

T.C.
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI

Mehmet Emin ADANIR

TAŞIMA MERKEZİ OKUL SİSTEMİNİN BAZI OKUL
PAYDAŞLARININ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MUŞ-2026

T.C.
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI

Mehmet Emin ADANIR

TAŞIMA MERKEZİ OKUL SİSTEMİNİN BAZI OKUL
PAYDAŞLARININ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ JÜRİ ÜYELERİ

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Halim GÜNER

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Ramazan Şamil TATIK

Jüri Üyesi : Dr. Öğr. Üyesi Şerafettin YENER

MUŞ-2026

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	I
ÖZET.....	V
ABSTRACT	VII
TEŞEKKÜR	IX
KISALTMALAR DİZİNİ	XI
TABLolar DİZİNİ	XIII
ŞEKİLLER DİZİNİ	XIV
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

LİTERATÜR

1.1.EĞİTİM	6
1.2. TÜRKİYE’DE EĞİTİM.....	6
1.3. DÜNYA GENELİNDE VE TÜRKİYE ÖZELİNDE ZORUNLU EĞİTİM.....	11
1.4. TAŞIMALI EĞİTİM	14
1.4.1. Türkiye’de Taşımali Eğitim Uygulamasının Nedenleri	14
1.4.1.1. Eğitimden Yararlanabilmenin Gerekliliği	15
1.4.1.2. Eğitimde Fırsat ve İmkân Eşitliği	15
1.4.1.3. İç Göçlerin Yoğunluğu	15
1.4.1.4. Maliyetlerin Azaltılması	16
1.4.1.5. Eğitim Kalitesinin Arttırılması	16
1.5. TAŞIMALI EĞİTİMİN YASAL DAYANAKLARI.....	16
1.6. TAŞIMA MERKEZİ OKULLARDA BULUNMASI GEREKEN ÖZELLİKLER.....	17
1.7. ÖĞRENCİSİ TAŞINACAK OKUL VE YERLEŞİM BİRİMİNDE ARANACAK ŞARTLAR	18
1.8. TAŞIMALI EĞİTİMDEN BEKLENEN FAYDALAR	19
1.8.1. Eğitim Öğretim Açısından Beklenen Faydalar	19
1.8.2. Ekonomik Açıdan Beklenen Faydalar.....	20
1.9. TAŞIMALI EĞİTİM UYGULAMASINA YÖNELTİLEN ELEŞTİRİLER...21	
1.10. DÜNYADA TAŞIMALI EĞİTİM UYGULAMALARI	22

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ.....	25
2.2. ÇALIŞMA GRUBU	27
2.3. VERİ TOPLAMA ARACI	35
2.4. VERİLERİN TOPLANMASI	37
2.5. VERİLERİN ANALİZİ	38
2.6. GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK	40
2.6.1. Geçerlilik: İnandırıcılık ve Aktarılabilirlik	41
2.6.1.1. İnandırıcılık (İç Geçerlilik):.....	41
2.6.1.2. Aktarılabilirlik (Dış Geçerlilik):.....	42
2.6.2. Güvenirlik: Tutarlılık ve Doğrulanabilirlik.....	43
2.6.2.1. Tutarlılık (İç Tutarlılık Güvenirliği) :.....	43
2.6.2.2. Doğrulanabilirlik (Dış Güvenirlik) :.....	44
2.7. ARAŞTIRMACININ ROLÜ.....	45

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. AKADEMİK BOYUT.....	47
3.1.1. Öğrenci Boyutu	47
3.1.1.1. Taşınmalı Öğrenci	48
3.1.1.2. Öğrenci Başarısı Durumları.....	50
3.1.1.3. Öğrenciler Arası İletişim	51
3.1.1.4. Okula Devam Durumları	52
3.1.1.5. Eğitim Ortamlarına Çeşitlilik Katma.....	53
3.1.1.6. Pansiyonlu Okul Öğrencisi.....	53
3.1.2. Öğretmen Boyutu	54
3.1.2.1. Fedakârlık	54
3.1.2.2. İletişim Becerileri	55
3.1.3. Veli Boyutu	56
3.1.3.1. Taşınmalı Öğrenci Velisi.....	57
3.1.3.2. Diğer Veliler	58
3.1.3.3. Taşınmalı Öğrenci Velisi-Servis Şoförü Arasındaki İletişim.....	59

3.2. EĞİTİM ÖĞRETİM VEREN OKUL TÜRLERİ BOYUTU	60
3.2.1. Okul Modelleri Boyutu	60
3.2.1.1. Taşıma Merkez Okulu	61
3.2.1.2. Taşınan Okul	62
3.2.1.3. Pansiyonlu Okul	64
3.2.1.4. Karma (pansiyon+taşıma) Okul	65
3.3. İDARİ BOYUT	65
3.3.1. Servis ve Ulaşım Boyutu	66
3.3.1.1. Servis Şoförü	66
3.3.1.2. Servis Aracı	68
3.3.1.3. Serviste Öğrenci Davranışları	69
3.3.1.4. Serviste Şoför Davranışları	70
3.3.1.5. Toplanma Alanı	71
3.3.2. Yemek ve Beslenme Boyutu	71
3.3.2.1. Yemek	72
3.3.2.2. Yemek Dağıtım İşleri	74
3.3.2.3. Yemekhane	75
3.4. YASAL BOYUT	77
3.4.1. Kanuni Dayanaklar Boyutu	77
3.4.1.1. Servis İhalesi Şartnameleri	78
3.4.1.2. Yemek İhalesi Şartnameleri	79
3.4.2. Denetim ve Güvenlik Boyutu	80
3.4.2.1. Servislerin Denetimi	80
3.4.2.2. Yemeklerin Denetimi	81
3.4.2.3. Güvenlik	82
3.5. SORUNLARA ÇÖZÜM ÖNERİLERİ VE MEVCUT RİSKLER BOYUTU ..	83
3.5.1. Çözüm Önerileri Boyutu	84
3.5.1.1. Servis ve Yemek Hizmetleri Hakkında Öneriler	84
3.5.1.2. Eğitim Öğretim Veren Okul Türleri Hakkında Öneriler	85
3.5.1.3. Öğrenci ve Öğretmen Paydaşları Hakkında Öneriler	86
3.5.2. Riskler Boyutu	87
3.5.2.1. Servisler Hakkında Tereddütler	87

3.5.2.2. Yemekler Hakkında Tereddütler	88
3.5.2.3. Taşınmalı Eğitim Politikası Hakkında Tereddütler	88
SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER	90
KAYNAKÇA	126
EKLER.....	146



ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TAŞIMA MERKEZİ OKUL SİSTEMİNİN BAZI OKUL PAYDAŞLARININ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Mehmet Emin ADANIR

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Halim GÜNER

2026, 167 sayfa

“Taşıma Merkezi Okul Sisteminin Bazı Okul Paydaşlarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı bu bilimsel çalışmada taşıma merkez okullarında görev yapan okul yöneticilerinin (okul müdür ve okul müdür yardımcıları), öğretmenlerinin, öğrencilerinin, taşımali öğrenci velilerinin, servis şoförleri ve taşımali öğrenciler için getirilen öğlen yemeğinin dağıtımından sorumlu işçi personellerin taşımali eğitim uygulamasına yönelik görüşlerine başvurulmuştur. Nitel araştırma yöntemiyle yürütülen bu çalışmada araştırma deseni olarak fenomenoloji (olgu bilim) deseni ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, çalışmaya katılan yöneticilere (okul müdürleri ve müdür yardımcıları) ve öğretmenlere, taşımali eğitimle ilgili görüşlerini almak amacıyla, 5 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu uygulanmış ve bu yolla veriler toplanmıştır. Aynı şekilde taşıma merkezi okullarda bulunan taşımali öğrencilere, taşımali öğrenci velilerine, taşımali öğrencileri servis aracı ile taşımaktan sorumlu servis şoförleri ve taşımali öğrencilere dağıtılması için gönderilen yemeği dağıtan işçi personellere de taşımali eğitimi konu alan ve 4 adet sorudan oluşmuş yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla ilgili konu hakkında veri toplanmıştır. Taşıma merkezi 12 okulda 5 okul müdürü, 5 okul müdür yardımcısı, 8 öğretmen, 8 öğrenci, 2 taşımali öğrenci velisi, 2 yemek dağıtan işçi personel ve 4 servis şoförünün taşımali eğitim uygulamasına dair görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada geçerlilik inandırılabilirlik ve aktarılabilirlik ölçütleri ile sağlanmaya çalışılmıştır. Güvenirliğin sağlanması için ise tutarlılık ve doğrulanabilirlik ölçütleri esas alınmıştır. Verilerin toplanması sonrası ise MAXQDA 2024 Nitel Analiz Programı yardımıyla verilerden kodlar oluşturulmuş, kodlardan kategoriler ve kategorilerden de temalar oluşturulmuştur. Toplamda 35 kod, 10 kategori ve 5 temaya ulaşılmıştır. Birinci tema taşımali eğitimin “akademik boyut” ve üç kategorisi olan

“öğrenci boyutu” , “öğretmen boyutu” ve “veli boyutu”; ikinci tema “eğitim öğretim veren okul türleri boyutu” ve bir kategorisi olan “okul modelleri boyutu” ; üçüncü tema taşımali eğitimin “idari boyut” ve iki kategorisi olan “servis ve ulaşım boyutu” ile “yemek ve beslenme boyutu”; dördüncü tema taşımali eğitimin “yasal boyut” ve iki kategorisi olan “kanuni dayanaklar boyutu” ile “denetim ve güvenlik boyutu”; beşinci tema “sorunlara çözüm önerileri ve mevcut riskler boyutu” ve iki kategorisi olan “çözüm önerileri boyutu” ile “riskler boyutu” şeklindedir. Araştırma sonucunda taşıma merkez okullarında görev yapan veya bulunan katılımcı eğitim paydaşlarının taşımali eğitim uygulamasına dönük görüşlerine göre en çok tekrarlanan kodlar ise “taşımali öğrenci” ve “servis şoförü” kodlarıdır. Sonuç, tartışma ve öneriler bölümünde ise ilk önce her temanın sonucu araştırmanın bulguları çerçevesinde ve ilgili alanyazın çalışmaları beraber ele alınarak olumlu ve olumsuz yönleri ile karşılaştırılmıştır. Daha sonra ortaya çıkan farklı ve benzer görüşler de belirtilmiştir. En sonunda ise katılımcıların taşımali eğitim uygulamasına dair belirttikleri görüşlerin tüm temalarına ait sonuçlar birlikte tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Taşımali Eğitim, Okul Paydaşı, Görüş.

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

EVALUATION OF THE TRANSPORTATION CENTER SCHOOL SYSTEM ACCORDING TO THE VIEWS OF SOME SCHOOL STAKEHOLDERS

Mehmet Emin ADANIR

Advisor: Associate Professor Dr. Halim GÜNER

2026, Page: 167

In this scientific study titled "Evaluation of the Transportation Center School System According to the Views of Some School Stakeholders," the opinions of school administrators (school principals and vice-principals), teachers, students, parents of transported students, service drivers, and personnel responsible for distributing lunch for transported students regarding the transportation education application were sought. In this study, which was conducted with a qualitative research method, phenomenology design and criterion sampling method from purposeful sampling methods were used as the research design. In this study, a semi-structured interview form consisting of 5 questions was administered to the participating administrators (school principals and vice-principals) and teachers to obtain their opinions on school transportation, and data was collected in this way. Similarly, data on the subject of school transportation was collected from students transported to schools, parents of transported students, school bus drivers responsible for transporting students, and staff distributing meals to transported students, using a semi-structured interview form consisting of 4 questions on the subject of school transportation. The opinions of 5 school principals, 5 vice-principals, 8 teachers, 8 students, 2 parents of transported students, 2 staff distributing meals, and 4 school bus drivers from 12 schools in the transportation hub were sought regarding the school transportation system. In the study, validity was sought to be ensured through the criteria of credibility and transferability. Consistency and verifiability criteria were used to ensure reliability. After data collection, codes were generated from the data using the MAXQDA 2024 Qualitative Analysis Program, categories were created from the codes, and themes were created from the categories. In total, 35 codes, 10 categories, and 5 themes were obtained. The first theme is the

"academic dimension" of transported education and its three categories: "student dimension," "teacher dimension," and "parent dimension"; the second theme is the "types of schools providing education" dimension and its one category: "school models dimension"; the third theme is the "administrative dimension" of transported education and its two categories: "service and transportation dimension" and "food and nutrition dimension"; the fourth theme is the "legal dimension" of transported education and its two categories: "legal basis dimension" and "supervision and security dimension"; and the fifth theme is the "solutions to problems and existing risks dimension" and its two categories: "solution proposals dimension" and "risks dimension." The research results show that the most frequently repeated codes among participating educational stakeholders working or located in transportation-center schools regarding the transportation education practice are "transported student" and "service driver." In the conclusion, discussion, and recommendations section, the results of each theme are first compared in terms of their positive and negative aspects, considering the research findings and relevant literature studies. Then, different and similar opinions that emerged are also noted. Finally, the results for all themes of the participants' opinions regarding the transportation education practice are discussed together, and recommendations are made.

Key Words: Transportation Education, School Stakeholder, Opinion.

TEŞEKKÜR

Ülkeler varlıklarını sürdürmek amaçlı kendi toplumlarının ortak hafıza bileşenlerinden tarih, kültür ve çeşitli sosyal normlar vasıtasıyla geleceğe daha güvenle bakmayı amaç edinirler. Bu amaç için ise yeni nesillerin sözü edilen ortak hafıza bileşenlerini özümsemeleri ve hatta bu bileşenleri çağ teknolojisinin getirdiği ilerlemelerin süzgecinden geçirmelerini gerektirmektedir. Yeni nesillerin de bunu yapmaları için ilk önce eğitilmeleri gerekir. Bu doğrultuda dünya üzerinde eğitime erişim, farklı toplumlardan meydana gelmiş her ülkenin ana gündem maddesi haline gelmeyi zorunlu kılmıştır. Böylece eğitimin zorunlu olması kaçınılmaz hale gelmiştir. Zorunlu eğitim sayesinde ise özellikle kız çocukları ve dezavantajlı öğrencilerin de eğitime erişimleri sağlanmıştır. Aynı zamanda zorunlu eğitim sayesinde kırsal bölgelerde ikamet eden vatandaşlara da eğitim görmeleri için kolaylıklar sağlanmıştır. Bu doğrultuda eğitime erişim için ülke vatandaşlarına sağlanan kolaylıklardan birisi de taşınalı eğitimidir. Taşınalı eğitim sayesinde okulu olmayan, okul olsa da birçok nedene bağlı olarak azalan yerlerdeki öğrenim çağındaki öğrencilerin zorunlu eğitim kapsamında nitelikli bir eğitim görmeleri sağlanmaktadır. Ancak uygulamada, taşınalı öğrencilerin farklı bir yerleşim yerinde eğitim almalarından kaynaklı olarak adaptasyon gibi sorunlar yaşadığı görülmekte ve bunun sonucunda taşıma merkez okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin iş yükü de artmaktadır. Bunun yanı sıra servis şoförlerinin taşınalı eğitim yönetmeliğinde geçen niteliklere uygun davranmamaları, servis araçlarının öğrenci taşınmasına uygun olmaması ve bu araçların denetime tabi olmamaları, taşınalı öğrenci velilerinin çocuklarının eğitimine ilgisiz kalmaları, yemek ve servis ihaleleri hakkında ilgili eğitim paydaşlarının bilgilendirilmemesi, servislerde rehber personel bulundurulmaması, yemek dağıtacak personellerin eksikliği gibi birçok sorun da mevcuttur. Nitekim buradan da ülkemizde çeyrek yüzyıldan fazladır taşınalı eğitim uygulaması devam ettiği halde tez ve makalelerde eskiden de işlenen bu sorunların hâlâ devam ediyor olduğu sonucuna varılmaktadır. Bu araştırma, taşınalı eğitim uygulamasında devam eden mevcut sorunları farklı bir çalışma grubu üzerinden ele alarak konuya ilişkin perspektifi genişletmek amacıyla yapılmıştır.

“Taşıma Merkezi Okul Sisteminin Bazı Okul Paydaşlarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” başlıklı tezimde başta her zaman dönüt ve düzeltmeleri ile bana kıymetli zamanını ayıran tez danışman hocam Doç. Dr. Halim GÜNER’ e, tezimi

yazma süresi boyunca psikolojik destek veren ve bu konuda hevesimi diri tutan eski Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Başkanı ve şu an Pamukkale Üniversitesi'nde Öğretim Üyesi olan çok değerli Doç. Dr. Ramazan Şamil TATIK hocama, yüksek lisans ders dönemi hocalarım Doç.Dr. Canan DEMİR YILDIZ, Doç. Dr. Fuat ELKONCA, Dr. Öğrt. Üyesi Dilek PEKİNCE KARDAŞ ve Dr. Öğrt. Üyesi Görkem CEYHAN hocalarıma, araştırmamın son günlerinde tezime son dönüt ve düzeltme dokunuşları ile yardımcı olan Dr. Öğrt. Üyesi Şerafettin YENER hocama, bu süreçte araştırmalarımnda katkısı olup veri toplama sürecinde bana yardımcı olan Muş ili Korkut ilçesinde taşıma merkezi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilere, öğretmenlere, öğrencilere, velilere, servis şoförlerine, yemek dağıtan işçi personellere, görev yaptığım eğitim kurumunda bana bu süreçte destek veren öğretmen arkadaşlarıma ve en önemlisi beni bugüne kadar okuma konusunda destekleyen anneme, babama, abilerime, ablalarım, dostlarıma; son olarak da tüm zorluğuna rağmen bu tezi yazmış olmamdan dolayı kendime teşekkür ederim.

Muş-2026

Mehmet Emin ADANIR

KISALTMALAR DİZİNİ

Meb	:	Milli eğitim bakanlığı
Tdk	:	Türk dil kurumu
Oecd	:	Organisation for Economic Co-Operation and Development (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)
K	:	Katılımcı
İ	:	İlkokul
O	:	Ortaokul
L	:	Lise
E	:	Erkek
K	:	Kadın
M	:	Müdür
Mi	:	Müdür ilkokul
Mo	:	Müdür Ortaokul
Ml	:	Müdür Lise
My	:	Müdür Yardımcısı
Myi	:	Müdür yardımcısı ilkokul
myo	:	Müdür yardımcısı ortaokul
Myl	:	Müdür yardımcısı lise
Ö	:	Öğretmen
Öi	:	Öğretmen ilkokul
Öo	:	Öğretmen ortaokul
Öl	:	Öğretmen lise
Ör	:	Öğrenci
Öri	:	Öğrenci ilkokul
Öro	:	Öğrenci ortaokul
Örl	:	öğrenci lise
V	:	Veli
Vi	:	Veli ilkokul
Vo	:	Veli ortaokul
Vl	:	Veli lise

Ş	:	Şoför
Şi	:	Şoför ilkokul
Şo	:	Şoför ortaokul
Şl	:	Şoför lise
İ	:	İşçi
İi	:	İşçi ilkokul
İo	:	İşçi ortaokul
İl	:	İşçi lise



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1.1. Milli Eğitim Şuralarında Ele Alınan Başlıca Konular	8
Tablo 2.1. Çalışma Grubundaki Okul Müdürlerinin Demografik Bilgileri	30
Tablo 2.2. Çalışma Grubundaki Okul Müdür Yardımcılarının Demografik Bilgileri	31
Tablo 2.3. Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Bilgileri	32
Tablo 2.4 Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Demografik Bilgileri	33
Tablo 2.5. Çalışma Grubundaki Velilerin Demografik Bilgileri	33
Tablo 2.6. Çalışma Grubundaki Yemek Dağıtan İşçi Personellerin Demografik Bilgileri	34
Tablo 2.7.Çalışma Grubundaki Servis Şoförlerinin Demografik Bilgileri	34
Tablo 3.1. Öğrenci Boyutu Kategorisine Ait Kodların Frekans Dağılımları	48
Tablo 3.2. Öğretmen Boyutu Kategorisine Ait Kodların Frekans Dağılımları.....	54
Tablo 3.3. Veli Boyutu Kategorisine Ait Kodların Frekans Dağılımları	57
Tablo 3.3. Okul Modelleri Boyutu Kategorisine Ait Kodların Frekans Dağılımları	61
Tablo 3.4. Servis ve Ulaşım Boyutu Kategorisine Ait Kodların Frekans Dağılımları ...	66
Tablo 3.5. Yemek ve Beslenme Boyutu Kategorisine Ait Kodların Frekans Dağılımları	72
Tablo 3.6. Kanuni Dayanaklar Boyutu Kategorisine Ait Kodların Frekans Dağılımları	78
Tablo 3.7. Denetim ve Güvenlik Boyutu Kategorisine Ait Kodların Frekans Dağılımları	80
Tablo 3.8. Çözüm Önerileri Boyutu Kategorisine Ait Kodların Frekans Dağılımları....	84

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 3.1. Akademik Boyutu Temasına Ait Hiyerarşik Tema-Kategori-Kod Modeli	47
Şekil 3.2. Eğitim Öğretim Veren Okul Türleri Boyutu Temasına Ait Hiyerarşik Tema-Kategori-Kod Modeli	60
Şekil 3.3. İdari Boyut Temasına Ait Hiyerarşik Tema-Kategori-Kod Modeli	65
Şekil 3.4. Yasal Boyut Temasına Ait Hiyerarşik Tema-Kategori-Kod Modeli	77
Şekil 3.5. Sorunlara Çözüm Önerileri Ve Mevcut Riskler Boyutu Temasına Ait Hiyerarşik Tema-Kategori-Kod Modeli.....	83
Şekil 3.6. Bulgular Bölümüne İlişkin Genel Kod Bulutu	89



GİRİŞ

Problem Durumu

Her ülkenin vatandaşları için gerekli temel nitelikleri kazandırma, hayatlarını daha rahat bir biçimde sağlama gibi hedefleri vardır. Bu hedefler ise çoğunlukla ancak devlet eli ile yapılabildiği için her ülkenin yurttaşlarının temel eğitimden eşit bir şekilde yarar sağlaması yine devletin eğitimi zorunlu kılması ile mümkündür (Uslu, 2017). Bu yüzden günümüzde devletlerin eğitimi kendi milletlerinin temel meselesi olarak görmelerine önem vermeleri ve bunu zorunlu hale getirme çabaları, geleceklerini teminat altına alma hedeflerine işaret etmektedir (Arı, 2021). Çünkü eğitim, hayatımızın her anında var olan ve hatta insanlıkla birlikte ortaya çıktığı (Polatlı, 2023) ve insanları belli amaçlara göre yetiştirmek (Fidan, 2012) gibi genel tanımların dışında devletlerin gelişim ve kalkınmasında rol alan önemli bir hizmet alanıdır (Yıldız, 2021). Kabaş'a (2006) göre bu hizmet alanı yoluyla devletler, son yüzyılda bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişmeleri de dikkate alarak geleneksel ve çağdaş değerleri aynı potada kaynaştırma, bu değerleri bireysel ve toplumsal duyarlılık göstergesi olarak kabul etme yoluna gitmişlerdir. Devletlerin eğitim hizmet alanına yönelik bu yolu takip etmelerinin nedeni ise eğitimin birey ve toplumun gelişmişliğinin en büyük göstergelerinden birisi olmasıdır. Bu doğrultuda Karakütük'e (1996) göre sözü edilen konuların gelişmişlik göstergelerine pozitif anlamda ivme kazandırmak için de Türkiye'de devlet tarafından kırsal kesimlere kadar bile eğitimin yaygınlaştırılması ve bu bölgelerde zorunlu eğitime katılım sağlanması için uzun yıllardır çalışılmaktadır. Bu çalışmalar öğrencilerin zorunlu eğitim ihtiyacından dolayı okuyabilecekleri ilköğretim okulları açmak; yatılılık, pansiyon ve yurt hizmetlerini sağlamak; gezici okullar kurmak; örgün eğitimden yararlanmayan öğrenciler için uzaktan eğitim yapmak; okuma yazma seferberliklerinde bulunmak ve öğrencileri taşıma merkezi okullarına taşımaktır. Bu görüş paralelinde zorunlu eğitim sayesinde birleştirilmiş sınıf uygulaması yoluyla dağlık, engebeli, seyrek nüfuslu yerlere de okul açılmış, "Eğitimde fırsat ve imkân eşitliği" (1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973, md. 8) çerçevesinde her bir vatan ferdinin zorunlu eğitimini almasının sağlanması hedeflenmiştir. Ancak birleştirilmiş sınıf uygulamaları olmayan yerleşim yerlerinin olması, imkânların el vermediği farklı sosyo-ekonomik sebepler ve kan davası gibi çeşitli sosyo-kültürel etkenler zorunlu eğitim ile ilgili farklı uygulamaların yapılmasını gerektirmiştir. Vatandaşların eğitimden mahrum

kalmamalarının önüne geçebilen bu uygulamaların en önemlilerinden biri taşımali eğitim uygulamasıdır. Milli Eğitim Müdürlüklerince öğrencilerin eğitimlerine devam edebilmeleri için taşıma merkezi olarak seçilen okullara günü birlik bir şekilde taşımalarının yapıldığı uygulamaya taşımali eğitim denir (MEB, 2014). Özkan'a (1997) göre 1989-1990 eğitim-öğretim yılında "Taşımali İlköğretim Uygulaması" olarak başlatılan bu eğitime erişim uygulaması ile kırsal kesimdeki öğrencilerin de zorunlu eğitimden faydalanma, taşıma merkez okullarının zengin olanaklarına kavuşma, buralarda sosyal ve kültürel olarak kendini geliştirip nitelikli bir eğitim alma hedefleri gerçekleşmiş olacaktır. Ayrıca uygulamanın sonraki safhaları eğitim kademesi türleri kapsamı bakımından genişletilip çeşitli değişikliklerle günümüze kadar devam etmiştir. Nitekim bu değişikliklerden birisi de 2012 yılında zorunlu eğitimin kesintili 4+4+4 sistemi modeli (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2012) şeklinde yürütülmesi ile ortaöğretim öğrencileri de bu uygulamaya dâhil olduğundan yönetmeliğin ismi "Taşıma Yoluyla Eğitime Erişim Yönetmeliği" olarak değişmiştir (MEB, 2014).

Yukarıda ifade edilen görüşler doğrultusunda zorunlu eğitime erişim uygulamalarından biri olan taşımali eğitim uygulaması eğitim paydaşlarının görüşleri açısından birçok araştırmaya konu olmuş, olumlu ve olumsuz tarafları ile ilgili alan yazında birçok defa ele alınmıştır. Bu araştırmada da taşımali eğitimi konu alan okul paydaşlarından yöneticiler (okul müdür ve müdür yardımcıları), öğretmenler, öğrenciler, veliler, yemek dağıtan işçi personeller ve servis şoförlerinin görüşlerine yer verilmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçları

Taşıma merkezi okul sisteminin bazı okul paydaşlarının görüşlerine göre değerlendirilmesinin yapıldığı bu araştırmanın amacı ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde olmak üzere taşımali eğitim uygulamasının yapıldığı bu okullarda bulunan yönetici (okul müdür ve müdür yardımcıları), öğretmen, öğrenci, veli, yemek dağıtan işçi personeller ve servis şoförlerinin uygulama hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu temel amacın yanında aşağıda belirtilen alt amaçlara da yanıt aranmıştır:

a. Taşıma merkez okullarında görev yapan eğitim paydaşlarının taşımali eğitim ile ilgili yaşadıkları deneyimler nelerdir?

b. Sözü edilen eğitim paydaşlarının bu deneyimlerinden yola çıkarak taşınalı eğitim uygulamasında neleri sorun ve risk olarak görmektedirler?

c. Bu eğitim paydaşlarının taşınalı eğitim ile ilgili uygulamada sorun ve risk olarak gördükleri konularda çözüm önerilerinin olup olmadığı ve taşınalı eğitim uygulamasına alternatiflerin neler olabileceği ile ilgili görüşleri nelerdir?

d. Taşınalı eğitim sisteminde sorun ve risk olarak görülen konularda önlem stratejileri neler olabilir?

e. Taşınalı eğitim uygulamasının olumlu yönleri neler olabilir?

Araştırmanın Önemi

Taşınalı eğitim uygulaması, ilk uygulandığı tarih olan 1989-1990 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde ilk başta pilot bir eğitime erişim uygulaması olarak başlatılmış (Avcı vd., 2023) ve günümüze kadar da uygulamada çeşitli değişikliklere uğrayarak güncelliğini korumuştur. Nitekim bugün ülkemizin birçok il, ilçe, köy ve kasabalarında taşınalı eğitim uygulaması devam etmektedir (Yıldız, 2021). Bu doğrultuda eğitime erişim ve nitelikli bir eğitim için ilk başta ülkemizin birkaç ilinde başlatılan bu uygulamanın zamanla ülke sathında karşılık bulmuş olması işlevselliğine işaret etmektedir. Kabaş'a (2006) göre bu işlevsellik sayesinde kırsal kesimdeki başta kız çocukları ve yoksul bireylerin de eğitim görmelerinin sağlanması ve çok çocuklu ailelerin ekonomik yönden rahata kavuşmaları sağlanmaktadır. Bu düşünce paralelinde Kavak'a (1997) göre tüm öğrenciler böylece eğitimden eşit düzeyde faydalanabilmektedir. Ancak yine de uygulamaya dair yapılan çalışmalarda taşınalı sistemin işlevsel-olumlu yönlerinin yanında olumsuzlukları, riskleri, aksaklıkları veya eksikliklerinin de olduğuna (Çelik, 2019; Eskici ve Küçükkarış, 2022) dair görüşler ortaya çıkmıştır. Taşınalı eğitim ile ilgili literatür tarandığında ise araştırmalarda ortaya çıkan bu görüşlerin eğitim paydaşlarından az bir kesimi ile yapılan kişilere ait görüşler (Üstün vd., 2020; Zengin vd., 2025) olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmada ise taşınalı eğitim uygulaması ile ilgili çoklu bakış açısını yansıtan birçok eğitim paydaşından görüş alınması araştırmayı daha kapsayıcı ve diğerlerinden farklı kılmaktadır. Aynı zamanda literatür tarandığında Muş ilinde taşınalı eğitim ile ilgili bir çalışmanın yapıldığına rastlanmamış olması bu araştırmayı önemli hale getirmektedir.

Sonuç olarak Muş ilinin Korkut ilçesinde taşıma merkez okullarında görev yapan eğitim paydaşlarının taşımali eğitim uygulaması hakkındaki görüşlerinin daha önce Türkiye'nin birçok ilinde yapılanlarla karşılaştırılması, uygulamaya dair güncel bir vizyon edinilmesini sağlayabilir. Nitekim uzun yıllardır güncellenerek uygulanmakta olan bu sistemin, pansiyonlu okul modeli dışında yeterli ve etkili alternatifleri geliştirilememiştir. Taşımali sistem uygulamasının daha da iyileştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sebeple konunun daha geniş bir paydaş kitle ve farklı bir çalışma grubu üzerinden ele alınmasının yararlı olacağı ön görülmüştür.

Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma Muş ilinin Korkut ilçesinde taşıma yoluyla eğitim veren ilkökul, ortaokul, lise düzeyinde taşımali eğitim yapan 12 okulda, 5 okul müdürü, 5 okul müdür yardımcısı, 8 öğretmen, 8 öğrenci, 2 veli, 2 yemek dağıtan işçi personel ve 4 servis şoförünün toplamda ise 34 eğitim paydaşının görüşleriyle sınırlıdır.
3. Araştırma, veri toplama sürecinde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ölçme araçları ile sınırlıdır.

Sayıtlılar

Bu araştırmada aşağıdaki sayıtlılardan hareket edilmiştir.

1. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan okulların araştırma evrenini yansıttığı,
2. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan bazı eğitim paydaşlarından okul müdürleri, okul müdür yardımcıları, öğretmenler, öğrenciler, veliler, servis şoförleri ve yemek dağıtan işçi personellerin sorulan sorulara cevap verdikleri varsayılmıştır.

Tanımlar

Eğitim ve öğretim yılı: Eğitim ve öğretimin başladığı tarihten, sonraki eğitim ve öğretim yılının başladığı tarihe kadar geçen süredir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024).

Taşımali eğitim uygulaması: Taşıma yoluyla eğitimden faydalanacakların, taşıma merkezi resmî okul/kurum ve özel eğitim sınıflarına günubirlik taşınarak eğitim ve öğretime devamlarını sağlamak ve uygulama kapsamında taşınan özel eğitim

öğrenci/kursiyerleri dışındaki ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerine ücretsiz öğle yemeği hizmeti sunmak amacıyla yapılan uygulamadır (MEB, 2024).

Taşıma merkezi okul/kurum: Öğrencilerin eğitimlerine devam etmeleri için taşıma kapsamında gittikleri resmî okul veya kurumlardır (MEB, 2024).

Taşınan okul: Öğrenci sayısı yetersizliği nedeniyle kapatılan, doğal afetler, can ve mal kaybı tehlikesi gibi ani ve beklenmedik olayların ortaya çıkması sonucu kullanılamayan, güçlendirmeye alınan veya yıkılıp yeniden yapılmasına karar verilen resmî okuldur/kurumdur (MEB, 2024).

Taşımali öğrenci: Taşımali eğitim uygulamasında yemek ve taşıma hizmetinden yararlanan öğrenci ve kursiyerlere denir (MEB, 2024).

Taşıma şoförü: Taşımali eğitim uygulamasında taşımali öğrencileri taşınan okul veya okul bulunmayan yerden taşıma merkezine servis ile götüren kişidir.

Okul servis aracı: Taşıma hizmetinden faydalanacakların taşınmalarında kullanılan tescilli yolcu taşımaya mahsus taşıttır (MEB, 2024).

Yemek dağıtan işçi personel: Taşıma merkezi okulda taşımali sisteme dâhil öğrencilere yemek şirketi tarafından sözü edilen öğrencilere öğlen yemeği vermekle görevli işçi.

Rehber personel: Özel eğitim öğrencilerinin taşındığı okul servis aracında görevli personeldir (MEB, 2024).

Veli/vasi: Öğrencinin annesi, babası veya yasal sorumluluğunu üstlenen kişidir (MEB, 2024).

Pansiyon: Okullarda yatılı olarak öğrenim gören öğrencilerin barınma, beslenme, etüt ve diğer sosyal ihtiyaçlarının karşılandığı yerdir (MEB, 2016, md. 3).

BİRİNCİ BÖLÜM

LİTERATÜR

1.1.EĞİTİM

Eğitim kavramı Türk Dil Kurumu'nun göre: "Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan ya da dolaylı yardım etme, terbiye." olarak tanımlanır (TDK, 2024). Yani denilebilir ki eğitim toplumsal bir olgu ve olaydır. Bu yüzden eğitimin toplumsal değerlerle uyumlu bir biçimde bireyleri toplum hayatında etkileme gücünün olduğu ve bahsi geçen değerleri bireylere kazandırma süreci olduğu söylenebilir. Eğitimin olabilmesi için toplumsal bir ortam şarttır. Toplum olmaksızın eğitim kavramını açıklamak güçtür (Gül, 2004). Bu doğrultuda Varış'ın (1998: 6) da belirttiği gibi günümüzde de toplumların gelişmişlik düzeyleri fark etmeksizin her toplumda eğitim süreci durmaksızın devam etmektedir. Ancak Specia ve Osman (2015) dünyada hızla ilerleyen teknolojinin ve aynı zamanda buna bağlı bir şekilde bilginin sürekli değişim ve gelişim göstermesini eğitime verilen önemi de arttırdığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda eğitimin toplumu dönüştüren bir araç olduğunu, eğitim yoluyla kazandırılan bilgi ve becerilerin bir toplumu diğer toplumlardan farklı kıldığını da ifade etmişlerdir. Erol (2011) bu durumu teknolojilerin sürekli bir devinim halinde olmasına, bilimin gelişmesi sonucu ülkelerin hafızalarındaki bilgileri güncellemeleri ile eğitime verdikleri önem derecesinin farklılaşmasına bağlar. Eğitime verilen önem Dinçer'in (2003) de dediği gibi bilimsel, sosyal, kültürel, teknolojik, psikolojik ve siyasal amaçları güdebilecek birçok fonksiyona sahip olmasından kaynaklanır. Akyüz (1999) ise eğitimin önemine değinirken bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini istenilen yönde geliştirmesine dikkati çeker. Ona göre bu düşünceden hareketle eğitim toplumun amaçları lehine bireye yeni yetenek, bilgi ve davranış kazanmasına öncülük edip toplumsal birlik ve beraberliğin oluşmasına etki eden çalışmaların bütünü olarak ifade edilebilir.

1.2. TÜRKİYE'DE EĞİTİM

Avrupa'da Endüstri Devrimi (XIX. Yüzyıl) ile başlayan modern eğitim, Osmanlı Devleti'nde 1826 yılında II. Mahmut döneminde ilköğretimi yaygınlaştırmak için yayımladığı bir ferman ile başlar. 1913 yılında çıkarılan "İlköğretim İçin Geçici Kanun"

ile de ilköğretim zorunlu kılınıp devlet okullarında ücrete tabi olmayan bir duruma getirilmiştir. Cumhuriyetin ilanından sonra da ilköğretim çağındaki (7/14 yaş) çocukların okumaları için 1924 Anayasasına eğitimin “parasız ve zorunlu” olduğu ibaresi dâhil edilmiştir (Toprakçı, 2006). Günümüzde ilköğretim kademesine zorunlu başlama yaşının 7–14 yaş aralığı olarak belirlenmesinin okula yeni başlayan bir çocuk açısından tek başına yeterli bir ölçüt olmadığı yönünde görüşler bulunsa da (Coşkun, 2015), bu yaş aralığı Cumhuriyet’in ilk dönemlerinde eğitim politikaları için büyük önem arz etmekteydi. Bu doğrultuda Mustafa Kemal ATATÜRK’ ün Ankara’da 15 Temmuz 1921’de daha henüz Cumhuriyet ilan edilmeden önce Maarif Kongresi’nde öğretmenlere hitaben “Gelecekteki kurtuluşumuzun saygıdeğer öncüleri, hiçbir yerden etkilenmeyecek milli ve tarihi özelliklerimize uygun bir kültür aradığımı.” (Kupluhan, 2014) söylemesi eğitimin o dönem için yeni nesli inşa etmede ne kadar önem barındırdığını anlatma çabaları olarak okunabilir. Bu çerçevede çağdaş anayasaların eğitim olanaklarını vatandaşlarına ulaştırmayı devletin asli bir görevi olarak sağlama çabaları Türkiye’yi de kapsamış ve “Halkın öğrenim ve eğitim ihtiyaçlarını sağlama devletin başta gelen ödevidir.” (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1961, md. 50) ile “Kimse eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz.” (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982, md. 42) hükümleri doğrultusunda hareket etmeye özen gösterilmeye çalışılmıştır (Altunya, 2003).

Erdem’e (2015) göre yeni nesilleri yetiştirme sürecinde nitelikli bir eğitim verme ihtiyacının olduğu yadsınamaz. Ancak eğitimin iyi planlanamaması, gelişigüzel bir şekilde sunulmasının da yarar getirmeyeceğini söylemesi yukarıda sözü edilen özene işaret eder. Bu yüzden Osmanlı Devleti’nden sonra Türk toplumunu temsil eden genç Türkiye Cumhuriyeti’nin ilk icraatlarından birisi eğitimi güçlü ve sürdürülebilir bir biçime getirme çabalarıdır. Bu çabalardan birisi 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat (Eğitimde birleşme) Kanunun çıkartılmasıdır. Bu kanun ile amaçlanan şey medreselerin kapatılıp mahalle mektepleri, kolejler ve azınlık okullarının farklı özellikte insan modeli yetiştirmelerinin eğitimin sistemsel bütünlüğe zarar vermeleri sebebiyle Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlanmalarıdır (Kabaş, 2006: 30). Bu nedenle Maarif Teşkilatı’na dair kanun 26 Mayıs 1926 tarihinde çıkartılarak açık olan veya açılacak bütün eğitim kurumlarının denkliği Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlanmıştır. Eğitim seviyesini yükseltmek amaçlı toplum yararına olan Millet Mektepleri ve Halk Evleri’nin

açılmasına öncülük edilmiştir. Dünya ülkelerinin bile hayranlık duyduğu Köy Enstitüleri'nin kurulması sağlanmıştır Bu Enstitüler vasıtasıyla her köye uzman bir eğitmen gönderilip hem köylüleri hem de köydeki öğrenim çağında bulunan öğrencileri eğitmek amaçlanmıştır. Bu eğitim sisteminde aynı zamanda öğrenciden kendi okulunu, evini veya iş yerini inşa etme deneyimini bizzat yapması hedeflenmiştir. Köy Enstitüleri eğitim modeli 1952 yılında uygulama sona ermeden önce üretim ile eğitimi kaynaştıran güzel örneklerin ortaya çıkmasına öncülük etmiştir (Arı, 2021: 23). Milli Eğitim Bakanlığı aracılığıyla Türk eğitim sistemine, güncellenen dünya ve ülkemiz koşulları çerçevesinde sağlıklı bir işleyiş kazandırmak amaçlı Talim Terbiye Kurulu ve Dil Heyeti meydana getirilmiştir. Bu heyetlerin görevlerini 1923,1924 ve 1926 yılında Heyeti İlmiye adındaki oluşum yerine getirmiştir (Kabaş, 2006: 31). Talim Terbiye Kurulu'nun da görevleri sonradan Milli Eğitim Şuraları'na devredilmiştir (Başgöz, 2005; Kabaş, 2006).

Milli eğitimin kendi bünyesinde meydana gelen problemleri değerlendirip tartışmasını sağlamak, ihtiyaç duyulan yenilikleri ve düzenlemeleri belirlemek ve hükümetlere tavsiye niteliği taşıyan kararlar aldirmek Milli eğitim şuralarının genel amacı olarak bilinir. Aşağıda tablo 1'de geçmişten günümüze yapılan Milli Eğitim Şuraları'nın tarihi ve içerikleri verilmiştir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [Millî Eğitim Bakanlığı], 2023).

Tablo 1.1. Milli Eğitim Şuralarında Ele Alınan Başlıca Konular

Milli Eğitim Şûraları		
Sayı	Tarih	Ele Alınan Temel Konular
1	1930	3 sınıflı köy okullarının 5 sınıfa çıkarılması Her 200 ilkokul mezunu bulunan yerde mesleki ve teknik kurs ve okulların açılması.
2	1943	Türk ahlakının ilkelerinin belirlenmesi. Tarih ana dili öğretimi.

Tablo 1.1. Milli Eğitim Şuralarında Ele Alınan Başlıca Konular (Devamı)

3	1940	Sanat ticaret okulları programlarının iş hayatına uyacak biçimde düzenlenmesi. Bu okullarda atölye ders saatlerinin artırılıp kültür derslerinin azaltılması.
4	1949	İlkokul programlarının incelenmesi. İlkokullarda tarih- coğrafya- yurttaşlık bilgisi öğrenimi. Orta programı liselerin 4 yıla çıkarılması.
5	1953	Okul öncesi eğitim ve ilköğretim sorunları. Özel eğitime muhtaç çocukların sorunları.
6	1957	Meslek ve teknik eğitim. Halk eğitim.
7	1962	İlk ve ortaokul ilişkileri. Teknik öğretim. Lise programları.
8	1970	Eğitim sisteminin biri ötekine dayalı üç öğretim düzeyinden oluşması. İlköğretim, ortaöğretim yükseköğretim. Bu düzeyler arasında yatay ve dikey geçiş esaslarının belirlenmesi.
9	1974	Ortaöğretim sorunları Ortaöğretim kurumlarında hem mesleğe hem de yükseköğrenime, hayata iş alanlarına hazırlayan programlara yer verilmesi. Orta öğretimde ders geçme ve kredi düzeni.

Tablo 1.1. Milli Eğitim Şuralarında Ele Alınan Başlıca Konular (Devamı)

10	1981	Eğitim sisteminin bütünleştirilmesi. Eğitim sisteminin her düzeyinde mesleki ve teknik eğitime ağırlık verilmesi. Yatay ve dikey geçişler. Temel eğitimden ortaöğrenime geçişte yöneltme. Yükseköğretime geçişte öğrencinin ilgi ve isteği yetenekleri. Ortaöğretimdeki başarısı ve izlediği program türünün birlikte dikkate alınması. Tek tip fakat çok amaçlı lise esaslı. Öğretmen yetiştirme. Türk dilinin öğrenimine ağırlık verilmesi. Programlarda Atatürkçülük konuları.
11	1982	Öğretmen yetiştiren kuruluşların üniversitelere bağlanması. Eğitim uzmanlarının yetiştirilmesi. Uzmanlık eğitimi yapacak öğretmenlere çeşitli imkanlar (maaş, izin vs.) Öğretmenliğin çekici hale getirilmesi. Öğretmenlerin hizmet öncesi ve içi yetiştirilmesi. Öğretmenlerin çalışma şartlarının iyileştirilmesi. Öğretmenlerin yaşam şartlarının iyileştirilmesi. Dengeli öğretmen dağıtımının sağlanması.
12	1988	Eğitim sistemi. Yükseköğretim. Öğretmen yetiştirme. Eğitimde yeni teknolojiler. Türkçe ve yabancı dil eğitim ve öğretimi. Eğitim finansmanı.
13	1990	Yaygın eğitim.
14	1993	Okul öncesi eğitim. Eğitim yönetimi.

Tablo 1.1. Milli Eğitim Şuralarında Ele Alınan Başlıca Konular (Devamı)

15	1996	İlköğretimde yönlendirme. Ortaöğretimde yeniden yapılanma. Yükseköğretime geçiş. Eğitim finansmanı.
16	1999	Mesleki ve teknik öğretim.
17	2006	Türk Milli Eğitim sisteminde kademeler arasında geçişler ve yönlendirme sınavları.
18	2010	Öğretmenin yetiştirilmesi istihdamı ve mesleki gelişimi.
19	2014	Öğretim programları ve haftalık ders çizelgeleri.
20	2021	Temel eğitimde fırsat eşitliği, mesleki eğitimin iyileştirilmesi ve öğretmenlerin mesleki gelişimi.

Yukarıda yapılan Milli eğitim şuralarından yola çıkarak Memduhoğlu'nun (2016) da ifade ettiği eğitimin 5 yıldan 8 yıla veya 8 yıldan 12 yıla çıkarılması, pansiyonlu okulların açılması, yatılı ilköğretim bölge okullarının kurulması, eğitimin ülkenin her sathına yayılması için yapılan birçok proje ve taşınmalı eğitim gibi konularda tavsiye niteliğinde kararlar alınması ve hükümetlerin de bu kararları uygulama çabaları ülkemizde eğitime ne kadar değer verildiğini göstermektedir. Eğitime verilen bu önem bağlamında Memduhoğlu'na (2016) göre tıpkı dünyada birbirinden farklı ülkelerde nasıl ki toplum yapıları ve dinamiklerine bağlı değişik eğitim sistemleri meydana getirilmişse, Türk eğitim sisteminde de eğitimin örgün ve yaygın olmak üzere iki ana bölümü vardır. Örgün eğitim dört kademden oluşup aşamalı bir şekilde okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimden müteşekkil bir yapıdadır.

1.3. DÜNYA GENELİNDE VE TÜRKİYE ÖZELİNDE ZORUNLU EĞİTİM

Kanuni bir kavram olan zorunlu eğitim, devletler tarafından belirli yaş aralığının dikkate alınarak bütün vatandaşlarını okula devam etmekle yükümlü kıldığı eğitim süreci olarak ifade edilmektedir (Gültekin 1998). Göksoy'a (2013) göre ise zorunlu eğitim, her ülkenin sürekliliğinin devamını sağlamak amacıyla yurttaşlarına temel düzeyde bilgi ve becerileri kazandırma, insani eğitim düzeyini ilerletme veya bir bakıma

kendi yurttaşlarının geleceklerini güvence altına almasıdır. Bu anlamda ilk başta dile getirecek olursak, tarihsel olarak dünya ölçeğinde zorunlu eğitime giden yollar öncelikle eğitime verilen önemden kaynaklanmaktadır Bundan dolayı, eğitim yoluyla kendi toplumlarının huzurunu sağlamayı ve toplumsal barışı korumayı amaçlayan ülkeler, eğitimi yaygınlaştırmak istemişlerdir. Bu ülkeler ayrıca toplumu muasır medeniyetler seviyesine ulaştırma ülküsünü eğitim politikalarının temel hedeflerinden biri olarak benimsemişlerdir. Bu konuda örnek teşkil eden Fransa herkes için parasız eğitim fikrini savunur. Bunu da 1791 tarihli 1. Anayasasında İhtilal döneminde hazırlanan yasaya dayandırır.1870'te İngiltere'de ise yine Fransa gibi eğitimin ülke genelinde yaygınlaşması sağlanmıştır. Ancak aynı dönem eğitimle ilgili benzer politikalar yürüten Rusya'nın bu hedeflerine ulaşamadığı bilinmektedir. Eğitimin yaygınlaştırılması konusunda Japonya'da da benzer girişimlerde bulunulmuştur. Şöyle ki Japonya'da 1872 yılında çıkarılmış olan temel eğitim yasası ile hem toplumda hem ailede gelecekte herkesi okur-yazar birer birey yapma amacı güdülmüştür (Garrido, 1986; akt. Oktay ve Ramazan, 1992: 49). Günümüzde ise dünya genelinde zorunlu eğitim uygulamaları hala devam etmektedir. Kimi ülkelerde 11 yaşında biterken kimi ülkelerde 18 yaşına kadar devam edebilmektedir (Coşkun, 2020: 125).

Türk toplumunda ise zorunlu eğitime dönük çalışmalar Kılbaş'a (2003: 173) göre ilk kez Osmanlı Devleti'nde görülmüştür. Şöyle ki, Osmanlı Devleti aldığı üst üste yenilgilerden sonra özellikle askeriyede yenileşme hareketi başlatmayı gerekli görmüştür. Bu gereklilik sonucu II. Mahmut döneminde devletin bir eğitim politikasına ihtiyacının olduğu fark edilmiş ve medrese eğitiminden farklı çağdaş bir eğitim vizyonunun hedeflenmesi öngörülmüştür. Bu doğrultuda yayınlanan bir ferman yoluyla ilköğretim zorunlu hale getirilmiştir. Ancak ne yazık ki bu fermana göre ilköğretim zorunluluğu İstanbul ile sınırlandırılmıştır ve aynı zamanda 1839 Tanzimat Fermanı'na kadar da tam uygulanmamıştır. Tanzimat ile beraber ilköğretimin zorunlu olması tüm yurdu kapsar biçiminde genişletilmiştir. Yine de her ne kadar II. Mahmut ve sonrasında gelen padişahlar tarafından ilköğretimin zorunlu olması devam ettirilmiş olsa da II. Abdülhamit döneminde bu durum sekteye uğramıştır. Başaran'a (1996: 14) göre Tanzimat'ın son dönemine denk gelen bu dönemde 1869 yılında çıkarılan Eğitim Genel Tüzüğü ile medreseler, azınlık okulları, yabancı okullar ve sanat okulları haricinde köylerde ve mahallelerde zorunlu eğitimi getirecek ilköğretim kademesi şeklinde tarif

edilecek olan sübyan ve rüştiye okullarının açılmasını hedeflemiştir. Ama ülke sathında çok az okul açıldığı için hedeflenen bu eğitim modeli etkililik açısından sadece İstanbul ile sınırlı kalmıştır.

Zorunlu eğitimin temellerine giden yolda Türk eğitim sisteminde atılan adımlardan bir tanesi de 1913 yılında kabul edilen İlköğretim Geçici Kanunu'dur. Bu kanun ile amaçlanan ilköğretimin devlet okullarında ilk kez parasız olacak bir şekilde zorunlu olmasıdır (Akyüz, 1999: 231). Cumhuriyet'in ilk anayasası olarak kabul edilen ve 20 Nisan 1924 yılında yürürlüğe giren "İlköğretim tüm Türkler için zorunlu ve devlet okullarında parasızdır." hükmüne yer veren Teşkilat-ı Esasiye Kanunu ile ilköğretimin zorunluluğu yasal güvence altına alınmıştır (Çakır, 1999: 48). Zorunlu eğitimin anayasada yer alması ile beraber bu eğitim şeklinin kaç yıl ile sınırlanması gerektiği yıllarca Heyet-i İlmiye ve Milli Eğitim Şuralarının tartışma konularından birisi olup günümüze kadar da bu tartışmalar devam etmiştir. Şöyle ki, Göksoy'a (2013: 32) göre henüz Cumhuriyet ilan edilmeden önce 1923 yılında toplanan 1. Heyet-i İlmiye'de 6 yıl olarak kabul edilen ilköğretim, 1924'te gerçekleşen 2. Heyet-i İlmiye toplantısında bu kararda değişikliğe gidilip ilköğretim 5 yıl ile sınırlandırılmıştır. Demircioğlu'na (2014) göre 1939 yılında tüm köylerde de Heyet-i İlmiyeler yerine daha sonra işlev görecektir olan Milli Eğitim Şuralarının ilkinde alınan karar olan ilkokulların süresinin 5 yıl olacağı hükmü uygulanmaya karar verilmiştir. 1961 Anayasasında yer alan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile zorunlu öğretimin yaş aralığı 7-14 olarak kabul edilmiş ve 8 seneyi kapsayacak biçimiyle yasalaşmıştır. Ancak uygulamada ilk 5 sene olan zorunlu ilkokul ile sınırlı kaldı. Son 3 sene tamamlayıcı kurslar biçimindeydi ve bu şekliyle verim alınamamıştır (Başaran, 1996). 18 Ağustos 1997 tarihinde 4306 sayılı yasa ile ilköğretim kurumlarına 8 yıllık kesintisiz devam zorunluluğu getirilmiş ve bu okullardan belirlenen süre içerisinde mezun olanlar için ilköğretim diploması verilir hükmüne karar verilmiştir (İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Milli Eğitim Temel Kanunu, Çıracılık... Hakkında Kanun, 1997). 11.04.2012 tarihinde ise 6287 sayılı kanunun Resmi Gazete'de yayınlanması ile zorunlu eğitim 12 yıla çıkartılmıştır (İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, 2012). Bu tarihten günümüze kadar Türkiye'de zorunlu kesintili eğitim olan 4+4+4 eğitim sistemi uygulanmaktadır.

