

BAĞIŞLAR-MERKEZİ BÜTÇE SİSTEMİ OKUL YÖNETİCİLERİ ÖLÇEĞİ : GEÇERLİK GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Dr. Nurhüda SÖZEN¹

Uzman Levent ÖZİL²

ÖZET

Okullar, eğitim öğretim işlerinin yapılabilmesi için oluşturulmuş özel mekânlardır. Ancak, okulu salt mekân olarak görmek kuşkusuz doğru değildir. Okul kendine özgü sosyal, sosyo-psikolojik, ekonomik ve yönetsel niteliklere sahip sosyal bir yapıdır. Bu sosyal yapıda okul aile birlikleri; okul, aile, çevre ve öğrenci arasında örgütlü bir ilişki kurarak eğitim süreçlerine velilerin katılımını sağlar, eğitimin toplumsallaşmasına yardımcı olur. Ayrıca okula finansman sağlamada ve okul-çevre işbirliğini geliştirmede oldukça etkilidirler. Eğitim öğretim ortamları olan okulların daha nitelikli hizmet verebilmesi için yeterli finansmanının sağlanması önemli görülmektedir. Okullarda yeterli bütçenin ve personelin olmayışı ile yaşanan sorunlar türlü nedenlere dayanmaktadır. Bu çalışma okulların finansman sorunlarını tespit etmek, toplanan bağışlarla ilgili durum tespitinde bulunmak, dezavantajlı okulları da düşünerek daha şeffaf bir sistem oluşturulabilecek “Merkezi Bütçe Sistemi” üzerine görüş oluşturmak amacıyla hazırlanan bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Çalışmanın örneklemini, İstanbul ili genelinde 39 ilçede, farklı okul türlerinde görev yapan eğitim yöneticileri oluşturmuştur. Ölçeği geliştirmek amacıyla, konuyla ilgili literatür taraması yapılmış ve ölçekte yer alabileceği düşünülen 29 maddelik bir taslak form hazırlanmıştır. 5’li likert olarak (Hiç, Az, Orta, Çok, Tam) tasarlanan 29 maddelik ölçek form eğitim yöneticileri üzerinde uygulanmıştır. Geçerlilik çalışmasında yapı geçerliliği için “Açımlayıcı Faktör Analizi” (AFA) ve “Doğrulayıcı Faktör Analizi” (DFA) yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik çalışmasında ölçeğin iç tutarlılığı incelenerek, Cronbach’s Alfa güvenilirlik katsayıları ölçeğin alt boyutlarına göre ve tüm ölçek için hesaplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda 22 maddeden oluşan 2 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Bu faktörler; Bağışlar (7 madde) ve Merkezi Bütçe (13 madde) olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin toplam açıkladığı varyans %54.36 olup, bu değer bize ölçeğin oldukça yüksek bir açıklayıcılığa sahip olduğunu göstermektedir. 1. faktör için hesaplanan Raykov’sRho güvenilirlik istatistiği .90, 2. faktör için hesaplanan Raykov’sRho güvenilirlik istatistiği .92 olarak hesaplanmıştır. Her iki faktöre ait toplam puanların güvenilirlik seviyesinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. AFA-2’de kestirilen 1. faktör özdeğeri 7.614, 2. faktör özdeğeri ise 3.258’dir. 2 faktörlü çözüm 20 maddedeki varyansın %54.36’sını açıklamaktadır. 1. faktör için kestirilen Cronbach’s alpha güvenilirlik istatistiği 0.72, 2. faktör için kestirilen Cronbach’salphaise .85’tir. Böylelikle 1. faktöre ait toplam puanların güvenilirliğinin kabul edilebilir, 2. faktöre ait toplam puanların güvenilirliğinin ise iyi seviyede olduğu söylenilebilir.

Anahtar Kelimeler: Bağışlar, Eğitimin Finansmanı, Merkezi Bütçe, Ölçek Geliştirme.

¹ Öğretmen, MEB, Temel Eğitim Bölümü, ORCID: 0000-0003-2937-472X, nurhudasozen@hotmail.com

² İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Orcid no: 0000-0001-6996-2150, levent3738@hotmail.com, Araştırma Makalesi/Research Article–Geliş Tarihi/Received:26/03/2021–Kabul Tarihi/Accepted: 27/04/2021

ABSTRACT

Schools are private spaces created for education and training. However, it is not right to see the school as a place. School is a social structure with its own social, socio-psychological, economic and administrative qualities. In this social structure, Parent-Teacher Associations; By establishing an organized relationship between school, family, environment and students, it enables parents to participate in education processes and helps socialize education. It is also very effective in funding the school and improving school-environment cooperation. In order for schools to serve better, the problems encountered during the provision of school financing are based on various reasons. This study is a scale development study prepared with the aim of determining the financing problems of schools, determining the situation regarding the donations collected, and forming an opinion on the “Central Budget System”, which can create a more transparent system by considering the disadvantaged schools. The sample of the study is training managers working. In order to develop the scale, the relevant literature was reviewed and a draft form with 29 items thought to be included in the scale was prepared. The 29-item scale form, which was designed as a 5-point Likert (None, Low, Medium, Much, Full), was applied on education administrators. In the validity study, “Exploratory Factor Analysis” (EFA) and “Confirmatory Factor Analysis” (CFA) were performed for construct validity. In the reliability study of the research, the internal consistency of the scale was examined, and Cronbach’s Alpha reliability coefficients were calculated according to the sub-dimensions of the scale and for the whole scale. As a result of the analysis of the data, a 2-factor structure consisting of 22 items emerged. These factors are; Donations (7 items) and Central Budget (13 items). The total variance explained by the scale is 54.36%, and this value shows us that the scale has a very high exploratory capacity. The Raykov’s Rho reliability statistic calculated for the 1st factor was calculated as .90, and the Raykov’s Rho reliability statistics calculated for the 2nd factor as .92. It was concluded that the reliability level of the total scores of both factors was high. The first factor eigenvalue estimated in EFA-2 is 7.614, and the second factor eigenvalue is 3.258. The 2-factor solution explains 54.36% of the variance in 20 items. The alpha reliability statistic of Cronbach’s predicted for the 1st is 0.72, and the Cronbach’s salphaise predicted for the 2nd factor is .85. Thus, the reliability of the total scores of the 1st factor can be accepted, and the reliability of the total scores of the 2nd factor can be stated at a good level.

Keywords: Donations, Education Financing, Central Budget, Scale Development.

GİRİŞ

Toplumsal refah, sosyal huzur ve ekonomik büyümenin temeli, eğitim-öğretim süreçlerinin işlevlerini yerine getirebilmesine, kapsayıcı ve nitelikli bir eğitimin sağlanmasına bağlıdır. Sürdürülebilir ekonomik büyüme, ülkelerin eğitim politikalarına yatırım yapmaları, eğitim standardını maksimum düzeye ulaştırmaları, okul öncesinden-emekliliğe eğitimsel gelişmişlik göstergelerini takip etmeleri, kamu harcamaları içerisinde eğitime yeterli payı ayırmaları, tatmin edici okul finans sistemini oluşturmaları, eğitimin finansal sorunlarına öncelik tanıyarak eğitim bütçesini etkili kullanmaları ve eğitime dayalı tüm öğelerden verimli olarak faydalanmaları ile mümkündür.

