

DEVLET İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÜCRETSİZ ÖĞLE YEMEĞİ SAĞLAMAK MÜMKÜN MÜ?

FARKLI ÜLKE MODELLERİ VE TÜRKİYE'YE YÖNELİK ÖNERİLER

AYŞEN CANDAS, BAŞAK EKİM AKKAN, SEVDA GÜNSELİ
MEHMET BAKİ DENİZ



AÇIK
TOPLUM
VAKFI

DEVLET İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÜCRETSİZ ÖĞLE YEMEĞİ SAĞLAMAK MÜMKÜN MÜ?: FARKLI ÜLKE MODELLERİ VE TÜRKİYE'YE YÖNELİK ÖNERİLER

Araştırma Ekibi

Ayşen Candaş, Başak Ekim Akkan, Sevda Günseli, Mehmet Baki Deniz

Yayına Hazırlayan

Gülgün Küçükören

Yayın Kimliği Tasarımı

Tülay Demircan, Myra

Kapak uygulama

Serhan Baykara, Myra

Sayfa Uygulama

Gülderen Rençber Erbaş, Myra

Baskı

İmak Ofset Basım Yayın San. Ve Tic. Ltd. Şti.
Atatürk Cad. Göl Sok. (İtfaiye karşısı) No: 1
Yenibosna Bahçelievler/İSTANBUL-TÜRKİYE
Tel: 0212 656 49 97
Fax: 0 212 656 29 26

ISBN 978-605-5659-16-5

Açık Toplum Vakfı

Cevdet Paşa Cad. Mercan Apt.
No:85/11 Bebek 34342 İstanbul Türkiye
Tel: +90 212 287 9986
+90 212 287 99 75
www.aciktoplumvakfi.org.tr
info@aciktoplumvakfi.org.tr

Birinci Basım

İstanbul, Kasım 2011

Devlet İlköğretim Okullarında Ücretsiz Öğle Yemeği Sağlamak Mümkün mü?: Farklı Ülke Modelleri ve Türkiye'ye Yönelik Öneriler

Ayşen Candaş
Başak Ekim Akkan
Sevda Günseli
Mehmet Baki Deniz
(Boğaziçi Üniversitesi
Sosyal Politika Forumu)

Bu rapor Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Politika Forumu tarafından 1 Kasım 2010 - 1 Mayıs 2011 tarihleri arasında yapılan literatür taraması ve saha araştırmasının sonuçlarını içermektedir. Araştırma, Açık Toplum Vakfı ve Boğaziçi Üniversitesi destekleri ile gerçekleştirilmiştir.

Teşekkür

Öncelikle proje danışmanımız Prof. Dr. Ayşe Buğra'ya katkılarından dolayı teşekkür ederiz.

Türkiye'de yoksulluk haritası yapmaya başlamış ilk kurum olan İnfakto Research Workshop'tan Emre Erdoğan ve Güçlü Atılğan sayesinde haritalama çalışmamızı tamamlayabildik.

Araştırma süreci boyunca her türlü desteği sağlamış olan Sosyal Politika Forumu çalışanları Burcu Yakut Çakar ve Pınar Gümüş'e ve aramıza yeni katılan ve tablolarımızı hazırlarken yardımcı olan Çağrı Boymul'a teşekkür ediyoruz. Raporumuzun son okumalarını ve redaksiyonunu yapan Asena Günal'a da ayrıca teşekkür ederiz.

Ayrıca saha çalışması esnasında tanıştığımız ve bizlere yardımcı olan ilköğretim okulu müdürlerine, müdür yardımcılarına, rehberlik öğretmenlerine, diğer öğretmenlere, Eğitim-Sen temsilcilerine, Dünya Bankası temsilcilerine, özellikle Elif Yüksek'e, UNICEF temsilcisi Ertan Karabıyık'a, konuştuğumuz ve haberleştiğimiz MEB İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlerine, Prof. Burhan Şenatalar'a ve MEB İlköğretim ve Ortaöğretim Genel Müdürlüğü temsilcilerine teşekkür ederiz.

İçindekiler

Genel Bakış: Neden Okul Yemeği?	7
Kalıcı Eşitsizliklerin Dönüştürülmesinde Etkin Bir Sosyal Politika Aracı: Okul Yemeği Programı (OYP)	7
OYP'ye Duyulan İhtiyaç ve OYP'nin Çok Boyutlu Faydaları	9
Dünyadaki OYP Uygulamaları	14
OYP Türkiye'de Nasıl Uygulamaya Sokulabilir? Bir Modelleme Önerisi	16
I. Hedefleme	17
II. Tedarik (i. İhale ii. Yemek temini) ve Dağıtım	20
III. Finansman	21
IV. Denetleme	22
Değerlendirmeler	22
Kalıcı Eşitsizliklerin Dönüştürülmesinde Etkin Bir Sosyal Politika Aracı: Okul Yemeği Programı	24
OYP'ye Duyulan İhtiyaç ve OYP'nin Çok Boyutlu Faydaları	27
Çocuk Yoksulluğu	27
Okul Devamlılığı	28
Beslenme Bozukluğu ve Sağlık Sorunları	28
Obezite	29
Dünyadaki OYP Uygulamaları	32
Kamunun Sorumluluğu	32
Anayasal ve Yasal Dayanaklar	33
Eğitim Politikaları ve Sosyal Politikalarla Birleştirilmesi	34
Başarılı Bir Örnek: Brezilya'daki OYP	35
OYP'nin Dolaylı Bir Getirisi: Yerel Üreticiden Gıda Tedariki	36
Uzun Dönemli Sosyal Koruma	37
Bir Sosyal Koruma Mekanizması Olarak OYP	38
Ani Şok Durumunda Sosyal Destek	39
OYP'nin Eğitime Etkisi	39
Okullaşma ve Okula Devamlılıkta Yükseliş, Terk ve Sınıf Tekrarında Düşüş	41
Çocuk İşçiliği Oranlarında Azalma	41
OYP'nin Çocuğun Yaşam Kalitesine Etkisi	42
Sosyal Yetenekler Kazanılmasına, Sosyalleşme Sürecine Katkı	43

Dünyadaki Hedefleme Modelleri	43
Korunmasızlığın Analizi ve Haritalanması (Vulnerability Analysis and Mapping, VAM)	44
Evrensel Bir Hak Olarak OYP	44
OYP Finansmanı	45
Dağıtım: Merkez-Yerel Örgütlenme ve İşleyiş Açısından Farklı OYP Uygulamaları	45
Denetim	46
<hr/>	
İktisadi Açıdan Yarı-Özerk Devlet İlköğretim Okulları ve Bu Durumun Eğitimde Yarattığı Eşitsizlikler	47
I. İstanbul Sahasının Bulguları ve Analizi	47
Gelirlerin Detaylı İncelemesi	48
Saha Bulgularına Göre Okulları Birbirinden Ayrıştıran Kriterler	50
Kriterlere Göre Okul Tipleri	52
II. PISA Araştırmasının Türkiye'deki Sosyo-ekonomik Düzeye Bağlı Sosyal İçerme Oranlarına Dair Analizi	53
III. Karşılaştırmalı Perspektiften Türkiye'deki Eğitim Harcamaları ve İktisadi Açıdan Yarı-Özerkleşmiş Devlet İlköğretim Okul Sistemi	55
Okul Aile Birlikleri	66
<hr/>	
OYP Türkiye'de Nasıl Uygulamaya Sokulabilir: Bir Modelleme Önerisi	70
Hedefleme	71
Tedarik (i. İhale ii. Yemek Temini) ve Dağıtım	74
Finansman	76
Denetleme	77
Değerlendirmeler ve Sonuç	78
<hr/>	
Kaynakça	79
<hr/>	
Ekler	82
Sayılarla İlköğretim	82
İstanbul'daki İlköğretim Okullarının Sınıflandırılması ve Haritalandırılması	83

Genel Bakış: Neden Okul Yemeği?

Kalıcı Eşitsizliklerin Dönüştürülmesinde Etkin Bir Sosyal Politika Aracı: Okul Yemeği Programı (OYP)

Neden Okul Yemeği? sorusunu yanıtlamaya başlamak için öncelikle Türkiye'nin kalıcı eşitsizlikler konusundaki durumunu hatırlamamızda fayda var. Geçen yıl oluşturup sunduğumuz *Türkiye'de Eşitsizlikler*¹ raporu eğitim, sağlık, istihdam, gelir dağılımı, sosyal güvenlik ve siyasal katılım alanlarındaki eşitsizliklerin içiçe geçmişliğini sergileyen bir Türkiye fotoğrafı çekiyordu. Rapor, yeniden dağıtımı gözetken, kalıcı eşitsizlik döngüsünü kıran, ayrımcılık pratikleriyle etkin şekilde savaşılan sosyal politikalar ve anayasal ve yasal temeller yoksa, bu alanlardaki eşitsizliklerin nasıl birbirinin yeniden üretimine yolaçtığını ve eşitsizliklerin boyutunun gitgide ne şekilde büyüdüğünü gösteriyordu. Eşitsizlikler raporu aynı zamanda, eşitsizliklerin nasıl bir alandan diğer alana ve nesilden nesile aktarıldığını, bu konularda yapılmış araştırmaların verileri arasında mekik dokuyarak anlatıyordu. Raporun en önemli hedeflerinden biri, sosyo-ekonomik göstergelerle oluşturulan tabloda yoksul, işsiz, iş bulmaktan ümidini kesmiş ya da sosyal güvencesiz işlerde çalışan kesimlerin sorunlarının, bir de kimlik bazında ayrımcılık örüntüleriyle biraraya geldiğinde nasıl katlandığını, buna karşılık ayrımcılığı deneyimleyen grupların da başta sosyo-ekonomik açıdan mağdur olmaları da zamanla istihdamdan, siyasal katılımından dışlandıkça nasıl yoksullaşacağını verilere dayanarak göstermekti. Gerek sosyo-ekonomik eşitsizlik kaynaklı gerekse ayrımcılıktan beslenen pratiklerin sonuçlarının zamanla aynı gruplar üzerinde örtüştüğünü verilere bakarak belirlemek mümkün. Rapor, aynı anda hem sosyo-ekonomik dezavantaj hem de kimlik bazlı ayrımcılık yaşayan grupların mağduriyetlerinin birbirine eklenerek her boyutta nasıl arttığını ve kalıcılaştığını gözler önüne serdi. Durumu iyice içinden çıkılmaz kılan nokta ise bu mağduriyetleri her alanda deneyimlenen grupların siyasal katılım yoluyla seslerini duyurmalarının mümkün olması durumunda, deneyimlerini toplumla paylaşabilecekleri ve eşitsizlikleri dönüştürmeyi hedefleyen sosyal politikalara olan taleplerinin siyasi alana yansıtılabilecek olması idi. Oysa tam da bu gruplar, yine aynı eşitsizlikler ve ayrımcılıklar sebebiyle siyasi katılımından da hem formel yani demokratik olmayan yasalar yoluyla hem de fiiliyatta dışlanabilmekteydiler.

Her yıl yeni veriler eklenerek yenilenecek ve devam edecek olan *Türkiye'de Eşitsizlikler* projesi, kalıcı eşitsizlik döngüsünün anayasal ve yasal planda atılacak adımlar ve yeniden dağıtımcı, gerekli alanlarda pozitif ayrımcılık uygulayan sosyal politikalar aracılığıyla dönüştürülebileceği yargısına dayanmaktaydı. Dünyadaki deneyimler de bu inancın yersiz olmadığını doğrular niteliktedir.

Elinizde tuttuğunuz bu rapor tam da kalıcı eşitsizliklerin nesilden nesile aktarılmaya başlandığı kaynağa, yani *çocuklara ve eğitim alanına* odaklanmaktadır. Adalet anlayışını hangi felsefi temele dayandırırsa dayandırın herkesin, çocukların yaşadıkları

¹ Bakınız Aysen Candaş, Volkan Yılmaz, Sevda Günseli ve Burcu Yakut Çakar. *Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Politika Forumu (2010) Türkiye'de Eşitsizlikler: Kalıcı Eşitsizliklere Genel Bakış*.

yoksunlukları hakemedikleri konusunda hemfikir olduğu söylenebilir. Çocukların içine doğdukları ailenin şartlarına bağlı olarak daha doğar doğmaz deneyimlemeye başladıkları yoksunluklar, açlık, beslenme yetersizliği ya da sağlıksız beslenme, ailenin alım gücüne göre gidebildikleri okul, yoksul okulların kendini zar zor döndürmeye çalışırken sağlayabildiği eğitimin kalitesi ve sosyal ortam gibi faktörler birleşerek; çocuğun yoksulluk döngüsünü kırıp çıkmasında *potansiyel olarak* en önemli rolü oynayabilecek olan okul ortamına ve eğitim hayatına bağlanma olasılıklarını sınamaktadır. **Çocukların eğitim hayatına devam edebilmeleri, öğrenmeyi sever hale gelmeleri, derslerinde başarılı olabilmeleri ancak içinden geldikleri sosyo-ekonomik ortam aynen eğitim hayatlarına da yansımıyorsa mümkündür.**

Anayasal demokrasilerde devlet ilköğretim okullarının en önemli işlevi sosyo-ekonomik açıdan eşit olmayan vatandaşların çocuklarının, ailelerinin alım gücü, geliri ne olursa olsun, birbirleriyle aynı şartlarda kaliteli bir eğitim almalarını sağlamak, bu yolla eğitime eşit erişim hakkını yoksul vatandaşlar için kağıt üstünde kalan bir hak olmaktan çıkarmaktır. İşte bu en önemli işlevleri ve demokratik bir toplumun inşaa ve sürekliliğinde oynadıkları eşitleştirici rol nedeniyle devlet okulları, en gelişmiş ülkelerde bile halen eğitim sisteminin temel kurumları olarak varlık göstermekte ve oranları azalmayan hatta artan kamu kaynakları ile desteklenmekte ve eğitim, aynı sağlık alanı gibi, demokratik toplumlarda tümüyle piyasa koşullarına terkedilmesi mümkün olmayan bir hak olarak tanımlanmaktadır. Bu sebeple tüm alanları piyasaya açan ve kamu yararı (*public good*) fikrini reddeden neoliberalizmin en benimsendiği ülkelerde bile, özel okulların ve özel hastanelerin yanısıra devlet, halen eğitim, sağlık gibi alanlarda etkin bir rol üstlenmeye devam etmekte ve bu alanı piyasaya toptan terk etmemektedir.

Eğitim ve temel kurumu okul, *sosyal hareketliliğin sağlanmasında* dolayısıyla aileden miras alınan sosyo-ekonomik statünün nesilden nesile aynen geçirilmek yerine iyileştirilmesinde çok önemli işlevler görmektedir. Ayrıca farklı tip ailelerden, farklı gelir düzeylerinden gelen öğrenciler devlet okulunun kaynaştırıcı ortamında birbirlerine saygı göstermeyi, paylaşmayı, beraber çalışmayı ve beraber sosyalleşmeyi deneyimleme şansı yakalayabilir. Eğitimi sevdiren, öğrencilerin kişisel yeteneklerini ortaya çıkaran, eksikliklerini tamamlayan ve merak duygularını stimüle ederek sürekli canlı tutan bir okul ortamı, öğrencinin başkalarının kendisine gösterdiği saygı ve verdiği değer sayesinde kendine saygı duymasını ve değer vermesini sağlayan bir olanak sunabilir.

Bu bağlamda, okulu çocukların farklı ihtiyaçlarına cevap verecek bir *sosyal refah alanı* olarak da görmek mümkündür. Okul temelinde oluşturulan sosyal programlar, çocuğun hem okulla hem de toplumla kurduğu ilişkiye olumlu yönde etki edebilir. Bugün birçok ülkede eğitim yaşamının parçası haline gelmiş Okul Yemeği Programları (OYP) sosyal bir ortam olan okul ortamında olanakları yeterli olmayan öğrencilere yeterli beslenme olanağı sunmakta, bütün öğrencilerde sağlıklı beslenme alışkanlıklarını ve beraber sohbet ederek yemek yeme pratiklerini destekleyerek özellikle de yoksul olan öğrencilerin daha fazla oranda maruz kaldığı sağlıksız beslenmenin ve bunların sonucunda ortaya çıkan öğrenme ve gelişim bozukluklarının önlenmesinde aktif bir rol oynamaktadır. Bütün bu sebeplerle başarı oranlarını da artıran OYP, uzun vadede kalıcı eşitsizliklerin dönüştürülmesinde etkin bir rol üstlenmektedir.

OYP'yi Türkiye bağlamında eşit vatandaşlığı gözetken bir sosyal politika aracı olarak gören bu çalışma, devlet ilköğretim okullarında OYP'ye duyulan ihtiyacı görünür kılmayı ve Türkiye için bir model önermeyi hedefliyor. Çalışma kapsamında literatür taramasının yanında, araştırma ekibimiz İstanbul'da bir saha çalışması gerçekleştirdi ve Ankara'da ilgili bakanlıkların bürokratları, uluslararası kurumların temsilcileri ve araştırmacılar ile görüştü. İstanbul ile sınırlı tuttuğumuz saha çalışmasında çeşitli okullara gidilip OYP'ye duyulan ihtiyacın boyutları araştırıldı.² Devlet ilköğretim okulları Türkiye'de sekiz yıl olan zorunlu eğitim döneminde toplam öğrenci nüfusunun yüzde 97,4'üne hizmet vermektedir. Şu anda devlet ilköğretim okullarına devam eden öğrenci sayısı 10.308.927'dir. Özel okullara devam eden öğrenci sayısı ise 267.294.

2 Görüşme yürütülen okullar sırasıyla Fındıkzade İlköğretim Okulu, Fatih Kadırga İlköğretim Okulu, Fatih Mahmudiye Etüd ve Beslenme Okulu, Çengelköy Güzeltepe Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu, Gaziosmanpaşa Yenimahalle İlköğretim Okulu, Beylikdüzü Yakuplu İlköğretim Okulu. Ayrıca, Bakırköy İlçe Eğitim Müdürü, UNICEF temsilcisi Ertan Karabıyık, Beylikdüzü Bizimkent İlköğretim Okulu kantin işletmecisi ve ilgili akademisyenler (Burhan Şenatalar – İstanbul Bilgi Üniversitesi, Ayşe Buğra – Boğaziçi Üniversitesi) ile derinlemesine görüşmeler yürütülmüştür. Ankara'da Dünya Bankası temsilcileri ve Milli Eğitim ve Sağlık Bakanlığının konu ile ilgili bürokratları ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşülen kişiler Cristobal Ridao-Cano (Dünya Bankası Türkiye Sektör Koordinatörü), Özgür Avcuoğlu (Dünya Bankası Türkiye Eğitim Projeleri), Erkan Aydoğanlı (Eğitim-Sen), Niyazi Kaya (Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü Şube Müdürü), Halit Yüce (Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Burslar ve Yurtlar Daire Başkanı). Ayrıca Eğitim Reformu Girişimi Koordinatörü Batuhan Aydagül ile de görüşülmüştür.

Türkiye’de ilköğretim çağındaki çocukların çoğunluğunun devam ettiği devlet ilköğretim okullarında uygulanacak sosyal programlar, çocukların yaşamlarının iyileştirilmesinde önemli bir etki yapabilir. Bu rapor OYP’yi bu bağlamda tartışmaktadır.

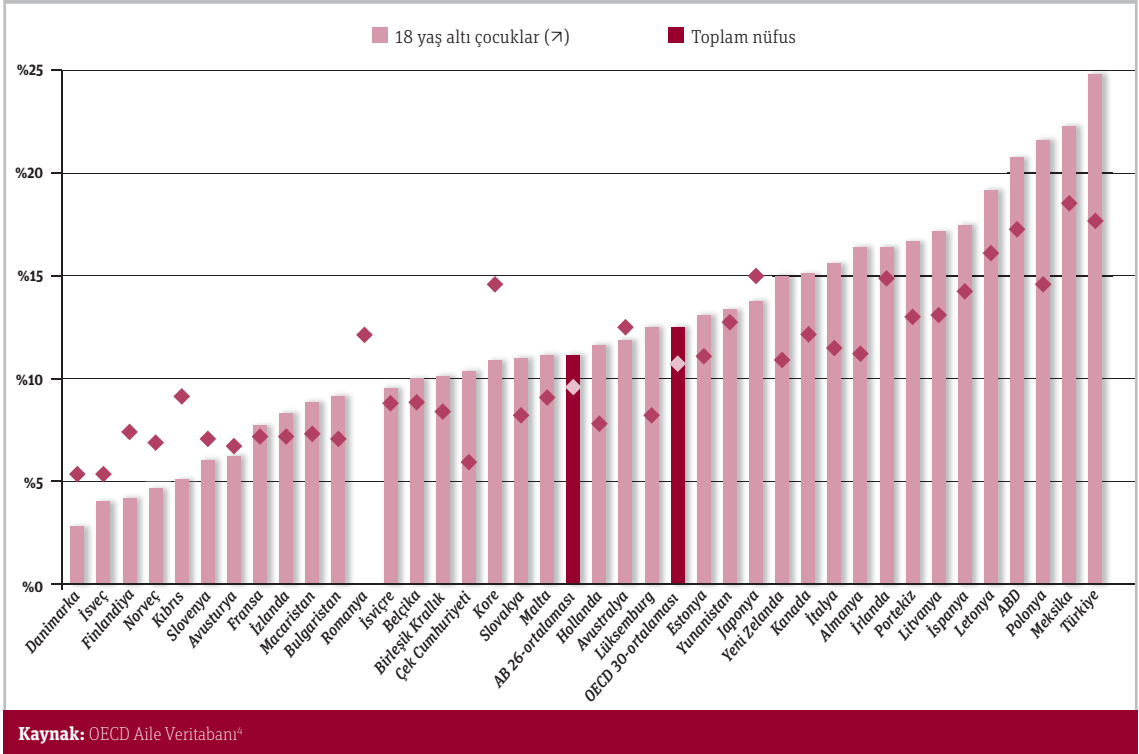
OYP’ye Duyulan İhtiyaç ve OYP’nin Çok Boyutlu Faydaları

Aşağıda özetleyeceğimiz çok boyutlu faydaları ve sonuçları düşünüldüğünde OYP’nin bugün yüzden fazla ülkede uygulanmasına şaşırılmamamız gerekir. Her gelişmişlik düzeyinden ülke, çok boyutlu faydaları olan ve faydaları kısa, orta, uzun vadelerde katlanarak artan unsurları sebebiyle OYP’yi benimsemektedir.

- Çocuk yoksulluğunun önüne geçilmesi:** Kalıcı eşitsizliğin nesilden nesile aktarımını daha çocukluk döneminde saptayarak dönüştürme konusundaki katkıları sebebiyle OYP’ler, Türkiye gibi çocuk yoksulluğu alanında kötü bir performans sergileyen bir ülkede, başta çocuk yoksulluğunu dönüştürmek amacıyla benimsemelidir. Zira **Türkiye’de her dört çocuktan biri yoksul**.³

Şekil 1

Toplam nüfusta ve 18 yaş altı çocuklar içinde yoksulluk oranları (OECD ülkeleri ve OECD üyesi olmayan Avrupa ülkeleri)



Kaynak: OECD Aile Veritabanı⁴

3 OECD Family database. OECD Directorate of Employment, Labour and Social Policy Division. Online Erişim: www.oecd.org/els/social/family/database ve OECD üyesi olmayan Avrupa ülkeleri için Eurostat.

4 Tabloda "Kıbrıs" için verilen dipnotlar: 1. Türkiye tarafından dipnot: Bu belgedeki adı geçen "Kıbrıs" adanın güney kesimiyle ilgilidir. Adadaki Türk ve Yunan Kıbrıslıları temsil eden tek bir otorite yoktur. Türkiye, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ni (KKTC) tanıır. Birleşmiş Milletler düzeyinde kalıcı ve adil bir çözüm bulunana kadar Türkiye "Kıbrıs meselesi"ni ilgilendiren konumunu korur. 2. OECD'nin Avrupa Birliği üyesi ülkelere Avrupa Komisyonu tarafından dipnot: Kıbrıs Cumhuriyeti, Türkiye hariç tüm Birleşmiş Milletler üyesi ülkeler tarafından tanınmaktadır. Bu belgedeki bilgiler, Kıbrıs Cumhuriyeti hükümetinin etkin kontrolü altındaki bölgeyle ilişkilidir.

Çocuk yoksulluğu aynı zamanda yoksul çocukların okula devam edememeleri sonucunu doğurmakta ve çocuklar eğitim almaları gereken dönemde çalışmaya ve yetişkin sorumlulukları üstlenmeye, ailelerinden miras aldıkları şartlar tarafından zorlanmaktadır. Bu süreç, ileride vasıfsız olma ve sosyal güvencesiz işlerde çalışma ihtimallerini keskinleştirmekte, gelir yoksulluğu yaşamaları ihtimallerini yine neredeyse garanti etmektedir. Bu nüfusun gelecekte sağlığa erişim hakkının icrasının da maddi imkânsızlıklardan dolayı en azından zor olacağını belirlemektedir.

2. Okul günlerinde verilen sıcak öğle yemeği ile çocuğun toplam sıcak yemek tüketiminin yüzde 16'sının karşılanabileceği, bunun da yoksul bir ailenin çocuğu için yaptığı harcamanın yaklaşık yüzde 10'una tekabül ettiği hesap ediliyor.⁵
3. OYP okul devamsızlığı ve okulu terkin azaltılmasında önemli bir rol oynuyor. AÇEV, KA-DER ve ERG'nin yaptığı bir araştırma, 1999-2005 döneminde 436.614 çocuğun ilköğretim okulunu bitirmeden çalışma hayatına atıldığını gösteriyor.⁶ MEB verileri ise, 2005-2006 öğretim yılında ilköğretim öğrencilerinin binde 5'inin okulu bırakmak zorunda kaldığına işaret ediyor.⁷ OYP Türkiye'de de devamsızlığın ve okulu terkin önlenmesine yönelik önemli bir adım olabilir. Zira bu sorunlar büyük ölçüde ekonomik koşullardan kaynaklanmaktadır. Örneğin, yukarıda adı geçen araştırmaya katılan çocukların yüzde 30'u çalışma zorunluluğu nedeniyle okulu bıraktığını söylüyor; çalışma zorunluluğu, erkek çocukların okulu terk etmesine neden olan en önemli değişken. Araştırma, ailenin sosyal güvenlik kapsamında olmamasının ve aile içinde kişi başına düşen aylık harcamanın düşük olmasının da çocuğun okulu terk ihtimalini artırdığını gösteriyor.⁸ TÜİK'in yaptığı bir araştırmaya göre ise çalışan çocuklar arasında okula devam etmeyenlerin yüzde 20'si okul masraflarını karşılayamadığı için okuldan ayrılıyor.⁹
4. OYP'ler beslenme bozukluklarının engellenmesinde ve sağlıklı yemek yeme alışkanlıklarının küçük yaştan oluşturulmasında oynadıkları rol sayesinde uzun vadede beslenme bozukluklarının sonucunda ortaya çıkan kronik hastalıkların oluşumunu engelliyor. Dünya Sağlık Örgütü'nün *Health Policy for Children and Adolescence* (HBSC) raporuna göre Türkiye, 11-15 yaş çocukların sağlık şikâyetlerinin (baş ağrısı, karın ağrısı, yorgun ve sinirli hissetme, endişeli hissetme, uyku bozukluğu, baş dönmesi) en yüksek olduğu ülke.¹⁰ 11 yaş erkeklerin yüzde 54'ü, kızların yüzde 67'si haftada birden fazla sağlık şikâyetinin olduğunu söylüyor. 13 yaşta ise bu rakam kızlar için yüzde 76'ya, erkekler için yüzde 56'ya çıkıyor. Diğer yandan aynı rapora göre ailenin geliri düştükçe çocukların sağlık şikâyetleri artıyor. Rapor bu durumun çok çeşitli faktörlere dayanabileceğini vurguluyor ki bu faktörlerden biri gıda yoksulluğu olarak ortaya konuyor.¹¹

Diğer yandan, TÜİK 2008 Sağlık Araştırması verilerine göre 7-14 yaş grubundaki çocukların son 6 ay içinde yaşadıkları hastalık/sorunların oranlarına bakıldığında; yüzde 46,2 ile enfeksiyöz hastalıklar, yüzde 26,8 ile ağız ve diş sağlığı sorunları, yüzde 16,1 ile göz ile ilgili sorunlar, yüzde 8,5 ile beslenmeye ilişkili hastalıklar ve yüzde 8,4 ile cilt hastalıkları ilk beş sırayı almakta.¹²

5. Obezite de Türkiye'de çocukları bekleyen başka bir sorun olarak ortaya çıkmakta. TÜİK 2008 Sağlık Araştırmasının sonuçlarına göre Türkiye'de nüfusun yüzde 47,6'sının fazla kilolu veya obez olduğu görülmekte.¹³ HBSC raporuna göre, Türkiye'de 11 yaş grubunda kızların yüzde 7, erkeklerin yüzde 14, 13 yaş grubunda kızların yüzde 7, erkeklerin yüzde 13 ve 15 yaş grubunda ise kızların yüzde 5, erkeklerin yüzde 14'ünün fazla kilolu veya obez olarak tespit edildiği görülmektedir.¹⁴ Türkiye'de obezite bir sağlık

5 Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding: Social Safety Nets, Child Development and Education Sector*. Bundy, D., C. Burbano, M. Grosh, A. Gelli, M. Jukes ve L. Drake, Washington, s.14.

6 Gökşen, F., Z. Cemalçılar, C. F. Gürlesel, *Türkiye'de İlköğretim Okullarında*, s. 5.

7 KSGM (2008). *Birleşmiş Milletler Kadınlara Karşı Her Türü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (CEDAW) Komitesine sunulmak üzere hazırlanan rapor*, Ankara, s. 33, MEB verilerine dayanarak aktarılmıştır.

8 Gökşen, F., Z. Cemalçılar, C. F. Gürlesel, *Türkiye'de İlköğretim Okullarında*, s.7.

9 Türkiye İstatistik Kurumu. (2007) *Çocuk İşgücü Araştırması 2006*, Haber Bülteni Sayı 61, 20 Nisan.

10 Dünya Sağlık Örgütü (2008) *Health Policy for Children and Adolescents (HBSC) Inequalities in Young People's Health Behaviour In School-Aged Children - International Report From The 2005/2006 Survey*, World Health Organization Child and Adolescent Health Research Unit, Denmark: WHO Regional Office.

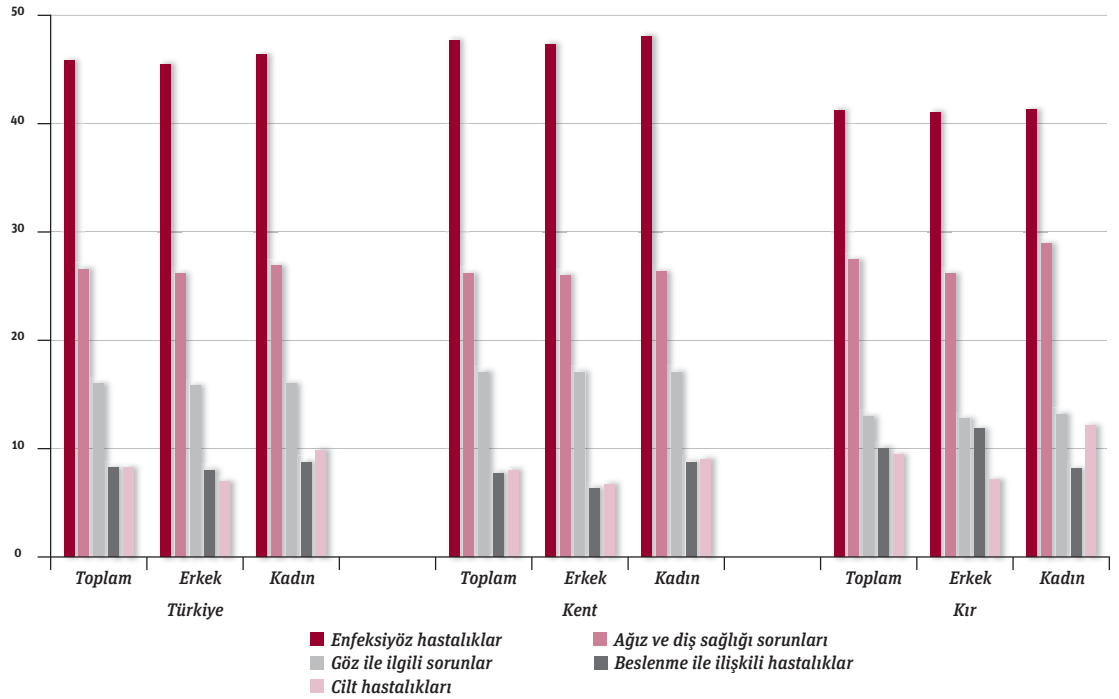
11 A.g.e., s. 83

12 Türkiye İstatistik Kurumu (2010) *Türkiye Sağlık Araştırması 2008*, Haber Bülteni Sayı 142, 10 Ağustos.

13 A.g.e.

14 Dünya Sağlık Örgütü (2008) *Health Policy for Children*.

Şekil 2 Türkiye Sağlık Araştırması Sonuçları (2008)



Kaynak: TÜİK Haber Bülteni Sayı 142, 10 Ağustos 2010

sorunu alanı olarak kabul görmeye başlamıştır. Sağlık Bakanlığı'nın 2010 yılında yayınladığı Türkiye Obezite (Şişmanlık) ile Mücadele ve Kontrol Programı bunun bir örneğidir.¹⁵ Ayaküstü beslenme, tatlandırılmış içeceklerin ve okullarda enerji yoğunluğu fazla olan atıştırmalık besinlerin tüketimi, obeziteyi oluşturan kötü beslenme alışkanlığını doğuran şartları hazırlıyor. Türkiye Obezite Araştırma Derneği Başkanı Prof. Dr. Nazif Bağrıaçık'a göre "Obezite sorununun çözümü için ilk olarak ilk ve orta dereceli okul kantinleri kontrol altına alınmalı."¹⁶

6. OYP uzun vadede toplumsal cinsiyet temelli ayrımcılığın azaltılmasına katkı sağlıyor, çünkü okullaşmaya, okul devamlılığına ve eğitim süresine olumlu etkisi en çok kız çocuklarında görülüyor.¹⁷ Örneğin Dünya Gıda Programı tarafından yapılan bir veri analizinde, OYP'nin okullaşma oranını artırma etkisinin özellikle kız çocuklarında etkili olduğu saptandı. Söz konusu veri 32 Sahraaltı Afrika ülkesindeki toplam 4000 ilkokuldan toplandı. Analize göre, okullaşma oranı kız çocuklar için yüzde 28, erkek çocuklar için yüzde 22 oranında arttı.¹⁸ Pakistan'da ise 1998-2004 döneminde her ay, en az 20 gün okula gelen kız öğrencilere kumanya (take-home rations) olarak 4 litre yağ verilmesi, okullaşma oranını yüzde 135 artırdı. İlkokul çağındaki kız çocuğu olan her aile en az bir kız çocuğunu okula göndermeye başladı, daha önce ailelerin yüzde 48'i hiçbir kız çocuğunu okula göndermiyordu.¹⁹ Bangladeş'te de kumanya dağıtımı kız çocukların okullaşmasını yüzde 44, erkek çocuklarının ise yüzde 28

15 http://www.beslenme.saglik.gov.tr/content/files/home/turkiye_obezite_sismanlik_ile_mucadele_ve_kontrolprogrami_2010_2014.pdf

16 <http://www.patronlardunyasi.com/haber/Turkiye-de-obezite-patlamasi-/76251>

17 Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s. xvi, 11-12 ayrıca bkz. Uluslararası Çalışma Örgütü ve Dünya Sağlık Örgütü (2009) *The Social Protection Floor: A joint Joint Crisis Initiative of the UN Chief Executives Board for Co-ordination on the Social Protection Floor*, s.9, 13 ve Bundy, D., C. Burbano, M. Grosh, A. Gelli, M. Jukes ve L. Drake, Washington, s. xvi.

18 Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s. 21..

19 Dünya Gıda Programı. *Learning From Experience: Good Practices From 45 Years of School Feeding*, s. 19, 54.

oranında artırdı.²⁰ Ailelerin ekonomik koşullarının kız çocuklarının eğitimini daha olumsuz etkilediği Türkiye’de²¹ de OYP’nin bu olumsuz etkiyi azaltacağı söylenebilir.

7. OYP yoksul çiftçiye ve organik tarıma katkı sağlayacak biçimde tasarlanabiliyor.
8. OYP, yemeğin okul mutfağında pişirilmesi durumunda, mahallede küçük de olsa yeni bir istihdam olanağı yaratıyor.
9. OYP ani ekonomik krizlerin yarattığı sosyal şok durumlarında çocukları okulda tutan bir sosyal destek önlemi olarak işlev görüyor.²² Örneğin 2008 krizinde 20 ülke OYP’leri genişleterek en yoksul kesimleri korumaya çalıştı.²³
10. OYP okul başarısında artışa katkı yapabiliyor. Kronik yetersiz beslenmenin demir, çinko, iyot, A ve B vitamini eksikliği²⁴ gibi sorunlara yol açıp çocuğun merkezî sinir sisteminin ve bilişsel yeteneklerinin gelişimini sekteye uğrattığını²⁵ ve akademik performansını düşürdüğünü, açlığın ise çocukta stres yarattığını,²⁶ dikkatini yoğunlaştırmasını, karmaşık işlemleri tamamlamasını zorlaştırdığını gösteren çok sayıda çalışma var.²⁷ Benzer biçimde, bir beslenme programının uygulandığı okullarda öğrencilerin eğitimden yararlanma potansiyelinin arttığı da birçok araştırma ile kanıtlanmış durumda.²⁸

Özetle OYP’ler okul başarısını artırıyor, çünkü öğrenme kapasitesini artırıyor,²⁹ bilişsel gelişime etki ediyor,³⁰ yetersiz beslenme kaynaklı sağlık sorunlarını, öğrenme bozukluklarını ve konsantrasyon düşüklüğünü azaltıyor, çocuğun okulu benimsemesine ve derslere katılımına katkı sağlıyor. Özellikle okulda verilen besinin vitamin ve mineraller açısından güçlü olmasına özen gösterilen durumlarda okul başarısına katkı çok daha iyi gözlenebiliyor.³¹

20 Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s. 22..

21 Örneğin eğitim harcamalarının karşılanamaması, kız öğrencilerin okuldan ayrılmasına, erkeklere oranla daha fazla neden oluyor. Genel olarak kız çocukların okulu terk etme oranı, erkeklere göre % 5-10 daha yüksektir. Bkz: Gökşen, F., Z. Cemalçılar, C. F. Gürlesel, **Türkiye’de İlköğretim Okullarında**, s. 5, 8. (T.)

22 Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s. 2..

23 Uluslararası Çalışma Örgütü ve Dünya Sağlık Örgütü (2009) *The Social Protection Floor*, s.8.

24 Briggs, Barb (2008) *School Feeding Programs: Summary of the Literature and Best Practices - Village Hope Technical Report 6*, s.3.

25 Belot, M. ve J. James (2009) “Healthy School Meals and Educational Outcomes”, ISER Working Paper Series, Institute for Social & Economic Research, University of Essex, UK, s. 7.

26 International Food Policy Research Institute (2008) *How Effective are Food for Education Programs?* Adelman, Sarah W., Daniel O. Gilligan, Kim Lehrer, s.13.

27 Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s. 23..

28 School Food Trust (2008) *The Provision of School Food in 18 Countries*. Harper, Clare, Lesley Wood ve Claire Mitchell, s. 30 Ayrıca bkz: Belot, M. ve J. James (2009) “Healthy School Meals and Educational Outcomes”, ISER Working Paper Series, Institute for Social & Economic Research, University of Essex, UK, s. 7 ve Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding* Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s. 23.

29 Bunlar, Brezilya’da OYP’nin hedefleri arasında; bkz: Dünya Gıda Programı. *Learning From Experience*, s. 35 Ayrıca bkz: Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding* Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s.21.

30 Uluslararası Çalışma Örgütü ve Dünya Sağlık Örgütü (2009) *The Social Protection Floor*, s.12 Ayrıca bkz: Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s.20, 23.

31 Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding: Social Safety Nets, Child Development and Education Sector*, s.11-12 ayrıca bkz. Bundy, D., C. Burbano, M. Grosh, A. Gelli, M. Jukes ve L. Drake, Washington, s. xvi.

11. OYP okullaşmayı, okul devamlılığını ve eğitim süresini artırıyor³², okula geç başlama eğilimini ve sınıf tekrarını azaltıyor.³³ Ücretsiz okul yemeği, yoksul ailenin çocuğunu okula göndermesini teşvik ediyor, çünkü asıl olarak gelecekte getiri sağlayan eğitim, OYP uygulanıyorsa yoksul aileye şimdiden bir getiri sunmaya başlıyor: Ücretsiz okul yemeği, ücretli yemek verilen okullarda yemek fiyatlarını, diğer yerlerde de kantinden ya da dışarıdan beslenmek zorunda kalan çocukların yemek masraflarını karşılamakta güçlük çeken; hatta çocuklarına beslenme çantası hazırlayamadıkları için onları okula gönderemeyen³⁴ aileler için önemli bir destek sağlıyor.³⁵

OYP, ailenin çocuğu için yaptığı harcamanın yüzde 10'una karşılık gelen bir sosyal transfer gerçekleştirmiş oluyor.

12. OYP'ler çocuk işçiliğini azaltıyor. Çünkü ailenin çocuğu için yaptığı harcamanın yüzde 10'una varabilen miktarlarda bir *sosyal transfer* anlamı taşıyan ücretsiz okul yemeği, eğitimin gelecekte getirmesi beklenen getiriyle de birleşince, okulu terk edip çalışmaya başlama zorunluluğunu ya da eğilimini azaltıyor.³⁶ OYP bu yüzden hemen sağladığı getirinin ötesinde uzun vadeli önemli faydalar sağlayan, kuşaklar arasında aktarılan eşitsizlikler kısır döngüsüne etkin şekilde müdahale etme potansiyeli taşıyan sosyal koruma programlarından biri.³⁷ OYP, çocuk işçiliği konusunda caydırıcı olması ve yoksul nüfusa kısa dönemli yiyecek transferi sağlaması sayesinde dünyanın birçok ülkesinde okul devamsızlığını ve okulu terk eğilimini azaltmaya yardımcı oldu.
13. OYP sayesinde çocuğun beslenme ihtiyacının bir bölümünün karşılanması, çocuğun kısa ve uzun vadede yaşam kalitesini çok yönlü olarak artırıyor, yetersiz–dengesiz beslenme sorununu,³⁸ vitamin ve mineral eksikliğine bağlı sağlık sorunlarını azaltıyor.
14. OYP çocuğun sağlığını ve fiziksel gelişimini olumlu etkiliyor,³⁹ bağışıklık sistemini güçlendiriyor,⁴⁰ enfeksiyonlara karşı direncini artırıyor,⁴¹ yemek yeme alışkanlıklarını iyileştiriyor, beslenme bilgisini artırıyor.⁴² Böylece uzun vadeli olarak sağlık problemlerinin azalmasını, daha uzun, sağlıklı ve üretken yaşama şansının da artmasını beraberinde getiriyor.⁴³

32 Bunlar, Brezilya'da 1955'ten beri uygulanan OYP'nin hedefleri arasında: bkz. Dünya Gıda Programı. *Learning From Experience*, s. 35 Ayrıca bkz: Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s.20.

33 *International Food Policy Research Institute (2008) How Effective are Food*, s.12.

34 Buğra, A. ve Ç. Keyder (2003) *Yeni Yoksulluk ve Türkiye'nin Değişen Refah Rejimi*. Ankara: UNDP.

35 *International Food Policy Research Institute (2008) How Effective are Food*, s.11.

36 Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s. xvi, 17, 21.

37 A.g.e., s. 17.

38 Uluslararası Çalışma Örgütü ve Dünya Sağlık Örgütü (2009) *The Social Protection Floor*, s.9.

39 Belot, M. ve J. James (2009) "Healthy School Meals and Educational Outcomes", *ISER Working Paper Series*, Institute for Social & Economic Research, University of Essex, UK, s. 7.

40 A.g.e., s. 8.

41 *International Food Policy Research Institute (2008) How Effective are Food*, s.xi.

42 Bunlar, Brezilya'da 1955'ten beri uygulanan OYP'nin hedefleri arasında: bkz. Dünya Gıda Programı. *Learning From Experience*, s. 35.

43 Dünya Gıda Programı. *School Feeding Cost Benefit Analysis*, s.7.

15. **OYP çocukların sosyal gelişimine katkı sağlıyor.** OYP, yetersiz beslenmeden, örneğin B vitamini eksikliğinden kaynaklanan saldırgan davranma, kişilik değişikliği gibi davranış bozukluklarını⁴⁴ azaltıyor. Ayrıca beraber oturarak yenen yemekler öğrencilerin sosyal kabiliyetlerini olumlu yönde etkiliyor, arkadaşlık ortamı, ortaklık ve beraberlik duygusu yaratıyor. Finlandiya, İtalya ve Japonya’da okul yemeğinin sosyal gelişimde merkezî bir yer tuttuğu kabul ediliyor ve OYP sosyal içerikli eğitim etkinlikleriyle birlikte yürütülüyor.⁴⁵

OYP, yukarıda özetlenen bütün bu faydaları nedeniyle bir masraf-maliyet analizine tâbi tutulamaz durumda. Kısa, orta ve uzun vadedeki etkileri ölçülemez boyutlara ulaşıyor. Asıl yapılması gereken masraf-maliyet analizi yerine OYP’yi hayata geçirmemenin fırsat maliyeti üzerinde düşünmek. Çocukların yaşam kalitesinin belirleyicilerinden biri olan OYP kamu sağlığından emek piyasasına, verimlilik düzeyinden demokrasinin kalitesine pek çok alanda eşitsizlikleri dönüştürmeye başlayacaktır. Bu alanlarda sosyal politika uygulamamanın maliyeti yine bu alanlarda ortaya çıkacak ve kapsamı da katlanarak artacak olan sosyal maliyetlerle mücadele edilmesini gerektirecektir.

Dünyadaki OYP Uygulamaları

Bütün bu çok boyutlu faydaları sebebiyle, dünyada, değişik kalkınmışlık seviyelerinden **yüzün üzerinde ülke** bugün devlet ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerine parasız okul yemeği sağlamakta. OYP’ler dünya örneklerinden anlaşıldığı kadarıyla bir kez kurulduktan sonra faydaları sebebiyle çok benimseniyor ve anayasal ve yasal planda desteklenir hale geliyorlar. Çoğu örnekte eğitim bakanlıklarının yanında sağlık bakanlıklarının da devreye girdiği göze çarpmakta. Hatta çoğu ülke sırf bu programı yürütmesi için bakanlıkların işbirliğini kurumsallaştıran üst kurumlar oluşturmuş durumda. Rapor dünyadaki uygulamalardan örnekleri detaylı şekilde incelemektedir. İncelemelerimiz sonucunda Şili’de 1997’den beri uygulanmakta olan ve 2002 yılında IFORS for Development Prize Competition ödülü⁴⁶ kazanmış olan ihale sisteminin (*combinatorial auction*) Türkiye’de de yerelde yapılması gereken olan ihalelerde yürürlüğe sokulmasını öneriyoruz.

44 Belot, M. ve J. James (2009) “Healthy School Meals and Educational Outcomes”, ISER Working Paper Series, Institute for Social & Economic Research, University of Essex, UK, s. 7.

