

## Okul Gelirlerinin ve Sosyoekonomik Gelişmişlik Düzeyinin Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçiş Süreci ile İlişkisi

Ahmet Taylan AYDIN<sup>1\*</sup>, Kasım KARAKÜTÜK<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

<sup>2</sup> Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye

**Özet:** Bu araştırma, fırsat ve olanak eşitliği bağlamında eğitim hakkı ve eğitime erişim süreçlerini etkileyen sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenleri irdelemektedir. Bu amaçla ön lisans ve lisans düzeyinde yükseköğretime yerleşme oranlarının, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından sağlanan cari ödenekler, okul aile birliği gelirleri ve ilçelerin sosyoekonomik gelişmişlik düzeyleri arasında farklılık gösterip göstermediği Ankara'nın ilçelerindeki kamu ortaöğretim okulları üzerinden araştırılmıştır. Araştırmanın evrenini bu okullar oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında; (MEB) Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB) tarafından ayrılan cari ödenekler ile Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden (MEM) 2018, 2019 ve 2020 öğretim yıllarında alınan okul aile birliği gelirlerine ilişkin verilere ulaşılmıştır. T.C. Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezinden (ÖSYM) aynı yıllara ait ortaöğretimden yükseköğretime geçiş verilerine ulaşılmıştır, ilçelerinin sosyoekonomik gelişmişlik endeks değerleri ise T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı tarafından 2022 yılında yayımlanan; Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Endeksi (SEGE) sonuçlarından elde edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler normal dağılım göstermediği için gruplar arasındaki farklara ilişkin hipotezlerin testinde parametrik olmayan yöntemler kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre ön lisans ve lisans düzeyinde yükseköğretime yerleşme oranlarının, okul aile birliği gelir grupları ve ilçelerin sosyoekonomik gelişmişlik düzeyleri bakımından farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buradan hareketle okullar ve bulundukları bölgeler arasındaki okul aile birliği gelir farklılıklarını azaltmak için cari ödeneklerin dağıtılmasında dezavantajlı bölgelere öncelik sağlanması önerilmektedir.

### Makale Bilgileri

Araştırma Makalesi

### Gönderim Tarihi

25/07/2024

### Kabul Tarihi

15/08/2025

### Anahtar Kelimeler

Eğitim Hakkı,  
Eğitimde Fırsat  
Eşitliği,  
Kamu Ortaöğretim  
Okulları,  
Okul Aile Birliği  
Gelirleri,  
Sosyoekonomik  
Gelişmişlik Düzeyi

### 1. Giriş

Sanayileşmeye dayalı üretim biçimlerinin aşamalı olarak artması, bireylerin eğitim süreçlerini istihdam koşullarını sağlamanın bir aracı olarak görmelerinde etkili olmuştur. Ayrıca toplumsal sınıfların eğitime erişim olanakları, sahip oldukları sosyal, kültürel ve ekonomik sermayelerin yeterliliği ölçüsünde bir avantaj ya da dezavantaj durumuna dönüşmüştür. Bu durum, kişilerin sosyal ilişkilerini yasalar önünde eşitlik ilkesi temelinde düzenleyen normların yanı sıra eğitim

\* Sorumlu Yazar: Ahmet Taylan AYDIN E-mail: taylanaydin81@gmail.com ....Adres: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye.

The copyright of the published article belongs to its author under CC BY 4.0 license. To view a copy of this licence, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

alanında da toplumsal istem mekanizmasına bağlı oluşan kapsam ve içeriğin belirlenmesine dönük düzenlemeleri de beraberinde getirmiştir.

Dünyada giderek hızlanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler ile sanayi teknolojilerinin modernleşmesi, sanayinin gereksinimlerine uygun nitelikli insan gücü yetiştirilmesi ve beklentiler doğrultusunda eğitim sistemlerinin dönüştürülmesine yol açmıştır (Ergün, 2016). Altunya'ya (2003) göre sanayi ve teknoloji alanlarındaki gelişmelere bağlı olarak eğitim programlarındaki dönüşüm, eğitimin yeni toplumsal işlevler kazanmasını sağlamış ve dolayısıyla devlet (otorite) ile kişi (hak) ilişkisinin hukuksal olarak düzenlenmesini gündeme getirmiştir. Bu durum, aynı zamanda eğitim politikalarının kapsam, içerik ve hedefler yönünden veriyeye bağlı bir anlayışla gözden geçirilmesini de zorunlu kılmaktadır.

Türkiye'de Anayasa ve ilgili yasalar eğitim hakkını koruma altına almıştır. Ancak, resmî istatistikler incelendiğinde henüz eğitim hakkına erişemeyen çağ nüfusunun, önemli bir oranda olduğu belirtilmektedir (Almış ve Karakütük, 2021). Eğitim hakkı, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 26. maddesi ve Birleşmiş Milletler (BM) Çocuk Hakları Sözleşmesi gibi uluslararası belgelerle de korunmaktadır (Lee, 2013; Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu [UNICEF], 2017). Bu belgeler, ilköğretimin herkes için zorunlu ve parasız olmasını ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasını vurgular. Ancak eğitim finansmanı politikaları, kaynak yetersizlikleri ve kaynakların dağılımı eğitime erişim ve nitelik açısından önemli farklılıklar yaratmaktadır.

Ulusal alanyazında yer alan araştırmalardan tarihsel sırayla ilk olarak Özsoy (2002) ailelerin gelir durumunun öğrencilerin yükseköğretime geçişte olduğu gibi okula devam etme ve fakülte ve program seçme süreçlerinde de etkili olduğunu belirlemiştir. Dündar (2010) eğitimde fırsat ve olanak eşitliğini ele alan politika belgeleri ve raporları çözümlenmiş ve elde edilen sonuçlara göre gerek bölgeler arasındaki gerekse aynı bölge içindeki okulların olanakları ve okullaşma oranları arasında ciddi farklılıklar bulunduğunu saptamıştır. Araştırma kapsamında incelenen bilimsel raporlara göre, sınav başarısı ile eğitime erişim ve eğitimin niteliği gibi sorunların öne çıktığı, özellikle de üniversiteye giriş sisteminin temelde bir eğitime erişim sorunu olarak algılandığı belirtilmiştir. Tabak (2017) MEB bütçe kalemlerinin eğitimde fırsat ve olanak eşitliğini destekleyecek bir anlayışla yapılandırılması ve bu amaçla özellikle sosyal politikaların dezavantajlı gruplar lehine düzenlemeler içermesi gerektiğine dikkat çekilmiştir. Tabak'ın (2017) en önemli bulgularından biri ise doğrudan okul bütçeleriyle ilgilidir. Buna göre birçok okulun, gereksinimlerini karşılayacak düzeyde bütçeye sahip olmadığı ve bu okulların fiziksel yapılarını iyileştirmek ve sosyal etkinlikler düzenleyebilmek için velilerden bağış toplamak zorunda olduğu belirtilmektedir (Tabak, 2017). Sonuç olarak, anne-babaların özel finansmana olan bağlılığının azaltılması için bölgesel düzeyde ekonomik endekslerin oluşturulması ve MEB bütçesinin il ve okul çapında bu çalışmanın sonunda ulaşılan bulgular doğrultusunda dağıtılması önerilmiştir. Çelikkol ve Avcı (2017) özel olarak örgün eğitim kapsamında lise öğrencileri örneklem olarak seçtikleri araştırmalarında Isparta il merkezinde ekonomik ve sosyal fırsatlara erişim ile eğitimdeki eşitsizlik olgusu arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre eğitimde gözlenen fırsat ve olanak eşitsizlikleri, toplumsal kesimler arasındaki ekonomik ve sosyal eşitsizliklerin bir yansımasıdır. Özellikle Bourdieu'nun kültürel sermayenin aktarımı kuramına dikkat çekilen araştırmada, anne-babanın eğitim durumunun, mesleki statülerinin ve gelir durumlarının eğitimsel eşitsizliklerini yeniden ürettiği görülmüştür. Bu göstergelerin, aynı zamanda öğrencilerin genel akademik liselere ya da mesleki teknik okullara yönelmeleri sürecinde etkin birer etmen olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Buna göre, ilkokul ve ortaokul düzeyinde öğrencinin bulunduğu sosyal, ekonomik ve kültürel koşullar, liselere girişte uygulanan merkezî sınavlar yoluyla yeniden üretilerek pekiştirilmektedir (Çelikkol ve Avcı, 2017). Şahin (2019) yaptığı araştırmada fırsat eşitsizliklerinin nedenlerini öğrenci, öğretmen, veli ve okul aile birliği başkanları ile yapılan

görüşmeler merkezî sınav sonuçlarıyla birlikte değerlendirmiştir. Bu yaklaşımla farklı paydaşların bakış açıları analiz edilerek daha kapsamlı bir sonuç elde edilmesi hedeflenmiştir. Araştırmada, merkezî sınav yoluyla belirlenen okul tercihleri ve ailelerin eğitim harcamalarının yanı sıra sosyal, kültürel ve ekonomik sermayeleri arasında herhangi bir ilişki bulunup bulunmadığı sorularına yanıt aranmıştır. Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınav sonuçları temel alınarak yapılan çözümlemelere göre, öğrencilerin akademik başarılarıyla ailelerin eğitim harcamaları arasında ilişki bulunduğu ve anne-babaların eğitim durumu, okulların fiziki yapısı ve eğitim ortamı gibi etmenlerin de akademik başarıda etkili olduğu tespit edilmiştir.

Atmaca ve Aydın (2020) yaptıkları araştırmada üst düzey ekonomik ve kültürel olanaklara sahip olan ailelerin çocuklarının akademik başarısını artırabilmek ve sosyal statülerini korumak için gereken bilince ve stratejiye sahip oldukları; dolayısıyla kültürel ve ekonomik sermayeye sahip ailelerin çocuklarının nitelikli ve donanımlı okullara gittikleri ve avantajlı konumlarını sürdürdükleri sonuçlarına varmışlardır. Konuya ilişkin uluslararası alanyazına bakıldığında, Waldinger (2006), erken izleme (öğrencileri akademik başarılarına ve yeteneklerine uygun programlar içeren okullara yönlendirme) uygulaması yapılan ülkelerde öğrencilerin test başarıları ve ailelerinin sosyoekonomik arka planları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmada PISA, Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması (PIRLS) ve Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMMS) sınavlarında elde edilen sonuçlar bazında OECD ülkelerinden en başarılı ve en başarısız ülkeler gruplara ayrılarak, 'farkların farkı' yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, ilkökul 3. ve 4. sınıf ile ortaokul arasında erken izleme uygulamaları görülen ülkelerde aile arka planı durumunun öğrenci test sonuçları ile ilişkisinin bulunamadığı ve eğitimde eşitsizliğe neden olarak gösterilemeyeceğine dikkat çekilmiştir. Çalışmada, aile arka planı olarak ele alınan ölçütlerden bazıları ise ebeveynlerin mesleki durumu, ebeveynlerin eğitim süreleri ve evde bulunan kitap sayısıdır. Ancak araştırmada da belirtildiği gibi bu durum Hanushek ve Woessmann'ın (2010) bulgularıyla farklılık göstermektedir. Hanushek ve Woessmann, erken izleme yapılan OECD ülkelerinde PIRLS ve PISA testlerinde sınıflar arasındaki eşitsizliğin arttığına dikkat çekmişlerdir. Her iki çalışma da yöntemsel farklılıklar göstermekle birlikte analiz sonuçlarının standart sapmaları Hanushek ve Woessmann'ın (2010) araştırmasında daha geniş bir aralıkta alınmış olup araştırmaya, erken izlemenin 16 yaşından önce yapıldığı ülkeler dâhil edilmiştir. Bu durum, katsayıların farklılaşmasından ve farklı izleme ölçütleri kullanılmasından da kaynaklanabilir. Waldinger'e (2006) göre ise test sonuçlarını etkileyebilecek birçok neden vardır. Örneğin öğrencileri eğitim aşamalarının daha ileriki yıllarında izleyen ülkelerin, daha evrensel okul öncesi eğitim standartları sağladığı düşünülebilir. Bu yaklaşım, öğrencilerin farklı aile arka planlarına sahip olmalarından kaynaklanan farkları azaltabilir. Sonuç olarak basit bir kesitsel veri setinde bile erken izleme yaşı ve aile arka planının önemi arasında yanlış bir korelasyon gözlemlenebilir. Marcenaro-Gutierrez ve diğerleri (2007) sosyoekonomik geçmiş ve üniversite öğrenimi görme arasındaki ilişkiyi, 1994-2000 yılları arasında yapılan bir gençlik kuşak çalışmasının verilerini çözümleyerek ele almışlardır. Araştırma sonuçlarına göre yükseköğretime geçişte öğrencilerin, dolayısıyla ailelerin, sosyal sınıf farklılıklarının etkilerine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Ancak bu durumun yükseköğretim aşamasından önce ortaya çıktığı vurgulanmıştır. İngiltere ve Galler'de öğrencilerin 16-18 yaş aralığından önce ulusal bir sınava girdikleri ve yükseköğretim için ayrı bir sınava girmeden lise eğitimlerini farklı dersler alarak üniversiteye yönelik bir ön hazırlık süreciyle geçirdikleri bilinmektedir. Ayrıca üniversiteler devlet tarafından fonlansalar bile üniversite eğitimi zorunlu kişisel bir maliyet karşılığında verilmektedir. Dolayısıyla bu aşamada eşitsizliklerin daha önceki yıllarda ortaya çıktığı gerçeğiyle araştırma sonucu tutarlılık göstermektedir.

Carnoy (2016) daha düşük sosyal sınıfta olan ailelerin çocuklarının ortaöğretim ve yükseköğretime giriş için büyük finansal engellerle karşılaştıkları, kamu yatırımlarındaki vergilendirme ve harcama politikalarının sosyal eşitliğe daha fazla eğilim göstermesi gerektiği ancak bu durumun, devletlerin eğitimi bir kamu malı ya da özel mal olarak görmelerindeki sonuca bağlı olarak değişebileceğini vurgulamıştır. Owens ve diğerleri (2016) Amerika Birleşik Devletleri'nde 1970'ten itibaren aileler ile yaşadıkları bölgeler arasındaki gelir farklılıklarının arttığını vurgulamaktadırlar. Bu durumun, okullar ve okulların bulundukları bölgeler arasındaki gelir farklılıklarını, özellikle 1990 ve 2010 yılları arasındaki dönemde halk okullarının bulunduğu yerlerde daha belirgin olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmaya dâhil edilen okullarda öğrenim gören öğrencilerin ailelerinin gelirlerinin farklılaşmasına ilişkin belirleme, ücretsiz ve indirimli yemek uygulamaları bulunan ve bulunmayan okullar üzerinden yapılmıştır. Gelir eşitsizliklerinin sonucu olarak eğitim eşitsizliklerinin olduğu ortaya konularak, bu durumun öğrencilerin akademik başarılarını ne derece etkilediği sonucuna ilişkin belirlemeler yapılmıştır. Buna göre toplumda artan gelir eşitsizliğinin ve eğitim politikalarının okul tercihlerinde yüksek gelirli aileler lehine bir üstünlük sağladığı, ailelerin gelir düzeyleri arttıkça okulların gelir kaynaklarının ve öğretim niteliklerinin de arttığı belirlenmiştir. Gelirleri yüksek ailelerin sosyal sermayelerinin de güçlü olması nedeniyle çocukların eğitim kaynaklarına daha rahat erişmelerinin, onların daha yüksek akademik başarıya erişmelerini kolaylaştırdığı saptanmıştır. Chmielewski ve Reardon (2016), 2001 yılındaki PIRLS ve 2006, 2009 ve 2012 yıllarındaki PISA sınavlarına ait veriler kullanmışlardır. Araştırma, aile geliri ile akademik başarı arasındaki ilişkileri OECD ülkeleri bazında irdelemektedir. Araştırma sonuçları, aile geliri ile akademik başarı arasındaki ilişkinin OECD ülkeleri arasında önemli farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ancak gelir eşitsizliği ile başarı arasındaki ilişki sınırlı düzeydedir. Yüksek ve düşük gelirli öğrenciler arasındaki başarı farkı, ortalama olarak 1.0 standart sapma civarındadır; ancak bu fark, ülkeler arasında önemli ölçüde değişkenlik göstermektedir. Araştırmaya göre gelir ile başarı farkının en yüksek olduğu ülkeler Portekiz, Lüksemburg, Amerika Birleşik Devletleri, Belçika (Flandre) ve Macaristan'dır. Bu ülkeler arasında gelir eşitsizliği çok yüksek olanlar (özellikle Amerika Birleşik Devletleri ve Portekiz) olduğu gibi, gelir eşitsizliği düzeyi görece olarak düşük olanlar (örneğin Lüksemburg ve Belçika-Flandre) da bulunmaktadır. Gelir-başarı farkının en düşük olduğu ülkeler ise İzlanda, Norveç, İsveç, Polonya ve Danimarka gibi düşük eşitsizlik düzeyine sahip olan çoğunlukla İskandinav ülkeleridir. Özetle, okulların bulundukları yerleşim birimi, fiziki altyapı, eğitim ortamlarının niteliği gibi etmenlerin yanında kamu kaynaklarının adaletsiz dağılımı da mevcut eşitsizlikleri dezavantajlı gruplar aleyhine artırmaktadır.

Özcan (2009) farklı okul türlerinin öğrenci başına yaptığı harcamaları ve ailelerin eğitim giderlerini inceleyerek, okullarda bütçe yönetiminde karşılaşılan sorunları ortaya koymuştur. Araştırma sonuçları, devletin okullarda oluşan maliyetleri karşılaması, velilerden ise sadece gönüllü bağışlarının kabul edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bayram (2014) ise küresel ekonomik bunalım dönemlerinde Türkiye'de eğitim yatırımı harcamalarının azaldığını belirlemiş ve bu harcamaların yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini işaret etmiştir. Bu durum, eğitime yapılan harcamaların zamanla nasıl değiştiğini anlamak açısından önemlidir. Eğitime yapılan toplam harcamalar içinde devletin katkısı 2014 yılında %77,7'den 2018 yılında %72,9'a gerilemiştir. Hanehalkının eğitim harcamalarına katılımı 2018 yılı verilerine göre %20 oranındadır (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2020, 2022). Bu bağlamda, okulların öz gelirlerinin, yer aldıkları bölgelerin sosyoekonomik düzeyi doğrultusunda farklılık göstermesi, eğitimde yapısal eşitsizliklerin derinleşmesine neden olabilir (Özkan vd., 2022). Eğitime yapılan kamusal harcamaların dışında okulların yarattığı ek finansman kaynaklarının eğitim kaynakları içindeki büyüklüğü ve paylaşımı ise araştırılmayan ve sonuç olarak birçok araştırmacının çalışmalarında yeterince yer almayan bir konu olarak kalmıştır.