Eğitim finansmanına yönelik politikalar; eğitim sisteminin amaçlarını gerçekleştirebilmesi, gerekli kaynakları sağlayarak varlığını sürdürebilmesi, eğitim giderlerinin doğru planlanması ve dağıtılması konusundaki yaklaşımlardır (Tonbul, 2016).

Eğitimde alınan karar ve politikaların başarıyla uygulamaya geçirilebilmesi için finansmana ihtiyaç duyulmaktadır (Yatmaz, A., 2019, s. 2.). Eğitim politikalarının tabandan tavana bir anlayışla uzun süreli ve istikrarlı bir düzenleme ile uygulanması sağlıklı geleceği olan nesiller yetiştirmek isteyen toplumlar adına önemli görülmektedir. Eğitimin finansmanı, toplumu oluşturan bireylerin eğitim ve öğretim ihtiyaçlarını karşılayabilmek için gerekli maddi kaynakların karşılanmasıdır. Ayrıca sosyo-ekonomik farklı çevrelerde, farklı okul türlerinde ve kademelerde eğitim gören öğrencilere eğitim kaynaklarının il ve bölge bazlı dağılım sürecidir.

1980'lerden itibaren tüm dünyada eğitim hizmetlerinin finansmanı için çeşitli kaynaklar ortaya çıkmıştır. Eğitime kaynak ayırma sürecinde kamu kaynaklarının kullanılması, vergi finansmanı, velilerin okula kaynak aktarımı veya dolaylı ya da doğrudan herkesin eğitim finansmanına katılması genel politik kararların sonucu ortaya çıkan faaliyetlerdir (Kurul Tural, N., 2002, s. 192.). Farklı ülkelerde yapılan faaliyetler incelendiğinde birbirine benzer ve tamamlayıcı uygulamalarla karşılaşırız. Örneğin; Almanya'da okulların finansmanı merkezi ve yerel yönetimlerle sağlanır. Eyalet sisteminden dolayı finansman sürecinde bölgesel yönetimler daha fazla katkıda bulunur (Tuzcu, 2006). Fransa'da eğitim finansmanı merkezidir (Tuzcu, 2004). Merkezi hükümet başta olmak üzere ilgili yerel otoriteler, okulların ihtiyaçları için toplanan vergilerden bölge bazlı ödenek alırlar. İngiltere'de okulların büyük kısmının finansmanı; "Eğitim Bakanlığı", "Yükseköğretim Konseyi" ve "Öğrenme ve Beceri Konseyi"nin koordineli çalışmasıyla ayrıca özel kuruluşlar ve yerel yönetimlerin desteği ile sağlanır (İnandı, 2005). ABD'de ise eyalet yönetimleri, federal hükümet ve yerel yönetimlerin eşgüdümlü çalışmasıyla gerçekleşir. Ayrıca aileler, öğrenciler ve özel kurumların kaynak yaratma-aktarma çalışmalarıyla yapılan ödenek ve bağışlar, okulların finansmanına destek olur (Ornstein, Levine, 2006). Ülkemizde okul öncesi eğitimden ortaöğretim sonuna kadar okulların finansmanında karma finansman anlayışı vardır (Karakul, 2014). Ancak finansmanın büyük oranda devlet desteği ile gerçekleştiği îzah edilebilir. Bu süreçte kamu kaynaklarından Milli Eğitim Bakanlığı bütçesine yatırım sağlanır (Tuzcu, 2006; Koç, 2007). Ek olarak finansman; merkezi yönetim bütçesi, il özel idareleri, büyükşehir belediyeleri ve ulusal/uluslararası şahıs ve kuruluşlar tarafından sağlanan burs, kredi ve bağışlar ile okul-aile birliği gelirlerinden oluşur. Okul aile birlikleri, velilerin katkıda bulunmasıyla okul yönetimine ek donanım eksikliklerini gidermede yardımcı olur. Eğitim finansmanının sağlanmasında Ortaöğretime ve Temel Eğitime Destek Projeleri, Mesleki Eğitimi Geliştirme Projesi vb. projeler ile eğitime kaynak sağlanmaya çalışılmıştır (Karakul, 2014; Kurul, 2012; Şişman, 2014). Ayrıca sivil toplum örgütleri, ulusal ve uluslararası kuruluşlar ve özel sektöre toplumsal fayda çalışmaları kapsamında projelere destek olduğu belirtilebilir.

Eğitim finansmanı, eğitim için sağlanan fonların uygulamada aktif olarak kullanılmasını sağlar. Eğitimin tüm kademelerini etkilediği gibi farklı çalışma alanlarıyla etkileşimde olmayı gerektirir. Ancak gelişmekte olan ülkelerde eğitim finansmanı; eğitim hedeflerinin gerçekleşme olanaklarını sınırlayan bir faktördür ve eğitim-öğretim süreçlerinin ana sorunlarından biridir (Kazar ve Çapanoğlu, 2018, s., 12.).

Eğitim hizmetlerinin nitelik olarak geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması için eğitim yöneticilerinin disiplinler arası bir çalışmayla yerel kaynaklara ulaşarak gerekli çabayı göstermeleri ve eğitim finansmanını sağlamaları gerekir. Bu bağlamda eğitim örgütlerinin finansal durumuna ilişkin faaliyetler okul yöneticilerinin farklı kaynak arayışına girmelerini sağlar. Bu arayış sürecinde okullar ve okul yöneticileri; en önemli desteği okul aile birliklerinden alırlar.

Okullar, toplumsal alan içerisinde eğitim sistemlerinin belirleyicisi olan yapılardır. Bir ülkenin geleceği olan öğrencilerin yetiştirilmesi, ihtiyaç ve eğitimlerinin belirlenmesi ancak sağlıklı okul-aile işbirliği ile gerçekleştirilebilir. Okul aile birlikleri; kendi yönetmelikleri ile, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde faaliyet gösteren resmi/özel örgün veya yaygın öğretim kurumlarında kurulur. Okul aile birlikleri;

- Velilerinin çocuklarının kaydı esnasında okul ile ilk teması olduğundan,
- Okul-aile-çevre işbirliğini sağladığından,
- Okul finansmanı konusunda; toplanan bağışlarla, destek bütçe faaliyetlerine katkı sağladığından ve
- Yapılan harcamaları kontrol ettiğinden eğitim-öğretim sürecinde çeşitli rol ve görevler alır.