1.4. TAŞIMALI EĞİTİM

MEB'e (2018) göre çeşitli nedenlerle okula erişimde sorunlar yaşayan ilkökul, ortaokul ve ortaöğretim öğrencilerinin belirlenen merkez okullarına günü birlik şekilde taşınıp eğitim öğretime katılımlarının sağlanması ile yapılan uygulamaya taşımali eğitim denir. Küçüksüleymanoğlu'na (2006) göre ise taşımali eğitim, öğrencilerin taşınması işi olup elverişli olmayan eğitim kurumlarında eğitimini sürdürmekte olan öğrencilerin ya da nüfusu az ve dağınık bir yerleşim yerinde oturan öğrencinin Milli Eğitim Müdürlüklerinde oluşturulan komisyonlarca seçilen taşıma merkezlerdeki okullara günü birlik bir biçimde taşınmalarıdır.

Taşımali eğitim ilk olarak pilot uygulama şeklinde 1989-1990 eğitim öğretim yılının 2. Döneminde İlköğretim Genel Müdürlüğü tarafından Kırıkkale ilinde 3 ve Kocaeli ilinde de 2 merkezde başlatılmıştır. Bu öğretim yılında belirtilen 2 ilde toplam 12 okul ve yerleşim biriminden 305 öğrenci 5 merkez okula taşınacak şekilde taşıma uygulaması yapılmıştır (Arı, 2003: 104). Taşımali eğitim ile ilgili yapılan bu uygulamadan alınan başarı ve avantajlar dikkate alınarak ve 1990-1991 eğitim öğretim yılından itibaren Eskişehir, Antalya, Çankırı, Van, Kırklareli, Konya, Kocaeli, Balıkesir, Çanakkale olmak üzere bu 9 ilde tespit edilen 77 merkezde taşımali eğitim uygulaması yapılmıştır (Büyükkaragöz ve Şahin, 1995). 18.8.1997 tarihinde 4306 sayılı yasa ile ilköğretim kurumlarına 8 yıllık kesintisiz devam zorunluluğu getirilerek bütün öğrencilerin eğitime kavuşturulması hedeflenmiş ve Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde taşımali eğitim projesi başlatılmıştır (Kavak, 1997). Daha sonra da zorunlu eğitimin 11 Nisan 2012 yılında 12 yıla çıkarılması sonrası sadece ilköğretim kademesinde uygulanan taşımali eğitim artık ortaöğretime de kapsayacak şekilde genişletilip tüm yurttaki uygulanmaya başlanmıştır.

1.4.1. Türkiye'de Taşımali Eğitim Uygulamasının Nedenleri

Ağırkaya (2010), taşımali eğitim sisteminde temel amacın tüm ülkede eğitimi yaygın hale getirmek olduğunu ve öğrenciler açısından eğitimde böyle bir yol izlenmesinin adaleti sağlayabileceğini vurgular. Karakütük (1996) ise Türkiye'de eğitimden tüm vatandaşların yararlanabilmesinin gerekliliği, fırsat ve imkân eşitliğinin mümkün hale getirme, iç göçlerin fazla olması, maliyetlerin azaltılması çabası ve eğitim kalitesinin artırılması gibi gerekçelerle taşımali eğitimin önemine işaret eder.

1.4.1.1. Eğitimden Yararlanabilmenin Gerekliliği

Eğitime bireylerin var olan ihtiyaçlarını ve durumlarını dikkate alarak toplumsal, teknolojik ve ekonomik verilerin hepsini kapsayacak bir bakış açısı ile bakmak gerekir. Temel hak ve özgürlükleri özümseyerek ve sosyal adalet perspektifinden bakarak herkesin nitelikli bir eğitim alma hakkının olduğu kabul edilmelidir. Bu yolla fırsat ve imkân eşitliğinin tüm toplum bireyleri için sağlanması yapılabilecektir (Timur, 2017: 22). Bunun sağlanması için de okullaşma oranının arttırılmasını sağlayan taşımali eğitim gibi uygulamalar gerekebilir. Çünkü eğitim süreçlerinin en iyi uygulandığı yerler okullardır (Gölmez, 2019).

1.4.1.2. Eğitimde Fırsat ve İmkân Eşitliği

Recepöğlu'na (2006: 6) göre Türkiye'de küçük yerleşim yerlerinin çok fazla sayıda ve dağınık olması eğitim hizmetlerinin verilmesinde aksamalara sebep olmaktadır. Bu yerleşim yerlerine eğitim hizmetleri kapsamında bina, araç-gereç, öğretmen, elektrik, su ve ısıtma gibi kaynakların yeterli düzeyde ulaştırılması, devlete mali açıdan önemli bir yük getirmektedir. Bazı bölgelerde bu imkânlar sağlanamıyor. Bu durumdan dolayı sözü edilen yerleşim yerlerinde, eğitim hizmetlerinin niteliğinin olumsuz etkilenmesi söz konusu olabilmekte ve eğitimin kalitesi olumsuz yönde etkilenebilmektedir. Bu nedenle gerek nüfus azlığı gerekse yeterli öğrencinin bulunmamasından kaynaklı Milli Eğitim Bakanlığı Kurum Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliğine göre bu okullar kapatılır. Ancak bu gibi durumlarda valiliklerce buralardaki öğrencilerin eğitimlerinde devam etmeleri için gerekli tedbirlerden olan taşımali eğitim uygulaması gibi çözümlere başvurulur. Çünkü öğrencilerin fırsat ve imkân eşitliğinden kaynaklı haklarını korumak amaçlanır.

1.4.1.3. İç Göçlerin Yoğunluğu

1950'lerden sonra tüm ölkelerde olduğu gibi Türkiye'de de sanayileşme ve imar çalışmalarına bağıli ekonomik kalkınma sonucu kırsaldan kentlere doğru yoğun bir göç yaşanmıştır (Akbaş, 2016). Yeşilyurt, Orak, Tozlu, Uçak ve Sezer'e (2007: 199-200) göre bu durum kırsalda eğitim kurumlarında okuyan öğrenci sayısının düşmesine ve buna bağıli olarak da eğitim kurumlarının kapanmasına sebep olmuştur. Bu nedenle de kapanan bu okullarda okuyan öğrencilerin eğitime devamlarını sağlamak için taşımali eğitim uygulaması önemli bir seçenek olarak görölmüştür.

1.4.1.4. Maliyetlerin Azaltılması

Özgün'e (2007) göre eğitimde kalitenin düşmesinin ve maliyetlerin yükselmesinin nedenlerinden birisi, kırsal kesimde çok az sayıda öğrenci olduğu halde oralarda bulunan vatandaşların istekleri doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığının eğitim planlaması politikalarına uymadığı halde ilköğretim okullarının açılmasıdır. Yalçın (2006: 17-18) bu duruma Çankırı iline bağlı Eldivan ilçesinde yapılan bir araştırmayı örnek olarak gösterir. Bu örneğe göre 1992 yılında Eldivan ilçesinde bir köy ilkokulunun yapımı için harcanan para miktarı dokuz köyü kapsayan taşımali eğitim harcama tutarından çok daha fazladır.

1.4.1.5. Eğitim Kalitesinin Arttırılması

Kırsal yerlerde eğitimin niteliğinin düşmesine neden olan önemli etkenlerden birisi birleştirilmiş sınıf uygulamalarıdır. Birleştirilmiş sınıflarda bütün ilkokul öğrencileri aynı sınıf çatısı altında toplanabilir ve bu durum derslerden gerek öğrencilerin gerekse de öğretmenlerin verim almalarında büyük aksaklıklara sebep olur. Ancak bu durumun yaşanmaması için buradaki öğrenciler uygun merkezi bir okula taşınıp her öğrencinin bulunduğu sınıf seviyesinde uygun eğitim ortamına kavuşması sağlanabilir (Yalçın, 2006). Böylece hem öğrencinin hem de öğretmenin eğitim öğretim faaliyetlerinden nitelikli bir şekilde yarar sağlamalarının da önü açılmış olacaktır.

1.5. TAŞIMALI EĞİTİMİN YASAL DAYANAKLARI

Taşımali eğitimin her ne kadar olumlu tarafları olsa da taşımali eğitim bir sistem olarak kendi içerisinde birçok zorluğu da barındırmaktadır. Bu zorluklar ise sağlıklı ve düzenli bir taşımali eğitime engel oluşturmaktadır. Yaşanan bu zorlukları tespit ederek bunlara çözümler üretilmesi taşımali eğitimin işleyişinin sağlıklı ve düzenli bir hale getirilmesi taşımali eğitimden maksimum fayda sağlanmasına etki edecektir (Recepoglu, 2009). Bu doğrultuda sağlıklı ve düzenli bir işleyişi olmayan taşımali eğitim sistemimiz 1994 yılına kadar birtakım emir ve yayımlanan genelgeler doğrultusunda uygulanmıştır. Ancak "Taşımali Eğitim Yönergesi" ile sıkıntı ve sorunların önüne geçecek hukuki bir düzenlemeyle taşımali eğitim sistemi sağlıklı ve düzenli bir şekilde uygulanmaya başlanmıştır (Ağırkaya, 2010: 22). Ama sonradan bu yönerge kaldırılmıştır. Zamanla ortaya çıkan ihtiyaçları gidermek, taşımali eğitim sistemi ile hedeflenen amaçların daha verimli çıktılarını almak ve bu çıktılarının daha

etkili olmasını sağlamak amacıyla bu yönergenin yerine “Taşımali Eğitim Yönetmeliği” adı altında 15 Nisan 2000 tarih 24021 sayılı şeklinde Resmi Gazete’de yayımlanmıştır (Uraslu, 2017: 41). Sonraki süreçlerde yine bazı değişiklikler yapılmış olup bunlar 17 Ağustos 2000 tarih 24143 sayılı ve 27 şubat 2004 tarih 25386 sayılı Resmi Gazete ile yürürlüğe girmişlerdir. Ancak 12 yıllık zorunlu eğitimle beraber bu yönetmelik de sonradan ortadan kaldırılmış ve yerine taşımali eğitimin kapsamını daha da geniş ele alan 11 Eylül 2014 yılında resmi gazetede yayımlanan “Milli Eğitim Bakanlığı Taşıma Yoluyla Eğitime Erişim Yönetmeliği” yürürlüğe konulmuştur. Uygulanan bu yönetmelik 5 bölümden oluşmakta olup birinci bölümde amaç, kapsam, dayanak ve tanımlara yer verilmiştir. Bu yönetmeliğin amaçı birinci maddede şu şekilde ifade edilir: “Milli Eğitim Temel Kanunu ile tanınan eğitim hakkından yoksun kalması muhtemel ilköğretim, ortaöğretim ve özel eğitim okul/kurumlarına devam eden öğrenciler ile yaygın eğitim hizmetinden yararlanan özel eğitim kursiyerlerinin resmî okul/kurumlarda taşıma yoluyla eğitime erişimlerini sağlamak için gerekli usul ve esasları belirlemektir.” (MEB, 2014). 2. madde kapsamında taşıma yoluyla eğitime erişim ile ilgili iş ve işlemler yer alır. 3. madde ise yönetmeliğin dayandığı hukuki dayanakları içerir.

1.6. TAŞIMA MERKEZİ OKULLARDA BULUNMASI GEREKEN ÖZELLİKLER

Taşıma merkezi okul olarak seçilen okulların belirli özelliklere sahip olmaları gerekir. Bu özellikler “11.09.2014 tarih ve 29116 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Taşıma Yoluyla Eğitime Erişim Yönetmenliğinin” ikinci bölüm 7. maddede şu şekilde ele alınmıştır:

“MADDE 7 – (1) Taşıma merkezi okulların seçiminde;

a) Öğrencisi taşınacak okul ve yerleşim birimlerine göre daha merkezî durumda olması, çevredeki diğer yerleşim birimleri ile ulaşım imkânlarına sahip, gelişmeye uygun olması,

b) Derslik, atölye ve laboratuvar sayısı ile fiziki kapasitenin yerleşim yerindeki öğrenciler ile taşıma kapsamına alınan öğrenci sayısının eğitimine yeterli olması,

c) Öğretmen ve ders araç-gerecinin yeterli olması,

ç) Öğrencilerin sosyal, kültürel ve sportif faaliyetler ile kitaplık ve kütüphanelerden yararlanabilmeleri için uygun ortamların bulunması, şartları aranır.

(2) Zorunlu sebepler dışında yatılı bölge ortaokulları ve ikili eğitim yapan okul/kurumların taşıma merkezi okul olarak seçilmemesi,

(3) Taşıma merkezi olacak ilkokulda birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılmaz. Ancak zorunlu hâllerde planlama komisyonunun teklifi, il değerlendirme komisyonunun kararı ve mahallî mülki idare amirinin onayı ile uygulama yapılabilir.

(4) Öğrenci taşıma uygulamasında ilkokul, ortaokul, imam-hatip ortaokulu, ortaöğretim öğrencileri ile özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci/kursiyer/velilerin ayrı ayrı araçlarla taşınması esastır. Uygun nitelik ve nicelikte araç bulunamaması durumunda, ilgili okul düzeyinde yerleşim yerinde az sayıda öğrenci bulunması, ders giriş-çıkış saatlerinin yakın olması ve araçta yer olması şartıyla özel eğitim öğrenci/kursiyerleri dışındaki öğrenciler birlikte taşınabilir.

(5) (Ek: RG-26/11/2020-31316) “Özel eğitim okuluna kayıtlı öğrenciler ile aynı özel eğitim okuluna veya aynı kampüste bulunan diğer okul/okullara devam eden özel eğitim ihtiyacı olmayan kardeşleri aynı araçla taşınabilir.” (MEB, 2014).

1.7. ÖĞRENCİSİ TAŞINACAK OKUL VE YERLEŞİM BİRİMİNDE ARANACAK ŞARTLAR

Öğrencisi taşınacak okul ve yerleşim birimlerinin bazı özelliklere sahip olmaları gerekir. Bu özellikler “11.09.2014 tarih ve 29116 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Taşıma Yoluyla Eğitime Erişim Yönetmeliğinin” ikinci bölüm 8. maddede şu şekilde ele alınmıştır:

“MADDE 8 – (1) Toplu taşıma hizmeti bulunmayan, öğrencisi taşıma kapsamına alınacak okul ve yerleşim biriminin seçiminde;

a) Nüfusun az veya dağınık olması, öğrenci sayısındaki yetersizlik, yerleşim yerinin coğrafi özellikleri, yol şartları,

b) Eğitime erişim ihtiyacı olan öğrencinin sürekli veya geçici ikamet ettiği yerleşim yerinde bu ihtiyacı karşılayacağı türde eğitim kurumu bulunmaması veya bu kurumların kapalı olması,

c) Doğal afetler, salgın hastalıklar, can ve mal kaybı tehlikesi gibi ani ve beklenmedik olayların ortaya çıkması ve/veya bu olaylar sonucunda; tamir, güçlendirme, bertaraf veya tedavi çalışmaları yapılıyor olması,

ç) Göçler ve mevsimlik işçi hareketleri olması, gibi özellikler aranır.

(2) Öğrencisi taşınacak yerleşim yerinin taşıma merkezine uzaklığının en az 2 kilometre olması esas olup, 50 kilometreden daha fazla mesafeden taşıma yapılmaz. Birinci fıkrada sayılan özellikler sebebiyle bu mesafelerin artırılıp azaltılmasına gerekçe belirtmek suretiyle Planlama Komisyonu karar verebilir.

(3) (Değişik:RG-3/7/2016-29761) En az bir ders yılı parasız yatılı öğrenim gören ortaöğretim öğrencileri taşıma kapsamında değerlendirilebilir. Parasız yatılılıktan öğrenci taşıma uygulamasına geçişler için başvurular, öğrenci velisi tarafından parasız yatılı olarak öğrenim gördüğü okul müdürlüğüne, ders bitiminden haziran ayının sonuna kadar yapılır. Okul müdürlüklerinden gelen bu başvurular, parasız yatılılık ve bursluluk komisyonunun görüşleri de alınarak Planlama Komisyonunca değerlendirilir.” (MEB, 2014).

1.8. TAŞIMALI EĞİTİMDEN BEKLENEN FAYDALAR

Taşımali eğitim sistemi yoluyla Milli Eğitim Bakanlığının amaçladığı faydalar genel olarak 2 başlık altında toplanmıştır. Bunlar eğitim-öğretim ve ekonomi açısından beklenen faydalardır (MEB, 1991).

1.8.1. Eğitim Öğretim Açısından Beklenen Faydalar

Taşımali eğitim sistemiyle eğitim öğretimden olabildiğince fayda sağlanmak istenmiştir. Bu doğrultuda taşımali eğitim yoluyla eğitim öğretimden beklenen faydalar Yalçın’a (2006) göre şunlar olabilir:

a- Taşımali eğitim yoluyla eğitimde fırsat ve imkân eşitliği sağlanabilir.

b- Öğrencilerin daha iyi öğrenim görmeleri için birleştirilmiş sınıf uygulamasına alternatif bir eğitim sistemi modeli olabilir.

c- Başta da kız öğrenciler olmak üzere öğrencilerin okula devamlarının artmasına etki edebilir.

d- Taşımalı eğitim yapılmasından dolayı öğretmen ihtiyacının azalması sağlanabilir.

e- Kırsal veya küçük yerleşim yerleerinde yaşamını sürdüren ama ve öğrenim çağı dışına çıkmış öğrenciler için zorunlu eğitim verme imkânı doğabilir.

f- Öğrencilerin sosyal ve kültürel tesislerden yararlanma olanağı artabilir.

g- İkili eğitim şekliyle eğitim öğretimlerine devam eden okul sayılarında azalma görülebilir.

h- Öğretmenlerin kendi aralarındaki iletişimlerinin daha da artması ve öğretmenlik meslek becerileri ile öğretmenlik gelişimlerinin arttığı gözlemlenebilir.

i- Öğrenciler taşımalı eğitim yoluyla fiziki şartları daha iyi olan eğitim kurumlarında eğitim öğretime katılım şansı yakalayabilir.

j- Taşımalı eğitime dahil öğrencilerde belirgin bir şekilde sosyal ve kültürel ilerleme sağlanıp medeni bir cesaret göstermeleri sağlanabilir.

Taşımalı eğitim yukarıda da ifade edildiği gibi hem öğretmenlere hem de öğrencilere eğitim öğretim süresi boyunca birçok fayda sağlayabilir.

1.8.2. Ekonomik Açıdan Beklenen Faydalar

Taşımalı eğitimden beklenen faydalardan birisi de tasarruf sağlanması ile ilgilidir. Taşımalı eğitim yoluyla ekonomik açıdan beklenen faydalar Tepe'ye (2011) göre şunlar olabilir:

a- Birleştirilmiş köy okullarına alternatif olarak sunulan taşımalı eğitim sayesinde okullarda yakacak, personel gideri, su ve elektrik gibi ihtiyaçlar anlamında ciddi derecede tasarruf sağlanabilir.

b- Öğrenci sayısının azlığından dolayı küçük yerleşim yerlerinde bulunan okullarda ek tesis ihtiyacı ortadan kalkabilir.

c- İlgili bakanlık tarafından taşıma merkezi okul olarak seçilen okula, kapanan okuldaki donatım malzemesi ve araç-gerecin bu ve buna benzer taşıma merkezi okullara gönderilip tasarrufa katkıda bulunulabilir.

d- Geçici görevlendirilen ve okulları denetmeleri istenen eğitim çalışanları için verilen görev yolluk ödemelerinin azaltılması sağlanabilir.

e- Taşıma merkezi olarak seçilen yerleşim birimlerinde ekonomik kalkınmaya etki eden canlanmalar olabilir.

Yukarıda da ifade edildiği gibi taşımali eğitim yoluyla Milli Eğitim Bakanlığına tahsis edilen bütçeden önemli bir tasarruf sağlanabilir. Bu da taşımali eğitimin ekonomik anlamda faydasının olduğunu göstermektedir.

1.9. TAŞIMALI EĞİTİM UYGULAMASINA YÖNELTİLEN ELEŞTİRİLER

Taşkıran'a (2010) göre eğitim sistemimiz için bir ihtiyaç olarak görülen taşımali eğitim sisteminin ne yazık ki uygulama kısmında bazı aksaklıkları mevcuttur. Bu aksaklıklar veya problemlerden birisi taşıma merkezi olarak seçilen okulların fiziki olarak istenilen düzeyde olmaması, donanım ve araç-gereç yetersizliğidir. Bu nedenlerden dolayı taşımali eğitim kapsamında olan öğrencilere verilen öğlen yemekleri için ayrılan alanlar bulunmamakta veya ihtiyacı karşılayamamaktadır (Özgün, 2007). Ayrıca yine Özgün (2007)' e göre taşımali eğitime dâhil öğrencilere verilen yemekler yetersizdir. Yeşilyurt vd. (2007) göre taşımali servis araçlarına öğrenciler dışında yöre halkının bindirilmesi ve bu nedenden dolayı öğrencilerin ayakta gelmesi, yolların birçoğunun bozuk olması veya iklim şartlarının elverişsizliği taşımali eğitimin aksamasına neden olabilmektedir. Ayrıca yine aynı çalışmada taşıma merkezi okula taşıma yoluyla gelen öğrencinin geldiği çevreye uyum sağlamakta güçlük çektiği fakat herhangi bir rehber öğretmenin bu durumla ilgilenmesi için görevlendirilmediği belirtilmiştir. Arı'ya (2003) göre taşımali eğitim yoluyla okula gelen öğrenciler ilk derste derse odaklanma sorunu yaşamaktadırlar. Işık ve Maya'ya (2003) göre taşıma kapsamındaki öğrenci velileri taşıma merkezinde görevli öğretmenlerle iletişim kuramamaktan, öğrencileri hakkında bilgi alamamaktan yakınmaktadırlar. Altunsaray'a (1996) göre il milli eğitim müdürlüğünde çalışan sağlık personellerince taşıma merkezi okullar ile ilgili yapılması gereken sağlık taramaları yetersizdir. Arı'ya (2003) göre taşımali eğitim sistemi ile eğitim gören öğrencilerde baş ve mide ağrısı ile bazı psikolojik rahatsızlıklar yaşanmaktadır. Bununla birlikte taşıma merkezi okullarda yapılan veli toplantılarına taşımaya dâhil öğrencilerin velilerinin katılımı düşüktür. Recepoğlu'na (2006) göre taşımali servis şoförlerinin taşımali eğitim ile ilgili yeterli eğitimi yoktur. Işık ve Maya'ya (2003) göre taşımali eğitim uygulamasına paydaşlardan olan öğrenci, öğretmen, yönetici, öğrenci velilerinin görüşü alınmadan geçiş yapılmıştır.

Bu da paydaşların taşımali eğitim sistemine olumsuz bakmalarına neden olmaktadır. Ülker'e (2009) göre taşımali eğitim ihalelerine katılım gösteren araç firma şirketleri ihalede gerekli ölçütleri sağlayan araçları gösterirken ihaleyi kazandıktan sonra farklı ve yeterli donanıma sahip olmayan araçları kullanmaktadır. Koçkan (2004) taşımali eğitimin yapılması ile kapanan okulların atıl kalması ve bu okullarla ilgili nelerin yapılacağını planlanmamasının bir sorun teşkil ettiğini ifade etmiştir.

1.10. DÜNYADA TAŞIMALI EĞİTİM UYGULAMALARI

Ağırkaya (2010: 20) ve Memek'e (2014: 26) göre ülkemizde olduğu gibi dünyanın birçok ülkesinde de eğitimde yaşanan sorunlara bir çözüm olarak taşımali eğitim uygulaması vardır. Ancak bu uygulama ülkelerin imkânlarına, iklimsel koşullarına ve coğrafi yapılarına göre şekillenebilmektedir. Bunun yanında, kırsal ve uzak yerleşim yerlerinde eğitim kalitesini korumak ve maliyet etkinliği sağlamak amacıyla okul ağının merkezileştirilmesi ve öğrenci ulaşım desteğinin sağlanması uluslararası tercih edilen yaygın bir eğitim politikası yaklaşımıdır (OECD, 2018; OECD, 2025). Nitekim hem OECD üyesi ülkelerinde (ABD, Yeni Zelanda, Hollanda, Avustralya vb.) hem de OECD üyesi olmayan ülkelerde (Rusya, Çin, Brezilya vb.) öğrenciye eğitime erişim için ulaşım imkânlarının sağlandığına dair aşağıdaki bazı ülke örnekleri bu düşüncüyü destekler niteliktedir.

Amerika Birleşik Devletleri: Eyaletlerden oluşan bu ülkenin eğitim bölgeleri vardır. Ancak eğitim bölgeleri 2. Dünya Savaşı' ı öncesi 100.000'den fazla iken kırsaldan kente göç gibi sebeplerden dolayı 1950'de bu bölgeler birleştirilerek sayı 22.240'a kadar düşürülmüştür (Başaran, 1982). Maryland eyaletinde 1988-1985 yıllarında 3 yıllığına bir fon oluşturulup bu fonun yardımıyla lise öğrencilerinin okuma, İngilizce ve matematik becerilerini ilerletmek için bir eğitim projesi uygulanmıştır. Bu projede bir bölgeden diğer bölgelere taşıma yoluyla gidip öğrenci velilerine eğitim vermek amaçlı uzman danışman, beş öğretmen, üç öğretmen yardımcısı ve bir kaynak uzmanından oluşan profesyonel bir ekip kurulmuştur (Stevenson, 1987; akt: Recepoğlu, 2006).

Yeni Zelanda: Kennedy'e (1990) göre 1970'lerde ülkenin kırsal bölgelerinde erken çocukluk eğitimi vermek ile ilgili bazı endişeler yaşanmıştır. Bundan dolayı ülkenin eğitim bakanlığının aldığı karar doğrultusunda dokuz birim kurulup bu

birimlerin kırsal kesimlerdeki çocuklara okul öncesi eğitimi vermeleri sağlanmak istenmiştir. Bu birimlerin her birinde iki kreş ve anaokulu öğretmeni bulunmaktadır. Her hafta bir sistem dâhilinde kırsal alanları ziyaret eden bu birimlerin amacı kırsaldaki öğrencilere nitelikli bir eğitim verebilmektir.

Hollanda: Bu ülkede herhangi bir bölgede eğitim gören öğrenci sayısı 23'ten az olduğunda buralarda bulunan okullar kapanır. Bu okulların kapanması ile seçilen merkezi okullara velilerin rızası da alınarak öğrencilerinin taşıma yoluyla eğitime erişmeleri sağlanır. Ancak taşıma ücretlerinin yarısı veliler tarafından diğer yarısı da belediyelerin bütçelerinden karşılanır (Balıkesir, 1996; akt: Altunsaray, 1996).

Avustralya: Ülkenin Orta Queensland Bölgesi'nde uygulanan "Taşınabilir Sınıf Projesi" ekonomik bakımdan Avustralya Okullar Komisyonu tarafından desteklenmektedir. Bu projenin amacı eyaletin eğitim bakanı aracılığıyla projenin özellikle kırsal bölgelere uygulanmasının hedeflenmiş olmasıdır. Projede bir öğretmen ve bir yönetici bulunurken 1978 yılından beri bu projenin uygulanması başarılı bir şekilde sürmektedir (Fowler, 1979; akt. Küçükoğlu, 2001; Receptoğlu, 2006; Şahban, 2016).

Rusya: 1990 yılında Denisova L. tarafından yapılmış bir araştırmada kentlere yoğun bir göç veren kırsal kesimlerde bulunan eğitim kurumları için gerek öğretmen bulmada gerekse de personel temin etmede büyük zorluklar yaşandığı belirtilmektedir. Ayrıca bu çalışmada öğretmenlerin kırsal yerlerde nüfus azlığından ve problemlerin yoğun olmasından öğretmenlik yapmak istemedikleri ifade edilmiştir (Denisova, 1990, akt. Altunsaray, 1996: 30). Bu doğrultuda eğitime erişim amaçlı taşınmalı eğitim uygulamalarının bir seçenek olabileceği söylenebilir.

Çin: World Bank tarafından yayımlanan On the Road to Safe School Transport in China (2012) raporuna göre Çin'de 2000'li yıllarda küçük köy okullarının kapatılması (school consolidation policy) sonucu milyonlarca öğrenci merkez okullara taşınmaya başlamıştır. Ancak bu milyonlarca öğrencinin taşıma merkez okullarına taşınması ve servis kazalarının meydana gelmesi sonucu öğrenci taşıma güvenliği tartışmalarını da beraberinde getirmiştir. Nitekim bu tartışmalardan doğan baskılardan dolayı merkezi hükümet okul taşımacılığına ilişkin daha sıkı düzenlemeler getirmiştir. Bu süreçte

güvenli okul servisi standartları belirlenmiş, yerel yönetimlerin taşıma hizmetlerini düzenleme ve denetleme sorumluluğu arttırılmıştır.

Brezilya: Brezilya’da taşımali eğitim, özellikle kırsal bölgelerde eğitime erişimi arttırmak amacıyla uygulanan önemli bir kamu politikasıdır. Ülkenin dağınık yerleşim yapısından dolayı öğrenci taşımacılığı temel eğitime devamlılık açısından kritik bir rol oynamaktadır. Bu kapsamda yürütölen PNATE (Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar- National Programme of Supporting School Transport) ve “Caminho da Escola-Way to School” programları, öğrencilerin güvenli biçimde okula ulaştırılmasını hedeflemektedir. Literatürde (Caldas ve do Carmo, 2025; Carvalho vd., 2016; Nascimento vd., 2021; Ripplinger ve Wang, 2010), bu uygulamaların eğitime erişimi desteklediğı belirtilmekle birlikte, hizmet kalitesi, finansman ve denetim konularında bazı yapısal sorunların sürdüğü vurgulanmaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

İkinci bölüm olan yöntem ana başlığı altında sırasıyla araştırma deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması ve veri toplama aracı ile veri toplama süreci, verilerin analiz süreçlerine değinilmiştir. Bölümün sonunda ise araştırmanın geçerlilik ve güvenirlik durumu üzerinde durulmuştur.

2.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ

Taşıma merkezi okul sisteminin bazı okul paydaşlarının görüşlerine göre değerlendirildiği bu çalışmada bilimsel araştırma yöntemlerinden olan nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Guba ve Lincoln (1994) ile Klenke'ye (2016) göre nitel araştırma yöntemi ile ele alınan problem durumu sorgulayıcı nitelikte olan, yorumlamayı gerektiren ve problemin kendi doğal ortamındaki biçimini anlamaya dönük çabalar bütünüdür. Nitel araştırmalarda bir durumla ilgili ortam, olaylar, bireyler ve süreçler gibi etkenler bütüncül bir bakış açısı biçiminde araştırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırma yönteminin bilimsel araştırmalarda genelde tercih edilmesinin nedeni ise belirlenmiş olan temel bir olgunun veya anahtar kavramın, düşüncenin ya da sürecin ayrıntılı, derinlemesine incelenebilir ve anlaşılabilir olmasından kaynaklanmaktadır (Creswell, 2007: 45; Patton, 2014). Böylece bir başkasının yaşam tecrübelerinden elde edilen ve bu tecrübeleri de o bireylerin kendi cümleleriyle aktardığı nitel veriler (Patton, 2014: 47) ile nitel yaklaşımın bir kişinin deneyimlediklerinin anlaşılmasında en doğru yöntem olarak kabul edildiği söylenebilir. Ayrıca Özdemir ve Tuti'ye (2023) göre nitel araştırma yöntemi kendi içerisinde alt-desenlerden oluşan şemsiye bir kavramdır. Nitel araştırma yönteminde kullanılan bu alt-desenler fenomenoloji, durum çalışması, gömülü kuram, etnografya ve söylem analizi gibi desenlerdir (Özdemir ve Tuti, 2023). Bu çalışmada geçen araştırma sorularına cevap bulabilmek için ise nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgu-görüngü bilim) araştırma deseninin tercih edilmesi uygun görülmüştür.

Fenomenoloji felsefesinin kurucularından Husserl bir fenomenoloji araştırmasında asıl amacın ele alınan olgunun özüne varmak olduğunu ve öğrencilerinden de her meselenin aslına veya özüne gitmelerini ister (Husserl, 2012: 14). Fenomenolojide çok

önemli olan “olgunun özü” ile ilgili Lacoste (akt. Baş ve Akturan, 2008: 84) tarafından verilen aydınlatıcı diyebileceğimiz örnek ise şudur:

"Bir Hint köyünde görme özü olan 5 kişi, diğer köylülere "Bir fil nedir?" diye sorarlar. Onlara filin görünümünü tarif etmekten bıkmış olan köylüler, bir prensin 40 filiyle köylerine uğramasından yararlanırlar ve 40 filden birini körlere tanıtırlar. Birincisi kuyruğunu tutar ve şu sonuca varır, "Fil bir iptir." İkincisi hortumu tutarak şöyle bir tepkide bulunur ve şu sonuca varır, "Hayır, fil bir borudur." Üçüncüsü hayvanın boğruüne dayanarak şöyle düzeltir, "Fil bir duvardır." Dördüncüsü hayvanın ayağını yakaladıktan sonra kesin olarak doğrular. "Fil, bir sütundur." Beşincisi hayvanın çevresinde bir tur attıktan sonra bakıcısına doğru dönerek ona şunu sorar, "Peki ama bu neye yarar?" Bakıcı; "Efendim sefere çıktığında veya törene gittiğinde fil kullanılır" diye cevap verir (Lacoste, akt. Baş ve Akturan, 2008: 84).

Yalçın (2022) bu hikâyeden yola çıkarak hikâyede “gerçek nedir?” sorusuna verilen yanıtların her ne kadar anlamsız gibi görünse de fenomenolojide sadece bir gerçek olmadığını ve bu gerçeklerin de kişilere ve zamana bağlı olarak değişmesinden dolayı hikâyede geçen tanımlamaların anlamsız olmadığını ifade etmiştir. Bundan dolayı elde edilen tüm verilerin ayrıntılı incelenmesi gerekmektedir. Böylece fenomenoloji bakış açısına göre hikâyede geçen görme engelli bireylerin kişisel deneyimleri ele alınan “olgunun özüne” ulaşılması için kilit rol oynamaktadır (Yalçın, 2022). Bu çerçevede bir felsefe dalı olarak fenomenoloji, olguyu olgu yapan şeyi kavrayabilmek amaçlı onun doğrudan deneyimlenmesine önem vermektir (Bernard ve Ryan, 2010: 258). Bu sebeple fenomenoloji deneyimlerin anlamlandırılması şeklinde de ifade edilebilir. Yıldırım ve Şimşek’in (2018) görüşüne göre fenomenoloji (olgu bilim) deseni farkında olunan ancak ayrıntılı ve derinlemesine bir anlayışın olmadığı durumlara odaklanmaktadır. Tezcan’a (2013: 55) göre ise fenomenolojik desenle amaçlanan şey insanlar tarafından nesneler ve davranışların kategorikleştirilerek onların nasıl tanımlanacağını ortaya çıkarmaktır. Bu yolla fenomenoloji desenin kullanıldığı araştırmalarda bireylerin deneyimledikleri olgular ile ilgili zihinlerinde yer alan bilişsel yapıyı ortaya çıkarmak amaçlanır (Creswell, 2014; Lodico, Spaulding ve Voegtler, 2006). Böylece araştırmacıların yürüttüğü fenomenolojik bir araştırmada amaçlanan şey belli bir olaya ilişkin sıradan insanların o olaya nasıl anlam verdiklerini ortaya çıkarabilmektir (Bogdan ve Knopp-Biklen, 2007: 25). Daha açık bir şekilde ifade edilirse amaçlanan şey insanların fenomeni nasıl algıladıkları ve betimledikleri, o fenomen ile ilgili ne hissettikleri, o fenomeni nasıl yargıladıkları, anımsadıkları, anlamlandırdıkları ve diğerleri ile o olgu hakkında nasıl konuştukları üzerine

odaklanmaktadır (Patton, 2014: 104). Belirtilen tüm bu görüşler doğrultusunda fenomenolojik nitel bir araştırma olarak tasarlanan ve doğrudan katılımcıların kendi ifadelerine dayanan (Marshall ve Rossman, 2014) bu çalışmada, “Taşımalı Eğitim” olgusu ile ilgili taşıma merkez okulların paydaşları olan kişilerin çeşitli perspektiflerden değerlendirmelerine başvurulması uygun görülmüştür.

2.2. ÇALIŞMA GRUBU

Yıldırım ve Şimşek (2018), nicel araştırmalarda evren ve örneklem kavramlarının nitel araştırmalarda “katılımcılar” veya “çalışma grubu” olarak adlandırıldığını ifade etmektedir. Bu açıklama doğrultusunda Tatık’ın (2013: 65) da benzer bir şekilde ifade ettiği gibi araştırmanın nitel yöntemle ele alınmasından dolayı araştırmaya katılan paydaşlar “çalışma grubu” olarak ifade edilmektedir. Araştırmanın çalışma grubu 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Muş ilinin Korkut ilçesinde taşıma merkezi olan ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde taşıma merkezi 12 okul ve bu okullarda görev yapan okul müdürleri, okul müdür yardımcıları, öğretmenleri, öğrencileri, velileri, yemek dağıtan işçi personeller ve servis şoförleri olmak üzere 7 grup ile toplamda 34 katılımcıdan oluşmaktadır. Nitekim fenomenolojik araştırmalarda araştırma için veri kaynağı fenomeni yaşayanlar ve ele alınan fenomeni dışı yansıtabilecek bireyler veya gruplardır. Görüşme tekniği ise veri kaynağından bilgi toplamak için fenomenolojik araştırmalarda sık kullanılır. Bunun nedenlerinden birisi Kvale (1994) ile Pope ve diğerlerinin (2006) de belirttiği gibi nitel araştırmalarda çalışma grubunun düşük düzeyde tutulmasından dolayı çalışma grubu ile belirlenen problem durumu hakkında hem detaylı ve derinlemesine inceleme imkânı elde edilir hem de problemin zaman ve maliyet bakımından yürütülmesinin sağlanması kolaylaşır. Öyle ki Yıldırım ve Şimşek’in (2018) görüşüne göre görüşme yoluyla araştırmacı yapacağı gözlem ve ön görüşmelerle örnekleme alınabilecek kişileri belirleyebilmektedir. Görüşme için çalışma grubuna dâhil edilecek kişi sayısı ise daha önce yapılmış çalışmalarda bir (Dukes, 1984, akt. Creswell, 2007: 126) ile 325 (Polkinghorne, 1989) arasında değişebilmektedir. Ancak genel olarak nitel araştırmaların en belirsiz kısmı çalışma grubunun büyüklüğüne karar vermektir. Çünkü bu tür araştırmalarda çalışma grubu büyüklüğünün belirlenmesi için nicel araştırmalarda olduğu gibi net bir yaklaşım yoktur (Akçay ve Koca, 2024). Creswell (2002) ve Makatouni (2002) bu konu ile ilgili çalışma grubuna çok sayıda kişiyi dâhil etmenin sık yapılan bir hata olduğunu, yapılması gerekenin araştırılan

problem durumunun sonda sorular gibi farklı yollarla daha da derinleştirilerek araştırma uygunluğunun sağlanabileceğini ifade etmektedirler. Baltacı (2019) görüşme tekniği için asıl önemli olanın görüşülen kişilerin sayısının değil verilerin niteliğinin olduğunu, sadece bir katılımcı ile bile belirlenen araştırma konusu hakkında yeterli verinin sağlanabileceğini ifade eder. Öte yandan araştırmacı gerekli veri gereksinimlerine ulaşana kadar araştırmasına katılımcı ekleyebilmektedir (Kleiman, 2004: 11; Yüksel ve Yıldırım, 2018; Lester, 1999: 1). Wilson (2015: 41) bu düşüncüyü destekler nitelikte görüşme yapılacak katılımcı sayısı ile ilgili katı bir kural olmadığını ifade eder. Nitekim bu durum araştırmada veri uygunluğunun sağlanması için de gereklidir. Dolayısıyla görüşme tekniğinin kullanıldığı nitel araştırmalarda ve bir fenomenin araştırılması için görüşlerine başvurulmuş katılımcı sayıları ile ilgili en az veya en çok değer kavramlarının tartışılması pek de önem arz etmeyebilir (Tekindal ve Uğuz, 2020).

Nitel araştırmalarda: maksimum çeşitlilik örnekleme, kuram tabanlı örnekleme, siyasi veya politik durum örnekleme, hibrit veya karma örnekleme, aykırı veya anormal durum örnekleme, kartopu veya zincir örnekleme, kolay ulaşılabilir veya elverişli örnekleme, tipik durum örnekleme, yoğunluk örnekleme, doğrulayıcı veya yanlışlayıcı durum örnekleme, benzeşik (homojen) örnekleme, kritik durum örnekleme, fırsatçı veya beliren örnekleme, amaçlı örnekleme gibi farklı örnekleme yöntemleri kullanılabilir (Baltacı, 2018; Creswell, 2002; Hatch, 2002; Hay, 2000; Klenke, 2016; Kuş, 2007; Malterud, 2001; Marshall, 1996; Merriam, 1998; Merriam ve Grenier, 2019; Şimşek ve Yıldırım, 2018; Teddlie ve Yu, 2007). Yapılan bu araştırmada ise çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Morgan ve Smircich'e (1980) göre bir durumun zengin bilgi içerdiği düşünüldüğünde o durumu detaylı incelemek için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılır. Çünkü bu yöntemle o durumu araştırmak daha da kolaydır. Merriam'a (2009: 77) göre amaçlı örnekleme yönteminin fenomenolojik araştırmalarda tercih edilmesinin başlıca sebepleri bu yöntemin ele alınan olgunun veya fenomenin çok daha zengin ve derinlemesine bilgi edinebilmesini sağlayabilecek olmasından dolayıdır. Yazıcıoğlu ve Erdoğan'a (2004) göre ise amaçlı örnekleme yöntemi yoluyla çalışma grubu hakkında elde edilmek istenen, grubu temsil edecek birimlerin aynı özelliğe sahip olduğunun tespit edilmesidir. Bu görüşe dayalı olarak "taşınma merkezi okul sisteminin birer paydaşı olmak" ortak özelliği araştırmamızda amaçlı örnekleme seçmemizi gerektirmiştir denilebilir. Böylece

grubu temsil eden katılımcılar homojen (benzeşik) bir yapıda ve belirgin bir alt grup oluşturacak biçimde belirlenmiştir. Bunun yanında görüşülen katılımcıların araştırmaya konu olguyu ya da fenomeni de önceden deneyimlemiş olmaları çok önemlidir (Padilla-Diaz, 2015). Bu nedenler göz önünde bulundurularak genelde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tercih edilir ve sık sık bu yöntem başvurulur (Creswell, 2007: 128; Patton, 2014: 243). Temel özelliği üzerinde karar verilmiş bir anlayışın tüm durumları ile ilgili çalışmaların esas alındığı (Yıldırım ve Şimşek, 2018) ölçüt örnekleme yöntemi, ele aldığımız problem durumumuz için uygun bir yöntemdir. Nitekim problem durumumuz olan “Taşıma Merkezi Okul Sisteminin Bazı Okul Paydaşlarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” cümlesinden de anlaşılacağı gibi ölçütümüz ele aldığımız okulların taşıma merkezi statüsünde olması gerektiğidir. Taşıma merkezi okulların paydaşları da 7 alt grup olan okul müdürleri, okul müdür yardımcıları öğretmenleri, öğrencileri, velileri, yemek dağıtan işçi personeller ve servis şoförlerinden oluşmaktadır. Nitel araştırmalarda veri doygunluğu endişesinden dolayı en azından 10 kişiden veri toplanması gerektiği (Bay, Karataş ve Üstün, 2021) ile ilgili düşünceyi destekler nitelikte olan fenomenolojik çalışmalarda örneklem büyüklüğünün 7-10 kişi arasında uygun görülebileceğine (Yıldırım ve Şimşek 2018) dair görüşler mevcuttur. Ancak yapılan bu çalışmada veri doygunluğunun kesin olarak sağlanmış olmasından emin olmak için araştırma konusu ile ilgili 34 kişiden veri toplanmıştır. Bunun sebebi de kimi paydaşın kendini iyi ifade etmesi, araştırma konusuna hâkimiyeti, konuyu çok boyutlu veya derin bir şekilde analizi iken kiminin de belirtilmiş olan bu nitelikler konusunda zayıflığıdır denilebilir. Bu zayıflık, katılımcıların eğitim düzeyleri veya taşıma merkez okulla ilgili deneyim süreleri ile ilgili düşünülebilir. Böylece yapılan bu araştırmaya bir katılımcının görüp de ifade edemediğini veya düşünmediği, dikkatinden kaçan bir durumu katılımcı sayısı artırma yoluyla ve veri doygunluğuna ulaşmak amaçlı diğer katılımcının katkı sağlaması öngörülmüştür.

Demografik özelliklerinin daha iyi anlaşılır olması için çalışma grubundaki katılımcılara kodlar verilmiştir:

K1(Öi, K)

Katılımcıların tamamına verilen kod “katılımcı” ifadesidir ve kısaltması olarak “K” harfi kullanılmaktadır. “K” kodunun yanında yer alan sayı katılımcıya atanmış

sırayı ifade etmektedir. Parantezin içerisinde yer alan ilk kısaltma katılımcıların görevlerini belirtmektedir. Okul müdürleri için “M”, okul müdür yardımcıları için “MY” Öğretmenler için “Ö”, öğrenciler için “ÖR”, veliler için “V”, yemek dağıtan işçi personeller için “İ” ve servis şoförleri için “Ş” kullanılmaktadır. Eğer bir katılımcı resmi ilkokulda görev almakta ise “i”, resmi ortaokulda görev almakta ise “o”, resmi lisede yer almakta ise “l” kısaltması görev kısaltmasının sağ yanında yer almaktadır. Parantezin içerisindeki ikinci kısaltma katılımcının cinsiyetini ifade etmektedir. Bu kısaltma kadınlar için “K”, erkekler için ise “E” şeklindedir.

Çalışma grubu demografik bilgileri aşağıdaki tablolarda sunulmaktadır:

Tablo 2.1. Çalışma Grubundaki Okul Müdürlerinin Demografik Bilgileri

Kod	Cinsiyet	Mesleki deneyim	Mevcut okuldaki mesleki deneyim	Görev yaptığı okul türü
K1	Erkek	8	2	Resmi İlkokul
K2	Erkek	11	11	Resmi Ortaokul
K3	Erkek	12	2	Resmi İlkokul/Ortaokul
K4	Erkek	13	4	Resmi Ortaokul
K5	Erkek	11	2	Resmi Ortaokul

Tablo 2.2’ de okul müdürlerinin cinsiyet, mesleki deneyim, mevcut okuldaki mesleki deneyim ve görev yaptıkları okul türüne göre dağılımları gösterilmektedir.

Tablo 2.2. Çalışma Grubundaki Okul Müdür Yardımcılarının Demografik Bilgileri

Kod	Cinsiyet	Mesleki deneyim	Mevcut okuldaki mesleki deneyim	Görev yaptığı okul türü
K6	Erkek	9	8	Resmi İlkokul/Ortaokul
K7	Erkek	5	1	Resmi İlkokul/Ortaokul
K8	Erkek	7	2	Resmi İlkokul/Ortaokul
K9	Erkek	10	1	Resmi Lise
K10	Erkek	10	7	Resmi Lise

Tablo 2.2.'de okul müdür yardımcılarının cinsiyet, mesleki deneyim, mevcut okuldaki mesleki deneyim ve görev yaptıkları okula göre dağılımları gösterilmektedir.

Tablo 2.3. Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Kod	Cinsiyet	Mesleki deneyim	Mevcut okuldaki mesleki deneyim	Alan	Görev yaptığı okul türü
K11	Erkek	3	3	Sınıf Öğretmeni	Resmi İlkokul/Ortaokul
K12	Erkek	12	2	Sınıf Öğretmeni	Resmi İlkokul
K13	Erkek	1	1	İngilizce Öğretmeni	Resmi İlkokul/Ortaokul
K14	Erkek	2	2	Türkçe Öğretmeni	Resmi Ortaokul
K15	Erkek	2	2	Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmeni	Resmi Ortaokul
K16	Kadın	4	4	Sınıf Öğretmeni	Resmi İlkokul
K17	Kadın	2	2	Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmeni	Resmi Ortaokul
K18	Erkek	3	1	Müzik Öğretmeni	Resmi Lise

Tablo 2.3’ te öğretmenlerin cinsiyet, mesleki deneyim, mevcut okuldaki mesleki deneyim, alan ve görev yaptıkları okul türüne göre dağılımları gösterilmektedir.

Tablo 2.4 Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Demografik Bilgileri

Kod	Cinsiyet	Yaş	Sınıf	Okul Türü
K19	Kadın	14	8	Resmi İlkokul/Ortaokul
K20	Erkek	14	8	Resmi İlkokul/Ortaokul
K21	Kadın	14	8	Resmi İlkokul/Ortaokul
K22	Kadın	14	8	Resmi Ortaokul
K23	Erkek	14	8	Resmi Ortaokul
K24	Kadın	12	6	Resmi Ortaokul
K25	Kadın	10	4	Resmi İlkokul
K26	Erkek	11	17	Resmi Lise

Tablo 2.4'te resmi ilkokul/ortaokul/lise öğrencilerinin cinsiyet, yaş, sınıf ve okul türüne göre dağılımları gösterilmektedir.

Tablo 2.5. Çalışma Grubundaki Velilerin Demografik Bilgileri

Kod	Cinsiyet	Çocuğu kaç yıldır taşınalı eğitime dâhil	Mevcut okulda çocuğu kaç yıldır taşınalı eğitime dâhil	Velisi olduğu okul türü
K27	Erkek	3	3	Resmi Lise
K28	Erkek	2	2	Resmi İlkokul

Tablo 2.5’ te sadece resmi ilkokul ve lise velilerinin cinsiyet, çocuklarının kaç yıldır taşınalı eğitime dâhil olduğu, çocuklarının mevcut okulda kaç yıldır taşınalı eğitime dâhil olduğu ve çocukların velilerinin velisi oldukları okul türüne göre dağılımları gösterilmektedir.

Tablo 2.6. Çalışma Grubundaki Yemek Dağıtan İşçi Personellerin Demografik Bilgileri

Kod	Cinsiyet	Mesleki deneyim	Mevcut okulda mesleki deneyim	Görev alınan okul türü
K29	Erkek	25	6	Resmi İlkokul/Ortaokul
K30	Erkek	25	7	Resmi İlkokul/Ortaokul

Tablo 2.6.’da sadece resmi ilkokul ve ortaokul yemek dağıtan işçi personellerinin cinsiyet, mesleki deneyim, mevcut okuldaki mesleki deneyim ve görev alınan okul türüne göre dağılımları gösterilmektedir.

Tablo 2.7.Çalışma Grubundaki Servis Şoförlerinin Demografik Bilgileri

Kod	Cinsiyet	Mesleki deneyim	Mevcut okulda mesleki deneyim	Görev alınan Okul türü
K31	Erkek	11	7	Resmi Lise
K32	Erkek	35	13	Resmi İlkokul
K33	Erkek	7	5	Resmi İlkokul/Ortaokul
K34	Erkek	20	14	Resmi Lise

Tablo 2.7.'de resmi ilkokul/ortaokul/lise servis şoförlerinin cinsiyet, mesleki deneyim, mevcut okulda mesleki deneyim ve görev alınan okul türüne göre dağılımları gösterilmektedir.

2.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Nitel araştırmalarda genellikle gözlem, görüşme, odak grup görüşmesi ve doküman inceleme yöntemleri kullanılmaktadır (Karataş, 2015). Ancak Yüksel'e (2020) göre nitel araştırmaya dayalı çalışmalarda sosyal gerçekliklerin ortaya çıkarılması ve bu gerçekliklerin derinlemesine araştırılması amacıyla görüşme tekniği sıklıkla tercih edilmektedir. Moustakas (1994) ve Polkinhorne'e (1989) göre bunun nedeni görüşmenin insanların gerçeğe dair algılarına, onun anlamlarına, tanımlamalarına ve hakikati inşa etmelerine yardımcı olabilecek iyi bir yol olmasıdır. Bengtsson'a (2016) göre ise görüşme tekniği ile amaçlanan şey katılımcıların iç dünyalarına nüfuz ederek onların kendilerine ait özgün bakış açılarını saptamak, araştırılan ilgili konu ne ise onunla alakalı kişilerin yaşamışlıkları, farklı tecrübeleri, tutumları, fikirleri, niyetleri, yorumları, algıları ve meydana gelen olaylara karşı tepkilerine dair bulgulara ulaşılmasını sağlamaktır.

Eğitimbilim çalışmalarında görüşme tekniği yapılandırılmamış görüşme, yapılandırılmış görüşme ve yarı yapılandırılmış görüşme olmak üzere üçe ayrılır. Karasar'a (1995) göre yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ne yapılandırılmış görüşme yöntemi kadar sert ne yapılandırılmamış görüşme yöntemi kadar da esnektir. Fakat araştırmacı yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile sorularını ve alt sorularını ya da sonda sorularını hazırlayabilme, katılımcı görüşlerini alma esnasında soru formunda yer alan bir sonraki sorunun cevabını önceden aldıysa bir daha sormayabilme ya da görüşme sırasında katılımcı görüşlerinden yola çıkarak hazırlamış olduğu soruları yeniden düzenleyebilme ve tartışabilme imkânına sahiptir. Nitekim bu düşünce paralelinde Ekiz'e (2003) göre görüşme yapılan kişilerin de yapılan araştırmaya etkileri olabilmektedir. Bu bağlamda görüşme tekniği Punch'ın (2014) da ifade ettiği gibi başkalarını daha da iyi anlamak için kullanılabilecek en güçlü yöntemlerden birisidir. Bu doğrultuda Yıldırım ve Şimşek'in (2018) de ifade ettikleri gibi fenomenoloji çalışmalarında görüşme formu başlıca veri toplama aracı olarak tercih edilir. Çünkü yaşanmış deneyimlerin tanımlanması fenomenolojinin amacıdır (Moustakas, 1994).

Bundan dolayı fenomenoloji araştırmalarında görüşme yöntemini uygulamak daha derin ve zengin verilerin elde edilmesini mümkün kılar.

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak “Taşıma Merkezi Okul Sisteminin Bazı Okul Paydaşlarına Göre Değerlendirilmesi” ile ilgili taşıma merkezi okullarda bulunan eğitim paydaşlarından okul müdürleri, okul müdür yardımcıları, öğretmenleri, öğrencileri, velileri, yemek dağıtan işçi personelleri ile servis şoförlerinin taşımalı eğitim sistemine yönelik görüşlerini saptamak amacıyla “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Barbour ve Schostak’a (2005) göre araştırmacı yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla araştırmanın katılımcısına esneklik sağlar ve aynı zamanda beklenilenin aksi yönünde farklı bilgilerin de gün yüzüne çıkmasına olanak sağlayabilir. Demir Yıldız (2016: 57) veri toplama aracı olarak böyle bir yaklaşımın benimsenmesinin araştırmacının yanlılığını ve öznelliğini azaltabileceğini vurgulamaktadır. Given (2008) ise yarı yapılandırılmış görüşmelerin araştırmacının derinlemesine görüşme yapmasına olanak sağladığını ifade etmiştir. Ona göre bunun nedeni katılımcı ve araştırmacı arasında kazan-kazan ilkesine dayanmaktadır. Şöyle ki katılımcı bir taraftan görüşmeyi yeni ama konu ile alakalı yönlelere çekme özgürlüğü ihtiyacı duyarken araştırmacı da yaptığı görüşmenin hem yönünü hem de içeriğini kontrol etme fırsatına sahiptir.

