldığını ayrıntılı biçimde açıklamak hedeflenmiştir.

3.6.2. Doğrulanabilirlik

Doğrulanabilirlik, araştırma bulgularının araştırmacının kişisel varsayımlarından çok veriyle desteklenebilir olmasını ifade etmektedir. Bu araştırmada doğrulanabilirliği artırmak

amacıyla bulgular, içerik analizi sonucunda oluşturulan kategori ve alt kategoriler altında katılımcı görüşleriyle desteklenmiştir. Araştırmacı, okul öncesi eğitim alanındaki mesleki deneyiminin veri toplama ve analiz sürecine olası etkilerinin farkında olarak saha notları tutmuş ve yorumlarını veriyle temellendirmeye özen göstermiştir.

Araştırmada mali kayıt ya da belge analizi yapılmadığı açık biçimde belirtilmiştir. Bu nedenle harcama tutarları kesin mali kayıtlar olarak değil, katılımcı beyanlarına dayalı nitel göstergeler olarak değerlendirilmiştir. Bu sınırlılığın açıkça belirtilmesi, araştırma bulgularının kapsamını ve yorumlanma biçimini şeffaf hâle getirmiştir.

Harcama miktarlarına ilişkin verilerin katılımcı beyanına dayandığı göz önünde bulundurulduğunda, hatırlama yanlılığı bu araştırmanın önemli bir sınırlılığı olarak değerlendirilmiştir. Bu riski en aza indirmek amacıyla görüşme formları harcama kalemlerine göre yapılandırılmıştır. Katkı payı, kırtasiye, kıyafet, beslenme, ulaşım, sağlık, etkinlik ve ev içi destekleyici materyal gibi kalemler görüşme formunda ayrı ayrı sorulmuş; katılımcıların her kalemi bağımsız biçimde değerlendirmesi sağlanmıştır. Böylece katılımcıların yalnızca genel bir toplam tutarı hatırlamak yerine her kalemi ayrı ayrı düşünmesi ve daha sistematik biçimde yanıt vermesi hedeflenmiştir.

3.6.3. Araştırmacının Rolü ve Refleksivite

Nitel araştırmalarda araştırmacı, veri toplama ve analiz sürecinin etkin bir parçasıdır. Bu araştırmada araştırmacının okul öncesi eğitim alanındaki mesleki deneyimi, okul ortamını, yönetim süreçlerini ve veli-okul ilişkilerini anlamlandırmada kolaylaştırıcı olmuştur. Bununla birlikte araştırmacının alana yakınlığı olası önyargılar oluşturabileceğinden, süreç boyunca refleksif bir tutum benimsenmiştir.

Araştırmacı, görüşmeler sırasında katılımcıları yönlendirmekten kaçınmış; soruları açık uçlu biçimde sormuş ve katılımcıların kendi deneyimlerini kendi ifadeleriyle aktarmalarına özen göstermiştir. Analiz sürecinde de kişisel varsayımlardan çok katılımcı ifadeleri, karşılaştırmalı veri yapısı ve araştırma soruları temel alınmıştır. Saha notları, araştırmacının

gözlemlerini ve olası yorumlarını ayırt etmesine yardımcı olmuş; böylece analiz sürecinde veriyle yorum arasındaki sınır daha dikkatli korunmuştur.

3.7. Etik İlkeler

Araştırma, etik ilkelere uygun biçimde yürütülmüştür. Araştırma öncesinde Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan gerekli etik onay alınmıştır (Karar No: 2025/974, Karar Tarihi: 14.11.2025, Toplantı Sayısı: 21). Ardından Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğü aracılığıyla araştırmanın yürütüleceği okullar için resmî izin süreci tamamlanmıştır.

Katılımcılara araştırmanın amacı, görüşmenin kapsamı, katılımın gönüllülük esasına dayandığı, istedikleri zaman görüşmeden çekilebilecekleri ve verdikleri bilgilerin yalnızca bilimsel amaçla kullanılacağı açıklanmıştır. Bu bilgilendirme yazılı onam formu aracılığıyla yapılmış; her katılımcıdan imzalı yazılı onam alınmıştır.

Katılımcıların kimliklerini ve okulların doğrudan tanınmasını önlemek amacıyla tüm kişi adları takma adlarla verilmiş; okul adları kullanılmamış ve bulgularda kişisel ya da kurumsal tanınmaya yol açabilecek ayrıntılar sınırlandırılmıştır.

Araştırma konusu para, aidat, katkı payı, okul giderleri ve aile bütçesi gibi kişisel ve idari açıdan hassas alanlar içermektedir. Bu nedenle katılımcıların kendilerini baskı altında hissetmemesi, okul yönetimiyle ilişkilerinin zarar görmemesi ve kişi ya da okul düzeyinde tanınmalarının önlenmesi için gerekli önlemler alınmıştır. Katılımcılara görüşme içeriklerinin okul yönetimiyle paylaşılmayacağı açıkça belirtilmiştir.

Araştırmada katılımcıların mali durumlarına ilişkin hassas bilgiler zorlayıcı biçimde talep edilmemiştir. Harcama tutarları, katılımcıların gönüllü olarak paylaştıkları beyanlara dayalı olarak değerlendirilmiştir. Sistematik mali kayıt ya da belge talep edilmediği için katılımcı mahremiyeti korunmuştur.

Görüşme ses kayıtları, deşifre metinleri, saha notları ve analiz dosyaları yalnızca araştırmacının erişebildiği parola korumalı dijital ortamda saklanmaktadır. Bu veriler tezin

tamamlanmasının ardından beş yıl süreyle korunacak; bu sürenin sonunda güvenli biçimde imha edilecektir.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Bu bölümde, Konya ilinin Karatay, Selçuklu ve Meram merkez ilçelerindeki dokuz devlet anaokulunda yürütülen görüşmelerden elde edilen bulgular dört araştırma sorusu ekseninde sunulmaktadır. Veriler 27 katılımcıdan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgular; harcamaların içeriği, miktarı ve dönemsel değişimi, aile bütçesine etkileri ile kamusal destek beklentileri olmak üzere dört ana başlık altında düzenlenmiştir

4.1. Farklı Sosyoekonomik Düzeylere Sahip Ailelerin Okul Öncesi Eğitime Gönderme Sürecinde Yaptıkları Harcamaların İçeriği

Katılımcı görüşmeleri, okul öncesi eğitim sürecinde ailelerin karşılaştıkları harcamaların çocuğun okulda bulunma süresi, okulun sunduğu hizmet kapsamı, beslenme ve öz bakım ihtiyaçları, sınıf içi materyal kullanımı, ulaşım düzeni ve gelişimsel etkinliklere katılım gibi unsurlardan oluştuğunu göstermektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitim harcamaları yalnızca okul katkı payı ya da aidatla sınırlı değildir; katkı payı, kırtasiye ve materyal giderleri, beslenme, servis ya da ulaşım, kıyafet, gezi, atölye, kulüp ve okul dışı destekleyici etkinlikler gibi birbirini tamamlayan kalemlerden meydana gelmektedir. Bu harcama kalemleri, çocuğun okul öncesi eğitimden düzenli ve nitelikli biçimde yararlanmasını destekleyen unsurlar olarak ortaya çıkmakta; ancak okulun sosyoekonomik çevresi, tam gün-yarım gün hizmet yapısı ve ailelerin gelir düzeyi bu kalemlerin kapsamını farklılaştırmaktadır.

Bu başlık altında öncelikle ailelerin hangi harcama kalemleriyle karşılaştıkları ortaya konulmuştur. Harcamaların parasal büyüklüğü ise ikinci araştırma sorusu kapsamında ayrıca ele alınacağı için bu bölümde miktar bilgilerine girilmemiştir; bunun yerine harcama kalemlerinin hangi ihtiyaçlardan doğduğu, okul ve aile yaşamında nasıl karşılık bulduğu ve farklı sosyoekonomik profillerde nasıl çeşitlendiği açıklanmıştır.

4.1.1. Düzenli okul ödemeleri

Görüşmeler, okul öncesi eğitim sürecinde ailelerin karşılaştığı en görünür düzenli okul ödemesinin aidat ya da güncel ifade ile okul katkı payı olduğunu göstermektedir. Bu ödeme, aileler tarafından çoğunlukla çocuğun okula devam edebilmesi için düzenli biçimde karşılanan temel gider olarak tanımlanırken, müdürler tarafından okulun günlük işleyişini sürdüren zorunlu bir kaynak olarak açıklanmaktadır. Dolayısıyla katkı payı, yalnızca veliden alınan aylık

bir ödeme değil; okul öncesi kurumlarında temizlik, yemek, yardımcı personel, sınıf ihtiyaçları, küçük bakım-onarım ve öz bakım süreçlerinin devamlılığıyla ilişkili bir finansman kalemi olarak görünür olmaktadır.

Fatma, anne, düşük SED, düzenli okul ödemesini diğer harcama kalemlerinden ayırarak “Aidat paramız da 800 tl gibi bir meblağdır.” ifadesiyle tanımlamış; aynı görüşmede servis ve yemek gibi bazı giderlerin aile tarafından ayrıca karşılandığını belirtmiştir.

Bu ifade, düşük sosyoekonomik düzeyli okul profillerinde katkı payının aile açısından okul sürecinin düzenli ve kaçınılmaz kalemi olarak algılandığını göstermektedir. Bu tür ailelerde katkı payı, okulun sunduğu ek hizmetlerden çok çocuğun okula devamının olağan koşulu gibi deneyimlenmektedir.

Sezen, müdür, orta SED ise katkı payının okul yönetimi açısından kullanım alanlarını şöyle açıklamıştır: “Genel olarak %60-70’e yakını personel masrafına gider. Çünkü okul öncesinde tek personel gelir, o da Toplum Yararına Program (TYP)’den ve sınırlı olur. Aşçı ve iki tane de temizlik personeli çalıştırdığınızda, okul aile birliğinden üç personel çalıştırırsınız. Aldığınız aidatın büyükçe bir kısmı personel giderine gider; kalanı da temizlik malzemesi, kırtasiye ürünleri ve okulun ihtiyaçları için karşılanır. İnşaat, bakım ve onarım da buna dahildir.”

Müdür görüşü, aidat ya da katkı payının neden alındığını açık biçimde göstermektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların yaş özellikleri nedeniyle temizlik, hijyen, yemek, öz bakım ve güvenli ortamın sürekliliği daha fazla personel ve malzeme gerektirmektedir. Bu nedenle katkı payı, yalnızca eğitim materyali için değil; okulun açık, temiz, güvenli ve işler durumda kalması için kullanılmaktadır. Özellikle yardımcı personel, aşçı, temizlik görevlisi, temizlik malzemesi, kırtasiye ürünleri, sınıf eksikleri ve küçük bakım-onarım giderleri düzenli ödemenin temel kullanım alanları olarak öne çıkmaktadır.

Murat, müdür, yüksek SED de katkı payının kullanım alanlarını “Bu ücret; çocukların beslenmesi, öz bakım becerileri için görevlendirilen personelin ücretleri, sigorta giderleri ve okulun küçük bakım-onarım ihtiyaçları için kullanılmaktadır.” sözleriyle açıklamıştır.

Bu ifade, düzenli okul ödemelerinin farklı okul profillerinde benzer kurumsal ihtiyaçlara yöneldiğini göstermektedir. Katkı payı yalnızca sınıf içi materyal için değil; beslenme, öz bakım, yardımcı personel, sigorta ve küçük bakım-onarım gibi okulun günlük işleyişini

sürdüren giderler için kullanılmaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitimde düzenli ödeme, kurumun bakım ve eğitim işlevlerinin birlikte sürdürülebilmesiyle ilişkilidir.

4.1.2. Tam gün ve kulüp hizmet giderleri

Tam gün ve kulüp ödemeleri, okul öncesi eğitim harcamaları içinde hizmet kapsamının genişlemesiyle ortaya çıkan ayrı bir kategori oluşturmaktadır. Bu ödemeler, çocuğun okulda daha uzun süre bulunması, yemek ve öz bakım hizmetlerinden yararlanması, yardımcı personel istihdamı, dışarıdan eğitmen desteği, kulüp materyalleri ve çalışan ebeveynlerin günlük zaman düzeninin desteklenmesiyle ilişkilidir. Bu nedenle tam gün ve kulüp ödemeleri yalnızca gelişimsel etkinlik ücreti değil; bakım, beslenme, personel, materyal ve zaman yönetimi giderlerini birlikte içeren karma bir harcama alanıdır.

Tam gün ve kulüplü yapılarda düzenli okul ödemeleri, çocuğun okulda daha uzun süre bulunması, yemek ve öz bakım hizmetlerinden yararlanması ve çalışan ebeveynlerin günlük düzeninin desteklenmesiyle ilişkilidir. Bu nedenle katkı payı ve kulüp ödemeleri, bu okul profillerinde yalnızca eğitim hizmetinin değil, bakım ve zaman yönetimi ihtiyacının da parçası hâline gelmektedir.

Tarık, müdür, yüksek SED, kulüp ve tam gün uygulamasını “Biz burada sabah kahvaltısı, öğle yemeği ve ikindi kahvaltısı olmak üzere üç öğün yemek veriyoruz. Mutfağımızda iki personelimiz var; onların maaşları, sigortaları tamamen bu havuzdan karşılanıyor. Ayrıca okulumuzda müzik ve jimnastik kulüplerimiz var. Dışarıdan profesyonel antrenör ve eğitmen getiriyoruz. O hocaların ücretleri, kullandıkları enstrümanlar, spor malzemeleri... Hepsi bu bütçeyle dönüyor.” sözleriyle açıklamıştır.

Bu ifade, kulüp giderlerinin yalnızca “ek etkinlik” ücreti olmadığını; yemek, personel, profesyonel eğitmen, spor ve sanat materyali gibi çoklu maliyetlerden oluştuğunu göstermektedir. Bu nedenle kulüp uygulaması, çocuğun gelişimsel deneyimini zenginleştiren bir hizmet olarak görünürken, aynı zamanda aile bütçesine düzenli ek maliyet getiren bir okul modeli oluşturmaktadır.

Remzi, baba, düşük SED, kulüplü okulu tercih etme nedenini “Eşim de çalışıyor, ben de çalışıyorum. Çalışma saatlerimiz uymadığı için sabahçı ya da öğlenci olması bizim için problem oluyor. Özellikle kulübü olan bir anaokulunu seçtik.” sözleriyle açıklamıştır.

Bu anlatı, kulüp giderlerinin çalışan ebeveynler açısından bakım ve zaman yönetimiyle de ilişkili olduğunu göstermektedir. Kulüp, aile için yalnızca çocuğun gelişimsel etkinliklere katıldığı bir alan değil, aynı zamanda ebeveynlerin çalışma saatleriyle çocuğun okul saatleri arasındaki uyumu sağlayan bir destek mekanizmasıdır. Bu nedenle kulüp harcamaları, gelişimsel giderlerle bakım hizmeti ihtiyacının kesiştiği bir harcama kalemi olarak değerlendirilmelidir.

Hamza, baba, orta SED de katkı payını “sadece öz bakım ücretlerine yetmiyor” sözleriyle açıklamış; okul içinde zorunlu bazı giderlerin ortaya çıktığını ve bu giderlerin belgeleriyle karşılandığını belirtmiştir. Bu bulgu, tam gün ya da hizmet kapsamı genişlemiş okul modellerinde öz bakım, temizlik, beslenme ve güvenli ortam ihtiyacının katkı payı ve kulüp ödemeleriyle birlikte düşünülmesi gerektiğini göstermektedir.

Sosyoekonomik düzey açısından bakıldığında tam gün ve kulüp ödemeleri her okulda aynı biçimde ortaya çıkmamaktadır. Düşük sosyoekonomik düzeyli okul profillerinde bu hizmetler çoğu zaman sınırlı kalmakta ya da hiç bulunmamaktadır. Orta sosyoekonomik düzeyli profillerde kulüp ve tam gün hizmet daha seçici biçimde tercih edilmekte; yüksek sosyoekonomik düzeyli ve çalışan ebeveynlerin yoğun olduğu profillerde ise bu ödemeler çocuğun okulda güvenli, beslenmesi düzenli ve gelişimsel açıdan zenginleştirilmiş bir ortamda bulunmasının karşılığı olarak anlam kazanmaktadır.

4.1.3. Başlangıç hazırlığı giderleri

4.1.3.1. Kırtasiye ve eğitim materyalleri

Katılımcı görüşmeleri, okul öncesi eğitim sürecinde bazı harcamaların yıl içine düzenli biçimde yayılmadığını; özellikle eğitim yılı başlangıcında toplu biçimde ortaya çıktığını göstermektedir. Bu giderler içinde kırtasiye ve eğitim materyalleri, temizlik malzemeleri, okul içi kullanıma uygun kıyafetler, ayakkabı, çanta ve dönemsel hazırlık ürünleri öne çıkmaktadır.

Bu kalemlerin dönem başında yoğunlaşmasının temel nedeni, çocuğun sınıf içi etkinliklere katılabilmesi, kişisel materyallerini kullanabilmesi, öz bakım ve temizlik süreçlerinin sürdürülebilmesi ve okula fiziksel olarak hazır biçimde başlayabilmesidir. Bu yönüyle dönem başı giderler, yalnızca ailelerin yaptığı alışverişler değil; çocuğun okul öncesi eğitim ortamına düzenli katılımını mümkün kılan başlangıç hazırlıklarıdır.

Kırtasiye ve eğitim materyalleri, dönem başı giderler içinde en sık dile getirilen kalemlerden biridir. Görüşmeler, kırtasiye giderlerinin her okulda aynı biçimde

karşılanmadığını göstermektedir. Bazı okullarda öğretmenler sınıf içi etkinliklerde kullanılacak materyaller için ailelere liste vermekte; aileler boya kalem, yapıştırıcı, karton, oyun hamuru, dosya, hikâye kitabı ve benzeri ürünleri kendileri temin etmektedir. Bazı okullarda ise ailelerden tek tek malzeme almaları istenmemekte; okul ya da sınıf düzeyinde belirlenen bir ücret toplanarak gerekli materyaller toplu biçimde karşılanmaktadır. Bu farklılık, kırtasiye giderinin yalnızca bireysel alışveriş biçiminde değil, okulun örgütlenme biçimine göre toplu tedarik uygulaması olarak da ortaya çıkabildiğini göstermektedir.

Remzi, baba, düşük SED bu durumu, “Kırtasiye için okulun verdiği listeye göre ya malzemeler alınıyor ya da okulun belirlediği ücreti sene başında veriyoruz.” sözleriyle açıklamıştır.

Bu ifade, bazı okullarda velinin doğrudan kırtasiye malzemesini satın aldığını, bazı okullarda ise okulun malzeme aldırarak yerine belirli bir bedel toplayarak materyal teminini merkezileştirdiğini göstermektedir. Bazı okul uygulamalarında kırtasiye giderlerinin doğrudan “kırtasiye ücreti” olarak değil, aidat ya da katkı payı kapsamında değerlendirildiği görülmektedir. Bu durum, materyal giderlerinin okuldan okula farklı adlandırmalarla ailelere yansıyabildiğini göstermektedir. Bu uygulama, öğretmenin ihtiyaç duyduğu materyalin niteliğini ve sınıf içi ortak kullanım düzenini korumayı amaçlasa da, aile açısından dönem başında karşılaşılan toplu bir gider alanı oluşturmaktadır.

Kırtasiye giderlerinin kapsamı, yalnızca çocuğun bireysel kullanacağı kalem, boya ya da defterlerle sınırlı değildir. Okul öncesi eğitimde oyun hamuru, fon kartonu, yapıştırıcı, makas, hikâye kitabı, dosya, etkinlik kâğıtları ve farklı sanat materyalleri sınıf içi etkinliklerin doğal parçası olarak kullanılmaktadır. Bu nedenle aileler, okul öncesi dönemdeki kırtasiye ihtiyacını ilkokuldaki defter-kitap anlayışından daha geniş bir materyal seti olarak deneyimlemektedir.

Ayşe, anne, yüksek SED, kırtasiye listesinin içeriğini “Boya kalemleri, kuru boya, keçeli kalem, oyun hamuru, fon kartonları, yapıştırıcılar, kişisel materyaller, dosyalar, hikâye kitapları ve öğretmenin özellikle kaliteli olmasını istediği bazı malzemeler vardı.” sözleriyle açıklamıştır.

Bu anlatı, okul öncesi eğitimde kırtasiye giderinin neden genişlediğini göstermektedir. Çocukların öğrenme süreçleri büyük ölçüde oyun, sanat, kesme-yapıştırma, boyama, hikâye ve somut materyal kullanımıyla ilerlediği için kırtasiye kalemi sınıf içi pedagojik etkinliklerin

temel bileşeni hâline gelmektedir. Bu nedenle dönem başı kırtasiye harcaması, yalnızca teknik bir alışveriş değil, çocuğun yıl boyunca yapılacak etkinliklere katılımını destekleyen hazırlık alanıdır.

Bununla birlikte, kırtasiye uygulamalarının okuldan okula değiştiği görülmektedir. Bazı okullarda ortak sınıf materyalleri okulda mevcut olduğu için ailelerden yalnızca çocuğun bireysel kullanacağı malzemeler istenmektedir. Bu durumda kırtasiye gideri, okulun mevcut donanımı ve öğretmenin sınıf içi planlamasına göre daha sınırlı tutulabilmektedir.

Ebru, anne, düşük SED bu durumu, “Öğretmenimiz sınıfında malzemelerinin çoğunun olduğunu söylemişti. Çocuğun kişisel kullanacağı kırtasiye malzemelerini istedi. Onun dışında çocukların ortak kırtasiye malzemelerinin çoğunu aldırmadı.” sözleriyle ifade etmiştir.

Bu ifade, dönem başı giderlerin yalnızca aile gelirine değil, okulun önceki yıllardan kalan materyal birikimine, öğretmenin sınıf yönetimi anlayışına ve ortak kullanım malzemelerinin okul tarafından karşılanıp karşılanmamasına bağlı olarak da değiştiğini göstermektedir. Dolayısıyla kırtasiye gideri, okul öncesi eğitimin içeriğinden kaynaklanan bir ihtiyaç olmakla birlikte, okulun örgütsel kapasitesine göre farklı biçimlerde aileye yansımaktadır.

Murat, müdür, yüksek SED, kırtasiye listelerinin okul içinde planlı biçimde hazırlandığını “Sene başında kırtasiye listeleri öğretmenler tarafından zümre toplantısında hazırlanmakta, benim onayından sonra velilere verilmektedir. Veliler listedeki malzemeleri istedikleri yerden alıp getirmektedir.” sözleriyle açıklamıştır.

Bu ifade, kırtasiye giderinin yalnızca ailelerin bireysel alışveriş kararı olmadığını; öğretmenlerin sınıf içi etkinlik planlaması, zümre kararları ve okul yönetiminin onayıyla biçimlenen bir hazırlık süreci olduğunu göstermektedir. Bu tür uygulamalarda aileler, okulun belirlediği materyal listesini esas almakta; ancak malzemeleri nereden ve hangi kalitede alacaklarına kendileri karar verebilmektedir.

4.1.3.2. Temizlik malzemeleri

Temizlik malzemeleri de dönem başı ve toplu giderler içinde önemli bir yer tutmaktadır. Okul öncesi eğitimde çocukların yaş özellikleri nedeniyle hijyen, tuvalet kullanımı, sınıf temizliği, yemek öncesi ve sonrası düzen, el temizliği ve ortak materyal kullanımı sürekli temizlik ihtiyacı doğurmaktadır. Bu nedenle temizlik malzemesi, okul öncesi eğitimde yalnızca

fiziksel mekânın temizliğiyle ilgili değil, çocukların sağlıklı ve güvenli bir ortamda bulunmasıyla da ilişkili bir gider alanıdır.

Tarık, müdür, yüksek SED, okulun temel işleyişini açıklarken “Temizlik malzemesi, ufak tefek bakım onarım, sınıfların eksikleri, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu bazı ortak malzemeler... Yani doğrusu bu para bizim okulda gösterişli bir işe değil, işin dönmesine gidiyor.” sözlerini kullanmıştır.

Bu görüş, temizlik ve ortak malzeme giderlerinin okulun görünmeyen fakat zorunlu işleyiş koşulları arasında yer aldığını göstermektedir. Özellikle okul öncesi kurumlarında sınıfların temiz tutulması, çocukların öz bakım süreçlerinin desteklenmesi ve ortak kullanım alanlarının hijyenik biçimde sürdürülmesi, eğitim sürecinin ayrılmaz parçasıdır. Bu nedenle temizlik malzemeleri dönem başında ya da yıl içinde toplu biçimde ailelerden istenen gider kalemleri arasında yer alabilmektedir.

Temizlik giderleri düşük sosyoekonomik düzeyli okul profillerinde okulun temel işleyişini sürdürebilmek için zorunlu bir kaynak ihtiyacı olarak görünürken, orta sosyoekonomik düzeyli profillerde düzenli katkı payı ve ortak malzeme kullanımıyla ilişkilendirilmektedir. Yüksek sosyoekonomik düzeyli ve tam gün/kulüplü profillerde ise temizlik ve hijyen giderleri, çocukların okulda daha uzun süre bulunması ve yemek/öz bakım süreçlerinin okul içinde yürütülmesi nedeniyle daha geniş bir hizmet yapısının parçası hâline gelmektedir.

4.1.3.3. Kıyafet, çanta ve kişisel eşyalar

Dönem başı giderlerin bir diğer boyutu kıyafet, ayakkabı, çanta ve okul içi kullanıma uygun kişisel eşyalardır. Görüşmeler, okulun her zaman zorunlu forma uygulaması bulunmasa bile ailelerin çocuklarını okula temiz, rahat, yedekli ve etkinliklere uygun biçimde göndermek için ayrı bir hazırlık yaptıklarını göstermektedir. Okul öncesi dönemde çocukların hareketli etkinliklere katılması, bahçe oyunları oynaması, boya ve sanat çalışmaları yapması, kimi zaman kıyafetlerini kirletmesi ya da değiştirmeye ihtiyaç duyması, okul için ayrı bir kıyafet düzeni oluşturabilmektedir.

Ayşe, anne, yüksek SED, bu durumu “Okul özel bir forma istemiyor ama ben çocuğum okula giderken düzenli, temiz, bakımlı ve rahat giyinsin istiyorum. Mevsimlik eşofman takımları, taytlar, sweatshirtler, yedek iç çamaşırı, çorap, spor ayakkabı, yağmurluk, mont, sınıf içi rahat ayakkabı gibi şeyler sürekli yenileniyor.” sözleriyle açıklamıştır.

Bu ifade, kıyafet giderinin yalnızca okulun zorunlu tuttuğu bir forma harcaması olmadığını göstermektedir. Aileler için kıyafet, çocuğun okul ortamında rahat hareket edebilmesi, temiz ve düzenli görünebilmesi, mevsim koşullarına uyum sağlayabilmesi ve gerektiğinde yedek kıyafet kullanabilmesiyle ilişkili bir hazırlık alanıdır. Bu nedenle kıyafet gideri, dönem başında yapılan alışverişle başlamakta; çocuğun büyümesi, kıyafetlerin yıpranması, mevsim geçişleri ve okul etkinliklerinin gerektirdiği kullanım biçimleri nedeniyle yıl içinde de devam edebilmektedir.

Araf, baba, yüksek SED da okul başlangıcındaki hazırlıkları “Eylül dönemi kıyafet, çanta, ayakkabı, mont, kalem gibi ihtiyaçlar” üzerinden anlatmış ve okulun açıldığı dönemde bu kalemlerin birlikte ortaya çıktığını belirtmiştir.

Bu anlatı, dönem başı giderlerin tek tek bağımsız harcamalar biçiminde değil, okulun açılışına hazırlık sürecinde bir araya gelen toplu bir ihtiyaç seti olarak yaşandığını göstermektedir. Aileler çocuğun okula başlamasıyla birlikte yalnızca kırtasiye değil; çanta, ayakkabı, mevsimlik kıyafet ve sınıf içi kullanım eşyalarını da aynı dönemde karşılamak durumunda kalmaktadır.

Kıyafet, çanta ve kişisel eşya giderleri düşük sosyoekonomik düzeyli ailelerde daha çok okulun başlangıcında karşılanması gereken zorunlu ihtiyaçlar olarak görünmektedir. Orta sosyoekonomik düzeyli ailelerde bu giderler, dönem başı bütçe planlamasının bir parçası hâline gelmektedir. Yüksek sosyoekonomik düzeyli ailelerde ise çocuğun okul ortamında temiz, rahat, yedekli ve etkinliklere uygun biçimde bulunması, ailelerin kalite ve bakım beklentileriyle birlikte değerlendirilmektedir.

Sonuç olarak dönem başı ve toplu giderler; kırtasiye ve eğitim materyalleri, temizlik malzemeleri, kıyafet, ayakkabı, çanta ve okul içi kişisel kullanım ürünleri etrafında şekillenmektedir. Bu giderler okul öncesi eğitimin başlangıç koşullarını oluşturan hazırlık harcamalarıdır. Kırtasiye ve materyaller çocuğun etkinliklere katılımını, temizlik malzemeleri sağlıklı ve güvenli okul ortamını, kıyafet ve kişisel eşyalar ise çocuğun okul yaşamına fiziksel olarak hazır biçimde katılmasını desteklemektedir. Ancak bu kalemlerin kapsamı, okulun liste verme ya da toplu tedarik uygulamasına, mevcut materyal kapasitesine, öğretmenin sınıf içi ihtiyaçlarına ve ailenin sosyoekonomik koşullarına göre farklılaşmaktadır.

4.1.4. Gündelik ve örtük giderler

Katılımcı görüşmeleri, okul öncesi eğitim harcamalarının yalnızca okul tarafından doğrudan talep edilen aidat, kırtasiye ya da etkinlik ücretlerinden oluşmadığını göstermektedir. Aileler, çocuklarını okula gönderdikleri her gün beslenme hazırlığı, ulaşım, okul içi kullanıma uygun kişisel eşyalar, sağlık ve evde eğitimi destekleyen küçük materyaller için de harcama yapmaktadır. Bu giderler çoğu zaman “okula ödenen para” olarak adlandırılmasa da, çocuğun okul öncesi eğitime düzenli katılımını mümkün kılan gündelik maliyetlerdir. Bu nedenle bu bölümde gündelik ve örtük giderler; beslenme, servis/ulaşım, sağlık ve ev içi destekleyici harcamalar üzerinden ele alınmıştır.

4.1.4.1. Beslenme giderleri

Beslenme, okul öncesi eğitim sürecinde ailelerin düzenli biçimde karşılaştığı gündelik giderlerden biridir. Bazı okullarda yemek hizmeti okul tarafından verilmediği için çocuklar beslenmelerini evden getirmektedir. Bu durumda beslenme gideri okulun topladığı bir ücret olarak görünmemekte; ancak ailelerin günlük mutfak hazırlığı, market alışverişi ve beslenme çantası düzeni içinde sürekli bir maliyet üretmektedir. Okul öncesi yaş grubunda çocukların gün içinde sağlıklı, yeterli ve düzenli beslenmesi gerektiğinden, bu harcama aileler tarafından eğitimin doğal parçası olarak görülmektedir.

Ramazan, müdür, düşük SED , kendi okulundaki uygulamayı “Okulumuzda yemek çıkmıyor, çocuklar beslenmelerini evden getiriyorlar.” sözleriyle açıklamıştır. Aynı görüşmede çocukların beslenme çantasında “makarna” ve “poğaça” gibi yiyeceklerin yer alabildiğini belirtmiştir.

Bu ifade, beslenme giderinin okulun yemek hizmeti sunmadığı durumlarda doğrudan aile bütçesine aktarıldığını göstermektedir. Aileler çocuğun günlük beslenmesini hazırlamakta; bu hazırlık kimi zaman evde yapılan yiyeceklerle, kimi zaman dışarıdan alınan ürünlerle karşılanmaktadır. Dolayısıyla beslenme gideri, okul tarafından tahsil edilen görünür bir ödeme olmaktan çok, ev içinde düzenli biçimde sürdürülen bir okul gideri niteliği taşımaktadır.

Galip, müdür, orta SED de benzer biçimde “Yemek konusunda ise yemekler evden geldiği için bizim orada doğrudan dâhil olacağımız bir şey yok.” demiş; bazı çocukların beslenmesinde eksiklik olduğunda “meyvesi olmayan bir veya iki öğrenci çıkabilir; günlükte biz onların meyvesini, ayranını kendimiz sağlarız” sözleriyle okul içi bireysel destek pratiklerine işaret etmiştir.

Bu anlatı, beslenme giderinin yalnızca ailelerin ekonomik kapasitesiyle değil, okulun çocuklar arasındaki farkları telafi etme çabasıyla da ilişkili olduğunu göstermektedir. Her ne kadar yemek evden getirilse de, bazı çocukların beslenme çantasında meyve ya da içecek gibi ürünlerin bulunmaması okul içinde fark edilmekte; öğretmen ya da yönetici düzeyinde küçük desteklerle çocuğun akranlarından ayrılmaması sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu durum, beslenmenin okul öncesi eğitimde hem ekonomik hem de sosyal eşitlik boyutu taşıyan bir gider alanı olduğunu göstermektedir.

Ayşe, anne, yüksek SED ise beslenmeyi yalnızca karın doyurma olarak değil, çocuğun sağlıklı gelişimiyle ilişkili bir alan olarak değerlendirmiş ve “Beslenme düzeni okulun yönlendirmesine göre ilerliyor ama ben çocuğumun beslenmesine ayrıca çok dikkat ediyorum. Evden gönderilen günler oluyor, özel olarak hazırladığım beslenme çantaları oluyor. Organik ya da daha kaliteli ürün tercih ettiğim için bu kalem de normal bir ailenin ortalamasının biraz üstüne çıkıyor olabilir.” demiştir.

Murat, müdür, yüksek SED, yemek hizmeti sunulan okullarda beslenme giderinin önemli bir maliyet alanı oluşturduğunu belirterek “Beslenme için ayrı bir aşçımız var. Çocukların sağlıklı bedensel gelişimleri için kalori hesaplamalarına uygun mutfak malzemeleri alıyoruz. Kaliteli sebze ve meyve tercih ediyoruz. Mutfak giderimiz gelirimizin büyük kısmını oluşturuyor; çünkü çocuklara her gün üç öğün yemek çıkarıyoruz.” sözleriyle açıklamıştır.

Bu ifade, beslenme giderinin sosyoekonomik düzeye göre farklı anlamlar kazanabildiğini göstermektedir. Düşük gelirli ailelerde beslenme daha çok günlük karşılanması gereken zorunlu bir gider olarak görünürken, orta ve yüksek sosyoekonomik düzeyli ailelerde çocuğun sağlıklı gelişimini destekleyen nitelikli ürün seçimiyle ilişkilendirilebilmektedir. Bu nedenle beslenme gideri, yalnızca miktar bakımından değil, ailelerin sağlık, kalite ve çocuk gelişimi beklentileri bakımından da farklılaşmaktadır.

4.1.4.2. Servis ve ulaşım giderleri

Gündelik giderlerin ikinci önemli boyutu servis ya da ulaşım harcamalarıdır. Görüşmeler, servis kullanmayan ailelerde bile ulaşım maliyetinin tamamen ortadan kalkmadığını göstermektedir. Çocuğun okula bırakılıp alınması; yakıt, zaman, araç kullanımı, yürüyüş mesafesi, ebeveynin günlük planı ve çalışma düzeniyle ilişkili bir maliyet üretmektedir. Bu nedenle servis/ulaşım, yalnızca servis ücretinin ödenip ödenmemesi üzerinden değil, çocuğun okula her gün nasıl ulaştırıldığı üzerinden değerlendirilmelidir.

Ahmet, baba, düşük SED, “Servis ücretimiz yoktur. Kendi imkânlarımızla yürüyerek gelip gidiyoruz.” diyerek servis kullanmadıklarını belirtmiştir.

Bu ifade ilk bakışta ulaşım giderinin bulunmadığını düşündürse de, okul öncesi eğitimde çocuğun kendi başına okula gidip gelememesi nedeniyle ulaşım aile emeğine bağlıdır. Yürüyerek gidip gelme durumunda aile doğrudan para ödemese bile, çocuğu okula götürme ve alma sorumluluğu zaman ve bakım emeği üretmektedir. Bu nedenle servis kullanılmayan durumlar da okul öncesi eğitimin örtük maliyetleri içinde değerlendirilmelidir.

Merve, anne, orta SED, servis bulunmayan durumda özel araç kullanımını “Okula ait bir servis olmadığı için okula kişisel arabamızla gidip geliyoruz. Düzenli olarak okulla ev arası dört buçuk beş kilometre... düzenli olarak götür getir yaptığımız için neredeyse bir depo gaz yakıyoruz diyebiliriz.” sözleriyle açıklamıştır.

Bu anlatı, servis hizmetinin olmamasının aile açısından maliyetsizlik anlamına gelmediğini göstermektedir. Servis kullanılmadığında ulaşım, özel araç kullanımı ve yakıt gideri biçiminde aile bütçesine yansımaktadır. Ayrıca çocuğun her gün okula bırakılıp alınması, ebeveynin çalışma saatlerini, ev içi sorumluluklarını ve günlük zaman planlamasını da etkilemektedir. Bu nedenle ulaşım gideri, okul öncesi eğitimde hem ekonomik hem de zamansal bir maliyet alanı olarak ortaya çıkmaktadır.

Tarık, müdür, yüksek SED, okulunda çocukların beslenmesini evden getirdiğini belirtirken, gezi gibi etkinliklerde servis ve giriş ücretinin ayrıca gündeme gelebildiğini ifade etmiştir. Müdür, “Dönemde bir kere gezi yapılır... onda da genellikle bir ücret topluyor. Bu ücret servis, giriş bileti ya da varsa küçük ek giderler için alınıyor.” sözleriyle ulaşımın okul dışı etkinliklerde de gider kalemi hâline geldiğini açıklamıştır.

Bu ifade, servis/ulaşım giderinin yalnızca günlük okula geliş-gidişle sınırlı olmadığını; gezi, tiyatro, atölye ve okul dışı etkinliklerde de yeniden ortaya çıktığını göstermektedir. Dolayısıyla ulaşım, okul öncesi eğitimde hem gündelik devamı hem de zenginleştirici etkinliklere katılımı etkileyen bir harcama kalemidir.

4.1.4.2. Servis ve ulaşım giderleri

Gündelik giderlerin ikinci önemli boyutu servis ya da ulaşım harcamalarıdır. Görüşmeler, servis kullanmayan ailelerde bile ulaşım maliyetinin tamamen ortadan kalkmadığını göstermektedir. Çocuğun okula bırakılıp alınması; yakıt, zaman, araç kullanımı, yürüyüş mesafesi, ebeveynin

günlük planı ve çalışma düzeniyle ilişkili bir maliyet üretmektedir. Bu nedenle servis/ulaşım, yalnızca servis ücretinin ödenip ödenmemesi üzerinden değil, çocuğun okula her gün nasıl ulaştırıldığı üzerinden değerlendirilmelidir.

Ahmet, baba, düşük SED “Servis ücretimiz yoktur. Kendi imkânlarımızla yürüyerek gelip gidiyoruz.” diyerek servis kullanmadıklarını belirtmiştir.

