



**T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Doktora Programı**

**ORTAOKULLARDA DEZAVANTAJLILIĞIN ÖĞRENCİLERE
ETKİSİNİ AZALTMAYA YÖNELİK YAPILAN SOSYAL
ADALET UYGULAMALARI**

**Doktora Tezi
Ayşe ŞİMŞEK BATAR**

**Danışman
Doç. Dr. Emine ÖNDER**

Burdur, 2024

T.C
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Doktora Programı

**ORTAOKULLARDA DEZAVANTAJLILIĞIN ÖĞRENCİLERE
ETKİSİNİ AZALTMAYA YÖNELİK YAPILAN SOSYAL
ADALET UYGULAMALARI**

Doktora Tezi
Ayşe ŞİMŞEK BATAR

Danışman
Doç. Dr. Emine ÖNDER

Burdur, 2024



MAKÜ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

DOKTORA JÜRİ ONAY FORMU

M.A.K.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 22.12.2023 tarih ve 497/23 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 10.01.2024 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Ayşe ŞİMŞEK BATAR'ın "Ortaokullarda Dezavantajlılığın Öğrencilere Etkisini Azaltmaya Yönelik Yapılan Sosyal Adalet Uygulamaları" konulu tez çalışması Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda DOKTORA tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE (TEZ DANIŞMANI) : Doç. Dr. Emine ÖNDER

ÜYE : Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ

ÜYE : Prof. Dr. Tufan AYTAÇ

ÜYE : Prof. Dr. Ekber TOMUL

ÜYE : Doç. Dr. Şeyma UYAR

ONAY

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../..... tarih ve/..... sayılı kararı.

İMZA / MÜHÜR

BİLDİRİM

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu taahhüt edip, tezimin kaynak göstermek koşuluyla aşağıda belirttiğim şekilde fotokopi ile çoğaltılmasına izin veriyorum.

☐ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

☐ Tezim/Raporum sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

☒ Tezimin/Raporumun 1 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

10.01.2024

Ayşe ŞİMŞEK BATAR

**Ortaokullarda Dezavantajlılığın Öğrencilere Etkisini Azaltmaya Yönelik
Yapılan Sosyal Adalet Uygulamaları
(Doktora Tezi)**

Ayşe ŞİMŞEK BATAR

ÖZ

Bu araştırmada, okulların dezavantajlı öğrenci profilini, dezavantajlılığın öğrenciler üzerindeki etkisini, bu etkiyi telafi etmeye yönelik okullarda yapılan sosyal adalet uygulamalarını ve bu uygulamaların kapsamını, işe yarama ve iş görme potansiyelini incelemek amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerine dayalı gerçekleştirilen çalışmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırma Antalya ili Kepez ilçesinde on okulda görev yapan 19 okul yöneticisi, 33 öğretmen ve 26 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak MAXQDA 2020 nitel veri analiz yazılımında analiz edilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre okullarda ailesel, bireysel, çevresel ve sosyokültürel özelliklere bağlı farklı açılardan dezavantajlı öğrenciler bulunmaktadır. Dezavantajlı öğrencilerin tespiti için okullarda belge/formlar ve etkileşime dayalı yollar kullanılmaktadır. Dezavantajlılık öğrenciler üzerinde akademik, sosyal, psikolojik, davranışsal, fiziksel ve diğer açılardan birçok etki oluşturmaktadır. Dezavantajlı olmanın eğitsel açıdan öğrenciler üzerinde oluşturduğu bu etkileri azaltmak veya ortadan kaldırmak amacıyla okullarda öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine ve geliştirmelerine, kaynak temini ve dağıtımına, fırsat ve imkân eşitliği sağlamaya, destekleyici okul ortamı oluşturmaya yönelik uygulamaların yanı sıra diğer kategorisi altında verilen çok farklı uygulamaların yapıldığı belirlenmiştir. Yapılan uygulamalar belirlenirken ise uygulamanın niteliğinin, öğrenci, okul ve çevresel özelliklerin, pozitif ayrımcılığın, kapsayıcılığın ve diğer kategorisi altında çeşitli unsurlarının göz önünde bulundurulduğu görülmüştür. Ayrıca yapılan bu uygulamaların dezavantajlı öğrencilere akademik, sosyal, psikolojik açıdan çeşitli olumlu katkılarda bulunduğu saptanmıştır.

Ancak dezavantajlı olmanın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak/ortadan kaldırmak amaçlı olarak okullarda yapılan uygulamalarda okul, veli, iletişim, personel, öğrenci, çevre ve diğer kategorisi altında yer alan birçok engelle de karşılaşıldığı tespit edilmiştir. Bu nedenlere bağlı olarak da tüm dezavantajlı öğrencilere tam anlamıyla ulaşamadığı görülmüştür. Dezavantajlılığın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak/ortadan kaldırmak için okullarda çeşitli uygulamalar yapılsa da hala çeşitli uygulamaların yapılmasına ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda okul-aile-çevre iş birliğine, öğrencilerin geliştirilmesine, sosyal adalet uygulamalarına, okul kaynaklarına, eğitim sistemine, okulun yapısına, mevzuatı iyileştirmeye, okulların insan kaynaklarına ve işleyişin kolaylaştırılmasına yönelik çeşitli uygulamaların yapılmasına gereksinim duyulduğu saptanmıştır. Bu açıdan okullarda dezavantajlı öğrencileri destekleyici daha kalıcı, kapsayıcı, etkili ve sürdürülebilir politikalar geliştirilmesi gerektiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Dezavantajlı Öğrenci, Dezavantajlılığın Etkisi, Eğitimde Sosyal Adalet Uygulamaları, Ortaokul, Sosyal Adalet Uygulamalarının Etkisi.

Sayfa Adedi: 399

Danışman: Doç. Dr. Emine ÖNDER



**Schools Profile for Disadvantageous Students and Social Justice Practices
Applied in Schools to Mitigate the Impact of Disadvantageousness on These
Students
(Doctoral Thesis)**

Ayşe ŞİMŞEK BATAR

ABSTRACT

This work aims to examine the disadvantageous student profile in schools, the impact of disadvantageousness on students, social justice practices applied and implemented in schools to address this impact, and the scope, effectiveness, and potential success for these practices. The study was conducted using qualitative research methods with a phenomenological design. In addition, the research was carried out among 19 school administrators, 33 teachers, and 26 students from ten schools in the Kepez district of Antalya province. Also, research data were obtained through semi-structured interviews and analysed by using content analysis method in MAXQDA 2020 qualitative data analysis software.

Based on the research findings, disadvantageous students have been identified from various perspectives based on familial, individual, environmental, and socio-cultural characteristics in schools. Furthermore, schools utilize documents/forms and interaction-based methods for identifying disadvantageous students. Disadvantageousness creates multiple effects on students academically, socially, psychologically, behaviourally, physically, and in other aspects. To mitigate or eliminate the effects of educational disadvantageousness on the students, various practices are carried out in schools to support students in self-realization, improvement, resource provision and distribution, equal opportunities, and creating a supportive school environment. It was identified that a wide range of diverse practices is applied under the category of "other," considering the nature of the practice, student, school and environmental characteristics, positive discrimination, inclusivity, and various elements under other categories. Moreover, it was observed that these implemented practices contribute positively to disadvantageous students in terms of academic, social, and psychological aspects.

However, it was noted that despite of the efforts made in schools to reduce or eliminate the effects of disadvantageousness on students, numerous obstacles are encountered under various categories such as school, parental involvement, communication, staff, students, environment, and other factors. Hence, it is observed that reaching completely all disadvantageous students remains challenging. Although various practices are carried out in schools to reduce/eliminate the effects of disadvantage on students, it has been determined that various practices are still needed. It was concluded that despite of the various practices applied in schools to reduce the effects of disadvantage on students, there is still a need for various practices focusing on school-family-community collaboration, student development, social justice practices, school resources, education system, school structure, improving legislation, human resources in schools, and facilitating operations. Therefore, it is necessary to develop

more permanent, inclusive, effective, and sustainable policies in schools to support disadvantaged students.

Keywords: Disadvantageous Students, Impact of Disadvantageous, Impact of Social Justice Practices, Secondary School, Social Justice Practices in Education.

Page Number: 399

Supervisor: Doç. Dr. Emine ÖNDER



TEŞEKKÜR

Doktora eğitimimde ve tez çalışmamamın ortaya konmasında bilgi ve tecrübesi ile bana yol gösteren, bir araştırmacı olarak her açıdan iyi yetişmem için gayret gösteren, ilgi ve desteği ile her zaman yanımda olan değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Emine ÖNDER'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez izleme komitesinde yer alarak çalışmamı titizlikle izleyen, önerileriyle tezimin gelişmesini ve şekillenmesini sağlayan Prof. Dr. Ekber TOMUL'a ve Doç. Dr. Şeyma UYAR'a ve tez savunma jürisinde yer alarak değerli bilgi ve yorumlarıyla tezime önemli katkılar sağlayan Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ ve Prof. Dr. Tufan AYTAÇ'a teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmamda katılımcı olarak yer alan yönetici, öğetmen ve öğrencilere de çalışmam zaman ayırdıkları ve çalışmamın gerçekleşmesine destek oldukları için teşekkürler ederim.

Tez çalışmam sürecinde her zaman bana inanan, destek olan bu zorlu süreçte moral ve motivasyonumu yüksek tutan değerli dostlarım Rukiye Gökce, Duygu Alyeşil Kabakcı, Sibel Taşcı başta olmak üzere VOLTRAN grubundaki arkadaşlarıma da çok teşekkür ederim. Ayrıca bu süreçte her zaman arkamda duran, bana güç veren değerli kurum müdürüm Tuncay SAKAR başta olmak üzere değerli öğretmen arkadaşlarıma, sevgili öğrencilerime ve kıymetli velilerime de çok teşekkür ederim.

Hayatımın her aşamasında olduğu gibi bu süreçte de bana destek olan, her zaman iyiye doğruya, güzele ulaşmamda bana yol gösteren, kızları olmaktan daima onur ve gurur duyduğum sevgili annem Emine ŞİMŞEK ve babam Memduh ŞİMŞEK'e ve dostum, arkadaşım, sırdaşım, kardeşim Tuğba ŞİMŞEK'e ve eşimin ailesine her zaman yanımda oldukları için çok teşekkür ederim. Ayrıca veri toplama sürecinde bana evini açan dayım Mehmet YALÇIN'a da çok teşekkür ederim.

Tez yazım sürecinde hayatıma giren benimle daha doğmadan gece gündüz bu süreçte yer alan, doğduktan sonra da daha hiçbirşeyin farkında bile değilken bana bu süreçte anlayış gösteren, varlığıyla hayatıma anlam katan, her şeyim, canım kızım Güneş BATAR'a ve her zaman koşulsuz yanımda olan, beni her zaman destekleyen, hayatı her şeyiyle birlikte paylaştığımız değerli eşim Dr. Öğr. Üyesi Mustafa BATAR'a çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
ÖZ.....	ii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR	xiv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	12
1.2.1. Alt Problemler.....	12
1.3. Araştırmanın Amacı	13
1.4. Araştırmanın Önemi	13
1.5. Sayıtlar	16
1.6. Sınırlılıklar.....	16
1.7. Tanımlar	16
BÖLÜM II.....	18
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	18
2.1. Dezavantaj ve Dezavantajlılık Kavramı.....	18
2.2. Dezavantajlı Çocuklar	24
2.3. Eğitimde Dezavantajlı Çocuklar.....	28
2.4. Dezavantajlılığı ve Eğitimde Dezavantajlılığı Oluşturan Nedenler	30
2.5. Dezavantajlılığın Sonuçları ve Alınabilecek Önlemler	39
2.6. Dezavantajlı Olmanın Öğrencilerin Eğitim Hayatı Üzerindeki Etkisi ve Alınabilecek Önlemler	42
2.7. Adalet	48
2.8. Sosyal Adalet.....	51
2.9. Eğitimde Sosyal Adalet	58

2.10. Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Öğrenci Dezavantajlarını Azaltmaya Yönelik Sosyal Adalet Uygulamaları.....	68
2.11. İlgili Araştırmalar	73
2.11.1.Yurt Dışında Dezavantajlı Öğrencilerin Eğitimi İle İlgili Yapılan Araştırmalar	73
2.11.2.Yurt İçinde Dezavantajlı Öğrencilerin Eğitimi İle İlgili Yapılan Araştırmalar	76
2.11.3.Yurt Dışında Sosyal Adalet İle İlgili Yapılan Araştırmalar	83
2.11.4.Yurt İçinde Sosyal Adalet İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	89
BÖLÜM III	96
YÖNTEM.....	96
3.1. Araştırmanın Deseni.....	96
3.2. Çalışma Grubu.....	97
3.3. Veri Toplama Aracı.....	107
3.4. Veri Toplama Süreci	110
3.5. Verilerin Analizi.....	116
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik	121
3.6.1. Geçerlik.....	122
3.6.2.Güvenirlik.	124
3.7. Araştırmanın Etik Boyutu	125
3.8. Araştırmacının Rolü	129
BÖLÜM IV	135
BULGULAR VE YORUM.....	135
4.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	135
4.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	146
4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	152
4.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	166
4.5. Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	183
4.6. Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	194
4.7. Yedinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	208
4.8. Sekizinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	225
BÖLÜM V.....	245
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	245

5.1. Sonuç ve Tartışma	245
5.1.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar	245
5.1.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar	250
5.1.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar	252
5.1.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar	260
5.1.5. Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar	265
5.1.6. Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar	270
5.1.7. Yedinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar.	277
5.1.8. Sekizinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar	281
5.2. Öneriler	296
5.2.1. Uygulayıcılara ve Politika Yapıcılara Dönük Öneriler	296
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	304
KAYNAKLAR	306
EKLER	366
EK-1. Öğrenci Görüşme Formu	367
EK-2. Yönetici-Öğretmen Görüşme Formu	370
EK-3. Araştırma İzni	372
EK-4. Etik Kurul İzni	373
EK-5. Gönüllü Katılım Formu	374
EK-6. Veli Onam Formu	375
EK-7. Araştırmada Yapılan Kodlama Örneği	376
ÖZGEÇMİŞ	380

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablolar</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Araştırma Kapsamındaki Okullar	100
Tablo 2. Katılımcıların Okullara Göre Dağılımı.....	103
Tablo 3. Çalışma Grubunu Oluşturan Okul Yöneticilerinin Özellikleri.....	103
Tablo 4. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Özellikleri.....	104
Tablo 5. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Özellikleri.....	106
Tablo 6. Okul Yöneticileriyle Yapılan Görüşmelere İlişkin Bilgiler.....	113
Tablo 7. Öğretmenlerle Yapılan Görüşmelere İlişkin Bilgiler.....	114
Tablo 8. Öğrencilerle Yapılan Görüşmelere İlişkin Bilgiler.....	115
Tablo 9. Kodlayıcılar Arası Uyum İndeksi Sonuçları.....	118
Tablo 10. Okullarda Bulunan Dezavantajlı Öğrencilerin Özelliklerine İlişkin Frekans Tablosu	136
Tablo 11. Okullarda Dezavantajlı Öğrencileri Tespit Etme Yollarına İlişkin Frekans Tablosu	147
Tablo 12. Dezavantajlı Olmanın Öğrenciler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Frekans Tablosu	153
Tablo 13. Dezavantajlı Olmanın Eğitsel Açından Öğrenciler Üzerinde Oluşturduğu Etkileri Azaltmak/Ortadan Kaldırmak Amacıyla Okullarda Yapılan Uygulamalara İlişkin Frekans Tablosu.....	168
Tablo 14. Okullarda, Dezavantajlılığın Öğrenciler Üzerindeki Etkisini Ortadan Kaldırmaya/ Azaltmaya Yönelik Yapılan Uygulamaların Öğrencilere Sağladığı Katkılarına İlişkin Frekans Tablosu	185
Tablo 15. Okullarda Öğrencilerin Dezavantajları Nedeniyle Yaşadıkları Olumsuzlukları Önlemek Adına Yapılan Uygulamalar Belirlenirken Göz Önünde Bulundurulmuş Unsurlara İlişkin Frekans Tablosu.....	196
Tablo 16. Dezavantajlı Olmanın Öğrenciler Üzerinde Oluşturduğu Etkileri Azaltmak/Ortadan Kaldırmak Amacıyla Okullarda Yapılan Uygulamalarla	

Tüm Dezavantajlı Öğrencilere Tam Anlamıyla Ulaşılamama Nedenlerine İlişkin Frekans Tablosu	210
Tablo 17. Dezavantajlılığın Öğrenciler Üzerinde Oluşturduğu Etkileri Azaltmaya Yönelik Önerilere İlişkin Frekans Tablosu	226



ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Sekiller</u>	<u>Sayfa</u>
Şekil 1. Dezavantajlılık kavramı	19
Şekil 2. Dezavantajlılık türleri	20
Şekil 3. Dezavantajlı gruplar	23
Şekil 4. Beşerî ilişkiler modelleri, adalet bileşenleri, sosyal adalet ilkeleri arasındaki ilişki	54
Şekil 5. Eğitimde sosyal adalet alanı: Bütüncül bir bakış açısı	63
Şekil 6. Sosyal adalet ve eğitimde sosyal adalet boyutları arasındaki ilişki	65
Şekil 7. Araştırma kapsamındaki okulların belirlenmesine yönelik işlem adımları	100
Şekil 8. Katılımcıların belirlenmesine yönelik işlem adımları.....	102
Şekil 9. Veri toplama araçlarının geliştirilmesi sürecinde izlenen adımlar	108
Şekil 10. Veri toplama sürecinde izlenen adımlar	112
Şekil 11. Veri analizi sürecinde izlenen işlem adımları	120
Şekil 12. Nitel araştırmalarda güvenilirlik geçerlik için kullanılan yöntemler	122
Şekil 13. Araştırma süreci akış diyagramı	133
Şekil 14. Araştırma verilerinin analizinde izlenen aşamaların diyagramı	134
Şekil 15. Okullarda hangi özellikte dezavantajlı öğrencilerin bulunduğunu gösteren kod bulutu	135
Şekil 16. Farklı katılımcı gruplarına göre okulların dezavantajlı öğrenci profili	144
Şekil 17. Okullarda dezavantajlı öğrencileri tespit etme yollarını gösteren kod bulutu	146
Şekil 18. Farklı katılımcı gruplarına göre dezavantajlı öğrencileri tespit etme yolları	151
Şekil 19. Dezavantajlı olmanın öğrenciler üzerindeki etkilerini gösteren kod bulutu	152
Şekil 20. Farklı katılımcı gruplarına göre dezavantajlı olmanın öğrenciler üzerindeki etkileri	164
Şekil 21. Dezavantajlı olmanın eğitsel açıdan öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak/ortadan kaldırmak amacıyla okullarda yapılan uygulamaları gösteren kod bulutu.....	167

Şekil 22. Farklı katılımcı gruplarına göre dezavantajlı olmanın eğitsel açıdan öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak/ortadan kaldırmak amacıyla okullarda yapılan uygulamalara yönelik katılımcı görüşleri.....	181
Şekil 23. Okullarda, dezavantajlılığın öğrenciler üzerindeki etkisini ortadan kaldırmaya veya azaltmaya yönelik yapılan uygulamaların öğrencilere sağladığı katkıları gösteren kod bulutu	184
Şekil 24. Farklı katılımcı gruplarına göre okullarda, dezavantajlılığın öğrenciler üzerindeki etkisini ortadan kaldırmaya veya azaltmaya yönelik yapılan uygulamaların öğrencilere sağladığı katkıları	192
Şekil 25. Okullarda öğrencilerin dezavantajları nedeniyle yaşadıkları olumsuzlukları önlemek adına yapılan uygulamalar belirlenirken göz önünde bulundurulacak unsurları gösteren kod bulutu.....	195
Şekil 26. Okullarda öğrencilerin dezavantajları nedeniyle yaşadıkları olumsuzlukları önlemek adına yapılan uygulamalar belirlenirken göz önünde bulundurulacak unsurlara yönelik farklı katılımcı gruplarının görüşleri.....	206
Şekil 27. Dezavantajlı olmanın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak veya ortadan kaldırmak amacıyla okullarda yapılan uygulamalarla tüm dezavantajlı öğrencilere tam anlamıyla ulaşılammama nedenlerini gösteren kod bulutu	209
Şekil 28. Farklı katılımcı gruplarına göre yapılan uygulamalarla okullardaki tüm dezavantajlı öğrencilere tam anlamıyla ulaşılammamasının nedenleri.....	223
Şekil 29. Dezavantajlılığın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmaya yönelik önerileri gösteren kategori bulutu	225
Şekil 30. Farklı katılımcı gruplarına göre dezavantajlılığın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmaya yönelik öneriler	241
Şekil 31. Elde edilen bulgulara ilişkin kavram haritası	244

KISALTMALAR

DİE	: Devlet İstatistik Enstitüsü
DPT	: Devlet Planlama Teşkilatı
ERG	: Eğitim Reformu Girişimi
MARKA	: Doğu Marmara Kalkınma Ajansı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MRG	: Minority Rights Group (Uluslararası Azınlık Hakları Grubu)
OECD	: Organisation For Economic Co-operation and Development (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)
SHÇEK	: Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
UN	: Birleşmiş Milletler
UNICEF	: United Nations Educational International Children's Emergency Fund (Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Yardım Fonu)
UNDP	: United Nations Development Programme (Birleşmiş Milletler Sosyal Kalkınma Programı)
UNESCO	: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı)
WHO	: World Health Organization (Dünya Sağlık Örgütü)

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya temel teşkil eden problem durumuna, araştırmanın amacına ve önemine yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Hızla gelişen ve değişen dünyada meydana gelen ekonomik, teknolojik, politik ve sosyal gelişmeler tüm ulusların yaşam biçimini ve toplumsal yapılarını önemli ölçüde değiştirmiştir. Küreselleşme, sanayileşme ve teknolojik devrim gibi süreçlerin yaşanmasıyla beraber iç ve dış göçlerle artan nüfus hareketliliği, farklı kültürlerden gelen bireylerin bir arada yaşamasına, çok kültürlü ve çoğulcu toplumların oluşmasına yol açmıştır. Bu yaşanan değişim ve dönüşüm toplumsal yapı üzerinde de büyük etkilere yol açarak dağılım ve katılım adaletsizliklerinin, sosyal dışlanmanın yaşanmasına neden olmuş; gelir dağılımındaki eşitsizlikleri artırmıştır (Aykurt, 2020; Polat, 2007; Turhan, 2007). Bazı grupları, toplumun geneli tarafından kolaylıkla ulaşılabilen ekonomik, sağlık, eğitim, istihdam, saygı, toplumsal destek, bilgiye erişme gibi olanaklarından mahrum bırakmıştır. Kaynaklara, kazanımlara ve fırsatlara erişimde çeşitli yapısal engeller doğurmuştur. Bireylerin içinde bulundukları yetersiz koşullar nedeniyle gereksinimlerini karşılayamamalarına, kendi beceri ve yetenekleri ile normal yaşam standartlarına ulaşmakta güçlük çekmelerine sebep olmuştur. Bunun yanı sıra bireylerin toplumsal koruma ve çeşitli hizmetlere ihtiyaç duymalarına yol açmıştır. Bireylerin karşılaştıkları bu gibi sorunlar ise zamanla toplumsal hayata entegrasyonları daha düşük olan “dezavantajlı” olarak nitelendirilen grupların oluşmasına neden olmuştur (Birleşmiş Milletler Sosyal Kalkınma Programı [UNDP], 1997, 2005; Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [UNESCO], 1998; Hong, 2004; Mayer, 2003; Özcan, Balyer ve Yıldız, 2018).

Dezavantajlı kavramı çok geniş kapsamlıdır ve farklı nedenlere bağlı olarak ortaya çıkabilmektedir. Bireysel, ailesel ve çevresel kaynaklı birçok faktör kişiyi dezavantajlı

duruma düşürebilmektedir. Bu açıdan, dezavantajlı olarak sınıflandırılacak kişilerin üzerinde mutabık kalınan standart bir tanım, kavram veya standart sınıflandırmanın olmadığı söylenebilir. (Arslan, 2018; Bozok, 2011; Doğu Marmara Kalkınma Ajansı [MARKA], 2011; UNESCO, 1998; 2010; Dünya Sağlık Örgütü [WHO], 2013).

Alan yazın incelendiğinde genel olarak dezavantajlı olarak nitelendirilen gruplar; yoksullar, çocuklar, kadınlar, engelliler, izole yaşlı insanlar, Lezbiyen, Gey, Biseksüel, Transgender, İntersex (LGBTİ) bireyler ve göçmenler kapsamında ele alınmaktadır (Andía, 2011, Aykurt, 2020; Devlet Planlama Teşkilatı [DPT] Özel İhtisas Komisyonu Raporu, 2001; Disadvantaged Groups, 2021; Elmas, 2018, MARKA, 2011; Sastry, 2012). Ancak çocuklar, hem yetişkinlere göre kendini koruyacak güç ve yeterlilikte olmadıkları hem de sahip oldukları dezavantajların gelişimleri açısından ihtiyaç duydukları imkânları ellerinden alarak ileriye yönelik daha fazla etkilenmelerine yol açtığı için sosyal politika ve sosyal hizmet çalışmalarında öncelik verilen dezavantajlı grupların başında gelir (Arslan, 2018; Aykurt, 2020; Taşdelen, Turhan, Erikci ve Özkan, 2014; UNICEF, 2012; 2016).

Dezavantajlı gruplar, genelde en temel fizyolojik ihtiyaçlarını dahi gereği gibi karşılayamazlar, her yönden birçok insani yaşam imkânlarından yoksun bir yaşam sürerler ve sağlıklı, güvenli yaşam olanaklarından mahrumdurlar. Bu gruplar, kendilerini ilgilendiren devasa birçok problemlerle mücadele etmek, boğuşmak zorundadırlar (Boztepe, 2015; Hartmann, 2014; Özbaş, 2018; Rifkin ve Howard, 1997). Örneğin dezavantajlı çocuklar, eğitim imkânlarından gereği gibi yararlanamazlar, bu çocukların etkili öğretime (kaynak, deneyimli öğretmen, okulun fiziki şartları vb.) erişme imkânları daha kısıtlıdır (Acar, 2006; Adaman ve Keyder, 2005; Giddens, 2005; Gür ve Çelik, 2009; Isenberg vd., 2013; Özbaş, 2018; Özden, 2010). Bu çocuklar daha az öğrenme fırsatına sahip olma, daha fazla bilgi eksikliği yaşama, disipline olamama, akademik yönden kendilerini geliştirme fırsatı elde edememe gibi sorunlar ile karşı karşıya kalırlar. Çocukların sahip oldukları dezavantajlar eğitim süreci dışında kalma, okul terki yaşama, daha fazla devamsızlık yapma, akademik başarısızlık gibi sorunlar da doğurur (Ataç, 2017; Bakış, Levent, İnsel ve Polat, 2009; Chiu ve Walker, 2007; Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2009; Enslin, 2006; Kardaş, 2014; McLaren, 2011; Nalbant ve Babaoğlu, 2016; OECD, 2016a; 2016b; 2016c; 2017; Oral ve McGivney, 2014; Özbaş, 2017, 2018; Özcan,

Balyer ve Yıldız, 2018). Ayrıca dezavantajlı çocuklar, eğitim harcamalarına sürekli ekonomik destek sağlanamadığı, ekonomik olarak istismar edildikleri ve etkili eğitim ve okul uygulamalarına erişemedikleri için de eğitimsel sorunlar yaşarlar. Bunun yanı sıra ebeveynlerine eğitimin öneminin kavratılamaması ve çocuklarının okul yaşantısına destek olma becerisinin kazandırılmaması, özellikle kız çocuklarının eğitiminde sürekliliği sağlayacak bakış açısının geliştirilememesi ve ailelerin geleneksel anlayış ve yaklaşımlara sahip olması gibi nedenlerle de dezavantajlı çocukların eğitimleri önemsizleştirilir (Özbaş, 2018, s.1146).

Bu nedenlere bağlı olarak, dezavantajlı çocukların eğitim sürecinden ihtiyaçları doğrultusunda yararlanabilmeleri için gerekli önlemlerin zamanında alınıp uygulanması hem yasal hem de yönetsel bir zorunluluk olarak görülür (Özbaş, 2018, s. 1147). Bu zorunluluk, ülkeleri dezavantajlı bireylere daha adil ve elverişli yaşam koşulu ve çalışma ortamı sunabilme, toplumsal refahı toplumun her kesimine ulaştırabilme ve yurttaşlarının eşit bir şekilde eğitime erişimini sağlayabilmelerine yönelik ulusal ve uluslararası yasal düzenlemeler yapmaya yönlendirmiştir. Örneğin Türkiye’de İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Hakları Uluslararası Sözleşmesi, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme gibi uluslararası sözleşmeler ile 1982 Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu gibi yasal düzenlemeler ile eğitim temel bir hak olarak güvence altına alınmıştır. Hiçbir bireye veya toplumsal gruba herhangi bir ayırım (kültür, ırk, din, dil, engellilik, cinsiyet gibi) yapılmaksızın bu haktan tüm insanların eşit bir şekilde yararlanması teminat altına alınmıştır. Herhangi bir sebeple kimsenin eğitim görme hakkından alıkonulamayacağının altı çizilmiştir. Eğitim fırsatlarının herkes için eşit olması gerektiğine, toplumun refahının artırılması için adaletli bir eğitim sisteminin önemine vurgu yapılmış ve bireylerin topluma fayda sağlayabilmeleri için adil bir eğitim almalarının gerekli olduğu ifade edilmiştir.

Her ne kadar yasal metinlerde çocukların eğitim hakkından en üst düzeyde yararlanmalarına ilişkin hükümlere yer verilse de eğitim hakkının kullanılması sürecinde dezavantajlı çocuklar bazı zorluklar ile karşı karşıya kalabilmektedir (Özdemir ve Pektaş, 2017, s. 112; Tosun, 2021, s. 359). Alanyazında çocukların dezavantajlı olma durumu ile eğitim arasında kısır döngü şeklinde, ters yönlü ifade edilebilecek bir ilişkinin olduğu vurgulanmaktadır. Bir taraftan çocukların

dezavantajlara sahip olması eğitime erişim imkânlarının azalmasına sebep olurken; diğer taraftan eğitime erişimleri azaldıkça çocukların sahip oldukları dezavantajların arttığı ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra dezavantajlı çocukların gereksinimlerini karşılayacak bir eğitim görememesi sonucunda, yaşadıkları eşitsizliğin sonraki nesillere aktarılabilirdiği, bu durumun ise toplumsal eşitsizliklerin kırılmadığı bir döngüye yol açabildiği belirtilmektedir. Dolayısıyla dezavantajlılık, nesiller boyu aktarıla gelen sosyal bir problem olarak değerlendirilmektedir (Özbaş, 2014, s. 245).

Bu durum bilim insanlarını; eğitimde dezavantajlı olmanın önüne nasıl geçilebileceği, adaletsizliklerin nasıl ortadan kaldırılabilirdiği, eşitliğin nasıl sağlanabileceği ve bunların doğurduğu sorunlar ve riskler ile nasıl mücadele edilebileceği gibi konularda cevap arayışına sevk etmiştir (Alpaslan, 2019, s. 1). Bu arayış, eğitimde sosyal adalet uygulamalarının gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Bates, 2006; Berliner, 2007; Bozkurt, 2018; Enslin, 2006; Furman ve Shields, 2005; Gürgeç, 2017; Kondakçı, Kurtay, Oldaç ve Şenay, 2016; Rapp, 2002; Şişman, 2006; Theoharis, 2007; Tomul, 2009; Turhan, 2007; Walker, 2003).

Sosyal adalet, kısaca *“bozulan düzenin marjinalleştirdiği, ötekileştirdiği veya dışladığı kesimlerin beklentilerine cevap verme”* olarak tanımlanabilir (Gewirtz, 2006, s. 13). *“Bütün insanların değerli ve eşit olduğunu ve fırsatlara eşit erişim hakkı olduğunu anlamakla başlayan inanç ve uyum”* olarak nitelendirilebilir (Fraser, 2012, s. 14). Sosyal adalet, toplumdaki tüm bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak, katılımını sağlamak, kaynakların adil dağılımını gerçekleştirmek, toplumdaki tüm bireylere karşı sorumluluk bilinci oluşturmak şeklinde açıklanabilir (Bell, 2007). Bunun yanı sıra yaşamdaki avantajların ve dezavantajların toplumdaki bireylere “ihtiyaç”, “hak etme” ve “eşitlik” ilkeleri temel alınarak dağıtılması çerçevesinde ele alınabilir (Miller, 2001). Eğitimde sosyal adalet ise bireylerin demokratik bir hak olarak eğitimden yeteneği ve ihtiyaçları doğrultusunda adil olarak yararlanarak farklılıkları çerçevesinde kendisini geliştirebilme fırsatının verilmesi olarak ifade edilebilir (Polat, 2007, s.2). Kısaca eğitimde sosyal adalet okuldaki ötekileştirmenin farkında olup ve bu olumsuz durumu ortadan kaldırmak olarak tanımlanabilir (Theoharis, 2007).

Yapılan tanımlamalar incelendiğinde, eğitimde sosyal adalet kavramı genellikle adalet, eşitlik, çok kültürlülük, demokrasi gibi kavramlar ile ilişkilendirilerek çok boyutlu olarak ele alınır (Cırık, 2008; Tomul, 2009). Eğitimde sosyal adalet anlayışına

göre, bireyler aynı yetenek ve beceriye sahip olmadığından her öğrenciye aynı eğitimi vermek adaletsizliği doğurur (Bozkurt, 2018; Furman ve Shields, 2005; Gale, 2000; Kıran, 2019; Polat, 2007). Eğitimde sosyal adalet, herkese eşit eğitim vermenin ötesinin eğitim ihtiyacını görmezden geldiğinden eşitsizliğe yol açabilir düşüncesi üzerine temellenir. Her bireyin ilgi, beceri ve yeteneğinin gösterdiği farklılığa göre eğitim ihtiyacı da değişebileceği için herkese eşit eğitim vermenin eşitliği sağlamadığı, diğerlerinin eğitim ihtiyacını görmezden gelme anlamını taşıdığı belirtilir (Brighouse 2002; Kıran, 2019; Nieuwenhuis, 2010; Miller, 2005; Polat, 2007; Tomul, 2009). Aynı zamanda eğitimde sosyal adalette, adalet kavramının eşitlikle beraber ilişkilendirilerek sürdürülebilirlik, erişme, çıktı ve sonuçlardaki eşitlikle birlikte vurgulanması gerektiğine dikkat çekilir (Furman ve Shields, 2005; Polat, 2007). Eğitimde sosyal adaletin, farklı yetenek ve becerilere sahip her öğrenciyi kapsayacak şekilde bireysel ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak hazırlanan, her bireyin kendi yeteneklerini geliştirmesine, tüm öğrencilerin öğrenmesine ve başarılı olmasına imkân sağlayan uygulamalarla (eğitim politikaları, müfredat vb.) gerçekleştirilebileceği ifade edilir (Bozkurt, 2018; Enslin, 2006; Furman ve Shields, 2005; Kaya, 2000; Küçükçene ve Aydoğan, 2018; Polat, 2007; Tomul, 2009). Sosyal adalet ve çok kültürlü eğitim kavramları ortak olarak farklılıklara sahip (kültür, din, dil ve ırk vb.) bireylere eşit eğitim olanakları sağlama, çoğulculuğu gözetme, insan haklarına saygı duyma, kültürel farklılıkları hoş karşılama ve kültürel çeşitliliği yansıtıcı eğitim olanakları sağlama gibi amaçlar taşır (Banks, Cookson, Gay, Hawley, Irvine, Nieto, Schofield ve Stephan, 2001; Cırık, 2008, s. 29). Ancak ayrı olarak çok kültürlü eğitim, farklı özelliklere sahip öğrenciler arasındaki iletişimi, etkileşimi geliştirmeyi hedeflerken (Bohn ve Sleeter, 2000); sosyal adalet bu farklılıkların ortaya çıkardığı dezavantajların öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki olumsuz etkisini azaltmayı ya da ortadan kaldırmayı hedefler. Eğitimde sosyal adalet ve demokrasi arasında ise karşılıklı bir ilişki söz konusudur. Eğitimde demokrasi, farklılıklara sahip öğrencileri demokratik katılıma hazırlamayı hedeflerken; eğitimde sosyal adalet ekonomik ve sosyal eşitsizliklerin giderilmesini hedefler (Tomul, 2009, s. 129). Demokrasinin olmadığı bir ortamda sosyal adaletten bahsedilemeyeceği gibi sosyal adaletin sağlanmadığı bir demokrasinin ise içi boş bir demokrasiden öteye gidemeyeceği söylenebilir. Sosyal adaletin demokrasi rejiminin toplumsal hayata uygulanmış, gözle görülür bir boyutunu ifade ettiği ve bu açıdan sosyal adaletin demokratik rejimlerin temel göstergesi olduğu

belirtir (Furman ve Starratt 2002; Turhan, 2007). Bu ilişki doğrultusunda eğitimde demokrasi ile sosyal adaletin varlığı; insanların farklılıkları göz ardı edilerek dezavantajlı bireylere diğer bireylere verildiği kadar eğitim alma, eğitimle ilgili kararlara katılma ve kendini geliştirme haklarının sağlanması ve korunması anlamını taşır (Gürgeç, 2017).

Eğitimde sosyal adalet; şimdiki ve gelecek nesillerin eşit hak ve fırsatlara sahip olmasını, eğitim hizmetlerinden eşit bir şekilde faydalanılmasını sağlamalıdır (Küçükçene ve Aydoğan, 2018; Moffatt, Hanley ve Wilson, 2001; Shields, 2014; Tomul, 2009). Öğrencilerin birbirlerinin farklılıklarına saygı duyarak bir arada yaşama bilincine erişmesini desteklemelidir. Toplumda ve eğitimde maruz kalınan adaletsizliklerin, eşitsizliklerin yok edilerek veya en aza indirgenerek, demokratik toplum yapısı ve demokratik eğitim ortamı inşa edilmesini, bu yapının güçlendirilmesini amaçlamalıdır (Enslin, 2006; Furman ve Shields, 2005; Özdemir ve Kütküt, 2015; Polat, 2007; Tomul, 2009). Ayrıca eğitimde fırsat ve sonuç eşitliğini sağlamanın yanı sıra yoksunlaşma olgusunun hafifletilmesini, geciktirilmesini, geçici olarak giderilmesini de sağlamalıdır (Tomul, 2009, s. 136). Toplumdaki kaynakların eşit dağıtılmasını ve tüm öğrencilerin eğitime erişim kaynaklarının eşitlenmesini hedeflemelidir. Tüm bireylerin güvenli, emniyetli ve huzurlu bir yaşam sürmesine olanak sunmalıdır. Ayrıca bireye insani farklılıkları temelinde yaratıcı gücünü özgürce geliştirebilme olanağı tanınmalıdır. Bireysel farklılıkların farkında olup, herkesin yeteneği, ilgi ve ihtiyacına göre eğitim almasını sağlayarak, bireylerin eğitimle kendini geliştirmesine olanak sunmalıdır. Diğer insan ve toplumlara karşı sorumluluk duygusu içinde tüm bireylerin eşit olarak demokratik karar alma süreçlerine ve eğitime ilişkin alınan kararlara katılmasını desteklemelidir (Bates, 2006; Bell, 2007; Enslin, 2006; Furman ve Shields, 2005; Polat, 2007; Shields, 2014). Okul ortamında birlik beraberliğin sağlanmasını, farklılıkların azalmasını ve eğitim ortamının sosyalleşmesini sağlamalıdır (Bogotch, 2002). Öğrencilere saygı, hoşgörü, adalet, sorumluluk, demokrasi, dürüstlük kavramlarının benimsetilmesini, sosyal adalet bilincinin oluşturulmasını amaçlamalıdır (Sağdıç, 2018). Eğitimsel hedeflere ulaşılmasında farklılıkların yarattığı olumsuz durumların etkisini en aza indirmeli veya tamamen ortadan kaldırmalıdır (Bohn ve Sleeter, 2000). Sosyal, kültürel, ekonomik vb. açılardan farklılığı nedeniyle ayrımcılığa uğrayan dezavantajlı öğrencilerin haklarını korumalıdır. Dezavantajlı öğrencileri destekleyerek, fırsatlarını arttırarak; bu

bireylerin de akranları ile eşit akademik başarı, eşit eğitimsel sonuçlar elde etmelerini sağlamalıdır (Alsbury ve Shaw, 2005; Bates, 2006; Bogotch, 2002; Enslin, 2006; Furman ve Shields, 2005; Özdemir ve Kütküt, 2015; Özdemir ve Pektaş, 2017; Scanlan, 2007; Shields, 2014; Tomul, 2009; Tunganaraza, 2007).

Eğitimde sosyal adaleti sağlamaya yönelik genel çerçevenin oluşturulması öncelikle devletin görevleri arasında görülürken; eğitim ortamında oluşabilecek sosyal adalet problemlerine yönelik önleyici tedbirler alma eğitim yöneticilerin, sınıfta oluşabilecek sosyal adalet problemleri için önleyici tedbirler alma ise öğretmenin sorumluluğundadır (Sağdıç, 2018, s. 28). Bir başka ifadeyle okullarda sosyal adaletin sağlanmasında en önemli görev ve sorumluluk, belirlenen eğitim politikalarının hayata geçirilmesinden birinci derecede sorumlu olmaları açısından okul yöneticilerine (Oplatka, 2010; Polat, 2007; Theoharis, 2007; Turhan, 2007) ve eğitim hizmetini doğrudan öğrencilere sunan bireyler olmaları açısından öğretmenlere düşmektedir (Gürgeç, 2017). Genelde bütün öğrencilere, özelde ise dezavantajlı öğrencilerin akademik, davranışsal, sosyal ve kültürel konulardaki eksikliklerinin, ihtiyaçlarının giderilmesinde ve eğitime erişim koşullarının iyileştirilmesinde okul yöneticisi ve öğretmenlere önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir (Oplatka, 2010; Özcan, Balyer ve Yıldız, 2018; Vural, 2020). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yetki, görev ve sorumluluklarını düzenleyen mevzuatlar incelendiğinde, her iki eğitim çalışanının görev tanımlarında doğrudan sosyal adalet rolleri ile ilgili herhangi bir atfın bulunmadığı görülmektedir. Fakat okul müdürlerinin ve öğretmenlerin görev, yetki ve sorumlulukları sadece yasal mevzuatla sınırlı tutulamaz. Resmi veya yazılı görev tanımlarında sosyal adalet rolleri açık bir şekilde belirtilmese de okul yöneticileri ve öğretmenler örtük şekilde sosyal adalete yönelik görev ve sorumluluklarını yerine getirmektedirler. Öğretmenler ve okul yöneticileri kendi insiyatifleri dâhilinde sosyal adaletin sağlanmasına yönelik uygulamalarda bulunmakta; dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimlerinde ve eğitim hizmetlerinden azami düzeyde yararlanmalarında önemli görevler üstlenmektedir (Kondakçı, Kurtay, Oldaç ve Şenay, 2016; Turhan, 2007; Vural, 2020).

Eğitimde sosyal adalet sağlamayı amaç edinen okul yöneticileri adalet, demokrasi, hoşgörü, sorumluluk, dürüstlük ve saygı etik ilkelerine uygun davranışlar sergilemelidir (Aydın, 2002). Uyum yerine eleştiri, yarış yerine şefkat, bürokrasi

yerine demokrasi, bastırılmışlık yerine çok seslilik, dışlama yerine kapsama, hâkimiyet yerine serbestlik için çabalamalıdır (Brooks, Jean-Marie, Normore ve Hodgins, 2007). Dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimleri konusunda bilinç oluşturmali (Brown, 2004; Jacobson, 2011; Jean-Marie, 2008; Scheurich ve Skrla, 2003), bu öğrencilerin nitelikli eğitim imkânlarından eşit ve en üst düzeyde yararlanabilmelerini sağlamak için çaba göstermelidir (Bates, 2006; DeMatthews ve Mawhinney, 2014; Enslin, 2006; Fraser, 2012; Marshall, 2004; McKenzie vd., 2008; Özdemir ve Pektaş, 2017; Theoharis, 2007). Öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirmesini engelleyen unsurların farkına vararak, bütün öğrencilerin potansiyellerine ulaşmasını destekleyici eylemlerde bulunmalıdır (McKenzie vd., 2008). Öğrencilere dezavantajlarından doğan sorunlardan arınmış bir okul yaşantısı sunmaya çalışmalıdır. Dezavantajlı öğrencilerin eğitim hizmetlerinden en üst düzeyde yararlanabilmelerini sağlamaya ve diğer öğrencilerle aralarında eşitsizlik oluşmasını önlemeye gayret göstermelidir. Sosyal farklılıkların eğitim ve okul yaşantısında neden olduğu olumsuz durumları tespit etmeli ve bu olumsuz durumların giderilmesi yönünde çaba harcamalıdır. Ayrıca öğrencilerin ihtiyaçlarının ne olduğunu saptayarak, bu ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmalıdır (Enslin, 2006; Furman, 2012; Marshall, 2004; McKenzie vd., 2008; Özdemir ve Kütküt, 2015; Theoharis, 2007; Tomul, 2009). Hem duygusal hem de akademik başarıyı engelleyen tüm şartları ortadan kaldırmaya çalışmalıdır. Her çocuğun başarılı olabileceği düşüncesi temelinde, her düzeydeki öğrenci için bir başarı beklentisi oluşturmali ve bu beklentilerle uyumlu somut başarı hedeflerin oluşturulmasına öncülük etmeli ve işbirlikçi bir şekilde çaba göstermelidir (Berkovich, 2014; Kondakçı, Kurtay, Oldaç ve Şenay, 2016; Theoharis, 2007). Öğretmenlerin dezavantajlı öğrencilere yaklaşımları ve bu öğrencilere yönelik öğretim ve değerlendirme yöntemleri konusunda gerekli bilgi ve becerilere sahip olmalarını sağlamalıdır (Kondakçı, Kurtay, Oldaç ve Şenay, 2016). Her türlü ayrımın yanlış olduğuna yönelik bilinç oluşturmali ve sosyal ayrımcılıklarla karşı karşıya kalan dezavantajlı grupları güçlendirip, daha demokratik bir toplum yaratmaya çalışmalıdır (Koçak ve Özdemir, 2019). Farklılıkların aslında bir güç olduğunu benimseyerek, dezavantajlı öğrencilere, “ötekilere” yönelik farkındalığın artmasını, ayrımcı eylemlerin engellenmesini sağlamalıdır. Farklı kültür ve düşüncelere karşı hoşgörü anlayışını temel almalı ve geliştirmelidir. Tüm çocukların sahip oldukları farklılıklara hitap eden ve o farklılıklara saygı duyan eğitsel ortamlar oluşturmaya gayret etmelidir

(Marshall, 2004; Theoharis, 2007). Okullarda alınan kararlarda herkesin eşit fırsatlar ile temsil edilmesini sağlamalıdır (Berkovich, 2014; Furman, 2012). Etkili bir eğitim hizmeti sunabilmek için okul-toplum arasında sağlıklı ve güçlü bir ilişkinin kurulmasına öncülük ederek toplumun okulun destekleyici bir paydaşı olmasını sağlamalıdır (Kondakçı, Kurtay, Oldaç ve Şenay, 2016; Tomul, 2009). Sosyal adaletin anlaşılması ve uygulanması için okulun yapısını ve iklimini uygun olarak şekillendirmelidir. Herkesin eğitim hakkına ulaşmasını sağlayan, katılımı ve eşitliği teşvik eden, farklılıklara saygılı ve farklılıkları destekleyen, ötekileştirme/ayrımcılık duygularını reddeden, kapsayıcı, adil bir okul kültürü yaratmaya çalışmalıdır (Berkovich 2014; Shields, 2014; Theoharis, 2007; Tomul, 2009).

Öğrencilere eğitimi sunan baş aktör konumunda olan öğretmenlere de eğitimde sosyal adaletin sağlanabilmesi açısından önemli görevler düşmektedir. Bu doğrultuda öncelikle öğretmenler sosyal adalet ilkelerini benimseyerek ve uygulayarak öğrencilere rol model olmalıdır ve daha eşit ve demokratik bir sosyal düzen yaratmak için sosyal adalet ilkelerini öğrencilerine de benimsetmelidir (Furman ve Shields, 2005). Öğretmenler ayrımcı tutum sergilememeli, farklı kültürlere açık ve saygılı olmalı, çoklu bakış açısıyla yaklaşarak farklı etnik kökene, fiziksel özelliklere, inanç, cinsiyete, cinsel tercihe ve sosyoekonomik duruma bakmaksızın tüm öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine dâhil edilmesine önem vermelidir. Tüm öğrencilere değer vermeli ve onların fikirlerine görüşlerine de saygı duymalı, kendilerini değerli hissettirmelerini sağlamalıdır. Öğrencilerin okula ve toplum yaşamına etkin bir şekilde katılabilmesini desteklemeli, yaşantılarındaki sosyal adaleti sağlama fırsatlarını fark edebilmeleri ve sosyal değişimi sağlamada gerekli olan stratejileri bilmeleri için gerekli çabayı göstermelidir. Öğrencilerin iş birliği içinde çalışabilecekleri ortamlar oluşturmalıdır (Wade, 2004). Ayrıca öğretmenler çeşitliliği bir zenginlik olarak görmeli, farklı kültürlere duyarlı bir eğitim öğretim ortamı yaratmalı, eşitsizlikleri tanıyarak bunları azaltmaya, yok etmeye çalışmalıdır. Eşit katılımı sağlamaya çaba göstermeli, grup çalışmalarına ağırlık vermeli, eleştirel ve yansıtıcı düşünebilmelidir (Lalas, 2007). Sadece öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasından değil aynı zamanda onları çevreye karşı duyarlı, farklı kimliklere ve düşüncelere saygılı, etkin bir vatandaş olmaları, sosyal olarak daha adil ve demokratik bir toplum oluşturmak üzere hazırlamalıdır (Furman ve Shields, 2005). Farklı özelliklere ve imkânlarla sahip olan çocukların birlikte yaşamasını sağlayacak girişimlerde bulunmalıdır. Sosyal

adalet ve eşitliğin sağlanması için başarıya ulaşmada engel olabilecek sorunlara karşı bilinç oluşturmali ve bu sorunları çözmeye yönelik eylemlerde bulunmalıdır (Karacan, Bağlıbel ve Bindak, 2015, s. 54-68).

Bu bilgiler ışığında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okullardaki adaletsizlikleri gidermeye yönelik sergileyecekleri uygulamalarla okullarda sosyal adaletin sağlanabileceği ve öğrenci dezavantajlarının telafi edilebileceği düşüncesi, konuyla ilgili birçok araştırmanın yapılmasına yol açmıştır. Okullarda sosyal adaleti sağlamada okul yöneticilerinin rolleri eğitim alanındaki önemli dergilerde (Educational Administration Quarterly, Cambridge Journal of Education vb.) tartışılmıştır (Turhan, 2007, s. 4). Alanyazında eğitimde sosyal adalet konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde Türkiye’de bu bağlamda yapılan araştırmalarda daha çok sosyal adalet liderliğine odaklanıldığı görülmektedir (Arslan, 2019; Arar, Beycioğlu ve Oplatka, 2016; Beycioğlu ve Kesik, 2014; Bozkurt, 2017, 2018; Büyükgöze, Şayir, Gülcemal ve Kubilay, 2018; Gören, 2019; Özdemir ve Kütküt, 2017; Özdemir, 2017; Nartgun ve Sarıbudak, 2021; Yeşil ve Sincar, 2021; Yıldırım, 2021). Bunun yanı sıra daha sınırlı sayıda sosyal adalet liderliği ile farklı değişkenlerin el alındığı çalışmaların yapıldığı gözlenmektedir. Sosyal adalet liderliği ile okul yaşam kalitesi ve okul aidiyet duygusu (Gören, 2019), evrensellik farklılık yönelimi (Kıran; 2019), etik liderlik (Özdemir, 2009; Turhan, 2007), etik iklim (Arslan, 2019), bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı (Bozkurt, 2018), sosyal sermaye (Taştan, 2015) gibi kavramlar arasında ilişkiyi inceleyen araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Mevcut çalışmaların bazılarında ise eğitimde sosyal adalet kavramının okul yöneticilerinin sosyal adalet algı ve tutumları (Gürgen, 2017; Kıran,2019; Özdemir, 2009; Sağdıç, 2018; Taştan, 2015; Turhan, 2007; Turhan ve Çelik, 2011) ve rolleri (Arar, Beycioğlu ve Oplatka, 2016; Kondakçı, Kurtay, Oldaç ve Şenay, 2016), okullarda sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamaları, davranışları (Akkuş, 2019; Börü, 2019; Gürgen, 2017; Tomul, 2009) bakımından incelendiği görülmektedir. Bunun yanı sıra yapılan araştırmaların bazılarında okul yöneticilerinin sosyal adaleti sağlama sürecinde karşılaştıkları engellerin (Polat, 2007; Tomul, 2009; Tosun, Ay ve Koçak, 2020), sosyal adaleti sağlamak adına okullarda daha neler yapılabileceğine yönelik çözüm önerilerinin tespit edilmesinin amaçlandığı da görülmektedir (Gürgen, 2017; Polat, 2007, Sağdıç, 2018; Tosun, Ay ve Koçak, 2020). Öğretmenlerin de eğitimde sosyal adaletle ilişkin görüşlerini (Alpaslan ve Kartal, 2020; Polat, 2007), algılarını ve tutumlarını (Gürgen,

2017; Keleşoğlu ve Metinnam, 2018; Özdemir, 2009; Sağdıç, 2018), okullarında sosyal adaleti sağlamaya yönelik davranışlarını/uygulamalarını (Akkuş, 2019; Gürgen, 2017; Koçak ve Bostancı, 2019; Vural, 2020); uygulamalarında karşılaştıkları sorunları (Vural, 2020) ve karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerilerini (Polat, 2007; Sağdıç, 2018; Vural, 2020) ele alan çalışmalar da bulunmaktadır. Yapılan kuramsal ve ampirik çalışmaların yanı sıra okul yöneticilerinin (Bozkurt, 2017; Özdemir ve Kütküt, 2015) ve öğretmenlerin (Karacan, Bağlıbel ve Bindak, 2015; Özdemir ve Pektaş, 2017) sosyal adalet davranışlarını ve sosyal adaleti gerçekleştirme düzeylerini tespit etmeye yönelik ölçek geliştirme çalışmalarına da rastlanmaktadır. Bu doğrultuda mevcut araştırmalarda sosyal adalet olgusunun genellikle “neler yapıldığı” veya “yapılması gerektiği” boyutunda ele alındığı söylenebilir. Ancak sosyal adalet kapsamında gerçekleştirilen uygulamaların okulun dezavantajlı öğrenci profilini kucaklayıcı olup olmadığı incelenmemiştir. Ayrıca bu uygulamaların onarıcı gücünün, bir başka ifadeyle, dezavantajlı öğrencilerin iyi olma halini destekleme potansiyelinin yapılan araştırmalarda sorgulanmadığı görülmüştür. Var olan araştırmalarda, dezavantajların öğrencilerin üzerinde oluşturduğu etkiyi ve bu etkiyi azaltmak veya ortadan kaldırmak bağlamında yapılan sosyal adalet uygulamalarına nasıl karar verildiğine veya kararın verilmesinde nelerin belirleyici olduğuna, yapılan uygulamalarda karşılaşılan engellere de odaklanılmadığı dikkat çekmiştir. Ayrıca sosyal adaleti konu alan çalışmaların daha çok okul yöneticileri kapsamında gerçekleştirildiği farklı paydaşları (okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrencileri) kapsayan daha geniş, kapsamlı bir perspektiften konunun ele alınmadığı görülmüştür.

Tüm bu gerekçelerden dolayı yapılan araştırmada dezavantajlı grupları güçlendirmeye yönelik genellikle nasıl çalışmalar yapıldığı, yapılan çalışmaların kapsamı, işe yarama ve iş görme potansiyeli üzerine yoğunlaşmıştır. Okullarda el uzatılmayan, dokunulamayan, boşta kalan dezavantajlı öğrencilerin olup olmadığı, dezavantajların öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkiyi azaltmaya veya ortadan kaldırmaya yönelik yapılan çalışmaların eksikliği-gediği detaylı bir şekilde incelenmiştir. Kısacası çalışmada sadece dezavantajların öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkiyi azaltmaya veya ortadan kaldırmaya yönelik “nelerin yapıldığı” ve “yapılması gerektiği” değil “yapılma nedenleri” ve “yapılan çalışmaların kapsamı ve etkisi” de araştırmada inceleme konusudur.

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi: “Okulların dezavantajlı öğrenci profili, dezavantajlılığın öğrenciler üzerindeki etkisi, bu etkiyi telafi etmeye yönelik okullarda yapılan uygulamalar ve bu uygulamaların kapsamı, işe yarama ve iş görme potansiyeli nedir?” şeklindedir.

1.2.1. Alt problemler. Araştırmada aşağıda verilen alt problemlere yanıt aranmıştır:

Yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre;

- 1) Okullarda hangi özelliklere sahip dezavantajlı öğrenciler bulunmaktadır?
- 2) Okullarda dezavantajlı öğrencileri tespit etmek için nasıl bir yol izlenmektedir?
- 3) Dezavantajlı olmak öğrenciler üzerinde ne gibi etkiler oluşturmaktadır?
- 4) Dezavantajlı olmanın eğitsel açıdan öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak veya ortadan kaldırmak amacıyla okullarda ne gibi uygulamalar yapılmaktadır?
- 5) Okullarda dezavantajlılığın öğrenciler üzerindeki etkilerini ortadan kaldırmaya/azaltmaya yönelik yapılan uygulamalar öğrencilere hangi açılardan, nasıl katkılar sağlamaktadır?

Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre;

- 6) Okullarda öğrencilerin dezavantajları nedeniyle yaşadıkları olumsuzlukları önlemek adına yapılan uygulamalar belirlenirken neler göz önünde bulundurulmaktadır?
- 7) Dezavantajlı olmanın eğitsel açıdan öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak veya ortadan kaldırmak amacıyla okullarda yapılan uygulamalarla tüm dezavantajlı öğrencilere tam anlamıyla ulaşip ulaşamadığı, ulaşamıyorsa ulaşamama nedenleri nelerdir?

Yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre;

- 8) Dezavantajlılığın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak için başka neler yapılabilir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı okulların dezavantajlı öğrenci profilini, dezavantajlılığın öğrenciler üzerindeki etkisini, bu etkiyi telafi etmeye yönelik okullarda yapılan sosyal adalet uygulamalarını ve bu uygulamaların kapsamını, işe yarama ve iş görme potansiyelini incelemektir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Dünya genelinde ulusal ve uluslararası yasal metinlerde herkese eşit eğitim hakkı tanınsa da bireysel, sosyal, kültürel, ekonomik ve coğrafik vb. pek çok açıdan sahip oldukları dezavantajlar çocukların eğitime erişimini engelleyebilmektedir. Eğitime erişebilseler bile girdilerindeki farklılıklar dezavantajlı çocukların akranlarına göre eğitim imkânlarından eşit ve adil bir şekilde yararlanmasının önüne geçebilmektedir (Chiu ve Walker, 2007; Enslin, 2006; Koçak ve Bostancı, 2019; Özbaş, 2018; Tomul, 2009; UNESCO, 2017). Eğitim imkânlarından eşit bir şekilde yararlanılmasını engelleyen girdisel farklılıklar, dezavantajlı çocukların eğitim sürecini ve çıktılarını da etkileyerek dezavantajlılığın artmasına veya çeşitlenmesine neden olabilmektedir. Ayrıca bu durum dezavantajlılığın nesilden nesile aktararak sürmesine, toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretilmesine neden olabilmekte ve bir kısır döngüye yol açabilmektedir (ERG, 2014; Ferguson, Tilleczeck, Boydell, Rummens ve Roth Edney, 2007; Kazu, 2019).

Alanyazına göre bu döngüyü kırmanın tek yolu, eğitimde sosyal adaleti sağlamaktır. Eğitimde sosyal adalet sağlanarak çocukların hem bugünkü hem de gelecekteki yaşam koşulları iyileştirilebilir; bireysel, sosyal, ekonomik, kültürel, etnik, engellilik ve benzeri açılardan sahip oldukları farklılıklara rağmen kendi potansiyelleri ortaya çıkarılabilir. Dezavantajlı durumdakiler dâhil olmak üzere tüm çocuklara eşit olanaklar sunulabilir; var olan eşitsizlikler giderilebilir, dezavantajlar azaltılabilir ve farklılıklarının olumsuz sonuçları giderilebilir (Blackmore, 2002; Bogotch, 2002; Marshall ve Oliva, 2006; Oplatka, 2010; Özdemir ve Kütküt, 2015; Tomul, 2009). Bu açıdan dezavantajlı öğrencilerin yüz yüze kaldığı bu sorunlarla, risklerle mücadele edilmesi ve ortaya çıkan bu olumsuz sonuçların giderilmesi için okullarda eğitimde sosyal adalet sağlanmalıdır (Agasisti, Avvisati, Borgonovi ve Longobardi, 2018;

Ferguson, Tilleczeck, Boydell, Rummens ve Roth Edney, 2007; Kondakçı, Kurtay, Oldaç ve Şenay, 2016; Özdemir ve Pektaş, 2017).

Yapılan araştırmaların öne çıkardığı olgu, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öncelikli eğitim hedeflerini gerçekleştirmek için sosyal adaleti sağlamaları gerektiğidir (Berkovich, 2014; Bozkurt, 2018; Karacan, Bağlıbel ve Bindak, 2015; Kondakçı, Kurtay, Oldaç ve Şenay, 2016; Polat, 2007; Slatte, Potter, Torres ve Briceno, 2014). Bu bakımdan eğitim hizmetinin yürütülmesinden doğrudan sorumlu olan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okullarda sergiledikleri sosyal adalet uygulamaları eğitimde sosyal adaletin sağlanması açısından büyük önem taşımaktadır. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okullardaki adaletsizlikleri gidermeye yönelik sergiledikleri uygulamalarla öğrenci dezavantajları telafi edilebilmektedir.

Eğitimde sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamalar, dezavantajlılığın türüne veya özelliğine göre farklılaşabilir ya da en azından uygulamanın etki gücü değişebilir (Coşkun, Derince ve Uçarlar, 2010, s. 123). Bir diğer ifadeyle sosyal adaleti sağlamaya yönelik girişimlerin dezavantajlılık durumundan bağımsız olmayacağını söylemek mümkündür. Dezavantajın ne olduğunu bilmeden okullarda onu telafi etmeye yönelik girişimde bulunmak çok muhtemel değildir. Bu bakımdan öğretmenlerin ve okul yöneticilerin sosyal adaleti sağlamaya yönelik girişimlerinin büyük olasılıkla okullarındaki dezavantajlı öğrenci profilinden bağımsız olmayacağı söylenebilir. Dolayısıyla okulların dezavantajlı öğrenci profillerini ve okullarda öğrencilerin dezavantajları telafi etmeye yönelik yapılan uygulamaları ortaya çıkarmak, okullarda dezavantajlı öğrenci profilini kucaklayıcı sosyal adalet uygulamalarının yapıp yapılmadığını göstermek, gözden kaçırılan, göz ardı edilen dezavantajlı öğrenci gruplarının olup olmadığını ortaya çıkarmak açısından önemlidir. Bu bakımdan yapılan araştırmanın sorunun daha iyi anlaşılmasına, eğitimde sosyal adaleti sağlamada daha odaklı politikaların geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ayrıca bu araştırmada okullarda eğitimde sosyal adaleti sağlamak için “yapılması gereken” değil “yapılanı” tespit etmek amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra “yapılanın” okulun “dezavantajlı öğrenci profili” ile bağlantısını ortaya koymak ve “yapılanın işlevselliği” hakkında bilgi edinmek, tüm dezavantajlı öğrencilere tam anlamıyla ulaşılamamasının nedenlerine açıklık getirmek de hedeflenmiştir. Bilindiği gibi

söylem ile eylem farklılık gösterebilir. Söylem eyleme dönüşmediği sürece gerçeklik alanında kendini var kılamaz. Söylemler ancak gerçeklikte kendisini eylem içinde yansıtabilmektedir, eyleme eklemleendiğinde birlikte daha anlamlı bir hal alabilmektedir ve eylemle beraber dönüştürücü bir güç taşıyabilmektedir (Çoban, 2004 s. 171). Bu bakımdan araştırmada yönetici, öğretmen ve öğrencilerin söylemlerinden hareket ederek okullarda sosyal adaletin sağlanması amaçlı yapılan uygulamalar/eylemler incelenmiştir. Dolayısıyla araştırma ile dezavantajlı öğrencilere yönelik okullarda sosyal adaletin ne ölçüde gerçekleştiği, hangi dezavantajlı öğrenci gruplarının, nasıl desteklendiği ve hangi dezavantajların telafi edilmesine yönelik sosyal adalet uygulamalarına yer verildiği veya verilmediği belirlenmeye, tüm dezavantajlı öğrencilere tam anlamıyla ulaşamamasının nedenlerine açıklık getirilmeye çalışılmıştır. Bu nedenle araştırmanın tüm sürece çeşitli okul paydaşları açısından açıklık getirmesi ve ihtiyaç duyulan yönlerin belirlenmesi açısından değerli olduğu düşünülmüştür. Doğru grupları hedef alan sosyal adalet uygulamalarının geliştirilmesinin eğitimde eşit fırsatların sunulduğu toptancı bir yaklaşım yerine, her öğrencinin bireysel gereksinim, beceri ve yeteneklerinin göz önüne alınarak eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesine ve fırsat adaletinin sağlanmasına yönelik anlamlı girişimlerde bulunulması bakımından önemli olduğu ifade edilebilir.

Ayrıca araştırmanın sonuçları, okullarda yapılan girişimlerin eğitimde sosyal adaleti sağlamada etkililiğini değerlendirmenin yanı sıra eğitsel reform ve gelişmeler için kaynak oluşturmak için de kullanılabilir. Dezavantajlı öğrencileri destekleyici koşulların ve faktörlerin ortaya konmasında yol gösterici olabilir. Araştırma sonuçları geride hiç kimseyi bırakmadan tüm dezavantajlı öğrencilerin eğitim fırsatlarından eşit olarak faydalanmaları ve daha nitelikli bir eğitim alabilmeleri bağlamında gerekli tedbirlerin alınması yönünde de katkı sunabilir. Bunun yanı sıra araştırma konuyla ilgili yapılacak ulusal ve uluslararası çalışmalara ışık tutabilir. Eğitimde sosyal adaletin sağlanmasına dönük politikaları belirleyecek karar vericilere ve uygulayıcılara bir kaynak oluşturabilir, mevcut problemlerin çözümüne katkı da sağlayabilir. Bu bakımdan araştırmanın önemli olduğu, alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Sayıtlar

Bu araştırma aşağıda belirtilen sayıtlar çerçevesinde yürütülmüştür:

- 1) Araştırmada yer alan okul yöneticisi, öğretmen ve öğrencilerin araştırma kapsamında yöneltilen soruları (veri toplama araçlarına) içten, samimi, tarafsız ve doğru bir şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.
- 2) Araştırmacı tarafından hazırlanan ve alınan uzman görüşleri doğrultusunda geçerliliği uzmanlar tarafından kabul edilen ve ön uygulaması yapılan “Öğrenci Görüşme Formu” ve “Yönetici-Öğretmen Görüşme Formu” sorularının araştırmanın amacına dönük olarak ölçülmek isteneni doğru ölçebilme yeterliliğine sahip olduğu varsayılmıştır.
- 3) Bu araştırmaya katılan okul yöneticileri, öğretmen ve öğrencilerin araştırmada ele alınan olgulara ilişkin yaşantı, deneyim, görüş ve düşüncelerinin oluşmasına yetecek kadar aynı okulda bulundukları ve etkileşim içerisinde oldukları varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma aşağıda belirtilen sınırlılıklar çerçevesinde yürütülmüştür:

- 1) Araştırma, Antalya ili Kepez ilçesinde farklı açılardan dezavantajlı öğrencilerin bulunma olasılığının daha yüksek olduğu Baraj, Hüsnü Karakaş, Şelale, Fatih, Teomanpaşa, Altıayak, Göçerler, Düdenbaşı, Habibler ve Şafak mahallerinde bulunan on resmi ortaokul ile sınırlıdır.
- 2) Araştırma, gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul eden 19 okul yöneticisi, 33 öğretmen ve 26 öğrenci toplam 78 kişinin görüşü ile sınırlıdır.
- 3) Araştırma verileri 2021-2022 eğitim öğretim yılı içerisinde elde edilmiştir.
- 4) Elde edilen veriler, araştırmada katılımcılara yarı yapılandırılmış görüşme formlarında yöneltilen sorularla sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Bu araştırmada kullanılan kavramların işlevsel tanımları aşağıda verilmiştir:

Adalet: Yasalarla sahip olunan hakların hukuka uygunluk gözetilerek herkes tarafından kullanılmasının sağlanmasıdır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2021).

Sosyal Adalet: Toplumsal yapı içerisinde dil, din, ırk, maddi durum, cinsiyet, cinsel yönelim vb. unsurlar açısından yaşanan eşitsizlikler yaşayan bireylerin bulundukları toplumda daha adil, insan haysiyetine yaraşır, temel hayat standardına kavuşmalarını sağlamaya yönelik hem bireyin hem de toplumun haklarını gözetilen düzenlemeler, uygulamalar bütünüdür (Şahin, 2019, s. 74).

Eğitimde Sosyal Adalet: Eğitimde sosyal adalet okullarda öğrencilerin potansiyellerini tam olarak gerçekleştirebilecekleri fırsatlara erişimlerini sağlamak olarak ifade edilmektedir (Wakiaga, 2016).

Okul: Bu araştırmada Antalya ili Kepez ilçesinin Baraj, Hüsnü Karakaş, Şelale, Fatih, Teomanpaşa, Altıayak, Göçerler, Düdenbaşı, Habibler ve Şafak mahallerinde farklı açılardan dezavantajlı öğrencilerin bulunma olasılığı daha yüksek olan resmi ortaokulları ifade etmektedir.

Dezavantajlı Öğrenci: Eğitimden düşük fayda sağlama riski altında olan ve potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri için ek desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerdir (European Commission, 2014, s. 141). Bu araştırma kapsamında dezavantajlı öğrenci, Antalya ili Kepez ilçesinde Baraj, Hüsnü Karakaş, Şelale, Fatih, Teomanpaşa, Altıayak, Göçerler, Düdenbaşı, Habibler ve Şafak mahallelerindeki çalışma kapsamındaki resmi ortaokullarda 8. sınıfta öğrenim gören, akranlarına göre daha dezavantajlı olan öğrencileri ifade etmektedir.

Okul Yöneticisi: Bu araştırmada okul yöneticisi, Antalya ili Kepez ilçesinin Baraj, Hüsnü Karakaş, Şelale, Fatih, Teomanpaşa, Altıayak, Göçerler, Düdenbaşı, Habibler ve Şafak mahallelerindeki çalışma kapsamındaki resmi ortaokullarda müdürü ve müdür yardımcısı pozisyonunda görev yapan kişileri ifade etmektedir.

Öğretmen: Bu araştırma kapsamında öğretmen, Antalya ili Kepez ilçesinin Baraj, Hüsnü Karakaş, Şelale, Fatih, Teomanpaşa, Altıayak, Göçerler, Düdenbaşı, Habibler ve Şafak mahallelerinde çalışma kapsamındaki resmi ortaokullarda görev yapan rehber öğretmeni, Türkçe ve beden eğitimi branşındaki öğretmenleri ifade etmektedir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın konusu ile ilgili alanyazın taranarak araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

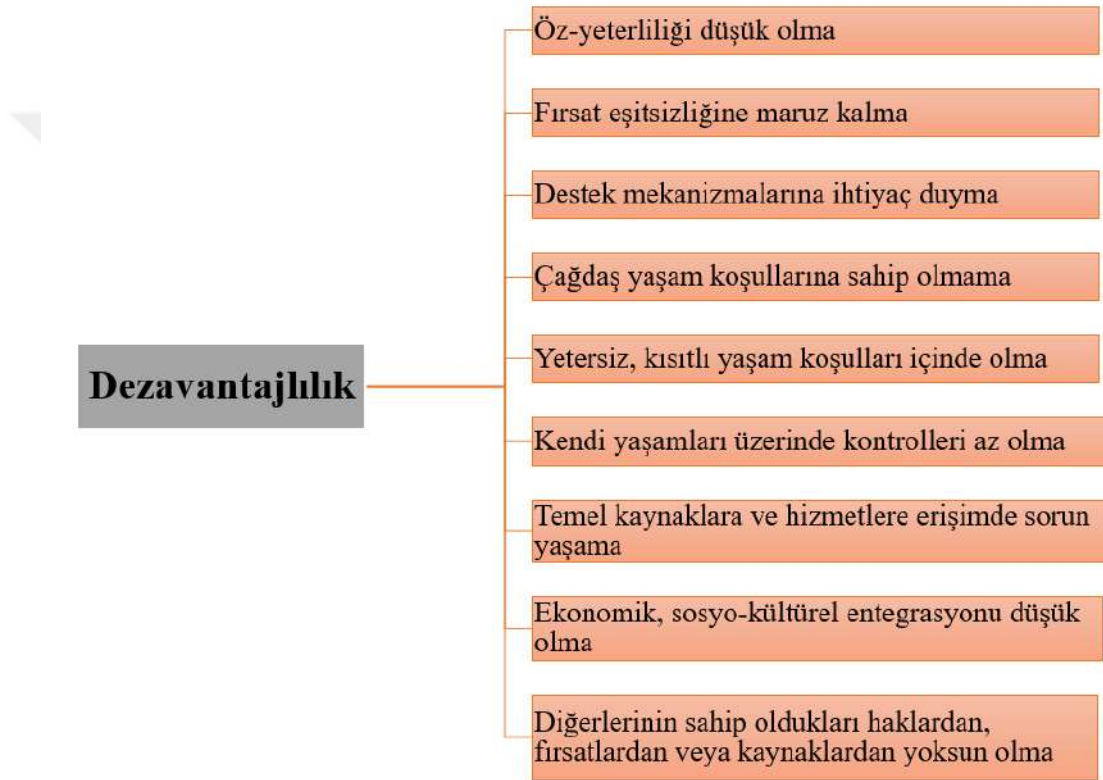
2.1. Dezavantaj ve Dezavantajlılık Kavramı

İnsanlık tarihinde yaşanan ekonomik, kültürel, sosyal açıdan yaşanan değişim ve dönüşüm, toplumsal yapı üzerinde büyük etkiler yaratmıştır. Yaşanan bu değişim ve dönüşüm neticesinde, toplumun bir kesimi güç kazanarak daha iyi yaşam koşulları elde ederken; büyük bir kesimi toplumsal haklara ve hizmetlere erişim noktasında sorun yaşamıştır, toplumsal eşitsizliklere maruz kalmıştır. Bu kesim ekonomik, sosyal ve kültürel pek çok açıdan ayrımcı, dışlayıcı çeşitli olumsuz muameleyle ve sorunlarla da karşı karşıya kalarak kendini daha zor ve ağır yaşam koşulları içinde bulmuştur. Yaşadıkları bu gibi sorunlar nedeniyle bu bireyler toplumda “*dezavantajlı*” olarak nitelendirilmiştir (Aykurt, 2020, s. 428).

Sözlük anlamı olarak Fransızca kökenli bir kelime olan *dezavantaj* kavramı “*avantajlı olmama durumu*” anlamına gelmektedir. Avantaj kelimesi ise “*üstünlük*”, “*kazanım*”, “*yarar*” anlamları taşımaktadır (TDK, 2021). Bu bağlamda, dezavantaj kavramı bir durum karşısında üstünlüğü, elde edilecek kazanımı kaybetmesi veya fayda sağlayamaması olarak ele alınabilir ve bir bireyin diğer bireylere kıyasla daha olumsuz yaşam koşullarına sebep olan durum veya şartların bütünü olarak ifade edilebilir.

Dezavantajlılık ise ırk, etnik grup, yoksulluk ve cinsiyet kavramına odaklanarak bireyin kendi kendine yetebilmesi için gerekli yeterliliğe sahip olmaması ya da kendi kendine yeterliliğinin önünde araçlara ve imkânlarla erişim noktasında çeşitli engeller olma durumu olarak tanımlanmaktadır (Karaboğa, 2015; Mayer, 2003, s.1-7). Bir başka tanıma göre dezavantajlılık; bireyin ekonomik, kültürel ve sosyal olanaklardan uzak kalması (Özer ve Çolak, 2015, s. 480), bulunduğu yetersiz koşullar nedeniyle bireyin çağdaş yaşam koşullarına sahip olamaması, toplumsal koruma ve hizmetlere

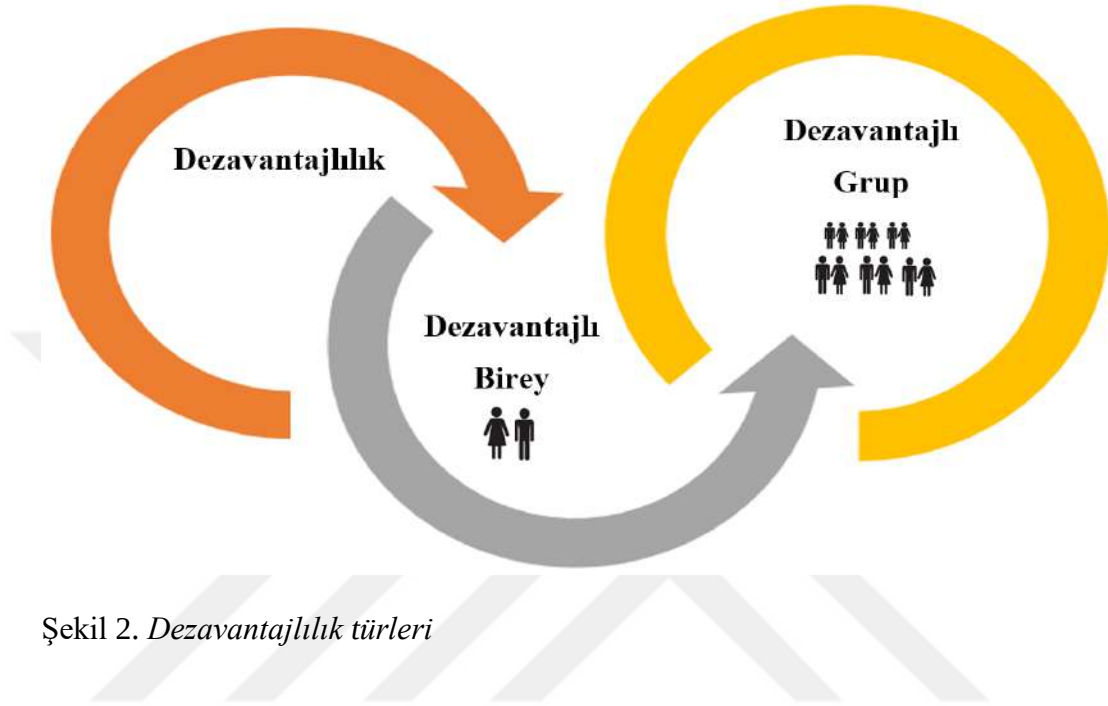
ihtiyaç duyması anlamı taşımaktadır (Çapcıoğlu ve Belen, 2016, s. 5). Bu kavram, fiziksel veya zihinsel açıdan çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalan, yoksulluk içinde olan veya ekonomik destekten mahrum kalan, sosyal-kültürel açıdan ayrımcı, dışayıcı mumaleleye maruz kalan -kısaca fırsat eşitsizliğine uğrayan- bireyleri ve grupları tanımlayan genel bir kavram olarak da ele alınmaktadır (Gündoğdu ve Asal, 2017; Kahraman ve Kahraman, 2017; Karaboğa, 2015; Ulusal Gençlik ve Spor Politikası Belgesi [UGSPB], 2013). Şekil 1’de alanyazında dezavantajlılık kavramını açıklamada genel olarak kullanılan temel kavramlara yer verilmiştir.



Şekil 1. *Dezavantajlılık kavramı*

Yapılan tanımlamalar ve Şekil 1 incelendiğinde, dezavantajlılığın çok yönlü bir kavram olduğu ve dezavantajlılığın gereksinimlerini kendi kendine yeterince karşılayamama, hizmetlere ve kaynaklara erişimde ekonomik, sosyal, kültürel, fizyolojik vb. açılardan fırsat eşitsizliğine maruz kalma, destek mekanizmalarına ihtiyaç duyma kavramları ile açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir. Ayrıca dezavantajlılığın çağdaş yaşam koşullarına sahip olmama, yetersiz, kısıtlı yaşam koşulları içinde olma, kendi yaşamları üzerinde bireylerin kontrollerinin az olması,

diğerlerinin sahip oldukları haklardan, fırsatlardan veya kaynaklardan yoksun olma kavramları ile ele alındığı görülmektedir. Alanyazında genel olarak dezavantajlılık Şekil 2’de özetlendiği gibi bireyleri ve grupları tanımlayan genel bir kavram olarak da ele alınmaktadır.



Şekil 2. *Dezavantajlılık türleri*

Şekil 2 incelendiğinde dezavantajlı olma durumunun doğrudan bireyleri ve grupları etkileyebildiği ya da öncelikle bireyleri sonrasında bu bireylerin bir grup olarak bu durumdan etkilenebildiği söylenebilir. Alanyazında bireysel açıdan dezavantajlılık, toplumun çoğunluğunun ulaşabildiği ve kullandığı otonomi, teşvik, sorumluluk, özsaygı, topluluk desteği, sağlık, eğitim, bilgilenme, istihdam, sermaye, destek sistemleri gibi bireysel ve sistemsel araçlara ulaşamayan (Mayer, 2003, s. 2-3), kendi gereksinimlerini kendi karşılayamayan ya da sınırlı olarak karşılayabilen bireyleri ifade etmektedir (Bozok, 2011; Mayer, 2003). Bunun yanı sıra dezavantajlı bireyler daha çok sosyal ayırım, stres, endişe ve özgüven eksikliği yaşayan, genellikle kendi yaşamları üzerinde kontrolü az olan ve hizmetlere, kaynaklara erişimlerinde önlerinde engeller bulunan kişiler olarak ele alınmaktadır (Dünya Sağlık Örgütü [WHO], 2003, s. 12). Sahip oldukları dezavantajlar nedeniyle yetersiz ya da kısıtlı yaşam koşulları içinde olan, yaşadıkları toplumda temel kaynaklara, hizmetlere, imkânlara, haklara erişimde sorun yaşayan ya da bu fırsatlardan eşit oranda yararlanamayan kişiler dezavantajlı bireyler olarak tanımlanmaktadır (Bozok, 2011, s. 16; Kaya, 2019, s. 36).

Ulusal Gençlik ve Spor Politikası Belgesi’nde dezavantajlı bireylere, zihinsel veya fiziksel engelliler, madde bağımlıları, sokak çocukları, istismar edilen bireyler, sorunlu ailelerde yaşayan kişiler, asosyal ve diğer sosyal uyumsuzlar, suça bulaşmışlar, işsizler, ekonomik anlamda alt gelir seviyesindeki bireyler, eğitim imkânlarından yararlanamayan kişiler örnek olarak verilmektedir (UGSPB, 2013, s. 18).

Alanyazında dezavantajlı grupları ifade etmek için ise zaman zaman dışlanan gruplar, hassas gruplar, marjinalize olmuş gruplar, korumasız gruplar gibi ifadelerin de kullanıldığı görülmektedir (Baydoğan, 2012; Gündüz 2007). Hangi kavram kullanılırsa kullanılsın grupsal açıdan dezavantajlılık, kaynaklara, kazanımlara ve fırsatlara erişimde toplum içerisindeki güç ilişkilerinden ve toplumun her bir gruba verdiği değerle bağlantılı olarak çeşitli yapısal engellerle karşılaşan bütün grupları ifade etmektedir (Birleşmiş Milletler Sosyal Kalkınma Programı [UNDP],1997, s. 5). Yaşadıkları toplumda cinsiyetleri, etnik veya dilsel kökenleri, ekonomik durumları, dini veya politik statüleri nedeniyle, ekonomik, kültürel ve sosyal entegrasyon koşulları diğer bireylere göre daha düşük gruplar “dezavantajlı gruplar” olarak tanımlanmaktadır (UNESCO, 1998, s. 10). Dezavantajlı gruplar iktisadi, sosyal ve biyolojik açılardan diğer insanlara göre daha negatif durumda bulunan bu açıdan içinde bulundukları toplumun temel ekonomik, kültürel ve sosyal imkânlarından yoksun kalan veya yoksun bırakılan grupları nitelemektedir (Kentel, Köker, Uçum ve Genç, 2012; MARKA, 2011). Bunun yanı sıra kendi kendine yetemeyen, sorunların tamamının ya da bir kısmının çözümünü kendi kendine başaramayan (Kaynar, 2014, s. 2); sosyal ve ekonomik hayatın geneline veya bazı safhalarına katılımda güçlük yaşayan, sahip oldukları nitelikler bakımından avantajlı olmayan ve çeşitli risklerle karşı karşıya gelen gruplar olarak ifade edilmektedir (Baydoğan, 2012, s. 3). Uluslararası insan hakları hukukunun genel perspektifine göre ise; dezavantajlı gruplar, garanti altına alınan haklara serbestçe erişime izin verilmeyen kişiler olarak ele alınmaktadır.

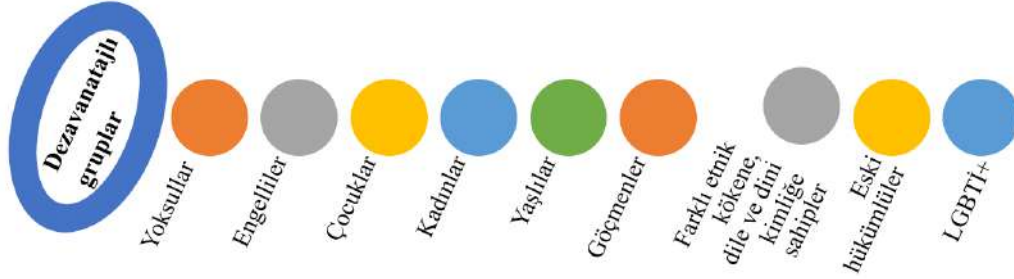
Dünya genelinde dezavantajlı gruplar; etnik azınlıklar, göçmenler, engelliler, izole yaşlılar ve çocuklar, genel nüfustan daha yüksek bir yoksulluk, sosyal dışlanma, ayrımcılık ve şiddet riski yaşayan insan grupları olarak ele alınmıştır (Disadvantaged Groups, 2018). Sastry (2012, s. 12) ise genel olarak kadınlar, çocuklar, sosyal, ekonomik, kültürel bakımdan yoksun kesimlerin, engellilerin, azınlıkların dezavantajlı

gruplar olduğunu belirtmiştir. Andía (2011, s. 14) bu grupları yerliler, göçmenler, yaşlılar, engelliler, kadınlar, obezler, mahkûmlar olarak ele alırken; Barrett (2010, s. 189) ise ekonomik açıdan dezavantajlı olan kesimleri, engellileri, yalnız yaşayan ebeveynleri, etnik azınlıkları, yaşlıları, düşük nitelikli ve en mahrum yerel yönetim alanlarında yaşayanları dezavantajlı gruplar olarak değerlendirmiştir.

Kimlerin dezavantajlı grup olarak nitelendirildiği ile ilgili Türkiye’de de farklı sınıflamaların yapıldığı görülmektedir. Örneğin Devlet Planlama Teşkilatı Özel İhtisas Komisyonu Raporu’nda (2001, s. 124) engelliler, sakatlar, yaşlılar, çocuklar ve hamileler, yoksullar, sorunlu gençler ve kadınlar dezavantajlı toplumsal gruplar olarak ele alınmıştır. Bozok (2011, s. 17) engellileri, şiddet mağduru kadınları, eşcinselleri, etnik ayrımcılığa uğrayanları, çeşitli kurumların bakımına muhtaç olan kişileri, mültecileri, göçmenleri, eski hükümlüleri, uzun dönem işsizleri dezavantajlı gruplara örnek olarak vermiştir. Tosun (2019, s. 4) genel olarak işsizler, engelliler, eski hükümlüler, yoksullar, hastalar, kadınlar ve çocukların bu kapsamda ele alındığını belirtilmiştir. Yıldırım (2011, s. 19) ise genel olarak cinsiyete dayalı ayrımcılığa maruz kaldıkları için kadınları, işgücü piyasasında en fazla zorluk çeken engelli bireyleri, haklarını korumada yetersiz ve savunmasız konumdaki çocukları, yaşlıları, işgücü piyasalarında tecrübesiz gençleri, eski mahkûmları dezavantajlı gruplar olarak ifade etmiştir. MARKA (2011, s. 20) tarafından çocuklar, ergenler, kadınlar, engelliler, eski hükümlüler, muhtaç kadınlar, göç edenler, yaşlılar, eğitimsiz gençler, korunmaya muhtaç çocuklar ve romanlar gibi değişik toplumsal kesimler dezavantajlı gruplar kapsamında ele alınmıştır.

Özer ve Çolak (2015, 483-484) dezavantajlı grupları sadece din, dil, ırk, yoksulluk ya da cinsiyet gibi açılardan düşünmenin yeterli olmadığını ifade ederek yaşlılık, evsizlik, sosyal dışlanma gibi kavramların da göz önünde bulundurularak toplumsal olanaklara erişme noktasında güçsüzlük, eksiklik ve benzeri yetersizlikleri olan ya da olabilecek grupların dezavantajlı grup olarak düşünülebileceğini belirtmiştir. Elmas (2018, s. 946) ise dezavantajlı grupları işsizler, yoksullar, eğitimsizler, sosyal güvenliği olmayanlar, evsizler, ayrımcılığa uğrayan sosyal gruplar, bağımlılar, engelliler, çocuklar ve romanlar olarak ele almıştır. Dezavantajlı grupların çoğunlukla iç içe geçtikleri ve birbirlerini beslediklerini ifade etmiştir. Elmas (2018, s. 946) bunu şu örnekle açıklamıştır. Eğitimsiz bireylerin genellikle işsiz; işsizlerin ise yoksul ve çoğu

kez de sosyal güvenlikten yoksun insanlar olduklarını ifade etmiştir. Şekil 3'te alanyazında genel olarak dezavantajlı grup olarak ele alınan gruplar ifade edilmiştir.



Şekil 3. Dezavantajlı gruplar

Yapılan tanımlamalar doğrultusunda Şekil 3 incelendiğinde dünya genelinde ve Türkiye’de ortak olarak engellilerin, kadınların, çocukların, yoksulların, göçmenlerin, yaşlıların, farklı etnik kökene, dile ve dini kimliği sahip olanların, eski mahkûmların ve LGBTİ+ olanların dezavantajlı gruplar olarak kabul edildiği söylenebilir. Bununla beraber bu kategorilerdeki grupların ne zaman ve hangi koşullarda dezavantajlı olduklarının farklılık gösterebileceği belirtilmektedir. Bu açıdan bireylerin dezavantajlılıklarının coğrafyadan coğrafyaya, kültürden kültüre ve toplumun içinde bulunduğu ekonomik, sosyal vb. durumlara göre de değişiklik gösterebileceğine dikkat çekilmektedir. Örneğin, bir kişinin siyahi olması nedeniyle Amerika Bileşik Devletleri’nde dezavantajlı konumda olmasına rağmen, Türkiye’de veya başka bir ülkede dezavantajlı konumda olmayabileceği; benzer şekilde Suriye’deki iç savaş sonucu Türkiye’ye sığınan Suriyelilerin bir anda dezavantajlı konuma düştüğü ifade edilmiştir (Yılmaz, 2016, s. 5).

Bu ifade edilen dezavantajlı gruplar içerisinde ise çocukların özel bir önemi olduğu belirtilmektedir. Çünkü sağlıklı bir toplum yapısının oluşturulması, toplumların geleceğini inşa eden temel unsur olan çocukların her bakımdan yeterli bir şekilde yetiştirilmesiyle mümkün olabilmektedir. Bu bakımdan, sağlıklı, güvende bir nesil yetişebilmesi için çocukların aile ortamında, okulda ve toplum içerisinde doğru bir şekilde yönlendirilmesi gerekmektedir. Yarınların mimarları çocukların, ahlaki ve toplumsal değerlerle donatılması, kaliteli ve evrensel bir eğitim sistemiyle yetiştirilmesi, din, ırk, ekonomik ve sosyal durumuna bakılmaksızın her çocuğun

ihtiyaçlarının en doğru Şekilde karşılanması, uygun aile, evre ve toplum koşullarının sağlanması oldukça önemli görülmektedir. Ancak, kimi zaman ailelerin çeşitli nedenlerle uygun olanakları sağlayamaması, kimi zaman da toplumun elverişli formal ve informal kaynakları oluŐturamaması gibi nedenlerle bazı çocuklar akranlarına göre dezavantajlı duruma düŐebilmektedir.

Yetişkinler ile karşılaştırıldığında kendini koruyacak g ve yeterlilikte olmamaları nedeniyle çocukların sahip oldukları dezavantajlar büyümeleri ve geliŐmeleri açısından ihtiyaç duydukları imkânları ellerinden almaktadır. Dolayısıyla, ocukların sahip oldukları dezavantajların geleceğe yönelik etkisi daha fazladır. Bu bakımdan, sosyal, politika ve sosyal hizmet çalışmalarında öncelik verilen dezavantajlı grupların başında çocuklar gelmektedir (Arslan, 2018; Aykurt, 2020; Taşdelen, Turhan, Erikci ve zkan, 2014)

2.2. Dezavantajlı ocuklar

Dezavantajlı ocuklar, sahip oldukları potansiyellerini gerçekleştirebilmek, gelişim ihtiyaçlarını karŐılayabilmek için ek desteğe ihtiyaç duyan, eğitimden düşük fayda sağlama riski altındaki gruplar olarak nitelendirilmektedir (European Commission, 2014, s. 141). Bu ocuklar, akranlarının yararlandığı her türlü hak ve yaşam olanaklarından yeterince yararlanamayan, özellikle de eğitim, sağlık, çalışma gibi alanlarda erişim hakları çok kısıtlı olan bireyler olarak tanımlanmaktadır (Birleşmiş Milletler Uluslararası ocuklara Acil Yardım Fonu [UNICEF], 2012). Bunun yanı sıra çocukluk dönemlerinde yaşlarına uygun olmayan, tehlike ve riskler içeren yaşam koşulları içerisinde olan çocuklar dezavantajlı ocuklar (Uçuş, 2016, s. 3) ya da özel politika gereksinimi olan çocuklar olarak ele alınmaktadır (Kalkınma Bakanlığı, 2014).

Dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayrımcılığa uğrayan çocukların, kız çocuklarının, engelli (zel gereksinimli) ocukların, az gelişmiş bölgelerde ve kırsal kesimde yaşayan çocukların, yoksul, yoksul kent ve mahallelerindeki yaşayan çocukların, zorunlu göç mağduru mülteci veya sığınmacı çocukların temel sosyal refah hizmetlerinin yanı sıra sunulan hizmetlere erişimde akranlarına göre daha dezavantajlı durumda oldukları ifade edilmektedir (UNICEF, 2012). Bunun yanı sıra ebeveyn bakımından yoksun, ihmal-

istismar mağduru, çatışmalı ortamda büyüyen, kronik hastalığı olan, madde kullanan veya kullanma riski olan çocuklar ile parçalanmış aile çocukları, çocuk işçiler (Kalkınma Bakanlığı, 2014) ve çocuk yaşta erken ve zorla evliliklere maruz kalan (Bayır, 2019, s. 452-453) çocuklar da dezavantajlı olarak tanımlanmaktadır.

Bir çocuk sadece bir duruma bağlı dezavantajlılık yaşayabileceği gibi aynı anda birden çok dezavantaja sahip olarak “çoklu dezavantajlılık” da yaşayabilir. Örneğin, bir kız çocuğunun cinsiyetten kaynaklanan dezavantajlar yaşamasının yanı sıra kırsal bölgede yaşıyor, yoksul bir aileden geliyor, özel eğitime gereksinim duyuyor veya ailesi zorunlu olarak göç etmiş olmasından kaynaklı çoklu dezavantajlılık yaşayabileceği belirtilmektedir. Bir çocuğun çoklu dezavantajlılık yaşamasının ise yaşadığı sorunların katlanarak artması anlamına geleceği ifade edilmektedir (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2008, s. 46).

Günümüzde Dünya’da 2.2 milyardan fazla çocuğun yaşadığı, bu çocukların yaklaşık iki milyarının gelişmekte olan ülkelerde olduğu belirtilmektedir. Ayrıca, dünya genelinde birçok bölge ve ülkede çocukların siyasi, ekonomik, sosyal, kültürel, etnik, dini ve benzeri açısından büyük eşitsizlikler ile karşı karşıya kaldıklarına dikkat çekilmektedir. Akranlarıyla aynı haklardan veya yaşam koşullarından yararlanamayan çocukların olduğu vurgulanmaktadır. Özellikle, gelişmekte olan ülkelerde daha yoğun olmak üzere, dezavantajların ve dezavantajlı tanımlamasına uyan çocuk sayısının giderek arttığının altı çizilmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2018; Taşdelen vd., 2014). Son yıllarda önemli ilerlemeler kaydedilmesine rağmen çocukların karşı karşıya olduğu durumun dünya genelinde hala istenilenin çok uzağında olduğu belirtilmektedir. Dünyanın birçok yerinde çocukların en temel haklarının dahi ihlal edildiği, ülkelerin çocuklara iyi bir çocukluk imkânı sunmakta başarısız olduğu ifade edilmektedir. Ekonomik olarak en gelişmiş ülkelerde bile tüm çocukların aynı haklardan yararlanamadığının altı çizilmektedir (UNICEF, 2020).

Örneğin Dünyada Gıda Güvenliği ve Beslenmenin Durumu adlı rapora göre beş yaşın altındaki çocukların yaklaşık 191 milyonunun gelişimi, yetersiz beslenme nedeniyle olumsuz etkilenmektedir (Hosta, 2020). UNESCO Küresel Faaliyet Raporu (2019) verilerine göre ise en yoksul durumdaki çocukların beş yaşına gelmeden ölme ve kronik beslenme yetersizliğine maruz kalma olasılığı en varlıklı kesimlere mensup çocuklara göre iki kat daha fazladır. Güney Asya ile Sahra Güneyi Afrika’nın büyük

bölümünde hiç eğitimi olmayan annelerin çocuklarının 5 yaşına gelmeden ölme olasılıkları, ortaöğrenim görmüş kadınların çocuklarına göre 3 kat daha fazladır. En yoksul ailelere mensup kız çocuklarının henüz çocukken evlenme olasılığı da en varlıklı ailelerin kız çocuklarına göre 2.5 kat daha yüksektir. Bugün yaklaşık 124 milyon çocuk, ilkokula ve ortaöğretimin ilk kademesine devam edemezken, ilkokulu bitiren her 5 çocuktan neredeyse 2'si de okuma yazma ve basit aritmetik işlemleri öğrenememiş durumdadır. Avrupa Birliği (AB) ve OECD ülkelerinde 15 yaşındaki çocukların yaklaşık yüzde 40'ı temel okuma ve hesap yapma becerilerine sahip değildir. UNESCO Küresel Eğitim İzleme Raporu 2020'nde, dünyada çocukların yüzde 17'sinin (tahmini 258 milyonu), bir diğer ifadeyle yaklaşık her 5 çocuktan 1'inin eğitimde olmadığı belirtilmektedir. Eğitim düzeyleri açısından ise ilköğretim çağındaki 12 çocuktan 1'inin, ortaokul çağındaki 6 çocuktan 1'inin, ortaöğretim çağındaki 3 çocuktan 1'inin okul dışında olduğu görülmektedir (ERG, 2020).

Türkiye, 2020 yılı nüfus büyüklüğü açısından dünya sıralamasında ilk 20'de yer almaktadır. Türkiye'de nüfusunun dörtte birinden fazlası, yaklaşık 23 milyonu, Birleşmiş Milletler tarafından çocuk olarak tanımlanan 0-18 yaş grubundadır (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2021). Bu doğrultuda, çocuk nüfus oranı, Türkiye'de hem çocuk nüfusunun devlet ve toplum için önemli bir toplumsal olgu olmasına hem de çocuk haklarına ve dezavantajlı çocuklara yönelik yasal düzenlemelere gidilmesine neden olmuştur. Örneğin; 1982 tarihli Türkiye Cumhuriyeti Anayasa'sının 2, 10, 41, 58, 60 ve 61 maddelerinde çocuklara yönelik düzenlemelerin yapıldığı göze çarpmaktadır.

Anayasanın 2. maddesinde, Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin sosyal devlet olduğuna dair bağlayıcı hüküm yer almakta, bu hükümle devlete; bireylerin nezdinde çocukların ihtiyaçlarını sağlaması, toplumsal eşitsizlikleri ez aza indirmesi, insan onuruna uygun yaşam olanaklarını sağlaması, yarın endişelerini azaltması için gerekli önlemleri alması ve bu doğrultuda hizmet vermesi sorumluluğu yüklenmektedir. Anayasanın 10. maddesinde ise dezavantajlı grupların desteklemesine yönelik gerekli tedbirler alınması, hiçbir ayırım gözetmeksizin herkesin kanun önünde eşit olduğu ve hiçbir kimseye ayrıcalık tanınmayacağı ifade edilmiştir. Ailenin korunması ve çocuk hakları başlıklı 41. maddesinde, ailenin Türk toplumunun temeli olduğu ve devletin de özellikle anne ve çocukların korunmasına yönelik gerekli tedbirleri alması gerektiği,

çocukların korunma ve bakımdan yararlanma ve ailesiyle kişisel ve doğrudan ilişki kurma, sürdürme hakkına sahip olduğu belirtilmiştir. Çocuklarda dezavantajlılık oluşturan her türlü istismara ve şiddete karşı devletin koruyucu tedbirler almakla yükümlü olduğu belirtilmiştir. Eğitim ve Öğretim Hakkı ve Ödevi başlıklı 42. Maddesinde, hiç kimsenin eğitim öğretim hakkından yoksun bırakılamayacağı, belli esaslar doğrultusunda devletin denetim ve gözetiminde eğitsel düzenlemelerin yapılması, cinsiyet ayrımı gözetmeksizin ilk ve ortaöğretimin zorunlu olduğu belirtilmiştir. 60. maddesinde devletin, ailenin huzur ve refahını gözeterek, anne ve çocukların korunması için gerekli tedbirleri almaktan sorumlu olduğu belirtilmiştir. Sosyal güvenlik hakkını düzenleyen 61. maddesinde ise, devletin korunmaya muhtaç çocukların topluma kazandırılması için gerekli tedbirleri almakta sorumlu olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda, 1982 tarihli T.C. Anayasası'nda çocuk kavramı ailenin içinde ele alınmış, çocuğun ve ailenin devlet korumasında olduğu ifade edilmiştir.

Bazı uluslararası sözleşmelere taraf olarak da Türkiye'de çocuk haklarını ve dezavantajlı çocukları korumaya yönelik adımların atıldığı görülmektedir. Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi'ne 1995 yılında taraf olması ile Türkiye'de, çocukların karşı karşıya olduğu sorunlarla ilgili toplumsal farkındalığın önemli ölçüde arttığı, sorunların daha görünür olduğu ve beraberinde çocuklara yönelik yasal-kurumsal değişikliklerin hız kazandığı görülmektedir. Çocuk Hakları Sözleşmesi doğrultusunda, yapılan yasal düzenlemeler ile Türkiye'de çocukların "ayrım gözetmeme", "çocuğun yüksek yararı", "yaşama ve gelişme hakkı" ve "katılım hakkı" gibi temel hakların kullanımına yönelik önemli kazanımlar elde ettiğine dikkat çekmektedir.

Tüm bu kazanımlara ve yeniden yapılandırılan yasal ve kurumsal düzenlemelere karşın hala çocuklara yönelik uygulamalarda, yasal düzenlemelerle hedeflenen hizmet çerçevesine ulaşamadığının da altı çizilmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2014, s. xi). Türkiye'de eğitim, sağlık ve benzeri alanlarda bazı gelişmeler yaşanmakla birlikte halen bölgesel ve sosyoekonomik farklılıkların, cinsiyet eşitsizliklerinin çocukların haklarını temin etmesinin önünde bir engel olduğu görülmektedir. Engeli olan çocuklar, ebeveyn bakımından yoksun ve kanunla ihtilafa düşmüş, ekonomik faaliyetlerde yer alan çocuklar ve çocuk yaşta evlilik riski altında olan kız çocukları gibi kırılgan grupların haklarının korunması için özel çabalar gerektiği

belirlenmektedir. Dünyadaki en büyük kayıtlı mülteci nüfusuna ev sahipliği yapan Türkiye’de, mülteci çocukların ailelerinin yüksek yoksulluk düzeyi, savaş ve uzun süreli yerinden edilmeden kaynaklanan kalıcı travma, dil engeli ve sosyal içerme eksikliği gibi nedenlerin özel ve acilen aşılması gereken zorluklar oluşturduğu söylenebilir. Bu çocukların eğitim haklarından tam olarak yararlanma noktasında farklı engellerle karşı karşıya olunduğu ifade edilebilir. Bunun yanı sıra, çocuk yaşta evliliklerin Türkiye’de aşılması gereken bir sorun olmaya devam ettiği görülmektedir. TÜİK verilerine göre 20-24 yaş arası Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı kadınların %14.7’sinin 18 yaşına gelmeden evlendiğine dikkat çekilmektedir. Adalet Bakanlığı verileri, bir miktar düşüş olmasına rağmen, %95’i erkek olmak üzere yaklaşık 2.500 çocuğun suça sürüklendiğini ve hapiste olduğunu göstermektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2014). TÜİK 2018 verilerine göre, Türkiye’de göreceli yoksulluk oranı (eşdeğer hanehalkı medyan gelirinin %60’ının altında geliri olan hanelerin oranı) %21.2 iken; çocuklar arasında göreceli yoksulluk %32.1 olarak ifade edilmektedir. Mülteci hanelerin ise %11.7’sinin aşırı yoksul, %59.18’inin orta düzey yoksul olduğuna dikkat çekilmektedir (UNICEF, 2019). Hanehalkı İşgücü Araştırması 2020 yılı sonuçlarına göre; 15-17 yaş grubundaki çocukların işgücüne katılma oranı %16’dır. Aynı raporda, 2020 yılında Türkiye genelinde kuruluş bakımı altında bulunan çocuk sayısının ise 13 bin 524’tür (TÜİK, 2021).

Çocuklara ilişkin bu gibi temel göstergeler incelendiğinde Türkiye’de de çocukların durumuna ilişkin elde edilen verilerin kaygı verici düzeylerde olduğu söylenebilir. Yoksulluk, gelir adaletsizliği, eğitime erişim, toplumsal cinsiyet eşitsizliği, çocuk işçiliği, suça sürüklenme, şiddet ve cinsel istismar gibi sorunların tüm dünya çocukları gibi Türkiye’deki çocukları da çevrelediği ifade edilebilir.

2.3. Eğitimde Dezavantajlı Çocuklar

Eğitim, bir bireyin doğumundan itibaren önce aileyle başlayan daha sonra eğitim ve öğretim kurumlarıyla devam eden bireyin yeteneklerini belirleyen ve geliştiren, bireyi topluma kazandıran aşamalı bir süreçtir (Kardaş, 2014, s. 50). Eğitim insan haklarının yaşama geçmesine, doğuştan gelen insanlık onurunun korunmasına, çocuğun bütüncül gelişimine ve potansiyelini gerçekleştirmesine imkân tanımaktadır. Bununla birlikte, eğitim kimlik ve bağlılık duygusunun gelişmesinin, başkalarıyla etkileşimin belirli

değerlerle uyum içinde gerçekleşmesinin ve çevreyle etkileşimin sağlanmasının da bir aracıdır (Taşdelen, Turhan, Erikci ve Özkan, 2014, s. 5-6). Suçu önlemede (Easterlin, 2003), yoksulluğu azaltmada, gelir dağılımını belirlemede (Heckman ve Kautz, 2012), ekonomik büyüme ve sosyal hareketlilik sağlamada (Solon, 2004; Ichino, Karabarbounis ve Moretti 2009), sağlıklı (Spasojevic, 2003), mutlu bireyler yetiştirmede (Easterlin, 2003) eğitim önemli ve etkin bir unsurdur. Bu açıdan, eğitim konusu multidisipliner olan, toplumun her kesimindeki tüm bireyleri ilgilendiren ve toplumun temelini inşa eden, sosyal, kültürel, ekonomik, siyasal, bireysel işlevlere sahip olan, hayati bir olgudur (Kalkınma Bakanlığı, 2018, s. 61).

Sahip olduğu bu işlevler açısından toplumların bugün yaşadıkları sorunlar ile gelecekte de karşılaşmalarını için eğitim çocuklara ilişkin öncelikli önem verilmesi gereken alanlardan biridir (Kahraman ve Kahraman, 2017, s. 258). Her çocuğun eğitime devamı, eğitim sisteminin içinde kendi yetilerini geliştirebilecek bir imkâna sahip olması son derece önemlidir. (Kalkınma Bakanlığı, 2018, s. 61). Ancak eğitime tüm çocukların erişiminin sağlanamadığına, her çocuğun eğitim hakkından eşit yararlanamadığına dikkat çekilmektedir. Bulunduğu olumsuz yaşam koşullarından en çok etkilenen taraf olan çocukların sahip oldukları dezavantajlar nedeniyle eğitim olanaklarından yeterince yararlanamadıkları ifade edilmektedir (Bayır, 2019; Disadvantaged Groups, 2018; Stubbs, 2008; UNESCO, 1997; UNICEF, 2016).

Dezavantajlı öğrenciler, eğitimden düşük fayda sağlama riski altında olan ve potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri için ek desteğe ihtiyaç duyan gruplardır (European Commission, 2014, s. 141). Kentlerin ya da sosyal yaşam alanlarının çevrelerinde yaşamaları nedeniyle merkezin sahip olduğu hizmetlerden gereği gibi yararlanamayan; eğitim bazında adrese dayalı kamusal eşitsizlik ve sosyal adaletsizlikler yaşayan öğrenciler “dezavantajlı öğrenci” olarak tanımlanmaktadır (Özbaş, 2018, s. 1145). Eğitim Reformu Girişimi [ERG] (2008; 2017) raporlarında yoksul çocuklar, kız çocukları, anadili Türkçe olmayan, kırsal alanda yaşayan, özel gereksinimi ve öğrenme güçlüğü olan çocuklar, mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocukları, çalışan çocuklar, risk altındakiler, Romanlar, mülteciler ve zorunlu göç ile farklı ülkelerden Türkiye’ye gelen çocuklar dezavantajlı öğrenci olarak nitelendirilmiştir. Bayır (2019, s. 4) öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaşılabileceği dezavantajlı öğrencileri mülteci, engelli, parçalanmış aile çocukları, çocuk işçiler,

ihmal ve istismara uğrayan çocuklar, yoksullukla mücadele eden, suç işlemiş ve madde bağımlısı çocuklar olarak ele alınabileceğini belirtmiştir. Ozan, Şener, Polat ve Yaraş (2015, s. 141) ise yaptıkları araştırmada göç eden, kırsal kesimde yaşayan, aile eğitimi düşük olan, engelli olan öğrenci gruplarının dezavantajlı grupların başında geldiğini ifade etmişlerdir.

Dezavantajlı öğrencilerin; yaşadıkları yer itibariyle alt ve üst yapı hizmetlerinden gereği gibi yararlanamadıkları, eğitim bazında adrese dayalı kamusal eşitsizlik ve sosyal adaletsizlikler yaşadıkları, içinde bulundukları ve arkadaş çevresinin de etkili ve yeterli yaşam koşullarından uzak olduğu belirtilmektedir. Dezavantajlı öğrencilerin aile ve sosyal çevre imkânlarının daha olumsuz olduğu, anne ve baba öğrenim düzeyinin yetersiz olduğu, ailenin gelir düzeyinin düşük ve süresiz olduğu, sürekli ve ihtiyaçları karşılayabilen sosyal güvenceden yoksun oldukları ifade edilmektedir (Özbaş, 2018, s. 1145-1146). Eğitime ulaşamama, ulaşsa bile belirli bir süreyle eğitimin sınırlı kalması ve gerekli kazanımları elde edemeden eğitimlerinin yarıda kesilmesi gibi riskler ile karşı karşıya kaldıkları belirtilmektedir (UNESCO, 1998, s. 10-11). Kız çocuklarının, yoksul olan, uzak kırsal alanlarda ve çatışma bölgesinde yaşayan, mülteci konumunda olan, farklı etnik kimliğe sahip olan, göçmen olan, engeli ve başka hastalığı bulunan çocukların eğitim hakkından eşit yararlanamadığı belirtilmekte ve dezavantajlı öğrencilerin eğitimi üzerinde önemle durulması gerektiği vurgulanmaktadır (UNICEF, 2016).

2.4. Dezavantajlılığı ve Eğitimde Dezavantajlılığı Oluşturan Nedenler

Dezavantajlılık bireyin kendisinden veya dış çevreden kaynaklı farklı nedenlere bağlı olarak ortaya çıkabilmektedir. Bireylerin iş, beslenme, sağlık, eğitim gibi temel ihtiyaçlarını karşılayamaması, ihtiyaçlarını karşılayabilecek kaynaklara ulaşamaması, yeterince toplumsal, ailevi, kurumsal ve yapısal destek alamaması, topluma uyum sağlayamaması gibi durumlar dezavantajlılık ile sonuçlanabilmektedir (Bozok, 2011, s. 17). Sahip oldukları haklara erişimini veya kullanımını engelleyici durumlarla karşı karşıya kalan bireyler dezavantajlı bir konum içerisinde olabilmektedir (Yıldırım, 2011, s. 1). Devlet politikalarının yokluğu, eksikliği veya var olup devlet eliyle eşit fırsatların sağlanamaması, kurumlarda adaletsiz uygulamalar yapılması, yetersiz sosyal hizmet, yasal ve kurumsal ayrımcılık, sınırlı iletişim, belirli ihtiyaçlara olan

bilinç eksikliği veya duyarsızlığı, resmî kurumlara olan güven eksikliği ve fiziksel erişim eksikliği gibi sebepler dezavantajlılığa neden olabilmektedir. Ayrıca, kaynak yokluğu veya ulaşılmazlığı, yoksulluk ve grupların kendilerine özgü şartları gibi nedenlerle eğitim, sağlık, istihdam, bilgi, sermaye, özgüven, toplumsal destek gibi araçlara bireylerin yeterince ulaşamaması dezavantajlı duruma düşmelerine yol açabilmektedir (Mayer, 2003; UNDP, 2005, s. 156). Bunun yanı sıra bireysel ve toplumsal tutumlardan kaynaklanan çeşitli önyargılar, ayrımcı eylemler, fırsat eşitsizliklerine, toplumsal cinsiyet eşitsizliğine ve toplumsal dışlanmaya maruz kalma, yardım veya desteğe ihtiyaç duymadan ihtiyaçların karşılanamaması bireylerin dezavantajlı olmalarına neden olabilmektedir (Yıldırım, 2011, s. 8).

Dezavantajlılık, çok yönlü bir yapısı olması bakımından, farklı nedenlere bağlı olarak ortaya çıkabilmektedir. Bireylerin sahip olduğu kimi özellikler, onları bazı toplumlarda avantajlı konuma getirirken; başka bir toplumda dezavantajlı konuma getirebilmektedir. Bazı özellikler ise toplumdan topluma değişkenlik göstermeden dünyanın her yerinde bireyleri dezavantaj konuma taşıyabilmektedir. Bu açıdan, dezavantajlı olarak sınıflandırılacak kişilerin üzerinde mutabık kalınan standart bir tanım, kavram veya standart sınıflandırmanın olmadığı görülmektedir. Farklı gelişmişlik düzeyine sahip toplumlarda bireylerin dezavantajlılığı farklı düzeylerde deneyimlediği ve bu dezavantajlılığın toplumsal görünümünün ise günden güne süregelenleştiği belirtilmektedir. Sosyoekonomik, kültürel vb. açılardan farklı perspektiflere göre dezavantajlı kapsamında ele alınacak kişilerin/grupların dezavantajlılık nedenlerinin ve dezavantajlılıktan kurtulmaya yönelik çözümlerin toplumdan topluma, ülkeden ülkeye, bölgeden bölgeye farklılık gösterebileceği ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra, bugün için dezavantajlı sayılmayan kişi ya da grubunun gelecekte dezavantajlı sayılabileceğine dikkat çekilmektedir (Andía, 2011; Bayır, 2019; Cülha, 2020; Kahraman ve Kahraman, 2017; MARKA, 2011; Mayer, 2003; Özer ve Çolak, 2015; Sastry, 2012).

Dezavantajlılık nedenleri, Dünya Sağlık Örgütü (2013, s. 3) tarafından sosyoekonomik, sosyokültürel, sosyal coğrafya ve yaşlanma şeklinde dört kategoride açıklanmıştır. Bu sınıflandırmaya göre dezavantajlı olmanın nedenleri sosyoekonomik açıdan kazanç, istihdam, eğitim ve sosyoekonomik statü faktörleri; sosyokültürel açıdan cinsiyet, etnik köken, din, kültür, göçmen statüsü ve sosyal sermaye faktörleri

ile ilişkili olarak ele alınmıştır. Yerleşim yeri (yoksun bir mahallede yaşamak gibi) faktörleri sosyal coğrafya kategorisinde ele alınırken; yaşlanma da bir dezavantajlılık nedeni olarak ele alınmıştır.

Arslan (2018, s. 7-10) dezavantajlılığı kişisel ve ailevi nedenler, ekonomik nedenler ve sosyal nedenler olarak sınıflandırmıştır. Kişisel ve ailevi nedenler başlığı altında, aile kurumunun bozulmasının veya yaşanılan yere özgü değişim süreçlerinin aile yapısı üzerinde oluşturduğu etkilerin, ayrıca alkol, sigara, uyuşturucu madde, kumar gibi zararlı alışkanlıkların bireyleri dezavantajlı bir duruma sürüklenbildiği belirtilmektedir. Ekonomik nedenler başlığı altında bireylerin kendilerinin ve bakmakla sorumlu oldukları kişilerin hayatlarını idame ettirecek bir işe veya gelir düzeyine sahip olmama durumları dezavantajlı duruma sürükleyen faktörler arasında sıralanmaktadır. Sosyal nedenler başlığı altında ise zorunlu göç, terör ve güvenlik olayları, savaşlar, iç çatışmalar, doğal kaynakların yetersizliği gibi nedenlere vurgu yapılmaktadır.

Doğu Marmara Kalkınma Ajansı (2011) tarafından bireyleri dezavantajlı konumu getiren faktörler “doğuştan gelen ve değiştirilemeyen faktörler” ve “toplum ve kültür içerisinde inşa edilen faktörler” başlıkları altında iki ana grupta ele alınmıştır. Biyolojik cinsiyet, deri rengi, bedensel engel gibi genellikle bedensel ve yapısal kökenlere dayandığı için değiştirilmesi imkânsız ya da çok çok zor olan özellikler doğuştan gelen ve değiştirilemeyen faktörler başlığı altında tanımlanmıştır. Toplumdan topluma veya kültürden kültüre değişebilen dini özellikler, etnik ve mezhepsel kökenler, anadil ve coğrafi köken gibi parametreler ise toplum ve kültür içerisinde inşa edilen faktörler başlığı altında ele alınmıştır (MARKA, 2011, s. 16-17).

Elmas (2018, s. 947) tarafından ise dezavantajlılık oluşturan faktörler “mutlak” ve “görelî” başlıkları altında incelenmiştir. Dezavantajlı grupların ortaya çıkmasını gelir dağılımındaki adaletsizliğe bağlayan araştırmacı, deri rengi, bedensel engel ve biyolojik cinsiyet gibi yapısal nedenlerden kaynaklanan dezavantajları “mutlak” olarak nitelendirilirken, dini özellikler, etnik ve mezhepsel kökenler, anadili ve coğrafi köken gibi kültür ve toplum tarafından kaynaklanan dezavantajları “görelî” olarak tanımlamıştır.

Eğitimsel açıdan ise çocukların yaşadıkları yer itibarıyla merkezin sahip olduğu alt ve üst yapı hizmetlerinden gereği gibi yararlanamamasının, eğitim bazında adrese dayalı

kamusal eşitsizlik ve sosyal adaletsizlikler yaşamasının, içinde bulundukları, arkadaş çevresinin de etkili ve yeterli yaşam koşullarından uzak olmasının dezavantajlara neden olabildiği belirtilmektedir. Çocukların aile ve sosyal çevre imkânlarının diğer akranlarına göre daha olumsuz olması, anne ve babanın öğrenim düzeyinin yetersiz olması, ailenin gelir düzeyinin düşüklüğü ve süreksiz olması, sürekli ve ihtiyaçları karşılayabilen sosyal güvenceden yoksun olması dezavantajlı olmaya yol açabilmektedir (Özbaş, 2018, s. 1145-1146).

Uluslararası sınavlarda da dezavantajlı öğrenciler belli değişkenler temel alınarak incelenmektedir. Örneğin 15 yaş grubu üzerinde üç yılda bir gerçekleştirilen PISA araştırmalarında, öğrencilerin sosyal, kültürel ve ekonomik yaşantılarıyla ilgili bilgiler toplanarak öğrencilerin sosyoekonomik düzeyini gösteren ESCS indeksi puanı hesaplanmaktadır. ESCS indeksi; anne-baba eğitimi, en yüksek ebeveyn mesleği ve evdeki kitapları da içeren ev eşyaları göstergelerinin temel bileşenler analizi aracılığıyla oluşturulan bir bileşik puandır. ESCS indeksi puanının -1'in altında olması bireyin ekonomik, sosyal ve kültürel olarak bazı yoksunluklara sahip olduğu anlamına gelmekte ve bu grupta yer alanlar dezavantajlı öğrenci olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım, Yıldırım, Yetişir ve Ceylan 2013, s. 21; Yılmaz vd., 2020, s. 49).

Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (IEA) tarafından dört yılda bir yapılan ve dört ile sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik ve fen bilimleri alanlarında kazandıkları bilgi ve becerilerinin değerlendirildiği Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırmasında (TIMSS) da öğrencilerin dezavantajlarını belirlemeye yönelik soruların olduğu görülmektedir. Örneğin cinsiyet, ebeveynlerin en yüksek eğitim seviyesi ve mesleki statüsü, evde konuşulan dil, doğum yeri, evdeki ortalama kitap sayısı, aile refahına yönelik evdeki imkânları vs. bu kapsamda değerlendirilebilecek sorulardır.

Ulusal ölçekte 4 ve 8. sınıf öğrencilerinin okulda öğrendiklerini günlük yaşamda ne ölçüde kullanabildiklerinin ve zihinsel becerilere sahip olma durumlarının belirlenmesi amacıyla yürütülen Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) araştırmasında da sosyoekonomik yönden dezavantajlı öğrencilerin belirlenmesine yönelik sosyoekonomik düzey indeksi oluşturulmaktadır. 2016 yılında ilki gerçekleştirilen araştırmada, öğrencilerin dezavantajlılık faktörlerinin uluslararası sınavlara benzer şekilde ele alındığı görülmektedir. ABİDE'de, 4. sınıflar

için sosyoekonomik düzey indeksinde ailenin aylık geliri, anne-babanın eğitim düzeyi, kardeş sayısı, ev kaynakları; sosyokültürel düzey indeksinde ise anne-babanın eğitim düzeyi, evdeki kitap sayısı, kitap okumaya ayrılan süre değişkenleri temel ölçüt olarak ele alınmaktadır (MEB, 2019a). 8. sınıflar için sosyoekonomik düzey indeksinde ailenin aylık geliri, anne-babanın eğitim düzeyi, öğrenciye ait bir odanın ve bilgisayarın olup olmaması, evde internet bağlantısının ve kaloriferli ısıtma sisteminin olup olmaması değişkenlerinden yararlanılmıştır (MEB, 2019b).

UNESCO (2010, s. 7) eğitimsel açıdan marjinalleşme olarak ifade ettiği dezavantajlıların eğitimini ise grupsal, yoksullukla ilişkili, konumsal ve bireysel farklılıklar olmak üzere dört kategori altında ele almıştır. UNESCO'nun sınıflandırmasında etnik köken, anadil farklılığı, dinsel, ırksal farklılık veya yerli olma/olmama durumu grupsal dezavantajlılık bağlamında ele alınmıştır. Gelir yoksunluğu ve sosyoekonomik statü, yoksullukla ilişkili dezavantajlılık olarak belirtilmiştir. Bireyin yaşadığı yerin kent veya kır oluşu ile göçmenlik, konumsal dezavantajlılık; engellilik durumu ve özel eğitime ihtiyacı olup olmaması ise bireysel dezavantajlılık başlığı altında verilmiştir.

Bu belirtilen unsurlara bağlı olarak örneğin sosyo-kültürel açıdan cinsiyet değişkenine bağlı olarak kız çocuklarının “evin küçük annesi” olarak görülmesi, ev işlerini yapma ve küçük kardeşlerine bakma gibi sorumluluklar ve roller üstlenmeleri (Gürol ve Dilli, 2006; Köse, 2016; Tunç, 2009) eğitimde ilk gözden çıkarılabilmelerine neden olabilmektedir. Kızlara göre erkekleri daha önde tutan geleneksel önyargılar, ataerkil aile yapısı, toplumun kız çocuğuna biçtiği rol, hâkim sosyal ve kültürel yapı da (Adıgüzel, 2013; Atlama ve Özsoy, 2009; Köse, 2016; UNICEF, 2010; Tunç, 2009) kız çocuklarının okullaşması ve eğitim imkânlarından eşit olarak faydalanması konusunda önemli engel teşkil edebilmektedir. Anne-babaların namus kaygıları, kız çocukları hakkında dedikodu çıkabileceğine yönelik düşünceleri (Köse, 2016) gibi unsurlar da kız çocuklarının eğitimde yaşadığı eşitsizliği attırabilmektedir. Bunun yanı sıra sosyoekonomik durumu iyi olmayan, zor şartlar altında yaşayan aileler okula göndermek yerine işe para kazanmaya, aile bütçesine destek olmaya yönlendirdikleri için özellikle erkekler olmak üzere çocuklar eğitimlerinde çeşitli sorunlar yaşabilmektedir (Watkins ve Zyck, 2014; Nar, 2008; Ercoşkun, 2015). Ana dilleriyle okulda kullanılan dilin farklı olmasından veya yerleşim yerleri arasında aynı dilin

kullanımdaki farklılıklardan dolayı ise öğrenciler okula başlama yaşında diğer akranlarının ulaştıkları konuşma ve düşünme düzeyine erişemeyebilmektedir (Temel ve Yazıcı, 2005). Bu öğrenciler birkaç senelik zorlu bir süreçten sonra okur-yazarlık becerileri kazansalar da diğer akranlarına göre okuyup yazdıkları metinleri daha uzun sürede anlamakta ya da tam olarak anlayamamaktadır (Çoşkun, Derince ve Uçarlar, 2010). Bazı velilerin farklı ırk, etnik köken, din ve kültüre sahip öğrenciler olan çocuklarla kendi çocuklarının aynı sınıfta veya sırada okumasını istememeleri nedeniyle bu tür farklılıkları olan öğrenciler diğer öğrencilerden ayrı sınıflara yerleştirilebilmektedir. Bazen de farklı ırka sahip çocuklarla kendi çocuklarının aynı okula gitmemesi için velilerin kendi çocuklarını yaşadıkları yerin dışındaki bir okula göndermeleri, okulları belli ırkların gittiği bir okula dönüştürmekte ve çocukların ayrıştırılmasına yol açabilmektedir (Diktaş, Deniz ve Balcıoğlu, 2016; s.1125; Kaya, 2015; Genç, Taylan ve Barış, 2015). Bazı okulların ve sınıfların bu şekilde ırk ve etnik kökenlerine göre gruplandırılması ve ayrıştırılması ise öğrencilerin toplumdaki insanların geniş bir kesimiyle etkileşim içinde olabilme fırsatlarını kısıtladığı, okullar tarafından amaçlanan demokratik hedeflerin gerçekleşmesini zorlaştırdığı, ırk ayrımcılığına neden olan kalıp yargıların engellenmesi için fırsatları yok ettiği, eşitsizliği artıracak sonuçlar ortaya çıkararak bu şekilde dezavantajlı çocukların bir araya toplanmasına (TEDMEM, 2016; Kaya, 2015) neden olabilmektedir.

Bunun yanı sıra ailelerin sosyoekonomik statülerinin düşük olması, geçim sağlama, beslenme, barınma, güvenlik gibi temel ihtiyaçlarını karşılamayı çocuklarının eğitiminden daha öncelikli bir ihtiyaç olarak görmeleri okula ve çocuklarının eğitime karşı ilgisiz olmalarına yol açabilmektedir. Bu aileler temel gereksinimlerini karşılamaya öncelik vererek çocuklarının eğitimini ikinci planda düşünebilmektedir (Bozan, 2014; Goodburn, 2009; Nar, 2008). Ekonomik sıkıntılar içinde olan, evin temel gereksinimlerini yeterince karşılayamayan aileler çocuklarının okul gereksinimlerini, ihtiyaç duyduğu öğrenme materyallerini karşılayamayabilmekte, çocuklarının gelişimi için gerekli eğitimi destekleyici kaynakları sağlayamayabilmekte, gerekli yatırımı yapamayabilmekte, ev dışında güvenli, eğitimi teşvik eden çevre imkânı sunamayabilmekte ve bu gibi unsurlar çocukların eğitimde dezavantajlar yaşamasına sebep olabilmektedir (Conger ve Donnellan, 2007; Smits ve Hoşgör, 2006). Ailelerin içinde bulunduğu yoksulluk durumu nedeniyle aile ekonomisine katkıda bulunmak için çocuklar okuldan kalan artan zamanlarda veya

okul saatleri içinde de okul dışında çeşitli işler yaparak para kazanmaya çalışmakta ve bu nedenle de eğitimden yeterince yararlanamayabilmektedir (SHÇEK, UNICEF, DİE, 2000). Bunun yanı sıra ailelerin eğitim düzeyinin düşük olması çocuklarının eğitim sürecine ve okulun işleyişine ilişkin yeterli düzeyde bilgilerinin olmamasına (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010, s.422); nasıl ve ne tür bir katılım göstereceklerini bilmemelerine yol açabilmektedir (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010, s. 422). Ailelerin, çocuğunun eğitimiyle ilgili gerekli doğruları ve olması gerekenleri kestirememelerine (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010, s.422); eğitimine destek olma konusunda bilgi eksikliği yaşamalarına, bu açıdan yetersiz kalmalarına sebep olabilmektedir (Gümüşeli, 2004, s.3). Ebeveynlerin çocukların ders çalışmasına, ev ödevleri hazırlamasına yardım etmelerini kısıtlayabilmektedir (Elmacıoğlu, 1998, s.108). Bu bağlamda ailelerin eğitim düzeyinin yetersiz olması da çocuklarının eğitim sürecine katılımlarını olumsuz etkileyebilmektedir (Barge ve Loges, 2003; Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010; Kaysılı, 2008; Toran ve Özgen, 2018). Bunun yanı sıra ailelerin mesleği, çalışma koşullarının olumsuz olması (Bilaloğlu, 2014), çocuğunun eğitim çalışmalarına ayıracak yeterli zamanlarının olmaması (Bilaloğlu, 2014; Kolay, 2004), ev ve okul arasındaki dil ve kültür farklılığı yaşanması (Finder ve Lewis, 1994; Kolay, 2004, Smits ve Hoşgör, 2006), bazı ailelerin eğitim ve kültür düzeylerinin düşük olması (Finder ve Lewis, 1994; Kolay, 2004, s.97; Smits ve Hoşgör, 2006), annenin yasal yaşın (17 yaş) altında evlenmiş olması, annenin önemli kararların erkekler tarafından verilmesini kabul etmesi (Smits ve Hoşgör, 2006); ebeveynlerin kendilerini yeterli hissetmemesi (Bilaloğlu, 2014); ebeveynlerin kendi okul yıllarında olumsuz deneyimlere sahip olması (Finder ve Lewis, 1994), ailenin eğitime olan olumsuz bakış açısına sahip olması, çok çocuğa sahip olması (Smits ve Hoşgör, 2006) gibi unsurlar nedeniyle çocuklarının eğitimlerine yetime destek sağlayamayabilmektedir ve bu gibi durumlara bağlı olarak çocuklar eğitimde eşitsizliklere maruz kalabilmektedir. Ayrıca ailelerdeki çocuk sayısının yüksek olması zaten sosyoekonomik düzeyi düşük olan ailelerin çocuk başına düşen eğitim harcamalarının da düşmesine, anne ve babanın çocuklarına ayırdıkları zamanın azalmasına neden olabilmekte, çocukların evde ders çalışma imkânlarını kısıtlayabilmektedir (Nar, 2008, s. 25). Boşanma, ölüm, ayrılma gibi sebeplerle ailenin parçalanması, aile içindeki sağlıklı ilişki (aile içi şiddet, geçimsizlik, tartışma, çatışma vb.) de çocuğun eğitim sürecini olumsuz etkileyebilmektedir (Herdem ve

Bozgeyikli, 2013; Şentürk, 2012). Çocuğun ihmal ve kötü muameleye maruz kalması; geçimsizlik ve huzursuzluğun hâkim olduğu bir aile yaşantısına sahip olması (Özen, 1987, s.133); anne babanın, yakın sevgi ve ilgisinden uzak olarak yetişmesi, mutsuz ve güvensiz bir ortamda yetişmesi, aile içinde anne baba ve çocukların birbirlerine karşı olumsuz tutuma sahip olmaları (Yavuzer, 1995, s.47) gibi durumlar da çocukların eğitim süreçlerinde dezavantajlı olmalarına sebep olabilmektedir.

Bu gibi ailesel faktörlerin yanı sıra birçok çevresel faktör de çocukları dezavantajlı yapabilmektedir. Örneğin büyük çoğunluğu kentin alt gelir gruplarını oluşturan, tam anlamıyla kentleşemeyen, kent merkezlerinin kenarlarında gecekondü mahallerinde veya dar gelirli ailelerin yaşadığı yerlerde ikamet eden çocukların veya kırsal alanlarda yaşayan çocukların yaşadıkları yer kaynaklı olumsuzluklar da onların eğitim açısından dezavantajlı olmalarına neden olabilmektedir (ERG, 2021; Ferreira ve Gignoux, 2010; UNICEF, 2012; UNESCO, 2010; Kalkınma Bakanlığı, 2014, Kalkınma Bakanlığı, 2018; Kaştan, 2015; Nar, 2008; Utku, 1993; Tatlıdil, 1989). Yine kırsal alanlarda yaşayan ailelerin okul-veli-öğrenci bütünlüğü içinde okumaya önem vermeyen bir kültür yapısı içinde olması, ilgisiz ve eğitimsiz olması ve eğitime yatırım yapmaması çocuğun eğitimini olumsuz etkileyebilmektedir (Çıngı, Kadılar ve Koçberber, 2008; Sidat ve Bayar, 2018). Kırsal ve kentsel bölgeler arasındaki okul düzeyindeki farklılıklar her ne kadar kırsal alanlarda gerçek ve tüzel kişiler tarafından okullara kaynak sağlansa da bu kaynakların büyük bölümünün okulun bakım ve onarımı için harcandığı belirtilmektedir. Kırsal bölgelerdeki okullarda finansman, bina, donanım ve sosyal imkânlar, ısınma, su, elektrik, temizlik, eğitim olanakları bakımından yetersizliklerin söz konusu olduğu, ulaşım sıkıntıları yaşanabildiği, nitelikli öğretmen ihtiyacı gibi eğitim öğretimin niteliğini etkileyebilecek olumsuzlukların daha fazla görüldüğü ifade edilmektedir. Bu nedenle, kırsaldaki öğrenciler eğitim haklarından istendik seviyede yararlanamayabilmektedir (Analı ve Şahin, 2020; Türeli, Akkanat ve Ekinci, 2019; Çıngı, Kadılar ve Koçberber, 2008; Echazarra ve Radinger, 2019; Sidat ve Bayar, 2018). Ulusal sınırlar içinde gerçekleşen aynı ülkenin bir yerinden başka bir yerine veya ulusal sınırların dışına komşu ülkelere ya da daha uzak bölgelere yapılan göçler de çocukların çeşitli dezavantajlar yaşamalarına neden olabilmektedir (Baş, Molu, Tuna ve Baş, 2017; Ekici, 2015; Giani, 2006; Kalkınma Bakanlığı, 2018, Karaağaç ve Güvenç, 2019; Küçükali ve Özdemir, 2018; Mavi kalem, 2019; Nar, 2008; Özservet ve Sirkeci, 2016; UNESCO, 2010; UNICEF, 2016). Yapılan

araştırmalarda kaynakların, altyapının yetersiz kalması ve yasal statüdeki belirsizlikler gibi nedenlerle göçmen çocukların da eğitim sisteminde ciddi zorluklar yaşayabildikleri belirtilmektedir (Esen, Duman ve Alper, 2016, s.149).