Bu çalışmada taşımalı eğitim ile ilgili kapsamlı bir alan taraması yapıldıktan sonra araştırmacı tarafından taşıma merkez okullarda bulunan yöneticilere (okul müdür ve müdür yardımcıları) ve öğretmenlere yönelik 5’er adet ve aynı sorulardan oluşan “Yönetici Görüşme Formu” ve “Öğretmen Görüşme Formu” ile öğrencilere, velilere, yemek dağıtan işçi personellere, servis şoförlerine yönelik 4’er adet ve aynı sorulardan oluşan “Öğrenci Görüşme Formu”, “Veli Görüşme Formu”, “Yemek Dağıtan İşçi Personeller Görüşme Formu”, “Servis Şoförleri Görüşme Formu” hazırlanmıştır. Ele alınan problem durumu ile ilgili görüşme sorularının iç geçerliliğini sağlamak amacıyla da dil alanında uzman 1 kişi ve eğitim yönetimi alanında uzman 3 kişiye sorular incelenmek üzere e-mail veya mobil uygulamaları yoluyla gönderilmiştir. Daha sonra aynı iletişim kanallarıyla bu uzmanların görüşme formlarında yer alan sorular hakkında dönüt olarak verdikleri görüş ve önerileri de dikkate alınarak sözü edilen formlara son şekilleri verilmiştir. Ayrıca çalışmada gerek görüşme sürecini kontrol etmek gerekse de derinlemesine bilgiye ulaşmak amaçlı “sonda” sorulara da yer verilmiştir.

2.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Yapılan araştırmada veri toplamak amaçlı birebir olarak yapılan görüşmeler yapılmadan önce gerekli izinlerin alınması konusunda bilimsel ilkeler gözetilerek hassas davranılmıştır. Bu amaçla ilk önce, yüksek lisans yapılan üniversitenin “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu”na 13/03/2025 tarihinde araştırma yapılacak konu ile ilgili gerekli evraklarla başvuruda bulunulmuş ve sözü edilen kurul tarafından da 14/04/2025 tarihli araştırma konusunun bilimsel araştırma etiğine uygun olduğuna dair onay alınmıştır. Daha sonra örneklem grubu olarak seçilen ve Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde bulunan Muş ili Korkut ilçesinde taşıma merkezi resmi okullarda araştırma yapmak amaçlı ilgili bakanlık tarafından araştırma yapılmadan önce ölçüt olarak dikkate alınması gereken “Araştırma Uygulama İzinleri Yönergesi (2024/41)” doğrultusunda 14/04/2025 tarihinde gerekli evraklarla Muş Milli Eğitim Müdürlüğüne internet erişimi aracılığıyla başvuruda bulunulmuştur. Muş Milli Eğitim Müdürlüğü’nden 25/04/2025-25/04/2026 tarihleri arasında söz konusu araştırmanın yapılabileceğine dair “MEB.TT.2025.023548.01” başvuru numarası ile onay alınmış ve Muş ili Korkut ilçesinde bulunan 23 resmi okul için ayrı ayrı izin belgesi çıkarılmış daha sonra bunlar tek bir izin belgesinde birleştirilmiştir. Ancak Korkut ilçesinde sadece 12 taşıma merkezi okul olduğundan “taşıma merkezi okul” ölçütünü karşılamayan diğer araştırma izni verilen okullara veri toplamak amaçlı gidilmemiştir. Gerekli resmi yollara başvurulduktan ve onaylar alındıktan sonra da çalışma grubunu temsil eden katılımcılar ile telefon veya okul yöneticileri aracılığıyla iletişime geçilmiş ve yapılacak görüşmeler için gönüllü katılımcılardan uygun oldukları zamana göre randevu alınmıştır. Ancak bazı katılımcılardan görüşme için randevu alınıp görüşmeye gidildiği halde ve görüşme yapıldığı esnada görevleri ile ilgili acil durumlar meydana geldiği için ikinci bir sefer gidilmesi gereği görülmüş ve gidilmiştir. Nitekim bu durum Neuman ve Robson’a (2014) göre araştırmacının oluşturduğu örneklem grubundan elde edilecek verilerin kalitesinin daha da artırılması için belirli periyotlarla aynı örneklem grubu üzerinde tekrar uygulamaları yapıp çok daha geniş detaya ulaşılmasının sağlanabilmesi düşüncesini destekler niteliktedir. Araştırma için katılımcılarla yüz yüze görüşülmeden önce Pekince Kardaş’ın (2016: 132) da önemini vurguladığı etik ilkelerden biri olan “Katılımcı bilgi ve onam formu” paylaşılmış, katılımcılara araştırma ile ilgili genel bilgiler verilmiş ve araştırmaya gönüllü olarak katkı sağlamayı kabul ettiklerine dair

onayları alınmıştır. Çünkü Moustakas (1994: 108) ve Creswell'e (2007: 123) göre fenomenoloji araştırmalarında araştırılan olguya dair deneyim sahibi olanların deneyimlerini ayrıntılı bir şekilde anlatmaları için yazılı onaylarının alınması çok önemlidir. Bu doğrultuda 35 kişi ile yapılması öngörülen görüşme için 1 katılımcı gönüllülük esası olduğundan araştırmaya katılım onam formunu kabul etmemiş ve araştırma 34 kişi ile sınırlı kalmıştır. Bu yüzden 7 farklı katılımcı grubunun olması ve her bir katılımcı gruptan 5'er katılımcı ile görüşebilme hedefi tam anlamıyla gerçekleşmemiştir. Araştırma onam formunda içeriğinde ise yapılan çalışmanın amacı, kimler tarafından yapıldığı, katılımcı isimlerinin kesinlikle araştırmada yer almayacağı, gönüllük esaslı olduğu, herhangi bir aksi durumda katılımcının görüşmeden çekilebileceği, araştırmayı yapanın ve katılımcının kendi aralarında yüz yüze görüşmeyi kabul ettiklerine dair kişisel imzaları ile ilgili bilgiler bulunmaktadır.

“Taşıma Merkezi Okul Sisteminin Bazı Okul Paydaşlarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı bu çalışma taşıma merkez okullarda bulunan 5 okul müdürü (4 ortaokul ve 1 ilkokul/ortaokul), 5 müdür yardımcısı (3 ilkokul/ortaokul ve 2 lise) 8 öğretmen (2 ilkokul, 4 ortaokul ve 1 lise) , 8 öğrenci (1 ilkokul, 6 ortaokul ve 1 lise öğrencisi), 2 veli (1 ilkokul, 1 lise), 2 yemek dağıtan işçi personeller (1 ilkokul/ortaokul) ve 4 servis şoförü (1 ilkokul, 1 ilkokul/ortaokul ve 2 lise) olmak üzere 34 kişi ile bulundukları okullarda uygun sınıf veya odalarda görüşme yoluyla gerçekleşmiştir. Katılımcı gruplarda sayı farkının olması bazı paydaşların araştırma konusu hakkında kendilerini ifade etmek istememelerinden kaynaklanmakta ve araştırmanın da gönüllülük esaslı olmasından dolayı böyle bir sonuç ortaya çıkmıştır. Ayrıca her bir görüşme ortalama 20 dakika sürmüştür ve taşınabilir eğitim konusu hakkında olabildiğince sözü edilen ilgili okullarda bulunan katılımcılardan veri toplanmaya çalışılmıştır.

2.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada veri kaynağı taşıma merkezi resmi ilkokul, ortaokul ve lisede bulunan okul müdürleri, okul müdür yardımcıları, öğretmenleri, öğrencileri, velileri, yemek dağıtan personel işçileri ve servis şoförlerinin taşıma merkezi okul sistemini değerlendirmek amaçlı kendileri ile yapılan **yarı yapılandırılmış görüşmelerdir**. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile daha fazla veri toplanabildiği için (Güçlü, 2019: 104)

bu yola başvurulmuştur. Burada veri kaybının önlenmesi veya Güner'in (2017: 203) de belirttiği gibi veri kaybı ihtimalinden dolayı görüşme sırasında ses kaydı yapılmış, sonrasında her bir kayıt bilgisayar ortamına sestten yazıya dönüştüren transkripsiyon uygulamaları vasıtasıyla kaydedilmiştir. 34 eğitim paydaşının taşınabilir eğitim ile ilgili görüşlerini içeren ses kayıtlarının yazılı dökümleri üzerinde en az 2 kere baştan sona okumalar yapılarak transkripsiyon sonucunda bilgisayar programı tarafından sestten yazıya yanlış dönüştürülen kelimeler tek tek düzeltilmiş, noktalama işaretlerinin doğru yerde kullanılıp kullanılmadığına dikkat edilmiş ve cümlelerde büyük ya da küçük harflerin kullanım yerlerinin doğruluğu titiz bir şekilde incelenmiştir. Daha sonra araştırma katılımcılarının problem durumu hakkındaki görüşlerinin yazılı dökümleri incelenmek üzere uzmanların görüşlerine sunulmuş ve uzmanlardan yazılı dökümlerin uygun olduğuna dair teyit alınmıştır. Ayrıca katılımcıların mahremiyetini korumak amacıyla her bir katılımcıya bir kod adı verilmiştir. Araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde kodlamalar kullanılmıştır.

Fenomenoloji araştırma deseninde analiz belki de araştırmanın en zorlu süreci olarak yorumlanabilir. 34 kişilik bir çalışma grubu ile yapılan bu çalışmada oldukça fazla veri sağlanmaya çalışılmıştır. Toplanan bu verilerin bir arada ve bütünlüklü olarak görülebilmesi, kolay ulaşılabilmesi, karşılaştırılması ve bir düzen içerisinde analiz edilebilmesi için MAXQDA 2024 Nitel Analiz Programı kullanılmıştır.

Nitel araştırma doğrultusunda tasarlanan bu çalışmada **içerik analizi** yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre nitel araştırmalarda toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak için içerik analizi tekniği kullanılır. İçerik analiz tekniğinin kullanıldığı bir araştırmada toplanan verilerin çok daha ayrıntılı incelenmesi ve böylece bu verilerin açıklanmasının sağlayan kavram, kategori ve temalara ulaşılması hedeflenir. Odağında yapılan araştırma ile ilgili toplanan verilerin olduğu içerik analizi tekniği, yapılan araştırmanın veri setinde sık sık tekrar eden ya da katılımcıların yoğun bir şekilde vurguladıkları olay ve olgulardan kodlar çıkarılmasını sağlar. Veri setinden elde edilen kodlardan kategoriler ve kategorilerden de temalara ulaşılır. Başka bir ifadeyle birbirine benzeyen ve aralarında ilişki olduğu sonucuna varılan veriler (kodlar) belirli kavramlar (kategoriler) ve temalarla bir bütün haline getirilerek yorumlama yapılır. Bu yorumlamaları da yaparken okuyucunun anlayabileceği şekilde aktarım esastır (Bengtsson, 2016; Crabtree ve Miller, 1999; Guba

ve Lincoln, 1994; Maxwell, 2008; Merriam ve Grenier, 2019; Pope, Ziebland ve Mays, 2006).

2.6. GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK

LeCompte ve Goetz'e (1982: 31) göre bilimsel nitelikte bir araştırmanın değeri kısmen araştırmacılarının topladıkları verilerinin geçerlilik ve güvenilirliğini ortaya koyabilme hünerine bağlıdır. Yöntem ya da disiplin ayırmaksızın bir bilimsel araştırmada veri toplarken ve elde edilen verileri analiz ederken bilimsel süreçlerle bilme gayreti özgün sonuçlara ulaşmayı amaçlamaktadır. Dolayısıyla bilimsel araştırmanın yapıldığı bütün alanlarda elde edilen verilerin güvenirliliği ve geçerliliği önem arz etmektedir. Bu doğrultuda Arslan'a (2022) göre herhangi bir bilimsel araştırma türü-nitel, nicel ya da karma- ve araştırılan konu ile ilgili elde edilen veriler-nicel, nitel ya da her ikisi- fark etmeksizin bilimsel araştırmalarda geçerlilik ve güvenirliliği sağlamaya dönük adımların atılması gereklidir. 18. yüzyıl Avrupasında meydana gelen "Aydınlanma Çağı" ile beraber pozitif (fen) bilimlerinin gelişimi (Arastaman, Öztürk Fidan ve Fidan, 2018: 37-75) ile nicel araştırmalar için bu adımlara yönelik teknikler uzun yıllardır var olduğu halde (Arslan, 2022) nitel araştırmalar için son birkaç on yıldır Guba (1981) ile Guba ve Lincoln'un (1994) gerçekleştirdikleri farklı çalışmalarla geliştirilmiştir. Nitekim nicel araştırmalarda bir olgunun varlığının anlaşılabilirliği başka bir olgu üzerinden daha net düşünülmesi geçerlilik ve güvenirlilik ölçütü ile sağlanmaya çalışılırken (Arslan, 2022), Guba (1981) ile Lincoln ve Guba (1994) tarafından nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenirlilik ölçütünün karşılığı olarak literatüre kazandırılan güven duyulabilirlik ölçütü karşımıza çıkmaktadır. Güven duyulabilirlik ölçütü, Güner'in (2017: 201) de ifadesiyle nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenirliliğin sağlanmasında seksenli yıllardan bu yana farklı yazarlar tarafından farklı şekillerde önerilerin ortaya koyulduğu savına güçlü bir örnek olarak verilebilir. Nitel bir araştırma güven duyulabilirlik ölçütü çerçevesinde ele alındığında ise nicel araştırmalarda sayısal verilerle elde edilen geçerlilik ve güvenirlilik ölçütlerinden ayrılmaktadır (Guba, 1981).

Büyüköztürk ve diğerlerine (2016) göre araştırmalarda her bir adımın detaylı bir biçimde tanımlanması çalışmanın geçerliğini ve güvenirliliğini artırır. Connelly (2016) nitel bir araştırmanın inandırıcı olmasını o araştırmanın geçerli ve güvenilir veriler

sunması ile ilişkilendirir. Fakat Kuzu'nun (2013) da ifade ettiği gibi araştırmacı önceden var olan düşüncelerinin ve kendi bakış açısının farkında olmayı da ihmal etmemelidir. Böylece, araştırmacı araştırmadaki rolünü açıkça ifade etmelidir. Tekindal ve Uğuz'a (2020) göre bu durum fenomenoloji araştırmalarına özgü bir nitelik olup araştırmacının katılımcıların araştırılan konu ile ilgili beyan ettikleri fikirlerine saygı göstermeleri ve yine aynı konu ile ilgili önceden sahip oldukları bilgi ve varsayımları bir kenara koymaları olarak ifade edilmektedir. Bu da eğitim yönetimi literatüründe *parantezleme* olarak bilinen bir kavramdır. Sözü edilen *Parantezleme* kavramı, fenomenoloji felsefesinin kurucularından Husserl tarafından dışımızdaki gerçeklik ile ilgili söylediklerimizi paranteze alarak o gerçeklikle ilgili öze ulaşacağımızı öne süren bir kavramdır (Sarsmaz, 2018: 81-82).

Nicel araştırmalarda araştırmanın niteliğini sağlayan şey *kesinliktir*. Nitel araştırmalarda ise sözü edilen kesinliğin sağlanması elde edilen verilerin (bulguların) gerçekliğe uygunluğu olarak ifade edilen içsel geçerlilik, genellenebilirliği olarak ifade edilen dışsal geçerlilik, zamanla tutarlı bir biçimde tekrarlanması olarak ifade edilen güvenilirlik ve araştırmayı yapanın ele alınan fenomene (olguya) mesafeli ve tarafsız yaklaşım olarak ifade edilen nesnellik ölçütleri ile karşılanmaktadır (Guba ve Lincoln, 1994). Bu açıklamayı daha da detaylandıracak olursak farklı yazarlar geçerlilik ve güvenilirlik ile ilgili farklı kriterler sunmaktadırlar. Örneğin, nitel araştırmalarda güven duyulabilirlik ölçütü çerçevesinde geçerlilik, inandırıcılık (iç geçerlilik) ve aktarılabilirlik (dış geçerlilik) şeklinde ifade edilirken güvenilirlik, tutarlılık (iç tutarlılık güvenilirliği) ve doğrulanabilirlik (dış güvenilirlik) şeklinde de ifade edilir (Arslan, 2022).

2.6.1. Geçerlilik: İnandırıcılık ve Aktarılabilirlik

Geçerlilik genel olarak bir konu ile ilgili kullanılan ölçme ve/veya değerlendirme aracının araştırmaya konu problem durumunu ölçme yeteneği olarak tanımlanırken, bu tanımın ancak nicel araştırmalar için geçerli olabileceği eleştirisinde bulunan nitel araştırmacıları yaptıkları araştırmalarda geçerlilik ölçütünün sağlanması için farklı ölçütler ortaya koymalarına neden olmuştur (Arslan, 2022). Bu ölçütler ise şunlardır:

2.6.1.1. İnandırıcılık (İç Geçerlilik):

Bir çıkarımın doğruluğunun ya da yanlışlığının halihâzırdaki en iyi ifadesi inandırıcılık kavramı olarak tanımlanabilir (Cook ve Campbell, 1979: 34). Guba (1981:

84-86) ve Lincoln ve Guba (1994) bir araştırmanın güven duyulabilirliğine etki eden en önemli unsurlardan birisinin inandırıcılığı olduğunu vurgular. Araştırmanın inandırıcı olmasını sağlamak için de *uzun süreli etkileşim, sürekli gözlem, çeşitleme, akran değerlendirmesi, olumsuz durum analizi, referans yeterliliği* ve *üye kontrolü* gibi çeşitli tekniklerle inandırıcılığı yüksek bulgu ve yorumların üretilebileceğini ifade etmektedir. Bu çalışmada da uzun süreli etkileşim çerçevesinde araştırmacının taşıma merkezi okulların yöneticileri ile araştırma boyunca iletişim halinde olması ve bu yöneticilerin araştırmacıyı diğer paydaşlar olan öğretmenleri, öğrencileri, velileri, yemek dağıtan işçi personelleri ve servis şoförlerini buluşturmak için aracı olmaları, araştırmacının kendi okulu da taşıma merkezi olduğu için akran değerlendirmesi çerçevesinde okulunda bulunan öğretmenlerden ve öğrencilerden taşınalı eğitim ile ilgili topladığı verileri diğer taşıma merkez okullarında bulunan eğitim paydaşlarının görüşleri ile karşılaştırabilmesi, kendisi de bir taşıma merkezi okulda yöneticilik yaptığı için taşımaya konu iş ve işlemleri sürekli gözlemleyebilmesi araştırmanın inandırıcılığını (iç geçerlilik) sağlamıştır denilebilir.

2.6.1.2. Aktarılabilirlik (Dış Geçerlilik):

Aktarılabilirlik, yapılan bir çalışmada çalışmadan elde edilen verilerin benzerlik bağlamı bakımından başka katılımcı ve problem durumlarına ne kadar uygulanabilir ve genelleştirilebilir olması durumudur (Guba, 1981; Guba ve Lincoln, 1994; Merriam, 2009; Miles, Huberman ve Saldaña, 2014). Fakat nitel çalışmalarda genellenebilirlik kavramı nicel çalışmalarda örneklem grubundan elde edilen analiz sonuçlarından yola çıkarak evrene genellenen anlamdan ayrılmaktadır. Şöyle ki, nitel çalışmalarda çalışmacı çalışmasını belirli bağlam, katılımcı, çalışma ortamı ve koşullarını detaylı bir şekilde tanımlayarak çalışmanın aktarılabilirliğini güçlendirmeye çalışır (Arslan, 2022). Böylece Braun ve Clarke (2013: 282) ile Arslan'ın (2021: 69-70) ifade ettiği gibi okuyucu çalışma sonuçlarını diğer başka bağlamlara ve katılımcılara uygulama potansiyelini değerlendirebilir. Bunun yanında nitel çalışmalarda aktarılabilirliğin daha da güçlü olması için kapsamlı betimleme, çoğunlukla amaçlı örneklem seçimi, yansıtıcı günlük-alan notları ya da hatırlatıcı notlar (Janesick, 2014: 307; Lincoln ve Guba, 1994) gibi teknik yollara da sıkça başvurulur (Arslan, 2022). Nitel bir çalışma olan bu çalışmada da aktarılabilirliğin (dış geçerlilik) sağlanması için Merriam'ın (2013) kapsamlı betimleme yerine kullandığı tanımlamalardan “zengin

ve yoğun” tanımlamaların yapılmasına özen gösterilmiştir. Bu doğrultuda ilk önce taşıma merkez okullar seçilerek ölçüt örnekleme yöntemi doğrultusunda araştırma planına başlanmış, daha sonra bu okullarda bulunan eğitim paydaşı katılımcılar ayrıntılı bir şekilde belirtilmiş, katılımcılardan elde edilen veriler kod, kategori ve temalara ayrılmış, elde edilen verilerin yorum katılmadan doğrudan okuyucuya sunulması için yoğun çaba sarf edilmiştir.

2.6.2. Güvenirlilik: Tutarlılık ve Doğrulanabilirlik

Lincoln ve Guba’ya (1994) göre bir araştırmada güvenilirlik olmadan geçerlilik bir başka deyişle tutarlılık olmadan inandırıcılık olmaz. Ancak Kirk ve Miller (1986: 20) hiçbir geçerliliği olmayan mükemmel güvenilirlik ölçütünü sağlayabilen araştırmaların da olduğunu belirtmektedir. Belirtilen bu ifadelerden yola çıkarak Arslan (2022), bir ölçüm ya da değerlendirmenin güvenilirliğinin kabul edilebilir önemde olması geçerli olmasına bağlıdır çıkarımında bulunur. Güvenirlilik geleneksel anlamda, araştırmalarda yapılan ölçümlerin farklı araştırmacılar tarafından farklı katılımcı gruplarına uygulanması durumunda aynı sonuçlara ulaşma olasılığı anlamına gelirken, nitel araştırmalarda güvenirlikten bahsedebilmek için araştırmacının veri topladığı süre boyunca, kaynağına bağlı olarak hem yaklaşımına hem de sistematığıne titizlikle yaklaşmasına gerek duyulmaktadır (Arslan, 2022). Bu doğrultuda nitel bir araştırmada güvenirlilik ölçütünün alternatifi olan tutarlılık ve doğrulanabilirlik kavramalarına başvurulması gerekmektedir (Guba, 1981; Lincoln ve Guba, 1994).

2.6.2.1. Tutarlılık (İç Tutarlılık Güvenirliği) :

Guba (1981) tutarlılık kavramını, geleneksel ya da nicel araştırmalarda kullanılan güvenilirlik ölçütünün eş değeri olarak kabul etmektedir. Ancak doğası gereği nitel araştırmalarda güvenirlilik ya da bir başka deyişle tutarlılık farklı olmaktadır. Şöyle ki nicel bir araştırma belirli bir konuyu ölçerek ya da test ederek bu ölçümler veya testlerin sonuçlarının hesaplanması ile sayılardan anlam çıkarılması şeklinde iken; nitel bir araştırmada konunun sorgulanması, ifadelerden anlamların çıkarılması ve sonuçların değerlendirilmesi esas alınmaktadır (Arslan, 2022). Bu doğrultuda Arslan’ın (2021: 70) da ifade ettiği gibi nitel bir araştırmanın tutarlılığı, sonuçlarının farklı şekillerde elde edilen verilerle uyumlu olmasının yanında bulguların veri kaynağının da ifade ettiği anlamları yansıtmaları ile mümkün olmaktadır. Nitel araştırmalarda tutarlılığın yani

güvenirliğin daha güçlü olması için de Guba ve Lincoln (1994) tarafından *adım adım tekrarlama* ve *sorgu denetimi(kodlayıcılar arası tutarlılık)* gibi ölçütlere dayalı tekniklerin kullanılabileceği belirtilmiştir. Nitekim Pekince (2010: 98) bu tekniklerden kodlayıcılar arası tutarlılığı işaret ederek nitel bir araştırmada iç güvenilirliğin “kabul edilebilirliği” düzeyinin arttırılmasının sağlanması yolunun araştırmadan elde edilen verilerin farklı araştırmacılar tarafından tartışılması ile mümkün olabileceğini ifade etmektedir. Nitel yöntemle ele alınan bu araştırmada da araştırmanın güvenilirliği, tutarlılık (iç tutarlılık güvenilirliği) tekniği ile ele alınmaya çalışılmıştır. Tatık’ın (2017: 68) “tutarlılık incelemesi” dediği bu teknikte üç uzman (eğitim yönetimi alanında 2 doçent ve 1 doktor öğretim üyesi, dil alanında uzman bir kişi) görüşüne başvurulmuş, bu kişiler ise araştırmayı veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi, çalışma grubunun uygunluğu gibi başlıklar altında incelemiş ve bunların tutarlı olduğu yönünde fikirlerini beyan etmişlerdir.

2.6.2.2. Doğrulanabilirlik (Dış Güvenirlik) :

Doğrulanabilirlik ölçütü, nitel araştırmalar için Lincoln ve Guba’nın (1994) klasik olan araştırmalarda nesnellik ölçütü olarak bilinen ölçütün yerine geliştirdikleri güven duyulabilirlik ölçütlerindendir. Doğrulanabilirlik ölçütü ile amaçlanan şey araştırmaya ait bulguların araştırmacının yargılarının değil, araştırmada üzerinde durulan konunun ürünü olması düzeyini ortaya koymaktır (Arslan, 2022). Bu doğrultuda nitel bir araştırmada “konunun ürünü olması düzeyi” ölçütü çerçevesinde öznel arası anlaşma veya başka bir deyişle araştırmada ele alınan fenomen üzerinde araştırmacılar hemfikir oluyorsa araştırmanın bu hemfikirlikten nesnellik kriterini kazanabileceği ifade edilebilir (Lincoln ve Guba, 1994). Ayrıca nitel araştırmalarda sözü edilen nesnellik ölçütünün karşılığı Miles ve diğerlerine (2014: 272) göre doğrulanabilirliktir ve doğrulanabilirlik nitelik olarak klasik araştırmalarda belirtilen dış güvenirlik ile denk tutulabilir. Nitel araştırmalarda doğrulanabilirlik yani dış güvenirlik ölçütünün sağlanması için de birbirleri ile eş anlamda kullanılabilen denetim izi, sorgulayıcı denetim ya da doğrulayıcı denetim teknikleri kullanılabilir (Lincoln ve Guba, 1994). Bu teknikler yoluyla araştırmacı tarafından araştırmanın yürütüldüğü süre boyunca araştırmayı titiz ve açık bir şekilde sunması araştırma konusunun doğrulanabilirliğini yani dış güvenirliğini daha güçlü hale getirebilir (Arslan, 2022). Bu araştırmada da nicel araştırmalarda “nesnellik” olarak bilinen ancak nitel araştırmalarda Guba ve Lincoln

(1994) tarafından doğrulanabilirlik ya da teyit edilebilirlik olarak ifade edilen tekniğe başvurulmuştur. Tatık'ın (2017: 69) “teyit incelemesi” ifadesiyle belirttiği bu teknik doğrultusunda eğitim bilimleri alanında üç uzman (2 doçent ve 1 doktor öğretim üyesi) görüşüne başvurulmuş ve bu uzmanlar araştırmanın sonuçlarının “konunun ürünü olması düzeyi” (Arslan, 2022) bakımından uygun ya da başka bir deyişle araştırmadan elde edilen verilerle ulaşılan sonuçlara ulaşılabileceğini teyit etmişlerdir.

2.7. ARAŞTIRMACININ ROLÜ

Nitel yöntemle yürütülmüş olan bu bilimsel çalışmada araştırmacı, araştırma konusuna karar verme, araştırmayı yürütme, araştırmayı yürütmek için yöntem belirleme, belirlediği yöntem yoluyla tezine konu hakkındaki verileri toplama, topladığı verileri analiz etme ve analiz sonuçlarını danışmanının kontrolünden geçirmekle araştırmanın tüm süreci boyunca yükümlü olmuştur. Başka bir deyişle araştırmanın tüm aşamaları araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Nitekim nitel araştırmalarda araştırmayı yürüten kişi çalışma sahasına kendisi gitmekte, birey ve toplumla birebir iletişim halinde olup olayları bizzat yaşamaktadır (Karataş, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu düşünce paralelinde, araştırmacının problem durumu olarak ele aldığı “taşımali eğitim” ile ilgili kendisinin de “taşımali merkezi” bir okulun yöneticisi olması, hem kendi okulunda hem de diğer taşımali eğitim veren okulların eğitim paydaşları ile sık sık doğrudan veya dolaylı iletişimde bulunması ele alınan fenomeni bizzat deneyimlemesine ve daha iyi irdelemesine katkıda bulunmuştur denilebilir.

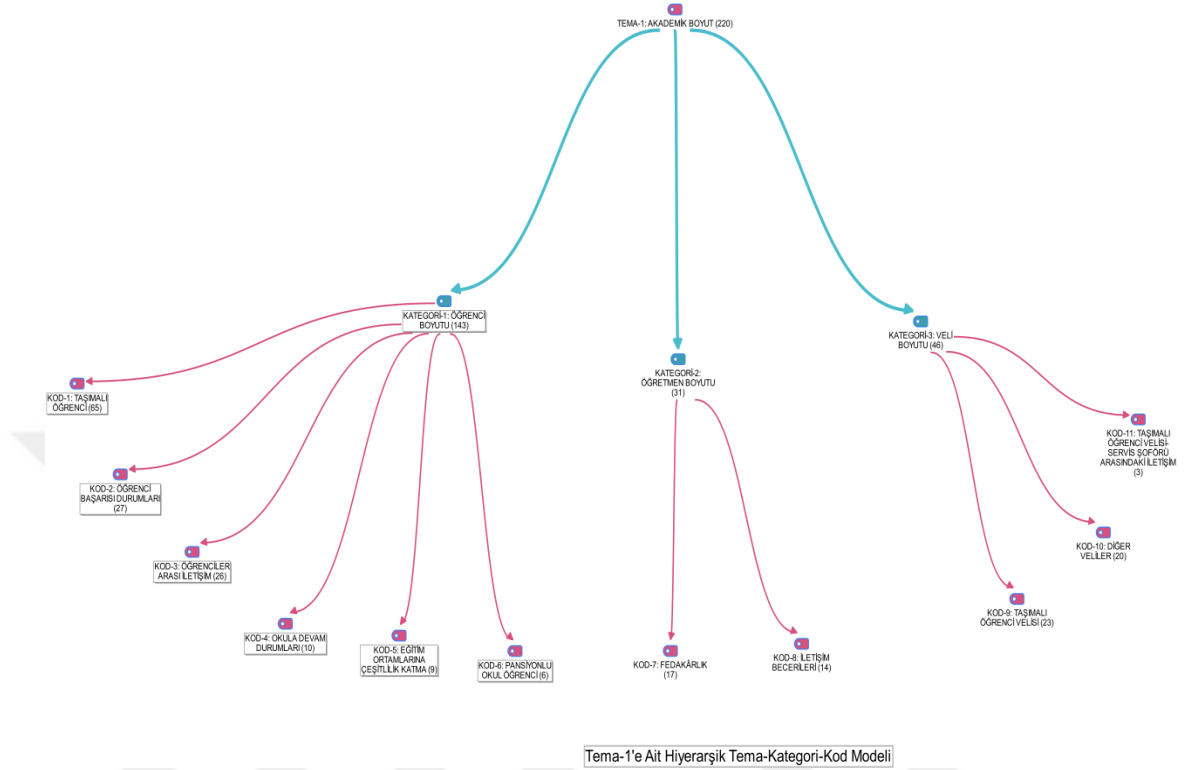
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Araştırma problemleri doğrultusunda yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular bu başlık altında değerlendirilmiştir. Çalışma 5 tema ve 10 kategori ile toplam 35 koddan oluşmaktadır. Temalar sırasıyla “Akademik Boyut”, “Eğitim Öğretim Veren Okul Türleri Boyutu”, “İdari Boyut”, “Yasal Boyut”, “Sorunlara Çözüm Önerileri ve Mevcut Riskler Boyutu” başlıkları altında toplanmıştır. Kategoriler ise sırasıyla “Öğrenci Boyutu”, “Öğretmen Boyutu”, “Veli Boyutu”, “Okul Modelleri Boyutu”, “Servis ve Ulaşım Boyutu”, “Yemek ve Beslenme Boyutu”, “Kanuni Dayanaklar Boyutu”, “Denetim ve Güvenlik Boyutu”, “Çözüm Önerileri Boyutu” ve “Riskler Boyutu” başlıkları altında toplanmış ve bu başlıklar kendi temalarının başlangıcında hiyerarşik tema-kategori-kod modelleri şeklinde gösterilmiştir. İleriki aşamalarda ise ele alınan araştırma konusu ile ilgili görüşme yapılan eğitim paydaşlarının görüşlerinden elde edilmiş verilere ait kodların meydana getirdiği her bir kategori kendi teması dâhilinde tablolaştırılarak ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Ayrıca taşınmalı eğitim konusunu ele alan bu çalışma hakkında her kod ile ilgili katılımcı görüşleri ele alınırken taşınmalı eğitimin olumlu ve olumsuz yönlerine değinilmiş ve istisnai durumlar da varsa belirtilmiştir. Bir kod ile ilgili katılımcı görüşleri çok olumlu veya olumsuz görüşler ile neredeyse aynı defa tekrar etmişse ilk önce olumlu görüşler daha sonra da olumsuz görüşler üzerinde durulmuştur. Eğer taşınmalı eğitime dair bir kod ile ilgili katılımcı görüşleri olumsuz olarak daha fazla tekrar etmişse ilk önce olumsuz daha sonra da olumlu görüşler belirtilmiş olup istisnai durumlar da ardından ifade edilmiştir. Bölümün sonunda ise araştırma konusu ile ilgili sorulmuş olan sorulara verilen cevaplar hakkında katılımcıların görüşlerini yansıtan “Kod Bulutu” verilmiştir.

3.1. AKADEMİK BOYUT

Şekil 3.1. Akademik Boyutu Temasına Ait Hiyerarşik Tema-Kategori-Kod Modeli



Bu temada öncelikle her bir kategoriye ait tablolara aşağıda yer verilmiştir. Tablolarda yer alan kodların isimlerinin düzenlenişi “artandan azalana doğru” veya “en sık tekrar eden frekanstan en az tekrar eden frekansa doğru” düzenlenmiştir. Her bir kategoride yer alan tüm kodların frekans toplamı tabloların en sonunda ifade edilmiştir.

3.1.1. Öğrenci Boyutu

Bu kategoride taşımali öğrenci, öğrenci başarıları durumları, öğrenciler arası iletişim, okula devam durumları, eğitim ortamlarına çeşitlilik katma ve pansiyonlu okul öğrencisi olmak üzere toplam 6 kod ismi elde edilmiş ve bu kodlardan da katılımcılara ait toplam 143 sayıda görüşe ulaşılmıştır.

Tablo 3.1. Öğrenci Boyutu Kategorisine Ait Kodların Frekans Dağılımları

Öğrenci Boyutu	Frekans
Taşınmalı Öğrenci	65
Öğrenci Başarısı Durumları	27
Öğrenciler Arası İletişim	26
Okula Devam Durumları	10
Eğitim Ortamlarına Çeşitlilik Katma	9
Pansiyonlu Okul Öğrencisi	6
TOPLAM	143

3.1.1.1. Taşınmalı Öğrenci

Taşınmalı eğitim paydaşları ile yapılan görüşmeler sonucunda akademik boyut temasının bir kategorisi olan öğrenci boyutu-taşınmalı öğrenci kodu ile ilgili çıkan bulgulara göre taşınmalı öğrencilerin taşındıkları okula çabucak uyum sağladıkları, birleştirilmiş sınıf yerine bağımsız sınıfta öğrenim gördükleri için akranları ile eşit düzeyde eğitimden faydalanabildikleri, burada sorumluluk duygusunu edinebildikleri, farklı bir çevre edindikleri, taşınabilme olanağının servisle sağlanabilmesinden dolayı sabah derse zamanında gelebildikleri ve akşam eve gidebildikleri ve taşındıkları okulda farklı insanlarla tanışıp sosyalleştiklerine dair katılımcıların bazılarının olumlu görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

“Taşınmalı öğrencilerimiz okulumuza çabucak uyum sağlıyor. Bir de yani bir çocuğun küçük köy okulunda birleştirilmiş 4 sınıfın bir arada olduğu ve ücretli öğretmenlerin çoğunlukla derse girdiği bir yerde eğitim alması yerine taşıma ile daha iyi imkânlara sahip ve üstelik akranları ile bağımsız bir sınıfta alması daha olumlu yönlüdür” [K1(Mi, E)].

“Şu var. Bizim özel eğitim öğrencilerimiz taşımayla geldiği zaman sabahleyin aynı saatte hepsi okula beraber geldiği için öğretmenimiz güzel bir şekilde saatinde derse başlıyor. Derste vermesi gereken işte ne gibi kazanımlar varsa beraber bir anda veriyor ve bütün öğrenciler eşit seviyede bundan faydalanabiliyorlar” [K3(Mi, E)].

“Çocuk burada. Gün boyunca buradadır. Sabah geliyor ta saat üç buçuğa kadar burada. O zaman zarfı diliminde ailesi yanında yok. Büyüyor. Onu koruyacak, kollayacak okulun dışında, öğretmenlerin dışında kimse yok. Çocuk burada tabii ki kendi sorumluluğunu üstleniyor. Çantasını kendisi getiriyor, götürüyor. Hatta kısmen harçlıkla da gelip okulumuzun bir kantini yok ama köydeki bakkaldan alışverişini yapıyor” [K4(Mo, E)].

“Benim için dikkat çeken en büyük olumlu tarafı taşınan öğrenci burada farklı bir çevreye giriyor. Farklı bir kültürle tanışıyor” [K8(MYİ, E)].

“Okulumuz hem pansiyonlu hem taşınalı bir okul. Okulumuzda mesela akıllı telefonun kullanılması yasaktır ve pansiyonlu öğrencinin sürekli okul sınırları dâhilinde olmasının aksine taşınalı öğrenci akşam servisiyle eve gidebiliyor ve bu yönüyle sanki kendisini daha özgür hissediyor” [K9(MYİ, E)].

Yukarıdaki bazı katılımcıların olumlu görüşlerine karşın taşınalı öğrencilerin derste adaptasyon sorunu yaşadıkları, taşınalı öğrencilerle ilgili acil durumlarda bazı imkânların kısıtlı olduğu, iletişim eksikliklerinin olduğu ve kahvaltı yapamadıkları, servisten dolayı kendilerini yorgun hissettikleri, servise yetişmek için erken kalkmak zorunda kaldıkları ve bu yüzden strese girdikleri, taşınalı eğitime taşınalı öğrenciler tarafından yeterince değer verilmediğine dair katılımcıların bazılarının olumsuz görüşleri ise aşağıda belirtilmiştir:

“Yani öğrencinin karnı ağrıdığı ilk önce soruyoruz, kahvaltı yaptı mı, yapmadı mı? Bu soru biz öğretmenlerin söylediği ilk cümledir. Çünkü öğrenciler kahvaltı yapmadıkları zaman dersi dinlemeye adapte olamıyorlar. Hatta biz de kahvaltı yapmadığımız zaman ders anlatmaya adapte olamıyoruz” [K2(Mo, E)].

“Mesela bazı sıkıntılar yaşadığımızda imkânların el vermediği durumlara örnek veriyorum, çocuk altını ıslatmış ya da ağır bir yaralanma gerçekleşmiş ya da hasta olmuş. Ya da bir elbisesi yırtılmış diyelim. O çocuğu gün içerisinde tekrar evine bırakmak ya da evinden gerekli olduğu eşyaları tedarik etmek biraz zor oluyor” [K12(Öİ, E)].

“Taşınalı öğrencilerimiz ilkökul öğrencileri. O yüzden iletişim kurmada zorlanıyorlar. Herhangi ani bir olumsuz gelişmede velilerine ulaşabilecekleri bir iletişim cihazları yok ne yazık ki” [K16(Öİ, K)].

“Ben bazen kahvaltı yapamıyorum. Servis çok erken geliyor. 8'i 6 geçe geliyor ben de tam 8'i 6 geçe kalkıyorum. Bazen kalkamıyorum orada sıkıntı yaşıyorum. Mesela geçen hafta bugüne denk gelen günde servis bekliyor diye kahvaltı etmeden evden çıktım yani” [K19(ÖRo, K)].

“Buradan giderken kendimi bazen yorgun hissediyorum” [K21(ÖRo, K)].

“Sınav günleri falan çok şey yapıyorum böyle panikliyorum servisi kaçıracam falan diye. O yüzden stresli oluyorum bu tür zamanlarda” [K22(ÖRo, K)].

“Bir şoför ve aynı zamanda bir öğrenci velisi olarak söylüyorum. Taşınalı bir öğrencinin 1 kuruş parası gitmiyor ama doğru dürüst derse bile katılmıyor. Bir gün tatil oldu mu oh be tatil oldu diyor. Taşınalının değerini bilmiyor” [K31(Şİ, E)].

3.1.1.2. Öğrenci Başarısı Durumları

Taşımali eğitim paydaşları ile yapılan görüşmeler sonucunda akademik boyut temasının bir kategorisi olan öğrenci boyutu-öğrenci başarı durumları kodu ile ilgili çıkan bulgulara göre taşımali öğrencilerin diğer öğrencilere göre sınavlarda üstün başarı gösterdikleri ve bunun da taşıma merkez okullarının ders araç-gereç donanımları sayesinde olduğuna dair katılımcıların bazılarının olumlu görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

“Birçok yarışmada taşımadaki bir öğrenci bizim okulda daha başarılı oluyor. Mesela 4. Sınıflardan bir öğrenci resim yarışmasında ilçe birincisi olmuştu” [K1(Mi, E)].

“Donanımımız biraz daha iyi olduğu için kendi geldikleri yerlerden daha iyi bir eğitimi alıyorlar. Taşıma merkezinin avantajlarından birisi de budur. O öğrenci o köyde belki de aynı şekilde eğitime devam edecekken belki daha çok zaman kaybı olacakken ama buraya geldiği için o zaman kaybı biraz daha azalıyor ve öğrenci akademik olarak biraz daha ilerleyebiliyor. Biraz daha iyi seviyeye gelebiliyor” [K8(MYi, E)].

“Bugüne kadar bizim liseden hukuk, öğretmenlik, tıp kazanan öğrencilerimiz oldu. Ve bunlar taşımali öğrencilerdi. O yüzden bugüne kadar üniversitelere gönderilen en iyi öğrencilerimiz taşımadan gelenler diyebilirim” [K10(MYI, E)].

“Hem taşımali öğrencilerimiz var hem de buralı olan öğrencilerimiz var. İkisi arasında bir değerlendirme yaptığımızda taşımali olanların genellikle hem davranışsal hem de akademik boyutta daha başarılı olduğunu, daha dikkatli olduklarını gözlemliyorum açıkçası. Ama bunun kaynağının ne olduğundan emin değilim. Sadece şöyle olabilir, kendi kanıma göre. Öğrenciler ortam değiştiği için güven sorunu yaşıyor olabilirler. Bu yüzden kendilerini olabildiğince olumsuzluklardan uzak tutmaya çalıştıklarını düşünüyorum. Bu onlar üstünde aslında hem olumlu hem de olumsuz etkilere sebep oluyor. Burada çok daha rahat değiller taşımali öğrenciler. Ama bu tabii bir yandan akademik olarak başarılarının ilerlemesine destek de veriyor açıkçası. Biraz kendi güven ortamları olmadığı için, farklı bir ortama, yabancı bir ortama geldiklerinin farkında olmaları da etki etmiş olabilir. Kendi köylerinde, kendi ailelerinin olduğu yerde olsalardı bu kadar dikkat edeceklerini düşünmüyorum. Keza buradaki öğrenciler çünkü o konuda hiç dikkat etmiyorlar” [K14(Öo, E)].

“Bir de şöyle bir şey var, yani biz de köyde kaldığımız için şu var hocam. Yani çocuk evde kalırsa koyun kuzunun peşine, hayvanın peşine mi gidecek? Zamanını derse vermez o şekilde. Buraya gelince çocuk tüm gün burada dersine bakacak” [K32(Şi, E)].

Yukarıdaki katılımcıların taşımali eğitimin öğrenci başarı durumlarına dönük olumlu görüşlerine karşın konu ile ilgili katılımcıların bazılarının öğrenci başarısının kişisel bir şey olduğu ve taşımali öğrencilerin akşam ailelerinin yanında kalıp ev işleri yaptırıldıkları için derslerde başarısız olduklarına dair olumsuz görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

“Kendi köylerinde okul yok. Zaten buraya mecburlar biraz. Ya bizimkiler pek uzak bir köyden gelmiyorlar. O yüzden pek bir sorun yaşadıklarını sanmıyorum. Yani eğitim de öğrenciye bağlı. Öğrencinin bireysel çabasına bağlıdır. Taşımaliya bağlamıyorum başarıyı” [K6(MYi, E)] .

“Şimdi bizim taşımali öğrencilerimiz farklı bir köylerden geliyor. Kendi köyüne gidince açıkçası biz kontrol edemiyoruz. Veli ile öğretmenlerimiz sınıf öğretmenlerimiz iletişim halinde ama genel olarak gördüğüm şey bu. Öğrenci buradan giderken ev işiyle uğraşıyor. Yani orada hayvan bakıyor veya bir tarla varsa tarlaya bakıyor. Öğrenci açıkçası kendi dersine kendi akademisine ayırması gereken zamanı ayıramıyor. Taşımayla gelen öğrencilerimizin genel başarı durumu bizim merkez okulumuz öğrencilerden biraz daha düşük bir seviyede ve biz de onu görüyoruz. Tabi arada bazı öğrenciler oluyor başarılı öğrenciler ama genel öyle bir gözlemim var okulumuzda şu anda” [K8(MYi, E)].

“Bizim okulumuz hem pansiyonlu hem de taşımali. Ama genel anlamda pansiyonlu öğrencilerimizin başarı durumu taşımali öğrencilere göre daha iyi” [K9(MYI, E)].

3.1.1.3. Öğrenciler Arası İletişim

Taşımali eğitim paydaşları ile yapılan görüşmeler sonucunda akademik boyut temasının bir kategorisi olan öğrenci boyutu-öğrenciler arası iletişim kodu ile ilgili çıkan bulgulara göre taşımali öğrencilerin kendi veya taşıma merkez okulu öğrencileri arasında iletişim sonucu oluşan arkadaşlık edinimi ve sosyal bağların kurulması ilgili katılımcıların bazılarının olumlu görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

“Taşımali öğrencilerimiz diğer öğrencilerle kaynaşıyorlar tabii ki de. Hatta çocuklar, ilkokul olduğu için midir onu bilmiyorum. Kendi sınıfımda mesela bir tane öğrencim var. İşte bugün servis gelmeyecekmiş diyorum mesela. Çocuklar diyor ki o zaman bugün arkadaşımız yok” [K11 (Öi, E)].

“Yani çocukların birbirleriyle kaynaşmaları çok önemli ve öyle de oluyor bizim okulumuzda benim gözlemlerime göre. Çünkü biz bir ilkokul ve ortaokul olduğumuz için... Öğrenciler birbirleriyle daha çok kaynaşıyor. O yüzden burada bizim öğrencilerimiz birbiri arasında iyi bir diyalog kuruyor. Birbirini ötekileştirme gibi kötü şeyler de yok” [K13 (Öo, E)].

“İletişim noktasında hiçbir sıkıntıları yok öğrencilerimizin. Kendi aralarında gayet iyi anlaşıyorlar. Gerek merkezde yaşayan yani taşımali olmayan öğrencilerimiz, gerekse köylerinden gelen öğrencilerimiz ikisi sanki komşuymuş gibi. Aralarındaki diyalog veya ilişki dört dörtlük” [K15(Öo, E)].

“Öğrencilerimizin hepsi için söyleyebilirim ki herhangi bir kavgaya karıştıklarına ya da karmaşaya sebep olduklarına henüz denk gelmedim” [K18(Öl, E)].

“Buradaki arkadaşlarımla dostluk kurabildim. Ben onları onlar beni seviyor. Aramız gayet iyi” [K19(ÖRo, K)].

“Buradaki arkadaşlarla tanışıyoruz. Daha önceden birbirimizi tanıdırlığımız var, ondan iletişimimiz çok iyi. Çok yakın arkadaşlarız. Çünkü buraya gelen civar köylerdeki arkadaşlarımızın hepsi akraba” [K20(ÖRo, E)].

“İyi tarafı da arkadaşlarla buraya gelip gitmek, onlarla sohbet etmek” [K24(ÖRo, K)].

Yukarıdaki katılımcıların taşınmalı eğitimin öğrenciler arası iletişiminin iyi olduğuna dair olumlu görüşlerine karşın aynı konu ile ilgili akran zorbalığı, kavga, gruplaşma gibi olumsuz durumların meydana geldiğine dair katılımcıların bazılarının görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

“Maalesef öğrenciler arası gruplaşmalar oluşuyor. Biz bazen bahçede tenefüslerde dikkat ediyoruz. Bahçede işte yaptığım gözlem sonucunda çoğu öğrenci, özellikle evleri uzak olanlar kendi aralarında bir grup oluşturmaya çalışıyorlar. Diğerleriyle fazla hani iletişim halinde olmuyorlar. Sadece kendi tanıdıkları birkaç öğrenciyle böyle oyun oynamaya çalışıyorlar. O da ayrı bir problem hocam” [K3(Mi, E)].

“Buradaki öğrenci kavga ediyor bazen taşınmalı öğrencilerle. Ayrıca bir büyüğünü mesela abisini köyde olduğu için hemen çağırabiliyorlar” [K4(Mo, E)].

“Şöyle bir dezavantajı var taşınmalı sisteminin. İster istemez öğrenciler arasında gruplaşmalar oluyor. Ben şu köydenim. Sen şu köydensin diye. İlk başlarda bir iki ay bir disiplinsizlik sorunu ortaya çıkıyor. Öğrencilerde sürekli birbirlerine karşı baskı uygulama ya da akran zorbalığı var. Karşılaşıyoruz özellikle bu tür durumlarla” [K8(MYi, E)].

“Okulda öğrencilerin gün içerisinde yaşadığı sorunları genellikle okul dışına taşınmaları söz konusu olabiliyor. Bu da servis aşamasında birbirleriyle itişmeye, kavgalaşmaya ya da küfürleşmeye kadar varan durumların oluşmasına neden olabiliyor. Biz bunların da önüne geçeceğiz diye işimizi yapacağımız yerde bununla da uğraşmak zorunda kalıyoruz. Ve öğrenciler bu konuda pek de bizi dinlemiyorlar” [K14(Öo, E)].

“Yani kaynaşana kadar, arkadaşlık ortamı bulana kadar illaki diğerleri ile aramızda tartışmalar oluyordu” [K26(ÖRl, E)].

“İlk sene öğrenciler tabi birbirlerini tanıymıyorlardı. Benim de çocuklarım var taşımada ve ilk sene diğerleri ile iletişim sorunu yaşadıkları için bir iki defa kavgaya karıştılar ne yazık ki” [K27(VI, E)].

3.1.1.4. Okula Devam Durumları

Taşınmalı eğitim paydaşları ile yapılan görüşmeler sonucunda akademik boyut temasının bir kategorisi olan öğrenci boyutu-okula devam durumları kodu ile ilgili çıkan bulgulara göre taşınmalı öğrencilerin devamsızlıklarının düşük düzeyde olduğuna dair katılımcılardan birinin olumlu görüşü aşağıda belirtilmiştir:

“Şunu da düşünmek lazım, öğrencilerin seyahat etmeleri... Bir köyden bir köye bir minibüse binmeleri bile onlar için bir ödül aslında. Eğitime teşviktir. Evet, bir olumlu tarafı da budur. Bunu niye olumlu tarafı olarak düşünüyorum? Çünkü taşıma ile gelen öğrencilerde yani %90 oranında devamsızlık yaşanmıyor mesela” [K12(Öi, E)].

Yukarıdaki bir katılımcının olumlu görüşüne karşın taşınmalı öğrencilerin ödev yapmama eğilimleri gösterdiklerine dair katılımcılardan birinin olumsuz görüşü ise aşağıda belirtilmiştir:

“Şimdi biz hem pansiyonlu hem de taşınmalı olan bir okuluz. Pansiyondaki öğrencimizin ödevini takip edebiliyoruz ancak köye giden öğrencilerimizin orada ödevlerini takip etme noktasında sıkıntı yaşıyoruz” [K9(MYL, E)].

3.1.1.5. Eğitim Ortamlarına Çeşitlilik Katma

Taşınmalı eğitim paydaşları ile yapılan görüşmeler sonucunda akademik boyut temasının bir kategorisi olan öğrenci boyutu-eğitim ortamlarına çeşitlilik katma kodu ile ilgili çıkan bulgulara göre taşınmalı öğrencilerin taşındıkları taşıma merkez okuluna çeşitlilik kattıklarına dair katılımcılardan birinin olumlu görüşü aşağıda belirtilmiştir:

“Ben taşınmalı sistemini çok hayırlı buluyorum. Çünkü bizim okulumuz büyük bir okul. Bu büyüklüğü sağlayan da taşınmalı okul. Yani taşınmalı sistem. Çünkü sadece bu köyün öğrencisi olsaydı daha homojen bir okula sahip olurduk. Daha az öğrencimiz olurdu. Evet, daha az öğrenci olması eğitim için iyi midir? Evet, bazen iyidir. Fakat çeşitlilik açısından, farklı köylerden, uzak köylerden öğrencinin gelmesi eğitim için daha önemli. Heterojenlik eğitim için daha önemli. Farklı aileler birbiriyle tanışıyor. Farklı insanlar oluyor. Çeşitlilik çok önemli hocam bence. Ben çeşitliliğe eğitimde çok önem veriyorum. Taşınmalı sistemin en büyük yanı da bu. En büyük avantajı bu” [K13(Öo, E)].