Türkiye’de eğitim finansmanı politikalarının temel dayanaklarını, başta Anayasa olmak üzere ilgili kanun ve yönetmelikler ile kalkınma planları ve milli eğitim şûralarında alınan kararlar oluşturmaktadır. Eğitimin başlıca gelir kaynağı ise devlet bütçesinden MEB’e aktarılan ödeneklerdir. Bunun dışında örgün eğitim kurumlarının; gönüllülerin bağışları, kira ve işletme gelirleri, döner sermaye gelirleri, faiz ve nemalar, yurt ve pansiyon gelirleri, dış krediler, yardımlar ve okul aile birliği gelirleri gibi mali kaynakları bulunmaktadır (Karakütük, 2021). Bu finansal kaynaklar eğitim sistemlerinin işleyişini ve sürdürülebilirliğini sağlarken, aynı zamanda toplumsal yapıların eğitimle ilişkilerini de ortaya koymaktadır. Bourdieu ve Passeron’a (1990) göre eğitim sistemleri, toplumsal yapıların yansıması olarak sosyal yaşamda gözlemlenen eşitsizlikleri yeniden üreten kurumlardır. Başka bir anlatımla, eğitimin yeni kuşaklara aktarılması süreci, bir önceki kuşağın taşıdığı sosyal sermaye kavramıyla yakından ilişkilidir. Buna göre anne ve babaların sahip olduğu sosyal, kültürel ve ekonomik olanaklar, çocukların eğitiminin niteliğini doğrudan etkilemektedir ve insanlar, ait oldukları sosyal sınıfı yansıtan duygu, jest ve mimiklere sahip olmaktadır. Bu durum, kişinin algılama, hissetme, düşünme ve davranış biçimlerini belirleyen bir referans çerçevesi olarak da tanımlanmaktadır. Davranış ve edimlerin arkasında yer alan bu tür öğrenilmiş örüntüler, aslında sosyal tabakanın arketipi olarak kuşaktan kuşağa aktarılmaktadır. Yapılandırılmış örüntüler içinde yer alan ilkeler, tercihler, duygusal ve düşünsel eğilimler, günlük yaşamda olduğu gibi sosyokültürel etkinliklere ve eğitime de aynı şekilde yansımaktadır. Bu çerçevede toplumsal sınıf, cinsiyet, mekân ve sosyal statü gibi bileşenleri yansıtan “Habitus” kavramı ortaya çıkmıştır. Bu kavramın temelini oluşturan yaşam alanları, birer sosyal mekân platformu olarak söz konusu grupların yaşam önceliklerini ve biçimlerini de belirlemektedir. Bourdieu’ya (1992) göre sosyal bilimci, toplumsal olguları incelerken teknisyen kimliğiyle hareket etmeli ve bu süreçte değer yargıları, siyasal doktrinler vb. kısıtlayıcı tutumlardan uzak durmalıdır. Çünkü sosyal gerçekliğe dair araştırmacının zihninde daha önceden oluşmuş kalıp yargılar ve bakış açıları onun gerçeği görmesini engeller. Başka bir anlatımla, kurgulanmış bir zihinsel yapıyla araştırma yapmak, araştırmacıyı aradığını bulma sonucuna götürebilir. Gerçekte araştırmacı, ona dayatılanı değil içinde bulunulan sorunsalı çözümlemeye odaklanarak özgün sonuçlar çıkarabilmelidir (Bourdieu, 2018). Bu aşamada Bourdieu’nun kilit kavramı “habitus”tur. Habitus, belli bir sosyal sınıfa özgü belirgin yapının içselleştirilmesi anlamındadır. Diğer bir deyişle, farklı sosyal yapı ve grupların kendi yaşam anlayışlarını yansıtan bir dizi değer ve algıyı içermektedir. Buna göre Habitus, kişiyi kuşatan ve davranışlarına kılavuzluk eden bir referans çerçevesidir. Bu nedenle kişi herhangi bir durumda neler yapacağını bilir, ancak bu davranışları neden gösterdiğine ilişkin bir içgörüsü yoktur. Bu durum, tıpkı bir orkestra şefinin orkestrayı yönetirken gösterdiği otomatikleşmiş davranış örüntüsünü anımsatır. Habitus; aktarılabilir, öğrenilebilir ve grup üyelerince benimsenen öylesine güçlü alışkanlıkları içerir ki, orkestra şefi olmaksızın da orkestranın tüm üyeleri kendilerinden beklenen görevleri otomatikleşmiş bir zihinsel kurguyla kendiliğinden gerçekleştirirler. Sonuç olarak sosyal eşitsizliklerin yeniden üretilmesi olgusu, habitusun görülmeyen işlevlerinden biridir.

Bourdieu’ya (1990) göre sermaye kavramı sosyal ve ekonomik statünün bir parçası olduğu gibi eğitim de bu yapının ayrılmaz bir parçasıdır. Bu kavramdan hareketle okulların bulundukları habituslardan nasıl etkilendikleri, eğitimde eşitlik ilkesini içeren eğitim hakkı kavramını aydınlatmak açısından önemli bir hareket noktasıdır. Önceki kuşakların sahip oldukları sosyal ve kültürel sermaye düzeyleri, sonraki kuşakların eğitim tercihleri gibi yaşam önceliklerini belirleyen bir referans çerçevesi olarak görülebilmektedir. Bu bağlamda kamu kaynaklarının yetersiz olmasından kaynaklı olarak okullarda finansman çeşitliliğinin arttırıldığı dikkate alındığında, okulların bir üst eğitim kurumuna öğrenci gönderme düzeyleri ve akademik başarı oranları söz konusu eşitsizliklerin bir parçası olabilmektedir.

Söz konusu nedenlerle bu araştırmada sosyal sermaye, habitus vb. kavramlar ışığında farklı eğitim bölgelerinde ortaöğretim okullarının kamu tarafından oluşturulan finansmanları ve ek gelir kaynakları ile yükseköğretim kurumuna öğrenci gönderme düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Bu araştırmanın amacı, Ankara'nın ilçelerindeki kamu ortaöğretim okullarının kamu finansmanı ile aldıkları cari ödeneklerinin (CÖ) ve okul aile birlikleri aracılığıyla yarattıkları ek finansman gelirlerinin belirlenmesi ve cari ödenekleri ile okul aile birliği gelirleri (OABG) ile öğrencilerin yükseköğretime geçiş düzeyleri arasındaki ilişkilerin irdelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir.

- 1- Cari ödeneklerin ve okul aile birliği gelir gruplarının 2018, 2019 ve 2020 yıllarında ilçelere (Çankaya, Yenimahalle, Mamak, Keçiören, Sincan, Altındağ, Etimesgut, Polatlı, Gölbaşı, Pursaklar, Çubuk, Elmadağ, Nallıhan, Şereflikoçhisar) göre dağılımları nasıldır?
- 2- Ön lisans ve lisans programlarına geçişte cari ödenekler ve okul aile birliği gelir grupları arasında 2018, 2019 ve 2020 yıllarında anlamlı fark var mıdır?
- 3- Okul aile birliği gelir gruplarının 2018, 2019 ve 2020 yıllarında ilçelerin sosyoekonomik gelişmişlik düzeylerine göre dağılımı nasıldır?
- 4- Okul aile birliği geliri, ilçelerin sosyoekonomik gelişmişlik düzeylerine göre 2018, 2019 ve 2020 yıllarında anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 5- Ön lisans ve lisans programlarına geçiş oranları ilçelerin sosyoekonomik gelişmişlik düzeylerine göre 2018, 2019 ve 2020 yıllarında anlamlı farklılık göstermekte midir?

## 2. Yöntem

Bu araştırma, Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurul Başkanlığı Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulunun 04/04/2022 tarihli E-85434274-050.04.04-490249 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

### 2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada, Ankara'daki kamu ortaöğretim okullarının gelirlerinin (cari ödenek ve okul aile birliği geliri) ve ilçelerin sosyoekonomik gelişmişlik düzeylerinin ön lisans ve lisans programlarına geçiş oranları ile ilişkisi ve çözüm önerilerinin ortaya konulması planlanmıştır. Bu araştırmanın modeli, birden çok değişken arasındaki etkileşimin varlığının saptanması amaçlandığından ilişkisel tarama modeli olarak belirlenmiştir (Karasar, 2023).

### 2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırma nicel yöntemle yapılmış bir araştırmadır; araştırma evreni, Ankara ilinin tüm ilçelerindeki kamu ortaöğretim okullarından oluşmaktadır. Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne bağlı İmam Hatip Liselerine ait 2018 yılı cari ödenek verilerine ulaşamaması nedeniyle araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne ve Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne bağlı kamu ortaöğretim okulları araştırmaya dahil edilmiştir. Ayrıca Özel Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı liseler kapsam dışı bırakılmıştır. Araştırma evrenindeki kamu ortaöğretim okullarının tümüne ulaşamadığından araştırmanın örnekleme, uygun (elverişlilik) örnekleme (convenience sampling) yöntemi kullanılarak verilerine ulaşılabilen 238 kamu ortaöğretim okulu olarak belirlenmiştir. Örneklemin, seçildiği evreni iyi temsil edebilmesi için olasılıklı örnekleme yöntemi kullanılmalıdır; ancak bu tip örnekleme yöntemini kullanma olanağının bulunmadığı durumlarda uygun örnekleme yöntemi kullanılabilir. Uygun örnekleme yöntemi, sosyal bilimler alanında sıklıkla tercih edilen bir yöntemdir. Uygun örnekleme yöntemi nitel araştırmalarda kullanılmakla birlikte nicel araştırmalarda da sıklıkla kullanılmaktadır (Etikan vd., 2016). Ancak örneklem birimlerinin

örnekleme girme şansının eşit olmaması, örneklem yanlılığına (sampling bias) neden olmaktadır. Winton ve Sabol (2022), bilinçli araştırma tasarımı ve daha büyük örneklemeler kullanarak araştırmacılara, örneklemin eksikliklerini giderebileceklerini belirtmiştir. Araştırma kapsamındaki veriler üç kurumdan ayrı ayrı elde edilmiştir. Buna göre, her yıl sonundaki cari ödenekler, MEB SGB'den; okul aile birliği gelirleri, Ankara MEM'den yükseköğretime ön lisans ve lisans programları düzeyinde yerleşen öğrenci sayıları ise ÖSYM'den alınmıştır. İlçelerin sosyoekonomik gelişmişlik endeks değerleri T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı (2022) tarafından yayımlanan SEGE sonuçlarından elde edilmiştir. Ankara'daki tüm kamu ortaöğretim okullarının ilçelere göre dağılımı [Tablo 1](#)'de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** *Ankara'daki Tüm Kamu Ortaöğretim Okullarının İlçelere Göre Dağılımı*

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

[Tablo 1](#)'e göre Kahramankazan, Beypazarı, Bala, Haymana, Kalecik, Kızılcahamam, Akyurt, Ayaş, Güzül ve Çamlıdere ilçelerinde kamu ortaöğretim okul sayısının az olması ve diğer ilçelerle örneklem çapının dengeli olması nedeniyle adı geçen bu ilçelerin analizden çıkarılmasına karar verilmiştir. Ancak 3. grup ilçelerin de örnekleme temsil edilebilmesi amacıyla kamu ortaöğretim okul sayısı 7 ve üzerinde olan ilçelerin örnekleme dahil edilmesine karar verilmiş ve çözümler 238 kamu ortaöğretim okulu üzerinden yapılmıştır.

### 2.3. Verilerin Toplanması ve Eşleştirilmesi

Verilerin toplanması ve eşleştirilmesinde izlenen süreç şöyledir:

1. 2018, 2019 ve 2020 yıllarında, aynı yıl birden fazla cari ödenek alan kamu ortaöğretim okullarının cari ödenekleri toplanarak birleştirilmiştir.
2. Ankara'da bulunan kamu ortaöğretim okullarına ait 2018, 2019 ve 2020 yılları gerçekleşen cari ödenek verileri, MEB SGB'den alınmıştır. Alınan tüm cari ödenekler analitik bütçe kodlarına göre kontrol edilmiş, sınıflandırılarak çözümlenmiştir; tekrarlayan bir koddan aynı yıl içerisinde yapılan bakanlık ödemeleri varsa aynı kod numarasıyla birleştirilmiş ve bu işlem tek tek her kamu ortaöğretim kurumu için yapılmıştır. Bu yolla, araştırmada cari ödeneklere ilişkin verilerin hata olasılığı oluşturmalarının önüne geçilmiştir.
3. MEM'den 2015-2020 yıllarına ilişkin okul aile birliği gelirlerinin verilerine ulaşılmıştır.
4. MEM'den alınan okul aile birliği gelirlerine ve MEB SGB'den alınan kamu ortaöğretim okullarına ait cari ödenek bilgileri eşleştirilmiş; bakanlık kayıtlarında yer alıp MEM kayıtlarında yer almayan ve MEM kayıtlarında yer alıp bakanlık kayıtlarında yer almayan kamu ortaöğretim okulları iki yönlü taranarak başlıkları ve isimleri bulunamayanlar veri setine alınmamıştır. Böylece araştırma kapsamını 2018, 2019 ve 2020 yıllarına ilişkin cari

- ödeneklere, okul aile birliği gelirlerine ve ön lisans ve lisans programları düzeyinde yükseköğretime yerleşen öğrenci sayılarına ait verilerin çözümlemesi oluşturmuştur.
5. ÖSYM’den 2015-2020 yılları arasında Ankara’daki kamu ortaöğretim okullarından mezun olup yükseköğretim kurumlarının ön lisans ve lisans programlarına yerleşen öğrenci sayısına ilişkin veriler alınmıştır. Yukarıdaki maddelerde belirtilen koşulları sağlayan 2018-2020 yılları için toplam 238 kamu ortaöğretim okuluna ilişkin analizler gerçekleştirilmiştir.
  6. Analiz ile ilgili kullanılacak değişkenlerin seçiminde, yükseköğretim kurumlarına ön lisans ve lisans programları düzeyinde yerleşen öğrencilere ilişkin yapılacak değerlendirmede, yükseköğretime yerleşen öğrenci yüzdelerinin kullanılmasına karar verilmiştir.
  7. İlçeler, SEGE araştırmasında elde edilen indekse ait skor değerlerine göre 1. grup ‘yüksek’, 2. grup ‘orta’ ve 3. grup ‘düşük’ gelir grubu olmak üzere üç gruba ayrılmıştır.

Araştırmanın genel amaçlarından birisi, ön lisans ve lisans programlarına yerleşme oranlarının cari ödeneklere ve okul aile birliği gelirlerine göre fark gösterip göstermediği şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda veri setindeki cari ödenek ve okul aile birliği gelirleri, araştırma sorularının uygun şekilde cevaplanabilmesi için üç grup olacak şekilde [Tablo 2](#)’de gösterildiği gibi gruplandırılmıştır.

**Tablo 2. Gelir Grupları**

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

[Tablo 2](#)’ye göre aldıkları cari ödenek bakımından 0-250000 TL arasında olanlar 1. grup (düşük), 250001-500000 TL arasında olanlar 2. grup (orta), 500001 TL ve üstünde olan okullar ise 3. grup (üst) olarak belirlenmiştir. Okul aile birliği geliri bakımından 0-50000 TL arasında olanlar 1. grup (düşük), 50001-100000 TL arasında olanlar 2. grup (orta), 100001 TL ve üstünde olanlar ise 3. grup (üst) olarak gruplandırılmıştır. Cari ödenek ve okul aile birliği gelir değişkenlerinin dağılımlarının farklı olmasından dolayı her iki değişken kendi örneklem aralığına göre gruplandırılmıştır. Ankara’da araştırma kapsamındaki kamu ortaöğretim okullarında, devlet tarafından sağlanan cari ödeneklerin ve okul aile birliği gelirlerinin her yıl için toplamı, gelir değişkeni olarak adlandırılmıştır. İlçelerin sosyoekonomik düzeyi ile öğrencilerin yükseköğretime geçişleri ve okul aile birliği gelir grupları arasındaki ilişkinin belirlenmesi araştırmanın alt amaçlarından birisidir. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı (2022), yerleşim birimlerinin sosyoekonomik gelişmişlik düzeylerini ilçe düzeyinde sağlık, eğitim, teknoloji, mali yapı, demografi, istihdam, sosyal güvenlik, yaşam kalitesi gibi değişkenler kullanarak belirleyen bir çalışmadır. Bu araştırmadan yola çıkılarak, belirtilen değişkenler kullanılarak her ilçe için gelişmişlik düzeyini belirten ve skor olarak tanımlanan bir değer hesaplanmıştır. Araştırmanın yapıldığı Ankara iline bağlı ilçe gruplarına ilişkin Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı (2022) araştırmasından elde edilen skor değerleri [Tablo 3](#)’te gösterilmiştir.

**Tablo 3. Ankara İline Göre İlçe Grupları**

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

Kaynak: Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı (2022)

**Tablo 3** incelendiğinde; Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı (2022) araştırmasına göre kent merkezine yakın mesafede yer alan ve nüfus bakımından büyük olan Çankaya, Yenimahalle, Altındağ, Etimesgut ve Gölbaşı ilçelerinin yüksek gelişmişlik düzeyinde bulunduğu (1. grup); Mamak, Keçiören, Sincan, Polatlı ve Pursaklar'ın orta gelişmişlik düzeyinde bulunduğu (2. grup); Çubuk, Nallıhan ve Şereflikoçhisar'ın ise düşük gelişmişlik düzeyinde bulunduğu (3. grup) anlaşılmaktadır.