45 School Food Trust (2008) *The Provision of School Food*, s. 19, 34.

46 Şili’deki ihale modelini tasarlayan ve OYP uygulamasını yürüten Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) ile çalışan bir grup endüstri mühendisi ve akademisyen (Rafael Epstein, Lysette Henriquez, Jaime Catalan, Gabriel Y. Weintraub, Cristian Martinez and Francisco Espejo) 1997’de uygulamaya konan Şili için yazdıkları programla 2002 Operations Research ödülünü Uluslararası Operations Research çalışmalarını değerlendiren bir ekipten alıyorlar. İhale modelinin 300.000 öğrenciyi daha öğle yemeği sağlayacak kadar tasarruf yarattığını da aynı çalışmada dile getiriyorlar. International Federation of Operational Research Societies (2004) “A Combinatorial Auction Improves School Meals in Chile”. *International Transactions in Operational Research*, cilt 11, sayı 6, s. 590-591.

Şili’de OYP çerçevesinde tasarlanıp hayata geçirilmiş olan kamu ihale sistemi (Combinatorial Auction)

Şili’de tedarikçi firmalar, etkin, saydam ve tarafsız bir ihale yöntemi ile belirleniyor. Ülke 90 bölgeye bölünmüş ve her bir ihale ile 30 bölgeye 3 yıl boyunca servis sağlayacak firmalar belirleniyor. İhaleye katılacak firmalar, bölgesel farklılıkları (yeme alışkanlıkları, okula erişim gibi) ve çocukların yaş grubunu dikkate alarak menüler hazırlıyor. Minimum maliyetle maksimum kaliteyi hedefleyen ve her bir adımda denetlenen sistem iki nedenle etkili: Birincisi, firmaların kendilerine uygun bölgeler için teklifler getirebilmesi, bölgeye dair bilgi birikimleri sayesinde, sürümden kazanarak ya da ulaşım masraflarını azaltarak fiyatlarını düşürebilmelerini sağlıyor. İkincisi ise en iyi tekliflerin seçimini, belirlenmiş kalite ve fiyat ölçütlerine göre bir bilgisayar programı yapıyor. Ölçütler arasında tekliflerin teknik açıdan standartlaştırılması, firmanın finansal durumu ve performans açısından değerlendirilmesi de var. Tekliflerin standartlaştırılması yemek porsiyonlarının bileşimini de kapsıyor. Beslenme açısından önem taşıyan (daha sık meyve vermek gibi) ek düzenlemeler içeren teklifler fazladan puan kazanıyor. Yöntem tarafsız, çünkü ihale sürecinde görevlilere baskı uygulanması olasılığı yok.⁴⁷

Tedarik aşaması ihale ve yemek temini olarak ikiye ayrılmakta. İhale aşamasında yukarıdaki kutucukta anlatılan Şili’deki uygulama örnek alınabilir. Yemek temini aşamasında da aşağıda anlatılan nüfus yoğun olan ve mahalle hatta ilçe temelinde evrensel şekilde okul hedeflenmesini gerektiren durumlarda Şili ve Hindistan’da uygulanan Merkez Mutfak (*central kitchen*) modelinin uygulanmasının faydalı olacağı görüşüdeyiz.

Merkez Mutfak (Central Kitchen): Nüfus Yoğun Bölgelerde Yapılan bir Uygulama

Şili ve Hindistan’ın nüfus yoğun bölgelerinde özel ekipmanlarla donatılmış merkez mutfaklar oluşturdukları gözlemleniyor. Bu mutfaklarda çok kısa sürede çok miktarda yemek pişirebilen özel kazanlar kullanılıyor, ve pişen yemekler aynı mutfak içerisinde hemen soğutulup paketlenerek mühürleniyor. Uçak yemeklerinin içinde geldiği paketlere benzer olduğu anlaşılan bu paketler ivedilikle okullara dağıtılıyor, okullarda sadece kaynar suya atılmaları servise hazır hale gelmelerini sağlıyor. Çoğu aşama el değmeden hallolduğu için de hijyen açısından bir standart tutturmak mümkün olabiliyor. Nüfus yoğun olan bölgelerde, ya da yoksul ilçe ya da mahallenin tümünün okullarının hedeflendiği durumlarda merkez mutfaklar oluşturmak iyi bir çözüm olacaktır. Bu mutfakların ekipmanlarını alıp kurmak başta masraflı olacaktır ancak yapacağı katkı ve pratik şekilde uygulamaya imkân sağlayan yönleri hesaba katıldığında hedeflenen ilçe ya da mahallenin merkezi bir yerine kurulacak bir mutfak büyük katkı sağlayacaktır.⁴⁸

47 Epstein, Rafael, Lysette Henri´ quez, Jaime Catala´ na, Gabriel Y. Weintrauba, Cristia´ n Marti´ nezd, Francisco Espej (2004) **A Combinatorial Auction Improves School Meals in Chile. International Transactions in Operational Research.** cilt 11, sayı 6, s. 594-595.

48 Winch, Rachel (2009) **International Approaches to School Feeding: Country Experiences from Mali, Chile, and India. Global Child Nutrition Foundation** s. 3. ve Dünya Gıda Programı. **Learning From Experience**, s. 21. Ayrıca bkz: Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) **Rethinking School Feeding**, s. 12. School Food Trust (2008) **The Provision of School Food**, s. 28.

OYP Türkiye’de Nasıl Uygulamaya Sokulabilir? Bir Modelleme Önerisi

Okul yemeği programlarının kalitesini ve sürdürülebilirliğini garanti altına almak için yapılması ya da dikkate alınması gereken unsurlar dört ana başlıkta toplanabilir:

- 1. Anayasal ve yasal dayanaklar:** Hükümetler değişse de okul yemeği programlarının yürürlükte kalabilmesi için anayasal planda desteklenmeleri gerekiyor. Başka şekilde ifade edersek, dünyada en başarılı sayılan okul yemeği programlarını hayata geçirmiş örnekler, Şili, Hindistan ve Brezilya, bu programların en geniş anlamda siyasallaştırıldığı ve halka mal edildiği, programların anayasada temelendirildiği ülkeler. Kimi ülkelerde ‘Zero Hunger’ çerçevesi ve eşit vatandaşlık hedefi (Brezilya), kimi ülkelerde Anayasa Mahkemesinin anayasada hak olarak ifade bulan beslenme hakkı (*right to food*) çerçevesinde OYP’yi yasallaştırmış olması ve bazı ülkelerde ise (İtalya gibi) anayasal bir hak olan sağlık hakkı başlığı altında değerlendirilmesi akla gelen ilk örnekler.
- 2. Bakanlıklar arasında koordinasyon ve işbirliği:** Birçok ülkede OYP’ler gerek sağladıkları çok boyutlu katkı, gerekse yürürlüğe konmaları için gereken unsurların en az iki bakanlığı ilgilendirmesi sebebiyle eğitim ve sağlık bakanlıkları tarafından sahiplenilmişler. Programların hayata geçmesi için bu iki bakanlığın işbirliği elzem görünüyor, hatta bu işbirliğini kurumsallaştıran ve yalnızca OYP uygulamak için özel olarak yapılandırılan ulusal komitelerin kurulması ve birkaç bakanlığın programına ve bütçesine bağlanması programların verimli işleyişine ve sürdürülebilirliğine katkı yapıyor.
- 3. Toplumun sahiplenmesi:** OYP’ler, çocuklar arasında görülen eşitsizliklerin hakedilmemiş olduğu fikri tüm toplumlarda kabul gördüğü için, her siyasi görüşten kimse için popüler olabilen, her kesimin adalet anlayışına bir şekilde seslenen programlar. Dünyada bu denli yaygınlaşabilmiş olmalarının bir sebebi de, her siyasi görüşten kişinin adalet anlayışına seslenen programlar olmalarında ve toplumda geniş destek bulmalarında yatıyor.
- 4. Yerel idarelerin, okul yönetimlerinin, velilerin, halk sağlığı uzmanları ve sivil toplumun, OYP’lerin kalitesini denetlemede yetkili kılınması** gerekiyor. Toplumun, okul yemeği programlarını siyaseten desteklemek yanında denetleme sürecinde de *yerelde aktif* hale gelmesi programın uzun vadeli sürdürülebilirliğinin ve kalitesinin sağlanmasının en anlamlı garantisi olarak öne çıkıyor.

Yukarıdaki unsurlar ana hatlarıyla OYP’lerin siyasi ve toplumsal arka planının nasıl olması gerektiğine dair dünyadaki uygulamaların vardığı sonuçları özetliyor.

Ülkeler kendi ihtiyaçlarına özgü programlar geliştirmek zorundalar. Türkiye bölgesel eşitsizlikler açısından, kadın-erkek eşitliği açısından ve çocuk yoksulluğu açısından bakıldığında, nesnel gelişmişlik düzeyinin, kısacası geliriyle insani gelişmişlik boyutunda yapabileceklerinin çok gerisinde bir performans sergiliyor. Türkiye’ye uygun bir program yukarıdaki unsurları hesaba katarak öncelikle bu kalıcı eşitsizlik alanlarını eğitim alanında yapacağı etkin bir müdahale olan okul yemeği programları aracılığıyla dönüştürmeyi hedeflemeli.

Modelleme dört aşamadan oluşuyor:

- I. Hedefleme,
- II. Tedarik etme (i. ihale ii. yemek temin etme) ve dağıtım,
- III. Finansman,
- IV. Denetim

I. Hedefleme

Okulu sosyal bir alan olarak değerlendiren ve demokratik normların yerleşmesinde en etkili olan metod:

Devlet ilköğretim okullarına devam eden her öğrenciye evrensel OYP

Hedef kitle dar tutulacaksa:

Bölgede evrensel OYP

İl ve ilçede evrensel OYP

Okul Bazında evrensel OYP

Fert bazında planlanan (öğrenci hedefleyen) OYP'ler DAMGALAMA, sosyal dışlanma yaratıyor, utanç ve dışlanma korkusu OYP'den yararlanması gerekenlerin de faydalanmamayı tercih etmelerine yol açıyor. Üstelik fert bazında hedefleme yapmak aynı zamanda ÇOK MASRAFLI bir süreç.

Hedeflemenin en küçük birimi okul bazında hedefleme olabilir.

1. Evrensel, başka bir deyişle, devlet ilköğretim okullarına devam eden tüm öğrencilere yönelik bir program, sosyal anlamda içerici etkileri açısından en ideal yöntem.
2. Ancak Türkiye'deki devlet okul sistemi 'yarı-devlet' 'yarı-özel statü' edinmişken evrensel uygulamaya hemen geçmek olanaklı olmayabilir. Devlet ilköğretim okulları, cepten harcamalar ve kantin gelirlerinin okuldan okula değişkenliği sebebiyle devlet okul sistemi içinde olmaması gereken tarzda ayrılmış durumdadır. Oysa tüm gelişmiş demokrasilerde devlet okulları, finansmanını ve işletmesini halen devletin karşıladığı alanlar olarak, çocukların eğitime eşit katılımlarını sağlamak amacıyla yerinde duruyor. Pek çok ülke eğitimin demokratik toplumun inşasındaki ve eşit vatandaşlığın hayata geçirilmesindeki rolü sebebiyle parasız eğitimi varlıklı olan ailelerin çocuklarının da isterlerse seçebilecekleri kalitede bir opsiyon olarak yaşıyorlar. Okul yemeği dünyadaki örnekler bölümünde de değindiğimiz üzere evrensel yani devlet ilköğretim okullarındaki tüm çocuklara parasız şekilde verilebilir. Ancak raporun saha çalışmasına dayalı bölümünde ifade ettiğimiz gibi **Türkiye'de fiiliyatta parasız devlet okulu kalmamış durumda.** Okulların kamu kaynakları dışı gelirleri verilen eğitimin kalitesini de birebir etkiliyor. **Bu durumda parasız devlet okulu mefhumunun yeniden tartışılması gerekir.**
3. **Önerimiz OYP uygulamasına başlanırken bir hedefleme yapılacaksa** ilk planda acil şekilde sosyal haktan faydalandırılması gereken çocukların bulunduğu yoksul okulların hedeflenmesidir. Bu da bir tür kırılganlık (*vulnerability*) analizi yapılmasını ve hedefleme kriterlerinin saptanmasını gerekli kılıyor.

4. **Hedeflemenin, ideal senaryo olan evrensel opsiyonun dışına çıksa da, en azından bölgesel planda evrensel kılınması mümkün; coğrafi hedefleme metodu getirilebilir, başka bir deyişle mahalle, ilçe ya da bölgede evrensel şekilde sağlanan programlar planlamak, programdan yararlanan öğrencilere karşı bir damgalama ya da dışlama mekanizmasının oluşumunu engellemek için gerekli.** Okul dahilinde sınıf içinde tek tek fertlerin hedeflenerek, parasız okul yemeğinin sağlanması dünya örneklerinde damgalama olgusunu yarattı ve programdan yararlanmaya ihtiyacı olan kesimlerden öğrencilerin bile dışlanma korkusu ve utanç yüzünden programa katılımlarının önünü kesti. Bu sebeplerle **hedeflemenin en küçük biriminin okul bazında evrensellik olarak saptanması önemli. Bunun dışında coğrafi hedeflemelere gidilip mahalle, ilçe, il ya da bölgede evrensel hedeflemeler planlanmalı.**
5. **Hedeflemenin ineneği en alt birim okul olmalı. Nesnel kriterlerle hedefleme yapılacak olsa bile tek tek öğrenci hedefleyen program önermiyoruz.** Yukarıda da belirttiğimiz gibi, öğrencileri tek tek velilerinin sosyo-ekonomik kriterlerine göre nesnel kriterlerle hedefleyen, ya da başvuruya dayalı ve programa dahil olacakları saptayan uzmanların öznel yargılarına göre seçen ve hedefleyen programlar damgalama yaratıyorlar. Nesnel kriter kullanmak, örneğin Yeşil Kart sahibi velilerin çocuklarını hedeflemek, kuşkusuz öznel yargılarla keyfi kararlar verilebilen ve standart kriterlere dayanmayan hedefleme türlerine göre daha şeffaftır. Ancak nesnel kriterlerle de öznel kriterlerle de belirlenecek olsalar, sadece fert hedefleyen programlar, programdan yararlanan öğrencilerin dışlanmasına sebep olduğu için, zamanla, çok ihtiyacı olan öğrencilerin bile programdan faydalanmadığı görülüyor. Bu sebeplerle nesnel kriterlerle bile belirlenecek olsa fert hedefleyen programlar önermiyoruz. Öznel kriterlerle ihtiyaç belirleme sistemleri ise standardize edilemedikleri, evlere giden ya da başvuru kabul eden uzmanların kişisel yargılarına bağlı kaldıkları için keyfi uygulamaları beraberlerinde getiriyor, hak oluşturmak ve hakkın icrasını mümkün kılmak yerine, talebin inandırıcı ifadesine ve beyana bağlı, dolayısıyla öznel, düzensiz ve kriteri belli ve şeffaf olmayan uygulamaları hayata geçiriyorlar.

Bireysel Hedefleme Sonucu Ortaya Çıkan Damgalama (Stigma) Sorunu

ABD’de başvuru ve ihtiyaç tespiti ile ücretsiz okul yemeğine hak kazanmış çocukların büyük bölümü ücretsiz yemek almıyor. Bu öğrencilerden biri “sadece yoksulların aldığı yemeği alırken veya yerken görünmek statünüzü alçaltır” diyor. Berkeley kamusal okullar beslenme servisi yöneticisi Ann Cooper, öğrencilerin, ücretsiz yemek alanlar ve parasını ödeyerek alanlar olarak ayrıştırılmasının önemli bir “sosyal adalet sorunu” yarattığına dikkat çekiyor. Bir okul yemeği tedarikçileri derneği olan School Nutrition Association’ın başkanı Mary Hill de ücretsiz yemek alan çocukların dışlanma kaygısı içinde olduklarını doğruluyor. Daha kötüsü, ücretini ödeyebilen öğrencilere daha iyi bir menü sunan ikili sistemler. Buralarda ücretini ödeyip iyi yemek yiyen öğrenciler – diğerleri ayrımı hemen belirginleşiyor. Çünkü ilk gruptaki çocuklar yemek zamanında arkadaşlıklarını ilerletme fırsatı bulurken, yoksul öğrenciler ya bir şekilde para ödeyip onlara katılmak zorunda hissediyorlar, ya aç bekliyorlar ya da öğünü evden getirdikleri yiyeceklerle geçiştiriyorlar: kimse yoksullara verilen ücretsiz yemekle özdeşleştirilmek, “kendime yemek alamıyorum” damgasını taşımak istemiyor. San Francisco Halk Sağlığı Bakanlığından (Department of Public Health) Dr. Rajiv Bathia da, kendi öğrenciliğinde Hintli olduğu için maruz kaldığı apaçık ayrımcılığın aynısını, şimdi ücretsiz okul yemeği alan öğrencilerin deneyimlerinde gördüğünü söylüyor.⁴⁹

6. **Hedefleme dünyadaki tüm programların uygulanışında yoksulluk haritalarına ve kırılgan (vulnerable) nüfusu gösteren haritalara bakılarak yapılıyor. Haritalama çalışmaları Türkiye’de henüz pek yapılmamakta ya da yeni yeni buna başlanması gereğinden sözedilmekte. Oysa haritalar oluşturuldukça, sosyal hakların hayata geçirilmesi amacıyla yürürlüğe konacak programların hedef kitleleri daha adil ve nesnel şekilde belirlenebilir. Çeşitli araştırmalarda değişik ekipler tarafından oluşturulacak birbiriyle uyumlu verilerin kullanılacağı haritalar katlanarak çoğalır ve fevkalade değerli bir kamuya açık veri haline gelir.** Yaptığımız çalışmanın önemli bir katkısı, haritalamanın ne şekilde kullanılabileceğine dair fikir veren birkaç örnek harita oluşturulmuş olması. Hedeflenmesi gereken okulları seçmek için oluşturduğumuz haritalarda ilk planda verisini toplayabildiğimiz ve bize anlamlı gelen kriterleri kullandık. Bunların en başta geleni *hizmet puanları*.⁵⁰ Hizmet puanları Milli Eğitim Bakanlığı’nın websitesinde mevcut,⁵¹ her ilköğretim okulunun bir hizmet puanı var ve adeta öğretmenler, hareketlilik düzeyleriyle okulların çevresinin ve koşullarının bir değerlendirmesini yapmış durumdalar. Kullanılmasının anlamlı olacağını düşündüğümüz ikinci ve üçüncü kriter *mahalle bazlı sosyo-ekonomik durum ve SBS sınavlarındaki ortalama başarı oranları*; bu veriler elimizde mevcut. Raporumuzda da belirtildiği gibi SBS sınavlarındaki başarı oranları ile okulun sosyo-ekonomik durumu arasında bir ilişki söz konusu. *Mahalle bazlı sosyo-ekonomik durum* verisinin ise tek yetersiz kalan yanı, mahallelerin sınırlarının, mekânın mekânsal devamlılığına (sosyo-ekonomik durum, nüfusun özellikleri, vs.) göre değil idari birime göre çizilmiş olması. Haritalama pratikleri geliştikçe *mekânsal devamlılığa bağlı haritalama* da yapılmaya başlanabilir ve o durumda mahallelerin sosyo-ekonomik durumları da bize daha fazla şey anlatabilir. Ancak bugün varolan idari birime göre ayrılan mahallelere göre oluşturulmuş haritalar bile, mekânın durumu hakkında epeyce bilgi veriyor. Okulların servis sayıları, etüd imkânlarının olup olmayışı, tek tedrisatlı mı çift tedrisatlı mı oldukları da nesnel kriterler olarak, özellikle de birarada kullanıldıklarında, haritaları daha da anlamlı hale getirebilir ve hedeflenecek okulları daha da net gözler önüne serebilir (Bakınız: Raporun “Ekler” Bölümü - Haritalar).
7. **Bölgede evrensel, ilçede evrensel, mahallede evrensel ve okul bazında hedefleme yapılmalı.** Türkiye’de bölgesel eşitsizlikler dolayısıyla, tüm okullarının hedeflenmesi gereken bölgeler mevcut. Bu raporda kriter kabul edilen MEB’in yayınladığı hizmet puanı açısından 18-30 puan aralığında bulunan bölgelerde tüm okullar hedeflenmeli. Örneğin, Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki neredeyse tüm ilköğretim okullarına parasız okul yemeği sağlamak gerekli görünüyor. Benzer şekilde İstanbul’a baktığımızda bazı ilçelerin çoğu okulunun toptan hedeflenmesi gerektiği göze çarpıyor. Bazı mahalleler aynı şekilde, mahalle çapındaki bütün okullar hedeflenerek programa dahil edilmeliler.

50 MEB, hizmet puanları adı altında okullardaki öğretmen hareketliliğini puanlandırmaya dayalı bir kriter geliştirmiş. Buna göre, öğretmen hareketliliğinin yüksek olduğu, pek kimsenin atanmak istemediği, atanırsa da kısa zamanda yeniden atama talep ettiği okulların hizmet puanı yüksek. Bu hizmet puanları orada çalışan öğretmenlerin bir yılda edindiği kadem seviyesini de yükseltmekte. Devlet hizmet puanı yüksek yani mahrumiyet bölgesi addedilen okullarda çalışmayı özendirmek ya da en azından telafi etmek amacıyla bu sistemi uyguluyor, hizmet puanı yüksek okullarda bir yıl çalışma karşılığı daha yüksek puan kazanılmış oluyor. Türkiye geneline bakıldığında, Güneydoğu Anadolu’nun hemen her okulunun olası en yüksek hizmet puanı olan 30 civarında seyrettiği görülüyor. Buna karşılık İstanbul’da en yüksek atanma puanı 22 ve sadece 37 okulun hizmet puanı 22. Hizmet puanı okulun ne tip bir okul olduğunu, yukarıda sözü edilen çeşitli kriterlerde ne durumda bulunabileceğini anlatan güvenilir bir göstere. Okullarda çalışmış öğretmenlerin hareketliliği baz alındığı için piyasa araştırması öğretmenlere yaptırılmış durumda diye düşünülebilir. Öğretmenlerin çeşitli kriterlerde yoksun durumda olan okullarda kalmayı istemeyecekleri esasına dayanan bu hizmet puanları, devlet ilköğretim okullarının aralarındaki ayrışmaları puan bazında gözler önüne seriyor.

51 Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi Cilt: 73 Mayıs 2010 Sayı: 2632-Ek-2 “Hizmet Alanları Ve Hizmet Puanları Çizelgesi” Online erişim: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/pdf/2632.rar> Erişim tarihi: 20/03/2011.

II. Tedarik (i. İhale ii. Yemek temini) ve Dağıtım

1. Tedarik ve dağıtım aşaması coğrafi koşulları, nüfus yoğunluğunu, yemek tedarik edebilecek kuruluşların bölgeye yakınlığını ve sayılarını hesaba katmak zorunda.
2. Kırsal ve nüfus yoğunluğu düşük bölgelerde uygulamaya sokulacak programlar yerelde varolan şartlara göre *yerelde sürdürülebilirlik* hesaplanarak planlanmalı. Bu da tedarik ve dağıtım konusunda yerel karar alma mekanizmalarının devrede olması gerektiğini gösteriyor.
3. Okul yemeği projeleri için tedarik aşamasının ihale safhasında Şili'deki ihale sistemi örnek alınarak yeni bir ihale sistemi yürürlüğe konmalı, beslenme standartlarına uygun, buna karşılık fiyatları rekabet edebilen firmalar bilgisayar programının yapacağı değerlendirme ile isim görünmeksizin ve 'el değmeden' seçilmeli. Yaptığımız inceleme kamu ihale kanununun bu tarz bir ihale yasasına imkân tanıyacağı yönünde. Şili'deki bilgisayar aracılığıyla yapılan ihale sisteminin, devleti yılda 40 milyon dolar ihalede verimsizlik kaynaklı kaçıktan kurtardığı hesaplanmaktadır, ki bu da Şili'de 300.000 çocuğun daha okul yemeğinden faydalanmasını sağlamaya yetecek bir miktardır.⁵²
4. Tedarik aşamasının yemek teminine ilişkin bölümünde *merkez mutfak* modeli, nüfus yoğunluğu yüksek ve ilçe ya da mahalle bazında tüm okulların hedefleneceği durumlarda tavsiye edilebilir. Nüfus yoğunluğu az ya da yakınlardaki yerleşimin seyrek olduğu hedef okullara servis yapmak için kantinlerin yemek tedarik etmesi ya da yakınlardaki restoran sahipleriyle beraber kantincilerin ihaleye girmesi desteklenebilir.

İl veya İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri Sağlık Bakanlığı'nın beslenme standartları konusunda yapacağı işbirliği çerçevesinde ihaleleri yürütebilir, ihaleyi okul bazında yapılmadık durumundan çıkarmak firmaların katılımını artırır, ihalelerin şeffaf olmasını sağlar, aynı anda çok sayıda okul için ihale açılacağından sürüm sayesinde yemek başına yapılacak masraf düşer. Okulların tek tek ihale açması hem masrafı artıracığı hem de yoksul okullara talep düşük olacağı için anlamlı olmaz. Bunun yerine ihaleleri il ya da ilçe milli eğitim müdürlüklerinin yapması, hem kalite kontrolü hem de nispeten çok sayıda firmanın başvurması sayesinde fiyatın aşağı çekilmesi sonuçlarını birarada doğurabilir. İhaleler her yıl tekrarlanır ve denetim de sürekli olarak yapılır. İhaleyi okul bazında yapmak yerine ihale kanununda (eğer yapılması gerekecekse) yapılacak değişiklik ile birlikte il ve ilçe merkezlerine taşımak ihalelerin denetlenebilmesi ve daha şeffaf olması sonucunu da doğurur.

5. Sağlık Bakanlığı yaş gruplarına göre sağlıklı beslenme standartları oluşturabilir, menülerde öğünlerin kaçta kaç protein, süt ürünleri, tahıl, sebze ve meyve içermesi gerektiği konusunda standart belirleyebilir. Sağlık Bakanlığı'nın projeye katılımı programın sürdürülebilirliğini de artırır. Dünya örneklerinde birkaç bakanlığın etkin rol aldığı programların kalıcılaştığı ve zamanla daha da verimli hale geldiği gözlemlenmektedir.

III. Finansman

Kalıcı eşitsizlikleri çocuk yoksulluğu döneminde kırmayı hedefleyen etkin bir sosyal koruma mekanizması olan OYP'lerin finansmanına kısa vadeli bir masraf analizi açısından bakılması yanlış olur. Zira bu programların katkıları pek çok sosyal alana yayılmakta, uzun vadede bu katkılar sürekli katlanmakta ve her alana yayılmayı sürdürmekte ve dolayısıyla toplam katkı tam anlamıyla ölçülememektedir. **Burada kalıcı eşitsizlikleri dönüştürme yönünde çok pratik bir uygulamayı hayata geçirmiyor olmanın geleceğe aksettireceği fırsat maliyetinin hesaplanması daha doğru olur.** Şili'de uygulanmakta olan ihale modelinin hayata geçirilmesi hatta belki tüm ihalelerde uygulanması devletin bütçesine önemli oranlarda katkı yapacaktır. Bu katkının da okul yemeği programlarının ve benzer sosyal hakları hayata geçiren programların finansmanına aktarılması uygun ve yerinde olur. Ayrıca İngiltere'den İtalya'ya, Malavi'den Brezilya'ya okul yemeği programları yerel üreticilerin desteklenmesi, organik tarımın teşvik edilmesi ve yerel tarım piyasasının canlandırılması için de çok faydalı bulunmaktadır. Türkiye'de de programın yerel üreticilere ve yerel ekonomilere yapacağı katkı hesaba katılmalıdır.⁵³

Şili'deki bilgisayar aracılığıyla yapılan ihale sisteminin devleti yılda 40 milyon dolar ihalede verimsizlik kaynaklı kaçaktan kurtardığı hesaplanmaktadır, ki bu da Şili'de 300.000 çocuğun daha okul yemeğinden faydalanmasını sağlamaya yetecek bir miktardır.⁵⁴

Milli Eğitim Bakanlığı'ndan görüştüğümüz üst düzey yetkililer bizlerin de düşündüğü bir durum analizini doğrulayan yönde konuşular ve **'mesele kaynak yokluğu değil kaynakların yeniden dağıtımıdır'**, dediler. Türkiye'nin eğitime yaptığı harcama oranı çok düşük, bütçenin yüzde 3 ila 4'ü civarında seyrediyor. Eğitimin bütçeden aldığı oran artırılmalıdır. OECD'nin PISA raporları⁵⁵ da okul yemeği programlarını eğitimin kalitesini artırmada önemli bir faktör olarak incelemekte. Şili ve Brezilya'daki çok başarılı programlar okul yemeği programları olmalarına karşın misyonlarını kalıcı eşitsizliklerin dönüştürülmesi, insan hakları ve eşit vatandaşlık temelinde tanımlamaktalar. 1920'den bu yana okul yemeği sağlayan Şili'deki okul yemeği programları, Eğitim ve Sağlık Bakanlığı ile beraber yürütülen programlarla ve burs sağlayan programlarla beraber tek bir kurum altında toplanmış durumda. Şili'deki okul yemeği programları anaokulundan liseye 1,5 milyon öğrenciye hizmet sunuyor ve bu işe ayrılan 180 milyon dolarlık bütçenin yüzde 80'i okul yemeği programına, gerisi ise burs ve sağlığa ilişkin sosyal politikalara gidiyor. Şili'deki program en yoksul ya da dezavantajlı grupları hedeflerken Brezilya'da devlet okullarında program evrensel şekilde uygulanıyor; 2009'da 43 milyon öğrenciye okul yemeği sağlanmış durumda, bütçesi ise 1,1 milyar dolar.

53 Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding* s. 48.

54 Winch, Rachel (2009) *International Approaches to School*, s. 17 dipnot.

55 Son rapor için bakınız, OECD (2010b) *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes*.

Türkiye’de de örneğin şans oyunları gelirlerinin bir kısmı okul yemeği programlarının hayata geçirilmesinde kullanılabilir. İl Özel İdareleri bütçelerinde eğitim harcamaları için ayrılan yüzde 20’lik oran yüzde 25’e çıkartılıp bir kısmı okul yemeği programının finansmanında kullanılabilir. Ayrıca, okul yemeği programlarının sadece eğitim alanında değil, uzun vadede beslenme bozuklukları sonucu ortaya çıkacak olan kronik sağlık problemlerinin bugünden önlenmesi açısından da önemi var. Sağlık Bakanlığı bütçesinden de okul yemeği programlarına kaynak aktarılabilir.

Rapor bağlamında hesaplamalara gitmemek ile birlikte elimizde taşınmalı eğitimde verilen yemeğe öğrenci başına harcanan miktar var. Milli Eğitim Bakanlığı’nın üst düzey yetkililerinden aldığımız bilgiye göre taşınmalı eğitimde bir öğün yemek 2,31 TL civarında tutmakta. Bu oran baz alınarak, hedeflenen okullardaki çocuk sayısı bilgisi ile genel bir miktar belirlenebilir. İhalelerin gerekirse il, gerekirse ilçe merkezlerinde yapılması sürüm yaratacağı ve kaçacağı önleyeceği için kalite standardı tutturulacaktır ve bu miktardan da aza inilebilir, yukarı çıkılmaz diye düşünüyoruz.

IV. Denetleme

Dünyadaki okul yemeği programlarının denetleme modellerinde programın kalitesinde, hijyeninde ve iyi işleminde, ilk dereceden menfaati olan zira programdan faydalanan gruplar söz sahibi. Brezilya’da ve İtalya’da olan modellerde velilerden, öğretmenlerden, sivil toplumdan ve yerel yönetimden temsilcilerin denetleme komitelerinde bulunması sağlanıyor. Brezilya’da, belediyenin yürütücü kadrosundan bir, belediyenin yasama kadrosundan (federal sistem olduğu için) bir, veli temsilcilerinden iki, öğretmenlerden iki ve sivil toplumdan bir kişinin katılımıyla yedi kişilik denetleme komitesi kurulmakta ve bunlar yemeğin beslenme standartlarına, hijyen gerekliliklerine uygun olup olmadığını denetlemekteler. Türkiye’de de ilçe bazında kurulacak denetleme komiteleri okul yemeği sağlanan okullara gidip denetleme yapabilirler, halk sağlığı uzmanı bir kişinin de komitede olması sağlanabilir. Denetimi ilçe bazlı tutmak okul aile birliği oluşturamayan veya etkin çalıştıramayan yoksul okulların da programlarının denetlenebilmesini mümkün kılar.

Değerlendirmeler

Okul Yemeği Projesi raporu bir yandan *Türkiye’de OYP’ye duyulan ihtiyacı* belirlerken diğer yandan bu programların *uygulandıkları değişik ülkelerde ne sağladıklarını, neden uygulandıklarını ve nasıl uygulandıklarını* ortaya koyuyor ve Türkiye için bir model önerisi getiriyor. Evrensel olarak devlet ilköğretim okulunda okuyan her öğrenciye servis verecek OYP’lerin en anlamlı opsiyon olduğunun altı çizildikten sonra eğer hedefleme yapılacaksa bu hedeflemenin coğrafi açıdan evrensel yani bölgeye, ile, ilçeye yönelik olması gerektiği vurgulanarak hedeflemenin okul bazında yapılmasının, fert bazına inmemesinin gereği vurgulanıyor. **Hedeflemenin damgalama, sosyal dışlanma ve utanç yaratmaksızın inebileceği en düşük düzeyin okul bazında hedefleme olduğunun altı çiziliyor.** Çalışmanın yaptığı önemli bir diğer katkı devlet ilköğretim okulu bazında yoksulluk haritası çıkarılan İstanbul’da, okul yoksulluğunu nesnel şekilde ortaya serdiğini düşündüğümüz MEB’in yayınladığı okul hizmet puanı verisi, mahallelerin sosyo-ekonomik durumu ve okulların Okul Yerleştirme Puanları temel alınarak haritalar oluşturulması. Ayrıca çalışma çerçevesinde haritalar baz alınarak ilk aşamada OYP’nin uygulanabileceği 20 pilot okul belirlendi.

Yoksulluk ve hatta kırılabilirlik haritalarının oluşturulması ve çeşitli araştırmaları yürüten ekiplerin uyumlu veriler kullanarak kamuya açık olarak faydalanabileceğimiz haritalara çalışmalarından katkı sağlaması istenilir bir durum. Yoksulluk ve kırılabilirlik haritaları sosyal politikaların etkinliğinin nasıl artırılacağı sorusuna verecekleri yanıtlar açısından çok değerli kaynaklar ve en gelişmişinden en yoksuluna yine çok sayıda ülke tarafından etkin şekilde kullanılmaktalar. Türkiye’de gerekliliği yeni farkedilmeye başlanan bu alana çalışmamızla katkı yaptığımızı düşünmekteyiz. Bundan sonraki çalışmalarımızda da yoksulluk ve kırılabilirlik haritalarının verilerine katkı yapabilmeyi ummaktayız.⁵⁶

Bu araştırmanın, OYP’nin sosyal koruma ve kalıcı eşitsizlikleri dönüştüren sosyal politika araçlarından etkin bir örnek olarak hayata geçirilmesinde rol oynamasını ummaktayız. Eşitsizlikler ancak yeniden üretilmelerine etkin şekilde müdahale edilmediğinde kader haline gelir. OYP demokratik bir toplumun inşasında adaletsizliğinden kimsenin şüphe etmediği çocuk yoksulluk ve yoksunluklarına müdahale etmenin etkin bir sosyal politika aracıdır.

56 İnfakto ekibi yoksulluk haritası yapmaya başlamış olan ilk ekip ve haritalama çalışmamızı bu ekibin katkılarına borçluyuz.

Kalıcı Eşitsizliklerin Dönüştürülmesinde Etkin bir Sosyal Politika Aracı: Okul Yemeği Programı

Elinizde tuttuğunuz bu rapor tam da kalıcı eşitsizliklerin nesilden nesile aktarılmaya başlandığı kaynağa, yani *çocuklara ve eğitim alanına* odaklanmakta. Çocuklar, adalet anlayışını hangi felsefi temele dayandırırsa dayandırsın herkesin, yaşadıkları yoksunlukları hak etmedikleri konusunda anlaşabildiği bir toplumsal kesim. Çocukların içine doğdukları ailenin şartlarına bağlı olarak daha doğar doğmaz deneyimlemeye başladıkları yoksunluklar, açlık, beslenme yetersizliği ya da sağlıksız beslenme, ailenin alım gücüne göre gidebildikleri okul, o yoksul okulun kendini zar zor döndürmeye çalışırken sağlayabildiği eğitimin kalitesi ve sosyal ortam biraraya gelerek çocuğun yoksulluk döngüsünü kırıp çıkmasında *potansiyel olarak* en önemli rolü oynayabilecek olan okul ortamına ve eğitim hayatına bağlanma olasılıklarını sınamakta. Eğitim hayatına devam edebilmeleri, öğrenmeyi sever hale gelmeleri, derslerinde başarılı olabilmeleri ancak içinden geldikleri sosyo-ekonomik ortam aynen eğitim hayatlarına da *yansımıyor*sa mümkün. Anayasal demokrasilerde devlet ilköğretim okullarının en önemli işlevi sosyo-ekonomik açıdan eşit olmayan vatandaşların çocuklarının, ailelerinin alım gücü, geliri ne olursa olsun, birbirleriyle aynı şartlarda kaliteli bir eğitim almalarını sağlamak, bu yolla eğitime eşit erişim hakkını yoksul vatandaşlar için kağıt üstünde kalan bir hak olmaktan çıkarmak. İşte bu en önemli işlevleri ve demokratik bir toplumun inşa ve sürekliliğinde oynadıkları eşitleştirici rol nedeniyle devlet okulları en gelişmiş ülkelerde de halen eğitim sisteminin temel kurumları olarak varlık göstermekte ve oranları azalmayan hatta artan kamu kaynakları ile desteklenmektedirler. Eğitim, aynı sağlık alanı gibi, demokratik toplumlarda tümüyle piyasa koşullarına terkedilmesi mümkün olmayan bir hak olarak tanımlanıyor. Bu sebeple tüm alanları piyasaya açan ve kamu yararı (*public good*) fikrini reddeden neoliberalizmin en benimsendiği ülkelerde bile, özel okulların ve özel hastanelerin yanısıra devlet, halen eğitim ve sağlık gibi alanlarda etkin bir rol üstlenmeye devam ediyor ve bu alanı piyasaya toptan terk etmiyor.

Eğitim ve temel kurumu okul, *sosyal hareketliliğin sağlanmasında* dolayısıyla aileden miras alınan sosyo-ekonomik statünün nesilden nesile aynen geçirilmek yerine iyileştirilmesinde çok önemli işlevler görüyorlar. Ayrıca farklı tip ailelerden, farklı gelir düzeylerinden gelen öğrenciler okulun kaynaştırıcı ortamında birbirlerine saygı göstermeyi, paylaşmayı, beraber çalışmayı ve beraber sosyalleşmeyi deneyimleyebilirler. Eğitimi sevdiren, öğrencilerin kişisel yeteneklerini ortaya çıkaran, eksikliklerini tamamlayan ve merak duygularını stimüle ederek sürekli canlı tutan bir okul ortamı, öğrencinin başkalarının kendisine gösterdiği saygı ve verdiği değer sayesinde kendine saygı duymasını ve değer vermesini sağlayan bir olanak sunabilir.

Bu bağlamda, okulu çocukların farklı ihtiyaçlarına cevap verecek bir *sosyal refah alanı* olarak da görmek mümkün. Okul temelinde oluşturulan sosyal programlar, çocuğun hem okulla hem de toplumla kurduğu ilişkiye olumlu yönde etki edebiliyor. Bugün birçok ülkede eğitim yaşamının parçası haline gelmiş Okul Yemeği Programları (OYP), sosyal bir ortam olan okul ortamında olanakları yeterli olmayan öğrencilere yeterli beslenme olanağı sunmakta, bütün öğrencilerde sağlıklı beslenme alışkanlıklarını ve beraber sohbet ederek yemek yeme pratiklerini destekleyerek özellikle de yoksul olan öğrencilerin daha fazla oranda maruz kaldığı sağlıksız beslenmenin ve bunların

sonucunda ortaya çıkan öğrenme ve gelişim bozukluklarının önlenmesinde aktif rol üstlenmektedir. Bütün bu sebeplerle başarı oranlarını da artıran OYP, uzun vadede kalıcı eşitsizliklerin dönüştürülmesinde etkin bir rol üstlenmektedir.

Devlet ilköğretim okulları Türkiye’de sekiz yıl olan zorunlu eğitim döneminde toplam öğrenci nüfusunun yüzde 97,4’üne hizmet vermekte. Şu anda devlet ilköğretim okullarına devam eden öğrenci sayısı 10.308.927. Özel okullara devam eden öğrenci sayısı ise 267.294. Araştırma ekibimiz İstanbul’da bir saha çalışması da gerçekleştirdi. İstanbul ile sınırlı tuttuğumuz saha çalışmasında çeşitli okullara gidilip OYP’ye duyulan ihtiyacın boyutları araştırıldı.

Okul yemeğine duyulan ihtiyacın derecesini ve niteliğini anlamak için gidilen nispeten yoksul mahallelerin nispeten daha yoksul okullarında, okul ve okullardaki öğrenci tiplerine dair daha önceki varsayımlarımız ile çelişen bir tabloyla karşılaştık. Dolayısıyla karşılaşacağımızı düşündüğümüz okul tiplerine göre oluşturduğumuz matrisi ciddi şekilde revize etmeye ihtiyaç duyduk. Teorik bir yaklaşımla okul tiplerinin sosyal sınıf ve kültürel farklılıklar (dinî ve etnik köken) açısından çeşitlenebileceğini, bu değişkenlerin *homojen* ya da *heterojen* şekilde birarada bulunabileceğini ya da okul tiplerinde bu değişkenler açısından ayrıışmışlık oluşabileceğini varsaymıştık. Okul tipleri, çeşitlilikleri itibariyle dört tip olabilir diye düşünüyorduk:

KÜLTÜR AÇISINDAN (dinî ya da etnik köken)	SOSYAL SINIF AÇISINDAN	
	HOMOJEN	HETEROJEN
HOMOJEN	I	II
HETEROJEN	III	IV

I: Hem sınıfsal hem kültürel köken itibariyle *homojen* okul tipi

II: Sınıf açısından *heterojen* kültürel köken itibariyle *homojen* okul tipi

III: Sınıf açısından *homojen* kültürel köken itibariyle *heterojen* okul tipi

IV: Hem sınıfsal hem kültürel köken itibariyle *heterojen* okul tipi

Saha çalışmasında öğrendiklerimiz devlet ilköğretim okullarında *sosyal sınıf açısından bir homojenleşmenin* yaşanmakta olduğunu, aynı mahallelerde birbirine yakın okulların bile sosyal sınıf ve etnik köken açısından birbirinden ayrıışmakta ve kendi içlerinde homojenleşmekte olduğunu, eşitsizliklerden ve aynı zamanda farklılıklarına bağlı ayrıışmaktan en fazla pay alan grupların çocuklarının aynı okullarda yoğunlaştığını gösterdi. Kısacası yukarıda öngördüğümüz olasılıklardan:

II: Sınıf açısından *heterojen* kültürel köken itibariyle *homojen* okul tipi

III: Sınıf açısından *homojen* kültürel köken itibariyle *heterojen* okul tipi

IV: Hem sınıfsal hem kültürel köken itibariyle *heterojen* okul tipi

Bu üç okul tipinden II ve IV’ün İstanbul’da yaptığımız saha araştırmasında reel bir karşılığının olmadığını gördük. Ancak özellikle de Romanların, yeni göç etmiş ailelerin ve Kürtlerin aynı okullarda yoğunlaşmasının mümkün olduğu mahallelerde III. Tip okullar bulunuyor olabilir. Devlet ilköğretim okullarının toplam nüfusuna genel olarak bakıldığında hem sınıfsal hem kültürel köken itibariyle çeşitlilik barındırıyorlar elbette. Ancak okul okul bakıldığında bir ayrıışma ve okul içinde öğrenci nüfusunda

en azından *sosyal sınıf açısından keskin bir homojenleşme* hemen göze çarpmakta. Kısacası öngördüğümüz okul tiplerinden özellikle:

Sınıfsal köken itibariyle *homojen* okul tipi yaygın hale gelmiş durumda.

Yoksul okullar arasında göçle gelen ya da zaten marjinalleşmiş ve ayrımcılığa uğrayan gruplardan gelen ailelerin çocuklarını barındırdıkları için, en azından etnik köken itibariyle kendi içinde kültürel açıdan heterojenleşmiş okullar da bulunabilir. Bu ihtimale ilişkin elimizde veri yok. Bu konuda anlamlı gözlemler yapabilmek için daha fazla saha çalışması yapılması gerekir.

Bu raporda sırasıyla OYP'ye Türkiye'de duyulan ihtiyaç ile beraber OYP'nin çok boyutlu faydaları, çocuk yoksulluğu ile mücadele, okul devamlılığının sağlanması, beslenme bozukluklarının engellenmesi, beslenme bozukluklarının sonucunda uzun vadede ortaya çıkacak kronik hastalıkların oluşumunun engellenmesi, obezite gibi Türkiye'yi de etkilemeye başlayan sorunlarla mücadelede etkin bir araç olması, uzun vadede toplumsal cinsiyet temelli ayrımcılığın azaltılmasına katkı sağlaması başlıkları tek tek ele alınıyor. Bunun yanında OYP'nin olası iktisadi çıktılarına da değiniliyor. OYP'ler yerel ekonomiyi canlandırabilir, yerel tarımı güçlendirecek şekilde tasarlanabilir ve az da olsa istihdam olanağı sağlayabilirler.

OYP'ye Duyulan İhtiyaç ve OYP'nin Çok Boyutlu Faydaları

Çocuk yoksulluğu

1. **Türkiye çocuk yoksulluğunun en ağır yaşandığı ülkelerden biri.** OECD ülkeleri arasında yüzde 24,6 çocuk yoksulluğu oranı ile OECD ortalamasının (yüzde 12,4) çok üstüne çıkıyor.⁵⁷ Ailenin sosyo-ekonomik durumu ve maddi yoksulluğu çocuğun aile içinde erişebildiği kaynakları belirliyor ve çocuk yoksulluğu oranlarını etkiliyor. Ancak bir toplumda çocuğun yoksulluğunu sadece aile geliri ile açıklamak yeterli değil.