Yukarıdaki bir katılımcının olumlu görüşlerine karşın farklı yerleşim yerlerinden gelen taşınmalı öğrencilerin taşıma merkez okullarda bir araya gelmesinin sorunlara yol açabildiği, bu öğrencilerde okul kurallarına ya da disiplinine uymama durumlarının gözlemlendiğine dair katılımcılardan birinin olumsuz görüşü ise aşağıda belirtilmiştir:

“Kurallara uymama konusunda çocukların taşındıkları köyde daha serbest daha hareketli yaşama alıştıkları için burada o kısıtlamaya gelemediklerinden kaynaklı olduğunu düşünüyorum. Ayrıca okulumuza gelen taşınmalı öğrencilerin farklı köylerden gelmiş olmaları okulda bir kargaşaya neden oluyor” [K15(Öo, E)].

3.1.1.6. Pansiyonlu Okul Öğrencisi

Taşınmalı eğitim paydaşları ile yapılan görüşmeler sonucunda akademik boyut temasının bir kategorisi olan öğrenci boyutu-pansiyonlu okul öğrencisi kodu ile ilgili çıkan bulgulara göre katılımcılara dair pansiyonlu eğitimin taşınmalı eğitime göre daha iyi olduğu ile ilgili bazı görüşler aşağıda belirtilmiştir:

“Bundan önceki görev yerim pansiyonlu okuldu. Şimdi yatılı okul öğrencileri genelde elimizin altında olan öğrenciler oluyordu. Yani etütte biz onlarla görüşebiliyorduk. Gece onlarla görüşebiliyorduk. Sabah kahvaltısını biz

veriyorduk. Ama şu anda bulunduğum okul taşımali ve bu ahengi yakalamak çok zor oluyor bizim için” [K5(Mo, E)].

“Pansiyonda düzenli bir şekilde etütlerimizi yapabiliyor, pansiyonlu öğrencimizle her zaman ilgilenilme şansını yakalayabiliyorken taşımali öğrencide böyle bir fırsatımız olmuyor” [K9(MYI, E)].

Yukarıda katılımcıların pansiyonlu eğitim gören öğrencilerin taşımali eğitim gören öğrencilere kıyasla daha iyi yetiştirilebildiklerine dair görüşlerinin aksine bir katılımcı pansiyonlu eğitimin okul idaresinin okulun güvenliğini sağlayamamış, öğrencinin buralarda başına buyruk hareket edecek olması, davranışları kötü olan arkadaşlarından etkilenebilecek olması gibi sebeplerden ötürü öğrencinin taşımali eğitim görmesinin daha iyi olacağını şu şekilde belirtmiştir:

“Taşımali servis şoförüym ama aynı zamanda pansiyonlu 4-5 öğrenciyi de taşıma yaptığım taşıma merkez okuluna yakın ve pansiyonlu olan kız meslek lisesine de gidiyorum. Taşımali da değiller bu öğrenciler. Geliyorlar müdür de görüyor. İniyor gidiyorlar. Ben bir şey diyemem kız çocuğudur diyor müdür. Niye bir şey diyemem? Ya giderse beni şikâyet ederse bir yere diyor. Pansiyonda bir güvenlik yok. Kız saat 5’ten sonra çıkıyor gidiyor. Nereye gidiyor? Kime gidiyor? Her tarafta esrar eroin kullanan insanlar var maalesef. Yani şimdi 10 yaşındaki çocuk bile içiyor bunu. O yüzden çocuğum pansiyonlu okumasın ve taşımali olsun. Böylece evde gözetimim altında olsun” [K34(ŞI, E)].

3.1.2. Öğretmen Boyutu

Bu kategoride fedârlık ve iletişim becerileri olmak üzere toplam 2 kod ismi elde edilmiş bu kodlardan da katılımcılara ait toplam 31 sayıda görüşe ulaşılmıştır.

Tablo 3.2. Öğretmen Boyutu Kategorisine Ait Kodların Frekans Dağılımları

Öğretmen Boyutu	Frekans
Fedakârlık	17
İletişim Becerileri	14
TOPLAM	31

3.1.2.1. Fedakârlık

Taşımali eğitim paydaşları ile yapılan görüşmeler sonucunda akademik boyut temasının bir kategorisi olan öğretmen boyutu-fedakârlık kodu ile ilgili çıkan bulgulara göre katılımcılardan bazılarının taşıma merkez okulunda çalışan öğretmenler için yardımsever, herhangi bir acil durumda hemen gerekli müdahaleyi yapan ve hatta

öğrencileri kendi arabaları ile hastaneye götüren eğitim paydaşı olduklarına dair olumlu görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

“Çok hastalanınca okuldaki hocalar arabalarıyla mecburmuş gibi götürürler bizi hastaneye” [K26(ÖRl, E)].

“Sağ olsunlar mesela burada çocuklarımız hastalandığı zaman öğretmenler ilgileniyor” [K28(Vi, E)].

“Yemek dağıtırken buradaki öğretmenlerden de özellikle nöbetçi öğretmenlerden de çocukların başında durmalarını istiyoruz. Herhangi bir boğaza yemek kaçması riskine karşı onların da bizimle beraber yemek dağıtmasını istiyoruz ve bizi kırmıyorlar sağ olsunlar” [K29(İi, E)].

“Burada görev yapan öğretmenlerin çok sabırlı olduklarını düşünüyorum taşımali öğrencilerin servisteki hallerini görünce” [K32(Şi, E)].

Yukarıda taşıma merkez okulunda çalışan öğretmenlerle ilgili bazı katılımcıların olumlu görüşlerinin aksine öğretmenlere nöbet görevi verildiğinde taşımali olmayan diğer okullara göre bu görev dâhilinde çok iş yaptıkları halde yine aynı ücretle çalıştırıldıkları, servisle gelen öğrencileri sabah giriş ve akşam çıkış zamanlarında kontrol etmek zorunda kaldıkları ve gün içerisinde bu öğrencilere bazen yemek dağıtan personellerin olmamasından dolayı yemek dağıtımını gerçekleştirdikleri ayrıca taşımada olan özel öğrencilerin zorunlu gereksinimlerini yerine getirdikleri ile ilgili katılımcılardan bazılarının olumsuz görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

“Taşımali eğitimin yani en büyük dezavantajlarından bir tanesi aile uzak olduğu zaman özel eğitimlide ani ihtiyaçlarda bazen öğrencilerimiz mesela çok affedersiniz altına kaçırıyor ya da çocuk hani altını kirletiyor. Böyle durumlarda mesela öğretmenlerimiz kendi mesleklerinin gerekleri dışına çıkıp bir nevi bakıcı görevini de üstleniyorlar” [K3(Mi, E)].

“Mesela yatılı okuldaki öğretmen, bakın nöbetçi öğretmenler değil belletmen öğretmenler... Belletmenlik tuttukları süre zarfı içerisinde bunun ek dersini alıyorlar. Yani öğrencinin yemeğini yedirdiği için, öğrenciye etüt yaptırdığı için. Gece 10'lara kadar onların başında durduğu için... Ama taşıma merkezinde böyle bir durum ne yazık ki yok. Ben bu öğrencilerin bütün problemleriyle ilgileneceğim. Öğlen yemeğiyle ilgileneceğim. Sabah serviste gelip akşam serviste gitmesiyle ilgileneceğim. Ondan sonra herhangi bir maddi kazancı da bana olmayacaksa bu ciddi manada problemdir” [K5(Mo, E)].

“Zaten nöbetçi öğretmenlik yapıyoruz. Yeterince sorumluluklarımız var. Bir de yemekhanede bazen taşımali öğrencilere yemek dağıtım görevini üstlenmemiz hakikaten bizi çok zorluyor” [K16(Öi, K)].

3.1.2.2. İletişim Becerileri

Taşımali eğitim paydaşları ile yapılan görüşmeler sonucunda akademik boyut temasının bir kategorisi olan öğretmen boyutu-iletişim becerileri kodu ile ilgili çıkan bulgulara göre katılımcılardan bazılarının taşıma merkez okulunda çalışan öğretmenler

için iyi ve veli iletişimine önem veren eğitim paydaşı olduklarına dair olumlu görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

“Yani öğretmenlerimiz çok iyi. Yani ellerinden geleni yapıyorlar bizim için. Veli ziyaretleri de yapıyorlar” [K22(ÖRo, K)].

“Öğretmenlerle aramız iyi” [K23(ÖRo, E)].

“Genelde öğretmenlerimle hiçbir olumsuz şeyler yaşamadım. Çünkü hep genelde dersime çalıştığım için yani eğer kızarsa da yani bizim iyiliğimizi istedikleri için zaten bize kıızıyorlar. Ondan yani olumsuz bir şey yaşamadım” [K24(ÖRo, K)].

“Yani hastanelik durum olunca tabii ki hocalar velilerimizi arar der hastaneye mi gönderelim siz mi gelip alırsınız?” [K26(ÖRl, E)].

Yukarıda taşıma merkez okulunda çalışan öğretmenlerin iletişim becerileri ile ilgili bazı katılımcıların olumlu görüşlerinin aksine öğretmenlerin de okula servisle gelmeleri ve yolun uzunluğundan dolayı yorgun düşmeleri sonucu gün boyu öğrencilerle sağlıklı iletişim kurmalarına engel durumların oluştuğuna dair bir katılımcının olumsuz görüşü aşağıda belirtilmiştir:

“Mesela öğretmene soruyorum. Senin gitme nedenin ne merkeze? Niye merkezde kalıyorsun? Hocam ben okulu çok seviyorum. Ama sabah kalk, 40-50 dakika yol. Gidiş geliş 2 saat yol gidiyor. Sen 1 saat erken kalkmış oluyorsun. O yol seni yoruyor. Gerçekten de her gün gidip gelmek çok büyük bir zahmettir. En büyük sıkıntı odur. Zaten öğretmeni de öğrenciyi de yoran yoldur zaten. Biz de yolculuk yaptık. Gerçekten de yolculuk yaptığın zaman 2 gün kendine gelemiyorsun. Bunu her gün yaptığını düşün.” [K2(Mo, E)].

3.1.3.Veli Boyutu

Bu kategoride taşınmalı öğrenci velisi, diğer veliler ve taşınmalı öğrenci velisi-servis şoförü arasındaki iletişim olmak üzere toplam 3 kod ismi elde edilmiş bu kodlardan da katılımcılara ait toplam 46 sayıda görüşe ulaşılmıştır.

Tablo 3.3. Veli Boyutu Kategorisine Ait Kodların Frekans Dağılımları

Veli Boyutu	Frekans
Taşımalı Öğrenci Velisi	23
Diğer Veliler	20
Taşımalı Öğrenci Velisi-Servis Şoförü Arasındaki İletişim	3
TOPLAM	46

3.1.3.1. Taşımalı Öğrenci Velisi

Taşımalı eğitim paydaşları ile yapılan görüşmeler sonucunda akademik boyut temasının bir kategorisi olan veli boyutu-taşımalı öğrenci velisi kodu ile ilgili çıkan bulgulara göre katılımcılara dair taşımalı velilerin bazılarının taşıma servis ihalelerinin geç yapılmasından dolayı mağduriyetler yaşadıklarını belirttikleri, çocuklarını başka bir köy okuluna göndermek istemedikleri, çocuklarına sağlanmış şartları zorladıkları, imkânlarının kısıtlı olduğu ve veli toplantılarına katılmadıkları gibi bazı olumsuz görüşler aşağıda belirtilmiştir:

“Bizim servis işlemlerinde genelde ilçenin yürüttüğü ihale süreci çok uzun sürdüğünden dolayı işler çok aksıyor ve velilerden sürekli bize tepki geliyor. Sene başında başladığımızda mesela yani okullar eğitim-öğretime diyelim ki 12 Eylül’de başladıysa taşımalı eğitim 1 Ekim’e kadar ancak... Şimdi şöyle, hocam bizim veli mesela dediğimiz gibi okul 12 Eylül’de eğitim öğretime başladı normalde. Fakat bizde 1 Ekim’e kadar geçen süre zarfında veliler kendi imkânlarıyla çocukları getirip götürüyorlardı ve getirip götürürken de veli sürekli şunu söylüyordu, ben işe gideceğim, hocam yetişemiyorum. Benim işim işte var işim yarıda kalıyor. Ya da anne çocuğu getirmeye çalışıyorsa anne şunu söylüyor, benim işte evdeki küçük çocuğumu emanet edeceğim kimse yok ya da Allah korusun işte evdeki çocuğun başına bir şey gelme korkusundan dolayı biz mesela olumsuz olarak bu problemleri yaşadık ve sürekli bizimle tartışma içindelerdi” [K3(Mi, E)].

“Köy okulunda taşımalı olduğunda çocuklar, veliler bir yaştan sonra çocuğu göndermeyebiliyorlar. Yaşı büyük olduğunda, ya şöyle Muş merkeze ya da Korkut ilçe merkezine gittiğinde problem olmuyor. Ancak çocuğunu başka bir köye göndermek kısmında problem yaşıyorlar” [K4(Mo, E)].

“Malum okulumuz hem pansiyonlu hem de taşımalı. Köyde olup da taşımadan ötürü pansiyona kaydedemediğimiz öğrenciler oluyor. Çünkü taşımada olan öğrenciyi biz pansiyona alamıyoruz maalesef. Bazı velilerimiz de taşımayı

istemeyip pansiyonluğu istemesine rağmen var olan sistemden ötürü bunu da yapamıyoruz” [K9(MYI, E)].

“Taşımalı öğrenci ile ilgili çok acil bir durum oluştuğunda velisini çağırmamıza rağmen kısıtlı imkânlardan dolayı, köye sürekli ulaşım olmamasından, ya da kendine ait arabası olmadığı için gelemiyor. Bizim taşımalı öğrenci velilerimizin maalesef %50’sinden fazlası maddi imkânlarla sahip değil” [K9(MYI, E)].

“Veli toplantıları zamanı babalarımız zaten işte, annelerimizi de yollamıyorlar zaten.” [K22(ÖRo, K)].

Yukarıdaki katılımcılara dair taşımalı öğrenci velileri ile ilgili olumsuz görüşlerin aksine bir katılımcıya ait taşımalı eğitim ile taşımalı öğrenci velilerinin devlet tarafından çocuklara sahip çıkıldığını düşündüklerine dair olumlu görüşü ise aşağıda belirtilmiştir:

“Veli, bak bizim köyde okul yok devlet bizim çocuklarımıza sahip çıkıyor. Okumaları için başka bir okula taşıyor diye seviniyor” [K7(MYo, E)].

Bir katılımcı ise yukarıda taşımalı öğrenci velileri ile ilgili katılımcılara ait olumlu ve olumsuz görüşlerin dışında taşımalı öğrenci velilerinin üzerlerine düşen görevleri yaptıklarını ama gerekli mercilerin gereken vazifelerini yapmadıklarını şu şekilde belirtmiştir:

“Veli aksaklıklar ile ilgili gereken yerlere maruzatlarını bildiriyor. Veli daha ne yapsın ki? Veli biliyor ki çocuğu okula gidiyor geç gittiğini biliyor ama veli ne yapsın? Milli eğitim ilgilenmiyorsa, müdür ilgilenmiyorsa... Veli sabah öğrencisini gönderiyor toplanma merkezine. Biz de oradan alıp getiriyoruz” [K34(ŞI, E)].

3.1.3.2. Diğer Veliler

Taşımalı eğitim paydaşları ile yapılan görüşmeler sonucunda akademik boyut temasının bir kategorisi olan veli boyutu-diğer veliler kodu ile ilgili çıkan bulgulara göre katılımcıların taşımalı öğrenci velisi olmayan köy veya ilçe merkezdeki uzak evleri olan diğer velilerin de tıpkı taşımalı öğrenciye verilen yemek ve servis hizmetlerinden çocuklarının yararlanmasını istedikleri, bu taleplerini dile getirirken taşımalı sisteminin sadece belli öğrencileri taşımasının adil olmaması ve öğlen arasının kısa olmasına bağladıkları, bu konuda sürekli eğitim paydaşlarına dönük şikâyet mekanizmasına başvurduklarına dair bazı görüşler aşağıda belirtilmiştir:

“Şöyle de bir problemimiz var. İlçe merkezde daha uzak olmasına rağmen merkez içerisinde sayıldığı için taşımaya dâhil edilmeyen öğrencilerimiz var. Fakat daha yakın köylerimiz var. Yani düşünün köyde olduğu için taşımaya dâhil ediliyor, o çocuk okula gelip yemeğini yiyebiliyor. Ama Korkut merkez sınırları içerisinde olduğu için taşımadan faydalanamıyor, öğlen yemeğini yiyemiyor. Bu noktada velilerin de talepleri var” [K5(Mo, E)].

“Bir velimizin okula evi 500-600 metre uzaklıktadır. Servis güzergâhı o yol üzerinden geçiyor ve servisimiz dolu. Ama veli ısrarla öğrencisinin o servise alınmasını talep ediyor. Veli diyor ki benim öğrencim o servisle gelecek ve evi okula çok yakın olan veliler dahi öğrencim yemekhaneye gitsin yemekhanede yemek yesin diyor. Aslında diğer veliler bunu bir ayrıcalık olarak görüyor Biz de reddediyoruz bu talepleri ve veliyle bazen bu konuda çatışıyoruz, sorunlar yaşıyoruz. Sonra da şikâyet ediliyoruz” [K8(MYi, E)].

“Diğer veliler evlerinin uzak olmasından dolayı öğlen arası çocuklarının eve gelip yemek yediklerini ve öğleden sonraki derse geç kalacaklarını bahane ederek tıpkı taşımadaki öğrencilere yemek verildiği gibi kendi çocuklarına da yemek verilmesini istiyorlar. Ama yemek taşımali öğrenci sayısına göre geliyor” [K16(Öi, E)].

Yukarıdaki katılımcı görüşlerinin aksine katılımcılardan bazılarının evi uzak olan bazı velilerin çocukları için taşımali öğrencilere sunulan olanaklarının aynısını talepte bulunurken çözüm odaklı bir yol izleyerek ücreti mukabilinde bu hizmetlerden faydalanmak istediklerine dair görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

“Adam diyor benim öğrencim öğlen arası okuldan gelmesin. Yemek parası ne ise cebimden ödeyeyim” [K29(İi, E)].

“Taşımada öğrencisi olmayan ama evi uzak olan veli özellikle bizi sıkıştırıyor. Benim öğrencimi de alın servise diyor. Gerekli ücret ne ise veririm” [K31(Şİ, E)].

3.1.3.3. Taşımalı Öğrenci Velisi-Servis Şoförü Arasındaki İletişim

Taşımali eğitim paydaşları ile yapılan görüşmeler sonucunda akademik boyut temasının bir kategorisi olan veli boyutu- taşımali öğrenci velisi-servis şoförü arasındaki iletişim kodu ile ilgili çıkan bulgulara göre katılımcılara ait taşımali velilerin bazılarının servis şoförlerinin çocuklarını evden okula geç alıp geç bıraktığı hususunda duyarsız oldukları ama bazen de servis şoförlerinden şikâyetçi olabildikleri ile ilgili bazı olumsuz görüşler aşağıda belirtilmiştir:

“Farklı bir köyden birisi servis şoförü olduğunda taşımali öğrenci velileri en ufak hatasında onu ilgili yerlere hemen şikâyet edebiliyorlar” [K10(MYI, E)].

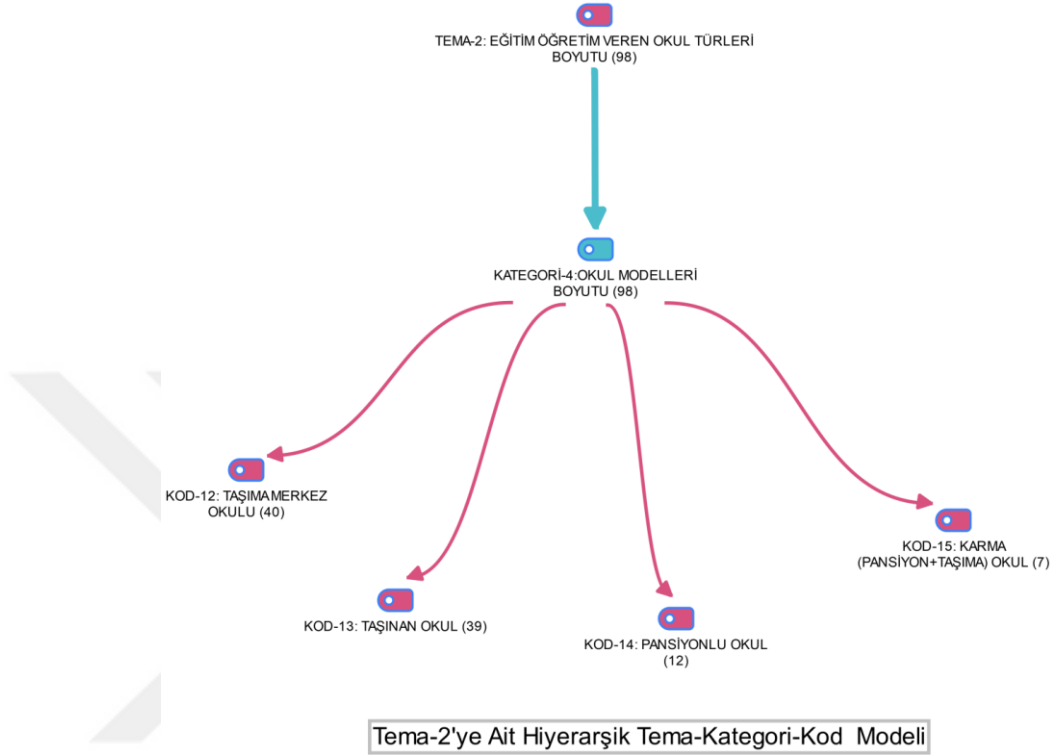
“Servis çok geç geliyor bazen. Ne annem ne babam bununla ilgili hiç bir şey yapmıyor” [K25(ÖRi, K)].

Yukarıdaki katılımcılara dair taşımali öğrenci velileri ile ilgili olumsuz görüşlerin aksine bir katılımcıya ait taşımali eğitim ile taşımali öğrenci velilerinin çetin kış şartlarında bazen servis şoförlerine yardım ettiklerine dair olumlu görüşü ise aşağıda belirtilmiştir:

“Hatta karlı havada yolda kaldığımızda, öğrencileri getirip götürdüğümüz yerin velileri bazen bize yolun açılması için yardımcı bile oldular” [K33(Şo, E)].

3.2. EĞİTİM ÖĞRETİM VEREN OKUL TÜRLERİ BOYUTU

Şekil 3.2. Eğitim Öğretim Veren Okul Türleri Boyutu Temasına Ait Hiyerarşik Tema-Kategori-Kod Modeli



Bu temada öncelikle her bir kategoriye ait tablolara aşağıda yer verilmiştir. Tablolarda yer alan kodların isimlerinin düzenlenişi “artandan azalana doğru” veya “en sık tekrar eden frekanstan en az tekrar eden frekansa doğru” düzenlenmiştir. Her bir kategoride yer alan tüm kodların frekans toplamı tabloların en sonunda ifade edilmiştir.

3.2.1. Okul Modelleri Boyutu

Bu kategoride taşınan okul, taşıma merkez okulu, pansiyonlu okul ve karma (pansiyon+taşıma) okul olmak üzere toplam 4 kod ismi elde edilmiş ve bu kodlardan da katılımcılara ait toplam 98 sayıda görüşe ulaşılmıştır.

Tablo 3.3. Okul Modelleri Boyutu Kategorisine Ait Kodların Frekans Dağılımları

Okul Modelleri Boyutu	Frekans
Taşıma Merkez Okulu	40
Taşınan Okul	39
Pansiyonlu Okul	12
Karma (pansiyon+taşıma) Okul	7
TOPLAM	98

3.2.1.1. Taşıma Merkez Okulu

Taşımalı eğitim paydaşları ile yapılan görüşmeler sonucunda eğitim öğretim veren okul türleri boyutu temasının bir kategorisi olan okul modelleri boyutu-taşıma merkez okulu kodu ile ilgili çıkan bulgulara göre katılımcıların; bazı taşıma merkez okulunda taşımalı öğrenciler için yeterli düzeyde sıra, masa, ders araç-gereci olduğu, bu tür eğitim kurumlarında istihdam edilen öğretmen kadrolarının profesyonel ve yeterli sayıda bağımsız şubelerinin olmasının eğitime nitelik kattığı ve taşıma merkez okulunun en yakın okul olmasından dolayı tercih edildiği ile ilgili bazı olumlu görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

“Taşımalı öğrenci sayımız az zaten. Şöyle ki 4 veya 5 kişi geliyor. Bu yüzden ders sıra, masa veya ders kitabı gibi ders araç-gereci olsun yeterli miktarda mevcut bizde” [K2(Mo, E)].

“Öğretmenlerimizin hepsi kadrolu ya da sözleşmeli. Milli eğitim personeli öğretmenleri ve gerçekten de illaki iki yıllık mezunu bir ücretli öğretmenden akademik olarak farkı oluyor. Bunu da biz görüyoruz ve okulun iklimini etkiliyor bu durum. Öğrencinin ve velinin öğretmene bakışını okula bakışını her şeyi etkiliyor” [K8(MYi, E)].

“Buraya gelerek bağımsız bir şubede eğitim görebildikleri için çocukların daha iyi bir eğitim aldıklarını düşünüyorum. En azından kendi okulum için bunu söyleyebilirim” [K12(Öi, E)].

“Mesafe önemlidir. Şöyle ki burası bize mesafe bakımından daha yakın. O yüzden çocuklarımızı buraya yolluyoruz” [K28(Vi, E)].

Yukarıda taşıma merkez okulu hakkında olumlu görüş belirten bazı katılımcıların aksine bazı katılımcıların taşıma merkez okulunda taşımalı öğrenciler için yemek

verilebilecek bir yer ve yemek dağıtan personel olmadığı, binaların eski olmasından dolayı bu tür eğitim kurumlarında yalıtım sorunu olduğu ve bundan dolayı yeterince ısınmadığı, yerleşke olarak okulların uzak olduğu ve güvenliklerinin sağlanması noktasında problemler yaşandığı, bazı taşıma merkez okullarının aynı zamanda pansiyonlu okul olmasının sorunlara neden olduğu ile ilgili olumsuz görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

“Bizim taşımali öğrencilere yemek verebileceğimiz bir yer ve yemek dağıtımı için tahsis edilmiş bir işçi kadromuz yok maalesef” [K6(MYi, E)].

“Kız öğrencilerimiz bizim okula yakın başka bir okulun pansiyonunda kalıyorlar. Cuma günleri köye gidiyorlar ve pazartesi de yine tekrar pansiyona geliyorlar. Erkek öğrencilerimiz gibi taşımaya dâhil değiller ama diğer taşımali öğrencilerimiz ile aynı servisle bu günlerde köye gidip gelmek istiyorlar. Servis ve servis şoförü ile ilgili sorunlar meydana geliyor bu yüzden her ne kadar idare etsek de” [K10(MYI, E)].

“Bizim okulumuz genelde eski bir bina olduğu için ben kışın denk geldim. Tam böyle soğğun çetrefilli olduğu zamanda denk geldim. Dışarıdan bazen daha soğuk bile oluyor. Hatta bugün bile hava güneşli olmasına rağmen okulun içi serindir. Kömür kazanı harıl harıl çalışmasına rağmen okulun ısınmadığına ben şahit oluyorum” [K18(Öl, E)].

“Evimiz şu an geldiğimiz bu okulumuzdan çok uzak. O yüzden keşke geldiğimiz yerde okul olsaydı” [K19(ÖRo, K)].

“Özellikle taşıma öğrencisinin en fazla olduğu ve benim de öğrenci taşıdığım Anadolu Lisesi’nin yanından geçen yolla ilgili çok büyük güvenlik zafiyeti var. Kontrollü geçiş sağlanması gerekir orda. Ama arabalar hızlı bir şekilde geçiyor. Buna çözüm bulunmadı bir türlü. İlla bir öğrencinin başına bir şey gelecek ama bu defa biz şoförleri suçlayacaklar yine” [K34(Şl, E)].

3.2.1.2. Taşınan Okul

Taşımali eğitim paydaşları ile yapılan görüşmeler sonucunda eğitim öğretim veren okul türleri boyutu temasının bir kategorisi olan okul modelleri boyutu-taşınan okul kodu ile ilgili çıkan bulgulara göre katılımcıların bazı taşınan okulların sadece ortaokul öğrencilerinin taşındığı ama bazı ilkokul kısımlarının hala faaliyette olduğu, bazılarının tamamen işlevsiz, bazılarının yerleşim yerlerinin fazla göç vermesinden dolayı öğrenci sayısının azlığından ve masraflarının çok olabileceği düşünülerek taşımaya dâhil edildiği, kaydı taşıma merkez okuluna düştüğü halde bazı taşınan okul öğrencilerinin velileri tarafından özellikle kendi köylerinde ortaokul yapılmasını istedikleri ve bu yüzden çocuklarını okula gönderme konusunda direnç gösterdikleri ve eğitiminin ilkokul kısmını taşınan okulda ve genellikle ücretli öğretmen rehberliğinde birleştirilmiş

sınıfta gören öğrencilerin eğitimlerinin niteliksiz olduğu ile ilgili bazı olumsuz görüşler aşağıda belirtilmiştir:

“Nerdeyse her köyde en azından küçük bir okul var. Ama öğretmen oraya atıldığı gibi ilçe merkez veya merkez köylere görevlendirme ile görevlendiriliyor. Yerine ücretli öğretmenler gönderiliyor. Ondan sonra okullar atıl hale geliyor ve bu yüzden taşımaya dâhil ediliyor” [K2(Mo, E)].

“Taşınan okuldan taşımayla gelen öğrenci sayısı 80 civarı. 80 tane öğrencileri var. Ve bir de bize kayıt yapmayan. Hani beşinci sınıfta kaydı bize düşüyor, kaydı alıyoruz. Hiçbir şekilde gelmiyor çocuk. Veli köyünde ortaokul yapılmasını istiyor bu yüzden çocuğunu taşıma merkez okuluna göndermeme konusunda diyor” [K4(Mo, E)].

“10 kişi öğrenci için de orada yeni bir okul yapılması, yeni bir öğretmen atanması tamamen bir maddi külfettir. Büyük bir masraftır. Çünkü o okulun ihtiyaçları, giderleri, öğretmen giderleri... O okulun taşımaya dâhil edilmesi en mantıklı yol bence” [K6(MYi, E)].

“Buraya bir müdür bir müdür yardımcısı bir öğretmen bir temizlik görevlisi işkurdan atamak yerine bir servisle bu köydeki 5-6-10 öğrenci neyse bunu alalım en yakın yere götürelim diye düşünülmüş. Öğrenci azlığının sebebi ise zaten işte köyden kente göçtür diye biliyorum” [K7(MYo, E)].

“Birleştirilmiş sınıflardan geliyor öğrenciler. Herhangi bir profesyonel düzeyde öğretmenle tanışmıyorlar. Çünkü daha önce derslerine hep ücretli öğretmenler girmiş. Buraya geldiklerinde farklı branşlardan öğretmenlerle tanışıyorlar. Daha kaliteli eğitim alıyorlar” [K17(Öo, K)].

“Bizim köyde hâlâ ilkokul açık. 4. Sınıf kadar var ana sınıftan itibaren var. O da köyümüz küçük olduğu için okul küçüktür. Bir sınıfa iki sınıf giriyor. Birleştiriliyor yani. Biz buraya sadece ortaokul okumak için geliyoruz.” [K20(ÖRo, E)].

Yukarıdaki katılımcıların taşınan okul ile ilgili olumsuz görüşlerini destekler nitelikte olan ve taşınalı eğitimin ekonomik olduğu ile ilgili olumlu yönlerinden bahseden bazı katılımcılara ait görüşleri ise aşağıda belirtilmiştir:

“Bir öğretmenin oraya görevlendirilmesi, bir yıl boyunca öğretmenin maaşının gönderilmesi, oraya bir temizlik personel maaşının gönderilmesi. Aynı şekilde o okulun elektriğidir, okulun tesisat ile ilgili problemleri çıkmasıdır falan filan. Yani bütün etkenleri değerlendirdiğiniz zaman çok daha fazla bir maliyet çıkar bence. Ama burada taşınalı da mesela iki kalem vardır hani. Bir yemek ihalesi vardır, bir de taşıyan kişinin ihalesi vardır bildiğim kadarıyla” [K12(Öi, E)].

“Öğrencinin az, tek bir sınıfta öğrenim gördüğü, sürekli aynı öğretmenle yüz göz olduğu ve öğretmenin de sürekli soba yakma vesaire problemlerle uğraşması yerine taşınalının olması gerektiğini düşünüyorum ayrıca da her yönüyle de bu sistemi olumlu buluyorum” [K32(Şi, E)].

Yukarıda bazı katılımcıların taşınan okul aleyhine ve taşınalı eğitim lehine ifade ettikleri görüşlerin dışında bir katılımcı ise taşınalı eğitimin aynı zamanda istisnai durumlarda uygulanabilir bir eğitim sistemi olduğunu şu şekilde belirtmiştir:

“Bizde istisnai bir durum var taşınalıları ile ilgili. Geldikleri köyde okul var. Büyük bir okul var orda çünkü nüfus olarak büyük bir köy. Bütün şartlar müsait. Ama nedir? Orada istisnai bir durum olduğu için, bir sıkıntı yaşandığı için bazı öğrenciler buraya geliyor. Bu sıkıntı aileler arası kan davası maalesef. Bu yüzden de herhalde bu durumu kaymakamlığa taşımışlar. İlçe kaymakamlığımız da en uygun olarak bizim köy yakın olduğu için bizim okulumuza yönlendirdi bazı öğrencileri” [K2(Mo, E)].

3.2.1.3. Pansiyonlu Okul

Taşınalı eğitim paydaşları ile yapılan görüşmeler sonucunda eğitim öğretim veren okul türleri boyutu temasının bir kategorisi olan okul modelleri boyutu-pansiyonlu okul kodu ile ilgili çıkan bulgulara göre katılımcıların bazılarının pansiyonlu okulları taşınalı eğitim veren okullara göre daha tasarruflu, yönetebilme açısından daha kolay, veli profilinin ilgisizliğinden dolayı öğrenciler için daha iyi bir seçenek olarak gördükleri ile ilgili bazı olumlu görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

“Düşünün yani şu an bir pansiyonlu okulda 10 tane personelin bir 400 öğrenciye hizmet verdiğini ama bir de her taşıma okulunda ki bunların bazılarında 10 ya da daha az sayıda öğrenci var, hepsine ayrı servis tahsis edilmesi daha masraflıdır. Ayrıca pansiyonlu okullar 7-24 saat işleyen, öğrencilerin sürekli gözetim altında tutulabildiği eğitim kurumlarıdır. Kendim de öğrenci iken yatılı eğitimde kaldım ve bu eğitim modelinin daha iyi olduğunu düşünüyorum” [K5(Mo, E)].

“Taşınalı eğitim gören velilerimiz ilgisiz. O yüzden yatılıda belletmen öğretmenler tarafından velinin bu ilgisizliği bir nevi törpülenmiş olacak. Pansiyonlu okul bu yüzden öğrenciler için daha iyi” [K7(MYo, E)].

Yukarıda katılımcılar tarafından pansiyonlu okulun taşınalı okullara göre daha iyi bir eğitim modeli olduğu görüşlerinin aksine bazı katılımcılar eskiye nazaran günümüzde var olan pansiyonlu okulların çoğunun kapandığını ve önemini yitirdiklerini şu olumsuz görüşleriyle ifade etmişlerdir:

“Pansiyonlu okullar eskiden mesela temel eğitimin ortaokul bölümünde imam hatip olmadığı için hepsi temel eğitimdeydi. Din eğitimi ortaokulda da olduğu zaman bu pansiyonlu okullardan bir kısmı imam hatip oldu ve din eğitimine geçti. Buralarda bir azalma meydana geldi yani temel eğitimdeki pansiyonlu okullarda. Diğer bir hususta taşınalı eğitimle birlikte birçok pansiyonlu okul kapanmak durumunda kaldı. Şu an varlığını devam ettiren pansiyonlu okullar da kapasitesinin çok altında öğrenci barındırıyor” [K5(Mo, E)].

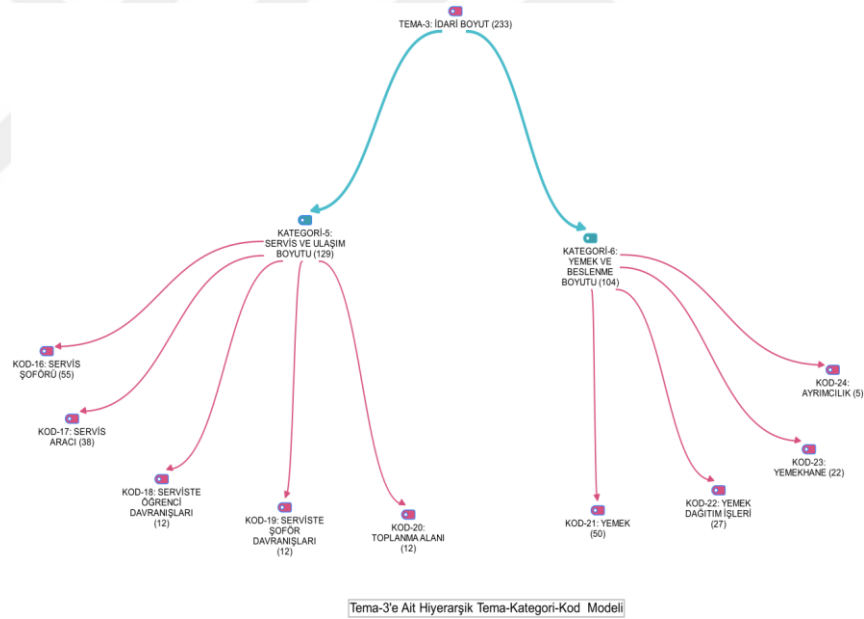
3.2.1.4. Karma (pansiyon+taşıma) Okul

Taşımalı eğitim paydaşları ile yapılan görüşmeler sonucunda eğitim öğretim veren okul türleri boyutu temasının bir kategorisi olan okul modelleri boyutu-karma (pansiyon+taşıma) okul kodu ile ilgili çıkan bulgulara göre sadece olumsuz görüşler elde edilmiştir. Ayrıca katılımcıların birine ait hem pansiyonlu hem de taşımalı hale gelmiş okulların yeterli düzeyde etkin olmadığı ile ilgili olumsuz bir görüş aşağıda belirtilmiştir:

“Eski eğitim öğretime tabi hani sizlerin de eğitim öğretimden geçtiğiniz yılları göz önüne bulundurarak pansiyonlu okullarda maalesef gündüzlü ve pansiyonlu öğrenci konusu oluyordu. Şimdi bu tip okullarda bir de hem gündüzlü hem taşımalı hem de pansiyonlu öğrenci ayrımı eğitim açısından maalesef daha kötü etkiliyor bu tür okulları” [K9(MYI, E)].

3.3. İDARİ BOYUT

Şekil 3.3. İdari Boyut Temasına Ait Hiyerarşik Tema-Kategori-Kod Modeli



TEMA-3'e Ait Hiyerarşik Tema-Kategori-Kod Modeli

Bu temada öncelikle her bir kategoriye ait tablolara aşağıda yer verilmiştir. Tablolarda yer alan kodların isimlerinin düzenlenişi “artandan azalana doğru” veya “en sık tekrar eden frekanstan en az tekrar eden frekansa doğru” düzenlenmiştir. Her bir alt temada yer alan tüm kodların frekans toplamı tabloların en sonunda ifade edilmiştir.

3.3.1. Servis ve Ulaşım Boyutu

Bu kategoride servis şoförü, servis aracı, serviste öğrenci davranışları, serviste şoför davranışları ve toplanma alanı olmak üzere toplam 5 kod ismi elde edilmiş bu kodlardan da katılımcılara ait toplam 129 sayıda görüşe ulaşılmıştır.

Tablo 3.4. Servis ve Ulaşım Boyutu Kategorisine Ait Kodların Frekans Dağılımları

Servis ve Ulaşım Boyutu	Frekans
Servis Şoförü	55
Servis Aracı	38
Serviste Öğrenci Davranışları	12
Serviste Şoför Davranışları	12
Toplanma Alanı	12
TOPLAM	129

3.3.1.1. Servis Şoförü

Taşımalı eğitim paydaşları ile yapılan görüşmeler sonucunda idari boyutu temasının bir kategorisi olan servis ve ulaşım-servis şoförü kodu ile ilgili çıkan bulgulara göre katılımcıların bazılarının servis şoförlerinin farklı kişileri servise alma, taşımalı öğrenciyi sabah evden okula akşam okuldan eve götürmesi gerekirken unuttukları, okula öğrencileri geç bırakıp geç aldıkları, yerlerine başkalarını şoför olarak gönderdikleri, birden fazla taşımalı okula aynı servisle öğrenci taşıma yetkinliğini kötüye kullandıkları, şoför yetkinliğine sahip olmadıkları, olumsuz hava koşullarının işlerini yapmalarına engel olduğu ve şoförlerin yaptıkları taşıma hizmeti karşılığı almaları gereken ücreti zamanında alamadıkları ile ilgili bazı olumsuz görüşler aşağıda belirtilmiştir:

“Servis şoförleri yapmamaları gereken bir şey yapıyorlar. Yerlerine başkasını şoför yapıp yolluyorlar” [K1(Mi, E)].

“Bazen şoförün işi çıkıyor. Çok acil işleri çıkıyor. Hocam 5 dakika erken alabilir miyim öğrencileri gibisinden talepleri oluyor. Genelde buna müsaade etmiyorum. Ama bazen de oluyor gerçekten de çok geçerli bir mazereti var. Bazen

5-10 dakika erken gitmelerine de müsaade ediyoruz. Çünkü eğer servis giderse yani öğrencileri götürecek başka hiç kimse kalmıyor. Sıkıntı burada” [K2(Mo, E)].

“Okul taşıma işlemleri sistemindeki şoförle taşıyan şoför ismi örtüşmüyor” [K2(Mo, E)].

“Servis şoförümüz birden fazla yere aynı araçla taşıma yapıyor diye bazen öğrencilerimizi diğer taşıma merkez okulunun sabah ya da akşam mesaisine yetişeceğim diye çok acele ediyor” [K2(Mo, E)].

“Servisteki özellikle bizim bu bölgede servis şoförlüğü yapanların ilkokul mezunu ya da ilkokul terk ya da bazılarının okuma yazma bile bilmediğini biz görüyoruz. Öğrenciye karşı nasıl davranmaları gerektiği noktasında ciddi manada problemler olduğunu görüyoruz” [K5(Mo, E)].

“Servis şoförleri geç geliyor” [K6(MYi, E)].

“Servis şoförü bugün benim işim var, şehir dışındayım gibi bahanelerle oğluna veya tanıdığı başka birine şoförlüğü veriyor. Bu kanunen yasaktır. Servis şoförü kim ise öğrencileri getirip götürdüğüne dair imza takip çizelgesine imza atması gereken odur. Başkasını gönderecekse de bir dilekçe ile bunu bize bildirecek biz de tutanakla işlemi gerçekleştireceğiz” [K7(MYo, E)].

“Bizde birçok farklı yerleşim yerinden gelen taşımali öğrenciler var. Yani bu yerlerin kışın özellikle olumsuz hava şartlarından dolayı yolları kapanıyor. Ondan dolayı eğitim, öğretim aksamaları oluyor buradaki taşımali öğrenciler için. Çünkü servis şoförlerimiz onları oralardan almaya gidemiyorlar maalesef” [K8(MYi, E)].

“Bana ana en çok gelen şikâyetlerden bir tanesi şu, şoför bir yıl boyunca öğrenciyi taşıyor ama yedinci ayda bakıyorsun öğrencisini unutup gelebiliyor. Hâlbuki alması gerektiğini bilmesi lazım” [K10(MYI, E)].

“Servis şoförlerimizden bazıları iki taşımali okula aynı araçla öğrencileri taşıyorlar. Böyle bir yasal hakları var. Birisinin öğrencilerini okuldan eve veya evden okula getirip götürdüğünde diğerininkini yol üstündedir diye veya yakındır diye almamalı. Birisini tamamlayıp diğerine geçmesi gerekir. Ama onlar kolayca kaçıyor ve iki okulun taşımalarını tek seferde yapıyorlar. Servisleri birleştiriyorlar yani” [K10(MYI, E)].

“Servis şoförleri zamanında gelmiyor okula veya zamanında okuldan öğrencileri alıp götürmüyorlar. Öğretmenler ve idare beklemek zorunda kalıyor öğrencileri” [K12(Öi, E)].

“Bir de farklı yolcular da alıyor servise ve bu farklı sıkıntılara da yol açabilir. İşte tacizdir, cinsel istismardır. Bu tür sıkıntılara da yol açabiliyor aslında böyle durumlar” [K12(Öi, E)].

“Hem nezaket kurallarını bilmiyorlar hem de eğitimsizler. Bakıyorsun servis şoförü okul müdürü ile konuşuyor ama konuşma üslubu üslup değil maalesef” [K12(Öi, E)].

“Belli bir düzen var ama taşıma şoförleri bu düzene ayak uydurmada özensizce davranıyorlar” [K16(Öi, K)].

“Akşamları, okul paydos olduğunda servis geç geliyor. Bazen 10 dakika. Geçen sene yarım saat olduğu oluyordu. Yani öğrenciler yağmur, karlı havalarda olsun ondan sonra aşırı güneşli havalarda olsun beklemek zorunda kalıyorlar. Biz öğretmenler de merkezde kalıyoruz ve öğretmen servisinin de bir gitme saati var.

Öğrencilerin servisle gitmesini beklemek bu defa bizim için çok sıkıntı.” [K17(Öo, K)].

“Servis şoförü bazen geç geliyor”[K21(ÖRo, K)].

“Sabahları beklemeden çocuğumu bırakmıştı bir ara. Hatta bir ara akşama doğru servis geldiğinde çocuğumu getirmediğini fark ettim. Şoföre nedenini söylediğimde unuttuğunu söylemişti. Müdür Bey sağ olsun personeline özel aracı ile bırakmasını rica etmişti” [K28(Vi, E)].

“Gelip gitme zamanı net değil. Bu yüzden biz de çocuklarımız da zor durumda kalıyoruz” [K28(Vi, E)].

“Paramızı zamanında yatırmıyorlar. Bu konuda mağdurusuz. En son dört ay önce para vermişlerdi bize. Senenin bitmesini bekliyorum sabırla bu işi bırakmak için. Verdiğimiz emeğin karşılığını zamanında alamıyoruz çünkü” [K34(Şl, E)].

Yukarıdaki servis şoförlerine dair olumsuz katılımcı görüşlerinin aksine servis şoförlerinin vazifelerinin gereklerini yerine getirdikleri, bu sistemde çok önemli bir eğitim paydaşı oldukları, zamanında taşıma işlerini yaptıkları, öğrencilere karşı çeşitli yönlerden duyarlı oldukları ile ilgili bazı olumlu görüşler ise aşağıda belirtilmiştir:

“Servis şoförümüz her gün imza karşılığında ve kim ilk günden beri getiriyorsa ya da resmi evraklarda kim kayıtlıysa o geliyor. Yani biz şu ana kadar bu konuda bir problemle karşılaşmadık. Her gün aynı kişi getirip öğrencileri bize teslim ediyor” [K3(Mi, E)].

“Her taşımali sürücüsü çok önemli. Çünkü onlara öğrencileri taşıma gibi büyük bir vazife verilmiş. Sistemde en önemli unsur bence onlar. Her şey onlarda bitiyor” [K11(Öi, E)].

“Beşinci sınıftan beri dört senedir taşımadayım. Şu ana kadar şoförle ilgili gecikme, yolda bırakma, bizi unutma gibi herhangi bir problemimin olmadığını rahatlıkla söyleyebilirim” [K20(ÖRo, E)].

“Bazen sabahları geç kalkıyorum. Şoförümüz beni arıyor nerdesin diye. Öyle bırakıp gitmiyor” [K26(ÖRl, E)].

“Çocuklarımızın servis şoförü onları vaktinde alıyor” [K27(Vl, E)].

“Taşımada olmayanları servise almıyoruz. Bu kişilerin servise binme talepleri oluyor ama onları almıyoruz servislerimize” [K31(Şl, E)].

3.3.1.2. Servis Aracı

Taşımali eğitim paydaşları ile yapılan görüşmeler sonucunda idari boyutu temasının bir kategorisi olan servis ve ulaşım-servis aracı kodu ile ilgili çıkan bulgulara göre katılımcıların bazılarının taşımali öğrenciler için tahsis edilen servis araçlarının sayısının azlığından dolayı farklı taşıma merkezleri için aynı servis araçlarının kullanıldığı bu yüzden de birden fazla tura çıkarıldıkları, servis araçlarının taşımaya uygun olmadıkları, servis araçlarının mevsimine göre ve yolların yapısal şartlarından dolayı bazen işlevsel olarak kullanılmadıkları, taşımali öğrenciler dışında farklı kişilerin

servis araçlarına alınmasından dolayı öğrencilere araçlarda yer kalmayıp ayakta geldikleri ve bazen de sürekli farklı bir servis aracının geldiği ile ilgili olumsuz görüşler aşağıda belirtilmiştir:

“Taşımalı araçlar ilk önce ortaöğretim öğrencilerini okula bırakmak için kullanılıyor. Daha sonra temel eğitimdeki yani bizim ortaokuldaki öğrenciler için kullanılıyor. Malum servis aracı sayısı az ve aynı servisin iki tur yapma hakkı da var” [K4(Mo, E)].

“Servis aracında işte yangın söndürme tüpü olsun, acil çıkış yolları olsun bu gibi şeyler eksik. Bu eksiklikleri bildiriyoruz ilçe milli eğitime ama yıllardır hep böyle yetersiz donanımı olan servis araçlarımız var maalesef” [K6(MYİ, E)].

“Bir gün servis aracı ile veli ziyaretine gittim ve yolların çok virajlı olduğunu gördüm. Çocuklardan da yolun kaygan olduğunda servis aracının kayabildiğini duymuştum. Bundan dolayı kışın geldiğinde servis şoförlerimize araçlarına kış lastiği takmalarını tembihliyoruz ” [K17(Öo, K)].

“Bazen farklı kişiler biniyor bizim köyümüzden servis aracına. O yüzden arkadaşlarımız ayakta kalabiliyor. Zorla bir yere oturmaya çalışıyorlar ama olmuyor yer yok araçta” [K22(ÖRo, K)].

“Neredeyse her gün farklı bir servis aracı çocuklarımızı almaya geliyor” [K27(Vİ, E)].

Yukarıda katılımcılar tarafından servis aracı için belirtilen olumsuz görüşlerin aksine bazı katılımcılar aynı servis aracının birden fazla tur atmasının yasal, servis araçlarının taşıma için kapasitelerinin yeterli, şimdiye kadar bir kazaya karışmadıkları, konforlu ve sadece taşıma öğrencilerini taşıdığı ile ilgili bazı olumlu görüşleri ise aşağıda belirtilmiştir:

“Servis araçları birden fazla turda kullanılabilir. Bu yasal bir hak ve işin pratiği anlamında eğer araç sayısı yeterli değilse yapılır da” [K4(Mo, E)].

“Ben iki senedir bu taşımalı okuldayım. En azından şu ana kadar servis aracımız bir kazaya karışmadı” [K12(Öİ, E)].

“Servis aracımız gayet konforlu.” [K23(ÖRo, E)].

“Bizim araçlar 16 artı 1 kişilik hocam. Getirdiğimiz taşımalı öğrenci sayısı da az. O yüzden yeterli bir kapasitede” [K33(Şo, E)].

“Ben aracıma taşımalı öğrenci dışında kimseyi bindirmedim taşıma zamanı boyunca” [K34(Şİ, E)].

3.3.1.3. Serviste Öğrenci Davranışları

Taşımalı eğitim paydaşları ile yapılan görüşmeler sonucunda akademik boyutu temasının bir kategorisi olan öğrenci boyutu-serviste öğrenci davranışları kodu ile ilgili çıkan bulgulara göre katılımcılara dair bazı olumlu görüşler aşağıda belirtilmiştir:

“Bugüne kadar okul servislerimizde ben bir zorbalık görmemişim. Hani yer konusunda her öğrencinin oturması gereken yer bellidir” [K10(MYI, E)].

“Bizim servis başkanımız var. O, biz farklı bir yere oturduğumuzda bizi uyarıyor. Biz de onu dinliyoruz ve daha önceki yerimize geçip oturuyoruz” [K25(ÖRi, K)].

Yukarıdaki katılımcıların serviste öğrenci davranışlarına dair olumlu görüşlerine karşın aynı konu ile ilgili serviste kavga, gürültü, zorbalık ve yer değiştirme gibi olumsuz durumların olduğuna dair katılımcıların bazılarının görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

“ Yaşı büyük olan öğrenci serviste küçük olanın yerini almaya veya en iyi koltuğa oturmaya çalışıyor. Onun yerini alıyor. İkili, üçlü koltuklara oturtmaya çalışıyor veya ona bir nevi zorbalık yapıyor. Akran zorbalığı diyeyim size. Ona bir nevi zorbalık yapıyor ve kendisi önce servise biniyor. Önce kendisi sıraya girmeye çalışıyor. Bu şekil bir zorbalıkla da karşılaşıyoruz” [K8(MYi, E)]

“Serviste bazen yer için arkadaşlarımız kavga ediyor. Kendi aramızda bu konuda anlaşamıyoruz” [K24(ÖRo, K)].

“Ben burada oturacağım, ben öne geçeceğim, ben arkaya geçeceğim gibi... Oturma ile ilgili bir kavga, bağırma veya sataşma durumu olabiliyor aramızda” [K21(ÖRo, K)].

“Yani ne desen tam tersini yapmaya çalışıyor öğrenci. Mesela diyelim ki sen otur dersin oturmaz, kalk dersin kalkmaz” [K33(Şo, E)].

3.3.1.4. Serviste Şoför Davranışları

Taşımalı eğitim paydaşları ile yapılan görüşmeler sonucunda idari boyutu temasının bir kategorisi olan servis ve ulaşım-serviste şoför davranışları kodu ile ilgili çıkan bulgulara göre katılımcıların bazılarının servis şoförlerinin serviste sigara içme, yüksek sesle müzik dinleme ve servis aracını hızlı kullanma ile ilgili bazı olumsuz görüşler aşağıda belirtilmiştir:

“Öğrencilerimizden duyuyoruz işte servis şoförleri serviste sigara içiyor ve servisi hızlı sürüyorlar diye” [K10(MYI, E)].