Okul yöneticilerinin, okul aile birliği temsilcileri ile eğitim ortamlarını daha nitelikli hale getirebilmeleri ve öğrencilerine daha iyi hizmet verebilmeleri için ihtiyaç duydukları finansmanı sağlamaları ve tedarikli kullanmaları gerekir. Okul aile birlikleri (OAB) tarafından toplanan bağışlar, yapılan harcamalar, vb. “Türkiye’de Eğitimin Finansmanı ve Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sistemi”ne (TEFBİS) aktarılır. MEB ülkemizde 2011 yılında eğitime yapılan ayni ve nakdi yardımların belirlenmesi, etkili, verimli ve doğru kullanılması hedefiyle TEFBİS’i hayata geçirmiştir. TEFBİS sistemi, öğrencilerin aile bilgilerinden Milli Eğitim Bakanlığı’na kadar ulaşan geniş bir ekosistemde veri toplar. Sistem, ülkemiz genelinde eğitime yapılan ayni ve nakdi bağışları belirleyerek ihtiyaç duyulan harcamaların şeffaf bir zeminde yapılmasına olanak tanır.

TEFBİS sistemine ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde sistemde yanlış bilgiyi düzeltmenin uzun zaman aldığı, hata düzeltirken bürokratik aşamalardan geçildiği, yıl sonunda sistemin yavaş çalıştığı ve sonuç olarak yeniden düzenlenmesi gerektiği izah edilmiştir. (Balcı, Öztürk, 2014, s. 83). Ayrıca OAB gelirleri, okul öncesi kayıtları ve uluslararası kaynakları kayıt altına alırken; yerel kaynaklardan, merkezi bütçeden ve il özel idaresinden gelen finansmanı kayıt altına almaz. Bu durum, eğitimin finansmanında gelir ve giderinin şeffaf olarak açıklanmasını ve hesaplanmasını engeller. Dolayısıyla okul finansmanının tedariği ve kullanımı sürecinde çeşitli sorunlar yaşanır. Bütçe yetersizliği, donanım eksikliği, yardımcı personel yetersizliği, okulun fiziki ihtiyaçları kısaca maddi kaynak sıkıntısından dolayı sorunların yaşandığı (Alpay, 2011) ve bu sorunların eğitim kalitesini düşürdüğüne yönelik (Walker ve Morton, 2011) araştırma bulgularına rastlanmıştır. Bu çalışma; okul yöneticilerinin finansman sağlama sürecinde yaşadıkları sorunlarını tespit etmek, toplanan bağışlarla ilgili durum tespitinde bulunmak, dezavantajlı çevrelerde bulunan okullara destek olan ve daha şeffaf bir sistem oluşturulabilecek merkezi bütçe sistemi üzerine görüş oluşturmak amacıyla hazırlanan bir ölçek geliştirme çalışmasıdır.

Araştırma sonucu elde edilecek bulguların eğitimin finansal sorunlarını bir nebze rahatlatacağına inanılan merkezi bütçe sistemini yapılandırabileceği, okulda görevli yardımcı personellerin farklı ölçütlerle belirlenmesine yönelik farklı bir bakış açısı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bağışlarla ilgili yaşanan sorunların giderilmesine katkı sunması yönüyle bu araştırma önemli görülmektedir.

1. YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. “Bağışlar-Merkezi Bütçe Sistemi Okul Yöneticileri Ölçeği”nin geliştirilmesinde izlenen süreçler ve çalışma grubuna ait özellikler aşağıda sunulmuştur. Bu kısımda araştırmanın çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgi verilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. İstanbul’un 39 ilçesinde farklı kademe (ilk-orta-lise) ve türlerdeki (İlkokul, Ortaokul, Anadolu Lisesi, İmamhatip lisesi, Meslek Teknik Anadolu Liseleri, Turizm Liseleri Fen Lisesi, Güzel Sanatlar Liseleri, Spor Liseleri, ...vs.) resmi okullarda, en az 5 yıl idareci olan okul yöneticileri (okul müdürleri ve müdür yardımcıları), ilçe şube müdürleri, İlçe Milli Eğitim Müdürleri ile yardımcıları araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Bu çalışmada 1345 kişilik bir örnekleme ulaşılmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine ait bilgiler aşağıda izah edilmiştir.

Tablo 1: Demografik Bilgiler

Cinsiyet	Frekans (n)	%
Kadın	605	44.98
Erkek	740	55.01
Görev		
Okul Müdürü	380	28.25
Okul Müdür Yardımcısı	810	60.21
Şube Müdürü	93	6.91
İl/ilçe Müdür/ Müdür Yardımcısı	62	4.60
Okul Seviyesi		
Okul Öncesi	117	8.69
İlkokul	512	38.06
Ortaokul	389	28.92
Lise	172	12.78
İl/İlçe MEM	155	11.52
Toplam	1345	100

Tablo 1'e göre katılımcıların %44'ünü kadınlar, %55'ini erkek katılımcılar oluşturmuştur. Katılımcıların %28'i okul müdürü, %38.7'si okul müdür yardımcısı, %60.21'i şube müdürü ve %4.6'sı il/ilçe müdürü/müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır. Katılımcıların %8.6'sı okul öncesi eğitim kurumlarında, %38'i ilkokullarda, %28.9'u ortaokullarda ve %12.7'si liselerde çalışırken %11.5'i il/ilçe milli eğitim müdürlüklerinde eğitim yöneticisi olarak görev yapmaktadır.

Tablo 2: 1. Uygulamada İlçelere Göre Katılımcıların Dağılımı

<i>İlçe</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>İlçe</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Adalar	12	1,78	Gaziosmanpaşa	7	1,04
Arnavutköy	17	2,52	Güngören	4	0,59
Ataşehir	91	13,54	Kadıköy	4	0,59
Avcılar	12	1,78	Kağıthane	7	1,04
Bağcılar	13	1,93	Kartal	11	17,70
Bahçelievler	20	29,76	Küçükçekmece	27	4,01
Bakırköy	8	1,19	Maltepe	4	0,59
Başakşehir	7	1,04	Pendik	11	17,70
Bayrampaşa	6	0,89	Sancaktepe	12	1,78
Beşiktaş	12	1,78	Sarıyer	4	0,59
Beykoz	6	0,89	Sultanbeyli	26	3,86
Beylikdüzü	32	4,76	Silivri	12	1,78
Beyoğlu	12	1,78	Sultangazi	20	29,76
Büyükçekmece	9	1,33	Şile	7	1,04
Çatalca	8	1,19	Şişli	36	5,34
Çekmeköy	4	0,59	Tuzla	5	0,74
Esenler	6	0,89	Ümraniye	6	0,89
Esenyurt	14	2,08	Üsküdar	13	1,93
Eyüpsultan	4	0,59	Zeytinburnu	43	6,39
Fatih	12	1,78			

Toplam: 672

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen 1. uygulamada örneklem büyüklüğü hesaplamak için Yazıcıoğlu ve Erdoğan tarafından geliştirilen tabloya göre; $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyindeki hesaplamalar için 0.04 sapma miktarı baz alındığında 375 bireyin katılımı örneklem büyüklüğüne yönelik hesaplamaları genellemek için yeterli sayılmaktadır (Akt: Sönmez ve Alacapınar, 2014). Bu bağlamda evreni temsil etmek için ilk uygulama 672 ve ikinci uygulama 673 bireyin katılımıyla gerçekleşen örneklem büyüklüğü yeterli kabul edilebilir. İkinci uygulamaya ilişkin örneklem bilgileri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: 2. Uygulamada İlçelere Göre Katılımcıların Dağılımı