Bu ifade ilk bakışta ulaşım giderinin bulunmadığını düşündürse de, okul öncesi eğitimde çocuğun kendi başına okula gidip gelememesi nedeniyle ulaşım aile emeğine bağlıdır. Yürüyerek gidip gelme durumunda aile doğrudan para ödemese bile, çocuğu okula götürme ve alma sorumluluğu zaman ve bakım emeği üretmektedir. Bu nedenle servis kullanılmayan durumlar da okul öncesi eğitimin örtük maliyetleri içinde değerlendirilmelidir.

Merve, anne, orta SED, servis bulunmayan durumda özel araç kullanımını “Okula ait bir servis olmadığı için okula kişisel arabamızla gidip geliyoruz. Düzenli olarak okulla ev arası dört buçuk beş kilometre... düzenli olarak götür getir yaptığımız için neredeyse bir depo gaz yakıyoruz diyebiliriz.” sözleriyle açıklamıştır.

Bu anlatı, servis hizmetinin olmamasının aile açısından maliyetsizlik anlamına gelmediğini göstermektedir. Servis kullanılmadığında ulaşım, özel araç kullanımı ve yakıt gideri biçiminde aile bütçesine yansımaktadır. Ayrıca çocuğun her gün okula bırakılıp alınması, ebeveynin çalışma saatlerini, ev içi sorumluluklarını ve günlük zaman planlamasını da etkilemektedir. Bu nedenle ulaşım gideri, okul öncesi eğitimde hem ekonomik hem de zamansal bir maliyet alanı olarak ortaya çıkmaktadır.

Tarık, müdür, yüksek SED, okulunda çocukların beslenmesini evden getirdiğini belirtirken, gezi gibi etkinliklerde servis ve giriş ücretinin ayrıca gündeme gelebildiğini ifade etmiştir. Müdür, “Dönemde bir kere gezi yapılır... onda da genellikle bir ücret toplanıyor. Bu ücret servis, giriş bileti ya da varsa küçük ek giderler için alınıyor.” sözleriyle ulaşımın okul dışı etkinliklerde de gider kalemi hâline geldiğini açıklamıştır.

Bu ifade, servis/ulaşım giderinin yalnızca günlük okula geliş-gidişle sınırlı olmadığını; gezi, tiyatro, atölye ve okul dışı etkinliklerde de yeniden ortaya çıktığını göstermektedir. Dolayısıyla ulaşım, okul öncesi eğitimde hem gündelik devamı hem de zenginleştirici etkinliklere katılımı etkileyen bir harcama kalemidir.

4.1.4.3. Sağlık giderleri

Görüşmelerde sağlık giderleri doğrudan okul tarafından talep edilen bir ödeme olarak değil, okul öncesi eğitime başlama ve toplu ortama katılma sürecinde ailelerin karşılaştıkları

dolaylı bir gider alanı olarak ortaya çıkmaktadır. Çocukların okul ortamında akranlarıyla daha yoğun temas etmesi, özellikle kış aylarında hastalıkların artması, doktor kontrolü, ilaç, vitamin ve destekleyici ürün harcamalarını gündeme getirebilmektedir. Bu nedenle sağlık giderleri, okulun resmî harcama kalemi olmamakla birlikte, bazı aileler tarafından okul öncesi eğitim sürecinin çevresinde oluşan bakım maliyeti olarak değerlendirilmektedir.

Ayşe, anne, yüksek SED, bu durumu “Bir de sağlık giderleri var. Çocuk küçük olduğu için dönem dönem hastane, ilaç, vitamin, takviye, doktor kontrolü gibi giderler oluyor. Hele okula başladıktan sonra daha sık enfeksiyon geçirdiği dönemler oldu. Dolayısıyla ben okul öncesi eğitim giderini sadece ‘okula verilen para’ diye görmüyorum; onun çevresinde oluşan bütün bir bakım ve gelişim ekonomisi var diyebilirim.” sözleriyle açıklamıştır.

Bu ifade, sağlık giderlerinin aile tarafından okul öncesi eğitimle ilişkilendirilen dolaylı bir maliyet olarak görülebildiğini göstermektedir. Katılımcı, sağlık harcamasını okulun talep ettiği bir ücret olarak değil, çocuğun okul öncesi eğitim sürecine katılmasıyla birlikte artan bakım ve koruma ihtiyacının parçası olarak değerlendirmektedir. Bu nedenle sağlık giderleri, doğrudan okul gideri değil; okul öncesi dönemin bakım ve uyum süreci içinde ortaya çıkan örtük aile harcaması olarak ele alınmalıdır.

Berkan, baba, yüksek SED de kış aylarında hastalıkların arttığını belirterek “Bununla ilgili sağlık harcamalarımız artıyor. Genelde ilaç dışında da biz çocuğumuza ek gıdalar ya da ek vitaminler alıyoruz. Onların masrafı oluyor.” demiştir.

Bu anlatı, sağlık giderlerinin dönemsel nitelik taşıdığını göstermektedir. Özellikle kış aylarında çocukların hastalanması, ilaç, doktor ve vitamin gibi harcamaları artırmakta; bu harcamalar okulun doğrudan talep ettiği ödemeler arasında yer almasa da aile bütçesinde okul öncesi eğitim süreciyle birlikte düşünülmektedir.

4.1.4.4. Ev içi destekleyici materyal ve küçük alımlar

Gündelik ve örtük giderlerin bir diğer boyutu, ailelerin evde çocuğun gelişimini desteklemek amacıyla yaptıkları küçük materyal ve oyuncak alımlarıdır. Bu giderler okul tarafından zorunlu tutulmasa da, ailelerin okul öncesi eğitimi yalnızca okulda geçirilen zamanla sınırlı görmemelerinden kaynaklanmaktadır. Evde alınan hikâye kitapları, boyama materyalleri, oyuncaklar, gelişim destekleyici setler ve benzeri ürünler, özellikle çocuğun okulda öğrendiklerini ev ortamında sürdürme ya da destekleme amacıyla tercih edilmektedir.

Ayşe, anne, yüksek SED, okul dışındaki harcamaları anlatırken “Okul dışında yüzme, jimnastik, kitap ve gelişim materyalleri... bu bütçenin bir parçası.” diyerek ev ve okul dışı gelişimsel harcamaları okul öncesi eğitim sürecinin uzantısı olarak gördüğünü belirtmiştir.

Bu ifade, bazı ailelerin okul öncesi eğitimi kurumsal okul hizmetinin ötesinde, çocuğun bütüncül gelişimini destekleyen geniş bir süreç olarak değerlendirdiğini göstermektedir. Bu ailelerde ev içi materyal ve gelişim destekleyici alımlar, çocuğun bilişsel, sosyal-duygusal, dil ve motor gelişimini destekleme amacıyla yapılmakta; bu nedenle okul öncesi eğitim harcamalarının örtük bir parçası hâline gelmektedir.

Görüşmeler birlikte değerlendirildiğinde, gündelik ve örtük giderlerin okul öncesi eğitim maliyetinin görünmeyen fakat sürekli işleyen boyutunu oluşturduğu görülmektedir. Beslenme çantası ve günlük mutfak hazırlığı çocuğun okul gününü sürdürebilmesini; servis ya da özel araçla ulaşım okula düzenli devamı; sağlık giderleri toplu ortama uyum sürecinde çocuğun bakımını; ev içi destekleyici materyaller ise okulda edinilen deneyimlerin evde desteklenmesini sağlamaktadır. Bu giderler her zaman resmî okul harcaması olarak adlandırılmasa da, ailelerin okul öncesi eğitime katılım sürecinde düzenli biçimde karşılaştıkları fiilî maliyetlerdir.

4.1.5. Gelişimsel ve zenginleştirici giderler

Katılımcı görüşmeleri, okul öncesi eğitim sürecinde bazı harcamaların çocuğun temel okul devamından çok sosyal, kültürel, sanatsal, sportif ve gelişimsel deneyimlerini artırmaya dönük olduğunu göstermektedir. Gezi, tiyatro, sinema, bilim merkezi ziyareti, atölye çalışması, yüzme, jimnastik, kitap ve okul dışı gelişim materyalleri bu kapsamda öne çıkmaktadır. Tam gün ve kulüp ödemeleri önceki başlıkta ayrı bir kategori olarak ele alındığı için bu bölümde daha çok okul tarafından organize edilen gezi-atölye etkinlikleri ile ailelerin okul dışında tercih ettikleri gelişimsel harcamalar üzerinde durulmuştur.

4.1.5.1. Okul tarafından organize edilen gezi, tiyatro ve atölye giderleri

Görüşmelerde gezi, tiyatro, sinema, bilim merkezi, hayvanat bahçesi ve atölye çalışmaları okul öncesi eğitimi zenginleştiren etkinlikler olarak ifade edilmiştir. Bu etkinlikler çoğu zaman okul ya da öğretmen tarafından önerilmekte veya organize edilmektedir. Dolayısıyla aileler bu harcamaları tamamen okuldan bağımsız kişisel tercihler olarak değil, çocuğun sınıf arkadaşlarıyla birlikte katıldığı okul yaşantısının bir parçası olarak görmektedir. Ancak bu etkinlikler için servis, giriş bileti, dışarıdan gelen uzman, atölye materyali ya da organizasyon ücreti talep edilebildiği için, etkinlikler aileler açısından ek gider alanı oluşturmaktadır.

Ebru, anne, düşük SED, okulun düzenlediği etkinlikleri “Tiyatroya götürüyoruz. Öğretmenimiz tiyatrolardan bahsediyor; farklı etkinliklerin olduğu tiyatrolardan, sinemalardan bahsediyor. Bilim merkezine yine okul götürmüştü. Onun için otobüs ücreti verdik, servis ücreti verdik; sinemaya götürdüler, onun için verdik. Ekstralar illaki çıktı ve çıkmaya da devam ediyor.” sözleriyle anlatmıştır.

Bu anlatı, gezi ve kültürel etkinliklerin okul öncesi eğitimde çocuğun sınıf dışı öğrenme deneyimini genişlettiğini göstermektedir. Aile, bu etkinliği okuldan tamamen bağımsız bir tercih olarak değil, öğretmenin yönlendirmesi ve okulun organizasyonu içinde değerlendirmektedir. Bu nedenle tiyatro, sinema ya da bilim merkezi gibi etkinliklerin maliyeti, çocuğun okul deneyimine dâhil olan gelişimsel giderler arasında yer almaktadır.

Ebru, anne, düşük SED aynı görüşmede, bu tür etkinliklere katılımı “Sosyal etkinliklerde, tiyatroya götürdüklerinde, sinemaya götürdüklerinde, bilim merkezine, hayvanat bahçesine götürdüklerinde servis ücreti ve giriş ücreti çocuklar için verdik.” sözleriyle açıklamıştır.

Bu ifade, okul dışı etkinliklerin maliyetinin yalnızca etkinliğin kendisinden oluşmadığını; ulaşım ve giriş ücretinin de bu giderin parçası hâline geldiğini göstermektedir. Bu yönüyle zenginleştirici etkinlikler, servis/ulaşım gideri ile gelişimsel etkinlik giderinin kesiştiği bir alan üretmektedir.

Araf, baba, yüksek SED ise okulda dışarıdan uzman katılımıyla yapılan etkinlikleri “Bazen okul öncesiyle alakalı etkinlikler yapan bir uzman geliyor. Materyalleriyle geliyor. Bununla alakalı ücret toplanıyor. O uzman kendi geldiği için ücret biraz yüksek olabiliyor.” sözleriyle açıklamıştır.

Bu anlatı, atölye giderlerinin neden ortaya çıktığını göstermektedir. Dışarıdan gelen uzman, etkinlik materyalleri ve organizasyon süreci okulun kendi olağan kaynaklarıyla karşılanamadığında, ailelerden ek ödeme talep edilebilmektedir. Bu tür etkinlikler çocuklara farklı deneyimler sunma amacı taşısa da, maliyetin ailelere yansması katılımın sosyoekonomik koşullara göre değişmesine neden olabilmektedir.

4.1.5.2. Ailelerin okul dışı gelişimsel tercihleri

Görüşmelerde bazı ailelerin okul tarafından düzenlenmeyen ancak çocuğun gelişimini desteklediğini düşündükleri etkinliklere de harcama yaptıkları görülmektedir. Yüzme,

jimnastik, kitap, gelişim materyalleri ve hafta sonu sosyal etkinlikleri bu kapsamdadır. Bu harcamalar teknik olarak okulun talep ettiği giderler değildir; ancak aileler okul öncesi dönemi çocuğun bilişsel, fiziksel, sosyal-duygusal ve öz güven gelişiminin desteklendiği bütüncül bir süreç olarak gördükleri için bu giderleri okul öncesi eğitimle ilişkilendirmektedir.

Ayşe, anne, yüksek SED, okul dışı gelişimsel harcamalarını “Kızımı yüzme kursuna ve jimnastiğe de gönderiyorum. Bunları doğrudan okul masrafı olarak söylemek belki teknik olarak doğru değil ama benim gözümde okul öncesi eğitim sürecinin bir parçası. Çünkü çocuğun gelişimine dönük düşünüyorum. Yüzme ve jimnastik hem fiziksel gelişim hem disiplin hem özgüven açısından çok önemli geliyor bana.” sözleriyle açıklamıştır.

Bu ifade, yüksek beklentili ailelerde okul öncesi eğitimin yalnızca kurumsal okul hizmetiyle sınırlı görülmediğini göstermektedir. Aile, okul dışı spor ve gelişim etkinliklerini çocuğun okul öncesi dönemdeki genel gelişim sürecinin parçası olarak değerlendirmektedir. Bu tür harcamalar aile tercihiyle ortaya çıksa da, ailelerin eğitim anlayışını ve çocuk gelişimine yükledikleri anlamı göstermesi bakımından bulgular içinde önem taşımaktadır.

Elif, anne, yüksek SED ise öğretmenlerin hafta sonu veya ara tatil için sosyal etkinlik önerilerinde bulunduğunu belirterek “Öğretmenimiz ‘Selçuklu Kongre Merkezi’nde sirk gösterisi var’, ‘Bilim Merkezi’nde etkinlik var’, ‘Tiyatro gösterisi var’ diyerek çocuklarınızla katılmanız iyi olur gibi tavsiyelerde bulunuyor. Biz de ailece katılmaya çalışıyoruz.” demiştir.

Bu anlatı, okul dışı etkinliklerin her zaman tamamen bireysel ve okuldan kopuk tercihler olmadığını göstermektedir. Öğretmen önerileri, ailelerin çocuklarıyla birlikte sosyal ve kültürel etkinliklere katılmasını teşvik edebilmektedir. Bu nedenle okul dışı gelişimsel giderler, bazı ailelerde öğretmen rehberliği ve çocuğun gelişimini destekleme isteğiyle şekillenmektedir.

Görüşmeler birlikte değerlendirildiğinde, gelişimsel ve zenginleştirici giderlerin iki temel kaynaktan beslendiği görülmektedir. Birincisi, okul tarafından organize edilen gezi, tiyatro, sinema, bilim merkezi ve atölye gibi etkinliklerdir. İkincisi ise ailelerin okul dışında çocuğun gelişimini desteklemek için tercih ettikleri yüzme, jimnastik, kitap, materyal ve hafta sonu sosyal etkinlikleridir. Tam gün ve kulüp uygulamalarına bağlı ödemeler bu bölümde tekrar edilmemiş; hizmet süresi, bakım, beslenme ve personel boyutları nedeniyle 4.1.2’de ayrı bir harcama kategorisi olarak değerlendirilmiştir. Bu giderler çocukların sosyal, kültürel, fiziksel ve bilişsel gelişimini destekleme potansiyeli taşımakla birlikte, ödeme yapabilen ve yapamayan

aileler arasında katılım farkı oluşturabildiği için sosyoekonomik düzeye göre değişen bir eğitim deneyimi üretmektedir.

4.2. Farklı Sosyoekonomik Düzeylere Sahip Ailelerin Yaptıkları Harcamaların Miktarı ve Değişimi

Araştırmanın ikinci sorusu, ailelerin okul öncesi eğitim sürecinde karşılaştıkları harcamaların ne kadar olduğunu ve bu miktarların hangi koşullara göre değiştiğini ortaya koymaya yöneliktir. Birinci araştırma sorusunda harcama kalemleri içerik açısından ele alınmış; bu bölümde ise karşılaştırma yapılabilmesi için aynı alt kategori mantığı korunarak bu kalemlerin parasal karşılığı incelenmiştir. Bu doğrultuda bulgular; düzenli okul ödemeleri, tam gün ve kulüp hizmet giderleri, başlangıç hazırlığı giderleri, gündelik ve örtük giderler, gelişimsel ve zenginleştirici giderler ile aylık ve yıllık toplam maliyet algısı başlıkları altında sunulmuştur.

Harcamaların miktarı okulun sosyoekonomik profiline, tam gün ya da yarım gün hizmet sunmasına, kulüp uygulamasının bulunup bulunmamasına, yemek hizmetinin okulda verilip verilmemesine, servis kullanımına ve ailelerin çocuğun gelişimine yönelik ek tercihleri olup olmamasına göre değişmektedir. Bu nedenle aynı kamu okul öncesi sistemi içinde yer alan aileler, farklı büyüklükte maliyetlerle karşılaşabilmektedir.

4.2.1. Düzenli okul ödemeleri

Görüşmelerde en düzenli ve en görünür harcama kalemi aidat ya da okul katkı payıdır. Katkı payı miktarları okuldan okula farklılaşmakta; bu farklılık çoğunlukla okulun bulunduğu çevrenin ekonomik yapısı, okulun hizmet süresi, yemek ve personel ihtiyacı, tam gün ya da kulüplü yapı ve okul yönetiminin belirlediği harcama planıyla ilişkilendirilmektedir. Düşük sosyoekonomik düzeyli okul profillerinde katkı payı daha düşük düzeyde tutulurken, orta ve yüksek sosyoekonomik düzeyli profillerde katkı payı daha yüksek tutarlara çıkabilmektedir.

Fatma, anne , düşük SED, kendi okulunda düzenli ödeme kalemini “Aidat paramız da 800 TL (19,43 ABD doları) gibi bir meblağdır.” sözleriyle açıklamıştır.

Ramazan, müdür, düşük SED, de aynı okul bağlamında katkı payının bölge koşulları dikkate alınarak düşük tutulduğunu belirtmiş ve “Aidat 800 TL (19,43 ABD doları) (19,43 ABD doları)... ücretsiz geziler yapıyoruz, ücretli atölyelere şu an için yapamıyoruz.” demiştir.

Bu ifadeler, düşük sosyoekonomik düzeyli okul profillerinde katkı payının ailelerin ödeme kapasitesi dikkate alınarak daha sınırlı tutulduğunu göstermektedir. Ancak aidatın düşük tutulması, okulun ücretli atölye ya da zenginleştirici etkinlik yapma kapasitesini de

sınırlandırabilmektedir. Bu nedenle düşük katkı payı, aile bütçesini koruyucu bir işlev taşıırken okulun etkinlik kapasitesi bakımından sınırlayıcı bir sonuç doğurabilmektedir.

Galip, müdür, orta SED, orta sosyoekonomik düzeyli okul bağlamında “1.250 TL (30,35 ABD doları) çocuk başı okul katkı payı adı altında ücret talep ediyoruz. Her çocuk için 1.250 TL (30,35 ABD doları). 9 ay boyunca ödenmesi gerekiyor.” sözleriyle katkı payının düzenli ve yıl geneline yayılan niteliğini açıklamıştır.

Tarık, müdür, yüksek SED, ise kendi okulunda “Katkı payı aylık 2.000 TL (48,56 ABD doları) olarak belirlenmiş durumda. Açık söyleyeyim, bizim bulunduğumuz çevrede bunun üstüne çıkmak zaten çok mümkün değil.” demiştir.

Orta sosyoekonomik düzeyli okul profillerinde katkı payının daha yüksek olmakla birlikte yine de çevrenin ödeme kapasitesiyle sınırlandırıldığı görülmektedir. Müdürlerin ifadeleri, katkı payı miktarının yalnızca okulun ihtiyacına göre değil, velilerin ödeyebilme durumuna göre de belirlendiğini göstermektedir.

Remzi, baba, düşük SED, tam gün ve kulüplü okul yapısında “Anaokulu kısmı için her ay 2.800 TL (67,99 ABD doları) ödüyorum.” demiştir.

Gül, anne, orta SED, de benzer biçimde “Aidat 2.800 TL (67,99 ABD doları) veriyorum.” ifadesini kullanmıştır.

Murat müdür, yüksek SED, kendi okulunda velilerden alınan katkı payını “Okulumuzda velilerden alınan katkı payı aylık 2.800 TL (67,99 ABD doları)’dır.” sözleriyle belirtmiştir.

Bu ifade, yüksek sosyoekonomik düzeyli ve hizmet kapsamı geniş okul profillerinde katkı payının daha yüksek düzeyde belirlendiğini göstermektedir. Ancak müdür görüşü, bu tutarın yalnızca okulun genel gelir kalemi olarak değil; beslenme, öz bakım, personel, sigorta ve bakım-onarım gibi giderlerle birlikte düşünülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Aidat ve okul katkı payı miktarları birlikte değerlendirildiğinde, düşük sosyoekonomik düzeyli profillerde katkı payının ailelerin ödeme kapasitesi gözetilerek daha düşük tutulduğu görülmektedir. Orta sosyoekonomik düzeyli profillerde katkı payı daha yüksek olmakla birlikte, okul çevresinin gelir yapısı bu miktarın sınırını belirlemektedir. Yüksek sosyoekonomik düzeyli ve tam gün/kulüplü profillerde ise katkı payı daha yüksek düzeyde ortaya çıkmakta; ancak bu tutar çoğu zaman toplam maliyetin yalnızca bir bölümünü oluşturmaktadır. Bu nedenle aidat miktarı, okulun sunduğu hizmet kapsamı ve ailelerin ödeme kapasitesiyle birlikte değerlendirilmelidir.

4.2.2. Tam gün ve kulüp hizmet giderleri

Kulüp ve tam gün hizmet uygulamaları, okul öncesi eğitim harcamalarının en yüksek değişkenlik gösteren kalemlerinden biridir. Bu giderler her okulda bulunmamakta; daha çok tam gün hizmet sunan ya da öğleden sonra kulüp uygulaması yapan okullarda ortaya çıkmaktadır. Kulüp ücreti, çocuğun okulda daha uzun süre kalması, yemek hizmetinden yararlanması, branş etkinliklerine katılması ve ek personel/uzman desteği alınması nedeniyle aidattan ayrı bir maliyet alanı oluşturmaktadır.

Remzi, baba, düşük SED, kulüp ücretinin aylara göre değiştiğini “Anaokulu kısmı için her ay 2.800 TL (67,99 ABD doları) ödüyorum. Kulübe kaldığı için de her ay değişen bir ücret oluyor; ortalama 7.000-11.000 TL (169,97-267,10 ABD doları) arası geliyor. İkisini topladığım zaman ortalama aylık 10.000-12.000 TL (242,82-291,39 ABD doları) (242,82-291,39 ABD doları) bir ödeme yapmam gerekebiliyor.” sözleriyle açıklamıştır.

Remzi, baba, düşük SED, aynı görüşmede, kulüp ücretinin neden değiştiğini “Kulüp kısmı girdiği ders aldığına göre değişiyor. Mesela Kasım ayında ara tatil olduğu için bu biraz daha düşük geldi. Ocak ayında yarıyıl tatiline geldiği zaman da düşecek.” sözleriyle ifade etmiştir.

Bu anlatı, kulüp giderlerinin sabit değil, iş günü sayısı, tatil dönemleri ve çocuğun kulüpte kaldığı süreye göre değiştiğini göstermektedir. Aylık aidat sabit kalırken, kulüp ücreti takvime ve hizmet süresine bağlı olarak artıp azalabilmektedir.

Salih, baba, yüksek SED kulüp ücretinin aylara ve okulun o ayki etkinliklerine göre değiştiğini “Bizim okulun kulüp ücreti değişiyor. Okulun o ay yapacağı etkinliklere göre farklılaşabiliyor; genellikle 6.000 ile 8.000 TL (145,69-194,26 ABD doları) arasında oluyor.” sözleriyle açıklamıştır.

Bu ifade, kulüp giderinin sabit bir ödeme olmadığını; etkinlik takvimi, gidilecek yerler, yapılacak projeler ve okulun o ayki hizmet kapsamına göre değişebildiğini göstermektedir. Böylece kulüp ücreti, aileler için öngörülebilirliği sınırlı olan değişken bir harcama kalemi hâline gelmektedir.

Gül, anne, orta SED de kulüp giderini “Kulüp için aylık değişen bir ücret var; yaklaşık 6.000 ile 8.000 TL (145,69-194,26 ABD doları) arasında değişiyor.” sözleriyle açıklamış; servis ve aidatla birlikte kulübe gönderdiği dönemlerde toplam aylık harcamanın yükseldiğini belirtmiştir.

mehmet,baba,orta SED ise kulüplü okul yapısında “Tam gün olduğu için her ay gün sayısına göre ortalama 7.000-8.000 TL (169,97-194,26 ABD doları) (169,97-194,26 ABD doları)... kulüp” ifadesini kullanmış ve yemek ücretinin bu tutarın içinde olduğunu belirtmiştir.

Bu bulgular, kulüp ve tam gün hizmetin özellikle çalışan ebeveynler için bakım ve zaman yönetimi açısından önemli olduğunu; ancak aynı zamanda okul öncesi eğitim harcamalarının toplam miktarını belirgin biçimde artırdığını göstermektedir. Kulüp gideri bulunan ailelerde aylık toplam maliyet, yalnızca aidat ödeyen ailelere göre çok daha yüksek düzeye çıkabilmektedir.

Kulüp ve tam gün hizmet giderleri düşük sosyoekonomik düzeyli profillerde çoğu zaman ya bulunmamakta ya da sınırlı kalmaktadır. Orta sosyoekonomik düzeyli profillerde kulüp hizmeti seçici biçimde tercih edilen ek bir imkân olarak görünmektedir. Yüksek sosyoekonomik düzeyli ve çalışan ebeveynlerin yoğun olduğu profillerde ise kulüp ve tam gün hizmet, hem bakım hem de gelişimsel etkinlik ihtiyacını karşılayan fakat toplam maliyeti en çok artıran harcama kalemlerinden biri hâline gelmektedir.

4.2.3. Başlangıç hazırlığı giderleri

Kırtasiye, temizlik malzemesi, çanta, ayakkabı ve okul kıyafeti gibi dönem başı giderleri, ailelerin özellikle eğitim yılı başlangıcında toplu biçimde karşıladıkları harcama kalemleridir. Bu kalemler aylık düzenli ödeme niteliği taşımamakla birlikte, okulun açıldığı dönemde aile bütçesinde yoğun bir yük oluşturabilmektedir. Görüşmeler, kırtasiye giderlerinin okulun liste verme ya da para toplama uygulamasına, malzemelerin kalitesine, öğretmenin sınıf içi etkinlik planına ve okulun mevcut materyal kapasitesine göre değiştiğini göstermektedir.

Ramazan, müdür, düşük SED, düşük maliyetli okul profili için kırtasiye giderinin daha sınırlı düzeyde kaldığını belirtmiş ve “Verdiğiniz kırtasiye malzemesi... sene başında... 1.000 TL (24,28 ABD doları) tutar.” ifadesini kullanmıştır.

Mehmet, baba, orta sed ise kırtasiye listesine ilişkin “Liste verdiler bize, listeyi 3.000 TL (72,85 ABD doları) gibi bir fiyatla almıştık.” demiştir.

Galip, müdür, orta SED, okulda kırtasiye parası toplanmadığını; velilerin listeye göre alışveriş yaptığını belirtmiş ve “Kırtasiye ücreti adına herhangi bir ücret toplanmıyor. Biz sadece liste veriyoruz. Öğrencilerimiz istedikleri yerden kırtasiye alışverişi yapıp geliyor. Ortalama bildiğimiz listenin ücreti 2.500 TL (60,71 ABD doları).” sözleriyle bu kalemin miktarını açıklamıştır.

Bu ifadeler, kırtasiye giderinin düşük, orta ve yüksek profillerde farklılaştığını göstermektedir. Bazı okullarda kırtasiye gideri daha sınırlı düzeyde kalırken, bazı okullarda liste içeriğinin genişlemesi ya da ürün kalitesinin artması maliyeti yükseltmektedir. Ayrıca okulun kırtasiye için doğrudan para toplaması ile velinin listeye göre kendisinin alışveriş yapması arasında uygulama farklılığı bulunmaktadır.

Ramazan, müdür, düşük SED, okulda kırtasiye için toplu ücret alındığını “Yılın başında bu okul için 3.000 TL (72,85 ABD doları) kırtasiye ücreti toplanmış, çocukların yıl boyunca kullanacağı kırtasiye ürünleri için.” sözleriyle açıklamıştır.

Hamza, baba, orta SED,ise “Kırtasiye şu anda dönemlik olarak her öğrenciden 1.500 TL (36,42 ABD doları) istedik.” diyerek kırtasiye giderinin dönemlik olarak da talep edilebildiğini belirtmiştir.

Bu bulgular, bazı okullarda kırtasiye giderinin ailelerin bireysel alışverişi olarak değil, okul tarafından toplanan dönemlik bir ödeme biçiminde karşılandığını göstermektedir. Bu durumda kırtasiye maliyeti, eğitim yılı başında ya da dönem başlarında ailelerden toplu biçimde alınan bir kalem hâline gelmektedir.

Araf, baba, Yüksek SED, dönem başı giderlerin yalnızca kırtasiyeden oluşmadığını; okulun açıldığı dönemde “kıyafet, çanta, ayakkabı, mont, kalem gibi ihtiyaçlar” nedeniyle harcamanın yükseldiğini belirtmiştir.

Ebru, anne, düşük SED, de dönem başında kırtasiye, mont ve ayakkabı gibi kalemleri birlikte düşünerek “Kış geldiği için montudur, ayakkabısıdır vesaire... okulun başladığı dönem daha fazla harcama yapıyoruz.” demiştir.

Bu ifadeler, dönem başı giderlerin birikimli yapısını göstermektedir. Aileler yalnızca kırtasiye listesiyle değil, aynı zamanda okul kıyafeti, mevsimlik giysi, ayakkabı, çanta ve diğer başlangıç hazırlıklarıyla karşılaşmaktadır. Bu nedenle dönem başı harcamalar, aylık aidattan farklı olarak kısa sürede yoğunlaşan toplu giderler üretmektedir.

4.2.4. Gündelik ve örtük giderler

4.2.4.1. Beslenme ve yemek giderleri

Bu alt başlıkta beslenme/yemek ile servis/ulaşım giderleri, okul öncesi eğitimin gündelik ve çoğu zaman örtük maliyetleri olarak birlikte ele alınmıştır. Beslenme giderleri okulun hizmet modeline göre iki farklı biçimde aile bütçesine yansımaktadır. Yemek hizmeti okul tarafından veriliyorsa bu gider katkı payı ya da kulüp ücreti içinde yer alabilmektedir. Yemek hizmeti bulunmayan okullarda ise çocuklar beslenmelerini evden getirmekte; bu durumda gider okul

tarafından tahsil edilen görünür bir ücret olmaktan çıkıp ailelerin günlük mutfak ve market harcaması içinde görünür hâle gelmektedir.

Mehmet, baba, orta sed, tam gün ve kulüplü okul yapısında yemek giderinin aidat/kulüp ödemesi içinde yer aldığını belirtmiş ve “Aidat genelde 7.000 TL (169,97 ABD doları), 8.000 TL (194,26 ABD doları) arası tutuyor. Aidatın içinde yemek ücreti var.” demiştir.

Tarık, müdür, yüksek SED ise yemek hizmeti bulunmayan okul yapısını “Çocuklar beslenmesini evden getiriyor. O yüzden okulun verdiği bir öğün sistemi yok.” sözleriyle açıklamıştır.

Bu iki ifade, beslenme giderinin okuldan okula farklı biçimde aileye yansıdığını göstermektedir. Yemekli ve tam gün okul yapılarında beslenme gideri kurumsal hizmetin parçası olarak ücretin içine dâhil olurken, yemek verilmeyen okullarda aileler çocuğun beslenmesini her gün evden hazırlamaktadır. Bu nedenle yemek gideri bazı ailelerde görünür okul ödemesi, bazı ailelerde ise ev içi örtük harcama niteliği taşımaktadır.

Ebru, anne, düşük SED, okulda yemek evden geldiği için bu giderin aile bütçesi içinde sürdüğünü belirtmiş; çocuğun günlük beslenmesi, etkinlikler ve diğer küçük giderlerle birlikte aylık ek harcamanın oluştuğunu ifade etmiştir.

Berkan, baba, yüksek SED, de özellikle kış aylarında beslenme ve destekleyici gıda harcamalarının arttığını belirterek “Doğal pekmez alıyoruz ya da çocuğun bağışıklığını destekleyici şeyler alıyoruz.” şeklinde örnek vermiştir.

Bu bulgular, beslenme giderinin yalnızca okulda yemek çıkıp çıkmamasıyla değil, ailenin çocuğun sağlıklı beslenmesine ilişkin tercihleriyle de değiştiğini göstermektedir. Özellikle kış aylarında çocukların bağışıklığını desteklemek amacıyla alınan ek gıdalar, beslenme giderinin dönemsel olarak artmasına yol açabilmektedir.

Beslenme ve yemek giderleri sosyoekonomik düzeye göre farklı biçimlerde görünür olmaktadır. Düşük sosyoekonomik düzeyli okul profillerinde yemek hizmetinin okul tarafından sunulmadığı durumlarda beslenme gideri evden hazırlanan yiyeceklerle karşılanmakta ve aile bütçesinde gündelik mutfak harcaması olarak yer almaktadır. Orta sosyoekonomik düzeyli profillerde beslenme, evden getirilen yiyecekler ile okulun yönlendirdiği beslenme düzeni arasında şekillenmektedir. Yüksek sosyoekonomik düzeyli ve tam gün/kulüplü profillerde ise yemek gideri çoğu zaman kulüp ya da tam gün hizmet ücretinin içinde yer almakta; böylece beslenme, okulun kurumsal hizmet maliyetinin bir parçası hâline gelmektedir.

4.2.4.2. Servis ve ulaşım giderleri

Servis ve ulaşım giderleri ailelerin okul öncesi eğitim sürecinde karşılaştığı önemli harcama kalemlerinden biridir. Bazı aileler servis kullanırken bazıları çocuğunu kendi aracıyla ya da yürüyerek okula götürüp getirmektedir. Bu nedenle ulaşım maliyeti her ailede aynı biçimde görünmemektedir. Servis kullanan ailelerde bu kalem doğrudan aylık servis ücreti olarak ortaya çıkarken, servis kullanmayan ailelerde yakıt, zaman ve ebeveyn emeği biçiminde dolaylı maliyet üretmektedir.

Ömer, baba, düşük SED, servis kullanmadığını “Servis ücretimiz yoktur. Kendi imkânlarımızla gelip gidiyoruz.” sözleriyle ifade etmiştir.

Bu ifade, bazı ailelerde doğrudan servis ücreti olmadığını göstermektedir. Ancak okul öncesi çağıdaki çocuğun kendi başına okula gidip gelememesi nedeniyle servis kullanılmasa bile ulaşım aile emeği ve zaman planlaması gerektirmektedir.

Elif, anne, yüksek SED , özel araçla ulaşımın maliyetini “Okula ait bir servis olmadığı için okula kişisel arabamızla gidip geliyoruz... düzenli olarak götür getir yaptığımız için neredeyse bir depo gaz yakıyoruz diyebiliriz.” sözleriyle açıklamıştır.

Mehmet, baba, orta sed de servis kullanmadığını; okulu iş yerine yakın olduğu için kendi aracıyla götürüp getirdiğini belirtmiştir.

Bu bulgular, servis kullanılmadığında ulaşım giderinin tamamen ortadan kalkmadığını göstermektedir. Özel araçla okula götürüp getirme, aile bütçesine yakıt gideri olarak yansımakta; aynı zamanda ebeveynin günlük zaman düzenini de etkilemektedir.

Gül, anne, orta SED ulaşım giderini doğrudan servis ücreti olarak tanımlamış ve “Öncelikle servis için aylık 3.000 TL (72,85 ABD doları) ödüyorum.” demiştir.

Bu ifade, servis kullanan ailelerde ulaşım giderinin doğrudan aylık ödeme biçiminde aile bütçesine yansıdığını göstermektedir. Servis ücreti, özellikle aidat, kulüp ve etkinlik giderleriyle birleştiğinde okul öncesi eğitim için yapılan toplam aylık harcamayı artıran temel kalemlerden biri hâline gelmektedir.

Berkan, baba, yüksek SED, servis giderini toplam okul harcamasının önemli bir parçası olarak ifade etmiş ve servis, etkinlik ve kıyafet giderlerini birlikte hesapladığını belirtmiştir.

Gül, anne, orta SED, ise “Servis ve aidatla birlikte, kulübe de gönderdiğim dönemlerde aylık harcamam en fazla 12.000–14.000 TL (291,39-339,95 ABD doları) bandına çıkıyor.” diyerek servis giderinin toplam aylık maliyet içinde belirleyici bir kalem olduğunu göstermiştir.

Servis ve ulaşım giderleri sosyoekonomik düzeye göre farklılaşmaktadır. Düşük sosyoekonomik düzeyli profillerde aileler çoğunlukla yürüyerek, yakın çevre desteğiyle ya da kendi imkânlarıyla ulaşımı sağlamaktadır. Bu durumda doğrudan servis ücreti oluşmasa da zaman ve bakım emeği devreye girmektedir. Orta sosyoekonomik düzeyli profillerde özel araç kullanımı ve yakıt gideri daha görünür hâle gelmektedir. Yüksek sosyoekonomik düzeyli ve tam gün/kulüplü profillerde ise servis ücreti, aidat ve kulüp giderleriyle birleşerek toplam aylık maliyeti belirgin biçimde artırabilmektedir.

4.2.5. Gelişimsel ve zenginleştirici giderler

Gelişimsel ve zenginleştirici giderler, okul öncesi eğitim harcamaları içinde düzenli aylık ödeme niteliği taşımayan; ancak yıl içinde okulun etkinlik takvimine, ailelerin gelişimsel beklentilerine ve çocuğun sosyal-kültürel etkinliklere katılım durumuna göre değişen harcama kalemlerinden oluşmaktadır. Bu giderler; gezi, tiyatro, sinema, bilim merkezi, hayvanat bahçesi, atölye çalışmaları, dışarıdan gelen uzman etkinlikleri, hafta sonu sosyal etkinlikleri, kitap, gelişim materyalleri, yüzme ve jimnastik gibi faaliyetleri kapsamaktadır. Tam gün ve kulüp hizmetlerine bağlı ödemeler önceki başlıkta ayrı bir harcama kategorisi olarak ele alındığından, bu bölümde daha çok okul tarafından düzenlenen sosyal-kültürel etkinlikler ile ailelerin okul dışında tercih ettikleri gelişimsel harcamaların miktarı ve değişimi üzerinde durulmuştur.

4.2.5.1. Gezi, tiyatro, sinema ve atölye giderlerinin dönemsel değişimi

Gezi, tiyatro, sinema, bilim merkezi, hayvanat bahçesi ve atölye gibi sosyal-kültürel etkinlik giderleri, okul öncesi eğitim sürecinde düzenli aylık ödeme olarak değil, dönemsel ve değişken harcamalar olarak ortaya çıkmaktadır. Bu giderler kimi okullarda yılın başında toplu sosyal etkinlik ücreti olarak alınmakta, kimi okullarda ise her etkinlik öncesinde servis, giriş bileti, atölye materyali ya da dışarıdan gelen uzman ücreti biçiminde ailelere yansımaktadır. Bu nedenle gelişimsel ve zenginleştirici etkinliklerin maliyeti, okulun etkinlik planına ve etkinliğin türüne göre değişmektedir.