## 2.4. Verilerin Çözülmesi

Araştırma sürecinde yapılan nicel analizlerde, IBM SPSS Statistics 23 paket programından yararlanılmış; bu süreçte örnekleme ilişkin verilerin bazılarının normal dağılım göstermesine karşın bazılarının normal dağılım göstermemesi nedeniyle istatistiksel farklılıkların belirlenebilmesi amacıyla hem parametrik hem de parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Bu bağlamda parametrik testler, değişkenlerin belirli bir olasılık dağılımına uyduğu varsayımına dayandığı gibi değişkenlerin normal dağılımlı bir evrenden geldiği ve varyansların türdeş (homojen) olduğu varsayımlarına da dayalıdır.

Normal dağılıma sahip olmayan değişkenler için ise parametrik olmayan testler daha uygundur (Tabachnick ve Fidell, 2012). Araştırmada elde edilen veriler için parametrik testlere ilişkin (normal dağılım) gerekli varsayımlar sağlanmamıştır. Bu maksatla kullanılan parametrik olmayan Kruskal-Wallis H testi, normal dağılımı göstermeyen ikiden fazla bağımsız grubun farklılığını test etmek için Tek Yönlü Varyans Analizine (ANOVA) alternatif olarak kullanılan parametrik olmayan bir testtir. Kruskal-Wallis H testi istatistiğini hesaplamak için ilk olarak tüm örneklem birleştirilmektedir. Minimum değerli gözlemin rankı (sıra sayısı) 1 olacak şekilde gözlem değerleri küçükten büyüğe sıralanmakta ve test istatistiği hesaplanmaktadır (Corder ve Foreman, 2014).

## 3. Bulgular ve Yorumlar

Analizler sonucunda; gelir değişkeninin okul aile birliği ve cari ödenek için yıllara göre tanımlayıcı istatistikleri, kamu ortaöğretim okullarının yıllara göre gelir grupları için ön lisans ve lisans programlarına geçiş oranına ilişkin bulgular, yıllara göre kamu ortaöğretim okullarındaki okul aile birliği gelirlerinin ilçelere göre karşılaştırılması ve yıllara göre kamu ortaöğretim okullarının, ön lisans ve lisans programlarına yerleşme oranlarının ilçelere göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular elde edilmiştir.

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

İlk olarak yıl bazında, cari ödenek (TL), okul aile birliği geliri (TL) ve gelir (TL) değişkenlerinin aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ), standart sapma (SS), ortanca, minimum ve maksimum değerleri **Tablo 4**'te belirtilmiştir.

**Tablo 4.** Yıllara Göre Cari Ödenek, Okul Aile Birliği Geliri ve Gelir Değişkenlerinin Tanımlayıcı İstatistikleri

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

**Tablo 4** incelendiğinde, cari ödeneklerin ve okul aile birliği gelirlerinin ortalamaya göre simetrik bir dağılım göstermediği anlaşılmaktadır. Yıllar bazında ortalamaya bakıldığında ise cari ödenek miktarında nominal olarak büyük bir farklılık olmadığı gözlenmektedir. Ancak 2019 yılındaki okul aile birliği gelirlerinin, 2018 yılına kıyasla görece olarak arttığı; 2020 yılında ise okul aile birliği gelirlerinde ciddi bir düşüş yaşandığı anlaşılmaktadır. Bu durumun 2020 yılında yaşanan küresel pandemiyle ilgili olduğu düşünülebilir. Söz konusu dönemde, örgün eğitim yerine de uzaktan eğitime geçilmesi gerekmiştir. Yıllar bazında cari ödeneklerin ve okul aile birliği gelirlerinin ortalama ve ortanca değerleri karşılaştırıldığında, ortalamaların ortancaya göre yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu durum yüksek gelire sahip okul sayısının az olduğunu, başka bir anlatımla okulların önemli bir bölümünün düşük gelir grubunda yer aldıklarını göstermektedir. Gerçekte eğitim–finansmanı konusunda kapsamlı bir inceleme yapılacak olursa; MEB bütçesinin genel bütçe-içinde taşıdığı oran kadar bu kapsamda eğitime ayrılan payın verimli ve etkin kullanılmasının da önemli olduğu anlaşılabacaktır. Bu bağlamda tüm politika belgelerinde vurgulanan eğitime erişim ve nitelikli eğitim ile eğitimde fırsat ve olanak eşitliğini sağlamak gibi önceliklerin yeterince gözetildiğini savunmak güçtür. Nitekim bu araştırmanın başladığı 2021 yılı içinde MEB bütçesi dâhilinde uygulanan tasarruf önlemleri ağırlaştırılarak dünya ölçeğinde yaşanan küresel pandemi nedeniyle eğitim harcamalarının bir bölümü koruyucu sağlık hizmetlerine aktarılmış; hane halkı gelirlerindeki düşüşle birlikte eğitim harcamalarının azalması, özellikle dezavantajlı grupların aleyhine sonuçlar doğurmuştur. Ayrıca Coğrafi Bilgi Sistemi bağışçıları bilgilendiren, onların istek ve önceliklerini belirleyerek yapılan bağışların ne zaman, kim tarafından, hangi amaçla kullanıldığı yönünde bilgi aktaran ve finansman kaynağını güçlendiren bir mekanizma olmasına karşın; bu süreçte, özellikle dezavantajlı coğrafi bölgelerdeki öğrencilerin eğitime erişim hedefinin merkeze alınarak yönlendirilmesi gerekirken bu mekanizmanın nasıl işletildiği yönünde kamuoyu ile yeterince bilgi de paylaşılmamıştır. Kamu ortaöğretim okullarının cari ödeneklerine ilişkin tanımlayıcı istatistiklere göre düzenlenen sıklık bilgileri **Tablo 5**'te yer almaktadır.

**Tablo 5.** *Ankara'daki Kamu Ortaöğretim Okullarının CÖ Gruplarına Göre Dağılımı*

| Gruplar (TL)   | 2018    |       | 2019    |       | 2020    |       |
|----------------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|
|                | Frekans | %     | Frekans | %     | Frekans | %     |
| 0-250000       | 149     | 62.6  | 166     | 69.7  | 147     | 61.8  |
| 250001-500000  | 65      | 27.3  | 43      | 18.1  | 67      | 28.2  |
| 500001 ve üstü | 24      | 10.1  | 29      | 12.2  | 24      | 10.0  |
| Toplam         | 238     | 100.0 | 238     | 100.0 | 238     | 100.0 |

**Tablo 5**'e göre kamu ortaöğretim okullarının 2018 yılı için yaklaşık %63'ünün, 2019 yılı için yaklaşık %70'inin ve 2020 yılı için yaklaşık %62'sinin cari ödeneklerinin 1. gelir grubunda olduğu, diğer bir anlatımla en düşük gelir diliminde yer aldıkları anlaşılmaktadır. Bu durum, kamu ortaöğretim okulları arasında cari ödeneklerin dağılımı açısından kayda değer ölçüde farklılıklar bulunduğunu düşündürmektedir. MEB SGB tarafından hazırlanan 2021 Yılı Bütçe Raporu incelendiğinde; 2016 yılında 76.354.306 TL olan MEB bütçesinin, 2021 yılında 146.920.234 TL'ye yükseldiği görülmüştür. Ancak aynı yıllar içerisinde Bakanlık bütçesinin gayrisafi yurtiçi hasılaya oranının ise %2.93'ten %2,60'a gerilediği anlaşılmıştır. Benzer bir durum Bakanlık bütçesinin Merkezi Yönetim Bütçesi'ne oranı incelendiğinde de görülmüş ve 2016 yılında %13,38 olan oranın, 2021 yılında %10.91'e düştüğü tespit edilmiştir (MEB, 2021). Tüm bunlara ek olarak, öğrenci başına düşen yıllık eğitim harcamaları üzerinden uluslararası bir karşılaştırma yapıldığında, 2018 yılında ilköğretimde ve ortaöğretimde öğrenci başına 4.707 ABD doları harcama yapan Türkiye'nin, 10.454 ABD doları olan Organisation for Economic

Co-operation and Development (OECD) ülkeleri ortalamasının 5.747 ABD doları kadar altında kaldığı görülmektedir. Yükseköğretim düzeyinde ise Türkiye öğrenci başına 10.008 ABD doları yatırım yaparak OECD ortalamasından 7.057 ABD doları daha az harcama yapmıştır. Genel olarak, Türkiye’de ilköğretimden yükseköğretime kadar kamu öğretim kurumlarına yapılan toplam harcama öğrenci başına 4.782 ABD doları iken, özel öğretim kurumlarına yapılan harcama 15.695 ABD dolarıdır (OECD, 2021). Bu bağlamda, kapsayıcı ve bütünleşik bir politika perspektifine duyulan gereksinim aynı zamanda yatırım bütçesi dâhil eğitim bütçesinin ek mali olanaklarla desteklenmesini zorunlu kılmaktadır.

Ankara’daki kamu ortaöğretim okullarının, okul aile birliği gelir gruplarına göre dağılımına ilişkin bilgiler [Tablo 6](#)’da ayrıntılı olarak verilmiştir.

**Tablo 6.** Ankara’daki Kamu Ortaöğretim Okullarının OABG Gruplarına Göre Dağılımı

|                | 2018    |       | 2019    |       | 2020    |       |
|----------------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|
| Gruplar (TL)   | Frekans | %     | Frekans | %     | Frekans | %     |
| 0-50000        | 113     | 47.5  | 96      | 40.3  | 198     | 83.2  |
| 50001-100000   | 82      | 34.5  | 77      | 32.4  | 31      | 13.0  |
| 100001 ve üstü | 43      | 18.0  | 65      | 27.3  | 9       | 3.8   |
| Toplam         | 238     | 100.0 | 238     | 100.0 | 238     | 100.0 |

[Tablo 6](#)’ya göre kamu ortaöğretim okullarının 2018 yılı için yaklaşık %48’inin, 2019 yılı için yaklaşık %40’ının ve 2020 yılı için yaklaşık %83’ünün okul aile birliği gelirlerinin 1. gelir grubu olan en düşük gelir diliminde yer aldıkları anlaşılmaktadır. Öte yandan 2020 yılında okul aile birliği geliri açısından 3. gelir grubundaki okul oranının %3.8 olduğu gözlenmektedir. Bu durum, özellikle pandemi dönemi ile daha önceki yıllardaki okul aile birliği gelirleri arasında gözlenen adaletsiz dağılımın, dezavantajlı okullar aleyhine daha da arttığını doğrulamaktadır.

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

Çalışma kapsamında, ön lisans programlarına yerleşme yüzdelerinin cari ödenek düzeyleri ve okul aile birliği geliri açısından farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. [Tablo 7](#)’ye göre 2018 yılı için ön lisans programlarına yerleşme oranlarının  $\alpha = .05$  anlamlılık düzeyinde cari ödenek gruplarına göre farklılık göstermediği görülmüştür ( $H = .101, p = .951$ ). 2019 yılında ön lisans programlarına yerleşme oranlarının en az bir cari ödenek grubu için farklı olduğu görülmüştür ( $H = 11.687, p = .003$ ). 2020 yılında ön lisans programlarına yerleşme oranlarının  $\alpha = .05$  anlamlılık düzeyinde cari ödenek gruplarına göre farklılık göstermediği görülmüştür ( $H = 5.965, p = .051$ ). 2018, 2019 ve 2020 yıllarında ön lisans programlarına yerleşme oranlarının en az bir okul aile birliği gelir grubu için farklı olduğu görülmüştür (Sırasıyla  $H = 15.531, p = .000$ ;  $H = 34.908, p = .000$ ;  $H = 15.665, p = .000$ ).

**Tablo 7.** Yıllara Göre Ön lisans Programlarına Yerleşme Oranları İçin CÖ ve OABG Grupları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

| Cari Ödenek Grupları             | Test İstatistiği (H) | p-değeri |
|----------------------------------|----------------------|----------|
| 2018                             | 0.101                | 0.951    |
| 2019                             | 11.687               | 0.003*   |
| 2020                             | 5.965                | 0.051    |
| Okul Aile Birliği Gelir Grupları |                      |          |
| 2018                             | 15.531               | 0.000*   |
| 2019                             | 34.908               | 0.000*   |
| 2020                             | 15.665               | 0.000*   |

\*  $p < .05$

Kruskal-Wallis testi sonucunda, en az bir grup için fark gösteren durumlarda farklılığın hangi grup(lar)dan kaynaklandığını bulmak için yapılan çoklu karşılaştırma testlerinde fark olan gruplara ait sonuçlar **Tablo 8**'de yer almaktadır.

**Tablo 8.** Yıllara Göre Ön Lisans Programlarına Yerleşme Oranları için OABG ve CÖ Gruplarına İlişkin Çoklu Karşılaştırma Testleri

|      |      | Grup | Test İstatistiği | Std. Hata | <i>p</i> -değeri | Düzeltilmiş <i>p</i> -değeri |
|------|------|------|------------------|-----------|------------------|------------------------------|
| 2018 | OABG | 1-2  | 30.737           | 9.988     | 0.002            | 0.006*                       |
|      |      | 1-3  | 41.479           | 12.336    | 0.001            | 0.002*                       |
|      | CÖ   | 1-2  | -40.273          | 11.781    | 0.001            | 0.002*                       |
|      |      | 1-3  | 33.019           | 10.533    | 0.002            | 0.005*                       |
| 2019 | OABG | 1-3  | 64.857           | 11.059    | 0.000            | 0.000*                       |
|      |      | 2-3  | 31.838           | 11.597    | 0.006            | 0.018*                       |
|      |      | 1-2  | 49.734           | 13.298    | 0.000            | 0.001*                       |
| 2020 | OABG | 1-2  | 49.734           | 13.298    | 0.000            | 0.001*                       |

\**p* < .05

**Tablo 8**'deki çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre okul aile birliği gelir grupları için 2018 yılında ön lisans programlarına yerleşme oranları bakımından 1. grubun, 2. ve 3. gruptan istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği söylenebilir (sırasıyla *p*= .006, *p*= .002 ). 2. ve 3. gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Okul aile birliği gelir gruplarından en düşük gelir grubunun, ön lisans programlarına yerleşme oranının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durum Özsoy (2002) tarafından yapılan araştırmadaki, ailelerin gelir durumunun yükseköğretime geçişle ilişkili olduğu yönündeki bulgularla örtüşmektedir. Aynı şekilde Atmaca ve Aydın (2020) ve Şahin (2019) tarafından yapılan araştırmalarda da özellikle ailelerin eğitim harcamalarıyla akademik başarı arasında ilişki olduğu bulgusuyla benzerlik göstermektedir. 2019 yılında ön lisans programlarına yerleşme oranları bakımından cari ödenek gelir gruplarından 1. ve 2. gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu söylenebilir (*p*= .002). Ön lisans programlarına yerleşme oranları bakımından okul aile birliği için üç gelir grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu söylenebilir (sırasıyla *p*= .005; *p*= .000; *p*= .018). Bu bulgular, okul aile birliği gelirleri azaldıkça, o okuldaki öğrencilerin ön lisans programlarına yerleşme oranlarının arttığını, eş deyişle lisans programlarından ziyade ön lisans programlarına öğrencilerin yerleştiğini göstermektedir. Aynı zamanda okul aile birliği geliri düşük gelir grubunda olan okulların velilerinin de gelirlerinin daha düşük olduğu söylenebilir. 2020 yılında ön lisans programlarına yerleşme oranları bakımından okul aile birliği gelir grupları için 1. ve 2. gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır (*p*= .001). Sonuç olarak, söz konusu bulgular incelendiğinde dezavantajlı grup olarak öne çıkan 1. gelir grubundaki okulların mezunlarının ağırlıklı olarak ön lisans programlarına yerleştikleri anlaşılmaktadır. Bu durum, ön lisans programlarının kısa sürede meslek edinme olanağı sağladığı için düşük sosyoekonomik gruplarca daha çok tercih edildiğini doğrulamaktadır.

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

Kruskal-Wallis testi sonucunda, en az bir grup için farklılık gösteren durumlarda farkın hangi grup(lar)dan kaynaklandığını bulmak için yapılan çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçlarına göre okul aile birliği gelir grupları için 2018 yılında lisans programlarına yerleşme oranları bakımından 1. grubun, 2. ve 3. gruptan istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği söylenebilir (sırasıyla *p*= .002; *p*= .001). 2. ve 3. gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Okul aile birliği gelir gruplarından en düşük gelir grubunun lisans

programlarına yerleşme oranının, diğer gruplara göre daha az olduğu söylenebilir. Fark olan gruplara ait sonuçlar **Tablo 9**'da yer almaktadır.