<i>İlçe</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>İlçe</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Adalar	5	0,74	Eyüpsultan	12	1,78
Arnavutköy	14	2,08	Fatih	17	2,52
Ataşehir	4	0,59	Gaziosmanpaşa	32	4,75
Avcılar	12	1,78	Güngören	6	0,89
Bağcılar	12	1,78	Kadıköy	13	1,93
Bahçelievler	27	4,01	Kağıthane	34	5,05
Bakırköy	8	1,18	Küçükçekmece	26	3,86
Başakşehir	32	4,75	Maltepe	6	0,89
Bayrampaşa	11	1,63	Pendik	4	0,59
Beşiktaş	12	1,78	Sarıyer	7	1,04
Beykoz	4	0,59	Sultanbeyli	20	2,97
Beylikdüzü	43	6,38	Silivri	6	0,89
Beyoğlu	8	1,18	Şişli	13	1,93
Büyükkçekmece	92	13,67	Tuzla	6	0,89
Çekmeköy	7	1,04	Ümraniye	12	1,78
Esenler	12	1,78	Üsküdar	44	6,53
Esenyurt	19	2,82	Zeytinburnu	93	13,81

Toplam: 673

Araştırmanın 2. uygulamasının evrenini İstanbul ili geneli resmi okullarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler oluşturmuştur. 1. uygulamaya 39 ilçenin tümü katılırken 2. uygulamada 35 ilçeden veri toplanmıştır. Katılım gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. 673 eğitim yöneticisi ve öğretmen araştırmaya katılmıştır. Araştırmada il geneli toplam 1398 ölçek yanıtlanmış olup, bu ölçeklerin 1345 tanesi geri eksiksiz yanıtlanmıştır. 53 ölçek yönergeye uygun doldurulmadığından araştırma kapsamı dışında bırakılarak analiz edilmiştir.

Ölçme Aracı Geliştirilmesi Süreci

Bu araştırma İstanbul'un 39 ilçesinde görev yapan eğitim yöneticilerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. İlk olarak konu ile ilgili alanyazın taraması yapılmış, çeşitli kaynaklar incelenerek, “bağış”-“merkezi bütçe” kavramlarına ilişkin alt boyutların ve ölçekte kullanılacak ifadelerin neler olabileceği araştırılmıştır. Ölçeğin madde havuzu oluşturulurken, “bağışlar” ve “merkezi bütçe sistemi”ne ilişkin kuramsal yapı ile alt boyutlar dikkate alınmıştır. Yapılan alan yazın taraması ile toplamda 32 maddelik bir soru havuzu oluşturulmuştur. Ölçeğin anlaşılabilirliği ve görünüş geçerliliğini tespit etmek amacıyla öncelikle farklı branşlarda 10 öğretmen ile bilişsel görüşme uygulaması yapılmıştır. Öğretmenlerden gelen dönütler bağlamında ölçeği oluşturan maddelerde gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Bilişsel görüşme bireye yöneltilen soruların kapsamı, bilginin bellekten geri çağırılması, karar verme ve yanıtlama süreçlerini içeren dört aşamadan oluşur (Toytok ve Doğan, 2019). Ayrıca oluşturulan madde formu uygunluk, geçerlilik ve anlaşılabilirlik için üç Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi uzmanına, iki Eğitim Programları ve Öğretim uzmanına, bir Türkçe Eğitimi uzmanına, iki de Ölçme Değerlendirme uzmanına görüşleri alınmak üzere sunulmuştur. Ölçek maddelerinin yer aldığı uzman değerlendirme formunda ölçeği oluşturan her maddenin karşısında “Kalmalı, Çıkarılmalı, Düzeltmeli” ifadeleri yazılmıştır. Uzmanlardan kendileri için uygun ifadeyi işaretlemeleri rica edilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda; anlaşılır olmayan (muğlak) ve birden fazla yargı içeren maddeler düzeltilmiş, tutum ifadelerini içermeyen maddeler revize edilmiş, bazı maddeler ise gelen öneriler neticesinde yeniden yazılmıştır. Sonuç olarak 29 maddelik nihâi deneme formu oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri 5’li likert (“Hiç”, “Az”, “Orta”, “Çok” ve “Tam”) olarak değerlendirilmiştir. Bu çalışmanın sonrasında 29 maddelik Bağışlar-Merkezi Bütçe Sistemi Okul Yöneticileri Ölçeği’nin uygulamasına geçilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Ölçme aracının yapı geçerliğine dair kanıt oluşturmak ve ölçme aracı ile elde edilen puanların güvenirlilik özelliklerini belirlemek için için üç basamaklı bir süreç takip edilmiştir. Veri seti rastgele iki yarıya ayrılmış olup birinci yarı (n=672) ile iki farklı Açıklayıcı Faktör Analizi, ikinci yarı (n=673) ile Doğrulayıcı Faktör Analizi gerçekleştirilmiştir. 3 basamak aşağıda özetlenmiştir.

1. Basamak: Öncelikli olarak faktöriyel yapı geçerliğine dair Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) gerçekleştirilerek öğretmenlerin ölçekteki sorulara verdikleri cevaplar arası örüntülere göre öğretmenleri o cevapları vermeye iten örtük özellikler kümesi (Floyd & Widaman, 1995) belirlenmiştir.

Faktör sayısı belirlenirken Kaiser (1960) ve Guttman (1954) kriterleri kullanılarak sadece özdeğeri 1.00’den büyük faktörlerin güvenilir bir şekilde ölçülmüş olduğu kabul edilerek özdeğeri 1.00’den büyük faktörler değerlendirmeye alınmış, sonrasında Cattell’in Yamaç Eğim Testi (ScreePlot) kuralına (1966) göre faktör sayısı arttıkça ardışık özdeğerler arasındaki eğimin azaldığı noktanın belirlenmesi ve teorik olarak faktörlerin açıklanabilir olmasına göre faktör sayısı belirlenmiştir. Ayrıca faktörlerin birbiri ile ilişkili olabilmesine müsaade eden geomin döndürmesi gerçekleştirilmiştir. Faktör sayısı belirlendikten sonra faktörler ile ilişkili maddeler belirlenmiştir. Madde-faktör arasındaki ilişkinin önemli olduğuna dair kriter ise standartlaştırılmış faktör yükünün mutlak değerde .40 ya da daha büyük olmasıdır. Bu kural Matsunaga (2010) tarafından sosyal bilimler alanında sıklıkla görülen kabul edilebilir en düşük kriter olarak sunulmuştur.

2. Basamak: Sadece birinci AFA sonuçlarına göre seçilen faktörler ve ilişkili maddeleri içerecek şekilde ikinci AFA gerçekleştirilerek faktörlerle ilişkisiz maddelerin çıkarılması sonucu kalan maddeler üzerinden açıklanan varyans belirlenmiştir. Ayrıca güvenirlilik kanıtı olarak Cronbach’s Alpha istatistiği (Cronbach, 1951) hesaplanmıştır.