Mehmet, baba, orta sed, okulda sosyal etkinlikler için yıl başında ayrıca ödeme yapıldığını belirterek “Sosyal etkinlikler adı altında para istediler... Etkinlikler sene başında bir kere etkinlik ücreti istediler. 4.000 TL (97,13 ABD doları).” sözleriyle bu giderin toplu biçimde alındığını ifade etmiştir.

Bu anlatı, bazı okullarda gezi ve sosyal etkinliklerin her seferinde ayrı ayrı ücretlendirilmediğini; bunun yerine yılın başında toplu bir etkinlik bedeli olarak ailelerden talep

edildiğini göstermektedir. Bu uygulama, okul açısından etkinlik planlamasını kolaylaştırırken aile açısından dönem başında kırtasiye, kıyafet, aidat ve diğer hazırlık giderlerine eklenen toplu bir maliyet oluşturmaktadır.

Gül, anne, orta SED de benzer biçimde etkinlik ve atölye giderlerinin dönem başında toplu biçimde alındığını “*Dönem başında atölye ve etkinlikler için 5.000 TL (121,41 ABD doları) ödüyorum.*” sözleriyle açıklamıştır.

Bu ifade, gelişimsel ve zenginleştirici giderlerin özellikle orta ve yüksek sosyoekonomik düzeyli okul profillerinde dönem başı maliyetlerini artırabildiğini göstermektedir. Atölye ve etkinliklerin yıl içine yayılan etkinlikler olmasına rağmen ücretin dönem başında toplu biçimde alınması, aile bütçesinde kısa süreli bir yoğunlaşma yaratmaktadır. Bu yönüyle sosyal etkinlik giderleri, yalnızca miktar olarak değil, ödeme zamanı bakımından da aile bütçesini etkilemektedir.

Salih, baba, yüksek SED, ise gezi ve etkinlik giderlerinin okulun düzenlediği faaliyete göre değiştiğini belirtmiş; “*Geziler için de alıyorlar... Sosyal etkinlik ücreti 200 TL (4,86 ABD doları).*” sözleriyle bazı etkinliklerin daha düşük tutarlı fakat tekrar eden ödemeler biçiminde ailelere yansıdığını ifade etmiştir.

Bu anlatı, gelişimsel etkinlik giderlerinin her okulda yüksek tutarlı toplu ödemeler biçiminde ortaya çıkmadığını; bazı durumlarda daha düşük miktarlı ancak yıl içinde tekrarlanabilen ek ödemeler olarak yaşandığını göstermektedir. Sosyal etkinlik ücreti tek başına düşük görünse de servis, giriş bileti, atölye materyali ve diğer okul giderleriyle birleştğinde aile bütçesinde hissedilebilir bir ek maliyet oluşturabilmektedir.

Galip, müdür, orta SED, okul dışı etkinliklerin maliyetini daha ayrıntılı biçimde açıklayarak “*Otobüs ücretimiz çocuk başı yaklaşık 200 TL (4,86 ABD doları) ile 500 TL (12,14 ABD doları) 'yi buluyor.*” demiş; atölye teklifleri için de “*Uzay atölyesi 150 TL (3,64 ABD doları), seramik atölyesi 125 TL (3,04 ABD doları), çikolata atölyesi 250 TL (6,07 ABD doları); tiyatro, ahşap vs. biraz maliyetli, 500 TL (12,14 ABD doları).*” ifadelerini kullanmıştır.

Bu müdür görüşü, gezi ve atölye giderlerinin farklı maliyet bileşenlerinden oluştuğunu göstermektedir. Etkinliğin kendisi kadar ulaşım, giriş bileti, materyal, dışarıdan hizmet alımı ve organizasyon süreci de toplam maliyeti belirlemektedir. Özellikle otobüs ücretlerinin 200 TL (4,86 ABD doları) ile 500 TL (12,14 ABD doları) arasında değişmesi, sosyal etkinliklerin yalnızca pedagojik planlama değil, aynı zamanda ulaşım ve organizasyon maliyeti gerektiren bir harcama alanı olduğunu ortaya koymaktadır.

Ebru, anne, düşük SED, okulun düzenlediği etkinliklerde servis ve giriş ücretinin birlikte ortaya çıktığını “Tiyatroya götürdüklerinde, sinemaya götürdüklerinde, bilim merkezine, hayvanat bahçesine götürdüklerinde servis ücreti ve giriş ücreti çocuklar için verdik.” sözleriyle açıklamıştır.

Bu ifade, okul dışı etkinliklerin maliyetinin yalnızca etkinlik ücretinden oluşmadığını göstermektedir. Tiyatro, sinema, bilim merkezi ya da hayvanat bahçesi gibi etkinliklerde ulaşım ve giriş ücretleri birlikte aile bütçesine yansımaktadır. Bu nedenle gezi ve sosyal etkinlik giderleri, servis/ulaşım giderleri ile gelişimsel etkinlik giderlerinin kesiştiği bir harcama alanı oluşturmaktadır.

ARAF ise okulda dışarıdan uzman katılımıyla yapılan etkinlikleri “Bazen okul öncesiyle alakalı etkinlikler yapan bir uzman geliyor. Materyalleriyle geliyor. Bununla alakalı ücret toplanıyor. O uzman kendi geldiği için ücret biraz yüksek olabiliyor.” sözleriyle açıklamıştır.

Bu anlatı, atölye giderlerinin yalnızca etkinlik materyalinden değil, dışarıdan gelen uzmanın emeği ve organizasyon maliyetinden de kaynaklandığını göstermektedir. Dışarıdan uzman çağrılan etkinlikler çocuklar için farklı öğrenme deneyimleri sunsa da, bu hizmetlerin okulun olağan bütçesiyle karşılanamaması durumunda ailelerden ek ücret talep edilmektedir. Bu nedenle atölye giderleri, okul öncesi eğitimde zenginleştirici deneyimlerin maliyetini artıran önemli bir değişken olarak ortaya çıkmaktadır.

Görüşmeler birlikte değerlendirildiğinde, gezi, tiyatro, sinema ve atölye giderlerinin yıl boyunca sabit bir çizgide ilerlemediği görülmektedir. Bu giderler okulun etkinlik takvimine, gidilecek yerin uzaklığına, servis ihtiyacına, giriş ücretine, dışarıdan uzman katılımına ve materyal kullanımına göre değişmektedir. Düşük sosyoekonomik düzeyli okul profillerinde bu tür etkinlikler daha sınırlı tutulmakta ya da ücretsiz/düşük maliyetli seçeneklere yönelinmektedir. Orta sosyoekonomik düzeyli profillerde etkinlikler seçici biçimde yapılmakta ve çoğunlukla servis, giriş ücreti ya da atölye materyali üzerinden ailelere yansımaktadır. Yüksek sosyoekonomik düzeyli profillerde ise etkinlik çeşitliliği ve gelişimsel beklenti arttıkça, bu kalemin toplam maliyet içindeki payı da yükselmektedir.

4.2.5.2. Gönüllü görünen etkinlik giderlerinde fiili zorunluluk ve katılım eşitsizliği

Gelişimsel ve zenginleştirici giderlerde dikkat çeken bir diğer bulgu, bu harcamaların çoğu zaman resmî olarak gönüllülük esasına dayalı biçimde sunulmasına rağmen aileler tarafından her zaman tamamen isteğe bağlı bir tercih gibi deneyimlenmemesidir. Özellikle etkinliğin sınıfın tamamına yönelik düzenlenmesi, çocuğun arkadaşlarından ayrı kalmaması, sınıf

deneyiminden mahrum olmaması ve sosyal olarak dışlanmaması düşüncesi, veliler üzerinde ödeme yapma yönünde fiili bir baskı oluşturabilmektedir. Bu nedenle gönüllü görünen etkinlik giderleri, bazı aileler için çocuğun ortak okul yaşantısına katılabilmesi adına zorunluya yakın bir harcama niteliği kazanabilmektedir.

Sezen , müdür, orta SED, atölye ve gezi gibi ücretli etkinlikleri değerlendirirken “Bunlar için, gezilerde servis gideri talep edilebilir ama çok cüzi miktarlar olur. Ben şu an için zaten doğru bulmuyorum. Atölye çalışmaları yapılmasın; çünkü veren veli var, vermeyen veli var, zorlanıyorlar.” demiştir.

Bu müdür görüşü, ücretli zenginleştirici etkinliklerin okul içinde eşitsizlik üretme riskini açık biçimde ortaya koymaktadır. Etkinlikler çocukların sosyal, kültürel ve bilişsel gelişimini destekleme amacı taşısa da, ödeme yapabilen ve yapamayan aileler arasında ayrışma oluştuğunda çocukların okul deneyimi farklılaşabilmektedir. Bu nedenle bazı okul yöneticileri, özellikle düşük ve orta sosyoekonomik düzeyli çevrelerde ücretli atölye çalışmalarını sınırlamakta ya da ücretsiz etkinlikleri tercih etmektedir. Bu yaklaşım, okul içinde çocukların etkinliklere katılımında ayrışma oluşmasını önlemeye yönelik koruyucu bir yönetim stratejisi olarak değerlendirilebilir.

Tarık ,müdür, yüksek SED de gezi ve etkinlik ücretleri konusunda “Zorunlu bir durum varsa açıklıyorum, gönüllülük varsa onu belirtiyorum. Çünkü sonunda bir kısmı yine veriyor, bir kısmı zaten katılmıyor.” sözleriyle gönüllülük esasına dayalı etkinliklerin her zaman tüm çocukların katılımıyla sonuçlanmadığını belirtmiştir.

Bu ifade, okul öncesi eğitimde gönüllülük ilkesinin uygulamada katılım eşitliğini her zaman güvence altına almadığını göstermektedir. Bazı aileler ödeme yaparak çocuğunu etkinliğe gönderebilirken, bazı aileler ekonomik koşulları nedeniyle katılamamakta ya da katılmamayı tercih etmektedir. Bu durum, aynı sınıftaki çocukların ortak deneyimlere erişiminde farklılık yaratabilmektedir. Dolayısıyla gelişimsel ve zenginleştirici giderler yalnızca ek faaliyetlerin finansmanı değil, çocukların okul içindeki sosyal katılımı açısından da kritik bir eşitlik meselesidir.

Gönüllü görünen etkinlik giderleri, düşük sosyoekonomik düzeyli ailelerde daha belirgin bir baskı alanı oluşturmaktadır. Bu ailelerde küçük miktartlı görünen bir servis, gezi ya da atölye ücreti bile aidat, kırtasiye, beslenme, ulaşım ve diğer okul giderleriyle birleştiğinde bütçeyi zorlayabilmektedir. Orta sosyoekonomik düzeyli ailelerde bu giderler çoğu zaman planlama ve önceliklendirme gerektiren dönemsel harcamalar olarak yaşanmaktadır. Yüksek

sosyoekonomik düzeyli ailelerde ise etkinliklere katılım daha kolay karşılanabildiği için bu giderler çoğunlukla çocuğun gelişimine katkı sağlayan doğal harcamalar olarak görülmektedir.

Bu farklılaşma, okul öncesi eğitimde sosyoekonomik eşitsizliğin yalnızca kayıt, aidat ya da temel giderler düzeyinde değil, çocukların ortak sosyal ve kültürel deneyimlere katılımı düzeyinde de ortaya çıktığını göstermektedir. Geziye, tiyatroya, bilim merkezine ya da atölyeye katılabilen çocuklar okul deneyimlerini zenginleştirirken; ekonomik gerekçelerle katılamayan çocuklar bu ortak yaşantıların dışında kalabilmektedir. Bu nedenle gönüllü görünen etkinlik giderleri, ailelerin ödeme gücüne bağlı olarak fiilî bir katılım eşitsizliği üretme potansiyeli taşımaktadır.

4.2.5.3. Okul dışı gelişimsel tercihlerin toplam maliyete etkisi

Gelişimsel ve zenginleştirici giderlerin bir diğer boyutu, okul tarafından doğrudan talep edilmeyen ancak ailelerin çocuğun gelişimini desteklemek amacıyla okul dışında yaptıkları harcamalardır. Yüzme, jimnastik, kitap, gelişim materyalleri, hafta sonu sosyal etkinlikleri, tiyatro, bilim merkezi ve kültürel faaliyetler bu kapsamda öne çıkmaktadır. Bu harcamalar teknik olarak okul gideri değildir; ancak bazı aileler okul öncesi dönemi çocuğun bilişsel, fiziksel, sosyal-duygusal ve öz güven gelişiminin desteklendiği bütüncül bir süreç olarak gördükleri için bu giderleri okul öncesi eğitim sürecinin uzantısı olarak değerlendirmektedir.

Ayşe, anne, yüksek SED, okul dışı gelişimsel harcamalarını “Kızımı yüzme kursuna ve jimnastiğe de gönderiyorum. Bunları doğrudan okul masrafı olarak söylemek belki teknik olarak doğru değil ama benim gözümde okul öncesi eğitim sürecinin bir parçası. Çünkü çocuğun gelişimine dönük düşünüyorum. Yüzme ve jimnastik hem fiziksel gelişim hem disiplin hem özgüven açısından çok önemli geliyor bana.” sözleriyle açıklamıştır.

Bu anlatı, yüksek beklentili ailelerde okul öncesi eğitimin yalnızca okulda geçirilen süreyle sınırlı görülmediğini göstermektedir. Aile, okul dışı spor ve gelişim etkinliklerini çocuğun okul öncesi dönemdeki genel gelişim sürecinin parçası olarak değerlendirmektedir. Bu tür tercihler, ailenin eğitim anlayışını ve çocuğun gelişimine yüklediği anlamı yansıtırken, toplam okul öncesi eğitim maliyetini de belirgin biçimde artırmaktadır.

Ayşe, anne, yüksek SED, başka bir anlatımında okul dışındaki harcamaları “Okul dışında yüzme, jimnastik, kitap ve gelişim materyalleri... bu bütçenin bir parçası.” sözleriyle ifade etmiştir.

Bu ifade, okul dışı gelişimsel tercihler ile ev içi destekleyici materyal alımlarının aile bütçesinde ayrı bir harcama alanı oluşturduğunu göstermektedir. Kitap, oyuncak, gelişim seti, boyama

materyali ve spor etkinlikleri gibi kalemler okul tarafından zorunlu tutulmasa da, aile tarafından çocuğun öğrenme ve gelişim sürecini destekleyen yatırımlar olarak görülmektedir. Bu nedenle okul dışı gelişimsel harcamalar, resmî okul giderlerinden ayrı olmakla birlikte okul öncesi dönem maliyetinin örtük ve genişletilmiş bir parçası hâline gelmektedir.

Elif, anne, yüksek SED ise öğretmenlerin hafta sonu veya ara tatil için sosyal etkinlik önerilerinde bulunduğunu belirterek “Öğretmenimiz ‘Selçuklu Kongre Merkezi’nde sirk gösterisi var’, ‘Bilim Merkezi’nde etkinlik var’, ‘Tiyatro gösterisi var’ diyerek çocuklarınızla katılmanız iyi olur gibi tavsiyelerde bulunuyor. Biz de ailece katılmaya çalışıyoruz.” demiştir.

Bu anlatı, okul dışı etkinliklerin her zaman tamamen bireysel ve okuldan bağımsız tercihler olmadığını göstermektedir. Öğretmen önerileri, ailelerin çocuklarıyla birlikte sosyal ve kültürel etkinliklere katılmasını teşvik edebilmektedir. Bu durumda okul dışı gelişimsel giderler, doğrudan okul tarafından tahsil edilen ücretler olmasa da okulun pedagojik yönlendirmesiyle ilişkili hâle gelmektedir. Aileler, çocuğun gelişimini desteklemek ve öğretmenin önerdiği deneyimlerden mahrum kalmamasını sağlamak amacıyla bu etkinliklere katılmayı tercih edebilmektedir.

Okul dışı gelişimsel tercihler, sosyoekonomik düzeye göre belirgin biçimde farklılaşmaktadır. Düşük sosyoekonomik düzeyli ailelerde bu tür harcamalar daha sınırlı kalmakta; aileler çoğunlukla çocuğun okula devamı, temel ihtiyaçları, aidat, kırtasiye ve beslenme gibi zorunlu giderlere öncelik vermektedir. Orta sosyoekonomik düzeyli ailelerde okul dışı etkinlikler seçici ve dönemsel biçimde tercih edilmekte; aileler bütçelerine göre bazı etkinliklere katılmaktadır. Yüksek sosyoekonomik düzeyli ve eğitim beklentisi yüksek ailelerde ise okul dışı gelişimsel etkinlikler çocuğun gelişimine yapılan yatırım olarak görülmekte ve toplam maliyetin önemli bir parçası hâline gelmektedir.

Bu bulgular, okul öncesi eğitim maliyetinin yalnızca okulun talep ettiği aidat, kırtasiye, servis ya da etkinlik ücretleriyle sınırlı olmadığını göstermektedir. Ailelerin okul dışında yaptığı gelişimsel tercihler, özellikle yüksek sosyoekonomik düzeyli gruplarda okul öncesi eğitim sürecinin kapsamını genişletmekte ve toplam maliyeti artırmaktadır. Bu durum, çocukların okul öncesi dönemde erişebildiği gelişimsel deneyimlerin ailelerin ekonomik ve kültürel kaynaklarıyla yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak gelişimsel ve zenginleştirici giderler, okul öncesi eğitim harcamaları içinde dönemsel, değişken ve sosyoekonomik düzeye duyarlı bir maliyet alanı oluşturmaktadır. Gezi, tiyatro, sinema ve atölye giderleri okulun etkinlik takvimine göre ortaya çıkmakta; gönüllü

görünen etkinlikler bazı aileler için fiilî bir katılım baskısı yaratabilmekte; okul dışı gelişimsel tercihler ise özellikle eğitim beklentisi yüksek ailelerde toplam maliyeti artırmaktadır. Bu nedenle gelişimsel ve zenginleştirici giderler, yalnızca ek faaliyetlerin parasal karşılığı değil, çocukların sosyal, kültürel ve gelişimsel deneyimlere erişimini belirleyen önemli bir eşitsizlik alanı olarak değerlendirilebilir.

Tablo 4.1

Sosyoekonomik Düzeye Göre Okul Öncesi Eğitim Harcama Kalemleri ve Katılımcı İfadelerine Dayalı Aralıklar

Harcama kalemi	Düşük sosyoekonomik düzeyli profiller	Orta sosyoekonomik düzeyli profiller	Yüksek sosyoekonomik düzeyli / tam gün-kulüplü profiller
Aidat / okul katkı payı	800 TL (19,43 ABD doları) düzeyi	1.250–2.000 TL (30,35–48,56 ABD doları) aralığı	2.800 TL (67,99 ABD doları) düzeyi
Kırtasiye ve materyal giderleri	Yaklaşık 1.000 TL (24,28 ABD doları) düzeyi	2.500–3.000 TL (60,71–72,85 ABD doları) aralığı	3.000 TL (72,85 ABD doları) ve üzeri; bazı profillerde dönemlik toplu ödeme
Beslenme / yemek	Çoğunlukla evden beslenme; doğrudan okul ücreti olmayabilir	Evden beslenme veya katkı payı içinde sınırlı gider	Yemek, tam gün/kulüp ücretinin içinde yer alabilir
Servis / ulaşım	Yürüyerek veya aile imkânıyla ulaşım; doğrudan servis ücreti olmayabilir	Özel araç/yakıt veya sınırlı servis kullanımı	Servis kullanan ailelerde aylık 3.000 TL (72,85 ABD doları) düzeyi; özel araç kullanımında yakıt gideri
Gezi / tiyatro / atölye	Ücretsiz veya düşük maliyetli etkinlikler; ücretli atölyeler sınırlı	150–500 TL (3,64–12,14 ABD doları) aralığında etkinlik/atölye giderleri	Yıllık veya dönemlik 4.000–5.000 TL (97,13–121,41 ABD doları) sosyal etkinlik/atölye ödemeleri
Kulüp / tam gün hizmet	Genellikle bulunmuyor veya sınırlı	Bazı profillerde seçici/ek hizmet	6.000–11.000 TL (145,69–267,10 ABD doları) aralığında değişken kulüp ücreti
Toplam aylık maliyet algısı	Aidat + temel giderler; düşük tutarlar bile hissedilebilir	Aidat + kırtasiye + ulaşım/etkinliklerle değişken	Aidat + kulüp + yemek + servis/etkinliklerle belirgin biçimde yükselir

Not. Tablo, görüşmelerde dile getirilen tutarlardan hareketle oluşturulmuştur; istatistiksel bir ortalama ya da genellenebilir maliyet hesabı sunma amacı taşımamaktadır. Farklı sosyoekonomik okul profillerinde ailelerin karşılaştıkları harcama kalemlerinin katılımcı ifadelerine dayalı aralıklarını görünür kılmaktadır.

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere, okul öncesi eğitim harcamaları sosyoekonomik düzeye göre yalnızca miktar bakımından değil, harcama kalemlerinin çeşitliliği bakımından da farklılaşmaktadır. Düşük sosyoekonomik düzeyli profillerde harcamalar daha çok aidat, kırtasiye, beslenme ve temel okul ihtiyaçları etrafında yoğunlaşmaktadır. Orta sosyoekonomik düzeyli profillerde bu kalemlere dönemsel etkinlik ve ulaşım giderleri eklenmektedir. Yüksek sosyoekonomik düzeyli ve tam gün/kulüplü profillerde ise kulüp, yemek, servis ve gelişimsel etkinlikler toplam maliyeti belirgin biçimde artırmaktadır.

Görüşmeler birlikte değerlendirildiğinde, okul öncesi eğitim harcamalarının aileler tarafından yalnızca tekil ödeme kalemleri üzerinden değil, aylık ve yıllık toplam maliyet algısı içinde değerlendirildiği görülmektedir. Aidat ya da okul katkı payı en görünür düzenli ödeme olmakla

birlikte; tam gün ve kulüp hizmetleri, servis/ulaşım, beslenme, dönem başı kırtasiye ve kıyafet hazırlıkları, gezi-atölye gibi gelişimsel etkinlikler ve okul dışı destekleyici harcamalar bir araya geldiğinde toplam maliyet belirgin biçimde artmaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitim maliyeti, aileler açısından yalnızca “okula ödenen para” değil; çocuğun okula düzenli devamını, sınıf içi etkinliklere katılımını, sosyal-kültürel deneyimlerden yararlanmasını ve ailelerin günlük zaman düzenini etkileyen çok boyutlu bir bütçe yükü olarak deneyimlenmektedir.

Katılımcı görüşmeleri, okul öncesi eğitim harcamalarının yıl boyunca aynı düzeyde seyretmediğini göstermektedir. Aidat ya da katkı payı genellikle aylık sabit bir ödeme iken; kırtasiye, kıyafet, çanta, ayakkabı, temizlik malzemesi, sosyal etkinlik ve kulüp gibi kalemler belirli dönemlerde artmaktadır. Özellikle Eylül ayı, okula başlama hazırlıkları nedeniyle en yoğun harcama dönemi olarak öne çıkmaktadır. Ocak-Şubat aylarında ise kışlık kıyafet, sağlık ve ikinci dönem ihtiyaçları nedeniyle harcamalarda yeniden artış görülebilmektedir.

Araf, baba, yüksek SED “Eylül dönemi... kıyafet, çanta, ayakkabı, mont, kalem gibi ihtiyaçlar” nedeniyle en yüksek harcama döneminin okulun açıldığı dönem olduğunu belirtmiştir.

Berkan, baba, yüksek SED, de “Eylül ayında okullar açıldığı için yeni kıyafetler alınıyor, evimizde kırtasiye malzemelerini yeniliyoruz. Bu sebeple daha fazla harcama yapmış oluyoruz.” demiştir.

Remzi, baba, düşük SED, ise kulüp ücretlerinin ara tatil ve yarıyıl tatili gibi dönemlerde değiştiğini, okul dışı etkinliklerin sinema, tiyatro ya da piknik gibi faaliyetlere göre dönemsel ek ödeme yarattığını ifade etmiştir.

Bu bulgular, okul öncesi eğitim harcamalarının yalnızca toplam miktar bakımından değil, zamanlama bakımından da aile bütçesi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Eğitim yılı başlangıcında kırtasiye, kıyafet ve hazırlık giderleri aynı dönemde yoğunlaşmakta; yıl içinde ise kulüp, gezi, atölye, sağlık ve ulaşım gibi değişken giderler toplam maliyeti artırmaktadır. Bu nedenle ailelerin okul öncesi eğitim maliyetini deneyimleme biçimi, hem harcamanın tutarına hem de yıl içindeki dağılımına bağlı olarak şekillenmektedir.

Düşük sosyoekonomik düzeyli ailelerde toplam maliyet daha çok aidat, kırtasiye, beslenme ve ulaşım gibi temel giderlerin aile bütçesinde oluşturduğu yük üzerinden görünür olmaktadır. Orta sosyoekonomik düzeyli ailelerde bu maliyetlere dönemsel etkinlikler, servis ya da özel araç kullanımı ve bazı gelişimsel tercihler eklenmektedir. Yüksek sosyoekonomik düzeyli ve tam gün/kulüplü okul profillerinde ise toplam maliyet, aidatın yanında kulüp, yemek, servis, gezi-atölye ve okul dışı gelişimsel etkinliklerle birlikte daha yüksek ve sürekli bir harcama

alanına dönüşmektedir. Bu farklılaşma, aynı kamu okul öncesi sistemi içinde ailelerin karşılaştıkları maliyetlerin yalnızca miktar bakımından değil, çocuğun okul deneyimine katılım imkânları bakımından da değiştiğini göstermektedir.

4.3. Ailelerin Okul Öncesi Eğitim İçin Yaptıkları Harcamaların Aile Bütçesi Üzerindeki Ekonomik ve Sosyal Etkileri

Araştırmanın üçüncü sorusu, okul öncesi eğitim için yapılan harcamaların aile bütçesine ve aile yaşamına nasıl yansıdığını ortaya koymaya yöneliktir. Görüşmeler, okul öncesi eğitim harcamalarının aileler üzerinde tek biçimli bir etki oluşturmadığını göstermektedir. Aynı harcama kalemi, düşük gelirli ailelerde temel ihtiyaçlarla rekabet eden zorlayıcı bir ödeme olarak deneyimlenirken; orta gelirli ailelerde bütçe planlaması ve harcama önceliklerini yeniden düzenleme gerektiren bir alan hâline gelmektedir. Yüksek sosyoekonomik düzeyli ya da çift gelirli ailelerde ise harcamalar çoğu zaman karşılanabilir olmakla birlikte, toplam miktar arttığında sosyal yaşam, kültürel etkinlikler ve aile içi zaman kullanımı üzerinde sınırlayıcı etkiler yaratabilmektedir.

Bu nedenle aile bütçesine ilişkin bulgular yalnızca “harcama yüksek mi düşük mü?” sorusu üzerinden değil; ailenin gelir düzeyi, tek ya da çift maaşlı olması, okulun tam gün/kulüp hizmeti sunması, ulaşım biçimi, dönemsel giderlerin aynı aya yığılması ve ailenin okul öncesi eğitime yüklediği anlam üzerinden değerlendirilmiştir.

4.3.1. Göreli ekonomik yük

Görüşmeler, okul öncesi eğitim harcamalarının aile bütçesinde yarattığı baskının gelir düzeyine göre belirgin biçimde farklılaştığını göstermektedir. Düşük sosyoekonomik düzeyli ailelerde aidat, kırtasiye, beslenme ve dönem başı giderleri temel yaşam giderleriyle aynı bütçe içinde karşılanmaktadır. Bu nedenle görece düşük görünen tutarlar bile kira, fatura, mutfak, ulaşım ve diğer çocuk giderleriyle birleştğinde aile için hissedilir bir yük hâline gelebilmektedir. Orta sosyoekonomik düzeyli ailelerde bu giderler çoğu zaman tamamen karşılanamaz değildir; ancak düzenli bütçe hesabı, harcama önceliği belirleme ve bazı tüketimleri erteleme gerektirmektedir. Yüksek sosyoekonomik düzeyli ya da çift gelirli ailelerde ise harcamalar çoğunlukla ödenebilir nitelikte olmakla birlikte, özellikle tam gün ve kulüp uygulamaları devreye girdiğinde aile bütçesinde belirgin bir maliyet alanı oluşturmaktadır.

Fatma, anne, düşük SED okul giderlerini kendi bütçesine göre değerlendirdiğini “Kendi tercihlerimize göredir. Çünkü benim bütçeme bakarım. Bütçem neye uygunsa ona talep ederim, yani ona yoğunlaşıyorum.” sözleriyle açıklamıştır.

Bu ifade, düşük sosyoekonomik düzeyli ailelerde okul öncesi eğitim harcamalarının aile bütçesinin sınırları içinde düşünölmek zorunda olduğunu göstermektedir. Aile, çocuğun okul sürecine ilişkin tercihlerini yalnızca pedagojik beklentilere göre değil, ödeme gücüne göre de şekillendirmektedir. Bu nedenle düşük gelirli ailelerde harcama baskısı, hangi etkinliğe katılınacağı, hangi malzemenin alınacağı ya da hangi giderin önceleneceğı gibi kararları doğrudan etkilemektedir.

Remzi, baba, düşük SED, çift gelirli bir aile olmalarına rağmen okul öncesi eğitim giderinin hissedilir olduğunu “Karı koca çalışan insanlarız. Türkiye şartlarında orta düzey bir gelirimiz olduğunu düşünürsek beni çok fazla etkiliyor mu? Etkilemiyor ama bir mali yükü olduğu kesin. Günümüz şartlarında ortalama aylık 10.000 TL (242,82 ABD doları) vermek düşük bir miktar değil. Tek maaşlı ya da asgari ücretli çalışan insanlar için biraz yük olarak kalacağını düşünüyorum.” sözleriyle ifade etmiştir.

Bu anlatı, okul öncesi eğitim giderlerinin yalnızca düşük gelirli ailelerde değil, orta gelirli ve çift maaşlı ailelerde de bütçede görünür bir yer tuttuğunu göstermektedir. Ancak katılımcı, bu yükün tek maaşlı ya da asgari ücretli ailelerde daha ağır hissedileceğini vurgulamaktadır. Bu karşılaştırma, okul öncesi eğitim harcamalarının mutlak tutarından çok, ailenin gelir yapısı içindeki görelî ağırlığının belirleyici olduğunu göstermektedir.

Araf, baba, yüksek SED, de okul öncesi eğitim giderlerinin aile bütçesindeki etkisini “İllaki mali yük oluşturuyor, oluşturma desem yalan olur. Hiç okula gitmediğı bir dönemde bu masraflar olmuyordu. Doğal olarak bu etkiliyor bizi... Bütçemizi etkiliyor, etkilemiyor desem yalan olur.” sözleriyle dile getirmiştir.

Bu ifade, okul öncesi eğitime başlama ile birlikte aile bütçesine yeni ve düzenli bir gider alanı eklendiğini göstermektedir. Çocuk okula başlamadan önce bulunmayan aidat, kırtasiye, etkinlik, kıyafet ve ulaşım gibi kalemler, okul süreciyle birlikte aile ekonomisinin parçası hâline gelmektedir. Bu durum özellikle birden fazla giderin aynı döneme yığıldığı ailelerde okul öncesi eğitimi, bütçe içinde ayrıca planlanması gereken sürekli bir harcama alanına dönüştürmektedir.

4.3.2. Diğer harcamalardan kısma ve tüketim tercihlerinin değişmesi

Okul öncesi eğitim harcamaları bazı ailelerde doğrudan ödeme gücünü yaratmasa bile, ailelerin diğer harcama kalemlerini yeniden düzenlemesine neden olmaktadır. Görüşmelerde ailelerin kişisel ihtiyaçlar, ev içi düzenli giderler, sosyal etkinlikler, diğer çocukların harcamaları ve bazı tüketim tercihlerinden kısarak okul öncesi eğitim giderlerini karşıladıkları görölmektedir. Bu

durum özellikle dönem başı harcamaların aynı dönemde yığılması, kulüp ve etkinlik ücretlerinin artması ya da çocuğun okul içi/dışı gelişimsel etkinliklere katılması istendiğinde daha görünür hâle gelmektedir.

Remzi, baba, düşük SED, okul öncesi eğitim giderlerini karşılamak için bütçelerini sürekli gözden geçirdiklerini “Zaman zaman yaşadığım oluyor. Hâlihazırda ödemelerimiz, harcamalarımız oluyor. Aylık bütçemizi, gelirimizi, giderimizi ölçüyoruz, biçiyoruz. Hani zorladığı zamanlar oluyor.” sözleriyle açıklamıştır.

Bu ifade, orta gelirli ailelerde okul öncesi eğitim harcamalarının tamamen karşılanamaz bir yük olmaktan çok, düzenli bütçe planlaması gerektiren bir maliyet alanı olduğunu göstermektedir. Aile, gelir-gider dengesini izleyerek hangi harcamaların erteleneceğine ya da hangi giderlerin önceleneceğine karar vermektedir.

Elif, anne, yüksek SED ,okul öncesi eğitim giderleri nedeniyle başka harcamalardan kısıtlılarını “Tabii ki kısıyoruz. Kendi kişisel ihtiyaçlarımızdan, evdeki düzenli kullandığımız giderlerden tabii ki kısıyoruz. Çocuğun daha iyi bir eğitim ve daha hareketli sosyal bir eğitim alabilmesi için.” sözleriyle ifade etmiştir.

Bu anlatı, bazı ailelerin okul öncesi eğitim giderlerini yalnızca zorunlu bir ödeme olarak değil, çocuğun daha nitelikli ve sosyal açıdan zengin bir eğitim alması için öncelik verilen bir harcama olarak gördüğünü göstermektedir. Ancak bu öncelik, ailenin kendi kişisel ihtiyaçlarını ve ev içi tüketim tercihlerini sınırlandırmasıyla mümkün olmaktadır.

Elif, anne, yüksek SED, aynı görüşmede, okul öncesi eğitim giderlerinin aile içindeki diğer çocukların harcamalarını da etkileyebildiğini “Ortaokula giden kızımın bazı masraflarından kısıp küçük kardeşinin masraflarını destekliyoruz.” sözleriyle belirtmiştir.

Bu ifade, okul öncesi eğitim harcamalarının yalnızca anne-baba harcamalarını değil, aile içindeki kaynak dağılımını da etkileyebildiğini göstermektedir. Özellikle birden fazla çocuğu olan ailelerde okul öncesi eğitim giderleri, kardeşler arasında eğitim, kıyafet, sosyal etkinlik ya da kişisel ihtiyaçlara ayrılan bütçenin yeniden düzenlenmesine yol açabilmektedir.

Araf, baba,yüksek SED de “Başka yerlerden de kısıyoruz. Dolayısıyla başka yerlerden kısıp buraya harcıyoruz.” diyerek okul öncesi eğitim harcamalarının aile bütçesinde ikame etkisi yarattığını belirtmiştir.

Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, okul öncesi eğitim giderlerinin aile bütçesinde ikame etkisi yarattığı görülmektedir. Düşük sosyoekonomik düzeyli ailelerde bu etki daha çok temel

tüketim ve zorunlu ihtiyaçlar arasında seçim yapma biçiminde ortaya çıkmaktadır. Orta sosyoekonomik düzeyli ailelerde bütçe dengelemesi, aylık gelir-gider hesabı ve bazı harcamaların ertelenmesi yoluyla yürütülmektedir. Yüksek sosyoekonomik düzeyli ya da çocuğun gelişimine dönük beklentisi yüksek ailelerde ise aileler kendi kişisel ihtiyaçlarından ya da sosyal harcamalarından kısararak çocuğun eğitim deneyimini önceleyebilmektedir.

4.3.3. Sosyal yaşamdan vazgeçme ve kültürel etkinliklerin ertelenmesi

Okul öncesi eğitim harcamalarının aile yaşamındaki etkisi yalnızca temel tüketim kalemlerinden kısma ile sınırlı değildir. Bazı aileler, okul giderleri arttıkça sosyal yaşam, kültürel etkinlik, ailece dışarı çıkma, konser, tiyatro ya da çocuklarla kaliteli zaman geçirme gibi alanlarda da kısıtlamaya gittiklerini belirtmiştir. Bu durum özellikle okul öncesi eğitim için ayrılan aylık toplam bütçenin yükseldiği, kulüp ve tam gün hizmet giderlerinin devreye girdiği ailelerde daha belirgin görünmektedir.

Remzi, baba, düşük SED, okul öncesi eğitim giderlerinin sosyal yaşam üzerindeki etkisini “Sosyal yaşantımı da etkilediği oluyor. Kültürel faaliyetleri ve dışarıda etkinlikler yapmayı seven bir aileyiz. Gelirimizin yaklaşık ortalama 10.000 TL'sini (242,82 ABD doları) eğitime harcadığımız zaman sosyal yaşantımızdan da kısmak durumunda kalabiliyoruz.” sözleriyle açıklamıştır.

Bu ifade, okul öncesi eğitim harcamalarının aile bütçesinde sosyal ve kültürel etkinliklerle doğrudan rekabet ettiğini göstermektedir. Aile, çocuğun okul giderlerini öncelediğinde, kültürel faaliyetlere ayrılacak bütçe azalmaktadır. Dolayısıyla okul öncesi eğitim maliyeti, aile yaşamında yalnızca ekonomik değil, sosyal fırsat maliyeti de yaratmaktadır.

Aynı katılımcı, aile bütçesindeki okul giderleri nedeniyle gitmek istedikleri bir konseri ertelediklerini belirterek, eğitim harcamalarının kültürel yaşama katılımı sınırlayabildiğini somutlaştırmıştır.

Mehmet, baba, orta sed de okul öncesi eğitim için ayrılan bütçenin çocuklarla geçirilecek kaliteli zamanı sınırlayabildiğini “Bu ayırdığım bütçeyi çocuklarımla daha kaliteli vakit geçirmek için de ayırabilirim. Şu anda çocuklarımla daha fazla vakit geçiremiyorum, daha kaliteli vakit geçiremiyorum. Konsere gidemiyorum. Normalde ayda bir kere gidecekken artık iki ayda bir kere, belki dönemde bir kere gidebiliyorum.” sözleriyle belirtmiştir.

Bu ifade, okul öncesi eğitim harcamalarının aile içi sosyal deneyimleri de etkilediğini göstermektedir. Aile, okul giderlerini karşılarken çocuklarla dışarıda geçirilen kültürel ve

sosyal zaman azalabilmektedir. Bu durum, okul öncesi eğitim harcamalarının aile yaşamında yalnızca finansal değil, ilişkisel ve kültürel sonuçlar da doğurduğunu ortaya koymaktadır.

Ömer, baba, düşük SED de sosyal yaşamın etkilenip etkilenmediği sorusuna “İster istemez etkiliyor. Daha az dışarı çıkıyorduk zaten, artık çok çıkmıyoruz.” yanıtını vermiştir.

Bu kısa ifade, düşük sosyoekonomik düzeyli ailelerde sosyal yaşam üzerindeki etkinin ayrıntılı açıklanmasa bile hissedildiğini göstermektedir. Bu ailelerde okul öncesi eğitim giderleri daha temel bütçe kalemleriyle rekabet ettiği için, sosyal yaşam çoğu zaman ilk daralan alanlardan biri hâline gelebilmektedir.