“Servis şoförü serviste hem sigara içiyor hem yüksek sesle müzik dinliyor hem de bayağı servisi hızlı kullanıyor” [K22(ÖRo, K)].

“Servis şoförü servisi bazen hızlı kullanıyor. Mesela bugün çok hızlı kullanıyordu” [K25(ÖRi, K)].

“Yüksek sesle müzik dinleme gibi olumsuz davranışları da var” [K12(Öi, E)].

Yukarıdaki serviste şoför davranışlarına dair olumsuz katılımcı görüşlerinin aksine servis şoförlerinin taşımalı öğrencilerine karşı çeşitli yönlerden duyarlı oldukları ile ilgili bir katılımcıya ait olumlu görüş ise aşağıda belirtilmiştir:

“Servis şoförümüzün öyle serviste sigara içme gibi, yüksek sesle müzik dinleme gibi kötü huyları yok ” [K20(ÖRo, E)].

3.3.1.5. Toplanma Alanı

Taşımalı eğitim paydaşları ile yapılan görüşmeler sonucunda idari boyutu temasının bir kategorisi olan servis ve ulaşım-toplanma alanı kodu ile ilgili çıkan bulgulara göre katılımcıların bazılarının okulu taşıyan yerleşim yeri öğrencileri için sabah servis şoförü tarafından servis aracı ile alınırken camii veya taşıyan okul önü gibi belirli bir toplanma alanlarının olduğu bundan dolayı kapı kapı dolaşıp öğrencilerin getirilmediği ve toplanma alanlarının evlerden uzak olması ile ilgili bazı olumsuz görüşler aşağıda belirtilmiştir:

Servisçiler toplanma alanından taşımalı öğrencilerimizi alıp getiriyor. Bu çocuklar için özellikle kışın zor koşullar ki ilimizin, bölgemizin kış koşulları göz önüne alındığında çok zor oluyor çocuklarımıza. Ya da orada servisin geç gelmesinden dolayı bir yarım saat orada bekleyebiliyor. Kapının önünde alma olmadığı için burada çocuklar da mağdur olabiliyor [K4(Mo, E)].

“Bizim köyde toplanma alanı evimizden uzak. Abim ile beraber gidiyoruz oraya ama yine de köpekler bize saldıracak diye çok korkuyorum” [K24(ÖRo, K)].

Yukarıda katılımcılardan bazılarının toplanma alanı kodu ile ilgili belirttikleri görüşlerinin aksine bazı katılımcılara ait evlerin toplanma alanına yakın olduğunu, toplanma alanında olmayan öğrencinin gidip evinden bile alındığı ile ilgili olumlu görüşler aşağıda belirtilmiştir:

“Herkesin evi zaten toplanma alanına yakın. Şoförün bizi evimizden almasına gerek yok” [K23(ÖRo, E)].

“Tüm köylerde ya camiinin önünden ya da taşıyan okulun önünden alırız. Ama bazen geç kalıyorlar onları evden de gidip alabiliyoruz” [K32(Şi, E)].

3.3.2.Yemek ve Beslenme Boyutu

Bu kategoride yemek, yemekhane ve yemek şirketi olmak üzere toplam 4 kod ismi elde edilmiş bu kodlardan da katılımcılara ait toplam 104 sayıda görüşe ulaşılmıştır.

Tablo 3.5. Yemek ve Beslenme Boyutu Kategorisine Ait Kodların Frekans Dağılımları

Yemek Ve Beslenme Boyutu	Frekans
Yemek	50
Yemek Dağıtım İşleri	27
Yemekhane	22
Ayrımcılık	5
TOPLAM	104

3.3.2.1. Yemek

Taşımalı eğitim paydaşları ile yapılan görüşmeler sonucunda idari boyutu temasının bir kategorisi olan yemek ve beslenme-yemek kodu ile ilgili çıkan bulgulara göre katılımcıların bazılarının yemeklerin sıcak geldiği, fazla geldiğinde taşımalı olmayan diğer öğrencilere bile verildiği, çeşitli yemeklerin geldiği, yemeklerin güzel hatta taşımalı öğrencilerin okula gelmesinde önemli bir faktör olduğu, hem taşımalı hem pansiyonlu okullarda öğrenim gören taşımalı öğrencilerin pansiyonda verilen yemeklerden faydalandıkları ve yemeklerin kaliteli olduğuna dair olumlu görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

“Çocuk zaten köyden geliyor. İşte ekonomik şartları zaten çoğunun kötü olduğu için. Burada da devletimiz genelde etli yemek ve aperatifler yanında veya ana yemeğin yanına birinci seçenek, ikinci seçenek, salata, pilav, cacık gibi her zaman zengin menü olduğu için. Çocuk bundan tabii ki de memnun kalıyor. Biz de çocuklar adına memnunuz. Bu da taşımalı sisteminin olumlu yanlarından biri” [K7(MYo, E)].

“Taşıma sisteminin getirdiği ihaleler çerçevesinde bizler taşıma yaptığımız öğrencilerimizin pansiyonda öğleyin yemek ve beslenme ihtiyaçlarını gideriyoruz. Bu konuda bir problem yaşamıyoruz ki zaten pansiyonumuz bu konuda çok elverişli. Yeme içme konusunda pek bir problem yaşamıyoruz” [K9(MYL, E)].

“Yemekler sıcak geliyor” [K10(MYL, E)].

“Yemekler geçen seneye nazaran bu yıl daha iyi daha kaliteli” [K15(Öo, E)].

“Yemeklerden memnunuz. Yemekler güzel zaten. Her gün getirdiklerinde sıcaktır, daha soğumamış bir şekilde” [K20(ÖRo, E)].

“Yemekleri götürüyoruz, dağıtımını da sağlıyoruz. Memnun da kalınıyor yemeklerimizden. Köyden evi uzak olan evine gidemeyen öğrencilere de artan yemeği veriyoruz. Ama ekmek arası getirdiğimiz gün sayılı olduğu için ancak taşımali öğrenci sayısı kadar yemek dağıtabiliyoruz. Yemek çeşidi burada önemlidir. Sulu yemekler herkese yetebiliyor ama adet ile getirdiğimiz yemekler sayılı ve sadece taşımali öğrenciye yetebiliyor” [K30(İo, E)].

“Valla bence sırf yemek veriliyor diye de çocuk geliyor. Köyünde bir bakkal yok çocuğun. Gıda ile ilgili bir şey görmemiş ki. O yüzden burada verilen yemekleri her gün merak ettikleri için bile gelirler” [K32(Şi, E)].

Yukarıda katılımcılardan bazılarının yemek kodu ile ilgili belirttikleri olumlu görüşlerinin aksine bazı katılımcıların taşımali öğrenciler için getirilen yemeklerin iyi olmadığını, zehirlenme vakası yaşadıklarını, yemeklerin yeterince pişirilmeden ve soğuk geldiğini, hijyen şartlarını sağlamadığını ve sürekli aynı yemeklerin getirildiğine dair olumsuz görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

“Ben buraya ilk defa müdür olarak geldiğim zaman ben yemekleri kontrol ettiğimde ciddi manada yemekte tam öyle gözle görülür ya da yedikten sonra seni rahatsız edecek bir şey olmamasına rağmen tat olarak istediğimiz kıvamda değildi. Yani bunu biraz daha biz günlük yemek listesini alarak getirecekleri yemekleri kontrol ederek öğrencilere vermeden önce tadına bakarak bunu biraz daha iyileştirme yoluna gittik. Ama şu anda bile hala istediğimiz kıvamda ve seviyede olmadığını söyleyebilirim” [K5(Mo, E)].

“Yemek zehirlenmesi daha önce yaşadık. Kaç yıl önce? 3-4 yıl önce yaşadık. 20-25 tane öğrencimiz zehirlendi. Öğretmenlerle birlikte. Zehirlenme vakası yaşadık. Tüm öğrencilerimizi Hasköy Devlet Hastanesi'ne götürdük. H herkese serum bağladık” [K6(MYi, E)].

“Bazı çorbaların çiğ olduğuna bizzat şahit oldum. Bir mercimek çorbasından resmen çiğ mercimek kokusunun geldiğine şahit oldum. Öğrencilerin yemek almasına rağmen yemekleri beğenmedikleri için çoğunun çöpe ya da artık nereye gönderiliyorsa oraya döküldüğüne şahit oldum. Açıkçası benim de bir başka memleketli biri olarak etin ve büyükbaş hayvanın bol olduğu bir yerde yemeklerin bu kadar etsiz ve proteinsiz çıkmasına şaşırıyorum doğrusu” [K18(Öl, E)].

“Yemekler Muş merkezden geliyor. Gelene kadar soğuyor ve biz de o yemekleri yiyince karnımız ağrıyor” [K26(ÖRl, E)].

“Benim iki tane evladım var liseye giden. Ben bir öğrenci velisiyim ama aynı zamanda servis şoförlüğü de yapıyorum. Her gün öğlen yemeği zamanı çocuklarımın çarşıya ekmek arası yemeğe gittiklerini görüyorum. Çünkü yemekler hijyenik değil, yemeklerin içinden kurtçuk çıktığını bile söylediler” [K27(Vl, E)].

“Okula başladığı ilk iki ay her gün çocuğuma soruyordum. Bugün yemekte ne vardı diye. O da her gün bulgur pilavı ve patates diye cevaplıyordu” [K28(Vi, E)].

3.3.2.2. Yemek Dağıtım İşleri

Taşımalı eğitim paydaşları ile yapılan görüşmeler sonucunda idari boyutu temasının bir kategorisi olan yemek ve beslenme-yemek dağıtım işleri ile ilgili çıkan bulgulara göre katılımcıların bazılarının taşımalı öğrenciler için getirilen yemeğin yemek şirketi personelleri tarafından dağıtıldığı ve diğer okul personellerinin de bu konuda yardımcı oldukları, yemek şirketinin yemek dağıtımını için taşıma merkez okullarına kendi personellerini görevlendiremediği durumlarda bunun için ücret karşılığı personelleri görevlendirdiği, yemek şirketinin sorunsuz bir şekilde yemekleri okullara ulaştırdığı ile ilgili olumlu görüşler aşağıda belirtilmiştir:

“Yemek şirketinin bir tane personeli var. Görev ücreti mukabilinde bir abla tutmuş bu köyden. O abla işte gelen yemeği dağıtıyor” [K4(Mo, E)].

“Yemek şirketinin yemeği getiren çalışanı mutlaka var. Ondan sonra yardım eden bir personel de var. Bazen iki kişi geliyorlar, bazen üç kişi geliyorlar. Üçüncü kişi gelmediği zaman da o günkü nöbetçi öğretmen yardımcı olur” [K13(Öo, E)].

“Yemek dağıtan personellerimiz var. Bazen hasta oldukları durumlarda yemeğin bize dağıtımına öğretmenlerimiz yardımcı oluyor” [K20(ÖRo, E)].

“Yaklaşık 5-6 yıldır bizim şirketimiz bu yemeklerin dağıtım işini yapıyor. Biz de şirket arabamızla hem yemekleri okullara dağıtıyoruz hem de büyük bir taşıma merkezinde götürdüğümüz yemekleri dağıtıyoruz. Şimdiye kadar bunu sorunsuz bir şekilde yaptık” [K30(İo, E)].

Yukarıda katılımcılardan bazılarının yemek dağıtım işleri ile ilgili belirttikleri olumlu görüşlerinin aksine bazı katılımcıların yemek şirketi tarafından taşıma merkez okullarına yemek dağıtması için kendi personelini görevlendirmede, ücret karşılığı görevlendirdiği personellerin öğrencilere karşı problem teşkil edecek davranışlar sergiledikleri, yemek şirketi çalışanlarının ücret adaletsizliği ile kadrosuz çalıştırılmalarından yakındıkları ve yemek şirketi müteahhitlerinin şirket personeline angarya işler yaptırdıklarına dair bazı olumsuz görüşler aşağıda belirtilmiştir:

“Yemek şirketinin normalde yemeği dağıtacak personel tutması gerekiyor. Biz de böyle bir durum yok ne yazık ki. Bundan dolayı hem öğretmenlerimiz hem kendi okul personelimiz ilgilenmek zorunda kalıyor bu işle” [K6(MYi, E)].

“Yemekle ilgili dağıtan kadın yani benimle bir sorunu yok ama bazı arkadaşlarıma falan yemek dağıtmıyor evine götürüyor. Oysa evi uzak olan herkes de arta kalan yemeği yiyebilir. Ama kadın evi uzak olan herkese değil sadece bazılarına artan yemeği veriyor. İşte o huyu kötü” [K22(ÖRo, K)].

“Ben 30 yıldır yemek şirketinde çalışıyorum ve asgari ücret altında maaş alıyorum neredeyse. Bu kadar hizmetime karşılık bana kadro verilmezken bir tanıdığı vasıtasıyla şirkette kadro bulup ayda 60 bin lira alan var. Bunu işte adil bulmuyorum” [K29(İi, E)].

“Biz aslında hastaneye ait yemek şirketinin personeliyiz. Ama yemek şirketi müteahhidi bizi taşıma okullarına da hem yemeği götürme hem de dağıtma işlerini veriyor. Yani bu bizim işimiz değil ki. Köle gibi davranılıp angarya iş yaptırılıyor bize” [K29(İi, E)].

Yukarıda katılımcılara ait yemek dağıtım kodu ile ilgili olumlu ve olumsuz görüşlerinin dışında bir katılımcı ise taşımali öğrencilerinin lise düzeyinde olmalarından dolayı kendi yemeklerini kendileri dağıttıklarını, öğretmenlerin bu esnada sadece öğrencileri gözetlediklerini, bunun da makul olduğunu şöyle ifade etmiştir:

“Yemekleri yemek şirketi getirip okula bırakıyor. Öğrenciler yemek zamanı yemekleri kendileri dağıtıyor. Bu sırada öğretmenlerimiz başlarında duruyor. Lise oldukları için büyükler ve bu bizim için bir problem teşkil etmiyor” [K10(MYI, E)].

3.3.2.3. Yemekhane

Taşımali eğitim paydaşları ile yapılan görüşmeler sonucunda idari boyutu temasının bir kategorisi olan yemek ve beslenme-yemekhane ile ilgili çıkan bulgulara göre katılımcıların bazılarının taşıma merkez okullarında yemekhanelerin mevcut, bu yerlerin temiz, kapasite olarak yeterli ve öğrencilerin bu durumdan memnun olduklarına dair bazı olumlu görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

“Yemekhanemiz var. Yemek vermek için ayrı bir mekânımız var” [K12(Öi, E)].

“Yemekhanemiz var. Yemekhanemiz küçük de değil gayet büyük. Öğrenci sayısına göre yeterli” [K13(Öo, E)].

“Yemekhanemiz gayet temiz. Biz öğretmenler de orada yemeğimizi yiyoruz” [K17(Öo, K)].

“Ben memnunum yemekhaneden. Kışın orada soba yakılıyor ve hem üzerinde yemek yenecek masalar var hem de oturacak sandalyeler var” [K22(ÖRo, K)].

Yukarıda katılımcılardan bazılarının yemekhane kodu ile ilgili belirttikleri olumlu görüşlerinin aksine bazı katılımcıların taşıma merkez okullarında yemekhanelerin yemekhane niteliklerine sahip olmadığı, soğuk olduğu, hijyen olmayan, aydınlanması yetersiz, düzensiz ve çok dar yerlerin yemekhaneye alternatif olarak tahsis edildiğine dair olumsuz görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

“Yemekhane yok bizde. İşte kullanılmayan bir sınıfı yemekhane niyetine kullanıyoruz. Eski binada olduğu için sobalı ve soğuk orası” [K4(Mo, E)].

“Yemekhanemiz için nispeten hijyen değil diyebilirim” [K8(MYi, E)].

“Yemekhanenin bence kapasitesi yeterlidir. Yani öğrencilerin sayısı bakımından bence yeterlidir. Fakat öğrencilerin yemek yediği yer bana göre karanlık bir yer” [K18(Öl, E)].

“Yemek götürdüğümüz taşımali okullarda düzgün bir yemekhane yok” [K29(İi, E)].

“Yemek dağıtımı yaptığımız yerlerde bazı öğrenciler ayakta kalıyor ve oturup yemek yemek için diğer arkadaşlarının yemeklerini bitirmelerini bekliyorlar. Çünkü yemekhanede yer dar onun için oturacak sıra da konulamıyor” [K30(İo, E)].

Yukarıda katılımcıların yemekhane kodu ile ilgili belirttikleri olumlu ve olumsuz görüşlerin dışında bazı katılımcılar taşıma merkez okullarının bağımsız ilk ve ortaokul şeklinde olduğunu ama ortak yemekhane kullandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan birisinin bu konudaki görüşü ise şöyledir:

“Bizim okulumuz ilkokul. Ortaokul binamız farklı bir bahçede. Aynı bahçe içerisinde bile değiliz ve bahçelerimizin arasında da geçen bir yol var. Öğrencilerimize biz kendi okulumuzda yemek veremiyoruz çünkü okulumuzun fiziki şartları buna uygun değil. Okulumuzda ekstradan yemekhane için açabileceğimiz bir sınıfımız yok. Öğrenci sayımız da birazcık az ortaokula göre. Ortaokulda daha fazla taşımali öğrenci var. Çünkü birçok köy okulunda bildiğiniz üzere ilkokul var ama ortaokul yok” [K16(Öi, K)].

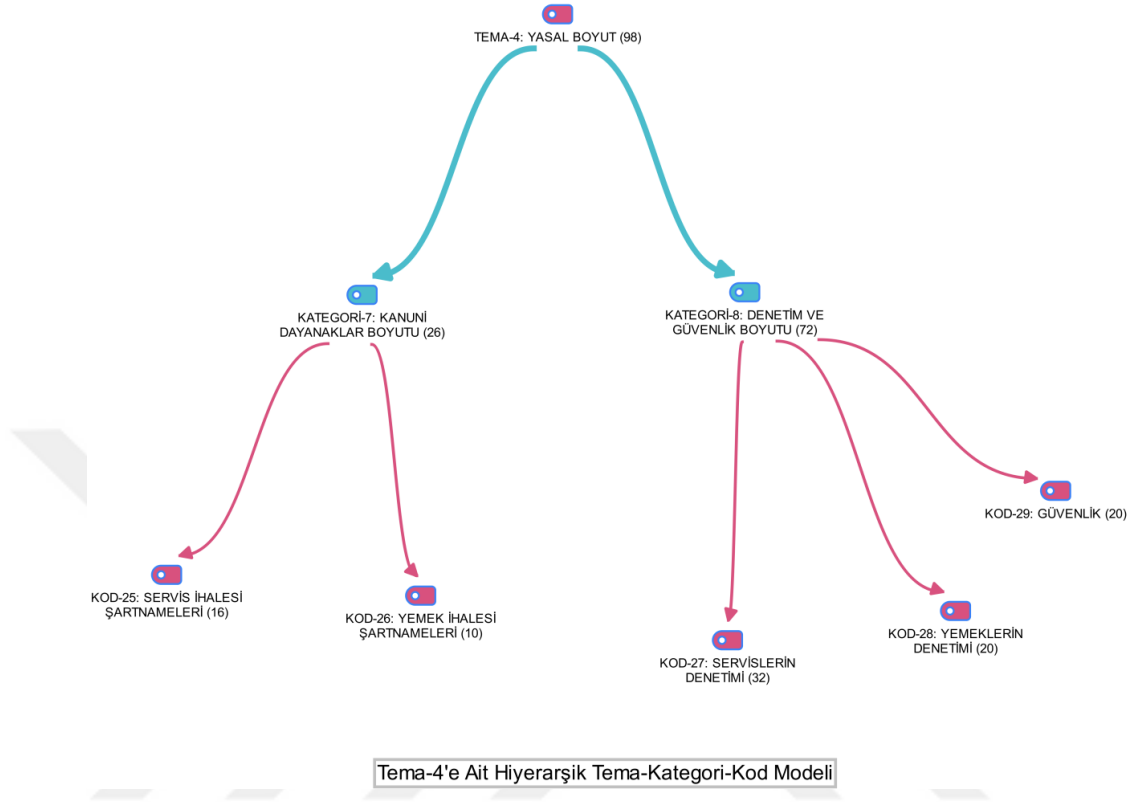
3.3.2.4. Ayrımcılık

Taşımali eğitim paydaşları ile yapılan görüşmeler sonucunda idari boyutu temasının bir kategorisi olan yemek ve beslenme-ayrımcılık kodu ile ilgili çıkan bulgulara göre katılımcılara ait sadece olumsuz görüşler elde edilmiştir. Ayrıca katılımcılardan birinin yemeklerin sadece taşımali öğrencilere getirilmesinin diğer öğrenciler adına ayrımcı bir tutum teşkil ettiğini dair olumsuz görüşü aşağıda belirtilmiştir:

“Yani bu sistemle öğrencilerimize ayrımcılık yapılıyor. Öğretmen mesela bana 60 kişilik bir yemek dağıtımı için öğrenci listesi veriyor. Sadece bunlara yemek dağıtıyor. Evi uzak olan öğrenci var eve gidemiyor. O nasıl olacak? Ya da gariban insanlar da var işin içinde hocam. Şimdi durumu hiç iyi olmayan öğrenciler var. Biz bunlara yemek veremiyoruz. Ayrımcılık bu bence” [K29(İi, E)].

3.4. YASAL BOYUT

Şekil 3.4. Yasal Boyut Temasına Ait Hiyerarşik Tema-Kategori-Kod Modeli



Bu temada öncelikle her bir kategoriye ait tablolara aşağıda yer verilmiştir. Tablolarda yer alan kodların isimlerinin düzenlenişi “artandan azalana doğru” veya “en sık tekrar eden frekanstan en az tekrar eden frekansa doğru” düzenlenmiştir. Her bir alt temada yer alan tüm kodların frekans toplamı tabloların en sonunda ifade edilmiştir.

3.4.1. Kanuni Dayanaklar Boyutu

Bu kategoride servis ihalesi şartnameleri ve yemek ihalesi şartnameleri olmak üzere toplam 2 kod ismi elde edilmiş bu kodlardan da katılımcılara ait toplam 26 sayıda görüşe ulaşılmıştır.

Tablo 3.6. Kanuni Dayanaklar Boyutu Kategorisine Ait Kodların Frekans Dağılımları

Kanuni Dayanaklar Boyutu	Frekans
Servis İhalesi Şartnameleri	16
Yemek İhalesi Şartnameleri	10
TOPLAM	26

3.4.1.1. Servis İhalesi Şartnameleri

Taşımalı eğitim paydaşları ile yapılan görüşmeler sonucunda yasal boyutu temasının bir kategorisi olan kanuni dayanaklar-servis ihalesi şartnameleri kodu ile ilgili çıkan bulgulara göre katılımcıların bazılarının servis araçlarının taşıma yönetmeliğinde geçen aynı gün içinde 2 defayı geçmemek üzere zorunlu hallerde taşıma yapabileceği, hem yemek hem servis ihalelerinden haberdar oldukları, bu ihalelerin sağlıklı ve şeffaf bir şekilde yapıldığı ile ilgili olumlu görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

“Bildiğim kadarıyla taşıma yoluyla eğitime erişim yönetmeliğinde servis aracı hem ilköğretimi taşıyabilir hem de ortaöğretimi taşıyabilir. Yani ikisini de taşıyabilir. Mesela biz de her gün servisler ilk önce ortaöğretim öğrencilerini daha sonra da temel eğitimde olan ortaokul öğrencilerimizi taşıyor” [K4(Mo, E)].

“Taşıma nasıl ihale ile birilerine veriliyorsa, en uygun fiyatı veren kişi ihaleyi kazanıyorsa yemek de aynı şekilde ihalesi yapılıyor. Bu ihalelerin teknik şartnamelerinde de ne istendiği açık bir şekilde dile getirilmiş. Tabii ki ihaleler yapılırken ihale komisyonunda biz okul idarecilerinden birileri de oluyor. Biz planlama yaparken her sene yemek ve servisle ilgili zaten problemlerimizi, sıkıntılarımızı ilçeye bildiriyoruz” [K5(Mo, E)].

“İlçe milli eğitim müdürlüğünün oluşturduğu taşıma komisyonuna taşımada bulunan okulların müdürleri veyahut en yakın taşıma merkez okul müdürleri komisyona alınır. Sağlıklı bir şekilde ve şeffaf bir şekilde servis ihaleleri yapılır ” [K9(MYL, E)].

Yukarıda katılımcılardan bazılarının servis ihalesi şartnameleri kodu ile ilgili belirttikleri olumlu görüşlerinin aksine bazı katılımcıların taşıma yoluyla eğitime erişim için yapılan servis ihalelerine yönelik bir bilgi sahibi olmadıkları, özel eğitime tabi öğrenciler için taşıma servis ihalelerinin geciktiği ve bundan dolayı bazı eğitim paydaşlarının mağduriyet yaşadığı, servis ihalelerinin sürekli el değiştirdiği ve bu

yüzden servis şoförlerinin ücretlerini kimlerden alacaklarını bilmediklerine dair olumsuz görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

“Özel eğitim öğrencileri taşıma içerisinde biraz daha iş yükü fazla olduğu için onlar ayrı bir ihale sürecine tabi tutulmakta ve bu yüzden gecikmektedir. Tabi özellikle servis ihalesi sürecinin gecikmesi veli açısından da okul idaresi açısından da çok büyük problemdir. [K3(Mi, E)].

“Servis ihale sürecini hiç bilmiyoruz. Servis ihalelerini ilçe milli eğitim yapıyor. Tüm bu süreç onlardadır. Bize sadece hangi araç verilecek bilgisi geliyor” [K6(MYi, E)].

“Servis ihalelerini biz yapmıyoruz. Merkezi yapılıyor ilçe tarafından. Her okul bunu ayrı yapmıyor yani. Biz sadece kaç öğrenci taşınmalı olacak onu belirleyip taşıma komisyonunda temsilci olarak gittiğimizde bunu ilçeye bildiriyoruz. Yani imza yetkimiz var o kadar” [K10(MYL, E)].

“İhale sürecini bilmiyorum. Servis ihalesini alan müteahhit bize sadece hangi taşıma okulu için servise çıkacağımıza haber veriyor” [K31(Şl, E)].

“İlçe milli eğitim tarafından neredeyse her hafta servis ihalesi yapılıyor. Artık paramızı hangi müteahhitten alacağımızı bilmiyoruz” [K34(Şl, E)].

3.4.1.2. Yemek İhalesi Şartnameleri

Taşınmalı eğitim paydaşları ile yapılan görüşmeler sonucunda yasal boyutu temasının bir kategorisi olan kanuni dayanaklar-yemek ihalesi şartnameleri kodu ile ilgili çıkan bulgulara göre katılımcıların bazılarının yemek ihalelerinden haberdar oldukları ve aynı yemek şirketinin uzun bir süredir taşıma merkez okullarının yemek ihalesini aldıkları ile ilgili olumlu görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

“Taşıma nasıl ihale ile birilerine veriliyorsa, en uygun fiyatı veren kişi ihaleyi kazanıyorsa yemek de aynı şekilde ihalesi yapılıyor. Bu ihalelerin teknik şartnamelerinde de ne istendiği açık bir şekilde dile getirilmiş. Tabii ki ihaleler yapılırken ihale komisyonunda biz okul idarecilerinden birileri de oluyor. Biz planlama yaparken her sene yemek ihalesi ilgili zaten problemlerimizi, sıkıntılarımızı ilçeye bildiriyoruz” [K5(Mo, E)].

“Yemek şirketimiz neredeyse 6-7 yıldır ilçenin taşınmalı öğrencilerine yemek götürüyor. Tabi bu bir taleptir. Öğrencinin eğitime kavuşması için yemek şirketimiz bu öğrencilere bir hizmet sunuyor. Ve şirketimiz bu işi iyi yaptığı için de yemek ihalesini alabiliyor” [K30(İo, E)].

Yukarıda katılımcılardan bazılarının yemek ihalesi şartnameleri kodu ile ilgili belirttikleri olumlu görüşlerinin aksine bazı katılımcıların taşıma yoluyla eğitime erişim için yapılan yemek ihalelerine yönelik bir bilgi sahibi olmadıkları, bu ihaleler ile ilgili eğitim paydaşları tarafından dile getirilen eleştirilerin dikkate alınmadığı, özel eğitime tabi öğrenciler için taşıma yapıldığı halde yemek verilmediği, yemek işlerini

ilgilendiren teknik şartnamelere uyulmadığına dair olumsuz görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

“Özel eğitim öğrencilerinin taşınması ama onlara yemek verilmemesi ayrı bir problem” [K3(Mi, E)].

“Aslında teknik şartnamelerde ne istendiği açık bir şekilde dile getirilmiş. Ama Türkiye’de ne yazık ki her şey kâğıt üzerinde kalıyor. Mesela yemekle ilgili en son görüşmelerimizde teknik şartnamede yemek numunesinin yemek şirketi tarafından tutulduğu bize söylendi. Şimdi bu ciddi manada bir problemdir. Yani öğrenci bende, yemek bana geliyor, ben öğrenciye okulda yemek veriyorum ama numuneler bende değil” [K5(Mo, E)].

“Yemek ihalesi sürecini hiç bilmiyoruz. Yemek ihalelerini ilçe milli eğitim yapıyor. Tüm bu süreç onlardadır. Bize sadece kaç öğrenciye yemek verilecek bilgisi geliyor” [K6(MYi, E)].

3.4.2. Denetim ve Güvenlik Boyutu

Bu kategoride servislerin denetimi, yemeklerin denetimi ve güvenlik olmak üzere toplam 3 kod ismi elde edilmiş bu kodlardan da katılımcılara ait toplam 72 sayıda görüşe ulaşılmıştır.

Tablo 3.7. Denetim ve Güvenlik Boyutu Kategorisine Ait Kodların Frekans

Dağılımları

Denetim ve Güvenlik Boyutu	Frekans
Servislerin Denetimi	32
Yemeklerin Denetimi	20
Güvenlik	20
TOPLAM	72

3.4.2.1. Servislerin Denetimi

Taşımalı eğitim paydaşları ile yapılan görüşmeler sonucunda yasal boyutu temasının bir kategorisi olan denetim ve güvenlik-servislerin denetimi kodu ile ilgili çıkan bulgulara göre katılımcıların bazılarının taşımalı öğrenci servisinde öğrencilere rehberlik edecek öğretmenlerin olmadığı, taşıma merkez okulu müdürü, müdür yardımcısı ve nöbetçi öğretmenlerin servis şoförü ve taşımalı öğrenci ile ilgili gününbirlik takipleri yapmalarının büyük bir yük olduğu, servis ile ilgili denetimlerde

teknik şartnamelere uyulmadığının tespit edildiği, servislerin denetlenmediği, servis rehberliğinin şoförler tarafından yapılmak zorunda kalındığına dair bazı olumsuz görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

“Serviste rehber öğretmen yok. Sadece servis şoförü var o getirip götürüyor öğrencileri” [K1(Mi, E)].

“Servisle ilgili emniyet onları denetliyor. Jandarma onları denetliyor. Milli Eğitim Taşıma Komisyonunun onları denetlemesi gerekiyor. Okulların onları denetlemesi gerekiyor. Yani bu kadar çok denetim yapılmasına rağmen hala ciddi manada problemler yaşadığımızı söyleyebiliriz. Farklı servis şoförünün gelmesi servisin geç gelmesi gibi” [K5(Mo, E)].

“Nöbetçi yönetici ve öğretmenlerimiz erken gelip geç çıkıyorlar okuldan. Çünkü servis ile ilgili imza sürgülerinin takibi söz konusu. Öğretmenler gün içerisinde derslerine girmelerine ek olarak yöneticiler ise diğer işlerine yanında bu iş yükünü de göğüslemek zorunda kalıyorlar. Çünkü hem biz yöneticiler hem nöbetçi öğretmenler hesap verebilme açısından bunu yapmak zorundayız” [K9(MYI, E)].

“Ben okulda denetim yapıyorum ama bu servisler okula gelirken veya okuldan çıktıktan sonra bazen emniyet ve jandarma birimleri tarafından da yapılmalı. Bu yapılmıyor. Yapılıyor ama önceden denetim yapılacağı bilgisi alınıyor. Denetim günü her şey yolunda ama sonraki günler yine düzensizlik baş gösteriyor. Düzensizlik düzen olmuş” [K10(MYI, E)].

“Servis rehberliğini biz şoförler yapıyoruz tabii ki” [K32(Şi, E)].

Yukarıda katılımcılardan bazılarının servislerin denetimi kodu ile ilgili belirttikleri olumsuz görüşlerinin aksine bazı katılımcıların servislerde rehber öğretmenlerin olduğu, servis şoförü ve yemekler ile ilgili denetimlerin yapıldığına dair olumlu görüşleri ise şu şekilde ifade edilmiştir:

“Özel eğitilmiş öğrencilerimizin servislerinde rehber öğretmenler var. Şoförlerimiz her gün sabah ve akşam saatlerinde okula geldiklerinde imza takip çizelgelerine imzalarını atarlar” [K3(Mi, E)]

“Normal taşıma servislerimizde rehber öğretmen yokken özel eğitilmiş öğrenci servislerimizde rehber öğretmen var” [K8(MYi, E)].

3.4.2.2. Yemeklerin Denetimi

Taşımalı eğitim paydaşları ile yapılan görüşmeler sonucunda yasal boyutu temasının bir kategorisi olan denetim ve güvenlik-yemeklerin denetimi kodu ile ilgili çıkan bulgulara göre katılımcıların bazılarının yemek ile ilgili denetimlerde teknik şartnamelere uyulmadığının tespit edildiği, yemek ihalelerinin belli kişi veya kuruluşların almasına çıkar ilişkisi çerçevesinde göz yumulduğuna dair bazı olumsuz görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

“Taşıma yemeği ile ilgili teknik şartnamede yemek numunesinin belli bir süre taşıma okullarında uygun bir dolapta saklanması gerekirken bunun yapılmadığını görüyoruz” [K5(Mo, E)].

“Yöneticiler belli kişiler kâr etsin diye yemek ihalelerini belli müteahhitlerin almasına göz yumuyorlar. Bir çıkar var ortada bence. Bundan dolayı daha üst birimlerden denetim için gelindiğinde ise zaten önceden haber alındığı için her şey kılıfına uydurulmuş oluyor. Bu yüzden bir yaptırım uygulanamıyor” [K29(İi, E)].

Yukarıda katılımcılardan bazılarının yemeklerin denetimi kodu ile ilgili belirttikleri olumsuz görüşlerinin aksine bir katılımcıya ait yemekler ile ilgili denetimlerin yapıldığına dair olumlu görüşü ise şu şekilde ifade edilmiştir:

“Yemek numunelerini alıyoruz. Hatta bir ara taşımali öğrencilerimiz zehirlenme şüphesi ile hastanelik oldu. Yemek numunelerini yolladık ama temiz çıktı” [K4(Mo, E)]

3.4.2.3.Güvenlik

Taşımali eğitim paydaşları ile yapılan görüşmeler sonucunda yasal boyutu temasının bir kategorisi olan denetim ve güvenlik-güvenlik kodu ile ilgili çıkan bulgulara göre katılımcıların bazılarının öğrenci güvenliği açısından taşıma servislerinin uygun olduğu, öğretmenlerin ilk yardım bilgisine sahip oldukları ve herhangi bir sağlığa aykırı durumu oluşmasında müdahalede bulundukları, serviste emniyet kemerlerinin olduğu, servis şoförlerinin tanidik olmasının güveni arttırdığı, taşımali okulların pansiyonlu okullara göre daha güvenli olduğuna dair bazı olumlu görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

“Öğrencilerin servisle geliyor olması onları yoldaki köpek saldırısı gibi tehlikelerden koruyor. Bu yüzden daha güvenli bir şekilde okula gelebiliyorlar” [K3(Mi, E)].

“Öğretmenlerimizin ilk yardım bilgisi var. Mesela bir ara yemekhanede bir öğrencinin boğazına yemek kaçmıştı ama oradaki personelimiz hemen müdahale edip bu sorunu çözmüştü” [K8(MYi, E)].

“Servisimizde emniyet kemeri var ve güvenliğim için onu takıyorum” [K21(ÖRo, K)].

“Servis şoförü zaten bizim köyden. O yüzden güveniyoruz ona” [K24(ÖRo, K)].

“Pansiyonlu okullara güvenmiyorum. Taşımali okullar daha güvenli. Çünkü çocuğum sürekli benim gözetimim altında” [K34(Şl, E)].

Yukarıda katılımcılardan bazılarının güvenlik kodu ile ilgili belirttikleri olumlu görüşlerinin aksine bazı katılımcılar taşıma servislerinin öğrencileri aldıkları ve bıraktıkları indirme-bindirme noktalarının güvenli olmadığı, yemeklerin soğuk getirilmesinden dolayı okulda ısıtılması için tüp kullanıldığı ve bunun güvenliğe aykırı

bir durum teşkil ettiği, servis şoförlerinin değişmesinin öğrenci güvenliği endişelerine sebep olduğu, servisteki emniyet kemerlerinin bozuk olduğu veya sağlam olanların bile öğrenciler tarafından takılmazken aynı zamanda servisin hızlı sürüldüğü, taşıma merkez okullarında güvenlikçi olmadığı ve bazılarının yollarının bozuk olduğuna dair olumsuz görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

“Servis araçlarının sabit bir öğrencileri indirme ve bindirme yeri sorunu var. Bazen okulun yanındaki yolda bırakıyor veya öğrenciler bahçede oynarken okul bahçesinden onları gelip alıyor. Bu durum güvenlik sorunu teşkil ediyor” [K6(MYi, E)].

“Yemekler soğuk geliyor o yüzden burada ısıtılıyor. Burada ısıtıldığı için açıkçası güvenlik önlemleri çok üst düzeyde değil. Tüp dışarıda. Dışarıda yani koridorda ısıtılıyor yemekler. Herhangi bir patlama esnasında ya da ani bir yangın çıkışında kimse müdahale edemez” [K12(Öi, E)].

“Şöyle bir kaygımız var. Servis şoförleri değiştiği için öğrenci okula güvenli gelip gidecek mi gibi kaygılarımız oluyor” [K17(Öo, K)].

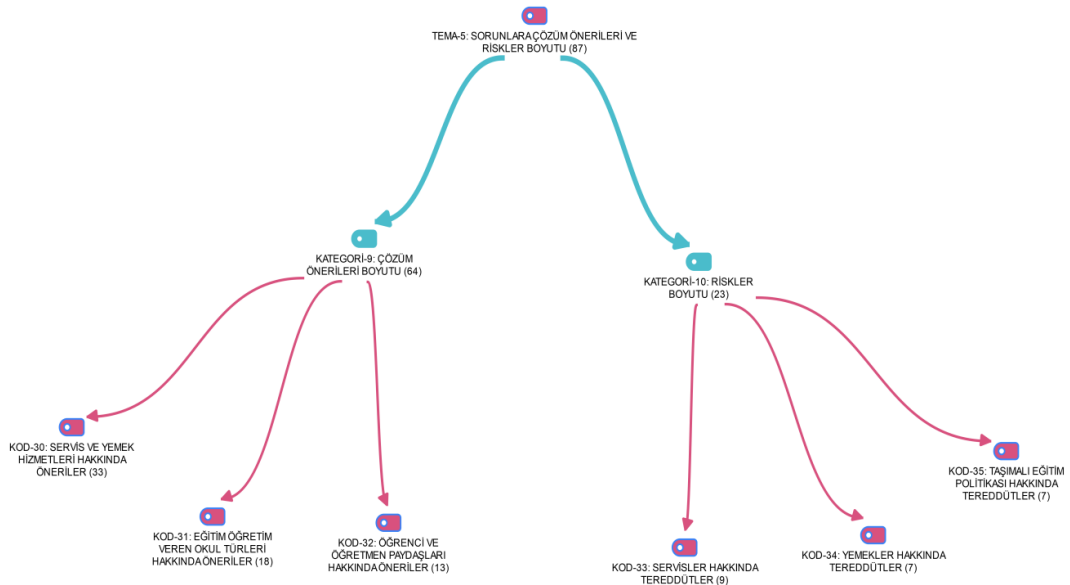
“Servisimizin emniyet kemerleri bozuk ve şoför arabayı çok hızlı sürüyor” [K22(ÖRo, K)].

“Okulun güvenlikçisi yok. O yüzden öğrenci kafasına göre ders saati de olsa çarşıya çıkıyor” [K27(VI, E)].

“Taşıma yaptığım lisenin hemen yanından geçen yol güvenli değil. Bir defa orada aracımın lastiği gümlendi” [K34(ŞI, E)].

3.5. SORUNLARA ÇÖZÜM ÖNERİLERİ VE MEVCUT RİSKLER BOYUTU

Şekil 3.5. Sorunlara Çözüm Önerileri Ve Mevcut Riskler Boyutu Temasına Ait Hiyerarşik Tema-Kategori-Kod Modeli



Tema-5'e Ait Hiyerarşik Tema-Kategori-Kod Modeli

Bu temada öncelikle her bir kategoriye ait tablolara aşağıda yer verilmiştir. Tablolarda yer alan kodların isimlerinin düzenlenişi “artandan azalana doğru” veya “en sık tekrar eden frekanstan en az tekrar eden frekansa doğru” düzenlenmiştir. Her bir kategoride yer alan tüm kodların frekans toplamı tabloların en sonunda ifade edilmiştir.

3.5.1. Çözüm Önerileri Boyutu

Bu kategoride servis ve yemek hizmetleri hakkında öneriler, eğitim öğretim veren okul türleri hakkında öneriler ile öğrenci ve öğretmen paydaşları hakkında öneriler olmak üzere toplam 3 kod ismi elde edilmiş bu kodlardan da katılımcılara ait toplam 64 sayıda görüşe ulaşılmıştır.

Tablo 3.8. Çözüm Önerileri Boyutu Kategorisine Ait Kodların Frekans Dağılımları

Çözüm Önerileri Boyutu	Frekans
Servis ve Yemek Hizmetleri Hakkında Öneriler	33
Eğitim Öğretim Veren Okul Türleri Hakkında Öneriler	18
Öğrenci ve Öğretmen Paydaşları Hakkında Öneriler	13
TOPLAM	64

3.5.1.1. Servis ve Yemek Hizmetleri Hakkında Öneriler

Taşımalı eğitim paydaşları ile yapılan görüşmeler sonucunda sorunlara çözüm önerileri ve mevcut riskler boyutu temasının bir kategorisi olan çözüm önerileri-servis ve yemek hizmetleri hakkında öneriler kodu ile ilgili çıkan bulgulara göre katılımcıların bazılarının denetimlerin daha çok yapılması ve gerekiyorsa cezai yaptırım uygulanması, servis şoförlerine eğitim verilmesi, tüm öğrencilere yemek dağıtılması, sadece özel eğitilmiş öğrenci servislerinde değil bütün taşımalı servislerde bir rehber personelin bulundurulmasının şart olduğu, yemekhane olmayan taşıma merkez okullarında yemekhane yapılmasının lüzumlu olduğu, soğuk gelen yemekler için ısıtıcı aracına

ihtiyaç duyulduğu ve sadece taşımali öğrenciler için yemek üreten bir yemek fabrikasının olması gerektiğine dair görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

“Denetimin özellikle kolluk kuvvetleri tarafından daha sık yapılması gerekir. Farklı şoförlerin gelmesi açısından bu çok önemlidir. Çünkü öğrencinin can güvenliğini sağlıklı bir şekilde sağlamanın yolu budur” [K1(Mi, E)].

“Yemek numunelerinin alınıp okullarda belli bir süre muhafaza edilmesi gerekir”[K5(Mo, E)].

“Servis şoförlerinin öğrencileri anlamaları için pedagojik eğitimler almaları gerekmektedir” [K8(MYi, E)].

“Ben sadece taşımali öğrencilere değil, bütün öğrencilere bir öğün yemek verilmesi gerektiğini düşünüyorum” [K8(MYi, E)] .

“Ben aslında şöyle düşünüyorum taşımali eğitimin biraz daha böyle denetlenmesi gerekiyor. Bakın jandarmasından, polisinden, milli eğitiminden, okulundan böyle bir seferberlik düzeyinde böyle bir baskı yapılması lazım. Mesela şoförlerin işlerini aykırı bir şekilde yapmaları ile ilgili 2-3 tane ceza kesin bu konuda bakın bakalım nasıl düzelir sorunlar” [K10(MYI, E)].

“Bütün taşıma servis araçlarında Milli Eğitim Bakanlığı’na veya Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı kadrolu bir rehber personel olmalı. Böylece okul idaresi, öğretmenleri, öğrencileri ve taşıma velileri arasındaki koordinasyonun sağlıklı bir şekilde sağlanabileceğini düşünüyorum” [K12(Öi, E)].

“Bizim kendi okulumuzun yemekhanesi yok. Hemen yanı başımızdaki ortaokul binamızın yemekhanesi var. İlkokul öğrencilerimiz öğlen arası oraya yemek yemeğe gidiyorlar ama bu defa ortaokul öğrencileri yemek yemeden bizim öğrencilerimiz yemek yiyecek yer bulamıyorlar. O yüzden yemekhanemizin olması gerekmektedir” [K16(Öi, K)].

“Yemekler sabahtan erken getiriliyor ve bu yüzden soğuyor. Buna çözüm olarak bir ısıtıcı getirilebilir” [K19(ÖRo, K)].

“Tüm öğrencilere sıcak yemek dağıtılabilir. Ama kumanyalı yiyecekler şeklinde dağıtılmalı bence. Çünkü kumanyalı yiyecekler dağıtımı bakımından daha pratik bir yol” [K29(İi, E)].

“Yemek verdiğimiz taşıma okulunda yemek yenilen yerde oturacak yer kalmıyor. O yüzden uygun bir yemekhane yapılması gerekir. Ayrıca bu çok daha kalabalık olmayan ve hijyen bir ortam sağlayacaktır bence” [K30(İo, E)].

“Bizim taşımali öğrenciler için getirdiğimiz yemekler hastane yemeklerini çıkaran yemek şirketine ait yemekler. Biz de hastanede görevli yemek dağıtan işçi personelleriz ama bu işler için bizi taşımali okullara da yolluyorlar. Bize köle gözü ile bakılıyor zaten. Müteahhitler hep çıkarlarının peşinde. O yüzden diyorum ki sadece taşımali öğrencilerin yemeklerini üreten bir yemek fabrikası olmalı. Personelleri de ayrı olmalı aynı zamanda” [K29(İi, E)].

3.5.1.2. Eğitim Öğretim Veren Okul Türleri Hakkında Öneriler

Taşımali eğitim paydaşları ile yapılan görüşmeler sonucunda sorunlara çözüm önerileri ve mevcut riskler boyutu temasının bir kategorisi olan çözüm önerileri-eğitim öğretim veren okul türleri hakkında öneriler kodu ile ilgili çıkan bulgulara göre

katılımcıların bazılarının taşınan köyde okulların yeniden açılması ve bunun için gerekiyorsa yasal düzenlemelerin yapılması, var olan karma modelde sorunların çokça oluşmasından dolayı eğitim veren kurum türü olarak okulların ya sadece pansiyonlu ya da sadece taşınmalı eğitim modeli statüsünde olması gerektiğine dair görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

“Taşınan birçok küçük köyde atıl halde olan okullar yeniden açılabilir. Oraya atanan öğretmenler görevlendirme ile başka yere gideceklerine orada kalabilir ve böylece taşımada yaşadığı veli ev ziyaretini yapma ile ilgili yaşadığı zorlukları yaşamaz artık. Öğrenci sayısının az olması daha iyi. Her bir öğrenci ile daha iyi ilgilenir öğretmen. Tıpkı özel eğitim öğrencilerinin her birine bir öğretmen düşmesi gibi. Ayrıca bunun yanında taşınan köy okullarının araç-gereç ve benzeri olanakları sağlanmalı ve elzem değilse taşıma yapılmamalı” [K2(Mo, E)].

“Taşınmalı öğrencilerimizin köylerinde ortaokul yok. Bu yüzden buraya geliyorlar. Buraya gelmekten kendi evlerine yakın bir okul yapılırsa daha iyi olur” [K4(Mo, E)].

“Taşınmalı eğitim sistemi yerine kesinlikle pansiyonlu okullar tercih edilmeli” [K5(Mo, E)].

“Öğrenci sayısı az olan civar köylerde taşınmalı eğitim yerine yatılı bölge okulu açılabilir. Böylece bütün o yakın köylerdeki öğrenciler bir arada okuyabilir” [K7(MYo, E)].

“Hem taşıma merkez bir okul hem de pansiyonlu bir okul olmamız yönünden istisnai bir konuma sahibiz. O yüzden öğrenciler, öğretmenler, okul iklimi gibi bileşenler ile ilgili konularda hep görevlerimizi tam yapamadığımız hissine kapılıyoruz. Belki de okulumuzun ya sadece pansiyonlu ya da sadece taşıma merkez okulu olarak eğitim hizmeti vermesi daha sağlıklı olacaktır” [K9(MYI E)].

“Bize gelen taşınmalı öğrencilerin bir isteğe istinaden değil de zorunlu bir seçenekten dolayı geldiklerini biliyorum. Çünkü malum genelde bir yerin öğrenci sayısı az olunca o yerin öğrencileri taşımaya dâhil oluyor. Tabi taşınmalı öğrencilerimizin kendi köylerinde eğitim görmeleri bence daha iyi. O yüzden taşınan köy okullarının öğrenci sayıları ile ilgili şimdikinden farklı yasal bir düzenleme yoluna gidilebilir” [K16(Öi, K)].

3.5.1.3. Öğrenci ve Öğretmen Paydaşları Hakkında Öneriler

Taşınmalı eğitim paydaşları ile yapılan görüşmeler sonucunda sorunlara çözüm önerileri ve mevcut riskler boyutu temasının bir kategorisi olan çözüm önerileri-öğrenci ve öğretmen paydaşları hakkında öneriler kodu ile ilgili çıkan bulgulara göre katılımcıların bazılarının taşımaya dâhil olmayan taşıma merkez öğrencilerinden evleri uzak olanların da taşıma kapsamına alınması ve taşıma merkez okulu öğretmenlerine görevlerini uygun bir şekilde yerine getirmeleri gerektiğine dair görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

“Bizim köy dağınık. Bazı evler iki buçuk kilometre taşıma merkez okulumuzdan uzak. Köy içi taşıma yönetmelik gereği olmuyor. Bundan dolayı bizim durumumuzdaki okullar için köy içi taşımaya da izin verecek yasal düzenlemeler şart. Çünkü evi uzak olan öğrenci de taşımaya dâhil edilmeli” [K3(Mi, E)].

“Personel eksliğimiz var zaten. Ama okuldaki işçi personellerimizin, öğretmenlerimizin, nöbetçi öğretmenlerimizin taşımali ile ilgili işlerde üzerlerine vazife görevleri en iyi şekilde yapmaları lazım” [K9(MYI, E)].

“Sene içerisinde veli köy dışına uzak bir yere yeni evine taşındığında öğrencisinin taşınması zarureti doğuyor” [K11(Öi, E)].

“Okulumuzda tabi acil bir sağlık durumunda ilkyardım eğitimine sahip öğretmenler var. Ben de onlardan biriyim. Ama aldığımız bu ilkyardım eğitimi konusunda emin değilim. Bazı arkadaşlar bu tür durumlarda sakin kalabiliyor ama ben bunu yapamıyorum. Bununla ilgili daha iyi bir ilkyardım eğitimine ihtiyacımız var” [K11(Öi, E)].

3.5.2. Riskler Boyutu

Bu kategoride servisler hakkında tereddütler, yemekler hakkında tereddütler ve taşımali eğitim politikası hakkında tereddütler olmak üzere toplam 3 kod ismi elde edilmiş bu kodlardan da katılımcılara ait toplam 23 sayıda görüşe ulaşılmıştır.

Tablo 3.9. Riskler Boyutu Kategorisine Ait Kodların Frekans Dağılımları

Riskler Boyutu	Frekans
Servisler Hakkında Tereddütler	9
Yemekler Hakkında Tereddütler	7
Taşımali Eğitim Politikası Hakkında Tereddütler	7
TOPLAM	23

3.5.2.1. Servisler Hakkında Tereddütler

Taşımali eğitim paydaşları ile yapılan görüşmeler sonucunda sorunlara çözüm önerileri ve mevcut riskler boyutu temasının bir kategorisi olan riskler boyutu-servisler hakkında tereddütler kodu ile ilgili çıkan bulgulara göre katılımcıların bazılarının yolun kaygan olma ve servis aracının yolda kaza geçirme riski olması ile ilgili bazı görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

“Servis aracının yolda kaza yapma riski var” [K2(Mo, E)].

“Servisin kazasıdır, sabah veya akşam öğrencinin servise binmemesidir, kaybolmasıdır gibi bu tür riskleri var sistemin” [K10(MYI, E)].

“Birçok riski var. Yani kışın özellikle taşıma riskleri var. Aracın kayması, devrilmesi ne kadar yavaş gitse de coğrafya sonuçta buranın kışı serttir” [K14(Öo, E)].

“Daha önce taşımali okullara yemek götürürken iş kazası sayılacak kazalar yaşadık tabi. Kaza riski olma ihtimali yemek servis aracımız için hep vardı” [K29(İi, E)].

3.5.2.2. Yemekler Hakkında Tereddütler

Taşımali eğitim paydaşları ile yapılan görüşmeler sonucunda sorunlara çözüm önerileri ve mevcut riskler boyutu temasının bir kategorisi olan riskler boyutu-yemekler hakkında tereddütler kodu ile ilgili çıkan bulgulara göre katılımcıların bazılarının yemek numunesinin alınmaması ve yemeğin öğrencinin boğazına kaçması ile ilgili bazı görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

“Yemek numunelerinin alınması gerekiyor. Bir zehirlenme vakasında okulda tutulmayan bir yemek numunesi yemek şirketi tarafından tutulursa yemek şirketinin bunu değiştirme ve aklanma durumu olur. Zorluk, sıkıntı ise biz yöneticilere düşer ne yazık ki. Bu çok büyük bir risk” [K5(Mo, E)].

“Taşımali öğrencilerin yemek yerken boğazlarına yemek kaçması yönünden gibi riskler hâlâ var” [K29(İi, E)].