3. Basamak: Veri setinin kalan yarısı ile ikinci AFA'da elde edilen faktör yapısı Doğrulayıcı Faktör Analzi (DFA) ile doğrulanmıştır. Hem AFA hem de DFA, Mplus7.0 (Muthén&Muthén, 1998-2011) programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ayrıca cevap seçeneklerinin (Hiç (1), Az (2), Orta (3), Çok (4) ve Tam (5)) sıralı kategorik yapıda olması göz önüne alınarak ortalama ve varyansı düzeltilmiş ağırlıklandırılmış en küçük kareler (Weighted Least Squares – Mean and Variance Adjusted (WLSMV)) kestiricisi kullanılmıştır. DFA sonuçlarına göre standartlaştırılmış faktör yükleri yeniden kestirilmiş ve güvenilirlik kanıtı olarak Raykov'srho birleşik güvenilirlik katsayısı (1997) hesaplanmıştır. Burada Cronbach's Alpha yerine Raykov'srho tercih edilmesinin en önemli gerekçesi, Raykov'srho güvenilirlik katsayısına her bir maddenin kendi faktör yükü oranında katkı sağlamasıdır.

AFA ve DFA'da Model-Veri Uyumu: Gerçekleştirilen bütün AFA ve DFA'larda model-veri uyumu, Root Mean Squared Error of Approximation (RMSEA) (Byrne, 1998), Confirmative Fit Index [(CFI) (Byrne, 1998; Kline 2011)], Tucker-Lewis Index [(TLI) (Tucker&Lewis, 1973)] ve Standardized Root Mean Square Residual [(SRMR) (Kline, 2011)] uyumluluk istatistikleri değerlendirilerek belirlenmiştir. Browne ve Cudeck (1993) tarafından sunulan ölçütler ışığında RMSEA istatistiğinin 0.10'dan büyük olması, modelin ciddi derecede geliştirilebilir olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Ayrıca 0.08 ile 0.10 arasındaki RMSEA, model-veri uyumunun kabul edilebilir derecede olduğu ve 0.08'den küçük RMSEA ise iyi model veri uyumu olarak yorumlanmıştır (Mac Callum, Browne & Sugawara, 1996). Hu ve Bentler (1999) tarafından sunulan ölçütler çerçevesinde CFI ve TLI istatistiklerinin 0.90'ın altında olması kötü uyum, 0.90 ve üzeri olması kabul edilebilir uyum, 0.95 ve üzeri olması iyi uyum olarak yorumlanmıştır. Son olarak 0.08'den küçük SRMR istatistiği iyi uyuma, daha büyük SRMR istatistiği ise kötü uyuma işaret etmektedir (Hu & Bentler, 1999).

2. BULGULAR

Öncelikli olarak bağışlar ile ilgili 29 yargıya verilen cevapların betimsel özellikleri ele alınmıştır ve Tablo 4 oluşturulmuştur.

Tablo 4: Bağışlar İle İlgili 29 Yargıya Verilen Cevapların Betimsel zellikleri (n=1345).

No	Madde	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
		1	2	3	4	5
1)	MEB okulların ihtiyacı olan personel (temizlik personeli, güvenlik görevlisi, aşçı,...vs.) sayısını arttırsa bağışlara olan ihtiyaç azalır.	36	35	160	401	713
2)	Bağışların toplanması velilere göre okulun saygınlığını olumsuz yönde etkiler.	209	185	298	324	329
3)	Bağışların toplanmasında veliler etkilidir.	76	118	248	500	403
4)	Bağışların toplanmasında öğretmenler etkilidir.	145	258	314	401	227
5)	Bağışların toplanmasında okul yöneticileri etkilidir.	31	124	358	525	307
6)	Okula katkı sağlamak isteyen her veliden eşit miktarda bağış toplanmalıdır.	259	201	326	198	361
7)	Okul türü toplanan bağış miktarında etkilidir.	33	33	209	535	535
8)	Sınıf düzeyi, toplanan bağış miktarında etkilidir.	106	115	279	505	340
9)	Bağışlar eğitim öğretim ortamlarının daha nitelikli hale getirmede okul yöneticilerine kolaylık sağlar.	13	13	84	387	848
10)	Okul yöneticileri sınıf, labaratuvar, atölye, kütüphane, ... vb. eğitim ortamlarının bakımı, onarımı ve hijyeni için bağış kabul eder.	17	40	109	384	795
11)	Okula ait bütçenin olmayışı veya yetersiz oluşu nedeniyle bağışlara ihtiyaç duyulur.	8	26	214	1097	971
12)	Okullardaki personel sayısını yeterli hale getirmek için bağışlara ihtiyaç duyulur.	0	2	13	52	307
13)	Okullardaki personel (hizmetli, güvenlik görevlisi, aşçı) maaşlarını karşılamak için bağışlara ihtiyaç duyulur.	4	13	47	297	984
14)	Bağışlar, eğitimde fırsat eşitliğini olumsuz yönde etkiler.	450	256	294	177	168
15)	Bağışlar için belirli meblağlar belirlenmeli ve standartlar olmalıdır.	143	124	292	295	491
16)	Şehit, yetim, öksüz ve maddi durumu kötü olan aileler bağış desteğinde bulunmamalıdır.	113	59	71	132	970
17)	E-Okul sistemi üzerinden öğrenci ve yönetici erişimine açılan bir modülle MEB toplanan bağış miktarını incelemeli ve değerlendirmelidir.	72	44	202	313	714
18)	MEB tarafından geliştirilen anket, ölçek,vb. ölçme araçlarıyla okulun fiziki yapısı ve öğrenci sayısına göre bütçe analizi yapılmalıdır.	8	14	91	328	904

19)	Yıl boyunca ihtiyaç duyulan harcamalar için il bazlımerkezi bütçe sistemi oluşturulmalıdır	42	32	115	286	870
20)	Bağışlar merkezi bütçe sistemiyle tüm okullar için eşit ve cüzi miktarda toplanmalıdır.	156	129	259	287	514
21)	Eğitimde fırsat eşitliği ve adaleti kapsamında ilkokula başlayan öğrenciler için öğretmen seçimi MEB tarafından yönetilen merkezi sistemle yapılmalıdır.	220	116	225	234	550
22)	Sadece toplanan bağışlar değil kantin gelirleri dahil okulun tüm gelirleri İstanbul İl MEM ve MEB tarafından yönetilen merkezi bütçe sistemine aktarılmalıdır.	346	150	250	189	410
23)	MEB tarafından kontrol edilebilen merkezi bütçe sistemiyle okulların bağışları ne zaman ve nasıl kullandıkları tespit edilmelidir.	66	62	218	368	631
24)	Okul aile birliğine yapılan büyük mevlâlarda bağışlar için merkezi bütçe sistemi üzerinden bir modül açılmalıdır.	115	83	254	310	583
25)	Merkezi bütçe sistemipersonel modülü ile hangi personelin (işçi, temizlik görevlisi, güvenlik görevlisi, kantinci, aşçı ...vb.) nerede çalıştığı, özgeçmiş, performans notu, okul/ilçe/il yöneticileri tarafından görülmelidir.	36	28	188	387	706
26)	Merkezi Bütçe Sistemiyle kantinlerde satılan ürünlere standart fiyatlar getirilmelidir.	26	30	146	305	838
27)	Okullardaki taşeron işçi maaşları merkezi bütçe sistemi üzerinden aktarılmalıdır.	16	18	65	219	1027
28)	Okullar diğer ihtiyaçlarını karşılamak için merkezi bütçe sistemi üzerinden ihtiyaç ölçütleri kapsamında her ay belirli bir ücret almalıdır.	15	10	82	263	975
29)	Merkezi bütçe sistemi üzerinden yıl sonunda kalan bütçe İl MEM tarafından ekonomik olarak dezavantajlı bölgelerde bulunan okulların ihtiyaçlarını karşılamak üzere kullanılmalıdır.	49	40	175	293	788