Bazı öğrenciler *“bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık göstererek eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda”* özel eğitim almak durumdadır. (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Özel eğitime otizmli ve zihinsel, bendensel, görme veya işitme engeli olan bireyler, öğrenme güçlüğü yaşayan, dil ve konuşma bozukluğu olan ve özel yetenekli bireyler ihtiyaç duyabilmektedir (Ünlü, 2021, s.6). Özel eğitim ihtiyacı olan bu bireylerin gereksinim durumlarının farklılığı, toplumun bu bireylere yönelik olumsuz düşünce ve tutumları, ailelerin yeterli bilgiye sahip olmaması, eğitim ortamlarının öğrencilerin gereksinimlerine uygun olmaması, ekonomik kaynakların sınırlı olması, yeterli sayıda özel eğitim alanında uzmanın olmaması (Kararsu ve Mutlu, 2014, s.51), bu bireylerin tanılanmasında, tespitinde sıkıntılar yaşanması, ailelerin bu çocuklara yaklaşımı ve tutumu, bu çocukların eğitimine karşı olumsuz bakış açısı (Aslan ve Kılıç, 2022) gibi unsurların normal gelişim göstermeyen veya akranlarına göre daha az gelişim gösteren bu bireylerin eğitim imkânlarının diğer çocuklara kıyasla daha güç olmasına yol açarak onları dezavantajlı bir duruma sürükleyebilmektedir (Engelli Bireylerin İstihdam Edilebilirliğinin Arttırılması İçin Teknik Yardım Projesi İhtiyaç Analizi Raporu, 2017, s. 10). Bunun yanı sıra normalden sapma veya bozukluk gösteren, geriye dönüşü olmayan, kalıcı olarak yetersizlik bırakan, patolojik değişiklikler neticesinde hasta olan, iyileşmesi için özel eğitim, uzun süre bakım, gözetim ve denetim gereken bu gibi durumlara bağlı olarak çocukların süreğen (kronik) rahatsızlığı (The World Health Organization Quality of Life Assessment (WHOQOL), 1998) olması da onları eğitim sürecinde dezavantajlı duruma düşürebilmektedir (Bolat, 2018).

Alanyazın ve elde edilen bu bilgiler doğrultusunda dezavantajlılığı oluşturan faktörlerin aynı zamanda eğitim hayatında da çocukların dezavantajlı olmalarına neden olduğu görülmektedir. Dezavantajlılığa neden olan unsurların birbiriyle iç içe geçtiği, dezavantajlılığa neden olan bir unsurun başka dezavantajlı durumlara da yol açarak bireylerin çoklu dezavantaj yaşamasına neden olabildiği görülmektedir. Ayrıca

dezavantaj olma durumları da kendi içinde kısır bir döngü oluşturabilmektedir. Örneğin, bireyler yoksulluk nedeniyle göç edebildiği gibi göç etmesi nedeniyle de yoksulluk yaşayabilmektedir. Bireylerin göç etmeleri dil, ırk, etnik köken, din ve kültür farklılığı, yoksulluk vb. dezavantajları beraberinde getirerek çoklu dezavantaja yol açabilmektedir. Bunun yanı sıra genel olarak ailesel, bireysel, çevresel ve sosyo-kültürel çeşitli faktörlerin bireylerin, çocukların eğitim hayatlarında ve yaşantılarında dezavantaj yaşamasına neden olduğu söylenebilir. Örneğin, bireysel faktörler başlığı altında bireyin kendisinden kaynaklı sağlık durumu, engelli olma ve özel eğitime ihtiyaç durumu gibi sahip olduğu özelliklerin; ailesel faktörler başlığı altında ise ailenin sahip olduğu imkânlardan kaynaklı aile geliri, eğitim düzeyi, evdeki eğitim imkânları/evde eğitsel kaynaklara sahiplik, aile birlikteliği gibi özellikler dezavantaj oluşturabilir. Sosyokültürel faktörler açısından ise toplumsal cinsiyet, anadil ve eğitim dili farklılığı ve ırk/etnik kökene gibi özellikler; çevresel faktörler altında ise yerleşim yeri (kent-kır), göçmenlik gibi özellikler kişilerin fırsatlardan eşit bir şekilde yararlanamamasına neden olabilir.

2.5. Dezavantajlılığın Sonuçları ve Alınabilecek Önlemler

İçinde bulundukları olumsuz veya yetersiz koşullar nedeniyle dezavantajlı bireyler veya gruplar kendi kendine yetme, sorunlarını tek başına çözme ve hayatla başa çıkma noktasında yardım ve destek mekanizmalarına ihtiyaç duyarlar. Destekleyici bir gücün yardımı olmadan hayatta ilerlemekte oldukça zorlanırlar. Bu bireyler genelde sosyal ve ekonomik bakımdan toplumun alt sıralarında yer alır ve hayata katılım konusunda güçlük çekerler (Arslan, 2018; Bozok, 2011). Bunun yanı sıra kendilerine özgü şartlara bağlı olarak kaynaklara ve hizmetlere yeterince ulaşma; temel ihtiyaçlarını karşılama, uygun barınma olanaklarına, yeterli gelire, güvenliğe, sağlık ve sosyal güvenliğe sahip olma; biyolojik, sosyal ve siyasal gereksinimlerini karşılama gibi konularda sıkıntılar yaşarlar (Fırat, 2018; Salim, 2005; UNESCO, 1998).

Ayrıca, dezavantajlı gruplar şiddet, ayrımcılık ve önyargılara maruz kalma, yoksulluk gibi sorunlar da yaşayabilirler (Gül ve Gümüşoğlu, 2017; Tosun, 2019). Toplumsal ve ekonomik entegrasyon sürecinin dışında kalma, toplum tarafından dışlanma tehdidi ile karşı karşıya kalabilirler. Depresyon, anksiyete bozukluğu, panik atak, psikolojik travma gibi çeşitli psikolojik sorunlar yaşayabilirler (Bozok, 2011; Kahraman ve

Kahraman, 2017; Kardaş, 2014). Özellikle de eğitim ve istihdam sorunları ile karşı karşıya kalabilirler. Çünkü eğitim seviyesi düştükçe bireyler iş bulma konusunda sıkıntılar yaşayabilir ve bu sıkıntıları da yoksulluğu tetikleyebilir (Kardaş, 2014, s. 11).

Buradan hareketle, dezavantajlı grupların sosyal, kültürel, iş, eğitim ve diğer alanlarda çeşitli zorluklarla karşı karşıya kaldıkları, karşılaştıkları bu tür zorlukların da beraberinde önemli bireysel ve toplumsal sorunları getirdiği söylenebilir. Dolayısıyla, dezavantajlı bireylerin kendi kaderlerine terk edilmesinin ciddi toplumsal ve bireysel sorunların oluşmasına neden olabileceği söylenebilir. Bu açıdan öncelikle dezavantajlı bireylerin kendi kendine yetebilmesi için gerekli imkân ve olanaklar sağlanmalı ve bireylerin kendi kendine yetebilmesi için gösterdikleri çabaları desteklenmelidir (Mayer, 2003, s. 2-3).

Bu bağlamda dezavantajlı bireylerin dezavantajlılıkların giderilerek kendi kendilerine yetebilmelerini sağlamak için bağımsız olabilme, sorumluluk alabilme, özgüven duygusu, toplumsal destek ve teşvik, sağlık, eğitim, istihdam, bilgi ve sermaye gibi kaynaklara ihtiyaç duydukları ifade edilmektedir (Mayer, 2003, s. 6-7). İçinde bulundukları dezavantajlılık durumundan bireylerin otonomi sağlayarak, bağımlılık ilişkilerinden kurtularak, hayata yönelik karar verebilme sorumluluğu alarak, bağımsızlaşmak ve özgürleşmek için ihtiyaç duyduğu desteği alarak, seçim ve tercihte bulunabilme özgürlüğü elde ederek kurtulabileceği ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra bu bireylerin özsaygı geliştirerek, birliktelikler kurarak ve örgütlü hareket ederek kendi kendine yetebilir hale gelebilmelerinin sağlanabileceği belirtilmektedir (Bozok, 2011, s. 17).

Dezavantajlı grupların içinde bulunduğu olumsuz yaşam koşullarından en çok etkilenen taraf olan dezavantajlı çocukların deneyimlediği dezavantajlılık durumları da onları birçok sorun, risk ve problem ile karşı karşıya bırakmaktadır. Çocukluk döneminde yaşanan dezavantajların, çocukların geleceğini belirlediği gibi sağlıklı bireyler olarak topluma katılabilmelerini de engelleyebilmektedir (Kahraman ve Kahraman, 2017; Sapançalı, 2005). Ayrıca, ailelerin sahip olduğu dezavantajlılığın çocuklarını da etkileyerek nesiller boyu devam eden sosyal bir problemin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Adaman ve Keyder, 2005; Arpacıoğlu ve Yıldırım, 2011; Boztepe, 2015; Combat Poverty Agency, 2002; Dahl ve Lochner, 2005; OECD, 2016c; Özabacı ve Acat, 2005; Özbaş, 2018). Dolayısıyla, yüz milyonlarca çocuğa bu

dünyada adil bir yaşam şansının tanınmaması, yalnızca bu çocukların geleceğini tehdit etmekle kalmayıp, kuşaktan kuşağa geçen dezavantaj döngüsüyle toplumların geleceğini de tehlikeye düşürebilmektedir (Kahraman ve Kahraman, 2017; UNICEF,2016). Bu açıdan, çocukları dezavantajlı duruma sürükleyen bireysel, ailesel, çevresel ve sosyokültürel kaynaklı sorunların ve sosyoekonomik risklerin giderilmesi, çocuklara yatırım yapılması, sağlıklı bir toplum yapısının oluşturulması ve kurulması için büyük önem taşımaktadır (Arslan, 2018, s. 20).

Dünyada ve Türkiye’de çocukların deneyimlediği farklı dezavantajlılık biçimlerinin toplumsal alana yansımalarına bakıldığında çocuklar daha küçük yaşta istihdama katılma, şiddet, istismar, kötü muamele veya ayrımcılık gibi durumlara maruz kalabilmektedir. Bu durum çocukların sosyal, ekonomik, kültürel olarak içinde bulunan topluma uyum sağlayamamasına, sosyal dışlanma yaşamasına neden olabilmektedir. Ayrıca dezavantajlılığın yeterince özgür olamama, bir nedenle ailelerinden uzaklaşarak sokakta yaşamaya başlama, erken yaşta evlendirilme, suça karışma, ihmal, istismara uğrama, madde kullanma gibi farklı risklerle çocukların karşı karşıya gelmesine yol açabilmektedir (Kahraman ve Kahraman, 2017; Kalkınma Bakanlığı, 2014, 2018; Sapançalı, 2005).

Dezavantajlılığın neden olabileceği bu gibi olumsuzluklardan kurtularak öğrencilerin fiziksel, ruhsal ve bilişsel gelişimlerinin daha sağlıklı olabilmesi için maruz kalabilecekleri risklerin önlenmesi, çocuk koruma sistemi ve yoksulluğun çocuklar üzerindeki etkilerinin azaltılması, biyo-psiko-sosyal gelişimi destekleyici tedbirler alınarak ilgili hizmet ve uygulamaların hayata geçirilmesi gerekmektedir. Örneğin; bu kapsamda her çocuğa, gelişimsel ihtiyaçlarına uygun olarak nitelikli eğitim hizmeti sunulabilir, çocukların karar alma mekanizmalarına katılımı güçlendirilebilir, çocuğun gelişim hakkı ve gereksinimlerine yönelik destekleyici hizmetler sunulabilir. Bunun yanı sıra, toplumsal eşitsizlikleri azaltmaya yönelik çalışmalar yapılabilir, toplumsal hayata etkin şekilde katılmakta zorluklarla karşılaşan bu bireyler için yeni fırsatlar oluşturulabilir ve bu kesimin kendine olan güveni artırılabilir. Çocuğun korunması, sağlıklı bir şekilde gelişiminin sağlanabilmesi için her türlü istismar, ayrımcılık, şiddet ve dışlanmadan uzak tutulması için önlemler alınabilir. Yoksulluğun etkisini azaltmaya yönelik girişimlerde bulunulabilir. Aile ve çocuğun ihtiyaçları göz önünde bulundurularak çeşitli hizmetler hayata geçirilebilir ve ilgili hizmetler arasında

eşgüdüm sağlanabilir. Çocukların temel gereksinimleri karşılanabilir, internet ve bilgiye erişimde bilgi güvenliği sağlanabilir, erken evliliklerin önlenmesi için çalışmalar yapılabilir. Engelli çocuklar için hak temelli yaklaşım benimsenerek, toplumsal bilinç ve duyarlılık arttırılabilir, çocukların zararlı maddelerden uzak tutulması, sokakta yaşayan ve/veya çalıştırılan, suça sürüklenen çocukların topluma kazandırılması, çocuk işçiliğın ortadan kaldırılması gibi konularda gerekli tedbirler alınarak ilgili hizmet ve uygulamalar hayata geçirilebilir (Kalkınma Bakanlığı, 2014).

2.6. Dezavantajlı Olmanın Öğrencilerin Eğitim Hayatı Üzerindeki Etkisi ve Alınabilecek Önlemler

Çocukların deneyimlediği farklı dezavantajlılık hallerinin eğitim süreçlerine etkilerine bakıldığında ise öğrencilerin bireysel, ailesel, çevresel ve sosyokültürel açıdan yaşlıtlarına göre dezavantajlı olmaları hem gelişmekte olan hem de gelişmiş ülkelerde dezavantajlı çocukların eğitimsel eşitsizliği en üst düzeyde yaşamalarına neden olabilmektedir (Özbaş, 2018). Bu durum çocukların entelektüel ve sosyal gelişimleri için hayati önem taşıyan eğitim imkânlarından (kaynak, deneyimli öğretmen, okulun fiziki şartları vb.) -özellikle zorunlu eğitim imkânlarından- dahi gereği gibi yararlanamamalarına sebep olabilmektedir (Gür ve Çelik, 2009; Giddens, 2005; Isenberg vd., 2013; Özkan vd., 2015; Özbaş, 2018). Ulusal ve uluslararası sınavlarda, eğitim sistemi içinde önemli düzeyde başarısızlıklar yaşamalarına, kazanım düzeylerinin akranlarının gerisinde olmasına ve akademik yönden kendilerini geliştirme fırsatları bulamamalarına yol açabilmektedir (Avcı, Koçoğlu ve Ekici, 2013; Ekinci, 2015; Gökşen, Cemalcılar ve Gürlesel, 2008; Hartman, 2009; Kardaş, 2014; Karaağaç ve Güvenç, 2019; Oral ve McGivney, 2014; OECD, 2016; Rice, 2006; UNESCO, 2019; Yavuzer, 2001; West, 2007). Dezavantajlı çocukların beslenme, sağlık, barınma, giyimle gibi temel fizyolojik ihtiyaçlarını karşılanmasına daha öncelikli ihtiyaç duyulması eğitime erişimlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu durum çocukların okulu ve eğitim sürecini ihmal etmelerine, okullaşma oranlarının düşmesine, devamsızlık yapmalarına, eğitimlerini yarıda bırakmalarına, okuldan kaçmalarına sebep olabilmektedir (Avcı, Koçoğlu ve Ekici, 2013; Combat Poverty Agency, 2002; Ekinci, 2015; Gökşen, Cemalcılar ve Gürlesel, 2008; Hartman, 2009; Kardaş, 2014; Kara ve Çalık, 2012; MEB, 2016; OECD, 2016; 2019; Tanrıku, 2017; UNESCO, 1998).

Bunun yanı sıra dezavantajlılık öğrencilerin yabancı ve yetersiz hissetme, üzüntü, korku, özgüvensizlik, umutsuzluk, düşük benlik algısı ve özsaygı, depresyon, kişilik bozuklukları gibi psikososyal çeşitli olumsuzluklar yaşamalarına neden olabilmektedir (Emery 2009; Küçükali ve Özdemir, 2018; Mavi Kalem, 2019; Nar, 2008; O'shea, Hodes, Down ve Bramley, 2000). Ayrıca dezavantajlı öğrenciler genelde susmayı tercih etmek zorunda kalma, derse karşı ilgi ve motivasyonlarında azalma, duygularını, düşüncelerini, esprilerini öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla paylaşamama (Çoşkun, Derince ve Uçarlar, 2010), uyum (Bolat, 2021; Turan ve Polat, 2017; Yılmaz ve Şekerci, 2016), yalnızlaşma ve içine kapanma gibi sorunlar (Polat, 2012) yaşayabilmektedir. Dezavantajlı olma durumu öğrencilerin sigara, alkol ve madde bağımlılığı, disipline olamama (Kardaş, 2014, s. 151-152), şiddete, çatışmaya ve suça yönelme gibi olumsuz davranışlara eğilimlerini (Angay, 2012; Küçükali ve Özdemir, 2018), disipline aykırı davranışlarda bulunmalarını arttırabilmektedir (Conger, Conger ve Elder, 1997; McLoyd 1998; Taş, 2021, s.113). Sınıf içindeki ve okuldaki bazı etkinliklere (Crowley ve Vulliamy, 2007, s. 17; Wolde, 2017, s.20) ve derslere katılamama (Bolat, 2018, s. 173; Çoşkun, Derince ve Uçarlar, 2010), motor becerilerde yetersizlik yaşama (Bolat, 2018, s. 173) gibi sorunlara sebep olabilmektedir. Dezavantajlı öğrenciler okuduğunu ya da dinlediğini anlayamama, kendini ifade edememe ve yorum yapmada (Güngör ve Şenel, 2018, Çoşkun, Derince ve Uçarlar, 2010; Polat, 2012; Sarı, 2002; Turan ve Polat, 2017; Yılmaz ve Şekerci, 2016), öğrenilen dilin telaffuzu, ses olayları ve benzeri konularda (Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012), dinleme, konuşma, okuma, yazma gibi temel dil becerilerinde çeşitli sorunlar yaşayabilmektedir (Biçer, Bolat, 2021; Güngör ve Şenel, 2018, Hamilton, Lunenburg, Slate ve Barners, 2021; Stathopoulou ve Dassi, 2020; Turan ve Polat, 2017). Bunun yanı sıra öğretmenleri ve akranları ile iletişim kurmakta zorlanabilmektedir. Bu durum çocukların sınıf içi öğrenme etkinliklerine katılımlarını, sosyalleşmelerini de olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Avcı, Koçoğlu ve Coşkun ve Emin, 2016; Dryden-Peterson, 2015; Ekinci, 2015; Gencer, 2017; Gökşen, Cemalcılar ve Gürlesel, 2008; Hartman, 2009; Karaağaç ve Güvenç, 2019; Karakuş, 2006; Nar, 2008; Tanrikulu, 2017). Benlik imajlarını kabul etme veya kabul ettikten sonra yaşatlarından kabul görme sorunları yaşayabilmektedir (Bolat, 2018, s. 173). Dezavantajlı olmaları nedeniyle öğrenciler arkadaş ve çevre edinmede, okul ve çevre kültürüne uyum sağlama toplumsal kabul açısından sıkıntılar yaşayabilmekte (Avcı, Koçoğlu ve Ekici,

2013; 2015; Gencer 2017; Nar, 2008), farklı kültürel değer ve normları özümsemekte zorlanabilmekte ve kültürel şoka uğrayarak kimlik bunalımı yaşayabilmektedir (Ekici, 2015; Kaya ve Öz, 2020). Kendilerini ifade etmekte sıkıntı çekeabilmekte, olumsuz tutum, tavır, ayrımcılık, önyargı, dışlanma, şiddete (Adaman ve Keyder, 2006; Alp ve Taştan, 2011; Akkan, Deniz ve Ertan, 2011; Diktaş, Deniz ve Balcıoğlu 2016; Genç, Taylan ve Barış, 2015; Goodburn, 2009; Karaağaç ve Güvenç, 2019; McBrien, 2005; Messiou, 2006; Milbourne, 2002; Nar, 2008; OECD, 2016; OECD, 2018; Stevens, 2008; Uzpeder, Danova, Özçelik ve Gökçen, 2008), ötekileştirmeye (Batyra, 2017; Bellibaş, 2016; Genç, Taylan ve Barış, 2015; Işık, 2020; Messiou, 2006) maruz kalabilmektedir. Ayrıca çocuklar olumsuz okul algısı ve tüm bunlara bağlı olarak aidiyet eksikliği duyabilmekte (Ekinci, 2015), eğitimle kurulan ilişkileri zayıflayabilmektedir. Bu durum okuldan soğuma ve uzaklaşmalarına neden olabilmektedir (Akkan, Deniz ve Ertan, 2011; Diktaş, Deniz ve Balcıoğlu, 2016; Genç, Taylan ve Barış, 2015; Kaya, 2015; Uzpeder, Danova, Özçelik ve Gökçen, 2008). Bunun yanı sıra öğrenme güçlüğü, ders çalışmaya zaman bulamama, yorulma, okul dışı araştırma yapamama, ders çalışamama gibi durumlara da yol açabilmektedir (Kara ve Çalık, 2012, s. 676). Dezavantajlı öğrenciler akranları gibi kıyafet giymeyebilmekte, uygun okul kıyafetleri olmayabilmekte, okul için gerekli araç-gereç sahip olmayabilmektedir (Crowley ve Vulliamy, 2007, s. 17; Wolde, 2017, s. 20).

Dezavantajlı öğrencilerin sahip olduğu dezavantajların eğitim süreçlerinde yarattığı etkiler göz önünde bulundurulduğunda, eğitim süreçlerinin düzenlenmesinde öğrencilerin dezavantajlılık durumu göz ardı edilerek planlama yapıldığı, bu nedenle de dezavantajlıların eğitimi sorununun hala katlanarak devam ettiği ve toplumun önemli bir kesiminin dezavantajlılık durumlarının getirdiği belirtilen sosyal dışlanma, ayrımcılık, şiddet, baskı, zorlama vb. olumsuzluklara hala maruz kalmaya devam ettiğine dikkat çekilmektedir (Kardaş, 2014, s. 53). Ayrıca eğitim ve öğretim etkinliklerinden uzaklaşmalarının birey ve toplum açısından büyük kayıplara neden olduğu, ekonomik, sosyal, kültürel pek çok süreci etkilediğine dikkat çekilmektedir (UNESCO, 1997). Örneğin dezavantajlı öğrencilerin okul terki yaşamalarının daha düşük yaşam kalitesine sahip olmalarına, nitelik ve ücret olarak daha düşük işlerde çalışmalarına, daha düşük gelir elde etmelerine, gelir eşitsizliği ile yüz yüze gelmelerine, işsizlik sorunu yaşamalarına neden olabilmektedir. Ayrıca eğitim sürecinden ayrılan çocukların olumsuz sağlık göstergelerine sahip olma, toplumsal

bağı kopuk olma, uyumsuz ve antisosyal davranışlar sergileme, depresif ruh halinde olma gibi özellikler gösterebildiği ifade edilmektedir. Öğrencilerin eğitim sürecinden ayrılmalarının eğitim yatırımlarının bireysel boyutta değerini kaybetmesine, eğitim için yapılan yatırımların boşa gitmesine kuşaklar arası sınıfsal hareketliliğin, ülke potansiyel gelirinin ve politik katılımın azalmasına, sosyal ve güvenlik yardımı için daha fazla maddi kaynak ayrılmasına ve bu bireylerin devlet yardımı gereksinimine ihtiyaç duymasına yol açabildiği belirtilmektedir (Önder ve Batar, 2021, s. 164).

Ancak öğrencilerin sahip olduğu dezavantajların kalıcı bir sorun teşkil etmediği, ailelerin sahip oldukları “kronik sosyoekonomik yoksulluk ve dezavantajlılık kısır döngüsü”nün doğru programlanmış eğitimde sosyal adaleti sağlayan eğitim sistemi ve uygulamalar aracılığıyla kırılabilirdiği ifade edilmektedir. Böylece öğrencilerin eğitim görerek hayatlarını kalıcı olarak değiştirebildiği ve nesiller boyu artı değer kazanmalarının sağlanabildiği (Özbaş, 2014, s. 245), işsizlik risklerinin azalabildiği, yoksulluktan kurtulabildiği, düzenli gelir elde edebildiği belirtilmektedir (Sapancalı, 2005; Yaşar ve Amaç, 2018). Toplumun alt sosyal tabakası olarak nitelendirilen dezavantajlıların yaşam koşullarını dikey yönde değiştirmenin ancak eğitimle mümkün olabildiğine dikkat çekilmektedir (Özbaş, 2014; Sapancalı, 2005). Bu açıdan ekonomik, sosyal ve kültürel olarak dezavantajlı öğrencilerin eğitim fırsatlarından eşit olarak faydalanmalarının ve nitelikli eğitim almalarının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Özbaş, 2018; UNESCO, 1997; Yaşar ve Amaç, 2018).

Bunun yanı sıra dezavantajlı çocukların sahip oldukları dezavantajlara rağmen akademik yılmazlık göstererek yılmadan akademik yaşamda ilerleyebildikleri, başarı elde edebildiklerine de dikkat çekilmektedir. Öğrencilerin dezavantajlı olmanın getirdiği olumsuzluklardan bireyin yaşadığı güçlükleri ve sıkıntıları aşmalarına yardım eden, başarılarını ve olumlu yaşantılarını arttıran içsel ve dışsal koruyucu faktörlerin geliştirilmesiyle kurtulabilmesinin mümkün olabildiği ifade edilmektedir (Fındık ve Kavak, 2013; Fergus ve Zimmerman, 2005; Seban ve Perdecı, 2016).

Bu bakımdan dezavantajlı öğrencilerin okul başarısını sağlamak için okula uyum sağlamaları, öğrenme becerilerini geliştirilmeleri, sosyal beceriler kazanmaları ve psikolojik olarak desteklenmeleri gerekmektedir. Dezavantajlı öğrencilere yönelik geliştirici öğrenme ortamları oluşturulmalı, telafi, destek eğitimleri verilmeli, kurslar gerçekleştirilmelidir (Kara ve Çalık, 2012; s.691; Yaşar ve Amaç, 2018, s. 613, 614).

Örneğin destekleyici eğitim çalışmaları ile dezavantajlı öğrencilerin interaktif, paylaşımcı, iletişimci ve girişimci olma, lider olma, sosyal destek sunma gibi konularda çeşitli fiziksel, ruhsal ve sosyal kazanımlar elde edebildiği (Cevizci vd., 2015), başarılarının arttığı (Dietrichson, Bog, Filges ve Jorgensen, 2017; Little, Adelson, Kearney, Cash ve O'Brien, 2018) belirtilmektedir. Ayrıca, aile ve toplumun yüksek eğitime sahip olması ve gelişmişlik düzeyinin, öğrenci başarısı üzerinde okulun etkisini azaltırken, toplumsal gelişmişlikteki düşüşün öğrenciler üzerinde okul etkisini arttırdığı ifade edilmektedir (Heyneman ve Loxley, 1983). Bu açıdan dezavantajlı öğrencilerin, ailelerinin ve toplumun eğitim ve gelişmiş düzeyinin artırılması gerekmektedir (Özbaş, 2018).

Eğitimde daha yüksek başarı, daha fazla istihdam ve sürdürülebilir büyüme hedefleniyorsa dezavantajlı öğrencilerin göz ardı edilmemesi ve bu öğrencilere yatırım yapılması gerekmektedir (ERG, 2014, s. 45). Nitelikli eğitime erişimde fırsat eşitliğinin sağlanamaması, dezavantajlı öğrenciler için sosyoekonomik ve kültürel konumlarının değiştirilmesi ve toplumsal ilerlemenin, dikey hareketliliğin sağlanması açısından aşılması güç bir engelle dönüşmektedir (Köse, 2019, s. 321). Bu nedenle insan kaynağını daha verimli hale getirmek için daha adil, eşitlikçi bir eğitim sistemi tasarlanmalıdır (ERG, 2014, s. 45).

Bu doğrultuda dezavantajlı öğrencilere yönelik eğitim kurum ve süreçleri öğrencilerin cinsiyet, etnik köken, dil, din, yerleşim yeri, sağlık durumu, sosyoekonomik durum vb. özelliklerinden ya da koşullarından bağımsız olarak, tüm çocukların ihtiyaçlarına yanıt verecek biçimde yeniden düzenlenmelidir (ERG, 2017, s. 50). Dezavantajlı çocukların korunması için akranlarına göre çocukları dezavantajlı konuma düşüren durumlar kaldırılarak eğitimde kapsayıcı politikalar uygulanmalıdır. Eğitimde ayrımcılığa maruz kalma riski olan bu çocukların eğitime katılımı artırılarak ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılık azaltılmalı, farklı kültürlerin ve toplulukların farklı gereksinimlerine yanıt veren bir anlayış geliştirilmelidir. (ERG, 2017; UNICEF ve UNESCO, 2007). Okullar öğrencilerin yalnızca akademik bilgi edindikleri yerler olmaktan çıkarılarak, aynı zamanda farklılıklara saygı gösterme ve bir arada yaşama gibi değerleri de öğrendikleri yerlere dönüştürülmelidir (ERG, 2017, s. 100). Çeşitliliğe değer veren eğitim anlayışı geliştirilerek, ülkelerin farklılıkları takdir eden

ve eşitlik taahhüt eden, herkese kaliteli eğitim olanakları sağlayan eğitim sistemleri geliştirilmelidir (UNESCO, 2019).

Dezavantajlı çocuklar dâhil olmak üzere her çocuğun eğitime devamı son derece önemlidir. Bu nedenle eğitim politika ve uygulamalarının anayasal eşitlik ve sosyal adalet ilkelerine uygun olarak kurgulanmalıdır. Sosyolojik tabakalar arasında eşitsizlikler yaratan uygulamalara son verilerek, yapılan uygulamalarda hakkaniyet, sosyal adalet ve imkân eşitliğine dayalı değişiklikler yapılmalıdır. Eğitim alanındaki kamu yatırımları ve hizmetleri dezavantajlı kesimlerden gelen çocukların da lehine planlanmalıdır. Bu açıdan eğitim hizmetleri dezavantajlı öğrencilerin daha iyi koşullarda öğrenim görmelerine de fırsat verecek, özel koşullarına yanıt verebilecek biçimde geliştirilmeli, okulların imkânlarının zenginleştirilmelidir. Her çocuğun eğitim sisteminin içinde kendi yetilerini geliştirebilecek imkâna sahip olması sağlanmalıdır. Dezavantajlı çocukların da gittikleri okullar, çocukların farklı ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde daha donanımlı hale getirilmeli, okullar çocukların dezavantajlılığını giderebilecekleri bir sosyal kurum rolü üstlenmelidir. Sosyal hareketliliğin artırılması ve gelir eşitsizliğinin azaltılması için kamu eğitim hizmetlerine ilişkin her türlü uygulamada dezavantajlı kesimlere öncelik verilmelidir (ERG,2007; Kalkınma Bakanlığı, 2018; Özbaş, 2018). Öğrencilere burs, barınma gibi konularda destek sunulmalıdır. Dezavantajlı yerleşim yerlerindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin yetkinlikleri arttırılmalı, okullar ve öğretmenler arası iletişim ve işbirliği sağlanmalı, öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmaları yerleşim yeri koşulları dikkate alınarak çeşitlendirilmeli ve daha deneyimli öğretmen ve okul yöneticilerin bu okullarda çalışması teşvik edilmelidir (TEDMEM, 2020, s. 13). Dezavantajlı yerleşim yerlerinde öğretmenlerin daha uzun kalabilmesi için maddi ve sosyal teşvikler sunulmalıdır. Okullarda görülen farklılıkların giderilmesi, bütün eğitim kurumlarındaki eğitimin aynı standartta olması için somut adımlar atılmalıdır (Kesbiç, 2021, s. 26). Öğretmenler okul dışında ve okulda öğrencilere rol model olmalıdır. Ailelerinden yardım alamayan çocuklara ihtiyaçları doğrultusunda destek verilerek sosyal durumu daha iyi çocukların seviyesine getirilmelidir. Öğrencilerin sosyal aktivitelere katılarak kültürel gelişimlerine de destek sağlanmalıdır (Durgun, 2011, s.153). Ücretsiz, kapsamlı ve planlı eğitim destekleri (ders araçları, ek eğitim, ücretsiz ulaşım, aylık eğitim-öğretim ödeneği vb.) sağlanmalıdır. Sosyal çevre ve okulun karşılıklı uyum sağlamasına yönelik tüm aktörler ile iş birliği yapılarak politika ve

uygulamalar geliştirilmelidir (Ekinci, 2015). Çocuklara yönelik sosyal, sportif, kültürel etkinlikler düzenlenmelidir. Çocukların çalışmasının önüne geçilmeli bunun için de devlet tarafından çok boyutlu, kapsamlı bir planlama yapılmalıdır. Aileler çocuklarını çalıştırmaması için bilinçlendirilmelidir. Aile düzenini korumaya, aile içi şiddeti ve çocuk istismarını azaltmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır (Kara ve Çalık, 2012, s.691). Cinsiyete dayalı roller, davranışlar ile ilgili kalıplaşmış kavramlar ve bu kavramları pekiştirebilecek, cinsiyet açısından ayrımcılığa yol açabilecek ya da böyle bir ayrımcılığı çağrıştıracabilecek ifadeler ve uygulamalar eğitimin sistemi, öğretim programları, ders kitapları vb. eğitime yönelik tüm unsurlardan kaldırılmalıdır. Cinsiyet eşitliği demokratik yurttaşlığın temel bir ilkesi olarak eğitim politika ve programlarında özellikle hedeflenmelidir (Özaydınlık, 2014, s.100; Tan, 2018, s. 144). Ailelere aile içi iletişim, ergenlik dönemi özellikleri, çocuklarına destek olma, etkili ebeveyn tutumu gibi konularda bilinçlendirme çalışmaları yapılmalıdır. Dezavantajlı öğrencilerin sınıf içi ve okul etkinliklerinde görev ve sorumluluk almaları sağlanarak sosyal beceri gelişimleri desteklenmelidir. Çocuklara psikolojik danışma ve rehberlik desteği sağlanmalı, çocuklarla birbiri ilgilenilmelidir (Herdem ve Bozgeyikli, 2013, s.31).

2.7. Adalet

Adalet kavramı Türk Dil Kurumu Sözlüğünde “1.Yasalarla sahip olunan hakların herkes tarafından eşit kullanılmasının sağlanması, türe, 2. Hak ve hukuka uygunluk, hakkı gözetme, 3. Bu işi uygulayan, yerine getiren devlet kuruluşları, 4. Herkese kendine uygun düşeni, kendi hakkı olanı verme, doğruluk” şeklinde tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2021). Sözlükte adalet kavramına yönelik birden fazla tanımlama yapılması, kavramın çok yönlülüğünü ortaya koymaktadır. Yapılan tanımlamaların ilk ikisinde adalet hukuki anlamda ele alınıp, hukukun eşitlikçi bir anlayışta gerçekleşmesi olarak tanımlanırken; üçüncü tanımda adaletin sağlayıcı gücünün devlet olduğu belirtilmiş; dördüncü tanımda ise adalette herkesin kendine uygun düşenin ne olduğu tanımlanmış, bu hakkın nasıl verileceği konusunda adalet kavramının doğruluğu ele alınmıştır.

Etimolojik köken olarak Arapça’da adillik, hak gözetme anlamına gelen “Adl” sözcüğünden Türkçe’ye geçen adalet; hak, hukuk ve haklılık kavramları ile birbirine

kenetlenmiş bir yapı olarak ifade edilmiştir (Çeçen, 2020, s. 19). Batı dillerinde ise bu kelimenin karşılığını “justice” oluşturmaktadır. Bu sözcüğün kökünü oluşturan “just” kelimesi ise, bir düzenin veya bir sistemin iyi işleyebilmesi için gerekli olanın yapılmasını ifade etmektedir (Kaya, 2000, s. 232). Ancak tarihsel gelişim sürecinde sistemin işletilmesi, toplumsal sorunları çözümleme biçimi uzun bir süre ilahi güçlerle temellendirildiğinden “justice” sözcüğü “ilahi yasayı” gözetmek anlamını taşımıştır. Bu bağlamda, ilahi bir yasa olarak görülen adaletin, insanların var olan toplumsal düzene uygun davranmalarını belirten eşitlik, özgürlük gibi kavramlarla ilişkisi -ilk zamanlarda- oldukça sınırlı tutulmuştur (Köker, 1992).

Adalet -en geniş manasıyla- insanların hak ettiklerini alması anlamına gelmektedir (Barry, 1989). Pek çok alandan ve farklı bakış açısından etkilenen adalet kavramı, içerisinde doğruluk ve eşitlik gibi temel ilkeleri barındırmaktadır (Barnett, 2017). Bununa birlikte, adaletin uygulanması her kültürde ve her ortamda farklılık gösterebilmektedir. İlk adalet teorileri, Antik Yunan filozofları Platon’un “The Republic” ve Aristoteles’in “Nicomachean Ethics” adlı eserlerinde ortaya çıkmıştır (Brighouse, 2004). Tarih boyunca bu konu üzerine çeşitli teoriler oluşturulmuştur. Bu teorilerden biri ilahi buyruk teorisidir. Bu teorinin savunucuları, adaletin Tanrı’dan kaynaklandığını söylemişlerdir. Platon adaleti bir kamu otoritesi olarak ele alarak adaleti kendi kendini disipline etmek olarak tanımlamıştır ve toplumun uyum içinde düzenlenmesini amaçladığını belirtmiştir (Ergin, 2018). Adalet kavramına ilk içerik kazandıran filozof olan Aristoteles (M.Ö. 384-322) ise adaleti “yasaya uygun olmak bakımından” ve “doğru olana uygun olmak (hakkaniyet) bakımından” olarak iki temel adalet anlayışı çerçevesinde ele almıştır ve adaleti dağıtıcı, denkleştirici kavramlarıyla açıklamıştır. Denkleştirici adalet ile bireylerin mal ve hizmetlerinden değerine göre değil, herkesin eşit yararlanmasını gerektiğini açıklarken; hakkaniyet ile de mal ve hizmetlerin dağılımında yasalara göre denk bir dağıtım yapılmasını açıklamıştır (Ergin, 2018). Dağıtıcı adaleti ise adil olarak kabul edilen bir toplumsal yaşamda ortaya çıkan tüm yararların ve sorumlulukların bireylere eşit olarak dağıtılması olarak ele almıştır. Aristoteles ortaya koyduğu bu dağıtımsal adalet anlayışı ise günümüzde toplum hayatının en önemli unsuru olarak görülen sosyal adalet anlayışının temelini oluşturmuştur (Griffiths, 2003, s. 101-103; Lucas, 1972, s. 230; Miller, 1999, s. 2). 1600’lerde ise, John Locke gibi filozoflar adaletin doğal hukuktan türediğini dile getirmişlerdir. Sosyal sözleşme teorisi savunucuları ise, adaletin herkesin karşılıklı

mutabakatından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Yaşanan Rönesans hareketleri ve Fransız İhtilali'nin (1789) etkisiyle özgürlük, eşitlik, kardeşlik vb. ilkelerin gündeme gelmesi toplumda ekonomik, sosyal, kültürel, siyasal açılardan dönüşümün başlangıcı olmuştur ve adil olma, herhangi bir toplumsal gruba aidiyetinden bağımsız insanın sadece insan olmasından kaynaklandığı anlayışı doğrultusunda değerlendirilmeye başlamıştır (Gürgen, 2017, s. 7). 1800'lerde ise, insanların sadede insan olmasından kaynaklanan dokunulmaz, devredilemez, vazgeçilemez bir takım temel hak ve özgürlüklere sahip oldukları anlayışı (negatif özgürlük anlayışı) yerini geniş toplumsal kitleleri oluşturan insanların kişisel potansiyellerini gerçekleştirebilecekleri maddi-manevi sahip olmalarının devletin bir görevi olduğu görüşüne bırakmaya başlamıştır (Köker, 1992, s. 101-102). John Stuart Mill gibi faydacı filozoflar, adaletin en fazla sayıda insan için en iyi sonuçlara dayandığını söylemişlerdir. Dağıtım adaleti teorisini savunanlar ise, neyin, nasıl, kime ve ne şekilde paylaştırılıp dağıtılacağını ortaya koymaya çalışmışlardır. Eşitlikçiler ise, adaletin ancak eşitlik koordinatları içinde var olabileceğini savunmuşlardır. Bununla birlikte John Rawls ve arkadaşları, dağıtım adaletinin bir adalet biçimi olduğunu etkin bir şekilde belirtmek için sosyal sözleşme teorisini ortaya atmışlardır. Robert Nozick ve arkadaşları ise, ekonomik sistem üzerindeki adalet kavramı üzerinde durmuşlardır. Farklı bir bakış açısına sahip cezalandırıcı adalet teorisini savunanlar ise, adaleti sağlamak için suçun cezalandırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, onarıcı adalet kavramı ortaya atılıp, mağdurların ve suçluların ihtiyaçları ile ilgili bir adalet anlayışına odaklanılmıştır.

Modern zamanlarda ise adalet kavramı; herkesin eşit haklara sahip olup özgür bir şekilde yaşamasını sağlayan (Sen, 2011); insanın yaşadığı çevrede düzeni, güveni, katılımı, bağlılığı sağlayan (Bozkurt, 2018, s. 4); hak edene hakkının teslim edilmesini sağlayan (Turhan, 2007; Özdemir, 2009; Töremen ve Tan, 2010, s. 59); kendi isteğine bağlı olmaksızın bir toplum içinde varlık bulan insanın, bir toplumda birey olarak nasıl yaşayabileceğini düzenleyen bir rehber (Robere, 2001, s. 228) olarak ifade edilmektedir. Adalet eşitlik, hak etme, hakkaniyet gibi kavramlarla ilişkilendirilerek sosyal ve ekonomik eşitsizliklerin ortadan kaldırılıp fırsat eşitliğinin yaratılması gerektiğini belirtmektedir.

Kavramsal gelişim süreci oldukça eskiye dayanan adalet kavramı antik çağlardan modern zamanlara adil bir toplum düzeninin nasıl olması gerektiği konusu sürekli olarak tartışılarak adalet kavramı açıklanmaya çalışılmıştır (Sargın, 2009). İnsanlık var olduğundan beri; adalet, kimi zaman kutsal kitaplar aracılığıyla; kimi zaman örf ve adetlerle, kimi zaman filozofların düşünceleriyle; kimi zaman ise yazılı hukuki düzenlemeler yoluyla şekillenerek varlığını sürdürmüştür (Tepper, Lockhart, ve Hoobler, 2001). Sistemli bir şekilde ise ilk olarak, Antik çağda yaşayan Yunan filozofları tarafından adalet, genellikle eşitlikle özleştirilerek ele alınırken; modern filozoflar tarafından kuralları genel olarak kabul edilen ve aynı şekilde oynanan oyunlar olarak açıklanmaya çalışılmıştır (Raphael, 2001).

Dolayısıyla, tarihsel gelişim sürecinde adalet kavramının anlamı zamanla farklılaşıp, değişmiştir. Bu kavram, kimi zaman güce sahip olanların gücünü kullanmak için kullandığı meşru bir kavram olma özelliği taşırken; kimi zaman da bireylerin toplumsal bir yaşam sürdürmesinin temelini oluşturan, toplumları bir arada tutmaya olanak sağlayan bir kavram olarak tanımlanmıştır (Çakır, 2017, s. 569; Lucas, 1972, s. 229).

Bunun yanı sıra yapılan tanımlamalar incelendiğinde adalet kavramı kişilerin kendi görüş ve gözlemleri, kendi inanç, düşünce sistemleri, bulunduğu ortam, adil olmayan uygulamalara verdiği tepki ve toplumun sosyal niteliklerinin etkisi altında kalarak açıklamaya çalışılmıştır. Bu açıdan adalet olarak kabul edilen durumların düzeye ve bağlama bağlı olduğu belirtilmiştir. Örneğin politika koyucuların, yöneticilerin, öğretmenlerin vb. farklı kişilerin bakış açıları doğrultusunda adaleti farklı şekillerde ele alabileceği gibi aynı meslek grubundaki kişilerin farklı ulusal, bölgesel, yerel bağlamlara göre de adalet kavramına bakış açılarının farklılık gösterebileceği belirtilmiştir (Gewirtz, 2006).

2.8. Sosyal Adalet

Sosyal adalet, Türk Dil Kurumu Sözlüğünde “*Toplumun değişik kesimlerinde hayat standardı, gelir düzeyi vb. birtakım ölçülerin fırsat eşitliği çerçevesinde dikkate alınmasıyla sosyal alanda sağlanan denge durumu*” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2021). Bu tanımla birlikte sosyal adalet; toplumda yaşam olanakları, ekonomik durum, refah düzeyi gibi faktörler açısından yaşanan farklılıkların fırsat eşitliği ilkesi

gözetilerek toplum içinde bir denge durumunun oluşturulması olarak ele alınmıştır. Ayrıca, sosyal adalet; bireylerin yaşamını, refahını, eğitimini, sosyal, kültürel, ekonomik vb. durumlarını tüm yönleriyle ele alarak hakların ve imkânların bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda dağıtımını demektir (Keeley, 1978). Sosyal adalet; özgürlük ve eşitlik kavramları arasında fırsat eşitliği ve eşit muamele argümanlarını kullanarak denge kurmaya çalışmaktadır (Kaya, 2000, s. 241). Bu bağlamda, sosyal adaletin, temelde bireysel adalet eylemlerinden daha geniş sosyal beceri yelpazesi gerektirdiği ve tek bir kişinin değil genelin iyiliğini hedeflediği belirtilmiştir (Novak, 2000, s. 11-12).

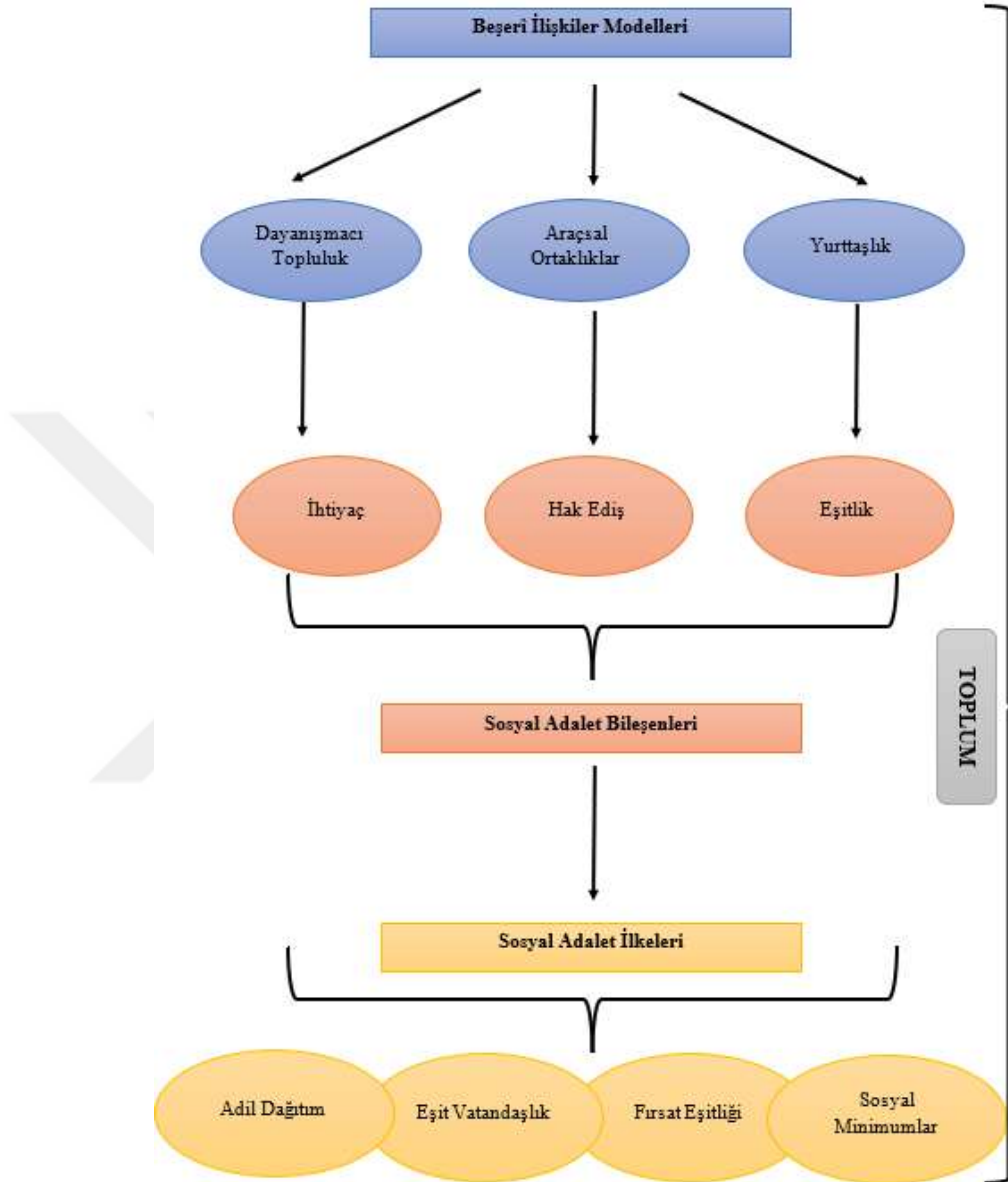
Sosyal adalet kavramı; toplumda bireyler arasındaki ilişkilerde adalet duygusuna ve bir toplumdaki servete, fırsatlara ve sosyal olanaklara eşit erişime odaklanan hem politik hem de felsefi bir teoriyi ifade etmektedir (Tyler ve Smith, 1995). Bu kavram - ilk olarak- daha eşitlikçi toplumları teşvik etmek ve zenginler ile yoksullar arasındaki eşitsizlikler nedeniyle bazı marjinalleştirilmiş grupların sömürülmesini azaltmak için 19. yüzyılda Sanayi Devrimi sırasında ortaya çıkmıştır (Barry, 2005). Sosyal adalet kavramı ilk defa 1840'lı yıllarda Sicilyalı papaz Luigi Tamporellid Azeglio tarafından dile getirilmiştir. Sosyal adalet ile adalet arasındaki ilişki ise Jeremy Bentham ve John Stuart Mill tarafından ortaya konulan faydacılık kuramıyla kurulmuş, gerçek anlamda ise John Rawls (1921-2002) tarafından ortaya konulan adalet görüşüyle daha anlaşılır bir hale dönüşmüştür (Novak, 2000, s. 11-13).

Rawls ortaya koyduğu Adalet Teorisi (1971) adlı kitabı ile sosyal adalet düşüncesini açıklamaya çalışmıştır. Bu doğrultuda sosyal adalet gerçekçi bir yaklaşımla yaşayan bireylerin özel durumlarını gözeterek adil bir düzenin kurulu olduğu bir toplumun temel ilkeleri olarak tanımlamıştır ve bu ilkelerin hangi ana ilkeler olabileceğini incelemiştir. Bu doğrultuda Hobbes, Locke, Rausseau ve Kant vb. filozoflar tarafından geliştirilen toplumsal sözleşme kuramı zemininde Rawls iki sosyal adalet ilkesi ortaya koyarak bu düşünceleri ile sosyal adaletin temelinin oluşturmuştur. İlk ilkesinde toplumda her insanın özgürlük sistemiyle uyumlu eşit özgürlük ve hakka sahip olduğunu ifade etmiştir. İkinci ilkesinde ise sosyal ve ekonomik eşitsizliklerin toplumda dezavantajlı olan bireylerin en çok yarar sağlayabileceği şekilde adil bir fırsat eşitliği koşulları gözetilerek her bireye uygun düzenlemesi gerektiğini belirtmiştir (Rawls, 1999, s. 53).

Sosyal adalet, başlangıçta, Avrupa sosyal sınıf yapısından kaynaklanan, o dönemde yaygın olan aşırı eşitsizlik ve ekonomik sıkıntılar nedeniyle sermaye, mülk ve servetin dağılımı gibi konulara odaklanmıştır (Tyler, 2000). Son yıllarda ise sosyal adalet, insan haklarına daha güçlü bir vurgu yapmaya ve toplumda tarihsel, sınıfsal, ekonomik, siyasi ve sosyal olarak ayrımcılığa maruz kalmış dezavantajlı ve ötekileştirilmiş grupların yaşamlarını iyileştirmeye odaklanmıştır. Çünkü, tarih boyunca dezavantajlı bireylerin ve grupların çoğu cinsiyet, yaş, zenginlik, etnik köken, sosyal statü, din, inanç ve benzeri farklılıklara dayalı olarak çeşitli ayrımcılığa, eşitsizliklere uğramışlardır (Jost ve Kay, 2010). Bu doğrultuda sosyal adalet öncelikli olarak dezavantajlı bireyler olmak üzere toplumun tüm bireyelerine eğitim, iş, gelir desteği gibi çeşitli fırsatları sağlayarak refahı ve zenginliği eşit bir şekilde dağıtmayı amaçlamıştır (Speight ve Vera, 2004).

Bu açıdan, sosyal adaletin bireysellikten çok toplumcu bir anlayış taşıması, adalet ve sosyal adalet arasındaki derin farklılığı da ortaya koymaktadır. Adalet ve sosyal adalet karşılaştırıldığında, sosyal adaletin toplumun yeniden düzenlenmesindeki görevinin, somut gerçekliklerden hareket ederek, adaletin yükümleyici olan negatif anlayışına pozitif talepler ilave etmek olduğu belirtilmiştir (Ackerman, 1980). Genel adaletin geçmişe yönelik anlayışından farklı olarak, sosyal adaletin geleceğe dönük bir niteliğe sahip olduğu vurgulanmıştır (Kaya, 2000, s. 229). Bununla birlikte, genel adaletin soyut anlayışından farklı olarak somut gerçekliklerden hareket edilerek, adaletin sosyal boyutunu oluşturan “toplumsal gerçeklik” unsurunun sosyal adalet kavramında ön planda olduğu ifade edilmiştir (Çeçen, 2020, s. 26-27). Adalet hukuka yön veren bir ilke olarak ele alınırken; sosyal adalet, adaletin eşitleyici bir türevi olarak tanımlanmıştır (Polat, 2007, s. 22). Farklı bir ifadeyle, adalet tek başına daha soyut, tekil ve pasif iken; sosyal adalet daha aktif, çoğulcu ve toplumun genel denge durumuna yönelik olması bakımından daha somut bir kavram olarak oluşmuş ve ortaya çıkmıştır (Çakır, 2017, s. 564). Beşerî ilişkiler, adalet bileşenleri, sosyal adalet ilkeleri arasındaki ilişki Şekil 4’te modellenmiştir. Bu model doğrultusunda adalet kavramını anlamının yolu dayanışmacı topluluk, araçsal ortaklıklar ve yurttaşlık olarak nitelendirilen üç tip beşerî ilişkiler modelini anlamaktan geçmektedir. Bu beşerî, toplumsal ilişkiler adaletin ihtiyaç, hak etme, eşitlik kavramları zeminde açıklanmaktadır. Bu kavramların bileşenlerinin sosyal adaletin ilkeleri olarak belirtilen

adil dağıtım, eşit vatandaşlık, fırsat eşitliği ve sosyal minimumlar ilkelerini geliştirmektedir (Miller, 2005; Akt. Çakır, 2015, s. 568).



Şekil 4. Beşerî ilişkiler modelleri, adalet bileşenleri, sosyal adalet ilkeleri arasındaki ilişki (Çakır, 2017, s.569)

Sosyal adaletin “hak etme ve değer”, “gereksinim ve eşitlik” olmak üzere iki temel öge üzerinde kurulu olduğu belirtilmiştir. Hak etme ve değer ögesi, toplum bireyleri arasında toplumsal olanaklara ulaşmada hiçbir ayırım gözetilmeden fırsat eşitliğini sağlamaktadır. Gereksinim ve eşitlik ögesi ise, toplumsal olanakların toplumun bütün

bireylerinin yararlanabileceği şekilde dağıtım ve dağıtım işlemlerinin yapılmasını sağlamaktadır (Miller, Coleman, Connolly ve Ryon, 1995, s. 16-17). Bununla birlikte, ulaşılmak istenen bir idealin veya ahlaki bir amacın ifadesi olarak sosyal adalet, toplumsal bir süreç ve etik bir hayat biçimi olarak ele alınmıştır (Furman ve Shields, 2005, s. 6). Sosyal adalet toplumdaki yararların ve sorumlulukların eşitlik ilkesine göre dağıtımını; bireylerin ve grupların temel haklarını, özgürlüklerini koruyan siyasi ve diğer karar alma biçimlerini yönlendiren prosedürleri, normları ve kuralları ifade etmekle birlikte; sadece yetkililer tarafından değil tüm sosyal aktörler tarafından insanlara onur ve saygı ile muamele edilmesini sağlayan bir kavram olarak ifade edilmiştir (Jost ve Kay, 2010). Bozulan düzenin marjinalleştirdiği, ötekileştirdiği veya dışladığı kesimlerin beklentilerine cevap verme (Gewirtz, 2006, s. 13), bir sosyal grubun güce ve ayrıcalığa farklı erişimiyle sonuçlanan toplumdaki eşitsiz hiyerarşilerin sosyal inşasını keşfetme (Lewis, 2001, s. 189) şeklinde açıklanmıştır. Bununla birlikte Adams ve arkadaşları (2000) sosyal olarak adil bir toplumu; tüm üyelerinin temel ihtiyaçlarının karşılandığı ve tüm bireylerinin fiziksel ve psikolojik olarak güvenli ve güvende olduğu, ayrıca üyelerinin tüm yeteneklerini geliştirebilecekleri ve topluluklarının ve uluslarının etkin vatandaşları olarak katılabildikleri bir toplum olarak tanımlamışlardır. Kısacası sosyal adalet kavramı her türlü farklılığa saygı, çok kültürlülüğe hoşgörü, kaynakların eşit ve adil dağılımı, adalet, eşitlik ve demokratik toplum vb. kavramlarla açıklanmaya çalışılmıştır (Gürgeç, 2017, s. 9; Kıran, 2019, s. 26). Kişiler arasında farklılıkların oluşturduğu dezavantajların bireylerin yaşamına yönelik yarattığı etkiyi azaltma veya giderme amacı doğrultusunda ekonomik, sosyal kültürel, siyasi vb. ilişkileri düzenleyerek insan haklarına değer veren, eşitlik ve dayanışmayı temel alan ve her insanın varoluşundan ötürü değerli olduğuna inanan eşitlikçi, adil bir toplum düzeni oluşturmaya yönelik bir işleve sahip olduğuna değinilmiştir (Adams, 2014; Johnson, 2005). Yapılan bu tanımlar göz önünde bulundurulduğunda sosyal adaletin demokratik, sosyal bir devletin olmazsa olmaz bir unsuru olduğu söylenebilir. Sosyal adalet eşit ve adil kaynak dağıtımını, her türlü farklılıklara saygıyı, çokkültürlülüğe olan hoşgörüyü, demokrasiyi toplumdaki tüm bireylerin sunulan imkânlarla eşit erişimini yani fırsat eşitliğini sağlayan bir anlayıştır.

Gewirtz ve Cribb (2002, s. 502), Fraser (1997) ile Young (1990) tarafından geliştirilen modellerde sosyal adalet dağıtımcı, ilişkisel ve kültürel olmak üzere üç boyutta ele

alınmıştır. *Dağıtımçı adalet* boyutuyla temel sosyal kurumların temel hakların ve görevlerin ve toplumun sahip olduğu tüm varlıkların toplumu oluşturan bütün bireyler arasında hakkaniyet ölçütüne göre dağıtılması ve dağıtımda ekonomik açıdan sömürü, ekonomik marjinalleşme ve yoksunluk olmaması gerektiği ifade edilmiştir. *Kültürel adalet* boyutunda ise toplum içindeki farklı özelliklere sahip grupların tanınması ve baskı grupların azınlık konumundaki gruplar üzerindeki etkisinin farkındalığı, eşitsizlik ve dışlanmayı engelleme gibi konulara odaklanılmaktadır. Kültürel adalet, toplumları oluşturan farklı kültür gruplarının kendi kültür özelliklerini özgürce yaşayabilmeleri ve geliştirebilmeleri anlamını taşımaktadır (Fraser (1997, s. 13-14). *İlişkisel adalet* boyutu ise, toplumda içinde yer alan ve dışlanmış grupların kendilerini ilgilendiren konularda karar alınırken fikirlerinin sorulması ve dikkate alınması düşüncesine dayanmaktadır (Gewirtz ve Cribb, 2002, s. 502).

Bu bilgiler ışığında Miller (1999) sosyal adaletin ve sosyal olarak adil bir toplumun gerçekleşebilmesini kaynaklara erişim, eşitlik, katılım, çeşitlilik ve insan hakları olmak üzere 5 temel ilkeye dayandırarak aşağıda belirtildiği gibi açıklanmıştır:

Kaynaklara Erişim, sosyal adaletin önemli bir ilkesidir ve farklı sosyoekonomik grupların hayata eşit bir başlangıç sağlayabilmesi için eşit erişim sağlama derecesini ifade etmektedir. Pek çok toplum, vatandaşları için sağlık bakımı, yemek, barınma, eğitim ve eğlence fırsatları gibi çok sayıda kaynak ve hizmetler sunmaktadır. Ancak, bu tür hizmetlere genellikle eşit olmayan erişim söz konusudur. Örneğin, üst ve üst-orta sınıflar arasında varlıklı ailelerden gelen bireyler, genellikle iyi okullara gitme ve ortaöğretim sonrası eğitime erişme konusunda daha güçlüyken -bu da gelecekte daha yüksek gelirli iş bulma şansını ve ihtimalini artırırken- alt sınıflardan gelenler daha az eğitim ve iş olanaklarına sahiptirler.

Eşitlik, benzer sonuçlara doğru ilerleyebilmek için bireylere ihtiyaçlarına ve sosyoekonomik statülerine özel araç ve imkânların verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Aynı sonuca ulaşabilmek için herkese aynı araçların sunulması eşitlik kavramı ile çelişmektedir. Bu nedenle, çoğu zaman, bazı bireylerin ve grupların daha gelişmiş ihtiyaçları olması sebebiyle eşit olan birimler adil değildir. Eşitlik sorunlarının ele alınmasıyla bütünleştirilmiş sosyal adalet kavramı, sistemik/sistematik engellerin üstesinden gelebilmek için destek sağlayan ilerlemeli politikaları içermektedir.

Katılım, toplumdaki herkesin olumlu ve olumsuz görüşlerini dile getirmesi, bununla birlikte geçim kaynaklarını ve yaşam standartlarını etkileyen durum ve olaylarda karar alma sürecinde aktif rol alma fırsatına sahip olması anlamına gelmektedir. Sosyal adaletsizlik; bir grup ya da topluluk adına karar alınırken herkesin karar alma sürecinde aktif katılamadığı durumlarda ortaya çıkmaktadır.

Çeşitliliği anlamak ve kültürel farklılıkların değerini kavramak oldukça önemlidir, çünkü politika yapıcılar genellikle farklı toplumsal gruplar arasında var olan farklılıkları dikkate alarak görüş ve öneriler oluşturmada daha başarılıdırlar. Bazı grupların toplumda daha fazla engelle karşılaştığını öncelikle kabul etmek gerekir. Bu bağlamda, eşitsizlikleri göz önünde bulundurarak, marjinalleştirilmiş veya dezavantajlı gruplar için politika yapıcılar fırsatları genişleterek ve çeşitli imkânlar yaratarak onları daha güçlü bir konuma getirebileceklerdir. İstihdamda ırk, cinsiyet, etnik köken, yaş ve diğer özellikler gibi faktörlere dayalı ayrımcılık toplumda değişmeyen meselelerdir ve ayrımcı uygulamalara karşı politikalar uygulamak, çeşitliliğin dikkate alınmasının bir yoludur.

İnsan Hakları, sosyal adaletin en önemli ilkelerinden biridir ve kavramın temel bir parçasını oluşturmaktadır. İnsan hakları ve sosyal adalet kesinlikle birbiriyle ilişkilidir ve birinin diğeri olmadan var olması olanaksızdır. İnsan hakları; bireylerin medeni, ekonomik, siyasi, kültürel ve yasal haklarına saygı duyan toplumlar için bir temel oluşturmaktadır ve bu hakların korunması sağlanamaz ise hükümetlerin, kuruluşların ve bireylerin sorumlu tutulmaları gerekmektedir. Ayrıca, “Uluslararası Ceza Mahkemesi” ve “Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Konseyi” gibi kurumlar aracılığıyla uluslararası alanda insan hakları tanınmakta ve korunmaktadır.

Aktivistler ve savunucular bugün dünyada sosyal adalete yapılan yaygın vurguyu önemli ölçüde etkilerken, sosyal adalet politikalarının fiili uygulaması genellikle hükümet, kâr amacı gütmeyen kuruluşlar, vakıflar veya bürokrasi içindeki ajanslara bırakılmaktadır. Bu tür kuruluşlar, sosyal adalet meselelerini ele almak için kamu politikalarını şekillendirirken, siyasi faktörler de sosyal adaletin politikadaki rolünü etkilemektedir (Adams, Bell ve Griffin, 2007). Sosyal adalet girişimleri; servet ve gelirin yeniden dağıtılması, devlet sübvansiyonları (para yardımları), yasal statü, para cezaları ve çeşitli vergiler ile yapılabileceği gibi ayrımcılık söylemi ve eylemi yapanlara karşı çeşitli infazlarla da gerçekleştirilebilmektedir (Hudson, 1993). Sosyal

adalet etkinlik ve faaliyetleri, dezavantajlı grupları ekonomik politikalarına entegre eden (birleştiren) ülkelerde ve demokrasilerde yaygın olarak görülmektedir (Everingham, 2018).

2.9. Eğitimde Sosyal Adalet

Yakın geçmişte ulusal ve uluslararası alanda yaşanan hızlı nüfus değişimine ve göçlerin artmasına dayalı olarak oluşan çoğulcu toplum yapıları ve artan toplumsal çeşitlilik, farklı kültürlü topluluklarda demokratik sürece katılımıda yaşanan farklılıklar, sosyal, kültürel, ekonomik alanlarda süregelen eşitsizlikler, kültürel emperyalizm gibi durumlar eğitimin, toplumun her kesimine eşit, adil olarak sunulmasını zorlaştırmıştır. Zamanla, eğitimin iyileştirilmesine yönelik girişimlerin ve mevcut eğitim yönelimlerinin demokrasiyi tehdit ettiği yönündeki endişeler artmıştır. Adalet anlayışına dayalı eğitim ve demokratik vatandaşlığın yetiştirilmesi giderek gereksiz olarak görülmeye başlamıştır (Hyttten ve Bettez, 2011, s. 8). Öğrenciler arasında farklılıklar artmış, farklılıklar öğrenciler arasındaki başarı farkına ve eşitsizliklere neden olmuştur (Oplatka ve Arar, 2016). Zengin ve fakir ülkelerin eğitim kaynakları arasında görülen büyük farklılıklar, erişimin ötesinde eğitimde adaletsizlikler doğurarak öğrencilerin eğitim olanaklarından eşit olarak yararlanmasının önüne geçmiştir. Ne yazık ki eğitim sistemleri ve okullar, kaynakların dağıtımındaki adaletsizliği yok etmede başarısız olmuşlardır (Bates, 2006, s. 154; Enslin, 2006, s. 61). Yaşanan bu gibi durumlar eğitimde eşitsizlik, çok kültürlülük, farklılıkların yönetimi, adalet, demokrasi gibi konuların ön plana çıkmasına sebep olmuştur (Bozkurt, 2018; Gören, 2019; Hyttten ve Bettez, 2011, Karacan, Bağlıbel ve Bindal, 2015; Tomul, 2009). Ayrıca hem küreselleşen dünyaya uyum sağlamak hem de küreleşmenin beraberinde getirdiği sorunlara çözüm bulmak, eğitimde yeni değer ve yaklaşımların benimsenmesini gerekli kılmıştır. Eğitimde sosyal, kültürel, ekonomik farklılıkların artmasına bağlı olarak yaşanan bu olumsuzluklara bir yanıt olarak yirmi birinci yüzyılın başlarında eğitimde sosyal adalet kavramı ön plana çıkmıştır (Şişman, 2006, s. 294). Eğitimdeki sorunların çözülmesi ve daha adil bir eğitim ortamı oluşturulması amacıyla sosyal adalet temelli çalışmalar başlatılmıştır (Bates, 2006; Berliner, 2007; Bozkurt, 2018; Enslin, 2006; Furman ve Shields, 2005;

Gürgen, 2017; Rapp, 2002; Şişman, 2006; Theoharis, 2007; Tomul, 2009; Turhan, 2010; Walker, 2003).

Eğitimde sosyal adalet, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için “tam ve eşit katılımı” sağlayabilen bir süreç ve bir hedeftir (Bell, 2007). Öğrencileri kendi eğitimlerinde aktif rol almaya teşvik eden ve eğitimcileri güçlendirici, demokratik ve eleştirel eğitim ortamları yaratmada destekleyen bir eğitim anlayışıdır (Hackman, 2005, s. 103). Kavram bazı çalışmalarda, kaynakları adil bir şekilde dağıtmak ve tüm öğrencilere fiziksel ve psikolojik olarak kendilerini emniyette ve güvende hissetmeleri için eşit davranmak (Alvarez, 2019); bazılarında bireyin, yaratıcı gücünü özgürce geliştirebilmek yani özgürleştirici eğitimi gerçekleştirmek için insani farklılıklar temelinde eğitmek (Polat, 2007, s. 65) olarak ele alınmıştır. Bunun yanı sıra eğitimde sosyal adalet, göç, etnik köken, yaş, sosyoekonomik durum, inanç, fiziksel yetenekler, engellilik gibi özellikler nedeniyle dezavantajlı durumda olan öğrenciler ile nispeten daha avantajlı olarak kabul edilen öğrenciler arasında kaynakların adil bir şekilde dağıtılması olarak da açıklanmaktadır (Cook, 1990; Miller, 1999; Prilleltensky ve Nelson, 1997). Ayrıca kavram, okullardaki ötekileştirmenin farkında olup ve bunu ortadan kaldırmaya yönelik (Theoharis, 2007) sahip olunan gücün ahlaki, etik kullanımını gerektiren maksatlı bir müdahale olarak da ifade edilmektedir (Turhan, 2010, s. 669).

Yapılan bu tanımlamalar incelendiğinde eğitimde sosyal adalet kavramının öğrencilerin farklılıklardan kaynaklanan dezavantajlı durumlarını ve dezavantajlılık unsurlarını eğitim üzerindeki etkilerini ortadan kaldırma konularını temel aldığı söylenebilir. Kavram, genellikle eğitimde eşitsizlik, çok kültürlülük, farklılıkların yönetimi, kişisel özgürlük, adalet, demokrasi gibi kavramlarla birlikte ele alınarak açıklanmaya çalışılmaktadır. Aynı zamanda eğitimin çıktılarının tam olarak tahmin veya kontrol edilemediği, bu nedenle eğitimde sosyal adalet tanımının da durumsal ve anlık bir nitelik taşıdığına da dikkat çekilmektedir. Eğitimde sosyal adaletin yapılan bir tanımının dünün, bugünün ve yarının ihtiyaçlarına cevap veremeyeceği göz önünde bulundurularak herkese uyan bir tanımının yapılmasının mümkün olmadığı ifade edilmektedir. Bu nedenle eğitimde sosyal adalet kavramının ve anlayışının sürekli olarak gözden geçirilmesi gerektiğinin altı çizilmektedir (Bogotch, 2002).

Bazı açılardan benzerliklerin olması nedeniyle eğitimde sosyal adaletin; çok kültürlülük, demokratik toplum, adalet, eşitlik gibi olgularla açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir. Çok kültürlü eğitim ile ırk, dil, etnik yapı gibi özellikler açısından farklılıklar taşıyan öğrencilerin birlikte eğitim alabileceği eğitim olanakları yaratılmaya çalışılır (Banks, Cookson, Gay, Hawley, Irvine, Nieto, Schofield ve Stephan, 2001; Cırık, 2008, s. 27-29). Çok kültürlü eğitim, bir taraftan farklılıklara sahip öğrencilerin temel yetenekleri edinmesini amaçlarken diğer taraftan kültürel ve etnik okur-yazarlığın geliştirilmesini amaçlar. Öğrencilerin kendisini anlayarak olumlu benlik geliştirmesi, kendi kültürünün yanı sıra toplumdaki diğer kültürel farklılıkları fark edip kültür yapılarındaki farklılıkları görmesi ve farklı kültürlere saygı duyması, kültürler arası iletişimin desteklenmesi çok kültürlü eğitimde hedeftir (Gay, 2010). Kültürel farklılıkları hoş karşılama, kültürel çeşitliliği yansıtıcı eğitim olanakları sağlama, insan haklarına saygı duyma, çoğulculuğu ve eşitliği gözetme açılarından çok kültürlü eğitim ile eğitimde sosyal adalet, benzerlik gösterken (Cırık, 2008, s. 29; Tomul, 2009, s. 129); farklılıklara bağlı olarak eğitimde dezavantaj yaratan durumların akademik başarı üzerindeki etkisini azaltmaya veya tamamen gidermeye çalışma açısından eğitimde sosyal adalet çok kültürlü eğitim anlayışından farklılaşmaktadır (Tomul, 2009, s. 129).

Bunun yanı sıra, eğitimde sosyal adalete, adil fırsat eşitliği ve koşul eşitliğinin rehberlik etmesi gerektiği ifade edilmektedir (Brighouse; 2002). Fırsat eşitliği ilkesinin tüm öğrencilere eşit davranmaya ve insanlara eşit haklar sağlamaya odaklandığı, ancak herkese aynı şekilde davranmanın, adil davranılması anlamına gelmediği vurgulanmaktadır. Her bireyin ilgi, beceri ve yeteneğine göre eğitim ihtiyacı değişeceği için herkese eşit eğitim vermenin eşitlik olmadığı, farklılıkları dikkate almayan eğitimin ötekinin eğitim ihtiyacını görmezden gelme anlamını taşıyacağı ifade edilmektedir. Farklılıkları dikkate almayan anlayışın eşit olmayan öğrenci gruplarına eşit olmayan sonuçlar doğurabildiği ifade edilerek, aile geçmişinin ve çocukları dezavantajlı duruma sokan koşulların fırsat eşitliğini sınırlandırdığı belirtilmiştir (Brighouse 2002; Nieuwenhuis, 2010; Polat, 2007). Eşitliğin “...bir kişi sürekli olarak dezavantajlı durumda olan bir grubun üyesiye ve bireyin veya grubun kişisel özelliklerine dayalı ve başkalarına dayatılmamış bir ayrımın bu dezavantajı devam ettiriyor veya daha da kötüleştiriyorsa ayrım kasıtlı olsun ya da olmasın ayrımcıdır” anlayışı çerçevesinde bireylere adil koşullar sağlayabilecek şekilde ele

alınması gerektiğine dikkat çekilmiştir (Gynther, 2011, s. 2). Bu açıdan eğitimde sosyal adalet anlayışında dezavantajlı ve avantajlı çocukların aynı koşullarda eğitim almasının eğitimde eşitsizlik yarattığı vurgulanmıştır. Bu çocukların eğitimde görmezden gelindiği sürece fırsat eşitliği ilkesinin toplumsal eşitsizliklerin aynı şekilde sürdürülmesine, eğitim sistemin toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretilmesine neden olacağına dikkat çekilmiştir (Brighouse 2002; Bozkurt, 2018, s. 14; Nieuwenhuis, 2010; Polat, 2007). Bu bağlamda eğitimde ötekileştirilmiş, dezavantajlı öğrenci gruplarını da kapsayan bir eşitlik sağlamak için eşitlik anlayışının sosyal adalet ilkeleriyle birleştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu öğrencilerin yaşamlarında var olan eşitsizlikler merkeze alınarak; sistematik ayrımcılığı sürdüren sosyal, ekonomik, politik sistemde öğrencilerin adil eğitimsel sonuçlar almalarına odaklanılması gerektiği belirtilmiştir. Eğitimde sosyal adaletin ırk, cinsiyet, engellilik, dil, sosyoekonomik düzey, ikamet edilen bölge gibi farklı koşulların etkisini ortadan kaldıracak eğitimsel koşullar düzenlenerek, öğrencilere farklılıkları çerçevesinde kendisini geliştirebilme fırsatı verilerek sağlanabileceğinin altı çizilmiştir (Enslin, 2006, s. 59; Polat, 2007; Tomul, 2009; Young, 1990, s. 26). Ayrıca eğitimde sosyal adaleti sağlamak için kişisel özerklik ve eğitim eşitliği ilkelerine de ihtiyaç olduğuna dikkat çekilmiştir. Bu ilkelere eğitim eşitliği ilkesinin, devlet tarafından her çocuğun eşit derecede iyi olma hakkına sahip olacağını ima eden bir dizi özgürlüğü garanti ettiği; özerklik ilkesinin ise her çocuğun özerk bir insan olma fırsatına sahip olmasını sağladığı belirtilmiştir (Brighouse; 2002).

Demokrasi ile sosyal adalet ilişkisi ise kurumsallaşmış baskı ve zorlamanın ortadan kaldırılarak bireylerin karar alma sürecine katılımını, karar verme gücüne sahip olmasını, iş bölümünü, farklı kültürel gruplara yaklaşımını kapsayan bir çerçevede ele alınmıştır (Enslin, 2006, s. 58; Young 1990, s. 34). Kişinin kendi eylem ve eylem koşullarını belirleyerek; kendi kaderini tayin edebilmesinin, kendini geliştirebilmesinin baskı ve zorlamalardan uzak demokratik bir eğitim anlayışla sağlanabileceği belirtilmiştir (Enslin, 2006, s. 59). Bu açıdan eğitimde sosyal adaletin demokratik bir toplum anlayışı çerçevesinde gerçekleştirilebileceğinin altı çizilmiştir (Furman ve Shields, 2005).

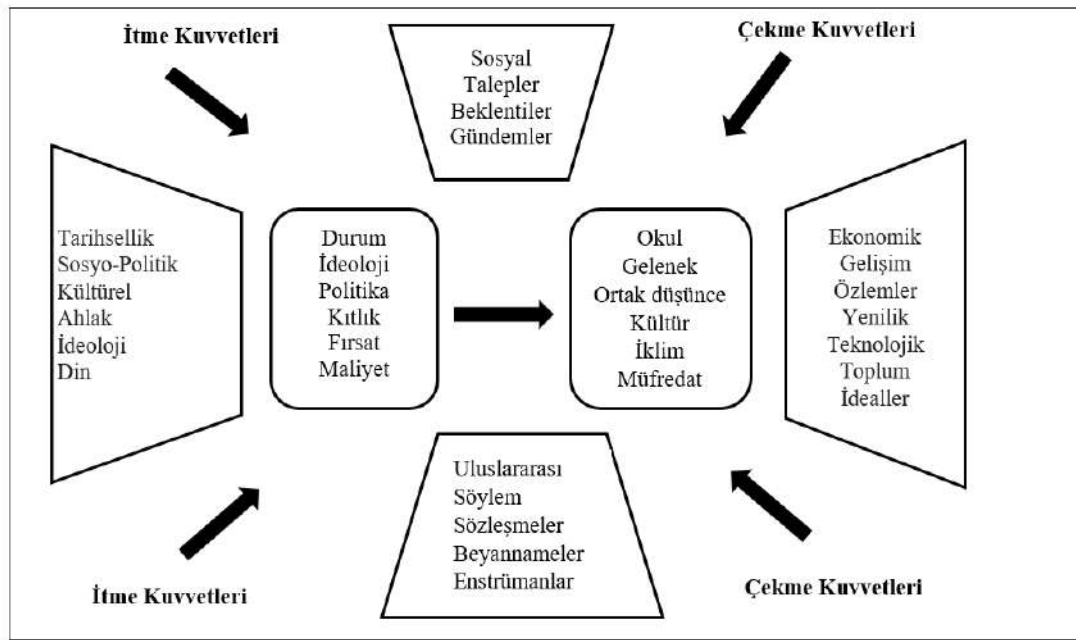
Ancak demokrasi ile eğitimde sosyal adalet ilişkisinin (i) okullar ekonomik faydaya hizmet eder, (ii) okulların başarısı, ölçülebilir öğrenci başarısı ile belirlenebilir, (iii)

bireyler sadece ekonomik kaygılarla öğrenmeye motive olurlar, (iv) öğretim teknik bir faaliyet olduğundan, öğretmenler ancak öğrenci başarısından sorumlu tutulabilir şeklindeki bazı varsayımlar sonucunda yanlış anlaşıldığına dikkat çekilmiştir (Furman ve Starratt, 2002, s. 15). Bu varsayımlar incelendiğinde okulların başarısının sadece öğrencilerin sınavlarda gösterdikleri akademik başarı ile ölçüldüğü, öğretmenlerin sadece sınav başarılarından sorumlu tutulduğu görülmektedir. Okulların sadece ekonomik çıkarlara hizmet ettiği ve eğitimde yalnız maddi güdüleyicilerin etken olduğu bir eğitim anlayışı çerçevesi çizilmiştir. Eğitimin daha çok ekonomik işlevi dikkate alınmıştır. Okullar bireyleri rekabetçi, bireyselci, kişisel akademik başarı odaklı, ekonomiye iş gücü olarak yetiştiren kurumlar olarak nitelendirilmiştir. Rekabet ve bireyselciliğin; iş birliği ve karşılıklı bağlılıktan daha değerli olduğu, kişisel başarı için çabalamanın ortak iyilik duygusunu ortadan kaldırdığı, öğrencilerin benzersiz ve değerli olmaktan çok akademik performansçı olarak yetiştirildiğine dikkat çekilmiştir. Eğitimin daha çok rasyonel-teknik yönü vurgulanarak; sosyal duyarlılık, sosyal sorumluluk ve ayrımcılığa direnme gibi kavram ve konularla ilişkili etik yönü göz ardı edilmiştir. Eğitimin sosyal bir kurum olarak bilinçli, iyi vatandaşlar yetiştirmek, demokrasi bilincini geliştirmek, sosyal becerileri ve ahlaki değerleri öğretmek, bireylerin kişilik, inanç ve karakter gelişimini sağlamak gibi amaçları da göz ardı edilmiştir (Gürgen, 2017, s. 15; Turhan, 2007, s. 63,64).

Turhan (2007, s. 64) okullarda sosyal adalet anlayışı geliştirmek için Furman ve Starratt'ın (2002, s. 15) ortaya koyduğu bu dört varsayımın: (i) okulların bireyleri sosyal açıdan daha adil bir topluma hazırlamayı amaçladığı, (ii) okullarının başarısının öğrencilerin sınavlarda gösterdikleri başarının yanı sıra öğrencilerin toplumsal sorunlara duyarlı ve bunları çözebilecek niteliklere sahip yetiştirilebilmeleri ile ölçülebileceği, (iii) öğrencilerin sosyal ve psikolojik unsurların birleşimiyle öğrenmeye motive edilebileceği, (iv) öğretmenlerin öğrencilerin sayısal olarak değerlendirilen başarı artışını sağlamasının yanı sıra sosyal açıdan daha demokratik ve adil bir toplum oluşturmak için öğrencileri hazırlamaktan sorumlu tutulabileceği şeklinde düzenlenerek eğitimde daha doğru bir sosyal adalet anlayışının geliştirilebileceğini ileri sürmüştür. Apple ve Beane (1995, s. 6-7) ise okullarda sosyal adaletin ve demokrasinin hayata geçirilmesindeki temel endişelerini; insanların olabildiğince tam bilgi sahibi olmalarını sağlayan açık fikir akışının sağlanmaması, fikirleri, sorunları ve politikaları değerlendirmek için eleştirel düşünme ve analizin

kullanılmaması, başkalarının refahı ve ortak yararının gözetilmemesi, bireylerin ve azınlıkların onuru ve haklarının sağlanmaması olarak belirtmiştir. Okullarda demokratik yapı ve süreçlerin doğru bir şekilde işlemesi sağlanarak, demokratik deneyimler sunan bir müfredat oluşturularak bu yaşanan endişelerin giderilebileceğini ifade etmiştir.

Eğitimde sosyal adaletin dayandığı bu anlayışlar doğrultusunda kavrama bütüncül bir perspektiften bakıldığında, sosyal adaletin Şekil 5'te görüldüğü gibi itici ve çekici güçler tarafından etkileşen bir güç alanı içinde bulunduğu söylenebilir.



Şekil 5. Eğitimde sosyal adalet alanı: Bütüncül bir bakış açısı (Nieuwenhuis, 2010, s. 281)

Şekil 5 incelendiğinde, itme ve çekme güçlerinin tarihsellik, sosyopolitik, kültürel, ahlaki, ideolojik ve dini yapı; toplumsal talepler, beklentiler ve gündemler; uluslararası söylemler, sözleşmeler, beyannameler, enstrümanlar (örneğin küreselleşme, herkes için eğitim, eğitimin piyasalaştırılması vb.), ekonomik gelişim, özlemler, yenilik, teknolojik toplum olduğu görülmektedir. İtme ve çekme kuvvetleri, eğitimde sosyal adaletin sağlanmasında destekleyici ve engelleyici kuvvetler olarak işlev görür. Bu kuvvetler yarattıkları etkiler sonucunda ise eğitimde sosyal adalet anlayışının eğitim durumunu, ideolojiyi, politikayı, kıtlık ve fırsat maliyetini etkileyerek okul düzeyinde

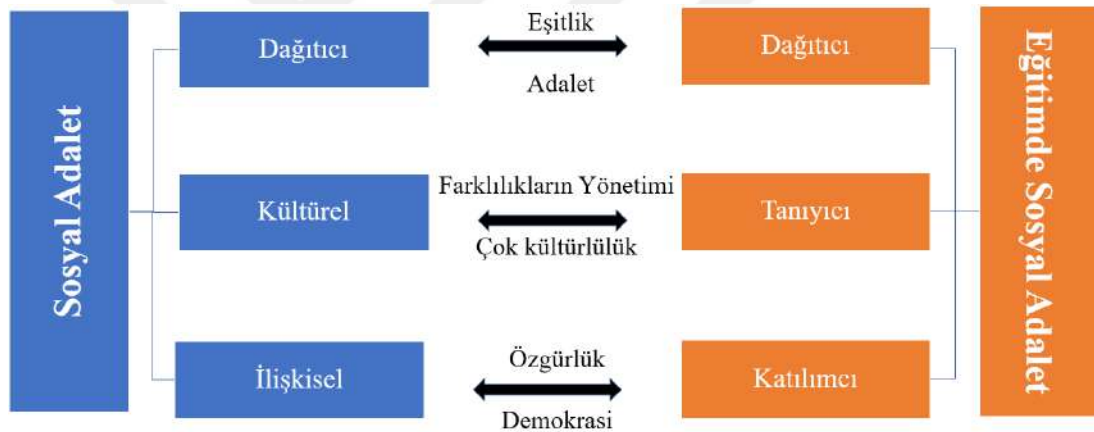
okulun geleneğini, ortak düşüncesini, kültürünü, iklimini ve yürürlükteki müfredatını şekillendirir (Nieuwenhuis, 2010, s. 280-282).

Eğitimin, sosyal adaleti sağlamak için ayrıcalıklı bir konumu olduğuna dikkat çekilerek eğitim ile sosyal adalet arasında çift yönlü bir ilişkiden bahsedilir. Bu ilişkinin bir yönünü, eğitime erişim konusunda yaşanan sorunlara yönelik sosyal adalet-eğitim ilişkisi; diğer yönünü sosyal adaleti sağlamada önemli bir araç olarak eğitim-sosyal adalet ilişkisi oluşturur. Bu bağlamda sosyal adaletin sağlanarak eğitimde bireylerin etnik, ekonomik statüleri ve cinsel yönelimleri ne olursa olsun eşit eğitime erişim ve katılım fırsatı sağlanırken; bir yandan da eğitimle toplumun farklı kesimlerinden gelen öğrencilere kendi potansiyelini gerçekleştirme fırsatı sağlandığı belirtilmiştir. Özellikle eğitimde ayrımcılığa, eşitsizliklere vb. uğrayan dezavantajlı öğrenciler için okul ortamında sosyal adaletin sağlanmasının büyük önem taşıdığı ifade edilmiştir (Nadir ve Aktan, 2015, s. 219).

Bu bilgiler ışığında eğitimde sosyal adalet, daha demokratik bir eğitim ortamı sağlayarak öğrencilerin birbirinin farklılıklarına saygılı bir şekilde birlikte yaşama bilincine ulaşmalarını sağlamaktadır (Gürgeç, 2017, s. 14). Öğrencilerin farklılıklardan kaynaklanan dezavantajlı durumlarını ve öğrenciler arasındaki farklılıkların akademik başarı üzerindeki etkilerini ortadan kaldırmaktadır. Dezavantajlı konumdaki öğrencilerin fırsatlarını arttırarak, akademik başarılarını destekleyerek onların diğer akranlarıyla eşit akademik başarı elde etmelerini sağlamaktadır (Bogotch, 2002; Furman ve Shields, 2005; Scanlan, 2007; Shields, 2014; Tomul, 2009; Tuncaraz, 2007). Eğitimde sosyal adaletin tesis edilmesi, eşitsizliğin en aza indirilmesini ve dezavantajlı kesimlerin ihtiyaçlarının karşılanmasını (Prilleltensky, 2001); ayrımcılığa, ötekileştirmeye maruz kalmış dezavantajlı olarak kabul edilen öğrenciler için eğitimde eşit sonuçlar almayı sağlamaktadır (Gören, 2019; Tomul, 2009, s. 130). Irk, cinsiyet, engellilik ve cinsel yönelim gibi farklılıklara sahip nüfus için olumlu bir eğitim deneyimi sağlamaya odaklanarak, farklılıklara sahip tüm öğrencileri kapsayıcı bir eğitim anlayışını hedeflemektedir (Karagiannis, Stainback ve Stainback, 1996). Öğrencilere içinde yaşadıkları dünyayı öğretmek, yaşamlarında aktif birer katılımcı olarak yer almalarının yanı sıra adalet, eşitlik, onur ve insan hakları değerlerine sahip bireyler olmalarına yardım etmektedir (Shields, 2014). Öğrencilerin yeteneği ve ihtiyacına

göre eğitim almasını sağlamak, bireyin farklılıkları çerçevesinde kendisini geliştirebilmesine fırsat vermektedir (Polat, 2007).

Eğitimde sosyal adaletin, eğitim ile sosyal adalet arasındaki kavramsal ilişki ağları ve eğitimde sosyal adaletin işlevleri gözetilerek çoğunlukla dağıtıcı (distributive), tanıyıcı (recognitional) (Bates, 2005; Fraser, 1997; Gale, 2000; Gewirtz, 2006; Sturman, 1997) ve katılımcı adalet (Enslin, 2006, s. 58; Young, 1990) olmak üzere üç boyutta ele alındığı görülmektedir. Ancak eğitimde sosyal adaletin bazı çalışmalarda dağıtımsal adalet, hak etmeye dayalı adalet, kabul etmeye dayalı adalet başlıklarında farklı boyutlandırıldığı da söylenebilir (Gale, 2000). Alanyazından elde edilen bu bilgiler doğrultusunda sosyal adalet ve eğitimde sosyal adalet boyutları arasındaki ilişki Şekil 6'da ortaya konulan modelle özetlenmiştir.



Şekil 6. Sosyal adalet ve eğitimde sosyal adalet boyutları arasındaki ilişki

Sosyal adalet ve eğitimde sosyal adalet boyutları arasındaki ilişkiyi belirten Şekil 6'daki model doğrultusunda sosyal adaletin dağıtıcı adalet boyutu eğitimde sosyal adaletin dağıtıcı boyutuyla örtüşmektedir ve bu boyutlar eşitlik ve adalet kavramlarıyla açıklanmaktadır. Sosyal adaletin kültürel adalet boyutu eğitimde sosyal adaletin tanıyıcı adalet boyutuyla örtüşmektedir ve bu boyutlar ise farklılıkların yönetimi ve çok kültürlülük kavramlarıyla açıklanmaktadır. Sosyal adaletin ilişkisel adalet boyutu ise eğitimde sosyal adaletin katılımcı adalet boyutuyla örtüşmektedir ve bu boyutlar özgürlük ve demokrasi kavramlarıyla açıklanmaktadır.

Dağıtıcı adaleti Rawls (1999, s. 53) iki temel ilke çerçevesinde ele almıştır. İlk ilke her bireyin toplumun özgürlük sistemiyle uyumlu temel özgürlüklerden faydalanabilmesi için eşit haklara sahip olması gerektiği vurgulanırken; ikinci ilke kaynakların dezavantajlı olan bireylerin veya grupların en çok yarar sağlayabileceği şekilde dağıtılması ve dağıtımın adil, fırsat eşitliği koşulları gözetilerek her bireye uygun olarak yapılması gerektiği üzerinde durmuştur. Bu ilkeler eğitime uyarlandığında ise bireylerin toplumsal yapıyla uyumlu özgürce eğitim alabilmesi için eşit eğitim hakkına sahip olması gerektiği ifade edilebilir. Eğitimsel kaynak, fırsat, fayda, sorumluluk vb. unsurların özellikle sosyoekonomik, sosyokültürel psikolojik veya fiziksel dezavantaja sahip öğrencilerin en çok yarar sağlayabileceği şekilde adil ve fırsat eşitliği koşulları gözetilerek dağıtılması gerektiği belirtilebilir (Bates, 2005, s. 11). Bunun yanı sıra eğitimde dağıtıcı adalet sağlanmadığında, okul binaları ve tesisleri, öğretmen eğitimi ve maaşları, bilgiye erişim, öğrenim materyalleri için ayrılan fonların eşitsiz dağılımı ve ötekileştirilmiş, dezavantajlı grupların eğitime eşitsiz erişimi gibi sıkıntıların yaşanabileceğine dikkat çekilmektedir (Enslin, 2006, s. 58). Ayrıca, eğitimsel kaynakların dağıtımında öğrencilere sahip oldukları farklılıklar nedeniyle yapılan eşitsizliklerin, akademik başarıları üzerinde de eşit olmayan sonuçlar doğurabildiği de ifade edilmektedir (Young, 1990, s. 26). Eğitimin en açık sorununun kaynakların dağıtımında olduğunun altı çizilerek bu bağlamda yaşanan sıkıntıların, eğitimde adil olmayan durumlara yol açtığı ve açabileceği belirtilmektedir (Enslin, 2006). Dağıtıcı adalet doğrultusunda; eğitimin bir kamu hizmeti olarak devlet tarafından sunulması, eğitime erişimde olanaklarının eşitlenmesinin yanı sıra bireylerin eğitimle kendi yetilerini geliştirmesi, bireylerin sosyal sınıf, cinsiyet, cinsel yönelim, din, etnik köken gibi farklılıkları nedeniyle karşı karşıya kaldıkları eşitsizliklerin giderilmesi gerektiği bildirilmektedir (Polat, 2015, s. 64).

Tanıyıcı adalet ise kısaca, eğitimde kültürel açıdan dezavantajlı öğrencilerin haklarının gözetilmesini amaçlamaktadır (Bates, 2005, s. 11). Tanıyıcı adalet ile eğitim arasındaki ilişki çok kültürlü eğitim anlayışı üzerinden şekillendirilmektedir. Bu bağlamda bir yandan eğitim sisteminin öğrencilerin kendilerini ve başkalarını içinde bulundukları toplumu anlayarak toplumsallaşmalarını sağlarken; diğer yandan da öğrencilerin insani değerleri benimseyen, ahlaki, entelektüel ve diğer beceri ve duyarlılıklara sahip bireyler olarak rahat bir şekilde yaşayabilmelerinin sağlanması gerektiği belirtilmektedir (Parekh, 2002, s. 289-290). Ayrıca eğitim siteminde

farklılıklar anlaşılmadığı, kabullenilmediği ve iyi yönetilmediği zaman ve egemen kültürün üstünlüğünün tanınmadığı ya da egemen kültürün alt kültürü tanımadığı, alt kültüre saygı duymadığı zaman adaletsiz durumların ortaya çıkabildiğine dikkat çekilmektedir (Fraser, 2001). Bu açıdan eğitim politikaları-uygulamaları ve öğretim programlarının, evrensel değerler temelinde yerel değerlerle bütünleştirilmesi gerektiği belirtilmiştir (Polat, 2007, s. 73). Okullarda öğrencilerin kendi kimlikleri ile ilgili farkındalığa sahip olması ve başkalarının kendilerinden farklı düşünebileceğini kabul etmesi gerektiğinin altı çizilmiştir. Ayrıca okulların sosyal adaletsizliklerle mücadele edilen, demokrasi ve hoşgörü bilincinin kazandırıldığı, bireylerin kendi kimlikleri ile ilgili farkındalığa sahip ve başkalarının da farklı düşünebileceğini kabul eden kurumlar olarak yapılandırılması gerektiği belirtilmiştir (Turan, Özçimenli ve Güleş, 2013, s. 64).

Katılımcı adalet boyutu ise sosyal adaletin sağlanmasında hem sosyal adaletin koşulu hem de ögesi olarak nitelendirilen demokrasi kavramıyla birlikte ele alınarak açıklanmaktadır (Young, 1990). Katılımcı adalet ile eğitim arasındaki ilişki, eğitim sistemi içerisinde öğrencilerin bireysel özerklik kapasitesi artırılırsa, öğrencilere eşit katılım hakkı sağlanırsa eğitimde demokrasi sosyal adaleti destekleyebilir ve eğitimde adil sonuçlar elde edilebilir anlayışı çerçevesinde ele alınmaktadır (Enslin, 2006, 59). Eğitimde sosyal adaletin bu boyutunda demokrasi anlayışı çerçevesinde, bir yandan öğrencilerin eğitime ilişkin kararlarda söz sahibi olması, kararlara katılım sağlaması; diğer yandan da bireyin kendini belirleyebilme imkânı ve koşulları üzerinde söz sahibi olması beklenmektedir (Polat, 2007, s. 74). Bu bağlamda, eğitimin bireyin kişisel gelişimine ve toplumsal katılıma katkı sağlayacak şekilde yapılandırılması gerekliliği vurgulanmıştır. Eğitimde sosyal adaletin, toplumun her kesimi için nitelikli eğitim imkânları sunarak sosyal hakları geliştirmesi, aynı zamanda politik ve ekonomik durumu güçlendirmesi ve toplumda yenilik ve ilerleme hissi uyandırması gerektiği üzerinde durulmaktadır (Alsubry ve Shaw, 2005).

Dolayısıyla eğitimde daha fazla sosyal adalet yaratmayı taahhüt eden herhangi bir eğitim sistemin, sosyal adaleti daha kapsamlı veya bütüncül bir şekilde ele almadıkça başarılı olmayacağı söylenebilir. Bu bakımdan devletler, eğitimde sosyal adaleti teşvik etmeyi ve ilerletmeyi amaçlamalıdır. Hayatın tüm yönlerine nüfuz eden bir yaşam biçimi haline gelmesi için sosyal adalet her nesil tarafından yeniden keşfedilmesi ve

yeniden canlandırılması gereken bir ideal, bir vizyon olarak görülmelidir. Her vatandaşın sosyal adaletin değerlerini, ilkelerini ve ideallerini koruma, ilerletme ve teşvik etme sorumluluğunu üstlenmesi sağlamalıdır (Knight, 2001). Sosyal adalet, belirli ahlaki ilkelere dayandırarak anlamlandırılmalı ve insanlar adaleti yapmak ve başkalarına adaleti yaymak için kişisel sorumluluk almaya yetkilendirmelidir (Miller, 1999). Devlet, insanı ciddiye almalı ve tüm vatandaşların kendi kendini geliştirmesini ve kendi kaderini tayin etmesini sağlamalıdır (Pendlebury ve Enslin, 2004). Sosyal adalet, görece kıtlık durumlarında, her ihtiyacın karşılanamadığı ve ihtiyaçların diğer taleplerle rekabet edeceği durumlarda da işleyebilmelidir (Miller, 1999).

Eğitim açısından, devlet tüm çocuklara yeteneklerini geliştirmeleri, toplumsal, ekonomik, siyasal vb. işlevleri yerine getirmeleri için fırsatlar ve destek sağlamalıdır (Pendlebury ve Enslin, 2004). Farklı yetenek ve becerilere sahip her bireyi kapsayacak programlar oluşturularak ve politikalar belirlenerek, her öğrencinin öğrenme sürecine katılım sağlayabilmesi, öğrenmesini gerçekleştirebilmesi sağlanmalıdır (Bozkurt, 2018). İnsana yakışır bir hayat yaşamak için insanların kapasitelerini veya yeteneklerini geliştirmek ve uygulamak için kaynaklara ve fırsatlara erişimini kısıtlayan yapısal baskı biçimleri ortadan kaldırılmalıdır. Bunu yaparken, yeni sosyal adaletsizlik biçimleri ve yeni dışlama biçimleri yaratmamaya özen gösterilmelidir. (Young, 2002). Toplumdaki her bireye eğitim hakkından, imkânlarından, hizmetlerinden eşit bir şekilde yararlanma şansı verilmelidir (Küçükçene ve Aydoğan, 2018).

2.10. Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Öğrenci Dezavantajlarını Azaltmaya Yönelik Sosyal Adalet Uygulamaları

Toplumsal bir kurum olan okullar sosyokültürel, sosyoekonomik, coğrafik ve bireysel çeşitli unsurlar açısından birçok farklılığa ve farklı ihtiyaçlara sahip bireylerin birlikte zaman geçirdiği sosyal yapılardır. Değişen ve gelişen dünyada eğitim politikalarının bürokratik ve resmi bir şekilde işleyişi, okulların sahip olduğu imkân ve koşulların yetersizliği gibi durumlar okullarda bu farklılıkların göz ardı edilmesine sebep olabilmekte; farklılıkları nedeniyle tüm öğrencilerin eğitim olanaklarından eşit bir şekilde yararlanamaması gibi adil olmayan durumları ortaya çıkarabilmektedir. Bir diğer ifadeyle, yaşanan eşitsizliklerin önüne, ulusal ve uluslararası yürütülen

politikalar ile ne yazık ki her zaman geçilememektedir. Bunun sonucunda ise eğitimde sosyal adalet ihtiyacı duyulmakta ve bu durum hem bir eğitim kurumu olan okulları etkilemekte hem de sosyal olarak daha adil bir toplum oluşmasında okullara önemli roller yüklemektedir (Bozkurt, 2018; Polat, 2007). Bu açıdan eğitim sistemlerinde okullar, sosyal adaletin uygulama noktası olarak görülmektedir (Furman ve Shields, 2005).

Eğitimde yaşanabilecek adaletsizliklere karşı oluşturulabilecek politikaların hayata geçirilebilmesinde, okullarda sosyal adaletin sağlanmasında en önemli görev ve sorumluluk okul yöneticilerine ve öğretmenlere düşmektedir (Berkovich, 2014; Bozkurt, 2018; Karacan, Bağlıbel ve Bindak, 2015; Polat, 2007; Rorrer, 2003, s. 256; Sağdıç, 2018; Slatter, Potter, Torres ve Briceno, 2014). Okullarda sosyal adaletin sağlanması sürecinde okul yöneticileri, okuldaki tüm öğrencilerin akademik başarısını yükseltme, kaynakların adil dağıtılmasını sağlama, öğrencilere kapsayıcı, heterojen, zengin öğrenme ortamları oluşturma, demokratik bir okul kültürü ve adalet temelli örgüt iklimi yaratmayı hedeflemektedir. Bunun yanı sıra okul yöneticileri okullarda baskı, dışlama ve ötekileştirme gibi olumsuz durumlara karşı gerekli tedbirleri alma, dezavantajlı öğrenciler için adil ortam sağlama gibi amaçlara sahiptir (Bozkurt, 2018; Mckenzie vd., 2008).

Okullarında sosyal adaleti sağlamaya yönelik belirtilen bu amaçlara ulaşabilmesi için okul yöneticilerinin eleştirel bilince ve düşünce yapısına sahip olma, yapacakları değişim için aktivist bir şekilde hareket edebilme, farklılıklar ve ötekileştirme konusunda farkındalığa sahip olma, kapsayıcı, demokratik ve aidiyet hissi olan bir kültür oluşturabilme gibi özelliklere sahip olmaları gerektiği belirtilmektedir. Bununla birlikte, okul yöneticilerinin eşitliğe odaklanma, her öğrencinin başarılı olabileceğine inanma, şefkatli, ilgili ve düşünceli olma, ilişkilere önem verme, güçlü bağlılık duygusuna sahip olma, yaratıcı ve umut vizyonuna sahip olma gibi özellikleri taşımaları gerektiği de ifade edilmektedir (Gören, 2019, s. 32).

Bu özellikleri taşıyan ve okullarında sosyal adaleti sağlamayı amaç edinen okul yöneticileri okullarda yaptıkları uygulamalarda sosyal eşitsizliklerin önüne geçebilmek için öncelikle öğrencilerin ekonomik, sosyal, kültürel, politik farklılıklarını tanımalıdır. Baskı, dışlama ve ötekileştirme süreçlerine yönelik bir farkındalık içinde olmalı ve farklılıklara sahip öğrencilere yönelik okulda bulunan

öğretmen, öğrenci ve diğer paydaşların bu öğrencilere yönelik farkındalığın artmasını sağlamalıdır (Boske, 2014; Brooks, Miles ve Buck, 2008; Furman, 2012; McKenzie vd., 2008; Marshall, 2004). Farklılıklara önem vermeli, farklılıkları derinlemesine anlamaya gayret etmeli ve kültürel saygıyı geliştirmeye, yaymaya çalışmalıdır (Theoharis (2007, s. 252). Farklılıklardan kaynaklı ötekileştirme, baskı ve dışlama gibi durumlara eleştirel bir perspektiften yaklaşabilmelidir. Bunun yanı sıra okul politikaları, kültürü ve bütçesi gibi konuları sosyal adalet odaklı olarak değerlendirebilmeli, kendi düşüncelerini ve uygulamalarını sorgulama yeteneğine sahip olmalıdır (DeMatthews, 2014; Fraser, 2012). Okullarında sosyal adalet merkezli uygulamalar gerçekleştirebilmek için öğrencilerin ihtiyaçlarını belirleyerek, öğrencilerin tüm ihtiyaçlarına cevap verecek, giderecek imkânlar oluşturmalıdır (Furman, 2012; Özdemir ve Kütküt, 2015). Öğrencilerin sahip oldukları dezavantajların öğrenci başarısına etkisine yönelik problemlerini anlamalı ve bu problemlere yönelik çözümler geliştirmelidir. Okuldaki dezavantajlı grupların da nitelikli eğitim olanaklarına ulaşabilmeleri için çaba harcayarak bu öğrencilerin de akademik başarısının artmasını sağlamalıdır (Gören, 2019, s. 33; Özdemir ve Kütküt, 2015). Ayrıca öğrencilerin potansiyellerine ulaşmalarını engelleyen unsurların farkına vararak okulda bütün öğrencileri destekleyici bir yapı kurmalıdır (McKenzie vd., 2008). Özellikle dezavantajlı öğrencilere pozitif ayrıcalık tanıyarak, eğitim hizmetlerinden daha fazla yararlanmalarını sağlamalıdır. Okuldaki diğer öğrencilerle aralarında eşitsizlik oluşmasını önlemeye yönelik çaba göstermeli ve düzenlemeler yapmalıdır (Furman, 2012; Marshall, 2004; Özdemir ve Kütküt, 2015; Zhang, Goddard ve Jakubiec, 2018). Okullarda yaşanan eşitsizliklere yönelik yapacakları düzenlemeler konusunda okullardaki tüm paydaşları bir araya getirerek eyleme geçebilmelidir (Bogotch, 2002; Bozkurt, 2018; Tomul, 2009). Okullarda katılımcı, demokratik, hoşgörülü ve kapsayıcı bir eğitim anlayışı sergilemelidir (Fraser, 2012; Furman, 2012; Theoharis, 2009). Okul ortamına yansıyan toplumsal eşitsizliklerin etkilerini en aza indirerek, dezavantajlı öğrencilerin eğitim imkânlarından adil bir şekilde yararlanmalarını sağlamalıdır (Özdemir, 2017, s. 268).

Ancak okul yöneticileri, sosyal adalet uygulamalarında zaman zaman okul içi ve dışında çeşitli engel ya da dirençlerle de karşılaşabilmektedir. Okul yöneticileri hiyerarşik sistem içinde resmi olarak belli yasal politika ve uygulamaları yerine getirirken, birtakım kurallar, kanunlar ve devlet kontrolü gibi faktörler okuldaki sosyal

adalete yönelik eylemlerini gerçekleştirmelerinde sıkıntılara yol açabilmekte ve gelişmelere engel oluşturabilmektedir (Theoharis, 2007). Sosyal adalet uygulamalarında okul yöneticileri, velilerin sosyokültürel ve ekonomik durumları, değer algıları, ideolojileri ve takındıkları tutumlar, ayrıcalıklı velilerin beklentileri nedeniyle sosyal adalet uygulamalarında engellerle karşılaşabilmektedir. Bunun yanı sıra okul yöneticilerinin sosyal adalet uygulamalarında yönetici olmanın gerektirdiği statükoyu koruma gereği hissetmeleri, etik/ahlaki anlayıştan daha çok teknik yönetim anlayışı sergilemeleri, okulda uyguladıkları sosyal adalet uygulamalarının denetlenmemesi ve okuldaki paydaşların okuldaki yapılan sosyal adalet uygulamalarını desteklememeleri ve sosyal adalete yönelik olumsuz tutumlara sahip olmaları gibi unsurlar dirençle karşılaşmalarına sebep olabilmektedir. Okullarda bürokratik yapının demokratik güç üzerindeki etki yaratması, yasal düzenlemeler, toplumsal duyarsızlıklar da okul yöneticilerin sosyal adaleti sağlamasına yönelik eylemlerinde okul içinde ve dışında farklı zorluklarla karşılaşmalarına neden olabilmektedir. Okul yöneticilerinin iş yüklerinin ağır olması, çalışma saatlerinin yoğun olması gibi durumlar da sosyal adalet uygulamalarının yeterince etkili olamamasına yol açabilmektedir (Bozkurt, 2018, s. 26). Farklı özelliklere sahip öğrenci gruplarının hepsine hitap edebilecek zamanı ve kaynağı temin etme sosyal adaleti sağlamaya yönelik girişimler açısından okul yöneticilerini zorlayabilmektedir (DeMatthews, 2014).

Okul yöneticilerinin sosyal adalet uygulamalarına yönelik karşılaşılabilecekleri bu tarz sıkıntı ve engellerin sosyal adaleti sağlamaya yönelik destekleyici iletişim ve yönetim ağı geliştirilerek aşılabilecekleri ifade edilmektedir. Bu bağlamda karşı karşıya kalınan engeller ile değişim için ortaklaşa bir çalışma içinde olma, maddi ve manevi ödüllendirmeler yapma, mesleki öğrenmeyi destekleme, okuldaki paydaşları ile iyi ilişkiler kurma ve ilişkileri güçlendirme, daha demokratik ortamlar oluşturma gibi stratejiler aracılığıyla başa çıkılabileceği belirtilmektedir. Bunlara ek olarak, düzenli etkinliklere katılma, kendi yaşamlarına önem verme, kendilerini olumsuz etkileyen davranışlardan uzak durma, başkalarına yardımcı olmaya çalışma, ailelerine ve arkadaşlarına zaman ayırma gibi stratejilerin de sosyal adalet uygulamalarına yönelik engellere karşı olumlu sonuçlar doğurabileceği ifade edilmektedir (Bozkurt, 2018, s. 27; Theoharis, 2007).

Eğitim süreçlerinde sosyal adaletin sağlanabilmesinde bir diğer önemli görev de eğitim hizmetini doğrudan öğrencilere sunan öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler, okullarda sadece öğrencilerin akademik başarılarını arttırmaktan sorumlu değildir; onlar aynı zamanda öğrencilerin sosyal olarak daha eşit, adaletli ve demokratik bir toplumda yaşamalarını sağlama konusunda da sorumluluk sahibidirler (Furman ve Shields, 2005). Öğretmenlerin öğrencilere fırsat, hak ve özgürlüklerin eşit bir şekilde dağılması konusunda üzerine düşeni yapmaları ve eğitimde sosyal adaletin sağlanması konusunda gerekli sorumluluğu üstlenmeleri gerektiğine dikkat çekilmektedir (Alpaslan, 2019, s. 27; Çakır, 2017; Furman ve Shields, 2005; Vural, 2020). Öğretmenlerin sınıf içerisinde ve dışında sergiledikleri tutumlar, sahip oldukları değer ve inançlar, yaptıkları uygulamalar öğrencilerin sosyal adaletle olan bakışlarını doğrudan etkilemektedir (Alpaslan, 2019, s. 27; Banks ve Banks, 2007; Turhan, 2010, s. 668).

Bu bağlamda öğretmenler, sosyal adaleti sağlamaya yönelik olarak her öğrencinin bireysel farklılıklarına saygı duymalı, farklı kültürlere açık, saygılı ve hoşgörülü olmalıdır (Alpaslan, 2019, s. 27; Grant ve Gillette, 2006; Lalas, 2007; Wade, 2004). Öğrencilere eşit davranmalı, eşit söz hakkı vermeli, öğrencileri eşit bir şekilde değerlendirmelidir. Öğrenciler arasında ayırım yapmamalıdır. Öğrencilerin olanak, fırsat, hak ve özgürlüklerin eşit bir şekilde yararlanmalarını sağlamalıdır (Alpaslan, 2019, s. 27; Lalas, 2007). Eleştirel, baskıcı olmayan ve değişim odaklı bir eğitim anlayışına sahip olmalıdır (Hackman ve Rauscher, 2010). Bunun yanı sıra çeşitliliği takdir etmeli, eşitsizlikleri tanımalı ve azaltma yolları aramalıdır. Farklılıklara duyarlı bir eğitim ortamı yaratmalı, eşit katılımı desteklemeli, demokratik bir anlayış taşımalı ve sergilemelidir. Öğrencilerin fikirlerine saygı duymalı ve onlara değer verilmelidir (Wade, 2004, s. 65). Ayrıca öğrencilerin demokrasi becerilerini destekleyici çalışmalar yapmalı, onlara eleştirel bir bakış açısı kazandırmalı ve öğrencileri sorgulamaya yönlendirmelidir (Lalas, 2007). Kavram olarak öğrencilere sosyal adaleti öğretmeli ve toplumdaki adaletsizlikleri anlatmalıdır. Sosyal adalet ilkelerini benimseyerek ve uygulayarak öğrencilere rol model olmalı; öğrencilerine sosyal adaletin temel değerlerini öğretmeli ve bu değerleri benimseyerek uygulamalarını sağlamalıdır (Furman ve Shields, 2005).

2.11. İlgili Araştırmalar

2.11.1.Yurt dışında dezavantajlı öğrencilerin eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalar. Dezavantajlı öğrenciler ile ilgili yapılan yurt dışındaki çalışmalar incelendiğinde yapılan çalışmaların daha çok belli bir dezavantajlı olma durumuna dayalı ele alındığı (örneğin sadece sosyoekonomik düzeyi düşük olma durumu gibi) dezavantajlı öğrenciler genelinde ise yapılan çalışmaların çok daha sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Bu araştırmalardan bazıları aşağıda paylaşılmıştır.

Arnold (2003) gerçekleştirdiği çalışmada riskli konumdaki öğrencilerin ne tür yaşam deneyimlerinin akademik yılmazlık göstermelerine yardımcı olduğunu belirlemeye çalışmıştır. Araştırma verilerini Ulusal Eğitim Boylamsal Çalışması: 1988-94'ten alarak sosyoekonomik düzeyi düşük 8. sınıf öğrencileri ile boylamsal bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada bireylerin akademik yılmazlıklarına içsel kontrol odağı, yüksek benlik algısı, destekleyici aileler ve onların yüksek akademik beklentilerinin katkı sağladığı görülmüştür.

Kang (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise, öğrencilerin kendilerine verilen eğitim teknolojileri ve ortamları açısından heterojen olması durumunda, eğitimin ekonomik faydasının eğitim maliyetinden nasıl farklılaşabileceğini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada ampirik literatüre dayanarak bazı öğrencilerin içinde bulundukları ortam nedeniyle aynı eğitim için diğerlerinden daha yüksek eğitim maliyetiyle karşı karşıya kaldıkları varsayılmıştır. Eğitim maliyetleri farklı olan iki öğrenci grubunun mükemmel bir şekilde ayrılabilmesini, bu durumda ekonomik büyümenin eğitimi sayısını artırmayacağı gösterilmiştir. Dezavantajlı öğrencilerin sosyal ve ekonomik yardımlar sayesinde eğitimlerine devam edebildiği saptanmıştır. Yapılan araştırmada dezavantajlı öğrencilere sağlanan destek yeterince büyük olmadığı sürece eğitim destek politikası etkili olmayacağı tespit edilmiştir.

Condon (2017) yaptığı araştırmada göçmen öğrencilerin okul deneyimini incelemiştir. İrlanda'daki bir okulda vaka çalışması olarak yürütülen araştırmaya, araştırmanın yürütüldüğü okuldaki öğrenci ve okul personeli katılmıştır. Araştırmada okul müfredatı, zorbalık ve ırkçılık, öğretmenlerle ilişkiler, ebeveynlerin rolü, sosyalleşme ve eğitim deneyimi ve pedagojik tepkiler gibi temalar önemli olarak ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırmada daha kapsayıcı bir müfredat, kültürlerarası sınıfların oluşumu,

işbirlikçi öğrenme pedagojisi, akran eğitimi gibi konularda çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Khan (2017) araştırmasında Afrika kökenli Amerikalı lisans öğrencilerinin okulu bırakma nedenlerini araştırmıştır. Bu bağlamda okulu bırakma davranışı ile stres düzeyi, öz motivasyon düzeyi, ebeveyn katılımı/desteği, çocukluktaki ekonomik durum, mentor desteği ve uyuşturucu ve alkol kullanımı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma Alabama, Alabama'daki Alabama AveM Üniversitesi, Tarihsel Siyah Koleji ve Üniversitesi'nde öğrenim gören 200 lisans öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırmada öğrencilerin okulu bırakma ve stres düzeyleri arasındaki ilişkiler aralarında anlamlı pozitif korelasyona sahip iken; okul bırakma ile ebeveyn katılımı veya desteği, öz motivasyon ve mentor desteği ve ekonomik durum arasındaki ilişkiler arasında anlamlı negatif korelasyon olduğu görülmüştür. Okulu bırakma ile uyuşturucu ve alkol kullanımı arasındaki ilişki ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Sági (2017) tarafından yapılan araştırmada, okul özelliklerinin öğrencilerin avantaj ve dezavantajlarına etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda öğrenci başarısının bireysel özellikler, okul kaynakları ve bu kaynakların verimli kullanılmasıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra öğrenci performansının en çok aile geçmişinden etkilendiği ortaya çıkmış olup aynı zamanda bu etkinin boyutunun ülkeler arasında, okullar arasında ve zaman içinde farklılık gösterebildiği de belirtilmiştir.

Zhang ve Peng (2017) ise demografik değişkenlerin yükseköğretime giriş potansiyelini incelediği araştırmasında azınlık öğrencilerinin çoğunun ABD okul sisteminde diğer birçok ailenin çocuklarının başarılı olmalarını destekleyecek şekilde eğitim sistemine erişimi olmadığını belirtmiştir. Ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler arasındaki farkın her geçen gün daha da açıldığına dikkat çekmiştir. Günümüzde yüksek öğrenimi tamamlamanın yalnızca sosyal statünün yükselmesi anlamına gelmediğini, aynı zamanda toplumda daha iyi bir mali kapasite anlamına da geldiğini zenginler ile yoksullar arasındaki sınıf ayrımının yalnızca yabancılaşılmaya, kırgınlığa ve toplumsal huzursuzluğa neden olmakla kalmayacağını aynı zamanda ekonomik refahın sürdürülebilirliğini de etkileyeceğini belirtmiştir.

Nelson ve Quiton (2018) yaptıkları çalışmada, çalışan çocukların eğitim alma, sağlıklı kalma ve eğlence faaliyetlerine katılma çabalarını artıran ve engelleyen faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada Ulusal Çalışan Çocuklar Araştırması tarafından 1995 ve 2001 yıllarında ülke çapında yapılan bir araştırmada yaşları 5 ile 17 arasında değişen çalışan çocuklardan anket yoluyla elde edilen verilerden yola çıkarak, çalışan çocukların çalışma koşullarının iyileştirildiği ve çalışma saatlerinin azaltıldığı zaman okulu bırakma ve devamsızlık oranlarının da azaldığını tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra çocukların kısa süreli çalışmalarının, ev içinde aileye yardım etmelerinin veya aile işletmesine katkıda bulunmalarının ağır fiziksel işlerle uğraşan çocuklara kıyasla okullaşmaları üzerinde anlamlı farklılığa yol açmadığı da görülmüştür.

OECD (2018) tarafından gerçekleştirilen PISA araştırmalarında OECD üyesi ülkeler ve diğer katılımcı ülkelerdeki (dünya ekonomisinin yaklaşık olarak %90'ı) zorunlu eğitimin sonuna gelen 15 yaş grubu öğrencilerin öğrendiklerini okul ve okul dışı yaşamlarında ne kadar kullanabildiklerinin ve karşılaşılabilecekleri yeni durumları anlamak, sorunları çözmek, bilmedikleri konularda tahminde bulunmak ve muhakeme yapabilmek için bilgi ve becerilerinden ne ölçüde yararlanabildiklerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Aynı zamanda yapılan araştırmada öğrencilerin sosyoekonomik durumları ile performansları arasındaki ilişkiler de incelenmiştir. Yapılan PISA araştırmalarında genel olarak sosyoekonomik açıdan avantajlı öğrencilerin dezavantajlı öğrencilere göre daha iyi performans gösterdiğini ortaya koymakla birlikte öğrenci başarılarının ülkeler ve ekonomiler, ulusal zenginlikleri ve sosyoekonomik heterojenlikleri bakımından önemli ölçüde farklılık gösterdiği ortaya konulmuştur. Örneğin PISA 2018'de avantajlı öğrenciler okuma alanında dezavantajlı öğrencileri 89 puan geride bıraktığı görülmüştür. OECD ülkeleri genelinde ise ortalama olarak okuma performansının %12'si PISA ekonomik, sosyal ve kültürel durum endeksine göre açıklanmıştır.

Huszti (2021) tarafından yapılan çalışmada ise Macaristan'ın Kuzey Büyük Ovası'ndaki kümülatif olarak dezavantajlı ilkökul ve ortaokul öğrencileri arasında dijital ders dışı eğitime katılma başarısı incelenmiş ve bununla ilgili dönütler verilmesi amaçlanmıştır. 61'i dezavantajlı durumda bulunan toplam 216 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada dijital eğitimin özellikleri, öğrenme yöntemleri, iletişim, yardım ve değerlendirme yolları ile bu bahsedilenlerin öğrencilerin bilgisine olan

avantaj ve dezavantajları, bunların öğrenci bilgisine etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda dijital iyileştirmeler, altyapı koşullarının geliştirilmesi ve uygulanan ücretsiz dijital platformlar aracılığıyla kümülatif olarak dezavantajlı olan öğrencilerin bu yeni eğitim biçiminde daha fazla söz sahibi olabilecekleri tespit edilmiştir.

Wijewardhana ve Dias (2023) tarafından yapılan çalışmada ise kırsal kesim ve şehir merkezinde okuyan öğrenciler açısından dezavantajlılık ele alınmış, çalışmada özelde eğitim hedeflerine ulaşmada kır-kent arasındaki uçurumu etkileyen sosyodemografik faktörlerin neler olduğunu tespit etmek amaçlanmıştır. Çalışmada Hambanthota bölgesindeki Agunakolapalassa Kentsel katman olarak, Polonnaruwa bölgesindeki Madirigiriya ise kırsal katman olarak seçilmiştir ve 820 katılımcı ile çalışma yürütülmüştür. Gençlerin eğitimsel hedeflerine ulaşmalarını etkileyen özelliklerin bireysel, ailesel ve toplumsal (aile dışı) olarak kategorize edildiği ve bu özelliklerin eğitim başarısını da etkilediği belirtilmiştir. Çalışmada kısmen, yüksek öğrenim hedefleri olan avantajlı öğrencilerin hedeflerine ulaşma konusunda daha çok özgüvene sahipken, dezavantajlı öğrencilerin eğitim başarılarının düşük ancak mesleki isteklerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kırsaldaki gençlerin daha düşük eğitim seviyesine sahip olduğunu ve kentsel gençlerin ailesel özelliklerden; kırsaldaki gençlerin ise toplumsal özelliklerden daha çok etkilendiği görülmüştür. Dahası, yoksulluk sınırının altında yaşamayan kırsal kesimdeki gençlerin daha düşük eğitim düzeyine sahip olmasıyla doğrudan ilişkili olduğu ortaya konulmuştur.

2.11.2.Yurt içinde dezavantajlı öğrencilerin eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalar. Dezavantajlı öğrenciler ile ilgili yapılan yurt içindeki çalışmalar incelendiğinde ise özellikle son yıllarda bu konuda yapılan çalışmalarda artış olduğu gözlenirse de yurt dışında yapılan çalışmalarda olduğu gibi çalışmaların genellikle dezavantajlı bir özelliğe dayalı ele alındığı dezavantajlı öğrenciler genelinde yapılan çalışmaların çok daha sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Bu araştırmalardan bazıları aşağıda paylaşılmıştır.

Fındık ve Kavak (2013) sosyoekonomik düzeyi düşük öğrenciler özelinde gerçekleştirdikleri çalışmada, Türkiye’de PISA 2009 uygulamasına katılan 15 yaş grubu öğrenciler içerisindeki, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencileri betimlemeyi ve bu öğrencilerin okuma becerileri başarısını değerlendirmeyi

amaçlamışlardır. Araştırmacılar çalışmalarını PISA 2009 Türkiye örnekleminde uygulamaya katılan 15 yaş grubu öğrenciler içerisindeki dezavantajlı yüksek başarılı öğrenciler (n=282) ile dezavantajlı düşük başarılı öğrenciler (n=831) ile gerçekleştirmişlerdir. Yaptıkları analizler sonucunda; dezavantajlı yüksek başarılı öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun 3. yeterlik düzeyinde başarı gösterdiği yani dezavantajlı yüksek başarılı öğrencilerin, sosyoekonomik olumsuzlukların üstesinden gelebilme potansiyeline sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Bunun yanı sıra araştırmada dezavantajlı yüksek başarı gösteren kız öğrenci oranlarının, erkek öğrenci oranlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Marmara Bölgesi'nin, hem dezavantajlı yüksek başarılı öğrenci oranının ve hem de dezavantajlı düşük başarılı öğrenci oranının en yüksek olduğu bölge olduğunu saptanmışlardır. Dezavantajlı yüksek başarılı öğrenci oranının en fazla olduğu okulların ise genel liselerin olduğu tespit etmişlerdir.

Aytaş ve Kardaş (2014) ise yaptıkları çalışmada dezavantajlı çocukların Türkçe Öğretiminde okuma-anlama gelişimlerini birçok etkileyici faktör açısından tespit etmeyi ve bu tespitler ışığında çözüm önerileri geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu çalışma kapsamında, sosyoekonomik ve sosyokültürel olarak dezavantajlı kabul edilen (yoksul, tek ebeveynli, korunmaya muhtaç, çalışan ve suçlu) çocuklar ele alınmıştır. Yapılan araştırma neticesinde dezavantajlı öğrencilerin okumalarının beşinci ve yedinci sınıfa gelmelerine rağmen çok zayıf; hatta okuma yazma bilmeyen öğrencilerin olduğu tespit edilmiştir. Özellikle dezavantajlı grupta yer alan öğrenciler için uygulanan okuma anlama çalışmalarında özel bir çabaya ihtiyaç duyulduğu görülmüştür. Bu bağlamda dezavantajlı öğrencilerin eğitim sürecinde gerekli önlemler alınarak bu çocukların hem süreci etkin bir şekilde gerçekleştirmeleri, hem de bu öğrencilerin topluma kazandırılmasında birçok kurumun iş birliği içinde hareket etmesi gerektiği tespit edilmiştir. Özellikle MEB (program, ders kitabı, ders materyali, öğretmen istihdamı), eğitim fakülteleri, yerel yönetimler, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın birlikte hareket etmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Yavuz ve Kutlu (2016) da yüksek akademik yılmazlık gösteren lise son sınıf öğrencilerinin yılmazlık özelliklerini okula bağlanma, algılanan sosyal destek ve bilişsel esneklik değişkenlerinden hangilerinin yordadığını ortaya koyarak; yüksek ve düşük akademik yılmazlık gösteren öğrenciler arasındaki farklılıkların ilgili

değişkenler açısından belirlenmesini amaçlamıştır. Çalışma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Ankara ilindeki üç ilçede bulunan 18 Anadolu lisesinin son sınıfında okuyan 304 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışma neticesinde ekonomik bakımdan dezavantajlı yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin yılmazlıklarını, bilişsel esneklik ve algılanan sosyal destek değişkenlerinin manidar olarak yordadığı ve belirtilen bu üç değişkenin yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin yılmazlık puanlarının yaklaşık %41'ini açıkladığı görülmüştür. Ayrıca yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerle düşük akademik yılmazlık gösteren öğrenciler arasında okula bağlanma, algılanan sosyal destek ve bilişsel esneklik değişkenleri açısından manidar bir farklılık olduğu saptanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin akademik yılmazlık ile cinsiyet değişkeni arasında kızlar lehine manidar bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Kahraman ve Kahraman (2017) tarafından yapılan araştırmada ise dezavantajlılık kavramının içeriği ve kapsamına dair yapılan tartışmalarla birlikte, çocukların deneyimlediği farklı dezavantajlılık hallerinin dünya ve Türkiye'deki durumlarına değinilmiştir. Bu bağlamda araştırmada dezavantajlılığı yaşamının bir döneminde veya hali hazırda deneyimleyen dünya çocuklarının, çocuk işçiliği, sokak çocukluğu, çocuk gelin olma vb. farklı birçok risk ile karşı karşıya kalabildiği ve bu durumun çocukların gelişimlerine olumsuz bir şekilde yansımakla birlikte, dezavantajlılık halinin nesiller arası aktarımını beraberinde getirdiği ve bu durum dezavantajlılık döngüsüne neden olarak sağlıklı bireyler olarak topluma katılabilmelerini engelleyebildiği belirtilmiştir.

Özberk, Fındık ve Özberk (2018) ise çalışmalarında dezavantajlı yüksek başarılı öğrenciler ile ilgili yaptıkları araştırmada, düşük sosyoekonomik statüye sahip olmalarına rağmen yüksek başarı gösteren Türk öğrencilerinin öğrenme fırsatları, okul iklimi ve okul kaynakları değişkenleri birlikte ele alındığında bu durumların matematik başarılarını nasıl etkilediğini hiyerarşik lineer model (HLM) kullanarak incelemişlerdir. Araştırmalarını PISA 2012 Türkiye örneklemindeki 317 dezavantajlı yüksek başarılı öğrenci olarak tanımlanan öğrenciler üzerinde gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda öğrenci düzeyinde, okuldaki uygulamalı matematik görevlerinde tecrübe ve matematik sınıfındaki öğretmen desteği değişkenlerinin; okul düzeyinde ise okulun eğitsel kaynaklarının kalitesi ve öğrenciyle ilişkili okul iklimini etkileyen

faktörler değişkenlerinin düşük sosyoekonomik statüye sahip başarılı öğrencilerin ortalama matematik puanlarına katkılarının anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, düşük sosyoekonomik statüye sahip öğrencilerin başarılı olmalarında öğretmen desteğinin önemli rol oynadığı tespit edilmiştir.

Örneğin, Özcan, Balyer ve Yıldız (2018) tarafından yapılan bir araştırmada, Adıyaman ilindeki dezavantajlı mahallelerdeki ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin yoksulluk, yoksunluk, sosyal dışlanma ve aileleriyle mevsimlik göç yaşayan öğrencilerin okula devam etmelerini ve başarılarını artırmak için hangi çalışmaları yürüttüklerini ve liderlik davranışlarını belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmaya 2016-2017 öğretim yılı bahar döneminde, Adıyaman il merkezinde ekonomik olarak dezavantajlı yerleşim yerlerinde görev yapan 10 ortaokul müdürü ve bu okullarda görev yapan 48 branş öğretmeni ile okulların rehber öğretmenleri katılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda, dezavantajlı ortaokullardaki öğrenci başarısının düşmesine ve okulu terk etmelerine, ailelerin bilinçsiz olmasından, eğitim-öğretim altyapısının yetersizliğinden ve okuldaki liderlik sorunundan kaynaklandığı belirtilmiştir. Bununla birlikte araştırmada öğrencilerin başarısız olmasında özgüven sorunu, motivasyonsuzluk, yetersiz besleme, hedef belirsizliği, ödev yapmama, dersi dinlememe, sınıfta soru sormama, kitap okumama, hakkını savunamama, devamsızlık, lider öğrencinin azlığı, aralarındaki şiddet kültürünün yaygınlığı, madde kullanımı ile okulun öğretim ve etkinlik alt yapısı ile finansmanının yetersiz olmasının etkili olduğu belirtilmiştir. Ayrıca öğrenci başarısının artırılması yönünde ortaokul yöneticilerinin çaba göstermelerine karşın; dönüşümsel, karizmatik ve vizyoner liderlik özelliklerinin geliştirilmesi konularında eğitime gereksinimlerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özbaş (2018) ise “Dezavantajlı Sosyolojik Tabakalarda Zorunlu Eğitim Sürecini Etkileyen Değişkenler” başlıklı araştırmasında çocukları zorunlu eğitim sürecinde öğrenim gören dezavantajlı ailelerin sosyoekonomik özelliklerini saptamayı ve dezavantajlı ailelerin çocuklarının zorunlu eğitim sürecine etki eden sosyolojik değişkenleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmasını 2017 yılında Erzincan ili merkez ilçesine bağlı 3 mahalle ile 1 beldede, 104 öğrenci ailesiyle aile ortamlarında yüz yüze görüşme yöntemiyle gerçekleştirmiştir. Araştırmada dezavantajlı sosyolojik tabakalarda hem ilköğretim hem ortaokul ve hem de ortaöğretimde “tam zamanlı okullaşmanın” ailelerin sosyoekonomik özelliklerine bağlı olduğu sonucu ortaya

çıkmiştir. Bu bağlamda ailelerinin olumsuz sosyoekonomik özelliklerinin; zorunlu eğitim öğrencilerinin okullaşmaları üzerinde negatif etkiler yarattığı belirlenmiştir.

Yaşar ve Amaç (2018) tarafından yapılan çalışmada ise “Öğretmen adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları dersi kapsamında dezavantajlı öğrencilere eğitim verme deneyimleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmış ve dezavantajlı öğrencilere eğitim verme olgusu araştırılmıştır. Ayrıca bu çalışmada, dezavantajlı öğrencilere destek olmak amacıyla, Topluma Hizmet Uygulamaları dersini alan 10 Fen Bilgisi ve 8 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğretmen adayları gruplar halinde araştırmanın yapıldığı şehir merkezinde bulunan ilk ve ortaokullarda proje geliştirmiş ve belirlenen dezavantajlı öğrencilere akademik, kültürel ve sosyal destek amaçlı eğitim vermişlerdir. Yapılan inceleme sunucunda, verilen destek eğitimi sırasında karşılaşılan zorluklar, bu öğrencilerle çalışmaktan elde edilen psikolojik kazanımlar ve bu projenin mesleki eğitimlerine katkıları temaları bulunmuştur. Bu doğrultuda çalışmada verilen destek eğitimi sırasında dilden kaynaklı iletişim problemleri, dış etkenler, zaman problemi, pedagojik tecrübe eksikliği ve duygusal zamanlar yaşadıklarına bağlı zorluklar yaşandığı ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının proje kapsamında dezavantajlı öğrencilerle çalışmaktan genel olarak memnun oldukları ve psikolojik kazanımlar elde ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada öğretmen adaylarının dezavantajlı öğrencilerle bir araya gelebileceği projelerin oluşturulması, öğretmenlerin farklı gruplardan öğrencilerin eğitimsel ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde yetiştirilmesi için öğretmen eğitiminde gerekli düzenlemeler yapılabileceği gibi öneriler sunulmuştur.

Kazu (2019) ise Türkiye’de eğitim ve yoksulluk ilişkisi kapsamında eğitimin ekonomik ve sosyal getirilerini ve çeşitli ülkelerde ve Türkiye’de eğitim düzeyine göre yoksulların oranları incelemiştir. Türkiye’de eğitim durumuna göre işgücü durumu, farklı gelir gruplarında ve bölgelerde eğitim harcamaları, eğitimin finansmanı gibi nicel veriler değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda, yoksulluk ve eğitim arasında kısır bir döngü olduğu belirtilmiştir. Kır-kent ve coğrafi bölgelere göre yoksulluk ve eğitim profilinin büyük farklılıklar gösterdiği, kırsal kesimlerdeki yoksulluk oranlarının daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Sonuç olarak; yoksulların eğitim düzeyinin yükseltilmesinde devletin daha aktif ve denetleyici bir rol üstlenmesi gerektiği çalışma kapsamında ortaya çıkarılmıştır. Bu çalışmada alınan eğitimlerin

niteliğinin farklı okul ve bölgelerde önemli değişiklikler gösterdiğine dikkat çekilmiş ve kamu eğitim yatırımlarının yoksulluğu azaltıcı etkisine vurgu yapılmıştır. Son olarak; yoksulların eğitim düzeyinin yükseltilmesinde devletin daha aktif ve denetleyici bir rol üstlenmesi önerilmiştir.