3.5.2.3. Taşımali Eğitim Politikası Hakkında Tereddütler

Taşımali eğitim paydaşları ile yapılan görüşmeler sonucunda sorunlara çözüm önerileri ve mevcut riskler boyutu temasının bir kategorisi olan riskler boyutu-taşımali eğitim politikası hakkında tereddütler kodu hakkında çıkan bulgulara göre katılımcıların bazılarının sistemde birçok paydaşın çalışmasının zorluk ve risklere davetiye çıkarması, taşımali eğitimin tasarruf tedbirlerine aykırı bir mali politikanın yürütülmesine sebep olması ve taşıma merkez okuluna taşınan taşımali öğrencinin geç kalması ile ilgili ders öğretmenin yoklamada onu yok yazıp yazmamasına dair yaşanan tereddütler ile ilgili bazı görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

“Yani çok masraf var bu işte. Sözde tasarruf tedbirlerini uygulamamız lazım. Ama taşımali sistemde servisi yemeğidir bu tür şeyler milyar liralari buluyor. Nöbetçi öğretmenin, yöneticinin, velinin, öğrencilerin yaşadığı zorluklar da fazla tabi bu sistemde. Çünkü nöbetçi yönetici ve öğretmenler ekstra iş yükünden dolayı görevlerini tam olarak yerine getirememekten, öğrenciler yolda

“Servis geç kalınca doğal olarak taşımali öğrenci de geç kalıyor. Ders kazanımlarını beraber bir arada vermem gerekiyor. O yüzden 15 dakika boyunca taşımali öğrenciyi bekleyeyim mi beklemeyeyim mi diye tereddüt yaşıyorum. Yoklamada onları yok yazıp yazmama konusunda ise acaba yolda kaza mı oldu, bugün servise binmedi mi gibi çeşitli endişelere kapılıyorum. Böyle bir durumda onu yoklamada yazmamak benim için riskli bir şey” [K18(Öl, E)].

Şekil 3.6. Bulgular Bölümüne İlişkin Genel Kod Bulutu



SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Yapılan bu araştırmada taşınalı eğitim ile ilgili çoklu bakış açısını yansıtan 34 eğitim paydaşının görüşlerine başvurulmuş ve elde edilen verilerden 5 tema, 10 kategori ve 35 kod elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak ilk önce her bir temanın sonucu ayrı bir şekilde verilmiştir. Daha sonra tüm temalar birlikte ele alınıp tartışılmıştır. Bölümün sonunda ise araştırma bulgularından yola çıkarak önerilerde bulunulmuştur.

Akademik Boyut Teması ile İlgili Sonuç

Taşınalı eğitimi konu alan bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda akademik boyut teması ile ilgili katılımcılara ait bir görüşe göre taşınalı öğrencilerin okula kolaylıkla uyum sağladıkları ve bağımsız sınıfta eğitim görerek sistemin hedeflediği amaçlardan nitelikli eğitim ve eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinden faydalanabildikleri bulgularına ulaşılmıştır. Farklı çalışmalarda da taşınalı öğrencilerin taşınalı eğitime uyum sağladıkları, nitelikli eğitim ve eğitimde fırsat eşitliğine kavuştuklarına dair taşınalı eğitim sistemi lehine olumlu görüşler vurgulanmıştır. Nitekim bu eğitim sistemi sayesinde taşınalı öğrencilerin topluma uyum sağlayabildiği (Çavuşoğlu ve Dönmez, 2018; Uslu, 2017), taşınalı kız öğrencilerin taşınalı erkek öğrencilere göre daha çabuk bu sisteme uyum sağladıkları (Ak ve Sayıl, 2006), sistemin eğitimde fırsat ve imkan eşitliğine katkıda bulunduğu (Aydın Timur, 2017; Çetinkaya ve Üzümcü, 2021; Gündoğdu vd., 2025; İnan ve Demir, 2018; Kabaş, 2006; Karakütük, 1996; Kazak ve Tür, 2025; Şimşek ve Büyükkıdık, 2016; Taşdemir, 2010; Tuzcu, 2021; Üstün vd., 2020; Yurdabakan ve Tektaş, 2013; Zengin vd., 2025), bu eğitim sayesinde kız öğrenciler ve yoksul öğrencilerin eğitime kavuşmasının sağlandığı (Gündoğdu vd., 2025; Şentürk Cankurtaran, 2005; Şimşek ve Büyükkıdık, 2017; Yangın, 1991; Yurdabakan ve Tektaş, 2013) taşınalı öğrencilerin küçük ve dağınık yerleşim yerlerinde nitelikli ve daha kaliteli bir eğitim görme olanağına kavuştuklarına (Arı, 2003; Bilek ve Kale, 2012; Çavuşoğlu ve Dönmez, 2018; Gündoğdu vd., 2025; Smith, 2020; Şentürk Cankurtaran, 2005) dair görüşler bu çıkarımı destekler niteliktedir. Ancak katılımcılara ait taşınalı eğitim sistemine dâhil öğrencilerin taşıma merkez okuluna uyum sağladıkları ve eğitimde fırsat ve imkân eşitliğine kavuştukları görüşlerinin aksine görüş bildiren katılımcılar da vardır. Bu katılımcılar taşınalı

öğrencilerin derste adaptasyon sorunu yaşadıklarını ve altını ıslatma, ağır bir yaralanma, elbisesinin yırtılması gibi acil durumlarda taşınmalı öğrenciler için yapılacak şeylerin kısıtlı olduğu ve gün içerisinde kendilerini ilgilendiren herhangi ani bir olumsuz gelişmede aileleri ile iletişim kurmada zorlandıklarına dair olumsuz görüş belirtmişlerdir. Literatür tarandığında farklı çalışmalarda da buna benzer bulgulara ulaşılmıştır. Nitekim taşınmalı öğrencilerin okula uyum sorunu yaşadıkları (Claes, 2010; Elçiçek ve Kaplan, 2021; Gündoğdu vd., 2025; Yeşilyurt vd., 2007; Zengin vd., 2025) ve bu sorunun da taşındıkları yerde anasınıfına gitmeden taşıma merkez ilkokuluna direkt geçiş yapmış olmalarından kaynaklanabileceğine (Kazak ve Tür, 2025) dair görüşler bu çıkarımı destekler niteliktedir. Katılımcılara ait okula uyum ve eğitime kavuşma fırsatı ile ilgili zıt bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Bunun sebebinin katılımcıların taşınmalı öğrenciler ile yüz yüze geçirdikleri zamana bağlı olması ile ilgili olduğu söylenebilir. Şöyle ki olumlu görüş beyan edenlerin genelde yönetici oldukları ve yöneticilerin taşınmalı öğrencileri gözlem sürelerinin teneffüsle sınırlı olduğu ama olumsuz görüş beyan edenlerin genelde öğretmen olması ve taşınmalı öğrencileri tüm gün boyunca hem derste hem de diğer vakitlerde gözlemlemelerinden kaynaklı nedenler bu çıkarımı destekler niteliktedir.

Bu temada katılımcılar ait taşınmalı öğrencilerle ilgili elde edilen bir başka görüş ise, taşınmalı eğitim sistemi sayesinde taşınmalı öğrencilerin farklı bir çevre edinmesi ile farklı kültürlerle tanıştıkları böylece sosyalleştikleri ve eğitime çeşitlilik kattıklarına dair bulgulardır. Ayrıca çalışmanın bu bulgularına benzer sonuçların elde edildiği araştırmalar da vardır. Şöyle ki taşınmalı öğrencilerin ders dışı eğitsel (Dyk ve İyep gibi), sosyal, sportif ve kültürel etkinliklere katılma konusunda hevesli oldukları (Demir Başaran ve Narinalp Yıldız, 2017; Ekici ve Küçükkarış, 2022; Kaya, 2006; Tuna vd., 2017), farklı kültürdeki insanlarla tanışıp kaynaştıklarından dolayı sosyalleştikleri (Brown ve Willams, 2019; Candaş vd., 2023; Cırık, 2008; Çavuşoğlu ve Dönmez, 2018; Demir, 2024; Haşhaş, 2022; Kazak ve Tür, 2025; Lee, 2021; Polat ve Kılıç, 2013; Smith, 2019; Turan, 2011) ve taşıma merkez okulunda daha fazla öğretmen ve öğrenci ile tanıştıklarına (Galliger vd., 2009) dair görüşler bu çıkarımı destekler niteliktedir. Fakat bazı katılımcıların taşınmalı eğitim öğrencilerinin taşınmalı eğitim sayesinde sosyalleştikleri ve bu öğrencilerin eğitim ortamlarına çeşitlilik kattıkları görüşlerinin aksine bazı katılımcılar aynı konuda farklı görüş belirtmişlerdir. Şöyle ki katılımcılara

ait aynı serviste başka yerleşim yerlerinden gelen taşınmalı eğitim öğrencilerin birbirleri ile çatıştıkları ve bunun da okul kurallarına aykırı olduğu ve taşınmalı öğrencilerin taşınmalı eğitim sisteminin kıymetini bilmediklerine dair görüşler bu çıkarımı destekler niteliktedir. Bu konu ile ilgili literatür tarandığında ise taşınmalı eğitim sisteminin taşınmalı öğrencilerin sosyalleşmelerine ve eğitim ortamlarına çeşitlilik katmalarına dair olumsuz görüşlerin farklı bir şekilde dile getirildiği görülmektedir. Farklı araştırmalarda çıkan bulgulara göre taşınmalı öğrencilerin dersten hemen sonra servise yetişmeleri gerektiği için ders dışı eğitsel (Dyk ve İyep kursları gibi), sosyal, sportif ve kültürel faaliyetlere katılamadıkları veya bu etkinliklere katılımlarının zor olduğu (Aydın Timur, 2017; Bilek ve Kale, 2012; Cinoğlu vd., 2014; Çavuşoğlu ve Dönmez, 2018; Demir, 2024; Jimmerson, 2007; Kazak ve Tür, 2025; Küçük, 2010; Memek, 2014; Ozan, 2015; Şan, 2012; Şimşek ve Büyükkıdık, 2017; Yengin Sarpkaya ve Dal, 2020; Zengin vd., 2025), bunun ise ders dışı etkinliklere katılacak öğrenci sayısının azlığına sebep olduğuna (Kazak ve Tür, 2025) dair görüşler elde edilmiştir. Nitekim bu görüşlere göre taşınmalı öğrencilerin sosyalleşme ve eğitim ortamlarına çeşitlilik katma ile ilgili engeller kendilerinden değil dış etmenlerden kaynaklandığı sonucuna varılabilir. Fakat araştırma bulguları çerçevesinde ise bazı taşınmalı eğitim öğrencilerinin sosyalleşme ve eğitim ortamlarına çeşitlilik katma ile ilgili farkındalık eksikliği yaşadıkları söylenebilir.

Yine taşınmalı eğitim ile ilgili katılımcılara ait bir başka görüş ise taşınmalı öğrencilerin taşıma servisini bir ödül olarak gördüklerinden devamsızlıklarının çok az olduğu yönündedir. Bu konu ile ilgili literatür incelendiğinde benzer bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Nitekim taşınmalı öğrencilerin okula sürekli devam sağladıkları ya da taşınmalı eğitim sayesinde devamsızlıklarının azaldığına (Anderson ve Davis, 2019; Arı, 2003; Gottfried, 2017; Küçüksüleymanoğlu, 2006) dair görüşler bu çıkarımı destekler niteliktedir. Ancak araştırma bulguları çerçevesinde taşınmalı öğrencilerin binmeyi bir ödül olarak gördükleri ve bu sayede sürekli devamlarına etki eden servis aracından kaynaklı bazı olumsuz durumlar da meydana gelmektedir. Şöyle ki bazı katılımcılara ait taşınmalı öğrencilerin servisten dolayı kendilerini yorgun hissettikleri, sabah servis aracını kaçıracaklar diye erken kalkıp strese girdikleri ve aynı sebepten kahvaltı yapmadıklarına dair görüşler bu çıkarımı destekler niteliktedir. Aynı zamanda konu ile ilgili bu çıkarımın literatür tarandığında da desteklendiği görülmektedir. Nitekim bu duruma taşınmalı sistemin öğrenci devamlılığını zorlaştırdığı bunda ise hava muhalefeti

gibi aykırı durumların etkili olduğu (Arı, 2021; Çavuşoğlu ve Dönmez, 2018; Gündoğdu vd., 2025; Kazak ve Tür, 2025), taşımali öğrencilerin derse geç geldikleri veya bazen de sabah erkenden geldiklerinden soğukta bekledikleri (Kazak ve Tür, 2025), erken gelip geç gittikleri (Zengin vd., 2025), servis aracının erken gelmesinden dolayı erkenden kalkıp veya servis bekleme ve yoldan geçen sürelerden dolayı uykusuz kalmanın ve kahvaltı yapmadan aç karnına okula gitmenin sorun teşkil ettiği (Arı, 2003; Bilek ve Kale, 2012; Çabuk Kaya, 2006; Çavuşoğlu ve Dönmez, 2018; Eskici ve Küçükkarış, 2022; Kayhan, 2014; Küçük, 2010; Küçüksüleymanoğlu, 2006; Secer ve Yanpar Yelken, 2009; Şan, 2012; Şimşek ve Büyükkıdık, 2016; Üstün vd., 2020; Yeşilyurt vd., 2007; Yurdabakan ve Tektaş, 2013; Zars, 1998) ve bunun kısmen taşımadan kaynaklandığı (Recepoğlu, 2013), taşımali öğrencilerin okula servisle gelip gittiklerinden yürümedikleri ve bunun gibi fiziksel aktivite yetersizliklerinden sağlıklarının olumsuz etkilendiği (Corral Abos vd., 2021), taşıma sürelerinin uzun olmasından kaynaklı olabilecek (Gündoğdu vd., 2025; Jimmerson, 2007) yoldan kaynaklı yorgunluk (Altunsaray, 1996; Bilek ve Kale, 2012; Cinoğlu vd., 2014; Kazak ve Tür, 2025; Küçüksüleymanoğlu, 2006; Mulcahy, 1999; Ozan, 2009; Recepoğlu, 2013), baş ağrısı (Arı, 2003; Taşkıran, 2010; Yalçın, 2006), mide bulantısı (Küçüksüleymanoğlu, 2006) gibi halsizlik ve sağlık sorunlarının oluştuğu (Tümkiye ve Ulum, 2020) ve taşımali öğrencilerin yıllardır taşıma servis araçları ile yolculuk yapmaktan bıktıkları (Kayhan, 2014) ile ilgili görüşler örnek verilebilir. Tüm bu görüşler doğrultusunda taşımali öğrencilerin devamlılığına olumlu yönde etki eden servis aracının aynı zamanda taşıma süresi boyunca öğrencileri hem biyolojik hem psikolojik hem de sosyal olarak olumsuz etkilediği söylenebilir.

Katılımcılara ait taşımali öğrencilerle ilgili bu temada yer alan bir başka görüş ise taşımali öğrenciler ve taşımali olmayan öğrenciler arasında taşımali öğrenciler lehine başarı farklarının olduğuna yöneliktir. Nitekim bu duruma katılımcılara ait taşımali öğrencilerin taşımali olmayan öğrencilere göre daha başarılı olduğuna ve bunun da taşıma merkez okullarının ders araç-gereci bakımından zengin olmasından kaynaklandığına dair görüşler dayanak gösterilebilir. Ayrıca araştırma bulgularının bu kısmına benzer sonuçlara literatür tarandığında rastlanmaktadır. Şöyle ki taşımali eğitim sistemine dâhil öğrencilerin nitelikli bir eğitim görmeleri sonucu başarılı oldukları (Boğuşlu, 2007; Karakütük, 1996; Kaya ve Bilgin, 2009; Küçüksüleymanoğlu, 2006; Öztürk ve

Kaymak, 2014; Yurdabakan ve Tektaş, 2013), devamsızlık yapmadıkları zaman başarılarının arttığı (Çavuşoğlu ve Dönmez, 2018), taşıma merkez okullarının donatı imkânı açısından taşımali öğrencilerin başarılarını desteklediğine (Elagöz, 2022) dair görüşler mevcuttur. Ancak bazı katılımcılara ait yukarıda belirtilen taşımali öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha başarılı olduklarının aksine bazı katılımcılar da aksi yönde görüş beyan etmişlerdir. Nitekim bazı katılımcılara ait taşımali öğrencilerin velilerine köy işlerinde yardım ettikleri için akademik çalışmalarına ayırmaları gereken zaman bulamadıklarından taşımali olmayan öğrencilere göre daha başarısız oldukları, dersleri ile ilgili ödevleri yapmadıkları ve hem taşıma hem pansiyonlu okullarda pansiyonlu öğrencilerin lehine daha çok başarı durumlarının gözlemlendiği ile ilgili bulgulara ulaşılmıştır. Literatür tarandığında farklı araştırmalarda da bu bulgulara benzer görüşlerin dile getirildiği gözlemlenebilmektedir. Bu doğrultuda normal eğitim gören öğrencilerin taşımali eğitime dahil öğrencilere göre daha başarılı oldukları (Aslan, 2017; Taşkiran, 2010), taşımali öğrencilerin servisle gidip geldiklerinden dolayı yorgun düştükleri ve bunun da başarısız olmalarına etki ettiği (Bilek ve Kale, 2012; Çavuşoğlu ve Dönmez, 2018; Spence, 2000; Zars, 1998), taşımali eğitim uygulamasının öğrencinin başarısını arttırmadığı (Cesur, 2021; Küçüköğlu ve Küçüköğlu, 2006), taşımaya dahil öğrencilerin akademik başarı sorunu yaşadıkları (Claes, 2010; Gündoğdu vd., 2025) ve bu sistemin başarılarına olumsuz etkide bulunduğu (Kazak ve Tür, 2025) dair sonuçlara ulaşılmıştır. Gerek bu araştırmada gerekse de literatürde taşımali öğrencilerin diğer öğrencilerle başarılarının kıyaslandığı bu iki zıt görüşün dışında araştırmada bir katılımcının taşımali öğrencilerin taşımali olmayan öğrencilere göre daha başarılı veya daha başarısız olduklarına dair görüşleri ifade etmenin makul olmadığını, başarının bu ölçüte göre değerlendirilmesi düşüncesine katılmadığını, bu durumun bireysel bir çaba olduğunu belirtmiş olması da taşımali eğitim sistemini olumlu veya olumsuz olarak kutuplaştırmak ya da başarıyı belli bir sisteme indirgemeye getirilen eleştirilerden birisidir denilebilir.

Taşımali eğitim ile ilgili katılımcılara ait bu temada ulaşılan bir başka görüş ise taşımali öğrencilerin taşımali olmayan öğrenciler ile hem kendi aralarında hem de taşımali olmayan öğrencilerle olumlu iletişim geliştirdikleridir. Nitekim katılımcılara ait öğrenciler arası iletişim ile ilgili taşımali öğrencilerin hem kendi aralarında hem de taşıma merkez okulunda bulunan arkadaşlarıyla arkadaşlık ettikleri, gerek birbirleriyle

gerekse de normal öğrencilerle sosyal bağlar kurduklarına dair olumlu görüşler bu çıkarımı destekler niteliktedir. Ayrıca katılımcıların bu görüşlerine benzer bulguların literatürde de yer aldığına rastlanmaktadır. Şöyle ki taşınmalı eğitim sistemi sayesinde taşınmalı öğrencilerin eğitim ortamlarına heterojenlik katarak bu ortamları zenginleştirdikleri (Cırık, 2008) çok kültürlülük ve demokratik bakış açısı kazanarak (Polat ve Kılıç, 2013) hem kendi aralarında hem de taşımada olmayan arkadaşları ile iletişim halinde olup eleştirel düşünme becerilerini geliştirdikleri (Bohn ve Sleeter, 2000), aralarında iletişim kurabilmekten kaynaklı sosyal etkileşimlerinin (Demir, 2024), sosyalleşmelerine katkıda bulunduğu veya sosyalleşmelerini güçlendirdiğine (Brown ve Williams, 2019; Kazak ve Tür, 2025; Lee, 2021) dair bulgular bu bulgulardan bazılarıdır. Ancak katılımcılara ait taşınmalı öğrencilerin hem kendi aralarında hem de diğer öğrencilerle sağlıklı iletişim kanalları kurdukları görüşlerinin aksine bazı katılımcılar aksi yönde görüş beyan etmişlerdir. Nitekim bazı katılımcılara ait gerek taşınmalı öğrencilerin gerekse de taşınmalı olmayan öğrencilerin hem kendi aralarında hem de diğer öğrenciler arasında akran zorbalığı, kavga ve gruplaşma gibi olumsuz davranışlar gösterdiklerine dair görüşler bu çıkarımı destekler niteliktedir. Ayrıca literatürde de bu çıkarımı destekleyen bulgulara rastlanmıştır. Bu bulgular ise taşınmalı öğrencilerin okul servislerinde akran zorbalığı yaparak (Delara, 2008), birbirlerine ve taşımada olmayan öğrencilere karşı kötü sözler söyleyerek veya kötü davranışlar da bulunarak (Howley ve Ramage, 2005) olumsuz iletişim hallerinde bulunduklarına dair görüşlerdir. Katılımcılara ait öğrenciler arası iletişim ile ilgili farklı görüşlerin elde edilmiş olması ise öğrencilerin farklı sosyo-ekonomik çevrelerden gelmelerinden, birbirlerini henüz tam olarak tanıyamadıklarından birbirlerine karşı önyargılı olmalarından veya bulundukları eğitim kademesinin farklılığından kaynaklandığı söylenebilir.

Katılımcılara ait taşınmalı eğitim sistemine dair bu temada ulaşılan bir başka görüş ise taşınmalı öğrenci ve pansiyonlu öğrenci kıyaslamasının yapılmış olmasıdır. Bu görüşe göre taşınmalı eğitim sistemi pansiyonlu eğitim sistemine göre daha iyidir. Dolayısıyla taşımaya dâhil öğrenci pansiyonlu öğrenciye göre daha fazla avantaja sahiptir. Nitekim katılımcılardan birine ait pansiyonlu eğitime tabi öğrencinin okul idaresi tarafından güvenliğinin sağlanamaması, öğrencinin pansiyonda başına buyruk hareket etmesi ve davranışları kötü olan arkadaşlarından etkilenebileceğini düşünerek öğrencisinin

taşımali eğitime tabi olmasını tercih edeceğine dair pansiyonlu eğitim sistemi aleyhine ve taşımali eğitim sistemi lehine olan görüşleri bu çıkarımı destekler niteliktedir. Ayrıca literatüre bakıldığında bu bulguya benzer bulguların elde edildiği görülmektedir. Şöyle ki taşımali eğitimin etkili bir eğitim erişimi sağladığı (Brown ve Willams, 2019), taşımali eğitim sayesinde iyi bir eğitim ve nitelikli kişi sayısının artacağı (Çavuşoğlu ve Dönmez, 2018), taşımali eğitimin öğrencilerin güvenli bir şekilde okula gelip gitmelerini sağladığı (Jones, 2019) ve taşımali öğrencilerin taşındıkları okullarının daha donanımlı olduğuna (Yurdabakan ve Tektaş, 2013) dair görüşler bu çıkarımı desteklemektedir. Ancak katılımcılara ait taşımali öğrenci lehine ve pansiyonlu öğrenci aleyhine belirtilen bu görüşlerin aksine görüşler de belirtilmiştir. Şöyle ki bazı katılımcılara ait pansiyonlu eğitime tabi öğrencilerin taşımali eğitime tabi öğrencilere göre daha fazla olanaklara sahip olduklarına dair görüşler bu çıkarımı destekler niteliktedir. Ayrıca literatür tarandığında pansiyonlu öğrenci lehine buna benzer bulguların elde edildiği görülmektedir. Nitekim kırsal bölgelerdeki taşımali öğrencilerin taşımali eğitim sisteminden olumsuz etkilendikleri (Spence, 2000) dolayısıyla taşımali eğitim sisteminden kaynaklı bu olumsuz durumların giderilmesi amaçlı yatılı veya pansiyonlu okulların yaygınlaştırılması (Kazak ve Tür, 2025) ve taşımali eğitimden vazgeçilmesi gerektiğine (Yalçın, 2006) dair görüşler bu çıkarımı desteklemektedir. Araştırmada taşımali ve pansiyonlu öğrencilerle ilgili farklı görüşlerin elde edilmiş olması ise, bu konuda görüş beyan eden katılımcıların daha önce veya bu araştırma için bulguların toplandığı tarih itibarıyla pansiyonlu okulda ya da taşıma merkez okulunda yöneticilik veya servis şöförlüğü yapma deneyimlerinden ve bundan dolayı iki sistemi de kıyaslayabiliyor olmalarından kaynaklanabilir.

Taşımali eğitim ile ilgili katılımcılara ait bu temada ulaşılan bir başka görüş ise taşıma merkez okullarında görevli öğretmenlerin birçok konuda özveride bulunduklarına dair olumlu görüşlerin yer aldığı bulguların elde edilmiş olmasıdır. Bu görüşler ise katılımcıların öğretmenler için iyi, yardımsever ve veli iletişimine önem veren, öğrencilerin boğazına yemek kaçması gibi herhangi acil bir durumda gerekli müdahaleyi yapan ve hatta hastanelik bir durumda kendi araçlarıyla onları hastaneye götüren eğitim paydaşları olduklarına dair olumlu görüşlerdir. Literatüre bakıldığında ise buna benzer görüşlerin yer aldığı bulguların az da olsa elde edildiğine rastlanmaktadır. Nitekim Gündoğdu vd. (2025) göre taşımali eğitim sistemi ile

öğretmenlerin daha etkili bir öğretim süreci yürütebilme imkânına kavuştuklarına dair görüşler bu çıkarımı desteklemektedir. Fakat katılımcılara ait taşıma merkez okullarında görevli öğretmenler lehine elde edilen görüşlerin aksine görüş belirten bazı katılımcılar da vardır. Şöyle ki bazı katılımcılara ait öğretmenler için okula servisle geldikleri için ve yolun uzunluğundan dolayı yorgun düştükleri, taşımaya dâhil özel eğitim öğrencilerinin evleri uzak olduğundan dolayı altını ıslatma veya kirletme gibi zorunlu gereksinimlerinin öğretmenler tarafından yerine getirildiği, öğretmenlere nöbet görevi verildiğinde taşınmalı olmayan diğer okullara göre bu görev dâhilinde çok iş yaptıkları halde yine aynı ücretle çalıştırıldıkları, yemek dağıtan personellerin olmadığı taşıma merkez okullarında yemekleri dağıtma görevini üstlenmek zorunda kaldıklarına dair olumsuz görüşler bu çıkarımı desteklemektedir. Ayrıca literatür tarandığında konunun bu yönüyle ilgili farklı araştırmalarda da benzer bulguların elde edildiğine rastlanmaktadır. Farklı araştırmaların bulgularına göre ise taşınmalı eğitim, eğitim paydaşlarının sırtına ekstra iş yükü, stres ve sorumluluk getiren bir sistemdir (Kazak ve Tür, 2025; Şimşek ve Büyükkıdık, 2017; Yengin Sarpkaya ve Dal, 2020). Bu görüşten yola çıkarak bir eğitim paydaşı olan öğretmenlerin de ifade edilen durumdan olumsuz etkilendikleri söylenebilir. İlgili konuda belirtilen tüm bu görüşler doğrultusunda taşıma merkez okulunda görevli öğretmenlerle ilgili olumlu görüş beyan eden katılımcıların genelde öğrenciler, veliler ve yemek dağıtan işçi personeller olduğu, olumsuz görüş beyan eden katılımcıların ise yöneticiler ve öğretmenler olduğu dikkat çekmektedir. Bu durumun taşıma merkez okulu yönetici ve öğretmenlerinin taşınmalı eğitim sistemine çok yönlü bakabiliyor olmalarından fakat taşınmalı öğrenci, veli ve yemek dağıtan işçi personellerin sisteminin pozitif getirilerine odaklanmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Katılımcılara ait taşınmalı eğitim sistemine dair bu temada ulaşılan bir başka görüş ise taşınmalı öğrenci velilerinin taşınmalı eğitim sistemine dönük bakış açıları ile ilgilidir. Şöyle ki katılımcılara ait taşınmalı öğrenci velilerinin taşınmalı eğitim ile devlet tarafından çocuklarına sahip çıktıklarını düşündükleri, velilerin üzerlerine vazife sorumluluklarını yerine getirdikleri öğrenci velilerinin olumsuz hava şartlarından dolayı yolda kalan servis aracı sürücülerine yardım ettiklerine dair olumlu görüşler bunlardan bazılarıdır. Nitekim literatüre bakıldığında da ilgili konunun bu yönüyle ele alındığı benzer çalışmalar vardır. Bu çalışmalarda ise taşınmalı öğrenci velilerinin çocuklarının güvenli

bir şekilde okula gittiğini düşündükleri (Yurdabakan ve Tektaş, 2013), eğitim-öğretim işlerine kısmen de olsa katılım gösterdikleri (Can, 2022) ve özel imkânları ile yetiştirme ve destekleme kurslarına öğrencilerini katabildiklerine (Aktaş, 2022; Kazak ve Tür, 2025) dair olumlu görüşlerin yer aldığı sonuçlara ulaşılmıştır. Ancak katılımcılar ait taşımali öğrenci velilerinin taşımali eğitim sistemine dönük yukarıda ifade edilen bazı olumlu görüşlerinin aksine olumsuz görüşler de vardır. Şöyle ki katılımcıların bazılarının taşımali öğrenci velilerinin imkânlarının kısıtlı olduğu, sistemin aksaklıklarına karşı duyarsız oldukları, taşıma servis ihalelerinin geç yapılmasından dolayı mağduriyetler yaşadıkları, çocuklarını başka bir köy okuluna göndermek istemedikleri, çocuklarına sağlanmış şartların daha da iyileştirilmesi için okul yönetim erklerine baskı uyguladıkları, servis şoförlerini kişisel menfaatlerinden dolayı şikâyet ettiklerine dair görüşler bu olumsuz görüşlerden bazılarıdır. Ayrıca literatür tarandığında ilgili konunun bu yönüyle ele alındığı benzer çalışmalara da rastlanmaktadır. Nitekim bu çalışmalarda ise taşımali öğrenci velilerinin erken kalkmak zorunda kaldıkları (Zars, 1998), evleri uzak olduğundan dolayı okul ziyareti yapamadıkları (Küçük, 2010; Üstün vd., 2020), kendi araçları olmadığı için veli toplantılarına katılamadıkları (Çavuşoğlu ve Dönmez, 2018), ilgisiz oldukları (Arı, 2003; Elçiçek ve Kaplan, 2021), eğitim süreçlerine katılımlarının düşük olduğu (Gündoğdu vd., 2025), veli toplantıları ve okul aile birliği toplantılarına katılamadıkları ve bu durumun onlarla iletişimi zorlaştırdığı (Bilek ve Kale, 2012; Çavuşoğlu ve Dönmez, 2018; Jimmerson, 2007; Kazak ve Tür, 2025; Küçüksüleymanoğlu, 2006; Turan, 2011) çocuklarının beslenmesi hakkında endişe duydukları (Kazak ve Tür, 2025; Tümkaya ve Ulum, 2020; Yılmaz, 2019) sonuçlarına ulaşılmıştır. İlgili konuda belirtilen tüm bu görüşler doğrultusunda taşımali öğrenci velileri hakkında olumlu yönde görüş beyan eden katılımcıların servis şoförleri oldukları ancak olumsuz yönde görüş ifade eden katılımcıların ise genelde yöneticilerin olduğu dikkat çekmektedir. Bu durumun ise yöneticilerin taşımali öğrenci velileri ile çok yönlü iletişim halinde olmalarından ve resmi prosedür çerçevesinde hareket ettiklerinden dolayı eksiklikleri fark etmelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Öte yandan servis şoförlerinin taşımali öğrenci velilerini akraba olduklarından tanıyor olmaları da veliler lehine olumlu görüş beyan etmelerine etki etmiştir denilebilir.

Katılımcılara ait taşınmalı eğitim sistemine dair bu temada ulaşılan bir başka görüş ise taşınmalı olmayan öğrenci velilerinin taşınmalı eğitim sistemine dönük bakış açıları ile ilgilidir. Nitekim katılımcılara ait taşınmalı olmayan öğrenci velilerinin taşınmalı öğrenciye verilen yemek ve servis hizmetlerinden çocuklarının yararlanmasını istedikleri, bu hizmetlerin sadece taşınmalı öğrencilere sağlanmış olmasının adil olmadığını ve bu yüzden kendi çocuklarının da bu hizmetlerden faydalanmaları için sürekli şikâyet mekanizmalarına başvurduklarına dair olumsuz görüşler mevcuttur. İlgili konunun bu yönüne literatür tarandığında da rastlanmaktadır. Şöyle ki Yurdabakan ve Tektaş'a (2013) göre öğrencisi taşımaya dâhil olmayan veliler taşınmalı öğrencilerin servisle okula gitmelerinin güvenli olduğunu düşünmekte ve bu yüzden kendi çocuklarının da bu hizmetten faydalanmasını istemektedirler. Bilek ve Kale (2012) ise diğer öğrenci velilerinin aynı zamanda taşınmalı öğrencilere verilen öğlen yemeğinden kendi çocuklarının da faydalanmasını istediklerine dair bulgulara ulaşmışlardır. Ancak bu araştırmada bazı katılımcılara ait diğer velilerin taşınmalı öğrencilere tanınan haklar olan servis ve yemek hizmetleri ile ilgili çözüm odaklı yaklaşımlar sergileyerek kendi öğrencilerinin hem servisle taşınmaları hem de öğlen yemeği hizmetlerinden faydalanmaları için ücreti mukabilinde tekliflerde de bulunduklarına dair olumlu görüşlere de ulaşılmıştır. Bu durum Argon ve Kıyıcı'nın (2012) da ifade ettiği gibi bazı velilerin okul-veli iletişimini sağlıklı bir şekilde sürdürebilme gayretine bağlanabilir. İlgili konuda belirtilen tüm bu görüşler dikkate alındığında, taşınmalı olmayan öğrenci velilerinin taşınmalı öğrenciler için sağlanmış olan servis ve yemek hizmetlerini kendi çocukları için de talep ettikleri, taleplerini ise bu konuda çoğunlukla görüş belirten katılımcılar olan yöneticilere ilettikleri söylenebilir.

Eğitim Öğretim Veren Okul Türleri Boyutu Teması İle İlgili Sonuç

Taşınmalı eğitimi konu alan bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda eğitim öğretim veren okul türleri boyutu teması ile ilgili katılımcılara ait taşıma merkez okullarını konu alan görüşlere ulaşılmıştır. Nitekim katılımcılara ait taşıma merkez okulu ile ilgili yeterli düzeyde ders araç gereci ile yeterli düzeyde sınıflarının olduğu, taşıma merkez okullarının yakın olmasından dolayı tercih edildiği ve taşıma merkez okullarında ders ücreti karşılığı öğretmen kadroları yerine profesyonel öğretmen kadrolarının istihdamının sağlandığına dair olumlu görüşler bunlardan bazılarıdır. Ayrıca literatürde de ilgili konunun bu yönüne benzer bulgular elde edilmiştir. Bu

bulgular ise taşıma merkez okullarının daha donanımlı oldukları (Gündoğdu vd., 2025; Öztürk ve Kaymak, 2014; Yurdabakan ve Tektaş, 2013; Yurtbakan ve Altun, 2016), bu durumun öğrencilerin okula olan ilgi ve aidiyet duygularını arttırdığı (İlhan Uryan, 2021) ve bundan dolayı donatımın taşıma merkez okulları için önemli olduğu (Küçüksüleymanoğlu, 2006), taşınalı eğitim sistemi sayesinde taşınan öğrencilerin sınıf mevcudu uygun olan okullarda okuyabildikleri (Şentürk Cankurtaran, 2005) böylece birleştirilmiş sınıf uygulamasının olumsuz etkilerinin azaltılabildiği (Gündoğdu vd., 2025) ve gerekiyorsa taşınan köylere yakın okulların merkezi okula dönüştürülmesi gerektiğine (Kazak ve Tür, 2025) dair olumlu görüşlerdir. Ancak bazı katılımcılara ait taşıma merkez okulu hakkında belirtilen olumlu görüşlerin aksine bazı katılımcılara ait taşınalı merkez okullarında taşınalı öğrenciler için getirilen yemek ile ilgili ne bir yemekhane ne de yemek dağıtacak bir personel olmadığı, bu tür eğitim kurumlarında eski bina olmalarından dolayı ısınamama gibi yalıtım sorunlarının olduğu, taşıma merkez okullarının uzak olduğu, öğrenci güvenliğini ilgilendiren sorunların yaşandığı ve bazı taşıma merkez okullarının aynı zamanda pansiyonlu okul niteliğini taşımalarının sorunlara davetiye çıkardığına dair olumsuz görüşler de elde edilmiştir. Nitekim literatürde de ilgili konunun bu yönüne benzer bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgular ise taşıma merkez okullarında bu okulların fiziki donanım eksikliklerinin olmasından (Gündoğdu vd., 2025; Uslu, 2017 ;Şimşek ve Büyükkıdık, 2017) dolayı sınıf mevcutlarını (Karakütük, 1996;Şimşek ve Büyükkıdık, 2017) ve okulda disiplin sorunlarını arttırdığına (Şimşek ve Büyükkıdık, 2017; Yurdabakan ve Tektaş, 2013) dair olumsuz görüşlerdir. İlgili konuda belirtilen tüm bu görüşler dikkate alındığında taşıma merkez okullarının olanaklarının değişkenlik gösterebildiği, bu değişkenlerin ise yol güvenliği, okul mesafesi, öğretmen istihdamı tipi, sınıf mevcudu, öğrenci sayısı, bina yapısı ve donanımı gibi değişkenler olduğu söylenebilir.

Katılımcılara ait bu temada ulaşılan bir başka bulgu ise taşınan okullara yönelik ifade edilen görüşlerdir. Bu görüşler ise daha çok taşınalı eğitim sistemi lehine ve taşınan okul aleyhinedir. Şöyle ki katılımcılara ait her köyde en azından ilkokul olduğu fakat taşınalı eğitime dâhil edilmeleri ile bunların bazılarının tamamen atıl kaldığı, bazılarının bulundukları yerleşim yerlerinin fazla göç vermesinden dolayı öğrenci sayısının azalması ile maliyetli olabileceği düşünülerek taşımaya dâhil edildiği bazı taşınan okulların bina yetersizliğinden sadece ortaokul kısımlarının taşındığı ve bu

yüzden bazı velilerin çocuklarını taşınmalı okullara yollamayarak kendi köylerinde ortaokul binasının yapılmasını da istedikleri, ilkokulu birleştirilmiş sınıfta okuyup taşınan okulda ortaokul kısmı olmadığından taşımayla taşıma merkez okuluna gelen öğrencilerin niteliksiz bir eğitim gördükleri, taşınmalı eğitimin taşınan köy okulunda eğitim görmekten daha ekonomik olduğu ve kan davası gibi istisnai durumlarda da işlevsel olduğuna dair taşınan köy okulu aleyhine görüşlere ulaşılmıştır. Ayrıca ilgili konunun bu yönü hakkında literatürde de benzer bulgular elde edilmiştir. Bu bulgular ise taşınan okul ile ilgili okul binasının olmaması (Soğancı, 2022; Yeşilyurt vd., 2007), bazı yerlerde öğretmen atamasının yapılamamış olması (Yeşilyurt vd., 2007), bu yerlerin dağınık olması ve göç vermesi (Candaş vd., 2025; Gündoğdu vd., 2025) ve nüfusu az olan yerleşim yerlerinde öğrenci sayısı azlığından dolayı kurum açma, kapatma ve ad değiştirme yönergesi veya yeni isim haliyle kurum açma, kapatma ve ad değiştirme yönetmeliği kapsamında okul açılabilmesi (Millî Eğitim Bakanlığı, 2017; Yeşilyurt vd., 2007), taşınmalı eğitimin taşınan okula göre daha ekonomik olduğu (Baş, 2001; Demir, 2024; Gündoğdu, 2025; Jones vd., 2020; Karakütük, 1996; Ozan, 2008) görüşü ve istisnai durumlarda işlevsel olduğuna dair resmi dayanaklarla (Millî Eğitim Bakanlığı, 2014, md. 4/1-f) da örtüştüğüne dair taşınan okul aleyhine dönük görüşlerdir. Ancak araştırmada katılımcılara ait taşınan okul ile ilgili ifade edilen olumsuz görüşlerin aksine ilgili konuda katılımcıların olumlu herhangi bir görüş beyan etmemeleri dikkat çekicidir. Buna karşın ilgili konunun olumlu yönlerine literatürde yer verildiği görülmektedir. Şöyle ki, Eskici ve Küçükkarış'ın (2022) taşıma için harcanan paranın köyde okul yapımı için harcandığında hem aile katılımının hem de okula harcanacak bütçenin yeterlilik dengesinin sağlanacağı görüşü ile Şimşek ve Büyükkıdık'ın (2017) taşınmalı öğrencilerin kendi köylerinde okula gitmek istediklerine dair görüşü, taşınan köy okulu lehine elde edilen bulgulardandır. İlgili konuda katılımcılar tarafından ifade edilen tüm görüşler dikkate alındığında, katılımcıların taşınan köy okulu lehine görüş beyan etmemiş oldukları ancak çoğunlukla taşınmalı eğitimin pozitif yönlerine odaklı görüş belirttikleri, bu durumun da katılımcıların taşınmalı eğitim sisteminden memnun olmalarından veya uzun soluklu bir tarihe sahip taşınmalı sistemin eğitime erişimde güçlü bir alternatif yola dönüşmüş olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırma katılımcılarına ait yukarıda ifade edilen eğitim öğretim veren kurum türlerinden taşıma merkez okulu ve taşınan okul türleri dışında katılımcıların bir de pansiyonlu okula dönük görüş belirttikleri bulgulara ulaşılmıştır. Bu görüşlerden bazıları taşınalı eğitim sistemi aleyhine ve pansiyonlu okul lehinedir. Şöyle ki bazı katılımcılara ait pansiyonlu okulların taşınalı eğitim veren okullara göre daha tasarruflu, yönetebilme açısından daha kolay olduğu ve pansiyonlu okulları veli profiline ilgisizliğinden dolayı öğrenciler için daha iyi bir seçenek olarak görüldüğüne dair görüşler bu çıkarımı destekler niteliktedir. İlgili konunun bu yönü literatürde de ele alınmıştır. Nitekim Kazak ve Tür'e (2025) göre pansiyonlu veya yatılı okulların yaygınlaştırılması ve köy ilkokullarının açılarak taşınalı eğitim uygulamasından vazgeçilmesi gerekmektedir. Ayrıca katılımcılara ait pansiyonlu okulla ilgili belirtilen olumlu görüşlerin aksine görüş belirten bazı katılımcılar da vardır. Bu katılımcılar, pansiyonlu okul ile ilgili eskiye nazaran günümüzde var olan pansiyonlu okulların çoğunun kapandığını ve hem pansiyonlu hem de taşınalı hale gelmiş olanlarının da yeterli düzeyde etkin olamadığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte ilgili konunun bu yönü ile işlendiğine dair literatürde benzer görüşlere rastlanmamıştır. Pansiyonlu okulla ilgili buraya kadar ifade edilen görüşler doğrultusunda ise bu eğitim-öğretim veren okul türünün eskiye nazaran işlevini kaybettiği ama hala da taşınalı eğitime alternatif olarak sunulduğu, görüş belirten katılımcıların yönetici oldukları ve pansiyonlu okulda daha önce görev yapmış veya hala da görev yapmalarından iki okul türü arasında karşılaştırma yapabildikleri söylenebilir.

İdari Boyut Teması İle İlgili Sonuç

Bu temada katılımcılara ait elde edilen görüşlerden biri servis şoförlerine dönük görüşlerdir. Bu görüşler ise servis şoförlerinin serviste sigara içtikleri, yüksek sesle müzik dinledikleri, servis aracını hızlı kullandıkları, farklı kişileri servise aldıkları, taşınalı öğrencileri sabah evden okula akşam okuldan eve götürmeleri gerekirken unuttukları, onları okula geç bırakıp okuldan geç aldıkları ama bu tür durumlara makul gerekçelerinin de olduğu, yerlerine şoförlük yapacak başka kişileri gönderdikleri, birden fazla taşınalı okula aynı servisle öğrenci taşıma yetkinliğini kötüye kullandıkları, şoför yetkinliğine sahip olmadıkları, olumsuz hava koşullarının öğrenci taşıma işlerini yapmalarına engel olduğu, yaptıkları öğrenci taşıma hizmeti karşılığı almaları gereken ücreti zamanında alamadıklarına dair olumsuz görüşlerdir. Ayrıca ilgili konunun bu

yönüne benzer görüşlere literatürde de yer verilmiştir. Bu görüşler, servis şoförlerinin taşımali öğrenciler dışında farklı kişileri servis aracına aldıkları (Çetinkaya ve Üzümcü, 2021; Eskici ve Küçükkarış, 2022; Recepoğlu, 2013; Yeşilyurt vd., 2007), geç gelip geç gittikleri veya planlanan saatlere uymadıkları (Kazak ve Tür, 2025; Recepoğlu, 2013), bazen de ders çıkışlarında vaktinde geldikleri ama acele ettikleri (Üstün vd., 2020), servis şoförü yapacak niteliklere sahip olmadıkları (Recepoğlu, 2013; Yurdabakan ve Tektaş, 2013), servis şoförlerinin eğitimsiz oldukları (İkinci vd., 2025; Putnam vd., 2003), öğrencileri taşıma esnasında serviste sigara içtikleri (Recepoğlu, 2013), argolu kelimeler kullanma gibi uygun olmayan davranışlar sergiledikleri ve sağlıklı iletişim kurma problemleri yaşadıkları (Çavuşoğlu ve Dönmez, 2018; Elçiçek ve Kaplan, 2021; Kazak ve Tür, 2025; Küçük, 2010; Şahin ve Avan, 2008; Şimşek ve Büyükkıdık, 2017; Yengin Sarpkaya ve Dal, 2020; Yıldız, 2021; Yurdabakan ve Tektaş, 2013), yerlerine başka şoför gönderdikleri (Çavuşoğlu ve Dönmez, 2018; Kazak ve Tür, 2025; Yurdabakan ve Tektaş, 2013), servis aracını hızlı sürdükleri ve servis şoförlerinin bazen takip çizelgelerine imza atmadan okuldan çıktıklarına (Kazak ve Tür, 2025) dair olumsuz görüşlerdir. Ancak katılımcılara ait servis şoförleri hakkında belirtilen olumsuz görüşlerin aksine olumlu görüş beyan eden bazı katılımcılar da vardır. Şöyle ki katılımcıların bazıları, servis şoförlerinin vazifelerinin gereklerini yerine getirdiklerini, taşımali eğitim sisteminde çok önemli bir eğitim paydaşı olduklarını, zamanında taşıma işlerini yaptıklarını, servise geç kalan öğrencileri arayıp onları bekleme ve taşımali öğrenci dışında kimseyi servise almama gibi duyarlı davranış gösterdiklerine dair olumlu görüş beyan etmişlerdir. Nitekim ilgili konunun bu yönüne benzer görüşlere literatürde de yer verilmiştir. Çavuşoğlu ve Dönmez'e (2018) göre servis şoförleri uygun davranışlar sergilemekte, sağlıklı iletişim kurabilmekte, taşımali öğrencileri okula zamanında getirip ve okuldan zamanında götürmektedir. Bu görüş paralelinde yine Kazak ve Tür (2025) servis şoförlerinin taşımali eğitim sisteminin omurgasını temsil ettiği ilgili olumlu görüş belirtmişlerdir. İlgili konu hakkında buraya kadar ifade edilen tüm görüşlerden hareketle servis şoförlerinin taşımali eğitim sisteminde kilit bir rollerinin olmasına rağmen görevlerini ciddiyetle yapmadıkları, çoğunlukla taşımali öğrencilere karşı servis içi uygunsuz hareketlerde bulundukları, eğitimsiz ve kurallara riayet etmedikleri, bazen de onlardan kaynaklı olmayan sebepler yüzünden işlerini layıkıyla yerine getirmediikleri söylenebilir.

Katılımcılara ait bu temada dile getirilen bir başka görüş ise servis şoförlerinin kullanmış oldukları servis araçlarıdır. Servis araçları hakkında katılımcılara ait taşımali öğrenciler için tahsis edilen servis araçlarının sayısının azlığından dolayı farklı taşıma merkezleri için aynı servis araçlarının kullanıldığı bu yüzden de bu araçların birden fazla tura çıkarıldıkları, servis araçlarının öğrencileri taşımaya uygun olmadıkları, servis araçlarının mevsimine göre ve yolların yapısal şartlarından dolayı bazen işlevsel olarak kullanılmadıkları, taşımali öğrenciler dışında farklı kişilerin servis araçlarına alınmasından dolayı öğrencilere araçlarda yer kalmayıp bu yüzden öğrencilerin ayakta geldikleri ve sürekli farklı bir servis aracının geldiğine dair olumsuz görüşlere ulaşılmıştır. Ayrıca ilgili konunun bu yönüne benzer görüşlerin literatür tarandığında elde edildiğine de rastlanmıştır. Nitekim servis araçlarının kapasite yetersizlikleri veya farklı kişilerin servis araçlarına alınmasından dolayı kalabalık oldukları ve bu yüzden taşımali öğrencilerin ayakta kaldıkları (Çetinkaya ve Üzümcü, 2021; İkinci vd., 2025; Recepoğlu, 2013; Şimşek ve Büyükkıdık, 2017; Yeşilyurt vd., 2007; Yurdabakan ve Tektaş, 2013), servis araçlarının taşımali eğitim yönetmeliğine uygun olmadıkları (Recepoğlu, 2013; Topçu ve Çoruh, 2017), servis araçlarının öğrenci taşımaları yaptıkları yolların bozuk olmasından (Çetinkaya ve Üzümcü, 2021; İkinci vd., 2025; Küçük, 2010; Recepoğlu, 2013; Şan, 2012; Yeşilyurt vd., 2007) ve olumsuz hava şartlarından kötü etkilendikleri (Arı, 2021; Bakırcı, 2019; Eskici ve Küçükkarış, 2022; Gündoğdu vd., 2025; İkinci vd., 2025; Üstün vd., 2020; Yeşilyurt vd., 2007) ve bu yüzden ulaşım sağlayamadıkları (Ekici, 2018; Gündoğdu vd., 2025; Işık ve Maya, 2003; Secer ve Yanpar Yelken, 2009; Şan, 2012), bu araçların soğuk havalarda yeterince ısınmadıkları (Çetinkaya ve Üzümcü, 2021; Recepoğlu, 2013), servis araçlarının güvenlik, konfor, donanım ve hijyen bakımından yetersiz düzeyde oldukları (Bilek ve Kale, 2012; Gündoğdu vd., 2025; Kazak ve Tür, 2025; Şahin ve Avan, 2018; Yurdabakan ve Tektaş, 2013) gibi çeşitli yönlerden büyük bir sorun teşkil ettikleri (Bilek ve Kale, 2012; Gökyer ve Gökşen, 2012; Kazak ve Tür, 2025; Sims, 2014), aynı servis aracının birden fazla taşıma merkez okuluna taşımacılık yapmasının sorunlara neden olduğu (Kazak ve Tür, 2025), servis araçlarından kaynaklı yaralanmaların olduğu (McGeehen vd., 2006), binme ve inme sırasında ölüm vakalarının meydana geldiğine (Cook ve Shinkle, 2012) dair olumsuz görüşler bu çıkarımı destekler nitelikteki örneklerdir. Fakat araştırmada servis aracı ile ilgili belirtilen görüşlerin aksine bazı katılımcılara ait olumlu görüşler de

elde edilmiştir. Şöyle ki katılımcılara ait servis araçlarının şimdiye kadar bir kazaya karışmadıkları ve donatım yönüyle konforlu oldukları, birden fazla tur atmalarının yasal, öğrenci taşınması için kapasitelerinin yeterli ve öğrenci taşınması zamanı sadece taşınmalı öğrencilerin bindirildiğine dair olumlu görüşler bunlardan bazılarıdır. Aynı zamanda ilgili konunun bu yönüne benzer görüşlerin literatürde de yer bulduğuna rastlanmıştır. Bu görüşler ise servis araçlarının güvenliklerinin sağlanmasının önemli olduğu (Ramage ve Howley, 2005) bu yüzden de gerekli donatım yoluyla güvenliklerinin yeterli düzeyde sağlandığı (Altunsaray, 1996; Öztürk ve Kaymak, 2014; Üstün vd., 2020), taşınmalı öğrenciler için ücretsiz olduklarına (Üstün vd., 2020) dair olumlu görüşlerdir. İlgili konu hakkında buraya kadar ifade edilen tüm görüşler dikkate alındığında ise servis şoförlerinde görülen eksikliklerin üzerine bir de servis aracından kaynaklı teknik kusur, ihmal, kapasite yetersizliği gibi olumsuz durumların çokça dile getirilmiş olması özellikle taşınmalı öğrenciler aleyhine belirgin potansiyel risklerin oluşmasını kaçınılmaz kılmaktadır.

Bu temada katılımcılar tarafından dile getirilen bir başka görüş ise servis aracında taşınmalı öğrenci davranışları hakkındadır. Nitekim katılımcılara ait serviste öğrencilerin kendi adları adına belirlenmiş koltuklar dışındaki koltuklara da oturmak istedikleri, bunun için zorbalık, kavga, gürültü ve servis şoförünün lafını dinlememe gibi olumsuz davranışlar sergilediklerine yönelik görüşler bunlardan bazılarıdır. Ayrıca ilgili konunun bu yönüne dair literatürde de benzer görüşlerin elde edildiğine rastlanmaktadır. Şöyle ki, Recepoğlu (2013) ve Yurdabakan ve Tektaş'a (2013) göre taşıma esnasında öğrenciler arasında yer kapma, çatışma, kavga ve saygısız hareketlerde bulunma gibi davranışlar meydana gelmektedir. Henderson (2009) ve Howley ve Ramage (2005) göre ise taşıma aracında büyük öğrenciler küçük öğrencilere zorbalık yapmaktadır. Fakat katılımcılara ait taşıma servisinde öğrencilerin birbirlerine karşı olumsuz davranışlarda bulundukları görüşlerinin aksine bazı katılımcılar bu konuda olumlu görüş belirtmişlerdir. Nitekim katılımcılara ait serviste taşınmalı öğrencilerin kendilerine ayrılmış olan koltuklara oturdukları ve kendi koltukları dışında başka bir koltuğa oturduklarında daha önce aralarında servis başkanı olarak seçtikleri kişi tarafından uyarıldıklarına dair olumlu görüşler bu çıkarımı destekler niteliktedir. Ayrıca ilgili konunun bu yönüne benzer fakat farklı bir bağlamla ele alındığına dair görüşlerin literatürde de yer aldığına rastlanmaktadır. Şöyle ki, katılımcılara ait araştırma

bulgularında yer alan serviste öğrenci davranışları hakkında beyan edilen öğrenciler hakkındaki olumlu görüşlerden farklı olarak Henderson (2009), servis ortamlarının öğrencileri daha sosyal yapabileceğini ifade etmiştir. Buraya kadar ifade edilen tüm görüşler doğrultusunda taşınmalı öğrenciler hakkında, servis şoförleri gibi kendileri için belirlenmiş servis içi kurallara çoğunlukla uygun hareket etmedikleri söylenebilir.