**Tablo 9.** *Yıllara Göre Lisans Programlarına Yerleşme Oranları İçin OABG ve CÖ Gruplarına İlişkin Çoklu Karşılaştırma Testleri*

|      |      | Grup | Test İstatistiği | Std. Hata | p-değeri | Düzeltilmiş p-değeri |
|------|------|------|------------------|-----------|----------|----------------------|
| 2018 | OABG | 1-2  | -34.559          | 9.988     | 0.001    | 0.002*               |
|      |      | 1-3  | -46.337          | 12.336    | 0.000    | 0.001*               |
| 2019 | CÖ   | 1-2  | 41.594           | 11.781    | 0.000    | 0.001*               |
|      |      | 1-3  | -35.647          | 10.533    | 0.001    | 0.002*               |
| 2020 | OABG | 1-3  | -68.133          | 11.059    | 0.000    | 0.000*               |
|      |      | 2-3  | -32.486          | 11.597    | 0.005    | 0.015*               |
| 2020 | CÖ   | 1-2  | 26.779           | 10.149    | 0.008    | 0.025*               |
|      |      | 1-3  | -51.142          | 13.298    | 0.000    | 0.000*               |

\* $p < .05$

**Tablo 9**'a göre cari ödenek gelir grupları için 2019 yılında lisans programlarına yerleşme oranları bakımından 1. ve 2. gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p = .001$ ). Okul aile birliği gelir grupları için üç gelir grubunun da lisans programlarına yerleşme oranının birbirinden farklı olduğu söylenebilir (sırasıyla  $p = .002$ ,  $p = .000$ ,  $p = .015$ ). Sosyal, duyuşsal, zihinsel, fiziksel vb. tüm gelişim süreçlerinin toplumsal bağlamların niteliğine göre şekilleneceği düşünüldüğünde, bu durumun yine dezavantajlı gruplar aleyhine eşitsizlikler yaratacağı görülmektedir. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) test sonuçlarına göre de okul kaynaklarının artırılması ve sosyoekonomik ve akademik altyapının güçlendirilmesi gibi etmenlerin öğrencilerin akademik performansı ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir. OECD tarafından yapılan bir araştırmada, okulların öğrenci başına düşen eğitim harcamalarının artmasıyla birlikte öğrencilerin matematik, fen ve okuma becerilerinde de artışlar yaşandığı saptanmıştır (OECD, 2016). Bu nedenle, eğitim sistemlerinin geliştirilmesinde okulların gerekesinin duydukları kaynakların sağlanmasına ve sosyoekonomik altyapının güçlendirilmesine öncelik verilmesi gerekmektedir. Cari ödenek gelir grupları için 2020 yılında lisans programlarına yerleşme oranları bakımından 1. ve 2. gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p = .025$ ). Okul aile birliği gelir grupları için lisans programlarına yerleşme oranları bakımından 1. ve 2. gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır ( $p = .000$ ). 2020'de okul aile birliği gelirlerinde düşüş olduğu görülmüştür. Küresel salgına bağlı olarak okulların öğretime ara vermeleri nedeniyle aileler, okul aile birliklerine ek finans desteği sağlamamışlardır. Dolayısıyla 2020 yılı için okul aile birliği gelirlerinin yükseköğretime geçişle ilişkisinin tam olarak yansımadığı ileri sürülebilir. MEB 2019-2023 Stratejik Planı, Eğitimde 2023 Vizyon Belgesi ve On Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planıyla tutarlı bir biçimde hazırlanmıştır. Nitekim bu plan çerçevesinde okul, kurum, ilçe, il ve merkez örgüt çalışanları ile öğrenci ve veli temsilcilerinin yanı sıra kamu kurumlarında paydaş anketleri yapılmıştır. Anketin içeriğinde MEB tarafından düzenlenen etkinlikler içerisinde hangilerinden memnun olduğu ve eğitim politikalarının daha etkili olması için paydaş katkılarının neler olabileceği yönünde sorular bulunmaktadır. Ancak memnuniyet oranlarını yansıtan bir kaynak ayırma politikası uygulandığına ilişkin herhangi bir bilgi kamuoyuyla paylaşılacakla birlikte önceki stratejik planlardan farklı olarak sadece hedeflere ait göstergelere, stratejilere ve maliyetlere değil, izleme aralığına ve amaçlarla ilgili risklere de yer verilmiştir. Bu durum, plan hedeflerinin görece olarak daha analitik bilgilerle hesaplandığını düşündürmektedir (Eğitim Reformu Girişimi, 2020a). MEB tarafından yayımlanan 2019 Yılı İdari Faaliyet Raporu'nda da öngörülmesine karşın gerçekleştirilemeyen bazı hedefler, gerçekleştirilemeye gerekçeleriyle birlikte belirtilmiştir. Raporda yer alan *Hedef 2.3*'te, okulların yönetiminde planlama ve bütçeleme işlemlerinin daha etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi ve eğitimin niteliğinin artırılması hedeflenerek, planlama ve bütçeleme süreçleri arasında sıkı bir bağlantı

kurulacak olan verimli bir finansman modeline geçiş yapılması hedeflenmektedir. Özetle yukarıdaki bulgulara bağlı olarak okul aile birliği gelir durumunun yükseköğretime geçiş oranları ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

### 3.4. Kamu Ortaöğretim Okullarının Okul Aile Birliği Gelirlerinin 2018, 2019, 2020 Yılları İçin İlçelere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İlçe gruplarına göre okul aile birliği gelirlerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 10’da verilmiştir. Yıl bazında, ilçe gruplarına göre okul aile birliği gelirinin (TL), aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ), standart sapma (SS), ortanca, minimum ve maksimum değerleri [Tablo 10](#)’da belirtilmiştir.

**Tablo 10.** İlçe Gruplarına Göre Okul Aile Birliği Gelirlerine (TL) İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

| İlçe Grupları | $\bar{X}$ | SS      | Ortanca | Minimum | Maksimum |
|---------------|-----------|---------|---------|---------|----------|
|               |           |         | 2018    |         |          |
| 1             | 88249.2   | 75945.3 | 66974.7 | 0       | 470201   |
| 2             | 50733.6   | 36929   | 46500   | 0       | 190879   |
| 3             | 19716     | 19343.6 | 9791.6  | 0       | 66518    |
|               |           |         | 2019    |         |          |
| 1             | 102188.9  | 90451.3 | 84208.3 | 327     | 630385   |
| 2             | 59980.9   | 42707.4 | 53445   | 0       | 188320   |
| 3             | 19911.4   | 21689.9 | 11614.8 | 0       | 67172    |
|               |           |         | 2020    |         |          |
| 1             | 40515.8   | 40198.6 | 31110.5 | 0       | 262485   |
| 2             | 24150.2   | 19387.8 | 22566.2 | 0       | 86082    |
| 3             | 5864.5    | 8765.2  | 2442.4  | 0       | 35436    |

[Tablo 10](#)’a göre 2018, 2019 ve 2020 yıllarında ilçelerin sosyoekonomik düzeyleri düştükçe okul aile birliği gelir ortalamalarının da azaldığı görülmektedir. Bu durumun da yükseköğretime geçiş süreci ile ilişkili bir etmen olduğu anlaşılmaktadır. Eğitim finansmanı sağlayan kaynakların verimli ve etkili biçimde yönetilmesi ve okul bütçelerinin bu şekilde güçlendirilmesine yönelik süreçlerde ciddi güçlükler yaşanmaktadır. Bu nedenle eğitimin finansmanının; eğitimde yenilikçi finansman mekanizmaları ve kamu kaynakları ile özel sektörden aktarılan fonlar vasıtasıyla düzenli, öngörülebilir ve sürdürülebilir bir modele kavuşturulması gerekmektedir. Ancak MEB tarafından yayımlanan 2018 Yılı İdari Faaliyet Raporunda ve 2023 Vizyon Belgesinde yer alan iyi yönetim ilkesi gereği daha çok verinin paylaşılması hedeflenmekteyken, Türkiye’de Eğitimin Finansmanı ve Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sistemi (TEFBİS) içeriğindeki “okul aile birliği gelirleri, döner sermaye gelirleri ve bağışlar” başlıkları altında yer alan verilerin yeterince saydam olmamasının iyi yönetim ilkesine aykırılık oluşturduğu değerlendirilmektedir. Konuya kamu ortaöğretim okulları açısından bakıldığında, TEFBİS’teki bilgilere göre okul aile birliğine ait gelir kalemleri arasında kantin, açık alan, spor tesisleri ve otopark gibi yerlerin kira gelirlerinin yanı sıra bağışlar, ÖSYM çalışmalarından sağlanan gelirler, açık lise kayıt gelirleri, kermes ve dernek gelirleri ile diğer gelir kaynakları bulunmaktadır. Giderler ise öğrenciler için yapılan giyim, kırtasiye, büro ve donatım harcamaları ile bakım-onarım, su, elektrik ve temizlik harcamaları olarak görülmektedir. Bu gelir-gider tablosunun okulun içinde bulunduğu sosyoekonomik yapıya göre şekillendiği ve her ne kadar MEB tarafından okulların okul aile birliği gelirleri açıklanmasa da okullar arasında finansal bir eşitsizlik olduğu açıkça öngörülebilmektedir. Bu eşitsizliğin azaltılabilmesi için de MEB tarafından devlete ait okullardaki kantin vb. gelirlerin %10’luk dilimi il MEM’lerin bütçesine, %10’luk dilimi de ilçe MEM’lerin bütçesine aktarılmakta ve burada oluşan fonun, olanakları kısıtlı olan okulların okul aile birliklerine devredilmesi sağlanmaktadır (Eğitim Reformu Girişimi, 2020b). Ayrıca araştırmada elde edilen bulgulara bağlı olarak *İlçe Gruplarına*

*Göre OABG Gruplarına İlişkin Frekans Dağılımlarına* yönelik durumu belirtmek yararlı görülmüştür.

*2018 yılı için* 1. gelir grubunda (0-50.000 TL) olan okulların %35,4'ü gelişmişlik endeksine göre 1. grupta yer alan ilçelerde bulunurken, 3. gelir grubunda (100.000 TL üstü) olan okulların %81,4'ü 1. ilçe grubunda yer almaktadır. 1. ilçe grubunda yer alan ilçelerin %32,8'i 0-50.000 TL gelir grubunda, %38,5'i 50.001-100.000 TL gelir grubunda, %28,7'si 100.000 TL üstü gelir grubunda yer alırken; 3. ilçe grubunda yer alan ilçelerin %95,2'si 0-50.000 TL gelir grubunda, %4,8'i 50.001-100.000 TL gelir grubunda yer almaktadır. 3. ilçe grubunda yer alan ilçelerde 100.000 TL üstü gelir grubunda bulunan okul bulunmamaktadır. Bu durum, yüksek gelişmişlik düzeyindeki ilçelerdeki kamu ortaöğretim okullarının okul aile birliği gelirlerinin, orta ve düşük gelişmişlik düzeyindeki ilçelerde bulunan kamu ortaöğretim okullarının okul aile birliği gelirlerine göre daha fazla olduğunu açıklamaktadır.

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

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

Bu bulguların, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı'na (2022) göre elde edilen ilçe grupları ile koşutluk gösterdiği, diğer bir anlatımla ilçelerin sosyoekonomik düzeyleri arttıkça okul aile birliği gelirlerinin de arttığı görülmüştür. Bu durumun yükseköğretime geçişte dezavantajlı grupların aleyhine bir durum oluşturacağı söylenebilir. Sonuç olarak; kamu kaynaklarının, tüm öğrencilerin devlet okullarında herhangi bir ücret ödemediği nitelikli şekilde eğitime erişimleri amacıyla kullanılması gerekir. Öte yandan kamu kaynakları artarken hanehalkı harcamalarının da artması, kaynakların verimli ve etkili şekilde kullanılmadığı anlamına gelmektedir. Ayrıca eğitim bütçesinin büyük kısmının personel giderleri kapsamında harcandığı düşünüldüğünde ve diğer kalemler dışarda bırakıldığında, yatırım bütçesinin ne denli sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda hanehalkının eğitim giderlerine katkısı, geliri düşük olan ülkelerde %29 düzeyinde iken, geliri yüksek ülkelerde bu oran %18'e düşmektedir. Türkiye'de ise hanehalkının eğitim harcamalarının oranı 2020 yılında % 20,2 iken 2021 yılında %22 düzeyindedir (TÜİK, 2022). Bu durum sadece, geliri düşük olan ülkelerde hanehalkının üzerindeki eğitime ait yükün fazlalığını göstermekle kalmamakta, aynı zamanda eğitime erişim konusunda yaşanan eşitsizliklerin nedenlerini de ortaya koymaktadır. Benzer bir durum Hindistan için de geçerlidir ve ailelerin gelirleri azaldıkça eğitime yaptıkları harcamalar artmaktadır (Tilak, 2002).

Araştırmada, okul aile birliği gelirinin ilçe grupları arasındaki farkına ilişkin Kruskal- Wallis H testi sonuçlarına göre  $\alpha = .05$  anlamlılık düzeyinde en az bir ilçe grubu için OABG'nin farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre farklılığın hangi ilçeler arasında kaynaklandığını bulmak için yapılan çoklu karşılaştırma testi sonuçları [Tablo 11](#)'de yer almaktadır.

**Tablo 11.** *Okul Aile Birliği Gelirinin İlçe Grupları Arasındaki Farkına İlişkin Çoklu Karşılaştırma Testleri*

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

\*  $p < .05$ 

Tablo 11’deki çoklu karşılaştırma testleri sonuçlarına göre 2018 ve 2019 yıllarında okul aile birliği geliri bakımından tüm ilçe gruplarının istatistiksel olarak anlamlı farklılıklara sahip olduğu söylenebilir (sırasıyla  $p = .000$ ,  $p = .000$ ,  $p = .000$ ). 2020 yılında ise 2. ve 3. grup ilçeler arasında okul aile birliği geliri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

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

Araştırma sonuçlarına göre 2018, 2019 ve 2020 yıllarında lisans programlarına yerleşme oranlarının  $\alpha = .05$  anlamlılık düzeyinde en az bir ilçe grubu için farklılık gösterdiği görülmektedir (Sırasıyla  $p = .013$ ,  $p = .003$ ,  $p = .002$ ). Farklılığın hangi ilçe veya ilçelerden kaynaklandığını bulmak için yapılan çoklu karşılaştırma testlerinde fark olan gruplara ait sonuçlar Tablo 12’de gösterilmiştir.

**Tablo 12.** *Ön lisans Programlarına Yerleşme Oranlarının İlçe Grupları Arasındaki Farkına İlişkin Çoklu Karşılaştırma Testleri*

|      |               | Grup | Test İstatistiği | Std. Hata | p-değeri | Düzeltilmiş p-değeri |
|------|---------------|------|------------------|-----------|----------|----------------------|
| 2018 | İlçe Grupları | 1-3  | -40.524          | 16.265    | 0.013    | 0.038*               |
| 2019 | İlçe Grupları | 1-2  | -23.222          | 9.421     | 0.014    | 0.041*               |
|      |               | 1-3  | -47.065          | 16.266    | 0.004    | 0.011*               |
| 2020 | İlçe Grupları | 1-2  | -24.539          | 9.421     | 0.009    | 0.028*               |
|      |               | 1-3  | -46.962          | 16.266    | 0.004    | 0.012*               |

\*  $p < .05$ 

Tablo 12’ye göre çoklu karşılaştırma testleri sonuçlarına göre 2018 yılı için ön lisans programlarına yerleşme oranının 1. ve 3. ilçe grupları arasında ( $p = .038$ ); 2019 yılı için 1.-2. ve 1.-3. ilçe grupları arasında (sırasıyla  $p = .041$ ,  $p = .011$ ); 2020 yılı için ise 1.-2. ve 1.-3. ilçe grupları arasında (sırasıyla  $p = .028$ ,  $p = .012$ ) istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği söylenebilir. Bu bulgular sosyoekonomik gelişmişlik düzeyi düşük olan ilçelerdeki öğrencilerin yüksek olan ilçelerdeki öğrencilere göre ağırlıklı olarak ön lisans programlarına yerleştiklerini doğrulamaktadır. Diğer bir anlatımla; gelir düzeyinin düşüklüğü, kısa sürede meslek edinme arayışını güçlendirmektedir. Dolayısıyla ön lisans programlarına genellikle düşük gelir grubundan gelen öğrencilerin yerleştiği gözlenmektedir.

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

Araştırmada kullanılan Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına göre 2018, 2019 ve 2020 yıllarında lisans programlarına yerleşme oranlarının  $\alpha = .05$  anlamlılık düzeyinde en az bir ilçe grubu için farklılık gösterdiği görülmektedir (Sırasıyla  $p = .014$ ,  $p = .007$ ,  $p = .004$ ). Farklılığın hangi ilçe veya ilçelerden kaynaklandığını bulmak için yapılan çoklu karşılaştırma testlerinde fark olan gruplara ait bulgular **Tablo 13**'te yer almaktadır.

**Tablo 13.** Lisans Programlarına Yerleşme Oranlarının İlçe Grupları Arasındaki Çoklu Karşılaştırma Testleri

|                    | Grup | Test İstatistiği | Std. Hata | p-değeri | Düzeltilmiş p-değeri |
|--------------------|------|------------------|-----------|----------|----------------------|
| 2018 İlçe Grupları | 1-3  | 44.252           | 16.266    | 0.007    | 0.020*               |
| 2019 İlçe Grupları | 1-3  | 43.979           | 16.266    | 0.007    | 0.021*               |
| 2020 İlçe Grupları | 1-3  | 50.189           | 16.266    | 0.002    | 0.006*               |

\*  $p < .05$

**Tablo 13**'te çoklu karşılaştırma testleri sonuçlarına göre tüm yıllar için lisans programlarına yerleşme oranının 1. ve 3. ilçe grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği söylenebilir (sırasıyla  $p = .020$ ,  $p = .021$ ,  $p = .006$ ). Bu durum sosyoekonomik gelişmişlik düzeyi yüksek olan ilçelerdeki öğrencilerin, düşük olan ilçelerdeki öğrencilere göre lisans programlarına yerleşme oranları açısından üstün konumda (avantajlı) olduğunu; diğer bir anlatımla, gelir düzeyinin düşüklüğünün yükseköğretime geçişte önemli bir sınırlılık (dezavantaj) arz ettiğini göstermektedir.

## 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada Ankara'daki farklı sosyoekonomik gelişmişlik düzeyine sahip ilçelerde bulunan kamu ortaöğretim okullarının “cari ödenek” ve “okul aile birliği gelir” düzeyleri ile öğrencilerin yükseköğretime geçiş oranları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, giriş kısmında aktarılan ulusal ve uluslararası literatürle büyük ölçüde örtüşmektedir.

Yıllara göre cari ödenek ve okul aile birliği gelir düzeyleri incelendiğinde, yüksek gelir grubuna sahip okulların lisans programlarına öğrenci geçiş oranlarının da yüksek olduğu görülmüştür. Öte yandan düşük gelir grubundaki okulların ön lisans programlarına geçiş oranlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, Dünder'in (2010) eğitimde fırsat ve olanak eşitsizliğini konu alan çalışmasındaki “bölgeler ve okullar arası farklılıklar” bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Aynı şekilde Özsoy (2002) tarafından yapılan ve yükseköğretim politikaları bağlamında ailelerin gelir düzeyinin öğrencilerin yükseköğretime erişimi üzerindeki etkisini ortaya koyan çalışma da bu sonucu destekler niteliktedir. Hem Özsoy (2002) hem de bu araştırma, düşük gelir düzeyine sahip ailelerin, çocuklarının eğitim tercihlerini doğrudan etkilediğini ve bu durumun yükseköğretim kademesine geçişte önemli bir belirleyici olduğunu vurgulamaktadır.