Çocuğa sunulan toplumsal kaynaklar ve devletin sosyal alanda çocuğa ve aileye yaptığı harcamalar da çocuğun yaşadığı yoksulluğu belirliyor. *UNICEF Innocenti Araştırma Merkezi*'nin hazırladığı karşılaştırmalı raporun sunduğu veriler tam da sosyal devletin müdahalesinin nasıl bir fark yaratabildiğini gösterir nitelikte. Raporla sosyal transferler öncesi çocuk yoksulluğu oranları ile sosyal transferler sonrası çocuk yoksulluğu oranları karşılaştırılıyor. **Sosyal transferler devreye girdiğinde çocuk yoksulluğu oranları belirgin şekilde düşüyor.** Örneğin Kuzey Avrupa ülkelerinde yoksulluk oranları yarı yarıya düşebiliyor.⁵⁸

İngiltere'de son iki yıldır en çok satan kitaplar listesinde yer alan *The Spirit Level: Why Equality is Better for Everyone* kitabının yazarları, kırk farklı gösterge barındıran UNICEF'in yayınladığı 'çocuğun iyi olma hali' endeksini önce gelir eşitsizliği (Gini) sonra da Toplam Gayrisafi Milli Hasıla verileriyle karşılaştırıyorlar. Toplam Gayrisafi Milli Hasıla verileri ile çocuğun iyi olma hali verileri arasında hiçbir ilişki yokken, gelir eşitsizliği verileri çocuğun iyi olma hali verileriyle örtüşüyor. Kısacası, **bir ülkede Toplam Gayrisafi Milli Hasıla ne kadar artarsa artsın, gelir eşitsizliği oranları yüksek olduğu müddetçe çocuğun iyi olma hali verileri düşük çıkıyor.**⁵⁹

Çocuk yoksulluğunu ortadan kaldıracak kamu harcamaları önemli bir tartışma konusu olarak karşımıza çıkıyor. Çocuk yoksulluğunu, temelinde maddi durum yatan, ancak eğitim, sağlık gibi birçok alana aktarılan bir eşitsizlik durumu olarak tanımlamak mümkün. Okul yemeği programlarına duyulan ihtiyacı böyle bir bağlamda da değerlendirmek gerekli. Eğitim bir toplumda eşitsizlikler ile mücadele etmenin en güçlü araçlarından biri. Bu açıdan da okulun sosyal olarak içerici bir kurum olması ve çocuğun sosyo-ekonomik durumunu dezavantajlı bir durum olmaktan çıkaracak bir donanıma sahip olması temel bir eşitlik politikası olarak düşünülmeli. PISA 2009 verilerine dayanarak verilen bir örnek son derece çarpıcı. Aynı sosyo-ekonomik koşullara sahip aileden gelen iki çocuğu iki ayrı okula koyun. Daha iyi şartlara sahip okuldaki çocuk daha başarılı olurken daha kötü şartlara sahip okuldaki çocuk PISA değerlendirmelerinde diğer çocuğa göre daha başarısız oluyor.⁶⁰ Daha iyi şartlara sahip okullar daha başarılı çocuklar yaratıyorlar. Okulların daha iyi şartlara sahip olması çocukların ihtiyaçlarına cevap verebilirlikleri ile de ilişkili, ki bu da okul temelinde farklı sosyal programların uygulanabilirliği ile ilişkili.

57 OECD (2009) *Doing Better for Children*.

58 UNICEF Innocenti Araştırma Merkezi (2010) *The Children Left Behind: A League Table of Inequality in Child Well-Being in the World's Rich Countries*, Floransa, Report Card no: 9.

59 Wilkinson, Richard ve Pickett, Kate (2009) *The Spirit Level: Why Equality is Better for Everyone*, Penguin Books: Londra, s. 23-4.

60 OECD (2010b) *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (cilt II) s. 80.*

Okul Devamlılığı

2. OYP'nin okul devamsızlığı ve okulu terkin azaltılmasında oynadığı rol, Türkiye için iki nedenle özellikle anlamlı. İlk olarak, Türkiye'de bu sorunlar nicel önemini koruyor: AÇEV, KA-DER ve ERG'nin yaptığı bir araştırma, 1999-2005 döneminde 436.614 çocuğun ilköğretim okulunu bitirmeden çalışma hayatına atıldığını gösteriyor.⁶¹ MEB verileri ise, 2005-2006 öğretim yılında ilköğretim öğrencilerinin binde 5'inin okulu bırakmak zorunda kaldığına işaret ediyor.⁶² OYP Türkiye'de de devamsızlığın ve okulu terkin önlenmesine yönelik önemli bir adım olabilir, çünkü bu sorunlar büyük ölçüde ekonomik koşullardan kaynaklanıyor. Örneğin, yukarıda adı geçen araştırmaya katılan çocukların yüzde 30'u çalışma zorunluluğu nedeniyle okulu bıraktığını söylüyor; çalışma zorunluluğu, erkek çocukların okulu terk etmesine neden olan en önemli değişken. Araştırma, ailenin sosyal güvenlik kapsamında olmamasının ve aile içinde kişi başına düşen aylık harcamanın düşük olmasının da çocuğun okulu terk ihtimalini artırdığını gösteriyor.⁶³ TÜİK'in yaptığı bir araştırmaya göre ise çalışan çocuklar arasında okula devam etmeyenlerin yüzde 20'si okul masraflarını karşılayamadığı için okuldan ayrılıyor.⁶⁴

Beslenme Bozukluğu ve Sağlık Sorunları

3. Çocukların yaşadığı maddi yoksulluğun doğurduğu en ciddi sorunlardan biri hiç şüphesiz beslenme bozukluğu ve beraberinde gelen sağlık sorunları. Çocukluk çağlarında yaşanan sağlık sorunları çocuğun eğitim de dahil tüm yaşamını etkilemek ile kalmıyor, aynı zamanda ilerki yaşlarında da beslenme bozukluğuna dayalı kronik hastalıkların oluşmasına sebep oluyor. Yoksul çocuklarda kronik hastalıklar artabildiği gibi, aile yoksullaştıkça çocukların sağlık durumları da kötüye gidebiliyor.⁶⁵ Bunun beslenme ile yakın ilişkisi var. Yeterli gıdaya ulaşamayan çocukların gelişimleri ile ilgili ortaya çıkan sorunlar yanında, genel sağlık durumları da kötüleşebiliyor. Kötü ev koşulları, sağlık hizmetlerine erişimdeki sıkıntılar gibi yoksulluğunun getirdiği diğer koşullar da bu durumu pekiştirir nitelikte.

Dünya Sağlık Örgütü'nün *Health Policy for Children and Adolescence (HBSC)* raporu na göre Türkiye 11-15 yaş çocukların sağlık şikâyetlerinin (baş ağrısı, karın ağrısı, yorgun ve sinirli hissetme, endişeli hissetme, uyku bozukluğu, baş dönmesi) en yüksek olduğu ülke. 11 yaş erkeklerin yüzde 54'ü, kızların ise yüzde 67'si bir haftada birden fazla sağlık şikâyetlerinin olduğunu söylüyorlar. 13 yaşta ise bu rakam kızlar için yüzde 76'ya, erkekler için yüzde 56'ya çıkıyor. Diğer yandan aynı rapora göre ailenin gelir durumu düştükçe çocukların sağlık şikâyetleri artıyor.⁶⁶ Rapor bu durumun çok çeşitli faktörlere dayanabileceğini vurguluyor ki bu faktörlerden biri gıda yoksulluğu olarak ortaya konuyor.⁶⁷

61 Gökşen, F., Z. Cemalcılar, C. F. Gürlehel, *Türkiye'de İlköğretim Okullarında*, s. 5. (T.).

62 KSGM (2008). *Birleşmiş Milletler Kadınlara*, s. 33, MEB verilerine dayanarak aktarılmıştır.

63 Gökşen, F., Z. Cemalcılar, C. F. Gürlehel, *Türkiye'de İlköğretim Okullarında*, s.7. (T.).

64 Türkiye İstatistik Kurumu. (2007) *Çocuk İşgücü Araştırması 2006*, Haber Bülteni Sayı 61, 20 Nisan. (T.).

65 Uyan Semerci P., S. Müderrisoğlu, B. Akkan Ekim, A. Karatay, Z. Kılıç, B. Oy. *Türkiye'de Çocuğun İyi Olma Hali* İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

66 Dünya Sağlık Örgütü (2008) *Health Policy for Children*.

67 A.g.e, s. 83.

Diğer yandan TÜİK 2008 Sağlık Araştırması verilerine göre 7-14 yaş grubundaki çocukların son 6 ay içinde yaşadıkları hastalık/sorunların oranlarına bakıldığında; yüzde 46,2 ile enfeksiyöz hastalıklar, yüzde 26,8 ile ağız ve diş sağlığı sorunları, yüzde 16,1 ile göz ile ilgili sorunlar, **yüzde 8,5 ile beslenmeyle ilişkili hastalıklar** ve yüzde 8,4 ile cilt hastalıkları ilk beş sırayı almaktadır.⁶⁸

Obezite

4. **Obezite de Türkiye’de çocukları bekleyen başka bir sorun olarak ortaya çıkmakta.** TÜİK 2008 Türkiye Sağlık Araştırmasının sonuçlarına göre Türkiye’de nüfusun yüzde 47,6’sının fazla kilolu veya obez olduğu görülmekte. HBSC araştırmasına (2006) göre, Türkiye’de 11 yaş grubunda kızların yüzde 7, erkeklerin yüzde 14, 13 yaş grubunda kızların yüzde 7, erkeklerin yüzde 13 ve 15 yaş grubunda ise kızların yüzde 5, erkeklerin yüzde 14’ünün fazla kilolu veya obez olarak tespit edildiği görülmekte. Türkiye’de obezite bir sağlık sorunu alanı olarak kabul görmeye başlamış durumda. Sağlık Bakanlığı’nın 2010 yılında yayınladığı Türkiye Obezite (Şişmanlık) İle Mücadele Ve Kontrol Programı bunun bir örneği.⁶⁹ Rapor, özellikle çocukluk çağı obezitesindeki artışın sadece genetik yapıdaki değişikliklerle açıklanamayacak derecede fazla olmasına, obezitenin oluşumunda çevresel faktörlerin etkisine işaret etmekte ki, kötü ve dengesiz beslenme obezitenin oluşumunda önemli bir faktör olarak karşımıza çıkıyor. Uzmanlar yetişkin yaşlardaki obezitenin çocuk çağıdaki beslenme alışkanlıkları ile ilgili bir durum olduğunu vurguluyorlar. Ayaküstü beslenme, tatlandırılmış içeceklerin ve okullarda enerji yoğunluğu fazla olan atıştırılabilir besinlerin tüketimi obeziteyi oluşturan kötü beslenme alışkanlığını doğuran şartları hazırlıyor. Türkiye Obezite Araştırma Derneği Başkanı Prof. Dr. Nazif Bağrıaçık’a göre “*Obezite sorununun çözümü için ilk olarak ilk ve orta dereceli okul kantinleri kontrol altına alınmalı.*”⁷⁰ Çocukların okul ortamında kaliteli ve besin değeri yüksek gıdaya düzenli erişimleri toplumu bekleyen başka bir sağlık sorunu ile mücadele açısından da önem taşımakta.

Sahadan Gözlemler

Proje çerçevesinde İstanbul’da gerçekleştirdiğimiz saha çalışmasında da beslenme bozuklukları gözle görülen bir sorun olarak karşımıza çıktı. Dar gelirli ailelerin çocuklarının gittiği okullarda çocuklar arasında beslenme bozuklukları yoğun olarak görülüyor. Okullarda çocukların düzenli sağlık durumlarını izleyebildikleri bir sistem olmaması ne yazık ki bu durumun derecesinin görünür kılınmasını engelliyor. Ancak mülakat yapılan sınıf öğretmenlerinin, rehberlik öğretmenlerinin ve müdürlerin gözlemleri çocukların ciddi bir gıda yoksulluğu ve beslenme bozukluğu ile karşı karşıya kaldıklarını gösteriyor. Örneğin, törende, derste bayılan, sürekli kusan, derse konsantre olamayan çocukların hikâyeleri öğretmenler tarafından sıkça anlatılıyor. Öğretmenler çocukların çoğunun kahvaltı yapmadan okula geldiğini, ilk ders saatlerini aç geçirdiklerini dile getiriyorlar. Karnı aç bir çocuğun derse odaklanmasının mümkün olamayacağı da ifade ediliyor. ‘*Başarılı öğrenmeye baktığında çocuğun iyi beslendiğini görüyorsun. Başarı ile beslenme ilişkili...*’ diyor bir sınıf öğretmeni.

68 Türkiye İstatistik Kurumu (2010) Türkiye Sağlık Araştırması 2008, Haber Bülteni Sayı 142, 10 Ağustos.

69 http://www.beslenme.saglik.gov.tr/content/files/home/turkiye_obezite_sismanlik_ile_mucadele_ve_kontrolprogrami_2010_2014.pdf Erişim tarihi 15 Nisan 2011.

70 <http://www.patronlardunyasi.com/haber/Turkiye-de-obezite-patlama-76251> Erişim tarihi 15 Nisan 2011.

Sahadan Gözlemler

Çarpıcı bir hikâye: Sarıyer’de bir ilköğretim okulunda çalışan sınıf öğretmeni okulunda ekmek arası 3 zeytin ile öğle yemeğini geçiren çocukların varlığından bahsetti. Kendisi veliler ile bir toplantı yapmış ve velilere çocuklarına hergün süt içirmelerini tavsiye etmiş. Velilerden biri bu konuşmanın kendisini çok yaraladığını söylemiş. “Olsa içirmem mi hocam?” diyen velinin durumu çocukların yaşadığı gıda yoksulluğunu açık bir şekilde gösteriyor

Çocukların yaşadığı gıda yoksulluğunu ve beraberinde gelen beslenme bozukluklarını ve sağlık sorunlarını gözlemleyen bazı öğretmenler, durumları daha iyi olan çocukların yanlarında fazla yemek getirmeleri ve yoksul arkadaşları ile paylaşmaları gibi bir yöntemle başvuruyorlar. Bunun nasıl damgalayıcı bir rol oynayabileceğinin farkındalar, ancak çaresizlikten bu yola başvurduklarını dile getiriyorlar. Başka bir okulda arkadaşlarının yemeklerini çalan çocukların hikâyeleri anlatılıyor.

“Durumu daha kötü olan çocuklarda beslenme bozukluğu kendisini gösteriyor. Daha zayıflar, dikkat eksikliği var. Ders başarıları da iyi değil. Diğer öğrenciler getiriyor, arkadaşları ile paylaşıyorlar. Zaman zaman çocuklar birbirlerinin yemeklerini çalıyor. Bu ille de maddiyatla ilgili değil. Annesi para vermiş git tost al demiş çocuk doymamış arkadaşının yemeğini çalıyor. Karın doyurma değil beslenme önemli...” Sınıf öğretmeni Fındıklı.

Öğretmenler yine bu duruma müdahale edemediklerini, çocukların daha iyi yemek getiren arkadaşlarının yemeklerine özendiklerini söylüyorlar. Diğer yandan daha iyi gelirli ailelerden gelen çocukların da beslenme bozukluğu yaşayabildiği vurgulanıyor. Bir öğretmen çocukların ceplerinde yemek için paraları olduğunda dahi öğün atladıklarını, ceplerindeki parayı bilgisayar oyunlarına verebildiklerini söylüyor. Şehirlerin yerleşik mahallelerinde öğle yemeği veya başka bir beslenme takviyesi verilmeyen ilköğretim okullarında okuyan çocuklar yemeğe erişimlerini kendi yöntemleri ile çözüyorlar. Bazıları kantinden alıyor, ki çoğu zaman kantinden alınan gıda çocuğun besin ihtiyacını karşılayacak gıda olmaktan çok uzak. Yine daha yoksul çocukların gittikleri okullarda kantinlerin getirdikleri gıdalar da ucuz ve kalitesiz olma riskini taşıyor. Üsküdar’da bir okulda ki sınıf öğretmeni, çocukların sürekli bir meyve suyu içtiklerini ancak bu markası belirsiz ve çok ucuza satılan şekerli meyve suyunun endişe verici bir ürün olduğunu vurguluyor. Okulların kantinleri denetleme görevi Okul Aile Birliklerine ait. Okullarda içinde öğretmenlerin de olduğu bir denetleme kurulu kurulabiliyor ve kantinci okula sokabileceği ürünler konusunda uyarılabiliyor. Ancak öğretmenler bunun bir tavsiye niteliğinde olduğununun, bir yaptırım gücü taşımadığının altını çiziyorlar. Denetleme mekanizmasının çalışmadığı bir ortamda ticari işletme olan kantinler, besin değerine bakmaksızın satacağını düşündükleri gıdayı okula sokuyorlar. Diğer yandan çocuklar bazen yemeklerini kendileri getiriyorlar veya eve yemeğe gidiyorlar. Ancak yine de öğretmenler bu durumun beslenme sorununa bir çare olmadığını altını çiziyorlar. Ailesi yoksul olan çocuğun evde yediği yemek de ihtiyacı karşılar nitelikte bir yemek olmayabiliyor, evden getirdiği durumlarda da daha önce bahsettiğimiz gibi ekmek arası zeytin, biber gibi gıda değeri düşük karın doyurma niyetine yiyecekler tüketilebiliyor.

Mevcut Yemek Programları

Devletin ilköğretim okullarından YİBO'larda ve taşımali eğitim veren okullarda çocuklara parasız öğle yemeği veriliyor. Ancak bu, Şehir içindeki mahallelerde yaşanan kent yoksulluğuna cevap verebilecek bir sistem olmaktan uzak. Őehrin yoksul mahallelerinde sıkışmış ve kaynak sorunları çeken ilköğretim okullarında okul yemeği programına duyulan ihtiyaç, İstanbul sahasında kendisini oldukça açık bir Şekilde gösterdi denebilir. Bu bağlamda YİBO, taşımali eğitim gibi modellerin dışında da ilköğretim okullarında kamu kaynaklarından karşılanacak bir öğle yemeği/sabah kahvaltısı programı, ayrışmış mahallelerde ayrışmış okullara sıkışmış kentli çocukların yaşadığı yoksulluk ile mücadelede önemli bir sosyal politika aracı.

Dünyadaki OYP Uygulamaları

1. **Okul Yemeği Programları gerek gelişmekte olan ülkelerde gerekse gelişmiş ülkelerde, gerekçeleri ve modelleri farklılaşsa da yaygın bir şekilde uygulanan sosyal programlar olarak varlık gösteriyor.** Dünyanın hemen her ülkesi, okul çocuklarına şu ya da bu ölçüde yiyecek sağlamaya çalışıyor.⁷¹ Norveç'te 1890'lı yıllardan beri,⁷² Japonya'da 20. yüzyılın ilk yıllarından beri,⁷³ Şili'de⁷⁴ ve Hindistan'da 1920'li yıllardan beri,⁷⁵ İrlanda Cumhuriyeti'nde 1914,⁷⁶ İsveç'te 1937,⁷⁷ Amerika Birleşik Devletleri'nde 1939,⁷⁸ Brezilya'da 1955⁷⁹ yılından beri OYP'ler uygulanıyor. 72 ülkede⁸⁰ ise Birleşmiş Milletler Dünya Gıda Programı (WFP) desteğiyle OYP başlatıldı. (Kenya'da 1980,⁸¹ El Salvador'da 1984,⁸² Ekvator'da 1987,⁸³ Pakistan'da 1994,⁸⁴ Haiti, Sudan⁸⁵ ve Endonezya'da 2006,⁸⁶ Malawi'de 2007,⁸⁷ Afganistan'da 2008⁸⁸ yılında başladı.) Özellikle son on yılda okul çocuklarına sağlıklı ve besleyici gıda sağlanmasına yönelik çabalar dünya çapında yaygınlık kazandı.⁸⁹

Kamunun Sorumluluğu

2. **OYP'nin devletin sorumluluğunda yürütülmesi, programın başarısında kritik önemde bir faktör.**⁹⁰ Çünkü çok sayıda aktör arasında kurumsal koordinasyon ve sinerji sağlanması ve etkin uygulama, ancak net direktiflerle ve beslenme ve hijyen standartlarına bağlı şekilde çalışan ulusal kurumlar sayesinde mümkün olabiliyor.⁹¹ Bu yüzden genelde Eğitim Bakanlığı bünyesinde yer alan ya da eğitim ve sağlık bakanlıkları işbirliği ile kurulan, bazı ülkelerde ise bu amaçla ayrıca kurulan, özellikle bu iş için görevlendirilmiş güçlü ve hesap verebilir bir kamu kurumu⁹² OYP'nin yönetim ve denetiminden sorumlu kılınıyor. Sağlık, tarım gibi diğer sektörlerle (çalışma grupları, sektör grupları görev gücü gibi mekanizmalar üzerinden sağlanacak) koordinasyondan da sorumlu olacak böylesi bir kurumun, yeterli kaynağa, kadroya, bilgi birikimine, bilgi işlem, iletişim ve ulaşım araçlarına

71 Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s. xv, 3, 91.

72 Andresen, Astri ve Kari Tove Elvbakken (2007) *From Poor Law Society to the Welfare State: School Meals in Norway 1890s-1950s*. *Epidemiol Community Health*: 61, s. 374.

73 School Food Trust (2008) *The Provision of School Food*, s. 19.

74 Winch, Rachel ve Mickey Leland (2009) *School Feeding: Country Experiences from Mali, Chile, and India*. *Global Child Nutrition Foundation*, s. 13.

75 Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s. 11.

76 School Food Trust (2008) *The Provision of School Food*, s. iii.

77 A.g.e., s. 11.

78 A.g.e., s. 22.

79 Dünya Gıda Programı. *Learning From Experience*, s. 35.

80 International Food Policy Research Institute (2008) *How Effective are Food*, s.7.

81 Dünya Gıda Programı. *Learning From Experience*, s. 45.

82 A.g.e., s. 39.

83 Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s. 49.

84 Dünya Gıda Programı. *Learning From Experience*, s. 54.

85 Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s. 78.

86 A.g.e., s. 57.

87 Dünya Gıda Programı. *Learning From Experience*, s. 51.

88 A.g.e., s. 34.

89 School Food Trust (2008) *The Provision of School Food*, s. 30.

90 Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s.xix, 21.

91 Dünya Gıda Programı. *Learning From Experience*, s. 7, 12, 29.

92 Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s.xix, 21.

sahip olmasına önem veriliyor.⁹³ Diğer yandan, Dünya Gıda Programı da OYP'nin ülke genelinde masrafları devlet tarafından karşılanan ortak bir kamusal sorumluluk çerçevesi altında toplanmasını öneriyor.⁹⁴ Dünya Gıda Programı'na göre OYP'nin başarısını gösteren temel ölçütlerden biri uygulama ve denetlemeden sorumlu güçlü kurumsal düzenlemelerin varlığı. Bu ölçüte göre en iyi durum, bu amaçla kurulmuş bir kurumun ulusal düzeyde OYP'den sorumlu kılınması. Bunun yapılmadığı yerde, sorumluluk merkezî bir kurumun (çoğu ülkede eğitimle ilgilenen bakanlığın) bir birimine veriliyor. OYP'ye bölge, mahalle, okul düzeyinde de yeterli kadro ve kaynak ayrılmaya çalışılıyor.⁹⁵

Brezilya ve Şili'de hükümetler OYP konusunda güçlü bir politik irade gösteriyor ve finansal desteği uzun dönemli ve öngörülebilir biçimde sürdürüyor.⁹⁶

Brezilya'da OYP, 1997'de programa finansal kaynak aktarımı göreviyle kurulan bağımsız bir kurum olan Eğitimin Geliştirilmesi için Ulusal Fon tarafından yürütülüyor. Bu kurum federal fonları devletlere, bölge ve belediyelere aktarıyor. Ayrıca standartların belirlenmesinden ve kontrol sisteminden de sorumlu.⁹⁷

Şili'de okul yemeğinden sorumlu kurum (JUNAEB) Eğitim Bakanlığı'na bağlı ve anayasa ve yasalarla desteklenmiş bir temele sahip.⁹⁸

Afganistan'da tamamen hükümetin finanse ettiği OYP'nin koordinasyonu Eğitim Bakanlığı bünyesindeki bir birim tarafından sağlanıyor.⁹⁹ OYP hükümet gündeminde üst sıralarda bulunuyor.¹⁰⁰

Nijerya, Jamaika, Botswana Cumhuriyeti ve Namibya da hükümetin OYP'yi finansal ve kurumsal boyutlarda tamamen üstlenip başarıyla uyguladığı ülkeler arasında.¹⁰¹

Anayasal ve Yasal Dayanaklar

3. OYP'ye anayasa ve yasalarda yer verilmesi, sağlam bir politik irade ortaya konulması, programın güçlü bir şekilde savunulması, hükümetler değişse de devletin yükümlülük altına sokulması anlamını taşıyor; bu yüzden OYP'nin başarı ve sürdürülebilirlik şansını artırıyor.¹⁰²

Brezilya, Şili ve Hindistan'da OYP en yüksek derecede siyasallaşmış durumda.¹⁰³ Bu üç ülkenin aynı zamanda OYP konusunda başka ülkelere teknik destek verebilecek ölçüde başarılı ülkeler olması¹⁰⁴ tesadüf olmasa gerek.

Brezilya'da OYP'ye anayasada, ilgili yasada ve Ulusal Eğitim Planı'nda yer veriliyor. Bir başka yasa ile belediye ve yerel hükümetler Okul Yemeği Komitesi kurmakla yükümlü kılınıyor. Okul yemeğinin tedarik ve besin değeri yönergelerini içeren iki hü-

93 Dünya Gıda Programı. *Learning From Experience*, s. 22.

94 A.g.e., s. 7, 12, 29.

95 A.g.e., s. 28.

96 Dünya Gıda Programı. *Learning From Experience*, s. 16-17.

97 Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s. 12 Ayrıca bkz: Dünya Gıda Programı. *Learning From Experience*, s. 36.

98 Winch, Rachel ve Mickey Leland (2009) *School Feeding: Country Experiences from Mali, Chile, and India*. Global Child Nutrition Foundation, s. 13 Ayrıca bkz: JUNAEB. National Board for Students Aid and Scholarship, s. 3.

99 Dünya Gıda Programı. *Learning From Experience*, s. 33-34.

100 A.g.e., s. 33.

101 Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s. 41.

102 Dünya Gıda Programı. *Learning From Experience*, s. 3, 6, 12.

103 Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s. 42.

104 A.g.e., s. 40.

kümet kararı var.¹⁰⁵ OYP için kullanılan yiyeceklerin en az yüzde 70'inin taze sebze - meyve ve asgari düzeyde işlemden geçirilmiş gıda olması yasayla zorunlu kınıyor.¹⁰⁶ Şili'de OYP yasalarda ve eğitim politikaları içinde yer buluyor.¹⁰⁷ Hindistan'da okul yemeği anayasal bir hak olan beslenme hakkının (Constitutional Right to Food) bir parçası olarak değerlendiriliyor. OYP, hükümetleri devlet okullarındaki bütün çocuklara sıcak öğle yemeği vermekle yükümlü kılan anayasa mahkemesi kararı doğrultusunda yürütülüyor.¹⁰⁸

Japonya'da okul yemeği yasaının çıkarıldığı 1954 yılından beri tüm ilköğretim okullarını (6-15 yaşlarındaki öğrencileri) kapsayan OYP, örgün eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak değerlendiriliyor.¹⁰⁹

İtalya'da OYP eğitim ve sağlık hakkının doğal bir uzantısı olarak görülüyor.¹¹⁰

Amerika Birleşik Devletleri'nde 1946'da çıkarılan okul yemeği yasası (National School Lunch Act) 7 yıl önce başlayan kahvaltı ve öğle yemeği içeren OYP'yi kalıcılaştırmış oldu.¹¹¹

Afganistan'da okul yemeğine Ulusal Eğitim Stratejik Planı'nda yer veriliyor.¹¹²

Kenya'da ulusal beslenme ve gıda güvencesi politikası OYP'nin geliştirilmesini ve yaygınlaştırılmasını öngörüyor.¹¹³ OYP parlamentoda kabul edilen Eğitim için Ulusal Çerçeve belgesinin bir parçası.

Honduras'ta da okulda beslenme konusunda ulusal kongre kararı var.¹¹⁴

Eğitim Politikaları ve Sosyal Politikalarla Birleştirilmesi

4. Okul çocuklarının yetersiz beslenme sorunu, genel sosyal koruma ve eğitim sorunlarının bir parçası. Bu yüzden okul yemeği, ülkenin sosyal politika ve eğitim gündemiyle bir bütünlük içinde değerlendirilmeli.¹¹⁵

Birçok analiz OYP'nin etkinliğinin ve sürdürülebilirliğinin, ulusal politika çerçevesi içinde, ulusal planlar kapsamında yer bulmasına ve özellikle eğitim politikaları içine yerleştirilmesine (*embedding*) bağlı olduğunu gösteriyor.¹¹⁶ Dünya Gıda Programı'nın başarılı bir OYP için karşılanmaya çalışılmasını önerdiği **sekiz standardın** başında, **ulusal politika çerçevesi ile uyum düzeyi (sound alignment with the national policy framework)** yer alıyor. **Olası en iyi yol, programın, ülkenin ulusal yoksullukla mücadele stratejisi çerçevesi içinde bir eğitim ve sosyal koruma müdahalesi olarak tanımlanması ve ulusal düzeyde politikalarla entegre edilmesi.**¹¹⁷

105 Dünya Gıda Programı. *Learning From Experience*, s. 12, 36.

106 School Food Trust (2008) *The Provision of School Food*, s. 28.

107 Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s. 42.

108 Winch, Rachel ve Mickey Leland (2009) *International Approaches to School Feeding: Country Experiences from Mali, Chile, and India*. Global Child Nutrition Foundation s. 3, 22 Dünya Gıda Programı. *Learning From Experience*, s. 12.

109 School Food Trust (2008) *The Provision of School Food*, s. 19

110 A.g.e., s. iii.

111 School Food Trust (2008) *The Provision of School Food*, s. 22

112 Dünya Gıda Programı. *Learning From Experience*, s. 33.

113 A.g.e., s. 6, 12.

114 A.g.e., s. 46.

115 A.g.e., s. 29.

116 Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s. x ve Dünya Gıda Programı. *Learning From Experience*, s. xvi, 7, 12, 30.

117 Dünya Gıda Programı. *Learning From Experience*, s. 27.

Çünkü hükümetler nezdinde oluşturulacak kapsamlı ve bütünlüklü sosyal politika paketleri, OYP'den sağlanan faydayı maksimize edip daha geniş alana yayılan bir sosyo-ekonomik etki yaratmasını sağlayabiliyor.¹¹⁸ Bunun yapılamadığı yerde, OYP eğitimi, beslenme, sosyal koruma gibi sektörel düzeyde politikalarla birleştirilebiliyor.¹¹⁹ Dünya Gıda Programı'na göre OYP'nin başarı ölçütlerinden biri de, diğer sektörlerle işbirliği içinde yürütülmesi. En başarılı sayılan örneklerde OYP, beslenme, beslenme eğitimi, okul sağlığı ve sosyal koruma programlarıyla ilişkilendiriliyor,¹²⁰ bu sektörlerle sistematik bir koordinasyon ve işbirliği içinde yürütülüyor.¹²¹

Başarılı Bir Örnek: Brezilya'da OYP

Brezilya'daki OYP günlük beslenme ihtiyacının yüzde 20'sini sağlamaya yönelik. Bu amaçla program çerçevesinde öğrenci başına günde 0,13 Amerikan doları harcanmakta. Yılda 200 gün okul günü olduğu kabul ediliyor. 2009 itibarıyla programdan 43 milyon öğrenci faydalanmış durumda. 2008'de bütçeden 1,1 milyar dolar OYP'nin döndürülmesi için ayrılmış (Appendix, Brezilya Milli Eğitim Bakanlığı PNAE verileri).

Program 1955-1974 arasında bölgesel bir kampanya ile bağışlarla desteklenerek başlamış. 1974-1994 döneminde tümüyle devlet bütçesinden karşılanır hale gelmiş, ancak sadece en yoksul bölge ve belediyelere hizmet vermekteymiş. 1994'ten günümüze ise Brezilya artık evrensel olarak devlet ilköğretim okullarına devam eden her öğrenciye OYP götürüyor. Federal merkezî hükümet bütçeden OYP için ayrılan miktarı birliği oluşturan bölgelere yolluyor, bölgeler idari birimlere aktarıyor ve kaynaklar daha sonra yerelde ve yerinden dağıtılmış oluyor. 1955'te 137 yerel idari birim aracılığıyla 340 devlet okulunda okuyan 85.000 öğrenciye ulaştırılan OYP, aynı yıl içinde 285 yerel idari birim aracılığıyla 1896 okul ve 236.948 öğrenciye ulaşmaya başlıyor. Kapsam sürekli artırılarak 2008'de 5564 yerel idari birim aracılığı ile 165.000 devlet okulunda 40.630.541 öğrenci OYP kapsamına alınmış oluyor.

Brezilya'daki OYP'nin yasal dayanakları, 1988'de Brezilya Federal Anayasasına giren 205 ve 208 sayılı maddeler, bu maddelere bağlı en son 2001'de yenilenen bir yasa, Brezilya devletinin amaç edindiği 'Sıfır Açlık' stratejisi ve bu yasal dayanaklara göre çıkarılan çeşitli yasa ve mevzuat maddesi.

Brezilya Eğitim Bakanlığı, OYP'nin üzerine inşa edilmiş olduğu prensipleri şöyle sıralıyor:

Evrensel Servis: İnsan hakları anlayışına dayalı süreklilik: Okul yılı boyunca Şubat'tan Kasım'a dek bütün öğrencilere eşit davranma prensibi

Adem-i merkezîyetçi işletim modeli: Federal fonların bölge ve yerel idari birimlere aktarımı

Kamusal denetim: velilerin, öğretmenlerin, sivil toplum temsilcilerinin ve yerel yönetimlerin temsilcilerinden oluşturulan 7 kişilik komite tarafından yerelde okullardaki OYP uygulamalarının denetlenmesi; bu amaçla toplamda 5564 denetim komitesi faaliyet göstermekte.¹²²

Brezilya'da okul yemeği, Sosyal Kalkınma Bakanlığı'nın Sıfır Açlık Stratejisi kapsamında uyguladığı 33 beslenme ve gıda güvenliği (nutrition and food security) programından biri. Brezilya modeli, ulusal politika çerçevesiyle uyum açısından en başarılı OYP'lerden biri.¹²³ Finlandiya, İsveç ve Şili'de de devlet OYP'yi tamamen üstlenip eğitim politikalarına entegre etmiş durumda.¹²⁴

118 A.g.e., s. 6.

119 A.g.e., s. 27.

120 Dünya Gıda Programı. *Learning From Experience*, s. 28.

121 A.g.e., s. 29.

122 Brazilian National Agency for Education Development. *School Feeding Program*, www.fnde.gov.br Bakınız: Raporun "Ekler" Bölümü.

123 Dünya Gıda Programı. *Learning From Experience*, s. 36.

124 School Food Trust (2008) *The Provision of School Food*, s. iii.

El Salvador'da OYP, çok sektörlü geniş bir girişim olan Sağlıklı Okul inisiyatifinin bir parçası ve Ulusal Eğitim Sektörü Planı ve hükümet planında yer buluyor. OYP bütçe gereklilikleri eğitim bakanlığının operasyonel planlarında belirleniyor.¹²⁵

Etiyopya'da okulda beslenme eğitim bakanlığının okula erişimi ve okul devamlılığını artırma, okulu terki azaltma ve kısa vadeli açlık sorunuyla (short-term hunger) mücadele amaçlı Eğitim Stratejisi'nin bir parçası.¹²⁶

Etiyopya, Afganistan ve Malawi'de okul, birçok sosyal sorun için bir müdahale alanı olarak değerlendiriliyor ve OYP ile yetersiz beslenme sorununu azaltmanın yanında okul üzerinden temiz su, hijyen, halk sağlığı ve HIV farkındalığı, yerel üretim, altyapı gibi birçok alana müdahale ediliyor.¹²⁷

Malawi'de OYP'nin bir parçası olduğu Okul Sağlığı ve Beslenme Stratejisi, Ulusal Eğitim Sektörü Planı ile ve Büyüme ve Kalkınma Stratejisi ile uyum içerisinde uygulanıyor.¹²⁸

Kenya'da OYP okul sağlığı ve beslenme programının dört bileşeninden biri.¹²⁹

Pakistan'da okulda beslenmeye, eğitim politikaları içinde özel olarak yer veriliyor.¹³⁰

Endonezya'da besin değeri açısından takviye edilmiş bisküvi dağıtımı, sağlık, hijyen ve beslenme eğitimiyle birleştirilerek Okul Sağlığı Kurulu ile koordinasyon içinde yürütülüyor.¹³¹

Laos Demokratik Halk Cumhuriyeti'nde OYP Eğitim Bakanlığı'nın stratejik önceliklerinden biri ve Yoksulluğu Azaltma Strateji Belgesinde yer buluyor. OYP'nin kalite ve güvenlik standartları, Herkes için Eğitim – Ulusal Eylem Planında (Education for All National Plan of Action) belirtiliyor.¹³²

Uganda'da OYP, 2004 Yoksulluğu Yoketme Eylem Planı içinde yer buluyor.¹³³

Özetle en başarılı OYP'ler anayasal bir devlet sorumluluğu ve ulusal bazlı sosyal politikaların entegral bir parçası olarak hayata geçirilmiş, kamu bütçesinde yer bulmuş ve kurumsal olarak entegre edilmiş durumda.¹³⁴

OYP'nin Dolaylı Bir Getirisi: Yerel Üreticiden Gıda Tedariki

5. Gıda tedarikinin yerel kaynaklardan yapılması, OYP'nin sürdürülebilirliğini artırdığı gibi yerel ekonomiye de katkı sağlıyor. OYP'nin yarattığı talep ve enjekte ettiği fonlar yerel ekonomiyi canlandırıyor: tarımsal üretimi, küçük çiftçiyi, tarım kooperatiflerini ve taşımacılığı güçlendiriyor.¹³⁵ Gıda tedariki yerel üreticiden yapıldığında taşıma ve depolama maliyeti düştüğünden OYP'nin de maliyeti düşüyor.¹³⁶

125 Dünya Gıda Programı. *Learning From Experience*, s. 39.

126 A.g.e., s. 43.

127 A.g.e., s. 6, 21.

128 A.g.e., s. 51.

129 A.g.e., s. 43.

130 A.g.e., s. 54.

131 A.g.e., s. 23; Ayrıca bkz. Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s. xvi.

132 Dünya Gıda Programı. *Learning From Experience*, s. 49.

133 A.g.e., s. 57.

134 Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s. 40.

135 Dünya Gıda Programı. *Learning From Experience*, s. 3, 22, 30.

136 A.g.e., s. 22.

Örneğin El Salvador'da bölgesel gıda tedarikine geçildiğinde maliyet düştü ve sağlanan tasarruf, programın genişletilmesi ve yemek kalitesinin yükseltilmesi için kullanıldı.¹³⁷

El Salvador, Brezilya, İtalya, Fransa, Japonya ve Hong Kong'da OYP'ler için gıda tedarikinin *organik* ürün yetiştiren yerel üreticilerden yapılmasına özellikle önem veriliyor.¹³⁸

Brezilya'da OYP için kullanılan yiyeceğin en az yüzde 30'unun yerel kaynaklardan sağlanmasını öngören bir yasa var.¹³⁹ Tarım Bakanlığı küçük üreticilere OYP tedarikçisi olmaları için eğitim veriyor ve onları kooperatiflerde örgütüyor.¹⁴⁰

Japonya'da OYP için kullanılan gıdanın yüzde 38'i yerelden sağlanıyor, bu oranın yüzde 50'ye çıkarılması hedefleniyor.¹⁴¹

Güney Afrika'da kadınlar OYP için gıda tedariki sağlayacak küçük işletmeler kurmaları yönünde teşvik ediliyor.¹⁴²

Şili, Guatemala, Gana, Malawi, Fildişi Sahili Cumhuriyeti, Endonezya, Çin ve Tayland'da,¹⁴³ ayrıca Mali'de¹⁴⁴ de OYP için gerekli gıda, yerel kaynaklardan tedarik ediliyor.

6. OYP ekonomik değer yaratıyor. Dünya Gıda Programı'na göre, (Dünya Gıda Programı desteğiyle başlatılacak bir) OYP, maliyetinin dört katı fayda sağlayarak önemli bir ekonomik değer yaratıyor.¹⁴⁵

Uzun Dönemli Sosyal Koruma

7. OYP Programları düzenli olarak uygulandığında bir sosyal koruma mekanizması niteliği kazanıyorlar. OYP'nin en korunmasız kesimlere ulaşmada taşıdığı işlevin tartışmasız bir gerçek olarak kabul edildiği,¹⁴⁶ UNICEF ve UNESCO'nun, okulu, korunmasız çocuklara bakım ve destek sunulacak bir merkez olarak değerlendirdiği¹⁴⁷ günümüzde, artan sayıda ülke okulda beslenme programlarını uzun dönemli bir müdahale alanı olarak yürürlüğe koymayı planlıyor.¹⁴⁸ Örneğin Şili'de OYP'nin temel hedefi, her çocuğun okulda başarılı olabilmek için gerekli araçlara sahip olmasına dolayısıyla çocuklar arasında eşitliğin sağlanmasına katkı yapmak şeklinde tanımlanıyor.¹⁴⁹

¹³⁷ A.g.e., s. 41.

¹³⁸ School Food Trust (2008) *The Provision of School Food*, s. iii.

¹³⁹ Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s. 12.

¹⁴⁰ Dünya Gıda Programı. *Learning From Experience*, s. 37.

¹⁴¹ School Food Trust (2008) *The Provision of School Food*, s. 19.

¹⁴² Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s. 75.

¹⁴³ A.g.e., s. 46 – 47.

¹⁴⁴ Dünya Gıda Programı. *Learning From Experience*, s. 22.

¹⁴⁵ Dünya Gıda Programı. *School Feeding: Cost*, s.22, 51.

¹⁴⁶ Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s. x.

¹⁴⁷ A.g.e., s. 23.

¹⁴⁸ A.g.e., s. 3.

¹⁴⁹ Winch, Rachel ve Mickey Leland (2009) *School Feeding: Country Experiences from Mali, Chile, and India*. Global Child Nutrition Foundation, s. 13 Ayrıca bkz: JUNAEB. National Board for Students Aid and Scholarship, s. 3.

Bir Sosyal Koruma Mekanizması Olarak OYP

OYP beş nedenden ötürü bir sosyal koruma mekanizması:

Birincisi, OYP uzun vadede çocuk yoksulluğunun ve dolayısıyla kalıcı eşitsizliklerin azaltılmasında etkili oluyor.¹⁵⁰ OYP okul başarısını, okullaşmayı ve okula devamlılığı artırdığı için, ve okulu terki ve sınıf tekrarı azalttığı için yoksul çocuğun eğitimden daha fazla yararlanmasını sağlıyor. Böylece OYP yoksulluğun kronikleşip nesilden nesile aktarılmasındaki rolü birçok araştırmayla kanıtlanmış olan yetersiz eğitim ve çocuk işçiliği¹⁵¹ sorunlarını azaltıyor.

OYP bir sosyal koruma mekanizması olarak **ikinci** işlevini, yoksul ailelerin bütçesine uzun vadede sağladığı katkı ile yerine getiriyor.¹⁵² Dünyanın çeşitli yerlerinde uzun yıllardır uygulanan OYP'ler, okulda ücretsiz sağlanan besinin, en yoksul kesimlere yardım ulaştırmanın etkili bir yolu olduğunu gösteriyor.¹⁵³ **Okul günlerinde verilen sıcak öğle yemeği ile çocuğun toplam sıcak yemek tüketiminin yüzde 16'sının karşılanabileceği, bunun da yoksul bir ailenin çocuğu için yaptığı harcamanın yaklaşık yüzde 10'una tekabül ettiği hesap ediliyor.**¹⁵⁴

Üçüncüsü, OYP uzun vadede toplumsal cinsiyet temelli ayrımcılığın azaltılmasına katkı sağlıyor, çünkü okullaşmaya, okul devamlılığına ve eğitim süresine olumlu etkisi en çok kız çocuklarında görülüyor.¹⁵⁵ Örneğin Dünya Gıda Programı tarafından yapılan bir veri analizinde, OYP'nin okullaşma oranını artırma etkisinin özellikle kız çocuklarında etkili olduğu saptandı. Söz konusu veri 32 Sahraaltı Afrika ülkesinden 4000 ilkokuldan toplandı. Analize göre, okullaşma oranı kız çocuklar için yüzde 28, erkek çocuklar için yüzde 22 oranında arttı.¹⁵⁶ Pakistan'da ise 1998-2004 döneminde her ay, en az 20 gün okula gelen kız öğrencilere kumanya (4 litre yağ) verilmesi, okullaşma oranını yüzde 135 artırdı. İlkokul çağında kız çocuğu olan her aile en az bir kız çocuğunu okula göndermeye başladı, daha önce ailelerin yüzde 48'i hiçbir kız çocuğunu okula göndermiyordu.¹⁵⁷ Bangladeş'te de kumanya dağıtımı kız çocukların okullaşmasını yüzde 44, erkek çocuklarının ise yüzde 28 oranında artırdı.¹⁵⁸ Ailelerin ekonomik koşullarının kız çocuklarının eğitimi daha olumsuz etkilediği Türkiye'de¹⁵⁹ de OYP'nin bu olumsuz etkiyi azaltacağı söylenebilir.

Dördüncüsü, OYP yoksul çiftçiye katkı sağlayacak biçimde tasarlanabiliyor.

Beşincisi, OYP, yemeğin okul mutfağında pişirilmesi durumunda, mahallede küçük de olsa yeni bir istihdam olanağı yaratıyor.

150 Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s.2.

151 Mealli, Fabrizia ve Stephen Pudney, Furio Rosati (2006) *Measuring the Economic Vulnerability of Children in Developing Countries - An Application to Guatemala*, s. 40 ayrıca bkz Cigno vd., 2002, Cigno ve Rosati, 2005.

152 Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s. xvi, 2. ve Uluslararası Çalışma Örgütü ve Dünya Sağlık Örgütü (2009) *The Social Protection Floor*, s.12, 14.

153 Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s.13.

154 A.g.e., s.14.

155 A.g.e., s. xvi, 11-12 ayrıca bkz. Uluslararası Çalışma Örgütü ve Dünya Sağlık Örgütü (2009) *The Social Protection Floor*, s.9, 13.

156 Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s. 21.

157 Dünya Gıda Programı. *Learning From Experience*, s. 19, 54.

158 Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s. 22.

159 Örneğin eğitim harcamalarının karşılanamaması, kız öğrencilerin okuldan ayrılmasına, erkeklere oranla daha fazla neden oluyor. Genel olarak kız çocukların okulu terk etme oranı, erkeklere göre % 5-10 daha yüksek. Bkz: Göksen, F., Z. Cemalçılar, C. F. Gürlesel, Türkiye'de İlköğretim Okullarında, s. 5, 8. (T.).

Ani Şok Durumunda Sosyal Destek

8. OYP ani ekonomik krizlerin yarattığı sosyal şok durumlarında çocukları okulda tutan bir sosyal destek önlemi olarak işlev görüyor.¹⁶⁰ Ekonomik kriz ya da doğal afet durumunda OYP, ailelere aynı yardım sağlamak üzere kolayca genişletilebiliyor: okulun sosyal politikaların arzının sağlanacağı bir alan olarak öne çıktığı örnekler arasında çocukların tatil günlerinde de beslenmesi ya da okulun, zor durumdaki ailelere kumanya dağıtımı için bir platform olarak kullanılması sayılabilir.¹⁶¹ Özellikle az gelişmiş ülkelerde OYP kriz karşısında başvuru alan bir tür sosyal koruma ağı olarak önem kazanıyor. Örneğin 2008 krizinde 20 ülke OYP'lerini genişleterek en yoksul kesimleri korumaya çalıştı.¹⁶²

OYP'nin Eğitime Etkisi

9. OYP okul başarısında artışa katkı yapabiliyor. Kronik yetersiz beslenmenin demir, çinko, iyot, A ve B vitamini eksikliği¹⁶³ gibi sorunlara yol açıp çocuğun merkezî sinir sisteminin ve bilişsel yeteneklerinin gelişimini sekteye uğrattığını¹⁶⁴ ve akademik performansını düşürdüğünü, açlığın ise (short-term hunger) çocukta stres yarattığını,¹⁶⁵ dikkatini yoğunlaştırmasını, karmaşık işlemleri tamamlamasını zorlaştırdığını gösteren çok sayıda çalışma var.¹⁶⁶ Benzer biçimde, bir beslenme programının uygulandığı okullarda öğrencilerin eğitimden yararlanma potansiyelinin arttığı da birçok araştırma ile kanıtlanmış durumda.¹⁶⁷

Örneğin Jamaika'da yapılan bir çalışma, beslenme programı uygulanan okullarda özellikle küçük çocukların aritmetik puanlarının iyileştiğini gösterdi. Bu çalışmada, söz konusu iyileşmenin, OYP sayesinde devamsızlığın azalmasından ve öğrencilerin okulda daha iyi öğrenip çalışabilmelerinden kaynaklandığı belirtiliyor. Yine Jamaika'da yapılan bir başka çalışma ise uzun vadeli olarak dengeli beslenmenin yanında, kısa dönemli olarak aç olmamanın da akademik performansı yükselttiğini gösteriyor. Bu çalışmada genel olarak yetersiz beslenen çocuklar kahvaltı edip girdikleri (hafıza ve veri işleme hızının ölçüldüğü bilişsel) testlerde, genel olarak iyi beslenen ama kahvaltı etmeden sınava giren çocuklara göre daha yüksek puan aldı. Aynı araştırma kahvaltı etmemenin, kronik olarak yetersiz beslenen çocukların performansını ise çok daha fazla kötüleştirdiğini gösterdi.¹⁶⁸

Kolombiya'da yapılan bir araştırma, yetersiz beslenen yoksul çocukların, bir beslenme, sağlık ve eğitim programı sayesinde, daha varlıklı ailelerden gelen akranlarıyla aralarındaki bilişsel yetenek farklarını daraltabildiklerini gösterdi.¹⁶⁹

160 Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s. 2.