Bu temada katılımcılara ait servis aracı vasıtasıyla servis şoförlerinin taşınmalı öğrencileri alıp okula götürmek için ve okul dönüşü onları bırakabilmek amaçlı önceden yerleri belirlenmiş toplanma alanlarına dönük görüşler de vardır. Nitekim taşınan yerleşim yeri öğrencilerinin evlerinin toplanma alanına yakın olduğu hatta öğrencilerin gerektiğinde servis şoförleri tarafından servis aracı ile evlerinden bile alındığına dair olumlu görüşler bu görüşlerden bazılarıdır. Ayrıca ilgili konunun bu yönüne literatürde de değinildiğine rastlanmıştır. Şöyle ki, Brown'a (2018) göre Avustralya'da taşınmalı öğrenciler okula götürülürken önceden belli güzergâhlar (toplanma alanları) belirlenmektedir. Bunun yanında toplanma alanı ile ilgili katılımcıların belirttikleri olumlu görüşlerin aksine bazı katılımcılar da olumsuz görüş belirtmişlerdir. Bu görüşler ise toplanma alanlarının evlerden uzak olduğu ve bundan dolayı öğrencilerin servis aracı ile kapı kapı dolaşıp getirilmeleri gerekirken getirilmediklerine dair olumsuz görüşlerdir. İlgili konunun bu yönüne ait benzer görüşlere literatürde de yer verildiği görülmektedir. Nitekim Kazak ve Tür (2025) ile Yurdabakan ve Tektaş'a (2013) göre taşınmalı öğrencilerin servise binme (taşınan yerleşim yeri) ve servisten inme noktaları (taşıma merkez okulu) belirlenirken uzak yerler belirlenmektedir. Buraya kadar ifade edilen ilgili konu hakkında katılımcılara ait tüm görüşler dikkate alındığında ise taşınmalı öğrencilerin servise bindiği ve indiği belli yerlerin olmasının mali fayda yönünden makul olduğu ancak bu yerlerin yerleşim yeri ve taşıma merkez okuluna olan mesafesi belirlenirken öğrencilerin güvenliğinin bu mesafeye bağlı değişkenlik gösterebildiği de dikkate alınmalıdır.

Katılımcılara ait bu temada ifade edilen bir başka görüş ise taşınmalı öğrenciler için getirilen öğlen yemekleri hakkındadır. Nitekim taşınmalı öğrenciler için taşıma merkez okuluna getirilen öğlen yemeği ile ilgili yemeklerin sıcak geldiği, çeşitli yemeklerin geldiği, yemeklerin güzel ve kaliteli olduğu, hem taşınmalı hem pansiyonlu okullarda öğrenim gören taşınmalı öğrencilerin pansiyonda verilen öğlen yemeklerinden faydalandıkları taşıma merkez okullarına fazla yemek geldiğinde taşınmalı olmayan diğer

öğrencilere bile verildiği, hatta taşımali öğrencilerin okula gelmesinde kendileri için getirilen öğlen yemeğinin önemli bir faktör olduğuna dair olumlu görüşler bu görüşlerden bazılarıdır. Ayrıca ilgili konunun bu yönüne benzer görüşlere literatürde de rastlanmıştır. Bu görüşler ise taşımali öğrencilere yemek verilen böyle bir uygulamanın olmasının iyi (Bilek ve Kale, 2012; Çavuşoğlu ve Dönmez, 2018; Yurdabakan ve Tektaş, 2013), yemek hizmetlerinin yeterli düzeyde olduğu (Taşdemir, 2010) ve yemeklerde sorun olmadığına (Zengin vd., 2025) dair olumlu görüşlerdir. Bunun yanı sıra yemekle ilgili katılımcılara ait olumsuz görüşlere de ulaşılmıştır. Nitekim katılımcılara ait taşımali öğrenciler için taşıma merkez okuluna getirilen öğlen yemeği ile ilgili yemeklerin iyi olmadığı ve soğuk geldiği, hijyen şartlarını sağlamadığı ve sürekli aynı yemeklerin getirildiği, yemek zehirlenmesi vakalarının yaşandığı, yemeklerin yeterince pişirilmeden getirildiği ve sadece taşımali öğrencilere getirilmesinin diğer öğrenciler adına ayrımcı bir tutum teşkil ettiğine dair olumsuz görüşler bunlardan bazılarıdır. Ayrıca ilgili konunun bu yönüne benzer görüşlere literatürde de rastlanmaktadır. Bu görüşler de taşımali öğrencilere yemek verilmediği (Altunsaray, 1996), taşımali öğrencilerin kendileri için getirilen yemeklerden memnun olmadıkları, bu yemeklerin kalitesiz ve yetersiz olduğu (Bilek ve Kale, 2012; Cesur, 2021; Çelik Kayapınar ve Aydemir, 2014; Çelik, 2019; Ekici ve Küçükkarış, 2022; Gündoğdu vd., 2025; Secer ve Yanpar Yelken, 2009; Yurdabakan ve Tektaş, 2013; Zengin vd., 2025) veya bozuk olduğu (Üstün vd., 2020), hep aynı çeşit yemeklerin geldiği ve bu yemeklerin soğuk olduğuna (Zengin vd., 2025) dair olumsuz görüşlerdir. İfade edilen tüm bu görüşler doğrultusunda katılımcılara ait görüşlere göre taşımali öğrencilere sağlanan servis hizmetinin yanında yemek hizmetinin de olmasından memnuniyet duyulduğu ve hatta taşımali olmayan öğrencilerin bile bu hizmetten istifade edebildikleri ancak teknik şartnamelerde yer alan yemeğin sıcak ve hijyen gibi şartlara uygun şekilde taşıma merkez okullarına teslim edilmesinde ihmallerin de olduğu söylenebilir.

Bu temada katılımcılara ait ifade edilen bir başka görüş ise taşımali öğrenciler için getirilen öğlen yemeklerinin dağıtım işlerine dönük görüşlerdir. Nitekim taşımali öğrenciler için getirilen yemeğin yemek şirketi personelleri tarafından dağıtıldığı ve diğer personellerin de bu konuda yardımcı oldukları, yemek şirketinin yemek dağıtımı için taşıma merkez okullarına kendi personellerini görevlendirmedeği durumlarda bunun

için ücret karşılığı personelleri görevlendirdiği, yemek şirketinin sorunsuz bir şekilde yemekleri taşıma merkez okullarına ulaştırdığına dair olumlu görüşler bu görüşlerden bazılarıdır. Ayrıca ilgili konunun bu yönüne literatürde rastlanmamış olsa da Taşıma Yoluyla Eğitime Erişime Yönetmeliği'nde (2014) yer verildiği görülmektedir. MEB'e (2014, md. 13/1-e; 13/3-d; 13/4-d; 13/4-e) göre taşınmalı eğitim öğrencilerine yemek dağıtım işlerinden eğitim kurumu müdürleri, nöbetçi müdür yardımcıları ve öğretmenler sorumludur. Ancak bu sorumluluk yemek dağıtım sırasında öğrencileri gözetime dairdir. Bu görüşlerin yanı sıra katılımcılara ait yemek dağıtım işlerine dönük olumsuz görüşler de ifade edilmiştir. Bu görüşler ise yemek şirketinin ücret karşılığı görevlendirdiği personellerin öğrencilere karşı problem teşkil edecek davranışlar sergiledikleri, yemek şirketi çalışanlarının ücret adaletsizliği ile kadrosuz çalıştırılmalarından yakındıkları ve yemek şirketi müteahhitlerinin şirket personeline angarya işler yaptırdıklarına dair olumsuz görüşlerdir. İlgili konunun bu yönüne benzer görüşlere literatürde de rastlanmıştır. Nitekim Zengin vd. (2025) göre taşıma merkez okullarında taşınmalı öğrenciler için yemek dağıtacak personeller bulunmamaktadır. Buraya kadar ifade edilen katılımcılara ait araştırma bulgularında ulaşılan ilgili konu hakkındaki olumlu ve olumsuz görüşlerin yanında bir katılımcı ise öğrencilerinin lise düzeyinde olmalarından dolayı kendi yemeklerini kendileri dağıttıkları, öğretmenlerin bu esnada sadece öğrencileri gözetledikleri ve bunun da makul olduğuna yönelik farklı bir görüş belirtmiştir. Bu katılımcı görüşüne göre ise yemek dağıtım işini kimin yapacağının öneminin kademelere göre farklılık arz edebileceği söylenebilir.

Bu temada katılımcılara ait taşınmalı öğrenciler için getirilen yemeğin dağıtımının nerede yapıldığına dönük görüşlere de ulaşılmıştır. Nitekim taşınmalı öğrenciler için getirilen öğlen yemeklerinin dağıtıldığı yemekhaneler ile ilgili bazı taşıma merkez okullarında yemekhanelerin hiç olmadığı veya yemekhane olarak belirlenmiş yerlerin yemekhane niteliklerine sahip olmadığı ve bu yerlerin soğuk olduğu, hijyen olmayan, aydınlanması yetersiz, düzensiz ve çok dar yerlerin yemekhaneye alternatif olarak tahsis edildiğine dair olumsuz görüşler bu görüşlerden bazılarıdır. Ayrıca ilgili konunun bu yönüne ait görüşlere literatürde de yer verilmiştir. Bu görüşler ise taşınmalı öğrenciler için getirilen öğlen yemeklerinin verilebileceği uygun bir yemekhanelerinin olmadığına (Akgül ve Yılmaz, 2021; Eskici ve Küçükkarış, 2022; Recepoğlu, 2009; Şimşek ve Büyükkıdık, 2017; Yeşilyurt vd., 2007; Zengin vd., 2025) dair olumsuz görüşlerdir. Bu

görüşlerin yanı sıra katılımcılar ilgili konuda farklı görüşler de ifade etmişlerdir. Bu görüşler taşıma merkez okullarında yemekhanelerin mevcut, bu yerlerin temiz, kapasite olarak yeterli olduğu ve taşınmalı öğrencilerin taşıma merkez okullarında kendilerine verilen öğlen yemekleri için yemekhane tahsis edilmiş olmasından memnun olduklarına dair olumlu görüşlerdir. Ayrıca ilgili konunun bu yönüne ait görüşlere literatürde az da olsa değinildiğine rastlanmıştır. Bu doğrultuda Taşdemir'e (2010) göre taşıma merkez okullarında yemekhane hizmetleri yeterli düzeydedir. Ancak taşınmalı öğrencilere yemek vermek amaçlı taşıma merkez okullarında tahsis edilen yemekhanelerin yeterli olduğuna dair bu görüş araştırma bulgularıyla kısmen çelişmektedir. Bunun yanında katılımcıların bazılarının görev yaptıkları taşıma merkez okullarında taşınmalı öğrencilere yemek verilecek uygun yerlerin olduğunu belirtmiş olmaları, bazılarının da aksi yönde görüş beyan etmiş olmaları taşıma merkez okullarının bu konudaki imkânlarından kaynaklanabilir.

Yasal Boyut Teması İle İlgili Sonuç

Bu temada katılımcıların taşınmalı öğrenciler için sağlanan servis ve yemek hizmetlerinin kanuni dayanaklarına dönük görüş belirttiklerine ulaşılmıştır. Nitekim katılımcıların bazılarının servis ve yemek ihalelerine yönelik bir bilgi sahibi olmadıkları ve sadece imza yetkilerinin olduğu, bu ihaleler ile ilgili taşıma merkez okullarında görevli eğitim paydaşları tarafından dile getirilen servis ve yemek işlerini ilgilendiren teknik şartnamelere uyulmadığı ve bununla ilgili yapılan eleştirilerin dikkate alınmadığı, özel eğitime tabi öğrenciler için taşıma yapıldığı halde bu öğrencilere yemek verilmediği, servis ihalelerinin sürekli el değiştirdiği ve bu yüzden servis şoförlerinin öğrencileri taşıma karşılığı almaları gereken ücreti kimlerden alacaklarını bilmediklerine dair olumsuz görüşleri bunlardan bazılarıdır. Ayrıca ilgili konunun bu yönüne dair görüşlere literatürde de rastlanmıştır. Bu görüşler ise servis şartnamesine aykırı sık şoför değişikliği yapıldığı ve önceden belirlenmiş olan geliş gidiş saatlerine uymama gibi sorunların yaşandığı (Yurdabakan ve Tektaş, 2013), hem servis şoförü hem de servis aracının bulunmasının zor olduğu ve bu durumun var olan hem servis şoförü hem de servis araçlarıyla birden fazla taşıma merkez okuluna öğrenci taşımacılığı yapılmasını zorunlu kıldığı (Kazak ve Tür, 2025; Yurdabakan ve Tektaş, 2013), bu yüzden servis araçlarının fiziki donanımlarına yapılan sözleşmelere göre yeterince önem verilmediği (Arı, 2003), bütçe veya ödenek yetersizliğinden (Eskici ve

Küçükkarış, 2022;Kazak ve Tür, 2025) üst kademe yöneticilerinin taşıma yapacak firma bulmada zorlandıkları ve planlama yaparken taşıma merkez okulu eğitim paydaşları ile bilgi alışverişini yeterince ve sistemli bir şekilde yapmadıklarına (Kazak ve Tür, 2025) dair olumsuz görüşlerdir. Bunun yanı sıra katılımcıların bazılarının servis ve yemek ihaleleri hakkında olumlu görüş beyan ettiklerine de ulaşılmıştır. Beyan edilen bu görüşler ise servis araçlarının taşımali eğitim yönetmeliğinde geçen zorunlu hallerde aynı gün içinde 2 defayı geçmemek üzere birden fazla defa taşıma yapabileceği ve taşıma merkez okulu eğitim paydaşlarının hem yemek hem de servis ihalelerinden haberdar oldukları, bu ihalelerin sağlıklı ve şeffaf bir şekilde yapıldığı ve aynı yemek şirketinin uzun bir süredir araştırmaya konu taşıma merkez okullarının yemek ihalesini aldığına dair olumlu görüşlerdir. Ayrıca ilgili konunun bu yönü hakkındaki görüşlere literatürde rastlanmamış olsa da MEB'in (2014, md. 16) servis ve yemek ihaleleri şartname veya sözleşme hükümlerinin yer aldığı ilgili yönetmeliği bu doğrultuda kılavuz olarak kabul edebilir. Çünkü yasal olanın olması gereken yani olumlu olduğu hükmüne varılabilir. Buraya kadar katılımcılar tarafından ifade edilen tüm görüşler dikkate alındığında ise yemek ve servis ihaleleri hakkında gerek il/ilçe taşımali eğitim komisyon üyelerinin gerekse de ihale yüklenicilerinin görevlerini hakkıyla yerine getirmedikleri söylenebilir.

Katılımcıların bu temada, servis ve yemek hizmetlerine ait kanuni dayanak yükümlülüklerini yerine getirmekten sorumlu eğitim paydaşlarının denetim rollerine dönük görüşler de beyan ettiklerine ulaşılmıştır. Nitekim taşımali öğrenci servislerinde öğrencilere rehberlik edecek öğretmenlerin olmadığı, taşıma merkez okulu müdürü, müdür yardımcısı ve nöbetçi öğretmenlerinin servis şoförü, taşımali öğrenci ve yemek ile ilgili gününbirlik takipleri yapmalarının büyük bir yük olduğu, servislerin denetlenmediği, servis rehberliğinin şoför tarafından yapılmak zorunda kaldığı servis ve yemek ile ilgili denetimlerde her iki konuda da teknik şartnamelere uyulmadığının tespit edildiğine dair olumsuz görüşler bunlardan bazılarıdır. Ayrıca ilgili konunun bu yönüne benzer görüşlere literatürde de rastlanmıştır. Bu görüşler ise taşıma servis araçlarında öğrencileri denetleyen ve onlarla ilgilenecek olan refakatçi öğretmen veya görevlinin olmadığı (Recepoglu, 2013), servis şoförünün refakatçi öğretmenin rolünü üstlenmek zorunda kaldığı ve bunun da çeşitli sorunlara yol açtığı (Küçüksüleymanoğlu, 2006), servis araçlarında kamera eksikliği gibi donatı

eksikliklerinin denetimde aksaklıklara neden olduğu (Şahin ve Avan, 2018) ve bu yüzden farklı kişilerin servise alınabildiği durumların yaşandığı (Uraslu, 2017), denetim eksikliği ve etkisizliğinin taşıma aracı ve taşıma şoförleriyle ilgili sorunlara neden olduğu (Kazak ve Tür, 2025), taşımali eğitim sisteminde denetim faktörünün taşıma merkez okulunun yöneticileri ve öğretmenlerine ekstra iş yükü ve sorumluluk yüklediği (Yengin Sarpkaya ve Dal, 2010), taşımali eğitim uygulamasından sorumlu il/ilçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin konu ile ilgili sağlıklı planlamalar yapmadığına (Kaya, 2010; Kazak ve Tür, 2025) ya da karar vermede yeterince yetkili olmadıklarına (Işık ve Maya, 2003) dair olumsuz görüşlerdir. Bunun yanı sıra katılımcıların bazıları ilgili konu hakkında aksi yönde görüş belirtmişlerdir. Nitekim bu görüşler servislerde rehber öğretmenlerin olduğu, servis şoförü ve yemekler ile ilgili denetimlerin yapıldığına dair olumlu görüşlerdir. Ayrıca ilgili konunun bu yönü hakkındaki benzer görüşlere literatürde de rastlanmıştır. Bu görüşler ise taşımali eğitim sisteminde denetimlerin önemli olduğu (Kazak ve Tür, 2025) bundan dolayı hem servis hem de taşımali öğrenci yemeklerinin denetlenmesine önem verilmesi gerektiği (Bilek ve Kale, 2012; Çavuşoğlu ve Dönmez, 2018), bu denetimlerin ise polis, jandarma ve taşımali eğitimden sorumlu il/ilçe Milli Eğitim Müdürlükleri komisyonları tarafından denetlenmesi halinde daha sağlıklı olacağına (Şahin ve Avan, 2018) dair olumlu görüşlerdir. Katılımcılarla ilgili buraya kadar ifade edilen tüm görüşler dikkate alındığında ise taşımali öğrencilerin eğitime erişimlerinin iki önemli sac ayağı diyebileceğimiz yemek ve servis hizmetlerinin sağlanmasında, görevli eğitim paydaşlarının farklı yönlerden sorunlarla karşı karşıya kaldıkları, bu sorunların üstesinden gelme çabalarının bazen yetersiz olduğu ve bu yüzden üst birimlerinden yardım almaları gerektiği söylenebilir.

Katılımcıların bu temada, taşımali öğrenci güvenliğini ilgilendiren bir kısım önemli bileşenler hakkında görüş beyan ettiklerine de ulaşılmıştır. Nitekim taşıma servislerinin öğrencileri aldıkları ve bıraktıkları indirme-bindirme noktalarının güvenli olmadığı, servis şoförlerinin değişmesinin öğrenci güvenliği endişelerine sebep olduğu, servisteki emniyet kemerlerinin bozuk olduğu veya sağlam olanların bile öğrenciler tarafından takılmazken aynı zamanda servisin hızlı sürüldüğü, yemeklerin soğuk getirilmesinden dolayı okulda ısıtılması için tüp kullanıldığı ve bunun güvenliğe aykırı bir durum teşkil ettiği, taşıma merkez okullarında güvenlikçi olmadığı ve bazılarının yollarının bozuk olduğuna dair olumsuz görüşler bunlardan bazılarıdır. Ayrıca ilgili

konunun bu yönüne benzer görüşlere literatürde de rastlanmıştır. Bu görüşler ise servis araçlarında emniyet kemerinin olmadığı ve taşıma sırasında camdan sarkma, kapıya kısıma, servis aracı durmadan inme gibi güvenlik açısından tehlikeli hadiselerin olduğu (Recepoglu, 2013), taşımali eğitim sisteminde güvenlik sorunun en çok okul servisleri ve şoförlerinden kaynaklandığı (Cook ve Shinkle, 2012) ve bunun da taşımali eğitim sistemini sorgular hale getirdiğine (Zars, 1998) dair olumsuz görüşlerdir. Bunun yanı sıra bazı katılımcıların taşımali öğrenci güvenliğine yönelik aksi yönde görüş beyan ettiklerine de ulaşılmıştır. Bu görüşler ise öğrenci güvenliği açısından taşıma servislerinin uygun olduğu (K3), taşıma merkez okulu öğretmenlerinin ilk yardım bilgisine sahip oldukları ve herhangi bir sağlığa aykırı durumun oluşmasında bu duruma müdahale de bulundukları (K8), serviste emniyet kemerlerinin olduğu (K21) ve servis şoförlerinin tanıdık olmasının güveni arttırdığına (K24) dair olumlu görüşlerdir. Ayrıca ilgili konunun bu yönüne de benzer görüşlere literatürde yer verilmiştir. Nitekim taşımali öğrencilerin servisle taşıma merkez okuluna geldiklerinden yol güvenliklerinin sağlanmış olduğu (Yurdabakan ve Tektaş, 2013), servis araçlarının güvenliğinin yeterli düzeyde olduğu (Altunsaray, 1996) ve taşımali eğitimin öğrencinin güvenliğini sağladığına (Demir, 2024) dair olumlu görüşler bunlardan bazılarıdır. Taşımali öğrenci güvenliği ile ilgili buraya kadar ifade edilen katılımcılara ait tüm görüşler dikkate alındığında ise, yasal çerçevede uyulması gereken kuralların sistemin farklı bileşenleri tarafından sağlıklı denetiminin, öğrenci güvenliğini daha da arttırabileceği yönündedir.

Sorunlara Çözüm Önerileri ve Mevcut Riskler Boyutu Teması İle İlgili Sonuç

Bu temada katılımcılara ait taşımali eğitim sisteminde yaşanan sorunlara çözüm önerileri hakkında görüş belirttiklerine dair sonuçlara ulaşılmıştır. Bu görüşler ise denetimlerin yapılması ve gereken hallerde cezaların uygulanması, taşınan köy okullarının açılması veya taşınan köylerde okul yapılması, taşımali eğitim sistemi yerine pansiyonlu okulların açılması, servis şoförleri ve taşıma merkez okulu öğretmenlerine eğitimlerin verilmesi, tüm taşıma servis araçlarında rehber personel olması, taşıma merkez okullarında yoksa yemekhane yapılması, soğuk gelen yemekler için ısıtıcı getirilmesi ve sadece taşıma öğrencileri için yemek üreten bir yemek şirketi olmasına dair önerilerdir. Ayrıca katılımcılara tarafından taşımali eğitimin sorunlarına yönelik getirilen önerilere dair görüşlerin tıpkısı veya benzerinin literatürde ele alındığına rastlanmıştır. Bu görüşler ise denetimler yapılması ve gereken hallerde cezalar

uygulanması (Üstün vd., 2020; Zengin vd., 2025; İkinci vd., 2025), taşınan köy okulları açılmalı ve taşınan köylerde okul yapılması (Kazak ve Tür, 2025; Zengin vd., 2025), taşınmalı eğitim sistemi yerine pansiyonlu okulların olması (Kazak ve Tür, 2025), servis şoförleri ve öğretmenlere gerekli eğitimlerin verilmesi (Bilek ve Kale, 2012; Kazak ve Tür, 2025; Recepoğlu, 2013; Şimşek ve Büyükkıdık, 2017; Zengin vd., 2025), sadece taşınmalı öğrenciler değil tüm öğrencilere yemek verilmesi (MEB, 2021), sadece özel eğitime tabi öğrencilerin olduğu servislerde değil tüm servis araçlarında rehber personelin olması (Kazak ve Tür, 2025; Recepoğlu, 2013; Şimşek ve Büyükkıdık, 2017; Yeşilyurt vd., 2007) ve yemekhanesi olmayan taşıma merkez okullarında yemekhanenin yapılması gibi eksik veya yetersiz olan farklı donatım şartlarının iyileştirilmesi gerektiğine (Yeşilyurt vd., 2007; Zengin vd., 2025) dair görüşlerdir. Ancak bu çalışmada sistemin sorunlarına yönelik çözüm önerisi olarak sunulan farklı görüşlerin de yer aldığı dikkat çekmektedir. Bu görüşler ise evi uzak olan öğrencilerin de taşımaya dâhil edilmesi (K3 ve K11) ve eğitim kurumlarının karma (hem pansiyonlu hem taşınmalı) değil tek bir okul türü şeklinde hizmet vermesi gerektiğine (K9) dair önerilerdir. Bu durumun da çalışma grubunun kendine has özelliği ile ilgili olduğu söylenebilir. Buraya kadar ifade edilen tüm görüşler dikkate alındığında ise sisteme öneri sunan eğitim paydaşlarının çoğunlukla yöneticiler, öğretmenler ve işçiler olduğu göze çarpmaktadır. Bu durumun sözü edilen paydaşların taşınmalı eğitim sistemine çok yönlü bakmalarından kaynaklanması olasıdır.

Katılımcılara ait bu temada ayrıca taşınmalı eğitim sisteminde risk unsuru olarak değerlendirdikleri görüşlere de ulaşılmıştır. Nitekim bu görüşlere göre taşınmalı eğitim sisteminde servis aracının kaza yapma, sistemde birçok paydaşın çalışmasının zorluk ve risklere davetiye çıkarması, yemek numunesinin alınmaması ve yemeğin öğrencinin boğazına kaçması durumları sistemin bazı risklerindendir. İlgili konuda literatür tarandığında İkinci vd. (2025) de aynı görüşlere ulaşmıştır. Ancak bazı katılımcılar, taşınmalı eğitim sisteminin riskler boyutuna dair bu çalışmaya özgü görüşler de ifade etmişlerdir. Bu görüşler ise taşınmalı eğitimin tasarruf tedbirlerine aykırı bir mali politikanın yürütülmesine sebep olması ve taşınmalı öğrencinin geç kalması ile ilgili ders öğretmenin yoklamada onu yazıp yazmamasına dair yaşanan tereddütlerdir.

Tartışma

Çetinkaya ve Üzümcü'ye (2021) göre taşınalı eğitim ile ilgili çok sorun analiz edilmiştir fakat bu sorunların çözülmesi için yeterince reaksiyon alınmamıştır. Nitekim YÖK Ulusal Tez Merkezi verilerine göre, 1990–2026 yılları arasında taşınalı eğitim konusunda farklı düzeylerde çok sayıda tez çalışması yapıldığı (YÖK, 2025) ama “*taşınalı eğitim*” fenomenine dair eskiden de dile getirilen ve bugün de güncelliğini koruyan sorunların çözülmeyi beklemesi bu çıkarımı destekler niteliktedir. Bu doğrultuda “*taşınalı eğitim*” fenomenini ele alan bu araştırmada bir reaksiyon alınması için bu fenomeni bizzat deneyimleyen taşıma merkez okullarında görev yapan eğitim paydaşlarından yönetici (okul müdür ve müdür yardımcıları), öğretmen, öğrenci, veli, servis şoförü ve yemek dağıtan işçi personellerin görüşlerine başvurulmuştur. Görüşlerine başvuru katılımcılara ait bulgular çerçevesinde ise en çok taşınalı öğrencilerle ilgili görüş elde edilmiştir. Bu görüşlerden bazıları taşınalı öğrencilerin taşıma merkez okulunda ve servis aracında göstermiş oldukları davranışlar hakkındadır. Nitekim katılımcılara göre taşınalı öğrenciler okula uyum sağlama, devamsızlık yapmama, başarılı olma, diğer öğrencilerle iletişim kurup onlarla sosyalleşme davranışlarını göstermektedirler. Bunun yanında serviste kuralların yerine getirilmesi için kendi aralarında örgütlenip başkan seçimi yapma ve kendilerine belirlenmiş olan yerlere oturma gibi olgun davranışlar sergileyebilmektedirler. Ayrıca buna benzer görüşlere literatürde de ulaşılmıştır. Bu doğrultuda Uslu'ya (2017) göre taşınalı öğrenciler taşınalı eğitim sayesinde topluma uyum sağlamaktadır. Boğuşlu'ya (2007) göre taşınalı öğrenciler nitelikli bir eğitim gördüklerinden başarılı olmaktadır. Arı'ya (2003) göre taşınalı öğrencilerin devamsızlığı bu sistem sayesinde azalmaktadır. Demir'e (2024) göre taşınalı öğrencilerin aralarında iletişim kurabilmekten kaynaklı sosyal etkileşimleri artmaktadır. Candaş vd. (2023) göre taşınalı öğrenciler farklı kültürdeki insanlarla tanışıp kaynaştıklarından sosyalleşebilmektedirler. Henderson'a (2009) göre ise servis ortamları öğrencileri daha sosyal yapabilmektedir. Ancak bazı katılımcılar da yukarıda taşınalı öğrenciler hakkında ifade edilen konularda farklı görüş ifade etmişlerdir. Nitekim bu farklı görüşlere göre taşınalı öğrenciler okulda adaptasyon sorunu yaşamakta, taşınalı olmayan öğrencilere göre daha başarısız olmakta, hem kendi aralarında hem de diğer öğrenciler arasında zorbalık yapma, kavgaya çıkarma ve gruplaşmaya eğilim gösterme gibi davranışlara yönelmektedirler. Literatür

tarandığında ise bu görüşlere benzer farklı çalışma bulgularına da rastlanmaktadır. Şöyle ki Kazak ve Tür'e (2025) göre taşımali öğrenciler taşındıkları yerde anasınıfı olmadığı için taşıma merkez okullarında uyum sorunu yaşamaktadır. Aslan'a (2017) göre normal eğitim gören öğrenciler taşımali öğrencilere göre daha başarılı olmaktadır. Howley ve Ramage'e (2005) göre ise taşımali öğrenciler birbirlerine veya diğer öğrencilere karşı kötü sözler söylemektedirler ya da kötü davranmaktadırlar. Katılımcılara dair buraya kadar ifade edilen taşımali öğrencilerin taşıma merkez okulu ve taşıma servisinde göstermiş oldukları davranışlarla ilgili farklı görüşlere ulaşılması ise, öğrencilerin bulundukları okul kademeleri, sosyal becerileri, kurallara uyma eğilim derecelerinden ya da bireysel farklılıklarından kaynaklanabilir.

Katılımcılara ait taşımali öğrenciler ile ilgili elde edilen bazı görüşler ise taşımali öğrencilerin servis öncesinde, sırasında ve sonrasında yaşamış oldukları duygudurum halleridir. Nitekim taşımali öğrencilerin sabah servisi kaçırmama telaşıyla erken kalktıklarından strese girdikleri, servise binmekten dolayı yorgun düştükleri, servis şoförünün servis aracını hızlı kullanmasından ve bundan dolayı kaza yapma riskinden korktukları, kendi evleri ve toplanma alanı arasındaki mesafeye bağlı endişe durumlarının değişkenlik gösterdiği, yemek şirketi tarafından yemek dağıtması için ücret karşılığı görevlendirilen ve taşıma merkez okulunun bulunduğu yerde ikametgâhı olan kişilerin öğrencilere karşı gösterdikleri davranışların itici olduğuna yönelik görüşler bu duygudurum hallerinden bazılarıdır. Ayrıca literatür tarandığında bu görüşlere benzer farklı çalışma bulgularına da rastlanmaktadır. Şöyle ki Bilek ve Kale'ye (2012) göre servis araçları erken geldiğinden taşımali öğrenciler de erken kalkmak zorundadır. Altunsaray (1996) ve Gündoğdu vd. (2025) göre taşımali öğrenciler taşıma sürelerinin uzun olmasından kaynaklı olabilecek yorgunluk hissetmektedir. Kazak ve Tür'e (2025) göre servis şoförleri servis aracını hızlı sürmektedir. Bu durumdan dolayı ise servis aracının kaza yapma riski vardır (İkinci vd., 2025). Fakat bazı katılımcılar da taşımali öğrenciler hakkında ifade edilen bu konularda farklı görüş ifade etmişlerdir. Nitekim bu farklı görüşlere göre taşımali öğrenciler servise binmeyi bir ödül olarak görmekte ve bu sayede sürekli okula gelmekte ve taşıma merkez okulunda görevli öğretmenlerinin ve servis şoförlerinin kendilerine iyi davrandıklarını düşünmektedirler. Literatürde buna benzer görüşlere de yer verildiğine rastlanmaktadır. Bu doğrultuda Anderson ve Davis'e (2019) göre taşımali eğitim

sayesinde devamsızlıklar azalmaktadır. Gündoğdu vd. (2025) göre taşımali eğitim sistemi sayesinde öğretmenler daha etkili bir öğretim imkânına kavuşmuşlardır. Çavuşoğlu ve Dönmez'e (2018) göre ise servis şoförleri uygun davranışlar sergilemektedir. Katılımcılara ait ifade edilen tüm görüşler dikkate alındığında ise taşımali öğrencilerin duygudurumlarının çok yönlü olmasından dolayı bunların farklı bağlamlarda dile getirildiği sonucuna varılmaktadır.

Araştırmada katılımcıların taşımali öğrencilerden sonra en çok görüş belirttikleri konulardan birisi ise servis şoförleridir. Katılımcılar tarafından servis şoförlerinin servis kurallarına aykırı hareket ederek serviste sigara içtikleri, yüksek sesle müzik dinledikleri, servis aracını hızlı kullandıkları, yabancı kişileri servise aldıkları ve bu yüzden bazen taşımali öğrencilerin ayakta yolculuk yapmak zorunda kaldıkları, okula gidişte ve dönüşte taşımali öğrencileri unuttukları, taşımali öğrencileri okula geç bırakıp okuldan geç aldıkları, okul yönetiminden izinsiz yerlerine başka şoförleri gönderdikleri ve bu yüzden taşımali öğrencilerin güvenlik açısından endişe duydukları, taşıma yönetmeliğinde gereken hallerde bir servis aracının en fazla 2 defa tur atma hakkını kötüye kullandıkları ve herhangi bir taşıma merkez okulu için belirlenen araç plakası dışında servis aracını sıkça değiştirdikleri, servis araçlarını kışlık tekerlek takmak gibi mevsimine göre uygun kullanmadıkları ve dolayısıyla kaza risklerine karşı önlem almadıklarına dair görüşler belirtilmiştir. Ayrıca benzer görüşlere literatürde de rastlanmaktadır. Şöyle ki Recepoğlu'na (2013) göre servis şoförleri öğrencileri taşıma esnasında sigara içmekte ve planlan geliş gidiş saatlerine uymamaktadır. Kazak ve Tür'e (2025) göre servis şoförleri servis aracını hızlı sürmektedir. Yeşilyurt vd. (2007) göre servis şoförleri taşımali öğrenciler dışında farklı kişileri servise almaktadır. Bu yüzden taşımali öğrenciler ayakta gelmektedir (Çetinkaya ve Üzümcü, 2021). Çavuşoğlu ve Dönmez'e (2018) göre servis şoförleri bazen yerlerine başkalarını göndermektedir. Bu durum da servis şoföründen kaynaklı problemlere neden olmaktadır (Cook ve Shinkle, 2012). Kazak ve Tür'e (2025) göre aynı servis aracının birden fazla taşıma merkez okuluna öğrenci taşımacılığı yapması sorunlara neden olmaktadır. Topçu ve Çoruh'a (2017) göre servis şoförlerinin kullanmış oldukları servis araçları taşımali eğitim yönetmeliğinde bu araçlar için belirlenmiş ölçütleri karşılayamamaktadır. İkinci vd., (2025) göre taşıma yönetmeliğine uygun olmayan bu gibi araçların kullanımları risk teşkil etmektedir. Fakat servis şoförleri ve kullandıkları servis araçları ile ilgili bazı

katılımcılar da farklı görüş belirtmişlerdir. Nitekim bazı katılımcılar tarafından servis şoförlerinin görevlerini yaptıkları, taşımali eğitim sisteminde çok önemli bir paydaş oldukları, servise geç kalan öğrenciyi telefonla arama ve farklı kişileri servise almama gibi duyarlı davranışlar gösterdikleri, kullandıkları servis araçlarının donatılarının eksiksiz olmasından bu araçların konforlu oldukları ve şimdiye kadar bir kazaya karışmadıklarına dair görüşler belirtilmiştir. Konunun bu yönüne benzer görüşlere literatürde de rastlanmıştır. Bu doğrultuda Çavuşoğlu ve Dönmez'e (2018) göre servis şoförleri taşımali öğrencileri okula zamanında getirip okuldan zamanında götürmekte, diğer eğitim paydaşları ile sağlıklı iletişim kurabilmekte ve uygun davranışlar sergilemektedir. Kazak ve Tür'e (2025) göre ise servis şoförü çok önemli bir eğitim paydaşıdır öyle ki taşımali eğitimin omurgasını temsil eder mahiyettedir. Servis şoförü ve servis aracı ile ilgili katılımcılara ait ifade edilen tüm görüşler doğrultusunda ise servis şoförlerinin uygun olmayan davranışlarının eğitimsizliklerinden veya şartname ya da sözleşmelere uymadıkları zaman denetim yetersizliğinden yaptırımlara uğrayamamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmada katılımcıların çokça dile getirdikleri konulardan birisi de taşımali öğrenciler için getirilen yemekler, yemeklerin dağıtım işleri ve bu yemeklerin nerede verildiğine dair görüşlerdir. Nitekim bazı katılımcılara göre gelen yemeklerin sıcak ve kaliteli olduğu, bu sıcak yemeklerin taşımali öğrencilerin okula gelmesini cezbeden bir ödül niteliği taşıdığı, yemek şirketinin yemek dağıtımını için personel görevlendirdiği, taşıma merkez okullarında yemek verilen yerler olan yeterli kapasite ve hijyen niteliğine sahip yemekhanelerin olduğuna dair görüşler bunlardan bazılarıdır. Ayrıca literatürde de bu konularda benzer görüşlerin yer aldığına rastlanmaktadır. Şöyle ki Bilek ve Kale'ye (2012) göre taşımali eğitimde böyle bir uygulamanın olması iyidir. Taşdemir'e (2010) göre taşıma merkez okullarında yemekhane başta olmak üzere yemek hizmetleri yeterli düzeydedir. Zengin vd. (2025) göre ise yemeklerle ilgili sorun teşkil edecek bir durum yoktur. MEB'e (2014) göre taşımali öğrencilerin yemeğinden sorumlu kişiler bellidir ve bu kişiler okul müdürleri, nöbetçi müdür yardımcıları ve öğretmenlerdir. Ancak bazı katılımcılar ise bu konularda farklı görüş beyan etmişlerdir. Bu katılımcılar tarafından taşımali öğrenciler için getirilen öğlen yemeklerinin iyi olmadığı ve yeterince pişirilmeden getirildiği, bu yemeklerin hijyen olmadığı ve soğuk olduğu, bazen yemeklerden dolayı zehirlenme vakalarının yaşandığı, sadece taşımali öğrenciler için

getirilmesinin diğer öğrenciler adına ayrımcı bir tutum teşkil ettiği, yemek dağıtımı için görevlendirilen personellerin taşımali öğrencilere uygunsuz davranışlarda bulundukları, yemek şirketi personellerinin kadrosuz çalıştırılmaktan ve yemek şirketi müteahhitleri tarafından kendilerine angarya iş yaptırılmasından dert yakındıkları, bazı taşıma okullarında yemek verilecek yerlerin hiç olmadığı ve bu okullarda yemekhane olarak tahsis edilen yerlerin soğuk, yetersiz aydınlanmaya sahip, düzensiz ve dar yerler olduklarına yönelik görüş belirtilmiştir. Ayrıca literatürde de buna benzer görüşlerin olduğu bulgulara rastlanmıştır. Bu doğrultuda Ekici ve Küçükkarış'a (2022) göre taşımali öğrenciler için getirilen öğlen yemekleri kalitesizdir. Üstün vd. (2025) göre bu yemekler bozuk getirilmektedir. Zengin vd. (2025) göre taşıma merkez okullarında yemek dağıtım işlerini yapacak personel bulunmamaktadır. Akgül ve Yılmaz'a (2021) göre taşıma merkez okullarına taşımali öğrenciler adına getirilen yemeklerin dağıtımına uygun yerler yoktur. Katılımcılar tarafından dile getirilen ilgili konular hakkındaki tüm bu görüşler dikkate alındığında ise aynı şirket tarafından getirilen yemeklerin kimi katılımcıya göre soğuk kimine göre sıcak olmasının yemeklerin il merkezinden getirilmesinden dolayı ve taşıma merkez okullarının merkeze farklı mesafede bulunmalarından kaynaklanabilir. Bazı taşımali okullarda yemek dağıtımı için yemek şirketi personellerinin bulunması bazılarında olmaması taşımali öğrenci sayısının çok olmasına bağlanabilir. Nitekim taşımali öğrencisi az olan taşıma merkez okulunda yemek dağıtımı kolayken, öğrencisi fazla olan bu okul türleri için yemek dağıtım ayrı bir personel bulundurulması gerekmektedir. Bunun yanında taşıma merkez okullarının bir kısmının yemekhanesinin olmasının bir kısmının da olmamasının, bu okul türlerinin farklı olanaklara sahip olduğunu göstermektedir denilebilir.

Araştırmada katılımcıların görüş beyan ettikleri konulardan birisi de eğitim öğretim veren okul türlerinden taşıma merkez okulu, taşınan okul ve pansiyonlu okula dönük görüşlerdir. Bu görüşler ise daha çok katılımcılar tarafından taşımali eğitim konusunun merkeze alınarak sözü edilen okul türlerinin kıyaslama yoluna gidildiği şeklindedir. Nitekim bazı katılımcılara göre taşıma merkez okullarında yeterli miktarda ders araç gereci ve sınıfların olduğu, ders ücreti karşılığı görevlendirilen öğretmenlerden farklı olarak çoğunlukla kadrolu veya sözleşmeli öğretmenlerin istihdam edildiği ve taşıma merkez okullarının öğrencisi taşınan yerleşim yerlerine yakın olduğuna dair görüşler bu görüşlerden bazılarıdır. Benzer görüşlere literatürde de

rastlanmaktadır. Şöyle ki Yurtbakan ve Altun'a (2016) göre taşıma merkez okulları daha donanımlıdır. Şentürk ve Cankurtaran'a (2005) göre bu sistem sayesinde taşınmalı öğrenciler sınıf mevcudu uygun sınıflarda okuma imkânına kavuşmaktadır. İlhan Uryan'a (2021) göre bu uygulama sayesinde taşınmalı öğrencilerin okula aidiyet duygusu artmaktadır. Ayrıca katılımcıların taşıma merkez okulu hakkındaki bu görüşleri taşınan okullar aleyhinde belirttikleri görüşlerle de örtüşmektedir. Şöyle ki katılımcılara göre taşınan yerleşim yerinde okul olduğunda ve o yerleşim yerinde nüfusun göç etmesinden dolayı öğrenci sayısı azaldığında bu okullar taşınmalı eğitime dâhil edilmektedir. Ancak daha sonra ise bu okullar atıl kalmaktadır. Ayrıca katılımcılar burada birleştirilmiş sınıfta eğitim gören ilkokul öğrencilerinin eğitimlerinin niteliksiz olduğunu, taşınmalı eğitimin taşınan okulda eğitim görmekten daha ekonomik ve kan davası gibi istisnai durumlarda daha işlevsel bir uygulama olduğunu da belirtmişlerdir. Taşınan okul ile taşıma merkez okulu arasındaki bu karşılaştırmaya benzer görüşlere literatürde de rastlanmıştır. Bu doğrultuda Yeşilyurt vd. (2007) göre taşınan okula öğretmen ataması yapılmamakta, bazen de öğrenci sayısı azaldığı için kurum açma, kapatma ve ad verme yönetmeliği gereği kapatılıp taşımaya dâhil edilmektedir. Candaş vd. (2025) göre taşınan okulda öğrencilerin azalmasının nedeni nüfusun göç etmesidir. Baş'a (2001) göre taşınmalı eğitim daha ekonomiktir. MEB'in (2014) taşınmalı eğitim yönetmeliğine göre afet ve sel gibi istisnai durumlarda taşınmalı eğitimin uygulanması daha işlevseldir. Fakat bazı katılımcılara göre ise pansiyonlu okullar taşıma merkez okullarına göre daha iyi bir eğitime erişim uygulamasıdır. Nitekim bu katılımcılara göre pansiyonlu okullar yönetebilme açısından daha kolay ve daha tasarrufludur. Başka bir görüşe göre ise pansiyonlu okullar, öğrenci velilerinin ilgisizliği göz önüne alındığında tercih edilmesi gereken en makul eğitim kurumu türlerindendir. Bu konuda literatürde de benzer görüşlere rastlanmıştır. Kazak ve Tür'e (2025) göre pansiyonlu veya yatılı okulların yaygınlaştırılması ve köy ilkokullarının açılarak taşınmalı eğitim uygulamasından vazgeçilmesi gerekmektedir. Katılımcılara ait taşıma merkez okulu ile ilgili olumsuz görüşler de bu düşünceleri desteklemektedir. Bu görüşler ise taşıma merkez okullarının binalarının eski olmasından dolayı yalıtım sorunu yaşadıkları, taşıma merkez okullarının öğrencilerin taşındığı yerden uzak oldukları, bu okullarda öğrenci güvenliği sorunlarının yaşandığı, bu okulların karma (hem taşınmalı hem de pansiyonlu) modelde eğitim vermesinin sorunlu bir durum olduğuna yönelik görüşlerdir. Ayrıca buna benzer

görüşlere literatürde de rastlanmıştır. Şöyle ki Uslu'ya (2017) göre taşıma merkez okullarında fiziki donanım eksiklikleri vardır. Şimşek ve Büyükkıdık'a (2017) göre taşımali öğrenciler taşıma merkez okullarında disiplin sorunlarının artmasına neden olmaktadır. Belirtilen bu görüşler paralelinde ise katılımcılar tarafından taşınan okulların bulundukları yerlerde tekrar açılması veya okul yoksa da yapılması ve pansiyonlu okul sistemine geri dönülmesi gerektiğine dair öneriler geliştirilmiştir. Ancak pansiyonlu okullar hakkında katılımcılar tarafından dile getirilen eskiye nazaran bu okul türlerinin çoğunun kapandığı ve var olanların da taşımali eğitim uygulamasının birleşimi yoluyla karma (hem pansiyonlu hem de taşımali) modelde eğitim öğretime devam etmesinin etkinliğini azalttığına yönelik görüşler üzerinde de düşünülmesi gerekir.

Araştırmada katılımcıların görüş ifade ettikleri konulardan birisi ise taşımali eğitimin sağlıklı bir şekilde işler halde olmasını sağlamak amaçlı denetim ve güvenlik ölçütlerinin yer aldığı kanuni dayanaklardır. Bu ölçütlerle ilgili ise daha çok katılımcılardan eğitim kurumu yöneticileri, öğretmenler, servis şoförleri, öğrenciler ve yemek dağıtan işçi personeller görüş beyan etmişlerdir. Nitekim sözü edilen katılımcı eğitim paydaşları, servis ve yemek hizmetlerinin yer aldığı yasal dayanaklara yönelik bir bilgi sahibi olmadıklarını sadece imza yetkili olduklarını, taşıma merkez okullarında görevli personeller tarafından servis ve yemek şartnamelerine aykırı durumların tespitinde bu personellerin üst birimlere yaptıkları eleştirilerin dikkate alınmadığını, özel eğitime tabi öğrenciler için taşıma yapıldığı halde bu öğrencilerin yemek hizmetinden faydalanmadığını, taşımali öğrenci servislerinde öğrencileri denetleyecek rehber personel bulundurulmadığı ve bu yüzden serviste öğrenci rehberliğinin servis şoförü tarafından yapılmak zorunda kaldığını, servis şoförü, taşımali öğrenci ve yemek ile ilgili günöbirlik takibin zor olduğunu, servislerin denetlenmediğini ve bu yüzden şoför değişikliği ile servis aracında emniyet kemerinin var olup olmaması gibi durumlara dair güvenlik açısından olumsuzlukların yaşandığını, taşıma servislerinin indirme-bindirme noktalarının güvenli olmadığını, soğuk getirilen yemeklerin ısıtılması amaçlı kullanılan piknik tüplerinin güvenli olmadığını, taşıma merkez okullarına giden yolların bozuk olmasının servis araçları için güvenlik sorunu teşkil edebileceği ve bu okullarda güvenlik görevlisinin olmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca ilgili konularda literatürde de benzer görüşlere rastlanmıştır. Şöyle ki Arı'ya (2003) göre servis

araçlarının fiziki donanımlarına yapılan sözleşmelere göre yeterince önem verilmemektedir. Işık ve Maya (2003) ve Kaya (2010) ile Kazak ve Tür'e (2025) göre üst kademe yöneticileri taşıma merkez okulu eğitim paydaşları ile planlanan servis ve yemek ihalesi gibi konularda bilgi alışverişini yapmamaktadır. Recepoğlu'na (2013) göre taşımali öğrencilerin taşıma sürecinde denetlenmeleri için rehber personel görevlendirilmesi yapılmamaktadır. Bu yüzden öğrenciler taşıma sırasında camdan sarkma, kapıya kısıma, servis aracı durmadan inme gibi güvenlik durumlarına ayıkırı hareket etmektedir. Küçüksüleymanoğlu'na (2006) göre servis şoförlerinin taşıma servislerinde rehber personel görevini üstlenmeleri çeşitli sorunlara yol açmaktadır. Uraslu'ya (2017) göre bu sorunlardan birisi servis şoförlerinin servise farklı kişileri almasıdır. Şahin ve Avan'a (2018) göre servis aracının donatı eksiklikleri denetimlerde sorunlara neden olmaktadır. Cook ve Shinkle (2012) ve Kazak ve Tür'e (2025) göre bu sorunlar daha çok servis aracı ve servis şoförü ile ilgilidir. Yengin Sarpkaya ve Dal'a (2010) göre taşıma merkez okullarında denetim faktörü yönetici ve öğretmenlere çok büyük bir iş yükü yüklemektedir. Ancak yukarıda ilgili konularda bazı katılımcılar tarafından ifade edilen görüşlerin aksine görüş ifade eden katılımcılar da vardır. Nitekim katılımcılara ait servis şoförlerinin aynı servis aracı ile günde en çok 2 defa taşıma yapma hakkının taşıma yönetmeliğine aykırı olmadığı, taşıma merkez okulunda görevli personellerin yemek ve servis hizmetlerine ait ihalelerden haberdar oldukları ve bu hizmetlerin uygulanma aşamasında denetimlerinin yapılması sonucu güvenliğe aykırı durumların olmadığı, bu ihalelerin ise şeffaf bir şekilde yapıldığı, yemek hizmetlerinden memnun olduğu ve bu yüzden yıllardır yemek ihalesinin aynı şirket tarafından üstlenildiği, serviste rehber öğretmenlerin olduğu, taşıma merkez okulunda görevli personellerin taşımali öğrencinin boğazına yemek kaçması gibi güvenlik risklerine karşı ilk yardım bilgisine sahip olduklarına dair farklı görüşler bu görüşlerden bazılarıdır. İlgili konuların bu yönlerine benzer görüşlere literatürde de rastlanmıştır. Bu doğrultuda Kazak ve Tür'e (2025) göre taşımali eğitim uygulamasında denetim boyutuna yönelik işler yapılmaktadır. Bilek ve Kale'ye (2012) göre servis ve yemek hizmetlerinin denetlenmesi önemlidir. Şahin ve Avan'a (2018) göre ise denetimlerin taşıma merkez okulunda görevli paydaşlardan ziyade polis, jandarma ve il/ilçe Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından yapılması daha etkilidir. Altunsaray'a (1996) göre taşıma servisleri güvenlik yönüyle taşımali öğrenciler için yeterli düzeydedir. Bu yüzden

Yurdabakan ve Tektaş (2013) ve Demir'e (2024) göre servisle geldikleri için taşımali öğrencilerin yol güvenliği sağlanmış olmaktadır. Katılımcılar tarafından buraya kadar belirtilen tüm görüşler dikkate alındığında ise katılımcıların bazılarının taşıma yoluyla eğitime erişim uygulamasının yasal dayanaklarına dair yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları anlaşılmaktadır. Nitekim katılımcılardan bazıları taşımali eğitim yönetmeliğinde geçen serviste rehber personel bulundurulması gerektiği ile ilgili bu görevi kimin yapacağı meselesini yanlış bilmektedir. Şöyle ki taşımali öğrencilerin servis aracında bulundukları sürede normal öğrenciler için rehberlik yapma görevi servis şoföründeysen, özel eğitime tabi taşımali öğrenciler için farklı bir rehber personel bulundurulması zorunludur (MEB, 2014, md. 15). Ancak katılımcılardan bir servis şoförü normal taşımali öğrencileri taşıdığı ve serviste öğrenci rehberliği görevi onda olduğu ve olması gerekenin de bu olması gerektiği halde belirtilen duruma aykırı bir şekilde görüş ifade etmiştir. Bunun yanında katılımcıların servis ve yemek ihalelerinden haberdar olmadıklarını söylemeleri de bu ihalelere ait şartname ve sözleşmelerin denetim ve güvenliğe ait ölçütlerinin uygulama aşamasında ne kadarının uygulanıp ne kadarının uygulanmadığına dair belirsizliklere yol açmaktadır. Katılımcılardan bazılarının ilgili konularda olumlu görüş ifade etmiş olmaları da taşımali öğrencilerinin normal veya özel eğitime tabi öğrenciler olmalarından, eğitim düzeylerinden, bulundukları taşıma merkez okullarının eğitim kademesinden veya imkânlarından ve mesleki deneyimlerinden kaynaklanabilir.

ÖNERİLER

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Taşımali öğrencilerin daha sağlıklı ve güvenli ulaşım hizmetlerine kavuşmaları için, mobil cihazlar yoluyla servis araçlarına bindiklerini veya servis araçlarından indiklerini velisine haber veren elektronik takip cihazı uygulamalarından faydalanılabilir.
- Taşıma merkez okulu müdürlüklerince taşımali öğrenci ve velilerini ders dışı eğitsel, sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerle ilgili okul etkinliklerine katabilmek amaçlı çözümler geliştirilmelidir.
- Taşıma servis araçları taşımali eğitim yönetmeliğinde yer alan şartlara uygun olmalıdır.

- Taşımalı öğrencilere ilk haftalarda taşındıkları merkez okula alışmaları için oryantasyon eğitimleri veya seminerleri verilmelidir.

- Taşıma merkez okulunda görevli eğitim paydaşları, servis ve yemek ihaleleri ile ilgili bu ihalelerin şartname ve sözleşme hükümlerini yerine getirmelidirler.