Köse (2019) ise “Dezavantajlı Bölge Okullarında Öğrenim Gören Risk Altındaki Öğrencilerin Okul Bağlılıklarını Etkileyen Faktörler” isimli makalesinde, dezavantajlı bölge okullarında öğrenim gören risk altındaki öğrencilerin okul bağlılıklarını etkileyen faktörlerin incelenmesini ve değerlendirilmesini amaçlamıştır. Ankara ili Altındağ ilçesi Çinçin Bölgesindeki ortaokullarda öğrenim gören 359 öğrenciyle çalışmasını gerçekleştirmiştir. Nüfusun önemli bölümünü, gelir düzeyi çok düşük olan göçmenlerin ve Romanların oluşturduğu bu bölgede, zorunlu okul çağındaki öğrencilerin büyük oranda eğitime katılmadığı ve yüksek suç oranları, parçalanmış ailelerin yoğunluğu, güvenlik sorunları gibi nedenlerle yüksek risk altında oldukları belirlenmiştir. Ayrıca risk altındaki öğrencilerin okul bağlılığı üzerinde cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenin anlamlı bir etkiye; anne babanın iş ve eğitim durumu, aile bütünlüğü, kardeş sayısı gibi okul dışı değişkenlerin ise anlamlı bir etkiye sahip olmadığı ortaya koyulmuştur. Doğrulanen nihai model ile, dezavantajlı öğrencilerin okul bağlılıklarının en önemli açıklayıcısının okul yaşam kalitesi değişkeni ve özellikle öğretmen- öğrenci etkileşimi olduğunu tespit etmiştir.

Gürdoğan Bayır (2019) “Dezavantajlı Gruptaki Çocuklarla Eğitim Süreci: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri” başlıklı araştırmasında ise sınıf öğretmeni adaylarının dezavantajlı grupta yer alan çocukların eğitim sürecine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya demokrasi eğitimi ve çocuk haklarını dersini almış 74 sınıf öğretmeni adayı katılmıştır. Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının dezavantajlı gruplarla eğitim sürecine ilişkin görüşleri aile, çocuk, kurum/kişiler ve öğretim etkinlikleri temaları çerçevesinde ele alınmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, sınıf öğretmeni adayları dezavantajlı gruplarla eğitim sürecine ilişkin ailelerle görüşmeler yapılabileceğini ve ailelere eğitim verilebileceğini; çocukla ilgili ise sorunlarının nedeninin belirlenebileceği, çocuğu tanıma, çocuğa güven verme, çocuğu ilgi duyduğu alana yönlendirme, çocuklara eşit davranma, çocuğa eğitim verme, model olma ve çocuğa sorumluluk verme gibi uygulamalar yapılabileceğini belirtmişlerdir. Sınıf öğretmeni adayları kurum/kişiler kapsamında rehber öğretmene başvurma,

gerekli kurumlara başvurma ve yakın çevreyi tanımayı; öğretim etkinlikleri kapsamında farklı etkinlikler yapma, materyallerden yararlanma, sınıfa uzman çağırma ve bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlamayı önemsemişlerdir.

Keskin (2021) ise “İlkokullarda Yetiştirme Programının (İYEP) Dezavantajlı Öğrenciler Açısından Değerlendirilmesi” isimli tez çalışmasında, İYEP’in dezavantajlı öğrenciler için öneminin araştırılması ve uygulanan programın bu öğrenci grupları açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, İYEP’in dezavantajlı öğrenciler için önemi ve uygulanan program bu öğrenci grupları açısından araştırmada incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini, Çorum ili Mecitözü ilçesi Doğu İlkokulu’nda İYEP eğitimi alan 1 öğrenci ve yine Çorum ilinde İYEP eğitimi veren 14 öğretmen oluşturmuştur. Tekli durum çalışmasından elde edilen verilere göre; İYEP eğitimine katılan öğrencinin akademik başarısının eğitim öncesine göre çok daha iyi bir duruma geldiği tespit edilmiştir.

Kara (2022) “Öğretmen Adaylarının Okullardaki Dezavantajlı Öğrencilerin Eğitsel ve Psikososyal İhtiyaçlarının Karşılmasına İlişkin Görüşleri” isimli çalışmasında, öğretmen adaylarının okullarda dezavantajlı öğrencilerin en fazla yaşadıkları problem alanlarını, eğitim öğretimden faydalanma düzeylerini, psikososyal ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik yapılan rehberlik çalışmaları hakkındaki görüşlerini nitel araştırma yöntemleriyle incelenmeyi amaçlamıştır. Araştırmasını bir devlet üniversitesinde 2021-2022 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan 4. sınıflardan 10 öğrenci ile yürütmüştür. Yapılan inceleme sonucunda, öğretmen adayları okullarda dezavantajlı gruplar olarak çoğunlukla yabancı uyruklu öğrencilerin, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin ve sosyoekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin bulunduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmen adayları dezavantajlı öğrencilerin iletişim ve davranış problemleri, akademik başarısızlıkları ve önyargı ile ilgili konularda problem yaşadıklarını, çoğunluğunun eğitim öğretimden yeterince faydalanamadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca dezavantajlı grupların genelde sosyal becerilerde eksik olduklarını ve psikososyal ihtiyaçlarının karşılanması konusunda okulda yapılan çalışmaların yetersiz olduğunu ve okullarda bu gruba yönelik olarak özellikle iletişim becerilerinin geliştirilmesi, bireysel çalışmalar ve aile görüşmelerine daha çok ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir.

2.11.3.Yurt dışında sosyal adalet ile ilgili yapılan araştırmalar. Sosyal adaletin önemli çalışma alanlarından biri olan eğitim alanında özellikle 2000’li yıllardan sonra yapılan çalışmalarda “sosyal adalet” kavramının yoğun olarak incelendiği görülmektedir. Bu araştırmalardan bazıları aşağıda paylaşılmıştır.

Lupton (2005) sosyal adalet uygulamaları ile dezavantajlı bölgelerdeki okulları (yoksulluğun yüksek olduğu mahallelerdeki okullar) iyileştirmeye yönelik bağlantıları incelemek amacıyla dört dezavantajlı okulda nitel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Yapılan araştırmada, okullarda dezavantajlı öğrencilerin en azından daha avantajlı akranlarıyla aynı kalitede eğitim almaları gerektiği göz önünde bulundurulmuştur. Dezavantajlı okulların iyileştirilmesinde, daha kaliteli bir eğitimin sağlanmasında: öğrenme ortamı yaratmak, öğretme ve öğrenmeye odaklanmak, yüksek beklentileri sürdürmek, amaçlı öğretmek ve etkili bir ev okul ortaklığı geliştirmenin kilit unsurlar olduğu belirtilmiştir. Araştırmada, dezavantajlı bölgelerdeki okullarda kaliteli bir eğitim vermenin imkânsız değil, bunu yapmanın zor ve durumun kırılğan olduğuna dikkat çekilmiştir. Bunun için, dezavantajlı öğrencilerin daha avantajlı okullara ve daha avantajlı ebeveynlerin çocuklarının ise daha az avantajlı okullara gitmeleri sağlanarak okullarda dezavantajlı ve avantajlı öğrenci dengesinin kurulması gerektiği belirtilmiştir. Dezavantajlı koşullarda daha yüksek kalitenin tutarlı bir şekilde sunulmasını sağlayacak farklı örgütsel tasarımlar için kaynak sağlanması vurgulanmıştır. Yöneticilerin ve personelin yozlaşmış uygulamalarına iç yönetsel müdahalelerle iyileştirmeler yapılarak okul içinde verilen eğitimin kalitesi için okul dışında neler olup bittiğinin kritik önemi göz önünde bulundurularak okul iyileştirme stratejilerinin uygulanması gerektiği ifade edilmiştir.

Gewirtz (2006) araştırmasında eğitimde sosyal adaleti kuramsal olarak ele alıp açıklamaya çalışmıştır. Araştırma kapsamında İngiltere’de dezavantajlı bir bölgedeki okulda öğrenim gören bir öğrencinin annesi ile görüşme yapmıştır. Araştırma sonunda eğitimde sosyal adaletin değerlendirilmesinde adaletin çok boyutlu doğasına ve adaletin farklı boyutları arasındaki gerilimlere bakılmasını, adil uygulamaların doğasına duyarlı olunmasını ve adaletin uygulandığı bağlam ve düzeylerdeki farklılıklara duyarlı olunması gerektiğini belirtmiştir. Eğitimde sosyal adaletin dezavantajlı öğrencilerin maruz kaldığı eşitsizlikleri azaltma zorluğuyla yüzleşmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Theoharis (2007) de “Sosyal Adalet Eğitim Liderleri ve Direniş: Bir Sosyal Adalet Liderliği Teorisine Doğru” başlıklı araştırmasında okul müdürlerinin okullarında sosyal adaleti sağlama yollarını, sosyal adaleti sağlarken karşılaştıkları dirençleri ve sosyal adalet uygulamalarını devam ettirebilmek için karşılaştıkları dirençlere yönelik geliştirdikleri stratejileri incelemiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri 7 okul müdürü ile görüşme yapılarak elde edilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda okul müdürlerinin sosyal adaleti sağlarken öğrenci başarısını arttırma, personel kapasitesini attırma ve güçlendirme, okul yapılarını iyileştirme, okul kültürünü ve ortamını güçlendirme yollarına başvurdukları saptanmıştır. Okul müdürlerin sosyal adaleti sağlamaya yönelik çabalarında pozisyonlarından, personelinin, toplumdan, okul bölgesinden ve ötesinden çeşitli direnişlerle karşılaştıkları görülmüştür. Bu karşılaştıkları direnişin büyük kişisel kayıplara ve kalıcı bir cesaret kırıcı hisse yol açtığı belirlenmiştir. Karşılaştıkları direnişe yönelik ise okul yöneticilerinin amaçlı ve özgün bir şekilde iletişim kurmayı, destekleyici bir yönetim ağı geliştirmeyi, değişim için birlikte çalışmayı, ödüllendirmeyi, çalışmalarına öncelik vermeyi, profesyonel öğrenime katılmayı ve ilişkiler kurmayı amaçlayan çeşitli proaktif stratejiler kullandıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra okul yöneticilerinin okul dışındaki yaşamlarına öncelik vermek, dikkatini başka yöne çevirmek, düzenli fiziksel aktiviteye katılmak, başkalarına yardım etmek gibi başa çıkma stratejileri kullandıkları görülmüştür.

Upadhyay (2010) tarafından yapılan “Ortaokul Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Sosyal Adalet Algıları: İki Kadın Öğretmen Üzerine Bir Araştırma” başlıklı çalışma, iç ve dış baskılara rağmen öğretimlerinde sosyal adaleti uygulamak için risk almayı taahhüt eden, düşük gelirli, göçmen ve etnik azınlık ailelerinden gelen öğrencilere hizmet veren iki öğretmenle yürütülmüştür. Nitel araştırma yaklaşımıyla gerçekleştirilen araştırmada veriler öğretmenlerle görüşmeler yapılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda fen öğretmenlerinin okullarda bireysel olarak öğrencilerinin ihtiyaçlarını gözetme; öğrencilerin deneyimlerine değer verme ve onları tanıma; kurumsal baskı ve eşitsizliklere karşı çalışma eylemleri yoluyla sosyal adaleti sağlamaya çalıştıkları görülmüştür. Yoksul ve etnik azınlık öğrencilerine daha iyi hizmet verebilmek için öğretmenlerin okullarda var olan geniş sosyal eşitsizlikleri ve baskıyı tanıyan bir görüşü benimsemeleri gerektiği belirtilmiştir. Sosyal adalet görüşlerinin fen öğretimi ile bütünleştirilmesi ve öğrencilerin sosyal adalet odaklı fen öğretimi yoluyla

güçlendirilmesi ve öğrencilerin sosyal olarak adil ve eşitlikçi fen öğretimi uygulamalarından yararlanmalarının sağlanması gerektiği ifade edilmiştir.

Place, Ballenger, Wasonga, Piveral ve Edmonds (2010) ise “Devlet okullarında müdürlerin sosyal adalete bakış açıları” başlıklı yaptıkları araştırmada devlet okullarında görev yapan okul müdürlerinin sosyal adalet bakış açılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmayı okul türlerine (ilkokul, ortaokul ve lise) göre seçilen altı ila sekiz müdürden oluşan 12 odak grup görüşmesi yaparak gerçekleştirmişlerdir. Yapılan görüşmeler sonucunda genel olarak okul müdürlerinin sosyal adaletle ilgili çalışmalar yürüttükleri görülmüştür. Bazı müdürlerin ise sosyal adaletle ilgili konuları açıkça tartışmadığı tespit edilmiştir. Genel olarak, okul müdürlerinin okullarda artık bazı öğrencileri daha önce olduğu gibi görmezden gelemeyeceği ve müdürlerin öğrenciler adına müdahale etmek için ellerindeki gücü kullanmaları gerektiği konusunda hemfikir oldukları görülmüştür. Sosyal adalet konularını gündeme getiren müdürlerin, çocuklar için en iyi kararları verecek kadar cesur olmaları gerektiği belirtilmiştir. Okul müdürlerinin bazı öğrenci gruplarının (örneğin, azınlık grupları, düşük sosyoekonomik gruplar veya özel eğitim öğrencileri) yaşadıkları adaletsizliklerle başa çıkmaları konusunda derin endişeler yaşadıkları görülmüştür. Sosyal adalet kavramının müdürler tarafından genel olarak “öğrenciler için en iyi olanı yapmaya yanıt” olarak ele alındığı belirlenmiştir.

Nieuwenhuis (2010) eğitimde sosyal adalet kavramını kavramsal ve felsefi açıdan incelediği araştırmasında eğitimde sosyal adaletin insan olmanın tüm yönlerine nüfuz eden bir yaşam tarzı haline gelmesi gerektiğinin altını çizmiştir. Her ne kadar uluslararası sözleşmeler, yasalar ve beyannameler aracılığıyla eğitimde sosyal adalet sağlanmaya çalışılsa da her yurttaşın sosyal adaletin değerlerini, ilkelerini ve ideallerini korumak, iletirmek ve geliştirmek için sorumluluk alması sağlanmadan eğitimde sosyal adaletin -özellikle dezavantajlı öğrenciler için- sağlanamayacağına dikkat çekilmiştir. Her bireyin insana yakışır bir yaşam sürmek, kapasitelerini veya yeteneklerini geliştirmek ve uygulamak için kaynaklara ve fırsatlara erişime ihtiyaç duyduğu ancak özellikle gelişmekte olan ülkelerin karşılaştığı çeşitli sorunlar -jeo-tarihsel, kıtlık, politik vb.- nedeniyle bireylerin ihtiyaç duyduğu kaynaklara ve fırsatlara erişmeyi başaramadığı belirtilmiştir. İnsanların sahip olduğu bu koşullar

nedeniyle de eğitimde sosyal adaletin sağlanamadığı ve bu koşullar var olduğu süreçte de eğitimde sosyal adaletin sağlanamayacağı ifade edilmiştir.

Hyttten ve Bettez (2011) eğitimde sosyal adalet hakkında yazılanları ve onu açıklayan teorileri, tutkuları ve gündemleri karakterize etmek için bazı yararlı yönlendirmeler ve çerçeveler sağlayarak eğitimde sosyal adalet kavramını daha iyi anlamamız ve çerçevelememize yardımcı olmayı amaçlamışlardır. Bu doğrultuda sosyal adaleti tanımlamaya, felsefi ve kavramsal olarak açıklamaya çalışmışlardır. Bunun yanı sıra araştırmada eğitimde sosyal adaletin nasıl sağlanabileceğini, okullarda ve eğitimde yaşanan adaletsizliklere ilişkin etnografik ve anlatı kesitlerinden yola çıkarak eğitimde yaşanan adaletsizliği ortadan kaldırmak ve daha adil sosyal ve eğitsel uygulamaların nasıl yapılabileceği konusunda yol gösterilmeye çalışılmıştır. Sosyal adalet kavramı ilişkili diğer çokkültürlülük, eleştirel pedagoji, kültürel çalışmalar vb. kavramlarla birlikte ve demokratik temeli açıklanarak ele alınmıştır.

Berkovich (2014) araştırmasında sosyal adalet liderliğinin kavramsallaştırmasını genişletmeyi ve onu aktivizm ve sosyal değişim kavramlarıyla birleştirerek sosyal adalet liderliğinin sosyo-ekolojik bir kavramsal çerçevesini sunmayı amaçlamıştır. Araştırmada bütünlleştirici bir kavramsal inceleme yapmıştır. Yapılan incelemeler neticesinde sosyal adalet ideolojisini liberal demokratik ve hümanistik felsefeye dayandırmıştır. Okullarda yaşanan eşitsizlikleri, okullarda dezavantajlı sosyal grupların ayrılması ve dışlanmasını, okullarda farklılıkları kabul eden ve saygı duyan bir eğitim ortamı olmamasını sosyal adaletin sağlanmasını engelleyen durumlar olarak belirtmiştir. Sosyal adalet liderlerini ise bu sosyal adalet engellerine karşı hem kurum içi aktivizmi hem de sosyal aktivizmi benimseyerek, tüm çocukların başarısını, esenliğini ve gelecek beklentilerini geliştiren, potansiyellerini en üst düzeye çıkaran sosyal aktivistler olarak ele almıştır. Sosyal adalet liderlerinin çabalarının, mevcut ve gelecek nesil için kültürel çerçeve, seferberlik araçları ve siyasi fırsatlar yaratmayı hedeflediğini ve bu çabaların, kültürel yenilik, sosyal kabul ve seçici eleme yoluyla çok sayıda küçük ölçekli sosyal değişimi teşvik ettiğini belirtmiştir. Eğer yapılan küçük ölçekli değişimler başarılı olursa, eğitimde ve toplumda çok sayıda bireyin sosyal adalet girişimlerinin zamanla birikerek daha büyük ölçekli sosyal değişim üretebileceğini ifade etmiştir.

Slater, Gorosave, Cerdas, Rosabal, Torres ve Briceno (2016) “Kosta Rika ve Meksika’da öğretmenlerin sosyal adalet ve okul liderliği algıları” başlıklı araştırmalarında öğretmenlerin sosyal adaleti nasıl algıladıkları ve sosyal adaleti sağlamak için ne gibi adımlar attıkları hakkında bilgi edinmek amaçlamışlardır. Araştırmada Kosta Rika’daki bir ortaokulda görev yapan üç kadın öğretmen ve Meksika’daki bir ilkokulda görev yapan bir erkek öğretmen yer almıştır. Nitel araştırma yöntemlerine dayalı olarak yapılan araştırmada veriler odak grup görüşmesi yapılarak elde edilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda eğitimde sosyal adaletin, öğrencilerin gelecekte daha iyi yaşam koşulları elde etmelerini ve aynı zamanda daha adil bir dünya inşa etmelerini sağlayan bir sosyal hareketlilik işlevi olarak görüldüğü ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin sosyal adaleti sağlamak için öğrencilerin öğrenmek için asgari kaynaklara sahip olmasını sağlama; öğrenciler ve aileleri ile derin bir bağ kurma; çatışmaları çözmenin yollarını modelleme, sosyal olarak daha adil bir çevrenin inşasına katılma eylemlerinde bulundukları ifade edilmiştir.

Arar ve Oplatka (2016) ise araştırmalarında lise müdürlerinin sosyal adalet (SJ) algılarını günlük eğitim çalışmalarında nasıl uyguladığını anlamayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda İsrail’deki biri Arap-Müslüman ve biri Yahudi olan iki lise müdürü ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yaparak, lise müdürlerinin sosyal adalet algılarını ve uygulamalarını incelemişlerdir. Arap ve Yahudi müdürlerle yapılan görüşmeler sonucunda okul yöneticilerinin sosyal adalet algı ve uygulamalarının okulun kültürel, sosyal, tarihi ve kişisel geçmişleri, eğitimleri, statüleri ve kültürleri vb. bağlamları ile sıkı bir şekilde iç içe geçmiş olduğu belirlenmiştir. Kısacası okul müdürlerin sosyal adalet algılarının ulusal ve kültürel bağlamları tarafından şekillendiği ifade edilmiştir. Okullarda sosyal adaleti sağlamak için hükümet politikalarının yeterince açık olmadığına (teorik kavramların ötesinde) dikkat çekilmiştir. Bu durumun okul yöneticilerinin sosyal adaleti yorumlamakta “özgür” bırakılmasına ve sosyal adalet uygulamalarının daha çok öznel anlayışlara dayalı yapılmasına yol açtığı belirtilmiştir. İsrail-Arap çatışmasından kaynaklı her iki müdürün de sosyal adaleti savaş ve çatışma tarihiyle ilişkilendirdiği ve grubunun sosyal konumundan kaynaklanan eşitsizlik ve adaletsizlik kalıplarını vurguladıkları görülmüştür. Okul yöneticilerinin sosyal adalet uygulamalarının önünde birçok engel bulunduğu bu engelleri aşmada güçlü bir sosyal adalet inancına sahip olmanın gerekli olduğu belirtilmiştir. Araştırmada farklı dini ve etnik kökenlerden gelmiş okul yöneticileri ile görüşülmüş olmakla birlikte

yöneticilerin eğitimde sosyal adalete yönelik oldukça benzer bakış açıları geliştirdikleri tespit edilmiştir.

Wang (2018) okullarda yaygın olan marjinalleşme, eşitsizlik ve ayrımcı eylemleri gidermek için okul yöneticilerinin sosyal adaleti nasıl desteklediğini araştırmıştır. Bu doğrultuda 19 okuldan 22 ilkokul ve ortaokul müdürüyle görüşmeler gerçekleştirmiştir. Yapılan çalışma, okul yöneticilerinin sosyal adalet uygulamalarını tüm paydaşları (öğrenciler, öğretmenler, veliler ve yönetim kurulu üyeleri) sürece dâhil ederek ve sosyal adalet hareketinin itici gücü olmaları için onları harekete geçirerek gerçekleştirdiklerini göstermiştir. Okul yöneticilerinin, öğrencileri sadece adaletsizliklerin kurbanları veya adalet çalışmasının pasif alıcıları veya yararlanıcıları olarak görmemeleri gerektiği ifade edilmiştir. Okul yöneticilerinin, öğrencilere olumlu değişimin nasıl olduğunu analiz etme fırsatları sağladıkları; öğrencileri hem aktörler hem de liderler olarak bu değişime nasıl katkıda bulunabilecekleri konusunda eğittikleri görülmüştür. Okul yöneticilerinin sosyal adalet uygulamalarını öğrencileri merkeze alarak, sosyal adalet lideri olarak kendilerini konumlandırarak, sosyal adalet için insanları geliştirerek, sosyal adalet yoluyla okul iklimi oluşturarak ve aileler, topluluklarla olumlu ilişkiler geliştirerek sağlayabileceği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra okul yöneticilerinin sosyal adalet uygulamalarında ise kendilerinden, tesisler, maddi kaynaklar, para, zaman, sosyoekonomik eşitsizlikler ve personelden (inançsızlık ve anlayış eksikliğini, tutumlarını, zihniyetlerini ve değerlerini, personel değişimini ve diğer ilgili konuları) kaynaklı çeşitli engellerle karşı karşıya kaldıkları görülmüştür. Bu karşı karşıya kaldıkları engellerin ise öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve diğer paydaşların tam destek ve güvenlerini sunduklarında aşılabilir hale geldiği belirtilmiştir.

Panthi, Luitel ve Belbase (2018) “Matematik Sınıflarında Öğretmenlerin Sosyal Adalet Algısı” başlıklı çalışmalarında, matematik öğretmenlerinin matematik sınıflarındaki sosyal adalet algılarını incelemeyi amaçlamışlardır. Nitel araştırma yöntemlerine dayalı olarak yapılan araştırma, Katmandu’daki üç devlet ortaokulunda görev yapan üç matematik öğretmeni üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak elde edilmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin sosyal adalet algılarının eşitlik, adil olma, adalet, sosyal süreç ve öğrencileri önemseme ile ilgili beş ana temada toplandığı görülmüştür. Öğretmenlerin sosyal

adaletin bir boyutu olarak eşitlik algılarının, tüm öğrencilerle eşit davranmak, onları saptırmamak, özgürlükten yararlanmalarını sağlamak ve eşit adalet ortamını yaratmak olduğu ifade edilmiştir. Öğrencilerin sınıflarında benzer konumlara sahip olmaları, rolleri, sorumlulukları ve kaynak paylaşımları ise sosyal adaletin adil olma boyutu ile açıklanmıştır. Adalet algısı ise öğrencilere eşit öğrenme şansı sağlayarak, önyargısız öğretimle bağlantılı ve şeffaf sınıf etkinlikleri ile sosyal adaleti teşvik ettiği görülmüştür. Adaletin, her şeyi eşit kılmak anlamına gelmediği; farklı yeteneklere ve farklı ihtiyaçlara sahip öğrencilere çeşitli şekillerde cevap vermek olduğu belirtilmiştir. Bunun sağlanması için sınıfta öğrencilerin sosyalleşmelerini ve kişisel gelişimlerini destekleyen bir sosyal süreç olması gerektiği belirtilmiştir.

2.11.4. Yurt içinde sosyal adalet ile ilgili yapılan araştırmalar. Tomul (2009) okul yöneticilerinin sosyal adalet uygulamaları ve uygulamaları engelleyici faktörleri belirlemeyi amaçladığı araştırmasında 147 ilköğretim okul yöneticisinden anket aracılığıyla veri toplamıştır. Yapılan araştırma sonucunda genel olarak okul yöneticileri okullarda sosyal destek çalışmalarının hedef kitlesinin öncelikle gelir düzeyi düşük, uyum sorunu yaşayan, akademik başarısı düşük ve engelli özellikteki öğrencilerin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin okullarda sosyal desteğe ihtiyacı olan öğrencilere yönelik başta öğretmenlerden bilgi edindikleri bunun yanı sıra okul rehberlik servislerinden, ailelerden, okul yönetimin yaptıkları araştırmalardan, okul aile birliğinden ve öğrencilerin kendilerinden bilgi edindikleri görülmüştür. Okullarda yöneticilerin öncelikli olarak ekonomik olarak güçsüz öğrencilere ayni desteğin sağlanması, uyum sorunu olan öğrencilere rehberlik hizmetlerinin sağlanması, ekonomik olarak güçsüz öğrencilere nakit desteğin sağlanması, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yönelik özel kurslar açılması ve engelliler için özel eğitim ortamı düzenlenmesi gibi sosyal destek çalışmaları yaptıkları belirlenmiştir. Okullarda sosyal destek çalışmalarında öncelikli olarak okul aile birliği, okulun kendi kaynaklarından, gönüllü kuruluşlardan, kamu kuruluşlarından, özel kişilerden ve kurumlardan yararlandıkları görülmüştür. Okul yöneticilerinin sosyal destek çalışmalarının eğitimde fırsat ve sonuç eşitliği sağlamaya yönelik olmaktan daha çok, öğrencilerin sahip olduğu “yoksunluğu” azaltmaya yönelik yapıldığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra okul yöneticilerinin sosyal destek

çalışmalarında, okulun var olan kaynaklarını ve birimlerini aktif olarak harekete geçirmekle birlikte, toplumsal duyarlılığı artırarak da çevredeki kaynaklardan yararlandıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra okul yöneticilerinin sosyal destek çalışmalarını engelleyici faktörlerin ise okulun ekonomik olanaklarının sınırlı olması, toplumsal duyarsızlık, okulun fiziki olanaklarının uygun olmaması, yeterince bilgi alamama ve yasal düzenlemelerin olduğu belirlenmiştir.

Kondakçı, Kurtay, Oldaç ve Şenay (2011) tarafından “Türkiye’de Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Rollerini” başlıklı yapılan araştırmada ise Türkiye’de okul müdürlerinin sosyal adalet rolleri kuramsal olarak ele alınarak ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmada, okul müdürlerinin yasal görev tanımlarında yer almasa da sosyal adalet rollerinin okul yöneticilerinin örtük görevlerinden olduğu ve kendi inisiyatifleriyle günlük işlerinin bir parçası olarak bu alanlarda faaliyet gösterdikleri belirtilmiştir. Dezavantajlı bölgelerdeki okulların yönetilmesi, dezavantajlı öğrencilerin okula devamını teşvik etme, eğitime erişim konusunda toplumsal farkındalık oluşturma, her düzeydeki öğrenci için başarı beklentisi oluşturma ve bu beklentilerle uyumlu somut bir başarı hedefi belirleme gibi rollerin okul müdürlerine ait olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, okul müdürlerinin okul ile toplum arasında sağlıklı ilişkiler kurma, toplumun okulu destekleyici bir paydaş olarak geliştirilmesine katkıda bulunma gibi önemli işlevlerinin de olduğu belirtilmiştir.

Gürgeç (2017) araştırmasında yönetici ve öğretmenlerin sosyal adalet davranışlarını ve algılarını belirleyerek devlet okullarındaki sosyal adaletin durumunu ortaya koymayı ve sosyal adaletin okullarda etkin hale gelmesi için öneriler geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri 6’sı yönetici, 12’si öğretmen olmak üzere toplam 18 katılımcı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Verilerinin yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilen araştırmada, öğretmen ve yöneticilerin eğitimde sosyal adaletin dağıtıcı boyutuna ilişkin olarak dezavantajlı öğrencilerin öğrenmelerine yönelik farklı uygulamalar yaptıklarını göstermiştir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin genellikle, akademik başarısı yüksek olan öğrencilere daha fazla ilgi gösterdikleri ve her öğrencinin öğrenebileceğine inanmalarına rağmen bu inancın pratiğe dönüşmediği, katılımcıların çoğunun bu konuda herhangi bir uygulama yapmadığı; genel anlamda öğrencilere adil davrandıklarını düşündükleri görülmüştür. Araştırma, eğitimde sosyal adaletin katılım boyutuna ilişkin olarak, katılımcıların çoğunun okul kararlarının

alınmasında öğrenci, veli ve öğretmenlerin fikirlerinin dikkate alındığını, herkesin rahatça fikirlerini ifade edebildiği ve bu görüşlerin saygıyla karşılandığı konusunda hemfikir olduğunu ortaya koymuştur. Eğitimde sosyal adaletin tanıyıcı boyutuna yönelik olarak ise araştırmaya katılan okul yöneticilerinin, farklı yerlerden gelen öğrencilerin okula uyum sağlaması ve başarılı olması için belirgin bir uygulama yapmadıkları belirtilmiştir. Öğrencilerin bir arada yaşamalarının öğretilmesi ve teşvik edilmesine ilişkin uygulamaların yetersiz olduğu ve bu konuda öğretmenlerin çabalarının dil öğretme, anlaşılmayı sağlama ve dışlanmayı engellemeye sınırlı kaldığı görülmüştür. Özetle, araştırma sonuçları sosyal adalet bilincinin var olduğunu ve okullarda çeşitli uygulamaların yapıldığını ancak iyileştirilmesi gereken noktalar olduğunu göstermektedir.

Akkuş (2019) çalışmasında okullarda yönetici, öğretmen ve öğrencilerin sosyal adalete yönelik tutumlarının araştırıp, sosyal adaleti geliştirmek için neler yapıldığını ve sosyal adaleti geliştirmek adına daha neler yapılabileceğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmasını 10 yönetici, 10 öğretmen ve 10 öğrenci olmak üzere toplamda 30 bireyin görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda okullarda sosyal adaleti geliştirmek için adil davranma, dezavantajlı öğrencileri destekleme, adaletsizliklere sebep olmayacak şekilde pozitif ayırım yaparak eşitsizlikleri ortadan kaldırma, adil kararlar alma, iş birliği yapma, fırsat ve imkân eşitliği sağlama, maddi yardım sağlama, derslerde sosyal adaleti vurgulama, demokrasi bilincini oluşturmaya çalışma, okullarda fikir alış-verişi yapma gibi uygulamaların yapıldığı ortaya konulmuştur. Adil davranım, pozitif ayırım, eşit muamelenin adaletin okullardaki işleyişin düzenlenmesine yardımcı olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmada, mevcut yasa ve yönetmeliklerin sosyal adaletin geliştirilmesi için yetersiz kaldığı, fiziki alt yapı ve maddi imkânların daha adil bir şekilde düzenlenmesi, okul aile iş birliğinin artırılması, pozitif ayırımın daha belirgin bir şekilde uygulanması ve dezavantajlı grupların daha fazla desteklenmesi gerektiği gibi sonuçlara erişilmiştir.

Koçak ve Bostancı (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sosyal açıdan sınırlılığı olan dezavantajlı öğrencilerin sınıf içinde yaşadıkları sorunlar temelinde öğretmenlerin sınıf yönetiminde sosyal adalet sağlama çabalarını belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada dezavantajlı yerleşim yerlerinde bulunan kamu okullarında

görev yapan gönüllü 17 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Dezavantajlı öğrencilerin genel olarak hazırbulunuşluk seviyelerinin, motivasyonlarının, başarılarının düşük olabildiği, sınıfsal ayrışmalar yaşayabildikleri, istenmeyen davranışlar sergileyebildikleri, akran zorbalığı, dışlanma gibi durumlara maruz kalabildikleri, yılmazlık düzeylerinin düşük olabildiği, öğrencilerin içe kapanık, özgüvensiz, çekingen, sosyal ortamlara girmekte isteksiz ve anlamadığını sormada dahi cesaretsiz olabildikleri, temel becerileri yönünden yetersiz olabildikleri, okula geliş amaçlarının sapma gösterebildiği bu nedenlerle de sınıf içinde sorunlar yaşayabildikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin dezavantajlı öğrencilerin yaşadığı sorunları azaltmak için pozitif ayrımcılık yaparak özel olarak ilgilenmeye çalıştıkları, sınıf içinde homojen etkinlik grupları ve oturma düzeni oluşturdukları, ders materyallerinin seçiminde öğrencilerin dezavantajlarını dikkate aldıkları, demokratik sınıf kültürü oluşturdukları, sosyal adalet bilinci geliştirmeye çalıştıkları, psikolojik destek verdikleri ve rehberlik yaptıkları, yönlendirmede bulundukları görülmüştür. Öğretmenlerin dezavantajlı öğrencilerin sınıf içi sorunlarını azaltmada veli, yönetici, öğrenciden kaynaklı, yasal, zamansal ve okuldaki fiziki kaynaklarına yönelik çeşitli sınırlılıklar yaşadıkları belirlenmiştir. Okul yönetiminden dezavantajlı öğrencilere yönelik genel olarak alternatif kaynaklar bulma, sınıfların karma yapılarda oluşturulması, ev ziyaretlerinde bulunma, veli eğitimi sağlama, okulda sosyal etkinliklerin düzenlenmesi, veli müdahalesinde öğretmenin korunması, dezavantajlı öğrencilerin tespiti, rehberlik servisinin etkinleştirilmesi ve okullarda sosyal adalet kültürü oluşturma konularında beklentileri oldukları ortaya konmuştur.

Alpaslan ve Kartal (2020) eğitimde sosyal adalete ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymak amacıyla nitel araştırma yöntemini kullanarak yürüttükleri araştırmada, 50 sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada kitapların ücretsiz dağıtılması; başarılı öğrencilere burs, kırtasiye ve kıyafet yardımlarının yapılması; eğitim kurumlarının ve diğer kurumların yapmış oldukları burs ve başarı sınavları eğitimde sosyal adaleti sağlamaya yönelik yapılan olumlu uygulamalar olarak değerlendirilmiştir. Özel okulların varlığı ve devlet okulları arasındaki fırsat eşitsizliklerinin varlığı ile sürekli değişen eğitim ve sınav sistemi ise öğretmenler tarafından sosyal adaleti olumsuz olarak etkileyen uygulamalar olarak gösterilmiştir. Araştırmada sınıf öğretmenleri; Türkiye’de eğitimde sosyal adaletin sağlanması için eğitim ve sınav sisteminin yeniden düzenlenmesi ve bölgesel eğitim planlarının

hazırlanması; nitelikli öğretmen yetiştirme ve öğretmen atamalarının artması; ücretli öğretmenliğin kaldırılması, özel okullar yerine devlet okullarına yapılan teşviklerin artırılması; öğrencilere verilen burs ve kırtasiye yardımlarının artırılması gibi öneriler sunmuşlardır.

Vural (2020) ise “Öğretmenlerin Sosyal Adalet Dayalı Uygulama Süreçlerinin İncelenmesi” başlıklı çalışmada, öğretmenlerin sosyal adaleti sağlamaya yönelik yaptıkları uygulamaları inceleyerek sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulama sürecinin nasıl gerçekleştiğini, süreçte ortaya çıkan liderlik rollerini, sürece ilişkin sorun ve çözüm önerilerini ve yapılan uygulamaların sonuçlarını irdelemiştir. Nitel araştırma modelinde durum çalışması deseninde tasarlanan çalışmada 13 katılımcı öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamalarının sağlık, göç, etnik köken, cinsiyet, ekonomik durum kategorileri altında toplandığı; öğretmenlerin sosyal adalet uygulamaları gerçekleştirme sürecinin ihtiyacın fark edilmesi, karar verme, örnek inceleme, destek ve değerlendirme aşamalarında gerçekleştiği saptanmıştır. Sosyal adaletin sağlanmasına yönelik uygulamaların sonuçları ise örgüte ve bireye katkıları bağlamında ele alınmıştır. Yapılan sosyal adalet uygulamaların örgüte yansımaları olumlu bir okul iklimi ve demokratik bir ortam oluşturması, okulda okul-öğrenci-öğretmen bütünlüğünün sağlanması olarak gözlemlenmiştir. Bireysel etkileri ise uygulamalara katılan ve katılmayan öğrenciler, veliler, meslektaşlar ve yöneticiler üzerindeki etkileri olmak üzere dört alt boyutta incelenmiştir. Sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamalarda ortaya çıkan sorunlar bireysel, örgütsel, fiziki ortam ve çevre koşulları, zaman ve sosyo-kültürel faktörler kategorileri altında toplanmıştır. Sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamalarda ise öğretmenlerin bireysel farklılıklara saygı, duyarlılık, iletişim becerileri, karar alma becerisi, ekip ruhu oluşturma, iş birliğine teşvik etme, sorumluluk alma becerisi, yenilikçi uygulamalara açık olma, özgüven, azimlilik, analiz yapabilme becerisi, planlı programlı olma, iyi bir denetimci olma, öğrenciler için iyi bir örnek olma, farkındalığı yüksek olma gibi liderlik rolleri üstlendikleri belirlenmiştir. Katılımcıların sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamalarında yaşadıkları sorunlar, örgütsel, bireysel, fiziksel ortam ve çevre şartları, sosyo-kültürel faktörler ve zaman olmak üzere beş kategoride incelenmiştir. Bu problemlere yönelik çözüm önerileri de örgütsel, bireysel, fiziksel ortam ve çevre şartları, sosyokültürel faktörler, zaman ve eğitim gereksinimi olmak üzere altı

kategoride incelenmiştir. Öğretmenlerin, sosyal adalete yönelik uygulamalarının, öğrencilere ve örgüte katkıları olduğunu saptamıştır. Sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamalarda uygulayıcıların meslektaşları ve yöneticileri tarafından destekleyici ya da engelleyici olmak üzere iki tür yaklaşım biçimi ile karşılaştıkları görülmüştür.

Tosun, Ay ve Koçak (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise eğitimde sosyal adaletin sağlanmasını güçleştiren okul düzeyli dezavantajlı durumları, bu durumların giderilmesine yönelik çalışmalar önündeki sınırlılıkları ve çözüm önerilerini belirlemek amaçlanmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırma, devlet okullarında görev yapan 23 okul yöneticisi ve yönetici yardımcısı ile yürütülmüştür. Araştırmada okullarda dezavantajlı duruma yol açan unsurlar okulun insan kaynağı, okulun fiziki kaynakları, öğrenci profili, aileler ve okulun bulunduğu çevre olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin deneyimsiz olması, öğretmen değişiminin yoğun yaşanması, öğretmenlerin kendilerini geliştirebilecekleri, bilgilerini yenileyebilecekleri ortam ve enerjiyi bulamamaları, okulların fiziki alt yapı, materyal ve teknolojik donanımın yetersizliği yaşamaları, ayrılan bütçenin yetersiz olması gibi nedenlerle okulların dezavantajlı duruma düştüğü belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin akademik başarılarının, sosyal ve kültürel becerilerinin düşük olması, dil ve adaptasyon sorunu yaşayan mülteci öğrenci sayılarının fazla olması; ailelerin sosyoekonomik eğitim düzeylerinin düşük olması, eğitimin önemine yönelik düşük ebeveyn bilinci ve ebeveynlerin çocuklarıyla ilgilenmemeleri; okulların uzak bölgelerde olması ve bulunduğu çevrenin, okulu destekleme yönünde bir bilince sahip olmaması gibi unsurların okulları dezavantajlı duruma ittiği ifade edilmiştir. Okul yöneticilerinin okulların dezavantajlı durumlarının geliştirilmesinin önünde veli, zaman, yönetim ve mevzuat kaynaklı çeşitli engellerle karşılaştıkları görülmüştür. Velilerin eğitim düzeylerinin düşüklüğü, geçim sıkıntıları ve çocuklarının eğitimleriyle yeterince ilgilenememeleri; okul yöneticilerinden beklenen sorumluluklar ile yetki denkliğinin olmaması; yöneticilerin öğrenci sorunları ve okulun fiziki eksiklikleriyle uğraşmaktan okul gelişimine zaman ayıramamaları gibi unsurlar dezavantajlı okullarda değişim yaratabilmenin önündeki engel ve sınırlılıklar arasında değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda dezavantajlı okullarda sosyal adaletin sağlanabilmesi için okulları dezavantajlı duruma düşüren unsurların geliştirilmesi yönelik uygulamaların yapılması gerektiği ortaya konulmuştur. Araştırmada dezavantajlı okulların geliştirilmesine yönelik ise okul yöneticilerinin okuldaki insan

kaynağının geliştirilmesi, okuldaki fiziki kaynakların geliştirilmesi, öğrencilerin geliştirilmesi, ailelerin ve okul-aile ilişkilerinin geliştirilmesi, okul çevresinin geliştirilmesi temalarında çeşitli öneriler ortaya konulmuştur.

Eğitimde sosyal adalet ile ilgili yapılan ulusal ve uluslararası alan yazın incelendiğinde konuyla ilgili son yıllarda yapılan çalışmaların arttığı görülmektedir. Yapılan araştırmaların daha çok sosyal adalet liderliği ile ilgili olduğu görülmektedir. Alan yazında okul müdürlerinin sosyal adalete yönelik dünya görüşleri ve yönelimleri, etkili liderlik uygulamaları, bu uygulamaları yaparken karşılaştıkları engelleri ve bu engelleri aşmaya yönelik çabaları gibi konuların da ele alındığı söylenebilir. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin sosyal adalet algılarına, rollerine ve uygulamalarına odaklanan araştırmaların alan yazında nispeten daha az yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların da genellikle müdür görüşlerine dayalı olarak yapıldığı, özellikle öğrenci görüşlerine dayalı yapılan değerlendirmelerin yok denecek kadar az olduğu görülmektedir. Sosyal adalet uygulamalarının asıl hedefi olan dezavantajlı öğrenciler üzerine odaklanarak, bu öğrencilere yönelik okullarda yapılan sosyal adalet uygulamalarını çok yönlü ele alan birkaç çalışmanın yürütüldüğü gözlenmiştir. Ayrıca, eğitimde sosyal adalet konusu üzerine yapılan araştırmalarda olguyu yönetici, öğretmen ve öğrencinin görüşüne başvurarak daha bütünsel olarak ele alan çalışmaların çok sınırlı olduğu söylenebilir.

Her ne kadar son yıllarda eğitim alanında sosyal adaleti konu alan çalışmalarda artış olduğu gözlenirse de eğitimde sosyal adaletin henüz tam anlamıyla gerçekleşmediği ve sosyal adaleti sağlamaya yönelik çabaların dezavantajlı öğrencilere sosyal adaleti sağlayabilecek nitelikte yapılması gerektiği vurgulanmaktadır (Arar, Beycioğlu ve Oplatka, 2016; Tomul, 2009). Bu bağlamda, okulların dezavantajlı öğrenci profilini ve dezavantajlılığın öğrencilerin eğitim hayatları üzerinde oluşturduğu etkiyi ve bu etkiyi azaltmaya yönelik okullarda yapılan sosyal adalet uygulamalarını, bu uygulamaların yapılmasında belirleyici olan faktörleri, yapılan uygulamaların kapsamını ve işe yarama potansiyelini yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine başvurularak çok yönlü incelemeyi amaçlayan bu çalışmanın okullarda sosyal adaletin sağlanması konusundaki ihtiyaçlara kaynaklık edebileceği düşünülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması, araştırmanın geçerlik ve güvenirliği, etik boyutu ve araştırmacının rolüne ilişkin bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, araştırmacıların araştıracakları konu/ları kendi doğal ortamlarında inceleyerek, ele aldıkları olguyu yorumlayıcı ve doğal bir yaklaşımla insanların olaylara verdiği anlamlar açısından anlamlandırdıkları ve yorumladıkları bir araştırma yöntemidir (Denzin, 2005, s. 503; Denzin ve Lincoln, 2011, s. 3). Bir başka tanıma göre insanların hayatlarını ve deneyimlerini nasıl kavradığını anlamlandırmak ve nasıl yorumladıklarını tarif etmektir (Merriam, 2018, s. 14). Nitel araştırmalarda veriler katılımcıların üzerinde çalışılan konu veya sorunu deneyimledikleri alanda doğal ortamlarında doğrudan katılımcılarla etkileşimde bulunarak elde edilmektedir. Ayrıca nitel araştırma, araştırmanın doğal bir parçası olan araştırmacının araştırma kapsamında katılımcılarla doğrudan birebir ilişki kurmasına, alanda deneyim ve farklı bakış açıları kazanmasına, kendisinin de araştırma verilerine kaynaklık etmesine olanak tanımaktadır (Creswell, 2021, s. 46-48; Patton, 2018, s. 12-28; Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 40-64).

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgu bilim) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, farkında olduğumuz ancak ayrıntılı ve derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığımız bir fenomen (olgu, olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar gibi) ile ilgili insanların anlayışlarını, duygularını, bakış açılarını, algılarını ortaya koymaya çalışan; insanların yaşadığı deneyimlerin ortak anlamını, neyi, nasıl deneyimlediklerini çok boyutlu, derinlemesine ve ayrıntılı keşfetmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018, s. 22; Creswell, 2021, s. 79; Rose, Beeby ve Parker, 1995, s. 1124; Yıldırım ve

Şimşek, 2018, s. 69). Fenomenoloji, çalışmalarında esas olan insanların ele alınan olguyu nasıl algıladıkları, betimledikleri, hakkında ne hissettikleri, nasıl yargıladıkları, anımsadıkları, anlamlandırdıkları gibi sorgulamalar yaparak ortak deneyimin özüne ulaşmaktır. Yani, fenomenoloji insanların deneyimi nasıl anlamlandırdığı bireysel veya paylaşılan ortak deneyimleri anlam olarak bilinçlerinde nasıl dönüştürdükleri üzerine odaklanmaktadır (Patton, 2018, s. 104-107). Çünkü insan davranışları basit bir tepkiden ziyade amaçlı ve kasıtlıdır. Davranışlar amaçlar, inançlar, korkular, istekler ve algılara göre şekillenmektedir ve deneyimler davranışları biçimlendirmektedir. Bu nedenle de aynı fenomeni deneyimleyen kişilerin deneyimleri ve oluşturdukları anlamlar farklıdır. İnsanların şimdiki deneyimlerinin yanı sıra geçmiş deneyimleri de önemlidir (Saban ve Ersoy, 2017, s. 84). Bu doğrultuda fenomenoloji araştırmaları belirli bir olay ya da durumu deneyimleyen bireylerin bu olay veya durumu nasıl anlamlandırdıklarının yanı sıra yaşadıkları deneyimlerin sonuçlarını ve algılarını, davranışlarının nedenlerini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla fenomenoloji araştırmalarında temel olarak “Hangi koşullarda, ne deneyimlenerek, nasıl bir anlama ulaşılmıştır?” sorusuna yanıt aranmaktadır (Saban ve Ersoy, 2019, s. 85, 86).

Fenomenolojik araştırma genel olarak betimleyici fenomenoloji ve yorumlayıcı fenomenoloji olmak üzere iki farklı biçimde ele alınmaktadır. Betimleyici fenomenoloji “Bilinen şey nedir?” sorusunu temel alarak cevaplandırmaya çalışan, bireylerin algı ve deneyimlerini eleştirel bir yansıtma yapmaksızın betimlemektir. Yorumlayıcı fenomenoloji ise “Olan şey nedir?” sorusuna yanıt arayarak bireylerin algı ve deneyimlerinin içerisindeki gizli anlamları ortaya çıkarmaya çalışmaktır (Creswell, 2021, s. 81,82; Saban ve Ersoy, 2017, s. 88-93). Bu bağlamda düşünüldüğünde bu araştırma yorumlayıcı fenomenoloji özelliği taşıdığı söylenebilir.

3.2. Çalışma Grubu

Fenomenoloji araştırmalarında konu edinilen olguya ilişkin daha zengin deneyim ve yaşantı sahibi olan ve gönüllü olarak bu yaşadığı deneyimleri tüm açıklığı ile paylaşmaya istekli olan insanların bulunduğu bir bölge tespit edilir ve genellikle amaçlı bir şekilde seçilmiş, küçük örneklem grupları üzerinden araştırmalar gerçekleştirilir (Creswell,2021, s. 157,158).

Bu anlayışla araştırma, Antalya ili Kepez ilçesinde yürütülmüştür. Antalya, Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi 2020 sonuçlarına göre nüfus açısından Türkiye'nin en büyük beşinci şehridir. Türkiye'nin toplam nüfusun %3.05'i Antalya yaşamaktadır (TÜİK, 2020). Antalya; iklimi, doğal kaynakları, iş potansiyeli ve yatırımların yoğunluğu kadar Türkiye'nin ekonomik ve toplumsal konjonktürü açısından göç alan bir ilidir. Net göç hızıyla Antalya, en fazla göç alan illeri arasında Türkiye genelinde dördüncü, Batı Akdeniz'de ise ilk sırada yer almaktadır (Bozan, 2014; Deniz, 2019). Antalya'ya göç edenlerin büyük bir kısmı ise şehrin merkez ilçelerinden biri olan Kepez ilçesine yerleşmektedir. Kepez, şehrin gecekondu mahallelerinin olduğu ve en dezavantajlı bireylerinin yaşadığı ilçesi olarak gösterilmektedir (Kahraman, 2015, s. 170). Bu özelliğinden dolayı Kepez ilçesindeki okullarda araştırmada ele alınan olguları (dezavantajlı öğrenci ve okullarda yapılan sosyal adalet uygulamaları) farklı açılardan deneyimlemiş kişilerin (yönetici, öğretmen, öğrenci) bulunabileceği ve ele alınan olguya ilişkin bu kişilerden daha derinlemesine bilgi edinilebileceği düşünülmüştür. Bu düşünceden hareketle, araştırmanın Antalya ilinin Kepez ilçesinde ve görece daha fazla dezavantajlı bölge olarak nitelendirilen mahallelerinde bulunan ortaokullarda yürütülmesine karar verilmiştir. Bunun için ilk olarak Antalya Aile ve Sosyal Politikalar Müdürlüğü, Kepez İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Kepez Gecekondu ve Sosyal Konut Müdürlüğü konu ile ilgili yetkili kişilerle telefonla görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler neticesinde Kepez ilçesinin görece daha dezavantajlı mahalleleri belirlenmiştir. Bu mahalleler: Hüsnü Karakaş, Baraj, Şelale, Aktoprak, Ayanoğlu, Düdenbaşı, Düden, Zeytinlik, Altıayak, Teomanpaşa, Fatih, Beşkonaklılar, Göksu, Şafak ve Habibler Mahallesi olarak belirlenmiştir. Bu mahallelerde Kepez İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 22 ortaokul bulunduğu görülmüştür.

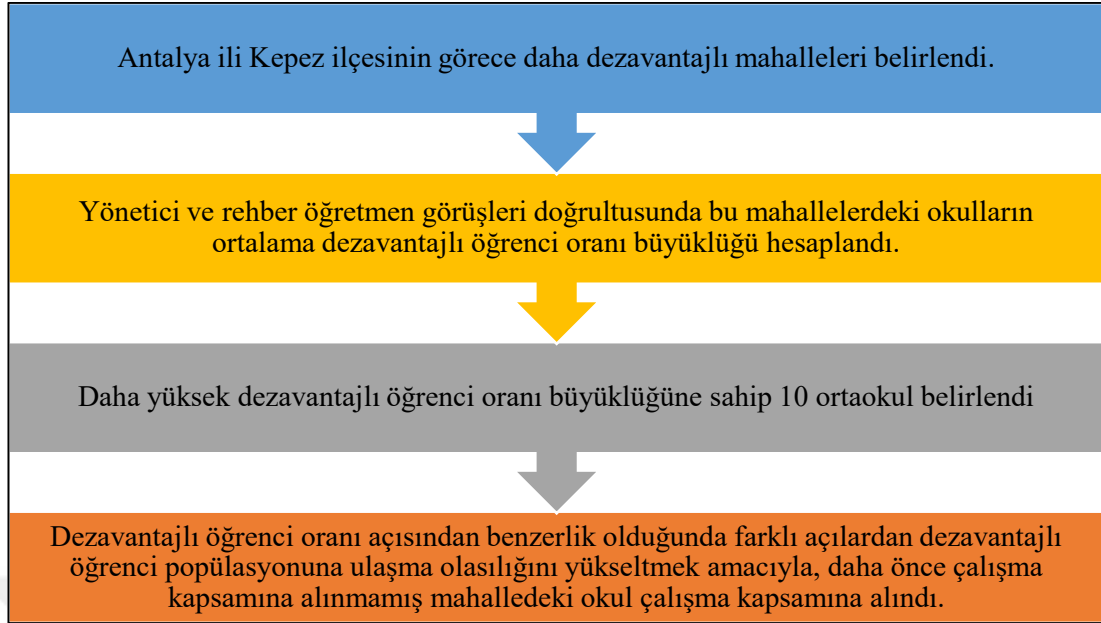
Araştırmada olabildiğince farklı açılardan dezavantajlı öğrencilerin bulunduğu okullara ulaşmak hedeflendiği için araştırmanın yürütüleceği okullar amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi önceden belirlenmiş ya da araştırmacı tarafından oluşturulabilir bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasına olanak tanımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 122). Ölçüt örnekleme, araştırmaya konu olan olguya yönelik deneyim zenginliğine sahip katılımcıların çalışma grubuna alınmasına yardımcı olmaktadır (Creswel, 2021, s. 157). Bu nedenle özellikle fenomenoloji araştırmalarında, ele alınan olguya ya da olaya yönelik deneyimlere sahip kişilerin

belirlenmesi açısından ölçüt örnekleme yönteminin kullanılması önerilmektedir (Creswel, 2021, s. 157).

Bu avantajlarından dolayı çalışma kapsamına alınacak okullar belirlenirken aşağıda belirtilen ölçütler temel alınmıştır:

- i. Daha yüksek dezavantajlı öğrenci oranı büyüklüğüne sahip okulları çalışma kapsamına almak.
- ii. Dezavantajlı öğrenci oranı açısından benzerlik olduğunda ise, farklı açılardan dezavantajlı öğrenci popülasyonuna ulaşma olasılığını yükseltmek amacıyla, daha önce çalışma kapsamına alınmamış mahalledeki okulu tercih etmek.

Belirlenen bu ölçütler doğrultusunda okulların dezavantajlı öğrenci oranı büyüklüğünü belirlemek için öncelikle belirlenen dezvanatajlı mahallerde bulunan 22 ortaokulun rehber öğretmenler ile görüşülerek oluşturulan öğrenci risk haritaları doğrultusunda okullarında farklı açılardan dezavantajlı öğrencilerin toplam öğrenciler içindeki payı/oranı öğrenilmiştir. Ardından bu okulların okul yöneticileri (müdür veya müdür yardımcısı) ile irtibata geçilmiş ve okullarının dezavantajlı öğrenci oranları hakkında bilgi talep edilmiştir. Okul yöneticileri ve rehber öğretmenlerden elde edilen bilgiler doğrultusunda okulların ortalama dezavantajlı öğrenci oranı büyüklüğü hesaplanmıştır. Dezavantajlı öğrenci oranı büyüklüğü açısından okullar yüksekten düşüğe doğru sıralanmış ve belirlenen ölçütler doğrultusunda daha yüksek dezavantajlı öğrenci oranına sahip 10 ortaokul çalışma kapsamına alınmıştır. Kısacası araştırma kapsamındaki okulların belirlenmesine yönelik işlem adımları Şekil 7’de özetlenmiştir.



Şekil 7. Araştırma kapsamındaki okulların belirlenmesine yönelik işlem adımları

Araştırma kapsamındaki okullara ait bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırma Kapsamındaki Okullar

Mahalle Adı	Okul Adı*	Okul Yöneticisi	Öğretmen Sayısı	Öğrenci Sayısı	Dezavantajlı Öğrenci Oranı (%)
Baraj Mahallesi	Xxx1	2	29	461	77.5
Hüsnü Karakaş Mahallesi	Xxx2	3	49	650	72.5
Şelale Mahallesi	Xxx3	2	21	423	65
Fatih Mahallesi	Xxx4	2	18	225	62.5
Teomanpaşa Mahallesi	Xxx5	3	41	650	60
Altıayak Mahallesi	Xxx6	2	17	247	60
Göçerler Mahallesi	Xxx7	2	22	443	40
Düdenbaşı Mahallesi	Xxx8	4	46	900	40
Habibler Mahallesi	Xxx9	3	40	815	32.5
Şafak Mahallesi	Xxx10	4	49	823	30
Toplam		27	332	5.637	

* Çalışmanın yürütüldüğü okulların adları araştırma etiği nedeniyle paylaşılmamıştır.

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmanın yürütüldüğü okulların Antalya İli Kepez İlçesi’ndeki Baraj, Hüsnü Karakaş, Şelale, Fatih, Teomanpaşa, Altıayak, Göçerler,

Düdenbaşı, Habibler ve Şafak mahallerinde olduğu ve dezavantajlı öğrenci oranı büyüklüğünün %77.5 ile %30 arasında değiştiği görülmektedir. Çalışma kapsamındaki okullarda 27 okul yöneticisinin, 332 öğretmenin görev yaptığı ve 5.637 öğrencinin bulunduğu anlaşılmaktadır.

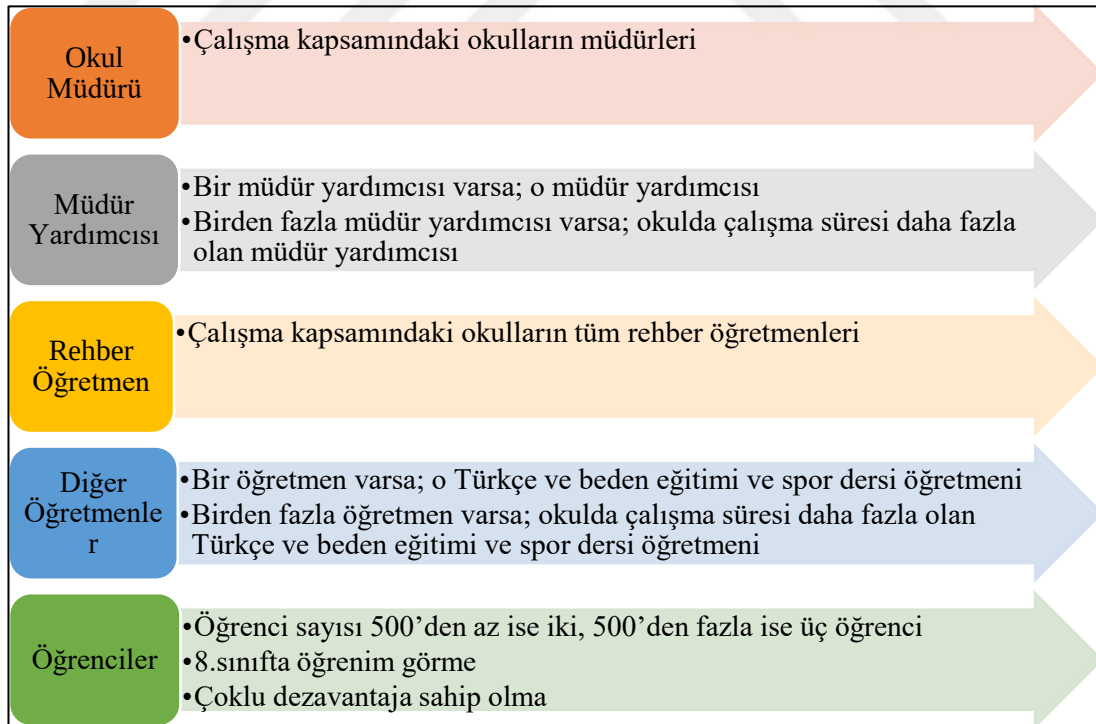
Araştırmanın yürütüleceği okullar belirlendikten sonra çalışmada ele alınan olguları farklı katılımcıların deneyimleri, görüşleri ve düşünceleriyle daha derinlemesine, çok boyutlu, ayrıntılı bir şekilde anlamlandırabilmek için her okuldan yönetici, öğretmen ve öğrenci boyutundan katılımcılar çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Fenomenoloji araştırmalarında katılımcıların seçilmesinde katılımcıların fenomene ilişkin deneyimlerinin olması ve araştırma sürecine gönüllü olarak katılmaları büyük önem taşımaktadır. Üzerinde çalışılan fenomeni deneyimleyen kişi sayısı çok olduğunda, ölçüt örnekleme tekniği ile birtakım kriterler belirleyerek katılımcıların seçilebileceği ifade edilmektedir (Creswell, 2021, s. 157-159; Merriam, 2018, s. 76-79; Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 71). Her ne kadar fenomenolojik araştırmalarda genel olarak katılımcı sayısının az olması gerektiği yönünde bir kanı olmakla birlikte (Saban ve Ersoy, 2019, s. 110) örneklem büyüklüğünün araştırmanın amacı ve problemi göz önünde bulundurularak katılımcı sayısının üst sınırının belirlenebileceği ifade edilmektedir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013, s. 243). İncelenen fenomene yönelik olarak katılımcılardan artık yeni bir bilgi, görüş elde edilemediği fark edilinceye (doyum noktası) kadar görüşmelerin devam ettirilmesi gerektiği önerilmektedir (Patton, 2018, s. 246).

Bu bilgiler ışığında bir yaklaşım izlenerek çalışma kapsamında olan okullardan araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen okul müdürleri çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Tek müdür yardımcısının olduğu okullarda ilgili müdür yardımcısı, birden fazla müdür yardımcısının olduğu okullarda ise ele alınan fenomen ile ilgili deneyimi daha fazla olacağı düşünülerek aynı okulda en uzun çalışma süresine sahip olan müdür yardımcısı yine gönüllülük esasına göre çalışma kapsamına alınmıştır.

Araştırmanın öğretmen çalışma grubu ise aşağıda verilen yönergeler doğrultusunda belirlenmiştir. Araştırma kapsamındaki okullarda görev yapan tüm rehber öğretmenler çalışma kapsamındadır. Ayrıca her okuldan genel kültür ve genel yetenek alanından birer öğretmen çalışmaya dâhil edilmiştir. Genel kültür ve genel yetenek alanından öğretmenler belirlenirken, fenomen ile ilgili deneyimi daha fazla olacağı düşünülerek,

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayınlanan 2021-2022 eğitim öğretim yılında uygulanan İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesinde (MEB, 2020) genel kültür derslerinden haftalık ders saati en fazla olan Türkçe dersi ve genel yetenek derslerinden Beden Eğitimi ve Spor dersi öğretmenlerinden, aynı okulda çalışma süresi daha fazla olan ve gönüllü olarak katılmayı kabul eden birer öğretmen çalışma grubuna alınmıştır.

Araştırmada katılımcı olarak yer alacak öğrenciler belirlenirken ise okulların öğrenci sayısı temel alınmıştır. Öğrenci sayısı 500'den az olan okullardan iki, 500'den fazla olan okullardan üç öğrenci çalışma kapsamına alınmıştır. Çalışma grubundaki öğrenciler belirlenirken okulda geçirdikleri sürenin daha uzun olması, gelişim özellikleri nedeniyle görüşme sorularını daha rahat anlayacakları ve daha ayrıntılı bilgi verebilecekleri öngörülerek görüşüne başvurulacak öğrenciler 8. sınıflardan seçilmiştir (Tarhan, 2022, s.386). Rehber öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda çoklu dezavantaja sahip ve gönüllü katılım sağlayan 8. sınıf öğrencileri çalışma grubuna alınmıştır. Araştırmada katılımcıların belirlenmesine yönelik takip edilen işlem adımları Şekil 8'de özetlenmiştir.



Şekil 8. Katılımcıların belirlenmesine yönelik işlem adımları

Belirlenen bu ölçütler doğrultusunda araştırmada biri gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul etmediği için 9 okul müdürü, 10 müdür yardımcısı toplamda 19 okul yöneticisi; 13’ü rehber, 10’u Türkçe, 10’u beden eğitimi olmak üzere 33 öğretmen ve 26 öğrenci çalışma kapsamına alınmıştır. Çalışma grubu oluşturan katılımcıların araştırma kapsamındaki okullara göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Katılımcıların Okullara Göre Dağılımı

Okul Adı	Müdür	Müdür Yardımcısı	Rehber	Türkçe	Beden Eğitimi	Öğrenci	Toplam
Xxx1	1	1	1	1	1	3	8
Xxx2	1	1	2	1	1	3	9
Xxx3	1	1	1	1	1	2	7
Xxx4	1	1	1	1	1	2	7
Xxx5	1	1	2	1	1	3	9
Xxx6	1	1	1	1	1	2	7
Xxx7	1	1	1	1	1	2	7
Xxx8	1	1	1	1	1	3	8
Xxx9	1	1	1	1	1	3	8
Xxx10	-	1	2	1	1	3	9
Toplam	9	10	13	10	10	26	78

Çalışma grubunu oluşturan okul yöneticilerinin özellikleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Çalışma Grubunu Oluşturan Okul Yöneticilerinin Özellikleri

Kod	Cinsiyet	Kıdem	Görev Yapılan Okulda Çalışma Süresi	Eğitim Durumu
Y.M.E.1	Erkek	15	3	Lisans
Y.M.E.2	Erkek	20	8	Lisans
Y.M.E.3	Erkek	13	1	Lisans
Y.M.E.4	Erkek	27	7	Lisans
Y.M.K.5	Kadın	16	7	Lisans
Y.M.E.6	Erkek	16	4	Yüksek lisans
Y.M.K.7	Kadın	20	2	Yüksek lisans
Y.M.E.8	Erkek	20	2	Lisans
Y.M.E.9	Erkek	17	4	Yüksek lisans
Y.MY.K.1	Kadın	15	6	Lisans
Y.MY.K.2	Kadın	11	1	Yüksek lisans
Y.MY.E.3	Erkek	22	2	Lisans
Y.MY.E.4	Erkek	17	4	Yüksek lisans
Y.MY.K.5	Kadın	25	11	Önlisans
Y.MY.K.6	Kadın	11	7	Lisans
Y.MY.E.7	Erkek	8	1	Lisans
Y.MY.E.8	Erkek	30	4	Lisans
Y.MY.E.9	Erkek	20	2	Lisans
Y.MY.K.10	Kadın	6	2	Lisans

Tablo 3 incelendiğinde araştırma kapsamındaki okul müdürlerinin 7'sinin erkek, 2'sinin kadın olduğu; mesleki kıdemlerinin 13 ile 27 yıl aralığında değiştiği; hali hazırdaki okullarında 1 ile 8 yıl aralığında görev yaptıkları; 6'sının lisans, 3'ünün yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Müdür yardımcılarının ise 5'inin erkek, 5'inin kadın olduğu; mesleki kıdemlerinin 6 ile 25 yıl aralığında değiştiği; hali hazırdaki okullarında 1 ile 11 yıl aralığında görev yaptıkları; 1'inin önlisans, 7'sinin lisans, 2'sinin ise yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin özellikleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Özellikleri

Kod	Cinsiyet	Kıdem	Görev Yapılan	
			Okulda Çalışma Süresi	Eğitim Durumu
Y.M.E.1	Erkek	15	3	Lisans
Y.M.E.2	Erkek	20	8	Lisans
Y.M.E.3	Erkek	13	1	Lisans
Y.M.E.4	Erkek	27	7	Lisans
Y.M.K.5	Kadın	16	7	Lisans
Y.M.E.6	Erkek	16	4	Yüksek lisans
Y.M.K.7	Kadın	20	2	Yüksek lisans
Y.M.E.8	Erkek	20	2	Lisans
Y.M.E.9	Erkek	17	4	Yüksek lisans
Y.MY.K.1	Kadın	15	6	Lisans
Y.MY.K.2	Kadın	11	1	Yüksek lisans
Y.MY.E.3	Erkek	22	2	Lisans
Y.MY.E.4	Erkek	17	4	Yüksek lisans
Y.MY.K.5	Kadın	25	11	Önlisans
Y.MY.K.6	Kadın	11	7	Lisans
Y.MY.E.7	Erkek	8	1	Lisans
Y.MY.E.8	Erkek	30	4	Lisans
Y.MY.E.9	Erkek	20	2	Lisans
Y.MY.K.10	Kadın	6	2	Lisans

Tablo 4 incelendiğinde araştırma kapsamındaki öğretmenlerin 11'inin kadın, 22'sinin erkek; 13'ünün rehber, 10'unun beden eğitimi, 10'unun Türkçe öğretmeni olduğu

görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin en az 5, en fazla 33 yıllık mesleki kıdeme sahip olduğu; görev yaptıkları okulda 1 ile 23 yıl aralığında çalıştığı anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin eğitim durumu açısından 1'inin yüksek lisans, diğerlerinin ise lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin özellikleri ise Tablo 5'te sunulmuştur. Tablo 5 incelendiğinde çalışma kapsamındaki öğrencilerin 12'sinin erkek, 14'ünün kız olduğu, 8. sınıf not ortalamalarının 49 ile 92 puan aralığında değiştiği, araştırmanın yapıldığı eğitim öğretim yılında toplam devamsızlık sürelerinin 1 ile 49 gün aralığında değişmekle birlikte çoğunun toplam devamsızlık süresinin 10 günün üzerinde olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin genelinin annesinin (n=9) ilkokul, babasının (n=10) ortaokul mezunu olduğu, azımsanmayacak oranda öğrencinin (n=8) annesinin ya hiç okula gitmediği ya da ilkokulu tamamlamadığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin yarısına yakınının (n=10) yaklaşık aylık gelirlerinin 4000-5000 TL aralığında olduğu, 8 öğrencinin anne-babasının ayrı olduğu, neredeyse yarısının (n=11) okul dışında bir işte çalıştığı belirlenmiştir. Ayrıca 1 öğrenci engelli olduğunu, 2 öğrenci özel eğitim aldığını, 10 öğrenci süreğen (kronik) bir rahatsızlığının olduğunu belirtmiştir. 3 öğrenci yurtdışından (Suriye'den), diğerler öğrenciler göçmen olmamakla birlikte Türkiye'nin herhangi bir ilinden Antalya ili Kepez ilçesine göç ettiğini belirtmiştir. Öğrencilerinin büyük çoğunluğunun ihtiyaç duydukları eğitsel kaynaklara sahip olmadıkları görülmüştür.

Tablo 5.

Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Özellikleri

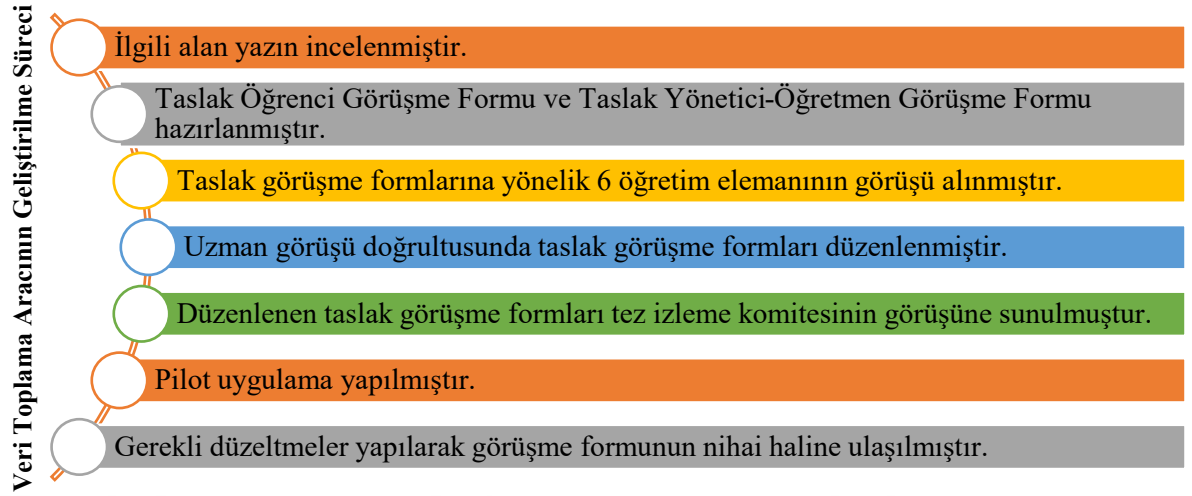
Kod	Cinsiyet	Not Ortalaması	Devamsızlık	Anne Eğitim	Baba Eğitim	Anne Baba Birlikteliği	Aylık Ortalama Gelir	Okul Dışında Bir İşte Çalışma	Evde Türkçeden Başka Bir Dil Kullanma	Engel Durumu	Özel Eğitim Alma Durumu	Sürengen Sağlık Sorunu	Göçmen Olma	Eğitsel Kaynaklara Sahip Olma
ÖĞR.K.1	Kız	71	24	Lise terk	Ortaokul	Ayrı	2000-3000	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Değil	Değil
ÖĞR.K.2	Kız	70	21	Lise terk	İlkokul	Birlikte	9000-10000	Havır	Havır	Havır	Havır	Evet	Değil	Sahin
ÖĞR.E.3	Erkek	76	8	Ortaokul	Ortaokul	Ayrı	4000-5000	Hayır	Hayır	Evet	Evet	Evet	Değil	Kısmen
ÖĞR.K.4	Kız	68	34	Okur-yazar değil	Ortaokul	Birlikte	4000-5000	Hayır	Evet (Kürtçe)	Hayır	Hayır	Hayır	Değil	Değil
ÖĞR.K.5	Kız	88	6	Okur-yazar değil	Okur-yazar değil	Birlikte	4000-5000	Evet	Evet (Kürtçe)	Havır	Havır	Havır	Değil	Değil
ÖĞR.E.6	Erkek	63	16.5	İlkokul	İlkokul	Birlikte	3000-4000	Evet	Evet (Kürtçe)	Havır	Havır	Havır	Değil	Değil
ÖĞR.E.7	Erkek	79	49	Ortaokul	Lise terk	Avrı	5000-6000	Evet	Havır	Havır	Havır	Havır	Değil	Değil
ÖĞR.E.8	Erkek	79	11.3	Okur-yazar değil	Ortaokul	Avrı	2000-3000	Evet	Havır	Havır	Havır	Havır	Değil	Değil
ÖĞR.K.9	Kız	81	13.5	İlkokul terk	Ortaokul	Birlikte	4000-5000	Havır	Havır	Havır	Havır	Evet	Değil	Değil
ÖĞR.K.10	Kız	56	24	Okur-yazar değil	Okur-yazar değil	Birlikte	2000-3000	Evet	Evet (Kürtçe)	Havır	Havır	Havır	Değil	Değil
ÖĞR.K.11	Kız	62	6	İlkokul	İlkokul	Avrı	4000-5000	Evet	Evet (Kürtçe)	Havır	Havır	Evet	Değil	Kısmen
ÖĞR.E.12	Erkek	49	12	Okur-yazar değil	Okur-yazar değil	Birlikte	5000-6000	Evet	Evet (Kürtçe)	Havır	Havır	Evet	Değil	Değil
ÖĞR.K.13	Kız	68	1	İlkokul terk	Lise	Birlikte	4000-5000	Havır	Evet (Kürtçe)	Havır	Havır	Havır	Değil	Değil
ÖĞR.E.14	Erkek	58	22	Ortaokul	Lise	Birlikte	5000-6000	Evet	Havır	Havır	Havır	Havır	Değil	Sahin
ÖĞR.E.15	Erkek	51	16	İlkokul	Ortaokul terk	Birlikte	3000-4000	Evet	Evet (Arapça)	Havır	Havır	Evet	Göçmen (Survive)	Değil
ÖĞR.K.16	Kız	83	5	Lise	Ortaokul	Avrı	4000-5000	Havır	Havır	Havır	Havır	Havır	Değil	Kısmen
ÖĞR.E.17	Erkek	79	21	Ortaokul	Ortaokul	Birlikte	6000-7000	Havır	Havır	Havır	Havır	Havır	Değil	Değil
ÖĞR.E.18	Erkek	92	16	Ortaokul	Ortaokul	Avrı	3000-4000	Havır	Havır	Havır	Havır	Evet	Değil	sahin
ÖĞR.K.19	Kız	82	3.5	İlkokul	İlkokul	Birlikte	3000-4000	Havır	Havır	Havır	Havır	Havır	Değil	Değil
ÖĞR.K.20	Kız	82	6	İlkokul	Lise	Birlikte	3000-4000	Havır	Havır	Havır	Havır	Havır	Değil	Değil
ÖĞR.K.21	Kız	50	11.5	İlkokul	Ortaokul	Baba vefat etmiş	2000-3000	Havır	Evet (Kürtçe)	Havır	Havır	Havır	Değil	Kısmen
ÖĞR.K.22	Kız	53	46.5	Ortaokul	Ortaokul	Baba vefat etmiş	3000-4000	Havır	Evet (Arapça)	Havır	Havır	Havır	Göçmen (Survive)	Değil
ÖĞR.E.23	Erkek	57	24	İlkokul	İlkokul	Avrı	4000-5000	Evet	Havır	Havır	Havır	Evet	Değil	Kısmen
ÖĞR.E.24	Erkek	61	8	İlkokul	İlkokul	Birlikte	4000-5000	Havır	Havır	Evet	Evet	Havır	Değil	Değil
ÖĞR.K.25	Kız	83	8	İlkokul terk	İlkokul terk	Birlikte	3000-4000	Hayır	Evet (Kürtçe)	Hayır	Hayır	Evet	Değil	Değil
ÖĞR.E.26	Erkek	63	11	Ortaokul	Lise terk	Birlikte	4000-5000	Evet	Evet (Arapça)	Havır	Havır	Evet	Göçmen (Survive)	Kısmen

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmancının verileri; katılımcıların olgulara ilişkin deneyimlerini ve algılarını ortaya çıkarmak için fenomenolojik araştırmalarda en uygun veri toplama yöntemi olarak ifade edilen görüşme (mülakat) yöntemi aracılığıyla elde edilmiştir (Creswell, 2021; Merriam, 2018; Saban ve Ersoy, 2017; Seggi ve Bayyurt, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Görüşme yöntemi ile araştırmacı bireylerin deneyimlerine, görüşlerine, duygularına, tutumlarına ve inançlarına ilişkin zengin bilgi edinebilmektedir (Saban ve Ersoy, 2017, s. 112; Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 129). Patton'ın (2018, s. 341) ifade ettiği gibi, diğer insanların bakış açılarının anlamlı, bilinebilir ve ortaya çıkartılabilir olduğu varsayımına dayalı olarak doğrudan gözlemlenemeyen duygu, düşünce, niyet gibi şeyleri açığa çıkartmak, insanın zihninden nelerin geçtiğini ortaya koymak ve insanların hikâyelerini bir araya getirmek için görüşmeler yapılmaktadır.

Alanyazınında yapılandırılmış (standartlaştırılmış açık uçlu mülakat), yarı yapılandırılmış (mülakat kılavuzu yaklaşımı) ve yapılandırılmamış (gündelik sohbet tarzında) olmak üzere farklı hazırlıklar ve kavramsallaştırma süreci gerektiren üç görüşme tekniğinden söz edilmektedir (Patton, 2018, s. 342). Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren bir görüşme formu hazırlar. Ancak görüşmenin gidişatına göre ana konuya bağlı olmak kaydıyla araştırmacı yan veya alt sorularla katılımcının yanıtlarını ayrıntılandırmasını sağlayabilir. Ayrıca, görüşme sırasında katılımcı bazı soruların yanıtlarını başka soruların içerisinde vermişse araştırmacı bu soruları sormayabilir (Ekiz, 2017). Bu görüşme tekniği, belirli düzeyde standartlığı sağlarken, aynı zamanda da esnekliğe izin verir; bir taraftan konudan uzaklaşılmasının önüne geçerken, diğer taraftan da araştırmacıya hareket alanı açmaktadır (Merriam, 2018, s. 87,88; Ritchie ve Lewis, 2003). Bu bakımdan araştırmacının katılımcılarla bir defa görüşebileceği durumlarda farklı sorularla ele alınan olgunun farklı yönlerine ilişkin gerekli, yeterli ve güvenilir verilere ihtiyaç duyduğunda yarı yapılandırılmış görüşme yöntemini kullanması önerilmektedir (Bernard, 2000; Patton, 2018, s. 342).

Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşmelerde kullanılan “Öğrenci Görüşme Formu” (EK-1) ve “Yönetici-Öğretmen Görüşme Formu” (EK-2) Şekil 9’de belirtilen işlem adımlarını kapsayan bir süreç sonunda oluşturulmuştur.



Şekil 9. *Veri toplama araçlarının geliştirilmesi sürecinde izlenen adımlar*

Şekil 9'dan da anlaşıldığı gibi araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme formlarının hazırlanması sürecinde öncelikle araştırmacı tarafından ilgili alanyazın incelenmiş ve araştırmanın amacına ve araştırma sorularına uygun olarak kolay anlaşılabilir, odaklı, açık uçlu sorular ve sondalardan oluşan taslak görüşme formları oluşturulmuştur. Ardından oluşturulan taslak görüşme formundaki soruların kapsam, içerik, tutarlılık, cümle yapısı ve anlaşılabilirlik gibi açılardan değerlendirilmesi amacıyla hazırlanan sorular üç eğitim yönetimi, bir ölçme değerlendirme, iki psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında uzman olmak üzere 6 öğretim elemanının görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda Taslak Yönetici-Öğretmen Görüşme Formunda 6 soruda dil ve anlatım açısından kısmi düzenlemeler yapılmıştır. Örneğin bu kapsamda Taslak Yönetici-Öğretmen Görüşme Formunda yer alan “Okulunuzda öğrenci dezavantajlarını telafi etmeye yönelik yapılacak uygulamalar belirlenirken neler göz önünde bulundurulur?” sorusu, “Okulunuzda öğrencilerin dezavantajları nedeniyle yaşadıkları olumsuzlukları önlemek adına yapılan uygulamalar belirlenirken neler göz önünde bulundurulur?” şeklinde kısmi olarak düzeltilmiştir. Taslak Öğrenci Görüşme Formu’nda ise iki soruda dil ve anlatım açısından kısmi düzeltme yapılmıştır. Bu bağlamda formdaki “Biraz önce sıraladığın bu özellikler senin ve arkadaşların eğitim hayatında ne gibi sorunlar yaşamanıza neden oluyor? Yaşadığınız bu sorunları örnek vererek açıklar mısın?” sorusu, “Biraz önce sıraladığın bu özellikler senin ve/veya arkadaşlarının

eğitim hayatında ne gibi sorunlar yaşamanıza neden oluyor? Yaşanılan sorunları örnek vererek açıklayın mı?” şeklinde kısmi olarak düzeltilmiştir. Yapılan düzenlemelerden sonra görüşme formları tez izleme komitesinin görüşüne sunulmuş ve tez izleme komitesi tarafından uygunluğuna karar verilmiştir. Bu şekilde görüşme formunun kapsam geçerliliği artırılmaya çalışılmıştır. Ardından geliştirilen görüşme formu ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama, Burdur ilinde dezavantajlı öğrenci oranı yüksek olarak belirlenen iki okulda 18 ile 22 Nisan 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda 2 okul müdürü, 2 müdür yardımcısı, 2 rehber öğretmen, 2 öğretmen ve 4 öğrenci olmak üzere toplam 12 katılımcıyla yüz yüze ön görüşmeler yapılmıştır.

Pilot uygulamada yapılan görüşmeler ortalama 45 dakika sürmüştür. Görüşme sonunda katılımcılara yöneltilen soruların açık, anlaşılır, konuya uygun olup olmadığı ve görüşme süreci hakkındaki görüşleri ve önerileri alınmıştır. Yapılan görüşmede ele alınan konuya ilişkin daha fazla bilgi edinmek amacıyla katılımcılara başka hangi soruların sorulabileceği ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Yapılan pilot uygulama sonucunda araştırma veri toplama araçlarının ölçmek istenilen olguyu tüm yönleriyle ölçme kabiliyetine sahip olduğu, geçerlik ve güvenirlik ölçütlerini sağladığı ve kullanılmasında herhangi bir sorun olmadığı görülmüştür. Bu doğrultuda nihai hali verilen Öğrenci Görüşme Formu ve Yönetici-Öğretmen Görüşme Formu iki bölümden oluşmaktadır. Öğrenci Görüşme Formunun ilk bölümünde cinsiyet, not ortalaması (8.sınıf 1. dönem/okul yönetiminden öğrenilmiştir), devamsızlık süresi (8.sınıf/okul yönetiminden öğrenilmiştir), anne-baba öğrenim ve birliktelik durumu, ailenin aylık ortalama geliri, okul dışında bir işte çalışma, evde Türkçe’den başka bir dilin kullanılması, engel ve özel eğitim alma durumu, süregelen sağlık sorunu, göçmenlik, eğitsel kaynaklara sahiplik ve ailenin çocuğun eğitimini destekleme durumu ile ilgili demografik sorular yer almaktadır. Öğrenci Görüşme Formunun ikinci bölümünde ise 6 açık uçlu soru ve bu sorulara ilişkin sonda sorular bulunmaktadır. Yönetici-Öğretmen Görüşme Formunun ilk bölümünde cinsiyet, unvan, branş, mesleki kıdem, görev yapılan okulda çalışma süresi ve eğitim durumu gibi kişisel bilgileri öğrenmeye yönelik sorulara yer verilmiştir. Formun ikinci bölümünde ise 8 açık uçlu soru ve bu sorulara ilişkin sonda sorular yer almaktadır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Bu bağlamda ilk olarak Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin (EK-3) ve Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Etik Kurulu'ndan (EK-4) onay alınmıştır. Araştırma izin ve onaylarının alınmasının ardından araştırma kapsamındaki okulların yöneticileri ile telefonla iletişime geçilerek, okul yöneticilerine yapılacak araştırma ile ilgili bilgi verilmiştir. Okullarında uygulamanın yapılabileceği tarihler belirlenmiştir. Belirlenen tarihlerde okullar ziyaret edilerek araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgi paylaşımında bulunulmuştur. Araştırmanın örnekleme ölçütleri doğrultusunda katılımcı olarak yer alabilecek müdür yardımcıları ve öğretmenler ile ilgili bilgiler alınmıştır. Ardından okul rehber öğretmenleri ile yüz yüze görüşülerek yine örneklem ölçütleri doğrultusunda katılımcı olarak yer alabilecek öğrenciler ile ilgili bilgiler alınmıştır. Ayrıca bu öğrencilerle ilgili dikkat edilmesi gereken kültür, din, cinsiyet, ırk vb. farklılıkları hakkında bilgiler edinilmiştir.

Okul müdürü ve rehber öğretmenlerden edinilen bilgiler doğrultusunda okullar ziyaret edilerek araştırmanın katılımcısı olabilecek okul yöneticileri, öğretmen ve öğrenciler ile ön görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan ön görüşmede bu kişilere araştırma hakkında kısa bir bilgilendirme (araştırmanın amacı, verilerin nasıl toplanacağı, katılımcılardan ne beklendiği, kendilerinden ne tür veri toplanacağı, elde edilen verilerin nasıl analiz edileceği, sonuçların nerede kullanılacağı, nasıl rapor edileceği vb. konularda) yapılmıştır. Ayrıca katılımcılara araştırmanın herhangi bir aşamasında özgür iradeleri ile araştırmadan çekilebilecekleri de ifade edilmiştir. Araştırmaya kendi rızasıyla ve gönüllü olarak katılım sağlamak isteyip istemedikleri önce sözel olarak sorulmuştur. Ön görüşme yapılan öğrencilerin hepsi sözel olarak araştırmaya katılmak istediğini belirtmiştir. Ön görüşme yapılan 1 okul müdürü, 4 müdür yardımcısı, 2 öğretmen ise araştırmaya katılmak istemediğini belirtmiştir. Her okulda bir müdür görev yaptığı için görüşmeyi kabul etmeyen okul müdürü ile görüşme gerçekleştirilememiştir. Okullarda birden fazla müdür yardımcısı ve aynı branştan birden fazla öğretmen görev yaptığı için görüşmeyi kabul etmeyen müdür yardımcısı ve öğretmenler yerine belirlenen ölçütler doğrultusunda aynı okulda görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen diğer müdür yardımcısı ve öğretmenler ile ön görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan ön görüşmelerde yine araştırmanın amacı, kapsamı, toplanan verilerin nasıl kullanılacağı, katılımcıların hakları ve gizlilik

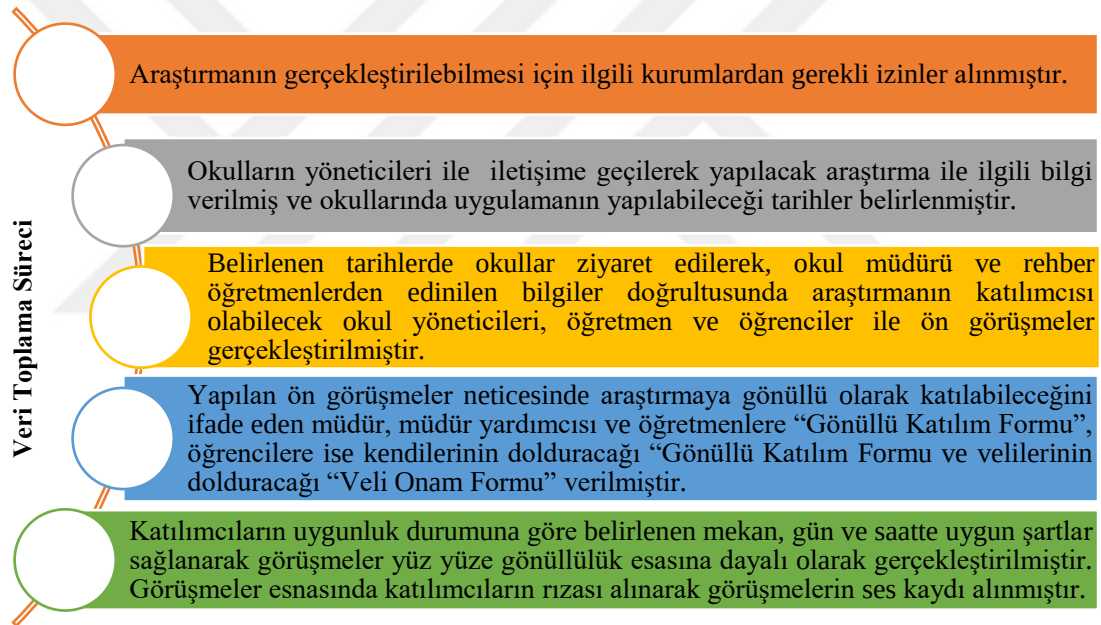
ilkeleri hakkında bilgiler verilmiş ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul edip etmedikleri sorulmuştur.

Araştırmaya gönüllü olarak katılabileceğini ifade eden müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlere “Gönüllü Katılım Formu” (EK-5), öğrencilere ise kendilerinin dolduracağı “Gönüllü Katılım Formu ve velilerinin dolduracağı “Veli Onam Formu” (EK-6) verilmiştir. Görüşmelerin yapılacağı esnada formların doldurulmuş ve imzalanmış olarak araştırmacıya teslim edileceği bildirilmiştir. Ardından katılımcıların uygunluk durumuna göre görüşme günü ve saati belirlenmiştir. Katılımcıların görüşme soruları hakkında bilgi sahibi olmaları ve daha bilinçli bir şekilde araştırmaya katılmalarını sağlamak amacıyla görüşme soru formları katılımcılar ile görüşme öncesinde paylaşılmıştır.

Görüşmeler 9 Mayıs ile 8 Haziran 2022 tarihleri arasında yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Ancak yapılan ön görüşmede araştırmaya katkı sağlamaya gönüllü olan 2 öğretmenin belirlenen görüşme gün ve saatinde il dışında görevlendirilmiş olmaları nedeniyle, öğretmenlerin istekleri doğrultusunda bu öğretmenler ile görüşmeler sesli ve görüntülü olarak zoom üzerinden yapılmıştır.

Görüşmelerin katılımcıların kendilerini olabildiğince rahat hissedecekleri, incelenen olguyla ilgili derinlikli bir şekilde yaşantı ve deneyimlerini paylaşacakları, sessiz ve rahat ortamlarda gerçekleştirilmesine özen gösterilmiştir. Yapılan görüşmelerin akışını bozacak çevresel unsurlar kontrol edilmiş, gerekli tedbirler alınmış ve böylece çevresel olası etkiler minimize edilmeye çalışılmıştır. Görüşme öncesinde tekrar katılımcılar ile çalışmanın amacı ve kapsamı hakkında kısa bir bilgi paylaşımında bulunulmuştur. Ardından yapılan görüşmelerin neticesinde elde edilecek verilerin sadece araştırmacı ve danışmanı tarafından bu çalışma kapsamında kullanılacağı, katılımcı isimlerinin gizli tutacağı ve katılımcı kimliğini belirtecek herhangi bir bilgi paylaşılmayacağı, görüşmenin ortalama ne kadar süreceği gibi araştırmada toplanan verilerin nasıl kullanılacağı, katılımcıların hakları ve gizlilik ilkeleri ile ilgili olarak katılımcılar bilgilendirilmiştir. Böylece katılımcıların araştırmaya katkı sunmaya hazır hale gelmeleri sağlanmıştır. Katılımcılara görüşmeye katılım gösterip göstermemelerinin tamamen gönüllülük esasına bağlı olduğu belirtilmiştir. Katılımcıların rahatlamalarını sağlamak için araştırmanın konusuna ilişkin deneyimlerinin önemsendiği belirtilerek, istedikleri vakit görüşmeden

ayrılacakları dile getirilmiştir. Görüşme sorularına geçmeden önce ön görüşmede doldurmaları için katılımcılara verilen “Gönüllü Katılım Formu” ve “Veli Onam Formu” alınmıştır. Daha sonra konuşulan her şeyin analiz amacıyla korunmasını garantilemek, veri kaybını önlemek açısından görüşmelerin telefon ve ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmek istendiği (Merriam, 2018, s. 105) katılımcılara bildirilmiştir. Katılımcıların görüşme boyunca ses kaydı yapılmasına izin vermelerinin araştırmanın güvenilirliğine kanıt teşkil edeceğinden önemli olduğu vurgulanmıştır. Bu bağlamda rıza gösteren katılımcılar ile yapılan görüşmelerin ses kaydı alınmıştır. Ses kaydı alınmasına rızası olmayan iki katılımcı ile yapılan görüşmeler ise araştırmacı tarafından not tutularak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın veri toplama sürecinde izlenen adımlar kısaca Şekil 10’da özetlenmiştir.



Şekil 10. Veri toplama sürecinde izlenen adımlar

Görüşme esnasında katılımcılarla empati ve güvene dayalı bir etkileşim kurulabilmesi için araştırmacı kendisi hakkında katılımcılara bilgiler vererek katılımcıların olabildiğince samimi ve içtenlikle görüşme sorularına ilişkin yaşantılarını, deneyimlerini paylaşmalarına zemin hazırlamaya çalışmıştır. Bunun yanı sıra katılımcıların hatırlayamadıkları ve farkında olmadıkları yaşantıları da paylaşmalarını sağlamak ve onlardan sorulara ilişkin daha derinlemesine bilgi edinebilmek amacıyla özellikle öğrenciler ile yapılan görüşmelerde zaman zaman soruda anlam kaybı

oluşturmayacak yan sorulara başvurulmuştur. Ayrıca bazı sorulara yönelik daha ayrıntılı bilgi alabilmek için görüşme soruları sonda sorularla desteklenmiştir. Örneğin “*Hangi özellikler nedeniyle kendini eğitimde dezavantajlı olarak görüyorsun? Örnek vererek açıklar mısın?*” sorusu “*Kendinden kaynaklı hangi özellikler nedeniyle kendini eğitimde dezavantajlı olarak görüyorsun?, Ailenden kaynaklı hangi özellikler nedeniyle kendini eğitimde dezavantajlı olarak görüyorsun?...*” şeklinde bölünerek sorulmuştur. Bunun yanı sıra “*Bunu mu kastediyorsunuz?*”, “*Bu konuyu biraz daha açabilir misiniz?*”, “*Örnek verebilir misiniz?*”, “*Nasıl?*” gibi sorularla katılımcıların görüşlerine veya deneyimlerine farklı yollardan ulaşılmaya, daha zengin, derinlemesine veri elde edilmeye çalışılmıştır. Yapılan görüşmelerde elde edilen ses kayıtları araştırmacı tarafından deşifre edilerek bilgisayarda word programında yazılı metine dönüştürülmüştür. Bu doğrultuda araştırma kapsamında olan okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin bilgiler Tablo 6, Tablo 7 ve Tablo 8’te sunulmuştur.

Tablo 6.

Okul Yöneticileriyle Yapılan Görüşmelere İlişkin Bilgiler

Katılımcı Kodu	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi	Görüşme Mekânı	Sayfa Sayısı	Sözcük Sayısı
Y.M.E.1	30.05.2022	70.10 dk.	Müdür odası	25	7755
Y.M.E.2	25.05.2022	64.55 dk.	Müdür odası	26	6983
Y.M.E.3	26.05.2022	57.21 dk.	Müdür odası	19	5070
Y.M.E.4	24.05.2022	60.14 dk.	Müdür odası	14	4111
Y.M.K.5	17.05.2022	49.48 dk.	Müdür odası	16	4559
Y.M.E.6	17.05.2022	78.13 dk.	Müdür odası	26	8932
Y.M.K.7	11.05.2022	55.06 dk.	Müdür odası	16	5006
Y.M.E.8	09.05.2022	52.02 dk.	Müdür odası	15	3616
Y.M.E.9	10.05.2022	56.48 dk.	Müdür odası	19	4382
Y.MY.K.10	01.06.2022	60.44 dk.	Müdür yardımcısı odası	14	3898
Y.MY.K.11	25.05.2022	49.11 dk.	Müdür yardımcısı odası	16	4371
Y.MY.K.12	26.05.2022	68.37 dk.	Müdür yardımcısı odası	15	4392
Y.MY.E.13	24.05.2022	58.36 dk.	Müdür yardımcısı odası	21	5041
Y.MY.E.14	23.05.2022	113.04 dk.	Müdür yardımcısı odası	34	10963
Y.MY.E.15	17.05.2022	46.20 dk.	Müdür yardımcısı odası	15	4073
Y.MY.K.16	18.05.2022	53.10 dk.	Müdür yardımcısı odası	17	4736
Y.MY.E.17	11.05.2022	60.33 dk.	Müdür yardımcısı odası	14	3991
Y.MY.E.18	10.05.2022	56.09 dk.	Müdür yardımcısı odası	20	4855
Y.MY.E.19	01.06.2022	41.18 dk.	Müdür yardımcısı odası	16	3464
Toplam		1.149,39 dk.		358	100.198

Tablo 6’da görüldüğü gibi araştırmada 19 okul yöneticisi ile görüşmeler müdür ve müdür yardımcısı odalarında yüz yüze gerçekleştirilmiştir. gerçekleştirilmiştir. Okul yöneticileri ile toplamda 1.149,39 dakika görüşülmüştür. Görüşmelerin yazılı hale getirilmesi sonucunda Times New Roman yazı stili, 1.5 punto aralığında 358 sayfalık bir word belgesi elde edilmiştir.

Tablo 7.

Öğretmenlerle Yapılan Görüşmelere İlişkin Bilgiler

Katılımcı Kodu	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi	Görüşme Mekânı	Sayfa Sayısı	Sözcük Sayısı
Ö.R.E.1	08.06.2022	55.54 dk.	Zoom programı	23	6067
Ö.R.E.2	27.05.2022	47.18 dk.	Rehberlik servisi	14	3764
Ö.R.E.3	30.05.2022	52.16 dk.	Rehberlik servisi	16	4845
Ö.R.K.4	26.05.2022	43.32 dk.	Rehberlik servisi	15	4311
Ö.R.K.5	31.05.2022	53.11 dk.	Rehberlik servisi	17	4939
Ö.R.E.6	20.05.2022	85.34 dk.	Rehberlik servisi	21	5999
Ö.R.E.7	23.05.2022	76.22 dk.	Rehberlik servisi	17	3950
Ö.R.K.8	20.05.2022	37.45 dk.	Rehberlik servisi	16	3911
Ö.R.E.9	18.05.2022	55.24 dk.	Rehberlik servisi	22	5898
Ö.R.K.10	11.05.2022	45.23 dk.	Rehberlik servisi	19	5912
Ö.R.K.11	11.05.2022	43.50 dk.	Rehberlik servisi	15	3677
Ö.R.E.12	09.05.2022	60.12 dk.	Rehberlik servisi	20	4388
Ö.R.E.13	09.05.2022	67.24 dk.	Rehberlik servisi	20	4663
Ö.B.E.14	27.05.2022	45.21 dk.	Spor odası	23	5963
Ö.B.E.15	27.05.2022	55.44 dk.	Rehberlik servisi	15	4169
Ö.B.E.16	31.05.2022	43.37 dk.	Spor odası	11	2996
Ö.B.E.17	30.05.2022	41.34 dk.	Rehberlik servisi	14	4129
Ö.B.E.18	26.05.2022	42.36 dk.	Rehberlik servisi	8	2035
Ö.B.E.19	26.05.2022	53.48 dk.	Spor odası	13	3244
Ö.B.E.20	25.05.2022	57.38 dk.	Boş sınıf	15	4322
Ö.B.E.21	25.05.2022	45.24 dk.	Spor odası	19	4279
Ö.B.E.22	24.05.2022	71.10 dk.	Boş sınıf	17	4043
Ö.B.E.23	23.05.2022	60.24 dk.	Rehberlik servisi	11	2464
Ö.T.E.24	17.05.2022	52.13 dk.	Kütüphane	14	3882
Ö.T.K.25	17.05.2022	41.52 dk.	Spor odası	15	3662
Ö.T.K.26	17.05.2022	48.35 dk.	Boş sınıf	21	5966
Ö.T.K.27	17.05.2022	51.16 dk.	Boş sınıf	21	4906
Ö.T.K.28	11.05.2022	43.11 dk.	Spor odası	26	7443
Ö.T.E.29	11.05.2022	43.58 dk.	Boş sınıf	5	1223
Ö.T.K.30	30.05.2022	102.75 dk.	Zoom programı	17	4779
Ö.T.K.31	10.05.2022	40.43 dk.	Boş sınıf	19	5435
Ö.T.E.32	01.06.2022	41.35 dk.	Öğretmenler odası	17	5548
Ö.T.K.33	01.06.2022	40.04 dk.	Rehberlik servisi	12	3576
Toplam		1.741,23 dk.		548	146.388

Tablo 7’de görüldüğü gibi, araştırmada 33 öğretmen ile görüşülmüştür. Görüşmeler rehber öğretmenler ile rehber öğretmen odasında, diğer öğretmenlerle ile ise rehber öğretmen odası, boş sınıf, öğretmenler odası, spor odası, kütüphanede gerçekleştirilmiştir. 33 öğretmenle toplamda 1.741,23 dakika, ortalama 53 dakika süren görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerin yazıya geçirilmesi sonucunda Times

New Roman yazı stili, 1.5 punto aralığında 548 sayfalık bir word belgesi elde edilmiştir.

Tablo 8.

Öğrencilerle Yapılan Görüşmelere İlişkin Bilgiler

Katılımcı Kodu	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi	Görüşme Mekânı	Sayfa Sayısı	Sözcük Sayısı
ÖĞR.K.1	01.06.2022	83.13 dk.	Memur odası	23	7879
ÖĞR.K.2	27.05.2022	50.27 dk.	Boş sınıf	20	4838
ÖĞR.E.3	27.05.2022	46.03 dk.	Boş sınıf	17	3219
ÖĞR.K.4	31.05.2022	44.38 dk.	Rehber öğretmen odası	14	3177
ÖĞR.K.5	30.05.2022	82.29 dk.	Rehber öğretmen odası	26	8002
ÖĞR.E.6	30.05.2022	50.42 dk.	Rehber öğretmen odası	19	3570
ÖĞR.E.7	25.05.2022	40.15 dk.	Rehber öğretmen odası	16	2835
ÖĞR.E.8	25.05.2022	39.43 dk.	Rehber öğretmen odası	11	2629
ÖĞR.K.9	26.05.2022	70.34 dk.	Rehber öğretmen odası	20	4933
ÖĞR.K.10	24.05.2022	45.56 dk.	Müdür yardımcısı odası	13	3697
ÖĞR.K.11	24.05.2022	57.56 dk.	Müdür yardımcısı odası	18	4260
ÖĞR.E.12	24.05.2022	42.03 dk.	Müdür yardımcısı odası	16	2981
ÖĞR.K.13	20.05.2022	58.34 dk.	Boş sınıf	20	4886
ÖĞR.E.14	20.05.2022	40.18 dk.	Boş sınıf	12	2141
ÖĞR.E.15	24.05.2022	56.31 dk.	Kütüphane	10	4322
ÖĞR.K.16	18.05.2022	55.42 dk.	Rehber öğretmen odası	21	4487
ÖĞR.E.17	18.05.2022	45.03 dk.	Rehber öğretmen odası	11	2877
ÖĞR.E.18	18.05.2022	38.41 dk.	Rehber öğretmen odası	13	2013
ÖĞR.K.19	20.05.2022	57.53 dk.	Memur odası	20	4509
ÖĞR.K.20	20.05.2022	47.43 dk.	Boş sınıf	18	2871
ÖĞR.K.21	20.05.2022	47.42 dk.	Memur odası	20	2986
ÖĞR.K.22	10.05.2022	59.02 dk.	Boş sınıf	21	4626
ÖĞR.E.23	10.05.2022	64.34 dk.	Boş sınıf	21	4261
ÖĞR.E.24	09.05.2022	42.51 dk.	Rehber öğretmen odası	15	2001
ÖĞR.K.25	09.05.2022	63.09 dk.	Rehber öğretmen odası	27	6074
ÖĞR.E.26	01.06.2022	58.28 dk.	Rehber öğretmen odası	23	4746
Toplam		1.385,30 dk.		465	104.820

Tablo 8’de görüldüğü gibi, araştırmada 26 öğrenciyle görüşülmüştür. Öğrencilerle yapılan görüşmeler rehber öğretmen odasında, boş sınıf, memur odası, müdür yardımcısı odası veya kütüphanede gerçekleştirilmiştir. 26 öğrenci ile toplamda 1.385,30 dakika, ortalama 53 dakika süren görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerin yazıya aktarılması sonucunda Times New Roman yazı stili, 1.5 punto aralığında 465 sayfalık bir word belgesi elde edilmiştir.

Kısaca Tablo 6, Tablo7, Tablo 8’deki verileri özetlersek araştırma kapsamında 78 kişi ile toplamda 4.275,52 dakika, ortalama 54 dakika süren görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerin yazıya aktarılması sonucunda Times New

Roman yazı stili, 1.5 punto aralığında 1.371 sayfalık bir word belgesi elde edilmiştir. Aynı zamanda Tablo 6, Tablo 7, Tablo 8'deki veriler, yapılan araştırmada nitel araştırmalarda verilerin derinlikli toplanması (Creswell, 2021; Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2018) ölçütüne özen gösterildiğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi verilerin derinlemesine analiz edilmesini ve önceden açık bir şekilde belli olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkmasına imkân tanıyan, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşabilmeyi sağlayan bir analiz türüdür. İçerik analizinde temel olarak: (i) verilerin kodlanması, (ii) temaların bulunması, (iii) kodların ve temaların düzenlenmesi, (iv) bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları doğrultusunda bir süreç izlenmektedir. Araştırmada bu süreç işletilmeden önce veri kaybını önlemek amacıyla ses kayıtları ile yazılı hale getirilen kayıt dökümleri karşılaştırılmış ve deşifre sırasında yapılan yazım yanlışlıkları düzeltilmiş, var olan eksiklikler giderilmiştir.

Araştırmada veri analizi kapsamında takip edilen adımlar alt başlıklar halinde aşağıda ayrıntılı olarak verilmiştir.

Verilerin kodlanması. Nitel veri analizinin ilk aşamasında araştırmacı tarafından deşifre edilerek yazıya aktarılan veriler dikkatli bir şekilde okunmuştur. Bu okuma ile yapılan görüşmeler bir bütün olarak anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Daha sonrasında ikinci bir okuma yapılmış ve bu okuma esnasında araştırma soruları doğrultusunda anlamlı bölümler tespit edilmiştir. Bazen bir sözcük, bir cümle veya bir paragraf olan anlamlı bölümler, araştırmanın temelini oluşturan kavramsal çerçeveden ve/veya araştırmada elde edilen verilerden çıkarılan kavramlardan yararlanarak tümevarımcı bir yaklaşımla isimlendirilmiş yani kodlanmıştır. İçerik analizi güvenilirliğinin büyük oranda kodlama sürecine bağlı olması (Büyüköztürk ve diğ., 2008) nedeniyle araştırmacı tarafından yaklaşık on gün sonra bir okuma daha yapılarak anlamlı bölümler ve bölümlerin tanımlamaları gözden geçirilmiştir. Bu okuma esnasında araştırma sorusuyla alakalı olmayan bölümlerin kodlanıp kodlanmadığına, farklı bölümlerde yer alan verilerin benzer kodlarla düzenlenip düzenlenmediğine veya

benzer anlamlı bölümlere ilişkin farklı kodlamanın yapıp yapılmadığına ve anlamlı bölümlerin taşıdıkları anlamı en iyi yansıtabilecek tanımlayıcı kodların verilip verilmediğine dikkat edilerek bir anlamda ayıklama işlemi yapılmıştır. Bu süreçte, varsa uygun olmayan kodlar düzeltilmiş, gereksiz kodlamalar çıkarılmış veya benzer anlamlı bölümler için aynı kodlar kullanılmıştır. Daha sonra bir uzmandan verileri kodlaması istenmiştir. Deşifre dokümanlarının fazlalığı nedeniyle, uzman ile araştırmanın her katılımcı grubunun yaklaşık %25'ine karşılık gelecek şekilde rastgele seçilen 15 (4 okul yöneticisi, 6 öğretmen, 5 öğrenci) metin dosyası paylaşılmıştır. Daha sonra uzman ile bir araya gelerek yapılan kodlamalar karşılaştırılmıştır. Araştırmacı ve uzman bir soru için aynı kodu belirtmişse bu “görüş birliği” olarak; eğer araştırmacı ve uzman farklı kodu belirtmişse bu “görüş ayrılığı” olarak değerlendirilmiştir. Genel olarak yapılan kodlamalarda görüş birliğinin sağlandığı görülmüştür. Görüş birliğinin sağlandığı kodlar aynen kabul edilmiştir. Yapılan karşılaştırma sonucunda bazı kodlarda ise genel olarak araştırmacı ve görüşüne başvurulmuş uzman arasında adlandırma farklılığı olması, katılımcı ifadeline yönelik fazla veya eksik kodlama yapılması gibi nedenlerine bağlı olarak görüş ayrılıklarının da olduğu görülmüştür. Örneğin, Ö.R.E.13 kodlu katılımcının *“Mesela parçalanmış aile çocukları arkadaşları ile iyi anlaşıp öğretmen ya da okul yönetim ile problem yaşayabilmektedir, otorite olarak gördüğü için anne baba boşandığı için çocukta otorite boşluğu var ya da otoriteye karşı gelme eğilim var, otorite gördüğü için genelde çatışmaya geçebiliyor...”* ifadesini araştırmacı “uyum sorunları yaşama” şeklinde kodlarken; uzman tarafından aynı ifade “otoriteye karşı gelme/başkaldırma” şeklinde farklı adlandırılarak kodlanmıştır. Bunun yanı sıra araştırmacının “sağlıklı iletişim kuramama” şeklinde adlandırdığı kodun uzman tarafından “iletişim sorunları yaşama”; “okul dışında bir işte çalışan çocuklar” şeklinde adlandırdığı kodun uzman tarafından “çalışan çocuklar”; “aile katılımının sağlanamaması” şeklinde adlandırdığı kodun uzman tarafından “aile desteğinin eksikliği” şeklinde adlandırıldığı görülmüştür. Bu açıdan yapılan kodlamalarda bazı kodların aynı anlamı ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu gibi görüş ayrılığının söz konusu olduğu durumlarda ham veriler incelenmiş ve yapılan tartışmalar neticesinde içeriği en iyi yansıtacak koda karar verilmiştir. Bu kodlar tek bir kod olarak alınmıştır ve bazı kodlar yeniden isimlendirilmiştir. Böylece kodlama süreci tamamlanmıştır. Alanyazında kodlama güvenilirliği olarak adlandırılan bu süreçte, Miles ve Huberman’ın önerdiği güvenilirlik

formülü $[Güvenirlilik = (\text{görüş birliği} / \text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}) * 100]$ kullanılmıştır, ayrıca kappa değeri de hesaplanmıştır. Araştırmada kodlayıcılar arası uyum indeksi sonuçları Tablo 9’da özetlenmiştir.

Tablo 9.

Kodlayıcılar Arası Uyum İndeksi Sonuçları

Belge	Görüş Birliği	Görüş Ayrılığı	Güvenirlilik yüzdesi	Kappa (uyum indeksi)
Y.M.E.8	74	8	92.56	0.92
Y.M.K.5	84	12	90.35	0.9
Y.MY.K.15	99	19	85.31	0.85
Y.MY.E.18	87	9	94.06	0.94
Ö.B.E.17	55	16	87.54	0.87
Ö.B.E.21	56	19	82.37	0.82
Ö.T.K.30	60	15	80.14	0.8
Ö.T.K.33	48	13	85.05	0.85
Ö.R.E.13	76	22	91.39	0.91
Ö.R.E.9	82	11	86.97	0.86
ÖĞR.K.5	60	13	88.41	0.88
ÖĞR.K.13	44	8	90.63	0.9
ÖĞR.K.25	62	8	93.71	0.93
ÖĞR.K.22	41	5	95.41	0.95
ÖĞR.E.7	34	3	96.5	0.96
Toplam	962	181	90.25	0.9

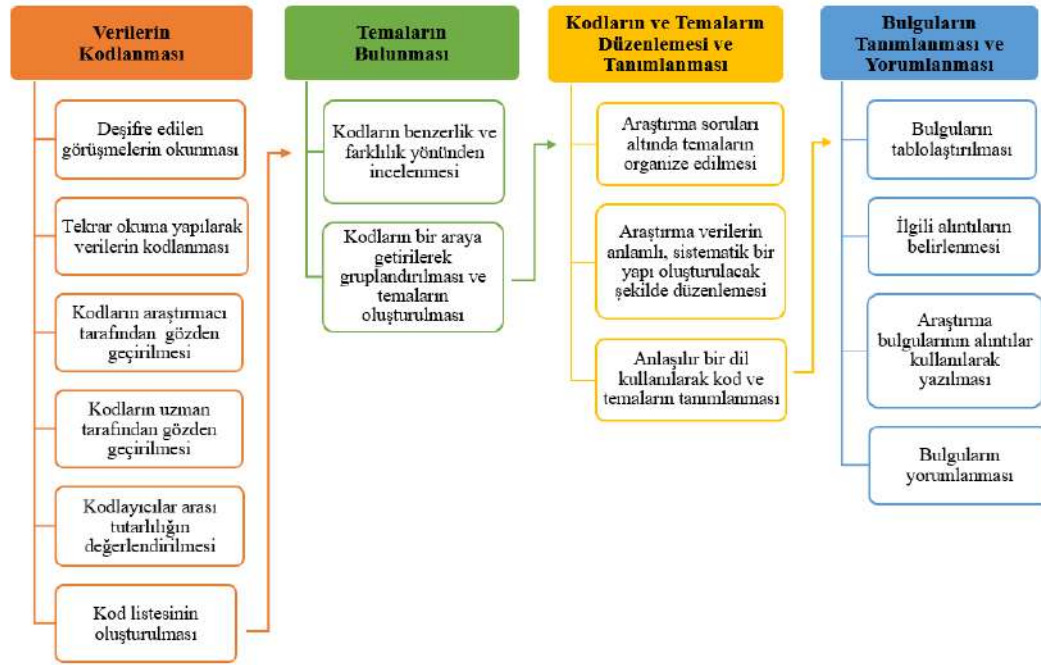
Bu doğrultuda yapılan hesaplamada kodlama uyum yüzdesi %90.25; kappa değeri 0.90 olarak bulunmuştur. Nitel araştırmalarda uyum yüzdesinin en az %70 olması yeterli görüldüğünden araştırmanın kodlama güvenirliliğinin yeterli olduğu söylenebilir (Miles ve Huberman, 2016). Kappa değerinin ise 1-0.8 aralığında olması oldukça güvenilir aralığına karşılık geldiği için kodlayıcılar arasındaki güvenirliliğin oldukça yüksek olduğu söylenebilir (Leiva, Montoro ve Martinez, 2006). Bu aşamada ortaya çıkan kodlar benzerlik ve farklılık yönünden incelenmiştir. Ortak bir fikir oluşturmak için konu ve bağlam uyumu gözetilerek birbiriyle ilişkili, ortak yönleri olan kodlar anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde bir araya getirilerek gruplandırılmış ve veri setini daha genel düzeyde açıklayabilen temalar (kategoriler) oluşturulmuş bir diğer ifadeyle tematik kodlama yapılmıştır. Tematik kodlama yapılırken oluşturulan temaların

birbirinden ayrı olmakla birlikte kendi içlerinde anlamlı bir bütün oluşturmalarına dikkat edilmiştir.

Kodların ve temaların düzenlenmesi ve tanımlanması. Tematik kodlama yapılmasının ardından Denzin ve Lincoln'ın (2011) ifade ettiği gibi veriler anlamlı bir şekilde düzenlenerek sistematik bir yapı oluşturulmaya çalışılmıştır. Okuyucunun anlayabileceği bir dil kullanarak araştırmacı kendi görüş ve yorumlarına yer vermeden veriler tanımlamış, açıklamış ve toplanan bilgiler işlenmiş bir şekilde sunmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 251). Bu araştırmada her bir araştırma problemi bir tema olarak ele alınmıştır. Temalar altında alt tema ve kodlara yer verilmiştir.

Bulguların tanımlanması ve yorumlanması. Bu aşamada araştırmacı verilere anlam kazandırır, bulgular arasındaki ilişkileri açıklar, neden-sonuç ilişkileri kurar, bulgulardan birtakım sonuçlar çıkarır ve elde edilen sonuçların önemine ilişkin açıklamalarda bulunur. (Creswell, 2021, s.189; Denzin ve Lincoln, 2011; Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 251,252). Bu bağlamda araştırmada verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve tanımlanması aşamaları ham veriler ve kodlu bölümler üzerinden birçok defa tekrarlanmıştır. Elde edilen bulgular, frekans belirtilerek tablolaştırılmıştır. Araştırma elde edilen kodları açıklık getirmek için verilecek alıntılar belirlenmiştir. Ayrıntılı bir biçimde tanımlanan ve sunulan bulgular ham verilerden belirlenen doğrudan alıntılara yer verilerek sunulmuştur. Doğrudan alıntılar verilirken etik ilkeler gereği katılımcıların bilgileri gizli tutulmuştur. Gizliliği sağlamak açısından okul yöneticileri “Y”, okul yöneticilerinden müdür olan katılımcılar “M”, müdür yardımcısı olanlar “MY” şeklinde kodlanmıştır. Okul yöneticilerin kimliklerinin ortaya çıkma olasılığı göz önünde bulundurularak branşları hakkında bilgi verilmemiştir. Öğretmenler “Ö”, branşına göre rehber öğretmenler “R”, Türkçe öğretmenleri “T”, beden eğitimi öğretmenleri “B” şeklinde; öğrenciler ise “ÖĞR” kodu ile kodlanmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından kadınlar “K”, erkekler “E” harfi ve rastgele seçilmiş birer sayı ile kodlanmıştır. Örneğin katılımcılara Y.M.K.1 (Yönetici Müdür Kadın 1), Y.MY.E.3 (Yönetici Müdür Yardımcısı Erkek 3), Ö.R.K.6 (Öğretmen Rehber Öğretmen Kadın 6), Ö.B.E.13 (Öğretmen Beden Eğitimi Erkek 13), ÖĞR.K.5 (Öğrenci Kız 5)” şeklinde kodlar verilmiştir. Ardından elde edilen bulgular bütüncül bir bakış açısıyla ele alınarak, araştırmacının bireysel görüşleri ve alanyazın

harmanlanarak yorumlanmıştır ve araştırmanın tartışma bölümünde sunulmuştur. Araştırmanın veri analizi sürecinde izlenen işlem adımları Şekil 11’de özetlenmiştir.



Şekil 11. Veri analizi sürecinde izlenen işlem adımları

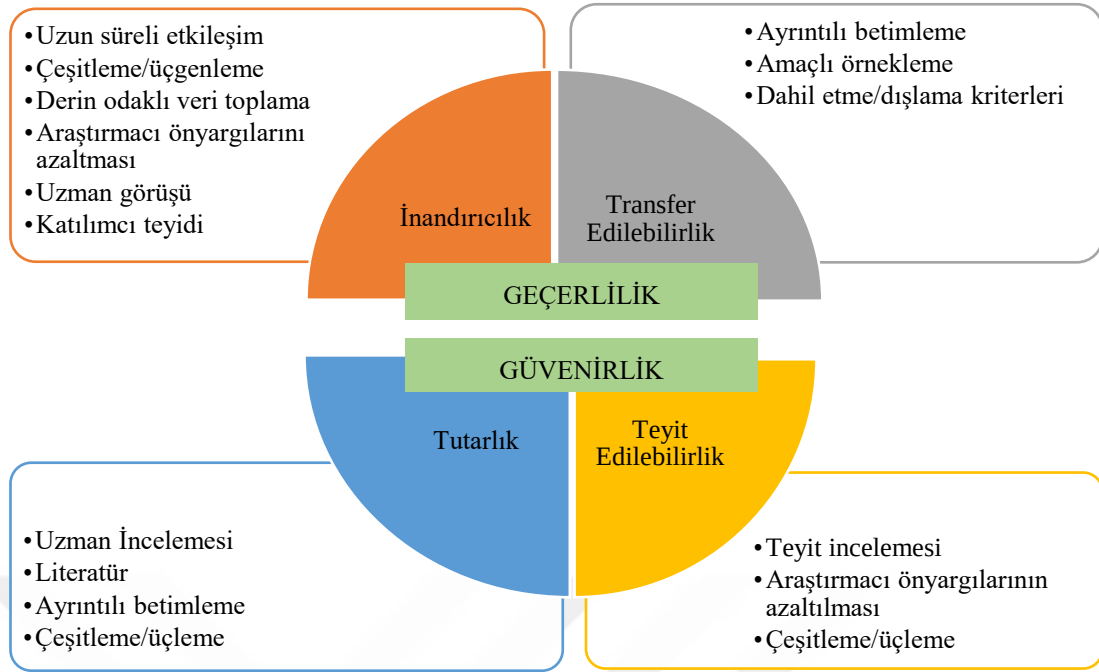
Gerek betimsel gerek içerik analizinde nitel verilerin analizi tüm verileri anlam bakımından yakından incelemeyi gerektirdiği için uzun zaman alabilmekte ve yorucu olabilmekte, önemli güçlükler de yaşanabilmektedir. Ancak yorucu ve uzun zaman alabilen nitel veri analizi araştırmacıya önemli kolaylıklar sağlayan bilgisayar programlarıyla da yapılabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 262). Bilgisayar programı ile veri analizi yapmak düzenli depolanmış bir dosya sistemi sağlaması, materyale daha kolay ve hızlı bir şekilde ulaşma ve üzerinde çalışma olanağı sunması, kavram haritası özelliği ile araştırmacının kodlar ve temalar arasındaki ilişkiyi model çizerek görselleştirmeyi mümkün kılması gibi önemli avantaj sağlamaktadır (Creswell, 2021, s. 202-204). Bu avantajlarından dolayı araştırmada görüşme yoluyla elde edilen veriler araştırmacının verileri kolayca idare etmesine ve aramaları yönlendirmesine olanak sağlayan, verileri analiz etmeye, yönetmeye ve şekillendirmeye yardım eden MAXQDA 2020 nitel veri analiz yazılımı (Creswell, 2021, s. 205) kullanılarak analiz edilmiştir. Böylece veri analizinin her aşamasında

ihtiyaç duyulan müdahaleler kolaylıkla gerçekleştirilebilmiştir. Araştırmada yapılan kodlamaya ilişkin bir örnek EK-7’de sunulmuştur.

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Nicel araştırmaların geçerliği ve güvenirliliği farklı ölçme yöntemleri kullanılarak tespit edilebilmesine rağmen nitel araştırmaların doğasında öznellik olması ve yorumlamaya dayalı analizler içermesi nedeniyle kesin bir geçerlik ve güvenirlilik tespiti yapılamamaktadır (Baltacı, 2019, s. 380). Ancak nitel araştırmalarda da araştırma sürecinin ve verilerinin açık ve ayrıntılı bir şekilde yani bir başka araştırmacının da değerlendirme yapabilmesine imkân verecek şekilde tanımlanması (güvenirlilik) ve doğru bilgiye ulaşma konusunda önlemlerin alınması (geçerlik) gerektiğinin altı çizilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 284,285).

İlgili alanyazın incelendiğinde nitel araştırmalarda çeşitli araştırmacılar tarafından nicel araştırmalardan farklı terim, yaklaşım ve yöntemler kullanılarak geçerlik ve güvenirlilik sağlanmaya çalışıldığı görülmüştür (Creswell, 2021, s. 246,247). Örneğin kavramsal olarak güvenirlilik ve geçerliği Eisner (1991) yapısal doğrulama, mutabık geçerlik, bilgi yeterliliği şeklinde ifade ederken; Whittemore, Chase ve Mandle (2001) ise birincil ve ikincil kriterler; Merriam (2018) ise iç geçerlik, güvenirlilik ve dış geçerlik kavramlarını kullanarak ele almıştır. Yapılan araştırmada ise geçerlik ve güvenirlilik nicel araştırmalardaki iç geçerlik, dış geçerlik, iç güvenirlilik, dış güvenirlilik ölçütlerini karşılayan inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik ölçütleri temel alınarak sağlanmaya çalışılmıştır (Lincoln ve Guba, 1986, s. 76-77). Araştırma güvenirlilik ve geçerliği sağlamak için kullanılan yöntemler Şekil 12’de özetlenmiştir.



Şekil 12. Nitel araştırmalarda güvenirlik geçerlik için kullanılan yöntemler

3.6.1. Geçerlik.

3.6.1.1. İnandırıcılık. İç geçerliliğe karşılık gelen inandırıcılık araştırma bulgularının dış dünyadaki gerçeklikle uyumlu olup olmadığı sorunsalıyla ilgilidir (Merriam, 2018, s. 203). Araştırmacının inandırıcılığı sağlamak için elde ettiği sonuçların benzer bağlamlarda da geçerli olduğuna, süreçlerin birbiriyle tutarlı olmasına, verilerin nesnel bir şekilde toplandığına, nesnel bir yaklaşımla sonuçlar ortaya koyduğuna ilişkin kanıtlar sunması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 227). Bu bağlamda gerçekleştirilen nitel araştırmada inandırıcılığı sağlamak için ele alınan olguya ilişkin farklı bakış açılarını, anlamları, göstergeleri ve kaynakları ortaya çıkarabilmek için farklı veri kaynaklarından (okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler) ve farklı okullardan aynı olguya yönelik veriler toplanarak veri çeşitlemesi/üçgenleme yapılmıştır. Böylece bireysel deneyim ve yorumlar farklı kaynaklardan doğrulanmaya çalışılmıştır. Katılımcıların her birine araştırmaya katılıp isteyip istemedikleri sorulmuş; istedikleri zaman çalışmadan çekilebilecekleri açıklanmıştır. Araştırmaya samimi olarak katkı sunmak isteyen ve özgür iradeleriyle veri sunmaya hazır kişilerle araştırma yürütülmüştür. Yapılan görüşmeler esnasında her sorunun ve yapılan görüşmenin sonunda katılımcının ifade ettiği görüşler özetlenerek katılımcının bunların doğruluğuna ilişkin teydi alınmıştır. Böylece

verilerin araştırmacıya doğru yansıyor yansımadığının kontrolü sağlanmıştır. Bunun yanı sıra katılımcılara sorulan sorular farklı şekillerde de sorularak eldeki verilerin özüne inmeye çalışılmıştır. Katılımcının düzeltmek ya da eklemek istedikleri noktalar konusunda da görüşleri alınmıştır. Ayrıca araştırma bulguları ve sonuçları katılımcılarla (bir okul yöneticisi, bir öğretmen, bir öğrenci) paylaşılarak bulguların gerçek durumu yansıtır yansıtmadığına yönelik katılımcı teyidi alınmıştır. Alanyazında fenomenolojik araştırmalarda bazı kaynaklarda katılımcı sayısının 5 ile 25 arasında olması gerektiği belirtilirken (Polkinghorne, 1989, Akt. Creswell, 2007), bazı kaynaklarda ise araştırmanın amacı ve problemi göz önünde bulundurularak katılımcı sayısının belirlenebileceği belirtilmiştir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013, s.243; Patton, 2018, s.246). Yapılan araştırmaya 19 okul yöneticisi, 33 öğretmen ve 26 öğrenci olmak üzere toplam 78 kişi katılmıştır. Bu açıdan araştırmaya yeterli katılım sağlanmıştır. Araştırmada uygulamaya başlamadan önce araştırmanın yapılacağı çevre, okul, katılımcılar hakkında bilgi edinilmiştir, araştırmanın yapılacağı okullar ziyaret edilerek katılımcılarla ön görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada okul yöneticileri ile ortalama 60 dakika, öğretmenler ve öğrenciler ile ortalama 53 dakika süren görüşmeler gerçekleştirilerek katılımcılarla uzun süreli etkileşim sağlanarak araştırma verileri derinlikli toplanmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu çalışmada görüşme formlarının oluşturulması sürecinde 5 uzmanın görüşü alınmıştır. Bunun yanı sıra araştırmanın çeşitli aşamalarına ilişkin araştırmacının danışmanının ve tez izleme komitesinin araştırmanın niteliğinin artırılmasına yönelik geri bildirimleri dikkate alınarak araştırmada gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırma baştan sona uzman görüşleri ve denetimde yürütülmüştür.

3.6.1.2. Aktarılabirlik. Dış geçerliliğe karşılık gelen transfer edilebilirlik bir diğer ifadeyle aktarılabirlik, araştırma sonuçlarının nicel araştırmalarda olduğu gibi örneklemden evrene doğrudan genelleme yapmak değil; benzerlik taşıyan birim, mekân veya durumlar bağlamında analitik olarak genelleme yapmaktır (Merriam, 2018, s. 214-220; Miles ve Huberman, 1994; Yin, 2003). Bu doğrultuda araştırmada aktarılabirliği sağlamak için katılımcı özellikleri, çalışma grubun belirlenmesi, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplama ve analiz süreçleri başta olmak üzere çalışmanın bütün aşamaları ayrıntılı bir biçimde açıklanmaya, betimlenmeye ve

raporlaştırılmaya çalışılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin doğasına mümkün olduğu ölçüde sadık kalınarak, katılımcılardan doğrudan alıntılara sık sık yer verilerek bulgular aktarılmıştır. Araştırmada ele alınan olguya yönelik derinlemesine bilgi edinebilmek için araştırılan olguyla ilgili deneyimi olan yönetici, öğretmen ve öğrenciler amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılarak belirlenmiştir. Örneğin, araştırmada katılımcı olarak yer alacak öğrenciler belirlenirken okulda geçirdikleri sürenin daha uzun olması, gelişim özellikleri nedeniyle görüşme sorularını daha rahat anlayacakları ve daha ayrıntılı bilgi verebilecekleri öngörülerek görüşüne başvurulacak öğrenciler 8. sınıflardan seçilmiştir. Rehber öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda çoklu dezavantaja sahip ve gönüllü katılım sağlayan 8. sınıf öğrencileri çalışma grubuna alınmıştır. Aynı şekilde öğretmen ve müdür yardımcıları belirlenirken de aynı okulda çalışma süresi daha uzun olanlar tercih edilmiştir. Araştırmada olabildiğince çeşitli özelliklere sahip katılımcılara ulaşılmaya çalışılmıştır ve araştırma süreci, katılımcılara ilişkin bilgiler ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur. Araştırma sürecindeki olumlu, olumsuz tüm durumlar nesnel bir şekilde rapor edilmiştir.

3.6.2.Güvenirlik.

3.6.2.1. Tutarlılık. Nitel araştırmalarda iç güvenirliğe karşılık olarak kavramsallaştırılan tutarlılık başkalarının aynı sonuca ulaşması değil, araştırmacının elde ettiği verileri gören ve ulaştığı sonuçları inceleyen başkalarının da verilerden bir anlam çıkarması, tutarlı ve güvenilir bulmasıdır. Yani nitel araştırmalarda önemli olan araştırmaya dışardan bir gözle bakılarak araştırmanın başından sonuna kadar araştırmacı tarafından gerçekleştirilen etkinliklerin tutarlılık gösterip göstermediği; ulaşılan sonuçların toplanan verilerle ne kadar tutarlı olduğudur (Guba ve Lincoln, 1985; Merriam, 2018, s. 212). Bu bilgiler ışığında araştırmada tutarlılığı sağlamak için araştırma baştan sona araştırmacının danışmanın ve tez izleme komitesinin gözetiminde gerçekleştirilmiştir, yapılan eleştiriler ve öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmada veri analiz sürecinin güvenirliğini belirlemek için araştırmacı tarafından bir uzman ile her katılımcı grubunun yaklaşık %25'ine karşılık gelecek şekilde rastgele seçilen metin dosyaları paylaşarak kodlayıcılar arası görüş birliği hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamada kodlama uyum yüzdesi %90,25,

kappa değeri 0,90 olarak bulunmuş ve kodlama güvenilirliğinin oldukça yeterli olduğu görülmüştür. Ayrıca yapılan araştırma deseninden, veri toplama aracına, toplanan verilere, verilerin analizine, sonuç ve yorumların yazımına ilişkin araştırma ile bir bağlantısı olmayan nitel alanında uzman bir akademisyen tarafından incelenmiştir. Araştırma süresince araştırmacı tarafından yapılan her şey notlar tutularak kayıt altına alınmıştır. Gerçekleştirilen araştırma etkinliklerinde olabildiğince tutarlı davranmaya özen gösterilmiştir.

3.6.2.2. Teyit edilebilirlik. Dış güvenilirliğe karşılık gelen teyit edilebilirlik araştırmacının ulaştığı sonuçları topladığı ham verilerle sürekli karşılaştırarak teyit edip etmediğidir. Nitel araştırmalarda teyit edilebilirliği sağlamak için teyit incelemesi yöntemi kullanılmaktadır (Guba ve Lincoln, 1985). Bu doğrultuda katılımcılarla yapılan görüşmeler hem ses kayıt cihazı hem de telefonun ses kaydı uygulamasından yararlanılarak kaydedilmiştir ve elde edilen veriler olduğu gibi, eksiksiz bir şekilde deşifre edilerek yazıya aktarılmıştır. Ses kaydı yapılamadığı durumlarda veri kaybını engellemek için tutulan notlar görüşmenin hemen akabinde ayrıntılı bir şekilde yazıya dökülmüştür. Diğer araştırmacılar tarafından araştırma verileri, uygulanan yöntemler ve araştırma sürecinin tüm ayrıntılarının incelenebilmesi için ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur. Araştırmada katılımcılardan verilerin nasıl toplandığı, yapılan görüşmelerin tarihleri, süreleri ve yapıldığı yer, katılımcıların özellikleri, bulguların alinyazınla benzeyen yönleri gibi konular ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır ve sunulmuştur. Ayrıca araştırmada elde edilen bulgulara ilişkin farklı veri kaynaklarıyla (okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci) yapılan görüşmelerden doğrudan alıntılarla desteklenerek elde edilen nitel verilerin güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

3.7. Araştırmanın Etik Boyutu

Araştırma etiği, araştırmaya katılacak bireylerin özerkliğine saygı duyma, mahremiyetini koruma ve onlara zarar vermekten kaçınma gibi haklarının ve çıkarlarının korunmasıdır (Hammersley ve Traianou, 2017, s. 2, 6, 10). Nitel bir araştırmada tasarım sürecinde, araştırmanın başlangıcında, veri toplamada, veri analizi, raporlaştırma ve yayımlama sürecinde olmak üzere gözetilmesi gereken etik ilkeler bulunmaktadır (Creswell, 2021, s. 57-61).

Bu etik ilkeler doğrultusunda öncelikle araştırmanın tasarım sürecinde araştırmada etik konusunda ele alınan profesyonel birlik standartları (Örneğin, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Etik Komisyon Yönergesi, Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi gibi) incelenmiştir. Araştırmanın başlangıcında görüşme yapılacak okul yöneticileri ve öğretmenlerden alınacak “Gönüllü Katılım Formu”, öğrencilerden alınacak “Gönüllü Katılım Formu” ve “Veli Onam Formu” hazırlanmıştır. Ardından araştırmanın yapılabilmesi için 29.03.2022 tarihinde Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurul Komitesi’ne başvuruda bulunulmuştur. 25.05.2022 tarihinde etik kuruldan onay alınmıştır (EK-4). Ayrıca 29.03.2022 tarihinde Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nde araştırma izin başvurusu yapılmıştır ve 07.04.2022 tarihinde yasal izin belgesi alınmıştır (EK-3). İlaveten, araştırmada kullanılacak veri toplama araçlarının kullanılmadan önce 2 okul müdürü, 2 müdür yardımcısı, 2 rehber öğretmen, 2 öğretmen ve 4 öğrenci olmak üzere toplam 12 katılımcı ile pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının nitel araştırma yöntemleri kullanarak yapmış olduğu diğer çalışmalar (Örneğin; Şimşek ve Kartal, 2020; Şimşek ve Büyükkıdık, 2017; Şimşek ve Büyükkıdık, 2016 vb.) ve araştırmada ele alınan konu ile ilgili yapmış olduğu çalışmalar (Şimşek Batar, 2022) göz önünde bulundurulduğunda bu araştırmayı yapacak yetkinlikte olduğu söylenebilir.