4.3.4. Ulaşım, bakım ve zaman maliyetinin aile düzenine etkisi

Okul öncesi eğitim harcamalarının aile yaşamına etkisi yalnızca para ödemeleri üzerinden açıklanamaz. Çocuğun okula bırakılması ve alınması, servis kullanılmaması durumunda özel araç ya da yürüyerek ulaşım sağlanması, tam gün hizmet ihtiyacı, ebeveynlerin çalışma saatleri ve çocuğun bakım düzeni aile yaşamını doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle ulaşım, bakım ve zaman maliyeti okul öncesi eğitim harcamalarının sosyal etkileri içinde ayrı bir yer tutmaktadır.

Remzi, baba, düşük SED, tam gün ve kulüplü okul tercihinin çalışma düzeniyle ilişkisini “Eşim de çalışıyor, ben de çalışıyorum. Çalışma saatlerimiz uymadığı için sabahçı ya da öğlenci olması bizim için problem oluyor. Özellikle kulübü olan bir anaokulunu seçtik ama burada da biraz zorlandık açıkçası.” sözleriyle açıklamıştır.

Bu ifade, çalışan ebeveynler açısından okul öncesi eğitimin yalnızca pedagojik bir hizmet değil, aynı zamanda bakım ve zaman yönetimi desteği olduğunu göstermektedir. Aile, çalışma saatleri ile okul saatleri arasındaki uyumsuzluğu çözmek için kulüplü/tam gün hizmeti tercih etmektedir. Ancak bu tercih, aile bütçesine daha yüksek bir maliyet olarak yansımaktadır.

Elif, anne, yüksek SED ,servis bulunmadığı için çocuğunu özel araçla götürüp getirdiğini ve “Okula ait bir servis olmadığı için okula kişisel arabamızla gidip geliyoruz... düzenli olarak götür getir yaptığımız için neredeyse bir depo gaz yakıyoruz diyebiliriz.” demiştir.

Bu anlatı, servis kullanılmayan durumlarda ulaşım maliyetinin ortadan kalkmadığını; yakıt, zaman ve günlük planlama biçiminde aileye yansıdığını göstermektedir. Okul öncesi çağıdaki çocuğun okula bağımsız biçimde gidip gelememesi, ulaşımı ebeveyn sorumluluğuna dönüştürmektedir.

Ömer,baba, düşük SED, “Servis ücretimiz yoktur. Kendi imkânlarımızla yürüyerek gelip gidiyoruz.” diyerek ulaşımın aile emeğiyle karşılandığını belirtmiştir.

Bu ifade, doğrudan servis ücreti bulunmayan ailelerde de okula ulaşımın bakım emeği ve zaman kullanımı gerektirdiğini göstermektedir. Yürüyerek ulaşım, parasal bir gider üretmese bile çocuğu götürme ve alma sorumluluğu nedeniyle aile düzenini etkileyen örtük bir maliyet alanıdır.

Görüşmeler birlikte değerlendirildiğinde, ulaşım ve bakım düzeninin özellikle çalışan ebeveynler, servis kullanmayan aileler ve okula uzak mesafede yaşayan aileler için belirgin bir yük oluşturduğu anlaşılmaktadır. Tam gün ve kulüp hizmeti bu yükü azaltabilmekte; ancak bu kez aile bütçesine daha yüksek bir maliyet olarak yansımaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitimde bakım-zaman maliyeti ile parasal maliyet arasında sürekli bir denge kurulmaktadır.

4.3.5. Harcamaya yüklenen anlam

Araştırmanın dikkat çekici bulgularından biri, okul öncesi eğitim harcamalarının aileler tarafından yalnızca parasal bir gider olarak değil, sosyoekonomik koşullara göre değişen farklı anlamlarla değerlendirilmesidir. Katılımcı anlatıları, aynı harcama kalemlerinin farklı ailelerde “zorunlu yük”, “yönetilebilir maliyet” ya da “çocuğun gelişimine yatırım” olarak anlamlandırıldığını göstermektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitim harcamalarının aile bütçesi üzerindeki etkisi yalnızca harcamanın miktarıyla değil; ailenin gelir düzeyi, eğitimden beklentisi, okulun sunduğu hizmet kapsamı ve çocuğun gelişimine yüklediği anlamla birlikte değerlendirilmelidir.

Düşük sosyoekonomik düzeyli ailelerde okul öncesi eğitim harcamaları çoğunlukla zorunlu yük olarak algılanmaktadır. Bu ailelerde aidat, kırtasiye, beslenme, kıyafet, ulaşım ve etkinlik giderleri, çocuğun okuldan geri kalmaması ve temel okul ihtiyaçlarının karşılanması için yapılması gereken zorunlu ödemeler biçiminde deneyimlenmektedir. Fatma, anne, düşük *SED*’in “*Bütçem neye uygunsa ona talep ederim.*” ifadesi, düşük gelirli ailelerde okul öncesi eğitim harcamalarının aile bütçesinin sınırları içinde düşünüldüğünü göstermektedir. Bu tür ailelerde harcama kararları, çoğu zaman çocuğa daha fazla gelişimsel deneyim sunma isteğinden önce, mevcut gelirle hangi zorunlu kalemlerin karşılanabileceği sorusu etrafında şekillenmektedir. Bu nedenle düşük sosyoekonomik düzeyli ailelerde okul öncesi eğitim harcamaları, çocuğun eğitime devamını sağlayan fakat aile bütçesinde baskı oluşturan bir yük olarak anlam kazanmaktadır.

Orta sosyoekonomik düzeyli ailelerde okul öncesi eğitim harcamaları daha çok yönetilebilir maliyet olarak değerlendirilmektedir. Bu aileler, okul öncesi eğitim için yapılan harcamaları bütçeyi zorlayan ancak tamamen karşılanamaz olmayan giderler olarak görmektedir. *Ebru*,

anne, düşük SED, in “Zorlansak da iyi bir eğitim alması için bunun gerekli olduğunu düşünüyoruz. O yüzden ne kadar zorluk da yaşasak buna ihtiyacı olduğunu düşündüğümüz için karşılıyoruz.” ifadesi, orta sosyoekonomik düzeyli ailelerde harcamanın hem yük hem de gerekli maliyet olarak algılandığını göstermektedir. Aidat, kırtasiye, servis, beslenme ve dönemsel etkinlik giderleri aile bütçesinde düzenli planlama gerektirmekte; bazı dönemlerde diğer harcamalardan kısma, erteleme ya da öncelik belirleme davranışlarına yol açmaktadır. Bu grupta okul öncesi eğitim harcamaları ne tamamen reddedilen bir yük ne de sınırsız biçimde kabul edilen bir yatırım olarak görülmektedir. Daha çok çocuğun eğitimi için gerekli kabul edilen, ancak aile bütçesi içinde dikkatli biçimde yönetilmesi gereken bir maliyet alanı olarak anlamlandırılmaktadır.

Yüksek sosyoekonomik düzeyli ya da eğitim beklentisi yüksek ailelerde ise okul öncesi eğitim harcamaları çoğunlukla çocuğun gelişimine yatırım olarak değerlendirilmektedir. Bu ailelerde katkı payı, tam gün hizmet, kulüp, gezi, atölye, spor, sanat, kitap ve gelişim materyali gibi harcamalar, çocuğun bilişsel, sosyal-duygusal, fiziksel ve kültürel gelişimini destekleyen unsurlar olarak görülmektedir. *Elif, anne, yüksek SED in çocuğunun “daha iyi bir eğitim ve daha hareketli sosyal bir eğitim alabilmesi için”* bazı kişisel ihtiyaçlarından kısıtığını belirtmesi, harcamanın çocuğun nitelikli eğitim deneyimiyle ilişkilendirildiğini göstermektedir. *Ayşe, anne, yüksek SED’nin* yüzme, jimnastik, kitap ve gelişim materyallerini çocuğun fiziksel, sosyal-duygusal ve bilişsel gelişiminin parçası olarak görmesi de bu yatırım algısını desteklemektedir. Bu nedenle aynı harcama kalemleri, düşük gelirli ailelerde zorunlu yük olarak deneyimlenirken, yüksek gelirli ya da eğitim beklentisi yüksek ailelerde çocuğun geleceğine, gelişimine ve nitelikli eğitim deneyimine yapılan yatırım olarak anlam kazanmaktadır.

Müdür görüşmeleri de harcamaya yüklenen anlamın okulun sosyoekonomik çevresine göre farklılaştığını göstermektedir. Düşük sosyoekonomik düzeyli okul çevrelerinde müdürler, ailelerin ödeme gücüyle yaşamaları nedeniyle ücretli gezi, atölye ya da sosyal etkinlikleri sınırlandırdıklarını belirtmektedir. Bu durum, harcamanın aileler açısından zorunlu yük olarak algılandığı okullarda eğitimsel zenginleştirme olanaklarının da daralabildiğini göstermektedir. Buna karşılık yüksek sosyoekonomik düzeyli ve tam gün/kulüplü okul profillerinde aileler; daha uzun süreli bakım, düzenli yemek, branş etkinlikleri ve sosyal-kültürel deneyimleri nitelikli hizmetin parçası olarak değerlendirmektedir.

Rüzgar, müdür, yüksek SED’ın yüksek sosyoekonomik düzeyli veli profilinde ailelerin “parayı ön planda tutmuyor; kaliteli hizmet bekliyor” biçimindeki gözlemi, harcamanın hizmet niteliği ve kalite beklentisiyle birlikte anlamlandırıldığını göstermektedir.

Sonuç olarak okul öncesi eğitim harcamalarına yüklenen anlam, sosyoekonomik düzeye göre üç farklı biçimde ortaya çıkmaktadır. Düşük gelirli ailelerde harcamalar daha çok çocuğun okuldan geri kalmaması için katlanılan zorunlu yük; orta gelirli ailelerde bütçe dengelemesi gerektiren fakat gerekli görülen yönetilebilir maliyet; yüksek gelirli ya da eğitim beklentisi yüksek ailelerde ise çocuğun gelişimine, bakımına ve nitelikli eğitim deneyimine yapılan yatırım olarak algılanmaktadır. Bu farklılaşma, okul öncesi eğitim harcamalarının yalnızca ekonomik değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel anlamlar taşıdığını göstermektedir.

4.4. Farklı Sosyoekonomik Düzeylere Sahip Ailelerin Kamusal Desteklere İlişkin

Beklentileri

Araştırmanın dördüncü sorusu, farklı sosyoekonomik düzeylere sahip ailelerin okul öncesi eğitim sürecinde kamusal desteklere ilişkin beklentilerini ortaya koymaya yöneliktir. Görüşmeler, kamusal destek beklentisinin yalnızca aidatın kaldırılması ya da ücretlerin azaltılmasıyla sınırlı olmadığını; katkı payı, beslenme, kırtasiye, etkinlik, ulaşım, tam gün hizmet ve okulun temel işleyiş giderleriyle ilişkili çok boyutlu bir yapı taşıdığını göstermektedir.

Müdür görüşmeleri, ailelerin kamusal destek beklentilerinin okulun kurumsal giderleriyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Aileler destek beklentilerini çoğunlukla kendi bütçelerine yansıyan aidat, beslenme, kırtasiye, etkinlik ve tam gün hizmet giderleri üzerinden dile getirirken; müdürler bu giderlerin arka planında personel, temizlik, yemek, materyal ve bakım-onarım gibi okul işleyişini sürdüren maliyetlerin bulunduğunu açıklamaktadır. Bu nedenle müdür görüşleri, aile beklentilerinin yerine geçen ayrı bir beklenti alanı olarak değil, ailelerin destek taleplerinin kurumsal gerekçesini açıklayan tamamlayıcı veri olarak değerlendirilmiştir.

Kamusal destek beklentileri sosyoekonomik düzeye göre farklılaşmaktadır. Düşük sosyoekonomik düzeyli ailelerde destek beklentisi daha çok aidatın azaltılması, kırtasiye ve beslenme yardımının sağlanması, çocuğun gezi ve etkinliklerden dışlanmaması ve okulun temel giderlerinin devlet tarafından karşılanması yönünde yoğunlaşmaktadır. Orta sosyoekonomik düzeyli ailelerde katkı payının daha makul düzeyde tutulması, temizlik ve materyal giderlerinin kamu kaynaklarıyla desteklenmesi ve okulun niteliğinin korunması beklentisi öne çıkmaktadır.

Yüksek sosyoekonomik düzeyli ve tam gün/kulüplü okul profillerinde ise tam gün hizmetin yaygınlaştırılması, çalışan ebeveynlerin bakım ihtiyacının desteklenmesi ve nitelikli okul öncesi hizmete erişimin yalnızca ödeme gücüne bağlı olmaktan çıkarılması beklenmektedir.

4.4.1. Ücretlerin azaltılması ve ücretsiz eğitim beklentisi

Görüşmelerde ailelerin tamamı, devlet anaokulunda eğitim alıyor olmalarına rağmen düzenli ödeme yapmak zorunda kalmalarını kamusal eğitim hizmeti beklentisiyle birlikte değerlendirmektedir. Bu sorgulama özellikle düşük ve orta sosyoekonomik düzeyli ailelerde daha belirgindir. Aileler açısından devlet okuluna devam etmek, eğitimin daha düşük maliyetli ya da mümkün olduğunca ücretsiz olması gerektiği beklentisini doğurmaktadır. Bu nedenle katkı payı, kırtasiye, etkinlik, beslenme ve servis gibi ödemeler okul öncesi eğitimin kamusal niteliğiyle birlikte değerlendirildiğinde gerilimli bir alan oluşturmaktadır.

Galip, müdür, orta SED, velilerin bu konudaki beklentisini “Velilerimiz okul katkı payı alınmasını istemiyorlar. Okul öncesi eğitimin sürdürülebilirliğinin devlet tarafından karşılanmasını bekleyen velilerimiz bulunuyor.” sözleriyle açıklamıştır. Bu ifade, katkı payının aileler tarafından her zaman okulun işleyişini sürdüren bir kaynak olarak görülmediğini; kimi zaman devlet okulunda karşılaşılmaması gereken bir ödeme olarak değerlendirildiğini göstermektedir.

Remzi, baba, düşük SED, daha ekonomik koşulların sağlanması gerektiğini “Daha ekonomik şartlarda olması gerektiğine inanıyorum. Vatandaşın üzerine daha az yük olacak şekilde imkânlar sağlanabilir.” sözleriyle dile getirmiştir. Bu anlatı, kamusal destek beklentisinin yalnızca düşük gelirli ailelere özgü olmadığını göstermektedir. Orta ve yüksek sosyoekonomik düzeydeki aileler de okul öncesi eğitim giderlerinin aile bütçesine yüklediği maliyeti azaltacak düzenlemeler beklemektedir. Ancak bu ailelerde beklenti çoğu zaman tamamen ücretsiz eğitimden çok, nitelikli hizmetin daha makul maliyetle sunulması yönündedir.

Sezen, müdür, orta SED, velilerin ücretsiz eğitim beklentisinin ailelerin eğitim anlayışı ve gelir düzeyiyle değiştiğini şu sözlerle açıklamıştır: “Bunu devlet yapsın, biz neden para harcıyoruz şeklinde konuşuyorlar. Bu şekilde velilerin bakış açısı kişilerin, ailelerin eğitim düzeyiyle değişiyor. Bazısı diyor ki benim çocuğumun eğitimi için ben her şeyi seferber ederim, hiç önemli değil. Bazısı da diyor ki bunu devlet yapmalı, ben hiçbir kuruş harcamak istemiyorum.” Bu müdür görüşü, kamusal destek beklentisinin veliler arasında tek biçimli olmadığını; ailenin eğitime yüklediği anlam ve kamu hizmetinden beklentisiyle de ilişkili olduğunu göstermektedir.

Ancak müdür görüşmeleri, ailelerin ücretlerin azaltılması ya da kaldırılması yönündeki beklentilerinin okulun kurumsal giderleriyle birlikte değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Sezen , müdür, orta SED, katkı payının önemli bir bölümünün personel giderlerine yöneldiğini “Genel olarak %60-70’e yakını personel masrafına gider. Çünkü okul öncesinde tek personel gelir, o da TYP’den ve sınırlı olur. Aşçı ve iki tane de temizlik personeli çalıştırdığınızda, okul aile birliğinden üç personel çalıştırırsınız. Aldığınız aidatın büyükçe bir kısmı personel giderine gider; kalanı da temizlik malzemesi, kırtasiye ürünleri ve okulun ihtiyaçları için karşılanır. İnşaat, bakım ve onarım da buna dahildir.” sözleriyle açıklamıştır.

Bu müdür görüşü, ailelerin “aidat düşürülsün” ya da “eğitim ücretsiz olsun” beklentisinin yalnızca ücretin azaltılmasıyla karşılanamayacağını göstermektedir. Çünkü katkı payının önemli bir bölümü doğrudan okulun personel, temizlik, yemek, sigorta, materyal ve bakım-onarım giderlerine yönelmektedir. Dolayısıyla bu giderler kamu kaynaklarıyla karşılanmadığı sürece, katkı payının düşürülmesi okulun temel işleyişini zorlaştırabilmektedir.

Galip, müdür, orta SED, de benzer biçimde personel giderlerinin katkı payını artıran temel unsurlardan biri olduğunu belirtmiş ve “Personel sorunumuz çözülebilirse velilerden aldığımız aidat daha düşük olabilir. İster istemez daha fazla öğrenci gelir. Belki daha kapsamlı, daha iyi bir eğitim verebileceğimize inanıyoruz.” demiştir. Bu ifade, müdürlerin de ailelerin ücret azaltma beklentisini desteklediğini; ancak bunun okul bütçesinin kamusal personel desteğiyle güçlendirilmesine bağlı olduğunu göstermektedir.

Tarık, müdür, yüksek SED’in “Eğer devlet her okula bir aşçı, bir temizlik görevlisi kadrosu verse, o zaman gerçek anlamda ücretsiz ve eşitlikçi bir sistemden bahsedebiliriz.” ifadesi de aynı bulguyu desteklemektedir. Özellikle tam gün ve yemekli okul profillerinde aşçı, temizlik görevlisi, yardımcı personel ve branş öğretmeni gibi giderler aile katkısıyla karşılandığında, tam gün hizmete erişim ödeme gücüne bağlı hâle gelmektedir. Bu nedenle ücretlerin azaltılması beklentisi, yalnızca aile bütçesini rahatlatmaya yönelik bir talep değil; aynı zamanda okul öncesi eğitimin daha eşitlikçi ve erişilebilir hâle gelmesine dönük bir kamusal destek beklentisidir.

Düşük sosyoekonomik düzeyli okul çevrelerinde bu beklenti daha da belirginleşmektedir. Burcu, müdür, düşük SED’in “Resmi olarak belirlenen o cüzi 800 TL (19,43 ABD doları) aidatı bile ay sonu geldiğinde toplayamıyoruz.” ifadesi, düşük gelirli ailelerde katkı payının düşük düzeyde belirlenmiş olsa bile aile bütçesinde baskı oluşturabildiğini göstermektedir. Bu tür okul çevrelerinde aidatın azaltılması ya da kaldırılması talebi, yalnızca ailelerin ödeme

isteksizliğiyle değil; düzensiz gelir, temel ihtiyaç baskısı, kırtasiye, beslenme ve kıyafet gibi diğer okul giderlerinin aynı anda ortaya çıkmasıyla ilişkilidir.

Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, ailelerin ücretsiz ya da daha düşük maliyetli okul öncesi eğitim beklentisinin müdür görüşleriyle de desteklendiği görülmektedir. Müdürler, ailelerin ödeme yükünün azalabilmesi için okulun personel, temizlik, yemek, materyal ve bakım-onarım giderlerinin daha güçlü kamusal kaynaklarla karşılanması gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle ücretlerin azaltılması beklentisi, yalnızca aile bütçesiyle ilgili bireysel bir talep değil; okulun kurumsal giderlerinin kamu tarafından üstlenilmesiyle mümkün olabilecek yapısal bir destek ihtiyacı olarak değerlendirilmelidir.. Sosyoekonomik düzeye duyarlı aynı ve nakdi destek beklentisi

Görüşmeler, okul öncesi eğitimde kamusal destek beklentisinin tüm ailelere aynı biçimde sunulan genel bir yardım anlayışından çok, ailelerin ve okulların sosyoekonomik koşullarına duyarlı biçimde tasarlanması gerektiğini göstermektedir. Katılımcı ifadeleri, düşük sosyoekonomik düzeyli ailelerde aidat muafiyeti, kırtasiye yardımı, beslenme desteği, kıyafet desteği, ulaşım desteği ve etkinlik katılım desteğinin çocuğun okula devamı ve akranlarıyla aynı deneyimlere katılımı açısından doğrudan belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Buna karşılık orta ve yüksek sosyoekonomik düzeyli ailelerde aynı destekler aile bütçesinde daha sınırlı bir fark yaratmakta; bu gruplarda daha çok katkı payının makul düzeyde tutulması, okul hizmetlerinin niteliğinin korunması ve devlet okulları arasında asgari kalite standardının sağlanması beklentisi öne çıkmaktadır. Bu nedenle kamusal desteklerin yalnızca bireysel yardım mantığıyla değil, okulun bulunduğu sosyoekonomik çevreyi, ailelerin ödeme kapasitesini ve okulun kurumsal ihtiyaçlarını birlikte gözeten duyarlı bir modelle planlanması gerekmektedir.

Aynı ve nakdi destek beklentisinin en görünür boyutlarından bir düşük gelirli ailelere yönelik aidat muafiyeti ya da indirim uygulamalarıdır. *Galip, müdür, orta SED*, okulda katkı payı alınmayan öğrenciler bulunduğunu “*Yaklaşık %10’una tekabül ediyor; öğrencilerimizin %10’u civarında okul katkı payı alınmıyor.*” sözleriyle belirtmiştir.

Bu ifade, düşük gelirli ailelere yönelik muafiyet uygulamasının okul düzeyinde bir sosyal koruma mekanizması olarak işlediğini göstermektedir. Ancak bu tür muafiyetlerin belirli bir oranla sınırlı kalması, özellikle yoksulluğun daha yoğun yaşandığı okul çevrelerinde tüm ihtiyacı karşılamaya yetmeyebilir. Bu nedenle katkı payı muafiyeti ya da indirim uygulamalarının yalnızca sabit bir kontenjan anlayışıyla değil, okulun bulunduğu çevrenin

sosyoekonomik koşulları ve ihtiyaç sahibi aile sayısı dikkate alınarak esnetilmesi önem taşımaktadır.

Katılımcı görüşleri, kırtasiye ve materyal desteğinin düşük sosyoekonomik düzeyli aileler için en somut destek alanlarından biri olduğunu göstermektedir. *Galip, müdür, orta SED*, kırtasiye desteğine ilişkin olarak “*Kırtasiye yardımı var; altı öğrencimizin kırtasiye ihtiyacında bu şekilde yararlandık.*” demiştir.

Bu bulgu, kırtasiye yardımının düşük gelirli aileler için doğrudan işlevsel bir destek olduğunu göstermektedir. Okul öncesi eğitimde kırtasiye ve materyal giderleri yalnızca kalem, boya ya da defter gibi basit malzemelerden oluşmamakta; sınıf içi etkinliklere katılım, sanat çalışmaları, oyun temelli öğrenme ve ortak materyal kullanımı açısından önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle kırtasiye desteği, yalnızca aile bütçesini rahatlatan bir yardım değil, çocuğun sınıf içi etkinliklere eksiksiz katılmasını sağlayan eğitimsel bir destek olarak değerlendirilmelidir.

Düşük sosyoekonomik düzeyli okul çevrelerinde küçük görünen aynı desteklerin bile okul ve aileler açısından önemli karşılık bulduğu görülmektedir. *Burcu, müdür, düşük SED*, düşük gelirli okul çevresindeki ihtiyacı “*Benim okulumda devletten gelen bir top kâğıt bile bayram havası yaratıyor.*” sözleriyle açıklamıştır.

Bu ifade, materyal desteğinin düşük sosyoekonomik çevrelerde yalnızca teknik bir okul ihtiyacını karşılamadığını, aynı zamanda okulun eğitim sürecini sürdürebilmesi ve çocukların etkinliklere katılımının sağlanması açısından güçlü bir anlam taşıdığını göstermektedir. Bir top kâğıt gibi küçük görünen bir destek, materyal yetersizliği yaşayan okul çevrelerinde sınıf içi çalışmaların yürütülmesini kolaylaştırmakta ve ailelerden ek malzeme talep edilmesini azaltabilmektedir. Bu nedenle aynı destekler, özellikle düşük gelirli okul çevrelerinde aile yükünü azaltmanın yanında okulun pedagojik işleyişini de desteklemektedir.

Aynı ve nakdi destek beklentisi yalnızca ailelerin bireysel ekonomik durumuyla sınırlı değildir; okulun öğrenci sayısı, yeni açılmış olması, bulunduğu çevre ve kendi kaynak oluşturma kapasitesi de destek ihtiyacını farklılaştırmaktadır. *Burcu, müdür, düşük SED* yeni açılan ve öğrenci sayısı sınırlı olan okullarda katkı payı yoluyla okul ihtiyaçlarını karşılamının güçleştiğini “*Durumu iyi olan anaokulları bunu kendi imkânlarıyla karşılıyor. Ancak az öğrencisi olan yeni açılan okullarda bu durum olmuyor; çünkü personel masrafı bayağı masraf.*” sözleriyle ifade etmiştir.

Bu anlatı, kamusal desteğin yalnızca aile düzeyinde değil, okul düzeyinde de sosyoekonomik koşullara duyarlı biçimde planlanması gerektiğini göstermektedir. Öğrenci sayısı az olan, yeni

açılmış ya da düşük gelirli çevrede bulunan okullar katkı payı yoluyla yeterli kaynak oluşturmakta zorlanabilmektedir. Bu durumda okulun temel giderlerinin ailelerden toplanan katkılarla karşılanması hem okul yöneticileri üzerinde baskı oluşturmakta hem de ailelerin ödeme yükünü artırmaktadır. Bu nedenle destek mekanizmalarının okulun kurumsal kapasitesini de dikkate alması gerekmektedir.

Görüşmeler, ayni ve nakdi destek beklentisinin beslenme, kıyafet, ulaşım ve etkinlik katılımı gibi alanları da kapsadığını göstermektedir. Düşük sosyoekonomik düzeyli ailelerde bu destekler, çocuğun yalnızca okula kayıt olmasını değil, okul yaşamına düzenli ve eşit biçimde katılmasını da etkilemektedir. Beslenme desteği çocuğun günlük okul yaşamını sürdürmesine, kıyafet desteği okula hazır ve düzenli biçimde gelmesine, ulaşım desteği devamlılığına, etkinlik desteği ise gezi, tiyatro, atölye ve sosyal-kültürel faaliyetlerden dışlanmamasına katkı sağlayabilir. Bu nedenle desteklerin yalnızca kayıt sürecini kolaylaştıran yardımlar olarak değil, okul öncesi eğitime devamı ve nitelikli katılımı güvence altına alan araçlar olarak değerlendirilmesi gerekmektedir.

Bununla birlikte, sosyoekonomik düzeye duyarlı destek beklentisi yalnızca düşük gelirli ailelere yardım yapılması anlamına gelmemektedir. *Ayşe, anne, yüksek SED*, yüksek beklentili bir veli olarak devlet okulları arasında standart farkı olmaması gerektiğini vurgulamış ve *“Çocukların aldığı eğitim, velinin okulun fiziksel görüntüsüne göre değişmemeli. Devlet okuluysa belli bir standardın üstünde olmalı.”* demiştir.

Bu ifade, kamusal destek beklentisinin yalnızca yoksulluk yardımıyla sınırlı olmadığını göstermektedir. Aileler devlet okul öncesi kurumlarında belli bir fiziksel, pedagojik ve kurumsal standardın sağlanmasını beklemektedir. Bu nedenle kamusal destek politikaları iki yönlü düşünülmelidir. Birinci yön, düşük sosyoekonomik düzeyli ailelere doğrudan ayni ve nakdi destek sağlanmasıdır. İkinci yön ise tüm devlet anaokullarında asgari kalite standardını güvence altına alacak kurumsal desteklerin güçlendirilmesidir. Böylece destekler yalnızca dezavantajlı aileleri rahatlatmakla kalmayacak, okullar arası nitelik farklarının azaltılmasına da katkı sağlayacaktır.

4.4.2. Sosyoekonomik düzeye duyarlı ayni ve nakdi destek beklentisi

Sosyoekonomik düzeye duyarlı destek beklentisi, düşük, orta ve yüksek sosyoekonomik düzeyli okul profillerinde farklı biçimlerde ortaya çıkmaktadır. Düşük sosyoekonomik düzeyli profillerde beklenti daha çok aidat muafiyeti, kırtasiye, beslenme, kıyafet, ulaşım ve etkinlik desteği etrafında yoğunlaşmaktadır. Orta sosyoekonomik düzeyli profillerde destek beklentisi,

katkı payının daha makul düzeyde tutulması, okulun temel giderlerinin kamu kaynaklarıyla desteklenmesi ve dönemsel giderlerin aile bütçesini zorlamayacak biçimde düzenlenmesi yönünde şekillenmektedir. Yüksek sosyoekonomik düzeyli ve tam gün/kulüplü profillerde ise beklenti, okul öncesi hizmetin niteliğinin korunması, tam gün hizmetin daha yaygın ve erişilebilir hâle gelmesi ve devlet okulları arasında standart farkının azaltılması yönünde ortaya çıkmaktadır.

Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, ayni ve nakdi desteklerin etkili olabilmesi için tek tip bir yardım modeli yerine sosyoekonomik düzeye duyarlı, çok katmanlı bir destek modeline ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu modelde düşük gelirli aileler için doğrudan yardım ve muafiyet uygulamaları, düşük gelirli okul çevreleri için materyal ve temel işleyiş desteği, tüm devlet anaokulları için ise asgari kalite standardını güvence altına alan kurumsal destekler birlikte düşünülmelidir. Böylece okul öncesi eğitimde kamusal destek, yalnızca aile bütçesini rahatlatan bir yardım mekanizması olmaktan çıkarak çocukların okula devamını, sınıf içi etkinliklere katılımını, sosyal-kültürel deneyimlere erişimini ve nitelikli eğitim ortamına ulaşmasını destekleyen eşitlikçi bir politika aracına dönüşebilir.

4.4.3. Tam gün ve erişilebilir okul öncesi hizmet beklentisi

Görüşmeler, tam gün okul öncesi hizmet beklentisinin yalnızca çocuğun okulda daha uzun süre kalmasıyla sınırlı olmadığını; çalışan ebeveynlerin bakım, zaman yönetimi ve iş yaşamıyla aile yaşamını uyumlaştırma ihtiyacıyla doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Özellikle anne ve babanın birlikte çalıştığı ailelerde sabahçı ya da öğlenci okul düzeni, çocuğun okula bırakılması ve okuldan alınması bakımından günlük yaşamı zorlaştırabilmektedir. Bu nedenle tam gün ya da kulüplü okul öncesi hizmet, çalışan ebeveynler için pedagojik bir tercih olmanın yanında, aile düzenini sürdürebilmeyi sağlayan temel bir destek mekanizması olarak anlam kazanmaktadır.

Remzi, baba, düşük SED, kulüplü okulu tercih etme nedenini “Eşim de çalışıyor, ben de çalışıyorum. Çalışma saatlerimiz uymadığı için sabahçı ya da öğlenci olması bizim için problem oluyor. Öyle olduğu zaman sabah bıraksak akşam alamıyoruz ya da akşam bıraksak sabah bırakamıyoruz. Özellikle kulübü olan bir anaokulunu seçtik ama burada da biraz zorlandık açıkçası.” sözleriyle açıklamıştır.

Bu anlatı, çalışan ebeveynler açısından okul öncesi eğitimin yalnızca çocuğun gelişimini destekleyen bir eğitim hizmeti değil, aynı zamanda bakım ve zaman yönetimi desteği olduğunu

göstermektedir. Aile, çalışma saatleri ile okul saatleri arasındaki uyumsuzluğu çözmek için kulüplü/tam gün hizmeti tercih etmektedir. Dolayısıyla tam gün hizmet, aile için çocuğun okulda daha uzun süre kalmasından öte; ebeveynlerin çalışma yaşamını sürdürebilmesini, çocuğun güvenli bir ortamda bulunmasını ve günlük aile düzeninin korunmasını sağlayan bir destek alanı olarak öne çıkmaktadır.

Bu beklenti, bazı ailelerin okul tercihlerini de doğrudan etkilemektedir. Çalışan ebeveynler, çocuklarının yalnızca yarım gün okulda bulunmasının kendi çalışma saatleriyle uyumlu olmadığını belirtmekte; bu nedenle tam gün ya da kulüp uygulaması bulunan okulları tercih etmektedir. Ancak görüşmeler, tam gün hizmetin her okulda aynı ölçüde bulunmadığını ve bazı ailelerin bu hizmete ulaşmak için ayrıca araştırma yapmak zorunda kaldığını göstermektedir.

Remzi, baba, düşük SED, bu durumu “Bence tam gün eğitim veren anaokulu sayılarının artması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü bunu bulmak için biraz araştırma yapmak zorunda kaldık.” sözleriyle ifade etmiştir. Aynı görüşmede *“Hepsi değil. Tam gün olabilmesi için kulüp olması gerekiyor. Bazı okullar sabahçı, öğlenci oluyor. Sabahçı, öğlenci olduğu için kulüp mantığı olmuyordu. Kulüpte olanlar da var ama bunun her geçen gün yaygınlaşması gerektiğini düşünüyorum.”* diyerek tam gün hizmetin yaygınlaştırılması gerektiğini vurgulamıştır.

Bu ifade, tam gün okul öncesi hizmetin yalnızca ailelerin bireysel tercihi değil, aynı zamanda erişilebilirlik sorunu olarak değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Tam gün hizmetin her okulda bulunmaması, çalışan ebeveynlerin okul seçimini daraltmakta ve aileleri hizmete ulaşabilmek için daha fazla araştırma yapmaya yöneltmektedir. Bu nedenle tam gün hizmetin yaygınlaştırılması, okul öncesi eğitimin yalnızca pedagojik niteliğini değil, çalışan ailelerin günlük yaşamını ve istihdamla uyumlu bakım ihtiyacını da destekleyen bir kamusal düzenleme alanıdır.

Bununla birlikte, tam gün ve kulüp hizmetleri aile bütçesine düzenli ve yüksek bir maliyet olarak yansımaktadır. *Remzi, baba, düşük SED, tam gün/kulüplü okul yapısında yaptığı* ödemeyi *“Anaokulu kısmı için her ay 2.800 TL (67,99 ABD doları) ödüyorum. Kulübe kaldığı için de her ay değişen bir ücret oluyor; ortalama 7.000-11.000 TL (169,97-267,10 ABD doları) arası geliyor. İkisini topladığım zaman ortalama aylık 10.000-12.000 TL (242,82-291,39 ABD doları) (242,82-291,39 ABD doları) bir ödeme yapmam gerekebiliyor.”* sözleriyle açıklamıştır.

Bu anlatı, tam gün/kulüp hizmetinin çalışan aileler için önemli bir ihtiyaç olmasına rağmen, bu hizmetin aile katkısına dayalı biçimde yürütüldüğünde toplam okul öncesi eğitim maliyetini belirgin biçimde artırdığını göstermektedir. Aylık aidata eklenen kulüp ücreti, özellikle hizmet

süresi, tatil günleri, okul takvimi ve çocuğun kulüpte kaldığı süreye göre değişebildiği için aileler açısından öngörülebilirliği sınırlı bir maliyet alanı oluşturmaktadır.

Gül, anne, orta SED,de kulüp giderinin değişkenliğini “Kulüp için aylık değişen bir ücret var; yaklaşık 6.000 ile 8.000 TL (145,69-194,26 ABD doları) arasında değişiyor.” sözleriyle açıklamış; servis ve aidatla birlikte kulübe gönderdiği dönemlerde aylık harcamanın “12.000–14.000 TL (291,39-339,95 ABD doları) bandına” çıkabildiğini belirtmiştir.

Bu ifade, tam gün ve kulüp hizmetinin yalnızca ek bir eğitim etkinliği olarak değil, aile bütçesini doğrudan etkileyen yüksek maliyetli bir hizmet modeli olarak yaşandığını göstermektedir. Servis, aidat ve kulüp ücreti birlikte düşünüldüğünde, tam gün hizmetten yararlanan ailelerin okul öncesi eğitim için yaptığı aylık harcama önemli ölçüde artmaktadır. Bu durum, özellikle düşük ve orta gelirli ailelerde tam gün hizmete erişimi zorlaştırabilecek bir mali eşik oluşturmaktadır.

Mehmet, baba, orta sed de kulüplü okul yapısında “Tam gün olduğu için her ay gün sayısına göre ortalama 7.000-8.000 TL (169,97-194,26 ABD doları) (169,97-194,26 ABD doları)... kulüp” ifadesini kullanmış ve yemek ücretinin bu tutarın içinde olduğunu belirtmiştir.

Bu anlatı, tam gün hizmetin maliyetinin yalnızca çocuğun okulda daha uzun süre kalmasıyla açıklanamayacağını göstermektedir. Tam gün uygulamada yemek, öz bakım, yardımcı personel, temizlik, güvenli ortam ve etkinlik düzeni birlikte işlemektedir. Bu nedenle kulüp ücreti aileler açısından tek bir hizmetin bedeli değil, çocuğun gün boyunca okulda bakım, beslenme ve gelişimsel etkinliklerden yararlanabilmesini sağlayan çok bileşenli bir maliyet alanıdır.

Müdür görüşleri, tam gün ve kulüp uygulamalarının yüksek maliyet üretmesinin kurumsal nedenlerini açıklamaktadır. *Tarık ,müdür, yüksek SED, kulüp ve tam gün uygulamasının maliyet boyutunu “Biz burada sabah kahvaltısı, öğle yemeği ve ikindi kahvaltısı olmak üzere üç öğün yemek veriyoruz. Mutfağımızda iki personelimiz var; onların maaşları, sigortaları tamamen bu havuzdan karşılanıyor. Ayrıca okulumuzda müzik ve jimnastik kulüplerimiz var. Dışarıdan profesyonel antrenör ve eğitmen getiriyoruz. O hocaların ücretleri, kullandıkları enstrümanlar, spor malzemeleri... Hepsi bu bütçeyle dönüyor.” sözleriyle açıklamıştır.*

Bu müdür görüşü, kulüp ya da tam gün hizmet ücretinin yalnızca “ek etkinlik” bedeli olmadığını göstermektedir. Uzayan okul süresi; yemek, mutfak personeli, yardımcı personel, sigorta, temizlik, öz bakım, dışarıdan eğitmen, spor-sanat materyalleri ve bakım-onarım gibi giderleri artırmaktadır. Bu nedenle tam gün hizmet, okulun bakım ve eğitim işlevlerini daha

uzun süre sürdürebilmesi için çok bileşenli bir finansman gerektirmektedir. Ancak bu maliyet kamu tarafından yeterince desteklenmediğinde, hizmetin sürdürülebilirliği aile katkısına dayanmakta ve erişim ailelerin ödeme gücüne göre farklılaşmaktadır.