Araştırmada, okul aile birliği gelirlerinin düşük olduğu ilçelerdeki okullarda, lisans programlarına geçiş oranının anlamlı biçimde düşük olduğu görülmüştür. Bu bulgu, Tabak'ın (2017) araştırmasında vurguladığı, “ekonomik kaynakların yetersiz kalmasının öğrenci başarılarını ve sınavla girilen okullara erişimi sınırladığı” şeklindeki çıkarımla örtüşmektedir. Ayrıca Tabak'ın (2017) PISA verileriyle ilişkilendirerek önerdiği “bölgesel farklılıkları azaltmaya yönelik daha dengeli sosyal politikalar” ihtiyacı, bu çalışmanın sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Çelikkol ve Avcı (2017) tarafından Isparta il merkezinde yürütülen ve ailelerin ekonomik, sosyal sermayesinin öğrencilerin okul tercihlerini ve akademik başarılarını büyük

ölçüde etkilediğini vurgulayan çalışma, bu araştırmadaki “okul aile birliği geliri arttıkça lisans programlarına geçiş oranlarının artması” şeklindeki bulguyu desteklemektedir.

Araştırma sonuçları, Bourdieu’nun (1990, 1992, 2018) “kültürel sermaye” ve “habitus” kavramları ışığında da değerlendirilebilir. Araştırma sonuçları, yüksek sosyoekonomik gelişmişlik düzeyine sahip ilçelerdeki okulların, hem okul aile birliği gelirlerini artırma hem de öğrencilere sunulan akademik ve sosyal fırsatları zenginleştirme bakımından daha avantajlı konumda olduğunu göstermektedir. Bu avantaj, öğrencilerin lisans programlarına geçme olasılığını artırmaktadır. Buna göre, ailelerin sahip oldukları kültürel ve ekonomik sermaye, çocukların eğitim başarılarına yansımakta ve bu sermaye nesiller arası aktarım yoluyla pekişmektedir.

Öte yandan, Şahin (2019) tarafından farklı şehirlerde merkezî sınav sonuçları üzerinden yapılan ve fırsat eşitsizliği nedenlerini öğrenci, veli ve öğretmen görüşleriyle birlikte analiz eden çalışmada, sosyoekonomik göstergelerin akademik başarıya olan etkisinin birçok boyutu olduğu belirtilmiştir. Bu araştırma da benzer şekilde, yükseköğretime yerleşme oranlarının yalnızca okulların cari ödeneklerine değil, aynı zamanda ailelerin sosyoekonomik durumlarına dolayısıyla okul aile birliği gelirlerine de bağlı olduğunu göstermektedir.

Uluslararası düzeyde, Hanushek ve Woessmann (2010) ile Waldinger (2006) arasında “erken izleme” uygulamaları bağlamında ortaya çıkan görüş farklılıkları, aile arka planının eğitim eşitsizliklerini açıklamadaki rolünün ülkeden ülkeye değişebileceğini vurgulamaktadır. Bu araştırmanın bulguları, okul bazında finansal kaynakların (hem kamu cari ödenekleri hem de veli katkısına dayalı gelirler) ayrışmasına koşut olarak sosyoekonomik statünün belirleyici olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, Owens ve diğerleri (2016), ile Carnoy (2016) tarafından yapılan çalışmaların “daha düşük gelirli bölgelerdeki okulların kısıtlı kaynaklara sahip olmasının akademik başarıyı olumsuz etkilemesi” şeklindeki bulgularıyla da uyumludur.

Ankara’da sosyoekonomik gelişmişlik düzeyi düşük olan ilçelerde, okul gelirlerinin de düşük olması nedeniyle öğrenciler, lisans yerine ön lisans programlarına daha sık yönelmektedir. “Ayrıca kent merkezlerinde yer alan, gelişmişlik skoru yüksek ilçe gruplarında aynı zamanda okul aile birliği gelirlerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.” Bu durum, eğitimde eşitsizliğin yalnızca kamusal kaynak dağılımından değil, aynı zamanda toplumun sosyal, kültürel ve ekonomik sermayeleri üzerinden de sürdürüldüğünü göstermektedir.

Araştırmanın sonuçları, Türkiye’de eğitim hakkının Anayasa ve ilgili yasal düzenlemelerle güvence altına alınmasına rağmen, uygulamada “fırsat ve olanak eşitliği” ilkesinin tam olarak sağlanmadığını göstermektedir. Ankara’daki sosyoekonomik açıdan gelişmiş ilçelerle dezavantajlı ilçeler arasındaki cari ödenek ve okul aile birliği gelir düzeyleri farklılıkları, öğrencilerin yükseköğretime geçiş oranları ile doğrudan ilişkilidir. Yüksek gelir grubuna sahip okulların lisans programlarına daha fazla öğrenci yerleştirmesi, düşük gelir grubundaki okulların ise ön lisans programlarına yöneliminin yüksek olması, eğitim sisteminde gelir temelli bir katmanlaşmanın devam ettiğini göstermektedir.

MEB bütçesi dezavantajlı bölgelerdeki okullara öncelik sağlayan bir yaklaşımla planlanmalıdır. Bu amaçla düşük gelirli okullara ek teşvik mekanizmaları sağlanarak fiziksel altyapı ve eğitim ortamları iyileştirilebilir. Ayrıca gelişmiş ilçelerdeki velilerden veya özel sektör paydaşlarından sağlanan bağışlar, dezavantajlı bölgeler için destekleyici bir kaynak olarak değerlendirilebilir. Dezavantajlı ilçelerdeki öğrencileri lisans programlarına yönlendiren rehberlik hizmetleri sağlanabilir. Benzer araştırmalar, nicel nitel ya da karma yöntemler kullanılarak farklı öğretim kademeleri ve türleri için de yapılabilir. Aşamalı olarak artan cari ödenek ve okul aile birliği gelirlerinin gerçekten akademik başarıyı, yükseköğretime geçişi nasıl etkilediği, düzenli aralıklarla izlenip raporlanabilir. Sonuç olarak, eğitim hizmetlerinde fırsat ve olanak eşitliği ilkesinin hayata geçirilmesi, sadece hukuki metinlerdeki tanım ve ilkelerle değil, okulların

finansman yapılarının toplumsal ihtiyaçlara göre yeniden düzenlenmesi ve sosyoekonomik koşulların iyileştirilmesi ile mümkündür.

### Etik Kurul İzin Bilgisi

*Bu araştırma Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 24.07.2023 tarihinde kabul ettiği, Kasım Karakütük danışmanlığında yürütülen, Ahmet Taylan Aydın'ın doktora tezine dayanmaktadır. Bu araştırma, Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurul Başkanlığı Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulunun 04/04/2022 tarihli E-85434274-050.04.04-490249 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.*

### Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi

*Yazarların beyan edeceği bir çıkar çatışması yoktur.*

### Yazar Katkısı

*Yazarlar araştırmaya eşit oranda katkı sağlamışlardır.*

### Orcid

Ahmet Taylan Aydın  <https://orcid.org/0009-0008-9681-0791>

Kasım Karakütük  <https://orcid.org/0000-0003-3136-1979>

## KAYNAKÇA

- Almış, S. ve Karakütük, K. (2021). Türkiye’de ortaöğretim çağ nüfusunun okul dışında kalmasını etkileyen bireysel ve sosyoekonomik değişkenler. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (53), 110-149. <https://doi.org/10.9779/pauefd.840809>
- Altunya, N. (2003). *Anayasa hukuku açısından Türkiye’de eğitim ve öğrenim hakkı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Atmaca, T. ve Aydın, A. (2020). Reproduction of social inequality in education by transferring cultural capital. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 778-797. <http://doi.org/10.33206/mjss.673924>
- Bayram, A. (2014). *Türkiye’de kamu eğitim yatırım harcamalarının çözümlenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu. (UNICEF). (2017). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*. <https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme>
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. (2018). *Bir pratik teorisi için taslak: Kabiliye üzerine üç etnoloji çalışması* (N. Ökten, Çev.). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Carnoy, M. (2016). Educational policies in the face of globalization: Whither the nation state? In K. Mundy, A. Green, B. Lingard, & A. Verger (Eds.). *The handbook of global education policy* (pp. 27-42). John Wiley & Sons.
- Chmielewski, A. K., & Reardon, S. F. (2016). Patterns of cross-national variation in the association between income and academic achievement. *AERA Open*, 2(3). <http://doi.org/10.1177/2332858416649593>

- Corder, G. W., & Foreman, D. I. (2014). *Nonparametric statistics: A step-by-step approach*. John Wiley & Sons.
- Çelikkol, Ö. ve Avcı, N. (2017). Aile gelir düzeyi bağlamında liselere erişimde eğitimsel eşitsizlik alanlarının araştırılması (Isparta il merkezi örneği). *Bilge Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 165-183.
- Dündar, S. (2010). *Eğitimde fırsatların eşitliği ve postmoderndeki uygulamalar: Türkiye örneği* [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2020a). *Öğrenciler ve eğitime erişim*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020-ogrenciler-ve-egitime-erisim/>
- Eğitim Reformu Girişimi. (2020b). *Yönetim ve eğitim finansman raporu*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020-egitim-yonetisimi-ve-finansmani/>
- Ergün, M. (2016). *Modern eğitim sistemlerinin doğuşu ve gelişimi – Cilt 1*. Pegem Akademi.
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4. <http://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2010). Education and economic growth. *Economics of Education*, 60(67), 1.
- Karakütük, K. (2021). *Eğitimde bütçe yönetimi*. Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Nobel Yayınevi.
- Lee, S. E. (2013). Education as a human right in the 21st century. *Democracy & Education*, 21(1), 1-9.
- Marcenaro-Gutierrez, O., Galindo-Rueda, F., & Vignoles, A. (2007). Who actually goes to university? *Empirical Economics*, 32, 333-357. <http://doi.org/10.1007/s00181-006-0090-5>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2021). *Strateji geliştirme başkanlığı 2021 yılı bütçe raporu*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD). (2016). *PISA 2015 results (Volume II): Policies and practices for successful schools*. OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD). (2021). *Education at a glance 2021: OECD indicators*. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/bf1a85fe-en/index.html?itemId=/content/component/bf1a85fe-en#section-d12020e21708>
- Owens, A., Reardon, S. F., & Jencks, C. (2016). Income segregation between schools and school districts. *American Educational Research Journal*, 53(4), 1159-1197. <http://doi.org/10.3102/0002831216652722>
- Özcan, K. (2009). *Mesleki ve teknik ortaöğretimde finansman harcamalar ve maliyet* [Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Özkan, M., Karakurt, N. ve Yaşar, İ. (2022). Zengin okul çevresi, büyük öz kaynak: Okul aile birliği gelirlerinin okul çevresinin sosyoekonomik düzeyine göre incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 17-32. <https://doi.org/10.21733/ibad.943336>
- Özsoy, S. (2002). *Yükseköğretimde hakkaniyet ve eşitlik sorunsalı: Türkiye'de finansal yapıyla ilgili bir çözümleme* [Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı. (2022). *İlçelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması araştırması (SEGE-2022)*. Kalkınma Ajansları Genel Müdürlüğü.
- Şahin, H. (2019). *Türkiye'de eğitimde fırsat eşit(siz)liği ve bireylerin eğitim kararları: Ardahan ve Karabük örneği* [Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.

- Tabak, H. (2017). *Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesine ilişkin politika önerileri* [Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tilak, J. B. (2002). Determinants of household expenditure on education in rural India. NCAER Working Papers 88, National Council of Applied Economic Research. Retrieved July 27, 2025, from <https://ideas.repec.org/p/nca/ncaerw/88.html>
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2020). İller ve bölgeler sosyo-ekonomik gelişmişlik endeksi. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Sosyo-Ekonomik-Gelismislik-Endeksi-2019-17622>
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2022, 7 Aralık). Eğitim harcamaları istatistikleri, 2021. Retrieved July 27, 2025, from <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Egitim-Harcamalari-Istatistikleri-2021-45553>
- Waldinger, F. (2006). Does tracking affect the importance of family background on students’ test scores?. Working Paper, LSE. [https://cep.lse.ac.uk/conference\\_papers/Cambridge2006/Waldinger.pdf](https://cep.lse.ac.uk/conference_papers/Cambridge2006/Waldinger.pdf)
- Winton, B. G., & Sabol, M. A. (2022). A multi-group analysis of convenience samples: free, cheap, friendly, and fancy sources. *International Journal of Social Research Methodology*, 25(6), 861-876. <http://doi.org/:10.1080/13645579.2021.1961187>

## The Relationship Between School Income and Socioeconomic Development Level and the Transition Process from Secondary Education to Higher Education

Ahmet Taylan AYDIN<sup>1\*</sup>, Kasım KARAKÜTÜK<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Ministry of National Education of the Republic of Türkiye

<sup>2</sup>Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Department of Educational Sciences, Türkiye

**Abstract:** *This study examines the socioeconomic and sociocultural factors affecting the right to and access to education within the context of equal opportunity. It examines whether placement rates in associate and undergraduate programs differ according to the Ministry of National Education's (MoNE) current expenditures, school-parent association (PTA) incomes, and the socioeconomic development levels of districts. The research population includes public secondary schools in the Ankara district. Data on MoNE expenditures were sourced from the Strategy Development Department, while PTA income data for 2018, 2019, and 2020 were obtained from the Ankara Provincial Directorate of National Education. Higher education placement data for the same years were acquired from the Assessment, Selection and Placement Center (ÖSYM). The socioeconomic index scores of districts were drawn from the 2022 Socio-Economic Development Ranking Index (SEGE). Due to the non-normal distribution of the data, non-parametric methods were employed. The results show that higher education placement rates differ significantly based on PTA income levels and the socioeconomic development of districts. The study recommends prioritizing disadvantaged areas in the allocation of public educational resources to reduce inequalities in PTA funding and to promote more equitable access to higher education opportunities across districts.*

### Article Information

Research Article

### Submission Date

25/07/2024

### Acceptance Date:

15/08/2025

### Keywords

Right to Education,  
Equal Opportunity in  
Education,  
Public Secondary  
Schools,  
PTA Income,  
Socioeconomic  
Development Level

## 1. Introduction

The gradual increase in industrial-based production methods has influenced individuals to view their education as a means of securing employment. Furthermore, social classes' access to education has become an advantage or disadvantage depending on the adequacy of their social, cultural, and economic capital. This situation has brought about regulations that determine the scope and content of education based on social demand mechanisms, in addition to norms that regulate individuals' social relations based on the principle of equality before the law.

\* *Corresponding Author:* Ahmet Taylan AYDIN *E-mail:* [taylanaydin81@gmail.com](mailto:taylanaydin81@gmail.com) *Adres:* Ministry of National Education of the Republic of Türkiye.

*The copyright of the published article belongs to its author under CC BY 4.0 license. To view a copy of this licence, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>*

The accelerating scientific and technological developments and the modernization of industrial technologies around the world have led to the transformation of education systems in line with expectations and the training of qualified human resources in line with the needs of industry (Ergün, 2016). According to Altunya (2003), the transformation of education programs in line with developments in industry and technology has enabled education to acquire new social functions and, consequently, has brought the legal regulation of the relationship between the state (authority) and the individual (rights) to the agenda. This situation also necessitates a data-driven review of education policies in terms of scope, content, and objectives.

The Constitution and related laws in Turkey protect the right to education. However, official statistics show that a significant proportion of the population still does not have access to education (Almış & Karakütük, 2021). The right to education is also protected by international documents such as Article 26 of the Universal Declaration of Human Rights and the United Nations (UN) Convention on the Rights of the Child (Lee, 2013; Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu [UNICEF], 2017). These documents emphasize that primary education should be compulsory and free for all and that equal opportunities in education should be ensured. However, education financing policies, resource shortages, and the distribution of resources create significant differences in access to and quality of education.

Among the studies in the national literature, Özsoy (2002) was the first to determine that families' income status affects students' transition to higher education, as well as their school attendance and faculty and program selection processes. Dünder (2010) analyzed policy documents and reports addressing equality of opportunity and access to education and found that there were significant differences in the resources and enrolment rates of schools both between regions and within the same region. According to the scientific reports examined in the study, issues such as exam success, access to education, and the quality of education were highlighted, particularly noting that the university admission system is fundamentally perceived as an access to education issue. Tabak (2017) emphasized that the MoNE budget items should be structured with an understanding that supports equality of opportunity and access to education, and that social policies should include regulations that favor disadvantaged groups for this purpose. One of Tabak's (2017) most important findings relates directly to school budgets. According to this finding, many schools do not have sufficient budgets to meet their needs and are forced to collect donations from parents in order to improve their physical structures and organize social activities (Tabak, 2017). As a result, it is recommended that regional economic indices be created to reduce parents' dependence on private financing and that the MoNE budget be distributed at the provincial and school levels in line with the findings of this study. Çelikkol and Avcı (2017) examined the relationship between access to economic and social opportunities and educational inequality in their study, which specifically selected high school students as a sample within the scope of formal education in the provincial center of Isparta. According to the research results, the observed inequalities in educational opportunities and possibilities are a reflection of economic and social inequalities between social groups. In particular, the study, which draws attention to Bourdieu's theory of the transmission of cultural capital, shows that the educational status, professional status, and income status of parents reproduce educational inequalities. These indicators also emerge as effective factors in the process of students' orientation toward general academic high schools or vocational technical schools. Accordingly, the social, economic, and cultural conditions of students at the primary and secondary school levels are reproduced and reinforced through central exams administered for high school admission (Çelikkol & Avcı, 2017). In his research, Şahin (2019) evaluated the causes of inequality of opportunity by conducting interviews with students, teachers, parents, and school parent association presidents, along with central exam results. This approach aimed to obtain a more comprehensive result by analyzing the

perspectives of different stakeholders. The study sought to answer the questions of whether there was any relationship between school preferences determined by centralized exams and families' education expenditures, as well as their social, cultural, and economic capital. According to the analyses based on the Transition from Primary to Secondary Education (TEOG) exam results, a relationship was found between students' academic achievement and their families' education expenditures, and it was determined that factors such as parents' educational status, the physical structure of schools, and the educational environment also had an impact on academic achievement.