- Taşıma merkez okullarının yolları bozursa ıslah edilmeli ve bu yollarda gerekli güvenlik önlemleri alınmalıdır.

-En azından taşımalı öğrenci sayısı fazla olan taşıma merkez okullarına güvenlik görevlisi kadrosu tahsis edilmelidir.

- Taşıma merkez okulunda ekstra iş yükü ve stres çok olduğundan bu okullarda görevli okul müdürü, nöbetten sorumlu müdür yardımcısı ve öğretmenler ile yemek dağıtan işçi personellere taşımalı olmayan diğer okullardaki görevli personellerden farklı olarak yaptıkları iş karşılığı aldıkları ücretin adil olması yönünden bu ücretler artırımlı verilmelidir. Ayrıca buralarda görev yapmayı teşvik amaçlı bu personellere diğer okullardaki personellerden farklı olarak bir üst derece veya kademe ilerlemeleri ve ek hizmet puanı da verilebilir.

- Yemek hizmetleri ile ilgili sadece taşıma öğrencilerine verilir yasal hükmü veya diğer öğrenciler için ailesinin Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfından yardım alması dahilinde bu öğrencilere de yemek verilebileceğine dair tavsiye ya da ucu açık kararlar yerine, araştırmada katılımcılardan birinin de “yemek kodu” bölümünde olumsuz görüş olarak belirttiği gibi bu “ayrımcılık”tan vazgeçilip bütün öğrencilere fırsat ve imkân eşitliği çerçevesinde öğlen yemeğinin verilmesi yasal hüküm altına alınmalıdır.

-Öğrenci taşımacılığı yerine kapanan köy okulları yeniden açılarak öğretmenler taşınabilir. Böylece norm fazlası öğretmenlerin istihdamı da sağlanmış olur. Ayrıca bunun teşvik edilmesi için buralara gidecek öğretmenlerin normal almış oldukları maaşlarına ek ödemelerin verilmesi ve hizmet puanlarının fazladan hesaplanması yoluna da başvurulabilir.

- Taşımalı eğitim paydaşları taşımalı eğitim uygulamasının sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için bu konuda kolektif bir bilinçle hareket etmelidir. Bunun için ise taşımalı eğitim paydaşlarına belli periyotlarla ilgili konu hakkındaki karşılaştıkları

sorunlar ve bu sorunların çözümlerini nasıl sağladıklarına dair birbirleriyle aktif iletişimde bulunmaları amaçlı çalıştaylar ve seminerler düzenlenebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmaya dâhil edilmemiş ama taşınalı eğitim sisteminin paydaşları olan il/ilçe milli eğitim müdürlüklerinin taşınalı eğitimden sorumlu birim amirlerinin de konu ile ilgili farklı çalışmalarda görüşlerine başvurulabilir. Böylece bu araştırmada da bir sorun olarak ele alınan üst yönetimlerin neden taşıma merkez okulu paydaşları ile hem servis hem de yemek şartnameleri hakkında yeterince bilgilendirilmedi bulunmadıkları konusundaki bilgilere ulaşılabilir.

- Taşınalı eğitim ile ilgili çoklu bakış açılarını daha geniş bir perspektifle ele alabilecek hem nitel hem de nicel yöntemlere başvuru bilimsel çalışmalar yapılabilir.

-Taşınan köy okullarındaki öğrencilerin gittikleri taşıma merkez okullarında bulundukları kademeye göre başarı durumlarının nasıl bir gelişim seyri izlediğine dair araştırmalar yapılabilir.

-Sadece pansiyonlu okullarda okuyan öğrenciler ve sadece taşınalı okullarda okuyan öğrenciler ile bunların karma (pansiyon+taşıma) eğitim modellerinin ülke geneli karşılaştırıldığı bilimsel çalışmalar yapılabilir.

-Bu araştırmada da çokça sorun teşkil eden eğitim paydaşlarından servis şoförleri ve kullandıkları servis araçlarını konu olarak ele alan daha geniş perspektifli çalışmaların yapılması sağlanabilir.

-Taşınalı eğitimin öğrenci devamsızlığı üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmalar yapılabilir.

-Taşınalı eğitim öğrencileri için getirilen öğlen yemeğinin taşınalı öğrencilerin başarı, motivasyon ve devamsızlık gibi etkenler üzerindeki etkileri araştırılabilir.

-Ülkemizin genelinde taşınalı eğitim öğrencileri için getirilen yemek firmalarının müteahhitleri veya çalışanları ile ilgili konuda farklı çalışmalar yapılabilir.

-Taşınalı eğitim öğrencilerinin velileri ve diğer öğrencilerin velilerinin taşınalı eğitime dair görüşlerinin alındığı farklı çalışmalar yapılabilir.

-Taşıma merkez okulunda görev yapan yönetici ve öğretmenler ile bu tür okul türünde okuyan öğrencilerin (hem taşıma hem diğer öğrenciler) taşınalı eğitime yönelik görüşlerine başvurulmuş farklı araştırmalar yapılabilir.

-Taşınalı eğitimi konu alan çokça tez ve makale olmakla beraber ilgili konu hakkında daha önce elde edilen farklı verilerin tek bir araştırmada ele alındığı meta-analiz çalışmaları az olduğu için bu tür yöntemlerin kullanıldığı araştırmalar yapılmalıdır. Böylece taşınalı eğitime dair farklı çalışmalarda ele alınan sorunlar, riskler ve çözüm önerilerine bütüncül bakılabilecek ve sözü edilen konularda değişen koşullar çerçevesinde yeniden planlama yaparken sağlıklı kararlar alınabilecektir.



KAYNAKÇA

- Ağırkaya, A. (2010). *Taşımalı eğitim uygulamasında öğretmenler ve öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi. SBE.
- Ak, L. ve Sayıl, M. (2006). Three different types of elementary school students' school achievements, perceived social support, school attitudes and behavior-adjustment problems. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6(2), 293–300.
- Akbaş, Y. (2016). Türkiye'nin nüfus coğrafyası. S. Doğanay ve M. Alım (Ed.), *Türkiye beşeri ve ekonomik coğrafyası* (ss. 1–59). Pegem Akademi.
- Akçay, S. ve Koca, E. (2024). Nitel araştırmalarda veri doygunluğu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(3), 829–848.
- Akgül, P. ve Yılmaz, M. (2021). Türkiye’de 2005–2020 yılları arasında taşımalı eğitim uygulamasına yönelik yapılmış ve ulusal tez merkezinde erişime açık olan lisansüstü tezlerin içerik analizi. *International Social Sciences Studies Journal*, 7(85), 3061–3074.
- Aktaş, A. M. (2022). *Öğretmenlerin taşımalı eğitim uygulaması hakkındaki görüşleri* (Tezsiz yüksek lisans projesi). Pamukkale Üniversitesi. SBE.
- Akyüz, Y. (1999). Türk eğitim tarihi (Başlangıçtan 1999’a) (7. baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım.
- Altunsaray, A. (1996). *Taşımalı ilköğretim uygulamasının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi. SBE.
- Altunya, N. (2003). *Anayasa Hukuku Açısından Türkiye’de Eğitim ve Öğrenim Hakkı*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Anderson, A. ve Davis, R. (2019). Bridging the gap: The impact of transportation on educational access. *Journal of Education Research*, 45(2), 210–225.
- Arastaman, G., Öztürk Fidan, İ. ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: Kuramsal bir inceleme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37–75.
- Argon, T. ve Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 80-95.

- Arı, A. (2000). *İlköğretim uygulamalarının değerlendirilmesi: Normal, taşımali ve yatılı ilköğretim okullarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi. SBE.
- Arı, A. (2003). Taşımali ilköğretim uygulaması (Uşak örneği). *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 101–115.
- Arı, İ. (2021). *Coğrafyanın taşımali eğitim uygulaması üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Arslan, E. (2021). *Turistik tüketimin kimlik inşasındaki rolü* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi. SBE.
- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51(Özel Sayı 1), Ö395–Ö407.
- Aslan, G. (2017). Öğrencilerin temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınav başarılarının belirleyicileri. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 211–236.
- Avcı, M., Güçlü, S., Koç Can, S., Vd. (2023). Taşımali eğitim kapsamındaki ortaöğretim okullarında yaşanan sorunlara okul müdürlerinden çözüm önerileri. *International Social Sciences Studies Journal*, 9(108), 5442–5447. <https://doi.org/10.29228/sssj.67738> (Erişim Tarihi: 10/10/2025)
- Bakırcı, M. (2019). Ulaşım ve Coğrafya: Türkiye’de Ulaşım Coğrafyası Literatür Analizi. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 17(34), 381–420.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231–274.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368–388.
- Barbour, R. S. ve Schostak, J. (2005). Interviewing and focus groups [Görüşme ve odak grupları]. In B. Somekh & C. Lewin (Ed.), *Research methods in social sciences* (ss. 41–49). Sage.
- Baş, M. (2001). *Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim uygulamasında taşıma merkezi kabul edilen ilköğretim okullarının sorunları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi. SBE.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri: NVivo 7.0 ile nitel veri analizi*. Seçkin Yayıncılık.

- Başaran, İ. E. (1982). *Temel eğitim ve yönetimi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.
- Başaran, İ. E. (1996). *Türkiye eğitim sistemi* (3. baskı). Yargıcı Matbaası.
- Başgöz, İ. (Ed.). (2005). *Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları sempozyumu*. Atatürk Araştırma Merkezi.
- <https://www.atam.gov.tr/wp-content/uploads/CUMHUR%C4%B0YET-D%C3%96NEM%C4%B0-E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M-POL%C4%B0T%C4%B0KALARI-SEMPOZYUMU1.pdf>
(Erişim Tarihi: 10/10/2025)
- Bay, B., Karataş, F. ve Üstün, B. (2021). Yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencileri perspektifinden pandemi sürecinde uzaktan eğitim: Fenomenolojik bir çalışma. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 9(1), 184–203. <https://doi.org/10.37583/diialog.95849> (Erişim Tarihi: 10/10/2025)
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, 2, 8–14. <https://doi.org/10.1016/j.npls.2016.01.001> (Erişim Tarihi: 10/10/2025)
- Bernard, H. R. ve Ryan, G. W. (2010). *Analyzing qualitative data: Systematic approaches*. Sage.
- Bilek, E. ve Kale, M. (2012). Taşıma merkezi okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre taşınmalı eğitim uygulaması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 609–632.
- Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education* (5th ed.). Pearson.
- Boğuşlu, V. (2007). Taşınmalı Sistemin İlköğretim Okulu Öğrencilerinin ve Fen Başarılarına Bilişsel, Duyuşsal Ve Psiko-Motor Davranış Açısından Etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi FBE.
- Bohn, A.P. ve Sleeter, C.E. (2000). Multicultural education and the standards movement: A report from the field. *Phi Delta Kappan*, 82(2), s.156-161.
- Braun, V. ve Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research*. Sage.
- Brown, A. (2018). The social benefits of school bus transportation. *Journal of School Transportation*, 15(2), 75–88.

- Brown, A. ve Williams, B. (2019). The impact of school transportation on educational access in rural areas. *Journal of Rural Education*, 36(2), 120–135.
- Budak, Y. (2009). Mesleki eğitimde ihtiyaç analizi ve işlevsel eğitim programı. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(5), 65–75.
- Büyükkaragöz, S. ve Hasan, S. (1995). Taşımalı ilköğretim uygulamaları. *Eğitim ve Bilim*, 19(96).
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri (22. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Caldas, E. C. ve do Carmo, E. S. (2025). *Rural education: Impacts of nucleation and school transportation on guaranteed access to education*. Revista Brasileira de Educação do Campo.
- Carvalho, W. L., Yamashita, Y. ve de Aragão, J. J. Q. (2016). *Rural school transportation in Brazil as an essential factor for the education policy*. International Journal of New Technology and Research.
- Can, M. C. (2022). Köy okullarında yaşanan sorunlar ve taşımalı eğitime yönelik veli, öğretmen ve yönetici görüşleri (Tezsiz yüksek lisans projesi). Pamukkale Üniversitesi, SBE.
- Candaş, M. A., Güneştekin, E., Korkmaz, Y., Kurt, S., Sevinçkan, N. K., ve Ulupınar, O. (2023). Taşımalı eğitime ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi: Bir içerik çalışması. *International Social Sciences Studies Journal*, 9(107), 4735–4744. <https://doi.org/10.29228/sss.67009> (Erişim Tarihi: 10/10/2025)
- Cesur, A. (2021). *Fırsat eşitliği temelinde taşımalı eğitim uygulaması: Kızılırmak ilçesi örneği*. 9. Türkiye Lisansüstü Çalışmalar Kongresi – Bildiriler Kitabı-IV, 125–137.
- Cırık, İ. (2008). Çok Kültürlü Eğitim ve Yansımaları/Multicultural Education and Its Reflections. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi(H.U. Journal of Education), 34(27)-40.
- Cinoğlu, M., Öztürk, M. ve Demir, H. (2014). Birecik’te taşımalı eğitim uygulamalarının incelenmesi. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(11), 211-229.
- Claes, B. (2010). Transition to kindergarten: The impact of preschool on kindergarten adjustment. (Master Thesis). Alfred University. New York.

- Connelly, L. M. (2016). Trustworthiness in qualitative research. *Medsurg Nursing*, 25(6), 435–437.
- Cook, C. ve Shinkle, D. (2012). School bus safety. National Conference of State Legislatures, Denver Colorado.
- Cook, T. D. ve Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings*. Rand McNally.
- Corral-Abos, A., Aibar, A., Estrada-Tenorio, S., Julian, J., Ibor, E. ve Zaragoza, J. (2021). Implications of school type for active commuting to school in primary education students. *Travel Behaviour and Society*, 24, 143-151.
- Coşkun, İ. (2015). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin gelişim özellikleri ve bu özelliklerin ilkokuma yazma öğretimi ile ilişkisi. Ö. Yılar (Ed.), *İlkokuma ve yazma öğretimi* (ss. 37–51). Pegem Akademi.
- Coşkun, M. (2020). Ülkelerin zorunlu eğitim süreçlerine ve PISA başarılarına ilişkin bir karşılaştırma. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(3), 124–137.
- Crabtree, B. F. ve Miller, W. L. (1999). *Doing qualitative research*. Sage.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Prentice Hall.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design* (2nd ed.). Sage.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni* (S. B. Demir, Çev. Ed.). Eğiten Kitap.
- Çakır, T. (1999). *Cumhuriyet'in yetmiş beşinci yılında Türk millî eğitiminde ilköğretim* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi. SBE.
- Çavuşoğlu, D. ve Dönmez, B. (2018). Yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre Pazarcık'ta taşınmalı eğitim uygulaması. *Journal of Theoretical Educational Sciences*, 11(4), 646–675. <https://doi.org/10.30831/akukeg.346604> (Erişim Tarihi: 10/10/2025)
- Çelik Kayapınar, F. ve Aydemir, R. (2014). Lise öğrencilerinin beslenme bilgi ve alışkanlıklarının incelenmesi (Kars Digor Anadolu Lisesi örneği). *International Journal of Science Culture and Sport*, 2(2), 21-38.
- Çelik, Fatih Oğuz. Taşınmalı Eğitim Veren İlkokullarda ve Ortaokullarda Risk ve Risk Yönetimi (Yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, SBE.

- Çetinkaya, M. ve Üzümcü, M. (2021). Taşımali eğitim üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi. *Siirt Eğitim Dergisi*, 1(2), 1-16.
- Delara, E. W. (2008). Bullying and aggression on the school bus. *Journal of School Violence*, 7(3), 48–70.
- Demir Yıldız, C. (2016). *Anadolu liselerinin fiziki mekânlarının Millî Eğitim Bakanlığı eğitim yapıları asgari tasarım standartları açısından değerlendirilmesi* (Doktora tezi, İnönü Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> (Erişim Tarihi: 10/10/2025)
- Demir, D. (2024). Taşımali eğitim ve sosyoekonomik eşitsizlikler: Türkiye’de ulaşım merkezli okullarda eğitim engellerini aşma çabaları. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 8(1), 23–35. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jmse/issue/83776/1401853> (Erişim Tarihi: 10/10/2025)
- Demir, D. (2024). Taşımali eğitim ve sosyo-eşitsizlik. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 8(1), 23–35.
- Demir Başaran, S. ve Yıldız Narinalp, N. (2017). *Türkiye’de ortaokullarda uygulanan destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğretmen görüşleri*. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(29), 1152–1173.
- Demircioğlu, H. İ. (2014). Tek parti döneminde eğitim (1923–1950). S. Arıbaş ve M. Köçer (Ed.), *Türk eğitim tarihi* (ss. 217–244). Lisans Yayıncılık.
- Dinçer, M. (2003). Eğitimin toplumsal değişme sürecindeki gücü. *Ege Eğitim Dergisi*, 3(1).
- Ekici, S. (2018). *Taşımali eğitimde öğrencilerin ulaşım ve beslenmeye ilişkin görüşleri* (Tezsiz yüksek lisans projesi). Pamukkale Üniversitesi.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Nobel Yayıncılık.
- Elagöz, Z. (2022). Eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin taşımali eğitim kapsamındaki öğrencilerin eğitim öğretim motivasyonlarını artırıcı çalışmalarının öğrenci başarısına etkisinin incelenmesi. *Academic Social Resources Journal*, 7(39), 766–776.
- Elçiçek, Z. ve Kaplan, U. (2021). Taşımali eğitim uygulamalarına yönelik öğretmen değerlendirmeleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (29), 202–219.

- Erdem, A. R. (2015). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim* (7. baskı). Anı Yayıncılık.
- Erol, N. (2011). Toplumsal değişme ve eğitim: Temel ilişkiler, çelişkiler, tartışmalar. *Gazi Akademik Bakış*, 5(9), 109–122.
- Eskici, M. ve Küçükkarış, M. (2022). Analysis on transported education problems. *The Journal of Limitless Education and Research*, 7(3), 472–512.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme* [PDF belgesi]. Pegem Akademi. <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/23022012131839%C4%B0nternet%20%C3%B6rnek.pdf> (Erişim tarihi: 01.01.2025)
- Galliger, C. C., Tisak, M. S. ve Tisak, J. (2009). When the wheels on the bus go round: Social interactions on the school bus. *Social Psychology of Education*, 12(1), 43–62.
- Given, L. M. (2008). *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*. Sage.
- Gottfried, M. A. (2017). Linking getting to school with going to school. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(4), 571–592
- Göksoy, S. (2013). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde zorunlu eğitim uygulamaları. *Asya Öğretim Dergisi*, 1(1), 30–41.
- Gökkyer, N. ve Gülşen, C. (2012). Öğrenci görüşlerine göre taşımali eğitim uygulaması. *Millî Eğitim Dergisi*, (193), 17–28.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology Journal*, 29(2), 75–91.
- Guba, E. G. ve Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin ve Y. S. Lincoln (Ed.), *Handbook of qualitative research* (ss. 105–117). Sage.
- Güçlü, İ. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri: Teknik, yaklaşım, uygulama*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gül, G. (2004). *Birey, toplum, eğitim ve öğretmen*. Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Güler, C., Güler, M., Güler, M. ve Akdoğan, M. (2022). Türkiye’de taşımali eğitime ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 2(3), 514–525. <https://uleder.com/index.php/uleder/article/view/114> (Erişim Tarihi: 10/10/2025)

- Gülmez, E. (2019). İlkokullarda taşımalı eğitim uygulamasına yönelik görüşler. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(228), 437–461.
- Gültekin, M. (1998). *Eğitim bilimlerinde yenilik*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gündoğdu, F., Gündoğdu, F., Korkmaz, Y. Ö. ve Korkmaz, G. (2025). Taşımalı eğitim yapan ilköğretim okullarında yönetici, öğretmen ve öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar. *International QMX Journal*, 4(4), 582–592. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15286697> (Erişim Tarihi: 10/10/2025)
- Güner, H. (2017). *Eğitim fakülteleri öğretim üyelerinin akademik özgürlük algılarının incelenmesi* (Doktora tezi, Marmara Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=ckXXM3pFeV30hI6rKnJjNw&no=nmmYDzvKNAXYmkB18eB0Ww> (Erişim Tarihi: 10/10/2025)
- Haşhaş, Y. (2022). Taşımalı eğitimde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Denizli ili-Tavas ilçesi) (Tezsiz yüksek lisans projesi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. SUNY Press.
- Hay, I. (2000). *Qualitative research methods in human geography*. Oxford University Press.
- Henderson, B. B. (2009). The school bus: A neglected children's environment. *Journal of Rural Community Psychology*, 12(1), 1-11.
- Howley, A. ve Ramage, R. (2005). Parent's perceptions of rural school bus ride. *Rural Educator. Journal of Research in Rural Education*, 16(1), 51-58.
- Husserl, E. (2012). *Ideas: General introduction to pure phenomenology*. Routledge.
- Işık, H. ve Maya, İ. (2003). Taşımalı ilköğretim uygulaması ve bu uygulamaya son verilmesiyle ilgili veli görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(2), 285–296.
- İkinci, M., Balcı Güçlü, S., Eker, M. B. ve Utlu Sarıyağ, A. (2025). Taşımalı eğitimde görev yapan öğretmenlerin algıladıkları risk ve sorunlar. *International Journal of Original Educational Research*, 3(2).
- İlhan Uryan, H. (2021). Okulların fiziki ve donatım yeterliklerine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi, SBE
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (2012, 30 Mart). *T.C. Resmî Gazete* (Sayı: 28261).

<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm> (Erişim Tarihi: 10/10/2025)

İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Millî Eğitim Temel Kanunu, Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (1997, 18 Ağustos). *T.C. Resmî Gazete* (Sayı: 23084). <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23084.pdf> (Erişim Tarihi: 10/10/2025)

İnan, M. ve Demir, M. (2018). Eğitimde fırsat eşitliği ve kamu politikaları. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İİBF Dergisi*, 20(2), 337–359.

Janesick, V. J. (2014). Oral history interviewing: Issues and possibilities. In P. Leavy (Ed.), *The Oxford handbook of qualitative research* (ss. 300–314). Oxford University Press.

Jimmerson, L. (2007). *Slow motion: Traveling by school bus in consolidated districts in West Virginia*. Rural School and Community Trust. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED499440.pdf> (Erişim tarihi: 21.06.2025)

Jones, D. (2019). Access to education in rural Australia. *Rural Education Review*, 30(4), 201-215.

Jones, M. vd. (2020). Cost-Benefit Analysis of Transportation in Education. *Journal of Educational Economics*, 42(4), 567-580.

Kabaş, N. (2006). *Taşımalı ilköğretim uygulamasında karşılaşılan sorunlar (Bolu örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi. SBE.

Karakütük, M. (1996). Taşımalı ilköğretim uygulaması ve sorunları. *Eğitim ve Bilim*, (108), 16–21.

Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (7. baskı). 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık.

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62–76.

Kavak, Y. (1997). *Dünya 'da ve Türkiye 'de ilköğretim*. Pegem Yayınları.

Kaya, A. ve Bilgin Aksu, M. (2009). Fırsat ve olanak eşitliğinin sağlanması bir adım olarak taşımalı eğitim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 177-189.

Kaya, İ. (2010). Taşımalı eğitimin yönetimi ve sorunları: Adıyaman ili örneği (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, SBE.

- Kaya, N. Ç. (2006). *Taşımali eğitim programındaki ilköğretim öğrencilerinin durumları: Silopi köyleri örneğinde bir sosyal değerlendirme*. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, 46(2), 105-116.
- Kayhan, M. (2014). *Taşımali eğitim uygulamasına ilişkin metaforlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi. SBE.
- Kazak, E. ve Tür, F. (2025). Okul yöneticilerinin görüşlerine göre taşımali eğitimde yaşanan sorunlar ve etkileri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 1–19.
- Kennedy, S. (1990). *Mobile pre-school units in New Zealand* (Özet). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED342490> (Erişim Tarihi: 10/10/2025)
- Kılbaş, K. Ş. (2003). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Nobel Yayınları.
- Kirk, J. ve Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Sage.
- Kleiman, S. (2004). Phenomenology: To wonder and search for meanings. *Nurse Researcher*, 11(4), 7–19. <https://doi.org/10.7748/nr2004.07.11.4.7.c6211> (Erişim Tarihi: 10/10/2025)
- Klenke, K. (2016). *Qualitative research in the study of leadership*. Emerald Group Publishing Limited.
- Koçkan, Ç. (2004). *Normal ve taşımali eğitim öğretim yapan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi (Kırşehir ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi. SBE.
- Kapluhan, E. (2014). 1921 Maarif Kongresi'nin Türk eğitim tarihindeki yeri ve önemi. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8), 1–14. <https://doi.org/10.17828/yasbed.05955> (Erişim Tarihi: 10/10/2025)
- Kuş, E. (2007). *Nicel–nitel araştırma teknikleri*. Anı Yayıncılık.
- Kuzu, A. (2013). Araştırmaların planlanması. In A. A. Kurt (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (ss. 19–45). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Küçük, A. (2010). *Taşımali ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar (Aksaray ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, EBE.
- Küçükoğlu, A. (2001). *İlköğretimde taşımali eğitim uygulamasına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi. SBE.

- Küçükoğlu, A. ve Küçükoğlu, K. (2006). Taşımalı ilköğretim uygulaması üzerine bir araştırma. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(13), 11-18.
- Küçüksüleymanoğlu, R. (2006). Taşımalı eğitim: Bursa ili örneği. *İlköğretim Online*, 5(2), 16-23.
- Kvale, S. (1994). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage.
- LeCompte, M. D. ve Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31-60.
- Lee, S. (2021). Enhancing social interactions through school transportation. *Journal of Education Research*, 39(4), 560-574.
- Lester, S. (1999). *An introduction to phenomenological research*. Stan Lester Developments.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T. ve Voegtler, K. H. (2006). *Methods in educational research: From theory to practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Makatouni, A. (2002). What motivates consumers to buy organic food in the UK? Results from a qualitative study. *British Food Journal*, 104(3/4/5), 345-352.
- Malterud, K. (2001). Qualitative research: Standards, challenges, and guidelines. *The Lancet*, 358(9280), 483-488.
- Marshall, C. ve Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage.
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522-526.
- Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. In L. Bickman ve D. J. Rog (Ed.), *The SAGE handbook of applied social research methods* (ss. 214-253). Sage.
- McGeehan, J., Annet, J. A., Vajani, M., Bull, M. J., Agran, P. E. ve Smith, A. G. (2006). School bus-related injuries among children and teenagers in the united states 2001, The American Academy of Pediatrics. Erişim adresi: <https://publications.aap.org/pediatrics/article-abstract/118/5/1978/69961/School-Bus-Related-Injuries-Among-Children-and?redirectedFrom=fulltext>. (Erişim tarihi/ 21.06.2025)
- Memduhoğlu, H. B. (2016). *Türk eğitim sisteminin genel yapısı*. Pegem Akademi.

- Memek, A. (2014). *Taşımali eğitim yapılan okullardaki yönetici ve öğretmenlerin taşımali eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi. SBE.
- Merriam, S. B. (1995). What can you tell from an N of 1? *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 4, 51–60.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Merriam, S. B. ve Grenier, R. S. (2019). *Qualitative research in practice*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. ve Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis* (3rd ed.). Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1991). *1991 yılı bütçe raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2012). *İlköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun (4+4+4 sistemi)* (T.C. Resmî Gazete, Sayı 28261). <https://www.resmigazete.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 10/10/2025)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2014, 11 Eylül). *Taşıma yoluyla eğitime erişim yönetmeliği* (Resmî Gazete, Sayı 29116). <https://www.resmigazete.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 10/10/2025)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016, 12 Ağustos). *Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî okullarda yatılılık, bursluluk, sosyal yardımlar ve okul pansiyonları yönetmeliği* (Resmî Gazete, Sayı 29899). <https://www.resmigazete.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 10/10/2025)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017, 24 Haziran). *Kurum açma, kapatma ve ad verme yönetmeliği* (Resmî Gazete, Sayı 30106). <https://www.resmigazete.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 10/10/2025)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2017–2018* (MEB Yayın No. 978-975-11-4797-4). https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_organ_egitim_2017_2018.pdf (Erişim Tarihi: 10/10/2025)

- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (Millî Eğitim Bakanlığı). (2023, 15 Eylül). *Geçmişten günümüze millî eğitim şûraları*. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328> (Erişim Tarihi: 10/10/2025)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024, 1 Ağustos). *Taşıma yoluyla eğitime erişim yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik* (T.C. Resmî Gazete, Sayı 32619). <https://www.resmigazete.gov.tr> (Erişim Tarihi: 10/10/2025)
- Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973, 14 Haziran). *Millî Eğitim Temel Kanunu (Kanun No. 1739)* (T.C. Resmî Gazete, Sayı 14574). <https://www.resmigazete.gov.tr> (Erişim Tarihi: 10/10/2025)
- Morgan, G. ve Smircich, L. (1980). The case for qualitative research. *Academy of Management Review*, 5(4), 491–500.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage.
- Mulcahy, D. M. (1999). Critical perspectives on rural education reform. *The Morning Watch*, 26(3–4).
- Nartgün, Ş. S. (2016). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Anı Yayıncılık.
- Nascimento, S. M. vd. (2021). Educational policy and school transportation in the public education system: A case study in Pernambuco. *Research, Society and Development*, 10(16).
- Neuman, W. L. ve Robson, K. (2014). *Basics of social research*. Pearson Canada: Toronto.
- Ripplinger, D. ve Wang, Q. (2010). *Rural school transportation in emerging countries: The Brazilian case*. *Research in Transportation Economics*, 29(1), 401–409.
- OECD. (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publishing.
- OECD. (2018). *Responsive school systems: Connecting facilities, sectors and programmes for student success*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264306707-en> (Erişim Tarihi: 10/10/2025)
- OECD. (2025). *Education at a glance 2025: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en> (Erişim Tarihi: 10/10/2025)
- Oktay, A. ve Ramazan, O. (1992). Çeşitli ülkelerde ilköğretim uygulamaları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(8), 49-58.

- Ozan, Ö. (2008). Kırsal eğitim ortamlarının bilgi ve iletişim teknolojileri yoluyla iyileştirilmesi: Eskişehir taşınmalı ilköğretim uygulaması örneği (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, SBE.
- Ozan, Ö. (2009). Taşınmalı İlköğretim Ortamlarının Bilgi ve İletişim Teknolojileri Yoluyla İyileştirilmesi İçin Model Önerisi: Eskişehir İli Örneği. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10(2), 293-332.
- Ozan, Ö. (2015). Kırsal eğitim ortamlarının bilgi ve iletişim teknolojileri yoluyla iyileştirilmesi: Eskişehir taşınmalı ilköğretim uygulaması örneği (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. SBE.
- Özdemir, M. (2010). Eğitimde eşitlik ve sosyal adalet. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 9(17), 79–96.
- Özdemir, M. ve Tuti, G. (2023). Nitel araştırma desenleri: Metodolojik bir temellendirme. Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi, 11(2), 217–235. <https://doi.org/10.57115/karefad.1331759> (Erişim Tarihi: 10/10/2025)
- Özen, F. (2013). Kırsal kesimde taşınmalı eğitim uygulamalarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(1), 45–72.
- Özgün, A. (2007). İstanbul’da Taşınmalı Eğitimin Okul-Veli-Öğrenci Açısından Olumlu ve Olumsuz Etkileri. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, SBE.
- Özkan, Y. (2019). *Eğitim politikaları ve fırsat eşitliği*. Pegem Akademi.
- Özkan, N. (1997). Taşınmalı ilköğretim uygulamasında sayısal gelişmeler, güçlükler ve çözüm önerileri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi SBE.
- Öztürk, H. (2014a). *İlkokul ve ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerin velilerinin taşınmalı eğitime ilişkin görüşleri*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(2), 205-224.
- Öztürk, H. (2014b). *Küreselleşme ve Ağ Toplumlari Odağında Bilgi ve İletişim Teknolojileri ile Eğitim*. Bartın University Journal of Faculty of Education, 3(1), 224-237.
- Öztürk, H. ve Kaymak, T. (2014). İlkokul ve ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerin velilerinin taşınmalı eğitime ilişkin görüşleri. KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 11(2), 205-224.

- Padilla-Diaz, M. (2015). Phenomenology in educational qualitative research: Philosophy as science or philosophical science. *International Journal of Educational Excellence*, 1(2), 101–110.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (M. Bütün ve S. B. Demir, Eds.). Ankara: Pegem Akademi.
- Pekince Kardaş, D. (2016). *Eğitimde hesap verebilirliğe ilişkin model önerisi* (Doktora tezi, Marmara Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (Erişim Tarihi: 10/10/2025)
- Pekince, D. (2010). *Değerlere dayalı sınıf yönetimi* (Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (Erişim Tarihi: 10/10/2025)
- Polat, İ. ve Kılıç, E. (2013). Türkiye’de çok kültürlü eğitim ve çok kültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 352-372.
- Polatlı, B. (2023). *Türkiye’de taşınalı eğitim alanında yapılmış lisansüstü tezlerin tematik analizi* (Yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi. SBE.
- Polkinghorne, D. E. (1989). Phenomenological research methods. In R. S. Valle ve S. Halling (Eds.), *Existential-phenomenological perspectives in psychology* (pp. 41–60). New York, NY: Plenum.
- Pope, C., Ziebland, S. ve Mays, N. (2006). Analysing qualitative data. In C. Pope ve N. Mays (Eds.), *Qualitative research in health care* (pp. 63–81). BMJ Publishing Group.
- Punch, K. F. (2014). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches* (3rd ed.). Sage.
- Putnam, R., Handler M., Ramirez-Platt C. ve Luiselli J. (2003). Improving student bus-riding behavior through a whole school intervention, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36, 583-590.
- Recepoğlu, E. (2006). *Taşınalı İlköğretim Uygulamasında Taşıma Merkezi Olan İlköğretim Okullarının Sorunları: Çankırı, Karabük ve Kastamonu İli Örneği* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, SBE.

- Recepoğlu, E. (2009). Taşımalı ilköğretim uygulaması ve karşılaşılan sorunlar: Kastamonu ili örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 427–444.
- Recepoğlu, E. (2013). Türkiye’de taşıma ve taşıma araçları ile ilgili sorunlara ilişkin yönetici, öğretmen, öğrenci ve araç sürücülerinin algıları. *Cumhuriyet International Journal of Education (CIJE)*, 2(2), 123–144.
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). Sage.
- Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description? *Research in Nursing & Health*, 23(4), 334–340.
- Sarı, M. (2007). Taşımalı ilköğretim uygulamasının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 68–76.
- Sarsmaz, M. (2018). *Monadoloji ve fenomenoloji çerçevesinde yeni bir seçenek olarak “sözcükbilim”in olanağı* (Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (Erişim Tarihi: 10/10/2025)
- Secer, M. ve Yanpar Yelken, T. (2009). İlköğretim 6.-7.-8. sınıf öğrencilerinin taşımalı eğitimde karşılaştığı sorunlar (Gülner örneği). *İlköğretim Online*, 8(1), 2-13.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research* (4th ed.). Sage.
- Sims, D. (2014). *Education and social mobility*. Palgrave Macmillan.
- Smith, E. (2019). The role of school transportation in social development [Okul ulaşımının sosyal gelişimdeki rolü]. *Journal of Educational Research*, 45(2), 201–215.
- Smith, J. (2020). Overcoming geographical barriers: The role of transportation in education [Coğrafi engellerin aşılması: Eğitimde ulaşımın rolü]. *International Journal of Educational Development*, 25(4), 112–128.
- Soğancı, Y. (2022). *Taşımalı eğitimde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Denizli ili-Çardak ve Bozkurt ilçeleri)* (Tezsiz yüksek lisans projesi). Pamukkale Üniversitesi. SBE.
- Specia, A. Osman, A. (2015). Özgürlüğün pratiği olarak eğitim. *Moi Üniversitesi Eğitim ve Pratik Dergisi*.
- Spence, B. (2000). *Long school bus rides: Their effect on school budgets, family life, and student achievement*. Rural Education Issue Digest. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED448955> (Erişim tarihi: 21.06.2025).
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.

- Strauss, A. ve Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Sage.
- Şahban, B. (2016). *Taşımali eğitim sistemine ilişkin veli görüşleri (Merkezefendi ilçesi Göveçlik mahallesi örneği)* (Yayımlanmamış tezsiz yüksek lisans projesi). Pamukkale Üniversitesi, SBE.
- Şahin, S. ve Avan, C. (2018). Taşımali eğitim uygulamalarının öğrenci başarısına etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(66), 742–756.
- Şan, A. (2012). *İlköğretimde taşımali eğitim öğrencilerinin sorunları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, EBE.
- Şentürk Cankurtaran, N. (2005). *Taşımali ilköğretim* (Yayımlanmamış tezsiz yüksek lisans projesi). Ankara Üniversitesi, EBE.
- Şimşek, A. ve Büyükkıdık, S. (2017). Öğretmen ve öğrenci görüşleriyle taşımali eğitim uygulaması değerlendirilmesi: Bozova ilçesi örneği. *İlköğretim Online*, 16(1), 15–34. <https://doi.org/10.17051/io.2017.09377> (Erişim Tarihi: 10/10/2025)
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Şişman, M. (2011). *Eğitim bilimine giriş*. Pegem Akademi. (Erişim Tarihi: 10/10/2025)
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). 20. Millî Eğitim Şûrası tavsiye kararları [Çevrimiçi duyuru]. Millî Eğitim Bakanlığı Resmî İnternet Sitesi. <https://www.meb.gov.tr/20th-national-education-council-takes-advisory-decisions-on-128-articles/haber/24741/minister.php> (Erişim Tarihi: 10/10/2025)
- Taşdemir, M. (2010). *Taşımali eğitime ilişkin veli görüşleri: Sorunlar ve öneriler (Şile ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, SBE.
- Taşkıran, B. (2010). Taşımali Eğitim Merkezlerinde Öğrenci Başarısının Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, SBE.
- Tatık, R. Ş. (2013). *Okul merkezli yönetime ilişkin öğretmen görüşleri üzerine nitel bir araştırma* (Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> (Erişim Tarihi: 10/10/2025)
- Tatık, R. Ş. (2017). *Araştırma üniversitelerinin yapılandırılmasına ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri: Eğitim fakülteleri örneği* (Doktora tezi, Marmara

Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> (Erişim Tarihi: 10/10/2025)

- Teddlie, C. ve Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77–100.
- Tekindal, M. ve Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 20(1), 153–182.
- Tektaş, M. ve Yurdabakan, İ. (2012). Taşınmalı ilköğretim uygulamasına ilişkin veli görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(3), 720–737.
- Tepe, N. (2011). Taşınmalı İlköğretim Okullarında Okuyan Öğrencilerin Beslenme Sorunları Üzerine Öğretmen Görüşleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, SBE.
- Tezcan, M. (2013). Sosyolojik kuramlarda eğitim. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Timur, A. H. (2017). Taşınmalı eğitim sistemi uygulamasının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi. EBE.
- Topçu, R. ve Çoruh, E. (2021). 2008-2018 Yılları Arasında Türkiye’de Trafik Kazaları. In *International Conference on Design Research and Development*, 15(18), 21-28.
- Toprakçı, E. (2006). *Türkiye’de ilköğretim okulları ve zorunlu eğitim*. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi. <https://www.cumhuriyet.edu.tr/> (Erişim tarihi: 21.05.2025)
- Tuna, A., Biber, A. Ç., Polat, A. C., Altınok, F. ve Küçüköğlü, U. (2017). Ortaokullarda uygulanan destekleme ve yetiştirme kurslarına dair öğrenci görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 103-119.
- Turan, S. (2011). Taşınmalı ilköğretim uygulamasında karşılaşılan güçlükler (Zonguldak ili örneği) (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, SBE.
- Tuzcu, G. (2021). *Eğitim ekonomisi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tümkeya, S. ve Ulum H. (2020). Taşıma yoluyla eğitime erişim uygulamasında ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve veli görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 853-868.

- Türk Dil Kurumu (TDK). (2024). *Türk dil kurumu sözlüğü* [Çevrim içi]. <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim tarihi: 21.05.2024)
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1961). *Resmî Gazete*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.1.1961-Anayasa.pdf> (Erişim Tarihi: 10/10/2025)
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982). *Resmî Gazete*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1982-Anayasa.pdf> (Erişim Tarihi: 10/10/2025)
- UNESCO. (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action*. UNESCO Publishing.
- Uraslu, T. (2017). Taşımali ilkokullarda müdürlerin karşılaştıkları sorunların belirlenmesi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi-International Journal of Leadership Training*, 1(1), 40-43.
- Uslu, Ö. (2017). *İlköğretimde taşımali eğitim uygulaması* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Ülker, Y. (2009). *Taşımali ilköğretim uygulamasının genel durumu ve değerlendirilmesi (Muğla ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi, SBE.
- Üstün, A., Bayar, A. ve Keskin, M. (2020). Taşımali eğitim uygulamalarında öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri: Mecitözü örneği. *International Social Sciences Studies Journal*, 6(67), 3463–3468.
- Varış, F. (1998). *Eğitim Bilimine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Wilson, A. (2015). A guide to phenomenological research. *Nursing Standard*, 29(34), 38–43. <https://doi.org/10.7748/ns.29.34.38.e8821> (Erişim Tarihi: 10/10/2025)
- Yalçın, H. (2022). Bir araştırma deseni olarak fenomenoloji. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 213–232.
- Yalçın, K. Y. (2006). Yerleşik ve taşımali eğitim yapan ilköğretim okullarındaki öğrencilerin toplumsallaşmasında beden eğitimi ve sporun önemi: Kütahya ili örneği (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi. SBE.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS applied scientific research methods*. Ankara: Detay Yayıncılık.

- Yengin Sarpkaya, P. ve Dal, S. (2020). Taşımalı eğitim uygulamasının güçlükleri: Bir durum çalışması. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 10(1), 83-118.
- Yeşilyurt, M., Orak, S., Tozlu, N., Uçak, A. ve Sezer, D. (2007). “İlköğretimde Taşımalı Eğitim Araştırması Van İl Merkezi Örneği”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(19), 197-213.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Y. (2021). Taşımalı eğitimde taşıma kaynaklı sorunların okul yöneticileri görüşü bağlamında incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi.
- Yılmaz, A. (2019). *Taşımalı eğitimle öğrenim gören öğrencilerin ebeveynlerinin beslenme hakkındaki görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Yurdabakan, İ. ve Tektaş, M. (2013). Taşımalı ilköğretim öğrencilerinin taşımalı eğitime ilişkin görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(3), 511–527.
- Yurtbakan, E. ve Altun, T. (2016). Taşımalı eğitimle öğrenim gören öğrencilerin başarılarına ilişkin eğitimcilerin görüşleri. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 3(2), 753-768.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2025). *YÖK Ulusal Tez Merkezi veritabanı*. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> (Erişim Tarihi: 10/10/2025)
- Yüksel, A. N. (2020). Nitel bir araştırma tekniği olarak: Görüşme. *International Social Sciences Studies Journal*, 6, 547–552.
- Zars, B. (1998). *Educational transport systems in rural areas*. Springer.
- Zengin, S., Çümen, M., Gül, A. ve Özsoy, Z. (2025). Taşımalı eğitimde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *International Journal of Original Educational Research (IJOEDU)*, 3(2).
- World Bank. (2012). *On the road to safe school transport in China*. World Bank.

EKLER

Ek-1: Etik Kurul Kararı

T.C.
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU

Toplantı Tarihi: 11.04.2025	Toplantı Sayısı: 5	Karar Sayısı: 84
Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, Kurul Başkanı Prof. Dr. Ömer Faruk ALTUNÇ başkanlığında toplanarak aşağıdaki kararları almıştır. KARAR-29: Yüksek Lisans Öğrencisi Mehmet Emin ADANIR'ın 13.03.2025 tarihli başvuru dosyası okundu ve ekleri incelendi. Yapılan incelemeler sonucunda; Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Bölümü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Mehmet Emin ADANIR'ın "Taşıma Merkezi Okul Sisteminin Bazı Okul Paydaşlarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" isimli çalışması Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından uygun görülmüş olup, durumun Yüksek Lisans Öğrencisi Mehmet Emin ADANIR'a bildirilmesine, Oy birliği ile karar verildi.		
BAŞKAN (e-imzalıdır) Prof. Dr. Ömer Faruk ALTUNÇ Kurul Başkanı		
ÜYE (e-imzalıdır) Prof. Dr. Ahmet KARA İletişim Fakültesi Öğr. Üyesi	ÜYE (e-imzalıdır) Prof. Dr. Muhammed ÇINAR Fen Edebiyat Fakültesi Öğr. Üyesi	ÜYE (İzinli) Prof. Dr. Ercan BURSAL Sağlık Bilimleri Fakültesi Öğr. Üyesi
ÜYE (İzinli) Prof. Dr. Bekir YILDIRIM Eğitim Fakültesi Öğr. Üyesi	ÜYE (e-imzalıdır) Prof. Dr. Yaşar ÇELİKKOL Eğitim Fakültesi Öğr. Üyesi	ÜYE (e-imzalıdır) Prof. Dr. Zeynep YILMAZ KURT Fen Edebiyat Fakültesi Öğr. Üyesi

MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU DEĞERLENDİRME FORMU

Araştırmanın Başlığı:	"Taşıma Merkezi Okul Sisteminin Bazı Okul Paydaşlarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" adlı çalışma.
Başvuru Formunun Etik Kurula geldiği tarih:	13.03.2025
Başvuru Formunun Etik Kurulda incelendiği tarih:	11.04.2025
Karar tarihi	11.04.2025

SONUÇ

1.	☒ Kabul
2.	☐ Düzeltme gereklidir: Etik sorun olabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmaktadır. Açıklama:
3.	☐ Red Gerekçe, Görüş, Tavsiye ve Açıklamalar:

Başvuru dosyasının incelenmesinde hazır bulunan ve araştırmayla doğrudan veya dolaylı olarak ilişkisi bulunmayan Etik Kurul başkan ve üyelerinin ad soyad ve imzaları.

Başkan
(e-imzalıdır)
Prof. Dr. Ömer Faruk ALTUNÇ

Üye
(e-imzalıdır)
Prof. Dr. Ahmet KARA

Üye
(e-imzalıdır)
Prof. Dr. Muhammed ÇINAR

Üye
(İzinli)
Prof. Dr. Ercan BURSAL

Üye
(İzinli)
Prof. Dr. Bekir YILDIRIM

Üye
(e-imzalıdır)
Prof. Dr. Yaşar ÇELİKKOL

Üye
(e-imzalıdır)
Prof. Dr. Zeynep YILMAZ KURT

Ek-2: Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma Uygulama İzni Belgesi



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ



Başvuru No: MEB.TT.2025.023548.01

T.C. Kimlik No: 56*****88

Adı Soyadı: MEHMET EMİN ADANIR

Araştırmacının Adı: TAŞIMA MERKEZİ OKUL SİSTEMİNİN BAZI OKUL PAYDAŞLARININ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen, Okul / Kurum Müdürü, İşçi, Okul / Kurum Müdür Yardımcısı, Şoför, Veli, Öğrenci

Veri Toplama Aracının Başlığı: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 25.04.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 25.04.2026

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

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
MUŞ	Ortaokul	Alazlı Ortaokulu (KORKUT)	736111
MUŞ	Ortaokul	Balkır Ortaokulu (KORKUT)	736133
MUŞ	Ortaokul	Güneyik Ortaokulu (KORKUT)	736176
MUŞ	Ortaokul	Güven Ortaokulu (KORKUT)	736193
MUŞ	Ortaokul	Karakale Fatih KÜÇ Ortaokulu (KORKUT)	736219
MUŞ	Ortaokul	Konakdüzü Ortaokulu (KORKUT)	736243
MUŞ	Ortaokul	Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu (KORKUT)	736267
MUŞ	Ortaokul	Sazlıkbaşı Ortaokulu (KORKUT)	736290



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



Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
MUŞ	Ortaokul	Tan Ortaokulu (KORKUT)	736308
MUŞ	Ortaokul	Kapılı Ortaokulu (KORKUT)	757330
MUŞ	Anadolu Lisesi	Korkut Anadolu Lisesi (KORKUT)	761626
MUŞ	Çok Programlı Anadolu Lisesi	Korkut Çok Programlı Anadolu Lisesi (KORKUT)	366103
MUŞ	İmam Hatip Ortaokulu	Korkut İmam Hatip Ortaokulu (KORKUT)	748649
MUŞ	İlkokul	75. Yıl Merkez İlkokulu (KORKUT)	736092
MUŞ	İlkokul	Alazlı İlkokulu (KORKUT)	736120
MUŞ	İlkokul	Balkır İlkokulu (KORKUT)	736136
MUŞ	İlkokul	Güneyik İlkokulu (KORKUT)	736157
MUŞ	İlkokul	Güven İlkokulu (KORKUT)	736194
MUŞ	İlkokul	Karakale Fatih KÜÇ İlkokulu (KORKUT)	736221
MUŞ	İlkokul	Konakdüzü İlkokulu (KORKUT)	736247
MUŞ	İlkokul	Mehmet Akif Ersoy İlkokulu (KORKUT)	736271
MUŞ	İlkokul	Sazlıkbaşı İlkokulu (KORKUT)	736295
MUŞ	İlkokul	Tan İlkokulu (KORKUT)	736307

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

Ek-3: Veri Toplama Araçları-1

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu-1

Yöneticilere (Okul Müdür ve Müdür Yardımcılarına) ve Öğretmenlere Yönelik Sorular

a. “Taşınmalı Eğitim” uygulamasına ilişkin deneyimlerinizi paylaşır mısınız?

b. “Taşınmalı Eğitim” uygulamasında sık olarak karşılaştığınız sorunlar ve risklerden söz edebilir misiniz?

c. Deneyimlerinizi göz önünde bulundurarak bu sorunlara veya bu sorunların bazılarına çözüm önerileriniz var mı? Alternatif bir sistem düşünceniz varsa belirtir misiniz?

d. Sistemin işleyişinin aksamaması adına sözünü ettiğiniz sorunlara ve risklere yönelik aldığınız önlem-tedbir-baş etme stratejileriniz nelerdir?

e. Peki, size göre “Taşınmalı Eğitim” uygulamasının avantajları (olumlu yönleri) nelerdir?

Ek-4: Veri Toplama Araçları-2

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu-2

Öğrenci, veli, servis şoförü ve yemek dağıtan işçi personellere yönelik sorular

- a. “Taşımali Eğitim” uygulamasına ilişkin deneyimlerinizi paylaşır mısınız?
- b. “Taşımali Eğitim” uygulamasında ne gibi problemler-sorunlar yaşıyorsunuz?
- c. Sizce bu sorunlarınıza nasıl çözüm bulunabilir? Ne yapılırsa sizin için iyi olurdu?
- d. “Taşımali Eğitim” uygulamasının sizin için olumlu yönleri nelerdir?



Ek-5: Onam Formu



MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ
KURULU

ARAŞTIRMA İÇİN AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

Araştırmmanın amacını, araştırmaya katılmanın gönüllülük esasına dayalı olduğunu, ad, soyad, okul numarası gibi kişiyi tanıtıcı bilgilerin yazılamaması gerektiğini ve yarı yapılandırılmış görüşme formunu doldurulma şeklini açıklayan bir metin, onam metni olarak araştırma verilerinin toplanması için geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunun başına konmuştur.

BAŞLIK

Sevgili Katılımcı,

Taşıma Merkezi Okul Sisteminin Bazı Okul Paydaşlarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi başlıklı bu araştırma, Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisi olan Mehmet Emin ADANIR tarafından yapılmaktadır. Araştırma taşıma merkez okullarda bulunan yönetici, öğretmen ve diğer eğitim paydaşlarından bazılarının taşınalı eğitim ile ilgili görüşlerini öğrenmek amacıyla planlanmıştır. Sizin yanıtlarınızdan elde edilecek sonuçlarla taşınalı eğitim ile ilgili eğitimin verimliliğine dönük geniş kapsamlı çalışmalar planlanabilecektir. Bu nedenle soruların tümüne ve içtenlikle cevap vermeniz büyük önem taşımaktadır.

Araştırmaya katılmanız gönüllülük esasına dayalıdır. Bu form aracılığı ile elde edilecek bilgiler gizli kalacaktır ve sadece araştırma amacıyla (veya "bilimsel amaçlar için") kullanılacaktır. Çalışmaya katılmamayı tercih edebilirsiniz veya görüşme formunda geçen sorulara cevap vermek istemezseniz görüşmeye son verebilirsiniz.

Yarı yapılandırılmış görüşme formuna adınızı ve soyadınızı yazmayınız!

Sorular 2 bölümden oluşmaktadır. Sizden beklenen bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan içtenlikle cevaplamanızdır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunu yanıtladığınız için teşekkür ederiz.

Çalışma ile ilgili herhangi bir sorunuz olduğunda aşağıdaki kişi (ler) ile iletişim kurabilirsiniz:

Sorumlu araştırmacının adı, soyadı: Mehmet Emin ADANIR

Çalışmaya katılmayı kabul ediyorsanız aşağıdaki kutucuğu "X" ile işaretleyiniz ve devam ediniz.

☐

Kabul ediyorum.

Tarih

Ek-6: Veli Onam Formu

VELİ ONAM FORMU

Sayın Veli;

Aşağıda bilgileri yer alan araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığının izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım, tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz araştırmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı sizin onayınıza bağlıdır. Araştırmaya katılım sağlanamaması veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilenmeyecektir. Araştırmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar gizli tutulacak ve sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecektir. Araştırma uygulamaları, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak katılım sırasında çocuğunuz sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Çocuğunuz araştırmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, araştırmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Araştırmaya katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir. Onay vermeden önce konu ile ilgili herhangi bir sorunuz varsa aşağıda iletişim bilgileri verilen araştırmacıya sorabilirsiniz.

Araştırmacının Adı Soyadı	
Araştırmacının İletişim Bilgileri	
Araştırmanın Adı	
Araştırmanın Amacı	

Velisi bulunduğum sınıfı..... numaralı öğrenci.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. .../.../....

İmza:

Velinin Adı-Soyadı:

(*Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz.)

Ses / Görüntü Kaydı Veli Onamı

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

Herhangi bir veli, çocuğunun ses/görüntü kaydının alınmasını onaylamadığı takdirde çocuktan kayıt alınmayacaktır.

*Araştırmada ses/görüntü kaydı alınacaksa Ses Görüntü Kaydı Veli Onam kutucuğu formda yer almalı, ses/görüntü kaydı alınmayacaksa Ses Görüntü Kaydı Veli Onam kutucuğu formdan çıkarılmalıdır.