Sorulara ağırlıklı olarak sağa çarpık cevaplar verildiği, çalışma grubunun çoğunluğunun pek çok yargıya “çok” ya da “tam” seviyesinde katıldığı gözlemlenmiştir. Bununla beraber 2., 4., 6., 15., 20., 21. ve 22. yargılara bütün seviyelerin tek biçimliye benzer şekilde seçildiği, 14. yargıya ise ağırlıklı olarak “hiç” ve “az” seviyelerinde sola çarpık cevaplarla katıldığı tespit edilmiştir. 14. yargının olumsuz bir yargı olması ve olumlu yargıların tersine sola çarpık bir dağılım göstermesi, çalışma grubunun soruları ciddiyetle ve anlayarak cevaplandığına bir göstergesi sayılabilir.

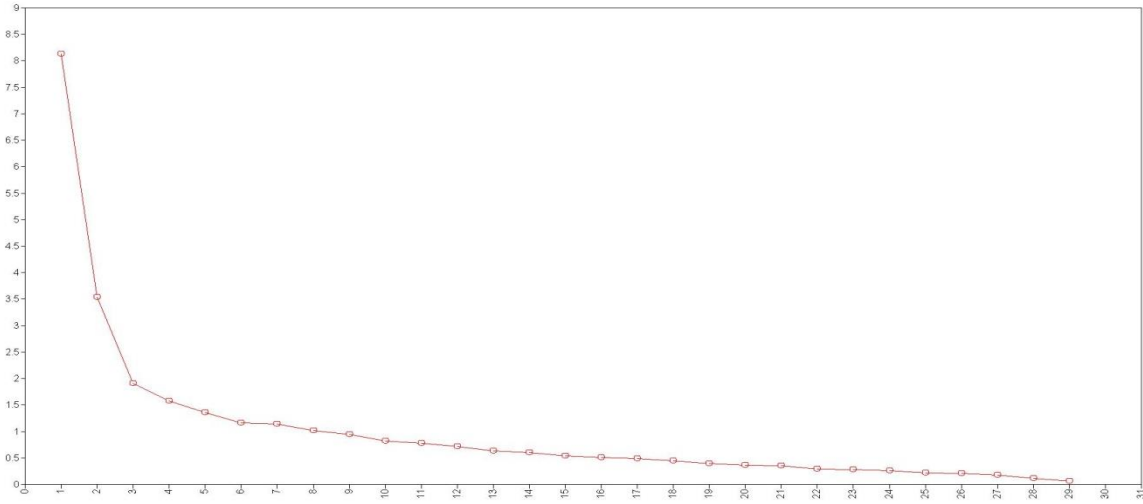
1. Basamağa Dair Bulgular

Rastgele olarak belirlenen 672 gözlemle öğretmenlerin ölçekteki sorulara verdikleri cevaplar arası örüntülere göre öğretmenleri o cevapları vermeye iten örtük özellikler kümesi belirlenmiştir. Uyum istatistikleri ve özdeğerler Tablo n+1’de özetlenmiştir.

Tablo 5: 1. AFA Özdeğerleri ve Uyum İstatistikleri.

Faktör Sayısı	Özdeğer	X ²	Serbestlik Derecesi	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
1 Faktör	8.154	7111.271	377	0.119	0.757	0.738	0.140
2 Faktör	3.513	3460.063	349	0.084	0.888	0.869	0.070
3 Faktör	1.844	2664.975	322	0.076	0.915	0.893	0.058
4 Faktör	1.558	1846.045	296	0.064	0.944	0.923	0.047
5 Faktör	1.289	1268.485	271	0.054	0.964	0.946	0.039
6 Faktör	1.123	962.750	247	0.048	0.974	0.957	0.031
7 Faktör	1.091	772.226	224	0.044	0.980	0.964	0.028
8 Faktör	1.001	623.166	202	0.041	0.985	0.969	0.024

Tablo 5'te özetlenen sonuçlara bakıldığında Kaiser-Guttman kuralına göre en karmaşık 8 faktörlü yapının güvenilir bir şekilde ölçüldüğü söylenebilir. Ancak Cattell'in Yamaç Eğim Testi'ne göre ilk iki faktörden sonraki faktörler arası eğimin çok azaldığı Grafik 1'de görülmektedir. Teorik olarak açıklanabilirlik ilkesi de göz önüne alınarak 2 faktörlü yapının ön plana çıktığı söylenebilir.

**Grafik 1.** Cattell'in Yamaç Eğim Testi.

Tablo 5'teki 2 faktörlü yapıya ait model-veri uyum istatistikleri incelendiğinde 0.084'lük RMSEA ve 0.070'lik SRMR değerlerinin kabul edilebilir model-veri uyumuna, 0.888'lik CFI ve 0.869'luk TLI değerlerinin ise kötü model-veri uyumuna işaret ettiği söylenebilir. Model-veri uyumsuzluğunun bir kaynağı olarak söz konusu iki faktör ile zayıf ilişkili maddeler görülebileceği için herhangi bir boyut ile ilişkisini gösteren faktör yükü mutlak değerde 0.40'ın altında olan maddelerin çıkartılması ile AFA 2 boyutlu çözüm tekrarlanmıştır.

Tablo 6: Açıklayıcı Faktör Analizleri Özet Tablosu.

Soru Numarası	AFA-1		AFA-2	
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 1	Faktör 2
	Bağışlar	Merkezi Bütçe	Bağışlar	Merkezi Bütçe
1	0.201	0.149	---	---
2	-0.063	0.243	---	---
3	0.192	-0.004	---	---
4	0.253	0.009	---	---
5	0.307	-0.016	---	---
6	0.286	0.060	---	---
7	0.544	0.073	0.550	0.054
8	0.493	0.066	0.510	0.041
9	0.635	0.004	0.608	0.024
10	0.658	-0.002	0.641	0.013
11	0.806	0.056	0.815	0.040
12	0.953	-0.002	0.965	-0.024
13	0.939	-0.047	0.941	-0.067
14	-0.149	0.257	---	---
15	0.291	0.236	---	---
16	0.131	0.250	---	---
17	-0.003	0.646	0.005	0.643
18	0.307	0.589	0.325	0.577
19	0.214	0.655	0.238	0.648
20	-0.001	0.600	-0.013	0.591
21	-0.073	0.454	-0.054	0.437
22	-0.313	0.748	-0.289	0.743
23	-0.158	0.844	-0.142	0.846
24	-0.225	0.865	-0.205	0.870
25	0.060	0.752	0.095	0.746
26	0.104	0.654	0.141	0.646
27	0.304	0.680	0.349	0.657
28	0.373	0.619	0.408	0.604
29	0.183	0.561	0.225	0.549

Not: AFA-1'de 1. ve 2. faktörler arasındaki korelasyon 0.294, AFA-2'de 1. ve 2. faktörler arasındaki korelasyon 0.276 olarak tespit edilmiştir.