Araştırmanın başlangıcında ise etik açıdan okul yöneticileri ile telefonla iletişime geçilerek araştırma öncesinde çalışma ile ilgili bilgiler (araştırmanın amacı, yöntemi, çalışma grubu vb.) verilmiştir ve okul yöneticilerinden de okullarında araştırmanın yapılabilmesi için izinleri alınmıştır. Aynı zamanda okul yöneticilerinden araştırmada katılımcı olarak yer alabilecek öğretmenler, okul yöneticileri; okul rehber öğretmenlerinden ise öğrenciler ile ilgili bilgiler alınmıştır ve kendilerinden katılımcıların dikkat edilmesi gereken kültür, din, cinsiyet, ırk vb. farklılıkları hakkında bilgiler edinilmiştir. Araştırmada belirlenen ölçütleri doğrultusunda katılımcılarla olumlu güvene dayalı bir ilişkinin kurulabilmesi adına görüşme öncesinde katılımcı olarak yer alabilecek kişilerle tek tek ön görüşme yapılmıştır. Yapılan bu ön görüşmede katılımcılara araştırma hakkında ayrıntılı bilgilendirme (araştırmanın amacı, verilerin nasıl toplanacağı, katılımcılardan ne beklendiği, kendilerinden ne tür veri toplanacağı, elde edilen verilerin nasıl analiz edileceği, sonuçların nerede kullanılacağı, nasıl rapor edileceği) yapılmıştır. Ayrıca katılımcılara

araştırmanın herhangi bir aşamasında özgür iradeleri ile araştırmayı terk edebilecekleri de ifade edilmiştir. Yapılan ön görüşmede katılımcılara araştırmaya kendi rızasıyla ve gönüllü olarak katılmak isteyip istemedikleri önce sözel olarak sorulmuştur. Ardından okul yöneticileri ve öğretmenlerin araştırmanın amacı, kapsamı, toplanan verilerin nasıl kullanılacağı, katılımcıların hakları ve gizlilik ilkelerinin yer aldığı “Gönüllü Katılım Formu”nu, öğrencilerin kendilerinin “Gönüllü Katılım Formu”nu, velilerinin ise “Veli Onam Formu”nu doldurması istenmiştir. Görüşme esnasında katılımcılardan imzalanan bu formlar alınmıştır. Ayrıca yapılan ön görüşmede katılımcılara görüşme soru formları da verilmiştir. Böylece görüşme öncesinde katılımcıların araştırmaya katılımları konusunda hem yazılı hem sözlü olarak izinleri alınmıştır ve katılımcıların araştırmaya katılım konusunda bilinçli ve gönüllü bir şekilde karar vermeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü olduğunu yazılı ve sözlü olarak belirten katılımcılarla görüşme tarihi ve saati katılımcıların uygunluğuna göre belirlenmiştir.

Veri toplama aşamasında ise etik açıdan araştırmada araştırmada yapılan ön görüşmede katılımcılarla belirlenen gün ve saatte araştırmacı katılımcının bulunduğu okula giderek görüşmeleri gerçekleştirmiştir. Okullarda görüşmenin yapılabileceği sessiz, sakin, rahat bir ortamda okul yöneticilerinin bilgisi dâhilinde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yapılan görüşmeler gönüllü katılım esasına göre yapılmıştır. Görüşmeye başlamadan hemen önce katılımcılardan yapılan görüşmelerin ses kaydına alınması konusunda izinleri istenmiş ve sadece rıza gösteren katılımcılar ile yapılan görüşmelerin ses kaydı alınmıştır. Yapılan görüşmelerin ses kaydına alınması konusunda rızası olmayan katılımcılarda ise görüşme araştırmacı tarafından not edilmiştir. Ses kayıtları nedeniyle görüşülen bireye herhangi bir zarar gelmeyeceği, görüşme sırasında katılımcının paylaştığı bilgilerden rahatsızlık duyduğunda görüşme kaydının kendine geri verilebileceği, kayıt altına alınmasını istemediği noktalarda kayıt altına alınmayacağı ifade edilmiştir. Ayrıca katılımcılara bu çalışmada elde edilecek verilerin güvenliği ve gizliliğinin üst düzeyde korunacağı ve katılımcıların isminin hiçbir şekilde belirtilmeyeceği, verdikleri bilgilerin başka bir isimle (kodla) araştırmada paylaşılacağı belirtilmiştir. Görüşme esnasında zaman zaman katılımcılar paylaştıkları bilginin kayıt altına alınmasını istememişlerdir. Bu durumlarda ses kayıt cihazı kapatılmıştır. Bunun yanı sıra araştırmacı katılımcılara kendisini tanıttıcı bilgiler vermiş, onlarla iletişim bilgilerini paylaşmıştır. Katılımcılar, araştırma sürecinde

daima doğru bilgilendirilmeye çalışılmıştır. Görüşmeler esnasında katılımcılarla göz teması sağlanarak, günlük bir dil kullanılarak etkili bir iletişim kurulmaya çalışılmıştır. Görüşülen bireye gerek sözel gerekse sözel olmayan iletişim biçimleriyle ifadelerine yönelik geri bildirimde bulunulmuştur, teşvik edici mesajlar gönderilmiştir. Katılımcının araştırmanın amacına uygun yanıt vermesine dikkat edilmiştir. Sonda sorular sorularak katılımcıların ek bilgi vermesi, verdiği yanıtların niteliğini arttırmaya yönelik teşvik edilmiştir. Görüşme süresince yansız ve empatik bir tutum sergilenmiştir, yönlendirici sorular sormaktan kaçınılmıştır. Araştırmada katılımcıların deneyimlerinin altındaki anlamları ortaya çıkarmak için ayrıntılı, duyarlı ve sorgulayıcı bir tutum sergilenmiştir. Araştırmacı çalışma içerisinde bizzat yer alarak doğrudan veri toplama sürecine katılmıştır; ancak olaylara dışardan bakarak nesnel bir tavır sergilemiştir. Yapılan görüşme sonunda katılımcılarla karşılıklı bir etki oluşturmak için her bir katılımcıya kalem seti hediye olarak verilmiştir.

Araştırma etiği gereği araştırma verilerinin analizi yapılırken katılımcıların özelini muhafaza edebilmek için isimleri yerine araştırmacı tarafından verilen kodlar kullanılmıştır. Araştırmada olumlu-olumsuz ve çelişkili her sonuç nesnel bir şekilde rapor edilmiştir. Mümkün olduğunca araştırmacı kendi değer, inanç, tutum ve yaklaşımlarının araştırma sürecini etkilememesine özen göstermiştir. Bu süreçte araştırmacı deneyim ve yetkinliklerden yararlanmıştır.

Araştırmanın raporlaştırma aşamasında ise etik ilkeler doğrultusunda araştırmada okul yöneticilerin kimliklerinin ortaya çıkma olasılığı göz önünde bulundurularak çalışmanın yürütüldüğü okulların adları gizli tutulmuş; araştırmacı tarafından geliştirilen kodlar ile okullar tanımlanmıştır. Ayrıca katılımcıların kimliğini belirleyici ibareler olarak düşünülerek okul yöneticilerinin branşları, öğretmenlerin mesleki kıdemleri hakkında bilgi verilmemiştir. Bunun yanı sıra katılımcıların tanınmasına olanak sağlayan, zarar verme potansiyeline sahip olan vb. bilgilere yer verilmemiştir. Bulguların nesnel bir şekilde rapor edilebilmesi için araştırmada katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır ve uzman denetimde araştırma süreci gerçekleştirilerek olası yanlışlıkların önlenmesi için çaba harcanmıştır. Araştırma sürecinde dürüst bir tutum sergilenmeye çalışılmıştır. Araştırma raporunun bilimsel, açık, net, uygun ve anlaşılır bir dille ve okuyucuyla etkileşimli bir üslup kullanılarak yazılmasına özen gösterilmiştir.

Son olarak etik açıdan araştırmanın yayımlama sürecinde hazırlanan rapor hem araştırmacının danışmanı hem de alanında uzman akademisyenler tarafından incelenmiştir. Ayrıca araştırma bulguları ve sonuçları katılımcılarla (bir okul yöneticisi, bir öğretmen, bir öğrenci) paylaşılarak bulguların gerçek durumu yansıtıp yansıtmadığına yönelik katılımcı teyidi alınmıştır. Araştırmada kullanılan materyaller başka bir amaçla ve başka bir çalışmada kullanılmamıştır. Gerçekleştirilen araştırma, araştırmacının bireysel imkânlarıyla gerçekleştirilmiş olup, hiçbir kurum, kuruluş tarafından fon sağlanmamıştır.

3.8. Araştırmacının Rolü

Nicel araştırmalarda araştırmacı belirli yöntemlere göre dışardan araştırma sürecini gözlemleyen, araştırılan konuya yönelik veriler toplayarak elde edilen verileri sayısal analizlere tutan kişidir. Nicel araştırmalardan farklı olarak, nitel araştırmalarda ise araştırmacı bizzat alanda zaman harcayan, katılımcılarla birebir ilişki kuran, gerektiğinde katılımcıların yaşadığı deneyimlerini yaşayan, alanda kazandığı deneyimleri, bilgileri, bakış açısını elde ettiği verilerin analizinde kullanan kişidir. Bu açıdan nitel araştırmalarda araştırmacının kendisi aynı zamanda araştırma sürecinin doğal bir parçasıdır ve kimi zaman veri toplama aracı işlevi görmektedir. Ayrıca araştırmacının araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliği sağlama rolü de bulunmaktadır. Bu nedenle nitel araştırmalarda araştırmacının rolü büyük önem taşımaktadır. (Starks ve Trinidad, 2007, s. 1376; Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 44; Yin, 2013).

Araştırmacıların taşıdıkları bu önem göz önünde bulundurulduğunda araştırmacıların rolünün daha iyi anlaşılmasını sağlamak için araştırmacı tarafından öncelikle çalışılan konunun seçilmesi, araştırma süresince araştırmacı olarak dikkat edilen noktaların belirtilmesi, araştırma sürecinde yaşananların ve tecrübelerin paylaşılması önem arz etmektedir. Bu bağlamda yapılan araştırmada araştırmacı, 2011 yılından beri MEB bağlı çeşitli devlet ortaokullarda görev yapmaktadır. Bu açıdan eğitim alandaki yaşanan sorunları birebir deneyimleme, gözlemleme fırsatı olmuştur. Araştırmacı bir öğretmen olarak öncelikle kendine “Öğrencilerimin içinde bulunduğu koşullar nasıl?”, “Ben öğrencilerimin içinde bulunduğu koşulların farkında mıyım?”, “Bu koşullar öğrencilerimin eğitim hayatını nasıl etkiliyor?”, “Öğrencilerimin içinde bulunduğu koşullar arasındaki farklılıkların giderilmesi veya azaltılmasına yönelik bir öğretmen

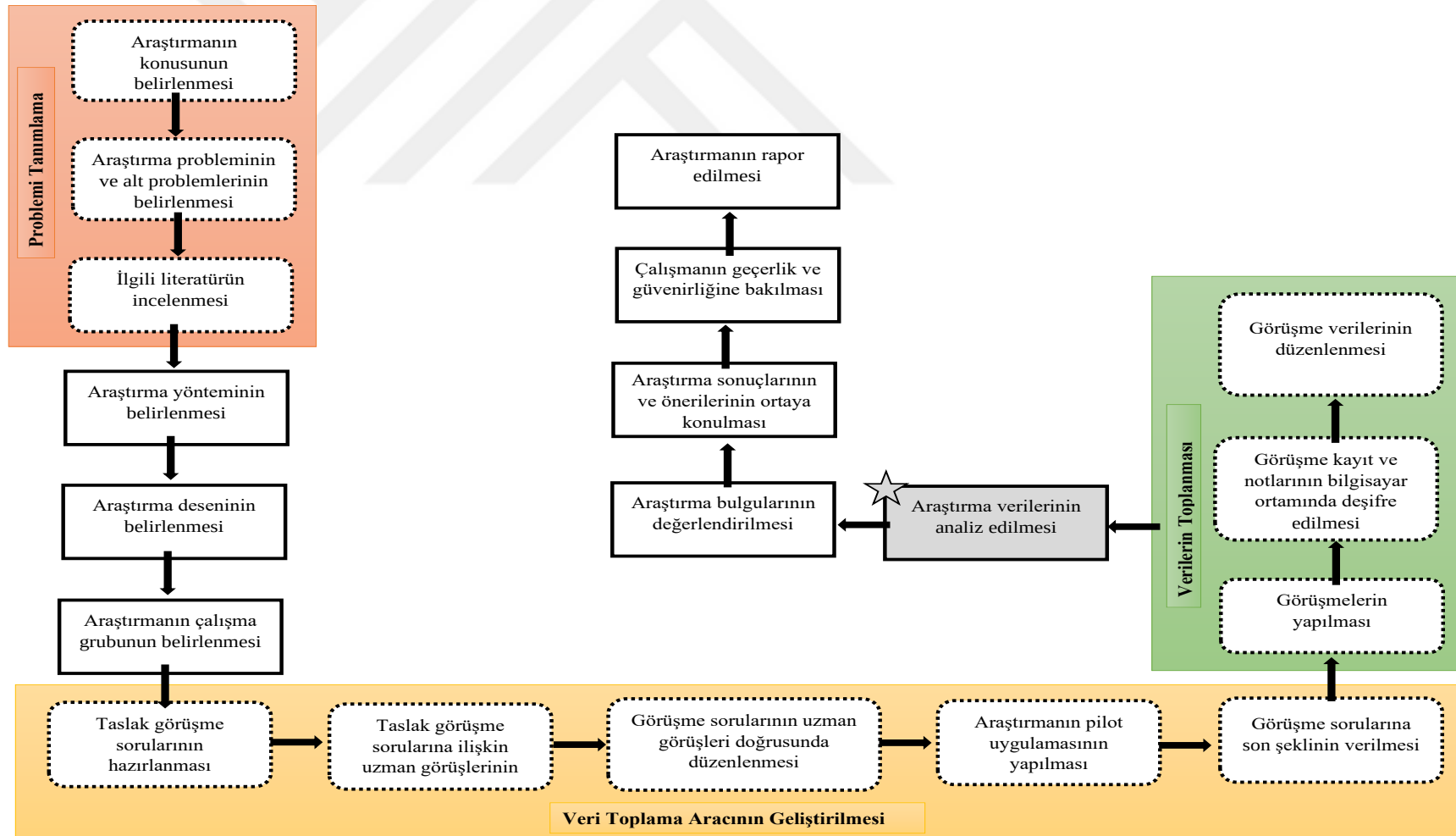
olarak neler yapıyorum ve neler yapmalıyım?” gibi soruları sorarak doktora tez konusunu hangi konu üzerinde yapabileceğini belirlemeye çalışmıştır. Bu doğrultuda tüm öğrencilerin eğitimden eşit sonuçlar alamamalarını, bazı nedenlerle öğrencilerin kendi potansiyellerini tam olarak göstermediklerini kendine dert edinerek; öğrencilerin bu dertlerine ortak olmak, onların sorunlarına bir nebze de olsa çözüm bulabilmek adına “eğitimde sosyal adalet” kavramı ve olgusu üzerinde çalışma yürütmeye karar vermiştir. Ele almayı planladığı “eğitimde sosyal adalet” olgusu ile ilgili daha kapsamlı araştırma, inceleme ve analiz yapılabilmesi için öğrenci, öğretmen ve okul yöneticisi bakış açısıyla konuyu incelemeye karar vermiştir. Eğitimde sosyal adalet konusunda yaptığı araştırmada sosyal adaletin dezavantajlı olarak tanımlanan gruplar için eşit sonuçlar sağlama amacı taşımasını göz önünde bulundurarak araştırmasını dezavantajlı öğrenciler üzerinde yürütmeye karar vermiştir. Tez izleme komitesinin görüş ve önerileriyle de ele alınan olguya yönelik daha nitelikli veri toplayabilmek için araştırmanın Antalya ilinde yürütülmesi planlanmıştır.

Araştırmada çalışma grubunu belirlemek, katılımcıları belirlemek ve görüşmeleri gerçekleştirmek araştırmacı için kolay olmamıştır. Araştırmacı çalışma grubunu belirleyebilmek için Antalya Aile ve Sosyal Politikalar Müdürlüğü, Kepez İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Kepez Gecekondu ve Sosyal Konut Müdürlüğü, Antalya ili Kepez ilçesinde okul yöneticileri ile telefonla görüşmeler gerçekleştirmiştir. Bazı kurumların internette yayımlanan telefon bilgilerinin yanlış, telefonlarının kullanıma kapalı olması gibi nedenlerle bazı kurumlarla kimi zaman iletişim kurmakta zorlanmıştır, bazı kurumlarda ise ilgili kişilere ulaşılsa da ilgili kişiler detaylı bilgi vermek istememiştir. Bunun yanı sıra araştırmacı tez kapsamında okul yöneticileri, öğretmen ve öğrencilerle birebir görüşmeler gerçekleştirmeyi planladığı ve kendisi de bu süreçte çalıştığı için araştırmayı gerçekleştirebilmek için kurumundan izin alması gerekmiştir. Araştırma kapsamında çalışmanın yürütüleceği okulların birbirine oldukça uzak olması nedeniyle her okula görüşmeleri yapmak için ortalama 3-4 gün ayırmıştır ve birbirine yakın okullardan uzak okullara doğru bir rota belirleyerek hareket etmiştir. Bu şekilde, zamanı daha etkin ve verimli kullanabilmiştir. Bunların yanı sıra araştırmacı görüşmeleri yapmak için araştırma kapsamındaki okullara gittiğinde bazı okul yöneticileri ve öğretmenler kendisine oldukça nazik davranıp, ellerinden geldiğince yardımcı olmaya çalışırken; bazıları ise ne yazık ki nezaketsiz davranmış,

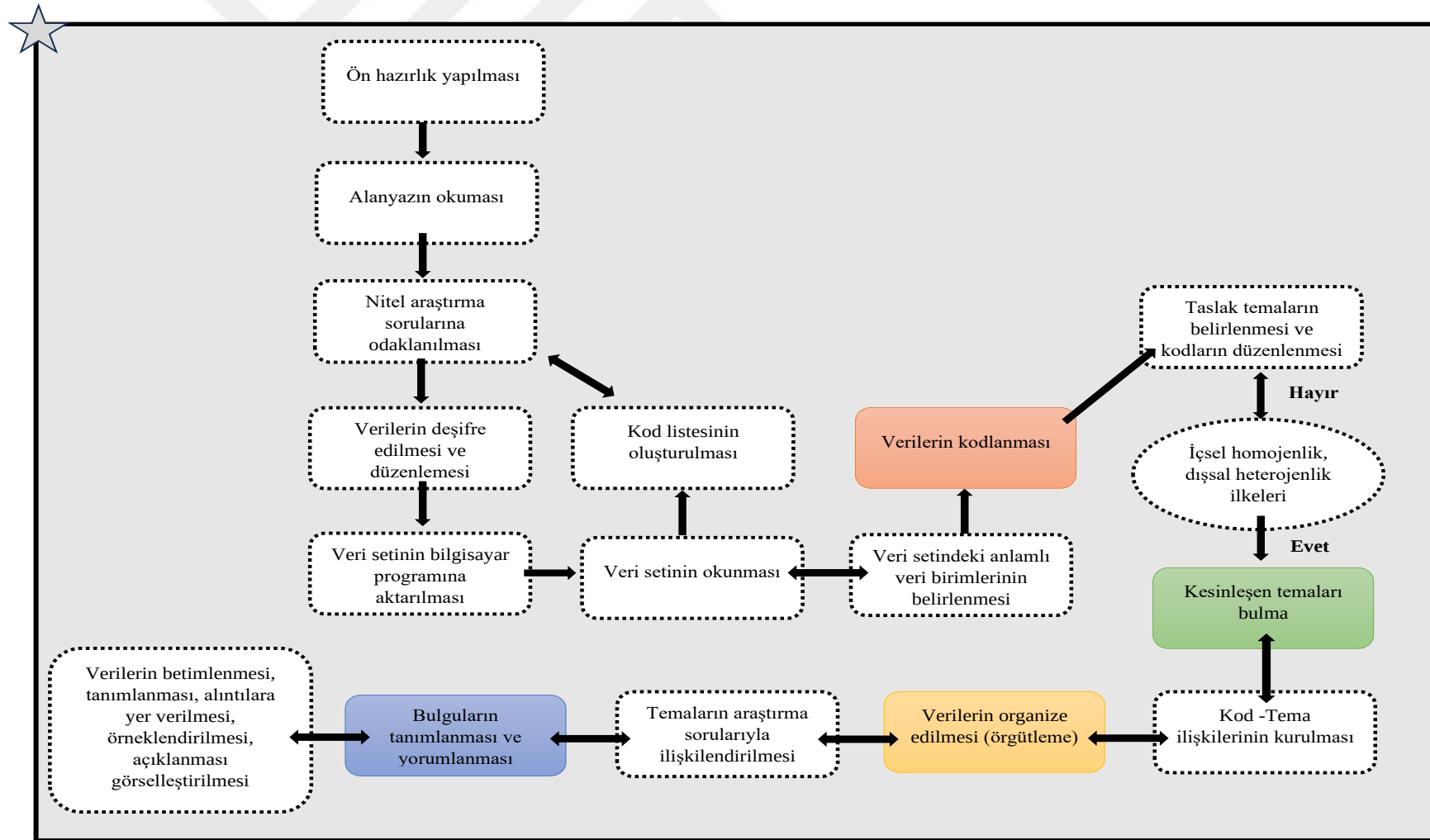
yardımcı olmak istememişlerdir. Katılımcılardan bazıları ise görüşmeyi kabul etmemiştir, bazıları görüşmeyi kabul ettikten sonra araştırmaya katılmaktan vazgeçmiş, görüşme yapmak için randevu veren bazı katılımcılar ise randevuya gelmemişlerdir. Ayrıca bazı görüşmeler planlanandan uzun veya kısa sürdüğü için ve bazı öğrencilerin görüşme öncesinde kendilerine verilen Veli Onam formunu görüşme sırasında getirmemeleri nedenleriyle bazı katılımcılarla belirlenen randevu tarih ve saatlerinde değişiklik yapmak durumunda kalmıştır. Bu gibi araştırmacının karşı karşıya kaldığı durumlar yaptığı planlamada değişiklikler yapmasına neden olmuştur. Ayrıca yapılan görüşmelerde alınan notlar yanında görüşmenin herhangi bir yerinin kaçırılmaması adına ses kaydı (ses kayıt cihazı ve telefon) da alınmıştır fakat bazı katılımcılar görüşmenin ses kaydına alınmasından çekinmiştir. Bu nedenle iki katılımcı ile yapılan görüşmenin ses kaydı alınamamıştır. Görüşmenin ses kaydına alınmasına izin veren katılımcılardan bazıları ise zaman zaman zaman bazı söylediklerinin ses kaydına geçmesini istememiş ve ses kaydı bu durumlarda kapatılmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerle yapılan görüşmelerde bazı öğrenciler ele alınan olguyla ilgili deneyimlerini anlatırken zaman zaman duygusal anlar yaşamıştır ve bu durumlarda da ses kaydı kapatılmak zorunda kalmıştır. Gerçekleştirilen bu nitel araştırmada, bir araştırmacı olarak üstlenilen rol, yeterli veri elde etmekten daha fazlasını içermiştir. Araştırmada katılımcıların fenomenin özünü anlamaları, süreçte açık olmaları, olabildiğince samimi ve içtenlikle görüşme sorularına ilişkin yaşantılarını, deneyimlerini paylaşmalarına zemin hazırlamak için öncelikle araştırmacı kendisi ile ilgili katılımcılara bilgiler vermiştir. Araştırma süresince yaşadığı deneyimlerin, önceden var olan düşünce, inanç ve önyargılarının görüşme sürecini olumsuz etkilemesini mümkün olduğunca engellemeye çalışmıştır.

Araştırmacı görüşmeleri tamamladıktan sonra görüşmeleri tek tek dinleyerek kendisi deşifre etmiştir. Katılımcı sayısının fazla ve görüşme sürelerinin uzun olması sebebiyle deşifre süreci yaklaşık üç ay sürmüştür. Bu süreçte bazı katılımcılarla yaptığı görüşmelere yönelik ses kayıt cihazı veya telefonla yaptığı kayıtlarda görüşmenin net olarak anlaşılmayan noktaları da ortaya çıkmıştır. Bu durumda araştırmacı yaptığı kayıtları iki cihazdan da dinleyerek daha doğru deşifre edebilmiştir. Bu açıdan iki cihazla görüşme kaydı almanın faydasını görmüştür. Veri analizi sürecini daha iyi kontrol edebilmek, yapılan kodları daha rahat gözden geçirebilmek, analizde

gerektiğinde daha kolay düzenlemeler yapabilmek için veri analizini MAXQDA 2020 yazılımı ile gerçekleştirmiştir ve program aracılığıyla veri analizi yapmak araştırmacıya büyük kolaylık sağlamıştır. Bunun yanı sıra araştırma sürecinde notlar almaya özen göstermiştir. Bu aldığı notlar, katılımcıların özelliklerini aktarmada, araştırmacının rolünü tanımlamada, verilerin analiz edilmesinde, bulguların sunulmasında ve yorumlanmasında, alanyazınla ilişkilendirmesinde oldukça faydalı olmuştur. Araştırmacı çalışmasını uzman görüşleri ve denetimde gerçekleştirmiştir. Ayrıca araştırmacı bu süreçte araştırmada konusuyla ilgili konferanslara, çalıştaylara, söyleşilere katılmıştır. Bu alanda çalışmalar yapan kişilerle tanışma fırsatı yakalamış ve kendilerine aklına takılan soruları da sorabilme imkânı elde etmiştir. En iyi şekilde araştırmayı raporlaştırmaya çalışmıştır. Araştırma sürecini Şekil ...'de belirtilen Araştırma Süreci Akış Diyagramı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde ise Collins (1999) ve Yurdakul'un (2004) nitel verilerin analizinde izledikleri aşamaları temel almıştır. Bu doğrultuda veri analizini Şekil 13 ve Şekil 14'te Araştırma Verilerinin Analizinde İzlenen Aşamaların Diyagramı'nda belirtilen adımları izleyerek gerçekleştirmiştir.



Şekil 13. Araştırma süreci akış diyagramı



Şekil 14. Araştırma verilerinin analizinde izlenen aşamaların diyagramı

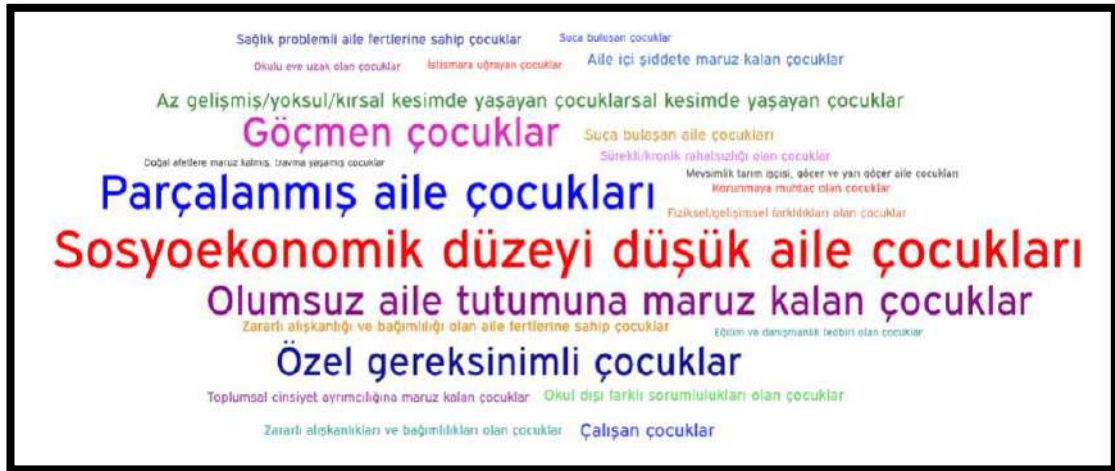
BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, yapılan analizler neticesinde ulaşılan bulgulara ve yorumlara yer verilmiş olup, her bir araştırma sorusu bir alt başlık şeklinde ele alınmıştır.

4.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Okullarda hangi özelliklere sahip dezavantajlı öğrenciler bulunmaktadır?” araştırma sorusuna yönelik katılımcıların verdikleri yanıtlar doğrultusunda belge temelli frekanslara dayalı olarak oluşturulan kod bulutu Şekil 15’te, elde edilen kategori ve kodların frekans tablosu ise Tablo 10’da verilmiştir. Ardından farklı katılımcı gruplarına göre (yönetici, öğretmen ve öğrenci) okulların dezavantajlı öğrenci profiline yönelik elde edilen bulgular Şekil 16’da sunulmuştur.



Şekil 15. Okullarda hangi özellikte dezavantajlı öğrencilerin bulunduğunu gösteren kod bulutu

Şekil 15’te oluşturan kod bulutu, katılımcıların okullarında bulunan dezavantajlı öğrencilerin özelliklerine yönelik görüşlerini ortaya koymak için ipuçları taşımaktadır.

Kod bulutunda, kodların font büyüklüğü, frekans büküklüğü (ifade sıklığı) ile orantılıdır. Kod bulutu incelendiğinde okullara çok farklı özellikte dezavantajlı öğrencilerin bulunduğu anlaşılmaktadır. Ancak katılımcılar tarafından sosyoekonomik düzeyi düşük, parçalanmış aile, olumsuz aile tutumuna maruz kalan, göçmen, özel gereksinimli, az gelişmiş/yoksul/kırsal kesimde yaşayan çocukların genellikle dezavantajlı öğrenci olarak nitelendirildiği ve okullarda bu özelliklere sahip dezavantajlı öğrencilerle daha çok karşılaşıldığı görülmektedir.

Tablo 10.

Okullarda Bulunan Dezavantajlı Öğrencilerin Özelliklerine İlişkin Frekans Tablosu

Tema	Kategori	Kod	Y. (f)	Ö. (f)	Öğr. (f)	Toplam (f)
Okullarda Bulunan Dezavantajlı Öğrencilerin Özellikleri	Ailesel Özellikler	Sosyoekonomik düzeyi düşük aile çocukları	19	32	23	74
		Parçalanmış aile çocukları	19	25	14	58
		Olumsuz aile tutumuna maruz kalan çocuklar	11	17	15	43
		Aile içi şiddete maruz kalan çocuklar	3	6	8	17
		Suçta bulaşan aile çocukları	5	10	2	17
		Zararlı alışkanlığı ve bağımlılığı olan aile fertlerine sahip çocuklar				14
		Sağlık problemlili aile fertlerine sahip çocuklar	1	6	5	12
		Mevsimlik tarım işçisi, göçer ve yarı göçer aile çocukları	3	-	-	3
		Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcı sayısı	19	32	24	75
	Bireysel Özellikler	Göçmen çocuklar	14	17	12	43
		Özel gereksinimli çocuklar	12	19	8	39
		Çalışan çocuklar	6	9	13	28
		Okul dışı farklı sorumlulukları olan çocuklar	3	6	8	17
		Zararlı alışkanlıkları ve bağımlılıkları olan çocuklar	3	3	4	10
		Sürekli/kronik rahatsızlığı olan çocuklar	2	4	3	9
		Fiziksel/gelişimsel farklılıkları olan çocuklar	3	1	3	7
		Korunmaya muhtaç olan (yetiştirme yurdu) çocuklar	3	1	2	6
		Suçta bulaşan çocuklar	-	3	1	4
		İstismara uğrayan çocuklar	2	2	-	4
		Eğitim ve danışmanlık tedbiri olan çocuklar	1	2	-	3
		Doğal afetlere maruz kalmış, travma yaşamış çocuklar	-	1	-	1
		Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcı sayısı	19	28	24	71
	Çevresel Özellikler	Az gelişmiş/yoksul/kırsal kesimde yaşayan çocuklar	8	18	11	37
		Okulu eve uzak olan çocuklar	1	-	3	4
		Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcı sayısı	9	18	13	40
	Sosyokültürel Özellikler	Toplumsal cinsiyet ayrımcılığına maruz kalan çocuklar	3	4	3	10
		Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcı sayısı	3	4	3	10

*Tabloda yönetici “Y.”, öğretmen “Ö.”, öğrenci “Öğr.” şeklinde kısaltılmıştır.

Tablo 10 incelendiğinde katılımcılara göre okullarda ailesel, bireysel, çevresel ve sosyokültürel özelliklere bağlı dezavantajlı öğrenciler bulunmaktadır. Kategorilerin frekansları dikkate alındığında, çocukların dezavantajlı olmalarının altında daha çok ailesel ve bireysel özelliklerin yattığı söylenebilir.

Okul yöneticilerine, öğretmenlere ve öğrencilere göre eğitim hayatlarında öğrencileri akranlarına göre dezavantajlı yapan en önemli ailesel özellik düşük sosyoekonomik düzeydir. Katılımcılara göre maddi imkânsızlıklarının yanı sıra ebeveynlerin eğitim düzeyi düşüklüğü ve meslekleri, evde eğitimi destekleyici bir ortama sahip olmama, çok kardeşli olma ve kalabalık ailede yaşama gibi sosyoekonomik unsurlar öğrencilerin dezavantajlı olmalarına neden olmaktadır. Örneğin, Y.M.K.7 kodlu katılımcı *“Bu çocukların çoğu en az 3-4 kardeş. Sosyoekonomik düzeyleri düşük bu insanların kardeş sayısı artınca alım gücü düşüyor. Bu ailelerin çocukları da birtakım şeylerden istemsiz olarak mahrum kalıyor. Diyelim burada 3 öğrencisi var. Adam 3 tane forma alacak, öğretmen bir şey istediğinde ondan da 3 tane alacak. 1 tane almakla 3 tane almakla aynı ölçüde sarsmıyor insanları. Bu noktada bu da bir dezavantaj olmuş oluyor.”* sözleriyle sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerde kardeş sayısının fazla olmasının çocukları daha dezavantajlı konuma düşürdüğüne yönelik görüş bildirmiştir. ÖĞR.E.12 kodlu öğrenci ise ebeveynlerin eğitim düzeylerinin düşük olmasına bağlı yaşadığı dezavantajı *“Annem, babam daha eğitilmiş olsaydı, daha iyi işe sahip olurlardı, böyle bir yerde ve böyle bir evde oturmazdık. Annem, babam eve erken gelirdi; daha çok vakit geçirirdik, benimle daha iyi ilgilenirlerdi. Ben de çalışmak zorunda kalmazdım. Derslerime yardım ederlerdi. Şimdi eve geldikleri saat belli değil, düzensiz. Oturup doğru düzgün birlikte konuşmuyoruz. Okulda ne yaptığım ne ettiğim ne yaşadığım pek umurlarında değil, sormuyorlar da zaten.”* şeklinde ifade etmiştir. ÖĞR.E.17 kodlu öğrenci ise *“Ayrı bir odanın olmasını, iyi bir çalışma ortamının, ders çalışmak için farklı kaynaklarımın, test kitaplarımın, bilgisayarım olmasını isterdim. Bir test kitabı olmuş 100-120 lira, ben ailemden bu pahalılıkta bana kitap almalarını isteyemiyorum. Zaten kazandıkları anca yetiyor.”* diyerek maddi imkânsızlıklardan dolayı evde eğitimi destekleyici ortama sahip olamamasına bağlı olarak yaşadığı dezavantajı belirtmiştir. Öğretmenlerden (Ö.R.E.7) biri *“Sosyoekonomik düzeyi düşük olan öğrenciler bana göre dezavantajlı öğrencilerdir. Ekonomik imkânsızlıklardan dolayı istediği eğitime, eğitim*

kaynaklarına erişemeyen o kadar çok öğrencimiz var ki.”; bir başkası (Ö.T.K.31) ise “...burada çok fazla maddi sıkıntılardan dolayı ihtiyacı olan eğitim kaynağına ulaşamayan, okul dışı destek, özel ders alamayan, dershaneye veya herhangi bir kursa gidemeyen öğrencilerimiz var. Öğrencilerimiz kapasitesi olsa da maddi sıkıntılar nedeniyle birçok şeyi yapamıyor. Ders kaynağına bile çok zor ulaşıyorlar; birini alsalar ikincisini alamıyorlar...Bu durum öğrenciler için çok büyük dezavantaj oluşturuyor.” ifadesiyle yoksul aile çocuklarının dezavantajlı olduklarını ve bu durumda olan çok fazla öğrencilerinin olduğunu, ayrıca bunun da çeşitli açılardan öğrencilerin eğitim hayatlarında eşitsizliklere maruz kalmalarına neden olduğunu dile getirmişlerdir.

Katılımcı görüşlerine göre, düşük sosyoekonomik düzeyin dışında ailesel özellikler açısından parçalanmış aileye sahip, olumsuz aile tutumuna ve aile içi şiddete maruz kalan, ciddi bir kronik sağlık problemi, zararlı alışkanlığı, bağımlılığı olan ve suça bulaşmış aile fertlerine sahip çocuklar, mevsimlik tarım işçisi, göçer ve yarı göçer çocuklar da akranlarına göre dezavantajlıdır. Okullarında bu bağlamda dezavantajlı öğrencilerin olduğunu belirten katılımcılardan biri (Y.M.K.5) “*Parçalanmış aile çocukları, genelde anne veya babanın hapiste olduğu ya da herhangi bir şekilde anne babanın ayrı olduğu çocuklar olabiliyor. Bunun dışında babası madde kullanan ya da ailesinde öyle bir öyküsü olan, anne babası sürekli çalışmak zorunda kaldığı için aile ilgisinden, sevgisinden mahrum kalan, maddi yetersizliği çok fazla olan öğrenciler bana göre dezavantajlıdır ve bu özellikleri taşıyan öğrenciler okulumuzda bulunmaktadır*” ifadesiyle, bir başka okul yöneticisi (Y.M.E.1) “*...Anne babanın ayrı olması, sokakta çalıştırılmak... engelli veya sürekli bir hastalığı olan anne, babaya, kardeşe sahip olmak otomatikman çocuğa yansıyor. Bunlar onda dezavantaj oluşturuyor.*” sözleriyle okullarında bu ve benzeri ailesel özelliklerine sahip dezavantajlı öğrencilerin olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden biri (Ö.R.K.4) ise “*Okulumuzda, sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen, çok kardeşli, anne-babası boşanmış ya da ayrı yaşayan, anne, baba ya da aileden herhangi birisi hükümlü veya bağımlılığı olan öğrencilerimiz var. Bu özellikler onları diğer öğrencilere kıyasla dezavantajlı yapıyor*” sözleriyle; bir diğeri (Ö.B.E.20) ise “*Aile içinde şiddet gören, annesi babası ayrı veya üvey ebeveyne sahip çocuklar dezavantajlıdır. Ayrıca bana göre aileden ayrı okuyan, işte yurttan kalan ya da eğitim alması için bir akrabasının*

yanına gönderilen çocuklar da dezavantajlıdır. Okulumuzda da bu tarz dezavantajlı çocuklar bulunmaktadır.” sözleriyle benzer şekilde maddi imkânsızlıkların dışında okullarda aile bütünlüğünü bozulmuş, aile içinde suça bulaşan, zararlı alışkanlıkları ve bağımlılıkları olan aile bireylerine sahip ve aile içi şiddete vb. olumsuz durumlara maruz kalan öğrencilerin olduğuna ve içinde bulundukları durumların bu çocukların eğitim hayatını olumsuz etkilediğini ve onları akranlarına göre dezavantajlı duruma getirdiğine dikkat çekmişlerdir. Görüşüne başvurulmuş öğrencilerden biri (ÖĞR.K.5) de bu durumu *“İyi örneklerle baktığımda biraz üzülüyorum, çünkü onlar böyle rahat rahat okurken benim zorluklarla okumam biraz zoruma gidiyor. Aileme dayalı karşı karşıya kaldığım şeyler benim eğitimime etki ediyor. Bu açıdan kendimi dezavantajlı görüyorum. Mesela, ihtiyacım olan bir şeyi karşılayamadıklarında, beni anlamadıklarında, dersi çoğu zaman dinleyemiyorum ve derslere olan kaygım fazlalaşıyor ...”* şeklinde ifade etmiştir. Bu ailesel özelliklerin yanı sıra bazı katılımcılara göre okullarda mevsimlik tarım işçisi, göçer ve yarı göçer oldukları için eğitimlerinde sürekliliği sağlayamayan dezavantajlı öğrenciler de bulunmaktadır. Y.M.E.1 kodlu katılımcı bu konuyla ilgili görüşünü *“Bunun yanında mevsimsel tarım işçileri, konargöçer aileler belli bir süre belli bölgelerde dururlar. Dezavantajlılardan birisi bu ...Bu çocukların eğitime devamı çok zor oluyor. Zaman zaman bu yönden dezavantajlı öğrencilerle karşılaşabiliyoruz”* ifadesiyle ortaya koymuştur.

Katılımcılara göre ailesel unsurların yanı sıra bireysel unsurlara bağlı olarak da öğrenciler akranlarına göre dezavantajlı olabiliyorlar. Bu doğrultuda görüş bildiren okul yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin çoğuna göre okullarda daha çok dezavantajlı olarak göçmen ve özel gereksinimli öğrencilerle karşılaşmaktadır. Bu kadar yaygın olmasa da katılımcılar okullarda çalışan veya okul dışında farklı sorumlulukları olan, zararlı alışkanlıkları ve bağımlılıkları, sürekli/kronik rahatsızlığı olduğu için dezavantajlı olarak nitelendirdikleri öğrencilerin de olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra katılımcılar okullarında korunmaya muhtaç, fiziksel/gelişimsel farklılıkları olan, istismara uğrayan, suça bulaşan, eğitim ve danışmanlık tedbiri olan ve doğal afetlere maruz kalmış, travma yaşamış dezavantajlı öğrencilerin de bulunduğunu ifade etmişlerdir.

Okullarda daha sık karşılaşılan dezavantajlı öğrencilerden göçmen ve özel gereksinimli çocuklar ile ilgili katılımcı öğretmenlerden biri (Ö.B.E.18) *“Bedensel ve*

zihinsel olarak herhangi bir problemi, engeli olan çocuklar dezavantajlıdır. Bunun yanında bizim okulumuzun bulunduğu yerleşim yeri çok göç alıyor. Göç başka bir ülkeden veya ilden olabiliyor. Göç etmiş olmak çocukları dezavantajlı duruma getirebiliyor.” ifadesiyle görüşünü paylaşmıştır. Yöneticilerden Y.M.E.9 okulların dezavantajlı öğrenci profilini, “Fiziksel ve bilişsel engelli...yabancı uyruklu, mülteci öğrenciler gibi dezavantajlı öğrenci grupları var okulumuzda. Ayrıca süregelen hastalığı olduğu için, fiziksel olarak akranlarından daha farklı olan; mesela çok uzun ya da çok kısa boylu, çok kilolu, çok zayıf olduğu için dezavantajlı olduğunu düşündüğüm öğrencilerimiz oluyor. Yurtlarda kaldıkları için... bir de istismar edilen, tacize uğrayan çocuklar da bana göre dezavantajlıdır. Çok sık olmasa da bu dezavantajlı öğrencilerle de karşılaşıyoruz” şeklinde açıklamıştır. Bazı katılımcılar okul dışında evde kardeşlerine bakma, ev işleri yapma, ailesine yardım etme gibi farklı sorumluluklarının olmasından kaynaklı; bazıları ise maddi imkânsızlıklar nedeniyle gelir getiren bir işte çalışmak durumunda olmasından kaynaklı okullarındaki bazı öğrencilerin eğitim hayatlarının olumsuz yönde etkilendiğini, dezavantajlı olduklarını ifade etmiştir. Örneğin öğrencilerden ÖĞR.E.12, okul dışında ailesine yardım ettiği için dezavantajlı olduğunu şu cümlelerle açıklamıştır. “Çalıştığım için kendimi dezavantajlı görüyorum. Ailem pazarcılık yapıyor ben de okuldan sonra hemen onlar hangi pazarda ise oraya gidip yardım ediyorum. Nerdeyse her gün eve gece on bir on ikiye doğru geliyoruz. Her gün indir, kaldır, eve geç gel, erken kalk böyle. Eve geldiğimde zaten yorgun oluyorum ve direk yatıyorum, ders çalışmaya, dinlenmeye vaktim olmuyor. Ödevlerimi okulda yapmaya çalışıyorum yapabilirsem.”; benzer şekilde Ö.R.E.3 kodlu öğretmen de “Tahminen %30 civarında öğrencim okul dışında çalışmak zorunda. Nasıl çalışıyorlar dersiniz gidiyorlar ailelerine yardım ediyorlar ya da para karşılığında bir işte çalışıyorlar. Yine bir kız çocuğumuz var çalışkan, özverili, başarılı. Bana gelip işte yemek, temizlik yapmamı, onlara işlerde yardım etmemi istiyorlar diyor. Bu da çocuğun motivasyonunun düşmesine neden oluyor...”. Bu konuya yönelik ÖĞR.E.15 kodlu öğrenci ise görüşünü “Ben hafta sonları, tatillerde oto yıkamada çalışıyorum. Savaş olmasaydı bizim maddi imkânlarımız çok çok iyiydi. Buraya gelince her şeyimiz Suriye’de kaldığı için hayata sıfırdan başladık. Ben de bu nedenle çalışmak durumunda kaldım. Ben de diğer arkadaşlarım gibi sadece okulumla, derslerimle ilgilenmek, kurslara gidebilmek isterdim ama

imkânsızlıklar nedeniyle yapamıyorum.” sözleriyle açıklamıştır. Bir öğretmen ise (Ö.B.E.15) *“Bizim okul bölgemizde ailelerin büyük bir bölümü çocukları çalıştırarak aile ekonomisine katkı yapsın istiyor. Çocuklar okul çıkışlarında bahçeye, tarlaya ya da işte seraya gidip çalışmak, para kazanmak durumunda kalıyorlar ve tabii ki bu durum onları dezavantajlı yapıyor.”* şeklindeki ifadesi ile görev yaptığı okulda okul dışında bir işte çalışan dezavantajlı öğrencilerin olduğunu belirtmiştir.

Çok fazla katılımcı tarafından belirtilmemekle birlikte öğretmen ve yöneticilerin bazılarına göre, zararlı alışkanlıklar ve bağımlılıkların yanı sıra korumaya muhtaç olmak ve yetiştirme yurdunda kalmak, suça bulaşmış olmak, eğitim ve danışmanlık tedbiri olmak da öğrencileri dezavantajlı yapmakta ve okullarında bu özelliklere sahip dezavantajlı öğrenciler bulunmaktadır. Bu konuda Y.M.E.1 *“...alkol, uyuşturucu kullandıkları için dezavantajlı olarak gördüğüm öğrencilerimiz oluyor...”* şeklinde; Ö.R.E.2 *“...günümüz bağımlılığı olan teknoloji de çocuklar üzerinde dezavantaj oluşturuyor. Her geçen gün bu bağlamda karşılaştığımız dezavantajlı öğrenci sayısı artıyor.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Ayrıca eğitim ve danışmanlık tedbiri olan çocukların da eğitim süreçlerinde dezavantaj yaşadığını katılımcılardan Ö.R.E.9 *“Eğitim tedbiri ve danışmanlık tedbiri olan öğrencilerimizi de ben açıkçası dezavantajlı olarak görüyorum.”* ifadesi ile açıklamıştır. Diğer katılımcılardan farklı olarak Ö.R.E.1, doğal afetlere maruz kalmış, travma yaşamış çocukları dezavantajlı olarak değerlendirmiş ve nadiren de olsa bu özellikte dezavantajlı öğrencilerinin olabildiğini şu sözleri ile ifade etmiştir. *“Doğal afetlere maruz kalmış, travma yaşamış çocukları da bunlara ekleyebiliriz. Zaman zaman okulumuzda bu özellikte dezavantajlı öğrencilerimiz de olabiliyor.”*

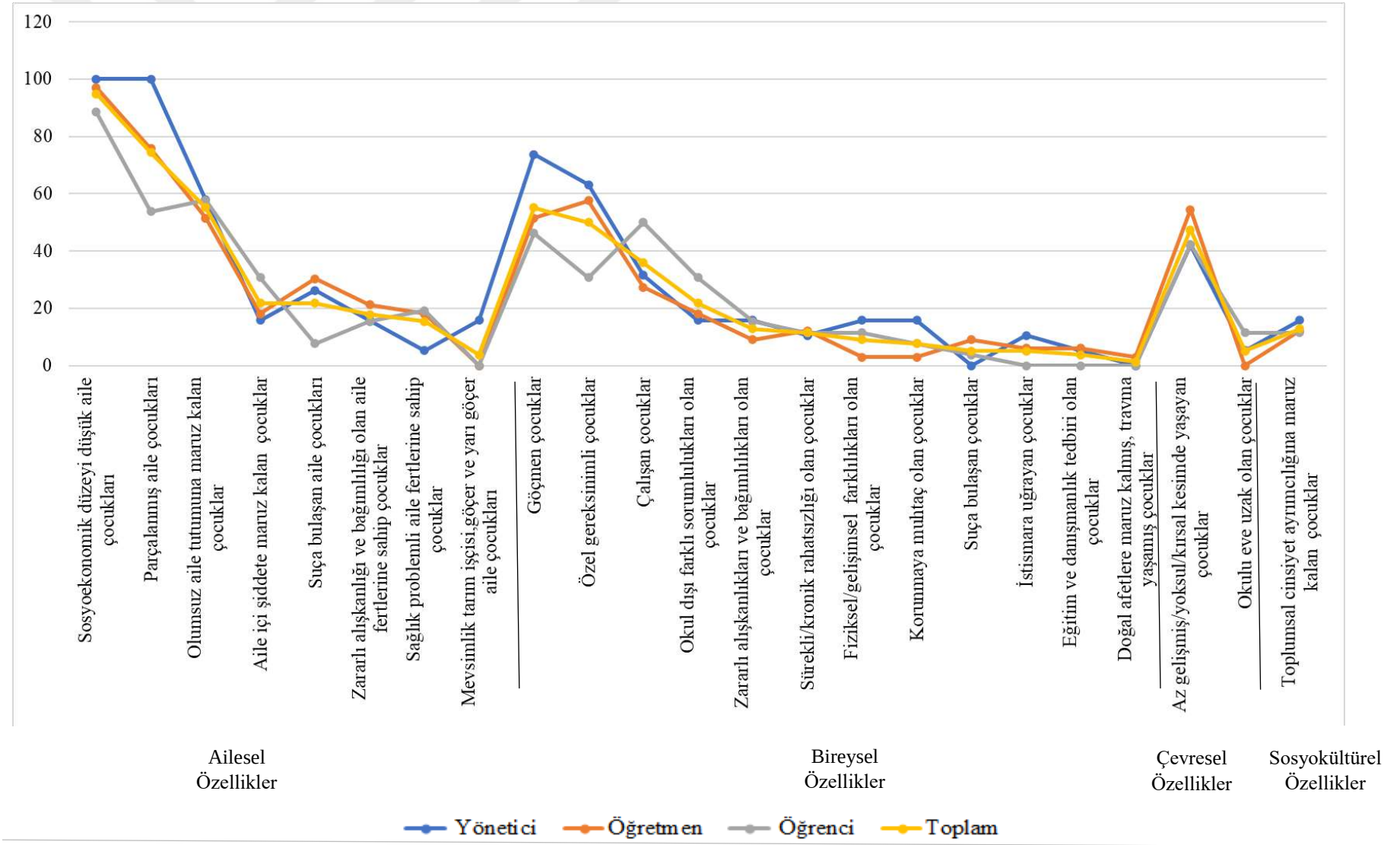
Ailesel ve bireysel özelliklerin yanı sıra katılımcılara göre okullarında çevresel faktörlere bağlı dezavantajlı öğrenciler de öğretim görmektedir. Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcılardan çoğuna göre az gelişmiş, yoksul, kırsal kesimde yaşamak öğrencileri dezavantajlı yapmaktadır. Örneğin Ö.B.E.20, *“Çocuğun yaşadığı çevre de çok önemli. Çevrede kişisel gelişimini olumlu etkileyecek faaliyetler yoksa bu çocuğu dezavantajlı yapıyor. Çünkü yeterince uyaranla çocuk karşılaşmadıkça kendini geliştiremez... Okulumuz az gelişmiş bir yerleşim yerinde bulunuyor. Dolayısıyla genellikle bu tarz öğrencilerimiz oluyor”* şeklindeki ifadesiyle; benzer şekilde Y.MY.E.16, *“Çocuğun çevresi de çok önemli aynı okula geliyorlar aslında. Mesela*

Kepez ile Muratpaşa'nın farkı var. Ben buradan önce Muratpaşa'da çalışıyordum. Muratpaşa'daki okulun çevresi iyi olunca ister istemez yanındaki çocuk da onu iyiye yönlendirebiliyor; ama buradakiler daha çok kötüye meyilli olduğu için birbirlerini olumsuz davranışlara yönlendirmekte. Yani mahalle çevre şartlarının olumsuz olması kesinlikle dezavantaj bence..." şeklindeki görüşüyle çocuğun içinde bulunduğu çevre koşullarının ve öğrenci gelişiminin birbiriyle doğru orantılı bir ilişki içinde olduğunu, çevrenin öğrencilerin gelişimini destekleyici olmamasının öğrencilerde dezavantaj oluştururken; çevrenin öğrencilerin gelişimini olumlu yönde etkileyici ve destekleyici olmasının ise öğrencilerde avantaj oluşturduğunu ifade etmiştir. Az da olsa bazı katılımcılara göre okulun eve uzak olması çocuklar açısından bir dezavantajdır. Bu katılımcılar tarafından bu öğrenciler dezavantajlı olarak nitelendirilmektedir ve katılımcılara göre okullarında bu açıdan dezavantajlı öğrenciler de bulunmaktadır. Araştırma kapsamındaki öğrencilerden biri bu konuyla ilgili görüşünü şu şekilde ifade etmiştir. *"Okul evimden çok uzak. Arkadaşlarımdan daha erken saatlerde kalkıp yola çıkmam gerekiyor. Bu nedenle ilk derslere tam anlamıyla kendimi veremiyorum."* (ÖĞR.E.17).

Katılımcıların bazıları okullarında sosyokültürel özellikleri nedeniyle dezavantajlı olan öğrencilerin olduğunu paylaşmıştır. Bu doğrultuda görüş sunan katılımcılar toplumsal cinsiyet ayrımcılığına dikkat çekmiş ve bu durumun özellikle kızlar olmak üzere öğrencilerin eğitim süreçlerinde çeşitli eşitsizliklerle karşı karşıya kalmalarına yol açtığını ifade etmişlerdir. Örneğin bu konuda Ö.T.K.26 *"Özellikle kız öğrencilerimizden bazıları ev işleri yapması, çocuk bakması için okula gelemezken erkek öğrencilerimizden bazıları ise çalışıp para getirmesi için okula gönderilmiyor veya çok fazla devamsızlık yapıyor."*; Ö.R.E.1 ise *"Bazı velilerimiz, arkadaşlarının çocuklarını olumsuz etkilediğini düşünüyorlar. Hem okul içerisindeki hem okul dışındaki arkadaşlıklardan bahsediyorum... Bu gibi nedenlerle özellikle hala kız çocuklarını okula göndermek istemeyen velilerimiz var..."* şeklindeki ifadesiyle öğrencilerinin cinsel kimliklerine yönelik yüklenen çeşitli roller ve ataerkil aile yapısının kalıp yargıları gibi nedenlerle eğitim olanaklarından yeterince yararlanamadıklarını ya da eğitim açısından eşitsizliklere maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda görüş sunan katılımcılardan bazıları, kız öğrencilerini erkeklere kıyasla daha dezavantajlı olarak görmektedir. Örneğin Y.MY.K.11

“Okulumuzun olduğu gibi dezavantajlı bölgelerde özellikle kız çocukları erkekler göre daha dezavantajlı oluyor...” diyerek; Ö.R.E.3 ise *“Özellikle kız çocukları bu anlamda daha çok dezavantaj yaşıyor...”* diyerek kız öğrencilerinin daha dezavantajlı olduğunu vurgulamıştır.





Şekil 16. Farklı katılımcı gruplarına göre okulların dezavantajlı öğrenci profili

Okulların dezavantajlı öğrenci profiline yönelik katılımcı görüşlerinin karşılaştırıldığı Şekil 16'daki bilgiler incelendiğinde, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin okullarda bulunan dezavantajlı öğrencilerin özelliklerine yönelik görüşlerinin genel olarak benzerlik gösterdiği söylenebilir. Oransal değişiklikler olmakla birlikte farklı gruplardaki çoğu katılımcıya göre, okullarında ailesel özelliklere (Yönetici %100, öğretmen %84,4, öğrenci %92,3) ve bireysel özelliklere (Yönetici %100, öğretmen %97, öğrenci %92,3) dayalı dezavantajlı öğrenciler bulunmaktadır. Okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler çevresel (Yönetici %47,4, öğretmen %54,5, öğrenci %54,5) ve sosyokültürel (Yönetici %15,8, öğretmen %12,1, öğrenci %11,5) özellikler nedeniyle okullarında dezavantajlı öğrencilerin olduğunu belirtmiş olsalar da bu özelliklerde dezavantajlı öğrencilerin olduğunu ifade eden katılımcı sayısı daha azdır.

Katılımcı gruplarının görüşleri kod temelli karşılaştırıldığında ise, okullarının dezavantajlı öğrenci profilini tanımlarken yönetici, öğretmen ve öğrenci grubundaki katılımcıların büyük çoğunluğunun sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencileri belirttikleri görülmektedir. Yine üç grupta da katılımcıların önemli bir bölümüne göre, okullarının dezavantajlı öğrenci profilinde göçmen, çalışan, özel gereksinimli, parçalanmış aileye sahip ve az gelişmiş/yoksul/kırsal kesimde yaşayan çocuklar ön plana çıkmaktadır.

Diğer gruplarla karşılaştırıldığında, öğrenci grubunda nispeten daha az katılımcının parçalanmış aileye sahip, özel gereksinimli, suça bulaşmış aile fertlerine sahip öğrencileri okulun dezavantajlı öğrenci profili içinde sıraladığı görülmektedir. Daha çok öğrenciye göre ise okullarında çalışan, aile içi şiddete maruz kalan, okul dışında farklı sorumlulukları olan dezavantajlı öğrenciler bulunmaktadır. Yöneticiler özelinde incelendiğinde ise bu grupta görece daha fazla katılımcının okullarında parçalanmış aile, göçmen ve mevsimlik tarım işçisi/göçer/yarı göçer özellikte dezavantajlı öğrenciler ile karşılaştığını belirttikleri anlaşılmaktadır. Okulların dezavantajlı öğrenci profiline ilişkin yönetici ve öğrenci gruplarında bu açılardan görüş farklılığının olduğu dikkati çekerken öğretmen grubundaki katılımcıların görüşlerinin yönetici ve öğrencilerden çok bariz şekilde farklılaşmadığı söylenebilir.

Ayrıca Şekil 16 incelendiğinde, okulların dezavantajlı öğrenci profiline ilişkin olarak diğer katılımcılardan farklı olarak yöneticilerin suça bulaşan, doğal afetlere maruz kalmış, travma yaşamış çocuklara; öğretmenlerin okulu eve uzak olan çocuklara ve

ailesi mevsimlik tarım işçisi, göçer ve yarı göçer olan çocuklara; öğrencilerin ise istismara uğrayan, eğitim ve danışmanlık tedbiri olan, doğal afetlere maruz kalmış, travma yaşamış çocuklara yönelik herhangi bir görüş bildirmediği anlaşılmaktadır.

4.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Okullarda dezavantajlı öğrencileri tespit etmek için nasıl bir yol izlenmektedir?” araştırma sorusuna yönelik katılımcıların verdikleri yanıtlar doğrultusunda belge temelli frekanslara dayalı olarak oluşturulan kod bulutu Şekil 17’de, elde edilen kategori ve kodların frekans tablosu ise Tablo 11’de verilmiştir. Ardından farklı katılımcı gruplarına göre (yönetici, öğretmen ve öğrenci) okullarda dezavantajlı öğrencileri tespit etme yollarına yönelik elde edilen bulgular Şekil 18’de sunulmuştur.



Şekil 17. Okullarda dezavantajlı öğrencileri tespit etme yollarını gösteren kod bulutu

Şekil 17’da oluşturan kod bulutunda, kodların font büyüklüğü, frekansları (ifade sıklığı) ile orantılıdır. Kod bulutu incelendiğinde okullarda dezavantajlı öğrencileri tespit etmek için farklı yolların kullanıldığı anlaşılmakla birlikte bu bağlamda görüşme, gözlem, görüş alma gibi etkileşime dayalı yolların daha çok kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 11.

Okullarda Dezavantajlı Öğrencileri Tespit Etme Yollarına İlişkin Frekans Tablosu

Tema	Kategori	Kod	Y. (f)	Ö. (f)	Öğr. (f)	Toplam (f)
Dezavantajlı Öğrencileri Tespit Etme Yolları	Etkileşime dayalı yollar	Görüşme	17	29	20	66
		Görüş alma	17	29	10	56
		Gözlem	15	23	15	53
		Kurul ve toplantılar	5	12	1	18
		Ev ziyaretleri	6	10	1	17
		Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcı sayısı	19	33	24	76
	Belge/formlar	Öğrenci bilgi formu	11	13	10	34
		Risk haritaları	6	17	-	23
		Resmi yapılan bildirimler	6	2	1	9
		Diğer	1	4	1	6
		Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcı sayısı	16	24	12	52

*Tabloda yönetici “Y.”, öğretmen “Ö.”, öğrenci “Öğr.” şeklinde kısaltılmıştır.

Tablo 11 incelendiğinde yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre okullarda dezavantajlı öğrenciler belge/formlar ve etkileşime dayalı yollar aracılığıyla tespit edilmektedir. Kodların frekansları dikkate alındığında, okullarda bu amaçlı olarak daha çok öğrencinin veya başkalarının görüşüne başvurulduğu veya görüşmelerin yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda görüş sunan katılımcıların çoğuna göre, dezavantajlı öğrencilerin tespiti ya öğrencinin kendisiyle ya da ailesiyle yapılan görüşmeler sonucunda mümkün olmaktadır. Bazılarına göre aile fertlerin dışındaki bireylerle gerçekleştirilen görüşmeler de okula bu bağlamda ipuçları sunmaktadır. Örneğin akranlar, arkadaşlar veya öğrencinin çevresindeki diğer kişilerle yapılan görüşmeler de okullarda dezavantajlı öğrencilerin belirlenmesinde alternatif bir yol olarak kullanılmaktadır. ÖĞR.K.2 “*Biz herhangi bir durumda rehber öğretmenlerle veya sınıf rehber öğretmenleri ile görüşüyoruz. Sonra öğretmenler gerekli görürse alilerle görüşülüyorlar.*”, Y.M.E.9 “*...öğretmenlerin rehberlik servisine yönlendirdiği öğrencilerle bireysel görüşme esnasında veya sınıf öğretmenlerinin öğrenci velisi ile yine aynı şekilde bizzat çocuğun kendisi ile yaptığı görüşmeler sonucunda öğrencinin dezavantajlı olduğu ortaya çıkabiliyor.*” sözleriyle Y.M.E.3 ise

“Öğrencinin çevresinden, arkadaşlarından birileriyle veya kendisiyle görüşerek dezavantajlı olup olmadığı kanaatine ulaşabiliyoruz.” şeklindeki ifadesiyle kendisinin dışında ailesiyle, arkadaşlarıyla ve diğer çevresindeki kişilerle de görüşmeler yapılarak okullarda dezavantajlı öğrenciler hakkında bilgi sahibi olunduğunu belirtmiştir. Katılımcılardan bazıları, okullarda öğrencilerin özellikleri, imkân ve koşulları hakkında öğretmenler arasında da bilgi paylaşımı yapıldığını, bu bağlamda daha çok sınıf ve okul rehber öğretmenlerin görüşüne başvurulduğu, zaman zaman ise okul yönetimi ve diğer öğretmenlerden de görüş alındığını ifade etmiştir. Ö.B.E.22 *“Burada öğretmenlerimiz, sınıf ve rehber öğretmenler birlikte çalışmalar yapıyor ve sonrasında tespitlerini biz öğretmenlerle ve yönetim ile paylaşıyorlar. Biz onlardan genellikle bilgi alıyoruz.”* sözleriyle sınıf ve rehber öğretmenlerinden öğrenciler hakkında bilgi alındığını belirtilirken; Ö.R.K.4 *“Çoğunlukla öğrencilere ulaşmam ya sınıf rehber öğretmeni ile diğer öğretmenler vasıtasıyla ya da idare aracılığıyla oluyor. Bir sıralama yapacak olursak birinci olarak en fazla sınıf rehber öğretmeni veya öğrencinin dersine giren öğretmenler, ikinci olarak okul idaresi diyebilirim...”* diyerek sınıf rehber öğretmeni yanı sıra öğrencinin dersine giren öğretmenler ve okul yönetimi aracılığıyla dezavantajlı öğrenciler hakkında bilgi sahibi olduğunu belirtmiştir.

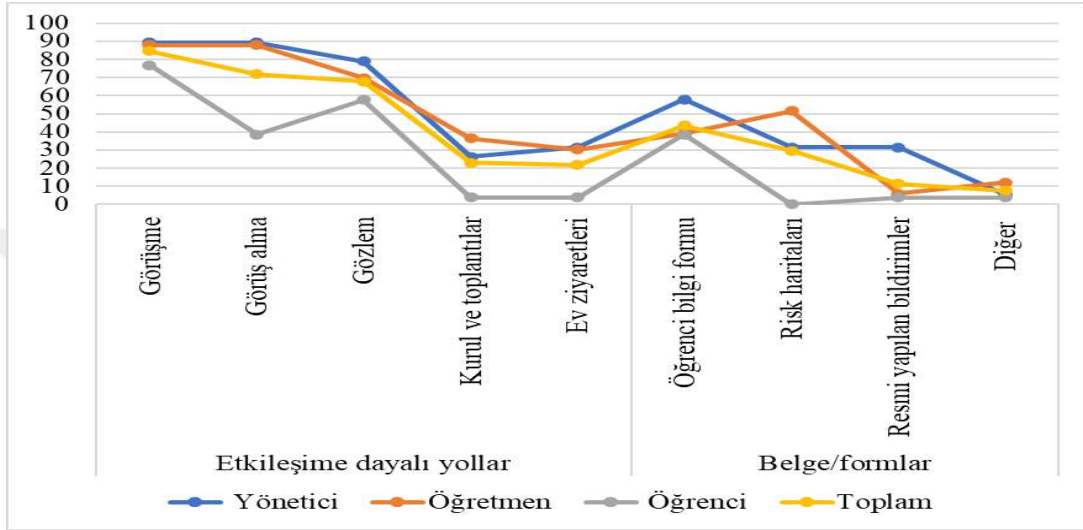
Bunlara ilave olarak katılımcıların büyük bir kısmı, davranışları, fiziki görünümü, başarı durumu, derse katılım ve devamsızlık durumuna yönelik yapılan gözlemlerle de okullarında dezavantajlı öğrencilerin tespit edildiğini ifade etmişlerdir. ÖĞR.E.17 *“Öğretmenler ders içi performansla bakıyor ya da okul içi, dışı bizim davranışlarımıza bakıyorlar. Mesela öğrenci bir anda içine mi kapandı, sessizleşti mi, ya da aniden sorun çıkarmaya mı başladı bunlara dikkat ediyorlar.”* şeklindeki sözleriyle öğrencilerin davranışlarındaki ani değişime yönelik gözlemlerin bu öğrencilerin tespitinde önemli rol oynadığını belirtmiştir. T.K.30 ise *“Çocuklar kendilerini belli ediyor, davranışlarından, dış görünüşünden. Mesela eğer bir kış günü çocuk terlikle okula geliyorsa bu durum bize fikir veriyor veya çocuğun çantası çok eski ise yıpranmışsa, ayakkabıları eski, yırtıksa, hep aynı kılık kıyafetleri giyiyorsa, eskiyse bu gibi durumlar da bize öğrencilerin içinde bulunduğu koşullar hakkında çok fazla fikir veriyor.”*; Ö.R.E.1 ise *“Gözlemliyoruz, öğrencinin görünüşünden, davranışlarındaki değişimden anlıyoruz. Derse devamları ipuçları veriyor.”* diyerek bu tespit yöntemine dikkati çekmiştir.

Bazı katılımcılara göre, şube öğretmenler kurulu (ŞÖK) başta olmak üzere öğretmenler kurul, rehberlik psikolojik danışma hizmetleri yürütme komisyonu, bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimi gibi okullarda oluşturulan çeşitli kurul ve komisyon toplantılarının yanı sıra veli toplantıları ile de dezavantajlı öğrenciler tespit edilebilmektedir. Bu konuda Ö.R.E.9 “*ŞÖK toplantılarında her öğrencinin başarısı, sağlığı, ailevi durumu tek tek değerlendiriliyor, ben de kendi kendime göre not alıyorum. Bu verileri ve çeşitli kanallardan (risk haritaları, görüşmeler vs.) topladığım bilgileri bir araya getirerek dezavantajlı öğrencileri belirliyorum.*” diyerek; bir başka katılımcı (Y.M.E.6) “*Bir de veli toplantılarında bilgi sahibi olabiliyoruz.*” sözleriyle; Ö.T.E.32 ise “*Her öğretmenin sorumlu olduğu bir sınıfı var sınıftaki öğrencileri tanımak için velileriyle iletişime geçiyorum. Onlarla aralıklı olarak yılda en az 3-4 kez, ihtiyaç duyarsam 5-6 kez toplantı yapıyorum*” ifadesiyle veli toplantıları aracılığıyla dezavantajlı öğrencilerinin tespit edilebildiğini belirtmiştir. Ayrıca bazı katılımcılar öğrencileri daha yakından tanımak, yerinde görmek, daha doğru tespitlerde bulunmak gibi amaçlarla ev ziyaretleri yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu yönde görüş bildiren Ö.T.K.28 “*Veli ziyaretleri yapıyoruz. Aslında veli ziyaretleri sadece veli ile konuşmak, tanışmak için değil; çocuğun yaşadığı ortamı da görmek açısından bize çok ipucu sağlıyor. Veli ziyaretine gittiğinde her şeyi daha net görüyorsun. Yani öyle bir eve gidiyorsunuz ki bir odadan oluşuyor, ekonomik olarak çok kötü, iki veya üç aile aynı evde, işte abi evleniyor aynı evde kalıyor vs. Bu çocuk yardıma muhtaç diyorsun. Benim birçok öğrencim var bu şekilde.*”; benzer şekilde Ö.R.K.4 de “*Sınıf öğretmenlerimiz öğrencilerini daha yakından tanımak adına kendi istekleri doğrultusunda ev ziyaretleri yapıyorlar. Onlara duruma göre okul idaresi, zaman zaman ben de eşlik ediyorum. Böyle bir durumda teşhis edilebiliyor*” sözleriyle ev ziyaretlerinin bu konuda fikir sahibi olmalarına destek verdiğini ifade etmiştir.

Okullarda dezavantajlı öğrencileri tespit etmek amaçlı kullanılan yöntemlerin bir kısmı belge ve formlar başlığı altında yer almıştır. Bu başlık altında öne çıkan tespit etme yolları öğrenci bilgi formu ve risk haritalarıdır. Katılımcıların önemli bir kısmı, dezavantajlı öğrencileri tespit etmek için okullarda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri kapsamında bireyi tanıma amaçlı olarak kullanılan formlardan, anketlerden yararlandığını belirtmiştir. Bu doğrultuda da en çok öğrenci bilgi formları ve risk haritalarının kullanıldığı anlaşılmıştır. Bu kadar yaygın olmamakla birlikte resmi

yapılan bildirimler, yaşam penceresi, bana kendini anlat, rehberlik ihtiyacı belirleme formu (RİBA) gibi diğer formların da bu amaçla kullanıldığı görülmüştür. Bu tespit etme yollarına ilişkin görüş bildiren Ö.R.E.3 “*Öğrenci tanıma fişi dediğimiz bir fişimiz var. Bu fiş aracılığıyla ailenin maddi durumu ve yapısını, ailede hasta bireyin ve oturdukları evin kendilerine ait olup olmadığını, kaç kardeş olduklarını öğrenebiliyorsunuz. Bu öğrenci tanıma fişi ile en son burada elde ettiğimiz öğrenci bilgilerini bir şema haline getiriyoruz. Hangi çocuklar risk grubunda, hangileri değil bunların tespitini yapıyoruz. Bu yaptığımız tespitleri milli eğitime de gönderiyoruz. Daha sonra bu risk grubuna dayanarak almamız gereken önemler varsa almaya çalışıyoruz.*” sözleriyle; ÖĞR.K.13 kodlu öğrenci “*Sınıf rehber öğretmenimiz bir anket verdi. Ailenizde kim çalışıyor, annen baban ayrı mı, ondan sonra kaç kardeşsiniz gibi içinde sorular vardı. Galiba müdür göndermiş. Biz bu anketi doldurduk sonra topladılar. Öğretmenler bu doldurduğumuz formlardan bizim durumumuzu öğreniyor.*” sözleriyle ifade etmiştir. Y.M.E.1 “*Rehber öğretmen bakanlığın hazırladığı formlar çerçevesinde risk haritası hazırlıyor. Sonra idareye bu konuda bilgi veriyor. Bu çıkardıkları risk haritası ile hangi öğrenciler dezavantajlı, avantajlı bunların tespiti yapılıyor*” diyerek tanıma fişleri ve oluşturulan risk haritalarıyla öğrencilerin içinde bulundukları koşullar hakkında bilgi sahibi olabildiklerini belirtmiştir. Bu formların dışında Ö.R.E.1 “*Dezavantajlı öğrencileri tespit etmek için anketler uyguluyoruz. Yaşam penceresi, otobiyografi vb. uyguluyoruz. Sınıf öğretmenlerinden öğrencileri tanıma anketleri yapmalarını istiyoruz.*” şeklindeki ifadesiyle; Y.M.E.9 “*Dezavantajlı öğrenciler rehberlik servisi tarafından RİBA anketleri yapılarak genellikle tespit ediliyor.*” diyerek araştırmada diğer kodu altında ele alınan problem tarama testi, yaşam penceresi ve bana kendini anlat (otobiyografi) formları ve rehberlik ihtiyacını belirleme anketi (RİBA) aracılığıyla dezavantajlı öğrencileri tespit ettiklerini açıklamışlardır. Bu belirtilen yolların dışında öğrencilerin imkân ve koşulları hakkında; Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) raporu, e-okul sistemi, resmî belge ve evraklar vb. aracılığıyla resmi olarak yapılan bildirimlerle de bilgi edinildiği belirlenmiştir. Örneğin, resmi yapılan bildirim aracılığıyla e-okul sisteminden bilgi edinildiğini Ö.R.K.4 “*Kaynaştırma öğrencilerini e-okul sisteminde görebiliyoruz...*”; Y.M.E.4 “*Yabancı uyruklu çocuklarla ilgili zaten bir sıkıntımız yok. Onların yabancı uyruklu olduğunu her hâlükârda resmî belge ve bilgilerden elde ediyoruz. Mesela yabancı uyruklu çocuklar okulumuza kayıt için geldiğinde onların*

kimlik numaralarından bile bu çocukların yabancı uyruklu olduğunu anlıyoruz.”; Ö.T.E.24 “...Bir de zaten kayıtlı olan ve önlem alınabilen, raporlanmış dezavantaj grubu da var. Kaynaştırma öğrencileri, özel gereksinimli, özel yetenekli öğrenciler gibi. Bu öğrenciler Ram tarafından tanılanmış oluyor, ellerinde belge oluyor buradan da anlayabiliyoruz.” diyerek resmî belge, evrak, RAM raporları aracılığıyla okullarındaki dezavantajlı öğrenciler hakkında bilgi sahibi olduklarını dile getirmiştir.



Şekil 18. Farklı katılımcı gruplarına göre dezavantajlı öğrencileri tespit etme yolları

Okullarda dezavantajlı öğrencilerin tespit edilme yollarına yönelik katılımcı görüşlerinin karşılaştırıldığı Şekil 18'deki bilgiler incelendiğinde genel hatlarıyla yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir. Yöneticilerin ve öğretmenlerin tamamı, öğrencilerin ise tamamına yakını (%92,3) okullarda dezavantajlı öğrencilerin tespitinin etkileşime dayalı yollar aracılığıyla yapıldığını belirtmiştir. Okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler çeşitli belge ve formların da bu amaçla kullanıldığı belirtmiş olsalar da bu yolların dezavantajlı öğrenci tespitinde faydalandığını daha az katılımcı ifade etmiştir (Yönetici %84,2, öğretmen %72,2, öğrenci %46,2). Diğer katılımcı grupları ile karşılaştırıldığında ise öğrenciler arasında bu doğrultuda görüş sunanların oldukça az olduğu dikkat çekmiştir.

Katılımcı gruplarının görüşleri kod temelli karşılaştırıldığında ise, yöneticilerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin okullardaki dezavantajlı öğrencileri tespit etme yollarına ilişkin görüşlerinin genel olarak benzer eğilimli olduğu söylenebilir. Ayrıca, üç grupta da etkileşime dayalı yollardan görüşme ve gözlemin; belge/formlara dayalı

Şekil 19'deki kod bulutu incelendiğinde dezavantajlı olmanın öğrenciler üzerinde farklı açılardan birçok etkide bulunduğu anlaşılmaktadır. Kodların font büyüklüğü dikkate alındığında ise dezavantajlı olmanın öğrenciler üzerinde daha çok akademik başarı düşüklüğü, istenmeyen davranışlar sergileme, içe kapanık/çekingen olma, devamsızlık yapma, eğitim ve eğitimi destekleyici ihtiyaçlarının karşılanmaması, motivasyon, ilgi, dikkat eksikliği, akran zorbalığına maruz kalma/yapma, dışlanma gibi etkiler oluşturarak öğrencilerin eğitim hayatını çeşitli açılardan olumsuz yönde etkilediği görülmektedir.

Tablo 12.

Dezavantajlı Olmanın Öğrenciler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Frekans Tablosu

Tema	Kategori	Kod	Y. (f)	Ö. (f)	Öğr. (f)	Toplam (f)
Dezavantajlı Olmanın Öğrenciler Üzerindeki Etkileri	Akademik Etkiler	Akademik başarı düşüklüğü	19	25	19	63
		Devamsızlık	12	21	18	51
		Motivasyon-ilgi-dikkat eksikliği	9	21	14	44
		Derse katılım düşüklüğü	9	14	13	36
		Hazırbulunuşluk düşüklüğü	7	10	10	27
		Okul terki	5	7	5	17
		Akademik yılmazlık	8	4	2	14
		Ders çalışmaya zaman ayıramama	-	3	10	13
		Sınıf tekrarı	2	-	2	4
		Okula geç yaşta başlama	-	-	4	4
		Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcı sayısı	19	31	25	75
	Psikolojik Etkiler	İçe kapanık/çekingen olma	15	23	15	53
		İlgi ve sevgi eksikliği	9	11	14	34
		Öğrenilmiş çaresizlik	7	13	7	27
		Düşük benlik algısı	5	14	6	25
		Mutsuzluk	7	5	8	20
		Güvensizlik	3	2	5	10
		Erken olgunlaşma	2	-	3	5
		Eğitimini sürdürememe kaygısı	1	2	2	5
		Kendine zarar verme	2	-	2	4
		Duygu patlaması	2	-	1	3
		Kırılgan, alıngan olma	1	1	1	3
		Pişmanlık duymama/duyarsız olma	-	1	-	1
		Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcı sayısı	19	30	25	74

	Akran zorbalığına maruz kalma/yapma	9	14	19	42
	Dışlanma	11	14	14	39
	İletişim sorunları yaşama	11	12	12	35
	Arkadaşlık kurmada ve sürdürmede sorun yaşama	6	10	17	33
Sosyal Etkiler	Uyum sorunları yaşama	11	15	6	32
	Ayrımcılığa maruz kalma	3	1	8	12
	Olumsuz arkadaş çevresine sahip olma	3	4	5	12
	İstismara ve risklere açık olma	4	6	1	11
	Gruplaşma/sınıfsal ayrışmalar	4	5	1	10
	Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcı sayısı	17	28	25	70
Davranışsal Etkiler	İstenmeyen davranışlar sergileme	14	29	13	56
	Okul ve sınıf kurallarına uymama	8	16	5	29
	İlgi ve dikkat çekmeye çalışma	5	8	-	13
	Olumsuz davranışı normal görme	3	5	1	9
	Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcı sayısı	14	30	25	57
Fiziksel Etkiler	Temel gereksinimlerin karşılanamaması	11	17	4	32
	Uykusuz gelme	1	2	1	4
	Yorgun olma	-	4	4	8
	Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcı sayısı	11	18	7	36
Diğer Etkiler	Eğitim ve eğitimi destekleyici ihtiyaçların karşılanmaması	11	22	16	49
	Okula geliş amacının sapması	13	18	6	37
	Akademik, sosyal, kültürel, sportif faaliyetlere katılamama	6	10	6	22
	Okula bağlılığın azalması	4	6	10	20
	Eğitimi kurtuluş olarak görme	8	5	2	15
	Nitelikli eğitime ulaşamama	1	5	1	7
	Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcı sayısı	19	28	22	69

*Tabloda yönetici “Y.”, öğretmen “Ö.”, öğrenci “Öğr.” şeklinde kısaltılmıştır.

Tablo 12 incelendiğinde katılımcıların görüşlerine göre dezavantajlı olmak öğrencileri akademik, sosyal, psikolojik, davranışsal, fiziksel ve diğer açılardan etkilemektedir. Kategorilerin frekansları dikkate alındığında dezavantajlı olma durumunun çocukların eğitim süreç ve çıktıları üzerinde çeşitli etkiler oluşturmakla birlikte onları daha çok akademik, psikolojik, sosyal açılardan, sonra ise sırasıyla davranışsal, diğer ve fiziksel açılardan etkilediği söylenebilir.

Akademik etkiler kategorisi altında katılımcılar dezavantajlı olmanın akademik başarı düşüklüğü başta olmak üzere sırasıyla devamsızlık yapma, motivasyon-ilgi-dikkat, derse katılımda ve hazırbulunuşluk düzeyinde düşüklük, okul terki, ders çalışmaya zaman ayıramama, okula geç yaşta başlama, sınıf tekrarı yapma gibi olumsuz etkiler oluşturduğu yönünde görüşler bildirmişlerdir. Dezavantajlılığın öğrenciler üzerindeki akademik etkisine yönelik görüşünü Y.MY.E.16 *“Dezavantajlı öğrenciler temel bilgi altyapısı olmadığı için derste anlatılanları anlamıyor, dersi anlamadığı için de derse katılımları düşüyor. Bulunduğu sınıf seviyesinde anlatılan dersler ilgisini çekmiyor ve bir süre sonra da dersler sıkıcı, anlamsız gelmeye başlıyor ve çocuğun başarısı da zamanla düşüyor. Bu durum dezavantajlı öğrenciler için bir sarmal yapı gibi; böyle devam edip gidiyor ve öğrenciler için içinden çıkılmaz bir duruma dönüşebiliyor.”* sözleriyle; Y.MY.E.17 *“Akademik olarak yetersizliklerine bağlı olarak başarıları düşük oluyor. Derse katılamıyor, derse anlatılanları anlamıyorlar.”* sözleriyle öğrencilerin hazırbulunuşluklarının düşük olduğunu ve bu durumun derse katılım, motivasyon ve akademik başarı düşüklüğünü de beraberinde getirdiğini belirtmişlerdir. Katılımcılardan Y.M.E.4 ise dezavantajlı öğrencilerin çeşitli nedenlerle devamsızlık yaptıklarını şu sözleriyle ifade etmiştir. *“Çalışmaya gidiyor; kardeşine bakıyor; yerine göre evinin temizliğini yapıyor, anne işe gittiği zaman onunla işe gidiyor; dezavantajlı çocuklar genellikle bu nedenlerle okula gelemiyor, devamsızlık yapıyor.”*; benzer şekilde Y.MY.E.17 *“Bu çocuklar zamanla devamsızlık yapma başlıyor. Bu da beraberinde eğitimden kopuşu getiriyor.”* ve Ö.T.K.25 *“Bu öğrenciler devamsızlığı diğer öğrencilere göre daha fazla yapıyorlar, sonrasında okula bırakma, hiç gelememe gibi durumlar da yaşanabiliyor.”* şeklinde görüş paylaşarak öğrencilerin içinde bulunduğu olumsuz koşulların etkisiyle zamanla okula bağlılıklarının azaldığını ve devamsızlıklarının artmaya başladığını bir süre sonra ise bu durumun öğrencilerin okulu terk etmeleriyle sonuçlanabildiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar tarafından dezavantajlı öğrencilerin içinde bulunduğu koşulların etkisiyle sınıf tekrarı yaptıklarına da dikkat çekilmiştir. Örneğin ÖĞR.E.12 kodlu öğrenci *“Ailem pazarcılık yapıyor ben okulla birlikte onlara da yardım ediyorum. Bazen onlara yardım etmem gerektiği için, bazen de sabahtan akşama kadar çalışırken terleyip soğumaktan çok sık hasta olduğum için devamsızlığım da fazla oluyor, 2 defa da bu yüzden 5.sınıfta kaldım. Normalde şu an Lise 2'ye gidiyor olacaktım.”* sözleriyle bu durumu ifade etmiştir. Bu etkilerin yanı sıra bazı katılımcılara göre dezavantajlı

çocukların evde farklı sorumlulukları olması ve yoksulluk nedeniyle okul dışında bir işte çalışmak durumunda kalmaları onların okula daha geç yaşta başlamasına ve okula gitseler dahi ders çalışmak için yeterli zamanı ayırmakta güçlük çekmelerine yol açmaktadır. Bu konuda ÖĞR.K.5 kodlu öğrenci *“Ben 4-5 yaşlarındayken evde yeğenlerimi büyüttüm. Bu nedenle ailem beni okula geç gönderdi. Bizim patronun kızları şu kızı artık okula gönderin, vakti geçiyor, okula göndermeniz gerekiyor diyorlardı. Onların ısrarıyla ailem beni okula gönderdi. Yoksa şu yaşım kadar bile göndermeyebilirlerdi.”* sözleriyle; Ö.R.E.9 ise *“Okulumuzda hurdacılar ya da çöpten malzeme toplayan, çalışan öğrencilerimiz var. Bu çocuklarımız normalde zamanlarını ödevlerine, derslerine ayırmaları gerekirken; babalarının yanında veya başka herhangi bir işte çalışmaları nedeniyle ders çalışmaya ister istemez zaman ayırmıyorlar. Artı bu durum çocuklarımızın kendi sorumluluklarını yerine getirmesini de engelliyor. Çocuğun akademik çalışma yapması gereken sürede farklı işlerde çalışıyor olması başarılarını da olumsuz etkiliyor.”* sözleriyle sosyal farklılıkları nedeniyle dezavantajlı konumda olan öğrencilerin okula başlama yaşının yükselebildiğini, okul dışında bir işte çalışmaları gibi nedenlerle ders çalışmaya yeterince zaman ayıramadığını belirtmiştir.

Bazı katılımcılara göre, dezavantajlı olmanın öğrencilerde oluşturduğu bu olumsuz etkilerin aksine bu durum zaman zaman akademik yılmazlığı da sağlayabilmektedir. Örneğin Y.MY.K.19 *“Onları kurtaracak şeyin okul ve eğitim olduğunun bilincinde olan dezavantajlı öğrenciler...daha çok çalışıp da bir yerlere gelebilmeleri gerektiğini biliyorlar ve bu dezavantajlı çocuklar dezavantajını harika bir avantaja dönüştürebiliyorlar... Çünkü daha bilinçli, daha çok deneyim sahibi oluyorlar; hayatın içinden her şeyi bilerek geliyorlar.”* ifadesiyle; Y.M.K.7 *“Bunun yanı sıra dezavantajlı koşullara sahip olan ve bu durumu görüp de kendisine yatırım yapan, eğitim öğretim görerek bu durumdan kendisini kurtarmaya çalışan bilinç seviyesi yüksek çocuklar da var. Bu çocukların içinde az da olsa çabalayarak çok iyi yerlere gelen çocuklar da var. Burada çocuğun bilinç faktörü, farkındalıkları çok önemli. Bu çocuklar eğitimi hayata karşı kazanması gereken bir sınav olarak görüyor ve neticesinde bu dezavantajını avantaja çeviriyor.”* ifadesiyle dezavantajlı olup kendilerini içinde bulundukları olumsuz yaşam koşullarından eğitimle kurtulabileceğinin bilincinde, farkında olan çocukların akademik yılmazlık göstererek

dezavantajını avantaja dönüştürebildiklerini ve başarılı olabildiklerini ifade etmişlerdir.

Katılımcılara göre dezavantajlı olmak öğrenciler üzerinde akademik etkiler dışında psikolojik bazı etkiler de oluşturabilmektedir. Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcılara göre dezavantajlı olma öğrencide daha çok içe kapanık/çekingen olma, ilgi ve sevgi eksikliği, düşük benlik algısı, öğrenilmiş çaresizlik, mutsuzluk oluşturmaktadır. Bunların dışında dezavantajlılık öğrencide güvensizlik, erken olgunlaşma, eğitimini sürdürmemeye kaygısı, duygu patlaması, kendine zarar verme, kırılgan/alınan olma, pişmanlık duymama/duyarsız olma gibi psikolojik etkiler de yapmaktadır. Bu durumun öğrencide içe kapanıklığa ve çekingenliğe sebep olduğunu ileri süren Ö.T.K.25 *“Dezavantajlı çocuklar diğer çocuklara göre daha içine kapanık oluyor. Genelde kendini ifade etmekte zorlanıyor. Hep böyle bir konuda çekimser kalıyor, özgürce kendini ifade edemiyor”* diyerek; Y.MY.K.11 *“Bu çocuklar genel olarak geri planda kalan çocuklar oluyor. Çok sessizler, içe kapanıklar, yalnız olan çocuklar”* sözleriyle konuyla ilgili görüşünü belirtmiştir. Yöneticilerden Y.M.E.8 dezavantajlı öğrencilerin ilgi ve sevgi eksikliği de yaşadıklarını *“Psikolojik olarak da bu çocukların daha içine kapanık, sessiz olduğunu, sevgi, ilgi eksikliği yaşadıklarını söyleyebilirim.”* sözleriyle; Y.MY.E.17 ise *“...bu çocukların birçoğu aile ilgi ve sevgisinden mahrum büyüyor.”* sözleriyle dile getirmiştir. Bazı katılımcılar ise dezavantajlı öğrencilerin özgüven eksikliği, kendini değersiz ve yetersiz hissetme gibi kendine yönelik olumsuz düşüncelere sahip olduklarını ve bu bağlamda benlik algılarının düşük olduğunu vurgulamışlardır. Örneğin, Ö.R.E.7 *“Bu çocuklar kendilerinin bazı şeylerden yoksun görüyor ve yetersizlik psikolojisine kapılabiliyor. Bu durum da çocukta olumsuz etki yaratıyor.”* diyerek; Ö.R.E.9 *“Açıkkası dezavantajlı çocuklar daha içine kapanık, özgüveni düşük oluyor, kendini rahat ifade edemiyor. Bu gibi pek çok olumsuz durum yaşıyor.”* sözleriyle dezavantaj yaratan durumların etkisiyle öğrencilerin düşük benlik algısına sahip olabildiklerini belirtilmişlerdir. Ayrıca katılımcılar, akranlarından daha olumsuz imkân ve koşullara sahip oldukları için bu öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik yaşayabildiklerine de dikkat çekmişlerdir. Örneğin Y.M.E.4 *“Özellikle dezavantajlı çocuklarda ben çalışsam da yapamıyorum, dersleri anlamıyorum, okusam ne olacak gibi algıları oluyor bu nedenle kimi zaman onları eğitim sürecinde tutmakta zorlanıyoruz.”* sözleriyle; benzer şekilde Y.MY.K.19’da *“Eğer çocuk bilinçli değilse zaten akademik başarısızlıkla*

yüzleşiyor. Daha sonra bu başarısızlık onun eğitim hayatında başarılı olma ümitlerini elinden alıyor ve bir süre sonra çocuk ben ne yaparsam yapayım başarılı olamam diye düşünmeye başlıyor ve eğitimle kendini içinde bulunduğu hayattan kurtarma şansını elinin tersiyle itmiş oluyor.” sözleriyle öğrencilerin yaşadığı başarısızlığa bağlı olarak tekrar denese de başarılı olamayacağı düşüncesine kapıldıklarını, başarıma isteğini günden güne kaybederek başarısız olacaklarına dair inanç geliştirebildiklerini yani öğrenilmiş çaresizlik yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra bazı katılımcılar dezavantajlı olma durumuna bağlı olarak öğrencilerin eğitimini sürdürememe kaygısı da yaşayabildiklerini dile getirmişlerdir. Örneğin ÖĞR.K.5 kodlu öğrenci “Liseye gidebilecek miyim bilmiyorum...iyi bir liseye gitmek için planlar kuruyorum, hedefler belirliyorum. Ama 8. sınıftı bitirdikten sonra liseye gönderecekler mi bilmiyorum. Sonra ben niye o kadar çalışıyorum, zaten göndermeyecekler diyor.” sözleriyle bu durumu dile getirmiştir. Bu psikolojik etkilerin yanı sıra katılımcılardan bazıları (ÖĞR.K.2) “Benim annem ve babam ayrı yaşıyor. Her ne kadar annem de babam da ayrı ayrı ilgilense de yine de olmuyor. İçimde hep bir boşluk var kapanmayan, mutlu olamıyorum. Bu da davranışlarıma, derslerime, her şeye yansıyor. Annemleyken aklım babamda oluyor, babamlayken aklım annem de oluyor. Çevremdeki insanlara çok zor güveniyorum, o yüzden de zaten çok arkadaşım yok.” sözleriyle parçalanmış aileye sahip olmanın etkisiyle mutsuzluk, güvensizlik yaşadığını ifade etmiştir. Katılımcılardan bir başkası (Y.M.E.9) “Dezavantajlı öğrenciler kırılgan bir yapıya sahip oluyor, çabuk alınabiliyor, çabuk kırılabilir ve duygu patlamaları yaşayabiliyor. Olumsuz bir kabulleniş olabiliyor bazı öğrencilerde.” sözleriyle bu öğrencilerin daha kırılgan, alıngan olduklarını ve zaman zaman yaşadıklarının etkisiyle duygu patlamaları yaşayabildiklerini belirtmiştir. Öğrencilerden ÖĞR.K.1 “Kendime zarar vermeye çalıştığım da oldu. 5. sınıftaydım galiba soda şişesinin camları ile kollarımı kesmiştim.” sözleriyle dezavantajlılığın bir yansıması olarak kendine zarar verdiğini bildirmiştir. ÖĞR.K.5 kodlu öğrenci “Ben küçük yaşta olgunlaşmak zorunda kaldım. Küçük yaşta yüklenildi omzuma. Onun için sınıftakilerden daha olgun olduğumu düşünüyorum.” sözleriyle; Ö.T.K.33 ise “Bu çocuklar yaptığı şeyden suçluluk duygusu duymuyor, üzülüyor. Bir arkadaşına zarar verdiği zaman, öğretmenini kışkırttığı zaman pişmanlık duymuyor ya da kendine neden ben bu davranışı yaptığımı sorgulamıyor.” sözleriyle dezavantajlı çocukların daha erken yaşlarda olgunlaştıklarını ya da duyarsız olabildiklerini ifade etmiştir.

Katılımcıların büyük bir bölümüne göre, dezavantajlı olmanın öğrenciler üzerinde sosyal açıdan da çok farklı etkileri olmaktadır. Bazı katılımcılar dezavantajlı öğrencilerin daha çok akran zorbalığına maruz kalma veya yapma, dışlanma, iletişim ve uyum sorunları yaşama, arkadaşlık kurmakta, kurabildiyse de sürdürmede sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra dezavantajlı olma durumunun öğrencilerin olumsuz arkadaş çevresine sahip olma, ayrımcılığa maruz kalma, istismara ve risklere açık olma, gruplaşma/sınıfsal ayrışmalar yaşamalarına yol açtığını belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ise dezavantajlı öğrencilerin dalga geçilme, lakap takılma, bedensel özellikleriyle, dış görünüşüyle alay edilme, aşağılanma, küçük düşürülme, hakaret ve tehdit edilme gibi akranlarının sözel zorbalığına maruz kalabildiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin ÖĞR.E.24 kodlu öğrenci *“Arkadaşlarım benimle dalga geçiyor... Bana küfrediyorlar, bazen de vuruyorlar.”* sözleriyle; Y.MY.K.14 *“Bu çocuklar kendilerini korumaktan yoksun oluyorlar. Hem bedensel hem de psikolojik olarak başkalarının şiddetine maruz kalıyor ve buna dur diyemiyorlar.”* sözleriyle dezavantajlı öğrencilerin akran zorbalığına uğradığını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra dezavantajlı öğrencilerin -özellikle de göçmen öğrencilerin- iletişim ve uyum sorunları yaşadıklarını vurgulamışlardır. Dezavantajlı öğrencilerin kendini, duygu ve düşüncelerini açıkça ifade edememe, rahat konuşamama gibi iletişim sorunları yaşadıkları ile ilgili öğrencilerden biri (ÖĞR.K.22) *“Ben Suriye’den geldiğimde Türkçe bilmiyordum. Şimdi Türkçem biraz daha iyi, ama okula geldiğimde kendimi Türkçe olarak çok anlatamıyorum. Arkadaşlarımla ya da hocalarımla konuşmak istediğimde de korkuyorum, beni anlamayacaklar diye, hala da tam anlatamıyorum kendimi.”*; yöneticilerden biri ise (Y.MY.E.13) *“Özellikle başka ülkeden göç eden öğrenciler dil bilmiyorlar, dil bilmedikleri için derslerdeki konuları anlamıyorlar. Bizim anlatmak istediğimiz farklı bir şey oluyor ve çocuk onu farklı algılıyor. Çocukların ne istediklerini anlayamıyoruz. Kimi zaman da bu nedenle onlara yardımcı olamıyoruz.”* görüşünü paylaşmıştır. Y.M.E.6 ise dezavantajlı öğrencilerin diğer kişiler tarafından kabul edilmeyerek dışlandığını, bir arkadaş grubuna giremediğini, dengeli bir ilişki kuramadıklarını *“Hafif düzey bile olsa zihinsel engelli ya da kaynaştırma öğrencileri diğer arkadaşları tarafından kabullenilmeyebiliyor veya Suriyeli öğrenciler sadece Suriyeli öğrencilerle dostluk, arkadaşlık kurabiliyor. Diğerleri kabul etmeyebiliyor içlerine.”* sözleriyle ortaya koymuştur. Y.MY.E.18 *“Mülteci çocuklar kendilerini farklı bir ülkede tedirgin*

hissediyorlar. Türk çocukları bizi istemiyor diye düşünüyorlar, dışlanmışlık yaşıyorlar. Bir de çocuklar arasında bazen duyuyorum sen Suriyelisin ne işin var burada gibi sözler de arkadaşlarına söylüyor. Mesela, bugün 2 sefer yaşadım Suriyeli bir öğrenci Suriye güzel demiş; Türk öğrenci madem güzelse git Suriye'ye, istemiyoruz sizi burada demiş. Bu tür ayrımcı söylemlere de maruz kalabiliyorlar.” sözleriyle bu konuya ilişkin görüşünü ifade etmiştir. Katılımcılardan bazıları dezavantajlı öğrencilerin sosyal açıdan arkadaşlık kurmada ve sürdürmede sorun yaşadıklarına, olumsuz arkadaş çevresine sahip olduklarına ve daha çok benzer dezavantajlara sahip olan akranlarıyla birlikte hareket ettiklerine, gruplaşma/sınıfsal ayrışmalar yaşadıklarına da dikkat çekmişlerdir. Örneğin, öğrencilerden biri Ö.R.E.7 “Arkadaşlık kurmakta, onların arasına girmekte zorlanıyor.” sözleriyle; Ö.T.K.31 “Arkadaşlık ilişkilerinde benzer yapıdaki öğrenciler arasında gruplaşma oluyor. Dezavantajlı çocuklar daha çok dezavantajlı çocuklarla arkadaş ediniyor.” sözleriyle dezavantajlı öğrencilerin kendilerine benzeyen akranlarıyla arkadaşlık kurduklarını bu durumun gruplaşma/sınıfsal ayrışmalara yol açabildiğini dile getirmişlerdir. Ayrıca bazı katılımcılara göre dezavantajlılık zaman zaman öğrencilerin istismara ve risklere daha açık olmasına da yol açabilmektedir. Y.MY.K.11 bu konuyla ilgili görüşünü: “İçinde bulundukları mahalle, yaşadıkları ortam bu çocukları bağımlılık yapabilecek maddelere ulaşma vb. açıdan onları tehlikelere çok açık hale getiriyor.” ifadesiyle açıklamıştır.

Katılımcıların önemli bir bölümüne göre dezavantajlılık hali öğrencilerde davranışsal etkiler de ortaya çıkarmaktadır. İstenmeyen davranışlar sergileme, okul ve sınıf kurallarına uymama, ilgi ve dikkat çekmeye çalışma, olumsuz davranışı normal görme bu kategori altında ulaşılan kodlardır. Bazı katılımcılar dezavantajlı öğrencilerin şiddete eğilimli olduklarını, kavga, saldırganlık, küfretme, hırsızlık gibi istenmeyen davranışlar sergileyebildiklerini belirtmiştir. Örneğin Y.M.K.7 “Bu çocuklar yanlarında bulundurmamaları gereken kesici aletler bulundurabiliyorlar. En ufak şeyden birbirleriyle kavga edebiliyorlar. Eşyalarını birbirlerinden habersiz alabiliyorlar.” sözleriyle; Ö.T.K.27 “Bu öğrencilerin çok fazla küfrettiklerini görüyorum. Bazen de aralarında şiddet, kavga gibi fiziksel müdahaleler de olabiliyor. Öğrenciler uyardığımız halde tekrardan arkadaşına şiddet uygulayabiliyor. Hırsızlık olayları olabiliyor. Öğrenciler bu şekilde olumsuz davranışlar sergileyerek yoksunluklarını dışa vurabiliyorlar” ifadeleriyle konuyla ilgili görüşünü belirtmiştir.

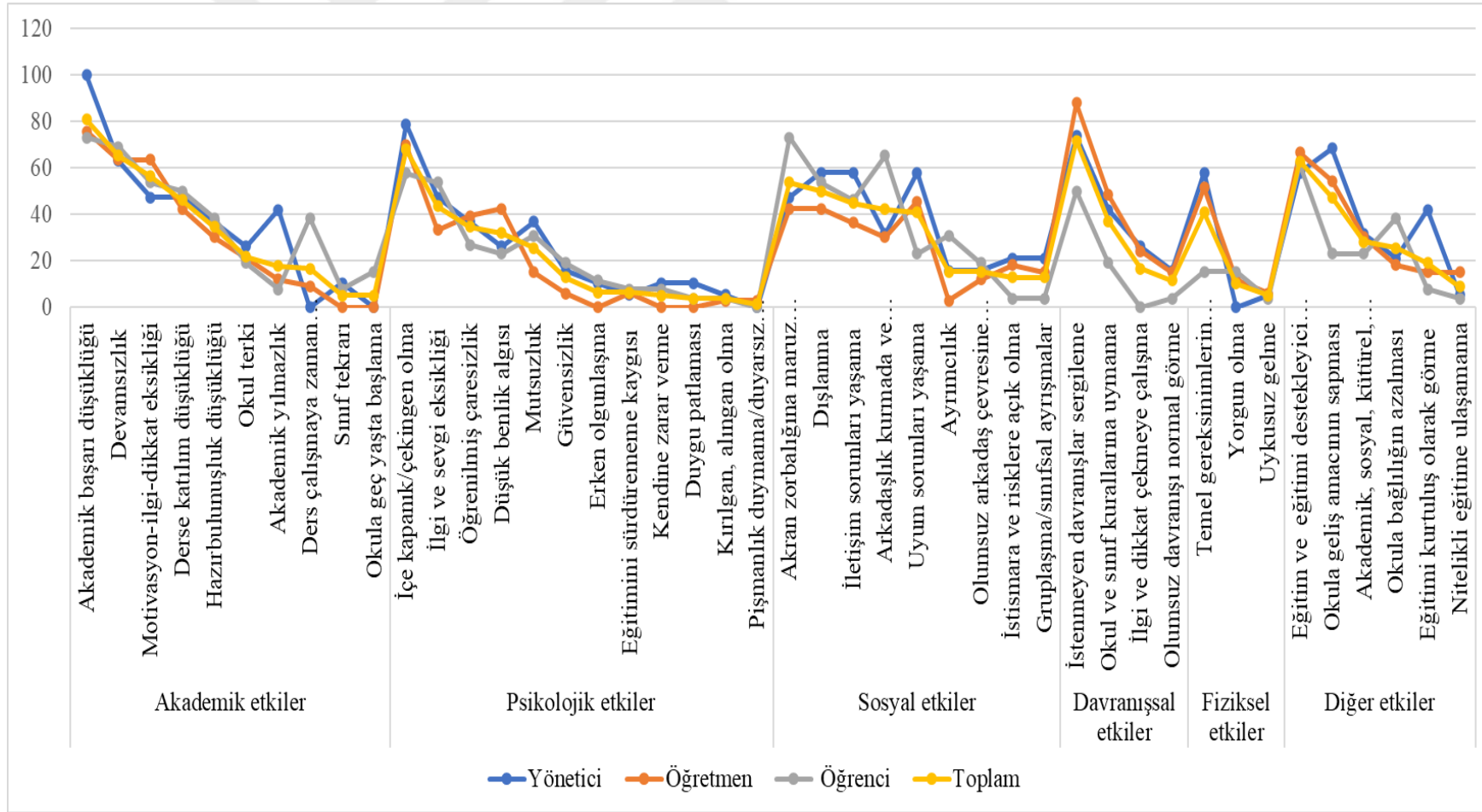
Bunun yanı sıra dezavantajlı öğrencilerde okul malına zarar verme, dersin işleyişini bozma gibi okul ve sınıf kurallarına uyma konusunda sıkıntılar yaşandığı da belirtilmiştir. Ö.R.E.6 *“Okul kurallarına aykırı davranışlar sergiliyorlar, dersin düzenini bozmaya çalışıyorlar, okul malına zarar veriyorlar...”* sözleriyle Y.M.E.3 *“Tuvaletteki sabunlukları kırmak, bahçedeki kamelyanın içerisindeki tahtaları kırmak özellikle dezavantajlı olan öğrencilerimizin yaptığı şeyler oluyor.”* sözleri ile bu öğrencilerin okul ve sınıf kurallarına uymadıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca bazı katılımcılar olumsuz davranışları bu çocukların normalleştirdiklerine dikkat çekmişlerdir. Örneğin Y.MY.E.16 kodlu katılımcı bu konuyla ilgili görüşünü *“Tabiri caizse eşek şakası boyutunda şakalar yapıyorlar ve bunu çok normal karşılıyorlar...Bu çocuklar şiddeti çok sıradan görüyor, normalmiş gibi algılıyorlar, bunun normal olduğunu düşünüyor.”* sözleriyle; Ö.R.E.7 ise *“Öğrenci mesela konuşurken küfrederek konuşuyor. Küfretmek normalleşmiş gibi geliyor çocuğa. Çocuk küfretmenin olumsuz bir davranış olduğunun farkında bile değil onun için normal geliyor.”* sözleriyle ifade etmişlerdir. Öğrencilerin davranışlarıyla ilgi ve dikkat çekmeye çalıştıkları konusunda ise Y.MY.E.18 *“Bu çocukların bazıları hırçınlaşıyor çevresine karşı, arkadaşlarına daha saldırgan davranıyorlar, birbirlerine şiddet uyguluyorlar, sürekli sorun çıkarıyorlar. Bu tür davranışlar sergileyerek kendilerini bir şekilde ifade etmeye, ön plana çıkarmaya, dikkat çekmeye çalışıyor.”* şeklinde açıklamada bulunurken; Ö.B.E.22 *“Bazı öğrenciler ailesinin ilgisizliğinden, sevgisizliğinden dolayı okulda okul kurallarına aykırı davranışlarda bulunarak, olumsuz davranışlar sergileyerek dikkat çekmeye çalışıyor.”* şeklinde açıklamada bulunmuştur

Araştırmada dezavantajlı olmanın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkilerin bazıları, fiziksel etkiler kategorisi altında yer almıştır. Katılımcıların bir kısmına göre dezavantajlı olmak öğrencilerin temel gereksinimlerinin karşılanamamasına, yorgun olmasına ve uykusuz okula gelmesine neden olmaktadır. Bazı katılımcılar, dezavantajlı öğrencilerin çoğunun içinde bulunduğu koşullardan kaynaklı beslenme, giyim gibi temel gereksinimleri karşılanmadan okula geldiklerinin altı çizilmiştir. Ö.T.K.28 *“...maddi imkânsızlık nedeniyle dezavantajlı çocuk düzenli ve sağlıklı beslenemiyor. Beslenmenin yanında giyim, barınma gibi temel ihtiyaçlarını da yeterince karşılanamıyor. Mesela 5. sınıflara giriyorsunuz çocukların birçoğu inanılmaz derecede çok küçük, çok zayıf oluyor. Gelişimleri de diğer çocuklardan*

daha zayıf oluyor. Birçoğu gecekondu da derme çatma evlerde ya da kalabalık bir nüfusla yaşıyor. Yine baktığımızda bu öğrenciler genelde okula aynı kıyafetle, ayakkabıyla geliyor...” sözleriyle konuyla ilgili görüşünü belirtmiştir. Bazı katılımcılar ise “... çocuk uykusuz, yorgun geliyor okula...” (Ö.R.E.1) şeklindeki açıklamasıyla dezavantajlı çocukların okul dışında farklı sorumlulukları olması nedeniyle okula daha yorgun ve uykusuz geldiklerini belirtmiştir.

Bütün bu belirtilen etkilerin dışında katılımcıların bazılarına göre dezavantajlılık öğrencilerin eğitim ve eğitimi destekleyici ihtiyaçlarının karşılanamamasına, okula geliş amacının sapmasına, akademik, sosyal, kültürel, sportif faaliyetlere katılamamasına, okula bağlılığın azalmasına, eğitimi kurtuluş olarak görmesine ve nitelikli eğitime ulaşamamasına da sebep olabilmektedir. Bu doğrultuda görüş ortaya koyan katılımcılara göre dezavantajlı öğrencilerin büyük çoğunluğu maddi imkânsızlıklar nedeniyle dersleri için ihtiyaç duyduğu kaynağa, araç gerece ulaşamamakta, ideal ders çalışma ortamına ve eğitimi destekleyici imkân ve koşullara sahip olamamaktadır. ÖĞR.K.19 dezavantajlılığın bu etkisini şu sözleriyle açıklamıştır. “*Hocam, sınavlar olacak. Ben sadece okulun verdiği kitaptan ders çalışıp ondan sonra sınava giriyorum, diğer arkadaşlarım çeşitli test kitaplarından çalışıp giriyor. Onları çözüyor, çeşitli kaynaklardan çalışabiliyor. Ben çözemiyorum, çalışamıyorum. Çünkü benim elimde farklı kaynak yok. Onların yanına gidiyorum. Onların kitaplarını defterlerini çizmeden ben de o soruları okuyorum...Anlayamadığım dersler oluyor, onun için özel ders almak, dershaneye gitmek istiyorum. Kendi odamın, kendi eşyalarımın olmasını istiyorum. Başkalarından kalma kitaplarımın olması yerine kendi kitaplarım olsun istiyorum. Eşyalarımın ortak olmasını istemiyorum. Ama ne yazık ki ailemin durumu olmadığı için bu saydığım imkânlarla, istediğim birçok şeye sahip olamıyorum.”* Bu konuda benzer şekilde Y.MY.E.12 kodlu yönetici de “*Genellikle maddi imkânsızlıklar içinde oldukları için kitap, kalem, defter gibi temel eğitim malzemelerine bile ulaşmakta sıkıntı çekiyorlar...Birçoğunun evde çalışacak masası, odası bile yok. Tüm aile bir odada, öğrencide de o odada ders yapmaya çalışıyor. Böyle bir ortamda çocuk zaten nasıl çalışabilir ki. Zaten okulda anlamadığı bir konuyu işte dershaneye, kursa vs. giderek kapatma imkânları da olmadığı için, aile de derslerine yardım edemediği için çocuklar için anlaşılamayan bir konu giderek daha kapatılamaz bir durum olmaya başlıyor...”* sözleriyle bu çocukların eğitimini destekleyici imkân ve koşullardan yoksun olduğunu

dikkat çekmiştir. Bir başka katılımcı ise (Ö.R.K.8) *“Dezavantajlı öğrencilerin geneli maddi açıdan da kötü olduğu için kitaplara ulaşamıyor, kaynağa ulaşamıyor, bilgiye ulaşamıyor, dershaneye gidemiyor, istediği bir kursa gidemiyor. 8. sınıf olmuş dershaneye gidemiyor, özel ders alamıyor yani birçok şeyden çocuk maddi durumu iyi olan ailede yetişmiş bir çocuğa göre eksik kalıyor. Kendini geliştirebileceği birçok şeye ulaşamıyor...”* sözleriyle maddi imkânsızlıklar nedeniyle dezavantajlı öğrencilerin eğitim ve eğitimi destekleyici kaynak, kurs, ideal eğitim ve çalışma ortamı vb. ihtiyaçlarının karşılanamadığını ifade etmiştir. Bu doğrultuda görüş sunan katılımcılara göre barınma, beslenme, sevgi vb. gibi daha öncelikli ihtiyaçları karşılanamadığı için eğitim dezavantajlı öğrenciler için öncelikli bir ihtiyaç olmaktan çıkmaktadır. Katılımcılar, bu öğrencilerin birçoğunda eğitime yönelik bir amaçsızlığın söz konusu olduğunu ve zorunlu olmasından dolayı okula geldiklerini, bazılarının ise okulu adeta bir sığınma yeri olarak gördüklerini belirtmiştir. Bu konuyla ilgili görüşünü Y.MY.E.18 *“Dezavantajlı çocukların yemek yeme, barınma, sevgi gibi temel ihtiyaçları giderilememişken eğitim ihtiyaçlarını gidermeye, eğitim almaya yönelmeleri çok zor oluyor.”* Ö.R.K.10 ise *“Dezavantajlı öğrencilerin birçoğu okula zorunluluktan geliyor. Birçoğunun eğitime yönelik bir amacı, beklentisi yok.”* sözleriyle bu öğrencilerin okula geliş amaçlarının saptığını belirtmiştir. Bazı katılımcılar örneğin Y.M.K.5 *“Bu çocukların birçoğu kendini okula ait hissetmiyor”* diyerek dezavantajlılığın çocuğun okulla olan bağını zayıflattığını belirtmiştir. Katılımcıların bazıları ise dezavantajlı öğrencilerin içinde bulunduğu olumsuz koşullardan kurtulabilmesi için eğitimi bir kurtuluş (sınıf atlama) olarak gördüğüne dikkat çekmiştir. ÖĞR.K.5 kodlu öğrenci bu konuyla ilgili görüşünü *“Ben evdekilere uyarsam, orada kalırsam hep başarısız olacağım, okumaktan başka bir çarem yok benim.”* diyerek; Ö.R.E.3 kodlu öğretmen ise *“Bu tür dezavantajlı öğrencilerin dezavantajlarından kurtulabilmesinin tek yolu vardır o da eğitim”* görüşünü paylaşarak dezavantajlı öğrenciler için eğitimin önemini ifade etmişlerdir. Y.MY.E.16 kodlu yönetici ise öğrencilerin içinde bulunduğu koşulların nitelikli eğitim almalarını da engellediğini şu sözleriyle açıklamıştır. *“Bu öğrencilerin gidebilecekleri okullar belli. İlerde gidebilecekleri liseler olsun, üniversite olsun. Zaten çoğu üniversiteye gidemiyor. Liseye de zorunlu olduğu için gidebiliyorlar Gittikleri liseler de belli başlı başarı durumu düşük olan liselere gidebiliyorlar. Yani nitelikli eğitim alamıyorlar. Bu yüzden aslında hayatlarını da etkiliyor.”*



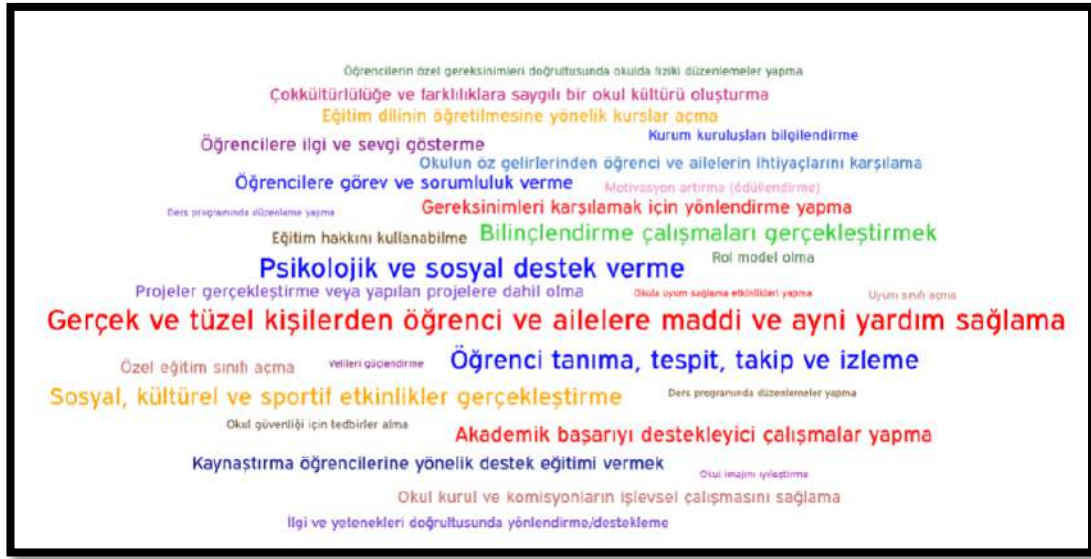
Şekil 20. Farklı katılımcı gruplarına göre dezavantajlı olmanın öğrenciler üzerindeki etkileri

Dezavantajlı olmanın öğrenciler üzerindeki etkisine yönelik farklı gruplardaki katılımcı görüşlerinin verildiği Şekil 20'deki bilgiler incelendiğinde, oransal değişiklikler olmakla birlikte okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin dezavantajlılığın öğrenciler üzerindeki etkisine yönelik görüşlerinin genel olarak benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bunun yanı sıra okul yöneticilerinin tamamının, öğretmen [akademik (%93,9), psikolojik (%90,9)] ve öğrencilerin [akademik (%96,2), psikolojik (%90,9)] ise büyük çoğunluğunun dezavantajlı olmanın öğrenciler üzerinde akademik ve psikolojik açılardan birçok etki oluşturduğu görüşünde olduğu görülmektedir. Ayrıca tüm gruplarda katılımcıların çoğunun [öğrenci (%96,2), yönetici (%89,5), öğretmen (%84,8)] dezavantajlılığın öğrencilerde sosyal açıdan birçok etkide bulunduğu yönünde görüş bildirdiği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin çoğuna (%90,9) göre ise bu durum öğrencilerde davranışsal etkiler oluştururken yöneticilerin %73,7'si, öğrencilerin ise %50'si dezavantajlı olmanın öğrencilerde bu bağlamda etkiler oluşturduğunu ifade etmiştir. Yöneticilerin ve öğretmenlerin yaklaşık yarısı, öğrencilerin ise dörtte birine yakını dezavantajlılığın öğrencilerde fiziksel etkiler oluşturabildiğine değinmiştir. Dolayısıyla her ne kadar dezavantajlı olmanın öğrenciler için davranışsal ve fiziksel sonuçlar oluşturduğu yönünde görüş sunan katılımcılar olsa da araştırma kapsamındaki okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin büyük çoğunluğunun dezavantajlı olmanın öğrenciler üzerinde akademik, psikolojik ve sosyal açılardan birçok etki oluşturduğu kanısında olduğu söylenebilir. Katılımcı gruplarının görüşleri kod temelli karşılaştırıldığında yine genel olarak yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin benzer kodlar üzerinde yoğunlaştığı, ancak öncelik-sonralık sıralamasında bazı farklılıkların ortaya çıkabildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca, dezavantajlılığın öğrenciler üzerindeki etkilerini tanımlarken yönetici, öğretmen ve öğrenci grubundaki katılımcıların büyük çoğunluğunun akademik başarı düşüklüğü, içe kapanıklık ve çekingenlik, akran zorbalığına maruz kalma, istenmeyen davranış sergileme konularında görüş belirttikleri görülmektedir. Yine üç grupta da katılımcıların önemli bir bölümü, dezavantajlı olmayı öğrencinin eğitime ve eğitimi destekleyici kaynaklara sahip olmasını engelleyen bir durum olarak değerlendirmiştir. Ayrıca hatırı sayılır oranda okul yöneticisinin, öğretmenin ve öğrencinin dezavantajlı olmanın dışlanma, iletişim ve uyum sorunu yaşama kaynağı olarak gördüğü söylenebilir.

Diğer gruplarla karşılaştırıldığında, nispeten daha fazla okul yöneticisinin dezavantajlılığın öğrencilerde akademik yılmazlığın oluşmasına, iletişim ve uyum sorunlarının yaşanmasına, okula geliş amacının sapmasına, eğitimin kurtuluş olarak görülmesine yol açtığı görüşünü paylaştığı; görece daha fazla öğretmenin dezavantajlı olmanın öğrencilerde düşük benlik algısı oluşturduğunu, okul ve sınıf kurallarına uymamalarına neden olduğunu ifade ettiği anlaşılmaktadır. Öğrenci grubunda ise diğer katılımcı gruplarına göre nispeten daha fazla öğrenci dezavantajlı olmanın arkadaşlık kurma/sürdürme, okula bağın azalması, ders çalışmaya zaman ayıramama, ayrımcılığa maruz kalma ile karşı karşıya kalmalarına yol açtığını düşünmektedir. Bunun yanı sıra yöneticilerin okula geç yaşta başlama, ders çalışmaya zaman ayıramama, pişmanlık duymama/duyarsız olma, yorgun olma; öğretmenlerin sınıf tekrarı, okula geç yaşta başlama, kendine zarar verme, duygu patlaması, erken olgunlaşma; öğrencilerin ise ilgi ve dikkat çekmeye çalışma, pişmanlık duymama/duyarsız olma kodlarına yönelik herhangi bir görüş bildirmediği görülmektedir.

4.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın “*Dezavantajlı olmanın eğitsel açıdan öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak veya ortadan kaldırmak amacıyla okullarda ne gibi uygulamalar yapılmaktadır?*” araştırma sorusuna yönelik katılımcıların verdikleri yanıtlar doğrultusunda belge temelli frekanslara dayalı olarak oluşturulan kod bulutu Şekil 21’de, elde edilen kategori ve kodların frekans tablosu Tablo 13’te verilmiştir. Ardından farklı katılımcı gruplarına göre (yönetici, öğretmen ve öğrenci) elde edilen bulgular ise Şekil 22’de sunulmuştur.



Şekil 21. Dezavantajlı olmanın eğitsel açıdan öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak/ortadan kaldırmak amacıyla okullarda yapılan uygulamaları gösteren kod bulutu

Şekil 21’de verilen kod bulutu incelendiğinde, sahip oldukları dezavantajların öğrenciler üzerinde oluşturduğu olumsuz etkileri ortadan kaldırmak veya onların eğitim hayatlarının daha az etkilenmesi için okullarda çok sayıda ve farklı uygulamaların yapıldığı görülmektedir. Kodların font büyüklüğü dikkate alındığında ise katılımcılar tarafından okullarda dezavantajlı öğrencilere yönelik daha çok gerçek ve tüzel kişilerden öğrenci ve ailelerine maddi ve ayni yardım sağlandığı anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra yine bu amaçla okullarda psikolojik ve sosyal destek verildiği, öğrenci tanıma, takip, izleme çalışmalarının gerçekleştirildiği, sosyal, kültürel ve sportif etkinler ve bilinçlendirme çalışmalarının yürütüldüğü, akademik başarıyı destekleyici çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

Tablo 13.

Dezavantajlı Olmanın Eğitsel Açıdan Öğrenciler Üzerinde Oluşturduğu Etkileri Azaltmak/Ortadan Kaldırmak Amacıyla Okullarda Yapılan Uygulamalara İlişkin Frekans Tablosu

Tema	Kategori	Kod	Y. (f)	Ö. (f)	Öğr. (f)	Toplam (f)
Dezavantajlı Olmanın Eğitsel Açıdan Öğrenciler Üzerinde Oluşturduğu Etkileri Azaltmak veya Ortadan Kaldırmak Amacıyla Okullarda Yapılan Uygulamalar	Kendini gerçekleştirme ve geliştirmeye yönelik uygulamalar	Psikolojik ve sosyal destek vermek	15	22	23	60
		Öğrenci tanıma, tespit, takip ve izleme	16	27	11	54
		Sosyal-kültürel ve sportif etkinlikler gerçekleştirme	10	24	10	44
		Bilinçlendirme çalışmaları gerçekleştirme	13	20	8	41
		Öğrencilere görev ve sorumluluk verme	5	14	3	22
		Öğrencilere ilgi ve sevgi gösterme	5	3	12	20
		İlgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirme/destekleme	2	7	1	10
		Motivasyonu artırma (ödüllendirme)	1	5	2	8
		Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcı sayısı	19	33	26	78
	Kaynak sağlama ve dağıtımına yönelik uygulamalar	Gerçek ve tüzel kişilerden öğrenci ve ailelere maddi/ayni yardım sağlama	16	31	21	68
		Gereksinimlerini karşılamak için yönlendirme yapma	8	12	2	22
		Projeler gerçekleştirme veya yapılan projelere dâhil olma	8	8	1	17
		Okulun öz gelirlerinden öğrenci ve ailelerin ihtiyaçlarını karşılama	9	7	-	16
		Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcı sayısı	17	33	21	71
	Fırsat ve imkân eşitliği sağlamaya yönelik uygulamalar	Akademik başarıyı destekleyici çalışmalar yapma	8	10	14	32
		Kaynaştırma öğrencilerine yönelik destek eğitimi verme	6	8	6	20
		Eğitim dilinin öğretilmesine yönelik kurslar açma	6	5	8	19
		Özel eğitim sınıfı açma	2	4	10	16
		Öğrencilerin özel gereksinimleri doğrultusunda okulda fiziki düzenleme	3	1	3	7
		Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcı sayısı	14	16	18	48
	Destekleyici okul ortamı oluşturmaya yönelik uygulamalar	Çok kültürlülüğe ve farklılıklara saygılı bir okul kültürü oluşturma	7	7	3	17
		Okul kurul ve komisyonlarının işlevsel çalışmasını sağlamak	5	8	4	17
		Okul güvenliği için tedbirler alma	3	2	1	6
		Uyum sınıfı açma	2	1	1	4
		Ders programında düzenleme yapma	2	-	-	2
		Okul imajını iyileştirme	1	1	-	2
		Okula uyum sağlama etkinlikleri yapma	1	-	-	1
		Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcı sayısı	11	14	9	34
	Diğer uygulamalar	Eğitim hakkını kullanabilmelerini sağlama	9	2	2	13
		Kurum kuruluşları bilgilendirme	5	5	-	10
		Rol model olma	6	4	-	10
		Velileri güçlendirme	2	-	1	3
		Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcı sayısı	14	10	3	27

*Tabloda yönetici “Y.”, öğretmen “Ö.”, öğrenci “Öğr.” şeklinde kısaltılmıştır.

Tablo 13 incelendiğinde okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrencilerin görüşleri doğrultusunda dezavantajlı olmanın eğitsel açıdan öğrenciler üzerinde oluşturduğu

etkileri azaltmak veya ortadan kaldırmak amacıyla okullarda öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine ve geliştirmelerine, kaynak temini ve dağıtımına, fırsat ve imkân eşitliği sağlamaya, destekleyici okul ortamı oluşturmaya yönelik uygulamaların yanı sıra diğer kategorisi altında verilen çok farklı uygulamaların yapıldığı görülmüştür. Ancak katılımcılar okullarda bu doğrultuda daha çok kendini gerçekleştirmeye/geliştirmeye ve kaynak sağlamaya/dağıtımına yönelik uygulamaların yapıldığını ifade etmişlerdir.

Katılımcılara göre dezavantajlı öğrencilerin kendilerini gerçekleştirme ve geliştirmelerine yönelik olarak okullarda psikolojik ve sosyal destek verilmekte, bilinçlendirme çalışmaları, sosyal-kültürel ve sportif etkinlikler gerçekleştirilmekte; tanıma, tespit, takip ve izleme çalışmaları yapılmaktadır. Ayrıca bu öğrencilerin motivasyonu yükseltmeye, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirmeye/desteklemeye yönelik uygulamaların yapıldığı, onlara görev ve sorumlulukların verildiği, ilgi ve sevgi gösterildiği de anlaşılmaktadır. Y.M.K.5 bu konuyla ilgili olarak *“Genellikle rehberlik servisimiz ve sınıf öğretmenlerimiz bu öğrencilerimizle görüşür. Dezavantajlı olduklarını hissettirmeden onlar hakkında bilgi toplar. Çocukların neye ihtiyacı var, ne gibi sorunlar yaşıyorlar bu konuda elde ettikleri bilgileri bizimle paylaşır. Biz kendi aramızda müdür yardımcısı, rehber öğretmen, sınıf öğretmeni toplanıyoruz. Çocukla ilgili kendimizce ne yapabileceğimiz hakkında konuşuyoruz. Gerekirse veli ziyareti yaparız, onları daha yakından tanımaya, imkân ve koşullarını doğru tespit edip o doğrultuda iyileştirmeler yapmaya gayret ederiz...”* sözleriyle görüşme, ev ziyareti vb. bireyi tanıma tekniklerini kullanarak dezavantajlı öğrencileri tanımaya ve içinde bulundukları koşullar hakkında bilgi edinerek nelere ihtiyacının olduğunu gerçekçi bir biçimde tespit etmeye çalıştıklarını ifade etmiştir. Y.M.K.5 *“Öğrencilerimizin devamsızlıklarını da takip ediyoruz, neden okula gelmediğini anlamaya özen gösteriyoruz...Mezun olan öğrencilerle de bağımızı koparmıyoruz; o öğrencileri sonrasında da desteklemeye devam ediyoruz. Bu okuldan gitti bizim öğrenciyle işimiz bitti modunda değiliz. Mesela tipta okuyan maddi durumu yetersiz öğrencilerimiz var. Öğretmenlerimiz onlara burs gönderiyorlar...”* sözleriyle mezun olsalar dahi özellikle akademik yılmazlık gösteren öğrencilerini sonraki eğitim süreçlerinde takip ettiklerini ve izlediklerini dile getirmiştir. Öğrencilerden biri (ÖĞR.E.18) *“Okul rehber öğretmenimiz, sınıf rehber öğretmenlerimiz bizimle ilgileniyor. Bir sıkıntımız, sorunumuz olduğunda onlarla*

paylaşabiliyoruz.” diyerek; Y.M.E.4 “Onları devamlı kollayıp gözetiyoruz. Herhangi bir sorunuz, sıkıntınız olduğu zaman, özel konuşmanız gereken bir konu varsa “hocam konuşabilir miyiz?” diye gelin, içtenlikle, samimi olarak derdinizi, sorununuzu, sıkıntınızı anlatabilirsiniz diyorum. Onların sorunlarını çok çözemesem de onları dinleyerek psikolojik olarak rahatlatmaya çalışıyorum.” ifadesiyle; benzer şekilde Y.MY.E.16 “...Rehber öğretmen ve tüm öğretmenler bu öğrencilere psikolojik ve eğitsel anlamda destek olmaya çalışıyor ...” sözleriyle; Ö.B.E.21 “...Onların eğitim seviyesinin yükseltilmesi için akademik başarının yükseltilmesi için rehberlik yapmaya, psikolojik destek sağlamaya çalışıyoruz...” ifadeleriyle okullarda dezavantajlı olmanın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltma veya ortadan kaldırmak amaçlı olarak nispeten profesyonellikten uzak psikolojik ve sosyal destek sağlandığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra okullarda aile, öğrenci ve öğretmenlere yönelik eğitsel, mesleki, kişisel alanlarda bilinçlendirme çalışmaları, seminerler düzenlendiği de görülmüştür. Örneğin bu konuda Y.M.E.6 kodlu katılımcı “...Bu çocukların herhangi bir kötü olay yaşamadan da korunması için okul rehberlik servisinde yıllık bir çalışma planı dâhilinde hem öğrencilere dönük hem de velilere dönük eğitimler veriyoruz. Bu eğitimlere katılım düşük olduğunu bildiğimiz için WhatsApp gruplarından bilgilendirme slaytları atıyoruz...” sözleriyle; Ö.R.E.6 “Önleyici hizmetler bağlamında aile eğitim seminerleri yapıyoruz. Anne-baba arasındaki ilişkiler nasıl olmalı, anne-babaların çocuklarıyla ilişkileri neler olmalıdır, çekirdek aile dışındaki aile bireylerinin çocuklarla iletişimi nasıl olmalıdır? Bunların hepsine yönelik eğitimler veriyoruz.” diyerek; Y.M.K.5 ise “...Sadece öğrenci boyutunda değil öğretmeni de eğitmek gerektiğini düşünüyorum ben. Mesela öğretmen farklı bir yerden gelmiş olabiliyor, öğrencileri tanımamış olabiliyor ya da tanısa bile nasıl bir yaklaşım sergileyeceğini bilmeyebiliyor. Bu nedenle zaman zaman okul çıkışı ders bittikten sonra toplanıp işte çocuklara nasıl yaklaşımları gerektiği, her çocuğun aynı olmadığı ile ilgili örneklerle öğretmenleri de bilgilendirmeye çalışıyoruz...” ifadesiyle okullarda öğretmen, öğrenci ve velilere yönelik bilinçlendirme çalışmaları yapıldığını dile getirmişlerdir. Bu uygulamaların dışında Y.M.E.2 “...Okulda çeşitli dallarda takımlar oluşturuyoruz, dezavantajlı öğrencilere de bu takımlarda yer vermeye çalışıyoruz. 29 Ekim, 23 Nisan gibi kutlamalarda bu öğrencilere de görev ve sorumluluk vermeye çalışıyoruz...” sözleriyle; benzer şekilde Ö.B.E.21 “Genelde bu öğrencilere küçük görev ve sorumluluklar vermeye çalışıyorum. Mesela topları

toplama görevi senin diyorum. Diğer öğretmen arkadaşlar da bu öğrencilere aynı benim yaptığım gibi işte sınıf başkan yardımcısı olma, şiir okuma, bir etkinliğe katma gibi sorumluluklar vermeye çalışır, bu çocukları kazanmak için...” sözleriyle dezavantajlı öğrencilere görev ve sorumluluk vermeye çalıştıklarını, derslere ve yapılan etkinliklere dâhil etmeye özen gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca ÖĞR.E.26 *“İlk zamanlarda arkadaşlarım ben Suriyeliyim, onları anlamıyorum diye bana çok kötü davranıyorlardı. Beni hiç aralarına almadılar, konuşmadılar. Ben hep yalnız kaldım. Ama öğretmenim benim okumam, yazmam için çok uğraştı. Okuldan sonra da benimle çalıştı okumamı, yazmamı, konuşmamı daha iyi olması için...”* şeklindeki görüşüyle Ö.R.E.3 ise *“...bu çocukların birçoğunda ilgi ve sevgi eksikliği söz konusu, daha çok ilgi ve sevgiyle yaklaşmaya çalışıyoruz...”* diyerek dezavantajlı öğrencilerle yakından ilgilenmeye özen gösterdiklerini, sevgiyle yaklaşmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan bazıları ise örneğin ÖĞR.K.11 *“İstiyorsak hemen hemen hepimiz yıl içinde okulda önemli günlerde yapılan etkinliklerde görev alıyoruz, yarışma takımlarına girebiliyoruz. Öğretmenler herkesin görev almasını istiyor. Okuldaki futbol, voleybol vb. okul takımları var. Bu takımlarda bana da yer veriliyor...”* diyerek; bir başkası (Y.MY.K.15) *“Bu çocuklar özellikle sosyal, kültürel, sportif yapılan etkinliklere çok istekli oluyorlar, çünkü çocuklarda bu imkânları sağlayabilecek bir sosyal çevre yok. Bu öğrenciler çok ev, mahalle, okul dışına çıkamıyorlar. Bu nedenle de özellikle bu gezilere, spor etkinliklerine katılmayı çok istiyorlar, çok seviyorlar. Biz de bu açıdan okulda geziler, sportif faaliyetler yapmaya çalışıyoruz. Çocukların kendi imkânlarıyla sahip olmadıklarına ya da olamayacaklarına...işte sinemaya, tiyatroya veya bir müzeye gitmek gibi bunları yapmaya çalışıyoruz...”* ifadesiyle; okul yöneticisi Y.M.K.5 ise *“Öğrencilerin olabildiğince çeşitli sosyal kültürel etkinlikler yapabilmelerini sağlıyoruz. Takımlar kurup, yarışmalara katılıyoruz. Bu takımlarda dezavantajlara sahip yetenekli öğrencilere de yer vermeye çalışıyoruz...”* şeklindeki sözleriyle okullarda dezavantajlı öğrencileri de kapsayıcı sosyal, kültürel ve sportif çeşitli etkinliklerin ve gezilerin gerçekleştirildiğine, bunlardan yararlanmaları için destekleyici girişimlerde bulunduklarına dikkat çekmişlerdir. Bunların dışında bazı katılımcılara göre okullarda dezavantajlı öğrencilerin motivasyonlarını arttırmak, başarılı olmaya teşvik etmek için maddi, manevi ödüllendirmeler de yapılmaktadır. Y.MY.E.12 bu konuyla ilgili görüşünü *“Mesela öğrencileri sinemaya götürüyoruz. Ücret ödeyemeyecek öğrenciler*

de gidebilsin diye ücretleri biz ödüyoruz, bazen pizzanın ne olduğunu bilmeyen bir öğrenciye pizza yedirebilmek için sınavdan 100 alan veya başarılı olanla ödül olarak pizza yemeye gidiyoruz gibi...” diyerek; Ö.B.E.23 “*Bu öğrencileri derslerde işte çok güzel, yaptın, aferin gibi sözlerle onura etmeye çalışıyorum. Mesela hiç kimseyle konuşmayan problemlili bir kız öğrencim vardı bu şekilde güzel sözlerle onura ettim, çocuğun davranışlarında farklılaşma başladı.*” sözleriyle ifade etmiştir. Bazı katılımcılar ise öğrencileri ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirmeye, desteklemeye çalıştıklarını şu sözlerle dile getirmiştir. “*Öğretmenlerimiz yeteneklerimiz doğrultuda bizleri yönlendiriyorlar. Ben resim çiziyorum. Bir gün çizimlerimi resim hocama gösterdim... Hocam senin çizimlerin çok iyi, güzel sanatlara gitmeyi düşünür müsün dedi. Ben küçüklüğümde beri futbolcu olmak istiyorum hocam dedim. Hocam güzel sanatlar diye bir lise var onun da sınavına girmelisin hangisini kazanırsan ona gidersin dedi.*” (ÖĞR.K.13) şeklindeki sözleriyle; Y.M.E.2 “*Dezavantajlı öğrencilerimizden yetenekli gördüğümüz öğrencileri spor lisesine yönlendirdik. Şimdi BESYO okuyan, kız futbol takımında olan öğrencilerimiz var. Sadece sporla değil sanatsal açıdan da öğrencileri desteklemeye çalışıyoruz. Okul duvarlarında, koridorlarda tablolar var görmüşsünüzdür. Resim çalışmaları yaptık. Görsel sanatlarda bu çocukların yaptıkları çalışmaları duvarlarda sergiledik, onları güzel sanatlarda eğitim almaya yönlendirdik, yetenek kursları açarak yetenek sınavlarında başarılı olmaları için destekledik...*” ifadesiyle; Y.MY.E.12 ise “*Gençlik Spor Bakanlığı’nın tarama testleri var. İmkânı olmayan yetenekli çocukları oralara bizler götürüyoruz, lisans almalarına yardımcı oluyoruz...Yeter ki çocuk ben istiyorum desin spor, akademik kariyer her anlamda hepimiz onlara yardımcı olmaya çaba sarf ediyoruz.*” sözleriyle konuyla ilişkin görüşünü açıklamıştır.