In their research, Atmaca and Aydın (2020) concluded that children of families with high-level economic and cultural resources have the awareness and strategies necessary to improve their academic achievement and maintain their social status; therefore, children of families with cultural and economic capital attend high-quality and well-equipped schools and maintain their advantageous position. Looking at the international literature on the subject, Waldinger (2006) examined the relationship between students' test scores and their families' socioeconomic backgrounds in countries where early tracking (directing students to schools with programs appropriate to their academic achievement and abilities) is practiced. In the study, the most successful and least successful countries among OECD countries were grouped based on the results obtained in the PISA, Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), and Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) exams, and the “difference in differences” method was used. The study noted that in countries where early monitoring practices were observed in 3rd and 4th grade elementary school and middle school, no relationship was found between family background and student test results, and that this could not be cited as a cause of inequality in education. Some of the criteria considered as family background in the study include parents' occupational status, parents' education levels, and the number of books in the home. However, as noted in the study, this differs from the findings of Hanushek and Woessmann (2010). Hanushek and Woessmann have pointed out that inequality between classes has increased in PIRLS and PISA tests in OECD countries where early monitoring is carried out. Although both studies show methodological differences, the standard deviations of the analysis results are wider in Hanushek and Woessmann's (2010) study, which includes countries where early monitoring is conducted before the age of 16. This may also be due to differences in coefficients and the use of different monitoring criteria. According to Waldinger (2006), there are many reasons that could affect test results. For example, countries that track students in later years of education may be thought to provide more universal preschool education standards. This approach could reduce differences arising from students having different family backgrounds. As a result, even in a simple cross-sectional dataset, a false correlation between early monitoring age and family background may be observed. Marcenaro-Gutierrez *et al.* (2007) examined the relationship between socioeconomic background and university education by analyzing data from a youth cohort study conducted between 1994 and 2000. The research findings revealed evidence of the effects of social class differences on students' transition to higher education, and thus on their families. However, it was emphasized that this situation emerged before the higher education stage. It is known that in England and Wales, students take a national exam before the age of 16-18 and complete their high school education with a preparatory process for university by taking different courses without taking a separate exam for higher education. Additionally, even though universities are funded by the state, university education is provided at a mandatory personal cost. Therefore, the research findings are consistent with the fact that inequalities emerge in earlier years.

Carnoy (2016) emphasizes that children from lower social classes face significant financial barriers to entering secondary and higher education, and that taxation and spending policies in public investment should be more oriented toward social equality, but that this situation may

vary depending on whether states view education as a public or private good. Owens *et al.* (2016) emphasize that income disparities between families and the areas in which they live have increased in the United States since 1970. They reveal that this situation has led to income disparities between schools and the areas in which they are located, particularly in public schools between 1990 and 2010. The determination of income disparities among the families of students attending the schools included in the study was made based on schools with and without free and reduced-price meal programs. It has been determined that income inequality leads to educational inequality, and that this situation affects students' academic achievement. According to this, it has been determined that increasing income inequality in society and educational policies give high-income families an advantage in school choice, and that as families' income levels increase, schools' income sources and teaching quality also increase. It has been determined that the strong social capital of high-income families facilitates their children's access to educational resources, thereby enabling them to achieve higher academic success. Chmielewski and Reardon (2016) used data from the 2001 PIRLS and 2006, 2009, and 2012 PISA exams. The study examines the relationship between family income and academic achievement in OECD countries. The results reveal that the relationship between family income and academic achievement varies significantly across OECD countries. However, the relationship between income inequality and achievement is limited. The difference in achievement between high- and low-income students is, on average, around 1.0 standard deviation; however, this difference varies significantly between countries. According to the study, the countries with the highest income-achievement gap are Portugal, Luxembourg, the United States, Belgium (Flanders), and Hungary. Among these countries, there are those with very high income inequality (particularly the United States and Portugal) as well as those with relatively low income inequality (e.g., Luxembourg and Belgium-Flanders). The countries with the lowest income-achievement gap are predominantly Scandinavian countries with low levels of inequality, such as Iceland, Norway, Sweden, Poland, and Denmark. In summary, in addition to factors such as the location of schools, physical infrastructure, and the quality of educational environments, the unequal distribution of public resources also exacerbates existing inequalities to the detriment of disadvantaged groups.

Özcan (2009) examined the expenditures per student of different types of schools and the educational expenses of families, revealing the problems encountered in budget management in schools. The research results emphasized that the state should cover the costs incurred by schools and that only voluntary donations from parents should be accepted. Bayram (2014) determined that education investment expenditures decreased in Turkey during periods of global economic crisis and indicated that these expenditures should be reviewed. This situation is important in terms of understanding how expenditures on education have changed over time. The state's contribution to total education spending declined from 77.7% in 2014 to 72.9% in 2018. Household participation in education spending was 20% according to 2018 data (Turkish Statistical Institute [TÜİK], 2020, 2022). In this context, the fact that schools' own incomes vary according to the socioeconomic level of the regions in which they are located may lead to a deepening of structural inequalities in education (Özkan *et al.*, 2022). The size and distribution of additional funding sources created by schools, apart from public spending on education, remain an unexplored topic and, as a result, have not been sufficiently addressed in the studies of many researchers.

The fundamental basis for education financing policies in Turkey consists of the Constitution, relevant laws and regulations, development plans, and decisions made at national education councils. The main source of income for education is the funds transferred from the state budget to the Ministry of National Education (MoNE). In addition, formal education institutions have other financial resources, such as donations from volunteers, rental and operating income,

revolving capital income, interest and dividends, dormitory and boarding house income, external loans, grants, and school parent association income (Karakütük, 2021). These financial resources ensure the functioning and sustainability of education systems, while also revealing the relationship between social structures and education. According to Bourdieu and Passeron (1990), education systems are institutions that reproduce the inequalities observed in social life as a reflection of social structures. In other words, the process of transferring education to new generations is closely related to the concept of social capital carried by the previous generation. Accordingly, the social, cultural, and economic opportunities available to parents directly affect the quality of their children's education, and people possess emotions, gestures, and facial expressions that reflect the social class to which they belong. This situation is also defined as a frame of reference that determines a person's ways of perceiving, feeling, thinking, and behaving. Such learned patterns underlying behaviour and actions are actually transmitted from generation to generation as the archetype of the social class. The principles, preferences, emotional and intellectual tendencies found within structured patterns are reflected in sociocultural activities and education in the same way as they are in everyday life. Within this framework, the concept of "Habitus" has emerged, reflecting components such as social class, gender, space, and social status. The living spaces that form the basis of this concept also determine the priorities and forms of life of the groups in question as social space platforms. According to Bourdieu (1992), social scientists should act as technicians when examining social phenomena and should refrain from restrictive attitudes such as value judgments and political doctrines during this process. This is because preconceived judgments and perspectives about social reality that have already formed in the researcher's mind prevent them from seeing the truth. In other words, conducting research with a preconceived mental framework may lead the researcher to find what they are looking for. In reality, the researcher should focus on solving the problem at hand rather than what is imposed on them in order to produce original results (Bourdieu, 2018). At this stage, Bourdieu's key concept is "habitus." Habitus refers to the internalization of a distinct structure specific to a particular social class. In other words, it encompasses a set of values and perceptions that reflect the worldview of different social structures and groups. Accordingly, habitus is a frame of reference that surrounds the individual and guides their behaviour. Therefore, the individual knows what to do in any given situation, but has no insight into why they exhibit such behaviour. This situation is reminiscent of the automated behaviour patterns exhibited by an orchestra conductor while conducting an orchestra. Habitus encompasses such powerful habits that are transferable, learnable, and adopted by group members that even without a conductor, all members of the orchestra automatically perform the tasks expected of them through an automated mental construct. As a result, the reproduction of social inequalities is one of the invisible functions of habitus.

According to Bourdieu (1990), the concept of capital is part of social and economic status, and education is an integral part of this structure. Based on this concept, how schools are affected by their habitus is an important starting point for elucidating the concept of the right to education, which includes the principle of equality in education. The levels of social and cultural capital possessed by previous generations can be seen as a frame of reference that determines the life priorities of subsequent generations, such as their educational choices. In this context, considering that the diversity of financing in schools has increased due to the inadequacy of public resources, the levels at which schools send students to higher education institutions and their academic success rates may be part of these inequalities.

For these reasons, this study examined the relationship between public funding and additional sources of income for secondary schools in different educational regions and the level of student enrolment in higher education institutions in light of concepts such as social capital and habitus.

The purpose of this study is to determine the current subsidies (CS) received by public secondary schools in the districts of Ankara from public funding and the additional financial income they generate through school parent associations, and to examine the relationship between current subsidies and school parent association income (PTAI) and students' transition rates to higher education. In line with this general objective, the following sub-objectives have been determined.

- 1- What is the distribution of current appropriations and school family association income groups in 2018, 2019, and 2020 according to districts (Çankaya, Yenimahalle, Mamak, Keçiören, Sincan, Altındağ, Etimesgut, Polatlı, Gölbaşı, Pursaklar, Çubuk, Elmadağ, Nallıhan, Şereflikoçhisar) for the years 2018, 2019, and 2020?
- 2- Is there a significant difference between current allocations and school parent association income groups in the transition to associate and bachelor's degree programs for the years 2018, 2019, and 2020?
- 3- How are the school parent association income groups distributed according to the socio-economic development levels of the districts in 2018, 2019, and 2020?
- 4- Does school parent association income show significant differences according to the socio-economic development levels of districts in 2018, 2019, and 2020?
- 5- Do the transition rates to associate and bachelor's degree programs show significant differences according to the socio-economic development levels of districts in 2018, 2019, and 2020?

## 2. Method

This research was conducted with permission granted by the Ankara University Rectorate Ethics Committee Presidency Social Sciences Sub-Ethics Committee in its decision dated 04/04/2022, numbered E-85434274-050.04.04-490249.

### 2.1. Research Model

The study aims to examine the relationship between the income of public secondary schools in Ankara (current budget and school parent association income) and the socio-economic development levels of districts, and the transition rates to associate and bachelor's degree programs, as well as to propose solutions. The model of this research was determined as a correlational survey model, as the aim was to determine the existence of interaction between multiple variables (Karasar, 2023).

### 2.2. Population and Sample

This research is a quantitative study; the research universe consists of all public secondary schools in the districts of Ankara province. Imam Hatip High Schools affiliated with the Directorate of Religious Education were excluded from the scope of the research due to the unavailability of current budget data for 2018. Public secondary schools affiliated with the Directorate of Vocational and Technical Secondary Education and the Directorate of Secondary Education were included in the study. In addition, high schools affiliated with the General Directorate of Special Education were excluded from the scope. Since it was not possible to reach all public secondary schools in the research universe, the sample of the research was determined as 238 public secondary schools whose data could be accessed using the convenience sampling method. Probability sampling should be used to ensure that the sample adequately represents the population from which it was selected; however, when this type of sampling method is not feasible, convenience sampling may be used. Convenience sampling is a method frequently preferred in the social sciences. While convenience sampling is used in qualitative research, it is also frequently used in quantitative research (Etikan *et al.*, 2016). However, the unequal probability of sampling units being included in the sample causes

sampling bias. Winton and Sabol (2022) have pointed out that researchers can overcome the shortcomings of the sample by using conscious research design and larger samples. The data included in the study were obtained separately from three institutions. Accordingly, the current allocations at the end of each year were obtained from the MoNE SGB; school family association incomes were obtained from the Ankara MEM; and the number of students enrolled in associate and bachelor's degree programs in higher education were obtained from the ÖSYM. The socio-economic development index values of the districts were obtained from the SEGE results published by the Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı (2022). The distribution of all public secondary schools in Ankara by district is shown in [Table 1](#).

**Table 1.** *Distribution of All Public Secondary Schools in Ankara by District*

| No | District Name | Number of Schools | No | District Name   | Number of Schools |
|----|---------------|-------------------|----|-----------------|-------------------|
| 1  | Çankaya       | 48                | 13 | Nallıhan        | 7                 |
| 2  | Yenimahalle   | 28                | 14 | Şereflikoçhisar | 7                 |
| 3  | Mamak         | 26                | 15 | Kahramankazan   | 6                 |
| 4  | Keçiören      | 24                | 16 | Beypazarı       | 6                 |
| 5  | Sincan        | 20                | 17 | Bala            | 5                 |
| 6  | Altındağ      | 20                | 18 | Haymana         | 5                 |
| 7  | Etimesgut     | 16                | 19 | Kalecik         | 4                 |
| 8  | Polatlı       | 10                | 20 | Kızılcahamam    | 4                 |
| 9  | Gölbaşı       | 10                | 21 | Akyurt          | 4                 |
| 10 | Pursaklar     | 8                 | 22 | Ayaş            | 2                 |
| 11 | Çubuk         | 7                 | 23 | Güdül           | 2                 |
| 12 | Elmadağ       | 7                 | 24 | Çamlıdere       | 1                 |
|    | Toplam        |                   |    |                 | 277               |

According to [Table 1](#), it was decided to exclude the districts of Kahramankazan, Beypazarı, Bala, Haymana, Kalecik, Kızılcahamam, Akyurt, Ayaş, Güdül, and Çamlıdere from the analysis due to the low number of public secondary schools in these districts and the balanced sample size with other districts. However, in order to ensure that the third group of districts is also represented in the sample, it was decided to include districts with seven or more public secondary schools in the sample, and the analyses were conducted based on 238 public secondary schools.

### 2.3. Data Collection and Matching

The process followed for data collection and matching is as follows:

1. In 2018, 2019 and 2020, the current appropriations of public secondary schools that received more than one current appropriation in the same year were combined.
2. The actual current appropriation data for public secondary schools in Ankara for the years 2018, 2019 and 2020 were obtained from MoNE SGB. All current appropriations received were checked, classified and analyzed according to analytical budget codes; if there were ministry payments made from a recurring code in the same year, they were merged with the same code number and this process was done for each public secondary education institution individually. In this way, the possibility of error in the data on current allocations was avoided.
3. Data on PTA incomes for the years 2015-2020 were obtained from the MEM.
4. Current appropriation data for public secondary schools obtained from MoNE SGB and PTA incomes obtained from MEM were matched; public secondary schools that were included in ministry records but not in MEM records and public secondary schools that were included in MEM records but not in ministry records were scanned in two ways and those whose titles

and names could not be found were not included in the data set. Thus, the scope of the research consisted of analyzing the data on current appropriations, PTA incomes, and the number of students enrolled in higher education at the associate's and bachelor's degree programs for the years 2018, 2019, and 2020.

5. Data on the number of students who graduated from public secondary schools in Ankara and were placed in associate and bachelor's degree programs of higher education institutions between 2015-2020 were obtained from ÖSYM. Analyses were carried out for a total of 238 public secondary schools for the years 2018-2020, which meet the conditions specified in the above items.
6. In the selection of the variables to be used in the analysis, it was decided to use the percentage of students placed in higher education in the evaluation to be made regarding the students placed in higher education institutions at the level of associate degree and bachelor's degree programs.
7. The districts were divided into three groups according to the score values of the index obtained in the SEGE survey: 1st group 'high', 2nd group 'medium' and 3rd group 'low' income group.

One of the general objectives of the research is to determine whether the placement rates in associate and bachelor's degree programs differ according to current allowances and PTA income. In this direction, the current allowances and PTA incomes in the data set were grouped into three groups as shown in [Table 2](#) in order to answer the research questions appropriately.

**Table 2.** *Income Groups*

| Group | Current Appropriation (TRY) | PTA Income (TRY) |
|-------|-----------------------------|------------------|
| 1     | 0-250000                    | 0-50000          |
| 2     | 250001-500000               | 50001-100000     |
| 3     | 500001 and above            | 100001 and above |

According to [Table 2](#), the schools between 0-250000 TRY were categorized as group 1 (low), those between 250001-500000 TRY were categorized as group 2 (medium), and those with 500001 TRY and above were categorized as group 3 (high). In terms of PTA income, those between 0-50000 TRY were grouped as group 1 (low), those between 50001-100000 TRY were group 2 (medium), and those with 100001 TRY and above were group 3 (high). Since the distributions of current appropriation and PTA income variables were different, both variables were grouped according to their own sample range. In the public secondary schools in Ankara within the scope of the study, the sum of the current appropriations provided by the state and the PTA income for each year was named as the income variable. Determining the relationship between the socioeconomic level of the districts and students' transition to higher education and PTA income groups is one of the sub-objectives of the study. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı (2022) is a study that determines the socioeconomic development levels of settlements at district level using variables such as health, education, technology, financial structure, demography, employment, social security, and quality of life. Based on this research, a value defined as a score indicating the level of development for each district was calculated using the variables specified. [Table 3](#) shows the score values obtained from the Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı (2022) survey for the district groups of Ankara province where the research was conducted.

**Table 3.** District Groups by Ankara Province

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

Source: Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı (2022)

When Table 3 is examined, it is understood that Çankaya, Yenimahalle, Altındağ, Etimesgut and Gölbaşı districts, which are located close to the city center and have large populations according to Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı (2022) research, are at high development level (1st group); Mamak, Keçiören, Sincan, Polatlı and Pursaklar are at medium development level (2nd group); Çubuk, Nallıhan and Şereflikoçhisar are at low development level (3rd group).

## 2.4. Analyzing the Data

IBM SPSS Statistics 23 package program was used in the quantitative analyses conducted during the research process; in this process, both parametric and nonparametric tests were used in order to determine statistical differences due to the fact that some of the data related to the sample showed normal distribution while others did not. In this context, parametric tests are based on the assumption that the variables fit a certain probability distribution as well as the assumptions that the variables come from a normally distributed population and that the variances are homogeneous.

Nonparametric tests are more appropriate for variables that do not have a normal distribution (Tabachnick & Fidell, 2012). The necessary assumptions regarding parametric tests (normal distribution) were not met for the data obtained in the study. The nonparametric Kruskal-Wallis H test used for this purpose is a nonparametric test used as an alternative to One-Way Analysis of Variance (ANOVA) to test the difference of more than two independent groups that do not show normal distribution. To calculate the Kruskal-Wallis H test statistic, all samples are first combined. The observation values are ranked from smallest to largest so that the rank of the observation with the minimum value is 1 and the test statistic is calculated (Corder & Foreman, 2014).