161 Uluslararası Çalışma Örgütü ve Dünya Sağlık Örgütü (2009) *The Social Protection Floor*, s.7,12; Ayrıca bkz. Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s. xvi.

162 Uluslararası Çalışma Örgütü ve Dünya Sağlık Örgütü (2009) *The Social Protection Floor*, s.8.

163 Briggs, Barb (2008) *School Feeding Programs*, s.3.

164 Belot, M. ve J. James (2009) "Healthy School Meals and Educational Outcomes", ISER Working Paper Series, Institute for Social & Economic Research, University of Essex, UK, s. 7.

165 International Food Policy Research Institute (2008) *How Effective are Food*, s.13.

166 Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s. 23.

167 School Food Trust (2008) *The Provision of School Food*, s. 30 Ayrıca bkz: Belot, M. ve J. James (2009) "Healthy School Meals and Educational Outcomes", ISER Working Paper Series, Institute for Social & Economic Research, University of Essex, UK, s. 7 ve Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s. 23.

168 Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s. 23.

169 A.g.e., s. 24.

Kenya’da yirmi bir ay boyunca et ya da süt ya da besin desteği verilen çocuklarla yapılan araştırmada, sözel olmayan ve akıl yürütme gerektiren sorular içeren testlerde et yiyen çocuklar, aritmetik testlerinde ise süt içenler ve enerji desteği alanlar kontrol grubundan daha başarılı oldu.¹⁷⁰ Kenya’da yapılan bir başka araştırmada öğrencilerin yüzde 94’ü okul yemeğinin öğrenme yeteneğini ve dikkati yoğunlaştırmayı artırdığını söyledi.¹⁷¹

Uganda’da okulda beslenme, okula geç kaydolmuş çocuklarda matematik puanlarını ve tüm çocuklarda okuma yazma testlerindeki başarıyı artırdı. Uganda’da okulda kumanya verilmesi ise çocuklarda matematik puanlarını ve temel eğitim sonu sınavındaki performansı yükseltti.¹⁷²

Filipinler’de okulda beslenmenin İngilizce dersi başarısını artırdığı bulundu.¹⁷³

Bangladeş’te besin değeri açısından güçlendirilmiş bisküvi verilen çocuklar testlerde yüzde 15,7 daha başarılı oldu.¹⁷⁴

Afganistan’da yapılan araştırma OYP’nin çocukların performansını etkilediği yönünde kanıt sağladı.¹⁷⁵

Şili’de de OYP okul başarısını yükseltti,¹⁷⁶ okulu terk oranlarını düşürdü.¹⁷⁷

İngiltere’de yapılan bir çalışma ise, yetersiz beslenmeyen ve okulda yemek yiyebilen çocuklar için bile, okulda verilen besinin kalitesindeki iyileşmenin eğitimden daha iyi sonuç alınmasını beraberinde getirdiğini ortaya koydu. Londra’da düşük bütçeli işlenmiş gıdalar yerine daha sağlıklı yemekler verilmeye başlanan ilkokullarda çocuklar, İngilizce ve bilim derslerinde, işlenmiş gıda tüketmeye devam eden diğer okullardaki arkadaşlarından daha başarılı oldu.¹⁷⁸

Amerika Birleşik Devletleri’nde ücretsiz kahvaltı verilen çocuklarla yapılan iki ayrı araştırmada da bu çocukların okul performansının arttığı görüldü.¹⁷⁹ Bir başka araştırmada, orta sınıf ailelerden iyi beslenen çocukların bile kahvaltı verildikten sonra yaptıkları aritmetik testlerinde daha az hata yaptıkları ortaya çıktı.¹⁸⁰ 2005’te yapılan bir çalışmada ise, başarı hedeflerini tutturamama nedeniyle yaptırım uygulanması riskiyle karşı karşıya olan okulların, sınav günlerinde öğle yemeğinin kalori içeriğini artırdıkları ve bu okullarda matematik başarısının yükseldiği görüldü.¹⁸¹

Özetle OYP’ler okul başarısını artırıyor, çünkü öğrenme kapasitesini artırıyor,¹⁸² bilişsel gelişime etki ediyor,¹⁸³ yetersiz beslenme kaynaklı sağlık sorunlarını, öğrenme bozukluklarını ve konsantrasyon düşüklüğünü azaltıyor, çocuğun okulu benimsemesine ve derslere katılımına katkı sağlıyor. Özellikle okulda verilen besinin vitamin ve mineraller açısından güçlendirilmiş olmasına özen gösterilen durumlarda okul başarısına katkı çok daha iyi gözlenebiliyor.¹⁸⁴

170 International Food Policy Research Institute (2008) **How Effective are Food**, s.32.

171 Dünya Gıda Programı. **Learning From Experience**, s. 47.

172 Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) **Rethinking School Feeding**, s. 23.

173 A.g.e., s. 24.

174 A.g.e., s. 24.

175 Dünya Gıda Programı. **Learning From Experience**, s. 34.

176 Epstein, Rafael, Lysette Henri´ quez, Jaime Catala´ na, Gabriel Y. Weintrauba, Cristia´ n Marti´ nezd, Francisco Espej (2004) **A combinatorial auction improves** s. 594.

177 JUNAEB. National Board for Students Aid and Scholarship, s. 3.

178 Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) **Rethinking School Feeding**, s. 24.

179 Belot, M. ve J. James (2009) “Healthy School Meals and Educational Outcomes”, ISER Working Paper Series, Institute for Social & Economic Research, University of Essex, UK, s. 7.

180 International Food Policy Research Institute (2008) **How Effective are Food**, s.34.

181 Belot, M. ve J. James (2009) “Healthy School Meals and Educational Outcomes”, ISER Working Paper Series, Institute for Social & Economic Research, University of Essex, UK, s. 8.

182 Bunlar, Brezilya’da uygulanan OBP’nin hedefleri arasında; bkz: Dünya Gıda Programı. **Learning From Experience**, s. 35 Ayrıca bkz: Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) **Rethinking School Feeding**, s.21.

183 Uluslararası Çalışma Örgütü ve Dünya Sağlık Örgütü (2009) **The Social Protection Floor**, s.12. Ayrıca bkz: Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) **Rethinking School Feeding**, s.20, 23.

184 A.g.e., s. xvi.

Okullaşma ve Okula Devamlılıkta Yükseliş, Terk ve Sınıf Tekrarında Düşüş

10. OYP okullaşmayı, okul devamlılığını ve eğitim süresini artırıyor,¹⁸⁵ okula geç başlama eğilimini ve sınıf tekrarını azaltıyor.¹⁸⁶ Ücretsiz okul yemeği, yoksul ailenin çocuğunu okula göndermesini teşvik ediyor, çünkü asıl olarak gelecekte getiri sağlayan eğitim, OYP uygulanıyorsa yoksul aileye *şimdiden* bir getiri sunmaya başlıyor. Ücretsiz okul yemeği, ücretli yemek verilen okullarda yemek fiyatlarını, diğer yerlerde kantinden ya da dışarıdan beslenmek zorunda kalan çocukların yemek masraflarını karşılamakta güçlük çeken; hatta çocuklarına beslenme çantası hazırlayamadıkları için onları okula gönderemeyen¹⁸⁷ aileler için önemli bir destek sağlıyor.¹⁸⁸ Okul yemeği kız çocuklarının okula devamını ise yüzde 37,7 oranında artırdı.¹⁸⁹ OYP, Güney Afrika'da okul devamsızlığını yüzde 15 azalttı.¹⁹⁰ Bangladeş'te okullaşmayı yüzde 14,2 ve okul devamlılığını ayda 1,3 gün artırdı, okulu terk oranını yüzde 7,5 düşürdü.¹⁹¹ Jamaika, Kenya ve Peru'da okullaşmayı ve okul devamlılığını artırdı,¹⁹² bu ülkelerle birlikte Şili'de¹⁹³ de okulu terk oranlarını azalttı. Mali'de OYP uygulanan okullarda okullaşma yüzde 20 (kız öğrenciler için yüzde 23) arttı ve okul devamlılığı yüzde 90'ın üzerine çıktı.¹⁹⁴ Afganistan'da kumanya dağıtımını kız çocuklarının okullaşmasını ve okula devamını artırdı.¹⁹⁵ Laos Demokratik Halk Cumhuriyeti'nde kumanya dağıtımını okullaşma oranını, erkek öğrencilerde yüzde 60'tan yüzde 88'e, kız öğrencilerde yüzde 53'ten yüzde 84'e yükseltti.¹⁹⁶

OYP, ailenin çocuğu için yaptığı harcamanın yüzde 10'una varabilen miktarlarda bir sosyal transfer yapılması demek...

Çocuk İşçiliği Oranlarında Azalma

11. OYP'ler çocuk işçiliğini azaltıyor. Çünkü ailenin çocuğu için yaptığı harcamanın yüzde 10'una varabilen miktarlarda bir sosyal transfer anlamı taşıyan ücretsiz okul yemeği, eğitimin gelecekte getirmesi beklenen getiriyi de birleşince, okulu

185 Bunlar, Brezilya'da 1955'ten beri uygulanan OBP'nin hedefleri arasında: bkz. Dünya Gıda Programı. *Learning From Experience*, s. 35. Ayrıca bkz: Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s.20.

186 International Food Policy Research Institute (2008) *How Effective are Food*, s.12.

187 Buğra ve Keyder, 2003.

188 International Food Policy Research Institute (2008) *How Effective are Food*, s.11.

189 Dünya Gıda Programı. *Learning From Experience*, s. 19, 20, 52.

190 International Food Policy Research Institute (2008) *How Effective are Food*, s.26; Ayrıca bkz: Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s. 58.

191 International Food Policy Research Institute (2008) *How Effective are Food*, s.26; Ayrıca bkz: Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s. 58.

192 International Food Policy Research Institute (2008) *How Effective are Food*, s. 24 – 27. Ayrıca bkz: Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s. 22.

193 Epstein, Rafael, Lysette Henri ´quez, Jaime Catala ´na, Gabriel Y. Weintrauba, Cristia ´n Marti ´nez, Francisco Espej (2004) *A combinatorial auction improves*, s. 594.

194 Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s. 32.

195 Winch, Rachel (2009) *International Approaches to School*, s. 3, 22. Dünya Gıda Programı. *Learning From Experience*, s. 12.

196 Dünya Gıda Programı. *Learning From Experience*, s. 49.

terk edip çalışmaya başlama zorunluluğunu ya da eğilimini azaltıyor.¹⁹⁷ OYP bu yüzden hemen sağladığı getirinin ötesinde uzun vadeli önemli faydalar sağlayan, kuşaklar arasında aktarılan eşitsizlikler kısır döngüsüne müdahale etme potansiyeli taşıyan sosyal koruma programlarından biri.¹⁹⁸ OYP, çocuk işçiliği konusunda caydırıcı olması ve yoksul nüfusa kısa dönemli yiyecek transferi sağlaması sayesinde dünyanın birçok ülkesinde okul devamsızlığını ve okulu terk eğilimini azaltmaya yardımcı oldu. Örneğin Dünya Gıda Örgütü'nün Malawi'de yaptığı araştırmada, özellikle yiyecek aramak ya da anneleri yiyecek ararken kardeşlerine bakmak üzere çocukların okuldan uzaklaştığı hasat öncesi mevsim ile kuraklık dönemlerinde, okula devamlılık oranlarının, OYP'nin uygulandığı okullarda diğerlerine oranla daha yüksek olduğu görüldü.

OYP'nin Çocuğun Yaşam Kalitesine Etkisi

12. OYP sayesinde çocuğun beslenme ihtiyacının bir bölümünün karşılanması, çocuğun kısa ve uzun vadede yaşam kalitesini çok yönlü olarak artırıyor:

Öncelikle okulda beslenme, **yetersiz – dengesiz beslenme** sorununu,¹⁹⁹ vitamin ve mineral eksikliğine bağlı sağlık sorunlarını azaltıyor. Örneğin Uganda'da, Güney Afrika'da ve Kenya'da yapılan araştırmalar okulda verilen yemeğin, bisküvinin ya da kumanyanın kansızlık prevalansını azalttığını gösterdi.²⁰⁰ OYP'nin de katkısıyla bu sorunların önemli ölçüde çözüldüğü birçok ülkede, örneğin Şili'de,²⁰¹ Norveç'te,²⁰² İspanya'da,²⁰³ Finlandiya, İsveç, İngiltere, İskoçya ve Fransa'da²⁰⁴ son yıllarda OYP üzerinden obezite sorununa müdahale edilmeye çalışılıyor: daha sağlıklı okul yemeği sunularak ve sağlıklı beslenme alışkanlıkları kazandırarak.²⁰⁵

OYP aynı zamanda çocuğun sağlığını ve fiziksel gelişimini olumlu etkiliyor,²⁰⁶ bağışıklık sistemini güçlendiriyor,²⁰⁷ enfeksiyonlara karşı direncini artırıyor,²⁰⁸ yemek yeme alışkanlıklarını iyileştiriyor, beslenme bilgisini artırıyor²⁰⁹. Böylece uzun vadeli olarak sağlık problemlerinin azalmasını, daha uzun, sağlıklı ve üretken yaşama şansının artmasını da beraberinde getiriyor.²¹⁰

197 Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s. xvi, 17, 21.

198 A.g.e., s. 17.

199 Uluslararası Çalışma Örgütü ve Dünya Sağlık Örgütü (2009) *The Social Protection Floor*, s.9.

200 Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s. 28.

201 Winch, Rachel ve Mickey Leland (2009) *School Feeding: Country Experiences from Mali, Chile, and India*. Global Child Nutrition Foundation, s. 13 Ayrıca bkz: JUNAEB. National Board for Students Aid and Scholarship, s. 3.

202 Andresen, Astri ve Kari Tove Elvbakken (2007) "From Poor Law Society to the Welfare State: School Meals in Norway 1890s–1950s. *Epidemiol Community Health*" cilt: 61, s. 374.

203 School Food Trust (2008) *The Provision of School Food*, s. 9.

204 A.g.e., s. 19, 34.

205 A.g.e., s. 30.

206 Belot, M. ve J. James (2009) "Healthy School Meals and Educational Outcomes", *ISER Working Paper Series*, Institute for Social & Economic Research, University of Essex, UK, s. 7.

207 A.g.e., s. 8.

208 International Food Policy Research Institute (2008) *How Effective are Food*, s.xi.

209 Bunlar, Brezilya'da 1955'ten beri uygulanan OYP'nin hedefleri arasında: bkz. Dünya Gıda Programı. *Learning From Experience*, s. 35.

210 Dünya Gıda Programı. *School Feeding: Cost*, s.7.

Sosyal Yetenekler Kazanılmasına, Sosyalleşme Sürecine Katkı

13. **OYP'ler çocukların sosyal gelişimine katkı sağlıyor.** OYP, yetersiz beslenmeden örneğin B vitamini eksikliğinden kaynaklanan saldırgan davranma, kişilik değişikliği gibi davranış bozukluklarını²¹¹ azaltıyor. Ayrıca beraber oturarak yenen yemekler öğrencilerin sosyal kabiliyetlerini olumlu yönde etkiliyor, arkadaşlık ortamı, ortaklık ve beraberlik duygusu yaratıyor. Finlandiya, İtalya ve Japonya'da okul yemeğinin sosyal gelişimde merkezî bir yer tuttuğu kabul ediliyor ve OYP sosyal içerikli eğitim etkinlikleriyle birlikte yürütülüyor.²¹²

Dünyadaki Hedefleme Modelleri

14. **OYP'nin öncelikli amaçlarına uygun bir hedef kitle seçilmesi önemli.** Örneğin toplumsal cinsiyet eşitsizliğini azaltmayı amaçlayan bir program özellikle üst sınıflara devam eden kız öğrencilere yönelik olarak uygulanıyor. Ya da en korunmasız durumdaki kesimlerin desteklenmesi amaçlanıyorsa yetimler ve ailesiz çocuklar hedefleniyor.²¹³ Orta ve yüksek gelirli ülkelerde (tüm çocuklara ücretsiz okul yemeği veren Finlandiya ve İsveç hariç) genellikle bireysel hedefleme yöntemi uygulanıyor. Diğer çocuklar ücretini ödeyerek okul yemeği yiyebiliyor. Bu ülkelerde ücretsiz okul yemeği, ihtiyaç tespitine ya da korunmasızlık analizlerine dayalı sosyal koruma programlarının kapsamına alınıyor.²¹⁴

Şili'de 1960'lardan beri sürekli geliştirilerek kullanılan bireysel hedefleme yöntemi, yoksulluk ve eğitim alanındaki dışlanmanın nedenlerine ilişkin derin bir anlayışı yansıtıyor. Bu yöntem aileyi ücretsiz okul yemeği için başvuru yapmak zorunda bırakmıyor. Öğretmenler tarafından her yıl toplanan, ailenin sosyo-ekonomik durumuna ilişkin veriler temelinde ücretsiz yemek veriliyor.²¹⁵ Bu veri ailenin geliri yanında, gelirin istikrarlı olup olmadığını ve anne babanın eğitim düzeyini de içeriyor.²¹⁶ Diğer çocuklar genelde yanlarında getirdikleri yiyecekleri yiyor.²¹⁷ İngiltere, İskoçya, Galler, Kuzey İrlanda, İtalya, Fransa, İspanya, İrlanda Cumhuriyeti, Hong Kong ve Japonya'da da bireysel hedefleme uygulanıyor.²¹⁸ Şili'de ailenin başvurmasını gerektirmediğinden biraz daha hafif yaşansa da, **bireysel hedeflemenin ciddi bir sosyal maliyeti var: damgalama. Birçok yerde ücretsiz yemek verilen öğrenciler, diğerleri tarafından dışlanıyor. Bu nedenle ihtiyacı olan çocukların bile programa katılımı düşük kalıyor.**²¹⁹ İhtiyaç tespitinde, gelirin belgelenmesinde yaşanan sıkıntılar da ücretsiz yemeğe ihtiyacı olan birçok çocuğun programın dışında kalmasına neden oluyor. Örneğin ABD'de yoksul çocuklara kupon ve hazır yemek dağıtım programına katılım bu sebeplerle de düşük.²²⁰

211 Belot, M. ve J. James (2009) "Healthy School Meals and Educational Outcomes", ISER Working Paper Series, Institute for Social & Economic Research, University of Essex, UK, s. 7.

212 School Food Trust (2008) *The Provision of School Food*, s. 19, 34.

213 Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s.51.

214 A.g.e., s. 52.

215 A.g.e., s.51.

216 Winch, Rachel ve Mickey Leland (2009) *School Feeding: Country Experiences from Mali, Chile, and India*. Global Child Nutrition Foundation, s. 15. Ayrıca bkz: JUNAEB. National Board for Students Aid and Scholarship, s. 1.

217 School Food Trust (2008) *The Provision of School Food*, s. 29.

218 A.g.e., s. 31.

219 Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s. 53.

220 Mirtcheva ve Powell, 2009.

Kapsamlı bir veri toplama ve işleme sistemi gerektirdiği için bireysel bazda hedef belirlemek ayrıca pahalı bir yöntem ve bu yüzden de düşük gelirli ülkelerde tercih edilmiyor. Düşük gelirli ülkelerin çoğunda bölge evrensel, mahalle evrensel gibi coğrafi hedefleme yöntemleri uygulanıyor. Hedef coğrafyaları belirlemek için genelde yoksulluk haritası, gıda güvencesizliği haritası ya da eğitim ihtiyacı haritası hazırlanıyor.²²¹

Korunmasızlığın Analizi ve Haritalanması (Vulnerability Analysis and Mapping, VAM)

Dünya Gıda Programı bu amaçla kullanılabilecek bir analiz aracı (analytical tool) hazırlamış: Korunmasızlığın Analizi ve Haritalanması (Vulnerability Analysis and Mapping, VAM). Bu araç bölge, şehir, mahalle gibi coğrafi birimlerden toplanan, açlık sınırında yoksul ailelerin yaşadıkları yere²²² ve gelirine dair verileri, *korunmasızlık, eğitim ihtiyacı ve gıda güvencesizliği haritalarına* yansıtıyor.²²³ Aynı zamanda bu araç açlığın nedenlerini analiz etmede, buna en uygun müdahaleyi gerçekleştirebilecek programların tasarımında ve hedef kitlenin belirlenmesinde kullanılabiliyor.²²⁴ Örneğin Guatemala'da gıda güvencesi politikaları için hedef kitle belirlenirken toplumsal cinsiyet, etnik köken, bölge ve toprak sahipliği gibi göstergeler kullanılıyor.²²⁵ El Salvador'da da kırsal alanlara ve düşük gelirli kentlere yönelik coğrafi hedefleme ile OYP uygulanıyor.²²⁶ Bangladeş'te bölge evrensel, Etiyopya'da belirli bölgelerde okul evrensel hedefleme yapılıyor.²²⁷ Coğrafi hedefleme yönteminin, ülkedeki okulların yüzde 10'u kapsadığında bile önemli bir içerme hatasına yol açmadığı belirtiliyor.²²⁸ Okul bazında hedefleme için ise okullarda yoksulluk ile ilişkilendirilen kimi özelliklerin olup olmadığına bakılıyor.²²⁹ Bazı yerlerde hedef coğrafya içindeki daha fazla korunmasız olan öğrencilere, okul yemeğine ek olarak kumanya da veriliyor.²³⁰

Evrensel Bir Hak Olarak OYP

15. Brezilya'dan Finlandiya'ya geniş bir skalada birtakım ülkeler OYP'yi evrensel bir insan hakkı olarak tanımlamış ve bir vatandaşlık hakkı olarak uygulamaya koymuşlar.

Finlandiya'da 7-14 yaş arası tüm öğrencilere, İsveç'te 7-16 yaş arası tüm öğrencilere ücretsiz okul yemeği veriliyor. Brezilya'da Ulusal Okulda Beslenme Programı, kreşlere, anaokullarına ve diğer devlet okullarına giden tüm öğrencilere gelir ve gıda desteği sağlıyor.²³¹ 2009 itibarıyla 43 milyon öğrenciye ücretsiz okul yemeği veriliyor.²³² Hindistan'da Anayasa Mahkemesi 2001'de hükümeti (köylerdeki dahil) tüm kamu ilköğretim okullarında OYP başlatmakla görevlendirdi. Dünyanın en büyük OYP'sine

221 Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s. 54.

222 A.g.e., s. 117.

223 A.g.e., s. 54.

224 A.g.e., s. 117.

225 Mealli, Fabrizia ve Stephen Pudney, Furio Rosati (2006) *Measuring the Economic Vulnerability of Children in Developing Countries - An Application to Guatemala* s. 40.

226 Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s. 104.

227 Dünya Gıda Programı. *School Feeding: Cost*, s.21.

228 Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s. 51.

229 Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s. 52.

230 A.g.e., s. 53.

231 Dünya Gıda Programı. *Learning From Experience*, s. 35.

232 Brazilian National Agency for Education Development. *School Feeding Program*, www.fnnde.gov.br.

sahip Hindistan'da ilköğretim öğrencilerinin tamamına yakınına (130 milyon) ücretsiz okul yemeği veriliyor.²³³ Afganistan'da OYP tüm okul çocuklarını kapsıyor.²³⁴ Malawi'de bütün ilkokullarda Evrensel Okul Yemeği programı uygulanıyor.²³⁵

OYP Finansmanı

16. Dünya Gıda Programı'na göre OYP'nin başarısını belirleyen ölçütlerden biri de istikrarlı bir fon kaynağının olup olmadığı. Bu ölçüte göre en iyi durum, ulusal bütçede OYP için bir kalem ayrılması ve devletin merkezî düzeyde fon sağlaması. Bunun yapılamadığı yerde, OYP yerel-bölgesel düzeyde kamu kurumlarının bütçesinde yer bulabiliyor.²³⁶ Ulusal bütçede OYP'ye bir bütçe kalemi olarak yer verilmesi, örneğin Fildişi Sahili Cumhuriyeti'nde ve El Salvador'da²³⁷ olduğu gibi, OYP'nin başarı şansını artırıyor. Başlangıçta bu özel OYP kalemi küçük bir miktara karşılık gelse bile zaman içinde aktarılan kaynağın artırılması mümkün olabiliyor.²³⁸ Devletin OYP'ye finansal desteğinin güçlü olduğu ülkelerde katılımın daha yüksek olduğu daha gelişkin programlara rastlıyoruz.²³⁹ **Finlandiya ve İsveç'te,²⁴⁰ Şili'de,²⁴¹ ve Brezilya'da²⁴² devlet okul çocuklarına verilen tüm yiyecekler için uzun dönemli fonlama sağlıyor.** Amerika Birleşik Devletleri ve İrlanda Cumhuriyeti'nde devlet sadece sıcak yemek verilen programların finansmanını sağlıyor. İngiltere, İskoçya, Galler, Kuzey İrlanda, İtalya, Fransa, İspanya, Hong Kong ve Japonya'da ise devlet OYP'yi kısmen finanse ediyor.²⁴³

Dağıtım: Merkezi-Yerel Örgütlenme ve İşleyiş Açısından Farklı OYP Uygulamaları

17. Dağıtım koşulları ülkeden ülkeye değişmekte ancak her ülkede yerel planlama ve yerinden yönetimin önemine vurgu yapılıyor. Hindistan'da OYP için yiyecekler merkezî bir kurum tarafından sağlanıyor ve yerel depolar üzerinden tek tek okullara gönderiliyor; ancak OYP merkezden standart şekilde işletilen bir program değil, işleyiş ülke çapında değişiklik gösteriyor.²⁴⁴ OYP'ye çok sayıda öğrencinin ihtiyaç duyduğu bölgelerde, kısa sürede büyük miktarlarda yiyecek hazırlama kapasitesine sahip merkez mutfaklar var.²⁴⁵ Brezilya'da da OYP için gerekli yiyeceğin tedariki merkezden işlemiyor: yiyecekler, yerel üreticilerden ve genellikle okul bazında, federal hükümetin belediyeler üzerinden sağladığı fon ile satın alınıyor.²⁴⁶ Tedarik ve dağıtım sürecinin yönetimi, satın alınacak yiyeceklerin seçimi ve

233 Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s. 11.

234 Dünya Gıda Programı. *Learning From Experience*, s. 34.

235 A.g.e., s. 51.

236 A.g.e., s. 27.

237 Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s. 102.

238 Dünya Gıda Programı. *Learning From Experience*, s. 15.

239 School Food Trust (2008) *The Provision of School Food*, s. iii Ayrıca Bundy vd. 2009, s. xvii.

240 A.g.e., s. iii.

241 Epstein, Rafael, Lysette Henri 'quez, Jaime Catala' na, Gabriel Y. Weintrauba, Cristia' n Marti' nezd, Francisco Espej (2004) *A combinatorial auction improves*, s. 594.

242 Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s. 12. Ayrıca bks: Dünya Gıda Programı. *Learning From Experience*, s. 7.

243 School Food Trust (2008) *The Provision of School Food*, s.5, 30.

244 Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s. 11.

245 Winch, Rachel (2009) *International Approaches to School*, s. 3.

246 Dünya Gıda Programı. *Learning From Experience*, s. 21. Ayrıca bkz: Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s. 12.

kalite kontrolü belediye düzeyinde gerçekleştiriliyor. Yemek merkez mutfaklarda ya da okul mutfağında pişiriliyor.²⁴⁷ Federal düzeyde OYP'den sorumlu küçük bir yapıya ihtiyaç duyuluyor.²⁴⁸ Tayland'da ve Nijerya, Gana, Güney Afrika gibi birçok Afrika ülkesinde de OYP'ler tedarik ve denetim süreçlerinin merkezî olmadığı programlar. Brezilya ve Hindistan'da olduğu gibi bu ülkelerde de OYP, ulusal boyutta tanımlanıp yasallık kazandırılan ve finansmanından devletin sorumlu olduğu bir program. Ancak tedarik ve denetim mekanizmalarının işleyişinde yerel düzeyde, bölge, mahalle ve okullar arasında, yönetim yapısı, tedarik pratikleri, menülerin ve yemeğin hazırlanması açısından farklılıklar var ve bunlar yerelde ve yerinde karara bağlanıyor.²⁴⁹ Yerel planlama ve yerinden yönetime vurgu yapan OYP'lerde ürün tedarikinin istikrarlı olması, gıda güvenliğinin ve kalitesinin yüksek tutulması için dikkatli bir planlama ve kontrol mekanizması gerekiyor.²⁵⁰

Denetim

18. OYP'lerde denetleme süreci, uygulamaya rehberlik etmesi ve programın düzenli bir biçimde devamı açısından önemli. Denetleme sisteminin ürettiği çıktı ve sonuçlar, karar alınırken ve politika oluşturulurken önem kazanıyor. OYP mümkün olduğunca var olan kontrol ve bilgi akış sistemi içinde denetlenirse, okullara daha az ek iş çıkmış oluyor.²⁵¹ Denetleme mekanizması tasarlanırken ne tür verilerin toplanacağı (OYP'nin girdileri, çıktıları ve ulaşılan sonuçlara ilişkin göstergeler), hangi tür verinin hangi sıklıkta, nasıl ve kimler tarafından toplanacağı, kimler tarafından ve nasıl kullanılacağı dikkatle belirlenmeye çalışılıyor.²⁵²

Brezilya'da OYP denetimi tüm belediyelerde kullanılan bir bilgisayar programı ile bu konuda özel oluşturulmuş yerel komiteler aracılığıyla yapılıyor. Denetim komiteleri menülerin bileşenlerini ve kalitesini kontrol ediyor. Bir hükümet kurumu da bu komiteleri denetliyor.²⁵³

Şili'de denetim altı boyut içeriyor. Her okulda bir öğretmen, her gün okula verilen yemek miktarını ve yemeğin gözlemlenebilen kalitesini sisteme giriyor (servisi sağlayan firmanın aylık faturası ödenirken bu bilgi gözönüne alınıyor). Yemeğin laboratuvar analizi yapılarak biyolojik güvenilirliği ve besin değeri kalitesinin belirlenmiş standartlara uygun olup olmadığı ölçülüyor. Okulda ya da tedarikçi firmanın depolarında bulunan ve okul yemeği hazırlanmasında kullanılacak olan yiyeceklerin de laboratuvar analizi yapılıyor. Okul yemeğinden sorumlu merkezî kurumun görevlileri de, öğrenci memnuniyetini ve yemeğin servis edildiği koşulları değerlendiriyor.²⁵⁴

Tanzanya²⁵⁵ ve El Salvador'da²⁵⁶ OYP, merkezî bir sistem ile eğitim bakanlıkları tarafından denetleniyor. Kenya'da denetim, Eğitim Bakanlığı ve Dünya Gıda Programı'nın ortak olarak kullandıkları bir bilgisayar programı üzerinden yapılıyor. Toplanan bilgi, planlama, tasarım ve hedefleme kararları alınırken kullanılıyor.²⁵⁷

247 School Food Trust (2008) *The Provision of School Food*, s. 28.

248 Dünya Gıda Programı. *Learning From Experience*, s. 21. Ayrıca bkz: Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s. 12.

249 Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s. 69.

250 Dünya Gıda Programı. *Learning From Experience*, s. 29.

251 A.g.e., s. 24.

252 Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s. 127.

253 Dünya Gıda Programı. *Learning From Experience*, s. 37.

254 JUNAEB. National Board for Students Aid and Scholarship, s. 2.

255 Dünya Gıda Programı. *Learning From Experience*, s. 24.

256 Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s. 104.

257 Dünya Gıda Programı. *Learning From Experience*, s. 24, 45.

İktisadi Açıdan Yarı-Özerk Devlet İlköğretim Okulları ve Bu Durumun Eğitimde Yarattığı Eşitsizlikler

Bu ara bölüm üç başlıktan oluşmakta. İlk kısımda İstanbul sahasının bulguları ve analizi yer alıyor. İkinci kısımda PISA raporlarına yansıyan Türkiye verilerini sahadaki gözlemler ışığında yeniden ele alıyoruz. Üçüncü kısımda ise eğitim harcamaları ve iktisadi açıdan 'yarı-özerkleşmiş' devlet ilköğretim okulu sistemine dair bulgularımızı paylaşıyoruz.

Bu üç başlığı birarada ele almamızın sebebi, Türkiye'deki eğitim sistemi içinde eşit vatandaşlık kavramının içinin doldurulması yönünde katedilmesi gereken mesafeyi ilköğretim çağındaki çocuklar açısından anlatmak, ki OYP'nin de bir sosyal politika aracı olarak bu bağlamda ele alınması gerekiyor.

I. İstanbul Sahasının Bulguları ve Analizi

Okul yemeği projesine ilk başladığımızda, nesilden nesile devredilen eşitsizliklerin sosyal politikalar yoluyla giderilmeye başlanmasında *okul mekânını temel bir sosyal politika alanı* olarak gören yaklaşımların, etkin bir *sosyal koruma aracı* olarak nitelendirip üzerinde durduğu okul yemeği projelerine odaklanmayı ve sadece bu konuya bakmayı amaçlamıştık. Bu amaçla Türkiye'deki devlet ilköğretim okullarında okul yemeği projesine duyulan ihtiyacın derecesini anlamaya ve tanımlamaya odaklandık. Bir yandan bu ihtiyacı çeşitli yönleriyle mümkün olduğunca belgeleyip diğer yandan da literatür taraması yoluyla dünyada çok yaygınlaşmış olan okul yemeği projesi modellerinden hangilerinin Türkiye'de hayata geçirilebileceğine dair fikir üretmeye yöneldik.

Aynı esnada yaptığımız saha çalışması ise okul tipleri arasındaki segregasyonu yani ayırmayı çarpıcı şekilde gözler önüne serdi. Okul yemeğine duyulan ihtiyacı ve projenin Türkiye'de ne şekilde uygulanabileceğini tanımlamaya çalışırken *bazı* devlet ilköğretim okullarının had safhada maruz kaldığı finansmana dayalı zorlukları da anlamamız ve okul yemeği projesinin hayata geçmesinde bu durumu hesaba katmamız gerektiği ortaya çıktı.

Okullar arasında bir segregasyon ya da ayrışma gözlemleniyor. Sosyal sınıf itibarıyla yoksul ya da varlıklı olmak üzere ayrılmış ve kendi içinde sosyal sınıf açısından homojenleşmiş okul tipi yaygın halde. Yoksullar yoksullarla ve yoksul olup aynı anda ayrımcılığa da uğrayan ya da kente yeni göçmüş kesimlerle aynı okullarda; buna karşılık geliri yüksek varlıklı ailelerin çocuklarının beraber okuduğu ilköğretim okulları da mevcut ve bunlar da kendi içlerinde homojenleşmiş durumda.

Okullar arasında sosyal sınıf açısından farklılaşma, okul nüfusu içinde ise aynışma/homojenleşme gözlenmekte. Okullar arasındaki farklılıkları doğuran kriterler okulun fiziksel şartları, öğrenci sayısına karşılık gelen öğretmen oranı, okulun geliri, kantinde satılan ürünlerin kalitesi, markaları ve fiyatları, servis sayısı, hizmetli ve güvenlik görevlisi sayısı, etüd imkânının olup olmayışı, hizmet puanları şeklinde özetlenebilir. Okullar arasında bakılabilecek hemen her kriterde (fiziksel şartlar, öğrenci sayısına karşılık gelen öğretmen oranı, okulun geliri, kantinde satılan ürünlerin kalitesi, markaları ve fiyatları, servis sayısı, etüd imkânının olup olmayışı, hizmet puanları) ortaya çıkan yüksek derecede bir farklılaşma sonucu olarak da okul içinde öğrenci nüfusunun özellikle sosyal sınıf itibariyle yüksek düzeyde bir aynışma sergilediği görülüyor.

Okullar arasındaki farkları analiz ederken bakılması gereken kriterler:

Okulun fiziksel şartları: Burada kastedilen binaların yeterliliği, durumu, spor sahasının olup olmaması, sınıfların öğrenci nüfusuna yeterli olup olmaması, cam, çerçeve, çatı, boya gibi genel bakımın düzenli şekilde yapılıp yapılmıyor olması, beş senelik eğitimden sekiz senelik eğitime geçişte ek bina ve sınıf yapılıp yapılmamış olması.

Öğrenci sayısına karşılık gelen öğretmen oranı: Öğrenci başına düşen öğretmen sayısı ve sınıf nüfusu

Okulun geliri: Okullar üç kaynaktan besleniyorlar:

- SABİT GELİR:** Devletin tüm devlet okullarına sağladığı, il özel idarelerinin eğitime ayrılan fonlarından karşılanan okul binası, elektrik, su ve ısınma masrafları, ve merkezden ödenen öğretmen maaşları.
- DEĞİŞKEN GELİR:** 2004 yılında çıkarılan bir yasa²⁵⁸ ile yasallaşan ve Okul Aile Birliklerine toplama yetkisi verilen katkı payları ya da bağışlar.
- DEĞİŞKEN GELİR:** Her okulda mutlaka bulunan kantinlerden elde edilen kiranın yüzde 80'i.

Gelirlerin Detaylı İncelemesi

- Devletten aktarılan sabit gelir:** Bu üç kaynaktan ilki, yani devletin sağladığı bölüm standart şekilde her okula sağlanmakta. İlköğretim okul binaları devlete (İl Özel İdarelerine) ait, devlet okulların elektrik, su ve ısınma masraflarını karşılıyor, kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin maaşlarını karşılıyor. Devlet tarafından merkezî şekilde yapılan bu harcamalar sonrasında okula çeşitli bütçe kalemlerinde harcanmak üzere bir ödenek *gelmekte*. Okul tiplerinden bağımsız olarak devlet her devlet ilköğretim okulunda aynı kalemlerde merkezî bir harcama yapıyor ve okullara ödenek göndermiyor.
- Değişken olan katkı payı:** Velilerin yaptığı 'katkı payı' yani bağışlar 11.11.2004 tarihinde okul aile birliklerine okul için bağış toplayabilme yetkisinin verilmesi ile yasallaşmış durumda. Bunu devlet toplamıyor. 2004'te çıkarılan yasa Milli Eğitim Temel Kanununun 16. Maddesinde değişiklik öngörerek, "*okul aile birliklerinin, okulların eğitim ve öğretim hizmetlerine etkinlik ve verimlilik kazandırmak, okulların ve maddi imkânlardan yoksun öğrencilerin zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak üzere, aynı ve nakdi bağışları kabul edebilir, maddi katkı sağlamak amacıyla sosyal ve kültürel etkinlikler ve kampanyalar düzenleyebilir, okulların bünyesinde bulunan kantin,*

258 Milli Eğitim Temel Kanununda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun, Kanun No. 5257, Online erişim: <http://www.tbmm.gov.tr/kanunlar/k5257.html> Erişim tarihi: 21/03/2011.

açık alan, salon ve benzeri yerleri işlettirebilir ve/veya işletebilirler”²⁵⁹ demektedir. Dolayısıyla okullar okul aile birlikleri aracılığıyla ya da okul aile birlikleri adına bağış topluyorlar. Yoksul okullarda okul aile birliği kurumu fiiliyatta ya bulunmuyor ya da çalışmıyor, okula gönüllü hizmet verecek vakti ve gelir düzeyi olan, sık sık ziyaret eden, bağış yapan ebeveyn tipi yoksul ebeveynler arasında ya bulunmamakta ya da çok nadir bulunmakta. 2004 yılında çıkarılan yasa ile okulların masraflarını karşılamak için gerekli olan gelirin önemli bir bölümünü oluşturan katkı paylarını toplama görevi, yoksul okullarda *fiiliyatta* müdür ve müdür yardımcılarında kalmış durumda. Bu durum yoksul okullarda okulu işletme görevini öğretmenlere ve okul yönetimine devretmiş durumda. Üstelik yoksul öğrencilerden ve velilerinden katkı payı istemek ya da bunu toplayabilmek zor. Okullar tiplerine göre bir katkı payı belirliyorlar, sahada duyduğumuz en düşük katkı payı veli başına 20 TL iken katkı payı veli başına 5000 TL’ye kadar çıkan devlet ilköğretim okullarının varlığından da haberdar olduk. Dolayısıyla okul tipine bağlı olarak katkı payından oluşacak gelir okuldan okula *çok yüksek oranda* değişiklik arz ediyor. Belirlenen katkı payının yoksul okullarda sadece düşük bir yüzdesi toplanabilirken varlıklı okullar zaten yüksek olan katkı paylarını daha yüksek oranda hatta yüzde yüz oranında toplayabiliyorlar. Bu durum da hepsine ‘devlet ilköğretim okulu’ adı verilen okullar arasında çok yüksek derecede bir gelir farklılaşmasının oluşmasına sebep oluyor.

- Değişken olan kantin geliri:** Yukarıda sözü geçen 2004’te çıkarılan yasa, kantin işletme ya da kantin işletme hakkını ihaleye çıkarma yetkisini okul aile birliklerine tanımış durumda. Yoksul okulların ihaleleri fazla kantinci çekmiyor, çünkü öğrenci nüfusu yoksul, kâr marjları düşük, kantin kirası da yüksek olamıyor. Varlıklı okulların ihalelerinde ise başka şehirlerden bile ihaleye girmek üzere gelen kantinciler olabiliyor, sahada örneğin Elazığ’dan ihaleye katılmak için varlıklı öğrencilerin devam ettiği okullara gelen kantincilerden haberdar olduk. Bu kantinlerde ciro yüksek, kâr marjları yüksek, kantin kiralari da yüksek oluyor ve okula büyük miktarda gelir sağlıyor. Bazı yoksul okullarda kantin kirasını çıkarabilmek için okulun kapısı teneffüslerde ve öğle teneffüslerinde kilitleniyor, öğrencilerin köşedeki bakkaldan daha ucuza yiyecek almasının önüne geçiliyor ki, öğrenciler kantinden alışveriş etsin, bakkalda daha ucuz olan ürünler kantinde daha pahalıya da olsa satılabilsin ve sonuçta okulun acil ihtiyaçları için gereken gelirin önemli kısmını oluşturan kantin kirası kantinci tarafından ödenebilsin. Ne kadar yoksul olursa olsun araştırabildiğimiz kadarıyla her devlet ilköğretim okulunda kantin var²⁶⁰ ve en yoksulunda bile öğrenci başına günde 1 TL kadar kantinden harcama yapılması kantin gelirini sağlama almaya yetiyor. Kantinden gelen kiranın bir kısmı (yüzde 20) İl ve varsa İlçe Eğitim Müdürlüğü’ne gidiyor, kalanı okulun ihtiyaçlarını karşılamada kullanılıyor.

Okula hizmetli ve bina görevlisi tutulması, okulun bakımının yapılması, okulun telefonu, kağıt, tebeşir, tahta ve diğer masrafları, hep katkı payı ve kantin gelirlerinden İl Özel İdaresine giden pay çıktıktan sonra okula kalan gelirden karşılanıyor.

Devlet ilköğretim Okullarının değişken gelirleri olan katkı payları ve kantin gelirleri varlıklı devlet okulu-yoksul devlet okulu ayrımı yaratmış durumda.

259 Milli Eğitim Temel Kanununda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun, Kanun No. 5257 Online erişim: <http://www.tbmm.gov.tr/kanunlar/k5257.html> Erişim tarihi: 21/03/2011.

260 Bir lisede kantin olmadığını öğrendik ancak kantini olmayan ilköğretim okulu var mı kesin bir bilgi edinemedik. Merkezi bir veri yok, tek tek aradığımız birkaç ilköğretim müdürlüğü, ilçelerinde kantinsiz ilköğretim okulu olmadığını bildirdi.

Saha Bulgularına Göre Okulları Birbirinden Ayrıştıran Kriterler

Kantinde satılan ürünlerin kalitesi, markaları ve fiyatları:²⁶¹ Okuldaki öğrenci nüfusunun sosyo-ekonomik gelir seviyesine göre oluşan ihale şartlarında nispeten düşük kirali kantinleri işletenler yoksul öğrenci nüfusunun satın alabileceği fiyat skalasında bulunan ürünleri kantinlere taşıyorlar. Buna karşılık yüksek getirili kâr marjı yüksek varlıklı okul kantincileri de her süpermarkette bulunan ve çocuklar arasında popüler olan ürünleri kantine taşıyorlar. Yoksul kantinlerde öğrencilerin özendikleri ürünlerin taklidi, ismi duyulmamış markalar ve daha düşük fiyatlar göze çarpıyor. Yoksul okullardaki öğretmenler sık sık boyalı suların içeriği ya da şeker gibi görünen renkli maddelerin niteliği konusundaki şüphe ve endişelerini dile getiriyorlar. Her kantinde mutlaka hamburger satılıyor ama varlıklı okullardaki kantinlerde içinde et olan hamburgerler satılırken yoksul okullarda öğrencinin alım gücüne yönelik olarak keşfedilmiş ‘patatesli hamburger’ gibi et içermeyen sadece yağ ve karbonhidrattan oluşan bileşimler satılıyor. İki okul tipinde de gazlı içecekler ve içeriği ne olursa olsun adı hamburger olan mamüller öğrenciler arasında revaçta. Bu ürünlerin denetimi yapılmıyor. Yasaya göre okul aile birliği ya da yoksul okullarda okul aile birliği oluşturamamanın sonucu olarak iş yükü artan müdür ve müdür yardımcılarını, kantinleri denetleme ve uyarma yetkisine sahipler. Ancak kantin gelirinin okulun günden güne dönmesindeki katkısı hesaba katıldığında patronun kim olduğu sorusunun cevabı oldukça karışık. Okul yönetimi kantin gelirine muhtaç, kantinci de her ay kirasını çıkartabilmek için ürünlerinin satılmasını sağlamak zorunda. Bu durum okula yiyecek sağlayan kantinlerdeki hijyen meselesini, ürünlerin sağlıklı olup olmadığının denetlenmesini ve sağlıklı beslenme meselelerini geri planda bırakıyor.

Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı’nın raporunda verilen “Okulda Beslenme: Ülke Programları 2006-08” başlıklı haritada Türkiye, okullarının çoğunda beslenme olanağı bulunan ya da okul yemeği programı uygulayan birinci kategori ülkelerden biri olarak görülüyor.²⁶²

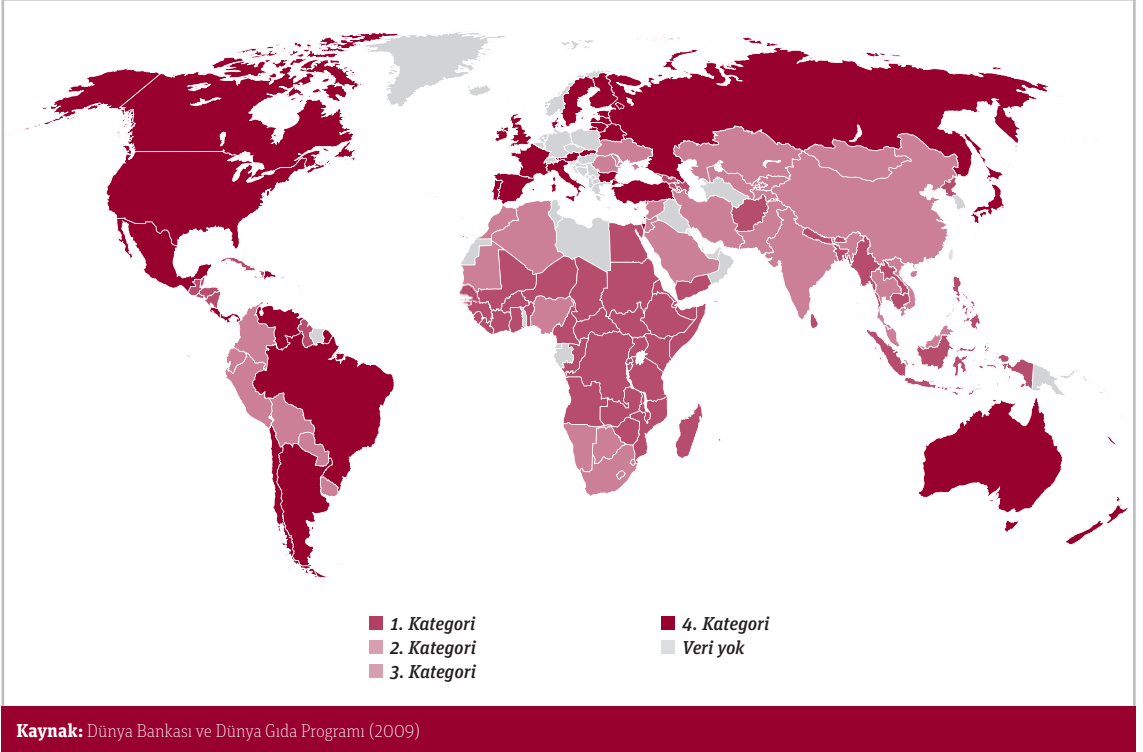
Ancak kaynak olarak gösterilen MEB raporunda²⁶³ ise okul çocuklarının beslenmesine yapılan tek atıf, *taşınmalı eğitimde verilen öğle yemeği* ile ilgili.

Servis sayısı: Her ne kadar yasalar ikametgâha göre kimin hangi okula gitmesi gerektiğini belirlemiş olsa da veliler sosyo-ekonomik durumlarına uygun okulları ikametgâhlarını başka yerde gösterip seçebiliyorlar. Gelir düzeyi yüksek olan veliler, yakındaki yoksul, örneğin parçalanmış ailelerin çocuklarının yüksek oranda temsil edildiğinin düşünüldüğü, ya da değişik etnik kökenden çocukların bulunduğu okul yerine, hemen her ilçede bulunan, adına genellikle ‘merkez ilköğretim okulu’ denen, katkı payı neredeyse özel okulların fiyatlarına yaklaşan ve verilen eğitimin kalitesi diğer devlet okullarına göre yüksek ve öğretmen başına düşen öğrenci oranları da yüksek olan okullara yakın ikametgâh gösterip çocuklarını bu okullara servislerle yoluyorlar. Dolayısıyla okulun nüfusuna oranla bakıldığında yüksek olan servis sayısı nüfus yoğunluğu yüksek olan kent ortamında okulun varlıklı olup olmadığının önemli bir göstergesi haline geliyor.

261 MEB 28 Aralık 2010 tarihli *Okul Kantinleri İç Denetim Raporu*’nu yayınladı. Bu, standart oluşturma açısından önemli bir başlangıç olabilir.

262 Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s. 5.

263 MEB (2005). *Ulusal Eğitim Politika Değerlendirmesi (National Education Policy Review Background Report)* s. 17, 42 (Online erişim: http://digm.meb.gov.tr/uaorgutler/OECD/OECD_onrapor_INGMart06.pdf Erişim tarihi: 21/03/2011) Dünya Bankası bu haritayı, Çocuk Gelişimi için Ortaklık (The Partnership for Child Development) adlı sivil toplum konsorsiyumuna (<http://www.schoolsandhealth.org>) dayandırıyor. Bu site ise Türkiye ile ilgili olarak adı geçen MEB raporuna referans veriyor (Online erişim: http://www.schoolsandhealth.org/General%20Documents/Country_Level_School_Feeding_Programmes_Sources.pdf Erişim tarihi: 21/03/2011).

Harita 1 Okulda beslenme: Ülke programları (2006-2008)

Hizmetli ve güvenlik görevlisi sayısı: Devlet hizmetli ve güvenlik görevlisi atamadığı için okullar katkı payı ve kantin gelirlerinin toplam miktarına göre mutlaka ihtiyaç duydukları hizmetlileri kendi imkânlarıyla tutmak zorundalar. Yoksul okullar çok az sayıda - çoğunlukla sadece bir - hizmetli tutabiliyor ve kayıtsız çalıştırdıkları hizmetliye ancak asgari ücret vererek bazen ödemeleri geciktirerek tuvaletlerin ve yerlerin gündelik temizliği ihtiyacını karşılamaya çalışıyorlar. Hizmetli sayısı okulun geliri dolayısıyla okulun tipi hakkında önemli bir gösterge haline geliyor. Güvenlik görevlisi tutmak yoksul okulların altına girebildiği bir masraf değil. Yoksul okullarda teneffüslerde kantinden alışveriş yapılmasını güvence altına almak, okuldan öğrenci kaçmasını engellemek ve dışardan gelenlere nereye gittiklerini sormak üzere 9-10 yaşlarında nöbetçi öğrenciler kapıda görevlendiriliyorlar. Okulun istihdam ettiği bir ya da birkaç güvenlik görevlisinin varlığı, okul gelirlerinin yüksekliğine, yani veli profilinin varlıklı olduğuna dair önemli bir gösterge.

Etüd imkânının olup olmayışı: Nispeten varlıklı ailelerin ya da anneleri de çalışan çocukların gittiği okullarda veliler ekstra bir katkıda bulunarak etüd saatleri olmasını sağlıyorlar. Devlet ilköğretim okulları arasında bazılarının - az sayıda da olsa - Etüd ve Beslenme Okulları adıyla anıldığını görüyoruz. Bu okullara annesi ve babası çalışan çocuklar gitmekte, okul sonrası etüd saatinde öğretmenler ödevlerini yapan öğrencilerin başında durmakta, öğrencilere öğle vakti sıcak bir öğle yemeği sunulmakta. Sıcak öğle yemeği ve okul sonrası etüd saatindeki öğretmenlere ödenen ekstra maaş, velilerden alınan aylık 200 TL ile karşılanmakta. Dolayısıyla etüd saatinin varlığı da başlı başına okul tipini ayırtıran bir gösterge ve daha varlıklı, en azından hem anne hem babası çalışan ve düzenli geliri olan ya da gelir düzeyi daha yüksek aile tipine işaret etmekte.

Hizmet puanları: MEB hizmet puanları adı altında okullardaki öğretmen hareketliliğini puanlandırmaya dayalı bir kriter geliştirmiş.²⁶⁴ Buna göre, öğretmen hareketliliğinin yüksek olduğu, pek kimsenin atanmak istemediği, atanırsa da kısa zamanda yeniden atama talep ettiği okulların hizmet puanı yüksek. Bu hizmet puanları orada çalışan öğretmenlerin bir yılda edindiği kıdem seviyesini de yükseltmekte. Devlet, hizmet puanı yüksek yani mahrumiyet bölgesi addedilen okullarda çalışmayı özendirmek ya da en azından telafi etmek amacıyla bu sistemi uyguluyor, hizmet puanı yüksek okullarda bir yıl çalışma karşılığında daha yüksek puan kazanılmış oluyor. Türkiye geneline bakıldığında, Güneydoğu Anadolu'nun hemen her okulunun olası en yüksek hizmet puanı olan 30 civarında seyrettiği görülüyor. Buna karşılık İstanbul'da en yüksek hizmet puanı 22 ve sadece 40 civarında okulun hizmet puanı 22. Hizmet puanı okulun ne tip bir okul olduğunu, yukarıda sözü edilen çeşitli kriterlerde ne durumda bulunabileceğini anlatan güvenilir bir gösterge. Okullarda çalışmış öğretmenlerin hareketliliği baz alındığı için, piyasa araştırması öğretmenlere yaptırılmış durumda diye düşünülebilir. Öğretmenlerin çeşitli kriterlerde yoksun durumda olan okullarda kalmayı istemeyecekleri esasına dayanan bu hizmet puanları, devlet ilköğretim okullarının aralarındaki ayrışmaları puan bazında gözler önüne seriyor.

Kriterlere Göre Okul Tipleri

Okulları birbiri arasında ayırıştıran ve yukarıda tanımları verilmiş kriterleri temel alarak bakıldığında İstanbul'da yapılan saha araştırmasında aşağıdaki okul tiplerinin olduğu gözlemlenmiştir:

- I Varlıklı ailelerin çocuklarının gittiği fiziksel şartları iyi, öğretmen sayısına karşılık gelen öğrenci oranı düşük, okulun geliri yüksek ve çok yüksek, kantinde satılan ürünlerin kalitesi yüksek, ürünlerin markaları bilinen markalar ve fiyatları yüksek, servis sayısı öğrenci sayısına oranla yüksek, hizmetli sayısı yeterli ve güvenlik görevlisi kapıda duran, etüd imkânı bulunan, MEB tarafından saptanan okulun hizmet puanları ise düşük olan devlet ilköğretim okulları
- II Yoksul, aynı zamanda çoğunlukla Roman ya Kürt kökenli ya da şehre yeni göç etmiş ailelerin çocuklarının gittiği, fiziksel şartları kötü ya da çok kötü, öğretmen sayısına karşılık gelen öğrenci oranı yüksek, okulun geliri düşük veya çok düşük, kantinde satılan ürünlerin kalitesi düşük, markaları bilinmeyen ve piyasada genellikle tanınmayan markalar ve fiyatları düşük, servis sayısı öğrenci sayısına oranla düşük ya da çok düşük, yeterli sayıda hizmetli bulunduramayan ya da yetersiz seviyede bulundurabilen, kapıda güvenlik görevlisi yerine genellikle nöbetçi öğrenci bulunduran ya da kapısında kimse olmayan, etüd imkânı bulunmayan hatta çoğunlukla çift tedrisatlı, MEB tarafından saptanan okulun hizmet puanları ise yüksek olan devlet ilköğretim okulları

264 Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi Cilt: 73 Mayıs 2010 Sayı: 2632-Ek-2 Hizmet Alanları Ve Hizmet Puanları Çizelgesi Online erişim: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/pdf/2632.rar> Erişim tarihi: 20/03/2011

II. PISA Araştırmasının Türkiye'deki Sosyo-Ekonomik Düzeye Bağlı Sosyal İçerme Oranlarına Dair Analizi

“Türkiye’deki okul sisteminde yatay sosyal içerme (sosyo-ekonomik düzeye bağlı) oranı düşük”

PISA 2009 OECD 2010 raporunun Türkiye’ye ilişkin bölümleri de, okullar arasında segregasyon yani ayrışma ve okul nüfusu içinde de sosyal sınıf itibarıyla aynılaşma oluştuğuna dair yukarıda ifade edilen gözlemleri destekler nitelikte. PISA’nın kullandığı terminoloji ile ifade edersek Türkiye’deki okullaşma tarzının *düşük oranda yatay sosyal içerme* (sosyo-ekonomik duruma bağlı) sağladığını söyleyebiliriz.²⁶⁵ Rapor, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenci sayısının fazla olduğu ülkelerin başarı oranlarını artırmak için yapması gerekenlerin tabii ki daha fazla olduğunu vurguluyor. Bu durum bu tarz ülkelerin aşmak ve dönüştürmek zorunda oldukları sorunların de-recesini de artırıyor. Rapora göre Türkiye ve Meksika’da öğrencilerin yüzde 58’i uluslararası ölçütlerde en dezavantajlı sayılan grupta addedilirken, Şili, Portekiz, İspanya, İtalya ve Polonya’da öğrencilerin yüzde 20 kadarı aynı durumda. Norveç, Avustralya, Kanada ve Finlandiya’da ise aynı durumdaki öğrenci oranı yüzde 5’in altında. Bu durum ister istemez başarı oranlarına da yansıyor.²⁶⁶

PISA 2009 raporuna göre sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler temel kaynaklar itibarıyla eksiği olmayan okullara da devam etseler, öğretmen sayısı itibarıyla dezavantajlı öğrencilerin devam ettiği okullara fazladan kaynak aktarımı da olsa, yine de karşılaşacakları öğretmenlerin eğitim seviyesi varlıklı ailelerin çocuklarının devam ettiği okullardaki öğretmenlerin eğitim seviyesinden düşük kalıyor. Sosyo-ekonomik göstergelerde zaten dezavantajlı konumda olan öğrenciler okullarda faydalanacakları kaynaklar itibarıyla de daha dezavantajlı bir duruma maruz kalıyorlar, sosyo-ekonomik kökenleri eğitimin kalitesinde iki kez dezavantajlı bir etki yaratmış oluyor. Rapora göre çoğu ülke bir nevi *pozitif ayrımcılık* uygulayarak sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin devam ettiği okullara diğer okullardan daha fazla öğretmen gönderiyor. Türkiye; Slovenya, İsrail ve Amerika Birleşik Devletleri ile beraber, bu konuda bir *istisna* oluşturuyor, öğrenci başına düşen öğretmen sayısının arzu bu ülkelerde sosyo-ekonomik duruma göre değişkenlik arz ediyor ancak pozitif ayrımcılık yönünde değil, piyasa koşullarına bırakma yönünde. Sonuçta da olması gerekenin tam tersine, öğrenci başına düşen öğretmen sayısı bu ülkelerin yoksul okullarında *genele oranla daha da düşük* kalıyor.²⁶⁷

265 OECD (2010b) *PISA 2009 Results*. s. 88.

266 OECD (2010a) *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (cilt I)* s. 38.

267 OECD (2010b) *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (cilt II)*.

Tablo: Sosyo-ekonomik göstergeler ve okuma performansı ile ilişkisi

	PISA okuma puanı	Sosyo-ekonomik göstergeler					15 yaşındaki öğrenci nüfusu	Ortalama endeks
		Kişi başına düşen GSYİH ¹	Öğrenci başına düşen birikmiş harcama (6 - 15 yaş) ¹	35-44 yaş grubunda üniversite mezunlarının yüzdesi	15 yaşındaki nüfusta göçmen aileden gelenlerin yüzdesi	PISA ekonomik, sosyal ve kültürel endeksi -1'in altında olan öğrencilerin yüzdesi		
Kore	539	26 574	61 104	42,5	0,0	15,8	630 030	0,28
Finlandiya	536	35 322	71 385	43,8	2,6	3,9	61 463	0,62
Kanada	524	36 397	80 451	54,2	24,4	3,7	360 286	0,42
Yeni Zelanda	521	27 020	48 633	39,9	24,7	8,6	55 129	-0,28
Japonya	520	33 635	77 681	48,4	0,3	7,9	1 113 403	0,71
Avustralya	515	37 615	72 386	37,6	19,3	3,4	240 851	0,20
Hollanda	508	39 594	80 348	32,5	12,1	6,5	183 546	0,30
Belçika	506	34 662	80 145	35,3	14,8	9,0	119 140	0,18
Norveç	503	53 672	101 265	38,4	6,8	2,4	57 367	0,94
Estonya	501	20 620	43 037	34,6	8,0	6,7	12 978	-0,12
İsviçre	501	41 800	104 352	36,4	23,5	11,1	80 839	0,26
Polonya	500	16 312	39 964	18,8	0,0	20,7	448 866	-0,52
İzlanda	500	36 325	94 847	36,2	2,4	3,5	4 410	0,68
ABD	500	46 434	105 752	43,0	19,5	10,4	3 373 264	0,56
İsveç	497	36 785	82 753	32,7	11,7	5,1	113 054	0,31
Almanya	497	34 683	63 296	26,7	17,6	8,2	766 993	-0,14
İrlanda	496	44 381	75 924	36,8	8,3	10,4	52 794	0,45
Fransa	496	32 495	74 659	31,2	13,1	13,9	677 620	0,00
Danimarka	495	36 326	87 642	37,1	8,6	7,2	60 855	0,45
Birleşik Krallık	494	34 957	84 899	33,0	10,6	5,6	683 380	0,32
Macaristan	494	18 763	44 342	19,0	2,1	19,1	105 611	-0,47
Portekiz	489	22 638	56 803	14,5	5,5	33,5	96 820	-0,69
İtalya	486	31 016	77 310	15,2	5,5	21,4	506 733	-0,23
Slovenya	483	26 557	77 898	23,7	7,8	10,2	18 773	-0,03
Yunanistan	483	27 793	48 422	26,5	9,0	17,7	93 088	-0,30
İspanya	481	31 469	74 119	32,6	9,5	29,0	387 054	-0,13
Çek Cumhuriyeti	478	23 995	44 761	14,4	2,3	9,2	113 951	-0,33
Slovak Cumhuriyeti	477	20 270	32 200	13,9	0,5	10,4	69 274	-0,46
İsrail	474	26 444	53 321	45,9	19,7	12,7	103 184	-0,10
Lüksemburg	472	82 456	155 624	28,4	40,2	16,1	5 124	0,67
Avusturya	470	36 839	97 789	19,3	15,2	8,4	87 326	0,05
Türkiye	464	13 362	12 708	10,6	0,5	58,0	757 298	-1,46
Şili	449	14 106	23 597	24,4	0,5	37,2	247 270	-0,82
Meksika	425	14 128	21 175	15,7	1,9	58,2	1 305 461	-1,33

Kaynak: OECD, Education at a Glance 2010; OECD, Ayrıca, OECD (2010a) s. 36.²⁶⁸

III. Karşılaştırmalı Perspektiften Türkiye'deki Eğitim Harcamaları ve İktisadi Açından Yarı-Özerkleşmiş Devlet İlköğretim Okul Sistemi

Eğitime yapılan sosyal harcamanın miktarı ile PISA başarı oranları arasında doğrudan ilişki var.

2009 PISA sonuçlarına göre, OECD ülkeleri arasında öğrenci başına yapılan harcama ile öğrencilerin başarı oranları arasında genel olarak doğru bir orantı var.²⁶⁹ Ancak öğrenci başına harcanan miktar başarı oranlarındaki oynamanın sadece yüzde 9 kadarını belirliyor. PISA 2009 raporu bu bağlamda Türkiye, Meksika ve Şili'nin başarı oranlarındaki düşüklüğün, bu ülkelerde öğrenci başına yapılan harcamanın da azlığı hesaba katılarak değerlendirilmesi gerektiğinin altını çiziyor. Buna karşılık, 6-15 yaş aralığında öğrenci başına en fazla harcama yapan ülkelerin (örneğin 100.000 Amerikan doları harcayan ülkelerden olan Norveç, İsviçre ve Amerika Birleşik Devletleri'nin) başarı oranları aynı yaş grubunda (6-15) onlardan çok daha az öğrenci başına harcama yapmakta olan (40.000 Amerikan doları civarında harcayan Estonya ve Polonya) ülkelerle aynı seviyede. Benzer şekilde en fazla harcama yapan ülkelerden çok daha az harcayan (49.000 Amerikan doları civarı) Yeni Zelanda'da da başarı oranları en fazla harcayan ülkeler seviyesinde. Buradan çıkarılması gereken sonuç 6-15 yaş aralığında 40.000 Amerikan doları seviyesinde de harcama yapılarak verimli sonuç alınabilir. Yukarıdaki tabloda görünen ve raporda Türkiye'nin adı verilerek vurgulanan acı gerçek, *Türkiye'nin eğitim alanında yapması gerekenin çok altında harcama yapıyor oluşu*. Aynı yaş grubuna aynı kriterlerde 12.708 Amerikan doları harcayan Türkiye'nin en yakından takip ettiği ülke Meksika ve listede Türkiye ile en düşük seviyede eğitim harcaması bulunan Meksika bile 21.000 Amerikan doları civarında harcama yapmaktadır.²⁷⁰ Eğitim harcamalarında OECD ülkeleri arasında sonuncu olan Türkiye, kendisinden bir önceki sırada bulunan Meksika'nın bile çok gerisinde kalan düzeyde bir fonu eğitime ayırmakta.²⁷¹

269 OECD (2010a) *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (cilt I)* s. 36.

270 *A.g.e.*, s. 36.

271 *A.g.e.*, s. 245.

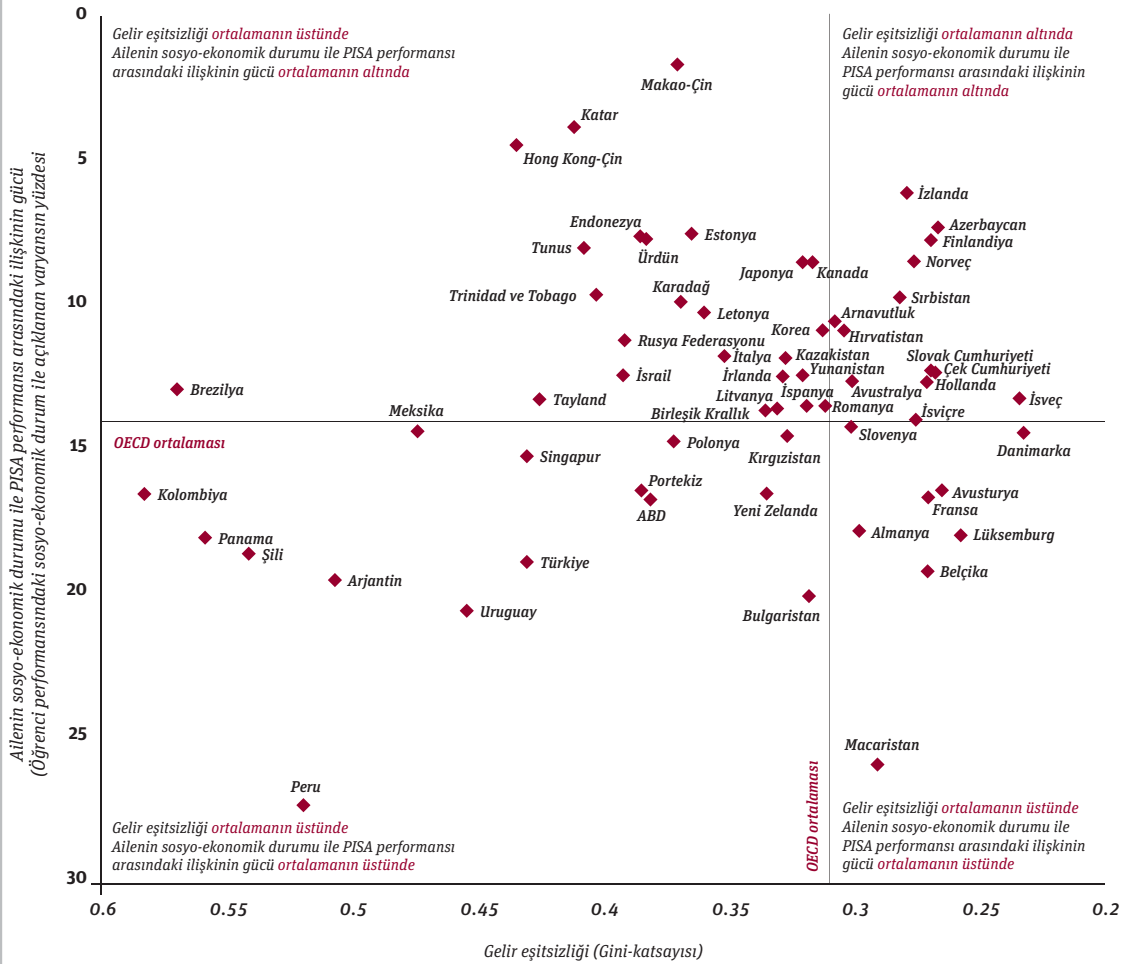
Tablo:**Eğitim Kurumlarının Yaptığı Öğrenci Başına Birikimli Harcama
(6-15 yaş)**

	Referans Yılı	Satın alma gücü paritesi kullanılarak dönüştürülmüş Amerikan doları karşılığı olarak		Referans Yılı	Satın alma gücü paritesi kullanılarak dönüştürülmüş Amerikan doları karşılığı olarak
Lüksemburg ¹	2007	155.624	Kore	2007	61.104
ABD	2007	105.752	Portekiz ¹	2007	56.803
İsviçre ¹	2007	104.352	İsrail	2007	53.321
Norveç	2007	101.265	Yeni Zelanda	2007	48.633
Avusturya	2007	97.789	Yunanistan	2005	48.422
İzlanda	2007	94.847	Tayland ²	2007	46.331
Danimarka	2007	87.642	Çek Cumhuriyeti	2007	44.761
Birleşik Krallık	2007	84.899	Macaristan ¹	2007	44.342
İsveç	2007	82.753	Estonya	2007	43.037
Kanada ¹	2006	80.451	Şangay-Çin ²	2007	42.064
Hollanda	2007	80.348	Polonya ¹	2007	39.964
Belçika	2007	80.145	Hırvatistan ²	2007	34.569
Slovenya	2007	77.898	Slovak Cumhuriyeti	2007	32.200
Japonya	2007	77.681	Şile	2008	23.597
İtalya ¹	2007	77.310	Meksika	2007	21.175
İrlanda	2007	75.924	Kolombiya ²	2007	19.067
Fransa	2007	74.659	Tayvan ²	2007	18.370
İspanya	2007	74.119	Brezilya ¹²	2007	18.261
Avustralya	2007	72.386	Rusya Federasyonu ¹²	2007	17.499
Finlandiya	2007	71.385	Türkiye ¹	2006	12.708
OECD ortalaması		69.135	Kırgızistan ¹	2007	3.010
Almanya	2007	63.296			

Kaynak: OECD (2010c)²⁷²

Şekil 3

Ailenin sosyo-ekonomik durumu ile PISA performansı arasındaki ilişkinin gücü ve gelir eşitsizliği



Not: Gini katsayısı bir ekonomide haneler veya bireyler arasındaki gelir dağılımının tam eşit bir dağılımdan ne kadar saptığını hesaplar. Gini indeksi Lorenz eğrisi ve mutlak eşitliğin varsayımsal doğrusunun arasındaki, doğrunun altındaki en fazla alanın oranı olarak ifade edilmiş alanı ölçer. 0 tam eşitliği, 1 ise tam eşitsizliği gösterir.

Kaynak: OECD (2010b) s.34.

Eğitim fırsatlarının adil dağıtımını ekonominin büyüme oranlarından ve **Toplam Gayri Safi Milli Hasıladan bağımsız olarak ele alınmalıdır.** *The Spirit Level: Why Equality is Better for Everyone* kitabının yazarları, kırk farklı gösterge barındıran UNICEF'in yayınladığı çocuğun iyi olma hali endeksini önce gelir eşitsizliği (Gini) sonra da Toplam Gayrisafi Milli Hasıla verileriyle karşılaştırıyorlar. Toplam Gayrisafi Milli Hasıla verileri ile çocuğun iyi olma hali verileri arasında hiçbir ilişki yokken, gelir eşitsizliği verileri çocuğun iyi olma hali verileriyle örtüşüyor. Kısacası, **bir ülkede Toplam Gayrisafi Milli Hasıla ne kadar artarsa artsın, gelir eşitsizliği oranları yüksek olduğu müddetçe çocuğun iyi olma hali verileri düşük çıkıyor.**²⁷³

PISA raporuna göre, Gayrisafi Milli Hasılanın (GDP) başarı oranları üzerindeki etkisi sadece yüzde 6.

Buna göre, Türkiye'nin en büyük 16. ekonomi olmasına karşın halen yoksul olduğunu ve sosyal harcamalara kaynak ayıramayacağını söyleyenlerin haklılık payı yüzde 6'dan daha fazla bir başarı oranı düşüklüğünü açıklayamaz durumda.²⁷⁴

Daha da önemlisi, eğitim fırsatlarının adil dağıtımı gelir eşitsizliğinden bağımsız olarak ele alınabilir. Gelir eşitsizliği düzelince eğitim fırsatlarının da adaletli hale geleceğini iddia etmek yersiz. Gelir eşitsizliğinin yüksek olduğu ülkelerde bile düşük başarı oranı sergilemek kaçınılmaz bir sonuç değil. Eğitim harcamalarının etkin ve adaletli dağıtımı sonucunda başarı oranları yukarı çekilebiliyor. Yukarıdaki tablo gelir eşitsizliğinin başarı oranlarını birebir etkilemesinin her harcama düzeyinde şart olmadığını ortaya koymakta. Aynı derecede gelir eşitsizliği bulunan ülkeler eğitim alanında yaptıkları etkin, hedefe yönelik ve kalıcı eşitsizliğin önünü kesen uygulamalarla başarı oranlarını hiç müdahale etmeseler ortaya çıkabilecek olan tabloya göre daha yukarı çekmeyi başarabiliyorlar.

İzlanda ve Macaristan benzer gelir eşitsizliği oranlarına sahip olmalarına karşın İzlanda'da başarı oranlarının sadece yüzde 6'sı sosyo-ekonomik düzey ile bağlantılı iken Macaristan'da başarı oranlarının sosyo-ekonomik faktörlerden etkilenme oranı yüzde 26. Gini oranları çok benzer olduğuna göre **buradaki değişken ülkelerin izlediği yeniden dağıtımçı eğitim harcamaları**. İzlanda gelir eşitsizliğinin eğitim alanına olası etkisini kesen ve dönüştüren birtakım uygulamaları hayata geçirmiş. Rapora göre Şili, Yeni Zelanda, Portekiz, Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye yüksek oranda gelir eşitsizliği sergilemelerinin yanında, sosyal politikalarla da yeniden dağıtımçı bir yol izlediklerinden, gelir eşitsizliği eğitimdeki fırsat eşitsizliğine *aynen* aksettiriliyor.²⁷⁵

Benzer şekilde, **Kent-Kır okulları arasındaki başarı oranı uçurumu sadece sosyo-ekonomik kökenle açıklanamaz, eğitime yapılan harcamanın eşitsiz dağıtımının kent-kır okulları arasındaki farklılıkları azaltmak yerine artırdığı gözlemlenmekte**. Kent-kır okullarının başarı oranları arasındaki ayırım da kaçınılmaz bir sonuçtan çok, yapılan harcama ve aktarılan kaynakların eğitimde fırsat eşitliği sonucunu doğurup doğurmaması ile ilgili. Öğrencilerin sosyo-ekonomik kökeni aynı tutulduğunda bile Türkiye, Slovakya, Şili, Meksika, İtalya, Peru, Tunus, Arnavutluk, Arjantin ve Romanya'da, kent okulları ile kırsal kesimdeki okulların başarı oranları arasında yüzde 45 oranında sadece sosyal sınıf ile açıklanamaz bir uçurum bulunmakta.²⁷⁶

Eğitim olanaklarının hakça dağılımını sağlamak için okullar arasındaki sosyo-ekonomik eşitsizlikler kaynaklı ve düşük oranlı sosyal içermeye işaret eden farklılıkları dönüştürmek hedeflenmeli. Türkiye, İtalya, Şili, Arjantin, Peru, Uruguay ve Panama'nın içlerinde bulunduğu ülkelerde, okullar arasındaki başarı oranla-

²⁷⁴ OECD (2010a) *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science* (cilt 4) s.103.

²⁷⁵ A.g.e., s. 34.

²⁷⁶ OECD (2010a) *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science* (cilt 1) s. 51.

rındaki değişkenlik oranı yüzde 30'larda. Bu da bu ülkelerde sosyo-ekonomik eşitsizliklerin okulların sahip olduğu kaynaklara, eğitim olanaklarına ve başarı puanlarına doğrudan yansımakta olduğunu gösteriyor. Okulların sahip oldukları kaynak miktarı başarı oranlarını kaçınılmaz şekilde belirlemiyor, kaynakların okulların sosyo-ekonomik profiline göre nasıl dağıtıldığı ise başarı oranları üzerinde etkili oluyor. Yoksul öğrencilerin yoksul okullara gidiyor olması yoksulluğun üstüne eğitimde eşitsizliklerin doğmasına da sebep oluyor.²⁷⁷

Ülkeler arasında başarı oranları konusunda oluşan farklılıkların yüzde 94'ü kamuya yönelik sosyal politikalarla açıklanabilir. Şanghay'ın başarı oranlarının en varlıklı ve gelişmiş ülkelerin başarı oranlarının çok ötesine geçmiş olması sadece sosyal politikaların niteliği ve etkinliği ile ilişkili.²⁷⁸ Başarılı okul sistemleri sosyo-ekonomik kökeninden bağımsız olarak her öğrenciye benzer seviyede eğitim fırsatı ve olanakları sunan sistemlerdir.²⁷⁹ Bu da sosyal politikalar yoluyla örneğin gelir dağılımındaki eşitsizliklerin eğitim alanına aksetmesinin önleneyeceği şartların oluşturulması anlamına gelir. OECD ülkelerinin çoğu sosyo-ekonomik göstergeleri düşük olan okullara kaynak aktarımı açısından pozitif ayrımcılık uygularken, Türkiye, aralarında Amerika Birleşik Devletleri, İsrail ve Slovenya'nın bulunduğu ülkelerle beraber yoksul okulları kaynaklar ve öğretmen sayısı bakımından piyasa koşullarına terketmiş görünüyor.²⁸⁰

Devlet ilköğretim okulları iktisadi açıdan yarı özerk ve yarı-özel statüde

Türkiye'de devlet ilköğretim okulları ne kadar özerk?

PISA 2009 raporu, Türkiye'de okulların had safhada merkeziyetçi bir yapıda işlev gördüklerini ve daha özerk bir hale getirilmeleri gerektiğinin altını çiziyor.²⁸¹ Yaptığımız saha araştırması PISA'nın bu bulgusunun tekrar ele alınması gerektiğini gözler önüne seriyor.

Özerklik nasıl ölçülüyor?

PISA endikatörlerine göre okulların özerk olup olmaması birkaç boyutta inceleniyor: bunlardan müfredatın belirlenmesi ve öğretmen atamaları konusunda okul yönetiminin söz sahibi olması gibi eğitimin içeriğine dair konular özerkliğe dair konular olarak ele alınırken, aynı zamanda okulların merkezden kendilerine aktarılan bütçelerin kullanımında söz sahibi olup olmaması da özerklik endeksinde incelenen bir boyut. PISA raporu, devletin devlet ilköğretim okullarını tümüyle finanse ettiğini varsaydığı için, devlet tarafından okullara harcanan yukarıda bahsettiğimiz okul binası, öğretmen maaşları, elektrik, yakacak ve su parası dışında okullara bir bütçe *gitmemekte olduğunu* hesaba katmıyor. Okullara bütçe gitmediği için 2004'ten beri yasal planda okullar kendi gelirlerini toplamak ve istedikleri şekilde ihtiyaç kalemlerine göre harcamak ile yükümlüler. Bu durum **müfredat ve öğretmen atamaları gibi eğitimin içeriğine dair konularda büyük oranda merkeziyetçi olagelmış Türkiye'deki devlet ilköğretim okullarının en azından 2004'ten bu yana iktisadi faaliyetlerinde devletten hemen hemen tümüyle (okul binası, öğretmen maaşları, elektrik, yakacak ve su parası dışında kalan ihtiyaç kalemleri konusunda ve bu gelirin elde edilmesinde) özerkleşmiş olduğunu** sergiliyor.

277 OECD (2010c) PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices (cilt IV) s. 52.

278 A.g.e., s. 52.

279 A.g.e., s. 52.

280 A.g.e., s. 43.

281 OECD (2010c) PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices (cilt III) s. 71.

Devlet ilköğretim okulları iktisadi açıdan devlet okulu değil yarı-özel okullar olarak faaliyet vermekteler, bu istisnasız, yoksulluk derecesine bakmaksızın tüm devlet ilköğretim okulları için geçerli.

PISA sadece devletten okullara aktarılan kaynakların okul yönetiminin katkısı olmadan dağıtılıyor olmasına bakarak (okul binası, öğretmen maaşları, elektrik, yakacak ve su parası kalemlerinde) okulların merkeziyetçi şekilde bütçelendirildiklerini varsayıyor. Oysa gerçek şu ki okullara devletten bir bütçe artık gitmemekte, **okullar yarı-özel statüde.**

Tümüyle devletin finanse ettiği devlet okulu tipi halihazırda Türkiye’de bulunmamakta. Fii-liyatta tüm devlet ilköğretim okulları artık yarı-özel statüde faaliyet gösteriyor:

Devlet okullarına ayrılan kaynak okuldan okula değişmiyor ve PISA’nın tanımladığı tarzda bir özerklik müfredat ya da öğretmen atamalarında yok, ancak bütçe meselesinde yarı özelleşmiş olan devlet okulları okul yönetimi ve aile birliğine (ki yoksul okullarda okul aile birliği de genellikle olmuyor) bütçe konusunda kaynak yaratma konusunda girişimci olma yükümlülüğünü getiriyor. Kısacası iktisadi açıdan özerklik boyutunda bakıldığında, az derecede değil devlet okullarında olmaması gereken derecede bir özerklik oluşmuş, ama okulların şartları ve veli profilleri okul yönetimlerinin sergileyebilecekleri girişimciliğin oranını doğal olarak sınırlıyor.

Bu veri PISA raporlarında Türkiye konusunda gözden kaçan bir meseleyi de ortaya sermemiz için imkân sağlıyor. Saha çalışmamızın gösterdiği üzere, devletin yaptığı harcama kalemlerinin sabit olmasına karşılık okulların kira, elektrik, su ve öğretmen maaşı dışındaki temel ihtiyaçlarını karşılamak için kendilerinin kaynak edinme zorunluluğunun yasa ile getirilmiş olması, devlet ilköğretim okulu kategorisini *fiiliyatta* ortadan kaldırmış durumda. *Bu durum okulların kendi veli profillerinin alım gücü kadar gelir yaratabildiğini gösteriyor. Bu sebeple de okullar sosyo-ekonomik köken itibarıyla homojenleşir ve nispeten varlıklı olanlar ile yoksul öğrencileri aynı okulda bulmak hemen hemen imkânsızlaşırken, okulların öğrencilere sağladıkları imkânlar da yine sosyo-ekonomik kökene bağlı olarak yüksek derecede değişkenlik arz ediyor. Devletin yaptığı sabit harcama dışında kalan temel ihtiyaçları karşılamak için gereken kantin kirası ve velilerden okul aile birliği adına toplanan katkı payı, velilerin alım gücüne ve imkânlarına göre okuldan okula yüksek oranda değişkenlik arz ediyor. PISA devlet okullarının Türkiye’de yarı-özel bir statüye gelmiş oldukları bilgisinden mahrum olduğu için her okula yapılan merkezî sabit harcamayı referans alıyor olmalı.*²⁸²

Türkiye’deki devlet ilköğretim okulları OECD kriterlerine göre devlete bağımlı özel kurum statüsündeler.

²⁸² Bunun sebebi Türkiye’den OECD’ye eğitim verisi gitmiyor oluşu olabilir. OECD 2010 Education at a Glance raporunda da okul özerkliği meselesi inceleniyor. Bu raporun oluşturulmasında 2008’e dayalı veriler kullanılıyor ancak Türkiye’den veri bulunmuyor: Education at a Glance / 2010 / Are schools highly regulated or autonomous? http://www.oecd-ilibrary.org/sites/eag_highlights-2010-en/05/02/index.html?contentType=&itemId=/content/chapter/eag_highlights-2010-35-en&containerItemId=/content/serial/2076264x&accessItemIds=/content/book/eag_highlights-2010-en&mimeType=text/html.

OECD, devlet okulu ile özel okul arasındaki farkları nasıl tanımlanıyor?

Bunun için OECD 2010 Education at a Glance raporundan faydalanabiliriz.²⁸³ Bu rapora göre “**devlet kurumları** bir kamu kuruluşu ya da hükümete bağlı kurum tarafından doğrudan denetlenen ve işletilen okullardır, ya da üyeleri bir kamu tüzel kişiliği tarafından atanmış ya da seçilmiş olan kurullar aracılığıyla doğrudan yönetilen kurumlardır. **Özel kurumlar** hükümete bağlı olmayan organizasyonlar tarafından ya da üyelerinin büyük kısmı devlet tarafından atanmamış üyelerin bulunduğu kurullarca denetlenir ve işletilirler. Özel kurumlar şu üç kategoride incelenebilir: 1) *Devlete-bağımlı özel kurumlar*, bunlar ana finansmanlarının yarısından fazlasını devlet kurumlarından alır ya da öğretmenlerine maaş ödemesini devlet yapar. 2) *Bağımsız özel kurumlar*, bunlar ana finansmanlarının yüzde 50’sinden azını devletten alırlar ve öğretmenlerin maaşını devlet ödemez. 3) *Evd e eğitim*, ebeveynler ya da özel öğretmenler tutulur ve bu okulda verilen zorunlu eğitimin yerine sayılır.”²⁸⁴

*Yukandaki kategoriler incelendiğinde Türkiye’de bugün varolan devlet ilköğretim okulu işletme sisteminin yarı özelleştğini söylemek zorunlu hale geliyor. Okulun binasını sağlayan, öğretmen maaşlarını veren, elektrik, su ve yakacak masrafını karşılayan devlet. Ancak hizmetli maaşından boya badana, çatı tamirinden sınıfların sıralarının, tahtalarının bakımına ve alımına, kırtasiye alımına dek diğer bütün konularda okullar özel ve özerk statüde. Devlet okulları temel ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmadığı konusunda denetlenmiyor, devlet okullara eksiklik var mı diye sormadığı için sübvansede etmiyor, bir bütçe de göndermiyor. **Eğer devletin sabit olarak okulun ne kadar yoksul olduğuna bakılmaksızın her devlet okuluna yaptığı harcama toplam harcamanın yüzde ellisinden çoksa yarıya yakın, eğer devlet tarafından yapılan harcama okulu döndürmek için yapılması gereken toplam masrafın yüzde ellisinden azsa yarıdan fazla bir özelleşme sözkonusu olmuş diyebiliriz. Bu durumda Türkiye’deki devlet ilköğretim okulları OECD kriterlerine göre devlete bağımlı özel kurum statüsündeler.***

Devletin okullara belli kalemler dışında kaynak aktarmaması ve okulların, aile birliğinin olduğu varlıklı okullarda aile birliği öncülüğünde, aile birliği gibi bir ‘sosyal sermayenin’ oluşamadığı yoksul okullarda da okul yönetimi eliyle işletilmesi, velilerin sosyo-ekonomik profilinin okuldaki şartları ve eğitimin kalitesini de, kantinde satılan yiyeceklerin kalitesini de belirlemesine sebep oluyor.²⁸⁵

²⁸³ Bakınız not 3.

²⁸⁴ A.g.e.

²⁸⁵ Buna benzer bir durum Amerika Birleşik Devletleri’nde mevcut. Yakın zamanda Berkeley Üniversitesi’nden çıkan bir araştırma devlete bağımlı yarı özel statüdeki okulların şartlarının velilerin sosyo-ekonomik seviyesine göre nasıl şekillendiğini anlatıyor. Bakınız Filardo, Mary V., Jeffrey M. Vincent, Ping Sung ve Travis Stein (2006) “Growth and Disparity: A Decade of U.S. Public School Construction”, www.21csf.org/csf-home/publications/BEST-Growth-Disparity-2006.pdf.

Tek tek okullar kaynak paylaşımında ne kadar özerkliğe (school autonomy) sahip?

Müdürlerin bildirimine göre, 1, 2 ve 3 numaralı görevlilerin A, B, C, D, E ve F görevlerinde kayda değer sorumluluğa sahip olduğu okullardaki öğrencilerin yüzdesi

	A			B			C			D			E			F		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Hollanda	100	0	0	99	1	0	72	8	20	55	12	33	99	1	0	100	0	0
Yeni Zelanda	100	0	0	89	7	4	9	3	88	15	21	64	95	4	1	99	1	0
Makao-Çin	92	4	4	91	5	4	91	4	5	90	4	5	95	5	0	84	16	0
Şanghay-Çin	98	2	0	99	1	0	36	5	59	43	6	51	91	2	6	98	1	1
Hong Kong-Çin	83	15	2	79	17	4	18	24	58	15	12	74	84	15	2	91	9	0
Ürdün	6	1	93	4	1	95	1	1	98	2	0	98	83	1	17	70	2	28
Danimarka	97	2	0	69	15	16	20	10	70	16	14	70	80	13	8	98	2	0
Dubai (BAE)	65	12	23	67	9	24	62	3	34	68	1	31	75	2	22	92	3	5
Macaristan	99	1	0	97	2	1	49	7	44	56	7	37	73	15	12	92	5	2
Bulgaristan	93	5	2	97	2	1	66	20	14	84	12	4	73	22	5	92	7	1
Tayland	30	20	50	59	12	28	29	14	56	72	24	5	70	20	10	90	7	2
Panama	22	3	76	20	8	72	14	5	81	14	8	79	70	15	15	43	10	47
Avusturya	61	20	19	43	12	45	12	5	84	13	6	81	68	16	16	93	6	0
İsveç	96	4	0	63	17	20	57	16	27	69	22	9	64	20	16	93	5	2
İspanya	31	3	66	32	1	67	3	2	95	3	2	95	63	4	33	93	4	3
Portekiz	13	57	30	14	0	86	5	0	94	5	0	94	63	10	27	89	3	8
Endonezya	29	12	59	26	11	63	20	9	70	23	9	20	63	11	26	78	14	8
Letonya	94	4	2	96	4	0	10	15	75	18	25	57	62	25	12	81	16	3
İrlanda	61	25	14	36	14	50	0	2	98	1	0	99	60	13	27	89	5	6
Peru	38	15	47	30	9	61	22	2	76	22	2	77	60	9	31	79	6	15
Kolombiya	21	5	75	21	1	78	14	0	86	13	1	86	58	5	36	87	5	8
Birleşik Krallık	90	9	0	70	22	8	52	23	25	67	17	15	57	29	14	95	5	1
İzlanda	94	6	0	93	7	0	7	13	80	4	16	80	57	30	13	77	22	0
Belçika	75	13	12	63	21	17	0	1	99	0	1	99	56	18	26	63	19	17
Norveç	72	21	6	44	22	34	8	4	88	6	13	81	55	28	17	88	12	1
Çek Cum.	100	0	0	99	1	0	77	15	8	65	25	11	55	36	8	75	24	1
Şili	69	8	23	59	3	38	37	1	62	37	1	62	55	9	36	71	9	20
ABD	88	12	0	75	19	6	17	5	78	18	6	75	54	29	16	83	13	4
Tayvan	73	13	14	74	14	12	18	7	75	23	7	70	50	13	37	78	8	14
Singapur	14	38	48	14	24	62	4	3	93	7	17	75	49	22	29	91	8	1
OECD Ortalaması	61	14	25	51	13	37	17	7	77	17	10	73	46	22	32	81	12	8
Trinidad ve Tobago	17	14	69	6	4	90	2	1	96	6	5	89	46	28	26	75	12	12
Meksika	34	5	61	22	4	73	8	0	92	6	0	94	46	6	48	71	7	22
Slovak Cum.	98	2	0	98	2	0	39	27	34	32	33	35	45	40	15	70	27	3
Katar	52	3	44	54	5	41	47	3	50	47	4	50	43	4	53	52	4	44
Lihtenştayn	41	0	59	37	0	63	6	0	94	39	17	45	37	0	63	100	0	0
Estonya	98	2	0	95	5	0	7	20	73	12	33	55	37	54	9	85	15	1

Tablo:**Tek tek okullar kaynak paylaşımında ne kadar özerkliğe (school autonomy) sahip?**

Müdürlerin bildirimine göre, 1, 2 ve 3 numaralı görevlilerin A, B, C, D, E ve F görevlerinde kayda değer sorumluluğa sahip olduğu okullardaki öğrencilerin yüzdesi

	A			B			C			D			E			F		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Finlandiya	32	43	25	18	19	63	8	7	84	5	15	80	36	41	23	92	6	1
İsviçre	82	15	3	60	26	15	8	8	84	8	13	79	35	30	35	83	13	4
Yunanistan	0	1	99	0	2	98	0	0	100	0	0	100	34	7	59	59	7	34
Türkiye	1	1	99	2	2	96	1	0	99	1	0	99	34	19	47	56	16	28
Arnavutluk	8	14	78	7	14	79	3	0	97	3	1	96	33	12	55	61	8	31
Lüksemburg	21	41	38	19	36	45	6	0	94	6	0	94	31	57	12	78	14	8
Almanya	29	36	34	7	14	79	3	0	97	4	15	81	29	4	67	97	2	2
Kore	32	6	62	23	4	74	8	0	92	6	0	94	29	12	58	86	6	8
Japonya	25	2	73	22	1	77	13	0	87	16	3	80	28	4	69	89	3	8
Slovenya	96	4	1	88	10	1	7	11	82	13	31	56	26	49	26	78	21	1
Hırvatistan	90	10	0	84	11	5	1	1	98	2	1	97	26	34	40	68	23	9
Kanada	54	39	7	17	35	48	3	5	92	4	6	91	25	30	45	76	19	5
Litvanya	96	4	0	99	1	0	11	7	81	6	8	86	25	27	48	42	29	28
Arjantin	44	5	51	27	3	70	2	1	97	1	4	96	22	5	73	64	12	24
İsrail	67	30	3	49	38	13	9	4	87	13	6	80	15	26	59	66	24	11
Brezilya	17	7	76	14	8	78	8	1	91	7	1	92	14	5	80	21	6	73
Uruguay	17	5	78	13	1	86	3	1	96	2	1	96	13	12	75	49	16	35
Karadağ	89	11	0	82	18	0	0	5	95	10	11	78	12	21	68	65	22	13
Kırgızistan	74	14	11	68	13	19	18	4	77	13	3	84	12	7	81	19	7	74
Avusturya	13	35	52	5	26	68	1	0	99	1	0	99	11	9	80	84	12	4
Tunus	2	0	98	1	0	99	1	1	99	1	0	99	10	18	72	78	13	9
Sırbistan	72	28	1	64	30	7	1	8	90	16	19	65	9	27	64	74	16	10
Rusya Fed.	95	4	1	95	5	0	35	15	50	29	20	51	8	30	63	46	28	27
Kazakistan	88	10	2	95	4	2	17	10	73	8	10	82	8	13	79	17	19	64
İtalya	9	10	82	9	6	84	3	0	97	3	0	96	7	7	86	69	11	21
Romanya	1	9	91	4	11	86	0	2	97	1	4	95	7	25	68	40	13	47
Polonya	87	12	1	90	10	0	9	20	71	4	20	77	7	42	51	26	43	31
Azerbaycan	40	22	38	61	17	22	35	6	59	13	3	84	5	6	89	20	4	76

Kaynak: OECD (2010C) s. 72.