Bu bulgular, tam gün hizmetin okul öncesi eğitimde hem çocuk gelişimi hem de ebeveyn istihdamı açısından önemli bir destek alanı olduğunu ortaya koymaktadır. Çocuk açısından tam gün hizmet; düzenli beslenme, güvenli ortam, sosyal etkileşim, öz bakım desteği ve gelişimsel etkinliklere katılım anlamına gelmektedir. Ebeveyn açısından ise çalışma saatleriyle okul saatleri arasındaki uyumsuzluğu azaltan, çocuğun bakımını güvenli bir kurumsal yapı içinde sürdüren ve aile yaşamını düzenleyen bir destek mekanizmasıdır.

Bununla birlikte, tam gün hizmetin aile katkısına dayalı biçimde yürütülmesi, bu hizmete erişimi sosyoekonomik düzeye göre farklılaştırmaktadır. Kulüp ücretleri aidata eklendiğinde aylık toplam maliyet belirgin biçimde artmakta; bu durum özellikle düşük ve orta gelirli aileler açısından tam gün hizmete erişimi zorlaştırabilmektedir. Böylece tam gün okul öncesi hizmet, çalışan ebeveynler için önemli bir ihtiyaç olmasına rağmen, maliyetin büyük ölçüde ailelere yansıtıldığı durumlarda ödeme gücü yüksek ailelerin daha kolay yararlanabildiği bir imkâna dönüşebilmektedir.

Bu nedenle kamusal destek beklentisi yalnızca aidatın azaltılmasıyla sınırlı değildir. Aileler ve okul yöneticileri açısından tam gün hizmetin erişilebilir hâle gelebilmesi için personel, yemek, temizlik, öz bakım ve gelişimsel etkinlik giderlerinin daha güçlü biçimde kamu kaynaklarıyla desteklenmesi gerekmektedir. Böyle bir destek, hem çalışan ebeveynlerin bakım ve zaman yönetimi ihtiyacını karşılayacak hem de okul öncesi eğitimin sosyoekonomik düzeye göre ayrışmasını azaltacaktır. Bu nedenle tam gün okul öncesi hizmetin yaygınlaştırılması ve düşük maliyetle erişilebilir hâle getirilmesi, okul öncesi eğitimde eşitlikçi kamusal destek beklentilerinin önemli bir boyutu olarak öne çıkmaktadır.

4.4.4. Harcamalarda şeffaflık, bilgilendirme ve meşruiyet beklentisi

Veli görüşmeleri, okul öncesi eğitim harcamalarının yalnızca miktar üzerinden değil, bu harcamaların hangi ihtiyaçları karşıladığı, nasıl açıklandığı ve çocuğun okul deneyimine nasıl yansıdığı üzerinden değerlendirildiğini göstermektedir. Bazı veliler aidatın personel, temizlik, fotokopi, tadilat ve yemek gibi giderlerle ilişkisini bildiklerinde ödemeyi daha anlaşılır bulurken; bazı veliler etkinlik ücretlerini ancak planlı, güvenli ve pedagojik açıdan anlamlı olduğunda meşru görmektedir. Bu nedenle harcamalarda şeffaflık beklentisi, yalnızca gelir-

gider bilgisinin paylaşılmasıyla sınırlı değildir; okulun talep ettiği ödemeyi çocuğun gelişimi, güvenliği ve okul deneyimiyle ilişkilendirerek velilere açıklamasıyla da ilgilidir.

Görüşmelerde ilk olarak velilerin, yaptıkları ödemenin hangi gider kalemlerine karşılık geldiğini bilmek istedikleri görülmektedir. Katkı payı ya da aidat, aileler tarafından düzenli ödenen temel kalemlerden biridir; ancak bu ödemenin ailelerce kabul edilebilir bulunması, büyük ölçüde paranın hangi ihtiyaçlara harcandığının açıklanmasına bağlıdır. Veliler, aidatın yalnızca genel bir ödeme olmadığını; temizlik, personel, yemek, tadilat, kırtasiye ya da okulun günlük işleyişiyle ilişkili olduğunu bildiklerinde ödemeyi daha anlaşılır bulabilmektedir.

Berkan, baba, yüksek SED, aidatın kullanım alanlarına ilişkin okul tarafından bilgilendirildiğini belirterek “Bize söylenen, temizlik ürünleri, personel maaşları, başka neler söylemişti... Sene başında müdür bunları anlatmıştı bize. Okulda yapılan tadilat, tamirat vesaire tarzı şeyler... Okul öncesi eğitim zorunlu olmadığı için bunların veliler tarafından desteklenmesi gerektiğinden dolayı aidattan bunlar gidiyor.” sözleriyle açıklamada bulunmuştur.

Bu ifade, velinin katkı payını değerlendirirken ödemenin hangi hizmetlere dönüştüğünü bilmeye ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Berkan’ın anlatısında aidat, belirsiz bir okul ödemesi olmaktan çıkmakta; temizlik, personel, tadilat, tamirat ve okulun işleyişini destekleyen giderlerle ilişkilendirilmektedir. Bu durum, okul yönetiminin dönem başında yaptığı açıklamaların velinin ödeme algısını etkilediğini göstermektedir. Dolayısıyla şeffaf bilgilendirme, katkı payının aileler tarafından daha meşru ve anlaşılır görülmesini sağlayan önemli bir unsurdur.

Hatice de aidatın içeriğini okul çalışanları, temizlik ve mutfak hizmetleriyle ilişkilendirerek “2.800 TL (67,99 ABD doları) aidatın içinde okul çalışanlarının, devletin İŞKUR’dan gönderdiği elemanların dışında çocukların temizliğiyle ve mutfak malzemeleri, kahvaltı, beslenme ve temizlikleriyle ilgilenen hanımların ücretleri var. Onun dışında temizlik giderleri, okul için genel kullanılan malzemeler vesaire kullanılıyordur herhalde.” sözleriyle açıklamıştır.

Bu anlatı, velinin aidatın içeriğine ilişkin genel bir bilgiye sahip olduğunu ve ödemeyi okulun bakım, beslenme ve temizlik hizmetleriyle birlikte değerlendirdiğini göstermektedir. Burada dikkat çeken nokta, velinin “kullanılıyordur herhalde” ifadesidir. Bu ifade, aidatın hangi giderlere harcandığına ilişkin bilgi olsada, bu bilginin her zaman ayrıntılı ve kesin biçimde

aktarılmadığını düşündürmektedir. Dolayısıyla velilerin yalnızca genel bilgiye değil, daha açık, düzenli ve anlaşılır bilgilendirmeye ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Velilerin şeffaflık beklentisi özellikle kırtasiye ve materyal giderlerinde de görünür olmaktadır. Okul öncesi eğitimde kırtasiye ve materyal listeleri, ailelere ilk bakışta yüksek ya da fazla görünebilmektedir. Bu nedenle veliler, istenen materyallerin neden gerekli olduğunu, gerçekten kullanılıp kullanılmadığını ve çocuğun gelişimine nasıl katkı sağladığını bilmek istemektedir.

Ayşe, anne, yüksek SED, kırtasiye giderini ilk duyduğunda sorguladığını “Açıkçası ben kırtasiye ücretini ilk duyduğumda yüksek buldum, ama sonra zaten çocuğum için alınıyor diye düşündüm. Yine de okulun bu kadar malzemeyi neden istediğini çok sorguladım. Mesela bir çocuğa bu kadar boya, yapıştırıcı, karton, oyun hamuru neden gerekir diye düşündüm. Çünkü benim bakış açım göre çocuk okulda biraz oynar, biraz vakit geçirir, o kadar ayrıntılı malzemeye ne gerek var diye bakıyorum. Ama öğretmenler etkinlik yapıyor, gelişim için gerekli diyorlar.” sözleriyle ifade etmiştir.

Bu görüş, velilerin harcama miktarından çok harcamanın gerekçesini anlamaya ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Ayşe, anne, yüksek SED’nin anlatısında kırtasiye gideri yalnızca ekonomik bir yük olarak değil, pedagojik gerekçesi açıklanması gereken bir kalem olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin materyallerin etkinlik ve gelişim için gerekli olduğunu açıklaması, bu giderin veli tarafından daha anlaşılır hâle gelmesine katkı sağlamaktadır. Buna rağmen katılımcının “çok sorguladım” ifadesi, okul öncesi eğitimde materyal giderlerinin velilere daha açık ve somut örneklerle anlatılması gerektiğini göstermektedir.

İkinci olarak, veli görüşmeleri etkinlik ve ek ücretlerin önceden, net ve kapsamı belirli biçimde açıklanması beklentisini ortaya koymaktadır. Okul öncesi eğitimde gezi, tiyatro, atölye, gösteri ve okul dışı deneyim etkinlikleri çocukların sosyal ve kültürel gelişimini destekleyebilmektedir. Ancak bu etkinlikler ailelerden ek ödeme talep edildiğinde, veliler etkinliğin içeriğini, ücretin hangi giderleri kapsadığını, zorunlu mu gönüllü mü olduğunu ve çocuğa ne kazandıracağını bilmek istemektedir.

Mehmet, baba, orta sed, okulda sosyal etkinlikler için dönem başında toplu ödeme istendiğini ve yıl içinde de farklı ödemeler çıktığını “Etkinlikler için sene başında bir kere etkinlik ücreti istediler: 4.000 TL (97,13 ABD doları). Onun haricinde her ay bir şey çıkıyor. Bu ay okulda, sabit bir kıyafetimiz var mesela. Kulüp sınıfı diye tiyatro parası verdik geçen ay. Mevlana ayı diye Mevlana’ya geziye götürdüler, 200 TL (4,86 ABD doları) para verdik. Ortalama 500 TL

(12,14 ABD doları) de aylık sosyal etkinlik adı altında para topluyorlar.” sözleriyle açıklamıştır.

Bu ifade, etkinlik ücretlerinin aileler açısından yalnızca tek seferlik bir ödeme olarak değil, yıl içinde tekrar eden ve miktarı değişebilen bir gider alanı olarak yaşandığını göstermektedir. Dönem başında alınan toplu etkinlik ücretine ek olarak tiyatro, gezi ya da farklı sosyal etkinlikler için ayrıca ödeme çıkması, velilerin bütçe planlamasını zorlaştırabilmektedir. Bu nedenle okul yönetimlerinin etkinlik ücretlerini önceden, açık ve kapsamı belirli biçimde duyurması; hangi ücretin hangi etkinliği kapsadığını netleştirmesi önem taşımaktadır.

Hatice, sosyal etkinlik ücretlerinin yılda bir kez ya da iki dönem hâlinde alınabildiğini belirterek “Sosyal etkinliği yılda bir kere ya da birinci dönemin başında 2.000 TL (48,56 ABD doları), ikinci dönemin yine başında 2.000 TL (48,56 ABD doları) olarak iki sefer şeklinde de verebiliyoruz.” demiştir. Aynı görüşmede sosyal etkinliklerle ilgili karar süreçlerinde velilerin fikirlerinin alındığını “Sadece sosyal etkinlikte bizim fikirlerimiz alınıyor, neler yapılabilir diye. Bununla ilgili velilerin bir önerisi varsa ya da velilerimizden sosyal etkinliğe katkısı olabilecek veliler varsa bu konuda velilerin fikirleri alınıyor.” sözleriyle ifade etmiştir.

Bu anlatı, etkinlik ücretlerinin meşruiyetinde yalnızca ödeme bilgisinin değil, veli katılımı ve bilgilendirme sürecinin de önemli olduğunu göstermektedir. Velilerin sosyal etkinliklere ilişkin fikirlerinin alınması, etkinliğin okul tarafından tek yönlü bir mali talep olarak değil, ailelerin de katkı sunduğu bir planlama süreci olarak algılanmasını sağlayabilir. Böylece etkinlik ücretleri, yalnızca para toplama uygulaması olmaktan çıkıp çocuğun sosyal ve kültürel deneyimini destekleyen ortak bir okul-aile kararı niteliği kazanabilir.

Etkinlik ve ek ücretlerin açık biçimde belirtilmesi, gönüllü katkılar açısından da önemlidir. *Araf, baba,yüksek SED* okulun bazı ihtiyaçlarında velilerden gönüllü katkı talep edilebildiğini “Bazen idare diyor ki, ‘Böyle bir şeye ihtiyacımız var. Gönüllü velimiz var mı?’ Mesela gönüllü verilen ücretler olabiliyor. Bu zorunlu değil tabii ki.” sözleriyle açıklamıştır.

Bu ifade, okulda bazı ödemelerin zorunlu değil gönüllü katkı biçiminde gündeme geldiğini göstermektedir. Ancak gönüllülük esasına dayalı ödemelerde de ihtiyacın ne olduğu, neden ortaya çıktığı ve toplanan katkının nasıl kullanılacağı açık biçimde belirtilmelidir. Aksi durumda gönüllü görünen katkılar, veliler açısından sosyal baskı yaratabilen belirsiz ödeme alanlarına dönüşebilir. Bu nedenle okul yönetiminin zorunlu ödeme, gönüllü katkı ve etkinlik ücreti ayrımını açık biçimde yapması, ailelerin karar verme sürecini güçlendirmektedir.

Üçüncü olarak, veli görüşmeleri yapılan ödemenin karşılığında pedagojik ya da hizmet çıktısı görme beklentisinin güçlü olduğunu göstermektedir. Bazı veliler için harcamanın kabul edilebilirliği yalnızca ödenebilir olmasına değil, çocuğun gelişimine, güvenliğine, sosyal deneyimine ya da okulun sunduğu hizmet niteliğine dönüşmesine bağlıdır. Bu nedenle veliler, ödemenin somut bir karşılık üretmesini beklemektedir.

Hamza, baba, orta SED, kırtasiye giderini değerlendirirken “İlk bakışta yüksek bir rakam gibi görünebilir ama ben burada iki şeye bakıyorum: Birincisi malzemenin gerçekten kullanılıp kullanılmadığı, ikincisi de çocuğun gelişimine somut katkısı. Açıkçası öğretmenin planlı kullandığını gördüğüm sürece bu kalemi makul buluyorum.” sözleriyle bu beklentiyi açık biçimde ifade etmiştir.

Bu anlatı, velinin harcamayı yalnızca miktar üzerinden değil, kullanım ve çıktı üzerinden değerlendirdiğini göstermektedir. Malzemenin gerçekten kullanılması, öğretmenin planlı biçimde etkinliklere yansıtması ve çocuğun gelişimine katkı sağlaması, kırtasiye giderinin meşru görülmesini kolaylaştırmaktadır. Dolayısıyla veliler için ödeme, ancak eğitimsel bir karşılık ürettiğinde anlam kazanmaktadır.

Hamza, baba, orta SED, sosyal etkinlik ücretleri konusunda da benzer bir değerlendirme yapmış ve “Ben bu tür etkinlikleri prensip olarak destekliyorum. Çünkü okul öncesi dönemde çocuk sadece masa başında değil, deneyimleyerek öğreniyor. Ancak burada da seçiciyim; etkinliğin gerçekten bir kazanımı var mı, yaş düzeyine uygun mu, organizasyon kalitesi yeterli mi, bunlara bakıyorum.” demiştir.

Bu ifade, etkinlik ücretlerinin veli tarafından otomatik olarak kabul edilmediğini; etkinliğin pedagojik niteliği, yaşa uygunluğu, güvenliği ve organizasyon kalitesi üzerinden değerlendirildiğini göstermektedir. Velinin beklentisi yalnızca çocuğun eğlenmesi değil, etkinliğin çocuğun gelişimine anlamlı bir katkı sağlamasıdır. Bu nedenle okulun etkinlik ücretlerini açıklarken yalnızca “gezi yapılacak” ya da “atölye düzenlenecek” demesi yeterli değildir; etkinliğin amacı, içeriği, güvenliği ve çocuklara sağlayacağı kazanım da açık biçimde belirtilmelidir.

Hamza, baba, orta SED, küçük sınıf içi hazırlıklar ve özel günlere ilişkin de “Bazen sınıf içi özel günler, belirli materyal ihtiyaçları ya da gösterilere dönük küçük hazırlıklar gündeme gelebiliyor. Bunlar sürekli değil ama olduğunda da önceden net bilgilendirme yapılmasını önemiştir.” sözleriyle bilgilendirme beklentisini vurgulamıştır.

Bu görüş, velilerin yalnızca büyük tutarlı harcamalarda değil, küçük ve dönemsel harcamalarda da açıklık beklediğini göstermektedir. Sınıf içi özel günler, gösteriler ya da materyal ihtiyaçları sürekli olmasada, ortaya çıktığında velinin önceden bilgilendirilmesi önemlidir. Böylece veli hem bütçesini planlayabilmekte hem de çocuğunun hangi etkinliğe neden hazırlandığını anlayabilmektedir.

Müdür görüşmeleri, veli anlatılarında ortaya çıkan şeffaflık ve meşruiyet beklentisini desteklemektedir. Murat, katkı payının kullanım alanlarını *“Bu ücret; çocukların beslenmesi, öz bakım becerileri için görevlendirilen personelin ücretleri, sigorta giderleri ve okulun küçük bakım-onarım ihtiyaçları için kullanılmaktadır.”* sözleriyle açıklamıştır.

Bu müdür görüşü, katkı payının okulun günlük işleyişini sürdüren bakım, beslenme, personel ve bakım-onarım giderleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Velilerin bu tür açıklamalara erişmesi, katkı payını yalnızca “devlet okulunda istenen para” olarak değil, çocuğun okulda güvenli, temiz ve düzenli bir ortamda bulunmasını sağlayan kurumsal giderlerin parçası olarak değerlendirmesini kolaylaştırmaktadır.

Tarık müdür, yüksek SED ise velilerin yapılan ödemenin karşılığını gördüklerinde harcamaya ilişkin tutumlarının değişebildiğini “Veli buna başta bir ‘of’ dese de, sonra sınıfa girip o materyallerin çocuğun elinde nasıl birer sanat eserine dönüştüğünü görünce ikna oluyor. Ben şuna inanırım: Veli, ödediği paranın karşılığını çocuğunun tabağındaki yemekte veya yaptığı taklada gördüğü an o harcamayı severek yapıyor.” sözleriyle açıklamıştır.

Bu ifade, harcamaların meşruiyetinde hizmet çıktısının görünürlüğünün belirleyici olduğunu göstermektedir. Veli, ödediği paranın çocuğun tabağındaki yemeğe, sınıf içi materyale, sanatsal ürüne, sportif etkinliğe ya da gelişimsel deneyime dönüştüğünü gördüğünde ödemeyi daha anlamlı bulabilmektedir. Bu nedenle okul yönetimlerinin yalnızca ödeme talep etmesi değil, bu ödemenin çocuğun okul deneyimine nasıl dönüştüğünü velilere görünür kılması gerekmektedir.

Bununla birlikte, şeffaflık ve hizmet çıktısının görünür olması kamusal destek ihtiyacını ortadan kaldırmamaktadır. Bir ödemenin açıklanması ve hizmete dönüştüğünün gösterilmesi, her ailenin bu ödemeyi rahatlıkla karşılayabileceği anlamına gelmez. Bu nedenle okul yönetimlerinin şeffaf bilgilendirme yaparken ailelerin ödeme kapasitesini de gözetmesi gerekir. Özellikle düşük gelirli ailelerde aidat, kırtasiye, temizlik malzemesi, gezi ve etkinlik giderleri üst üste geldiğinde ödeme gücü ortaya çıkabilmektedir. Dolayısıyla harcamalarda meşruiyet, yalnızca paranın nereye harcadığının açıklanmasıyla değil, bu harcamaların aileleri dışlayıcı bir baskıya dönüşmemesiyle de ilişkilidir.

Sonuç olarak, harcamalarda şeffaflık, bilgilendirme ve meşruiyet beklentisi üç temel boyutta ortaya çıkmaktadır. Birincisi, veliler ödedikleri paranın hangi ihtiyaçlara harcandığını bilmek istemektedir. İkincisi, etkinlik ve ek ücretlerin önceden, açık ve zorunluluk-gönüllülük ayrımı belirtilerek açıklanmasını beklemektedir. Üçüncüsü, yapılan ödemenin çocuğun beslenmesi, güvenliği, materyal kullanımı, sosyal etkinliklere katılımı ve gelişimsel kazanımları açısından somut bir karşılığını görmek istemektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitimde katkı payı ve ek harcamalar yalnızca mali bir konu değil; okul-aile güveni, hesap verebilirlik, katılım eşitliği ve hizmet niteliğiyle ilişkili bir yönetim meselesi olarak değerlendirilmelidir.

4.4.5. Personel ve kurumsal gider desteği beklentisi

Görüşmeler, kamusal destek beklentisinin yalnızca aidat miktarının azaltılmasıyla sınırlı olmadığını; okulların temel kurumsal giderlerinin kamu tarafından karşılanması beklentisini de kapsadığını ortaya koymaktadır. Tüm okul müdürleri, katkı payının önemli bir bölümünün yardımcı personel, yemek, temizlik, sigorta ve bakım-onarım gibi kurumsal işleyiş giderlerine yöneldiğini belirtmektedir. Bu giderler kamu kaynaklarıyla karşılanmadığı sürece, aidatın düşürülmesinin okulun temel hizmet kapasitesini zayıflatabileceği müdürler tarafından açıkça ifade edilmektedir.

Sezen, müdür, orta SED, katkı payının kullanım alanlarını “Genel olarak %60-70’e yakını personel masrafına gider. Aşçı ve iki tane de temizlik personeli çalıştırdığınızda, okul aile birliğinden üç personel çalıştırınız. Aldığınız aidatın büyükçe bir kısmı personel giderine gider; kalanı da temizlik malzemesi, kırtasiye ürünleri ve okulun ihtiyaçları için karşılanır. İnşaat, bakım ve onarım da buna dahildir.” sözleriyle açıklamıştır.

Galip, müdür, orta SED, personel giderinin katkı payını belirleyen temel unsurlardan biri olduğunu belirtmiş ve *“Personel sorunumuz çözülebilirse velilerden aldığımız aidat daha düşük olabilir. İster istemez daha fazla öğrenci gelir. Belki daha kapsamlı, daha iyi bir eğitim verebileceğimize inanıyoruz.”* demiştir. Tarık, müdür, yüksek SED ise *“Eğer devlet her okula bir aşçı, bir temizlik görevlisi kadrosu verse, o zaman gerçek anlamda ücretsiz ve eşitlikçi bir sistemden bahsedebiliriz.”* sözleriyle konuyu somutlaştırmıştır.

Bu bulgular, personel ve kurumsal gider desteği beklentisinin okulun sosyoekonomik profilinden bağımsız olarak tüm müdürler tarafından dile getirildiğini göstermektedir. Düşük sosyoekonomik düzeyli okul çevrelerinde bu beklenti; yardımcı personel, temizlik ve temel materyal giderlerinin devlet tarafından karşılanmasıyla doğrudan ilişkilidir. Orta ve yüksek sosyoekonomik düzeyli okul profillerinde ise personel desteğinin sağlanması, aidat miktarının

düşürölmesini ve tam gün hizmetin daha geniş bir aileye yayılmasını mümkün kılacak temel koşul olarak değerdendirilmektedir. Bu nedenle personel ve kurumsal gider desteği, okul öncesi eğitimde eşitlikçi ve erişilebilir bir kamusal hizmet modelinin kurulabilmesi için yapısal bir önkoşul niteliği taşımaktadır.

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, Konya ilinin Karatay, Selçuklu ve Meram merkez ilçelerinde yer alan devlet anaokullarından elde edilen veli ve müdür görüşmelerine dayalı bulgular tartışılmış; ulaşılan sonuçlar araştırma soruları doğrultusunda bütünleştirilmiş ve okul öncesi eğitimin finansmanı, okul yönetimi, aile bütçesi ve kamusal destek politikaları açısından öneriler geliştirilmiştir. Tartışma yapılırken bulgular tez önerisinde yer alan problem durumu ve araştırma amacıyla ilişkilendirilmiş; sosyoekonomik eşitsizliklerin okul öncesi eğitim harcamalarına nasıl yansdığı, bu harcamaların aile bütçesi üzerindeki ekonomik ve sosyal sonuçları ile mevzuatın sahadaki karşılığı birlikte değerlendirilmiştir.

5.1. Tartışma

Araştırmanın temel bulgusu, okul öncesi eğitim harcamalarının yalnızca aidat ya da okul katkı payı olarak adlandırılan düzenli ödeme kaleminden ibaret olmadığıdır. Aileler; kırtasiye, temizlik, beslenme, ulaşım, kıyafet, gezi, atölye, kulüp, sağlık ve ev içi destekleyici materyal gibi birbirini tamamlayan çok sayıda görünür ve örtük giderle karşılaşmaktadır. Müdür görüşmeleri ise bu harcamaların yalnızca ailelerin tercihleriyle değil, okulun personel, temizlik, bakım-onarım, yemek, güvenlik ve öz bakım ihtiyaçlarıyla da ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle okul öncesi eğitim maliyetleri, hem aile bütçesi hem de okulun kurumsal sürdürülebilirliği bakımından birlikte ele alınması gereken çok boyutlu bir alan oluşturmaktadır. Bu değerlendirme, SBB ve UNICEF (2023) çocuk odaklı kamu finansmanı yaklaşımıyla da örtüşmektedir; söz konusu yaklaşımda bütçeler, çocuklara yönelik politika taahhütlerinin hizmete dönüşmesini sağlayan temel araç olarak tanımlanmaktadır.

5.1.1. Okul öncesi eğitim harcamalarının içeriği: çok katmanlı ve sosyoekonomik düzeye duyarlı bir yapı

Araştırmanın birinci sorusu, farklı sosyoekonomik düzeylere sahip ailelerin okul öncesi eğitime gönderme sürecinde yaptıkları harcamaların içeriğini ortaya koymaya yöneliktir. Bulgular, bu harcamaların düzenli okul ödemeleri, tam gün ve kulüp hizmet giderleri, başlangıç hazırlığı giderleri, gündelik ve örtük giderler ile gelişimsel ve zenginleştirici giderler olmak üzere birbirini tamamlayan beş kategoride yoğunlaştığını göstermektedir. Bu çok katmanlı

yapı, okul öncesi eğitim maliyetinin ne yalnızca aylık katkı payıyla ne de okulun talep ettiği görünür ödemelerle sınırlandırılmayacağını ortaya koymaktadır.

Düzenli okul ödemeleri: katkı payının işlevi ve meşruiyet zemini.

Bulgular, ailelerin en düzenli ve en görünür ödeme kalemi olarak katkı payını ya da aidatı deneyimlediğini ortaya koymuştur. Müdür görüşleri bu ödemenin büyük bölümünün yardımcı personel, aşçı, temizlik görevlisi, sigorta, temizlik malzemesi ve küçük bakım-onarım giderlerine yöneldiğini, dolayısıyla okulun temel kurumsal işleyişini sürdüren bir finansman kaynağı işlevi gördüğünü göstermiştir. Bu bulgu, alan yazında eğitim harcamalarının yalnızca eğitim materyali ya da öğretim ücreti olarak kavranmaması; aileler üzerindeki toplam mali yükün doğrudan, dolaylı ve gizli maliyetlerin bütünüyle değerlendirilmesi gerektiği görüşüyle uyumludur (Ayrangöl ve Tekdere, 2014; Demiroğulları, 2019). Tuzcu'nun (2019) Türkiye'de okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve finansmanı üzerine yürüttüğü çalışma, devlet kurumlarındaki katkı payı uygulamasının yalnızca bireysel eğitim gideri olmayıp kurumun sürdürülebilirliğiyle doğrudan bağlantılı bir yapı taşıdığını ileri sürmektedir; bu araştırmanın bulguları söz konusu tespiti Konya bağlamında somutlaştırmaktadır. 14 Ekim 2023 tarihli değişiklikle yeniden düzenlenen MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 67'nci maddesi, okul öncesi eğitim hizmetinin resmî kurumlarda ücretsiz olduğunu, ancak çocukların okulda geçirdikleri süredeki temel ihtiyaçlarının, öz bakım süreçlerinin ve eğitim programının uygulanmasının desteklenmesi amacıyla katkı payı alınabileceğini ve bu payın katkı payı tespit komisyonunca her yıl nisan ayında belirleneceğini hükme bağlamaktadır (MEB, 2023b, Madde 67). Aynı Yönetmeliğin 68'inci maddesi ise katkı payının velilerin isteği dışında topluca tahsil edilemeyeceğini, kayıt için ayrıca ücret alınamayacağını ve durumlarını belgelendiren şehit, gazi çocukları ile öğrenci kontenjanının onda biri oranındaki yoksul aile çocuklarından katkı payı alınmayacağını öngörmektedir (MEB, 2023b, Madde 68). Bu yasal çerçeve katkı payının meşruiyet zeminini güvence altına almakla birlikte, saha bulguları bu sınırın ötesine geçen kullanım örüntülerini görünür kılmaktadır. Bu durum, ücretsiz eğitim söylemi ile ailelerin deneyimlediği fiilî maliyet arasındaki gerilimi derinleştirmekte; Buğra'nın (2018) Türkiye'de sosyal politika ve eşitsizlik analizinde vurguladığı kamusal hizmet söylemi ile fiilî aile yükü arasındaki yapısal çelişkiyle örtüşmektedir. Shonkoff ve Phillips'in (2000) erken çocukluk bilimini bütünleştiren kapsamlı raporları, ilk beş yılın beyin gelişimi açısından kritik bir dönem niteliği taşıdığını ve bu dönemdeki nitelikli bakım ile eğitim ortamlarının uzun vadeli bilişsel ve sosyoduygusal çıktılar üzerinde belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır; dolayısıyla bakım ve öz bakım işlevlerini

üstlenen personelin finansmanının aile katkısına bırakılması, bu kritik dönemden yararlanmanın sosyoekonomik düzeyle sınırlanması anlamına gelmektedir.

Tam gün ve kulüp hizmet giderleri: bakım, zaman yönetimi ve ek maliyet.

Bulgular, tam gün ve kulüp uygulamalarının özellikle çalışan ebeveynler açısından yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda bakım ve zaman yönetimi işlevi taşıdığını ortaya koymuştur. Bu hizmetler; yemek, personel, branş öğretmeni, materyal ve uzayan okul süreci gerektirdiği için katkı payının ötesinde ayrı bir maliyet katmanı oluşturmaktadır. Şimşek ve İvrendi'nin (2014) ebeveyn beklentilerine ilişkin çalışması, ailelerin okul öncesi kurumlarından tam gün, güvenli ve pedagojik açıdan nitelikli hizmet beklediğini; ancak bu hizmetin finansmanının büyük ölçüde aile katkısına dayanmasının erişimde eşitsizlik ürettiğini göstermektedir. Bu araştırmada da tam gün ve kulüp hizmetlerine erişimin sosyoekonomik düzeye göre farklılaştığı; düşük sosyoekonomik profillerde bu hizmetlerin sınırlı kaldığı ya da hiç bulunmadığı, yüksek sosyoekonomik ve çalışan ebeveyn yoğunluklu profillerde ise daha erişilebilir olduğu görülmüştür. UNICEF Türkiye'nin (2024) Türkiye'de EÇE yatırım ve maliyet analizine göre tam gün okul öncesi eğitime erişim, özellikle çalışan anneler için kadın istihdamı ve hane refahıyla doğrudan bağlantılıdır; bu hizmetin aile katkısına bağımlı kalması ise sosyal eşitsizliği derinleştiren bir mekanizmaya dönüşmektedir. Bu hizmetin yasal dayanağı, Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Çocuk Kulüpleri Yönergesi'nde yer almaktadır. Yönergeye göre çocuk kulübü, isteyen velilerin çocukları için eğitim saatleri dışında öğretmen ya da usta öğretici gözetiminde yürütülen ücretli bir etkinlik alanı olarak tanımlanmakta ve kulübe kayıt velilerin isteğine bağlı tutulmaktadır (Çocuk Kulüpleri Yönergesi, 2024.Madde 4). Kulübün açılabilmesi okul müdürlüğünün teklifi ve il/ilçe millî eğitim müdürlüğünün onayına bağlanmış; kulüp ücretinin tutarı ise Devlet Memurları Kanunu'na göre belirlenen ders saati ücretinin altıda biri ile dörtte biri arasında, beslenme hizmeti verilen kulüplerde ise üçte birine kadar kulüp yönetim kurulunca tespit edilmesi öngörülmüştür (Çocuk Kulüpleri Yönergesi, 2024.Madde 5 ve 10). Aynı Yönerge, toplanan kulüp bütçesinin belirli oranlarda kulüp yönetimine, yazışma-muhasebe görevlisine ve temizlik-bakım-beslenme personeline pay edilmesini de düzenlemektedir. Bu mevzuat çerçevesi, müdür görüşlerinde aktarılan personel maaşı, sigorta ve dışarıdan eğitmen giderlerinin kulüp ücretine neden yansıdığını yasal düzeyde doğrulamakta; ancak kulüp hizmetinin tamamen aile katkısına dayalı bu finansman modelinin, hizmete erişimi ödeme gücüyle sınırlandırdığını da ortaya koymaktadır. UNESCO, (2024) ve UNICEF'in (2024) küresel raporunda da çocuk bakımı ve okul öncesi hizmetlerin evrensel ve ücretsiz sunulmadığı

bağlamlarda dezavantajlı ailelerin orantısız biçimde etkilendiği; kamu sunumunun yetersiz kaldığı durumlarda hane ödemelerinin ve düzenleme eksikliklerinin eşitsizlikleri artırabildiği vurgulanmaktadır.

Başlangıç hazırlığı giderleri: dönemsel yoğunlaşma ve birikimli maliyet.

Kırtasiye, temizlik malzemesi, kıyafet, ayakkabı ve çanta gibi başlangıç hazırlığı giderleri bulgulara dönemsel toplu yük alanı olarak belirginleşmiştir. Aileler bu kalemleri yalnızca bireysel alışveriş olarak değil; okulun liste verme ya da toplu tedarik uygulamasına, öğretmenin sınıf içi planlama anlayışına ve okulun mevcut materyal kapasitesine göre değişen bir hazırlık süreci olarak deneyimlemektedir. Arıg'ın (2023) Denizli ili Çivril ilçesinde gerçekleştirdiği alan araştırması, okul öncesi eğitimde ailelerin karşılaştığı kırtasiye ve materyal giderlerinin okuldan okula ve dönemden döneme ciddi farklılıklar gösterdiğini; bu kalemlerin Eylül ayında diğer başlangıç harcamalarıyla aynı anda yığılmasının düşük gelirli aileler üzerinde belirgin bir bütçe baskısı yarattığını ortaya koymuştur. Bu araştırmanın bulguları söz konusu örüntüyü Konya bağlamında teyit etmekte; başlangıç hazırlığı giderlerinin ailelerin toplam okul öncesi maliyeti içinde görece ağır yer tuttuğunu göstermektedir. Saha bulgularında kırtasiye ücretinin bazı okullarda ayrıca toplanmadığı, bazı okullarda ise katkı payı kapsamına dahil edilerek sürdürüldüğü görülmektedir; bu farklılık, uygulamanın okuldan okula değiştiğini ve standart bir düzenlemenin henüz yaygınlaşmadığını düşündürmektedir. Bu dönemsel yükün makroekonomik arka planı resmî verilerle de doğrulanmaktadır. TÜİK 2025 yılı Eylül ayına ilişkin verilerine göre eğitim grubu, o ay yüzde 17,9'luk aylık artışla tüketici fiyat endeksindeki tüm ana harcama grupları arasında en yüksek artışı kaydetmiş; yıllık bazda da eğitimdeki yüzde 66,1'lik artış yine en yüksek grup olmuştur (TÜİK, 2025). Eğitim-İş Sendikasının 2025-2026 eğitim-öğretim yılı başında yayımladığı bütçe araştırması bu tabloyu somutlaştırmaktadır: ilköğretim düzeyinde kırtasiye ve çanta giderlerinin 4.791 TL'ye, kıyafet ve ayakkabı gibi giyim giderlerinin en az 13.900 TL'ye ulaştığı; servis kullanan öğrencilerde yıllık ulaşım giderinin 33.468-43.953 TL bandına çıktığı raporlanmıştır (Eğitim-İş, 2025). Basına yansıyan örnekler de bu dönemsel yoğunlaşmayı somutlaştırmaktadır; 2025-2026 eğitim-öğretim yılı başında bazı il millî eğitim müdürlüklerinin katkı payını önceki yıla göre iki katına çıkardığı, bazı okullarda ise kayıt sırasında tek seferde 12.000 TL'yi aşan toplu ödeme talep edildiği haberleştirilmiştir (Cumhuriyet, 2025). Bu örnekler, başlangıç hazırlığı giderlerindeki dönemsel yoğunlaşmanın yalnızca bu araştırmanın bulgularına özgü olmadığını; Türkiye'de okul öncesi ve ilköğretim kademelerinde dönem başı maliyetlerin genel olarak enflasyonist bir baskı altında olduğunu göstermektedir.

Gündelik ve örtük giderler: görünmez ama sürekli maliyet katmanı.

Bulgular, aile tarafından çoğu zaman "okula ödenen para" olarak adlandırılmayan ancak çocuğun okula düzenli katılımını destekleyen gündelik beslenme, ulaşım, sağlık ve ev içi destekleyici materyal giderlerinin de okul öncesi eğitim maliyetinin belirleyici bir parçasını oluşturduğunu göstermiştir. Demiroğulları (2019), hanehalkı bütçe anketi verilerini kullanan ekonometrik analizinde eğitim katılımının resmî ücretler dışında da gizli maliyetler ürettiğini; özellikle okul öncesi kademede bu örtük giderlerin toplam maliyetin önemli bir bölümünü oluşturduğunu ortaya koymuştur. Tabak'ın (2020) ailelerin eğitime katılımını sosyoekonomik değişkenler üzerinden inceleyen araştırması ise gelir düzeyi düştükçe ailelerin bu tür örtük giderleri karşılamakta daha fazla güçlük yaşadığını ve eğitime katılım düzeyinin buna bağlı olarak farklılaştığını göstermektedir. Bu çalışmada da benzer biçimde ulaşım giderinin servis kullanılmayan durumlarda ortadan kalkmadığı, yakıt ve zaman maliyetiyle süregeldiği; beslenme giderinin okulda yemek hizmeti sunulmayan profillerde aile mutfak harcamasının ayrılmaz bir parçasına dönüştüğü saptanmıştır. Uzunoğlu'nun (2022) Çankırı ilinde gerçekleştirdiği çalışma, ailelerin EÇE döneminde yaptıkları toplam harcamaların görünür okul ödemeleri kadar bu örtük kalemleri de kapsadığını nicel olarak ortaya koymuştur. Bu nedenle gündelik ve örtük giderler, yalnızca ailelerin özel tüketim tercihleri olarak değil, okul öncesi eğitime katılımın gerçek maliyetini oluşturan ve ölçülmediğinde politika tasarımıyla kaçabilen kalemler olarak değerlendirilmelidir; nitekim UNESCO (2024) ve UNICEF (2024), okul öncesi eğitim ücretsiz kabul edilse bile haneler için görünmeyen maliyetlerin sürebileceğini ve bu maliyetlerin sistematik biçimde izlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Kesbiç vd. (2024) de ekonomik kriz bağlamında okul yemeği ve beslenme giderlerinin hane bütçesi üzerindeki kırılganlığı artırdığını; ücretsiz ve sağlıklı okul yemeği uygulamasının bu nedenle yalnızca beslenme değil, eğitime devam ve fırsat eşitliği politikası olarak da değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Gelişimsel ve zenginleştirici giderler: sosyoekonomik farklılaşmanın en belirgin katmanı.