Görüşmeler sonucunda ortaya çıkan, dezavantajlı olmanın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltma veya ortadan kaldırma amaçlı olarak okullarda yapılan uygulamaların bir kısmı, kaynak temin etme ve dağıtım başlığı altında yer almıştır. Katılımcıların büyük bir kısmı bu bağlamda daha çok gerçek ve tüzel kişilerden öğrencilere ve ailelere maddi ve ayni yardım sağlamaya çalışıldığını ifade etmiştir. Bazı katılımcılar ise maddi ve ayni yardım alabilmelerine imkân sağlayacak yönlendirmelerde bulunduklarını belirtmiştir. Örneğin ÖĞR.E.8 “*Bana okuldaki öğretmenler yardım etti. Bakkal kartı gibi bir şey verdiler. Ben de babaanneme verdim. Oradan erzak aldık, harçlığım çıkmış gibi oldu...*” diyerek; Y.M.E.6 “*...Maddi imkânı*

yetersiz olan öğrencilere dönük okul aile birliğinden, öğretmenlerin bir takım maddi kişisel desteklerinden, hayırseverlerden bir araya getirdiğimiz bütçeyle bu çocukların bir takım işte defter, kalem, kitap gibi kırtasiye ihtiyaçlarını, ayakkabı, mont gibi giyim ihtiyaçlarını gidermeye çalışıyoruz. %100 karşılayamazsak da elimizden geleni yapıyoruz bu konuda ...” sözleriyle; Ö.T.K.27 “Bazı öğretmen arkadaşlar bireysel olarak maddi destek yapıyor. Özellikle okulun ilk başladığı dönemlerde öğretmenlerimizden bazıları çanta, kırtasiye yardımı yapıyor. Ya da durumu iyi olan velilerden, hayırseverlerden, Milli Eğitim’den, belediyeden, derneklerden vs. bu öğrenciler için destek istiyoruz. Mesela hediye çekleri olabiliyor; giyim mağazalarında öğrenci gidip üstüne başına bir şeyler alabiliyor. Yine burs ve kitap desteği verilen öğrenciler var” sözleriyle okullarda resmi ve özel kurum, kuruluşlar, yerel yönetimler, hayırseverler, öğretmenler, veliler ve çevreden kaynak sağlanarak öğrencilerin ve ailelerinin temel (beslenme, giyim vb.) ve eğitim ihtiyaçlarını (kitap, defter, çanta vb.) karşılamaya dönük maddi ve ayni yardımlar sağlandığını dile getirmişlerdir.

Gerçek ve tüzel kişilerden öğrenci ve ailelerine maddi ve ayni yardım sağlamanın dışında bazı katılımcılar, dezavantajlı öğrenci ve ailelerin ihtiyaçlarını karşılamak için kaynak sağlayabilecekleri çeşitli kişi, kurum, kuruluşlara ailelere yönlendirmelerde bulunduklarını belirtmişlerdir. Bu konuda Ö.T.K.30 “Şu kurum, kuruluşlardan yardım alabilirsiniz, onlar bu konuda size destek oluyorlar deyip aileleri bir şekilde yönlendirmeye çalışıyoruz.” ve Ö.R.K.10 “Öğrencinin maddi durumu yetersizse yardım alması için aileyi sosyal hizmetlere, kaymakamlığa, gerekli yerlere yönlendiriyorum.” sözleriyle yardım alabilecekleri yerlere yönlendirmede bulunduklarını ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılara göre dezavantajlı olmanın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak veya ortadan kaldırmak amacıyla okulların öz gelirlerinden de öğrencilerin ve ailelerinin ihtiyaçları karşılanmakta, kaynak sağlamak amaçlı projeler yürütülmekte ya da tüzel veya gerçek kişiler tarafından yürütülen projelere dâhil olunmaktadır. Ö.R.E.2 “Biz maddi durumu olmayan öğrencileri idareye bildiririz ve bu öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik okul aile birliği tarafından para toplanır ve bu öğrencilere yardım edilir.”; Y.M.E.6 “Yıl boyunca hayırseverlerden, öğretmenlerden veya okul aile birliğine gelen bağışlardan, okulun kantini gelirinden bir fon oluşturuyoruz. Bu fondan bu çocukların ayakkabı, pantolon, kazak, mont vs. neye ihtiyacı varsa elimizden geldiği kadar alıp destek

vermeye çalışıyoruz.” ifadesinden anlaşılabacağı üzere, okul aile birliği aracılığıyla sağlanan okulun öz gelir kaynakları ile okullarda dezavantajlı öğrencilerin maddi yoksunluklarının karşılanmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra okullarda çeşitli kurum ve kuruluşların gerçekleştirmiş olduğu projelere dâhil olarak veya projeler gerçekleştirerek dezavantajlı öğrenci ve ailelerine destek olunmaya, onların hayatlarına dokunulmaya çalışılmaktadır. Ö.T.K.28 “...Okulumuzda çeşitli projeler yapılıyor ya da Milli Eğitimin, belediyenin çeşitli projeleri oluyor onlara dâhil olup birlikte bu çocuklar için çalışmalar, etkinlikler yapıyoruz. Mesela ben PİKTES projesinde görev aldım. Bu kapsamda yabancı çocukların bizim eğitim sistemimize uyum sağlaması için etkinlikler yaptık.”; bir başka katılımcı (Ö.B.E.21) “Okulumuzda bir proje hazırlayarak 40 tane öğrenciye hayatlarında hiç görmeyecekleri kocaman bir havuzda ücretsiz yüzme eğitimi aldırıldım. 40 öğrenciye yüzmeyi öğrettik ve gözlerindeki mutluluğu gördük.”; Y.MY.K.15 ise “Çeşitli dernekler, kurumlar, Milli eğitim bünyesinde düzenlenen projelere de dahil olmaya çalışıyoruz. Bu sene İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde risk grubunda olan öğrencilere yönelik düzenlenen projede biz de yer aldık. Bu projede yer alan öğrencilere ayda bir etkinlikler yapıldı. Proje kapsamında bu öğrenciler gezilere götürüldü, her ay kimlerin doğum günü ise onlara doğum günü kutlaması yapıldı. Yine veli ziyaretleri yapıldı... Böylece çocuklar bulunduğu dezavantajlı ortamdan ayrılarak biraz daha farklı ortamlar gördü. Çocuklar kendi imkânları ile sahip olamadıkları, gidemedikleri yerleri görmüş oldu...” sözleriyle katılımcılar çeşitli oluşumlar tarafından yürütülen projelere dâhil olarak veya okul bünyesinde projeler gerçekleştirerek dezavantajlı öğrencilere yönelik kaynak sağlamaya çalışıldığını belirtmişlerdir.

Dezavantaj oluşturan koşulların öğrenciler üzerindeki etkisini azaltmak amacıyla okullarda fırsat ve imkân eşitliğini sağlamaya yönelik uygulamalara da gidildiği anlaşılmaktadır. Katılımcıların bir bölümü, bu doğrultuda okullarda akademik başarıyı destekleyici çalışmaların yapıldığını, kaynaştırma öğrencilerine yönelik destek eğitimlerinin verildiğini, özel eğitim sınıflarının, eğitim dilinin öğretilmesine yönelik kursların açıldığını ve öğrencilerin özel gereksinimleri doğrultusunda okulda fiziki düzenlemelere gidildiğini ifade etmiştir. Yoksul ve herhangi bir özel kursa gitme gibi eğitimi destekleyici imkânlara sahip olmayan öğrenciler için akranlarından geri kalmaları diye okullarda ücretsiz kursların açıldığını belirtmişlerdir. Maddi durumu yetersiz dezavantajlı öğrencilere ücretsiz deneme sınavları yapıldığını, akademik

başarısı yüksek olan dezavantajlı öğrencilerin dershaneye gönderildiğini, okul kütüphanesi ve laboratuvarlarından istediklerinde yararlanma imkânı tanındıklarını dile getirmişlerdir. Bu öğrencilere derste proje yapma gibi ek görevler verme, koçluk, ev ziyaretleri yapma gibi akademik başarılarını destekleyici çeşitli çalışmalar yapıldığı da ifade edilmiştir. Örneğin ÖĞR.E.26 kodlu öğrenci *“Okulda ücretsiz destekleme kursları yapılıyor. İsteyen tüm arkadaşlar katılabiliyor.”*; Y.MY.E.16 kodlu yönetici *“Deneme sınavları yapıyoruz ve maddi durumu yetersiz olan ama denemelere katılmak isteyen öğrenci olursa onun ücretsiz denemelere girmesini sağlıyoruz. DYK kurslarımız var. Bu kurslarla dershaneye gidemeyen, özel ders alamayan dezavantajlı çocukların eksiklerini gidermeye, tamamlamaya çalışıyoruz.”* sözleriyle okullarında dezavantajlı öğrencilere yönelik fırsat ve imkân eşitliği sağlama adına yaptıkları uygulamayla ilgili görüşünü belirtmiştir. Bir başka katılımcı (Y.M.K.5), *“Genç MÜSLAD’la işbirliğine geçerek öğrencilerin ellerinde imkânlarla erişemedikleri kaynaklara, kitaplara okulda erişebilmeleri için okulda bir kütüphane, bir de kütüphanede çocukların okuduğu kitabı anlatabileceği ya da kendini ifade edebileceği kürsü yaptırıldı. Çocuklar okudukları kitapları küçük de olsa kürsüye çıkıp anlatabiliyor. Eskiden kendilerini ifade etmede çok sıkıntı yaşan bu çocuklar şimdi çok rahat bir şekilde kendilerini ifade edebiliyorlar.”* sözleriyle konuyla ilgili görüşlerini sunmuştur. Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcılar dezavantajlı öğrencilere fırsat ve imkân eşitliğini sağlamak için okullarda akademik başarıyı destekleyici çalışmalar yapıldığını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra okullarda özel eğitim ihtiyacı olan ve yetersizliği olmayan akranları ile bir arada eğitim gören kaynaştırma öğrencilerine yönelik destek eğitimlerinin verildiğini, gelişim özellikleri, ilgi, ihtiyaç, yetenekleri ve eğitsel performansları gözetilerek bu öğrencilere özgü olarak bireyselleştirmiş eğitim programlarının hazırlanıp uygulandığını belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak Y.M.E.6 *“Planlaması ne kadar zor da olsa destek eğitim odası açılması yönünde idareci olarak tavrımı koyuyorum. Yönetmelik her ne kadar destek eğitim odası açılır diye zorunluk koşsa da genelde okullar bunu şöyle halleder. Aile izin vermiyor, aile istemiyor tarzında ve yahut da gerek yok tarzında karar aldırırlar. Ben emin olun kaynaştırma öğrencilerinin destek odasında eğitim alsın diye aileleri ikna ettiriyorum. Çünkü bu çocukların sınıflarda bir şeyler öğrenmeleri çok zor. Sınavları kazanamayacaklarını zaten biliyoruz, belki bu biraz hayal ama en azından günlük hayatını idame edebilecekleri, kendi kendilerini geçindirebilecekleri duruma*

getirmeye çalışıyoruz.” sözleriyle; Ö.R.E.13 “*Kaynaştırma öğrenciler için BEP birimiz var. BEP birimi tarafından bu öğrencilere özel bireyselleştirilmiş eğitim planları hazırlanıyor ve bu bireysel planlar dâhilinde eğitim öğretimin devamı sağlanıyor, sınavlar ve ders içi etkinlikler yapılıyor.*” ifadesiyle bireyselleştirmiş eğitim programları hazırlayarak dezavantajlılığın öğrenci üzerindeki olumsuz etkisini azaltmayı hedeflediklerini belirtmiştir. Aynı bir sınıfta eğitim görmeyi gerektiren özel eğitim öğrencilerine yönelik okullarında ayrı özel eğitim sınıfı/ları açıldığını ise katılımcılardan biri (ÖĞR.E.3) “*Okulda özel eğitim sınıfı var burada benim gibi özel eğitim öğrencilerine ayrı ders veriliyor.*” sözleriyle; bir diğeri (Ö.R.K.5) ise bu konuyla ilgili görüşünü “*Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerimize yönelik okulumuzda özel eğitim sınıfımız var ve özel eğitim hocalarımız eğitim veriyor.*” sözleriyle dile getirmiştir. Öğrencilerin özel gereksinimleri doğrultusunda okullarda fiziki düzenlemeler yapıldığına yönelik olarak ise Y.M.E.9 “*Mesela fiziksel engelli öğrencilerimiz var. Normalde okulumuzda bir tane engelli tuvaleti vardı, sayısını ikiye çıkardık. Artık hem üst katta hem alt katta engelli tuvaletimiz var. Onun haricinde bir engelli rampamız yoktu engelli rampası yaptırıldı.*” ifadesiyle; Y.MY.E.12 “*Özel durumu olan öğrencilere göre okul koşullarında düzenlemeler yapıyoruz. Mesela giriş katta sınıf tahsis ediyoruz.*” diyerek katılımcılar okullarında özel gereksinimli öğrencilerin rahat hareket edebileceği çeşitli düzenlemelerin yapıldığını dile getirmiştir. Bunların yanı sıra özellikle anadil farklılığı olan öğrenciler olmak üzere eğitim diliyle ilgili çeşitli sıkıntılar yaşayan (okuma, anlama, yazma vb.) öğrenciler için kurslar açılarak eğitimde fırsat ve sonuç eşitliği sağlanmaya çalışıldığı belirtilmiştir. ÖĞR.K.19 “*Bazı öğretmenlerimiz gönüllü olarak, okuma yazma bilmeyen öğrencileri dersten alıyor ve onlara ayrı ders veriyorlar, bunu karşılık beklemeden yapıyorlar,*” şeklinde; Ö.T.K.27 “*Mesela hem sabah hem okul çıkışı günde 6 saat onlara dil eğitim veriyoruz*” diyerek; Y.M.E.4 ise “*Türkçe öğrenmeleri dil konusunda desteklemeye çalışıyor. Okuma, yazma kursu veriyorlar, çeşitli dil çalışmaları yapıyorlar.*” şeklindeki ifadesiyle dezavantajlı öğrencilere eğitim dilinin öğretilmesine yönelik okullarda kurslar açıldığını değinmişlerdir.

Ayrıca dezavantajlı konumda olan öğrencilerin maruz kaldığı olumsuz durumlarla mücadele etmek amacıyla okullarda destekleyici okul ortamı oluşturmaya yönelik çokkültürlülüğe ve farklılıklara saygılı bir okul kültürü oluşturmaya, okul kurul ve komisyonlarının işlevsel çalışmasını sağlamaya, uyum sınıfı açmaya, okul güvenliği

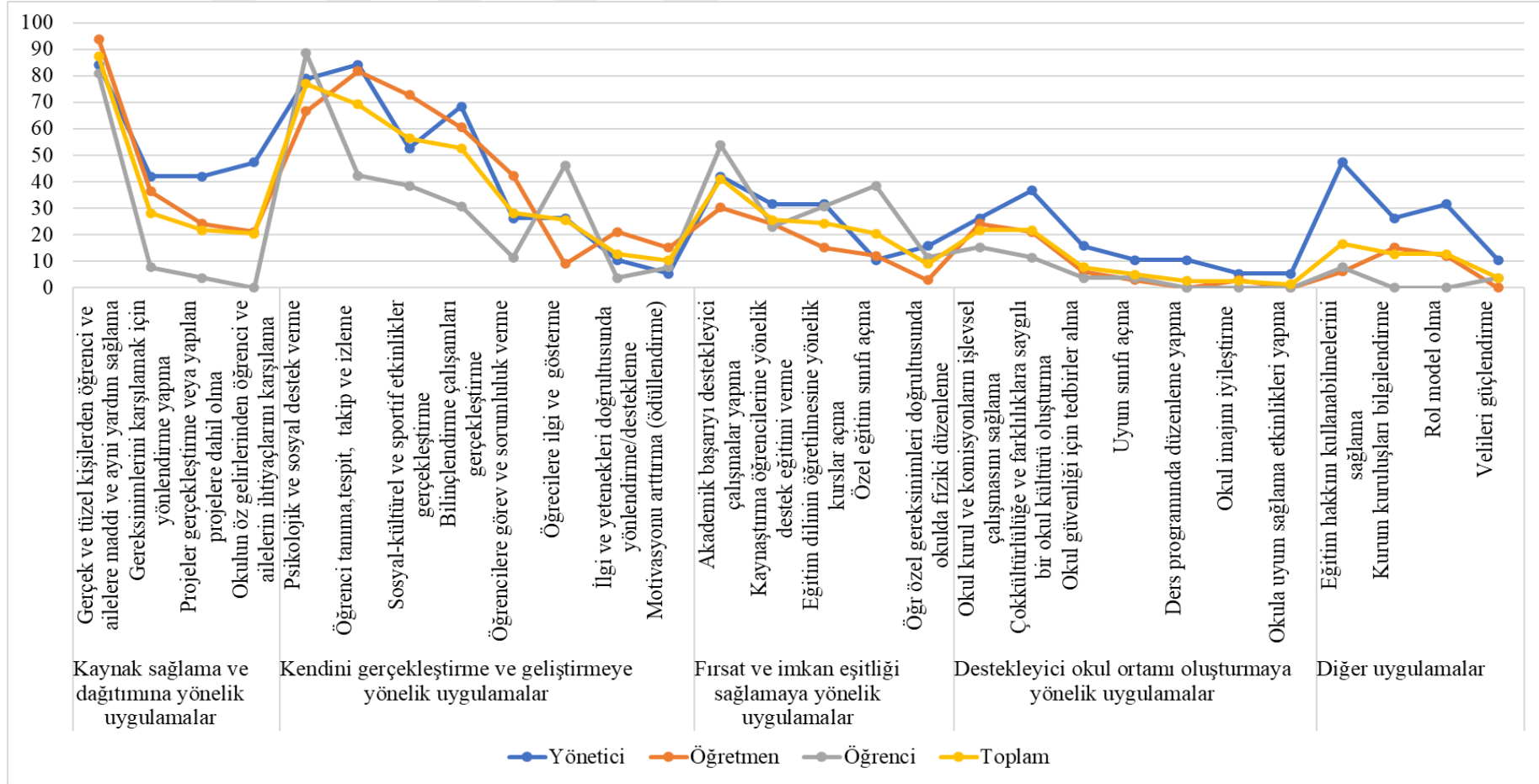
için tedbirler almaya, okulun imajını iyileştirmeye, ders programında düzenleme yapmaya ve okula uyum sağlama etkinlikleri yapmaya çalışıldığı belirlenmiştir. Okullarda çeşitli açılardan farklılıkları olan öğrencilere yönelik öğretmenler ve yöneticiler gerek davranışlarıyla, söz ve eylemleriyle örnek olarak, gerekse öğrencilere bu konuda gerekli konuşmalar, bilgilendirmeler yaparak çokkültürlülüğe ve farklılıklara saygılı bir okul kültürü oluşturmaya çalıştıklarını dile getirmişlerdir. Örneğin ÖĞR.E.3 kodlu öğrenci *“Sınıf rehber öğretmenleri de bizlerle konuşuyor, ilgileniyor. Mesela benim engelim konusunda öğretmenimiz arkadaşlara bana karşı daha dikkatli davranmalarını istemiş. Sonra arkadaşlarım bana karşı davranışları daha iyi olmaya başladı.”*; Y.M.E.9 *“...Özellikle rehber ve sınıf öğretmenleri tarafından sınıflarda farklılıkları olan çocuklara yönelik sınıf arkadaşlarına nasıl davranması gerektiği konusunda bilgilendirmeler yapılıyor. İşte engelliye bir arkadaşı ona nasıl davranması gerektiği, yabancı uyruklu ise ona nasıl davranması gerektiği gibi konularda konuşuyoruz. Okulda biz öğretmenler de bu konuda öğrencilere söylemlerimizle, davranışlarımızda örnek olmaya çalışıyoruz.”* sözleriyle okullarda farklılıklara saygı duyan bir anlayış geliştirilmeye yönelik uygulamalar yapıldığını ifade etmişlerdir. Ayrıca okullardaki şube öğretmenler kurulu, öğretmenler kurulu, birleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimi, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yürütme komisyonu ve özellikle öğrenci davranışlarını değerlendirme kurulu gibi kurul ve komisyonların işlevsel çalışması sağlanarak dezavantajlı olmanın öğrenciler üzerinde oluşturduğu olumsuz etkileri azaltmak/ortadan kaldırmak amacıyla çeşitli uygulamalar yapıldığına dikkat çekilmiştir. Bu konuyla ilgili görüşünü Y.M.K.7 *“Okulda komisyonlarımız aktif olarak işliyor, düzenli olarak toplanıp kurul ve komisyonlardaki öğretmenler, öğrenciler ile ilgili görüşmeler yapıp ortak kararlar alıyorlar ve sonrasında bir rapor oluşturuyorlar. Okul idaresine bu raporları sunuyorlar. Bazı toplantılara ben de katılırım, katılmasam da raporlarını kontrol ederim. Raporlarda alınan kararlar doğrultusunda öğrencilere destek olmaya, öğrencileri kazanmaya çalışırız...”* şeklinde ifade etmiştir. Bunun yanı sıra okullarda dezavantajlı olmanın eğitsel açıdan öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak/ortadan kaldırmak amacıyla katılımcılardan Y.M.E.6 *“Göçmen öğrencilere dönük uyum sınıfı açtım Türkçe öğrenmeleri için bu sınıflarda, öğretmenler görevlendirdim. Bu çalışmayla öğrencilerin dil problemini genel anlamda çözdük. Şu an benim okulumda dil problemi*

yaşayan öğrenci hemen hemen yok diyebilirim...” sözleriyle; Y.M.E.4 kodlu katılımcı ise “...Göçmen öğrencilerin okula uyum sağlaması için kaynaşması için etkinlikler düzenliyoruz...” sözleriyle göçmen öğrencilerin okula uyum sağlaması için etkinlikler düzenlediklerini, uyum sınıfı açarak göçmen öğrencilerin yaşadığı dil problemini çözmeye çalıştıklarını belirtmiştir. Ayrıca Y.MY.E.17 kodlu katılımcı “Akademik düzeyi yüksek olan öğrencilerin başka okullara gitmesi buradaki öğretmenlerin şevkini kırıyor. Sınıfta iyi olan birkaç öğrenci olsa diğer öğrencileri de olumlu etkileyebilecek, öğretmen daha iyi ders anlatabilecek. Biz de bu yüzden imaj çalışmasına başladık bu sene. Okulun imajını iyileştirerek başarılı öğrencilerin diğer okullara gitmelerini önleyerek bizim okula gelmelerini sağlamayı amaçlıyoruz. Böylece okulda dezavantajlı öğrencilerin örnek alabilecekleri, onları ders çalışmaya teşvik edebilecek bir ortam yaratmaya çalışıyoruz. Buraya akademik başarısı yüksek olan öğrencilere alırsak eğer, diğer öğrencilere de olumlu etkileyecektir diye düşünüyoruz. Bu da hem okulun genel akademik başarısını arttıracaktır hem de öğretmeni motive edecektir diye düşünüyoruz. Mesela karşı taraftaki ilkokula gidip oradaki velilere sınıf öğretmenlerimiz aracılığıyla okulumuzdaki yapılanları anlatıp, kendimize tanıtıp onların bize önyargılı olmamasını sağlamaya, okulun olumsuz profilini olumluya çevirmeye çalışıyoruz. Okulumuzda belirli faaliyetler yapıyoruz” sözleriyle okulların sahip olduğu olumsuz imajın öğrenci ve öğretmenlerin davranış ve performanslarını etkilediğini belirterek okul imajını iyileştirme çalışmaları yaparak dezavantajlı öğrencileri eğitsel açıdan motive edici, öğrencileri kazanmaya yönelik bir okul ortamı sağlamaya çalıştıklarını dile getirmiştir. Bunların dışında okullarda öğretmenlerin ders programlarında dezavantajlı öğrencilerin öncelikli olarak göz önünde bulundurulduğunu katılımcılardan Y.M.E.8 “Öğretmenlerin ders programını yaparken öncesinde destek eğitimine ayrılacak saatleri belirliyoruz. Çünkü birebir eğitimler onlar için biraz daha faydalı oluyor açıkçası. Akranları ile sınıf ortamında maalesef çok gerisinde kalıyorlar. Destek eğitimi odasında bir nebze daha almaları gereken asgari eğitimi alabiliyorlar.” sözleriyle belirtmiştir. Bazı katılımcılar ise “Ayrıca okulumuzda bu öğrencilerin güvenliğini sağlamak için özel bir güvenlik görevlisi de bulunmakta. Uzun yıllar boyunca aynı güvenlik görevlisi ile çalıştığımız için ve güvenlik görevlisi okulun bulunduğu çevrede yaşadığı için öğrencileri ve ailelerini çok iyi tanır. Burada öğretmenlerimiz hatta dezavantajlı çocukları tespit etmek için güvenlik görevlimizin de görüşleri alır...” (Y.MY.K.14) ve “Okulun

bulunduğu çevre çok sıkıntılı bir bölge. Özellikle dezavantajlı öğrenciler farklı ortamlara çekilebiliyor. Bu nedenle okulda öğrencilerin güvenliği sağlamak için bizim burada okul polisimiz de var, okulun çevresinde ayrıca kameralar da var...” (Ö.T.K.26) sözleriyle okullarda emniyet müdürlüğü tarafından okul polisi görevlendirilerek, özel güvenlik görevlisi tutularak ya da okula kamera sistemi taktırılarak bu öğrencilerin çeşitli açılardan istismara açık olduklarını dikkate aldıkları ve okullarında alınan çeşitli tedbirlerle bunun engellenmeye çalışıldığını dile getirmişlerdir.

Dezavantajlı olmanın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak/ortadan kaldırmak amacıyla belirtilen bu uygulamaların yanı sıra katılımcılar rol model olmaya, eğitim hakkını kullanabilmelerine, kurum kuruluşları bilgilendirmeye ve velileri güçlendirmeye yönelik de uygulamaların yapıldığını belirtmişlerdir. Okullarda öğretmenlerin davranışlarıyla öğrencilere rol model olmaya çalıştığı veya olumlu rol model olan kişilerin okulda öğrencilerle buluşturulduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultudaki görüşünü Y.M.E.9 “...Okulda biz öğretmenler de bu konuda öğrencilere söylemlerimizde, davranışlarımızda örnek olmaya çalışıyoruz”; Y.M.E.3 “Bugün bir yazar gelecek okula, bu şekilde de öğrencilerin ufuklarını aşmaya çalışıyoruz. Dezavantajlı şartlardan sıyrılıp önemli başarılar elde etmiş, öğrencilerin kendilerine örnek alabilecekleri kişileri öğrencilerle buluşturmaya çalışıyoruz ki kendileri de eğer isterlerse başarabileceklerini, onlar gibi olabileceklerini görsünler” sözleriyle okul çalışanlarının bu öğrencilere rol model olma çabası içinde olduklarını; toplumda yer edinmiş, olumlu rol model olabilecek -özelikle dezavantajlı koşullar içinde büyüyen- kişileri okulda öğrencilerle buluşturduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar tarafından çeşitli nedenlerle okula kısmi veya sürekli devam etmeyen/edemeyen dezavantajlı öğrencilerin eğitim hakkını kullanabilmelerine yönelik de okullarda öğrenci ve ailelerle görüşme yaptıklarına ve bu konuda ilgili kurumlara resmi bildirimde bulunma gibi girişimlerde de bulunulduğuna dikkat çekilmiştir. Örneğin bu konuda Y.M.E.6 “...Her gün devamsızlık yapan çocukların ailelerini aramamız lazım. Mümkün mü? Mümkün değil. Buna çözüm olarak ne yaptık. Okula kartlı giriş sistemi yaptık. Bu sistemle şu anda her sabah gelmeyen, geç gelen öğrencinin velisine mesaj gidiyor. Ücretsiz cep telefonu kurulan bir program sayesinde çocuğunun kaçta okula girdiğini, çıktığını hepsini veli görüyor” ve Y.MY.E.13 “Bu çocukların okula devam edebilmeleri için uğraşıyoruz. Çocuklar okula gönderilmediğinde velilerle görüşüyor,

ikna etmeye çalışıyoruz. Sonuç vermediğinde tutanaklar tutuyor, İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü aracılığıyla kaymakamlığı bilgilendiriyoruz. Kaymakamlıkta para cezasına kadar gidiyor.” sözleriyle dezavantajlı öğrencilerin eğitim hakkını kullanabilmelerine yönelik yaptıkları uygulamaları ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra okullarda dezavantajlı öğrencilere yönelik resmi olarak kurumların talep ettikleri bilgilendirmeleri yaptıkları ya da kendilerine intikal eden ve okul dışı diğer kurumlarla ilgili olan durumları da ilgili mercilere ilettiklerini katılımcılardan bazıları şu sözlerle dile getirmiştir. *“Çok büyük bir şey görürsek örneğin çocuğa şiddet, cinsel istismar gibi yetkililere, üst makamlara bildiriyoruz, resmî işlemler yapıyoruz...”* (Y.MY.E.18); *“...Onun dışında dezavantajlı çocukların isimlerini zaman zaman bizden sosyal hizmetler, aile bakanlığı gibi kurumlar da isteyebiliyor. Biz de istedikleri doğrultuda ilgili öğrencilere yönelik kendilerine resmi olarak bilgilendirme yapıyoruz.”* (Ö.R.K.10). Bunların dışında okullarda dezavantajlılığın öğrenci üzerindeki etkisini azaltmaya yönelik bu öğrencilerin ailelerine okuma yazma kursu açma, psikolojik destek sağlama, rehberlik yapma gibi maddi değeri olmayan destekler de verildiğini katılımcılardan Y.MY.E.13 *“...Velilerin eğitimini de önemsiyoruz. Okuma yazma bilmeyen velilere yönelik zaman zaman okulda okuma yazma kursları da açıyoruz.”* sözleriyle ifade etmiştir.



Şekil 22. Farklı katılımcı gruplarına göre dezavantajlı olmanın eğitsel açıdan öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak/ortadan kaldırmak amacıyla okullarda yapılan uygulamalara yönelik katılımcı görüşleri

Şekil 22'deki bilgiler incelendiğinde oransal değişiklikler olmakla birlikte okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin dezavantajlı olmanın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak/ortadan kaldırmak amacıyla okullarda yapılan uygulamalara yönelik farklı gruplardaki katılımcıların görüşlerin genel olarak benzer eğilimli olduğu söylenebilir. Dezavantajlı olmanın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak/ortadan kaldırmak amacıyla okullarda yapılan uygulamalar doğrultusunda araştırmada oluşturulan kategoriler bağlamında bir karşılaştırma yapıldığında okul yöneticilerinin, öğretmen ve öğrencilerin tamamının öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine ve geliştirmelerine yönelik uygulamalar yapıldığını belirttikleri anlaşılmaktadır. Bu bağlamda okullarda kaynak sağlama ve dağıtımına yönelik uygulamalar yapıldığını dile getiren katılımcıların her grupta çoğunlukta olduğu söylenebilir [öğretmen (%100), yönetici (%89,5), öğrenci (%80,8)]. Yöneticilerin %73,7'si, öğrencilerin %69,2'si, öğretmenlerin %48,5'i fırsat ve imkân eşitliğini sağlamaya yönelik; yöneticilerin %57,9'u, öğretmenlerin %42,4'ü, öğrencilerin %34,6'sı destekleyici okul ortamı oluşturmaya yönelik; yöneticilerin %73,7'si, öğretmenlerin %30,3'ü ve öğrencilerin %11,5'i ise bunların dışında uygulamalar yapıldığını belirtmişlerdir. Ayrıca kategorilerin genelinde yöneticilerin öğretmen ve öğrencilere göre daha çok, öğrencilerin ise diğer gruplardaki katılımcılara göre daha az görüş bildirdiği görülmüştür.

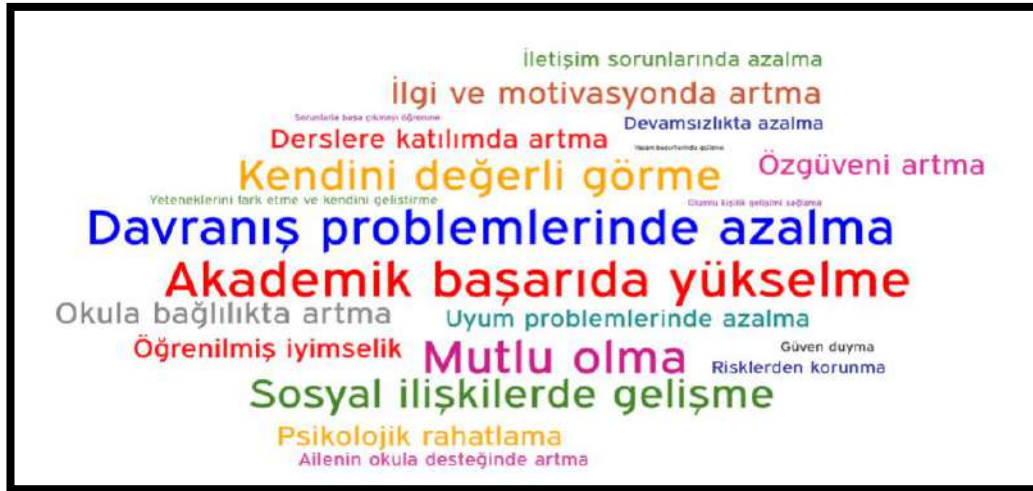
Katılımcı gruplarının görüşleri kod temelli karşılaşıldığında bazı kodlarda öncelik-sonralık sıralamasında bazı farklılıklar ortaya çıkmış olsa da genel olarak yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin benzer kodlar üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Örneğin her katılımcı grubunda (aynı yönlü eğilim söz konusu) daha çok katılımcı, dezavantajlı olmanın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak/ortadan kaldırmak amacıyla okullarında gerçek ve tüzel kişilerden öğrenci ve ailelere maddi/ayni yardım sağlama, psikolojik ve sosyal destek verme, öğrenci tanıma, takip ve izleme çalışmaları yapma, sosyal-kültürel ve sportif etkinlikler gerçekleştirildiğini, bilinçlendirme çalışmaları ve akademik başarıyı destekleyici çalışmalar yapıldığını ifade etmişlerdir. Katılımcı grupları arasında zaman zaman bariz görüş farklılıklarının olduğu da göze çarpmaktadır. Örneğin öğrenci grubunda daha çok katılımcının öğrencilere ilgi ve sevgi gösterme, akademik başarıyı destekleyici çalışmalar yapma, özel eğitim sınıfı açma gibi çalışmaların yapıldığını belirttiği görülmektedir. Diğer gruplara kıyasla yöneticilerin eğitim hakkını kullanabilme, okulun öz gelirlerinden

öğrencilerin ve ailelerin ihtiyaçlarını karşılama, çok kültürlülüğe ve farkındalıklara saygılı okul kültürü oluşturma, projeler gerçekleştirme veya yapılan projelere dahil olma, kurum kuruluşları bilgilendirme ve rol model olma; öğretmenlerin ise sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler gerçekleştirme, öğrencilere görev ve sorumluluk verme, öğrencileri ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirme/destekleme kodlarına yönelik daha fazla katılımcının görüş belirttiği söylenebilir. Bunun yanı sıra diğer katılımcılardan farklı olarak öğrencilerin rol model olma, kurum kuruluşları bilgilendirme, okulun öz gelirlerinden öğrenci ve ailelerin ihtiyaçlarını karşılama, okula uyum sağlama etkinlikleri yapma, ders programında düzenlemeler yapma, okul imajını iyileştirme kodlarına yönelik; öğretmenlerin ise velileri güçlendirme, okula uyum sağlama etkinlikleri yapma, ders programında düzenlemeler yapma kodlarına yönelik herhangi bir görüş bildirmediği gözlenmiştir.

4.5. Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Okullarda, dezavantajlılığın öğrenciler üzerindeki etkilerini ortadan kaldırmaya/azaltmaya yönelik yapılan uygulamalar öğrencilere hangi açılardan, nasıl katkılar sağlamaktadır?” araştırma sorusuna, katılımcılardan 2’si herhangi bir etkisi yoktur cevabını vermiştir. Katılımcıların 35’i yapılan uygulamaları kısmen etkili olarak görürken; 41’i okullarda dezavantajlılığın öğrencilerin eğitim hayatı üzerindeki etkisini kaldırmaya veya azaltmaya yönelik yapılan uygulamaları etkili olarak değerlendirmiştir. Okullarda yapılan uygulamaları etkili görmediğini (f=2) belirten katılımcılar öğrencilerin yaşam koşulları hakkında yeterince bilgi sahibi olunmaması ve yapılan uygulamaların içinde bulunan koşulları sürekli ve kalıcı olarak değiştirmedikleri için yapılan uygulamaları etkili görmediklerini belirtmişlerdir.

Okullarda, dezavantajlılığın öğrencilerin eğitimleri üzerindeki etkisini ortadan kaldırmaya veya azaltmaya yönelik yapılan uygulamaları kısmen etkili ve etkili olarak değerlendiren katılımcıların verdikleri yanıtlar doğrultusunda belge temelli frekanslara dayalı olarak oluşturulan kod bulutu Şekil 23’te, elde edilen kategori ve kodların frekans tablosu Tablo 14’te verilmiştir. Ardından yönetici, öğretmen ve öğrencilere göre okullarda dezavantajlılığın öğrencilerin eğitimleri üzerindeki etkisini ortadan kaldırmaya veya azaltmaya yönelik yapılan uygulamaların öğrencilere sağladığı katkılara yönelik elde edilen bulgular Şekil 24’te sunulmuştur.



Şekil 23. Okullarda, dezavantajlılığın öğrenciler üzerindeki etkisini ortadan kaldırmaya veya azaltmaya yönelik yapılan **uygulamaların** öğrencilere sağladığı katkıları gösteren kod bulutu

Şekil 23'te verilen kod bulutu incelendiğinde, okullarda dezavantajlılığın öğrencilerin eğitimleri üzerindeki etkisini ortadan kaldırmaya veya azaltmaya yönelik yapılan uygulamaların farklı açılardan ve çoklu katkı sağladığı görülmektedir. Kodların font büyüklüğü dikkate alındığında ise katılımcılar tarafından okullarda yapılan uygulamaların daha çok dezavantajlı öğrencilerin akademik başarılarının yükselmesine, davranış problemlerinin azalmasına, öğrencilerin mutlu olmasına, kendilerini değerli görmesine, sosyal ilişkilerinin gelişmesine, derslere olan ilgi ve motivasyonlarının artmasına fayda sağladığı görülmektedir.

Tablo

14.

Okullarda, Dezavantajlılığın Öğrenciler Üzerindeki Etkisini Ortadan Kaldırmaya/Azaltmaya Yönelik Yapılan Uygulamaların Öğrencilere Sağladığı Katkıları İlişkin Frekans Tablosu

Tema	Kategori	Kod	Y. (f)	Ö. (f)	Öğr. (f)	Toplam (f)
Okullarda Dezavantajlılığın Öğrenciler Üzerindeki Etkisini Ortadan Kaldırmaya/Azaltmaya Yönelik Yapılan Uygulamaların Öğrencilere Sağladığı Katkıları	Psikolojik katkılar	Mutlu olma	5	12	14	31
		Kendini değerli görme (özsaygı)	7	12	5	24
		Psikolojik rahatlama	2	3	9	14
		Öğrenilmiş iyimserlik	2	8	1	11
		Özgüveni artma	1	8	1	10
		Güven duyma	2	2	1	5
		Olumlu kişilik gelişimi sağlama	1	1	-	2
		Sorunlarla başa çıkmayı öğrenme	1	-	1	2
		Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcı	12	25	20	57
	Akademik katkılar	Akademik başarıda yükselme	8	20	9	37
		İlgi ve motivasyonda artma	5	11	4	20
		Derslere katılımında artma	2	5	5	12
		Devamsızlıkta azalma	5	3	-	8
		Yeteneklerini fark etme ve kendini	1	1	1	3
		Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcı sayısı	14	25	13	52
	Sosyal katkılar	Sosyal ilişkilerde gelişme	3	15	3	21
		Uyum problemlerinde azalma	4	6	-	10
		İletişim sorunlarında azalma	5	4	1	10
		Risklerden korunma	2	4	-	6
		Yaşam becerilerinde gelişme	1	-	-	1
		Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcı sayısı	10	17	4	31
	Diğer katkılar	Davranış problemlerinde azalma	11	20	4	35
		Okula bağlılıkta artma	7	10	1	18
		Ailenin okula desteğinde artma	3	3	2	8
		Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcı sayısı	14	24	6	44

*Tabloda yönetici “Y.”, öğretmen “Ö.”, öğrenci “Öğr.” şeklinde kısaltılmıştır.

Tablo 14 incelendiğinde okullarda, dezavantajlılığın öğrenciler üzerindeki etkisini ortadan kaldırmaya veya azaltmaya yönelik yapılan uygulamaların dezavantajlı öğrencilere akademik, sosyal, psikolojik açıdan çeşitli katkılarda bulunduğu görülmektedir. Bu katkıların yanı sıra okullarda bu bağlamda yapılan uygulamaların diğer kategorisi altında da dezavantajlı öğrencilere çeşitli katkılar yaptığı anlaşılmaktadır. Katılımcı görüşlerine göre dezavantajlılığın öğrenciler üzerindeki etkisini ortadan kaldırmaya veya azaltmaya yönelik olarak okullarda yapılan

uygulamaların daha çok psikolojik açıdan olmak üzere sırasıyla akademik, diğer ve sosyal açılardan dezavantajlı öğrencileri güçlendirdiği belirlenmiştir.

Yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre, okullarda dezavantajlılığın öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerinin giderilmesine yönelik yapılan uygulamalar dezavantajlı öğrencinin mutlu olmasına, kendini değerli görmesine, psikolojik olarak rahatlamasının yanı sıra öğrenilmiş iyimserliğe, özgüvende artma, güven duyma, sorunlarla başa çıkmayı öğrenme ve olumlu kişilik gelişimi sağlama açısından katkı sağlamaktadır. Örneğin ÖĞR.E.17 kodlu öğrenci *“Bence yapılan her türlü uygulama işe yarıyor, katkı sağlıyor. Mesela bir arkadaşım resim çantası yoktu resim çantası verildi, ayakkabısı olmayanlara yeni ayakkabılar verildi. Bu gibi yapılan çalışmalar sonucunda arkadaşlarımız daha mutlu oluyor. Mesela yaptığımız maçlara hiç katılmayan bir arkadaşımız bir gün bir bakıyoruz yeni ayakkabısını göstermek amacıyla çok hevesli bir şekilde bizimle maç yapmak istiyor. Bu gibi en azından yapılan çalışmalarının arkadaşlarımızı mutlu ettiğini düşünüyorum.”*; görüşüne başvurulmuş öğretmenlerden biri (Ö.B.E.20) *“Çocuğun ayakkabısı yırtırsa çocuğa bir ayakkabı giydirildiğinde daha mutlu oluyor ve okula daha mutlu, utanmadan, çekinmeden geliyor. Böyle bir olumlu yansımasını görüyoruz. Biz bu çocukları sosyal aktivitelerde yer veriyoruz. Sosyal aktivitelerde çocuklara görev verdiğimizde bu öğrenciler daha mutlu oluyor.”* sözleriyle yapılan uygulamaların öğrencileri mutlu ettiğini ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar yapılan uygulamaların öğrencilerin kendisine karşı olumlu değerlendirme ve tutum geliştirmesini yani kendini değerli hissetmesini sağladığını (özsaygı) *“Öğretmenler benimle ilgilendiğinde bana halimi, hatırımlı sorduğunda bile kendimi değerli hissediyorum...”* (ÖĞR.K.1) ve *“Çocuk olumlu yönde etkileniyor neden, öğretmen bizle ilgileniyor, okul bizimle ilgileniyor, bizim sorunlarımıza çözüm olmaya çalışıyor elinden geldiğince diye düşünüyor ve kendini değerli hissediyor...”* (Y.MY.K.10) sözleriyle dile getirmişlerdir. Bazı katılımcılar ise okullarda dezavantajlılığın olumsuz etkilerini ortadan kaldırmaya yönelik yapılan uygulamaların öğrencileri psikolojik olarak rahatlattığını *“Öğretmenler bizimle konuştuklarında, bizimle ilgilendiklerinde rahatlıyor, kendimizi daha iyi hissediyoruz.”* (ÖĞR.E.6) cümlesiyle, Ö.B.E.17 *“Bana göre özellikle öğrencilerle yapılan bireysel görüşmelerin öğrenciler üzerinde daha olumlu etkileri oluyor. Çünkü yapılan bireysel görüşmelerde öğrencinin hayatına dokunabiliyorsun, onların sorunlarına ortak olabiliyorsun. Bu da onları psikolojik*

olarak rahatlatabiliyor.” sözleriyle; bazı katılımcılar ise yapılan uygulamaların öğrencilerin özgüvenlerini arttırdığını “...özgüven düşüklüğü olabiliyor çocukta. Mesela ona sorumluluk veriyorum, asistanım yapıyorum. Bu sorumluluğu alınca o çocuk o davranışları geride bırakıyor, daha özgüvenli oluyor.” (Ö.B.E.17) diyerek ve Ö.R.E.9 “Okulda öğrencilere sağlanan desteklerle çocuklar diğer akranlarında olup kendilerinde olmayanlarla ilgili yaşadıkları eziklik ortadan kalkabiliyor. İşte kıyafeti yoksa kıyafeti oluyor, çanta yoksa çantası oluyor böylece özgüvenleri artıyor...” sözleriyle dile getirmiştir. Ayrıca Ö.T.K.30, “Okulda kendini ona destek olan birinin olduğunu bilmesi çocuğa en başta güven veriyor ve bu onu olumlu yönde etkiliyor...” şeklinde görüş bildirerek okullarda yapılan uygulamaların öğrencilerin diğer insanlara özellikle de okulda öğretmenlere karşı öğrencilerin güven duymalarını sağladığını belirtmişlerdir. İlâveten, katılımcılar tarafından dezavantajlılığın etkilerini azaltmaya veya kaldırmaya yönelik okullarda yapılan uygulamaların öğrencilere eğitime yönelik daha olumlu bir bakış açısı, yani öğrenilmiş iyimserlik kazandırdığı da görülmüştür. Örneğin, bu konuda ÖĞR.K.4 “...Dedim kendime okumalısın, bu hayattan bu şartlardan kendini kurtarmalısın.”; Ö.R.E.6 “Kendilerinin bir şeyler yapabileceğine, başarabileceğine olan inancı artıyor...” şeklinde görüşte bulunmuşlardır. Katılımcılar özellikle yapılan rehberlik ve psikolojik danışmanlık çalışmaları ile öğrencilerin sorunlarla başa çıkmayı öğrendiklerine de değinmişlerdir. Bu konuda ÖĞR.K.2 “Bazı davranışlarımın yanlış olduğunun farkına varıyorum. Kendi sorunlarımı nasıl çözebileceğimi öğreniyorum.”, Y.M.E.9 “Kendisince çözümsüz gördüğü birtakım düşüncelerin aslında çözümlülüğünün olabileceğini anlayabiliyor ya da kendince çok fazla büyüttüğü birtakım düşüncelerin aslında o kadar da büyük sorun olmadığını farkına varabiliyor. Bence en önemlisi de bu, daha sağlıklı düşünmelerini sağlamak...” şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır. Bazı katılımcılar ise “... çocukların kişilik gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum...” (Y.M.E.8 ve Ö.R.K.4) sözleriyle okullarda yapılan uygulamaların öğrencilerin kişilik gelişimine de katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Katılımcıların büyük bir kısmı, okullarda dezavantajlılığın öğrenciler üzerindeki etkisini azaltmaya veya ortadan kaldırmaya yönelik okullarda yapılan uygulamaların öğrenciler üzerinde akademik açıdan da birçok iyileştirici dokunuşlar yaptığı görüşündedirler. Okullarda yapılan uygulamaların bu doğrultuda daha çok akademik başarıda yükselme, derslere olan ilgi ve motivasyonda artma olmak üzere derslere

katılımda artma, devamsızlıkta azalma, yeteneklerini fark etme ve kendini geliştirme açılarından katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Öğrenci grubundaki katılımcılardan biri (ÖĞR.E.24) yapılan uygulamaların akademik başarıya katkı sağladığını “*Ben okulda Türkçe, matematik, fen derslerinde destek eğitimi alıyorum. Öğretmenler benimle özel ilgileniyorlar. Böyle daha iyi oluyor, dersleri daha iyi anlıyorum.*” şeklinde; yöneticilerden biri (Y.MY.K.15) “*Akademik durumunu bile etkileyebiliyor, başarıları artabiliyor.*” şeklinde görüş belirterek yapılan uygulamaların öğrencilerin başarılarını arttığını dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra okullarda bu amaçla yapılan uygulamaların dezavantajlı öğrencilerin derslere yönelik ilgi, motivasyonlarını ve katılımlarını da olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Örneğin ÖĞR.K.1 “*Mesela öğretmen zararın neresinden dönerseniz kârdır. Ben size inanıyorum. Derslerini düşükse kurtarabilirsiniz, çabalamayı bırakmayın gibi konuşmalar yaptığında bile benim çalışma hevesim artıyor, daha istekli oluyorum...*”; Y.MY.E.18 “*Bir öğretmenin çocuklara yönelik yaptığı en ufak bir hareket bile çocuklarda olumlu etki yapıyor. Çocuk öğretmeni sevmeye, okulu sevmeye başlıyor. Öğretmeni sevdiğinde derse de daha ilgi göstermeye, katılmaya başlıyor...*”, Ö.T.K.31 “*Yaptığımız diğer uygulamalar işte görüşmeler, ev ziyaretleri vs. çocuklarla bizim aramızdaki bağı güçlendiriyor, çocukların derslere ilgisi artıyor, derslere katılmaya başlıyor...*” sözleriyle okullarda bu bağlamda yapılan uygulamaların öğrencilerin derslere yönelik ilgi, motivasyonu ve katılımını artırdığını belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılardan bazıları tarafından okullarda dezavantajlı olmanın oluşturduğu etkileri azaltmaya veya ortadan kaldırmaya yönelik yapılan uygulamaların öğrencilerin derslere devamlılık sağlamasına, yeteneklerini fark etmesine ve kendini geliştirmesine de katkı sağladığını da dikkat çekilmiştir. Bu doğrultuda görüş belirten katılımcılardan Y.M.K.7: “*...en azından devamsızlık oranı düşüyor...*”, Ö.B.E.16 “*...çocuk kendine değer verdiğimi biliyor; kendisini değerli hissediyor. Bu nedenle okula erkenden geliyor ve devamsızlık yapıyorsa da daha az devamsızlık yapmaya başlıyor. Bu çok önemli.*” sözleriyle yapılan çalışmaların devamsızlığın azalmasına katkı sağladığını belirtmiştir. Ö.B.E.22 “*...Sosyal ve kültürel faaliyetlere bu çocukların katılımını teşvik ederek, okula ve yapılan çalışmalara devamlılığını sağlayarak çocukların kendilerini kanıtlamalarına, çalışırsa başarabileceğini görmesine, kendi yeteneklerinin farkına varmasına, kendini geliştirmesine yardımcı olmaya çalışıyoruz.*” diyerek; Y.M.E.2 “*Böylece imkânsızlıklar içinde olan bu çocuklar kendilerini değerli hissetmeye, kendi*

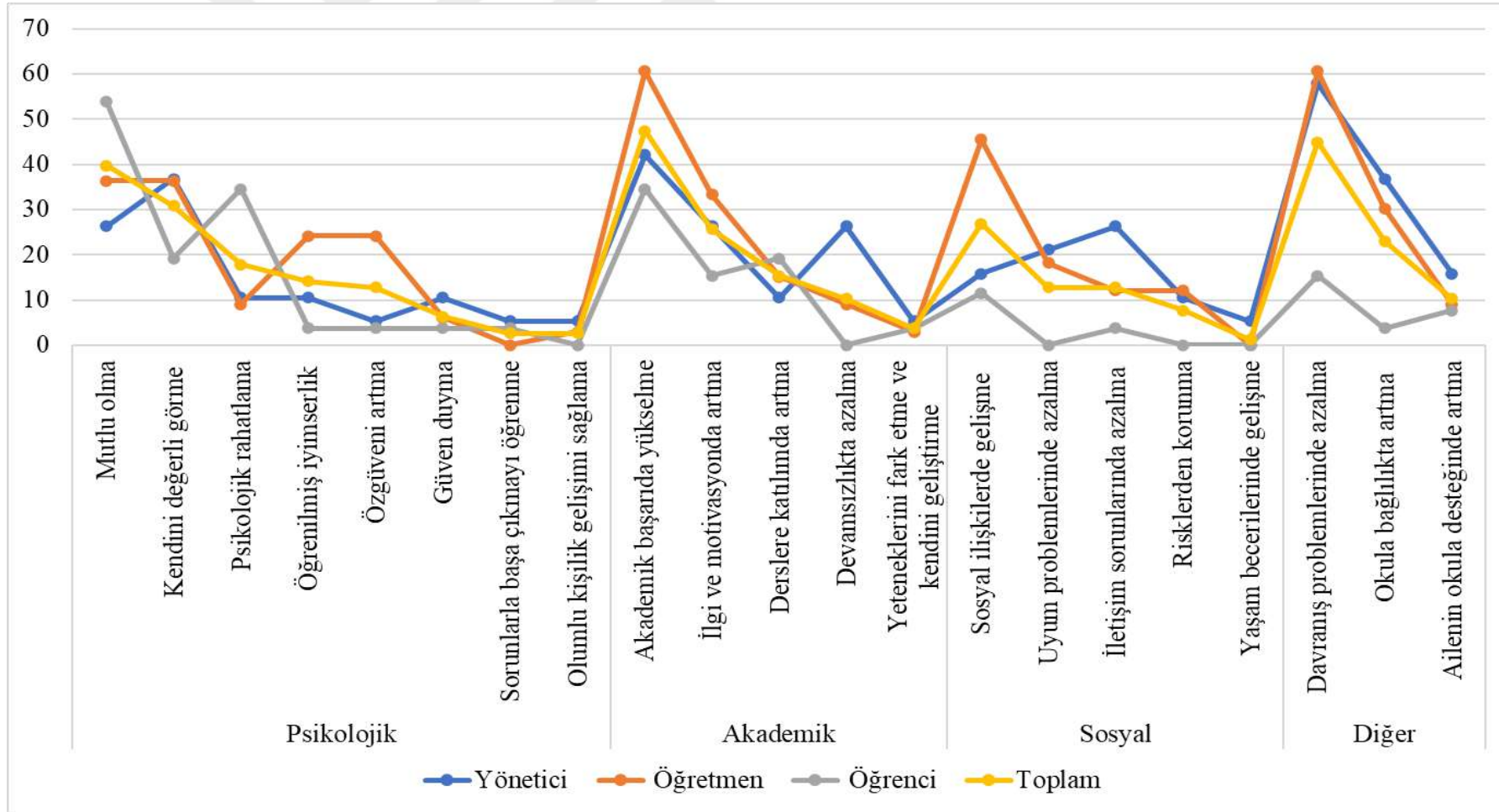
yeteneklerinin farkına varmaya başladı...” sözleriyle yapılan çalışmaların çocuğun ilgi, eğilim ve yeteneklerini fark etmesine, bu doğrultuda kendini geliştirmesine katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Katılımcılara göre okullarda dezavantajlılığın öğrenciler üzerindeki etkisini ortadan kaldırmaya veya azaltmaya yönelik yapılan uygulamalar sosyal açıdan da öğrencilere birçok katkı yapmaktadır. Katılımcılar okullarda yapılan uygulamaların sosyal ilişkilerinin gelişmesi başta olmak üzere uyum problemlerinin ve iletişim sorunlarının azalmasına, risklerden korunmasına ve yaşam becerilerinin gelişmesine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Katılımcı görüşleri incelendiğinde sosyal açıdan yapılan uygulamaların öğrencilerin aile-arkadaş-okul-çevre ile sosyal ilişkilerinde yaşanan çatışmaların azalmasına, sosyal açıdan kabul görmelerine, ilişkiyi başlatma ve sürdürme, kendi duygularını anlama, ifade etme ve başkalarının duygularını anlama gibi becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı görülmüştür. Örneğin Ö.R.E.13 “*...Mesela okulda yapılan sosyal etkinlik de çok etkili oluyor. Özel günlerin kutlanması, geziler, yarışmalar, turnuvalar bu gibi çalışmalarla çocuklar paylaşmayı, uyumlu olmayı öğreniyor, birbirlerini daha yakından tanıyorlar, arkadaşlık ilişkileri gelişiyor, okulla öğrenciler arasındaki bağı güçlendiriyor...*”; Ö.B.E.21 “*...Arkadaşlık ilişkileri, biz öğretmenlerle ilişkileri gelişiyor...*” ve Ö.R.K.4 “*...Öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinde, bizlerle olan ilişkilerinde gelişme oluyor. Örneğin çocuk öğretmenine, arkadaşlarına daha yakın davranmaya başlıyor, daha dışa dönük olmaya, kendini ifade edebilmeye, daha doğru arkadaşlık kurmaya, eskiye nazaran daha az problem sergilemeye başlıyor*” ifadeleriyle katılımcılar okullarda yapılan uygulamalarla öğrencilerin sosyal ilişkilerinde gelişme yaşandığını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra katılımcılar tarafından sosyal açıdan yapılan uygulamaların dezavantajlı öğrencilerin, özellikle de göçmen öğrencilerin uyum ve iletişim problemlerini azalttığına dikkat çekilmiştir. Bu konuda görüş belirten katılımcılardan Ö.R.E.6 “*Bir ara okulda Suriyeli çocuklar kendi aralarında oynuyorlardı, kendi aralarında arkadaş grupları oluşuyorlardı, çeteleşme başlamıştı. Sonrasında çalışmalar yaptık yavaş yavaş bunu ortadan kaldırdık. Bakıyorsunuz şimdi Suriyeli çocuklarla diğer çocuklar artık arkadaş olmuşlar, birbirleriyle uyumlu bir şekilde yaşıyorlar.*” sözleriyle, Ö.B.E.20 “*... Öğrencimize belli etmeden o öğrencimiz o ortamda yokken diğer öğrencilerle durumunu açık vermeden hani arkadaşınızın özel bir durumu var gerekli saygıyı, özeni göstermenizi bekliyoruz şeklinde çocuklarımıza*

öğütlerde bulunuyoruz, konuşuyoruz. O çocuklar artık akran zorbalığı, şiddet vb. konularda özellikle göçmen çocuklara biraz daha iltimaslı davranıyorlar. Arkadaşları bu şekilde olumlu yaklaşıncı dezavantajlı öğrenciler de böylece okula, çevreye daha rahat uyum sağlayabiliyor, iletişim becerileri gelişiyor.” sözleriyle ve Y.M.E.6 “*...Suriyeli öğrenciler için yaptığımız dil çalışmasının da başarılı olduğunu düşünüyorum. Çalışmaların onların dil gelişimine destek olduğunu, kendilerini daha rahat ifade edebilmelerine, rahat iletişim kurabilmelerine yardımcı olduğunu görüyorum.*” sözleriyle dezavantajlı öğrencilere yönelik okullarda yapılan uygulamaların öğrencilerin uyum ve iletişim becerilerini geliştirdiği, böylece öğrencilerin çevreleriyle daha sağlıklı iletişim ve etkileşim kurabildiklerini belirtmişlerdir. Bu belirten etkilerin yanı sıra yapılan uygulamaların dezavantajlı öğrencileri risklerden koruduğunu Y.MY.E.13 “*...Beden hocamız normalde pazartesi, salı, çarşamba günleri egzersiz yaptırıyor. Ama öğretmenimiz perşembe, cuma da yaptırıyor. Çocuklar mahalleye dağılmasın, kötü ortamlardan uzak dursunlar diye. Çünkü bu çocukları ne kadar kötü çevreden uzak tutarsak o kadar başarılı oluruz. Bu şekilde çocuk enerjisini dışarıda atacağına okulda atmış oluyor, bizim kontrolümüz altında oluyor ve bu şekilde de o kötü çevreden çocukları uzak tutmuş oluyoruz.*” sözleriyle dile getirirken; öğrencilerin yaşam becerilerinin gelişmesine katkı sağlandığını ise Y.M.E.6 “*Engelli, kaynaştırma öğrencilerimize dönük yaptığımız bütün çalışmaların belki akademik olarak beklediğimiz karşılığını alamıyoruz ama davranış olarak mutlaka karşılığını alıyoruz...Mesela bu çocuğa tuvalet eğitimi verebiliyoruz, yemek yeme alışkanlığı kazandırabiliyoruz. Bu çocuğun bir bakkala gidip bir ekmek alma kazanımını kazandırabiliyoruz. Anne, baba hayatta olmadığı zaman temel ihtiyacını karşılayabilecek temel yaşam becerilerini kazandırabiliyoruz. O yüzden aldığım önlem ve çalışmaların kaynaştırma öğrencileri için başarılı olduğunu düşünüyorum.*” sözleriyle dile getirmiştir.

Bunların yanı sıra elde edilen bulgular doğrultusunda okullarda dezavantajlılığın öğrenciler üzerindeki etkisini ortadan kaldırmaya/azaltmaya yönelik yapılan uygulamaların sırasıyla öğrencilerin davranış problemlerinin azalmasına, okula bağlılıklarının artmasına ve ailenin okula desteğinin artmasına da katkı sağladığı belirlenmiştir. Öğrencilerin davranışlarını etkilediği yönünde görüş belirten katılımcılardan Y.MY.E.13, “*Okulda ne kadar iyi konuşursan ne kadar öğrencilere güzel örnek olursan, ilgi, sevgi gösterirsen, doğru yaklaşırsan o zaman çocuk onu*

yansıtmaya çalışıyor. Böylece bazı durumları çözebiliyoruz, özellikle davranışları gelişiyor.”; Ö.R.E.7 ise “Bu okulda öğretmen arkadaşlarımın, idarenin özverili çalışmalarıyla olumlu sonuçlar alıyoruz. Psikososyal destek sağlanması, rehberlik servisinin gerekli görüşmeleri yapması gerek öğrenci gerek veliyle çalışmalar yapılması, sportif faaliyetlerimiz...çocukların davranışlarında daha olumlu bir değişim oluşturuyor. Çocuk kendini daha iyi, mutlu hissediyor, birtakım olumsuz davranışlardan uzaklaşıyor. Şiddete başvurma azalıyor, okulda disiplin olayları azalıyor.” ifadeleriyle okullarda yapılan uygulamalarla öğrenci davranışlarında disiplin, şiddet, kavga gibi olumsuz davranışların zamanla azaldığına dikkat çekmişlerdir. Ayrıca yapılan uygulamaların dezavantajlı öğrencilerin okulla daha ilgili olmalarına ve kendini okula ait hissetmelerine katkı sağlayarak okula bağlılıklarını güçlendirdiği de dile getirilmiştir. Örneğin, katılımcılardan Ö.R.K.5 “Kendilerini bu okulun bir üyesi olarak görüyor çocuklar. Gerçekten ben bu okulda kabulleniliyorum diyorlar ve çocuklar okulu daha çok sevmeye başlıyor. ...çünkü bu ortamda mutlu oluyorlar. Çünkü okulda kabul görüyorlar. O çocuk biliyor ki bu okulda karnı aç geldiyse aç gitmez. Benim öğretmenim mutlaka benim karnımı doyurur, bizim okulda biz bu çocuklara bu imkânı sağlıyoruz, hepimiz elimizden geldiğince destek oluyoruz...”; Y.MY.E.13 kodlu katılımcı da “Yaptığımız çalışmalarla çocuklar okula ve öğretmenlerine daha çok bağlanıyor. Çünkü bu çocuklar sevgiye açlar. Öğretmenleri tarafından en ufak sevgi gösterdiğinde, saçını okşadığını da ya da ne yapıyorsun oğlum, ne yapıyorsun kızım, nasılsın aslanım dediğinde çocuk senin sözünden dışarı çıkmıyor. Bu açıdan en ufak öğretmenin yaptığı bir şey çocuğu öğretmene ve okula bağlıyor, çocuklar kendilerini değerli hissediyor. Bu çocuklar için bu okulda öğretmenler aslında her şey.” sözleriyle okullarda özellikle dezavantajlı öğrenciler için okulun ve öğretmenin onların hayatlarında önemli bir yeri olduğu ve öğretmenlerin yaklaşımlarının öğrencilerin okula bağlılıklarını arttırdığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte yapılan uygulamaların ailelerin çocuğunun eğitimine katılımlarını, desteklerini de arttığı okul-aile iş birliğini güçlendirdiğini ÖĞR.K.4 “Bazı öğretmenler bizim evimize falan da geldi. Babamla, annemle konuştu. Ondan sonra ailemin bana davranışları biraz daha iyi olmaya başladı...”; Ö.B.E.19 “Veli ziyaretleri ve veli konuşmaları çok işe yarıyor. Böylece aile desteğini alabiliyoruz, çocuğun iyiliği için ortak hareket edebiliyoruz...” sözleriyle dile getirmişlerdir.



Şekil 24. Farklı katılımcı gruplarına göre okullarda, dezavantajlılığın öğrenciler üzerindeki etkisini ortadan kaldırmaya veya azaltmaya yönelik yapılan uygulamaların öğrencilere sağladığı katkılar

Şekil 24'teki bilgiler incelendiğinde oransal değişiklikler olmakla birlikte okullarda, dezavantajlılığın öğrenciler üzerindeki etkisini ortadan kaldırmaya veya azaltmaya yönelik yapılan uygulamaların öğrencilere sağladığı katkılar ile ilgili farklı gruplardaki katılımcıların görüşlerin genel olarak benzer eğilimli olduğu söylenebilir. Araştırmada oluşturulan kategoriler bağlamında bir karşılaştırma yapıldığında ise farklı gruplardaki katılımcıların çoğunun, bu uygulamaların dezavantajlı öğrencilere psikolojik [öğrenci (%76,9), öğretmen (%75,8), yönetici (%63,2)] ve akademik [öğretmen (%75,8), yönetici (%73,7), öğrenci (%50)] açıdan çeşitli katkıları olduğu yönünde görüş bildirdiği anlaşılmaktadır. Yöneticilerin ve öğretmenlerin yarısına yakınına, öğrencilerin ise çok azına göre okullarda bu bağlamda yapılan uygulamalar dezavantajlı öğrencilere sosyal açıdan da çeşitli katkılar yapmaktadır. Yöneticilerin ve öğretmenlerin yarısından fazlası, öğrencilerin ise bazıları, okullarda dezavantajlılığın öğrencilerin eğitimleri üzerindeki etkisini ortadan kaldırmaya veya azaltmaya yönelik yapılan uygulamaları, araştırmada diğer kategorisi altında toplanan açılardan da dezavantajlı öğrencileri olumlu olarak etkilediğini düşünmektedir. Bu bulgulara dayalı olarak bir değerlendirme yapıldığında yönetici ve öğretmenlere göre okullarda bu amaçla yapılan uygulamalar, dezavantajlı öğrencilere daha çok akademik açıdan, öğrencilere göre ise daha çok psikolojik açıdan katkı sağlamaktadır.

Katılımcı gruplarının görüşleri kod temelli karşılaştırıldığında bazı kodlarda öncelik-sonralık sıralamasında bazı farklılıklar ortaya çıkmış olsa da genel olarak yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin benzer kodlar üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Örneğin her katılımcı grubunda (aynı yönlü eğilim söz konusu) daha çok katılımcı, akademik başarının artmasında, öğrencinin problemleri davranışlarında azalmada ve sosyal ilişkilerin gelişmesinde ve güçlenmesinde olumlu katkılar yapıyor şeklinde görüş sunmuştur. Okullarda bu doğrultuda yapılan uygulamaların öğrencilere sağladığı katkılara yönelik katılımcı görüşlerinin farklılaştığı noktalar da söz konusudur. Özellikle bazı kodlarda katılımcı grupları arasında dikkat çekici bir şekilde görüş farklılıklarının olduğu göze çarpmaktadır. Örneğin diğer gruplara göre daha çok öğrenci, bu amaçlı yapılan uygulamalar sayesinde mutlu olduklarını, psikolojik olarak rahatladıklarını ifade ederken; yapılan uygulamaların öğrenilmiş iyimserlik ve özgüven artmasına katkı sunduğunu düşünen öğretmenler daha çoğunluktadır. Diğer katılımcı grupları ile karşılaştırıldığında, okullarda bu bağlamda yapılan uygulamalar

sayesinde dezavantajlı öğrencilerin iletişim sorunlarının ve devamsızlıklarının azaldığını ifade eden okul yöneticilerinin daha çoğunlukta olduğu görülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin kendini değerli görme, okula bağlılığın yükselmesi, iletişim sorunlarında, davranış problemlerinde azalma, ilgi ve motivasyonda artma açısından katkısı olduğunu düşünen öğrenci sayısının nispeten daha az olduğu göze çarpmaktadır. Bu kadar belirgin olmamakla birlikte dezavantajlılığın öğrenciler üzerindeki etkisini ortadan kaldırmaya veya azaltmaya yönelik olarak okullarda yapılan uygulamaların öğrencilere sağladığı katkıları konusunda araştırmada ortaya çıkan kodlara ilişkin görüş beyan eden öğrencilerin daha azınlıkta olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra diğer katılımcılardan farklı olarak öğrenci grubundaki katılımcıların olumlu kişilik gelişimine, devamsızlığın ve uyum problemlerinin azalmasına, risklerden koruma, yaşam becerilerinin gelişmesi açısından öğretmen grubundaki katılımcıların ise sorunlarla başa çıkmayı öğrenme ve yaşam becerilerinin gelişmesine katkı sunduğu yönünde görüş belirtmediği dikkati çekmiştir.

4.6. Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın *“Okullarda öğrencilerin dezavantajları nedeniyle yaşadıkları olumsuzlukları önlemek adına yapılan uygulamalar belirlenirken neler göz önünde bulundurulmaktadır?”* araştırma sorusuna yönelik olarak sadece okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda belge temelli frekanslara dayalı olarak oluşturulan kod bulutu Şekil 25’te elde edilen kategori ve kodların frekans tablosu Tablo 15’te verilmiştir. Ardından farklı katılımcı gruplarına göre (yönetici, öğretmen) okullarda öğrencilerin dezavantajları nedeniyle yaşadıkları olumsuzlukları önlemek adına yapılan uygulamalar belirlenirken göz önünde bulundurulan unsurlara yönelik elde edilen bulgular ise Şekil 26’da sunulmuştur.

Tablo

15.

Okullarda Öğrencilerin Dezavantajları Nedeniyle Yaşadıkları Olumsuzlukları Önlemek Adına Yapılan Uygulamalar Belirlenirken Göz Önünde Bulundurulun Unsurlara İlişkin Frekans Tablosu

Tema	Kategori	Kod	Y. (f)	Ö. (f)	Toplam (f)
Okullarda Öğrencilerin Dezavantajları Nedeniyle Yaşadıkları Olumsuzlukları Önlemek Adına Yapılan Uygulamalar Belirlenirken Göz Önünde Bulundurulun Unsurlar	Nitelik	İhtiyaç ve sorunlara uygun olma	3	6	39
		Fayda/yarar sağlama durumu	15	18	33
		İhtiyaç ve sorunun hassasiyeti, önemi	3	6	9
		Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcı sayısı	19	28	47
	Öğrenci özellikleri	Öğrenci ve ailelerin özellikleri, imkân ve koşulları/öğrenci profili	13	22	35
		Öğrencinin sahip olamayacağı imkânlarla erişmesi	8	8	16
		Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri	2	6	8
		Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcı sayısı	14	25	39
	Okul özellikleri	Gönüllülük ve isteklilik	12	13	25
		Okul içi iş birliği	11	10	21
		Çalışanların çoğunun hem fikir olması	13	7	20
		Okul kaynakları	7	11	18
		Okul kültürü, iklimi	2	4	6
		Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcı sayısı	16	22	38
	Pozitif ayrımcılık	Desteklenmeye daha çok ihtiyacı olma	12	21	33
		Fırsat ve imkân eşitliği sağlama	5	8	13
		Çoklu dezavantaja sahip olma	4	3	7
		Başarılı öğrencilere öncelik tanıma	-	4	4
		Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcı sayısı	12	22	34
	Çevresel özellikler	Okul aile iş birliği	4	6	10
		Kurum kuruluşlarla iş birliği	6	2	8
		Çevrenin bakış açısı ve tutumu	2	1	3
		Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcı sayısı	9	8	17
	Kapsayıcılık	Farklı öğrencilerin faydalanması	3	3	6
		Daha çok öğrencinin faydalanması	3	3	6
		Aynı sorunu yaşayan öğrenci sayısının fazlalığı/sorunun genelliği	1	-	1
		Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcı sayısı	6	6	12
	Diğer	Uygulamanın maliyeti	6	9	15
		Gizlilik	4	10	14
		Adil olma/herkese eşit davranma	3	10	13
		Yasal mevzuat	8	-	8
		Ailenin izni	-	2	2
		Eğitim öğretim sürecini aksatmama	1	-	1
		Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcı sayısı	15	22	37

*Tabloda yönetici “Y.”, öğretmen “Ö.” şeklinde kısaltılmıştır.

Tablo 15 incelendiğinde, yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, okullarda öğrencilerin dezavantajları nedeniyle yaşadıkları olumsuzlukları önlemek adına yapılan uygulamalar belirlenirken nitelik, öğrenci özellikleri, pozitif ayrımcılık, okul özellikleri, çevresel özellikler, kapsayıcılık diğer kategorisi altında çeşitli unsurlarının göz önünde bulundurulduğu anlaşılmaktadır. Yönetici ve öğretmenlerin önemli bir kısmı, okullarda dezavantajlılığın öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerinin giderilmesine yönelik ne gibi uygulamaların yapılacağı kararında daha çok nitelik kategorisi altında yer alan hususların belirleyici olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda öğrencilerin ihtiyaç ve sorunlarına uygunluğu ve öğrenciye fayda sağlama durumu, ihtiyaç ve sorunun hassasiyeti veya önemi göz önünde bulundurulmaktadır. Bu konuda görüş belirten katılımcılardan Ö.R.E.13 *“Yapılacak uygulamayı, bu durum çocuğu nasıl ve hangi açılardan etkiliyor? Bu belirlenir. Yani bir şekilde öncelikle ihtiyaç analizi yapıyoruz. Bu analizi yaparken kaynaklar, bireyi tanıma teknikleri, BEP, bireysel gözlemler, rehberlik raporları, risk haritaları bunlara bağlı olarak bu çocukların ihtiyacı, sorun alanları ne bunlara bakılır.”*; Y.M.E.6 *“Öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurularak eylem planı yapıyoruz”* diyerek; Ö.T.K.27 *“Yapacağımız uygulamalarda bizim için temel olan öğrencinin neye ihtiyacının olduğudur...”* sözleriyle katılımcılar okullarda dezavantajlılığın öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerinin giderilmesine yönelik olarak nasıl bir uygulamanın yapılacağına, öğrencilerin sorun ve ihtiyaçlarının giderilmesinin göz önünde bulundurulduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra katılımcılar tarafından yapılan uygulamalarda öğrencilere akademik, psikolojik, sosyal vb. açılardan fayda/yarar sağlama durumunun, çocuğunun iyi olma halinin de göz önünde bulundurulduğu ifade edilmiştir. Örneğin Ö.R.K.10 *“...Öğrencilerin akademik, sosyal, psikolojik açıdan yarar sağlamasını temel alıyoruz.”*; Y.MY.E.12 *“...Bizim amacımız öğrencilerin yaşadığı sorunları aşmasına yardımcı olmak, çocuğa her anlamda destek olmak, başarılı olmasını sağlamak. İstedğimiz bu çocuğunun iyiliği.”* sözleriyle yapılan uygulamaların fayda/yarar sağlama durumunu dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ise yapılan uygulamalarda ihtiyaç ve sorunun hassasiyeti, önemini ve önceliğini dikkate aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuyla ilgili görüşünü, Y.MY.K.19 kodlu katılımcı *“Yaptığımız görüşmeler, anket verileri, gözlemler sonucunda öğrencilerin öncelikli ihtiyaçlarını ve sorunlarını belirleyerek öncelikle bu sorunları ve ihtiyaçları gidermeye yönelik uygulamalar yapmaya çalışıyoruz...”*

Ö.R.K.8 kodlu katılımcı ise *“Kavga, şiddet gibi davranış bozuklukları, başarı düşüklüğü, devamsızlık, okuldan kaçma bunlar bizim en büyük sorun gördüğümüz alanlar. Eğer öğrencide saydığım bu durumlardan biri veya daha fazlası varsa mesela öğrenci başarısı düşükse, davranış problemleri varsa yapacağımız çalışmada o öğrenci üzerinde duruyoruz.”* sözleriyle açıklamıştır.

Katılımcı görüşlerine göre öğrenci özellikleri de dezavantajlılığın öğrenciler üzerinde oluşturdukları etkileri gidermek/azaltmak amaçlı okullarda ne gibi uygulamaların yapılacağı kararında belirleyici bir role sahiptir. Önemli bir katılımcı grubuna göre dezavantajlı öğrenci profili, bir diğer ifadeyle öğrenci ve ailelerin özellikleri, imkân ve koşulları okullarda nasıl bir uygulamaya başvurulacağına belirleyici olmaktadır. Bunun yanı sıra öğrencinin sahip olamayacağı imkânlarla erişmesi ve öğrencilerin ilgi ve yetenekleri de bu kararlarda göz önünde bulundurulmaktadır. Ancak okullarda bu bağlamda nasıl bir uygulamanın yapılacağına genellikle öğrenci ve aile özelliklerinin, imkân ve koşullarının harekete geçirici itici bir güç unsuru olduğu görülmektedir. Okulda yapılacak uygulamaların belirlenmesinde özellikle okuldaki öğrenci profili, öğrenci sorun, ihtiyaç, imkân ve koşullarının tespit edilmesinde okul kurul, komisyon, rehberlik servisi vb. raporları ve belgelerindeki ifadelerin de göz önünde bulundurulduğu belirtilmektedir. Örneğin, Ö.T.K.30 kodlu öğretmen *“Velilerin ve çocukların içinde bulundukları koşulları göz önünde bulunduruyoruz...”*; Y.M.K.5 *“Önemli olan dezavantajlı öğrencileri tespit etmek, tespit ettikten sonra da çocuğun sıkıntısını çözmek, başarısını nasıl artırabiliriz demek.”*; Ö.B.E.19 *“Çocuğun ekonomik düzeyi mi düşük, parçalanmış ailenin üyesi mi ya da ne türde bir imkânsızlık içinde olduğunu önce araştırıyoruz. Arkasından o çocuğa yaklaşımımız bu doğrultuda oluyor.”* sözleriyle yapılan uygulamalarda okulun öğrenci profiline önem verdiklerini belirtirken; Y.M.E.9 *“Öncelikle işte öğrencilerin ihtiyacı ne sorunu ne önce bunu tespit etmeye çalışıyoruz. Bunu yaparken de rehberlik servisinden tanımlama testleri, risk haritalarından elde ettiğimiz bilgileri, sınıf öğretmenleri, okul rehber öğretmeninden elde ettiğimiz bilgileri, toplantı kararlarını vs. göz önünde bulunduruyoruz. Sonra konunun muhatapları ile bir araya gelerek neler yapabilir noktasında konuşuyoruz...”* sözleriyle öğrenci profilin belirlenmesinde kurul, komisyon, rehberlik servisi raporlarının ve belgelerin göz önünde bulundurulduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra katılımcılardan bazıları ailenin öğrenciye sunamayacağı imkân ve olanaklara erişmesini sağlamaya dönük

uygulamalara yer verdiklerini “...sinemaya, tiyatroya veya müzeye gitmek gibi çocukların kendi imkânlarıyla sahip olamadıkları, ulaşamadıkları durumları dikkate alıyoruz.” (Y.MY.K.15) ve “...Burada, 15 dakika ile arabayla denize gidilebilirken denizi görmeyen çocuklarımız var. Bu yürek acısı bir şey, o yüzden daha çok gezi olaylarına çok önem vererek ulaşamadıkları şeylere erişmelerini amaçlıyoruz. Çocukların bizim sayemizde yapamadıklarını yapsınlar, göremediklerini görsünler istiyoruz.” (Y.MY.K.14) sözleriyle dile getirmiştir. Bazı katılımcılar ise öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini göz önünde bulundurdıklarını “Yapılacak çalışmalara karar verirken öğrencinin ilgisini, istekliliğini, öğrencinin durumunu, yeteneklerini, o çalışmayı yapabilme durumunu, o çalışmanın öğrenciye katacaklarını da göz önünde bulunduruyoruz.” (Ö.T.K.27) sözleriyle; bir diğeri (Y.MY.E.12) “Daha çok çocuğun ilgisi, alakası, yeteneği ne yönde ise o yönde desteklemeye çalışıyoruz.” ifadesiyle açıklamıştır.

Okul yöneticilerine ve öğretmen görüşlerine göre okulun özellikleri kategorisi altında verilen birçok husus da dezavantajlılığın öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerinin giderilmesine yönelik okullarda hangi uygulamaların yapılacağı kararında belirleyicidir. Örneğin okul çalışanlarının gönüllülüğü ve istekliliği, yine okul içi iş birliği, yapılacak uygulamayla ilgili çalışanların çoğunun hem fikir olması çoğunlukla bu doğrultudaki kararların alınmasında etkili olmaktadır. Bunun yanı sıra okul kaynaklarının ve okul kültürünün, ikliminin de göz önünde bulundurulduğu görülmektedir. Katılımcılar tarafından okullarda dezavantajlılığın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri gidermeye yönelik hangi uygulamanın yapılacağı kararında, öğretmen ve yöneticilerin hiçbir zorunluluk, yükümlülük olmadan, herhangi bir karşılık ya da çıkar beklemeक्सizin bir işi yapmayı kendiliğinden üstlenmesi, istemesi oldukça önemli görülmüştür. Konuyla ilgili Y.MY.E.12 “Okulda yapılacak uygulamalara, çalışmalara katılan öğrencilerin, öğretmenlerin gönüllü, istekli olmasını göz önünde bulunduruyoruz. Biliyoruz ki gönüllülük olmadığında sürdürebilirlik sağlanamaz”; Y.M.E.2 “Öğretmenlerin yaptığımız bir uygulamaya gönüllü olarak katkı sağlaması, istekli olması da çok önemli yoksa beklediğimiz sonuca ulaşamıyoruz.” sözleriyle yapılacak uygulamanın kararında gönüllülük ve istekliliğinin göz önünde bulundurulduğunu ifade etmiştir. Çalışanların çoğunun hem fikir olup olmadığının, uzlaşının sağlanıp sağlanamadığının ve okulların sahip oldukları kaynakların da dikkate alındığını belirten Y.M.E.4 “Benim en çok

başvurduğum yöntem öğretmenler kurulu, öğretmenler odasında yaptığımız toplantılarda aldığımız kararlar oluyor... Bütün öğretmenlerle yapılabilecekleri konuşuyoruz, neler yapabiliriz, yapabilir miyiz, yapamaz mıyız, şansımızı deneyelim mi vs. doğru yolda mıyız, hep diyalog içinde bir şeyler yapmaya çalışırız. Ben sorun ya da sıkıntı ya da çözülmesi gereken konuyu ortaya atarım, önerileri beklerim, illa da benim düşüncem olsun mantığını gütmem, genel anlamda ne çıkıyorsa ona uyarım.”;

Y.M.E.6 “Eğitim yönetimi ekip işidir. Bir şeye karar verirken ben önce öğretmenleri toplarım öğretmenler kurulunda yapmak istediğim şeyi ayrıntılı anlatırım. Derim ki arkadaşlarım bu yola çıkalım mı, çıkmayalım mı? Avantajlarımız ne olur, dezavantajlarımız ne olur? Öğretmen arkadaşlardan mantıklı gelen, mantıksız gelen yönleri bana söylerler. Müdürüm bunu yapabiliriz veya şundan dolayı yapamayız derler. Ona göre karar veririz.” sözleriyle ve Ö.R.E.6 “Mesela dönem başlarında ve içinde toplantılarımız oluyor. Bu toplantılarda çocukların performansları, her öğrencinin ayrı ayrı durumu nedir; bu çocuğa nasıl bir hedef belirleyeceğiz, amaçları ne olacak; bu çocuklar için neler yapabiliriz? gibi konularda öğretmenler olarak fikir alışverişinde bulunuyoruz. Biz okulda dezavantajlı öğrencilere yönelik bir uygulama yapacağımızda bu toplantılarda konuştuklarımızı, aldığımız kararları göz önünde bulunduruyoruz.” sözleriyle okullarda çoğunluğun kararı gözetilerek nasıl bir çalışmanın yapılacağına belirlendiğini ifade etmişlerdir. Dezavantajlı öğrencilerin yaşadıkları olumsuzlukları önlemek adına okullarda yapılan uygulamalarda sadece kararların alınmasında değil, alınan kararların uygulanmasında da katılımcı bir anlayış güdüldüğü; okul içinde uygulamaların iş birliği içinde yapıldığı katılımcıların şu cümlelerinden anlaşılmaktadır. “Okulumuzda bir çalışma yapılacağına iş birliği içinde yapılmaya çalışıyor. Genelde sen bunu yap anlayışından ziyade birlikte yapalım anlayışı güdülüyor. Kimler bu çalışmada yer almak, destek olmak istiyorsa onlarla görev paylaşımı yapıp, ortaklaşa hareket edilerek tespit edilen sorunlara birlikte çözüm bulunmaya çalışıyor.” (Ö.R.K.4); “Okulda birlikten kuvvet doğar anlayışı çerçevesinde bu çocukların sorun ve ihtiyaçlarını gidermek için bütün öğretmenler elinden gelen gayreti gösteriyor. Öncelikle okul idaresi, öğretmenler hep birlikte toplanıyoruz ele aldığımız konuya, öğrencinin ihtiyacına, soruna yönelik fikrini sunuyor ve ortak alınan kararlar doğrultusunda aramızda iş birliği yaparak o sorunun, ihtiyacın giderilmesi için herkes elinden gayreti gösteriyor. Bizim okulda kimse o yapsın, şu yapsın demez. Ben ne yapabilirim, nasıl katkı sağlayabilirim der.

Herkes yeri geldiğinde elini taşın altına koyar. Böylece daha kolay hareket ediyoruz, daha az enerji harcayarak daha kısa sürede çözüme ulaşıyoruz...” (Y.M.E.3). Ayrıca katılımcılardan bazıları karar alma sürecinde okulun sahip olduğu kaynakların bir diğer ifadeyle okulun maddi, fiziki, insan kaynaklarının yapılacak uygulama için yeterli olup olmadığını değerlendirdiklerini dile getirmişlerdir. Bu konuda Y.MY.E.13 *“Okulun maddi durumunu göz önünde bulunduruyoruz.”*; Ö.T.K.26 *“Bütçe çok önemli bir unsur bu nedenle okulun bütçesini göz önünde bulunduruyoruz”* ifadesiyle nasıl bir çalışmanın yapılacağına okul kaynaklarının önemli olduğuna vurgu yapmıştır. Dezavantajlılığın öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerinin giderilmesine yönelik okullarda yapılacak uygulamaların kararında okul kültürünün ve ikliminin de önemli rol oynadığı görüşünde olan Ö.R.K.11 *“Bu anlamda okulda güzel bir kültür var herkes elinden geldiğince çocuklar için bir şeyler yapmaya çalışıyor. Bizim okulda bir çocukla ilgili öğretmen herhangi bir durum tespit ettiğinde ve bizimle paylaştığında hepimiz elimizden geleni yaparız, idare de destek verir. Bu bizim bir şeyler yapmamızı daha kolaylaştırıyor.”*; Y.MY.K.14 *“Burada ekip olarak herkes bu çocuklara çok değer verir. Okumuzda gerçekten olumlu, herkesi kapsayan, seven, paylaşımcı, işbirlikçi anlayış var. Bu yapılabilecek işlerde belirleyici olduğu kadar kolaylaştırıcı da oluyor.”* sözleriyle konuya açıklık getirmiştir.

Okul yöneticilerinden ve öğretmenlerden önemli bir kısmına göre desteklenmeye daha çok ihtiyacı olma, fırsat ve imkân eşitliğini sağlama, çoklu dezavantaja sahip olma, başarılı öğrenciye öncelik tanıma gibi pozitif ayrımcılık kapsamında değerlendirilebilen hususlar da dezavantajlı olmanın öğrencilerde oluşturduğu etkileri ortadan kaldırmak/azaltmak amaçlı hayata geçirilecek uygulamaların kararında belirleyici olmaktadır. Örneğin, okul yöneticilerinde Y.MY.K.19 *“En çok ihtiyacı olandan başlayarak destek olmaya çalışıyoruz.”*; Y.M.E.4 *“Daha çok ihtiyacı olan öğrencilere öncelik verilir. Örneğin; okula yüz çift ayakkabı gelmişse, yirmi iki sınıfımız var her sınıftan en çok ihtiyacı olan iki, üç ya da dört öğrenci belirleyip onlara ilk etapta verilir.”*; benzer şekilde öğretmenlerden Ö.R.K.10 *“Daha çoğunu yapmak istiyoruz ama hepsine yetişemiyoruz. Çünkü çok dezavantajlı öğrenci var. Bu nedenle biz önceliklerimizi ilk sıraya koyuyoruz...En çok ihtiyacı olanlara ve daha önce destek verilmeyen öğrencilere öncelik tanıyoruz. Diyoruz ki bu sınıfta bu çocuğun buna en çok ihtiyacı var, bu çocuklara daha önce ne gibi destek sağlandı, sağlanmadı veya bu öğrencilerin neye ihtiyacı var, her sınıftan bunları tespit edip bu öğrencilere*

öncelik tanıyoruz.”; bir diğer öğretmen ise (Ö.T.K.26) “Her sınıf öğretmeni kendi sınıfından maddi durumu en kötü olan bir, iki veya kaç öğrenci varsa o öğrencileri belirliyor... sınıf öğretmenlerinin tespit ettiği bu öğrencilere ya da idarenin ayrıyeten durumunu bildiği, maddi durumu kötü olan öğrencilere destek olunuyor.” sözleriyle yapılan uygulamalarda desteklenmeye daha çok ihtiyacı olan öğrencilere pozitif ayrımcılık yapıldığı belirtilmiştir. Y.M.E.3 kodlu yönetici “Bir yere gidilecekse bunun yol parası var, gezide yapılacak şeylerle alakalı belirli ücretler ortaya çıkıyor. Bunları dezavantajlı öğrencilere ücretsiz sağlamaya çalışıyoruz. Bu öğrencilerin akranlarıyla aynı imkânlarla sahip olmalarını hedefliyoruz.”; Ö.R.K.10 kodlu öğretmen “Düzenlediğimiz etkinliklere maddi durum nedeniyle katılamayan öğrencilerimiz var. Diğer arkadaşları gibi o imkânlardan yararlanabilmesi için ücreti biz ödeyerek maddi durumu yetersiz öğrencilerin düzenlenen bu etkinliklerden yararlanmasını sağlamaya çalışıyoruz.” sözleriyle yapılacak uygulamaların kararında fırsat ve imkân eşitsizliğinin giderilmesinin göz önünde bulundurulduğuna dikkat çekmiştir. Y.MY.K.15 “Okulumuzda öncelik en fazla riskli öğrenciye destek olabilmektir. Mesela hem maddi durumu yetersiz olan hem de anne-babası cezaevinde olan veya hiç olmayan, anneannesinin veya babaannesinin yanında yaşayan, aynı zamanda da engeli olan bir öğrenci varsa bu öğrenciye diğerlerinden daha çok öncelik veriyoruz”; Y.M.E.3 “Elimizdeki imkânlar hepsine destek olmaya yetmiyorsa o zaman birçok açıdan durumu kötü olan, birden fazla açıdan dezavantajlı olan öğrenciye diğer öğrencilerden önce destek olamaya çalışıyoruz.” diyerek çoklu dezavantaja sahip öğrencilere pozitif ayrımcılık yapıldığını ileri sürmüştür. Ö.T.K.31 “Başarısız olanlardan ziyade, başarılı dezavantajlı öğrencilere öncelik veririz. Okuldaki öğrencilerin çoğu dezavantajlı zaten. Hem dezavantajlı hem başarılı öğrenci bizim için bir nimet. Biz de onlardan başlıyoruz açıkçası. Ona dikkat ediyoruz.”. Benzer şekilde Y.M.E.3, “Her öğrenciyi kurtaralım diye yaklaşırsak hepsini kaybederiz...biz ne yapıyoruz. Dezavantajlı öğrenciler arasında üniversite okuyabilecek, fen lisesine gidebilecek çocuklar varsa öğretmenlerimiz onlarla özel ilgileniyor.” diyerek başarılı öğrencilere öncelik verildiğini belirtmiştir.

Okul yöneticilerinden ve öğretmenlerden bir bölümü, dezavantajlı olmanın öğrencilerde oluşturduğu etkileri ortadan kaldırmak veya azaltmak amaçlı okullarında yapılacak olan uygulamalarda çevresel özellikler kategorisi altında okulun aile ile ve kurum kuruluşlarla olan iş birliğinin, çevrenin bakış açısı ve tutumunun belirleyici

olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar yapılan uygulamalarda aile desteğini alamadıklarında yapılan uygulamada istenen sonuca ulaşamadıklarına dikkat çekerek, uygulamaların beklenen sonuca ulaşmasında aile desteğinin sağlanmasının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Konuyla ilgili olarak Ö.B.E.17 *“Bu okuldan yaşadığım tecrübeden ötürü ben öncelikle aile yapısına bakıyorum. Hani yaptığımız uygulamalarda aile bize destek mi, köstek mi olacak. Önce buna bakmak durumundayım. Önceden öğrenci istiyor mu, istemiyor mu diye bakıyordum. Öğrencinin istemesi yetmeyebiliyor. Aileyi de bu işin içine katmamız gerekiyor.”* Ö.R.E.2 ise *“Bizim burada yaptığımız çalışmanın aile tarafından hiçbir geçerliliği olmazsa veya aile ilgisi olmazsa bir fayda göremeyiz. Yaptığımız çalışmadan istediğimiz sonucu alamayız. Bu sebepten ailenin desteğini alıp alamayacağımız hangi uygulamanın yapılacağını şekillendiriyor.”* ifadeleriyle okul aile iş birliği kurmayı önemsediklerini belirtmişlerdir. Ö.T.K.26 *“Belediyeden, çevremizden, hayırseverlerden kaynak sağlayıp sağlayamayacağımız önemli. Öğretmenler olarak kendi aramızda kendi imkânlarımızla karşılayabileceğimiz düzeyde bir şeyler yapmaya çalışıyoruz. Bu iş birliği olmazsa bizi aşan durumlarda ne yapacağız.”*; Y.M.E.1 *“...Toplumsal çevre bize nasıl bakar onu da ölçmemiz gerekiyor. Çünkü yapacağın olumlu bir davranış belki çevre tarafından desteklenmeyebilir. Çevre bunu hoş görmeyebilir; çevre tarafından kabul edilmeyebilir.”* diyerek dezavantajlı olmanın öğrenciler üzerindeki etkilerini azaltmaya yönelik uygulama kararında kurum kuruluşlarla iş birliğinin ve toplumun bakış açısının önemli olduğunu vurgulamışlardır.

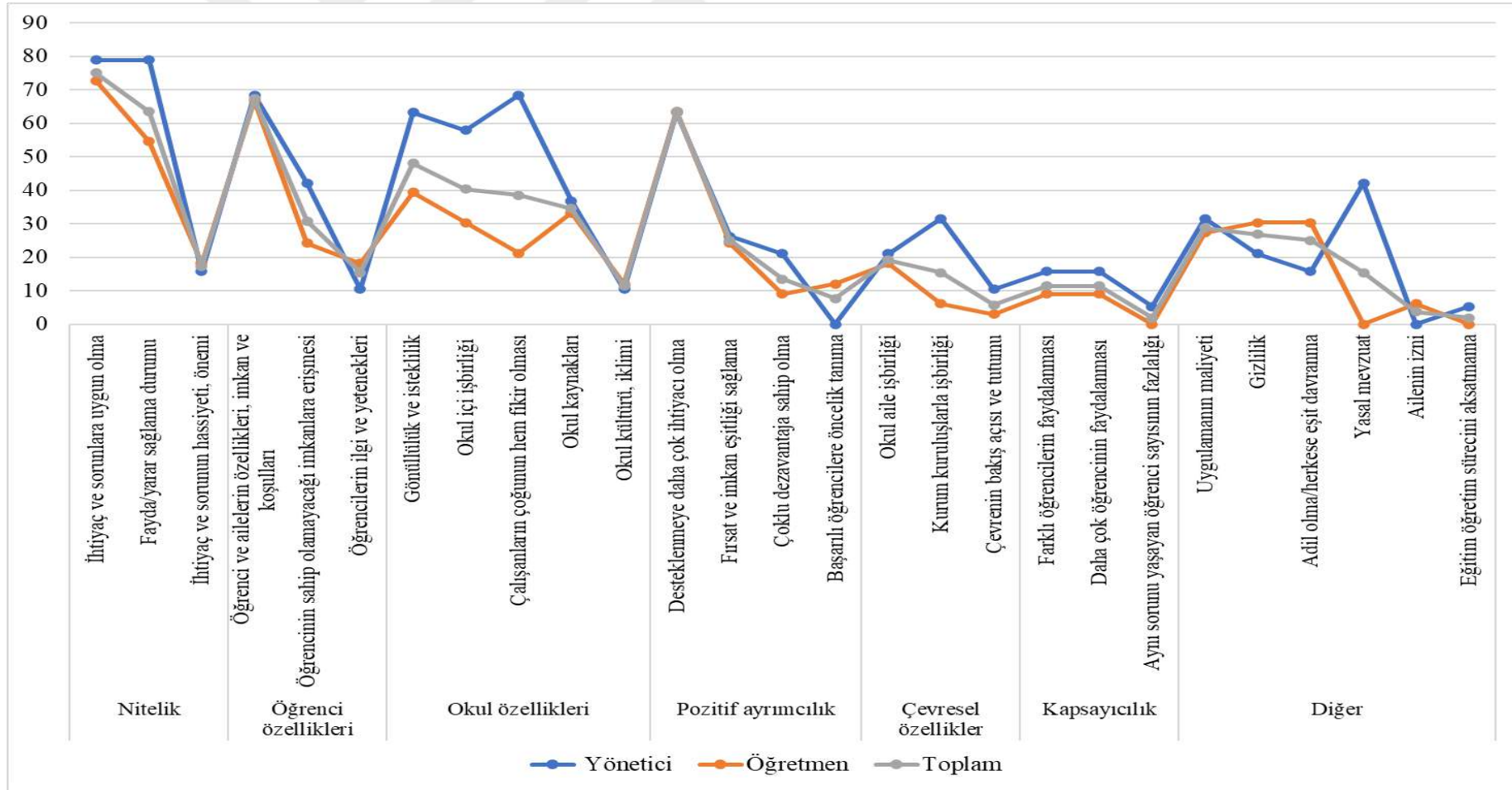
Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin bir kısmı, okullarda dezavantajlı olmanın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak veya ortadan kaldırmak amacıyla yapılan uygulamalarda farklı öğrencilerin veya çok sayıda öğrencinin faydalanmasının hedeflendiğini, aynı sorunu yaşayan öğrenci fazlalığının dikkate alındığını, bir diğer ifadeyle bu kararlarda uygulamanın kapsayıcılığı ile ilgili hususların belirleyici olduğunu ifade etmiştir. Örneğin Y.MY.E.12 *“Dezavantajlı o kadar çok öğrenci var ki hangi birine destek sunalım. İmkânlarımız kısıtlı. O zaman işte daha önce hiçbir destek verilmemiş öğrenciye öncelik vermeye çalışıyoruz.”*; Ö.R.E.9 *“Sürekli hep aynı öğrencilerin olmamasına dikkat ediyoruz. Farklı farklı öğrencilere farklı yardımlar yapmaya çalışıyoruz. Sürekli aynı öğrenciye kırtasiye desteği, maddi destek değil de o çocuğa önce maddi destek verdiysek diğer sefer sosyal, kültürel çalışmalarda imkân*

sağlamaya çalışıyoruz.”; Y.MY.E.16 “Mümkün olduğunca fazla öğrenciye ulaşmayı amaçlıyoruz”; Ö.B.E.21 “Bir çalışma yapacağımızda elimizdeki imkânlar dahilinde daha çok çocuğun hayatına dokunmaya çalışıyoruz.” ifadeleriyle mümkün olan en fazla öğrenciye ve daha önce destek verilmeyen öğrenciye ulaşmaya çalıştıklarını; Y.M.E.1 kodlu okul müdürü ise “Benzer dezavantaja sahip 10 tane öğrenci var. Başka bir açıdan dezavantajlı olan 3 öğrenci var ise önceliğimiz 10 öğrenciden yana oluyor. Amacımız yapılan uygulama veya çalışma ile daha çok öğrenciye fayda sağlamak, daha çok çocuğa ulaşmaktır.” sözleriyle aynı sorunu yaşayan öğrencinin fazlalığına, yaşanan sorunun ne kadar genel olduğuna dikkat ettiklerini belirtmiştir.

Bunların yanı sıra uygulamanın maliyetinin, gizliliğin, adil olma/herkese eşit davranmanın, yasal mevzuatın, aile izninin ve eğitim öğretim sürecini aksatmamanın da okullarda bu doğrultuda hangi uygulamanın yapılacağı kararında etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu konuda Y.MY.E.13 *“Yapacağımız uygulamanın maddiyatını göz önünde bulunduruyoruz...”*; Ö.T.K.25 *“Yapacağımız uygulama bize ne kadara mal olacağına bakıp uygulamayı yapıp yapmaya karar veriyoruz. Altından kalmayacağımız, maliyetini karşılamayacağımız bir çalışma ise onu yapamıyoruz.”* Sözleriyle; Y.MY.E.13 kodlu yönetici *“Çocuk utanmasın üzülmesin diye kimseyi ifşa etmeden, gizliden yürütmeye gayret gösteriyoruz.”*; Ö.T.K.30 *“Maddi imkânsızlıklar gibi hassas durumlarda yardımcı olacaksak öğrenciyi incitmeden, kırıp dökmeden, ifşa etmeden, gizliden yapmaya gayret gösteriyoruz.”*; Y.M.E.9 *“Bir şey yapacağımızda öğrencilere adil, eşit davranmaya çalışıyoruz”; Ö.B.E.20 “Tüm dezavantajlı öğrencilere eşit davranıyoruz, öncelik tanımıyoruz.”* şeklinde görüş belirterek yapılan uygulamalarda adil bir yaklaşım sergilemeye çalıştıklarını vurgulamışlardır. Ayrıca uygulamaların maliyetini, etik olarak öğrencinin mahremiyetine saygı duyulması, öğrenciyle güven bağının gelişmesi gibi gizlilik ilkesini göz önünde bulundurdıklarını ifade etmişlerdir. Y.M.E.1 *“Önce yasal mevzuata bakıyoruz. Yasal mevzuat bize ne kadar, nasıl uygulama fırsatı verecek bunu göz önünde bulunduruyoruz.”*; Y.M.E.6 *“Öğretmenlerin birçoğu şikâyet edilmekten, ceza almaktan korkar oldu. Bir şeyler yapalım dediğinde artık eskisi gibi hemen destek olmuyor, çekiniyor. Bu nedenle yasal mevzuatı da göz önünde bulundurmak zorundayız.”*; Ö.T.E.29 *“Bir şey yapacağımızda ailenin bakış açısı ve izni de önemli.”*; Y.MY.E.12 *“Yaptığımız çalışmaları mesai saatleri dışında yapılmaya çalışılıyor. Çünkü önceliğimiz okuldaki faaliyetler. Eğitim öğretim sürecini yaptığımız*

uygulama sekteye uğratmamalı, dezavantajlı öğrenciye avantaj sağlayacağım derken, daha dezavantajlı konuma da sokmamalı.” sözleriyle eğitim öğretim sürecini aksatmamaya çalıştıklarına, hangi çalışmanın yapılacağı kararında ailenin izninin ve yasal mevzuatın sınırlılıklarının önemli olduğuna değinmiştir.





Şekil 26. Okullarda öğrencilerin dezavantajları nedeniyle yaşadıkları olumsuzlukları önlemek adına yapılan uygulamalar belirlenirken göz önünde bulundurulan unsurlara yönelik farklı katılımcı gruplarının görüşleri

Şekil 26'daki bilgiler incelendiğinde oransal değişiklikler olmakla birlikte okullarda öğrencilerin dezavantajları nedeniyle yaşadıkları olumsuzlukları azaltmak veya ortadan kaldırmak adına yapılacak uygulamalar belirlenirken göz önünde bulundurulacak unsurlara yönelik farklı gruplardaki katılımcıların görüşlerinin genel olarak benzer eğilimli olduğu söylenebilir. Araştırmada elde edilen kategoriler bağlamında bir karşılaştırma yapıldığında yöneticilerin tamamının ve öğretmenlerin ise büyük çoğunluğunun (%84,8) dezavantajlılığın öğrenciler üzerindeki etkisini ortadan kaldırmaya veya azaltmaya yönelik okullarda nasıl bir uygulamaya gidileceği kararında niteliğin ön planda tutulduğu yönünde görüş bildirdiği anlaşılmıştır. Yöneticilerin çoğuna göre (%84,2) okul özelliklerini, diğer özellikleri (%78,9), öğrenci özelliklerini (%73,7), yaklaşık yarısına yakınına göre pozitif ayrımcılık (%63,2) ve çevresel (%47,4) özellikler, bir kısmına göre ise kapsayıcılık (%31,6) kategorisi altında verilen hususlar okullarda bu bağlamda yapılacak uygulamalar belirlenirken göz önünde bulundurulmaktadır. Öğretmenlerin de önemli bir kısmı öğrenci özelliklerinin (%75,8), yaklaşık yarısına yakını okul özelliklerinin (%66,7), pozitif ayrımcılığın (%66,7), diğer özelliklerin (%66,7) göz önünde bulundurulduğunu ifade ederken; çok azı okullarda bu amaçlı olarak nasıl bir uygulamanın yapılacağına çevresel özelliklerin (%24,2), kapsayıcılığın (%18,2) dikkate aldığını belirtmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin dezavantajları nedeniyle yaşadıkları olumsuzlukları azaltmak veya ortadan kaldırmak amaçlı okullarda nasıl bir çalışmanın yapılacağı konusunda öğretmenlere kıyasla okul yöneticilerinin uygulamanın niteliği, okulun ve çevrenin özellikleri, kapsayıcılık ve diğer kategoriler altında toplanan unsurlar; yöneticilere kıyaslandığında öğretmenlerin öğrenci özellikleri ve pozitif ayrımcılık kategorileri altında verilen hususlar üzerinde daha fazla durduğu söylenebilir.

Kod temelli karşılaştırma yapıldığında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin bazı kodlarda eğilim benzerliğinin olduğu söylenebilir. Örneğin hem yöneticilerde hem de öğretmenlerde ihtiyaç ve sorunlara uygun olma, öğrenci/aile özellikleri-imekan ve koşulları, desteklenmeye daha çok ihtiyacı olma üzerinde yoğunlaşıldığı görülmektedir. Benzer şekilde iki katılımcı grubunda da ihtiyaç ve sorunun hassasiyeti/önemi, öğrencinin sahip olamayacağı imkânlarla erişmesi, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri, okul kültürü/iklimi, fırsat ve imkan eşitliği sağlama, çevrenin bakış açısı/tutumu gibi hususlarla ilgili görüş sunan katılımcının daha az olduğu ve bu faktörlerle ilgili iki katılımcı grubunda da aynı doğrultuda aşağı yönlü bir eğilimin söz

konusu olduğu dikkati çekmektedir. Ayrıca grafik incelendiğinde, okullarda bu amaçlı uygulamalar belirlenirken göz önünde bulundurulmuş hususlara ilişkin katılımcı grupları arasında zaman zaman görüş farklılıklarının da ortaya çıktığı söylenebilir. Örneğin tercih edilecek uygulamanın fayda ve yarar sağlama düzeyi, öğrencinin sahip olamayacağı imkanlara erişmesi, çalışanların gönüllülüğü istekliliği, okul içi iş birliği, çalışanların çoğunun uygulama ile ilgili hem fikir olması, kurum kuruluşlarla iş birliği, çalışanların çoğunun hem fikir olması, kurum kuruluşlarla iş birliği, yasal mevzuat okul yöneticileri tarafından bariz bir şekilde daha çok vurgulanmıştır. Öğretmen grubunda ise gizliliğin, adil olmanın/herkese eşit davranmanın, başarılı öğrencilere öncelik tanınmasının yöneticilere kıyasla daha çok ifade edildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra diğer katılımcılardan farklı olarak yöneticiler ailenin izni; öğretmenler ise yasal mevzuat, eğitim sürecini aksatmama, aynı sorunu yaşayan öğrenci sayısının fazlalığı kodlarına yönelik herhangi bir görüş bildirmemiştir.

4.7. Yedinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmmanın “*Dezavantajlı olmanın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak veya ortadan kaldırmak amacıyla okullarda yapılan uygulamalarla tüm dezavantajlı öğrencilere tam anlamıyla ulaşip ulaşamadığı, ulaşamıyorsa ulaşamama nedenleri nelerdir?*” şeklindeki araştırma sorusuna yönelik olarak sadece okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin tamamı okullardaki tüm dezavantajlı öğrencilere tam anlamıyla ulaşamadığını belirtmiştir. Katılımcıların ulaşamama sebeplerine yönelik verdikleri yanıtlar doğrultusunda belge temelli frekanslara dayalı olarak oluşturulan kod bulutu Şekil 27’de, elde edilen kategori ve kodların frekans tablosu Tablo 16’da görüşlerin farklı katılımcı gruplarına (yönetici, öğretmen) göre dağılımı ise Şekil 28’de sunulmuştur.

Tablo

16.

Dezavantajlı Olmanın Öğrenciler Üzerinde Oluşturduğu Etkileri Azaltmak/Ortadan Kaldırmak Amacıyla Okullarda Yapılan Uygulamalarla Tüm Dezavantajlı Öğrencilere Tam Anlamıyla Ulaşılamama Nedenlerine İlişkin Frekans Tablosu

Tema	Kategori	Kod	Y. (f)	Ö. (f)	Toplam (f)
Okullarda Tüm Dezavantajlı Öğrencilere Tam Anlamıyla Ulaşılamama Nedenleri	Veli kaynaklı	Aile desteğinden yoksunluk	14	27	41
		İmkân ve kaynak yetersizliği	10	16	26
		Olumsuz (İlgisiz/baskıcı) aile tutumu	8	8	16
		Eğitime olumsuz bakış açısı	4	9	13
		Eğitim düzey düşüklüğü	5	7	12
		Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcı sayısı	18	32	50
	Okul kaynaklı	Okulun insan, maddi, fiziki kaynak yetersizliği	18	24	42
		Okulda/sınıfta öğrenci sayısı fazlalığı	6	7	13
		Öğrencilerin imkân ve koşulları hakkında bilgi sahibi olamama	7	4	11
		Öğrenci devir hızı yüksekliği	5	5	10
		Dezavantajlı öğrenci sayısının fazla olması	2	8	10
		Olumsuz okul imajı (Olumsuz öğrenci profili)	3	-	3
		Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcı sayısı	18	30	48
	İletişim kaynaklı	Öğrenci ve ailenin sınırlı bilgi paylaşımı	4	17	21
		İletişime kapalı olma	3	11	14
		Ailenin güncel iletişim bilgilerine sahip olmama	10	4	14
		Anadil farklılığı	4	8	12
		Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcı sayısı	14	26	40
	Personel kaynaklı	İş yükü fazlalığı	7	12	19
		Şikâyet edilme kaygısı	8	3	11
		Motivasyon düşüklüğü/İsteksizlik	4	6	10
		Mesleki yetersizlik	3	2	5
		Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcı sayısı	13	18	31
	Öğrenci kaynaklı	Kronik devamsızlık	10	6	16
		Sunulan imkânı kabul etmeme/kullanmama	4	6	10
		Olumsuz arkadaş ve sosyal çevre	2	1	3
		Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcı sayısı	12	13	25
	Çevre kaynaklı	Kişî, kurum kuruluşların destek vermemesi	9	2	11
		Sosyokültürel, ekonomik yapı	4	4	8
		Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcı sayısı	11	5	16
	Diğer	Uygulamaların kalıcı, sürdürülebilir olmaması	7	17	24
		Bürokratik engeller	10	8	18
		Olumlu rol modelin olmaması	7	11	18
		Yasal sınırlılıklar ve eksiklikler	8	5	13
		Özel hayatın gizliliği	5	7	12
		Takipsizlik/Denetim eksikliği/Hesap verilebilirliğin olmaması	5	2	7
		Sorumluluk ve yetki denkleğinin olmaması	5	1	6
		Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcı sayısı	19	27	46

*Tabloda yönetici “Y.”, öğretmen “Ö.” şeklinde kısaltılmıştır.

Tablo 16 incelendiğinde, dezavantajlı olmanın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak/ortadan kaldırmak amaçlı olarak okullarda yapılan uygulamalarla tüm dezavantajlı öğrencilere tam anlamıyla ulaşılmasını, katılımcıların veli, okul, iletişim, personel, öğrenci, çevre ve diğer kategorisi altında yer alan birçok nedene bağladığı görülmektedir. Ancak katılımcıların çoğu yapılan uygulamalarla okullarda

tüm dezavantajlı öğrencilere ulaşılamamasını okul ve veli kaynaklı engellere dayandırmaktadır.

Okullarda yapılan uygulamalarla tüm dezavantajlı öğrenci profiline tam olarak ulaşılamamasına yönelik katılımcı görüşleri sonucunda ortaya çıkan nedenlerin daha çok veli kaynaklı olarak adlandırılan kategori altında yer aldığı görülmektedir. Okulların dezavantajlı öğrencileri destekleyecek kaynaklara sahip olmaması, dezavantajlı öğrencilerin aile içinde ulaşamadıkları imkânları okulda da sahip olmalarının önüne geçerek mevcut dezavantajlarının daha da derinleşmesine, daha dezavantajlı duruma düşmelerine yol açabilmektedir. Bu gerçek bilinmekle birlikte bu doğrultuda görüş sunan katılımcılar, okullarda her ne kadar dezavantajlı öğrenciler desteklenemeye çalışılsa da aile desteği sağlanamadığında öğrencilerin dezavantajları nedeniyle yaşadıkları olumsuzluklarının tam olarak ortadan kaldırılamadığını düşünmektedir. Katılımcıların önemli bir kısmı, okullarda yapılan uygulamalarla tüm dezavantajlı öğrenci profiline tam olarak ulaşılamamasını daha çok aile desteğinden yoksun olmaya ve ailenin imkân ve kaynak yetersizliğine bağlamaktadır. Bazı katılımcılar ise olumsuz (ilgisiz ve baskıcı) aile tutumunu, ailenin eğitime yönelik olumsuz bakış açısını ve eğitim düzeyi düşüklüğünü gerekçe olarak sunmaktadır. Örneğin, okul yöneticilerinden Y.M.E.6 “*Öğretmen, öğrenci, veli olarak ifade edilen üçlü saç ayağının biri bizim gibi dezavantajlı okullarda eksiktir; veli ayağı genelde aksar biz de. 3 ayak olmuyor maalesef. Bu durum da bizi çok engelliyor.*” diyerek; Y.MY.K.15 “*...Karşılaştığımız en büyük sorun genelde veli ile ilgili durumlar oluyor. Veli bizim yanımızda olmazsa bir şey yapmaya çalışsak da istediğimiz düzeyde sonuç alamıyoruz.*” sözleriyle ve öğretmenlerden Ö.T.K.26 “*Biz istediğimiz kadar öğrencinin peşinde koşturalım; ama tek başımıza yeterli olamıyoruz asla. Veliye ulaşamıyoruz ya da ulaşıyoruz gelmiyorlar. Ben mesela burada kolay kolay veliyle hiç görüşmedim. Ya işleri yüzünden ya da çok umursamadıklarından okula gelmiyorlar. Bu nedenle veliyle iş birliği içinde olamıyoruz... biz de bir yere kadar burada bir şeyler yapabiliyoruz öğrenci için, okul için...*” ve Ö.R.E.9 “*Eğitimin önemli bir ayağı aile. Aile eğitim içerisinde olmayınca zaten istediğimiz hedefe ulaşamıyoruz. Yani şu anda biz okul olarak her ne kadar biz elimizden geleni en güzel şekilde yapmaya çalışsak bile aile faktörü için %30-40, aileden desteği, yardımı alamadığımız onlardan direnç gördüğümüz zaman ağızımızla kuş tutsak bile bazen okulda istediğimiz o çizgiyi yakalayamıyoruz. Bu bizi sınırlandırıyor, okulda yaptığımız çalışmalar burada*

kalıyor.” sözleriyle aile desteği sağlanamadığında bu durumun öğrencinin yararına çalışmaların yapılamamasına, çalışmaların sekteye uğramasına ya da istenen sonucun alınamamasına yol açtığı ifade edilmiştir. Ayrıca katılımcılar tüm dezavantajlı öğrencilere tam anlamıyla ulaşılamamasında diğer bir nedenin de ailelerin imkân ve kaynak yetersizliği olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda katılımcılardan Y.M.K.5 “...Velilerin maddi imkânları yetersiz olduğu için çocuğun eğitimine yeterince destek olamıyor. Doğal olarak hani yapılan çalışmalardan da sağlıklı sonucu almaya alamıyoruz. En büyük sıkıntımız o.” sözleriyle ve benzer şekilde Ö.B.E.23 de “...Bizi ciddi anlamda maddiyat sınırlıyor. Her şey geliyor maddiyatta tıkanıyor. Yoksa sular seller gibi çalıştırırız, hallederiz. Çağıyoruz okula kulüpleri yetenekli öğrencileri seçiyorlar; süper yetenekli bu çocuk kesin bize gelsin diyorlar. 20 kişi seçiyoruz gelen 5 kişi. Çünkü ailenin maddi imkânsızlıkları nedeniyle sürdürüyorlar katılımı.” sözleriyle ailelerin özellikle geçim sıkıntıları nedeniyle çocuğunun eğitimi için ihtiyaç duyduğu imkân ve kaynakları sağlayamamasının okulda yapılan uygulamaları da sınırlandırdığını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra katılımcılardan bazıları göre, ataerkil aile yapısı ve toplumsal normlar gibi nedenlerle ailelerin oldukça baskıcı ve çocuklarının eğitimlerine karşı oldukça ilgisiz veya olumsuz bir tutum içinde olmaları da yapılan uygulamaların amacına ulaşmamasına yol açabilmektedir. Örneğin Y.M.E.1 “Ailenin eğitime bakış açısı genelde olumlu yönde değil, olumlu yönde olmadığı için bunlar ister istemez çocuğa yansıyor. Mesela aile okumazsan en azından serada çalışırsın diyor. Bu da biz bu çocuklar için bir şey yapmak isteğimizde çocuğu eğitime çekemememize neden oluyor. Çocuk bir süre sonra okumama gerek yok diye düşünmeye başlıyor.” sözleriyle; Ö.R.E.1 “Biz çocuğa okulda eğitimin onlar için ne kadar önemli olduğunu anlatsak da eve gittiğinde okuyup da ne olacaksın şeklinde yaklaşıldığında bizim çabalarımız boşa gidiyor. Çocuklara bu açıdan ulaşmıyoruz.” cümlesiyle bu konuyla ilgili görüşünü dile getirmiştir. Bazı katılımcılar ise ebeveynlerin eğitim düzeyinin düşük olmasının da dezavantajlı öğrencilere ulaşmalarını engellediğini şu sözlerle ifade etmiştir. “...Eğitim durumu yüksek bir aile ise zaten yaptığınız görüşmelerde iş birliğine daha açık hale geliyor. Ama eğitim düzeyi yüksek değilse zaten anlattıklarınızın birçoğu da havada kalıyor ya anlamıyor ya algılamıyor ya da önemsemiyor böyle olunca da çocuklara yeterince destek olamıyoruz.” (Y.M.E.9).

Okullarda yapılan uygulamalarla tüm dezavantajlı öğrenci profiline tam olarak ulaşılmasına yönelik katılımcı görüşleri sonucunda ortaya çıkan nedenlerin bir diğer büyük kısmının ise okul kaynaklı ve daha çok okulun insan, maddi, fiziki kaynak yetersizliğine bağlı olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra okul ve sınıflardaki öğrenci sayısı fazlalığı, öğrenci devir hızındaki yükseklik, öğrencilerin imkân ve koşulları hakkında bilgi sahibi olamama, dezavantajlı öğrencinin fazlalığı, olumsuz okul imajının da böyle bir durumun ortaya çıkmasına zemin oluşturduğu görülmektedir. Bu durumu, okulun insan, maddi, fiziki kaynak yetersizliğine bağlayan okul yöneticilerinden Y.M.E.9 *“Okulların herhangi bir bütçesinin olmaması, okulların birçok giderinin okul aile birliği tarafından, yani velilerden alınacak bağışlarla karşılanması Millî Eğitim Bakanlığı'nın en yanlış politikalarından birisi bence. Çünkü bizim gibi dezavantajlı bölgelerde ailelerin de maddi durumu yetersiz olduğu için velilerden bağış toplayamıyoruz ve okul aile birliğinin kaynakları okulun ihtiyaçlarını karşılamaya bile yetmiyor ki biz dezavantajlı durumdaki öğrencilere yönelik bir şeyler yapabilelim.”*; benzer şekilde Y.MY.K.10 *“Tamamen ekonomik durumlar bizim elimizi, kolumuzu bağlayan nedenler oluyor. Çünkü okulumuzun bir tek kantin geliri var. O gelir dışında hiçbir gelirimiz yok. Okulumuzda sürekli çeşmeler kırılıyor, kapılar kırılıyor, pencereler kırılıyor yani giderimiz çok fazla, ama gelirimiz çok az. Bu kırılan, onarılması gereken şeyleri bile yaptırmakta bile zorluk çekiyoruz ki bu öğrenciler için yapmak istediğimiz gerçekten çok şey oluyor; ama maddiyat hep bizi engelliyor.”* sözleriyle duruma açıklık getirmiştir. Öğretmenlerden ise Ö.T.K.28 *“Hem okulun hem öğrencinin ikisinin de maddi açısından yetersiz olması bizim bu çocuklara yapmak istediğimiz birçok şeyi yapamamamıza neden oluyor. Bizi en çok sınırlandıran şey maddiyat...”*; Ö.B.E.20 *“Bu çocuklara yeteneğinin gerektirdiği ortam okulda sağlanamıyor. Mesela bir spor salonumuz yok. Mesela çocuk çok iyi koşuyor; ama bölgemizde bir atletizm pisti gibi bir yarışma alanımız yok. Yani malzeme ve donanımsal yetersizlik, maddi yetersizlik var bizde. Onlar engel oluyor bizim bu çocuklara ulaşmamızda.”* ve Ö.R.E.6 *“Merkezdeki okulla bizim okula aynı şeyi yap denildiği zaman olmuyor. Her okuldan aynı uygulamayı yapması isteniyor ama okullara bunu yapmaya imkânınız var mı diyen olmuyor. Okulun da maddi, fiziki çok fazla olanağı olmadığı için bu durumlar bizi zorluyor.”* sözleriyle katılımcılar tüm dezavantajlı öğrenci profiline tam olarak ulaşılmasını okulun kaynak yetersizliğine dayandırmıştır. Katılımcılar okulların dezavantajlı öğrencileri

destekleyecek kaynaklara (maddi, fiziksel, insan) sahip olmadığına, bu durumun daha az gider gerektiren etkinliklerin yapılması, okulda düzenlenen etkinlik sayısının düşmesi, çeşitliliğinin azalması gibi durumların yaşanmasına yol açarak var olan eşitsizlikleri arttırdığına dikkat çekmişlerdir. Ayrıca okul yöneticileri ve öğretmenler okuldaki öğrenci sayısının ve dezavantajlı öğrenci sayısının fazla olmasına bağlı olarak ellerindeki kısıtlı imkânlarla tüm dezavantajlı çocuklara ulaşamadıklarını da dile getirmişlerdir. Bu konuda örneğin, Y.M.E.8 *“Bir defa öğrenci sayılarının haddinden fazla olması en büyük engel. Bir sınıfa baktığınız zaman sınıflar ortalama 40-50 öğrenci dolayısıyla böyle bir ortamda dezavantajlı öğrenciler kaynayıp gidiyor açıkçası. Bizim dezavantajlı öğrencilerle birebir ilgilenmemizi engelliyor, ilgilenmek için fırsat kalmıyor açıkçası...”*; Ö.B.E.20 *“Okulumuz kalabalık olduğu için çocukların tamamını tanıma imkânımız olmuyor. 800 kişilik bir okulda görev yapıyorum. Eğer 400 kişilik bir okulda görev yapıyor olsaydım çocukların çoğunu tanır, daha çok çocuğa ulaşabilirdim. Yani okulumuz kalabalık olduğu için bu çocuklara tam anlamıyla ulaşamıyoruz.”* diyerek özellikle okulda/sınıfta öğrenci sayısının fazla olmasının dezavantajlı öğrencileri tanıma, tespit açısından kendilerini sınırlandırdığına değinmişlerdir. Bunun yanı sıra Y.M.E.6 *“Maddi imkânsızlıkları olan öğrencilerin giyim, ayakkabı, defter, kalem gibi temel eğitimi için öncelikli ihtiyaçlarını sağladığımız desteklerle karşılamaya çalışıyoruz. Ama tabi tamamına ulaşamayız. Bizim gücümüz tamamına yetmez. Ha, dediğim gibi bölgemiz 4. bölge olmasaydı da 1., 2. bölge olsaydı şu anda benim yaptığım çalışma tamamen bütün öğrencilere yeterdi. Çünkü orada 1000 öğrenciden ancak 30-40’ın maddi imkânsızları olurdu. Burada 1000 öğrenci de 200-300 öğrenciden bahsettiğimiz için ben yaptığım, oluşturduğum bu bütçeyle 300 öğrenciye yetemem. Dolayısıyla kısmen başarılı oluyoruz.”*; Ö.B.E.21 *“Bizim okulda bu tür öğrencilerin %80 civarında olduğunu düşündüğümüz zaman biz ders esnasında veya okulda genel olarak hangi birine destek olmaya çalışalım, derse katmaya çalışalım. Dezavantajlı öğrenci sayımız çok fazla olduğu için hepsine destek olamıyoruz, sayıca az dezavantajlı öğrenci olsa onlara daha uzun süreli, daha etkili destek olabiliriz.”* diyerek okullarında dezavantajlı öğrenci sayısının fazla olması nedeniyle de tüm dezavantajlı öğrencilere ulaşamadıklarını ve bu nedenle daha uzun süreli, etkili, onların gereksinimleri karşılamaya dönük uygulama yapamadıklarını belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ise okullarında öğrenciler kısa sürelerde okul değiştirdikleri için yapılan uygulamaların

sekteye uğrayabildiğine, uygulamaların sonucunun alınamaya bildirğine dikkat çekmiştir. Y.MY.K.15 bu konuyla ilgili olarak “*Genelde burası göç alan bir bölge. Sürekli değişiyor bizim öğrencilerimiz, bir aldığımız öğrenciyi sona getiremiyoruz, mezun edemiyoruz. Çocuk yarıyıl da veya ikinci dönemin ortasında bir anda şehir dışına yani memleketine falan gidebiliyor. Böyle olunca yaptıklarımız yarım kalıyor veya başka çocuk için kullanabileceğim kaynak heba oluyor*”; Ö.B.E.23 “*Öğrencilerimizin geneli tek maaşlı, turizm veya sezonluk işçi çocuğu. Devamlı burada oturan çok az. Devamlı sirkülasyon var. Bu da bizim çalışmalarımızı olumsuz etkiliyor. Çocuğa destek olmaya çalışsak devamlılığını sağlayamıyoruz.*” sözleriyle öğrenci devir hızının yüksek olmasının yapılan uygulamaları ve sonuçlarını engellediğini özellikle uygulamanın devamlılığının sağlanmamasına neden olduğunu dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra katılımcılardan bazıları “*Ulaşamadığımız öğrenciler çok fazla. Birçok öğrenciyi tespit edemiyoruz, içinde bulunduğu durumu göremediğimiz, bilmediğimiz öğrenciler var. Bilgi sahibi olmadığımız için bu çocukların elinden tutamıyoruz.*” (Y.MY.E.18); “*Hakkında bilgi sahibi değilsek o zaman o çocuğa katkı sağlayamıyoruz...*” (Y.M.K.5) ifadeleriyle öğrencilerin imkân ve koşulları hakkında bilgi sahibi olunamamasının dezavantajlı öğrencilere yönelik uygulama yapılmasını, o çocuklara ulaşılmasını engellediğini belirtmişlerdir. Okulun olumsuz bir imaja sahip olmamasının engel oluşturduğunu ise Y.MY.K.10 “*Genelde de iyi olan öğrenciler başka yere nakil gidiyor. Bu bizim için çok büyük bir dezavantaj. Okulun olumsuz bir kimliği var, kimse durmak istemiyor, başka bir okula gidiyor. Okulda dezavantajlı olup başarılı olan çocuklara örnek olabilecek okulun profilini olumluya çevirebilecek öğrenci pek kalmıyor. Okulda hep benzer yapıdaki öğrenciler kalıyor.*” sözleriyle dile getirmiştir.

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin önemli bir kısmı ise okullarda yapılan uygulamalarla tüm dezavantajlı öğrencilere tam anlamıyla ulaşamamasını iletişim kaynaklı nedenlere bağlamıştır. Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcılara göre, öğrenci ve ailenin sınırlı bilgi paylaşımı, ailenin güncel iletişim bilgilerine sahip olmama, öğrencinin ve ailesinin iletişime kapalı olması ve anadil farklılığı okullardaki tüm dezavantajlı öğrencilere tam anlamıyla ulaşılmasının önünde engel teşkil etmektedir. Bu doğrultuda görüş sunan Y.M.K.5 “*...çocuk hakkında bilgi sahibi değilsek o zaman o çocuğa katkı sağlayamıyoruz. Bazen çocuk ve aile durumunu kimsenin bilmesini istemeyebiliyor ve bize doğru bilgi vermeyebiliyor.*”; Ö.B.E.20 ise

“Kendilerini ifade etmedikleri için tam anlamıyla çocukların yaşam koşulları hakkında bilgi sahibi olamadığımız durumlarda bazı çocuklar gözümüzden kaçabiliyor.” şeklindeki ifadeleriyle öğrenci veya ailenin kendileriyle ilgili sınırlı bilgi paylaşımına bağlı olarak içinde bulunduğu durum doğru bir şekilde tespit edilemediğinden dezavantajlı öğrencilerin tamamına ulaşamadığını belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar okullarda öğrencilerin veya ailelerin iletişim bilgilerini (telefon numarası, adres değişikliği gibi) -özellikle göçmen ailelerin iletişim bilgilerinin değişmesi, bu değişikliği okula bildirmemesi, yanlış bilgi vermesi gibi durumlar yaşandığı ve bu durumun öğrenciye ve ailesine ulaşmaya engel olabildiğini dile getirmişlerdir. Bu konuda Y.MY.E.16 *“Öğrencilerin kayıtlı olduğu okul bu okul. Bakıyorsun aile Kepez de bu bölgede yaşamıyor; başka bir ile gitmişler ama nakil almamışlar hala bizim okulun öğrencisi gözüküyorlar. Bu şekilde olan öğrenciler de var. Bu çocukları arayabileceğimiz numara yok ya da arıyoruz hattı başkasına vermişler. Bu göçmenlerde çok fazla var. Onu arıyorum işte başkası çıkıyor, ben tanımıyorum veya şunun oğlu, şunun kızı diyor. Böyle şeylerle de muhatap oluyoruz, çocuğa ve aileye ulaşamıyoruz.”* sözleriyle katılımcılar ailenin güncel iletişim bilgilerine sahip olmamaları nedeniyle yapılan uygulamalar aracılığıyla tüm dezavantajlı öğrencilere ulaşamadıklarını belirtmiştir. Katılımcılardan bazıları örneğin Y.M.E.6 *“Göçmen ailelerin çocuklarının büyük bir çoğunluğu evlerinde Türkçe konuşmadıkları için dersleri çocuk anlamıyor, başarı düşüyor, iletişim kuramıyor. Benzer şekilde ailelerde iletişim kurulamıyor ve karşılıklı birbirimizi anlayamadığımız için de ortak hareket edemiyoruz.”* diyerek; benzer şekilde Ö.R.E.1 *“Türkçe bilmeyen veliler olduğu için bir şekilde onlarla iletişim kuramıyoruz.”* sözleriyle anadil farklılığı nedeniyle yaşadıkları sıkıntıları dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra bazı katılımcılar öğrencilerin ve ailelerin iletişime kapalı olduklarını, *“Aileyi okula çağırıyoruz konuşmak için, gelmiyorlar. Arıyoruz, açmıyorlar, ev ziyareti yapmak istiyoruz, kabul etmiyorlar veya uzun saatler çalıştıkları için ilgilenmiyorlar. Bunlarla çok karşılaşıyoruz. Çocuk sanki affedersiniz buraya atılmış, siz ne yaparsanız yapın der gibi. Okul sanki bakıcı ortamıymış gibi. Biz onların çocuğunu zapt edelim, onlar umursamasın gibi...”* (Ö.R.K.11) ve *“Direk veliyle bile iletişim kuramıyoruz zaten. Yani aile telefonunu açmıyor veya sınıf rehber öğretmenin attığı mesaja dönmüyor, çağırdığın toplantıya gelmiyor. Dolayısıyla çocukla gönderdiğin bir habere hiçbir şekilde itibar edip seninle iletişim kurmuyor. Dolayısıyla okul olarak bir şeye yapmaya*

karar verdin veya çocuğun herhangi bir problemi var ve çocuğun problemi var çözmek istiyorsunuz; ama aile ile iletişim kuramıyorsunuz... Aile okulu çocuğuna yönelik güzel bir şey yapmaya çalışan bir kurum olarak görmüyor. Seni başından atmak istiyor...Bu durumda öğretmen ne yapabilir ki buna hiçbir şey yapamaz ki. Aile olmadığı sürece bu iş olmuyor.” (Y.M.E.6).