A	İşe alım için öğretmenleri seçmek	1	Sadece “müdürler ve/veya öğretmenler”
B	Öğretmenleri işten çıkarmak	2	Hem “müdürler ve/veya öğretmenler” ve “bölgesel ve/veya milli eğitim yetkilisi”
C	Öğretmenlerin başlangıç maaşlarını saptamak	3	Sadece “bölgesel ve/veya milli eğitim yetkilisi”
D	Öğretmenlerin maaş artışlarını belirlemek		
E	Okul bütçesini hazırlamak		
F	Okul içindeki bütçe paylaşımını belirlemek		

Okul sistemlerinin sosyal içerme oranı coğrafi mekâna, kurumlara, ailelerin tercihlerine ve izlenen sosyal politikalara göre değişkenlik arz edebiliyor. Yine PISA 2009 OECD 2010 raporunda dile getirildiği gibi sosyal içermenin düşük olması yukarıda ifade edilen sebeplerden biri ya da birkaçından kaynaklanıyor olabilir. Başka bir deyişle **sosyal içerme konusunda önemli bir değişken olan sosyal politikalar aracılığıyla sosyal içermeyi artırmayı hedefleyen çalışmalar yapılabilir ve sosyal içerme oranları artırılabilir.**

Eğitim harcamalarının milli gelirden aldığı pay gittikçe düşüyor. Türkiye’de eğitime yapılan harcamaları değerlendiren Eğitim-Sen, hane halkının eğitime yaptığı harcamaların eğitim araç gereçleri ve okula verilen paralar dikkate alındığında arttığını ifade ediyor.²⁸⁶ Bu durumu anlayabilmek için hem genel bütçe hem de hane halkı harcamalarında eğitimin yerini anlamak gerekli.

Türkiye’de eğitimin özelleşmesi süreci öncelikle Eğitim Reformu Girişimi’nin de ifade ettiği üzere eğitim harcamalarında kamunun azalan rolü ve buna karşılık nitelikli akademik eğitim veren okul sınavlarına hazırlayan özel dershanelerin artışıyla gerçekleşmekte. Bu durumu daha iyi analiz edebilmek için Türkiye’de eğitim harcamalarının bütçe içindeki konumuna bakmak, hükümetlerin eğitime verdiği önemi anlamak açısından faydalı olacaktır. Bu anlamda Eğitim Reformu Girişimi’nin yıllık eğitim izleme raporları önemli bilgiler vermekte. Eğitim Reformu Girişimi’nin 2010 raporuna göre Türkiye’de kamunun yaptığı eğitim harcamaları 2004’ten bu yana reel olarak artmaktadır. Ancak, kamu eğitim harcamalarının GSYH içindeki payının aynı hızla artmadığı gözlenmektedir. Buna göre kamu eğitim harcamalarının GSYH’ye oranı 2009’daki yüzde 4 seviyesinden 2012 planlanan bütçesine göre yapılan hesapta 3,7’ye düşmektedir.²⁸⁷

Tablo:

Eğitim Hizmetlerine Ayrılan Kamu Kaynakları (Milyon TL, 2009 Fiyatlarıyla)

	Merkezî Yönetim Harcamaları	Mahalli İdare Harcamaları	Kamu Eğitim Harcamaları	Kamu Eğitim Harcamaları (GSYH’ye Oranı)
2003	-	-	29.392	% 3,30
2004	-	-	27.300	% 3,10
2005	-	-	27.556	% 3,00
2006	29.188	1.747	30.935	% 3,10
2007	30.913	2.009	32.922	% 3,20
2008	34.061	1.886	35.947	% 3,40
2009	35.723	2.053	37.775	% 4,00
2010 (Başlangıç Ödeneği)	35.852	1.917	37.769	% 3,90
2011 (Ödenek Teklifi)	36.248	1.982	38.230	% 3,80
2012 (Ödenek Teklifi)	37.053	2.145	39.198	% 3,70

Kaynak: Eğitim Reformu Girişimi, 2010 Eğitimi İzleme Raporu

²⁸⁶ Eğitim Sen (2010) **2010–2011 Eğitim Öğretim Yılı Başında Eğitimin Durumu.**

²⁸⁷ Eğitim Reformu Girişimi (2009) **Eğitim İzleme Raporu-Sayılarla Eğitim**, s. 39.

Türkiye’de eğitim hizmetlerini önceliklendirmek yönünde bir politika tercihi yapılmıyor. Diğer bir çarpıcı bulgu ise aynı raporda TEPAV raporuna referansla eğitim harcamalarının sosyal harcamalar içindeki payının gittikçe düştüğü verisi. Eğitim hizmetlerinin kamu sosyal harcamaları içindeki payı, 1999’dan 2008’e yüzde 30’dan yüzde 23’e kadar düşmüş. Aynı dönemde sağlık hizmetlerine ayrılan payın ise arttığı gözlemleniyor.

Eğitime ayrılan kamu kaynaklarının gittikçe milli gelirden daha az pay aldığına dair veriler elimizde olmakla birlikte hanehalklarının cebinden yaptığı eğitim harcamalarındaki değişimi gösterecek yeni bir çalışma mevcut değildir.

Ancak en son 2002 yılında yapılan çalışmaya göre Türkiye’de özel eğitim harcamalarının payı OECD ülkelerine göre oldukça yüksektir.

Tablo: *Eğitim Harcamalarının GSYİH’ya Oranı*

Ülke	Kamu	Özel	Toplam
ABD	5,10	2,30	7,30
Türkiye	4,34	2,46	6,97
Fransa	5,60	0,40	6,00
Polonya	5,60	-	-
İngiltere	4,70	0,80	5,50
İspanya	4,30	0,60	4,90
Çek Cumhuriyeti	4,20	0,40	4,60
Finlandiya	5,70	0,10	5,80
Almanya	4,30	1,00	5,30

Kaynak: Eğitim Reformu Girişimi, 2009 Türkiye’de Eğitime Erişimin Belirleyicileri

ERG’nin *Eğitime Erişimin Belirleyicileri* başlıklı raporuna göre, eğitimde kamu harcamalarının düşüklüğü bir taraftan eğitimde kaliteyi artırmaya, altyapı sorunlarını çözmeye yönelik çabaların önünü keserken, diğer yandan, kamu okullarında verilen eğitimin kalitesini günün ve merkezî sınav sisteminin gerektirdiği standartlara ulaştıramadığı için de dolaylı olarak özel eğitim kurumlarının önünü açmakta.²⁸⁸ Bugün hanehalkı harcamalarını ölçmeye yönelik bir çalışma yapılırsa, 2002 yılındakinden daha vahim bir durumda olacağımızı iddia etmek çok aykırı bir düşünce olmayacaktır.

Türkiye’de hanehalkı harcamalarının eğitim harcamaları içindeki payının bu denli yüksek oluşu (ERG raporunda bu harcamaların büyük kısmının ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına yapıldığı vurgulanmaktadır) eğitimde bir özelleşme ve eşitsizlik sorunu ile karşı karşıya oluşumuzun en temel göstergesidir. Burada üzerinde durulması gereken nokta kamu ve özel okul ayrımı değildir. Türkiye’de çocukların yüzde 98’i parasız olan devlet ilköğretim ve ortaöğretim okullarına gitmektedirler. Burada söz konusu olan kamusal kaynakların yeniden dağıtılmadığı bir bağlamda ailelerin cepten yaptıkları harcamaların nasıl bir devlet okulu özelleştirmesi yarattığıdır. Bu da devlet okullarının varlıklı ve dezavantajlı olarak ayrışması ve nitelikli eğitime eşit erişim sorununu ortaya koymaktadır. En son yayınlanan Dünya Ban-

kası raporu da bu durumu destekleyen veriler sunmaktadır. Rapora göre Türkiye'deki ailelerin gelirlerine oranla eğitime harcadıkları para, OECD ortalamasının neredeyse üç katıdır.²⁸⁹ Türkiye'de üniversite öncesi eğitim kurumlarının yüzde 95'i parasız devlet okulları olarak görünüyor olmasına rağmen, ailelerin eğitime yatırımlarının 2/3'ü ilk ve ortaöğretime gitmektedir. Dünya Bankası raporu devlet okullarının parasız olduğu varsayımını yapmaktadır.²⁹⁰

Buradaki önemli mesele, eğitim harcamalarında kamunun katılımı düşerken hane halkının cebinden yaptığı harcamaların farklı sosyo ekonomik gruplarda ne şekilde seyrettiğidir. Zira farklı sosyo-ekonomik gruplar arasındaki eğitim harcamalarında görülen farklılaşmalar, öğrencilerin aldığı eğitimin kalitesini ve buna bağlı olarak da gelecekte istihdam piyasasındaki konumlarını etkilemektedir. Sosyal Politika Forumu'nun *Türkiye'de Eşitsizlikler* raporunda gösterdiği üzere, hane başına eğitime yapılan harcamalar hane halkı gelir düzeyine göre sıralandığında, en düşük yüzde 10'luk dilimle en yüksek yüzde 10'luk dilim arasındaki fark 29,4 düzeyindedir.²⁹¹ Bu durum bize eğitimde yapılan özel harcamaların farklı gelir grupları arasında ne denli dengesiz dağıldığını oldukça çarpıcı bir biçimde göstermektedir. Özellikle nitelikli akademik eğitim veren okullara hazırlayan dersane harcamalarında ortaya çıkan bu fark, kalıcı eşitsizliklerin yeniden üretim sürecini pekiştirmektedir.²⁹²

Eğitim harcamalarında sosyo ekonomik gruplar arasında ortaya çıkan farkın oluşturduğu adaletsizliğin yanında bir diğer mesele de kamu okullarında eğitim hizmetinin karşılanması için devletin bir kısım eğitim harcamasını velilere devretme eğilimidir. Bu eğilim hem yoksul ailelerin zaten kısıtlı olan gelirlerini zorlamakta, hem de kamu okullarının eğitim kalitesini mekânsal olarak farklılaştırmaktadır. Bu sebeple, ilköğretim okullarının hizmet vermesi için gereken ihtiyaçların karşılanmasında, sorumluluğu velilere yükleyen Okul Aile Birliklerinin (OAB) yapısına ve işleyişine bakmak anlamlı olacaktır.

Okul Aile Birlikleri

Okul aile birlikleri (OAB) Türkiye'de eğitimde kaynak tartışmalarında sıklıkla adı duyulan bir kurumdur. 1950'lerden beri ilk ve orta eğitim kurumlarında bulunan OAB'ler uzun yıllar temel olarak okul yöneticileriyle velilerin iletişimlerini sağlamak, yoksul çocukların okul ihtiyaçlarını karşılamak ve okulu güzelleştirmek işlevlerini yerine getirmeye çalışan kurumlar olarak işlev görmüşlerdir. Yıllar içinde MEB kanununda yapılan değişikliklerle yapısı değişen kurum, devletin eğitim harcamalarını düzenlemede önemli bir yere sahip olmuştur. Diğer bir deyişle, OAB'ler özellikle 1980'ler sonrasında birçok alanda görülen özelleştirme eğilimlerinin eğitimde görülen bir paydaşı olarak karşımıza çıkmaktadır. Dahası 70'lerden günümüze değişen yapısıyla ve yüklenen sorumluluklarıyla OAB'ler eğitim alanında görülen mekânsal ayrışmanın temelinde yatmaktadır.

OAB'lerle ilgili ilk kanuni düzenleme 1973 yılında yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı temel kanununda yapılmıştır. Önceleri okul koruma derneği ve okul aile derneği olarak işleyen kurum en temel değişikliğini 2004 yılında yaşamıştır. Bu değişiklikle

289 Dünya Bankası (2011) *Policy Note, Quality and Equity of Basic Education*, s. 22.

290 Türkiye'deki ailelerin, çocuklarının eğitimine harcadığı miktarın aile gelirine oranına bakıldığında, OECD ülkelerindeki ailelerin harcadığı miktarın üç katı oranında harcama yaptıkları görülmüyor. Bu cepten harcamanın yaklaşık 2/3'ü ilk ve ortaöğretimde yapılan harcama. Oysa Türkiye'de üniversite öncesi eğitim kurumlarının sanki yüzde 95'i parasızmış gibi bir veri de mevcut. Dünya Bankası (2011) *Policy Note, Quality*, s. 22.

291 Sosyal Politika Forumu (2010) *Türkiyede Eşitsizlikler: Kalıcı Eşitsizliklere Genel Bakış*, s. 139.

292 A.g.e.

kurum dernek yapısından çıkarılarak OAB adı altında okula bağlı bir kurum olarak ortaya çıkmıştır. Yaptığımız saha çalışmasında öğrendiğimize göre 1990'ların sonuyla beraber OAB'ler bir okul alanı içinde yer alan birçok hizmet giderini karşılamaktadırlar. Telefon, elektrik faturaları, yazıcı ve sınıf araç gereçleri gibi temel kırtasiye ihtiyaçları, okulun fiziki yapısının yıllık bakımı OAB'lerin gelirleriyle karşılanması gereken temel ihtiyaçlardır. Tüm bunların yanında en büyük gider kalemini temizlik oluşturmaktadır. 1990'ların sonuyla beraber okullara kadrolu temizlik görevlisi istihdamını kaldıran devlet, okullarda temizlik araç gereçlerinin alımı ve temizlik görevlisi istihdamını OAB'lerin eline bırakmıştır. Üç katlı bir okul binası için en az dört temizlik işçisi istihdam etmesi gereken özellikle yoksul mahallelerdeki okullar, bu gideri karşılamakta oldukça zorlanmaktadır.

En yoksul mahalle okullarında dahi, okulların yıllık minimum gideri altmış bin lirayı bulmaktadır.

Bu ciddi gideri karşılamak üzere, MEB Temel Kanununun 16. Maddesi uyarınca kurulan OAB'lerin görev ve sorumlulukları 2004 yılında yapılan değişiklikle ve 2005 yılında yürürlüğe giren OAB yönetmeliği esasınca yeniden tanımlanmıştır. Buna göre bir okuldaki öğrenci velilerinin, öğretmen ve idarecilerinin tamamı OAB'lerin doğal üyesi sayılmaktadır.²⁹³ Yönetim kurulu ise okul müdürü, müdür yardımcıları ve öğretmenler arasından seçilen birer üye ve veliler arasından seçilen dört üyeden oluşmaktadır. Aile birlikleri okul içerisinde yer alan her açık alandan ticari gelir elde etme ve bu gelirleri harcama yetkisine sahip olmuştur. OAB'ler buralardan elde ettikleri gelirlerin yüzde 80'ini kendi hesaplarına, yüzde 10'unu ilçe milli eğitim hesabına, kalan yüzde 10'unu da İl Milli Eğitim Müdürlüğü hesabına aktarmaktadır. Yönetmeliğe göre Milli Eğitim Müdürlükleri de, bu elde edilen parayı ihtiyacı olan okullara aktarmaktadır. Bu işletme gelirlerinin dışında, **OAB'lerin en büyük gelirlerini katkı payı adı altında toplanan bağışlar oluşturmaktadır.**

Kanun metni üzerinden de anlayacağımız üzere devlet, okulların en temel ihtiyaçlarını karşılama konusunda sorumluluğu velilerle okul idaresi yönetimindeki OAB'lere bırakmıştır. Ancak kanun metninde OAB'lerin yükümlükleri bu şekilde tanımlanırken, yaptığımız derinlemesine görüşmelerden çıkan önemli bir sonuç da, özellikle yoksul okullarda velilerin OAB'lere katılımının çok düşük olduğu yönündedir. Çoğunlukla düzensiz gelire sahip velilerden oluşan bu mahallelerde, velilerin okulla ilgileri çok zayıf kalmakta ve OAB'nin görevleri tamamıyla okul idaresine bırakılmaktadır. Bu sebeple de **görevleri okulun akademik ortamını ve insan kaynağını idare etmek olan okul idarecileri yoksul okullarda aynı zamanda okul içindeki işletmelerin de idaresini üstlenmek durumunda kalmaktadırlar. Zira altmış bin liralık bir rakamın karşılanmadığı durumda okul idareleri başarısız kabul edilmekte ve idarecilerin mesleki gelecekleri tehlikeye girmektedir. Diğer bir deyişle okul idarelerinin görevi okul için ticari gelir elde etmek ve velileri bağış yapmak için ikna etmek olmuştur.** Bu tabloda kanun metninde geçen bağışların gönüllü olması esasının herhangi bir geçerliliği fiiliyatta kalmamaktadır. Müdürler kimi zaman okulun hizmet verebilmesi için bağış toplamanın zaruriyetini anlatırken, kimi zaman da ödeme yapmayan öğrencilerin listelerini açıklamak gibi uygulamalara başvurmaktadır.

293 MEB Okul Aile Birliği Yönetmeliği, 2005.

OAB'lerin her okul için geçerli olan en temel gelirlerini, okuldan okula değişen kantin kira gelirleri ve velilerden toplanan katkı payları oluşturmaktadır.

Yukarıda bahsedildiği üzere, **OAB'lerin her okul için geçerli olan en temel gelirlerini kantin kira gelirleri ve velilerden toplanan bağışlar oluşturmaktadır.** Bu toplanan gelirin okulların bulunduğu mekâna göre değişimi devlet okullarının mekânsal olarak kaynaklarının farklılaşmasının ve okullar arasında eşitsizliğin temelini oluşturmaktadır. Devlet okullarının hizmet kalitesinin bu toplanan gelirlerle nasıl değiştiğini anlamak için bu iki gelir kaleminin içeriğine bakılması gereklidir.

Her okulun en büyük gelir kalemini oluşturan okul bağışları iki şekilde toplanmaktadır. Birincisi ilköğretim 1. Sınıfta ilk kayıt döneminde ödenen görece yüklü miktarlar. Devlet okullarına öğrenci kaydı adrese dayalı kayıt sistemi üzerinden işlemektedir. Buna göre her öğrenci ikamet ettiği adrese bağlı okula kaydolabilir. Bu duruma istisnalar yaratmak okul idarelerinin inisiyatifinde olduğu için özellikle belirli bir isim yapmış daha deneyimli öğretmenlere sahip ilçe merkezlerindeki okullar, bağlı bulunan bölge dışından gelen öğrenciler için değişen miktarda bağış talep etmektedir. Bu durumda merkezde ve isim yapmış okullar oldukça yüksek kayıt ücretleri talep ederken daha çeperde olan yoksul mahallelerin okulları ancak ve ancak zorlama-rıza arasında bir yöntemle velilerden bağış toplamaktadır. İkinci bağış türü de her yıl yeni öğretim dönemi başında velilerden talep edilen okul katkı paylarıdır. Orta/orta üst sınıf mahalle okullarında belirlenen miktarlar yüzde 100'e yakın oranlarda toplanırken bu oran yoksul mahallelerdeki okullarda yüzde 50-60'larda gezinmektedir. Dolayısıyla yıllık katkı payı az olan bu okullar, bu miktarı verebilen aile sayısının düşüklüğü sebebiyle de orta/orta üst sınıf mahalle okullarına göre oldukça düşük bir gelir elde edebilir durumdadır.

Veliler tarafından yapılan ödemelerde ortaya çıkan tablonun aynısını kantin gelirlerinde de görmekteyiz. Eğitimin devam ettiği dokuz ay boyunca ödeme yapan kantin sahipleri, kantin işletmesini ihale usulüyle almaktadır. Kantincilerin OAB'lere aktardığı miktar, okul içindeki öğrencilerin alım gücüyle, dolayısıyla öğrenci ailelerinin gelir düzeyleriyle doğru orantılıdır. Yoksul okul kantinlerinde fiyatı 1-2 lirayı geçmeyen poğaça, tost, patatesli hamburger gibi ürünler ve oldukça sağlıksız şekerlemeler satılırken, orta/orta üst sınıf mahalle okul kantinlerinde öğrenciler oldukça çeşitli ürün yelpazesi içerisinde görece yüksek meblağlarda alışveriş yapmaktadırlar. Bu durum OAB'lerin kantinlerden elde ettiği kira gelirine de etki etmektedir.

Saha çalışmamız dahilinde görüştüğümüz okullarda, kantin kiralari ödeme gücü yüksek okullarda 4.000 TL'ye çıkarken yoksul okullarda bu gelir 500-600 TL civarında kalmaktadır.

Son olarak, okullar arası mekâna dayalı gelir farklılaşmasına sebep olan bir diğer etmen de öğrenci taşımacılığı sistemidir. **Sahada görüşme yaptığımız okul müdürlerinin birçoğu, bir okulun gelir düzeyini çıplak gözle anlamanın en iyi yolunun okul servisi sayısına bakmak olduğunu belirttiler.** Zira bir okula servisle öğrenci

taşınması demek, o okula adrese dayalı kayıt sistemi dışında öğrenci gelmesi demektir. Dolayısıyla, bu okulların hem bağış gelirleri yüksektir hem de servis hizmetini kullanan öğrencilerin aylık ödemelerinden pay alınmaktadır. Haliyle, yoksul mahalleler bu gelirden yoksundur.

Görüldüğü üzere tüm bu düzenli gelirlere, yine yoksul okulların mahrum olduğu ya da çok kısıtlı imkânlarla sahip olduğu ara ara yapılan gezilerden ve kermeslerden elde edilen gelirler de eklenirse, okullar arasında mekâna dayalı olarak ciddi bir gelir eşitsizliği oluşmaktadır. Bu oluşan eşitsizlik, okul hizmetleri kalitesi açısından tam anlamıyla bir ayrışmaya neden olmaktadır.

Yoksul mahalle okullarında en büyük sıkıntıyı temizlik alanında görmekteyiz. Temizlik işçilerinin maaşlarını ödemekte güçlük çeken okullar genellikle yetersiz sayıda ve sosyal güvencesiz bir biçimde işçi çalıştırıyor. Dahası birçoğu düzenli maaş ödemesi bile yapamıyor. Bunun yanında okul dış kapısında bekçilik yapacak bir güvenlik görevlisi eksikliği de, ilk göze çarpan olgulardan biri. Orta/orta üst sınıf mahallelerde hem bütün bu hizmetler düzenli bir şekilde sağlanıyor hem de bu okullar birçok farklı hizmet sunuyor. Müfredat dışı dersler için getirilen hocalar, düzenli olarak yapılan tiyatro/müze gezileri, derse yardımcı malzeme olarak kullanılan elektronik araçlar bunlardan bazıları.

OYP Türkiye’de Nasıl Uygulamaya Sokulabilir: Bir Modelleme Önerisi

Okul yemeği programlarının kalitesini ve sürdürülebilirliğini garanti altına almak için yapılması ya da dikkate alınması gereken unsurlar beş başlıkta toplanabilir:

- 1. Anayasal ve yasal planda destekleyici altyapının oluşturulması:** Hükümetler değişse de okul yemeği programlarının yürürlükte kalabilmesi için anayasal planda desteklenmeleri gerekiyor. Başka şekilde ifade edersek dünyada en başarılı sayılan okul yemeği programlarını hayata geçirmiş örnekler, Şili, Hindistan ve Brezilya, bu programların en geniş anlamda siyasallaştırıldığı ve halka mal edildiği, programların anayasal planda temellendirildiği ülkeler.²⁹⁴
- 2. Bakanlıklar arası koordinasyon ve işbirliği:** OYP, gerek sağladıkları çok boyutlu katkı, gerekse yürürlüğe konmaları için gereken unsurların en az iki bakanlığı ilgilendirmesi sebebiyle, eğitim ve sağlık bakanlıkları tarafından sahiplenilmişlerdir. Programların hayata geçmesi için bu iki bakanlığın işbirliği elzem görünüyor, hatta bu işbirliğini kurumsallaştıran ve yalnızca OYP uygulamak için özel olarak yapılandırılan ulusal komitelerin kurulması ve birkaç bakanlığın programına ve bütçesine bağlanması, programların verimli işleyişine ve sürdürülebilirliğine katkı yapıyor.
- 3. Toplumun sahiplenmesi:** OYP, çocuklar arasındaki eşitsizliklerin hakedilmediği herkesin malumu olduğu için her siyasi görüşten insan için adil ve gerekli add edilen, her kesimin adalet anlayışına ama o ama bu şekilde seslenen programlar. Dünyada bu denli yaygınlaşabilmiş olmalarının bir sebebi de bu her siyasi görüşten insanın adalet anlayışına seslenen programlar olmalarında yatıyor. Toplumun okul yemeği programlarını siyaseten desteklemek yanında, denetlenmesinde de yerelde aktif hale gelmesi, programın kalitesinin uzun vadeli sürdürülebilirlik ve kalitelerinin en anlamlı garantisi olarak öne çıkıyor.
- 4. Yerel ve yerinden tedarik ve denetim:** Yerel idarelerin ihale aşamasında, aynı şekilde yerel idarenin yanısıra okul yönetimlerinin, velilerin, halk sağlığı uzmanları ve sivil toplumun, programların tedarik ve kalite denetleme aşamalarında yetkili kılınması, programların başarısını artıran unsurlar olarak Türkiye’de de dikkate alınmalı.

Yukarıdaki unsurlar ana hatlarıyla okul yemeği programlarının siyasi ve toplumsal arka planının nasıl olması gerektiğine dair dünyadaki uygulamaların vardığı sonuçları özetliyor.

Ülkeler kendi ihtiyaçlarına özgü programlar geliştirmek zorunda. Türkiye bölgesel eşitsizlikler açısından, kadın-erkek eşitliği açısından ve çocuk yoksulluğu açısından bakıldığında, nesnel gelişmişlik düzeyinin, kısacası geliriyle insani gelişmişlik boyutunda yapabileceklerinin çok gerisinde bir performans sergiliyor. Türkiye’ye uygun bir program, yukarıdaki unsurları hesaba katarak öncelikle bu kalıcı eşitsizlik alanlarını eğitim alanında yapacağı etkin bir müdahale olan okul yemeği programları aracılığıyla dönüştürmeyi hedeflemeli.

294 *Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) Rethinking School Feeding, s. 64, 156.*

Modelleme dört aşamadan oluşuyor:

- I. Hedefleme,
- II. Tedarik etme ve dağıtım,
- III. Finansman,
- IV. Denetim

Hedefleme

1. Evrensel, başka bir deyişle, devlet ilköğretim okullarına devam eden tüm öğrencilere yönelik bir program, sosyal planda içerici etkileri açısından en ideal yöntemdir.
2. **Ancak Türkiye'deki devlet okul sistemi yarı-devlet yarı-özel statü edinmişken evrensel uygulamaya hemen geçmek olanaklı olmayabilir.** Devlet okulu statüsünün ortadan kalktığı bir ortamda devlet ilköğretim okulları gelirleri itibarıyla birbirinden devlet okul sistemi içinde olmaması gereken tarzda ayrılmış durumdadır. Oysa yerleşik tüm demokrasilerde devlet okulları, halen finansmanını ve işletmesini devletin karşıladığı alanlar olarak en azından en yoksul kesimlere hizmet amaçlı olmak üzere yerinde duruyor. Pek çok ülke eğitimin demokratik toplumun inşasındaki ve eşit vatandaşlığın hayata geçirilmesindeki rolü sebebiyle, parasız eğitimi, varlıklı olan ailelerin çocuklarının da isterlerse seçebilecekleri kalitede bir opsiyon olarak yaşıyorlar. Okul yemeği programları dünyadaki örnekler bölümünde de değindiğimiz üzere, evrensel yani devlet ilköğretim okullarındaki tüm çocuklara parasız şekilde verilebilir. Ancak raporun saha çalışmasına dayalı bölümünde ifade ettiğimiz gibi **Türkiye'de fiiliyatta parasız devlet okulu kalmamış durumda.** Bütün devlet ilköğretim okulları yarı-devlet aynı zamanda yarı-özel ve velilerin yaptığı cepten harcama ile dönen kurumlara dönüşmüş durumdadır. Okullar arasında okul gelirlerinin sabit olmayan yani devletten aktarılmayan kısmı velilerden toplanan katkı payı ve kantin gelirleri. Bu gelirler okuldan okula çok büyük düzeylerde değişkenlik göstermekte. Yoksul mahallelerin yoksul okullarına giden yoksul çocukların velileri cüz-i miktarlar ödeyebilirken, genellikle veli bünyesinden okul aile birliği de çıkaramayan bu okullarda okul yönetimleri katkı payından elde etmesi gereken gelirin –herkesten yılda 20 TL alınması bile söz konusu olsa- az bir yüzdesini toplayabiliyor. Varlıklı okullarda ise katkı payının yılda 5000 TL civarını bulabildiği ve bunun tamamının toplanabildiği görülüyor. Yoksul okullardakilere göre çok daha fazla ciro yapıp kâr bırakan kantin gelirleri de varlıklı okulların gelirlerini iyice artırıyor. Okulların gelirleri verilen eğitimin kalitesini de birebir etkiliyor. Bu durumda parasız devlet okulu mefhumunun yeniden tartışılması gerekir.
3. **Önerimiz OYP uygulamasına başlanırken bir hedefleme yapılacaksa ilk planda acil şekilde sosyal haktan faydalandırılması gereken velilerin çocuklarının hedeflenmesidir.** Bu da bir tür kırılma analizi yapılmasını ve hedefleme kriterlerinin saptanmasını gerekli kılıyor.

Hedefleme her ne kadar evrensel uygulama opsiyonunun dışına çıksa da, hedeflemenin bölgesel planda evrensel kılınması mümkün; coğrafi hedefleme metodu getirilebilir, başka bir deyişle mahalle, ilçe ya da bölgede evrensel şekilde uygulanan programlar planlamak, programdan yararlanan öğrencilere karşı bir damgalama (stigma) ya da dışlama mekanizmasının oluşumunu engellemek için gerekli. Okul içinde sınıf içinde tek tek fertlerin hedeflenerek

parasız OYP uygulaması yapılması, dünya örneklerinde damgalama olgusunu yarattı ve programdan yararlanmaya ihtiyacı olan kesimlerden öğrencilerin bile dışlanma korkusu ve utanç yüzünden programa katılımlarının önünü kesti. Fert hedeflemek daima daha masraflı bir yöntem, bu da fert bazlı hedeflemenin başka bir dezavantajı olarak kayda geçmeli. Bu sebeplerle **hedeflemenin en küçük biriminin okul bazında evrensellik olarak saptanması önemli. Bunun dışında coğrafi hedeflemelere gidilip mahalle, ilçe, il ya da bölgede evrensel hedeflemeler planlanmalı.**

4. **Hedefleme dünyadaki tüm programların uygulanışında yoksulluk haritalarına ve kırılğan nüfusu gösteren haritalara bakılarak yapılıyor. Haritalama çalışmaları Türkiye’de henüz pek yapılmamakta ya da buna yeni yeni başlanması gereğinden sözedilmekte. Oysa haritalar oluşturuldukça sosyal hakların hayata geçmesinde yürürlüğe konacak programların hedef kitleleri daha adil ve nesnel şekilde belirlenebilir. Çeşitli araştırmalarda değişik ekipler tarafından oluşturulacak birbiriyle uyumlu verilerin kullanılacağı haritalar katlanarak çoğalır ve bu veri fevkalade değerli bir kamuya açık veri haline gelir.** Guatemala’dan Kamboçya’ya programın uygulandığı ülkeler yoksulluk haritası hatta kırılğan nüfusu gösteren haritalar kullanılmaktalar. Kırılğan nüfus analizleri, örneğin şu anda okula devam eden ancak çektiği maddi zorluk nedeniyle ertesi sene çalışmak mecbriyetinde kalacak ve okulu terk edecek çocuk kategorisindeki kesimlerin ortalama yaşlarını ve demografik özelliklerini belirlemek için ve bu grupları öncelikle hedeflemek için kullanılıyor. Eğer yoksulluk ve kırılğanlığı mekânsal olarak haritalayan çalışmalar çoğalır, araştırmalar birbirinin ürettiği haritalardan da faydalanma olanağı edinir, devlet kuruluşları uygulamalarında ve sosyal politikaları etkin şekilde uygulama yolunda bu haritalardan faydalanma imkânı bulur. Ayrıca haritalar yarattıkları veri zenginliği ile sosyal hakların hayata geçmesinde anlamlı bir rol oynayan kamuya açık veriler haline gelirler. Değişik eşitsizlik türlerinin birbiri ile bağlantısını net şekilde incelemek ve sorunları hedefleyerek azaltmak mümkün olabilir. Şu anda Türkiye’de haritalama çalışmaları çok yeni başlamakta, hatta buna tam olarak başlanmamış durumda. Yaptığımız çalışmanın önemli bir katkısı, haritalamanın ne şekilde kullanılabileceğine dair fikir veren birkaç örnek harita oluşturulmuş olması. Hedeflenmesi gereken okulları seçmek için oluşturduğumuz haritalarda ilk planda verisini toplayabildiğimiz ve bize anlamlı gelen kriterleri kullandık. Bunların en başta geleni hizmet puanları. Hizmet puanları Milli Eğitim Bakanlığı’nın web sitesinde mevcut, her ilköğretim okulunun bir hizmet puanı var ve adeta öğretmenler, hareketlilik düzeyleriyle okulların çevresinin ve koşullarının bir değerlendirmesini yapmış durumdadır. Kullanılmasının anlamlı olacağını düşündüğümüz ikinci kriter, mahalle bazlı sosyo-ekonomik durum, bu veri de elimizde mevcut. Bu verinin tek yetersiz kalan yanı mahallelerin sınırlarının mekânın mekânsal devamlılığına göre değil coğrafi özelliklere göre çizilmiş olması. Haritalama pratikleri geliştikçe mekânsal devamlılığa bağlı haritalama da yapılmaya başlanabilir ve o bağlamda, mahallelerin sosyo-ekonomik durumları da bize daha fazla şey anlatabilir. Ancak bugün varolan idari birimlere göre oluşturulmuş haritalar bile mekânın durumu hakkında epeyce bilgi veriyor. Okulların servis sayıları, etüd imkânlarının olup olmayışı, tek tedrisatlı mı çift tedrisatlı mı oldukları, SBS sınavlarındaki ortalama başarı oranları da nesnel kriterler olarak, özellikle de birarada kullanıldıklarında, haritalardan çıkacak resmi daha da anlamlı hale getirebilir ve hedeflenecek okulları daha da netlikle göz önüne serebilirler.²⁹⁵ Raporun sonunda Ekler bölümünde yer alan haritalar bir başlangıç noktası oluşturabilir.
5. **Bölgede evrensel / ilçede evrensel / mahallede evrensel / okul bazında evrensel hedefleme yapılmalı.** Türkiye’de bölgesel eşitsizlikler dolayısıyla, tüm okullarının hedeflenmesi gereken bölgeler var. Bu raporda kriter kabul edilen MEB’in yayınladığı hizmet puanı açısından 18-30 puan aralığında bulunan bölgelerde tüm okullar hedeflenmeli. Örneğin Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki neredeyse tüm ilköğretim okullarına parasız okul yemeği sağlamak gerekli görünüyor. Benzer şekilde İstanbul’a baktığımızda bazı ilçelerin çoğu okulunun toptan hedeflenmesi gerektiği göze çarpıyor. Bazı mahalleler aynı şekilde mahalle çapındaki bütün okullar hedeflenerek programa dahil edilmeliler.

6. Nesnel kriterlerle bile hedefleme yapılacak olsa tek tek öğrenci hedefleyen program önermiyoruz. Hedeflemenin ineceği en alt birim okul olmalı. Okul bazında evrensel hedeflemenin *altına inilmemeli*. Öğrencilerin tek tek hedeflendiği programlar denedikleri yerlerde yarattıkları sakıncalar sebebiyle yürümüyorlar. Zira öğrencileri tek tek velilerinin sosyo-ekonomik kriterlerine göre nesnel kriterlerle hedeflemek, ya da Türkiye’de sıkça uygulanan şekliyle başvuruya dayalı olan ve programa dahil olacakları, uzmanların öznel yargılarına göre seçen ve hedefleyen programlar, damgalama yaratıyorlar. Nesnel kriter kullanmak, örneğin Yeşil Kart sahibi velilerin çocuklarını hedeflemek, kuşkusuz öznel yargılarla keyfi kararlar verecek ve standart kriterlere dayanmayan hedefleme türlerine göre daha şeffaf. Ancak nesnel kriterlerle de öznel kriterlerle de belirlenecek olsalar, sadece fert hedefleyen programlar, programdan yararlanan öğrencilerin dışlanmasına sebep oldukları için zamanla çok ihtiyacı olan öğrencilerin bile bunlardan *faydalanmadıkları* görülüyor. Öznel kriterlerle ihtiyaç belirleme sistemleri ise standardize edilemedikleri, evlere giden ya da başvuru kabul eden uzmanların kişisel yargılarına bağlı kaldıkları için keyfi uygulamaları beraberinde getiriyor, hak oluşturmak ve hakkın icrasını mümkün kılmak yerine talebin inandırıcı ifadesine bağlı düzensiz ve sistematığı oluşamayan uygulamaları sistematize ediyorlar.

Bireysel Hedefleme ve Damgalama

Şili’de ailenin başvurusunu gerektirmediğinden biraz daha hafif yaşansa da, bireysel hedeflemenin ciddi bir sosyal maliyeti var: damgalanma. Birçok yerde ücretsiz yemek verilen öğrenciler, diğerleri tarafından dışlanıyor. Bu nedenle hak sahibi çocukların bile programa katılımı düşük kalıyor. İhtiyaç tespitinde, gelirin belgelenmesinde yaşanan sıkıntılar da ücretsiz yemeğe ihtiyacı olan birçok çocuğun programın dışında kalmasına neden oluyor. İhtiyaç tespitinin başlı başına bir damgalanma kaynağı olduğunu gösteren çok sayıda çalışma var. ABD’de başvuru ve ihtiyaç tespiti ile ücretsiz okul yemeğine hak kazanmış çocukların büyük bölümü ücretsiz yemek almıyor. Düşük katılımın birinci nedeni, bireysel hedeflemenin yarattığı damgalanma. Bir araştırmaya göre, okul düzeyinde, ücretsiz yemek verilen öğrenci sayısının artması (yüzde 10 oranında), yemek alım oranını artırıyor (yüzde 1,8 oranında). Berkeley kamusal okullar beslenme servisi yöneticisi Ann Cooper, öğrencilerin, ücretsiz yemek alanlar ve parasını ödeyerek alanlar olarak ayrıştırılmasının önemli bir “sosyal adalet sorunu” yarattığına dikkat çekiyor. Daha kötüsü, ücretini ödeyebilen öğrencilere daha iyi bir menü sunan ikili sistemler. Buralarda ücretini ödeyip iyi yemek yiyen öğrenciler ve diğerleri ayrımı hemen belirginleşiyor. İlk gruptaki çocuklar yemek zamanında arkadaşlıklarını ilerletme fırsatı bulurken, yoksul öğrenciler ya aç bekliyorlar ya da öğünü evden getirdikleri yiyeceklerle geçiştiriyorlar: kimse yoksullara verilen ücretsiz yemekle özdeşleştirilmek, “ögle yemeğine verecek param yok (“I’m not able to provide myself”) damgasını taşımak istemiyor. Ücretsiz okul yemeğine hak kazanmış Amerikalı öğrencilerden biri, “ögle yemeği arkadaşlarınızı etkilemek için en uygun zamandır”, diyor, sadece yoksulların aldığı yemeği alırken veya yerken görünmek “statünüzü alçaltır” diye ekliyor. San Francisco halk sağlığı dairesinden (Department of Public Health) Dr. Rajor Bathia da, kendi öğrenciliğinde Hintli olduğu için maruz kaldığı apaçık ayrımcılığın aynısını, şimdi ücretsiz okul yemeği alan öğrencilerin deneyimlerinde gördüğünü söylüyor. Bir okul yemeği tedarikçileri derneği yöneticisi olan Mary Hill de, ücretsiz yemek alan çocukların dışlanma kaygısı içinde olduklarını doğruluyor.

İhtiyaç tespiti ve bireysel hedefleme iki ayrı biçimde damgalanma yaratıyor: Öz saygıyı yaralıyor ve başkalarının olumsuz tavrıyla karşılaşma korkusu yaratıyor. Özellikle yoksulluğun solumsuzlukla, tembellikle, işe yaramazlıkla, ahlâki zayıflıkla, kötü anne babaya sahip olmakla özdeşleştirildiği toplumlarda, bir sosyal programdan yararlanan kişi, hem başkaları tarafından aşağılayıcı sıfatlarla ilişkilendirilip stereotipleştiriliyor, hem de kendisi bunları içselleştirip değersizlik ve suçluluk duygusu yaşıyor. Özetle ihtiyaç tespiti üzerinden bireysel hedefleme, sosyal maliyeti çok yüksek olan bir yöntem. Bu yüzden ücretsiz okul yemeğinin evrensel bir hak olması idealinin kısa vadede gerçekleştirilmesinin mümkün olmadığı koşullarda, hedeflenen birimde evrensel modellerle işe başlanabilir: yoksul bölgeler, iller, ilçeler, mahalleler, okullar belirlenip hiç değilse bu dezavantajlı birimlerdeki tüm öğrencilere ücretsiz okul yemeği sağlanabilir. Böylece bireysel hedeflemenin yarattığı damgalanmadan ve ihtiyaç tespitinin içerdiği belirsizlikten kurtaran etkin bir yöntemle yola çıkılırken, ülkedeki tüm öğrencilere ücretsiz okul yemeği sağlama perspektifini de yitirmemek mümkün olur.

Tedarik (i. İhale ii. Yemek temini) ve Dağıtım

1. **Tedarik ve dağıtım aşaması coğrafi koşulları, nüfus yoğunluğunu, yemek tedarik edebilecek kuruluşların bölgeye yakınlığını ve sayılarını hesaba katmak zorunda.**
2. **Kırsal ve nüfus yoğunluğu düşük bölgelerde uygulamaya sokulacak programlar, yerelde varolan şartlara göre ve yerelde sürdürülebilirlik hesaplanarak planlanmalı. Bu da tedarik ve dağıtım konusunda yerel karar alma mekanizmalarının devrede olması gerektiğini gösteriyor.**
3. **Merkez mutfak modeli, nüfus yoğunluğu yüksek ve ilçe ya da mahalle bazında tüm okulların hedefleneceği durumlarda tavsiye edilebilir.** Dünyadaki modellerde, örneğin Şili ve Hindistan'ın nüfus yoğun bölgelerinde özel ekipmanlarla donatılmış merkez mutfaklar oluşturulduğu gözlemleniyor. Bu mutfaklarda çok kısa sürede çok miktarda yemek pişirebilen özel kazanlar kullanılıyor ve pişen yemekler aynı mutfak içersinde hemen soğutulup paketlenerek mühürleniyor. Uçak yemeklerinin içinde geldiği paketlere benzer olduğu anlaşılan bu paketler ivedilikle okullara dağıtılıyor, okullarda sadece kaynar suya atılmaları servise hazır hale gelmelerini sağlıyor. Çoğu aşama el değmeden hallolduğu için de hijyen açısından bir standart tutturmak mümkün olabiliyor. Nüfus yoğun olan bölgelerde, ya da yoksul ilçe ya da mahallenin tümünün okullarının hedeflendiği durumlarda merkez mutfaklar oluşturmak iyi bir çözüm olacaktır. Bu mutfakların ekipmanlarını alıp kurmak başta masraflı olacaktır ancak yapacağı katkı ve pratik şekilde uygulamaya imkân sağlayan yönleri hesaba katıldığında hedeflenen ilçe ya da mahallenin merkezî bir yerine kurulacak bir mutfak büyük katkı sağlayacaktır.
4. **Nüfus yoğunluğu az, ya da yakınlardaki yerleşimin az miktarda olduğu hedef okullara servis yapmak için kantinlerin yemek tedarik etmesi ya da yakınlardaki restoran sahipleriyle beraber kantincilerin ihaleye girmesi desteklenmeli.**
5. **Okul yemeği projeleri için Şili'deki ihale sistemi örnek alınarak yeni bir ihale sistemi yürürlüğe konmalı, beslenme standartlarına uygun, buna karşılık fiyatları rekabet edebilen firmalar bilgisayar programının yapacağı değerlendirilmeli.**

dirme ile isim görünmeksizin ve 'el değmeden' seçilmeli. Türkiye'de varolan ihale yasası pek çok kez değiştirilmiş durumda ve bu AB İlerleme Raporlarının da kaygıyla üzerinde durduğu bir mesele. Bilgisayar aracılığıyla teklif seçilmesi, eğer uygulamaya konacaksa ihale kanununda belki sınırlı bir değişiklik gerektirebilir. Merkezî tedarik ve dağıtım sağlanamayacak ortamlarda kantinciler, *catering* şirketleri ve yerel lokantalar ihaleye girer ve yemek tedarik edebilirler, masrafı devlet karşılar.