Bulgular, gezi, tiyatro, atölye, yüzme, jimnastik, sanat ve spor gibi gelişimsel etkinliklere ilişkin harcamaların okul profiline ve aile gelir düzeyine göre en keskin farklılaşmayı sergileyen kalem olduğunu göstermiştir. Düşük sosyoekonomik düzeyli okul profillerinde müdürler ücretli atölye ve gezileri bilinçli olarak sınırlandırmakta; yüksek sosyoekonomik düzeyli profillerde ise aileler bu kalemleri çocuğun bütüncül gelişim sürecinin ayrılmaz parçası olarak değerlendirmektedir. Karaoğlu vd.'nin (2024) Türkiye'de erken çocukluk gelişiminin sosyoekonomik belirleyicilerini inceleyen çalışması, hanehalkı refah

düzeyi ve anne eğitim düzeyi arttıkça çocukların zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarına erişiminin genişlediğini; bu örüntünün çocuklar arasındaki gelişimsel fırsat uçurumunu erken yaşta kökleştirdiğini ortaya koymuştur. Bradley ve Corwyn'in (2002) 5.000'i aşkın çalışmayı sentezleyen kapsamlı derlemesi, düşük sosyoekonomik düzeyli ailelerde çocukların kitap, oyuncak, kültürel etkinlik ve çeşitli öğrenme materyallerine erişiminin görece sınırlı kaldığını; bu durumun okul öncesi dönemden itibaren bilişsel gelişim süreçlerini farklılaştırdığını ortaya koymuştur. Duncan ve Murnane'nin (2011) derlediği kanıtlar ise gelir eşitsizliği arttıkça üst ve alt gelir grupları arasındaki çocuk gelişim harcaması uçurumunun genişlediğini; 1970'lerde yaklaşık 2.700 dolar olan bu farkın 2006 itibarıyla 7.500-8.000 dolara ulaştığını göstermektedir. Bu bulgu, yalnızca ABD'ye özgü olmayıp gelir eşitsizliğinin yüksek olduğu ülkelerde de benzer bir örüntünün gözlemlendiğine işaret etmektedir. Şengün'ün (2023) meta-analiz çalışması da okul öncesi eğitimin alt ve üst sosyoekonomik düzeyden gelen çocukların hazırbulunuşluğunu olumlu etkilediğini; ancak üst sosyoekonomik düzeyden gelen çocukların bu eğitimden çok daha yüksek düzeyde yararlandığını ve iki grup arasındaki hazırbulunuşluk farkının eğitimle kapatılamadığını göstermiştir. Suna ve Özer'in (2024) Türkiye ölçekli değerlendirmeleri de okul öncesi eğitime erişim ile sosyoekonomik koşullar arasındaki bağın süregeldiğini ve yalnızca okula kayıt yaptırmamanın eğitime eşit erişim için yeterli olmadığını ortaya koymaktadır. Bu araştırmanın bulguları söz konusu görüşleri desteklemekte; gelişimsel giderlerin karşılanabilirliğinin aileler arasında ciddi biçimde farklılaştığını ve bu farklılaşmanın çocukların okul deneyimini doğrudan belirlediğini göstermektedir. UNESCO (2024) ve UNICEF'in (2024) bulguları da bu yorumu desteklemektedir: en yoksul hanelerde büyüyen çocukların kitap, oyun materyali ve erken uyarım fırsatlarına erişimi en varlıklı hanelere göre belirgin biçimde sınırlıdır. Bu nedenle gelişimsel/zenginleştirici giderler, yalnızca ailelerin ek tercihleri değil, çocukların erken öğrenme ekosistemine katılımını farklılaştıran yapısal bir eşitsizlik alanı olarak okunmalıdır.

Sonuç olarak, okul öncesi eğitim harcamalarının içeriği tek katmanlı değil; düzenli ödemelerden örtük gündelik giderlere ve gelişimsel yatırımlara uzanan çok boyutlu bir yapı sergilemektedir. AÇEV'in (2005) Türkiye'de erken çocukluk eğitime ilişkin raporu, okul öncesi eğitim giderlerinin aile bütçesi üzerindeki etkisinin yalnızca ödenen ücretle değil, ailelerin eğitime erişimden sağladıkları faydanın ne ölçüde gerçekleşebildiğiyle birlikte değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu araştırmanın birinci sorusuna ilişkin bulgular da aynı yönde bir tablo ortaya koymakta; okul öncesi eğitimde sosyoekonomik

eşitsizliğin yalnızca erişim düzeyinde değil, ailelerin deneyimlediği maliyet bileşiminin içeriği ve kapsamı düzeyinde de üretildiğini göstermektedir.

Bu bulgu, sosyoekonomik statünün çocuk gelişimine etkisini yalnızca gelir düzeyiyle sınırlı görmeyen yaklaşımlarla uyumludur. Bradley ve Corwyn (2002), sosyoekonomik statünün çocukların sağlık, bilişsel ve sosyoduygusal gelişim çıktılarıyla; aile ve çevre düzeyindeki maddi, sosyal ve kültürel kaynaklara erişim ve stres koşulları aracılığıyla ilişkili olduğunu belirtmektedir. Bu çerçeveden bakıldığında okul öncesi eğitimde kırtasiye, beslenme, ulaşım ve gelişimsel etkinlik giderlerinin aile gelirine göre farklılaşması, yalnızca aile bütçesine ilişkin bir sorun değil; çocuğun erken öğrenme çevresinin niteliğini belirleyen bir eşitsizlik mekanizmasıdır.

5.1.2. Okul öncesi eğitim harcamalarının miktarı ve dönemsel değişimi: aynı sistemde farklı mali deneyimler

Araştırmanın ikinci sorusu, ailelerin okul öncesi eğitim sürecinde yaptıkları harcamaların ne kadar olduğunu ve bu miktarların hangi koşullara göre değiştiğini ortaya koymaya yöneliktir. Bulgular, harcama miktarlarının sosyoekonomik okul profiline, tam gün ya da yarım gün hizmet yapısına, kulüp uygulamasının bulunup bulunmamasına, yemek hizmetinin okulda verilip verilmemesine ve ailelerin gelişimsel tercihlere ne ölçüde kaynak ayırdığına göre belirgin biçimde farklılaştığını; dolayısıyla aynı kamusal sistemde yer alan ailelerin birbirinden köklü biçimde ayrılan toplam maliyet profilleriyle karşılaştığını göstermektedir.

Düzenli okul ödemelerinin miktarı: komisyon kararından sahaya yansımaya.

Bulgular, katkı payı miktarlarının aylık 800 TL (19,43 ABD doları) ile 2.800 TL (67,99 ABD doları) arasında değiştiğini ortaya koymuştur. Bu farklılaşma rastlantısal değildir; 14 Ekim 2023 tarihli MEB Yönetmeliği katkı payının ilçe düzeyinde oluşturulan komisyon tarafından, çevrenin ekonomik kapasitesi gözetilerek belirlenmesini öngörmektedir (Resmî Gazete, 2023). Saha bulguları, bu ilkenin işlerliğini teyit etmektedir: düşük sosyoekonomik düzeyli okul çevrelerinde müdürler katkı payını il komisyonunun belirlediği tavan miktarın belirgin biçimde altında tutmakta; yüksek sosyoekonomik düzeyli profillerde ise katkı payı okulun sunduğu hizmet kapsamıyla birlikte yükselmektedir. OECD'nin (2017) 35 ülkeyi kapsayan Starting Strong verilerine göre, okul öncesi eğitimde finansman yapısı okuldan okula ya da bölgeden bölgeye farklılaştığında aileler birbirinden ayrılan maliyet deneyimleri yaşamakta; bu durum eşit erişim ilkesiyle çelişen sonuçlar doğurmaktadır. Altunay'ın (2017)

okul yöneticilerinin eğitim finansmanı politikalarına ilişkin görüşlerini inceleyen çalışması, okul bütçelerinin merkezi ödenek ile yerel kaynaklara dayalı gelirler arasında sıkıştığını ve bu yapının özellikle dezavantajlı okul çevrelerinde yöneticiler üzerinde ciddi finansal baskı oluşturduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmada da benzer bir tablo gözlemlenmiş; düşük sosyoekonomik düzeyli okullarda müdürlerin aidatı düşük tutarken okulun temel giderlerini karşılamakta güçlük yaşadıkları saptanmıştır. Demiroğulları'nın (2019) Türkiye'ye ilişkin ekonometrik analizi ise hanehalkı gelir düzeyinin okul öncesi eğitim dahil tüm eğitim kademelerindeki harcama miktarını doğrudan belirlediğini; bu ilişkinin düşük gelir gruplarında en güçlü biçimde hissedildiğini göstermiştir. Makro finansman göstergeleri bu saha bulgusunu desteklemektedir: 2022 yılında çocuk odaklı eğitim harcamaları merkezi yönetim bütçesinin %9,71'ine ve Gayri Safi Yurt İçi Hasıla [GSYH] nin %2,05'ine karşılık gelirken, okul öncesi öğretimin toplam merkezi yönetim bütçesindeki payı yalnızca %0,28, GSYH içindeki payı ise %0,06 olarak hesaplanmıştır (SBB; UNICEF , 2023). Bu sınırlı pay, okul öncesi kademede okul düzeyindeki katkı payı baskısının yalnızca yerel uygulamalarla değil, makro-f finansman yapısıyla da ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu mali baskının ulusal düzeyde de izlenebilir bir karşılığı bulunmaktadır. Kesbiç vd. (2024), 14 Ekim 2023 tarihli yönetmelik değişikliğiyle resmî okul öncesi kurumlarında katkı payı alınmasına yeniden izin verilmesinin ardından, 2023-24 eğitim-öğretim yılında okul öncesi eğitimdeki öğrenci sayısının 2.055.350'den 1.954.202'ye düştüğünü ve 5 yaş net okullulaşma oranının %84,3'e gerilediğini belirtmektedir. Bu veri, katkı payı ve aile kaynaklı maliyetlerin yalnızca okul içi bütçe yönetimi sorunu olmadığını; okul öncesi eğitime katılım eğilimleriyle de ilişkilendirilebilecek bir politika riski yarattığını göstermektedir.

Tam gün ve kulüp hizmet giderlerinin miktarı: değişkenlik ve öngörülemezlik.

Bulgular, kulüp uygulamasının bulunduğu okullarda aylık toplam maliyetin 10.000-14.000 TL (242,84-339,97 ABD doları) bandına ulaşabildiğini ortaya koymuştur. Kulüp ücreti, sabit değil; tatil dönemleri, iş günü sayısı ve okulun o ayki etkinlik kapsamına göre değişen bir yapı sergilemekte ve bu durum aileler açısından bütçe planlamasını güçleştirmektedir. Bu değişkenlik, Uzunoğlu'nun (2022) ailelerin erken çocukluk eğitimi harcamalarını değerlendirdiği çalışmasında da öne çıkan bir örüntüdür: kamu EÇE kurumlarına gönderilen çocukların ailelerinin ortalama yıllık harcaması 1.958 TL iken özel EÇE kurumlarına gönderilen ailelerde bu rakam 17.205 TL'ye ulaşmakta (bu tutarlar 2020-2021 dönemine ait olup enflasyon farkı nedeniyle güncel kur üzerinden dönüştürülmemiştir); ancak kamu sistemi içinde de kulüplü ve tam gün modellerin varlığı harcama aralığını önemli ölçüde

genişletmektedir. Bu araştırmanın bulguları, tam gün ve kulüp hizmetinin yalnızca özel kurumlarla değil kamu kurumları içindeki farklı modeller arasında da derin bir maliyet ayrışmasına yol atığını göstermesi bakımından söz konusu çalışmayı tamamlayıcı niteliktedir. Ayrangöl ve Tekdere (2014), Türkiye'nin OECD lkeleriyle karşılaştırıldığında hanelerin eğitim için yaptığını özel harcama yükünün görece yüksek olduğunu ve bu yükün özellikle erken çocukluk kademesinde belirginleştiğini ortaya koymuştur; tam gün kulüp hizmetlerinin neredeyse tamamıyla aile katkısına dayalı biçimde yürütülmesi bu tabloya somut bir örnek oluşturmaktadır.

Başlangıç hazırlığı giderlerinin miktarı: dönem başı toplu yk.

Kırtasiye giderinin düşük sosyoekonomik düzeyli profillerde yaklaşık 1.000 TL (24,28 ABD doları), orta profillerde 2.500-3.000 TL (60,71-72,85 ABD doları), yüksek profillerde ise 3.000 TL (72,85 ABD doları) ve üzerinde gerçekleştiği bulunmuştur. Bu farklılaşma yalnızca ailelerin tercihlerine değil; okulun liste verme ya da toplu para toplama uygulamasına, öğretmenin etkinlik planına ve okulun materyal kapasitesine göre de şekillenmektedir. Arığ (2023), Denizli'deki alan araştırmasında benzer bir örüntü saptamış; kırtasiye ve dönem başı materyal harcamalarının başlangıçta küçük görünmekle birlikte aidat, kıyafet ve temizlik malzemeleriyle aynı anda biriktiğinde düşük gelirli aileler için ciddi nakit baskısı yarattığını göstermiştir. Bu araştırmanın bulguları söz konusu tespiti Konya bağlamında güçlendirmekte; dönem başı giderlerin birikimli yapısının aile bütçesinde yalnızca yıllık toplam tutar değil, aynı ay içindeki ani yoğunlaşma nedeniyle de belirleyici bir baskı alanı oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Salman ve Kesbiç'in (2024) ekonomik krizin eğitime etkisini inceleyen çalışması, benzer biçimde dönemsel okul giderlerinin enflasyon ortamında aile bütçesindeki ağırlığının hızla arttığını ve bu yükün özellikle Eylül ayında yoğunlaşan kalemlerle görünür hâle geldiğini vurgulamaktadır.

Gündelik ve örtük giderlerin miktarı: görünmez ama birikimli.

Servis kullanılan ailelerde ulaşım gideri aylık 3.000 TL (72,85 ABD doları) düzeyine ulaşırken, servis kullanmayan ailelerde bu maliyet yakıt ve zaman biçiminde varlığını sürdürmektedir. Beslenme gideri yemekli okul profillerinde kat ı payı ya da kulüp creti içinde görünürken, yemek hizmeti sunulmayan okullarda gündelik mutfak harcamasının bir parçasına dönüşmektedir. Bu iki yapının her birinde toplam mali yük farklı kanallardan üretilmektedir. Tabak'ın (2020) araştırması, hanehalkı geliri arttıkça aile bireylerinin okul dışı öğrenme ortamlarına ayırdıkları kaynağın da arttığını; düşük gelirli ailelerde ise bu örtük giderlerin

karşılanması için temel tüketim kalemlerinden kısılmak zorunda kalındığını nicel olarak ortaya koymuştur. Demiroğulları (2019) da hanehalkı bütçe anketi verileriyle yürüttüğü analizinde, eğitim harcamalarının toplam hane tüketimi içindeki payının gelir düzeyi düştükçe orantısız biçimde arttığını; bu durumun eğitime erişimde görünmez bir engel oluşturduğunu göstermiştir.

Gelişimsel giderlerin miktarı ve dönemsel değişimi.

Bulgular, gezi, tiyatro, atölye ve sinema gibi sosyal-kültürel etkinlik giderlerinin orta profillerde 150-500 TL (3,64-12,14 ABD doları) arasında dönemsel ödemeler biçiminde, yüksek profillerde ise yıllık ya da dönemlik 4.000-5.000 TL (97,13-121,42 ABD doları) toplu etkinlik bedeli olarak ortaya çıktığını göstermiştir. Aynı zamanda bazı okullarda etkinlik giderlerinin gönüllülük esasına dayalı biçimde sunulduğu; ancak bu ödemenin aileler için fiilî bir katılım baskısı oluşturabildiği saptanmıştır. Konca (2020), velilerin okul öncesi eğitime ilişkin görüşlerini incelediği çalışmasında maddi külfet gerektiren aktivitelerin veliler tarafından en sık dile getirilen olumsuz deneyimler arasında yer aldığını; bu durumun özellikle ekonomik açıdan zorlandıklarını ifade eden ailelerde okul sürecine karşı mesafeyi artırabileceğini göstermiştir. Karaoğlu vd. (2024) de gelişimsel etkinliklere erişimde sosyoekonomik farkın yalnızca maliyet boyutuyla değil, ailenin bu tür etkinlikleri çocuk gelişimi açısından nasıl anlamlandırdığıyla da ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırmanın bulguları söz konusu görüşü teyit etmekte; gelişimsel giderlerin hem miktar hem içerik bakımından sosyoekonomik düzeye göre en keskin farklılaşmayı sergilediğini göstermektedir.

Sonuç olarak bulgular, aynı kamu okul öncesi sistemine kayıtlı ailelerin maliyet bakımından birbirinden köklü biçimde ayrılan deneyimler yaşadığını; bu farklılaşmanın yalnızca ailelerin gelir tercihlerinden değil, okulun profili, hizmet modeli ve kamusal finansman kapasitesinin değişkenliğinden kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Leseman ve Slot'un (2025) güçlü EÇE sistemi çerçevesi, okul öncesi eğitimde uygun maliyetli ve erişilebilir yer arzının, kapsayıcılığın, nitelikli personelin ve istikrarlı kaynak yapısının birlikte ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu araştırmanın maliyet profili bulguları da aynı sonuca işaret etmekte; okul öncesi eğitimde eşitlikçi bir finansman yapısı için harcama miktarının zaman, kapsam ve öngörülebilirlik boyutlarıyla birlikte ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Korlu, Bakioğlu ve Gencer'in (2021) Türkiye'de kamu eğitim harcamalarının OECD ülkelerine kıyasla daha düşük, özel harcamaların ise daha yüksek paya sahip olduğuna ilişkin değerlendirmesi de aynı noktaya işaret etmektedir: okul öncesi eğitim finansmanı ailesel ödeme

kapasitesine yaklaştıkça aynı kamu sistemi içinde farklı mali deneyimler daha görünür hâle gelmektedir.

Duncan ve Murnane'in (2011) gelir eşitsizliği, okul deneyimi ve çocukların yaşam şansları arasındaki ilişkiye yönelik değerlendirmeleri de aile kaynaklarının eğitim fırsatlarını biçimlendirdiğini göstermektedir. Yazarlar, düşük gelirli ailelerin okul öncesi eğitim, nitelikli okul olanakları, özel eğitim desteği ve zenginleştirici öğrenme fırsatları için ayırabildikleri kaynakların yüksek gelirli ailelerin gerisinde kaldığını vurgulamaktadır. Bu araştırmada tam gün hizmet, servis, etkinlik ve ev içi destekleyici materyal giderlerinde saptanan farklılaşma, söz konusu kaynak farkının devlet anaokulu bağlamında da ailelerin ve çocukların okul öncesi deneyimini ayrıştırabildiğini ortaya koymaktadır.

5.1.3. Okul öncesi eğitim harcamalarının aile bütçesine ekonomik ve sosyal etkileri: görelî yük, kısma stratejileri ve harcamaya yüklenen anlam

Araştırmanın üçüncü sorusu, okul öncesi eğitim için yapılan harcamaların aile bütçesi üzerindeki ekonomik ve sosyal etkilerini incelemeye yöneliktir. Bulgular, bu etkilerin yalnızca ödenen para miktarıyla açıklanamayacağını; gelir düzeyine, harcamanın aile içindeki görelî ağırlığına, bütçenin esneklik kapasitesine, çalışma düzenine ve ailenin eğitime yüklediği anlama göre köklü biçimde farklılaştığını ortaya koymaktadır. Bu çok boyutlu tablo; görelî ekonomik yük, diğer harcamalardan kısma stratejileri, sosyal ve kültürel yaşama etkileri, ulaşım ve bakım maliyetinin aile düzenine yansımaları ile harcamaya yüklenen anlam eksenlerinde değerlendirilmiştir.

Görelî ekonomik yük: mutlak tutar değil, görelî ağırlık belirleyicidir.

Bulgular, okul öncesi eğitim harcamalarının aile bütçesi üzerindeki baskısının mutlak tutara değil bu tutarın ailenin toplam geliri içindeki görelî ağırlığına bağlı olduğunu açıkça ortaya koymuştur. Düşük sosyoekonomik düzeyli ailelerde kira, fatura, gıda ve ulaşım gibi temel yaşam giderleriyle aynı bütçede karşılanmak zorunda kalan katkı payı ve dönem başı giderler, görece düşük tutarda olsalar bile ağır bir yük oluşturabilmektedir. Orta gelirli ve çift maaşlı ailelerde ise toplam maliyet karşılanabilir görünmekle birlikte, özellikle kulüp ve tam gün uygulamalarında aylık 10.000 TL'yi (242,84 ABD doları) aşan ödemeler bütçede belirgin bir alan kaplamaktadır. Demiroğulları (2019), hanehalkı bütçe anketi verilerini kullanan ekonometrik analizinde gelir düzeyi düştükçe eğitim harcamalarının hane tüketimi içindeki payının orantısız biçimde arttığını ve bu görelî yükün aile refahı üzerindeki baskısının mutlak tutardan daha açıklayıcı olduğunu göstermiştir. Bradley ve Corwyn'in (2002) kapsamlı

derlemesi de sosyoekonomik düzeyin çocuk gelişimi üzerindeki etkisini büyük ölçüde bu görelî kaynak farklılaşması üzerinden açıklamakta; düşük gelirli ailelerin hem maddî hem de zamansal kaynaklar bakımından dezavantajlı konumunun çocukların bilişsel ve sosyoduygusal gelişimini erken yaştan itibaren biçimlendirdiğini ortaya koymaktadır. Ayrangöl ve Tekdere (2014) de Türkiye'nin OECD ülkeleriyle karşılaştırmasında eğitimde özel harcama yükünün görece yüksekliğine dikkat çekmiş; bu yükün eşitsiz dağılımının özellikle düşük gelir gruplarında eğitime erişimi kısıtladığını vurgulamıştır. UNESCO (2024) ve UNICEF'in (2024) okul öncesi eğitimde hane finansal yükünü izlemeye yönelik önerisi, bu araştırmadaki görelî yük bulgusunu güçlendirmektedir; çünkü düşük gelirli hanelerde aynı parasal tutar, yüksek gelirli hanelere kıyasla çok daha yüksek bir refah kaybı ve temel tüketimden kısma riski doğurabilmektedir.

Mevzuat boyutundan değerlendirildiğinde, MEB Yönetmeliği, katkı payı tespit komisyonunun miktarı belirlerken çevrenin ekonomik durumunu gözetmesini zorunlu kılmaktadır (Resmî Gazete, 2023). Ancak komisyon kararının yalnızca tavan miktarı belirlemesi; esnek muafiyet kriterleri ya da ailenin anlık gelir kaybı gibi durumları kapsamaması, bu mekanizmanın görelî yük sorununu tam olarak çözmekte yetersiz kaldığını göstermektedir.

Diğer harcamalardan kısma: eğitimin aile bütçesindeki ikame etkisi.

Bulgular, okul öncesi eğitim giderlerinin bir bölümü için doğrudan ödeme güçlüğü yaşanmasa bile ailelerin diğer tüketim kalemlerini yeniden düzenlemek zorunda kaldığını ortaya koymuştur. Kişisel ihtiyaçlar, kültürel etkinlikler, diğer çocukların harcamaları ve bazı temel giderler kısıntı alanına girerken, okul öncesi eğitim giderleri öncelikli kalem olarak korunmaktadır. Tabak'ın (2020) araştırması, hanehalkı geliri ile eğitime katılım harcamaları arasındaki ilişkiyi nicel olarak ölçmüş; gelir düzeyi düştükçe ailelerin kısıntıya giderek çocuğun okul sürecini sürdürmeye çalıştığını, ancak bu çabanın eğitimden yararlanma kalitesini de düşürebildiğini göstermiştir. Buğra'nın (2018) Türkiye'de sosyal politika ve eşitsizlik analizinde öne sürdüğü çerçevede de benzer bir örüntü belirgindir: kamusal hizmetlerin finansmanının ailelere yüklenmesi, hane bütçesinde eğitim ile diğer temel ihtiyaçlar arasında bir rekabet alanı yaratmakta ve bu rekabet en ağır biçimde dezavantajlı hanelerde yaşanmaktadır. Bu araştırmada da birden fazla çocuğu olan ailelerde okul öncesi çağıdaki çocuğun giderlerini karşılamak için ortaokula giden kardeşin bütçesinden kısıldığına ilişkin anlatıların varlığı, bu ikame etkisinin aile içi kaynak dağılımına kadar uzandığını somut biçimde ortaya koymaktadır.

Mevzuattaki ücretsiz eğitim ilkesi (MEB, 2023) aileler tarafından çoğunlukla hiçbir ödeme yapılmayacağı şeklinde yorumlanmaktadır. Bu beklenti ile kırtasiye, etkinlik ve servis ödemelerinin oluşturduğu fiilî maliyet yığılması arasındaki açık, kısıntı zorunluluğunu meşruiyet sorgulamasına dönüştürmektedir. Sağlam'ın (2020) fırsat eşitliği ve eğitimin rolünü inceleyen çalışması, hukuki olarak ücretsiz kabul edilen eğitim hizmetlerinde gizli maliyetlerin varlığının eşitlik ilkesinin fiilî işlerliğini zedelediğini ortaya koymuştur; bu araştırmanın bulguları söz konusu tespiti aile bütçesi kısıntı örüntüleri üzerinden güçlendirmektedir.

Sosyal yaşam ve kültürel etkinlikler üzerindeki etkiler: fırsat maliyeti.

Bulgular, okul öncesi eğitim giderlerinin aile bütçesinde sosyal ve kültürel etkinliklerle doğrudan rekabet ettiğini; konserlerin ertelendiğini, ailece dışarı çıkmanın azaldığını ve bazı ailelerde çocuklarla geçirilen kaliteli zamanın bile kısıntıya uğradığını göstermiştir. Bu durum, okul öncesi eğitim harcamalarının yalnızca ekonomik değil, ilişkisel ve sosyal fırsat maliyeti de ürettiğini ortaya koymaktadır. Konca'nın (2020) çalışmasında velilerin maddi külfet gerektiren etkinlikleri ve okul öncesi sürecin hane yaşamına yarattığı kısıtlamaları olumsuz deneyim olarak dile getirdiği görülmüştür; bu araştırmanın bulguları söz konusu görüşü kültürel ve sosyal yaşamdan somut vazgeçiş örnekleriyle desteklemektedir. Çetinkaya vd.'nin (2021) çalışmasında da ebeveynlerin okul öncesi eğitim beklentileri arasında mali külfeti azaltma ve sosyal etkinliklere daha kolay erişim talebinin belirgin biçimde öne çıktığı görülmüştür.

Bu boyutta mevzuatın rolü de değerlendirmeye alınmalıdır. Yönetmelik gezi, atölye ve sosyal etkinlikler için alınan ücretin gönüllülük esasına dayanması gerektiğini ima etmekte; katkı payı kapsamı dışındaki taleplere ilişkin sınır çizmektedir (MEB, 2023). Ancak bulgular, gönüllülük esasına dayalı etkinlik ödemelerinin bile aileler için çoğu zaman fiilî bir sosyal baskı oluşturduğunu ve çocuğun sınıf deneyiminden kopmaması amacıyla katılım zorunluluk gibi hissettirdiğini göstermektedir. Bu durum, mevzuattaki gönüllülük ilkesinin uygulamada katılım eşitliğini güvence altına almaya yetmediğine işaret etmektedir.

Ulaşım, bakım ve zaman maliyetinin aile düzenine etkisi.

Bulgular, servis kullanılmayan ailelerde dahi ulaşım maliyetinin ortadan kalkmadığını; yakıt gideri, zaman kullanımı ve günlük organizasyon yükü biçiminde aile düzenini etkilediğini göstermiştir. Çalışan ebeveynler için okul saatleriyle çalışma saatleri arasındaki uyumsuzluk, çocuğun okula bırakılıp alınması ve tam gün hizmet ihtiyacı birlikte ele alındığında, okul öncesi eğitimin aile yaşamında yalnızca parasal değil zamansal ve örgütsel bir maliyet de ürettiği görülmektedir. Meyers vd.'nin (2004) ABD'de okul öncesi bakım harcamalarını ve eşitsizlikleri

inceleyen kapsamlı çalışması, bakım düzenlemelerinin aileler üzerindeki mali yükünün özellikle düşük gelirli hanelerde orantısız biçimde yüksek olduğunu ve bu maliyet yükünün kadın istihdamını baskılayan marjinal bir vergi etkisi yarattığını ortaya koymuştur. UNICEF (2024), Türkiye'de EÇE maliyet analizinde bakım ve zaman maliyetinin özellikle annelerin iş gücüne katılımı üzerindeki belirleyici etkisini ortaya koymuş; tam gün erişilebilir okul öncesi hizmetin yokluğunun ya da maliyetli olmasının kadın istihdamını doğrudan kısıtladığını göstermiştir. Şimşek ve İvrendi'nin (2014) çalışması da ailelerin tam gün okul öncesi hizmet beklentisinin hem çocuk gelişimi hem de ebeveynin çalışma yaşamını sürdürme ihtiyacıyla iç içe geçtiğini; bu nedenle tam gün hizmeti yalnızca pedagojik bir tercih değil, sosyal politika açısından da kritik bir ihtiyaç olarak değerlendirmek gerektiğini vurgulamaktadır.

Yönetmelik tam gün hizmetin sürdürülmesine yasal zemin sağlamakla birlikte, bu hizmetin personel, yemek ve materyal giderlerini kamusal kaynağa bağlayan sistematik bir mekanizma öngörmemektedir (MEB, 2023). Bu boşluk, çalışan anneleri yüksek kulüp ücretleri ödemek ya da çalışma yaşamından çekilmek arasında tercih yapmak zorunda bırakmakta; ücretsiz eğitim ilkesini fiiliyatta işlevsizleştirmektedir.

Harcamaya yüklenen anlam: zorunlu yükten gelişim yatırımına uzanan bir süreklilik.

Araştırmanın en özgün bulgularından birini, aynı harcama kalemlerinin sosyoekonomik düzeye göre farklı anlamlar kazanması oluşturmaktadır. Düşük sosyoekonomik düzeyli ailelerde aidat, kırtasiye ve beslenme giderleri çocuğun okuldan geri kalmaması için katlanılan zorunlu yükler olarak deneyimlenirken; orta gelirli ailelerde hem zorunlu hem de çocuğun eğitimi için gerekli görülen yönetilebilir bir maliyet alanı biçiminde anlamlandırılmakta; yüksek gelirli ya da eğitim beklentisi yüksek ailelerde ise aynı kalemler çocuğun bilişsel, sosyal, kültürel ve fiziksel gelişimine yapılan yatırım olarak konumlandırılmaktadır. Bu anlam farklılaşması, Bourdieu'nün (1986) kültürel sermaye ve sosyal yeniden üretim kuramıyla açıklanabilir: yüksek sosyoekonomik düzeyli aileler eğitim harcamalarını kültürel sermayenin aktarım aracı olarak konumlandırırken, düşük sosyoekonomik düzeyli aileler aynı harcamayı temel bir zorunluluk olarak deneyimlemekte ve bu anlam farklılaşması sosyal eşitsizliğin yeniden üretilmesine katkıda bulunmaktadır. Konca'nın (2020) çalışmasında da benzer bir anlam farklılaşması gözlemlenmiş; velilerin okul öncesi eğitimi tanımlarken kullandıkları kavramların ve harcamalara yaklaşımlarının eğitim düzeyi ve ekonomik koşullara göre belirgin biçimde değiştiği ortaya konmuştur. Duncan ve Murnane'nin (2011) derlediği veriler de üst gelir dilimindeki ailelerin çocuk zenginleştirme harcamalarına alt gelir dilimine kıyasla katlanarak artan bir fark oluşturacak biçimde daha fazla kaynak ayırdığını; bu uçurumun son

kırk yılda neredeyse üç katına çıktığını göstermektedir. Aslanargun'un (2022) eğitimde fırsat eşitsizliğini inceleyen çalışması, bu anlam farklılaşmasının yalnızca bireysel algı meselesi olmadığını; aile kültürel sermayesi, ebeveyn eğitim düzeyi ve okulun eğitim sürecini ailelerine görünür kılma kapasitesinin de bu süreci biçimlendirdiğini vurgulamaktadır.

Sonuç olarak, aile bütçesine ilişkin bulgular okul öncesi eğitim harcamalarının ekonomik etkisinin yalnızca parasal boyutla sınırlanamayacağını; sosyal, zamansal, ilişkisel ve sembolik boyutlar da taşıdığını ortaya koymaktadır. AÇEV'in (2005) Türkiye'de erken çocukluk eğitimine ilişkin raporu, aile kaynaklı harcamaların görece ağırlığının çocuğun okul öncesi eğitime fiilen katılımını ve bu eğitimden yararlanma düzeyini doğrudan belirlediğini; bu nedenle finansman politikalarının aile ödeme kapasitesini merkeze alması gerektiğini vurgulamaktadır. Kesbiç vd.'nin (2024) eğitim izleme raporu da ekonomik kriz koşullarında eğitimi sürdürmek için gerekli harcamaların artmasının öğrencileri eğitimden koparma riskini büyüttüğünü; okul öncesinde katkı payı uygulamasından vazgeçilmesi ve ücretsiz, sağlıklı okul yemeği gibi sosyal politika araçlarının güçlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Korlu, Bakioğlu ve Gencer (2021), Türkiye'de eğitime yapılan özel harcamaların önemli bölümünün hanehalkı harcamalarından oluştuğunu ve özel harcamaları artıran politikaların hanelerin sosyoekonomik durumu dikkate alınmadan tasarlanmasının eşitlik ve kapsayıcılık açısından risk üreteceğini belirtmektedir.

Bu nedenle ailelerin ödeme gücüne bağlı okul öncesi eğitim deneyimi, yalnızca kısa vadeli tüketim kısıtlaması olarak değerlendirilmemelidir. Sosyoekonomik statünün çocuk gelişimi üzerindeki etkilerine ilişkin alanyazın, dezavantajın çoğu zaman kaynak yetersizliği ve stres üreten koşullar aracılığıyla çocukların öğrenme, sağlık ve sosyoduygusal gelişim alanlarına yansıdığını göstermektedir (Bradley ve Corwyn, 2002). Araştırmada düşük gelirli ailelerin harcamaları temel ihtiyaçlarla rekabet eden zorunlu yük olarak deneyimlemesi, bu mekanizmanın okul öncesi eğitim finansmanı üzerinden nasıl işlediğini göstermesi bakımından önemlidir.

5.1.4. Kamusal destek beklentileri ve mevzuatla karşılaştırmalı değerlendirme: yapısal ihtiyaçtan politika tasarımına

Araştırmanın dördüncü sorusu, farklı sosyoekonomik düzeylere sahip ailelerin ve okul müdürlerinin okul öncesi eğitim sürecinde kamusal desteklere ilişkin beklentilerini ortaya koymaya yöneliktir. Bulgular, bu beklentilerin ücretlerin azaltılması ve ücretsiz eğitim talebiyle sınırlı kalmadığını; personel ve kurumsal gider desteği, sosyoekonomik düzeye duyarlı ayni ve nakdi yardım ile şeffaflık, bilgilendirme ve meşruiyet beklentisi eksenlerinde çok katmanlı bir

yapı sergilediğini ortaya koymuştur. Bu beklentilerin değerlendirilmesinde mevzuatın sunduğu çerçeve ile sahada gözlemlenen gerilimler birlikte ele alınmıştır.

Ücretlerin azaltılması ve ücretsiz eğitim beklentisi: mevzuat ile fiilî deneyim arasındaki gerilim.

Bulgular, ailelerin önemli bir bölümünün devlet anaokulunda eğitim alıyor olmalarına rağmen düzenli ödeme yapmak zorunda kalmalarını ücretsiz kamusal eğitim beklentisiyle çelişkili bulduğunu ortaya koymuştur. Bu sorgulama özellikle düşük ve orta sosyoekonomik düzeyli ailelerde belirgindir. Yönetmelik, resmî okul öncesi eğitim hizmetinin ücretsiz olduğunu açıkça belirtmekte; bununla birlikte çocukların okulda geçirdikleri süredeki temel ihtiyaçları, öz bakım süreçleri ve eğitim programının uygulanmasını destekleyen ihtiyaçlar için katkı payı alınabileceğini düzenlemektedir (MEB, 2023; Resmî Gazete, 2023). Söz konusu hüküm, ücretsiz eğitim ilkesiyle katkı payı uygulamasının birlikte var olabileceği bir yasal zemin oluşturmaktadır. Ancak bulgular, bu yasal zemin üzerinde bile ailelerin büyük bölümünün, katkı payını pedagojik destek için değil okulun temel işletme giderleri için karşıladıklarını deneyimlediğini göstermektedir.

Buğra'nın (2018) Türkiye'de sosyal politika ve eşitsizlik üzerine yürüttüğü kapsamlı analizde, kamusal hizmet söylemi ile bu hizmetin aileler üzerindeki fiilî mali yükü arasındaki yapısal kopuşun sosyal devlet anlayışının gerilemesiyle ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Bu araştırmanın bulguları söz konusu tespiti okul öncesi eğitim finansmanı özelinde somutlaştırmaktadır: mevzuatın ücretsiz eğitim ilkesi, okulun personel ve işletme giderleri kamusal kaynaklarla karşılanmadıkça aileler açısından eksik kalan bir vaade dönüşmektedir. Tuzcu'nun (2019) Türkiye'de okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve maliyetine ilişkin çalışması da katkı payı uygulamasının okulların sürdürülebilirliği için işlevsel olmakla birlikte aile üzerindeki görece mali yükü artırdığını ve özellikle düşük gelirli ailelerde erişim engeline dönüşme riskini taşıdığını ortaya koymuştur. Öztürk'ün (2017) Türkiye'de okul öncesi eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin değerlendirmesi de yetersiz kamu harcaması koşullarında ücretsiz eğitim ilkesinin işlevselliğini yitireceğini; bu nedenle okul öncesi eğitimi yalnızca eğitim politikası değil, sosyal politika ve ekonomik kalkınma politikasının gereği olarak ele almanın zorunlu olduğunu vurgulamaktadır.

Personel ve kurumsal gider desteği: yapısal bir öncelik olarak kamusal finansman.

Araştırmanın en güçlü ortak beklentilerinden birinin yardımcı personel, temizlik, yemek ve temel işletme giderlerinin kamusal kaynaklarla desteklenmesi olduğu görülmüştür.

Müdürler, katkı payının büyük bölümünün personel ve temizlik giderlerine yöneldiğini; bu giderlerin merkezi ödenekle karşılanmaması durumunda katkı payını düşürmenin okulun günlük işleyişini tehdit edeceğini açıkça ifade etmiştir. Altunay'ın (2017) okul yöneticilerinin eğitim finansmanı politikalarına ilişkin görüşlerini incelediği çalışması, yöneticilerin okul giderlerinin karşılanmasında bakanlık düzeyindeki planlama eksikliğinden ve bütçe yönetimindeki yetersizlikten duydukları rahatsızlığı dile getirdiklerini; özellikle dezavantajlı okul çevrelerinde kurumların finanse edilmesinde kaynak yetersizliğiyle karşılaştığını ortaya koymuştur. Bu araştırmanın bulguları söz konusu örüntünün okul öncesi kademedede de geçerli olduğunu göstermekte; üstelik bu kademedede öz bakım, temizlik ve beslenme gibi bakım işlevlerinin yoğunluğu nedeniyle personel ihtiyacının ilkökul ve üstü kademelere kıyasla daha belirgin biçimde aile katkısına dayandığını ortaya koymaktadır.