Okullarda yapılan uygulamalarla dezavantajlı öğrencilerin tamamına tam olarak ulaşılmasının önündeki engellerden bazıları personel kaynaklı olarak adlandırılan kategori altında yer almıştır. Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcılar, okul çalışanlarının iş yükü fazlalığını ve motivasyon düşüklüğünü/isteksizliğini bu durumun sebebi olarak görmektedirler. Bazı katılımcılara göre şikâyet edilme kaygısı, mesleki yetersizlik de tüm dezavantajlı öğrencilere tam anlamıyla ulaşabilmeyi engelleyebilmektedir. Katılımcılar, yetiştirmesi gereken müfredatın dışında başka görev ve sorumluluklarının da bulunmasından kaynaklı olarak öğrencilere ve onların yaşadıkları sorunlara yeterince zaman ayırmadıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda Y.M.E.3 kodlu yönetici “Okulda iş yükü çok olduğu için öğrencileri tanıma fırsatı bulamıyorum. Hangi öğrenci hangi koşulda yaşıyor bunların bilgisine yeterince sahip olamıyorum. Ancak bir sıkıntı, sorun olduğunda öğreniyorum. Okul müdürü olarak öğrencileri tanımaya zamanım olmuyor. Her ne kadar arada bir derslerine girsem de ben de öğrenciler ile ilgili bilgileri öğretmenden almak durumunda kalıyorum. Dolayısıyla bilgi sahibi olduğum kadarıyla öğrencilere el uzatabiliyoruz.” şeklinde görüş belirtirken; Ö.R.E.1 kodlu öğretmen “Rehberlik dersleri vardı eskiden bu kaldırıldı. Biz çocuklarla elimizden geldiğince görüşmeye çalışıyoruz ama derslerden çocukları çekemiyoruz. Mesela derslerden aldığımız zaman çocuklar derslerden geri kalıyor mümkün olduğunca teneffüs aralarında görüşmeye çalışıyoruz, teneffüs aralarında da ne kadar verimli olacak.” diyerek ve Ö.T.K.26 “Biz müfredatı yetiştirmeye çalışmaktan öğrencilerle birebir ilgilenmeye, konuşmaya, sohbet etmeye bile vakit bulamıyoruz...” şeklindeki ifadesiyle bu yönde görüşünü ortaya koymuştur. Katılımcılar bu konuda rehberlik ders saatinin kaldırılmasının da dezavantajlı öğrencilerin tamamına tam anlamıyla ulaşılmasına engel olduğuna değinmişlerdir. Bunun yanı sıra Ö.T.K.33 “Ben 9 yıldır bu okuldayım. İlk yıllarda çalıştığım kadar enerjik çalışamıyorum... Öğretmenlik bir nebze ağacından meyve toplamaktır. Hiçbir ağacının meyvesini toplayamadığın, doyum sağlayamadığın için bir şey yapmak içinden gelmiyor.” sözleriyle; Y.MY.E.17 ise “...öğretmen yapıyor, yapıyor karşı

tarafından bir şey görmüyor. Öyle olunca mesleki tükenmişlik yaşıyor. Öğrenciye sınav kazandıramıyor, bir etkinlik yapamıyor, servis bulamıyor, ne yapmak istese yapamıyor. Bıkınlık yaşıyor bir süre sonra. Bu da dezavantajlı öğrenci profilinin tamamına ulaşmayı engelliyor” sözleriyle dezavantajlı bölge okullarında öğrencilerin ve okulun yeterli imkân ve koşullara sahip olmamasının ve verdiğini alamamanın oluşturduğu motivasyon kaybına bağlı olarak bazı öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşadığı, zamanla öğretmenlerin dezavantajlı öğrencilere yönelik uygulama yapmaktan uzaklaştığı belirtilmiştir. Ayrıca bazı katılımcılar örneğin Y.MY.E.18 “Öğretmenler inisiyatif almak, belirtilen kurallar dışına çıkarak çocuklar için bir şey yapmak istemiyor; çünkü korkuyor. Başına bir şey gelmesinden, şikâyet edilmekten.” sözleriyle; Ö.B.E.17 ise “İyi niyetli bir şey yapıyorsunuz ama o iyi niyetle yaptığınız iş acaba sonradan bana olumsuz şekilde döner mi diye de düşünüyorsunuz. Mesela öğrenciyi mutlu etmek için bir eksiğini alıyorsunuz velisi şikâyet edebiliyor. Niye alıyorsunuz, hangi sebeple alıyorsunuz diye. Milli eğitim şunu diyemiyor; öğretmen ne güzel bir şey yapmış demiyor. Sonra soruşturma açılıyor.” şikâyet edilme kaygısı nedeniyle öğretmenlerin bu bağlamda yapılacak uygulamalardan uzak durmayı tercih edilebildiğine dikkati çekmişlerdir. Katılımcılardan bazıları ise her ne kadar pedagojik formasyon almış olsalar da öğretmenlik hayatlarında karşılaştıkları bazı durumlara yönelik aldıkları eğitimin yetersiz olması nedeniyle okullarda yapılan uygulamalarla tüm dezavantajlı öğrencilere ulaşamadıklarını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda görüş bildiren Y.M.E.8 “Okullarda görev alan öğretmenlerimiz yeterli bilgiye sahip değil açıkçası. Bu çocuklara nasıl eğitim verileceği noktasında genel olarak bir yetersizlik söz konusu. Sadece öğretmenler değil tabii ki okul idaresinin de bu konuda eksiklikleri var maalesef...” sözleriyle ve Y.MY.E.18 “...Öğretmen olarak da biz birçok konuda yetersiziz. Dezavantajlı çocuklara nasıl dokunacağımızı bilmiyoruz, nasıl yardımcı olunacak tam olarak bilmiyoruz. Bu çocuğa nasıl yaklaşacaksın, ne yapacaksın yasal tarafı da var bu işin, çekindiğimiz yerlerde var, ama şahsen kendimizin de bu konu yeterli olduğumuzu düşünmüyorum.” sözleriyle dezavantajlı öğrencilere nasıl davranılması gerektiği, nasıl daha iyi eğitim verilmesi gerektiği gibi konularda öğretmenlerin mesleki açıdan yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcılardan bir kısmı, dezavantajlı öğrencilerin yaşadıkları olumsuzlukları önlemek adına okullarda yapılan uygulamalarla tüm dezavantajlı öğrencilere tam anlamıyla ulaşılmamasını; kronik devamsızlık, sunulan imkânı kabul

etmeme/kullanmama, olumsuz arkadaş çevresine ve sosyal çevreye sahip olma gibi öğrenci kaynaklı durumlardan ortaya çıktığını belirtmiştir. Bu doğrultuda görüş sunan bazı katılımcılar dezavantajlı öğrencilerin özellikle de yabancı uyruklu göçmen öğrencilerin uzun süreli okula gelmediklerine kronik devamsız olduklarına dikkat çekmişlerdir. Bu sebepten dezavantajlı öğrencilere tam anlamıyla ulaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin Ö.R.E.9 *“Yaptığımız çalışmalarda devamsızlıktan dolayı tam olarak istediğimiz sonucu alamadığımız öğrencilerimiz var. Yoksa bir şekilde az da olsa çocuk okula geldiğinde ona ulaşıyoruz; nispeten yaşadığı sıkıntılar ile ilgili bilgimiz oluyor; ama bu süreklilik arz etmiyor. Çocuk okula gelmediğinde ona ulaşamıyoruz.”* şeklinde görüş belirterek dezavantajlı öğrencilerin uzun süre/sürekli devamsızlık yapmalarının yaşadıkları olumsuzlukları önlemek adına okullarda çalışma yapılmasını engellediğini ifade etmiştir. Bunun yanı sıra katılımcılardan biri (Ö.B.E.20) öğrencilerin kendilerine sunulan imkânı kabul etmediğini şu sözlerle *“Çocuğun kendisinin onun iyiliğine yönelik yapmaya çalıştığımız uygulamada isteksiz olması, verilen desteği reddetmesi ona ulaşmamızı engelliyor.”*; bir başka katılımcı (Y.M.E.2) *“Mesela bir öğrencimiz vardı. Biz kendisine elimizi her konuda uzatmaya çalıştık; ama o uzattığımız eli kabul etmedi. Onunla konuştuk, ilgilendik, yaptığımız okul içindeki çalışmalara dâhil etmeye çalıştık ama maalesef bu çocuğa ulaşamadık.”* cümlesiyle bu konuyla ilgili görüşünü ortaya koymuştur. Bazı katılımcılar ise dezavantajlı öğrencilerin olumsuz arkadaş çevresine ve sosyal çevreye sahip olmalarının tam anlamıyla bu öğrencilere ulaşılmasını engellediğini düşünmektedirler. Y.MY.E.16 *“Bence arkadaş çevresi, çocuğun bulunduğu sosyal çevre de çok etkiliyor. Biz çocuk için ne kadar bir şeyler yapmaya çalışsak da o yine çevresinden gördüğünü, kendi bildiğini okuyor maalesef.”* sözleriyle bu durumun da dezavantajlı öğrencilere tam anlamıyla ulaşmalarını engellediğini belirtmiştir.

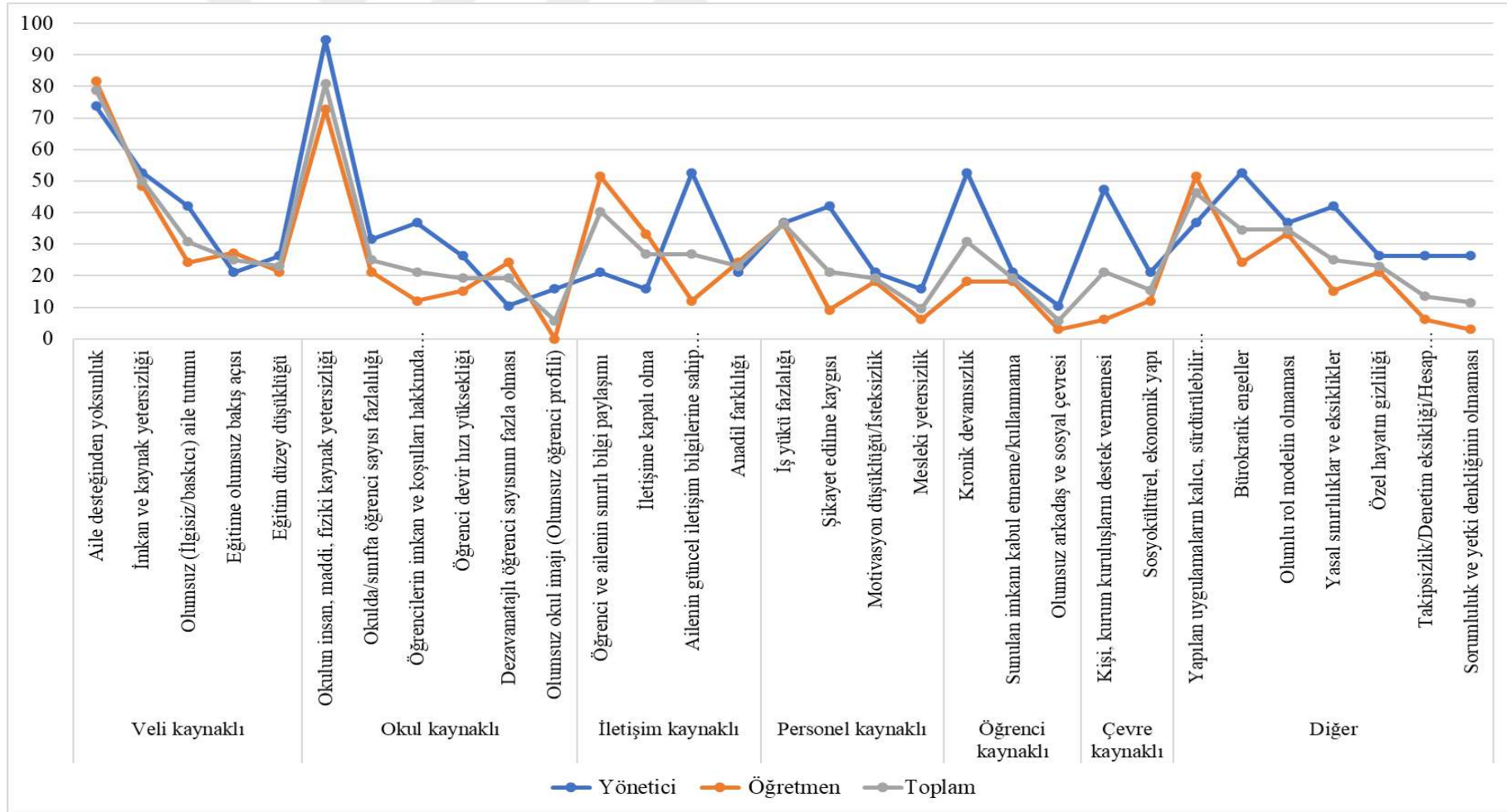
Az da olsa katılımcılardan bazıları, çevresel kaynaklı faktörlere bağlı olarak da okullarda yapılan uygulamalarla tam olarak tüm dezavantajlı öğrencilere ulaşamadıklarını bildirmişlerdir. Okul dışındaki diğer kişi, kurum ve kuruluşların destek vermemesinin ve çevrenin sosyokültürel, ekonomik yapısının bunda etkili olduğunu düşünen katılımcılardan Y.MY.E.18 *“Okul olarak dernek, kurum ve kuruluşlarla iletişime geçip okula yeterince kaynak sağlayamıyoruz. Bölgemiz kepez bölgesi, durumu bizden daha kötü olan okullar var. Mesela belediye ye gidiyoruz. Zaman zaman işte gelenin gidenin haddi hesabı yok diyorlar: Birçok zaman bizi*

geçıştiriyorlar. Yeterli derece bağlantı kuramıyoruz, istediğimiz desteği göremiyoruz.” sözleriyle; Y.M.K.5 *“Diğer kurumlardan destek sağlamaya çalışsak onlardan da çoğu zaman olumsuz cevap alıyoruz. Böyle olunca kimi zaman elimiz kolumuz bağlı, çaresiz kalabiliyoruz.”* ifadesiyle okul dışındaki diğer kişi, kurum ve kuruluşlardan ihtiyaç duydukları desteği sağlayamadıkları için okulun öz kaynaklarıyla ne yapabilecekler ise onunla yetindiklerini ve tüm dezavantajlı öğrencilere ulaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar öğrencilerin içinde bulundukları okul dışındaki çevrenin sosyokültürel, ekonomik yapısının olumsuz ve eğitimini destekleyici nitelikte olmamasının da dezavantajlı öğrencilere yönelik okulda yapılan uygulamaları sınırlandırdığına dikkat çekmiştir. Bu konuda Y.MY.E.13 *“Çevreden okula olumlu anlamda pek destek sağlamıyoruz, bu da çalışmalarımızı sınırlandırıyor.”*; Ö.R.E.13 *“Genel olarak mahallelinin okula maddi veya manevi anlamda bir desteği olmuyor. Bu sadece maddi anlamda değil. Okulda bir faaliyet gerçekleştirecek bende bir destek sunabilir miyim? şeklinde bir düşünceleri, yaklaşımları olmuyor ve ne yazık ki maddi, manevi çevreden bir destek göremiyoruz.”* sözleriyle çevre ve okul arasında birbirini destekleyici bir iş birliği sağlanamamasının oluşturduğu engeli dile getirmişlerdir.

Bunların yanı sıra bazı okul yöneticileri ve öğretmenler, dezavantajlı öğrencilerin yaşadıkları olumsuzlukları önlemek adına okullarda yapılan uygulamalarla tüm dezavantajlı öğrencilere ulaşılmasını; yapılan uygulamaların kalıcı ve sürdürülebilir olmamasına, yasal sınırlılıklara veya eksikliklere, bürokratik engellere, olumlu rol modelin olmamasına, özel hayatın gizliliğine, sorumluluk ve yetki denkliğinin olmamasına, takipsizlik/denetim eksikliği/hesap verilebilirliğin olmamasına dayandırmıştır. Katılımcıların önemli bir bölümüne göre okullarda yapılan uygulamalarla öğrencilerde dezavantajlılık yaratan nedenlere ve nedenlerin ortaya çıkardığı sonuçlara tam olarak etki edilememektedir. Bu katılımcılara göre okullarda yapılan uygulamalar kalıcı ve sürdürülebilir olmaktan ziyade anlık, geçici çözüm sunacak nitelikte olmaktadır. Bu konuda Y.M.K.7 *“Dezavantajlı öğrencilerin sürekli ihtiyaçlarını karşılayacak bir kaynak sağlayamıyoruz. Hiçbir okul bunu yapamaz. Okul, öğretmen olarak etki edemeyeceğimiz koşul ve durumlar var”*; Ö.R.E.3 *“Okulda süreklilik arz eden bir uygulama yapamıyoruz”* ifadesiyle ve benzer şekilde Ö.R.K.8 *“Evet yardımlar falan geliyor, veriliyor; ama o verilen yardımların bu çocuklara çok büyük bir faydası olduğuna ben inanmıyorum açıkçası. O an için belki çözüm oluyor;*

ama kalıcı bir katkı sağladığımızı düşünmüyorum. Okul maddi açıdan yetersizliği varsa çocuğa nasıl bir destek verebilir ki tamamen bu durumdan kurtulsun diye. Bu mümkün değil. Bu okulla giderilecek bir sorun değil. Bu nedenle biz işte anlık, acil katkı sağlayabiliyoruz; ama dediğim gibi kökten bir çözüm olmuyor.” diyerek okullarda yapılan uygulamalarda kalıcılık ve süreklilik sağlanamadığı için tüm dezavantajlı öğrencilere tam anlamıyla ulaşabilmenin söz konusu olamayacağını dile getirmişlerdir. Katılımcılardan bazıları ise bürokratik ve yasal sınırlılık ve engellere dikkati çekmiştir. Bu katılımcılar, tüm dezavantajlı öğrencilere tam anlamıyla ulaşamamasını, caydırıcı yasaların olmamasının, yasal sınırlılıkların veya eksikliklerin, katı kural ve prosedürlerin, evrak işlerinin fazlalığının bir sonucu olarak görmektedir. Bu konuda Y.M.E.1 “Yabancı uyruklu bir öğrenci okula gelmezse, bu çocuğu okula nasıl getireceğimizle ilgili herhangi bir yasal işlem yok. Kanuni bir yaptırım olmadığı için de bu çocukların bazıları okula gönderilmiyor.” sözleriyle yasal eksikliklere; Y.MY.E.18 “Mülteci öğrenci sayısı çok olan okullarda bu çocuklara yönelik kurslar var ama bizim okulumuzda yeterli sayı olmadığı için bu kurslar açılmıyor.” yasal sınırlılıklara yönelik yaşadıkları engelleri ifade etmiştir. Ö.T.K.26 “Mevzuat ve bürokrasi bizi engelleyebiliyor. Mesela ailelere devamsızlık bildirimi biz okul olarak yapıyoruz; ama ben hiç bugüne kadar çocuğunu okula göndermedi diye ceza alan veli duymadım. Yasal olarak uygulanması gereken bazı şeyler uygulanmadığında bu davranışın sönmesine değil artarak devam etmesine yol açıyor. Bir de o kadar çok evrak, kâğıt işlemleriyle uğraşmak durumunda kalıyoruz ki bu durum aman bu kadar şeyle uğraşacağıma yapmamam daha iyi dedirtiyor. Bu tür iş ve işlemler motivasyonu düşürüyor.” ifadeleriyle kuralların gerektiği şekilde uygulanmaması ve evrak işlerinin ve yasal prosedürlerin fazlalığına değinmiştir. Benzer şekilde Y.MY.E.12 “Bürokratik işler engel olabiliyor. Bu durumda çocuğa hiçbir yararı olmayacak şeyler için çok fazla zaman harcamak zorunda kalıyoruz. Mesela kantinimizin kirası için her ay sayfalarca yazı yazıp bankaya gidip saatlerce sıra bekliyorum. Bu işlemleri yapmak için zamanı harcamak yerine öğrencilere ayırabilsem belki onlara daha faydalı olabilirim” ifadesiyle katı kural prosedürlerin ve evrak işlerinin engeller oluşturabildiğine değinmiştir. Bir kısım katılımcı sorumlulukların fazla olmasına rağmen yetkilerinin daha az olması nedeniyle de bu bağlamda engellerle karşılaşabildiklerini dile getirmişlerdir. Bu konuda Y.M.E.1 “Tüm sorumluluğu müdüre vermişler. Okul müdürü her şeyden sorumlu ama yetki hiç

yok.”; Y.M.K.7 ise “Sorumluluğu var okul müdürlüğünün ama yetkisi yok...Bu durum da bizim zaman zaman inisiyatif almamıza, kendimizi riskte atmamıza neden oluyor. Bu da bir engel olabiliyor.” sözleriyle sorumluluk ve yetki denkliği olmamasının oluşturduğu engeli ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar ise “...Biz burada öğrenci ile çok iyi bir şekilde konuşuyoruz, anlaşıyoruz, onlara elimizden geldiğince destek olmaya, davranışlarımızla örnek olmaya çalışıyoruz. Ama çocuk eve, aileye ya da yaşadığı ortama gidince orada bir süre fazla vakit geçirmesi ile yaptığımız bütün çabalar boşa gitmiş oluyor.” (Y.MY.K.15) diyerek okul dışındaki çevrede öğrencinin olumlu rol modelinin olmamasının meydana getirdiği sınırlılığı ifade etmişlerdir. Katılımcılardan bazıları ise “Diğer unsurlarda en azından biz bir şekilde öğrencilerin ihtiyaçlarını karışabiliyoruz ama ailesel konulara müdahale edemiyoruz. Çünkü özel, mahrem gibi algılanıyor böyle bir şeyi açıklamak, kabul etmek istemeyebiliyorlar.” (Y.MY.K.11); “...Hocam benim çocuğuma ya da benim çocuğumun geleceği seni ilgilendirmez diyen ailelerimiz var. Biz tüm öğrencilere ulaşmak hepsini kazanmak istiyoruz; ama maalesef bazılarına ulaşamıyoruz. Bazıları seni ilgilendirmez diyor. Suçlu duruma düşüyorsun.” (Y.MY.E.12) diyerek özel hayatın gizliliği nedeniyle okullarda yapılan uygulamalarla tüm dezavantajlı öğrencilere ulaşamadıklarını belirtmişlerdir. Bir kısım katılımcı ise takipsizlik/denetim eksikliği/hesap verilebilirliğin olmamasına bağlı olarak da engeller yaşandığını dile getirmiştir. Örneğin bu konuda Ö.R.E.9 kodlu katılımcı “...Evet şu anda dezavantajlı öğrencilere yönelik bakanlık ve diğer kurum kuruluşlar tarafından çok güzel çalışmalar, faaliyetler yapılıyor ama bu faaliyetler malesefmiş gibi gösterilen, resmi ve ruhsuz oluyor. Mesela sosyal destek çalışmalarına baktığımızda bu çocukların satranç oynayabileceği, destek eğitimi alabileceği, nitelikli zaman geçirebileceği yerler var ve buralara dünya kadar kaynak aktarılıyor ama bunların denetimleri, takipleri yapılmadığından ya da mış gibi yapıldığından yapılan faaliyetler amacına ulaşmıyor, bu çocuklar onlar için yapılan bu hizmetlerden yeterince yararlanamıyor...” sözleriyle yaşanan sıkıntıları ifade etmiştir.



Şekil 28. Farklı katılımcı gruplarına göre yapılan uygulamalarla okullardaki tüm dezavantajlı öğrencilere tam anlamıyla ulaşılmasının nedenleri

Şekil 28 incelendiğinde ve araştırmada oluşturulan kategoriler bağlamında bir karşılaştırma yapıldığında, yönetici grubunun büyük çoğunluğunun öğrencilerin dezavantajları nedeniyle yaşadıkları olumsuzlukları önlemek adına okullarda yapılan uygulamalarda diğer nedenler (%100), veli kaynaklı (%94,7), okul kaynaklı (%94,7), ve kategorisi altında belirtilen unsurlara yönelik karşılaştıkları engeller nedeniyle tüm dezavantajlı öğrencilere tam anlamıyla ulaşamadıkları görüşünde oldukları görülmüştür. Bunun yanı sıra yönetici grubunun, okullarda tüm dezavantajlı öğrencilere tam anlamıyla ulaşamamasını sırasıyla iletişim kaynaklı (%73,7), personel kaynaklı (%68,4), öğrenci kaynaklı (%63,2) ve çevre kaynaklı (%57,9) engellere dayandırdığı belirlenmiştir. Öğretmen grubunda da benzer bir sıralamanın söz konusu olduğu dikkat çekmektedir. Öğretmen grubunda da çoğunluk dezavantajlı öğrencileri desteklemek için okullarda yapılan uygulamalarda başta veli kaynaklı (%97), okul kaynaklı (%90,9) ve diğer kaynaklı (%81,8) olmak üzere sırasıyla iletişim kaynaklı (%78,8), personel kaynaklı (%54,5), öğrenci kaynaklı (%39,4) ve çevre kaynaklı (%15,2) çeşitli sınırlayıcı unsurlarla karşılaştığı dile getirilmiştir. Bu bulgulara dayalı olarak bir değerlendirme yapıldığında yönetici ve öğretmenlere göre okullarda bu amaçla yapılan uygulamalarda daha çok veli kaynaklı ve okul kaynaklı engellerle karşı karşıya kalınmaktadır.

Katılımcı gruplarının görüşleri kod temelli karşılaşıldığında, dezavantajlı olmanın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak/ortadan kaldırmak amaçlı olarak okullarda yapılan uygulamalarla tüm dezavantajlı öğrencilere tam anlamıyla ulaşamamasını yönetici ve öğretmenlerin birçok nedene bağladığı anlaşılmaktadır. Ayrıca, buna neden olan unsurlar hakkında yönetici ve öğretmen görüşlerinde benzerlikler olsa da farklılaşmanın daha yaygın olduğu söylenebilir. Katılımcı grupları arasındaki farklılaşma, bazen oransal olarak kendini gösterirken bazen de bir katılımcı grubunda azalan diğerinde artan şeklindedir. Bir diğer ifadeyle birinde aşağı yönlüyken ötekine grafik yukarı yönlü bir eğilim göstermektedir. Örneğin aile desteğinden yoksunluğun, okulun insan, maddi, fiziki kaynak yetersizliğinin yapılan uygulamalarla tüm dezavantajlı öğrencilere tam anlamıyla ulaşamamasını engellediği ile ilgili iki katılımcı grubunda da benzer bakış açısının söz konusu olduğu söylenebilir. Bunun dışında, özel hayatın gizliliği, anadil farklılığı, ailenin imkân ve kaynak yetersizliği, sunulan imkânları kabul etmeme, motivasyon düşüklüğü/isteksizlik gibi hususlar da bakış açısı benzerliğinin olduğu hususlar

arasında sıralanabilir. Öğrencilerin imkân ve koşulları hakkında bilgi sahibi olmama, güncel iletişim bilgilerine sahip olmama, şikâyet edilme kaygısı, kronik devamsızlık, kişi, kurum ve kuruluşların destek vermemesi, bürokratik engeller, yasal eksiklik ve sınırlılıklar, takipsizlik/denetim eksikliği/hesap verilebilirliğin olmaması, yetki ve sorumluluk denkleğinin olmaması konuların da ise bariz görüş farklılığının olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinde artan oranda katılımcı bu hususları tüm dezavantajlı öğrencilere tam anlamıyla ulaşılamamasına gerekçe olarak sunarken; öğretmenlerde azalan oranda katılımcı bu hususlara dem vurmıştır. Bu duruma mâni olan sebepler arasında sunulan dezavantajlı öğrenci sayısının fazlalığına, öğrenci ve ailesi hakkında sınırlı bilgiye sahipliğe, yapılan uygulamalarda sürdürülebilirliğin sağlanamamasına ise öğretmenlerin daha çok değindiği ilk bakışta göze çarpmaktadır. Ayrıca yöneticilerden farklı olarak öğretmenlerin okul imajı (olumsuz öğrenci profili) koduna yönelik herhangi bir görüş belirtmediği dikkat çekmektedir.

4.8. Sekizinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmmanın “Dezavantajlılığın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak için başka neler yapılabilir?” şeklindeki araştırma sorusuna yönelik katılımcıların verdikleri yanıtlar doğrultusunda belge temelli frekanslara dayalı olarak oluşturulan kategori bulutu Şekil 29’da elde edilen kategorilerin frekans tablosu ise Tablo 17’de verilmiştir. Ardından farklı katılımcı gruplarının dezavantajlılığın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmaya yönelik önerilerine ilişkin elde edilen araştırma bulguları ise Şekil 30’da sunulmuştur.



Şekil 29. Dezavantajlılığın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmaya yönelik önerileri gösteren kategori bulutu

Şekil 29'daki kod bulutu incelendiğinde, dezavantajlılığın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmaya yönelik katılımcılar tarafından çeşitli öneriler sunulduğu görülmektedir. Elde edilen bulguların font büyüklükleri dikkate alındığında ise daha çok okul-aile-çevre iş birliğine, öğrencilerin geliştirilmesine, sosyal adalet uygulamalarına, okul kaynaklarına, eğitim sistemine yönelik sunulan önerilerin çoğunlukta olduğu, ancak okulun yapısına, mevzuata, okulların insan kaynaklarına, işleyişin kolaylaştırılmasına yönelik önerilerin de katılımcılar tarafından dile getirildiği görülmektedir.

Tablo 17.

Dezavantajlılığın Öğrenciler Üzerinde Oluşturduğu Etkileri Azaltmaya Yönelik Önerilere İlişkin Frekans Tablosu

Tema	Kategori	Y. (f)	Ö. (f)	Öğr. (f)	Toplam (f)
Dezavantajlılığın Öğrenciler Üzerinde Oluşturduğu Etkileri Azaltmaya Yönelik Öneriler	Okul-aile-çevre iş birliğine yönelik öneriler	13	28	15	56
	Öğrencilerin geliştirilmesine yönelik öneriler	12	24	18	54
	Sosyal adalet uygulamalarına yönelik öneriler	16	20	17	53
	Okul kaynaklarına yönelik öneriler	13	24	13	50
	Eğitim sistemine yönelik öneriler	14	25	11	50
	Okulun yapısına yönelik öneriler	5	16	3	24
	Mevzuata yönelik öneriler	11	8	2	21
	Okulların insan kaynaklarına yönelik öneriler	8	10	1	19
	İşleyişin kolaylaştırılmasına yönelik öneriler	9	6	-	15

*Tabloda yönetici “Y.”, öğretmen “Ö.”, öğrenci “Öğr.” şeklinde kısaltılmıştır.

Tablo 17 incelendiğinde katılımcıların dezavantajlılığın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak için okul-aile-çevre iş birliğine, öğrencilerin geliştirilmesine, sosyal adalet uygulamalarına, okul kaynaklarına, eğitim sistemine, okulun yapısına, mevzuatı iyileştirmeye, okulların insan kaynaklarına ve işleyişin kolaylaştırılmasına yönelik öneriler sundukları anlaşılmaktadır. Kod frekansları dikkate alındığında ise katılımcıların genelinin okul-aile-çevre iş birliğine,

öğrencilerin geliştirilmesine, sosyal adalet uygulamalarına, okul kaynaklarına, eğitim sistemine yönelik daha fazla önerilerde bulunduğu söylenebilir.

Okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler dezavantajlılığın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak için okul-aile-çevre iş birliğinin geliştirilmesine, dezavantajlılığa neden olan ailesel unsurların yarattığı yoksunlukların giderilmesi amacıyla ailelere verilen maddi, sosyal ve psikolojik desteklerin artırılmasına yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Bu konuda ÖĞR.E.8 *“Devletin ailelerin maddi durumlarını iyileştirmesi lazım. Mesela bizim evde tek yaşlı babaannem çalışıyor, hiçbir güvencemiz de yok, kaç kişi nenemin serada kazandığı paraya bakıyoruz. O da hangimizin ihtiyacını karşılayacağını şaşıyor. Ben ona nasıl söylerim kitap alalım, kursa gideyim...”* sözleriyle ailelerin maddi yetersizliklerinin giderilmesi gerektiğine değinirken; Y.M.E.9 *“Milli Eğitim Temel Kanunu’nda her öğrenci eşit şartlarda eğitim alma hakkına sahip deniliyor. Bu tamamen yazıda kalıyor, uygulamada mümkün değil. Bir kere öncelikle buna yönelik bir politika geliştirilmesi gerekiyor. Ne yapılabilir? Ülkenin ekonomik koşulları dahilinde öncelikle öğrenci ve ailelerin temel ihtiyaçlarının, eğitim ihtiyaçlarının karşılanması gerekir.”* sözleriyle ailelere ve öğrencilere ihtiyaçları doğrultusunda maddi ve sosyal desteklerin verilmesi gerektiğini; Ö.T.K.31 *“Ailelerle görüşüyoruz ama bir yere kadar. Birçok ailenin psikolojik sorunları olduğunu görüyoruz, onları bu konuda destek alması için yönlendiriyoruz ama ne yazık ki gitmiyorlar. Bunun için devlet tarafından psikologlar görevlendirilerek bu tür ailelere evlerinde, ücretsiz psikolojik danışmanlık desteği verilebilirse ben çocukların ailede maruz kaldığı bazı olumsuzlukların, sorunların çoğu çözülür diye düşünüyorum.”* sözleriyle ailelere psikososyal destek verilmesine ihtiyaç olduğunu dile getirmiştir. Bunun yanı sıra her ne kadar devlet tarafından ailelere maddi, sosyal ve psikolojik çeşitli destekler vermeye çalışılsa da Ö.R.K.11 *“...Belediye, valilik gibi kurumlar maddi durumu iyi olmayan öğrencilere yardım ediyor ama yapılan yardımlar aileler için yetersiz kalıyor. Bu yardımlar onların bir eksikliğini kapatsa diğer eksikliğini kapatmıyor ve çok az öğrenci bu tür yardımlardan faydalanabiliyor.”* sözleriyle verilen desteklerin yetersiz olduğunu ve sayıca çok az öğrencinin bu tür imkânlardan yararlanabildiğini vurgulayarak ailelere ve öğrencilere verilen bu tür desteklerin artırılması ve daha kapsayıcı olması gerektiğini belirtmiştir. Y.M.E.9 ise *“...Anne baba işsizse iş imkânı sağlanabilir. Onun haricinde sosyal yardımlar, maddi yardımlar yapılabilir ya da yapılan yardımlar yetersiz geliyorsa*

arttırılabilir. Ama bu sadece okulun kaynaklarıyla yapılacak bir şey değil bu konuda devlet tarafından daha kapsamlı politikalar geliştirilmeli...” sözleriyle ailelere verilen desteklerin okul kaynaklarıyla giderilmesinin mümkün olmadığına dikkat çekilerek bu konuda devlet tarafından geliştirilen kapsamlı politikalara ihtiyaç duyulduğunu vurgulamıştır. Y.MY.K.19 ise “...Gelişmiş ülkelerdeki gibi dezavantajlı öğrencilerin ailelerine devlet tarafından çocuk yardım verilmesinin gerektiğini düşünüyorum.” sözleriyle diğer katılımcılardan farklı olarak ailelere çocuk yardımı yapılabileceğini belirtmiştir. Y.M.K.7 ise “...Belirlenen bu çocuklara belli zamanlarda aynı ya da nakdi yardımlar yapılabilir. Bu çocukların okul ihtiyaçları milli eğitim tarafından sene başında karşılanabiliyor. Sene başında milli eğitim kitap dağıtıyor, ama tek ihtiyaç kitap değil. Giyim, ayakkabı, diğer ders araç gereç ihtiyaçları karşılanamıyor. Ayrıca yapılan yardımlar alabilecek olana da alamayacak olana da veriliyor. Sonuçta bence ihtiyacı olana ihtiyacı ölçüsünde yardım etmek daha ekonomik olur ve amaca hizmet eder.” sözleriyle özellikle yapılan yardımların herkese yapılmasından ziyade ihtiyacı olan öğrenciye ihtiyacı ölçüsünde destek verilmesi gerektiğinin altını çizmiştir. Katılımcıların bazıları veli eğitimlerinin de önemine dikkat çekmiştir. Örneğin bu konuda ÖĞR.K.4 “Ailelere bence çocuklarına nasıl davranmaları ile ilgili, nasıl daha iyi anne baba olunur diye eğitimler verilmeli...”; benzer şekilde Ö.B.E.20 “...Ailenin çocuğu eğitim almaya teşvik etmesi sağlanabilir. Ailenin çocuğuna nasıl davranması gerektiğine yönelik aileye ve çocuğa bireysel eğitimler verilebilir. Çocuk yetiştirme kursu, aile koçluğu, eğitim koçluğu eğitimleri verilebilir.” sözleriyle katılımcılar ailelere olumlu aile tutumu, çocuk gelişimi ve benzeri konularda eğitimler verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Katılımcılardan Ö.B.E.22 ise “Ailelere eğitim verilmeli. Gerçi ailelerin birçoğu okullarda verilen eğitimlere katılmıyor. Bu nedenle öncelikle velilerin okuldaki bu tür çalışmalara katılması sağlanmalı ki verilen eğitimlerle en azından gelecek nesilleri düzeltilebilsin.” diyerek her ne kadar okullarda ailelere yönelik eğitimler verilse de aile katılımının az olması nedeniyle beklenen etkinin oluşturulamadığı, sorunların çözülemediğini dikkat çekerek öncelikle okullarda aile katılımının arttırılması gerektiğini belirtmiştir. Aileyle iş birliğinin geliştirilmesi yönündeki bu önerilerin yanı sıra Y.M.K.5 “...Ortada bir sorun var ama size bu sorunu çözmeye yardımcı olacak, destek olacak bir ebeveyn, kurum, kişi, yetkili vs. bulamayınca tıkanıp kalıyoruz, ilerleyemiyoruz. Yani bu çocuklara ulaşmaya çalışsak da bizi destekleyen birinin olması lazım. Bu bir süreç ve sadece okulla olabilecek bir

şey değil. Okulun, ailenin, çevrenin işbirliğini gerektiriyor...”; Ö.R.E.12 “Dezavantajlı öğrenci grupların erimesi, dezavantajlılığın giderilmesi için devlet düzeyinde ilgili birimlerin, yerel, mahalli yönetimlerin, derneklerin, sivil toplum kuruluşların, kısacası herkesin ortaklaşa taşın altına el koyması ve bu çocukların diğer çocuklarla eşit eğitsel imkânlarla kavuşabilmesi için ortaklaşa, uzun süreli, sadece birkaç dezavantajlı gruba yönelik değil, daha çok dezavantajlı öğrenci grubunu kapsayan çalışmalar yapılmalı.” diyerek katılımcılar okul çevre işbirliğinin dışında Milli Eğitim ve Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı başta olmak üzere diğer ilgili tüm kurum kuruluşların işbirliği içinde olması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca bu doğrultuda görüş sunan katılımcılar yapılan çalışmaların daha işlevsel, kapsayıcı, uzun vadeli olması gerektiğinin de altını çizmiştir. Y.MY.E.13 “Bunun için öyle kâğıt kalem üzerinde kalan değil, İl Milli Eğitimin, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı gibi çeşitli kurum, kuruluşların bu öğrencileri merkeze alan daha fazla proje yapması gerekiyor.” diyerek Y.MY.K.11 “Anne babanın ikili ilişkilerinden zarar almadan eğitim hayatını sürdürebilmesi için özellikle aile içi sıkıntıları yaşayan çocuklarla ilgili Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ve diğer ilgili bakanlıklarla iş birliği içinde bu açıdan dezavantajlı çocuklar için okullarda özel projeler ve uygulamalar yapılabilir.” sözleriyle çevre ile işbirliği kurularak dezavantajlı öğrencileri koruyucu ve gelişimlerini destekleyici projelerin geliştirilmesi gerektiğine değinmişlerdir.

Katılımcılar dezavantajlı öğrencilerin geliştirilmesine yönelik de çeşitli öneriler sunmuştur. Bu konuda sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere katılımlarının teşvik edilmesi ve bu etkinliklerden ücretsiz olarak faydalanabilmeleri yönünde önerilerde bulunan Ö.R.E.13 “...Okullarda sosyal, kültürel, sportif, akademik her alanda ücretsiz çeşitli kurslar açılmalı ve bu kurslardan özellikle dezavantajlı öğrencilerin öncelikli olarak yararlanması sağlanabilir” şeklindeki, Ö.B.E.21 “Dezavantajlı yetersiz imkâna sahip öğrencilerin ücretsiz, kolay ulaşabilecekleri yerlerde, okullarda yararlanabilecekleri kurslar açılmalı.” sözleriyle okullarda çocukların çeşitli açılardan gelişimlerini destekleyici etkinliklere yer verilmesi, bu etkinliklerde dezavantajlı öğrencilere pozitif ayrımcılık yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ö.T.K.27 ise bu konuda “...belediyeler ve halk eğitim tarafından bu çocukların yararlanması için ücretsiz çeşitli kurslar açılıyor. Ancak haberi olmadığı ya da buralara götürecek kimsesi olmadığı için bu imkânlardan yararlanamıyorlar. Bu nedenle ya böyle merkezler okullara yakın yerlere ya da direk okulların bünyesinde

açılmalı ki dezavantajlı öğrenciler de yararlanabilsinler.” sözleriyle Ö.B.E.21 “Sosyal, sportif vb. etkinlikler dezavantajlı öğrencilerin ücretsiz ve kolay ulaşabilecekleri yerlerde veya okullarda açılmalı.” ifadesiyle dezavantajlı öğrencilerin gelişimlerini destekleyici etkinliklerin dezavantajlı bölge okullarına yakın yerlerde ya da okullar bünyesinde açılması gerektiğine değinmiştir. Bunların yanı sıra ÖĞR.K.11 “Herhangi bir problem yaşadığımızda öğretmenlerimizle konuşmaktan çekinebiliyoruz, ama arkadaşlarımızdan o kadar çekinmiyoruz. Bu nedenle ben birbirimize çok iyi destek olduğumuzu düşünüyorum. Bu yaygınlaştırılabilir.”; Y.MY.E.18 “Nasıl olur bilmiyorum ama nasıl ki askerlikte body uygulaması varsa dezavantajlı öğrenciler için de benzer uygulamalara başvurulabilir; akran desteği sağlanabilir.” şeklinde görüş belirterek katılımcılar dezavantajlı öğrencilere yönelik akran destek sistemi kurulmasını önermişlerdir. Ö.T.K.33 ise “...Bence okul öncesi zorunlu eğitim kapsamına alınmalı ve özellikle de yetersiz imkâna sahip olan çocukların bu eğitimi alması sağlanmalı. Çünkü öğrencilerin birçoğu bazı becerileri, kuralları kazanmadan okula başlıyor. Bu zamanla öğrenciler arasında kapanması zor gelişimsel farklara yol açıyor.” diyerek dezavantajlı öğrencilere okul öncesi eğitim imkânı sağlanması gerektiğini dile getirirken; ÖĞR.K.1 “Okullarda öğrencilerle bireysel ilgilenilmeli, onların hangi koşullarda yaşadıklarını takip edilmeli çünkü öğretmenlerimizin birçoğu bizim hangi koşullarda yaşadığımızı ya da neler yaşadığımızı hiç göz önünde bulundurmuyor, varsa yoksa hep akademik başarı isteniyor. Ben de isterim tabi başarılı olmak ama yaşadıklarım içinde bulunduğu koşullardan kendimi derslerime veremiyorum ki. Her gün evde bir olay oluyor. Bir de ben söylemezsem, öğretmenlerimle konuşmazsam hiçbir öğretmenim benim hakkımda bilgi sahibi olmuyor, mesela formlar veriyorlar öğrenciler bu formları doğru doldurmuyor. Bu nedenle öğrencileri doğru anlamak, onların içinde bulunduğu koşulları da göz önünde bulundurmak için öğretmenlerin bizimle daha yakından ilgilenmesi, konuşması gerekli...” sözleriyle öğretmenlerin öğrencilerin içinde bulunduğu koşulları göz önünde bulundurarak öğrencilere davranması, öğrencilerle daha çok bireysel olarak ilgilenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bazı katılımcılar ise Ö.T.K.31 “Öğrencilerin hangi koşullar içinde olduğu bilebileceğimiz, takip edebileceğimiz bir sistem olsa. Çünkü bazı aileler, öğrenciler ile doğru bilgiye sahip olamayabiliyoruz ya da tespit edemediğimiz, gözden kaçırdığımız öğrenciler de olabiliyor.”; Y.MY.K.10 “Okullarda dezavantajlı öğrencilerin tespit edilip,

öğrencinin neye ihtiyacı olduğunu, nasıl bu çocuğa destek olunabileceği konusunda ne yazık ki bir sistem yok. Bana göre genel olarak dezavantajlı öğrenciler sistem içinde görmezden geliniyor, kendi haline bırakıyor. Nesnel bir şekilde çeşitli bilgi kaynaklarından bilgi toplanarak öncelikle dezavantajlı öğrenciler doğru bir şekilde tespit edilmeli, sonra bu öğrencilerin ihtiyaçlarının giderilmesine yönelik girişimlerde bulunulmalı...” sözleriyle dezavantajlı öğrencilerin tespitine yönelik yaşanan sıkıntılara dikkat çekerek, bu konuda çalışmaların niteliğinin artırılmasına yönelik öneriler sunmuştur. Bazı katılımcılar ise dezavantajlı öğrencilerin okul saatleri dışında da okul imkânlarından yararlanabilmesinin sağlanması gerektiği üzerinde durmuştur. Y.M.E.3 bu konuda “...Özellikle dezavantajlı öğrencilerin okuldaki laboratuvar, spor alanları vb. imkânlardan okul saatleri dışında da yararlanabilmesi sağlanmalı...” şeklinde görüş paylaşmıştır. Göçmen öğrenciler özelinde ise katılımcılar öğrencilerin hazırbulunuşluğunun göz önünde bulundurularak sınıfa alınması ve öncelikle dil yetkinliği kazanmasının, uyum sağlamanın hedeflenmesi gerektiğinin altı çizmiştir. ÖĞR.E.26 kodlu öğrenci “Benim gibi başka ülkeden göç eden öğrenciler yaşı kaç olursa olsun bence 1. sınıftan başlamalı sonra yaşı kaçsa o sınıftan devam etmeli. Türkçeyi okuma, yazmayı öğrenmeden diğer sınıfa geçmemeli.” sözleriyle göçmen öğrencilerin öncelikle dil yetkinliği kazanması gerektiğini ifade ederken; Y.M.K.5 “Göçmen öğrencilere yönelik Türkçe dil kursu açabilmemiz için aynı ırktan 10 çocuğun olması gerekiyor. Bu sınırlılık kaldırılmalı ve çocuğun topluma entegrasyonunu sağlayabilmek için 1 kişi bile olsa o çocuğa dil kursu açabilmeliyiz.” sözleriyle göçmen öğrencilerin dil yetkinliği kazanması, uyum sağlama için açılan kurslarda kişi sınırlamasının kaldırılması gerektiğine; Y.MY.E.18 “Mülteci öğrenciler önceden bir müstakil okulda toplanmışlardı, bu çocuklar en azından dil öğrenip geliyorlardı. Şimdi direk dil bilmeden okula geliyorlar. Bu da onları dersleri anlama, iletişim kurma gibi pek çok sorun yaşamasına neden oluyor. Bu nedenle mülteci öğrencilere diğer eğitimlerden önce dil eğitimi verilmeli, doğru iletişim kurabilmeleri için Türkçe öğrenmeleri sağlanmalı.” sözleriyle ise benzer şekilde göçmen öğrencilerin dil yetkinliği kazanması gerektiğini belirtmiştir.

Araştırmada sosyal adalet uygulamalarının niteliğine yönelik katılımcıların sundukları öneriler genellikle verilen desteklerin kapsamı ve çeşitliliğinin artırılması yönündedir. Y.MY.K.15 “Dezavantajlı öğrencilerden okula uzakta oturanlar için servis imkânı sağlanabilir. Bu öğrencilerin birçoğu sabah kahvaltı yapmadan geliyor, öğleyin eve

gidemiyor, kantinden bir şeyler alamıyor. Bu nedenle okullarda ücretsiz kahvaltı, öğle yemeği verilebilir...” diyerek dezavantajlı öğrencilerin sadece belli bir alanda değil ulaşım, beslenme, giyim, eğitim gibi çeşitli alandaki ihtiyaçlarının karşılanması gerektiğinin yanı sıra sadece belli sayıda dezavantajlı öğrencinin değil tüm dezavantajlı öğrencilere bu kapsamda el uzatılması gerektiğinin altı çizilmiştir. Bu konuyla ilgili olarak Ö.R.E.13 *“Okul dersleri anlamında verilen kitap yeterli ama sınavlar için yeterli değil. Yardımcı kaynağa ihtiyaç duyuyor; ama maddi imkânsızlıktan dolayı öğrenci alamıyor. Bununla ilgili devletin yaptığı bir çalışma var aslında, devlet yeni kaynak göndermeye başladı ama yeterli değil. Yardımcı kaynak desteğinin daha da artırılması ve geliştirilmesi gerekiyor.”* sözleriyle konuya açıklık getirmiştir. Ö.T.E.29 *“Çocukların seviyesine uygun kitaplar bastırılmalı, özel gereksinimli öğrencilere yönelik de tüm sınıf düzeyinde kaynak kitaplar verilmeli.”* sözleriyle özel gereksinimli öğrencilere yönelik de kaynak kitap desteği verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Sosyal adalet uygulamalarına yönelik öneriler sunan bazı katılımcılar ise okullarda çeşitli çalışmalar yapılsa da bu çalışmaların yeterli ve her daim çok nitelikli olmadığını, okullarda yapılan çalışmaların sürekli ve kalıcı olmaktan ziyade anı kurtarmaya yönelik olduğuna dikkat çekmiş ve yapılan uygulamaların daha kalıcı, sürekli, kapsayıcı, sorunun kaynağını kurutmaya yönelik yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Amatörce verilen desteklerden ziyade öğrencilerin sorunlarıyla başa çıkabilmelerini öğretecek, yılmazlık özelliğini kazandıracak, psikolojik olarak güçlendirecek uygulamalara ihtiyaç olduğu belirtilmiştir. Bu konuyla ilgili olarak Ö.R.E.3 *“Kendi bireysel gayretimiz, çabamızla okulda bir şeyler yapmaya çalışıyoruz. Ama tam anlamıyla öğrencilerin sorunlarına merhem olamıyoruz. Bu sadece okulun, öğretmenlerin gayretiyle olabilecek bir şey değil. Bu konuda devletin ilgili tüm organlarının iş birliği içinde, ortak çalışması, toplumsal kalkınmanın sağlanmasıyla çözülebilecek büyük bir sorun. Önce ailelerin durumu, anlayışı imkân ve koşulları iyileştirilmeli, bunlar iyileşirse çocuklar da doğru orantılı bir şekilde bundan olumlu etkilenir yoksa yapılan tüm çalışmalar anı kurmaya dönük kalıyor.”* ifadesiyle Ö.R.K.8 *“Evet yardımlar falan geliyor, veriliyor ama bunların çocuğa ya da aileye çok büyük bir faydası olduğuna ben inanmıyorum. O an için belki çözüm oluyor, ama kalıcı bir katkı sağladığını düşünmüyorum. Bu okulla giderilecek bir sorun değil. Okulda bizim yaptıklarımız kökten bir çözüm olmuyor. Devlet tarafından önlemler alınmalı, politikalar geliştirilmeli.”* sözleriyle dezavantajlılığa yol açan unsurların

giderilmesine yönelik daha köklü, kalıcı, sürekli uygulamalara ihtiyaç olduğuna vurgu yapmıştır. Bazı katılımcılar ise öğrencilere verilen desteklerin öğrenciye ulaşip ulaşmadığının denetlenmesi gerektiği yönünde görüş bildirmiştir. Örneğin Y.M.E.3 *“Dezavantajlı öğrencilere bir takım yardım yapılmaya çalışılıyor ama bu çocuklara bu yardım gerçekten ulaştı mı, çocuk bundan yararlanıyor mu, başka ihtiyaçları var mı, bunlar takip edilmeli.”* ve Ö.R.E.9: *“Çok güzel çalışmalar, faaliyetler de yapılıyor. Ancak maalesef bazıları “...mış gibi” gösterilen çalışmalar. Mesela sosyal destek çalışmaları kapsamında çocukların satranç oynayabileceği, eğitim alabileceği, zaman geçirebileceği yerler var ve buralara dünya kadar kaynak aktarılıyor. Ama bunların denetimleri, takipleri yapılmadığından sadece ismi var. Dezavantajlı öğrenciler mi yararlanıyor baktığımızda hayır. Bu çocukların gerçekten bu merkezlerden amacına uygun bir şekilde yararlanıp yararlanmadığı kontrol edilmeli. Devlet bu imkânları sağlamakta ama maalesef bu işin sadece resmi yönü ile ilgileniliyor.”* diyerek devlet ve okul tarafından yapılan sosyal destek çalışmalarının bazılarının göstermelik kâğıt üstünde kaldığına değinilerek; yapılan çalışmaların amaca uygun yapılıp yapılmadığı, öğrencilerin gerçekten fayda sağlayıp sağlamadığının denetlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Y.M.E.6 *“Okullarda sınıf rehber öğretmenleri, rehberlik servislerinin etkin bir şekilde çalışması sağlanmalı, hatta okullarda psikolog, pedagoglar, çocuk psikoloğu da devlet tarafından görevlendirilmeli.”* şeklindeki görüşü ile Ö.R.E.13 *“Her okulda rehberlik birimi dışında psikolog, sosyolog gibi meslek gruplardan oluşan bir sosyal destek birimi oluşturulmalı. Çünkü biz rehber öğretmenleri aşan birçok durumla karşı karşıya kalıyoruz. Uzman birinden çocuğun destek alması için aileyi yönlendiriyoruz, ama aile bu konuda ne yazık ki çocuğu götürmüyor. En azından dezavantajlı çevre okullarında böyle sosyal destek birimi kurulsa rehber öğretmen dışında da uzman kişiler yer alsa bu çocuklara birlikte daha fazla yardımcı olabilirler, ailenin inisiyatifine bu durum bırakılmamış olur.”* sözleriyle okullarda rehberlik servislerin niteliğinin artırılmasını ve öğrencilere psikososyal destek verilmesine yönelik psikolog, pedagog, sosyolog gibi uzman kişilerin de başta dezavantajlı çevre okulları olmak üzere, okullarda görevlendirilmesini önermiştir. Bunların yanı sıra özellikle öğrenci katılımcılar yapılan uygulamalarda gizliliğin ön planda tutulması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Okullarda sosyal adalet uygulamaları kapsamındaki ayni ve/ya maddi desteklerinden kimseye belli edilmeden yapılmasını ÖĞR.K.19 *“Arkadaşlarıma hissettirmeden destek verilmesi, yardım yapılması gerek. Mesela*

arkadaşlarımın bazılarına erzak yardımı veriliyor. Ben, onlara veriyorlar da bana neden yapmıyorlar diye düşünüyorum. Kimsenin haberi olmadan yapsalar kendimi kötü hissetmem.” sözleriyle ifade etmiştir. Ö.R.E.1 ise *“Okullarda dezavantajlı öğrencilerin maruz kaldığı istismar, şiddet vb. olumsuz durumlara yönelik bilinçlendirilme çalışmaları yapılıyor ama yeterli olmuyor. Bu konularda öğrencilerin farkındalığını artırmak için okullarda daha yoğun bu çalışmalara yer verilmeli...”* sözleriyle ailelerin yanı sıra öğrencilerin de bilinçlendirilmesine yönelik çalışmaların artırılması gerektiğine değinmiştir.

Okul kaynaklarına yönelik öneriler sunan katılımcılar daha çok maddi, fiziki kaynak eksiklerinin giderilmesi ve dezavantajlı okullara kaynak aktarımında pozitif ayrımcılık yapılması konularına değinmişlerdir. Maddi imkânsızlık nedeniyle ellerinin kollarının bağlandığını dile getiren katılımcılar bu çocuklara yönelik istenilen çalışmaların yapılamadığına dikkat çekmiştir. Örneğin Ö.R.K.11 *“Okulların sahip olduğu olanaklar o kadar yetersiz ki. Mesela öğretmen, personel, araç, gereç yetersizliği söz konusu, fiziki koşullar yetersiz. Öncelikle dezavantajlı öğrencilerin yoğun olduğu okullara bu anlamda daha çok destek sağlanmalı ki imkânları olan ve olmayan arasındaki makas daha da açılmasın. En azından çocuklar okullarda bu anlamda desteklenebilsin.”*; Y.M.E.9 *“Bu çocukların ihtiyaçlarını karşılanabilmesi için her okula eşit değil, öğrenci profili, bulunduğu çevre gibi kıstaslar temel alınarak bütçe ayrılmalı.”*; benzer şekilde Y.MY.E.12 *“Her okula eşit değil, okulun bulunduğu çevre, öğrenci, veli profili de göz önünde bulundurularak okullara maddi, araç gereç, fiziksel donanım, bakım onarım vb. kalemlerde daha iyi bir eğitim ortamı sunacak şekilde destek verilmeli.”*; Ö.B.E.17 *“...Bu çocukları kazanabileceğimiz tek yer okul, başka destek görebilecekleri bir yer yok. Bu nedenle okulların koşullarına göre kaynak sağlanmalı. Çünkü bizimki gibi okullarda okul aile birliğinden yeterli katkı sağlanamıyor. Bu yüzden dezavantajlı okullara pozitif ayrımcılık yapılmasında fayda var”* sözleriyle katılımcılar okullar arasındaki eşitsizliklere vurgu yaparak nasıl ki her öğrenciye eşit imkânlar sunulması eşitsizlik oluşturuyorsa okullara da eşit imkânlar sunulmamasının bir eşitsizlik olduğunu dile getirmiş ve dezavantajlı bölge okullarına pozitif ayrımcılık yapılması önerilmiştir. Ayrıca Y.MY.E.18 *“Okul ortamları özel gereksinimli öğrencilere göre düzenlenmesi gerekir. Bizim okullarımızda şu an böyle bir altyapı yok. Örneğin fiziksel engeli olan çocuklara yönelik yapılırsa bir asansör yapıyor. O da yeni okullarda. Diğer okullarda bu bile yok. Şartlar oluşturulursa bu*

çocuklar okullarda daha kolay varlık gösterebilirler.” sözleriyle okulların fiziki koşullarının öğrencilerin dezavantajları, gereksinimleri doğrultusunda iyileştirilmesi gerektiği; Y.M.E.8 “Normal okul bünyesinde eğitim gören özel gereksinimli, engelli öğrenciler için alanında uzman öğretmenler tarafından bu eğitimin verilmesi gerekir. Günümüzde birçok özel eğitim öğretmeni alan ya da branş değişikliği gibi yollarla yaparak özel eğitim öğretmeni oluyor. Ben bunun çok faydalı olduğunu düşünmüyorum, bu öğretmenlerin aldıkları eğitimi yetersiz buluyorum. Bu konuda gerçekten bu alanda eğitim almış, uzmanlaşmış kişilerin bu öğrencilere eğitim vermesi gerektiğini düşünüyorum.” sözleriyle özel eğitim öğretmeni olarak alanında uzman kişilerin atanması gerektiğini ifade etmiştir. Ö.R.K.4 ise “Özellikle bizim gibi okullarda çok fazla güvenlik problemi yaşanıyor. Bu bakımdan dezavantajlı bölge okullarında devlet tarafından okulların güvenliği sağlanmalı. Okullara özel güvenlik görevlisi ya da okul polisi görevlendirilmeli.” diyerek; dezavantajlı bölge okullarında okul ve öğrenci güvenliğinin sağlanması gerektiğine dikkat çekerken; Ö.R.E.13 “...Her okulda bir sağlık birimi, revir oluşturulmalı ve bir sağlık personeli bulundurulmalı...” sözleriyle okullarda sağlık personelinin de bulundurulması gerektiğini dile getirmiştir. Katılımcıları öneri getirirken üzerinde durdukları bir diğer nokta da rehber öğretmen atamasının öğrenci sayısına göre değil okulun ihtiyacı doğrultusunda yapılmasıdır. Bu konuya yönelik görüşünü Y.M.E.8 “Dezavantajlı öğrenci sayısı fazla olan okullarda daha fazla rehber öğretmen görevlendirilmeli. Bizim okulda bir rehber öğretmen görev yapıyor. O kadar çok sorunla uğraşmak zorunda kalıyor ki bu durum tüm öğrencilerle ilgilenmesini zorlaştırıyor.” sözleriyle ortaya koymuştur. Benzer şekilde Ö.R.K.10’da “500’ün üstüne öğrenci sayısı olan okullara rehber öğretmen veriliyor. Bu sayı okulun şartlarına göre 300’e 200’e çekilebilir...” şeklinde görüş belirterek rehber öğretmen atamasındaki standart koşulların esnetilmesi ve özellikle dezavantajlı bölge okullarında daha fazla rehber öğretmenin bulunması gerektiğini önermiştir.

Eğitim sistemine yönelik olarak katılımcıların geneli akademik odaklı yaklaşımın akademik başarısı düşük olan öğrencileri daha da dezavantajlı konuma soktuğunu vurgulamışlardır. Bu konuyla ilgili olarak Y.M.E.8 “Eğitim sisteminde, anaokulundan başlayarak tamamen akademik olarak tüm çocukları aynı kulvarda koşturuyoruz. Bu akademik başarı odaklı öğretim sistemi dezavantajlı öğrenciyi daha da dezavantajlı duruma sokup kendini eğitimle kurtarabilme şansını da çocuğun elinden alıyor...”

ifadesiyle akademik başarı odaklı bir eğitimden ziyade ilgi ve yetenekleri temel alan bir sistem geliştirilmesi gerektiğine değinmişlerdir. Ayrıca katılımcıların geneli mesleki yönlendirme için lise düzeyinin geç olduğunu belirtilerek, mesleki ortaokulların açılması ve dezavantajlı öğrencilerin ilgi, yetenekleri doğrultusunda mesleki eğitime yönlendirilmesi noktasında görüş paylaşmıştır. Örneğin Y.M.E.4 *“Temel bilgi becerileri ilkokulda aldıktan sora bu çocuklarımızı mesleğe yönlendirebiliriz. Bunun için de meslek liselerimizde olduğu gibi mesleki ortaokullar açılmalı, bu çocuklara mesleki ortaokullara devam ederken belli bir miktar da ücret verilmeli. Böylece dezavantajlı çocuklarımız hem ekonomik olarak ailelerine destek olabilirler, hem de kişisel olarak eğitim ve öğretimini alabilirler.”* şeklindeki ifadesiyle bu konuyla ilgili görüşünü dile getirmiştir. Bazı katılımcılar örneğin Ö.R.K.11 *“LGS sisteminin iyi bir sistem olmadığını düşünüyorum en azından bu çocuklar için. LGS sisteminde onların şansını azaltıyor. Zaten dezavantajlılar. Ekstra dezavantajlı oluyorlar. Sınav sisteminin değişmesi gerekli.”*; Ö.T.K.25, *“Dezavantajlı çocuklarımızın içinde bulunduğu koşullar nedeniyle kursa, dershaneye vs. giderek destek alma imkânı yok. Dolayısıyla LGS’de gerekli başarıyı gösteremiyorlar. Bu çocuklar adrese dayalı olarak bir okula gidebilirim, gideceğim okul da nitelsiz diyor. Dolayısıyla kademeler arası geçiş sistemi okumaya yönelik heveslerini kırılıyor. O yüzden LGS’nin veya soru düzeylerinin değişmesini gerekir.”* sözleriyle kademeler arası geçişte uygulanan sınavların dezavantajlı öğrencileri daha da dezavantajlı kılarak eğitimle içinde bulundukları yoksunluktan kurtulabilme imkânlarını ellerinden alınmasına neden olabildiğini ifade etmiştir. Bu nedenle bazı katılımcılara göre kademeler arası geçişler sınava dayalı olmamalıdır. Bu konuda görüş sunan bir başka katılımcıya göre (Ö.T.E.29) *“BEPl, kaynaştırma ve öğrenme güçlüğü olan çocuklara yönelik ayrı yazılı sınavlar yapılırken bu öğrenciler LGS de diğer öğrencilerle aynı sınava tabi tutuluyor. Bu durum onların istedikleri okullara gidememelerine, hep geride kalmasına neden oluyor.”* sözleriyle kademeler arası geçişte dezavantajlı öğrenciler ek imkânlar sağlanması gerektiğine değinmiştir. Özel gereksinimli öğrenciler özelinde öneriler sunan bir diğer katılımcı (Ö.R.E.1) *“Kaynaştırma öğrencilerimiz okulumuzda bulunan destek eğitim odasından faydalanmak istiyor. Okulumuza destek eğitim odası var mı, faydalanan öğrenci var mı dersiniz evet var. Ama hepsi faydalanabiliyor mu dersiniz hayır, hepsi faydalanamıyor. Örnek veriyorum 10 tane öğrencimiz varsa 3 tanesi faydalanabiliyor. Çünkü yeterli*

öğretmenimiz yok. Bu öğrencilerin tamamının faydalanabilmesi için gerekli adımlar atılmalı.” sözleriyle okullardaki destek eğitim uygulamaları ile ilgili öğretmen sıkıntısı yaşandığına ve tüm özel gereksinimli öğrencilerin bu hizmetten yararlanamadığına dikkat çekerek bu uygulamadan daha çok öğrencinin yararlanmasını sağlamak için gereken tedbirlerin alınmasını dile getirmiştir. Bir başka katılımcı ise (Y.M.E.8) *“Özel gereksinimli öğrencilere yönelik eğitimlerin verildiği okulların sayısının artırılması gerekiyor. Normal okulların bünyesinde açılan sınıflar bence yetersiz kalıyor...”* sözleriyle özel gereksinimli öğrencilere yönelik olarak nitelikli okul sayısı artırılması gerektiğine değinmiştir. Y.M.E.6 ise destek odaları gibi eğitimde ayrıştırıcı uygulamalardan kaçınılması gerektiğine şu sözleriyle açıklık getirmiştir. *“Destek eğitim odaları akademik anlamda çocuğa katkı sağlarken sosyallik anlamında çocuğu geri plana çekiyor. Bu uygulamayla çocuğu ayırtmış oluyor. Çocuklar arkadaşlarımız bizim o odalarda farklı ders aldığımızı görüyor, onlardan ayrılmış gibi hissediyorum diyor. Bu nedenle yapılan uygulamalar ayırtırmaya mahal vermeyecek şekilde olmalı.”* Katılımcılardan bazıları ise dezavantajlı öğrencilere yatılı okullara gitmede pozitif ayrımcılık yapılması ve yatılı okul imkân ve koşulların iyileştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda Y.M.E.2 *“Bu çocuklar desteklenmesi adına yatılı okulların sayısı, imkânları artırılmalı, koşulları cazip hale getirilmeli, burs olanağı sadece akademik başarılı olana değil dezavantajına bağlı verilmeli, burs ve yatılı okuma imkânları arttırılmalı, daha çok çocuğun yararlanması sağlanmalı.”* diyerek konuyla ilgili görüşünü dile getirmiştir. Katılımcılardan bazılarına göre tüm sınıf seviyesinde rehberlik dersi olmalı ki dezavantajlılar başta olmak üzere tüm öğrenciler psikososyal açıdan okullarda daha çok desteklenebilsin. Ö.T.K.30 *“Okulda onlara zaman ayırabileceğimiz bir ders saati de yok. Önceden en azından tüm sınıflarda rehberlik dersi vardı ama kaldırıldı. Bence yine en azından her sınıf düzeyinde rehberlik saati tekrar konulmalı.”* şeklindeki ifadesiyle; Ö.R.E.1 ise *“Rehberlik saatleri kalktığı için sınıf rehber öğretmenleri okul rehber öğretmenin verdiği etkinlikleri, çalışmaları yapamıyorlar. Biz veriyoruz bu hafta bu etkinlikleri yapabilirsiniz diye "benim rehberlik saatim yok. Ben bunu ne ara yapacağım?" diyor sınıf rehber öğretmeni. Kendi dersimden mi vereceğim, teneffüste mi yapacağım, ne zaman yapacağım? Bu anlamda çocukların olumlu davranış geliştirmelerini aslında engellemiş oluyoruz.”* sözleriyle bu konuya dikkat çekmiştir.

Okulun yapısına yönelik öneriler sunan katılımcılar tarafından ise özellikle dezavantajlı öğrencilerin imkânsızlıklar nedeniyle kendilerini geliştirmeye yönelik kurslara, etkinliklere, sosyal, kültürel, sportif faaliyetlere katılamadıklarına vurgu yapılarak eğitimde fırsat ve imkân eşitliği sağlanması için okulların bünyesinde bu çocukların gelişimi destekleyici imkânların sağlanması gerektiğinin altı çizilmiştir. Dezavantajlı bölgelerde okulların ücretsiz atölyeler vs. etkinlik yapabilecekleri spor salonu, yüzme havuzu, konferans salonu, kütüphane gibi çeşitli alanlara sahip olması ve fiziki alt yapının güçlendirilmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir. Bu konuda Ö.B.E.23 kodlu katılımcı *“Bizim gibi taşra okullarında spor salonları yok. Okul dışında da aynı şekilde çocukların gidebileceği ücretsiz spor salonu olmuyor. Bu durum imkânı olmayan yetenekli çocukların çalışma yapabilmesini engelliyor. Bu nedenle özellikle bizim gibi okullar bu açılardan daha donanımlı hale getirilmeli. Neden? Çünkü dezavantajlı olup yetenekli olan çocukların imkânsızlıklarından dolayı kulüplere gidebilmesi, oralarda çalışabilmesi çok zor.”*; sözleriyle benzer şekilde Ö.T.K.30 *“Belediyeler, valilik, halk eğitim merkezleri aracılığıyla çeşitli sosyal kültürel ve sportif imkânlar ücretsiz olarak bile sunulsa dezavantajlı çocukların bunlara erişimi neredeyse sıfıra yakın. Bu sebepten okullar sadece dersliklerden oluşturulmamalı. Özellikle dezavantajlı öğrencilerin çoğunlukta olduğu okulların bünyesinde çeşitli atölyeler, spor salonları, yüzme havuzu, laboratuvarlar, konferans salonu gibi alanlar olmalı.”* sözleriyle dezavantajlı bölge okullarının bünyesinde kütüphane, spor alanları, rehberlik ve sağlık ünitesi, konferans salonu, çok amaçlı salon ve benzeri yerleri bulunduran bir eğitim kampüsü şeklinde tasarlanması ve öğrencilerin kendilerini geliştirebilmesine yönelik imkânları sunması gerektiğine değinmiştir. Bazı katılımcılar ise mevcut okulların butik okullara dönüştürülerek öğrenci sayısının azaltılması gerektiğini dile getirmiştir. Örneğin Y.MY.E.18 *“Bazı okullarda sınıflarda 50-60 öğrenci oluyor. Böyle bir durumda bir öğretmenin o kadar çocuğu tanıması mümkün değil. Sınıflardaki öğrenci sayısı azaltılmalı ki öğretmen çocuklarla daha çok ilgilenbilsin.”* sözleriyle dezavantajlı konumdaki öğrencilere daha etkili eğitim hizmeti sunulabilmesi için sınıflardaki öğrenci sayısının azaltılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Araştırmada mevzuata yönelik olarak da katılımcılar bazı öneriler sunmuşlardır. Bu bağlamda katılımcıların bazıları eğitim ile ilgili düzenlemelerde ve politikalarda dezavantajlı öğrencilerin daha fazla göz önünde bulundurulması gerektiğini

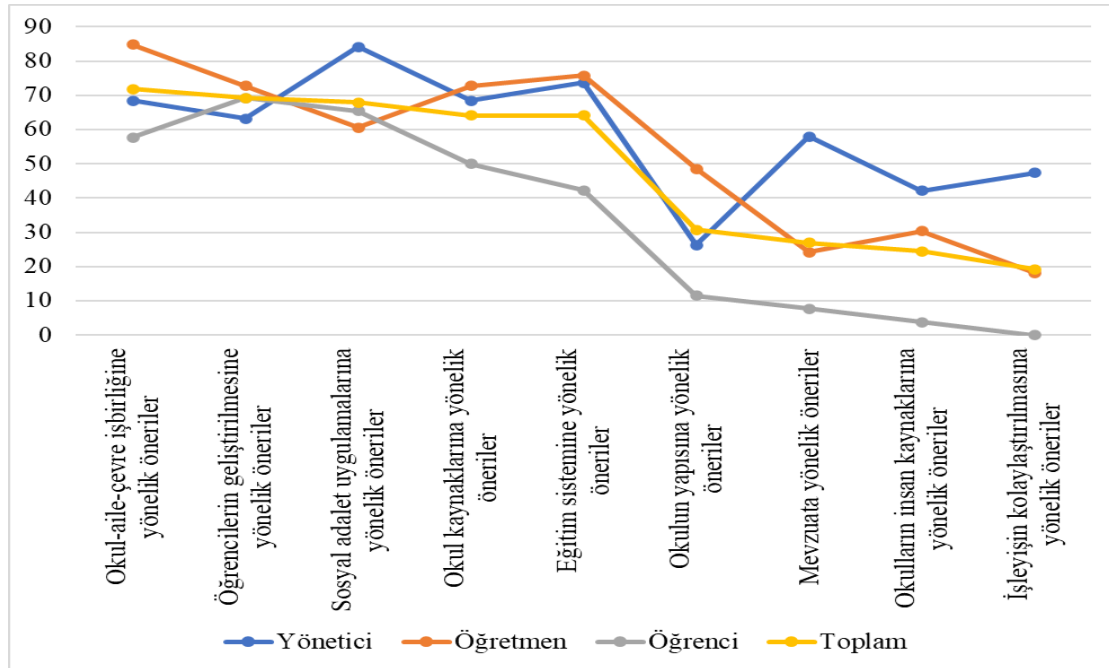
vurgulamıştır. Bu konuda Y.M.E.9 “Dezavantajlı öğrencilere yönelik Millî Eğitim Bakanlığı'nın dezavantajları azaltacak herhangi bir eğitim politikası da yok. Bu konu okullara bırakmış durumda. Okullar da imkânsızlıklarımızın içinde imkân yaratmaya çalışarak dezavantajlı çocuklara bir şeyler yapamaya çalışılıyor. Bu anlamda eğitim politikalarında öğrenci dezavantajlarını azaltacak çalışmalar yapılması gerektiğini, dezavantajlı öğrencilerin devlet tarafından görmezden gelinmemesi ve dezavantajlarını azaltmaya ve yok etmeye yönelik politikalarını geliştirmesi gerektiğini düşünüyorum.” sözleriyle katılımcılar devletin bu konuda elini taşın altına koymadığının devletin bu bağlamda daha fazla somut adım atılması gerektiğinin altını çizmiştir. Mevzuata ilişkin iyileştirmelere ihtiyaç olduğunu savunan bazı katılımcılara göre ise dezavantajlı öğrencilerin eğitim hakkını engelleyici (kısıtlayıcı) unsurlara yönelik özellikle velilere verilecek cezalarda caydırıcılık sağlanmalıdır. Örneğin Ö.R.E.6 “Gece on iki bire kadar çocuk sokaklarda satıcılık yapıyor. Bunların önüne geçilmesi lazım. Böyle durumlarda devlet o çocuğu aileden alacak ya da farklı bir seçenek sunacak” diyerek Ö.R.K.4 “Veli çocuğu okula göndermiyor, çocuğa şiddet uyguluyor, çalıştırıyor ceza alıyor mu hayır. Biz yetkililere bildiriyoruz ama ben daha ceza alan bir aile görmedim. Yasal yaptırımlar uygulanmayınca ya da caydırıcı olmayınca aileler ne yapıyor aynı davranışına devam ediyor.” diyerek dezavantajlılığın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmaya yönelik yasalarda düzenlemeye gidilmesi ve yasal yaptırımların caydırıcı olmasının gerektiği önerilmiştir. Yasal anlamda iyileştirmelere ihtiyaç olduğunu ifade eden katılımcılardan biri (ÖĞR.K.5) “Bu okullarda LGS'ye hazırlık için destekleme kurslarına baya bir ihtiyacımız oluyor. Çünkü dershaneye falan gitmek imkânsız bu çocuklar için. Ama bu kurslar en az 10 kişi ile açılabilir. Örneğin 9 kişi başvurdu kurs açamıyorsunuz. Ya da kurs açılıyor, ancak bazı öğrenciler gelmemeye başladığı için sayı 10'un altına düşünce kurs kapanıyor. Bence okulda kurslar öğrenci sayısına göre açılıp kapatılmamalı ki ben ve benim gibi kursa devam etmek isteyen arkadaşlarım mağdur olmasın. Ayrıca, okullarda sadece temel derslerden değil, sanat, spor vs. birçok alanda çeşitli kurslar açılabilir. Çünkü bizlerin okul dışında böyle kurslara gitme imkânımız yok.” sözleriyle okulda açılan kursların çeşitliliğinin ve sınırlılıkların kaldırılması gerektiğine değinmiş ve buna yönelik mevzuatta değişikliğe gidilmesi gerektiğine dikkati çekmiştir. Genel olarak öğrencilerin kendini geliştirebilecekleri onlara katkı sağlayacak her alanda öğrenci istekliliği göz önünde

bulundurularak tüm alanlarda kursların açılabilmesinin önünün açılması gerektiğini belirtmiştir. Katılımcılardan bazıları ise (Örneğin Ö.B.E.22) öğrenciler arasındaki sosyoekonomik ve kültürel farklılıklar nedeniyle yaşanabilecek sorunların önüne geçmek için okullarda tek tip kıyafetin giyilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Bir diğer katılımcı ise *“Dezavantajlı çocukların bazıları, aile bütçesine katkı sağlama gibi nedenlerle çalışmak durumunda kalıyor, bu da okul başarılarını, sosyal yaşamlarını olumsuz etkiliyor. Çocuk işçiliği ile ilgili yasal yaptırımların olduğunu biliyorum ama buralarda benzer durumlarla sık karşılaşıyoruz. Bunun için çocukların çalıştırılması çok sıkı bir şekilde denetlenmeli ve cezalar artırılmalı.”* (Y.M.E.8) sözleriyle çocuk işçiliğini önlemeye yönelik caydırıcı önlemlerin alınması gerektiğini belirtmiştir. Y.MY.E.12 ise *“Okuma yazma bilmeyen 8 sınıf öğrencimiz var. Bu öğrencilerin sınıf tekrarı yapması gerekiyor ama öğrenciyi sınıfta bırakamıyoruz. Benzer şekilde 20 gün devamsızlığı olan sınıf tekrarı yapması gerekiyor, ama yapılmıyor. Daha bunun gibi pek çok durum sayabilirim. Biz yetkilere bildiriyoruz, gerekli yasal prosedürleri uyguluyoruz ama sonrasında buna göz yummamız isteniyor.”* şeklindeki sözleriyle mevzuatla ilgili düzeltilmesi gereken bir başka konuya değinmiştir.

Katılımcıların okulun insan kaynağına yönelik önerileri de olmuştur. Bu konuda ise daha çok katılımcılar öğretmenlerin duyduğu kaygılara dikkat çekmiş; veli ve öğrenciyi hep haklı bulan bir anlayıştan uzaklaşılması ve öğretmenin özlük hakları, toplum gözünde rolü ve itibarının daha da arttırılması gerektiğine değinmişlerdir. Örneğin bu konuda görüş belirten katılımcılardan Y.M.E.1 *“Haklı olsa bile çok kolay bir şekilde öğretmen şikâyet edilebiliyor ve anında soruşturma açılıyor. Bu durum da öğretmenlerin çocuklar için bir şeyler yapma isteğini köreltiyor. Öğretmenler bir şey yaparken şikâyet edilir miyim, ceza alır mıyım gibi düşüncelere giriyor. Bunun için öğretmenin yanında olan bir anlayış geliştirilmeli, öğretmenlerin hakları yeniden gözden geçirilmeli ve iyileştirilmelidir.”* sözleriyle öğretmenin rolü ve itibarının da arttırılması gerektiğine dikkat çekmiştir. Bazı katılımcılara (Örneğin Ö.T.K.33, ve Ö.R.K.8) göre dezavantajlı okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlere maddi-manevi motivasyon kaynağı sağlanmalıdır. Ö.R.K.8 *“Öğretmenlerin çalıştığı koşullar göz önünde bulundurularak öğretmenlere çeşitli destekler verilebilir. Mesela çalıştığı okul koşullarına göre daha yüksek puan, maaş vs. verilebilir. O zaman bu çocuklar için daha çok şey yapılabilir.”* sözleriyle bu konuyla ilgili görüşünü dile getirmiştir. Bunun yanı sıra katılımcılardan bazıları (Örneğin Ö.T.K.33) dezavantajlı okullarda

görev yapan öğretmenlerin makul sürelerde rotasyon yapmalarının sağlanması gerektiğine değinmiştir. Bazıları ise (Örneğin Y.MY.E.18) öğrencilerle daha kapsamlı ilgilenebilmeleri için müfredatın biraz daha sadeleştirilip öğretmenlerin iş yükünün azaltılmasının dezavantajlı öğrencilere olumlu yansımaları olacağını savunmaktadır.

Tüm bunların yanı sıra katılımcılar bürokratik engellerin, yetki ve sorumluluk dengesizliğinin giderilmesi gerektiği üzerinde durmuşlardır. İşleyişin kolaylaştırılması açısından bu ve benzeri önerilerde bulunan katılımcılardan Y.MY.E.12'ye göre okullarda sosyal adaleti sağlamaya yönelik bir uygulama yapmak istenildiğinde çok fazla maruz kalınan kırtasiyecilik ve bürokratik engeller ortadan kaldırılmalıdır. Y.MY.E.16 ise *“Öğretmen ve yöneticilere daha geniş yetki verilmeli. Biz yöneticilerden çok fazla şey yapmamız isteniyor, ancak bunları yapmak için yeterli kaynak, imkân ve yetki ne yazık ki verilmiyor”* ve Y.M.K.7 *“Sorumluluğu var okul yöneticilerin ama yetkisi yok. Bence sorumlulukları ölçüsünde yetkisi de genişletilmeli. Çünkü bu durum bizim birçok konuda inisiyatif, risk almamıza ya da yapmak istediğimiz birçok şeyi yapmamamıza neden oluyor.”* sözleriyle sorumluluklarının çok fazla olmasına rağmen yetkilerinin daha sınırlı olmasının okullarda yapacakları eylemleri sınırlandırdığı üzerinde durarak nispeten sorumlulukları ölçüsünde yetkilerinin de genişletilmesini talep etmişlerdir.



Şekil 30. Farklı katılımcı gruplarına göre dezavantajlılığın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmaya yönelik öneriler

Şekil 30'daki bilgiler incelendiğinde ve araştırmada oluşturulan kategoriler bağlamında bir karşılaştırma yapıldığında okul yöneticilerinin genelinin sosyal adalet uygulamalarına (%84,2), eğitim sistemine (%73,7), okul kaynaklarına (%68,4) ve okul-aile-çevre işbirliğine (%68,4), öğrencilerin geliştirilmesine (%63,2), mevzuata (%57,9) yönelik öneriler sunmanın yanı sıra sırasıyla işleyişin kolaylaştırılmasına (%47,4), okulların insan kaynaklarına (%42,1), okulun yapısına (%26,3) yönelik öneriler sunduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin ise büyük çoğunluğunun okul-aile-çevre işbirliğine (%84,8), eğitim sistemine (%75,8), öğrencilerin geliştirilmesine (%72,7), okul kaynaklarına (%72,7), sosyal adalet uygulamalarına (%60,6) olmak üzere sırasıyla okul yapısına (%48,5), okulların insan kaynaklarına (%30,3), mevzuata (%24,2), işleyişin kolaylaştırılmasına (%18,2) yönelik önerileri olduğu görülmüştür. Öğrenci grubu ele alındığında ise en çok öğrencilerin gelişilmesine (%69,2), sosyal adalet uygulamalarına (%65,4), okul-aile-çevre işbirliği (%57,7), okul kaynaklarına (%50) olmak üzere sırasıyla eğitim sistemine yönelik (%42,3), okul yapısına (%11,5), mevzuata (%7,7), ve okulun insan kaynaklarına (%3,8) yönelik öneriler getirirken; işleyişin kolaylaştırılmasına yönelik herhangi bir öneri getirmedikleri gözlenmiştir.

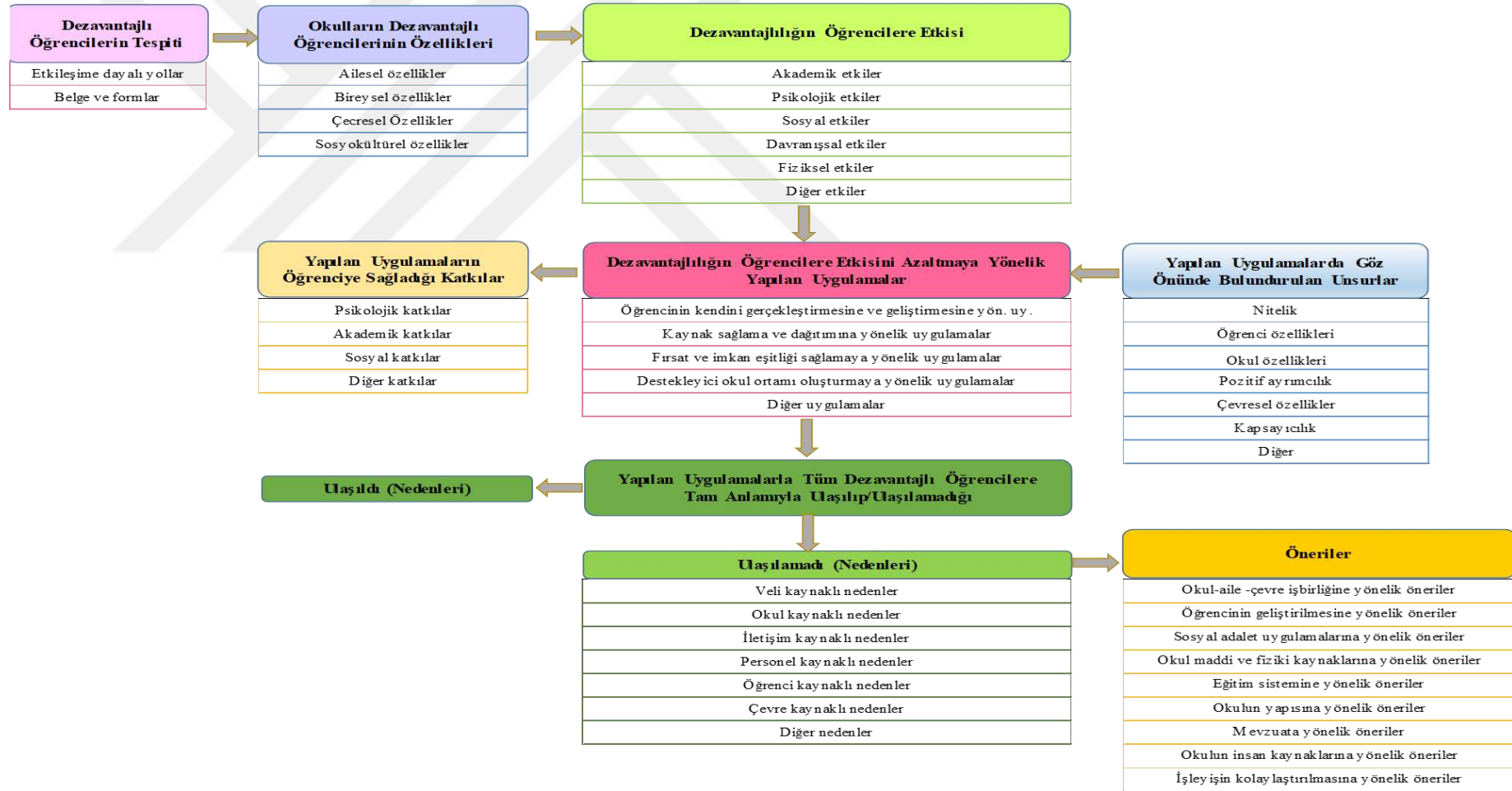
Genel olarak bakıldığında en fazla önerinin okul yöneticileri tarafından en az önerinin ise öğrenciler tarafından sunulduğu söylenebilir. Oransal farklılıklar olmakla birlikte her üç katılımcı grubu tarafından okul-aile-çevre iş birliği, öğrencilerin geliştirilmesi, sosyal adalet uygulamaları kategorilerine yönelik önerilerin getirildiği görülmektedir. Özellikle öğrenci grubunda okul kaynaklarından başlayarak sıralı bir şekilde eğitim sistemi, okul yapısı, mevzuat, okulun insan kaynakları kategorilerine doğru giderek azalan düzeyde öneriler sunulduğu anlaşılmaktadır. Bu kategoriler ile ilgili öğrencilerin yönetici ve öğretmenlerden bariz şekilde az öneri getirdikleri görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin işlerin kolaylaştırılması kategorisine yönelik herhangi bir önerilerinin olmadığı fark edilmektedir. Mevzuata, okulun insan kaynakları ve işlerin kolaylaştırılması kategorilerine yönelik önerilerin çoğunun ise okul yöneticileri tarafından yapıldığı görülmektedir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda dezavantajlılığın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmaya yönelik önerilerin daha çok dezavantajlı olmanın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri gidermeye yönelik, okullarda yapılan uygulamaların niteliğini arttırmaya ve karşılaşılan engelleri gidermeye ilişkin sunulduğu

görülmektedir. Bu açıdan araştırmada katılımcılar tarafından sunulan bu öneriler eğitim sistemimizde dezavantajlılığın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmaya yönelik yapılan çalışmaların ve sosyal adalet uygulamalarının yetersiz olduğunu, eksik yönlerinin bulunduğunu ve mevcut yapılanların geliştirilmesine, iyileştirilmesine ihtiyaç olduğunu da göstermektedir.

Araştırmada ele alınan problemlere ilişkin elde edilen bulguların kategori temelli kavram haritası Şekil 31’de sunulmuştur.





Şekil 31. Elde edilen bulgulara ilişkin kavram haritası

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ortaya konulmuş, sonuçlar alan yazın doğrultusunda tartışılmış, yorumlanmış ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada okulların dezavantajlı öğrenci profilini, dezavantajlılığın öğrenciler üzerindeki etkisini, bu etkiyi telafi etmeye yönelik okullarda yapılan sosyal adalet uygulamalarını ve bu uygulamaların kapsamını, işe yarama ve iş görme potansiyelini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen sonuçlar araştırma soruları doğrultusunda sıralı olarak aşağıda özetlenmiştir.

5.1.1. Birinci araştırma sorusuna ilişkin sonuçlar. Araştırmada ilk olarak okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak okulların dezavantajlı öğrenci profili ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda okullarda ailesel, bireysel, çevresel ve sosyokültürel özelliklere bağlı çok farklı açılardan dezavantajlı öğrencilerin bulunduğu anlaşılmıştır. Katılımcılar bu özellikler kapsamında okullarında daha çok sosyoekonomik düzeyi düşük ve parçalanmış aileden gelen, göçmen, çalışan ve özel gereksinimli, az gelişmiş/yoksul/kırsal kesimde yaşayan, toplumsal cinsiyet ayrımcılığına maruz kalan dezavantajlı öğrencilerin olduğunu ifade etmişlerdir. Bu kadar sık olmamakla birlikte katılımcıların bazıları; olumsuz aile tutumuna ve aile içi şiddete maruz kalan çocukları, suça bulaşan, zararlı alışkanlığı/bağımlılığı ve sağlık problemi olan aile fertlerine sahip çocukları, mevsimlik tarım işçisi, göçer ve yarı göçer aile çocuklarını okullarında var olan dezavantajlı öğrenciler arasında sıralamıştır. Ayrıca bazı katılımcılar okul dışında farklı sorumlulukları olan, herhangi bir zararlı alışkanlığı/bağımlılığı, sürekli/kronik

rahatsızlığı, fiziksel/gelişimsel farklılığı olan, yetiştirme yurdu gibi yerlerde yaşayan korunmaya muhtaç çocukları da dezavantajlı öğrenci olarak değerlendirmiş ve okullarında bu özellikte dezavantajlı öğrencilerin olduğunu belirtmişlerdir.

Buradan hareketle araştırmanın yapıldığı okulların dezavantajlı öğrenci profilinin önemli bir kısmını sosyoekonomik düzeyi düşük ve parçalanmış aileden gelen, göçmen, çalışan ve özel gereksinimli, az gelişmiş/yoksul/kırsal kesimde yaşayan çocukların oluşturduğu söylenebilir. Bir diğer ifadeyle katılımcı görüşlerinden yola çıkıldığında okullarda farklı açılardan dezavantajlı olan öğrenciler bulunmakla birlikte çoğunlukla ailesel ve bireysel özellikler açısından dezavantajlı öğrenci gruplarıyla okullarda daha çok karşılaştığı söylenebilir. Bu durum, dezavantajlı öğrenci denildiğinde okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin genellikle bu özellikteki öğrenci gruplarını dezavantajlı olarak algılanmasının bir yansıması olabilir. Bu özelliklere sahip bireylerin toplumdaki yaygınlığının da araştırmada böyle bir sonuca ulaşılmasına neden olabileceği düşünülmektedir. Alanyazına bakıldığında da dezavantajlı bireylerin/öğrencilerin “mutlak” ve “görelî” faktörler (Elmas, 2018, s. 947); doğuştan gelen ve değiştirilemeyen faktörlere ya da toplum ve kültür içinde inşa edilen faktörler (Kazu, 2019, s. 39); kişisel ve ailevi ile ekonomik ve sosyal nedenler (Arslan, 2018, s. 7-10) veya sosyoekonomik, sosyokültürel, sosyal coğrafya ve yaşlanma (Dünya Sağlık Örgütü, 2013, s. 3); grupsal, yoksullukla ilişkili, konumsal ve bireysel farklılıklar (UNESCO, 2010, s. 7) gibi çeşitli kategoriler altında sınıflandırılmış olsa da sınıflandırmaların altında verilen özelliklere bakıldığında bu araştırmanın katılımcılarını oluşturan yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin okullarının dezavantajlı öğrenci profillerini ortaya koyarken belirttikleri özelliklerin genel anlamda örtüştüğü ve dezavantajlılığa yol açan faktörlerde öne çıkan özelliklerin yapılan araştırmaların genelinde belirtildiği söylenebilir. Dezavantajlı bireyler denildiğinde hemen hemen her mecrada, en yaygın olarak belirtilen grupların bu özelliklere sahip bireyler olduğu ifade edilebilir. Ayrıca alanyazın incelendiğinde çalışmalarda dezavantajlı öğrencilerin sahip olduğu özelliklerde bazı hususlara her çalışmada değinilmiş olsa da dezavantajlı bireyler konusunda fikir birliğinin olmadığı anlaşılmaktadır. Bu araştırmada olduğu gibi dezavantajlılığa neden olan unsurlara geniş bir yelpazeden bakıldığı, eğitimsel açıdan akranlarına göre geri kalmaya neden olan, eğitime olumsuz katkıda bulunma ihtimali olan her durumun araştırmanın

katılımcıları olan yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler tarafından dezavantaj olarak değerlendirildiği ve katılımcıların okullarının dezavantajlı öğrenci profilini ortaya koyarken bu bakış açısıyla yaklaşmış olmalarının kuvvetli muhtemel olduğu ifade edilebilir.

Araştırmada, öğrencilerin eğitim hayatları üzerinde olumsuz etkiye sebep olma olasılığı yüksek olan her duruma bağlı olarak katılımcılar okullarının dezavantajlı öğrenci profilini ortaya koysa da okullarda ağırlık olarak sosyoekonomik düzeyi düşük ve aile bütünlüğü bozulmuş, göçmen, okul dışında bir işte çalışan ve özel eğitime ihtiyaç duyan ve az gelişmiş/yoksul/kırsal kesimde yaşama özelliklerine sahip dezavantajlı öğrencilerin olduğunu söylemek mümkündür. Araştırmanın sonucunun bu yönde olmasında okullarda bu özelliklere sahip dezavantajlı öğrenci oranının yüksek olması rol oynamış olabilir. Ayrıca özellikle sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilerin tespitinin daha kolay olması, daha çok katılımcının bu doğrultuda görüş sunmasında belirleyici olmuş olabilir. Giyimi kuşamı ve benzeri hususlar bu öğrencileri daha görünür kıldığından ekstra bir arayışa gerek olmadan sosyoekonomik açıdan dezavantajlılık durumu çıplak gözle rahatlıkla anlaşılabılır. Bu durum, okulların dezavantajlı öğrenci profili ile ilgili görüşlerini belirtirken katılımcıların daha sık düşük sosyoekonomik düzeyli öğrenciler yönünde görüş sunmasında rol oynamış olabilir.

Araştırmada okulların dezavantajlı öğrenci profilini ortaya koyarken görece daha fazla katılımcının çalışan, göçer/yarı göçer, az gelişmiş/yoksul/kırsal yerleşim alanlarında yaşayan, okul dışında farklı sorumlulukları olan, ailesi mevsimlik tarım işçisi olan çocukları ifade etmiş olması, sosyoekonomik düzey düşüklüğü ile açıklanabilir. Çünkü bu özelliklere sahip bir anlamda düşük sosyoekonomik düzeyin bir yansıması veya sonucudur. Dolayısıyla öğrencilerde dezavantaj yaratan koşulların birbiriyle bağlantılı olduğu ve birbirini etkilediği, birinin diğerinin sonucunda da ortaya çıkabileceği ve bir öğrencinin aynı anda birden fazla -çoklu- dezavantajlı duruma düşüren özelliğe sahip olabildiği söylenebilir. Dezavantajlılık halinin çeşitlenmesine bağlı olarak da öğrencinin eğitim hayatında farklı olumsuz etkilere maruz kalabildiği ve maruz kalınan etkilerin daha şiddetli yaşandığı belirtilebilir. Benzer açıklamalara Ak'ın (2019, s. 147) araştırmasında da yer verilmiştir. Özbaş (2018, s. 146) da çalışmasında sosyoekonomik düzeyi düşük bir aileye sahip olmanın gelir

yoksulluğu/hiçliği/süreksizliği/yetersizliği, temel fizyolojik ihtiyaçların karşılanmaması, eğitim ihtiyaçlarına ekonomik destek alamama, yeterince okullaşmama veya eğitimde sürekliliğin sağlanamaması ile sonuçlanabildiğini belirtmiştir. Ayrıca araştırmacıya göre bu durum okul yaşantısına ebeveyn desteğinden mahrum olma, çoğunlukla kenar mahallerde kentin birçok alt ve üst yapı imkânlarında yoksun yaşama gibi çocuğun eğitim süreçlerini etkileyen çeşitli dezavantajları da beraberinde getirebilmektedir. Tomul'a (2007, s. 123) göre de aile geliri, çocuğun eğitimini doğrudan etkilediği gibi anne-babanın eğitim düzeyi, mesleği, ikamet edilen yerleşim yeri, aile büyüklüğü gibi unsurlarla ilişkisi nedeniyle dolaylı olarak da çocuğun eğitimini etkileyebilmektedir. Bu bakımından bireyin yaşamında ve eğitim sürecinde doğrudan veya dolaylı en fazla etkiyi oluşturan en önemli unsurun aile olduğu düşünülmektedir. Çocuğun doğumuyla bir ferdi olduğu ailenin sosyal, kültürel, ekonomik vb. açılardan sahip olduğu özellikler genel olarak çocukların hayatlarının tüm aşamalarında elde edecekleri kazanımları, gelişim özelliklerini etkilemektedir (Çiftçi ve Çağlar, 2014, s. 155). Dolayısıyla ailesel faktörler çocukları bireysel, çevresel, sosyokültürel faktörlere göre daha fazla etkileyebilmekte, çocukların eğitim yaşamlarında diğer akranlarına göre daha dezavantajlı olmasına ve bireyler arasındaki eşitsizlikleri derinleştirmesine neden olabilmektedir. Dahası, dezavantajlılığın nesilden nesile aktarılmasına yol açabilmektedir. Bu nedenle eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak ve ailesel dezavantajlardan kaynaklanan eşitsizlikleri azaltmak önemlidir.

Alanyazından din, ırk, etnik köken gibi özelliklerin de bireyleri dezavantajlı kıldığı belirtilmektedir (UNESCO, 2010, s. 7). Ancak araştırmada okullarının dezavantajlı öğrenci profilleri hakkındaki görüşlerini sunarken katılımcılar okullarında bu gibi sosyokültürel unsurlar açısından dezavantajlı öğrencilerinin olduğunu ifade etmemişlerdir. Katılımcıların okullarında etnik köken, din gibi sosyokültürel özellikte dezavantajlı öğrencilerinin olduğundan bahsetmemiş olmaları, ya okullarda çok kültürlü, farklılıklara saygılı bir anlayışın hâkim olmasından ya da bireylerin baskın kültürel gruplara belli bir mesafede kalarak başkalarının veya kendilerinin sahip olduğu bu farklılıkları dile getirmek istememeleri veya gizlemek istemeleri ya da bu unsurlar açısından dezavantaj yaşamamaları, yaşandığını düşünmemelerinden kaynaklanmış olabilir. Araştırmanın yapıldığı ülke nüfusunun %99'unun Müslüman (KONDA, 2006, s. 24) ve %80'inin etnik kökenin Türk olduğu (Etnikce, 2020) göz

önünde bulundurulduğunda din, ırk, etnik köken gibi sosyokültürel özellikler bakımından okullarda görece daha homojen bir toplumsal yapının olması araştırmada bu yönlü bir sonuca ulaşılmasına kaynaklık etmiş olabilir. Ayrıca dezavantajlı kişilerin daha çok birbirine benzer sosyal çevrelerde birlikte yaşamaları ve benzer koşullara sahip olmaları dezavantajlı öğrencilerin sahip oldukları özellikleri bir dezavantaj olarak görmemelerine sebep olmuş olabilir. Erken yaşta evlendirilme, sokağa itilme gibi özellikte dezavantajlı öğrencilerinin olduğu konusunda katılımcıların görüş belirtmemesinde ise bu özelliklere sahip çocukların örgün eğitimden erken ayrılmaları nedeniyle araştırma yapılan okullarda bu profile sahip öğrencinin bulunmaması ya da bulunsa da katılımcılar tarafından bu durumun bilinmemesi neden olmuş olabilir.

Araştırmanın bir başka sonucu, okullarda karşılaşılan dezavantajlı öğrencilerin özellikleri konusunda okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin genel olarak hem fikir olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırmanın bu sonucu, üç katılımcı grubunun en fazla değindiği ve öne çıkardığı noktaların benzerlik gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, yönetici, öğretmen ve öğrencilerin bu konuda benzer gözlem ve deneyime sahip oldukları, okullarının öğrenci profillerinden haberdar oldukları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca araştırmada özellikle öğrencilerin aile birlikteliği, özel gereksinimli olma, suça bulaşma gibi özellikleri okul yöneticileri ve öğretmenlerden daha az belirttikleri ve yapılan görüşmelerde katılımcı öğrencilerin bu konularda kendilerini ifade etmekten çekindikleri ve bu özelliklerini genellikle saklama eğilimde oldukları dikkat çekmiştir. Bu durum toplumsal beklentiler ve etiketlemeler, eğitim kurumlarındaki olumsuz imaj ve tepki görme, öğrencilerin bu konuları paylaştıktan duydukları endişe ve güvensizlik, bu tür kişisel ve hassas konularda kendilerini ifade etmekten çekinmeleri öğrencilerin açık olmalarını engellenmesiyle açıklanabilir. Bunun yanı sıra bazı kültürlerde veya toplumlarda, ailevi konuları veya sosyal durumu paylaşmanın daha özel ve kişisel olarak görülebilmesi veya bazı kültürlerde ailevi konuları veya sosyal durumu paylaşmanın öğrenciler için saygısızlık veya gizliliğe aykırılık olarak algılanabilmesi de öğrencilerin bu konularda konuşmaktan kaçınmalarına yol açabilir.

5.1.2. İkinci araştırma sorusuna ilişkin sonuçlar. Araştırmanın bu sorusunda okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak okullarda dezavantajlı öğrencileri tespit etmek için ne gibi yolların takip edildiği incelenmiştir. Araştırma neticesinde bu amaçlı olarak görüşme, görüş alma, gözlem, kurul ve toplantılar ve ev ziyaretleri gibi etkileşime dayalı yöntemlere başvurulduğu, öğrenci bilgi formu, risk haritaları, resmi yapılan bildirimler gibi çeşitli belge ve formların kullanıldığı anlaşılmıştır. Ancak, belge ve formlar dezavantajlı öğrencilerin tespiti amacıyla başvuru yöntemleri arasında yer alsa da okullarda bu öğrencilerin tespitinde daha çok etkileşime dayalı yöntemlerin tercih edildiği tespit edilmiştir. Katılımcıların geneli; öğrencilerle ve öğrencinin çevresindeki kişilerle görüşmeler yapılarak; sınıf ve rehber öğretmenlerin başta olmak üzere okul yönetimi ve diğer öğretmenlerin görüşüne başvurularak; davranış, fiziki görünüm, başarı durumu, derse katılım, devamsızlık durumu vb. açılardan öğrenciler gözlemlenerek okullarında dezavantajlı öğrencilerin tespit edildiğini ifade etmiştir.

Okullarda, öğrencileri psikolojik, biyolojik, fiziksel, genetik, kişisel özellikleri, davranış şekilleri, duygusal ve sosyal uyumu, ailenin yapısı, eğitim anlayışı ve tutumları, sosyokültürel, ekonomik durumu, gereksinimleri, çevredeki eğitim olanakları vb. açılardan tanımak için test ve test dışı bireyi tanıma teknikleri kullanılmaktadır (Köksalan, 2019, s. 234-236). Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri kapsamında kullanılan bireyi tanıma testleri; bireylerin yetenek, başarı, ilgi, kişilik, tutumlarını ölçmeye dayalı testlerdir. Test dışı teknikler ise bireyin kendini anlatmasına, başkalarının kanılarına, gözleme ve etkileşime dayalı teknikleri kapsar (Kutlu ve Kaya, 2007, Kuzgun, 2014; Yeşilyaprak, 2003). Bireyi tanıma testlerinin geliştirilmesi, uygulanması, puanlanması, değerlendirilmesi ve sonuçlarının yorumlanması o alanda farklı düzeylerde hazırlık, bilgi, beceri ve uzmanlık gerektirir. Ayrıca testlerin anlamlı ve doğru sonuçlar verebilmesi, bazı teknik özellik ve niteliklere sahip olmasını, bazı kriterleri taşımasını zorunlu kılar. Bunlar ve uyulması gereken etik ilkeler bireyi tanıma testlerin okullarda kullanım, uygulama, yorumlama zorluğunu arttırabilir ve uygulayıcıları daha çok test dışı tekniklere yöneltebilir (Kaya ve diğerleri, 2014; Köksalan, 2019; Şahin, 2020, s. 41; Ulusoy, 2013, s. 33). Bu bilgiler ışığında düşünüldüğünde teste dayalı bireyi tanıma tekniklerinin sahip olduğu sınırlılıkların araştırmanın yürütüldüğü okullarda dezavantajlı öğrencilerin tespitinde

testlere dayalı bireyi tanıma yöntemlerinin daha az; etkileşime dayalı yolların ise daha çok tercih edilmesine yol açmış olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, her ne kadar araştırmanın üç katılımcı grubu, etkileşime dayalı yollardan görüşme, görüş alma ve gözlem yöntemlerinin dezavantajlı öğrencilerin tespitinde daha sık kullanıldığını ifade etmiş olsa da yöneticiler dezavantajlı öğrencilerin tespitinde bu yöntemlere daha çok başvurulduğunu ifade etmişlerdir. Yine diğer katılımcı gruplarına kıyasla yöneticiler dezavantajlı öğrencilerin tespitinde belge/formlara dayalı yollardan öğrenci bilgi formu ve resmi yapılan bildirimlerin de daha fazla tercih edildiğini ifade etmişlerdir. Diğer katılımcılarla karşılaştırıldığında risk haritaları, kurul ve toplantılar, diğer belge ve formlar öğretmenlere göre bu öğrencilerin tespitinde daha sık kullanılan diğer yollardandır. Öğrenci katılımcı grubunun, dezavantajlı öğrencileri tespit etme yollarına ilişkin yönetici ve öğretmenlere göre daha az görüş bildirdiği, risk haritalarının kullanıldığına yönelik herhangi bir görüş bildirmediği tespit edilmiştir. Farklılıklar olsa da genel olarak araştırmanın katılımcılarını oluşturan yönetici, öğretmen ve öğrencilerin okullarda dezavantajlı öğrencileri tespit etme yollarına ilişkin görüşlerinin aynı kategoriler ve kodlar üzerinde yoğunlaştığı söylenebilir. Bu durum okullarda dezavantajlı öğrencileri tanıma konusunda ortak bir anlayışın söz konusu olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca dezavantajlı öğrencileri tespit etmek için sadece öğrencinin kendisinin değil çevresindeki kişilerle de iletişime geçilmesi, farklı paydaşların görüşlerine başvurulması okullarda öğrencilerin farklı perspektiflerden, çok boyutlu, kapsamlı değerlendirilmenin amaçlandığını düşündürmektedir. Okullarda dezavantajlı öğrencileri tespit etmek için daha sık etkileşime dayalı yöntemlerden görüşme, görüş alma, gözlemin kullanılmasında ise, bu metotların öğrenciyle doğrudan etkileşime geçerek ailesi ve duygusal durumu, akademik performansı gibi konuları derinlemesine analiz edilmesine, yani öğrencinin çok boyutlu tanınmasına imkân sunması ile açıklanabilir (Köksalan, 2019, s. 245-268). Öğrencilerin dezavantajlı öğrencileri tespit etme yollarına ilişkin yönetici ve öğretmenlere göre daha az görüş bildirmiş olması ise okullardaki rol ve sorumlulukları, dezavantajlı öğrencilerin tespitine yönelik bilgi, farkındalık, algı ve tutumları ile ilgili olabilir. Rol ve sorumlulukları gereği, yönetici ve öğretmenlerin okullarda dezavantajlı öğrencileri tespit etme ve onlara uygun destek sağlama konusunda daha fazla bilgi ve

deneyime sahip olmaları ve bu konuda daha aktif bir rol üstlenmeleri gerekirken; öğrencilerin daha çok eğitimlerine odaklanmaları beklenir. Bu nedenle öğrenciler, okullarda dezavantajlı öğrencilerin belirlenmesi için kullanılan yöntemler, süreçler konusunda yönetici ve öğretmenler kadar bilgi ve farkındalığa sahip olmayabilirler. Ayrıca öğrencilerin dezavantajlı öğrencilerle etkileşimlerinin sınırlı olması veya bu konuda duygusal, psikolojik etkileşimden kaçınmaları gibi faktörler de bu konuda görüş belirtmesinin önüne geçmiş olabilir.

Dezavantajlı öğrencileri tespit etmeyi konu edinen alanyazın incelendiğinde Tomul (2010, s. 132) okullarda sosyal desteğe ihtiyaç duyan öğrenciler hakkında bilgi edinme kanallarının öğretmenler, okul rehberlik servisi, aileler, okul yönetiminin yaptığı araştırmalar, okul aile birliği, öğrencilerin kendileri olduğunu belirtmiştir. Kardaş (2014, s. 120, 150), öğretmenlerin dezavantajlı öğrencileri devamsızlık, derslere geç gelme, temel ihtiyaçlarının karşılanmaması, ödevleri yapmama, iletişim zorluğu veya aşırı dikkat çekici davranışlar gibi durumlarla ayırt ettiğini belirtmektedir. Okul yönetiminin ise öğrencilerin ikamet ettikleri yer, aileler hakkında edinilen bilgiler, aile içi sorunlar, dış görünüş ve davranışlar, ailenin hukuki durumu gibi faktörlerden yola çıkarak dezavantajlı öğrencileri diğerler öğrencilerden ayırt ettiklerini ifade etmiştir. Dolayısıyla araştırma sonucunda okullarda dezavantajlı öğrencileri tespit etmek için izlenen yolların genel olarak mevcut çalışma sonuçlarıyla benzer ve birbirini destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra araştırmada dezavantajlı öğrencileri tespit etmek için kullanılan yöntemlerin amaca, hedef kitleye, öğrencilerin özel ihtiyaçlarına göre farklılık gösterebildiği ve birden fazla yöntemin de bir arada kullanılabildiği anlaşılmıştır. Okullarda dezavantajlı öğrencileri tespit etmek için izlenen bu yaklaşımların, gözden kaçan öğrencinin olma ihtimalini azaltacağı ve öğrencilerin tespiti ve ihtiyaçlarının belirlenmesi için daha kapsamlı bilgi edinilmesini, daha etkili müdahalede edilmesini sağlaması açısından değerli olduğu ifade edilebilir.

5.1.3. Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin sonuçlar. Çalışmada üçüncü araştırma sorusunda dezavantajlı olmanın öğrenciler üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda dezavantajlı olmanın öğrenciler üzerinde daha çok akademik, psikolojik, sosyal açılarından olmakla birlikte davranışsal, fiziksel ve diğer açılarından da

etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun öğrenciler üzerinde daha çok akademik başarı düşüklüğü, istenmeyen davranışlar sergileme, içe kapanık/çekingen olma, devamsızlık yapma, eğitim ve eğitimi destekleyici ihtiyaçlarının karşılanmaması, motivasyon, ilgi, dikkat eksikliği, akran zorbalığına maruz kalma/yapma, dışlanma gibi etkiler oluşturduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular doğrultusunda dezavantajlılığın, öğrencileri sadece tek bir yönden etkileyebildiği gibi birden fazla yönden de etkileyerek farklı zorluklarla karşı karşıya kalmalarına neden olabildiği saptanmıştır. Araştırmalara göre genellikle ailesel, bireysel, çevresel ve sosyokültürel bir dizi faktörün bir araya gelmesiyle ortaya çıkan dezavantajlılık, bireyin kendini gerçekleştirebilmesi için ihtiyacı olan kaynaklara ulaşamamasını sınırlandırabilmekte veya engelleyebilmektedir (Mayer, 2003, s. 2). Dezavantajlılık öğrencilerin diğer öğrencilere kıyasla daha az imkân ve fırsata sahip olmasına yol açarak öğrencilerin eğitimlerini de etkilemekte ve onların eğitim imkânlarından gereği gibi yararlanamamasına, eğitimde eşitsizliklere, adaletsizliklere maruz kalmasına neden olabilmektedir. Bu duruma bağlı olarak öğrenciler, bir yandan dezavantajlılığın neden olduğu olumsuzluklarla; diğer yandan da bu eşitsizliklerin sonuçlarıyla mücadele etmek zorunda kalmakta ve bu durum öğrencilerin akademik, sosyal, psikolojik, davranışsal, fiziksel pek çok etkiyi deneyimlemelerinin önünü açmaktadır (Enslin, 2006; Özbaş, 2018; Önder ve Güçlü, 2014).

Dezavantajlılık öğrenciler açısından çok değişik etkilerde bulunmuş olsa da katılımcıların genelinin görüşüne göre bu durum öğrencileri daha çok akademik açıdan etkilemektedir. Araştırma sonuçlarına göre bu durum öğrencilerde başarı düşüklüğü, devamsızlık, motivasyon kaybı, ilgi, dikkat eksikliği, hazırbulunuşluk düşüklüğü, okul terki, ders çalışmaya zaman ayıramama, sınıf tekrarı, okula geç yaşta başlama ve akademik yılmazlığa neden olmaktadır. Benzer şekilde yapılan araştırmalarda da öncelikle bu öğrencilerin akademik açıdan başarısızlıkla karşı karşıya kaldıkları, düşük notlar aldıkları belirtilmiştir. Bu durumun dezavantajlı öğrencilerin eğitim hayatlarında geri kalmalarına ve diğer akranlarıyla aralarındaki başarı farkının açılmasına yol açabildiği vurgulanmıştır (Conger ve Donnellan, 2007; Day- Vines ve Day- Hairston, 2005; Kardaş, 2014; Koçak ve Bostancı, 2019; Lyu, Li, ve Xie, 2019; McWhirter, McWhirter, McWhirter ve McWhirter, 2004; Nalbant ve Babaoğlu, 2016; OECD, 2017; Oral ve McGivney, 2014; Tosun, Ay ve Koçak, 2020; Şirin, 2005;

Yeşilkayalı ve Meydan, 2017; Yılmaz ve Şekerci, 2016). Bunun yanı sıra dezavantajlı öğrencilerin okumalarının çok zayıf olduğuna, aralarında okuma yazma bilmeyen öğrencilerin bile bulunduğu dikkat çekilmektedir (Aytaç ve Kardaş, 2014, s. 90). Ödev yapmama, soru sormama, kitap okumama, dinlememe (Özcan, Balyer ve Yıldız, 2018, s. 540), dikkat eksikliği, telaffuz problemleri, derslere ilgisizlik, araç-gereç eksikliği, okuduğunu veya dinlediğini anlamama, sorulara cevap verememe, kendini ifade edememe gibi başarılarını olumsuz etkileyen davranışlar sergileyebildikleri de ortaya konulmuştur (Sarı, 2002). Aynı zamanda dezavantajlı olma durumuna bağlı olarak öğrencilerin daha öncesinde yaşantı ve deneyimleri olmadığı için anlatılanları anlamakta diğer akranlarına göre daha fazla zorlandıkları, bu açıdan hazırbulunuşluk ve motivasyon düşüklüğü yaşayabildikleri, büyüklere saygı, dinleme, küfretmeme, temizlik gibi temel becerilerinin eksik olabildiği belirtilmiştir (Cülha ve Demirtaş, 2020; Day Vines ve Day Hairston, 2005; Koçak ve Bostancı, 2019; Özcan, Balyer ve Yıldız, 2018). İmkânsızlıklar içinde olmalarına bağlı olarak bu öğrencilerin daha sık devamsızlık yapabildikleri, (Kardaş, 2014; Oral ve McGivney, 2014; Özcan, Balyer ve Yıldız, 2018), öğrenme güçlüğü yaşayabildikleri, daha erken örgün eğitim dışına çıkabildikleri, okullaşmalarının bu durumdan olumsuz etkilenebildiği ifade edilmiştir (McWhirter vd 2004; Oral ve McGivney, 2014; Özbaş, 2018; Yeşilkayalı ve Meydan, 2017). Bu belirten durumların aksine dezavantajlı geçmişe sahip olmasına rağmen içinde bulunduğu duruma direnç göstererek başarı gösteren -akademik yılmazlık- öğrenciler olabildiğine de dikkat çekilmiştir (Erberber vd., 2015; Kitano ve Lewis, 2005; Wang ve Gordon, 1994).

Bunların yanı sıra yapılan araştırmada dezavantajlılığın psikolojik etkileri nedeniyle öğrencilerin içe kapanma, ilgi ve sevgi eksikliği yaşama, öğrenilmiş çaresizlik, düşük benlik algısı, mutsuzluk, güvensizlik, erken olgunlaşma, eğitimini sürdürememe kaygısı, kendine zarar verme, duygu patlaması, kırılma, pişmanlık duymama gibi etkilere maruz kaldıkları görülmüştür. Alanyazında da dezavantajlı olma durumuna bağlı olarak direnç ve özgüven düşüklüğünün ve içe kapanıklığın yaşanabildiği belirtilmiştir (Koçak ve Bostancı, 2019; Özcan, Balyer ve Yıldız, 2018; Yılmaz ve Şekerci, 2016). Öğrencilerin psikolojik sağlıklarında kaygı bozukluğu, depresyon gibi psikolojik problemler yaşama, daha çok yalnızlaşma, yüksek stres, çaresizlik, pişmanlık, içe dönüklük, üzüntü, huzursuzluk, mutsuzluk, endişe, utanma,

damgalanma, düşük benlik saygısı yaşama gibi sorunlarla mücadele ettikleri ifade edilmiştir (Bremberg, 2002; Conger ve Donnellan, 2007; Kardaş, 2014; McWhirter vd., 2004; McLoyd, 1998 Nalbant ve Babaoğlu, 2016).

Dezavantajlı öğrencilerin sosyal açıdan ise akran zorbalığına maruz kalma, dışlanma, iletişim sorunları yaşama, arkadaşlık kurmada ve sürdürmede sorun yaşama, uyum sorunları yaşama, ayrımcılık, olumsuz arkadaş çevresine sahip olma, istismara ve risklere açık olma, gruplaşma yaşadıkları saptanmıştır. Benzer şekilde alanyazında da dezavantajlı olmanın öğrencilerin sosyal ağlara erişimini, onların özerklik kapasitesini ve daha geniş sosyal ilişkiler geliştirmesini güçleştirebildiğine değinilmiştir. Bu bağlamda arkadaşlık ilişkilerinde ve sosyal etkileşimlerde zorluklar yaşayabildikleri özellikle de dışlanma ve ayrımcılığa maruz kalabildikleri belirtilmiştir (Cülha ve Demirtaş, 2020; Çağlayan, 2021; Gül ve Şaşman-Kaylı, 2020; Koçak ve Bostancı, 2019; McLoyd, 1998). Bunun yanı sıra dezavantajlı öğrencilerin okul arkadaşları ile bağ kurmada sıkıntılar -akran uyumsuzluğu- yaşayabildiği ve fiziksel, sözel, sosyal açılardan akran zorbalığına maruz kalabildiği (Kardaş, 2014; Koçak ve Bostancı, 2019), veli ilgisizliği (Kardaş, 2014, Cülha ve Demirtaş, 2020), söyleneni anlama, kendini ifade etmede vb. iletişim kurma problemleri (Kardaş, 2014; Ramsey, 2018; Sarı, 2002; Yılmaz ve Şekerci, 2016), dil ve adaptasyon sorunları (Cülha ve Demirtaş, 2020; Tosun, Ay ve Koçak, 2020) ve uyum sorunları yaşayabildiklerine (McWhirter vd. 2004; Yeşilkayalı ve Meydan, 2017) dikkat çekilmiştir. Bunların yanı sıra genellikle bu öğrencilerin kendilerine benzeyenlerle, örneğin sosyoekonomik düzeylerine bağlı olarak giyimleri, etnik kökenleri ve yaşadıkları yer vb. unsurlar açısından birlikte hareket etme veya gruplaşma eğilimine girebildikleri, sınıfsal ayrılmalar yaşayabildikleri görülmüştür (Ramsey, 2018). Diğer akranlarına göre dezavantajlı öğrencilerin fiziksel, duygusal, ekonomik ve cinsel olarak farklı boyutlarda daha fazla çocuk istismarı riski altında oldukları da belirtilmiştir (Dönmez ve Doğan, 2020; Yeşilkayalı ve Meydan, 2017).

Diğer akranlarına göre daha olumsuz imkân ve koşullara sahip olan bu öğrencilerin içinde bulundukları koşullar davranışlarını da etkileyerek istenmeyen davranışlar sergileme, okul ve sınıf kurallarına uymama, ilgi ve dikkat çekmeye çalışma, olumsuz davranışı normal görme durumları olabilmektedir. Bazı araştırmalarda da benzer şekilde dezavantajlı öğrencilerin davranış ve disiplin problemleri yaşadıklarından

bahsedilmiştir (Gay, 2010; Kardaş, 2014; Koçak ve Bostancı, 2019; Nalbant ve Babaoğlu, 2016; Odgers, Caspi, Russell, Sampson, Arseneault ve Moffitt, 2012; Ramsey, 2018). Okul kuralları ve öz bakım becerilerinde, davranış öğrenmede de sorunlar yaşayabildikleri ifade edilmiştir (Yılmaz ve Şekerci, 2016, s.51). Bu bağlamda saygısızlık, dinlememe, şiddet, okula zarar verme (Özcan, Balyer ve Yıldız, 2018, s.540), saldırgan davranış gösterme gibi olumsuz davranışlar sergileyebildikleri ifade edilmiştir (Erkan ve Erdoğan, 2006). Bunların yanı sıra madde bağımlılığı gibi zararlı alışkanlıklar edinmeye daha açık olabildiklerine, ağır koşullar altında çalıştırılma, ihmal ve istismar, suça sürüklenme gibi sorunlarla karşılaşabildiklerine dikkat çekilmiştir (Kardaş, 2014; Özcan, Balyer ve Yıldız, 2018; Shaw vd., 2007). Öğrencilerin içinde bulundukları olumsuz koşulların etkisiyle sürekli olarak gördükleri olumsuz, şiddet ve zorbalık içeren davranışları bir süre sonra kabul edilebilir normal davranışlar olarak algılamaya başlayabildikleri vurgulanmaktadır. Bunun neticesinde de kimi zaman kendilerine uygulandığında herhangi bir tepki vermeyebildikleri ya da kendilerinin aynı davranışları uygulandığında bu davranışı normal olarak algılayabildiklerine değinilmiştir (Gibson, 2003).

Bunların yanı sıra yapılan araştırmada fiziksel açıdan ise dezavantajlı olmak öğrencilerin temel gereksinimlerinin karşılanamamasına, uykusuzluğa ve yorgunluğa yol açmaktadır. Bunların dışında ise eğitim ve eğitimi destekleyici ihtiyaçlarının karşılanamamasına, okula geliş amaçlarının sapmasına, akademik, sosyal, kültürel, sportif faaliyetlere katılamamalarına, okula bağlılıkların azalmasına, eğitimi kurtuluş olarak görmelerine ve nitelikli eğitime diğer akranlarına kıyasla ulaşamamalarına sebep olmaktadır. Yapılan araştırmalarda da dezavantajlı öğrencilerin en başta beslenme, barınma, sağlık, yaşama, katılım, korunma, gelişim gibi en temel ve zorunlu fizyolojik gereksinimlerinin yeterince karşılanamadığı ifade edilmiştir (Gencer, 2017; Özcan, Balyer ve Yıldız, 2018; Özbaş, 2018; Şenses, 2017). Öğrencilerin eğitim materyalleri ve teknolojik kaynaklarda eksiklik yaşadığı, kırtasiye ve kitap ihtiyaçlarının karşılanamadığı ifade edilmiştir (Gencer, 2017; Kızıлтаş, 2021; Özcan, Balyer ve Yıldız, 2018; Özer, Gençoğlu ve Suna, 2020; Yaşar ve Amaç, 2018). Ayrıca içinde bulundukları yetersiz imkânlar nedeniyle eğitim hizmetlerinden diğer akranlarından daha az faydalanabildiklerine (Klocker, 2007), düzenlenen sosyal, sanatsal ve sportif vb. faaliyetlere katılım sağlamada güçlük çekebildiklerine ya da

faaliyetlerden içinde bulundukları yoksulluk ve yoksunluk nedeniyle kendilerini çekme eğiliminde olabildiklerine dikkat çekilmiştir (Camfield, 2010: 273; Çeviker, Mumcu, Şekeroğlu ve Bayrak, 2018; Shaw, Egan ve Gillespie, 2007). Okula ve öğretmene karşı olumsuz tutuma sahip olabildikleri (Yılmaz ve Şekerci, 2016, s.51), eğitim öğretim hayatları boyunca okula aitlik hissetmede sıkıntılar yaşayabildikleri (Kale ve Demir, 2021; Köse, 2019; Maddox ve Prinz, 2003; O'Toole ve Due, 2015) ve okulu bir sığınma yeri ya da zoraki gelinen bir yer gibi görerek okula geliş amacında sapmaların olabildiğine değinilmiştir (Koçak ve Bostancı, 2019, s.921). Dezavantajlı olmanın öğrenciler üzerinde bu belirtilen etkilerin dışında belirsizlik içinde olmalarına yol açabildiği de ifade edilmiştir (Cülha ve Demirtaş, 2020; Özcan, Balyer ve Yıldız, 2018).

Dolayısıyla araştırmanın sonuçlarının mevcut çalışmalarla genel olarak tutatrlılık ve benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ayrıca dezavantajlı olma durumunun öğrencilerin akademik başarılarından, davranışlarına, psikolojilerine, sosyal ilişkilerine kadar eğitim sürecinin birçok kritik unsurunu etkilediği ve bu durumların dezavantajlı öğrenciler lehine maruz kaldıkları eşitsizlikleri daha da arttırdığı söylenebilir.

Araştırmada dezavantajlı olmanın öğrenciler üzerindeki etkisine yönelik farklı katılımcı gruplarının görüşleri karşılaştırıldığında, her katılımcı grubunda genel olarak benzer etkiler üzerinde odaklanılmış olsa da öncelik-sonralık sıralaması açısından okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler arasında bazı farklılıkların olduğu da bir gerçektir. Bunun yanı sıra dezavantajlılığın öğrenciler üzerindeki bazı etkilerinin farklı katılımcı gruplarınca dikkat çekici bir şekilde daha sık vurgulandığı görülmüştür. Örneğin dezavantajlılığın akademik yılmazlığın oluşmasına, iletişim ve uyum sorunlarının yaşanmasına, okula geliş amacının sapmasına, eğitimin kurtuluş olarak görülmesine yol açtığı görüşü yöneticilerde daha öne çıkarken; dezavantajlı olmanın öğrencilerde düşük benlik algısı oluşturduğu, okul ve sınıf kurallarına uymamalarına neden olduğu daha fazla öğretmen tarafından vurgulanmıştır. Öğrenci grubunda ise arkadaşlık kurma/sürdürmede zorluk, okulla bağın azalması, ders çalışmaya zaman ayıramama, ayrımcılığa maruz kalma diğer katılımcı gruplarına kıyasla bariz bir şekilde daha çok dile getirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin diğer katılımcı gruplarına göre bu konuda daha az görüş bildirdiği dikkat çekmiştir. Öğrencilerin bu konularda daha az görüş bildirmeleri, sahip oldukları koşullardan utanmalarına, mahcubiyet

hissetmelerine, gözden düşme, sosyal kabullenişlerinin etkilenmesi gibi gerekçelere veya anlaşılmayacaklarına, desteklenmeyeceklerine yönelik sahip oldukları kaygılara bağlı üçüncü kişilere açılmak istememelerine dayandırılabilir. Araştırmada okul yöneticilerinin dezavantajlı olmanın öğrenciler üzerindeki etkisine ilişkin diğer katılımcılardan daha fazla akademik, psikolojik ve diğer etkiler üzerinde durması ise onların genellikle eğitim politikalarının ve okul bütçesinin dağıtımının nasıl yapıldığını daha yakından takip etmeleri nedeniyle dezavantajlı öğrenciler için ayrılan kaynaklar, programlar veya destek hizmetleri konusunda daha bilgi sahibi olmaları öğrencilerin yaşadığı özel zorlukları daha iyi anlamalarına, onların içinde bulundukları durumlar nedeniyle maruz kaldıkları etkiler hakkında daha geniş bir bakış açısına sahip olmalarına yol açmış olabilir. Öğretmenlerin ise davranışsal etkilere daha fazla odaklanmaları, rol ve sorumlulukları ve sınıf ortamının etkisi gibi faktörlerle açıklanabilir. Sınıflarda öğretmenlerin öğrencilerle sınıflarında etkileşim halinde olmaları ve dezavantajlı öğrencilerin davranışsal sorunlarını daha fazla gözlemlemeleri bu alanda daha fazla farkındalık geliştirmelerine katkıda bulunabilir. Alanyazında da Larrivee (2012), öğretmenlerin sınıf içindeki davranışsal etkileri daha fazla fark ettiklerini ve yönetici ve öğrencilere göre daha fazla önem verdiklerini belirtmektedir. Hallinger ve Heck (1998) tarafından yapılan bir araştırmada ise öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve disiplin konularına daha fazla odaklandığı, yöneticilerin ise daha çok öğretimsel konulara odaklandığı görülmüştür. Öğrencilerin ise diğer katılımcılardan daha fazla sosyal etkilere odaklanmaları sosyal ilişkilerin önemi, sosyal destek ve dayanışma ihtiyacı gibi nedenlerden kaynaklanabilir. Çünkü sosyal ilişkiler, gençlerin yaşamında büyük bir öneme sahiptir. Dezavantajlı durumda olan öğrenciler genellikle sosyal olarak destekleyici bir ortama erişimde zorluklar yaşayabilirler, dışlanma ve ayrımcılığa maruz kalabilirler. Bu nedenle, arkadaşlık ilişkileri, kabul görme, aidiyet hissi ve sosyal entegrasyon, kendilerini kabul ettirme, saygı görme ve sosyal olarak dahil olma gibi faktörler dezavantajlı öğrenciler için daha fazla önem kazanabilir. Dezavantajlı öğrenciler, zorlu koşullarla mücadele ederken sosyal destek ve dayanışmaya daha fazla ihtiyaç duyabilirler (Olsson, 2009, s. 280-282). Bunun yanı sıra araştırmada öğrencilerin ise diğer katılımcılardan daha az davranışsal etkilere odaklandıkları dikkat çekmiştir. Okul yöneticileri ve öğretmenler, genellikle disiplin, performans veya okuldaki belirgin davranışsal durumlarla daha

fazla ilgilenirler. Ancak öğrenciler, dezavantajlı olmanın daha gizli veya içsel etkilerine odaklanabilirler. Bu durum, algı farklılıklarına ve değerlendirme süreçlerinde farklı bakış açılarına sahip olmalarına neden olabilir. Ayrıca dezavantajlı durumların oluşturduğu etkiler her zaman öğrenci davranışlarına yansımayaabilir ve bu nedenle dışardan davranışsal etkiler bazen açıkça gözlemlenemeyebilir. Bu durum, öğrencilerin kendilerinin veya başkalarının davranışsal etkilerini fark etmelerini zorlaştırabilir.

Sonuç olarak araştırmada dezavantajlı olmak öğrencileri akademik, sosyal, psikolojik, davranışsal, fiziksel ve diğer pek çok açılardan etkilemektedir. Dezavantajlılık yaratan durumlar tek bir açıdan etki yaratabildiği gibi farklı açılardan çoklu etki de yaratabilmektedir ve bu etkilere bağlı olarak eğitim süreçlerinde öğrencileri içinde bulunduğu dezavantajlı yaşam koşulları diğer akranlarına göre daha da dezavantajlı kılabilir. Örneğin ailelerin maddi yetersizlikleri çocukların akademik başarılarının düşmesine, temel ve eğitim gereksinimlerinin karşılanamamasına, akademik, sosyal, kültürel, sportif faaliyetlere katılamamalarına, dışlanmalarına vs. neden olabilir. Dezavantajlılığa neden olan durumların artmasına bağlı olarak, dezavantajlı olmanın öğrencilerin eğitimi üzerindeki olumsuz etkilerinin de arttığı söylenebilir. Tüm bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda dezavantajlı olmanın öğrencileri pek çok açıdan etkileyerek diğer öğrencilere kıyasla dezavantajlı öğrencilerin eğitim fırsatlardan eşit bir şekilde faydalanmasını ve nitelikli eğitimden yararlanmasını engellediği ifade edilebilir. Bu bağlamda dezavantajlı öğrencilerin eğitim hayatlarında onları destekleyici, onların eğitimden maksimum fayda sağlamalarını ve potansiyellerini gerçekleştirmelerini sağlayacak özel önlemler alınması, eğitimde sosyal adaletin sağlanması, dezavantajlı öğrencilere destek sağlanması, eğitim sisteminde dezavantajlı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak politika ve uygulamaları hayata geçirilmeli ve eşitlikçi öğrenme ortamları oluşturulmalıdır.