Şili'deki kamu ihale (*combinatorial auction*) sistemi:

İhalelerin ne şekilde yapılacağı konusunda Şili'de uygulanmakta olan ve 2002'de tasarımcılarının ödül almış olduğu ihale sisteminin Türkiye'de de yürürlüğe konabileceğini düşünüyoruz. Şili'de tedarikçi firmalar, etkin, saydam ve tarafsız bir ihale yöntemi ile belirleniyor. Ülke 90 bölgeye bölünmüş ve her bir ihale ile 30 bölgeye 3 yıl boyunca servis sağlayacak firmalar belirleniyor. İhaleye katılacak firmalar, bölgesel farklılıkları (yeme alışkanlıkları, okula erişim gibi) ve çocukların yaş grubunu dikkate alarak menüler hazırlıyor. *Minimum maliyetle maksimum kaliteyi hedefleyen* ve her bir adımda denetlenen sistem iki nedenle etkili: Öncelikle firmaların kendilerine uygun bölgeler için teklifler getirebilmesi, bölgeye dair bilgi birikimleri sayesinde, sürümden kazanarak ya da ulaşım masraflarını azaltarak fiyatlarını düşürebilmelerini sağlıyor. İkincisi, en iyi tekliflerin seçimini, belirlenmiş kalite ve fiyat ölçütlerine göre bir bilgisayar programı yapıyor. Ölçütler arasında, tekliflerin teknik açıdan standartlaştırılması, firmanın finansal durumu ve performans açısından değerlendirilmesi de var. Tekliflerin standartlaştırılması yemek porsiyonlarının bileşimini de kapsıyor. Beslenme açısından önem taşıyan (daha sık meyve vermek gibi) ek düzenlemeler içeren teklifler fazladan puan kazanıyor. Yöntem tarafsız, çünkü ihale sürecinde görevlilere baskı uygulanması olasılığı yok.²⁹⁶

Bu sisteme Milli Eğitim Bakanlığı ve Sağlık Bakanlığı standart yükleyiyorlar, yaş grubuna göre gereken kalori ihtiyacı dikkate alınarak şekillendirilen menüler oluşturuluyor ve firmalar ihaleye birden fazla öneriyle girebiliyorlar ve isimleri saklı kalıyor. Kaliteyi tutturana, buna karşılık masrafı makul ölçüde aşağı çeken firmalar ihaleleri kazanmış sayılıyor. Yaptığımız inceleme kamu ihale kanununun bu tarz bir ihale yasasına imkân tanıyacağı yönünde.

- 6. İl veya İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri Sağlık Bakanlığı'nın beslenme standartları konusunda yapacağı işbirliği çerçevesinde ihaleleri yürütebilir, ihaleyi okul bazında yapılma durumundan çıkarmak firmaların katılımını artırır, ihalelerin şeffaf olmasını sağlar, aynı anda çok okul için ihale açılacağından sürüm sayesinde yemek başına yapılacak masraf düşer.** Okulların tek tek ihale açması hem masrafı artıracığı hem de yoksul okullara talep düşük olacağı için anlamlı olmaz. Bunun yerine ihaleleri il ya da ilçe milli eğitim merkezinden yapmak, hem kalite kontrolü hem de nispeten çok sayıda firmanın başvurması sayesinde fiyatın aşağı çekilmesi sonuçlarını birarada doğurabilir. İhaleler her yıl tekrarlanır ve denetim de sürekli olarak yapılır. İhaleyi okul bazında yapmak yerine ihale kanununda yapılacak değişiklikle il ve ilçe merkezlerine taşımak, ihalelerin denetlenebilmesi ve daha şeffaf olması sonucunu da doğurur.

²⁹⁶ Epstein, Rafael, Lysette Henri´ quez, Jaime Catala´ na, Gabriel Y. Weintrauba, Cristia´ n Marti´ nezd, Francisco Espej (2004) *A combinatorial auction improves*. s. 594-595.

7. Sağlık Bakanlığı yaş gruplarına göre sağlıklı beslenme standartları oluşturabilir, menülerde öğünlerin kaçta kaç protein, süt ürünleri, tahıl, sebze ve meyve içermesi gerektiği konusunda standart belirleyebilir. Sağlık Bakanlığı'nın projeye katılımı programın sürdürülebilirliğini de artırır. Dünya örneklerinde birkaç bakanlığın etkin rol aldığı programların kalıcılığı ve zamanla daha da verimli hale geldiği gözlemlenmektedir.

Finansman

Okul yemeği programları bugün 100'den fazla ülkede uygulanmakta. Gelişmişlik düzeyleri ne olursa olsun ülkeler okul yemeği programlarının eğitim, sağlık, verimlilik ve istihdam gibi alanlara uzun vadeli katkısı olan programlar olduğunu keşfetmiş durumdadır.

Kalıcı eşitsizlikleri çocuk yoksulluğu döneminde kırmayı hedefleyen etkin bir sosyal koruma mekanizması olan okul yemeği programlarının finansmanına kısa vadeli bir masraf analizi açısından bakılması yanlış olur. Zira bu programların katkıları pek çok sosyal alana yayılmakta, uzun vadede bu katkılar sürekli katlanıp her alana yayılmayı sürdürmekte ve dolayısıyla toplam katkı tam anlamıyla ölçülememektedir. **Burada kalıcı eşitsizlikleri dönüştürme yönünde çok pratik bir uygulamayı hayata geçirmiyor olmanın gelecek on yıllara aksettireceği fırsat maliyetinin hesaplanması daha doğru olur.** Şili'de uygulanmakta olan ihale modelinin hayata geçirilmesi hatta belki tüm ihalelerde uygulanması devletin bütçesine katkı yapacaktır. Bu katkının da okul yemeği programlarının ve benzer sosyal hakları hayata geçiren programların finansmanına aktarılması uygun ve yerinde olur. Ayrıca İngiltere'den İtalya'ya, Malavi'den Brezilya'ya okul yemeği programları, yerel üreticilerin desteklenmesi, organik tarımın teşvik edilmesi ve yerel tarım piyasasının canlandırılması için de çok faydalı bulunmaktadır. Türkiye'de de programın yerel üreticilere ve yerel ekonomilere yapacağı katkı hesaba katılmalıdır.²⁹⁷

Okul yemeği programlarının maliyeti konusunda programların bunca yaygın olmasına karşın anlamlı bir veri bulunmamakta. Bunun sebeplerinden biri programların uygulandıkları ortamlara özgü koşullarda şekilleniyor ve dolayısıyla karşılaştırılmıyor olmaları.²⁹⁸

Rapor bağlamında hesaplamalara gitmemekle birlikte, elimizde taşınabilir eğitimde verilen yemeğe harcanan miktar var. Milli Eğitim Bakanlığı'nın üst düzey yetkililerinden aldığımız bilgiye göre taşınabilir eğitimde bir öğün yemek 2,31 TL tutmakta. İhalelerin gerekirse il gerekirse ilçe merkezlerinde yapılması sürüm yaratacağı ve kaçağı önleyeceği için kalite standardı tutturulacak olmasına karşın bu miktardan da aza inilebilir ve yukarısına çıkılmaz diye düşünüyoruz.

Milli Eğitim Bakanlığı'ndan görüştüğümüz üst düzey yetkililer bizlerin de düşündüğü bir durum analizini doğrulayan yönde konuştular: **“Mesele kaynak yokluğu değil kaynakların yeniden dağılımıdır,”** dediler. Türkiye'nin eğitime yaptığı harca oranı çok düşük, bütçenin yüzde 3 ila 4'ü arasında seyrediyor. Eğitimin bütçeden aldığı oran artırılmalıdır. PISA raporları da okul yemeği programlarını eğitimin kalitesini artırmada önemli bir faktör olarak incelemekte. Şili ve Brezilya'daki çok

297 Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s. 48.

298 Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding*, s. 85. 365 gün 100 kalori üzerinden standardize edildiğinde OYP'nin kişi başına masrafı 19,35 Amerikan dolarıyla 208,59 Amerikan doları arasında değişebilir. Bu konularda yapılacak araştırmaların elimizdeki bulguları derinleştirilmesi planlanıyor.

başarılı programlar okul yemeği programları olmalarına karşın misyonlarını kalıcı eşitsizliklerin dönüştürülmesi, insan hakları ve eşit vatandaşlık temelinde görmektedirler. 1920'den bu yana okul yemeği sağlayan Şili'de okul yemeği programları, Sağlık Bakanlığı ile beraber yürütülen programlarla ve burs sağlayan programlarla beraber tek bir kurum altında toplanmış durumda. Okul yemeği programları anaokulundan liseye 1,5 milyon öğrenciye hizmet sunuyor ve kurumun 180 milyon dolarlık bütçesinin yüzde 80'i okul yemeği programına ayrılıyor. Şili'deki program en yoksul ya da dezavantajlı grupları hedeflerken Brezilya'da devlet okullarında program evrensel şekilde uygulanıyor; 2009'da 43 milyon öğrenciye okul yemeği sağlamış durumda, bütçesi ise 1,1 milyar dolar. **Şili'deki bilgisayar aracılığıyla yapılan ihale sisteminin devleti yılda 40 milyon dolar ihalede verimsizlik kaynaklı kaçaktan kurtardığı hesaplanmaktadır, ki bu da Şili'de 300.000 çocuğun daha okul yemeğinden faydalanmasını sağlamaya yetecek bir miktardır.**²⁹⁹

Türkiye'de de şans oyunlarından elde edilen gelirin bir kısmı okul yemeği programlarının hayata geçirilmesinde kullanılabilir. Ayrıca okul yemeği programlarının sadece eğitim alanında değil uzun vadede beslenme bozuklukları sonucu ortaya çıkacak olan kronik sağlık problemlerinin bugünden önlenmesi açısından da önemi büyüktür. Sağlık Bakanlığı bütçesinden de okul yemeği programlarına kaynak aktarılabilir. MEB kantin denetleme raporuna göre kantin gelirlerinden İl ve İlçe Müdürlüklerine yüzde 10+10 kaynak gitmektedir; bu miktar toplamda yüzde 25'e çıkartılıp okul yemeği programının finansmanında kullanılabilir.

Denetleme

Dünyadaki okul yemeği programlarının denetleme modellerinde, programın kalitesinde, hijyeninde ve iyi işleminde ilk dereceden menfaati olan zira programdan faydalanan yereldeki gruplar söz sahibidir.

Brezilya'da ve İtalya'da olan modellerde hep velilerden, öğretmenlerden, sivil toplumdan ve yerel yönetimden temsilcilerin denetleme komitelerinde bulunması sağlanıyor. Brezilya'da belediyenin yürütücü kadrosundan bir, belediyenin yasama kadrosundan (federal sistem olduğu için) bir, veli temsilcilerinden iki, öğretmenlerden iki ve sivil toplumdan bir kişinin katılımıyla yedi kişilik denetleme komitesi kurulmakta ve bunlar yemeğin beslenme standartlarına ve hijyen gerekliliklerine uygun olup olmadığını denetlemekteler. Türkiye'de de ilçe bazında kurulacak denetleme komiteleri okul yemeği sağlanan okullara gidip denetleme yapabilirler, halk sağlığı uzmanı bir kişinin de komitede olması sağlanabilir. Bunu ilçe bazlı tutmak, okul aile birliği oluşturamayan yoksul okulların da programlarının denetlenebilmesini mümkün kılar.

299 Winch, Rachel (2009) *International Approaches to School*, s. 17.

Değerlendirmeler ve Sonuç

Okul Yemeği Projesi raporu bir yandan *Türkiye’de OYP’ye duyulan ihtiyacı* belirlerken diğer yandan bu programların *uygulandıkları değişik ülkelerde ne sağladıklarını, neden uyguladıklarını ve nasıl uygulandıklarını* ortaya koydu. Bu analiz sonucunda Türkiye için bir model önerisi getirildi. Evrensel planda devlet ilköğretim okulunda okuyan her öğrenciye servis verecek OYP’lerin en anlamlı opsiyon olduğunun altı çizildikten sonra eğer hedefleme yapılacaksa bu hedeflemenin coğrafi açıdan evrensel yani bölgeye, ile, ilçeye yönelik olması gerektiği vurgulanarak hedeflemenin fert bazına inmemesi gereği vurgulandı. *Hedeflemenin damgalama, sosyal dışlanma ve utanç yaratmaksızın inebileceği en düşük düzeyin okul bazında hedefleme olduğunun altı çizildi.* Bu amaçla devlet ilköğretim okulu bazında yoksulluk haritası çıkarılan İstanbul’da, okul yoksulluğunu nesnel şekilde ortaya serdiğini düşündüğümüz MEB’in yayınladığı okul hizmet puanı verisi, mahallelerin sosyo-ekonomik durumu ve okulların Okul Yerleştirme Puanları temel alınarak haritalar oluşturuldu. Bu haritaların örtüştüğü alanlarda kalan 20 okul pilot okul olarak belirlendi.

Bu araştırmanın OYP’nin sosyal koruma ve kalıcı eşitsizlikleri dönüştüren sosyal politika araçlarından etkin bir örnek olarak hayata geçirilmesinde önemli bir rol oynamasını ummaktayız.

Eşitsizlikler ancak yeniden üretilmelerine etkin şekilde müdahale edilmediğinde kader haline gelir. OYP demokratik bir toplumun inşasında, adaletsizliğinden kimsenin şüphe etmediği çocuk yoksulluk ve yoksunluklarına müdahale etmenin etkin bir sosyal politika aracıdır.

Kaynakça

- Andresen, Astri ve Kari Tove Elvbakken (2007) *From Poor Law Society to the Welfare State: School Meals in Norway 1890s–1950s*. Epidemiol Community Health, no. 61.
- Belot, M. ve J. James (2009) “Healthy School Meals and Educational Outcomes”, ISER Working Paper Series, Institute for Social & Economic Research, University of Essex, UK.
- Brazilian National Agency for Education Development. School Feeding Program, www.fnde.gov.br
- Briggs, Barb (2008) *School Feeding Programs: Summary of the Literature and Best Practices*, Village Hope Technical Report 6.
- Buğra, A. ve Ç. Keyder (2003) *Yeni Yoksulluk ve Türkiye'nin Değişen Refah Rejimi*. Ankara: UNDP.
- Dünya Bankası (2011) *Policy Note, Quality and Equity of Basic Education*.
- Dünya Bankası ve Dünya Gıda Programı (2009) *Rethinking School Feeding: Social Safety Nets, Child Development and Education Sector*. Bundy, D., C. Burbano, M. Grosh, A. Gelli, M. Jukes ve L. Drake, Washington.
- Dünya Gıda Programı. *Learning From Experience Good Practices From 45 Years Of School Feeding*.
- Dünya Gıda Programı. *School Feeding Cost Benefit Analysis*.
- Dünya Sağlık Örgütü (2008) *Health Policy for Children and Adolescents (HBSC) Inequalities In Young People's Health Health Behaviour In School-Aged Children International Report From The 2005/2006 Survey*, World Health Organization Child and Adolescent Health Research Unit, Denmark: WHO Regional Office.
- Eğitim Reformu Girişimi (2009) *Eğitim İzleme Raporu-Sayılarla Eğitim*.
- Eğitim Reformu Girişimi (2009) *Türkiye'de Eğitime Erişimin Belirleyicileri*.
- Eğitim Sen (2010) *2010–2011 Eğitim Öğretim Yılı Başında Eğitimin Durumu*.
- Epstein, Rafael, Lysette Henriquez, Jaime Catalana, Gabriel Y. Weintrauba, Cristian Martinezd, ve Francisco Espej (2004) *A Combinatorial Auction Improves School Meals in Chile: A Case of OR in Developing Countries*. International Transactions in Operational Research.
- Filardo, Mary V., Jeffrey M. Vincent, Ping Sung ve Travis Stein (2006) “Growth and Disparity: A Decade of U.S. Public School Construction”, www.21csf.org/csf-home/publications/BEST-Growth-Disparity-2006.pdf.
- Gleason, Philip and John Burghardt, Paul Strasberg, Lara Hulsey (2008) “Tightening Income Documentation in a Means-Tested Program Who Stays Away?” Evaluation Review 32.
- Gökşen, Fatoş, Zeynep Cemalcılar, Can Fuat Gürlelel. *Türkiye'de İlköğretim Okullarında Okulu Terk ve İzlenmesi ile Önlenmesine Yönelik Politikalar*, AÇEV, KA-DER ve ERG.
- Gülderen, Murat (2010) “Türkiye'de Obezite Patlaması”, 04 Ocak 2010 Cumhuriyet gazetesi online erişim: <http://www.patronlardunyasi.com/haber/Turkiye-de-obezite-patlama-si-/76251> Erişim tarihi: 08/04/2011.
- JUNAEB. National Board for Students Aid and Scholarship. Online Erişim: <http://www.gcnf.org/library/country-reports/chile/2004-Chile-School-Feeding.pdf> Erişim tarihi: 27.7.2011
- International Federation of Operational Research Societies (2004) “A Combinatorial Auction Improves School Meals in Chile”. International Transactions in Operational Research, cilt 11, sayı 6.
- International Food Policy Research Institute (2008) *How Effective are Food for Education Programs?* Adelman, Sarah W., Daniel O. Gilligan, ve Kim Lehrer.
- KSGM (2008) *Birleşmiş Milletler Kadınlara Karşı Her Türü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (CEDAW) Komitesine sunulmak üzere hazırlanan rapor*, Ankara.

- Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi Cilt: 73 Mayıs 2010 Sayı: 2632-Ek-2 “Hizmet Alanları Ve Hizmet Puanları Çizelgesi” Online erişim:
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/pdf/2632.rar> Erişim tarihi: 20/03/2011.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2010) *Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2009-2010*, MEB Resmi İstatistik Programı, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005) Okul Aile Birliği Yönetmeliği.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005) *Ulusal Eğitim Politika Değerlendirmesi (National Education Policy Review Background Report)* s. 17, 42 Online erişim:
http://digm.meb.gov.tr/uaorgutler/OECD/OECD_onrapor_INGMart06.pdf Erişim tarihi: 21/03/2011.
- Millî Eğitim Temel Kanununda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun, Kanun No. 5257 Online erişim:
<http://www.tbmm.gov.tr/kanunlar/k5257.html> Erişim tarihi: 21/03/2011.
- Mealli, Fabrizia, Stephen Pudney, Furio Rosati (2006) *Measuring the economic vulnerability of children in developing countries - An application to Guatemala*.
- Mirtcheva ve Powell (2009) *Participation in the National School Lunch Program: Importance of School-Level and Neighborhood Contextual Factors*, *American School Health Association Journal of School Health*, cilt 79, sayı 10.
- OECD (2010a) *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science* (cilt I).
- OECD (2010b) *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes* (cilt II).
- OECD (2010c) *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices* (cilt IV).
- OECD (2010d) *Education at a Glance: Are schools highly regulated or autonomous?* http://www.oecd-ilibrary.org/sites/eag_highlights-2010-en/05/02/index.html?contentType=&itemId=/content/chapter/eag_highlights-2010-35-en&containerItemId=/content/serial/2076264x&accessItemIds=/content/book/eag_highlights-2010-en&mimeType=text/html
- OECD (2009) *Doing Better for Children*.
- OECD Family database. OECD Directorate of Employment, Labour and Social Policy Division. Online Erişim:
www.oecd.org/els/social/family/database.
- Rodriguez, Eunice (2001) *Keeping the Unemployed Healthy: The Effect of Means-Tested and Entitlement Benefits in Britain, Germany, and the United States*, *American Journal of Public Health*, cilt 91, sayı 9.
- Sağlık Bakanlığı (2010) *Türkiye Obezite (Şişmanlık) İle Mücadele ve Kontrol Programı (2010-2014)*, Temel Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- School Food Trust (2008) *The Provision of School Food in 18 Countries*. Harper, Clare, Lesley Wood ve Claire Mitchell.
- Sosyal Politika Forumu (2010) *Türkiyede Eşitsizlikler: Kalıcı Eşitsizliklere Genel Bakış*.
- Stuber, Jennifer ve Mark Schlesinger (2006) “Sources of stigma for means-tested government programs”, *Social Science & Medicine*, sayı 63.
- Terracol, Antoine (2002) *Analyzing the take-up of means-tested benefits in France*, Paris University.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2007) *Çocuk İşgücü Araştırması 2006*, Haber Bülteni Sayı 61, 20 Nisan.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2010) *Türkiye Sağlık Araştırması 2008*, Haber Bülteni Sayı 142, 10 Ağustos.
- Uluslararası Çalışma Örgütü ve Dünya Sağlık Örgütü (2009) *The Social Protection Floor: A joint Crisis Initiative of the UN Chief Executives Board for Co-ordination on the Social Protection Floor*.
- UNICEF Innocenti Araştırma Merkezi (2010) *The Children Left Behind: A League Table of Inequality in Child Well-Being in the World's Rich Countries*, Floransa: İtalya.

Uyan Semerci, P. S. Müderrisoğlu, B. Ekim Akkan, A. Karatay, Z. Kılıç, B. Oy. *Türkiye’de Çocukun İyi Olma Hali*, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Wilkinson, Richard ve Pickett, Kate (2009) *The Spirit Level: Why Equality is Better for Everyone*, Penguin Books: Londra.

Winch, Rachel (2009) *International Approaches to School Feeding: Country Experiences from Mali, Chile, and India*. Global Child Nutrition Foundation.

http://www.beslenme.saglik.gov.tr/content/files/home/turkiye_obezite_sismanlik_ile_mucadele_ve_kontrolprogrami_2010_2014.pdf

<http://www.patronlardunyasi.com/haber/Turkiye-de-obezite-patlamasi-/76251>

<http://www.nytimes.com/2008/03/01/education/01lunch.html>

Ekler

Sayılarla ilköğretim

Öğrenci/Öğretmen oranı: 23

Okul sayısı: **31.588** (İlköğretim: 31.049; Yatılı İlköğretim Bölge Okulu (YİBO): 539)

Tablo: Öğrenci Sayıları (2010-2011 Öğr. Yılı)			
	Toplam	Erkek	Kız
İlköğretim (Resmî)	10.041.807	5.139.529	4.902.278
YİBO	247.563	131.874	115.689
Toplam	10.289.370	5.271.403	5.017.967

Kaynak: (MEB, 2011, s.59).

Tablo: İlköğretimde okullaşma oranları (2010-2011 Öğr. Yılı)			
	Toplam	Erkek	Kız
Brüt	107,58	107,36	107,81
Net	98,41	98,59	98,22

Kaynak: (MEB, 2011, s. 1).

İstanbul'daki İlköğretim Okullarının Sınıflandırılması ve Haritalandırılması³⁰⁰

Veri Kaynakları:

İstanbul'daki ilköğretim okullarının sınıflandırılmasına yönelik bu çalışmada farklı veri kaynakları kullanılmıştır. Bunlar:

- Milli Eğitim Bakanlığı internet sitesinden elde edilmiş olan okulların okul hizmet puanları;
- İç Göç Entegrasyon Projesi (İGEP) çerçevesinde elde edilmiş olan 2007 Ulaşım Koordinasyon Anketi'nin mahalle bazında özet verileri;
- Milli Eğitim Bakanlığı'ndan elde edilmiş okulların Seviye Belirleme Sınavı Ortalamaları;
- İstanbul'daki devlet ilköğretim okullarının tarafımızdan üretilmiş coğrafi koordinatları olarak sınıflandırılabilir.

Öncelikle İstanbul'daki ilköğretim okullarının koşul ve niteliklerinin kalitesine göre sıralamalarının ölçülebilmesi için, MEB'in kullandığı ve öğretmen hareketliliğine göre oluşturulmuş atama puanlarının bir ara değişken olarak kullanılmasına karar verilmiştir. Bu skorların **yüksekliği**, herhangi bir okulun içinde bulunduğu **koşullar ve sahip olduğu niteliklerin görece kötü**; düşüklüğüyse görece iyi olduğuna işaret etmektedir. Elimizdeki veri tabanında yer alan 1250 ilköğretim okulunun bahsettiğimiz değişkendeki istatistiksel dağılımı aşağıdaki gibidir:

Okul Hizmet Puanı	Okul Sayısı
12	475
13	263
14	172
18	192
20	111
22	37
Ortalama	14,40
Standart Sapma	3,04

Minimum 12, maksimum 22 olarak dağılan bu okulların ortalaması 14,4; standart sapmasıysa 3 civarındadır.

Haritalandırma Çalışması:

İstanbul'daki ilköğretim okullarının coğrafi dağılımı ve koşul ve niteliklerinin kalitesine göre coğrafi kümelenmesini analiz edebilmek amacıyla bir dizi haritalama çalışması yapılmıştır. Bu haritalama çalışmasında okulların, MEB'in websitesinde bulunan ve

öğretmen hareketliliğine göre ilköğretim okullarını 1'den 30'a sınıflandıran 'okul hizmet puanı', okulların koşul ve nitelikleri konusunda bilgi veren bir kriter olarak kullanılmıştır. Bunun yanı sıra, tarafımızdan oluşturulan ve ilköğretim okullarının coğrafi lokasyonlarını ve İGEP çerçevesinden elde edilmiş olan mahalle ve ilçe sınırlarını gösteren sayısal haritalar kullanılmıştır.

Aydingerli basılmış **Harita 1**, İstanbul'un kentsel bölgelerinde yer alan devlet ilköğretim okullarının koşul ve niteliklerinin kalitesini ve bu okulların ilçelere dağılımını göstermektedir. 2009 yılında yapılan huku-ki düzenlemeyle İstanbul Büyükşehir Belediyesinin sınırları İstanbul ilinin tamamını kapsayacak şekilde genişletilmiş ve çevre ilçe statüsü kaldırılarak ilçe sayısı arttırılmıştır. Bunun bir sonucu olarak İstanbul metropolü olarak adlandırabileceğimiz bölgeye, kayda değer sayıda kırsal birim –köy ya da bucak- dahil olmuştur.

Çalışmanın amacı göz önünde tutulduğunda, haritalama çalışmasının sadece kentsel bölgelerde faaliyet gösteren ilköğretim okullarıyla sınırlandırılması uygun olacaktır. Kırsal bölgelerdeki ilköğretim okullarının incelenmesi kendilerine özgü koşulları nedeniyle başka bir çalışmanın konusu olmalıdır.

Haritada görüldüğü üzere ilköğretim okullarının skorlarına göre coğrafi dağılımı İstanbul özelinde bir merkez-çevre ilişkisi olduğu izlenimini uyandırmaktadır. Düşük skorlu okullar kentin merkezi olarak adlandırabileceğimiz Avrupa yakasında Bakırköy-Fatih-Beyoğlu-Şişli-Beşiktaş-Sarıyer; Anadolu yakasında Üsküdar, Kadıköy, Kartal ve Maltepe doğrultusunda yoğunlaşmıştır.

Haritanın **(1-A)** Avrupa yakasına odaklandığımızda bahsettiğimiz Merkez-Çevre aksının güney-kuzey doğrultusunda gerçekleştiğini görmekteyiz. Kentin son dönemde hem kuzeye, hem de batıya doğru genişlemesi iki farklı eksenin doğmasına yol açmış gibi gözükmektedir. **Harita 1-A**, okulların koşul ve niteliklerinin kalitesine göre yoğunlaşmaları konusunda görsel bir sınıflama yapmamıza izin vermektedir:

- Avrupa yakasında eskiden E5 olarak adlandırılan O1'in kuzeyinde kalan ilçeler –Bağcılar, Bahçelievler, Küçükçekmece; güneyinde kalan ilçelere kıyasla sosyal sınıf açısından daha heterojen bir yapı sergilemektedir.
- Yine bu yakada O1 ile TEM'i birleştiren aks çerçevesinde yoğunlaşan Bağcılar, Gaziosmanpaşa, Sultan-gazi gibi ilçelerde de ilköğretim okulları yüksek skorlara sahiptir. Keza Eyüp ve Arnavutköy ilçelerinde de okul skorlarının yüksek, yani okulların koşul ve niteliklerinin kötü olduğunu söyleyebiliriz.
- İstanbul'un gelişiminde batıya doğru genişlemeyi sağlayan yeni yerleşim alanları arasında da kayda değer farklar bulunmaktadır. Yüksek bir nüfusa sahip Beylikdüzü ilçesinde yer alan okullar görece daha gelişmişken; komşu Esenyurt ilçesinde okulların daha az gelişmiş olduğunu söyleyebiliriz.
- Keza yeni yerleşim birimlerinin ortaya çıktığı Küçükçekmece –Atakent- ve Başakşehir ilçelerinde ilçelerin sosyal sınıf açısından heterojen yapıya sahip olduklarını söyleyebiliriz.
- Kentin eski yerleşim alanlarına bakıldığında Şişli ve Sarıyer ilçesinde görece yüksek skora sahip yani koşul ve nitelikleri kötü olan okullar varken; geri kalan bölgelerde koşul ve nitelikleri kötü olan okulların birarada olduğu görülmektedir.

Aynı haritanın Anadolu yakasına baktığımızda da **(Harita 1-B)** benzer bir örüntüyü görmekteyiz. Kadıköy, Üsküdar ve Beykoz sahili gibi bölgeler Anadolu yakasının merkezini oluşturmakta ve daha kötü koşullara sahip ilköğretim okullarına ev sahipliği yapmaktadır. Bununla birlikte;

- Pendik ve Tuzla gibi çevre ilçelerin sahil kesimlerinde yüksek gelişmişliğe sahip okullar bulunmaktayken, iç kesimlere gidildiğinde ilköğretim okullarının skorlarının yükseldiğini yani koşullarının kötüleştiğini;
- Yeni yerleşim bölgeleri olan Ataşehir, Sancaktepe ve Çekmeköy ilçelerinde hem gelişmiş, hem de gelişmemiş okulların bulunduğunu;
- Beykoz ve Ümraniye'de iyi koşullardaki okullarla kötü koşullara sahip okulların birarada bulunabildiğini söyleyebiliriz.

Aydingere basılmış **Harita 2**, yüksek skorlu yani koşul ve nitelikleri kötü olan okulların ilçelere göre dağılımını göstermektedir. Daha önce da bahsettiğimiz üzere, okulların skorlarının kentin merkez-çevre kır-

lımına paralel bir dağılım göstermesi, bu skorların ara değişken olarak kullanılma tercihini doğrular niteliktedir. Yüksek skorlu yani koşul ve nitelikleri kötü olan okulların coğrafi kümelenmesine baktığımızda:

- Arnavutköy ve Tuzla gibi görece az kentleşmiş ilçelerde;
- Esenyurt, Küçükçekmece, Sancaktepe gibi yeni yerleşim birimlerinde;
- Bağcılar, Bahçelievler, Esenler, Sultangazi ve Pendik gibi kentsel yoksulluğun yoğunlaştığı ilçelerde bir kümelenme olduğunu görmekteyiz.

Harita 3'e bakıldığında, ilçelerde yer alan ilköğretim okullarının koşul ve niteliklerinin kalitesine göre ortalama skorları da bir katman olarak eklendiğinde daha ilginç sonuçlarla karşılaşmaktadır.

Görelî düşük skorlara sahip Beşiktaş-Bakırköy-Üsküdar-Kadıköy-Maltepe gibi ilçelerde yüksek skorlu okullara istisnai olarak rastlanmaktadır, bu açıdan bu ilçeler homojen bir yapı sergilemektedir.

Benzer şekilde görelî yüksek skorlara sahip Çatala-Arnavutköy-Büyükçekmece-Tuzla gibi ilçelerde düşük skorlu okullar istisnai olarak nitelendirilebilir.

Öte yandan daha önce de bahsettiğimiz gibi Esenyurt, Sarıyer, Sancaktepe-Bağcılar-Esenler gibi ilçelerde heterojen bir yapı gözlemlenmekte; hem düşük, hem de yüksek skorlu okullar bir arada bulunmaktadır.

Harita 3-A yakından incelendiğinde bahsettiğimiz heterojen yapının Avrupa yakasında daha çok Esenyurt, Küçükçekmece, Bağcılar, Esenler ilçelerinin yanı sıra kısmen olmak üzere Şişli ve Sarıyer ilçelerinde rastlandığını gözlemlemekteyiz. Başakşehir ilçesi de görelî heterojen yapıya sahip ilçelere eklenebilir.

Harita 3-B'ye göre, Anadolu yakasında Üsküdar, Kadıköy, Maltepe düşük skorlu homojen ilçelerken; Beykoz, Pendik ve Tuzla ilçelerinde sahilten içeriye girildikçe skorların yükseldiği görülmektedir. Yeni yapılaşan Ataşehir, Ümraniye, Sancaktepe, Çekmeköy ilçelerindeyse hem düşük, hem de yüksek skorlu okullar bir arada bulunmaktadır.

Harita 4 ilçelerin kendi içlerinde heterojen yapıya sahip olmaları, okulların mahalleler arasında farklılık gösterip göstermediği sorusunu uyandırmıştır. Bu nedenle **Harita 5'te** görüldüğü üzere mahallelerin ortalama skorlarıyla okulların skorlarının karşılaştırılması yapılmıştır.

Kentin merkezini oluşturan ilçelerdeki mahalleler görece homojen bir yapı sergilemektedir, bunun istisnası bazı yüksek skorlu okulların bulunduğu Beyoğlu ve Şişli ilçeleridir. Bu açıdan Anadolu yakasının merkezini oluşturan mahallelerin daha homojen olduklarını söyleyebiliriz.

Haritanın ilgi göstermeye değer bölgeleri, daha önce de bahsedilmiş olan O1-TEM arasında yer alan Bağcılar-Esenler gibi ilçelerde yer alan mahallelerdir. Bu mahallerde, hem okullar hem de mahalleler arası anlamlı farklılıklar gözlemlenmektedir.

Buna paralel olarak, Küçükçekmece, Başakşehir ve Sancaktepe ilçelerinde yeni yerleşime açılan alanlarla geleneksel yerleşim alanları arasında kayda değer farklar da gözlemlenmektedir.

Harita 4-A'da, yüksek skorlu okulların hangi mahallelerde yoğunlaştıklarına baktığımızda da farklı bir örüntüye rastlamaktayız. Bu okulların bir kısmı Silivri-Celaliye ve Kamiloba; Arnavutköy-Nakkaş-Sazlıbosna-Şamlar gibi görece az kentleşmiş bölgelerde bulunmaktadır. Keza İslambey, İmrahor, Yavuzbey ve İslambey mahalleleri de kentselleşmenin düşük olduğu alanlardır.

Öte yandan çevresi yeni yerleşim birimleriyle çevrili Esenyurt ilçesinin İncirtepe, Namık Kemal, Çakmaklı mahalleleri; Küçükçekmece gölünün etrafında bulunan İstasyon, TEM Bağlantı Yolu'nun solunda bulunan İkitelli mahalleleri ve Bağcılar merkezinde bulunan Kocasinan ve Çoban Çeşme mahalleleri ilgi çekicidir. Bu mahalleler gelişmişlik açısından kendilerine özgü bir eksen oluşturmakta gibi gözükmektedirler.

Yine Sarıyer ilçesinin Çayırbaşı mahallesi ve Gaziosmanpaşa-Yayla, Sultangazi-Sultançiftliği gibi mahallelerde ilçe içi yani mahalleler arası farklılıkları açıkça sergilemektedir.

Harita 4-B'de Anadolu yakasında açıkça görüldüğü üzere, O1 –eski E5- yolu önemli bir aks oluşturmaktadır. O1'in kuzeyindeki çoğu mahallede yüksek skorlu, düşük gelişmişlik düzeyine sahip okullar bulunmaktadır. Anadolu yakasında özelinde dikkat çekici olan bir başka unsur da, Sancaktepe ilçesinin Yunus Emre,

Osman Gazi, Mevlana, Abdurrahman Gazi gibi mahallelerinde; Pendik ilçesinin Ertuğrul Gazi, Yayalar Ramazonoğlu ve Ahmet Yesevi mahallelerinde ortalama skorların yüksek olmasıdır.

Ümraniye ilçesinin Hekimbaşı mahallesi de yüksek skorlu okullara ev sahipliği yapmaktadır.

Tuzla ilçesinin Tepeören, Fırat, Orta ve Merkez mahalleleri de Avrupa yakasındaki benzerleri gibi düşük kentleşme derecelerine sahip okullardır.

Harita 8'de, İstanbul'daki mahallelerin ortalama hane gelirleri gösterilmektedir. Mahalle ortalama hane geliri verisi, okulların skorlarının dış geçerliliğe sahip bir değişken olarak anlam taşıyıp taşımadığını test etmek amacıyla kullanıldı.

Harita 6 hem mahallelerin ortalama hane gelirini hem de okulların skorlarını göstermektedir. Bu harita, ilk bakışta bize arada bir ilişki olduğunu göstermektedir. Göreli yüksek skora sahip okullar ortalama geliri daha düşük mahallelerde; göreli düşük skora sahip okullar da ortalama geliri daha yüksek mahallelerde yer almaktadır.

İki değişken arasında ilişki olup olmadığını gösteren korelasyon katsayısı **-0.34** olarak hesaplanmıştır. Bir başka deyişle, mahallelerin ortalama hane gelirleriyle o mahallede yer alan okulların skorları arasında negatif ve orta derecede kuvvetli istatistiksel bir ilişki bulunmaktadır.

Yüksek skorlu okulların dağılımını da içeren haritaya yakından baktığımızda, Avrupa yakasında O1'in kuzeyinde yer alan ve ortalama hane gelirleri 1000 TL'nin altında bulunan mahallelerde göreli yüksek skorlu okulların olduğunu görmekteyiz. Benzer şekilde Esenler, Ümraniye ve Gaziosmanpaşa ilçelerinde de göreli yoksul mahallelerde daha yüksek skorlu okullar bulunmaktadır.

Bu açıdan kentsel yoksullukla okulların skorları arasında bir ilişki olduğunu söyleyememiz mümkündür.

Pilot Okulların Seçilmesi:

Yukarıda yer alan coğrafi analizler doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı'ndan elde edilen verilerin iç tutarlılığa ve dış geçerliliğe sahip ve okullarının gelişmişlik düzeyini ölçen bir endikatör olduğu kanısına varılmaktadır. Bu nedenle pilot okulların seçiminde bu değişkenin birincil değişken olarak kullanılmasını önermekteyiz.

Bunun yanı sıra, yine coğrafi analizimizden yola çıkarak pilot okulların seçiminde şu kuralların uygulanmasının uygun olacağı kanısındayız:

1. Seçilecek okullar 20 ve 22 gibi yüksek skorlara sahip olmalıdır;
2. Okulların kentleşme dereceleri yüksek bölgelerden seçilmesi kırsallıktan kaynaklanan diğer etkenlerin etkisini aza indirecektir.
3. Okulların hem homojen, hem de heterojen bölgelerden seçilmesi de önerilmektedir.

Okulların SBS puanları da yukarıdaki kriterlerin bulgularını doğrular niteliktedir.

Bu kriterler uygulandığında seçilebilecek okulların dağılımı **Harita 9'daki** gibi olmuştur. Görüldüğü üzere okullar daha çok Sultangazi, Esenyurt, Bahçelievler, Küçükçekmece ve Pendik ilçelerinde yoğunlaşmıştır. Aşağıdaki tablo seçilme potansiyeli olan okulların ilçelere göre dağılımını göstermektedir:

İlçe	20	22	Toplam
SULTANGAZİ	11	9	20
BAHÇELİEVLER	10	5	15
ESENYURT	13	1	14
KÜÇÜKÇEKMECE	6	7	13
PENDİK	13		13
ESENLER	10		10
SANCAKTEPE	5	4	9
GAZİOSMANPAŞA	4	4	8
BAŞAKŞEHİR	6		6
ÜMRANİYE	4		4
SARIYER	1	2	3
ARNAVUTKÖY	1		1
Toplam	84	32	116

Harita 7'ye bakarak, elimizdeki 116 okulluk listeden pilot uygulama için seçilebilecekleri belirlemek için okulların SBS ortalamalarını kullanmanın doğru bir yöntem olduğunu düşünmekteyiz. Milli Eğitim İl Müdürlüğü'nden elde edilen SBS ortalamaları, okulların skorlarıyla -0.36'lık bir korelasyon katsayısına sahiptir, dolayısıyla okulların gelişmişlik dereceleri konusunda fikir verebilecek bir değişken olarak kabul edilebilir. Haritada da görüldüğü üzere, bazı okulların SBS ortalamaları elimizde bulunmamaktadır.

Harita üzerinden konuşacak olursak, Sultangazi, Pendik, Sancaktepe, Esenler, Küçükçekmece, Başakşehir, Ümraniye ve Esenyurt ilçelerinde düşük SBS ortalamasına sahip okullar daha fazladır.

SBS ortalamalarının da anlamlı bir endikatör olduğu varsayımıyla pilot çalışmaya dahil edilmesi önerilen okulların seçilmesinde bu endikatörün de bir kriter olarak dahil edilmesinin iyi bir yöntem olacağını düşünüyoruz.

	Okul Skoru	SBS Ortalaması	Okul Sayısı
Küme 1	20.00	316.00	37
Küme 2	20.00	350.39	28
Küme 3	22.00	329.74	23
Küme 4	20.67	.	27

Bu iki değişkenden yola çıkarak bir kümeleme çalışması yaptığımızda yaklaşık aynı boyutlara sahip 4 küme ortaya çıkmaktadır.

- Küme 1 görece gelişmiş statüye sahip okullardan oluşmaktadır ve SBS ortalaması görece düşüktür.
- Küme 2 de görece gelişmiş statüye sahip okullardan oluşmaktadır ve SBS ortalaması Küme 1'e göre yüksektir.
- Küme 3 görece düşük gelişmişliğe sahiptir ve SBS ortalaması 330 civarındadır;

- Küme 4 ise göre gelişmiş okullardan oluşmakla birlikte SBS ortalamaları bilinmemektedir.

Önerimiz toplam 20 pilot okulun dağılımının şu şekilde olmasıdır:

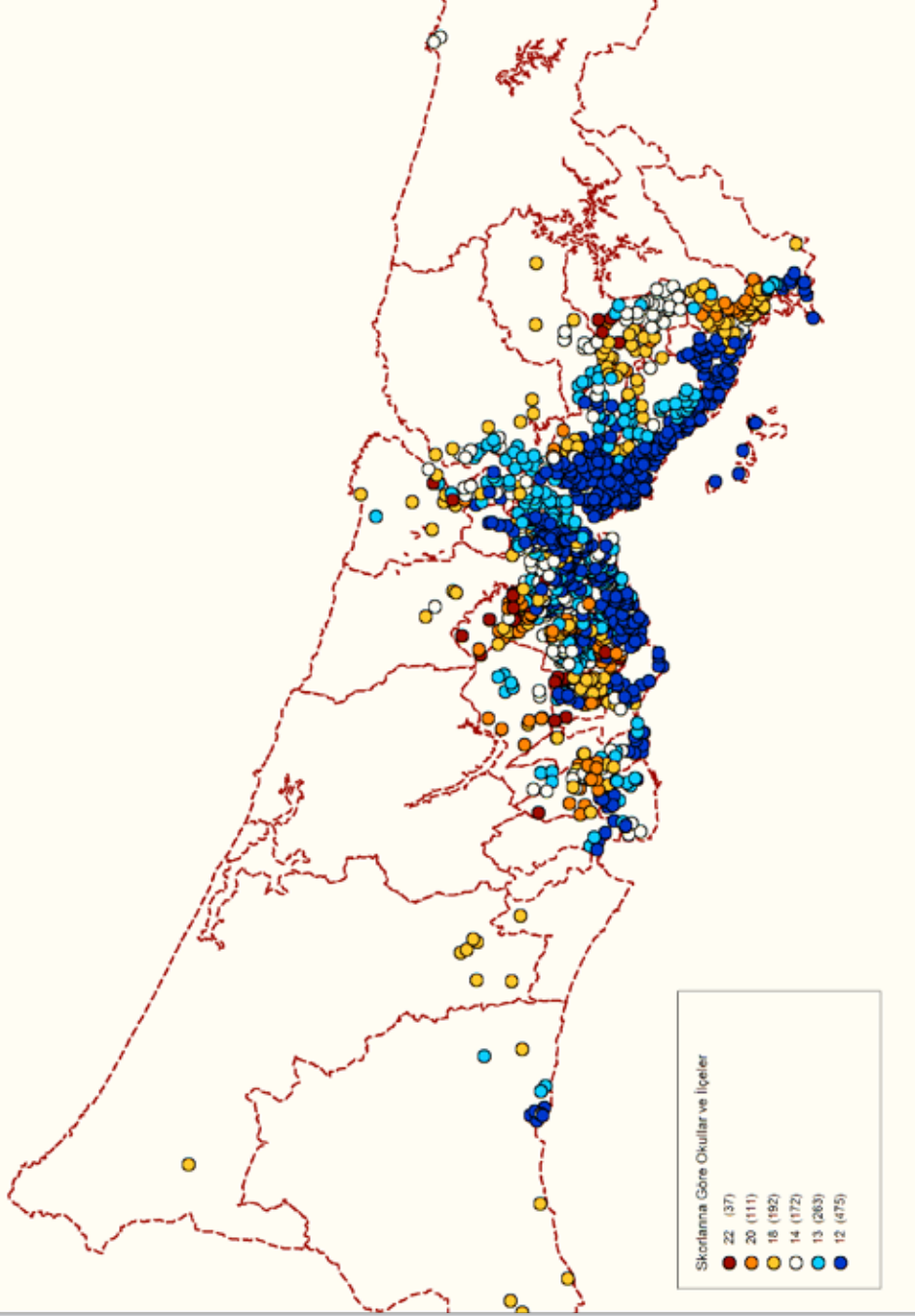
- Küme 3'ten 10 okul;
- Küme 1'den 5 okul;
- Küme 2 ve 4'ten 5 okul

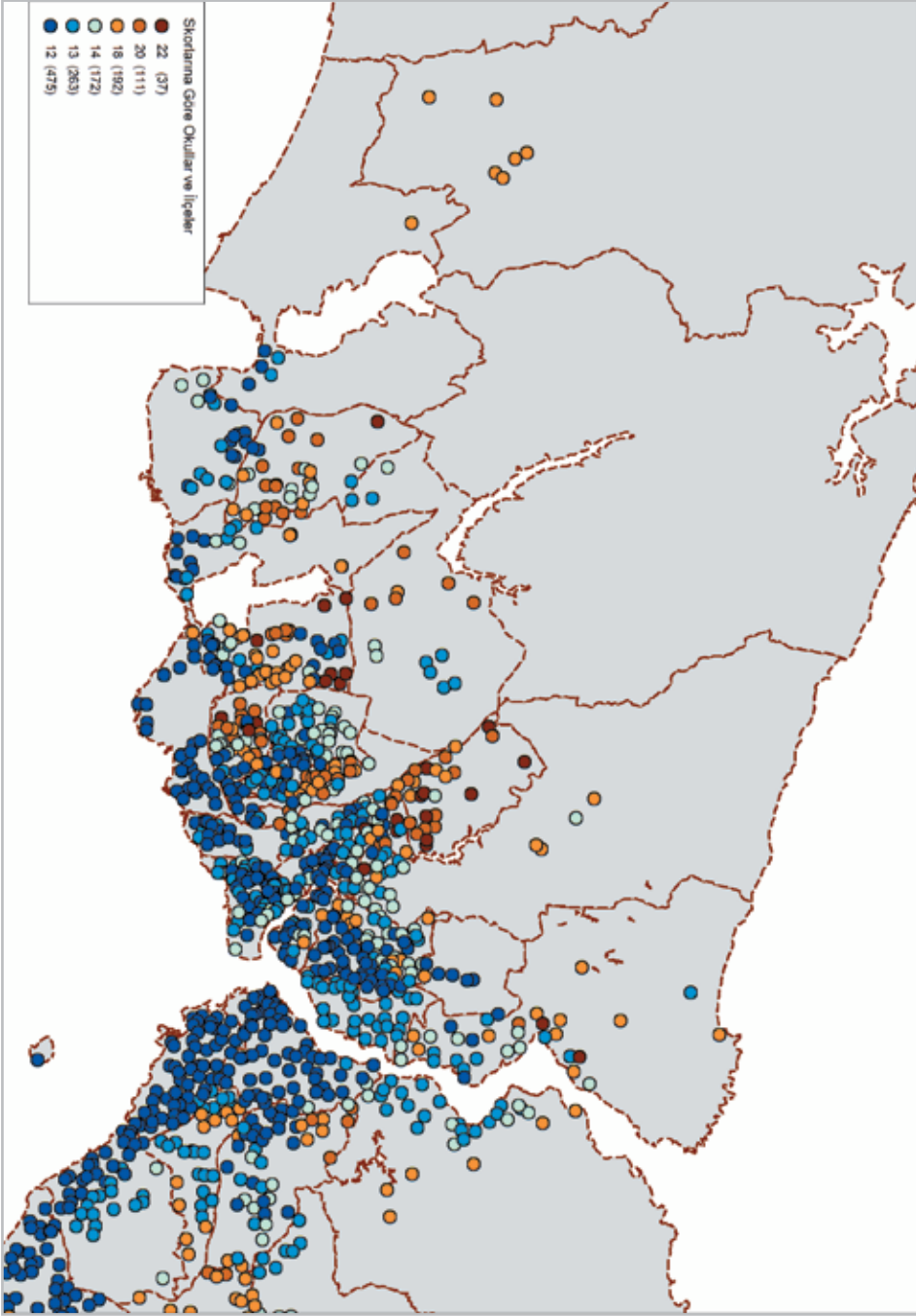
Her kümeden seçilecek okulların rassal yöntemle seçilmesi daha uygun olacaktır. Bu yöntemle seçilen okullar aşağıdaki tabloda listelenmiş ve **Harita 9**'da kırmızı renk ile gösterilmiştir.