Leseman ve Slot (2025), güçlü EÇE sistemlerini uygun maliyetli ve erişilebilir yer arzı, nitelikli personel, iyi çalışma koşulları, sürdürülebilir kaynak yapısı ve yerel hizmetlerle koordinasyon gibi göstergeler üzerinden tanımlamaktadır. Bu nedenle okul öncesinde yardımcı personel ve işletme giderlerinin aile katkısına bırakılması yalnızca mali bir sorun değil, sistemin niteliğini etkileyen yapısal bir zayıflık olarak görülebilir. UNICEF (2024) Türkiye'de EÇE yatırım ve maliyet analizinde, öğrenci başına kamu okul öncesi eğitim harcamasının 2012'de 4.727 ABD doları (SAGP) iken 2022'de 4.463 ABD dolarına gerilediği ve OECD ortalaması olan 7.848 ABD dolarının belirgin biçimde gerisinde kaldığı belirtilmektedir. Aynı raporda Türkiye'nin 2022 yılında kamu eğitim bütçesinin yalnızca %6,7'sini EÇE'ye ayırdığı vurgulanmaktadır. Bu veriler, araştırmada müdürlerin dile getirdiği personel, yemek, temizlik ve temel işletme giderlerine yönelik kamusal destek beklentisinin bireysel okul talebi değil, makro finansman açığıyla ilişkili yapısal bir gereksinim olduğunu göstermektedir. SBB ve UNICEF Türkiye'nin (2023) okul öncesi öğretimin çocuk odaklı eğitim harcamaları içindeki payının sınırlılığına ilişkin bulgusu da okul öncesi kademedede kurumsal giderlerin aile katkısına dayanmasının yapısal bir finansman sorunu olarak ele alınması gerektiğini desteklemektedir.

Sosyoekonomik düzeye duyarlı aynı ve nakdi destek beklentisi: eşit destek değil, adil destek.

Bulgular, kamusal destek beklentisinin tüm ailelere aynı miktarda yardım yapılması anlayışından çok okulun ve ailenin sosyoekonomik koşullarına duyarlı biçimde tasarlanması gerektiğini ortaya koymuştur. Düşük sosyoekonomik düzeyli okul çevrelerinde müdürler, devlet tarafından sağlanan küçük materyal desteklerinin bile okulun eğitim sürecini sürdürme kapasitesini ve çocukların etkinliklere katılımını doğrudan etkilediğini vurgulamıştır. Buna

karşılık yüksek sosyoekonomik düzeyli ailelerde beklenti daha çok okullar arası kalite farkının azaltılması ve tam gün hizmetin erişilebilir kılınması etrafında yoğunlaşmaktadır.

Yönetmelik, okul kontenjanının onda biri oranındaki yoksul aile çocuklarından katkı payı alınmamasını öngörmektedir (MEB, 2023). Bu hüküm, belgelenmiş yoksulluk durumundaki aileler için koruyucu bir güvence oluşturmaktadır. Ancak bulgular, bazı okul çevrelerinde ihtiyaç sahibi aile oranının bu sabit kontenjanı aştığını; dahası ödeme güçlüğüne yalnızca resmî yoksulluk belgesiyle tanımlanamayacak kadar dinamik ve çeşitli koşullardan kaynaklandığını göstermektedir. İş kaybı, düzensiz gelir, boşanma, geçici sağlık harcamaları ve dönemsel gider yoğunlaşmaları gibi durumların yarattığı anlık mali kırılganlıklar, mevzuattaki statik muafiyet oranı anlayışının kapsamı dışında kalmaktadır. Eran vd.'nin (2022) okul öncesi eğitimde fırsat eşitsizliğini azaltmaya yönelik politikaları değerlendirdiği çalışması, Türkiye'de uygulanan desteklerin genellikle belgeye dayalı ve sabit oran merkezli olduğunu; bu yapının ise gerçek ihtiyacı tüm boyutlarıyla karşılamaktan uzak kaldığını ortaya koymuştur.

Aslanargun'un (2022) eğitimde fırsat eşitsizliğine ilişkin analizinde de niceliksel ve fiziki iyileştirmelere indirgenmiş destek anlayışının eşitliği güçlendirmek yerine meşrulaştırma ve derinleştirme riskini taşıdığı vurgulanmaktadır. Karaoğlu vd. (2024), dezavantajlı koşulların etkisini dengeleyebilmek için desteklerin hedefe yönelik ve okulun bulunduğu sosyoekonomik bağlama duyarlı biçimde tasarlanması gerektiğini ortaya koymuştur. Şengün'ün (2023) meta-analizi de okul öncesi eğitimin alt sosyoekonomik düzeyden gelen çocuklardaki eşitleyici etkisini en üst düzeye çıkarmanın ancak bu gruba yönelik desteklerin güçlendirilmesiyle mümkün olabileceğini; aksi hâlde üst sosyoekonomik düzey lehine işleyen gelişimsel uçurumun kapanmayacağını göstermiştir. Leseman ve Slot'un (2025) güçlü sistem yaklaşımı da dezavantajlı çocukların ve ailelerin destek ihtiyaçlarını merkeze alan, yeterli ve istikrarlı biçimde kaynaklandırılmış, yerel hizmetlerle koordineli ve kapsayıcı EÇE düzenlemelerinin eşitlik için belirleyici olduğunu göstermektedir; bu araştırmanın bulguları söz konusu politika önceliğini Türkiye bağlamından güçlü biçimde desteklemektedir. UNESCO ve UNICEF (2024), dezavantajlı çocukların kaliteli erken çocukluk bakım ve eğitim hizmetlerinden dışlanmasının öğrenme ve yaşam çıktıları üzerinde uzun süreli etkiler doğurduğunu; bu nedenle kamu harcamalarının özellikle en kırılgan gruplara yönlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

UNICEF 'in (2024) maliyet simülasyonu da destek modelinin tasarımına göre eşitlik etkisinin değiştiğini göstermektedir. Raporda, kamusal kapasite artışı ve belediye temelli destek modellerinin tüm gelir dilimlerinde erişimi artırdığı; buna karşılık özel hizmet sunumunun

desteklenmesine dayalı modelde kayıt oranları artsa da gelir eşitsizliğinin diğer senaryolara göre daha belirgin kaldığı belirtilmektedir. Bu sonuç, bu araştırmada ortaya çıkan 'eşit destek değil, adil destek' bulgusuyla örtüşmekte; desteklerin yalnızca genel kapasite artışı olarak değil, ailelerin ödeme gücü ve okul çevresinin sosyoekonomik yapısı dikkate alınarak tasarlanması gerektiğini göstermektedir.

OECD'nin (2023) erken çocukluk eğitiminde eşitlik, çeşitlilik ve kapsayıcılık raporu da benzer biçimde, sosyoekonomik dezavantaj, özel eğitim gereksinimi, farklı ana dil ve mültecilik gibi çeşitlilik boyutlarının okul öncesi kurumlarında farklı yoğunluklarda birikebildiğini; bu nedenle kaynak tahsisi, personel eğitimi ve ailelerle iş birliği uygulamalarının kurumların çeşitlilik profiline duyarlı biçimde tasarlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu araştırmada düşük sosyoekonomik çevrelerde materyal ve katılım desteğinin, yüksek sosyoekonomik çevrelerde ise hizmet kapsamı ve tam gün erişim beklentisinin öne çıkması, desteklerin okulun gerçek ihtiyaç profiline göre farklılaştırılması gerektiğini göstermektedir.

Tam gün ve erişilebilir okul öncesi hizmet beklentisi: bakım ihtiyacından kamusal düzenleme gerekliliğine

Araştırmanın bulgularından elde edilen en belirgin örüntülerden biri, tam gün okul öncesi hizmet beklentisinin yalnızca çocuğun okulda daha uzun süre kalması talebiyle açıklanamayacağını ortaya koymaktadır. Özellikle her iki ebeveynin de çalıştığı ailelerde sabahçı ya da öğlenci okul düzeni, çocuğun bırakılması ve alınması bakımından günlük yaşamı ciddi ölçüde zorlaştırmaktadır. Bu bağlamda kulüplü ya da tam gün okul öncesi hizmet, çalışan ebeveynler için pedagojik bir tercih olmanın ötesine geçmekte; aile düzenini ve istihdamı sürdürebilmenin temel koşullarından biri olarak anlam kazanmaktadır. Bu bulgu, Meyers vd.'nin (2004) okul öncesi bakım düzenlemelerinin düşük ve orta gelirli hanelerde yalnızca çocuğun gelişimi açısından değil, ebeveyn istihdamının sürdürülebilirliği açısından da belirleyici olduğu tespitini Konya bağlamında doğrulamaktadır.

Öte yandan bulgular, tam gün hizmetin her okulda eşit ölçüde erişilebilir olmadığını göstermektedir. Görüşmelerde bazı ailelerin bu hizmete ulaşmak için okul araştırmak zorunda kaldığı; tam gün uygulamanın yalnızca kulüp bulunan okullarda mümkün olduğu ve kulüp uygulamasının her okulda yer almadığı ortaya çıkmıştır. Bu durum, tam gün hizmetin bireysel bir tercih meselesinden ibaret olmadığını; kamu sistemindeki yapısal bir erişilebilirlik sorunu

olarak değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Şimşek ve İvrendi'nin (2014) ebeveyn beklentilerini inceleyen araştırması, ailelerin okul öncesi kurumlardan tam gün, güvenli ve pedagojik açıdan nitelikli hizmet beklediğini; bu hizmetin tüm okullarda eşit biçimde bulunmamasının ise eşitsizliğe zemin hazırladığını ortaya koymuştur. Bu araştırmanın bulguları söz konusu tespiti güçlendirmekte; tam gün hizmetin yaygınlaştırılmasının bireysel talep düzeyinde değil, kamusal düzenleme gerektirecek yapısal bir ihtiyaç olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Bulgularda öne çıkan bir diğer kritik nokta, tam gün hizmetin maliyet boyutudur. Görüşmelerden elde edilen verilere göre, kulüp ve tam gün hizmetten yararlanan ailelerin aylık toplam okul öncesi maliyeti 10.000-14.000 TL (242,84-339,97 ABD doları) bandına ulaşabilmektedir. Kulüp ücreti; iş günü sayısına, tatil takvimine ve okulun etkinlik kapsamına bağlı olarak değişkenlik göstermekte, bu durum aileler açısından öngörülebilirliği sınırlı bir maliyet alanı oluşturmaktadır. Müdür görüşmeleri bu yüksek maliyetin kurumsal nedenlerini açıklamıştır: tam gün uygulamada üç öğün yemek, mutfak personeli ve sigortası, dışarıdan gelen profesyonel eğitmenler, spor ve sanat materyalleri, temizlik ve öz bakım personeli bir arada işlemekte; bu çok bileşenli yapı kamusal ödenekle yeterince desteklenmediğinde tamamıyla aile katkısına yüklenmektedir. Bu tablo, Heckman'ın (2006) erken çocukluk dönemindeki nitelikli yatırımların toplumsal getirisine ilişkin çerçevesiyle değerlendirildiğinde çelişkili bir görünüm ortaya koymaktadır: nitelikli tam gün hizmetin toplumsal faydası yüksek olmakla birlikte, bu faydanın gerçekleşebilmesi için hizmetin aile ödeme gücüyle sınırlandırılmaması gerekmektedir.

Mevzuat açısından değerlendirildiğinde, 14 Ekim 2023 tarihli MEB Yönetmeliği tam gün okul öncesi eğitim hizmetinin sürdürülmesine yasal zemin sağlamakla birlikte bu hizmetin finansmanını sistematik biçimde kamusal kaynağa bağlayan bir mekanizma öngörmemektedir (MEB, 2023). Personel, yemek ve etkinlik giderlerinin karşılanması büyük ölçüde katkı payı ve kulüp ücreti yoluyla aile katkısına bırakıldığında, tam gün hizmet ödeme gücü olan ailelerin daha kolay yararlanabildiği; düşük ve orta gelirli ailelerin ise bu hizmete ulaşabilmek için ek araştırma yapmak ya da yüksek mali yükü göze almak zorunda kaldığı bir yapıya dönüşmektedir. UNICEF'in (2024) analizi, erişilebilir tam gün okul öncesi hizmetin özellikle çalışan annelerin istihdamla bağını sürdürmesinde kritik bir işlev gördüğünü; bu hizmetin yetersiz ya da maliyetli olmasının kadın istihdamını olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla tam gün hizmetin yaygınlaştırılması ve düşük maliyetle erişilebilir kılınması, hem çocukların gelişimsel fırsatlardan eşit biçimde yararlanması hem de ebeveyn istihdamının

desteklenmesi açısından okul öncesi eğitimde eşitlikçi kamusal destek beklentilerinin öncelikli bir boyutunu oluşturmaktadır. UNICEF'in (2024) aile dostu politikalar çerçevesinde vurguladığı uygun maliyetli ve kaliteli çocuk bakımına erişim ilkesi de bu noktada önemlidir; okul öncesi hizmetin yalnızca eğitim değil, ebeveynlerin çalışma yaşamıyla çocukların erken öğrenme fırsatlarını birlikte düzenleyen bir sosyal politika alanı olduğunu göstermektedir.

Bu noktada UNICEF 'in (2024) maliyet analizi, tam gün ve erişilebilir hizmetin yalnızca merkezî devlet kapasitesiyle değil, yerel yönetim kapasitesinin kamusal destekle bütünleştirilmesiyle de yaygınlaştırılabileceğini göstermektedir. Raporda belediye kreşlerinin devlet anaokulu fiyat yapısına yaklaştırılması için sübvansiyon ve düzenleme mekanizmalarının kullanılması, daha kapsayıcı ve sürdürülebilir bir EÇE sistemi oluşturma potansiyeli taşıyan bir seçenek olarak değerlendirilmektedir. Bu yaklaşım, araştırmada ailelerin dile getirdiği tam gün hizmete erişim ihtiyacının yalnızca okul düzeyinde değil, merkezî ve yerel yönetimlerin koordinasyonu ile çözülebilecek bir hizmet planlaması meselesi olduğunu göstermektedir.

Şeffaflık, bilgilendirme ve meşruiyet beklentisi: yasal zemini aşan bir iletişim sorumluluğu.

Aile ve müdür görüşleri birlikte değerlendirildiğinde, katkı payına ilişkin tutumların yalnızca ödeme miktarıyla değil, ödenen paranın hangi ihtiyaçlara karşılık geldiğini görebilmeyle doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Ödemenin çocuğun yemeğine, temizliğine, materyaline ya da gelişimsel etkinliğine dönüştüğünü gören aileler katkı payını daha kabul edilebilir bulmakta; buna karşılık ödemenin amacı belirsiz kaldığında ya da hizmet çıktısı görünür olmadığında aynı ödeme sorgulanmaya başlanmaktadır. Müdür görüşleri, bu dinamğin farkında olduklarını ve velinin hizmet çıktısını görebildiği durumlarda ödeme sürecinin çok daha sorunsuz ilerlediğini ortaya koymuştur. Kıldan'ın (2010) okul öncesi eğitimde hizmet kalitesini değerlendirdiği çalışması, kalitenin yalnızca pedagojik içerikle değil ailelerin kuruma ilişkin bilgi düzeyi ve güven ilişkisiyle de belirleneceğini vurgulamaktadır; bu araştırmanın bulguları söz konusu bağlantıyı finansal şeffaflık ekseninde somutlaştırmaktadır.

Yönetmelik, katkı payı tahsilat ve harcama süreçlerinin okul-aile birliği aracılığıyla yürütülmesini ve belgelenmesini öngörmektedir (MEB, 2023). Bu hüküm şeffaflık için önemli bir yasal dayanak oluşturmakla birlikte, uygulamanın tüm okullarda eşit işlerlik göstermediği görülmüştür. Çetinkaya vd.'nin (2021) çalışması, ebeveynlerin okul öncesi kurumlarından beklentileri arasında şeffaf iletişim ve harcama bilgilendirmesinin belirgin biçimde öne

çıkıldığını; bu beklentinin karşılanması okul-aile bağı ve katılımı güçlendirdiğini ortaya koymuştur. Konca'nın (2020) araştırması da velilerin okul öncesi eğitimden memnuniyetlerini belirleyen etkenler arasında kurumun bilgilendirme düzeyi ve hizmet görünürlüğünün mali tutardan daha belirleyici olabildiğini göstermektedir. Salman ve Kesbiç'in (2024) ekonomik krizin eğitime etkisini inceleyen çalışması ise ekonomik baskı altındaki ailelerde okul harcamalarına ilişkin şüpheliğin arttığını ve bu şüpheliğin okula güven duygusunu zayıflatabileceğini göstermektedir; şeffaf bilgilendirme bu etkiyi dengeleyebilecek koruyucu bir mekanizma olarak işlev görmektedir. Kesbiç'in (2021) eğitimde eşitsizliğin azaltılmasına yönelik Türkiye ulusal raporu da okul öncesi kademede ailelerin bilgilendirilmesini ve mali süreçlere katılımını güçlendirecek uygulamaların geliştirilmesinin eşitlikçi politika tasarımının ayrılmaz bir parçası olduğunu vurgulamaktadır.

OECD (2024), aile katılımını yalnızca velinin okula maddi katkı sunmasıyla değil; düzenli iletişim, ailelerin evde çocuk gelişimini destekleme konusunda güçlendirilmesi ve okul/merkez yönetimi süreçlerine katılımı olmak üzere üç tamamlayıcı boyutta ele almaktadır. Bu çerçevede, araştırmada öne çıkan şeffaflık beklentisinin yalnızca ödeme kalemlerini açıklama meselesi olmadığını; velinin okulun pedagojik ve mali işleyişini anlayabildiği, soru sorabildiği ve karar süreçlerine anlamlı biçimde dahil olabildiği bir okul-aile ortaklığı gerektirdiğini göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü sorusuna ilişkin bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, mevzuatın sunduğu yasal çerçevenin; ücretsiz eğitim ilkesi, katkı payı tespit komisyonu, yoksul aile çocukları için ücretsiz kontenjan ve okul-aile birliği aracılığıyla yürütülen şeffaflık mekanizması bakımından önemli bir dayanak oluşturduğu görülmektedir. Bununla birlikte bulgular, bu çerçevenin aile beklentilerini ve okulların kurumsal ihtiyaçlarını karşılamak için tek başına yeterli olmadığını da açıkça ortaya koymaktadır. Demirkilit'in (2024) okul öncesi öğretmenlerin eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin görüşlerini incelediği çalışması, politika araçlarının yetersizliğinden duyulan kaygının sahada güçlü biçimde hissedildiğini ortaya koymuştur; bu araştırmanın bulguları söz konusu kaygıyı aileler ve müdürler perspektifinden doğrulamaktadır. AÇEV'in (2005) raporunda vurgulandığı üzere, okul öncesi eğitim erişim, eşitlik ve kalite boyutlarının birlikte güçlendirilmesini gerektiren bütüncül bir politika alanıdır. ERG'nin (2025) eğitim harcamalarına ilişkin bulguları, haneler arası eğitim harcaması farklarının derinleştiğini göstermekte; bu durum okul öncesi eğitimde aile kaynaklı harcamaların azaltılmasını gerektiren politika tartışmalarıyla doğrudan ilişkilendirilebilir. UNESCO (2024) ve UNICEF'in (2024) Tashkent Declaration çerçevesinde aktardığı politika

çağrısı, hükümetlerin eğitim bütçelerinin en az %10'unu okul öncesi eğitime yöneltmeye çalışması ve kamu harcamalarını en yoksul/dezavantajlı çocuklara öncelik verecek biçimde yeniden düzenlemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu çerçevede, araştırmada ortaya çıkan ücretsiz eğitim, personel desteği ve sosyoekonomik duyarlı destek taleplerini uluslararası politika yönelimiyle de uyumlu hâle getirmektedir. Ulusal politika düzeyinde SBB'nin (2023) On İkinci Kalkınma Planı'nda 4-5 yaş net okullaşma oranı için 2028 hedefinin %85 olarak belirlenmesi, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına ilişkin güçlü bir yönelim sunmaktadır. Bununla birlikte bu hedefin araştırma bulgularıyla uyumlu biçimde yalnızca kontenjan artışı olarak değil; ücretsiz, nitelikli ve aile bütçesine aşırı yük bindirmeyen bir erişim modeliyle desteklenmesi gerekmektedir.

5.2. Sonuç

Bu araştırma, Konya ilinin Karatay, Selçuklu ve Meram merkez ilçelerinde yer alan dokuz devlet anaokulunda farklı sosyoekonomik düzeylere sahip aileler ve okul müdürleriyle yürütülen çoklu durum çalışması aracılığıyla okul öncesi eğitim harcamalarının içeriğini, miktarını, aile bütçesine etkilerini ve kamusal destek beklentilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın genel sonucu şudur: okul öncesi eğitimde sosyoekonomik eşitsizlikler yalnızca eğitime erişim düzeyinde değil, ailelerin deneyimlediği mali yükün bileşimi, okulun sunduğu hizmet kapsamı, çocukların gelişimsel fırsatlara erişimi ve kamusal finansman kapasitesinin okul ile aile arasında kurulan dengesizliği üzerinden de sistematik biçimde yeniden üretilmektedir.

5.2.1. Birinci araştırma sorusuna ilişkin sonuçlar

Bu araştırmanın birinci sorusuna verilen yanıt şudur: okul öncesi eğitim harcamaları, ailelerin çoğunlukla “aidat” ya da “okul ödemesi” olarak adlandırdığı düzenli katkı payının çok ötesinde, birbiriyle bağlantılı beş kategoriden oluşan çok katmanlı bir yapı sergilemektedir. Bu yapının en önemli bulgusu, harcama içeriğinin sosyoekonomik düzeye göre hem kapsam hem çeşitlilik bakımından sistematik biçimde farklılaşmasıdır: düşük sosyoekonomik profillerde harcamalar çocuğun okula devamını sürdürmek için zorunlu giderlerle sınırlanırken, yüksek profillerde kulüp, servis, atölye ve okul dışı gelişimsel etkinlikleri kapsayan genişletilmiş bir maliyet yapısına dönüşmektedir.

Bu bulgu, araştırmanın özgün katkısı açısından kritik bir öneme sahiptir. Sosyoekonomik eşitsizlik, okul öncesi eğitimde yalnızca kuruma erişim düzeyinde değil; ailelerin deneyimlediği harcama bileşiminin içeriği ve kapsamı düzeyinde de üretilmektedir. Aynı devlet okuluna kayıtlı iki çocuk arasındaki fark, ödenen aidat miktarından çok bu

çocukların okul sürecine dahil olabildiği etkinliklerin ve desteklerin genişliğiyle ölçülmelidir (Karaoğlu vd., 2024; Şengün, 2023).

Mevzuat açısından değerlendirildiğinde ise katkı payının yasal tanımı ile sahada işlev gördüğü biçim arasındaki uyumsuzluk bu bulgunun en somut yansımasıdır. Yönetmelik katkı payını çocuğun temel ihtiyaçları ve öz bakım süreçleriyle sınırlandırmaktadır; ancak araştırma verilerine göre bu ödeme büyük ölçüde okulun yardımcı personel, temizlik ve yemek gibi kurumsal işletme giderlerini karşılamaktadır (MEB, 2023). Dolayısıyla ücretsiz eğitim ilkesi yalnızca hukuki düzeyde kalmakta; ailelerin fiilen deneyimlediği mali yüküle örtüşmemektedir.

5.2.2. İkinci araştırma sorusuna ilişkin sonuçlar

Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin bulgu, aynı kamu sisteminde bile ailelerin birbirinden son derece farklı mali yüklerle karşılaştığını ortaya koymaktadır. Katkı payı aylık 800 TL ile 2.800 TL arasında değişirken, tam gün ve kulüp hizmetini kapsayan profillerde aylık toplam maliyet 10.000-14.000 TL bandına ulaşabilmektedir. Bu yelpazenin belirleyicisi yalnızca ailenin geliri değil; okulun hizmet modeli, yemek düzeni, kulüp varlığı ve kamusal finansman kapasitesidir. Başka bir deyişle, aynı kamu sistemine kayıtlı aileler, büyük ölçüde okulun konumuna ve yapısına bağlı olan koşullar nedeniyle birbirinden köklü biçimde farklı maliyetlerle karşı karşıya kalmaktadır.

Dönemsel değişim boyutu da politika açısından önemli bir çıkarım sunmaktadır. Harcamalar tutarlı biçimde Eylül ayında en yüksek düzeye ulaşmakta; Ocak-Şubat döneminde ise kışlık ihtiyaçlar ve sağlık giderleriyle yeniden yoğunlaşmaktadır. Bu dönemsel birikim, yıllık toplam tutardan bağımsız olarak ailelerde anlık nakit baskısı yaratmakta; özellikle düşük ve orta gelirli hanelerde eğitime devamı tehdit eden bir finansal kırılganlığa dönüşmektedir (Arıg, 2023; Demiroğulları, 2019). Harcama miktarının tavanını değil dönemsel akışını da dikkate alan destek mekanizmaları, bu kırılganlığı azaltmada daha etkili olacaktır.

Mevzuattaki katkı payı tespit komisyonu mekanizması (MEB, 2023) sosyoekonomik farklılaşmayı dengelemeye yönelik önemli bir araç olmakla birlikte, sabit tavan yaklaşımının dönemsel giderleri, kulüp ücretlerindeki değişkenliği ve örtük maliyet katmanlarını kapsamaması bu mekanizmanın sınırını oluşturmaktadır. Harcama miktarına ilişkin ikinci araştırma sorusunun temel sonucu şudur: okul öncesi eğitimde eşitlikçi bir finansman yapısı, yalnızca katkı payı tavanının belirlenmesiyle değil; hizmet modelinin kamusal finansmanla desteklenmesi ve öngörülemez gider yoğunlaşmalarının sistematik biçimde izlenmesiyle mümkün olabilecektir.

5.2.3. Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin sonuçlar

Üçüncü araştırma sorusunun yanıtı, okul öncesi eğitim harcamalarının aile bütçesi üzerindeki etkisinin mutlak tutardan çok görece ağırlıkla belirleneceğini ortaya koymaktadır. Aynı katkı payı düşük gelirli bir ailede temel yaşam giderleriyle rekabet eden bir yük oluştururken, yüksek gelirli ailede çocuğun bilişsel ve sosyal gelişimine yapılan bir yatırım olarak anlaşılmaktadır. Bu anlam farklılaşması Bourdieu'nün (1986) kültürel sermayenin aktarımına ilişkin kuramıyla uyumludur: sosyoekonomik avantajlı aileler eğitim harcamalarını gelecek yatırımı olarak konumlandırırken, dezavantajlı aileler aynı harcamayı zorunlu bir maliyetin üstesinden gelmek olarak yaşamaktadır. Bu anlam uçurumu, eşitsizliğin kuşaklar arası yeniden üretiminde belirleyici bir mekanizmaya dönüşmektedir.

Harcamaların aile yaşamına yansıyan etkileri de salt ekonomik sınırların ötesine geçmektedir. Kültürel etkinliklerden vazgeçme, diğer çocukların bütçesinden kısıntı yapma ve çalışan ebeveynler için zaman ve bakım yükü, okul öncesi eğitim harcamalarının aile içi ilişkisel ve sosyal boyutlarını oluşturmaktadır. Bu çok katmanlı yük göz önünde bulundurulduğunda, finansman politikalarının yalnızca katkı payı miktarını değil; fırsat maliyetlerini, dönemsel birikimi ve harcamaya yüklenen anlamları da kapsayan bütüncül bir perspektiften değerlendirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır (Buğra, 2018; Konca, 2020; Tabak, 2020).

Mevzuat açısından ise üçüncü araştırma sorusu, ücretsiz eğitim ilkesi ile ailelerin fiili deneyimi arasındaki gerilimi merkeze taşımaktadır. Yönetmeliğin öngördüğü okul-aile birliği şeffaflık mekanizması (MEB, 2023), ödemenin hangi hizmetlere dönüştüğü açıkça görülebildiğinde güven ilişkisini pekiştirmekte; belirsizliğin hâkim olduğu durumlarda ise aynı ödeme kolaylıkla sorgulanmaktadır. Bu bulgu, meşruiyet sorununun kaynağının çoğunlukla miktardan değil iletişimsizlikten beslendiğine işaret etmektedir.

5.2.4. Dördüncü araştırma sorusuna ilişkin sonuçlar

Ailelerin ve müdürlerin kamusal destek beklentileri beş ekseninde yoğunlaşmaktadır: ücretlerin azaltılması/ücretsiz eğitim beklentisi, personel ve kurumsal gider desteği, sosyoekonomik düzeye duyarlı ayni ve nakdi destek, tam gün ve erişilebilir okul öncesi hizmet beklentisi ile şeffaflık, bilgilendirme ve meşruiyet beklentisi. Bu beklentiler, desteklerin yalnızca aile düzeyinde bireysel yardım olarak değil; okulun kurumsal kapasitesini güçlendiren ve çocukların eğitime eşit düzeyde katılımını sağlayan yapısal bir politika aracı olarak tasarlanması gerektiğine işaret etmektedir.

Bu beklentiler karşısında mevzuatın sunduğu araçların sınırlılığı da dikkat çekmektedir. Yüzde onluk ücretsiz kontenjan hükmü (MEB, 2023) ihtiyaç oranının yüksek olduğu okul çevrelerinde yeterli olmamakta; belgeye dayalı ve kota merkezli muafiyet anlayışı, iş kaybı, boşanma ya da dönemsel sağlık giderleri gibi dinamik mali kırılganlıkları karşılayamamaktadır. Bu bulgu, statik koruma mekanizmalarının ötesinde okulun gerçek ihtiyaç profilini ve ailelerin anlık koşullarını esas alan esnek destek modellerine geçilmesi gerektiğine işaret etmektedir (Eran vd., 2022; Öztürk, 2017).

Ailelerin ve müdürlerin kamusal destek beklentileri arasında tam gün hizmetin erişilebilir kılınması da önemli bir yer tutmaktadır. Bulgular, tam gün okul öncesi hizmetin çalışan ebeveynler için yalnızca pedagojik değil, bakım ve istihdam uyumu açısından da vazgeçilmez bir ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte bu hizmetin personel, yemek, temizlik ve etkinlik giderlerini kapsayan çok bileşenli maliyeti büyük ölçüde aile katkısına yüklenmekte; bu durum tam gün hizmete erişimi sosyoekonomik düzeye göre farklılaştırmaktadır. Tam gün hizmetin yaygınlaştırılması ve kamu desteğiyle düşük maliyetli hâle getirilmesi, hem ebeveyn istihdamının hem de çocukların gelişimsel fırsatlara eşit erişiminin güvence altına alınması açısından kamusal düzenleme gerektiren öncelikli bir alan olarak öne çıkmaktadır (Meyers vd., 2004; UNICEF, 2024).

5.2.5. Genel sonuç

Araştırmanın genel bulguları, okul öncesi eğitimde fırsat eşitliğinin yalnızca çocuğun bir kuruma kayıt yaptırabilmesiyle sağlanamayacağını ortaya koymaktadır. Çocuğun nitelikli ve destekleyici bir ortama erişimi, ailenin ödeme gücüne ve kamusal finansman düzeyine bağlı kaldığı sürece eşitlikçi bir yapıdan söz etmek güçleşmektedir. Suna ve Özer'in (2022; 2024) Türkiye ölçekli bulgularıyla da örtüşen bu tablo, yalnızca kayıt oranlarının yükseltilmesinin sosyoekonomik bağ kırıma yetmediğini ve okul öncesi eğitimde erişim, kalite ve finansman boyutlarının birlikte ele alınması gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır.

AÇEV'in (2005) raporunda da vurgulandığı üzere, okul öncesi eğitim erişim, eşitlik ve kalite boyutlarının birlikte güçlendirilmesini gerektiren bütüncül bir politika alanıdır. ERG'nin (2025) eğitim harcamalarına ilişkin bulguları, haneler arası eğitim harcaması eşitsizliğinin derinleştiğini göstermekte; bu durum okul öncesi eğitimde aile kaynaklı harcama yükünün azaltılmasını gerektiren politika tartışmalarıyla doğrudan ilişkilendirilebilir. Leseman ve Slot'un (2025) güçlü EÇE sistemi çerçevesi de eşitsizliği azaltmanın yalnızca kayıt artışıyla

değil; uygun maliyet, kapsayıcı erişim, nitelikli personel, yerel hizmetlerle koordinasyon ve sürekli izleme bileşenlerinin birlikte güçlendirilmesiyle mümkün olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırmanın bulguları söz konusu çerçeveyi Konya bağlamından elde edilen somut deneyimlerle desteklemekte ve okul öncesi eğitimi daha güçlü kamusal finansman, sosyoekonomik duyarlılık destek ve şeffaf okul yönetimiyle güçlendirilmesi gereken temel bir eğitim ve sosyal politika alanı olarak konumlandırmaktadır. Nitekim UNESCO (2024) ve UNICEF'in (2024) erken çocukluk bakım ve eğitime ilişkin küresel raporu, okul öncesi eğitimin erişim, kalite, finansman ve hakkaniyet boyutları birlikte ele alınmadığında dezavantajlı çocukların dışlanma riskinin sürdüğünü; politika tasarımı en kırılgan çocukların önceliklendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu sonuç, On İkinci Kalkınma Planı'nın 4-5 yaşta %85 net okullaşma hedefine ulaşma yönelimiyle de uyumludur; ancak araştırma bulguları, söz konusu hedefin aile katkılarına dayalı bir genişleme modeliyle değil, kamu kaynağı ve sosyoekonomik duyarlılıkla desteklenen bir kalite-finance dengesi içinde ele alınması gerektiğini göstermektedir (SBB, 2023; UNICEF, 2024).

5.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, okul öncesi eğitim harcamalarını farklı sosyoekonomik düzeylerden aile ve okul yöneticisi perspektifiyle inceleyen bir çoklu durum çalışmasıdır. Araştırmanın bulguları ve bu bulgulara dayalı yorumlar değerlendirilirken aşağıda açıklanan metodolojik ve bağlamsal sınırlılıkların göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Coğrafi kapsam ve örneklem büyüklüğü bakımından araştırma, Konya ilinin Karatay, Selçuklu ve Meram merkez ilçelerinde yer alan dokuz devlet anaokuluyla sınırlıdır. Çalışma grubunu oluşturan 27 katılımcı amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş olup istatistiksel genelleme amacı taşımamaktadır. Bulgular; benzer kentsel bağlamlarda, kamu okul öncesi eğitiminde ve sosyoekonomik çeşitlilik barındıran okul profillerinde analitik genellenebilirlik sunmakla birlikte, kırsal bölgeler, farklı şehirler ya da özel sektör okul öncesi kurumları için doğrudan genelleme yapılması uygun değildir.

Öğretmen perspektifinin kapsam dışında kalması da önemli bir sınırlılık oluşturmaktadır. Araştırma katılımcıları anne, baba ve okul müdüründen oluşmaktadır; öğretmenler çalışma grubuna dahil edilmemiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin materyal talebi, kırtasiye listesi hazırlama pratikleri ve aile harcamaları üzerindeki etkileri, bu araştırmanın verileri aracılığıyla incelenememiştir. Araştırma katılımcıları anne ve baba olarak ayrı gruplar halinde görüşmeye alınmış olmakla birlikte, tartışma bulguları hanehalkı birimi düzeyinde değerlendirilmiştir; annenin ve babanın okul öncesi eğitim harcamalarını deneyimleme ve

üstlenme biçimlerindeki olası farklılıklar bu araştırmanın kapsamında sistematik olarak incelenmemiştir.

Finansal verilerin öz bildirime dayanması da bir sınırlılık teşkil etmektedir. Harcama miktarlarına ilişkin veriler katılımcıların kendi ifadelerine dayalı olup herhangi bir finansal belge, okul hesap kayıtları ya da fatura incelemesiyle doğrulanmamıştır. Aileler aylık ortalama harcamalarını belirtirken dönemsel dalgalanmaları ya da belirli kalemleri tam olarak hatırlamayabilir; bu durum bazı rakamlarda hafıza kaynaklı sapma riskini beraberinde getirmektedir.

Veri toplama döneminin bağlamsal özelliği de araştırmanın önemli bir sınırlılığını oluşturmaktadır. Veriler 2025-2026 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde toplanmıştır. Bu dönem, okul öncesi eğitimde katkı payı ve kırtasiye uygulamalarına ilişkin idari denetimlerin yoğunlaştığı bir sürece denk gelmiştir. Araştırma kapsamındaki bir müdür görüşmesinde, söz konusu dönemde kırtasiye ücreti tahsil eden bazı okul yöneticilerinin idari işleme maruz kaldığı ve bu kişilerin tahsil ettikleri bedeli iade etmek ya da aidat kapsamında yeniden düzenlemek zorunda kaldığı bildirilmiştir. Bu gelişmenin, ilgili müdürde ve benzer baskıyla karşılaşan yöneticilerde mesleki isteksizliğe ve savunmacı bir tutuma yol açtığı da aynı görüşmede ifade edilmiştir. Bu bağlamsal koşul, okul yöneticilerinin görüşmelerde kırtasiye tahsilatı ve katkı payı kullanımı gibi konularda idari risk algısı nedeniyle bazı uygulamaları tam olarak açıklamaktan kaçınmış olabileceklerini düşündürmekte; yönetici verilerinin idari baskı yaşanmayan koşullara kıyasla daha az açık sözlü olabileceğini göstermektedir. Bu tablo, Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığının 2026 yılına ait bir görüş yazısında bazı anaokulu müdürlüklerinde katkı payı hesabından yapılan mal ve hizmet alımlarında usule ilişkin eksiklikler tespit edildiğine yönelik açıklamayla da örtüşmekte; katkı payı denetiminin saha düzeyinde güncel bir gerilim alanı olduğunu doğrulamaktadır (MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2026).

Son olarak araştırma tek bir dönemin kesitsel fotoğrafını sunmaktadır. Okul öncesi eğitim harcamalarının enflasyon, değişen mevzuat ya da kamusal destek müdahalelerine bağlı olarak zaman içinde nasıl dönüştüğü bu araştırma tasarımıyla izlenememektedir. Harcama miktarlarına ilişkin sayısal verilerin yalnızca 2025-2026 eğitim-öğretim yılı birinci dönemi koşullarını yansıttığı ve farklı ekonomik dönemlerde farklı bulgular üretilebileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

5.4. Kapanış Değerlendirmesi

Müdür görüşmeleri, okulların da bu tablonun dışında kalmadığını açıkça ortaya koymuştur. Katkı payı aile bütçesini zorlarken, aynı zamanda okulun temel personel ve işletme giderlerinin karşılandığı birincil finansman kaynağına dönüşmüştür. Bu çift taraflı yük, okul öncesi eğitimin kamusal niteliğini hem aileler hem de kurumlar açısından kırılğan hâle getirmektedir. Öztürk'ün (2017) ifadesiyle okul öncesi eğitimi yalnızca bir eğitim politikası meselesi olarak değil; sosyal politika ve ekonomik kalkınmanın zorunlu bir bileşeni olarak ele almak, bu kırılğanlığı gidermek için gerekli politika perspektifini sunmaktadır.