5.1.4. Dördüncü araştırma sorusuna ilişkin sonuçlar. Araştırmada dördüncü araştırma sorusunda ise dezavantajlı olmanın eğitsel açıdan öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak/ortadan kaldırmak amacıyla okullarda yapılan uygulamalar incelenmiştir. Dezavantajlı olmanın eğitsel açıdan öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak veya ortadan kaldırmak amacıyla okullarda öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine ve geliştirmelerine, kaynak temini ve dağıtımına, fırsat ve imkân eşitliği sağlamaya, destekleyici okul ortamı oluşturmaya yönelik uygulamaların yanı sıra diğer kategorisi altında çok farklı uygulamaların yapıldığı belirlenmiştir. Yapılan uygulamalar göz önünde bulundurulduğunda, okullarda bu bağlamda çok boyutlu bir yaklaşımın kendini gösterdiği söylenebilse de dezavantajlı olmanın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak/ortadan kaldırmak amacıyla, genel olarak okullarda kendini gerçekleştirmeye/geliştirmeye ve kaynak sağlamaya/dağıtımına yönelik uygulamaların ön plana çıktığı söylenebilir. Bu bağlamda da daha çok gerçek ve tüzel kişilerden öğrenci ve ailelerine maddi ve aynı yardım sağlanmaktadır. Psikolojik ve sosyal destekler verilmektedir. Ancak bu girişimlerin genellikle profesyonellikten uzak, psikolojik açıdan güçlendirmeden ziyade dertleşme olarak düşünülebilecek öğrenciyi dinleme ile sınırlı olduğu söylenebilir. Bunların yanı sıra öğrencileri tanıma, takip, izleme, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirme veya sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere katılımlarını sağlama, bilinçlendirme çalışmaları yürütülmektedir. Akademik başarıyı destekleyici çalışmalara önem verilmektedir. Dolayısıyla okullarda ağırlıklı olarak bu amaçla yoksunluğu azaltmaya yönelik girişimlerin tercih edildiği dikkati çekmektedir. Katılımcıların genelinin görüşünde bu doğrultuda bir eğilimin olması, okullarda bu öğrencilere yapılan girişimlerde bir taraftan “balık vermektense balık tutmayı” öğretmenin hedeflendiği düşünülmektedir. Diğer taraftan ise okullarda sosyoekonomik açıdan dezavantajlı olan öğrencilerin çoğunlukta olması bu bağlamda girişimlere başvurulması açısından okulları yönlendirmiş olabilir. Ayrıca, Maslow’un kuramına göre ihtiyaçlarda bir hiyerarşi söz konusudur ve daha üst basamaktaki durumların ihtiyaç olarak algılanabilmesi bir anlamda daha alt basamaktaki ihtiyaçların karşılanmasına bağlıdır. Bu anlayış da okullarda daha çok dezavantajlılığın eğitsel açıdan öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak/ortadan kaldırmak amacıyla sosyoekonomik özellikleri düzeltmeye, yani bir

anlamda çocuğun temel ihtiyaçlarını karşılama yönlü girişimlerin tercih edilmesinde rol oynamış olabilir. Bunun yanı sıra okullarda bu doğrultuda yapılan girişimlerin tüm eğitim paydaşları tarafından daha görülebilir özellikte olması da katılımcıların okullarda ekonomik yetersizliklerin telafi edilmesi doğrultusunda görüş belirtmesinde belirleyici olmuş olabilir. Araştırma sonuçlarından ekonomik yetersizlik açısından dezavantajlı olan öğrencilere okul aile birliği, kantin geliri gibi okulların öz kaynaklarının kullanılmasının yanı sıra okullarda yerel yönetimler, resmi ve özel kurum, kuruluşlar, hayırseverler, vakıflar, dernekler gibi gerçek ve tüzel kişilerden de kaynak sağlama çabasının olduğu görülmüştür. Dezavantajlı öğrencilerin akademik, sosyal, kültürel ve sportif gelişimlerini sağlamak adına okullarda ücretsiz kursların açıldığı, deneme sınavlarının yapıldığı, yine koçluk, ev ziyaretleri gibi çeşitli çalışmalara yer verildiği görülmektedir. Belirli alanda yetenekli olduğuna inanılan dezavantajlı öğrencilerin çeşitli etkinlik ve uygulamalara yönlendirilerek, bu öğrencilere küçük sorumluluklar verilerek, motivasyonlarını arttırmaya yönelik ödüllendirme yapılarak okullarda bu öğrencilerin kazanılmaya çalışıldığı saptanmıştır. Ayrıca, okullarda öğrencilere birbirlerinin farklılıklarına saygı duymaları ve birlikte uyum içinde yaşamaları için öğretiler verilip, bu şekilde davranmalarının teşvik edildiği gözlemlenmiştir. Ancak bu bağlamda yapılan uygulamalara başvurma sıklığının az olduğu ve her okul düzeyinde yaygınlık göstermediği anlaşılmıştır. Ayrıca okullarda dezavantajlılığın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmaya/ortadan kaldırmaya yönelik yapılan uygulamaların sadece öğrencileri kapsamadığı, ailelerin çocuklar üzerindeki etkisinin yanı sıra dezavantaj yaratan koşulların en başında gelen unsurlardan biri olduğu gerçeğinden hareketle okulların ailelere de ayni ve maddi yardımlar yaptığı, aileye psikososyal desteklerin verildiği belirlenmiştir.

Dolayısıyla okullarda yapılan uygulamalar göz önünde bulundurulduğunda, genel olarak maddi ve sosyal faydanın gözetilerek dezavantajlı öğrencilerin eğitimden yararlanmasını destekleyici olanakların sunulmaya ve sorunlarının giderilmeye çalışıldığı, rehberlik çalışmalarına önem verildiği, dezavantajlı öğrencilerle diğer öğrenciler arasında imkân ve fırsat eşitliğinin sağlanmaya çalışıldığı görülmektedir. Bir başka ifadeyle okullarda sosyal adaleti sağlamaya yönelik somut adımların yanında elle tutulmayan, gözle görülmeyen uygulamalarla da dezavantajlılığın

öğrenciler üzerindeki etkilerinin silinmeye çalışıldığı söylenebilir. Ancak sosyal adaleti sağlamaya yönelik okullarda yapılan bu uygulamaların eşitsizlik yaratan durumların bertaraf edilmesine veya eşit rekabet ortamı oluşturulmasına yönelik güçlü bir etkisinin olduğunu söylemek çok mümkün görünmemektedir. Yapılan uygulamaların öğrencilerin içinde bulunduğu dezavantajlılık durumunu ortadan kaldırmaktan ziyade daha çok dezavantajlı olmaktan kaynaklanan etkilerin giderilmesine yönelik yapıldığı da ifade edilebilir.

Alanyazına bakıldığında, benzer şekilde okullarda dezavantajlı öğrencileri güçlendirmek, sosyal adaleti sağlamak için ekonomik olarak güçsüz öğrencilere okul aile birliklerinden, okulun kendi kaynaklarından, gönüllü kuruluşlardan, kamu kurumlarından, özel kişi ve kurumlardan kaynak sağlanarak ayni ve nakdi destekler verildiği anlaşılmaktadır. Uyum sorunu olan öğrencilere rehberlik hizmetlerinin sağlandığı, öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için özel kurslar açıldığı, engelliler için özel eğitim ortamı düzenlendiği belirtilmektedir (Tomul, 2009, s. 133). Aynı zamanda okullarda dezavantajlı öğrencilerin yaşadığı sorunları azaltmak için özel olarak ilgilenilerek destek vermeye çalışıldığı ve akademik başarılarının arttırılmasına yönelik çalışmaların yapıldığı, öğrencilere küçük sorumluluklar verildiği, okulda yapılan etkinliklerde onlara öncelik verildiği, ötekileştirme yaratmayacak şekilde homojen etkinlik grupları ve sınıf düzeni oluşturulmaya çalışıldığı ifade edilmiştir. Ders içi etkinlik materyallerinin seçiminde daha ucuz, kolay ulaşılabilir materyaller belirlemeye çalışıldığı ve maddi olanağı olmayan öğrencilere örtük destek verildiği belirlenmiştir. Bunların yanı sıra dezavantajlı öğrencilere rehberlik servisinden de yardım alınarak psikolojik destek vermeye ve rehberlik edilmeye çalışıldığı, yetenekli oldukları alanda bu öğrencileri çeşitli etkinlik ve uygulamalara yönlendirildiği ortaya konulmuştur (Koçak ve Bostancı, 2019, s. 923-925). Genel olarak ise okullarda dezavantajlı öğrencilerin nitelikli eğitim olanaklarına kavuşmalarını sağlamak için eşitlikçi eğitim fırsatları sağlamaya, akademik başarıyı engelleyen şartları ortadan kaldırmaya, her öğrencinin farklı bir öğrenme stili ve ihtiyacı olduğunu kabul ederek çeşitli öğretim metotları, materyaller ve değerlendirme yöntemleri kullanarak her öğrenciye uygun bir öğrenme ortamı sağlamaya, dezavantajlı öğrencilere ve ailelerine ekstra destek sunmak için rehberlik, danışmanlık, akademik destek ve kaynaklar sunulmaya, velileri, yerel toplulukları ve diğer

paydaşları eğitim sürecine dahil ederek öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt vermek, kültürel çeşitlilik ve çokkültürlülük değerlerine dayalı bir eğitim ortamı yaratmaya, okullarda ayrımları azaltmaya yönelik gösterilen çabaların sosyal adalet kapsamında ele alındığı görülmüştür (Bates, 2006; Furman ve Starratt, 2002; Gewirtz, 2006; Marshall, 2004; Polat, 2007; Theoharis, 2007). Dolayısıyla araştırmada daha önce yapılan araştırma bulgularını destekler nitelikte sonuçlar elde edildiği söylenebilir.

Araştırmada dezavantajlı olmanın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak/ortadan kaldırmak amacıyla okullarda yapılan uygulamalara yönelik görüşler farklı katılımcı grupları açısından karşılaştırıldığında ise genel olarak okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin bu konuya ilişkin görüşlerinin benzer uygulamalar üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Her grupta daha çok katılımcının, dezavantajlı olmanın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak/ortadan kaldırmak amacıyla okullarında her katılımcı grubunda (aynı yönlü eğilim söz konusu) daha çok katılımcı, dezavantajlı olmanın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak/ortadan kaldırmak amacıyla okullarında gerçek ve tüzel kişilerden öğrenci ve ailelere maddi/ayni yardım sağlama, psikolojik ve sosyal destek verme, öğrenci tanıma, takip ve izleme çalışmaları yapma, sosyal-kültürel ve sportif etkinlikler gerçekleştirildiğini, bilinçlendirme çalışmaları ve akademik başarıyı destekleyici çalışmalar yapıldığı yönünde görüş sundukları saptanmıştır. Zaman zaman kimi noktalarda katılımcı grupları arasında ayrışmanın söz konusu olduğu, bazı guruplarda daha sık ifade edilen uygulamaların diğer grup/lardaki katılımcılar tarafından daha az vurgulandığı veya bazı uygulamalara ilişkin görüş sunmayan katılımcı gruplarının olduğu tespit edilmiştir. Örneğin öğrenci grubunda daha çok katılımcının öğrencilere ilgi ve sevgi gösterme; yöneticilerin eğitim hakkının kullanabilme, öğretmenlerin ise sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler gerçekleştirme kodlarına yönelik diğer katılımcılardan daha fazla görüş belirttiği görülmüştür. Ayrıca, genel olarak bakıldığında diğer katılımcılara göre okul yöneticilerinin dezavantajlılığın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak/ortadan kaldırmaya yönelik okullarda yapılan uygulamalara ilişkin kapsam açısından birbirinden farklı-daha çeşitli- uygulamalara değindikleri; konuyla ilgili öğrenci görüşlerinin ise çok az çeşitlilik içerdiği dikkati çekmiştir.

Konuyla ilgili katılımcı görüşleri arasında ortaya çıkan farklılığın rol, sorumluluk, deneyim ve bilgi farklılıkları, ilgi ve sorumluluk alanları, farklı öncelik ve ihtiyaçlar, bağlamında olduğu düşünülmektedir. Börü'de (2019, s. 134) benzer şekilde kişilerin sosyal adaletle ilgili amaçları ve vizyonu benzer olmasına rağmen pratikteki uygulamaları arasında görülen farklılıkların bilgisi, yeteneği, becerisi ve karizması gibi hususlara bağlı olabildiğini ifade etmiştir. Araştırma sonuçları, okullarda sosyal adaletin sağlanması sürecinde en büyük görevin okul yöneticilerine düştüğünü göstermektedir (Jean-Marie, 2008; Polat, 2007; Scheurich ve Skrla, 2003; Theoharis, 2007; Turhan, 2007). Eğitim politikalarını hayata geçiren bireyler olması bakımından okul yöneticilerinin dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesinden, daha nitelikli eğitim imkânlarına ulaşmasına, eşitsizliklerin okul ortamındaki etkilerinin en aza indirilmesinden, eşit öğrenme imkânının sağlanmasına kadar bir konudan yasa ve yönetmeliklerce veya örtük olarak okul yöneticileri sorumludur (Kondakçı, Kurtay, Olcaç ve Şenay, 2016, s. 357-359). Öğretmenlere de eğitim süreçlerinde sosyal adaletin sağlanabilmesi açısından önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerin eğitim hizmetini doğrudan öğrencilere sunan bireyler olması ve öğrencilerin ihtiyaçlarını daha yakından tanımaları nedeniyle eğitim hizmetlerinden daha adil bir şekilde öğrencilerin faydalanması ve akademik başarılarının yükseltilmesi, daha adil ve demokratik bir toplumun oluşturulması için öğrencinin hazırlanması sorumluğu vardır (Furman ve Shields, 2005; Karacan, Bağlıbel ve Bindak, 2015). Eğitimin kilit paydaşlarından biri olmasına rağmen öğrencilerin öğrenme deneyimleri üzerinde çok az kontrole sahip olduğu ve genellikle öğrenme koşullarının neredeyse tamamın yetişkinler tarafından belirlendiği söylenebilir (Beane, 1990). Bu nedenle de öğrenciler eğitim sürecinin pasif alıcıları olarak okullarda yapılan uygulamaların tasarım ve yönetiminde daha az etkiye sahiplerdir (Gollop, Smith ve Taylor, 2000). Eğitimcilerin inançları, değerleri, deneyimleri, tutumları ve davranışları, öğrencilerin sosyal adalet anlayışını ve uygulamalarını doğrudan etkileyebilmektedir (Banks ve Banks, 2007, s.76). Bu bakımdan okullarda dezavantajlı olmanın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkilerin azaltılması/ortadan kaldırılması ve okullarda sosyal adaletin sağlanmasına yönelik uygulamaların tasarımı, yönetimi ve yürütülmesinde yöneticiler ve öğretmenler daha etkin bir rol oynarlar ve eğitim süreciyle ilgili daha fazla deneyime sahip olabilir. Dolayısıyla araştırmada katılımcıların farklı görüşlere sahip olmaları ve

yapılan uygulamalar ile ilgili farklı boyutlara daha çok odaklanmaları, yöneticilerin daha fazla, öğrencilerin ise daha az görüş bildirmelerinin altında bu hususlar etkili olabilir. Kısacası araştırma sonucunda elde edilen bu farklılıklar, her grup üyesinin kendi bakış açısının, deneyim ve bilgisinin, kendi rol ve sorumluluklarının, öncelik ve ihtiyaçlarının farklılık göstermesinden kaynaklanabilir. Araştırmada öğretmen ve öğrencilerin bazı kodlara yönelik görüş belirtmemesine ise dezavantajlı olmanın eğitsel açıdan öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak/ortadan kaldırmak amacıyla okullarda bu tip uygulamaların yapılmadığı anlamına gelebilir. Ya da yöneticilerin belirttikleri uygulamaların öğretmenler ve öğrenciler tarafından bu kapsamda yapılmış olarak değerlendirilmediği veya bu katılımcı grupların yapılan uygulamaların farkında olmamaları neden olmuş olabilir. Ayrıca katılımcılar arasındaki görüş ayrılığına Enslin (2006) ve Furman'ın (2012) ifade ettiği gibi yapılan uygulamaların iş birliği içinde yürütülmemesi, öğretmenlerin ve öğrencilerin dezavantajlılığın öğrencilerde oluşturduğu etkileri azaltmak/ortadan kaldırmak amacıyla okullarda yapılan uygulamalar hakkında bilgi sahibi olmalarına sebep olmuş olabilir.

5.1.5. Beşinci araştırma sorusuna ilişkin sonuçlar. Araştırmada beşinci araştırma sorusunda, okullarda, dezavantajlılığın öğrencilerin eğitimleri üzerindeki etkisini ortadan kaldırmaya/azaltmaya yönelik yapılan uygulamaların öğrencilere hangi açılardan, nasıl katkılar sağladığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda, dezavantajlılığın öğrencilerin eğitim hayatı üzerindeki etkisini kaldırmaya veya azaltmaya yönelik yapılan uygulamaları katılımcıların büyük çoğunluğunun kısmen etkili ve etkili olarak değerlendirdiği belirlenmiştir. Katılımcıların okullarda bu amaçlı olarak yapılan uygulamaları dezavantajlı öğrencilere akademik, sosyal, psikolojik, diğer açılardan çeşitli katkılarda bulunduğu görüşünde olduğu tespit edilmiştir. Okullarda dezavantajlılığın öğrencilerin eğitimleri üzerindeki etkisini ortadan kaldırmaya/azaltmaya yönelik yapılan uygulamaların birçok açıdan öğrenciye olumlu yansımalarının olması, uygulama çeşitliliğinin bir göstergesi olarak düşünülebilir. Okullarda bu amaçlı yürütülen uygulamalarda tek yönlü değil çok yönlü bir yaklaşımın söz konusu olduğu söylenebilir. Aynı zamanda okullarda bu amaçla yapılan uygulamaların dezavantajlı öğrencilere tek bir açıdan katkı sağlayabildiği gibi birden

fazla açıdan -çoklu- katkı sağlayabildiği de belirtilebilir. Örneğin dezavantajlı öğrencilere okullarda psikolojik ve sosyal destek verilmesi öğrencilerin mutlu olmasını sağlayabildiği gibi aynı zamanda psikolojik rahatlama, başarılarının yükselmesini, derse katılımlarının artmasını ve davranış problemlerini azalmasını da beraberinde getirmiş olabilir. Bunun yanı sıra okullarda, dezavantajlılığın öğrencilerin eğitimleri üzerindeki etkisini ortadan kaldırmaya veya azaltmaya yönelik yapılan sosyal adalet uygulamalarının öğrencilere sağladığı katkıların genellikle dezavantajlılığın öğrenciler üzerindeki etkileri ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Okullarda bu bağlamda yapılan uygulamaların dezavantajlı öğrenciler üzerinde önemli bir işlev gördüğü, dezavantajlı olma durumunun yarattığı etkilerin genel olarak giderilmesine katkıda bulunduğu, bir diğer ifadeyle yapılan uygulamaların işe yaradığı şeklinde de yorumlanabilir. Alanyazın incelendiğinde yapılan araştırmalarda da okuldaki herkesin sosyal adaleti önemseyip bu değerlere, yeniliklere göre hareket etmesi, uygulamalarda bulunmasının dezavantajlılığın öğrenciler üzerindeki etkilerini azalmak açısından çok kıymetli olduğu anlaşılmaktadır. Okullarda bu yönlü yapılan uygulamaların dezavantajlı öğrencilerin durumunu iyileştirmeye, okul veriminin artmasına, dezavantajlı hallerin daha iyi anlaşılmasına ve bir ölçüde de azalmasına/ortadan kaldırılmasına katkıda bulunduğu belirtilmektedir (Kaya ve Demirhan, 2023; Özdemir, 2017; Polat, 2007; Vural, 2020). Okullardaki dezavantajlı öğrencilere eşit erişim imkânı sunduğu; kaynaklara, programlara ve fırsatlara sahip olmasını sağladığı ifade edilmektedir. Öğrencilerin farklılıklarından kaynaklı maruz kaldıkları eşitlikleri azalttığından ve daha demokratik olarak yaşama katılıma hazırladığından söz edilmektedir (Brooks, Miles ve Buck, 2008; DeMatthews, 2015; Furman ve Shields, 2005; Polat, 2007; Theoharis, 2007; Tomul, 2009).

Okullarda bu doğrultuda yapılan uygulamaların akademik, psikolojik ve sosyal açıdan öğrencilere yansımalarına bakıldığında çok sayıda olumlu yansıması olmakla birlikte katılımcılar okullarda yapılan uygulamaların özellikle dezavantajlı öğrencinin akademik başarısının yükselmesine, devamın artmasına, davranış problemlerinin azalmasına, mutlu olmasına, kendini değerli görmesine, sosyal ilişkilerinin gelişmesine, derslere olan ilgi ve motivasyonunun artmasına olumlu katkı sağladığını dile getirmişlerdir. Bu kadar sık vurgulanmamakla birlikte öğrencilerin akademik açıdan kendi yeteneklerini fark etme ve geliştirme imkânı buldukları belirlenmiştir.

Sosyal bağlamda daha rahat sosyal ilişkiler kurmalarına, uyum problemlerini azaltmalarına ve iletişim becerilerini geliştirmelerine, kendilerini çevreleyen risklerden korunmalarına ve yaşam becerilerinin gelişmesine yardımcı olduğu ortaya çıkmıştır. Bunların yanı sıra öğrencilerin davranış probleminin azaldığı, okula bağlılıklarının arttığı ve ailelerin okula desteğinin de arttığı görülmüştür. Benzer bulgulara alanyazında da rastlanmaktadır. Örneğin bazı araştırma sonuçlarına göre okullarda bu amaçlı yürütülen sosyal adalet uygulamaları öğrencilerin akademik başarısını ve gelişimlerini destekler, öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını sağlar (Baker, Wang ve Walberg, 1995; Gewirtz ve Ball, 2000; Marshall ve Olivia, 2006; Polat, 2007; Sağdıç, 2018; Theoharis, 2007; Tomul, 2009). Özdemir ve Pektaş (2017) ve Feng ve Chen'e (2019) göre akademik iyimserliği artırır. Bir yandan öğrencileri hayata hazırlar; öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerine de olumlu katkıda bulunur; kendi değerlerini, yeteneklerini, potansiyellerini fark etmelerine yardımcı olur. Olumlu bir kimlik ve bellik algısı geliştirmelerine katkı sağlar (Feng ve Chen, 2019; Vural, 2020). Öz güvenlerini, cesaretlerini artırır (Vural, 2020) ve kendilerini ifade edebilme yetilerini geliştirir (Feng ve Chen, 2019; Vural, 2020). Öğrencilerin bakış açılarının ve yaşam becerilerinin gelişmesine katkı sağlar (Sağdıç, 2018). Ayrıca öğrencilere sosyal adaletle yönelik farkındalık kazandırır ve adalet, eşitlik ve insan hakları gibi konulara yönelik anlayışlarını geliştirir (Ryan ve Katz, 2005). Eleştirme, sorgulama, eleştiriye kabullenme duygusu ve hoşgörü, iyi niyet, dürüstlük, sorumluluk alma, yardımlaşma, farklılıklara saygı gibi insani değerlerin gelişmesine yardımcı olur (Gewirtz ve Ball, 2000; Hotaman, 2010; Ryan ve Katz, 2005; Vural, 2020). Öğrencilerin okula bağlılıklarını artırır, okula yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlar (Murray, 2009; Özdemir, 2017). Destekleyici sınıf ortamında öğrencilerin kendini kanıtlama, yeteneklerini keşfetmelerine imkân sağlar ve derslerde öğrenciler daha mutlu olur (Börü, 2019; Bursa, 2016). Ayrıca okullarda yapılan sosyal adalet uygulamaları öğrencilerin sosyalleşmelerine katkıda bulunarak, birlikte daha iyi bir yaşam sürmelerini sağlar, öğrenciler arasındaki farklılıkları azaltır (Tomul, 2009). Bu bilgiler göz önünde bulundurulduğunda yapılan çalışmada okullarda, dezavantajlılığın öğrencilerin eğitimleri üzerindeki etkisini ortadan kaldırmaya/azaltmaya yönelik yapılan uygulamaların öğrencilere sağladığı katkıların genel olarak alanyazındaki bulgularla tutarlı olmakla birlikte akademik, psikolojik,

sosyal ve diğer açılardan daha kapsamlı sonuç elde edildiği söylenebilir. Alanyazında sosyal adalet uygulamalarının daha çok öğrencilerin akademik açıdan dezavantajlı olmanın öğrencilerin akademik başarısını ve gelişimlerini destekleyici nitelikte olması gerektiği üzerinde durulurken; yapılan çalışmada sosyal adalet uygulamalarının daha çok psikolojik açıdan öğrencilere katkı sağladığı belirlenmiştir. Bu duruma okullarda sosyal adaleti sağlamak için daha çok öğrencinin kendini gerçekleştirmesine ve geliştirmesine yönelik psikolojik ve sosyal destek verme, öğrenci tanıma, tespit, takip ve izleme çalışmaları, bilinçlendirme gibi çalışmalarına dayalı uygulamalar yapılmasından kaynaklanabileceği düşünülmüştür (Koçak ve Bostancı, 2019, s. 930). Dolayısıyla araştırmanın bu bulgusu, okullarda, dezavantajlılığın öğrencilerin eğitimleri üzerindeki etkisini ortadan kaldırmaya veya azaltmaya yönelik yapılan uygulamaların etki alanına ve yaygınlığına bağlı olarak öğrenciler üzerindeki etkilerin değiştiği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca okullarda dezavantajlılığın öğrencilerin eğitimleri üzerindeki etkisini ortadan kaldırmaya/azaltmaya yönelik yapılan uygulamaların öğrencilere yaptığı katkılar göz önünde bulundurulduğunda yapılan uygulamaların dezavantajlı olmanın öğrenciler üzerindeki görülen etkilerin tamamını bire bir gidermeye yönelik olmaktan ziyade daha çok görülen etkiler odağında yapıldığı söylenebilir. Ayrıca çalışmanın bu bulguları 3. araştırma sorusuna ilişkin bulgular göz önünde bulundurularak değerlendirildiğinde, dezavantajlılığının öğrenciler üzerinde oluşturduğu bazı etkilerin giderilmesine yönelik katılımcıların görüş belirtilmediği de görülmüştür.

Araştırmada, okullarda, dezavantajlılığın öğrencilerin eğitimleri üzerindeki etkisini ortadan kaldırmaya/azaltmaya yönelik yapılan uygulamaların işlerliği ile ilgili farklı gruptaki katılımcı görüşleri incelendiğinde ise genel olarak okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin bu konudaki görüşlerinin benzer kodlar üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Yönetici, öğretmen ve öğrenci gruplarında daha çok katılımcının okullarda, dezavantajlılığın öğrencilerin eğitimleri üzerindeki etkisini ortadan kaldırmaya/azaltmaya yönelik yapılan uygulamaların öğrencilere akademik ve psikolojik açıdan çeşitli katkıları olduğu yönünde görüş bildirmekle birlikte öğrencilerin akademik başarının artmasında, öğrencinin problemli davranışlarında azalmada ve sosyal ilişkilerin gelişmesinde ve güçlenmesinde olumlu katkılar sağladığı yönünde görüş sundukları saptanmıştır. Bunun yanı sıra bazı noktalarda

katılımcı grupları arasında ayrışmanın söz konusu olduğu, bazı guruplarda daha sık ifade edilen uygulamaların diğer grup/lardaki katılımcılar tarafından daha az vurgulandığı veya bazı uygulamalara ilişkin görüş sunmayan katılımcı gruplarının olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda yönetici ve öğretmen katılımcıların okullarda bu maksatlı olarak yapılan uygulamaların daha çok akademik katkılar sağladığı yönünde görüş sunulduğu; öğrencilerin ise daha çok psikolojik açıdan katkılar sağladığı yönünde görüş sunduğu dikkat çekmiştir. Bunun yanı sıra diğer katılımcılardan daha fazla öğrenciler bu amaçla yapılan uygulamalarla mutlu olduklarını, psikolojik olarak rahatladıkları ifade ederken; öğretmenler yapılan uygulamaların öğrencilerin öğrenilmiş iyimserliklerinin ve özgüvenlerinin artmasına; yöneticiler ise iletişim sorunlarının ve devamsızlıklarının azalmasına katkı sağladığı yönünde görüş belirttiği görülmüştür. Ayrıca, genel olarak bakıldığında diğer katılımcılara göre öğretmenlerin dezavantajlılığın öğrencilerin eğitimleri üzerindeki etkisini ortadan kaldırmaya/azaltmaya yönelik yapılan uygulamaların işlerliği konusunda kapsam açısından birbirinden farklı-daha çeşitli- uygulamalara değindikleri; konuyla ilgili öğrenci görüşlerinin ise çok az çeşitlilik gösterdiği gözlenmiştir.

Araştırma sonucunda katılımcı görüşleri arasında bu tür farklılıkların görülmesi, katılımcıların farklı perspektif ve beklentilere sahip olmalarından kaynaklanabileceği gibi her grubun kendi rolü ve sorumlulukları doğrultusunda sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamaların öğrenciler üzerindeki etkisini değerlendirmiş olmaları olabilir. Okullarda bu bağlamda yapılan uygulamaların eğitsel açıdan dezavantajlı öğrencilere yaptığı katkılara yönelik görüşlerinin şekillenmesinde, katılımcıların bu uygulamalarda üstendikleri görev ve sorumluluklar, bu öğrencilerle kurdukları ilişkiler, birlikte geçirdikleri zaman vb. çeşitli nedenler etkili olmuş olabilir. Okullarda eğitim ve öğretim hizmetleri üç temel hizmet grubu tarafından sağlanmaktadır. Okullarda öğretmenler öğretim hizmeti sunarken, yöneticiler sistemin işleyişinden ve psikolojik danışmanlar ise öğrencilerin sosyal ve kişilik gelişimlerinden sorumludur (Özgüven, 2000, s. 4). Bu bağlamda öğretmenler sınıflarda öğrencilerle doğrudan etkilemişim içinde oldukları için öğrencilerin eğitime doğrudan etki eden, gözlemleyebildikleri alanlarla ilgili görüş belirtmiş olabilirler. Yöneticiler ise okulun genel yönetiminden sorumlu oldukları için, daha geniş bir perspektiften konuyu değerlendirerek okul genelinde davranış problemlerinin azalması, akademik başarının

artması gibi konuları öncelikli görmüş olabilirler. Öğrenciler ise kendi deneyimleri üzerinden değerlendirme yaparak dezavantajlı olma durumun öğrencilerin eğitimlerini daha çok psikolojik açıdan etkilemesine ve okullarda psikolojik danışma ve rehberlik çalışmalarına daha çok ağırlık verilmesiyle ilişkili olarak daha çok yapılan uygulamaların psikolojik katkı sağladığını belirtmiş olabilirler.

5.1.6. Altıncı araştırma sorusuna ilişkin sonuçlar. Araştırmada altıncı araştırma sorusunda ise, okullarda dezavantajlılığın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak/ortadan kaldırmak amacıyla yapılan uygulamalar belirlenirken göz önünde bulundurulmuş unsurlar yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda okullarda bu doğrultuda ne gibi uygulamaların yapılacağı kararında, yapılacak olan uygulamanın niteliğinin ve kapsayıcılığının, öğrencilerin, okulun ve çevrenin özellikleri ile ilgili birçok faktörün dikkate alındığı anlaşılmaktadır. Bunların dışında pozitif ayrımcılık ve diğer kategorisi altında toplanan çeşitli unsurlarının da hangi uygulamanın yapılacağı kararında rol oynadığı görülmüştür.

Araştırmada elde edilen bu bulgular, dezavantajlılığın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak/ortadan kaldırmak amacıyla okullarda yapılan uygulamaların seçimi ve uygulanması sürecinin karmaşıklığını ve çok boyutlu doğasını yansıtmaktadır. Bunun yanı sıra araştırmanın bu sonucu, okullarda sosyal adaletin sağlanmasına yönelik yapılan uygulamalarda bireysel ve özelleştirilmiş unsurların dikkate alındığının, bireysel ihtiyaçların, yeteneklerin, imkânların ve fırsatların temel alınarak ve zaman zaman pozitif ayrımcılık yapılarak gereksinimler doğrultusunda öğrencilerin desteklenmesinin amaçlandığının bir göstergesi olarak da yorumlanabilir.

Kategori bağlamında daha ayrıntılı inceleme yapıldığında, okullarda dezavantajlılığın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak/ortadan kaldırmak amacıyla yapılacak uygulamaların kararında; yapılacak olan uygulamanın ihtiyaç ve sorunlara uygunluğun, fayda/yarar sağlama durumunun, ihtiyaç ve sorunun öneminin ve önceliğinin gözetildiği anlaşılmaktadır. Gözetilen bu hususlar dikkate alındığında, okullarda bu bağlamda nasıl bir uygulamanın yapılacağına kaynakların rasyonel kullanımına önem verildiği söylenebilir. Kaynakların sonsuz olmaması, bir diğer

ifadeyle sınırlılığı okulları böyle bir eğilim göstermeye sevk etmiş olabilir. Ayrıca bu bulgu, okullarda dezavantajlılıkla mücadelede eğitim sistemlerinin daha hassas, esnek ve özelleştirilmiş çözümler geliştirilmesi gerektiğine yönelik bir bilincin var olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Okullarda yapılacak uygulamaların kararında, öğrencilerin bireysel ihtiyaçları, sorunları ve potansiyelleri göz önünde bulundurularak kaynak kullanımına gidilmesi, ihtiyaç ve sorunların doğru bir şekilde belirlenmesi, sorunlara uygun çözümlerin geliştirilmesi ve uygulama noktasında daha etkili ve verimli bir sosyal adalet politikasının oluşturulması ve sonuçlar elde edilmesine yardımcı da olabilir. Miller'e (1999) göre de sosyal adaletin bileşenlerinden biri ihtiyaçtır ve sosyal adalet ihtiyaç temelli olmalıdır. Sosyal adaletin sağlanabilmesi için toplumdaki her bireyin temel ihtiyaçlarının yeteri kadar karşılanması gerekir (Bell, 2007; Miller, 2005). Bu nedenle Furman'a (2012), Polat'a (2007), Theoharis'e (2008) göre okullarda etkili sosyal adalet uygulamalarının gerçekleştirilebilmesi için öncelikle durum ve ihtiyaç analizi yapılmalı, ihtiyaçlara cevap verecek şekilde imkânlar oluşturulmalıdır.

Okullarda dezavantajlılığın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak/ortadan kaldırmak amacıyla yapılan uygulamalar belirlenirken okul özelliklerinin de belirleyici olduğu ve bu bağlamda gönüllülük ve istekliliğin, çalışanların çoğunun hemfikir olmasının, okul içi işbirliğinin, okul kaynaklarının, okul kültürü ve ikliminin gözetildiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, dezavantajlı öğrencilerin eğitiminde sosyal adaletin sağlanmasına yönelik uygulamalarda bir dizi okul kaynaklı faktörün uyumlu bir şekilde çalışması gerektiği söylenebilir. Benzer şekilde alanyazında da sosyal adaletin sağlanabilmesi için sahip olduğumuz farklılıklarımızın bir fırsat olduğu bilinciyle hareket edip, bu farklılıkların içten ve samimi bir duygu ile gönüllü bir şekilde imkânsızlar lehine kullanılması gerektiğine değinilmiştir. Sosyal adaleti sağlama yolunda ancak gönüllülük esasına göre bireylerin sahip olduğu imkânlar kullanıldığında çok önemli mesafeler alınabileceği ifade edilmiştir (Metin, 2010). Dezavantajlı öğrencilerin ayrıcalıklı akranları ile aynı fırsatları elde edebilmeleri adına okulda işbirliği içerisinde hareket edilmesi gerektiğinin altı çizilmiştir. Okullarda sosyal adaletin sağlanmasında da okuldaki yönetici, öğretmen ve diğer paydaşlara önemli roller düştüğü; öğretmenler, yönetici ve diğer çalışanlar arasındaki iş birliğinin dezavantajlı öğrencilerin gereksinimlerine cevap vermek için yapılan uygulamalarda

önemli olduğu dile getirilmiştir (Börü, 2019; Gewirtz, 1998; Karacan, Bağlıbel ve Bindak, 2015; Theoharis, 2007). Bunun yanı sıra okullarda dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesinde öncelikle okulun kendi kaynaklarının kullanıldığı (Tomul, 2009, s. 135), öğrencilerin kendilerini geliştirmesine, gerçekleştirmesine fırsat tanıyan, destekleyen, eğitimle ilgili kararlara katılmasını, kendini özgürce ifade etmesine olanak sağlayan (Enslin, 2006; Fraser, 2001), insani unsurları önemseyen, yeniliklere ve bilimsel araştırmalara açık bir örgütsel kültürün önemli (Larson ve Murtadha, 2002) olduğu göz önünde bulundurulduğunda araştırmada elde edilen bu sonucunun alanyazın ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmanın katılımcılarının görüşlerine göre okullarda dezavantajlılığın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak/ortadan kaldırmak amacıyla hangi uygulamanın yapılacağı kararında okulun öğrenci profili, öğrencilerin aile özellikleri önemli rol oynamaktadır. Her öğrenci farklı bir arka plana, yeteneğe, ilgi alanına, sosyoekonomik duruma ve özel ihtiyaçlara sahip olabilir. Bu açıdan öğrenci profili ve özelliklerinin analizi, öğrencilerin bu farklılıklarını anlamamıza yardımcı olabilir. Bu sayede eğitimciler, her öğrencinin eğitimsel ihtiyaçlarına uygun hizmetler sunabilir ve eğitimsel eşitsizlikleri azaltmanın yollarını belirleyebilir. Elde edilen araştırma bulgularını destekler nitelikte sonuçları olan araştırmalara rastlanmaktadır. Bu araştırmaların birinde ailelerin içinde bulunduğu olumsuz yaşam koşullarının özellikle çocukları doğrudan etkilendiğine dikkat çekilmektedir. Eğitim süreçlerinde çocukları sosyal adalet ve eşitlik ilkelerinden yoksun bırakan, eğitim imkânlarından yararlanmasını kısıtlayan en önemli olumsuzlukların işsizlik, sosyal güvenceden yoksunluk, eğitimsizlik ve sosyal yaşam çevrelerine ilişkin imkânsızlıklar gibi aile kaynaklı unsurlar olduğu belirtilmiştir. Bu açıdan dezavantajlı öğrencilere yönelik yapılan uygulamalarda ailelerin özelliklerinin, içinde bulundukları imkân ve koşulların da dikkate alınmasının büyük önem taşıdığı vurgulanmaktadır (Özbaş, 2018, s. 1151,1152). Ailesel özelliklerin yanı sıra eğitimde sosyal adalet uygulamalarında bireysel farklılıkları da göz önünde bulundurarak her bireyin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarmasını, kendini geliştirmesini sağlayacak imkânlar oluşturulması, özgürleştirici bir eğitim sunması gerektiği ifade edilmektedir (Polat, 2007, s. 3). Bu açıdan araştırmada ulaşıldığı gibi alanyazında da sosyal adalet uygulamaları yapılırken

öğrencilerin özelliklerine, imkân ve koşullarına duyarlı olması gerektiğine işaret edildiği söylenebilir.

Araştırmada desteklenmeye daha çok ihtiyacı olma, fırsat ve imkân eşitliği sağlama, çoklu dezavantaja sahip olma, başarılı öğrencilere öncelik tanıma gibi pozitif ayrımcılığa yönelik hususların da dezavantajlılığın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak/ortadan kaldırma amaçlı olarak okullarda yapılacak uygulamaların kararında etkili olduğu tespit edilmiştir. Eğitim sistemlerinin temel hedeflerinden biri de eşitlik ve adaletin sağlanmasıdır. Bu hedef doğrultusunda eğitimde eşitsizliklerin giderilerek sosyal adaletin sağlanabilmesi için dezavantajlı durumlar ortadan kaldırılarak dezavantajlı öğrenciler lehine bazı düzenlemeler yapılmalı ve onlara pozitif eğitim imkânları sağlanmalıdır. Araştırmada dezavantajlı öğrencilere daha fazla destek sağlamak, bu ilkenin bir yansıması olabilir. Alsbury ve Shaw (2005), Bates (2006), Chiu ve Walker (2007) ve Gale (2000) okullarda sosyal adaletin sağlanabilmesi için tüm bireylere eşit olanaklar sağlamaktan ziyade dezavantajlı öğrencilere eğitim fırsatlarına erişimleri konusunda pozitif ayrımcılık yapılması, onlara telafi edici mahiyette bazı haklar verilmesi, daha çok kaynak, imkân ve fırsat sunulması gerektiğini belirtmiştir. Eşit olmayan gruplara aynı kuralların uygulanmasının eşit olmayan sonuçlara yol açabileceği göz önünde bulundurularak; eğitimde sosyal adalete fırsat eşitliği ve koşulların eşitliğinin birlikte rehberlik etmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir (Brighouse, 2002, s. 183). Sosyal adalet uygulamalarında mutlak eşitlik yerine, çok yönlü eşitliğin (fırsat, koşul, sonuç eşitliği) gözetilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur (Polat, 2007, s. 20). Bunun yanı sıra bazı araştırmalarda okullarda akademik olarak başarılı olan öğrencilere daha fazla ilgi gösterildiği ve onlar için farklı uygulamalar yapıldığı belirtilirken; bu durumun başarısız olan öğrenciler için eşit ve adil olmayan sonuçlara da neden olduğu ifade edilirken (Gürgen, 2017, s. 63); bazı araştırmalarda ise başarılı öğrencilere daha fazla ilgi gösterilmediği sonucuna ulaşılmıştır (Özdemir, 2009; Turhan, 2007).

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre dezavantajlılığın eğitsel açıdan öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak/ortadan kaldırmak amaçlı ne gibi bir uygulamanın yapılacağına, okulun kurum kuruluşlarla iş birliği, okul-aile iş birliği ve çevrenin bakış açısı ve tutumu da şekillendirici rol oynamaktadır. Dezavantajlı öğrenciler için etkili bir eğitim hizmeti sunabilmenin bağışçılar, destekçiler, iş

çevreleri, resmi ve sivil toplum kuruluşları ile güçlü ilişkiler kurulmasıyla bağlantılı olduğunu (Tomul, 2009, s. 126-137) belirten araştırma sonuçları ile çalışmanın bu sunucunun tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Bunun yanı sıra eğitimde sosyal adalet süreçlerinin sadece okul içerisinde yürütülmediği bireyin sosyal çevresini ve aile ortamını da kapsadığına dikkat çekilmiştir. Bu bağlamda çocuklarının gereksinimlerinin giderilmesi, okulun işlevlerinin tam olarak gerçekleştirilmesi gibi konularda okul aile iş birliğinin sağlanmasının, ailelerle okul içinde ve dışında güvenli ve olumlu ilişkiler kurulmasının ve ailelerin çocuklarının eğitim hayatına dâhil edilmesinin sosyal adalet uygulamalarının geliştirilmesine önemli derecede katkıda bulunacağına vurgu yapılmıştır (Jones, 2019; Özbaş, 2013; Richardson ve Sauers, 2014).

Araştırmada katılımcılar, dezavantajlılığın eğitsel açıdan öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak/ortadan kaldırmak amacıyla okullarda yapılan uygulamalarda kapsayıcılığın da göz önünde bulundurulduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin ne gibi bir uygulamaya başvurulacağı konusunda; hep aynı öğrencilerin yerine farklı öğrencilerin faydalanmasına, daha çok öğrencinin yararlanmasına, aynı sorunu yaşayan öğrenci sayısının fazlalığına yani sorunun genelliğine dikkat edildiği tespit edilmiştir. Daha adil ve eşitlikçi bir eğitim sistemi oluşturmanın önemli bir adımlardan birisi de kapsayıcı olmasıdır. Bu açıdan yapılan araştırmada dezavantajlılığın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak/ortadan kaldırmak amacıyla okullarda yapılan uygulamaların dezavantajlı gruplara yönelik eşitsizlikleri azaltmak ve sosyal adaleti teşvik etmek için kapsayıcı olması gerektiği vurgulanmış olabilir. Berkovich'in (2014), Furman'ın (2012) ve Theoharis'in (2007) de belirttiği gibi sosyal adalet uygulamaları ötekileştirilmiş, dezavantajlı gruplar için kapsayıcılığı desteklemeli, bütün öğrencilerin farklılıklarına ve dezavantajlarına bakmaksızın eşit eğitim imkânından yararlanmasını sağlamalıdır, onların topluma eşit katılımı için gerekli olan becerilerini geliştirmelerini desteklemelidir.

Bunların dışında dezavantajlı öğrencilerin yaşadıkları olumsuzlukları önlemek adına yapılan uygulamalar belirlenirken gizliliğin, uygulamanın maliyetinin, adil olmanın/eşit davranmanın, yasal mevzuatın, ailenin izninin, eğitim öğretim sürecini aksatmamanın da öğretmen ve yöneticiler tarafından göz önünde bulundurulduğu anlaşılmaktadır. Bates'in (2006) belirttiği gibi kaynaklardan öğrencilerin eşit bir

şekilde faydalanması, kaynakların dağıtımında eşit ve adil bir yaklaşım sergilenmesi sosyal adalet uygulamalarında oldukça önemlidir. Bunun yanı sıra okullarda sosyal adalet sağlamaya yönelik atılan adımlarda gizlilik gibi etik değerlerin (Gewirtz ve Ball, 2000), mevzuat ve yasal düzenlemelerin temel alınmasının gerektiği belirtilmektedir. Bu bağlamda üstlenilen görev, yetki ve sorumluluklarının sadece yasal mevzuatla sınırlanan çerçevede kalmadığına dikkat çekilmektedir (Kondakçı, Kurtay, Oldaç, ve Şenay, 2016, s. 355). Ayrıca eğitimin maliyetinin oldukça yüksek olduğuna ve gelir adaletsizliği nedeniyle eğitime herkesin ulaşamaması ya da sınırlı ulaşmasının söz konusu olacağına değinilerek, yapılan uygulamanın maliyetini kimin, nasıl karşılayacağı gibi soruların cevap bulmasının da sosyal adaletin sağlanmasında önemli olduğu dile getirilmektedir (Tosun, 2021, s. 350).

Araştırmada, dezavantajlılığın eğitsel açıdan öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak/ortadan kaldırmak amacıyla okullarda hangi uygulamanın yapılacağı kararında göz önünde bulundurulacak faktörlere ilişkin farklı katılımcı gruplarının görüşleri incelendiğinde ise genel olarak okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin benzer kodlar üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Bunun yanı sıra bazı noktalarda katılımcı grupları arasında ayrışmanın söz konusu olduğu, bazı gurupların öne çıkardığı, vurguladığı hususların değiştiği, zaman zaman da farklı faktörlere ilişkin görüş sundukları veya bazı uygulamalara ilişkin görüş sunmayan katılımcı gruplarının olduğu da tespit edilmiştir. Örneğin okul yöneticilerin öğretmenlere göre yapılan uygulamanın niteliği, okul özellikleri, çevresel özellikler, kapsayıcılık ve diğer unsurlar kategorileri altında yer alan faktörler üzerinde; öğretmenlerin ise yöneticilere kıyasla öğrenci özellikleri ve pozitif ayrımcılık kategorileri bağlamında belirtilen unsurlar üzerinde daha fazla durduğu saptanmıştır. Okul yöneticilerinin öğretmenlerden daha fazla çalışanların çoğunun hem fikir olması, gönüllülük/isteklilik, yasal mevzuat; öğretmenlerin ise yöneticilerden daha fazla gizlilik, adil olmanın/herkese eşit davranma, başarılı öğrencilere öncelik tanıma unsurlarına değindikleri görülmüştür. Ayrıca, genel olarak bakıldığında yöneticilerin öğretmenlere göre dezavantajlılığın öğrencilerin eğitimleri üzerindeki etkisini ortadan kaldırmaya/azaltmaya yönelik olarak okullarda yapılan uygulamalarda göz önünde bulundurulacak unsurlar ile ilgili kapsam açısından birbirinden farklı-daha çeşitli- görüş sundukları gözlenmiştir.

Katılımcı grupları arasındaki görüş farklılıkları ve öne çıkardıkları hususlar göz önünde bulundurulduğunda, yöneticilerin dezavantajlı öğrencilere yönelik yapılacak uygulamalarda karar alma sürecine eğitim paydaşlarının dâhil edilmediği, kendi fikirlerinin dayatıldığı, okulun maddi, fiziksel, personel kaynakları, okul kültürü ve iklimini vb. okul özelliklerinin göz önünde bulundurulmadığı durumlarda bu amaçlı alınan kararların etkisiz ve verimsiz olacağı bilincinde olduğu söylenebilir. Öğrenme ve öğretmen süreçlerinin temel sorumlusu olarak öğretmenler eğitim sürecinde öğrencilerin özelliklerini, ilgi ve ihtiyaçlarını gözetmeli, bireysel farklılıklarını da dikkate almalıdır. Eğer öğretmenler bu durumları göz önünde bulundurmazsa öğrencilerin gelişimlerini destekleyici, etkili bir eğitim öğretim imkânı sunamaz ve bu durum da dezavantajlı öğrencilerin maruz kaldığı eşitsizliklerin derinleşmesine yol açabilir (Bozkurt, 2018; Gürgen, 2017; Polat, 2007; Tunganaz, 2007). Öğretmen ve yöneticilerin sorumluluk alanlarındaki farklılık, dezavantajlılığın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak/ortadan kaldırmak amacıyla okullarda nasıl bir uygulamaya gidileceği kararında uygulamanın niteliğinin yanı sıra yöneticilerin okul özellikleri ile ilgili hususları öğretmenlerin ise öğrenci özellikleri ile ilgili faktörleri daha çok göz önünde bulundurulan unsurlar olarak bildirmeleri ile sonuçlanmış olabilir. Bir diğer ifadeyle öğretmen ve yöneticilerin görev ve sorumlulukları arasındaki farklılıklar, okulda bu tarz uygulamalar belirlenirken göz önünde bulundurulan unsurlara ilişkin görüşlerinin farklılaşmasına neden olmuş olabilir. Bunun yanı sıra öğretmen ve yöneticilerin algı farklılığının, dezavantajlılığın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak/ortadan kaldırmak amacıyla okullarda nasıl bir uygulamaya gidileceği kararında belirleyici olan unsurlara ilişkin görüşlerinin farklılaşmasına neden olmuş olabilir. Çünkü bir okuldaki öğretmen, yönetici ve diğer paydaşların algı, değer ve inançları tutumlarını, tutumları da davranışlarını doğrudan şekillendirmektedir. Bu bakımdan okul yöneticileri ve öğretmenlerin sosyal adalet kavramını algılama biçimleri, değer ve inançları okuldaki bu amaçlı uygulamalar için anahtar niteliğindedir ve okullarda yönetici ve öğretmenlerin sosyal adalet uygulamalarının farklılaşmasına da neden olabilmektedir (Banks ve Banks, 2007; Bozkurt, 2018).

5.1.7. Yedinci araştırma sorusuna ilişkin sonuçlar. Araştırmada yedinci araştırma sorusunda, dezavantajlı olmanın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak veya ortadan kaldırmak amacıyla okullarda yapılan uygulamalarla tüm dezavantajlı öğrencilere tam anlamıyla ulaşip ulaşamadığı, ulaşamıyorsa ulaşamama nedenleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin tamamının, okullarda bu bağlamda yapılan uygulamalarla dezavantajlı öğrencilerin tümüne tam anlamıyla ulaşamadığı yönünde görüş bildirdiği anlaşılmıştır. Katılımcılar okullarda bu amaçlı yapılan uygulamalarla tüm dezavantajlı öğrencilere tam anlamıyla ulaşamamasını daha çok veli ve okul kaynaklı olmak üzere iletişim, personel, öğrenci, çevre kaynaklı ve diğer nedenler kategorisi altında birçok unsura bağlamıştır. Bu doğrultuda katılımcıların okul kaynaklı insan, maddi, fiziki kaynak yetersizliği, okulda/sınıfta öğrenci sayısı fazlalığı, öğrenci devir hızı yüksekliği, öğrencilerin imkân ve koşulları hakkında bilgi sahibi olmama, dezavantajlı öğrenci sayısı fazlalığı ve olumsuz okul imajı; veli kaynaklı ise aile desteğinden yoksunluk, ailenin imkân ve kaynak yetersizliği, olumsuz aile tutumu, eğitime olumsuz bakış açısı ve eğitim düzeylerinin düşük olmasına bağlı olarak çeşitli sınırlamalara maruz kaldıkları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öğrenci ve ailenin sınırlı bilgi paylaşması, ailenin güncel iletişim bilgilerine sahip olmama, anadil farklılığı ve öğrenci ve ailelerin iletişime kapalı olmalarına bağlı olarak iletişim kaynaklı; iş yükü fazlalığı, motivasyon düşüklüğü, şikâyet edilme kaygısı ve mesleki yetersizliğe bağlı olarak da personel kaynaklı engellerle karşı karşıya kalabildikleri görülmüştür. Öğrencilerin ise kronik devamsız olmalarının, kendilerine sunulan imkânı kabul etmemeleri/kullanmamalarının ve olumsuz arkadaş ve sosyal çevreye sahip olmalarının da yapılan uygulamaları kısıtladığı ifade edilmiştir. Çevredeki kişi, kurum, kuruluşların destek vermemesinin, içinde bulunan sosyokültürel ve ekonomik yapının olumsuz olmasının yanı sıra yapılan uygulamaların kalıcı ve sürdürülebilir olmamasının, bürokratik engellerin, yasal sınırlılıklar ve eksikliklerin, olumlu rol modelin olmamasının, özel hayatın gizliliğinin ve sorumluluk ve yetki denkleğinin olmamasının, takipsizlik/denetim eksikliği/hesap verilebilirliğin olmamasının da yapılan uygulamalarda problemlere neden olduğu belirtilmiştir.

Benzer şekilde konuyla ilgili yapılan araştırmalarda da okullarda dezavantajlı öğrencilerin eğitim fırsatlarından eşit olarak faydalanabilmelerinin önündeki en büyük

engelin okulun ekonomik ve eğitim kadrosu, fiziki ve teknik alt yapı olanaklarının yetersizliği olduğu vurgulanmaktadır. Dezavantajlı öğrencilerin günlük yaşamda ulaşamayacakları kaynaklara okulda da bulunmamasının ve kamu kaynaklarının genel eşitlik ilkesi gözetilerek dağıtılmasının eşitsizlikleri derinleştirdiği dile getirilmektedir (DeMatthews, 2014, Enslin, 2006; Koçak ve Bostancı, 2019; McKenzie ve diğ., 2008; Önder ve Güçlü, 2014; Özcan, Balyer ve Yıldız, 2018; Theoharis, 2007; Tomul, 2009; Vural, 2020). Farklılıkların eğitimde yarattığı dezavantajlı durumların giderilmesine yönelik okullarda yapılan uygulamaların sistematik yapılmadığının altı çizilerek, her ne kadar okullarda sosyal adaleti sağlamaya yönelik yasal düzenlemeler olsa da bu düzenlemelerin yeterince önemsenmediği, yapılan uygulamaların daha çok okul yönetimin yaklaşımına göre yapıldığı belirtilmektedir. Bu konuda yeterince duyarlı davranılmamasının ve yeterli bilgi alınamamasının, denetim yapılmamasının da yapılan sosyal destek çalışmalarını sınırlandırdığı ifade edilmektedir (Theoharis, 2007; Tomul, 2009). Okullarda bu öğrencilerin maruz kaldığı eşitsizliklerin giderilmesi adına yapılan çalışmalarda okul içi ve okul dışı çevreden gelen taleplerin, statükonun yoğunluğunun, bürokratik yapılanmanın bir sonucu olarak ortaya çıkan kırtasiyeciliğin, yeterli yasal yetkiye sahip olmamanın -okul yöneticilerinin sorumluluklarının yetkilerinden daha fazla olmasının- ya da bir uygulama için çok fazla yasal işlemi yerine getirmek durumunda olmanın yönetim ve mevzuat kaynaklı sınırlılığa sebep olduğu belirtilmektedir (DeMatthews ve Mawhinney, 2014; Koçak ve Bostancı, 2019; Koçak, Ay ve Tosun, 2020; McKenzie ve diğ., 2008; Theoharis, 2007; Vural, 2020). Bunun yanı sıra araştırmada olduğu gibi okul çalışanlarının dezavantajlı öğrencilere yönelik engelleyici, olumsuz tutum ve davranışlara sahip olmalarının, bu öğrencilere ilgilenme konusunda istekli olmamalarının (DeMatthews ve Mawhinney, 2014; Theoharis, 2007; Koçak ve Bostancı, 2019; McKenzie ve diğ., 2008; Yaşar ve Amaç, 2018; Vural, 2020), müfredatın yoğun olması, iş yoğunluğu, okulun temel eksiklerini giderme, öğrenci sorunlarıyla uğraşma gibi nedenlerle dezavantajlı öğrencilere yeterince zaman ayıramamalarının (DeMatthews, 2014; Koçak ve Bostancı, 2019; Koçak, Ay ve Tosun, 2020; Vural, 2020) ve mesleki yetersizliklerinin, öğretmen eğitim programlarında sosyal adalet konularına yeterince yer verilmemesinin de okullarda dezavantajlı öğrencilere yönelik çabaların yetersiz kalmasına ve dezavantajlı öğrencilere özellikle sosyal, kültürel ve akademik açıdan

yeterli destek sağlanamamasına sebep olduğu dile getirilmiştir (Miller ve Martin, 2015; Yaşar ve Amaç , 2018). Ayrıca velilerin içinde bulundukları yetersiz yaşam koşulları nedeniyle öğrencileri desteklememesi/destekleyememesi, öğrencilerin eğitim öğretim ortamında ihtiyaç duydukları araç gereci temin edememesi (Koçak ve Bostancı, 2019; Koçak, Ay ve Tosun, 2020; Theoharis, 2007; Yaşar ve Amaç , 2018); bu öğrencilerin geldikleri sosyokültürel ortamlarında yeterince desteklenmemesi (Yaşar ve Amaç, 2018); dezavantajlı öğrenci velilerinin oldukça ilgisiz olması, çocuklarına yeterince sevgi ve güven verememeleri, değişim ve yeniliklere direnç göstermeleri, olumsuz tutum sergilemeleri, velilerin eğitim durumu (Koçak ve Bostancı, 2019; Koçak, Ay ve Tosun, 2020; Yaşar ve Amaç, 2018; Vural, 2020); dar görüşlü ve ayrıcalıklı veli beklentileri okullarda yapılan uygulamalarla dezavantajlı öğrencilere tam olarak ulaşılmasını engellemektedir (DeMatthews ve Mawhinney, 2014; McKenzie ve diğ., 2008; Theoharis, 2007). Bu araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde, öğrencinin kendisine yönelik olumsuz bir kabulleniş içine girerek kendisine yönelik sunulan desteğe direniş göstermesi ve gelişime direnmesi de yapılan uygulamaları sınırlandıran bir diğer unsur olarak alanyazında belirtilmiştir (Koçak ve Bostancı, 2019, s. 925-927). Okullarda çeşitli nedenlerle okul yöneticilerinin (Bogotch ve Shields, 2014; DeMatthews, 2014; Kondakçı, Kurtay, Oldaç ve Şenay, 2016; Özdemir, 2017; Theoharis, 2007; Tomul, 2009) ve öğretmenlerin (Koçak ve Bostancı, 2019; Vural, 2020) dezavantajlı öğrencilerin gereksinimlerini istenilen düzeyde karşılayamadıkları ortaya konulmuştur. Dolayısıyla alanyazında mevcut olan çalışmaların bu bulguyu desteklediği görülmektedir.

Araştırmada, dezavantajlı olmanın eğitsel açıdan öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak veya ortadan kaldırmak amacıyla okullarda yapılan uygulamalarla tüm dezavantajlı öğrencilere tam anlamıyla ulaşılama nedenlerine ilişkin farklı katılımcı gruplarının görüşleri incelendiğinde ise her grupta da okulun insan, maddi, fiziki kaynak yetersizliği ve veli desteğinden yoksunluk başta olmak üzere velilerin imkân ve kaynak yetersizliği, yapılan uygulamaların kalıcı ve sürdürülebilir olmaması gibi hususların öne çıktığı söylenebilir.

Bu bağlamda, okulların kaynak sınırlılığı, dezavantajlı okullardaki öğrencilerin genelinin ailesel unsurlar başta olmak üzere imkânsızlıklar içinde olmaları ve okullarda her ne kadar dezavantajlı öğrenciler desteklenemeye çalışılsa da okul ölçekli

yapılan çalışmaların öğrencilerin dezavantajları nedeniyle yaşadıkları olumsuzlukları tam olarak ortadan kaldırmaya yetmediği veya bu öğrencilerinin tümüne ulaşılmasını engellediği görüşünde hemfikir oldukları söylenebilir. Ayrıca eğitim sürecinin ailede başladığı, sonrasında okul ve çevrenin sürece dâhil olduğu düşünüldüğünde çocuğun çeşitli açılardan gelişim göstermesi için okul ve ailenin çocuğa yönelik tutum, davranış ve uygulamaları ve okul-aile iş birliği sağlanmasının büyük önem taşıdığı görüşünün yönetici ve öğretmenlerde hakim olduğu ifade edilebilir. Bu bakımdan okullar ile ailenin sahip olduğu imkân koşullarının birbirini destekleyici olması, dezavantajlı olmanın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak/ortadan kaldırmak amaçlı okullarda yapılan uygulamalardan çocukların daha çok faydalanmasını sağlayacağı düşüncesinde oldukları belirtilebilir. Ayrıca iki katılımcı grubun taşı delenin suyu gücü değil sürekliliği olduğu, taşıma su ile değirmenin dönmeyeceği düşüncesinde oldukları söylenebilir. Dolayısıyla katılımcılar bataklık kurutulmadığında sivrisinekler ile mücadelede ne kadar başarı sağlanabilirse sürdürülebilirlik sağlanamadığında okul ölçekli yapılan anı kurmaya yönelik uygulamalarla da öğrencilerin dezavantajları nedeniyle yaşadıkları olumsuzluklarının ortadan kaldırılması veya etkisinin azaltılmasında o oranda başarılı olunacağı görüşünde oldukları ifade edilebilir.

Bunun yanı sıra bazı noktalarda katılımcı grupları arasında kimi zaman ayrışmanın söz konusu olduğu, bazı grupların vurguladığı hususların değişiklik gösterebildiği, kimi zaman da farklı faktörlere ilişkin görüş sundukları, kısıtlayıcı neden olarak her katılımcı grubunun kendi sorumluluk alanıyla ilgili hususları öne çıkardığı da göze çarpmaktadır. Örneğin okullarda bu amaçla yapılan uygulamalarda yöneticiler daha çok okul kaynaklı, personel kaynaklı, öğrenci kaynaklı, çevre kaynaklı ve diğer kaynaklı; öğretmenler ise veli kaynaklı, iletişim kaynaklı daha çok veli kaynaklı ve okul kaynaklı engellerle karşı karşıya kaldıkları dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra okul yöneticileri öğretmenlerden daha fazla ailenin güncel iletişim bilgilerine sahip olmama, şikayet edilme kaygısı, kişi, kurum, kuruluşların destek vermemesi; öğretmenler yöneticilerden daha çok dezavantajlı öğrenci sayısının fazlalığı öğrenci ve ailesi hakkında sınırlı bilgiye sahip olma, yapılan uygulamalarda sürdürülebilirliğin sağlanamaması gibi unsurların yapılan uygulamalarla okullardaki tüm dezavantajlı öğrencilere tam anlamıyla ulaşılmasını engellediğini ifade etmiştir. Ayrıca bazı uygulamalara ilişkin görüş sunmayan katılımcı gruplarının olduğu da tespit edilmiştir.

Katılımcı grupları arasındaki görüş farklılığı, okul yöneticilerinin okulun genel yönetimi ve işleyişi ile ilgili daha geniş bir sorumluluk alanına sahip olmaları ile açıklanabilir. Okuldaki kaynakların yönetimi, personel yönetimi, okuldaki öğrencilerin çeşitli sorunlarının yönetilmesi, çözülmesi ve okulun çevresel faktörlerle ilişkisinin kurulması, okulun insan, maddi ve fiziki kaynaklarını etkili bir şekilde yönetilmesi, öğretmenlerin çalışma koşullarını düzenlenmesi, performanslarının değerlendirilmesi ve eğitim ekibini yönetilmesi gibi konular okul yöneticilerinin sorumluluğundadır (Cereci, 2018). Bundan dolayı dezavantajlı olmanın eğitsel açıdan öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak veya ortadan kaldırmak amacıyla okullarda yapılan uygulamalarla tüm dezavantajlı öğrencilere tam anlamıyla ulaşılamamasını, yöneticiler öğretmenlere göre daha fazla okul, diğer, personel, öğrenci ve çevre kaynaklı nedenlere dayandırmış olabilir.

5.1.8. Sekizinci araştırma sorusuna ilişkin sonuçlar. Araştırmanın sekizinci sorusunda dezavantajlılığın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak için nelerin yapılabileceğine ilişkin katılımcıların önerileri ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların dezavantajlılığın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak için başta okul-aile-çevre iş birliğine, sosyal adalet uygulamalarına, öğrencilerin geliştirilmesine, eğitim sistemine, okul kaynaklarına olmak üzere okulun yapısına, mevzuatın iyileştirilmesine, okulların insan kaynaklarına ve işleyişin kolaylaştırılmasına yönelik çeşitli öneriler ortaya koyduğu görülmüştür.

Bu kategoriler altında sunulan önerilerin dezavantajlılığın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri ve bu etkileri azaltmak için okullarda yapılan uygulamaların iyileştirilmesi ve yapılan uygulamalarda karşılaşılan engelleri ortadan kaldırmak için yapıldığı dikkat çekmektedir. Katılımcıların sunduğu önerilerin dezavantajlı öğrencilerin eğitimdeki deneyimlerini iyileştirmek ve eşitsizlikleri azaltmak için konuyu tek bir açıdan değil, bütüncül bir yaklaşımla ele aldıkları görülmektedir. Bu bağlamda araştırmada elde edilen verilerin eğitim sistemiyle ilgili karşılaşılan mevcut zorluklarla tutarlı olduğu söylenebilir. Araştırmada daha çok okul-aile-çevre iş birliğine, sosyal adalet uygulamalarına, öğrencilerin geliştirilmesine, eğitim sistemine, okul kaynakları kategorilerinin ön plana çıkmasında ise katılımcıların dezavantajlı

öğrencilerle ilgili karşılaştığı sorunların ciddiyeti ve önceliklerinin, toplumsal farkındalık ve duyarlılıklarının bu sorunlara odaklanmasına yönlendirdiği söylenebilir. Örneğin, aile-çevre iş birliği veya sosyal adalet uygulamaları gibi konular, katılımcılar tarafından dezavantajlı öğrencilerin eğitime dair öncelikli sorunlar olarak kabul edilmiş olabilir.

Elde edilen araştırma bulguları kategori bağlamında ele alındığında ise katılımcılar okul-aile-çevre iş birliğine yönelik ailelere verilen desteklerin arttırılması, ailelere verilen eğitimlerin niteliğinin arttırılması, kişi, kurum ve kuruluş iş birliğinin çeşitliliği ve kapsamının arttırılması, okul aile iş birliğini sağlayıcı ve güçlendirici çalışmalar yapılması, dezavantajlı öğrencilerin gelişimlerine yönelik projeler yapılmasını önermiştir. İlgili alan yazında da benzer şekilde veli katkısı ve okul bütçesi dışında alternatif farklı kaynaklar bulmak için girişimde bulunulması gerektiğine vurgu yapılarak; bu okullardaki öğrencilerin tüm alanlarda gelişim gösterebilmesi için okulun bulunduğu çevredeki sanayi, esnaf, üniversitelerle, yerel yönetimlerle ve STK'larla, içişleri, sağlık, gençlik ve spor gibi ilgili bakanlıklarla bu okullara destek sağlamak amacıyla işbirliği yapılması ve gönüllü faaliyetlerin teşvik edilmesi, çevredeki gönüllü kurum ve kuruluşlarla daha kapsamlı işbirliğine gidilerek bu okullar için alternatif kaynaklar oluşturulması yönünde Bakanlık tarafından okul yönetimine destek sağlanması gerektiği belirtilmiştir (Akkuş, 2019; Kahraman, Karadağ ve Tüzel İşeri, 2023; Koçak ve Bostancı, 2019; Tosun, Ay ve Koçak, 2020; Vural, 2020). Eğitimde sosyal adaleti sağlamanın okul yönetimini aştığına dikkat çekilerek ancak eğitimde sosyal adaletin devlet tarafından genel politikalar uygulamaya sokularak gerçekleştirilebileceğinin altı çizilmiştir (Tomul, 2009). Bunun yanı sıra aileler arasındaki sosyal ve ekonomik farklılıkların eğitime yansıtılmaması gerektiğine vurgu yapılarak; ailelere yapılan devlet desteğinin ve okul çağındaki çocukları için yapılan okul yemeği, okul kıyafeti, eğitsel araç gereç gibi desteklerin arttırılması ve ailelerin gelirlerinin iyileştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir (Alpaslan ve Kartal, 2020; Cülha ve Demirtaş, 2020; Tosun, 2021; Zeylanova, 2019). Dezavantajlı okullarda eğitim alan öğrenci ailelerine verilen eğitimlerin artırılması, öğrenci-veli ilişkisinin önemine vurgu yaparak farkındalık oluşturulması ve özellikle bu tür okullarda okul-aile iş birliğini teşvik edici etkinlikler düzenlenmesi yönünde de öneriler ortaya konulmuştur (Akkuş, 2019; Alpaslan ve Kartal, 2020; Koçak ve Bostancı, 2019, Tosun, Ay ve

Koçak, 2020; Vural, 2020). Ayrıca okullarda sosyal adaleti sağlamaya dönük her ne kadar devlet, çeşitli kurum kuruluşlarla iş birliği yapılarak çeşitli projeler yapılmaya çalışılsa da bu projelerin uygulanabilir olmadığına dikkat çekilerek; üniversite, bakanlık veya diğer kurum kuruluşlar bünyesinde yapılan projelerin dezavantajlı okullardaki öğrencilerin gelişimine yönelik tasarlanması gerektiğinin altı çizilmiştir (Akkuş, 2019; Tosun, Ay ve Koçak, 2020).

Öğrencilerin geliştirilmesi çerçevesinde ise katılımcılar başta dezavantajlı öğrencilerin sosyal, kültürel, sportif faaliyetlere katılımlarının teşvik edilmesinin, dezavantajlı öğrencilerin tespitine yönelik çalışmaların niteliğinin artırılmasının yanı sıra göçmen öğrencilerin öncelikle dil yetkinliği kazanması ve uyum sağlamasının hedeflenmesi, dezavantajlı öğrencilerle öğretmenlerin daha fazla ilgilenmesi, dezavantajlı öğrencilerin okul saatleri dışında okul imkânlarından yararlanmasının sağlanması, dezavantajlı öğrencilere akran destek sisteminin kurulması, okul öncesi eğitim imkânının sağlanması, göçmen öğrencilerin sınıf düzeyinin yaşa göre belirlenmemesi yönünde önerilerde bulunmuştur. Benzer şekilde alanyazında da sosyal adaletsizliğin dezavantajlı öğrencilerin kültür, sanat ve spor etkinliklerine katılımlarında bile etkisini gösterdiği bu tür faaliyetleriyle ilgilenmek istedikleri fakat bu etkinlikleri yapabilmek için yeterli -özellikle maddi- imkâna sahip olmamalarının katılım sağlayamamalarına neden olduğu vurgulanmıştır (Tarhan, 2022, s. 385). Dezavantajlı okullardaki öğrencilerin gelişimine katkı sağlamak amacıyla kültürel, sanatsal ve spor gibi faaliyetlere katılımlarının teşvik edilmesi, dezavantajlı öğrenci gruplarının etkili olabileceği alanlarda sosyal etkinlikler düzenlenmesi ve bu öğrencilerin de bu tür etkinliklere katılmaları sağlanarak başarı duygularının pekiştirilmesi önerilmiştir (Koçak ve Bostancı, 2019; Tosun, Ay ve Koçak, 2020). Okullarda sosyal etkinlik saatlerinin olması, okulda ve belediyelerde sosyal etkinlik alanlarının açılmasının da öğrencilerin gelişimlerini olumlu yönde destekleyeceği belirtilmiştir (Vural, 2020, s. 79). Bunun yanı sıra eğitimde eşitsizliklerin temel eğitim öncesinden başladığının altı çizilerek; dezavantajlı öğrencilerin okul öncesi eğitimde almaları gereken bazı beceriler yönünden de yetersiz olduğuna ve okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların olduğuna dikkat çekilmiştir. Bu bağlamda okul öncesi eğitimin zorunlu ve parasız olması gerektiği ifade edilmiştir (Koçak ve Bostancı, 2019; Neyişçi, Turabik, Gün ve Kısa, 2020; Özer, Gençoğlu ve Suna, 2020).

Eğitimcilerin ise öğrencilere karşı olumlu ve destek sağlayıcı tutum ve davranışlarda bulunarak onlara iyi birer rol model olması, öğrencilere daha anlayışlı yaklaşması (Neyişçi, Turabik, Gün ve Kısa, 2020, s. 2265); daha adil olması, dezavantajlı öğrencilere yönelik daha belirgin pozitif ayırım yapması, fırsat ve imkân eşitliğini sağlamaya yönelik eylemde bulunması gerektiği vurgulanmıştır (Akkuş, 2019). Ayrıca bu öğrencilerin desteklenmesinde akran iletişimi ve etkileşimini artırmanın önemine değinilerek; öğrenciler arasında paylaşıma ve iş birliğine dayalı yaşantılar kurulması gerektiğine değinilmiştir (Correa-Velez, Gifford, ve Barnett, 2010; Vural, 2020; Yıldırım, 2020). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi için ise daha etkin politikalar benimsenmesi gerektiğine dikkat çekilerek (Neyişçi, Turabik, Gün ve Kısa, 2020, s. 2265); bu öğrencilerin gittikleri ülkenin diline vakıf olmamasından dolayı daha çok dil ve uyum sorunu olmakla birlikte çeşitli sıkıntılar yaşadıkları vurgulanmıştır. Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi göz önünde bulundurulduğunda, bu öğrencilerin Türkçe eğitimi alması veya anadillerinde eğitim alması konusuna gereken önemin verilmesi ve adaptasyon süreçlerini kolaylaştıracak eğitimlerin ve çeşitli çalışmaların düzenlenmesi gerektiği ifade edilmiştir (Börü ve Boyacı, 2016; Erdem, 2017; Kaştan, 2015, Saklan ve Erginer, 2017; Sarıkaya, 2014; Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016). İlaveten Türkiye’de sınıf düzenlemelerinin yabancı uyruklu öğrencilerin yaşlarına göre yapılmış olmasının, ölçme-değerlendirme sürecini ve eğitimin kalitesini olumsuz etkilediği belirtilerek, bireylerin ölçme sonuçlarına göre, mümkün olduğunca akranlarıyla seviye gruplarına göre eğitim alması gerektiğine dikkat çekilmiştir (Gün ve Yüksel, 2021, s. 1051). Ayrıca sosyal adaletin gerçekleşmesi açısından okullarda dezavantajlı konumunda bulunan öğrencilerin belirlenmesi ve bu öğrencilerin sorunların çözümüne yönelik çalışmalar yapılmasının büyük önem taşıdığının altı çizilmiştir. Dezavantajlı konumunda olan öğrencilere karşı duyarlı olunması, eğitim öğretim yılının başında bu öğrencilere ait verilerin elde edilmesi ve bu öğrencilerin hangi dezavantajlara sahip olduğunun saptanması, elde edilen bilgilerin öğretmenlerle paylaşılması ve ihtiyaç duyulması halinde bu öğrencilerin özel eğitim kurumlarına yönlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Koçak ve Bostancı, 2019; Sağdıç, 2018).

Katılımcılar sosyal adalet uygulamalarına yönelik ise dezavantajlı öğrencilere verilen desteklerin kapsam ve çeşitliliğinin artırılmasını, sürekli ve kalıcı uygulamalar yapılmasını, öğrencilere verilen desteklerin öğrenciye ulaşp ulaşmadığının

denetlenmesini, okullarda rehber öğretmenlerin yanı sıra profesyonel olarak psikolojik destek sağlayacak kişilerin (psikolog, psikiyatr gibi) görev almasını, öğrencilere yapılan yardımlarda gizliliğin ön planda tutulmasını ve öğrencilere yönelik yapılan bilinçlendirme çalışmalarının arttırılmasını önermiştir. Yapılan diğer araştırmalarda da elde edilen bulgulara paralel olarak her ne kadar Türkiye’de dezavantajlı öğrencilerin maruz kaldığı eşitsizlikleri azaltmak için destekleme ve yetiştirme kursları, bilim ve sanat merkezlerinin açılması, ücretsiz okul yemeği hizmeti, PİKTES ve uyum sınıflarının açılması, ücretsiz ders kitaplarının dağıtılması, şartlı eğitim yardımı yapılması gibi çeşitli uygulamalar yapılsa da bu yapılan uygulamaların yeterli olmadığı ifade edilmiştir. Yapılan iyileştirmelerin eşitsizliklerin gerçek kaynaklarına eğilip yapılmadığı, sorunu kalıcı olarak çözmediği için var olan eşitsizliklerin kaynaklarının varlıklarını sürdürmesine yol açtığına değinilmiştir. Eğitimdeki eşitsizlikleri azaltmaya yönelik yapılan çalışmaların etkinliğinin izlenmesinin ve sürekli olarak gelişmeye yönelik iyileştirmeler yapılmasının büyük bir önem taşıdığının altı çizilmiştir (Özer, Gençoğlu ve Suna, 2020, s. 305). Mevcut yapılan çalışmaların etkisi değerlendirilerek dezavantajlı öğrencilere yapılan yardımların çeşitlendirilerek sürdürülmesi ve yaygınlaştırılmasının bu öğrencilerin eğitime erişimin ve devamın desteklenmesi için önemli olduğu belirtilmiştir (Alpaslan ve Kartal, 2020; Tüzün, 2017). Ayrıca yapılan destek çalışmalarının yürütülmesinde etik ilkelerin de göz önünde bulundurulması gerektiğinin de altı çizilmiştir. Örneğin, bu bağlamda yapılan çalışmalarda ırkçılığı ve yabancı düşmanlığını besleyen dezenformasyonun önüne geçilmesi ve yapılan yardımların şeffaf bir şekilde yürütülmesi, toplumdaki tüm dezavantajlı grupları da kapsayıcı olması gerektiği belirtilmiştir (Özdemir, 2009; Tüzün, 2017, s. 19). Ayrıca, okullarda sosyal adalet anlayışının pekiştirilmesi için bu konuya okullarda daha fazla vurgu yapılması önerilmiştir. Bu bağlamda, okul genelinde tüm öğrencilere eşit haklara sahip olmaları ve hiçbir grubun diğerinden üstün olmaması gerektiği anlayışının kazandırılması, farklılıkların bir zenginlik olduğunun vurgulanması ve bu değerlerin yaşam tarzına dönüşmesi için demokratik bir okul kültürünün oluşturulması gerektiği belirtilmiştir (Kahraman, Karadağ ve Tüzel İşeri, 2023; Koçak ve Bostancı, 2019). Bu bağlamda öğrencilere farkındalık, küçümseme, kıskançlık, önyargı, ilgisizlik gibi konulara yönelik de eğitimler düzenlenmesi gerektiği ifade edilmiştir (Vural, 2020, s. 80).

Ayrıca dezavantajlı öğrencilerin psikolojik ve sosyal problemlerinin fazla olması göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilere ve velilerine yönelik psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin arttırılmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Bu bağlamda okullarda rehber öğretmenin yanı sıra bu hizmeti sağlayacak psikolog, sosyolog gibi uzman kişilerin de görevlendirilmesinin yararlı olacağı belirtilmiştir (Doğan ve Avcıoğlu, 2022, s. 1009).

Okul kaynaklarına yönelik ise katılımcılar tarafından en çok okullara imkân ve koşulları doğrultusunda kaynak sağlanması üzerinde durulmuş olup, bunun yanı sıra rehber öğretmen atamasının öğrenci sayısına göre değil okulun ihtiyacı gözetilerek yapılması, özel eğitimin alanında uzman kişiler tarafından yapılması, okullarda sağlık birimi olması, okulların güvenliğinin sağlanması, okulların fiziki koşullarının öğrencilerin dezavantajları doğrultusunda iyileştirilmesi gerektiği yönünde öneriler sunulmuştur. Elde edilen bu bulgulara benzer şekilde literatürde de sosyoekonomik durumu zayıf olan bölge okullarında öğrenci profilinin de ekonomik açıdan dezavantajlı olduğunu ve bu öğrencilerin imkânları sınırlı olan okullarda öğrenim görmek durumunda kalmalarının mevcut dezavantajları besleyerek daha da derinleştirdiğini göz önünde bulundurularak; her okula eşitlik ilkesine göre rutin eşit miktarda kaynak aktarımı yerine okulların sahip oldukları koşullara göre adil bir şekilde kaynak aktarımı yapılması gerektiği üzerinde durulmuştur (Akkuş, 2019; Önder, 2012; 2014; Tosun, Ay ve Koçak, 2020). Bu doğrultuda yetkili ilgili birimler tarafından dezavantajlı okulların belirlenmesi ve bu okullara kaynak aktarımında pozitif ayrımcılık yapılması, dezavantajlı okullara ek bütçe tahsis edilmesi, belirli denetim ve kontrollerle bu okulların ödeneklerinin arttırılması, fiziki alt yapı ve donanım eksikliklerinin aşamalı olarak giderilmesi doğrultusunda öneriler getirilmiştir (Akkuş, 2019; Önder, 2012; 2014; Tosun, Ay ve Koçak, 2020). Dezavantajlı bölgelerdeki ortaokulların “dört duvar bir çatı” algısının yıkılması, öğrencilerin okula koşarak gidebilmesi için akademik, insan kaynağı, teknolojik ve fiziki alt yapı, öğrencilere sağlanan sosyal-kültürel imkânlar, yapı ve yönetim bakımından güçlendirmesi, eşit şartlarda rekabet yapılması için politikalar üretilmesi gerektiğinin altı çizilmiştir (Akkuş, 2019; Neyişçi, Turabik, Gün ve Kısa, 2020; Ünsal-Özberk, Yılmaz-Fındık, ve Özberk, 2018; Özcan, Balyer ve Yıldız, 2018; Tosun, Ay ve Koçak, 2020). Bunun yanı sıra okullarda dezavantajlı öğrencilerin hem kendilerini

kabullenmeleri hem de diğerlerinin onların farklılığını kabullenmelerine okulda yardımcı olabilecek kişilerden biri olan rehber öğretmenlerin bu öğrencilerin eğitim yaşantılarında kritik öneme sahip olduklarına dikkat çekilmektedir (Tosun, 2021, s. 357). Ancak MEB tarafından rehber öğretmen normlarını belirlenirken okulun öğrenci sayısının yüksek olması temel alınarak; 300 öğrencinin altında bir ilkokula ya da 150 öğrencinin altında ortaokula/ortaöğretim kurumuna rehber öğretmen ataması yapılmamaktadır (MEB, 2014). Bu nedenle dezavantajlı okullarda rehber öğretmen ataması yaparken öğrenci sayısına bakılmaması ve mutlaka rehber öğretmen atamasının yapılması gerektiğine değinilmiştir (Çalışıcı, Yüksel ve Yağır, 2022; Tosun, 2021; Tosun, Ay ve Koçak, 2020). Ayrıca dezavantajlı öğrencilerin diğer akranlarına kıyasla daha temiz, sağlıklı, güvenli bir ortamda eğitim alabilmesini sağlamanın öğrencilerin eşit haklara erişimini sağlamak açısından gerekli olduğu belirtilerek; bu doğrultuda okullarda gerekli sağlık ve güvenlik önlemlerinin de alınması ifade edilmiştir (Neyişçi, Turabik, Gün ve Kısa, 2020; Özdemir ve Kütküt, 2015; Polat, 2007).

Eğitim sistemine yönelik ise en çok mesleki ortaokulların açılması ve dezavantajlı öğrencilerin mesleki eğitime yönlendirilmesi gerektiği üzerinde durulmakla birlikte öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini temel alan bir eğitim sistemi oluşturulması, kademler arası geçişte sınava dayalı sistemin kaldırılması veya dezavantajlı öğrencilere ek imkânlar sağlanması, müfredatın öğrenci imkân ve koşulları gözetilerek daha işlevsel bir yapıya kavuşturulması gerektiği belirtilmiştir. Bunun yanı sıra rehberlik dersinin tüm sınıf seviyesinde olması, destek eğitim odalarının yaygınlaştırılması ve daha çok öğrencinin yararlanmasının sağlanması, özel gereksinimli öğrencilere yönelik nitelikli okul sayısının artırılması, dezavantajlı öğrencilere yatılı okullara girmede pozitif ayrımcılık yapılması, destek eğitimi ve özel eğitim uygulamalarının öğrencileri ayrıştırıcı olmamasına yönelik de öneriler sunulmuştur. Bu bulgulara paralel olarak alanyazında aileler arasındaki sosyal ve ekonomik farklılıkları ortadan kaldırmak yerine bu farklılıkları daha da gün yüzüne çıkararak adaletsizliklere neden olan unsurlardan birinin de aşırı merkeziyetçi ve statükocu olan, ideolojik yapılanan, eğitimden çok öğretime odaklanan, sürekli değişen eğitim ve sınav sisteminin olduğunun altı çizilerek; eğitimde sosyal adaletin sağlanması için eğitim ve sınav sisteminin yeniden düzenlenmesi ve bölgesel eğitim planlarının hazırlanması gerektiği

belirtilmiştir (Alpaslan ve Kartal, 2020; Kesik ve Bayram, 2015). Merkezî sınav baskısı nedeniyle maddi olanakları uygun olan ailelerin giderek özel okullara daha fazla yönelmesinin eğitim sisteminde fırsat eşitliğini engellediğine dikkat çekilerek; eğitimde fırsat eşitliği ve sosyal adaleti bozmayacak biçimde önlemler alınması gerektiği üzerinde durulmuştur (Gümüş, 2018, s. 9). Bu bağlamda sınav sistemlerinin yeniden gözden geçirilmesi, kademeler arası geçişte sınavların ağırlığının azaltılması, eğitim sisteminde sınav yarışı mantığından uzaklaşılması, eğitimde uzun vadeli planlamaların yapılması ve kalıcı politikaların üretilmesi, eğitimde sosyal adaletin sağlanmasına yönelik politikalar üretilmesi gerektiği belirtilmiştir (Kahraman, Karadağ ve Tüzel İşeri, 2023, s. 368). Bunun yanı sıra özellikle öğrencilerin, çoğu zaman fiziksel ve maddi imkânların yeterince gelişmemiş olmasına bağlı olarak yetenekleri ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitim görme imkânına sahip olamadıklarının altı çizilerek öğrencilerin ilgi, yetenek, ihtiyaç ve seviyelerine uygun eğitim verilmesi, öğrencilere kişisel gelişim fırsatları sunulması gerektiği ifade edilmiştir (Akkuş 2019; Furman, 2012). Ayrıca ortaokul ve lise döneminin meslek seçiminde en kritik dönemler olduğu (Yeşilyaprak, 2003) ve eğitim düzeyi ile yoksulluk riski arasında ters yönlü bir ilişkiye bağlı olarak özellikle mesleki eğitime yönelik yardım ve desteklerin insanları sosyal yardımlara bağımlı yaşamaktan kurtaracağına, işsizlik ve dolayısıyla yoksulluğu azaltacağına (Türkoğlu, 2013, s. 301) dikkat çekilerek; öğrencilerin ortaokuldan itibaren kendi yetenek, ilgi ve mesleki değerleri doğrultusunda, kendi maddi imkânlarına bağlı olmaksızın yetiştirmeleri ve bir meslek edinmelerine imkân sağlamak için mesleki ortaokullara yönlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir (Akkuş, 2019, s. 68). Müfredatın yeniden gözden geçirilerek çok kültürlü ve kapsayıcı bir şekilde oluşturulması ve eğitim ortamlarının kültürel çeşitliliği ortaya koyacak şekilde düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir (Tosun, 2021; Furman, 2012; Yeşil ve Sincar, 2021). Dezavantajlı gruplardan gelen bireylerin gelecekte başarılı olabilmesi için sadece nitelikli eğitim değil, aynı zamanda güçlü rehberlik ve psikolojik danışmanlık desteği de gerektiği belirtilmiştir (Özcan, Balyer ve Yıldız, 2018, s. 542). Bu bağlamda ortaokulda rehberlik çalışmalarının yürütülebileceği bir ders saatinin olmadığı sadece 8. sınıflarda “Rehberlik ve Kariyer Planlama Dersi” adı altında bir saatlik bir ders olduğu bunun dışında rehberlik çalışmaları için özel bir ders saati olmadığına vurgu yapılarak okullarda rehberlik saatlerinin düzenlenmesi (Vural,

2020, s. 79), rehberlik hizmetlerinin geliştirilerek etkili bir şekilde uygulanması (Neyişçi, Turabik, Gün ve Kısa, 2020, s. 2265), rehberlik servisinde sadece akademik başarıya değil, sosyal olarak dezavantajlı grupların durumlarıyla da ilgilenilmesi gerektiği belirtilmiştir (Koçak ve Bostancı, 2019, s. 927-929). Bunun yanı sıra benzer şekilde her ne kadar özel eğitime ihtiyaç duyan dezavantajlı öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak için 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname kapsamında özel eğitim okullarının, özel eğitim sınıflarının, kaynaştırma eğitiminin, destek eğitim odalarının yanı sıra özel eğitim kurumlarının açılmasına yönelik adımlar atılmış olsa da hala gelinecek noktanın yeterli seviyeye ulaşmadığı belirtilmiştir (Tosun, 2021, s. 355). Tüm eğitim kademelerinde fırsat eşitliğini sağlayıcı düzeyde etkin bir burs ve kredi sistemi oluşturulması, öğrenci burslarının miktar ve sayı itibarıyla artırılması, parasız yatılılık sistemi yaygınlaştırılması, parasız yatılı öğrenci sayısı çoğaltılması gerektiğinin altı çizilmiştir (İnan ve Demir, 2018; Kahraman, Karadağ ve Tüzel İşeri, 2023). Eğitimde ayrımcılığa (dinsel, etnik ve cinsiyet vb.) yol açan her türlü uygulamanın önlenerek kişilerin kamusal yaşamda kendi kimlikleriyle yer alabilmeleri için gerekli yasal düzenlemelerin üst düzeyde ele alınması ve bu düzenlemelerin eğitim sistemine yansıtılması gerektiği belirtilmiştir (Gürgen, 2017; Polat, 2007).

Okulun yapısına yönelik ise dezavantajlı bölgelerde okul komplekslerinin oluşturulması ve mevcut okulların öğrenci sayısı azaltılarak butik okullara dönüştürülmesi gerektiği ifade edilmiştir. Literatürde de benzer şekilde öğrenme ortamlarının nicel yeterliği ve nitel özelliklerinin herkesin eğitime erişebilmesinin yanı sıra öğrencinin eğitim kurumlarına duyduğu aidiyet ve öğrenme süreçlerinin etkililiği üzerinde de etkili olduğuna dikkat çekilerek okullarda yalnızca sınıf değil, laboratuvarlar, kütüphane ve bahçe gibi sınıf dışı ortamların da olması gerektiğinin altı çizilmiştir (ERG, 2008, s. 62). Dezavantajlı öğrencilerin kaliteli bir okul yaşantısına erişmeleri, eğitim hizmetlerinden eşit düzeyde faydalanabilmeleri için okullarda yeterli donanımın sağlanması gerektiği ifade edilmiştir (Koçak ve Özdemir, 2019, s. 1173). Buna ek olarak kütüphane yapımı, beceri atölyeleri kurma gibi öğrenci gelişimini hedefleyen pilot uygulamalar için dezavantajlı okulların seçilmesi önerilmiştir (Tosun, Ay ve Koçak, 2020, s. 989). Ayrıca Türkiye’de öğrenci sayısının yıllar geçtikçe artmasına rağmen öğretmen ve derslik sayısının aynı oranda

artmadığına dikkat çekilerek; bu durumun da öğrenciler arasında eşitsizliğe neden olabildiğine değinilmiş, okul ve sınıf başına düşen öğrenci sayısının azaltılması gerektiği belirtilmiştir (Sarier, 2010).

Bunların yanı sıra mevzuata yönelik ise katılımcılar eğitim politikalarında dezavantajlı öğrencilerin daha fazla göz önünde bulundurulması, velilere yönelik yasal yaptırımların arttırılması, okullarda tüm derslerden kurs açabilme ve kurs açmada öğrenci alt sınırı kaldırılması, okullarda öğrencilerin tek tip giyinmesi, çocuk işçiliğini önlemeye yönelik caydırıcı önlemler alınmasına ilişkin öneriler sunmuştur. Benzer şekilde alan yazında da sosyal adaletin bir yönüyle de dezavantajlı durumda olanları güçlendirme hareketi olduğu göz önünde bulundurulduğunda dezavantajlı durumların ortadan kaldırılarak eşitliğin sağlanabilmesi için pozitif ayrımcılık yapılarak dezavantajlı öğrencilerin daha fazla göz önünde bulundurulması, bu öğrencilere dönük farklılaştırılmış politikalar üretilip uygulanması gerektiği belirtilmiştir (Gürgen, 2017; Kahraman, Karadağ ve Tüzel İşeri, 2023; Scanlan, 2007; Tomul, 2009). Dezavantajlı öğrencilerin adil eğitim koşullarında eğitim alabilmelerini sağlamak için bu öğrencileri destekleyici yasal düzenlemelerin olması gerektiği üzerinde durulmuştur (Akkuş, 2019, s. 78-88). Bunun yanı sıra velilerin adrese dayalı kayıt sistemine uymaları (Tosun, Ay ve Koçak (2020, s. 990), öğrencilerin okula devam sağlaması (Börü, 2019, s. 155) gibi konularda ailelere yönelik caydırıcı yasal yaptırım gücü sağlanması gerektiği belirtilmiştir. Tek tip kıyafet uygulaması ilgili ise veli, öğretmen ve yöneticilerin tek tip kıyafet konusundaki algılarının oldukça olumlu olduğu belirtilerek, bu uygulamanın öğrenciler arasındaki sosyoekonomik ve kültürel farklılıklar nedeniyle yaşanabilecek sorunların bir bölümünün önüne geçmesini sağlamakla birlikte okuldaki disiplin problemlerini azaltma, okul güvenliğini artırma gibi faydaları da olduğu ifade edilmiştir (Erkan, 2003, s. 271). Okul kursları konusunda ise ders ve kurs programından kaynaklı da çeşitli sorunların olduğu bu bağlamda kurs sürelerinin uzatılması, sosyal etkinlik saatlerinin olması, okul saatlerine spor etkinliklerinin dahil edilmesi (Vural, 2020, s. 80), ders saatlerinin ve çeşidinin arttırılması, ders programının iyi planlanması, ders seçimin öğrencilerin eksikliği doğrultusunda kendileri tarafından yapılması (Canlı, 2019, s. 492-496) gibi öneriler sunulmuştur. Çocuk işçiliği ile ilgili ise çocuk işçi sayısının azaltılması ya da tümünden ortadan kaldırılmasının da hem birey hem de ülke açısından önemli getirileri

bulunduğuna dikkat çekilerek; genellikle çocuk işçiliğini ortadan kaldırmayı hedefleyen yasal düzenleme, politika ve programların geliştirilmesine ve mevzuatın tam ve doğru bir şekilde uygulanıp uygulanmadığının takipçisi olunması gerektiği üzerinde durulmuştur (Avşar ve Öğütoğulları, 2012; Kahraman, Karadağ ve Tüzel İşeri, 2023).

Araştırmada okulların insan kaynaklarına yönelik ise en başta yönetici ve öğretmen nitelik ve yeterlilikleri artırılması, öğretmenlerin duyduğu kaygıların azaltılması, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin iş yükünün azaltılması, öğretmenlik mesleğinin rolü ve itibarının artırılması, dezavantajlı okullarda görev yapan öğretmenlere maddi ve manevi motivasyon kaynağı sağlanması, öğretmenlerin makul sürelerde rotasyonlarının sağlanmasına ilişkin öneriler getirilmiştir. Alan yazında, dezavantajlı okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlere maddi ve manevi olarak motivasyon kaynaklarının sağlanması ve bu durumun hizmet puanlarına yansıtılması önerilmiştir. Ayrıca, bu okullarda tükenmişlik yaşamaya başlayan öğretmenlerin, öğrencilere zarar vermemek adına makul sürelerde rotasyon imkânının sağlanması gerektiği ifade edilmiştir (Tosun, Ay ve Koçak, 2020, s. 990-993). Öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin, meslek hayatlarında çoğunlukla bu grup öğrencilerle çalışmalarına rağmen hem hizmet öncesi hem de hizmet süresinde bu konuyla ilgili yeterli eğitim almadıkları ve dezavantajlı gruplarla ilgili bilgi eksikliklerinin olduğu ortaya konulmuştur (Kardaş, 2014, s. 140, 150). Bu bağlamda öğretmenlere dezavantajlı öğrenciler konusunda destek hizmeti verilmesi (Koçak ve Bostancı, 2019, s. 927-929), okullarda sosyal adaletin geliştirmesine ilişkin hizmetçi eğitimlerin verilmesi (Akkuş, 2019; Kahraman, Karadağ ve Tüzel İşeri, 2023), öğretmen yetiştirme, istihdam ve performans değerlendirme politikalarının düzenlenmesi, nitelikli öğretmen yetiştirme ve öğretmen atamalarının artması, öğretmenlerin ve yöneticilerin destek ve süpervizyon alabileceği kişi ve kurumlarla ilgili bilgilendirilmesi gerektiği belirtilmiştir (Alpaslan ve Kartal, 2020; Neyişçi, Turabik, Gün ve Kısa, 2020; Vural, 2020). Bunların yanı sıra öğretmenin rolü ve itibarının artırılması, öğretmenlerin ayrıştırılmaması, öğretmenlerin özlük haklarının artması, öğretmen ve yöneticilerin öğrenciler için olumlu örnekler teşkil etmesi, kendilerinin rol modeli olarak farklı kültür ve düşüncelere saygı göstermeleri yönünde çeşitli öneriler sunulmuştur (Akkuş, 2019; Bursa ve Ersoy, 2016).

İşleyişin kolaylaştırılmasına yönelik ise bürokratik engellerin kaldırılmasına, yetki ve sorumluluk dengesizliğinin giderilmesine ilişkin öneri getirilmiştir. Alan yazında da elde edilen araştırma bulgularına benzer şekilde okullarda bürokratik yönetsel yapılanmanın bir sonucu olarak ortaya çıkan kırtasiyecilik, kaynak yetersizliği, çeşitli katı kural ve prosedürler gibi engelleyici yapının okullarda dezavantajlı öğrencilere yönelik çeşitli uygulamalar yapılmasına engel olduğu ifade edilmiştir (Fernandez, 2000; McKenzie ve diğ., 2008; Şahin, 2013). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, eğitim faaliyetlerini belirleme süreçlerinde genellikle sınırlı söz sahibi oldukları veya hiç söz sahibi olmayarak karar verme süreçlerinin dışında kaldıkları çoğunlukla yasal mevzuat ve eğitim programları doğrultusunda görevlerini yerine getirmek zorunda kaldıkları ve bürokratik yapı nedeniyle yeterince inisiyatif sahibi olmadıkları vurgulanmıştır. Bu nedenle de genellikle yaptıkları işe ilişkin karar verici konumda değil, daha çok uygulayıcı konumda oldukları, sorumluluklarının yetkilerinden fazla olduğu -yetki ve sorumluluk dengesizliği- sıkça dile getirilmiştir. Bu sorunlara ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin yetki alanlarının sorumluluklarına paralel olarak genişletilmesi, merkezden yönetimin azaltılması, prosedürlerin kolaylaştırılmalı gerektiği, karar alma yetkisinin sorunların yaşandığı yerler olan okullara devredilmesiyle daha etkili çözümler getirilebileceği dile getirilmiştir (Bursalıoğlu, 2002; Sarıbaş ve Babadağ, 2015; Vural, 2020).

Elde edilen araştırma bulgularının yanı sıra alan yazında farklı önerilerin de sunulduğu görülmüştür. Örneğin, öğrenciler arası fark yaratan adaletsiz durumların ortadan kaldırılmasında, sınıf içi uygulamaların demokratikleştirilmesi (Aronowitz ve Giroux, 1991), veli isteğine bağlı olmadan sınıfların karma yapıda oluşturulmasına özen gösterilmesi (Koçak ve Bostancı, 2019, s. 927-929), okullarda ödül ve ceza sisteminin iyi işlemesi (Akkuş, 2019, s.64), özel okullar yerine devlet okullarına yapılan teşviklerin artırılması, eğitimde özelleşmeden vazgeçilmesi gerektiği ifade edilmiştir (Alpaslan ve Kartal, 2020; Kahraman, Karadağ ve Tüzel İşeri, 2023). Okullarda demokratik çerçevede öğrenci, veli, öğretmen ve çevrenin aktif katılım sağlanması, alınan kararlarda onların istek ve görüşlerinin dikkate alınması ve denetlemesi gerektiği dile getirilmiştir (Akkuş, 2019, Gürgen, 2017; Polat, 2007). Bunun yanı sıra ücrette adil olunması, performans sisteminin gelmesi, atamalarda liyakatin olması, iltimasın olmaması (Akkuş, 2019, s. 64), dezavantajlı okullara yönetici atamasında

daha seçici davranılması ve daha çağdaş akademik ölçütler benimsenmesi (Gürgen, 2017; Özcan, Balyer ve Yıldız, 2018), yetkili birimlerce il genelindeki dezavantajlı okulların tespit edilerek öğretmen eksikliğinin giderilmesi (Tosun, Ay ve Koçak, 2020, s. 989) ve sözleşmeli/ücretli öğretmenliğin kaldırılması gerektiği belirtilmiştir (Alpaslan ve Kartal, 2020; Polat, 2007). Ayrıca sosyal adaletin bir ders olarak okutulması (Akkuş, 2019, s. 69) ve müfredata okulda sosyal adaleti ve sosyal adalet kavramlarını öğretecek öğretim materyalleri ya da dersler eklenmesi önerilmiştir (Gürgen, 2017, s. 67).

Araştırma sonucunda dezavantajlılığın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak için nelerin yapılabileceğine ilişkin sunulan öneriler farklı katılımcı grupları açısından karşılaştırıldığında ise genel olarak okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin -sıralaması farklı olsa da- benzer şekilde daha çok sosyal adalet uygulamalarına, eğitim sistemine, okul kaynaklarına ve okul-aile-çevre iş birliğine, öğrencilerin geliştirilmesine yönelik öneriler sundukları görülmüştür. Her katılımcı grubunda (aynı yönlü eğilim söz konusu) daha çok katılımcının dezavantajlı öğrencilere verilen desteklerin kapsamı ve çeşitliliğinin arttırılması, okulların imkân ve koşulları doğrultusunda kaynak sağlanması, ailelere verilen maddi, sosyal, psikolojik desteklerin, aile eğitimlerin ve niteliğinin arttırılması, dezavantajlı öğrencelerin sosyal, kültürel, sportif, akademik faaliyetlere katılımının teşvik edilmesi kodlarına ilişkin öneriler sunduğu saptanmıştır. Kimi zaman bazı noktalarda katılımcı grupları arasında ayrışmanın söz konusu olduğu, bazı gruplarda daha sık ifade edilen uygulamaların diğer grup/lardaki katılımcılar tarafından daha az vurgulandığı veya bazı uygulamalara ilişkin görüş sunmayan katılımcı gruplarının da olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, genel olarak bakıldığında diğer katılımcılara göre okul yöneticilerinin dezavantajlılığın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak için nelerin yapılabileceğine ilişkin kapsam açısından birbirinden farklı-daha çeşitli uygulamalara değindikleri; konuyla ilgili öğrenci görüşlerinin ise diğer gruplara göre çok az çeşitlilik içerdiği dikkati çekmiştir.

Araştırmada özellikle yönetici, öğretmenler tarafından benzer önerilerin dile getirilmesi dezavantajlı öğrencilerin karşılaştığı zorluklar ve bu zorlukların üstesinden gelmek için gerekli çözümler konusunda benzer bir farkındalığa sahip olmaları, eğitim geçmişi ve deneyimlerinin belirli konularda benzer olmasından etkilenmiş olabilir.

Öğretmen yöneticiler arasındaki bu benzerlik eğitim sisteminin yapısı, gereksinimleri, politikaları ve baskıları, toplumsal ve kültürel faktörler, sosyal adalet, eğitim sistemine ve okul kaynaklarına yönelik benzer bakış açıları geliştirmelerini etkileyerek benzer konular üzerine odaklanmalarına neden olmuş olabilir. Katılımcı gruplarının en çok üzerinde durduğu konular açısından farklılıkların görünmesine ise her grubun, kendi bakış açısından, deneyimlerinden ve gözlemlediği perspektiften yola çıkarak öneriler sunmuş olmaları neden olmuş olabilir. Okul yöneticileri dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimlerinde ve eğitim hizmetlerinden azami düzeyde faydalanmalarında önemli bir pozisyona sahip kişiler olarak okullarda önemli sorumluluklarından bir tanesi de okullarda sosyal adalet sağlamak, eğitim sistemindeki eşitsizlikleri azaltmak ve fırsat eşitliği sağlamaktır (Kondakçı, Kurtay, Oldaç ve Şenay, 2016, s. 358). Bu nedenle, yöneticiler daha çok sosyal adalet uygulamalarına ilişkin önerilerde bulunmuş olabilirler. Öğretmenler ise öğrencilerle doğrudan etkileşim halinde olan ve öğrencilerin gelişimine büyük etki eden kişilerdir. Bu nedenle, öğrencilerin aileleri ile daha yakın iş birliği içinde olunması ve ailelerin öğrencilerin eğitime daha etkin bir şekilde katılması, öğretmenlerin öncelikli önerileri arasında yer alabilir. Öğrenciler ise doğrudan eğitim sürecinin içinde yer alırlar ve eğitimlerini etkileyen unsurları doğrudan deneyimlerler. Bu nedenle, kendi gelişimleri üzerine odaklanarak, gelişimlerini destekleyecek önerilerde bulunmuş olabilirler.

Katılımcı gruplarının üzerinde durduğu kodların farklı olmasına ise katılımcıların kendi rolleri ve deneyimleri doğrultusunda belirli konulara daha fazla vurgu yapmalarının yol açmış olabileceği düşünülmüştür. Örneğin, yöneticiler okul yönetimine odaklanırken, öğretmenler günlük etkileşimleri ve pedagojik yaklaşımları göz önünde bulundurmuş olabilirler. Öğrenciler ise doğrudan yaşadıkları deneyimlerine dayanarak dezavantajlı öğrencilere yönelik desteklerin artırılmasına odaklanmış olabilirler. Bu durum, farklı bakış açıları ve etkilenilen alanlar neticesinde farklı vurgular yapmalarına sebep olabilir. Katılımcı gruplarının belirli konular üzerinde daha fazla durması ise onların kendi rolleri, deneyimleri, sorumluluk alanları, bakış açıları ve toplumsal etkiler gibi bir dizi faktörden kaynaklanabilir. Örneğin, yöneticiler, okul yönetimi ve organizasyonunda doğrudan sorumlu kişi olarak okulların imkân ve koşullarının artırılması, dezavantajlı öğrencilere yönelik desteklerin planlanması ve uygulanmasında doğrudan rol alırlar. Bu nedenle okulların

gereksinimlerini ve eksikliklerini gözlemleyerek kaynak sağlama ve dezavantajlı öğrencilere verilen desteklerin kapsam ve çeşitliliğinin artırılması yöneticilerin öncelikli konularından biri olabilir. Öğretmenler ise öğrencilerle doğrudan etkileşim halinde olan ve günlük eğitim sürecini yönlendiren kişilerdir. Öğrencilerin sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere katılımlarını teşvik etmek, öğretmenlerin pedagojik rolleri içinde önemli bir yer tutmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenler, öğrencilerin ailesiyle de doğrudan ilişki içindedir. Ailelere sağlanan destekler, öğrencilerin okuldaki başarılarını etkileyebilir. Bu nedenle, öğretmenlerin ailelere yönelik desteklerin artırılması konusunda öneriler sunmuş olabilir. Dezavantajlı öğrenciler, bu durumun etkilerini doğrudan yaşayan kişilerdir. Kendi deneyimlerine dayanarak, desteklerin kapsamını ve çeşitliliğini artırma ihtiyacını daha fazla hissedebilirler. Bu sebepten dolayı, öğrencilerin desteklerin kapsam ve çeşitliliğinin artırılması konusunda öneriler sunması beklenebilir. Öğrenciler, ailelerine yönelik sağlanan desteklerin doğrudan alıcıları olduğundan bu katılımcı grubunda ailelere yönelik desteklerin artırılması önerisinin getirilmesi anlamlıdır.

Kısacası, araştırma sonucunda elde edilen bulgular genel olarak alanyazın ile uyumluluk göstermektedir. Ayrıca bu konudaki katılımcı önerilerinin, dezavantajlılığın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri ve bu etkileri azaltmak için okullarda yapılan uygulamaların iyileştirilmesi ve yapılan uygulamalarda karşılaşılan engelleri ortadan kaldırmak bağlamında olduğu da söylenebilir. Bu bağlamda araştırma bulgularının birbiriyle tutarlı olduğu gözlenmektedir. Bunun yanı sıra her ne kadar okullarda dezavantajlılığın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak, sosyal adaleti sağlamak için çeşitli uygulamalar yapıldığı anlaşılrsa da hâlâ ne yazık ki geliştirilmesi gereken noktalar olduğu görülmektedir. Bu açıdan dezavantajlı öğrencilere tam anlamıyla ulaşabilmek, içinde bulundukları yoksunluğu giderebilmek, farklılıkların yarattığı haksız ortamın oluşması engellenerek eğitimde eşit sonuçlar elde edilebilmesi için okullarda yapılmak istenilenleri sınırlandıran veya alıkoyan engellerin ortadan kaldırılması için tedbirler alınmalıdır. Dezavantajlı öğrencilere yönelik yapılan uygulamalarda sosyal bir örgüt olan okulun paydaşlarını oluşturan yönetici, öğretmen, öğrenci, veli ve okul dışında yer alan diğer birey ve kurumların destekleyici rolü ortaya çıkarılmalı, dezavantajlılığın azaltılması için alınacak önlemlerde, tüm paydaşlar bir araya gelerek iş birliği yapmalı ve farklı perspektifler

dikkate alınmalıdır. Öğretmen, veli, öğrenci ve çevrenin eğitim sürecine daha aktif katılımını teşvik edilmeli ve aralarındaki iletişim kanalları güçlendirilmelidir. Uygulamaların daha kalıcı, etkili ve sürdürülebilir olması için yapılan uygulamalar bütünleşmiş şekilde örgütlenmeli, okullarda öğrencilerin dezavantajlı olma durumlarına bağlı olarak karşı karşıya kaldıkları problemler sadece okullarla yapılan uygulamalarla veya yalnızca bölgesel bir çabayla giderilemeyeceği göz önünde bulundurularak dezavantajlı öğrenciler başta olmak üzere tüm öğrencilere eğitimde fırsat eşitliği sunan ülke genelinde bir eylem planı geliştirilmeli, çeşitli ulusal politikalar, iyileştirmeler yapılmalı ve etkili bir şekilde uygulamaya geçirilmelidir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçları doğrultusunda sunulan öneriler uygulayıcılara ve politika yapıcılara dönük öneriler ve araştırmacılara dönük öneriler olmak üzere iki kısımda yer verilmiştir.

5.2.1. Uygulayıcılara ve politika yapıcılara dönük öneriler.

1. Okullarda adaletsiz uygulamalara neden olan unsurlardan biri de katılımcıların da belirttiği gibi okullara yeterli ve adil kaynak ayrılmamasıdır. Bu adaletsizliği ortadan kaldırmaya yönelik belirli denetim ve kontrollerle okulların imkân ve koşulları gözetilerek, fırsat eşitliği temelinde okullara mali kaynak aktarılabilir. Okulların kendi kaynağını yaratmasına yönelik beklentiden vazgeçilmelidir. Eşitliğin her zaman adaleti getirmediği gerçeğinden hareketle özelliklerine göre okullara mali kaynak aktarımı yapılabilir; dezavantajlı okullar önceliklendirilerek ve pozitif ayırım yapılarak bu okullara ek kaynaklar aktarılabilir.

2. Çocukların içinde bulundukları şartlardan bağımsız olarak eğitim hizmetlerine erişiminin sağlanabilmesi için okul temelli destek sistemleri aracılığıyla okullar çocukların eğitim ve eğitim dışı ihtiyaçlarının da karşılandığı sosyal kurumlara dönüştürülebilir. Dezavantajlı bölge okulların fiziki eğitim ortamları çocukların gereksinimleriyle uyumlu olarak kütüphane, yemekhane, spor salonu, konferans salonu gibi alanları içeren okul kompleksleri şeklinde yapılandırılabilir. Dezavantajlı

öğrencilerin okul saatleri dışında da okul imkânlarından ücretsiz bir şekilde yararlanması sağlanabilir.

3. Mevcut durumda 300 öğrencinin altında bir ilkokula ya da 150 öğrencinin altında ortaokula/ortaöğretim kurumuna rehber öğretmen ataması yapılmamaktadır ve anaokulları hariç olmak üzere, özel eğitim kurumlarında öğrenci sayısının 100 ve 100'ün katlarına, diğer eğitim kurumlarında ise öğrenci sayısının 500 ve 500'ün katlarına ulaşması hâlinde her defasında ilave olarak bir rehberlik alan öğretmeni norm kadrosu daha verilmektedir. Yapılan araştırma sonucunda ise bu durumun özellikle kalabalık dezavantajlı bölge okullarında rehber öğretmenlerin öğrencilere zaman ayırmasını, öğrencileri daha yakından tanımalarını vb. zorlaştırdığı görülmektedir. Bu nedenle okullara rehber öğretmen ataması öğrenci sayısına göre değil, yeterli düzeyde ve etkili psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti sağlanmasını güvence altına alacak biçimde ve okulun özellikleri göz önünde bulundurularak yapılabilir. Ayrıca araştırmanın bir başka sonucuna göre 8. sınıflarda yer alan bir saatlik Rehberlik ve Yönlendirme dersi dışında, ortaokullarda rehberlik dersleri olmadığından rehberlik çalışmaları ders öğretmenlerinden izin alarak ya da boş derslerde yapılmaya çalışılmaktadır. Bu durum da öğretmenlerin öğrencilerle ilgilenmesini, öğrencileri tanımasını, rehberlik yapmasını ve okullarda dezavantajlı öğrencilere ulaşmayı zorlaştırmaktadır. Bu nedenle dezavantajlı öğrencilerin tespitini kolaylaştırmak ve bu öğrencilerin psikososyal gelişimini desteklemek için kaldırılan rehberlik dersi tüm sınıf seviyesinde yeniden konulabilir.

4. Yapılan araştırmada destek eğitiminin özel gereksinimli öğrencilerin gelişimlerine yönelik olumlu katkı sağladığı göz önünde bulundurularak; özel gereksinimli öğrencilere yönelik okullarda verilen destek eğitimi yaygınlaştırılabilir ve daha çok öğrencinin yararlanabilmesi sağlanabilir. Bunun yanı sıra özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere yönelik nitelikli okul sayısı artırılabilir. Okullarda bu öğrencilere ihtiyaç duydukları alanda destek olmak amacıyla özel eğitim öğretmenleri görevlendirilebilir.

5. Okulların öğrencilere sağladığı fırsat ve olanaklar onların eğitim yaşantılarının niteliğini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Ancak dezavantajlı öğrencilerin içinde bulunduğu yoksulluk ve yoksunluk nedeniyle okulların öğrencilere sağladığı fırsat ve olanaklardan diğer akranlarına göre yeterince yararlanamadığı

dikkat çekmektedir. Bu eşitsizliğin giderilebilmesi ve öğrencilerin kendilerini çok yönlü geliştirebilmeleri için okullarda yapılan akademik, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif vb. faaliyetler attırılabilir ve dezavantajlı öğrencilerin bu tür faaliyetlere katılımları teşvik edilip, desteklenebilir ve okulların bu hizmetleri parasız sunması sağlanabilir.

6. Araştırmanın sonuçları, dezavantajlı olma durumun etkilerinden öğrencilerin kurtulabilmesi için okulların sadece fiziksel yeterliliklerinin değil psikolojik ve sosyal açıdan da desteklenmesi gerektiğini de göstermektedir. Bu nedenle özellikle dezavantajlı okullarda öğrencilerin psikososyal gelişimini destekleyici çalışmaların daha nitelikli bir şekilde yapılabilmesi için rehber öğretmenin yanı sıra okullara psikolog, sosyolog atanabilir. Okullarda öğrencilerin yanı sıra ailelere de psikososyal destekler verilebilir.

7. Araştırmada okullarda farklılıklara saygılı, daha demokratik okul ortamları oluşturmaya ihtiyaç duyulduğuna da dikkat çekilmektedir. Özellikle öğrencilerin okullarda alınan kararlarda yeterince katılımlarının sağlanmadığı gözlenmektedir. Bu ihtiyacın karşılanmasına dönük olarak okullarda öğrenci konseyleri veya öğretmenler kurulları gibi organlar aracılığıyla öğrencilerin de karar alma süreçlerine dahil olmaları sağlanabilir. Öğrencilere, farklı bakış açılarını anlama, empati kurma ve etkili iletişim becerilerini geliştirme fırsatları sunulabilir. Öğrencilere insan hakları, adalet, eşitlik ve demokrasi gibi kavramlar hakkında eğitim verilerek bu konuların derinlemesine incelenmesi, öğrencilerin bu değerleri içselleştirmesine yardımcı olabilir. Okullarda farklı kültürlerin, dil ve dinlerin kutlandığı etkinlikler düzenlenebilir. Ayrıca eğitim materyalleri, kitaplar ve ders içerikleri, farklı kültürleri, etnik grupları ve tarihi perspektifleri kapsayacak şekilde gözden geçirilebilir. Bu sayede öğrenciler, kendilerini temsil eden ve farklılıkları anlayabilmelerine olanak tanıyan içeriklerle daha etkili bir şekilde eğitilebilirler.

8. Türkiye’de 15 yaşına kadar çocukların çalıştırılması yasaktır. 15-18 yaş arasındaki çocukların çalışabilmesi ancak 12 yıllık zorunlu engel teşkil etmemesi koşuluyla yasalarda belirtildiği şekilde mümkündür. Ancak katılımcıların da belirttiği gibi özellikle ailelerin içinde bulunduğu ekonomik güçlükler çocukların küçük yaşlarda çalışmaya başlamasına sebep olmakta ve bu durum çocukların eğitimlerinde eşitsizliklere yol açmaktadır. Bu bakımından çocuk işçiliğini önlemeye yönelik çocuk

işçiliğini yasaklayan ve denetleyen kanunlar oluşturulabilir ve bu kanunlara uymayanlar caydırıcı yaptırımlarla cezalandırılabilir. Çocuk işçiliği ile mücadelede etkili denetim mekanizmaları ve izleme sistemleri oluşturulabilir. Toplumda çocuk işçiliğinin zararlarını vurgulayan kampanyalar düzenlenebilir ve insanların bu konuda bilinçlenmesi sağlanabilir. Bu öğrencilerin eğitime devamlarını ve eğitimlerini tamamlamalarını güvence altına alacak şekilde mevzuat değişiklikleri yapılabilir.

9. Dezavantajlı öğrencilere desteklenmesine yönelik her türlü faaliyet, çalışma ve uygulamada etik ilkelerden taviz verilmemesine özen gösterilmelidir.

10. Okul yöneticilerinin tanımlanmış sorumluluklarının yanı sıra sosyal adaleti sağlamak gibi tanımlanmamış sorumluluklarının da olduğu, bu durumun da yetki ve sorumluluk dengesizliğini ortaya çıkardığı ve okul yöneticilerinin baskı altında kalmasına yol açtığı düşünüldüğünde okul yöneticilerinin yetki ve sorumluluk dengesizliğinin giderilmesine yönelik hukuki düzenlemeler yapılabilir.

11. Mesleki okulların, kurumların işgücü piyasaları ve istihdam politikalarıyla ilişkisi göz önünde bulundurularak; yapılan araştırmada dezavantajlı öğrencilerin daha erken yaşlarda meslek edinebilmeleri için mesleki eğitimin liseden daha önce ortaokul düzeyinden başlaması gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu açıdan sektörlerin ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte programlara yer verilen, mesleki ortaokullar açılarak, daha erken yaşlarda öğrenciler ilgi ve yetenekleri doğrultusunda mesleki eğitime yönlendirilebilir. Böylece hem okurken para kazanmalarının ve eğitim masraflarının karşılanmasına imkân verebilir. Hem de daha erken istihdam edilebilirlik için fırsat yaratabilir.

12. Katılımcı görüşlerine göre kaynak sınırlılığı nedeniyle okullarda dezavantajlı öğrencilere yönelik kalıcı ve sürdürülebilir sosyal adaleti sağlayıcı uygulamamalar yapılamamaktadır. Bu durum ise yapılan uygulamaların etkisini azaltabilmekte veya yapılış amacına ulaşmasını engelleyebilmektedir. Dezavantajlı olmanın eğitime etkilerinin giderilmesini çoğu zaman önleyememekte var olan sorunları çözemediği için öğrenciler dezavantajlı olmaları nedeniyle eğitim hayatlarında çeşitli sorunlar yaşamaya devam etmektedirler. Bu nedenle sadece bu misyon okullara bırakılmamalı, sorun bütünsel bir şekilde ele alınarak çocuk yardımı, eğitim ödeneği gibi çok boyutlu sosyal politikalara imza atılmalıdır. Bu ailelere devlet tarafından yapılan ayni ve maddi destekler arttırılabilir ve bu yardımlarda süreklilik

sağlanabilir. Bunun yanı sıra okullara sürekliliği sağlayabilecek, daha etkili sosyal adalet uygulamalarının yapılmasına imkân tanıyacak mali kaynak aktarımı yapılabilir ve okullar insan ve fiziki kaynak açısından güçlendirilebilir ki buralarda yapılan uygulamalar sadece zeki olduğuna inanılan ve akademik başarısı yüksek olan dezavantajlı öğrencilerle sınırlı kalmasın. Okullarda daha kuşatıcı girişimlerde bulunulabilsin.

13. Okullarda serbest kıyafet uygulaması öğrencilerin gelir düzeyi açısından birbirleri ile rekabet etmelerine, maddi olanakları olmayan öğrencilerde eksiklik duygusuna, öğrenciler arasında gereksiz özentiler yaşanmasına vb. sorunlara yol açtığından öğrenciler arasındaki farklılıkların görünür kılınmaması için tek tip kıyafet uygulamasına geri dönülebilir.

14. Elde edilen bulgulardan dezavantajlı öğrencilerin tespit edilmesine ve ihtiyaca yönelik, odaklı programların geliştirilmesine gereksinim duyulduğu görülmektedir. Bunun için dezavantajlı öğrencilerin tespit edilmesini, ihtiyaçlarını ve ihtiyaçları doğrultusunda desteklenmesini sağlayabilmek için var olan veri tabanları etkili ve aktif bir şekilde kullanılabilir. Ayrıca ihtiyaçlar doğrultusunda yeni ara yüzler oluşturulabilir. Yapılan uygulamaların çocukların dezavantajlı olmasının eğitim hayatları üzerindeki olumsuz etkilerinin ortadan kaldırılmasındaki fonksiyonunu görebilmek için buna uygun bir izleme ve denetim sistemine de ihtiyaç olduğu söylenebilir.

15. Araştırma sonucunda okullarda ve sınıflarda öğrenci sayısının fazla olması ve eğitimcilerin ders ve iş yüklerinin fazla olması nedeniyle eğitimcilerin dezavantajlı öğrencilere yeterince zaman ayıramadıkları, öğrencilerle ilgilenemedikleri, onların içinde bulundukları imkân ve koşulların farkında olamadıkları ve bu durumun aynı zamanda dezavantajlı öğrencilere yönelik yapılan uygulamaları da sınırlandırdığı görülmektedir. Bu sorunu giderilebilmek, dezavantajlı öğrencilere daha fazla bireysel dikkat gösterebilmek için bölgelerde okul sayısı artırılarak okullardaki ve sınıflardaki öğrenci sayısı azaltılabilir. Özellikle dezavantajlı okullar daha az öğrenci sayısına sahip butik okullara dönüştürülebilir veya ek destek öğretmenleri atanabilir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin ders ve iş yükleri azaltılabilir. Öğretmenlere daha fazla planlama ve destek süresi sağlanabilir, böylece öğrenciler ve onların sorunlarıyla birebir ilgilenmeleri için ihtiyaç duydukları

zaman yaratılabilir. Bunun için rehberlik dersi dışında en az haftada bir gün derse giren öğretmenlerin dönüşümlü olarak öğrencilerle buluşacakları bir ders konulabilir. Ailelerle iş birliği içinde çalışarak, öğrencilerin evdeki koşulları hakkında daha fazla bilgi sahibi olunabilir. Bu iş birliği, öğretmenlere öğrencilerin bireysel ihtiyaçları hakkında daha detaylı ve kişiselleştirilmiş bir bakış açısı sunabilir. Böylece öğretmenler öğrencilere yaklaşımlarında öğrencilerin içinde bulunduğu koşulları da göz önünde bulundurarak hareket edebilir, öğrencilerin ihtiyaçlarına daha uygun bir eğitim ortamı sağlanabilir ve eşitlikçi bir öğrenme deneyimi sunulabilir.

16. Araştırmada elde edilen bulgular öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin eğitimde veya hayatın herhangi bir alanında eşitsizliklere maruz kalanları fark edebilme, dezavantajlı öğrencilerin eğitimi konusunda mesleki nitelik ve yerliliklerinin yetersiz olduğunu ve bu durumun okullarda sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamaları sınırlandırdığını göstermiştir. Bu sınırlılığın ortadan kaldırılması adına öğretmen yeterlilikleri gözden geçirilerek eğitimcilere mesleki gelişime ilişkin eğitimde sosyal adaleti kavramını ve eşitsizleri konu alan hizmet içi eğitim, seminerler, kurslar, özel eğitim programları düzenlenerek onların sosyal adaletle ilişkin farkındalıkları, bilgileri artırılıp, sosyal adalet algıları geliştirilebilir. Başarılı sosyal adalet uygulamaları ve örnek davranışlar belirlenip paylaşılabılır. Eğitimcilerin bu örneklerden ilham alması ve kendi okullarında benzer uygulamaları hayata geçirmesi teşvik edilebilir. Deneyimli eğitimciler veya uzmanlar tarafından mentörlük veya süpervizyon programları düzenlenebilir. Bu programlar, eğitimcilere bireysel olarak rehberlik sağlayarak sosyal adalet odaklı yaklaşımlarını güçlendirebilir. Eğitim materyalleri, kitaplar, ders planları ve diğer kaynaklar, sosyal adaleti vurgulayacak içeriklerle güncellenebilir. Eğitimciler arasında düzenli toplantılar, atölye çalışmaları veya forumlar düzenlenerek fikir alışverişi ve deneyim paylaşımı yapmaları teşvik edilebilir.

17. Dezavantajlı bölge okullarında dezavantajlı öğrencilere ulaşılmasını engelleyen personel kaynaklı unsurların önüne geçilmesi için bu okullarda çalışan öğretmenlerin yaşam koşulları ve sosyal hakları iyileştirilebilir, iş yükleri azaltılabilir, öğretmenlere çeşitli maddi veya manevi motivasyon kaynakları (motive edici ücret, hizmet puanı, erken terfi gibi) sunularak bu okullarda çalışmalarını teşvik edilebilir.

Bunun yanı sıra öğretmenlerin aynı okulda uzun süre çalışmaktan kaynaklı yaşadıkları sıkıntıların giderilmesi için makul sürelerde rotasyonları sağlanabilir.

18. Yapılan araştırma sonucunda okullarda dezavantajlılığın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak, sosyal adaleti sağlamak için çeşitli uygulamalar yapıldığı anlaşılsa da MEB'in aşırı merkeziyetçi yapısı, yetki ve sorumluluk dengesizliği, kırtasiyeciliğin fazla olması gibi nedenlerle okul yöneticilerinin, öğretmenlerin sosyal adalet liderliği bağlamında yapabileceklerinin yasal ve yönetsel bağlamda sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu sebepten okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin verimli çalışmasını engelleyen, işleyişi zorlaştıran, vb. bürokratik engeller kaldırılabilir ve resmi prosedürler kolaylaştırılabilir. Öğretmenlerin sorumluluk alanlarında daha özerk ve özgün çalışmalar yapabilmeleri desteklenebilir.

19. Öğrencilerin dezavantajları nedeniyle yaşadıkları olumsuzlukları önlemek adına okullarda yapılan uygulamalarda karşılaştıkları veli kaynaklı sorunların ortadan kaldırılması, velilerin öğrencilerin eğitim süreçleri üzerinde daha ilgili olmalarını sağlayabilmek adına, okullarda MEB öncülüğünde alan uzmanlarının, ailelerin ve deneyimli sivil toplum örgütlerinin katılımıyla veli eğitimleri düzenlenebilir. Bu eğitimlere yönelik bir değerlendirme yapılarak verilen eğitimler ve eğitimlerin niteliği arttırılmaya çalışılabilir. Ailelerin çocuklarının eğitimlerine ve okul başarılarına katkı sağlamaları teşvik edilebilir.

20. Araştırmada öğrencilerin güncel iletişim bilgilerine (adres, telefon vb.) sahip olunmamasın dezavantajlı öğrencilere erişimi engellediğine dikkat çekilmektedir. Bu sorunun giderilmesine yönelik okulların web sitelerinden öğrenci ve velilerin giriş yaparak iletişim bilgilerini güncelleyebilecekleri bir portal oluşturulabilir. Okullar, öğrenci ve velileri bilgilendirme ve güncelleme kampanyaları düzenleyebilir. Bu kampanyalar, okul etkinlikleri, veli toplantıları veya diğer etkinliklerle birleştirilerek iletişim bilgilerinin güncellenmesini teşvik edebilir. Okullar, öğrenci ve velilere düzenli olarak e-posta veya SMS göndererek iletişim bilgilerini güncellemeleri konusunda hatırlatmalar yapabilir. Bunların yanı sıra öğrenci ve velinin inisiyatifine bırakılmadan öğrencilerin güncel iletişim bilgileri e-devlet üzerinden çekilip, e-okul sistemine işlenerek öğretmen ve yöneticilerin öğrencilerin güncel iletişim bilgilerine erişmesi sağlanabilir.

21. Elde edilen bulgular doğrultusunda dezavantajlı öğrencilerin de yararlandığı okullarda açılan kursların işleyişine ve planlamasında çeşitli sorunlar olduğuna dikkat çekilmiştir. Bu doğrultuda okullarda açılan kurslarda yaşanan sorunları giderilmesi ve kursların verimliliğinin artırılması için kurslarda ders seçimi öğrencilerin istekleri gözetilerek kendileri tarafından yapılabilir, Türkçe, ilköğretim matematik, fen bilimleri, T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük, din kültürü ve yabancı dil dersleri dışında farklı derslerden de kurslar açılabilir. Bunun yanı sıra bir kursun açılması için en az 10 öğrencinin bulunması şartı gözetilmeden de dezavantajlı okullarda kurs açılabilmesine imkân verilebilir.

22. Yapılan araştırma neticesinde her ne kadar göçmen -mülteci- öğrencilere eğitimde fırsat ve olanak eşitliğini sağlamak için çeşitli çalışmalar yapılsa da (Örneğin, Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES), Sosyal Uyum Yardımı (SUY), Şartlı Eğitim Yardımı (ŞEY) gibi) bu yapılan çalışmaların yeterince ihtiyaçlara cevap vermediği ve bu öğrencilerin hala dil problemi, davranış problemi, uyum problemi gibi çeşitli problemler yaşamaya devam ettiği ve bu konuda yeni önlemler alınması gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda bu öğrencilerin Türkçe dil yetkinliği kazanmaları ve çeşitli etkinliklerle topluma katılarak yaşlılarıyla kaynaşabilecekleri ortamların yaratıldığı uyum (oryantasyon) çalışmaları yapılabilir. Eğitim sisteminde göçmen öğrencilerin toplumsal ve eğitim hayatında kapsanmasına yönelik çeşitli düzenlemeler yapılması önceliklendirilebilir. Bu doğrultuda göçmen öğrencilerin yaşadığı psikososyal sorunlara destek olmak amacıyla okullarda rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri güçlendirilebilir. Okullarda kültürel çeşitliliği ve farklı kültürleri anlama üzerine eğitimler düzenlenerek göçmen öğrencilerle diğer öğrenciler arasında anlayış ve empati oluşturarak toplumsal uyumları artırabilir.

23. Araştırmada katılımcılar dezavantajlılığın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak için sundukları önerilerde dezavantajlı öğrencilere okul öncesi eğitim imkânı sağlanması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Okul öncesi eğitimin çocukları ilköğretime hazırlaması, evdeki eğitim ve yetiştirme ortamlarını desteklemesi, fiziksel, zihinsel, sosyal, duygusal ve dil gelişimi açısından eşitsizlikleri erken dönemde ortadan kaldırılmasına olanak tanınması ve farklı koşullara sahip, farklı gereksinimleri olan çocukların eğitime akranlarıyla eşit ve adil koşullarda başlamasına

olanak sağlaması gibi katkıları bulunmaktadır. Bunun yanı sıra dezavantajlı öğrencilerin okul öncesi eğitim almamaları öğrenciler arasında eşitsizliklerin daha da derinleşmesine sebep olabilmektedir. Bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda dezavantajlı öğrencilerin okul öncesi eğitime erişimi önceliklendirilebilir ve ücretsiz eğitim almaları sağlanabilir. Okul öncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamına alınabilir.

5.2.2. Araştırmacılar için öneriler.

1. Bu çalışma dezavantajlı öğrenciler özelinde, bu öğrencilere yönelik okullarda sosyal adaleti sağlamaya yönelik yapılan uygulamaları belirlemeyi amaçlamıştır. Bu açıdan dezavantajlı öğrenci gruplarına yönelik yapılacak diğer çalışmalara bir temel oluşturması, öncülük etmesi beklenmiş olup elde edilen araştırma bulgularının bu kapsamda yapılan çalışmalarda kullanılması önerilmektedir.

2. Bu araştırma Güney Batı Akdeniz Bölgesindeki bir ilinin görece daha dezavantajlı yerleşim yerlerinde bulunan yine görece daha fazla dezavantajlı öğrencilerin öğrenim gördüğü ortaokullarda yürütülmüştür. Benzer bir araştırma ilkokul, lise ve yükseköğretim kademelerindeki ve/ya farklı okul türlerindeki okullarda da yürütülebilir. Ayrıca dezavantajlı olmanın öğrenciler üzerindeki etkileri ve bu etkileri azaltmaya yönelik okullarda yapılan uygulamaların onarıcı gücü, okulların bulunduğu yerleşim alanlarının sosyoekonomik gelişmişlik indeksine göre değişiklik gösterebilir. Bu nedenle benzer araştırmalar karşılaştırmaya imkân tanıyacak doğrultuda ülke düzeyinde farklı gelişmişlik indeksine sahip yerleşim yerlerinde yürütülebilir. Bu bağlamda yapılan araştırmalar eğitimsel dezavantajlılıkları önleyebilmek için politikalar geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

3. Bu araştırma kesitsel veriler kullanılarak yapılmıştır. Okullarda sosyal adaleti sağlamaya yönelik yapılan uygulamaların öğrenci çıktıları üzerindeki etkisinin uzun sürede gerçekleştiği göz önünde bulundurulduğunda boylamsal veriler kullanılarak da benzer çalışmalar yapılabilir.

4. Belirli dezavantajlı öğrenci gruplarına yönelik veya eğitimde sosyal adalet öğelerinin her biri ayrı bir araştırmaya konu edilerek daha kapsamlı, ayrıntılı araştırmalar yapılabilir.

5. Bu araştırma bir ilin bir ilçesindeki okullarda gerçekleştirilmiştir. Ülke düzeyinde veya dezavantajlı diğer bölgelerde benzer çalışmalar yapılabileceği gibi

ülkenin farklı il ve bölgeleri arasında dezavantajlı öğrenci profilinin ve yapılan sosyal adalet uygulamalarının farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmeye yönelik de araştırmalar yapılabilir. Bu bağlamda yapılan araştırmalar eğitimsel dezavantajlılıkları önleyebilmek için politikalar geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

6. Araştırmada öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri doğrultusunda okulların dezavantajlı öğrenci profili ve dezavantajlılığın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkiyi azaltmaya yönelik okullarda yapılan sosyal adalet uygulamaları incelenmiştir. Veli görüşlerine de başvurulmuş benzer araştırmalar yapılabilir; ya da daha fazla sayıda öğrenci, öğretmen ve yöneticinin konuya ilişkin görüşleri nicel araştırma yöntemi kullanılarak ortaya koyulabilir.

7. Alanyazında eğitimde sosyal adaleti konu alan daha çok nicel araştırmalar olmak üzere nitel araştırmaların da yapıldığı ancak her iki yöntemin bir arda kullanıldığı karma araştırma yöntemine dayalı araştırmaların nispeten daha az yapılmadığı gözlenmiştir. Bu açıdan eğitimde sosyal adaletin sağlanmasına ilişkin uygulamalara yönelik daha derinlemesine araştırma yapılabilmesi için karma araştırma yöntemine dayalı çalışmalar gerçekleştirilebilir.

8. Bu çalışma dezavantajlı öğrenciler özelinde, bu öğrencilere yönelik okullarda sosyal adaleti sağlamaya yönelik yapılan uygulamaları belirlemeyi amaçlamıştır. Bu açıdan dezavantajlı öğrenci gruplarına yönelik yapılacak diğer çalışmalara bir temel oluşturması, öncülük etmesi beklenmiş olup elde edilen araştırma bulgularının bu kapsamda yapılan çalışmalarda kullanılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Acar, H. (2006). *Sokak çocuklarına yönelik hizmetlerin değerlendirilmesi: Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu örneği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Ackerman, B. (1980). *Social justice in the liberal state*. London: Yale University Press.
- Adaman, F., & Keyder, Ç. (2005). *Poverty and social exclusion experienced in slum and collapsed areas of big provinces in Turkey (Türkiye’de büyük kentlerin gecekondu ve çöküntü mahallelerinde yaşanan yoksulluk ve sosyal dışlanma)*. Ankara: Ministry of Labor and Social Security and European Commission Delegation of Turkey.
- Adams, M., Bell, L. A., & Griffin, P. (Eds.). (2007). *Teaching for diversity and social justice (2nd ed.)*. United Kingdom: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Adams, M., Blumenfeld, W. J., Castaneda, R., Hackman, H. W., Peters, M. L. & Zuniga, X. (2000). *Readings for diversity and social justice*. United Kingdom: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Adıgüzel, A. (2013). Kız çocuklarının okullaşma engelleri ve çözüm önerileri (Şanlıurfa Örneği). *Ekev Akademi Dergisi*, 17(56), 325-344. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423877811.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Agasisti, T., Avvisati, F., Borgonovi, F., & Longobardi, S. (2018). *Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA*. Paris: OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/e22490ac-en>
- Akkan, B. E., Deniz, M. B. ve Ertan, M. (2011). *Sosyal dışlanmanın Roman halleri*. İstanbul: Edirne Roman Kültürünü Araştırma Geliştirme Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Politika Forumu ve Anadolu Kültür.

https://spf.boun.edu.tr/sites/spf.boun.edu.tr/files/1439798483_roman_kitap_tr.pdf sayfasından erişilmiştir.