İlçe	Okul İsmi	Skor	SBS Ortalama	Küme
SULTANGAZİ	Şehit Teğmen Ali Yılmaz İlköğretim Okulu	22	308	3
SULTANGAZİ	Aydın Uçkan İlköğretim Okulu	22	326	3
ESENYURT	Halil Fahri Orman İlköğretim Okulu	22	332	3
BAHÇELİEVLER	Vali Recep Yazıcıoğlu İlköğretim Okulu	22	345	3
BAHÇELİEVLER	Halit Ziya Uşaklıgil İlköğretim Okulu	22	315	3
SANCAKTEPE	Hüseyin Tolgacan Sipahi İlköğretim Okulu	22	334	3
BAHÇELİEVLER	Kudret Saraçoğlu İlköğretim Okulu	22	329	3
KÜÇÜKÇEKMECE	İkitelli İlköğretim Okulu	22	326	3
SULTANGAZİ	İvat Turhan İlköğretim Okulu	22	320	3
GAZİOSMANPAŞA	Emine Sabit Büyükbayrak İlköğretim Okulu	22	322	3
KÜÇÜKÇEKMECE	Kanarya İlköğretim Okulu	20	317	1
BAŞAKŞEHİR	Şamlar İlköğretim Okulu	20	317	1
BAŞAKŞEHİR	Tepe İlköğretim Okulu	20	330	1
GAZİOSMANPAŞA	Adnan Menderes İlköğretim Okulu	20	330	1
PENDİK	Buhara İlköğretim Okulu	20	330	1
PENDİK	Namık Kemal İlköğretim Okulu	20		4
SULTANGAZİ	Atatürk Çiftliği İlköğretim Okulu	20	381	2
SANCAKTEPE	75. Yıl Cumhuriyet İlköğretim Okulu	20		4
ESENLER	Atatürk İlköğretim Okulu	20		4
ESENLER	Neyyir Turhan İlköğretim Okulu	20	352	2

İstanbul'un kentsel bölgelerinde yer alan devlet ilköğretim okullarının koşulları ve niteliklerinin kalitesi ve bu okulların ilçelere dağılımı

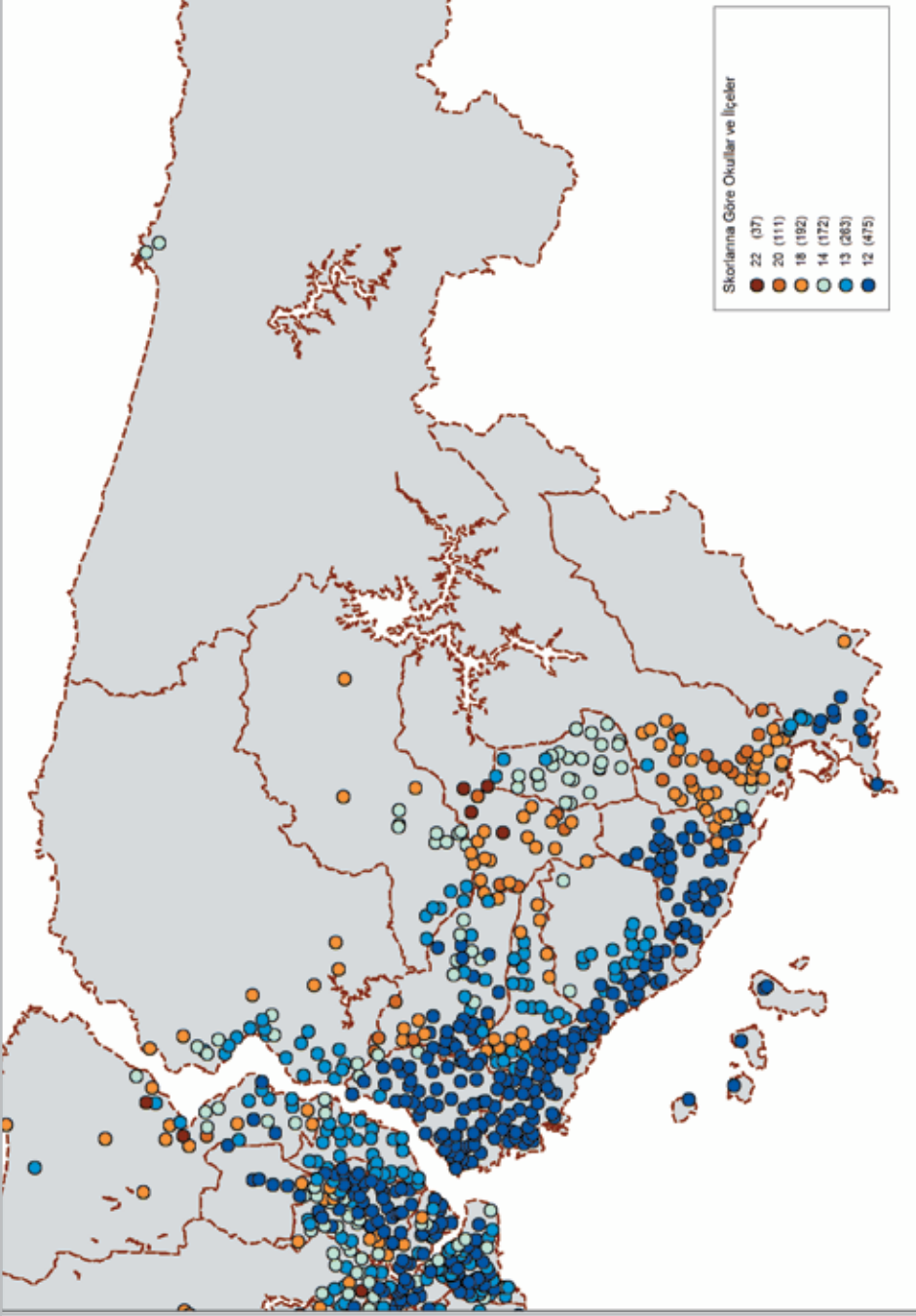
Harita 1



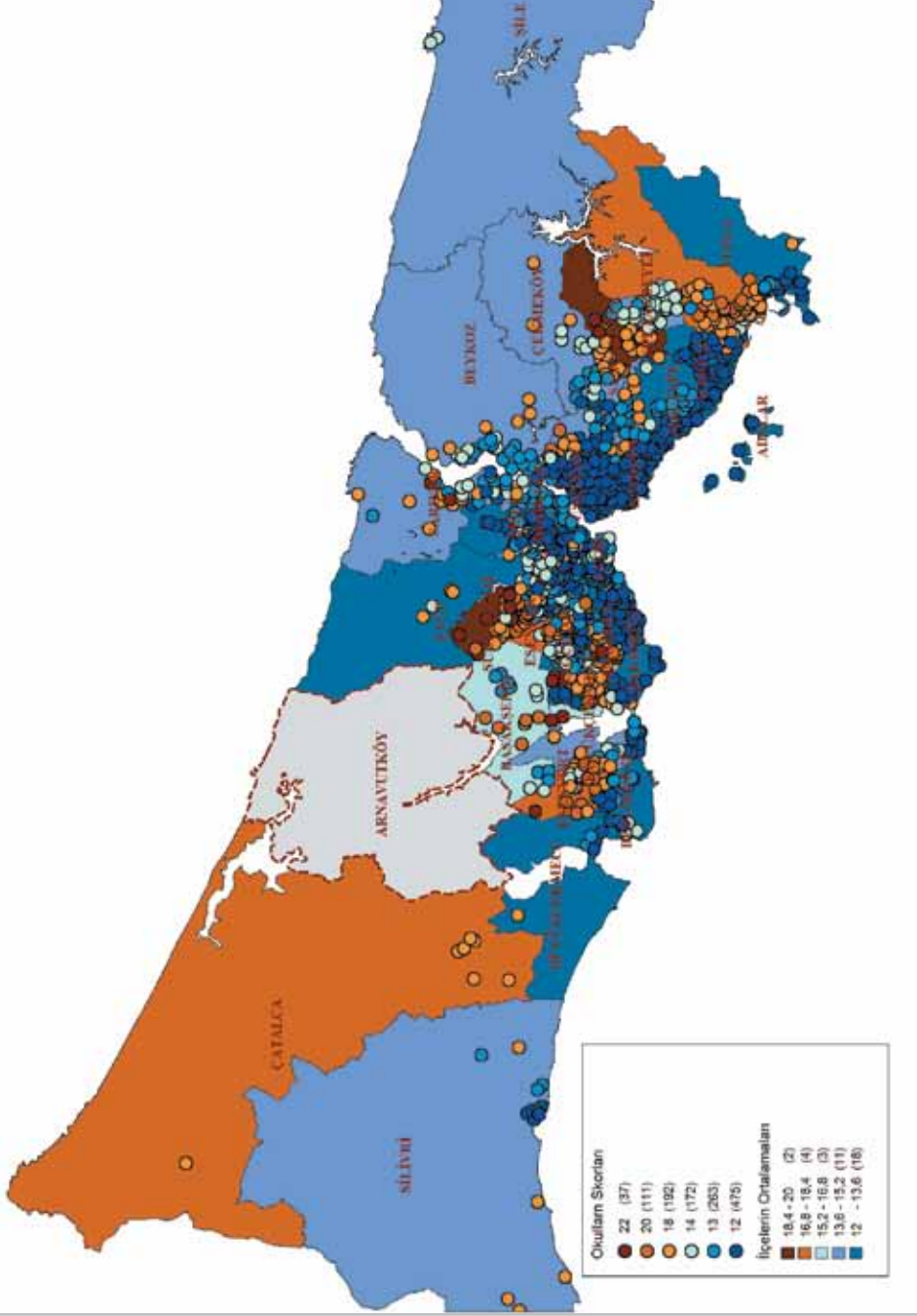


İstanbul Anadolu yakasında yer alan devlet ilköğretim okullarının koşulları ve niteliklerinin kalitesi ve bu okulların ilçelere dağılımı

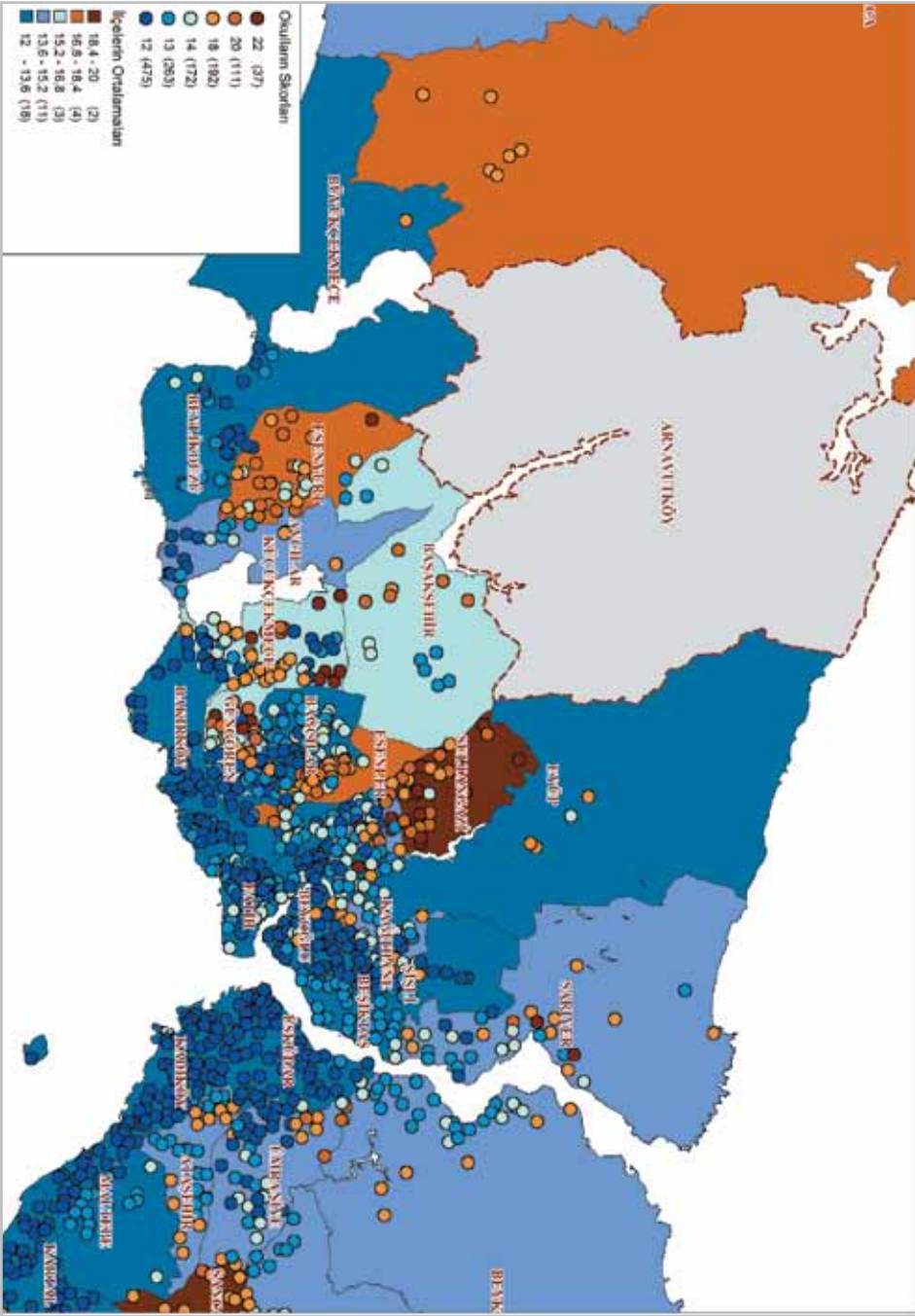
Harita 1-B



Harita 3
İlçelerde yer alan ilköğretim okullarının koşullarının ve niteliklerinin kalitesine göre ortalama skorları

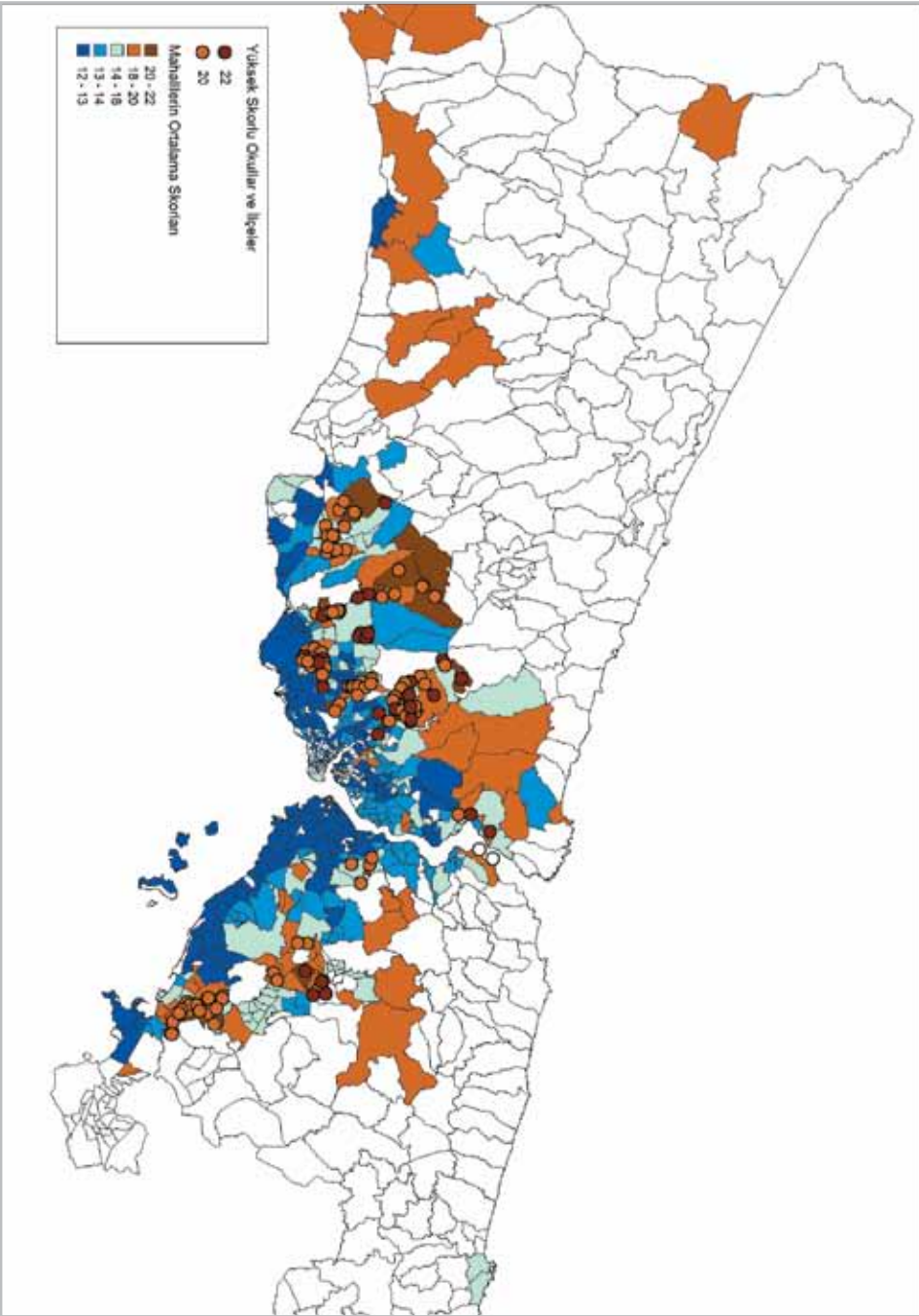


Harita 3-A
İstanbul Avrupa yakası ilçelerinde yer alan ilköğretim okullarının koşulları ve niteliklerinin kalitesine göre ortalama skorları



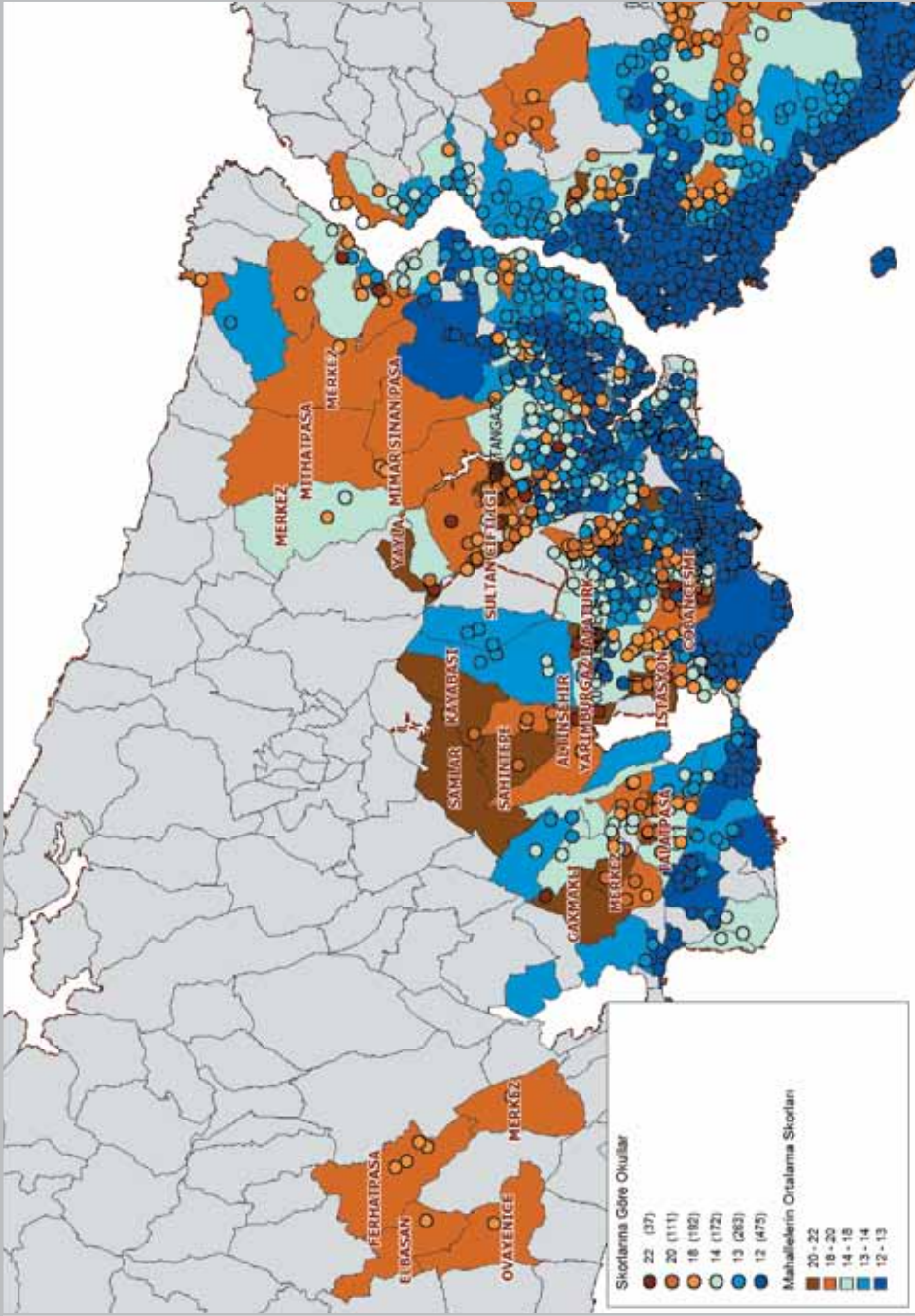
Harita 4

İlçelerin kendi içlerinde heterojen yapıya sahip olmaları, mahallelerin gelir düzeyine göre okulların koşul ve niteliklerinin farklılaşması



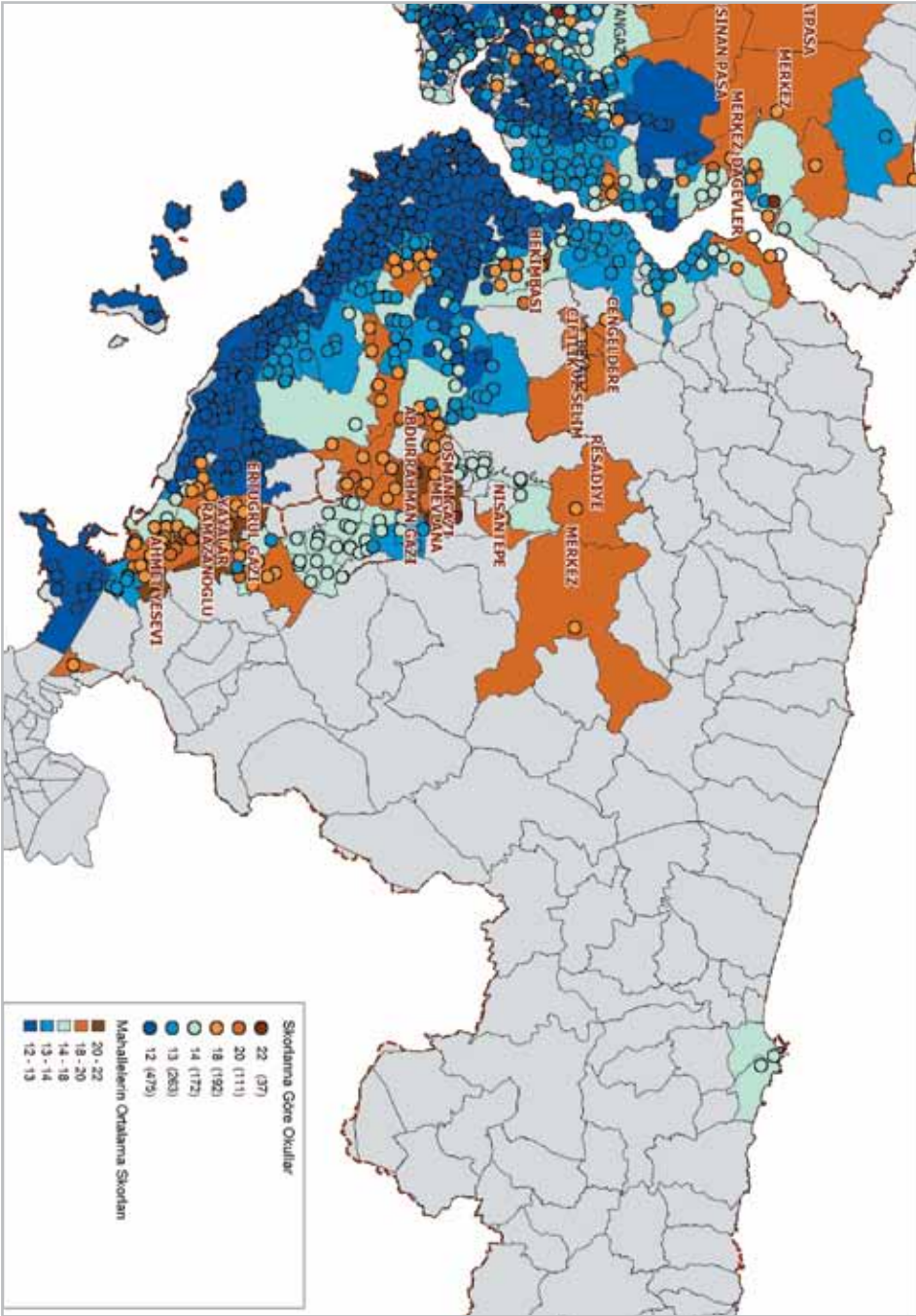
Harita 4-A

Avrupa yakası ilçelerinin kendi içlerinde heterojen yapıya sahip olmaları, mahallelerin gelir düzeyine göre okulların koşullarının farklılaşması

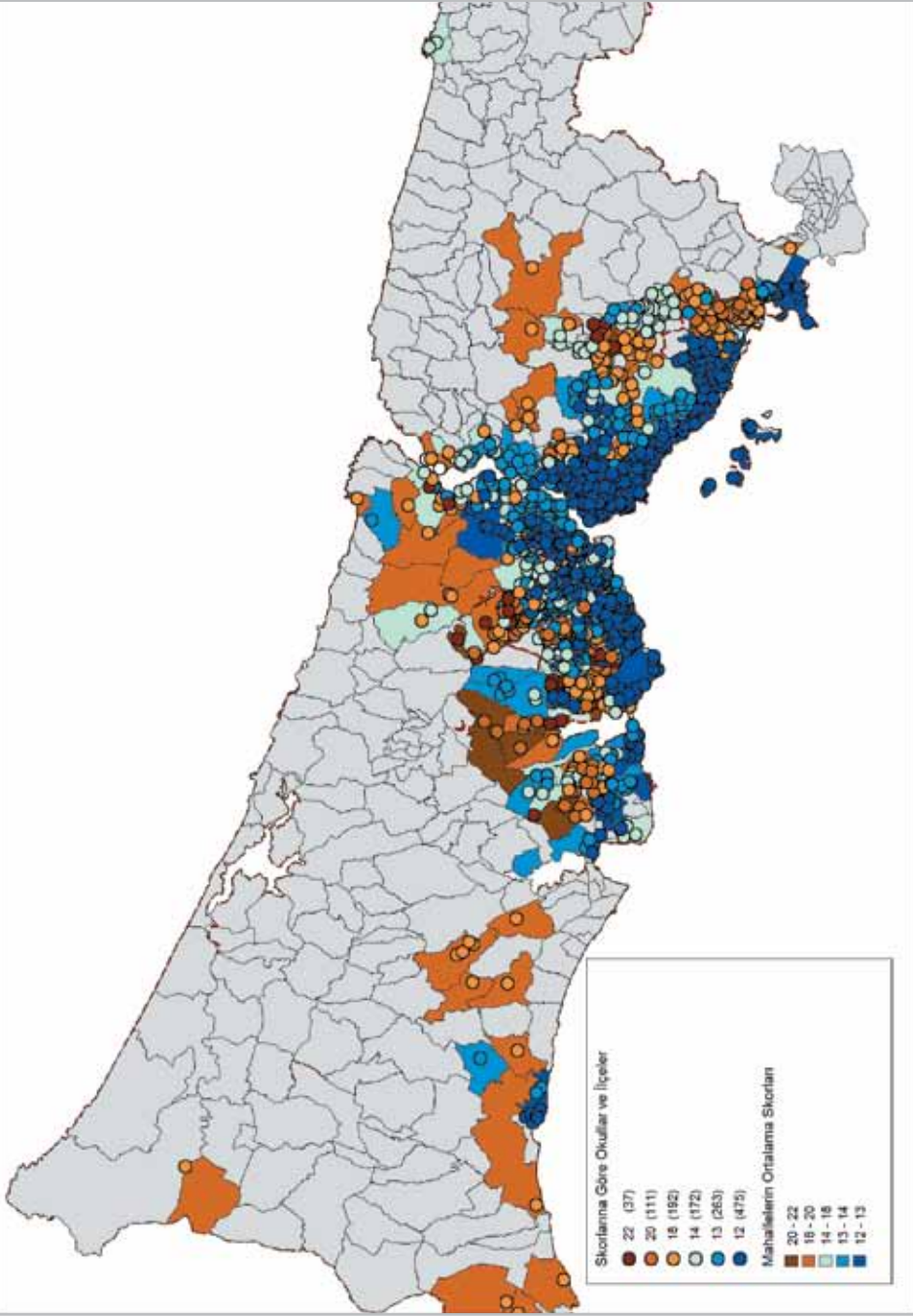


Harita 4-B

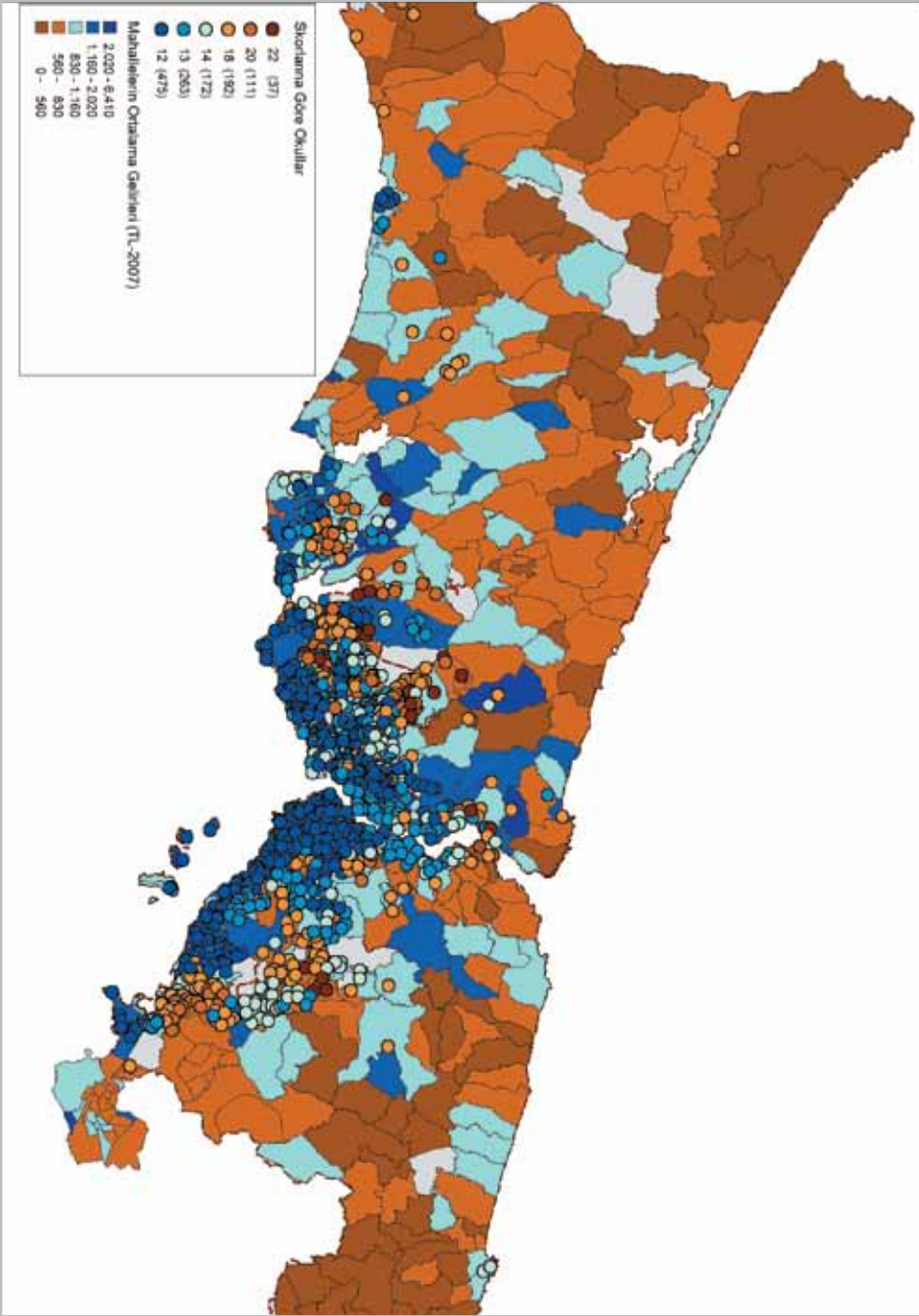
Anadolulu yakası ilçelerinin kendi ilçelerinde heterojen yapıya sahip olmaları, mahallelerin gelir düzeyine göre okulların koşulları ve niteliklerinin farklılaşması



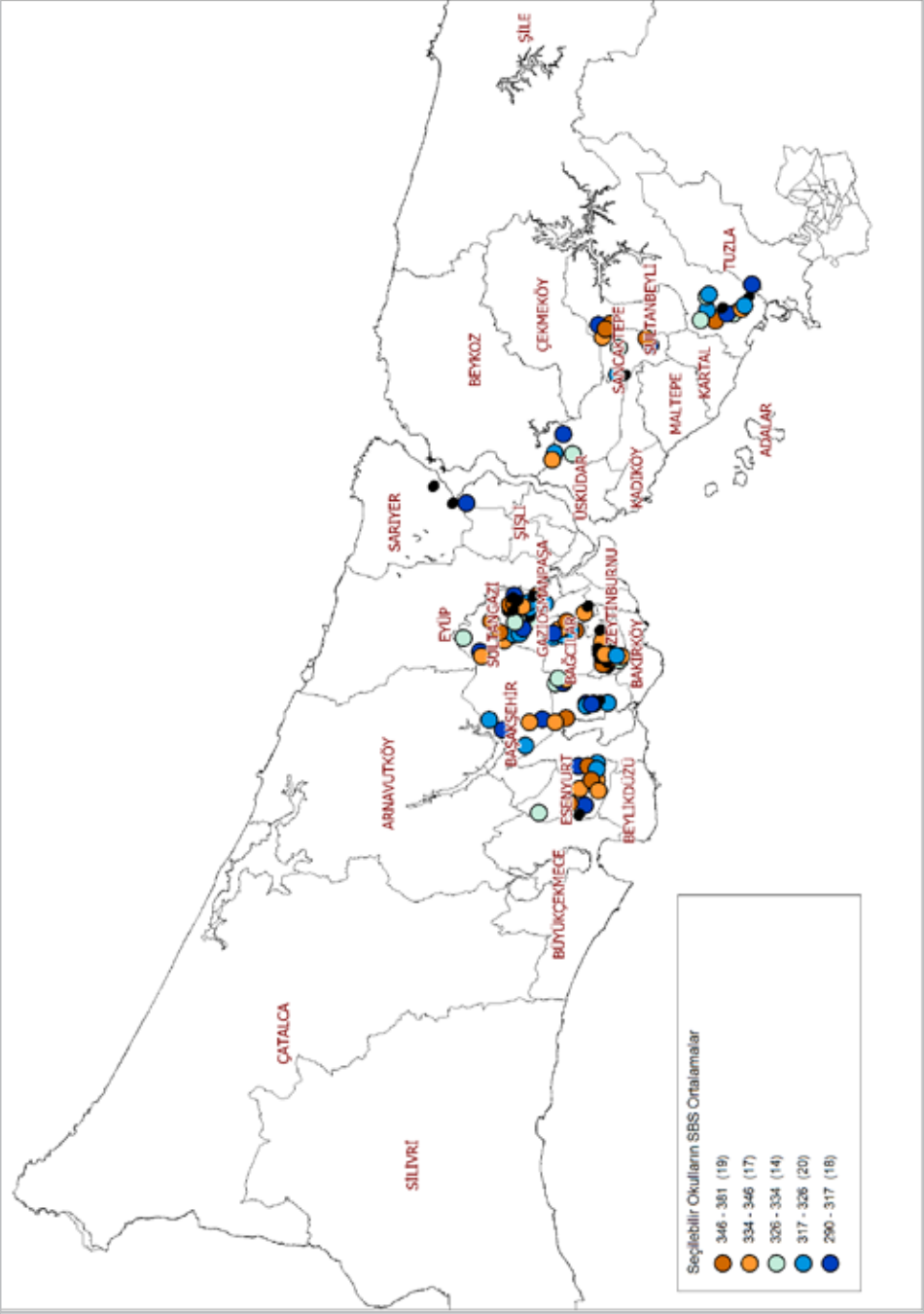
Harita 5 Mahallelerin ortalama skorlarıyla okulların skorlarının karşılaştırılması



Harita 6
Okulların buldukları mahallelerin ortalama hane gelirleriyle, okulların skorları

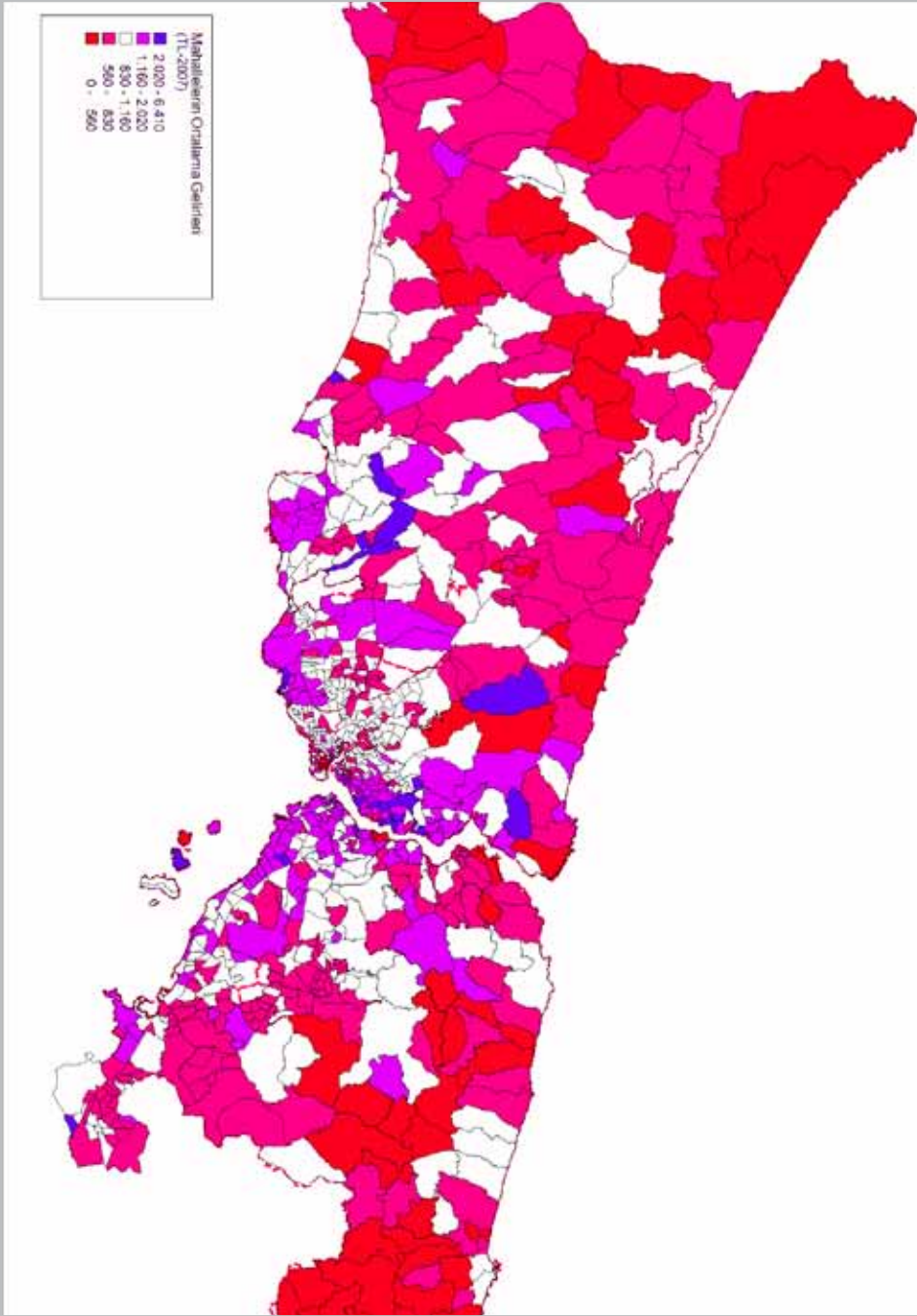


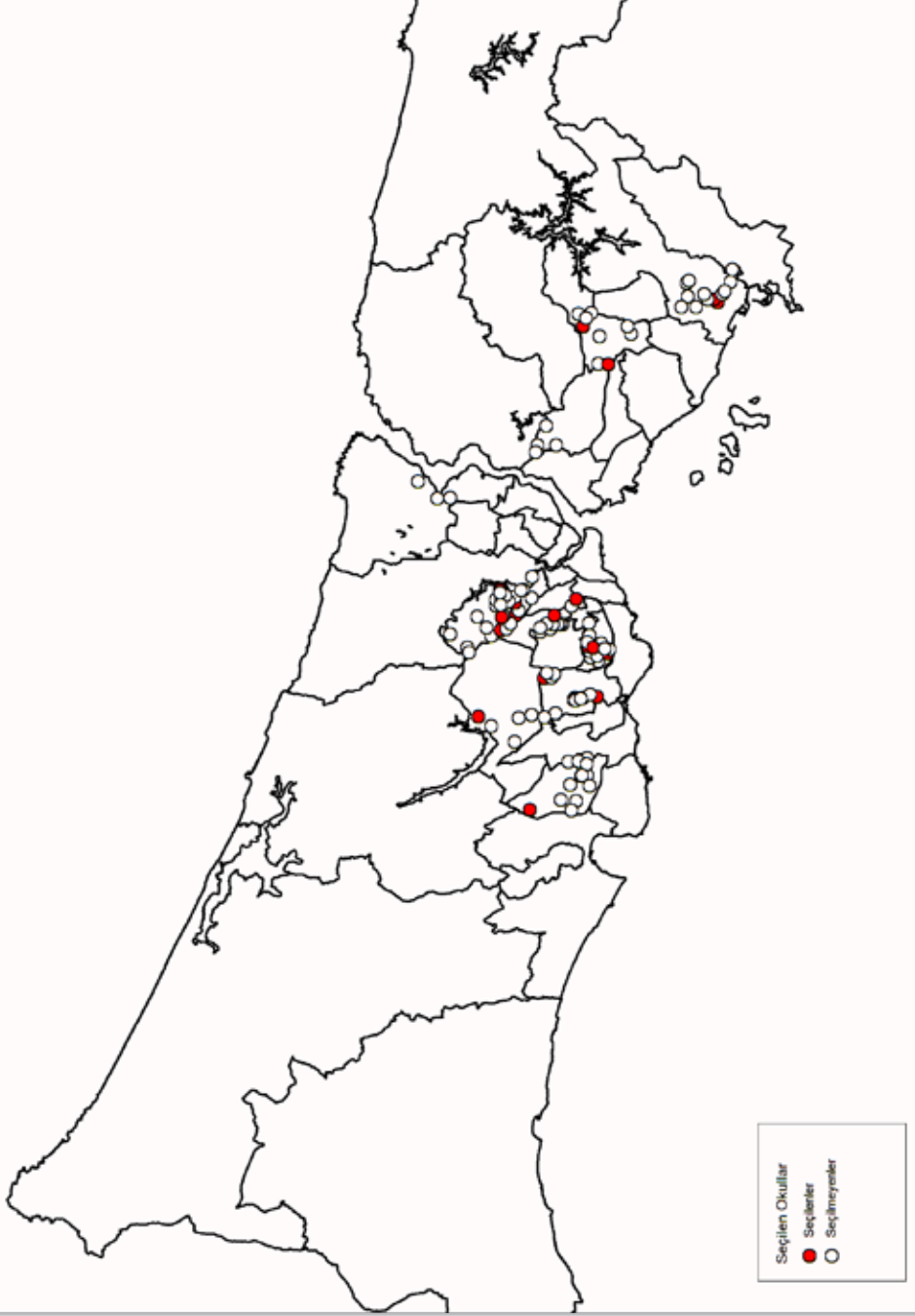
Harita 7 Okulların SBS ortalamaları



Harita 8

İstanbul'da mahallelerin ortalama geliri



Harita 9 Okul yemeği programı pilot uygulaması için önerilen ilköğretim okulları



AÇIK
TOPLUM
VAKFI