2. Basamağa Dair Bulgular

AFA-2 için model veri uyumu istatistikleri incelendiğinde .099'luk RMSEA, 0.921'lik CFI, 0.901'lik TLI değerleri kabul edilebilir seviyede model veri uyumunu işaret etmekte, 0.067'lik SRMR ise iyi model-veri uyumunu işaret etmektedir. 4 istatistiğe bir arada baktığımızda 2 faktörlü modelin 20 soruluk veri seti arasındaki ilişkileri kabul edilebilir bir seviyede doğru olarak yansıttığı sonucuna ulaşılabilir. AFA-2'de kestirilen 1. faktör özdeğeri 7.614, 2. faktör özdeğeri ise 3.258'dir. 2 faktörlü çözüm 20 maddedeki varyansın %54.36'sını açıklamaktadır. 1. faktör için kestirilen Cronbach's alpha güvenilirlik istatistiği 0.72, 2. faktör için kestirilen Cronbach'salphaise .85'tir. Böylelikle 1. faktöre ait toplam puanların güvenilirliğinin kabul edilebilir, 2. faktöre ait toplam puanların güvenilirliğinin ise iyi seviyede olduğu söylenilebilir. Ayrıca 1. ve 2. faktörler arasındaki .276'lık korelasyon istatistiği, faktörlerin zayıf derecede ve pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir.

3. Basamağa Dair Bulgular

Son olarak AFA-1 ve AFA-2'de elde edilen faktör yapısının veri setinin ikinci yarısı ile doğrulanması gerekçesiyle DFA gerçekleştirilmiştir. Tablo 7'te DFA'ya standartlaştırılmış sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 7: DFA Özet Tablosu

	Standartlaştırılmış Faktör Yüğü	Standart Hata	t	p
1. Faktör: Bağışlar				
7	0.600	0.032	18.584	0.000
8	0.479	0.035	13.599	0.000
9	0.688	0.026	26.176	0.000
10	0.718	0.024	29.605	0.000
11	0.870	0.018	47.978	0.000
12	0.919	0.016	56.412	0.000
13	0.933	0.014	67.587	0.000
2. Faktör: Merkezi Bütçe				
17	0.618	0.027	23.133	0.000
18	0.753	0.025	30.488	0.000
19	0.721	0.025	28.381	0.000
20	0.520	0.030	17.080	0.000
21	0.480	0.032	15.039	0.000
22	0.603	0.027	22.264	0.000
23	0.844	0.015	55.293	0.000
24	0.835	0.016	51.930	0.000
25	0.753	0.020	37.681	0.000
26	0.698	0.025	27.577	0.000

27	0.740	0.027	27.079	0.000
28	0.797	0.022	35.647	0.000
29	0.540	0.031	17.289	0.000

DFA için model-veri uyum istatistikleri incelendiğinde 0.086'lık RMSEA, 0.932'lik CFI, 0,924'lük TLI kabul edilebilir seviyede uyuma işaret etmektedir. Ayrıca 0,076'lık SRMR istatistiği ise iyi derecede uyumu ifade etmektedir. 4 istatistiğe bir arada baktığımızda 2 faktörlü modelin 20 soruluk veri seti arasındaki ilişkileri kabul edilebilir bir seviyede doğru olarak yansıttığı, dolayısıyla faktör yapısının doğrulandığı sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca faktör yüklerinin tamamının .40 kriterini sağlamasıyla bütün maddelerin altında yattığı varsayılan gizil yapılarla ilişkili olduğu söylenebilir. 1. faktör için hesaplanan Raykov'sRho güvenilirlik istatistiği .90, 2. faktör için hesaplanan Raykov'sRho güvenilirlik istatistiği .92 olarak hesaplanmıştır. Her iki faktöre ait toplam puanların güvenilirlik seviyesinin yüksek olduğu bulgulanmıştır. AFA-2 sonuçlarına paralel olarak DFA sonuçlarına göre 1. faktör ile 2. faktör arasında 0.376'lık korelasyon, faktörlerin zayıf derecede ve pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir.

SONUÇ

Bu bölüm içerisinde eğitim finansmanını oluşturmada eğitim yöneticilerinin yeterliliği çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Geliştirilen ölçeğin velilerin cinsiyet, eğitim durumu ve görev yaptığı eğitim kademesine göre değişimini incelemek amacıyla yapılan analizlerin sonuçları tartışılmıştır.

“Bağışlar-Merkezi Bütçe Sistemi Okul Yöneticileri Ölçeği”nin geliştirilmesi amaçlayan bu çalışma 2019-2020 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili genelinde farklı kademelerdeki tür ve okullar ile ilçe Milli Eğitim Müdürlükleri'nde görev yapan eğitim yöneticilerinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. İl genelinde görev yapan 1345 eğitim yöneticisi araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Ölçeği geliştirmek amacıyla, öncelikle literatür taraması yapılmış ve ölçekte yer alabileceği düşünülen 32 maddelik taslak form hazırlanmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda, kapsama uygun olmayan ve açık olmayan (muğlak) ifadeler düzeltilerek 3 madde ölçekten çıkartılmıştır. 5'li likert olarak (Hiç, Az, Orta, Çok, Tam) tasarlanan 29 maddelik form, İstanbul ili genelinde farklı ilçelerde ve farklı okul türlerinde görev yapan 1345 öğretmen üzerinde uygulanmıştır. Verilerin analizinde ölçeğin yapı geçerliliği için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmış olup, ölçeğin en uygun faktör değerleri belirlenmiştir. Yapılan güvenilirlik analizleri donucunda 20 maddelik ve 2 boyutlu bir yapıya ulaşılmıştır. Bu boyutlar; Bağışlar (7 madde) ve Merkezi Bütçe (13 madde) olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin toplam açıkladığı varyans %54.36 olup, bu değer bize ölçeğin oldukça yüksek bir açıklayıcılığa sahip olduğunu göstermektedir. 1. faktör için hesaplanan Raykov'sRho güvenilirlik istatistiği .90, 2. faktör için hesaplanan Raykov'sRho güvenilirlik istatistiği .92 olarak hesaplanmıştır. Her iki faktöre ait toplam puanların güvenilirlik seviyesinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. AFA-2'de kestirilen 1. faktör özdeğeri 7.614, 2. faktör özdeğeri ise 3.258'dir.