## 3. Findings and Interpretations

As a result of the analyses; descriptive statistics of the income variable for PTA and current appropriation by years, findings on the transition rate of public secondary schools to associate degree and bachelor's degree programs for income groups by years, comparison of PTA income in public secondary schools by years by districts, and comparison of the placement rates of public secondary schools to associate degree and bachelor's degree programs by years by districts were obtained.

### 3.1. Findings and Comments on Descriptive Statistics of Current Allowance and PTA Incomes of Public Secondary Schools by Years

Firstly, the arithmetic mean ( $\bar{X}$ ), standard deviation ( $SD$ ), median, minimum and maximum values of the variables of current appropriation (TRY), PTA income (TRY) and income (TRY) are presented in Table 4.

**Table 4.** *Descriptive Statistics of Current Allowance, PTA Income and Income Variables by Years*

| School Income by Year | $\bar{X}$ | SD       | Median   | Minimum | Maximum |
|-----------------------|-----------|----------|----------|---------|---------|
| 2018                  |           |          |          |         |         |
|                       | 280961,1  | 246258,6 | 209851,2 | 36420   | 2001953 |
| Current Appropriation | 67227,4   | 63668,7  | 51511,3  | 0       | 470201  |
| PTA Income            | 348188,6  | 262682,6 | 282146,4 | 42465   | 2109455 |
| 2019                  |           |          |          |         |         |
|                       | 269856    | 286174   | 185145,5 | 2859    | 2204254 |
| Current Appropriation | 78081,4   | 75302,4  | 62135,5  | 0       | 630385  |
| PTA Income            | 347937,4  | 310722,1 | 262548,9 | 3149    | 2300912 |
| 2020                  |           |          |          |         |         |
|                       | 278287,6  | 240333   | 205650,8 | 18021   | 1384070 |
| Current Appropriation | 30925,8   | 33196,0  | 24468,3  | 0       | 262485  |
| PTA Income            | 309213,4  | 248778,6 | 238709,8 | 18021   | 1435083 |

When [Table 4](#) is analyzed, it is understood that current appropriations and PTA incomes do not show a symmetrical distribution according to the average. Looking at the average on a yearly basis, it is observed that there is no significant nominal difference in the amount of current appropriations. However, it is understood that PTA incomes in 2019 increased relatively compared to 2018, while there was a significant decrease in PTA incomes in 2020. This may be related to the global pandemic in 2020. During this period, distance education had to be used instead of formal education. When the mean and median values of current appropriations and PTA incomes are compared by years, it is observed that the mean is higher than the median. This indicates that the number of schools with high incomes is low, in other words, a significant portion of schools are in the low income group. In reality, a comprehensive analysis of the financing of education will show that the efficient and effective use of the share allocated to education is as important as the share of the MoNE budget in the general budget. In this context, it is difficult to argue that the priorities emphasized in all policy documents, such as access to education, quality education and ensuring equality of opportunity and opportunity in education, have been adequately observed. As a matter of fact, in 2021, when this research began, the austerity measures implemented within the MoNE budget were aggravated and some of the education expenditures were transferred to preventive health services due to the global pandemic; the decrease in education expenditures with the decrease in household incomes had consequences especially to the detriment of disadvantaged groups. In addition, although the Geographic Information System is a mechanism that informs donors, identifies their requests and priorities, provides information on when, by whom and for what purpose the donations are used, and strengthens the source of financing, not enough information has been shared with the public on how this mechanism is operated, when it should have been guided by centering the goal of access to education, especially for students in disadvantaged geographical regions. [Table 5](#) presents frequency information on the current appropriations of public secondary schools organized according to descriptive statistics.

**Table 5.** *Distribution of Public Secondary Schools in Ankara by ST Groups*

| Group (TRY)      | 2018      |       | 2019      |       | 2020      |       |
|------------------|-----------|-------|-----------|-------|-----------|-------|
|                  | Frequency | %     | Frequency | %     | Frequency | %     |
| 0-250000         | 149       | 62,6  | 166       | 69,7  | 147       | 61,8  |
| 250001-500000    | 65        | 27,3  | 43        | 18,1  | 67        | 28,2  |
| 500001 and above | 24        | 10,1  | 29        | 12,2  | 24        | 10,0  |
|                  | 238       | 100,0 | 238       | 100,0 | 238       | 100,0 |

According to [Table 5](#), approximately 63% of public secondary schools in 2018, 70% in 2019, and 62% in 2020 are in the 1st income group of current allocations, in other words, they are in the lowest income bracket. This suggests that there are significant differences among public secondary schools in terms of the distribution of current allocations. An analysis of the 2021 Budget Report prepared by MoNE SGB shows that the MoNE budget increased from 76,354,306 TRY in 2016 to 146,920,234 TRY in 2021. However, in the same years, the ratio of the Ministry's budget to gross domestic product decreased from 2.93% to 2.60%. A similar situation was observed when the ratio of the Ministry's budget to the Central Government Budget was analyzed and it was found that the ratio decreased from 13.38% in 2016 to 10.91% in 2021 (MEB, 2021). In addition, an international comparison of annual education expenditures per student shows that Turkey spent USD 4,707 per student in primary and secondary education in 2018, which is USD 5,747 below the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) average of USD 10,454. At the higher education level, Turkey invested USD 10,008 per student, USD 7,057 less than the OECD average. Overall, total expenditure on public education institutions from primary to tertiary education in Turkey is USD 4,782 per student, whereas expenditure on private education institutions is USD 15,695 (OECD, 2021). In this context, the need for an inclusive and integrated policy perspective also necessitates that the education budget, including the investment budget, should be supported by additional financial means.

Information on the distribution of public secondary schools in Ankara according to PTA income groups is given in detail in [Table 6](#).

**Table 6.** *Distribution of Public Secondary Schools in Ankara by PTA Groups*

|                  | 2018      |       | 2019      |       | 2020      |       |
|------------------|-----------|-------|-----------|-------|-----------|-------|
| Group (TRY)      | Frequency | %     | Frequency | %     | Frequency | %     |
| 0-50000          | 113       | 47,5  | 96        | 40,3  | 198       | 83,2  |
| 50001-100000     | 82        | 34,5  | 77        | 32,4  | 31        | 13,0  |
| 100001 and above | 43        | 18,0  | 65        | 27,3  | 9         | 3,8   |
|                  | 238       | 100,0 | 238       | 100,0 | 238       | 100,0 |

According to [Table 6](#), it is understood that approximately 48% of public secondary schools in 2018, 40% in 2019 and 83% in 2020 are in the lowest income bracket, which is the 1st income group of PTA income. On the other hand, in 2020, the proportion of schools in the 3rd income group in terms of PTA income was 3.8%. This situation confirms that the unfair distribution of PTA incomes between the pandemic period and previous years has further increased to the detriment of disadvantaged schools.

### 3.2. Findings and Comments on the Transition Rates of Public Secondary Schools to Associate Degree Programs for Income Groups by Years

Within the scope of the study, it was investigated whether the placement rates to associate degree programs differed in terms of current allowance levels and PTA income. According to [Table 7](#), it was observed that the placement rates to associate degree programs for 2018 did not differ according to the current allowance groups at  $\alpha = .05$  significance level ( $H = 0.101$ ,  $p = .951$ ). In 2019, placement rates to associate degree programs were found to be different for at least one current allowance group ( $H = 11.687$ ,  $p = .003$ ). In 2020, it was observed that the placement rates to associate degree programs did not differ according to current allowance groups at  $\alpha = .05$  significance level ( $H = 5.965$ ,  $p = .051$ ). Placement rates to associate degree

programs in 2018, 2019 and 2020 were found to be different for at least one PTA income group ( $H = 15.531$ ,  $p = .000$ ;  $H = 34.908$ ,  $p = .000$ ;  $H = 15.665$ ,  $p = .000$ , respectively).

**Table 7.** *Kruskal-Wallis H Test Results Regarding the Difference Between CS and PTAI Groups for Placement Rates to Associate Degree Programs by Years*

| Current Allocation Groups | Test Statistic (H) | p- value |
|---------------------------|--------------------|----------|
| 2018                      | 0,101              | 0,951    |
| 2019                      | 11,687             | 0,003*   |
| 2020                      | 5,965              | 0,051    |
| PTA Income Groups         |                    |          |
| 2018                      | 15,531             | 0,000*   |
| 2019                      | 34,908             | 0,000*   |
| 2020                      | 15,665             | 0,000*   |

\*  $p < .05$

In cases where the Kruskal-Wallis test showed a difference for at least one group, the results of multiple comparison tests conducted to find out which group(s) the difference originated from are given in [Table 8](#).

**Table 8.** Multiple Comparison Tests for Placement Rates to Associate Degree Programs by Year for PTA and CS Groups

|      |      | Group | Test Statistic | Std. Error | p-value | Adjusted p-value |
|------|------|-------|----------------|------------|---------|------------------|
| 2018 | PTAI | 1-2   | 30,737         | 9,988      | 0,002   | 0,006*           |
|      |      | 1-3   | 41,479         | 12,336     | 0,001   | 0,002*           |
|      | CS   | 1-2   | -40,273        | 11,781     | 0,001   | 0,002*           |
| 2019 |      | 1-2   | 33,019         | 10,533     | 0,002   | 0,005*           |
|      | PTAI | 1-3   | 64,857         | 11,059     | 0,000   | 0,000*           |
|      |      | 2-3   | 31,838         | 11,597     | 0,006   | 0,018*           |
| 2020 | PTAI | 1-2   | 49,734         | 13,298     | 0,000   | 0,001*           |

\*  $p < .05$

According to the results of the multiple comparison test in [Table 8](#), it can be said that group 1 is statistically significantly different from groups 2 and 3 in terms of placement rates to associate degree programs in 2018 for PTA income groups ( $p = .006$ ,  $p = .002$ , respectively). There was no statistically significant difference between the 2nd and 3rd groups. It can be said that the lowest income group among the PTA income groups has a higher rate of placement in associate degree programs than the other groups. This coincides with the findings of Özsoy (2002) that the income status of families is related to the transition to higher education. Likewise, it is similar to the findings of Atmaca and Aydın (2020) and Şahin (2019) that there is a relationship between families' educational expenditures and academic achievement. In 2019, it can be said that there is a statistically significant difference between the 1st and 2nd groups among the current allowance income groups in terms of placement rates in associate degree programs ( $p = .002$ ). It can be said that there is a statistically significant difference between the three income groups for the PTA in terms of placement rates to associate degree programs ( $p = .005$ ;  $p = .000$ ;  $p = .018$ , respectively). These findings indicate that as the PTA income decreases, the rate of placement of students in associate degree programs increases; in other words, students are placed in associate degree programs rather than bachelor's degree programs. At the same time, it can be said that the parents of schools with low PTA incomes also have lower incomes. In 2020, there is a statistically significant difference between groups 1 and 2 for PTA income groups in terms of placement rates in associate degree programs ( $p =$

.001). As a result, when these findings are examined, it is understood that graduates of schools in the 1st income group, which stands out as a disadvantaged group, are predominantly placed in associate degree programs. This confirms that associate degree programs are preferred more by low socioeconomic groups because they provide the opportunity to acquire a profession in a short time.

### 3.3. Findings and Comments on the Transition Rates of Public Secondary Schools to Bachelor's Degree Programs for Income Groups by Years

As a result of the Kruskal-Wallis test, in cases where there is a difference for at least one group, according to the results of the multiple comparison tests conducted to find out which group(s) the difference originates from, it can be said that group 1 is statistically significantly different from groups 2 and 3 in terms of placement rates to undergraduate programs in 2018 for PTA income groups ( $p = .002$ ;  $p = .001$ , respectively). There was no statistically significant difference between the 2nd and 3rd groups. It can be said that the lowest income group among the PTA income groups has a lower rate of placement in undergraduate programs compared to the other groups. The results of the groups with a difference are presented in Table 9.

**Table 9.** Multiple Comparison Tests for Placement Rates to Undergraduate Programs by Year for PTA and CS Groups

|      |      | Group | Test Statistic | Std. Error | $p$ - value | Adjusted $p$ - value |
|------|------|-------|----------------|------------|-------------|----------------------|
| 2018 | PTAI | 1-2   | -34,559        | 9,988      | 0,001       | 0,002*               |
|      |      | 1-3   | -46,337        | 12,336     | 0,000       | 0,001*               |
|      | CS   | 1-2   | 41,594         | 11,781     | 0,000       | 0,001*               |
| 2019 | PTAI | 1-2   | -35,647        | 10,533     | 0,001       | 0,002*               |
|      |      | 1-3   | -68,133        | 11,059     | 0,000       | 0,000*               |
|      |      | 2-3   | -32,486        | 11,597     | 0,005       | 0,015*               |
| 2020 | CS   | 1-2   | 26,779         | 10,149     | 0,008       | 0,025*               |
|      | PTAI | 1-2   | -51,142        | 13,298     | 0,000       | 0,000*               |

\*  $p < .05$

According to Table 9, there is a statistically significant difference between the 1st and 2nd groups in terms of placement rates to undergraduate programs in 2019 for the current appropriation income groups ( $p = .001$ ). For PTA income groups, it can be said that the placement rates of all three income groups to undergraduate programs are different from each other ( $p = .002$ ,  $p = .000$ ,  $p = .015$ , respectively). Considering that all developmental processes such as social, affective, mental, physical, etc. will be shaped according to the quality of social contexts, this situation will again create inequalities against disadvantaged groups. Program for International Student Assessment (PISA) test results show that factors such as increasing school resources and strengthening socioeconomic and academic infrastructure are closely related to students' academic performance. In a study conducted by the OECD, it was found that with the increase in education expenditures per student, students' math, science and reading skills also increased (OECD, 2016). Therefore, the development of education systems should prioritize providing schools with the resources they need and strengthening socioeconomic infrastructure. There is a statistically significant difference between the 1st and 2nd groups in terms of placement rates to undergraduate programs in 2020 for the current allowance income groups ( $p = .025$ ). There is a statistically significant difference between groups 1 and 2 in terms of placement rates in undergraduate programs for PTA income groups ( $p = .000$ ). In 2020, there was a decrease in PTA income. Families did not provide additional financial support to PTAs as schools suspended teaching due to the global pandemic. Therefore, it can be argued that the relationship between PTA incomes and transition to higher education is not fully reflected in

2020. MoNE's 2019-2023 Strategic Plan is consistent with the 2023 Vision Document on Education and the Eleventh Five-Year Development Plan. As a matter of fact, within the framework of this plan, stakeholder surveys were conducted among school, institution, district, provincial and central organization employees, student and parent representatives, as well as public institutions. The survey included questions on which of the activities organized by MoNE they were satisfied with and what stakeholder contributions could be made to make education policies more effective. However, no information on the implementation of a resource allocation policy that reflects satisfaction rates was shared with the public, and unlike previous strategic plans, not only indicators, strategies and costs for the objectives, but also monitoring intervals and risks related to the objectives were included. This suggests that the plan targets were calculated with relatively more analytical information (Eğitim Reformu Girişimi, 2020a). In the 2019 Administrative Activity Report published by MoNE, some of the targets that could not be realized despite being foreseen are stated along with the reasons for their non-realization. Target 2.3 in the report aims to transition to an efficient financing model that will establish a close link between planning and budgeting processes, with the aim of realizing planning and budgeting processes more effectively in the management of schools and increasing the quality of education. To summarize, based on the findings above, it is understood that the income status of PTAs is related to higher education transition rates.

### 3.4. Findings and Comments on the Comparison of PTA Incomes of Public Secondary Schools by Districts for 2018, 2019, 2020

Descriptive statistics on PTA income by district groups are given in Table 10. The arithmetic mean ( $\bar{X}$ ), standard deviation ( $SD$ ), median, minimum and maximum values of PTA income (TRY) by district groups on a year basis are given in Table 10.

**Table 10.** *Descriptive Statistics on PTA Income (TRY) by District Groups*

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

According to Table 10, as the socioeconomic levels of the districts decreased in 2018, 2019 and 2020, the average income of PTAs also decreased. It is understood that this is a factor related to the transition to higher education. There are serious difficulties in the processes to efficiently and effectively manage the resources that provide education financing and to strengthen school budgets in this way. Therefore, the financing of education needs to be organized in a regular, predictable and sustainable model through innovative financing mechanisms and funds transferred from public and private sectors. However, while it is aimed to share more data in line with the principle of good governance in the 2018 Administrative Activity Report published by MoNE and the 2023 Vision Document, it is considered that the lack of transparency in the data under the headings of “incomes from PTAs, revolving fund incomes

and donations” in the Financing of Education in Turkey and Education Expenditures Information Management System (TEFBIS) is contrary to the principle of good governance. In terms of public secondary schools, according to TEFBIS, PTA incomes include rent revenues from canteen, open spaces, sports facilities and parking lots, as well as donations, revenues from ÖSYM activities, open high school enrolments revenues, income from bazaars and associations, and other sources of income. Expenses include clothing, stationery, office and equipment expenditures for students, as well as maintenance-repair, water, electricity and cleaning expenditures. It can be clearly predicted that this income-expense table is shaped according to the socio-economic structure of the school and that there is a financial inequality between schools, even though PTA incomes are not disclosed by MoNE. In order to reduce this inequality, MoNE transfers 10% of the revenues from canteens, etc. in state-owned schools to the budget of provincial MEMs and 10% to the budget of district MEMs, and the funds generated here are transferred to the PTAs of schools with limited resources (Eğitim Reformu Girişimi, 2020b). In addition, depending on the findings obtained in the research, it was deemed useful to state the situation regarding the Frequency Distribution of PTA Groups by District Groups.

For 2018, 35.4% of schools in the 1st income group (0-50.000 TRY) are located in districts in the 1st group according to the development index, while 81.4% of schools in the 3rd income group (over 100.000 TRY) are located in the 1st district group. While 32.8% of the districts in the 1st district group are in the 0-50.000 TRY income group, 38.5% in the 50.001-100.000 TRY income group, 28.7% in the income group above 100000 TRY; 95.2% of the districts in the 3rd district group are in the 0-50.000 TRY income group, 4.8% in the 50.001-100,000 TRY income group. In districts in the 3rd district group, there are no schools in the income group above 100.000 TRY. This situation explains that the PTA income of public secondary schools in high development level districts is higher than the PTA income of public secondary schools in medium and low development level districts.