Sağlam'ın (2020) da vurguladığı gibi, hukuki olarak ücretsiz tanımlanan bir hizmetin fiilî maliyetinin aileler üzerine yıkılması fırsat eşitliği ilkesini biçimsel düzeyde tutmakta; içerik bakımından işlevsizleştirmektedir. Heckman'ın (2006) ortaya koyduğu üzere, erken çocukluk dönemine yapılan yatırımlar yaşam döngüsü boyunca beceri gelişimini olumlu etkilemekte ve geç dönem telafi politikalarından çok daha yüksek toplumsal getiri potansiyeli taşımaktadır; ancak bu değer, erken yatırımların daha sonra sürdürülen nitelikli öğrenme deneyimleriyle desteklenmesi hâlinde en üst düzeye çıkmaktadır. Okul öncesi eğitim harcamalarının aileler üzerine yüklenmesi, bu toplumsal getirilerin tam olarak gerçekleşmesinin önündeki yapısal engellerden birini oluşturmaktadır. Bu araştırma, söz konusu biçimsel ile fiilî arasındaki açığı Konya bağlamından somut verilerle görünür kılmış ve kapatılabilmesi için gereken üç düzeyli müdahaleyi ortaya koymuştur: ailelerin ödeme gücünü gözetken destek mekanizmaları, okulların temel personel ve işletme giderlerini güvence altına alan kamusal finansman ve katkı payı süreçlerini şeffaf, öngörülebilir ve sosyoekonomik duyarlılıkla yöneten okul politikaları. Bu üç düzey birlikte güçlendirilmeden okul öncesi eğitime erişim artsa bile çocukların eriştiği hizmetin niteliği ve ailelerin bu hizmeti deneyimleme biçimi sosyoekonomik düzeye göre farklılaşmaya devam edecektir. Bu bağlamda UNESCO (2024) ve UNICEF'in (2024) 'sağlam bir başlangıç hakkı' vurgusu, okul öncesi eğitimi yalnızca kuruma erişim değil, eşit ve nitelikli erken öğrenme fırsatlarına erişim hakkı olarak ele almayı gerektirmektedir.

5.5. Öneriler

Araştırmanın bulgu ve sonuçları doğrultusunda politika yapıcılara, okul yöneticilerine, öğretmenlere ve araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda sunulmaktadır.

5.5.1. Politika yapıcılara yönelik öneriler

- Kamusal finansman güçlendirilmeli ve farklılaştırılmalıdır. Okul öncesi eğitim kurumlarına ayrılan kamu kaynağı; okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyi, öğrenci sayısı, tam gün ya da yarım gün hizmet yapısı ve yardımcı personel ihtiyacı dikkate alınarak farklılaştırılmalıdır. Tüm okullara eşit miktarda destek verilmesi yerine dezavantajlı çevrelerdeki kurumların temel personel, temizlik, yemek ve materyal giderlerinin öncelikli olarak kamusal kaynaklarla güvence altına alınması, ailelerin ödeme yükünü doğrudan azaltacaktır. Altunay'ın (2017) bulgularında da ortaya konduğu üzere, dezavantajlı okul çevrelerinde kurumsal finansman güvencesizliği yöneticileri pedagojik liderlik rolünden uzaklaştırarak sürekli kaynak arayışına sürüklemektedir; kamusal finansmanın güçlendirilmesi bu yapısal sorunu kaynağında çözecektir. SBB (2023) ve UNICEF'in (2023) okul öncesi öğretime ayrılan merkezi bütçe payının sınırlı kaldığını gösteren bulgusu ile UNESCO (2024) ve UNICEF'in (2024) eğitim bütçesinin en az %10'unun okul öncesi eğitime yöneltilmesine ilişkin uluslararası çağrısı, bu önerinin yalnızca yerel bir ihtiyaç değil, makro düzeyde finansman önceliği olduğunu göstermektedir. Bu öneri, On İkinci Kalkınma Planı'nın okul öncesi eğitimde 4-5 yaş okullaşmasını artırma hedefiyle uyumludur; ancak hedefin aile katkısına dayalı bir genişleme biçiminde değil, okulun bulunduğu çevreye göre farklılaştırılmış kamu kaynağıyla desteklenmesi gerekmektedir (SBB, 2023). UNICEF'in (2024) maliyet analizi de kapasite artırma seçeneklerinin eşitlik etkisinin finansman modeline göre değiştiğini gösterdiğinden, kamusal kaynak tasarımında dezavantajlı çevrelerin önceliklendirilmesi kritik görünmektedir.

Bu farklılaştırılmış finansman yaklaşımı, OECD'nin (2023) çeşitlilik profili yüksek erken çocukluk eğitimi kurumlarına ek materyal ve insan kaynağı ayrılması ve personelin dezavantajlı ya da dilsel çeşitlilik içeren ailelerle çalışmaya hazırlanması gerektiğine ilişkin politika önerileriyle uyumludur. Bu nedenle kaynak tahsisi yalnızca öğrenci sayısına göre değil; sosyoekonomik dezavantaj, özel gereksinim, dilsel farklılık ve göçmenlik/mültecilik gibi kurumun gerçek hizmet yükünü artıran göstergelere göre de ağırlıklandırılmalıdır.

- Muafiyet mekanizmaları yeniden tasarlanmalıdır. Yönetmeliğin öngördüğü yüzde onluk ücretsiz kontenjan (MEB, 2023), dezavantajlı bölgelerde ihtiyacı karşılamaya yetmemektedir. Bu oranın okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik profiline ve ihtiyaç sahibi aile sayısına göre esnetilmesine imkân tanıyan yerel destek

mekanizmaları geliştirilmelidir. Bunun yanı sıra belgeye dayalı yoksulluk koşulunun ötesinde, iş kaybı, boşanma, geçici sağlık giderleri ve dönemsel mali kriz gibi durumları da kapsayan dinamik muafiyet modelleri hayata geçirilmelidir (Eran vd., 2022).

- Tam gün hizmet erişilebilir kılınmalıdır. Tam gün okul öncesi eğitim hizmeti, yalnızca yüksek kulüp ücreti ödeyebilen ailelerin yararlanabildiği bir model olmaktan çıkarılmalıdır. UNICEF'in (2024) analizi, çalışan ebeveynler için tam gün erişilebilir okul öncesi hizmetin kadın istihdamı ve hane refahı üzerindeki belirleyici etkisini ortaya koymaktadır. Bu hizmetin personel, yemek ve materyal giderlerinin kamusal kaynaklarla desteklenmesi, hem çocuk gelişimi hem de ebeveyn istihdamı açısından eşitlikçi bir politika adımı olacaktır. UNESCO (2024) ve UNICEF'in (2024) aile dostu politikalar kapsamında erişilebilir ve kaliteli çocuk bakımını temel bileşenlerden biri olarak ele alması, tam gün okul öncesi hizmetin kadın istihdamı, aile refahı ve çocukların erken öğrenme fırsatlarıyla birlikte değerlendirilmesi gerektiğini desteklemektedir. Bu kapsamda belediye kreşleri ve devlet anaokulları arasında standart, fiyat ve kalite bakımından uyum sağlayacak merkezî-yerel iş birliği modelleri geliştirilebilir.
- Kırtasiye ve dönem başı giderlere yönelik standart ve destek geliştirilmelidir. Kırtasiye listelerinin içeriği ve miktarına ilişkin okul bazında standartlar oluşturulmalı; düşük sosyoekonomik düzeyli ailelere yönelik kırtasiye destek paketleri Eylül dönemi öncesinde sağlanmalıdır. Mevzuatın kırtasiye ücretinin ayrıca toplanmamasına ilişkin yönlendirmesinin (MEB, 2023) sahada nasıl uygulandığını izleyen sistematik bir denetim mekanizması kurulmalıdır. Arıç'ın (2023) bulgularının da ortaya koyduğu gibi, dönem başı toplu giderlerin öngörülemeyen nakit baskısını azaltmak, ailelerin okul öncesi eğitime sürekliliği olan bir katılım sergileyebilmesinin ön koşuludur.
- Eğitim harcamaları düzenli izlenmelidir. TÜİK hanehalkı bütçe anketi verileri ile MEB okul bilgi sistemlerinin bütünleştirilmesiyle aile kaynaklı okul öncesi eğitim harcamalarının okul kademesi ve harcama türü bazında düzenli olarak izlenmesi ve kamuoyuyla paylaşılması sağlanmalıdır. Kesbiç vd.'nin (2024) ve ERG'nin (2025) eğitim izleme raporlarında da bu tür veri altyapısının geliştirilmesi, kanıta dayalı politika tasarımı için öncelikli gereklilik olarak tanımlanmaktadır. Korlu, Bakioğlu ve Gencer'in (2021) eğitim finansmanında şeffaf veri üretimi ve izleme ihtiyacına ilişkin değerlendirmesi ile UNESCO (2024) ve UNICEF'in (2024) hane düzeyinde okul öncesi maliyetlerin görünür kılınması gerektiğine ilişkin önerisi, bu izlemenin yalnızca idari

değil aynı zamanda eşitlikçi politika tasarımı açısından da gerekli olduğunu göstermektedir. Leseman ve Slot (2025) da güçlü EÇE sistemlerinin çocukların iyi oluşundan personel koşullarına, hizmet niteliğinden finansman yapısına kadar çok düzeyli göstergeleri düzenli izleyen ve bu izlemeyi politika geri bildirimi olarak kullanan sistemler olduğunu belirtmektedir.

5.5.2. Okul yöneticilerine yönelik öneriler

- Şeffaf ve düzenli bilgilendirme yapılmalıdır. Okul yöneticileri katkı payının yasal dayanağını, hangi giderlere harcandığını ve tahmini yıl içi gider takvimini eğitim yılı başında velilere açık, anlaşılır ve belgelere dayalı biçimde sunmalıdır. Okul-aile birliği toplantıları ve dijital duyurular bu amaçla düzenli olarak kullanılmalıdır. Kıldan'ın (2010) hizmet kalitesi değerlendirmesinde de ortaya konduğu gibi, ailelerin kuruma olan güveni büyük ölçüde bilgilendirme kalitesiyle belirlenmektedir.
- Ödeme güçlüğüne esnek yaklaşılmalıdır. Katkı payı tahsilinde ailelerin geçici ekonomik güçlükleri dikkate alınmalı; erteleme, taksitlendirme ve belgeye dayalı muafiyet süreçleri çocuğu damgalamadan ve aileye zarar vermeden yürütülmelidir. Çetinkaya vd.'nin (2021) bulguları, bu tür esnekliklerin okul-aile bağını güçlendirdiğini ve ailelerin kuruma katılımını artırdığını ortaya koymaktadır.
- Etkinlik planlaması sosyoekonomik duyarlılıkla kurgulanmalıdır. Okulun bulunduğu çevredeki aile profili dikkate alınarak etkinlik sıklığı, maliyeti ve katılım koşulları belirlenmelidir. Dezavantajlı çevrelerde ücretsiz belediye etkinlikleri, kamu kurumlarıyla iş birlikleri ve düşük maliyetli atölye alternatifleri önceliklendirilmeli; ücretli etkinliklerde ödeme yapamadığı için çocuğun dışlanmasını önleyecek mekanizmalar standart hâle getirilmelidir. Aslanargun'un (2022) vurguladığı gibi, niceliksel iyileştirmelerin ötesinde okul içi eşitliği gerçekleştiremeyen uygulamalar eşitsizliği meşrulaştırma riskini taşımaktadır.
- Materyal talebi koordineli ve öngörülebilir olmalıdır. Öğretmenlerin sınıf içi materyal talepleri okul yönetimiyle koordineli biçimde planlanmalı; velilerden sık ve dağınık küçük ödemeler talep edilmesi yerine yıllık ya da dönemlik öngörülebilir bir liste uygulaması tercih edilmelidir.

5.5.3. Okul-aile iş birliğine yönelik öneriler

- Kırtasiye listeleri pedagojik gereklilik ve ödeme gücü dengelenerek hazırlanmalıdır. Öğretmenler kırtasiye listelerini oluştururken materyallerin pedagojik gerekliliğini,

okulda hâlihazırda mevcut bulunan malzemeleri ve ailelerin ödeme kapasitesini birlikte gözetmelidir. Düşük maliyetli, geri dönüştürülebilir ve ortak kullanıma uygun materyallere daha fazla yer verilmesi hem aile yükünü azaltır hem de sürdürülebilirlik bilincini destekler.

- Harcamaların pedagojik gerekçesi ailelerle paylaşılmalıdır. Velilerle yapılan iletişimde beslenme, öz bakım, temizlik ve materyal kullanımının neden önemli olduğu somut örneklerle açıklanmalıdır. Konca'nın (2020) bulguları, ailelerin harcama miktarından çok bu harcamanın çocuğun gelişimine katkısını görünür kılan açıklamalar aracılığıyla daha sağlıklı bir ödeme algısı geliştirebildiğini göstermektedir.
- Aile katılımı maddi katkı dışına taşınmalıdır. Aile katılımı etkinlikleri yalnızca para toplama ya da materyal desteği üzerinden değil; düzenli iletişim, evde oyun ve öğrenme etkinliklerini destekleme, velilerin karar süreçlerine katılımı, zaman ve beceri paylaşımı gibi çoklu kanallar üzerinden kurgulanmalıdır. OECD'nin (2024) TALIS Starting Strong 2018 verilerine dayanan politika notu, aile katılımının özellikle dezavantajlı hanelerde gelişimsel farkları azaltma potansiyeli taşıdığını; ancak bunun personelin ailelerle çalışma konusunda desteklenmesi ve aile ihtiyaçlarının düzenli gözden geçirilmesiyle mümkün olduğunu göstermektedir. Bu yaklaşım, düşük gelirli ailelerin okul sürecine maddi katkı yapamadıklarında dışlanmasını önleyerek okul-aile ilişkisinin eşitlikçi biçimde güçlenmesine katkı sağlayabilir.

5.5.4. Araştırmacılara yönelik öneriler

- Karşılaştırmalı ve geniş ölçekli araştırmalar yürütülmelidir. Bu araştırma Konya'nın üç merkez ilçesindeki dokuz devlet anaokuluyla sınırlıdır ve istatistiksel genellenebilirlik iddiası taşımamaktadır. Benzer çalışmalar farklı büyükşehirlerde, kırsal bölgelerde ve farklı sosyoekonomik profillerde yürütülerek okul öncesi eğitim harcama yapılarının ulusal düzeyde karşılaştırmalı bir tablosu oluşturulabilir. Demiroğulları'nın (2019) ekonometrik analizi bu tür geniş ölçekli nicel çalışmalar için metodolojik bir model sunmaktadır.
- Toplumsal cinsiyet boyutu ayrıca incelenmelidir. Araştırma bulguları, bakım ve okul düzenine uyum sorumluluğunun büyük ölçüde anneler üzerinde toplandığını düşündürmektedir. Okul öncesi eğitim harcamalarının annelerin istihdamı, zaman bütçesi ve psikolojik yükü üzerindeki etkilerini odağa alan toplumsal cinsiyet duyarlı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. UNICEF'in (2024) analizi de bu alandaki araştırma

boşluğuna dikkat çekmekte ve kadın istihdamı ile okul öncesi eğitim finansmanı arasındaki ilişkinin daha derinlemesine incelenmesini önermektedir. UNESCO (2024) ve UNICEF'in (2024) aile dostu politikalar ve sosyal koruma araçlarının çocukların erken öğrenme deneyimleriyle ilişkisine ilişkin değerlendirmesi, bu araştırma hattının okul öncesi finansmanı, bakım emeği ve toplumsal cinsiyet kesişiminde genişletilmesi gerektiğini göstermektedir.

- Boylamsal araştırmalar tasarlanmalıdır. Kamusal destek müdahalelerinin; kırtasiye yardımı, yemek desteği ve ücretsiz tam gün hizmet gibi araçların aile bütçesi, çocukların okula devamı ve gelişim çıktıları üzerindeki etkisini uzun vadeli izleyen boylamsal araştırmalar tasarlanmalıdır. Barnett'ın (1995) ve Heckman'ın (2006) çalışmaları, erken dönem yatırımlarının uzun vadeli toplumsal getirilerini kanıtlayan güçlü bir literatür oluşturmaktadır; bu türden boylamsal tasarımların Türkiye bağlamında yürütülmesi, politika tasarımına yerli kanıt tabanı oluşturacaktır.
- Müdür perspektifi sistematik biçimde araştırılmalıdır. Okul yöneticilerinin mali yönetim pratiklerini, kaynak yaratma stratejilerini ve katkı payı sisteminin kurumsal işleyişini ele alan okul yönetimi odaklı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırma müdür perspektifini önemli bir veri kaynağı olarak ele almakla birlikte sistematik bir yönetim araştırması tasarımı benimsememiştir; bu boşluğun doldurulması okul öncesi eğitim yönetimi alan yazınına özgün katkılar sunacaktır. Altunay'ın (2017) bulguları, bu alanda okul öncesi kademeyi özellikle hedef alan araştırmalara duyulan ihtiyacı da doğrulamaktadır.

KAYNAKLAR

- Altunay, E. (2017). Okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda eğitim finansmanı politikaları: Sorunlar, nedenler ve çözümler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 689–714. <https://doi.org/10.14686/buefad.304498>
- Anne Çocuk Eğitim Vakfı. (2005). *Türkiye’de erken çocukluk eğitimi: Erişim, eşitlik ve kalite*. <https://www.acev.org/wp-content/uploads/2017/11/TurkiyedeErkenCocuklukEgitimiErisimEsitlikKaliteRaporu.pdf>
- Argon, T., & Akkaya, M. (2008). Ebeveynlerin okul öncesi eğitime ve okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 413–430.
- Arıç, A. (2023). *Ailelerin okulöncesi eğitim harcamaları (Denizli ili-Çivril ilçesi)* [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. <https://gcris.pau.edu.tr/handle/11499/50975>
- Aslanargun, E. (2022). Eğitimde fırsat eşitsizliğinin nedeni olarak okul/öğretmen etkisizliği ve aile katılımı. *Alanyazın*, 63–71. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/alanyazin/article/1196475>
- Ayrançöl, Z., & Tekdere, M. (2014). Türkiye ve OECD ülkelerinde yapılan eğitim harcamalarının karşılaştırmalı analizi. *LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 1–30.
- Barnett, W. S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children*, 5(3), 25–50. <https://doi.org/10.2307/1602366>
- Barnett, W. S., & Jung, K. (2024). Auspice and other policy-related variations in preschool practice in the United States: Have public preschool programs been more academic? *International Journal of Child Care and Education Policy*, 18, Article 13. <https://doi.org/10.1186/s40723-024-00139-6>
- Bilgin, R., & Erbuğ, E. (2021). Eğitimde fırsat eşitsizliği üzerine eleştirel bir değerlendirme. *International Journal of Economics, Administrative and Social Sciences*, 4(2), 231–239.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371–399. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233>
- Buğra, A. (2018). Social policy and different dimensions of inequality in Turkey: A historical overview. *Journal of Balkan and Near Eastern Studies*, 20(4), 318–331. <https://doi.org/10.1080/19448953.2018.1385283>

- Çetinkaya, F., Bayer, M., Bingöl, A. A., & Karaağaç, Y. (2021). Ebeveynlerin okul öncesi kurumlarından beklentileri ve okul öncesi kurumlarının bu beklentileri karşılama durumları. *CASBİD*, 2(3), 81–89. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cihansumul/issue/73478/1207713>
- Delalibera, B. R., & Ferreira, P. C. (2019). Early childhood education and economic growth. *Journal of Economic Dynamics and Control*, 98, 82–104. <https://doi.org/10.1016/j.jedc.2018.10.002>
- Demirkilit, T. (2024). *Okul öncesi öğretmenlerinin eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi].
- Demiroğulları, S. (2019). *Hanehalkı eğitim harcamaları belirleyicilerinin ekonometrik analizi: Türkiye örneği* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].
- Devecioğlu, H. (2022). *Türkiye’de eğitim finansmanı politikaları (2000–2021)* [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi].
- Duncan, G. J., & Magnuson, K. (2011). The nature and impact of early achievement skills, attention skills, and behavior problems. In G. J. Duncan & R. J. Murnane (Eds.), *Whither opportunity? Rising inequality, schools, and children’s life chances* (pp. 47–69). Russell Sage Foundation.
- Duncan, G. J., & Murnane, R. J. (Eds.). (2011). *Whither opportunity? Rising inequality, schools, and children’s life chances*. Russell Sage Foundation.
- Eğitim-İş. (2025, 1 Eylül). *Eğitim hakkı, ailelerin cebine yüklenemez!* <https://www.egitimis.org.tr/sendika-haberleri/egitim-hakki-ailelerin-cebine-yuklenemez-01-09-2025>
- Eğitim Reformu Girişimi. (2016). Eğitim izleme raporu 2015-16. https://egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_E%C4%B0R_2015-16.pdf
- Eğitim Reformu Girişimi. (2025). *Eğitim izleme raporu 2025*. <https://egitimreformugirisimi.org/yayinlar/egitim-izleme-raporu-2025/>
- Eran Türedi, N., Erişen, Y., & Gürol, M. (2022). Okul öncesi eğitimde fırsat eşitsizliğini azaltmaya yönelik Türkiye’de uygulanan politikalar. *Yıldız Journal of Educational Research*, 7(2), 121–140. <https://doi.org/10.14744/yjer.2022.012>
- Eroğlu, Ö., & Şimşek, H. A. (2021). Türkiye’de okul öncesi eğitime eleştirel pedagojik yaklaşım. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 387–397.

- Gol-Guven, M. (2009). Evaluation of the quality of early childhood classrooms in Turkey. *Early Child Development and Care*, 179(4), 437–451. <https://doi.org/10.1080/03004430701217639>
- Grantham-McGregor, S., Cheung, Y. B., Cueto, S., Glewwe, P., Richter, L., & Strupp, B. (2007). Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *The Lancet*, 369(9555), 60–70. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)60032-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)60032-4)
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900–1902. <https://doi.org/10.1126/science.1128898>
- Karaoğlu, D., Dayıoğlu, M., Saraçoğlu, D. Ş., & Sağır, S. (2024). Unlevel playing field: Socioeconomic determinants of early childhood development in Türkiye. *Child Indicators Research*, 17(4), 1741–1770. <https://doi.org/10.1007/s12187-024-10139-0>
- Kaushal, N., Magnuson, K., & Waldfogel, J. (2011). How is family income related to investments in children's learning? In G. J. Duncan & R. J. Murnane (Eds.), *Whither opportunity? Rising inequality, schools, and children's life chances* (pp. 187–205). Russell Sage Foundation.
- Kaymak Eren, S., Çakmak Teloğlu, Ş. K., & İlhan, T. (2017). Türkiye'de erken çocukluk eğitimine uluslararası bir bakış: OECD karnesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(ERTE Özel Sayısı), 125–149.
- Kazu, İ. Y. (2018). Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı kişilerin eğitimleri sırasında karşılaştıkları sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 38–47. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.1912>
- Kesbiç, K. (2021). *ARISE Eğitimde Eşitsizliğin Azaltılması Projesi: Türkiye ulusal raporu*. ERG. <https://egitimreformugirisimi.org/yayinlar/arise-egitimde-esitsizligin-azaltilmasi-projesi-turkiye-ulusal-raporu/>
- Kesbiç, K., Korlu, Ö., Gencer, E. G., Terzi, G. N., & Arık, B. M. (2024). *Eğitim izleme raporu 2024*. ERG. <https://egitimreformugirisimi.org/yayinlar/egitim-izleme-raporu-2024/>
- Kıldan, A. O. (2012). Okul öncesi eğitimin amacına ilişkin öğretmen ve veli görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 135–150.
- Konca, A. S. (2020). Velilerin okul öncesi eğitim hakkında görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 892–902. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.804853>
- Korlu, Ö., Bakioğlu, M., & Gencer, E. G. (2021). *Eğitim izleme raporu 2021: Eğitim yönetişimi ve finansmanı*. ERG.

- Kurul Tural, N. (2012). *Eğitim finansmanı*. Siyasal Kitabevi.
- Leseman, P., & Slot, P. (2025). *Strong early childhood education and care systems for the future: A conceptual framework for thematic analyses* (OECD Education Working Papers No. 329). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/67d0a97f-en>
- Levin, H. M., McEwan, P. J., Belfield, C. R., Bowden, A. B., & Shand, R. D. (2018). *Economic evaluation in education: Cost-effectiveness and benefit-cost analysis* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Magnuson, K. A., Meyers, M. K., Ruhm, C. J., & Waldfogel, J. (2004). Inequality in preschool education and school readiness. *American Educational Research Journal*, 41(1), 115–157. <https://doi.org/10.3102/00028312041001115>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023a, 12 Mayıs). *Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik*. *Resmî Gazete* (Sayı: 32188). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2023/05/20230512-26.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023b, 14 Ekim). *Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik* (Sayı: 32339). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2023/10/20231014-1.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2023/'24*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_10/11230736_meb_istatistikleri_organ_egitim_2023_2024.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *Millî Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları çocuk kulüpleri yönergesi*. <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1706.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024c). *Okul öncesi eğitim programı*. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_09/20104013_2024programokuloncesionayli.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2024/'25*. https://sgb.meb.gov.tr/istatistik_k/2425.pdf

- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Meyers, M. K., Rosenbaum, D., Ruhm, C., & Waldfogel, J. (2004). Inequality in early childhood education and care: What do we know? In K. M. Neckerman (Ed.), *Social inequality* (pp. 223–269). Russell Sage Foundation.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2012). *Education at a glance 2012: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2012-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2017). *Starting Strong 2017: Key OECD indicators on early childhood education and care*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264276116-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *Engaging young children: Lessons from research about quality in early childhood education and care*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264085145-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020). *Education at a glance 2020: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023a). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023b). *Equity, diversity and inclusion in early childhood education and care* (OECD Education Policy Perspectives No. 83). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/72ab31c1-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2024). *Engaging parents and guardians in early childhood education and care centres* (OECD Education Policy Perspectives No. 110). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/d05dd1cf-en>
- Özer, M., Gençoğlu, C., & Suna, H. E. (2020). Türkiye’de eğitimde eşitsizlikleri azaltmak için uygulanan politikalar. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 294–312. <https://doi.org/10.7822/omuefd.828176>
- Öztürk, Ş. (2017). Tepe çocuk yoksulluğu risklerini engellemeye yönelik politika olarak Türkiye’de okul öncesi eğitimde fırsat eşitliği. *Finans Politik ve Ekonomik Yorumlar*, 632, 55–76.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications.

- Rajevska, F., & Reima, K. (2017). Investing in preschool age children: A case study of Vidzeme region (Latvia). In *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference* (Vol. 4, pp. 353–362). <https://doi.org/10.17770/sie2017vol4.2247>
- Reardon, S. F. (2011). The widening academic achievement gap between the rich and the poor: New evidence and possible explanations. In G. J. Duncan & R. J. Murnane (Eds.), *Whither opportunity? Rising inequality, schools, and children's life chances* (pp. 91–116). Russell Sage Foundation.
- Resmî Gazete. (2025, 17 Ocak). *Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik* (Sayı: 32785). <https://www.resmigazete.gov.tr/>
- Sağlam, B. (2020). *Sosyal politika aracı olarak fırsat eşitliği ve bunun sağlanmasında eğitimin rolü* [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi].
- Salman, U. A., & Kesbiç, K. (2024, 6 Kasım). *Bir velinin gözünden ekonomik krizin eğitime etkisi*. ERG. <https://egitimreformugirisimi.org/bir-velinin-gozunden-ekonomik-krizin-egitime-etkisi/>
- Santín, D., & Sicilia, G. (2018). Does preschool education attendance matter? Evidence from a natural experiment in Spain. *Applied Economics*, 50(47), 5050–5063. <https://doi.org/10.1080/00036846.2018.1470314>
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/9824>
- Suna, H. E., & Özer, M. (2022). The relationship of preschool attendance with academic achievement and socioeconomic status in Turkey. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 13(1), 54–68. <https://doi.org/10.21031/epod.1060460>
- Suna, H. E., & Özer, M. (2024). Medium- and long-term outcomes of early childhood education: Experiences from Turkish large-scale assessments. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11, Article 853. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03241-9>
- Şengün, A. (2023). *Okul öncesi eğitimin farklı sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların okula hazırbulunuşlukları üzerindeki etkisine yönelik meta-analiz çalışması* [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi].
- Şimşek, Z. C., & İvrendi, A. (2014). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 240–254.

- Tabak, H. (2020). Eğitime aile katılımı: Sosyo-ekonomik özellikler etkiliyor mu? *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 104–121. <https://doi.org/10.7822/omuefd.652220>
- Tuzcu, G. (2019). Türkiye’de okulöncesi eğitimi yaygınlaştırma çabaları ve maliyeti. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 88–106. <https://doi.org/10.9779/pauefd.472366>
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2023). *On İkinci Kalkınma Planı (2024–2028)*. <https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/>
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, & UNICEF Türkiye. (2023). *Türkiye çocuk odaklı bütçe analizi*. <https://www.unicef.org/turkiye/raporlar/t%C3%BCrkiye-%C3%A7ocuk-odakl%C4%B1-b%C3%BCt%C3%A7e-analizi-0>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2025a). *Türkiye’deki çocuklar 2024: İstatistiklere bakış*. https://www.tuik.gov.tr/media/announcements/Turkiye_Cocuk_2024TR.pdf
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2025b, 3 Ekim). *Tüketici fiyat endeksi, Eylül 2025*. <https://veriportali.tuik.gov.tr/tr/press/54184>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2025c, 5 Aralık). *Eğitim harcamaları istatistikleri, 2024*. <https://veriportali.tuik.gov.tr/tr/press/53897>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, & United Nations Children’s Fund. (2024). *Global report on early childhood care and education: The right to a strong foundation*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/FWQA2113>
- UNICEF Türkiye. (2024, Temmuz). *Türkiye’de EÇE yatırım ve maliyet analizi*. <https://www.unicef.org/turkiye/media/18921/file/ECE%20Costing%20-%20TR.pdf>
- Uzunoğlu, B. (2022). *Ailelerin erken çocukluk eğitim hizmeti tercihleri ile eğitim harcamalarının değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi]. <http://hdl.handle.net/20.500.12597/2092>
- Uzunoğlu, B., & Yolcu, H. (2024). Ailelerin erken çocukluk eğitimi kurumlarını tercih etme nedenleri ve eğitim harcamaları. *The Journal of International Educational Sciences*, 11(41), 14–34. <https://doi.org/10.29228/INESJOURNAL.78263>
- Ürkmez, A. (2025, 29 Ağustos). MEB’e bağlı okullarda velilerden para talebi: Ücretsiz eğitim “kağıt” üzerinde kaldı! *Cumhuriyet*. <https://www.cumhuriyet.com.tr/turkiye/meb-e-bagli-okullarda-velilerden-para-talebi-ucretsiz-egitim-kagit-uzerinde-kaldi-2430299>
- Waldfoegel, J., Kwon, S. J., Wang, Y., Washbrook, L., Casoni, V. P., Olczyk, M., Schneider, T., Panico, L., Solaz, A., Weinert, S., Volodina, A., de la Rie, S., Keizer, R., Nozaki,

- K., Yamashita, J., Kameyama, Y., & Akabayashi, H. (2023). Inequalities in resources for preschool-age children by parental education: Evidence from six advanced industrialized countries. *European Journal of Population*, 39(1), Article 37. <https://doi.org/10.1007/s10680-023-09685-0>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. bs.). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2010). Sosyal devlet anlayışı çerçevesinde sosyal harcamaların OECD ve Türkiye'deki görünümü. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 58, 631–654.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.
- Yolcu, H. (2011). Hanehalkının eğitim harcamalarını etkileyen etmenler: Kuramsal bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 12–35. <https://doi.org/10.20875/sb.63229>
- Zhang, X., Ma, G., & Wu, X. (2024). The amplifier of intergenerational inequalities: Parental education, quality of preschool education and early childhood development in China. *Current Psychology*, 43(41), 31862–31876. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-06752-5>

EKLER

EK-1. Etik Kurul Onayı



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih :14/11/2025 Toplantı Sayısı:21 Karar No :2025/974
Araştırmanın Başlığı	Sosyoekonomik Eşitsizliklerin Ailelerin Okul Öncesi Eğitim Harcamalarına Yansıması.
Sorumlu Araştırmacı	Prof. Dr. Ali ÜNAL
Yardımcı Araştırmacı	Lisansüstü Öğrenci: Vildan KORKMAZ
Etik Kurul Kararı	27488 sayılı başvuru Etik Kurul tarafından değerlendirilmiş olup, başvurunun bilimsel araştırma etiği açısından “Uygun” olduğuna karar verilmiştir.

14/11/2025

Doç. Dr. Mustafa AYDIN
Etik Kurul Başkanı

EK-2. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma Uygulama İzni



**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ**



Başvuru No: MEB.TT.2025.039114.01

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: VILDAN ELYAK

Araştırmacının Adı: SOSYOEKONOMİK EŞİTSİZLİKLERİN AİLELERİN OKUL ÖNCESİ EĞİTİM HARCAMALARINA YANSIMASI

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örnekleme / Çalışma Grubu: Okul / Kurum Müdürü

Veri Toplama Aracının Başlığı: OKUL ÖNCESİ EĞİTİM HARCAMALARI ÜZERİNE GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 05.12.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 07.09.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Yönergesine" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
KONYA	Anaokulu	Karatay Vilayetlere Hizmet Götürme Birliği Anaokulu (KARATAY)	974515
KONYA	Anaokulu	İstiklal Anaokulu (KARATAY)	775614
KONYA	Anaokulu	Selim Sultan Anaokulu (KARATAY)	776915
KONYA	Anaokulu	Şehit Hava Pilot Teğmen Ayfer Gök Anaokulu (SELÇUKLU)	752397
KONYA	Anaokulu	Selçuklu Belediyesi Sevgi Anaokulu (SELÇUKLU)	765609
KONYA	Anaokulu	Süleyman Şah Anaokulu (SELÇUKLU)	767350
KONYA	Anaokulu	Gödene Şehit Arif Demir	767408

Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/8 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttkb.egitimarastirmalari.arastirmaizninleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr

EK-2. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma Uygulama İzni (Devamı)



**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ**



Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
		Anaokulu (MERAM)	
KONYA	Anaokulu	Hafsa Sultan Anaokulu (MERAM)	775613
KONYA	Anaokulu	Lalebahçe Anaokulu (MERAM)	776186

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttkb.egitimarastirmalari.arastirmaiznileri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr

EK-3. Ayrıntılı Bilgilendirme ve Gönüllü Katılım Formu

AYRINTILI BİLGİLENDİRME VE GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Sayın Katılımcı,

Aşağıda ayrıntılı bilgileri yer alan araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığının izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Araştırmaya katılıp katılmamakta özgürsünüz. Araştırma herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Katılımınız tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılım sağlanamaması veya araştırmadan ayrılma durumunda okul ile ilgili ilişkileriniz etkilenmeyecektir. Araştırmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Araştırma uygulamaları, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden kendinizi rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürsünüz. Araştırmaya katıldıktan sonra istediğiniz an vazgeçebilirsiniz. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, araştırmayı tamamlamayacağınızı söylemeniz yeterli olacaktır. Araştırmaya katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek size hiçbir sorumluluk getirmeyecektir. Onay vermeden önce konu ile ilgili herhangi bir sorunuz varsa aşağıda iletişim bilgileri verilen araştırmacıya sorabilirsiniz.

Araştırmacının Adı Soyadı	Vildan KORKMAZ
Araştırmacının İletişim Bilgileri	
Araştırmanın Adı	Sosyoekonomik Eşitsizliklerin Ailelerin Okul Öncesi Harcamalarına Yansıması
Araştırmanın Amacı	Bu araştırmanın amacı, farklı sosyoekonomik düzeylere sahip ailelerin çocuklarının okul öncesi eğitimi için yaptıkları harcamaların içeriği ve miktarlarını, bu harcamaların aile bütçelerine olan ekonomik ve sosyal etkilerini, ayrıca kamusal desteklere ilişkin beklentilerini çok yönlü olarak incelemektir.

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum. .../.../.....

İmza:

Katılımcının Adı-Soyadı:

Ses / Görüntü Kaydı Onamı

- ☐ Yalnızca ses kaydı alınmasına izin veriyorum.
- ☐ Görüntü kaydı alınmasına izin veriyorum.
- ☐ Ses ve görüntü kaydı alınmasına izin vermiyorum.

Herhangi bir katılımcı, ses/görüntü kaydının alınmasını onaylamadığı takdirde katılımcıdan kayıt alınmayacaktır.

EK-4. Okul Müdürlerine Yönelik Görüşme Formu

B. Okul Müdürlerine Yönelik Görüşme Soruları

1. Okulunuzda velilerden talep edilen katkı payı veya diğer harcamaların ortalama miktarı (bu yıl) nedir?
2. Hangi tür harcamalar (katkı payı, yemek, kırtasiye vb.) talep ediliyor ve bu tutarlar hangi giderleri karşılamaktadır?
3. Velilerin yaptığı harcamalar hakkında ne gözlemliyorsunuz? En yaygın harcamalar nelerdir?
4. Farklı sosyoekonomik düzeylere sahip velilerin harcamalarında ne tür farklılıklar gözlemliyorsunuz? Örnek verebilir misiniz?
5. Okulda bağış veya zorunlu olmayan ek ücretler talep ediliyor mu? İçerikleri nelerdir?
6. Velilerin harcamaların miktarına ilişkin geri bildirimleri nelerdir? Düşük gelirli ailelerin zorlandığı durumlar oldu mu? Örnek verir misiniz?
7. Velilerden okul öncesi eğitim sürecinin ekonomik olarak daha sürdürülebilirliğine dair beklentiler var mıdır? Varsa nelerdir?
8. Okulunuzda düşük gelirli ailelere yönelik kamusal destekler (yemek, kırtasiye yardımı vb.) sağlanmakta mı? Etkileri nelerdir?
9. Devlet anaokullarındaki mevcut destek sisteminin yeterliliği hakkında ne düşünüyorsunuz? Eksik gördüğünüz noktalar nelerdir?
10. Bu kamusal desteklerin farklı sosyoekonomik düzeydeki veliler üzerindeki etkileri nasıl farklılaşmaktadır?

EK-5. Velilere Yönelik Görüşme Formu

A. Velilere Yönelik Görüşme Soruları

1. Çocuğunuzun okul öncesi eğitim alabilmesi için yaptığınız harcamalar (servis, kıyafet, katkı payı, yemek, kırtasiye vb.) nelerdir?
 - o Bu harcamaların aylık ve yıllık toplam tutarı ne kadardır?
 - o Bu miktarlar yıl boyunca sabit mi, yoksa dönemsel olarak değişiyor mu? Hangi dönemlerde, neden?
 - o Geçmiş yıllarla karşılaştırdığınızda harcama türü veya miktarında değişiklik oldu mu?
 - o Okulda ek harcamalar (etkinlik ücreti, bağışlar vb.) talep ediliyor mu? Ne sıklıkta ve ne türde?
2. Harcamalarınızın içeriği mevzuat taleplerine mi yoksa kendi tercihlerinize mi dayalıdır?
3. Bu harcamalar gelir düzeyinize göre nasıl bir mali yük oluşturuyor?
 - o Maddi zorluk yaşadınız mı? Nasıl tanımlarsınız?
 - o Sosyal yaşantınızı etkiliyor mu? Başka harcamalardan kısma gibi durumlar oldu mu?
4. Kamusal desteklere ilişkin beklentileriniz nelerdir?
 - o Devletten ne tür hizmetler almayı beklersiniz?