Akkuş, Ş. (2019). *Okullarda sosyal adaletin geliştirilmesine ilişkin yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.

Alp, S. ve Taştan, N. (2011). *Türkiye’de ırk veya etnik köken temelinde ayrımcılığın izlenmesi raporu*, İstanbul: Bilgi Üniversitesi, İnsan Hakları Uygulama ve Araştırma Merkezi. https://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/media/uploads/2015/02/24/Irk_veya_Etnik_Koken_Izleme_Raporu.pdf sayfasından erişilmiştir.

Alpaslan, E. (2019). *İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin eğitimde sosyal adalete ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.

Alpaslan, E. ve Kartal, S. (2020). İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin eğitimde sosyal adalete ilişkin görüşleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(10), 14-31. <https://dergipark.org.tr/en/pub/asead/issue/57514/804128> sayfasından erişilmiştir.

Alsbury, T. L., & Shaw, N. L. (2005). Policy implications for social justice in school district consolidation. *Leadership and Policy in Schools*, 4(2), 105-126. <https://doi.org/10.1080/15700760590965578>

Alvarez, B., (2019, 22 Ocak). Okulda sosyal adalet neden önemlidir? *NEA Bugün*. <http://neatoday.org/2019/01/22/why-social-justice-in-schools-matters/> sayfasından erişilmiştir.

Analı, K. C., ve Şahin, A. (2020). Kırsal Bölgelerde Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Mesleki Sorunları. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(2), 396-414. <https://dergipark.org.tr/en/pub/turkegitimdergisi/issue/55125/779173> sayfasından erişilmiştir.

- Andia, M. G. (2011). *Disadvantaged groups, the use of courts and their impact: a case study of legal mobilization in Argentina* (Unpublished Master's Thesis). Northeastern University Law and Public Polic, Boston.
- Angay, H. (2012). *Doğu ve Güneydoğu illerinden İzmir'e göç eden ailelerin çocuklarının okul sorunlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (1995). *Democratic schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Arar, K., Beycioglu, K., & Oplatka, I. (2016). A cross-cultural analysis of educational leadership for social justice in Israel and Turkey: Meanings, actions and contexts. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(2), 192-206. <https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1168283>
- Arnold, P. F. (2003). *Characteristics of families and schools that foster academic resilience: Insights gained from the national education longitudinal study 1988-1994* (Unpublished Doctoral Thesis). Florida State University, Miami.
- Aronowitz, S., & Grioux, H. A. (1991). *Postmodern education. politics, culture, and social criticism*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Pres.
- Arpacioğlu, Ö., ve Yıldırım, M. (2011). Dünyada ve Türkiye'de yoksulluğun analizi. *Niğde Üniversitesi İİBF Dergisi*, 4(2), 60-76. <https://dergipark.org.tr/en/pub/niguiibfd/issue/19749/211377> sayfasından erişilmiştir.
- Arslan, A. (2018). *Türkiye'de dezavantajlı ve risk altındaki çocuklara yönelik kurumsal sosyal sorumluluk faaliyetleri: Bir kurumsal sosyal sorumluluk projesi incelemesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Arslan, A. (2019). *Sosyal adalet liderliği ve etik iklim arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe

Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.

Aslan, H., ve Kılıç, D. (2022). Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin tespitinde yaşanan sorunlar. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 6(2), 105-121.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/ijolt/issue/72551/1208239> sayfasından erişilmiştir.

Ataç, E. (2017). Türkiye’de eğitim eşitsizliğini okumak: İstatistikler ve coğrafi dağılımlar. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 59-86. [doi:10.15390/EB.2017.7124](https://doi.org/10.15390/EB.2017.7124)

Atlama, S., ve Özsoy, C. (2009). Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliği: Türkiye’nin karşılaştırmalı analizi. İ. G. Yumuşak içinde, *Uluslararası 7. Bilgi, Ekonomi Ve Yönetim Kongresi Bildirileri Kitabı* (s. 63-77). İstanbul: FSM-İstanbul.
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/35332852/Ceyda_Ozsoy-Yalova-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1637714037&Signature=aEOJVlF44nDAvkT6IfWFZXPEbLH8TyEb~EWdqZG9H5AoEhMWwYP1cSL0q5akj0aCb0SK4MfAA~tETfn5GTJ1jbfmQO2kgbworCJEfXz~6aRiqvO45p9Vw6rSb16lzMC5w1nhkoqchziEb~nHtC4xvVZi8zr3IEEwizSgDfNT0QA7ZiamC9uymGc3pfau0xXo1elCnpKXzEmhys7tkaAv4y4~EVDhGI9fdiI8nMtASS2AIFKESIIPCqIQ9keNO~tr8hhwg1znUajzrtYES6XxtN36~4ROOjvG1qgA949EP~UgKVEs9YgePRKvxATpEVw56JxKliK05MrgcEqx~rg_&KeyPairId=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA sayfasından erişilmiştir.

Avacı, Y. E., Koçoğlu, E., ve Ekici, Ö. (2013). Göçün eğitim ve eğitim yönetimine etkisine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri (Diyarbakır örneği). *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi (JASS)*, 6(2), 91-105. DOI : [10.9761/jasss_553](https://doi.org/10.9761/jasss_553)

Avşar, Z., ve Öğütoğulları, E. (2012). Çocuk işçiliği ve çocuk işçiliği mücadele stratejileri. *Sosyal Güvenlik Dergisi*, 2(1), 9-40.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/282894> sayfasından erişilmiştir.

Aydın P.İ (2002). *Alternatif Okullar*. (1. Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Aykurt, A. Y. (2020). 21. yüzyıl'da sosyal sorunlar ve dezavantajlı gruplar. *Journal of Awareness (JoA)*, 5(3), 427-448. <https://doi.org/10.26809/joa.5.031>
- Aytaş, G., ve Kardaş, D. (2014). Dezavantajlı öğrencilerin okuma anlama gelişimleri. *Türk Çalışmaları Dergisi*, 9(11), 79-92. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.7493>
- Baker, E. T., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (1995). The effects of inclusion on learning. *Educational Leadership*, 52(4), 33-35. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ496165>
- Bakış, O., Levent, H., İnsel, A. ve Polat, S. (2009). *Türkiye’de eğitime erişimin belirleyicileri. Türkiye’de eğitimde eşitliğin geliştirilmesi için verilere dayalı savunı projesi araştırma raporu*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi İstanbul Politikalar Merkezi. <http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/TurkiyedeEgitimeErisiminBelirleyicileri-1.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299> sayfasından erişilmiştir.
- Banks, J. A., & Banks C. M. (2007). *Multicultural education, issues and perspectives*. (6. Baskı). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Banks, J.A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W.D., Irvine, J.J., Nieto, S., et al. (2001). *Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society*. Retrieved from <https://education.uw.edu/sites/default/files/cme/docs/pdf/DiversityUnity.pdf>
- Barge, J. K., & Loges, W. E. (2003). Parent, student, and teacher perceptions of parental involvement. *Journal of Applied Communication Research*, 31(2), 140-163. <https://doi.org/10.1080/0090988032000064597>
- Barnett, C. (2017). *The priority of injustice: Locating democracy in critical theory*. Athens, GA: University of Georgia Press.

- Barrett, R. (2010). Disadvantaged groups in the labour market. *Economic & Labour Market Review*, 4(6), 18-24. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1057/elmr.2010.78>
- Barry, B. (1989). *Theories of justice*. Berkeley: University of California Press.
- Barry, B. (2005). *Why social justice matter*. Cambridge: Polity Press.
- Baş, M., Molu, B., Tuna, H. İ., ve Baş, İ. (2017). *Göç eden ailelerin sosyo-kültürel ve ekonomik değişiminin kadın ve çocuk yaşamına etkisi. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi*, 6(3), 1680-1693. <http://www.itobiad.com/en/download/article-file/335402> sayfasından erişilmiştir.
- Batar, A.Ş. (2022). Eğitimde dezavantajlı öğrenciler üzerine bir derleme çalışması. *EJERCongress 2022 Bildiri Özetleri Kitabı* (s.370,371), Ege Üniversitesi, İzmir. www.ejercongress.org/wp-content/uploads/2022/11/BILDIRI-OZETLERI-08.11.2022-1.pdf
- Bates R. (2005). Educational administration and social justice. Paper submitted to the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Australia.
- Bates, R. (2006). Educational administration and social justice. *Education, citizenship and social justice*, 1(2), 141-156. <https://doi.org/10.1177/1746197906064676>
- Batıra, A. (2017). *Türkiye’de cinsiyete dayalı başarı farkı*. İstanbul: ERG. <http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/T%C3%BCrkiye%E2%80%99de-Cinsiyete-Dayal%C4%B1-Ba%C5%9Far%C4%B1-Fark%C4%B1-PISA-TU%CC%88RKC%CC%A7E.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Baydoğan, H. (2012). *Dezavantajlı gruplara yönelik aktif istihdam politikalarının etkinliği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Bayır, Ö. G. (2019). Dezavantajlı gruptaki çocuklarla eğitim süreci: Sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler*

Dergisi, 20, 451-464.
<https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=2c834704-e0b6-4337-af49-a95bfe0c2283%40redis> sayfasından erişilmiştir.

Beane, J. A. (1990). Rethinking the middle school curriculum. *Middle School Journal*, 21(5), 1-5. <https://doi.org/10.1080/00940771.1990.11495090>

Bell, L. A. (2007), Theoretical foundations for social justice education, Adams, Maurianne; Bell, Lee Anne; Griffin, Pat (Eds.). *Teaching for diversity and social justice*, 2. Edition, New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group, 1-14.

Bellibaş, M. Ş. (2016). Who are the most disadvantaged? Factors associated with the achievement of students with low socio-economic backgrounds. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 16(2), 691–710.
https://www.researchgate.net/publication/301343650_Who_are_the_Most_Disadvantaged_Factors_Associated_with_the_Achievement_of_Students_with_Low_Socio-Economic_Backgrounds sayfasından erişilmiştir.

Berkovich, I. (2014). A socio-ecological framework of social justice leadership in education. *Journal of educational administration.*, 52(3), 282-309. Retrieved from <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JEA-12-20120131/full/pdf?title=a-socio-ecological-framework-of-social-justice-leadership-in-education>

Berliner, D. (2007). Our impoverished view of educational reform. *TcRecord The Voice of Scholarship in Education*, 1-54. Retrieved from: <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=12106> sayfasından erişilmiştir.

Bernard, H. R. (2000). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Londra: Sage Yayınları.

Beycioğlu, K., ve Kesik, F. (2014). Sosyal adalet liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. 9. *Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*, 8-10.
https://www.researchgate.net/profile/SonguelKarabatak/publication/317345137_OKUL_YONETICILERINDE_YONETSEL_GUCLULUK_STRES_VE_DEPRESYON_ILISKISI/links/5935164845851553b6eea2b9/OKUL-

[YOeNETICILERINDE-YOeNETSEL-GUeCLUeLUeK-STRES-VE-DEPRESYON-ILISKISI.pdf#page=55](#) sayfasından erişilmiştir.

Bilaloğlu, R. G. (2014). Okul öncesi eğitimde aile katılımı etkinliklerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve aile katılımı etkinliklerinin dil-matematik becerilerinin geliştirilmesine etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.

Blackmore, J. (2002). Leadership for socially just schooling: More substance and less style in high-risk, low-trust times? *Journal of School Leadership*, 12(2), 198-211. <https://doi.org/10.1177/105268460201200206>

Bogotch, I. E. (2002). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal Of School Leadership*, 12(2), 138-156. <https://doi.org/10.1177/105268460201200203>

Bogotch, I., & Shields, C. M. (2014). Introduction: Do promises of social justice trump paradigms of educational leadership? In *International Handbook of Educational Leadership and Social (In) Justice*, (1-12). Springer, Dordrecht.

Bohn, A. P., & Sleeter, C. E. (2000). Multicultural education and the standards movement: A report from the field. *Phi Delta Kappan*, 82(2), 156-159. <https://doi.org/10.1177/003172170008200214>

Bolat, E. Y. (2018). Süreğen hastalığı olan çocuklar ve hastane okulları. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(218), 163-186. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/39856/471732> sayfasından erişilmiştir.

Bolat, Y. (2021). Primary school teachers' views on Syrian Students' Turkish and math skills and the confronted challenges. *International Journal of Modern Education Studies*, 5(1), 92-117. <http://dx.doi.org/10.51383/ijonmes.2021.84>

Boske, C. (2014). Critical reflective practices: Connecting to social justice. In *International Handbook of Educational Leadership and Social (In) Justice* (289-308). Springer, Dordrecht.

- Bozan, İ. (2014). *Türkiye 'de iç göç hareketleri ve göçün eğitim üzerindeki etkisi: Bir durum çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/sayfasından erişilmiştir>.
- Bozkurt, B. (2017). Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına yönelik bir ölçme aracı geliştirme çalışması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(3), 721-732. <https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=abde00f5-78b7-43ee-9070-6f11aeb71409%40redis> sayfasından erişilmiştir.
- Bozkurt, B. (2018). *Sosyal adalet liderliği ile yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/sayfasından erişilmiştir>.
- Bozok, N. (2011). *Ben Değerliyim Nar Taneleri: Güçlü Genç Kadınlar Mutlu Yarınlar Projesi Güçlenme Hikayeleri Biriktiriyor, Sosyolojik Değerlendirme Raporu*. İstanbul: Boyner Yayınları. <https://docplayer.biz.tr/3858706-Nihan-bozok-mart-2011.html> sayfasından erişilmiştir.
- Boztepe, V. (2015). *Bir sosyal dışlanma biçimi olarak yoksulluğun Türkiye'deki televizyon haberlerine yansımaları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/sayfasından erişilmiştir>.
- Börü, N. (2019). İlk okullarda sosyal adaletin gelişimine yönelik uygulamaların ve okul müdürlerinin liderlik davranışlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 10(20), 132-164. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eibd/issue/51497/668383> sayfasından erişilmiştir.
- Börü, N., ve Boyacı, A. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği. *Uluslararası Türk veya Türk Dili, Edebiyatı ve Tarihi Dergisi*, 11(14), s.123-158. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9818>

- Bremberg, S. (2002) *Social differences in ill-health among children and adolescents in sweden – an overview*. Stockholm: Statens Folkhälsoinstitut.
- Brighouse, H. (2002). Egalitarian liberalism and justice in education. *The Political Quarterly*, 73(2), 181-190. DOI:[10.1111/1467-923X.00455](https://doi.org/10.1111/1467-923X.00455)
- Brighouse, H. (2004). *Justice*. Cambridge: Polity Press.
- Brooks, J. S., Jean-Marie, G., Normore, A. H., & Hodgins, D. W. (2007). Distributed leadership for social justice: Exploring how influence and equity are stretched over an urban high school. *Journal of School Leadership*, 17(4), 378-408. <https://doi.org/10.1177/105268460701700402>
- Brooks, J. S., Miles, M. T. & Buck, P. S. (2008). From scientific management to social justice. and back again. Pedagogical shifts in educational leadership. A. H. Normore (Ed.), *Leadership for social justice: Promotirag equitgy and excellence through, inquiry and reflective practice*, (99-114). Charlotte: Information Age Publishing.
- Brown, K. M. (2004). Leadership for social justice and equity: Weaving a transformative framework and pedagogy. *Educational administration quarterly*, 40(1), 77-108. <https://doi.org/10.1177/0013161X03259147>
- Bursa, S. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal adalet algı ve deneyimleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/sayfasından erişilmiştir>.
- Bursa, S., & Ersoy, A. F. (2016). Social studies teachers' perceptions and experiences of social justice. *Eurasian Journal of Educational Research*, 64, 319-340. <https://www.ejer.com.tr/public/assets/catalogs/en/sercanbursa64.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış (17. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Büyükgoze, H., Şayir, G., Gülcemal, E., ve Kubilay, S. (2018). Sosyal adalet liderliği ile öğrenci bağlılığı ilişkisinin lise öğrencilerinin görüşlerine göre

- incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 932-961.
<https://doi.org/10.14812/cuefd.373808>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Camfield, L. (2010). Stew without bread or bread without stew: Children's understandings of poverty in Ethiopia. *Children & Society*, 24(4), 271-281.
<https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2010.00311.x>
- Canlı, S. (2019). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(2), 479-501. <https://doi.org/10.30703/cije.496769>
- Cerici, C. (2018). Okul yöneticilerinin mevzuatta olmasa bile fazladan yüklenmek durumunda kaldığı sorumluluklar. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 119-127. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cybd/issue/40030/410574> sayfasından erişilmiştir.
- Cevizci, S., Uludağ, A., Şahin, E. M., Babaoğlu, Ü. T., Karaahmet, E., Vural, A., ... & Özdemir, H. (2015). Dezavantajlı öğrencilerde sağlık algısının ve psikososyal becerilerin geliştirilmesi: okul tabanlı bir müdahale çalışması. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 14(1), 39-48.
<https://openaccess.ahievran.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12513/760/uludag%20c%20aysegül.pdf?sequence=1&isAllowed=y> sayfasından erişilmiştir.
- Chiu, M. M., & Walker, A. (2007). Leadership for social justice in Hong Kong schools. *Journal of Educational Administration*, 45(6), 724-739.
<https://doi.org/10.1108/09578230710829900>
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/hunefd/issue/7802/102246> sayfasından erişilmiştir.
- Collins, A.B. (1999). *A case study of instructional supervision at a private school* (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Combat Poverty Agency. (2002). *Teaching in an area of socio-economic disadvantage -a case study of an elective module for third year student teachers*. Combat Poverty Agency Working for the Prevention and Elimination of Poverty. Ireland: Dublin.
- Condon, J. (2017). *The experience of migrant students in an Irish second level school* (Doctoral Thesis). Nui Maynooth Faculty of Social Sciences Education Department. Ireland.
- Conger, R. D. & Donnellan, M.B. (2007). An interactionist perspective on the socioeconomic context of human development, *Annual Review of Psychology*, 58, 175-199. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085551>
- Cook, S.W. (1990). Toward a psychology of improving justice: Research on extending the equality principle to victims of social injustice. *Journal of Social Issues*, 46(1), 147-161. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1990.tb00278.x>
- Correa-Velez, I., Gifford, S., & Barnett, A. (2010). Longing to belong: social inclusion and wellbeing among youth with refugee backgrounds in the first three years in Melbourne, Australia. *Social Science and Medicine*, 71(8), 1399-1408. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2010.07.018>
- Coşkun, İ. & Emin, M. N. (2016). Education of Syrian Children in Turkey: Policies for Basic Education. *Middle East Journal of Refugee Studies*, 1 (2), 91-107, <https://doi.org/10.12738/mejrs.2016.1.2.0005>
- Coşkun, V., Derince, M. Ş. ve Uçarlar, N. (2010). *Dil yarası: Türkiye'de eğitimde ana dilinin kullanılmaması sorunu ve Kürt öğrencilerin deneyimleri*. Diyarbakır: DİSA. https://www.stgm.org.tr/sites/default/files/2020-09/dil-yarasi-turkiyede-egitimde-anadilinin-kullanilmamasi-sorunu-ve-kurt-ogrencilerin-deneyimleri_0.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Creswell, J. W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Crowley, A., & Vulliamy, C. (2007). Listen up. *Children and Young People Talk: About Poverty*.

- Cülha, A. (2020). *Dezavantajlı grupların eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumlarının paydaş görüşlerine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Cülha, A., ve Demirtaş, H. (2020). Dezavantajlı bir grup olarak geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumları. *Harran Maarif Dergisi*, 5(2), 46-75. <https://doi.org/10.22596/2020.0502.46.75>
- Çağlayan, E. (2021). Türkiye’deki dezavantajlı grupların ve roman vatandaşların eğitimi hakkında yapılan çalışmaların analizi/incelenmesi. *Roman Dili ve Kültürü Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 1-15. <http://dspace.trakya.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/trakya/6125/6125.pdf?sequence=1&isAllowed=y> sayfasından erişilmiştir
- Çakır, M. (2017). Geçmişten günümüze “sosyal adalet”. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 560-572. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/268775> sayfasından erişilmiştir
- Çalışıcı, M., Yüksel, D., ve Yağır, E. (2023). Dezavantajlı bölgedeki okullarda görev yapan öğretmenlerin mevcut problemlere yönelik görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Dergisi (JSHSR)*, 10(92), 486–499. <https://doi.org/10.26450/jshsr.3490>
- Çapcıoğlu, İ. ve Belen, F. Z. (2016). Önsöz. İ. Çapcıoğlu ve F. Z. Belen (Ed.) *Dezavantajlı gruplar psiko sosyal ve manevi bakım içinde* (s. 5-7). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Çeçen, A. (2020). *Adalet kavramı (5. Baskı)*. Ankara: Astana yayınları.
- Çeviker, A., Mumcu, H. E., Şekeroğlu, M. Ö., Bayrak, M. (2018). Unicef’e göre Türkiye’de dezavantajlı kabul edilen grupların sportif etkinliklerle sosyal uyumun sağlanması. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 221-238. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/612148> sayfasından erişilmiştir.
- Çıngı, H., Kadılar, C. ve Koçberber, G. (2009). Türkiye’de ilköğretim ve ortaöğretim olanaklarının ilçe bazında incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*

- Dergisi*, 36(1), 51-63. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7789/101832> sayfasından erişilmiştir.
- Çiftçi, Ç. ve Çağlar, A. (2014). Ailelerin sosyo-ekonomik özelliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi: Fakirlik kader midir? *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(2), 154-175. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v11i2.2914>
- Çoban, B. (2004). *Söylem ve eylem bağintısı* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dahl, G. & Lochner, L. (2005). *The impact of family income on child achievement*. (Discussion Paper No. 1305-05). Madison, WI: University of Wisconsin-Madison.
- Day-Vines, N. L., & Day-Hairston, B. O. (2005). Culturally congruent strategies for addressing the behavioral needs of urban, African American male adolescents. *Professional School Counseling*, 236-243. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/42732464>
- DeMatthews, D. (2014). Dimensions of social justice leadership: A critical review of actions, challenges, dilemmas, and opportunities for the inclusion of students with disabilities in U.S. Schools. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 107-122. Retrieved from https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/666738/RIEJS_3_2_6.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- DeMatthews, D. (2015). Making sense of social justice leadership: A case study of a principal's experiences to create a more inclusive school. *Leadership and Policy in schools*, 14(2), 139-166. <https://doi.org/10.1080/15700763.2014.997939>
- DeMatthews, D., & Mawhinney, H. (2014). Social justice leadership and inclusion: Exploring challenges in an urban district struggling to address inequities. *Educational administration quarterly*, 50(5), 844-881. <https://doi.org/10.1177/0013161X13514440>
- Deniz, C. (2019). *Batı akdeniz'de göç hareketi*. <https://www.hurriyet.com.tr/yerel-haberler/antalya/bati-akdenizde-goc-hareketi-41138191> sayfasından erişilmiştir.

- Denzin, N. (2005). The art and politics of interpretation. N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (s.500-515). Thousand Oaks California: Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. sage.
- Devlet Planlama Teşkilatı [DPT], (2001). *Özel ihtisas komisyon raporu*. <https://www.sbb.gov.tr/ozel-ihisas-komisyonu-raporlari/> sayfasından erişilmiştir.
- Dietrichson, J., Bog, M., Filges, T., & Klint Jorgensen, A. M. (2017). Academic interventions for elementary and middle school students with low socioeconomic status: A systematic review and meta-analysis. *Review of Educational Research*, 87(2), 243-282. <https://doi.org/10.3102/0034654316687036>
- Diktaş, A., Deniz, A. Ç., ve Balcıoğlu, M. (2016). Uşak'ta yaşayan romanların Türk eğitim sistemi içerisinde yaşadıkları problemler. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 5(4), 1121-1142. <http://www.itobiad.com/en/download/article-file/206402> sayfasından erişilmiştir.
- Disadvantaged Groups. (2021, 10 Ocak). *Disadvantaged groups*. Retrieved from <https://eige.europa.eu/thesaurus/terms/1083>
- Doğan, A., ve Avcıoğlu, A. (2022). Kapsayıcı eğitimin yadsınamaz gerçeği: Göçmen çocukların eğitim sorunlarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 987-1015. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1083492>
- Doğan, M.C., Karakoç, Ç. ve Uysal, H. (2019). *Türk milli eğitim sisteminde 2023 vizyonu ve eğitimde sosyal adalet*. 2. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi 23-27 Temmuz 2019, Muğla. https://www.researchgate.net/publication/342522176_Turk_Milli_Egitim_Sisteminde_2023_Vizyonu_ve_Egitimde_Sosyal_Adalet sayfasından erişilmiştir.
- Doğu Marmara Kalkınma Ajansı [MARKA]. (2011). *Dilovası'nda Dezavantajlı Grupların İstihdam Potansiyelinin Artırılması: Araştırma Sonuç Raporu*.

Kocaeli: Doğu Marmara Kalınma Ajansı, Marka Yayınları.
www.kalkinmakutuphanesi.gov.tr/assets/upload/dosyalar/dilovas-c4-b1-nda-dezavantajl-c4-b1-gruplar-c4-b1n-c4-b0stihdam-potansiyelinin-art-c4-b1r-c4-b1lmas-c4-b1-ara-c5-9ft-c4-b1rma-sonu-c3-a7-raporu-dfd-2011.pdf
 sayfasından erişilmiştir.

Dönmez, İ., ve Doğan, H. (2020). Risk altındaki çocuklar üzerine bir inceleme (Muş ili örneği). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (36), 455-489. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.720605>

Dryden-Peterson, S. (2015). *The educational experiences of refugee children in countries of first asylum*. Washinton, DC: Migration Policy Institute.

Durgun, Ö. (2011). Türkiye’de yoksulluk ve çocuk yoksulluğu üzerine bir inceleme. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 6(1), 143-154. <https://dergipark.org.tr/en/pub/beyder/issue/3476/47297>

Dünya Sağlık Örgütü [WHO], (2013). *Physical activity promotion in socially disadvantaged groups: Principles for action plan*, WHO Regional Office for Europe Denmark. Retrieved from <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/who-350547>

Easterlin, R. A. (2003). Explaining happiness. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 100(19), 11176-11183. <https://doi.org/10.1073/pnas.163314410>

Echazarra, A., & Radinger, T. (2019). *Learning in rural schools*. OECD Education Working Papers, [https:// www.oecd-ilibrary.org/education/learning-in-rural-schools_8b1a5cb9-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/learning-in-rural-schools_8b1a5cb9-en) sayfasından erişilmiştir.

Ekici, F. Y. (2015). *Çocukların göçle birlikte yaşadıkları eğitim sorunları üzerine bir inceleme*. Disiplinler arası Göç ve Göç Politikaları Sempozyumu, İstanbul: Sabahattin Zaim Üniversitesi, 179-201. https://www.researchgate.net/publication/323345347_Cocukların_Göçle_Birlikte_Yasadıkları_Eğitim_Sorunları_Uzerine_Bir_Inceleme sayfasından erişilmiştir

- Ekinci, D. (2015). *Türkçe konuşan işitme engelli çocukların ad durum eklerini kullanım becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir
- Ekiz, D. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elmacıoğlu, T. (1998). *Başarıda aile faktörü*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Elmas, A. (2018). 1923-2016 yılları arası hükümet programlarında dezavantajlı gruplar *Sosyal Bilimler Çalışmaları Dergisi.*, 4(15), 945-953. DOI : [10.26449/sssj.467](https://doi.org/10.26449/sssj.467)
- Engelli Bireylerin İstihdam Edilebilirliğinin Arttırılması İçin Teknik Yardım Projesi İhtiyaç Analizi Raporu, 2017, s. 10. <https://docplayer.biz.tr/50630156-Engelli-bireylerin-istihdam-edilebilirliginin-artirilmasi-icin-teknik-yardim-projesi.html> sayfasından erişilmiştir
- Enslin, P. (2006). Democracy, social justice and education: feminist strategies in a globalising world. *Educational Philosophy and Theory*, 38(1), 57-67. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00174.x>
- Er, O., Biçer, N., ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2), 51-69. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/136752> sayfasından erişilmiştir
- Ercoşkun, B. (2015). *Suriyeli mültecilerin Türkiye'ye sosyokültürel ve sosyoekonomik etkileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mead/issue/30039/322019> sayfasından erişilmiştir.
- Erdoğan, Ç., ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim*

Yönetimi, 3(3), 399-431.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10331/126632> sayfasından erişilmiştir.

Eğitim Reformu Girişimi [ERG] (2020). *Eğitim izleme raporu*. İstanbul: ERG.
<https://www.egitimreformugirisimi.org/> sayfasından erişilmiştir.

ERG, (2007). *Eğitim izleme raporu 2007*. İstanbul: ERG.
<https://www.egitimreformugirisimi.org/> sayfasından erişilmiştir.

ERG, (2008) *Eğitim izleme raporu*. İstanbul: ERG.
<https://www.egitimreformugirisimi.org/>

ERG, (2008). *Eğitim İzleme Raporu 2007*. İstanbul: ERG
<https://www.egitimreformugirisimi.org/> sayfasından erişilmiştir.

ERG, (2009). Eğitimde eşitlik politika analizi ve öneriler. İstanbul: Sabancı Üniversitesi İstanbul Politikalar Merkezi.
[http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/Egitimde E
 sitlik Politika Analizi ve Oneriler 1.pdf](http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/Egitimde_Esitlik_Politika_Analizi_ve_Oneriler_1.pdf) sayfasından erişilmiştir.

ERG, (2014). *Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı araştırma raporu ve analiz*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
<https://www.egitimreformugirisimi.org/> sayfasından erişilmiştir.

ERG, (2016). *Türkiye’de ortaöğretimde kapsayıcı eğitim durum analizi*. İstanbul: ERG.
[http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim DurumAnalizi.pdf](http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_DurumAnalizi.pdf) sayfasından erişilmiştir.

ERG, (2017). *Eğitim İzleme Raporu 2016-2017*. İstanbul: ERG.
<https://www.egitimreformugirisimi.org/> sayfasından erişilmiştir.

ERG, (2019). *Eğitim izleme raporu 2019: Öğrenciler ve eğitime erişim*. İstanbul: ERG.
https://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2010/01/E%C4%B0R19_OgrencilerveEgitimeErisim.pdf sayfasından erişilmiştir.

- ERG, (2020). *10 Soruda UNESCO Küresel Eğitim İzleme Raporu 2020*.
<https://www.egitimreformugirisimi.org/10-soruda-unesco-kuresel-egitim-izleme-raporu-2020/> sayfasından erişilmiştir.
- ERG, (2021). *Öğrenciler ve eğitime erişim. Eğitim izleme raporu*. İstanbul: ERG.
<https://www.egitimreformugirisimi.org/> sayfasından erişilmiştir.
- Erkan, R., ve Erdoğan, Ö. G. M. Y. (2006). Göç ve çocuk suçluluğu. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 9(9), 79-90. <https://doi.org/10.21560/spcd.18149>
- Erkan, S. (2003). Okullarda tek tip ya da serbest kıyafet. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34(34), 268-279.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10363/126860> sayfasından erişilmiştir.
- Esen, A., Duman, M. ve Alper, H. (2016). *Türkiye’de geçici koruma altındaki Suriyeliler: tespitler ve öneriler*. Dünya Yerel Yönetim ve Demokrasi Akademisi Vakfı. İstanbul: Aryan Basım Tanıtım ve Matbaa Hizmetleri.
<https://wald.org.tr/Uploads/Pages/Module/8G544G96RU197O681S1MDJLKIJPEO6.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Etnikce (2020). *Türkiye’nin etnik yapısı nedir, ne değildir*.
<https://www.etnikce.com/turkiyenin-etnik-yapisi-nedir-ne-degidir-h324.html> sayfasından erişilmiştir.
- European Commission. (2014). *Key data on early childhood education and care in Europe. Eurydice and Eurostat Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from
<https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5785249/EC-01-14-484-EN.PDF/cbdf1804-a139-43a9-b8f1-ca5223eea2a1>
- Everingham, C. (2018). *Social justice and the politics of community*. United Kingdom: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Feng, F. I. & Chen, W. L. (2019). The effect of principals’ social justice leadership on teachers’ academic optimism in Taiwan. *Education and Urban Society*, 51(9), 1245-1264. <https://doi.org/10.1177/00131245187854>

- Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26, 399-419. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.26.021304.144357>
- Ferguson, B., Tilleczek, K., Boydell, Rummens, A. & Roth Edney, D. (2007). *Early school leavers: Understanding the lived reality of student disengagement from secondary school*. Retrieved from <http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/reports.htm>
- Fernandez, A. (2000). Leadership in an era of change: Breaking down the barriers of the culture of teaching. In C. Day, A. Fernandez, T. E. Hauge, & J. Moller (Eds.), *The life and work of teachers: International perspective in changing times* (pp. 235-250). London: Routhledge Falmer.
- Ferreira, F. H. G. ve Gignoux, J. (2010). *Eğitimde fırsat eşitsizliği: Türkiye örneği*. Ankara: Dünya Bankası, Devlet Planlama Teşkilatı. <http://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/006.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Fındık, L. Y., ve Kavak, Y. (2013). Türkiye'deki sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin PISA 2009 başarılarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 249-273. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10320/126563> sayfasından erişilmiştir.
- Fırat, Z. (2018). Hayat boyu eğitim sağlanmasında yerel yönetimin katkılarının kadın açısından önemi ve bursa açısından değerlendirme. *Paradoks Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 14(1), s.59-72. <https://dergipark.org.tr/en/pub/paradoks/issue/36230/371838> sayfasından erişilmiştir.
- Finders, M.& Lewis, C. (1994). Why some parents don't come to school. *Educational Leadership*, 51(8), 50-54. <https://eric.ed.gov/?id=EJ508268>
- Fraser, K. (2012). *Exploring the leadership practices of social justice leaders at urban charter schools* (Unpublished doctoral thesis). University of San Francisco.

- Fraser, N. (1997) *Justice interruptus: Critical reflections on the "postsocialist" condition*. London: Routledge.
- Fraser, N. (2001). Social justice in the knowledge society: Redistribution, recognition, and participation. *Heinrich Böll Stiftung*, 1-13. Retrieved from https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7136753/mod_resource/content/1/Fraser_1997_Social%20Justice_Redistribution_Recognition_Representation.pdf
- Furman, G. (2012). Social Justice Leadership As Praxis: Developing Capacities Through Preparation Programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), s. 191-229. <https://doi.org/10.1177/0013161X1142739>
- Furman, G. C., & Shields, C. M. (2005). How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools? In W. A. Firestone and C. Riehl. (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership* (pp.119-137). New York: Teachers College Press.
- Furman, G. C., & Starratt, R. J. (2002). Leadership for democratic community in schools. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1), 105–133. <https://doi.org/10.1111/j.1744-7984.2002.tb00006.x>
- Gale, T. (2000). Rethinking social justice in schools: how will we recognize it when we see it?. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 253-269. <https://doi.org/10.1080/13603110050059178>
- Gay, G. (2010). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim: Teori, araştırma ve uygulama* (2. baskıdan çeviri). (Çev. Ed. H. Aydın). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 10(54), 838-851. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20175434652>
- Genç, Y., Taylan, H.H., ve Barış İ. (2015). Roman çocuklarının eğitim süreci ve akademik başarılarında sosyal dışlanma algısının rolü. *Akademik Sosyal Bilim Çalışmaları Dergisi* 33, 79-97. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2796>
- Gençlik ve Spor Bakanlığı (2013). *Ulusal Gençlik ve Spor Politikası Belgesi*. Ankara: Gençlik ve Spor Bakanlığı.

https://gsb.gov.tr/dosyalar/mevzuatlar/ulusal_genclik_ve_spor_politikasi.pdf sayfasından erişilmiştir.

Gewirtz, S. & Ball, S. (2000). From 'welfarism' to 'new managerialism': shifting discourses of school headship in the education marketplace. *Discourse: Studies In The Cultural Politics Of Education*, 21(3), 253-268. <https://doi.org/10.1080/713661162>

Gewirtz, S. (2006). Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory. *Journal of Education Policy*, 13(4), 469-484. <https://doi.org/10.1080/0268093980130402>

Gewirtz, S., & Cribb, A. (2002). Plural conceptions of social justice: Implications for policy sociology. *Journal of Education Policy*, 17(5), 499-509. <https://doi.org/10.1080/02680930210158285>

Giani, L. (2006). *Migration and education: Child migrants in bangladesh sussex migration working*. Paper no. 33, University of Sussex , Sussex Centre for Migration Research.

Gibson, W., A. (2003). *Elementary and middle school teachers' perceptions of bullying*. (Unpublished Doctoral Thesis) Georgia State University, Atlanta.

Giddens, A. (2005). *Sosyal teorinin temel problemleri*. (Çev. Ümit Tatlıcan). İstanbul: Paradigma Yayınları.

Gollop, M. M., Smith, A. B., & Taylor, N. J. (2000). Children's involvement in custody and access arrangements after parental separation. *Child & Fam. LQ*, 12, 383. https://www.researchgate.net/publication/287521561_Children's_involvement_in_custody_and_access_arrangements_after_parental_separation sayfasından erişilmiştir.

Goodburn, C. (2009). Learning from migrant education: A case study of the schooling of rural migrant children in Beijing. *International Journal of Educational Development*, 29(5), 495-504. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2009.04.005>

Gökşen, F., Cemalcılar, Z., ve Gürlesel, C. F. (2008). Türkiye'de *ilköğretim okullarında okulu terk ve izlenmesi ile önlenmesine yönelik politikalar*. İstanbul: ERG. <https://www.egitimreformugirisimi.org/wp->

[content/uploads/2017/03/Türkiyede-İlköğreti-Okullarında-Okulu-Terk-ve-İzlenmesi-ile-Önlenmesine-Yönelik-Politikalar_0.pdf](content/uploads/2017/03/Türkiyede-İlköğreti-Okullarında-Okulu-Terk-ve-İzlenmesi-ile-Önlenmesine-Yönelik-Politikalar_0.pdf) sayfasından erişilmiştir.

Gören, S.Ç. (2019). *Sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusu ilişkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.

Grant, C. A., & Gillette, M. (2006). A candid talk to teacher educators about effectively preparing teachers who can teach everyone's children. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 292-299. <https://doi.org/10.1177/002248710528589>

Griffiths, M. (2003). *Action for social justice in education*. Philadelphia: Open University Press.

Gül, M. ve Şaşman-Kaylı, D. (2020). Türkiye'deki Suriyeli üniversite öğrencilerinde sosyal dışlanma algısı üzerine nitel bir araştırma: Uşak üniversitesi örneği. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 31(3), 985-1007. <https://eds.s.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=505b6f6a-1e11-454d-b517-8833d92ee7f7%40redis> sayfasından erişilmiştir.

Gül, S. S., ve Gümüšoğlu, F. (2017). Sunuş-Türkiye'de dezavantajlı gruplar üzerine yazmak, konuşmak. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 11(24). <https://docplayer.biz.tr/122533863-Turkiye-de-dezavantajli-gruplar-uzerine-yazmak-konusmak.html> sayfasından erişilmiştir.

Güler, A., Halıcıoğlu, M.B. ve Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Gümüş, A. (2018). *Türk Eğitim Sisteminin Sınavlarla İmtihanı (Politika Notu)*. İstanbul: İlke Yayınları.

Gümüşeli, A. İ. (2004). Aile Katılımı ve Öğrenci Başarısı, *Özel Okullar Birliği Bülteni*. 2(6): 14-17. <http://www.agumuseli.com/dokumanlar/makale/ailekatilimiogrenci-basarisi.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Gün, M. ve Yüksel, S. (2021). Dünyada göçmen eğitimi politikaları bağlamında Türkiye'nin göçmen eğitimi sürecinin değerlendirilmesi ve çözüm

önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 1031-1053.
<https://doi.org/10.37669/milliegitim.960056>

Gündoğdu, Ş. M., ve Asal, Ö. (2017). Ulusal gençlik ve spor politikasına göre dezavantajlı gençlerin belirlenmesine yönelik bir karar destek sistemi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21(2), 293-310.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/31710/347497> sayfasından erişilmiştir.

Gündüz, G. S. (2007). *Sosyal içleme politikalarının uygulanmasında kamu istihdam kurumlarının rolü*. T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü, Uzmanlık Tezi, Ankara.
<https://media.iskur.gov.tr/15615/gokhan-sait-gunduz.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Güngör, F., ve Şenel, E. A. (2018). Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Anadolu Eğitim Bilimleri Uluslararası Dergisi*, 8(2), 124-173.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/525778> sayfasından erişilmiştir.

Gür, B. S. ve Çelik, Z. (2009). *SETA rapor: Türkiye’de milli eğitim sistemi yapısal sorunlar ve öneriler*. Ankara: SETA-Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı. <https://www.setav.org/>

Gürdoğan Bayır, Ö. (2019). Dezavantajlı gruptaki çocuklarla eğitim süreci: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 451-464. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.548528>

Gürgen, B. (2017). *Okullarda sosyal adalet algısının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.

Gürol, A., ve Dilli C. (2006). Zorunlu Eğitim Çağında Bulunan Kız Çocuklarının Okula Gitmeme Sebepleri (Şırnak İli örneği), *XVI: Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi içinde, 5-7 Eylül 2007*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Tokat.
www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.asp sayfasından erişilmiştir.

- Gynther, P. (2011). Basic skills provision for the have-nots: A rights hoax? Re-examining international standards on rights to education. *International Journal of Inclusive education*. 15(8), 851-864
- Hackman, H. (2005). Five essential components for social justice education. *Equity & Excellence in Education*, 38, 103-109. <https://ci563sum09.pbworks.com/f/HACKMAN.PDF> sayfasından erişilmiştir.
- Hackman, H. W., & Rauscher, L. (2004). A pathway to access for all: Exploring the connections between universal instructional design and social justice education. *Equity & Excellence in Education*, 37(2), 114-123.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School effectiveness and school improvement*, 9(2), 157-191. <https://doi.org/10.1080/0924345980090203>
- Hamilton, H., Lunenburg, F.C, Slate, J. R., & Barnes, W. (2021). Texas Grade 3 Underrepresented Boys and Economic Status Differences in Reading: A Statewide, Multiyear Study Put the title of the paper here. *Journal of Educational Studies and Multidisciplinary Approaches (JESMA)*,1 (1), 8-39. <https://doi.org/10.51383/jesma.2021.1>
- Hammersley, M.& Traianou, A. (2017). *Nitel araştırmalarda etik: ihtilaflı konular ve bağlam* (Çev. S. Balcı & B. Ahi). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hartman, M.R. (2009). Acculturation and Adjustment among Migrant Adolescents In Norway: Focus on Belonging and Performing In School. (Unpublished Master's Thesis). University of California, California.
- Hartmann, K. (2014). *Küresel çarkın dışında kalanlar tüketim toplumundaki yeni fakirlik*. (Çeviren: Etem Levent Bakaç). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics* 19(4), 451-464. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>
- Herdem, F. S., ve Bozgeyikli, H. (2013). İlköğretime devam eden parçalanmış ve tam aile çocuklarının rehberlik ihtiyaçlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *OPUS-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları*

Dergisi, 3(4), 7-35. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/210689> sayfasından erişilmiştir.

Heyneman S.P. & Loxley W.A. 1983. The effect of primary-school quality on academic achievement across twenty-nine high- and low-income countries. *American Journal of Sociology*, 88(6), 1162-1194. <https://doi.org/10.1086/227799>

Hong, S. (2004). Access to higher education for disadvantaged groups in China, *Chinese Education and Society*, 37(1), 54-71. <https://doi.org/10.1080/10611932.2004.11031612>

Hosta, S. (2020). *BM Raporu uyarıyor: Dünyada her geçen gün açlık çeken insan sayısı artarken ve kötü beslenme giderek yaygınlaşırken 2030 yılı itibariyle Sıfır Açlık Hedefine ulaşmak mümkün olmayabilir.* <https://www.unicef.org/turkey/bas%C4%B1n-b%C3%BCltenleri/bm-raporu-uyar%C4%B1yor-d%C3%BCnyada-her-ge%C3%A7en-g%C3%BCn-a%C3%A7l%C4%B1k-%C3%A7eken-insan-say%C4%B1s%C4%B1-artarken-ve-k%C3%B6t%C3%BC> sayfasından erişilmiştir.

Hotaman, D. (2010). Demokratik Eğitim: Demokratik Bir Eğitim Programı. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1), s. 29-42. <https://keg.aku.edu.tr/arsiv/c3s1/c3s1m2.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Hudson, B. A. (1993). *Penal policy and social justice*. Melbourne: Macmillan International Higher Education.

Husztı, E. (2021). A digitális oktatás próbatétele halmozottan hátrányos helyzetű tanulók körében. *Acta Medicinæ et Sociologica*, 12(33), 160-189. <https://doi.org/10.19055/ams.2021.11/30/10>

Hytten, K., & Bettez, S. C. (2011). Understanding education for social justice. *Educational foundations*, 25, 7-24. https://www.academia.edu/2567942/Understanding_Education_for_Social_Justice sayfasından erişilmiştir.

- Ichino, A., Karabarbounis, L. & Moretti, E. (2009) *The political economy of intergenerational income mobility*. Discussion paper no. 4767, Institute for the Study of Labor (IZA), Bonn.
- Isenberg, E., Max, J., Gleason, P., Potamites, L., Santillano, R., Hock, H. ve Hansen, M. (2013). *Access to effective teaching for disadvantaged students* (NCEE 2014-4001). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Işık, N.E. (2020). *Risk altındaki çocukların eğitim hakkına erişiminin izlenmesi*. İzmir: Sürdürülebilir Kalkınma ve Girişimcilik Derneği İzmir Çocuk Çalışmaları Ağı <https://www.stgm.org.tr/sites/default/files/2020-11/egitime-erisim-raporu.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- İnan, M. ve Demir, M. (2018). Eğitimde fırsat eşitliği ve kamu politikaları: Türkiye üzerine bir değerlendirme. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 337-359. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ahbvuibfd/issue/39904/473769> sayfasından erişilmiştir.
- Jacobson, S. (2011). Leadership effects on student achievement and sustained school success. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 33-44. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09513541111100107/full/html> sayfasından erişilmiştir.
- Jean-Marie, G. (2008). Leadership for social justice: An agenda for 21st century schools. *The Educational Forum*, 72(4), 340-354. <https://doi.org/10.1080/00131720802362058>
- Jones, A.H., (2019). Adaleti somutlaştırmak: Üniversite öğrencilerinin sosyal adalete ilişkin ifadelerini eleştirel bilince yerleştirmek. *Uluslararası Hristiyanlık ve Eğitim Dergisi*, 23 (1), 49-68. <https://doi.org/10.1177/2056997118802938>
- Jost, J. T. & Kay, A. C. (2010). Social justice: History, theory, and research. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.). *Handbook of social psychology* (1122–1165). New York: John Wiley & Sons, Inc.

- Kahraman, F. ve Kahraman, A. B. (2017). Dezavantajlılığın çocuk halleri: Dünyada ve Türkiye’de dezavantajlı gruplarda yer alan çocukların durumu. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 8(20), 255-268. <http://earsiv.kmu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11492/1598/Kahraman%2c%20Fatih%202017.pdf?sequence=1&isAllowed=y> sayfasından erişilmiştir.
- Kahraman, S. Ö. (2015). *Göç, gecekondulaşma ve entegrasyon: Antalya Örneği*. 5. Ulusal Coğrafya Sempozyumu, 16-17. http://tucaum.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/sites/280/2015/08/sem5_17.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Kahraman, Ü. H., Karadağ, N., ve İşeri, E. T. (2023). Sosyal adaleti anlamak: Eğitim perspektifinden akademik bakış. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(1), s. 355-372. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1227311>
- Kalkınma Bakanlığı (2014). X. beş yıllık kalkınma planı (2014-2018) çocuk çalışma grubu raporu. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/08/Onuncu-Kalkinma-Plani-Cocuk-Calisma-Grubu-Raporu.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Kalkınma Bakanlığı (2018). XI. beş yıllık kalkınma planı (2019-2023) çocuk çalışma grubu raporu. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/08/Cocuk-ve-Genclik-Ozel-Ihtisas-Komisyonu-Cocuk-Calisma-Grubu-Raporu.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Kang, J. M. (2008). Educational cost differences among students, over-education and educational policy. *Fukuoka University Review of Economics*, 52(3-4), 175-193.
- Kara, E., (2022). *Öğretmen adaylarının okullardaki dezavantajlı öğrencilerin eğitsel ve psikososyal ihtiyaçlarının karşılanmasına ilişkin görüşleri*. 23. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, 103-119, İstanbul, Türkiye.
- Kara, S. B. K., ve Çalık, T. (2012). Sokakta çalışan çocukların eğitim ihtiyaçları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 673-695. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6734/90523> sayfasından erişilmiştir.
- Karaağaç, F. C., ve Güvenç, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 530-568. <https://doi.org/10.26466/opus.530733>

- Karaboğa, Ş. M. (2015). *Türkiye’de dezavantajlı gençlerin belirlenmesinde kullanılan kriterlerin eleştirel incelenmesi*, Gençlik ve Spor Uzmanlığı Tezi, T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı, Ankara, 7-10.
- Karacan, H., Bağlıbel, M. ve Bindak, R. (2015). Okullarda sosyal adalet ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 54-68. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19577/208915> sayfasından erişilmiştir.
- Karagiannis, A., Stainback, W., & Stainback, S. (1996). Rationale for inclusive schooling. In S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Inclusion: A guide for educators* (pp. 3–15). Baltimore, MD, US: Paul H Brookes.
- Karakuş, E. (2006). *Göç olgusu ve eğitime olumsuz etkileri (Sultanbeyli Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Kardaş, D. (2014). *Dezavantajlı olarak kabul edilen öğrencilerin okuma anlama gelişimlerini etkileyen unsurlar ve çözüm önerileri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Kaştan, Y. (2015). Türkiye’de göç yaşamış çocukların eğitim sürecinde karşılaşılan problemler. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 216-229. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijoses/issue/8549/614109> sayfasından erişilmiştir.
- Kaya K., ve Demirhan, G. Okullarda Sosyal Adalet Liderliği ve Örgüt Kültürü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 12(2), 196-209. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ssrj/issue/77149/1260765> sayfasından erişilmiştir.
- Kaya, A., Yurtal, F. D., Kaygusuz, C., Sarı, E., Girgin, G., Şahin, H., et al. (2014). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. (P. Kaya, Dü.) Ankara: Anı Yayıncılık.

- Kaya, E.D. (2019). *Millî Eğitim Bakanlığı'nın temel eğitim kademesindeki dezavantajlı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim politika ve uygulamaları (2002-2018)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Kaya, N. (2015). *Türkiye eğitim sisteminde renk, etnik köken, dil, din ve inanç temelli ayrımcılık*. İstanbul: Tarih Vakfı, Uluslararası Azınlık Hakları Grubu [MRG]. <https://minorityrights.org/wp-content/uploads/2015/10/Turkey-report-Turkish.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Kaya, P. A. (2000). *Sosyal adaletin teorik çerçevesi üzerine bir değerlendirme*. Ankara: Türk Ağır Sanayi ve Hizmet Sektörü Kamu İşverenleri Sendikası Yayını, No.38. 229-244.
- Kaya, S. ve Öz, A. Ş. (2020). Göç eden çocuklar özel eğitime ihtiyaç duyar mı? R. Demir (Ed.), *Çeşitli açılardan göç ve eğitim: Multidisipliner Bir çalışma* (s. 3-29). Ankara: İksad yayınevi.
- Kaynar, M. N. (2014). *Dezavantajlı grupların eğitim sürecine kazandırılmasında yerel yönetimlerin katkısı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Kazu, İ. Y. (2019). Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı kişilerin eğitimleri sırasında karşılaştıkları sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 38-47. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.1912>
- Keeley, M. (1978). A social-justice approach to organizational evaluation. *Administrative Science Quarterly*, 23(2), 272-292. <https://doi.org/10.2307/2392565>
- Keleşoğlu, S. ve Metinnam, İ. (2018). Yaratıcı drama öğretmenlerinin sosyal adalet tutumlarının incelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(2), 189-198. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ydrama/issue/38675/868721> sayfasından erişilmiştir

- Kentel, F., Köker, L., Genç, Ö., Uçum, M., ve Mahcupyan, E. (2012). *Yeni Anayasa sürecini izleme raporu*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Sosyal Etüdler Vakfı yayınları.
- Kesbiç, K. (2021). *ARISE Eğitimde Eşitsizliğin Azaltılması Projesi*, Türkiye Ulusal Raporu. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitimde-esitsizligin-azaltilmasi-projesi-arise/> sayfasından erişilmiştir.
- Kesik, F., ve Bayram, A. (2015). Eğitim sisteminin eleştirel pedagoji perspektifinden bir değerlendirmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3). <https://doi.org/10.17860/efd.42583>
- Keskin, M. (2021). *İlkokullarda yetiştirme programı (İyep)'nin dezavantajlı öğrenciler açısından değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi, Amasya. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Khan, S. (2017). Analysis of social, psychological and other factors on college dropout rates among African American students. *Advances in Applied Sociology*, 7(8), 319-326. DOI: [10.4236/aasoci.2017.78020](https://doi.org/10.4236/aasoci.2017.78020)
- Kıran, M. (2019). *Eğitim yöneticilerinde evrensellik-farklılık yönelimi, sosyal adalet algısı ve bazı demografik değişkenlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Kızıltaş, Y. (2021). İki dilli öğrencilerin ikinci dil ediniminde etkili olan faktörler ve dezavantajlı gruplara dönüşmeleri: Kuramsal ve derleme bir çalışma. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 1012-1036. <https://dSPACE.trakya.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/trakya/7353/7332.pdf?sequence=1&isAllowed=y> sayfasından erişilmiştir.
- Kitano, M. K. & Lewis, R. B. (2005). Resilience and coping: Implications for gifted children and youth at risk. *The Roeper Review*, 27(4), 200-215. [doi:10.1080/02783190509554319](https://doi.org/10.1080/02783190509554319)
- Klocker, S., (2007) Uluslararası Köy, Brüksel, Belçika. www.salto-youth.net/Inclusion. sayfasından erişilmiştir.

- Knight, T. (2001). Longitudinal development of educational theory: Democracy and the classroom. *Journal Education Policy*, 16(3), 249-63. DOI:[10.1080/02680930110041384](https://doi.org/10.1080/02680930110041384)
- Koçak, S. ve Bostancı, A. B., (2019). Sınıf yönetiminde sosyal adalet. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (JFES)*, 52(3), 915-942. <https://doi.org/10.30964/auebfd.597200>
- Koçak, S., ve Özdemir, M. (2019). Examining teachers' opinions on social Justice leadership: Sosyal adalet liderliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 16(4), 1164-1179. DOI: <https://doi.org/10.14687/jhs.v16i4.5871>
- Kolay, Y. (2004). Okul-aile-çevre iş birliğinin eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164(4).https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/164/kolay.htm sayfasından erişilmiştir.
- KONDA (2006). *Toplumsal yapı araştırması 2006*. https://konda.com.tr/wp-content/uploads/2017/02/2006_09_KONDA_Toplumsal_Yapi.pdf sayfasından erişilmiştir
- Kondakçı, Y., Kurtay, M. Z., Oldaç, Y. İ., ve Şenay, H. H. (2016). Türkiye’de okul müdürlerinin sosyal adalet rolleri. *Eğitim yönetimi araştırmaları içinde (ss. 353-361)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Köker, L. (1992) *Demokrasi Üzerine Yazılar*. Ankara: İmge Yayınları.
- Köse, M. (2016). Türkiye’de 1942-1962 yılları arası kız çocukların okullaşması sorununun günümüzle karşılaştırılması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 34-53. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TVRrNU9ESTVPUT09/turkiye-de-1942-1962-yillari-arasi-kiz-cocuklarin-okullasmasi-sorununun-gunumuzle-karsilastirilmesi> sayfasından erişilmiştir.
- Köse, E. K. (2019). Dezavantajlı bölge okullarında öğrenim gören risk altındaki öğrencilerin okul bağlılıklarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 44(199), 321-336.

<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/7893>

sayfasından

erişilmiştir.

Kutlu, M. ve Kaya, A. (2005). *Bireyi tanıma ve bireyi tanıma teknikleri*. İçinde psikolojik danışma ve rehberlik. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kuzgun, Y. (2014). *Mesleki rehberlik ve danışmanlığına giriş* (6. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Küçükali, R., ve Özdemir, H. N. Ç. (2018). Göç etmiş ailelerin ilköğretim çağındaki çocuklarının yaşadıkları sorunların değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22 (Özel Sayı 2), 2149-2158. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisobil/issue/39871/447006> sayfasından erişilmiştir.

Küçükçene, M. ve Aydoğan, İ. (2018). Eğitim yönetiminde adaletin önemi ve gerekliliği üzerine bir inceleme. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 641-664. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kusbd/issue/38953/437984> sayfasından erişilmiştir.

Lalas, J. (2007). Teaching for social justice in multicultural urban schools: Conceptualization and classroom implication. *Multicultural Education*, 14(3), 17-21. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ762417.pdf>

Larrivee, B. (2012). *Cultivating teacher renewal: Guarding against stress and burnout*. R&L Education.

Larson, C. L., & Murtadha, K. (2002). Leadership for social justice. *Teachers College Record*, 104(9), 134-161. <https://doi.org/10.1177/016146810210400>

Lewis, J. B. (2001). Social justice, social studies, and social foundations. *The Social Studies*, 92(5), 189-192.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. sage.

Lincoln, Y. S., ve Guba, E.G (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New directions for program evaluation*, 30, 73-84. <https://doi.org/10.1002/ev.1427>

- Little, C. A., Adelson, J. L., Kearney, K. L., Cash, K., & O'Brien, R. (2018). Early opportunities to strengthen academic readiness: effects of summer learning on mathematics achievement. *Gifted Child Quarterly*, 62(1), 83-95.
- Lucas, J. R. (1972). Justice. *Philosophy*, 47(181), 229-248. DOI [10.1017/s0031819100041048](https://doi.org/10.1017/s0031819100041048)
- Lupton, C. (2005). *Chris Marker: memories of the future*. Reaktion Books.
- Lyu, M., Li, W. & Xie, Y. (2019). Aile geçmişinin ve yapısal faktörlerin çocukların akademik performansları üzerindeki etkileri: Ülkeler arası karşılaştırmalı bir çalışma. *Chinese Journal of Sociology*, 5 (2), 173-192. <https://doi.org/10.1177/2057150X198379>
- Maddox, S. J., & Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child And Family Psychology Review*, 6, 31-49. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1022214022478> sayfasından erişilmiştir.
- MARKA [Doğu Marmara Kalkınma Ajansı]. (2011), *Dilovası'nda dezavantajlı grupların istihdam potansiyelinin artırılması: araştırma sonuç raporu*. <https://www.kalkinmakutuphanesi.gov.tr/assets/upload/dosyalar/dilovas-c4-b1-nda-dezavantajl-c4-b1-gruplar-c4-b1n-c4-b0stihdam-potansiyelinin-art-c4-b1r-c4-b1lmas-c4-b1-ara-c5-9ft-c4-b1rma-sonu-c3-a7-raporu-dfd-2011.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Marshall, C. (2004). Social justice challenges to educational administration: Introduction to a special issue. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 3-13. <https://doi.org/10.1177/0013161X03258139>
- Marshall, C., & Oliva, M. (2006). Building the capacities of social justice leaders. In C. Marshall, & M. Oliva (Eds.), *Leadership for social justice: Making revolutions in education* (pp. 1–18). Boston, MA: Person. Retrieved from <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=fa471dd962fb1bdda4ac716f9e9fcc448c8f15f5>

- Mavi Kalem (2019). *Suriyeli çocukların eğitimi araştırma raporu*. İstanbul: Mavi Kalem Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği. <http://www.mavikalem.org/wp-content/uploads/2019/03/Suriyeli-%C3%87ocuklar%C4%B1n-E%C4%9Fitimi-Ara%C5%9F%C4%B1rma-Raporu.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Mayer, S. E. (2003). *What is a disadvantage groups. Effective Communities Project*. Minneapolis, MN. Retrieved from <https://studylib.net/doc/8720705/what-is-a-%E2%80%9Cdisadvantagedgroup%3F%E2%80%9D>
- McBrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature. *Review Of Educational Research*, 75(3), 329-364. <https://doi.org/10.3102/00346543075003329>
- McKenzie, K. B., Christman, D. E., Hernandez, F., Fierro, E., Capper, C. A., Dantley, M., ... & Scheurich, J. J. (2008). From the field: A proposal for educating leaders for social justice. *Educational Administration Quarterly*, 44(1), 111-138. <https://doi.org/10.1177/0013161X07309470>
- McLaren, P. (2011). *Okullarda yaşam: Eleştirel pedagojiye giriş* [Life in schools: An introduction to critical pedagogyin foundations of education]. (E. Z. Topkaya, G. Erdem, Z. G. Kani, A. Yavuz, M. A. İçbay, M. Tekin ve B. Akyol Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53(2), 185–204. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.185>
- McWhirter, J. J., McWhirter, B. T., McWhirter, E. H. and McWhirter, R. J. (2004). *At risk youth: A comprehensive response*. Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole.
- MEB (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları çocuk kulüpleri yönergesi*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1706.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- MEB (2016a). *Toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı okul standartları kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. https://tical.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/26/15/971621/dosy

[alar/2017_12/12163245_Toplumsal_Cinsiyet_EYitliYine_DuyarlY_Okul_Stan_dartlarY_KYlavuzu.pdf](#) sayfasından erişilmiştir.

MEB (2016b). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2015 ulusal raporu*. (Hazırlayanlar: Umut Erkin TAŞ, Özge ARICI, Hatun Betül ÖZERKAN ve Barış ÖZGÜRLÜK). Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

MEB (2019a). *Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi 2018: 4. sınıflar raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. <https://abide.meb.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

MEB (2019b). *Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi 2018: 8. sınıflar raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. <https://abide.meb.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

MEB (2021). *İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi*. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/17194042_HaftalYk_Ders_Cizelgesi_Ylkokul_ve_Ortaokul.pdf sayfasından erişilmiştir.

Merriam, S. B. (2018). Adult learning theory. *Contemporary theories of learning: Learning theorists... in their own words*, 83-96. Perna, L. W. (2006). *Studying college access and choice: a proposed conceptual model*. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education handbook of theory and research* (Vol. XXI, 99–157). Amsterdam: Springer

Messiou, K. (2006). Understanding marginalisation in education: The voice of children. *European journal of psychology of education*, 21(3), 305-318. Retrieved from <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF03173418.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Milbourne, L. (2002). Life at the margin: education of young people, social policy and the meanings of social exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 6(4), 325-343. <https://doi.org/10.1080/13603110210148621>

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.

- Miller, C. M., & Martin, B. N. (2015). Principal preparedness for leading in demographically changing schools: Where is the social justice training? *Educational Management Administration & Leadership*, 43(1), 129-151. <https://doi.org/10.1177/17411432135131>
- Miller, D. (1999). *Principles of social justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Miller, D. (2001). *Principles of social justice*. London: Harvard University Press.
- Miller, D. (2005). What is social justice. In: N. Pearce, and W. Paxton (Eds.), *Social justice: Building fairer Britain* (pp. 5-18), London: Politico's Publishing.
- Miller, D., Coleman, J., Connolly, W. & Ryon, A. (1995). *Blackwell'in siyasal düşünce ansiklopedisi I (A-J)* (Bülent P. ve Nezahat K.). Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği (2021). Resmî gazete, 31386, 5 Şubat 2021. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/02/20210205-1.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Temel Kanunu (1973). *Resmî Gazete*, 14573, 24 Haziran 1973. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Moffatt, I., Hanley, N., Wilson, M.D. (2001). *Measuring and modelling sustainable development*. New York: The Parthenon Publishing Group.
- Murray, C. (2009). Parent and teacher relationships as predictors of school engagement and functioning among low-income urban youth. *The Journal of Early Adolescence*, 29(3), 376-404. [doi:10.1177/0272431608322940](https://doi.org/10.1177/0272431608322940)
- Nadir, U., & Aktan, M. C. (2015). Social justice, education and school social work in Turkey. *Bulgarian Comparative Education Society*, 13(1), 217-221. <https://bces-conference-books.org/onewebmedia/BCES.Conference.Book.2015.Vol.13.No.1.full.text.pdf#page=217> sayfasından erişilmiştir.

- Nalbant, A., ve Babaoğlu, E. (2016). Risk altındaki öğrenciler: Yozgat örneği. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 11-30. <http://www.e-ijer.com/en/download/article-file/265955> sayfasından erişilmiştir.
- Nar, B. (2008). *Göçün eğitime e eğitim yönetimine etkileri (Dilovası örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Nartgun, S. S., & Saribudak, D. (2021). The effect of secondary school administrators' social justice leadership behaviors on the level of teachers' organizational fit. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(1), 493-506. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1285739.pdf>
- Nelson, G. L. M. & Quiton, J. D. (2018). Child Labor and Its Effects on Schooling, Health and Recreation of Filipino Children. *Journal of Population and Social Studies*, 26(1), 68. doi: [10.25133/JPSSv26n1.006](https://doi.org/10.25133/JPSSv26n1.006)
- Neyişçi, N., Turabik, T., Gün, F. ve Kısa, N. (2020). Öğretmen adaylarının perspektifinden Türk eğitim sisteminin sorunları ve olası çözüm önerileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(6), 2257-2270. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.833516>
- Nieuwenhuis, J. (2010). Social justice in education revisited1. *Education Inquiry*, 1(4), 269-287. <https://doi.org/10.3402/edui.v1i4.21946>
- Novak, M. (2000). Defining social justice. *First things*, 108, 11-13.
- Nozick, R. (1974). *Anarchy, state, and utopia*. Oxford: Blackwell.
- O'shea, B., Hodes, M., Down, G., & Bramley, J. (2000). A school-based mental health service for refugee children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 5(2), 189-201. <https://doi.org/10.1177/1359104500005002004>
- Odgers, C. L., Caspi, A., Russell, M. A., Sampson, R. J., Arseneault, L., & Moffitt, T. E. (2012). Supportive parenting mediates neighborhood socioeconomic disparities in children's antisocial behavior from ages 5 to 12. *Development and psychopathology*, 24(3), 705-721. DOI: [10.1017/S0954579412000326](https://doi.org/10.1017/S0954579412000326)

- OECD (2009). Uluslararası göç: Küreselleşmenin insani yüzü Türkçe özet. <https://www.oecd.org/insights/43569201.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- OECD (2016a), *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- OECD (2016b). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy*, PISA, Paris: OECD Publishing. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/>
- OECD (2016c). *PISA 2015 results (Volume II): Policies and practices for successful schools*. PISA, Paris: OECD Publishing. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/>
- OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>.
- OECD(2018), PISA 2017 results .Retrieved from <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/b5fd1b8f-en/1/2/3/index.html?itemId=/content/publication/b5fd1b8f-en&csp=8b1d61331755ac2184775658bc8e4cc4&itemIGO=oecd&itemContentType=book>
- OECD. (2016a). *PISA 2015 Assessment and analytical framework: science, reading, mathematic and financial literacy*. Paris: PISA, OECD Publishing. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/>
- OECD, (2016b). *PISA 2015 results (Volume I): Excellence and equity in education*. Paris: PISA, OECD Publishing. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/>
- OECD, (2016c). *PISA 2015 results (Volume II): Policies and practices for successful schools*. PISA, OECD Publishing, Paris. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/>
- OECD. (2017). *PISA 2015 results (Volume III): students' well-being*. Paris: PISA OECD Publishing. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/>

- OECD, (2018). PISA 2017 results. PISA, OECD Publishing, Paris. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/>
- Olsson, E. (2009). The role of relations: Do disadvantaged adolescents benefit more from high-quality social relations? *Acta Sociologica*, 52(3), 263-286. <https://doi.org/10.1177/0001699309339802>
- Oplatka, I. (2010). The place of “social justice” in the field of educational administration: A journal based historical overview of emergent area of study. In I. Bogotch, & C. M. Shields (Eds.), *International handbook of educational leadership and social justice*, Vol 1. (pp. 15-36). London: Springer.
- Oplatka, I., & Arar, K. H. (2016). Leadership for social justice and the characteristics of traditional societies: ponderings on the application of western-grounded models. *International journal of leadership in education*, 19(3), 352-369. DOI:[10.1080/13603124.2015.1028464](https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1028464)
- Oral, I. ve McGivney, E. J. (2014). *Türkiye Eğitim Sisteminde Eşitlik ve Akademik Başarı. Eğitim Reformu Girişimi Raporu.* <http://www.egitimreformugirisimi.org/turkiye-egitim-sisteminde-esitlik-ve-akademik-basari/> sayfasından erişilmiştir.
- Ozan, M. B., Şener, G., Polat, H., ve Yaraş, Z. (2015). Eğitim sektöründe swot analizi: Elazığ ili örneği. *Fırat Üniversitesi Harput Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 125-148. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/had/issue/32297/358845> sayfasından erişilmiştir.
- Önder, E. (2012). *İlköğretimde öğrenci başarısında okullar arası eşitsizliklerin analizi.* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Önder, E. ve Güçlü, N. (2014). İlköğretimde okullar arası başarı farklılıklarını azaltmaya yönelik çözüm önerileri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40(40), 109-132. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maruaeabd/issue/389/2708> sayfasından erişilmiştir.

- Önder, E., & Batar, A. Ş (2021). Investigation of factors affecting the intention of drop out of school in academic and vocational high school students via logistic regression analysis. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 50(1), 150-179. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cuefd/issue/59484/733087> sayfasından erişilmiştir.
- Özabacı, N. ve Acat, M. B. (2005). Sosyo ekonomik çevreye göre ilköğretim öğrencilerinin başarısızlık nedenleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 145-170. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ogusbd/issue/10986/131482> sayfasından erişilmiştir.
- Özan, M. B., Şener, G., Polat, H., ve Yaraş, Z. (2015). Eğitim sektöründe swot analizi: Elazığ ili örneği. *Fırat Üniversitesi Harput Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 125-148. <https://dergipark.org.tr/en/pub/had/issue/32297/358845> sayfasından erişilmiştir.
- Özaydınlık, Y. D. D. K. (2014). Toplumsal cinsiyet temelinde Türkiye’de kadın ve eğitim. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, (33), 93-112. <https://dergipark.org.tr/en/pub/spcd/issue/21122/227509> sayfasından erişilmiştir.
- Özbaş, M. (2014). İlköğretim okulu yöneticilerinin aile memnuniyetini karşılama düzeyine ilişkin veli görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 243-258. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ebader/issue/44675/555020> sayfasından erişilmiştir.
- Özbaş, M. (2017). *Yoksulluk ve Romanlar: En çok ihmal edilenler*. Ankara: Siyasal Yayınevi.
- Özbaş, M. (2018). Dezavantajlı sosyolojik tabakalarda zorunlu eğitim sürecini etkileyen değişkenler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(4), 1143-1154. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.434262>
- Özberk, E. B. Ü., Fındık, L. Y., ve Özberk, E. H. (2018). Dezavantajlı yüksek başarılı öğrencilerin okul ve öğrenci düzeyinde matematik başarılarını etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 43(194), 111-129.

<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/7153> sayfasından erişilmiştir.

Özcan, K., Balyer, A., ve Yıldız, A. (2018). Ekonomik olarak dezavantajlı bölgelerde görev yapan ortaokul müdürlerinin liderlik davranışları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 532-547. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.434775>

Özdemir, M. (2009). *Lise öğretmenlerinin etik liderlik ve sosyal adalet algıları arasındaki ilişki (İstanbul Avrupa yakası örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.

Özdemir, M. (2017). Sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 267-281. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.6281>

Özdemir, M. ve Kütküt, B. (2015). Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği'nin (SALÖ) geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (3), 201-218. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59449/854081> sayfasından erişilmiştir.

Özdemir, M. ve Pektaş, V. (2017). Sosyal adalet liderliği ve okul akademik iyimserliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18 (2), 576-601. <http://dx.doi.org/10.12984/eggefd.328458>

Özdener, O. E. (2010). *Adana ili toplumsal destek merkezi kayıt tabanlı 7-15 yaş grubu çalışan çocukların sağlık ve sosyal durumlarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi). Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Anabilim Dalı, Adana. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, (2018, 7 Temmuz), T.C. Resmî Gazete, 30471.

Özen, S. (1987), *Sosyal hareketlilikte aile ve eğitim ilişkileri*, Sosyoloji Dergisi, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, Sayı: 1, İzmir

- Özer, M., Gençoğlu, C., ve Suna, E. (2020). Türkiye’de eğitimde eşitsizlikleri azaltmak için uygulanan politikalar. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 294-312. <https://doi.org/10.7822/omuefd.828176>
- Özer, Y. E., ve Çolak, M. (2015). Yoksulluk, dezavantajlı grup ve suç ilişkisine yönelik bir alan araştırması: izmir kadın sığınma evleri örneği. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 29(3), 479-491. <https://dergipark.org.tr/en/pub/atauniiibd/issue/2718/36042> [sayfasından](#) erişilmiştir.
- Özgüven, İ.E. (2000). *Çağdaş eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Pdrem Yyay.
- Özservet, Y. Ç., ve Sirkeci, I. (2016). Editörden: Çocuklar ve göç. *Göç Dergisi*, 3(1), 1-4. <https://doi.org/10.33182/gd.v3i1.552>
- Panthi, R. K., Luitel, B. C., & Belbase, S. (2018). Teachers' perception of social justice in mathematics classrooms. *Journal of Research in Mathematics Education*, 7, 7-37. DOI:[10.17583/redimat.2018.2707](https://doi.org/10.17583/redimat.2018.2707)
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek* (B. Tanrıseven, Çev.). Ankara: Phoenix.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çeviri Ed: Bütün, M. & Demir, SB). 2. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Pendlebury S & Enslin P 2004. Social justice and inclusion in education and politics: the South African case. *Journal of Education*, 34, 31-50.
- Place, A. W., Ballenger, J., Wasonga, T. A., Piveral, J., & Edmonds, C. (2010). Principals' perspectives of social justice in public schools. *International Journal of Educational Management*, 24(6), 531-543. DOI:[10.1108/09513541011067692](https://doi.org/10.1108/09513541011067692)
- Polat, F. (2012). *Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.

- Polat, S. (2007). *Eğitim politikalarının sosyal adalet açısından sonuçları konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Polkinghorne, D. E. (1989). Phenomenological research methods. In *Existential-phenomenological perspectives in psychology: Exploring the breadth of human experience* (pp. 41-60). Boston, MA: Springer US.
- Prilleltensky, I. (2001). Value-based praxis in community psychology: Moving toward social justice and social action. *American journal of community psychology*, 29, 747-778. DOI: [10.1023/A:1010417201918](https://doi.org/10.1023/A:1010417201918)
- Prilleltensky, I., & Nelson, G. (1997). Community psychology: Reclaiming social justice. In D. Fox & I. Prilleltensky (Eds.), *Critical psychology: An introduction* (pp. 166–184). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications.
- Ramsey, P. G. (2018). *Çeşitliliklerin olduğu bir dünyada öğrenme ve öğretim: Çocuklar için çokkültürlü eğitim*. (Çev.Ed. T. G. Yıldız). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Raphael, D. D. (2001). *Concepts of Justice*. New York: Oxford University Press.
- Rapp, D. (2002). Social justice and the importance of rebellious, oppositional imaginations. *Journal of School Leadership*, 12(3), 226-245.
<https://doi.org/10.1177/105268460201200301>
- Rawls, J. (1999). *A theory of justice: Revised edition*. Harvard University Press.
- Rice, B. (2006). *Against the odds: an investigation comparing the lives of children on either side of britain's housing divide*. Shelter.
- Richardson, J. W., & Sauers, N. J. (2014). Social justice in India: Perspectives from school leaders in diverse contexts. *Management in Education*, 28(3), 106-109.
<https://doi.org/10.1177/08920206145357>
- Rifkin, J. & Howard, T. (1997). *Dünyaya yeni bir bakış* (2. Baskı). (Çev. Hakan Okay). İstanbul: İz Yayıncılık.

- Ritchie, J., & Lewis, J. (2003). *The applications of qualitative methods to social research* (pp. 24-46). London.
- Rorrer, A. K. (2003). Intersections In Accountability Reform: Complexity, Local Actors, Legitimacy, And Agendas. In L. Skrla&J. J. Scheurich (Eds.), *Educational Equity And Accountability: Policies, Paradigms, And Politics*. New York: Routledgefalmer.
- Rose, P., Beeby, J. & Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 21, 1123-1129. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1995.21061123.x>
- Ryan D., & Katz S.J. (2005). *Teaching for Social Justice: Searching for Pedagogy*. American Educational Research Association Annual Meeting, Canada.1-18.
- Saban, A. ve Ersoy, A. F. (2017). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sági, M. (2017). Different students, different impacts? Effect of school characteristics on disadvantages and advantages students' learning outcome. *HERJ Hungarian Educational Research Journal*, 7(4), 117-120. Retrieved from <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=662559>
- Sağdıç, A. (2018). *Okullarda sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Saklan, E., & Erginer, A. (2017). Classroom management experiences with Syrian refugee students. *Education journal*, 6(6), 207-214. [doi: 10.11648/j.edu.20170606.17](https://doi.org/10.11648/j.edu.20170606.17)
- Salim, Ş. (2005). *Antalya'da dezavantajlı gruplardan kadınların kentsel korku ve şiddet durumlarının irdelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Sapancalı, F. (2005), *Sosyal dışlanma*. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.

- Sargın, İ. (2009). Toplumsal Düzen Açısından Hukuk ve Devlet. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)*, 9(2), 157-178. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cuilah/issue/4177/54993> sayfasından erişilmiştir.
- Sarı, M. (2002). İki dilli çocukların çözümleme yöntemiyle okuma – yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(9), 108-122. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/50122> sayfasından erişilmiştir.
- Sarıbaş, S. ve Babadağ, G. (2015). Temel eğitimin temel sorunları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 18-34. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ajeli/issue/1524/18724> sayfasından erişilmiştir.
- Sarıer, Y. (2010). Ortaöğretime giriş sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 107-129. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59502/855336> sayfasından erişilmiştir.
- Sarıkaya, H. S. (2014). Belçika Flaman Bölgesi eğitim sisteminde Türk kökenli çocukların yaşadığı temel eğitim sorunların incelenmesi, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8, 246-260. <https://www.researchgate.net/publication/322477785> sayfasından erişilmiştir.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pausbed/issue/34754/384374> sayfasından erişilmiştir.
- Sastry, T. (2012). *Human rights of vulnerable and disadvantaged groups*, Pune: University of Pune. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/310614054_Human_Rights_of_Vulnerable_and_Disadvantaged_Groups#fullTextFileContent
- Scanlan, M. (2007). School leadership for social justice: a critique of starratt's tripartite model. *Values and Ethics in educational administration*, 5(3), 1-8. Retrieved from https://epublications.marquette.edu/edu_fac/48

- Scheurich, J. & Skrla, L. (2003). *Leadership for equity and excellence: Creating high-achievement classroom, schools, and districts*. Corwin: Thousand Oaks, CA.
- Seban, D., ve Perdeci, B. (2016). Alt sosyoekonomik düzey bir ailede yetişen çocukların akademik başarıları ile yılmazlıkları arasındaki ilişki: Bir vaka incelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(3), 106-126. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/enad/issue/32043/356777> sayfasından erişilmiştir.
- Sen, A. (2011). *The idea of justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Shaw, A., Egan, J., & Gillespie, M. (2007). *Drugs and poverty: A literature review*. Scottish Drugs Forum. Retrieved from https://www.sdf.org.uk/wp-content/uploads/2017/03/Drugs_Poverty_Literature_Review_2007.pdf
- SHÇEK, UNICEF, DİE. (2000). *Sokakta yaşayan ve çalışan çocuklar, katılımlı eylem araştırması*. (Ed. Nil Ayhan) Geri bildirim etkinliklerinde kullanılacak materyaller. Ankara.
- Shields, C. M. (2014). Leadership for social justice education: A critical transformative approach. In *International handbook of educational leadership and social (in) justice* (pp. 323-339). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6555-9_19
- Sidat, E., ve Bayar, A. (2018). Köy okullarında yaşanan problemlere yönelik öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 253-261. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cybd/issue/41877/475361> sayfasından erişilmiştir.
- Slater, C., Gorosave, G. L., Cerdas, V., Rosabal, S., Torres, N., & Briceno, F. (2016). Teachers' perceptions of social justice and school leadership in Costa Rica and Mexico. *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice*, 31(1/2), 151-164. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/327228601_Teachers'_Perceptions_of_Social_Justice_and_School_Leadership_in_Costa_Rica_and_Mexico sayfasından erişilmiştir.

- Slater, C., Potter, I., Torres, N., & Briceno, F. (2014). Understanding social justice leadership: An international exploration of the perspectives of two school leaders in Costa Rica and England. *Management in Education*, 28(3), 110-115. <https://doi.org/10.1177/0892020614537516>
- Smits, J., & Hoşgör, A. G. (2006). Effects of family background characteristics on educational participation in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 26(5), 545-560. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/44838440_Effects_of_family_background_characteristics_on_educational_participation_in_Turkey
- Solon, G. (2004). A model of intergenerational mobility variation over time and place.' In Corak, M. (ed.), *Generational income mobility in North America and Europe*. Cambridge: Cambridge University Press, 38–47.
- Spasojevic, J. (2003). *Effects of education on adult health in Sweden: Results from a natural experiment* (PhD dissertation) (City University of New York Graduate Center, New York) Spandorfer.
- Speight, S. L. & Vera, E. M. (2004). *The Counseling Psychologist*, 32(1), 109-118.
- Starks, H., & Brown Trinidad, S. (2007). Choose your method: A comparison of phenomenology, discourse analysis, and grounded theory. *Qualitative health research*, 17(10), 1372-1380. <https://doi.org/10.1177/1049732307307031>
- Stathopoulou, M. & Dassi, P. (2020). Teaching languages to students from refugee and migrant backgrounds around Europe: Exploring difficulties and teachers' beliefs. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(1). 60-82. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/792>
- Stevens, M. L. (2008). Culture and education. *SAGE Journals*, 619(1), 97-113. <https://doi.org/10.1177/0002716208320043>
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive education: Where there are few resources*. Oslo: The Atlas Alliance.
- Sturman, A. (1997). *Social justice in education. australian education review no. 40*. Australian Council for Educational Research, 19 Prospect Hill Road, Camberwell, Melbourne, Victoria, Australia 3124.

Şahin, İ. (2013). İlköğretim okul müdürlerinin okul geliştirme stratejileri ve uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 229-250.

https://www.researchgate.net/profile/IdrisSahin/publication/288197855_The_principals_of_primary_schools_ideas_on_their_school_development_strategies_and_practices/links/586f7f5008ae8fce491dc391/The-principals-of-primary-schools-ideas-on-their-school-development-strategies-and-practices.pdf sayfasından erişilmiştir.

Şahin, O. E. (2019). 20. yüzyıl batı ve islam düşüncesinde sosyal adalet yaklaşımı. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (1), 55-77. <https://doi.org/10.33905/bseusbed.477372>

Şenses, F. (2017). *Küreselleşmenin öteki yüzü yoksulluk* (8. Baskı). İstanbul: İletişim Yayıncılık A.Ş.

Şentürk, D. D. Ü. (2012). Parçalanmış Aile Çocuklarının Eğitimdeki Başarı/Başarısızlık Durumu (Malatya Örneği 2006). *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 7(29), 105-126. <https://doi.org/10.21560/spcd.99961>

Şimşek A. Büyükkıdık S. (2015). Emekli öğretmenlerin yaşam doyumlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (6), 19-41. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ebed/issue/22326/239282> sayfasından erişilmiştir.

Şimşek, A., ve Büyükkıdık, S. (2017). Öğretmen ve öğrenci görüşleriyle taşınmalı eğitim uygulaması değerlendirilmesi: Bozova ilçesi örneği. *İlköğretim Online*, 16(1). <https://doi.org/10.17051/io.2017.09377>

Şimşek, A., ve Kartal, S. (2020). Ortaokul TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabına yansıyan vatandaşlık algısı. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 43-57. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/55286/687298> sayfasından erişilmiştir.

- Şirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of educational research*, 75(3), 417-453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417> sayfasından erişilmiştir.
- Şişman, M. (2006). Eğitimde demokrasi ve sosyal adalet: Türkiye eğitim sisteminin değişmeyen miti. *Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Bildiriler Kitabı*, 4-5 Kasım, Ankara. Eğitim Bir-Sen Yayınları, 291-305.
- T. C. Kalkınma Bakanlığı (2014). *Onuncu kalkınma planı*. Çocuk çalışma grubu raporu.
- T. C. Kalkınma Bakanlığı (2018). *On birinci kalkınma planı*. Çocuk çalışma grubu raporu.
- T.C. Anayasası (1982). *T.C. Resmî Gazete*, 17863, 09.11.1982.
- T.C. Resmî Gazete. 1995. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. Sayı: 22184. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/22184.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Tan, M.G. (2018). *Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği haritalama ve izleme çalışması*. Ankara: Cinsiyet Eşitliği İzleme Derneği Yayınları. <http://www.ceidizleme.org/medya/dosya/87.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye’de Yaşayan Suriyeli Çocukların Eğitim Sorunu ve Çözüm Önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, (86), 127-144. <https://dergipark.org.tr/en/pub/liberal/issue/48149/609148> sayfasından erişilmiştir.
- Tarhan, Ö. (2022). Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Adalet Bilinci. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 11 (2) , 374-391. <https://doi.org/10.30703/cije.1021865>
- Taş, P. (2021). *Türkiye’de Suriyeli göçmenlerin toplumsal uyumuna yönelik yapılan çalışmaların değerlendirilmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Kamanoglu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Taşdelen, H., Turhan, M., Erikci, M., ve Özkan, S. (2014). *Okullardaki dezavantajlı ve risk altındaki çocuklar*, Meb Projesi, Konya.

https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/203540/mod_resource/content/1/okullardakdezavantajliverskaltindakocuklar.pdf sayfasından erişilmiştir.

Taştan B., S. (2015). Örgütsel güven ve sosyal adalet algısının örgütlerde sosyal sermaye yapısı ile ilişkilerinin incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 13-58. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.51146>

Tatlıldil, E. (1989). *Kentleşme ve gecekondululuk*. İzmir: Ege Üniversitesi Yayınevi, İzmir.

TDK (2021). *Genel Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

TEDMEM, (2016, Mayıs 20). *MİT: Bir Eğitim Geleneği Olarak: Öğrencileri Gruplandırmak*.

<https://tedmem.org/memnotlari/yansima/mitbiregitimgelenegiolarakogrencilerigruplandirmak> sayfasından erişilmiştir.

TEDMEM. (2020). *Covid-19 salgını sürecinde öğretmenler*. <https://tedmem.org/covid-19/covid-19-salginisurecinde-ogretmenler> sayfasından erişilmiştir.

Temel F. ve Yazıcı, Z. (2005). Erken çocukluk döneminde ikinci dil kazanımı. *Türk Dili*, 640, 294-298. <https://gcris.pau.edu.tr/bitstream/11499/26866/1/Elif%20Sarica.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Tepper, B. J., Lockhart, D. & Hoobler, J. (2001). Justice, citizenship, and role definition effects. *Journal of Applied Psychology*, 86(4), 789-796. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.4.789>

The World Health Organization Quality Of Life Assessment [WHOQOL] (1998). Development and general psychometric properties. *Social Science & Medicine*, 46(12), 1569-1585. DOI: [10.1016/s0277-9536\(98\)00009-4](https://doi.org/10.1016/s0277-9536(98)00009-4)

Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258. <https://doi.org/10.1177/0013161X06293717>

- Tomul, E. (2009). İlköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 126-137. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/597> sayfasından erişilmiştir.
- Toran, M., ve Özgen, Z. (2018). Okul öncesi eğitimde aile katılımı: öğretmenler ne düşünüyor, ne yapıyor? *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 229-245. <https://dergipark.org.tr/en/pub/enad/issue/40655/490112> sayfasından erişilmiştir.
- Tosun, A., Ay, M. H. ve Koçak, S. (2020). Yönetici gözüyle dezavantajlı okullar: sosyal adaletin sağlanması için çözüm önerileri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8 (3), 980-999. <https://dergipark.org.tr/en/pub/enad/issue/56216/775150> sayfasından erişilmiştir.
- Tosun, F. Ç. (2021). Türk Eğitim Politikalarında sosyal adalet ve eşitlik. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 348-368. <https://doi.org/10.34056/aujef.910415>.
- Tosun, O. (2019). *Avrupa Birliği Eğitim Politikalarında dezavantajlı gruplar* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Töremen, F., ve Çetin, T. A. N. (2010). Eğitim örgütlerinde adalet: Kavramsal bir çözümleme. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 58-70. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47952/606710> sayfasından erişilmiştir.
- Tunç, A. İ. (2009). Kız çocuklarının okula gitmeme nedenleri: Van ili örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 237-269. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/146304> sayfasından erişilmiştir.
- Tungaraza, C. (2007). *What is equal opportunity and social justice*. Retrieved from <http://www.tlc.murdoch.edu.au/eosj/>

- Turan, M., ve Polat, F. (2017). Türkiye’de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu İlköğretim Öğrencilerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Niteliksel Çalışmalar*, 12(4), 31-60. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/352675> sayfasından erişilmiştir.
- Turan, S., Özçimenli, E., ve Güleş, H. (2013). Çoğulcu liderlik: Kavramsal bir analiz. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 4(7), 53-68. https://www.researchgate.net/profile/Selahattin-Turan/publication/321244748_Cogulcu_Liderlik_Kavramsal_Bir_Analiz_Pluralistic_Leadership_A_Conceptual_Analysis/links/5a16b340a6fdcc50ade4a708/Cogulcu-Liderlik-Kavramsal-Bir-Analiz-Pluralistic-Leadership-A-Conceptual-Analysis.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Turhan, M. (2007). *Genel ve mesleki lise yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Turhan, M. (2010). Social justice leadership: Implications for roles and responsibilities of school administrators. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 9, 1357–1361. [doi:10.1016/j.sbspro.2010.12.334](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.334)
- Turhan, M. ve Çelik, V. (2011). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 438-452. <https://dergipark.org.tr/en/pub/nwsaedu/issue/19821/212145> sayfasından erişilmiştir.
- TÜİK (2020). *Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi sonuçları*. <https://data.tuik.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- TÜİK (2021). *İstatistiklerle çocuk 2020*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Cocuk202037228#:~:text=T%C3%BCrkiye%20n%C3%BCfusunun%20%27%2C2,7'sini%20k%C4%B1z%20%C3%A7ocuklar%20olu%C5%9Fturdu> sayfasından erişilmiştir.

- Türel, B. B., Akkanat, Ç., ve Ekin, M. (2019). *Öğretmen gözünden köy okulları ve köy öğrencileri: Avantajlar, problemler ve çözüm önerileri*. KODA (Köy Okulları Değişim Ağı). https://www.researchgate.net/publication/360450090_Ogretmen_Gozunden_Koy_Okullari_ve_Koy_Ogrencileri_Avantajlar_problemler_ve_cozum_onerileri sayfasından erişilmiştir.
- Türkoğlu, İ. (2013). Sosyal devlet bağlamında Türkiye’de sosyal yardım ve sosyal güvenlik. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 8(3), 275-305. <https://dergipark.org.tr/en/pub/akademikincelemeler/issue/1543/18951> sayfasından erişilmiştir.
- Tüzün, I. (2017). *Türkiye’de mülteci çocukların eğitim hakkını ve karşılıklı uyumu destekleyen yaklaşımlar, politikalar ve uygulamalar*. In European Liberal Forum (pp. 14-1). https://www.stgm.org.tr/sites/default/files/2020-09/turkiyede-multeci-cocuklarin-egitim-hakmini-ve-karsilikli-uyumu-destekleyen-yaklasimlar-politikalar-ve-uygulamalar-raporu_0.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Tyler, T. R. & Smith, H. J. (1995). Social justice and social movements. *UC Berkeley Working Paper Series*.
- Tyler, T. R. (2000). Social Justice: Outcome and procedure. *International Journal of Psychology*, 35(2), 117-125. <https://doi.org/10.1080/002075900399411>
- Uçuş, Ş. (2016). Dezavantajlı çocukların velilerine uygun olarak hazırlanan aile katılım etkinliklerinin (ake) değerlendirilmesi: Nallıhan örneği. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 1-20. <https://eds.s.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=33bdf0cc-da43-4233-bd78-663a23bd4238%40redis> sayfasından erişilmiştir.
- Ulusoy, M. A. (2013). *Rehberlik servisleri tarafından uygulanan bireyi tanıma tekniklerine ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- UNDP (1997). *Human Development Report 1997*. New York, Oxford University Press. Retrieved from <http://hdr.undp.org/en>

UNDP (2005). *Programing for Justice: Access for All*, Bangkok, United Nations Development Programme. Retrieved from <http://hdr.undp.org/en>

UNESCO (1997). *Alternative education strategies for disadvantaged groups*. Paris: International Institute for Educational Planning. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/>

UNESCO (1998). *Education Strategies for Disadvantaged Groups, UNESCO Working Documents in the Series IIEP Contributions*. Retrieved from <http://www.iiep.unesco.org/en/publication/education-strategiesdisadvantaged-groups-some-basic-issues>

UNESCO (2010). *Educational marginalization across developed and developing countries, Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2010, Reaching the marginalized*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186583/PDF/186583eng.pdf.multi>

UNESCO (2019). *Küresel Eğitim İzleme Raporu*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996_tur_sayfasından_erişilmiştir.

UNESCO (2017). *Accountability in education: Meeting our commitments (Global Education Monitoring Report 2017/8)*. Paris: UNESCO Publishing. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002593/259338e.pdf>

UNICEF (2012). *Türkiye'de çocuk ve genç nüfusun durumunun analizi 2012*. <https://www.unicef.org/turkey/media/5256/file/T%C3%BCrkiye'de%20%20%C3%87ocuk%20ve%20Gen%C3%A7%20N%C3%BCfusun%20Durumun%20un%20Analizi%202012.pdf> sayfasından erişilmiştir.

UNICEF (2016). *The State of the World's Children, New York*, Retrieved from http://www.unicef.org/publications/files/UNICEF_SOWC_2016.pdf

UNICEF (2019). *New methodology shows that 258 million children, adolescents and youth are out of school*. Retrieved from <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/new-methodology-shows-258-million-children-adolescents-and-youth-are-out-school.pdf>

- UNICEF (2019). *Türkiye – UNICEF ülke işbirliği programı 2016-2020, 2019 yıllık raporu* yönetici özeti. <https://www.unicef.org/turkey/media/10451/file/UNICEF%202019%20Y%C4%B1ll%C4%B1k%20Faaliyet%20Raporu.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- UNICEF ve UNESCO (2007). *Herkes için eğitime insan haklarını temel alan bir yaklaşım*. Ankara: Birleşmiş Milletler Yayını.
- UNICEF, (2004). *Dünya çocuklarının durumu*. UNICEF Türkiye Temsilciliği. Ankara. <https://www.unicefturk.org/>
- UNICEF, (2010). *Dünya çocuklarının durumu*. <http://www.unicef.org/turkey/dn/.gzg> sayfasından erişilmiştir.
- Upadhyay, B. (2010) ‘Middle School Science Teachers’ Perceptions of Social Justice: A Study of Two Female Teachers’, *Equity & excellence in education*, 43(1), pp. 56–71. <https://doi.org/10.1080/10665680903492704>
- Utku, M.B. (1993). *Fırsat Eşitliği Açısından İzmir Gecekondu Bölgelerinde Yaşayan Kızların Eğitim Şansı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Uzpeder, E., Danova, S., Özçelik, S., ve Gökçen, S. (2008). *Biz buradayız. Türkiye’de Romanlar, ayrımcı uygulamalar ve hak mücadelesi*. İstanbul: Mart Matbaacılık. http://www.errc.org/uploads/upload_en/file/bizburaday%C4%B1z!t%C3%BCrkiye%E2%80%99deromanlarayr%C4%B1mc%C4%B1uygulamalarvehakm%C3%BCcadelesi.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Ünsal-Özberk, E. B., Yılmaz-Fındık, L. ve Özberk, E. H. (2018). Dezavantajlı yüksek başarılı öğrencilerin okul ve öğrenci düzeyinde matematik başarılarını etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 43(194), 111-129. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.7153>
- Vural, K. (2020). *Öğretmenlerin sosyal adalete dayalı uygulama süreçlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.

- Wade, R. (2004). Citizenship for social justice. *Kappa Delta Pi Record*, 40(2), 64-68.
<http://dx.doi.org/10.1080/00228958.2004.10517290>
- Wakiaga, L. A. (2016). *Shattering the “Broken Window” fallacy: Educational leadership preparation that transforms practice*. In Ed. D. Programs as Incubators for Social Justice Leadership, Sense Publisher, Netherlands, 37- 53.
- Walker, M. (2003). Framing social justice in education: What does the ‘capabilities’ approach offer? *British Journal of Educational Studies*, 51(2), 168-187.
<https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-2-00232>
- Wang, F. (2018). Social Justice Leadership—Theory and Practice: A Case of Ontario. *Educational Administration Quarterly*, 54(3), 470-498. <https://doi.org/10.1177/0013161X18761341>
- Wang, M. C. & Gordon, E. W. (1994). *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Watkins, K. & Zyck, S. A. (2014). *Living on hope, hoping for education*. The Failed Response to the Syrian Refugee Crisis. London: ODI.
- West, A. (2007). Poverty and educational achievement: why do children from low-income families tend to do less well at school?. *Benefits: A Journal of Poverty and Social Justice*, 15(3), 283-297. <https://doi.org/10.51952/XLJA4165>
- Whittemore, R., Chase, S. K., & Mandle, C. L. (2001). Validity in qualitative research. *Qualitative Health Research*, 11(4), 522-537.
 DOI:[10.1177/104973201129119299](https://doi.org/10.1177/104973201129119299)
- Wijewardhana, B. V. N., & Dias, M. M. M. (2023). *Youth and education goals: A study on motivational factors between rural and urban education in Sri Lanka*, 8th International Conference on Humanities and Social Sciences (IRCHSS 2023), 316.
- Wolde, F. (2017). *The experiences of poor children beyond poverty: The case of children supported by genete eyesus child and family development program*. Addis Ababa University, Graduate School of Social Work.

- Yaşar, M. R. ve Amaç, Z. (2018). Öğretmen adaylarının dezavantajlı öğrencilere eğitim verme deneyimleri: zorluklar ve fırsatlar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 611-634. <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.410242>
- Yavuz, H. Ç., ve Kutlu, Ö. (2016). Ekonomik bakımdan dezavantajlı öğrencilerin akademik yılmazlık düzeylerinin bazı koruyucu faktörler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(186), 1-19. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.5497>
- Yavuzer, H. (1995), *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2001). *Çocuk ve suç*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşil, E. ve Sincar, M. (2021). Eğitimde sosyal adalet liderliği üzerine bir inceleme. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 288-296. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cybd/issue/62173/882327> sayfasından erişilmiştir.
- Yeşilkayalı, E., ve Meydan, S. (2017). Bir ortaokul özelinde okul sosyal hizmeti ihtiyacının belirlenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(53), 206-221. <https://openaccess.izu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12436/4909/Yesilkayali2017-Bir-ortaokul-ozelinde-okul-sosyal-h.pdf?sequence=1&isAllowed=y> sayfasından erişilmiştir.
- Yeşilyaprak, B. (2003). *Eğitimde rehberlik hizmetleri gelişimsel yaklaşım*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlere nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, E. (2020). Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225), 283-317. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/52526/690701> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, E. (2021). *Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğinin öğretmen motivasyonuna etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Karabük. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.

- Yıldırım, H. H., Yıldırım, S., Yetişir, M. İ., ve Ceylan, E. (2013). *PISA 2012 ulusal ön raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. <https://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/pisa/pisa2012-ulusal-on-raporu.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, Y. Z. (2011). *Dezavantajlı bir grup olarak engellilere yönelik eğitim faaliyetleri: İsmek Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, A. T. (2016). *Türkiye İş Kurumu tarafından dezavantajlı gruplara yönelik uygulanan mesleki eğitim kurslarının etkilerinin incelenmesi ve faaliyetlerin çeşitlendirilmesine yönelik öneriler*. T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü. Ankara. <https://media.iskur.gov.tr/15664/abdullah-tamer-yilmaz.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz F. ve Şekerci H. (2016). Ana dil sorunsalı: Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilkokul öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 47-63. <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c1s3m>
- Yılmaz, A., Fer, S., Kelecioğlu, H., Doğan, N., Yazıcı, N., Oskay, Ö.Ö. ...Batı, K. (2020). *Pisa ve Türkiye (2000-2018)*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi. https://www.researchgate.net/profile/Nuri-Dogan/publication/346843625_PISA_ve_Turkiye_2000_-_2018/links/5fd168e9299bf188d406cfa8/PISA-ve-Tuerkiye-2000-2018.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Yin, R. K. (2003). Designing case studies. *Qualitative research methods*, 5(14), 359-386.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton: Princeton University Press.
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine*

etkisi ile öğrenme sürecine katkıları (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.

Zhang, Y., Goddard, J. T., & Jakubiec, B. A. E. (2018). Social justice leadership in education: A suggested questionnaire. *Research in Educational Administration & Leadership*, 3(1), 53-86. <https://dergipark.org.tr/en/pub/real/article/426148> sayfasından erişilmiştir.





EK-1.
Öğrenci Görüşme Formu

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU	
Okul:..... Tarih ve saat (başlangıç-bitiş):..... Görüşmeci:.....	
Değerli öğrenciler, Merhaba, ben Ayşe ŞİMŞEK BATAR, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nde Eğitim Yönetimi Programı'nda doktora öğrenciyim. Bu çalışmada, okullarda dezavantajlı öğrenci algısını, dezavantajlılığın öğrencilerin eğitimlerine etkisini ve okullarda öğrenci dezavantajlarını telafi etmeye yönelik yapılan sosyal adalet uygulamalarını çok yönlü incelemek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda sizin değerli görüş ve düşüncelerinizi öğrenmek istiyorum. Görüşmemize geçmeden önce, görüşmemizin gizli olduğunu ve görüşmede konuşulanların asla üçüncü kişilerle paylaşılmayacağını belirtmek isterim. Bunun yanı sıra araştırma raporunda isminizin kesinlikle yer almayacağını, bunun yerine takma isimlerin kullanılacağını ya da isminizin şifreleneceğini de belirtmek isterim. - Görüşmemize başlamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir soru var mı? - Görüşmeyi izin verirsiniz kaydetmek istiyorum. Bunun sizin için bir sakıncası var mı? Bu görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirsiniz sorulara başlamak istiyorum. Değerli zamanınızı ayırdığınız için çok teşekkür ederim. Doç. Dr. Emine ÖNDER (Danışman) Burdur Mehmet Akif Ersoy Üni. Uzm. Ayşe ŞİMŞEK BATAR(Doktora Öğr) Burdur Mehmet Akif Ersoy Üni.	
I. BÖLÜM	
1)	Cinsiyetiniz
2)	Not ortalamanız (1. Dönem) (okuldan öğrenilecek)
3)	Devamsızlık süreniz (okuldan öğrenilecek)
4)	Anneniz ve babanız en son hangi okulu bitirdi?
5)	Anne ve babanızın birliktelik durumu nedir?
6)	Ailenizin aylık ortalama geliri nedir?
7)	Okul dışında bir işte (işyerinde, tarlada, serada ve benzeri bir yerde) çalışıyor musunuz?
8)	Evinizde Türkçe'den başka bir dil kullanılıyor mu?
9)	Herhangi bir engeliniz var mı? Varsa hangi açıdan engelli olduğunuzu belirtiniz

- 10) Özel eğitim alıyor musunuz? Alıyorsanız belirtiniz? (okuldan öğrenilecek)
- 11) Süreğen (kronik) bir sağlık sorununuz var mı?
- 12) Türkiye'ye ne zaman ve nereden geldiniz? (Eğer öğrenci göçmen/mülteci vb. ise sorulacak)
- 13) Eğitiminin için ihtiyaç duyduğunuz ama evinde olmayan eğitsel kaynak hakkında bilgi verir misin? (Kalem, kitap, defter, çalışma masası, hesap makinesi, sözlük, atlas, okul çalışmalarınız için kaynak kitaplar, bilgisayar, tablet, internet ve benzeri)
- 14) Okula gitmeni, eğitim almanı ailen destekliyor mu?

II. BÖLÜM

- 1) *Kendimiz, ailemiz ve çevremizden kaynaklı bazı özellikler eğitimimizde ihtiyaç duyduğumuz araç, gereç ve kaynaklara sahip olup olamamamızdan okul başarımıza, okula devamımızdan, arkadaşlarımız, öğretmenlerimiz ile olan ilişkilerimize kadar birçok durumu etkiler. Hangi okulda eğitim alacağımız, liseye devam edip etmeyeceğimiz, üniversiteye gidip gidemeyeceğimiz veya hangi lisede, hangi üniversitede eğitim alacağımız, hangi bölümde okuyacağımız sahip olduğumuz bu özelliklere göre değişir. Örneğin bazen süreğen (kronik) bir hastalığımızın olması, özel eğitime ihtiyacımızın olması, bazen de cinsiyetimiz okula gidemememize, gitsek bile düzenli olarak devam edemememize neden olabilir. Aynı şekilde ailemizin gelir düzeyi, eğitim almamızı destekleyip desteklemediği, anne babamızın eğitim düzeyi, işinin olup olmaması, anne ve babamız ile birlikte aynı evde yaşayıp yaşayamamamız eğitim hayatımızda sorunlar oluşturabilir. Bunların yanı sıra başka bir ülkeden göç etmiş olmamız, evimizde Türkçe'nin dışında bir dilin konuşulması, yaşadığımız mahalle, örf adet ve geleneklerimiz gibi özellikler eğitim koşullarımızı ve eğitim hayatımızı olumsuz etkileyebilir; eğitimde bizi arkadaşlarımıza göre daha dezavantajlı yapabilir.*

Bu açıklamayı dikkate aldığında;

- a) Sen kendini eğitimde dezavantajlı olarak görüyor musun?
- b) Hangi özellikler (senden, aileden ve çevrenden kaynaklı hangi özellikler) nedeniyle kendini eğitimde dezavantajlı olarak görüyorsun? Örnek vererek açıkla mısın?
- c) Sınıfında dezavantajlı olarak gördüğün arkadaşların var mı?
- d) Hangi özelliklerinden dolayı bu arkadaşlarını dezavantajlı olarak değerlendirdin? Örnek vererek açıkla mısın?

- 2) Biraz önce sıraladığın bu özellikler senin ve/veya arkadaşlarının eğitim hayatında ne gibi sorunlar yaşamanıza neden oluyor? Yaşanılan sorunları örnek vererek açıkla mısın?

3) Okulunuzda; dezavantajlı öğrenciler nasıl tespit edilir?/ Okulunuzda dezavantajlı öğrencinin olup olmadığı ve hangi açılardan dezavantajlı oldukları hakkında bilgi edinmek için neler yapılır?

4) *Okullarda kendilerinden, ailelerinden ve çevrelerinden kaynaklı özelliklerin öğrencilerin eğitim hayatları ve eğitim koşulları üzerinde oluşturduğu olumsuzlukları azaltmak amacıyla bazı uygulamalar yapılır.*

Sizin okulunuzda bu doğrultuda nasıl uygulamalar yapılmaktadır? Örnekler vererek açıkla mısın?

5) Yapılan bu uygulamalar, senin ya da arkadaşlarının eğitim hayatındaki ve eğitim koşullarındaki olumsuzlukları azaltmada işe yaradı mı?

a) İşe yaradıysa bunun nedenlerini örnekler ile açıklayabilir misin?

b) İşe yaramadıysa bunun nedenlerini örnekler ile açıklayabilir misin?

6) Sence okulunuzda nasıl uygulamalar yapılsaydı senin ya da arkadaşlarının sahip olduğu özelliklerin eğitim koşullarınızda ve eğitim hayatınızda oluşturduğu olumsuzluklar daha çok azaltılabilirdi?

Okulunda bu doğrultuda nelerin, nasıl uygulamaların yapılmasını istersin? Örnekler vererek açıkla mısın?

EK-2.

Yönetici-Öğretmen Görüşme Formu

YÖNETİCİ-ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU	
Okul:..... Tarih ve saat (başlangıç-bitiş):..... Görüşmeci:.....	
<u>GİRİŞ</u> Merhaba, ben Ayşe ŞİMŞEK BATAR, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nde Eğitim Yönetimi Programı'nda doktora öğrenciyim. Bu çalışmada, okullarda dezavantajlı öğrenci algısını, dezavantajlılığın öğrencilerin eğitimlerine etkisini ve okullarda öğrenci dezavantajlarını telafi etmeye yönelik yapılan sosyal adalet uygulamalarını çok yönlü incelemek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda sizin değerli görüş ve düşüncelerinizi öğrenmek istiyorum. Görüşmemize geçmeden önce, görüşmemizin gizli olduğunu ve görüşmede konuşulanların asla üçüncü kişilerle paylaşılmayacağını belirtmek isterim. Bunun yanı sıra araştırma raporunda isminizin kesinlikle yer almayacağını, bunun yerine takma isimlerin kullanılacağını ya da isminizin şifreleneceğini de belirtmek isterim. - Görüşmemize başlamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir soru var mı? - Görüşmeyi izin verirseniz kaydetmek istiyorum. Bunun sizin için bir sakıncası var mı? Bu görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum. Değerli zamanınızı ayırdığınız için çok teşekkür ederim. Doç.Dr.Emine ÖNDER (Danışman) Burdur Mehmet Akif Ersoy Üni. Uzm. Ayşe ŞİMŞEK BATAR(Doktora Öğr) Burdur Mehmet Akif Ersoy Üni.	
I. BÖLÜM	
Cinsiyetiniz: Kadın: ☐ Erkek: ☐ Unvanınız: Branşınız:..... Mesleki kıdeminiz (yıl):.....	

Görev yaptığınız okuldaki çalışma süreniz:.....	
Eğitim Durumunuz: Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐ Diğer:.....	
II. BÖLÜM	
1) Okulunuzda hangi özelliklere sahip dezavantajlı öğrenciler bulunmaktadır?	
2) Okulunuzda dezavantajlı öğrencileri tespit etmek için nasıl bir yol izlenir?	
3) Dezavantajlı olmak öğrenciler üzerinde ne gibi etkiler oluşturmaktadır	
4) Dezavantajlı olmanın eğitsel açıdan öğrenciler üzerinde oluşturduğu bu etkileri azaltmak/ortadan kaldırmak amacıyla okulunuzda ne gibi uygulamalar yapılmaktadır?	
5) Okulunuzda, dezavantajlılığın öğrencilerin eğitimleri üzerindeki etkisini ortadan kaldırmaya/azaltmaya yönelik yapılan bu uygulamaların öğrencilere hangi açılardan, nasıl katkılar sağladığını düşünüyorsunuz?	
6) Okulunuzda öğrencilerin dezavantajları nedeniyle yaşadıkları olumsuzlukları önlemek adına yapılan uygulamalar belirlenirken neler göz önünde bulundurulur?	
7) Öğrencilerin dezavantajları nedeniyle yaşadıkları olumsuzlukları önlemek adına okulunuza yapılan uygulamaları göz önünde bulundurduğunuzda; tüm dezavantajlı öğrencilere tam anlamıyla ulaşabildiğinizi düşünüyor musunuz? Eğer ulaşamadığınızı veya göz ardı edilen dezavantajlı öğrencilerin olduğunu düşünüyorsanız bunun nedenlerini lütfen ayrıntılı olarak açıklayınız.	
8) Dezavantajlılığın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak için başka neler yapılabilir?	

EK-3.

Araştırma İzni



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98057890-20-47247126
Konu : Araştırma Uygulaması İzin Talebi
(Ayşe ŞİMŞEK BATAR)

05.04.2022

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

İlgi : 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi.

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Doktora Programı öğrencisi Ayşe ŞİMŞEK BATAR'ın "Dezavantajlı Öğrenci Algısının ve Öğrenci Dezavantajlarını Telafi Etmeye Yönelik Yapılan Sosyal Adalet Uygulamalarının Çok Yönlü İncelenmesi" başlıklı araştırmasını, İlimizde Müdürlüğümüze Bağlı Ortaokullarda uygulama isteği ile ilgili 31/03/2022 tarih ve 128738 sayılı yazısı, Müdürlüğümüz ARGE Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş olup;

Adı geçenin ilgi Genelge kapsamında 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı içerisinde olmak üzere, İlimizde Müdürlüğümüze Bağlı Ortaokullarda Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilere yönelik araştırmasını, Okul Müdürlüğünün sorumluluğunda Eğitim Öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yapması,

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 25/08/2020 tarih ve 24911 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
05.04.2022

Emre ÇALIŞKAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres :

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ehys>

Telefon No : 0 (242) 238 60 00

E-Posta : arge07@meb.gov.trKep Adresi : meb@tr901.kep.tr

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

İnternet Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ehys>

Faks: 2422386111

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden de7e-7d19-34d8-9cce-6708 kodu ile teyit edilebilir.

EK-4. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 25.05.2022-E.



ARAŞTIRMA PROJESİ DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi: 11.05.2022 Çarşamba

Toplantı No:2022/05

Karar No: GO 2022/736

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimi Yönetimi Doktora Programı Öğrencisi Ayşe ŞİMŞEK BATAR' ın Doç. Dr. Emine ÖNDER danışmanlığında yürüteceği *“Dezavantajlı Öğrenci Algısının ve Öğrenci Dezavantajlarını Telfi Etmeye Yönelik Yapılan Sosyal Adalet Uygulamalarının Çok Yönlü İncelenmesi”* başlıklı proje önerisi araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş olup, çalışmanın fikri, hukuki ve telif hakları bakımından sorumluluğu araştırma ekibine ait olması koşulu ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

*Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu 15100-BURDUR
Telefon : 0-248-213 1029-1032 / Faks: 0-248-213 1028*

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-5.

Gönüllü Katılım Formu

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, “*Dezavantajlı Öğrenci Algısını Ve Öğrenci Dezavantajlarını Telif Etmeye Yönelik Yapılan Sosyal Adalet Uygulamalarının Çok Yönlü İncelenmesi*” adıyla, Ayşe ŞİMŞEK BATAR tarafından 2022-2023 eğitim öğretim dönemlerinde yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Okullarda dezavantajlı öğrenci algısını, dezavantajlılığın öğrencilerin eğitimlerine etkisini ve okullarda öğrenci dezavantajlarını telif etmeye yönelik yapılan sosyal adalet uygulamalarını çok yönlü incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde; dezavantajlı öğrenci algısı ile yapılan sosyal adalet uygulamaları arasında bir bağ olup olmadığı, okullarda hangi dezavantajlı öğrenci gruplarına yönelik sosyal adalet uygulamalarının yapıldığı, diğer dezavantajlı öğrenci gruplarına yönelik böyle uygulamaların yapılamamasının nedenleri, yapılan uygulamaların işlerliği, uygulamaların yapılmasında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Nedeni: Doktora tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Antalya ili Kepez ilçesine bağlı resmi ortaokullar

Araştırma Uygulaması: Görüşme

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla.

Araştırmacı : Ayşe ŞİMŞEK BATAR

İletişim bilgileri :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

.....

İsim-Soyisim İmza

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

EK-6.

Veli Onam Formu

VELİ ONAM FORMU

Sayın Veli;

Çocuğumuzun katılacağı bu çalışma, "Dezavantajlı Öğrenci Algısını ve Öğrenci Dezavantajlarını Telsifi Etmeye Yönelik Yapılan Sosyal Adalet Uygulamalarının Çok Yönlü İncelenmesi" adıyla, 2022-2023 eğitim öğretim döneminde arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Okullarda dezavantajlı öğrenci algısını, dezavantajlılığın öğrencilerin eğitimlerine etkisini ve okullarda öğrenci dezavantajlarını telafi etmeye yönelik yapılan sosyal adalet uygulamalarını çok yönlü incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde; dezavantajlı öğrenci algısı ile yapılan sosyal adalet uygulamaları arasında bir bağ olup olmadığı, okullarda hangi dezavantajlı öğrenci gruplarına yönelik sosyal adalet uygulamalarının yapıldığı, diğer dezavantajlı öğrenci gruplarına yönelik böyle uygulamaların yapılamamasının nedenleri, yapılan uygulamaların işlerliği, uygulamaların yapılmasında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Nedeni: Doktora tez çalışması

Araştırma Uygulaması: Görüşme şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yanda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Ayşe ŞİMŞEK BATAR

İletişim bilgileri :

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

.....

İsim-Soyisim İmza

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

EK-7.

Araştırmada Yapılan Kodlama Örneği

MAXDicto

Giriş Sayfası İçerikler Kodlar Memolar Değişkenler Analiz Karma Yöntemler Görsel Araçlar Raporlar Stats

Yeni Proje Proje aç Belge Sistemi Kod Sistemi Belge Tarayıcısı Geri Çağrılan Bölümler Günlük Ekip Çalışması Projeleri birleştir Proje Farklı Kaydet Proje Kaydet ve Anonimleştir Harid Dosyalar Arşiv Versi

Belge Tarayıcısı Y.M.E.9 (121 Paragraflar)

Y.M.E.2 170
Y.M.E.3 160
Y.M.E.4 106
Y.M.E.6 172
Y.M.E.8 98
Y.M.E.9 125
Y.M.E.5 131

Kod Sistemi 7114
Öneriler (reği... 682
Tüm öğrenci... 176
Sosyal adalet... 601
Engelleri aşm... 417
Sosyal adalet... 752
Yapılan sosyal... 418
Okullarda Yap... 1229
Dezavantajlı... 1605
Dezavantajlı... 490
Dezavantajlı... 690
Arkadaşlarını... 28
Kendini dezav... 26
Kümeler 0

İlk sorunu başlarsam: Size göre hangi özelliklere sahip öğrenciler dezavantajlı öğrencilerdir?

2. B: Öncelikle bilişsel veya fiziksel olarak eksiklik yaşayan öğrenciler dezavantajlı öğrenciler diyebiliriz. Fiziksel ve bilişsel engel olan öğrenciler diyelim sonra ebeveyn yoksunluğu yaşayan öğrenciler iste annesi ölmüş olabilir babası ölmüş olabilir ya da anne baba boşanmış olabilir parçalanmış ailesi olan öğrenciler yine dezavantajlı öğrenciler diyebiliriz. Yuhancı uyruklu öğrenciler dezavantajlı öğrenciler mülteci ailesi olan öğrenciler dezavantajlı öğrencilerdir. Ondan sonra kişisel ihtiyaçlarını karşılamasında maddi sıkıntı çeken aile çocukları dezavantajlı öğrenciler diyebiliriz. Başka da süreçten hastalığı olan öğrenciler dezavantajlı öğrencilerdir ayrıca fiziksel olarak aklanlarından daha farklı olan mesela çok uzun boylu ya da çok kısa boylu, çok kilolu, çok zayıf öğrenciler de dezavantajlı öğrenciler diyebiliriz. Barınma ihtiyacı olan aile çocukları yine dezavantajlı öğrenciler diyebiliriz geçici işçi mesela geçici tarımı işlerinin çocukları dezavantajlı öğrenciler diyebiliriz. Bir de istismara uğrayan tacize uğrayan çocuklar da dezavantajlı öğrencilerdir. Başka da şu an aklıma bunlar geliyor.

Tek Kodlama Sorgusu (VEYA kodların kombinasyonu)

MAXDicto

Giriş Sayfası İçerikler Kodlar Memolar Değişkenler Analiz Karma Yöntemler Görsel Araçlar Raporlar Stats

Yeni Proje Proje aç Belge Sistemi Kod Sistemi Belge Tarayıcısı Geri Çağrılan Bölümler Günlük Ekip Çalışması Projeleri birleştir Proje Farklı Kaydet Proje Kaydet ve Anonimleştir Harid Dosyalar Arşiv Versi

Belge Tarayıcısı Y.M.E.9 (121 Paragraflar)

Y.M.E.2 170
Y.M.E.3 160
Y.M.E.4 106
Y.M.E.6 172
Y.M.E.8 98
Y.M.E.9 125
Y.M.E.5 131

Kod Sistemi 7114
Öneriler (reği... 682
Tüm öğrenci... 176
Sosyal adalet... 601
Engelleri aşm... 417
Sosyal adalet... 752
Yapılan sosyal... 418
Okullarda Yap... 1229
Dezavantajlı... 1605
Dezavantajlı... 490
Dezavantajlı... 690
Arkadaşlarını... 28
Kendini dezav... 26
Kümeler 0

9. A: Peki hocam okulunuzda dezavantajlı öğrencileri tespit etmek için nasıl bir yol izliyorsunuz?

10. B: Dezavantajlı öğrencileri rehberlik servisi tarafından risk belirleme anketleri RİBA anketleri yapılarak genellikle tespit ediliyor. Yine rehberlik servisi tarafından, sınıf öğretmenlerinin yönlendirdiği öğrencilerle bireysel görüşme esnasında dezavantajlı öğrenci olduğu ortaya çıkabiliyor. Sınıf öğretmenleri öğrenci velisi ile yaptığı veli görüşmesinde dezavantajlı olduğu ortaya çıkabiliyor. Yine sınıf öğretmeninin öğrenci ile yaptığı bireysel görüşmede dezavantajlı bir öğrenci olduğu ortaya çıkabiliyor yani burada sınıf öğretmenlerine ve rehber öğretmenleri daha çok tespit edebiliyor, sonra biz onlardan bu öğrencilerle ilgili bilgi alıyoruz.

11. A: Daha çok rehberlik hizmeti ve sınıf rehber öğretmenleriyle sağlıyorsunuz.

12. B: Kesinlikle zaten risk belirleme anketlerini rehberlik servisi hazırlar sınıf öğretmenleri uygulamasını yapar Rehberlik servisine tekrar döndüş olur rehberlik servisi tarafından da raporlaştırılır ve okul idaresine sunulur. Risk belirleme anketlerinde yani RİBA anketlerini mutlaka sene başında uyguluyoruz.

Tek Kodlama Sorgusu (VEYA kodların kombinasyonu)

Yeni Proje Proje aç Belge Sistemi Kod Sistemi Belge Tarayıcısı Geri Çağrılan Bölümler Günülik Ekip Çalışması Projeleri Birleştir Proje Farklı Kaydet Proje Kaydet ve Anonimleştir Etiketleştirmiş Belgelerden Proje Harici Dosyalar Arşiv Verisi

Giriş Sayfası İçer Aktar Kodlar Memolar Değişkenler Analiz Karma Yöntemler Görsel Araçlar Raporlar Stats MAXDicto

Belge Tarayıcısı Y.M.E.9 (121 Paragraflar)

Y.M.E.2 170
Y.M.E.3 160
Y.M.E.4 106
Y.M.E.6 172
Y.M.E.8 98
Y.M.E.9 125
Y.M.E.5 131

Kod Sistemi 7114
Öneriler (eğit... 682
Tüm öğrenci... 176
Sosyal adalet... 601
Engelleri aşm... 417
Sosyal adalet... 752
Yapılan sosyal... 418
Okullarda Yap... 1229
Dezavantajlı... 1605
Dezavantajlı... 490
Dezavantajlı... 690
Arkadaşlarını... 28
Kendini dezav... 26
Kümeler 0

32 B: Mesela liselere geçiş sınavına hazırlanacak öğrenci kurs merkezine gitmek istiyor gidemiyor başarılı öğrenci, ondan sonra test kitapları, sınavla hazırlık kitapları almak istiyor alamıyor, ailenin maddi durumunu olmadığa zamanı alamıyor. Tabii ister istemez bu da başarılarını olumsuz etkiliyor.

33 A: Peki hocam sosyal açıdan nasıl değerlendirirsiniz?

34 B: Sosyal açıdan bizim öğrencilerimizin çoğu ekonomik açıdan birbirine benzer olduğu gibi sosyal açıdan da birbirine benziyor. Şunu söyleyeyim dezavantajlı öğrencilerimizin birçoğu denizi bile bilmiyor. Ondan sonra Antalya'nın tarihi güzelliklerinin hiçbirini bilmiyorlar. "Şehrimiz Antalya" dersi sayesinde bunları öğreniyorlar mesela gezi düzenliyoruz düzenlenen gezilere tabii ki ekonomik yetersizlikten dolayı katılmayan öğrencilerimiz çok fazla oluyor. Tabii içinde bulundukları olumsuz şartlar sosyalleşmelerini olumsuz etkiliyor. Daha çekingen oluyorlar, sıkıntılarını dile getirmek, içinde bulunduğu durumunu yorumlamak çok istemiyorlar.

Tek Kodlama Sorgusu (VEYA kodların kombinasyonu)

Yeni Proje Proje aç Belge Sistemi Kod Sistemi Belge Tarayıcısı Geri Çağrılan Bölümler Günülik Ekip Çalışması Projeleri Birleştir Proje Farklı Kaydet Proje Kaydet ve Anonimleştir Etiketleştirmiş Belgelerden Proje Harici Dosyalar Arşiv Verisi

Giriş Sayfası İçer Aktar Kodlar Memolar Değişkenler Analiz Karma Yöntemler Görsel Araçlar Raporlar Stats MAXDicto

Belge Tarayıcısı Y.M.E.9 (121 Paragraflar)

Y.M.E.2 170
Y.M.E.3 160
Y.M.E.4 106
Y.M.E.6 172
Y.M.E.8 98
Y.M.E.9 125
Y.M.E.5 131

Kod Sistemi 7114
Öneriler (eğit... 682
Tüm öğrenci... 176
Sosyal adalet... 601
Engelleri aşm... 417
Sosyal adalet... 752
Yapılan sosyal... 418
Okullarda Yap... 1229
Dezavantajlı... 1605
Dezavantajlı... 490
Dezavantajlı... 690
Arkadaşlarını... 28
Kendini dezav... 26
Kümeler 0

54 B: Risk belirlene anketindeki tespit edilen öğrenciler rehberlik servisi tarafından çağırılıyor, veli çağırılıyor. Bizim rehberlik hizmetleri yürütme komisyonu tarafından değerlendirilmesi yapılıyor ve sonrasında bu çocuk için neler yapabiliriz bunu değerlendiriyoruz. Mesela maddi yoksunluk yağıyorsa ihtiyaçlarını gidermek için elimizden ne geliyorsa, hayırseverler vasıtasıyla, belediye vasıtasıyla ve farklı kanallarla giderilmesi yönünde bir takım çalışmalar yapıyoruz. Tabii ki yetersiz kalıyoruz. Onun haricinde diğer mesela okulumuzda ilkököl kısmında Suriyeliler için uyum sınıfı var 3. sınıf pardön ortaokulda yok sayısı fazla olan okullarda uyum sınıfı açılıyor. Tabii şu an ortaokulda bizde yok. Uyum sınıfı buzdaki sayı yetersizliğinden dolayı yok ortaokulda belli bir sayıdan sonra açılıyor uyum sınıfları. Onun haricinde yine ne yapıyoruz diğer özellikle rehber öğretmenimiz tarafından ve sınıf öğretmenleri tarafından sınıflarda bu tarz farklı durumları olan, farklılıkları olan çocuklara yönelik işte sınıf arkadaşlarına nasıl davranması gerektiği konusunda bilgilendirmeler yapıyor. İşte engelliye bir arkadaşını ona nasıl davranması gerektiği, yabancısı uykuda ne ona nasıl davranması gerektiği gibi konularda konuşuyoruz. Okulda biz öğretmenler de bu konuda öğrencilere söylemlerimizde, davranışlarımızda örnek olmaya çalışıyoruz. Tabii ki bunlar da zaman zaman etkili oluyor.

Tek Kodlama Sorgusu (VEYA kodların kombinasyonu)

The screenshot shows the MAXIMO software interface. The top menu bar includes 'Giriş Sayfası', 'İçerikler', 'Kodlar', 'Memorlar', 'Değişkenler', 'Analiz', 'Karar Yöntemleri', 'Görsel Araçlar', 'Raporlar', 'Stats', and 'MAXİDOKU'. The left sidebar shows a project tree with 'Yeni Proje', 'Proje Aç', 'Belge Sistemi', 'Kod Sistemi', 'Belge Tarayıcısı', 'Geri Çağrılar Bölümler', 'Günlük', 'Ekip Çalışması', 'Projeleri Birleştir', 'Proje Farklı Kaydet', 'Proje Kaydet ve Anonimleştir', 'Etiketlenmiş Belgelerden Proje', 'Harici Dosyalar', and 'Arşiv Verisi'. The main window displays a document titled 'Belge Tarayıcısı: Y.M.E.9 (121 Paragraflar)'. The document content is a list of items with checkboxes and a table of data. The table has columns for 'Y.M.E.2', 'Y.M.E.3', 'Y.M.E.4', 'Y.M.E.6', 'Y.M.E.8', 'Y.M.E.9', and 'Y.M.E.5'. The data rows show various items with their corresponding values in the Y.M.E.9 column.

Yeni Proje Proje aç Belge Sistemi Kod Sistemi Belge Tarayıcı Geri Çağrılar Bölümler Günlük Bilgi Çarşması Projeleri birleştir Projeyi Farklı Kaydet Projeyi Kaydet ve Anonimleştir Etiketlenmiş Belgelerden Proje Harit Dosyalar Arşiv Verisi

Belge Tarayıcısı Y.M.E.9 (121 Paragraflar)

Y.M.E.2 170
Y.M.E.3 160
Y.M.E.4 106
Y.M.E.6 172
Y.M.E.8 98
Y.M.E.9 125
Y.M.E.5 131

Kod Sistemi 7114
Öneriler (eğit... 682
Tüm öğren... 176
Sosyal adale... 601
Engelleri aşı... 417
Sosyal adale... 752
Yapılan sosyal... 418
Okullarda Yap... 1229
Dezavantajlı ... 1605
Dezavantajlı ... 490
Dezavantajlı ... 690
Arkadaşların... 28
Kendini deza... 26
Kümler 0

79 A: Pekî hocam dezavantajı nedeniyle olumsuzlukları önlemek adına yapılan uygulamaları belirlerken neleri göz önünde bulunduruyorsunuz?
80 B: Öncelikle işte öğrencilerin ihtiyaçları ne, sorunu ne önce bunu tespit etmeye çalışıyoruz. Bunu yaparken de reberlik servisinden tanımlama testi, risk haritalarından elde ettiğimiz bilgileri, sınıf öğretmenleri, okul reber öğretmeninden elde ettiğimiz bilgileri, toplantı kararlarını vs. göz önünde bulunduruyoruz.Sonra konunun muhatapları ile bir araya gelecek neler yapılabilir noktasında konuşuyoruz. Yapılabileceğini uygulamayı belirledikten sonra bu uygulamayı yapabilmek için ne gerekiyor, bizim elimizdeki imkan ne, nasıl yapalım, kimlerden destek, yardım alalım bu noktada fikir alış verisi yapıp, hareket geçiyoruz. Ama birsey yapacağımızda öğrencilere adil, eşit davranmaya çalışıyoruz.Tabii başımız ağrımasın diye işi prosedürlere uygun yapmaya çalışıyoruz.

Tek Kodlama Sorgusu (VEYA kodların kombinasyonu)

MAXDicto

Giriş Sayfası İçer Aktar Kodlar Memolar Değişikçiler Analiz Karma Yöntemler Görsel Araçlar Raporlar Stats

Yeni Proje Proje aç Belge Sistemi Kod Sistemi Belge Tarayıcısı Geri Çağrılar Bölümler Günlük Ekip Çalışması Projeleri Birleştir Proje Farklı Kaydet Proje Kaydet ve Anonimleştir Etkinleştirilmiş Belgelerden Proje Harici Dosyalar Arşiv Verisi

Belge Tarayıcısı Y.M.E.9 (122 Paragraflar)

Y.M.E.2 170
Y.M.E.3 160
Y.M.E.4 106
Y.M.E.6 172
Y.M.E.8 98
Y.M.E.9 125
Y.M.E.5 131

Kod Sistemi 7114
Öneriler (eğit...) 682
Tüm öğrendi... 176
Sosyal adalet... 601
Engelleri aşm... 417
Sosyal adalet... 732
Yapılan sosyal... 418
Okullarda Yap... 1229
Dezavantajlı... 1605
Dezavantajlı... 490
Dezavantajlı... 690
Arkadaşlarını... 26
Kendini dezav... 26

Kümeler 0

Times New Roman 12 B / U A- a* abc

politika 4/21

Okulun insan, maddi, fiziki kaynak yeterliliği

75 B: Okulların herhangi bir bütçesinin olmaması, okulların birçok giderinin okul aile birliği tarafından yani velilerden alınacak bağışlarla karşılanması. Milli Eğitim Bakanlığının en yanlış politikalarından birisi bence. Birler de tabii ki velilerden bağış topluyorlar, okul aile birliğinden bağış topluyorlar bu ihtiyaçları karşılamaya çalışıyorlar.Okulların herhangi bir bütçesinin olmaması, okulların birçok giderinin okul aile birliği tarafından yani velilerden alınacak bağışlarla karşılanması Milli Eğitim Bakanlığının en yanlış politikalarından birisi bence. Çünkü bizim gibi dezavantajlı bölgelerde ailelerin de maddi durumunu yetersiz olduğu için velilerden bağış topluyoruz ve okul aile birliğinin kaynakları okulun ihtiyaçlarını karşılamaya bile yetmiyor ki biz dezavantajlı durumdaki öğrencilere yönelik bir şeyler yapabilişlim.

76 A: Bunların dışında sizi sızıldandığı düşündünüz unsur var mı?

Tek Kodlama Sorgusu (VEYA kodların kombinasyonu)

MAXDicto

Giriş Sayfası İçer Aktar Kodlar Memolar Değişikçiler Analiz Karma Yöntemler Görsel Araçlar Raporlar Stats

Yeni Proje Proje aç Belge Sistemi Kod Sistemi Belge Tarayıcısı Geri Çağrılar Bölümler Günlük Ekip Çalışması Projeleri Birleştir Proje Farklı Kaydet Proje Kaydet ve Anonimleştir Etkinleştirilmiş Belgelerden Proje Harici Dosyalar Arşiv Verisi

Belge Tarayıcısı Y.M.E.9 (121 Paragraflar)

Y.M.E.2 170
Y.M.E.3 160
Y.M.E.4 106
Y.M.E.6 172
Y.M.E.8 98
Y.M.E.9 125
Y.M.E.5 131

Kod Sistemi 7114
Öneriler (eğit...) 682
Tüm öğrendi... 176
Sosyal adalet... 601
Engelleri aşm... 417
Sosyal adalet... 732
Yapılan sosyal... 418
Okullarda Yap... 1229
Dezavantajlı... 1605
Dezavantajlı... 490
Dezavantajlı... 690
Arkadaşlarını... 26
Kendini dezav... 26

Kümeler 0

Yeni Kurum kuruluş işbirliğinin çeşitliliği ve kapsamı
Eğitim politikalarında dez.öğrenciler daha fazla gö...

103 B: Bu çocuklara yönelik neler kesinlikle Aile Sosyal Politikalar Bakanlığı ile Milli Eğitim Bakanlığının ortak bir çalışma yapması gerekir ortak bir politika belirlenmesi gerekir takibinin de bu iki bakanlık tarafından ortak yapılması gerekir çekilen yoksulluk ne ise ona yönelik çalışmaların yapılması gerekir. Ama şu anda böyle bir politika yok.

104 A: Mesela bu politikalarda neler olması gerekir ne kararlar alınır sizce?

105 B: Bir kere Milli Eğitim temel kanununda her öğrenci eşit şartlarda eğitim alma hakkı var deniyor ya bu tamamen zaten yazda kalıyor uygulamada mümkün değil. Eşit şartlarda eğitim almak yani atıyorum 1. sınıfta 4 şubeyse 4 şubenin de otuz'ar kişiden oluşması anlamına gelmiyor bu. Sadece bunun bir tarafı eşit şartlarda eğitim alacaksa öğrenci burmasından, beslenmesinden, eğitim öğretim ihtiyaçlarının karşılanmasından aklınıza ne gelirse her şartın eşit olması gerekir diye düşünüyorum. Şu anda ülkemizde böyle bir şey mümkün değil mümkün olmadıkça göre eşit şartlarda eşit eğitim alıyorlar diyebilir miyiz diyemeyiz bir kere öncelikle buna yönelik bir politika geliştirilmesi gerekiyor ne yapabiliriz yani ülkenin ekonomik koşulları dahilinde öncelikle bu ihtiyaçların karşılanması gerekir maddi yoksulluk çeken öğrenciler için bu maddi ihtiyaçların karşılanması gerekir.

Tek Kodlama Sorgusu (VEYA kodların kombinasyonu)

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Ayşe ŞİMŞEK BATAR

Eğitim Durumu

Yüksek Lisans Öğrenimi: Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi/Eğitim Yönetimi
Bölümü

Lisans Öğrenimi: Hacettepe Üniversitesi/İlköğretim Matematik Öğretmenliği
Bölümü

Yabancı Diller: İngilizce

İş Deneyimi

Projeler: Tübitak 2204 Ortaokul Araştırma Projeleri/Danışman

Tübitak 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Destekleme
Programı/Yürütücü, Uzman, Eğitimci

Tübitak 4005 Yenilikçi Eğitim Uygulamaları Destekleme Programı/Uzman

Tübitak 4006 TÜBİTAK Bilim Fuarları Destekleme Programı/Yürütücü,
Danışman

Tübitak 4007 TÜBİTAK Bilim Şenlikleri Destekleme Programı/Eğitimci

Çalıştığı Kurumlar : Şanlıurfa/Bozova Şanlıavşar Hacı Avcı Ortaokulu

Burdur Kemer Ortaokulu

Burdur Alpaslan Ali Can Bilim ve Sanat Merkezi

İletişim