For 2019, 35.4% of schools in the 1st income group (0-50.000 TRY) are located in districts in the 1st district group according to the development index, while 75.4% of schools in the third income group (over 100.000 TRY) are located in the 1st district group. According to the development index, 27.9% of the districts in the 1st district group are in the 0-50,000 TRY income group, 32% in the 50.001-100.000 TRY income group, and 40.2% in the income group above 100.000 TRY; while 85.7% of the districts in the 3rd district group are in the 0-50.000 TRY income group, and 14.3% in the 50.001-100.000 TRY income group. In districts in the 3rd district group, there are no schools in the income group above 100.000 TRY.

For 2020, 46% of schools in the 1st income group (0-50.000 TRY) are located in districts in the 1st district group according to the development index, while all schools in the 3rd income group (above 100,000 TRY) are located in the 1st district group. While 74.6% of the districts in the 1st district group are in the 0-50,000 TRY income group, 18% in the 50.001- 100.000 TRY income group, and 7.4% in the income group above 100.000 TRY; 100% of the districts in the 3rd district group are in the 0-50.000 TRY income group. In districts in the 3rd district group, there are no schools in the income group above 50.000 TRY.

These findings are in line with the district groups obtained according to Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı (2022), in other words, as the socioeconomic level of the districts increases, PTA incomes also increase. It can be said that this situation will create a situation to the detriment of disadvantaged groups in transition to higher education. In conclusion, public resources should be used to ensure that all students have access to quality education in public schools without paying any fees. On the other hand, the increase in household expenditures while public resources increase means that resources are not used efficiently and effectively. Moreover,

when it is considered that most of the education budget is spent on personnel expenses and other items are excluded, it becomes clear how limited the investment budget is. In this context, while households' contribution to education expenditures is 29% in low-income countries, this rate drops to 18% in high-income countries. In Turkey, the share of household expenditures on education was 20,2% in 2020 and 22% in 2021 (TÜİK, 2022). This not only shows the high burden of education on households in low-income countries, but also reveals the causes of inequalities in access to education. A similar situation is also true for India, where households spend more on education as their income decreases (Tilak, 2002).

According to the Kruskal-Wallis H test results regarding the difference in PTA income between district groups, it was determined that PTA income differed for at least one district group at  $\alpha = 0.05$  significance level. Accordingly, the results of the multiple comparison test conducted to find out between which districts the difference originated are given in [Table 11](#).

**Table 11.** *Multiple Comparison Tests for the Difference in PTA Income between District Groups*

|      |                 | Group | Test Statistic | Std. Error | p- value | Adjusted p- value |
|------|-----------------|-------|----------------|------------|----------|-------------------|
| 2018 | District Groups | 1-2   | 38,546         | 9,421      | 0,000    | 0,000*            |
|      |                 | 1-3   | 97,253         | 16,266     | 0,000    | 0,000*            |
|      |                 | 2-3   | 58,707         | 16,602     | 0,000    | 0,000*            |
| 2019 | District Groups | 1-2   | 37,110         | 9,421      | 0,000    | 0,000*            |
|      |                 | 1-3   | 102,448        | 16,266     | 0,000    | 0,000*            |
|      |                 | 2-3   | 35,337         | 16,602     | 0,000    | 0,000*            |
| 2020 | District Groups | 1-2   | 31,193         | 9,421      | 0,001    | 0,003*            |
|      |                 | 1-3   | 44,496         | 16,266     | 0,006    | 0,019*            |

\*  $p < .05$

According to the results of the multiple comparison tests in [Table 11](#), it can be said that all district groups have statistically significant differences in terms of PTA income in 2018 and 2019 ( $p = .000$ ,  $p = .000$ ,  $p = .000$ ,  $p = .000$ , respectively). In 2020, there was no statistically significant difference between the 2nd and 3rd group districts in terms of PTA income.

### 3.5. Findings and Comments on the Comparison of Placement Rates of Public Secondary School Graduates to Associate Degree Programs by Years and Districts

According to the research results, it is seen that the placement rates to undergraduate programs in 2018, 2019 and 2020 differ for at least one district group at the  $\alpha = 0,05$  significance level ( $p = .013$ ,  $p = .003$ ,  $p = .002$ , respectively). The results of the multiple comparison tests conducted to find out from which district or districts the difference originates are shown in [Table 12](#).

**Table 12.** *Multiple Comparison Tests for the Difference in Placement Rates to Associate Degree Programs between District Groups*

|      |                 | Group | Test Statistic | Std. Error | p- value | Adjusted p- value |
|------|-----------------|-------|----------------|------------|----------|-------------------|
| 2018 | District Groups | 1-3   | -40,524        | 16,265     | 0,013    | 0,038*            |
| 2019 | District Groups | 1-2   | -23,222        | 9,421      | 0,014    | 0,041*            |
|      |                 | 1-3   | -47,065        | 16,266     | 0,004    | 0,011*            |
| 2020 | District Groups | 1-2   | -24,539        | 9,421      | 0,009    | 0,028*            |
|      |                 | 1-3   | -46,962        | 16,266     | 0,004    | 0,012*            |

\*  $p < .05$

According to the results of the multiple comparison tests according to Table 12, the rate of placement in associate degree programs for 2018 is between the 1st and 3rd district groups ( $p = 0,038$ ); for 2019 between the 1st-2nd and 1st-3rd district groups ( $p = .041$ , respectively); for 2020 between the 1st-2nd and 1st-3rd district groups ( $p = 0.011$ , respectively). district groups for 2019 ( $p = .041$ ,  $p = .011$ , respectively); and between 1st-2nd and 1st-3rd district groups for 2020 ( $p = .028$ ,  $p = .012$ , respectively). These findings confirm that students in districts with low socioeconomic development level are predominantly placed in associate degree programs compared to students in districts with high socioeconomic development level. In other words, low income level strengthens the search for a profession in a short time. Therefore, it is observed that students from low income groups are generally placed in associate degree programs.

### 3.6. Findings and Comments on the Comparison of the Placement Rates of Public Secondary School Graduates to Undergraduate Programs by Years and Districts

According to the results of the Kruskal-Wallis H test used in the study, it is seen that the placement rates in undergraduate programs in 2018, 2019, and 2020 show a difference for at least one district group at a significance level of  $\alpha = 0,05$  ( $p = .014$ ,  $p = .007$ , and  $p = .004$ , respectively). The findings for the groups with significant differences, as determined by multiple comparison tests conducted to identify the district or districts responsible for the differences, are presented in Table 13.

**Table 13.** Multiple Comparison Tests of Placement Rates in Undergraduate Programs between District Groups

|      | Group               | Test Statistic | Std. Error | $p$ - value | Adjusted $p$ - value |
|------|---------------------|----------------|------------|-------------|----------------------|
| 2018 | District Groups 1-3 | 44,252         | 16,266     | 0,007       | 0,020*               |
| 2019 | District Groups 1-3 | 43,979         | 16,266     | 0,007       | 0,021*               |
| 2020 | District Groups 1-3 | 50,189         | 16,266     | 0,002       | 0,006*               |

\*  $p < .05$

According to the results of multiple comparison tests in Table 13, it can be said that there is a statistically significant difference between the 1st and 3rd district groups in the rate of placement to undergraduate programs for all years ( $p = .020$ ,  $p = .021$ ,  $p = .006$ , respectively). This shows that students in districts with high socioeconomic development level are in a superior position (advantageous) in terms of placement rates in undergraduate programs compared to students in districts with low socioeconomic development level; in other words, low income level is a significant limitation (disadvantage) in transition to higher education.

## 4. Discussion, Conclusion and Recommendations

In this study, the relationships between “current appropriation” and “PTA income” levels of public secondary schools in districts with different socioeconomic development levels in Ankara and students' transition rates to higher education were analyzed. The results are largely in line with the national and international literature cited in the introduction.

When the current appropriation and PTA income levels are examined by years, it is seen that schools with high income groups also have high rates of student transfer to undergraduate programs. On the other hand, schools in the low income group were found to have higher rates of transfer to associate degree programs. This is similar to the finding of “differences between regions and schools” in Dündar's (2010) study on inequality of opportunities and possibilities in education. Similarly, the study conducted by Özsoy (2002) on the impact of family income level on students' access to higher education in the context of higher education policies also supports this finding. Both Özsoy (2002) and this study emphasize that families with low

income levels directly affect their children's educational preferences and this situation is an important determinant in the transition to higher education.

In the study, it was observed that the rate of transition to undergraduate programs was significantly lower in schools in districts with low PTA incomes. This result is in line with Tabak's (2017) conclusion that “insufficient economic resources limit student achievement and access to exam-accessible schools”. In addition, the need for “more balanced social policies to reduce regional differences” suggested by Tabak (2017) in relation to PISA data also coincides with the results of this study. The study conducted by Çelikkol and Avcı (2017) in the city center of Isparta, which emphasizes that the economic and social capital of families greatly affects students' school preferences and academic achievement, supports the finding in this study that “as the income of the PTA increases, the rate of transfer to undergraduate programs increases”.

The results can also be evaluated in the light of Bourdieu's (1990, 1992, 2018) concepts of “cultural capital” and “habitus”. The results of the study show that schools in districts with high socioeconomic development levels are in a more advantageous position in terms of both increasing PTA incomes and enriching the academic and social opportunities offered to students. This advantage increases the likelihood of students transferring to undergraduate programs. Accordingly, the cultural and economic capital of families is reflected in the educational achievements of children and this capital is reinforced through intergenerational transmission.

On the other hand, in a study by Şahin (2019), which analyzes the reasons for inequality of opportunity based on central exam results in different cities and analyzes the reasons for inequality of opportunity with the views of students, parents and teachers, it is stated that the impact of socioeconomic indicators on academic achievement has many dimensions. Similarly, this study shows that higher education placement rates depend not only on the current funds of schools, but also on the socioeconomic status of families and thus the income of PTAs.

At the international level, the differences of opinion between Hanushek and Woessmann (2010) and Waldinger (2006) in the context of “early monitoring” practices emphasize that the role of family background in explaining educational inequalities may vary across countries. The results of this study show that socioeconomic status is a determinant of the differentiation of financial resources (both public current allocations and revenues based on parental contributions) at the school level. These results are in line with the findings of studies by Owens *et al.* (2016) and Carnoy (2016) that “schools in lower-income areas with limited resources have a negative impact on academic achievement”.

In districts with low socioeconomic development levels in Ankara, students are more likely to pursue associate degree programs rather than bachelor's degree programs due to low school revenues. “In addition, it has been concluded that the district groups located in the urban centers with high development scores also have high PTA incomes.” This shows that inequality in education is perpetuated not only through the distribution of public resources, but also through the social, cultural and economic capital of society.

The results of the study show that although the right to education is guaranteed by the Constitution and related legal regulations in Turkey, the principle of “equality of opportunity and opportunity” has not been fully achieved in practice. Differences in current budget and PTA income levels between socioeconomically developed and disadvantaged districts in Ankara are directly related to students' transition rates to higher education. The fact that high-income schools place more students in bachelor's degree programs, while low-income schools tend to place more students in associate's degree programs indicates that income-based stratification continues in the education system.

The MoNE budget should be planned with an approach that prioritizes schools in disadvantaged regions. To this end, physical infrastructure and educational environments can be improved by providing additional incentive mechanisms to low-income schools. In addition, donations from parents or private sector stakeholders in developed districts can be used as a supportive resource for disadvantaged districts. Guidance services that direct students from disadvantaged districts to undergraduate programs can be provided. Similar research could be conducted for different levels and types of education using quantitative, qualitative or mixed methods. How gradually increasing current allowances and PTA incomes actually affect academic achievement and transition to higher education can be monitored and reported at regular intervals. In conclusion, the realization of the principle of equality of opportunity and opportunity in education services is possible not only through definitions and principles in legal texts, but also through reorganizing the financing structures of schools according to social needs and improving socio-economic conditions.

### Ethics Committee Approval

*This study is based on the doctoral dissertation of Ahmet Taylan Aydın, conducted under the supervision of Kasım Karakütük and approved by the Institute of Educational Sciences at Ankara University on July 24, 2023. The research was carried out with the approval granted by the Sub-Ethics Committee for Social Sciences of the Ethics Committee of the Rectorate of Ankara University, dated April 4, 2022, with the decision number E-85434274-050.04.04-490249.*

### Conflict of Interest Statement

*The authors declare that there is no conflict of interest.*

### Author Contributions

*The authors contributed equally to this research.*

### ORCID

Ahmet Taylan Aydın  <https://orcid.org/0009-0008-9681-0791>

Kasım Karakütük  <https://orcid.org/0000-0003-3136-1979>

## REFERENCES

- Almış, S., & Karakütük, K. (2021). Türkiye’de ortaöğretim çağ nüfusunun okul dışında kalmasını etkileyen bireysel ve sosyoekonomik değişkenler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (53), 110-149. <https://doi.org/10.9779/pauefd.840809>
- Altunya, N. (2003). *Anayasa hukuku açısından Türkiye’de eğitim ve öğrenim hakkı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Atmaca, T., & Aydın, A. (2020). Reproduction of social inequality in education by transferring cultural capital. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 778-797. <http://doi.org/10.33206/mjss.673924>
- Bayram, A. (2014). *Türkiye’de kamu eğitim yatırım harcamalarının çözümlenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu. (UNICEF). (2017). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*. <https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme>
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. University of Chicago Press.

- Bourdieu, P. (2018). *Bir pratik teorisi için taslak: Kabiliye üzerine üç etnoloji çalışması* (N. Ökten, Çev.). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Carnoy, M. (2016). Educational policies in the face of globalization: Whither the nation state? In K. Mundy, A. Green, B. Lingard, & A. Verger (Eds.). *The handbook of global education policy* (pp. 27-42). John Wiley & Sons.
- Chmielewski, A. K., & Reardon, S. F. (2016). Patterns of cross-national variation in the association between income and academic achievement. *AERA Open*, 2(3). <http://doi.org/10.1177/2332858416649593>
- Corder, G. W., & Foreman, D. I. (2014). *Nonparametric statistics: A step-by-step approach*. John Wiley & Sons.
- Çelikkol, Ö., & Avcı, N. (2017). Aile gelir düzeyi bağlamında liselere erişimde eğitimsel eşitsizlik alanlarının araştırılması (Isparta il merkezi örneği). *Bilge Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 165-183.
- Dündar, S. (2010). *Eğitimde fırsatların eşitliği ve postmoderndeki uygulamalar: Türkiye örneği* [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2020a). *Öğrenciler ve eğitime erişim*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020-ogrenciler-ve-egitime-erisim/>
- Eğitim Reformu Girişimi. (2020b). *Yönetim ve eğitim finansman raporu*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020-egitim-yonetisi-ve-finansmani/>
- Ergün, M. (2016). *Modern eğitim sistemlerinin doğuşu ve gelişimi – Cilt 1*. Pegem Akademi.
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4. <http://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2010). Education and economic growth. *Economics of Education*, 60(67), 1.
- Karakütük, K. (2021). *Eğitimde bütçe yönetimi*. Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Nobel Yayınevi.
- Lee, S. E. (2013). Education as a human right in the 21st century. *Democracy & Education*, 21(1), 1-9.
- Marcenaro-Gutierrez, O., Galindo-Rueda, F., & Vignoles, A. (2007). Who actually goes to university? *Empirical Economics*, 32, 333-357. <http://doi.org/10.1007/s00181-006-0090-5>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2021). *Strateji geliştirme başkanlığı 2021 yılı bütçe raporu*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD). (2016). *PISA 2015 results (Volume II): Policies and practices for successful schools*. OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD). (2021). *Education at a glance 2021: OECD indicators*. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/bf1a85fe-en/index.html?itemId=/content/component/bf1a85fe-en#section-d12020e21708>
- Owens, A., Reardon, S. F., & Jencks, C. (2016). Income segregation between schools and school districts. *American Educational Research Journal*, 53(4), 1159-1197. <http://doi.org/10.3102/0002831216652722>
- Özcan, K. (2009). *Mesleki ve teknik ortaöğretimde finansman harcamalar ve maliyet* [Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Özkan, M., Karakurt, N., & Yaşar, İ. (2022). Zengin okul çevresi, büyük öz kaynak: Okul aile birliği gelirlerinin okul çevresinin sosyoekonomik düzeyine göre incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 17-32. <https://doi.org/10.21733/ibad.943336>
- Özsoy, S. (2002). *Yükseköğretimde hakkaniyet ve eşitlik sorunsalı: Türkiye'de finansal yapıyla ilgili bir çözümleme* [Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı. (2022). *İlçelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması araştırması (SEGE-2022)*. Kalkınma Ajansları Genel Müdürlüğü.
- Şahin, H. (2019). *Türkiye'de eğitimde fırsat eşit(siz)liği ve bireylerin eğitim kararları: Ardahan ve Karabük örneği* [Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Tabak, H. (2017). *Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesine ilişkin politika önerileri* [Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tilak, J. B. (2002). Determinants of household expenditure on education in rural India. NCAER Working Papers 88, National Council of Applied Economic Research. Retrieved July 27, 2025, from <https://ideas.repec.org/p/nca/ncaerw/88.html>
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2020). İller ve bölgeler sosyo-ekonomik gelişmişlik endeksi. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Sosyo-Ekonomik-Gelismislik-Endeksi-2019-17622>
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2022, 7 Aralık). Eğitim harcamaları istatistikleri, 2021. Retrieved July 27, 2025, from <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Egitim-Harcamalari-Istatistikleri-2021-45553>
- Waldinger, F. (2006). Does tracking affect the importance of family background on students' test scores?. Working Paper, LSE. [https://cep.lse.ac.uk/conference\\_papers/Cambridge2006/Waldinger.pdf](https://cep.lse.ac.uk/conference_papers/Cambridge2006/Waldinger.pdf)
- Winton, B. G., & Sabol, M. A. (2022). A multi-group analysis of convenience samples: free, cheap, friendly, and fancy sources. *International Journal of Social Research Methodology*, 25(6), 861-876. <http://doi.org/10.1080/13645579.2021.1961187>