2 faktörlü çözüm 20 maddedeki varyansın %54.36'sını açıklamaktadır. 1. faktör için kestirilen Cronbach's alpha güvenirlik istatistiği 0.72, 2. faktör için kestirilen Cronbach'salphase .85'tir. Böylelikle 1. faktöre ait toplam puanların güvenirliğinin kabul edilebilir, 2. faktöre ait toplam puanların güvenirliğinin ise iyi seviyede olduğu söylenilebilir. Araştırma sonucu ulaşılan parametreler incelendiğinde eğitim finansmanına yönelik günümüz ihtiyaçlarına cevap verebilen etkili bir sistemin oluşturulması için bağışlara ilişkin algının belirlenmesi ve merkezi bütçe sisteminin yapılandırılmasının gerekli olduğu görülmektedir. Bu temalarda yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde eğitim finansmanını sağlamada sıkıntılar yaşandığı (Kazar ve Çapanoğlu, 2018, s., 12.); TEFBİS sisteminde yanlış bilgiyi düzeltmenin uzun zaman aldığı, hata düzeltirken bürokratik aşamalardan geçildiği, yıl sonunda sistemin yavaş çalıştığı ve sonuç olarak yeniden düzenlenmesi gerektiğine (Balcı, Öztürk, 2014, s. 83.) ilişkin bulgulara ulaşıldığı dolayısıyla sistemin günümüz ihtiyaçlarını yeterince karşılamadığı izah edilebilir. Nitekim Kavak, Ekinci ve Gökçe'nin (1997) araştırmasında günümüz eğitim gereksinimlerini karşılamamanın mümkün görünmediği dolayısıyla eğitim finansmanı konusunda yeni yaklaşımların gerektiği izah edilmiştir. Geliştirilen Bağışlar-Merkezi Bütçe Sistemi Okul Yöneticileri Ölçeği'nin bu amaca ulaşmada önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu ölçek eğitim yöneticilerinden elde edilen veriler ile geliştirilmiştir. Öğrenci, öğretmen, veli ve diğer eğitim paydaşlarının katılımıyla daha geniş kitlelerle ölçek geliştirme çalışmaları yapılabilir. TEFBİS geliştirilebilir veya TEFBİS'i de kapsayan ve günümüz ihtiyaçlarına cevap verebilen daha geniş kapsamlı Merkezi Bütçe Sistemi oluşturularak eğitim finansmanına daha kapsamlı bir boyut getirebilir.

Yazar(lar)ın Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Yazarlar, bu çalışmada 1. araştırmacının katkı oranının %70, 2. araştırmacının %30 olduğunu beyan ederler.

Etik Kurul Beyanı:

Sayı :74555795-050.01.04-

Konu :2020-151 sayılı Etik Kurul Onayı

Çatışma beyanı: Makalenin yazarları bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişkileri bulunmadığını dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışmasını olmadığını beyan ederler.

KAYNAKÇA

- ALPAY, A.G. (2011). İlköğretim okullarında finansman ile ilgili okul müdürlerinin görüşleri üzerine nitel bir araştırma.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı. İstanbul.
- BALCI, A. ve Öztürk, İ. (2014). Türkiye’de eğitimin finansmanı ve eğitim harcamaları bilgi yönetim sistemine (tefbis) ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri ve yaşadıkları sorunlar. Milli Eğitim Dergisi, Güz(204), 63-86.
- BROWNE, M. W. ve Cudeck, R. (1993). Model uyumunu değerlendirmenin alternatif yolları. Bollen, K. A.& Long, J. S. [Eds.] *Yapısal eşitlik modellerinin test edilmesi*. Newbury Park, CA: Sage, 136–162.
- BYRNE, B. M. (1998). Structural equation modeling with LISREL, PRELIS, and SIMPLIS: Basic concepts, applications and programming. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- FLOYD, F. J., & Widaman, K. F. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological Assessment*, 7(3), 286–299. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.7.3.286>.
- GUTTMAN, L. (1954). Some necessary conditions for common-factor analysis. *Psychometrika*, 19(2), 149-161.
- HU, L.T., & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 1-55.
- İNANDI, Y. (2005). Avrupa Birliği Ülkeleri Eğitim Sistemi ile Türk Eğitim Sisteminde Eğitimin Yönetimi ve Finansmanı. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KAISER, H. F. (1960). The applications of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 141-151.
- KARAKUL, A.K. (2014). İran ve Türkiye’de eğitim finansmanının karşılaştırılması. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31, 67-87.
- KAVAK, Y., Ekinci, C. E. & Gökçe, F. (1997), İlköğretimde Kaynak Arayışları, Ankara, Pegem Yayınları.
- KAZAR, G.,& Çapanoğlu, R., 2018, *Oecd Ülkelerinde Eğitimin Finansman Kaynakları..*, Sobider: Sosyal Bilimler Dergisi.
- KLINE, R. B. (2011). Principles and Practice of Structural Equation Modeling. (3th ed.). New York: The Guilford Press.
- KOÇ, H. (2007), “Eğitim Sisteminin Finansmanı”, Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:29, ss:39-50.
- KURUL TURAL, N. (2002). Eğitim Finansmanı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- MACCALLUM, R.C., Browne, M.W., & Sugawara, H.M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1 (2), 130-49.
- MATSUNAGA, M. (2010). How to factor-analyze your data right: Do’s, don’ts, and how to’s. *International Journal of Psychological Research*, 3(1), 97-110.
- MUTHÉN, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2011). Mplus User’s Guide. Sixth Edition. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

- ORNSTEIN, A. & Levine, D. U. (2006). Foundations of education. New York: Houghton Mifflin Company.
- SÖNMEZ, V.& Alacapınar, F. G. (2014). Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Anı Yayıncılık, Ankara.
- ŞIŞMAN, M. (2014). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. 8. Baskı. Ankara: Pegem A Akademi.
- TONBUL, Y. (2016). Eğitimin ekonomisi. Eğitim: Pedagoji içinde. (Editör: Erdal Toprakçı). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- TUCKER, L. R. ve Lewis, C. (1973), Maksimum olabilirlik faktör analizi için bir güvenilirlik katsayısı. *Psychometrika*, 38 (1), 1-10. <https://doi.org/10.1007/BF02291170>.
- TUZCU, G. (2004), “Eğitimin Finansman Gereklere ve Boyutları”, Millî Eğitim Dergisi, Yaz 2004, Sayı:163, Ankara.
- TUZCU, G. (2006),“Eğitimde Vizyon 2023 ve Avrupa Birliği’ne Giriş Süreci”,[http://portal.ted.org.tr/yayinlar/EgitimdeVizyon2023veAvrupaBirligineGiris Sureci](http://portal.ted.org.tr/yayinlar/EgitimdeVizyon2023veAvrupaBirligineGirisSureci).
- YATMAZ, A. (2019). 2023 Eğitim Vizyonu’nda okulların finansmanı. SETA Perspektif 231: 1-7. Mart 2019, <https://setav.org/assets/uploads/2019/02/P231.pdf>.
- YAZICIOĞLU, Y., & Erdoğan, S., (2004), SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Detay Yayıncılık, Ankara.
- WALKER, M. B.L. ve Morton, M. T., (2011). Budget cuts create problems in schools according to texas principals. Learning-Centered Leadership Program.